

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Diplomová práce

2023

Kateřina Vlachová

Pedagogická fakulta

Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Diagnostika školní připravenosti

Diplomová práce

Autor práce:	Kateřina Vlachová
Studijní program:	Učitelství pro základní školy – M7503
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Vedoucí práce:	Mgr. Jitka Vítová, Ph.D.
Oponent práce:	Ing. et Ing. Mgr. Marie Herynková Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor: Kateřina Vlachová

Studium: P18P0912

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Název diplomové práce: Diagnostika školní připravenosti

Název diplomové práce AJ: Diagnostics of school readiness

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zabývá analýzou vybraných nástrojů určených pro diagnostiku školní připravenosti.

Cílem práce je zjistit úroveň školní připravenosti u dětí s využitím dvou vybraných diagnostických nástrojů a komparace zjištěných výsledků.

Teoretická část je zaměřena na charakteristiku dítěte v předškolním věku, problematiku školní zralosti a připravenosti, zápisy dětí do 1. tříd a odklady školní docházky v souvislosti s platnou legislativou.

Praktická část práce popisuje a analyzuje vybrané diagnostické nástroje a prezentuje výsledky dětí v obou testech.

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

KLENKOVÁ, J., KOLBÁBKOVÁ, H.: Diagnostika předškoláka – správný vývoj řeči dítěte. Brno: MC nakladatelství, 2002. ISBN 80-239-0082-X

PRŮCHA, J. Přehled pedagogiky. Praha: Portál, 2000, str. 269. ISBN 80-7178-399-4

Zadávací pracoviště: Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Jitka Vítová, Ph.D.

Oponent: Ing. et Ing. Mgr. Marie Herynková, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 25.11.2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci *Diagnostika školní připravenosti* vypracovala pod vedením vedoucí závěrečné práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

.....

Kateřina Vlachová

Poděkování

Za metodickou pomoc, velkou vstřícnost, trpělivost a cenné rady, bych ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce Mgr. Jitce Vítové, Ph.D.

Anotace

VLACHOVÁ, Kateřina. *Diagnostika školní připravenosti*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2023. 114 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá analýzou vybraných nástrojů určených pro diagnostiku školní připravenosti. Cílem práce je zjistit úroveň školní připravenosti u dětí s využitím dvou vybraných diagnostických nástrojů a komparace zjištěných výsledků. Teoretická část je zaměřena na charakteristiku dítěte v předškolním věku, problematiku školní zralosti a připravenosti, zápisy dětí do 1. tříd a odklady školní docházky v souvislosti s platnou legislativou. Praktická část práce popisuje a analyzuje vybrané diagnostické nástroje a prezentuje výsledky dětí v obou testech.

Klíčová slova: školní připravenost, školní zralost, pedagogická diagnostika, předškolní věk

Annotation

VLACHOVÁ, Kateřina. *Diagnostics of school readiness*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2023. 114 pp. Diploma thesis.

The diploma thesis deals with the analysis of selected tools intended for the diagnosis of school readiness. The aim of the work is to determine the level of school readiness in children using two selected diagnostic tools and to compare the results. The theoretical part is focused on the characteristics of a child in preschool age, the issue of school maturity and readiness, enrollment of children in 1st grades and deferrals of school attendance in connection with current legislation. The practical part of the work describes and analyzes selected diagnostic tools and presents the results of children in both tests

Keywords: school readiness, school maturity, pedagogical diagnostics, preschool age

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2022 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum:

Podpis studenta:

Obsah

1	Úvod.....	4
2	Charakteristika dítěte v předškolním věku	5
2.1	Motorický vývoj.....	7
2.2	Vývoj kresby	7
2.3	Hra v životě předškolního dítěte	9
2.3.1	Vývoj řeči	10
2.4	Kognitivní vývoj	11
2.4.1	Pozornost	11
2.4.2	Paměť.....	11
2.4.3	Percepce	12
2.5	Sociální vývoj.....	14
2.6	Emocionální vývoj	16
3	Školní připravenost a školní zralost.....	18
3.1	Školní zralost.....	18
3.2	Školní připravenost	21
3.3	Oblasti školní zralosti.....	22
3.3.1	Fyzická zralost	23
3.3.2	Psychická zralost a zralost poznávacích a rozumových schopností	24
3.3.3	Sociální a citová zralost	25
3.3.4	Pracovní zralost.....	27
3.4	Znaky školní zralosti	27
3.5	Školní nezralost.....	30
3.6	Nahlížení rodičů na nástup dětí do školy	31
3.7	Zápis do 1. třídy	32
3.7.1	Průběh zápisu.....	33
3.7.2	Posuzované oblasti školní zralosti při zápise.....	35

3.8	Odklad povinné školní docházky	38
4	Diagnostika školní zralosti a připravenosti.....	41
4.1	Pedagogická diagnostika	41
4.2	Diagnostika školní zralosti a připravenosti v pedagogické praxi.....	42
4.3	Metody pedagogické diagnostiky	44
4.3.1	Pozorování	44
4.3.2	Rozhovor.....	44
4.3.3	Anamnéza	45
4.3.4	Dotazník.....	46
4.3.5	Rozbor dětské kresby	46
4.3.6	Test.....	46
5	Diagnostika školní připravenosti pomocí dvou diagnostických nástrojů	48
5.1	Cíle a průzkumné otázky.....	48
5.2	Průzkumný vzorek	48
5.3	Průběh průzkumu	49
5.4	Metodologie průzkumu	49
5.5	Diagnostický nástroj MaTeRS	49
5.5.1	Vznik diagnostického materiálu	49
5.5.2	Klinická východiska diagnostického materiálu MaTeRS.....	50
5.5.3	Zahájení a průběh testu	51
5.5.4	Struktura testu MaTeRS.....	51
5.5.5	Sledované kompetence v jednotlivých subtestech.....	52
5.5.6	Charakteristika jednotlivých subtestů.....	53
5.5.7	Výsledky dětí v diagnostickém materiálu MaTeRS	56
5.5.8	Práce dětí v subtestech zadávaných skupinově.....	59
5.5.9	Práce dětí v subtestech zadávaných individuálně	64
5.5.10	Zhodnocení diagnostického materiálu MaTeRS.....	70

5.6	Pedagogická diagnostika iSopli	71
5.6.1	Diagnostický nástroj iSopli Z	71
5.6.2	Zahájení a průběh testu	73
5.6.3	Struktura testu iSopli Z	74
5.6.4	Charakteristika jednotlivých úloh	74
5.6.5	Výsledky dětí v diagnostickém materiálu iSopli Z	77
5.6.6	Popis práce dětí v jednotlivých úlohách	80
5.6.7	Zhodnocení diagnostického nástroje iSopli Z	87
5.7	Srovnání nástrojů MaTeRs a iSopli Z	88
5.7.1	Srovnání výsledků dětí v jednotlivých úlohách	88
5.7.2	Srovnání celkových výsledků dětí	96
5.7.3	Použité nástroje z pohledu administrátora	98
6	Shrnutí a diskuze	102
	Závěr	105
	Seznam použité literatury	107
	Seznam obrázku, tabulek, grafů	112
	Seznam příloh	114

1 Úvod

Má diplomová práce se zabývá tématem Diagnostika školní připravenosti. Jejím hlavním cílem je zjistit úroveň školní připravenosti u dětí s využitím dvou vybraných diagnostických nástrojů.

Teoretická část této práce je zaměřena na charakteristiku dítěte v předškolním věku a na změny v oblasti vývoje jednotlivých oblastí. Bližší pohled jsem v popisu motorického vývoje věnovala změnám ve vývoji dětské kresby a hře v životě dítěte. Dále se v teoretické části práce zabývám vymezením pojmů školní zralost a připravenost, zápisem k povinné školní docházce a odklady školní docházky s platnou legislativou. Předmětem poslední kapitoly teoretické části je uvedení do samotné problematiky diagnostiky školní připravenosti a zralosti.

Praktická část této práce vychází z vlastního průzkumného šetření, jehož cílem je posoudit připravenost na školní docházku u skupiny dětí. K tomuto účely byly využity dva nástroje pedagogické diagnostiky MaTeRS a iSopfi Z. Diagnostickými nástroji bylo testováno celkem 18 dětí předškolního věku, přičemž každé dítě prošlo oběma testy. Výsledky dětí v obou testech se v dalších kapitolách praktické části snažím prezentovat, porovnávat a zjišťovat, zda oba nástroje dokáží připravenost dětí na školu objektivně posoudit. Při práci byla sledována také úroveň jejich kognitivní, motorické, sociální a emocionální zralosti. V poslední části praktické části popisují, jaké závěry z vlastního průzkumného šetření vyšly.

Vstup do školy je nepopíratelně jedním z prvních opravdu podstatných momentů v životě dítěte. Je tedy velmi důležité, aby do školy vstoupilo dítě připravené a zralé. Proto si má práce klade za cíl také poukázat na možnosti včasné diagnostiky školní připravenosti, které mohou využít učitelé mateřských i základních škol. Věřím, že pro ně, i pro ostatní pedagogické pracovníky a rodiče dětí, by má práce mohla být přínosná.

2 Charakteristika dítěte v předškolním věku

Jak je již z pojmenování daného období dítěte patrné, jedná se o vývojovou fázi, která předchází nástupu dítěte do školní docházky. Vágnerová (2005), definuje předškolní období jako fázi života v rozmezí 3 až 7 let. Dítě je v období předškolního věku o mnoho vytrvalejší, soběstačnější a trpělivější než ve věku batolecím, který mu předchází. Za tři roky projde jedinec obrovským množstvím změn, které mají přímý vliv na jeho tělesný, duševní, sociální a emoční vývoj. Konec tohoto období neurčuje jen věk, ale také nástup do prvního ročníku základní školy. S jistotou lze říci, že se jedná o jedno z nejzajímavějších vývojových období lidského jedince. V žádném jiném období se člověk ve všech oblastech nevyvíjí tak rychle jako právě v období předškolního věku (Šulová, 2017).

Jedná se o věk, který je charakteristický stabilizací vlastní pozice ve světě. V poznání světa dítěti pomáhá rozvoj fantazie a představivosti. Uvažování je intuitivní a není korigováno logikou (Vágnerová, 2005). Matějček (1994, in Vágnerová, 2005) rozděluje předškolní věk na dvě období. První období začíná první silnou společenskou emancipací, tedy nástupem do školy, druhé období končí dalším velkým krokem – nástupem do základní školy.

Předškolnímu věku se také někdy přezdívá **období hry**. To proto, že právě prostřednictvím hry, se duševní a fyzická aktivita dětí projevuje nejvíce. Zdravé dítě je v předškolním období velmi zvědavé, proto (Říčan, 2014) označuje toto období za věk tisícínásobného „Proč?“. Dítě zajímají okolní jevy a už chápe samo sebe jako jedince, který si tvoří vlastní pohled na svět. Na základě toho je tedy nutné říct, že dítě v tomto období, kromě hry, potřebuje také pevnou ruku, řád a klidné vedení (Šulová, 2017).

Činnost předškolního dítěte je typická svou vytrvalostí a konkrétním cílem. Děti jsou v tomto věku velmi komunikativní, iniciativní, mají spoustu energie, věnují se pohybovým aktivitám a informace o okolním světě se snaží získávat především skrz rozhovory s dospělými (Thorová, 2015). Tuto úlohu často zastupují prarodiče, kteří dětským neutuchajícím dotazům trpělivě naslouchají a rádi je zodpovídají. Tyto výpovědi a příběhy, kteří dospělí dětem věnují, velmi obohacují jejich myšlení a slovní zásobu, která v 5 letech věku dosahuje průměrně kolem 2000 slov (Šulová, 2017).

U dětí v tomto období pozorujeme obrovský posun v **tělesné konstrukci**. U některých jedinců jsou fyzické změny více patrné a u jiných méně. Na začátku tohoto období bývá u dětí typická baculatost, která ale kolem 4. roku života mizí a proměňuje se ve štíhlost. Dítě poměrně rychle vyrostе, protahují se mu končetiny a vyvíjí se souměrnější proporce mezi tělem a hlavou. Dochází k růstu kvality **pohybové koordinace**, což činí pohyby plynulejšími, přesnějšími a účelnějšími. Dítě se stává hbitějším, je to vhodné období k zahájení některých sportů, například jízdy na kole nebo na lyžích. Pohybová koordinace se také projevuje ve schopnosti sebeobsluhy – dítě se už kolem 4.-5 roku života dokáže samostatně obléct, uklidit si po sobě, zavázat si tkaničky, pečuje o svoji hygienu. Často také dítě nachází zálibu v hraní si s různými materiály – korálky, plastelínou, kamínky. To souvisí s rozvojem **jemné motoriky**, ke kterému dochází v souvislosti s osifikací ruky. Na rozvoj jemné motoriky je přímo navázán **rozvoj kresby**. Kresba se od spontánního čmárání posune k napodobování základních tvarů a prvním kresbám lidské postavy. Zprvu se jedná o tzv. podobu hlavonožce, na konci období předškolního věku by podoba hlavonožce měla zmizet a kresba by se měla věrněji podobat člověku (Šulová, 2017).

Naopak **duševní vývoj** dítěte je v častých případech poněkud pomalejší, především v oblasti citové. Děti jsou ve věku 3-4 let stále závislé na pomoci dospělých, bývají velmi citlivé a špatně snášejí změny. To je typické pro období, kdy děti nastupují do mateřské školy. O rok později se závislost na dospělých zmenšuje, dítě přestává mít strach objevovat svět samo. Jedná se o období, kdy chce informace o jevech a věcech znát do hloubky. Se všemi novými zkušenostmi a informacemi, které se dítěti v tomto věku podaří získat, se mu také rychle zvětšuje slovní zásoba.

Změny nastávají i v oblasti **sociálního vývoje**, pro který je typický přesah rodiny a rozvoj vztahů s vrstevníky. Předškolní věk bývá označován jako období iniciativy. Právě vlastní iniciativa je důležitým předpokladem pro to, aby se dítě v další fázi vývoje naučilo pracovat v rovnocenné vrstevnické skupině. Sdílená aktivita se stává novým projevem chování, což vyžaduje sebezprosažení a prosociální chování. Vedle aspektu pro hru se objevuje aspekt pro práci. Předškolní období je tedy především obdobím, které dítě připravuje na život ve společnosti (Vágnerová, 2005).

2.1 Motorický vývoj

Motorický vývoj lze popsat jako celkový vývoj aktivity dítěte v 3. až 6. rokem věku (Šulová, 2017).

Langmeier a Krejčířová (1998, s.85) motorický vývoj popisují jako *“stále zdokonalování, zlepšenou pohybovou koordinaci, větší hbitost a eleganci pohybů.”* Tyto změny silně ovlivňují postavení dítěte ve společnosti a jeho soběstačný vývoj. Změny v koordinaci pohybu nejsou již tolik nápadné, jako v období batolecím, protože se již netýkají „kritických“ lidských dovedností. Dítě lépe zvládá sbíhání schodů, skákání, lezení po žebříku, seskoky z lavičky nebo házení míčem.

U dítěte je v tomto věku běžná tzv. přemíra pohybové koordinace, která se projevuje neustálým poskakováním a neschopností v klidu stát. Kvůli rychlému růstu dlouhých kostí a jejich chrupavčitému zakončení, vysvětlují ortopedi a pediatři tyto znaky jako tělesnou potřebou dítěte (Šulová, 2017).

Můžeme říci, že největší změny motorického vývoje pozorujeme v rychle narůstající soběstačnosti. Dítě se dokáže samo najíst, obléknout, obout, zkouší si zavazovat tkaničky a postará se o svou základní hygienu (mytí rukou, čištění zubů). U těchto úkonů vyžaduje již jen malou pomoc dospělého, nebo se obejde úplně bez pomoci (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Co se fyzického vývoje týče, průměrně dítě v předškolním věku vyroste o 5-7 cm a přibere o 2-3 kg ročně. Protahují se mu končetiny a proporce mezi hlavou a tělem se stanou souměrnějšími. I přes velkou pohybovou aktivitu dítěte, která je pro toto období typická, má v současnosti hodně dětí v předškolním věku sklony k otylosti (Šulová, 2017).

2.2 Vývoj kresby

V předškolním věku děti svůj názor vyjadřují hlavně prostřednictvím hry a kresby. Kresba postavy je jednou z pozorovaných oblastí při pedagogické diagnostice, proto je vývoj kresby v této práci podrobněji popsán.

Vágnerová (2005), s odvoláním na Piageta (1966), Kellogovou (1969) a Sieglera (2003), rozděluje vývoj dítěte kresby do tří fází:

1. **Presymbolická, senzomotorická fáze** – dítě si „čmárá“, bez zájmu o výsledek.
2. **Fáze přechodu na symbolickou úroveň** – období sekundárního symbolického zpracování – čmárání může být prostředkem pro zobrazení reality.
3. **Fáze primárního symbolického vyjádření** – dítě kresbou úmyslně zobrazí něco konkrétního a symbolicky zobrazí skutečnost.

Jak už bylo ale zmíněno, kresba dítěte musí být vnímána jako vyjádření jeho názoru na určitý zobrazovaný objekt. V kresbě jsou tedy zdůrazněny jeho výrazné znaky, nikoliv reálná podoba. „*Dítě kreslí to, co o objektu ví a co se mu zdá důležité.*“ (Matějček, 1994 in Vágnerová, 2005, s.184).

Dítě velmi často ve své kresbě zobrazuje člověka. První kresba lidské postavy se objeví přibližně ve 3 letech. Pro vývoj kresby postavy jsou typické tři fáze, které Vágnerová (2005, s.185) popisuje takto:

1. *„**Stadium hlavonožce** - dítě na člověku zobrazuje ty části těla, které vidí jako důležité a které samo nejvíce používá k pohybu a ke hře. Největší význam má pro dítě lidský obličej, proto se nejvíce soustředí na zobrazení hlavy. Dále také končetiny, jejichž důležitosti si je plně vědomo. Typická kresba postavy u 3letých dětí.*
2. ***Stadium subjektivně fantazijního zpracování** – dítě začíná ke kresbě postavy přistupovat logicky. Ve stavbě těla se přidává krk a trup. Snaží se zobrazovat details, které chápe jako důležité, i když jejich zobrazení nerespektuje realitu – průhledné kresby. Takto kreslí děti ve věku 4-5 let.*
3. ***Stadium realistického zpracování** – kolem 6. věku života dítě člověka kreslí tak, jak ho skutečně vidí. Kresba se stále více podobá realitě.*“

Výtvarný projev dítěte v předškolním věku lze popsat jako značně kreativní a individuální. Umělecké a spontánní vyjadřování dítěte by mělo být podporováno ze strany rodičů i mateřské školy, a to především vytvořením vhodných podmínek pro tuto činnost (Šulová, 2017).

2.3 Hra v životě předškolního dítěte

Dále je potřeba zmínit důležitost hry v životě předškoláka. Hra je stále hlavní činností dítěte, ale její charakter se v tomto období vývoje mění. Definici hry lze chápat jako fyzickou nebo psychickou činnost, která je dítětem vykonávána proto, že je příjemná a přináší uspokojení bez vnějšího uloženého cíle (Langmeier, Krejčířová, 1998). Je důležité znovu připomenout důležitost hry v procesu socializace. Dítě skrze hru vstupuje do světa, ve kterém se učí komunikovat, spolupracovat, vyrovnávat se s prohrou.

Hra má v životě předškoláka stále nezastupitelnou roli. Ne nadarmo říkáme, že je předškolní období skutečně „obdobím hry“. Charakter hry je v předškolním období velmi intenzivní, rozrůzněný a oproti hře batolat je rozvinutější a zaměřuje se na vytvoření něčeho nového (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Vedle kresby postavy je hra zároveň je hra jedním z prostředků, které dítě v předškolním věku využívá k interpretaci vlastního názoru, postojů a reality (Vágnerová, 2005).

Vágnerová (2005 s.186) rozděluje pro předškolní období hru na **symbolickou** a **tematickou**. **Symbolickou hru** dítě v předškolním věku využívá jako prostředek, díky kterému se vyrovnává s realitou, které ještě samo dokonale nerozumí. Zjednodušeně řečeno, dítě uchopí vlastnosti nějakého předmětu, situace, nebo člověka, který není v dosahu, a pomyslně je vloží do předmětu zástupného. Dítě si samo následně může situaci znovu přehrát a lépe zpracovat. „*Tento typ hry umožňuje dítěti alespoň symbolicky uspokojit přání, která ve skutečnosti splnit nelze.*“ (Vágnerová, 2005 s.186). Hra dítěti dovoluje, přizpůsobit si problematickou situaci tak, aby ji dokázalo pochopit a zvládnout.

V **tematické hře** se dítě uvádí do budoucích rolí v různých situacích a problémech, k jejichž řešení hrou dochází. Jedná se většinou o role, které dítěti přijdou zajímavé a lákavé. Můžou to ale být i role negativní (dítě se dostává například do role agresora), dítě ve hře tedy zastupuje pozitivní i negativní role, pomocí čehož se učí poznávat a posuzovat různé lidské vlastnosti, ať už svoje vlastní, nebo vlastnosti postavy, do jejíž role se dostane. Jako příklad tematických her je možné uvést hru na školu, na doktora nebo na rodinu (Vágnerová, 2005).

To, jak si dítě bude hrát, závisí na mnoha činitelích správného vývoje dítěte, na vnějších podmínkách, na prostředí, na atmosféře a na vztazích. Hra není již tolik vázaná

na materiál, se kterým si dítě hraje. Nejčastěji si vystačí s nejjednoduššími předměty, které najde kolem sebe. Pro hru předškoláka je velmi specifické, že se díky ní dítě učí novým pracovním, učebním a sociálním návykům, které bude v blízké budoucnosti využívat. Proto je dobré dítěti ve hře nebránit, ale nechat mu čas a prostor, ve kterém může hru realizovat (Šulová, 2017).

Pokud chceme, aby byl účel hry naplněn, pak nesmíme zapomenout na jeden důležitý bod. Podstata hry zmizí, když je naprogramovaná, nebo přímo podřízená učení a výchově. Taková hra přestává být hrou. Hra sama o sobě vychází ze samotného dítěte, je spontánní, tvořivá, a když ji správně pozorujeme, tak nám ukazuje cesty, které vedou k pochopení vnitřního světa dítěte (Langmeier, Krejčířová, 1998).

2.3.1 Vývoj řeči

Ve třech letech věku je výslovnost dítěte nedokonalá. Projevuje se to nahrazováním hlásek jinými, nebo jejich nepřesným vyslovením. Během předškolního věku se ale řeč dítěte zdokonaluje. Kolem pátého roku většinou vymizí tzv. dětská patlavost (dyslálie – špatná výslovnost hlásek, především ř, r, k, l), a i ve tvorbě vět vidíme pokroky. V mluvené řeči dítěte se začínají objevovat stále složitější souvětí. Velký zájem má dítě i o řeč mluvenou. Již déle vydrží naslouchat pohádkám a příběhům a samo je rádo vypráví. Ve třech letech dítě zpravidla zná nějaké říkanky a básničky, jejichž počet i náročnost pro naučení stále roste. Kolem čtvrtého roku se k říkankách přidávají první písničky (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Řeč předškolního dítěte, charakterizuje Klenková (2002) takto: *„Dítě dokáže zopakovat poměrně dlouhou větu, spontánně spočítat a pojmenovat předměty kolem sebe, správně vysvětlit, nač používáme předměty vytvoří skupinu předmětů. Dokáže vyprávět kratší příběh bez pomocných otázek, zvládá správnou výslovnost většiny hlásek, ale může přetrvávat nesprávnou výslovnost sykavek (c, s, z, č, š, ž) a vibrantů (r, ř).“* Klenková také uvádí, že při vstupu do školy, by dítě mělo ke komunikaci využívat kolem 3000 slov.

Mnoho autorů se shoduje na tom, že na vývoj řeči má vliv prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Je přirozené, že dítě napodobuje a postupně si i zvyká na mluvený vzor rodiče nebo jiného člena rodiny. Vidíme rozdíly ve vývoji řečového projevu u dětí z rodin, kde jsou rodiče vzdělaní a s dětmi mluví často a gramaticky správně, a u dětí, jejichž rodiče jim kladný řečový vzor nenabízí a vytváří spíše nepodnětné prostředí pro správný vývoj řeči.

Správný vývoj řeči je před započítím školní docházky velmi důležitý. Dovoluje dítěti větší růst zásoby poznatků o světě i o sobě samotném a stává se velmi důležitým komunikačním prostředkem. Dítě se, díky vývoji řeči, rychle učí novým znalostem, umí správně pojmenovat stále více věcí a kolem pěti let věku dokáže podat jednoduchou definici o nějakém známém objektu. Předpokládá se, že před vstupem do školy, bude dítě schopno porozumět výkladu učitele, pochopí a splní i složitější příkazy a bude se umět plynule vyjadřovat. Jeho slovní zásoba by na konci předškolního věku měla činit kolem 3-4 tisíc slov (Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2012).

Nesprávná výslovnost je u prvňáčků stále častějším problémem. Zjišťována je až u 20 % z nich. Podle možností by měla být podchycena a při nejlepším napravena ještě před vstupem do školy (Říčan, Krejčířová a kol., 2006).

2.4 Kognitivní vývoj

Velmi důležitou oblastí, která v předškolním věku prochází mnoha změnami, je oblast kognitivního vývoje. Konkrétně se týká vývoje poznávacích funkcí jako je pozornost, paměť, myšlení, vnímání a fantazie.

2.4.1 Pozornost

Pozornost předškolních dětí je stále velmi křehká a nejistá. Dítě z uvědomělého soustředění rozptýlí sebemenší změna, která se okamžitě stane středobodem jeho koncentrace. I tak je ale důležité, aby dítě před vstupem do školy dokázalo udržet pozornost žádoucím směrem po nějaký určitý čas. Šestileté dítě by se mělo dokázat soustředit přibližně pět minut vkuse. V sedmi letech většina dětí udrží pozornost již 7-10 minut (Vágnerová, 2005).

Schopnost soustředění se a udržení pozornosti na podněty, je důležitým předpokladem pro úspěšnost dítěte ve škole. Pozornost dítěte je ovlivňována řadou faktorů. Mezi časté patří emoční vypětí, stres, atraktivita úlohy, motivace, únava a celková aktivizace jedince (Vágnerová, Klégrová, 2008).

2.4.2 Paměť

Pojem paměť vnímáme, jako schopnost organismu přijímat, uchovávat a vyvolávat přechodné vjemy a to i po odeznění podnětů, které vjemy vyvolaly. Pro rozvoj a existenci jedince je paměť nezbytnou podmínkou (Havigerová in Křováčková, Skutil, 2014).

V předškolním věku se u dítěte vyvíjí hlavně paměť dlouhodobá a paměť krátkodobá se oproti ní spíše stabilizuje. Podmínkou pro správný rozvoj dlouhodobé paměti, je zrání příslušných mozkových struktur. Paměť předškoláka se ale stále více zaměřuje na prožité situace, nikoliv na verbální projev, děti si mnohem lépe zapamatují a vybaví zážitky, než slova. K lepším výsledkům zapamatování vede dobré motivování dítěte (Vágnerová, 2005).

Siegler (in Vágnerová, 2005, s.192) rozděluje dlouhodobou paměť na:

1. *„Explicitní sémantickou, která slouží k zapamatování dat, faktů a pojmů. Pro její správný rozvoj je důležité zvyšování kapacity paměti, rozvoj paměťových strategií a rozvoj metapaměti (tj. obecné informace o fungování paměti). Kapacita paměti roste s věkem dítěte, pětileté dítě si je schopné zapamatovat větu o pěti slovech a více. Je jasné, že si děti pamatují víc, když mohou využít logických souvislostí. K tomu, jak dobře a jak dlouho si dítě informace v paměti uchová, přispívá míra informovanosti v dané oblasti. Co se týče využívání paměťových strategií, které nám pomáhají k lepšímu zapamatování, tak je dítě v předškolním věku ještě úmyslně využívat nedokáže. Zapamatovávají si, ale zcela bezděčně. I když můžeme pozorovat první známky logické paměti, tak je předškolní dítě odkázáno hlavně na paměť mechanickou.*
2. *Explicitní epizodická paměť, která se soustředí na zachycení osobně prožitých událostí v časovém, místním a subjektivním určení. Vymezuje nám, kdy a kde, se jaká událost stala. U dětí v předškolním jsou tyto vzpomínky velmi útržkovité, není jich mnoho, bývají nepřesné a jsou snadno ovlivnitelné. Epizodická paměť se rozvíjí společně s vývojem řeči – dítě se učí používat jazyk k zformulování svých zážitků. Je dobré říci, říci, že rozvoj epizodické paměti nemá jen kognitivní hodnotu, ale se sdílením svých zážitků a vzpomínek s ostatními, také sociální a emoční.“*

2.4.3 Percepce

Taktéž **vnímání** můžeme v předškolním věku popsat jako globální. Dítě celek vnímá pouze jako souhrn jednotlivostí, mezi kterými špatně rozlišuje. Charakteristickým znakem pro vnímání předškoláka je, že se nechá upoutat výrazným, zajímavým detailem, který má ještě většinou vztah k jeho zájmům (Šulová, 2017).

Vývoj percepce velmi úzce souvisí s vývojem myšlení, které se v předškolním věku stává realistickým a obecnějším. Dítě vnímá prostor, svět, samo sebe, a zároveň o všem přemýšlí. Pro správný percepční vývoj je důležité zrakové a sluchové rozlišování (tj. diferenciaci). Je nezbytné, aby se tyto dvě složky rozvíjely správně, kvůli pozdější analýze a syntéze v procesu čtení a psaní (Šulová, 2017).

Co se týče **zrakového rozlišování** – ve třech letech je pro tento druh vnímání typická nepřesnost. Dítě rozpozná maximálně čtyři základní barvy a ostrost vjemů je velmi slabá. Barevné vidění se v předškolním věku zdokonaluje. Šestileté dítě pozná a pojmenuje všechny základní barvy, i barvy méně běžné. Se začátkem školního věku, je zapotřebí, aby zrakové vnímání dítěte bylo vyzrálé proto, aby se děti naučily číst a psát (Bednářová, 2017). Vedle vlivu na úspěšné zvládnutí čtení a psaní, zmiňuje Klenková (2002, s. 28) také význam, který má zrakové vnímání na správný vývoj řeči. „*Zrakové vnímání upevňuje sluchové vjemy. Při výchově řeči zrak kontroluje mluvidla ostatních i svoje.*“ Klenková (2002) také vysvětluje, že děti často mají problém s vybavením zrakového vjemu a někdy si nedokáží představit celek, který je potřeba složit z jednotlivých částí. Velkou důležitost připisuje Klenková i zrakové paměti, jejíž posilování dítěti usnadní proces učení ve škole a dítě si bude schopné vybavit vjemy, které mu byly předloženy zrakovou cestou.

I **sluchové rozlišování** se s věkem vyvíjí. Díky tomu, že se mění rozsah a intenzita sluchového vnímání, je dítě schopno přesněji zaznamenávat zvuky, které doléhají na jeho smyslový orgán. Rozvoj sluchového vnímání je pevně navázán na správný rozvoj řeči a její výslovnost. Dítě se řeč učí nápodobou. Sluchem vnímá jak mluví dospělí a čím přesněji slyší, tím dokonalejší její napodobení bude. Díky sluchové diferenciaci se později, ve čtení a psaní, učí správně rozlišovat jednotlivé hlásky (Bednářová, 2017).

Poslední oblastní vnímání, o které je třeba se zmínit, je **vnímání času a prostoru**. Jedná se o schopnosti, které jsou nutné ke zvládnutí trivia (čtení, psaní, počítání), a je jim třeba přikládat velkou pozornost a důležitost. Domnívám se, že je důležité, zmínit se o vnímání prostoru a času najednou. Každou prožitou nebo nadcházející událost v čase, máme nějak spojenou s prostorem. Proto lze s jistotou říci, že spolu tyto dvě oblasti úzce souvisí. Samotné vnímání času je velmi osobní záležitostí. Toto prožívání se mění v závislosti na věku jedince i v závislosti na různých situacích. Dítě v předškolním věku žije hlavně v přítomnosti a na nic jiného, než na prožívání přítomného momentu, se

nesoustředí. Bednářová (2017, s.72) uvádí příklad tohoto vnímání: „*Dítě příjemnou hru, která ho zaujme, neukončí jen proto, aby přešlo k jiné činnosti. Učini tak, jestliže pro něj hra přestane být zajímavá*“.

Také odhad času je u dětí v předškolním věku nepřesný. Například, když paní učitelka dítěti v mateřské škole řekne, že má přijít „za chvíli“, tak dítě tomuto pokynu jen těžko porozumí. Ve výchově se vnímání času dítětem projevuje nutností aktuální, rychlé zpětné vazby. Pokud tedy předškolní dítě chceme za něco pochválit, nebo pokárat, je důležité tak učinit bezprostředně po dané činnosti. Předškolní dítě může zažívat problémy s orientací v čase, je ale důležité, aby před vstupem do školy bylo schopné říct, jak jdou za sebou dny v týdnu, roční období a části dne. (Bednářová, 2017).

2.5 Sociální vývoj

Z hlediska sociálního vývoje je potřeba předškolní období vnímat jako období, které jedince připravuje na život ve společnosti. Socializace je potom procesem začleňování jedince do společnosti a probíhá právě v interakci s jinými lidmi, kde dítě rozvíjí svou individualitu (Vágnerová, 2005).

U dítěte v předškolním období je v procesu socializace stále nejdůležitější rodina. Probíhá ale samozřejmě i mimo rámec rodiny. Dítě se setkává s lidmi z blízkého prostředí a s vrstevníky. Častěji než dříve, se dítě setkává s novými autoritami, tedy s dospělými, které musí poslouchat, i když nepatří do rodiny. Takovou autoritou bývají nejčastěji vychovatelky nebo učitelky v mateřské škole. Tato fáze sociálního vývoje se tedy označuje jako fáze přesahu rodiny (Langmeier, Krejčířová, 1998, Šulová, 2017, Vágnerová, 2005).

Změny v sociálním vývoji probíhají ve třech klíčových rovinách. První z nich označujeme jako **sociální reaktivitu**. Tu ve své publikaci Langmeier a Krejčířová (1998 s.90) , definují jako: „*vývoj bohatě diferenciováných emočních vztahů k lidem v bližším i vzdálenějším okolí*.“ Vývoj sociální reaktivity tedy můžeme popsat i jako prohlubování a získávání hlubších vztahů s okolím. Od narození je tento vývoj plynulý, ale v předškolním období si dítě prvně začne vytvářet vztahy na různých úrovních – s vrstevníky, s rodiči a širší rodinou, se sourozenci i s cizími dospělými. Pokud má dítě možnost kontaktu se všemi zmíněnými skupinami, pak se snadněji učí vztahy od sebe rozlišovat, posuzovat jejich důležitost a rozpoznávat, na kterých místech se s jakými lidmi setkává (Šulová, 2017).

Další klíčová rovina sociálního vývoje dítěte v předškolním věku, je **rozvoj sociálních kontrol**. To lze chápat jako proces osvojování a přijímání sociálních norem, které si dítě postupně vytváří na základě příkazů a zákazů, které mu blízcí dospělí udělují. V útlém dětství je dítěti dovolováno skoro všechno a nic se od něj neočekává, to se ovšem postupně mění a v předškolním věku si dítě začíná uvědomovat, že je jeho chování vymezeno hranicemi, za kterými se již pohybovat nesmí. Hovoříme tedy o určitém sociálním tlaku, který chování dítěte směřuje správným, společností schvalovaným, směrem. Pokud hranice nastavené nejsou, může dojít k selhání vývoje sociálních kontrol a děti mohou mít sklony k delikvenci a k ignoraci sociálních norem (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Další významnou rovinou sociálního vývoje, je **osvojení sociálních rolí**. Jedná se o určité vzorce chování a postojů, které jsou od jedince ve společnosti očekávány. Očekávání závisí na pohlaví jedince, na jeho věku a postavení ve společnosti. Dospělí lidé ve společnosti zastávají mnoho rolí v různých podmínkách a prostředích. Určitá očekávání na plnění rolí doma a v kolektivu dětí, směřují již k dětem předškolního věku (Langmeier, Krejčířová, 1998). Dítě přebírá různé modely rolí, které pravidelně vídá ve svém okolí, je již schopné některé pojmenovat, například si je vědomo, že je: kamarádem, synem, vnukem, klukem, fotbalistou apod.

Velmi důležitou roli v procesu socializace dítěte, má hra. Schopnost, začlenit se do kolektivu vrstevníků, je podmínkou náležité adaptace a v předškolním věku se tak stává hlavně prostřednictvím hry. Ta se stává spíše kooperativní, což znamená, že k ní předškolák potřebuje své vrstevníky (Říčan, Krejčířová a kol, 2006).

I když je to rodina dítěte, která má na formování jeho osobnosti největší vliv, tak nelze opomenout vliv vrstevníků, ať už doma, nebo v mateřské škole. Každé prostředí dítě učí něco jiného, proto by mělo mít přístup ke kontaktu s lidmi ze všech věkových skupin. Například, v prostředí dospělých se tolik nenaučí týmové práci, spolupráci, nebo pomáhání druhým, tedy schopnostem, které pro něj v budoucnu, při kontaktu s vrstevníky, budou tolik důležité (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Význam vztahů s vrstevníky je pro rozvoj dítěte v předškolním věku veliký. Vidíme pozitivní vliv například na rozvoj řeči, motoriky a správnou funkci kognitivních funkcí. I když nejvýznamnějším a nejbezpečnějším prostředím, zůstává pro dítě rodina, tak je to právě interakce s vrstevníky, která je důvodem největších změn v procesu

socializace předškolního dítěte. Dítě se odpoutává od pouhého vlivu rodiny, učí se komunikovat ve skupině, dochází k formování vlastního já, tvoří první pevnější kamarádství, vnímá ostatní sociální role ve skupině vrstevníků – podřídí se staršímu, postará se o mladší, učí se prosazovat (Šulová, 2017).

Rodinné vztahy ale zůstávají klíčové v poskytování základních modelů chování, podpory, bezpečí a základních potřeb. *„Lze říci, že rodiče jsou nezbytným předpokladem zdravého psychického vývoje ve všech aspektech jeho osobnosti“* (Šulová, 2017, s.36). Ve skupině vrstevníků potom dítě uplatňuje, co se naučilo a odpozovalo v prostředí rodiny.

2.6 Emocionální vývoj

Mezi charakteristické znaky v emočním prožívání dítěte předškolního věku patří větší emoční stabilita a vyrovnanost, než ve věku batolecím. Dítě sice stále prožívá většinu emocí velmi silně, ale intenzita prožívání se zmenšuje brzy po odeznění podnětu, který reakci vyvolal. Stejně tak mezi sebou citové prožitky rychle přecházejí a střídají se – smích například rychle přejde v pláč a opačně (Vágnerová, 2005). I když je tedy emoční prožívání proti přechozím obdobím stabilnější, tak je o něm stále hovořeno jako o prožívání krátkodobém a proměnlivém (Šulová, 2017).

Změny, které se v emočním vývoji předškolního dítěte dějí, můžeme označit jako změny spíše kvalitativního charakteru. Vývoj emocí velmi úzce souvisí s vývojem sociálním. Důležité emoční reakce předškolního dítěte se vážou právě k interakcím s druhými osobami a vytvářejí citové vazby a vztahy. Dítě se učí chápat a hodnotit chování své i druhých. Dokáže si uvědomit svou chybu, pokud udělalo něco špatného, cítí vinu, dokáže se litovat a zároveň ví, kdy se v situaci zachovalo správně (Trpišovská, 2008).

„V určitých situacích podléhají city předškolního dítěte rozumové kontrole“ (Trpišovská, 2008, s.34). Jako příklad Trpišovská dále uvádí návštěvu zubaře, které se dítě obává, ale po vysvětlení nutnosti, pochopí důležitost situace a zachová se statečně – postaví rozum před prvotní silné emoční reakce.

Prožívání emocí v podobě vzteku a zlosti, přestávají být v předškolním věku tak časté, protože dítě již lépe rozumí příčině vzniku nepříjemné situace – vidí v ní její

nezbytnost a úmysl dospělého. Děti bývají s příkazy a zákazy většinou nespokojené, ale dokáží svou nespokojenost vyjádřit jiným způsobem (Vágnerová, 2005).

Lze tedy říci, že u dětí v předškolním věku obecně převažuje hlavně prožívání pozitivních emocí, jako je radost a spokojenost a ubývá negativních reakcí. Tato proměna je ovšem závislá na mnoha faktorech - na situaci a prostředí, ve kterém se dítě nachází, na zralosti CNS, na úrovni prožívání dítěte a na zdravotním stavu dítěte (Vágnerová, 2005). Případné náhlé negativní změny v citovém naladění dítěte fungují pro rodiče a ostatní dospělé, jako signál, který ukazuje, že se dítěti něco nelíbí a necítí se dobře (Trpišovská, 2008).

Dítě se velmi dobře orientuje v základních emocích, problémem pro něj ale zůstává pochopení emocí hlubších a složitějších. I když děti kolem pátého roku vědí, že existují emoce složitější, tak je stále vnímají, jako po sobě následující reakce po prožití nějaké situace – neuvědomují si možnost prožívání několika emocí najednou. V emočním prožívání předškolního dítěte je ale možné začít pozorovat tyto znaky (Vágnerová, 2005):

1. rozvoj emoční inteligence,
2. rozvoj smyslu pro humor,
3. soucit,
4. schopnost se na něco těšit (dítě prožívá uspokojení v rámci jejího očekávání),
5. uvědomování si příčin, které vyvolávají určité emoční reakce,
6. orientace v emocích jiných lidí,
7. rozvoj sebevědomí dítěte

Je důležité zdůraznit, že právě předškolní věk je také obdobím, kdy jsou pokládány základy citového vývoje. Proto je třeba vědět, v jakém prostředí dítě vyrůstá a jaké příklady emocionálních projevů a chování kolem sebe může pozorovat. Právě tyto faktory tvoří předpoklady k tomu, jak kvalitní mezilidské vztahy bude v budoucnosti dítě navazovat a realizovat (Šulová, 2017).

3 Školní připravenost a školní zralost

Vstup do základní školy je velmi důležitým životním momentem pro dítě, i pro jeho blízké okolí. Dítě se stává školákem a poprvé se setkává se skutečnými povinnostmi, které ho v této nové roli čekají. Zažívá první školní úspěchy a neúspěchy, které ho v budoucím vzdělávání mohou značně ovlivnit. Je proto velmi důležité, aby do vzdělávacího procesu vcházelo dítě dostatečně připravené a zralé (Nádvorníková, 2018). Právě pojmy jako je **školní zralost** a **školní připravenost**, se se bude tato kapitola zabývat. Přesto, že jsou si oba termíny v mnoha pohledech podobné, tak se pod každým z nich skrývá něco trochu jiného. S jistotou ale lze říci, že se oba pojmy zabývají posuzováním připravenosti dítěte na školní docházku (Otevřelová, 2016).

3.1 Školní zralost

Hartl a Hartlová (2010) **školní zralost** definují jako způsobilost dítěte, která mu umožní úspěšně absolvovat školní docházku.

Dítě obvykle této způsobilosti dosáhne v šestém roce života, stane se tak v důsledku důležitých vývojových změn, které v tomto období probíhají. Musíme ale vždy brát v potaz individuální rozdíly mezi dětmi a různá znevýhodnění, která hranici šesti let mohou posunout dopředu, nebo dozadu. (Vágnerová, 2000).

Z pedagogického hlediska se **školní zralost** definuje jako „stav dítěte projevující se v takové úrovni organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003 in Kropáčková a kol. 2018, s.243). V opačném případě hovoříme o **školní nezralosti**, při níž jsou kladeny nároky na oblasti, ve kterých dítě ještě nedosáhlo potřebné úrovně vývoje, která je nutná pro úspěšnou adaptaci na školní prostředí (Říčan, Krejčířová a kol, 2006).

Psychologické pojetí **školní zralosti** je chápána jako „způsobilost dítěte absolvovat školní docházku.“ (Hart, Hartlová 2000, in Kropáčková, 2018, s.708). Před zahájením školní docházky je třeba, aby dítě bylo adekvátně zralé a připravené v oblasti řeči, myšlenkových operacích a sociálních a emocionálních dovednostech.

Čačka (1994), **školní zralost** definuje jako připravenost dítěte pro školní práci. Souborně tak popisuje připravenost všech funkcí a dovedností, díky kterým je dítěti umožněno úspěšné osvojování dovedností, které pro něj jako pro budoucího školáka

budou velmi důležité – hovoří zde především o psaní, čtení a počítání, jejichž úspěšný nácvik podmiňuje zralost v oblasti zrakového, sluchového rozlišování a grafomotoriky.

„Na dobrém začátku všechno záleží.“ Tak citují slova Jana Amose Komenského Říčan, Krejčířová a kol (2006, s.301). Právě již J.A. Komenský se problematikou školní zralosti zabýval a pokoušel se varovat před následky, které se pojí k předčasnému zařazení dítěte do školy. Za nejvhodnější věk pro vstup dítěte do školy, považoval 6. rok života, ale už tehdy bral v potaz individuální rozdíly mezi dětmi (Šturma in Říčan a Krejčířová a kol, 2006).

Langmeier a Krejčířová (1998, s.103) popisují, jak Komenský vymezil kritéria, která podmiňují úspěšný začátek dítěte při vstupu do školy:

1. *„Dítě si během svého minulého vývoje dokázalo osvojit dovednosti a návyky, které se od něho na začátku první třídy očekávají.*
2. *Pozornost a intelekt dítěte jsou přiměřeně vyvinuté.*
3. *Dítě je k procesu učení ve škole a k povinnostem, které ho tam čekají, dostatečně motivováno.“*

Asociace pro péči o děti a PACEY se v reportu z roku 2013, *What does „school ready“ really mean* (in Grimmer, 2018) shodli, že školní zralost zahrnuje vývoj právě těchto složek:

1. dítě má silné sociální dovednosti,
2. dokáže zvládnout odloučení od rodičů,
3. je samostatné v péči o vlastní hygienu,
4. zajímá se o svět kolem sebe a má chuť se učit

Grimmer (2018) hovoří o tom, že například UNICEF vnímá školní zralost velmi komplexně a to nejen v samotných oblastech vývoje, ale také se soustředí na dostatečnou připravenost školy a rodiny.

Šturma (in Říčan, Krejčířová a kol., 2006, s.301), zmiňuje Komenského zkoušku školní zralosti, kterou můžeme považovat za vůbec první způsob zkoušení školní připravenosti dítěte: dáme dítěti na výběr jablko a minci, když si vybere minci, je pro školu zralé. Mnozí autoři považují za jeden z nejtypičtějších znaků školní zralosti právě

odpoutání od pouhé hry, opouštění činností, na které bylo doposud zvyklé a hledání širšího kruhu nových sociálních aktivit.

„Dozrání dítěte do takové tělesně-duševně-duchovně-sociální úrovně, při níž na počátku školní docházky nijak netrpí.“ Tak vymezuje školní zralost dětský psychiatr M. Tramer (in Langmeier, Krejčířová, 1998, s.103).

Velmi podobně o **školní zralosti** hovoří M. J. Hillebrand (in Langmeier, Krejčířová, 1998, s.103). *„Školní zralost je takovým stupněm vývoje tělesných a duševních vlastností, který je nutný pro zvládnutí školních požadavků.“* Vývoj dítěte vidí jako spojitý, i když etapovitý celek, kdy na sebe jednotlivé etapy navazují a jejich správné zvládnutí je předpokladem pro úspěšnou etapu budoucí.

Langmeier a Krejčířová (1998, s.104) se přiklání k souhrnné definici **školní zralosti**, která se podobá té od Komenského. Školní zralost tedy považují za takovou úroveň somato-psycho-sociálního vývoje, která:

1. *„Je výsledkem úspěšného dovršení vývoje předchozího (období útlého a předškolního dětství).“*
2. *Je vyznačena přiměřenými fyzickými a psychickými dispozicemi, které jsou požadovány, pro výkon ve škole a jejichž nabytí dítěti přinese pocit štěstí.*
3. *Která zároveň dítěti umožní budoucí úspěšný začátek školní docházky a dobře zvládnutý vstup do nové etapy sociálního života.“*

V širším významu, než který má školní zralost, používá Monatová (2000) pojem **pedagogická zralost**. Popisuje jí jako integraci tělesné, duševní, společenské a výchovné vyspělosti dítěte. Dítě zralé pro školní docházku se podle ní dokáže orientovat ve všech zmíněných oblastech, a přizpůsobí se požadavkům, které na ně společnost v tomto věku začíná klást. *„Přijímá a reaguje odpovídajícím způsobem na edukační působení“* (Monatová, 2000, s.65).

Školní zralost se tedy nejčastěji autory definuje jako stav, nebo úroveň vývoje dítěte, ve které je zdravotně, fyzicky, psychicky a sociálně způsobilé k tomu, aby zahájilo školní docházku. Školní zralost obsahuje několik složek, jejichž úroveň je před vstupem do základní školy posuzována. Jedná se o složku tělesnou, psychickou, sociální a emoční. (Kropáčková, 2018).

Pojem **školní zralost** nám svým názvem vytváří představu, že dítě automaticky dozraje do věku, kdy je na školní docházku připravené a není tedy nutné do procesu „zrání“ nijak zasahovat. Tato představa ale není pravdivá a obvyklá hranice, kdy se dítě stane zralým pro školní docházku, tedy v šesti letech života, je sice podstatná, ale pouze orientační. Biologické zrání mozkových struktur je vždy třeba doplňovat o rozvíjející podněty, které probíhají v interakci s vnějším prostředím a které by dítěti měly být poskytnuty v rodině a v mateřské škole (Krejčířová, Říčan, 2006, Nádvoříčková, 2018, Svoboda, 2009).

Proto někteří autoři a odborníci dávají přednost termínu **školní připravenost**. Oba tyto pojmy popisují konkrétní úroveň vývoje v různých oblastech a kompetence, kterých je třeba před začátkem školní docházky dosáhnout. Pojem školní připravenost v sobě ale navíc nese kombinaci vnitřních a vnějších vlivů, které závisí na interakci se sociálním okolím dítěte, ve kterém působí svými nabytými zkušenostmi, a na míře podnětnosti výchovného prostředí (Říčan, Krejčířová a kol, 2006).

Termíny školní zralost a školní připravenost, se do jisté míry překrývají a doplňují. Vágnerová (in Kropáčková, 2018, s.14), je definuje prostřednictvím kompetencí:

1. „Školní zralost se vymezuje kompetencemi, které jsou závislé na zrání organismu.
2. Školní připravenost se vymezuje kompetencemi, které jsou závislé na prostředí a učení.“

3.2 Školní připravenost

Školní připravenost je termín, který se při posuzování dítěte pro úspěšný vstup do školy, používá častěji, než školní zralost a stále více se k němu kloní i odborná pedagogická veřejnost. Zahrnuje v podstatě kognitivní, sociální, emocionální, tělesné a pracovní kompetence, které dítě získává a zlepšuje učním a sociálními zkušenostmi (Bednářová, Šmardová, 2010).

Kropáčková (2018, s.14) vysvětluje, že je v poslední době školní připravenost chápána jako „*aktuální stav rozvoje osobnosti dítěte ve všech jeho oblastech*“. Školní připravenost zahrnuje posuzování vnitřních vývojových předpokladů a vnějších vývojových podmínek, jelikož právě toto jsou oblasti, které určují jeho psychickou vyspělost, která je podmíněná biologickým zráním organismu a vlivy prostředí.

Goleman (in Bednářová, Šmardová 2010, s.2) tvrdí, že připravenost dítěte pro školní docházku závisí ze všeho nejvíce na schopnosti učení a popisuje jejích sedm aspektů:

1. *"sebevědomí,*
2. *zvědavost,*
3. *schopnost jednat s určitým cílem,*
4. *sebeovládání,*
5. *schopnost pracovat s ostatními,*
6. *schopnost komunikovat,*
7. *schopnost spolupracovat"*

Termín **školní připravenosti**, stojící vedle termínu školní zralost, nám napovídá, že samotné dozrání důležitých mozkových a nervových struktur do určité úrovně vývoje, nemůže stoprocentně zaručit školní úspěch dítěte. **Školní připravenost** Nádvoříková (2018, s.12), definuje podobně jako Kropáčková (2018) a uvádí, že se jedná o „*aktuální stav dítěte ve všech důležitých oblastech vývoje, který je předpokladem pro bezproblémové zvládnutí školní práce a to jak po stránce fyzické a duševní, tak zejména po stránce sociální*“. Proto se doporučuje, aby při sledování školní připravenosti rodiče dítěte úzce spolupracovali s učitelkou mateřské školy, s pediatrem a případně s dalšími odborníky. Dítě by mělo být sledováno komplexně.

Monatová (2000), vnímá dvě stránky **školní připravenosti**:

1. **Vnější připravenost** – Dítě si všímá a projevuje zájem o zevní stránky, např. vybavení a výzdoba třídy. Jeho vztah k učení a k práci se podobá vztahu ke hře.
2. **Vnitřní připravenost** – Dítě dosahuje určité úrovně poznatků a rozumových schopností, citů, ukázněnosti, sociálních vztahů, schopnosti adaptace a podobně.

3.3 Oblasti školní zralosti

V rámci sledování školní zralosti a připravenosti dítěte, jsou pozorovány oblasti kognitivního, fyzického, sociálního a citového vývoje (Vágnerová, 2000). Pro komplexní posouzení školní zralosti je třeba dítě sledovat napříč všemi oblastmi. Není totiž zárukou, že například tělesně zralé dítě, bude vždy zralé i po psychické a sociální stránce. Stejně tak tomu může být i naopak, kdy napohled mladší žák dosahuje v oblasti sociální, psychické a citové, té správné úrovně. „*Proto je při posuzování zralosti dítěte pro školu*

zapotřebí úzké spolupráce mezi psychologem, dětským lékařem, nebo dalšími odborníky, stejně jako s učitelkami mateřské školy a rodiči.“ (Říčan, Krejčířová a kol., 2006, s.302).

V neposlední řadě bychom při uvažování nad vším, co ovlivňuje školní zralost a připravenost dítěte, neměli vedle důležitých vývojových změn zapomenout ani na tyto faktory:

1. věk dítěte,
2. pohlaví dítěte,
3. dědičnost,
4. zdravotní stav,
5. podnětnost rodinného prostředí,
6. výchovný styl rodičů,
7. podnětnost předškolního vzdělávání v MŠ,
8. požadavky ZŠ (Kropáčková, 2018)

3.3.1 Fyzická zralost

Předškolní období, zejména jeho konec, je spojen s důležitými změnami v oblasti fyzického vývoje. Z hlediska fyzické zralosti považujeme za nejdůležitější faktory přiměřený růst dítěte - jeho výšku a váhu. Posouzení tělesného vývoje dítěte je v kompetenci praktického lékaře. Ten je tím, kdo zná psychomotorický vývoj a zdravotní stav dítěte od narození a ví o případných rizikových faktorech (předčasné narození, chronická onemocnění, smyslové a tělesné vady), které by mohly budoucího školáka ve škole negativně ovlivnit. Při rozhodování o odkladu školní docházky je pohled pediatra, a případně dalších lékařských odborníků, stěžejní (Bednářová a Šmardová, 2010, Nádvořníková, 2018, Otevřelová, 2016).

Otevřelová (2016), považuje za důležité, si při posuzování fyzické a zdravotní zralosti dítěte, položit tyto dvě otázky, které mohou upozornit na možnou nedostatečnou tělesnou zralost předškoláka:

1. Bývá dítě často nemocné?
2. Je dost silné, aby uneslo školní brašnu?

Největší a hlavní fyzické změny probíhají v proporcionalitě postavy předškoláka. Dítě se „vytáhne“ z válcovité podoby, výrazně se mu prodlužují horní i dolní končetiny a zmenšuje se obvod hlavy. Lépe se učí složitější pohyby, zlepšuje se se jeho rovnováha,

hrubá i jemná motorika, vyhraňuje se lateralita. Mezi další hlavní změny patří výměna z dětského chrupu za trvalý (Nádvorníková, 2018).

Vztah mezi fyzickou vyspělostí a úspěšným startem v 1. třídě byl několikrát zkoumán odborníky. Říčan, Krejčířová a kol. (2006, s.302), uvádí, že Jirásek a Tichá (1968) prokázali, že děti vyššího růstu a silnější postavy, dosahují v prvním pololetí 1. třídy lepšího školního prospěchu, lépe se adaptují a vypořádávají s požadavky, které na ně škola klade.

Fyzickou vyspělost (výšku a váhu), není možné brát jako prvořadý ukazatel školní připravenosti, ale musí být brán v úvahu. Bednářová a Šmardová (2010, s.2) upozorňují na určité problémy, se kterými se fyzicky nevyspělé dítě může s příchodem do první třídy setkat: *„Drobnější tělesná konstrukce může, ale nemusí, dítěti způsobovat snazší unavitelnost a nižší odolnost vůči psychofyzické zátěži.“* Pokud jsou ostatní spolužáci ve třídě starší, nebo výrazněji fyzicky vyspělejší, může u dítěte nastat pocit méněcennosti nebo ohrožení. Příliš drobné dítě se může stát terčem posměchu a povyšování ze strany vyspělejších, agresivnějších dětí.

3.3.2 Psychická zralost a zralost poznávacích a rozumových schopností

Psychická zralost a zralost poznávacích a rozumových schopností, to jsou skutečně důležité oblasti školní zralosti, jejichž odpovídající úroveň, by dítě před vstupem do školní docházky mělo dosahovat. Jedná se o úroveň psychických funkcí dítěte, která je dána správným zráním centrální nervové soustavy (CNS). Zrání CNS a celkového organismu dítěte se projevuje větší emoční stabilitou a zvýšenou odolností vůči zátěži. Zahrnuje v sobě řadu aspektů, mezi kterými za nejdůležitější považujeme oblast poznávacích procesů. Zrání nervové soustavy ovlivňuje zejména: vnímání, myšlení, schopnost soustředěnosti a udržení pozornosti, úroveň rozumových schopností, úroveň řečových a komunikačních dovedností. Odpovídající zralost nervové soustavy je předpokladem kvalitního učení a zvládnutí adaptace na školní režim. Naopak, nezralost CNS je pro dítě blokádu pro využití rozumových schopností (Nádvorníková, 2018, Vágnerová, 2000).

U zralého dítěte v předškolním věku zjišťujeme především prohloubenost diferenciací mentálních funkcí a jejich narůstající integraci. Tyto procesy změny lze pozorovat na vývoji **myšlení** a **vnímání** dítěte. Myšlení dítěte zralého pro školní

docházku je méně konkrétní a názorné a stává se obecnějším, pojmovým. Začíná se stávat analytickým, díky čemuž se dítě lépe orientuje ve světě kolem sebe. Dokáže chápat souvislosti, vztahy, podobnosti a rozdíly, orientuje se ve tvarech, obrazech a dějích. Se vstupem do školy dítě začíná přecházet ke konkrétním myšlenkovým operacím, jejichž ovládnutí bude důležitým předpokladem pro učení v matematice. Dítě na samém začátku školní docházky opouští egocentrické myšlení a svět fantazie, a pozvolna vstupuje do myšlení realistického. Zvyšuje se také kapacita a kvalita **paměti**. Oproti minulému období se stává více záměrnější a trvalejší (Říčan, Krejčířová a kol, 2006). Důraz je kladen také na sluchovou (zopakování krátké věty) a zrakovou paměť (pexeso, změny na obrázku) (Nádvorníková, 2017).

Vnímání dítěte se stává procleneným, což znamená, že dítě dokáže z celku vyčlenit jednotlivé části a z nich je opět schopné složit původní celek. Což je podle Říčana, Krejčířové a kol. (2006 str. 305) předpokladem pro úspěšné výuky čtení a psaní. Úspěšnost v oblasti čtení a psaní podmiňuje také vývoj zrakového a sluchového vnímání - rozlišování mluvené, slyšené, psané a čtené formy jazyka. Tento vývoj je dobře pozorovatelný i ve vývoji kresby dítěte. Ta se u školsky zralého dítěte stává věrnější, skutečnější a propracovanější.

Vedle působení na vývoj psychických funkcí, ovlivňuje **zránění CNS** i zvládnutí triví (čtení, psaní, počítání) a další fungování dítěte ve škole a v nových sociálních prostředích. Přispívá k pozitivnímu vývoji lateralizaci ruky, manuální zručnosti a rozvoji motorické a senzomotorické koordinace. Je třeba říci, že nejen zránění CNS se podílí na vývoji psychických a rozumových schopností. Velký vliv má také prostředí a působení okolí (Vágnerová, 2000).

3.3.3 Sociální a citová zralost

Při nástupu do první třídy se od dítěte, vedle fyzické a psychické připravenosti, očekává také určitá úroveň sociálních a citových kompetencí. Zralost v této oblasti má velký vliv na motivovanost dítěte pro školní práci a pro zvládnutí výuky (Nádvorníková, 2018, Otevřelová, 2016).

Vágnerová (2005, s.144) tvrdí, že „*při nástupu do školy musí dítě dosáhnout určité socializační úrovně, aby mohlo zvládnout roli školáka a aby škola mohla splnit svou úlohu a nepředstavovala přitom pro dítě nadměrnou zátěž.*“ Otázku sociální a citové zralosti tedy můžeme chápat, jako schopnost přijmutí sociálních norem a pravidel určité

sociální role, do které se jedinec dostává, a kterou přijímá. V pojetí školní zralosti a připravenosti hovoříme o přijmutí a zvládnutí nové role žáka ve třídě, ve školní družině, v zájmovém kroužku (Nádvorníková, 2018).

Dítě sociálně zralé pro školní docházku, by mělo být schopné odpoutat se od rodičů po dobu několika hodin – tedy po dobu, kterou stráví ve škole. Dokáže navázat nová, pevnější přátelství, zajímá se o spolužáky, respektuje pravidla v kolektivu, respektuje dospělou autoritu, neskáče ostatním do řeči a vydrží, než na něj přijde řada. Zároveň dokáže ale projevit samo sebe a svůj názor. Na samém počátku školní docházky je dítě schopno rozpoznat, jaké chování je v jakých situacích vhodné, reguluje nevhodné projevy svého chování a je schopné dokončit práci i při činnosti, která ho příliš nebaví. Dítě připravené pro školní docházku dokáže rozlišovat jednotlivé sociální role a chování, které je s nimi spojeno, tudíž ví, jak by se mělo vhodně chovat k učiteli a jak k ostatním spolužákům (Otevřelová, 2016, Vágnerová, 2005).

Citová zralost se u předškolního dítěte vyznačuje především emoční stabilitou, což znamená, že dítě zvládá ovládat projevy vnějších emocí více, než v předchozích obdobích. Také se lépe vyrovná s drobným neúspěchem a chápe, že chyba je běžnou součástí procesu učení. Vyzná se ve vlastních pocitech a emocích a dokáže se orientovat i v pocitech druhých, na základě čehož je schopné ostatní pochopit a spolupracovat s nimi. Hovoříme zde o velmi důležité určité úrovni empatie (Nádvorníková, 2017).

V neposlední řadě hraje významnou roli v dosažení určité úrovně sociální zralosti, také úroveň řečové komunikace. Pro předškolní dítě je charakteristické zvládnutí schopnosti vyjadřovat se v celých větách. Mírná patlavost, tzv. dyslálie (špatná výslovnost hlásek) je akceptována a zlepšuje se s příchodem do školy (Langmeier, Krejčířová, 1998). Dítě by mělo být schopno naslouchat učiteli, reagovat na slyšené podněty a samostatně se verbálně projevit. U předškolního dítěte sledujeme rozsah slovní zásoby, úroveň vyjadřování v celých větách a srozumitelnost jeho řečového projevu (Nádvorníková, 2018).

3.3.4 Pracovní zralost

Pracovní zralost velmi úzce souvisí se zralostí sociální. Podle Říčana, Krejčířové a kol. (2006, str. 05), je dítě pro školu připravené, „*když od sebe dokáže odlišit hru a povinnost a snaží se splnit a dokončit zadaný úkol a to i tehdy, když se objeví překážky, nebo když ho úkol příliš nebaví*“. Pracovní zralost, na pomezí školní zralosti, se projevuje přijmutím daného vyučovacího rytmu dne, který si dítě netvoří samo, a respektováním rozdílu mezi hodinou a přestávkou. Lze ji také porozumět jako přiměřené schopnosti jedince zapojovat se do pracovní činnosti, ve které podává výkony na potřebné úrovni. Pracovně zralý jedinec chápe práci jako přirozenou a nutnou součást života, dokáže se na ni soustředit po potřebnou dobu a má vnitřní tendence se v práci zlepšovat. Dítě pracovní zralosti nabývá získáváním pracovních návyků – dokáže se samo obléknout, vyčistit si zuby, uklidit si pokoj. Aktivity spojené s prací by ho neměly odrazovat, naopak by v něm měly prohlubovat zájem (Nádvorníková, 2018).

RVP PV (2021, s.11), vymezuje pracovní zralost jednoduchou formulací: „*Dítě má smysl pro povinnost ve hře, v práci i učení, k úkolům a povinnostem přistupuje odpovědně, váží si práce i úsilí druhých.*“

Pracovní zralost tedy znamená takový stav dítěte, ve kterém má vytvořen základní smysl pro plnění svých povinností, je schopno od sebe hru a povinnost rozlišit, dokáže dokončit zadaný úkol, k čemuž se učí vynaložit potřebné úsilí (Nádvorníková, 2018).

3.4 Znaky školní zralosti

Jednotlivé výše zmiňované oblasti školní zralosti nám definují znaky, jejichž splnění poukazuje na to, že dítě je zralé pro školní docházku. Obecně o těchto znacích hovoří a jejich přehled ve vývoji předškoláků uvádí Kargerová a Krejčová (in Koťátková, 2008, s.17-21 a Budíková a kol. 2004).

1. Znaky ve fyzickém vývoji

- dítě má ustálenou laterální,
- má stále velkou potřebu pohybu,
- je plné energie,
- rozvíjí se jemná a hrubá motorika,
- koordinace pohybů se stále zlepšuje,
- dítě je dost silné, aby uneslo školní tašku,
- váží přibližně 20kg, měří cca 120cm

2. Znaky v psychickém vývoji

- dítě zná dny v týdnu,
- zná roční období,
- má základní znalosti o světě kolem sebe,
- má představu o čase,
- začíná rozumět představě o budoucnosti,
- dokáže pojmenovat materiály a třídí předměty podle jejich znaků,
- uvědomuje si množství a rozměry věcí,
- je zvědavé,
- zná základní i doplňkové barvy,
- zapamatuje si a zopakuje větu o 8 slovech,
- zvládá pravolevou orientaci,
- dokáže se soustředit po určitou dobu,
- orientuje se v matematických představách,
- napočítá do 10,
- převažuje mechanická paměť nad logickou,
- myšlení a vnímání je analytické a konkrétní

3. Znaky v sociálním vývoji

- dítě přijímá dospělou autoritu, snaží se ji napodobit,
- přistupuje svědomitě k úkolu, který je mu zadán,
- má základní hygienické návyky,
- orientuje se v různých sociálních situacích,
- podstatnou část dne zvládne strávit mimo domov,
- dokáže pracovat ve skupinkách a respektuje názory ostatních,
- prosazuje i svoje vlastní názory,
- dokáže se samostatně začlenit do skupiny vrstevníků,
- samo si vybírá si kamarády

4. Znaky citovém vývoji

- začíná se odpoutávat od rodičů,
- ovládá projevy svých emocí,
- odolává projevům frustrace,

- vnímá a pojmenuje své pocity,
- vnímá pocity ostatních,
- velmi intenzivně prožívá radost

5. Znaký v oblasti vývoje řeči

- mluva a komunikace dítěte je plynulá a samostatná,
- dítě má přiměřenou slovní zásobu a dále ji rychle rozšiřuje,
- správně vyslovuje,
- tempo řeči není překotné ani zpomalené,
- zná významy slov,
- rádo vypráví a vysvětluje,
- dokáže naslouchat mluvené řeči

6. Znaký ve vývoji sluchového a zrakového vnímání

- dítě ovládá pohyby očí,
- má dobrou zrakovou a sluchovou paměť,
- pozná a pojmenuje číslice a písmena,
- dokáže rozpoznat nesmyslný obrázek
- dokáže rozpoznat obrázek, který mezi ostatní nepatří
- rozpozná figuru a pozadí na obrázku
- pozná a pojmenuje znaký a tvary (trojúhelník, čtverec, kruh,...),
- rozpozná ve slově první hlásku,
- dokáže slova vytleskat po slabikách a vyjmenuje jednotlivé hlásky slova,
- má rozvinutý fonemický sluch

7. Znaký ve vývoji grafomotoriky a koordinace ruky

- dítě má vyhraněnou laterálnítu,
- zvládne se podepsat křestním jménem,
- má správný úchop tužky,
- nevyvíjí na podložku malý, ani nepřiměřeně velký tlak,
- při kresbě lidské postavy využívá správného a realistického zobrazení,
- při kresbě se soustředí na detaily,
- správně kresbou napodobí základní geometrické tvary

3.5 Školní nezralost

O školní nezralosti a nepřipravenosti mluvíme v případě, kdy je vývoj dítěte ve výše zmíněných oblastech zpomalen a nedosahuje tzv. prahové úrovně, která je nutná pro úspěšnost dítěte ve škole (Kropáčková, 2018, Nádvorníková, 2018).

Říčan, Krejčířová a kol. (2006, s.306) označují školně nezralým dítětem dítě, „*kteřé trpí dílčím oslabením ve vývoji některých psychických funkcí a schopností, přičemž jejich celková rozumová úroveň odpovídá širší normě, tedy nižší, než lehce podprůměrná.*“ Posuzování odpovídající fyzické zralosti (výšky a váhy), bývá často považováno za nejméně prokazatelný důvod školní nezralosti, i když bychom případné odchylky měli brát v potaz a dítě nadále ve školní třídě pozorovat.

Dítě, které není školně zralé a do školy nastoupí, se patrně setká s okamžitým školním neúspěchem, nebo nalezne problémy v procesu adaptace, což může vést k vyvolání pocitu strachu a méněcennosti. Je proto na místě, se při podezření na školní nezralost zamyslet nad tím, jestli by nebyl vhodný odklad školní docházky, případně jiné opatření. Je potřeba komunikace mezi učitelem v MŠ a rodičem, protože právě tyto dvě skupiny jsou těmi, kdo si prvotních aspektů školní nezralosti většinou všimnou jako první (Ležalová, 2012).

Do skupiny nezralých dětí můžeme podle Říčana, Krejčířové a kol (2006, s.307), zahrnout děti impulzivní, příliš neklidné, zabrzděné, těžkopádné, utlumené, závislé, infantilní, nesamostatné, přecitlivělé nebo plačtivé. Konkrétní aspekty školní nezralosti v určitých oblastech uvádí Ležalová (2012, s.12):

1. „Oblast fyzická

- *Špatný zdravotní stav, větší nemocnost, nedostatečný vzrůst dítěte*

2. Oblast psychická

- *pomalejší zrání nervového systému, nezralost některých funkcí,*
- *opožděný vývoj grafomotoriky,*
- *nedostatečná úroveň percepce,*
- *horší úroveň vyjadřovacích schopností, včetně logopedických vad,*
- *menší schopnost koncentrace pozornosti*

3. Oblast sociální

- *nadměrná fixace na rodinu,*
- *nedostatek sociálních zkušeností u dětí, které nenavštěvovali MŠ.*“

Nádvorníková (2017, s.79) popisuje další konkrétní problémy, na které je třeba se zaměřit, pokud máme podezření na školní nezralost. Řadí mezi ně například: *„nedostatečné projevování zájmu o činnost, velmi negativní reagování na sebemenší neúspěch, neschopnost vyjádřit svůj názor, nebo potřebu, nezvládnutí rozlišování komunikace s dospělými a s vrstevníky.“* Pokud se odchylky v některých oblastech objeví, bývá to podnět k tomu, přemýšlet, zda by nebyl vhodný odklad školní docházky.

3.6 Nahlížení rodičů na nástup dětí do školy

Před začátkem dvou podkapitol, které se týkají zápisů do k povinné školní docházce a odkladů školní docházky, je třeba se krátce zaměřit na pohled, kterým na školní zralost nahlíží rodiče. Právě jejich úsudek je totiž velmi důležitý při finálním rozhodování, zda dítě nastoupí do základní školy, či dostane odklad školní docházky.

Pohled rodičů na úroveň školní zralost jejich dětí, se může lišit od měřítek, která mají učitelky v mateřské škole. Je třeba říci, že je přirozeným jevem, že se dítě chová v domácím prostředí trochu jinak, než v mateřské škole a v dětském kolektivu. Rodič má také často tendence vidět své dítě v lepším světle. Proto názor rodiče nemusí být vždy objektivní (Příkazská, 2018).

Je však mnoho případů, kdy rodiče své děti objektivně a citlivě pozorují a své postřehy a názory řeší s názory učitelek v MŠ. Společně se domlouvají na dalších společných postupech a snaží se dítě motivovat a povzbuzovat. Jejich spolupráce také často vede ke společnému řešení otázky, zda by dítě mělo nastoupit do první třídy, nebo by bylo na místě, poradit se s PPP (pedagogicko-psychologickou poradnou) (Příkazská, 2018).

Naopak za negativní model postojů a tendencí rodičů, označuje Příkazská (2018, s.111) především: *„astronomické ambice, poznamenané touhou po výkonech, které jsou často za hranicí sil běžného člověka a se kterými se pojí nadhodnocování možností dítěte a neobjektivní vyhodnocování jeho reálných sil. Ruku v ruce s touto skutečností jde i následná blokáce komunikace mezi rodičem a předškolním zařízením.“*

3.7 Zápis do 1. třídy

Zápis do školy je pro dítě důležitým okamžikem. Bývá to pro něj vůbec první seznámení se školním prostředím a s učiteli. Tento zážitek velmi silně ovlivní těšení se na školu a to buď pozitivně, nebo negativně. Vedle seznámení dítěte s prostředím školy, je cílem zápisu také bližší poznání dítěte učitelem, během kterého učitel posuzuje, zda je dítě pro školu připravené. Zápis k povinné školní docházce plní tyto tři funkce:

1. „*legislativní úkon*,
2. *diagnostika dítěte ze strany školy*,
3. *informace pro rodiče a okolí, co je od dítěte očekáváno za dovednosti, vědomosti*“ (Bednářová, Šmardová, 2010, str.11).

Zápis dětí do základních škol vychází z ustanovení zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání – školský zákon (MŠMT, 2014). Průběh zápisu k povinné školní docházce je organizován podle § 3a vyhlášky 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.

Zápis do školy je legislativním aktem a je tedy povinností zákonného zástupce dítě ke školní docházce přihlásit. Podle § 36, odst. 4, školského zákona je zákonný zástupce povinen dítě k zápisu do školy přihlásit od 1. do 30. dubna roku, ve kterém má dítě ke školní docházce nastoupit (Otevřelová, 2010).

Zápisy se vztahují na všechny děti, které do začátku nového školního roku dosáhnou věku šesti let. Lze tedy říci, že povinná školní docházka pro dítě započne začátkem školního roku, ve kterém je dítě již šestileté, s výjimkou dětí s povoleným odkladem školní docházky. Odklad školní docházky je podle zákona povolen o jeden školní rok, při písemné žádosti zákonného zástupce a s doložením posouzení příslušného poradenského zařízení nebo odborného lékaře (Konrádová, 2010).

Důležité je zmínit i **předčasný nástup do školy**. § 36, odst. 3, školského zákona, uvádí toto: „*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. 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.“

Pokud není dáno jinak a dítě splňuje věková kritéria, pak musí povinnou školní docházku zahájit. Je na zákonném zástupci, kterou školu pro dítě k povinné školní docházce vybere. Potom záleží na řediteli vybrané školy a stanovených kritérií, zda bude dítě na školu přijato. Pokud si zákonní zástupci pro své dítě vyberou školu spádovou, pak má jejich dítě jistotu přijetí. § 36, odst. 5, školského zákona stanovuje toto: „*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, pokud zákonný zástupce pro žáka nezvolí jinou školu.“*

Pokud je žák přijat na jinou školu než spádovou, je povinností ředitele školy, na kterou dítě nastoupí, oznámit tuto skutečnost řediteli spádové školy a musí tak být učiněno do konce května kalendářního roku, ve kterém má dítě školní docházku zahájit (Otevřelová, 2016, st. 33).

Zápis do školy většinou probíhá přímo v budově základní školy, a to po dobu několika dnů. Většinou se jedná o dny v průběhu měsíce dubna. Ředitel přesné termíny zápisu musí s předstihem oznámit na internetových stránkách školy, nebo jinou formou, která je pro dané místo obvyklá (MŠMT, 2014).

3.7.1 Průběh zápisu

Rodiče s dítětem přichází k zápisu s různými očekáváními. Většina rodičů si dopředu zjistí, jak přibližně průběh zápisu vypadá a jaká očekávání budou na jejich děti vyvíjena. Často se tedy rodiče snaží své děti na zápis připravit – učí se s nimi básničku, písničku, základní údaje (jméno, věk, bydliště), učí je poznat čísla, písmena, barvy, základní geometrické tvary apod. Části zápisu, ve které probíhá rozhovor učitele s dítětem, předchází část formální, ve které pedagog s rodičem probere úřední záležitosti. Rodič k zápisu musí donést občanský průkaz, nebo cestovní pas, a rodný list dítěte. (Bednářová, Šmardová, 2010).

Školský zákon uvádí jen obecné podmínky pro zápis školní docházky. Není tedy přesně daný postup a nejsou předem určité metody, pomocí kterých by zápis měl probíhat.

V roce 2014 vydalo MŠMT dokument s doporučeními k organizaci zápisu. Materiál má sloužit jako metodická pomoc pro zvládnutí organizace zápisů. Cílem dokumentu je, poskytnout důležité informace pro zápis ke školní docházce a přispět k vyšší úrovni a kvalitě provádění zápisů (MŠMT, 2014). Dokument vedle doporučeného přístupu pro školy uvádí také Desatero pro rodiče, kteří své dítě k zápisu připravují.

Školy si tedy průběh zápisu řídí podle sebe, ale v návaznosti na zmíněný MŠMT dokument s doporučeními. Některé školy zápisy organizují tradičním stylem – ve třídě je učitel, vede s dítětem rozhovor, kterým částečně zjišťuje, zda je dítě pro školu zralé. Nechá ho kreslit, zpívat apod. Zápisy mohou být uchopeny i hravou formou. Škola například zápis organizuje formou stanovišť v budově školy, po kterých se dítě pohybuje s rodičem, nebo se žákem z vyššího ročníku a vyplňuje zde úkoly. Některé školy se zápisu chopí dokonce tematicky a školu v den zápisu promění např. v pohádku nebo ve svět kouzel (Jucovičová, Žáčková, 2014, Kropáčková, 2018). U zápisu se rodič ve třídě může setkat s jedním, nebo s více učiteli. Pokud je ve třídě učitelů více, potom zápis probíhá rychleji. Samotný prostor třídy bývá k zápisu upraven tak, aby se při příchodu dítěte ihned cítilo dobře a nové prostředí plné lavic ho nevylekalo. Většinou na děti také po dokončení zápisu čekají malé dárky.

I přes rozdíly v průběhu zápisů jednotlivých škol, si všechny školy kladou pro zápis společné cíle. Dítě by ze školy mělo odcházet motivované pro školní docházku, mělo by si být jisté, že je škola místem bezpečným a není třeba se jí obávat. Učitel by se také měl seznámit se znalostmi, které dítě má a na základě neformálních aktivit (rozhovor, hra, aktivity cíleně zaměřené na zjištění dovednosti v nějaké oblasti), by měl být schopen orientačně zhodnotit úroveň vývoje ve sledovaných oblastech. Není však cílem zápisu dítěte v průběhu zápisu diagnostikovat, neboť to je úkolem školských poradenských zařízení, odborného lékaře, nebo klinického psychologa (MŠMT, 2014).

3.7.2 Posuzované oblasti školní zralosti při zápisu

Jak již bylo zmíněno, většina rodičů se před zápisem zajímá o to, jaké znalosti a dovednosti by dítě k zápisu mělo mít a co od něho bude očekáváno. Požadavky škol mohou být odlišné. Většina škol se ale shoduje v pozorování těchto dovedností a znalostí:

- „dítě má základní znalosti samo o sobě (uvede své jméno, věk, bydliště, jména rodičů, povolání rodičů),
- dítě dokáže zarecitovat básničku, zazpívat písničku (zde se ověřují řečové a komunikační schopnosti dítěte),
- dítě ve slově dokáže rozlišit první a poslední hlásku,
- dítě nakreslí obrázek lidské postavy v takové podobě, která odpovídá vývoji kresby v daném období,
- rozezná základní geometrické tvary (trojúhelník, čtverec, obdélník, kosočtverec),
- rozliší a dokáže správně použít pojmy nahore, dole, vpravo, vlevo, pod, nad,
- rozezná základní i doplňkové barvy (Otevřelová, 2010, s.34).“

Během všech úkolů učitelka u dítěte pozoruje jeho samostatnost, nebojácnost, soustřednost a na základě zvládnutí všech zadaných úkolů posuzuje, zda je dítě pro školní docházku zralé.

Bednářová a Šmardová (2010), vnímají jako nejdůležitější oblasti k pozorování zralosti dítěte při zápisu ke školní docházce úroveň vývoje grafomotoriky a kresby, řeči, sluchového vnímání, sluchové paměti, zrakového vnímání a matematických představ.

Pro představu uvedu, které položky jsou podle Bednářové, Šmardové (2010, s.22), sledovány v **oblasti grafomotoriky, řeči, sluchového a zrakového vnímání a paměti a v oblasti matematických představ.**

1. Grafomotorika, kresba

Co se kresby týče, paní učitelka při zápisu sleduje, zda má dítě o kresbu vůbec zájem, zda se dá k malování nebo k kreslení motivovat. Předmětem zájmu je také způsob, kterým dítě kreslí postavu, dům, jak je obsahově pročleněná zda obsahuje detaily. Dále se sledují návyky při kreslení: správné držení tužky – dítě by mělo mít tzv. špetkový úchop, postavení ruky – ruka není vyvrácena v zápěstí, tlak na podložku – měl by být přiměřený, vedení tahu čáry by mělo být plynulé, nikoliv kostrbaté a přerušované. Mezi další sledované oblasti grafomotoriky patří vyhraněnost laterality, dovednost dítěte

obtahovat linie, zvládnutí nakreslení jednoduchých grafomotorických prvků – zuby, horní smyčka.

2. Řeč

Při sledování oblasti řeči se nejvíce soustředíme na to, jestli dítě správně vyslovuje, artikuluje, nebo jestli neprokazuje znaky narušení plynulosti řeči. Při přirozeném řečovém projevu dítěte si zaznamenáváme jeho výslovnost. Tu je možné zjišťovat také úkolem, kdy dítě pojmenovává jednotlivé obrázky, vypráví podle obrázku, nebo po učiteli opakuje slova. Díky tomu si učitel může zaznamenat, která hláska dítěti činí obtíže a o jaký konkrétní problém se jedná (dítě může hlásky zaměňovat, nahrazovat, vynechávat, nebo nesprávně vyslovovat). V oblasti artikulace se sleduje tzv. artikulační obratnost dítěte. Dítě po učiteli opakuje slova, ve kterých se nachází tupá i ostrá sykavka. měkká i tvrdá slabika, učitel sleduje, zda nedochází ke zkracování slov, ke komolení, ke spodobě (žáci – žáci), či jestli děti správně vyslovují souhláskové shluky.

Vedle pozorování artikulace a plynulosti řeči, by si učitel při zápise měl ověřit také:

- dostatečnou slovní zásobu dítěte,
- porozumění mluvenému projevu,
- smysluplnost ve vlastním projevu,
- správné definování významů pojmů,
- správné tvoření antonym, synonym a nadřazených pojmů,
- schopnost dítěte mluvit ve větách a v souvětích,
- užívání všech slovních druhů,
- gramatickou správnost v řečovém projevu,
- oční kontakt při verbální komunikaci,
- schopnost vést dialog, pokládat otázky a ptát se.

3. Sluchové vnímání, zrakové vnímání a paměť

Již jsem zmiňovala, že zrakové i sluchové vnímání jsou velmi důležitými aspekty školní zralosti. Pokud je jejich vývoj na odpovídající úrovni, tak se stávají předpokladem pro úspěšné zvládnutí čtení a psaní. V oblasti **sluchového vnímání** považují Bednářová a Šmardová (2010) za důležité položky ke sledování schopnosti:

- Naslouchat krátkému vyprávění, tuto schopnost je vhodné si posléze ověřit dotazy, které se vztahují k obsahu vyprávění.

- Sluchové rozlišování (ověřuje se úkolem, kdy dítě rozlišuje slova např. KOS – KOŠ, a bezvýznamové slabiky DYN - DIN).
- Sluchovou analýzu a syntézu (určení počtu slabik ve slově, určení první a poslední hlásky ve slově).

Při ověřování sluchové paměti řekne učitel dítěti větu a jeho úkolem je, ji zopakovat, nebo dítě po učiteli opakuje čtyři mezi sebou nesouvisející slova. Dítě by při zápise mělo být schopné také napodobit rytmus. Tuto schopnost učitel ověřuje úkolem, kdy dítěti předvede krátkou rytmickou strukturu (vyťukáváním, vytleskáváním,..) a dítě ji posléze stejným způsobem zopakuje.

Při posuzování úrovně **zrakového vnímání** využívá učitel úkoly, při sleduje, jestli dítě:

- zná a přiřadí odstíny základních barev a pojmenuje ostatní barvy,
- dokáže vyhledat tvar na pozadí,
- odliší stejné a rozdílné dvojice obrázků,
- ovládá zrakovou analýzu a syntézu (poskládá obrázek z několika částí, dokáže obrázek doplnit chybějící částí).

Zraková paměť dítěte se ověřuje například poznáním již viděných obrázků či předmětů, nebo rozmístěním předmětů na místo, kde je dítě již dříve vidělo.

4. Matematické představy

Dále se zaměřím na položky, které se při zápise posuzují v oblasti matematických představ dítěte. Na správném vývoji této oblasti a dalšího vztahu k matematice se podílí mnoho faktorů – úroveň zrakového vnímání, úroveň řeči, rozvinutí hrubé a jemné motoriky a prostorová orientace (Bednářová, Šmardová, 2010).

Učitel při zápise sleduje, zda dítě dokáže:

- porovnáváním rozlišit méně/více/stejně,
- seřadit prvky podle velikosti,
- poznat předmět/prvek, který do určité skupiny nepatří,
- dokáže roztrždit prvky podle určitých kritérií (při realizaci úkolů se využívá roztržení podle tří kritérií),
- vyjmenuje číselnou řadu tak daleko, jak jen to správně dokáže,

- orientuje se v počítání do šesti nebo dál (počítání různých předmětů, vytváření skupinek o různém počtu prvků),
- pozná a pojmenuje základní geometrické tvary (trojúhelník, čtverec, obdélník, kosočtverec).

Učitelé si bezprostředně po vypracování zadaného úkolu zaznamenají úroveň kompetence do příslušného záznamového archu. Během pozorování učitel také sleduje, zda dítě přijímá dospělou autoritu, jak komunikuje, jestli má smysl pro humor, zda má návyky slušného chování – pozdraví, poprosí a poděkuje. V rámci posouzení fyzické připravenosti dítěte mohou učitelé využít tzv. Filipínskou míru. *„Jedná se orientační zkoušku, která za školsky připravené dítě připravuje to, které rukou dosáhne přes vzpřímenou hlavu na ucho na protilehlé straně hlavy“* (Otevřelová, 2014, s.51).

Na základě vyplněných záznamových archů usoudí učitelé, zda je dítě ke školní docházce připravené, či by nebylo vhodné zákonným zástupcům doporučit další podrobnější posouzení logopedem, pediatrem, psychologem nebo pedagogicko-psychologickou poradnou.

3.8 Odklad povinné školní docházky

Odklad školní docházky se legislativně vztahuje k povinné školní docházce a odvíjí se od § 37 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a dalším vzdělávání. Z kapitoly o zápisu ke školní docházce víme, že zákonný zástupce je povinen své dítě ke školní docházce přihlásit v termínu od 1. do 30. dubna. Stejně vymezený čas mají rodiče i na podání případné žádosti k odkladu školní docházky.

Pokud dítě není tělesně, duševně nebo sociálně zralé, má zákonný zástupce možnost podat písemnou žádost o odklad školní docházky. Musí tak ale učinit v době zápisu ke školní docházce (Dandová, 2018). Podle § 37, odst.1, školského zákona, je uvedeno toto: *„Není-li dítě po dovršení šestého roku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného poradenského zařízení a odborného lékaře. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.“*

Podle stávajícího zákona je tedy možné odložit školní docházku pouze o jeden rok a dítě musí k povinné školní docházce nastoupit v roce, kdy dosáhne osmi let (Dandová, 2018).

Odklad povinné docházky je ve společnosti čím dál častějším jevem a nejedná se o nic ojedinělého. Dochází k němu v případě jedné pětiny dětí (Průcha, 2016). Ve školním roce 2020/2021 se k zápisu hlásilo celkem 112 970 dětí, z toho 23 144 s žádostí o odklad školní docházky (Český statistický úřad: Školy a školský zařízení 2021/2022).

Není na učitelích v MŠ ani na ZŠ, aby podávali žádost o odklad školní docházky. Proto je podle Mertina (2012) zbytečné, aby se učitelé při zápise zabývali školní připraveností. Finální rozhodnutí o podání žádosti je na zákonném zástupci. Je ale na místě, aby se z patřičných míst o možném odkladu školní docházky dozvěděl. Podle Těthalové (2011) to může být preventivní pětiletá prohlídka, návštěva logopeda, či názor učitelky v mateřské škole.

S názorem, který posuzování školní zralosti při zápise, považuje za zbytečné, se příliš neztotožňuji. Domnívám se, že je důležité, aby učitel měl alespoň základní představu o dovednostech dítěte, které v září nastoupí do první třídy. Díky informacím, které při zápise učitel získá, se může připravit na individuální práci s dětmi, ve které se zaměří na podporu a zlepšování některých oslabených oblastí. Právě při zápise k povinné školní docházce, se také zákonní zástupci dítěte mohou dozvědět o možných problémech, které učitel zaznamená, a mohou se pokusit tyto oblasti do začátku školního roku zlepšit.

Vyhláška školského zákona nám již prozradila, že rodič nemůže o odkladu školní docházky rozhodnout sám. Musí podat žádost příslušné základní škole, doloženou dvěma doporučeními odborníků. Doporučením od odborníků se rozumí to, že dítě musí být vyšetřeno pedagogicko-psychologickou poradnou a odborným lékařem. Potom, na základě písemné žádosti, o rozhodnutí odkladu školní docházky rozhoduje ředitel školy. Své rozhodnutí ředitel doručí zpět zákonnému zástupci, doplněné o možnosti plnění povinnosti předškolního vzdělávání (Dandová, 2018, Ležalová, 2012).

Pokud se u žáka projeví nedostatky v oblasti tělesné nebo duševní zralosti až v první roce školní docházky, může ředitel podle zákona se souhlasem zákonného zástupce žákovi umožnit dodatečné odložení začátku plnění povinné školní docházky na další školní rok. Tento postup se provádí, pokud není před nastoupením dítěte do školy

jasně zřejmé, že by ve výuce mohly nastat problémy. Dandová (2018), ale popisuje, že tento postup pedagogové nedoporučují.

4 Diagnostika školní zralosti a připravenosti

Dostáváme se k tématu, které je především pro praktickou část této práce naprosto stěžejní. Zkoumá, dotýká se, ovlivňuje a vychází ze všech předchozích kapitol. Jedná se o téma **diagnostiky školní zralosti a připravenosti**.

Slovo diagnostika bylo původně užíváno pouze medicínsky a chápeme ho jako praktikování určitých činností, které vedou k diagnóze. Z medicínské diagnostiky se postupně vyčlenily další typy diagnostik.

4.1 Pedagogická diagnostika

Diagnostikou školní zralosti se zabývá **diagnostika pedagogická**. Jedná se vědní disciplínu, která hodnotí osvojené návyky, dovednosti a vědomosti žáka. Vyčlenila se z pedagogicko-psychologické diagnostiky, díky které si vytvořila vlastní teoretický základ a stala se samostatnou disciplínou (Fialová, 2012).

Mojžíšek (1986) ve své publikaci pedagogickou diagnostiku popisuje jako teorii a praxi, při které se rozpoznávají, posuzují, hodnotí a charakterizují úrovně pedagogického vývoje dítěte v jednotlivých oblastech.

Průcha, Walter a Mareš (2008) popisují pedagogickou diagnostiku jako disciplínu, která se zabývá diagnostikováním subjektů a to převážně ve školním prostředí. Jedná se o nedílnou součást edukačního procesu a klade si za cíl stanovit diagnózy a k nim další potřebná pedagogická opatření a prognózy (Chráška, 2007).

Pohled na pedagogickou diagnostiku zpřesňuje RVP PV (2021, s.7) a tvrdí, že *„je nutné, aby vzdělávací působení učitele vycházelo z pedagogické diagnostiky – z pozorování a uvědomění si individuálních potřeb a zájmů dítěte. Jen tak je možné, aby pedagogické aktivity probíhaly v rozsahu potřeb jednotlivých dětí, aby každé dítě bylo stimulováno a byla podporována jeho poznávací motivace.“* Díky vzdělávacím aktivitám se dítě následně postupně rozvíjí v základních dovednostech tak, aby bylo okolím oceněno a samo se cítilo dobře.

„Správné používání metod pedagogické diagnostiky se stává nedílnou součástí profesní výbavy učitelek, díky níž mohou v maximální míře podporovat rozvoj dětí“ (Kratochvílová, Syslová, 2018, s.100).

Právě pedagogická diagnostika by měla jako první vysledovat, zda se ve výchovně vzdělávacím procesu dítěte nevyskytují problémy. Pomocí metod pedagogické diagnostiky by mělo být možné zachytit i drobné nedostatky a lehké potíže, ale i závažnější poruchy (Edelsberger, Kábele, 1988).

Podobně komplexně pedagogickou diagnostiku, jako vzájemné kloubení teorie s praktickou pedagogickou činností, popisují Syslová a Kratochvílová (2018, s.95). „*Učitelka při diagnostické činnosti v praxi využívá svých teoretických znalostí – sleduje určitý cíl, postupuje podle specifických zásad, využívá odpovídající metody a nástroje, uplatňuje principy pedagogické diagnostiky a získává nové zkušenosti a poznatky, které ji pomáhají uvažovat o změnách ve vzdělávacím procesu/výchově ve prospěch rozvoje dítěte.*“ Vybavenost učitelů v MŠ a ZŠ diagnostickými kompetencemi je velmi důležitá, protože diagnostická činnost se považuje za jeden z nejvýznamnějších komponentů ve výchovně vzdělávacího procesu.

Pro úspěšné, adekvátní rozvíjení dítěte je nutné, aby učitel dítě dobře poznal a to nejen na individuální rovině, ale i v širším sociálním kontextu. Právě k tomu učitelé napomáhají postupy a metody pedagogické diagnostiky. Diagnostická činnost je od učitele požadována, což souvisí s paradigmatem osobnostně rozvojového pojetí výchovy a vzdělávání 21. století, v jehož čele stojí právě dítě a jeho rozvoj (Syslová, Kratochvílová, 2018).

Sama se nejvíce přikláním k pojetí pedagogické diagnostiky, kterou uvádí Kratochvílová a Syslová (2018). Je podle mě důležité, vnímat dítě velmi komplexně a citlivě a to individuálně, i ve skupině vrstevníků.

4.2 Diagnostika školní zralosti a připravenosti v pedagogické praxi

Diagnostika školní zralosti vychází z dlouhodobého sledování a pozorování dítěte v předškolním věku. Nejdůležitějšími předměty jejího pozorování je motorický vývoj, úroveň rozumových schopností, úroveň komunikačních schopností a řeči, vyhraněnost laterality, úroveň sebeobslužných činností, oblast sociálního a citového vývoje a zrakové a sluchové vnímání.

Pedagogická diagnostika vyžaduje velkou citlivost a pedagogický takt. Je důležité, aby byla prováděna nevtíravě a mimovolně, aby si v nejlepším případě dítě neuvědomovalo, že je sledováno, speciálně hodnoceno a posuzováno. Při respektování

uvedených požadavků lze dosáhnout toho, že se dítě projeví přirozeně a bezprostředně, takže bude možno dospět k objektivním závěrům diagnózy (Monatová, 1984).

Cílem diagnostiky školní zralosti je především posouzení způsobilosti dítěte k zahájení školní docházky a podílení se na prevenci možných obtíží, které by se u dítěte mohly projevit (Křováčková, Skutil a kol., 2014).

Správně zvolená metoda a kvalitní provedení pedagogické diagnostiky, je důležitým krokem pro další práci s dítětem, která již může být specificky zaměřená na konkrétní oslabené oblasti. V dnešní době existuje mnoho metod, kterými lze diagnostiku školní zralosti provádět. Vždy záleží na konkrétním případě, který vyžaduje jednu, nebo několik metod. Diagnostická činnost probíhá v jednotlivých fázích, které na sebe navazují, nebo se navzájem prolínají. Jednotlivé fáze se odvíjí od toho, do jaké míry je diagnostika prováděna:

1. **Záměrně** – více komplexně pojatá, plánovaná, zaměřená na pozorování konkrétního problému, k jejímu provedení se využívají specifické metody, techniky a diagnostické nástroje.
2. **Nezáměrně** – neplánovaně, učitelky dítě průběžně pozorují, vnímají dovednosti, znalosti a postoje dítěte a na svá zjištění reagují, či si je zaznamenávají do poznámkových archů způsoby, které jim vyhovují (Kratochvílová, Syslová, 2018).

Podle Svobody (2001) probíhá posuzování školní zralosti ve dvou etapách:

1. screening, který provádějí učitelé v MŠ, učitelé v ZŠ při zápise a lékaři, při preventivních prohlídkách,
2. při hlubších pochybnostech se doporučí vyšetření pedagogicko-psychologické poradně.

Realizace pedagogické diagnostiky v předškolním prostředí, kdy ji provádí učitelé, nijak nevyklučuje úzkou spolupráci mezi učitelkou a rodiči, speciálními pedagogy a psychology a dalšími odborníky (Kratochvílová, Syslová, 2018). Tato spolupráce je naopak pro komplexnější obraz velmi důležitá.

4.3 Metody pedagogické diagnostiky

Paleta metod pedagogické diagnostiky je velmi pestrá. Je vždy potřeba si dobře uvědomit, ke sledování které oblasti určitou metodu používáme. Různé metody se liší náročností na přípravu, časovou náročností nebo způsobem samotného diagnostikování a vyhodnocování. Je důležité mezi sebou metody při diagnostické činnosti kombinovat, protože spoléhání se jen na jednu metodu by nemuselo být zcela objektivní. Většina metod vychází z metod psychologických, které pedagogická diagnostika upravuje. Existují ale i metody vytvořené přímo pro pedagogickou diagnostiku, mluvíme zde například o hodnocení a klasifikaci.

Uvedu nyní výběr nejčastěji používaných metod, které se k diagnostice školní zralosti využívají a které přehledně uvádí Kratochvílová a Syslová (2018, s.100).

4.3.1 Pozorování

Jedná se o jednu z nejstarších, nejpoužívanějších a nejnáročnějších metod pedagogické diagnostiky. Umožňuje učiteli dítě pozorovat v běžných podmínkách třídy a rodiny. Podle Zelinkové (2009) je třeba dítě pozorovat všude, kde je v kontaktu s vrstevníky, nebo s dospělými a kde se nějak projevuje jakýmkoliv způsobem. Zelinková (2007, s.28) také pozorování charakterizuje, jako „*systematické sledování a zaznamenávání projevů dítěte i učitele s cílem rozhodnout o optimálním vedení dítěte.*“

Pokud využíváme metodu pozorování a výsledky zaznamenáváme do předem připraveného archu, rozděleného do určitých kategorií, potom se jedná pozorování **strukturované**. Vedle něho samozřejmě existuje pozorování **nestrukturované**, které probíhá zaznamenáváním právě sledovaných činností a projevů dítěte na běžný papír. Ať už se jedná o pozorování strukturované, nebo nestrukturované, je důležité, aby probíhalo dlouhodobě, systematicky a aby během něho byly výsledky zaznamenávány bez našeho subjektivního hodnocení. Při zaznamenávání výsledků by se nemělo zapomínat také na zaznamenání o údajích, kde, kdy, za jakým cílem a za jakých podmínek se pozorování odehrávalo.

4.3.2 Rozhovor

Další známou metodou pedagogické diagnostiky je rozhovor. Umožňuje učiteli získávat informace na základě pokládaných otázek, které dítě zodpoví. Jedná se tedy o bezprostřední verbální kontakt s dítětem. Velmi často se využívá současně s metodou pozorování, ke které učiteli pomáhá získávat doplňující informace. Jednotlivé typy otázek

literatura klasifikuje jako otevřené, uzavřené a polozavřené. Metodu rozhovoru učitel využívá, když potřebuje blíže poznat osobnost dítěte, jeho názory a postoje. Díky této metodě je možné zachycovat fakta, ale také hlouběji porozumět přáním, myšlenkám, představám, obavám a myšlenkovým pochodům dítěte. Samotnému rozhovoru by měla přecházet příprava. Důležitý je stanovený cíl rozhovoru, do předu promyšlené otázky, vymezený dostatečně velký časový prostor. Rozhovor můžeme rozdělovat obdobně jako pozorování, tedy na rozhovor: strukturovaný, částečně strukturovaný a nestrukturovaný (Kratochvílová, Syslová, 2018).

Hadj Moussová (2009) považuje za důležité, aby se rozhovor po celou dobu svého trvání držel na diagnostické rovině a nepřecházel do rozhovoru spíše pedagogického a výchovného, kdy by dítě za odpovědi mohlo být poučováno.

4.3.3 Anamnéza

Anamnéza je častá diagnostická metoda, ve které se zjišťují informace z uplynulého života dítěte, což objasňuje mnohé o současném stavu dítěte (Zelinková, 2007).

Rozlišujeme anamnézu:

- a) Osobní – zachycuje informace o zdravotním stavu a rozvoji dítěte ve všech jeho oblastech (psychomotorika, řeč, vývoj hry a kresba atd) za období prenatalní, perinatální i období předškolního věku.
- b) Rodinná – zjišťuje základní informace o rodinně dítěte (velikost, struktura, způsob výchovy, vztahy v rodině atd.).
- c) Školní – tento druh anamnézy se využívá při vstupu dítěte do školy, zahrnuje informace fungování dítěte v MŠ (adaptace při vstupu do MŠ, chování k ostatním dětem a k učitelkám, zvládnutí režimu MŠ, atd.).
- d) Sociální – zjišťuje informace o fungování dítěte v kolektivu, jak se začleňuje mezi vrstevníky, jakým způsobem se projevuje, s kým rádo tráví čas a jak (Zelinková, 2007).

4.3.4 Dotazník

Metoda dotazníku je charakteristická tím, že umožňuje sběr velkého množství dat za krátký čas. Data získáváme položením otázek, které jsou kladeny písemnou formou. Tvoření často slouží k získání důležitých anamnestických údajů o dítěti. Mojžíšek (1986) upozorňuje, že se jedná o metodu, která je vhodná spíše pro starší děti, které už dobře ovládají čtení a řečové schopnosti, a hovoří o nevhodnosti a neobjektivnosti použití dotazníku, jako jediné diagnostické metody.

4.3.5 Rozbor dětské kresby

Sledováním dětské kresby je možné poznat svět očima dítěte a pochopení osobnosti dítěte, se tak díky ní stává snadnější (Šmelová, 2012). Jedná se o velmi často využívanou diagnostickou metodu, podle Syslové a Kratochvílové (2018), ale patří její analyzování hlavně do rukou odborníků.

V mateřské škole a v záležitosti zkoumání klíčových kompetencí pro školní docházku, můžeme dětskou kresbu využít jako orientační informaci o vývoji dítěte v oblasti myšlení, jemné motoriky, grafomotoriky atd. Jiráskův orientační test školní zralosti, kresbu dítěte v jednom ze svých třech úkolů využívá. Konkrétně se jedná o kresbu lidské postavy, která by v předškolním věku měla splňovat určitá specifika. Také se v ní odráží, jaké má dítě vizuální citění a na jaké mentální úrovni se nachází (Šmelová, 2012).

4.3.6 Test

Pomocí diagnostických testů mohou učitelky v mateřské škole zaměřit svou pozornost na specifické oblasti školní připravenosti, které u dítěte potřebují sledovat. Právě pro učitelky v MŠ existuje řada testů, které mohou využívat a které nejsou určeny pro odbornou pedagogickou práci. Testy, které využívají učitelky v MŠ, nazýváme testy školní zralosti. Každý takový test obsahuje systematicky propracované úkoly a každý z nich má daný způsob vyhodnocování.

Jelikož se v praktické části zabývám právě prací s dvěma testy školní zralosti, tak si myslím, že je vhodné, abych zde několik dalších často využívaných testů uvedla. Vybírám testy, které ve své publikaci jmenuje Svoboda (2009) a přidávám dva, které zmiňuje Kratochvílová a Syslová (2018).

- a) Orientační test školní zralosti v přepracování od Jiráska (1992) – zaměřuje se na zjišťování dosažené úrovně v oblasti jemné motoriky a schopnosti vizuo-motorické koordinace. Zahrnuje tři úkoly – kresba lidské postavy, napodobení psacího písma, obkreslení deseti teček.
- b) Obrázkovo-slovníková skúška (OSS) – využívá metody, pomocí kterých zjišťujeme slovní zásobu dítěte.
- c) Edfeldtův reverzní test – je určený k určování, zda je dítě zralé pro výuku čtení. Přípravenost se zjišťuje na základě měření intenzity reverzní tendence – úkolem dítěte je správně rozlišit identické a neidentické páry figur.

Komplexnější testy školní zralosti nazýváme **diagnostické nástroje**. Zahrnují více dílčích úkolů, které sledují rozvoj klíčových kompetencí, především těch, které jsou důležité pro vstup dítěte do školy. Výsledky úkolů, pozorování a jiných metod, které nástroje využívají, zaznamenáváme většinou do předem připravených záznamových archů, které jsou součástí nástrojů. Syslová a Kratochvílová (2018) uvádí, že v ČR máme vhodných diagnostických materiálů velké množství. Jako příklad uvádím těchto pět:

- a) Předcházíme poruchám učení
- b) PREDICT
- c) Diagnostika předškoláka od Klenkové a Kolbábkové
- d) Diagnostika dítěte v předškolním věku od Bednářové a Šmardové
- e) **iSopfi, MaTeRS** – dva nástroje, ze kterých vychází praktická část této práce, a ve které budou také podrobně popsány

5 Diagnostika školní připravenosti pomocí dvou diagnostických nástrojů

Praktická část mé práce stojí na průzkumném šetření, ve kterém jsem se zaměřila na zjišťování školní připravenosti a zralosti u dětí v předškolním věku v jedné vybrané mateřské škole. Pro tento účel jsem využila dva diagnostické nástroje pro zjišťování školní zralosti – **iSopfi Z** a **MaTeRS**.

5.1 Cíle a průzkumné otázky

Hlavním cílem průzkumného šetření je:

1. Posoudit úroveň školní připravenosti u dětí v předškolním věku a to pomocí dvou vybraných diagnostických nástrojů.

Dále jsem si stanovila tyto cíle:

2. Analyzovat, prezentovat a komparovat výsledky dětí v obou testech.
3. Posoudit vhodnost a objektivnost obou nástrojů.

K výzkumnému šetření jsem si stanovila tuto hlavní **průzkumnou otázku**:

1. Lze posoudit úroveň školní připravenosti u předškolních dětí pomocí dvou vybraných diagnostických nástrojů?

Dále jsem si stanovila vedlejší průzkumné otázky:

2. Jaká je úroveň dětí v jednotlivých oblastech sledovaných při diagnostice školní zralosti?
3. Zjišťují oba diagnostické materiály školní připravenost ve stejných oblastech a stejně podrobně?

5.2 Průzkumný vzorek

Vlastní průzkumné šetření bylo vykonáváno v mateřské škole. Mým průzkumným vzorkem bylo 18 dětí předškolního věku, jejichž povinná školní docházka měla začít ve školním roce 2022/2023, jednalo se tedy o děti ve věku pěti/šesti let.

5.3 Průběh průzkumu

Průzkumné šetření probíhalo ve dvou květnových týdnech roku 2022. Po celou dobu svého šetření jsem MŠ navštěvovala v dopoledních hodinách a právě v tomto čase jsem děti podrobovala svému pozorování, rozhovorům a hlavně diagnostickým testům.

První týden jsem pro sběr dat zvolila diagnostický nástroj MaTeRS, druhý týden iSophi Z. Oba testy obsahují řadu úkolů, které mapují školní připravenost dětí v důležitých oblastech a napomáhají tak k možnému odhalení školní nezralosti. V dalších dvou kapitolách se budu snažit detailně popsat, jak se s oběma diagnostickými nástroji pracuje, jaké obsahují úkoly a jak jsem s nimi v rámci svého průzkumného šetření, pracovala já.

5.4 Metodologie průzkumu

K realizaci průzkumu byly využity prvky metod kvantitativního výzkumného šetření. Takové metody se vyznačují svou standardizací a jejich cílem je měření, kvantifikace, sesbírání dat a jejich následná analýza. Mezi nejčastěji využívané metody kvantitativního výzkumu patří dotazník, pozorování, strukturovaný rozhovor, nebo diagnostické testy. Mé vlastní průzkumné šetření využívá právě metodu diagnostických testů v kombinaci s pozorováním.

5.5 Diagnostický nástroj MaTeRS

Jak jsem již zmínila, v prvním týdnu vlastního průzkumného šetření, jsem k diagnostice školní zralosti vyžívala diagnostický materiál MaTeRS. Jedná se o standardizovaný diagnostický test, který mapuje připravenost dětí pro školu. Využívají ho buď odborní pracovníci v pedagogicko-psychologických poradnách, nebo speciálně proškolené učitelky v mateřských školách. V následujících podkapitolách popisují vznik a strukturu jednotlivých částí diagnostického materiálu.

5.5.1 Vznik diagnostického materiálu

Stěžejním, pro vznik tohoto diagnostického materiálu, byl fakt, že se v období zápisu k povinné školní docházce zvyšuje počet žádostí o posouzení o školní zralosti dítěte. Důkladné vyšetření následně probíhá individuálně ve školském poradenském zařízení a trvá většinou déle než hodinu. Některé faktory mohou takto probíhající vyšetření a jeho následné výsledky zkreslit – například vliv neznámého prostředí nebo přítomnost cizích osob. K samotnému vyšetření se navíc dostanou zpravidla děti aktivních rodičů, kteří

většinou k tomuto kroku bývají nasměrování učitelkami z MŠ. Naopak děti rodičů, kteří se o možnou školní neúspěšnost dítěte příliš nezajímají, nejsou dostatečně informováni, nebo jsou časově, či jinak, vytížení, se k potřebnému vyšetření nedostanou. Na tato zjištění zareagovala Helena Vlčková a Simona Poláková, které společně vytvořily test mapující školní připravenost pro školu - MaTeRS.

Při tvoření diagnostického materiálu se autorky inspirovaly tím, jakým způsobem probíhá screeningové šetření pracovníků z pedagogicko - psychologických poraden (PPP), v přirozeném prostředí mateřské školy. Došly však k názoru, že používané screeningové metody nepostihují všechny důležité oblasti, které o školní zralosti vypovídají, a i přesto, že nějakou vypovídající hodnotu mají, tak se jedná o metody a nástroje, které většinou neprošly standardizací a nejsou jednotné a ucelené (Vlčková, Poláková, 2013).

5.5.2 Klinická východiska diagnostického materiálu MaTeRS

MaTeRS je diagnostický test, který mapuje připravenost dítěte pro školu. Od klasického vyšetření, které probíhá individuálně, v prostředí pro dítě neznámém, se MaTeRS liší tím, že je zadáván částečně skupinově a částečně individuálně, přímo v prostředí MŠ (Vlčková, Poláková, 2013). Je tedy vymyšlen a strukturován tak, aby bylo možné úrovně jednotlivých oblastí sledovat a zjišťovat v interakci s vrstevníky, ale také individuálně u každého dítěte zvlášť.

Nejedná se o nástroj, který by si dával za cíl podrobně a komplexně posoudit vývoj jednotlivých percepčních a kognitivních funkcí, ale jak samy autorky testu uvádí: *„jednotlivé subtesty zjišťují pouze orientačně zralost dítěte v dané oblasti. Pokud se objeví jakékoli selhání či nevyváženost, pouze predikují možnost oslabení, ale faktický stav může zjistit teprve cílené vyšetření dané oblasti specializovaným testem.“* (Vlčková, Poláková, 2013, s.1)

Záměrně jsou všechny úkoly v testu MaTeRS všem dětem zadávány bez přihlížení k možné neúspěšnosti či úspěšnosti splnění. To znamená, že úkoly nejsou seřazeny podle obtížnosti, od nejtěžšího po nejtěžší. Autorky testu vysvětlují, že se takto rozhodly učinit proto, že pokud by se náročnost úkolů postupně zvyšovala, dítě by mohlo ztratit motivaci a další úkoly by nemuselo dokončit. Struktura, kterou autorky zvolily, může dítě naopak motivovat – po těžším úkoly přijde jednodušší.

Jednotlivé subtesty diagnostického materiálu MaTeRS jsou zaměřeny především na posuzování školní připravenosti dítěte v oblasti **pozornosti a pracovní zralosti, zvládnutí pracovního tempa, míry spolupráce, sociální zralosti, emocionální zralosti, řeči a v oblasti motivace pro školní docházku**. V průběhu celého vyšetření je nutné si pečlivě zaznamenávat postřehy z těchto oblastí do volného záznamového archu. Na základě zaznamenaných hodnocení z každé oblasti a na základě vyhodnocení samotného testu, by proškolený pozorovatel měl být schopný, orientačně posoudit školní připravenost dítěte.

5.5.3 Zahájení a průběh testu

Test byl zadáván v prostředí MŠ. Testování jednoho dítěte nepřekročilo 45 minut. Úlohy byly zadávány vždy v souladu s manuálem. V průběhu vypracovávání úloh, jsem výkon dítěte nijak neopravovala, nehodnotila, ani nenaznačovala, zda si vede dobře, či ne. Dítě mohlo být za splnění úkolu pochváleno. Podle manuálu bylo, v případě nejistoty, možné dítě u jednoho úkolu maximálně 2x povzbudit.

5.5.4 Struktura testu MaTeRS

Jak jsem již avizovala, test MaTeRS školní připravenost dítěte hodnotí v rámci individuálního a skupinového vyšetření. Nyní představím dvě části testu a jejich jednotlivé subtesty:

1. část skupinová

Podstatou skupinové části, je sledování úrovně jednotlivých oblastí v kolektivu vrstevníků. Měla by být zadávána vždy maximálně 10 dětem najednou. Já jsem skupinovou část zadávala většinou 3-4 dětem. Do skupinové části testu patří subtesty, které sledují úroveň dítěte v těchto oblastech:

- kresba postavy,
- vizuomotorika (figura a pozadí, překreslování bodů),
- grafomotorika,
- zrakové rozlišování

2. část individuální

V této části testu děti vypracovávají úlohy individuálně, dojde k přímému kontaktu s administrátorem – zadavatelem testu. Do individuální části testu patří subtesty, které posuzují úroveň dítěte v těchto oblastech:

- prostorové vnímání,
- geometrické tvary,
- sluchové vnímání (sluchová analýza, syntéza, sluchová diferenciacce, sluchová paměť),
- početní a předpočetní představy,
- všeobecné znalosti (základní barvy, základní orientace v čase, znalost základních pojmů, pojmy nadřazené a podřazené, slova opačného významu)
- zrakové rozlišování

5.5.5 Sledované kompetence v jednotlivých subtestech

Níže vkládám tabulku sestavenou autorkami testu, která popisuje, jaké kompetence sledujeme v jednotlivých subtestech diagnostického materiálu MaTeRS.

Tabulka 1: Sledované kompetence v jednotlivých oblastech, MaTeRS (Vlčková, Poláková, 2013)

	Kompetence	Subtest MaTeRS
Úroveň kognitivních funkcí	Verbální, abstraktně vizuální a kvantitativní myšlení, paměť	Všeobecné znalosti, početní a předpočetní představy, geometrické tvary
	Hodnocení grafomotorických schopností	Grafomotorika, kresba postavy
	Sluchové vnímání (fonetická percepce)	Sluchové vnímání
	Zrakové vnímání (vizuální percepce)	Sluchové vnímání
	Řeč, komunikační dovednosti a výslovnost	Řečové dovednosti (myšlení a výslovnost)
	Vnímání prostoru	Prostorové vnímání
Úroveň pracovních předpokladů a návyku		Pozornost a pracovní zralost, pracovní tempo
Úroveň sociálního a adaptivního chování		Emocionální zralost, spolupráce a sociální zralost

5.5.6 Charakteristika jednotlivých subtestů

Celý diagnostický materiál dohromady obsahuje 10 subtestů, které zjišťují úroveň dítěte v jednotlivých oblastech.

1. Kresba postavy

Kresba postavy patří do skupiny úloh, které jsou zadávány skupinově. Autorky při tvorbě zadání kresby postavy vycházely z Orientačního testu školní zralosti (Jirásek, 1992). Liší se oproti němu v tom, že dětem nebylo zadáno nakreslit výhradně mužskou postavu, toto spektrum bylo rozšířeno na kresbu lidské postavy. Podle instrukcí bylo tedy možné nakreslit mužskou či ženskou postavu. Naopak, vyloučená je kresba nereálných postav: robot, pohádkových bytostí a postav z filmů a her.

Ke kresbě postavy mají děti k dispozici pastelky. Děti kreslí přímo do záznamového sešitu. Při jejich práci sledujeme a zaznamenáváme i následující faktory: správné/nesprávné držení tužky, dominanci horní končetiny (vyhraněnost laterality), vyvíjený tlak na podložku, vedení linie. Finální kresba postavy je hodnocena na škále, od pouhého čmárání, kdy se ale dítě snaží úkol splnit, až po proporční postavu se všemi náležitostmi. Díky subtestu je možné zjistit vývojovou úroveň kresby a psychickou činnost dítěte.

2. Překreslování bodů

Subtest spadá do skupiny úloh, které jsou zadávány skupinově. Úkolem dětí v tomto subtestu je překreslit skupinu šesti teček (bodů) tak, aby byla co nejpodobnější vzoru, a to po stránce správného rozmístění, počtu bodů, podobné velikosti a vzájemné vzdálenosti bodů. Úlohy děti vypracovávají přímo ve svém záznamovém archu. Subtest sleduje důležité parametry v oblasti kognitivních funkcí a kooperaci zrakového vnímání a motoriky.

3. Figura a pozadí

Figura a pozadí je druhou částí subtestu překreslování bodů. Je tedy též zadávána skupinově a děti ji vypracovávají přímo do svých záznamových archů. I tuto část subtestu lze zařadit do kategorie vizuomotoriky – kooperace funkce motoriky a zrakového vnímání. Úloha sleduje, zda je dítě na takové vývojové úrovni, ve které dokáže vyčlenit figuru a pozadí na abstraktním obrazci, který je složený z geometrických tvarů. Prakticky

je úkolem dětí, zaměřit se na tvar čtverec, který musí v abstraktním obrazci najít a v konečné fázi obtáhnout.

4. Grafomotorika

Tento Subtest je rozdělen do tří částí. Úkolem dětí ve všech třech částech, je překreslování linií čar podle předlohy. Dítě má před sebou tři linky, každé přísluší jiný tvar linie. Na začátku linky je motivační obrázek, který dítěti „vysvětlí“, proč je jejich úkolem právě tento tvar čáry. Na začátku první linky je obrázek žraloka a dítě překresluje čáry, které připomínají žraločí zuby. Na druhé lince je obrázek plotu, úkolem dětí je, na linku znázornit svislé čáry. Na třetí, poslední, lince je obrázek klubíčka a děti na linku překreslují horní kličky.

5. Zrakové rozlišování

Již víme, že správný vývoj zrakového vnímání a rozlišování, je předpokladem pro úspěšné zvládnutí čtení a psaní. Proto byl tento subtest zařazen. Skládá se ze sedmi úloh. Tři z nich dítě vypracovává skupinově, čtyři individuálně. Úkolem vždy je, rozpoznat a označit v řadě stejných obrazců jeden, který se liší. Dovednost, soustředění se na jeden obrazec a správné rozpoznání odlišeného obrazce, by předškolní dítě již mělo mít osvojenou. Část úloh je zadávána skupinově kvůli tomu, aby bylo možné pozorovat, zda dítě hledá správné řešení u ostatních. V části individuální si potom ověříme, jestli dokáže úkol vypracovat samostatně. Obě dvě části subtestu jsou součástí záznamového sešitu dítěte.

6. Semafor

Úloha je součástí subtestu všeobecných znalostí a je zadávána individuálně. Zahrnuje sledování hned několika aspektů všeobecných znalostí předškolních dětí. Hovoříme o: zkušenosti, kterou má dítě osvojenou z dosavadního života, o informovanosti a o znalosti a významu barev. Úkolem dětí je, vybarvit světla na obrázku semaforu příslušnými barvami.

7. Geometrické tvary

Subtest je zaměřen na posouzení znalosti podoby a správného pojmenování geometrického tvaru, na prostorové vnímání dítěte a na jeho pravolevou orientaci. Grafické provedení geometrických tvarů nehodnotíme. Úloha je spojená s předchozím

subtestem Semafor. Právě kolem něj děti geometrické tvary znázorňují podle pokynů zadávajícího (vedle, pod, nad, vpravo, vlevo). Konkrétně může pokyn vypadat například takto: „vezmi si žlutou pastelku a pod semafor nakresli kolečko“. Pokud dítě špatně použije barvu, tak to bereme v potaz, ale v tomto úkolu znalost barev nehodnotíme.

8. Sluchové vnímání

Subtest, který se zaměřuje na vývoj sluchového vnímání dítěte, byl zařazen, proto, že právě sluchové vnímání výrazně ovlivňuje rozvoj řeči, komunikace, myšlení a vedle zrakového rozlišování, je předpokladem pro zvládnutí čtení a psaní. Zaměřuje se na znalost a rozpoznání hlásek ve slově, na rytmiizaci slov a na sluchovou diferenciaci. Je zadáván individuálně a děti při jeho plnění nemají k dispozici záznamové sešity. Subtest tvoří celkem 4 úkoly:

- a) rozpoznávání první hlásky ve slově,
- b) rytmiizace (vytleskávání),
- c) sluchová diferenciaci (dítěti předříkáme vždy dvě slova, úkolem dítěte je rozlišit, zda mezi slovy byl slyšet nějaký rozdíl. Vyšším vývojovým stupněm sluchového rozlišování jsou slova, ve kterých dochází ke změně měkkých a tvrdých slabik),
- d) sluchová krátkodobá paměť (úkolem dítěte je, zachytit a zopakovat větu, kterou mu předneseme)

9. Početní a předpočetní představy

Předposlední subtest je zadáván individuálně a obsahuje celkem 7 úloh:

- a) Dítě dokáže bez chyby napočítat do deseti.
- c), d), e) Dítěti jsou zadávány jednoduché početní úlohy zaměřené na sčítání a odčítání, úkoly jsou zde seřazeny podle obtížnosti, poslední úloha zahrnuje počítání s přechodem přes desítku.
- b), f) V těchto úkolech zadáváme dítěti úlohy, které sledují, jak se dítě orientuje v pojmech: více x méně. K úloze f) je zapotřebí metodický obrázek Moře a sada dvanácti „mušliček“.

g) V poslední úloze dítě manipuluje se sadou obrázků, které se liší podle velikosti. Úkolem dítěte je, obrázky seřadit od nejmenšího po největší.

10. Všeobecné znalosti

Poslední subtest se skládá ze sedmi úkolů. Ověřuje se v nich, jak si dítě vede v oblasti intelektové činnosti, třídění pojmů, abstraktního myšlení a vybavování si.

Jednotlivé úlohy sledují, zda dítě zná: základní barvy, svou adresu, roční období a dny v týdnu, slova nadřazená a podřazená, slova opačného a stejného významu. *„Subtest netestuje dětskou inteligenci, i když určité složky verbální inteligence zachycuje. Je jakýmsi odrazem znalostí, které dítě při své inteligenci získalo během svého vývoje ve svém sociálním prostředí“* (Vlčková, Poláková, 2013, str. 7).

5.5.7 Výsledky dětí v diagnostickém materiálu MaTeRS

Každý subtest diagnostického materiálu, se vyhodnocuje zvlášť, podle dané bodové škály. Body, které dítě v jednotlivých subtestech nasbírání, se převádějí na **vážené skóry**. Tabulky 2 a 3 dosažené vážené skóry prezentují. Tabulka 2 obsahuje vážené skóry z části skupinové, tabulka 3 následně zahrnuje vážené skóry z individuální části. Ve všech subtestech mohlo dítě získat minimálně **0** a maximálně **5** vážených skóre. Součástí tabulky 2 jsou i vážené skóry dosažené v subtestu zrakového rozlišování, jehož druhá část je zadávána individuálně. Jelikož se obě části subtestu vyhodnocují spolu, tak jsem, pro větší přehlednost, uvedla jeho vážené skóry jen v tabulce 2.

Tabulka 2: Vážené skóry v subtestech zadávaných skupinově, MaTeRS

Děti	Subtesty			
	Kresba postavy	Překreslování bodů, figura a pozadí	Grafomotorika	Zrakové rozlišování
Dítě 1	5	5	4	5
Dítě 2	3	4	5	3
Dítě 3	5	3	4	3
Dítě 4	4	5	5	4
Dítě 5	5	5	5	5
Dítě 6	3	1	4	4
Dítě 7	4	5	4	3
Dítě 8	5	5	5	4
Dítě 9	5	5	5	5
Dítě 10	3	5	5	5
Dítě 11	3	4	5	5
Dítě 12	5	5	5	5
Dítě 13	5	5	5	5
Dítě 14	4	4	4	4
Dítě 15	5	5	5	5
Dítě 16	2	2	4	2
Dítě 17	5	5	5	5
Dítě 18	3	5	5	5

Tabulka 3: Vážené skóry v subtestech zadávaných individuálně, MaTeRS

Děti	Subtesty				
	Prostorové vnímání	Geometrické tvary	Sluchové vnímání	Počtení a předpočtení představy	Všeobecné znalosti
Dítě 1	5	5	5	4	4
Dítě 2	3	5	5	5	5
Dítě 3	2	5	4	4	4
Dítě 4	4	5	5	5	5
Dítě 5	5	4	5	4	4
Dítě 6	3	4	4	3	3
Dítě 7	3	5	5	4	2
Dítě 8	3	5	5	4	3
Dítě 9	5	5	5	5	5
Dítě 10	5	5	5	5	4
Dítě 11	3	5	5	4	4
Dítě 12	5	5	5	4	5
Dítě 13	5	5	5	4	5
Dítě 14	5	5	5	5	3
Dítě 15	5	5	5	4	4
Dítě 16	0	5	0	3	0
Dítě 17	5	5	5	4	5
Dítě 18	5	3	5	5	5

Sečtení vážených skóre následně odhalí, na jaký stupeň celkového hodnocení dítě dosahuje. Tabulka 4 vysvětluje, co který stupeň hodnocení znamená.

Tabulka 4: Převod vážených skóre na celkové hodnocení, MaTeRS (Vlčková, Poláková, 2013, s. 32)

Součet vážených skóre	Celkové hodnocení	Celkové slovní hodnocení
45 – 37	5	zralý pro školu
36 – 29	4	zralý s drobnými výhradami
28 – 23	3	hraničně zralý – dle jednotlivých subtestů doporučení vyšetření
22 – 15	2	nezralý – doporučuje se komplexní vyšetření, popřípadě odklad školní docházky
14 – 5	1	
4 – 0	0	

Před tím, než budu konkrétně popisovat práci a úspěšnost dětí v jednotlivých subtestech, bych ráda uvedla, jakého celkového hodnocení děti v diagnostickém materiálu MaTeRS dosáhly. Jak jsem zmiňovala výše, výsledky, které uvádím v tabulce 5, byly zjištěny na základě sečtení všech vážených skóre (viz tabulka 4).

Tabulka 5: Celkové hodnocení dětí, MaTeRS

Děti	Součet vážených skóre	Celkové hodnocení
Dítě 1	42	5
Dítě 2	40	5
Dítě 3	36	4
Dítě 4	45	5
Dítě 5	42	5
Dítě 6	29	4
Dítě 7	35	4
Dítě 8	38	5
Dítě 9	45	5
Dítě 10	42	5
Dítě 11	38	5
Dítě 12	44	5
Dítě 13	44	5
Dítě 14	39	5
Dítě 15	43	5
Dítě 16	22	2
Dítě 17	44	5
Dítě 18	45	5

Na základě výsledků z tabulky 5 můžeme říci, že většina dětí dosáhla hodnocení stupně 5, čili jsou podle diagnostického materiálu MaTeRS školně zralé a na školu dostatečně připravené.

Rozsah bodů pro celkové hodnocení 5, je poměrně velký. Některé děti se do něj vešly hraničně, některé byly úspěšné stoprocentně. Děti s celkovým hodnocením 4 MaTeRS charakterizuje jako „zralý pro školu s drobnými výhradami“. Je však důležité říci, že i když dítě v testu dosáhlo celkového výsledku 4 nebo 5, tak to neznamená, že je určitě na školu připravené, nebo připravené s drobnými výhradami. Připravené je pravděpodobně oblastech, které diagnostický nástroj primárně zkoumá, ale důležitá je také zralost sociální a pracovní, zralost řečového projevu a schopnost udržet pozornost po určitou dobu. Míra zralosti v těchto oblastech se také zapisuje do příslušných kolonek, které v záznamovém archu jsou, do celkového hodnocení se však nezapočítává. Konečný pozorovatelův postoj ke školní zralosti, či nezralosti dítěte, by tedy měl zahrnovat i toto pozorování. Podle všech zjištění a na základě subjektivního hodnocení koná pozorovatel další kroky. Pokud se dítě pohybuje na stupni hodnocení 3 – 0 a pozorovatel zaznamenal možné projevy určitých problémů, odkazuje na dalšího specialistu, který celé vyšetření doplní.

Tabulka 5 také ukazuje, že v první části výzkumného šetření diagnostickým materiálem MaTeRS, do celkového hodnocení, které je charakterizováno slovem „nezralý“, spadá jen jedno dítě, které dosáhlo 18 vážených skóre. Práci s ním i s ostatními dětmi jsem si během výzkumného šetření zaznamenávala a v následující kapitole budu o práci dětí v konkrétních subtestech hovořit.

5.5.8 Práce dětí v subtestech zadávaných skupinově

Ještě před popisem práce dětí v subtestech, bych ráda zmínila, že budu u každého subtestu uvádět hrubé skóre, tedy body ještě před přepočtem na skóre vážené. Tento způsob jsem zvolila, protože v hrubých skórech můžeme rozdíly mezi výsledky dětí rozeznat detailněji.

První čtyři subtesty diagnostického materiálu MaTeRS byly zadávány skupinově. Patří mezi ně právě **kresba postavy**, kterou děti test zahájily. Myslím si, že kreslení, jako první úloha, bylo velmi dobře zvolené. Pro děti to nebylo nic nového, naopak, většina z nich kreslí ráda, tudíž se prvního úkoly nebály a zůstaly motivované. Při zadávání

subtestu bylo nutné dětem říci, že mají kreslit skutečně lidskou postavu, ne zvíře nebo postavu z pohádky nebo z filmu.

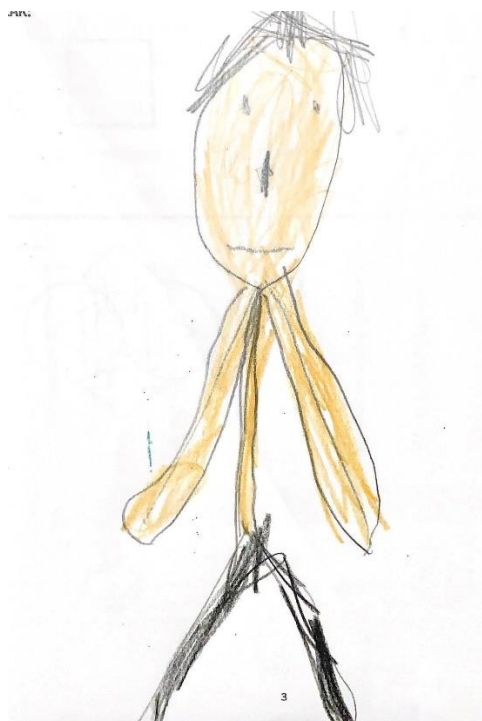
Po zadání se děti pustily do práce. První věc, kterou bylo důležité v rámci tohoto subtestu sledovat, byla dominance ruky a správné držení tužky. Subtest ukázal, že 16 dětí z 18 má dominantní ruku pravou, 1 dítě má dominanci v levé ruce a 1 dítě ruce při kreslení střídalo a toto střídání se projevilo i u dalších subtestů. Správný špetkový, měla podle mého sledování většina dětí. Několik dětí však drželo pastelku příliš dole, nebo příliš nahoře. Součástí subtestu bylo také sledování tlaku ruky na podložku. Vesměs děti vyvíjely přiměřený tlak, ale některé tlačily na papír zbytečně moc a namáhaly si ruku. Všimla jsem si spojitosti mezi nesprávným držením tužky – příliš nahoře, a příliš slabým tlakem na podložku. Z těchto sledovaných faktorů bylo také možné určit, jak motivované děti jsou a jaký zájem o práci projevují. Děti s přílišným tlakem na podložku měly i po zbytek testu tendence k maximálnímu výkonu, ale také ke stresu. Naopak, děti, které držely tužku laxně a většinou příliš nahoře, o kresbu, ani o další úlohy, velký zájem neprojevovaly.

