TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická

Připravenost žáka na povinnou školní docházku z pohledu učitele

Diplomová práce

Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Autor práce:	**Kateřina Kašpárková, DiS.**
Vedoucí práce:	Mgr. Helena Picková, Ph.D. Centrum praktické přípravy

Liberec 2020

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická

Zadání diplomové práce

Připravenost žáka na povinnou školní docházku z pohledu učitele

Jméno a příjmení: **Kateřina Kašpárková, DiS.**
Osobní číslo: P16000058
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Zadávající katedra: Katedra primárního vzdělávání
Akademický rok: **2018/2019**

Zásady pro vypracování:

CÍLE:
- cílem bude zjistit, jaké zkušenosti mají učitelé základních škol s úrovní připravenosti dětí při nástupu do první třídy
- hledání příčin nepřipravenosti dětí na začátku školní docházky
- vytvoření sady pracovních listů zaměřených na dovednosti žáků na začátku 1. třídy s cílem eliminovat nedostatečnou připravenost

METODY:
- polostrukturované rozhovory s vybranými učiteli na 1. stupni základních škol

POŽADAVKY:
- prostudování odborné literatury k danému tématu
- vytvoření struktury rozhovoru
- rozhovory s učiteli a jejich analýza vedení
- tvorba pracovních listů k podpoře rychlého začlenění žáků v 1. třídě
- pravidelné konzultace s vedoucí práce

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce: tištěná/elektronická
Jazyk práce: Čeština

Seznam odborné literatury:

BEDNÁŘOVÁ, J. a V. 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.
FRANCLOVÁ, M. Zahájení školní docházky. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4463-6.
KROPÁČKOVÁ, J. Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 9788073673598.
LANGMEIER, J. a KREJČÍŘOVÁ, D. (2006). Vývojová psychologie. Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9.
OTEVŘELOVÁ, H. Školní zralost a připravenost. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1092-4.
ŠVAŘÍČEK, R. a ŠEĎOVÁ, K. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

Vedoucí práce: Mgr. Helena Picková, Ph.D.
Centrum praktické přípravy

Datum zadání práce: 1. prosince 2018
Předpokládaný termín odevzdání: 30. dubna 2020

L.S.

prof. RNDr. Jan Picek, CSc.
děkan

PhDr. Jana Johnová, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 18. prosince 2018

Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

3. května 2020 Kateřina Kašpárková, DiS.

Poděkování

Ráda bych poděkovala zejména své vedoucí diplomové práce, Mgr. Heleně Pickové, Ph.D., za odborné a laskavé vedení, poskytování cenných rad a připomínek. Dále paní učitelkám ze ZŠ Sušilova a ZŠ Slovákova v Boskovicích za jejich vstřícnost a spolupráci při kvalitativním výzkumném šetření, s uskutečněním polostrukturovaných rozhovorů. Na závěr bych chtěla poděkovat svým nejbližším za jejich trpělivost a podporu v průběhu mého studia.

Anotace

Diplomová práce na téma *Připravenost žáka na povinnou školní docházku z pohledu učitele* má za cíl zjistit, jaké zkušenosti mají učitelé na prvním stupni základních škol s úrovní připravenosti dětí při nástupu do první třídy. Hlavní metodou jsou polostrukturované rozhovory s vybranými učiteli. Dalším cílem, který vychází z analýzy rozhovorů, je hledání příčin nepřipravenosti dětí na začátku školní docházky. Na základě analýzy výpovědí je vytvoření sady pracovních listů zaměřených na dovednosti žáků na začátku první třídy s cílem eliminovat nedostatečnou připravenost. Práce má teoretickou část, která se opírá o odbornou literaturu k tématům mladšího školního věku a předškolního věku, školní připravenosti a školní zralosti. Praktická část obsahuje reflexe rozhovorů a obsahovou reflexi. V přílohách je sada pracovních listů s metodickými listy.

Klíčová slova

Předškolní věk, mladší školní věk, školní zralost, školní připravenost

Annotation

The diploma thesis on the topic of pupil´s readiness for compulsory school attendance from the teacher's point of view aims to find out what experiences teachers at the first stage of primary schools have with the level of readiness of children when entering the first grade. The main method is semi-structured interviews with selected teachers. Another goal, which is based on the analysis of interviews, is to find the causes of unpreparedness of children at the beginning of schooling. Based on the analysis of the statements, the creation of a set of worksheets focused on the skills of students at the beginning of the first grade in order to eliminate the lack of preparedness. The thesis has a theoretical part, which is based on professional literature on the topics of younger school age and preschool age, school readiness and school maturity. The practical part contains reflections on interviews and content reflections. The appendices contain a set of worksheets with methodological sheets.

Keywords

Preschool age, younger school age, school maturity, school readiness

OBSAH

ÚVOD 11

1 CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO OBDOBÍ 12

1.1 Tělesný vývoj a motorika 12

1.2 Vývoj kognitivních procesů 13

1.2.1 Vnímání 14

1.2.2 Paměť 15

1.2.3 Představivost a fantazie 15

1.2.4 Myšlení 16

1.2.5 Řeč 17

1.2.6 Pozornost 17

1.3 Sociální vývoj, socializace 18

1.4 Emocionální vývoj 18

1.5 Hra v předškolním období 19

2 CHARAKTERISTIKA OBDOBÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU 22

2.1 Tělesný vývoj a motorika 23

2.2 Vývoj kognitivních procesů 23

2.2.1 Vnímání 23

2.2.2 Paměť 24

2.2.3 Představivost a fantazie 25

2.2.4 Myšlení 25

2.2.5 Řeč 25

2.2.6 Pozornost 26

2.3 Sociální vývoj, socializace 26

2.4 Emocionální vývoj 27

2.5 Hra v mladším školním věku 28

3 OSOBNOST UČITELE NA 1. STUPNI ZŠ 30

3.1 Kvalifikace učitele a legislativa 30
3.2 Typologie osobnosti učitele 31
3.3 Rozdělení učitelské profese dle času 34
4 ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST DÍTĚTE 35
4.1 Školní zralost 36
4.1.1 Tělesný (somatický) vývoj a zdravotní stav 36
4.1.2 Poznávací (kognitivní) funkce 37
4.1.3 Emocionálně-sociální zralost 41
4.1.4 Práceschopnost (pracovní předpoklady, návyky) 42
5 ODKLAD POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY a PŘEDČASNÝ VSTUP DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY 47
5.1 Odklad povinné školní docházky 47
5.2 Předčasný vstup do základní školy 49
6 ZÁPIS K POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZCE 51
7 VSTUP K PLNĚNÍ POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY 53
7.1 Vztah rodina a dítě 54
7.2 Vztah dítě a dítě 55
7.3 Vztah učitel a dítě 56
7.4 Vztah rodina a učitel 56
8 PRAKTICKÁ ČÁST 57
8.1 Cíle výzkumného šetření 57
8.2 Metody výzkumu 57
8.3 Průběh výzkumného šetření 58
8.4 Sada pracovních listů 59
8.5 Vlastní šetření 61
8.6 Obsahová analýza 69
ZÁVĚR 74

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ 76

PŘÍLOHY 79

Seznam tabulek

Tabulka 1: Typologie dětské hry 20

Tabulka 2: Hippokratova typologie 31

Tabulka 3: Caselmannova typologie 32

Tabulka 4: Lewinova typologie 33

Seznam zkratek

CNS – centrální nervová soustava

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

SPC – speciálně-pedagogická centra

ZŠ – základní škola

MŠ – mateřská škola

ÚVOD

Název mé diplomové práce je „Připravenost žáka na povinnou školní docházku z pohledu učitele“. Téma své práce jsem si vybrala záměrně a to z toho důvodu, že jsem svým povoláním učitelka mateřské školy a s problematikou školní zralosti a připravenosti se denně setkávám u svěřených dětí. Také se domnívám, že otázka školní zralosti a připravenosti je nekonečným tématem, omílaným stále dokola a pociťuji jakousi nutnost prostřednictvím této diplomové práce poskytnout informace o možných příčinách školní nepřipravenosti. V žádném případě není cílem této práce zobecňovat názory učitelů na připravenost dětí do základní školy.

Vstup do povinné školní docházky je významným mezníkem v životě každého z nás. Na tento okamžik většina ráda vzpomíná. Najednou se otevírá pomyslná brána do další životní etapy, ve vývojové psychologii ji odborníci nazývají „mladší školní věk“. Doposud, pro dítě předškolního věku bylo typické bezstarostné hraní, avšak to vystřídají povinnosti, které se sebou školní docházka nese. To, jak dítě „vykročí“, tak tímto způsobem půjde už po celou dobu svého studia. Proto je velice důležité, aby bylo správně rozhodnuto, zdali je dítě pro školu zralé či nikoliv.

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí. První teoretická část zahrnuje odborné vymezení předškolního a mladšího školního věku (vývoj v jednotlivých oblastech), definuje osobnost učitele na prvním stupni základní školy, vymezuje oblast školní zralosti a připravenosti a definuje pojmy jako odklad povinné školní docházky a předčasný nástup. Nesmí chybět ani zmínka o zápisu k povinné školní docházce a samotný vstup k plnění povinné školní docházky.

Ve druhé - praktické části diplomové práce je popsáno výzkumné šetření, ke kterému byl použit kvalitativní výzkum. Hlavní výzkumnou metodou byl polostrukturovaný rozhovor. Výzkum byl cílen na učitele prvního stupně základní školy v konkrétním regionu. Praktická část diplomové práce se zabývá zkušenostmi těchto učitelů základních škol s úrovní připravenosti dětí při nástupu do první třídy. Dále poskytuje informace o možných příčinách případné nedostatečné připravenosti na povinnou školní docházku. Součástí praktické části je vytvořená sada pracovních listů určená pro žáky na začátku první třídy s cílem eliminovat jejich nedostatečnou připravenost.

1 CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO OBDOBÍ

Předškolní věk je základním výchozím obdobím, ve kterém se dítě připravuje na vstup k povinné školní docházce. V následující kapitole se věnuji jeho definici a dále rozvádím zejména vývoj tělesný, vývoj kognitivních procesů, sociální a emoční vývoj a také důležitost hry pro toto období.

Tomuto věku se věnuje mnoho odborníků a jeho definice jsou různé, ale v jádru stejné. Z odborné literatury bych uvedla několik následujících, které dle mého mínění nejlépe vystihují předškolní období, jeho věkové zasazení, popis či charakter.

Předškolním věkem je nazýváno období od třetího roku dítěte, kdy vstupuje do mateřské školy. Toto období končí mezi 6 -7 rokem, kdy má dítě nastoupit do základní školy. Toto období je označováno také jako období iniciativy, kdy má dítě potřebu něco zvládnout, vytvořit a potvrdit tak svoje kvality (Vágnerová, 2005).

Dítě je od narození až po vstup do základní školy bráno jako dítě předškolního věku (Langmajer, Krejčířová, 2006).

„Hlavní potřebou dítěte je aktivita. Období je charakterizováno pozoruhodnými změnami v tělesných a pohybových funkcích, poznávacích procesech, v citovém i společenském vývoji“ (Klenková, Kolbábková, 2003, s. 4).

Samotný vstup do mateřské školy znamená pro dítě první velkou životní změnu. Charakteristickým znakem tohoto věku je postupné uvolňování vázanosti od rodiny. Dítě se učí, jak se má začlenit do kolektivu, že je potřeba spolupracovat a samozřejmě dodržovat stanovená pravidla. Jistý vliv má na dítě, nejen rodina a mateřská škola, ale také společnost, ve které se dítě pohybuje. Jedná se o dobu otázek, zkoušení nových věcí, hledání nových zájmů a zjišťování hranic (Klenková, Kolbábková, 2003).

„Konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale především sociálně, nástupem do školy. Ten s věkem dítěte sice souvisí, ale může oscilovat v rozmezí jednoho, eventuálně i více let“ (Vágnerová, 2000, s. 102).

1.1 Tělesný vývoj a motorika

Pohyby dítěte v předškolním věku jsou již dokonalejší ve srovnání s předchozím vývojovým obdobím. Jednak lokomoce, manipulace s náčiním a dalšími materiály (Čáp, Mareš, 2007). U dítěte v rozmezí třech až šesti let dochází k viditelným změnám

tělesných proporcí. Nepoměr růstu končetin, trupu a hlavy. Před začátkem nástupu předškolního dítěte do školy, dochází k rychlému fyzickému vývoji. Právě kolem šestého roku, je postava dítěte štíhlejší a vyšší. Vyroste v průměru o 5 - 7 cm a přibere na váze 2 - 3 kg za rok. To, jestli není dítě v tělesném vývoji pozadu, zjišťuje pediatr pomoci filipínské míry. Jedná se o hrubě orientační zkoušku, která považuje za školsky zralé dítě to, které rukou dosáhne přes vzpřímenou hlavu na boltec ucha na protilehlé straně hlavy (Klégrová, 2003).

Jemná motorika patří do tělesného vývoje a lze ji rozvíjet mnoha způsoby, například manipulací s drobnějšími předměty jako jsou korálky, prací s modelovací hmotou, konstruováním ze stavebnic apod. Od tří let věku dítěte se začínají objevovat prvotní pokusy o kresbu. Ta se postupně zdokonaluje, prochází vývojem. Převaha v upřednostňování jedné ruky začíná zhruba ve čtyřech letech. Příčinou je dominance jedné z mozkových hemisfér. Pokud je činnost obou hemisfér stejná, hovoříme o nevyhraněné lateralitě, tzv. **ambidextrii**. Zlepšuje se také i hrubá motorika. Právě celková obratnost dítěte, koordinace pohybů umožňuje zvládat úkony, které dítě dříve nezvládalo. Například oblékání, obouvání, hygienické návyky, stolování, a tím zlepšuje a upevňuje sebedůvěru (Plevová, 2012).

1.2 Vývoj kognitivních procesů

U dítěte předškolního věku dochází k intenzivnímu rozvoji poznávacích neboli kognitivních procesů. Jsou to psychické procesy, kterými dítě poznává svět i sebe samo. Mezi ně řadíme vnímání, pozornost, paměť, představivost a fantazii, myšlení a řeč (Jucovičová, Žáčková, 2014).

V tomto věku je poznávání zaměřeno především na nejbližší okolí dítěte. Předškolní děti nedovedou uvažovat komplexně. Objevuje se u nich přetrvávající egocentrismus, kdy lpí na svém pohledu na věc, který představuje jakousi jistotu pro dítě. Svět je pro ně z podstaty takový, jak si jej ztotožňují s viditelnými znaky. Přetrvává vázanost na přítomnost, podle toho, jak to dítě právě teď vidí. V tomto věku se u dětí objevuje i tzv. **absolutismus**, kdy jsou přesvědčeni, že každé poznání musí mít zpravidla definitivní a jednoznačnou platnost (Vágnerová, 2005).

Vágnerová (2005, s. 180) uvádí, že: *„Určitý řád, pravidla, která usnadňují kognitivní orientaci, děti předškolního věku nejenom přejímají, ale dovedou je odvodit ze zkušenosti, i když mnohdy nejsou jejich závěry správné.“* Ve vztahu k pravidlům

bývají předškoláci málo flexibilní, mají tendenci je bezpochyby dodržovat z důvodu jejich jistoty a absolutnosti.

1.2.1 Vnímání

Na počátku předškolního období převládá **globální vnímání**. Je složitější a rozvinutější, ale jeho vývoj není dokončen. Dítě rozlišuje základní barvy, kdy si často dopomáhá spojkou „jako“, například žlutá jako sluníčko apod. Na konci období rozlišuje již barvy doplňkové a odstíny. Vnímá velikost předmětů a jejich tvary. Děti nejsou schopny zobecňovat tvary, opisují je.

Předškolák si plně uvědomuje rozdíl mezi zpěvem a hudbou. U krátkých písní zvládá udržet melodii a rytmus. Dále rozeznává zvuky z okolí a dokáže k nim přiřadit příslušné podměty. Dokonalejší **sluchové vnímání** ovlivňuje zdokonalování řeči.

Předškolní děti rozeznávají všechny čtyři **chuťové kvality**. Upřednostňují především sladké pochutiny. Kořeněná a hořká jídla jsou pro děti v tomto věku nevhodná. **Hmatové vnímání** je dokonalejší. Dítě rozlišuje různé kvality materiálů (Šulová, 2014).

I přes dobrou orientaci v okolí svého domova je prozatím vnímání prostranství nepřesné. **Prostor** se mu zdá být větší, než je ve skutečnosti. Zato výška se mu zdá být menší. Velice špatně odhaduje hloubku. V tomto věku je zvýšené nebezpečí úrazu při pádu z výšky.

Vnímání času neodpovídá realitě. Odlišně dochází k vnímání časových úseků při činnostech, které jsou pro dítě zajímavé a naopak. Při orientaci v čase si pomáhá různými pomůckami, přirovnáním (například až se vyspím, po obědě, …). Využívá i změn počasí při orientaci v ročních obdobích (například až bude padat sníh, až bude svítit sluníčko, …). Ke konci období používá dny v týdnu, dokáže pojmenovat jednotlivá období v roce. Pro dítě v tomto věku je důležitá především přítomnost, o budoucnost a minulost se prozatím natolik nezajímá (Vágnerová, 2005).

Děti předškolního věku znají názvy čísel, ale zatím nerozumí podstatě číselného pojmu. Chápou základní kategorie, jako je „málo“ či „hodně“. Zpravidla vědí, že když něčeho přidáme, tak se celkový počet zvyšuje, a pokud odebereme, tak klesá. Předškolní děti posuzují množství především vizuálně, tedy percepčním odhadem. Umí většinou zpaměti odříkat základní číselnou řadu bez významu jednotlivých čísel

a logiky jejich řazení. Začínají chápat fakt, že počítat znamená přiřazovat prvky číselné řady k jednotlivým předmětům (Vágnerová, 2000).

1.2.2 Paměť

Na začátku období převládá paměť spíše mechanická a krátkodobá. Dítě se zvládá naučit i velké množství říkadel, básniček a písniček. Teprve mezi 5. a 6. rokem se začíná objevovat dlouhodobá paměť. Také kolem pátého roku se začíná paměť přetvářet z bezděčné na paměť záměrnou. Nejlépe si dítě zapamatuje to, co si spojí s pocitem, ať už kladným či záporným (Šulová, 2014).

Rozvoj paměťových schopností je podmíněn zráním mozkových struktur a momentální úrovní kognitivních schopností. Zvýšení kapacity paměti a rychlosti zpracování informací závisí na zaměření pozornosti, které se zlepšuje právě mezi 3. a 6. rokem a je vázáno na zralost CNS. Pracovní paměť nemá dostatečnou kapacitu, ta roste s věkem. Děti v předškolním věku si pamatují víc, když mohou využít logických souvislostí. K samotnému udržení v paměti velmi přispívá míra informovanosti o dané oblasti. Rozvoj paměťových strategií je v tomto věku omezený. Předškoláci si neuvědomují, že existují způsoby k usnadnění zapamatování, a proto spontánně nepoužívají žádné specifické strategie. Pokud si něco zapamatují, děje se tak bez předchozího úmyslu. Neúmyslné zapamatování je tudíž efektivnější. První trvalejší osobní vzpomínky se vytvářejí před 4. rokem, ale do 6 let bývají většinou útržkovité a jej jich málo. Vzpomínky nebývají většinou ani přesné, jsou snadno ovlivnitelné. Děti rychle zapomínají (Vágnerová, 2005).

1.2.3 Představivost a fantazie

Představivost je ve vývoji dítěte velice podstatnou záležitostí. Souvisí s rozvojem paměti. Dítě má z tohoto důvodu velký zájem o pohádky, které mu přináší množství nevysvětlitelných a nepochopitelných jevů, které se dějí kolem něj. Dítě si často vymýšlí příběhy, povídá si se svými hračkami a má svého oblíbeného virtuálního přítele. Míru představivosti a fantazie můžeme pozorovat při hrách nebo kresbě dítěte (Vágnerová, 2000).

Dítě v předškolním věku s jistotou ví, že imaginární věci mají jiné vlastnosti než věci reálné. Skutečnost má některé fyzické rysy, fantazijní věci lze vlastním myšlením měnit, reálné věci tímto způsobem měnit nejde (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Fantazie má v tomto věku význam pro citovou a rozumovou rovnováhu. Předškolní období je fází fantazijního zpracování informací, intuitivního uvažování bez logiky. Dítě vlastní představu přizpůsobuje možnostem poznání. Mají tendenci si napomáhat při interpretaci reálného světa fantazií, realitu zkreslují podle svých potřeb a přání. Děti předškolního věku zvládají odlišovat živé od neživého, ale stále jsou schopné tyto rozdíly přehlížet. Neživým objektům přičítají vlastnosti živých, lidských bytostí. Předškoláci objasňují skutečnost tak, aby byla pro ně srozumitelná a přijatelná. Objevují se nepravé lži, tzv. konfabulace. Děti takto propojují vzpomínky s fantazijními představami ovlivněnými nezralostí a momentálními potřebami dítěte. Pro ně samotné představují skutečnost a o jejich pravdivosti jsou dokonce i přesvědčeny (Vágnerová, 2005).

1.2.4 Myšlení

„Piaget označil tuto fázi kognitivního vývoje podle typického způsobu uvažování předškolních dětí jako období názorného, intuitivního myšlení. Myšlení předškolního dítěte ještě nerespektuje zákony logiky, a je tudíž nepřesné, má mnoho omezení“ (Vágnerová, 2005, s. 174).

V tomto období dochází k intenzivnímu rozvoji myšlení. Dítě zvládá základní myšlenkové operace, analýzu a syntézu. Snaží se přijít na kloub všem věcem. Ve velké míře používá otázku „Proč?“. Z tohoto důvodu se toto období nazývá též jako „období otázek“ (Vágnerová, 2000).

V předškolním období je položen základ tzv. pojmového myšlení. Aby dítě mohlo myslet v pojmech, musí zvládnout myšlenkovou operaci, abstrakci (zobecňování). Dítě se v tomto období při pojmotvorné činnosti dopouští chyb. Nepřesnost pojmů, které dítě vytváří, nemá přesný výraz. Buď je příliš široký, nebo úzký. Dále také předčasné zobecňování, kdy dítě často zobecňuje pouze na základě jedné zkušenosti a projevuje se egocentrismus v jeho myšlení. Vznikají tak naivní argumenty (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Myšlení zůstává do určité míry omezené, protože je vázané na vlastní zkušenost dítěte. Chybí mu komplexní přístup a flexibilita. V předškolním věku je často užívaným způsobem myšlení tzv. analogické uvažování. Analogie děti používají při odvozování a vymezování pojmů, a aby mohly děti správně analogicky uvažovat, musí mít potřebné znalosti. Takovéto uvažování je prostředkem kognitivního vývoje, který napomáhá

k rozvoji znalostí, umožňuje porozumět souvislostem a rozvíjet komplexnější analogie (Vágnerová, 2005).

1.2.5 Řeč

V souvislosti s myšlením dochází k prudkému rozvoji řeči. Na začátku předškolního období zná dítě zhruba 300 slov. Ke konci tohoto období to může být až 3000 slov. Slovní zásoba, 1000 slov, stačí k tomu, aby dítě vyjádřilo svoje základní potřeby a bylo schopno komunikovat. Hovoříme o tzv. typicky dětském slovníku. Polovinu slovní zásoby tvoří podstatná jména, přídavná jména, zájmena, slovesa. Používají krátké a jednoduché věty. Ve vztahu myšlení a řeči, jsou v tomto věku typické dvě roviny. Na začátku období řeč zaostává za myšlením. Myšlení má vyšší úroveň než řeč. Dítě přemýšlí a vnímá, ale nedokáže vše popsat a vyjádřit slovy. Na konci období řeč předbíhá myšlení. Dítě chce rychle něco vyjádřit, nepřemýšlí o správnosti obsahu a slova komolí. Vytváří tak vlastní, originální slovník. Velký význam v předškolním věku mají dialogy (Čáp, Mareš, 2007).

Jak jsem uvedla v předchozí kapitole, předškolní děti často kladou otázku „Proč?“, jelikož mají tendence hledat přímé a jednoznačné příčiny všeho. Možnost náhody v nich vyvolává pocit nejistoty, protože nelze dostatečně vysvětlit. Děti si chtějí v tomto období o všem povídat, často si povídají samy pro sebe. Důležitý je správný řečový vzor dospělého, aby před dítětem a na něj mluvil srozumitelně a správně.

1.2.6 Pozornost

Děti předškolního věku nemají ještě rozvinuté všechny potřebné složky pozornosti. Neumí vnímat celek jako soubor detailů a nevšímají si souvislostí a vztahů mezi nimi (Vágnerová, 2005).

U dítěte předškolního věku převažuje pozornost neúmyslná, stejně jako u paměti. Záleží na motivaci dítěte, věnuje se tomu, co jej v určitou chvíli zajímá. Zvládá se soustředit pouze na jeden předmět zájmu. Postupně dochází k rozvoji pozornosti záměrné, pro kterou je opět důležitá motivace a také střídaní činností. Právě záměrná pozornost je předpokladem pro úspěšný proces učení. Pozornost dítěte můžeme rozvíjet úmyslně prostřednictvím nejrůznějších aktivit zaměřených na vizuomotoriku (Šulová, 2014).

1.3 Sociální vývoj, socializace

„Socializace je celoživotní proces, v jehož průběhu si jedinec osvojuje specificky lidské formy chování a jednání, jazyk, poznatky, hodnoty, kulturu a začleňuje se tak do společnosti. Realizuje se hlavně sociálním učením, sociální komunikací a interakcí“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, s. 216).

Sociální vývoj, socializace se u dítěte rozvíjí již od narození prostřednictvím rodiny, ve které dítě vyrůstá. Ta by měla dítěti zajistit kontakt i s ostatními dospělými lidmi a vrstevníky. Právě ve skupině vrstevníků si dítě postupně vytváří své postavení, sociální roli a učí se prosazovat svůj názor. Při socializaci začíná vnímat i názory ostatních (Vágnerová, 2000).

Dochází k postupné diferenciaci s přesahem rodiny a rozvoji vztahů s vrstevníky. Toto období je chápáno jako příprava na život ve společnosti. Dítě přijímá určitý řád, způsoby chování k ostatním lidem. Svoje chování ovládá pomocí vůle. Učí se spolupracovat, dělit se, podřizovat se zájmům někoho jiného, řešit konflikty kompromisem apod. Rozvíjí se samozřejmě i soutěživost (Vágnerová, 2005).

Nemožnost předškoláků být v kolektivu s vrstevníky patří mezi nejvíce frustrační faktory. Kontakt s dětmi je důležitý také pro formování vlastního já. Jde o začátek rozvoje sebepojetí a sebehodnocení (Šulová, 2014). Nedílnou součástí socializace je vžívání se do určitých rolí. Pozoruje chování lidí, které potom uplatňuje při hře. Jedná se především o situace, které vidí v rodině, ale i mimo ni (Čáp, Mareš, 2007).

„Socializace není jen socializací vnějších projevů chování, ale především socializací vnitřního prožívání dítěte – tedy základem pro jeho celý emoční vývoj – a úzce souvisí s rozvojem jeho vlastního sebepojetí. Důležitou součástí emočního vývoje je kromě sebepojetí a seberegulace i postupná socializace emočního prožívání“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 96).

1.4 Emocionální vývoj

Předškolní období je velmi důležité pro formování základních citových projevů. V tomto období se ukládají základy citového chování a prožívání. Klíčové je prostředí, ve kterém dítě vyrůstá (Šulová, 2014).

K rozvoji složitějších citů dochází v předškolním věku. Dítě se začíná stydět, projevuje závist, žárlivost a může pociťovat i vinu. Chápe svoje emoce a dokáže i zdůvodnit, proč je smutný, veselý. Objevují se také první náznaky empatie, prosociálního chování. Dítě také začíná vnímat a chápat i emoce ostatních v okolí (Žáčková, Jucovičová, 2007).

U dítěte v předškolním věku dochází k postupnému zklidnění, je více vyrovnané a stabilní. I přesto však můžeme sledovat rychlé změny jeho emocí, kdy v jeden okamžik se směje a najednou začne plakat (Vágnerová, 2005).

Prožívání předškolních dětí je velmi intenzivní, avšak krátkodobé a nestálé. Děti v tomto věku začínají ovládat své citové projevy a dokážou být sebekritické. Vytváří se sebecit, jenž souvisí s pocitem vlastní identity a sebevědomím (Jucovičová, Žáčková, 2014).

1.5 Hra v předškolním období

Hra má u dítěte předškolního věku významnou úlohu v socializačním procesu. Toto období lze jednotně označit jako období hry, která se v této době stává hlavní činností dítěte.

„Předškolní věk je obdobím velkého rozmachu her. Doma, na hřišti, v mateřské škole, všude se děti věnují rozmanitým hrám pohybovým, konstrukčním, napodobovacím a námětovým, hraní rolí. Od paralelní hry se již přechází ke kooperativní – děti si hrají společně, mají rozděleny úlohy a je nezbytná jejich koordinace. Vztahy k vrstevníkům však jsou ještě krátkodobé, nestálé, kamarádi a kamarádky se střídají podle situace. Rýsují se již rozdíly v mužských a ženských rolích – v hračkách, v oblékání nebo i v chování“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 227).

Odborná literatura definuje hru různě. *„Nejčastěji se zdůrazňuje, že hra je činnost (fyzická nebo psychická), která je vykonávána jenom proto, že je libí a že přináší dítěti (i dospělému, pokud si ještě dovede hrát) uspokojení sama o sobě, bez vnějšího uloženého cíle, ať je to činnost sama o sobě příjemná, nebo i výrazně nepříjemná“* (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 100).

„Hru můžeme definovat jako určitou formu činnosti, která se liší od práce i od učení. Člověk se hrou zabývá po celý život, avšak v předškolním věku má své specifické postavení – je vůdčím typem činnosti. Obsahuje řadu aspekt, a to aspekt poznávací,

procvičovací, emocionální, pohybový, motivační, tvořivostní, fantazijní, sociální apod.“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, s. 75).

Žáčková a Jucovičová uvádí, že: *„Hra dítěti zprostředkovává poznávání světa, skutečnosti, učí je spolupráci, podřizování se pravidlům, respektování ostatních dětí i dospělých, přináší nejen radost z úspěchu, ale učí je i prohrávat, nést neúspěch“* (Žáčková, Jucovičová, 2007, s. 48).

Formy dětských her mohou být nejrůznější. Klasifikace těchto her z hlediska jejich zaměřenosti a z hlediska vývojové vyspělosti dětí můžeme rozdělit podle typu.

Tabulka 1: Typologie dětské hry

Typologie dětské hry	
Funkční hry	• Využívá ke hře své vlastní tělo. • Získává prvotní zkušenosti a touto cestou se také učí řídit vlastní tělo, rozvíjí senzomotorické funkce.
Pohybové hry	• Vyvíjí se z funkční hry, u které je zapotřebí složitějších pohybů tzv. **lokomoční pohyby** (chůze, běh, skok, lezení), hry s náčiním (míčem). • Postupně připojí pravidla a začnou mít formu soutěže (fotbal, vybíjená).
Konstrukční hry	• Na počátku součástí funkčních her. • Zacházení s různými materiály, předměty a látkami. • Zaměřeny na výsledek dětské činnosti. • Dítě při těchto hrách rozvíjí poznávací procesy.
Hraní rolí	• Hra symbolická či fiktivní. • Vžívá se do rolí určitých osob, uplatňuje fantazii. • Hry kolektivní a dítě si tak vyzkouší různé druhy sociálního chování.
Hry s pravidly	• Dodržování různých pravidel, která se dítě učí. • Musí být schopno se ovládat. • Může být v předškolním věku problém. Dítě při neúspěchu začne brečet, trucovat, vztekat se.

Skupinové hry	• Velice důležité. • Učí zapojit mezi vrstevníky. • Jak se správně chovat ve společnosti, seznamuje se s novými kamarády a učí se především spolupracovat.

Hra v předškolním období je způsobem vyjádření vlastní interpretace reality, postoje ke světu a k sobě samému. Právě symbolická hra slouží k vyrovnání s realitou. Umožňuje mu chovat se podle svých představ a přizpůsobit realitu svým potřebám. Ve hře je dítě svobodné. Tematická, námětová hra na něco slouží jako procvičování budoucích rolí. Děti v ní řeší určité situace, používají sociální role. Ve hře může být dítě samo dobré i zlé. Učí se tak vnímat a rozlišovat své vlastnosti. Velký význam má symbolická řeč dětí, kterou při hře používají a reprezentují tak skutečnost jiným způsobem než obvyklým verbálním sdělením. V předškolním období se projevuje již sdílená aktivita vyžadující sebepoznání a prosociální chování. Právě hra je důležitou součástí sociálního a emocionálního vývoje každého dítěte (Vágnerová, 2005).

„To, jaké typy her dítě preferuje, často odhaluje, k čemu bude mít v životě skutečné předpoklady. Dítě by proto mělo mít možnost hrát si často, dle libosti, spontánně, aby dobrý pozorovatel zjistil, co dítě baví, co mu jde, pro co má předpoklady. Rodiče v tomto období musí své děti pečlivě pozorovat, jejich talent a dispozice rozvíjet, jejich handicapy postupně napravovat" (Šulová, 2014, s. 55).

2 CHARAKTERISTIKA OBDOBÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Z předškolního věku dítě volně přechází do období mladšího školního věku. To, jak je dítě připraveno na vstup do školy, se pozitivně i negativně promítá hned v prvních měsících prvního ročníku základní školy. Rozdílnost mezi předškolním a mladším školním věkem je odlišná podle toho, zda pohlížíme na tělesný vývoj, na kognitivní vývoj, sociální či emoční. Těmto a dalším odvětvím se věnuji v následující kapitole.

Období mladšího školního věku začíná nástupem dítěte do školy, tedy v 6 - 7 letech a končí v rozmezí 11 - 12 let věku dítěte, kdy se u něj začínají objevovat první náznaky pohlavního dospívání. Někdy se hovoří jen o školním věku, ovšem povinná školní docházka trvá ještě i v období pubescence, které nazýváme starším školním věkem (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Školní věk můžeme rozdělit na tři dílčí fáze (Vágnerová, 2000):

1) Raný školní věk trvající od nástupu do školy do 8 - 9 let. V tomto věku dochází k různým vývojovým změnám a změně životní situace ve vztahu ke škole.
2) Střední školní věk trvá od 8 - 9 let a končí přechodem dítěte na druhý stupeň základní školy, tj. 11 - 12 let. Během této fáze dochází k mnoha změnám v oblasti sociální a biologické (dospívání).
3) Starší školní věk navazuje na předchozí fázi a trvá do ukončení povinné školní docházky, to znamená zhruba do 15 let. Toto období bývá označováno již jako pubescence.

Mladší školní věk je často nazýván také obdobím realismu. Na počátku názor dítěte závisí především na tom, co si myslí dospělí. Jedná se o tzv. **naivní realismus**. Ovšem ke konci období přichází **realismus kritický**, kdy si dítě vytváří své vlastní názory (Šulová, 2014).

„Nástup do školy je důležitým sociálním mezníkem. Dítě v této souvislosti získává novou roli, stává se školákem“ (Vágnerová, 2005, s. 236).

Jako období oficiálního vstupu do společnosti lze chápat vstup dítěte do základní školy. Navazuje kontakty, stává se samostatnější. Školák se musí naučit prosazovat, plnit své povinnosti. Z tohoto důvodu lze o tomto období hovořit jako o fázi píle a snaživosti. Hlavním cílem je uspět. Obecně lze říci, že osobnost dítěte mladšího školního věku je extrovertně zaměřena. Je komunikativní, přátelská, důvěřivá, schopná

spolupráce. V tomto věku má dítě hodně zájmů, které se děli podle pohlaví a typu (Vágnerová, 2005).

2.1 Tělesný vývoj a motorika

Zdokonaluje se hrubá i jemná motorika. Vývoj pohybových schopností je závislý na tělesném růstu, který je v tomto období rovnoměrně plynulý. Pohyby jsou rychlejší, síla je větší a zlepšená je i koordinace pohybů celého těla. Motorické výkony nejsou závislé pouze na věku, ale i na vnějších podmínkách. Děti rodiči omezované či tělesně slabé podávají nižší výkony a ztrácejí tak motivaci k pohybovým aktivitám. Školák si je už velice dobře vědom svých zdarů a nezdarů v této oblasti a tyto dovednosti poměřuje s výkony druhých dětí i dospělých. Právě tělesná síla a obratnost v tomto věku hrají významnou roli v postavení dítěte ve skupině (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Při praktických výkonech jsou nejprve pohyby směřovány do ramenního a loketního kloubu, ovšem poté upřednostňují jemnější koordinaci pohybů zápěstí a prstů. Zdokonaluje se vizuomotorika dítěte, potřebná pro jeho kvalitní rozvoj v oblasti grafických dovedností (Langmeier, Krejčířová, 2006).

2.2 Vývoj kognitivních procesů

„V šesti letech by mělo dítě dojít k takovému vývoji kognitivních schopností, aby bylo schopno a připraveno učit se číst, psát a počítat. Vývoj kognitivních schopností zahrnuje zejména změny v myšlení a jeho funkcích, změny v paměti, myšlenkových procesech a jazykových schopnostech, které jsou ovlivněné na jedné straně dědičností, na straně druhé působením vlivů sociálního prostředí, tj. především vlivů výchovy a učení“ (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 12).

V následujících kapitolách se věnuji vnímání, paměti, představivosti a fantazii, myšlení, řeči a pozornosti.

2.2.1 Vnímání

Ve všech oblastech vnímání dochází k výrazným pokrokům, stává se základem pro školní práci. Dítě je pozornější, vytrvalejší, pečlivější a ve vnímání méně závislé na momentálních přáních a potřebách. Všechno důkladně zkoumá, a tudíž je dobrým a častěji i kritickým pozorovatelem. Nevnímá již věci pouze jako celek, ale

prozkoumává je po částech, detailně. Vnímání se stává cílevědomým činem, pozorováním (Vágnerová, 2001).

Vnímání se rozšiřuje v **prostoru** i **čase**. Více odpovídá realitě v souvislosti se školní docházkou, kdy dítě dokáže odhadnout časové úseky jako je hodina, den, chápe časové vztahy jako dnes, včera, zítra. Delší časové úseky jako je století, tisíciletí, není schopno odhadnout a označuje je jako kdysi, dávno. Tyto časové údaje je schopno chápat až kolem 12 let, kdy dochází k rozvoji abstraktního myšlení. Rozšíření časového horizontu má za následek i to, že si školák začíná být více vědom i možného budoucího konce života, začíná rozumět nevratnosti smrti a často se smrtí cítí sám ohrožen. Následkem toho je zvýšená úzkostnost a ustrašenost v tomto věku (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Na začátku období mladšího školního věku se dítě dobře orientuje v pojmech nahoře, dole, blízko, daleko, ale problémy má se **stranovou orientací**. Vhodné je využívat různé pomůcky. Dochází k tzv. vzrůstající vizualizaci především ve výtvarných činnostech. Dítě zobrazuje ve svých výtvarných projevech popředí a pozadí. Ke konci tohoto období si školák osvojuje a učí se chápat různé zeměpisné značky a symboly jako jsou nížina, pohoří, vodní tok, sever, jih, východ, západ, číst v mapě s porozuměním (Vágnerová, 2000).

Chápání **množství** a **počtu** je v tomto období vázáno na konkrétní předměty. Dítě s těmito předměty manipuluje a tím se vytváří vztah mezi pojmem čísla a jeho obsahem. Poté dojde k oproštění od konkrétní představy čísla a ta získá abstraktní podobu, což je důležitým předpokladem pro další rozvoj matematických představ a myšlení (Vágnerová, 2001).

2.2.2 Paměť

Důležitou změnou ve vývoji paměti dítěte po nástupu do školy je přechod od nezáměrné paměti k záměrné. Krátkodobá paměť začíná být jistější a zároveň dochází k rozvíjení dlouhodobé paměti. Převládá paměť konkrétní (názorná). Paměť odráží skutečné prožití zkušenosti. Právě z tohoto důvodu je třeba ve školní výuce využívat názorné pomůcky a příklady, seznamovat děti s reálnými situacemi. Na počátku období převládá paměť mechanická, dítě se učí zpaměti, přesně interpretuje. Logická paměť se projevuje ke konci období, tj. kolem 10 let věku (Šulová, 2014).

2.2.3 Představivost a fantazie

V období mladšího školního věku dosahují představy vrcholu. Představy a fantazie se vyznačují velkou živelností, často nahrazují skutečné zážitky. Dítě je schopné odlišit fantazii od skutečnosti. Školák má v oblibě knihy i filmy, které podněcují jeho fantazii. Je schopný vytvořit si vlastní představu věcí, zvířat, jevů, které nikdy nezažil. Prostřednictvím školní činnosti dochází k upevňování záměrné představivosti, která je důležitým činitelem pro další rozvoj dítěte, kdy se učí zacházet s pojmy (Vágnerová, 2000).

„Schopnost vybavit si v paměti dřívější vjemy – představivost – dosahuje u dětí školního věku až tak překvapivého vrcholu, že se soudilo na zvláštní psychický jev – eidetismus“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 122).

2.2.4 Myšlení

Pro myšlení žáka mladšího školního věku je typická důvěřivost. Přebírá informace od učitelů, rodičů, vrstevníků a bezmezně jim věří. Malý školák není schopen si vytvořit vlastní názor a přebírá názory ostatních. Myšlení dítěte mladšího školního věku je konkrétní a názorné, souvisí s pamětí. Do myšlení dítě promítá svůj citový vztah k podmětům. Pojmy, které vytváří, se vyznačují velkou nepřesností a stálostí. Je zvídavé, neustále se ptá – objevuje se druhé období otázek „Proč?“. Vytváří si své vlastní teorie avšak kvůli nedostatku zkušeností je jeho myšlení neracionální a magické. Právě neracionálost a magičnost jsou dvěma typickými znaky dítěte mladšího školního věku (Vágnerová, 2001).

Jean Piaget označuje mladší školní věk obdobím fází **konkrétních logických operací**. Dítě je prozatím ještě pojeno na realitu, avšak začíná objevovat první známky logiky. Učitel základní školy by měl vhodným způsobem logické myšlení u dětí rozvíjet. Dítě zvládá používat základní logické operace, avšak prozatím je opírá ještě o názorné a konkrétní jevy a představy. Až ke konci období mladšího školního věku, umí dítě využívat logické operace, u nichž nepotřebuje konkrétní představy (Langmeier, Krejčířová, 2006).

2.2.5 Řeč

Po nástupu do primárního vzdělávání můžeme pozorovat rozdíly ve vývoji řeči každého dítěte. Ať již jde o správnou **výslovnost** či **slovní zásobu**. Na začátku období

má dítě slovní zásobu zhruba 20000 slov. Školák komunikací s učitelem a svými vrstevníky rozšiřuje svou aktivní i pasivní slovní zásobu a rozvíjí správnou výslovnost. Rozvoj řeči podporuje také výrazně četba. Důležitá je volba vhodné četby, která vzbudí u školáka zájem. Významnou roli mají ilustrace v knize. Čtení vyžaduje zpracování slovního textu a jeho převod do názorných představ, podněcuje fantazii a součinnost myšlení, řeči a názorného poznání. Dítě odpovídajícím způsobem využívá kompletně slovní druhy oproti minulému období a orientuje se v nich. Veškeré řečové vady musí být již do této doby odstraněny včetně fyziologické patlavosti, protože by hrozila fixace (Langmeier, Krejčířová, 2006).

2.2.6 Pozornost

Na začátku období mají žáci problémy s udržením pozornosti a soustředěním se na školní práci. Obecně platí, že stáří dítěte určuje dobu jeho pozornosti, tzn., že dítě ve věku 6 let udrží pozornost 6 minut na začátku každé vyučovací hodiny. Na konci tohoto období by měla být pozornost školáka zhruba 15-20 minut na začátku každé hodiny. Mimovolní pozornost výrazně doplňuje úmyslná (záměrná) pozornost. Dítě se postupně učí rozšiřovat rozsah pozornosti, vnímá více podmětů (Vágnerová, 2001).

U mladšího školního dítěte je rozvoj pozornosti velice důležitá, z toho důvodu, že se tento fakt váže s kvalitou ostatních kognitivních procesů. Ty mají poté zásadní vliv na úspěšnost dítěte ve škole. V případě, že dítě nedokáže přiměřeně udržet svoji pozornost, dochází tak k neúspěchům a následnému selhání ve škole (Čáp, Mareš, 2007).

2.3 Sociální vývoj, socializace

Zlomovým a velice důležitým obdobím je pro dítě tohoto věku vstup do primárního vzdělávání. Škola je jedním ze základních míst pro socializaci. Dochází ke zlepšení schopnosti reagovat ve společnosti, dítě se ve škole potkává s žáky různého věku, s větším počtem cizích osob a tato skutečnost mu pomáhá trénovat různé způsoby chování (Langmeier, Krejčířová, 2006).

„Škola je důležitým místem socializace, dítě v ní získává nové, leckdy rozdílné zkušenosti, než jaké získalo v rodině. Škola rozvíjí i jeho schopnosti a dovednosti, činí tak ve směru požadovaném majoritní společnosti. Významným způsobem předurčuje i budoucí sociální pozici každého žáka, protože úspěšnost ve škole představuje základ

profesní volby. Škola ovlivňuje dětské sebehodnocení, mnohdy velice zásadním způsobem. Selhání ve škole může být rozhodující pro další směřování jedince. Nástup do školy lze chápat jako jednu fázi procesu odpoutávání ze závislosti na rodině, kdy je její vliv postupně nahrazován působením jiných sociálních skupin" (Vágnerová, 2000, s. 148).

Významnou roli v tomto období hrají **vztahy**. Velmi silný vztah na začátku je vztah učitel - žák. Učitel je přirozenou autoritou, zpravidla to co řekne, pro žáka platí. Často je stejně důležitý jako rodič, někdy i důležitější. Proto je velice důležitá souhra mezi rodinou a školou. Postupně se vlivem tzv. kolektivního cítění začne posilovat vztah mezi spolužáky, tedy žák – žák a školák začíná být více kritický a staví se do opozice ve vztahu k učiteli (Čáp, Mareš, 2007). Zajímavé jsou vztahy mezi oběma pohlavími. Vzájemně se zesměšňují, nechtějí spolupracovat. Přátelství vznikají zvlášť mezi dívkami a mezi chlapci (Vágnerová, 2000).

Ve školním kolektivu se začínají utvářet pozice, především **role** vůdce. Ten je schopný kolektiv silně ovlivnit. Vzniknou tak dva vůdci, v chlapecké skupině většinou ten fyzicky nejzdatnější, nejsilnější a v dívčí skupině většinou krásná, inteligentní, chytrá dívka (Šulová, 2014).

Vstupem do základní školy se začíná rozvíjet **sebehodnocení** dítěte. V tomto věku se potvrzují také kvality v oblasti sociálního pojetí a výkonu, což je pro školáka důležité a také rozhodující. Pokud tomu tak není, může dítě začít pociťovat méněcennost či nedostatečnost (Vágnerová, 2005).

2.4 Emocionální vývoj

Samotný nástup do primárního vzdělávání je pro dítě velmi náročný i z hlediska emocí a citů. Může dojít ke zhoršení emoční rovnováhy dítěte a zapříčinit tak rozvoj záporných emocí, jako je úzkost a strach ve vztahu ke škole. Dítě zde musí dodržovat daná pravidla, při jejichž nedodržování následují postihy a tresty. Ve škole je také vystaveno neustálému hodnocení (Vágnerová, Klégrová, 2008).

Emoce a city v tomto věku jsou obsahově bohatší a rozvinutější než tomu bylo v předchozím období. Mění se způsob prožívání. Zajímavý je předmět strachu. Děti mají strach ze zvířat, dívky z menších a chlapci z větších, strach z tajemna a nadpřirozených bytostí. Také se bojí situací spojených se školou. Typický je

neúspěch, výsměch spolužáků. Mají větší respekt z osob v určitých pozicích jako je učitelka, kuchařka, policista. Uplatňují se vyšší city, především estetické, intelektuální a mravní. Estetické cítění se vyznačuje subjektivitou. Dětem se líbí to, k čemu mají silný citový vztah. U mravního cítění mají školáci smysl pro spravedlnost, odpovědnost, vztah k povinnostem. Zpočátku jsou výrazné, později se objevuje sklon k podvádění, zanedbávání (Vágnerová, 2000).

„Školní děti s dobrou emoční kompetencí jsou si dobře vědomy vlastních pocitů i emocí druhých lidí, vyjadřují své prožitky přiměřeným způsobem a jsou schopny své pocity kontrolovat a regulovat podle okamžité situace tak, aby to zvládnutí přítomného problému usnadnilo. Emoční kompetence pak má velký vliv i na úspěšnost dítěte nejen v sociální interakci, ale i v jiných oblastech, např. při zvládání školních nároků“ (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Dítě v mladším školním věku se postupně učí ovládat své emoce. Není již tolik impulzivní, ke konci období vzrůstá jeho sebekázeň. Dítě poznává, že pocity a přání je možné před okolím skrývat (Čáp, Mareš, 2007).

2.5 Hra v mladším školním věku

Jak již bylo řečeno, hra je důležitou součástí sociálního a emocionálního vývoje, při níž dítě přestává být zdrženlivé a dokáže se proto lépe začlenit mezi vrstevníky. Hře se v tomto období ovšem nepřikládá takový důraz jako v předchozím období, ale i přesto má svůj význam. Objevuje se rostoucí zájem o pohybové hry a sportovní výkony, které vyžadují obratnost, vytrvalost a sílu. Dále upřednostňují hry konstruktivní, soutěžní, společenské, včetně her se složitými pravidly (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Navštěvování nejrůznějších kroužků a pozornost o zájmové činnosti začínají projevovat děti v mladším školním věku. V tomto věku však nemají tyto aktivity dlouhodobého trvání, protože dítě své zájmy zpravidla často mění a zjišťuje tak, co ho baví. *„Děti v tomto věku jsou již natolik rozvinuté po stránce senzomotoriky, intelektu a dalších předpokladů, že mohou realizovat takové činnosti, učit se jim a zdokonalovat se v nich, ověřovat si schopnosti a motivaci pro příslušnou oblast činnosti.“* (Čáp, Mareš, 2007, s. 230). Pokud nedochází k přetížení dítěte nadměrnými požadavky ze strany rodičů, mohou zájmové činnosti přinášet dítěti radost, obohacení, úspěchy a podporu sebehodnocení i vytváření předpokladů pro pozitivní vývoj zájmů

i schopností do dalšího života. Hlavní činností dítěte v mladším školním věku je však učení a práce (Čáp, Mareš, 2007).

3 OSOBNOST UČITELE NA 1. STUPNI ZŠ

Osobnost učitele jako prostředníka mezi školou, žákem a učivem je zásadní. Jak připravenost učitele na výuku, tak i osobností typologie pedagoga. Pokud se dítě v první třídě setká s učitelem, který není dostatečně připravený na prvopočáteční výuku, může to negativně ovlivnit celkovou osobnost žáka a jeho vztah k učení. Naopak, jestliže je učitel profesionál a přistupuje k žákům individuálně a empaticky, umí jej povzbudit, celoživotní vztah žáka ke vzdělávání bude pozitivně orientovaný. Z tohoto důvodu je důležité, aby elementaristé byli odborně vzdělaní a měli schopnost správně odhadnout jednotlivé potřeby žáka, umět zvolit odpovídající vyučovací prostředky, schopnost přizpůsobit organizaci výuky a zvládat spolupráci s rodiči, poradenskými pracovníky a dalšími subjekty (Fasnerová, 2012).

Charakterové a osobnostní rysy je možné kategorizovat, avšak u elementaristy se jedná zpravidla o jejich seskupování v odlišném poměru. Také lze označit několik vlastností, jež by měli mít všichni učitelé na prvním stupni základní školy společné. Jedná se především o odpovědnost, trpělivost, kreativitu, schovívavost a empatii (Franclová, 2013).

Bezpochyby převážná část elementaristů je ženského pohlaví. Tuto skutečnost můžeme vnímat pozitivně především z důvodu přirozeného vztahu ženy k dítěti a k jeho potřebám. Tento fakt ovšem neodmítá ani elementaristu mužského pohlaví, který má také svoje pozitiva především v oblasti dalšího rozvoje žáka (Fasnerová, 2012).

Z hlediska šíře působnosti, elementaristy je nezbytné, aby měl velké množství znalostí, schopností a dovedností a to v oblasti jazyka, didaktiky, psychologie, estetiky a také dostatečnou fyzickou zdatnost. Musí být schopen pracovat s žáky jak individuálně, tak i skupinově. Zvládnout vytvořit žákům příjemné, podnětné prostředí (Dytrtová, Krhutová, 2009).

3.1 Kvalifikace učitele a legislativa

Oborem práce učitelů a ostatních pedagogických pracovníků jsou činnosti, kterými se uskutečňuje péče, výchova a vzdělávání dětí a mládeže. Kvalifikovaný výkon profese učitele probíhá podle stupňů a druhů škol a školských zařízení (Vašutová, 2004).

Odbornou kvalifikaci učitelů prvního stupně základní školy stanovuje zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících § 7 (1): *„Učitel prvního stupně základní školy získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na: a) přípravu učitelů prvního stupně základní školy, b) pedagogiku předškolního věku a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů prvního stupně základní školy, c) přípravu učitelů druhého stupně základní školy a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů prvního stupně základní školy, nebo d) vzděláním podle odstavce 2 písm. a).“*

3.2 Typologie osobnosti učitele

Snaha o pojmenování a popsání jednotlivých typů osobnosti učitele má dlouhodobou tradici. Teorie usiluje o postihnutí ideálního modelu profilu osobnosti učitele na základě dominantní vlastnosti (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Hippokratova typologie

Nejznámější a nejpoužívanější typologií osobnosti je Hippokratova typologie. Na základě převládající jedné ze čtyř tělních tekutin (krev, sliz, žluč, černá žluč) rozlišil osobnosti na čtyři typy. Hippokratova typologie osobnosti je využívána dodnes a to konkrétně pro popis temperamentu v souvislosti psychologie jako vědní disciplíny. Podle Hippokrata lze tedy rozdělit učitele následovně:

Tabulka 2: Hippokratova typologie

Typ učitele	Pozitiva	Negativa
Sangvinik převládá tělní tekutina krev	rychlost, pohotovost, živost, všímavost, flexibilita, výřečnost, kreativnost	tendence překračovat přiměřený odstup, hrozí nedůslednost, malá sebekritičnost, povrchnost
Flegmatik převládá tělní tekutina sliz	klidný, rozvážný, trpělivý, vyrovnaný, vytrvalý, samostatný, neovlivnitelný	z profesního hlediska lze negativně chápat jeho neschopnost motivovat,

		pohodlnost, lhostejnost a pasivita.
Cholerik převládá tělní tekutina žluč.	přísnost, zásadovost, výrazná mimika a řeč důkladný, aktivní a živý, má rychlé pracovní tempo, umí žáky nadchnout	nevyrovnanost, panovačnost, výbušnost, náladovost, agresivita a nedostatek sebeovládání
Melancholik převládá tělní tekutina černá žluč.	vyhýbá se rozhodování, protože je velice zodpovědný, svědomitý, hlubokomyslný, starostlivý o druhé, ale také srdečný, oddaný, věrný a houževnatý	sklon k nevyrovnanosti v hodnocení žáků, přílišná citlivost, unavitelnost, osamělost, pocit méněcennosti, tichá a nevýrazná řeč, pesimismus

(Kantorová, Grecmanová, 2008)

Caselmannova typologie

Velice známou typologii osobností učitele je Caselmannova typologie. Ta rozděluje učitele podle jejich tzv. orientace na dva základní typy:

- **Logotrop** - zabývá svým vyučovacím předmětem a žák je více v pozadí.
- **Paidotrop -** je naopak zaměřen především na žáky a jejich problémy.

S návazností na tyto dva hlavní typy vyvodil Caselmann ještě následné dva typy:

Tabulka 3: Caselmannova typologie

Typy dle chování učitele ve třídě	**Autoritativní**	U logotropů. Chce vše řídit. Nulová spolupráce se žáky. Nemá zájem o potřeby žáka a jeho názory. Chybí smysl pro spravedlnost a pro humor.
	Sociální	U pediotropů. Poskytuje mnoho volnosti žákům. Svou pozici vidí ve vedení žáků k rozvoji, spolupráci a samostatnosti.
Typy dle didaktických postupů	**Vědecko – systematický**	Vyučování má jasně daný řád a učitel při něm postupuje krok za krokem. Při tomto typu vyučování dochází k rozvoji logického myšlení žáků.
	Umělecký	Ve vyučovacích hodinách

		literatury a dějepisu učitel se řídí vlastní intuicí a má velmi rozvinuté názorné myšlení.
	Praktický	Praktický a organizovaný. Schopný aplikovat své organizační dovednosti vhodně do výuky a učivo žákům předávat přehledně a srozumitelně.

(Kantorová, Grecmanová, 2008)

Lewinova typologie

Podle výchovného stylu rozděluje Lewin tři níže uvedené typy učitele:

Tabulka 4: Lewinova typologie

Demokratický	Učitel zvládá ve třídě udržet kázeň a zároveň i pozitivní pracovní atmosféru.
Autokratický	Učitel žádá při vyučování naprostou disciplínu, je přísný a žáci z něj mohou mít dokonce až strach.
Liberální	Učitelův styl výchovy není natolik efektivní, kvůli chaotičnosti a neukázněnosti žáků.

(Kantorová, Grecmanová, 2008)

V odborné literatuře je možné najít spoustu dalších druhů typologií osobnosti učitele. Tyto, dnes již překonané typologie bývají nahrazovány novějšími, které lépe odrážejí současné školství.

Další typologie souvisí s učitelovým vyučovacím stylem, jenž je možno hodnotit dle interakce žáka a učitele, podle používaných metod učitelem a chápáním výukových cílů:

- **Manažer** – pedagog se snaží podnítit žáky k učení, vede efektivní a systematické vzdělávání a poskytuje žákům objektivní zpětnou vazbu.
- **Pragmatik** – učitel se soustředí nejen na vzdělávání, ale i na výsledky. Hlavním cílem jsou tedy nově nabyté postoje, dovednosti a vědomosti využívané v praxi.
- **Facilitátor** – pedagog výuku vhodně přizpůsobuje individuálním potřebám jednotlivců.

Všechny tři typy osobnosti učitele jsou v této typologii chápany pozitivně. Je pouze na pedagogovi, jakou formu zvolí, avšak jejich kombinace je považována za zcela ideální (Dytrtová, Krhutová, 2009).

3.3 Rozdělení učitelské profese dle času

Nyní se mnohé výzkumy zabývají profesní dráhou pedagogů a jejími dílčími fázemi. Zjišťují, jaký vliv má délka učitelské profese na její kvalitu. Právě podle délky učitelské praxe dělí Průcha, Mareš, Walterová, (2009) učitele na tři základní období:

Začínající učitel

Toto období je označováno jako profesní adaptace. Začátek učitelské dráhy je zcela odlišný od jiných zaměstnání, protože namísto postupného zaučení, musí od první chvíle plnit veškeré povinnosti jako zkušený pedagog. Často dochází ke střetu představ a ideálů s realitou u učitele začátečníka.

Zkušený učitel, expert

Období bývá označováno také jako období profesního vzestupu či stability. Jedná se o nejdelší etapu v profesním životě učitele. Nelze s přesností určit doba, za jak dlouho se ze začínajícího učitele stane učitel zkušený.

Konzervativní, vyhasínající učitel

Konzervativním, vyhasínajícím se pedagog stává v poslední etapě své učitelské praxe. Počátek tohoto období se povětšinou stanovuje na 50 let věku učitele, tedy po 25 až 30 letech jeho pedagogického působení. S tímto obdobím bývá velmi často spjat termín „syndrom vyhoření“, který je definován jako emocionální, mentální a fyzické vyčerpání.

4 ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST DÍTĚTE

Cílem práce je hledání příčin nepřipravenosti dítěte k zahájení povinné školní docházky. Nejzásadnějším momentem bádání je zastavení se u školní zralosti a připravenosti dítěte. Tomuto tématu se věnuje mnoho odborníků, o jejichž slova se dále opírám, načež se všichni shodují, že jde o vývojové předpoklady, důležité mezníky, které mohou rozhodnout, jakým směrem se bude ubírat vztah dítě a škola a to nejen při prvních dnech či měsících. Jde o jakousi diagnostiku, kdy se shledává způsobilost dítěte nastoupit k základnímu vzdělávání, zda je vývojově schopno překonat důležitý mezník aniž by při tom utrpělo víc, než je schopné snést.

V následující kapitole se věnuji definici těchto pojmů, kdy například Kropáčková (2008) zmiňuje, že termíny školní zralost a školní připravenost se překrývají, a však nejsou zcela totožné. Zmiňuji dále zralost dítěte fyziologickou, kognitivní, emoční i jeho práceschopnost. Definuji dále školní připravenost a jako opozitum také školní nezralost.

Vágnerová (2008) rozlišuje školní zralost, jež je podmíněna biologickým zráním od školní připravenosti, kterou chápe jako kompetenci závislou na prostředí a učení.

„Pod pojmem školní zralost se skrývají vnitřní vývojové předpoklady, které se vztahují k funkcím závislých na zrání. Dozrává centrální nervová soustava (CNS), čímž se zlepšuje odolnost jedince při zátěži, snižuje se emoční labilita, rozvíjí se soustředění.“ (Otevřelová, 2016, s. 55). CNS je nezbytná, jelikož ovlivňuje například lateralitu, motorickou a senzomotorickou koordinaci, sluchové a zrakové vnímání (Otevřelová, 2016).

„Školní zralost můžeme obecně vymezit jako dosažení takového stupně vývoje (v oblasti fyzické, mentální, emocionálně-sociální), aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu; nebo alespoň bez větších obtíží, nejlépe s radostí a dychtivostí“ (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 2).

Školní zralost bývá ale také definována jako *„způsobilost dítěte k absolvování školní výuky. Předpokládá určitou úroveň rozvoje jazyka a myšlenkových operací, schopnost aktivní pozornosti a soustředění a určitou úroveň sociálních dovedností“* (Hartl, Hartlová in Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 24).

Kromě termínu školní zralost začala veřejnost používat pojem školní připravenost. Ta obsahuje kompetence v oblasti kognitivní, pracovní, somatické a emocionálně-sociální, které žák rozvíjí a získává sociální zkušeností a učením (Bednářová, Šmardová, 2010).

„O školní připravenosti hovoříme v souvislosti s výchovou a vlivem vnějšího prostředí, který vývoj předškoláka ovlivňují. Jde tedy o oblast sociálních zkušeností.“ (Otevřelová, 2016, s. 55). Příkladem může být připravenost verbální, připravenost na roli žáka, na zvládání potřebných norem chování. Všímáme si řeči dítěte, pozorujeme ho při hře. Sledujeme jeho chování, samostatnost, sebeobsluhu, aktivitu. Zabýváme se i emočním prožíváním dítěte. Do připravenosti spadá také motorická oblast, grafomotorika (Otevřelová, 2016).

Školní připravenost je pojímána jako *„určitá úroveň vědomostí, dovedností a návyků, které by mělo dítě ovládat před vstupem do školy.“* Je jakýmsi předpokladem školní zralosti, kdy jde o připravenost dítěte ke školní práci (Kropáčková, 2008 in Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 24).

4.1 Školní zralost

Aby dítě zvládlo požadavky školy, je zapotřebí, aby bylo zralé a připravené na vstup do základního vzdělávání v oblastech fyzické (tělesné) zralosti, psychické zralosti, sociální a emocionální zralosti (Kropáčková, 2008).

I když existuje velké množství definic při posuzování školní zralosti, jsou vždy nejdůležitější tyto oblasti:

- somatický (tělesný) vývoj a zdravotní stav,
- úroveň vyspělosti kognitivních (poznávacích) funkcí,
- úroveň práceschopnosti (pracovní návyky a předpoklady),
- úroveň emocionálně-sociální zralosti (osobnosti). (Bednářová, Šmardová, 2010).

4.1.1 Tělesný (somatický) vývoj a zdravotní stav

Posouzení tělesné zralosti je v rukou pediatra. Dětský lékař je také ten, kdo zná psychomotorický vývoj dítěte od narození. Pozoruje projevy a vývojové posuny na

pravidelných preventivních prohlídkách. Během nich doktor také zkontroluje zrak, sluch, krevní tlak a vyšetří moč. Často provádí také orientační zkoušku školní zralosti. Jeho názor je pro fyzickou zralost před nástupem do školy stěžejní (Otevřelová, 2016).

Rozhodující je schopnost zvládnout změnu denního režimu – ranní vstávání, celodenní sezení ve výuce a nošení školní tašky. V této souvislosti je důležitá tzv. **filipínská míra**. Jedná se o schopnost dosáhnout paží přes temeno hlavy na boltec protějšího ucha. Dalším poznávacím znakem je vypadávání mléčných zubů (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Svalstvo i kostra musí být dostatečně vyvinuta z důvodu správné smyslově pohybové koordinace. Pediatr také posoudí tvar těla dítěte, zda se prodlužují končetiny, zda tělo převládá vůči hlavě, která by měla být již menší. Zjišťuje poměr míry a váhy dítěte tzv. kapalínův index. V ideálním případě má školsky zralé dítě měřit 120 cm a vážit 20 kg. Tím získáme ideální věk 120 : 20 = 6 let. V případě, kdy dítě nedosahuje požadované průměrné tělesné výšky a váhy ještě neznamená, že není fyzicky zralé. Důvodem může být dědičnost, předčasné narození. I děti menšího vzrůstu mohou úspěšně zvládnout požadavky povinné školní docházky (Otevřelová, 2016).

Fyzickou zralost dítěte pro vstup do školy mohou ohrožovat chronická, často se opakující onemocnění nebo celkově oslabená obranyschopnost dítěte, které oslabují organismus a ovlivňují pak následně jeho školní úspěšnost (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Dětský lékař, případně i ve spolupráci s dalšími odborníky, také zváží další možné problémy dítěte. Může se jednat především o výrazné smyslové či fyzické omezení, silné logopedické vady apod. (Nádvorníková, 2017).

4.1.2 Poznávací (kognitivní) funkce

„Psychická zralost je dána zejména zráním centrální nervové soustavy, které ovlivňuje mentální schopnosti dítěte, zejména kvalitu vnímání, myšlení, schopnosti udržet pozornost a soustředit se, ale i úroveň řečových a komunikačních dovedností.“ (Nádvorníková, 2017, s. 13).

Pro zvládání psaní, čtení, počítání je důležitá dostatečná úroveň rozumových schopností a rovnoměrný vývoj v daných oblastech (Bednářová, Šmardová, 2010).

Dále přiblížím základní oblasti vizuomotoriky a grafomotoriky, řeči, sluchové a zrakové vnímání, vnímání prostoru a času a základní matematické představy.

Vizuomotorika, grafomotorika

Při posuzování školní zralosti dítěte je důležitá úroveň jemné motoriky, grafomotoriky, vizuomotoriky (koordinace oka a ruky). Dobře rozvinutá vizuomotorika a grafomotorika jsou podmínkou pro psaní. Pokud v ní není dítě dost obratné, mohou velice brzy nastat problémy při učení psaní jednotlivých tvarů písmen. Písmo potom není úhledné, je špatně čitelné. Měli bychom dbát o navození a upevnění špetkového úchopu, správného postavení ruky. To má za následek uvolněnost a plynulost pohybu po podložce ať již při kreslení nebo psaní. Při vstupu do školy by již mělo být patrné, kterou rukou dítě zahájí výuku psaní, abychom předešli dysgrafickým obtížím (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Na to, jak zvládne dítě dovednost psaní, má značný vliv kreslení. Dětská kresba nám může poskytnout informace o úrovni celkového vývoje dítěte, emocionálním stavu, prostorovém a zrakovém vnímání a o postojích a vztazích dítěte. Na rozvoj grafomotoriky mají zásadní vliv psychomotorické funkce – úroveň mentální vyspělosti dítěte, zrakového a prostorového vnímání, vývoj paměti a pozornosti a vyhraněnost laterality (Bednářová, Šmardová, 2010).

Řeč

V této oblasti se posuzuje také úroveň řeči. Jedná se o hraniční období, kdy by měla vymizet tzv. fyziologická patlavost, jelikož hrozí trvalá fixace vady. Přiměřená komunikace se hodnotí z několika hledisek – dítě si řekne o pomoc, když ji potřebuje, rozumí rozdílu v komunikaci s dětmi a s dospělými, umí vyjádřit svůj názor, ale také přijmout názor někoho jiného (Otevřelová, 2016).

Řeč je důležitou složkou vývoje dítěte vzhledem k dobrému fungování ve škole. Pomáhá rozvoji poznávání, myšlení a procesu učení. Z hlediska sociální oblasti, řeč ve velké míře dopomáhá k lepšímu dorozumívání, vytváření mezilidských vztahů a začlenění se do kolektivu (Bednářová, Šmardová, 2010).

Sluchové vnímání

Sluchové vnímání má zásadní význam pro vývoj řeči. Je tedy důležitou součástí celé komunikace. Vlivem oslabeného sluchového vnímání mohou nastat po nástupu do

primárního vzdělávání problémy ve čtení, psaní, zapamatování si. Na počátku je ovšem nutné vyloučit případné sluchové vady a ověřit, jestli dítě slyší. Rozvoj sluchového vnímání můžeme podpořit nejprve nasloucháním čtených pohádek, vyprávěním, zpíváním, hraním her na lokalizaci zvuku, na určení zdroje zvuku, na naslouchání a rozeznávání zvuků z prostředí, rozvíjet vnímání rytmu a poté například hledáním rýmů, roztleskáním slov na slabiky, rozpoznávání počáteční a koncové hlásky ve slově. Ve škole je schopnost naslouchání nedílnou součástí. Je třeba, aby žák zvládal poslouchat pokyny a výklad pedagoga a hlavně, aby tomu rozuměl, protože většina informací je dítěti sdělována právě ústně (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Dále je potřebné zvládat **sluchovou analýzu** a **syntézu**, tedy skládání a rozkládání slov pro následné čtení. Pokud dítě tyto schopnosti dobře neovládá, čtení bývá zpravidla pomalé a pro dítě namáhavé. Obtížně vnímá obsah přečteného textu. To stejné platí i u psaní. Pokud si žák není schopen dostatečně uvědomit jednotlivé hlásky ve slově, může dojít k vynechávání písmen a tudíž i k chybování v textu (Bednářová, Šmardová, 2010).

Sluchovou paměť rozvíjí učení se básniček, písniček, rozpočítadel, říkanek s pohybovým doprovodem, předávání vzkazů a zadávání postupných instrukcí. Ve škole se většina informací předává verbálním způsobem. Je potřeba, aby dítě vnímalo, zpracovalo, následně si zapamatovalo a případně i vykonalo (Bednářová, Šmardová, 2010).

Zrakové vnímání

Součástí školní zralosti je rozvoj schopnosti vidění na blízko a tím pádem i lehčí vnímání jednotlivých detailů. Školsky zralé dítě zvládne rozlišit různé detaily i směr viděného. Významný je i vývoj vizuální diferenciace, kdy dítě dovede kvalitněji odlišit podobnost podnětů. Efektivitu zrakové činnosti ovlivňuje zralost očních pohybů (Vágnerová, 2000).

Zrakové vnímání ovlivňuje rozvoj řeči (myšlení), vizuomotoriku, prostorovou orientaci, základní matematické představy. Ve školní práci je důležité pro rozpoznání písmen, číslic, pro čtení, psaní, počítání. Důležitým aspektem je rozlišování figury a pozadí, kdy daný celek rozdělí na to, co jej směrodatně zajímá, tedy figuru a na okolí, tedy pozadí. V případě, že není tato schopnost dostatečně rozvinutá nebo je oslabená, může docházet ke ztížené orientaci u náročnějších obrázků i v textu. Může mít také

obtíže zaměřit svoji pozornost na jednotlivé prvky, které mu poté splývají s pozadím. Při běžných činnostech vedeme dítě k tomu, aby postupovalo zleva doprava, odshora dolů. Tento systém je důležitým předpokladem pro správné čtení, psaní a počítání (Bednářová, 2017).

Velice důležité je posilování zrakové paměti u dítěte a to lze hned několika způsoby. Jedním z nich je povídání si o tom, co dítě nemá zpravidla před očima, hry na zapamatování viděného apod. (Bednářová, Šmardová, 2010).

Vnímání prostoru

Vnímání prostoru je potřebné například pro celkovou orientaci v prostředí, pro nabytí pohybových a sebeobslužných dovedností, rozvoj herních činností, grafomotoriky a školních dovedností. Dítě poté, co pochopí pojmy nahoře-dole, vpředu-vzadu, vpravo-vlevo a začne je aktivně používat, přidává k nim i předložky na, do, v, před, za, nad, pod, vedle, mezi, hned před, hned za aj. a nakonec i pojmy vysoko, nízko, daleko, blízko, první, poslední, uprostřed (Bednářová, Šmardová, 2010).

Vnímání času

Orientace v čase je základní podmínkou pro uvědomování si časové posloupnosti. Dítěti pomáhá osvojování si pojmů, jež udávají hranici časového úseku pro lepší a snadnější vnímání času (ráno, dopoledne, poledne, odpoledne, večer, den, týden, měsíc, rok, jaro, léto, podzim, zima). Dítě si začne uvědomovat určité cykly a časové posloupnosti, které se stále opakují. Posloupnosti jsou důležité především pro rozvoj sebeobsluhy, samostatnosti a napomáhají rozumět příčinám a následkům. Ve školní práci je zásadní pro vnímání pořadí ať již v matematice (čísla, násobilka, algoritmy) nebo českém jazyce (písmena ve slově, učení abecedy). Důležitý je také odhad a rozvržení času pro splnění úkolů (Bednářová, Šmardová, 2010).

Základní matematické představy

Na vytváření základních matematických představ u předškolního dítěte je nutný rozvoj mnohých dovedností a schopností. Mezi požadované patří především rozvoj motoriky, zrakového, sluchového, hmatového, prostorového a časové vnímání, řeči. Ty jsou základem tzv. předčíselných představ, z nichž se formují číselné představy. Tento dlouhodobý proces začíná porovnáváním, pokračuje tříděním a končí řazením. Při rozvíjení základních matematických představ je důležitá práce nejprve s konkrétními

předměty, poté až s obrázky. Předškolní dítě by mělo chápat množství do 6, ovšem některé děti v tomto věku již zvládají i vyšší počet (Bednářová, Šmardová, 2010).

4.1.3 Emocionálně-sociální zralost

Na mezilidské vztahy dítě jako první narazí v rodině, kde si osvojuje sociální dovednosti. Poté následuje mateřská škola a později základní škola. To, jestli žák zvládne v základní škole dobře fungovat, je odvozeno od jeho dispozic a od toho, v jaké míře jsme schopni chápat jeho povahu, potřeby, možnosti a důvody jeho chování. Vliv na emocionálně-sociální zralost má velké množství faktorů, jež mají za následek značné rozdíly mezi dětmi. *„Na vyzrálost osobnosti jsou po zahájení docházky do školy kladeny poměrně velké nároky, a to jak v oblasti emocionální, tak i sociální. Od dítěte se očekává dostatečná míra emocionální stability, věku přiměřené zvládání emocí, sebeovládání, také odolnost vůči frustraci (nezdaru, neúspěchu, překážkám). Mezi dětmi jsou v tomto ohledu velké rozdíly. Některé dítě je emocionálně vyrovnané, radostné, ke všemu přistupuje se zvídavostí, sebedůvěrou, beze strachu, nezdar ho neodradí. Jiné je ostýchavé, bojácné, úzkostné, snadno se rozpláče, neúspěch ho zraní, nedokáže se s ním vyrovnat, rezignuje, jiné zase neumí ovládnout zklamání, zlost, projevuje se agresivně“* (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 6).

City povzbuzují vůli dítěte. Pozitivní zpětná vazba, ať již pochvala nebo uznání mají na dítě velký vliv. Podporovat a povzbuzovat dítě v sociálních kontaktech přinese zlepšení na poli sociálním i emočním (Otevřelová, 2016).

Důležitým předpokladem pro bezproblémové zahájení povinné školní docházky je také samostatnost dítěte, jeho odpoutání se od rodičů, pobyt s jinými lidmi v novém prostředí a tudíž i respektování cizí autority. *„K socializačním projevům patří také snaha pomáhat ostatním, nechat jiné, aby pomohli jemu, pracovat ve skupince jiných dětí, vycházet s nimi, střídat se. Pozorovat můžeme způsob řešení konfliktů, zvládání nálad, překonávání každodenních překážek“* (Otevřelová, 2016, s. 47).

To, jakým způsobem dítě uspěje i mimo rodinné prostředí, bez ochrany rodičů, je závislé na tom, jak moc je vyzrálá jeho **samostatnost** a rozvinutá **sebedůvěra**. Tyto základy se budují již od narození, tedy ještě dlouhou dobu před nástupem do primárního vzdělávání. Podstatou toho všeho je projevovaná láska k dítěti, vřelost, empatie, podpora, věnovat mu pozornost, přijímat ho, chápat jeho potřeby, nechat mu prostor a zároveň vymezovat hranice (Bednářová, Šmardová, 2010).

4.1.4 Práceschopnost (pracovní předpoklady, návyky)

Práceschopnost je ovlivněna nejen zralostí CNS, ale i tím, jakým způsobem je dítě vychováváno. Jestli je samostatné a má dobré sociální dovednosti či nikoliv. Pro schopnost pracovat je důležitá pozornost, soustředění se, zájem o učení a chuť poznávat. Důležité je uvědomování si, že úkol je potřeba dokončit, i když se mu daná činnost momentálně nedaří. Je zapotřebí, aby dítě zvládlo sedět požadovaný čas v lavici a dávalo pozor při výkladu pedagoga. Školní práce dává požadavky na veškeré vlastnosti pozornosti – rozsah, intenzitu, vytrvalost, stálost, odolnost vůči rušivým elementům (Bednářová, Šmardová, 2010).

„Dostatečná zralost umožňuje lepší využití dětských schopností díky kvalitnější koncentraci pozornosti. Zralejší dítě se lépe soustředí a vydrží déle pracovat“ (Vágnerová, 2000, s. 136).

K pracovní zralosti patří dovednosti jako odložit svůj aktuální zájem, udělat požadovaný úkol, soustředit se odpovídající dobu na práci, dokončovat úkoly, pracovat samostatně, ale i ve skupině. Důležité je pochopit rozdíl mezi hrou a učením, mezi přestávkou ve škole a hodinou (Otevřelová, 2016).

4. 2 Školní připravenost

Pro úspěšné zvládnutí role školáka jsou potřebné mnohé kompetence. Ty se rozvíjí učením a jsou závislé na specifické sociální zkušenosti (Vágnerová, 2000).

Připravenost na primární vzdělávání je závislá na schopnosti umění se učit. Níže je uvedeno sedm nejdůležitějších hledisek této učební schopnosti.

1. Sebevědomí – žák dohlíží na kontrolu a ovládá svoje pohyby, chování i svět okolo.
2. Zvídavost – žák se zajímá o nové informace a poznatky.
3. Schopnost jednat s určitým cílem – žák chápe vlastní schopnosti a tím ovlivňuje dění okolo.
4. Sebeovládání – žák zvládá vnitřní sebekontrolu.
5. Schopnost pracovat s ostatními – žák je chápán ostatními a zároveň jim dokáže porozumět.
6. Schopnost komunikovat – žák je schopen verbálně předávat a vyměňovat představy, myšlenky a pocity.

7. Schopnost spolupracovat – žák objevuje rovnováhu mezi svými potřebami a potřebami druhých (Bednářová, Šmardová, 2010).

Školní připravenost je vymezována prostřednictvím kompetencí, které jsou do jisté míry závislé na prostředí a učení:

- **uznávání hodnoty a smyslu školního vzdělávání –** důležitá je motivace dítěte ke školní práci;
- **rozlišování různých rolí a chování s nimi spojenými** – dítě by mělo vědět, jaké chování je vhodné ve vztahu k učiteli, ke spolužákům;
- **úroveň verbální komunikace** – každý nedostatek či porucha řeči ohrozí celkovou pozici dítěte ve třídě a zatěžuje i jeho vztah s učitelem. Pokud nebude dítě rozumět sdělení učitele je pravděpodobné, že se bude i hůře orientovat v daných situacích a podle toho se i chovat. Nedostatky v aktivním řečovém projevu mají negativní sociální odezvu od okolí. Úroveň verbálních kompetencí ovlivňuje hodnocení a identitu dítěte. Špatně mluvící dítě prožívá komunikaci jako velice stresovou situaci a snaží se ji vyhnout. Dobrá znalost vyučovacího jazyka je podmínkou zvládnutí výuky.;
- **uznávání běžných norem chování i hodnotového systému** – dítě potřebuje znát základní pravidla a chovat se podle nich. Problémem může být, že se tyto hodnoty a normy učí především v rodině, a proto může dojít k většímu či menšímu odlišení od očekávaného standardu. Nedostatečné zvládnutí potřebných norem chování jsou závažnou překážkou v adaptaci na školu. Škola jako společenská instituce má svoje normy chování, jež jsou uvedeny ve školním řádu a je důležité je dodržovat (Vágnerová, 2000).

4.3 Školní nezralost a nepřipravenost

Dětem je na začátku povinné školní docházky dán prostor a čas na dostatečnou adaptaci, aby si děti na školu a její režim zvykly, ale potom už probíhá výuka v poměrně svižném tempu. Pokud dítě není na vstup připravené, nebude úspěšné, tudíž nebude ani šťastné a spokojené (Klégrová, 2003).

„Pokud není dítě zralé pro školu, lze uvažovat o některých příčinách nezralosti, které však nikdy nepůsobí izolovaně, obvykle se navzájem kombinují.“ (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015, s. 625).

Jedná se především o:

- nedostatky ve výchovném prostředí a působení,
- nedostatky v somatickém vývoji,
- neurotický povahový vývoj,
- rané poškození CNS,
- výrazně podprůměrný intelekt až oligofrenie.

Posuzování školní zralosti probíhá většinou ve dvou etapách. Screening jednotlivých oblastí provádějí většinou učitelky mateřských škol nebo elementaristky při zápisu dítěte do školy. Při výskytu pochybností či problémů přecházíme k podrobnějšímu vyšetření, které je prováděno v pedagogicko-psychologických poradnách (PPP) nebo speciálně-pedagogických centrech (SPC) odbornými psychology a speciálními pedagogy (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015).

Centra jsou určena pro děti s různými typy postižení (tělesným, mentálním, smyslovým handicapem, pro děti s vadami řeči, s poruchou autistického spektra). Pokud se nejedná o dítě s uvedenými závažnějšími problémy, je možné v případě potřeby navštívit poradnu (Bednářová, Šmardová, 2010). Podrobnější vyšetření školní zralosti je prováděno výhradně na žádost zákonného zástupce. Odborník, pediatr nebo učitelka mateřské školy může vyšetření pouze doporučit (Vágnerová, Klégrová, 2008).

Při posuzování schopností dítěte musíme myslet na to, že zjišťování v tomto věku je závislé výhradně na spolupráci dítěte a jeho zájmu o jednotlivé činnosti. Může se totiž stát, že dítě nebude vykazovat danou úroveň a to z mnoha důvodů. Například z důvodu únavy, neuspokojených fyziologických potřeb, přetížení, ztráty motivace, těšení se na jinou činnost. Proto není vhodné ihned vyvozovat žádné závěry, a činnosti, ve kterých dítě nedosáhlo požadované úrovně, opakovat později. Je vhodné pozorovat dítě v delším časovém úseku, podněcovat jej a postupovat od zvládnutých jednodušších úkolů ke složitějším (Bednářová, Šmardová, 2010).

„K nejznámějším a nejužívanějším testům školní zralosti patří česká verze Kernova testu, vypracovaná Jiráskem – Orientační test školní zralosti. Obsahuje tři úkoly: kresbu mužské postavy, napodobení psacího písma a obkreslení skupiny bodů.“ (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015, s. 626)

Kresba lidské postavy je aktivitou pro dítě dobře známou a není pro něj ničím novým. Dítě může pána nakreslit, jak je zvyklé běžně lidskou postavu zobrazovat. Obkreslování písma a obrazce s body jsou pro ně povětšinou nové. Musí proto hledat možnosti a způsoby, jak se s takovým úkolem vypořádat a vynaložit určité úsilí pro jejich splnění. K vyhodnocení výsledků se využívá pětibodový systém, podobný známkám ve škole. Dobrý výsledek testu je dostatečným potvrzením zralosti posuzovaných funkcí. Problémem však může být veřejná dostupnost testu školní zralosti a tak se někdy může stát, že je dítě na všechny tyto úkoly předem připravené z domova a metoda v tomto případě ztrácí význam. V případě, že dítě testové úlohy nezvládne, je potřeba dalšího podrobnějšího vyšetření (Vágnerová, Klégrová, 2008).

Ne všechny děti se slabými výsledky v testech školní zralosti musí být zpravidla nezralé pro školu. Kombinují se zde organické faktory s nedostatky ve výchově, které lze ovšem vhodnými způsoby odstranit či alespoň snížit (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015). Nezralé dítě by mohlo ve výuce zbytečně selhávat a počáteční problémy by mohly ohrozit i jeho další školní vzestup (Vágnerová, Klégrová, 2008).

Nezralost dítěte se podle Vágnerové a Klégrové (2008) projevuje především obtížemi v těchto oblastech:

- v oblasti předpokladů k počáteční výuce trivia (čtení, psaní, počítání) – nezvládají přesnou diferenciaci zrakových a sluchově-řečových podnětů, syntézu a analýzu a jejich uspořádání;
- verbálních schopností a dovedností – nezvládnutá řeč na odpovídající úrovni přináší neúspěch ve škole v oblasti výuky i sociální adaptace;
- neschopnost uvažovat konkrétním logickým způsobem – dítě zaostává na úrovni prelogického uvažování, které je ovlivňováno aktuálním vnímáním čehokoliv a skutečnost hodnotí podle svého zaujetí, nikoliv podle podstatných znaků, nerozliší podrobnosti a rozdíly, nechápe souvislosti a vztahy;
- nevydrží pracovat dostatečně dlouho a dostatečně koncentrovaně – brzy se unaví a ztrácí soustředěnost na práci, velkou zátěží je i dodržování školního režimu;
- nedokáže regulovat svoje chování – nezvládá odložit aktuální potřebu uspokojení a ovládat okamžité impulzy;

- nebývají motivovány k učení – role školáka vyžaduje velkou zátěž, na kterou děti nemají motivační sílu, nezvládnou uspokojivě plnit zadané úkoly a nenaučí se, co se po nich požaduje, protože jim chybí motivace a činnosti je samy o sobě nelákají;
- emoční nezralost – bývá spojována s přílišnou vázaností dětí na rodinné prostředí a nízkou frustrační tolerancí a obtížemi v adaptaci na školní prostředí, objevuje se přílišná úzkostnost a nejistota dítěte, která narušuje samotný proces učení (Vágnerová, Klégrová, 2008).

5 ODKLAD POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY a PŘEDČASNÝ VSTUP DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Školní zralost a připravenost ukáže nejvhodnější cestu na základní školu pro dítě, o které zpravidla rozhoduje zákonný zástupce. Pokud dítě není vývojově zralé a připravené, je vhodné navrhnout odklad školní docházky. V této kapitole zmiňuji zejména úskalí, které toto rozhodnutí může přinést a jak se s nimi co nejlépe vypořádat. Tento krok mnohdy rodiče vnímají jako selhání, což samozřejmě není pravda. Na druhé straně je možné, aby dítě nastoupilo školní docházku předčasně. V následující kapitole se věnuji opět pozitivním i negativním důsledkům, které u těchto dětí mohou nastat.

5.1 Odklad povinné školní docházky

Všechny děti předškolního věku jsou povinné navštěvovat mateřskou školu v úplném znění zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školského zákona) § 34a (2): *„Zákonný zástupce dítěte je povinen přihlásit dítě k zápisu k předškolnímu vzdělávání (§ 34 odst. 2) v kalendářním roce, ve kterém začíná povinnost předškolního vzdělávání dítěte. Dítě, pro které je předškolní vzdělávání povinné, se vzdělává v mateřské škole zřízené obcí nebo svazkem obcí se sídlem ve školském obvodu, v němž má dítě místo trvalého pobytu, v případě cizince místo pobytu (dále jen „spádová mateřská škola“), pokud zákonný zástupce nezvolí pro dítě jinou mateřskou školu nebo jiný způsob povinného předškolního vzdělávání podle odstavce 5. Je-li dítě přijato do jiné než spádové mateřské školy, oznámí ředitel této školy tuto skutečnost bez zbytečného odkladu řediteli spádové mateřské školy.“* Učitelka mateřské školy si při každodenním kontaktu s těmito dětmi všímá zralosti v jednotlivých oblastech. Pokud není dítě zralé na vstup do primárního vzdělávání, může zákonným zástupcům doporučit odklad školní docházky. Stejně tak i pediatr může doporučit odklad například z důvodu špatného zdravotního stavu dítěte. Pokud se rodiče rozhodnou pro využití možnosti odkladu povinné školní docházky, musí své dítě i přesto přihlásit k plnění povinné školní docházky (Otevřelová, 2016).

Písemnou žádost zákonný zástupce doručí řediteli základní školy. Poté je žádost posouzena a zákonný zástupce je o výsledku písemně informován v zákonné lhůtě (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Jsou však i rodiče nezralých dětí, na školu nepřipravených, kteří nedbají na doporučení mateřské školy ani jiných odborníků a dají přesto dítě do základní školy (Bednářová, Šmardová, 2010).

Podle školského zákona může být dítěti navržen odklad školní docházky z různých důvodů. Záleží pouze na zákonném zástupci, jestli o něj zažádá: § 37 (1) *„Není-li dítě tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte v době zápisu dítěte k povinné školní docházce podle § 36 odst. 4, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení, a odborného lékaře nebo klinického psychologa. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.“* Povinnou školní docházku je tedy možné odložit pouze o jeden rok.

Pokud se v průběhu školní docházky projeví u dítěte fyzická či psychická nezralost, ředitel základní školy může dítěti navrhnout **dodatečný odklad povinné školní docházky**, avšak pouze se souhlasem zákonného zástupce. Takovéto rozhodnutí musí ovšem přijít ještě v prvním pololetí prvního ročníku. Dítě je poté vráceno zpět do mateřské školy. Tento dodatečný odklad povinné školní docházky se může týkat jak dětí, jež nastoupily do školy v řádném termínu, tak i těch, které již odklad povinné školní docházky měly (Otevřelová, 2016).

Tento krok, kdy je dítě vráceno do mateřské školy by měl být výjimkou. Některým dětem se sice uleví, protože v případě velmi výrazné nepřipravenosti je pro ně školní docházka velkou zátěží, ale i tyto děti cítí, že v podstatě selhaly, neuspěly a mohou u nich začít vznikat pocity méněcennosti (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Při nedostatečné školní zralosti a připravenosti vznikají obtíže pro vstup dítěte do školy. Tyto obtíže se můžou týkat nedostatků v působení rodiny. Při nižší úrovní obecné inteligence dítěte i při jeho dílčích, specifických nedostatcích (Čáp, Mareš 2007).

Rok odložení povinné školní docházky je užitečný k posílení obranyschopnosti dětského organismu, který pak není natolik ovlivněn častými onemocněními, a dítě v první třídě nezameškává vyučování. Případné dohánění učiva školáka fyzicky i psychicky vyčerpává a je na něj kladena zvýšená zátěž. Odložení školní docházky

může být řešením také u dětí trpících smyslovými vadami nebo poruchami, které ohrožují budoucí školní úspěšnost dítěte (Jucovičová, Žáčková, 2014)

Je důležité posoudit, jestli vývoj dítěte odpovídá s vývojem jeho vrstevníků nebo na rozdíl od nich nepatrně zaostává či se dokonce jeví jako opožděné. Dítě může být nezralé pouze v určitých dílčích oblastech a v tomto případě je nutné zjistit, v jakých a do jaké míry. Těm, které již viditelně zaostávají nebo mají celkově pomalejší dozrávání poznávacích schopností, je na místě doporučit odklad povinné školní docházky a měla by jim být poskytnuta intenzivní péče (Bednářová, Šmardová, 2010).

Zákonnému zástupci bývá při odkladu školní docházky doporučeno, během této doby, vzdělávání dítěte, které je zaměřené na předškolní přípravu a výchovu, v přípravném ročníku základní školy (Jucovičová, Žáčková, 2014).

V případě, že dítě zůstane v mateřské škole o rok déle, čekají rodiče další rok obdobné povinnosti. Znovu je potřeba žádat o přijetí dítěte k plnění povinné školní docházky, není tedy automaticky přijato. Zákonný zástupce má možnost zapsat dítě i na jinou školu, než tomu bylo před rokem (Otevřelová, 2016).

Samotné rozhodnutí zákonného zástupce o odložení povinné školní docházky by nikdy nemělo být formální, jelikož se jedná o velmi důležitý krok. Nevhodným postojem k této situaci by rodič mohl způsobit svému dítěti obrovské problémy. Rodiče se často domnívají, že odkladem povinné školní docházky dítěti prodlouží dětství (Jucovičová, Žáčková, 2014).

„Rodičům pochopitelně záleží na tom, aby jejich dítě zvládlo nástup do školy co nejlépe. Odklad školní docházky však není všelék, není dobrý pro všechny děti. Není totiž dobré promeškat onu dobu ve vývoji dítěte, kdy je do školy přiměřeně zralé, projevuje zájem o úkolovou práci a těší se na ni. Takové dítě bychom odkladem jen ve vývoji brzdili.“ (Klégrová, 2003, s. 35).

5.2 Předčasný vstup do základní školy

Kromě možnosti odkladu povinné školní docházky umožňuje současný školský zákon §36 (3) také nástup do základní školy dětem, které nedosáhly do konce srpna kalendářního roku ještě hranice šesti let. V praxi bývá tento stav nazýván jako „předčasný vstup do základní školy (Jucovičová, Žáčková, 2014). *„Podmínkou přijetí dítěte narozeného v období od září do konce prosince k plnění povinné školní docházky*

podle věty druhé je také doporučující vyjádření školského poradenského zařízení, podmínkou přijetí dítěte narozeného od ledna do konce června doporučující vyjádření školského poradenského zařízení a odborného lékaře, která k žádosti přiloží zákonný zástupce.“ (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání).

Předčasný nástup do základní školy nemůže být možný, pokud by nebyl předpoklad, že bude dítě úspěšné. V tomto případě by nebyl jediný důvod, aby dítě do školy nastoupilo, a bez problémů může ještě rok počkat (Klégrová, 2003). V minulosti byla možnost předčasného vstupu brána spíše svobodomyslně. Důvodem pro nástup nešestiletého dítěte do školy byly spíše vnější okolnosti, než samotný vývoj dítěte. Těmito příčinami mohl být nízký počet zapsaných dětí do ročníku, soudržnost sousedních dětí při cestě do školy, docházka staršího sourozence a jeho následná pomoc mladšímu sourozenci apod. Ovšem ne vždy bylo toto zařazení úspěšné a obtíže u takovýchto dětí byly znatelné. Dnes již o předčasný vstup do základní školy žádají pouze rodiče, jejichž dítě je vyspělé a pro školu zralé (Klégrová, 2003).

V případě předčasného nástupu je potřeba zvýšené opatrnosti, protože některé děti pro vstup do základní školy bývají sice zralé již před dosažením věkové hranice šesti let, ale často se také stává, že u dětí s kvalitními intelektovými schopnostmi a nadáním, bývá tato schopnost zaměňována za školní zralost. Dítě ovšem nemusí být zralé po stránce percepčně motorické a sociální. Proto je potřeba školní zralost pečlivě zvažovat a hodnotit z více úhlů pohledu (Jucovičová, Žáčková, 2014).

6 ZÁPIS K POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZCE

Zápis je pro dítě často první okamžik, kdy se se školou setkává tváří v tvář. Dnes je již velmi oblíbené zařazení tzv. škol nanečisto, které předcházejí zápisům a pomáhají se tak lépe připravit a nahlédnout do chodu školy. Zápis je pro dítě důležitým momentem, který ale nemusí nutně podstoupit, jde o rozhodnutí zákonného zástupce. Celá akce může proběhnout zcela formálně pouze s jedním ze zákonných zástupců s občanským průkazem a rodným listem dítěte.

Zápis do první třídy je významnou událostí. Na základních školách si toho jsou vědomi, a proto probíhají pečlivé přípravy. Zápisy se konají ve vyzdobených prostorách a v příjemné atmosféře. Budoucí prvňáčkové si většinou odnáší pamětní list a drobný dárek, který vyrobí žáci základní školy nebo paní učitelky (Kropáčková, 2008). V této kapitole zmiňuji zejména formální a administrativní pravidla, která předchází zápisu, jeho samotný průběh a také vyhodnocení.

K zápisu do základní školy přicházejí děti, které k 31. srpnu běžného kalendářního roku dovrší věku šesti let (Jucovičová, Žáčková, 2014). Zápisem do školy přihlašuje zákonný zástupce dítě k povinné školní docházce dle školského zákona §36 (4): *„Zákonný zástupce je povinen přihlásit dítě k zápisu k povinné školní docházce, a to v době od 1. dubna do 30. dubna kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku.“*

Pokud dítě dovrší dané věkové hranice, má povinnost nastoupit k povinné školní docházce, v případě, že mu nebyl udělen odklad povinné školní docházky. Jistotu, že bude dítě přijato do základní školy, má zákonný zástupce díky spádovosti. Podle školského zákona § 36 (5): *„Žák plní povinnou školní docházku v základní škole zřízené obcí nebo svazkem obcí se sídlem ve školském obvodu (§ 178 odst. 2), v němž má žák místo trvalého pobytu, v případě cizince místo pobytu žáka (dále jen "spádová škola"), pokud zákonný zástupce nezvolí pro žáka jinou než spádovou školu. Pokud je dítě přijato na jinou než spádovou školu, oznámí ředitel této školy tuto skutečnost řediteli školy spádové, a to nejpozději do konce května kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku.“*

Při zápisu k povinné školní docházce je jedinečná příležitost, kdy se může škola s budoucím prvňáčkem seznámit a posoudit, jestli je dostatečně zralé a připravené

(Bednářová, Šmardová, 2010). V případě, kdy se rodič dostaví k zápisu bez svého dítěte, ochuzuje jej o možnost seznámit se s prostředím školy.

Stejně jako může mít každá základní škola odlišné požadavky na připravenost dítěte, může být v každé škole jiný způsob zápisu. V některé se každému dítěti věnuje pouze jedna paní učitelka, jinde může být průběh zápisu formou „stanovišť“, dítě tak chodí od jednoho učitele k druhému, kde plní odlišné úkoly (Otevřelová, 2016).

Přítomnost rodičů u zápisu je na každé škole individuální. Někde mohou rodiče dítě při zápisu pozorovat, ovšem někde si přítomnost zákonného zástupce u vlastního zápisu nepřejí, protože pozorují míru samostatnosti a sociální zralosti dítěte (Kropáčková, 2008).

Je pochopitelné, že dítě v neznámém prostředí může být značně nervózní. Ale i přesto jde vysledovat, jestli není dítě přicházející k zápisu až moc důvěrné nebo naopak přespříliš úzkostné (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015).

Jiráskův test školní zralosti doplňuje rozhovor, který zpravidla zjišťuje rozsah pozornosti, jak dokáže dítě vnímat a reagovat, jakou má úroveň rozumových schopností (Vágnerová, Klégrová, 2008). Nejčastěji se dítěte dotazují na jeho jméno a příjmení, kolik má roků, kde bydlí, jak se jmenuje maminka, tatínek, sourozenci. Dítě zazpívá písničku, odrecituje básničku. Také je zajímá, jestli rozezná základní geometrické tvary, zda rozliší a určí prostorové pojmy jako je vpravo, vlevo, nahoře, dole, vpředu, vzadu a jestli zná barvy. Všechny tyto úkoly hodnotí, jestli a do jaké míry je dítě samostatné, umí se soustředit, nebojí se a přirozeně komunikuje (Otevřelová, 2016).

7 VSTUP K PLNĚNÍ POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

V posledním roce stráveném ve školce se chlapci a dívy začnou těšit do školy. Projevují zájem o písmenka, počítání. Setkáváme se ovšem také s opakem. Většinou se to týká dětí, které mají již školou povinného sourozence, který jim ideální představu školy znepříjemňuje (Otevřelová, 2016).

„V České republice a v mnoha dalších zemích je vstup do školy spojen s věkem šesti let. Avšak věkové kritérium není jediné, důležité jsou další charakteristiky vývoje dítěte podmiňující začátek návštěvy základní školy.“ (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015, s. 624)

Vstup dítěte do základní školy je důležitým mezníkem v jeho životě. Jedná se o jakýsi důkaz toho, že se dítě přiblížilo cíli „být velký“. Přijímá novou sociální roli a získává nový status, žáka či školáka (Čáp, Mareš, 2007).

Školákem je dítě do období rané dospělosti. Tato životní etapa se vyznačuje změnou společenského statusu, kdy dochází ke změně společenské role dítěte. Jeho postavení ve společnosti se stává vážnější, bude mít povinnosti, odpovědnost, bude hodnocen jeho výkon i s odpovídajícím oceněním (Klégrová, 2003).

První slavnostní den ve škole potvrzuje jednoznačnost sociální změny a začátek nové životní fáze. Dítě, které jde poprvé do školy, ví, že od této chvíle se stává školákem. Role školáka není výběrová, dítě ji získá automaticky, bez ohledu na vlastní přání. Pokud dítě nechápe smysl školního vzdělávání, stává se pro ně škola zbytečnou povinností, kterou respektuje pouze formálně. Škola poté ovlivňuje jeho další rozvoj osobnosti. Selhání ve škole může být tudíž rozhodující nejen z pohledu sebepojetí, ale i pro další životní orientaci (Vágnerová, 2000).

Školský zákon §36 (3) vztahující se k povinnostem školní docházky udává následující: *„Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad. Dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od září do konce června příslušného školního roku, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li přiměřeně tělesně i duševně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce.“*

První školní den je symbolickým začátkem všech změn, které na dítě i jeho rodiče čekají. Tento den by měl být ve všech směrech příjemný a radostný. Měl by

posílit pozitivní atmosféru dlouhodobého očekávání. Případné starosti, které začátkem školy nastanou, je vhodné odložit a zaměřit se především na vytvoření nejhezčího zážitku pro dítě (Klégrová, 2003).

První školní den jsou děti ve škole jen krátce. Po krátkém přivítání se seznámí s třídní paní učitelkou, poprvé usednou do lavice a vyzkouší si, jaké je to sedět vedle spolužáka. První den mají prvňáčci na lavicích připraveny školní pomůcky a případně i nějakou drobnou pozornost. Paní učitelka většinou krátce vysvětlí, co budou žáci v dalších dnech dělat, aby se na to mohli připravit. Dále se seznámí s prostranstvím školy, aby se ve škole již trochu vyznali a neztratili se. Poté jdou děti v doprovodu svých rodičů již domů. Vlastní školní práce začíná až druhý den, nejprve jen pozvolna, avšak již bez přítomnosti rodičů (Klégrová, 2003).

Brzy po začátku školního roku dostávají prvňáci již drobné domácí úkoly, aby si na plnění svých povinností postupně zvykali. Zpočátku se jedná spíše o přípravu pomůcek. Stává se, že děti na domácí úkol zapomenou, protože jsou ještě roztržitější a hůř si je zapamatovávají. Ale jelikož se to teprve učí, tak to není žádná tragédie. Na rozdíl od starších žáků, kteří si úkoly umí zapsat, prvňáčci dokud se nenaučí psát, musí si zadané úkoly pouze pamatovat. Důležité informace jim zapisuje učitelka do notýsku (Klégrová, 2003).

Změny v režimu dne mohou být pro dítě náročné i po fyzické stránce. Prvňáček se musí delší dobu soustředit, sedět v klidu, plnit zadané úkoly, pracovat podle společných instrukcí a v určitém tempu. Učitelka činnosti během vyučování střídá a dělá během hodiny drobné pracovní přestávky, kdy se žáci protáhnou, zacvičí si. Některé děti mohou být po návratu ze školy natolik unavené, že si budou potřebovat odpočinout (Klégrová, 2003).

Základní škola přináší dítěti nové činnosti a klade na něj postupně se zvyšující požadavky, které dále rozvíjí. Dává dítěti také nové vztahy – k učiteli a ke spolužákům (Čáp, Mareš, 2007).

7.1 Vztah rodina a dítě

Rodina je nejdůležitější součástí totožnosti malého školáka. Ta funguje jako emoční zázemí a opora jeho osobní prestiže. Rodina uspokojuje většinu potřeb dítěte. Vztahy dítěte k rodičům jsou stále velmi silné. Rodina je vztahovým rámcem, který

zahrnuje rodiče, samotné dítě, popřípadě i její další členy, jako jsou sourozenci a prarodiče. Sdílení života a trvalá přítomnost rodičů, kteří mají o dítě zájem a jsou mu k dispozici, když to potřebuje, je nejdůležitější podmínkou funkčního vztahu mezi rodiči a dítětem. V této době jsou jednoznačnou formální autoritou, kterou dítě bez výhrad přijímá. Rodiče představují rozhodující autoritu i v postoji ke škole. Dítě tento postoj přejímá a pod tímto vlivem se rozvíjí právě jeho vztah ke škole (Vágnerová, 2000).

Rozpad rodiny představuje pro dítě poměrnou zátěž. Rozvodem rodičů ztrácejí jistotu existence rodinného zázemí. Děti se často cítí méněcenné a zahanbené, když je rodiče kvůli rozvodu opouštějí. V této zátěžové situaci začnou mnohé děti znovu reagovat egocentricky z důvodu regresivní obranné reakce. V rozvedených rodinách se mohou měnit i vztahy mezi sourozenci ať již pozitivně či negativně. Ve vztahu k vrstevníkům může docházet k méně přiměřeným reakcím, zvýšené dráždivosti a napětí. Rozpad rodiny se obvykle projeví i ve vztahu ke škole. Reakcí na prožité trauma může být ztráta motivace ke školní práci (Vágnerová, 2005).

7.2 Vztah dítě a dítě

Způsob, jakým dítě zvládne roli spolužáka, tj. vrstevníka, kamaráda je významný pro celkové prožití školního věku. Ovlivní jeho budoucí chování a neformální sociální vztahy. Je základem pro sociální úspěšnost, získat určitou pozici a být přijímám ostatními. Dítě se učí zvládat dovednosti sociální interakce, spolupráce, solidarity, sebeovládání, způsobům specifické komunikace (Vágnerová, 2000).

Dětská společnost hraje významnou roli v životě dítěte. Obecně lze říci, že vrstevníci jsou přímým zdrojem mnoha sociálních podnětů (Klégrová, 2003). Role spolužáka není na začátku školní docházky diferencována, ale postupně se intenzivně rozvíjí. Děti ve třídě získávají různé role. Některé jsou vysoce ceněné, nadřazené nad ostatními nebo naopak (Vágnerová, 2005).

Pochvala od paní učitelky je velice cenná ať se jedná o jakoukoli činnost. Podle jejího hodnocení se orientují děti ve třídě a to následujícím způsobem. Ten, kdo je paní učitelkou chválen, získává uznání i v očích ostatních. Učitel touto cestou může zlepšit postavení žáka ve třídě, který není ve výuce natolik úspěšný (Klégrová, 2003).

7.3 Vztah učitel a dítě

Pozitivní vzájemný vztah mezi učitelem a dítětem je základem pro spolupráci. K takovému vztahu může přispět profesionalita učitele, empatie pro pochopení dítěte, lidskost. Nelze si vztah nevytvořit. Dítě musí mít k učiteli důvěru, vědět, že je tu pro něj, ať se děje cokoliv. Emoční vazba na učitele posiluje především pocit jistoty a bezpečí v novém prostředí, jež škola představuje (Otevřelová, 2016).

Dítě se snaží upoutat pozornost učitele různým, někdy i nevhodným, způsobem. Tento vztah mívá v tomto období osobní charakter. Na začátku školní docházky má učitel pro žáky větší subjektivní význam než kdykoliv později. Dítě se snaží dělat radost, aby za to bylo oceňováno a akceptováno. Přijímá veškerá jeho sdělení bezvýhradně a nekriticky (Vágnerová, 2005).

Přirozená autorita učitele je významná. Žák má mnohdy dojem, že učitel všechno zná a naprosto ve všem má pravdu. Co řekne, je pro dítě „svaté“. Může se stát, že rodiče na něj někdy žárlí (Klégrová, 2003).

7.4 Vztah rodina a učitel

Stejně tak jako pozitivní vztah mezi učitelem a dítětem, je důležité, aby k učiteli svého dítěte měli dobrý vztah i rodiče. Učitel se stává součástí života dítěte a tím pádem ovlivňuje i život rodiny. Rodiče s dítětem intenzivně prožívají vše, co se ve škole děje, všechny jeho školní radosti i starosti, úspěchy, ale i neúspěchy. Rodiče by měli důvěřovat profesionalitě učitele, protože oběma stranám jde o totéž, o dobro dítěte. Jestliže se podaří vytvořit mezi rodinou a školou důvěrná atmosféra, žákovi se mnohem lépe pracuje a je jistější a spokojenější. V případě pochybností rodiny o učiteli by se měli rodiče vyvarovat snižování jeho autority v přítomnosti dítěte. Jediným vhodným řešením je osobní schůzka. V případě, že by byla autorita učitele ze strany rodičů narušena, mohlo by to v dítěti vyvolávat pocit nejistoty a zmatku (Klégrová, 2003).

8 PRAKTICKÁ ČÁST

8.1 Cíle výzkumného šetření

V rámci praktické části jsem se snažila o analýzu možných příčin nepřipravenosti dětí k nástupu do povinné školní docházy. Za pomoci polostrukturovaných rozhovorů s vybranými učitelkami jsem vytvořila metodický materiál, který by pomohl eliminovat nedostatečnou připravenost dětí. Stanovila jsem si tyto cíle:

1. Zjistit zkušenosti učitelů ZŠ s úrovní připraveností dětí při nástupu do první třídy.
2. Hledat příčiny případné nedostatečné připravenosti na školní docházku.
3. Vytvořit sadu pracovních listů pro žáky na začátku první třídy s cílem eliminovat nedostatečnou připravenost.

8.2 Metody výzkumu

Metodou výzkumu vybranou pro tuto diplomovou práci je rozhovor. Ten je nejčastěji používanou metodou ve sběru dat v kvalitativním výzkumu. Je řízený a prováděný s určitým cílem a za účelem výzkumné studie. Rozhovor je výzkumnou metodou, která poskytuje zachycení údajů a hlubší proniknutí do postojů respondentů. U rozhovoru můžeme sledovat také i některé vnější reakce respondentů a podle nich potom pohotově usměrňovat další průběh kladení otázek (Miovský, 2006).

V odborné literatuře se pro něj používá označení hloubkový rozhovor, jež můžeme definovat jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených, předem připravených otázek. Za hlavní dva typy hloubkového rozhovoru můžeme označit polostrukturovaný rozhovor a nestrukturovaný neboli narativní rozhovor (Švaříček, Šeďová a kol., 2014).

V diplomové práci byla hlavní výzkumnou metodou uplatněna metoda rozhovoru, přesněji polostrukturovaného rozhovoru. Te je nejrozšířenější podobou interview. Tazatel si předem vytvoří schéma, které je závazné. Toto obvykle specifikuje okruhy oblastí, na něž se bude tazatel účastníků ptát. Podle potřeby a možností lze pořadí otázek měnit. Také můžeme pokládat různé doplňující otázky, vyžadovat další

podrobnosti nebo vysvětlení odpovědí dotazovaného, aby nedošlo k chybnému pochopení účastníkových odpovědí (Miovský, 2006).

Výběr výzkumného vzorku

Kritériem pro výběr vhodných respondentů byla kvalifikace učitele na prvním stupni ZŠ. Výzkum byl cílen na učitele v konkrétním regionu. Kontakt s potencionálními respondenty jsem navazovala prostřednictvím elektronické pošty, kde jsem jim vysvětlila cíl našeho setkání.

Konečnou spolupráci přislíbily tři prvostupňové paní učitelky z různých základních škol v Boskovicích.

8.3 Průběh výzkumného šetření

Kvalitativní výzkumné šetření probíhalo na dvou Základních školách v Boskovicích, ZŠ Slovákova a ZŠ Sušilova.

Samotné rozhovory probíhaly po vzájemné dohodě v určený den, čas a na smluveném místě. Délka rozhovorů trvala vždy zhruba půl hodiny. Rozhovorům předcházelo krátké představení a byla vysvětlena podstata výzkumného šetření.

Téma diplomové práce bylo zpracováno prostřednictvím kvalitativního výzkumného šetření. Zvolená metoda polostrukturovaného rozhovoru se mi zdála jako nejvhodnější metoda pro získání názorů, poznatků a zkušeností respondentů. Jednotlivé rozhovory jsem uskutečňovala individuálně. Celková délka rozhovoru byla přibližně 30 minut. Jednotlivé otázky (viz příloha) jsem rozdělila do tří tematických okruhů. Osobní údaje dotazovaného, rodinné prostředí a připravenost dítěte. Tyto oblasti zůstaly pro všechny naprosto stejné. Otázky z jednotlivých okruhů byly doplňovány dalšími podotázkami nebo byly přizpůsobeny daným okolnostem ze strany respondenta.

Výpovědi všech dotazovaných jsem si nahrávala na diktafon a mobilní telefon. Takto získané informace jsem přepsala. V praktické části diplomové práce rozebírám jednotlivé výpovědi a vyhodnocuji je.

Analýza získaných dat

Po realizaci rozhovorů a jejich přepsání jsem provedla jejich obsahovou analýzu a snažila jsem se najít shodné i rozdílné názory na danou problematiku.

Cílem tohoto výzkumu není zobecňovat názory učitelů na připravenost dětí do ZŠ, ale odpovědi na možné příčiny nedostatečné školní připravenosti.

8.4 Sada pracovních listů

Jedním z cílů praktické části, bylo vytvoření sady pracovních listů pro žáky na začátku první třídy. Cílem těchto pracovních listů je eliminace případné nedostatečné připravenosti žáků. Sada obsahuje celkem jedenáct pracovních listů zaměřených na problémové oblasti školní zralosti a připravenosti. Jedná se o oblast řeči, jemné motoriky (grafomotoriky), zrakového a sluchového vnímání, vnímání prostoru a času, základní matematické představy (matematická pregramotnost).

Všechny pracovní listy jsou obsaženy v přílohách spolu s metodickými listy a zdroji.

Pracovní list č. 1 – obrázkové čtení: Materiál je určen především k nápravě v oblasti pozornosti a řeči. Pracovní list podporuje rozvoj oblastí zrakové a sluchové percepce, orientace v textu, pozornosti a řeči. Pohádka nám může sloužit i jako motivace pro další činnosti.

Pracovní list č. 2 – řazení obrázků: Materiál je určený k nápravě v oblasti vnímání času (posloupnost děje – matematická pregramotnost), k rozvoji zrakového a sluchového vnímání a jemné motoriky. Žák posiluje záměrnou pozornost a myšlení. Ve velké míře je rozvíjena řeč – slovní zásoba žáka. Výsledkem je, že žák zvládne seřadit obrázky podle dějové posloupnosti pohádky „Červená karkulka“.

Pracovní list č. 3 – jemná motorika: Materiál je připraven k nápravě v oblasti rozvoje jemné motoriky. Pracovní list vychází z grafomotorického vývoje – nácvik dolního zátrhu, horní smyčky a následné spojení těchto dvou tvarových prvků. Začínáme záměrně tím, co žák již zvládá. Na začátku každé nápravy v oblasti grafomotoriky zařazujeme nejprve samotné rozcvičení paží, dlaní, zápěstí a prstů. Tvarové prvky píšeme nejprve ve vzduchu rukou před tělem. Poté přejdeme k samotnému pracovnímu listu. Vrchní smyčku s dolním zátrhem nejprve nacvičíme prstem na papíře, poté volíme obyčejnou tužku. Celé cvičení opakujeme nejméně pětkrát za sebou.

Pracovní list č. 4 – skládání obrázku: Materiál je připraven k nápravě v oblasti rozvoje zrakového vnímání (analýzy a syntézy). Pracovní list vychází z individuálních potřeb žáka, protože ho lze plnit ve třech různých úrovních obtížnosti – jednoduchá, středně-těžká, těžká. Začínáme záměrně tím, co žák již zvládá. Poté až přejdeme k vyšší obtížnosti.

Pracovní list č. 5 – vyhledávání známého na pozadí: Materiál je určen k nápravě v oblasti zrakové percepce, záměrného odlišování figury a pozadí. Pracovní list rozvíjí také slovní zásobu a fantazii žáka. Výsledkem je, že žák bude schopen vyhledat na pozadí konkrétní obrázky. Důležitá je záměrná pozornost při práci s tímto pracovním listem.

Pracovní list č. 6 – určování slabik a první hlásky: Materiál je připraven k nápravě v oblasti českého jazyka. Pracovní list vychází z již osvojeného a naučeného. Začínáme záměrně tím, co žák již bezpečně zvládá. Tímto způsobem jej motivuje pro další práci. Materiál je zaměřen na určování slabik a hlásek ve slovech.

Pracovní list č. 7 – řazení podle velikosti: Materiál je určen k nápravě v oblasti základních matematických představ, k rozvoji zrakového vnímání a jemné motoriky. Výsledkem je, že žák zvládne řadit obrázky vzestupně i sestupně, bude schopen pojmenovat největší, nejmenší a prostřední.

Pracovní list č. 8 – orientace v prostoru (dvě kritéria): Materiál je připraven k nápravě v oblasti prostorového vnímání. Pracovní list vychází z individuálních potřeb žáka, protože ho lze plnit v různých úrovních obtížnosti – jedno kritérium pojmu, dvě kritéria, používání pojmů žákem. Začínáme záměrně tím, co žák již zvládá. Poté až přejdeme k dalšímu úkolu.

Pracovní list č. 9 – prostorové vnímání (správné pořadí): Pracovní list je určený k nápravě v oblasti prostorového vnímání - pořadí. Dále rozvíjí slovní zásobu a jemnou motoriku žáka. Výsledkem je, že žák bude rozumět a bude schopen běžně používat pojmy pro určení pořadí v praxi. Začínáme záměrně tím, co žák již zvládá. Poté až přejdeme k dalším pojmům.

Pracovní list č. 10 – porovnávání množství: Materiál je určený k nápravě v oblasti základních matematických představ, k rozvoji zrakového vnímání a jemné motoriky. Výsledkem je, že žák bude schopen aktivně používat pojmy méně, více,

stejně, o jeden více/méně. Pracovní list vychází z individuálních potřeb žáka. Začínáme záměrně tím, co žák již zvládá. Poté až přejdeme k dalším pojmům.

Pracovní list č. 11 – co do skupiny nepatří: Pracovní list je určený k nápravě v oblasti zrakového vnímání – pozná, co do skupiny nepatří. Dále rozvíjí jemnou motoriku a řeč, především pojmy prostorové orientace. Výsledkem je, že žák bude schopen odlišit prvek v řadě, který nepatří do skupiny.

8.5 Vlastní šetření

V následující kapitole uvádím postupně reflexe všech tří rozhovorů a to s paní učitelkou Annou, Ivanou a Editou. Jejich obsahovou analýzu uvádím vzápětí, kde se snažím analyzovat a vyhodnocovat zjištěné informace. Jména všech tří paní učitelek jsou kvůli ochraně osobních údajů smyšlená.

Paní učitelka Anna

Paní učitelka Anna má 25 letou učitelskou praxi. Na prvním stupni základní školy působí již 18 let, z toho třikrát byla třídní učitelkou v prvních třídách. Na konkrétní základní škole, kde probíhal polostrukturovaný rozhovor vyučuje již třetím rokem.

Na otázku, zda si myslí, že ji ve vnímání připravenosti žáků ovlivňuje právě délka její učitelské praxe, odpověděla bez váhání, že určitě ano. Při vzpomínce na svoji nynější první třídu v září, ji popisuje jako velice šikovnou. Žáci byli na vstup do primárního vzdělávání připraveni. Dominantní postavení v připravenosti žáků má dle učitelky rodina a poté mateřská škola.

„Určitě rodinné zázemí, to bych dala na první místo. Jak tam funguje maminka, tatínek, protože dneska fungování role otce a matky vůbec není běžné, protože jsou rodiny oddělené, rozvedené a samozřejmě působení prarodičů, babiček, dědečků – to je jedna věc a samozřejmě mateřská škola, velice.“

Pokud má dítě staršího sourozence, má to bezpochyby vliv nejen na jeho připravenost, tvrdí učitelka. Rodiče mají již nějakou zkušenost, kterou lze vnímat jako ulehčení situace. Rodiče už ví, co je bude čekat, s čím můžou v první třídě základní školy počítat. Navíc to může mít pozitivní vliv ve srovnávání se mezi sebou. Z vlastní

zkušenosti svých žáků uvádí příklad, kdy si sourozenci počítají jednotlivá razítka, porovnávají mezi sebou písanky, pokud je mají schované a tímto způsobem soutěží. Výhodou je i to, že ten starší sourozenec může tomu mladšímu pomoci se školními povinnostmi, vyzvednout jej z družiny apod.

Paní učitelka Anna je přesvědčena o tom, že nelze definovat oblasti připravenosti, ve kterých jsou její žáci na tom lépe a naopak. Připravenost žáků a její nedostatky dotahují do konce na základní škole. Na lepší připravenost se paní učitelka dívá z různých úhlů pohledů.

V případné nepřipravenosti žáků se učitelka vrací k myšlence o rodinném zázemí. Největší problém v dnešní době paní Anna shledává v tom, že jsou děti z neúplných rodin, rodiče se nesezdají, a tudíž matka má jiné příjmení než otec. Rodiče se od sebe stěhují, aplikují střídavou péči, což je podle učitelky to nejhorší, co může pro dítě být. Domnívá se, že nekvalitní rodinné zázemí a to, jestli dítě chodilo do mateřské školy nebo nechodilo, se také projevuje v celkové připravenosti žáků. Srovnává předškolní vzdělávání v klasické mateřské škole a alternativní vzdělávání. Děti mají mít dle učitelky řád, což alternativní přístupy dle ní neumožňují, ba naopak. Při absenci jakéhosi systému a řádu je dítě svým způsobem „rozhozeno“ a je těžko na čem stavět na základní škole. To vše platí nejen v rámci předškolního vzdělávání, ale platí to i v rodině. Pokud dítě nemá doma nastavená pravidla, tak mu později práce ve škole dělá velké těžkosti. Co se týče povinné předškolní docházky má tedy paní učitelka vyhraněný názor. Tento způsob adaptace vnímá jako užitečný, oproti docházce na druhém stupni základních škol.

„Myslím si, že povinnost předškolní docházky je velice dobrá. Aby se to dítě nějakým způsobem srovnalo s těmi dětmi a aby mohlo plynule přejít do té první třídy. Já si myslím, že je to dobré, že toto bych podpořila na rozdíl od toho, dávat děti ve dvou letech do školky. To je absolutně to, v čem jsem proti, protože my máte tak štědrý sociální systém, až někdy moc štědrý. Ale spíš bych řekla, ano, ten poslední rok povinně. Asi bych to ještě zhodnotila globálně, co se týče předškolního a základního vzdělávaní, tak bych řekla, že udělat povinný nástup v pěti letech a zrušit devátou třídu. Devátou třídu já považuji za naprosto zbytečnou záležitost. Učila jsem sedm let na střední škole, prošla jsem si všemi těmi stupni vzdělávání a učila jsem vlastně i na základní škole ve vyšších ročnících a musím říct, že ta devátá třída … zaprvé, ty děti už jsou vyspělé na

to, aby zůstávaly pod hlavičkou základní školy. Zadruhé, systém přijímacích zkoušek – ty děti vědí někdy začátkem dubna, že jsou přijaté a zbytek dubna, květen, červen je absolutně o ničem. Navíc, protože já jsem třeba ukončila základní školu v osmé třídě a bylo to naprosto ideální. Ty děcka už by měly být včlenění do toho procesu toho středního vzdělávání, protože jim tak jakoby v té deváté třídě narostou hřebínky, oni si hodně dovolují. Takže kdyby byly už na střední škole, tak přece jenom by to jejich sebevědomí bylo trošičku jakoby setřeno, to jejich nezdravé sebevědomí a musely by na sobě víc makat. Takže myslím si, že i z hlediska výchovně vzdělávacího procesu je to zbytečný ročník."

Paní učitelka se samozřejmě také podílí na zápisech do základního vzdělávání. Ovšem tyto zápisy vnímá pouze jako formální věc vzhledem k nynějším zákonům.

„Ano, podílím se na zápisech, ale musím říct, že v posledních letech, je to diskutabilní věc, protože zákon vám říká, že dítě se k tomu zápisu nemusí ani dostavit. My musíme zapsat vlastně i dítě, které se nám k tomu zápisu nedostaví. Pokud přijde na ten zápis za dítě rodič, tak my ho musíme prostě zapsat k té povinné školní docházce. Tím chci říct, že zápisy, které probíhaly dříve, tak skutečně dokázaly odhalit nepřipravenost žáka, dokázaly učitelky doporučit na zápise, zda tedy odklad či ne. Tady už nám rodiče přichází s tím, že přinesou papír bez dítěte a on bude mít odklad, tak ho zapište, ale bude odklad. Takže ani s tím dítětem se kolikrát nedostaví. Já bych řekla, že zápisy do prvních tříd se v posledních letech staly formální věcí, což je velká škoda."

V neposlední řadě je důležité myslet na přítomnost pedagogicko-psychologické poradny. Otázkou je, zda má test školní zralosti význam, když poslední slovo, o tom, zda dítě půjde nebo nepůjde do školy, má rodina. Podle paní Anny vyšetření smysl má. Pokud si rodiče nejsou jisti o připravenosti jejich dítěte, tak se mohou objednat na vyšetření v PPP. V případě, že dítě není připravené, tak by rodiče měli být natolik soudní, aby dítě do školy nedávali. K odkladu školní docházky by měly mít hlavní slovo učitelky v mateřské škole. Ony dennodenně s dětmi pracují a mohou rodičům doporučit případný odklad. V této konkrétní třídě je pět žáků s odkladem školní docházky. Na druhé straně jsou žáci s předčasným nástupem do primárního vzdělávání. Princip v rozhodování, zda dítě dát do školy dříve je v podstatě stejný jako u odkladu školní docházky. Pokud je dítě šikovné, tak není důvod, proč ho „zbytečně" nechávat

v mateřské škole. Poradní hlas by měly mít opět učitelky z mateřských škol a PPP. Takové žáky paní učitelka ve třídě nemá.

Paní učitelka Ivana

Učitelská praxe paní učitelky Ivany je 30 let. Stejnou dobu, tedy 30 let, působí na 1. stupni základní školy. Vzhledem k této skutečnosti je paní učitelka Ivana přesvědčena, že díky svým zkušenostem vnímá problematiku dětí komplexněji a ze všech možných úhlů pohledu.

Na základní škole, kde se uskutečnil i náš polostrukturovaný rozhovor učí druhým rokem. První ročník vyučovala paní učitelka Ivana celkem šestkrát. Letošní prvňáčci byli dle výpovědi učitelky připraveni, avšak je podle ní patrný velký rozdíl, co se týče předškolního vzdělávání v mateřských školách ve městě a na vesnicích. Tento rozdíl shledává především v tom, že na vesnických mateřských školách není školní připravenosti a školní zralosti věnováno tolik pozornosti jako ve městě, kde je předškolním dětem poskytnuta cílená příprava na školní docházku. Paní učitelka klade velký důraz na mateřské školy a považuje jejich postavení v připravenosti dítěte na vstup do základního vzdělávání za dominantní. Žáci v její nynější třídě byli na začátku školního roku nejlépe připraveni v oblasti zrakové a sluchové percepce, prostorové orientaci, udržení pozornosti zhruba na 10 minut, samostatnosti. Hůře na tom byli s grafomotorikou a s řečí. Což v obou případech souvisí s motorikou dítěte. Z její vlastní zkušenosti udává příčinu nepřipravenosti dětí v nedostatečné pozornosti dětem z venkovských mateřských škol, jak již bylo zmíněno výše. Žáci přicházející z těchto mateřských škol jsou dle učitelky nesoustředěné, v mnoha případech nebývá dodržována ani jejich povinná předškolní docházka a práci takovýchto školek hodnotí velice negativně. Dalším důvodem nepřipravenosti dítěte na školu by mohla být i nefungující rodina a s tím spojené nepodnětné prostředí.

Na otázku, týkající se role rodiny v připravenosti dítěte, přiznává, že vliv rodiny je naprosto zásadní a to již od útlého věku, od narození. *„To, do jaké míry se rodina stará a o dítě pečuje, se promítá poté do jeho vývoje“,* tvrdí.

Dalším důležitým článkem v připravenosti dítěte je úplnost rodiny. Tu paní učitelka Ivana popisuje tím způsobem, že v okamžiku, kdy má ve třídě žáka ze střídavé péče, tak je to pro samotné dítě velmi závažná věc v jeho životě. Učitelka by v této situaci, kdy rodiče řeší rozchod, volila odklad povinné školní docházky. Pro samotného

předškoláka je tato situace, kdy má nastoupit do první třídy základní školy a ještě k tomu se řeší jeho střídavá péče, velice náročná, plná stresu a obav. Na dítě je kladen neskutečný nápor, je měněn v podstatě celý jeho dosavadní život. Paní Ivana přiznává, že pociťuje, v tomto ohledu jakýsi fenomén dnešní doby, že rodiče dětí se rozcházejí čím dál tím víc. Souhrnně řečeno, úplnost rodiny a klid rodinného zázemí dává dítěti pocit určitého zastání, jistoty a pohody.

Paní Ivana mě ihned informuje i o tom, že jejich škola, na které nyní pracuje, je atypická ve spádovosti dětí z místního dětského a azylového domova. Svoji zkušenost s těmito dětmi popisuje následovně:

„Naše škola je atypická v tom, že máme děti z dětského domova a máme děti z azylu, což třeba zrovna já tady v té třídě mám oboje dvoje a tam je velmi markantně jakoby vidět zaprvé dětský domov, kde teda oni se snaží, ale tam prostě už je nějak ve výbavě toho dítěte, že je problematický a že je tam porucha chování a přes tu obrovskou snahu tady ve škole a v tom domově, to nejde. A na druhé straně je ten azyl, kde to dítě je s matkou, které je to v podstatě úplně jedno a ta holčička už tady je podruhé v té první třídě a opakuje první třídu a stále nepočítá do pěti a stále nečte. Ale je i vidět, že tam není ani ta domácí podpora, ona velmi špatně mluví česky a tam si toho doma nikdo jakoby nevšímá. Takže podle mě i ta domácí podpora a to, co vychází z té rodiny je velmi zásadní.“

Vliv na připravenost dítěte má podle paní učitelky i vzdělání rodičů a přítomnost staršího sourozence. Čím je prý rodič vzdělanější, tím víc je schopen dítěti s přípravou pomoci, avšak dodává, že i rodič bez vzdělání může mít snahu být v přípravě svého dítěte na školu aktivní.

„*Vždyť ti rodiče bez toho vzdělání se taky snaží, ale nemůžeme říct, že by vzdělání nemělo vliv, určitě to vliv má.“*

Působení staršího sourozence v rodině má na budoucího prvňáčka, dle učitelky Ivany, pozitivní vliv, a to především proto, že se setkává s věcmi, které se řadí do té vyšší věkové kategorie a on se tak učí. Výhodné je to pro rodiče i při vstupu do základního vzdělávání z toho důvodu, že rodiče již mají předešlou zkušenost a tudíž jsou připraveni na to, co je čeká.

„Je velký rozdíl, když jde prvňák z rodiny, kde v životě prvňáka neměli a z rodiny, kde už prvňáka měli a ví, na co mají být připraveni, co očekávat. Leckdy jsou ti rodiče zaskočeni, protože si myslí kdovíco a pak mají velký problémy.“

Paní Ivana také dodává, že řada rodičů nemá vůbec představu, co obnáší příprava na školní docházku a myslí si, že věk dítěte je jediný ukazatel nástupu do základní školy. To, jestli je dítě dostatečně připravené rodič jako laik může samozřejmě posoudit, ale ne moc dobře. V tuto chvíli je na místě, obrátit se na třídní učitelky v mateřské škole, kam jejich dítě pravidelně dochází a sjednat si konzultační hodiny, kde se zákonný zástupce cíleně ptá na vše, co ho zajímá. Pokud si rodič není jistý s rozhodnutím povinné školní docházky ani po konzultaci s učitelkami z mateřské školy, může se samozřejmě obrátit na již zmiňovanou pedagogicko-psychologickou poradnu.

Paní učitelka Ivana velice přesně a výstižně definuje nynější stav formou jakési triády: zákon - rodič - dítě.

„Zákon předpokládá, že budou rodiče jednat v zájmu dítěte, ale ve skutečnosti to tak prostě není. A to se můžeme bavit, jak v tomto případě, jak rodiče upřednostňují svůj zájem před zájmem dítěte, tak v případě výsledků vyšetření poradenského zařízení, kdy rodiče upřednostňují svůj zájem, jak se jim to hodí a to dítě se akorát trápí.“

Podle výpovědi paní Ivany má vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně zásadní význam a rodiče by podle ní měli respektovat doporučení z výsledků vyšetření. Sama poté uvádí příklad právě nedůsledných rodičů i s dopadem na jejich dítě.

„Měla jsem tady letos i tento případ, kdy dítě mělo dokonce i několik posudků, kde v mateřské škole, v základní škole, kam šli k prvnímu zápisu i v poradně doporučili odklad povinné školní docházky a rodiče tento fakt vyřešili tím způsobem, že šli do další základní školy, tedy k nám a dítě zde zapsali. Já jsem jim první týden v září řekla, že je to na dodatečný odklad, což se rodičů velice dotklo a nakonec dítě skončilo na malotřídní škole. Prostě od nás odešli. U této holčičky se jednalo o totální nezralost, nejenom po psychické stránce, ale hlavně po tělesné. Ona ve čtvrt na deset byla tak unavená, že usnula pod lavicí.“

Tato velká zkušenost utvrdila paní učitelku v tom, že poradenská zařízení mají naprosto zásadní význam a rodiče by měli jejich doporučení plně respektovat a zohledňovat při dalších krocích.

V letošním prvním ročníku má paní učitelka Ivana 17 dětí, z toho má 4 děti po odkladu školní docházky a 1 dítě opakuje první třídu. To osmnácté dítě bylo to, kterému navrhla dodatečný odklad, což se odehrálo ihned v září.

Učitelka se podílí také na zápisech do povinné školní docházky. Ve své učitelské praxi doposud nebyla svědkem předčasného nástupu dítěte do základní školy. Ví, že tato možnost existuje, ovšem nemá takovou zkušenost. Zastává takový názor, že pokud je dítě zralé a připravené, tak proč nevyužít tuto možnost. Při své práci se běžně setkává s žáky, kteří umí počítat třeba do stovky, kteří tvrdí, že umí číst, ale tyto dovednosti (naučit se číst a počítat) *„nespočívají jenom ve vyjmenování číselné řady, ale v dalším rozvoji matematických a čtecích dovedností a tady je potřeba velmi obezřetného postupu, aby se něco ve vývoji nepřeskočilo“*, říká učitelka.

„Takže jako já těmto dětem dávám možnost, aby se blýskly v okamžicích, kdy čteme nový text nebo něco takového nebo jim dám navíc práci, pokud mají hotovo. Ale postupují normálně s námi a děláme všechny ty základy tak, abychom to prošli opravdu poctivě, všechno.“

Paní učitelka Edita

Paní učitelka Edita veškerou svoji 27 letou učitelskou praxi zasvětila pouze prvnímu stupni základní školy. Tato praxe je jí přínosem ve vnímání připravenosti žáků, protože se může jako zkušená pedagožka zaměřit na více věcí, kdežto student hned po škole se ještě nedokáže tolik orientovat. Je zajímavé, že konkrétně první ročník vyučovala paní Edita pouze jedenkrát a to až v letošním školním roce. Na základní škole, kde probíhal tento polostrukturovaný rozhovor působí teprve prvním rokem.

Na začátku tohoto školního roku 2019/2020 větší část její třídy dle paní učitelky byla připravena na vstup do základní školy. Předškolní děti, které chodily do mateřské školy, byly více či méně připraveni. Mezi touto skupinou žáků byl také jeden cizinec, mongolský chlapec, který se se svou rodinou přestěhoval do České republiky na jaře 2019. Před vstupem do základní školy nikdy nenavštěvoval mateřskou školu ani žádné

jiné školské zařízení. V září 2019 nastoupil v řádném termínu do nynější základní školy. Velkou nevýhodou je chlapcova jazyková bariéra.

Podle paní učitelky Edity má dominantní postavení v připravenosti dětí na vstup do základního vzdělávání bez pochyby mateřská škola a rodina. Mateřskou školu klade na první místo z toho důvodu, že zde tráví děti každý den hodně času a s rodiči jsou potom už jen chvíli odpoledne a večer, než jdou spát. Rodinu jako takovou nechce bagatelizovat, protože má na dítě bezpochyby velký vliv. Když se v rodině něco děje, tak to děti ovlivňuje, jsou nervózní, v nepohodě. Úspěšnost žáků může být částečně podmíněna geneticky či dosaženým stupněm vzdělání rodičů, ale není to dle učitelky pravidlem. Vliv sourozence na připravenost dítěte je závislý na věkovém rozdílu. Pokud má dítě sourozence o rok, dva ve třídě výš, tak spoustu školních věcí je mu již známo před započetím povinné školní docházky. Pokud je sourozenec starší o více jak pět let, tak je znát lepší úroveň komunikace, která je samozřejmě dítěti přínosem.

„Když mají staršího sourozence jako o více, třeba 5 nebo 8 let, takže to má pro ně takový význam, že umí lépe komunikovat. Používá obraty už i takové dospělácké, protože vyrůstá více mezi dospělými lidmi. Může to mít i přínos.“

Paní učitelka si myslí, že v připravenosti může mít vliv i pohlaví dítěte. Holčičky si již v předškolním věku hrají námětovou hru na školu. Paní Edita má zkušenost, že děvčata bývají většinou šikovnější než chlapci, kteří v sobě mají ještě více hravosti. Avšak není to pravidlem. Výjimečně se setkává i s dívkami, které si v první třídě nosí do školy plyšové hračky a hrají si s nimi.

Často se vyskytují i logopedické problémy, kdy řeč není dostatečně vypilovaná. Upozorňuje na to, že by bylo vhodné tyto obtíže řešit včas a nenechávat je na poslední chvíli, kdy už může být pozdě. Žáci v první třídě nemají dle výpovědi učitelky problém v sociální oblasti. Jsou velice samostatní, zvyklý na dětský kolektiv. Sluchové a zrakové vnímání je též na dobré úrovni. Celková motorika se u dětí zhoršuje.

„Motorika, spíš bych řekla, že se zhoršuje, protože když si třeba porovnám, co jsem vyráběla s dětmi dřív, třeba před deseti roky, záleží tedy ještě jak, která třída, ale celkově bych řekla takové to vystřihování nebo úplně taková ta zručnost, ale co mám založené věci, co jsem dělala s druháky, tak si říkám, že to nechám až na třetí třídu.“

Důvodem nepřipravenosti by mohla být jakási nepohoda, častá nemocnost, malý zájem ze strany rodičů, kdy spoléhají pouze na mateřskou školu, tvrdí učitelka. Přiznává, že k některým věcem musí děti prostě jen dospět v těch šesti letech, ty neuspěcháme.

K otázce povinné předškolní docházky se nemá potřebu paní Edita vyjadřovat a říká:

„To by byla otázka na někoho jiného.“

Co se týče zápisu k povinné školní docházce, sděluje, že k zápisu chodí, ale více to nekomentuje.

Sama osobně přiznává, že není úplným zastáncem odkladů povinné školní docházky. Ale v případě, kdy to poradna doporučí, protože shledá nějaký problém, tak by se k odkladu přiklonila. Uvádí, že znaků školní zralosti je spoustu, například se začne vyměňovat mléčný chrup, že si dítě dosáhne přes hlavu na ucho protější strany, má vyhraněnou lateralitu a dobrou sociální úroveň, že se nebojí, není úzkostlivé apod.

Paní učitelka si myslí, že většina rodičů je rozumných a nechá si poradit, ale zároveň připouští, že jsou i rodiče, kteří i přes nějaké varování dají své dítě do školy. Byla nejednou svědkem, kdy se toto špatné rozhodnutí rodičů táhlo s dítětem po celou dobu jeho školní docházky.

Žáků po odkladu povinné školní docházky má ve třídě 5 z celkového počtu 20 dětí. Podle ní je velmi poznat rozdíl dětí, které měly odklad, protože v té třídě je pak věkový rozdíl mezi žáky i třeba jeden celý rok.

Dítě s předčasným vstupem na základní školu paní učitelka Edita nemá ve třídě žádné. Je to podle ní velice ojedinělá situace. Takové dítě by muselo být opravdu šikovné, nadané, aby bylo schopno se vyrovnat ostatním. Další rok strávený v mateřské škole by pro něj mohl znamenat stagnaci v jeho vývoji.

8.6 Obsahová analýza

Všechny tři oslovené ženy jsou nyní učitelkami na prvním stupni základní školy. Pouze jedna z dotazovaných vyučovala i na jiném stupni, než na prvním. Zbylé dvě učitelky celou svoji pedagogickou praxi zasvětily pouze prvnímu až pátému ročníku ZŠ. Jejich učitelská praxe je zhruba 25-30 let, z toho první ročníky ZŠ vyučovaly rozdílně.

Jednou, třikrát a šestkrát. Na školách, kde se uskutečnily jednotlivé polostrukturované rozvory jsou všechny tři učitelky jen krátce a to po dobu jednoho, dvou a tří let.

Na otázku, zda je ve vnímání připravenosti žáků ovlivňuje právě délka jejich učitelské praxe, odpověděly všechny tři bez váhání, že určitě ano. Podle nich nelze srovnávat zkušeného pedagoga s pedagogem začátečníkem, tedy studentem ihned po škole. Ony, jako zkušené pedagožky mohou vnímat tuto problematiku komplexněji a vycházet při tom z vlastních zkušeností.

Při vzpomínce na svůj nynější první ročník v září, tedy ihned po nástupu do základní školy, jejich žáci byli na vstup do povinné školní docházky spíše připraveni. Jedna z paní učitelek měla ve skupině příchozích prvňáčků chlapce cizince, u něhož se objevila jazyková bariéra. Další dvě paní učitelky poukazovaly na kvalitu připravenosti žáků z hlediska povinné předškolní docházky do vesnických a městských mateřských škol. Dle jejich osobních zkušeností byly na tom děti z městských mateřských škol lépe oproti vesnickým. Rozdíly v připravenosti žáků přisuzovaly i možnosti využití alternativních předškolních zařízení. Nově příchozí prvnáčci z těchto institucí mají dle zkušeností učitelek problémy se soustředěností, chybí jim řád a systém.

Tuto většinovou připravenost žáků nemohou pedagožky nijak globalizovat. Jedna z učitelek byla přesvědčena o tom, že nelze posoudit, v jaké oblasti její žáci vynikali nejvíce, protože každý z nich je svým způsobem „originál“. Další paní učitelka hodnotila svoji třídu z hlediska pohlaví – dívky bývají většinou šikovnější než chlapci, ale nemusí to být pravidlem. Nelze tedy podle ní konkretizovat. Avšak neubránila se srovnání nynějších žáků s těmi dřívějšími, že v dnešní době jsou děti více samostatné, emocionálně vyspělé, zdatnější v sociální oblasti, ale horší v oblasti jemné motoriky, pozornosti a řeči. Třetí učitelka uvedla, že její žáci byli nejlépe připraveni v oblasti zrakové a sluchové percepce, pozornosti, prostorové orientace, samostatnosti. Naopak nejhůře z hlediska jemné motoriky a řeči. Všechny dotazované učitelky zastávaly tedy stejný názor, že nejlépe byli připraveni z hlediska sebeobsluhy a prostorové orientace a naopak nejhůře na tom byla jemná motorika a řeč.

Z pohledu dominantního, primárního postavení v připravenosti dětí na vstup do základního vzdělávání se obsahově paní učitelky shodly, ovšem pořadí bylo odlišné. Jedna z učitelek odpověděla, že rodina a mateřská škola, další pouze, že mateřská škola

a poslední uvedla mateřskou školu a rodinu. Na mou otázku týkající se role rodiny v připravenosti odpověděla první dotazovaná učitelka, že primární, protože již v předchozí odpovědi řadila rodinu na první místo. Zbylé dvě učitelky se též přidaly k názoru, že rodina má velký, zásadní vliv. Tento svůj názor obě potvrdily i osobní zkušeností, protože mají ve třídě žáky z dětského a azylového domova. Všechny tři paní učitelky se sešly v názoru, že přítomnost sourozence v rodině, má většinou pozitivní vliv na připravenost dítěte do základního vzdělávání. Velkou výhodu vidí v tom, že rodiče již s nástupem do první třídy mají zkušenost a tudíž už vědí, co mohou očekávat. Navíc starší sourozenec může být nápomocen tomu mladšímu i rodičům například s vyzvedáváním z družiny, v domácí přípravě na školu.

Na otázku, co podle nich hraje roli v připravenosti dítěte, se všechny shodly v odpovědi, že je to zajisté rodinné zázemí, tedy úplnost rodiny. Rozchod rodičů, střídavá péče či pouhé odlišné příjmení rodinných příslušníků je jakýmsi fenoménem dnešní doby. Díky těmto odpovědím se zároveň i potvrzuje myšlenka všech paní učitelek, že hlavními příčinami nepřipravenosti žáků bývá na prvním místě neadekvátní rodinné zázemí, v dalším pořadí i případná vývojová zvláštnost dítěte, zdravotní stav a na závěr nekvalitní mateřská škola či nedocházení do mateřské školy ani v období povinné předškolní docházky, která je jasně stanovená školským zákonem.

Při otázce, zda paní učitelky vidí nějaký efekt povinné předškolní docházky, se nechtěly více vyjadřovat a tvrdily, že by to byla otázka vhodná spíše pro někoho jiného. Samozřejmě, že povinná předškolní docházka jako taková je podle nich velice dobrá a užitečná, protože dítě se tímto způsobem může srovnat s ostatními předškoláky a plynule poté přejít do první třídy základní školy s nabytými vědomostmi, dovednostmi a návyky odpovídající jeho věku.

K lepší připravenosti dětí na vstup do základního vzdělávání by mohla přispět záměrná a cílená příprava předškolního dítěte v rámci předškolního vzdělávání. V rodinném prostředí by bylo vhodné stanovit a důsledně dodržovat pravidla a mantinely, protože každé dítě by mělo mít řád a systém. V neposlední řadě i včasné podchycení logopedické péče by mohlo být podle učitelek obrovským přínosem pro dítě.

Na zápisech do povinné školní docházky se podílí všechny tři dotazované učitelky. Jedna z nich měla, dle mého názoru, velice trefnou poznámku, která se týkala

právě zápisu ve vztahu k dítěti. Školský zákon, jak jsem zmiňovala již v teoretické části diplomové práce, říká, že se dítě k vlastnímu zápisu do povinné školní docházky nemusí ani osobně dostavit. Základní škola je povinna zapsat všechny přihlášené děti, tedy i ty, které se k zápisu s rodiči nedostavily. Tím pádem, zápisy, které probíhaly dříve, dokázaly odhalit nepřipraveného žáka a základní škola mohla doporučit odklad povinné školní docházky, avšak dnes tomu tak není. V dnešní době již přichází rodiče s žádostí o odklad povinné školní docházky pro jejich dítě. Zápisy k povinné školní docházce se dle výpovědí učitelek staly již formální záležitostí, což je obrovská škoda, protože budoucí prvňáčci přichází o zážitek z prvního oficiálního kontaktu se základní školou.

Učitelky bývají často svědky, jak rodiče upřednostňují svůj zájem před zájmy jejich dítěte. A to právě i v případě odkladu povinné školní docházky. O případném odkladu by dle výpovědí učitelek měla mít první slovo mateřská škola, jelikož učitelky z mateřské školy pracují s dítětem každý den, poté pedagogicko-psychologická poradna a případně i pediatr. Řada rodičů nemá totiž představu, co nástup do základní školy obnáší a domnívají se, že zrovna to jejich dítě je naprosto připravené, dokonalé a úžasné. Pokud není dítě v některé z oblastí školní zralosti dostatečně připravené, je na místě uvažovat o odkladu povinné školní docházky. Jedna z dotazovaných učitelek vidí i pozitivum v oddálení termínu zápisu k povinné školní docházce.

Možnost vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně má podle paní učitelek smysl. Ovšem rozhodující a podstatné je potom to, jak se k výsledkům vyšetření postaví zákonný zástupce dítěte. V případě, že pedagogicko-psychologická poradna doporučí odklad, měli by být rodiče natolik soudní a tento výsledný fakt brát zodpovědně. V jiném případě může potom základní škola navrhnout dodatečný odklad a vrátit dítě zpátky do mateřské školy. Rodiče by měli být v rozhodování rozumní a jednat ve prospěch dítěte, nikoliv sebe. Jedna z učitelek se svěřila, že není zastáncem odkladu, ale když to poradna doporučí, protože je k tomu pádný důvod, tak se k této variantě přiklání i ona.

Každá paní učitelka má ve své třídě zhruba pět dětí po odkladu povinné školní docházky. Žáky s předčasným nástupem do základního vzdělávání nemají žádné. A ani se za celou dobu své praxe s tímto nesetkaly. Tuto problematiku vnímají podobně jako odklad. Podle nich, pokud je dítě vyspělé a na základní školu připravené a zralé, tak

proč této možnosti nevyužít. V opačném případě by dítě zbytečně trávilo další rok v mateřské škole a došlo by ke stagnaci v jeho vývoji, na místo aby se dál rozvíjelo. Je nutné ovšem odlišit školní zralost od pouhého nadání dítěte.

SHRNUTÍ VÝZKUMU

Závěrem bych ráda shrnula zjištěné informace týkající se příčin nedostatečné školní připravenosti, které jsem získala prostřednictvím těchto třech polostrukturovaných rozhovorů. Jak jsem již zmiňovala, tak cílem nebylo zobecňovat názory učitelů na připravenost dětí do ZŠ, ale zjistit jejich zkušenosti a úroveň připraveností dětí při nástupu do první třídy.

Délka učitelské praxe ovlivňuje pedagoga ve vnímání připravenosti žáka. Dominantní postavení v připravenosti na základní vzdělávání má rodina a mateřská škola, přičemž právě rodinné prostředí má zásadní a primární roli. Veškerý nesoulad v rodině se odráží na dítěti. Přítomnost sourozence v rodině je pro dítě předškolního věku výhodou vzhledem k jeho lepší školní připravenosti.

V současné době bývají žáci na horší úrovni v oblasti jemné motoriky a řeči. Tyto oblasti spolu souvisí. Naopak výrazné zlepšení je možné vidět v sebeobsluze, emocionální a sociální oblasti. K lepší připravenosti na školu by mohlo pomoci, když má dítě nastavený systém a řád, ať již z domácího či institucionálního prostředí. Samozřejmě, že vzájemná souhra těchto dvou prostředí je nejlepší cestou. Taktéž cílená předškolní příprava a včasná logopedická péče jsou též vhodnou formou, jak dobře připravit dítě na vstup do primárního vzdělávání. Ve školském zákoně je zakotvena povinná předškolní docházka, která je v mnoha směrech přínosem pro předškolní dítě. Samotný zápis k povinné školní docházce je nezapomenutelným okamžikem pro dítě i jeho rodiče. Nástup do základní školy je dalším důležitým mezníkem v životě dítěte, a proto si myslím, že je pro něj důležité, aby mělo možnost se účastnit zápisu spolu s rodičem. V případě, že dítě není připravené v některé z oblastí školní zralosti, měli by se rodiče poradit s učitelkami v mateřské škole a případně se objednat do pedagogicko-psychologické poradny. Pokud jsou rodiče přesvědčeni o tom, že je jejich dítě zralé k plnění povinné školní docházky, domnívám se, že by neměli jeho nástup do základní školy odkládat.

ZÁVĚR

Diplomová práce „Připravenost žáka na povinnou školní docházku z pohledu učitele“ se v teoretické části zabývala podrobnějším popisem dvou vývojových období v životě člověka a to konkrétně předškolním a mladším školním věkem. Přestože jde o plynule navazující období, jejich hlavní rysy se výrazně diferencují, což bylo základem analýz všech oblastí. Součástí teoretické části byla i kapitola věnována osobnosti učitele na prvním stupni základní školy. Zde jsem se zabývala kvalifikací a legislativou, typologií učitele a rozdělením profese podle času. Dále jsem se věnovala tématu školní zralosti a připravenosti, kdy bylo velice důležité teoreticky vymezit si tyto dva pojmy, aby nedošlo později k jejich záměně. Se školní zralostí a připraveností samozřejmě souvisely i další kapitoly v pořadí a to odklad povinné školní docházky, předčasný vstup do základní školy a v neposlední řadě i zápis k povinné školní docházce. Poslední kapitolou byl samotný vstup k plnění povinné školní docházky. Na teoretickou část navazovala praktická, zaměřená na kvalitativní výzkumné šetření.

Pro splnění daného cíle jsem použila metodu polostrukturovaného rozhovoru se třemi učitelkami prvního stupně základní školy. Díky jejich odpovědím bylo možné použít tyto informace k plnění cílů práce. Jednotlivé výpovědi respondentů byly přepsány a byla u nich provedena obsahová analýza, ve které byly popsány shodné a rozdílné názory na danou problematiku.

Druhým cílem tohoto výzkumu bylo hledání příčin nedostatečné školní připravenosti. Možné příčiny této nepřipravenosti jsou podrobněji popsány v kapitole 8.6 a v odpovědích na otázku číslo 11. Dle paní učitelek je nejčastější příčinou nepřipravenosti dítěte na vstup do základního vzdělávání především špatně fungující rodina. Nejčastěji učitelky hovořily o rozvodech a střídavé péči, jakožto velmi špatně působících faktorech na psychiku dítěte, a tedy i na jejich výkon ve škole.

Posledním cílem bylo vytvoření sady pracovních listů pro žáky na začátku první třídy. Cílem těchto pracovních listů bylo eliminovat případnou nedostatečnou připravenost žáků. Sada obsahovala celkem jedenáct pracovních listů zaměřených na problémové oblasti školní zralosti a připravenosti. Konkrétně se jednalo o oblast řeči,jemné motoriky (grafomotoriky), zrakového a sluchového vnímání, vnímání prostoru a času, základní matematické představy (matematická pregramotnost).

Z pohledu učitelky předškolních dětí si myslím, že by bylo pro ně vhodné, předkládat jim podobné pracovní listy v posledním roce stráveném v mateřské škole. Při práci s dítětem by se postupně procvičila každá oblast školní zralosti a připravenosti. Hotové pracovní listy by bylo vhodné zakládat a tvořit tak portfolio, které by bylo k dispozici pro individuální práci s každým dítětem předškolního věku. Poté by se učitelka s dítětem vracela především k oblastem, které mu činily ptoblém. Tímto způsobem by probíhala jak příprava, tak i diagnostika předškolního dítěte před vstupem do základního vzdělávání, což se již v některých mateřských školách realizuje.

Diplomová práce mě například dovedla také k návrhu, že užitečnou by pro budoucí žáky mohla být například tzv. Škola nanečisto, která by probíhala od září do května (respektive do doby zápisu) a to přímo v budově základní školy. Děti by tak měly možnost se pravidelně scházet se svými potencionálními spolužáky, měly by možnost se více poznat s různými učiteli a to i jinými než jsou ti z mateřské školy, rodiče by měli možnost pozorovat své dítě přímo tzv. v akci a to v porovnání se stejně starými dětmi a učitelé základní školy by měli možnost poznávat potencionální žáky svých tříd. Každé setkání by také poskytovalo možnost se zaměřit na jednu oblast více, či procvičovat všechny najednou v podobě různých úkolů, jak se již v některých školách libereckého kraje děje.

Rozhovory a tvorba metodického materiálu mě přesvědčila o tom, že připravit dítě na nástup k povinné školní docházce není jednoduchou záležitostí, a předpokládá velikou důslednost, trpělivost a erudovanost ze strany paní učitelek mateřské školy. Neodmyslitelnou podmínkou úspěšnosti dítěte při přechodu do základní školy je zázemí rodiny, důvěra v pedagogické instituce a vzájemná komunikace mezi nimi.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, Eva DANDOVÁ, Jana KRATOCHVÍLOVÁ, Hana NÁDVORNÍKOVÁ, Zora SYSLOVÁ a Lenka ŠULOVÁ. *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe, 2017. Školní zralost. ISBN 978-80-7496-319-3.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press, 2010. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN isbn978-80-251-2569-4.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN isbn978-80-247-2863-6.

FASNEROVÁ, Martina. *Vybrané kapitoly z elementárního čtení a psaní*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3143-7.

FRANCLOVÁ, Marta. *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4463-6.

JECHOVÁ, Šárka. *Pohádky k povídání: [s jednoduchými úkoly pro rozvoj řeči a dalších dovedností]*. Olomouc: Rubico, 2014. Hrátky. ISBN 978-80-7346-080-8.

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

KANTOROVÁ, Jana a Helena GRECMANOVÁ. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008. Vzdělávání. ISBN 978-80-7409-024-0.

KLÉGROVÁ, Jarmila. *Máme doma prvňáčka*. Praha: Mladá fronta, 2003. Žijeme s dětmi. ISBN 80-204-1020-1.

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

KROPÁČKOVÁ, Jana. *Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let*. Praha: Portál, 2008. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-359-8.

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

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

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

PLEVOVÁ, Irena a Alena PETROVÁ. *Obecná psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3246-5.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6.,aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

SVOBODA, Mojmír, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vydání třetí. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0899-0.

ŠULOVÁ, Lenka. *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Praha: Wolters Kluwer, 2014. ISBN 978-80-7478-542-9.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

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

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika - vychovatelství*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008. ISBN 978-80-7372-306-4.

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

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

Zákon č. 561/2004Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. 5. vyd. Praha: D + H, 2007. ISBN 978-80-903869-3-8

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

Příloha č. 1 – Sada pracovních listů

Příloha č. 2 – Dotazníkové otázky

Příloha č. 3 – Přepis výpovědí respondentů

Příloha č. 1

Sada pracovní listů

Pracovní list č. 1 – obrázkové čtení

Pracovní list č. 2 – řazení obrázků podle posloupnosti

Pracovní list č. 3 – jemná motorika

Pracovní list č. 4 – skládání obrázku

Pracovní list č. 5 – vyhledávání známého na pozadí

Pracovní list č. 6 – určování slabik a hlásek na začátku slova

Pracovní list č. 7 – řazení podle velikosti

Pracovní list č. 8 – orientace v prostoru (dvě kritéria)

Pracovní list č. 9 – prostorové vnímání (pořadí)

Pracovní list č. 10 – porovnávání množství

Pracovní list č. 11 – co do skupiny nepatří

Jméno žáka …….

Pracovní list k nápravě č. 1 – obrázkové čtení

1) Zkus poznat podle obrázků v textu, o jakou pohádku by se mohlo jednat.
2) Přečti si pohádku společně s dospělým.
3) Odpověz na otázky pod textem.

O ČERVENÉ KARKULCE

V jednom na kraji žila maminka se svojí .

Ta dostala od k narozeninám krásnou červenou . Této

čepičce se říká karkulka. A protože si ji oblíbila a pořád ji nosila, neřekl jí

od té doby nikdo jinak, než Červená karkulka.

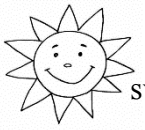
Jednoho dne si zavolala její maminka a řekla jí, že , která bydlí

v za je nemocná. „Půjdeš za ní a doneseš jí

a domácí .“

měla moc ráda, a tak popadla a ihned vyrazila na

cestu. Maminka na ni ještě zavolala, aby šla jen po a s nikým se nedávala do

řeči, ale už ji neslyšela. V bylo nádherně,  svítilo a

prozpěvovali. poskakovala po a ani si nevšimla, že na ni za

Jméno žáka …….

nejbližším číhá . Když na ní vyskočil, hrozně se lekla. Ale

se zdál hodný, mluvil k ní sladkým hlasem a vyptával se, kam má namířeno.

„Jdu jenom za, je nemocná, tak jí v nesu a .“

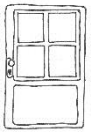
„A bydlí daleko ta tvoje ?“ olízl se mlsně . „Kdepak,

má hned na konci ,“ odpověděla .

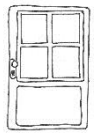
na nic nečekal, skočil do a byl pryč.

si oddechla a pokračovala v cestě k . Rozhodla se, že jí ještě

natrhá pár . mezitím běžel co nejrychleji k babiččinu

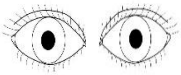
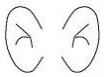
Zaklepala na  , vešel dovnitř a překvapenou spolkl. Pak si nasadil

na hlavu její čepec, na nos její a lehl si do její .

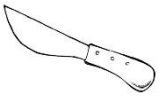
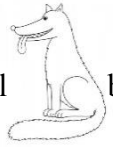
Zanedlouho dorazila k i . Zaklepala na  a

ji změněným hlasem pozval dovnitř. řistoupila k , ale

Jméno žáka …….

se jí zdála nějaká divná. „Proč máš tak veliké  , babičko?“ zeptala se. „To abych tě lépe viděla,“ odpověděl . „A proč máš tak veliké  ?“ „To abych tě lépe slyšela.“ A , proč máš tak veliké ?“ zeptala se

„To abych tě mohl lépe sežrat!“ zařval a spolkl i . Pak se svalil zpátky do a usnul.

Chrápal tak, že ho bylo slyšet široko daleko. Naštěstí šel kolem a bylo mu divné, že tak chrápe. Vešel dovnitř a v babiččině našel s obrovským břichem. hned věděl, kolik uhodilo. Vytáhl  a rozpáral  břicho. Z něj vyskočila i , obě živé a zdravé. Společně pak nanosili do břicha kamení, břicho zašili a schovali se za

se probudil a bylo mu hrozně špatně. Kamení v břiše ho tížilo. Těžce se zvedl z a odkolébal se ven ke , aby se napil vody. Jak se ale nakláněl nad hladinu, kamení v břišeho převážilo, on spadl do a utopil se. s a snědli .

Jméno žáka …….

ochutnal také domácí a pak doprovodil

zpátky domů. Zazvonil a pohádky je konec.

Kontrolní otázky:

- Jak se jmenovala holčička v pohádce?
- Podle čeho dostala svou přezdívku?
- Proč šla Karkulka k babičce?
- Co maminka volala na Karkulku při odchodu z domu?
- Co se jí cestou k babičce přihodilo?
- Na co se vlk Karkulky ptal?
- Koho vlk spolkl jako první?
- Co udělal vlk, když spolkl babičku?
- Na co se ptala Karkulka vlka převlečeného za babičku?
- Co udělal vlk, když spolkl i Karkulku?
- Kdo babičku s Karkulkou zachránil?
- Jak je myslivec zachránil?
- Co se stalo s vlkem?

