

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

magisterské kombinované studium  
2011 – 2013

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

Mgr. Šárka Blechová

**Odklad školní docházky u dětí s nedostatečnou školní zralostí a  
školní připraveností**

**Praha 2012**

**Vedoucí práce:  
Mgr. Lenka Felcmanová**

**JAN AMOS KOMENSKÝ UNIVERSITY PRAGUE**

Master Combined Studies  
2011 - 2013

**DIPLOMA THESIS**

Mgr. Šárka Blechová

**Postponement of the school attendance for the children with the  
lack of the school maturity and school preparedness**

**Prague 2012**

**The Credit Thesis Work Supervisor:  
Mgr. Lenka Felcmanová**

## **Prohlášení o autorství:**

Prohlašuji, že jsem předloženou diplomovou prací s názvem „Odklad školní docházky u dětí s nedostatečnou školní zralostí a školní připraveností“ vypracovala samostatně s použitím úplného výčtu citací informačních pramenů uvedených v seznamu, který je součástí této práce.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 16. března 2013

Podpis

## **Poděkování**

Děkuji paní Mgr. Lence Felcmanové, vedoucí mojí diplomové práce, za odborné vedení, vstřícný přístup, konzultace a podněty k tvorbě této práci. Velmi si toho vážím.

Děkuji také ředitelům základních a mateřských škol a učitelům 1. tříd za jejich spolupráci, čas a ochotu pomoci.

## **Anotace**

Diplomová práce se zabývá problematikou školní zralosti a hlavními důvody odkladů povinné školní docházky ve vybraných školách Libereckého kraje.

Teoretická část se snaží přiblížit poznatky o vývojovém období předškolního věku a o charakteristice romského etnika. Dále vymezuje pojmy školní zralost, připravenost a odklad školní docházky. Věnuje se i pedagogické diagnostice a vlivu prostředí na vývoj dítěte.

Výzkumná část je zaměřena na sledování diferencovanosti školní připravenosti a pokouší se určit nejčastější vlivy, které se podílí na odkladech povinné školní docházky. Je založena na sběru a analýze dat, popisuje realizaci a končí vyhodnocením a grafickým zápisem daných výsledků. Potřebné informace byly získány z dotazníků a literatury.

## **Klíčová slova**

dítě, mateřská škola, odklad školní docházky, předškolní věk, školní docházka, školní nezralost, školní zralost, výchova, vývoj, vzdělání, základní škola

## **Abstract**

This diploma thesis deals with the issue of school readiness and the main reasons of postponements of compulsory school attendance in selected schools of the Liberec region. The theoretical part is trying to bring knowledge of the development of preschool age and characteristic of the Roma ethnic group. Furthermore, it defines concepts school readiness, preparedness and postponement of school attendance. It deals with pedagogical diagnostics and environmental influences on child development.

The research part is devoted to the observation of difference of school readiness and trying to identify the most common factors that contributes to postponements of compulsory schooling. Thesis is based on the collection and analysis of data, describes the implementation and ends with evaluation and graphical writing of the results. The necessary information was obtained from questionnaires and literature.

## **Key words**

attendance, development, education, child, immaturity, kindergarten, postponement of school attendance, postponement of school imaturity, preschool age, primary school, school attendance, school readiness, upbringing

# **OBSAH**

<b>Úvod</b>	<b>9</b>
<b>I. Teoretická část</b>	<b>11</b>
1. Charakteristika předškolního věku	11
1.1. Tělesný vývoj	11
1.2. Vývoj motoriky	13
1.3. Psychický vývoj	13
1.4. Socializace a citový vývoj	15
1.5. Strava dítěte předškolního věku	16
1.6. Hra a kresba	18
2. Charakteristika Romů	20
2.1. Historie Romů	20
2.2. Romská rodina a tradice	22
2.3. Dětství Romů	23
2.4. Vzdělávání Romů	23
2.5. Specifické rysy romské mentality	24
3. Školní zralost	25
3.1. Znaky školní zralosti	26
3.1.1. Citová a sociální zralost	27
3.1.2. Psychická zralost	27
3.1.3. Tělesná zralost	28
3.1.4. Pracovní vyspělost	28
3.2. Školní zralost a školský zákon	29
3.3. Školní připravenost	30
3.4. Metody posuzování školní zralosti	31
3.5. Znaky a příčiny školní nezralosti	33
3.6. Odklad školní docházky	34
4. Pedagogická diagnostika	35
4.1. Typy pedagogické diagnostiky	35
4.2. Etapy pedagogické diagnostiky	36
4.3. Vybrané metody pedagogické diagnostiky	36
4.3.1. Pozorování	36

4.3.2. Rozhovor	37
4.3.3. Dotazník	38
4.3.4. Anamnéza	39
4.3.5. Testy	40
4.3.6. Analýza činností žáka	40
4.3.7. Portfolio	40
4.4. Chyby v diagnostické činnosti	41
5. Vliv prostředí na vývoj dítěte	42
5.1. Rodinná výchova	42
5.2. Mateřská škola a osobnost učitele	43
5.3. Vrstevníci	45
5.4. Média	45
6. Současné pojetí mateřské školy	47
6. 1. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	47
6. 2. Metody reedukace u dětí s odkladem školní docházky	49
<b>II. Empirická část</b>	<b>52</b>
7. Statistické údaje	52
7.1. Výzkumné šetření	52
7.2. Cíle výzkumu	52
7.3. Zkoumané hypotézy	53
7.4. Zpracování dat	53
7.5. Popis zkoumaného souboru	53
8. Vyhodnocení dotazníků	56
9. Ověřování stanovených hypotéz	75
<b>III. Závěr</b>	<b>77</b>
<b>IV. Literární a internetové zdroje</b>	<b>79</b>
<b>V. Přílohy</b>	<b>84</b>



# ÚVOD

## „Čemukoli se učíš, učíš se pro sebe“. Gaius Titus Petronius

Téma diplomové práce „Odklad školní docházky u dětí s nedostatečnou školní zralostí a připraveností“ jsem si zvolila hlavně z toho důvodu, že jsem 20 let pracovala jako učitelka a později jako ředitelka prvního stupně základní školy. S problematikou týkající se odložení školní docházky jsem se setkávala především při zápisu žáků do školy a pak samozřejmě i jako učitelka v 1. třídě. Chtěla jsem také zjistit, zda je nějaký rozdíl mezi dětmi české a romské národnosti při vstupu do 1. třídy.

Zahájení povinné školní docházky je velmi důležitým okamžikem v životě každého dítěte. S nástupem do 1. třídy základní školy se mění především nejdůležitější činnosti dítěte. To znamená, že dítě pomalu opouští svět her a vstupuje do světa povinností a učení. Také vstupuje do prostředí, které je pro něj neznámé a setkává se s novými jedinci. Jde o velmi zásadní změnu v životě každého předškoláka. „*Vstup do školy znamená pro většinu dětí značnou zátěž, která se ještě zvětšuje v době stoupajících nároků na vzdělání a na pracovní výkonnost.*“ (Langmeier, Krejčířová, 2000, s. 101). Proto je velmi důležité, aby bylo každé dítě na vstup do školy dostatečně zralé a připravené. Aby mohla být posouzena školní zralost, měly by být při zápisu využity i screeningové metody a různé testy školní zralosti.

V šesti letech by měla být většina předškolních dětí schopna zvládnout požadavky, které na ně škola bude klást. Bohužel se může stát, že některé děti v šesti letech nemají všechny schopnosti ještě dostatečně a správně rozvinuté. V případě předčasného nástupu do školy, by mohly nastat obtíže v učení a někdy i v chování těchto dětí. Pokud je u školsky nezralých dětí realizován odklad školní docházky, který je dále využit ke stimulaci ve vývoji dítěte, často během několika měsíců dojde ke zlepšení a nástup do školy v dalším školním roce bývá úspěšný.

Jak už zde bylo naznačeno, získaný rok je potřeba využít pro rozvoj schopností a dovedností, v nichž má dítě zřetelné nedostatky. Není to záležitost pouze rodičů, ale své služby v této oblasti nabízejí i odborníci. Převážně se jedná o učitelky mateřských škol, které se zaměřují na soustavné výchovně-vzdělávací působení na děti předškolního věku s odkladem školní docházky a pedagogicko-psychologické poradny.

Při shánění podkladů k diplomové práci, mi někteří známí a kolegové kladli otázku: „Proč sis vybrala právě téma odklady školní docházky, když je to věc rodičů a poradenských zařízení?“ Já se však domnívám, že školní odklady dětí je velmi důležité a v současné době aktuální téma, kterému se musíme věnovat ve školských zařízeních v daleko větší míře a ne je přenechávat pouze rodičům. Proto jsem se rozhodla prohloubit své znalosti k dané problematice, tyto poznatky využívat při zápisech žáků do 1. třídy a při práci s předškoláky v mateřské škole a samozřejmě je nabídnout ostatním pedagogům a rodičům předškoláků. Chtěla bych ve své práci zjistit, zda se zvyšují či snižují počty odkladů školní docházky. Jestli jsou nějaké rozdíly v odkladech ve městě a na vesnici. Zda odklady školní docházky mohou souviset s pohlavím a národností dítěte, či má-li vzdělání rodičů nějaký vliv na počet uložených odkladů školní docházky.

Práce je rozdělena do dvou částí – teoretickou a praktickou. Úvod teoretické části je věnován charakteristice předškolního věku a charakteristice romského obyvatelstva. Dále se zabývá školní zralostí dítěte, pedagogickou diagnostikou a prostředím, které na dítě působí před nástupem do 1. třídy základní školy. Jako zdroj byla použita odborná domácí i zahraniční literatura a informace získané pomocí internetové sítě.

Cílem empirické části diplomové práce je zmapovat problematiku odkladů školní docházky ve vybraných školách v rámci Libereckého kraje se zaměřením na děti předškolního věku a analyzovat úroveň pedagogicko-psychologické intervence u dětí s odkladem školní docházky v mateřských školách. Výzkum byl zaměřený na předškolní děti české a romské národnosti a probíhal formou dotazníkového šetření.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1. Charakteristika předškolního věku

V tom nejširším slova smyslu je předškolní věk podle mnoho odborníků, ale také laické veřejnosti období od narození jedince až po jeho zahájení povinné školní docházky v základní škole. Pedagogický slovník (2000) popisuje předškolní věk jako jedno z významných vývojových období v životě člověka. Správně jde o období, kdy dítě dosáhne tří let a končí nástupem do první třídy základní školy. V tomto období děti zpravidla navštěvují mateřskou školu. Společně s rodinnou se mateřská škola snaží napomoci správnému rozvoji dítěte a přípravě na zdárný vstup do základní školy.

Matějček (1996) píše o termínu předškolního věku, jako o významné vývojové etapě. „*Období předškolního věku je označováno jako věk iniciativy. Jeho hlavní potřebou je aktivita a sebeprosazení. Základním úkolem je ovšem rozvíjení účelné aktivity, která musí být nějakým způsobem vychována*“ (Vágnerová, 1996, sec. cit. Pavlas, Vašutová, 1999, s. 69). Jde tedy o období, kdy dítě za pomoci her, fantazie a komunikace rozšiřuje svoji zvědavost, aktivitu a touhu po všem neznámém. (Erikson, 1968, in Šmelová, 2004)

Tato vývojová etapa tak může být označena za období, ve kterém dochází k utváření zásadních rysů osobnosti dítěte. Začátek této etapy začíná tehdy, když dítě dozraje k sebeuvědomění sama sebe a končí vstupem do základní školy.

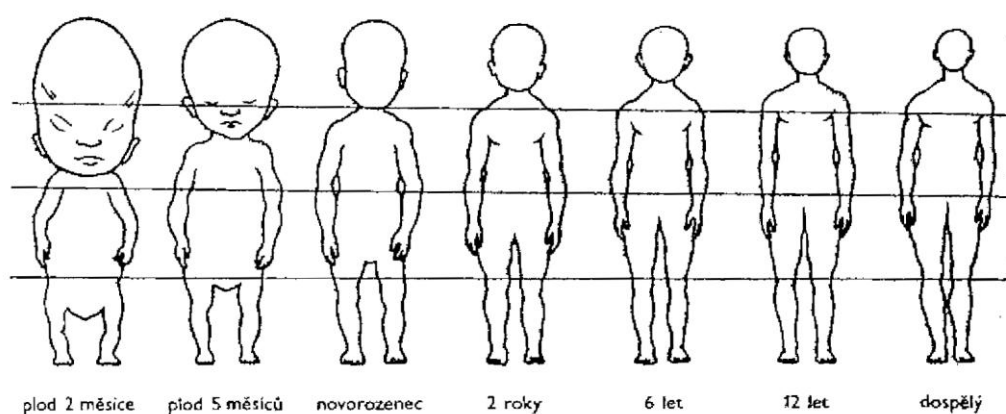
### 1.1. Tělesný vývoj

Během předškolního období se začíná měnit tělesná stavba. U dětí dochází k prodlužování všech končetin a také ztrácí svoji tzv. „baculatost“. Dalo by se říci, že dítě ztrácí na váze, ale váha se naopak nyní zvyšuje. Před nástupem do školy je výška dítěte asi 110 – 120 centimetrů a váha se pohybuje kolem 20 – 22 kilogramů.

U dítěte i nadále pokračuje osifikace. Kostí jsou nadále měkké, méně lomivé, elastické a postupně dochází k jejich mineralizaci. Asi v šesti letech je ukončena osifikace kůstek zápěstních. Dítě by mělo mít již plně vyvinutý mléčný chrup.

Dítě předškolního věku má být dostatečně pohyblivé a v tomto věku získává nové impulsy a vjemy z okolí. Aby bylo schopné vše správně vstřebat, potřebuje i dostatek odpočinku i spánku. Odborníci uvádí 12 – 14 hodin denně.

„O správném fyzickém vývoji se u dětí můžeme přesvědčit pomocí tzv. Filipínské míry, při které dítě ohne pravou paži přes temeno hlavy, a zjišťuje se, zda se prsty dotkne levého boltce. Pětileté dítě to nedokáže, v šesti letech je výsledek pozitivní.“ (Machová, 2005, s. 210).



Obrázek. č. 1: Perioda růstu

Dítě se častěji dostává do styku s okolím a je větší možnost setkat se s infekcí, jeho organismus a převážně imunitní systém se tomu přizpůsobuje. To znamená, že se postupně zvětšují mízní uzliny. Funkce thymu, sleziny a krevních složek jsou dostatečně vyvinuty, aby se při správné životosprávě mohl organismus předškolní dítěte bránit infekci. (Třesohlavá, Černá, 1990)

	<b>kojenec 1 rok</b>	<b>předškolní období 3 – 6 let</b>	<b>školní období 10 let</b>
<b>výška (cm)</b>	76, 0 +/- 3,22	113,95 +/- 5,18	136/13 +/- 6,20
<b>hmotnost (kg)</b>	10, 23 +/-1, 13	20,30 +/- 2,8	31,19 +/- 5,44
<b>počet tepů</b>	120/min	95 – 100/min	85/min
<b>počet dechů</b>	30 – 35/min	26/min	19/min
<b>hmotnost mozku</b>	900 g	1 100 g	1 280 g

Tabulka č. 1: Základní údaje růstu (Třesohlavá, Černá, 1990)

## 1. 2. Vývoj motoriky

Dítě předškolního věku zvládá všechny základní pohyby jako je chůze, běh apod. Ty se na principu různorodých cvičení a činností i nadále rozvíjí a postupně se zdokonalují. Rozvoj hybnosti celého těla tzv. hrubá motorika se stále automatizuje. Děti před nástupem do základní školy zvládají i činnosti, které vyžadují složitější pohybovou koordinaci, např. plavání, jízda na kole, bruslení či lyžování.

Jemná motorika umožňuje dětem správnou manipulaci s nůžkami a tužkou, práci s míčem či správné zacházení s příborem. Kolem čtvrtého roku se vyhraňuje dominance jedné ruky. To je podmíněno převahou jedné mozkové hemisféry nad druhou. „*Pokud je činnost obou hemisfér stejná, užíváme termín ambidextri (nevyhraněná lateralita).*“ (Šimíčková-Čížková, 2008, s. 68).

## 1. 3. Psychický vývoj

V předškolním věku dochází k největšímu rozvoji poznávacích procesů a k zásadní změně v chování dítěte. Dochází k rozvoji myšlení, tzn. přechod od symbolického (předpojmového) k názornému. „*Symbolické, tak i předoperační myšlení je stále ještě úzce vázáno na činnost dítěte a je v tomto smyslu egocentrické, antropomorfní (všechno polidšťuje), magické (dovoluje měnit fakta podle vlastního přání) a arteficialistické (všechno se „dělá“)*“ (Langmeier, Krejčířová, 2000, s. 89).

Vágnerová (2000) říká, že myšlení dětí v předškolním věku má čtyři základní charakteristiky - egocentrismus, fenomenismus, magičnost a absolutismus. Ke konci předškolního věku začíná dítě uvažovat v celostních pojmech. Pokouší se nacházet vzájemné spojitosti a vztahy mezi více jevy. U některých dětí se již začíná formovat operační (logické) myšlení.

Na základě myšlení se u dětí rozvíjí řeč. Myšlení a řeč se navzájem doplňují. Řeč samozřejmě vzniká u dítěte mnohem později. Ve věku tří let se dítě vyjadřuje za pomoci jednoduchých slov či jednoduchých vět. Zvládá se naučit krátké říkanky, rádo poslouchá pohádky či příběhy. Dochází u něj k postupnému rozvíjení sluchového vnímání a rozšiřuje se jeho slovní zásoba. Předškolák již disponuje 3500 slovy a dochází k relativní stabilizaci vývojové úrovně řeči. Hovoří již za pomoci vět rozvitých i souvětí.

*„Vnímání je pro dítě předškolního věku ze všech poznávacích procesů nejdůležitější. Zabezpečuje mu přímý styk se skutečností“* (Klindová, Rybářová, 1974, s. 57). U dětí postupně dochází ke změnám v oblasti zrakového, sluchového, prostorového a časového vnímání. Ostrost zrakového vnímání ještě není dostatečná. Na počátku této vývojové etapy je většina dětí schopna rozlišit pouze základní barvy (červenou, zelenou, modrou a žlutou). Teprve ke konci předškolního období se dá hovořit o tzv. komplexním barevném vidění.

Vývoj sluchu je spojen s vývojem a kvalitou mluveného a postupně i psaného projevu. Pokud se u sluchu či řeči vyskytne nějaký nedostatek, je jisté, že se velmi brzy projeví také u druhého smyslu. Pokrok v tomto vnímání je ve schopnosti rozlišení individuálních rozdílů zvuků – výška tónů, jejich intenzita apod. Švingalová (2003) uvádí jako jeden ze základních problémů neschopnost analýzy a syntézy pomocí sluchového vnímání. Děti zpočátku nejsou schopny správného dělení slov, postupně poznávají hlásku na začátku či na konci slova. Na základě jazykových nebo hudebních činností procvičují děti rytmizaci slov, což je vhodnou přípravou pro schopnost vnímání analýzy a syntézy slov (např. obtížně určují hlásku, která se nachází uprostřed slova).

Vnímání prostoru je velmi důležité pro orientaci v prostředí. Předškolní dítě však ještě nezvládá správně ohodnotit velikost prostoru, jeho vnímání je tedy nepřesné. Předměty, které jsou blízko, považuje za velké až obrovské, naopak vzdálenější předměty se mu zdají malé. Dalším významným charakteristickým rysem je neschopnost trojrozměrného vnímání (nevnímá hloubku).

I ve vnímání času jsou u dětí předškolního věku podobné problémy. Mnohdy bývá délka časového úseku dítětem přeceňována a často bývá vázaná na přítomnost. Děti si pletou pořadí dnů a nejsou schopny s jistotou říci, jaký den po kterém následuje (právě tak je tomu také u vnímání sledu hodin).

Paměť je u dětí předškolního věku stále mechanická, konkrétní a krátkodobá. Na zrakovém a smyslovém vnímání je závislá mechanická paměť. Zapamatování a následné vybavení věcí se u dětí předškolního věku většinou uskutečňuje na základě barev, tvarů, velikostí či zvuků. Můžeme u nich také hovořit o konkrétní paměti.

Myšlení je vázáno na to, co dítě bezprostředně vnímá, než-li na jejich slovní popis. Odborníci hovoří o obrovském kapacitním rozsahu paměti u dětí předškolního věku.

Fantazii v předškolním období používají děti při každodenních činnostech. Často se objevuje při hrách, čtení, ve vyprávění pohádek či příběhů. Jejimi hlavními znaky je konkrétnost, citovost a svéráznost. Na fantazii má vliv i citová stránka dítěte. Pro fantazii je v tomto období charakteristická tzv. konfabulace neboli forma nepravých dětských lží. Dítě se v tomto věkovém období ještě nepohybuje na takové rozumové úrovni jako dospělý člověk, snaží se tyto mezery či nedostatky nahradit nebo vyplnit právě prostřednictvím své fantazie (Klindová, Rybárová, 1974).

#### **1. 4. Socializace a citový vývoj**

V předškolním věku je tento proces chápán jako začlenění jednotlivého dítěte do společnosti. Přesto zůstává rodina nejvýznamnějším faktorem ovlivňujícím jeho socializaci a také institucí poskytující základní lidské potřeby (jistotu, bezpečí, lásku).

Socializace probíhá formou tří vývojových aspektů - vývoj sociální reaktivity (postup bohatě diferencovaných emočních vztahů k lidem v blízkém i vzdálenějším společenském okolí), vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací (skrže zákazy a pochval dochází k postupnému osvojování vhodných norem chování) a osvojení sociálních rolí, kdy je postupně zaujata taková role chování, která je očekávána v rodině či společnosti (Langmeier, Krejčířová, 2000).

Se socializací dítěte souvisí osvojení, přijetí „mužské“ a „ženské“ role. Děti zaujmají takový obsah rolí, který jim byl a je předkládán již od narození, a který je žádoucí pro dané pohlaví. Velmi zřetelně se tato různorodost projevuje ve způsobu her, volbě hraček, v upřednostňování kolektivu jednoho z pohlaví apod.

Předškolní období je mnohdy obdobím, ve kterém se dítě poprvé setkává s vrstevníky, jinou autoritou než jsou rodiče, ale také s úplně cizími dospělými lidmi. Postupně si k nim utváří odlišný citový vztah. Vývojem sociálních kontrol dochází k přijetí takových norem chování, které jsou společensky žádané (Gillernová, 2003). Základní podnět k vývoji sociálních kontrol rolí a k získání sociálních rolí udávají rodiče dítěte, kteří jsou jejich vzorem, s nímž se chtějí identifikovat. Teprve v druhé

polovině této etapy jsou navazovány důvěrnější, osobitější vztahy k ostatním vrstevníkům.

Postoj dítěte k okolnímu světu se odráží v jeho citech, které nabývají obrovského významu a jsou přítomny v každé chvíli života jedince. Na konečnou podobu citů má vliv celkový rozumový vývoj dítěte, způsob či styl výchovy. U správného vývoje dítěte převládají převážně kladné city (radost, nadšení, láska) nad zápornými (zlost, strach, nenávisť). *„Mezi významné potřeby tohoto období patří potřeba citového vztahu, potřeba sociálního kontaktu, společenského uznání emancipace, identity a seberealizace“* (Gillernová, 2003, s. 15).

Okolo čtvrtého roku věku se mění důvody vyvolávající v dítěti strach. Ztrácí se obava z cizích lidí a ze zvířat. Naopak se objevuje nová podoba strachu – strach z neskutečných událostí z pohádek, strach z nemoci, smrti či válečných konfliktů (Klindová, Rybárová, 1974).

Ke konci období se vyhraňují city intelektové (dítě touží po poznání okolních věcí, jevů), estetické (hodnocení toho, co se mu líbí a nelíbí, uplatňují se při poslechu pohádky, hudby a ve své tvořivé činnosti), morální (rozlišení správných a nesprávných věcí, vhodného či nevhodného jednání ostatních lidí, ale i svého).

Pokrok je znatelný v oblasti sociálních citů, kdy sílí potřeba společenského styku s dospělým. Tyto city jsou ztělesněním pocitů jistoty a bezpečí. Postupně mizí orientace na sebe samého, mizí uzavřenost a formují se vztahy k vrstevníkům.

Etapa předškolního období je základnou pro tvorbu svědomí, pro formování vlastního Já, které je závislé především na vztahu dítěte k rodičům, následně k dětské společnosti. Dítě se postupně chová, tak jak to vyžadují okolní normy chování. Snaží se ovládat, podřizovat.

## **1. 5. Strava dítěte předškolního věku**

Strava dětí předškolního věku by měla být rozložena do 5 – 6 denních dávek. Přestávky mezi jídly by se měla pohybovat mezi 3 hodinami. Rozdíly energetické



potřeby u jednotlivců jsou závislé na věku, pohlaví, výšce, hmotnosti, zdravotním stavu a dalších různých faktorech.

<b>Režim dne</b>	<b>Poměr z celkového příjmu</b>	<b>Vhodná denní doba</b>
<b>Snídaně</b>	20 - 25%	6:00 - 8:30 hod.
<b>Přesnídávka</b>	10 – 15%	9:00 – 11:00 hod.
<b>Oběd</b>	30%	11:30 – 13:00 hod
<b>Svačina</b>	10%	15:00- 16:00 hod
<b>Večeře</b>	15 – 20%	17:30 – 19:00 hod

*Tabulka č.2: Rozdělení denní dávky potravin a doba podávání jídel (Luhanová, 1974)*

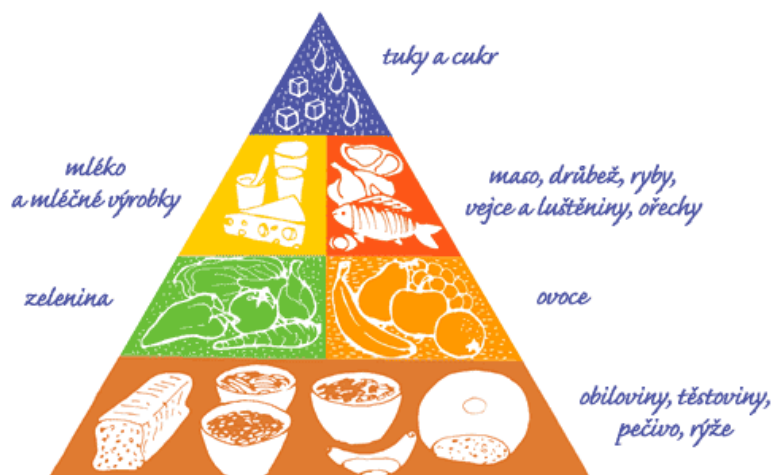
Nejdůležitější potravinou jsou obiloviny, které jsou zdrojem energie, vlákniny, vitamínů. Děti předškolního věku by měly dostat 3 – 4 porce denně. Jednou porcí se rozumí 1 krajíc chleba, 1 rohlík nebo houska,  $\frac{3}{4}$  hrnku vařené rýže, těstovin, jáhel apod.,  $\frac{3}{4}$  hrnku ovesných vloček nebo cereálií.

Dále by ve vyvážené stravě měla být zastoupena zelenina, která je zdrojem vlákniny a vitamínů. Pro tuto věkovou kategorii jsou stanoveny 3 – 4 porce denně. Jedná se o čerstvou i vařenou zeleninu, různé zeleninové saláty a zeleninové šťávy.

Nedílnou součástí jídelníčku je i ovoce. Ovoce je pro organismus zdrojem vitamínu C, beta-karotenu, pektinu a draslíku. Denně by děti měly dostat dvě porce ovoce. Je však potřeba dávat si pozor na obsah cukru u některých druhů.

Další důležitou potravinou v dětském jídelníčku je mléko a různé mléčné výrobky, které jsou zdrojem vápníku. Je potřeba denně 1 – 3 porce (sklenice mléka, jogurt, 30 g sýra, 40 g tvarohu).

Do jídelníčku je potřeba denně zařadit 1 – 1,5 porce masa, drůbeže, ryb, vajec, luštěnin či ořechů. Poslední skupinou jsou tuky a cukry, které by měly být konzumovány jen v malém množství.



Obrázek č.2: Potravinová pyramida

## 1. 6. Hra a kresba

Hra patří mezi základní a nejpřirozenější činnosti dítěte během celého jeho dětství. Při této činnosti probíhá proces socializace a každé dítě do ní vkládá i své zkušenosti. „*Hra souvisí s rozvojem motoriky, s rozvojem kognitivních struktur, s motivačně – volnými vývojovými faktory, s rozvojem a naplňováním sociálních vztahů*“ (Gillernová, 2003).

*Hra je pro předškolní děti mimořádně cennou aktivitou, činí dítěti radost, baví je a přináší mu potěšení, je doprovázena kladnými citovými prožitky, hrou se dítě mimovolně vzdělává, získává řadu poznatků, zkušeností a dovedností, což mu umožňuje začleňovat se do společnosti dospělých* (Monatová, L., 1985, s. 75).

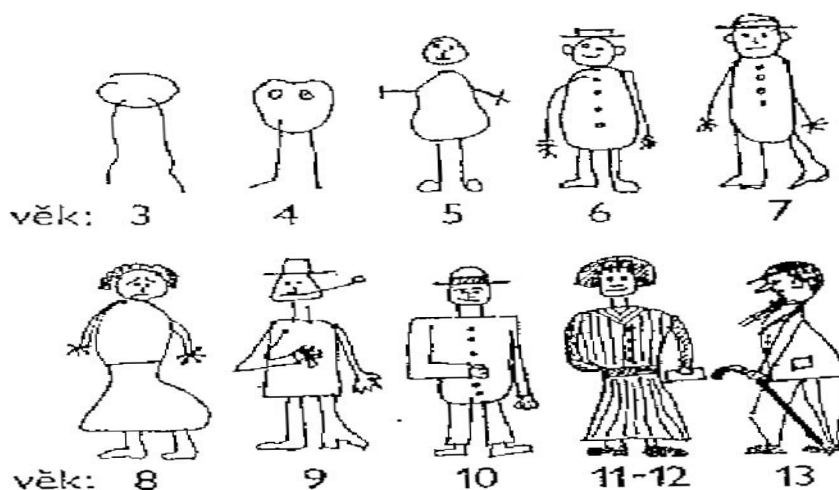
Hra často představuje pro dítě to, co pro dospělé možnost pracovního uplatnění. Prostřednictvím hry se rozvíjí dětská tvořivost, fantazie, aktivita, představitost, dovednosti a základy morálního jednání. U předškolních dětí se jedná především o hry konstrukční a námětové. Námětové hry jsou charakteristické svou reálnou nápodobou skutečnosti. Děti mají většinou promyšlené detaily, role a způsoby chování. „*Obrovský význam těchto her spočívá v tom, že dítě se zde nenápadně učí hledat cesty k domluvě, k odstranění konfliktu, ke spolupráci, k objasnění svého názoru*“ (Helus, 1984, s. 83). Konstrukční hry bývají spojené s cílem vytvořit či postavit něco nové.

S nástupem do 1. třídy u dítěte herní činnosti nemizí. Stále jsou v jeho životě přítomné a společně s učením představují dvě základní formy uspokojení potřeb. Hry školáka se mnohem více blíží skutečnosti a jsou propracovanější.

Také kresbu je možné zařadit mezi základní aktivity dětí. V kresbách se mnohdy odráží charakterové rysy dítěte, jeho rozumová vyspělost, myšlení, představivost, fantazie, úroveň motorických dovedností a grafomotorika. (Vítková, 1986). Dítě do své kresby promítá své city, prožitky a postoje. Některé děti se mnohdy kresbou snaží sdělit to, co není schopné nebo nechce vyjádřit za pomoci mluveného či psaného projevu.

*V kresbě dítěte předškolního věku se prolíná stádium obrázkové, spontánní realismus a počátek popisného symbolismu. V kresebném projevu dítě obvykle postupuje od jednoduchého schematického načrtnutí ke stále dokonalejšímu ztvárnění, zdůraznění detailů a významných prvků až k bohaté syntetizující kresbě (Třesohlavá, Z., Černá, M., Kňourková, M., 1990, s. 45-46). „Dítě popisuje objekt podle toho, co o něm ví, jak si ho představuje, nikoliv tak, jak ho v daném okamžiku vidí. Dětská kresba není protějškem reality, ale obrazem představy“ (Vítková, 1986, s. 33).*

U předškolních dětí jsou již kresby detailnější, podobají se skutečnosti a i barevně jsou správné. Dítě v tomto věku přesně ví, co kreslí a kresbu dokáže pojmenovat. U kresby lidské postavy mizí nápadné disproporce, tělo je celé a jeho části mají obvyklou velikost. Na obličeji se nachází ústa, oči a nos. Vlasy jsou i nadále kresleny po obvodu hlavy. Celá postava je kreslena en face.



Obrázek č. 3: Charakteristické znaky vývoje lidské postavy

## 2. Charakteristika Romů

*„Romství je vlastnost nositele romské kultury v tom nejširším slova smyslu. Charakterizují je znalost některého z dialektů romštiny či romského etnolektu češtiny či jiného evropského jazyka, kulturní návyky, znalost rodinných (rodových) tradic, uspořádání a hierarchie rodiny a rodu, uznávané a odmítané hodnoty, specifická rodinná výchova a rodinné vzdělávání, systém odměn a trestů, způsob komunikace, způsob orientace v prostoru a v čase, vztah k okolí, k věcem, k přírodě, k lidem – k vlastním i k cizím, stereotypy vnímání, posuzování a jednání, předsudky, pověry i víra.“* (Jakoubek, Hirt, 2004, s. 191 - 192)

### 2. 1. Historie Romů

Pravlastí Romů je s největší možností Indie. (Davidová, 2004) Z této vlasti možná odešli v několika migračních vlnách. Jedna šla přes Blízký Východ do východní a střední Evropy a druhá, se vydala přes Egypt a severní Afriku do Španělska. Do oblasti střední Evropy se Romové asi dostali ve 13. století. Na území Čech a Moravy dorazili až na přelomu 14. a 15. století. *„Za první zmínku o Romech v českých zemích je v mnoha případech považován zápis v Dalimilově kronice z roku 1314. Nezpochybnitelnou zmínkou o Romech v českých zemích je zápis v popravní knize pánů z Rožmberka z roku 1417.“* (Daniel, 1994, s. 39)

Nejprve budili mezi obyvatelstvem zvědavost a mnohdy byli vítáni, protože přinášeli nové technologie zpracování železa a kovů. Od poloviny 16. století se však postoj vůči Romům měnil a někteří vládci českých zemí vydávali mandáty, které nakazovaly, aby Romové byli ze země vypovězeni. Dokonce byli i prohlášeni za psance – mohli být beztrestně zadrženi a čekal je trest smrti. (Šišková, 2001)

Takzvaný „cikánský problém“ se v Čechách pokoušeli řešit císařovna Marie Terezie a její syn Josef II. Žádali, aby se Romové usadili a přizpůsobili se životu okolního obyvatelstva. Při tomto novém způsobu života měli zakázáno mluvit romsky, nosit svůj typický oděv, byla jim změněna jejich příjmení a měli nutnost plnit náboženské povinnosti. Jejich děti mezi sedmým a dvanáctým rokem věku byly dávány na převýchovu do poddanských rodin. V 19. století se odvěká izolace začala postupně prolamovat a Romové začali přivykat majoritní společnosti. Více se začali věnovat

kovářství, košíkářství, hudebnictví a nechávali se najímat na sezónní práce. (www.romove.radio.cz)

Za první republiky byli Romové oficiálně uznáni za svébytnou národnostní menšinu. Přesto byl zaveden perzekuční zákon č. 117 z roku 1927, a ten omezil potulný život „cikánů a tuláků, vydáním tzv. cikánských legitimací. Neřešil však základní problémy – zaměstnání, bydlení a postavení Romů. (Davidová 2004)

Za druhé světové války byli Romové systematicky vyvražďováni. V Československu byli nejčastěji umístováni do kárných pracovních táborů v Letech u Písku a Hodoníně. Odtud později putovali s transporty do koncentračních táborů na území celé Říše. Konce války se podle Nečase dočkala necelá tisícovka Romů původně žijících v Čechách a na Moravě. (Lisá, 1999)

Po válce se Romové začali stěhovat do průmyslových oblastí Čech a Moravy, kde bylo lepší pracovní uplatnění než na Slovensku. Roku 1951 sestavilo ministerstvo vnitřní opatření, které ukládalo, aby Romové byli evidováni, převychováváni ve smyslu dohledu nad zaměstnaností, plněním školní docházky, navštěvováním předškolních zařízení a usazením kočovných Romů. Tato směrnice dále obsahovala body týkající se odstraňování diskriminace ze strany většinového obyvatelstva. *„V roce 1976 bylo přijato usnesení vlády o „Snížení podílu nezdravé populace“. V jeho rámci byly vypláceny vysoké finanční odměny Romkám, které podstoupily sterilizaci.“* (Rous, 2003, str. 16)

Po roce 1989 získali Romové statut národnostní menšiny se všemi specifickými právy. Mezi veřejností se začal zvyšovat zájem o problematiku Romů a sami Romové se více zajímali o svoji identitu, jazyk, kulturní a etnické kořeny. Byla zakládána první romská politická uskupení a neziskové organizace Po otevření hranic mnoho romských rodin opustilo své domovy a odjížděli na západ za lepšími platovými a sociálními podmínkami. Velká většina se jich postupně do vlasti vrátila. Odvrácenou tvář nově svobody se bohužel stal rasismus, jehož nejčastějšími oběťmi se stávali právě občané romské národnosti.

Datum sčítání	Celkem	z toho národnost							
		česká	moravs.	slezs.	slovens.	pols.	něme	roms.	neuvedeno
1961	<u>9 571531</u>	<u>9023501</u>	-	-	<u>275 997</u>	<u>66540</u>	<u>134143</u>	-	<u>10 095</u>
1970	<u>9 807697</u>	<u>9270617</u>	-	-	<u>320998</u>	<u>64074</u>	<u>80903</u>	-	<u>9 947</u>
1980	<u>10 291927</u>	<u>9733925</u>	-	-	<u>359370</u>	<u>66123</u>	<u>58211</u>	-	<u>21 036</u>
1991	<u>10302215</u>	<u>8363768</u>	<u>1362313</u>	<u>44446</u>	<u>314877</u>	<u>59383</u>	<u>48556</u>	<b>32 903</b>	<u>22 017</u>
2001	<u>10230060</u>	<u>9249777</u>	<u>380474</u>	<u>10878</u>	<u>193190</u>	<u>51968</u>	<u>39106</u>	<b>11 746</b>	<u>172 827</u>
2011	<u>10562214</u>	<u>6732104</u>	<u>522474</u>	<u>12231</u>	<u>149140</u>	<u>39269</u>	<u>18772</u>	<b>5 199</b>	<u>2742669</u>

Tabulka č. 3: Obyvatelstvo podle národnosti (www. <http://vdb.czso.cz/sldbvo>)

Dle odhadů nezávislých společností v České republice žije 200.000 až 300.000 Romů. Z tohoto údaje je jasné, že existuje velký rozdíl mezi tím, kdo za Roma považuje sám sebe a koho za Roma považuje okolní společnost. Určitá část Romů se sčítání obyvatelstva z různých důvodů nezúčastnila: žijí v ČR nelegálně (jedná se především o ilegální přistěhovalce ze Slovenské republiky), část se nezúčastnila proto, že se nezdržuje v místě trvalého bydliště a část uvedla jinou národnost proto, že má strach z možných negativních následků. (www.romove.radio.cz)

## 2.2. Romská rodina a tradice

Pro společenský vývoj každého dítěte je nejdůležitější rodina. Dle Davidové (2004) je rodina základní institucí romského společenství. Romové za své blízké považují všechny příbuzné. Od prvopočátku žili se svojí širší rodinou pohromadě v jedné osadě nebo čtvrti. Děti vyrůstaly obklopeny třemi, někdy i čtyřmi generacemi v soudržném a okolnímu světu uzavřeném společenství. Nespojovalo je pouze pokrevní příbuzenství, ale také rodinné tradice a vzájemná pospolitost. Vážnost každé rodiny se zvyšovala s počtem narozených dětí, jejichž výchovu měla na starosti především matka. Při výchově pomáhali i další členové velkorodiny. (www.romove.radio.cz)

Podle Říčana (2000) romská rodina za poslední generace velmi zeslábla. Byla totiž vytržena z tradiční velkorodiny a ze soudržné obce a to pro ni není vhodné. Dále uvádí, že si i v dnešní době udržuje tzv. patriarchální ráz, kde je hlavou rodiny otec. V dnešních romských rodinách se začalo zaznamenat i násilí na dětech, které bylo

minulosti naprostou výjimkou. V současné době je také stále běžnější, že místo v rodinném prostředí je dítě vychováváno v dětském domově, což dříve bylo naprosto nemyslitelné.

### **2. 3. Dětství Romů**

Romové, své děti vychovávají v širší rodině. Vyrůstá mezi větším počtem sourozenců, bratranců a sestřenic, je v domácnosti nejen s rodiči a prarodiči, ale zpravidla i se strýci a tetami a jejich dětmi. Všechny tyto příbuzné dítě vnímá jako blízké příbuzné a tím i jeho svět má jiné rozměry. Většina dětí nemá vymezený denní režim. Děti nejsou zatíženy žádnými povinnostmi (kromě péče o vlastní sourozence), mohou si všechno dovolit. Již od samého začátku jsou děti vedeny k samostatnosti, a brzy s nimi rodiče jednají jako s rovnocennými partnery. Děti jsou zasvěcovány do problémů dospělých v rodině a přijímají na nich účast. Výchova Romů se vyznačuje emocionalitou a současně neschopností učit děti čemukoli jinému než je nezbytně nutné. Davidová (2004) upozorňuje na to, že Romové dospívají rychleji než neromská mládež, a tak i sňatky jsou uzavírány v nízkém věku. Rodičovství mnohdy přichází dříve než u neromské populace.

### **2. 4. Vzdělávání Romů**

Již Marie Terezie ve svých výnosech zařadila povinnou školní docházku i pro romské děti. Čas však nedovoloval rodičům tento výnos plně přijmout. I děti musely pracovat na panských polích a přispívat do rozpočtu své velké rodiny. Největší změna nastala v roce 1948. Pokud bylo zjištěno, že děti neplní povinnou školní docházku, rodiče byli potrestáni finančními tresty nebo mohli být i trestně stíháni.

Většina Romů považovala školu za zbytečnou, protože se tam děti učily věci, které nemohly v životě použít. Důležité podle nich bylo vše, co se mohlo prakticky uplatnit v reálném životě. Zajímavé byly pro děti hudební či tělesná výchova, kdy mohly i romské děti zažít úspěch. Oproti počtu vyučovacích hodin nejrůznějších předmětů, to bylo ale opravdu málo, a tak se stávalo, že děti si ze školy pamatují jenom ty nejhorší zážitky.

Rodiče a prarodiče dnešních dětí si pamatují školu jako velké prázdné místnosti plné stolů a židlí, bílé zdi a zelenou tabuli. Tabule, stupínek a učitelský stůl se židli byly často studeným pásem, na kterém zažili plno posměšků, problémů a někdy i bití. Za dob totalitního režimu, kdy se školství snažilo integrovat romské děti do majoritní společnosti,

možná lépe vystiženo neznámým autorem jako "natíráním romských dětí na bílo", bylo pedagogům nařízeno, aby přísně trestali jakékoliv romské projevy.

Vzdělání nezaujímá u Romů vysokou pozici v žebříčku jejich hodnot. Je to také způsobeno tím, že škola Romům nenabízí to, co by od ní chtěli. V první řadě nerespektuje jejich jazyk a také jejich rozdílné kulturní a sociální podmínky. Jazykem, kterým se mluví u nich doma, je jejich mateřský jazyk, a to romština. Ve školách se ale v mateřském jazyce Romů nevyučuje, a to je také jednou z příčin, proč jsou romské děti ve škole v nevýhodě. Romské děti také často neabsolvují předškolní přípravu, a tak jejich slovní zásoba českého jazyka a zároveň i chápání významu slov neodpovídá slovní zásobě ostatních dětí. ([www.romove.radio.cz](http://www.romove.radio.cz))



Obrázek č.4 : Model vzájemných interakcí mezi prostředími a jedinci

## 2. 5. Specifické rysy romské mentality

Romové mají velmi často odlišné vzorce chování a jednání než ostatní obyvatelé. Jde zejména o odlišné prožívání času, požitku a v odlišném způsobu sociální komunikace. Prožívání času je u Romů omezeno na přítomnost. Mají velmi malý zájem o minulost a také o budoucnost. Důsledkem orientace na přítomnost je romská spontaneita, solidárnost, schopnost užívat si jedinečnosti každého okamžiku a pozitivní orientace na změnu.

Romové dávají přednost silným emočním zážitkům, i když jsou si vědomi osobních ztrát do budoucna. Umí si užívat i v běžném životě, a povznést se tak nad nedůležité věci. Z tohoto životního postoje vyplývá bohužel i riziko toho, že jejich jednání může být zkratové. Romové mají velice vyvinutý smysl pro nonverbální komunikaci a pro empatii, tj. schopnost vcítit se do pocitů a motivů jednání druhého člověka.



### 3. Školní zralost

Období školní zralosti lze označit jako etapu, kdy dané dítě splňuje většinu požadavků v tělesné, duševní a sociální oblasti a dosáhne šesti let. Lze říci, že jde o jeho připravenost ke správné školní práci. (Čačka, 1994) *„Nástup do školy je důležitým sociálním mezníkem. Dítě v této souvislosti získává novou roli, stává se školákem. Doba, kdy tuto roli získá, je přesně časově určena a jako společensky významný akt ritualizována. Dítě projde rituálem zápisu a prvního slavnostního dne ve škole, který potvrzuje jednoznačnost proměny jedné z rolí a počátek nové životní fáze“* (Vágnerová, 2000, s. 134).

Otázkou školní zralosti se zabýval také Jan Amos Komenský ve svých dílech Informatorium školy mateřské a Velká didaktika. Již v 17. století považoval za přiměřený věk pro vstup do školy šest let. Samozřejmě také upozorňoval i na individuální rozdíly, které jsou mezi dětmi. Ve svých knihách popisoval možnosti vzniku problémů, které mohou nastat, když dané dítě nastoupí do školy velmi brzy, nebo naopak později (Komenský, 1954).

V druhé polovině minulého století se problematice školní zralosti věnovalo mnoho autorů. Nejvíce se její propagací zabýval psycholog J. Jirásek, který školní zralost popsal jako *„dosažení takového stupně ve vývoji, aby se dítě mohlo bez obtíží účastnit společného vyučování“* (Jirásek, Tichá, 1968, s. 11). *„Školní zralost chápeme jako způsobilost dítěte začlenit se do školního vyučování, která vychází ze stavu jeho fyzických, zdravotních a mentálních předpokladů, tj. z kvality myšlenkových operací, úrovně vyjadřování, schopnosti soustředit se s aktivní pozorností a odpovídajícím reagováním.“* (Kořátková, 2008, s. 14)

*„Školní zralost je jedním z předpokladů přijatelného zvládnutí role školáka. Jde především o určitou úroveň zralosti CNS, která se projevuje změnou celkové reaktivity dítěte, zvýšenou odolností k zátěži a schopností koncentrace pozornosti. Zráním ovlivňuje i rozvoj motoriky a senzomotorické koncentrace, zrakového a sluchového vnímání. Školní úspěšnost závisí i na rozvoji poznávacích schopností, které ovlivňují zráním a učení. Podmínkou přijatelné adaptace na školu je rovněž dosažení určité úrovně autoregulace.“* (Vágnerová, 2000, s. 146)

Dalším termínem, kterému se autoři v současnosti věnují, je školní připravenost. „Rozlišujeme školní zralost vztahující se na funkce, které podléhají zrání a školní připravenost, tj. kompetence, na jejichž rozvoji se podílí větší měrou učení a vnější prostředí“ (Zelinková, 2001, s. 111). Dalo by se tedy říci, že školní zralost se týká biologického zrání a vývoje jedince. Naproti tomu školní připravenost je ovlivňována vnějším prostředím a učením.

Dítě by mělo být dostatečně připravené pro vstup do školy. Děti jsou ovlivňovány různými vnějšími a vnitřními podmínkami vývoje. Nejdůležitější roli u předškoláků má nervová soustava. Každé dítě je vybaveno do života trochu jinak. Některé má nervovou soustavu odolnější a silnější, jiné naopak slabší a labilnější. I tempo zrání nervové soustavy je u každého dítěte jiné.

### **3. 1. Znaky školní zralosti**

V pěti až šesti let dítěte dochází k vážnému rozhodování rodičů a také pedagogických pracovníků, zda je dané dítě dostatečně zralé pro vstup do ZŠ. Při hodnocení školní zralosti, je potřeba brát v úvahu hlavně věk, sociální, citovou a psychickou vyspělost, tělesný vývoj, celkový zdravotní stav a pracovní vyspělost dítěte. V tomto věkovém období dochází k významnému psychosomatickému vývoji. Také tělesný vývoj je v tomto období velice rychlý. Mezi faktory, které působí na dosažení školní zralosti, patří i faktory organické. Jedná se především o genetickou výbavu, zdravotní způsobilost a úroveň vývoje. Psychické faktory jsou především podnětné prostředí, správná citová atmosféra a systematickosti při výchově a učení.

*„Podstatou školní zralosti a připravenosti je předpoklad takového vývoje schopností a dovedností, že se stávají prostředkem k dalšímu rozvoji, jsou tedy využitelné pro novou roli školáka.“* (Přinosilová, 2007, s. 121).

Veškerá kritéria při hodnocení školní zralosti dítěte, by měla být v souladu s jeho harmonickým vývojem. Období školní zralosti je velmi důležitým obdobím v životě každého člověka.

### **3. 1. 1. Citová a sociální zralost**

U dítěte, které má nastoupit do základní školy je velmi nutná emocionální stabilita. Je důležité, aby bylo schopno přijmout případný neúspěch, dokázalo odolávat frustrujícím situacím a došlo u něj k ustoupení impulzivních reakcí. Pokud není dítě vyzrálé v emoční oblasti, může mít při nástupu do školy problémy zvládat nároky a úkoly, které souvisí s nástupem do základní školy. Velmi významná je také správná motivace dítěte k jeho školní práci a k novým úkolům, které na něj čekají.

Také sociální zralost patří mezi další podmínky školní zralosti. Dítě by mělo být schopno podřídit se autoritě cizí osoby a umět se začlenit do skupiny vrstevníků. Velký podíl má také vliv rodiny a předškolního zařízení, které dítě navštěvuje (Přinosilová 2007).

### **3. 1. 2. Psychická zralost**

Psychická zralost je určena úrovní zralosti centrálního nervového systému. Nutná je samozřejmě součinnost levé a pravé mozkové hemisféry. U šestiletého dítěte je velice důležitá otázka zaměření koncentrace pozornosti a to z toho důvodu, že po celou dobu školní docházky je nezbytná schopnost soustředění. Každé dítě by mělo mít určité znalosti a poznatky z okolního světa i z oblasti sociální informovanosti.

Myšlení dětí v tomto věku přechází ze stadia předoperačního ke konkrétnímu. To znamená, že již respektuje zákony logiky, důležitou úlohu má také názor. Začíná se projevovat analyticko-syntetická činnost. Dítě používá myšlenkové operace jako je syntéza, analýza a abstrakce. V tomto období si děti více všímají detailů a rozdílů. Vnímání je u nich diferenciovanější, dítě již chápe jednoduché vztahy a začíná zevšeobecňovat a kategorizovat. Postupně dochází k oslabování dětské fantazie a navyšuje se podíl logického zapamatování. I ve vnímání nastávají změny. Vnímání se stává analytické a diferencované.

Paměť se stává trvalejší a záměrnější, i když je stále ještě mechanická. U dětí dochází také k vyspívání řeči. Nejde jen o správnou výslovnost, ale i o schopnost, kdy dítě dokáže hovořit ve větách a jednoduchých souvětích. Předškolní děti jsou již také schopné soustředit se na činnosti, které mají cíl. Dítě začíná kontrolovat své motorické chování (Říčan, Krejčířová a kol., 1995).

U dětí předškolního věku probíhá velký rozvoj řeči. Dítě by samozřejmě mělo mít vyvozené všechny hlásky, bohatou slovní zásobu a schopnost souvisle se vyjadřovat.

### **3. 1. 3. Tělesná zralost**

U dětí mezi pátým a šestým rokem probíhá první tvarová změna postavy. Z malého dítěte, které má větší hlavu v porovnání k hrudníku, se stává charakteristický školák. Postupně zesiluje a jeho pohyby začínají být harmoničtější. Hmotnost předškoláka se pohybuje kolem cca 20 kg a tělesná výška je přibližně cca 120 cm. Dochází k výměně mléčného chrupu za trvalý.

Na tempo biologického zrání závisí tělesná zralost i zralost nervových drah. Je nutné zjistit výška a hmotnost daného dítěte. Dochází k prodloužení končetin, zmenšení hlavy v porovnání s tělem, nástup druhé dentice atd. Hlavním ukazatelem tělesné zralosti je tzv. filipínská míra (dítě dosáhne pravou rukou přes hlavu na levé ucho), dále se zjišťuje úroveň jemné i hrubé motoriky, senzomotorická koordinace, důležité nejen pro výuku psaní je zpevnění zádového svalstva a osifikace ruky, vyhranění laterality. V tomto období se dětské pohyby stávají přesnější.

### **3. 1. 4. Pracovní vyspělost**

Dítě, které je schopno nastoupit do školy, dovede odlišit povinnost od hry. Umí se podřídit dennímu režimu a je schopno zaměřovat svoji pozornost daným směrem. Zvládá samostatně pracovat a řídit se zadanými instrukcemi. I pracovní tempo a schopnost koncentrace jsou důležité při posuzování školní zralosti. Nástup do školy je pro každé dítě určitou zátěží, protože škola přináší nové požadavky a nároky. Nabourávají se staré a zafixované formy chování a tím u dětí dochází k snížení pocitu bezpečí a jistoty (Vágnerová, 1997).

Dítě zralé pro vstup do prvního ročníku základní školy se vyznačuje zralostí ve všech zmíněných oblastech. Bohužel nedostatek v jedné z uvedených oblastí může zapříčinit školní neúspěch, který je mnohdy pro děti značně traumatizující.

Většina dětí mezi šestým a sedmým rokem dosahuje školní zralosti. Mnohdy je však věkové složení v první třídě značně různorodé a věkový rozdíl u žáků může činit více než jeden rok (Říčan, P., Krejčířová, D. a kol., 1995).

### **3. 2. Školní zralost a školský zákon**

*Podle §36 začíná povinná školní docházka 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 počátku školního roku do konce roku kalendářního, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li tělesně i duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce.*

*Zákonný zástupce je povinen přihlásit dítě k zápisu povinné školní docházce, a to v době od 15. ledna do 15. února kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku.*

*V §37 se píše „Není-li dítě po dovršení šestého roku věku 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 školského poradenského zařízení a odborného lékaře. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.*

*Při zápisu do prvního ročníku základní škola informuje zákonného zástupce dítěte o možnosti odkladu povinné školní docházky.*

*Pokud se u žáka v prvním roce plnění povinné školní docházky projeví nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost k plnění povinné školní docházky, může ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce žákovi dodatečně v průběhu prvního pololetí školního roku odložit začátek plnění povinné školní docházky na následující školní rok.*

*Pokud ředitel školy rozhodne o odkladu povinné školní docházky podle odstavce 1 nebo 3, doporučí zároveň zákonnému zástupci dítěte vzdělávání dítěte v přípravné třídě základní školy nebo v posledním ročníku mateřské školy, pokud lze předpokládat, že toto vzdělávání vyrovná vývoj dítěte.*

### 3. 3. Školní připravenost

*„Školní připravenost může být chápána především jako souhrn osvojených znalostí, dovedností a návyků vlivem výchovy a prostředí. Jde hlavně o výchovné a socializační hledisko a kompetence vázané na učení, které jsou předpokladem pro úspěšné zvládnutí požadavků školy.“* (Švingalová, 2003, s. ).

Vágnerová (2000) popisuje školní připravenost jako sociální připravenost a míru chápání hodnoty a smyslu školního vzdělání. Sociální připravenost dítěte můžeme hledat v jeho schopnosti orientovat se v různých sociálních rolích a diferencovat chování, které je s nimi spojeno. Dítě v 1. třídě by mělo umět respektovat roli učitele i svoji roli žáka a vědět, jaké chování je vhodné ve vztahu k učiteli a skutečně se tak chovat.

*„Pojem školní připravenost (způsobnost) postihuje oproti biologickému zrání spíše úroveň předškolní přípravy z hlediska schopností, vlivu prostředí a výchovy. S cílem dosáhnout u dětí školní způsobilosti byly ve světě vypracovány různé výcvikové plány.“* (Zelinková, 2000, s. 147)

Součástí sociální připravenosti je také úroveň verbální komunikace. Jakákoliv porucha či nedostatek v řeči ztěžuje dítěti jeho postavení ve třídě a může ovlivnit i jeho vztah s učitelem. Poruchy v řečovém projevu mohou mít negativní sociální odezvu a někdy i vyvolávat nepříznivé reakce okolí. Pro dobré zvládnutí výuky je také potřebná dobrá znalost vyučovacího jazyka.

Do sociální připravenosti zařazuje Vágnerová také schopnost respektovat běžné normy chování. Každé dítě musí znát základní pravidla a chovat se podle nich. Pokud dítě tato pravidla nezvládá, často se komplikuje jeho adaptace na školu.

Dalším hlediskem školní připravenosti, je chápání hodnoty a smyslu školního vzdělání. Na úspěšnost a motivaci ke školní práci má samozřejmě velký vliv postoj rodičů dítěte. Dítě přebírá postoje svých rodičů. Pro dítě má školní vzdělání takovou hodnotu, jakou mu přikládají jeho rodiče. Zde je důležitý osobní příklad. Pokud dítě žije v prostředí, kde školní úspěšnost nemá žádný význam, pak často dítěti chybí motivace k činnosti, neboť by mu vynaložená námaha nepřinesla žádný prospěch.

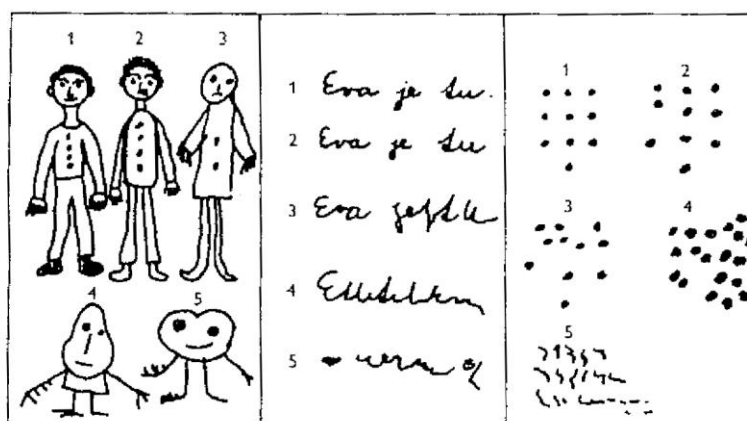
Znakem školní připravenosti dítěte je podle J. Langmeiera a D. Krejčířové (1998) kladný postoj ke škole, k učení a samozřejmě i pozitivní vztah k učiteli a ke spolužákům. Dítě by mělo být emočně připraveno a motivováno pro práci ve škole. Otevírají se mu nové možnosti, kterých buď dobře využij nebo je jimi zaskočeno a klade odpor.

### 3. 4. Metody posuzování školní zralosti

Školní zralost se většinou zjišťuje ve dvou fázích (Svoboda, 2001). První fáze tzv. screening je nejčastěji prováděna učitelkami mateřských škol a učitelkami při zápisu do školy. Další a daleko podrobnější vyšetření je psychology v PPP či SPC a odbornými lékaři.

Při odborných psychologických vyšetřeních školní zralosti jsou využívány různé testy (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001):

- Nejznámější a u nás nejvíce používaný bývá orientační test školní zralosti, který vypracoval psycholog Jaroslav Jirásek jako českou verzi Kernova testu. Tento test není nijak časově náročný. Dítě dostane za úkol nakreslit mužskou postavu, napodobit psací písmo a přesně obkreslit skupinu bodů, kterou vidí. Výkony dítěte jsou hodnoceny podle daného manuálu.



Obrázek č.5: Jiráskův test školní zralosti

- Obrázkově slovníková zkouška se uplatňuje především jako další z psychodiagnostických metod na zjišťování školní zralosti. Zjišťuje se slovní zásoba a pohotovost dítěte. Metoda se skládá z 30 barevných obrázků, které představují běžné i méně běžné předměty, zvířata a činnosti s přiměřeným přihlédnutím na

obtížnost úkolu. Předkládá se individuálně po navázání kontaktu s dítětem. Čas na řešení není přesně limitován a jeho měření umožňuje přihlížet k hledisku slovní pohotovosti dítěte (Přinosilová 2007).

- Ravenův test barevných matic je nonverbální test původně určený k měření obecné inteligence. Jedinec vybírá z možností vhodné geometrické obrazce. V tomto testu se zjišťuje pochopení komplexnosti, schopnost koncentrace pozornosti, ukládání a vybavování daných informací.
- Další je vývojový test zrakového vnímání Frostingové. Tento test je nejčastěji využíván pro děti od čtyř do osmi let. Je zaměřen na stupně vývoje zrakového vnímání: „každý nižší stupeň je předpokladem k rozvinutí nové kvality stupně vyššího,“ (Pokorná, 2001, s. 176). Jednotlivé stupně popsala autorka takto: 1. stupeň představuje vizuomotorické funkce, které představují vzájemnou koordinaci oka a těla. 2. stupeň je popsán jako správné vnímání figury a daného pozadí. 3. stupeň představuje trvalé vnímání tvaru. 4. stupeň má za úkol zjistit správné zrakové vnímání polohy předmětu v určitém prostoru. Poslední stupeň tohoto testu je založen na tom, jak jedinec vnímá polohu dvou a více předmětů v prostoru či vůči sobě navzájem (Pokorná, 2001).
- Matějček a Vágnerové se ve svém testu pokouší zjistit míru rozumových schopností a jejich uplatnění při zkoušce vědomostí předškolních dětí. Jedná se o všeobecnou informovanost dítěte – oblast počtářská, zvířata, rostliny, domácí činnosti, ale i pohádky.
- Edfeldtův reverzní test se pokouší zjistit, zda je dítě schopno rozlišovat zrcadlové tvary a jaká je tedy jeho připravenost ke čtení. Jedná se o percepční zralost či nezralost dítěte. V testu je velké množství figur, které se liší podle osy v rovině vodorovné či svislé. Jedinec vyhledává stejné a rozdílné obrazce. Ke zdárnému zvládnutí daného testu je potřeba dobré úrovně schopnosti koncentrace pozornosti.
- Jiráskův test, který se snaží určit podnětnost rodinného prostředí a úroveň inteligence dítěte je test duševního obzoru a informovanosti.
- Pro sluchovou diferenciaci se používá zkouška nesmyslných slov, kterou podle Wepmana pro potřeby češtiny upravil Matějček (Zelinková, 2003).
- Ke zjištění správné pravolevé orientace se nejčastěji využívá postup, který je popsán v souboru specifických zkoušek, který vytvořil Z. Žlab. Jde o orientaci dětí



ve čtverci, na jeho vlastním těle a i na osobě sedící k dítěti čelem (Zelinková, 2003).

- Dále se může využít orientační test dynamické praxe, kdy dítě napodobuje pohyby učitele. Zde se posuzuje úroveň jemné a hrubé motoriky a samozřejmě koordinace pohybů.

To je jen malá část testů, které se mohou využít při zjišťování školní zralosti a připravenosti.

### **3. 5. Znaký a příčiny školní nezralosti**

I když dítě dovrší věk šesti let, nemusí být bohužel dostatečně zralé nebo připravené k úspěšnému zvládnutí úkolů ve škole. Nejčastěji se u takových dětí vyskytuje nesoustředěnost na práci. Často nedovede přesně diferencovat sluchové a zrakové podněty. Jeho úroveň poznávacích procesů je nedostačující. Vybírá si hlavně to, co je pro něj v danou chvíli atraktivní. U těchto dětí se ve velké míře vyskytují i problémy s řečí. Nezralé dítě nemá ke školní práci vhodnou motivaci. Jeho opožděný socializační vývoj mu mnohdy brání ztotožnit se s rolí školáka (Vágnerová 1995).

Nezralé dítě s obtížemi zvládá základy sebeobsluhy (používání příboru, oblékání, obouvání, udržování pořádku ve svých věcech) a mnohdy i hygieny. Mnohdy má problémy s rozlišením tykání a vykání.

Za nezralé je také považováno dítě, které má oslabení ve vývoji některých psychických funkcí. Celková rozumová úroveň daného dítěte přesto odpovídá širší normě. Pokud je však dítě výrazně podprůměrné, je nutné si položit otázku, zda odklad povinné školní docházky tento problém vyřeší. Některé nezralé děti mohou mít určité nedostatky i v somatickém vývoji. Nejčastěji se jedná o různé zdravotní problémy. Většinou nezralé děti mají problém při navazování sociálních kontaktů. V úkolových situacích bývá jejich chování nejisté. Velmi snadno se unaví.

Mezi další projevy školní nezralosti může být zařazen i opožděný vývoj percepčně-motorických funkcí. Jedná se také o nevyzrálou vizuomotorickou koordinaci. Nezralé děti jsou často neposedné či naopak nápadně ztlumené. Mnohé tyto děti mají dispozice k negativnímu chování apod. (Říčan, Krejčířová, 1995).

Mezi školsky nezralé děti se mohou zařadit i děti s opožděným nebo nedokonalým vývojem řeči. Tyto děti mívají častěji než ostatní obtíže při čtení a psaní. Řeč je také velmi důležitá pro správné soužití v kolektivu dětí.

*„Jako školsky nezralé můžeme označit děti neklidné, impulzivní, utlumené, těžkopádné, nesoustředěné, nesamostatné, závislé, přecitlivělé, prudké, výbušné, vzdorné či nekomunikující a ustrašené. Každé z těchto dětí potřebuje pochopení příčiny jeho problému, porozumění a pomoc, mnohdy i odbornou.“ (Říčan, Krejčířová a kol., 1995)*

### **3. 6. Odklad školní docházky**

*"Jestliže dítě nesplňuje požadavky školní zralosti, je navrhován odklad školní docházky o jeden rok, pokud nejde o závažné postižení, které by vyžadovalo specializované vyšetření, případně změnu ve školním zařazení. Odklad školní docházky u dětí, které mají v některé oblasti závažné nedostatky, je plně odůvodněný a měl by být rodiči akceptován."* (Lisá, 1984, s. 188).

Nejčastějším důvodem k odkladu školní docházky bývá věk dítěte. Jedná se většinou o chlapce narozené v letních měsících. Dalším důvodem jsou problémy v řečové oblasti, potíže s pozorností či soustředěním dítěte. Jako další důvody bývají uváděny častá nemocnost dítěte, nižší odolnost organismu či menší fyzická vyspělost.

Pokud rodiče uvažují o odkladu školní docházky pro své dítě, měli by o něj požádat již při zápisu. O odkladu rozhoduje podle školského zákona ředitel školy na základě vyjádření pedagogicko-psychologické poradny a odborné lékařské zprávy. Proti rozhodnutí se mohou rodiče do 15 dnů odvolat (běžné správní řízení). O odkladu školní docházky dostane rodič písemné rozhodnutí ředitele školy.

O rok později již rodiče nemusí znovu k zápisu a jejich dítě je automaticky zapsáno do první třídy v následujícím školním roce. Přesto ke druhému zápisu rodiče s dítětem přijít můžou, a je jim to také doporučováno. Bývá to z toho důvodu, aby ředitel dané školy věděl, že dítě do školy skutečně přijde a také proto, že se často při zápisu rodiče dozví nové informace. V neposlední řadě je dobré, že jde dítě k zápisu do školy se svými spolužáky z mateřské školy a tak vše prožívají spolu a není jaksi v roli „někoho jiného“, kdo tam prostě už nemusí.

## 4. Pedagogická diagnostika

Pojem diagnostika bývá využíván v mnoha oborech jak lékařských, tak pedagogických i psychologických. Jde o slovo řeckého původu (dia-gnósis = vyšetření, rozpoznání či rozlišení).

Pedagogická diagnostika se zaměřuje na proces výchovy a vzdělávání. I když jde o mladý vědní obor, má svůj vědecký základ, obecnou i metodickou teorii a také diagnostickou praxi. Zelinková (2001) ve své knize uvádí, že pedagogická diagnostika je komplexní proces a cílem je poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu a jeho účastníků. Snaží se zjistit dosaženou úroveň vědomostí, dovedností a návyků. Zjišťuje i emocionálně-sociální úroveň daného dítěte. Na základě sebraných poznatků jsou vytvořeny závěry, které později vedou k plánování dalších kroků. „*Předmětem pedagogické diagnostiky je cel= pole jevů, dějů a jejich vzájemných vztahů v oblasti pedagogické situace*“ (Spáčilová, 2009, s. 9).

Pedagogická diagnostika je proces dlouhodobý, spirálově probíhající proces, kdy pedagog sleduje vnitřní (zdravotní stav v minulosti i současnosti, temperament, potřeby) a samozřejmě i vnější podmínky (rodinné prostředí, zájmy dítěte, atd.), které ovlivňují jedince.

Mojžíšek (1987) uvádí, že cílem pedagogické diagnostiky je zjišťování a posuzování schopností dítěte pro učení a vzdělávání. Zda se vývojové pokroky dítěte přibližují očekávání, stupni vývoje a standardům určeným pro jednotlivé etapy vzdělávání.

### 4. 1. Typy pedagogické diagnostiky

Individuální diagnostika se nejčastěji zaměřuje na výkon daného dítěte. Snaží se posoudit dítě ve vztahu k sobě samému. Nikdy nesrovnává výkony s výkony ostatních dětí. Naopak porovnává výkony dítěte s výkony předchozími, jeho individuální osobností a rozvojem v určité oblasti. Stanovuje volbu vhodných postupů a metod pro jeho další rozvoj.

Normativní diagnostika posuzuje dítě podle normy pro daný věk. Reprezentativní vzorek populace bývá srovnáván při stejné zkoušce. Snaží se ukázat danému jedinci, zda dosahuje dané normy svých vrstevníků.

Kriteriální diagnostika srovnává dané dítě s určitým vybraným kritériem – rozlišuje barvy, vyslovuje správně dané hlásky, atd. Diferenciální diagnostika se zaměřuje na znalost příčin určitého jevu. Tuto diagnostiku dělají odborníci – speciální pedagog, psycholog apod.

## **4. 2. Etapy pedagogické diagnostiky**

Přípravná etapa řeší otázku, z jakého důvodu a proč je potřeba provádět diagnostiku, kdo a kdy má být diagnostikován. V této fázi diagnostikování jsou vyslovena určitá očekávání. Znalost podmínek a vhodných diagnostických nástrojů, tak může umožnit co nejrychlejší přípravu celého diagnostického procesu.

V realizační etapě daný pedagog získává informace na základě jím použitých a vybraných diagnostických metod. Další etapa spočívá ve zpracování získaných údajů. Pedagog třídí zjištěné informace a kvantitativně či kvalitativně je zpracovává. Následuje etapa vyhodnocení a interpretace získaných dat. Poslední etapa se věnuje vyslovení prognózy pro další postup vzdělávání a samozřejmě pedagog navrhuje různé návrhy opatření.

## **4. 3. Vybrané metody pedagogické diagnostiky**

### **4. 3. 1. Pozorování**

Pozorování je metoda, která spočívá v záměrném a plánovitém vnímání zaměřené k dosažení cíle. „*Pozorování je jistě nejznámějším a nejstarším způsobem, jakým se člověk dozvídá o světě kolem sebe. Pozorování patří k nejzákladnějším technikám sběru dat. V tomto ohledu používá pozorování jako pracovní metodu nejen psycholog, lékař, fyzik, přírodovědec, ale i každý běžný „člověk z ulice“*“ (Ferjenčík, 2000, s. 151).

Pedagog může vnímat dítě v průběhu celého dne, týdne, roku a uvědomuje si reakce na úspěch či neúspěch. Má tedy možnost dlouhodobě sledovat jeho vývoj. Podle trvání rozlišujeme pozorování krátkodobé (návštěva v pedagogicko-psychologické poradně) a dlouhodobé (může trvat i několik let). Tato metoda může být náhodná nebo systematická (Zelinková, 2001).

Pozorování se orientuje na takové projevy dítěte, které lze vidět, slyšet a měřit. Výsledkem pozorování by měl být co nejdokonalejší obraz dítěte. Důležité však je, aby pedagog uměl se získanými údaji pracovat a propojovat je s teorií.

Máme několik druhů pozorování. Introspekce je zaměřena na pozorování sebe sama, extrospekce se naproti tomu zabývá pozorováním druhých. Orientační pozorování je nasměrované na vybranou skutečnost a snaží se zachytit určitý jev. Komplexní pozorování sleduje více kategorií v dané situaci. Pokud mezi pozorovatelem a pozorovaným nestojí žádný prostředník, jedná se o pozorování přímé. Nepřímé pozorování je zprostředkované, tj. videozáznam.

*„Pozorování jako metoda pedagogické diagnostiky je proces systematického sledování a zaznamenávání projevů dítěte (i učitele) s cílem rozhodnout o optimálním vedení dítěte. Není omezeno na školní třídu, probíhá všude, kde dochází k interakci mezi dětmi, dětmi a dospělými, kde se dítě nějakým způsobem projevuje.“ (Zelinková, 2001, s. 28)*

Pouhé pozorování by samozřejmě nestačilo dát odpověď na všechny položené otázky, a tak je potřeba využít i další pedagogické diagnostické metody.

#### **4. 3. 2. Rozhovor**

K dalším důležitým diagnostickým metodám patří rozhovor. Tato metoda se používá převážně jako doplnění a zjišťování názorů, hodnot, postojů a pocitů. *„Jde o takovou techniku shromažďování materiálu, která je založena na individuálním přístupu a bezprostřední komunikaci s dítětem.“ (Spáčilová, 2009, s. 43)*

Vedení rozhovorů není nijak jednoduché, protože se nejedná pouze o nezávazné povídání. Rozhovor může být strukturovaný a nestrukturovaný. Strukturovaný má přesně stanovený cíl a cesty, které nás k němu dovedou. Volné vyprávění lze nazvat nestrukturovaným rozhovorem. K oběma je důležité klidné prostředí, kde nikdo nebude v průběhu rozhovoru rušit. (Zelinková, 2001)

Rozhovor má celkem tři části. V úvodní části jde o navázání kontaktu. V hlavní části by mělo dojít k zjišťování podrobných údajů o dítěti a jeho potížích. Tuto část rozhovoru je možné nazvat jako stěžejní při určování diagnostického nálezu. V závěrečné

části dochází ke sdělování výsledku vyšetření a jsou navržena řešení a další formy spolupráce.

Interview je technika, při které jsou kladeny otázky přesně podle daného řádu. Interview se od rozhovoru liší především tím, že pedagog je jednoznačně v roli tazatele a iniciuje interview, určuje témata, otázky, okruhy atd. Při reprodukci se pak snaží zachytit nejen slova dotyčné osoby, ale také atmosféru, typické charakteristiky osobnosti a smysl jejích výpovědí.

Při rozhovoru mohou být pokládány otázky uzavřené, které slouží k rychlé orientaci. Jsou většinou nenáročné na čas, odpovědi mohou být jednoslovné, bohužel ne vždy jsou přesné. Otázky otevřené dávají daleko větší prostor pro dotazovaného. Jsou však časově náročnější.

Záznam rozhovoru lze uskutečňovat již během rozhovoru nebo až po jeho skončení. Někdy se může stát, že záznam při rozhovoru ruší. Pokud se rozhovor zaznamenává až po jeho skončení, mohou být zaznamenány nepřesné údaje.

#### **4. 3. 3. Dotazník**

Jde o nejčastěji používanou písemnou metodu ke hromadnému zjišťování a vyhodnocování údajů. Umožňuje tak získat údaje od velkého množství respondentů v krátkém časovém intervalu. Je důležité věnovat dostatečnou pozornost přípravě, zadání a vyhodnocování údajů, protože chybně sestavený a použitý dotazník poskytuje zkreslené informace, které mohou vést k mylným závěrům. U dětí předškolního věku, však musí dotazník další osoba číst a odpovědi zaznamenávat, protože předškolák ještě není schopen číst a psát.

Podle Zelinkové by měl dotazník vyhovovat určitým požadavkům. Dotazy musí být vždy voleny tak, aby postihovaly zkoumaný předmět; formulace otázek musí být stručná a výstižná, nikdy nesmí připouštět různý výklad a otázky nesmějí obsahovat neznámé pojmy. Dotazník by neměl být příliš obsáhlý. Můžeme se domnívat, že stručnějšímu dotazníku budou respondenti věnovat více pozornosti.

Určitou obdobou dotazníků mohou být různé inventáře, záznamové nebo hodnotící archy, formuláře apod. Ty bývají pečlivěji strukturované, přehledné, mívají podobu tabulek a pracují s kritérii a hodnotícími stupnicemi (škálami).

#### 4. 3. 4. Anamnéza

Anamnéza je slovo řeckého původu a znamená předchorobí, tj. informace z uplynulého životního období jedince. Důležité informace mohou být získány od rodičů či jiných příbuzných.

*„Osobní anamnéza je zdrojem poznatků o prenatálním i perinatálním vývoji v předškolním věku. Získané údaje mohou pomoci při hledání příčin případných obtíží.“* (Zelinková, 2001, s. 32) V anamnestickém rozhovoru se zjišťuje průběh těhotenství, porod a poporodní vývoj. Zjišťujeme rozvoj motoriky, řeči, zdravotní stav dítěte, vývoj obtíží, zájmy atd. Jde tedy o zjišťování okolností, které mohou mít vliv na dozrávání centrální nervové soustavy dítěte a také pomohou objasnit určité problémy.

*„Rodinná anamnéza podává informace o způsobu výchovy v rodině, vlivu členů rodiny i širší rodiny (prarodiče, tety, strýčci na děti... Při rozhovoru s rodiči se snažíme získat informace, které mohou vést odhalení těch příčin obtíží, jež pramení ze života v rodině, a na základě informací ukázat cestu vhodného přístupu k dítěti.“* (Zelinková, 2001, s. 33) Zjišťují se různé údaje o rodičích a sourozencích šetřeného jedince. Jde především o zdravotní stav, vzdělání a zaměstnání rodičů, ale i o kvalitu rodičovské péče či stimulaci a rozvoj dítěte. Dále se snaží rozkrýt výchovné postupy v dané rodině, její kulturní úroveň, trávení volného času a samozřejmě celkové rodinné klima.

Anamnéza širších životních podmínek se pokouší zjistit celkovou situaci v okolí dítěte. Ať jde o rodinné prostředí, tak i přátelské vazby či různá výchovná působení institucí.

*„Školní anamnéza zahrnuje nejen hodnocení předcházejícími a současnými učiteli, ale též dalšími jedinci, kteří s dítětem přišli do styku (školní družina, zájmový oddíl, učitelé, kteří ve třídě nevyučují, apod.)“* (Zelinková, 2001, s. 34) Školní anamnéza je důležitá při řešení školních problémů. Zajímá se o to, jak dítě zvládalo adaptaci na kolektiv, jak dokáže řešit konflikty, jak komunikuje s vrstevníky i učiteli, zda je schopné spolupracovat ve skupině, atd.

#### **4. 3. 5. Testy**

Testy jsou diagnostickými nástroji v pedagogice i psychologii. Zjišťují dosažené úrovně v dané oblasti. Standardizované testy měří schopnosti, nadání, výkon, zájmy atd. Tyto druhy testů musí vždy splňovat velmi přísná pravidla. Psychologické testy využívají psychologové a neslouží k pedagogické diagnostice.

*„Podstatným znakem psychologických testových metod je standardizace. Přesně jsou určeny úkoly předkládané zkoumané osobě i způsob jejich předkládání (instrukce, vysvětlení, popřípadě způsob a míra pomoci). Přesně je určen také způsob zpracování a hodnocení výsledků. Výsledky z vyšetření jednotlivce srovnáváme s výsledky druhých osob, s normami, jak byly zjištěny statistickým zpracováním výsledky velkého počtu osob při standardizaci, před zavedením testu do praxe.“ (Čáp, 1979, s. 130)*

#### **4. 3. 6. Analýza produktů činností dítěte**

Analýza produktů činnosti je diagnostická metoda, která poskytuje informace o osvojených vědomostech a dovednostech dítěte, ale i o jeho vlastnostech či zájmech. Zabývá se rozbořením již hotového výrobku nebo materiálu. Hodnocení se uskutečňuje v úrovni formální i obsahové. Získané poznatky je nutné porovnat i s dalšími metodami. (Pipeková, 2006)

Tato metoda by měla být využívána jako motivace k další práci, ale i k posílení sebedůvěry dítěte či k jeho správnému postavení v kolektivu.

#### **4. 3. 7. Portfolio**

*„Portfolio je uspořádaný soubor prací žáka sebraných za určitou dobu výuky, který poskytuje informace o pracovních výsledcích žáka. V portfoliu mohou být uloženy žákovi písemné a výtvarné práce, záznamy učitele, rodičů.“ (Zelinková, 2001, s. 45)*

Analýza těchto získaných materiálů poskytuje pedagogovi informace o rozvoji a učení dítěte a zpětnou vazbu účinnosti jeho vzdělávacích postupů. V současném školství mají svá portfolia již děti v mateřské škole.



#### **4. 4. Chyby v diagnostické činnosti**

Chyby, ke kterým může dojít v diagnostické činnosti, pochází z několika zdrojů. Může jít o vnější i vnitřní příčiny. Nejčastěji jde o nedostatečnou znalost vzdělávacích standardů. Dále jde o neznalost vhodných metod, kterými se zjišťují jednotlivé kvality a kompetence jedince. Jako poslední může jít o nerespektování požadavků na diagnostickou činnost.

Aby k těmto chybám nedocházelo, je důležité respektovat lidskou důstojnost jedince, znát požadavky na pedagogickou diagnostiku konzultovat rozhodnutí s odborníky.

## 5. Vliv prostředí na vývoj dítěte

Pokud se má jedinec správně vyvíjet po stránce charakterové a duševní, aby byl ve společnosti užitečný, musí vyrůstat ve stálém, citově vřelém a příznivém prostředí. O výchovu, vzdělání a prospěch pečuje převážně rodina, ale i škola a kamarádi.

### 5. 1. Rodinná výchova

*„Rodina, jako nejstarší základní společenská skupina či společenství, nejtěsněji spjatá nejrůznějšími vztahy uvnitř i navenek. Funkcemi, činnostmi zabezpečujícími potřeby svých členů a společnosti jako celku, prochází celou svou historií neustálými změnami co do své velikosti, významu i začlenění do společnosti. Adaptuje se přitom na její nejrůznější proměny či vývojové stupně. Přizpůsobuje se jim, udržuje život člověka prakticky ve všech jeho sférách a cyklech“ (Dunovský, 1999, str. 91-92).*

Rodina má výsadní a jedinečné postavení ve vývoji dítěte. Ovlivňuje ho v jeho nejcitlivějších fázích. Hlavními znaky rodinné výchovy je možné označit trvalost a hloubku vztahů mezi rodiči a dětmi. Dítě si tento model ponese do dalšího života a bude s ním srovnávat všechny své další vztahy.

Rodinu lze chápat jako společenskou instituci, jejíž členové se vzájemně respektují. Nejzákladnější členění rodin je na úplnou, kdy na dítě působí dva rodiče a neúplnou, kdy jsou veškeré povinnosti přeneseny pouze na jednoho z rodičů.

Rodina by měla zabezpečovat všechny své členy hmotně, pečovat o jejich zdraví, výživu a kulturní návyky. Měla by vytvářet specifické socializační a výchovné prostředí pro děti, předávat jim kulturní dědictví, vštěpovat morální způsoby chování ve společnosti, ovlivňovat je v různých směrech, usměrňovat, chránit a samozřejmě podporovat.

Každá rodina prosazuje jiný způsob a typ výchovy. Odborná literatura uvádí nejčastěji tři základní typy.

- Styl autoritativní neboli dominantní je založený na naprosté poslušnosti jedince k rodičovské autoritě. Dítě musí bezmezně poslouchat a plnit všechny příkazy ze strany rodičů bez jakéhokoliv odmlouvání. U dětí vychovávaných tímto stylem se objevuje pasivita nebo naopak agresivita.
- Styl liberální nechává dětem veškerou volnost v jejich rozhodování.

- Nejpriznivější styl výchovy je demokratický. Tento styl respektuje dítě jako osobnost a dává mu možnost se svobodně rozhodovat. Dítě se však musí naučit nést odpovědnost za svoje skutky. Rodiče zaujímají ke svému dítěti kamarádský vztah, snaží se společně nalézt řešení určitého problému.

Řízení				
Emoční vztah	silné	střední	slabé	rozporné
<b>záporný</b>	1 výchova autokratická, tradiční, patriarchální		2 liberální výchova s nezájmem o dítě	3 pesimální forma výchovy, rozporné řízení se záporným vztahem
<b>záporně kladný</b>	9 výchova emočně rozporná, jeden z rodičů zavrhuje, druhý extrémně kladný nebo dítě je s ním v koalici			
<b>kladný</b>	4 výchova přísná a přitom laskavá	5 optimální forma výchovy se vzájemným porozuměním a přiměřeným řízením	6 laskavá výchova bez požadavků a hranic	7 rozporné řízení relativně vyvážené kladným emočním vztahem
<b>extrémně kladný</b>			8 kamarádský vztah, dobrovolné dodržování norem	

Tabulka č.4: Model devíti polí (Čáp, 1994)

Jako výchova, tak i vztahy bývají v rodinách různé. Jde mnohdy o počet a pořadí sourozenců. Často v rodinách platí, že odpovědnost bývá přenášena na nejstarší dítě. Naopak nejmladší dítě bývá v rodinách s více sourozenci rozmazlováno. Mnohdy bývá výchova ovlivňována i prarodiči. Na rozvíjení pozitivních citových vztahů v rodinách může mít vliv i přidělení jména a oslovování dítěte.

Rodina bývá jedním z prvních modelů společnosti, se kterým má dítě možnost se setkat. Od rodičů by mělo dostat nejen lásku a péči, ale i pojem o pravidlech a mezích, jež jsou pro prosazování osobních zájmů povoleny. (Matoušek, 1997)

## 5. 2. Mateřská škola a osobnost učitele

Na jedince nepůsobí jen rodina, ale i další vnější činitelé. Mezi nejvýznamnější činitele patří škola. Pro každé dítě nástup do mateřské školy znamená přechod do nového a neznámého prostředí, kde platí samozřejmě jiná pravidla než v rodině. Učitel se pro dítě stává autoritou, kterou dříve vidělo jen ve svých rodičích. Učitelku mateřské školy porovnává se svými rodiči.

V mateřské škole se většina dětí srovnává se svými vrstevníky a je pro ně důležité, jak jsou v kolektivu přijaté. Dítě s nižším nadáním nebo nějakým handicapem se do

kolektivu začleňuje obtížně. Učitel musí vždy zvládat tyto problémy rozeznat a správně řešit, aby nemohlo dojít k nevhodnému chování mezi dětmi.

Úkolem předškolního vzdělávání je doplnit rodinnou výchovu a snaží se zajistit dostatek vhodných a patřičných podnětů k jeho správnému rozvoji a učení. Děti v mateřské škole získávají vhodné návyky a dovednosti. Vzdělání v mateřské škole v České republice není povinné. Přesto by se mělo stát počáteční etapou celoživotního vzdělávání dětí. Nejdůležitější je pro dítě před vstupem do základní školy. Vzdělávání v mateřské škole je nejčastěji organizováno pro děti od tří do šesti let. V současné době mohou nastupovat do mateřských škol i děti dvouleté.

Každé dítě, které navštěvuje mateřskou školu, dostává správnou péči ve všech oblastech předškolního vzdělání a v souladu s jeho věkovými schopnostmi. S dětmi v mateřských školách pracují pedagogové, kteří musí splňovat odbornou kvalifikaci.

Režim se v mateřské škole řídí danými pravidly. Jde především o pravidelný denní rytmus a řád, který je důležitý pro zdravý vývoj dítěte. Denní režim musí být dostatečně pružný a pedagogové by měli vhodně respektovat individuální potřeby dětí. V současné době v mateřské škole probíhá výchova v souladu s Rámcovým programem pro předškolní vzdělávání.

Veškeré činnosti v mateřské škole musí být připraveny vždy tak, aby odpovídaly individuálním vzdělávacím potřebám a schopnostem všech dětí. Předškolní vzdělávání má smysluplně doplňovat denní režim dítěte a poskytovat mu vhodnou odbornou péči. Nikdy se neorientuje na výkon dítěte, aby u něj nevznikaly špatné zážitky z neúspěchu. Mateřská škola může na základě dlouhodobého a každodenního styku s dítětem i jeho rodiči může plnit i diagnostický úkol (RVP PV 2004).

V mateřské škole je každému dítěti zajištěna kvalitní a správná pedagogická péče. Učitelky se snaží zařadit do jednotlivých činností různá výchovná zaměstnání, která u dětí rozvíjí jejich schopnosti. Děti se rozvíjí převážně v oblasti tělesné, hudební, pracovní a výtvarné výchově. Důležitá je pro ně spontánnost a hravost. (Čáp, Mareš, 2001).

Důležitým rokem, kdyby každé dítě mělo mateřskou školu navštěvovat, je rok před nástupem do základní školy. V tomto roce, by se děti měly zdokonalit ve všech oblastech, které jsou potřebné pro jejich úspěšné zahájení povinné školní docházky. Většina dětí již zvládá poměrně dobře sebeobsluhu. Umí vyjmenovat základní i doplňkové barvy, dokážou

se orientovat v prostoru, pojmenují geometrické tvary, poznají zvířata i jejich mláďata, pojmenují rostliny a květiny apod.

V současné době musí pracovat všechny mateřské školy v České republice podle vlastních školních vzdělávacích programů, které byly vytvořeny v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání z roku 2004, který je pro ně závazným dokumentem, který kontroluje ČŠI.

### **5. 3. Vrstevníci**

Předškolní děti navazují kontakty už i mimo rodinu a to především s vrstevníky. Mezi vrstevníky jde o vztah symetrický, kdy od toho druhého nemohou čekat ochranu či nějaké vyšší kompetence.

Mezi vrstevníky se nejprve řadí sourozenci, které dítě získává bez jakéhokoliv svého výběru. Naproti tomu kamaráda si již dítě vybere samo. Kamaráda si v tomto věku vybírá nejprve podle pohlaví, zevnějšku, sociální atraktivity a samozřejmě i podle způsobu chování. Kamarádství v předškolním věku jsou povrchní a proměnlivá.

*„Z hlediska předškolního dítěte je kamarád ten, kdo se mnou dělá různé věci, je to ten, se kterým si rád hraju nebo povídám. Kamarád je ten, kdo mi půjčí svou hračku. Kamarád je ten, kdo chce to, co chci já.“ (Vágnerová, 1996, s. 121)*

Vztahy se ve skupině vrstevníků rozvíjí na stejné úrovni. Postupně dochází k diferenciaci a specifikaci sociálních rolí. Dítě má možnost rozvíjet schopnost spolupráce i soupeření.

### **5. 4. Média**

*„Pojem médium byl odvozen z latinského médium, tj. prostředí, střed a obecně pod pojem médium zahrnujeme jakoukoli skutečnost, která nám zprostředkovává jinou skutečnost, v přenosu informací mezi dvěma subjekty funguje médium doslova jako prostředník, přenašeč, který zprostředkovává informaci určitému příjemci či skupině příjemců. Jinými slovy řečeno, médium je specifická forma transferu informací. Obecně lze jakýkoli komunikační prostředek prohlásit médiem.“ (Petříková, Štěpánek, 1998, s. 11)*

Již od narození jsou děti obklopeny médii. Ať už jde o internet, televizi, rádio, noviny, počítačové hry nebo mobilní telefony. Všechna tato uvedená média jsou nedílnou součástí každodenního života a mají vliv jak na jednotlivce, tak na celou společnost.

Děti se s médii setkávají nejen v rodině, ale i ve školském zařízení a ve volném čase. V současné době média ovlivňují výchovné a volnočasové využívání. Děti předškolního věku pomocí médií získávají různé informace, mohou rozvíjet své zájmy. Bohužel využívání médií může vést k nějaké závislosti nebo k utváření nevhodných vnitřních norem důsledkem sledování násilnických pořadů.

*„Děti obojího pohlaví, každého věku, každé rasy, z každé společenské vrstvy, na každém stupni inteligence mohou být nepříznivě ovlivněny sledováním násilných pořadů na obrazovce.“ (Říčan, 1995, s. 19)*

## 6. Současné pojetí mateřské školy

Předškolní vzdělávání má v současnosti zajistit aktivní rozvoj dětí. Hlavním úkolem je podpora jejich tělesného rozvoje a zdraví, motivace k učení, chápání světa či dalšímu poznávání. Vzdělávání v mateřských školách se uzpůsobuje vývojovým, fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám. Prostředí by vždy mělo být podnětné, vstřícné, bezpečné a uzpůsobené individuálním potřebám a zájmům dítěte.

### 6. 1. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) byl vytvořen tak, aby respektoval odborné požadavky dnešní doby. Má zajistit srovnatelné podmínky ve vzdělávání v mateřských školách veřejných i soukromých. Důležité je, aby byly respektovány individuální zvláštnosti všech dětí navštěvujících předškolní zařízení. Mají být rozvíjeny klíčové kompetence, s přihlédnutím k možnostem daného dítěte. Zároveň se má vytvářet prostor pro rozvoj rozmanitých programů a koncepcí v jednotlivých mateřských školách. RVP PV tedy vymezuje dané úkoly předškolního vzdělávání, metody a formy práce, stanovuje cíle a klíčové kompetence předškolního vzdělávání.

Rámcové cíle předškolního vzdělávání jsou stanoveny jako záměry a výstupy. Vyjadřují univerzální záměry předškolního vzdělání:

- rozvíjení dítěte a jeho schopnost učení,
- osvojení si základů hodnot, na nichž je založena naše společnost,
- získání osobnostní samostatnosti, schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí.

Klíčové kompetence zastupují soubor určitých vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro rozvoj a uplatnění každého jedince. Základy klíčových kompetencí, které jsou v předškolním věku položeny, mohou být vést k dalšímu rozvoji osobnosti dítěte. Klíčové kompetence pro předškolní vzdělávání jsou stanoveny podle RVP PV takto:

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,

- kompetence sociální a personální,
- kompetence činnostní a občanské.

Dílčí funkce vyjadřují konkrétní záměry, které patří k příslušné vzdělávací oblasti:

- biologické,
- psychologické,
- interpersonální,
- sociálně-kulturní,
- environmentální.

Dítě by na konci předškolního období mělo být fyzicky i psychicky zralé a sociálně samostatné. Všechny vzdělávací oblasti mají být propojené a vzdělání pak může probíhat přirozeně a účinně. Vzdělávací obsah RVP PV je rozdělen do pěti částí:

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

Vzdělávací oblast „Dítě a jeho tělo“ se zaměřuje na podporu správného rozvoje stránky tělesné zdatnosti, pohybové a zdravotní kultury a manipulačních dovedností. Děti se postupně zdokonalují v lokomoční i nelokomoční pohybové činnosti, gymnastice, turistice, sezónních činnostech a míčových hrách. Provozují zdravotně zaměřené činnosti (vyrovnávací, protahovací, dechová, relaxační apod.) Učí se poznávat své tělo a jeho části. Uskutečňují manipulační činnosti s předměty, pomůckami a nástroji. Seznamují se s věcmi, které je obklopují.