Subtest všechny děti dokončily úspěšně, i když v jednotlivých kresbách byly znatelné rozdíly, ať už v úrovni kresby lidské postavy, nebo v tom, koho se děti rozhodly kreslit. Většina dětí kreslila někoho z rodiny. Dívky obvykle matku, ale často také kamarádku, která seděla hned vedle. Velmi často se dívky kreslily navzájem. Chlapci měli většinou tendence kreslit dobrodružného hrdinu z populárního filmu nebo počítačové hry. Když jsem jim vysvětlila, že to v tomhle úkolu nejde, tak často kreslili otce, bratra, sebe, ale ani matka nebyla výjimkou. Dítě mohlo dosáhnout maximálně pěti bodů. Tyto body byly přiřazovány na základě dosažení určitých požadovaných znaků, které by kresby postavy měla splňovat. Pro lepší představu o kresbách, odpovídajících určitému bodovému ohodnocení, přikládám příklady takto ohodnocených kreseb.

Můžeme si povšimnout rozdílů mezi obrázkem 1 a obrázkem 5. Kresba na obrázku 1 není na úrovni kresby předškolního dítěte. Lidská postava zde nemá krk, trup a jakýkoliv detail. Dítě se zaměřilo pouze na hlavu, dolní a horní končetiny, které však vychází z hlavy. Kresba nezachycuje žádné realistické prvky. Oproti tomu, o kresbě na obrázku 5, můžeme zcela jistě říci, že je na úrovni kresby předškolního dítěte. Dítě se snažilo realisticky napodobit lidskou postavu s propracovanými detaily, např.: správný počet prstů, „obléknutí“ postavy.



Obrázek 1: Příklad kresby postavy za 2 body (vlastní zdroj)



Obrázek 2: Příklad kresby postavy za 3 body (vlastní zdroj)



Obrázek 3: Příklad kresby postavy za 4 body (vlastní zdroj)



Obrázek 4: Příklad kresby postavy za 5 bodů (vlastní zdroj)

Dalším subtestem, který byl dětem zadáván skupinově, bylo **překreslování bodů**. Dítě mělo co nejpodobněji překreslit skupinu teček podle předlohy. Přesto, že jsem úkol nepovažovala za těžký, tak jsem si všimla, že mají některé děti tendence hledat oporu u ostatních. Zdálo se mi, že tak dělají ze zvyku a ze stresu, že by to jinak nezvládly. Úkol

ale všechny děti dokončily. Na skutečný problém jsem zde narazila jen s jedním chlapcem (v hodnotících tabulkách uveden, jako dítě 16). Po prvním úkolu ztratil motivaci a bylo těžké ho namotivovat zpět. Byl ohodnocen jedním bodem za to, že úlohu dokončil, i když byly body překresleny jinak a v jiném počtu. Bylo jisté, že jen dokončení úlohy ho stálo značné úsilí. V subtestu bylo možné dosáhnout čtyř bodů. Většina dětí byla právě tímto počtem bodů ohodnocena.

Figura a pozadí je úlohou, která společně s překreslováním bodů, tvoří jeden subtest. Dětem jsou však oba úkoly zadávány zvlášť. Při zadávání úlohy jsem se děti nejdříve zeptala, jak se jmenuje tvar v horní části (ukazovala jsem na čtverec), když někdo odpověděl, zeptala jsem se individuálně všech ostatních, jestli s tím souhlasí. Následně měly děti schovaný čtverec najít mezi dalšími tvary. Všimla jsem si, že některé děti měly tendenci mezi sebou ve skupinové části testu soutěžit. Projevilo se to například právě u hledání čtverce. Nemusela jsem ani doříct, že ho budou hledat a děti už zvedaly papír a ukazovaly mi ho, či jen vykřikovaly „já ho vidím“. Děti, které si naopak nebyly jisté, že čtverec vidí, znervózněly. Když jsem jim zadání dořekla a děti se dozvěděly, že mají čtverec najít a obtáhnout pastelkou, tak úkol většinou bez problému dokončily. Subtest byl hodnocen maximálně jedním bodem – za nalezení a obtažení čtverce. Čtverec nemohli nalézt pouze dva chlapci. U jednoho z nich jsem to připisovala nepozornosti při zadávání úlohy. Druhý chlapec se oproti tomu snažil dávat pozor, ale patřil mezi mírně úzkostlivé děti a trvalo mu déle, než porozuměl zadání.

Následující subtest je zaměřený na posuzování úrovně **grafomotoriky**, je rozdělen do tří grafomotorických cvičení. V charakteristice jednotlivých subtestů jsem vysvětlovala, že je každé cvičení motivováno obrázkem, např. pilou. Každému ze třech cvičení, předcházelo povídání o tom, proč je tam zrovna tenhle obrázek a co tedy budeme kreslit. Děti v této úloze neměly s představivostí žádný problém.

Hlavním úkolem bylo posléze dokreslit dané tvary až do konce řádku tak, aby se co nejvíce podobaly předloze. S prvními dvěma cvičeními děti většinou neměly problém, i když bylo znát, že se nejvíce soustředily na začátku a ke konci řádku jejich usilovná snaha opadla. Největším bodem úrazu bylo poslední cvičení, ve kterém děti měly kreslit kličky. Správně kličku vedlo jen několik dětí a bylo vidět, že to není nic, co by zvládly automaticky, ale že se jedná o tvar, který je nutné trénovat, který je pro většinu dětí nový. Bylo to náročné i pro děti, které neměly s žádnou jinou úlohou problém. Ke zlomu zde

došlo jednoho chlapce, který úlohu dokončil s mou pomocí a jen proto, že okolo seděly ostatní děti.

Děti v celém subtestu mohly dosáhnout max. 15 bodů. U každého cvičení tedy bylo možné dosáhnout 5 bodů. Hodnocení grafomotorických cvičení bylo stejné pro první dvě úlohy, zde se body připisovaly za přiměřený tlak na podložku, podobnost alespoň třech tvarů po sobě – výška, šířka (rozestupy mezi sebou). U třetího cvičení se bral ohled na to, že klička je pro děti nový, náročný tvar, tudíž byly body připisovány za: směr kliček vzhůru, podobnou velikost kliček, vzájemnou vázanost kliček, tlak na podložku a splnění úkolu (bez ohledu na kvalitu).

Posledním úlohou, která je dětem zadávána skupinově, je první část subtestu **zrakové rozlišování**. Úkolem dětí bylo, najít a škrtnout v řádku stejných tvarů jeden, který je jiný. První řádek byl určen k zácviku. Děti v této části subtestu mohly dosáhnout 2 bodů – bod jim byl tedy započítán za každý správně označený řádek a většině dětí se tak skutečně povedlo. Důležitou oblastí k pozorování bylo, zda jsou děti schopné úlohu dokončit bez hledání opory u ostatních. I přesto, že jsem děti před samotnou prací upozorňovala, že mají zkusit pracovat samy, tak se většina z nich stejně, alespoň jednou, na řešení ostatních podívala. Převažovaly ale takové případy, kdy děti úlohu samostatně dokončily a k ostatním se podívaly, jen aby se ujistily, že to mají stejné. Skupinovou část subtestu dokončily všechny děti zdárně. Případné problémy, kdy děti nedokázaly dokončit úlohu samostatně, byly zaznamenány až v individuální části testování.

5.5.9 Práce dětí v subtestech zadávaných individuálně

První úlohou, která je zadávána každému dítěti zvlášť nese název **semafor** a patří do subtestu **všeobecné znalosti**, i když je zadávána v jiné části testu. Děti před sebou mají obrázek nevybarveného semaforu. Má první otázka byla, zda vůbec vědí, na co koukají. Všech 18 dětí semafor bezpečně poznalo. Následně měly děti vybarvit světla na semaforu příslušnými barvami. Význam jednotlivých barev následně vysvětlovaly a uváděly situace, jak se při jaké barvě chová chodec a jak vozidlo. Žádné z dětí nemělo s úlohou problém, zvládl ji i chlapec, který byl podle diagnostického materiálu vyhodnocen jako školně nezralý. Za použití správných barev, za jejich správné umístění a vysvětlení jejich významu, mohly děti dosáhnout dohromady 4 bodů.

Semafor je využit i následně, a to při zadávání první části subtestu **prostorové vnímání**. Dětem byly zadávány instrukce, prověřující, jak dobře rozumí předložkám,

kteře určují nějaké umístění (nad, pod, vedle,..) a předložkám pravolevé orientace (vpravo, vlevo). Právě semafor dětem sloužil jako orientační bod, kolem kterého se snažily správně rozmístit různě barevné geometrické tvary. Instrukce byly zadávány například tímto způsobem: „vezmi si červenou pastelku a pod semafor nakresli trojúhelník“. Správné použití geometrických tvarů nebylo součástí hodnocení tohoto subtestu. Za správně rozmístěné tvary, mohly děti získat 5 bodů. Většina dětí celý subtest zvládla bez chyby, ale některé děti narazily na problém s pravolevou orientací.

Druhá část subtestu již není spojena s geometrickými tvary ani se semaforem. Dítě sedí naproti nám a jsou mu zadávány instrukce, které mohou vypadat například takto: „dej si pravou ruku na levé oko“. Také tedy prověřují pravolevou a prostorovou orientaci dítěte, díky čemuž bylo možné lépe poznat, zda mají děti s pravolevou orientací doopravdy problém. Přesvědčila jsem se, že mají. Téměř polovina dětí si nebyla jistá, jaká jejich ruka je pravá a jaká levá. Snažila jsem se vysvětlit, že si mohou pomoci tím, že si ujasní, jakou rukou píše/kreslí. Když budou vědět, že píše pravou, nebo levou, tak už pro ně bude snadné pojmenovat druhou ruku.

Výsledky z tohoto subtestu, které můžeme vidět v tabulce 3, ukazují již větší rozdíly mezi jednotlivými dětmi. V úloze bylo možné nasbírat 6 bodů. Celkově, za obě části subtestu, mohly děti dosáhnout 11 bodů. 10 dětí získalo 11 bodů, 3 děti 9 bodů a jeden chlapec pouze 3 body.

Subtest **geometrické tvary** je zadáván v rámci instrukcí subtestu předešlého. Dítě má na určitá místa kolem semaforu nakreslit různé geometrické barvy např. „žluté kolečko“. Parametr barvy je zde ale pouze motivační a případné použití nesprávné barvy nebereme u hodnocení v potaz. Důležité je, zda dítě dokáže rozpoznat a jasně zakreslit geometrický tvar. Případné nepřesnosti v grafomotorickém provedení se nehodnotí. Dítě zakreslovalo tyto tvary: trojúhelník, obdélník, čtverec, kolečko a křížek. Celkově bylo možné získat 5 bodů. Povedlo se tak 15 dětem. 3 děti neznaly podobu obdélníku a jedno z nich nemělo upevněnou podobu trojúhelníku.

Další subtest je zaměřen na **sluchové vnímání a sluchovou diferenciaci**. Obsahuje několik cvičení, z nichž je každé zaměřené na konkrétní oblast sluchového vnímání. Úloha by měla být zadávána v minimálně hlučném prostředí, aby nebyly výsledky dětí negativně ovlivněny. Každé cvičení vždy obsahuje jednu otázku, která je pouze cvičná. V každém cvičení mohlo dítě získat maximálně 6 bodů.

První cvičení, rozpoznávání první hlásky ve slově, dělalo několika dětem problém. V takových případech jsem se dětem snažila pomoci tím, že hlásku ve slově zdůrazním, nebo ji protáhnu. Na plný počet 6 bodů, dosáhlo 12 dětí.

Druhé cvičení prověřovalo, jak jsou si děti jisté v rytmicizaci. Jejich úkolem bylo po slabikách vytleskat několik různě dlouhých slov. Přesto, že všechny děti vytleskávání po slabikách znaly a cvičení pro ně nebylo složité, tak několik dětí narazilo na problém při vytleskávání jednoslabičných slov, např. myš. Ukázalo se, že se děti připravovaly na čím dál tím delší slova a krátké slovo je zmátlo. Na 6 bodů dosáhlo, jako v předchozím cvičení, také 12 dětí.

Další dvě cvičení jsou zaměřená na sluchovou diferenciaci. V prvním z nich je dětem zadáváno 6 dvojic podobně znějících slov např. pik, pok. Úkolem dětí je zjistit, zda jsou slova stejná, nebo ne. Zadávaná slova jsou smyšlená, na to jsem děti před samotným cvičením upozornila, aby nad jejich významem zbytečně nepřemýšlely a soustředily se jen na to, jak slovo zní. Pro některé děti byla úloha mírně problematická, ale na 6 bodů dosáhlo 14 dětí.

Následující cvičení plynule navazuje na předchozí. Sluchovou diferenciací teď děti odlišují dvojice slov s měkkými a tvrdými samohláskami, např. tik, tyk. Jedná se o náročnější formu sluchové diferenciaci, rozdíl mezi slovy je potřeba vyslovovat velmi zřetelně a jasně. Přesto si děti v úloze vedly velmi dobře a 6 bodů dosáhlo 16 dětí.

Poslední část subtestu je zaměřená na sluchovou paměť. Dětem jsou zadány dohromady tři podobně dlouhé věty, které by měly být schopné zopakovat. Za každou správně zopakovanou větu bylo možné získat 2 body. Za jednu chybu ve větě získalo dítě 1 bod. 6 bodů získalo 14 dětí.

Celkově byly děti v subtestu úspěšné. Většina z nich získala dohromady 25-30 bodů, přičemž 30 bodů bylo maximum. Jeden chlapec získal dohromady 5 bodů, jedná se zde o problémy s pozorností, nesoustředěností a úzkostí, které ho provázely po celou dobu testu.

Předposlední test sleduje **početní a předpočení představy** dítěte. Obsahuje celkem 7 úkolů, jejichž bodové ohodnocení se liší podle obtížnosti a jednotlivé úlohy jsou seřazené od nejjednodušší po nejobtížnější. Je tomu tak i přesto, že se jinak autorky diagnostického materiálu, řazení podle obtížnosti vyhýbají. Dle mého názoru je to u

tohoto subtestu na místě. Ne každé dítě náročnější početní úlohy zvládne, ale určitě zvládne nějaké jednodušší, pokud bychom ale zadáváním náročné úlohy začaly, mnoho dětí by mohlo ztratit motivaci k dalším cvičením. Za celý subtest bylo možné získat max. 12 bodů.

V úvodní úloze jsou děti vyzvány, aby napočítaly do deseti. Zde jsem si zadání poupravila a ptala jsem se dětí, do kolika umí napočítat. Odpovědi byly různé, od „nevím“ po „do sta, do tisíce“, výjimkou nebyl ani milión. Děti, které chtěly počítat do sta a více, jsem pochválila, ale nakonec jsem všechny poprosila, aby napočítaly do deseti. Všechny děti to dokázaly a získaly 1 bod.

Následující úloha je zaměřená na představu o množství. Dítěti je zadána úloha, ve které se objevují dvě skupiny o různém počtu proměnných, např. 3 a 6. Úkolem dítěte je rozhodnout, co je víc. Za správnou odpověď bylo možné získat 1 bod. Jen dvě děti si s úlohou nevěděly rady a bod jim nebyl udělen. Aby zůstaly motivované i po zbytek subtestu, tak jsem jim cvičení vysvětlila názorně na korálcích, které byly v jednom z dalších cvičení.

Následuje řada tří úloh, ve kterých sledujeme, zda si dítě dokáže poradit s jednoduchými početními operacemi. Děti ještě většinou nedokáží tyto početní operace pojmenovat, ale princip sčítání a odčítání znají. Zadávaná úloha zní potom např. takto: „Představ si, že máš 4 bonbóny a 3 mi dáš, kolik ti jich zbyde?“. V první úloze bylo úspěšných 17 dětí a byla hodnocena 1 bodem, ve druhé úloze bylo úspěšných 16 dětí a úloha byla za 2 body. Můžeme tedy říci, že v prvních dvou úlohách nebyl žádný problém, ten nastal u třetí úlohy, která je z celého subtestu, možná z i z celého testu, nejnáročnější. Zahrnuje sčítání a odčítání přes desítku a ve výsledcích dětí nám ukázala největší rozdíly. Ke správnému výsledku došlo jen 5 dětí, což si myslím není tolik směrodatné, jelikož v předchozích cvičeních byly děti úspěšné, čímž prokázaly, že je jejich vývoj početních a předpočetních představ na dostačující úrovni. Děti, které úlohu vypočítaly mohou být v této oblasti zralejší a jejich vztah k matematice bude v budoucnu pravděpodobně kladnější.

Předposlední úloha je zaměřená na představu dítěte o množství. Při zadávání instrukcí je zapotřebí dětem představit pomůcky, se kterými budou následně manipulovat. Jedná se o: metodický obrázek Moře a 12 „mušliček“ nebo kamínků. Já jsem namísto „mušliček“ použila korálky, které mají děti ve školce k dispozici. Dítě v rámci této úlohy

dostane dva úkoly. V prvním úkolu jej vyzveme, aby předem připravenou hromádku korálků rozmístilo na obrázek tak, aby bylo více korálků ve vodě, než na písku. Když má dítě hotovo, tak dáme korálky z obrázku na stranu a jen na pláži necháme 4. Úkolem dítěte je, dát do moře tolik korálků, aby jich tam bylo více, než na pláži. Pro svoji názornost, barevnost a možnost manipulace s pomůckami, děti tato úloha velmi bavila a většinu z nich namotivovala k další práci. Za každou část úlohy mohly děti dostat max. 1 bod. 2 bodů dosáhlo 16 dětí. Jelikož děti při úloze manipulovaly s velmi drobným materiálem – mušličkami a korálky, tak bylo možné sledovat, vedle matematických představ, také úroveň jejich jemné motoriky a obratnost prstů.

V poslední úloze subtestu děti také manipulují s pomůckami. Konkrétně s šesti obrázkovými kartičkami. Obrázek je na všech kartičkách stejný, liší se pouze svou velikostí. Děti měly možnost výběru obrázku buď s chlapcem, nebo s dívkou. Nebylo pro mě překvapením, že si všechny dívky vybraly obrázky s dívkou a chlapci s chlapcem. Jejich úkolem následně bylo, seřadit kartičky podle velikosti obrázku od největšího po nejmenší. V rámci zadávání úlohy jsem dětem dala prostor, aby si kartičky na stole nejdříve prohlédly a aby zkusily samy říct, v čem jsou obrázky jiné. Rozdíly ve velikosti některých obrázků byly poměrně malé a jelikož jsme se blížily ke konci testu, tak některé děti již ztrácely pozornost a nedokázaly se příliš soustředit. Úlohu úspěšně splnilo a 2 body získalo 16 dětí. Jeden chlapec získal bod pouze jeden, protože sice seřadil obrázky podle velikosti, ale ve špatném směru.

Domnívám se, že byl tento subtest pro děti nejnáročnějším. Přesto, že jsem si ověřila, že děti rády počítají, tak je pro ně orientace v početních a předpočetních představách stále nová a patří více až do dovedností školáka.

V rámci dalšího subtestu, byly ověřovány **všeobecné znalosti** dítěte. Jeho první část, semafor, byla zadávána skupinově. Druhá část obsahuje 6 úloh zaměřených na různé oblasti všeobecných znalostí, které by dítě mělo znát. Hodnocení jednotlivých úloh se lišilo podle jejich obtížnosti. První úloha všeobecných znalostí, je zaměřená na poznávání základních i doplňkových barev. Děti v ní byly velmi úspěšné a byly ohodnoceny 1 bodem. Rozdíly mezi odpověďmi dětí nastaly ale již při druhé úloze, ve které měly říct svou adresu. Částečně se tak povedlo většině z nich, ale celou adresou si bylo jistých jen 13 dětí.

Další dvě úlohy zjišťovaly, zda děti znají dny v týdny a roční období. Více než polovina dětí si nebyla jistá, jaká roční období existují a třetina dětí dělala chyby při vyjmenovávání dnů v týdnu. Bylo vidět, že se jedná o oblasti, které děti nemají tolik upevněné.

V předposlední úloze měly děti slovům podřazeným přiřadit slovo nadřazené, např.: „paprika, mrkev, okurka – co je to dohromady?“ Jednalo se o úlohu, které děti buď perfektně rozuměly a slova nadřazená přiřadily, nebo vůbec netušily, co mají dělat. V případech, kdy měly děti opravdu problém, jsem jim napověděla příkladem skupiny slov podřazených a jednoho slova nadřazeného. Často jsem se setkala s tím, že děti skupinu slov, kterým náleželo nadřazené slovo *nábytek*, špatně označovaly jako materiál, ze kterého se nábytek vyrábí – dřevo. Za takovou odpověď jim bod nebyl přidělen. Maximálního počtu bodů 6, dosáhlo 10 dětí, 4 děti získaly 4 body, 3 děti 2 body a jeden chlapec nezískal žádný bod.

Poslední úloha sleduje, zda děti dokáží k přídavným jménům najít co nejvhodnější antonymum - slovo opačného významu. Schválně jsem napsala nejvhodnější, protože zadání v záznamovém archu určuje, jaká odpověď je správná. Některé děti ale nacházely více vhodných antonym pro určitá přídavná jména, např.: teplý – studený, chladný. Pokud se skutečně jednalo o antonymum k danému slovu, tak jsem odpověď brala jako správnou. Většina dětí úlohu zvládla úspěšně, ale někteří hledaly místo slov opačného významu, slova jinak znějící, ale se stejným významem a to i přes to, že cvičení předcházelo jedno názorné uvedení příkladu antonym.

V celém subtestu bylo možné získat 29 bodů. Povedlo se tak pouze 4 dětem a 5 vážených skóre dosáhlo 7 dětí. Ve chvíli, kdy byl tento subtest dokončen, trvalo testování přibližně 35 minut a pozornost dětí už nebyla tak velká, jako při prvních subtestech. To je, dle mého názoru, důvod, proč je subtest všeobecných znalostí zařazen až do poslední části testu, nepředstavuje nic náročného, nesleduje tak stěžejní oblasti školní připravenosti a nevyžaduje takovou míru soustředění, jako předchozí úlohy.

Poslední úlohou diagnostického materiálu, je druhá část subtestu **zrakového rozlišování**. Jedná se o velmi podobně vypadající cvičení, které se liší jen v tom, že je zadáváno individuálně. Dítěti jsou předloženy podobně vypadající tvary a jeho úkolem je najít tvar, který je odlišný a tedy mezi ostatní nepatří. V první části tohoto subtestu jsem si všimla, že mají děti tendence hledat oporu u ostatních. Vždy jsem měla ve skupince

někoho, kdo si byl jistý, k nikomu nekoukal a cvičení rychle zvládl sám. Ostatní děti většinou ale tak sebevědomé nebyly a minimálně si ověřovaly, zda mají úlohu stejně jako ostatní. Vzhledem k této zkušenosti, jsem se domnívala, že budou mít děti ve druhé části subtestu problém. Tato hypotéza se ovšem nepotvrdila a ukázalo se, že jsou děti více sebevědomé, když pracují samy a není na ně ostatními dětmi vyvíjen tlak.

17 dětí úlohu úspěšně dokončilo a prokázalo, že dokážou pracovat samostatně. Jeden chlapec se k této závěrečné úloze nedostal a kvůli ztrátě veškerého zájmu, motivace a energie, s ním musel být test ukončen dříve. Po subtestu zrakového rozlišování, byl test po cca 45 minutách u konce.

5.5.10 Zhodnocení diagnostického materiálu MaTeRS

Myslím si, že MaTeRS testuje aspekty školní zralosti efektivně, pečlivě a vyhodnocení testů by mohlo být prokazatelným identifikátorem možného rizika školní neúspěšnosti v některých oblastech. Celým testem prošlo 18 dětí, 17 dětí test dokončilo a práce s jedním chlapcem musela být přerušena dříve, z důvodů, které zmiňuji výše. V subtestech, které nevypracoval, byl ohodnocen 0 body a v tabulce s celkovým hodnocením můžeme vidět, že dosáhl na stupeň hodnocení 2, což podle MaTeRS odpovídá nedostatečnému vývoji v oblastech důležitých pro školní docházku a doporučuje se odborné vyšetření. Ostatní děti pracovaly aktivně a po většinu času testu neztrácely pozornost, v celkovém ohodnocení se pohybovaly mezi 4 a 5 stupněm hodnocení, což odpovídá vývoji dítěte zralého pro školní docházku.

Po praktické stránce mi test velice vyhovoval. Subtesty byly logicky seřazené a nevyžadovaly žádnou zvláštní přípravu pomůcek. I samotná příprava testu byla zcela nenáročná. Navzdory tomu, že záznamové archy mohly na první pohled působit poněkud všedně, tak byly jednotlivé úlohy pro děti atraktivní. Jedna věc mi ovšem nevyhovovala a narazila jsem na ni téměř při každém testování. Subtest **předpočetní a početní představy**, je podle mého názoru zařazen v diagnostickém materiálu příliš pozdě v momentě, kdy byly děti již unavenější a méně motivované, což mohlo vést k negativnímu ovlivnění jejich výsledků. Domnívám se, že kdyby byl subtest zařazen dříve, například na začátku individuální části, tak by se děti lépe soustředily.

5.6 Pedagogická diagnostika iSophi

Ráda bych nyní představila diagnostický nástroj iSophi. Byl vyvinut pedagogicko – psychologickým centrem STEP, společně s Univerzitou Hradec Králové v roce 2018. Vznik nástroje byl podnícen pedagogy mateřských škol, kteří předškolní připravenost dětí vnímaly jako velmi důležitou. Trh jim ovšem nenabízel vhodný, efektivní a cenově dostupný nástroj pro pedagogickou diagnostiku, který by nevyžadoval speciální školení o administraci testu.

Během 4 let tak v pedagogicko-psychologickém centru STEP vznikl originální koncept diagnostiky školní zralosti, který pedagogům v mateřské a základní škole nabízí ucelený, moderní nástroj, určený k posuzování školní zralosti a připravenosti dětí. Diagnostický nástroj iSophi slibuje uživatelskou pohodlnost, přehlednost výstupů a hlavně účinnost v oblasti předcházení rizikům školní nezralosti. V mateřských školách zároveň může zkvalitnit kompetenci screeningu dovedností dětí, čímž by bylo možné snížit počet odkladů školní docházky.

Nástroj iSophi Z je pro školská a poradenská zařízení nabízen v několika verzích určených a speciálně vytvořených pro diagnostiku dětí v různých věkových kategoriích.

1. Pedagogická diagnostika pro děti ve věku 5-7 let,
2. Pedagogická diagnostika pro děti ve věku 4-5 let,
3. Pedagogická diagnostika pro děti ve věku 3-4 let,
4. **iSophi Z** – diagnostika dětí při zápisech do základní školy a při zahájení školní docházky.

5.6.1 Diagnostický nástroj iSophi Z

Ke svému průzkumnému šetření jsem využila diagnostiku iSophi Z, která se, jak zmiňuji výše, využívá zejména při zápisech do základní školy. Zápisy ke školní docházce jsou událostí, při které dochází k prvnímu seznámení dítěte se školou, a k poznání dítěte učitelem. Pokud by učitel dokázal získat informace o slabých a silných stránkách dítěte již při zápise a došlo by k identifikaci nějakého problému, pak by bylo možné oslabení ve specifických oblastech kompenzovat ještě před nástupem do školy. Tím by se účinně zabránilo školnímu neúspěchu dítěte hned při prvních dnech školy. Odhalení jistých oslabení, či naopak silných stránek, by také učitele mohlo vést k záměrné podpoře těchto oblastí již od prvního dne školy.

Právě pro tyto účely byl autorkami Simonou Pekárkovou a Martinou Švandovou nový nástroj iSophi Z vytvořen. Představuje standardizovanou, efektivní a rychlou cestu, ke zmapování školní připravenost dítěte, prostřednictvím vybraných úkolů, které jsou zaměřeny především na orientační posouzení předpokladů nácviu trivia a dalších oblastí. Nástroj iSophi Z byl tvořen po dobu 2 let. V roce 2022 byl poprvé úspěšně využit při zápisech ke školní docházce.

Při tvoření nástroje se jeho autorky zaměřovaly především na to, aby splňoval předem určené požadavky. Využívání diagnostického nástroje iSophi Z, by mělo vést k:

1. eliminaci školní neúspěšnosti hned při nástupu do školy,
2. poznání slabých a silných stránek dítěte ještě před nástupem do školy
3. motivaci rodičů efektivně pracovat na dovednostech dítěte před zahájením školní docházky,
4. zdravému sebevědomí dítěte na základě jeho silných stránek a ke snaze pracovat na stránkách slabších,
5. k možnosti budoucí srovnávací diagnostiky, která by na základě pokroků dítěte, vedla k úpravě vzdělávacího plánu (Pekárková, Švandová, 2023).

Autorky testu upozorňují, že by nástroj iSophi Z neměl být považován, za test školní připravenosti, protože takové testy jsou v kompetenci PPP, kde jedna důkladně provedená diagnostika školní připravenosti, zabere mnohdy déle, než hodinu. Pokusit se detailně diagnostikovat školní zralost dítěte při zápise, by tedy nebylo možné a ani správné. Přesto je důležité brát v potaz všechna zjištění, ke kterým při práci s nástrojem paní učitelka při zápise dojde.

Součástí diagnostického nástroje jsou záznamové archy s instrukcemi, do kterých si ověřovatel zároveň označuje úspěšnost dětí v jednotlivých úlohách, několik pracovních listů a řada pomůcek. Jeden diagnostický nástroj iSophi Z obsahuje pomůcky a záznamové archy pro 3 učitele a 3 děti. Kompletní uspořádání jednoho testu iSophi Z můžeme vidět níže na obrázku 5.



Obrázek 5: Pomůcky a záznamové archy iSopHi Z (zdroj:isophi.cz)

Nástroj iSopHi Z všem učitelům předkládá jednotné materiály a je vytvořen tak, aby byl co nejvíce časově efektivní a pro učitele i dítě pohodlný. Součástí nástroje je jeho digitální nadstavba, která získaná data z jednotlivých úloh rovnou vyhodnocuje, což celý proces znatelně urychluje. Tento způsob zároveň umožňuje okamžitou vizualizaci výsledků, která může být předložena rodičům. Záznamové archy s úkoly jsou vždy doplněny o instrukce a formulaci zadání, kterým by daná úloha měla být dětem vysvětlena. V případě nejasností může učitel využít podrobného průvodce se všemi informacemi.

5.6.2 Zahájení a průběh testu

Diagnostickým nástroj iSopHi Z byly děti testovány v druhém týdnu průběhu mého průzkumného šetření. Verzi Z jsem zvolila proto, že se svým obsahem a sledovanými oblastmi nejvíce podobá diagnostickému nástroji MaTeRS. Jelikož je test určen k použití u zápisů ke školní docházce, tak jsou všechny úlohy zadávány individuálně. Testování každého dítěte trvalo vždy kolem 20 minut. Měla jsem k dispozici všechny pomůcky a záznamové archy, ale nevyužila jsem možnosti digitálního zpracování výsledků. Součástí záznamového archu je totiž i část, ve které si administrátor může všechny testy vyhodnotit bez digitálního zpracování. Dostane tak úspěšnost dětí v každé části testu.

Jelikož všech 18 dětí již předešlý týden prošlo diagnostickým nástrojem MaTeRS a s průběhem testování diagnostiky školní připravenosti již byly seznámeny, tak jsem jim nástroj iSopHi Z už nijak zvlášť nepředstavovala. Jen jsem je upozornila, že budou pracovat na podobných úlohách, ale všechny budou zadávány individuálně.

5.6.3 Struktura testu iSophi Z

Nástroj iSophi Z sleduje připravenost dítěte pro školu celkem v 6 oblastech:

- 1. grafomotorika,**
- 2. předmatematické představy,**
- 3. prostorová představivost,**
- 4. zrakové vnímání,**
- 5. sluchové vnímání,**
- 6. vědomosti**

Úloh, ve kterých se dané oblasti sledují, je v celém nástroji 10. Součástí každé úlohy jsou dílčí cvičení, která využívají manipulaci s pomůckami, s pracovními listy, nebo jsou zadávána slovně. Již jsem zmínila, že se iSophi Z zaměřuje především na zmapování dovedností, které jsou důležité ke zvládnutí trivია. V první části testu děti plní grafomotorická cvičení, po kterých následují tři úlohy zaměřené na matematické představy. Další úkoly jsou zaměřené na prostorovou představivost a zrakové a sluchové vnímání. Poslední část je, podobně jako u MaTeRS, věnovaná všeobecným vědomostem.

Každý záznamový arch je také doplněn o prostor k poznámkám k oblasti poznávání barev, řeči, pracovní zralosti, sociálnímu projevu a pozornosti. Tyto poznámky nejsou nijak bodově ohodnoceny, ale učitelé pomohou k lepší představě o vývojové úrovni dítěte. Podobný vyhrazený prostor pro poznámky ohledně výše zmíněných oblastí, je součástí i diagnostického nástroje MaTeRS.

5.6.4 Charakteristika jednotlivých úloh

V této podkapitole se budu věnovat stručnému popisu jednotlivých úloh a popisu dalších materiálů a pomůcek, které jsou součástí nástroje iSophi Z.

1. Nápodoba prvků písma

První úloha testu je zaměřená na grafomotoriku. Je zadávána formou pracovního listu, který obsahuje 3 grafomotorická cvičení zjišťujících úroveň dovednosti nápodoby písma. Cvičení jsou vytvořena zábavnou, motivační formou – dítě má napodobit písmo a tím dokončí obrázek.

Úloha také učiteli umožňuje, aby se zaměřil na správné/nesprávné držení tužky, na vyvíjený tlak na podložku a plynulost tahů. Tyto informace o grafomotorice jsou součástí nebodovaného prostoru určeného k poznámkám.

2. Počty

Již jsem zmínila, že se další tři úlohy zabývají matematickými představami. První z nich je zaměřená na jednoduché počty, které dítě provádí manipulací s různými pomůckami (kartičky s čísly, kartičky s tečkami, kolečka).

V rámci 5 úkolů jsou dítěti zadávány pokyny, při kterých se vždy využívá hned několik pomůcek najednou. Cvičení prověřují, zda dítě dokáže pouhým pohledem určit počet teček na kartičce, zda ke kartičce s tečkami přiřadí správné číslo, zda zná číselnou řadu do 13 a jestli správně, bez počítání, určí počet koleček před něj položených.

3. Více x méně

Další úloha z oblasti matematických představ obsahuje 3 cvičení, zaměřená na rozlišování množství více x méně. Děti znovu, na základě zadávaných pokynů, manipulují s názornými pomůckami. Z předchozí úlohy již znají kolečka, ke kterým nyní přibývají dvě různé barevné karty. Karty jsou využity, jako dvě barevně odlišená místa, kde na jednom dítě, podle zadání, tvoří menší počet koleček a na druhém větší počet koleček.

4. Manipulace s prvky

Poslední úloha zaměřená na matematické představy ve třech cvičeních mapuje, jak dítě dokáže podle pokynů manipulovat s prvky. Dítěti zůstávají dvě barevné karty, na které rozmisťuje kolečka. Následně rozmístěná kolečka počítá. Zadání může vypadat například takto: „Dej 4 kolečka na červenou kartu 1 kolečko na modrou, kolik koleček máš dohromady?“

5. Pozice

Další dvě úlohy jsou zaměřené na prostorovou představivost. První z nich pomocí čtyř cvičení zjišťuje, jak dítě podle pokynů rozmístí obrázky na čtverečkované ploše. V rámci úlohy děti tedy manipulují s novými pomůckami: se sadou obrázků a se dvěma barevnými kartami, které mají vzor čtvercové sítě. Cvičení jsou zaměřená hlavně na

pravolevou orientaci, na předložky určující nějaké umístění, ale také na správné poznání jednotlivých barev.

6. Skládání obrazců

I když je další úloha také zaměřená na prostorovou představivost, tak ale sleduje zcela jiné aspekty, než úloha předchozí. Učitel využívá sadu několika dřevěných geometrických tvarů, ze kterých skládá obrazec. Tyto obrazce jsou čtyři a jsou dítěti zadávány podle obtížnosti, od nejjednoduššího po nejsložitější. Dítě dostane tu stejnou sadu geometrických tvarů a snaží se složit stejný obrazec. Úloha se tedy zaměřuje na vizuomotoriku a sleduje, jak dítě ovládá prostorovou představivost v kombinaci se zrakovou orientací.

7. Zrakové rozlišování

Důležitost zrakového rozlišování byla v této práci zmíněna již několikrát v souvislosti s nácvikem čtení a psaní, proto bylo její sledování zařazeno i do tohoto testu. V této úloze se úroveň zrakového rozlišování dítěte, zjišťuje pomocí pracovního listu, na kterém je 9 dvojic obrázků. Dítě má za úkol rozlišit dvojice, kde jsou obrázky stejné a kde se liší. Dvojice, které se od sebe liší, má dítě škrtnout.

8. Sluchové rozlišování

Úloha mapuje zralost v oblasti sluchového rozlišování, které je pro zvládnutí čtení a psaní podobně důležité, jako úroveň zrakového rozlišování. Obsahem úlohy je 6 dvojic slov, např. lák/lak. Úkolem dítěte je, aby rozhodlo, jestli jsou slova stejná, nebo se od sebe liší.

9. Určování hlásek

Další úloha je také zaměřená na sluchové vnímání. Nyní ale sledujeme, jak dítě dokáže slyšet a pojmenovat hlásky ve slově. Úloha ve svých jednotlivých cvičeních motivačně využívá obrázky věcí, které byly použity při úloze v rámci prostorového vnímání. Obrázek předmětu dítěti slouží k lepší představě o slově.

V porovnání s MaTeRS, kde podobné cvičení také najdeme, iSophi Z zahrnuje určování hlásek nejen na začátku slov, ale i na konci. Další, poměrně podstatný, rozdíl, je v tom, že se MaTeRS soustředí na rytmiizaci, při které děti slova vytleskávají po

slabikách. Naproti tomu, iSophi Z se zaměřuje na hláskování slov – rozkládání slov na jednotlivé hlásky (písmena).

10. Poznávání symbolů

Součástí předposlední úlohy je karta se symboly čísel a písmen. Sledujeme, jak se dítě orientuje ve skupině čísel a písmen, zda je od sebe dokáže odlišit a najít mezi dalšími znaky. V rámci šesti úkolů, děti na kartě pojmenovávají písmena a čísla, na která učitel ukazuje, nebo zadané číslo/písmeno samy hledají.

11. Všeobecné znalosti

Poslední úloha může plynule navázat na úlohu předchozí. Její součástí je poznávání geometrických tvarů, které se na kartě symbolů také nachází. Po nalezení geometrických tvarů, jsou dítěti položeny 4 otázky zaměřené na všeobecné znalosti. Otázky jsou zaměřené na vyjmenování ročních období a dnů v týdnu, ale také na jména rodičů, či jiných rodinných příslušníků. V jedné z otázek dítě učitel uvede do situace, ve které plánujeme výlet, ale víme, že bude pršet. Dítě má přemýšlet, co bychom si měly vzít s sebou, abychom zůstali v suchu.

Podobnou, ale více podrobnou úlohu, má i nástroj MaTeRS. Ten se více zaměřuje na povědomí dětí o dnech v týdnu a ročních obdobích, ale například otázky týkající se rodinných příslušníků, nebo logické přemýšlení o vyřešení nějaké situace, v MaTeRS chybí. Nástroj iSophi Z v této úloze na druhou stranu postrádá cvičení zaměřená na hledání slov nadřazených a hledání na slov stejného a opačného významu.

5.6.5 Výsledky dětí v diagnostickém materiálu iSophi Z

Vyhodnocování výsledků iSophi Z, je běžně prováděno digitálně. Učitel do systému vkládá body, které dítě v dané úloze získalo, a počítač celý test postupně zpracovává a následně vyhodnocuje. Tuto možnost jsem k dispozici neměla, proto jsem testy vyhodnocovala, až když jsem měla hotové testy od všech 18 dětí.

Záznamový arch iSophi Z obsahuje vyhodnocující bodové škály pro každou sledovanou oblast zvlášť. V tabulce 6 můžeme vidět, v jakém bodovém rozmezí se výsledky dětí mohly ve všech oblastech pohybovat.

Tabulka 6: Bodové stupně vyhodnocování pro každou sledovanou oblast, iSophi Z

Stupně vyhodnocování			
Sledované oblasti testování	Nízká úroveň dovednosti – 1	Snížená úroveň dovednosti – 2	Přiměřená, nebo velmi dobrá úroveň dovednosti – 3
Grafomotorika	0 – 1	2-3	4-6
Předmatické představy	0-3	4-6	7-11
Prostorová představivost	0-2	3-4	5-7
Zrakové vnímání	0-3	4-6	7-9
Sluchové vnímání	0-4	5-7	8-13
Vědomosti	0-4	5-6	9-13

Tabulka 6 prozrazuje, že děti v každé oblasti, mohly dosáhnout stupně hodnocení 1, 2, nebo 3. Výsledky všech dětí, s výše zmíněnými stupni bodového ohodnocení, můžeme vidět v tabulce 7.

Tabulka 7: Výsledky dětí ve všech sledovaných oblastech, iSophi Z

Děti	Sledované oblasti					
	Grafomotorika	Předmatické představy	Prostorová představivost	Zrakové vnímání	Sluchové vnímání	Vědomosti
Dítě 1	3	3	3	3	3	3
Dítě 2	3	3	3	3	3	3
Dítě 3	3	3	3	3	3	3
Dítě 4	3	3	3	3	3	3
Dítě 5	3	3	3	3	3	3
Dítě 6	3	3	3	3	3	3
Dítě 7	3	3	3	3	3	3
Dítě 8	3	3	3	3	3	3
Dítě 9	3	3	3	3	3	3
Dítě 10	3	3	3	3	3	3
Dítě 11	3	3	3	3	3	3
Dítě 12	3	3	3	3	3	3
Dítě 13	3	3	3	3	3	3
Dítě 14	3	3	3	3	3	3
Dítě 15	3	3	3	2	3	3
Dítě 16	1	2	1	1	1	1
Dítě 17	3	3	3	3	3	3
Dítě 18	3	3	3	3	3	3

Dle dat z tabulky 7, můžeme říct, že se 17 dětí nachází na průměrné, nebo velmi dobré úrovni dovedností. Není to ovšem tak, že si děti ve všech úlohách vedly výborně, nicméně stupeň ohodnocení, ve kterém je dítě nástrojem iSophi Z v dané oblasti vyhodnocené, jako pro školu připravené, má poměrně širokou bodovou škálu. Je tedy důležité říct, že i přes na první pohled stejné výsledky, si každé dítě v různých úlohách vedlo trošku jinak.

Sečtením všech získaných bodů, dostaneme celkové hodnocení každého dítěte. Hranice označující, zda je dítě na školu připravené, je v iSophi Z nastavena na 40 bodů. V tabulce 8, uvádím rozmezí bodů pro určitý stupeň celkového hodnocení.

Tabulka 8: Přepočtení bodů na celkové hodnocení, iSophi Z

	Výsledné číselné ohodnocení	Výsledné slovní ohodnocení
0 – 17 bodů	1	Nízká úroveň dovedností, školní nepřipravenost
23 – 34 bodů	2	Snížená úroveň dovedností
40 – 59 bodů	3	Průměrná, nebo velmi dobrá úroveň dovedností odpovídající připravenosti na školní docházku

Z následující tabulky 9 můžeme vyčíst hned několik informací. Jednak výsledné hodnocení, kterého děti v nástroji iSophi Z dosáhly, a potom sečtené body ze všech úloh. Právě ty nám ukazují, že rozdíly ve výsledcích dětí existují, ale nejsou nijak markantní. Tudíž 17 dětí svými sečtenými body dosahuje na výsledný stupeň hodnocení 3 – průměrné, nebo velmi dobré úrovně dovedností, vhodné pro vstup do školy.

Tabulka 9: Celkové hodnocení, iSophi Z

Děti	Sečtené body	Celkové hodnocení
Dítě 1	58	3
Dítě 2	56	3
Dítě 3	46	3
Dítě 4	56	3
Dítě 5	59	3
Dítě 6	49	3
Dítě 7	51	3
Dítě 8	52	3
Dítě 9	54	3
Dítě 10	58	3
Dítě 11	53	3
Dítě 12	52	3
Dítě 13	59	3
Dítě 14	50	3
Dítě 15	52	3
Dítě 16	8	1
Dítě 17	53	3
Dítě 18	53	3

5.6.6 Popis práce dětí v jednotlivých úlohách

Z tabulek je již jasné, že si v testu iSophi Z, vedly děti velmi dobře. Ráda bych ale v následující podkapitole popsala, jak děti při mém průzkumném šetření skutečně pracovaly, jak při práci komunikovaly a jak na ně úlohy působily. Bylo pro mě důležité děti uvést do toho, co se bude dít. Seznámila jsem je se záznamovým archem, s pomůckami a také s tím, že na rozdíl od MaTeRS, budou při tomto testu pracovat ve všech úlohách individuálně.

První úloha, **nápodoba prvků písma**, je zadávána v podobě pracovního listu, na němž najdeme 3 grafomotorická cvičení. Všechna tři cvičení mají velmi motivační, hravý charakter a myslím, že na děti působily podobným dojmem, jako omalovánky. V každém cvičení děti něco dokreslovaly, aby byl obrázek kompletní. Pro představu uvádím

názorný příklad cvičení, které měly děti za úkol dokreslit - domečky, kterým chybí okna, dveře, nebo tašky na střeše. V dokreslování tvarů, které byly pro děti dobře známé, nenastaly žádné velké problémy. Při dokreslování střech, jsem si ale všimla, že na sebe některé děti jednotlivé tvary plynule nenapojují, ale kreslí každý zvlášť. Na předloze, jsou linie tvarů střech spojené, což však většinu dětí přirozené vedlo ke správnému, plynulému pokračování linie.

Větší problém se objevil při dokreslování kliček. Již při popisu práce dětí v diagnostickém nástroji MaTeRS, jsem se o tomto problému zmiňovala a nástroj iSophi Z potvrdil, že tvar kličky, je pro předškolní děti velmi náročný. ISophi Z tomuto grafomotorickému cvičení věnuje poměrně velký prostor, díky kterému bylo možné pozorovat, že i když je tvar kličky pro děti stále nový, tak se v něm dokáží velmi rychle zlepšovat – kličky na konci byly mnohem více podobné předloze, než kličky na začátku.

Dohromady děti mohly v toto cvičení získat 6 bodů, při čemž ještě 4 body odpovídají přiměřené, či velmi dobré úrovni dovedností. Na 6 bodů dosáhla více než polovina dětí. Pouze jedním bodem, byl ohodnocen chlapec, který úlohu nedokončil. Jedná se o stejného chlapce, který nedokončil diagnostický test MaTeRS a byl jím vyhodnocen, jako pro školu nezralý.

V rámci grafomotorických cvičení, jsem také měla možnost pozorovat, zda děti správně drží tužku, jakou rukou kreslí a jaký tlak vyvíjí na podložku. Tyto informace jsem si zaznamenávala do přehledného poznámkového prostoru, který je součástí záznamového archu. Jelikož tyto jevy sleduje i MaTeRS, tak jsem měla možnost porovnání získaných informací z obou diagnostických nástrojů. Žádné větší rozdíly jsem nenašla, čímž se potvrdilo, že MaTeRS i iSophi Z, sledují tyto jevy podobně podrobně a kvalitně. V nástroji iSophi Z jsou však grafomotorická cvičení poměrně dlouhá a v případě kliček, i náročná, proto některé děti začala bolet ruka, ve které držely tužku.

Po grafomotorických cvičení jsem s dětmi přešla ke třem úlohám, které se zaměřují na **matematické představy**. V **první** úloze zjišťujeme, zda děti zvládají jednoduché počty, ovládají číselnou řadu, či jestli si dokáží vybavit správné číslo, když vidí skupinu několika teček. K úloze jsou zapotřebí pomůcky k manipulaci. Jedná se o kartičky s tečkami, kartičky s čísly a 13 koleček. S pomůckami děti manipulují dle pokynů v rámci pěti úkolů. Úkoly by měly být zadávané ve stejném pořadí, jako je psáno v záznamovém archu, mně se ale nicméně ověřilo, zadávat jako první, cvičení zaměřená

na číselnou řadu. Právě tam si děti byly nejvíce jisté a zůstaly motivované i při další práci. Se všemi dětmi jsem však prošla všemi 5 úkoly. S první úlohou matematických představ neměly děti problém.

Druhá úloha, zaměřená na **matematické představy**, obsahuje 3 cvičení a sleduje, jak se děti orientují v určování množství více x méně a jak těmto pojmům rozumí i v kontextu: „o jednu více, o tři méně.“ V prvních dvou cvičeních děti na dvě barevně rozlišené karty, rozmisťují různý počet koleček. Zjišťujeme, jak dokáží rozumět pokynům, jako: „na červenou kartu dej o 2 kolečka **více**, než jsem dala já na modrou.“ V posledním cvičení úlohy, mají děti pohledem rozhodnout, na jaké kartě je **více** koleček (poměr koleček může být např.: 5 x 7). Některé děti nedokázaly množství rozlišit pouhým pohledem, tak jsem je nechala, aby kolečka spočítaly. Celkově byly děti v úloze úspěšné. Diagnostický nástroj MaTeRS sleduje rozlišování množství, velmi podobným způsobem a také využívá názorné pomůcky (obrázek moře a pláže, korálky). Domnívám se, že způsob zadávání i názorné pomůcky, byly dětem příjemnější v nástroji MaTeRS.

Poslední, **třetí**, úloha, která spadá do **matematických představ**, je zaměřená na manipulaci s prvky. Jelikož v ní děti manipulují se stejnými pomůckami, tak úlohou plynule navážu na předchozí, aniž by si děti změnu uvědomily. Na stole zůstávají dvě barevné karty, na které děti dle pokynů pokládají kolečka v různém počtu a následně je buď sčítají, nebo některá kolečka ubírají. Úloha je zaměřená na jednoduché početní operace sčítání a odčítání. Názorné zadání jednoho cvičení mohlo vypadat takto: „Dej 6 koleček na červenou kartu. Teď uber dvě kolečka. Kolik koleček ti zůstalo?“ Manipulací s kolečky dětem přímo vzniká odpověď pod rukama. S úlohou měly děti jen minimální problémy.

Všechny tři úlohy využívají stejné pomůcky, ale pokaždé se s nimi pracuje jinak, a jelikož jsem s iSophi Z nikdy předtím nepracovala, tak mě množství pomůcek, ke kterým se pojí různá zadání, při prvních testech poněkud zdrželo. Brzy jsem se v uspořádávání pomůcek však začala orientovat, což celý průběh testování velmi urychlilo. Celkově děti v úlohách zaměřených na matematické představy uspěly velmi dobře jen s malými individuálními problémy, které pramenily spíše z nepochopení zadání, či nepozornosti, než z nedostatečné dovednosti. Děti v této sledované oblasti mohly dohromady získat 11 bodů. 17 dětí dosáhlo minimálně na 8 bodů, což stále spadá

do třetího, nejlepšího stupně hodnocení. Stejně jako v úloze s grafomotorickými cvičeními, významný problém s dokončením měl jen jeden chlapec.

Nástroj iSophi Z pokračuje pro děti velmi atraktivní úlohou. Jedná se o první úlohu zaměřenou na **prostorovou představivost** a sleduje, jak děti dokáží podle pokynů umístit vybraný předmět tak, aby byl v **pozici**, která odpovídá zadání. Jak jsem zmínila, úloha byla pro děti atraktivní. Bylo tomu díky pomůckám, kterými pro tuto úlohy byly kartičky s obrázky různých postav, nebo předmětů. Před vysvětlením úlohy, jsem si s dětmi ujasnila, jak budeme obrázky nazývat, aby nedošlo k nedorozumění. Správné pojmenování předmětu na obrázku zde nebylo nijak podstatné, tak jsem děti nechala, aby například postavě, kterou bych já nazvala princeznou, říkaly například „Ariel“, nebo „královna.“

Když bylo jasné, co za předměty, nebo postavy, na obrázcích je, tak jsem dětem ukázala další dvě pomůcky - dvě různě barevné karty se čtverečkovanou sítí. V rámci čtyř zadaných pokynů, bylo úkolem dětí vzít určitý obrázek a snažit se ho do čtverečkové sítě správně umístit. Dětem jsou ukládány pokyny takové, které sledují především úroveň v dovednosti pravolevé orientace a orientace v prostoru (dole, nahoře, pod, nad, vedle). Názorné zadání může vypadat takto: „Na zelenou kartu, do dolního levého rohu, dej obrázek kočky. Potom dej nad kočku obrázek stromu.“ Úloha, kromě prostorové orientace, sleduje, jak si děti zapamatují složitější zadání, ve kterých je třeba se soustředit na více proměnných.

Určování pravé a levé strany se ukázalo být úplně stejně problematické, jako v jedné z úloh diagnostického nástroje MaTeRS. Přesto se dětem více dařilo v nástroji iSophi Z. Bylo tomu tak díky dvěma barevně rozlišeným kartám. Když si u obou karet děti ujasnily, která je na pravé straně a která na levé straně stolu, tak pro ně úkoly nebyly obtížné. Následně však znovu potřebovaly pomoci, když měly na kartě, o které věděly, že je vpravo, najít levý dolní roh. Za celou úlohu bylo možné získat maximálně 4 body. Povedlo se tak 15 dětem.

Další úloha, zaměřená na **prostorovou představivost**, nese název **skládání obrazců**. K úloze jsou k dispozici kartičky geometrických tvarů, ze kterých děti určité obrazce skládají. I přesto, že se úloha primárně nezaměřuje na správné pojmenování geometrických tvarů, tak mi přišlo přirozené se děti ptát, jestli vědí, jak se jmenuje tvar, se kterým manipulují. Nástroj iSophi Z se sledováním pojmenování geometrických tvarů,

zaobírá znovu v úloze všeobecných znalostí. Úloha přitom k poznání trojúhelníku, čtverce a kosočtverce, využívá stejné pomůcky, tak jsem se rozhodla s dětmi pojmenování tvarů řešit pouze v úloze, kde z daných tvarů skládají obrazce. Většina dětí bezpečně poznala čtverec a trojúhelník, ale 8 dětí nedokázalo pojmenovat kosočtverec. To pro mě nebylo nijak zarážející zjištění. Nemyslím si, že kosočtverec patří mezi geometrické tvary, jejichž název by děti v předškolním věku musely nutně znát, ale je dobré vědět, že dítě již kosočtverec pojmenovat dokáže. Každopádně, všechny děti potvrdily, že podobný tvar už někde viděly.

Následovala hlavní část úlohy. Z geometrických tvarů jsem dětem sestavila obrazec a jejich úkolem bylo, ze stejných tvarů sestavit obrazec, co nejpodobnější tomu mému. Celkem děti sestavovaly 4 obrazce, jejichž obtížnost se stupňovala. Při určování, jestli byl obrazec správně sestaven, jsem sledovala, zda děti použily stejné geometrické tvary, zda jsou na sebe tvary správně napojené a zda je obrazec sestaven ve stejném směru. Úloha se dětem velmi líbila a domnívám se, že manipulace s dřevěnými kartičkami geometrických tvarů, v nich vzbuzovala pocit, že si hrají se stavebnicí. Děti úlohy zvládly úspěšně. Mohly dosáhnout maximálně 4 bodů, povedlo se tak 15 dětem. 2 děti získaly 3 body a jeden chlapec nedosáhl na žádný bod.

Při sestavování posledního tvaru, jsem se dětí ptala, jestli jim obrazec něco nepřipomíná, protože mně od začátku připomínal králíka. Děti v obrazci většinou žádnou podobnost, s něčím jiným, nenašly. Až na jednoho chlapce, který v celém testu pracoval velmi pomalým tempem a příliš nekomunikoval, zde ale, ještě než jsem se stihla zeptat, zmínil, že mu obrazec připomíná právě králíka.

Test pokračuje úlohou **zrakové rozlišování**. Nástroj iSophi Z tuto oblast sleduje pomocí pracovního listu s devíti dvojicemi obrázků, které se od sebe buď v něčem liší, nebo jsou stejné. Toto posouzení je na dětech. Dvojice, které se od sebe liší, děti škrtají, zatímco stejné dvojice nechávají být. Rozdíly mezi obrázky nejsou nijak nápadné a nutí děti, aby se opravdu soustředily a vnímaly detaily. V jedné dvojici obrázků si skoro polovina dětí nevěděla rady. Jednalo se o obrázky, jejichž rozdílnost byla ve stranové převrácenosti. Zde děti často rozdíl na první pohled neviděly. Některé děti se rozdíly dokonce snažily popsat slovy a jejich popis často velmi přesně odpovídal pravdě. „Tohle míří tam, a tohle na druhou stranu, proto je tam rozdíl. Tahle část je tady černá, ale tady je černá jiná část a tamta část je bílá.“

Celkem bylo možné v úloze získat celých 9 bodů (připsaný bod, za každou správně označenou dvojici). Do nejvyššího stupně ohodnocení 3, se vešlo 17 dětí.

Následující dvě úlohy jsou zaměřené na **sluchové vnímání**. První z nich sleduje oblast **sluchového rozlišování** a obsahuje 6 dvojic slov. Děti mají rozlišit, zda jsou slova stejná, nebo je mezi nimi rozdíl. Velmi podobným cvičením si děti již prošly v diagnostickém nástroji MaTeRS, kde je ale úloha sluchového rozlišování podstatně delší a obsáhlejší. Nástroj iSopfi Z nicméně sleduje, i když okrajově, všechny důležité oblasti sluchové diferenciacce. I pro iSopfi Z platí, že by při úlohách, ve kterých po dětech vyžadujeme, aby pečlivě poslouchaly co říkáme, musíme slova vyslovovat velmi zřetelně, jasně a nahlas. Nástroj iSopfi Z, stejně jako MaTeRS, v úloze nevynechává ani slova, která se liší změkčením samohlásky, např. tik, tyk. Tento druh sluchového rozlišování je pro děti náročnější, přesto si ale děti z úlohou poradily dobře. Maximální počet získaných bodů byl 6.

Druhá úloha zaměřená na **sluchové vnímání** odhalila mezi dětmi značné rozdíly v oblasti dovednosti **určování hlásek**. Úloha znovu využívá kartičky s obrázky, se kterými již děti pracovaly v jedné z předchozích úloh. Zde obrázky na kartičkách dětem určují slova, ve kterých budou mít za úkol hledat hlásky. Obrázky tu plní motivační charakter, děti by je vůbec vidět nemusely, ale mohou jim napomáhat k tomu, si slovo a jeho hlásky lépe představit. V podkapitole, ve které popisuji charakteristiku jednotlivých úloh, jsem již zmínila, že se velmi podobné cvičení nachází i v nástroji MaTeRS, kde ale děti hlásky určují jen na začátku slov a dále se zaměřují na rytmiizaci. I Sopfi Z určování hlásek rozšiřuje o hledání poslední hlásky, vynechává rytmiizaci a zaměřuje se na hláskování slov.

V šesti podúlohách tedy děti hledají hlásky na začátku a na konci slov. Zadání mají podobu otázek a mohou vypadat např. takto: „Na jaké písmeno začíná slovo *kočka*?“ Děti většinou neměly problém nalézt první hlásku slova, ale s určováním poslední hlásky, zápasila více než polovina z nich. Když si děti opravdu nevěděly rady, tak jsem se poslední hlásku snažila ve slově protáhnout, nebo zdůraznit. V posledních dvou zadáních, mají děti slova rozložit na jednotlivá písmena. Jelikož se jedná o poměrně náročný úkol, tak autorky nástroje vybraly velmi jednoduchá slova, maximálně o 4 písmenech. I přesto se tato část úlohy dětem příliš nedařila. Úspěšně ji zvládla přesně polovina z nich.

Za celou úlohu bylo možné získat maximálně 7 bodů, a jelikož se vyhodnocuje společně s úlohou sluchového rozlišování, tak dohromady mohly děti posbírat 13 bodů. I přes mírné neúspěchy, dosáhlo v této úloze 17 dětí na třetí, nejvyšší, stupeň ohodnocení.

Poslední dvě úlohy testu sledují úroveň dětí v oblasti **vědomostí**. První z nich, nese název **poznávání symbolů** a kromě správného pojmenování symbolů, je při ní možné sledovat také úroveň zrakového rozlišování. Před děti je na stůl položená karta, na které vidí různé symboly. Může se jednat o čísla, písmena, nebo znaky. Symboly nejsou nijak uspořádané. Každé dítě dostane šest pokynů, které mu říkají, jaké symboly má na kartě najít, nebo ho vedou k pojmenování určitého symbolu. Děti hledají například všechna čísla, písmena, nebo specifické symboly (křížek, otazník). Náročnost úlohy se zvedá, když mají děti pojmenovat symbol, který je na kartě otočený vzhůru nohama (písmeno T), nebo stranově převrácený (písmeno F). Úloha pro děti nebyla vůbec náročná. 16 z nich dosáhlo maximálního množství 6 bodů, jedna dívka získala 4 body. Úlohu nezvládl jen jeden chlapec.

Závěrečná úloha diagnostického nástroje iSopfi Z se věnuje **všeobecným znalostem** a je, stejně jako úloha předchozí, součástí oblasti **vědomostí**. Úroveň všeobecných znalostí je v úloze zjišťována 7 otázkami, které se týkají především znalostí ročních období a dnů v týdnu, ale také znalosti jmen rodinných příslušníků. Dny v týdnu a roční období sleduje v jedné úloze i diagnostický nástroj MaTeRS, ale o něco podrobněji. V iSopfi Z jsou takto zaměřené jen 2 otázky.

Tři otázky zjišťují znalost geometrických tvarů. Tyto otázky jsem zde vynechala, jelikož jsem je využila již v úloze, kde děti s kartičkami geometrických tvarů přímo manipulují. Další otázka děti uvádí do fiktivní situace, ve které se mají nějak rozhodnout. Taková otázka může znít např. takto: „Představ si, že jedete s rodiči na výlet a podle předpovědi by mělo sněžit. Co si vezmeš na sebe?“ Zajímavost, atraktivnost a uvedení do děje, které tato otázka zprostředkovala, bavila děti, i mě. Děti mohly zapojit fantazii a zapojila jsem ji vlastně i já, když jsem otázku ozvláštnila dodatečnou otázkou: „Vzal by sis třeba kraťasy?“ Jedna z otázek naopak vyžadovala jistou opatrnost. Jednalo se o otázku, která se ptá na jméno otce/matky. Stejně jako potenciální učitelka při zápise, jsem ani já o rodinné situaci dětí nevěděla skoro nic. Otázku jsem tedy pokládala například takto: „Máš nějakého sourozence? A víš jak se jmenují? A věděl bys, jak se jmenují vaši rodiče?“ Snažila jsem se co nejvíce vyhnout možnému narazení na nějakou bolestnou,

nepříjemnou situaci v rodině. V úloze bylo možné získat maximálně 7 bodů. Jelikož se do bodování započítává i pojmenování geometrických tvarů, kde několik dětí nedokázalo pojmenovat kosočtverec, tak na 7 bodů dosáhlo jen 10 dětí.

V úlohách, které spadají do oblasti **vědomosti**, bylo možné získat maximálně 13 bodů. 17 dětí dosáhlo tolika bodů, který byl, po přičtení bodů z úlohy poznávání symbolů, dostatečný pro nejvyšší stupeň ohodnocení 3.

5.6.7 Zhodnocení diagnostického nástroje iSophi Z

I přes to, že nástroj iSophi Z není určen ke komplexní diagnostice školní zralosti, tak, dle mého názoru, důležité oblasti školní připravenosti mapuje kvalitním a pro zápis ke školní docházce, dostačujícím způsobem. Umím si představit, že díky využívání nástroje iSophi Z, bude mít paní učitelka informace o silných a slabých stránkách dítěte ještě před začátkem školní docházky a tyto přehledně, digitálně zpracovaná data, může předat i rodičům. Společně můžou pracovat na posílení oslabených stránek dítěte.

Má zkušenost s iSophi Z je nyní taková, že se jedná o nástroj, který nabízí, po obsahové stránce, logicky strukturované, pro děti atraktivní, hravé úlohy a možnost papírové i digitální podoby zpracování výsledků. Všechny úlohy i pomůcky jsou velmi návodné a kvalitně zpracované. I přes poměrně velké množství úloh, trvá celková doba testování cca 15-20 minut, což je pro zápisy ke školní docházce ideální.

Jednotlivé úlohy sledují úroveň dovedností v oblastech školní připravenosti dostatečně podrobně. Jediná oblast sledování, která mi v testu chybí a je součástí nástroje MaTeRS, je kresba lidské postavy. ISophi Z hodnotí pouze grafomotoriku, ve které sleduje správný úchop, tlak na podložku a plynulost tahů, kresbu postavy přitom vynechává. Nemyslím si, že by to kvalitu a hodnotu testu, oproti MaTeRS, snižovalo, nicméně mi kresba postavy přijde jako důležitá oblast v rámci sledování připravenosti na školní docházku.

Samotná práce s nástrojem mi vyhovovala. Myslím, že logicky seřazené úlohy, plně zajímavých aktivit, bavily děti i mě. Jediné, v čem jsem, při zadávání úloh, spatřovala malý problém, bylo velké množství různých pomůcek. Ty sice mají velmi atraktivní a motivační charakter, ale stávalo se mi, že práce s pomůckami děti někdy trochu mátl, což celé testování prodlužovalo. Tento problém ale spíše přikládám svým vlastním malým zkušenostem se zadáváním úloh iSophi Z.

5.7 Srovnání nástrojů MaTeRS a iSophi Z

Oba nástroje, iSophi Z i MaTeRS, jsou určeny ke zjišťování připravenosti dětí na školní docházku. Struktura i úlohy obou nástrojů jsem představila v předchozích kapitolách a je zřejmé, že i přes svůj stejný cíl a mnoho podobností, se od sebe nástroje liší. Některé rozdíly jsem zmiňovala již v při popisování úloh v nástroji iSophi Z, když jsem si uvědomila nějakou jinakost oproti MaTeRS.

Je ale důležité si uvědomit, že jsou si oba nástroje také v mnohém podobné. Ať už hovoříme o jejich stejném cíli, o hravosti jednotlivých úloh, nebo přímo o oblastech školní připravenosti, jejichž úroveň svými úlohami sledují. Díky těmto podobnostem, bylo možné porovnat výsledky dětí v jednotlivých úlohách a zjistit, jaké rozdíly se ve výsledcích objevily. Dále se oba nástroje zaměřují také na pracovní, sociální a emocionální zralost a na další aspekty školní připravenosti, kterým v testových sešitech věnují doplňující škály na poznámky.

V následující podkapitole jsou porovnávány výsledky z jednotlivých úloh, které sledují stejnou oblast, ale také celkové výsledky dětí. Cílem těchto porovnání je zjistit, zda oba nástroje vyhodnocují školní připravenost na podobné úrovni. Všechna porovnání jsou graficky znázorněna, pomocí grafů. Graficky znázorněné jsou také výsledky dětí v úlohách, které jsou součástí jen jednoho z nástrojů.

5.7.1 Srovnání výsledků dětí v jednotlivých úlohách

Pro možnost porovnání výsledků, byly upraveny stupně hodnocení diagnostického nástroje MaTeRS. Z tabulek, které prezentují výsledky dětí v nástroji MaTeRS, můžeme vidět, že měly děti možnost dosáhnout na 5 různých stupňů hodnocení. Nástroj iSophi Z však hodnotí úlohy i celkové výsledky, pouze na 3 úrovních hodnocení. Výsledky dětí z nástroje MaTeRS jsem tedy převedla tak, aby je bylo možné také zachytit na 3 stupních hodnocení, stejně jako v iSophi Z. Převod byl proveden tímto způsobem:


4.,5. stupeň hodnocení v MaTeRS = 3. stupeň hodnocení v iSophi Z

3. stupeň hodnocení v MaTeRS = 2. stupeň hodnocení v iSophi Z

2., 1., 0. stupeň hodnocení v MaTeRS = 1. stupeň hodnocení v iSophi Z

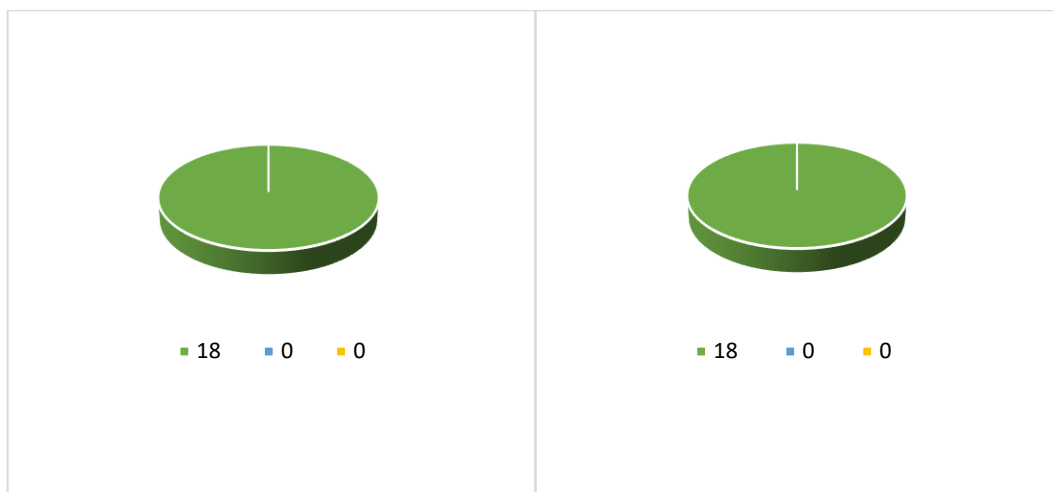
Legenda ke grafům:

přiměřená, nebo velmi dobrá úroveň dovedností, 3. stupeň hodnocení - 

snížená úroveň dovedností, 2. stupeň hodnocení - 

nízká úroveň dovedností, 1. stupeň hodnocení - 

1. Grafomotorika



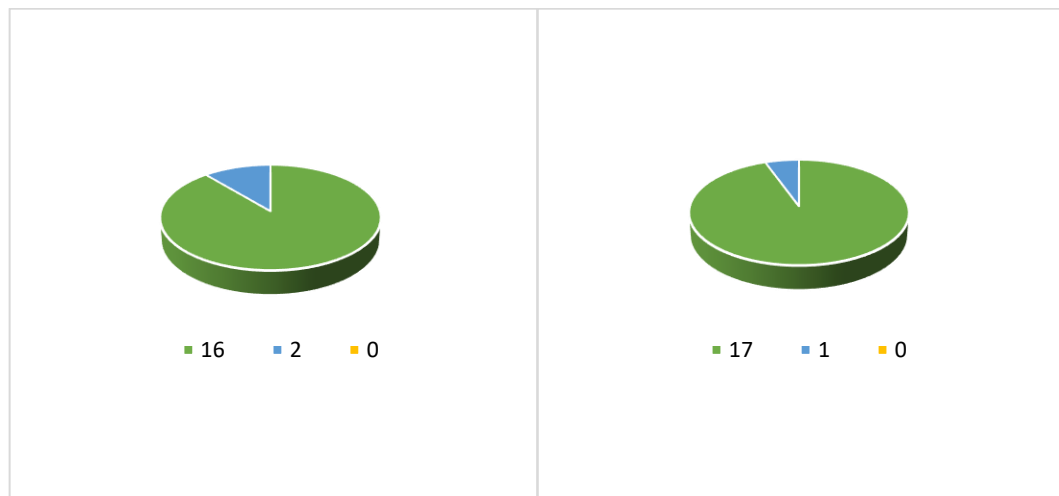
Graf 1: Grafomotorika - MaTeRS

Graf 2: Grafomotorika – iSopfi Z

Z prvních dvou grafů je patrné, že úloha zaměřená na grafomotoriku, nedělala dětem větší problémy ani v jednom z testů. Všech 18 dětí dosáhlo na 3. stupeň hodnocení, přiměřené, nebo velmi dobré úrovně dovedností. Oba nástroje obsahují podobná grafomotorická cvičení, která jsou zařazena hned na začátek testu, čímž předcházejí možným negativním vlivům únavy, které by se mohly objevit, kdyby cvičená byla zařazena až ke konci testu. Oba nástroje také v podobné míře prokázaly problém dětí s kreslením kličky.

Grafomotorické úlohy v iSopfi Z, jsou, dle mého názoru, obsáhlejší než v nástroji MaTeRS. Domnívám se, že je to z důvodu chybějící úlohy zaměřené na kresbu postavy. Obsáhlejší grafomotorická cvičení, která jsou více kresebně zaměřená (např. zdobení dortu), tak některé informace, které by byly zjištěny při kresbě postavy, zprostředkovávají alespoň přibližně. Nenabízí ale informace o vývojové úrovni kresby, ani o psychickém stavu dítěte.

2. Předmatematické představy/početni a předpočetní představy



Graf 3: Početní a předpočetní představy - MaTeRS

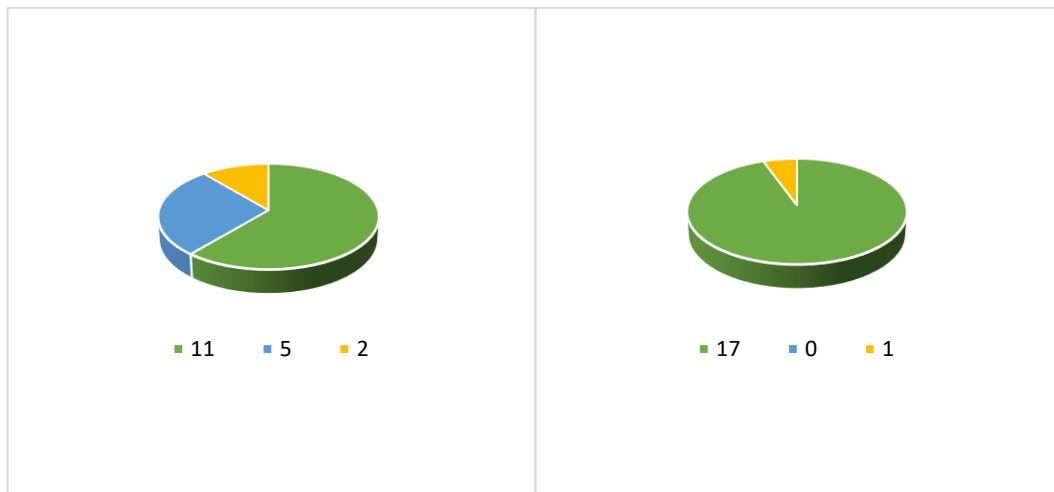
Graf 4: Předmatematické představy – iSophi Z

Další dva grafy porovnávají výsledky dětí v úlohách zaměřených na předmatematické představy. Můžeme vidět, že v nástroji MaTeRS 16 dětí dosáhlo na 3. stupeň hodnocení, a 2 děti na 2. stupeň hodnocení, který odpovídá snížené úrovni dovedností. V nástroji iSophi Z se do zelené výše 3. stupně hodnocení dostalo 17 dětí a jen jedno dítě spadá do 2. stupně hodnocení. Do 1. stupně hodnocení, které by odpovídalo nízké úrovni dovedností, nebyl zařazen nikdo a to ani v jednom z testů.

Mezi úlohami jsem zaznamenala několik rozdílů. První z nich, je umístění úlohy v testu. Nástroj MaTeRS se předmatematickými představami zabývá až v posledních subtestech. Jedno testování nástrojem MaTeRS přitom trvalo cca 35 minut, předmatematické představy tedy děti čekaly přibližně až po 25 minutách, a jejich pozornost byla v tuto chvíli již poměrně vyčerpaná. iSophi Z vedle toho předmatematické představy zařazuje hned po grafomotorice, tedy jako druhé cvičení a bylo znát, že se děti lépe soustředily. Dalším rozdílem je míra náročnosti úloh zaměřených na předmatematické představy. S náročnějšími úlohami se určitě děti setkaly v nástroji MaTeRS. Výsledky dětí, tím však k horšímu nijak významně přeměněny nebyly. Náročnost úloh v nástroji iSophi Z je však, dle mého názoru, dostačující a pokrývá všechny důležité oblasti předmatematických představ. Nástroj iSophi Z také, na rozdíl od nástroje MaTeRS, v úlohách předmatematických představ, využívá více názorných pomůcek, což úkoly ozvláštňuje a pro děti ztraktivňuje. I přes menší množství pomůcek, větší obtížnost a pozdní zařazení, se ale domnívám, že děti více bavily předmatematické

úlohy v nástroji MaTeRS. Možná tomu tak bylo právě kvůli jejich náročnosti, která se pro děti stala atraktivnějším aspektem, než velké množství pomůcek.

3. Prostorové vnímání, prostorová představivost



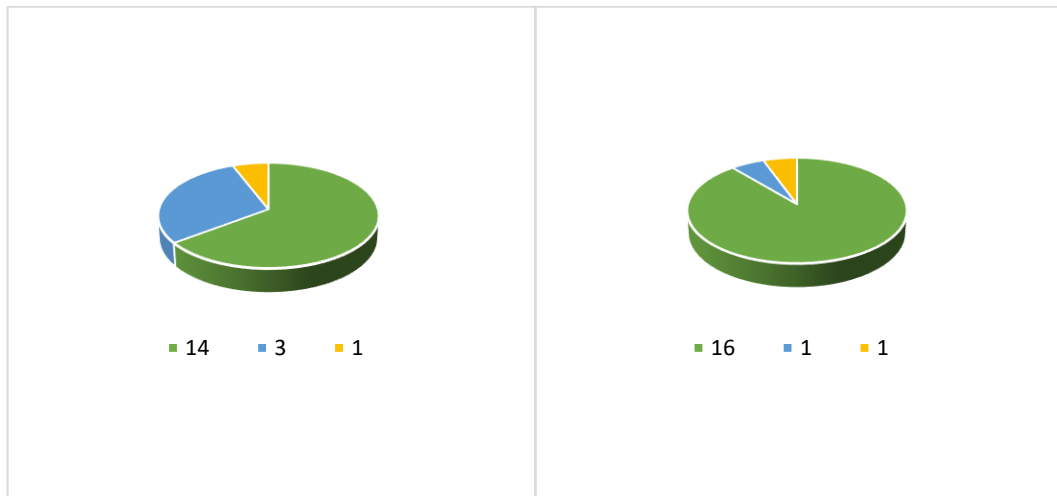
Graf 5: Prostorové vnímání - MaTeRS

Graf 6: Prostorové vnímání a představivost - iSophi Z

Výsledky v úlohách prostorového vnímání nabízí již větší rozdíly mezi oběma testy. V nástroji MaTeRS 3. stupně hodnocení dosáhlo 11 dětí, v iSophi Z celých 17. Na 2. stupeň hodnocení potom v MaTeRS dostalo 5 dětí. V iSophi Z se do modré výseče grafu nikdo nedostal. Prvně v grafech můžeme vidět oranžovou výseč, která představuje počet dětí, které dosáhly 1. stupně hodnocení a úroveň jejich dovednosti v dané oblasti byla shledána jako nízká. V MaTeRS se do tohoto stupně hodnocení dostaly dvě děti, v iSophi Z jen jeden chlapec.

Úlohy zaměřené na prostorové vnímání se od sebe v obou testech liší. MaTeRS využívá jednoduchou formu zadání, kdy děti dle pokynů kreslí geometrické tvary do prostoru na papír. V iSophi Z najdeme dvě cvičení, při kterých děti manipulují s názornými pomůckami, přičemž se jedna úloha zaměřuje speciálně na prostorovou představivost. Oba nástroje se ale shodují v poměrně pečlivém prověřování prostorové orientace dětí, které odhalilo problémy s pravolevou orientací dětí.

4. Zrakové vnímání a rozlišování



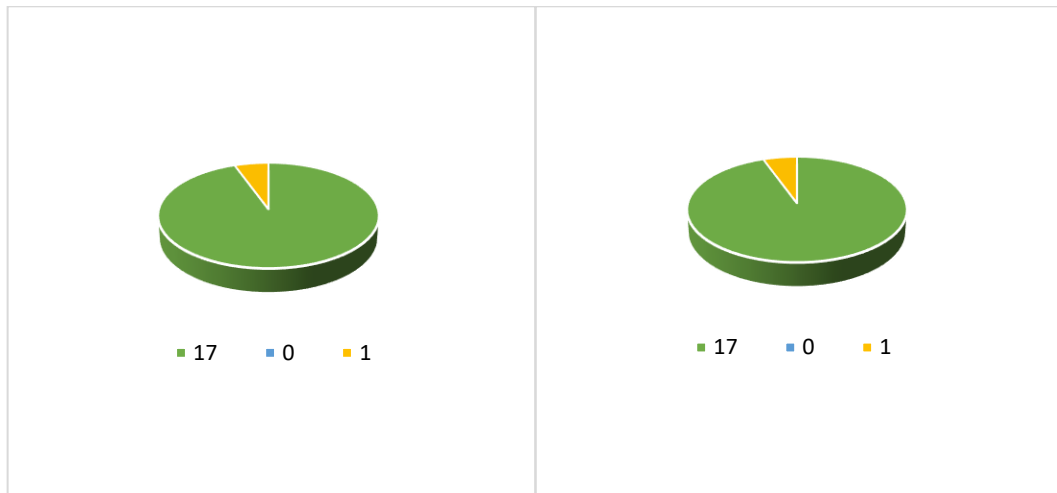
Graf 7: Zrakové rozlišování - MaTeRS

Graf 8: Zrakové vnímání - iSopfi Z

Úspěšnost dětí v úlohách zrakového rozlišování, se také v obou nástrojích lišila. Z grafů je patrné, že se dětem více dařilo v úloze iSopfi Z, kde 16 dětí dosáhlo na 3. stupeň hodnocení a byly tedy v této oblasti shledány pro školu zralými, dále jedno dítě dosáhlo na 2. stupeň hodnocení a jedno dítě na 1. stupeň. Shoda mezi oběma testy nastala v hodnocení 1. stupně, i v MaTeRS na tento stupeň dosáhlo jedno dítě. V modré výseči grafu MaTeRS se potom nachází tři děti a na 3. stupeň hodnocení dosáhlo 14 dětí.

Myslím, že rozdíl, který se v grafech ukázal pramení z toho, že má MaTeRS o něco přísnější hodnocení. Úlohy zrakového rozlišování, jsou si totiž v obou testech velmi podobné - děti hledají rozdíly mezi obrázky. V nástroji MaTeRS se jedná o řadu obrázků, mezi nimiž je jeden jiný a iSopfi Z má pro každé dítě pracovní list, na kterém dítě hledá rozdíl ve dvojici obrázků. Myslím si, že oba nástroje mapují zrakové vnímání a rozlišování na dostatečné úrovni, iSopfi Z možná o něco hlouběji, kvůli složitosti některých obrázků a nepatrných rozdílů mezi nimi.

5. Sluchové vnímání



Graf 9: Sluchové vnímání - MaTeRS

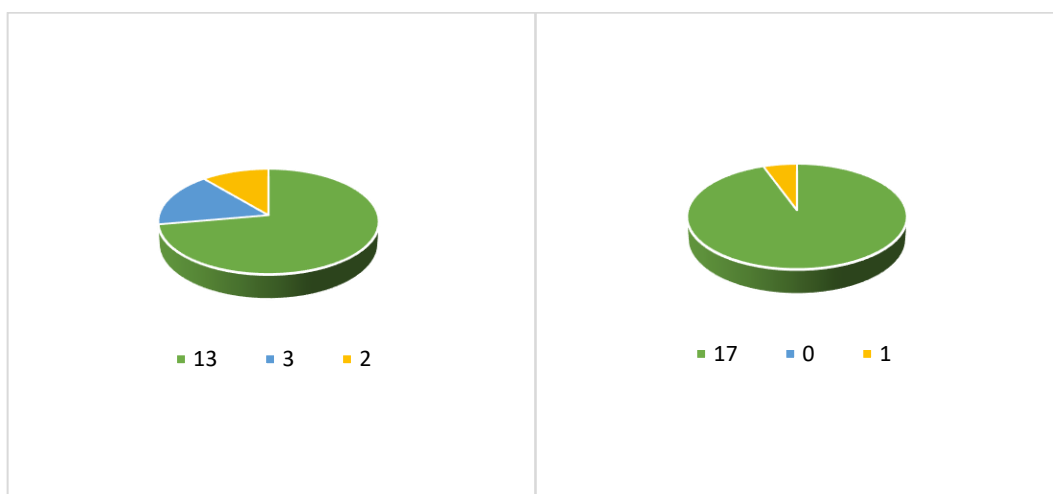
Graf 10: Sluchové vnímání - iSopfi Z

Úspěšnost dětí v úlohách sluchového vnímání byla v obou testech podobná. Grafy nám ukazují, že 17 dětí dosáhlo v MaTeRS i v iSopfi Z 3. stupně hodnocení a můžeme tedy říct, že v oblasti sluchového vnímání neměly žádný problém. Jen jeden chlapec byl ohodnocen počtem bodů, které spadají do 1. úrovně hodnocení. V obou testech se jedná o stejné dítě.

Oba nástroje se v úlohách zaměřují jednak na sluchové vnímání, tak i na sluchovou diferenciaci. Právě sluchová diferenciaci je v obou testech mapována podobným způsobem. MaTeRS se jen o něco podrobněji zaměřuje na sluchovou diferenciaci měkkých a tvrdých samohlásek.

Rozdílnými se nástroje stávají v úlohách, které jsou zaměřeny pouze na sluchové vnímání. V obou testech lze najít určování první hlásky slova, ale MaTeRS dále obsahuje také cvičení rytmizační, kdy je úkolem dětí vytleskat zadávaná slova po slabikách. Nástroj iSopfi Z vedle toho volí cvičení, která jsou i dále zaměřená na hláskování slov a určování hlásek i na konci slov. Rozdíl v úspěšnosti dětí není z grafů znát, ale více bodů děti získávaly v rytmizačních cvičeních nástroje MaTeRS, než v hláskování slov. Posledním rozdílem, který jsem v úlohách zaznamenala, je, že MaTeRS obsahuje cvičení na sluchovou paměť a v iSopfi Z takový typ úlohy nenajdeme.

6. Všeobecné vědomosti



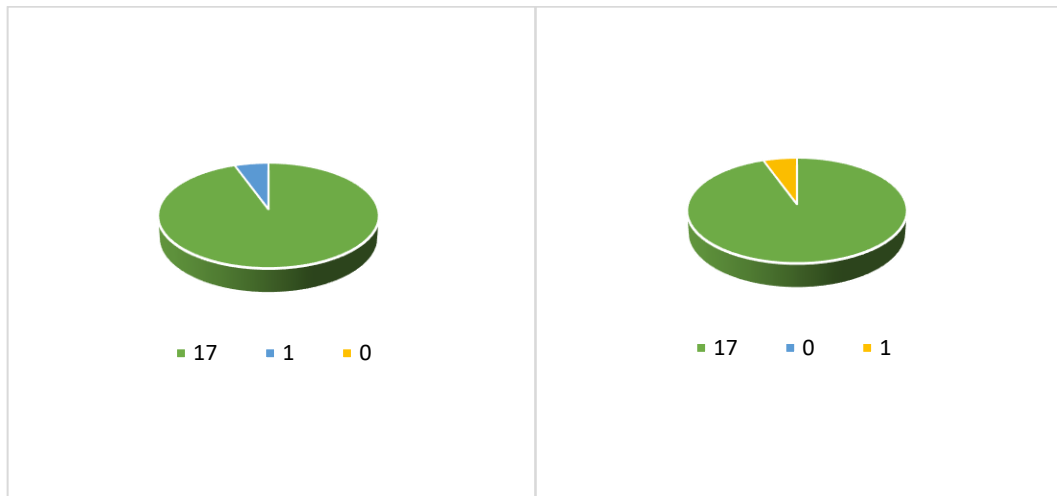
Graf 11: Všeobecné znalosti - MaTeRS

Graf 12: Vědomosti - iSopfi Z

Další dva grafy nabízí poměrně značné rozdíly ve výsledcích dětí v úlohách zaměřených na všeobecné vědomosti. V MaTeRS dosáhlo 13 dětí 3. stupně hodnocení, 3 děti 2. stupně hodnocení a 2 děti jen 1. stupně hodnocení. Oproti tomu, v iSopfi Z, dosáhlo 17 dětí 3. stupně hodnocení a jen jeden chlapec 1. stupně hodnocení, 2. stupně v iSopfi Z nedosáhl nikdo. MaTeRS tedy v oblasti všeobecných vědomostí zaznamenalo sníženou úroveň dovedností u více dětí, než nástroj iSopfi Z.

Úlohy v obou nástrojích měly společné otázky, které se ptaly na roční období a dny v týdnu. MaTeRS se dále více zaměřovalo na hledání slov nadřazených ke slovům podřazeným, a právě tato cvičení byla pro děti poměrně problémová. Nástroj iSopfi Z tato cvičení vynechává a dává prostor otázkám, na kterých lze sledovat úroveň představivosti a logického myšlení dítěte. Myslím, že i když MaTeRS v oblasti všeobecných vědomostí, díky svým úlohám nabízí podrobnější data ohledně úrovně dovedností dítěte, tak úlohy v iSopfi Z bavily děti více a mapují trochu odlišné stránky všeobecných vědomostí. Je každopádně jisté, že pomocí nástroje MaTeRS bylo možné zjistit jisté nedostatky, které nástrojem iSopfi Z nebylo možné zachytit.

7. Geometrické tvary



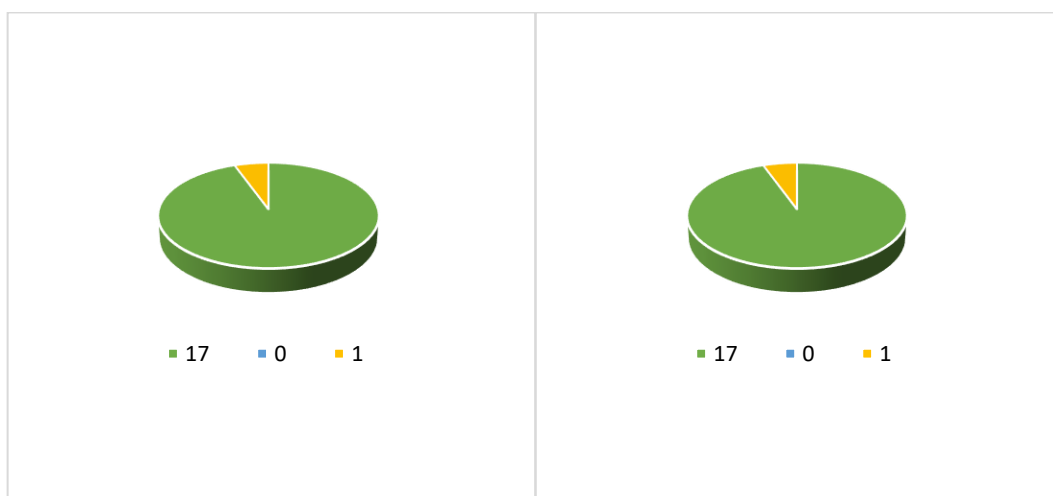
Graf 13: Geometrické tvary - MaTeRS

Graf 14: Geometrické tvary - iSopfi Z

Ve výsledcích dětí v úloze, zaměřené na geometrické tvary, nenalezneme žádné velké rozdíly. V obou nástrojích prokázalo 17 dětí přiměřenou, nebo velmi dobrou úroveň dovedností. Jeden chlapec potom v MaTeRS dosáhl na 2. úroveň dovedností a v iSopfi Z při úloze nespolupracoval, čímž byla úroveň dovedností vyhodnocena jako nízká.

MaTeRS i iSopfi Z v úlohách mapovaly, zda jsou děti schopné poznat a pojmenovat geometrický tvar. Oba nástroje však vyživaly jinou formu zadání. MaTeRS má pro tuto oblast sledování vymezenou celou jednu úlohu, která je zvláště vyhodnocovaná, iSopfi Z vedle toho poznávání geometrických tvarů zahrnuje v úlohách zaměřených na všeobecné znalosti. Dalším rozdílem bylo, že v nástroji MaTeRS děti znalost prokazovaly zakreslením geometrického tvaru na papír, přičemž grafomotorické provedené nebylo hodnoceno. V iSopfi Z děti pojmenovávaly názorné pomůcky geometrických tvarů. O něco lépe se dětem dařilo tvary jen pojmenovávat, nikoliv je zakreslovat, tato činnost, dle mého, mohla děti znervóznit, protože si nebyly přesně jisté, jak tvar vypadá. Na druhou stranu, i když jsem formu zadání iSopfi Z vyhodnotila jako jednodušší, tak jeden z geometrických tvarů, který měly děti rozeznat, byl kosočtverec, s čímž měly problém. Tento tvar v úloze MaTeRS nenajdeme.

5.7.2 Srovnání celkových výsledků dětí



Graf 15: Celkové výsledky - MaTeRS

Graf 16: Celkové výsledky - iSopfi Z

Porovnání celkových výsledků dětí nabízí zásadní informace o tom, zda oba nástroje vyhodnotily školní zralost dětí stejně. Graf č. 15 ukazuje, že 17 dětí, testovaných nástrojem MaTeRS, dosáhlo 3. stupně hodnocení a úroveň jejich dovedností, tak byla shledána jako průměrná, či velmi dobrá, což odpovídá připravenosti na školní docházku, nebo připravenosti s drobnými výhradami. Jen jeden chlapec v diagnostickém testu školní zralosti MaTeRS neobstál, a dosažením pouze 1. stupně hodnocení, byl vyhodnocen, jako pro školu nezralý.

Graf č. 16, prezentující celkové výsledky dětí v nástroji iSopfi Z, nám poskytuje velmi obdobné informace, jako graf č. 15. Zelené výseče, která odpovídá připravenosti na školní docházku, nebo připravenosti s drobnými výhradami a 3. stupně hodnocení, se podařilo dosáhnout 17 dětem. Jako školně nezralý, byl s 1. stupněm hodnocení, vyhodnocen jen jeden chlapec. Grafy tedy potvrzují, že se nástroje v celkových výsledcích dětí shodují a děje se tak i přes to, že nástroj MaTeRS pro své jednotlivé subtesty využívá přísnějšího hodnocení. Některé děti tak v dílčích úlohách mohly být shledány jako nezralé. Svými výsledky v jiných úlohách ale své celkové hodnocení zlepšily a nástroj celkovou úroveň jejich dovedností, vyhodnotil jako průměrnou, či velmi dobrou.

Pro přesnější představu o konkrétních rozdílech ve výsledcích dětí, přikládám tabulku, která prezentuje bodové ohodnocení dětí ze všech úloh z obou testů a zároveň

zahrnuje hodnocení celkové. V tabulce můžeme vidět informace o pohlaví dětí, o odkladech školní docházky a všechny výsledky, kterých děti v obou testech dosáhly. Pro možnost podrobnějšího nahlédnutí do rozdílnosti vyhodnocování obou testů, jsem v tabulce zachovala pětiúrovňové hodnocení MaTeRS a tříúrovňové hodnocení iSophi Z. **Červená** a **oranžová** barva u MaTeRS značí nezralost, **modrá** barva znamená hraniční zralost, **světle zelená** barva ukazuje na zralost s drobnými nedostatky a **tmavě zelená** barva prokazuje zralost pro školu bez jakéhokoliv problému. Nástroj iSophi Z má barvy jen tři, přičemž **oranžová** značí nezralost, či nízkou úroveň dovednostní, **modrá** barva ukazuje na hraniční zralost a **tmavě zelená** barva zahrnuje dostatečnou zralost s drobnými nedostatky, či zralost úplnou. I když iSophi Z „mezistupně“ hodnocení vypouští, tak je v charakteristice získaného bodového hodnocení, zahrnuje také. Je tedy třeba, se na systém obou systémů hodnocení, dívat jinak.

Tabulka 10: Srovnání všech výsledků dětí

	Pohlaví	Odklad š.d.	MaTeRS	MaTeRS	MaTeRS	iSophi Z	MaTeRS	iSophi Z	MaTeRS	MaTeRS	iSophi Z	MaTeRS	iSophi Z	MaTeRS	iSophi Z	MaTeRS	iSophi Z	
			Kresba postav	Překresl. Bodů,fig., pozadí	Grafomotorika	Grafomotorika	Zrak. rozliš.	Zrak. vnímání	Prostorové vnímání	Prostorové vnímání	Geom.tv ary	Sluchové vnímání	Sluchové vnímání	Předmat. představy	Předmat. představy	Všeob. znalosti	Vědomosti	CELKEM
1.	CH	Ne	5	5	4	3	5	3	5	5	3	4	3	4	3	5	3	
2.	CH	Ne	3	4	5	3	3	3	5	5	3	5	3	5	3	5	3	
3.	CH	Ne	5	3	4	3	3	2	5	4	3	4	3	4	3	4	3	
4.	CH	Ne	4	5	5	3	4	3	5	5	3	5	3	5	3	5	3	
5.	D	Ne	5	5	5	3	5	3	4	5	3	4	3	4	3	5	3	
6.	CH	Ne	3	1	4	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3	4	3	
7.	D	Ne	4	5	4	3	3	3	5	5	3	4	3	2	3	4	3	
8.	D	Ne	5	5	5	3	4	3	3	5	3	4	3	3	3	5	3	
9.	D	Ne	5	5	5	3	5	3	5	5	3	5	3	5	3	5	3	
10.	CH	Ne	3	5	5	3	5	3	5	5	3	5	3	4	3	5	3	
11.	CH	Ne	3	4	5	3	5	3	5	5	3	4	3	4	3	5	3	
12.	D	Ne	5	5	5	3	5	3	5	5	3	4	3	5	3	5	3	
13.	D	Ne	5	5	5	3	5	3	5	5	3	4	3	5	3	5	3	
14.	CH	Ne	4	4	4	3	4	3	5	5	3	5	3	3	3	5	3	
15.	D	Ne	5	5	5	3	5	2	5	5	3	4	3	4	3	5	3	
16.	CH	Ano	2	2	4	1	2	1	0	1	5	1	3	1	0	1	2	1
17.	D	Ne	5	5	5	3	5	3	5	5	3	4	3	5	3	5	3	
18.	CH	Ne	3	5	5	3	5	3	5	5	3	5	3	5	3	5	3	

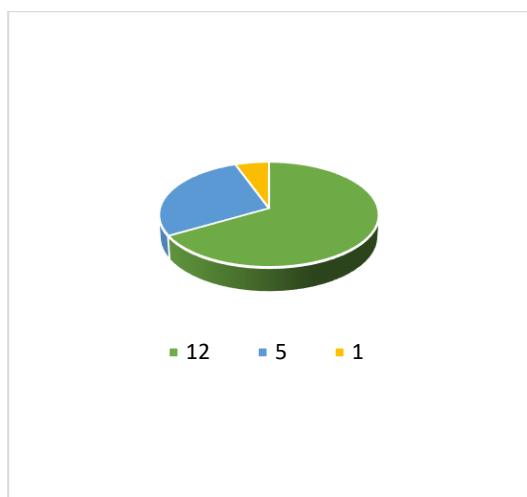
Za nejpodstatnější informaci z celé tabulky, považuji poslední dva sloupce, které ukazují, že oba dva testy, i přes rozdíly v systému vyhodnocování, vyhodnotily celkovou školní připravenost dětí stejně.

Oba nástroje také vyhodnotily, jako pro školu nezralého, stejného chlapce (v tabulce s číslem 16). Práci s ním jsem zmiňovala již při popisu práce dětí v jednotlivých úlohách v nástroji MaTeRS i iSophi Z. Chlapec byl schopný se částečně soustředit jen prvních pár minut testování. Při práci v obou testech jsem si všimla jeho vzdorovitosti a nízkého sebevědomí. Sebemenší projevení úsilí a dokončení nějakého úkolu, ho velmi vyčerpávalo a ani přes mou snahu chlapce motivovat, nebylo možné pracovat na dalších úkolech. Ve výsledkových tabulkách si můžeme povšimnout, že v prvních úlohách byl

chlapec poměrně úspěšný. Zlom přišel v moment, kdy mu byla zadána úloha, jejímuž zadání nerozuměl. Nebylo možné ho přesvědčit o tom, že úlohu pochopí a dokončí. Pokud porovnám jeho práci v nástroji MaTeRS a iSophi Z, tak musím říct, že prokázal větší úspěšnost v úlohách MaTeRS. Dle mého názoru to bylo hlavně z důvodu, že to byl první test, který byl chlapci zadáván a tak nevěděl, jaké úsilí se bude muset snažit vyvinout pro jeho dokončení. Tohoto si byl už moc dobře vědom, když mu byl zadáván test iSophi Z a tak měl tendence s úlohami ani nezačít. Chlapec v září do základní školy nenastoupil a po posouzení odborníky a domluvě mezi učitelkami z MŠ a rodiči, dostal odklad povinné školní docházky.