Metodický list k pracovnímu listu č. 1

Téma: Červená karkulka – obrázkové čtení pohádky

Pomůcky: pracovní list č. 1

Časová dotace: 20 minut

Cíl: posiluje se záměrná pozornost, rozvíjí se zrakové a sluchové vnímání, orientace v textu, myšlení, řeč a slovní zásoba

Anotace: Materiál je určen především k nápravě v oblasti pozornosti a řeči. Pracovní list podporuje rozvoj oblastí zrakové a sluchové percepce, orientace v textu, pozornosti a řeči. Pohádka nám může sloužit i jako motivace pro další činnosti.

Postup práce s pracovním listem:

1) Zrakové vnímání – zmapování pracovního listu

   Žák si očima prohlédne pracovní list. Podle obrázků v textu zkusí poznat, o jakou pohádku by se mohlo jednat.

2) Společné čtení pohádky

   Spolu s učitelem si přečte pohádku „O ČERVENÉ KARKULCE“. Psaný text čte vždy učitel, žák jej doplňuje čtením jednotlivých obrázků. Při této aktivitě je důraz kladen na orientaci v textu, pozornost žáka, rozvoj jeho řeči a slovní zásoby.

3) Odpovídání na otázky pod textem

   Úkolem žáka je správně odpovídat na kontrolní otázky pod textem pohádky. Nyní si učitel ověřuje, zda žák dával při čtení dostatečný pozor.

Zdroje obrázků:

Obr. 1.1 Babička k obrázkovému čtení pohádky, zdroj: https://www.pinterest.pt/pin/478859372870154673/

Obr. 1.2 Bábovka k obrázkovému čtení pohádky, zdroj: https://k-vytisknuti.omalovanky.name/jidlo/babovka-1600.php

Obr. 1.3 Brýle k obrázkovému čtení pohádky, zdroj: https://zbozi.mobilmania.cz/q/bryle+harryho+pottera/

Obr. 1.4 Cesta k obrázkovému čtení pohádky, zdroj: https://hu.pinterest.com/pin/449093394084274759/

Obr. 1.5 Domeček k obrázkovému čtení pohádky, zdroj:https://www.onlineomalovanky.cz/omalov%C3%A1nka-mal%C3%BD-domek-s-verandou-vstup_3378.html7

Obr. 1.6 Dveře k obrázkovému čtení pohádky, zdroj: https://wiki.rvp.cz/@api/deki/files/23429/info

Obr. 1.7 Holčička k obrázkovému čtení pohádky, zdroj: https://cz.pinterest.com/pin/659425570411975043/

Obr. 1.8 Karkulka k obrázkovému čtení pohádky, zdroj: https://www.promaminky.cz/kreativni-dilna/obrazky-omalovanky-299/cervena-karkulka-omalovanky-4123#prettyPhoto

Obr. 1.9 Keř k obrázkovému čtení pohádky, zdroj:

https://www.pinterest.pt/pin/443463894541409452/

Obr. 1.10 Košík k obrázkovému čtení pohádky, zdroj: https://www.pinterest.co.uk/pin/661395895245897920/

Obr. 1.11 Květina k obrázkovému čtení pohádky, zdroj: http://www.malypablo.cz/omalovanky/priroda/11-kvetina

Obr. 1.12 Láhev k obrázkovému čtení pohádky, zdroj: https://www.pinterest.cl/pin/310889180524792975/

Obr. 1.13 Les k obrázkovému čtení pohádky, zdroj: https://www.pinterest.nz/pin/294563631857682642/

Obr. 1.14 Maminka k obrázkovému čtení pohádky, zdroj:

https://www.promaminky.cz/kreativni-dilna/obrazky-omalovanky-299/cervena-karkulka-omalovanky-4123

Obr. 1.15 Myslivec k obrázkovému čtení pohádky, zdroj: https://www.fotopasti.cz/lovecke-potreby/literatura/omalovanka-s-mysliveckym-a-lesnickym-motivem

Obr. 1.16 Nůž k obrázkovému čtení pohádky, zdroj: http://colorirdesenhosedivertido.blogspot.com/2010/04/risco-para-tecidos-desenhos-infantil.html

Obr. 1.17 Oko k obrázkovému čtení pohádky, zdroj: https://digifolio.rvp.cz/view/artefact.php?artefact=26881&view=4515

Obr. 1.18 Postel k obrázkovému čtení pohádky, zdroj: http://www.malypablo.cz/omalovanky/veci-a-nastroje/nabytek/166-stredoveka-postel

Obr. 1.19 Ptáčci k obrázkovému čtení pohádky, zdroj: http://www.celysvet.cz/omalovanky-k-vytisknuti-zvirata-ptaci-cap

Obr. 1.20 Slunce k obrázkovému čtení pohádky, zdroj: https://www.promaminky.cz/kreativni-dilna/obrazky-omalovanky-299/slunicko-2931

Obr. 1.21 Studna k obrázkovému čtení pohádky, zdroj: https://cz.pinterest.com/pin/503840277064428932/

Obr. 1.22 Uši k obrázkovému čtení pohádky, zdroj: https://www.dobre-napady.sk/pre-deti/pohni-rozumom/karikatury

Obr. 1.23 Vlk k obrázkovému čtení pohádky, zdroj: https://www.promaminky.cz/kreativni-dilna/obrazky-omalovanky-299/cervena-karkulka-omalovanky-4123#prettyPhoto

Obr. 1.24 Zuby k obrázkovému čtení pohádky, zdroj: https://www.promaminky.cz/kreativni-dilna/obrazky-omalovanky-299/zub-897

Obr. 1.25 Zvonec k obrázkovému čtení pohádky, zdroj: https://cz.pinterest.com/pin/143130094387064102/

Zdroj použité literatury:

JECHOVÁ, Šárka. *Pohádky k povídání: [s jednoduchými úkoly pro rozvoj řeči a dalších dovedností]*. Olomouc: Rubico, 2014. Hrátky. ISBN 978-80-7346-080-8.

Jméno žáka ……

Pracovní list k nápravě č. 2 – řazení obrázků podle posloupnosti děje

1) Vystříhej všech šest obrázků podle naznačené linie a zamíchej je.
2) Seřaď obrázky podle dějové posloupnosti čtené pohádky.
3) Převyprávěj děj pohádky pomocí seřazených obrázků.
4) Vybarvi obrázky.

Metodický list k pracovnímu listu č. 2

Téma: Červená karkulka - řazení obrázků podle posloupnosti děje, jmenuje, co se stalo nejdříve, později, naposled

Pomůcky: pracovní list č. 2, pracovní list č. 1 (text pohádky Červená karkulka), nůžky, pastelky

Časová dotace: 20 minut

Cíl: rozvoj v oblasti matematické pregramotnosti, vnímání času, zrakové a sluchové percepce, jemné motoriky, posiluje se záměrná pozornost, myšlení, řeč a slovní zásoba

Anotace: Materiál je určený k nápravě v oblasti vnímání času (posloupnost děje – matematická pregramotnost), k rozvoji zrakového a sluchového vnímání a jemné motoriky. Žák posiluje záměrnou pozornost a myšlení. Ve velké míře je rozvíjena řeč – slovní zásoba žáka. Výsledkem je, že žák zvládne seřadit obrázky podle dějové posloupnosti pohádky „Červená karkulka".

Postup práce s pracovním listem:

1) Vystříhání šesti obrázků

   Žák vystříhá všech šest obrázků podle naznačených přerušovaných čar. Učitel dbá na bezpečnost při práci s nůžkami, dohlíží na správnou techniku stříhání. Žák udržuje pořádek při práci. Vystřižené obrázky zamíchá.

2) Seřazení obrázků podle dějové posloupnosti

   Žák si položí všechny vystřižené a zamíchané obrázky před sebe na lavici. Učitel čte pohádku „Červená karkulka" (viz pracovní list č. 1). Žák během čtení poslouchá děj a šestici obrázků řadí podle čteného textu.

3) Převyprávění děje pohádky za pomoci seřazených obrázků

   Žák převypráví děj pohádky vlastními slovy. Seřazené obrázky může využít jako vizuální oporu.

4) Rozvoj jemné motoriky

   Po splnění pracovního listu si žák může obrázky vybarvit.

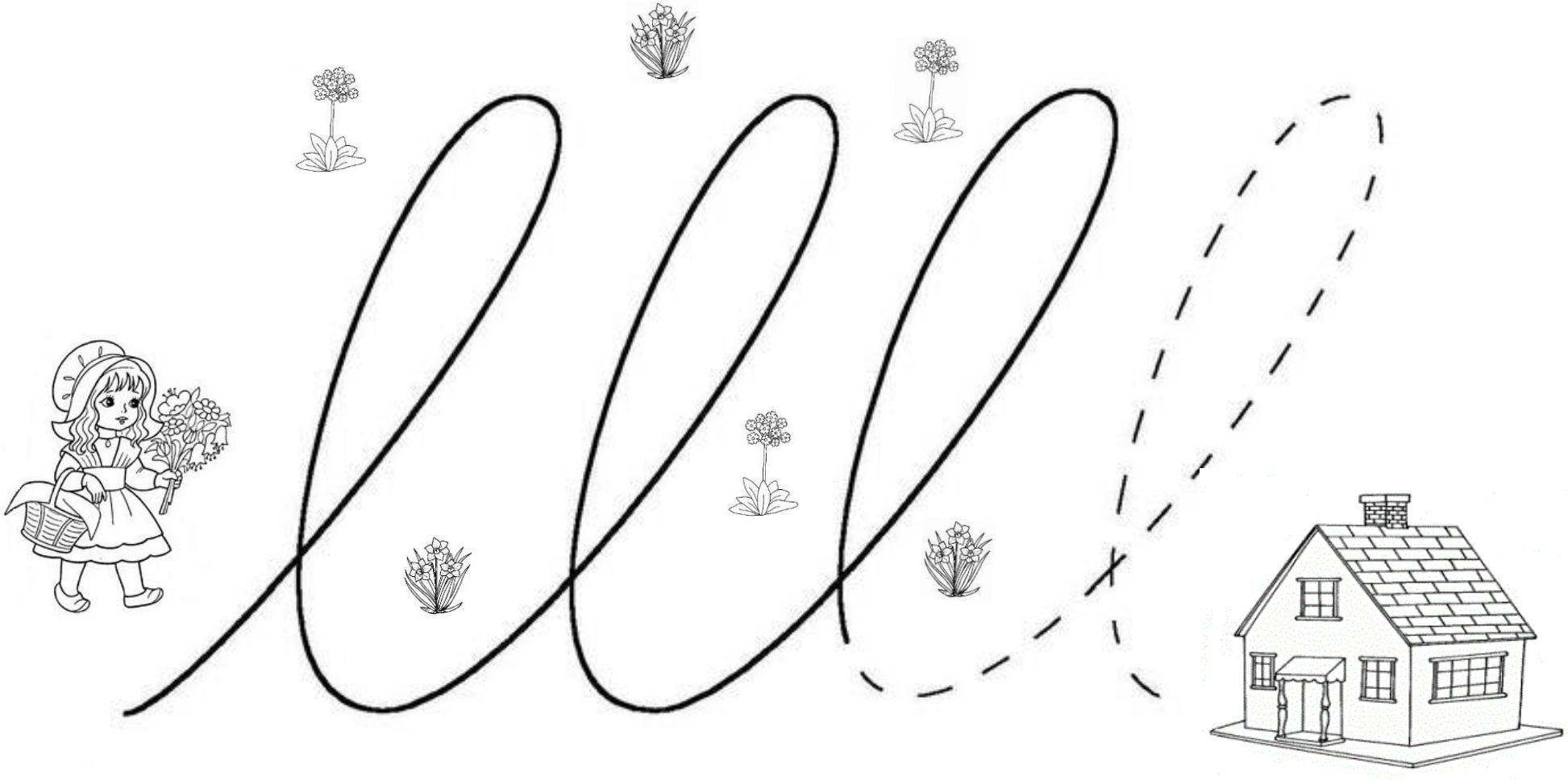
Zdroje obrázků:: *Obr. 2.1 Nůžky – symbol k činnosti, zdroj: https://www.omalovankyprodeti.cz/k vytisknuti/skola-skolni-pomucky/nuzky/*

Jméno žáka …….

Pracovní list k nápravě č. 3 - nácvik horní smyčky s dolním zátrhem

„Jedna klička, druhá klička, třetí, čtvrtá,

Karkulka za babičkou na návštěvu spěchá.“



Metodický list k pracovnímu listu č. 3

Téma: Příprava na psaní – grafomotorické cvičení horní smyčky s dolním zátrhem

Pomůcky: pracovní list č. 3, obyčejná tužka, pastelky

Časová dotace: 15 minut

Cíl: zdokonaluje se percepčně motorická koordinace žáka, posiluje se záměrná pozornost, schopnost nápodoby, rozvíjí se jemná motorika

Anotace: Materiál je připraven k nápravě v oblasti rozvoje jemné motoriky. Pracovní list vychází z grafomotorického vývoje – nácvik dolního zátrhu, horní smyčky a následné spojení těchto dvou tvarových prvků. Začínáme záměrně tím, co žák již zvládá. Na začátku každé nápravy v oblasti grafomotoriky zařazujeme nejprve samotné rozcvičení paží, dlaní, zápěstí a prstů. Tvarové prvky píšeme nejprve ve vzduchu rukou před tělem. Poté přejdeme k samotnému pracovnímu listu. Vrchní smyčku s dolním zátrhem nejprve nacvičíme prstem na papíře, poté volíme obyčejnou tužku. Celé cvičení opakujeme nejméně pětkrát za sebou.

Postup práce s pracovním listem:

1) Rozcvičení ruky před psaním

   Učitel předvádí žákovi před tabulí jednotlivé cviky ruky spojené s říkadlem. Rozcvičení se týká paží, dlaní, zápěstí a prstů. Žák pohyby s říkadlem opakuje.

2) Nácvik psaní tvarových prvků ve vzduchu

   Žák si před samotným psaním vyzkouší jednotlivé tvarové prvky napsat rukou ve vzduchu před tělem. Učitel předvádí společně se žákem.

3) Práce s vizualitou pracovního listu

   Žák si prohlédne pracovní list. Slovy popíše, co vidí na obrázku (rozvoj slovní zásoby). Společně s učitelem si přečtou doprovodné říkadlo.

4) Nácvik psaní tvarových prvků prstem na papíře

   Ukazováčkem žák opíše tvar „cesty“ Karkulky k babiččině domečku. Několikrát tahy prstu opakuje. Učitel kontroluje provádění cviku správným směrem a to zleva – doprava.

5) Psaní horní smyčky s dolním zátrhem

   Před započetím psaní učitel zkontroluje správné sezení, držení těla žáka a držení psacího náčiní (obyčejné tužky). Na povel učitele žák začne pracovat.

Psaní provádí v rytmu návodného říkadla. Cvičení opakuje nejméně pětkrát po sobě.

6) Vymalování obrázku

Za odměnu si ve zbylém čase žák může obrázek vymalovat.

Zdroje obrázků:

Obr. 3.1 Cesta (tvarový prvek) ke grafomotorickému cvičení horní smyčky s dolním zátrhem, zdroj: https://docplayer.cz/8282571-A-takto-uvolnenou-rukou-jako-kdyz-obtahujeme-velke-kruhy-obtahneme-jednim-tahem-i-medveda.html

Obr. 3.2 Domeček ke grafomotorickému cvičení horní smyčky s dolním zátrhem, zdroj: https://www.onlineomalovanky.cz/omalov%C3%A1nka-mal%C3%BD-domek-s-verandou-vstup_3378.html

Obr. 3.3 Karkulka ke grafomotorickému cvičení horní smyčky s dolním zátrhem, zdroj: https://www.promaminky.cz/kreativni-dilna/obrazky-omalovanky-299/cervena-karkulka-omalovanky-4123#prettyPhoto

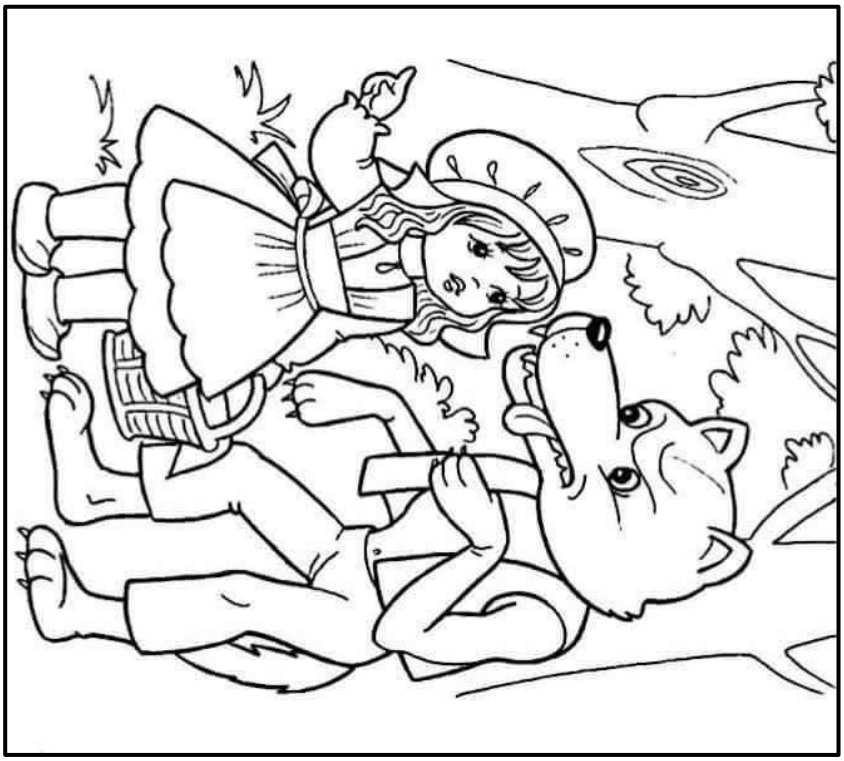
Obr. 3.4 Narcis – květina ke grafomotorickému cvičení horní smyčky s dolním zátrhem, zdroj: http://www.predskolaci.cz/jarni-kyticky/10943

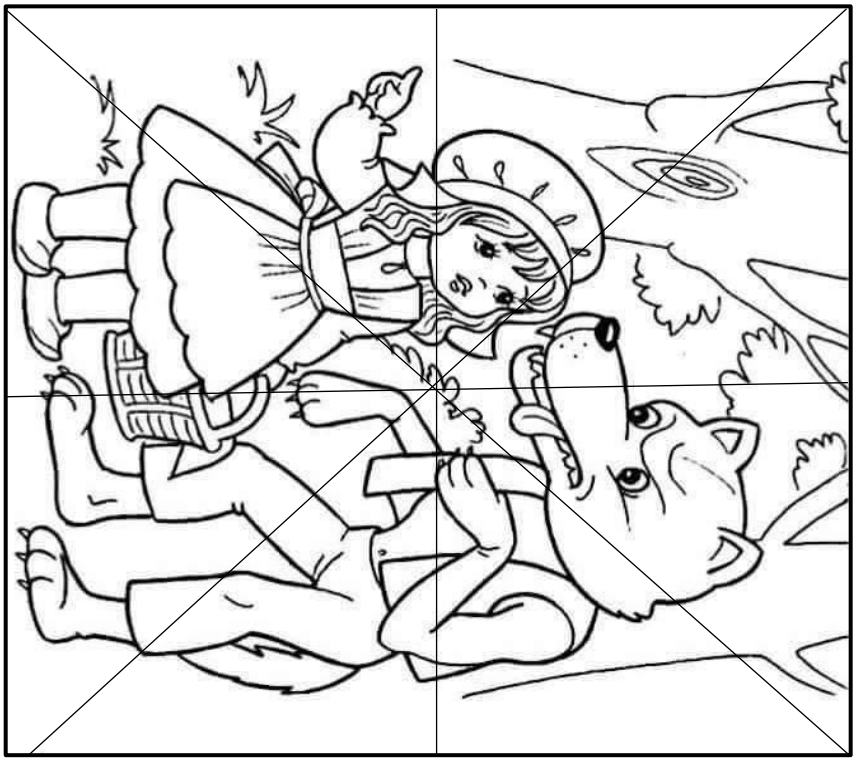
Obr. 3.5 Petrklíč – květina ke grafomotorickému cvičení horní smyčky s dolním zátrhem, zdroj: http://www.predskolaci.cz/jarni-kyticky/10943

Jméno žáka ……

Pracovní list k nápravě č. 4 – skládání obrázku z několika částí

1) Rozstříhej obrázek vpravo na osm částí podle naznačené linie.
2) Poskládej části obrázku na předloze.
3) Poskládej části obrázku podle předlohy hned vedle ní.
4) Poskládej části obrázku bez předlohy





Metodický list k pracovnímu listu č. 4

Téma: Červená karkulka - skládání obrázků z několika částí

Pomůcky: pracovní list č. 4, nůžky

Časová dotace: 15 minut

Cíl: zdokonaluje se zraková percepce části a celku (zraková analýza a syntéza), rozvíjí se jemná motorika

Anotace: Materiál je připraven k nápravě v oblasti rozvoje zrakového vnímání (analýzy a syntézy). Pracovní list vychází z individuálních potřeb žáka, protože ho lze plnit ve třech různých úrovních obtížnosti – jednoduchá, středně-těžká, těžká. Začínáme záměrně tím, co žák již zvládá. Poté až přejdeme k vyšší obtížnosti.

Postup práce s pracovním listem:

1) Rozstříhání obrázku

   Žák si rozstříhá obrázek vpravo na osm částí podle naznačených čárkovaných čar. Učitel dbá na bezpečnost při práci s nůžkami, dohlíží na správnou techniku stříhání. Žák udržuje pořádek při práci
2) Skládání částí obrázku na předloze

   Žák si před sebe položí předlohu obrázku vlevo. Rozstříhané dílky skládá přímo na předlohu.
3) Skládání částí obrázku vedle předlohy

   Žák si před sebe položí předlohu obrázku vlevo. Rozstříhané dílky skládá hned vedle předlohy.
4) Skládání částí obrázků bez předlohy

   Žák si předlohu obrázku odloží stranou, schová ji. Rozstříhané dílky skládá bez předlohy.

Zdroje obrázků:

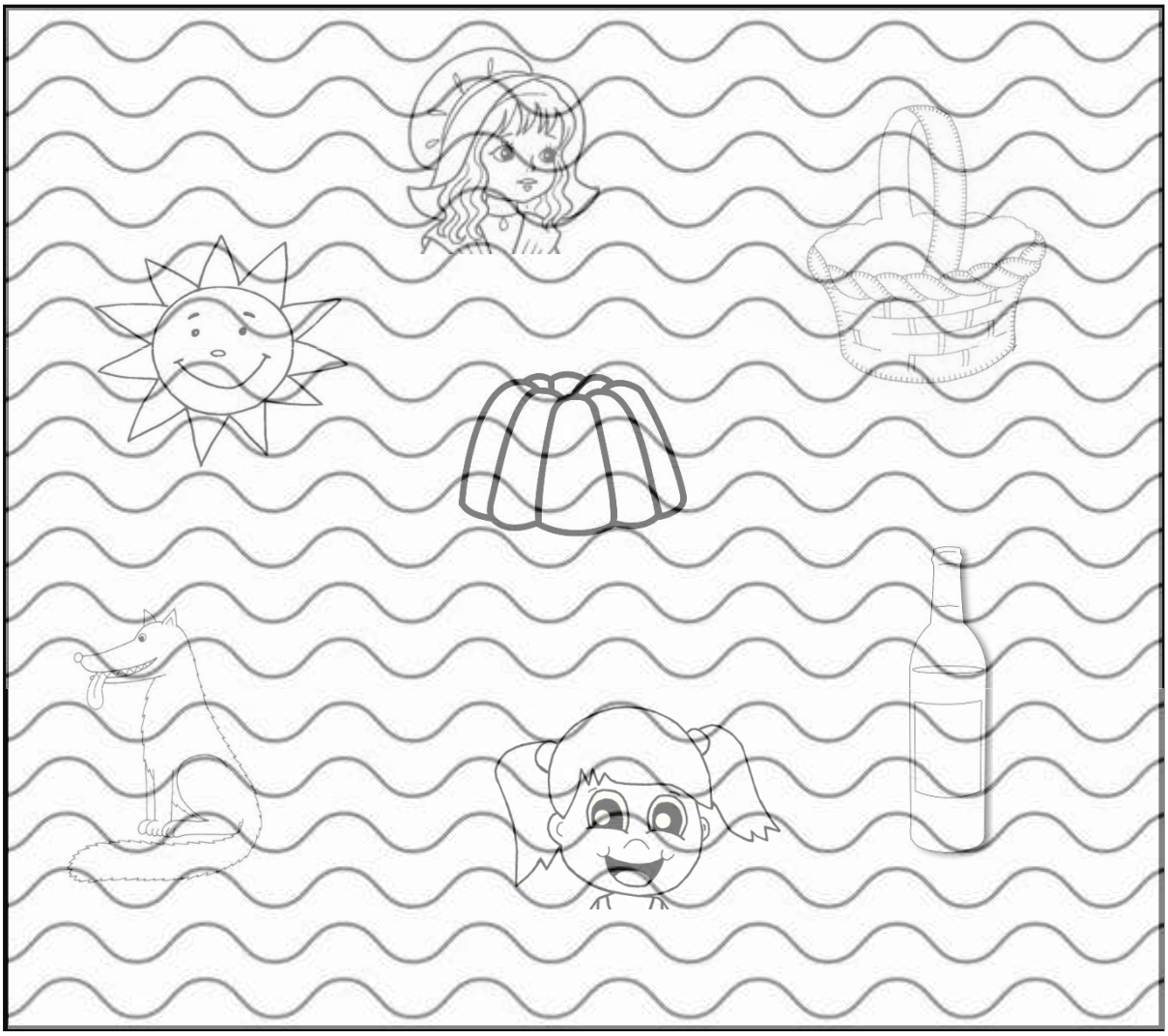
Obr. 4.1 Karkulka s vlkem v lese – zraková syntéza a analýza, zdroj: https://www.promaminky.cz/kreativni-dilna/obrazky-omalovanky-299/cervena-karkulka-omalovanky-4123

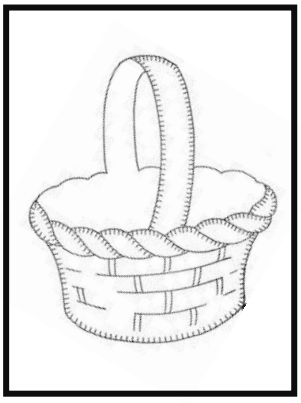
Obr. 4.2 Nůžky – symbol k činnosti, zdroj: https://www.omalovankyprodeti.cz/k-vytisknuti/skola-skolni-pomucky/nuzky/

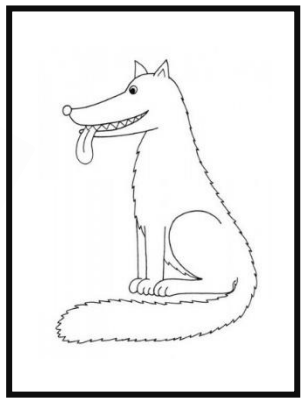
Jméno žáka ……

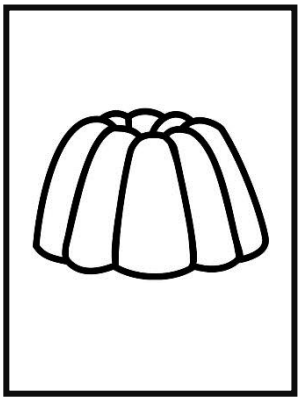
Pracovní list k nápravě č. 5 – vyhledávání známého na pozadí

1) Pojmenuj obrázky dole v rámečcích.
2) Vyhledej tyto obrázky na pozadí.
3) Najité obrázky z rámečků na pozadí vybarvi.
4) Pojmenuj obrázky, které jsou v pozadí navíc.









Metodický list k pracovnímu listu č. 5

Téma: Červená karkulka – vyhledávání známého na pozadí

Pomůcky: pracovní list č. 5, pastelky

Časová dotace: 15 minut

Cíl: posiluje se záměrná pozornost, rozvíjí se zrakové vnímání (figura a pozadí), řeč (slovní zásoba), fantazie

Anotace: Materiál je určen k nápravě v oblasti zrakové percepce, záměrného odlišování figury a pozadí. Pracovní list rozvíjí také slovní zásobu a fantazii žáka. Výsledkem je, že žák bude schopen vyhledat na pozadí konkrétní obrázky. Důležitá je záměrná pozornost při práci s tímto pracovním listem.

Postup práce s pracovním listem:

1) Zrakové vnímání – zmapování pracovního listu, pojmenování obrázků

   Žák si prohlédne pracovní list a pojmenuje jednotlivé obrázky ve čtyřech spodních rámečcích.

2) Vyhledání známého objektu (tvaru) na pozadí

   Úkolem žáka je vyhledat obrázky v rámečcích na vlnkovaném pozadí. Žák musí zaměřit pozornost na figuru (obrázek), odpoutat se od pozadí.

3) Vybarvení najitých obrázků z rámečků na pozadí

   Žák tyto najité obrázky na pozadí vybarví podle vlastní fantazie.

4) Pojmenování zbylých obrázků na pozadí

   Zbylé obrázky, které zůstaly nevybarvené, žák pojmenuje.

Zdroje obrázků:

Obr. 5.1 Bábovka k vyhledávání známého na pozadí, zdroj: https://k-vytisknuti.omalovanky.name/jidlo/babovka-1600.php

Obr 5.2Holčička k vyhledávání známého na pozadí, zdroj: https://cz.pinterest.com/pin/659425570411975043/

Obr. 5.3 Karkulka k vyhledávání známého na pozadí, zdroj: https://www.promaminky.cz/kreativni-dilna/obrazky-omalovanky-299/cervena-karkulka-omalovanky-4123#prettyPhoto

Obr. 5.4 Košík k vyhledávání známého na pozadí, zdroj: https://www.pinterest.co.uk/pin/661395895245897920/

Obr. 5.5 Láhev k vyhledávání známého na pozadí, zdroj: https://www.pinterest.cl/pin/310889180524792975/

Obr. 5.6 Slunce k vyhledávání známého na pozadí, zdroj: https://www.promaminky.cz/kreativni-dilna/obrazky-omalovanky-299/slunicko-2931

Obr. 5.7 Vlk k vyhledávání známého na pozadí, zdroj: https://www.promaminky.cz/kreativni-dilna/obrazky-omalovanky-299/cervena-karkulka-omalovanky-4123#prettyPhoto

Jméno žáka ……

Pracovní list k nápravě č. 6 – určování počtu slabik, první hlásky

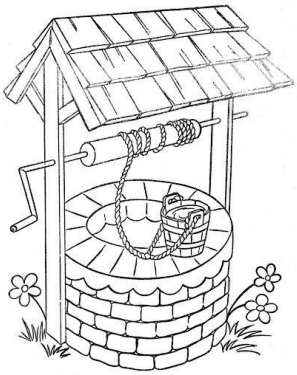
1) Pojmenuj jednotlivé obrázky.
2) Urči počet slabik.
3) Urči hlásku na začátku slova.
4) Vybarvi obrázky.

K A R K U L K A

D Ů M

V L K

B A B I Č K A



S T U D N A

M Y S L I V E C

Metodický list k pracovnímu listu č. 6

Téma: Červená karkulka – určování počtu slabik, první hlásky

Pomůcky: pracovní list č. 6, tužka, pastelky

Časová dotace: 15 minut

Cíl: posiluje se záměrná pozornost, rozvíjí se zrakové a sluchové vnímání, jemná motorika

Anotace: Materiál je připraven k nápravě v oblasti českého jazyka. Pracovní list vychází z již osvojeného a naučeného. Začínáme záměrně tím, co žák již bezpečně zvládá. Tímto způsobem jej motivuje pro další práci. Materiál je zaměřen na určování slabik a hlásek ve slovech.

Postup práce s pracovním listem:

1) Zrakové vnímání – zmapování pracovního listu

   Žák si prohlédne pracovní list. Společně s učitelem si pojmenují všechny obrázky.

2) Určení počtu slabik slov

   Úkolem žáka je samostatně určit počet slabik každého slova (obrázku) a tento počet zakreslit puntíky do rámečku pod obrázkem (viz obrázek s Karkulkou).

3) Určení hlásky na začátku slova

   Žák určí hlásku na začátku každého slova (obrázku). Učitel klade důraz na artikulaci první hlásky pro žákovo snadnější rozpoznání a určení.

4) Rozvoj jemné motoriky

   Po splnění všech předchozích úkolů si žák obrázky z pohádky může vybarvit.

Zdroje obrázků:

Obr. 6.1 Babička k určování počtu slabik a začáteční hlásky, zdroj: https://www.promaminky.cz/kreativni-dilna/obrazky-omalovanky-299/cervena-karkulka-omalovanky-4123#prettyPhoto

Obr. 6.2 Domeček k určování počtu slabik a začáteční hlásky, zdroj: https://www.onlineomalovanky.cz/omalov%C3%A1nka-mal%C3%BD-domek-s-verandou-vstup_3378.html

Obr. 6.3 Karkulka k určování počtu slabik a začáteční hlásky, zdroj: https://www.promaminky.cz/kreativni-dilna/obrazky-omalovanky-299/cervena-karkulka-omalovanky-4123#prettyPhoto

Obr. 6.4 Myslivec k určování počtu slabik a začáteční hlásky, zdroj: https://www.fotopasti.cz/lovecke-potreby/literatura/omalovanka-s-mysliveckym-a-lesnickym-motivem

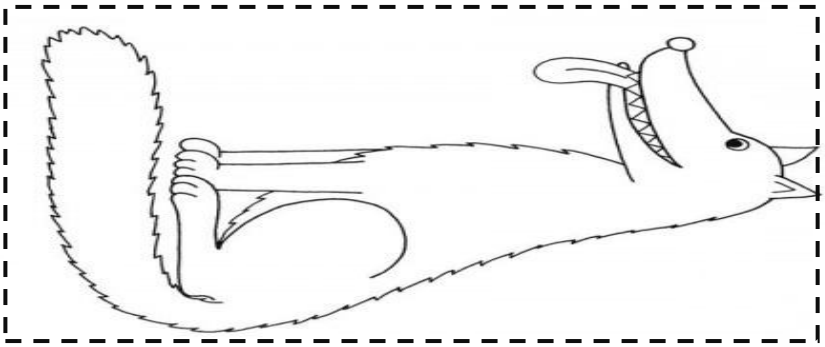
Obr. 6.5 Studna k určování počtu slabik a začáteční hlásky, zdroj: https://cz.pinterest.com/pin/503840277064428932/

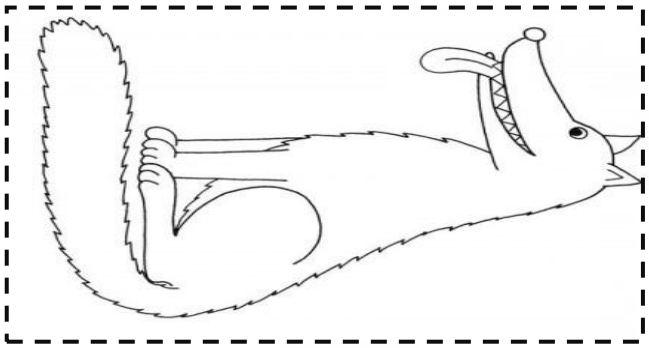
Obr. 6.6 Vlk k určování počtu slabik a začáteční hlásky, zdroj: https://www.promaminky.cz/kreativni-dilna/obrazky-omalovanky-299/cervena-karkulka-omalovanky-4123#prettyPhoto

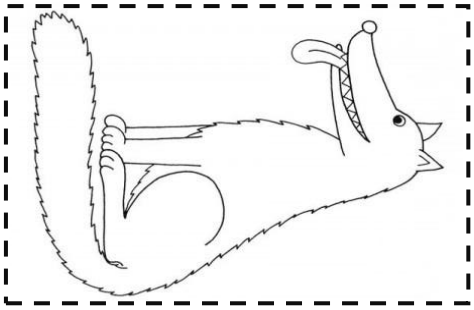
Jméno žáka ……..

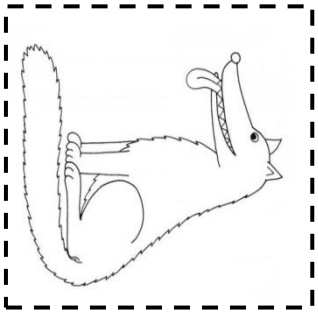
Pracovní list k nápravě č. 7 – řazení pěti prvků podle velikosti

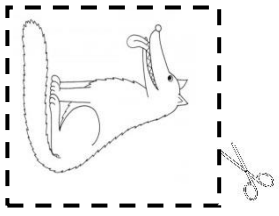
1) Vystříhej všech pět obrázků vlků podle naznačené linie.
2) Seřaď obrázky vlků vzestupně (od nejmenšího k největšímu).
3) Seřaď obrázky vlků sestupně (od největšího k nejmenšímu).
4) Pojmenuj nejmenší, největší, prostřední obrázek vlka.











Metodický list k pracovnímu listu č. 7

Téma: Červená karkulka - řazení pěti prvků podle velikosti

Pomůcky: pracovní list č. 7, nůžky

Časová dotace: 15 minut

Cíl: rozvoj jemné motoriky a základních matematických představ – řazení, zdokonaluje se zrakové vnímání

Anotace: Materiál je určen k nápravě v oblasti základních matematických představ, k rozvoji zrakového vnímání a jemné motoriky. Výsledkem je, že žák zvládne řadit obrázky vzestupně i sestupně, bude schopen pojmenovat největší, nejmenší a prostřední.

Postup práce s pracovním listem:

1) Vystříhání pěti obrázků

   Žák vystříhá všech pět obrázků vlků podle naznačených čárkovaných čar.

   Učitel dbá na bezpečnost při práci s nůžkami, dohlíží na správnou techniku stříhání. Žák udržuje pořádek při práci.

2) Řazení obrázků vzestupně (od nejmenšího po největší).

   Žák si dá všechny vystřižené obrázky vlků před sebe na lavici. Velikosti zamícháme a vyzveme žáka, aby obrázky seřadil od nejmenšího po největší.

3) Řazení obrázků sestupně (od největšího po nejmenší)

   Žák si dá všechny vystřižené obrázky vlků před sebe na lavici. Velikost zamícháme a vyzveme žáka, aby obrázky seřadil od největšího po nejmenší.

4) Pojmenování nejmenšího, největšího, prostředního

   Po seřazení obrázků z předchozího úkolu si učitel ověří žákovu znalost pojmů největší, nejmenší, prostřední. Žák ukazuje a pojmenovává.

Zdroje obrázků:

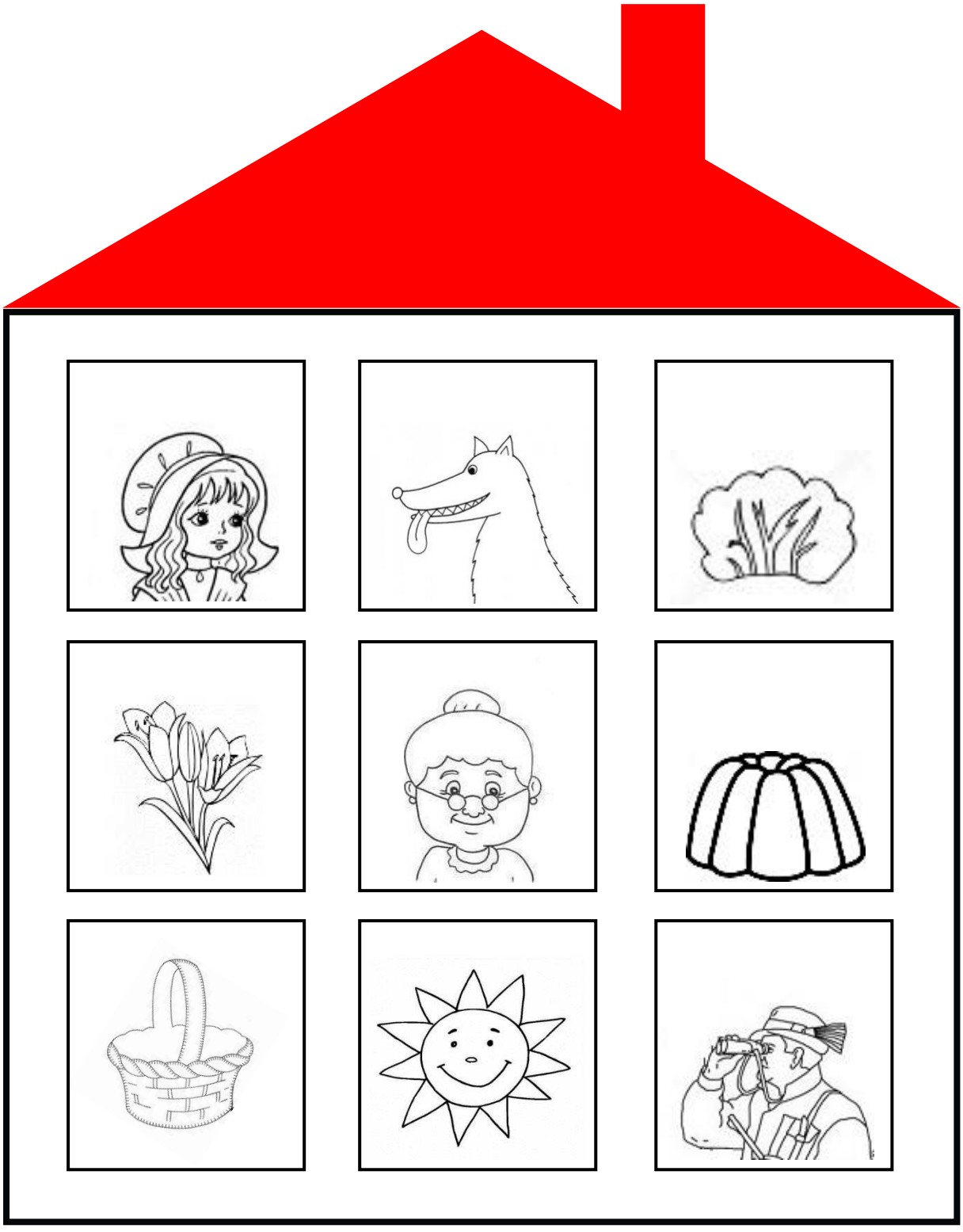
Obr. 7.1 Nůžky – symbol k činnosti, zdroj: https://www.omalovankyprodeti.cz/k-vytisknuti/skola-skolni-pomucky/nuzky/

Obr. 7.2 Vlk k řazení pěti prvků podle velikosti, zdroj: https://www.promaminky.cz/kreativni-dilna/obrazky-omalovanky-299/cervena-karkulka-omalovanky-4123#prettyPhoto

Jméno žáka ……

Pracovní list k nápravě č. 8 – orientace v prostoru (dvě kritéria)

1) Prohlédni si pracovní list, pojmenuj obrázky.
2) Ukaž a odpověz na otázky k orientaci na formátu.
3) Ukaž a odpověz na otázky se dvěma kritérii.
4) Použij pojmy k určení orientace v prostoru.



Metodický list k pracovnímu listu č. 8

Téma: Červená karkulka – prostorová orientace a její pojmy (nahoře, dole, uprostřed, vpravo, vlevo, nad, pod, vpravo nahoře, …)

Pomůcky: pracovní list č. 8, pastelky

Časová dotace: 15 minut

Cíl: zdokonaluje se prostorové vnímání a s ním spojené pojmy z oblasti matematické pregramotnosti, rozvíjí se slovní zásoba a jemná motorika

Anotace: Materiál je připraven k nápravě v oblasti prostorového vnímání. Pracovní list vychází z individuálních potřeb žáka, protože ho lze plnit v různých úrovních obtížnosti – jedno kritérium pojmu, dvě kritéria, používání pojmů žákem. Začínáme záměrně tím, co žák již zvládá. Poté až přejdeme k dalšímu úkolu.

Postup práce s pracovním listem:

1) Zrakové vnímání – zmapování pracovního listu, pojmenování obrázků

   Žák si prohlédne pracovní list a pojmenuje jednotlivé obrázky v oknech domečku (rozvoj slovní zásoby). Učitel dbá na to, aby žák četl zleva – doprava.

2) Práce na formátu

   Učitel nejprve položí žákovi otázku: „Kde je Karkulka, bábovka, vlk, …?“ Podle toho, jestli žák odpoví, že nahoře, dole, zda je vpravo či vlevo, bude pokračovat v úkolech od již zvládnutého dál. Pokud žák nedokáže samostatně na otázku odpovědět, učitel se cíleně zeptá: „Je myslivec nahoře nebo dole? Kde je keř, květina, …?“ Pokud bude otázka pro žáka obtížná, ověří si učitel pasivní znalost pojmů.

3) Dvě kritéria

   Pokud žák zvládá předchozí úkol, učitel zkusí, zda umí pracovat s dvěma kritérii. Učitel se ptá otázkami např.: „Kdo je vlevo nahoře?“ a žák odpoví: „Karkulka.“

4) Používání pojmů k určení orientace v prostoru

   V případě, že žák zvládl předchozí úkoly, učitel zjišťuje, zda sám pojmenuje, kde je umístěn např. vlk, košík, Karkulka, … apod. Na závěr si žák může obrázky vybarvit.

Zdroje obrázků:

Obr. 8.1 Babička k orientaci v prostoru, zdroj: https://www.pinterest.pt/pin/478859372870154673/

Obr. 8.2 Bábovka k orientaci v prostoru, zdroj: https://k-vytisknuti.omalovanky.name/jidlo/babovka-1600.php

Obr. 8.3 Karkulka k orientaci v prostoru, zdroj: https://www.promaminky.cz/kreativni-dilna/obrazky-omalovanky-299/cervena-karkulka-omalovanky-4123#prettyPhoto

Obr. 8.4 Keř k orientaci v prostoru, zdroj: https://www.pinterest.pt/pin/443463894541409452/

Obr. 8.5 Košík k orientaci v prostoru, zdroj: https://www.pinterest.co.uk/pin/661395895245897920/

Obr. 8.6 Květina k orientaci v prostoru, zdroj: http://www.malypablo.cz/omalovanky/priroda/11-kvetina

Obr. 8.7 Myslivec k orientaci v prostoru, zdroj: https://www.fotopasti.cz/lovecke-potreby/literatura/omalovanka-s-mysliveckym-a-lesnickym-motivem

Obr. 8.8 Slunce k orientaci v prostoru, zdroj: https://www.promaminky.cz/kreativni-dilna/obrazky-omalovanky-299/slunicko-2931

Obr. 8.9 Vlk k orientaci v prostoru, zdroj: https://www.promaminky.cz/kreativni-dilna/obrazky-omalovanky-299/cervena-karkulka-omalovanky-4123#prettyPhoto

Jméno žáka ……

Pracovní list k nápravě č. 9 – prostorové vnímání (pořadí)

1) Pojmenuj jednotlivé osoby a zvíře.
2) Ukaž a pojmenuj, kdo stojí v řadě první, kdo poslední.
3) Ukaž a pojmenuj, kolikátá v řadě je Karkulka, maminka, kolikátý je vlk.
4) Ukaž a pojmenuj, kdo stojí uprostřed (prostřední), předposlední.
5) Ukaž a pojmenuj, kdo stojí hned před, hned za.
6) Urči pořadí jednotlivých osob, zvířete.
7) Vybarvi obrázky.

Metodický list k pracovnímu listu č. 9

Téma: Červená karkulka – prostorové vnímání s využitím pojmů pro určení pořadí (první, druhý, …, poslední, prostřední, předposlední, hned před, hned za.

Pomůcky: pracovní list č. 9, pastelky

Časová dotace: 15 minut

Cíl: zdokonaluje se prostorové vnímání a s ním spojené pojmy, rozvíjí se slovní zásoba a jemná motorika

Anotace: Pracovní list je určený k nápravě v oblasti prostorového vnímání - pořadí. Dále rozvíjí slovní zásobu a jemnou motoriku žáka. Výsledkem je, že žák bude rozumět a bude schopen běžně používat pojmy pro určení pořadí v praxi. Začínáme záměrně tím, co žák již zvládá. Poté až přejdeme k dalším pojmům.

Postup práce s pracovním listem:

1) Zrakové vnímání – zmapování pracovního listu, pojmenování osob a zvířete

   Žák si prohlédne pracovní list a pojmenuje jednotlivé osoby a zvíře v řadě (rozvoj slovní zásoby). Učitel dbá na to, aby žák četl zleva – doprava.

2) Zařazování pojmů první, poslední

   Na obrázku z pracovního listu žák ukáže a pojmenuje, kdo stojí v řadě první, kdo poslední. Učitel kontroluje, aby žák četl zleva – doprava.

3) Zařazování pojmů druhý, třetí, čtvrtý

   Žák ukazuje a pojmenovává, kolikátá v řadě je Karkulka, maminka, kolikátý je vlk. Učitel dává pozor, aby žák četl zleva – doprava.

4) Zařazování pojmů prostřední (uprostřed), předposlední

   Žák ukáže a pojmenuje, kdo stojí v řadě uprostřed (prostřední), předposlední. Učitel dohlíží, aby žák četl zleva – doprava.

5) Zařazování pojmů hned před, hned za

   Žák ukáže a pojmenuje, kdo stojí v řadě hned před, hned za.

6) Určení pořadí jednotlivých osob, zvířete

   Učitel vyzve žáka, aby mu určil kritéria pořadí např. maminky Karkulky. Žák řekne: „Maminka je třetí v pořadí, je uprostřed, hned za Karkulkou, hned před vlkem.“

7) Rozvoj jemné motoriky

Po splnění všech předchozích úkolů si žák může obrázky vybarvit.

Zdroje obrázků:

Obr. 9.1 Babička k prostorovému vnímání (pořadí), zdroj: https://cz.pinterest.com/pin/337590223694545 60/

Obr. 9.2 Karkulka k prostorovému vnímání (pořadí), zdroj: https://www.promaminky.cz/kreativni-dilna/obrazky-omalovanky-299/cervena-karkulka-omalovanky-4123#prettyPhoto

Obr. 9.3 Maminka k prostorovému vnímání (pořadí), zdroj: https://www.promaminky.cz/kreativni-dilna/obrazky-omalovanky-299/cervena-karkulka-omalovanky-4123

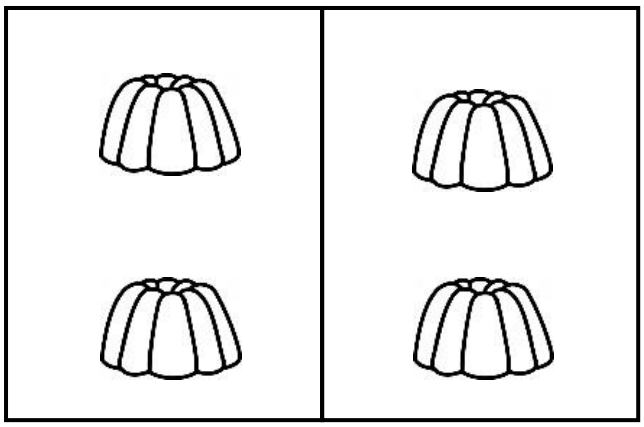
Obr. 9.4 Myslivec k prostorovému vnímání (pořadí), zdroj: https://www.fotopasti.cz/lovecke-potreby/literatura/omalovanka-s-mysliveckym-a-lesnickym-motivem

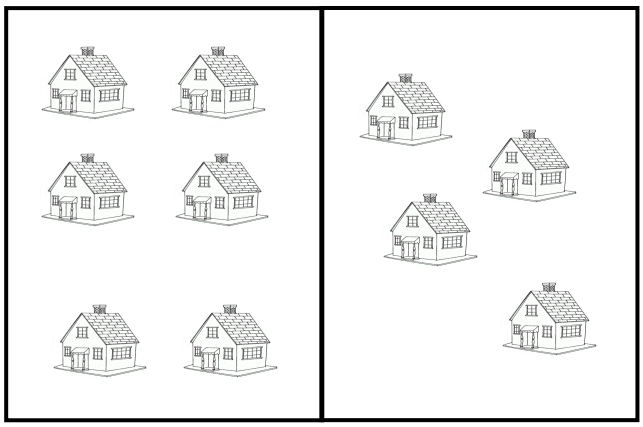
Obr. 9.5 Vlk k prostorovému vnímání (pořadí), zdroj: https://www.promaminky.cz/kreativni-dilna/obrazky-omalovanky-299/cervena-karkulka-omalovanky-4123#prettyPhoto

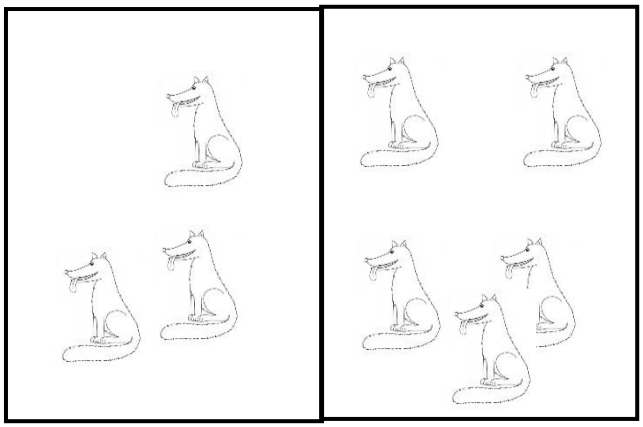
Jméno žáka ……

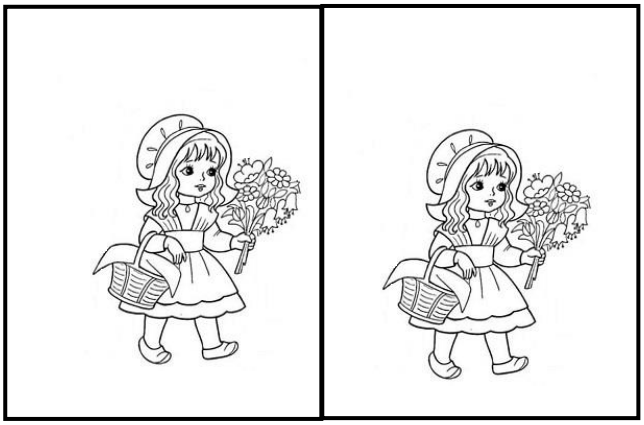
Pracovní list k nápravě č. 10 – porovnávání (méně, více, stejně, o jeden více/méně)

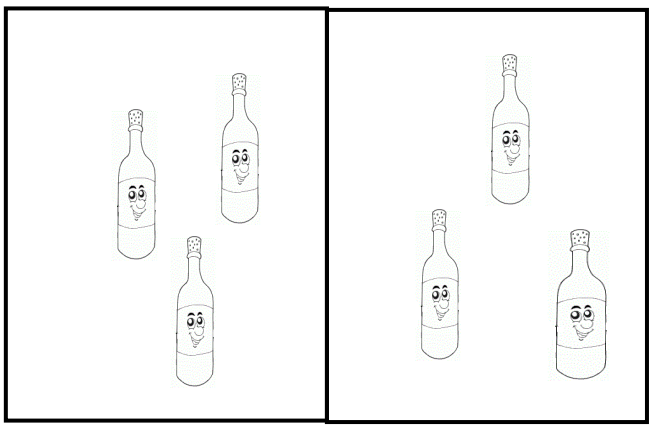
1) Porovnej předměty, aby jich bylo stejně.
2) Porovnej předměty, aby jich bylo méně x více.
3) Urči, zda je předmětů v obou polovinách rámečků méně, více, stejně.
4) Urči, zda je předmětů o jeden více, méně.
5) Vybarvi obrázky.

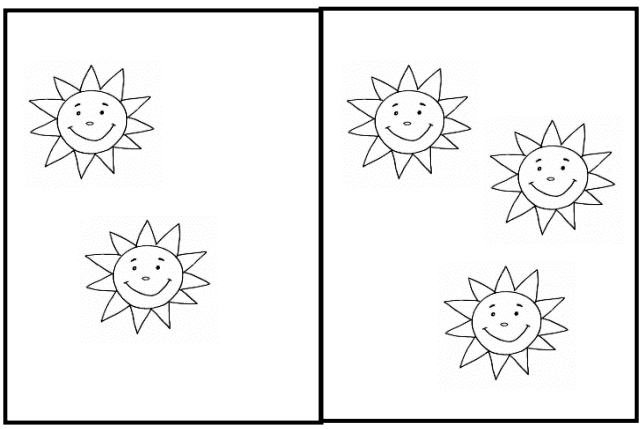












Metodický list k pracovnímu listu č. 10

Téma: Červená karkulka – porovnávání (méně, více, stejně, o jeden více/méně)

Pomůcky: pracovní list č. 10, pastelky, nůžky

Časová dotace: 15 minut

Cíl: rozvoj základních matematických představ – porovnávání (méně, více, stejně) a jemné motoriky, zdokonaluje se zraková percepce

Anotace: Materiál je určený k nápravě v oblasti základních matematických představ, k rozvoji zrakového vnímání a jemné motoriky. Výsledkem je, že žák bude schopen aktivně používat pojmy méně, více, stejně, o jeden více/méně. Pracovní list vychází z individuálních potřeb žáka. Začínáme záměrně tím, co žák již zvládá. Poté až přejdeme k dalším pojmům.

Postup práce s pracovním listem:

1) Porovnávání pastelek

   Učitel na lavici položí tři až šest pastelek (či jiných předmětů) v řadě. Pobídne žáka, aby vedle dal stejně pastelek, jako dal on. Žák může skupinu vytvořit párováním (přiřazováním pastelek jedna k jedné) nebo počítáním. Učitel sleduje, zda žák chápe pojem stejně či zda potřebuje k vytvoření skupiny o daném počtu prvků dopomoc. Několikrát opakujeme s jiným počtem pastelek.

2) Méně x více

   Učitel na lavici položí tři až šest pastelek (či jiných předmětů) ve dvou řadách, vždy v odlišném počtu. Žák si řady prohlédne a učitel se zeptá, zda je pastelek v obou řadách stejně, kde je jich méně, kde více. Vhodné je doplnit tento úkol o činnost: „Vezmi si více, méně pastelek, než mám já.“

3) Méně, více, stejně

   Pracovní list je možné po jednotlivých rámečcích rozstříhat, aby ostatní obrazce žáka nerušily. Učitel nechá žáka porovnat obě poloviny rámečku a určit, zda je prvků v obou polovinách stejně, nebo je v některé polovině předmětů méně, více.

4) Jeden více, méně

Učitel na lavici položí do řady dvě pastelky a pobídne žáka, aby také vytvořil řadu pastelek a do své řady dal o jednu pastelku více. Poté dá učitel do řady tři pastelky a vyzve žáka, aby do své řady dal o jednu pastelku méně. Tímto způsobem si učitel ověří chápání pojmů. Pokud žák zvládá tuto variantu, může si učitel ověřit i její aktivní používání. Vytvoříme dvě řady pastelek, kdy jedna z řad má o pastelku více, žáka se ptá, kde je více, méně pastelek a o kolik.

5) Rozvoj jemné motoriky

Po splnění všech předchozích úkolů si žák může obrázky vybarvit.

Zdroje obrázků:

Obr. 10.1 Bábovka k porovnání (méně, více, stejně), zdroj: https://k-vytisknuti.omalovanky.name/jidlo/babovka-1600.php

Obr. 10.2 Domeček k porovnání (méně, více, stejně), zdroj:https://www.onlineomalovanky.cz/omalov%C3%A1nka-mal%C3%BD-domek-s-verandou-vstup_3378.html

Obr. 10.3 Karkulka k porovnání (méně, více, stejně), zdroj: https://www.promaminky.cz/kreativni-dilna/obrazky-omalovanky-299/cervena-karkulka-omalovanky-4123#prettyPhoto

Obr. 10.4 Láhev k porovnání (méně, více, stejně), zdroj: https://www.pinterest.cl/pin/310889180524792975/

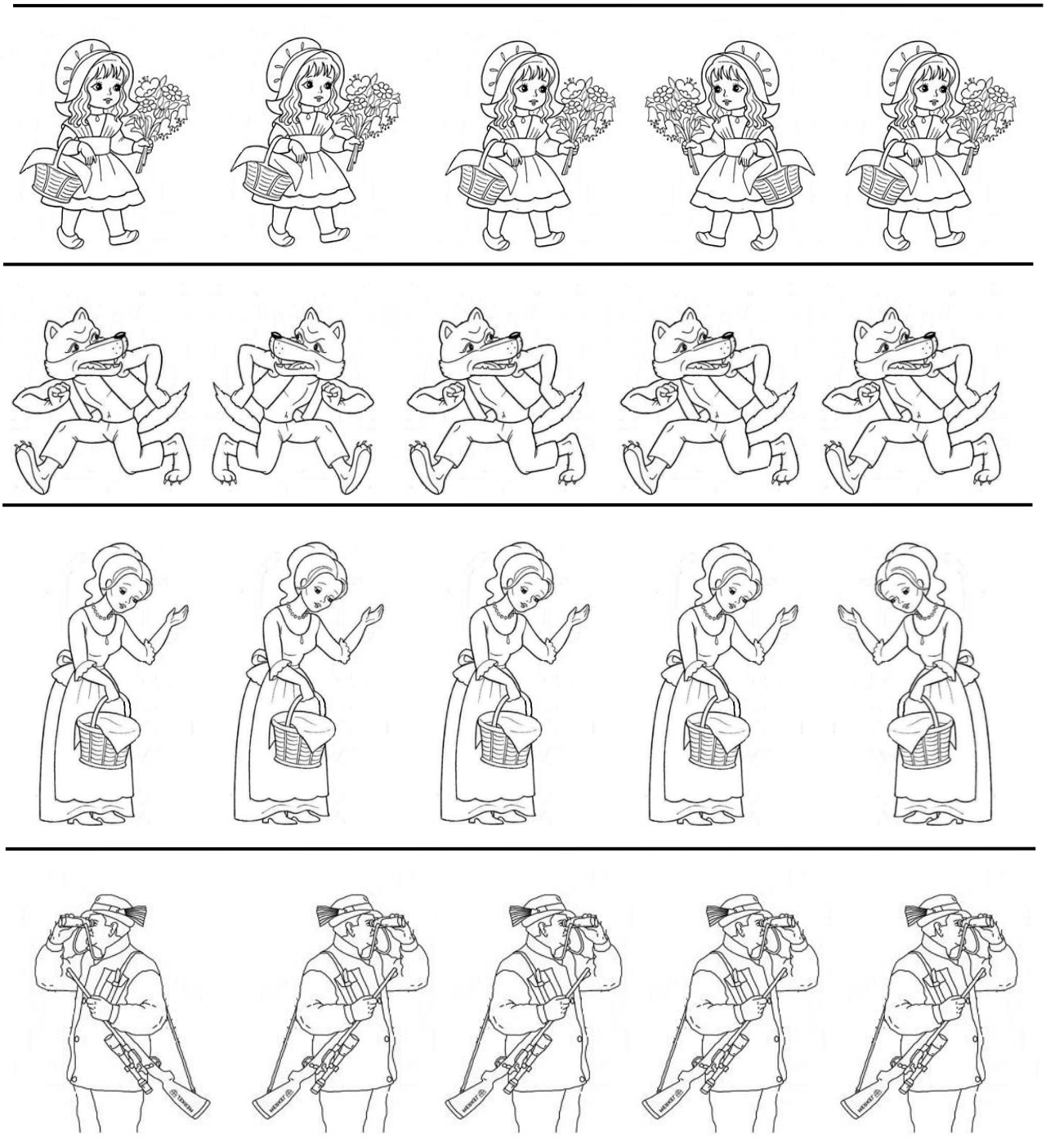
Obr. 10.5 Slunce k porovnání (méně, více, stejně), zdroj: https://www.promaminky.cz/kreativni-dilna/obrazky-omalovanky-299/slunicko-2931

Obr. 10.6 Vlk k porovnání (méně, více, stejně), zdroj: https://www.promaminky.cz/kreativni-dilna/obrazky-omalovanky-299/cervena-karkulka-omalovanky-4123#prettyPhoto

Jméno žáka ……

Pracovní list k nápravě č. 11 – pozná, co do skupiny nepatří

1) Prohlédni si vždy celou řadu obrázků.
2) Označ, který obrázek do skupiny nepatří a proč.
3) Nehodící se obrázek zakroužkuj a vybarvi jej.



Metodický list k pracovnímu listu č. 11

Téma: Červená karkulka – pozná, co do skupiny nepatří

Pomůcky: pracovní list č. 11, pastelky

Časová dotace: 15 minut

Cíl: zdokonaluje se zrakové vnímání, rozvíjí se jemná motorika a řeč (pojmy vyjadřující prostorovou orientaci)

Anotace: Pracovní list je určený k nápravě v oblasti zrakového vnímání – pozná, co do skupiny nepatří. Dále rozvíjí jemnou motoriku a řeč, především pojmy prostorové orientace. Výsledkem je, že žák bude schopen odlišit prvek v řadě, který nepatří do skupiny.

