

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

Bakalářská práce

Barbora Habrdová

Připravenost dítěte pro vstup do 1. třídy základní školy

Olomouc 2022

vedoucí práce: **PhDr. Kristýna Balátová, Ph. D.**

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně a použila jsem prameny uvedené v seznamu literatury.

Olomouc 2022

.....

Barbora Habrdová

Poděkování

Děkuji své vedoucí bakalářské práce paní PhDr. Kristýně Balátové, Ph.D. za ochotu, pomoc a cenné rady při zpracování práce. Děkuji také mému manželovi a nejbližší rodině za podporu v době studia.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá připraveností dítěte pro vstup do první třídy základní školy. V práci jsou vysvětleny základní pojmy vztahující se k oblasti předškolní výchovy a vzdělávání v rámci České republiky, kdy jsou vysvětleny základní pojmy vymezující dítě předškolního věku, diagnostika školní zralosti a definice školní připravenosti. Rozebrány jsou také významné faktory ovlivňující školní zralost a připravenost. Dále jsou popsána jednotlivá školská poradenská zařízení, ať už se jedná o pedagogicko-psychologické poradny, anebo o speciální pedagogická centra, spolu s těmito centry je nastíněna i otázka odkladu povinné školní docházky. Okrajově je představen také diagnostický nástroj iSophi, jež je nástrojem pro pedagogickou diagnostiku školní připravenosti dítěte.

Praktická část práce je zaměřena na zjištění, zda je konkrétní vybraný vzorek dětí předškolního věku zralý a připraven na vstup do 1. třídy základní školy. Na základě výsledků šetření jsou navržena možná doporučení pro praxi.

Klíčová slova: školní zralost, diagnostika školní zralosti, školní připravenost, rámcový vzdělávací program.

Annotation:

The bachelor thesis deals with the child's readiness for entering the first grade of primary school. The thesis explains the basic concepts related to the field of preschool education in the Czech Republic, where the basic concepts defining a preschool child, the diagnosis of school maturity and the definition of school readiness are explained. Significant factors affecting school maturity and readiness are also discussed. Furthermore, the various school counselling centres are described, whether they are pedagogical-psychological counselling centres or special education centres, and the issue of postponement of compulsory schooling is outlined together with these centres. The iSophi diagnostic tool, which is a tool for pedagogical diagnosis of a child's school readiness, is also introduced.

The practical part of the thesis focuses on determining whether a specific sample of preschool children is mature and ready to enter the first grade of primary school. Based on the results of the investigation, possible recommendations for practice are suggested.

Key words: school maturity, school maturity diagnostics, school readiness, curriculum framework.

OBSAH

| | |
|---|----|
| Úvod a cíl práce | 6 |
| 1 ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST | 7 |
| 1.1. Předškolní věk | 7 |
| 1.2. Školní zralost..... | 9 |
| 1.3. Diagnostika školní zralosti | 13 |
| 1.4. Školní připravenost | 15 |
| 1.5. Systém předškolního vzdělávání v České republice | 17 |
| 1.5.1. Veřejné mateřské školy | 18 |
| 1.5.2. Soukromé a církevní mateřské školy..... | 19 |
| 1.5.3. Alternativní typy předškolních zařízení | 20 |
| 1.5.4. Děti cizinců v českých mateřských školách | 23 |
| 1.6. Rámcový vzdělávací program | 24 |
| 2 ŠKOLSKÁ PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ..... | 28 |
| 3 ODKLAD ŠKOLNÍ DOCHÁZKY | 31 |
| 4 DIAGNOSTICKÝ NÁSTROJ ISOPHI..... | 33 |
| 5 PRAKTICKÁ ČÁST | 35 |
| 5.1. Vymezení cílů a stanovení metody pro vyhodnocení..... | 35 |
| 5.1.1. Cíl práce..... | 35 |
| 5.1.2. Metodologie..... | 36 |
| 5.1.3. Výzkumné otázky | 36 |
| 5.2. Případové studie | 37 |
| 5.2.1. Vyhodnocení výsledků..... | 42 |
| 5.3. Shrnutí výsledků a doporučení pro praxi | 43 |
| 5.3.1. Zodpovězení výzkumných otázek | 47 |
| 5.3.2. Dílčí závěr a doporučení..... | 48 |
| Závěr..... | 49 |
| Seznam použité literatury: | 50 |

Úvod a cíl práce

Hlavní pozornost bakalářské práce je upnuta na vymezení a charakteristiku základních pojmů v oblasti předškolního vzdělávání. Těmito základními pojmy jsou školní zralost a připravenost. Jedná se o klíčové kompetence, které si děti postupně osvojují od doby, kdy přijdou na svět. Před nástupem dětí do školních vzdělávacích zařízení hraje hlavní roli v rozvoji a osvojování si těchto klíčových kompetencí především rodina, ve které dítě vyrůstá. V rodině si děti osvojují základní návyky, učí se novým dovednostem a role rodiny je podstatným faktorem v rozvoji dítěte. Za další významný prvek, který pomáhá genezi dětské osobnosti, považuje Matějček (2005) mateřskou školu, do které dochází většina dětí předškolního věku. Role mateřské školy je oproti rodinnému prostředí dost odlišná. Děti se poprvé setkávají pravidelně se svými vrstevníky, učí se novým sociálním vztahům, učí se rovněž akceptovat i nové autority, kterými jsou pro ně postavy učitelů a učitelek v mateřské škole, lze tedy říci, že tato instituce má podstatný podíl na rozvoji dětí, ať už se jedná o jejich fyzický, psychický, či sociální rozvoj. Pokud rozvoj dětí neodpovídá potřebným požadavkům, je mnohdy na místě zvážení, zda není pro dítě lepší realizovat odklad povinné školní docházky. V tomto hrají podstatnou roli i samotní rodiče, kteří spolu s dítětem navštíví příslušnou pedagogicko-psychologickou poradnu. Výstupem z takové návštěvy jsou doporučení a finální slovo v tomto rozhodování o odkladu povinné školní docházky má dle Pešové a Šamalíka (2006) samotný rodič. Ten musí zvážit, zda takový roční odklad dítěti pomůže, a ono bude schopno „dohnat“ své zaostávající oblasti v rámci školní připravenosti a zralosti.

V teoretické části práce jsou vysvětleny základní pojmy vztahující se k oblasti předškolní výchovy a vzdělávání v rámci České republiky, rovněž je popsán systém předškolního vzdělávání v České republice. Jedná se o základní pojmy vymezující dítě předškolního věku, diagnostiku školní zralosti a definici školní připravenosti. Rozebrány jsou také významné faktory ovlivňující školní zralost a připravenost. Dále je popsán postup diagnostiky a vyšetření školní zralosti v pedagogicko-psychologické poradně a s tím spojený odklad školní docházky. V práci je představen rovněž i diagnostický nástroj iSophi, jež je novým nástrojem pro pedagogickou diagnostiku školní připravenosti dítěte.

Praktická část práce je zaměřena na zjištění, zda je konkrétní vybraný vzorek dětí předškolního věku zralý a připraven na vstup do 1. třídy základní školy. Na základě výsledků šetření jsou navržena možná doporučení pro praxi.

1 ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST

1.1. Předškolní věk

Langmeier a Krejčířová (2006) z hlediska vývojově psychologického vymezují předškolní věk dětí, jako „obdobím mateřské školy“. Na tomto pojetí však nelze poukazovat ze sta procent, protože ne všechny děti chodí do mateřské školy a na druhou stranu v tomto vývojovém období dětí stále převládá významný vliv rodiny na formování jejich osobnostních rysů. Zde se u dětí akceleruje jejich motorický vývoj, který je úzce spjatý s jejich zručností. