UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Veronika Otáhalová

Úspěšnost žáků primární školy v návaznosti na odklad školní docházky

Olomouc 2021 vedoucí práce: doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.

**Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen zdrojů
a pramenů uvedených v seznamu literatury.

V Popicích dne 18. 4. 2021 Veronika Otáhalová

**Poděkování**

Děkuji doc. PhDr. Martině Fasnerové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, především za cenné rady, ochotu a vstřícný přístup. Dále děkuji svým kolegyním a paní ředitelce PhDr. Lence Havelkové za velice užitečné rady z praxe a za podporu po dobu mého studia. V neposlední řadě děkuji své rodině za podporu a trpělivost.

Obsah

[ÚVOD 5](#_Toc70172889)

[1 Charakteristika dítěte v předškolním a mladším školním věku 7](#_Toc70172890)

[2 Vstup dítěte do základní školy 14](#_Toc70172891)

[2.1 Školní zralost, školní připravenost a její posuzování 14](#_Toc70172892)

[2.1.1 Somatická připravenost (fyzická zralost) 17](#_Toc70172893)

[2.1.2 Kognitivní (psychická) připravenost 19](#_Toc70172894)

[2.1.3 Pracovní připravenost 22](#_Toc70172895)

[2.1.4 Emocionálně sociální připravenost 23](#_Toc70172896)

[2.2 Zápis do 1. třídy základní školy 24](#_Toc70172897)

[2.2.1 Odklad povinné školní docházky 26](#_Toc70172898)

[3 Školní úspěšnost a její pojetí 30](#_Toc70172899)

[3.1 Faktory ovlivňující školní úspěšnost 32](#_Toc70172900)

[3.1.1 Osobnost žáka a jeho motivace 32](#_Toc70172901)

[3.1.2 Osobnost učitele, hodnocení, klima třídy, rodina 34](#_Toc70172902)

[3.2 Příčiny školní neúspěšnosti dítěte 37](#_Toc70172903)

[4 Úspěšnost žáků ve vztahu k odkladu povinné školní docházky 43](#_Toc70172904)

[4.1 Charakteristika výzkumného šetření 43](#_Toc70172905)

[4.2 Cíl výzkumného šetření 45](#_Toc70172906)

[4.3 Charakteristika výzkumného souboru 46](#_Toc70172907)

[4.4 Kazuistiky a výzkumné šetření 48](#_Toc70172908)

[4.5 Diskuze 63](#_Toc70172909)

[Závěr 71](#_Toc70172910)

[Seznam použité literatury: 73](#_Toc70172911)

[Seznam tabulek 76](#_Toc70172912)

[Seznam grafů 77](#_Toc70172913)

[Seznam příloh 78](#_Toc70172914)

# ÚVOD

Předkládaná diplomová práce nese název Úspěšnost žáků primární školy v návaznosti na odklad školní docházky.

Zahájení školní docházky je bezesporu jednou z nejdůležitějších událostí v životě dítěte i celé rodiny. Postupně se na dítě zvyšují nároky nejen ze strany rodiny, ale nově i ze strany školy. Především rodina často toužebně očekává první jedničky a pochvaly. Pokud má dítě zažívat ve škole úspěch, je třeba, aby do této životní etapy vstupovalo dostatečně zralé
a připravené v mnoha klíčových oblastech.

V rámci povinného předškolního vzdělávání je mnoho příležitostí k průběžné diagnostice každého dítěte, ať už ze strany vyučujících mateřské školy nebo například během zápisu k povinné školní docházce. Dále se nabízí možnost vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně a v neposlední řadě se ke školní zralosti vyjadřuje i dětský lékař.

Pokud se během tohoto období projeví nedostatky a problémy, které by bránily školní úspěšnosti dětí, je doporučován odklad povinné školní docházky, aby dítě mělo čas dohnat rozdíly ve vývoji nebo déle pracovat na své přípravě pro zahájení úspěšného vstupu do 1. třídy základní školy. Může se stát, že se případné problémy neodhalí včas nebo se, i přes doporučení odkladu povinné školní docházky, rodiče rozhodnou jinak a dítě do základní školy nastoupí předčasně.

Poslední dva roky studia na UP v Olomouci pracuji jako učitelka na základní škole. Již od začátku vlastního pedagogického působení jsem vnímala rozdíly mezi některými dětmi, jejich výukové problémy, specifické poruchy učení i výchovné problémy (často spojené právě se školním neúspěchem). Zpětně jsem zjistila, že mnohým z nich byl doporučován odklad povinné školní docházky, ale rodiče s ním (z různých důvodů) nesouhlasili. Téma diplomové práce jsem si tedy vybrala právě v důsledku pozorování takovýchto dětí.

Cílem předkládané diplomové práce je porovnat školní úspěšnost žáků ve vztahu k odkladu povinné školní docházky, tedy žáků absolvujících odklad povinné školní docházky na straně jedné a žáků, kteří odklad povinné školní docházky neabsolvovali, přičemž jim byl doporučován ze strany mateřské školy nebo pedagogicko-psychologické poradny, na straně druhé a následně ověřit, zda jsou žáci po absolvování odkladu povinné školní docházky úspěšnější než žáci, kteří odklad neabsolvovali.

Diplomová práce se skládá ze dvou částí, z části teoretické a části empirické. Teoretické části jsou věnovány tři kapitoly. První kapitola diplomové práce se zabývá charakteristikou dítěte předškolního a mladšího školního věku z pohledu vývojové psychologie. Pro úspěšný start ve škole je důležitý dostatečný tělesný a motorický vývoj dítěte. Neméně důležitý je vývoj poznávacích funkcí dítěte a vývoj v oblasti emoční
a sociální. Se správným vývojem dítěte souvisí školní zralost a školní připravenost. Aby bylo dítě ve škole úspěšné, je nutné, aby bylo dostatečně zralé a připravené ve všech oblastech. V druhé kapitole této diplomové práce je blíže pojednáno o vstupu dítěte do základní školy, jsou zde charakterizovány pojmy školní zralost a školní připravenost včetně jejího posuzování. Konec této kapitoly je věnován právnímu rámci vstupu do základní školy, tedy zápisu k povinné školní docházce a odkladům povinné školní docházky včetně nastínění dalších možných intervenčních postupů k vyrovnání vývoje a školní připravenosti, které mají dopomoci k následnému úspěšnému zaškolování dítěte. Poslední kapitola teoretické části se zabývá vymezením pojmu školní úspěšnost, faktory ovlivňujícími školní úspěšnost
a možnými příčinami školní neúspěšnosti.

Empirická část se zaměřuje na porovnání úspěšnosti žáků s odkladem a bez odkladu povinné školní docházky, navštěvujících druhý ročník základní školy, a to v oblastech čtení, psaní a matematiky.

# Charakteristika dítěte v předškolním a mladším školním věku

Během života prochází člověk mnoha vývojovými etapami. Charakteristikám jednotlivých etap lidského života se věnuje vývojová psychologie. V první kapitole se zaměříme na charakteristiku dětí v předškolním a mladším školním věku z pohledu vývojové psychologie po stránce tělesné, kognitivní a emocionálně sociální. Předškolní a mladší školní věk charakterizují a vymezují Průcha, Mareš, Walterová (2003), Vágnerová (2012), Matějček (2018) a Langmeier a Krejčířová (2006) různě.

Průcha, Mareš, Walterová (2003) charakterizují předškolní věk jako vývojové období od tří do šesti let, kdy dítě navštěvuje mateřskou školu a připravuje se na vstup do základní školy a mladší školní věk dítěte je vymezován buď školní docházkou (tedy 1. - 4. třídou základní školy) nebo věkem od šesti do deseti let (Průcha, Mareš, Walterová, 2003).

Vágnerová (2012) nazývá předškolní období věkem hry a přípravy na školu nebo také obdobím iniciativy a dodává, že konec této fáze není dán věkem, nýbrž nástupem do školy. Předškolní věk je *„charakteristický stabilizací vlastní pozice ve světě a diferenciací vztahů ke světu“* (Vágnerová, 2012, s. 177).

Mladší školní věk dítěte Vágnerová (2012) navíc dělí na raný školní věk a střední školní věk. Začátek raného školního věku dítěte nevymezuje věkem, nýbrž nástupem do základní školy, který je pro dítě důležitým sociálním mezníkem. Dítě získává novou sociální roli, a to roli žáka základní školy. Konec raného věku a začátek středního věku vymezuje devátým rokem dítěte, kdy si dítě už osvojilo roli žáka základní školy. Střední školní věk nazývá obdobím klidu nebo obdobím přípravy na dospívání. V tomto období se nedějí žádné významné změny, dítě se plynule vyvíjí ve všech oblastech.

Stejnému dělení dává přednost i Matějček (2018). Mladší školní věk vymezuje věkovým obdobím mezi šesti a osmi lety dítěte. Nazývá toto období obdobím přechodným, kdy v některých oblastech ještě doznívá předškolní období a v některých oblastech jsou náznaky dalších fází dětského vývoje.

Langmeier a Krejčířová (2006) ještě dodávají, že jako předškolní věk dítěte lze v širokém pojetí označit celé období od narození do nástupu do základní školy. V užším smyslu slova označují předškolní období dítěte jako období mateřské školy, i když mnoho dětí do mateřských škol nechodí. Nejdůležitější výchovnou institucí zůstává stále rodina.

**Tělesný a motorický vývoj**

Dítě předškolního a mladšího školního věku nemá velké přírůstky na váze, ročně se jedná přibližně o 2 kg, avšak tělo se protahuje, v průměru o 5-10 cm ročně, proto děti vypadají vysoké a hubené (Kuric, 1986).

Na konci předškolního období dochází k takzvané první strukturální přeměně. Kromě toho, že se tělo protahuje, zmenšuje se také hlava k poměru těla. Dosud válcovitý trup je čím dál plošší a hrudník je viditelně odlišitelný od břicha. Přibývá svalové tkáně, ubývá tuku. Zda tělesný vývoj odpovídá věku a zda došlo ke strukturální přeměně, je možné zjistit pomocí filipínské míry, kdy dítě dosáhne přes hlavu pravou rukou na levé ucho (Říčan, 2004).

Allen a Marotz (2002) uvádí, že tělo pětiletého dítěte, tedy na konci předškolního věku, dosahuje proporcí dospělého člověka. Některým dětem v tomto věku již začínají vypadávat mléčné zuby, jejich dechová frekvence se pohybuje v závislosti na aktivitě
a emočním stavu okolo dvaceti až třiceti nádechů a výdechů za minutu.

V tomto období dochází i ke změnám ve funkci vnitřních orgánů, zvyšuje se kapacita plic, krevní tlak. Pokračuje osifikace zápěstních kůstek, která umožňuje vývoj jemné motoriky. Díky zdokonalení hrubé motoriky dítěte se jeho pohyb stává koordinovanějším, plynulejším a elegantnějším. Rozvoj koordinovanosti přispívá k možnosti vlastní sebeobsluhy. Dítě se umí samo obléct, svléct, na konci období je schopno zavázat si tkaničky. Dítě je natolik pohybově zdatné, že umí udržet rovnováhu na kole, může se naučit bruslit nebo lyžovat (Kuric, 1986).

Allen a Marotz (2002) dodávají, že dítě v pěti letech, tedy na konci předškolního období, je schopno udržet rovnováhu na jedné noze, dokáže přejít přes kladinu, chodí bez pomoci po schodech a střídá při tom nohy, předkloní se tak, že se dotkne rukou prstů u nohy bez pokrčení kolen, chytí míč ze vzdálenosti jednoho metru, stříhá nůžkami podle linky,
i když ještě nepřesně. Rovněž by měla být zřejmá dominance ruky.

Vyvíjí se také jemná motorika dítěte. V závislosti na vývoji jemné motoriky se v předškolním věku mění i dětská kresba. Ta je důležitá jak pro zobrazení dětského chápání reality, tak i pro jeho aktuální emoční stav. Ve vývoji kresby lidské postavy se odráží
i psychický stav dítěte. Kreslí to, co mu přijde na postavě důležité. Kresba postavy v předškolním věku dítěte prochází třemi stádii. Ve třech letech má pro dítě největší význam lidský obličej a končetiny, proto kreslí takzvaného hlavonožce. Následuje stádium fantazijního zpracování, kdy na postavě přibývají další detaily, které dítě považuje za důležité, avšak způsob jejich zobrazení se neshoduje plně s realitou. Až na přelomu předškolního
a mladšího školního věku se dětská kresba dostává do stadia realistického zobrazení, kdy se dětské obrázky podobají skutečnosti (Vágnerová, 2012).

**Kognitivní vývoj**

Vývoj kognitivních funkcí je důležitý pro budoucí schopnost učit se. Jedná se o vývoj takových funkcí, jako je myšlení, řeč, vnímání, pozornost, paměť a představivost. Na konci tohoto období by dítě mělo být natolik připravené, aby bylo schopno začít se učit číst, psát
a počítat (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Předškolní věk se vyznačuje přechodem od egocentrického myšlení k jednoduchému logickému uvažování (Jucovičová, Žáčková, 2014). Na začátku tohoto období dítě vše vnímá skrze sebe, co nevidí, to neexistuje. Jeho fantazijní, zkreslené vnímání reality selektuje pro něj nepodstatné informace. Jeho pohled na svět je jediný správný. Vybírá si informace, které jsou založené na jednom nápadném znaku, méně výrazné znaky přehlíží a tyto získané informace následně zpracovává a prezentuje pomocí magičnosti, antropomorfismu (Vágnerová, 2012).

Na začátku školní docházky má v životě dítěte fantazie stále pevné místo, ale na rozdíl od předškolního dítěte chce dítě mladšího školního věku realisticky chápat okolní svět (Langmeier, Krejčířová, 2006). Přechod mezi prelogickým a logickým myšlením je pozvolný. Piaget (Piaget in Vágnerová, 2012) toto období nazývá fází konkrétních logických operací. Vágnerová (2016) vysvětluje, že dítě ve věcech, které mu jsou známé, uvažuje už logicky, ale věci, které mu způsobují úzkost nebo jsou pro něj neznámé, si zjednodušuje nebo zkresluje stejně jako v předškolním období.

Vývoj myšlení napomáhá vývoji paměti. Na zapamatování má podle Vágnerové (2012) vliv jakým způsobem dítě přemýšlí a následně zpracovává získané informace, na základě toho se potom rozvíjí krátkodobá i dlouhodobá paměť. Udává, že v závislosti na dozrávání určitých oblastí centrální nervové soustavy se zvyšuje kapacita paměti a roste rychlost zpracování informací. Dosažená úroveň uvažování a rozvoj řeči má vliv na explicitní epizodickou paměť, která slouží k zapamatování různých událostí. Tyto vzpomínky ale v předškolním věku ještě nejsou přesné, protože dítě nerozeznává, co se opravdu stalo a co si přibarvilo, nerozlišují realitu a fantazii. Díky vývoji implicitní paměti se děti dokáží orientovat v tom, co je známé a co neznámé. Rychlost zapamatování informací a jejich uchování v paměti se v mladším školním věku zlepšuje. Schopnost zpracovat a udržet informace nazývá Vágnerová (2012) pracovní paměť. V mladším školním věku narůstá kapacita této pracovní krátkodobé paměti, která se dá měřit například počtem zapamatovaných náhodných čísel v řadě. Šestileté dítě je schopno zapamatovat si přibližně čtyři čísla, sedmileté dítě pět.

S egocentrickým myšlením v předškolním věku jde ruku v ruce i egocentrická řeč. Dítě komentuje každou svoji činnost, ale neočekává odpověď (Jucovičová, Žáčková, 2014). Na začátku předškolního období je řeč dítěte značně nevyzrálá. Postupně přestává nahrazovat nesprávné hlásky správnými, začíná mluvit v souvětích podle gramatických pravidel (Langmajer, Krejčířová, 2006). V případě, že u dítěte na konci předškolního období přetrvává problém s vyslovením některých hlásek, je nutné navštívit logopeda (Kreisslová, 2008). V předškolním a mladším školním věku se rozšiřuje slovní zásoba. Z přibližně 1500 slov v pěti letech se dítě dostává k deseti až čtrnácti tisícům slov v šesti letech. Rádo napodobuje slangovou mluvu a často mluví sprostě, protože mu to připadá vtipné (Allen, Marotz, 2002). V mladším školním věku se kromě rozšiřování slovní zásoby také prohlubuje pochopení významu slov (Vágnerová, 2012).

Podle Vágnerové (2012) předškolní dítě egocentricky vnímá i prostor a čas. Protože neumí odhadovat prostorové vzdálenosti, co je nejblíže, je největší, co je vzdálené, je nejmenší, protože dítě to tak vidí. Čas předškolní dítě měří pomocí zažitých rituálů nebo určitých událostí. Do školky půjde, až se jednou vyspí, snídá se ráno, Vánoce jsou v zimě, když je venku sníh. Allen a Marotz (2002) uvádí, že dítě na začátku mladšího školního věku už dokáže rozeznat čtyři roční období a určí svátky, které se k tomu období vztahují.

V období okolo osmi let věku dítěte se pojem čas zpřesňuje. Děti chápou, co se stalo předtím a co potom, zvládají řadit události podle časového sledu, vědí, že existuje kalendář
a s ním související dny v týdnu, rozlišují délku trvání nějaké události, učí se znát hodiny
a chápou, že čas je nevratný (Vágnerová, 2012).

Přesto, že míra soustředění ještě kolísá, dokáže dítě v šesti letech udržet pozornost déle, než tomu bylo v pěti letech. Baví ho různé skládanky a stavebnice (Allen, Marotz, 2002). Schopnost koncentrovat pozornost a soustředit se žádoucím směrem se však vyvíjí jen pomalu. Dítě v mladším školním věku je ještě možné rozptýlit jakýmkoliv rušivým jevem, koncentrace na vizuálně prezentované informace je lepší a delší než na sluchové podněty (Vágnerová, 2012).

Pro vývoj myšlení, prostorové orientace nebo řeči a pro budoucí schopnost učit se, číst a psát, je důležité smyslové vnímání. Bednářová, Šmardová (2015) proto vyzdvihují zrakové
a sluchové vnímání.

Podle Langmeiera a Krejčířové (2006, s. 120) se smyslové vnímání v mladším školním věku soustavně vyvíjí. Smyslové vnímání charakterizují jako *„složitý psychický akt, na němž jsou zúčastněny všechny složky osobnosti člověka – jeho postoje, očekávání, soustředěnost a vytrvalost, dřívější zkušenosti, zájem i dosud rozvinuté schopnosti.“*

Dítě všechno pozorněji zkoumá, nenahlíží již na to, co vidí, nebo co slyší pouze jako na celek, ale zkoumá věci do detailu. Vnímá vše, co záměrně pozoruje (Vágnerová, 2012).

**Emoční a sociální vývoj**

Nejdůležitějším prostředím v rámci emočního a sociálního vývoje dítěte předškolního věku je stále rodina (Langmeier, Krejčířová, 2006), ale vývoj probíhá i mimo rodinu, v jiných sociálních skupinách (Vágnerová, 2012).

Vágnerová (2012) uvádí, že děti předškolního věku začínají být emocionálně vyrovnanější, než to bylo dříve. Ve vnějším projevu emočních prožitků dochází ke změnám v projevech vzteku a zlosti, v projevech strachu, ve smyslu pro humor a v těšení se na něco. Vztek a zlost už neprojevují tak často, protože většinou chápou, z jakého důvodu k negativní situaci došlo. Od předškolních dětí se i očekává, že tyto negativní emoce zvládnou regulovat.

Děti se v předškolním věku učí ovládat a chápat své emoce i emoce ostatních a díky tomu začínají být empatické (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Na jednu stranu umí být děti v tomto věku ochránci slabších nebo mladších, rády si hrají ve skupině a jsou kamarádské, na druhou stranu občas prochází velkými změnami nálad, při čemž se z nejlepšího přítele během chvilky může stát největší nepřítel. V momentu, kdy věci nejdou podle jejich plánu, prohrávají ve hře nebo mají pocit, že v něčem selhaly, se pak cítí bezmocně, utrápeně, často trucují (Allen, Marotz, 2002).

V procesu sociálního vývoje dochází ke třem změnám, a to ve vývoji sociální reaktivity, dále ve vývoji sociálních kontrol a hodnotových orientací a k osvojení si sociálních rolí. V procesu vývoje sociální reaktivity dochází v předškolním věku k rozlišování vztahů
a k rozlišování chování ve vztahu k rodičům, vrstevníkům a cizím lidem. Některé děti se projevují jako dominantní, jiné se raději nechají vést vrstevníkem a podřídí se. V mladším školním věku se tyto rozdíly projevují ještě více. V rámci vývoje sociálních kontrol
a hodnotových orientací přijímá dítě v předškolním věku určité normy a hodnoty chování. Dítě ví, co se smí, dále ví, co se od něj očekává, ale nedokáže své chování ještě úplně kontrolovat. I v mladším školním věku jsou sociální kontroly a hodnotové orientace ještě nestabilní. V procesu osvojování si sociálních rolí dítě v předškolním věku přijímá různé společenské role a chová se podle toho, v jaké sociální roli se právě nachází. Může se jednat
o roli rodiče, kamaráda, žáka v mateřské škole nebo například o roli sourozence. V mladším školním věku se tato socializační oblast ještě více rozvíjí, dítě přijímá nově roli spolužáka (Langmeier, Krejčířová, 2006).