Postup práce s pracovním listem:

1) Zrakové vnímání – zmapování pracovního listu, prohlédnutí řady obrázků
   Žák si prohlédne vždy pečlivě celou řadu obrázků.
2) Označení obrázku nepatřícího do skupiny
   Označí, který obrázek do skupiny nepatří a zdůvodní proč si to myslí.
3) Zakroužkování nehodícího se obrázku, rozvoj jemné motoriky
   Žák nehodící se obrázek v řadě dá do kroužku a podle vlastní fantazie jej vybarví.

Zdroje obrázků:

Obr. 11.1 Karkulka k poznání, co do skupiny nepatří, zdroj: https://www.promaminky.cz/kreativni-dilna/obrazky-omalovanky-299/cervena-karkulka-omalovanky-4123#prettyPhoto

Obr. 11.2 Maminka k poznání, co do skupiny nepatří, zdroj: https://www.promaminky.cz/kreativni-dilna/obrazky-omalovanky-299/cervena-karkulka-omalovanky-4123

Obr. 11.3 Myslivec k poznání, co do skupiny nepatří, zdroj: https://www.fotopasti.cz/lovecke-potreby/literatura/omalovanka-s-mysliveckym-a-lesnickym-motivem

Obr. 11.4 Vlk k poznání, co do skupiny nepatří, zdroj: https://www.promaminky.cz/kreativni-dilna/obrazky-omalovanky-299/cervena-karkulka-omalovanky-4123#prettyPhoto

Příloha č. 2

Seznam otázek

OTÁZKY – POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR

1) Jak dlouhá je Vaše učitelská praxe?
2) Jak dlouho učíte na 1. stupni ZŠ?
3) Jak dlouho učíte na této konkrétní ZŠ?
4) Kolikrát jste vyučovala 1. ročníky ZŠ?
5) Myslíte, že Vás ve vnímání připravenosti žáka ovlivňuje délka Vaší učitelské praxe (je podle Vás Vaše vnímání připravenosti žáků ovlivněno tím, zda jste učitel začátečník či zkušený pedagog)?
6) Když vezmete svoji třídu jako celek, byli žáci na vstup do ZŠ připraveni (v září) nebo byla převaha žáků, kteří naopak nebyli připraveni?
7) Kdo si myslíte, že má dominantní postavení v připravenosti?
8) Jakou roli má rodina v připravenosti? Má vliv na připravenost dítěte, když má staršího sourozence?
9) Co podle Vás hraje roli v připravenosti dítěte?
10) V jakých oblastech jsou žáci připraveni nejlépe (motorika, sluchové/zrakové vnímání, paměť, orientace v čase, samostatnost, vytrvalost, řeč, pozornost, prostorová orientace, jiné) a naopak?
11) Co by mohlo být hlavní příčinou nepřipravenosti žáků?
12) Co by mohlo pomoci k lepší připravenosti (v případě, že podle Vás připravenost dětí není dostatečná)?
13) Cítíte rozdíly ve způsobu práce v MŠ, jak jsou děti poté připravené?
14) Vidíte nějaký efekt povinné předškolní docházky?
15) Podílíte se na zápisech do povinné školní docházky?
16) Vyšetření PPP (test školní zralosti) – má podle Vás smysl, když poslední slovo má rodina?
17) Kdy je podle Vás na místě uvažovat o odkladu školní docházky? Existují nějaká kritéria? Jaký je Váš názor na OŠD?
18) Kolik žáků máte s odkladem školní docházky ve Vaší třídě?
19) Jaký máte názor na předčasný nástup dětí do ZŠ (děti narozené v září, říjnu)?

20) Máte ve Vaší třídě takové žáky? Pokud ano, jak vnímáte tyto žáky ve srovnání s žáky s odkladem školní docházky, co se týče různých parametrů (biologické, fyziologické, …)?

Příloha č. 3

Přepis rozhovorů s respondenty

1: paní učitelka Anna

2: paní učitelka Ivana

3: paní učitelka Edita

1) **Jak dlouhá je Vaše učitelská praxe?**
   Respondent 1: *„25 let.“*
   Respondent 2: *„30 let.“*
   Respondent 3: *„27 let.“*

2) **Jak dlouho učíte na 1. stupni ZŠ?**
   Respondent 1: *„18 let.“*
   Respondent 2: *„30 let.“*
   Respondent 3: *„27 let.“*

3) **Jak dlouho učíte na této konkrétní ZŠ?**
   Respondent 1: *„3 roky.“*
   Respondent 2: *„2 roky.“*
   Respondent 3: *„1 rok.“*

4) **Kolikrát jste vyučovala 1. ročníky ZŠ?**
   Respondent 1: *„Třikrát.“*
   Respondent 2: *„Asi šestkrát.“*
   Respondent 3: *„Jedenkrát.“*

5) **Myslíte, že Vás ve vnímání připravenosti žáka ovlivňuje délka Vaší učitelské praxe (je podle Vás Vaše vnímání připravenosti žáků ovlivněno tím, zda jste učitel začátečník či zkušený pedagog)?**

Respondent 1: *„Ano, určitě."*

Respondent 2: *„Ano, více vnímám problematiku těch dětí komplexněji. Ze všech možných pohledů. Člověk už jde do zkušenosti, co a kde už potkal."*

Respondent 3: *„No to asi ano, protože se může zaměřit na více věcí, kdežto student hned po škole se ještě nedokáže tak orientovat."*

6) **Když vezmete svoji třídu jako celek, byli žáci na vstup do ZŠ připraveni (v září) nebo byla převaha žáků, kteří naopak nebyli připraveni?**

Respondent 1: *„Ano, konkrétně tato třída ano. Jsou to velice šikovné děti."*

Respondent 2: *„Budu mluvit o těch letošních prvňácích. Připraveni byli, ale je tam poznat děti, které byly v MŠ v Boskovicích (ve městě) a které byly různě na těch vesnicích okolo. Tam to jde jednoznačně poznat. Není ta připravenost dětí z té vesnice na takové úrovni a myslím si, že tam té problematice školní připravenosti a školní zralosti nebylo věnováno tolik, co dostaly tady v Boskovicích. Je to naprosto jednoznačné."*

Respondent 3: *„Větší část byla připravena, ale mám jednoho cizince, mongolského chlapce, který teda začíná, hlavně má jazykovou bariéru a ten nechodil ani do mateřské školky. Na jaře se přistěhovali a vlastně teď hned nastoupil do první třídy. Ale ostatní děti, co chodily do školky, tak více či méně připraveni byly."*

7) **Kdo si myslíte, že má dominantní postavení v připravenosti?**

Respondent 1: *„Rodina, mateřská škola."*

Respondent 2: *„Mateřská škola."*

Respondent 3: *„Mateřská škola, rodina. Vzhledem k tomu, že tam trávi už hodně času a s těma rodičema už jsou potom chvilku, třeba odpoledne jenom, tak asi to tak bude."*

8) **Jakou roli má rodina v připravenosti? Má vliv na připravenost dítěte, když má staršího sourozence?**

Respondent 1: *„Rodina má primární roli. No tak rodiče už mají jakousi zkušenost, tak samozřejmě, že pro rodiče už je to taková jakoby ulehčená situace, že už prostě vědí, co je bude čekat, s čím můžou počítat v té první třídě. Navíc sourozenec mladší*

se může srovnávat s tím starším. Takže třeba vím, že tady v této třídě si srovnávají ty písanky, pokud je mají schované. Takže si mezi sebou tak jako soupeří, soutěží, kdo měl razítek víc, kdo jich měl méně. Určitě to hraje roli. Myslím si, že je to takový moment klidnější pro rodiče, protože vědí, že třeba ten starší sourozenec může tomu mladšímu pomoct, nebo popřípadě ho z té družiny vyzvednout, že to hraje taky určitě roli."

Respondent 2: *„Ten vliv té rodiny je tam naprosto zásadní, protože vlastně, jak se ta rodina stará a pečuje o to dítě od toho nejútlejšího věku, tak se to tam promítá do toho vývoje dítěte. Naše škola je atypická v tom, že máme děti z dětského domova a máme děti z azylu, což třeba zrovna já tady v té třídě mám oboje dvoje a tam je velmi markantně jakoby vidět zaprvé dětský domov, kde teda oni se snaží, ale tam prostě už je nějak ve výbavě toho dítěte, že je problematický a že je tam porucha chování a přes tu obrovskou snahu tady ve škole a v tom domově, to nejde. A na druhé straně je ten azyl, kde to dítě je s matkou, které je to v podstatě úplně jedno a ta holčička už tady je podruhé v té první třídě a opakuje první třídu a stále nepočítá do pěti a stále nečte. Ale je i vidět, že tam není ani ta domácí podpora, ona velmi špatně mluví česky a tam si toho doma nikdo jakoby nevšímá. Takže podle mě i ta domácí podpora a to, co vychází z té rodiny je velmi zásadní a samozřejmě čím je ten rodič vzdělanější, tím tomu děcku je schopen víc pomoct. Vždyť ti rodiče bez toho vzdělání se taky snaží, ale nemůžeme říct, že by to nemělo vliv, určitě to vliv má. Vliv sourozence - určitě, to dítě je v prostředí s tím starším sourozencem, kde už se setkává s věcmi, který jaksi jsou v té vyšší věkové skupině a samozřejmě se tím i učí. Ta rodina s tím má zkušenost, ví už, do čeho jde. Je velký rozdíl, když jde prvňák z rodiny, kde v životě prvňáka neměli a z rodiny, kde už prvňáka měli a už ví, na co mají být připraveni, co je očekává. Leckdy jsou ti rodiče zaskočeni, protože si myslí kdovíco a pak mají velký problémy."*

Respondent 3: *„No tak určitě má rodina velký vliv. Částečně je i něco genetika, co se tak nějak moc neovlivní, třeba takové povahové rysy nebo, že maminky mi říkají, no to má po tatínkovi, tatínkové zase, že to mají zase po maminkách, když se jim zrovna něco nedaří. Vzdělání rodičů může být, ale že by to muselo být pravidlo, taky to nemusí být pravidlo. A úplnost rodiny, taky to nedokážu úplně posoudit, ale když se většinou v té rodině něco děje, tak to ty děti ovlivňuje. Je to znát, že ty děti jsou nervózní a nejsou prostě úplně tak nějak v pohodě. Co se týče sourozence, to bude taky záležet, jaký je tam věkový rozdíl, ale myslím si, že to má jako velký vliv. Pokud mají sourozence o rok, o dva ve třídě výš, tak spoustu dětí už to má opravdu pochytáno, že*

umí víc písmenek. Už třeba, tak bych řekla, že i spíš ty holčičky, že si hrají na tu školu a že to mají odpozorovaný, tak určitě. Ale zase si třeba myslím, že když mají staršího sourozence jako o více, třeba 5 nebo 8 let, takže to má pro ně takový význam, jako že umí lépe komunikovat, že třeba používá obraty už i takový dospěláčký, že víc vyrůstá jako s těma dospělýma a taky to může mít i přínos.“

9) **Co podle Vás hraje roli v připravenosti dítěte?**

Respondent 1*: „Určitě rodinné zázemí, to bych dala na první místo. Jak tam funguje maminka, tatínek, protože dneska fungování role otce a matky vůbec není běžné, protože jsou rodiny oddělené, rozvedené a samozřejmě působení prarodičů, babiček, dědečků – to je jedna věc a samozřejmě mateřská škola, velice.“*

Respondent 2: *„Úplnost rodiny já chápu tak, že v okamžiku, kdy mám tady děti ze střídavé péče, tak jsou to pro ty děcka velmi závažné okamžiky a stane-li se, že ta rodina přijde do této situace a mají prvňáka, který má jít do školy a řeší rozchod rodičů, tak tam jednoznačně asi volila odklad, protože pro ty děcka situace, kdy mají jít do školy, a já jsem to tady letos zažila už dvakrát, tak je to neskutečný nápor, kdy to dítě mění absolutně celý život a do toho jde do školy a je stresovaný, co je doma, tam nemá klid, tady je nové prostředí ve škole, tady taky v podstatě taky nemá klid než si zvykne. A je to fenomén dnešní doby, je toho čím dál tím víc. Takže určitě ta úplnost rodiny a ten rodinný klid, který tomu dítěti dává to zázemí a pocit určitého zastání a pohody. To je tak, že zákon předpokládá, že budou rodiče jednat v zájmu dítěte, ale ve skutečnosti to tak prostě není a to se můžeme bavit, jak v tomto případě, jak rodiče upřednostňují svůj zájem před zájmem dítěte, tak v případě výsledků vyšetření poradenského zařízení, kdy rodiče upřednostňují svůj zájem, jak se to hodí, aby to dítě šlo do té školy, protože maminka je cestou do práce bude vozit nebo jim se to hodí, aby sousedka neřekla a to děcko se trápí.“*

Respondent 3: *„Rodina a mateřská škola.“*

10) **V jakých oblastech jsou žáci připraveni nejlépe (motorika, sluchové/zrakové vnímání, paměť, orientace v čase, samostatnost, vytrvalost, řeč, pozornost, prostorová orientace, jiné) a naopak?**

Respondent 1: *„Já bych to nemohla říct, jako nejlépe, oni jsou od každého připraveni něco a my to tady musíme dotáhnout do konce. Já to nemůžu říct, že by vynikali třeba*

v prostorové orientaci, protože jsou tady žáci, kteří se prostorově neorientují vůbec. Takže nemohu to prostě globalizovat. Řekla bych, že od každého něco a v té první třídě se to teprve jako dotahuje, ve druhé třídě, … Takže nemůžu takhle jednoznačně říct.“

Respondent 2: *„Nejlépe v oblasti percepce, to znamená, je tam rozvinutý ten zrak, sluch, soustředění, pozornost, orientace v prostoru. Děcka jsou samostatné a nemají problém s orientací v prostoru nebo není ten problém tak výrazný. A nejhůře je grafomotorika, což je držení tužky a zase to souvisí s motorikou a to je řeč. Nejhůře - to je stav vývoje řeči u těch dětí a držení tužky. A to si myslím je způsobený tím, že to co školka může ovlivnit, to jsou ty věci, u kterých jsou na tom děcka dobře. A to, kam ta školka nesáhne nebo nedosáhne, to je, kdy dítě začíná brát do ruky psací nástroj ve dvou letech a přichází do školky leckdy a má ten návyk špatně vytvořený plus nedostatečná podpora ze strany rodičů, co se týká třeba té logopedie a to ta školka neovlivní, že jo, to nemůže. Takže to je podle mě zásadní problém.“*

Respondent 3: *„V připravenosti dítěte si myslím, že může mít vliv i pohlaví. Řekla bych, že všeobecně děvčata jsou většinou šikovnější a chlapci bývají ještě takový hravý, ale nemusí to být pravdivý. Jsou i děvčata, který jsou jako, že si hrají s plyšáčkama, nosí je ještě do školy a nebo zase spoustu šikovných kluků. Takže nemusí to být pravidlo. Tak nevím, jestli nejlépe, ale řekla bych, že už jsou děti docela jako samostatné. Už jsme třeba neměli takovou nějakou tu plačtivost, že by jim bylo smutno po maminkách nebo že by někoho jako nějak táhli do školy nebo že bysme tady měly nějaký slzičky. Takže určitě takový to, že jsou zvyklý v kolektivu, ta sociální oblast, tak to taky. Sluchové, zrakové vnímání asi taky je dobře vyvinuto. Motorika, spíš bych řekla, že se zhoršuje, protože když si třeba porovnám, co jsem vyráběla s dětma dřív, třeba před deseti rokama, tak nevím jestli, záleží jak, která třída, ale celkově bych řekla takové to vystřihování nebo úplně taková ta zručnost, nevím, možná záleží, jak se sejde třída, ale co mám založené věci, co jsem dělala s druhákama, tak si říkám, že to nechám až na třetí třídu. Samozřejmě že je tam i pár dětí, že ještě by potřebovaly logopeda. Ta řeč taky není ještě u všech jako dobře vypilovaná. A pozornost, to souvisí s tou hravostí, to taky záleží. Hodně je poznat rozdíl děti, kteří jsou s odkladem, protože potom je tam třeba v té třídě věkový rozdíl i jeden celý rok a tam už většinou ten rozdíl vidět je.“*

11) Co by mohlo být hlavní příčinou nepřipravenosti žáků?

Respondent *1: „Hlavní příčinou nepřipravenosti je, si myslím, nekvalitní rodinnézázemí. Nekvalitní takový ten nezájem rodičů. Vůbec bych nezmiňovala, to jestli dítě chodilo do mateřské školy nebo nechodilo. Tam to prostě vychází z té rodiny. To jak je dítě schopno se třeba převléct na tělocvik, jak je schopno si nachystat svoje pomůcky, jak je schopno se najíst. To všechno vidíte, tady se odráží prostě vliv rodiny. Takže rodina je na prvním místě.“*

Respondent 2: *„Pokud to v té rodině úplně nefunguje, prostředí je nepodnětný, samozřejmě může tam být vývojová zvláštnost dítěte a teprve až úplně jako nakonec bych zařadila, že ta mateřská škola se tomu nedostatečně věnuje. Protože to, co tady mám tu zkušenost, z vesnice, kde ty děcka doopravdy je vidět, oni se nesoustředí, teda říkali, že chodili, ale já nevím, do jaké míry ji navštěvovali, ale vzhledem k tomu, že my jsme na školce v minulém pracovišti dělávali edukačně-stimulativní skupiny a s těmi dětmi jsme se viděli a pracovali jsme s nimi, tak mě tady ty děcka přišli teda opravdu jako nepřipravený. Takže i je možnost vlastně špatná práce té školky.“*

Respondent 3: *„Nevím, celková taková nějaká nepohoda nebo jak bych to řekla – jsou třeba často nemocní, nebo nemají třeba rodiče moc času nebo se rodiče spoléhají jen na tu školku.“*

12) Co by mohlo pomoci k lepší připravenosti (v případě, že podle Vás připravenost dětí není dostatečná)?

Respondent 1: *„Víte, já bych řekla asi tak, já to pozoruju z různých úhlů pohledů. Vy pracujete v klasické mateřské škole, o které já jsem přesvědčena, že má velmi dobře rozpracovaný vzdělávací program, učitelky vědí, co v jakém období mají s dětmi dělat a hlavně, jaké jsou výstupy na to, aby mohli jít do první třídy. Toto všechno narušují aspekty dnešní doby, jako jsou třeba různé takové ty lesní školky, alternativní přístupy, taková ta volnost těch dětí. Já tvrdím, že dítě má mít řád, má mít systém. Jakmile to tam není, tak prostě to dítě je rozhozeno, je těžko na čem stavět. Takže to platí nejenom v rámci tedy toho předškolního vzdělávání, ale platí to i v té rodině, takže to dítě, pokud nemá doma nastavený řád a systém, tak mu potom dělá těžkosti pracovat ve škole. Takže to v tom vidím. V čem vidím největší problém v dnešní době je to, že jsou děti z neúplných rodin, dnešní rodiče se neberou, takže matka má jiné příjmení než otec. Přiznám se, že v tom mám nesmírný maglajs. Rodiče se od sebe stěhují, je hodně tady vidět střídavá péče, což je podle mě to nejhorší, co může pro to dítě být.“*

Respondent 2: *„Tak ta cílená příprava toho předškoláka, tam asi jako jiná cesta není. Do rodiny my nemůžeme že? A ta školka jediný co může nabídnout, tak je ta příprava toho předškoláka v rámci přípravy daných činností ve školce.“*

Respondent 3: *„Tak možná kdyby už se třeba řešila ta logopedie, ta řeč už určitě třeba v pěti letech se může řešit. A jinak k některým věcem ty děti opravdu musí dospět až prostě v těch šesti letech, kdy některý věci naskočí, že některý věci prostě neuspěcháme, že to jako se nedá dopředu předehnat. Takže určitě řeč, ta se může pilovat žejo, logopedie, i od čtyř, když vidíme u dětí nějakou třeba tu patlavost nebo něco a většinou rodiče sami ví, co mají doma. A dokáží třeba, když vidí, že to dítě není v pohodě nebo se děje něco třeba ve školce, tak prostě to řešit zavčas a nečekat až na školu.“*

13) Cítíte rozdíly ve způsobu práce v MŠ, jak jsou děti poté připravené?

Respondent 1: *„Já se musím přiznat, že tady ten rozdíl v těch Boskovicích není tak patrný. Možná, že kdyby to bylo Brno, kde děti třeba jsou posílány do nějakých alternativních školek, tak tam je možná to cítit. Spíš bych řekla, že mám zkušenosti od kolegyně, která pracuje na prvním stupni na jedné venkovské základní škole a tam mají možnost rodiče volit mezi alternativní předškolní výchovou a klasickou mateřskou školou. A ona říká, že ty děti prostě mají problémy se soustředěností z těch lesních školek, protože jsou tam samozřejmě vyučováni v blocích nebo vedeni v blocích, takže tam je to vidět víc. V těch Boskovicích si myslím, že ne.“*

Respondent 2: *„Já jsem na to vlastně už odpověděla (viz otázka č. 6). Já tady mám děcka z ulice Lidické a z Dolů (MŠ Boskovice) a tady bylo vidět, že děti byly zvyklý, že se s nimi záměrně pracuje, že udrží pozornost zhruba do těch 10 minut na začátku toho školního roku. Zvyklý byly, že prostě reagují na pokyny, pracují, nemají problém s prostorovou orientací. Je to prostě vidět, že s těma děckama je pracováno záměrně.“*

Respondent 3: *„Tak nemůžu si stěžovat, myslím, že jsou připraveni dobře.“*

14) Vidíte nějaký efekt povinné předškolní docházky?

Respondent 1: *„Z hlediska toho, co se, takové té volné výchovy, která se zde objevuje, tak si myslím, že to je velice dobré. Aby se to dítě nějakým způsobem srovnalo s těmi dětmi a aby mohlo plynule přejít do té první třídy. Já si myslím, že je to dobré, že toto bych podpořila na rozdíl od toho, dávat děti ve dvou letech do školky. To je absolutně*

to, co já jsem proti, protože my máte tak štědrý sociální systém, až někdy moc štědrý sociální systém, ale jenom když si vezmu, jak je nastavená mateřská, rodičovská dovolená, tak to nikde na světě není. Ty maminky mají obrovský luxus, ony mohou být do tří let nebo i do čtyř let s dítětem doma a já to vidím ve svém okolí, vůbec to nechápu, když maminka má dvouleté dítě, narodí se jí miminko a ona to dvouleté dítě vervomoci strčí do školky. To je strašně špatně. Vždyť od toho ona je doma, aby si ty děti užila. Vůbec to nechápu a myslím si, že by se ta novela měla změnit tak, a měla by znít, že pokud je matka na rodičovské dovolené s mladším dítětem, tak to dítě prostě ve školce nemá co dělat. Samozřejmě pokud tam jsou ta místa, pokud ta kapacita není. Ale spíš bych řekla, ano, ten poslední rok povinně. Spíš bych to ještě zhodnotila globálně, co se týče předškolního a základního vzdělávaní, tak bych řekla, že udělat povinný nástup v pěti letech a zrušit devátou třídu. Devátou třídu já považuji za naprosto zbytečnou záležitost. Učila jsem sedm let na střední škole, prošla jsem si všemi těmi stupni vzdělávání a učila jsem vlastně i na základní škole ve vyšších ročnících a musím říct, že ta devátá třída … zaprvé, ty děti už jsou vyspělé na to, aby zůstávaly pod hlavičkou základní školy. Zadruhé, systém přijímacích zkoušek – ty děti vědí někdy začátkem dubna, že jsou přijaté a zbytek dubna, květen, červen je absolutně o ničem. Navíc, protože já jsem třeba ukončila základní školu v osmé třídě a bylo to naprosto ideální. Ty děcka už by měly být včlenění do toho procesu toho středního vzdělávání, protože jim tak jakoby v té deváté třídě narostou hřebínky, oni si hodně dovolují. Takže kdyby byli už na střední škole, tak přece jenom by to jejich sebevědomí bylo trošičku jakoby setřeno, to jejich nezdravé sebevědomí a musely by na sobě víc makat. Takže myslím si, že i z hlediska výchovně vzdělávacího procesu je to zbytečný ročník.“

Respondent 2: *„Bez komentáře – vzhledem k nedodržování a nedohlížení MŠ na povinnost předškolní docházky.“*

Respondent 3: *„To asi by byla otázka na někoho jiného.“*

15) Podílíte se na zápisech do povinné školní docházky?

Respondent 1: „*Ano, podílíme se na zápisech, ale musím říct, že v posledních letech, je to diskutabilní věc, protože zákon vám říká, že dítě se k tomu zápisu nemusí ani dostavit. My musíme zapsat vlastně i dítě, které se nám k tomu zápisu nedostaví. Pokud přijde na ten zápis za dítě rodič, tak my ho musíme prostě zapsat k té povinné školní docházce. Tím chci říct, že zápisy, které probíhaly dříve, tak skutečně dokázaly*

odhalit nepřipravenost žáka, dokázali učitelky doporučit na zápise, zda tedy odklad či ne. Tady už nám rodiče přichází s tím, že přinesou papír bez dítěte a on bude mít odklad, tak ho zapište, ale bude odklad. Takže ani s tím dítětem se kolikrát nedostaví. Já bych řekla, že zápisy do prvních tříd se v posledních letech staly formální věcí, což je velká škoda.“

Respondent 2: *„Ano.“*

Respondent 3: *„Ano, chodím tam.“*

16) **Vyšetření PPP (test školní zralosti) – má podle Vás smysl, když poslední slovo má rodina?**

Respondent 1: *„Samozřejmě, že to smysl má. Má to smysl pro toho učitele, který ví na co se má, nebo pokud vyšetření je známo už před zářím, tak ten učitel se na to může určitým způsobem připravit. Pouze určitým způsobem. My jsme ten případ tady měli, měla ho vlastně kolegyně a můžu říct, že to byla holá katastrofa. A pokud to dítě není zralé, tak by ti rodiče měli být natolik soudní, aby to dítě do školy nedávali, což nemůže být vždy zaručeno. Měli jsme zde ten případ a ta holčička putovala na jinou školu. Docela mě jí je líto. Takže samozřejmě to smysl má, ano. Vyšetření smysl má.“*

Respondent 2: *„Ano, rozhodně to vyšetření v té pedagogicko-psychologické poradně má zásadní význam a rodiče by měli respektovat rozhodnutí nebo ten výsledek toho vyšetření. Měla jsem tady letos i tento případ, kdy dítě mělo dokonce i několik posudků, kde v mateřské školce nedoporučili docházku, v základní škole, kam šli k prvnímu zápisu doporučili odklad, v poradně doporučili odklad a rodiče šli do další základní školy, kde dítě zapsali a já jsem jim první týden v září řekla, že teda je to na dodatečný školní odklad, což teda oni byli strašně dotčeni a nakonec dítě skončilo na malotřídní škole. Odešli od nás. Ale jako tam šlo o totální nezralost, nejenom po psychické stránce, ale hlavně po tělesné stránce. To dítě tady ve čtvrt na deset bylo tak unavený, že usnulo pod lavicí. Takže jako tam se nedalo dělat už vůbec nic, když se nebudeme bavit ani o soustředění ani o držení tužky. Takže naprosto zásadní význam poradenských zařízení a rodiče by to měli respektovat, to rozhodnutí.“*

Respondent 3: *„Tak snad je většina rodičů rozumných a nechá si poradit, no ale je pravda, že jsou i takový že dají do školy děti i přes nějaké varování. A pak vlastně, že se to s tím dítětem táhne dlouho. Jinak nejsem úplně zastáncem odkladu, ale když to poradna opravdu doporučí a měl by tam být opravdu tedy důvod.“*

17) **Kdy je podle Vás na místě uvažovat o odkladu školní docházky? Existují nějaká kritéria? Jaký je Váš názor na OŠD?**

Respondent: *„Já si myslím, že co se týče odkladu školní docházky, tak by k tomu měli mít velké slovo učitelky v mateřské škole, protože dennodenně s těmi dětmi pracují a mohou rodičům doporučit, zda dítě do školy dávat nebo nedávat a pokud ti rodiče si nejsou jisti, tak si vždycky můžou vyžádat vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Ale měli by v to mít takový ten poradní, nebo ten, který první navrhne, zda odklad školní docházky nebo jít do školy, by měly být učitelky v mateřské škole.“*

Respondent 2: *„Tam je právě to, co navazuje na tu otázku, jestli už rodič prvňáka měl. Protože řada rodičů nemá vůbec představu, jako co to obnáší a myslí si, že to jejich dítě je naprosto připravené a v pohodě, protože paní učitelka ve školce nikdy nic neříkala. Je otázka, jestli ty rodiče se vůbec ptali a jestli se ptali cíleně. Takže ta celková připravenost dítěte, jestli může rodič jako laik sám posoudit, si myslím, že asi ne úplně dobře a že je na místě, pokud se zeptá toho nejbližšího člověka a to je paní učitelka ve školce. Na druhém místě potom je poradna a na třetím místě potom dětský lékař. A samozřejmě klasika vyzrálost dítěte, po stránce tělesné, po stránce poznávacích funkcí, důležitá je ta práceschopnost, aby vydržel aspoň deset minut prostě se soustředit, zralost osobnosti a sociální zralost, propojení do kolektivu, oddělení od rodičů, odolnost toho psychického systému na zatížení v té škole plus unést případný neúspěch. To jako všechno sebou nese celkovou vyzrálost osobnosti.“*

Respondent 3: *„Tak těch znaků školní zralosti je spoustu. Myslím, že je dobré, že teďka posunuly zápisy, protože právě u tady těch malých dětí je vlastně každý měsíc, čtvrtrok, že to je rozdíl. Parametrů jako je spoustu, těch znaků školní zralosti, že se začnou vyměňovat zuby, že si dosáhne přes hlavu na ucho na druhou stranu, mělo by být ujasněný, jestli je levák nebo pravák, už by tam měla být ta vyhraněnost. Nějaká vlastně i taková ta sociální úroveň, že se nebojí, že není úzkostlivý. Možná tam vzít i v potaz jestli to dítě třeba není předčasně narozené nebo podobně. A potom prostě bych to nechala na tu poradnu, co v těch testech přímo jako zjistí.“*

18) **Kolik žáků máte s odkladem školní docházky ve Vaší třídě?**

Respondent 1: *„V této třídě je pět žáků.“*

Respondent 2: *„Takže v současné době je tady 17 dětí, z toho jsou 4 děti po odkladu školní docházky a jedno dítě opakuje první třídu a to osmnácté je to dítě, kterému jsem navrhla dodatečný odklad a oni odešli. To se odehrálo v tom září.“*

Respondent 3: *„Odkladů tady z těch 20 dětí máme 5.“*

19) Jaký máte názor na předčasný nástup dětí do ZŠ (děti narozené v září, říjnu)?

Respondent 1: *„No tak je to úplně stejný názor jako s tím odkladem. To dítě může být šikovné, tak proč ho zbytečně nechávat ve školce. Takže tam by měl být zase poradní hlas paní učitelky v mateřské školce a pokud si nejsou jistí, tak vyšetření v poradně. Navíc, to musí ty dvě strany vidět, jak to dítě je schopno se o sebe samo postarat, jak je schopno si nachystat věci, obléci se. To si myslím, že každý by měl tady toto zvážit. Poznat to a zvážit. Takže učitelka ve spolupráci s rodičem.“*

Respondent 2: *„Ještě jsem to v praxi nezažila. Vím, že ta možnost je. Pokud to dítě je na vyspělé úrovni a všechny ty složky té jeho osobnosti jsou zralé, proč ne. Říkám, ale nezažila jsem to. Zažívám tady děti, které umí počítat třeba do stovky a děti, které nastoupí do školy a říkají, že umí číst, ale ty dovednosti – naučit se číst, naučit se počítat, nespočívají jenom v tom, že dítě vyjmenuje číselnou řadu, ale spočítá v dalším rozvoji matematických dovedností, v další, rozvoji jakoby těch čtecích dovedností a tam je potřeba opravdu velmi obezřetně postupovat, aby se něco nepřeskočilo, a pak jsme nezjistili, že máme problém s tím, že jsme něco pominuli, přeskočili, že některý ten vývojový stupeň prostě byl přeskočen. Takže jako já těmto dětem dávám možnost, aby se blýskly v okamžicích, kdy čteme nový text nebo něco takového nebo jim dám navíc práci, pokud mají hotovo. Ale postupují normálně s námi a děláme všechny ty základy, tak, abychom to prošli opravdu poctivě, všechno.“*

Respondent 3: *„Pokud jsou to děti opravdu jako šikovné, nadané, tak pak bych řekla, že ano, že se s těma ostatníma srovnají a že by se mohli i v té školce potom nudit a brzdit se, ale musí to být teda odůvodněné.“*

20) Máte ve Vaší třídě takové žáky? Pokud ano, jak vnímáte tyto žáky ve srovnání s žáky s odkladem školní docházky, co se týče různých parametrů (biologické, fyziologické, …)?

Respondent 1: *„Ne, nemám.“*

Respondent 2: *„Ne, nemám.“*

Respondent 3: *„Nemám žádný takový případ.“*