5.7.3 Použité nástroje z pohledu administrátora

V rámci porovnání obou nástrojů, jsem se rozhodla zmínit také úlohy, které se nachází pouze v jednom z nich. Přítomnost úloh jen v jednom z nástrojů, totiž nabízí prostor pro posouzení, zda je tento typ úloh do testů školní zralosti třeba zařazovat. Jedná se o dvě úlohy – Kresba postavy a Figura a pozadí. Obě se nachází pouze v diagnostickém nástroji MaTeRS a i když výsledky dětí v těchto úlohách nemohly být porovnány s úlohami z druhého nástroje, tak, pro lepší představu a přehlednost, v grafu č. 17 a 18 výsledky dětí prezentuji.

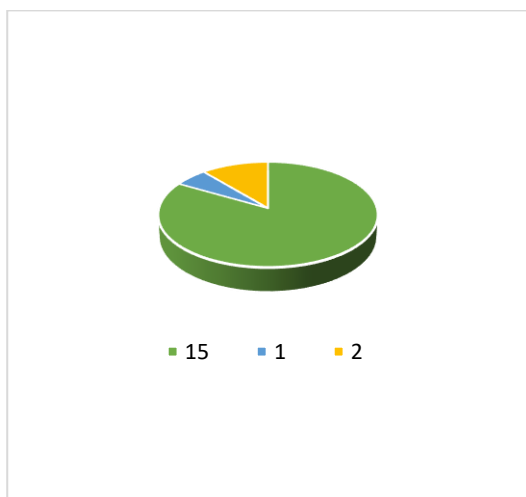


Graf 17: Výsledky dětí - Kresba postavy, MaTeRS

Graf č. 17 prezentuje výsledky dětí z úlohy **Kresba postavy**. Údaje z grafu prokazují, že postavu na přiměřené, nebo velmi dobré úrovni, dokázalo nakreslit 12 dětí. Kresba dalších 5 dětí odpovídala snížené úrovni dovednosti a úroveň jedné kresby byla vyhodnocena jako nízká. Úloha sleduje především mentální úroveň dítěte, která jde právě

z kresby postavy dobře poznat. V rámci zadávání úlohy je možné sledovat také správné držení tužky, tlak na podložku a vyhraněnost laterality. Tento typ úlohy bývá mnoha autory v psychologických testech školní zralosti často zařazován a je jedním ze třech úkolů Jiráskova orientačního testu školní zralosti (1992). Dětská kresba postavy totiž opravdu umožňuje náhled do světa dítěte a odráží vývoj jeho myšlení a vnímání. Děje se tak navíc naprosto přirozenou cestou, jelikož postava je velmi častým námětem dětské kresby a úkol tedy děti neberou jako něco nového, nebo něco z čeho by mohly být ve stresu.

Autoři většiny nástrojů pro zjišťování školní zralosti, považují kresbu postavy za velmi důležitou. Odhaluje totiž oblasti, jejichž úroveň, dle mého názoru, nelze jinými úlohami zjistit tak přesně, jako právě při rozboru kresby lidské postavy. Při mém průzkumném šetření to byla právě kresba postavy, u které děti nejvíce komunikovaly a soustředily se. Zároveň bylo možné sledovat úroveň jemné motoriky, formální a obsahovou stránku kresby, fantazii dítěte i úroveň řečového projevu. Domnívám se, že samotná úloha kresby lidské postavy nabízí poměrně komplexní pohled hned na několik oblastí školní zralosti. Takto komplexní úloha, při které by dítěti bylo umožněno se více projevit, v iSophi Z chybí. Nástroj ale všechny aspekty, kromě kresby lidské postavy, sleduje v jiných úlohách.



Graf 18: Výsledky dětí - Překreslování bodů, figura a pozadí, MaTeRS

Graf č. 18 zobrazuje výsledky dětí v úloze **Překreslování bodů, figura a pozadí**. Úlohu též můžeme najít pouze v diagnostickém nástroji MaTeRS a to hned po úloze, ve které děti kreslí lidskou postavu. Výsledky v grafu nám ukazují, že průměrnou, či velmi

dobrou úroveň dovedností, má v této oblasti 15 dětí. 1 dítě dosáhlo výsledků na úrovni 2. stupně hodnocení a úroveň dovednosti u dvou dětí byla nástrojem shledána jako nízká.

Velmi podobná cvičení lze najít i v Jiráskově orientačním testu školní zralosti (1992), kde je smyslem zařazení těchto cvičení získání informací o vývoji vizuo-motorické koordinace a o schopnosti analyticko-syntetického myšlení. Stejně tak je tomu i u nástroje MaTeRS. Úloha obsahuje překreslování skupiny teček, při které dítě prokazuje schopnost dodržení instrukce a usilovného soustředění. Následuje cvičení zaměřené na figuru a pozadí, ve kterém sledujeme, zda děti dokáží ze skupiny obrazců vyčlenit jeden požadovaný. Informace získané z obou dvou cvičení tvoří, společně s kresbou postavy, opravdu celistvý pohled na úroveň dovedností mnoha oblastí školní zralosti. Přesto ale v nástroji iSophi Z tyto úlohy chybí. Po zkušenosti s prací s oběma nástroji se ale domnívám, že i v iSophi Z nalezneme cvičení, ve kterých lze vizuo-motorickou koordinaci též sledovat. Jedná se například o úlohu, která primárně mapuje oblast prostorového vnímání. Děti v ní skládají geometrické tvary do obrazce, podle předlohy.

Další rozdíly mezi oběma nástroji spatřuji v tom, že MaTeRS je nástroj určený primárně pro testování odborníky, nebo proškolenými učiteli, mapuje školní zralost ve všech oblastech podrobněji a testování jednoho dítěte trvá minimálně 30 minut. Nástroj iSophi Z je oproti tomu určen do rukou učitelů základních a mateřských škol, bez nutnosti předchozího proškolení, čímž podporuje velmi důležitou diagnostickou kompetenci učitelů. Využívá se při zápisech ke školní docházce a úlohy, které obsahuje, jsou podle toho strukturované. Cvičení, která jsou součástí iSophi Z, se nejvíce zaměřují na sledování oblastí, jejichž správný vývoj je důležitý pro zvládnutí trivia v prvním roce školní docházky, a které je, při zjištění nějakého nedostatku, možné do začátku školy ještě vylepšit. Většina oblastí školní připravenosti zde není sledována tak podrobně a testování jednoho dítěte nepřesáhne 20 minut.

Nástroj iSophi Z, na rozdíl od MaTeRS, dává dětem možnost pracovat s mnoha zajímavými pomůckami, což však nemusí znamenat, že jsou úlohy zadávány lépe. Všimla jsem si, že velké množství pomůcek, bylo v úlohách iSophi Z pro některé děti matoucí.

Nástroje se liší také ve způsobu zadávání úloh. MaTeRS je strukturován tak, aby bylo možné děti při vyplňování úloh sledovat individuálně, ale také v interakci

s vrstevníky. V nástroji tedy nalezneme úlohy zadávané skupinově a samostatně. Skupinové zadávání úloh, umožňuje pozorovateli sledovat, jak se dítě sociálně projevuje ve vztahu ke svým vrstevníkům. Nástroj iSophi Z volí jen individuální formu zadávání a informace o sociálním projevu dítěte, je tak možné sledovat pouze ve vztahu: dítě x pozorovatel.

6 Shrnutí a diskuze

Hlavním cílem mého průzkumného šetření bylo zjistit školní připravenost u dětí v předškolním věku pomocí nástrojů diagnostiky školní zralosti - MaTeRS a iSopfi Z. Díky analýze dat a srovnání výsledků dětí v obou nástrojích, byl hlavní cíl vlastního průzkumného šetření naplněn. Na základě těchto srovnání, vplynuly z průzkumného šetření závěry, které odpovídají na stanovené průzkumné otázky.

Hlavní průzkumná otázka řeší, zda lze zjistit školní připravenost dětí pomocí dvou vybraných diagnostických nástrojů. Právě pro odpověď na tuto průzkumnou otázku bylo porovnání výsledků dětí stěžejní. Školní připravenost, nebo nepřipravenost dítěte potvrzená jen v jednom z nástrojů, nebo velké rozdíly ve výsledcích dětí, by mohly znamenat negativní odpověď na hlavní průzkumnou otázku. Komparace výsledků dětí v jednotlivých úlohách i komparace jejich celkového hodnocení, však prokázala, že oba nástroje, MaTeRS i iSopfi Z, vyhodnotily školní připravenost dětí stejně. Domnívám se tedy, že systém vyhodnocování, je v obou testech nastaven tak, aby dokázal úroveň školní připravenosti vyhodnotit takovým způsobem, ve kterém celkové výsledky dětí odrážejí skutečnou úroveň jejich dovedností.

Oba nástroje vyhodnotily 17 dětí, jako pro školu dostatečně připravených a jednoho chlapce shledaly pro školu nezralým. Všechny 17 dětí v září nastoupilo do základní školy a podle informací, které mi byly poskytnuty od paní učitelky z MŠ, ve které mé vlastní průzkumné šetření probíhalo, nemá žádné z dětí ve škole problémy. Domnívám se tedy, že školní připravenost pomocí nástrojů MaTeRS a iSopfi Z, zjistit lze. Je ale třeba myslet na to, že získaná zjištění mají pouze orientační charakter. Při zjištění nedostatků v určitých oblastech, je vždy na místě vyšetření odborníky, kteří, pomocí dalších metod pedagogické diagnostiky, posoudí, zda je dítě pro školu dostatečně připravené, nebo zda je na místě zvážení odkladu školní docházky. Je však důležité brát v potaz všechny informace, které nám testování, ať už nástrojem MaTeRS, iSopfi Z, nebo jiným, dokáže poskytnout.

Dále jsem hledala odpověď na **první vedlejší průzkumnou otázku**, která se ptá na úroveň dětí v jednotlivých sledovaných oblastech. Tyto informace jsou zaznamenány ve výsledkových tabulkách dětí. Mohu však říci, že jsem, kromě jednoho případu, nenaznamenala oblast, která by pro děti byla nějak zvlášť problematická. Jmenuji však některé úlohy, ve kterých děti občas chybovaly, nebo si v nich nebyly jisté. V obou

nástrojích se jednalo o úlohy zaměřené hlavně na pravolevou orientaci, orientaci v prostoru, zrakové rozlišování, na správné určování hlásek, a na některé úlohy předmatematických představách. I přes mírné nedostatky v těchto oblastech, byly děti celkovým hodnocením shledány, jako pro školu připravené.

Druhá vedlejší průzkumná otázka řeší, zda oba diagnostické nástroje zjišťují školní připravenost ve stejných oblastech a stejně podrobně. Tato otázka byla stanovena na základě mé hypotézy, že nástroj MaTeRS sleduje školní zralost ve více oblastech, podrobněji, a výsledky dětí jsou tak prokazatelnější, než výsledky z nástroje iSophi Z.

Po srovnání obou nástrojů, mohu říci, že MaTeRS skutečně obsahuje několik úloh, které v nástroji iSophi Z nenajdeme. Stejně tak průzkumné šetření, porovnání obou testů a výsledky dětí, prokázaly, že nástroj MaTeRS mapuje školní zralost ve většině úloh podrobněji, přísněji, a získaná data, informace a odpovědi, výrazně více analyzuje a můžeme říci, že nám výsledné hodnocení dětí nabídne podrobnější zprávu o jejich školní připravenosti v jednotlivých oblastech. Důkaz o podrobnějším způsobu hodnocení MaTeRS spatřuji v pětiúrovňové bodové škále. Nástroj iSophi Z však vyhodnocuje na tříúrovňové bodové škále, která zahrnuje i další stupně hodnocení. Nejvyšší úroveň hodnocení v MaTeRS, shledává dítě pro školu zralým, nejvyšší úroveň hodnocení v iSophi Z shledává dítě zralým, nebo přiměřeně zralým. Systém vyhodnocování v iSophi Z bych charakterizovala, jako obecnější, oproti podrobnějšímu vyhodnocování v MaTeRS.

Nástroj iSophi Z se tedy může jevit jako méně prokazatelný, když v něm děti dosahovaly lepších výsledků, než v MaTeRS, i přes to, že se jednalo o stejné úlohy. Zde je ale třeba říci, že, i když mají oba nástroje stejný účel, orientačně zmapovat školní připravenost dítěte, tak jsou na každý z nich kladena jiná očekávání, která určují, do jaké míry by měly být schopny poskytnout informace o školní připravenosti dětí. Domnívám se tedy, že v tomto ohledu není možné nástroje stoprocentně srovnávat. Nástroj iSophi Z musí být sestaven tak, aby s ním bylo možné pracovat na zápisech ke školní docházce, kde se paní učitelka může dítěti věnovat jen omezený čas. Menší počet úloh a kratší doba testování, je tedy u nástroje iSophi Z velmi žádoucí. I přes to, ale iSophi Z obsahuje úlohy a cvičení, které sledované oblasti mapují, dle mého, velmi adekvátně a získaná data o školní připravenosti dětí, jsou srovnatelně prokazatelná, jako data získaná nástrojem MaTeRS.

Průzkumné šetření naplnilo všechny stanovené cíle. Pomocí dvou nástrojů pedagogické diagnostiky, byla školní připravenost, na orientační úrovni posouzena u všech 18 dětí. Analýza a komparace nástrojů a výsledků dětí prokázaly, že oba nástroje posuzují školní připravenost předškoláků objektivně a vhodně.

Závěr

Nástup do školy je pro každé dítě velmi zlomovým okamžikem, kterým pro něj začíná dlouhá cesta, plná nových, dosud nepoznaných výzev. Tyto výzvy ve škole nabírají podobu nových sociálních interakcí, režimu a seznámení se s novým prostředím. Největší výzvou a změnou, jsou však požadavky a povinnosti, které jsou na dítě ve škole kladeny. Dítě se musí naučit vytrvat u zadaného úkolu nebo činnosti, musí být schopno se soustředit po určitý čas a neměla by mu chybět vnitřní motivace a potřeba, učit se novým věcem. Takovéto výzvy nejsou jednoduché a vyžadují, aby dítě bylo na školní docházku dostatečně připraveno.

Stěžejní pro zpracování teoretické části mé práce, bylo využití nejrůznějších literárních, internetových i zahraničních zdrojů. První část teoretické části se zabývá především charakteristikou vývoje předškolního dítěte, jehož bližší poznání je velmi důležité pro pochopení očekávání, které na děti diagnostika školní připravenosti klade. Další kapitola jsem věnovala pojům školní zralost a školní připravenost. Blíže v ní popisuji znaky školní zralosti a zvláštní důraz kladu na termín školní nezralosti. Právě v této kapitole se snažím podrobněji popsat, jaké požadavky by v určitých oblastech, mělo dítě připravené na školní docházku splňovat. Dále jsem věnovala pozornost zápisům ke školní docházce a odkladům školní docházky, porozumění oběma problematikám, bylo stěžejní pro správné uchopení praktické části této práce. Poslední kapitola teoretické části je věnována pedagogické diagnostice. Vymezuji zde základní termíny, zmiňuji se o důležitosti pedagogické diagnostiky a popisuji její nejčastěji používané metody, ve kterých zmiňuji i test, jako jednu z metod ke zjišťování školní připravenosti dětí.

Ve vlastním průzkumném šetření využívám právě testu, jako metody pedagogické diagnostiky, ke zjišťování připravenosti dětí na školní docházku. Konkrétně jsem pracovala s nástroji pedagogické diagnostiky MaTeRS a iSophi Z. Z průzkumného vzorku 18 dětí, bylo zjištěno, že celková úroveň vývoje u 17 dětí odpovídá dostatečné připravenosti na školní docházku a jeden chlapec byl oběma nástroji shledán, jako pro školu nepřipravený. V rámci praktické části také popisuji strukturu obou nástrojů a charakterizují jejich jednotlivé úlohy. Důležitou částí mého průzkumného šetření bylo srovnání výsledků dětí a to v jednotlivých úlohách, ale také celkově. Závěry průzkumného šetření ukázaly, že si děti v obou nástrojích pedagogické diagnostiky, přes

malé rozdíly, vedly velmi podobně. Rozdílnosti jsem zaznamenávala hlavně mezi zadáváním úloh a způsobem vyhodnocování obou testů.

S oběma nástroji jsem pracovala dohromady dva týdny a i přes to, že nejsem odborník, tak je shledávám jako objektivní a adekvátní pro užití v praxi. Při zadávání obou testů, jsem hledala cesty, kterými děti oběma vybranými diagnostickými nástroji provedu tak, aby práce byla co nejefektivnější. Každý jeden dětmi absolvovaný test, mi přinášel další poznatky a nové pohledy na problematiku školní připravenosti. I když jsem se v rámci vlastního průzkumného šetření setkala jen s jedním dítětem, které bylo shledáno pro školu nezralým, tak mi problematika školní připravenosti nepřipadá, jako o nic méně důležitější téma. Naopak.

Snažila jsem se práci zpracovat tak, aby poukázala na důležitost včasného a správného posuzování školní připravenosti dětí, díky kterému je možné odhalit mezery v různých oblastech vývoje včas, ještě před začátkem školní docházky. Tato odhalení směřují pedagoga i rodiče k dalším krokům, které povedou k závěru, jestli je na místě odklad školní docházky, nebo jiná opatření pro zlepšení dané problematické oblasti. Zamezí se tak vystavení dítěte stresu z neúspěchů v prvním roce školy. Pro kvalitní práci, je v zájmu všech pedagogů, aby měli ve třídě žáky na správné úrovni vývoje ve všech oblastech, proto je testování školní zralosti důležité.

Využívání metod a materiálů, ke zjišťování školní připravenosti dětí, ať už v mateřské škole, nebo při zápisech ke školní docházce, shledávám jako naprosto adekvátní a výhodné po všech stránkách. Já sama jsem měla možnost, v rámci své diplomové práce, vyzkoušet nástroj MaTeRS, a iSophi Z, a určitě jejich využívání považuji za vhodnou cestu, která vede k včasnému a bezproblémovému nástupu dítěte do školy. Realizace teoretické i praktické části mé diplomové práce, pro mě byla velice přínosná a ze získaných zkušeností budu jistě čerpat ve svém budoucím zaměstnání.

Seznam použité literatury

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina., ŠMARDOVÁ, Vlasta.: *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press, a.s., 2007.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, DANDOVÁ Eva, KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, NÁDVORNÍKOVÁ, Hana, SYSLOVÁ, Zora, ŠULOVÁ, Lenka. *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe, 2017. Školní zralost.

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

BUDÍKOVÁ, Jaroslava, KRUŠINOVÁ, Patricie a kol. (2004). *Je vaše dítě připraveno do první třídy?* Brno: Computer Press.

ČAČKA, Otto. *Psychologie dítěte*. Tišnov: Sursum, 1994.

ČESKÝ STATICKÝ ÚŘAD. Školy a školská zařízení za školní rok 2020/2021. *Czso.cz* [online]. 2020 [cit. 2023-02-21]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/143118302/230042210201.pdf/2eee56cf-6aa2-4546-8f1b-3bde05281de1?version=1.1>

DANDOVÁ, Eva, KROPÁČKOVÁ Jana, NÁDVORNÍKOVÁ Hana, PRAVCOVÁ Daniela a PŘÍKAZSKÁ Irena. *Školní zralost a odklady školní docházky*. Praha: Raabe, [2018]. Školní zralost.

EDELSBERGER, Ludvík, KÁBELE, František. *Speciální pedagogika: pro učitele prvního stupně základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

FIALOVÁ, Michaela. *Základy pedagogické diagnostiky a prevence pro učitele* [online]. Ústí nad Labem, 2012 [cit. 2023-02-21]. Dostupné z: <https://www.pf.ujep.cz/wp-content/uploads/2020/01/FIALOV%C3%81-Michaela.-Z%C3%A1klady-pedagogick%C3%A9-diagnostiky-a-prevence-pro-u%C4%8Ditele.-Studijn%C3%AD-opora.pdf>. Studijní opora - vzdělávací modul pro koordinátory inkluze. UJEP

GRIMMER, Tamsin. *School readiness and the characteristics of effective learning: The essential guide for early years practitioners*. Bath Spa university: Kingsley, 2018.

HADJMOUSSOVÁ, Zuzana. Ukázka studijního textu: *Diagnostika výchovných problémů a poruch chování: Diagnostické metody* [online]. Liberec: Technická univerzita, 2009 [cit. 2023-02-21]. Dostupné z: <https://turbo.cdv.tul.cz/mod/book/view.php?id=3464&chapterid=4484>

HARTL, Pavel a HARTLOVÁ Helena. *Velký psychologický slovník*. Ilustroval NEPRAŠ, Karel. Praha: Portál, 2010.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007.

ISOPHI: *Pedagogická diagnostika* [online]. 2021 [cit. 2023-05-22]. Dostupné z: <https://isophi.cz/>

JIRÁSEK, Jaroslav a TICHÁ, Vladimíra. *Psychologická hlediska předškolních prohlídek: (metodická příručka pro lékaře a sestry školní zdravotní služby)*. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1968.

JIRÁSEK, Jaroslav. *Orientační grafický test školní zralosti. Kern-Jiráskův test* [online]. Praha [cit. 2023-02-21]. Dostupné z: <https://www.zshostivar.cz/itridy/kernjiraskuvtest.pdf>

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* Vyd. 1. Praha: Grada, 2014.

KLENKOVÁ, Jiřina., KOLBÁBKOVÁ, Helena.: *Diagnostika předškoláka – správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství, 2002

KONRÁDOVÁ, Jitka. V období od 15. ledna do 15. února probíhají zápisy do 1. ročníků základních škol. Týdeník školství. 2010,

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada).

SVOBODA, Mojmir, KREJČÍŘOVÁ, Dana, a VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009

KŘOVÁČKOVÁ, Blanka a SKUTIL, Martin a kol. *Pedagogický a psychologický slovník: terminologický slovník zaměřený na primární a preprimární vzdělávání*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014.

- LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. Psyché (Grada).
- LEŽALOVÁ, Renata. *Odklady povinné školní docházky*. RAABE,. Diagnostika školní zralosti. Praha: Raabe, 2012
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1994. Rádcí pro rodiče a vychovatele.
- MERTIN, Václav a KREJČOVÁ, Lenka, 2016. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. 2., doplněné a aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer.
- MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Základy pedagogické diagnostiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. Pedagogická teorie a praxe.
- MONATOVÁ, Lili. *Pedagogická diagnostika dítěte v předškolním věku*. PEDAGOGIKA: Časopis pro vědy vzdělávání a výchově. Brno, 1984
- MONATOVÁ, Lili. *Speciálně pedagogická diagnostika z hlediska vývoje dětí*. Brno: Paido, 2000.
- OTEVŘELOVÁ, Hana. *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál, 2016.
- PACEY. Professional association for childcare and early years. *What does "school ready" really mean*. [online]. 2013, 19 [cit. 2023-02-21]. Dostupné z: <https://www.pacey.org.uk/Pacey/media/Website-files/school%20ready/School-Ready-Report.pdf>
- ŠMELOVÁ, Eva, PETROVÁ, Alena a SOURALOVÁ, Eva, 2012. *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012
- PRŮCHA, Jan. *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer, 2016.
- PRŮCHA, Jan, MAREŠ Jiří, WALTEROVÁ Eliška. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008.

Reverzní test: A. W. Edfeldt. *Psychodiagnostika s.r.o.cz* [online]. Brno [cit. 2023-02-21]. Dostupné z: http://www.psychodiagnostika-sro.cz/cz/Katalog_popis.asp?kod=537&ZozArg=1&Kateg=1&MT=

RVP PV. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. *MŠMT.cz* [online]. Praha, 2021 [cit. 2023-02-21]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/opatreni-ministra-zmena-rvppv-2021>

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. 3. vyd. Praha: Portál, 2014

ŘÍČAN, Pavel a KREJČÍŘOVÁ, Dana a kol. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada).

SYSLOVÁ, Zora, KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, FIKAROVÁ, Táňa, *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál, 2018.

ŠVANDOVÁ, Martina a PEKÁRKOVÁ, Simona. *Pedagogická diagnostika*. iSopHi: Pedagogická diagnostika [online]. Praha, 2021 [cit. 2023-05-06]. Dostupné z: <https://isophi.cz/pedagogicka-diagnostika/#>

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015

TRPIŠOVSKÁ, Dobromila. *Vývojová psychologie pro studenty učitelství*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 1998.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie 1., Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005.

VÁGNEROVÁ, Marie a KLÉGROVÁ, Jarmila. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum, 2008.

VLČKOVÁ, Helena a POLÁKOVÁ, Simona. *MaTeRS: Test mapující připravenost pro školu*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2013.

Vyhláška č. 48/2005 Sb.: Vyhláška o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. *Zákony pro lidi* [online]. AION CS, 2005 [cit. 2023-05-19]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-48>

Zákon č. 561/2004 Sb.: Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). *Zákony pro lidi* [online]. AION CS, 2005 [cit. 2023-05-19]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast3>

ZELINKOVÁ, Olga, *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 2. Praha: Portál. Pedagogická praxe (Portál), 2007.

Seznam obrázku, tabulek, grafů

Obrázek 1: Příklad kresby postavy za 2 body (vlastní zdroj)	61
Obrázek 2: Příklad kresby postavy za 3 body (vlastní zdroj)	61
Obrázek 3: Příklad kresby postavy za 4 body (vlastní zdroj)	62
Obrázek 4: Příklad kresby postavy za 5 bodů (vlastní zdroj)	62
Obrázek 5: Pomůcky a záznamové archy iSophi Z (zdroj:isophi.cz).....	73
Tabulka 1: Sledované kompetence v jednotlivých oblastech, MaTeRS (Vlčková, Poláková, 2013)	52
Tabulka 2: Vážené skóry v subtestech zadávaných skupinově, MaTeRS	57
Tabulka 3: Vážené skóry v subtestech zadávaných individuálně, MaTeRS	57
Tabulka 4: Převod vážených skórů na celkové hodnocení, MaTeRS (Vlčková, Poláková, 2013, s. 32).....	58
Tabulka 5: Celkové hodnocení dětí, MaTeRS.....	58
Tabulka 6: Bodové stupně vyhodnocování pro každou sledovanou oblast, iSophi Z	78
Tabulka 7: Výsledky dětí ve všech sledovaných oblastech, iSophi Z	79
Tabulka 8: Přepočítání bodů na celkové hodnocení, iSophi Z	79
Tabulka 9: Celkové hodnocení, iSophi Z	80
Tabulka 10: Srovnání všech výsledků dětí	97
Graf 1: Grafomotorika - MaTeRS	89
Graf 2: Grafomotorika – iSophi Z	89
Graf 3: Početní a předpočetní představy - MaTeRS	90
Graf 4: Předmatematické představy – iSophi Z.....	90
Graf 5: Prostorové vnímání - MaTeRS.....	91
Graf 6: Prostorové vnímání a představivost - iSophi Z	91
Graf 7: Zrakové rozlišování - MaTeRS	92
Graf 8: Zrakové vnímání - iSophi Z	92
Graf 9: Sluchové vnímání - MaTeRS	93
Graf 10: Sluchové vnímání - iSophi Z.....	93
Graf 11: Všeobecné znalosti - MaTeRS	94
Graf 12: Vědomosti - iSophi Z	94

Graf 13: Geometrické tvary - MaTeRS	95
Graf 14: Geometrické tvary - iSopfi Z.....	95
Graf 15: Celkové výsledky - MaTeRS	96
Graf 16: Celkové výsledky - iSopfi Z.....	96
Graf 17: Výsledky dětí - Kresba postavy, MaTeRS	98
Graf 18: Výsledky dětí - Překreslování bodů, figura a pozadí, MaTeRS	99

Seznam příloh

Příloha A: Výsledky MaTeRS

Příloha B: Výsledky iSopHi Z

Příloha C: Srovnání všech výsledků dětí

Příloha A Výsledky MaTeRS

	Pohlaví	Odklad školní docházky	Kresba postav	Překreslování bodů, figura a poza	Grafomotorika	Zrakové rozlišování A+B	Prostorové vnímání	Geometrické tvary	Sluchové vnímání	Početní a předpočetní představy	Všeobecné znalosti	Celkové výsledky
1.	CH	Ne	5	5	4	5	5	5	5	4	4	5
2.	CH	Ne	3	4	5	3	3	5	5	5	5	5
3.	CH	Ne	5	3	4	3	2	5	4	4	4	4
4.	CH	Ne	4	5	5	4	4	5	5	5	5	5
5.	D	Ne	5	5	5	5	5	4	5	4	4	5
6.	CH	Ne	3	1	4	4	3	4	4	3	3	4
7.	D	Ne	4	5	4	3	3	5	5	4	2	4
8.	D	Ne	5	5	5	4	3	5	5	4	3	5
9.	D	Ne	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
10.	CH	Ne	3	5	5	5	5	5	5	5	4	5
11.	CH	Ne	3	4	5	5	3	5	5	4	4	5
12.	D	Ne	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5
13.	D	Ne	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5
14.	CH	Ne	4	4	4	4	5	5	5	5	3	5
15.	D	Ne	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5
16.	CH	Ano	2	2	4	2	0	5	0	3	0	2
17.	D	Ne	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5
18.	CH	Ne	3	5	5	5	5	3	5	5	5	5

Příloha B Výsledky iSopht Z

	Pohlaví	Odklad školní docházky	Grafomotorika	Předmatematické představy	Prostorová představivost	Zrakové vnímání	Sluchové vnímání	Vědomosti	Celkové výsledky
1.	CH	Ne	3	3	3	3	3	3	3
2.	CH	Ne	3	3	3	3	3	3	3
3.	CH	Ne	3	3	3	3	3	3	3
4.	CH	Ne	3	3	3	3	3	3	3
5.	D	Ne	3	3	3	3	3	3	3
6.	CH	Ne	3	3	3	3	3	3	3
7.	D	Ne	3	3	3	3	3	3	3
8.	D	Ne	3	3	3	3	3	3	3
9.	D	Ne	3	3	3	3	3	3	3
10.	CH	Ne	3	3	3	3	3	3	3
11.	CH	Ne	3	3	3	3	3	3	3
12.	D	Ne	3	3	3	3	3	3	3
13.	D	Ne	3	3	3	3	3	3	3
14.	CH	Ne	3	3	3	3	3	3	3
15.	D	Ne	3	3	3	2	3	3	3
16.	CH	Ano	1	1	1	1	1	1	1
17.	D	Ne	3	3	3	3	3	3	3
18.	CH	Ne	3	3	3	3	3	3	3

Příloha C: Srovnání všech výsledků dětí

			MaTeRS	MaTeRS	MaTeRS	iSopHi Z	MaTeRS	iSopHi Z	MaTeRS	iSopHi Z	MaTeRS	MaTeRS	iSopHi Z	MaTeRS	iSopHi Z	MaTeRS	iSopHi Z	MaTeRS	iSopHi Z
	Pohlaví	Odklad š.d.	Kresba postavy	Překresl. Bodů,fig., pozadí	Grafomotorika	Grafomotorika	Zrak. rozliš.	Zrak. vnímání	Prostorové vnímání	Prostorové vnímání	Geom.tv ary	Sluchové vnímání	Sluchové vnímání	Předmat. představy	Předmat. představy	Všeob. znalosti	Vědomosti	CELKEM	CELKEM
1.	CH	Ne	5	5	4	3	5	3	5	3	5	5	3	4	3	4	3	5	3
2.	CH	Ne	3	4	5	3	3	3	3	3	5	5	3	5	3	5	3	5	3
3.	CH	Ne	5	3	4	3	3	3	2	3	5	4	3	4	3	4	3	4	3
4.	CH	Ne	4	5	5	3	4	3	4	3	5	5	3	5	3	5	3	5	3
5.	D	Ne	5	5	5	3	5	3	5	3	4	5	3	4	3	4	3	5	3
6.	CH	Ne	3	1	4	3	4	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	4	3
7.	D	Ne	4	5	4	3	3	3	3	3	5	5	3	4	3	2	3	4	3
8.	D	Ne	5	5	5	3	4	3	3	3	5	5	3	4	3	3	3	5	3
9.	D	Ne	5	5	5	3	5	3	5	3	5	5	3	5	3	5	3	5	3
10.	CH	Ne	3	5	5	3	5	3	5	3	5	5	3	5	3	4	3	5	3
11.	CH	Ne	3	4	5	3	5	3	3	3	5	5	3	4	3	4	3	5	3
12.	D	Ne	5	5	5	3	5	3	5	3	5	5	3	4	3	5	3	5	3
13.	D	Ne	5	5	5	3	5	3	5	3	5	5	3	4	3	5	3	5	3
14.	CH	Ne	4	4	4	3	4	3	5	3	5	5	3	5	3	3	3	5	3
15.	D	Ne	5	5	5	3	5	2	5	3	5	5	3	4	3	4	3	5	3
16.	CH	Ano	2	2	4	1	2	1	0	1	5	0	1	3	1	0	1	2	1
17.	D	Ne	5	5	5	3	5	3	5	3	5	5	3	4	3	5	3	5	3
18.	CH	Ne	3	5	5	3	5	3	5	3	3	5	3	5	3	5	3	5	3