V procesu socializace a vývoje sociálních rolí zastává důležitou roli dětská hra. Děti si v předškolním věku hrají společně s jinými dětmi, každý při tom zastává nějakou svoji sociální roli. Někdo se ujímá role vedoucího skupiny, někdo podřazené role. Při rozdělování sociálních rolí při hře má v předškolním věku dítěte také důležitou úlohu přijímání genderových identit (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Kuric (1986) uvádí, že nejčastěji jde o hry receptivní, tematické, pohybové
a konstruktivní. V receptivních hrách děti poslouchají pohádky, prohlíží si knížky, ty v nich vyvolávají nějaké představy s citovou odezvou. Tematické hry jsou hry na něco, například na prodavače, učitele nebo lékaře. Děti při nich přijímají sociální role nápodobou. Na konci předškolního období děti dávají přednost konstruktivním hrám, kdy staví různé stavebnice.

I v mladším školním věku zastává hra v životě dítěte důležitou roli. Dítě se sice musí naučit, že na prvním místě je práce (ta školní) a potom teprve přijde řada na hru, „*to ovšem neznamená, že by práce nemohla být stejně zajímavá jako hra a že by hra nemohla být stejně vážná jako práce a nepřispívala k výchově“* (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 100).

Kolláriková a Pupala (2001) shrnují, že v mladším školním věku dítěte pod vlivem učebních postupů ustupuje subjektivní pohled na svět a vyvíjí se analytické myšlení. Dítě si začíná osvojovat logické postupy. Společně s myšlením se vyvíjí i řeč. Dokáže rozeznat rozdíl mezi spisovnou řečí a dialektem, zlepšuje se artikulace, rozšiřuje se slovní zásoba. Děti v mladším školním věku rozlišují skutečnost a fantazii, dokáží se déle soustředit na jednu činnost, zlepšuje se paměť. V sociální oblasti dodržují běžná pravidla chování, emociálně jsou již vyrovnané, nereagují na podněty natolik impulzivně jako v předškolním věku.

Takto rozvinuté dítě by mělo být schopno úspěšně zahájit a zvládnout školní pracovní proces. V další kapitole se zaměříme na aspekty, které ovlivňují úspěšnost dítěte při vstupu do základní školy.

# Vstup dítěte do základní školy

Nástup do základní školy je velmi důležitým sociálním mezníkem v životě dítěte, kdy se z dítěte navštěvujícího mateřskou školu stává dítě nastupující k povinné školní docházce. Vlastní úspěšnost ve škole ovlivňuje psychiku dítěte, rozvoj jeho osobnosti a způsob prožití dalších dětských let (Vágnerová, 2016).

Vstup do základní školy pro dítě představuje velkou zátěž. Aby nároky, které na něho budou ve škole kladeny, zvládlo, musí být náležitě připravené a zralé na vstup do první třídy základní školy. Pokud na začátku školní docházky nestačí požadovanému tempu, problémy se často objeví až ve druhé třídě základní školy, kdy dítě není schopno pochopit a naučit se novou látku, protože nezvládlo základy z první třídy základní školy (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Franclová (2013) popisuje nástup do základní školy jako zlomovou událost, kterou chápe jako součást socializace dítěte a jeho zařazení do společnosti.

Z důvodu předejití případnému školnímu neúspěchu dítěte se během posledního roku předškolního vzdělávání před nástupem do školy posuzuje jeho zralost a připravenost. Tyto dva termíny se ve spoustě publikací vzájemně překrývají a doplňují, například Jan Amos Komenský (in Langmeier, Krejčířová, 2006), Bednářová, Šmardová (2015), Langmeier, Krejčířová (2006), Průcha, Mareš, Walterová (2003), Spáčilová (2009) nebo Kropáčková (2018) termín školní zralost a školní připravenost charakterizují různě.

## Školní zralost, školní připravenost a její posuzování

Problém školní zralosti charakterizoval už Jan Amos Komenský (in Langmeier, Krejčířová, 2006) ve své knize Informatorium školy mateřské. Na jeho koncepci školní zralosti dnes navazuje mnoho odborníků. Na jednu stranu v publikaci určuje věk šesti let jako vhodný pro vstup do základní školy, na druhé straně však upozorňuje na individuální rozdíly mezi dětmi a varuje před předčasným zařazením a před negativními důsledky takového předčasného zařazení dítěte do školy. Udává, že dítě je zralé pro vstup do školy, pokud na konci předškolního vzdělávání umí a zná vše, co se od něho očekává, pokud má přiměřeně rozvinuté myšlení a pozornost a pokud je dostatečně motivováno k učení ve škole (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Langmeier se ve své definici školní zralosti přiklání ke Komenskému. „*Za školní zralost budeme považovat takový stav somato-psycho-sociálního vývoje dítěte, který: 1. je výsledkem úspěšně dovršeného vývoje celého předchozího období útlého a předškolního dětství, 2. je vyznačen přiměřenými fyzickými a psychickými dispozicemi pro požadovaný výkon ve škole a je doprovázen pocitem štěstí dítěte, 3. je současně dobrým předpokladem budoucího úspěšného školního výkonu a sociálního zařazení.“* (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 107)

Bednářová a Šmardová (2015, s. 2) charakterizují školní zralost jako dosažení takového stupně vývoje dítěte, který zahrnuje jeho fyzickou, psychickou a emocionálně sociální způsobilost začít školní docházku. Případně aby bylo alespoň schopno se bez větších obtíží, nejlépe s radostí a dychtivostí, účastnit vzdělávacího procesu. Školní připravenost podle nich zahrnuje „*kompetence v oblasti kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní
a somatické, které dítě nabývá a rozvíjí učením a sociální zkušeností (zejména v mateřské škole).“*

Průcha, Mareš, Walterová (2003) charakterizují školní zralost v pedagogicko-psychologickém pojetí jako takový stav dítěte, kdy se projevuje na takové úrovní, která mu umožní adaptaci na školní prostředí. Školní připravenost je zde definována jako souhrn předpokladů dítěte pro úspěšné zvládání školního života a nároků vyučování. Je to podle nich komplexní charakteristika, která zahrnuje jak úroveň biologického a psychologického vývoje dítěte, tak dispozice vytvářené na základě učení a vlivem konkrétního sociálního prostředí.

Školní zralost a připravenost charakterizuje také Spáčilová (2009, s. 63-64), která uvádí, že se s termínem školní zralost setkáváme hlavně v psychologii a vyjadřuje „*vnitřní předpoklady, a to především psychické, podmíněné biologickým zráním příslušných struktur
 a funkcí i zdravotním stavem.“* V pedagogice se podle ní užívá spíše pojem školní připravenost, ta podle ní zahrnuje vnitřní vlivy i vnější předpoklady, což je vytvoření určitých návyků a kladného vztahu ke škole získaných v mateřské škole a také v rodině.

„*Vágnerová školní zralost vymezuje prostřednictvím kompetencí, které jsou závislé na zrání organismu, školní připravenost prostřednictvím kompetencí, které jsou závislé do jisté míry na prostředí a učení.“* (Kropáčková, 2018, s. 14)

Kropáčková (2018, s. 13-14) charakterizuje školní zralost jako „*stav dítěte, který zahrnuje jeho zdravotní, psychickou a sociální způsobilost začít školní docházku.“* Školní připravenost chápe jako *„aktuální stav rozvoje osobnosti dítěte ve všech jeho oblastech.“*

Jak je vidět z výše uvedených charakteristik a definic, pojmy školní zralost a školní připravenost se vzájemně překrývají a doplňují. Pokud chceme, aby dítě úspěšně zvládlo nároky a požadavky školy, je nutné, aby bylo dostatečně zralé i připravené. Pro posuzování předpokladů pro vstup do školy pedagogická veřejnost preferuje pojem školní připravenost. (Kropáčková, 2018).

V posledním roce dítěte před vstupem do základní školy posuzuje jeho školní zralost
a připravenost několik pozorovatelů. V první řadě je to pediatr dítěte. Během pětileté preventivní prohlídky lékař sleduje psychomotorické schopnosti dítěte (Kropáčková, 2018).

Lékař dítě zváží, změří, zkontroluje jeho zrak, sluch, krevní tlak, držení těla, stav dentice. Součástí této preventivní prohlídky je i orientační zkouška školní zralosti. Lékař zjišťuje znalost barev a formou rozhovoru diagnostikuje úroveň řečového projevu (Kropáčková, 2018).

Dalšími kompetentními posuzovateli připravenosti dítěte na vstup do základní školy jsou učitelé z mateřské školy. Na rozdíl od rodičů, vidí učitel mateřské školy dítě každý den hlavně při činnostech, které ho připravují na vstup do první třídy základní školy. Při své práci sleduje u dítěte tyto rámcové cíle: rozvoj dítěte, jeho učení a poznání, osvojení základních hodnot, na nichž je založena naše společnost, získání osobní samostatnosti a schopnosti projevovat se jako samostatná osobnost působící na své okolí (Příkazská, 2018).

Také učitel základní školy, při zápisu k povinné školní docházce, posuzuje dítě, co se jeho zralosti a připravenosti týká. Pokud rodiče neuvažovali do této doby o odkladu povinné školní docházky, případně o návštěvě pedagogicko-psychologické poradny, učitel základní školy může doporučit zvážení odkladu a návštěvu poradního zařízení, kde provedou diagnostiku školní zralosti formou rozhovoru s dítětem a pomocí testů školní zralosti (Dandová, 2018).

*„Hlavní činností pedagogicko-psychologické poradny je přímá práce s dětmi a žáky škol již od 3 let věku a s jejich rodiči. Pedagogicko-psychologická poradna provádí standardní činnosti, mezi něž patří vyšetření školní zralosti (zjišťuje se lateralita, posuzuje se možný odklad školní docházky) a vydání odborného posudku, posouzení vhodnosti integrace nebo zařazení dítěte do školy, třídy nebo skupiny s upravenými vzdělávacími programy se žáky se zdravotním postižením, posuzování a volba strategií pro vzdělávání žáků s poruchou vývoje osobnosti, posuzování a volba strategií pro vzdělávání žáků s poruchou chování (šikana, záškoláctví, kriminalita), poradenství v oblasti profesní orientace, komplexní řešení školního neúspěchu.“* (Dandová, 2018, s. 138).

Při zjišťování školní připravenosti zajímá pracovníky z pedagogicko-psychologické poradny úroveň psychologického vývoje, úroveň jazykového vývoje, úroveň percepčních znalostí, úroveň emocionálně-sociální zralosti a práceschopnosti (Příkazská, 2018).

Do psychologického vývoje Příkazská (2018) řadí hrubou a jemnou motoriku, grafomotoriku, úroveň kresby a pravolevou orientaci. V rámci jazykového vývoje se podle ní posuzuje výslovnost, úroveň slovní zásoby, úroveň porozumění, pojmenování barev, předpočetní představy a zda dítě vyjmenuje číselnou řadu vzestupně do – sestupně od. V oblasti úrovně percepčních znalostí se podle Příkazské (2018) sleduje sluchové a zrakové vnímání dítěte. V emocionálně-sociální zralosti pracovníky pedagogicko-psychologické poradny zajímá, zda je dítě během vyšetření schopno se odloučit od rodičů, jak přijímá vedení autority a jakým způsobem reaguje na neúspěch. V neposlední řadě se posuzuje pozornost dítěte a úroveň koncentrace, pracovní tempo. Úroveň samostatnosti, úroveň obecné informovanosti a schopnost odložit vlastní potřebu na později. Tyto ukazatele řadí Příkazská (2018) do úrovně práceschopnosti dítěte.

Bednářová, Šmardová (2015) uvádějí tyto čtyři složky školní připravenosti: somatická (fyzická) zralost, kognitivní (psychická) zralost, pracovní předpoklady a návyky (práceschopnost) a v neposlední řadě emocionálně sociální složka.

### Somatická připravenost (fyzická zralost)

Fyzickou neboli somatickou připravenost dítěte posuzuje dětský lékař, který má přehled o celkovém vývoji dítěte od narození. Zároveň se zdravotním stavem dítěte posuzuje
i jeho fyzický vývoj, nejčastěji posuzováním výšky a váhy dítěte (Kropáčková, 2018).

Okolo šestého roku věku dítěte dochází ke změnám tělesných proporcí, zejména k protažení postavy a končetin. Tělesnou váhu a výšku, i když není hlavním ukazatelem fyzické zralosti, je třeba brát v úvahu. Velmi drobné, malé nebo slabé děti mohou být rychleji unavitelné nebo mohou trpět pocity méněcennosti při porovnání se spolužáky (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Orientační zkoušky tělesné zralosti může lékař provádět pomocí Filipínské míry
a Kapalínova indexu (Kropáčková, 2018).

Filipínská míra zjišťuje, zda u dítěte došlo ke změně tělesných proporcí dosažením pravou rukou přes temeno hlavy na levé ucho. Kapalínův index posuzuje vztah mezi růstovým věkem a školní zralostí. Ideální míry školně zralého dítěte jsou 120 cm a 20 kg. Výsledkem poměru těchto hodnot je takzvaný růstový věk, tedy ideální věk pro zahájení povinné školní docházky (Fasnerová, 2018).

Tyto tělesné parametry nejsou hlavními ukazateli při posuzování školní zralosti, protože růstové předpoklady dítěte jsou dány také geneticky (Kropáčková, 2018).

S tělesnou připraveností souvisí i osifikace kostí v zápěstí. U tělesně zralého dítěte by měla být dokončena a tím dítěti umožňovat vývoj jemné motoriky (Kuric, 1986)

Jako znak fyzické zralosti bývá uváděna i výměna dentice, u zralého dítěte by měla být již započata. Ani tato skutečnost však nemůže být důležitým ukazatelem, protože výměna chrupu je pozvolná a u každého dítěte probíhá v jiném věku (Bednářová, Šmardová, 2015).

Při posuzování fyzické připravenosti lékař bere rovněž v potaz celkově oslabenou obranyschopnost a častá, opakující se onemocnění. Odložení školní docházky je nutné zvážit také u dětí trpících smyslovými vadami, které mohou ohrozit budoucí školní úspěšnost. V tomto případě je vhodné obrátit se na odborného lékaře, například neurologa. (Bednářová, Šmardová, 2015)

Do oblasti tělesné zralosti bývá někdy zahrnována také hrubá a jemná motorika, která souvisí s vývojem tělesných proporcí a zráním centrální nervové soustavy. To ovlivňuje
i lateralizaci ruky, která by měla být při vstupu do školy vyhraněná. Zpřesňuje se vizuomotorická koordinace a manuální zručnost dítěte (Kolláriková, Pupala, 2001).

Jedna ruka by měla být dominantní, stejně jako jedno oko. Při nástupu do školy by měla být lateralizace dítěte známa, aby bylo zřejmé, kterou rukou bude dítě psát (Bednářová, Šmardová, 2015). Klégrová (2003) upozorňuje na fakt, že u některých dětí ještě před nástupem do školy není jasná vyhraněnost pravolevé orientace. Děti při činnostech mohou stále ruce střídat nebo je střídají v závislosti na činnosti, kterou právě vykonávají. Ukazatelem k určení laterality může být podle Klégrové (2003) zjištění, kterou rukou dítě častěji kreslí nebo kterou rukou vykonává jemnější činnosti. Pokud je i při kreslení střídá, je důležité vypozorovat ve které ruce má dítě pevnější a jistější tahy. Problémem může být takzvaná zkřížená lateralita, kdy má dítě dominantnější jinou ruku a jiné oko.

Podle Langmeiera a Krejčířové (2006) se při posuzování tělesné zralosti musí brát zřetel i na koordinaci pohybů. Dítě by mělo umět šetřit silami a mělo by být schopno používat drobné a přesné pohyby, které jsou nutné pro nácvik psaní.

### Kognitivní (psychická) připravenost

Psychická připravenost v sobě zahrnuje rozumovou a mentální vyspělost. Jde
o dostatečný vývoj kognitivních funkcí, které zahrnují zejména oblast myšlení a vnímání.

Bednářová a Šmardová (2015) uvádí tyto kognitivní složky: Vizuomotorika
a grafomotorika, řeč, paměť, sluchové vnímání, zrakové vnímání, vnímání prostoru a času
a v neposlední řadě základní matematické představy. Tyto oblasti posuzuje během celého posledního roku před nástupem dítěte do základní školy učitel v mateřské škole, případně psycholog v pedagogicko-psychologické poradně.

Dobře rozvinutá vizuomotorika a grafomotorika je podmínkou při nácviku psaní. Už v předškolním věku dítěte se dbá na správné držení těla, postavení ruky, špetkový úchop, uvolnění ruky a plynulost a způsob vedení čar. Dítě musí být schopno koordinovat pohyby očí a rukou. Koordinace mezi okem a rukou ovlivňuje každodenní činnosti, kreslení, psaní
a přepis textu. Úroveň vizuomotoriky se posuzuje na jednotažných cvicích, kdy je stanoveno, kudy vede stopa. Důležitá je plynulost pohybu (Bednářová, Šmardová, 2015).

Grafomotorika se podle Bednářové a Šmardové (2015) rozvíjí v závislosti na mentální vyspělosti dítěte, na vývoji zrakového a prostorového vnímání, lateralitě, paměti, pozornosti
 a v závislosti na vývoji hrubé a jemné motoriky. Pokud dítě nevyhledává nebo je méně obratné v činnostech vyžadujících koordinaci jemných pohybů ve vlastí sebeobsluze, nevyhledává kreslení, kresba je kostrbatá, vytlačená, neplynulá a často odpovídá kresbě dítěte mladšího věku, jedná se o projevy nevyzrálosti jemné motoriky a grafomotoriky, která by mohla mít za následek neúspěch dítěte při nácviku psaní. S grafomotorikou tedy úzce souvisí dětská kresba.

Při diagnostice školní připravenosti se u dítěte v oblasti grafomotoriky a kresby sleduje, zda má zájem o kreslení, zda kreslí různé náměty a jestli je kresba obsahově pročleněná, s grafomotorickými prvky jako jsou zuby nebo horní smyčky. Pozorují se návyky při kreslení, jako je držení tužky, postavení ruky, uvolnění ruky a plynulost tahů, vizuomotorika, lateralita ruky a lateralita oka (Bednářová, Šmardová, 2015).

Řeč by u zralého a připraveného dítěte měla být gramaticky správná, slovní zásoba dostatečně rozvinutá (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Dítě potřebuje mluvenému slovu dobře rozumět, aby chápalo, co se po něm vyžaduje. Bednářová a Šmardová (2015) uvádí, že děti s opožděným vývojem řeči mívají častěji potíže ve čtení a psaní, vyskytují se u nich specifické poruchy učení jako dyslexie, dysortografie, dysgrafie nebo dyskalkulie. V případě zaostávání nebo pozvolnějšího vyzrávání řeči je vhodné navštívit logopedickou ambulanci, která provede diagnostiku řeči a následnou nápravu. Někdy je vhodné realizovat další odborné vyšetření, psychologické, foniatrické, neurologické, audiologické, případně psychiatrické (Bednářová, Šmardová, 2015).

Pro vývoj řeči je důležitá motorika, sluchové a zrakové vnímání a sociální prostředí. Úroveň mluvního vzoru je pro dítě velmi důležitá při vývoji jeho řečových schopností. V oblasti řeči se u dítěte posuzují čtyři pozorované oblasti: foneticko-fonologická rovina, lexikálně-sémantická rovina, morfologicko-syntaktická rovina a pragmatická rovina. Ve foneticko-fonologické rovině se podle Bednářově a Šmardové (2015) sleduje přirozený řečový projev, kdy se pozoruje výslovnost, artikulační obratnost a plynulost řeči. V lexikálně-sémantické oblasti se pozoruje, zda dítě dobře rozumí běžnému hovoru a instrukcím, zda má věku přiměřenou slovní zásobu. Dítě by mělo umět popsat, co vidí na obrázku, vyhledat
a pojmenovat nesmysl, mělo by dokázat povyprávět pohádku, definovat význam pojmu, tvořit protiklady, nadřazené pojmy a slova podobného významu. V morfologicko-syntaktické rovině se sleduje spontánní řečový projev dítěte, mělo by mluvit ve větách, gramaticky správně
a užívat všechny druhy slov. Dítě by mělo umět poznat nesprávně utvořenou větu a do příběhu by mělo dokázat doplnit slovo ve správném tvaru. V poslední, pragmatické rovině se pozoruje navazování verbálního a očního kontaktu, jak je dítě sdílné a jestli dokáže vést dialog (Bednářová, Šmardová, 2015).

Sluchové vnímání má zásadní význam pro vývoj řeči. Při nedostatečném sluchovém vnímání opět mohou nastat problémy s nácvikem elementárního čtení a psaní. Procvičovat sluchové vnímání můžeme pomocí pohádek, příběhů, rozeznáváním zvuků okolo nás, rozvíjením vnímání rytmu. Sluchovou paměť rozvíjí učení se básniček, písniček, rozpočitadel, předávání vzkazů, zadávání sledu instrukcí (Bednářová, Šmardová, 2015). V oblasti sluchového vnímání se při posuzování školní zralosti posuzují schopnosti dítěte jako je naslouchání, rozlišení figury a pozadí, sluchová diferenciace, sluchová analýza a syntéza, sluchová paměť a vnímání rytmu. Připravené dítě dokáže pozorně a soustředěně naslouchat čtení pohádky nebo příběhu, rozlišuje rozdílné dvojice slov, slabiky, dokáže vyhledat dvojice, které se rýmují. Při sluchové analýze figury a pozadí dokáže do pozadí odsunout ty zvuky, které ho právě nezajímají a soustředit se na ty důležité, tedy na figuru. V případě, že tuto schopnost dítě při nástupu do školy nemá, bývá často označováno za nesoustředěné (Bednářová, Šmardová, 2015).

Dítě by sluchem mělo rozpoznat hlásky, jimiž slovo začíná a končí, mělo by rozlišovat pojmy nahlas, potichu, uvědomovat si délku tónu, rozpoznat tón kratší a delší. Mělo by také rozpoznat, odkud tón přichází (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Zrakové vnímání je také předpokladem pro správný nácvik čtení a psaní. K tomu, aby se dítě naučilo dobře číst, potřebuje mít rozvinuté schopnosti, které se pozorují při posuzování školní zralosti, jako jsou rozlišování figury a pozadí, rozlišování detailů a polohy předmětů, zraková analýza a syntéza, záměrné vedení očních pohybů, zraková paměť a vizuomotorická koordinace. Dítě by mělo umět rozlišit odstíny barev, horno-dolní postavení a pravo-levé postavení předmětů na obrázku, vyhledat tvar na pozadí, odlišit shodné a rozdílné dvojice, poskládat obrázek z několika částí, zapamatovat si viděné obrázky, následně je poznat
a umístit na správné místo. Důležité ve zrakovém vnímání je i záměrné vedení očních pohybů zleva doprava, sledování řádků odshora dolů (Bednářová, Šmardová, 2015).

Na základě schopnosti pročleněnějšího vnímání detailů, které můžeme pozorovat v dětské spontánní kresbě, při napodobování různých tvarů a tvarů písma vznikl
Kern-Jiráskův test, který je zadáván při orientačních zkouškách školní zralosti (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Vnímání prostoru je důležité pro orientaci v prostředí, pro osvojování si pohybových
a sebeobslužných činností, hodí se ale i v mnoha školních činnostech, jako je čtení, psaní, matematika, geometrie, orientace v mapách, v notovém zápise. Dítě chápe a užívá pojmy nahoře – dole, vpředu – vzadu, vpravo – vlevo. S tím souvisí i správné užívání předložek na, do, v, před, za, nad, pod, vedle a takových pojmů jako je vysoko, nízko, daleko, blízko, první, prostřední, poslední (Bednářová, Šmardová, 2015).

Orientace v čase je podmínkou pro uvědomování si časové posloupnosti. Ve škole je potom důležitý odhad času na splnění úkolů, pro správné rozvržení sil. Předškolní dítě vedeme k tomu, aby rozeznávalo činnosti obvyklé pro určitou dobu (ráno, dopoledne, poledne, odpoledne, večer). Učíme ho rozeznávat roční období, všímat si změn v přírodě, rozeznávat činnosti, které jsou typické pro určité roční období. Školně připravené dítě by tedy mělo seřadit obrázky podle dějové posloupnosti, mělo by se alespoň částečně orientovat ve dnech v týdnu a v ročních obdobích (Bednářová, Šmardová, 2015).

Motorika, řeč, zrakové, sluchové, hmatové, časové a prostorové vnímání jsou základem k vytváření matematických představ. Při rozvíjení základních matematických představ je důležité pracovat nejprve s předměty, potom s obrázky. Rozvoji matematických představ pomáhají hry jako například domino, člověče nezlob se, kuželky. Dítě by při vstupu do školy mělo umět porovnávat množství, seřadit prvky podle velikosti, pojmenovat největší, nejmenší a prostřední, vyjmenovat číselnou řadu a pojmenovat geometrické tvary (Bednářová, Šmardová, 2015).

### Pracovní připravenost

„*Pracovní zralost lze chápat jako přiměřenou schopnost člověka zapojit se do pracovních činností a podávat v nich přiměřené výkony, vnímat práci jako přirozenou
a běžnou součást života a dokázat se na ni potřebnou dobu soustředit.“*
(Nádvorníková, 2018, s. 68).

Klégrová (2003) charakterizuje pracovní připravenost jako takové předpoklady dítěte, které mu pomohou zvládnout nároky školy, jež jsou na ně kladeny.

Práceschopnost je podmíněna zráním nervové soustavy a výchovným vedením, souvisí i se samostatností. Aby bylo dítě ve škole úspěšné, potřebuje mít zájem o učení a musí mít chuť poznávat nové věci. Stejně tak je důležitá schopnost koncentrace pozornosti na daný úkol. Některé dítě dokáže dlouho udržet pozornost při hře, kterou si zvolilo samo. Avšak při záměrné koncentraci pozornosti se rychle unaví, ztrácí zájem, odbíhá. Některé děti nevydrží ani u hry a reagují na všechny rušivé jevy, často střídají činnosti, jsou přelétavé. Ve školní práci je kladen nárok na intenzitu pozornosti, vytrvalost, schopnost pokračovat v činnosti,
 i když se zprvu nedaří nebo se k ní vrátit, odolnost vůči rušivým jevům (Bednářová, Šmardová, 2018). Dítě v předškolním věku by mělo vydržet udržet pozornost alespoň 15 minut i u činnosti, která ho nebaví (Kutálková, 2014).

Klégrová (2003) dodává, že je důležitá nejen koncentrace pozornosti, ale i správnost
a rychlost plnění úkolů a zda mu stačí úkol jednou vysvětlit nebo jestli potřebuje neustále připomínat, co má dělat.

Je nutné vést předškolní dítě k respektování pravidel, stanovit mu hranice, podporovat jeho samostatnost a nedělat věci za něj. Vhodné je kromě hry dítěti nabízet i jiné pracovní činnosti, například úklid hraček nebo pomoc v domácnosti, aby pochopilo ještě před nástupem do školy, že má nějaké povinnosti a umělo rozlišit hru a povinnost
(Nádvorníková, 2018).

Dítěti předkládáme různé pracovní listy, hrajeme společenské hry. Při společenských hrách se navíc dítě učí vyrovnávat se s nezdarem. I přes nezdar je nutné vytrvat a nevzdávat se. Dále je třeba spolupracovat s ostatními, čekat, až na něj přijde řada (Bednářová, Šmardová, 2015).

Samostatnost je důležitá také v oblasti vlastní sebeobsluhy. Dítě připravené na zahájení povinné školní docházky by mělo umět samo vyhodnotit, kdy potřebuje na toaletu
a dokázat samostatně vykonávat úkony spojené s osobní hygienou. Musí umět poznat své oblečení a správně stolovat, aby bylo schopné sebeobsluhy ve školní šatně a v jídelně. V případě nesamostatnosti by mohlo podléhat pocitům bezradnosti, strachu, méněcennosti nebo úzkosti, když se mu nedostane pomoci (Bednářová, Šmardová, 2015).

### Emocionálně sociální připravenost

Pro úspěšný start povinné školní docházky je důležitá emocionální vyzrálost přiměřená věku, sociální vyspělost a také adaptační schopnosti. Dítě se dokáže odloučit od rodiny, respektovat jinou autoritu, než jsou jeho rodiče. Mělo by umět projevit určitou dávku empatie a chápat, že ne vždy a všechno bude podle jeho představ. Dítě učíme základním pravidlům slušného chování. Umět správně oslovit, pozdravit, poprosit, poděkovat, chovat se ukázněně, nezasahovat nevhodně do hovoru. To, jak obstojí mimo rodinu, v cizím prostředí
a kolektivu, ovlivňuje rozvinutost jeho samostatnosti a sebedůvěry. V tomto ohledu jsou mezi dětmi velké rozdíly, při pohlížení na emocionální zralost je nutné brát v úvahu povahové odlišnosti dětí a umět je odlišit od nezralosti (Bednářová, Šmardová, 2015).

Bednářová, Šmardová (2015) do emocionálně sociálních dovedností zahrnují osvojení si dovedností v oblasti komunikace, přiměřeného reagování na nové situace, schopnost adaptování se na nové prostředí, porozumění vlastním pocitům a emocím, objektivní sebepojetí, sebehodnocení a sebedůvěru a schopnost spolupracovat s ostatními.

Fasnerová (2018) uvádí, že dítě vykazuje svoji emocionálně-sociální připravenost i při zápisu k povinné školní docházce, protože je to pro něj velice důležitý krok. Právě v takové, či podobné situaci, může dítě jeho neschopnost ovládání vlastních emocí negativně ovlivnit.

## Zápis do 1. třídy základní školy

V České republice upravuje právní rámec vzdělávání školský zákon č. 561/2004 Sb.
o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Podle tohoto zákona *„povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad. Dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od září do konce června příslušného školního roku, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li přiměřeně tělesně i duševně vyspělé
a požádá-li o to jeho zákonný zástupce. Podmínkou přijetí dítěte narozeného v období od září do konce prosince k plnění povinné školní docházky podle věty druhé je také doporučující vyjádření školského poradenského zařízení, podmínkou přijetí dítěte narozeného od ledna do konce června doporučující vyjádření školského poradenského zařízení a odborného lékaře, která k žádosti přiloží zákonný zástupce“ (*§ 36, odst. 3 zákona č. 561/2004 Sb.).

K zápisu do prvního ročníku základní školy se dle školského zákona musí dostavit všechny děti, které dovrší šesti let do konce srpna stávajícího kalendářního roku. Zákonný zástupce je povinen přihlásit takové dítě *„v době od 1. dubna do 30. dubna kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku“ (*§ 36, odst. 4 zákona č. 561/2004 Sb.).

Podle Jucovičové, Žáčkové (2014) se k zápisu musí dostavit děti, které v předchozím školním roce absolvovaly odklad povinné školní docházky. Naopak v případě, kdy víme, že dítěti je doporučen odklad, je zbytečné ho k zápisu brát, aby se předešlo případnému zklamání, když do školy nenastoupí. V takovém případě stačí, když se k zápisu dostaví pouze zákonný zástupce s příslušnými dokumenty.

Při zápisu se většinou jedná o první seznámení dítěte se školou, může si vytvořit představu o tom, jak se mu bude ve škole líbit nebo naopak nelíbit. Zároveň se jedná
o seznámení školy s dítětem, kdy učitelé posuzují, zda je dítě připravené na vstup do školy. Zápis tedy plní depistážní funkci a také funkci preventivní, kdy pedagog informuje rodiče
o tom, co se od dítěte ve škole očekává a z jakého důvodu se případně jeví nedostatečně připravené. Následně je rodičům doporučeno možné řešení, tím může být například vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, v logopedické ambulanci a další (Bednářová, Šmardová, 2015).

Průběh zápisu není stanoven žádnou vyhláškou, a proto si ho volí škola sama. V některých školách zápis probíhá tradiční formou, v jiných hravou formou. Při obou formách zápisu se vždy sledují stejné oblasti zralosti a připravenosti dětí (Fasnerová, 2018).

Tradiční forma zápisu většinou probíhá ve třídě, která je připravena pro první ročník. Bývá vybavena pomůckami, díky nimž lze jednoduše zjistit připravenost dětí v pozorovaných oblastech. Často se používá „*česká verze Kernova testu, kterou přepracoval Jirásek jako Orientační test školní zralosti. Test obsahuje tři úkoly: kresbu mužské postavy, napodobení psacího písma a obkreslení skupiny bodů.“* (Fasnerová, 2018, s. 176). V průběhu zápisu se
u dítěte sledují komunikační a řečové dovednosti, sluchové vnímání a následná paměť, zrakové vnímání a následná paměť, vnímání prostoru a času, základní matematické představy, grafomotorika, sociální a pracovní dovednosti. Nevýhodou tohoto orientačního testu školní zralosti je to, že tyto zkoušky jsou známé i učitelkám v mateřské škole, proto se na ně děti často připravují již v průběhu docházky do mateřské školy. Test je jim tedy známý a je pro ně snadnější podat lepší výkon. Z tohoto důvodu je lepší připravit si takové úkoly, aby na ně děti nebyly dopředu připraveny. Při netradičním zápisu se u dětí sledují dané oblasti formou her. (Fasnerová, 2018).

Někdy se rodiče ptají, jak mají své dítě na zápis připravit. Jucovičová, Žáčková (2014) v tomto případě upozorňují na dvě roviny, na rovinu psychickou a rovinu výkonovou. Dítě by mělo být na zápis připraveno tak, aby se ho nebálo. V rovině výkonové není třeba dítě nějak připravovat, pokud docházelo do předškolního zařízení a je dostatečně zralé, mělo by tuto část zvládnout bez větších problémů.

Podstatou obou forem zápisu je tedy zjištění úrovně zralosti a připravenosti dítěte. Pokud učitel při zápisu shledá nerovnoměrný vývoj v některé z pozorovaných oblastí, známky nezralosti nebo nepřipravenosti dítěte, informuje zákonného zástupce o možnosti odkladu povinné školní docházky (§ 37, odst. 2 zákona č. 561/2004 Sb.)

### Odklad povinné školní docházky

Klégrová (2003, s. 31) udává, že odklad povinné školní docházky je „*preventivní opatření, které má chránit děti školně nezralé před selháváním“.* Dodává, že správný start ovlivňuje dítě i v dalších letech a buduje v něm kladný vztah ke vzdělávání, naopak neúspěšný start vede k problémům v dalším vzdělávání i k psychickým problémům dítěte v podobě sníženého sebevědomí.

Odklad povinné školní docházky definuje i školský zákon: *„Není-li dítě tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte v době zápisu dítěte k povinné školní docházce podle § 36 odst. 4, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení, a odborného lékaře nebo klinického psychologa. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.“* (§ 37, odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb.)

V praxi zákonní zástupci, kteří se rozhodli pro odklad povinné školní docházky, postupují podle Jucovičové, Žáčkové (2014) tak, že si při zápisu do první třídy základní školy vyzvednou žádost o odklad povinné školní docházky a po posouzení pediatrem
a pedagogicko-psychologickou poradnou předá řediteli příslušné školy. Následně je žádost posouzena a rozhodnutí je zákonným zástupcům doručeno písemně. Často je také doporučováno, jakým způsobem má dítě využít rok odkladu k další přípravě a vyrovnání jeho vývojových indispozic. Může se jednat o zařazení dítěte do přípravného ročníku základní školy nebo do posledního ročníku mateřské školy. Příkazská (2018) k tomu dodává, že je možnost zařadit dítě do vhodných reedukačně kompenzačních programů.

Zařazení dítěte do přípravné třídy je tedy jednou z možností pedagogické intervence pro nezralé děti. Původně byly přípravné třídy určeny pro děti ze sociokulturně znevýhodněných prostředí. Nyní je možné zařadit do přípravné třídy všechny děti, které se jeví školně nezralé nebo nepřipravené a je předpoklad, že zařazení do této třídy vyrovná vývoj dítěte (Fasnerová, 2018).

Fasnerová (2018, s. 182) také uvádí, že „*Přípravná třída je dle posledních stanov určena dětem s odkladem školní docházky, pro děti se sníženou koncentrací pozornosti, s grafomotorickými obtížemi, s vadou řeči, se zrakovou a sluchovou poruchou a děti se sociálním znevýhodněním.“* Zařazení do přípravné třídy musí doporučit školské poradenské zařízení a zejména potvrdit, že zařazení dítěte vyrovná vývojové rozdíly a že ho takové vzdělávání připraví na bezproblémový vstup do školy a zamezí tak jeho možné školní neúspěšnosti (Fasnerová, 2018).

Organizace vzdělávání v přípravné třídě se liší od mateřských škol tím, že dítě směřuje k adaptaci na školní prostředí, třídy vypadají podobně jako běžná třída základní školy. Dítě může navštěvovat školní družinu a školní jídelnu, jako děti běžně zařazené do školy. Denní rytmus je téměř shodný se školním vyučováním, i když se děti neučí číst a psát, nazývá se dopolední činnost dětí výukou. Klade se důraz na rozvoj percepcí, řečových dovedností, rozvoj jemné a hrubé motoriky a grafomotoriky (Fasnerová, 2018).

Již jsme zmínili, že další možnou formou intervence k vyrovnání vývojových rozdílů je také zařazení dítěte do reedukačně-kompenzačních stimulačních programů. Některé programy, vhodné pro děti předškolního věku nebo děti s odkladem, popíšeme níže.

*„Stimulační programy se buď zaměřují na celkový rozvoj dítěte a posilují školní připravenost, nebo jsou již nápravně zaměřeny na méně rozvinuté psychické funkce, například: cvičení pozornosti, prostorové orientace, grafomotoriky, rozvíjející programy pro stimulaci řeči, vytváření elementárních dovedností pro výuku čtení (rozvoj zrakového
a sluchového vnímání aj.)“* (Kolláriková, Pupala, 2001, s. 230).

Kolláriková a Pupala (2001, s. 231) zmiňují stimulační program s názvem Metoda dobrého startu. „*Využití tohoto programu je všestranné: u dětí s dobrou vývojovou úrovní harmonizuje spojení psychiky s motorikou, u dětí s odchylkami psychomotorického vývoje pozitivně ovlivňuje nepravidelně se rozvíjející funkce*.“ Metoda dobrého startu je tvořena z dvaceti pěti lekcí. Každá lekce je postavena na lidové písni. Rytmu, melodii a slovům písně vždy odpovídají pohybová, řečová a grafomotorická cvičení. „*Cílem této metody je zdokonalit souhru všech tří smyslových analyzátorů, vyhranit lateralizaci (pravé, či levé ruky), zlepšit orientaci v tělesném schématu a prostoru.“* (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 129).

Program KUPREV je určen pro rodiče a jejich děti v předškolním věku, vhodný zejména pro děti, kterým byl doporučen odklad povinné školní docházky. Je založen na domácí práci pod vedením odborníka. Zaměřuje se na orientaci v prostoru a čase a na sociální orientaci. Dítě díky tomuto programu získává důležité informace, které mu umožní bezproblémový start školní docházky a začlenění se do lidské společnosti. Vhodný je také pro děti s poruchami autistického spektra a s poruchami pozornosti. Rodiče si díky tomuto programu navíc navyknou na budoucí práci se školákem (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Dále Jucovičová, Žáčková (2014) uvádí stimulační program KUMOT. Jedná se
o skupinový program vhodný opět pro předškolní děti, zejména pro děti ve věku pět – osm let. Rozvíjí hrubou a jemnou motoriku, motorickou a senzomotorickou koordinaci a sociální dovednosti. Je vhodný pro děti s poruchou pozornosti a aktivity, pro děti se specifickými poruchami učení, ale i pro děti úzkostné, neurotické, pomalé nebo děti se slabšími intelektovými schopnostmi. Zlepšuje koncentraci pozornosti a přístup k práci.

Program Maxík je také určen pro předškolní děti a děti s odloženou školní docházkou. Tento program je primárně určen pro děti od pěti let, ale i pro děti, kterým se v první nebo druhé třídě zatím nedaří. Zaměřuje se na rozvoj zrakového a sluchového vnímání, rozvíjí komunikační schopnosti a koncentraci. Dále se tento stimulační program zaměřuje na správné držení těla, správné sezení a dýchání a na špetkový úchop. Cílem programu je změna podmínek, za nichž může dítě podat lepší výkon (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Celostním programem vývoje je fyzioterapeutická rehabilitační metoda, určená pro předškolní děti a děti s odkladem, Rozvíjí hrubou i jemnou motoriku a grafomotoriku pomocí pohybových, tanečních a rytmických prvků (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Z výše uvedeného je zřejmé, že se nabízí spousta možností, jak zabránit případnému školnímu neúspěchu dětí, které by byly zařazeny do školy dříve, než na to jsou připraveny. V případě, že byl dítěti doporučen odklad a k němu vhodné intervenční postupy pro vyrovnání vývoje a školní připravenosti, mělo by mu to pomoci v následném úspěšném zaškolování. Tématu úspěšnosti děti a příčinám možného neúspěchu se budeme věnovat v následující kapitole.

# Školní úspěšnost a její pojetí

Školní úspěšnost chápou a také charakterizují mnozí autoři různě, v této kapitole se pokusíme interpretovat některé z nich.

Průcha, Mareš, Walterová (2003, s. 242) uvádí, že se jedná dosud o nedostatečně vysvětlený pojem, který je často diskutovaný. Lze jej totiž vysvětlit třemi různými způsoby. Může se jednat o „*zvládnutí požadavků kladených školou na jednotlivce, které se projevuje v pozitivním hodnocení žákova prospěchu*“ nebo o „*produkt kooperací učitelů a žáků vedoucí k dosažení určitých vzdělávacích cílů*“, což znamená, že nezáleží pouze na žákovi a jeho píli
a schopnostech, ale také na učiteli, zvláště pak na jejich vzájemné součinnosti. Jako třetí důležitý faktor uvádí vliv sociokulturního a rodinného prostředí, ze kterého žák pochází. Školní úspěšnost žáka závisí tedy rovněž na postojích rodiny ke vzdělávání.

*„Při interpretaci pojmu školní úspěšnost a všech atributů, které se k ní váží, bychom k tomuto fenoménu měli přistupovat s velkým uvážením, s vědomím toho, že zasahuje nejen do školního života žáka, do jeho vztahu k učiteli i ke spolužákům, ale ovlivňuje i rodinné vztahy
a žákovo sebepojetí.“* (Kosíková, 2011, s. 152)

Kolář (2009, s. 118) charakterizuje úspěšného žáka jako takového žáka, který *„zvládá konkrétní požadavky školy a je v naprosté většině hodnocen pozitivně.“*

Helus (1979, s. 39) chápe školní úspěšnost jako *„soulad vytvářený v průběhu výchovně vzdělávacích kooperací a řešící rozpory mezi požadavky školy na straně jedné
a výkony, činnostmi a vývojem žákovy osobnosti na straně druhé“.* Tyto rozpory charakterizuje jako rozpory mezi hranicemi, do kterých je žák vsunován svým okolím
a skutečnými schopnostmi a vlastnostmi dítěte, pro které jsou tyto hranice těsné, rozpory mezi nově vznikajícími potřebami dítěte a dosaženou úrovní jeho sil a způsobilosti, rozpor mezi tím, co žák již umí a tím, co se mu ukládá, že by měl umět, rozpory mezi reálným postavením dítěte v kolektivu a mezi vysněným postavením, rozpor mezi vnějším hodnocením okolí (učitel, rodič) a svým sebehodnocením. Do popředí staví rozpor mezi tím, co žák umí a co se mu ukládá, že by měl umět, tedy rozpor mezi vědomostmi žáka a očekáváním učitele. Upozorňuje ale na to, že není možné posuzovat úspěšnost žáků pouze podle prospěchu nebo chování. Úspěšnost totiž podle něj závisí na osobnosti žáka a jeho motivaci, na osobnosti učitelů i na prostředí, ze kterého přichází. Naopak v pojetí Hrabala (in Kosíková, 2011,
s. 150) „*je ukazatelem školní úspěšnosti žáka hodnocení školy, i chybně hodnocený propadající žák je z tohoto hlediska neúspěšný.“*

Helus (1979, s. 7) také poukazuje na skutečnost, že úspěšnost má dvě stránky. Subjektivní (vnitřní) stránka zahrnuje to, aby byla pracovní nebo učební aktivita žáka udržena na takové úrovni, aby dosahoval trvale dobrých výsledků a zažíval tak pocity úspěchu. Na druhé straně, objektivní, je úspěšnost žáka založena na kritériích, kterých je třeba dosáhnout, aby úspěšnost žáka byla dobře vnímána ze strany rodičů, učitelů, společnosti. Obě tyto stránky spolu ale podle něj úzce souvisí: „*Obě stránky úspěšnosti, objektivní a subjektivní, úspěšnost pro druhé a úspěšnost ve vnitřním prožitku jednajícího individua, se mohou úzce prostupovat, nejsou však vyloučeny ani situace, že se diametrálně rozcházejí. Hovoříme-li
o školní úspěšnosti žáků, máme na mysli úspěšnost jakožto produkt výchovně vzdělávací práce, sjednocující (pod vedením učitele) činnost učitelů i žáků v jednotné a nedílné spolupráci.“*

V širším pojetí je podle Kosíkové (2011, s. 150) „*školní úspěšnost chápána jako školní výkon a zahrnuje subjektivní prožívání výkonu žákem. Zároveň zahrnuje představy učitele
o tom, jaký by měl žák být a jakým směrem by se měla rozvíjet osobnost.“*

Kosíková (2011) školní úspěšnost vymezuje v trojí rovině, podle toho, jakých subjektů a jejich vzájemných vztahů se týká, a to v rovině společenské, v rovině pedagogické
a v rovině psychologické. Rovina společenská je založena na pojetí školní úspěšnosti rodinnou žáka. V této rovině záleží na tom, jak si rodina interpretuje pojem školní úspěšnost, na jejím společenském postavení a na tom, jak vysoké má rodina požadavky na školní výsledky. V rovině pedagogické, která je podle Kosíkové (2011) založena na pojetí školní úspěšnosti v souvislosti s hodnocením žáka, se zachycují vztahy mezi sebehodnocením žáka
a hodnocením žáka učitelem. Zahrnuje posouzení, zda se vnímání učitele shoduje s vnímáním žáka v otázce školní úspěšnosti, v případě, kdy má učitel nepřiměřené požadavky a představy o úspěšném žákovi, negativně ovlivňuje žákovo postavení ve třídě i vztah žáka k učiteli. Rovina psychologická je založena na pojetí školní úspěšnosti žákem samotným, jeho úspěšnost se následně promítá do toho, jak sám sebe vidí, má vliv na jeho sebeúctu
a seberealizaci.

## Faktory ovlivňující školní úspěšnost

Jak jsme již zmínili, Helus (1979) upozorňuje na to, že není možné posuzovat úspěšnost žáků pouze podle prospěchu nebo chování. Úspěšnost totiž podle něj závisí na osobnosti žáka a jeho motivaci, na osobnosti učitelů i na prostředí, ze kterého dítě přichází a ve kterém se nachází – tedy jeho rodině.

### Osobnost žáka a jeho motivace

Osobnost charakterizuje Helus (2003, s. 31) jako *„soustavu vlastností, charakterizujících celistvou individualitu konkrétního člověka, zaměřeného na realizaci životních cílů a rozvinutí svých potencionalit.“*

Důležitou složkou osobnosti související s úspěšností je podle Heluse (2003) soubor vlastností, které nazývá zaměřenost osobnosti. Jedná se o takové vlastnosti, které orientují dítě na určité cíle, na usilování o určité hodnoty. Do této složky řadí Helus (2003) vnitřní složky zaměřenosti jako jsou potřeby, a vnější složky zaměřenosti, jako jsou zájmy
a motivace jedince.

Základním vnitřním činitelem zaměřenosti osobnosti jsou tedy potřeby. Abraham Harold Maslow vytvořil pyramidu lidských potřeb. Pyramida postupuje od základních fyziologických potřeb, jako je jídlo, pití, spánek, po složitější, jako je uznání, poznání nebo sebenaplnění. Jednou z potřeb je v pyramidě uvedena i potřeba úspěchu. Aby mohl být člověk, tedy i žák, úspěšný, je nutné, aby byly uspokojeny nejprve potřeby, uvedené na žebříčku níže. To znamená, že logicky dítě nezajímá jeho úspěch, pokud nemá uspokojeny potřeby nižšího řádu, těžko ho bude zajímat, zda je úspěšné, pokud má hlad nebo je unavené (Fontana, 2014).

Hrabal (1989) uvádí tři druhy potřeb osobnosti, které ovlivňují školní úspěšnost žáků. Zmiňuje potřeby poznávací, potřeby výkonové a potřeby sociální. Uvádí, že pokud jsou poznávací potřeby uspokojovány ve školním vyučování, stávají se trvalejším zdrojem rozvoje osobnosti. Výkonové potřeby jsou zdrojem výkonové motivace, jedná se o potřebu úspěchu
a o potřebu vyhnout se neúspěchu. Na školní úspěšnosti se podle Hrabala (1989) podílí
i sociální potřeby, které v sobě zahrnují potřebu dítěte být v kolektivu oblíbený, mít kamarády a cítit se v kolektivu důležitý.

Dalším důležitým činitelem zaměřenosti osobnosti jsou zájmy, které Helus (2003,
 s. 48) charakterizuje jako „*uvědomělé, dlouhodobé a soustavné zaměření aktivit jedince na vybranou oblast poznávání a činorodé seberealizace.“* Vznik zájmu podle Fontany (2014) můžou podpořit rodiče i učitelé poskytováním vhodných příležitostí, ukazováním užitečnosti zájmu a předvedením vlastního zájmu nebo nadšení. Naopak negativní reakce učitele může v dítěti probudit nezájem o činnost a potlačit možnost rozvinutí zájmu později.

Poslední oblastí zaměřenosti osobnosti, důležitou pro úspěšnost, je motivace. S motivací spojuje školní úspěšnost i Hrabal (1984).

Čáp (2001, s. 145) charakterizuje motivaci jako „*souhrn hybných momentů v osobnosti a v činnosti: souhrn toho, co člověka pobízí, aby něco dělal nebo co mu v tom zabraňuje.“*

Fontana (2014) dělí motivaci na dva druhy, na motivaci vnitřní neboli instrinsickou, která pochází ze žáka samotného a je dána přirozeným pudem zvídavosti a motivaci vnější neboli extrinsickou, která je žákovi poskytována jeho okolím, ve škole jde hlavně
o známkování, různé druhy pochval, o testy nebo zkoušení. Úspěšnost v podobě známek napomáhá dítěti k rozvoji takzvané výkonové motivace. Děti chtějí být čím dál úspěšnější
a jsou motivovány k čím dál lepším výkonům.

Další důležitou složkou osobnosti, která má vliv na školní úspěšnost, je bezesporu temperament dítěte. Keogh (2007) popisuje tři temperamentové charakteristiky dětí ovlivňující školní úspěšnost ať už pozitivně nebo negativně, a to jsou aktivita, roztěkanost
a vytrvalost. Přílišná aktivita nebo naopak slabá aktivita ovlivňuje děti na jejich adaptaci
a výkonu ve škole. Míra roztěkanosti určuje, zda dítě je schopno akceptovat rušivé elementy ve třídě nebo jestli dítě rušivé elementy rozrušují, a to má potom vliv na jeho špatný výkon, tedy možnou neúspěšnost. Poslední temperamentovou charakteristiku uvádí vytrvalost, přílišná vytrvalost může dítě ovlivnit stejně jako neschopnost vydržet u složitějšího úkolu *„Je jasné, že dítě, které přistupuje k učebním úkolům s nadšením, vytrvalostí, které se umí zklidnit, minimalizovat vyrušení a které se adaptuje na změny povahy a obsahu vyučování, má dobrou pravděpodobnost být úspěšné.“* (Keogh, 2007, s. 71).

Sebehodnocení, plynoucí z žákova sebepojetí, má také určitý vliv na jeho úspěšnost. Podle Paulínové, Neumannové (2008) člověk vždy jedná v souladu s tím, za jakého se považuje. V okamžiku, kdy je spíše sebekritický, ovlivňuje to jeho úspěšnost negativně. Při podceňování sebe samého dochází k automatickému slabému výkonu. Když je dítě podle svého hodnocení nešikovné, bude i ve skutečnosti nešikovné. V případě pozitivního sebehodnocení se jedná o to stejné, kdo se považuje za šikovného, schopného, učenlivého, ten šikovný, schopný a učenlivý je. Se sebepoznáním také úzce souvisí vůle, která má významný podíl na charakteristice osobnosti člověka. Bez silné vůle člověk nedojde k vytyčeným cílům a k úspěchu, jak ve školním vyučování, tak i v jiných oblastech života.

### Osobnost učitele, hodnocení, klima třídy, rodina

Na školní úspěšnost dětí má bezpochyby vliv i osobnost učitele, jeho hodnocení
a klima třídy. Podle Kosíkové (2011) jsou učitelé hlavním kritériem, podle kterého je posuzována školní úspěšnost žáka. Učitel je ten, kdo označí dítě za úspěšné nebo naopak problémové či neúspěšné, ve školním procesu s ohledem na výkon a akceptování školních pravidel (Vágnerová, 2005).

Kohoutek (1996) uvádí, že žáci vynaloží mnohem větší úsilí, aby byli úspěšní v očích učitele, který je oblíbený. Učitel si musí uvědomovat, že je pro žáky vzorem a velice významnou osobou, která je ovlivňuje také v jejich osobnostním a morálním rozvoji (Franclová, 2013).

Kohoutek (1996) se zaměřuje na typologické vlastnosti učitele, založené na hodnotách upřednostňovaných v životě podle Döringovy typologie učitele. Náboženský typ učitele se dětem jen zřídka přiblíží a málokdy je u žáků oblíbený, protože nemá smysl pro humor a často je vážný a uzavřený. Má tendenci vše posuzovat z hlediska víry a smyslu života. Estetický typ učitele se často umí vcítit do žáků, klade důraz na harmonii a soulad. Žáci mají v oblibě takový estetický typ učitele, který se umí vcítit i do jiného typu osobnosti, než je on sám
a bere v úvahu zvláštnosti a specifické potřeby žáků. Další oblíbený typ učitele je dle Kohoutka (1996) sociální typ. Tento typ učitele se věnuje všem žákům stejně, nedělá mezi nimi rozdíly a nehledá si oblíbence. Je vstřícný a trpělivý, snaží se ze žáků vychovávat společensky prospěšné lidi. Žáci ho mají většinou v oblibě, protože není příliš náročný
a spokojí se i s nižší úrovní vědomostí a dovedností, díky tomu v dětech umí probudit sebevědomí a spokojenost, což je důležité pro pocity úspěšnosti. Teoretický typ vyučujícího klade důraz na vyučovanou látku a často nebere ohled na specifika žáků. Nemá potřebu se přiblížit žákům a poznat jejich osobnost. Děti se ho často bojí, protože je vůči nim chladný. Ekonomický typ je prakticky založený, dosahuje u žáků maximálních výsledků s vynaložením co nejméně úsilí, vede žáky k samostatné práci, nedává ale prostor k fantazii. Poslední typ, který Kohoutek (1996) zmiňuje, je mocenský typ. Prosazuje vlastní osobnost, vlastní názory
a pouze jeho názor je jediný správný. Rád žáky trestá a poukazuje na jejich nedostatky. Tento typ se na úspěšnosti žáků podílí nejméně, protože bývá u žáků neoblíbený, žáci se ho bojí
a takový učitel si svoji moc nad žáky užívá. Jak Kohoutek (1996) zmiňuje, oblíbený učitel více inspiruje děti k lepším výsledkům, proto pod vedením neoblíbeného učitele není školní úspěšnost žáka zásluhou učitele.

Fontana (2014) také uvádí, že dobrý, oblíbený učitel, je žákům vzorem také v přijímání sociálních rolí. V případě, že svým chováním zanechají v žácích kladný postoj k učiteli, souvisí to také s jejich kladným postojem vůči vzdělávání a tím žáky vede k automatickému úspěchu.

Z pohledu na osobnost učitele ovlivňuje školní úspěšnost žáka také učitelův styl hodnocení. To vychází hlavně z požadavků školy, ale mělo by respektovat žákovy eventuality, schopnosti a potencionality (Kosíková, 2011).

Problematikou školního hodnocení a vlivu hodnocení na úspěšnost žáka se zabývají také Kolář a Šikulová (2009). Upozorňují na to, že je třeba oceňovat a tím pádem posilovat ty stránky, ve kterých je žák úspěšný, protože každý má talent na něco jiného. Ve vyučování by mělo převažovat pozitivní hodnocení, jelikož posiluje žákovo sebevědomí a díky němu se může stát úspěšný i v oblastech, které mu činí problémy.

Kosíková (2011) uvádí složky, které by mělo zahrnovat komplexní hodnocení, a to osobnost žáka, vztahy mezi žáky, rodinné prostředí, sebehodnocení žáka a sebehodnocení učitele.

Franclová (2013) upozorňuje na fakt, že hodnocení učitele úzce souvisí s vlastním sebehodnocením žáka. Ve chvíli, kdy dítě pracuje podle svého vyhodnocení na sto procent
a dostane horší známku, chápe to jako velký neúspěch a mnohdy to brání jeho dalšímu úspěšnému výkonu. Je důležité naučit dítě hodnotit svůj vlastní výkon správně a dovést dítě ke shodě mezi sebehodnocením a hodnocením. Učitelovo hodnocení je základní komunikací mezi učitelem a žákem a také mezi učitelem a rodiči, sdělující jak je dítě v jaké oblasti úspěšné.

Učitelovo hodnocení je pro žáky motivační, známky a pochvaly jsou prostředkem k uspokojení potřeby úspěchu, potřeby získaní sympatií učitele, pochvaly od rodičů. Vztah k učiteli a jeho oblíbenost, jak jsme již uvedli výše, má vliv na motivaci dítěte, aby podávalo lepší výsledky, a tedy aby bylo kladněji hodnoceno (Helus, 1979).

Na úspěšnost žáka má vliv i klima třídy, ve které se nachází. Hrabal (2002) uvádí, že školní třída má významný podíl na sociálním a morálním vývoji dítěte a ovlivňuje jeho spokojenost v době školní docházky. Klima třídy je často závislé na počtu žáků. Méně početné třídy umožňují lepší individuální interakci mezi učitelem a žákem, a to rovněž ovlivňuje úspěšnost slabších žáků. Pozici žáka ve třídě na prvním stupni základní školy ovlivňuje jeho výkon, zejména pak dobrý prospěch. Slabší prospěch a malá úspěšnost z pohledu učitele, snižuje žákovu pozici ve třídě. Stejně tak závisí pozice žáka na dalších úspěšných oblastech, například pokud je žák dobrý ve sportu, automaticky vzrůstá jeho oblíbenost, protože v očích spolužáků se jeví jako úspěšný (Hrabal, 2002).

Na školní úspěšnosti žáků se významně podílí rodina. Její vliv se odráží v osobnosti dítěte, působí na jeho vývoj a ovlivňuje jeho úspěšnost. Podle Heluse (2007,
s. 167) právě socioekonomický status rodiny, výchovný styl a rodinné struktury jsou zásadní a určující. Socioekonomický status rodiny *„významně koreluje s celou řadou ukazatelů osobnosti, výkonu, kariérního sebeprosazení a životní úspěšnosti – v neposlední řadě také úspěšnosti školní. Jeho základ tvoří sociální vrstva (třída), ke které jedinec přináleží, a to zejména na základě: a) prestiže svého povolání, b) příjmu/bohatství, c) vzdělání.“* Výzkumy prokazují, že čím vyšší má rodič vzdělání, tím více dbá na vzdělání svých dětí (Helus, 2007). Baumrindová (in Helus, 2007) ve svém výzkumu zjišťovala, jak souvisí výchovný styl rodičů se školní úspěšností. Rozděluje výchovné styly do tří typů. Autoritářský typ rodiče je podle ní takový typ rodiče, který si prosazuje svou pravdu, s dětmi nekomunikuje, řídí se heslem mlč
a dělej, co ti říkám. V případě neposlušnosti následuje trest, často i fyzický. Povolující styl rodičů charakterizuje poskytování maximální volnosti dětem. Rodiče tohoto typu zastávají názor, že dítě ví, co dělá a přijde samo na to, co je pro něho dobré. Školní výsledky jsou v tomto případě závislé jen na vlastní motivaci žáka. Poslední styl nazývá Styl opřený
o autoritu. Rodiče, kteří vychovávají své dítě tímto stylem, jasně stanovují hranice, dávají ale oproti prvnímu stylu prostor k diskuzi, vysvětlují, proč je to správné a navádí děti nenásilnou formou na správnou cestu. *„Baumrindová prokázala, že děti, vyrůstající v podmínkách stylu opřeného o autoritu, dosahují lepších výsledků v ukazatelích vývoje osobnosti, testech rozumových schopností a výsledcích školní práce než děti ostatních dvou stylů.“*
(Helus, 2007. s. 169)

V první části kapitoly jsme se zaměřili na faktory ovlivňující školní úspěšnost, v následující části se zaměříme na možné příčiny, které stojí za školním neúspěchem žáka.

## Příčiny školní neúspěšnosti dítěte

Průcha, Mareš, Walterová (2003) upozorňují na dvojí pojetí školní neúspěšnosti. V prvním pojetí, které plyne z tradiční pedagogiky a laické veřejnosti, se jedná o nevyhovující známky. Druhé pojetí vychází z pedagogické psychologie a zahrnuje v sobě nejen školní hodnocení, ale také selhávání dítěte v podmínkách školy při vytváření si vztahů s učitelem, spolužáky, vztahu k učení vůbec. Plyne z toho potom strach z vyučování a docházení do školy.

Neúspěch dítěte může být ovlivněn mnoha faktory. Nejčastěji se uvádí vnitřní příčiny, které plynou z osobnosti žáka a vnější příčiny školní neúspěšnosti, které jsou závislé na prostředí, kde se žák vzdělává a kde vyrůstá. Langmeier, Krejčířová (2006) uvádějí, že na úspěch nebo neúspěch ve škole má velký vliv zralost dítěte a rodinné prostředí, v kterém vyrůstá. Klégrová (2003) dodává, že může jít, kromě školní nezralosti, špatného rodinného zázemí nebo sociální situace, také o nerovnoměrný vývoj dítěte nebo jeho snížené nadání. Kosíková (2011) doplňuje, že stejně jako na prospěch, má samozřejmě i na neúspěch vliv osobnost učitele. Helus (1979) se zabývá motivačními činiteli, které mají podle něj vliv na školní neúspěšnost a Kohoutek (1996) se zaměřuje i na vnitřní a vnější příčiny neúspěšnosti, dále je ale dělí na zaměnitelné a nezaměnitelné.

V následující části zmiňujeme takové možné příčiny školní neúspěšnosti, které udává Kohoutek (1996), Helus (1979), a Klégrová (2003), a které se projeví až při povinné školní docházce.

Kohoutek (1996, s. 33-34) udává, že *„každý případ špatného prospěchu má svou individuální souhru příčin a podmínek, vlastní vývoj a dynamiku.“* Dělí školní neúspěšnost na absolutní, kdy se jedná o takovou neúspěšnost, která není možná napravit žádnými intervenčními postupy, poněvadž vyplývá z velmi nízkých intelektuálních možností žáka a je pro něho vhodné zařadit ho do takové školy, která je přímo uzpůsobena pro žáky vyžadující zvláštní péči. Druhý typ školní neúspěšnosti nazývá relativní školní neúspěšnost. Jde
o takovou neúspěšnost, kdy jsou výkony žáka na nižší úrovni, než je jeho mentální vyspělost, z důvodu nějaké aktuální indispozice, kterou je možné odstranit. Relativní školní neúspěšnost označuje za větší problém, a proto se jí věnuje více. Relativní školní neúspěšnost je podle něj způsobena třemi různými příčinami, a to buď příčinami sociálně psychologickými, biologickopsychologickými a intrapsychickými.

Sociálně psychologické příčiny plynou podle Kohoutka (1996) ze závad v rodinném nebo školním prostředí. Velký význam mají materiální, kulturní, osobnostní a sociální podmínky, ve kterých se žák nachází. Do materiálních podmínek Kohoutek (1996) řadí bytové poměry. V malých bytech, kde nemá dítě svůj klid, se nemůže dostatečně připravovat na výuku. Z kulturních podmínek se jedná například o vzdělání rodičů, hlavně matky, za kterou se často skrývá kulturní úroveň rodiny. Kohoutek (1996) také zmiňuje nesprávný výchovný styl, dítě může být neúspěšné z důvodu emočního strádání nebo naopak z důvodu přehnaných nároků či přehnané péče. Ve školním prostředí nepříznivě působí hluk ve třídě, špatné osvětlení, případně se může jednat o malou aktivizaci dítěte, nerespektování osobnostních rozdílů nebo nevhodný přístup učitele k neúspěšným žákům. Řešení sociálně psychologických příčin vyžaduje součinnost rodičů a učitele, kdy obě strany na dítě působí se smyslem pro míru. Na straně učitele je nutný pedagogický takt, kdy učitel respektuje žákovy zvláštnosti a přistupuje k dětem individuálně (Kohoutek, 1996).

Biologicko – psychologické faktory školní neúspěšnosti se týkají žákova tělesného vývoje a z toho plynoucího duševního stavu. Do těchto faktorů řadí Kohoutek například specifické poruchy učení, pohybový neklid, smyslové vady, nevyhraněnou lateralitu, dlouhodobou absenci ve škole ale i aktuální nepříznivý zdravotní stav. Také děti psychicky deprimované pracují pod úroveň svých intelektových schopností nebo mohou ztrácet zájem
o učení (Kohoutek, 1996).

Do intrapsychických příčin Kohoutek (1996) řadí nedostatečnou motivaci dítěte k učení, záporný vztah k učení nebo k učiteli a sníženou sebedůvěru. S nízkou motivací souvisí sociokulturní úroveň rodiny, atmosféra v rodině, předchozí úspěchy ve školní práci
a hodnocení. Správným postojem k dítěti je možné tyto příčiny lehko odstranit, například vhodně zvoleným hodnocením (Kohoutek, 1996).

Helus (1979) také zmiňuje nízkou motivaci, respektive nevhodně navozené motivační činitele, jako důležitou příčinu žákova školního neúspěchu. Zaměřuje se na tři faktory ovlivňující motivaci v souvislosti se školním neúspěchem, nazývá je frustrace, konflikty mezi motivy a nadměrná motivace. Stejně jako snížená motivace, tak i nadměrná motivace může zapříčinit žákův neúspěch. K přemotivovanosti dochází, pokud je žák dostatečně motivovaný z domova a učitel se snaží žáka namotivovat ještě více. V takovém případě dochází k nervozitě a špatnému výkonu.

Přechod do školy je pro dítě velice emotivní záležitostí, přináší spoustu nových pozitivních zkušeností a potřeb. Některé z nich však mohou navodit pocit nespokojenosti
a v případě dlouhodobé nespokojenosti nebo pocitů nelibosti mohou vést až k frustraci, která následně ovlivní žákovu úspěšnost a vede ke snížení učebního výkonu. Žákova frustrace bývá zapříčiněna neuspokojením jeho potřeb v několika situacích. Helus (1979) uvádí frustraci plynoucí ze ztráty fyzického bezpečí, kdy je při neúspěchu trestáno. Fyzický trest v něm neprobudí motivaci k lepším výkonům, naopak ztrácí o školu zájem, poněvadž si školní výkon spojí s fyzickým trestem, a to vede k odporu ke škole. K frustraci dochází také při nenaplnění žákova psychického bezpečí, ve chvíli, kdy učitel shazuje žáka před ostatními tím, že jeho neúspěch odhaluje před třídou nebo pokud učitel dává najevo svoji nelibost vůči žákovi. K frustraci může dojít také tehdy, pokud jsou na žáka kladeny větší nároky, než je schopen zvládnout, v případě, kdy učitel nerespektuje individuality žáků, pokud žák trpí pocity sníženého sebevědomí z důvodu učitelova srovnávání se spolužáky a vyzdvihování nedostatků dítěte. Nespokojenost a z toho plynoucí frustraci může u žáka zapříčinit také jeho neoblíbenost v kolektivu a neuspokojení potřeby uznání (Helus, 1979).

Na frustraci žáci reagují různými způsoby. Nejčastějším způsobem bývá agrese, kdy frustrovaný žák fyzicky nebo slovně napadá zdroj své frustrace. Někdy vede k sebepoškozování. Někteří frustrovaní žáci unikají do světa fantazie nebo tvrdí, že jim jsou jejich výsledky lhostejné a zlehčují situace, které u nich navozují pocity nespokojenosti. V případě, že se školní prostředí stává pro žáka nesnesitelným, přestává do školy chodit, hledá si takovou společnost, kde by si připadal úspěšný. Často se uchyluje do společnosti dětí, které trpí podobně a vznikají tím podmínky k budoucí kriminalitě nebo výtržnostem. Učitel by měl takové chování, vyvolané frustrací, umět co nejdříve rozpoznat a zasáhnout, aby zabránil trvalejším následkům (Helus, 1979).

Školní neúspěch zapříčiňují podle Heluse (1979) také motivační konflikty, kdy se žák musí rozhodnout, kterou ze dvou potřeb uspokojí. Takové konflikty vznikají v případě, kdy se objevují dvě pozitivní síly, dvě negativní síly, jedna pozitivní a jedna negativní síla nebo několik pozitivních a několik negativních sil. V případě dvou pozitivních sil se jedná o takové okamžiky, kdy se žák musí rozhodnout, zda sleví ze svých výkonových potřeb a bude oblíbený v kolektivu nebo jestli chce uspokojit svoji výkonovou potřebu a tím ohrozit svoji pozici ve skupině. Žák si někdy musí vybrat také ze dvou negativně působících sil, v případě, kdy musí buď překonat svůj odpor ke škole a učit se nebo se podvolit fyzickému trestu. Když na žáka působí jedna negativní síla a jedna pozitivní síla se jedná o situace, kdy buď udělá něco, co ho velmi odpuzuje, ale ví, že ho za to čeká odměna a naopak, kdy ho láká něco zakázaného a potom následuje trest. Stejná situace nastává, pokud na žáka působí několik negativních a několik pozitivních sil.

Klégrová (2003) zmiňuje možnost projevu školní nezralosti a nepřipravenosti až v průběhu první třídy, kdy je na učiteli a rodině poskytnout dítěti takové podmínky, aby mělo prostor dozrát a vyrovnat se spolužákům. Vnější příčiny žákova neprospěchu, jako je složitá rodinná situace nebo zanedbávání výchovy, učitel ze své pozice nemůže úplně napravit. Svým individuálním přístupem však může žákovi pomoci tyto obtíže překonat. Klégrová (2003) se zaměřuje na včasné odhalení takových příčin školní neúspěšnosti, jako je školní nezralost, specifické poruchy učení nebo rozdíly v nadání. Snížené nadání a stejně tak mimořádné nadání může vést ke školní neúspěšnosti. Není nutné, aby takové dítě zažívalo zbytečné pocity neúspěchu, které by ho mohly ovlivnit v dalším sebehodnocení. V případě, kdy učitel včas odhalí tyto příčiny školního neúspěchu, je možné rozdíly mezi dětmi vyrovnat a zabránit dalším výukovým obtížím.

Otázku školní nezralosti a nepřipravenosti a z toho plynoucí neúspěšnosti jsme již zmínili v předchozích kapitolách, jakožto i způsoby, jak předcházet možnému školnímu neúspěchu, například odklad povinné školní docházky nebo zařazení dalších intervenčních postupů, kterým může být zařazení dítěte do některého edukativně stimulačního programu. To je možné jen v případě, kdy se nepřipravenost projeví ještě před nástupem do školy. Klégrová (2003) ale zmiňuje takové obtíže plynoucí ze školní nezralosti, která se projeví až po nástupu do první třídy základní školy. Často se tak stává u dětí mladšího věku. V mateřské škole se sice jevily jako zralé, po nástupu k základnímu vzdělávání ale nezvládají velký učební nápor. Tyto rozdíly mezi dětmi se postupně vyrovnávají, jen je potřeba vynaložit vyšší úsilí dítě motivovat, aby na počátku školní docházky neztratilo zájem o učení z důvodu prvních neúspěchů. Pokud se v tomto případě učitelé a rodiče dohodnou na spolupráci a spokojí se s průměrnými nebo i horšími výsledky, dítě dostane prostor k vyrovnání vývojových rozdílů oproti starším dětem. Věková nevýhoda často vymizí už ve druhé třídě, nejpozději do deseti let. Potom děti začínají podávat mnohem lepší výsledky.

U dětí se specifickými poruchami učení není náprava tak jednoduchá, jako v případě nezralého dítěte. Podle Klégrové (2003) děti se specifickými poruchami učení, jako jsou dyslexie, dysgrafie, dysortografie a další, často získávají nálepku méně nadané. Takové děti potřebují speciální pomoc. Ve chvíli, kdy dítěti dělá výukové obtíže jen jedna určitá oblast, například špatně čte, ale v jiných oblastech je bystrý, učitel se zaměří na tu oblast, kde nevyniká a snaží se různými způsoby napomoci rozvoji postižené oblasti. V první třídě základní školy dá učitel dítěti ještě možnost dozrát, pokud ale tyto potíže i přes snahu
o nápravu přetrvávají do dalších ročníků, často se jedná právě o některou z poruch učení, kdy je vhodné poradit se o dalším postupu s pedagogicko-psychologickou poradnou. Pro dítě se specifickou poruchou učení je obtížnější dosáhnout školního úspěchu, s pomocí učitele
a rodiny mohou být však jeho obtíže překonány. Takové dítě je potřeba často chválit, aby vědělo, že jeho snaha je oceněna a aby mělo motivaci snažit se i dál (Klégrová, 2003).

Nejtěžší cestu k úspěchu mají děti s nízkým nadáním. Tyto děti vynikají v jiných oblastech, než je učení, například ve sportu nebo v manuální zručnosti, avšak tyto oblasti nadání jim budou ku prospěchu až později. Takové děti se vždy musí více snažit, aby dosáhly alespoň průměrných výsledků. V inteligenčních testech dosahují často pásma podprůměru ve všech oblastech. Učitel by měl takového žáka hodnotit v pásmu jeho možností a nesrovnávat ho s ostatními, aby nezpůsobil odpor ke školnímu vyučování. Dítě, které zažívá neustálý neúspěch v učebním procesu, je nutné chválit za jiné jeho kvality, najít takové oblasti, ve kterých by zažívalo úspěch, aby si vybudovalo přiměřené sebevědomí (Klégrová, 2003).

Na první pohled by se mohlo zdát, že děti s mimořádným nadáním mají cestu k úspěchu mnohem snazší. Nemusí to tak ale být vždy. Sice většinou nezažívají pocity neúspěšnosti v oblasti učení, bývají ale méně sociálně zdatné, mají jiné zájmy, neúspěch pociťují ve vrstevnické skupině, kdy se často cítí osamocené (Klégrová, 2003).

Může nastat situace, kdy ani individuální vstřícný přístup učitele nepomůže žákovi překonat jeho výukové obtíže z důvodu školní nezralosti a nepřipravenosti. S takovou situací počítá i školský zákon 561/2004 Sb. Ten definuje dodatečný odklad, který je brán jako poslední možnost, jak pomoci neúspěšnému dítěti z důvodu nedostatečné zralosti. *„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.“* (§ 37, odst. 3 zákona
č. 561/2004 Sb.). Tento způsob odložení povinné školní docházky by měl být výjimkou, dítě se navrací do mateřské školy, v lepším případě je zařazeno do přípravné třídy. Takové dítě ale pociťuje selhání a ztrácí tím často motivaci k dalšímu vzdělávání. Proto by zákonní zástupci před nástupem do školy měli zvážit své možnosti a v případě, že si nejsou jisti, požádat o radu odborníka (Jucovičová, Žáčková, 2014).

V poslední kapitole teoretické části jsme nastínili problematiku školní úspěšnosti
a neúspěšnosti z pohledu psychologů a pedagogů. Dozvěděli jsme se, jakým způsobem ovlivňuje žákovu úspěšnost jeho vlastní osobnost, osobnost učitele a to, z jaké rodiny pochází. V poslední části této kapitoly jsme se zaměřili na příčiny školního neúspěchu, kde jako jednu z příčin zmiňujeme nedostatečnou připravenost ke školnímu vzdělávání a také specifické poruchy učení. V obou těchto případech správná a včasná diagnostika učitele základní školy může zabránit prohlubování výukových obtíží žáka a z toho plynoucí záporný vztah ke vzdělávání a k učebnímu procesu.

Následuje empirická část, která se bude zabývat úspěšností žáků v návaznosti na odklad povinné školní docházky, zaměřujeme se na porovnání úspěšnosti žáků druhého ročníku základní školy, kteří absolvovali odklad povinné školní docházky s úspěšností žáků druhého ročníku základní školy, kteří odklad povinné školní docházky neabsolvovali, přičemž jim byl doporučován, v oblasti čtení, psaní a matematických dovedností.

# Úspěšnost žáků ve vztahu k odkladu povinné školní docházky

V teoretické části jsme popsali důvody pro odklad povinné školní docházky, charakterizovali jsme oblasti, ve kterých by dítě mělo být dostatečně rozvinuté, aby zvládlo nároky základního vzdělávání. V empirické části zjišťujeme, zda absolvovaný odklad, když byl doporučován, dopomohl ke správnému zaškolování žáků základní školy a tito žáci jsou díky tomu v učebním procesu úspěšnější než žáci, kteří odklad povinné školní docházky neabsolvovali, přičemž jim byl v mateřské škole nebo v pedagogicko-psychologické poradně doporučen. Na úspěšnost budeme tedy nahlížet způsobem, kterým ji charakterizuje Kolář (2009) nebo pohledem Průchy, Mareše, Walterové (2003), podle kterých je úspěšný žák takový žák, který je v naprosté většině hodnocen pozitivně v nárocích školy.

## Charakteristika výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo realizováno na základní škole, v níž vyučuji, a to v prvním pololetí školního roku 2020/2021. Během školního roku byly ztíženy podmínky realizace výzkumu opakovaným přecházením z prezenční na distanční výuku z důvodu špatné epidemiologické situace. Záměrně byly vybrány 4 děti, u kterých jsme pozorovali již v prvním ročníku základní školy výukové obtíže, které plynuly z předčasného zaškolení dětí vzhledem k doporučenému, ale neabsolvovanému odkladu povinné školní docházky. Naproti tomu byly záměrně vybrány 4 děti, u kterých jsme zjistili, že nastoupily do základní školy po odložení povinné školní docházky o jeden rok. Žáci během výzkumného šetření navštěvovali druhý ročník základní školy, z důvodu ponechání možnosti dohnání vývojových rozdílů během první třídy základní školy. Zákonné zástupce vybraných žáků jsme požádali o podpis informovaného souhlasu se zařazením dítěte do výzkumného šetření (viz. Příloha č. 1). Po sdělení, že výzkum bude použit výhradně pro empirickou část této diplomové práce a bude zcela anonymní, rodiče všech osmi dětí souhlasili. Diagnostika žáků byla prováděna v rámci vyučování nebo na doučovacím kroužku. Vybraní žáci byli odváděni do prázdné třídy, pracovali tedy v prostředí známém a pro ně přirozeném.

Vzhledem k tomu, že jsme se chtěli detailněji zaměřit na každé pozorované dítě, byl zvolen kvalitativní výzkum, založený na pozorování výzkumného souboru, kazuistice a rozhovorech. Informace o rodinné a školní anamnéze dětí jsme získali během polostrukturovaného rozhovoru s rodiči a s učiteli. Další výzkumnou metodou bylo pozorování výzkumného souboru během školního roku a při vypracovávání úkolů, následovala analýza získaných dat a vykázaných schopností a dovedností.

Při výzkumném šetření školní úspěšnosti jsme se inspirovali diagnostikou schopností
a dovedností v oblastech čtení, psaní a matematiky u Bednářové (2017), jejíž některé testovací úlohy byly využity při vlastním zjišťování úspěšnosti dětí. Díky této diagnostice je možné včas odhalit výukové obtíže u dětí, včas zahájit nápravu a zabránit tak jejich školnímu neúspěchu. U vybraných žáků jsme sledovali, jak jsou úspěšní v hlavních předmětech jako je český jazyk a matematika. Při úkolech z matematiky a z českého jazyka, při diktátu a přepisu textu, jsme vycházeli z učebního plánu školy a zaměřili jsme se na učivo, které bylo probráno a žáky mělo být osvojeno nejpozději během prvního pololetí druhého ročníku. Sledovali jsme úroveň čtenářských dovedností, písemného projevu a matematických dovedností. Každý úkol byl dětem předem důkladně vysvětlen a s nimi rozebrán. Děti většinou odpovídaly ústně, občas si dopomohly nákresem nebo použitím počítadla, výsledky v matematických úkolech zapisovaly.

V oblasti čtení dostaly děti dva úkoly. Prvním úkolem bylo čtení textu s následnou reprodukcí, kde jsme pozorovali techniku čtení, a schopnost následné reprodukce přečteného textu (viz. Příloha č. 2). Druhý úkol by zaměřen na čtení s porozuměním a úroveň práce s textem. Každá věta obsahovala tři slova v závorce, z nichž pouze jedno slovo odpovídalo smyslu textu a věty. Dítě podle obsahu vyznačovalo slovo, které se do textu hodí (viz. Příloha č. 3).

V oblasti psaní jsme u dětí sledovali přepis textu z tištěné do psané podoby a následně jsme děti pozorovali při psaní diktátu. V obou úkolech jsme se zaměřovali na chybovost. Pokud žák byl schopen napsat text bez gramatických chyb, zaznamenali jsme si, že zvládl sám. V případě, že pracoval s dopomocí a po dotázání byl schopen chyby opravit a zdůvodnit, zaznamenali jsme, že zvládl s dopomocí. Pokud žák udělal gramatické nebo specifické chyby, které si nebyl schopen opravit nebo zdůvodnit ani s dopomocí učitele, opět jsme tuto skutečnost zaznamenali a použili pro srovnání dětí s odkladem povinné školní docházky a bez odkladu (viz. Příloha č. 4, 5).

V oblasti zjišťování úrovně matematických schopností děti dostaly několik úkolů. První úkoly byly zaměřeny na zjištění, jak se dítě orientuje ve vzestupné a sestupné číselné řadě, zda umí vyjmenovat čísla v jednotkách a desítkách (viz. Příloha č. 6). V první části děti jmenovaly čísla o jedno menší a o jedno větší, ve druhé části jmenovaly čísla o deset menší a o deset větší. V posledním úkole, zaměřujícím se na úroveň osvojení si vzestupných a sestupných číselných řad, děti musely rozeznat, zda se jedná o sestupnou, či vzestupnou řadu a doplnit následující tři čísla. Další dva úkoly byly zaměřeny na pochopení rozkladů čísel (viz. Příloha č. 7). Nejprve děti pracovaly s názorem. Následující část tohoto úkolu byla zaměřena na matematickou představivost. Děti rozkládaly čísla již bez možnosti opory. Někteří žáci si potřebovali předkreslit názornou oporu, to jim bylo umožněno. Poslední tři úkoly byly zaměřeny na početní operace sčítání a odčítání (viz. Příloha č. 8).

## Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření bylo porovnat školní úspěšnost žáků ve vztahu k odkladu povinné školní docházky, tedy žáků absolvujících odklad povinné školní docházky na straně jedné a žáků, kteří odklad povinné školní docházky neabsolvovali, přičemž jim byl doporučován ze strany mateřské školy nebo pedagogicko-psychologické poradny, na straně druhé a následně ověřit, zda jsou žáci po absolvování odkladu povinné školní docházky úspěšnější než žáci, kteří odklad neabsolvovali.

Během výzkumného šetření byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

1. Jsou žáci 2. ročníku základní školy po odkladu povinné školní docházky úspěšnější v oblasti reprodukce přečteného textu než žáci, kteří neabsolvovali odklad povinné školní docházky, přičemž jim byl doporučován?
2. Jsou žáci 2. ročníku základní školy po odkladu povinné školní docházky úspěšnější v oblasti čtení s porozuměním než žáci, kteří neabsolvovali odklad povinné školní docházky, přičemž jim byl doporučován?
3. Jsou žáci 2. ročníku základní školy po odkladu povinné školní docházky úspěšnější v oblasti přepisu textu z tištěné do písemné podoby než žáci, kteří neabsolvovali odklad povinné školní docházky, přičemž jim byl doporučován?
4. Jsou žáci 2. ročníku základní školy po odkladu povinné školní docházky úspěšnější v oblasti psaní diktovaného textu než žáci, kteří neabsolvovali odklad povinné školní docházky, přičemž jim byl doporučován?
5. Jsou žáci 2. ročníku základní školy po odkladu povinné školní docházky úspěšnější v oblasti vyjmenovávání číselné řady vzestupně a sestupně než žáci, kteří neabsolvovali odklad povinné školní docházky, přičemž jim byl doporučován?
6. Jsou žáci 2. ročníku základní školy po odkladu povinné školní docházky úspěšnější v oblasti rozkladu čísel s názornou oporou než žáci, kteří neabsolvovali odklad povinné školní docházky, přičemž jim byl doporučován?
7. Jsou žáci 2. ročníku základní školy po odkladu povinné školní docházky úspěšnější v oblasti rozkladu čísel bez názorné opory než žáci, kteří neabsolvovali odklad povinné školní docházky, přičemž jim byl doporučován?
8. Jsou žáci 2. ročníku základní školy po odkladu povinné školní docházky úspěšnější v oblasti sčítání a odčítání než žáci, kteří neabsolvovali odklad povinné školní docházky, přičemž jim byl doporučován?

## Charakteristika výzkumného souboru

Do výzkumu bylo zařazeno 8 dětí, 4 dívky a 4 chlapci ve věku 94 – 108 měsíců. Všechny děti měly průměrnou postavu, dívky byly spíše drobnější postavy než chlapci.

Výzkumný soubor byl vybrán záměrně na základě informací o absolvování či neabsolvování odkladu povinné školní docházky. Všechny děti navštěvují druhý ročník základní školy. Do prvního ročníku přišly z různých mateřských škol. Dvě dívky a dva chlapci absolvovali odklad povinné školní docházky. Pro větší přehlednost uvádíme složení výzkumného souboru podle věku v tabulkách a složení výzkumného souboru podle absolvovaného či neabsolvovaného odkladu povinné školní docházky v grafu.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|   | věk měsíce | věk roky |
| Chlapec č. 1 | 102 | 8 let 6 měsíců |
| Chlapec č. 2 | 94 | 7 let 10 měsíců |
| Chlapec č. 3 | 106 | 8 let 10 měsíců |
| Chlapec č. 4 | 108 | 9 let |

Tabulka č. 1: Věková tabulka chlapců

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|   | věk měsíce | věk roky |
|  Dívka č. 1 | 103 | 8 let 7 měsíců |
| Dívka č. 2 | 96 | 8 let |
| Dívka č. 3 | 105 | 8 let 9 měsíců |
| Dívka č. 4 | 104 | 8 let 8 měsíců |

Tabulka č. 2: Věková tabulka dívek

Graf č. 1: Charakteristika výzkumného souboru dle absolvovaného odkladu povinné školní docházky

## Kazuistiky a výzkumné šetření

Kazuistiky výzkumného souboru jsme rozdělili na dívky a chlapce, na prvním místě jsou žáci, kterým byl pouze doporučován odklad povinné školní docházky, děti ho ale neabsolvovaly, následují děti, které odklad povinné školní docházky absolvovaly.

**Chlapec č. 1, věk 8 let a 6 měsíců**

Rodinná anamnéza: Chlapec pochází z úplné rodiny. Matka (30 let) vystudovala vyšší odbornou školu pedagogickou, v současné době je na rodičovské dovolené. Otec (38 let) vystudoval střední průmyslovou školu a nyní pracuje jako vedoucí pracovník ve výrobní firmě. Chlapec má jednoho mladšího bratra (3 roky). S bratrem má pěkný vztah, dle slov matky spolu řeší klasické sourozenecké rozpory. Je zřejmý matčin vřelý vztah, zároveň ale
 i střízlivý přístup k synovi.

Osobní anamnéza: Chlapec se narodil z prvního těhotenství matky. Těhotenství probíhalo bez komplikací. Přirozený porod byl v termínu také bez komplikací. Porodní váha chlapce byla 3300 g. Jeho fyziologický vývoj byl přiměřený. Chodit začal sám ve 12 měsících, velmi brzy začal mluvit, nikdy neměl logopedické problémy. Ve třech letech již bez problémů vyslovoval hlásky r, ř. Od malička trvá na naučených rituálech, nemá rád jakékoliv změny. Matka zmiňuje například sledování a čtení stále stejných pohádek, nové ho nezajímají. Nerad se zbavuje starého oblečení nebo hraček. Neměl nikdy rád kreslení ani stavebnice. Nejraději hraje různé logické a strategické hry, u kterých se musí přemýšlet.

Mateřskou školu začal navštěvovat ve třech letech, podle matčiných slov se na ni nikdy neadaptoval. Z důvodu jeho samotářské povahy si v mateřské škole nehrál s ostatními dětmi a nikdy si sám nevybral činnost. Odevzdaně plnil úkoly, které mu ukládaly paní učitelky. V pěti letech chlapce, když byla matka těhotná s druhým synem, zažádala
o individuální plán. Před nástupem do základní školy se vzdělával doma. Do mateřské školy dokládali obrázky a vypracované pracovní listy pro předškolní děti, které chlapec vždy vypracovával jen díky donucení matkou. Na základě slabých grafomotorických výkonů chlapce a špatné adaptace na školní prostředí, doporučovaly učitelky z mateřské školy odklad povinné školní docházky a návštěvu pedagogicko-psychologické poradny. Matka nesdílela názor a z důvodu věku chlapce (je narozen v říjnu) a vynikajících výkonů v matematických představách se rozhodla o odklad povinné školní docházky nepožádat.

Nyní chlapec navštěvuje druhý ročník základní školy. Ve třídě se jeví spíše jako zdrženlivý a tichý, do kolektivu se nezapojuje, pokud nemusí. Je spíše vážný, raději vyhledává společnost učitelů než spolužáků. Učitelé se na chlapce mohou spolehnout a je jejich pravou rukou. Často se ze strany učitelky cítí ukřivděný a potom vynaloží veškeré úsilí, aby došel ke spravedlnosti. Raději má matematiku, v hodinách českého jazyka dává přednost čtení před psaním.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Sledovaná oblast** | **Zvládá samostatně** | **Zvládá s dopomocí** | **Nezvládá** |
| Reprodukce přečteného textu |   |   |  |
| Čtení s porozuměním |  |   |   |
| Diktát |   |  |   |
| Přepis textu |   |  |   |
| Vzestupná a sestupná číselná řada |  |   |   |
| Rozklad čísel s oporou |  |   |   |
| Rozklad čísel bez opory |  |   |   |
| Operace sčítání a odčítání |  |   |   |

Tabulka č. 3: Dosažená úroveň výsledků v pozorovaných oblastech – chlapec č. 1

Dílčí závěr: Chlapec na uvolňující otázky odpovídal bezprostředně, nebyla na něm pozorovatelná nervozita. Po celou dobu výzkumu byl uvolněný a klidný. V pozorovaných oblastech bylo zřejmé, že k matematice má kladnější vztah. Techniku čtení má osvojenou, četl plynule a bez chyb, nedokáže ale následně ani s dopomocí reprodukovat přečtený text. Při čtení s porozuměním rozumí čtenému textu a doplňovaná slova, vybírá správně. Při psaní byly vidět chlapcovy přetrvávající problémy s grafomotorikou, byl si nejistý. V textu se vyskytlo několik chyb, s dopomocí dokázal všechny své chyby opravit a správně zdůvodnit. V matematice se vyskytlo pár chyb z nepozornosti. Po upozornění byl schopen chyby sám najít a opravit.

**Chlapec č. 2, věk 7 let a 10 měsíců**

Rodinná anamnéza: Chlapec pochází z úplné rodiny. Matka (42 let) má střední všeobecné vzdělání a pracuje v administrativě. Otec (45 let) vystudoval střední odborné učiliště a momentálně pracuje jako údržbář ve výrobě místní firmy. Chlapec má tři sestry. Jedna starší sestra (23 let) studuje vyšší odbornou školu ekonomického zaměření. Druhá starší sestra (16 let) studuje na střední škole se zemědělským zaměřením. Mladší sestra (5 let) navštěvuje místní mateřskou školu. Chlapec má se sestrami velmi dobrý vztah, s mladší si rád hraje a pečuje o ni.

Osobní anamnéza: Chlapec pochází ze třetího těhotenství matky. Těhotenství matka popisuje jako nejkomplikovanější, jelikož jí byla diagnostikována těhotenská cukrovka a preeklampsie. Chlapec se narodil po vyvolávaném porodu 14 dní před očekávaným termínem porodu právě z důvodu těhotenské preeklampsie a cukrovky, ze které plynulo možné ohrožení matky i dítěte, s porodní váhou 3800 g. Fyziologický vývoj chlapce byl přiměřený. Sám začal chodit ve 13 měsících, plynule mluvit začal později, matka udává dobu během nástupu do mateřské školy. V období okolo pěti let chlapce řešili špatné vyslovování sykavek, zřejmě zapříčiněno šišláním mladší sestry, toto špatné vyslovování odeznělo samo.

Do mateřské školy nastoupil ve třech letech. Jeho adaptace na nové prostředí byla pomalá. Často plakal, nezapojoval se do hry se spolužáky, dokázal sedět na jednom místě s autíčkem v ruce a celý den čekat, až pro něho někdo přijde. V mateřské škole měl jednoho kamaráda, na kterého byl hodně fixovaný, s nikým jiným se nekamarádil. Úkoly zadané učitelkou většinou plnil, ale neměl rád vykreslování. Občas bylo potřeba ho dlouho přemlouvat a motivovat, seděl u stolečku a nereagoval na pokyny učitelky. Doma omalovánky nevyhledával vůbec. Nejraději si hrál s autíčky, stavebnice nestavěl. Velmi těžko nesl prohru, takové chvíle vždy provázely výbuchy vzteku a pláče. Žádné zvláštní návyky matka neuvádí. Z důvodu slabých grafomotorických schopností, slabé jemné i hrubé motoriky a práceschopnosti učitelky v mateřské škole doporučovaly odklad povinné školní docházky. Matka s chlapcem navštívila pedagogicko-psychologickou poradnu dle slov učitelek z mateřské školy příliš brzy. Tam neshledali větší obtíže ve sledovaných oblastech, vydali doporučení, které oblasti má docvičit, a stanovili kontrolní vyšetření ještě před nástupem do základní školy, na které se matka s chlapcem již nedostavila, tudíž z jejich strany nakonec nebyl doporučen odklad povinné školní docházky. Dnes si je matka vědoma, že by chlapci odklad povinné školní docházky zřejmě prospěl.

Nyní chlapec navštěvuje druhý ročník základní školy. Z počátku se nezapojoval ani do ranního komunitního kruhu na koberci, s dětmi se nekamarádil, dění kolem sebe nejraději pozoroval zpovzdálí. Aktuálně se situace zlepšuje, i když kamarády ve třídě nemá. Na dotazy, které mu jsou nepříjemné, vůbec nereaguje. Chlapec je snaživý, ale velmi se bojí neúspěchu, proto někdy na vyvolání učitelkou vůbec nereaguje. Z toho důvodu má velmi malou motivaci ke zkoušení nových věcí a k učení se. Je si vědom, že je ve spoustě oblastí slabší než ostatní spolužáci, proto často vůbec nekomunikuje, přesto, že do školy chodí rád. Nejraději má anglický jazyk, který mu dle vlastních slov nejvíce jde. Nepožádá o pomoc, při výuce je často plačtivý.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Sledovaná oblast** | **Zvládá samostatně** | **Zvládá s dopomocí** | **Nezvládá** |
| Reprodukce přečteného textu |   |   |  |
| Čtení s porozuměním |  |   |   |
| Diktát |   |  |  |
| Přepis textu |   |  |  |
| Vzestupná a sestupná číselná řada |  |   |   |
| Rozklad čísel s oporou |  |   |   |
| Rozklad čísel bez opory |  |   |   |
| Operace sčítání a odčítání |  |   |   |

Tabulka č. 4: Dosažená úroveň výsledků v pozorovaných oblastech – chlapec č. 2

Dílčí závěr: Chlapec na uvolňující otázky odpovídal bezprostředně, nebyla na něm pozorovatelná nervozita. Nervozita byla znatelná až při čtení a psaní. Četl skoro šeptem, slabikoval, na chlapci byla vidět obava z neúspěchu. Při čtení s porozuměním rozumí čtenému textu a doplňovaná slova, vybírá správně. Reprodukce čteného příběhu byla i s dopomocí nepřesná. Jako jediný z pozorovaných dětí je levák. Při psaní tlačí na podložku, tužku drží křečovitě. Byl si nejistý, ani s dopomocí nezvládl text opravit a zdůvodnit. V matematice byl chlapcův výkon naprosto perfektní. V žádném úkolu neudělal ani jednu chybu. Všechny úkoly byl schopen vypracovat sám, bez dopomoci. Bylo zřejmé, že je spokojen s vlastním výkonem.

**Dívka č. 1, věk 8 let a 7 měsíců**

Rodinná anamnéza: Dívka pochází z úplné rodiny, je nejstarší ze tří sourozenců. Matka (26 let) má základní vzdělání, pracuje jako pomocná síla v závodní kuchyni
a uklízečka kancelářských prostor, momentálně je na mateřské dovolené s nejmladší dcerou. Otec (35 let) ukončil střední odborné učiliště výučním listem a pracuje jako řidič. Dívka má dva mladší sourozence, bratra (4 roky), který navštěvuje mateřskou školu a sestru (5 měsíců). Se sourozenci má dívka pěkný vztah, mladšího bratra od první třídy vodí sama do mateřské školy, která je umístěna ve stejné budově, jako základní škola, kterou dívka navštěvuje. Na nejmladší sestru se velmi těšila. Pomáhá matce s péčí o mladší sourozence a o domácnost. V tomto ohledu je na svůj věk velmi zodpovědná.

Osobní anamnéza: Matka otěhotněla velmi mladá, k těhotenství, jak sama uvádí, přistupovala nezodpovědně, kouřila a občas pila alkohol. Těhotenství i přes tyto skutečnosti probíhalo bez komplikací až do okamžiku porodu. Dívka se narodila po vyvolaném porodu, pět dní po stanoveném termínu porodu s váhou 2900 g. Matka trpěla laktační psychózou, velmi brzy musela přestat kojit, k dceři neměla celý první rok jejího života dobrý vztah, proto se o ni starala babička, se kterou žili ve společné domácnosti. Vývoj dívky byl od narození mírně opožděný, matka si nevzpomíná, kdy začala sedět, lézt nebo chodit, ale uvědomuje si, že od pediatra často slýchala, co už dívka měla umět, vzhledem k jejímu věku. Ve dvou letech byla dívka odeslána na neurologické vyšetření, matka s dívkou neurologii nikdy nenavštívila.

Do mateřské školy nastoupila ve třech letech, adaptovala se okamžitě, ačkoliv ještě nemluvila. Matka uvádí, že až v období nástupu do mateřské školy začala mluvit srozumitelně. Plynule ve větách mluvila až v pěti letech, nikdy ale neměla logopedické obtíže. V mateřské škole si hrála hlavně s dětmi mladšího věku, než byla sama, ráda pečovala
o mladší děti a pomáhala jim se samoobsluhou, kterou sama zvládala velmi brzy. Úkoly vždy vypracovávala s nechutí a se strachem z neúspěchu. Z důvodu opožděného vývoje byl matce doporučován ze strany mateřské školy odklad povinné školní docházky a návštěva pedagogicko-psychologické poradny. S odkladem povinné školní docházky ale rodiče nesouhlasili, matka argumentuje věkem dívky, zmiňuje, že pokud by se narodila o 4 dny dříve, už by vlastně byla stejně stará jako děti s odkladem povinné školní docházky. Sama prý v první třídě propadla a rozhodně jí to neuškodilo.

Do základní školy dívka nastoupila v jiné obci, než kde navštěvovala mateřskou školu. Přechod do základní školy byl pro ni o to emotivnější, že se rodina odstěhovala od babičky, na kterou byla dívka zvyklá, do základní školy nastupovala mezi cizí děti. Adaptace byla dlouhá a složitá. V první třídě dívce dělalo velký problém zapamatovat si písmenka, číslice. Byla znatelná školní nepřipravenost ve všech oblastech školní připravenosti zmiňovaných v teoretické části předkládané diplomové práce. V okamžiku, kdy začalo s velkou dopomocí školní asistentky docházet ke zlepšení, se z důvodu aktuální epidemiologické situace uzavřely školy a dívka setrvala na distanční výuce po zbytek prvního ročníku. Nyní navštěvuje druhý ročník a výukové obtíže přetrvávají. V kolektivu je oblíbená pro svoji dobrosrdečnost, sama ale společnost spolužáků nevyhledává, často trpí pocity méněcennosti, vnímá svůj školní neúspěch jako své vlastní selhání a často je kvůli tomu plačtivá.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Sledovaná oblast** | **Zvládá samostatně** | **Zvládá s dopomocí** | **Nezvládá** |
| Reprodukce přečteného textu |   |   |  |
| Čtení s porozuměním |  |  |   |
| Diktát |   |  |  |
| Přepis textu |   |  |  |
| Vzestupná a sestupná číselná řada |  |   |  |
| Rozklad čísel s oporou |  |   |  |
| Rozklad čísel bez opory |  |   |  |
| Operace sčítání a odčítání |  |   |  |

Tabulka č. 5: Dosažená úroveň výsledků v pozorovaných oblastech – dívka č. 1

Dílčí závěr: Dívka na uvolňující otázky odpovídala bezprostředně, nebyla na ní pozorovatelná nervozita. Velmi ochotně a dlouho vykládala o svých sourozencích. Nervozita byla znatelná až při plnění úkolů. V pozorovaných oblastech bylo zřejmé, že má mezery
v téměř všech oblastech. Čte velmi pomalu, slabikuje, často si domýšlí slova. Při čtení s porozuměním většinou rozumí čtenému textu a doplňovaná slova s dopomocí vybírá správně. Přečtený příběh nebyla schopná převyprávět s dopomocí ani rámcově. Při psaní tlačí na podložku, tužku drží křečovitě. Diktát si nedokázala ani po upozornění opravit a správně zdůvodnit. Naopak přepis textu z tištěné do psané podoby byl bezchybný. V matematice ani s dopomocí nesplnila žádný úkol.

**Dívka č. 2, věk 8 let**

Rodinná anamnéza: Dívka pochází z rodiny zvláštního uspořádání. Matka s otcem žijí odděleně, v jednom rodinném domě, společně s rodiči otce a s novými partnery rodičů. Matka (40 let) je dámská krejčová s výučním listem, pracuje jako dělnice ve výrobní firmě. Otec dívky (45 let) vystudoval obor opravář zemědělských strojů a v tomto oboru i pracuje. Dívka má jednu starší sestru (12 let). Sourozenci spolu nemají vybudovaný žádný vztah.

Osobní anamnéza: Dívka se narodila ze čtvrtého těhotenství matky ve stanoveném termínu s váhou 3200 g. Těhotenství i porod probíhal bez komplikací. Chodit začala ve 13 měsících, mluvit ve dvou letech. Matka neuvádí žádné zvláštnosti ani zvyky, kromě častých výbuchů vzteku.

Do mateřské školy dívka nastoupila ve čtyřech letech. Ihned se adaptovala na školní režim, ale ne na spolupráci s kolektivem nebo s učitelkou. Často při svých výbuších vzteku ubližovala dětem, občas kousla i paní učitelku. Při práci nechtěla spolupracovat, v jejím portfoliu není založen ani jeden pracovní list nebo obrázek. V předškolním věku začala reagovat na výzvy k práci slovy, že si chodí do školky hrát a proto, že musí, naučit se nic nechce a nepotřebuje. Do šesti let u dívky přetrvávalo noční pomočování. Z důvodu nízkých grafomotorických schopností, matematických představ, sluchového a zrakového vnímání, emoční nevyrovnanosti a nízké schopnosti vlastní sebeobsluhy byl dívce v pedagogicko-psychologické poradně doporučován odklad povinné školní docházky. Matka se ale v té době rozváděla a soudila o svěření dítěte do péče. Otec si přál, aby dívka nastoupila do základní školy a matka nakonec souhlasila.

Ve škole u dívky přetrvávaly stále stejné problémy. Dívka je v kolektivu neoblíbená kvůli svému negativnímu přístupu. Nic ji dle jejích vlastních slov nebaví, o nic se nezajímá. Nemá ráda školu, spolužáky, paní učitelku ani žádný předmět. Na spolužáky je zlá. U dívky chybí motivace k jakémukoliv výkonu, všechno je zbytečné a v životě to nebude potřebovat.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Sledovaná oblast** | **Zvládá samostatně** | **Zvládá s dopomocí** | **Nezvládá** |
| Reprodukce přečteného textu |   |   |  |
| Čtení s porozuměním |  |  |  |
| Diktát |   |  |  |
| Přepis textu |   |  |  |
| Vzestupná a sestupná číselná řada |  |   |  |
| Rozklad čísel s oporou |  |   |  |
| Rozklad čísel bez opory |  |   |  |
| Operace sčítání a odčítání |  |   |  |

Tabulka č. 6: Dosažená úroveň výsledků v pozorovaných oblastech – dívka č. 2

Dílčí závěr: Na dívce nebyla pozorovatelná nervozita, spíše nechuť odpovídat na otázky nebo cokoliv povyprávět. Při vypracovávání úkolů reagovala stejným způsobem. V pozorovaných oblastech bylo zřejmé, že má mezery ve všech oblastech. Čte velmi pomalu, hláskuje, při čtení s porozuměním většinou vůbec nerozumí čtenému textu a doplňovaná slova ani s dopomocí nevybírá správně. Přečtený příběh nebyla schopná převyprávět ani s dopomocí, ani rámcově. Při psaném projevu je hodně těžké rozeznat, jaké písmenko napsala. Psaný text si nedokázala ani po upozornění opravit a správně zdůvodnit. V matematice ani s dopomocí nesplnila žádný úkol. Bylo velmi těžké ji namotivovat alespoň k nějakému výkonu.

**Chlapec č. 3, věk 8 let a 10 měsíců**

Rodinná anamnéza: Chlapec pochází z úplné rodiny. Matka (41 let) má vystudovanou vysokou školu pedagogickou a pracuje jako speciální pedagog. Otec (43 let) má vystudovanou vysoké učení technické a pracuje jako projektant ve stavební firmě. Chlapec má jednu starší sestru (10 let), které bylo diagnostikováno zvýšené nadání a jednoho mladšího bratra (4 roky) Sourozenci mají mezi sebou pěkný vztah, rodina celkově působí velice klidným a harmonickým dojmem.