Rozvoj intelektu, řeči a jazyka, poznávacích procesů, citů, vůle, kreativity a sebepojetí či odolnost a psychickou pohodu bylo začleněno do vzdělávací oblasti „Dítě a jeho psychika“. Tato vzdělávací oblast má tři dílčí vzdělávací cíle:

- jazyk a řeč – seznamují se s knihami a časopisy, rozšiřují si slovní zásobu, učí se graficky napodobovat různé symboly nebo i písmena a čísla,
- poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace – pozorováním si zdokonalují svou pozornost, paměť a myšlení; také se posilují city;



k tomu se využívají různé výtvarné, dramatické, hudební, taneční a kognitivní aktivity,

- sebepojetí, city, vůle – v této oblasti jde o získání schopnosti poznání sebe sama, dítě by si mělo uvědomit vlastní identitu a získat pozitivní vztahy k sobě.

Seznámení se s pravidly chování, vztahu k druhým, posilování, kultivování a obohacování vzájemné komunikace s dospělými a vrstevníky je cílem vzdělávací oblasti „Dítě a ten druhý“. Děti se v průběhu různých okolností učí řešit vzniklé situace. Vytvářejí si prosociální postoje ve vztahu k ostatním lidem. Rozvíjejí se rovněž jejich kooperativní dovednosti.

Vzdělávací oblast „Dítě a společnost“ má za cíl seznamovat děti s pravidly společenského soužití. Dítě se učí porozumět základním projevům neverbální komunikace. Vytváří si povědomí o existenci společenství i jiných kultur a národností. Návštěvami společenských a kulturních akcí se postupně rozvíjí jejich společenský i estetický vkus.

Poslední vzdělávací oblastí je „Dítě a jeho svět“. Tato oblast seznamuje dítě s místem, kde žije. Vytváří elementární povědomí o širším přírodním, kulturním i technickém prostředí. Při praktických činnostech se seznamuje s různými přírodními ději a látkami. Rozvíjí úctu k životu ve všech jeho formách. Vytváří povědomí o vlastní sounáležitosti se světem, přírodou, společností i planetou Zemí (RVP PV 2004).

## **6. 2. Metody reedukace u dětí s odkladem školní docházky**

Nastane-li situace, kdy dítě dostane odklad povinné školní docházky, měla by se aktivita ze strany dospělých výrazně zaměřit především na ty oblasti, v nichž se objevil nějaký problém. Ve výchovném programu mateřské školy je cílená předškolní výchova.

Pedagogové, kteří pracují v mateřské škole, užívají širokou řadu možností jak připravit děti k zápisu do 1. třídy. Nejčastější osvědčenou metodou se jeví užití různých typů pracovních listů. Některé pracovní listy pomáhají při nácviku pozornosti a postřehu, zrakového vnímání, prostorové orientace, matematických představ (početních, ale i nácvik poznání a pojmenování geometrických tvarů), zrakové analýzy a syntézy, orientaci na papíře, nácvik stříhání a vybarvování, rozvoje všeobecných znalostí, ale také pomáhají při nácviku grafomotorických dovedností. Možnosti využití pracovního listu jsou velice variabilní. Při práci s nimi lze procvičovat vždy několik oblastí najednou. Z toho důvodu

jsou při činnostech v mateřské škole oblíbeným způsobem práce s předškolními dětmi. Mnoho nakladatelství takové pracovní listy vydávají, jsou barevné a pro děti lákavé. V některých mateřských školách, z důvodu šetření finančních prostředků, si učitelky pracovní listy vytváří samy a většinou si je dělají přímo na míru daných dětí.

Nejdůležitější činností v předškolním věku je hra, která také nabízí možnosti pro reedukaci v různých oblastech vývoje dítěte. „*Hra dítěti zprostředkovává poznávání světa, skutečnosti, učí je spolupráci, podřizování pravidlům, respektování ostatních dětí i dospělých, přináší nejen radost z úspěchu, ale učí je i prohrávat, nést neúspěch*“ (Žáčková, Jurovičová, 1998, s. 4).

Hra je velmi podstatným prostředkem pro zlepšování pozornosti dítěte předškolního věku. Soustředění pozornosti bývá citově zabarveno, hra je motivována a dítě se na ni dokáže soustředit mnohem delší dobu než na jiné činnosti. Na dítě jsou při hře kladeny různé požadavky na psychické procesy i vlastnosti. Pro pedagoga je hra možností širokého výchovně vzdělávacího působení. V mateřských školách je hra využívána v rámci běžných výchovně vzdělávacích metod. Pro reedukaci školní nezralosti jsou nejčastěji využívány hry rozvíjející smyslové vnímání, paměť a pozornost, řeč a myšlení, matematické představy, motorické a senzomotorické funkce, motorickou koordinaci a rytmus. Příkladů her pro rozvoj předškolních dovedností je mnoho.

Kromě běžných činností v mateřské škole, které jsou zaměřeny na přípravu dítěte pro vstup do školy, pracují učitelky mateřských škol s různými stimulačními programy. Některé stimulační programy mohou posilovat celkový rozvoj dítěte a jiné jsou cíleně zaměřeny na jeho nedostatečně rozvinuté oblasti.

Nejznámějším stimulačním programem, který se využívá pro děti od 5 do 11 let je *Metoda dobrého startu* (dále jen MDS). Českou verzi MDS vypracovala Jana Swierkoszová. Metoda se používá pro děti s poruchami vývoje i pro děti s normálním psychomotorickým vývojem. Cvičení MDS děti s normální úrovní psychomotorických funkcí aktivizuje a dětem s poruchami vývoje pomáhá upravit nepravidelně se rozvíjející funkce. Tento program je rozpracován do 25 lekcí a je vhodný především v předškolním věku, nebo na počátku školní docházky. Základem a nositelem celého děje je píseň, rytmus a melodie. Tomu všemu odpovídá pohybová, řečová a grafomotorická cvičení. (Bartoňová, 2004)

Dalším stimulačním programem, který využívají mateřské školy formou tzv. řízených činností v rámci přípravy dětí s odkladem školní docházky na vstup do školy, je Edukativně stimulační skupina (dále ESS). Cílem tohoto programu je rozvoj schopností a dovedností ve všech oblastech potřebných pro úspěšný vstup dítěte do základní školy. V tomto programu musí být velmi úzká spolupráce pedagogů mateřské školy a rodičů dítěte. Je potřebná účast alespoň jednoho rodiče. Ten by měl poskytnout dítěti pocit bezpečí a opory v nesnázích. Mnohdy může rodič získat jiný náhled na daný problém.

Jako další slouží program KUMOT, který je zaměřen na děti od pěti do osmi let. Tento program se snaží hravou formou pracovat s jemnou a hrubou motorikou, oromotorikou, procvičuje koordinaci, učí děti usměrňovat impulzivitu, ale také vzájemně spolupracovat a otevřeně komunikovat s ostatními. Tento program je opět založen na písničkách, tentokrát v moderním rytmu. Každá písnička má v sobě nějaké ponaučení a jejich autorem je Pavel Novák. Program obsahuje zpěvník a magnetofonovou nahrávku. (Bartoňová, 2004)

## **II. EMPIRICKÁ ČÁST**

### **7. Statistické údaje**

Provedený výzkum se zabýval zhodnocením problematiky odkladů školní docházky dětí české a romské národnosti v rámci Libereckého kraje. Pomocí dotazníkového šetření byla zjišťována připravenost předškolních dětí a množství odkladů školní docházky.

Dotazník byl sestaven autorkou, takže jeho validita není ověřena na větším počtu respondentů. Byl určen pedagogům mateřských a základních škol, kteří pracují s dětmi předškolního věku a zajišťují zápisy do 1. tříd. Tomu bylo podřízeno množství otázek a jejich zacházení do hloubky.

Komunikace s řediteli a učiteli škol probíhala osobně. Dotazník obsahuje otevřené i uzavřené typy otázek. Dotazník byl anonymní a vyhotoven pouze pro tuto diplomovou práci.

Při sestavování dotazníku se autorka snažila, aby postihoval všechny segmenty školního zápisu, ale na druhou stranu chtěla zachovat jejich krátkou dobu vyplňování.

#### **7.1. Výzkumné šetření**

Výzkumnému šetření předcházelo sestavení dotazníku. Poté následoval předvýzkum u patnácti respondentů a následná úprava dotazníku. Výzkum probíhal v průběhu roku 2011/ 2012. Dotazníky byly adresovány do rukou ředitelek a ředitelů mateřských a základních škol. Podle jejich uvážení byly dotazníky předány k vyplnění učitelkám posledního ročníku mateřské školy a 1. ročníku základní školy. Pro každou mateřskou školu byl určen jeden dotazník, každá základní škola obdržela dotazníky podle počtu prvních tříd. Dotazníky byly rozeslány prostřednictvím České pošty, e-maily či osobně doručeny.

#### **7.2. Cíle výzkumu**

Cílem bylo zmapování problematiky odkladů školní docházky a připravenosti dětí na vstup do 1. třídy ve vybraných školách Libereckého kraje. Zjistit poměr odkladů ve větších městech a obcích a zhodnotit spolupráci školských a poradenských zařízení.

### 7.3. Zkoumané hypotézy

H1: Lze očekávat, že výskyt odkladů školní docházky bude nižší v menších obcích než ve městech.

H2: Lze se domnívat, že většina dětí, kterým je doporučen OŠD jsou chlapci.

H3: Lze předpokládat, že rodiče vyžadují odklad u dítěte i z jiných důvodů, než školní nezralost.

H4: Lze soudit, že množství OŠD bude vyšší u dětí romské národnosti.

H5: Lze očekávat, že mateřské školy častěji spolupracují s PPP než SPC při odkladech školní docházky.

### 7.4. Zpracování dat

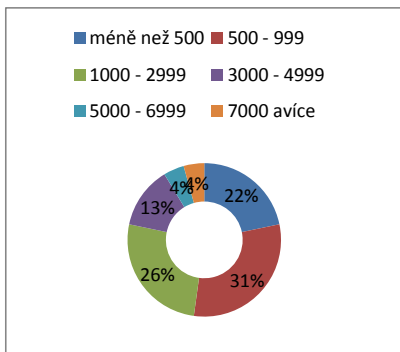
Získaná data byla zpracována ručně do četnostní tabulky pomocí čárkovací metody. Výsledky jsou převedeny do jednoduchých grafů s tabulkami. V práci jsou použity výsečové grafy. Pro jejich konstrukci byl použit počítačový program Microsoft Excel.

### 7.5. Popis zkoumaného souboru

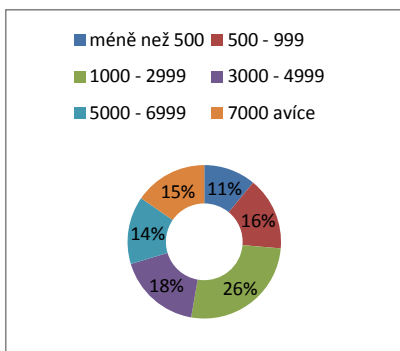
Výzkum byl proveden ve školním roce 2011/2012 ve 14 obcích a městech spadajících pod obec III. typu Frýdlant a 9 pod obec III. typu Tanvald.

Počet obyvatel	Počet obcí s daným počtem obyvatel	Počet odeslaných dotazníků	Návratnost
méně než 500	5	10	10
500 - 999	7	14	12
1 000 – 2 999	6	24	18
3 000 – 4 999	3	16	9
5 000 – 6 999	1	13	11
7 000 a více	1	14	7
<b>Celkem</b>	<b>23</b>	<b>91</b>	<b>67</b>

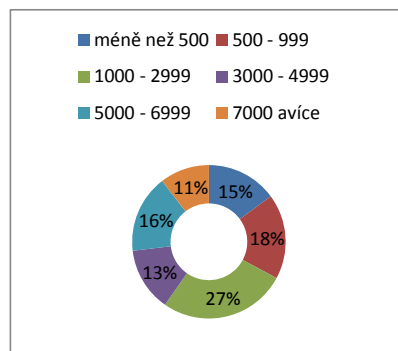
Tabulka č.5: Počet obyvatel



*Graf č.1: Počet obyvatel*



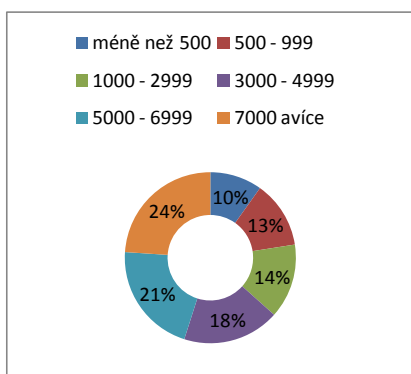
*Graf č. 2: Počet odeslaných dotazníků*



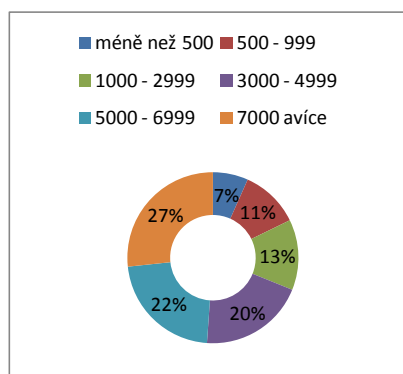
*Graf č. 3: Počet vrácených dotazníků*

Počet obyvatel	Počet odkladů 2010/2011	Počet odkladů 2011/2012
méně než 500	7	3
500 - 999	9	5
1 000 – 2 999	10	6
3 000 – 4 999	13	9
5 000 – 6 999	15	10
7 000 a více	17	12
<b>Celkem</b>	<b>71</b>	<b>45</b>

Tabulka č. 6: Počet odkladů



Graf č. 4: Odklady 2010/2011



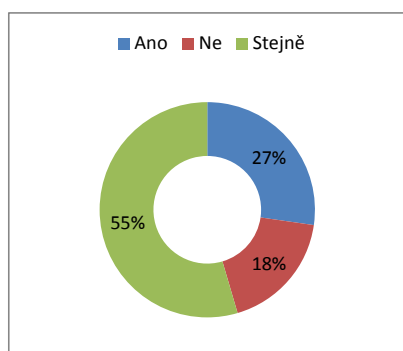
Graf č. 5: Odklady 2011/2012

## 8. Vyhodnocení dotazníků

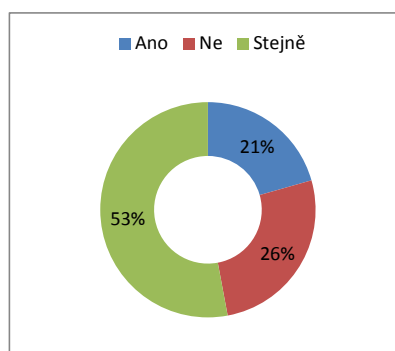
### 8.1. Snížil se podle Vás počet odkladů školní docházky po 1. 1. 2012.

	MŠ	ZŠ
Ano	9	7
Ne	6	9
Stejně	18	18
<b>Celkem</b>	<b>33</b>	<b>34</b>

Tabulka č.7: Odklady po 1. 1. 2012



Graf č.6: Pedagogové MŠ



Graf č. 7: Pedagogové ZŠ

Rozbor: Podle novely školského zákona je od 1. 1. 2012 k odkladu povinné školní docházky potřeba doložit dvě doporučující posouzení a to od školského poradenského zařízení a odborného lékaře nebo klinického psychologa. 27% dotázaných pedagogů MŠ a 21% pedagogů ZŠ se domnívá, že se počet odkladů školní povinné docházky snížil.

18% pedagogů MŠ a 26% pedagogů ZŠ si myslí, že se počet odkladů zvýšil.

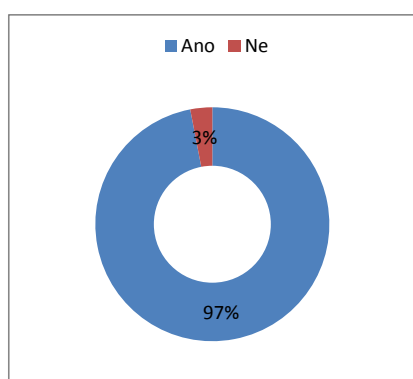
55% pedagogů MŠ a 53% pedagogů ZŠ uvádí, že počet odkladů zůstal přibližně stejný jako v době, kdy bylo potřeba pouze jedno potvrzení.



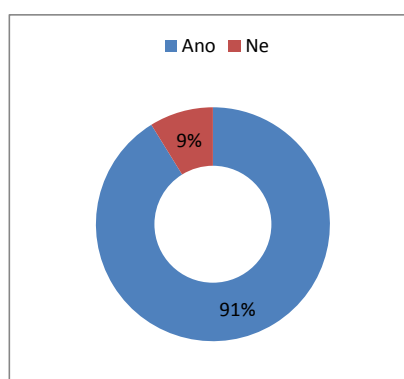
## 8. 2. Myslíte si, že je správné mít k OŠD dvě doporučení?

	MŠ	ZŠ
Ano	32	31
Ne	1	3
<b>Celkem</b>	<b>33</b>	<b>34</b>

Tabulka č. 8: Doporučení k OŠD



Graf č. 8: Pedagogové MŠ



Graf č. 9: Pedagogové ZŠ

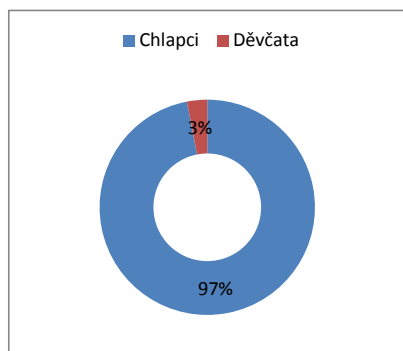
Rozbor: 97% pedagogů MŠ a 91% pedagogů ZŠ je přesvědčeno, že k odkladu povinné školní docházky jsou potřebná dvě doporučení a schvalují změnu, ke které došlo ve školském zákoně. Podle dotázaných pedagogů před změnou mnohdy docházelo k tomu, že dětský lékař na přání rodičů doporučení vystavil i dítěti, které bylo dostatečně na školu zralé.

3% pedagogů MŠ a 9% pedagogů ZŠ si naopak myslí, že dvě doporučení jsou zbytečná a budou jen pro rodiče předškoláků časově náročná.

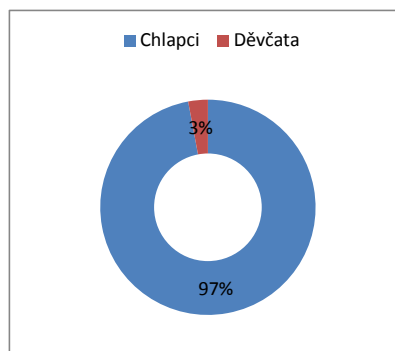
### 8. 3. Komu je častěji doporučován odklad školní docházky?

	MŠ	ZŠ
Chlapcům	32	33
Děvčatům	1	1
<b>Celkem</b>	<b>33</b>	<b>34</b>

Tabulka č. 9: Doporučení OŠD



Graf č. 10: Pedagogové MŠ



Graf č. 11: Pedagogové ZŠ

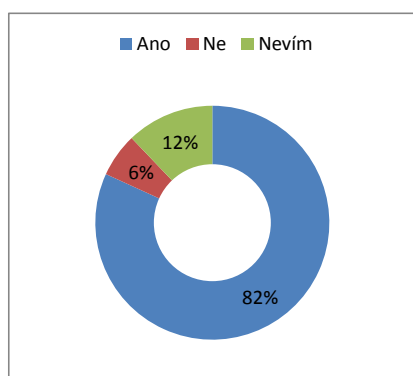
Rozbor: 97% pedagogů MŠ i ZŠ uvedlo, že odklad školní docházky je častější u chlapců. U chlapců jde většinou o pomalejší psychický vývoj a jsou zjištěny vývojové poruchy učení.

3% pedagogů MŠ a ZŠ se domnívá, že častěji dochází k odkladům u děvčat.

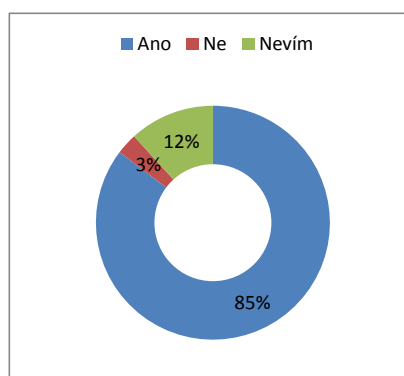
#### 8. 4. Dostávají děti romské národnosti častěji OŠD?

	MŠ	ZŠ
Ano	27	29
Ne	2	1
Nevím	4	4
<b>Celkem</b>	<b>33</b>	<b>34</b>

Tabulka č. 10: Romské děti a OŠD



Graf č. 12: Pedagogové MŠ



Graf č. 13: Pedagogové ZŠ

Rozbor: 82% pedagogů MŠ a 85% pedagogů ZŠ, kteří vyplňovali dotazník, uvedlo, že častěji odklad školní povinné docházky dostávají děti romské národnosti. Většina těchto dětí totiž nenavštěvuje mateřskou školu a nejsou dostatečně připraveny na úspěšné zvládnutí učiva 1. třídy.

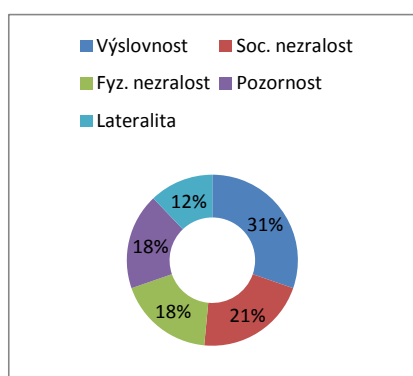
6% pedagogů MŠ a 3% pedagogů ZŠ se domnívá, že více odklad školní docházky dostávají děti české národnosti. Rodiče romských dětí nemají tolik informací, které se týkají odkladů školní docházky.

12% pedagogů MŠ i ZŠ ve svých odpovědích zaznamenalo, že neví zda se poměr žádostí o odklad školní docházky liší mezi dětmi české a romské národnosti .

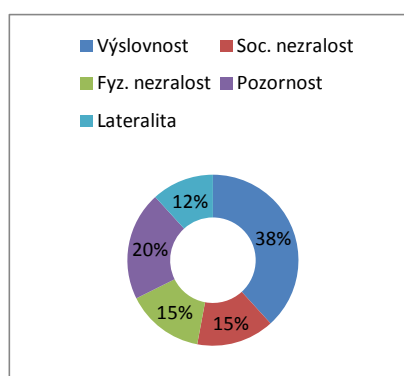
## 8. 5. Jaká je nejčastější příčina odkladu povinné školní docházky u dětí?

	MŠ	ZŠ
Špatná výslovnost	10	13
Sociální nezralost	7	5
Fyzická nezralost	6	5
Nestállost pozornosti	6	7
Nevyhraněná laterality	4	4
<b>Celkem</b>	<b>33</b>	<b>34</b>

Tabulka č.11: Příčiny OŠD



Graf č.14: Pedagogové MŠ



Graf č. 15: Pedagogové ZŠ

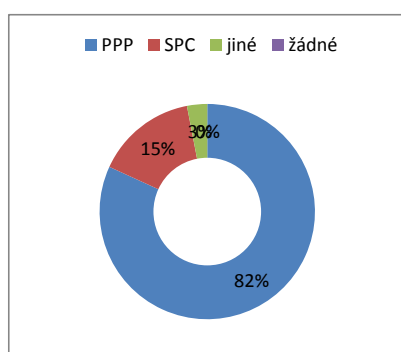
Rozbor: Jako nejčastější příčinu pro odklad školní docházky uvedlo 31% pedagogů MŠ a 38% pedagogů ZŠ chybnou výslovnost. Možných logopedických vad či poruch v řeči je celá řada. Nejčastěji se u dětí vyskytuje patlavost. Podle odborníků na poruchy řeči mají chlapci problémy s výslovností čtyřikrát častěji než dívky.

21% pedagogů MŠ a 15% pedagogů ZŠ uvedlo jako nejčastější příčinu sociální nezralost dítěte. Fyzickou nezralost jako příčinu odkladu školní docházky uvedlo 18% pedagogů MŠ a 15% pedagogů ZŠ. Nepozornost dítěte napsalo 18% pedagogů MŠ a 20% pedagogů ZŠ. Nevyhraněná laterality je další možnou příčinou odkladu školní povinné docházky.

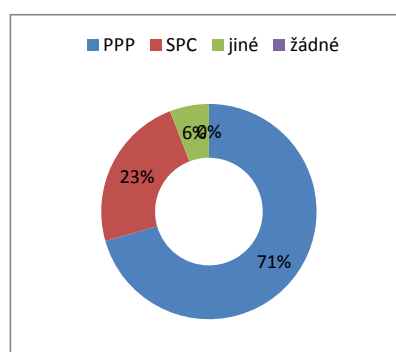
## 8. 6. Se kterým poradenským zařízením nejčastěji spolupracujete při OŠD.

	MŠ	ZŠ
PPP	27	24
SPC	5	8
jiné	1	2
žádné	0	0
<b>Celkem</b>	<b>33</b>	<b>34</b>

Tabulka č. 12: Spolupráce s poradenským zařízením



Graf č. 16: Pedagogové MŠ



Graf č. 17: Pedagogové ZŠ

Rozbor: 82 % mateřských škol a 71 % základních škol z daného vzorku nejčastěji spolupracují při řešení odkladů školní docházky s pedagogicko-psychologickou poradnou.

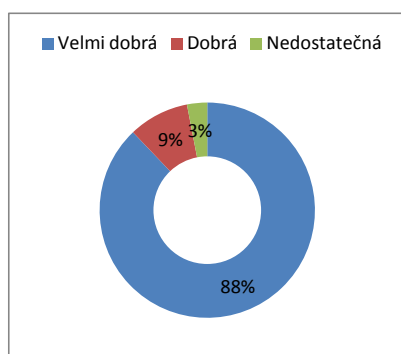
15% MŠ s 23% ZŠ využívá poradenských služeb speciálně pedagogických center. Centra většinou nabízejí služby

3% MŠ a 6% ZŠ spolupracují s jinými zařízeními. Nejčastěji byl uveden klinický psycholog nebo logoped.

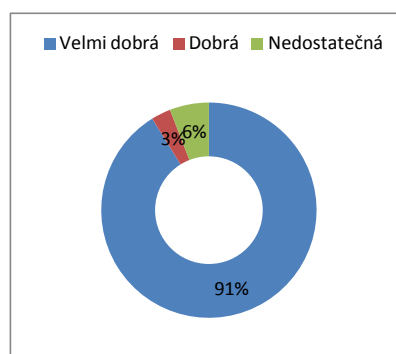
## 8. 7. Jak hodnotíte spolupráci s odborným poradenským zařízením při OŠD.

	MŠ	ZŠ
Velmi dobrá	29	31
Dobrá	3	1
Nedostatečná	1	2
<b>Celkem</b>	<b>33</b>	<b>34</b>

Tabulka č.13: Hodnocení spolupráce



Graf č. 18: Pedagogové MŠ



Graf č. 19: Pedagogové ZŠ

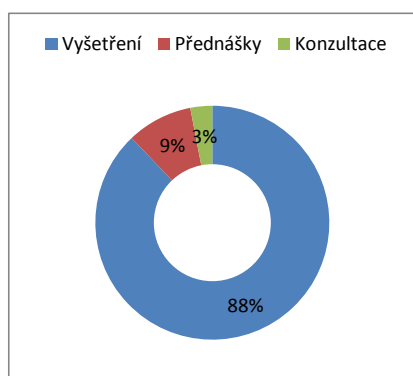
Rozbor: 88% respondentů z mateřských škol a 91 % ze základních škol uvedlo, že spolupráce s odborným poradenským zařízením je velmi dobrá. Školská zařízení často navštěvuje speciální pedagog přímo ve škole a v případě potřeby i psycholog, a ti provádějí svoji činnost přímo v zařízení. Tam také probíhají odborná vyšetření a jejich výsledky jsou ihned po jejich skončení osobně projednávány s rodiči dětí, kteří nemusí do poradenských zařízení dojíždět.

9% z MŠ a 3% ze ZŠ hodnotí spolupráci pouze jako dobrou. Nespokojenost se spoluprací uvedla 3% respondentů z MŠ a 6% ze ZŠ.

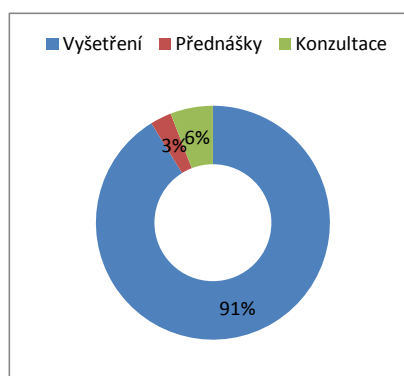
## 8. 8. Jaký způsob spolupráce využívá vaše zařízení při řešení ODŠ.

	MŠ	ZŠ
Vyšetření školní zralosti	29	31
Přednášky pro rodiče	3	1
Konzultace pro pedagogy	1	2
<b>Celkem</b>	<b>33</b>	<b>34</b>

Tabulka č. 14: Způsob spolupráce



Graf č.20: Pedagogové MŠ



Graf č. 21: Pedagogové ZŠ

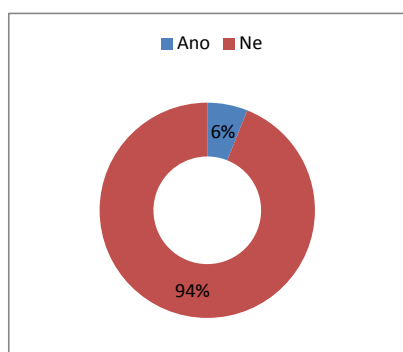
Rozbor: 88% pedagogů MŠ a 91% pedagogů ZŠ jako nejčastější způsob spolupráce s odborným poradenským zařízením, napsalo vyšetření školní zralosti.

Přednášky pro rodiče má pouze 9% pedagogů MŠ a 3% pedagogů ZŠ. Konzultace pro pedagogy je v poradenských zařízeních využíváno minimálně.

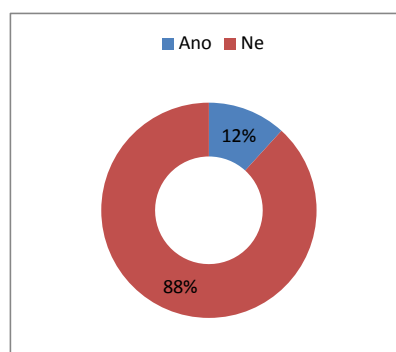
### 8. 9. Znáte případ, kdy byl dítěti doporučen OŠD a ono přesto do školy nastoupilo?

	MŠ	ZŠ
Ano	2	4
Ne	31	30
<b>Celkem</b>	<b>33</b>	<b>34</b>

Tabulka č. 15: Nástup s OŠD do školy



Graf č.22 : Pedagogové MŠ



Graf č. 23: Pedagogové ZŠ

Rozbor: 94 % pedagogů MŠ a 88% pedagogů ZŠ, kteří dotazník vyplnili, se nikdy nesetkali s případem, že by dítě, kterému byl doporučen odklad školní docházky, nastoupilo do školy. Rodiče jsou si většinou vědomi toho, že by jejich dítě nebylo ve škole úspěšné a mělo by špatné známky nebo by se muselo vrátit zpět do mateřské školy.

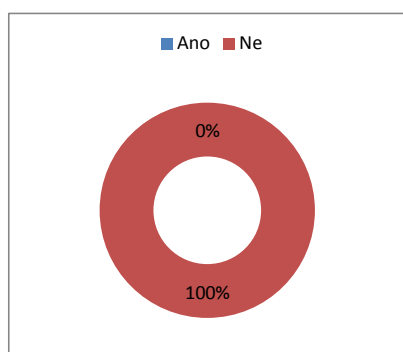
6% pedagogů MŠ a 12% pedagogů ZŠ se setkala s dítětem, kterému byl doporučen odklad školní docházky, přesto nastoupilo do 1. třídy základní školy.



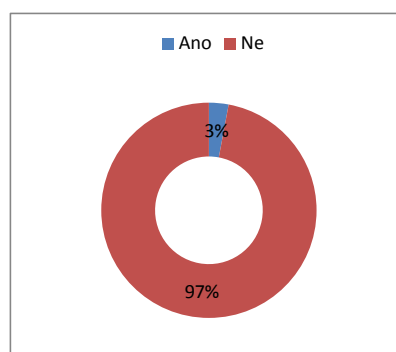
## 8. 10. Byly mezi těmito dětmi i děti romské národnosti?

	MŠ	ZŠ
Ano	0	1
Ne	33	33
<b>Celkem</b>	<b>33</b>	<b>34</b>

Tabulka č.16:Nástup s OŠD u dětí romské národnosti



Graf č. 24 : Pedagogové MŠ



Graf č.25: Pedagogové ZŠ

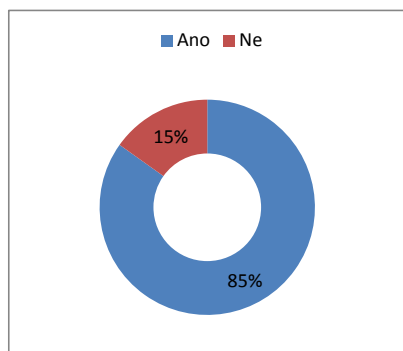
Rozbor: Naprostá většina pedagogických pracovníků MŠ a ZŠ se za svou pedagogickou praxi nesečkala s tím, že by děti romské národnosti, kterým byl doporučen odklad školní docházky, nastoupily do školy.

3% pedagogů ZŠ, tedy 1 pedagog základní školy z daného vzorku, ve své pedagogické praxi zaznamenal situaci, kdy romské dítě kterému byl doporučen odklad školní docházky, přesto do školy nastoupilo.

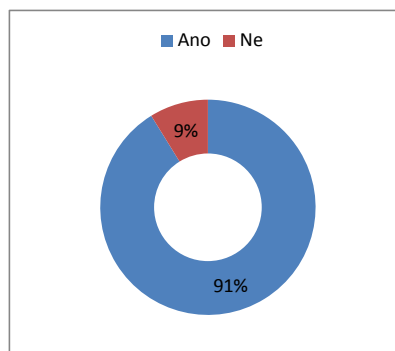
### 8. 11. Je u zápisu do školy znát, že dítě navštěvovalo MŠ?

	MŠ	ZŠ
Ano	28	31
Ne	5	3
<b>Celkem</b>	<b>33</b>	<b>34</b>

Tabulka č. 17: Zápis + návštěva MŠ



Graf č. 26: Pedagogové MŠ



Graf č.27: Pedagogové ZŠ

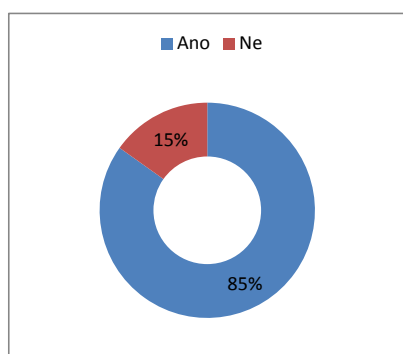
Rozbor: 85% pedagogů MŠ a 91% pedagogů ZŠ se domnívá, že děti, které navštěvují mateřskou školu jsou lépe připravené k zápisu a je znát, že MŠ navštěvují.

Naopak 15% pedagogů MŠ a 9% pedagogů ZŠ uvedlo, že rozdíl mezi dětmi, které mateřskou školu navštěvují a nebo jsou v domácí péči není vůbec žádný.

## 8. 12. Může vnímat učitel rozvoj dítěte v době od zápisu do nástupu do 1. třídy?

	MŠ	ZŠ
Ano	28	27
Ne	5	7
<b>Celkem</b>	<b>33</b>	<b>34</b>

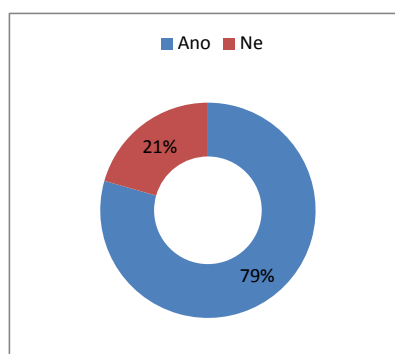
Tabulka č.18: Rozvoj dítěte



Graf č.28: Pedagogové MŠ

Rozbor: 85% pedagogů MŠ a 79% pedagogů ZŠ se domnívá, že na dětech je znát rozdíl, který se s dítětem stane za šest měsíců, které uběhnou mezi zápisem a nástupem do 1. třídy. Mnoho dětí dozraje psychicky a fyzicky a bez obtíží zvládají nástup do 1. třídy a změnu ve svém denním režimu. Jde především o ty děti, které navštěvují mateřskou školu a učitelky s nimi v dopoledních činnostech pracují.

Naopak 15% pedagogů MŠ a 21% pedagogů ZŠ si myslí, že na dětech není patrný žádný větší rozdíl.

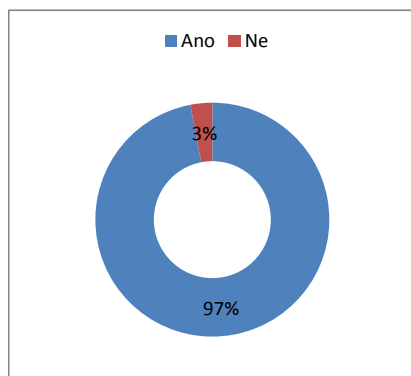


Graf č. 29: Pedagogové ZŠ

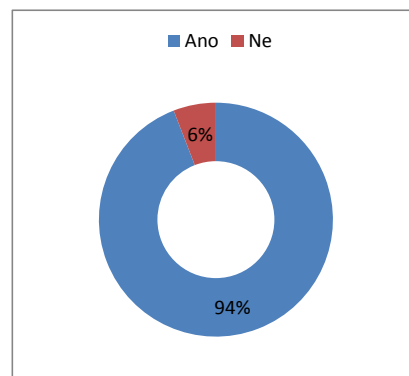
**8. 13. Myslíte si, že by děti ze sociálně znevýhodněného prostředí, měly před zápisem do 1. třídy, navštěvovat MŠ?**

	MŠ	ZŠ
Ano	32	32
Ne	1	2
<b>Celkem</b>	<b>33</b>	<b>34</b>

*Tabulka č. 19: Sociálně znevýhodněné prostředí*



*Graf č.30: Pedagogové MŠ*



*Graf č. 31: Pedagogové ZŠ*

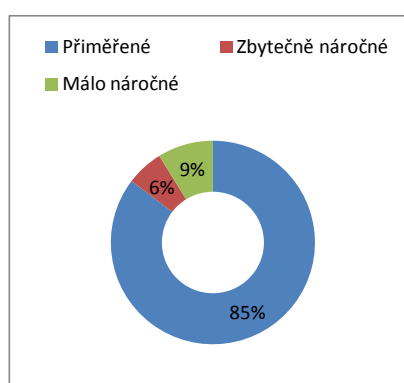
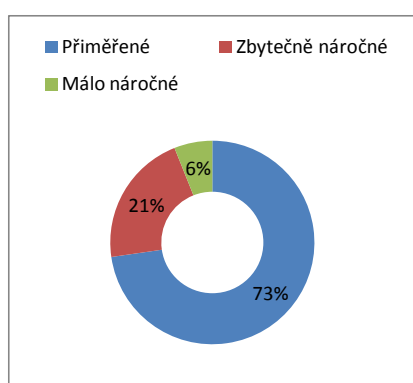
Rozbor: 97% pedagogů MŠ a 94% pedagogů ZŠ ve své odpovědi uvedlo, že by děti ze sociálně znevýhodněného prostředí měly navštěvovat mateřskou školu, protože rodina není schopna je dostatečně připravit. V některých romských rodinách se hovoří romsky a děti potom nerozumí ostatním dětem a pedagogům.

3% pedagogů MŠ a 6 % pedagogů ZŠ si myslí, že není rozdíl v tom, pokud děti ze sociálně znevýhodněného prostředí navštěvují mateřskou školu nebo jsou pouze se svou rodinou.

#### 8. 14. Jak se Vám jeví požadavky na děti při zápisu do 1. třídy.

	MŠ	ZŠ
Přiměřené	24	29
Zbytečně náročné	7	2
Málo náročné	2	3
<b>Celkem</b>	<b>33</b>	<b>34</b>

Tabulka č. 20: Požadavky u zápisu



Graf č. 32: Pedagogové MŠ

Graf č. 33: Pedagogové ZŠ

Rozbor: 73% dotázaných pedagogů MŠ a 85% pedagogů ZŠ se domnívá, že požadavky, které jsou na dítě kladeny u zápisu, jsou dostatečné. Každá škola si zápis připravuje sama podle svých možností.

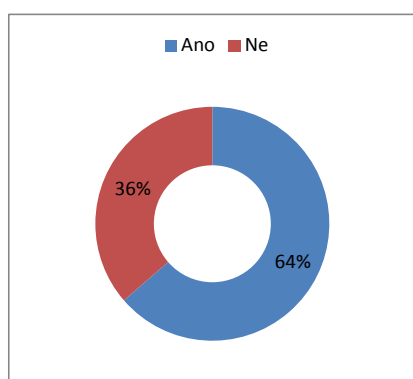
21% pedagogů MŠ a 6% pedagogů ZŠ se vyjádřilo, že požadavky u zápisu do 1. třídy jsou zbytečně náročné a ne všechny děti je zvládnou. Myslí si, že školy zápis dělají i zbytečně dlouhý a některé děti jsou zbytečně unavené a nejsou schopné se dostatečně soustředit.

Pouze 6% pedagogů MŠ a 9% pedagogů ZŠ by udělalo zápis náročnější. Podle nich u zápisu v tomto nastavení, není možné zjistit, všechny znalosti a zájmy dítěte.

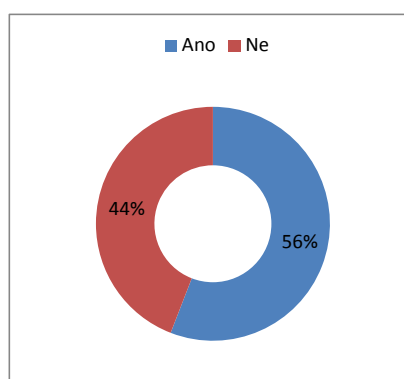
**8. 15. Myslíte si, že by měl být termín zápisů do základních škol posunut na jiný termín?**

	<b>MŠ</b>	<b>ZŠ</b>
Ano	21	19
Ne	12	15
<b>Celkem</b>	<b>33</b>	<b>34</b>

*Tabulka č. 21: Termín zápisů*



*Graf č.:34: Pedagogové MŠ*



*Graf č. 35: Pedagogové ZŠ*

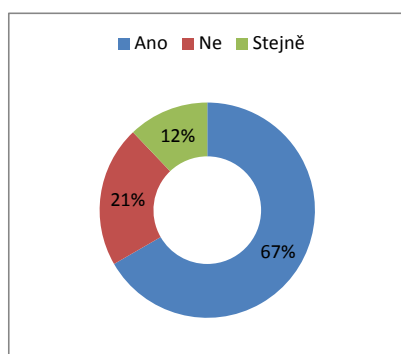
Rozbor: 64% pedagogů MŠ a 56% pedagogů ZŠ se domnívá, že by zápis do 1. tříd základních škol měl být posunut na pozdější termín. Podle jejich názoru by dítě mělo ještě šanci dospět v některé oblasti, kde má nedostatky a tím by ubylo odkladů povinné školní docházky. Nejčastěji byl uveden přelom měsíců květen a červen.

36% pedagogů MŠ a 44 % pedagogů ZŠ si myslí, že termín zápisů, který je mezi 15. lednem a 15. únorem je stanoven správně. Pokud by zápis proběhl v pozdějším termínu, byl by problém s vyšetřením v pedagogicko-psychologických poradnách, které by nestihly vyšetření školní zralosti u dětí s odkladem.

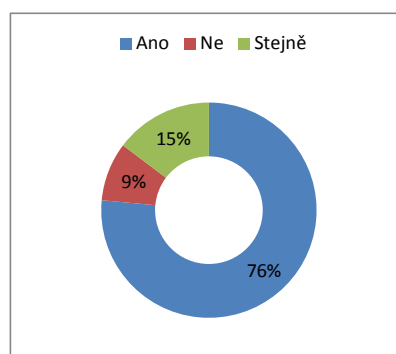
### 8. 16. Myslíte si, že by bylo méně OŠD, kdyby děti do školy nastupovaly v 7 letech?

	MŠ	ZŠ
Ano	22	26
Ne	7	3
Stejně	4	5
<b>Celkem</b>	<b>33</b>	<b>34</b>

Tabulka č. 22: Nástup do ZŠ v 7 letech



Graf č. 36: Pedagogové MŠ



Graf č. 37: Pedagogové ZŠ

Rozbor: 67% pedagogů MŠ a 76% pedagogů ZŠ si myslí, že by ubylo odkladů školní docházky, kdyby děti nastupovaly do školy v 7 letech. Jde především o chlapce, kteří dozrávají později a jsou hravější.

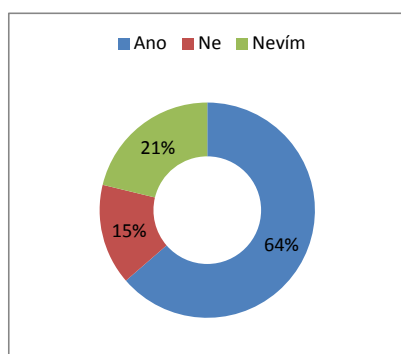
21% pedagogů MŠ a jen 9% pedagogů ZŠ se domnívá, že je zbytečné, aby děti nastupovaly do školy až v 7 letech. Některé děti by e podle nich v mateřské škole nudily.

12% respondentů MŠ a 15% ze ZŠ uvedlo, že by odkladů bylo přibližně stejně a nezáleží na tom, zda děti nastupují do školy v šesti nebo sedmi letech.

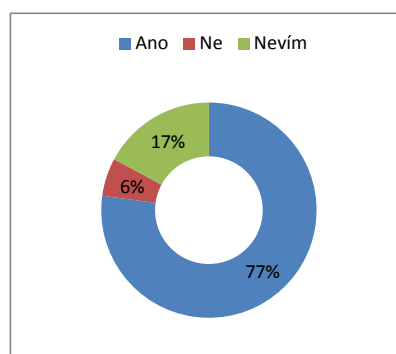
### 8. 17. Má vzdělání rodičů vliv na odklad školní docházky jejich dítěte?

	MŠ	ZŠ
Ano	21	27
Ne	5	2
Nevím	7	6
<b>Celkem</b>	<b>33</b>	<b>34</b>

Tabulka č.23: Vzdělání rodičů



Graf č.38: Pedagogové MŠ



Graf č. 39: Pedagogové ZŠ

Rozbor: 67 % pedagogů MŠ a 77% pedagogů ZŠ se domnívá, že stupeň dosaženého vzdělání rodičů má vliv na jejich postoj při odkladu povinné školní docházky. Mnohdy by se také dalo říci, že rodiče se středoškolským nebo vysokoškolským vzděláním chtějí svým potomkům prodloužit dětství a žádají odklad školní docházky.

15% pedagogů MŠ a 7% pedagogů ZŠ si myslí, že vzdělání rodičů nemá žádný vliv na jejich postoj při odkladu školní docházky.

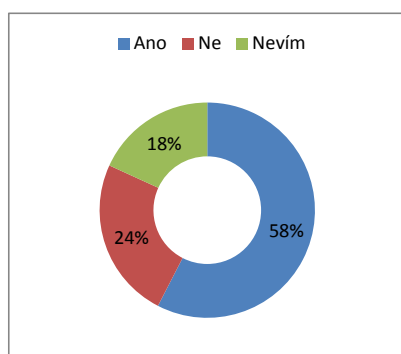
21% pedagogů MŠ a 17% pedagogů ZŠ na tuto otázku odpovědělo, že neví zda vzdělání rodičů má nějaký vliv na odklad školní docházky.



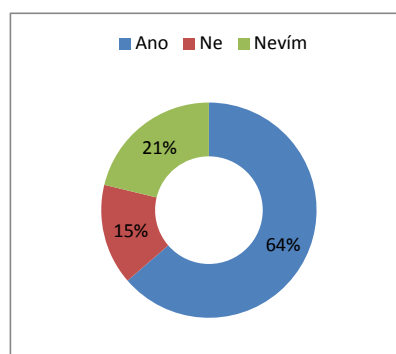
## 8. 18. Jsou rozumové schopnosti u předškolních dětí větší než před deseti lety?

	MŠ	ZŠ
Ano	19	24
Ne	8	7
Nevím	6	6
<b>Celkem</b>	<b>33</b>	<b>34</b>

Tabulka č. 24: Rozdíly ve schopnostech dětí



Graf č. 40: Pedagogové MŠ



Graf č. 41: Pedagogové ZŠ

Rozbor: 58% pedagogů MŠ a 64% pedagogů ZŠ se domnívá, že rozumové znalosti jsou u dětí předškolního věku větší než v minulých letech. Je to způsobeno větší dostupností různých knih a pracovních listů, které jsou hravé, zábavné a pestré a snaží se rozvíjet děti co možná nejširším směrem. Také většina domácností má větší přístup k počítačové technice, se kterou děti umí pracovat.

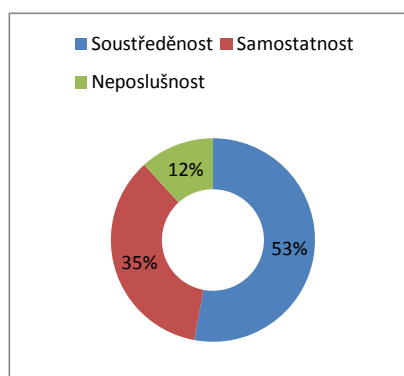
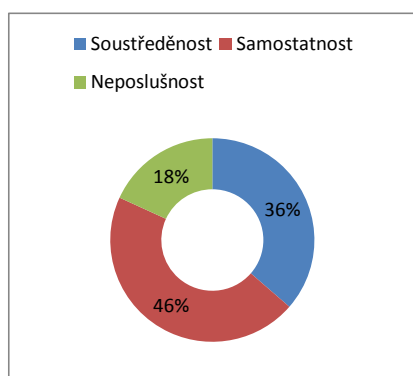
24% pedagogů MŠ a 15% pedagogů ZŠ se domnívá, že rozumové schopnosti současných předškoláků nejsou větší než v minulosti. Většina pedagogů uváděla, že jde o nižší slovní zásobu a zvyšující se poruchy řeči.

18% pedagogů MŠ a 21% pedagogů ZŠ uvedlo, že neví zda jsou rozumové schopnosti předškoláků větší než v minulosti.

### 8. 19. Na čem nejčastěji učitelé pracují po nástupu dětí do 1. třídy.

	MŠ	ZŠ
soustředěnost	12	18
samostatnost	15	12
neposlušnost	6	4
<b>Celkem</b>	<b>33</b>	<b>34</b>

Tabulka č. 25: Práce v 1. třídě



Graf č. 42: Pedagogové MŠ

Graf č. 43: Pedagogové ZŠ

Rozbor: 36% pedagogů MŠ a 53% pedagogů ZŠ uvádí, že po nástupu dětí do 1. třídy se pedagog musí nejvíce zaměřit na soustředěnost dětí. Většina dětí není schopna pracovat delší dobu. Jejich soustředění je krátkodobé.

46% pedagogů MŠ a 35% pedagogů ZŠ se domnívá, že v 1. třídě je potřeba se na začátku povinné školní docházky věnovat samostatnosti dětí. Většina dětí je oproti minulosti nesamostatných.

18% pedagogů MŠ a 12% pedagogů si myslí, že děti v 1. třídě jsou neposlušné a učitel je musí více usměrňovat.

## **9. Ověřování stanovených hypotéz**

### **9. 1. Lze očekávat, že výskyt odkladů školní docházky bude nižší v menších obcích než ve městech.**

Tato hypotéza se potvrdila. Na základě šetření je zřejmé, že počet odkladů v obcích, kde mají základní školu spojenou se školou mateřskou je nižší než ve větších městech. Učitelky základní školy totiž mají možnost se stýkat s učitelkami mateřské školy a mají šanci pozorovat děti předškolního věku v jejich přirozeném prostředí, kde se děti chovají jinak než při zápisu. Děti učitelky znají a nemají z nich při zápisu strach či trému. Mnohdy mohou učitelky základní školy pomoci učitelkám mateřské školy s přípravou dětí k zápisu do 1. třídy.

### **9. 2. Lze se domnívat, že většina dětí, kterým je doporučen OŠD jsou chlapci.**

Tato hypotéza se také potvrdila. Jde většinou o to, že chlapci předškolního věku nejsou všestranně dobře připraveni na povinnosti v 1. třídě základní školy. Často bývají školsky nezralé a hravé. Také poradenská zařízení častěji potvrzují odklad pro chlapce narozené v letních měsících.

### **9. 3. Lze předpokládat, že rodiče vyžadují odklad u dítěte i z jiných důvodů, než školní nezralost.**

Tato hypotéza se potvrdila. Z výzkumného šetření vyplynulo, že mnoho rodičů, si přeje pro své děti prodloužit dětství. Často jde o rodiče s vyšším vzděláním, kteří se domnívají, že další rok v mateřské škole jejich dětem prospěje. Mnohdy si však neuvědomují, že je jejich dítě dostatečně zralé na základní školu a v mateřské škole se bude nudit, protože se nedozví nic nového.

### **9. 4. Lze soudit, že množství OŠD bude vyšší u dětí romské národnosti.**

Tato hypotéza se potvrdila. Většinou se jedná o děti ze sociálně slabých rodin, které nejsou dostatečně připravené na vstup do základní školy a většinou pak končí v základních školách praktických.

### **9. 5. Lze očekávat, že mateřské školy častěji spolupracují s PPP než SPC při odkladech školní docházky**

I poslední hypotéza se potvrdila. Pedagogicko-psychologické poradny i speciálně pedagogická centra vydávají odborné posudky k připravenosti žáků na povinnou školní docházku. Ze získaných dotazníků vyplynulo, že většina školských zařízení spolupracuje s PPP, které jsou pro tato zařízení dostupnější

### III. ZÁVĚR

Tématem diplomové práce byla problematika odkladů školní docházky a rozdíly ve školní zralosti a připravenosti dětí při zápisu do 1. tříd.

Nástup do školy je jednou z nejvýznamnějších etap, které jsou ve vývoji dítěte. V současné době najdeme velmi málo 1. tříd, kde si děti po nástupu do školy hrají a postupně se seznamují. Ve většině škol začínají rychle s výukou, která na všechny děti klade velké nároky. Proto je důležité, aby do škol přicházely děti dostatečně zralé a připravené.

Teoretické část práce se skládá ze šesti hlavních kapitol, které se zabývají charakteristikou dětí předškolního věku. Druhá kapitola se věnuje historii a charakteristice Romů a jejich vzdělávání. Další kapitola popisuje školní zralost, připravenost a odklady školní docházky. Čtvrtá kapitola se zabývá pedagogickou diagnostikou, metodami i jejich možnými chybami. Následuje kapitola o vlivu prostředí na dítě, ať se jedná o rodinnou výchovu, pedagoga v mateřské škole, vrstevníky nebo o média. Poslední kapitola se věnuje současnému pojetí mateřské školy, rámcově vzdělávacímu programu a využití různých metod reedukace při odkladu školní docházky.

V praktické části jsou interpretovány výsledky kvantitativního výzkumu školní zralosti a odkladů školní docházky. Ve výzkumu bylo stanoveno celkem pět výzkumných předpokladů. Všech pět hypotéz se potvrdilo v závislosti na výsledných datech z výzkumu. Cílem celé diplomové práce bylo zodpovědět otázku, která zněla: „ Jsou rozdíly při ukládání OŠD dětem české a romské národnosti, má vliv velikost školy na OŠD a nastal pokles OŠD po 1. 1. 2012?“ Všechna data byla zaznamenána do tabulek a přehledných grafů.

Zde jsou uvedena některá opatření, která by se měla vztahovat k odkladům školní povinné docházky, které jsou z provedených výzkumů patrná:

- lepší spolupráce mateřských a základních škol před zápisem do 1. tříd,
- možnost návštěvy učitelek mateřských škol ve výuce v 1. třídách základních škol,
- zvyšovat informovanost rodičů předškolních dětí o problematice školní zralosti, školní připravenosti a odkladech školní docházky,

- více využívat spolupráce s poradenskými zařízeními pro informovanost rodičů i pedagogů,
- více využívat při diagnostice školní zralosti různé standardizované testy, které jsou určeny především pro předškolní děti,
- možnost posunutí zápisu na pozdější termín.

## IV. LITERÁRNÍ A INTERNETOVÉ ZDROJE

- 1) BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I.* Brno: MU PdF, 2004. ISBN 80-210-3613
- 2) BLECHOVÁ, Š. *Výživový stav desetiletých dětí českého a romského etnika a jejich povědomí o racionální výživě.* Diplomová práce. Ústí nad Labem: UJEP, 2012.
- 3) ČAČKA, O. *Psychologie dítěte.* Tišnov: Sursum/Hroch, 1994. 112 s. ISBN 80-85799-03-0
- 4) ČÁP, J. MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele.* Praha: Portál, s.r.o., 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- 5) DANIEL, B. *Dějiny Romů: vybrané kapitoly z dějin Romů v západní Evropě, v Českých zemích a na Slovensku.* Olomouc: Vydavatelství UP, 1994. 199 s. ISBN 80-7067-395-8
- 6) DAVIDOVÁ, E. *Romano drom = Cesty Romů 1945-1990: změny v postavení a způsobu života Romů v Čechách, na Moravě a na Slovensku.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. 273 s. ISBN 80-244-0524-5
- 7) DUNOVSKÝ, J. a kol.: *Sociální pediatrie.* Grada – Avicenum, Praha 1999, 279 str. ISBN 80-7169-254-9
- 8) FERJENČÍK, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši.* Praha: Portál, 2000. 255 s. ISBN 80-7178-367-6
- 9) HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče.* 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, 286 s. ISBN 9788073676285
- 10) CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu.* Havlíčkův Brod: Grada, 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4

- 11) JAKOUBEK, M.; HIRT, T. *Romové: Kulturologické etudy: (ekopolitika, příbuzenství a sociální organizace)*. Dobrá voda: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2004. 383 s. 80-86473-83-X
- 12) KLINDOVÁ, L.; RYBÁROVÁ, E. *Vývojová psychologie*. Praha: SPN, 1974. 129 s.
- 13) KOMENSKÝ, J. A. *Didaktické spisy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1954. 389 s.
- 14) KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.
- 15) LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D.: *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2000, 343 s. ISBN 80-7169-195-X
- 16) LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D.: *Vývojová psychologie – s úvodem do vývojové neurofyzologie*. Praha: H&H, 1998. 132 s. ISBN 80-86022-37-4
- 17) LISÁ, H. a kol.: *Romové v České republice*. Praha: Socipress, 1999, 558 s.
- 18) LUHANOVÁ, Z.; VLACHOVÁ, L. *Zdravá výživa dětí a mládeže v teorii a praxi*. Praha: Avicenum, 1974. 357 s.
- 19) MACHOVÁ, J.; KUBÁTOVÁ, D. a kol. *Výchova ke zdraví pro učitele*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2006. 250 s. ISBN 80-7044-768-0
- 20) MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-085-5.
- 21) MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997. 144s. ISBN 80-85850-24-9
- 22) MOJŽÍŠEK, L. *Pedagogická diagnostika: Teoretické principy a metody*. Praha: SPN, 1987. 201 s.
- 23) MONATOVÁ, L. *Předškolní výchova*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985, 180 s.



- 24) PETŘÍKOVÁ, J.; ŠTĚPÁNEK, D. *Média – prostředky transferu informací*. Brno: Masarykova univerzita, 1998. ISBN 80-210-1992-1
- 25) PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
- 26) POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2001. 333 s. ISBN 80-7178-570-9
- 27) PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2
- 28) PŘÍNOSILOVÁ, D. *Diagnostika ve speciální pedagogice: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. 178 s. ISBN 978-80-7315-157-7
- 29) Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha 2004. 53 s.
- 30) ROUS, J. *Romové – vhléd do problémů*. Brno: Kabinet MV a katedra sociální pedagogiky, 2003.
- 31) ŘÍČAN, P. *Romové – Česko – studie, psychologie sociální*. Praha: Portál, 2000. 149 s. 80-7178-410-9
- 32) ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kol.: *Dětská klinická psychologie*. Praha: GRADA, 1995, 400 s. ISBN 80-7169-168-2
- 33) SPÁČILOVÁ, H. *Pedagogická diagnostika v primární škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. 119 s. ISBN 978-80-244-2264-0
- 34) SVOBODA, M., et al. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-545-8
- 35) ŠIMÍČKOVÁ, ČÍŽKOVÁ, J. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. 175 s. 978-80-244-2141
- 36) ŠIŠKOVÁ, T. a kol. *Menšiny a migranti v České republice*. Praha: Portál, 2001. 188 s. ISBN 80-7178-648-9

- 37) ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola: teorie a praxe*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. 168 s. ISBN 80-244-0945-3
- 38) ŠVINGALOVÁ, D. *Základy psychologie, II. díl: kognitivní složka osobnosti*. Liberec: Technická univerzita, 1998, 167 s. ISBN 80-7083-317-3
- 39) ŠVINGALOVÁ, D. *Kapitoly z vývojové psychologie pro učitelství mateřských škol*. Liberec: Technická univerzita, 2003, 84 s. ISBN 80-7083-679-0
- 40) TŘESOHLOVÁ, Z.; ČERNÁ, O.; KŇOURKOVÁ, M. *Dříve než půjde do školy*. Praha: Avicenum, 1990. 121 s. ISBN 80-201-0015-6
- 41) VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum, 1996. 353 s.
- 42) VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*. Praha: Karolinum, 1997. 88 s. ISBN 80-7184-487-X
- 43) VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte předškolního věku: učební text pro studující speciální pedagogiky - učitelství mateřských škol*. Liberec: Technická univerzita, 2000. 100 s. ISBN 80-7083-369-6
- 44) VÍTKOVÁ, M. *Výtvarná výchova dětí předškolního věku a školního věku*. Brno: IDV SZP, 1986. 92 s.
- 45) ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuálně vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001. 35 s. ISBN 80-7178-544-X
- 46) ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. 263 s. ISBN 80-7178-800-7
- 47) ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. Praha: Nakladatelství H+H, 1998, 32 s.
- 48) [http://www.euro.who.int/mediacentre/FactSheets/20050910\\_8](http://www.euro.who.int/mediacentre/FactSheets/20050910_8), 2005
- 49) Doporučené denní dávky, [citováno 27. 1. 2012] Dostupné z <http://www.vyzivadeti.cz/zdrava-vyziva/zdrava-vyziva-deti/doporucene-denni-davky.html>)

- 50) Romská kuchyně, [citováno 18. 1. 2012 ] Dostupné z [www.romove.radio.cz](http://www.romove.radio.cz)
- 51) Počty obyvatel České republiky, [citováno 29. 11. 2012] Dostupné z <http://vdb.czso.cz/sldbvo>
- 52) Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání [online], [cit.2012-03-05]. Dostupné na: <http://www.zakonycr.cz/seznamy/561-2004-Sb-zakon-o-predskolnim-zakladnim-strednim-vyssim-odbornem-a-jinem-vzdelavani-%28skolsky-zakon%29.html>

## **V. PŘÍLOHY**

<b>Příloha A: Průvodní dopis</b>	<b>I</b>
<b>Příloha B: Dotazník</b>	<b>II</b>
<b>Příloha C: Orientační test školní zralosti – verbální myšlení</b>	<b>V</b>
<b>Příloha D: Orientační test školních zralostí</b>	<b>VI</b>
<b>Příloha E: Co by dítě před nástupem povinné školní docházky mělo zvládnout</b>	<b>XVII</b>
<b>Příloha F: Předškolní dotazník</b>	<b>XVIII</b>
<b>Příloha G: Zápisy do 1. tříd v Libereckém kraji</b>	<b>XIX</b>

## **Příloha č. A: Průvodní dopis**

Vážení pedagogové,

jmenuji se Šárka Blechová a pracuji jako ředitelka školy v Bílém Potoce. V současné době jsem i studentkou Univerzity Jana Amose Komenského v Praze, kde píší diplomovou práci na téma: „Odklad školní docházky u dětí s nedostatečnou školní zralostí a školní připraveností“.

Součástí diplomové práce je dotazníkové šetření a pohovor ohledně odkladů školní povinné docházky.

Předem děkuji za spolupráci.

Mgr. Šárka Blechová

## **Příloha B: Dotazník**

### **1. Snížil se podle Vás počet odkladů školní docházky po 1. 1. 2012.**

- a – ano
- b – ne
- c – stejně

### **2. Myslíte si, že je správné, aby rodiče k OŠD museli doložit dvě doporučení?**

- a - ano
- b - ne

### **3. Komu je častěji doporučován odklad školní docházky?**

- a – chlapcům
- b – děvčatům

### **4. Dostávají děti romské národnosti častěji OŠD?**

- a – ano
- b – ne
- c – stejně

### **5. Jaká je nejčastější příčina odkladu povinné školní docházky u dětí?**

- a – špatná výslovnost
- b – sociální nezralost
- c – fyzická nezralost
- d – nestálost pozornosti
- e – nevyhraněná laterální
- f – jiné (doplňte jaké) \_\_\_\_\_

### **6. Se kterým poradenským zařízením nejčastěji spolupracujete při OŠD.**

- a – PPP
- b – SPC
- c – jiné (doplňte jaké) \_\_\_\_\_
- d – žádné

### **7. Jak hodnotíte spolupráci s odborným poradenským zařízením při OŠD.**

- a – velmi dobrá
- b – dobrá
- c – nedostatečná

**8. Jaký způsob spolupráce využívá vaše zařízení při řešení OŠD**

- a – vyšetření školní zralosti
- b – přednášky pro rodiče dětí
- c – konzultace pro pedagogy

**9. Znáte případ, kdy byl dítěti doporučen OŠD a ono přesto do školy nastoupilo?**

- a – ano
- b – ne

**10. Byly mezi těmito dětmi i děti romské národnosti?**

- a – ano
- b – ne

**11. Je u zápisu do školy znát, že dítě navštěvovalo MŠ?**

- a – ano
- b – ne

**12. Může vnímat učitel rozvoj dítěte v době od zápisu do nástupu do 1. třídy?**

- a – ano
- b – ne

**13. Myslíte si, že by děti ze sociálně znevýhodněného prostředí, měly před zápisem do 1. třídy, navštěvovat MŠ?**

- a – ano
- b – ne

**14. Jak se Vám jeví požadavky na děti při zápisu do 1. třídy**

- a – přiměřené
- b – zbytečně náročné
- c – málo náročné

**15. Myslíte si, že by měl být termín zápisů do základních škol posunut na jiný termín?**

- a – ano (napište kdy) \_\_\_\_\_
- b – ne

**16. Myslíte si, že by bylo méně OŠD, kdyby děti do školy nastupovaly v 7 letech?**

- a – ano
- b – ne
- c – stejně

**17. Má vzdělání rodičů vliv na odklad školní docházky jejich dítěte?**

- a – ano
- b – ne
- c – nevím

**18. Jsou rozumové schopnosti u předškolních dětí větší než před deseti lety?**

- a – ano
- b – ne
- c – nevím

**19. Na čem musí nejčastěji učitelé pracovat po nástupu dětí do 1. třídy?**

- a – soustředěnost
- b – samostatnost
- c – neposlušnost
- d – jiné (napište jaké) \_\_\_\_\_

**20. Napište, kde pracujete.**

- a – mateřská škola
- b – základní škola

**21. V jakém městě či obci se nachází vaše školské zařízení.**

---

**22. Místo pro Vaše náměty k tématu OŠD.**



## **Příloha C: Orientační test školní zralosti – verbální myšlení**

MIKULENKOVÁ, H., MALÝ R.: *Příručka k vyučování čtení, psaní a literatury v prvním ročníku základní školy*

### **1. Které zvíře je větší – kůň nebo pes?**

(kůň = 0 b., pes = -5 b.)

### **2. Ráno snídáme a v poledne ...?**

(obědváme, jíme polévku, knedlíky a maso = 0 b, svačíme, večeříme, spíme a jiné chybné odpovědi = -3 b.)

### **3. Ve dne je světlo, v noci je ...?**

(tma = 0 b., špatné odpovědi = -4 b.)

### **4. Obloha je modrá, tráva je ...?**

(zelená = 0 b., špatné odpovědi = -4 b.)

### **5. Třešně, hrušky, jablka, švestky, to je ...?**

(ovoce = 1 b., špatná odpověď = -1 b.)

### **6. Proč se před příjezdem vlaku zavírají podél trati závory?**

(aby se vlak nesrazil s autem, aby pod vlak nikdo nevběhl = 0 b., špatná odpověď = -1 b.)

### **7. Proč se musí na dopis nalepit známka?**

(platí se tím za doručení – dopravu toho dopisu = 5 b., ten druhý by musel zaplatit pokutu = 2., špatná odpověď = 0 b.)

### **8. Malá kráva je telátko, malý pes je ..., malá ovce je ...?**

(štěňátko, štěně, jehňátko, jehně = 4 b., jen jeden ze dvou údajů = 0 b., špatná odpověď = -1 b.)

### **9. Podobá se pes více kočce nebo slepici? Čím, co mají společného?**

(kočce, má 4 nohy, chlupatý ocas, drápy – stačí jedna podobnost = 0 b., kočce – bez udání podobností = -1 b., slepici = -3 b.)

### **10. Čím se sobě podobají kladivo a sekera?**

(dva společné znaky – jsou ze dřeva a ze železa, mají topůrko, je to nářadí = 3 b., jedna podobnost = 2., špatná odpověď = 0 b.)

### **11. Čím se sobě podobá veverka a kočka?**

(určení, že jsou savci nebo dvou společných znaků = 3 b., jeden společný znak =

2 b., špatná odpověď = 0 b.)

**13. Fotbal, skok vysoký, tenis, plavání jsou ...?**

(sporty = 3 b., hry, cvičení, tělocvik, cviky, závody = 2 b., špatná odpověď = 0 b.)

**14. Jaké znáš dopravní prostředky?**

(tři pozemní dopravní prostředky a letadlo nebo loď = 4 b., tři jen pozemní dopravní prostředky nebo úplný výčet – i s letadlem nebo lodí, ale až po vysvětlení termínu „dopravní prostředek“ = 2 b., špatná odpověď = 0 b.)

**15. Čím se liší starý člověk od mladého? Jaký je rozdíl mezi nimi?**

(tři znaky = 4 b., jeden nebo dva rozdíly = 2 b., špatná odpověď – má hůl, kouří = 0 b.)

**16. Co to je Praha, Beroun, Plzeň)?**

(města=1 b., nádraží= 0b., špatná odpověď -1 b.)

**17. Čím se liší hřebík a šroub? Podle čeho bys je rozeznal, kdyby tu ležely vedle sebe na stole?**

(šroub má závity, vinty, takovou kroucenou čáru okolo, vroubky = 3b., šroub se šroubuje a hřebík zatluče nebo šroub má matku = 2b., špatná odpověď = 0b.)

**18. Proč lidé pěstují (provozují) sporty?**

(2 důvody – aby byli zdraví, otužilí, silní, aby byli pohyblivější, aby měli rovné tělo, aby nebyli tlustí, dělají to pro zábavu, chtějí dosáhnout rekordu, zvítězit, aj = 4b., 1 důvod = 2b., špatná odpověď = 0b.)

**19. Proč je to nemravné (nesprávné, špatné), když se někdo vyhýbá práci.**

(ostatní se na něho musí dřít nebo jiné vyjádření toho, že je tím poškozen i někdo jiný = 5b., je líný nebo málo vydělá a nemůže si nic koupit = 2b., špatná odpověď = 0b.)

**20. Proč má každé vozidlo brzdu?**

(2 důvody – brzdit z kopce, zpomalit v zatáčce, zastavit v případě nebezpečí srážky, vůbec zastavit při ukončení jízdy = 1b., 1 důvod = 0b., špatná odpověď = -1b.)

Výsledky testu je součet bodů (+ a -) dosažených v jedné otázce.

Klasifikace: 1.....+24 a výš

4.....-1 až -10

2.....+14 až +23

5.....-11 a nižší

3.....0 až +1

## Příloha D: Orientační test školních zralostí

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V.: *Diagnostika dítěte předškolního věku*

### 1. Motorika, grafomotorika, kresba

Hrubá motorika	věk	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
Přejde přes kladinu	5			
Přeskočí snožmo nízkou překážku	6			

Jemná motorika	věk	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
Dotkne se bříškem každého prstu na ruce bříška palce	5			

Hmatové vnímání (taktilní percepce)	věk	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
Rozliší různé povrchy, materiály	5			
Pozná hmatem geometrické tvary	5-6			

Spontánní kresba	věk	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
Přibývající detaily kresby	5-6			

Grafomotorické prvky	věk	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
Šikmá čára	5,5			
Horní smyčka	5,5			
Spodní smyčka	5,5-6			
Spodní oblouk s vratným tahem	6			
Horní oblouk s vratným tahem	6			

Vizuomotorika	věk	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
Překreslí obrázek podle předlohy	6			

## 2. Zrakové vnímání a paměť

<b>Barva</b>	<b>věk</b>	<b>nezvládá</b>	<b>zvládá s dopomocí</b>	<b>zvládá samostatně</b>
Přiřadí odstíny barev	5			
Pojmenuje odstíny barev	6			

<b>Figura a pozadí</b>	<b>věk</b>	<b>nezvládá</b>	<b>zvládá s dopomocí</b>	<b>zvládá samostatně</b>
Sleduje linii mezi ostatními liniemi	5,5			
Vyhledá tvar na pozadí	6			

<b>Zrakové rozlišení (zraková diferenciacie)</b>	<b>věk</b>	<b>nezvládá</b>	<b>zvládá s dopomocí</b>	<b>zvládá samostatně</b>
Odliší obrázek v řadě lišící se detailem	5			
Odliší shodné a neshodné dvojice lišící se detailem	5			
Odliší obrázek lišící se vertikální polohou	5,5-6			
Vyhledá dva shodné obrázky v řadě	5,5-6			

<b>Část a celek (zraková analýza a syntéza)</b>	<b>věk</b>	<b>nezvládá</b>	<b>zvládá s dopomocí</b>	<b>zvládá samostatně</b>
Složí tvar s několika částí na předlohu	5			
Složí tvar z několika částí podle předlohy	5,5			
Doplní chybějící části obrázku	5,5-6			

<b>Zraková paměť</b>	<b>věk</b>	<b>nezvládá</b>	<b>zvládá s dopomocí</b>	<b>zvládá samostatně</b>
Ze šesti obrázků si tři pamatuje	5			
Pozná viděné obrázky	5-6			
Umístí obrázky na místo	6			

<b>Pohyby očí na řádku</b>	<b>věk</b>	<b>nezvládá</b>	<b>zvládá s dopomocí</b>	<b>zvládá samostatně</b>
Jmenuje objekty zleva doprava	5			
Vyhledává daný první objekt ve skupině zleva doprava	5,5-6			

### 3. Vnímání prostoru a prostorové představy

<b>Vnímání prostoru, pojmy</b>	<b>věk</b>	<b>nezvládá</b>	<b>zvládá s dopomocí</b>	<b>zvládá samostatně</b>
Uprostřed, prostřední, předposlední	5			
Hned před, hned za	5			
Vpravo, vlevo na vlastním těle	5			
Vpravo, vlevo – umístění předmětu	5-5,5			
Vpravo nahore – dvě kritéria	6			

### 4. Vnímání času

<b>Vnímání času</b>	<b>věk</b>	<b>nezvládá</b>	<b>zvládá s dopomocí</b>	<b>zvládá samostatně</b>
Seřadí obrázky podle posloupnosti děje, jmenuje, co se stalo nejdříve, později, naposled	5			
Rozlišuje pojmy nejdříve, před tím, nyní, potom	5			
Začíná se orientovat ve dnech v týdnu	5-6			
Přiřadí činnosti obvyklé pro roční období	5-6			
Pojmy včera, dnes, zítra	6			
Předevčírem, pozítří	6,5-7			

### 5. Řeč

<b>Lexikálně-sématická rovina</b>	<b>věk</b>	<b>nezvládá</b>	<b>zvládá s dopomocí</b>	<b>zvládá samostatně</b>
Definuje význam pojmů	5			
Chápe jednoduché vtipy a hádanky	5			
Sestaví dějovou posloupnost a	5			

popíše jí				
Pojmenuje, co dělá určitá profese	5			
Přiradí, co k sobě patří a vysvětlí to	5			
Umí z paměti kratší texty	5-6			
Tvoří nadřazené pojmy	5-6			
Tvoří protiklady (antonyma)	5-6			
Tvoří slova podobného významu (synonyma)	5,5-6			
Pozná a vymyslí slova stejného zvuku, ale různého významu (homonyma)	5,5-6			
Pozná a pojmenuje nesmysl na obrázku	5,5-6			
Správně posoudí pravdivost či nepravdivost tvrzení	5,5-6			
Interpretuje pohádky, příběhy bez obrázkového doprovodu	5,5-6			
Chápe a ve správném pořadí realizuje i poměrně dlouhé a komplikované pokyny	5,5-6			

<b>Morfologicko-syntaktická rovina</b>	<b>věk</b>	<b>nezvládá</b>	<b>zvládá s dopomocí</b>	<b>zvládá samostatně</b>
Pozná nesprávně utvořenou větu	5-6			
Do příběhu doplní ve správném tvaru	5-6			

<b>Pragmatická rovina</b>	<b>věk</b>	<b>nezvládá</b>	<b>zvládá s dopomocí</b>	<b>zvládá samostatně</b>
Řečový projev po obsahové i formální stránce odpovídá kritériím běžné konverzace	5-6			
Aktivně a spontánně navazuje řečový kontakt s dětmi i dospělými	5-6			
Dodržuje pravidla konverzace a společenského kontaktu	5-6			
Dokáže zformulovat otázku, adekvátně odpovědět na otázku (samostatně a smysluplně)	5-6			
Smysluplně vyjádří myšlenku, nápad, mínění, popíše situaci,	5-6			

událost, vyjádří svoje pocity, prožitky...				
Řekne svoje jméno příjmení, jména rodičů, sourozenců, kamarádů, učitelek, svoji adresu	5-6			

<b>Prvky neverbální komunikace</b>	<b>věk</b>	<b>nezvládá</b>	<b>zvládá s dopomocí</b>	<b>zvládá samostatně</b>
Oční kontakt	5-6			

<b>Foneticko-fonologická rovina</b>	<b>věk</b>	<b>nezvládá</b>	<b>zvládá s dopomocí</b>	<b>zvládá samostatně</b>
Výslovnost	5-6			
Artikulační obratnost	5-6			

## 6. Sluchové vnímání a paměť

<b>Sluchové rozlišování (sluchová diferenciacie)</b>	<b>věk</b>	<b>nezvládá</b>	<b>zvládá s dopomocí</b>	<b>zvládá samostatně</b>
Rozliší slova bez vizuálního podnětu (znělé a neznělé hlásky, sykavky) hrad – hrad tělo – dělo zem – sem myš – myš ples – pleš noc – nos vozy – vosy	5			
Rozliší slova s vizuálním podnětem (změna délky) Lyže – líže páni – paní	5			
Rozliší slova bez vizuálního podnětu (změna délky) dráha – drahá kára – kára mává – mává žila – žila lak – lák síla - síla pára – pára vila – víla	5-5,5			
Rozliší slova s vizuálním podnětem (změna měkčení) nemá – nemá hrozny – hrozní	5,5			
Rozliší slova bez vizuálního podnětu (změna měkčení) čistí – čistý dýky – díky	5,5-6			

mladý – mladý    lety – letí hrady – hradí    psaní – psaní tyká – tiká				
Rozliší bezvýznamové slabiky tam – dam    dyn – din  dlo – plo    zni – zny tam – tam    tyl – tyl čil – žil    kni – kny don – don    díl – dyl fal – val    pny – pny hal – chal    děl – děl bro – bro    těk – tek	6-6,5			

<b>Sluchová paměť</b>	<b>věk</b>	<b>nezvládá</b>	<b>zvládá s dopomocí</b>	<b>zvládá samostatně</b>
Zopakuje čtyři nesouvisející slova	5			
Zopakuje větu z pěti slov	5			
Zopakuje větu z více slov	6			
Zopakuje pět nesouvisejících slov	6			

<b>Sluchová analýza a syntéza</b>	<b>věk</b>	<b>nezvládá</b>	<b>zvládá s dopomocí</b>	<b>zvládá samostatně</b>
Vyhledá rýmující se dvojice	5			
Určí počet slabik	5			
Určí počáteční hlásku slova	5			
Určí slova začínající danou hláskou	5-5,5			
Určí poslední souhlásku ve slově (les)	5,5-6			
Slovní kopaná	6-7			
Určí poslední samohlásku ve slově	6-7			
Určí, zda slovo obsahuje danou hlásku	6-7			
Z hlásek složí slovo (uzavřenou slabiku: p-e-s)	6-7			
Jednoslabičné slovo analyzuje na hlásky (myš)	6-7			



Vnímání rytmu	věk	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
Určí, zda dvě delší rytmické struktury jsou shodné	5			
Napodobí rytmus (2–4 tónů, více)	5-6			
Zvládá záznam krátké rytmické struktury	5,5-6			
Zvládá záznam delší rytmické struktury	6			

### 7. Základní matematické představy

Porovnávání, pojmy, vztahy	věk	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
Méně, více, stejně – při odlišné velikosti a uspořádání prvků	5-5,5			
O jeden více	5-6			
O jeden méně	5-6			

Třídění, tvoření skupin	věk	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
Podle tvaru	5			
Pozná, co do skupiny nepatří	5-5,5			
Podle dvou kritérií (žluté kruhy)	5,5			
Podle tří kritérií (malé žluté kruhy)	6			

Řazení	věk	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
Pojmenuje: malý, střední, velký, vysoký, vyšší, nejvyšší, málo, méně, nejméně	5			
Seřadí pět prvků podle velikosti	5			

Množství	věk	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
Množství do pěti	5			
Množství do šesti	5-6			

<b>Tvary</b>	<b>věk</b>	<b>nezvládá</b>	<b>zvládá s dopomocí</b>	<b>zvládá samostatně</b>
trojúhelník	5			
obdélník	5,5-6			

## **8. Sociální dovednosti**

<b>Sociální dovednosti</b>	<b>věk</b>	<b>nezvládá</b>	<b>zvládá s dopomocí</b>	<b>zvládá samostatně</b>
Vědomě projevuje zdvořilostní chování (pozdraví, přivítá se, rozloučí se, přeje dobrou chuť, dobré ráno, dobrou noc, odpovídá na otázky...)	5-6			
Začíná se rozvíjet smysl pro morálku (dokáže rozpoznat vhodné či nevhodné chování, projevuje ohleduplnost, čestnost, soucit...)	5-6			
Dokáže odmítnout nežádoucí chování (lež, nespravedlnost, ubližování, odolá navádění k něčemu nesprávnému, odmítne, co je mu nepříjemné...)	5-6			
Zná základní pravidla chování na ulici /přecházení, správné reagování na světelnou signalizaci...)	5-6			
Samostatně plní i náročnější úkoly a zhodnotí výsledky (co jsem udělal dobře, co špatně, při různých činnostech, projevuje samostatnost, rozhodnost, nebojácnost, vytrvalost, otevřenost...)	5-6			
Začíná rozlišovat mezi hrou a úkolem (rozvíjí smysl pro povinnost, odpovědnost, dokončení započaté práce, pomoc druhým...)	5-6			
Udržuje pořádek ve vlastních věcech i ve společných prostorách	5-6			
Trpělivě překonává překážky	5-6			

## 9. Hra

Hra	věk	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
Pohybové hry	5-6			
Konstruktivní hry	5-6			
Námětové hry	5-6			
Hry s převleky	5-6			
Společenské hry	5-6			
Didaktické hry	5-6			
Rukodělné (výtvarné) činnosti	5-6			
Akceptuje pravidla her	5-6			
Daří se mu vyrovnat s prohrou	5-6			
Při hrách uplatňuje iniciativu	5-6			

## 10. Sebeobsluha – samostatnost

Hygiena	věk	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
Hygienu udržuje samostatně (jde samo, použije toaletní papír, splachovací zařízení, umyje a utře si ruce)	5-6			

Umývání	věk	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
Pozná, kdy je třeba si umýt špinavé ruce, pusy	5-6			

Oblékání	věk	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
Samostatně se obleče bez zavazování bot	5			
Zvládá zapínání a rozepínání knoflíků	5			
Složí a uloží věci na příslušné místo	5			
Rozlišuje mezi přední a zadní částí oděvu	5			
Pozná svoje oblečení	5			
Zkouší zavazovat tkaničky	5			
Zapíná zip	5			
Obrací oděv, když je naruby	6			

<b>Stolování</b>	<b>věk</b>	<b>nezvládá</b>	<b>zvládá s dopomocí</b>	<b>zvládá samostatně</b>
Samostatně prostře a sklídí ze stolu	5			
Krájí jídlo nožem	5			
Namaže si chleba s dopomocí	5-5,5			
Nalije si nápoj ze džbánu	5			
Běžně používá příbor	6			
Samostatně si namaže chleba	6			
Samostatně si nalije polévku	6			

## **Příloha E: Co by dítě před nástupem povinné školní docházky mělo zvládnout**

- Obstojně nakreslit lidskou postavu, přičemž hodnocení je odstupňováno tím, že postava musí mít: hlavu, trup, končetiny...
- Obstojně nakreslit různé tvary – kruh, čtverec, trojúhelník, srdce, atd.
- Prokázat schopnost koncentrace (např. hledat v řádcích jablka obrácená stopkou určitým směrem a vykonat zadaný úkol ve stanoveném limitu).
- Prokázat schopnost orientační a rozlišovací:
  - a) orientaci v sociálním prostředí (umí říct své celé jméno, adresu bydliště)
  - b) orientaci v přírodě (umí vyjmenovat několik lesních zvířat, užitek z hospodářských zvířat, apod.)
  - c) orientaci v prostoru (umí určit kde je nahoře, dole, vpředu, vzadu, vlevo, vpravo atd.)
  - d) orientaci v čase (umí určit co přichází po dni, jak dlouho trvá týden, měsíc, kdy padá sníh atd.)
  - e) orientaci v první desítce (ví kolik má prstů na ruce, kolik členů má jejich rodina, dokáže spočítat předměty do deseti atd.)
  - f) rozliší a pojmenuje základní barvy (na předložených kostkách správně určí červenou, zelenou, žlutou a modrou případně umí pojmenovat i jiné barvy)
- Prokázat reprodukční schopnost (zopakuje 6 až 8slovnou větu atd.)
- Prokázat přiměřenou výslovnost slabik a hlásek bez jazykových defektů.

## Příloha F: Žádost



### **Pedagogicko-psychologická poradna Liberec, p.o.**

Truhlářská ul. 3, 460 01 Liberec II, tel. 482 710 517, mobil 731488235

e-mail: [info@pppliberec.cz](mailto:info@pppliberec.cz), [www.pppliberec.cz](http://www.pppliberec.cz)

Vážení rodiče,

o odkladu povinné školní docházky rozhoduje podle § 37 odst. 1 školského zákona č. 561/2004 Sb. na základě písemné žádosti rodičů (doručené nejpozději do 31.5.) ředitel školy, na kterou jste své dítě zapsali. Podle novely školského zákona č.472/2011 platné od 1.1.2012 k vydání rozhodnutí o odkladu je třeba předložit řediteli základní školy doporučení posouzení příslušného poradenského zařízení (naše poradna nebo speciálně pedagogické centrum) a zároveň posouzení odborného (většinou dětského) lékaře nebo klinického psychologa.

Vyplněním této žádosti můžete požádat o předškolní vyšetření v naší poradně. Většina předškolních vyšetření bude probíhat v jarních měsících dubnu a květnu, kdy dostanete pozvánku k vyšetření na svou adresu. Pokud bude v mateřské škole více dětí s touto žádostí, může být provedeno vyšetření i přímo v mateřské škole. V tomto případě pak budete o termínu vyšetření předem informováni ředitelkou mateřské školy.

Předškolní vyšetření v naší poradně je zaměřeno na posouzení duševní vyspělosti dítěte, dále na metodickou pomoc dětem, které potřebují speciální péči v rozvoji předškolních dovedností, případně program pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Vyplněnou žádost o vyšetření k nám můžete doručit poštou, elektronickou poštou nebo prostřednictvím mateřské školy.

Mgr. Jana Hlavová, ředitelka PPP Liberec



### **Pedagogicko-psychologická poradna Liberec, p.o.**

Truhlářská ul. 3, 460 01 Liberec II, tel. 482 710 517, mobil 731488235

e-mail: [info@pppliberec.cz](mailto:info@pppliberec.cz), [www.pppliberec.cz](http://www.pppliberec.cz)

#### **Žádost o vyšetření školní zralosti**

Jméno dítěte:.....datum narození:.....

Bydliště.....PSČ:.....tel.:.....

Jména a příjmení rodičů:.....

.....

mateřská škola, kterou dítě navštěvuje:.....

základní škola, kde dítě bylo (bude) zapsáno:.....

Souhlasím s předškolním vyšetřením dítěte.

Datum:.....

Podpis rodičů:.....

Příloha G: Zápisy v Libereckém kraji

	Zapřísobování		Zapsání			S žádostí o odklad docházky		Vzdělávání podle § 42 zákona		Neuzavřené zápisy Sletých	
	celkem	z toho dívky	z toho na dané škole		z toho celkem na jinou školu	celkem	z toho dívky	celkem	z toho dívky	celkem	z toho dívky
			z toho celkem	z toho dívky							
<b>2012</b>	<b>5 366</b>	<b>2 484</b>	<b>4 591</b>	<b>2 218</b>	<b>2 152</b>	<b>142</b>	<b>750</b>	<b>248</b>	<b>25</b>	<b>18</b>	
Liberecký kraj											
v tom											
poprvé u zápisu	4 443	2 160	3 670	1 895	3 555	1 842	748	247	25	18	
přicházejí po odkladu z toho po dodatečném	923	324	921	323	894	310	2	1	x	x	
	25	14	25	14	25	14	-	-	x	x	
<b>2011</b>	<b>5 341</b>	<b>2 450</b>	<b>4 509</b>	<b>2 167</b>	<b>2 135</b>	<b>104</b>	<b>806</b>	<b>265</b>	<b>1</b>	<b>25</b>	<b>17</b>
Liberecký kraj											
v tom											
poprvé u zápisu	4 316	2 104	3 487	1 822	3 410	1 795	804	265	-	25	17
přicházejí po odkladu z toho po dodatečném	1 025	346	1 022	345	995	340	2	1	1	x	x
	29	13	29	13	28	13	-	-	-	x	x
<b>2010</b>	<b>5 180</b>	<b>2 371</b>	<b>4 277</b>	<b>2 049</b>	<b>2 022</b>	<b>86</b>	<b>903</b>	<b>322</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>
Liberecký kraj											
v tom											
poprvé u zápisu	4 279	2 061	3 378	1 740	3 322	1 722	901	321	-	-	-
přicházejí po odkladu z toho po dodatečném	901	310	899	309	869	300	2	1	-	-	-
	26	11	26	11	26	11	-	-	-	-	-

**UNIVERZITA**  
**JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA, s.r.o**

---

**Zadání diplomové práce**

**Akademický rok:** 2011 / 2012

**Jméno a příjmení:** Šárka Blechová

**Obor studia:** Speciální pedagogika – učitelství

**Forma studia:** kombinované

**Kontaktní adresa:** Bílý Potok 220, 463 62 Hejnice

**Telefon:** 482 322 160

**Mobil:** 736 764 829

**E-mail:** blechova.sarka@seznam.cz

**ID student:** 1203110007

**Obhájené kvalifikační práce:**

Název bakalářské práce: Volný čas dětí navštěvujících malotřídni školy (TU Liberec)

Název diplomové práce: Výživový stav desetiletých dětí českého a romského etnika a jejich povědomí o racionální výživě (UJEP)

Název závěrečné práce: Šikana na středních školách (UJEP)

**Téma práce:** Odklad školní docházky u dětí s nedostatečnou školní zralostí a školní připraveností

**Zásady pro vypracování práce:**

**Cíl práce (stručné vymezení zkoumaného problému):**

Cílem diplomové práce je zjistit, zda se mění počty školních odkladů, porovnat rozdíly v počtech odkladů u dětí, které žijí ve městě a ve vesnici, zda jsou rozdíly v počtech odkladů školní docházky v souvislosti s pohlavím a národností dítěte a má-li vzdělání rodičů vliv na počet odkladů školní docházky.

**Teoretická východiska:**

- 1) Prostudování dostupné literatury k dané problematice
- 2) Zmapování situace počtu odkladů školní docházky za posledních pět let
- 3) Významné znaky školní zralosti a metody jejich posuzování



- 4) Metody reedukace při odložení školní docházky

#### **Metody výzkumu:**

- 1) Dotazníkovou metodou zjistit počty odkladů v daných školách – tabulky, grafy
- 2) Strukturovaný rozhovor – pedagogičtí pracovníci, pracovníci PPP, rodiče

#### **Nástin osnovy:**

- 1) Současné pojetí mateřské školy
- 2) Charakteristika dítěte předškolního věku
- 3) Charakteristika dětí romské národnosti
- 4) Diagnostika školní zralosti a připravenosti
- 5) Výchova a vzdělávání dětí s odloženou školní docházkou
- 6) Odklad školní docházky ve frýdlantském výběžku

#### **Základní odborná literatura:**

- 1) BUDÍKOVÁ, J., et al. *Je vaše dítě připraveno do první třídy?* Brno: Computer Press, 2004. ISBN 80-722-6637-3.
- 2) ČAČKA, O. *Psychologie dítěte*. Tišnov: Sursum/Hroch, 1994. ISBN 80-85799-03-0.
- 3) JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. Praha: D&H, 2000. 31 s.
- 4) KLENKOVÁ, J., KOLBÁBKOVÁ, H. *Diagnostika předškoláka*. Brno: MC, 2003. s. 125. ISBN 80-239-0082-X.
- 5) KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit do 1. třídy*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-1040-4.
- 6) ŠPAÑHELOVÁ, I. *Dítě v předškolním období*. Praha: Mladá fronta, 2004. 71 s. ISBN 80-204-1187-9.
- 7) VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

**Vedoucí práce:** Mgr. Lenka Felcmanová

**Podpis vedoucího práce:**



**Termín zadání práce:** 5/2012

**Termín odevzdání práce:** 15. března 2013

Diplomová práce bude zpracována v souladu s opatřeními rektora č. 9/2010 a č. 10/2010.

V Praze dne: .....

  
.....  
**Podpis vedoucího katedry**

Podpis studenta stvrzující přijetí zadání práce:  .....

\*) Nehodící se škrtněte

## **Bibliografické údaje**

**Jméno autora:** Šárka Blechová

**Obor:** Speciální pedagogika – učitelství

**Forma studia:** kombinované studium

**Název práce:** Odklad školní docházky u dětí s nedostatečnou školní zralostí a školní připraveností

**Rok:** 2013

**Počet stran:** 104

**Celkový počet stran příloh:** 19

**Počet titulů českých použitých zdrojů:** 47

**Počet internetových zdrojů:** 5

**Vedoucí práce:** Mgr. Lenka Felcmanová