Osobní anamnéza: Chlapec se narodil z druhého těhotenství matky. Těhotenství bylo od počátku vedeno jako rizikové. Ke spontánnímu porodu koncem pánevním došlo v
36. týdnu těhotenství, chlapec se narodil s váhou 1600 g. Poporodní adaptace byla dobrá. Z důvodu dlouhého pobytu v inkubátoru chlapec nikdy nebyl kojen. Chlapec byl vždy spíše v ústraní, starší sestra na sebe vztahovala zvýšenou pozornost rodičů. Chodit začal ve 13 měsících, plynule mluvit začal až po třetím roce. Byl tiché a klidné dítě.

Do mateřské školy nastoupil ve třech letech, adaptace na školní prostředí a na větší kolektiv dětí trvala přibližně rok. Byl plačtivý a do mateřské školy nechodil rád. Z důvodu chlapcovy tiché a klidné povahy neměl rád hluk v mateřské škole, často ho po příchodu domů bolela hlava a chodil odpočívat do svého pokoje. Nikdy nestavěl stavebnice, raději měl logické hry a hry na paměť. V předškolním věku chlapci pedagogicko-psychologická poradna doporučila odklad povinné školní docházky, poněvadž měl velmi slabý grafomotorický projev. Chlapcova kresba postavy vypadala podle slov matky jako kresba tříletého dítěte.
I přes zvýšené nadání v matematických představách, krátkodobé paměti a v logickém uvažování byl chlapci z důvodu slabé jemné i hrubé motoriky a grafomotoriky udělen odklad povinné školní docházky.

Nyní chlapec navštěvuje druhý ročník základní školy. Dle slov třídní učitelky je šikovný, svůj deficit v oblasti grafomotoriky dohnal. V kolektivu je oblíbený, vzhledem ke své tiché a skromné povaze z kolektivu nevyčnívá, slabší je ve výtvarném projevu
a v pracovních činnostech. Plynule četl již během prvního roku školní docházky.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Sledovaná oblast** | **Zvládá samostatně** | **Zvládá s dopomocí** | **Nezvládá** |
| Reprodukce přečteného textu |  |  |  |
| Čtení s porozuměním |  |  |  |
| Diktát |  |  |  |
| Přepis textu |  |  |  |
| Vzestupná a sestupná číselná řada |  |  |  |
| Rozklad čísel s oporou |  |  |  |
| Rozklad čísel bez opory |  |  |  |
| Operace sčítání a odčítání |  |  |  |

Tabulka č. 7: Dosažená úroveň výsledků v pozorovaných oblastech – chlapec č. 3

Dílčí závěr: Chlapec na uvolňující otázky odpovídal klidně a ochotně, nebyla na něm pozorovatelná nervozita. Četl plynule, občas se zadrhával. Při čtení s porozuměním rozumí čtenému textu a doplňovaná slova vybírá správně. Reprodukce čteného příběhu byla s dopomocí skoro přesná, samostatně jen rámcová. Psaný projev je úhledný, v přepisu textu
 i v diktátu se vyskytly chyby, které si s dopomocí ale dokázal opravit. V matematice dělal chlapec chyby při sčítání a odčítání s přechodem přes desítku, ostatní úkoly splnil s minimální dopomocí sám.

**Chlapec č. 4, věk 9 let**

Rodinná anamnéza: Chlapec pochází z úplné rodiny. Matka (36 let) má maturitu z obchodní akademie a pracuje jako mzdová účetní. Otec (35 let) má vystudovanou vyšší odbornou školu obchodního zaměření a pracuje jako obchodní zástupce kamenické firmy. Chlapec má jednoho bratra (11 let) a velmi se těší na miminko, které matka momentálně čeká.

Osobní anamnéza: Chlapec pochází z druhého těhotenství. Matka měla v těhotenství diagnostikovanou cukrovku, jinak těhotenství probíhalo bez komplikací. Porod byl vyvolávaný čtyři dny po stanoveném termínu, probíhal bez komplikací. Fyziologický vývoj probíhal bez obtíží. Chlapec začal chodit v 11 měsících a plynule mluvil už ve dvou letech. Do šesti let neměl rád jakékoliv změny. Matka zmiňuje chlapcův neměnný denní režim. Každý den a každá aktivita musela být do detailů stejná, jinak byl nervozní. Při plánovaném výletu na změnu režimu dne museli rodiče chlapce připravovat dlouho dopředu, jinak byl plačtivý a ani výlet si neužil.

Do mateřské školy nastupoval ve třech dětech, na změnu denního režimu se adaptoval asi po měsíci. Stejný pracovní režim potom vyžadoval i doma o víkendu. Rád vykresloval a vypracovával úkoly. Již od předškolního věku se u chlapce projevovala velmi silná touha po úspěchu a o to negativně ovlivňovalo nevyrovnanou reakci na situace, které vnímal jako svůj nezdar. Býval často nemocný, s angínou nebo záněty středouší se potýkal několikrát do roka. Z těchto důvodů matka požádala o odložení povinné školní docházky.

Nyní je chlapec žákem druhého ročníku základní školy. Chlapec šikovný, usměvavý
a přetrvává u něho silná motivace ke školnímu úspěchu. Nezdar nese velmi emotivně. Na druhou stranu potřebuje být ve všem první, a proto často dělá chyby z nepozornosti. Do školy chodí rád, v kolektivu je oblíbený, výuku si užívá do chvíle, kdy se dozvídá nové věci, Pokud to některým žákům trvá déle a musí se vracet k již osvojenému učivu, bývá mrzutý a ztrácí chuť učit se.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Sledovaná oblast** | **Zvládá samostatně** | **Zvládá s dopomocí** | **Nezvládá** |
| Reprodukce přečteného textu |   |   |  |
| Čtení s porozuměním |  |  |  |
| Diktát |   |  |  |
| Přepis textu |   |  |  |
| Vzestupná a sestupná číselná řada |  |   |  |
| Rozklad čísel s oporou |  |   |  |
| Rozklad čísel bez opory |  |   |  |
| Operace sčítání a odčítání |  |   |  |

Tabulka č. 8: Dosažená úroveň výsledků v pozorovaných oblastech – chlapec č. 4

Dílčí závěr: Chlapec na uvolňující otázky odpovídal klidně a ochotně, nebyla na něm pozorovatelná nervozita. Po celou dobu výzkumu se usmíval a vtipkoval. Četl plynule, bez chyb. Při čtení s porozuměním rozumí čtenému textu a doplňovaná slova vybírá správně. Reprodukce čteného příběhu byla vyčerpávající. Na chlapci je vidět, že rád a často čte. V psaném projevu se vyskytly chyby, které si s dopomocí ale dokázal opravit. V matematice neměl obtíže ani při jednom úkolu.

**Dívka č. 3, věk 8 let a 9 měsíců**

Rodinná anamnéza: Dívka pochází z neúplné rodiny, žije ve společné domácnosti s matkou, bratrem (6 let) a prarodiči. Matka (30 let) má střední vzdělání s maturitou a pracuje v administrativě. Otec (30 let) má také střední vzdělání s maturitou a pracuje jako manažer. Dívka má s oběma rodiči i bratrem pěkný vztah. S otcem bydlí v jedné obci, takže ho může navštěvovat kdykoliv po domluvě.

Osobní anamnéza: Dívka pochází z prvního těhotenství, těhotenství bylo provázeno komplikacemi a bylo vedeno jako rizikové. Dívka se narodila v 32. týdnu těhotenství s váhou 1490 g, jednalo se o spontánní porod. Poporodní adaptace probíhala bez komplikací do okamžiku, kdy se v ruce objevila hluboká žilní trombóza. Následující dva měsíce strávila dívka v inkubátoru na heparinu v dětské nemocnici. Po propuštění z dětské nemocnice, kvůli nízké váze a předčasnému porodu, navštěvovala celý první rok života neurologii a rizikovou poradnu. Vývoj probíhal bez obtíží, dívka začala sama chodit v 11 měsících a ve větách mluvila v 18 měsících. Ještě před třetím rokem zřetelně vyslovovala všechny hlásky,
včetně r, ř.

Do mateřské školy dívka nastoupila až v pěti letech, k povinnému předškolnímu vzdělávání. Z důvodu nedostatku místa v mateřské škole a matčina pobytu na rodičovské dovolené dívku do mateřské školy dříve nepřijali. Do mateřské školy se těšila a adaptovala se okamžitě. Hlavně z důvodu pozdního zařazení do mateřské školy matka požádala o odklad povinné školní docházky, jelikož dívka sice zvládala grafomotorické cvičení, předpočetní představy jí také nedělaly problém, z hlediska práceschopnosti a udržení soustředění na zadaný úkol vykazovala podprůměrné výsledky.

Nyní dívka navštěvuje druhý ročník základní školy. Je vůdčí typ, třídní učitelka ji nazývá hlasem třídy. Na svůj věk vykazuje velkou dávku empatie, nemá ráda nespravedlnost a často a ráda pomáhá slabším spolužákům. Díky těmto vlastnostem se občas dostane do konfliktu se spolužáky. Úspěšná je ve všech oblastech vzdělávání. Je usměvavá, veselá
a velmi upovídaná, což jí občas ubírá na skvělých výsledcích, které by jinak měla, kdyby se plně soustředila na práci. Ráda tančí a je členkou taneční skupiny, se kterou za běžné situace jezdí na taneční soutěže.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Sledovaná oblast** | **Zvládá samostatně** | **Zvládá s dopomocí** | **Nezvládá** |
| Reprodukce přečteného textu |   |   |  |
| Čtení s porozuměním |  |  |  |
| Diktát |   |  |  |
| Přepis textu |   |  |  |
| Vzestupná a sestupná číselná řada |  |   |  |
| Rozklad čísel s oporou |  |   |  |
| Rozklad čísel bez opory |  |   |  |
| Operace sčítání a odčítání |  |   |  |

Tabulka č. 9: Dosažená úroveň výsledků v pozorovaných oblastech – dívka č. 3

Dílčí závěr: Na dívce jsme pozorovali nervozitu, při komunikaci se rozhlížela po okolí. Četla plynule, pomalým tempem, bez chyb. Přečtený příběh rámcově převyprávěla samostatně, s dopomocí doplnila a dokázala správně odpovědět na všechny kladené otázky. V diktátu a v přepise se nevyskytovaly žádné chyby. V matematice si nebyla tolik jistá, protože úlohy byly zadávány jiným stylem, než je z výuky zvyklá, po dovysvětlení dokázala splnit všechny úkoly samostatně.

**Dívka č. 4, věk 8 let a 8 měsíců**

Rodinná anamnéza: Dívka pochází z úplné rodiny. Matka (36 let) má vystudovanou střední zdravotnickou školu a pracuje jako zdravotní sestra v zubní ordinaci. Otec (38 let) má vystudované gymnázium, zakončené maturitní zkouškou a pracuje jako policista. Momentálně si dokončuje vysokou školu ve svém oboru. Dívka nežije se sourozenci, syn otce z předchozího vztahu (12 let) žije se svojí matkou a k otci jezdí na víkendy dvakrát do měsíce. Dívka se na bratra vždy těší, mají spolu hezký vztah.

Osobní anamnéza: Dívka pochází z prvního těhotenství matky, Těhotenství probíhalo bez komplikací, ale v 35. týdnu těhotenství muselo být ukončeno císařským řezem, poněvadž se u matky vyskytl gynekologický problém neslučitelný s těhotenstvím. Dívka se narodila s váhou 2100 g, poporodní adaptace probíhala v normálu, na prvních pět dní byla umístěna do inkubátoru, z důvodu slabé regulace teploty. Sama začala chodit v 17 měsících, jako zvláštnost matka zmiňuje prořezávání prvních zoubků, které začalo až v 15 měsících.

Do mateřské školy nastoupila ve čtyřech letech, adaptace byla zdlouhavá. Dívka byla velice fixovaná na matku a ve školce často plakávala. Nerada se dělila o hračky, protože byla zvyklá, že doma se o nic dělit nemusela, potřebovala být středem pozornosti. Často při šarvátce s ostatními dětmi používala sílu. Po počátečních obtížích se nakonec na školku adaptovala, ale odmítala vypracovávat zadané úkoly pro předškolní děti. Z těchto důvodů
a z důvodu data narození na konci srpna byl dívce udělen odklad povinné školní docházky.

Nyní dívka navštěvuje druhý ročník základní školy. Při neúspěchu je často plačtivá, naštěstí se to často nestává. Učitelka ji označuje za velmi šikovnou. Plynule četla již v prvním pololetí prvního ročníku. Ke knihám má velmi dobrý vztah, čte doma denně a její čtenářský deník je již ve druhé třídě plný přečtených knih. U dívky ještě nebyla započata výměna dentice.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Sledovaná oblast** | **Zvládá samostatně** | **Zvládá s dopomocí** | **Nezvládá** |
| Reprodukce přečteného textu |   |   |  |
| Čtení s porozuměním |  |  |  |
| Diktát |   |  |  |
| Přepis textu |   |  |  |
| Vzestupná a sestupná číselná řada |  |   |  |
| Rozklad čísel s oporou |  |   |  |
| Rozklad čísel bez opory |  |   |  |
| Operace sčítání a odčítání |  |   |  |

Tabulka č. 10: Dosažená úroveň výsledků v pozorovaných oblastech – dívka č. 4

Dílčí závěr: Dívka byla od počátku klidná a v dobré náladě. Četla plynule a bez chyb. Přečtený příběh převyprávěla samostatně. V oblasti čtení s porozuměním si byla jistá
a všechna slova vybrala správně bez většího přemýšlení. V psaném projevu se nevyskytovaly žádné chyby. V matematice chybovala spíše z nepozornosti, chyby si dokázala po upozornění sama opravit.

## Diskuze

Cílem empirické části předkládané diplomové práce bylo porovnat školní úspěšnost žáků ve vztahu k odkladu povinné školní docházky, tedy žáků absolvujících odklad povinné školní docházky na straně jedné a žáků, kteří odklad povinné školní docházky neabsolvovali, přičemž jim byl doporučován ze strany mateřské školy nebo pedagogicko-psychologické poradny, na straně druhé a následně ověřit, zda jsou žáci po absolvování odkladu povinné školní docházky úspěšnější než žáci, kteří odklad neabsolvovali.

Během šetření vyvstalo osm výzkumných otázek, na které jsme hledali odpověď a v této kapitole odprezentujeme výsledky šetření.

**1. Jsou žáci 2. ročníku základní školy po odkladu povinné školní docházky úspěšnější v oblasti reprodukce přečteného textu než žáci, kteří neabsolvovali odklad povinné školní docházky, přičemž jim byl doporučován?**

V oblasti reprodukce přečteného textu byli úspěšnější žáci s odkladem povinné školní docházky. Dva žáci, kteří absolvovali odklad povinné školní docházky, dokázali převyprávět příběh zcela samostatně, dva žáci reprodukovali příběh s dopomocí. Ani jeden žák bez odkladu povinné školní docházky, přičemž jim byl doporučován, nedokázal reprodukovat přečtený příběh ani s pomocí pokládaných otázek. Výsledky šetření jsou zaznamenány v tabulce.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **Žáci s odkladem povinné školní docházky** | **Žáci bez odkladu povinné školní docházky** |
| **Zvládá samostatně** | 2 | 0  |
| **Zvládá s dopomocí** | 2 | 0  |
| **Nezvládá** | 0 | 4 |

Tabulka č. 11: Porovnání úspěšnosti v oblasti reprodukce přečteného textu

**2. Jsou žáci 2. ročníku základní školy po odkladu povinné školní docházky úspěšnější v oblasti čtení s porozuměním než žáci, kteří neabsolvovali odklad povinné školní docházky, přičemž jim byl doporučován?**

V oblasti čtení s porozuměním byli úspěšnější žáci s odkladem povinné školní docházky. Všichni čtyři žáci, kteří absolvovali odklad povinné školní docházky, porozuměli čtenému příběhu a bez dopomoci dokázali doplnit správně vybraná slova z nabídky. Ze skupiny žáků bez odkladu povinné školní docházky, přičemž jim byl doporučován, to dokázali pouze dva žáci, jeden žák s dopomocí a jeden žák to nezvládl vůbec. Výsledky šetření jsou zaznamenány v tabulce.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **Žáci s odkladem povinné školní docházky** | **Žáci bez odkladu povinné školní docházky** |
| **Zvládá samostatně** | 4 | 2 |
| **Zvládá s dopomocí** | 0 | 1 |
| **Nezvládá** | 0 | 1 |

Tabulka č. 12: Porovnání úspěšnosti v oblasti čtení s porozuměním

**3. Jsou žáci 2. ročníku základní školy po odkladu povinné školní docházky úspěšnější v oblasti přepisu textu z tištěné do písemné podoby než žáci, kteří neabsolvovali odklad povinné školní docházky, přičemž jim byl doporučován?**

V oblasti přepisu textu z tištěné do psané podoby byli úspěšnější žáci s odkladem povinné školní docházky. Dva žáci ze zmiňované skupiny přepsali text bez gramatických chyb, dva žáci si dokázali po upozornění chybu najít a opravit. Ze skupiny žáků bez odkladu povinné školní docházky zvládl samostatně bez chyb přepis textu jeden žák, jeden žák zvládl s dopomocí a po upozornění si chybu našel a opravil, dva žáci nezvládli vůbec. Výsledky šetření jsou zaznamenány v tabulce.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **Žáci s odkladem povinné školní docházky** | **Žáci bez odkladu povinné školní docházky** |
| **Zvládá samostatně** | 2 | 1 |
| **Zvládá s dopomocí** | 2 | 1 |
| **Nezvládá** | 0 | 2 |

Tabulka č. 13: Porovnání úspěšnosti v oblasti přepisu textu z tištěné do psané podoby

**4. Jsou žáci 2. ročníku základní školy po odkladu povinné školní docházky úspěšnější v oblasti psaní diktovaného textu než žáci, kteří neabsolvovali odklad povinné školní docházky, přičemž jim byl doporučován?**

V oblasti psaní diktovaného textu byli opět úspěšnější žáci, kteří absolvovali odklad povinné školní docházky. Dvě z pozorovaných dětí zvládlo napsat diktát bez gramatických chyb, dvě z pozorovaných dětí si dokázalo po upozornění chyby najít, opravit a správně zdůvodnit. Ze skupiny dětí bez odkladu povinné školní docházky samostatně nedokázalo bez chyb napsat ani jedno dítě, jedno dítě si dokázalo chyby po upozornění opravit a s dopomocí správně zdůvodnit, tři z těchto dětí nezvládlo diktát vůbec. Výsledky šetření uvádíme v tabulce.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **Žáci s odkladem povinné školní docházky** | **Žáci bez odkladu povinné školní docházky** |
| **Zvládá samostatně** | 2 | 0 |
| **Zvládá s dopomocí** | 2 | 1 |
| **Nezvládá** | 0 | 3 |

Tabulka č. 14: Porovnání úspěšnosti v oblasti psaní diktovaného textu

**5. Jsou žáci 2. ročníku základní školy po odkladu povinné školní docházky úspěšnější v oblasti vyjmenovávání číselné řady vzestupně a sestupně než žáci, kteří neabsolvovali odklad povinné školní docházky, přičemž jim byl doporučován?**

V oblasti vyjmenování číselné řady vzestupně a sestupně jsou úspěšnější žáci, kteří absolvovali odklad povinné školní docházky. Všechny čtyři pozorované děti zvládly úkol samostatně. Dva žáci bez odkladu povinné školní docházky zvládli úkol samostatně, dva žáci nezvládli vůbec. Výsledky šetření uvádíme v tabulce.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **Žáci s odkladem povinné školní docházky** | **Žáci bez odkladu povinné školní docházky** |
| **Zvládá samostatně** | 4 | 2 |
| **Zvládá s dopomocí** | 0 | 0 |
| **Nezvládá** | 0 | 2 |

Tabulka č. 15: Porovnání úspěšnosti v oblasti vyjmenování číselné řady

**6. Jsou žáci 2. ročníku základní školy po odkladu povinné školní docházky úspěšnější v oblasti rozkladu čísel s názornou oporou než žáci, kteří neabsolvovali odklad povinné školní docházky, přičemž jim byl doporučován?**

V oblasti rozkladu čísel s názornou oporou dokázali všichni čtyři pozorovaní žáci s odkladem povinné školní docházky vyřešit úkol samostatně. Samostatně zvládli vyřešit úkol dva žáci, kteří neabsolvovali odklad povinné školní docházky a dva žáci z této skupiny nezvládli úkol vyřešit vůbec. Výsledky šetření uvádíme v tabulce.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **Žáci s odkladem povinné školní docházky** | **Žáci bez odkladu povinné školní docházky** |
| **Zvládá samostatně** | 4 | 2 |
| **Zvládá s dopomocí** | 0 | 0 |
| **Nezvládá** | 0 | 2 |

Tabulka č. 16: Porovnání úspěšnosti v oblasti rozkladu čísel s názornou oporou

**7. Jsou žáci 2. ročníku základní školy po odkladu povinné školní docházky úspěšnější v oblasti rozkladu čísel bez názorné opory než žáci, kteří neabsolvovali odklad povinné školní docházky, přičemž jim byl doporučován?**

V oblasti rozkladu čísel bez názorné opory dokázali tři z pozorovaných žáků s odkladem povinné školní docházky vyřešit úkol samostatně. Jeden žák potřeboval předkreslit názornou oporu, poté úkol zvládl. Samostatně zvládli vyřešit úkol dva žáci, kteří neabsolvovali odklad povinné školní docházky a dva žáci z této skupiny nezvládli úkol vyřešit vůbec. Výsledky šetření uvádíme v tabulce.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **Žáci s odkladem povinné školní docházky** | **Žáci bez odkladu povinné školní docházky** |
| **Zvládá samostatně** | 3 | 2 |
| **Zvládá s dopomocí** | 1 | 0 |
| **Nezvládá** | 0 | 2 |

Tabulka č. 17: Porovnání úspěšnosti v oblasti rozkladu čísel bez názorné opory

**8. Jsou žáci 2. ročníku základní školy po odkladu povinné školní docházky úspěšnější v oblasti sčítání a odčítání než žáci, kteří neabsolvovali odklad povinné školní docházky, přičemž jim byl doporučován?**

V oblasti sčítání a odčítání přirozených čísel dokázali tři z pozorovaných žáků s odkladem povinné školní docházky vyřešit úkol samostatně a bez chyb. Jeden žák si po upozornění dokázal chyby opravit. Samostatně zvládli vyřešit úkol dva žáci, kteří neabsolvovali odklad povinné školní docházky a dva žáci z této skupiny nezvládli úkol vyřešit vůbec. Výsledky šetření uvádíme v tabulce.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **Žáci s odkladem povinné školní docházky** | **Žáci bez odkladu povinné školní docházky** |
| **Zvládá samostatně** | 3 | 2 |
| **Zvládá s dopomocí** | 1 | 0 |
| **Nezvládá** | 0 | 2 |

Tabulka č. 18: Porovnání úspěšnosti v oblasti sčítání a odčítání

Z analýzy dat vyplývá, že žáci, kteří absolvovali odklad povinné školní docházky, jsou úspěšnější ve všech sledovaných oblastech než žáci, kteří odklad povinné školní docházky neabsolvovali, přičemž jim byl doporučován. Výsledky šetření jsme zaznamenali v tabulce.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Sledovaná oblast** | **Žáci s odkladem povinné školní docházky** | **Žáci bez odkladu povinné školní docházky** |
|   | Zvládá samostatně | Zvládá s dopomocí | Nezvládá | Zvládá samostatně | Zvládá s dopomocí | Nezvládá |
| Reprodukce přečteného textu | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| Čtení s porozuměním | 4 | 0 | 0 | 2 | 1 | 1 |
| Přepis textu | 2 | 2 | 0 | 1 | 1 | 2 |
| Diktát | 2 | 2 | 0 | 0 | 1 | 3 |
| Vyjmenovávání číselné řady vzestupně a sestupně | 4 | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 |
| Rozklad čísel s názornou oporou | 4 | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 |
| Rozklad čísel bez názorné opory | 3 | 1 | 0 | 2 | 0 | 2 |
| Operace sčítání a odčítání | 3 | 1 | 0 | 2 | 0 | 2 |

Tabulka č. 19: Porovnání úspěšnosti žáků v návaznosti na odklad povinné školní docházky

V oblasti reprodukce přečteného textu byli úspěšnější žáci s odkladem povinné školní docházky, dva tito žáci dokázali text po přečtení samostatně reprodukovat, dva žáci ze zmiňované první skupiny dokázali příběh reprodukovat s dopomocí pokládaných otázek. Ze skupiny žáků bez odkladu povinné školní docházky nezvládl text reprodukovat ani jeden žák.

V pozorované oblasti čtení s porozuměním žáci četli potichu a vybírali ze tří slov v nabídce jen to jediné správné. V této oblasti všichni čtyři žáci s odkladem povinné školní docházky dokázali úkol vypracovat samostatně bez chyb. Ze skupiny žáků bez odkladu povinné školní docházky dokázali úkol samostatně vypracovat dva žáci, jeden žák si dokázal po doptání chyby sám opravit a jeden vybral z nabídky většinu slov špatně. Z výše uvedeného vyplývá, že i v této oblasti jsou úspěšnější žáci, kteří absolvovali odklad povinné školní docházky.

V oblasti přepisu textu byli také úspěšnější žáci s odkladem povinné školní docházky. Dva žáci přepsali text na poprvé bez chyb, dva žáci si po upozornění chyby dokázali sami najít a opravit. Ze skupiny žáků bez odkladu tento úkol bez chyb splnil pouze jeden žák, jeden žák si dokázal chyby najít a opravit a dva žáci přepsali text se spoustou chyb a nedokázali je ani opravit.

Při diktátu žáci s odkladem povinné školní docházky dopadli stejně jako v oblasti přepisu textu. Ze skupiny žáků bez odkladu povinné školní docházky nedokázal diktát bez chyb napsat ani jeden žák. Jeden žák po upozornění chyby opravil a správně zdůvodnil, dva žáci nedokázali ani po upozornění správně zdůvodnit gramatické jevy.

Matematické schopnosti mají pozorovaní žáci bez odkladu povinné školní docházky lepší než písařské nebo čtenářské, avšak i v této oblasti dopadli lépe a jsou úspěšnější žáci s odkladem povinné školní docházky. Vyjmenovávání vzestupné a sestupné řady nedělá žákům s odkladem povinné školní docházky žádný problém, při rozkladu čísel s názornou oporou také všechny čtyři děti reagovaly správně. Rozklad čísel bez názorné opory dělal problém jednomu žákovi, ale sám si poradil a názornou oporu si předkreslil. V oblasti sčítání a odčítání tři žáci s odkladem povinné školní docházky dokázali všechny příklady spočítat bez chyb, jeden žák si chyby po upozornění opravil. Ve všech pozorovaných matematických oblastech dva žáci bez odkladu povinné školní docházky zvládli úkol samostatně a dva žáci bez odkladu povinné školní docházky nezvládli tento úkol vůbec, což zřejmě vyplývá z důvodů, pro které jim byl doporučován odklad povinné školní docházky. U dvou pozorovaných žáků, kteří odklad neabsolvovali, přičemž jim byl doporučován, se rodiče rozhodli o odklad povinné školní docházky nepožádat právě z důvodu dobrých matematických schopností.

# Závěr

Předkládaná diplomová práce se zabývá úspěšností žáků primární školy v návaznosti na odklad povinné školní docházky.

Diplomová práce se skládá ze dvou částí, z části teoretické a části empirické. Teoretické části jsou věnovány tři kapitoly. První kapitola diplomové práce se zabývá charakteristikou dítěte předškolního a mladšího školního věku z pohledu vývojové psychologie. Pro úspěšný start ve škole je důležitý dostatečný tělesný a motorický vývoj dítěte. Neméně důležitý je vývoj poznávacích funkcí dítěte a vývoj v oblasti emoční
a sociální. Se správným vývojem dítěte souvisí školní zralost a školní připravenost. Aby bylo dítě ve škole úspěšné, je nutné, aby bylo dostatečně zralé a připravené ve všech oblastech. V druhé kapitole této diplomové práce je blíže pojednáno o vstupu dítěte do základní školy, jsou zde charakterizovány pojmy školní zralost a školní připravenost včetně jejího posuzování. Konec této kapitoly je věnován právnímu rámci vstupu do základní školy, tedy zápisu k povinné školní docházce a odkladům povinné školní docházky včetně nastínění dalších možných intervenčních postupů k vyrovnání vývoje a školní připravenosti, které mají dopomoci k následnému úspěšnému zaškolování dítěte. Poslední kapitola teoretické části se zabývá vymezením pojmu školní úspěšnost, faktory ovlivňujícími školní úspěšnost
a možnými příčinami školní neúspěšnosti.

Cílem předkládané diplomové práce bylo porovnat školní úspěšnost žáků ve vztahu k odkladu povinné školní docházky, tedy žáků absolvujících odklad povinné školní docházky na straně jedné a žáků, kteří odklad povinné školní docházky neabsolvovali, přičemž jim byl doporučován ze strany mateřské školy nebo pedagogicko-psychologické poradny, na straně druhé a následně ověřit, zda jsou žáci po absolvování odkladu povinné školní docházky úspěšnější než žáci, kteří odklad neabsolvovali. Školní úspěšnost vnímáme jako pozitivní hodnocení žáka ze strany učitele v rámci učebního procesu. Zaměřili jsme se proto na porovnání úspěšnosti vybraných skupin žáků ve třech oblastech, a to v oblasti čtení, psaní a matematických dovedností.

Jako výzkumný soubor byly vybrány dvě skupiny žáků druhého ročníku základní školy. Jedna skupina byla složena ze čtyř žáků, kteří absolvovali odklad povinné školní docházky, druhá skupina byla složena ze čtyř žáků, kteří odklad povinné školní docházky neabsolvovali, přičemž jim byl doporučován.

Ve výzkumném šetření jsme dospěli k závěru, že žáci absolvující odklad povinné školní docházky jsou úspěšnější ve všech pozorovaných oblastech než žáci, kteří nastoupili do základní školy předčasně.

# Seznam použité literatury:

ALLEN, K. Eileen a Lynn R. MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-614-4.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press, 2010. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-251-2569-4.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a tým pracovníků PPP Brno, *Diagnostika matematických schopností a dovedností,* Brno: Pedagogicko-psychologická poradna, 2017. Varianta pro pedagogy škol a školní poradenská pracoviště, 1. a 2. ročník

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a tým pracovníků PPP Brno, *Diagnostika schopností a dovedností v oblasti čtení a psaní,* Brno: Pedagogicko-psychologická poradna, 2017. Varianta pro pedagogy škol a školní poradenská pracoviště, 1. a 2. ročník

ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-x.

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

FASNEROVÁ, Martina. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada, 2018. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0289-1.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 4. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0741-2.

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

HELUS, Zdeněk. *Psychologie školní úspěšnosti žáků,* SPN, Praha, 1979,Knižnice psychologické literatury

HELUS, Zdeněk. *Psychologie pro střední školy*. Vyd. 3. Praha: Fortuna, 2003. ISBN 80-7168-876-2.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1168-3.

HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. Knižnice psychologické literatury.

HRABAL, Vladimír. *Pedagogickopsychologická diagnostika žáka*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. Knižnice psychologické literatury. ISBN 80-04-22149-1.

HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN isbn80-246-0436-1.

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

KEOGH, Barbara K. *Temperament ve třídě*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1504-9.

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

KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996. ISBN 80-85867-94-X.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6.

KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2433-1.

KREISLOVÁ, Zdenka. *Krok za krokem 1. třídou: školní zralost, spolupráce s rodiči, učíme se číst a psát, nápady pro celý rok*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2038-8.

KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie: celostátní vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických a pedagogických fakult studijních oborů učitelství a studijního oboru psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).

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

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. Třetí, upravené vydání (ve Vyšehradu první). Praha: Vyšehrad, 2017. ISBN 978-80-7429-797-7.

PAULÍNOVÁ, Lea a Lenka NEUMANNOVÁ. *Psychologie pro Tebe*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Informatorium, 2008. ISBN 978-80-7333-068-2.

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

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.

SPÁČILOVÁ, Hana. *Pedagogická diagnostika v primární škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2264-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie osobnosti*. V Praze: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1832-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN isbn978-80-246-2153-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.

Zákon 561/2004 Sb. (online). Dostupný z https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-25-8-2020

# Seznam tabulek

Tabulka č. 1 – Věková tabulka chlapců

Tabulka č. 2 – Věková tabulka dívek

Tabulka č. 3 – Dosažená úroveň výsledků v pozorovaných oblastech – chlapec 1

Tabulka č. 4 – Dosažená úroveň výsledků v pozorovaných oblastech – chlapec 2

Tabulka č. 5 – Dosažená úroveň výsledků v pozorovaných oblastech – dívka 1

Tabulka č. 6 – Dosažená úroveň výsledků v pozorovaných oblastech – dívka 2

Tabulka č. 7 – Dosažená úroveň výsledků v pozorovaných oblastech – chlapec 3

Tabulka č. 8 – Dosažená úroveň výsledků v pozorovaných oblastech – chlapec 4

Tabulka č. 9 – Dosažená úroveň výsledků v pozorovaných oblastech – dívka 3

Tabulka č. 10 – Dosažená úroveň výsledků v pozorovaných oblastech – dívka 4

Tabulka č. 11 – Porovnání úspěšnosti v oblasti reprodukce přečteného textu

Tabulka č. 12 – Porovnání úspěšnosti v oblasti čtení s porozuměním

Tabulka č. 13 – Porovnání úspěšnosti v oblasti přepisu textu z tištěné do psané podoby

Tabulka č. 14 – Porovnání úspěšnosti v oblasti psaní diktovaného textu

Tabulka č. 15 – Porovnání úspěšnosti v oblasti vyjmenování číselné řady

Tabulka č. 16 – Porovnání úspěšnosti v oblasti rozkladu čísel s názornou oporou

Tabulka č. 17 – Porovnání úspěšnosti v oblasti rozkladu čísel bez názorné opory

Tabulka č. 18 – Porovnání úspěšnosti v oblasti sčítání a odčítání

Tabulka č. 19 – Porovnání úspěšnosti žáků v návaznosti na odklad

# Seznam grafů

Graf č. 1 - Charakteristika výzkumného souboru dle absolvovaného odkladu povinné školní docházky

# Seznam příloh

Příloha č. 1 – Informovaný souhlas

Příloha č. 2 – Čtení s reprodukcí

Příloha č. 3 – Čtení s porozuměním

Příloha č. 4 – Přepis textu

Příloha č. 5 – Diktát

Příloha č. 6 – Operace s číselnými řadami

Příloha č. 7 – Rozklad čísel

Příloha č. 8 – Operace sčítání a odčítání

**Příloha č. 1**

**Informovaný souhlas:**

Vážení rodiče,

obracím se na Vás s žádostí o spolupráci na výzkumné části mé diplomové práce.

Jsem studentka Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, zároveň učím Vaše děti v pracovních činnostech a tělesné výchově. Studuji obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy a píšu diplomovou práci s názvem Úspěšnost žáků primární školy v návaznosti na odklad školní docházky. Ke své práci potřebuji materiály Vašich dětí, jedná se o vypracování úkolů do pozorovaných oblastí. Tyto úkony budou probíhat po dohodě s třídní učitelkou v takovém čase, aby dětem nebyla omezena běžná výuka, zároveň však během výuky.

Materiály budou sloužit výhradně ke studijním potřebám, nikde nebudou zveřejněny ani vypracované materiály, ani jméno Vašeho dítěte. Celý výzkum bude tedy probíhat anonymně.

S pozdravem,

Veronika Otáhalová

*Souhlasím s tím, aby se můj syn/moje dcera ……………………………………… narozen/a………………………… zúčastnil/a výzkumu Úspěšnost žáků primární školy v návaznosti na odklad školní docházky, pro účely vypracování diplomové práce na UP Olomouc.*

*Dne…………………………….*

*Podpis zákonného zástupce ………………………………………….*

**Příloha č. 2**

|  |  |
| --- | --- |
| **Jméno:** | **Čtení s reprodukcí****2. ročník** |

**Hříbátko**

Malý osmiletý chlapec Adam stál u okna a upřeně sledoval silnici vedoucí k jejich domu. Za chvíli by se mělo objevit tatínkovo auto s přívěsem na koně. Dům u lesa, ve kterém Adam bydlel se svými rodiči, babičkou a dědečkem byl velký a krásný. Ale ještě krásnější byla nově postavená stáj, která byla nachystaná pro nového člena rodiny, pro Adamova kamaráda. Konečně Adam zahlédl u lesa auto, jak se blíží k domu. Rychle vyběhl na příjezdovou cestu. Koutkem oka viděl i dědečka, jak vychází ze dveří za ním. Auto zastavilo, tatínek s dědečkem sklopili dveře od přívěsu a Adam uviděl konečně Atesu v celé její kráse. Nádherné hříbě zlatavé barvy s bílou hřívou a ocasem, s úžasnýma očima čokoládové barvy. Tatínek jí nasadil ohlávku a opatrně ji vyvedl z přívěsu. Vtom se stal ten zázrak. Kobylka Atesa, která ochotně sešla z přívěsu vedle tatínka, se zastavila, pootočila hlavu směrem k Adamovi a upřeně se na něho zadívala. Oba najednou cítili podivnou sílu, která přechází z jednoho na druhého. Adam jako by uslyšel lidský hlas, kterým k němu kobylka promluvila: „Budu tě poslouchat a do konce svého života milovat. A teď to prosím slib ty mně.“ Náhle Adam uslyšel sám sebe, jak z něho plynou slova slibu: „Budu ti dobrým a laskavým pánem, věrným přítelem.“ Uvědomil si, že mohou jeden druhému důvěřovat, že Atesu neopustí ani ona jeho a začal se těšit na všechna velká dobrodružství, která je čekají.

Technika čtení: hláskuje – slabikuje – domýšlí slova – čte plynule

Reprodukce: samostatně – s dopomocí – rámcová – nepřesnosti – bez reprodukce

**Příloha č. 3**

*Čtení s porozuměním*

**Jméno:**

**ZIMA**

Když napadl bílý (líh, sníh, dík), čekaly děti na konec (vody, škody, školy), aby mohly jít společně (plavat, tankovat, sáňkovat). Když zvonění ohlásilo konec (léta, rodiny, hodiny), poskládaly si do aktovky všechny knihy a (talíře, sešity, sekery) a utíkaly se převléct domů do teplého (skafandru, plavek, oblečení). Nezapomněly ani na své povinnosti a ještě před (dálavou, pálavou, zábavou) si napsaly všechny domácí (úbory, úkoly, úryvky). Jana se nezapomněla stavit pro svého (nepřítele, dědečka, kamaráda), se kterým sedí ve škole v jedné (polici, lavici, stanici). Společně tahali za sebou (kola, auta, sáňky) do kopce a společně jeli i z kopce (nahoru, domů, dolů). Když byl večer a na obloze místo slunce začal vykukoval bílý (prsten, měšec, měsíc), utíkali oba kamarádi domů. Doma Jana pomohla mamince (postavit, obalit, uvařit) večeři. Poté nachystala na stůl talíře a (příhody, přírody, příbory). Po večeři si kartáčkem umyla (duby, zuby, zámky), aby je měla (čiré, černé, čisté). Oblékla si noční (boty, svetr, košili) a ulehla do (pece, krabice, postele). Maminka jí popřála dobrou (moc, noc, ráno). Než (usnula, utonula, uplavala), přečetla si kousek své oblíbené knížky. Po zhasnutí (lampičky, kapličky, lavičky) se ocitla v říši (klů, snů, dnů).

Počet všech řešených závorek:

Počet chybně řešených závorek:

Počet správně řešených závorek:

**Příloha č. 4**

*Přepis textu* Jméno:

Druhým pracovním dnem v týdnu je úterý.

Střechy domů červeně září.

Závodnice zvítězila ve skoku do výšky.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**Příloha č. 5**

*Diktát:*

V lese je ticho.

Máme rádi čokoládové sušenky.

Dáša vede pejska na vodítku.

S kamarády často závodíme.

Budík potichu tiká.

**Příloha č. 6**



**Příloha č. 7**



**Příloha č. 8**





**ANOTACE**

|  |  |
| --- | --- |
| **Jméno a příjmení:** | Veronika Otáhalová |
| **Katedra:** | Ústav pedagogiky a sociálních studií |
| **Vedoucí práce:** | Doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D. |
| **Rok obhajoby:** | 2021 |
|  |  |
| **Název práce:** | Úspěšnost žáků primární školy v návaznosti na odklad školní docházky |
| **Název v angličtině:** | Success of primary school pupils in connection with postponement of school attendance |
| **Anotace práce:** | Diplomová práce je zaměřena na porovnání žáků druhého ročníku základní školy v návaznosti na odklad povinné školní docházky. Jedná se tedy o porovnání úspěšnosti dětí absolvujících odklad povinné školní docházky s úspěšností dětí, které odklad povinné školní docházky neabsolvovaly, přičemž jim byl doporučován. Teoretická část se zaměřuje na charakteristiku dítěte předškolního a mladšího školního věku, na charakteristiku školní zralosti a připravenosti, na vstup do školy a charakteristiku školní úspěšnosti, faktory školní úspěšnosti a příčiny školní neúspěšnosti. Součástí empirické části je kvalitativní výzkum, který porovnává úspěšnost žáků druhého ročníku vzhledem k odkladu povinné školní docházky v oblastech čtení, psaní a matematických dovedností s ohledem na učební plány školy. |
| **Klíčová slova:** | předškolní věk, mladší školní věk, školní zralost, školní připravenost, vstup dítěte do základní školy, odklad povinné školní docházky, školní úspěšnost  |
| **Anotace v angličtině:** | The focus of this diploma thesis is a comparison of pupils in the second grade of primary school in connection with the postponement of compulsory schooling attendance. It is therefore a comparison of the success of children completing the postponement of compulsory school attendance with the success of children who did not complete the postponement of the compulsory school attendance, even though it was recommended. The theoretical part focuses on characteristics of children of preschool and early school age, on the characteristics of school maturity and readiness, on entering the school and characteristic of success in school, factors of school success, and the reasons for school failure. Qualitative research is part of the empirical part of the thesis, which compares the success of pupils in the second grade in regard to their postponement of compulsory schooling in reading, writing, and mathematical skills with respect to the school curriculum. |
| **Klíčová slova v angličtině:** | preschool age, early school age, school maturity, school readiness, child’s entry into primary school, postponement of compulsory school attendance, school success |
| **Přílohy vázané v práci:** | **Příloha č. 1** – Informovaný souhlas**Příloha č. 2** – Čtení s reprodukcí**Příloha č. 3** – Čtení s porozuměním**Příloha č. 4** – Přepis textu**Příloha č. 5** – Diktát**Příloha č. 6** – Číselné řady**Příloha č. 7** – Rozklad čísel**Příloha č. 8** – Operace sčítání a odčítání8 stran |
| **Rozsah práce:** | 78 stran |
| **Jazyk práce:** | český |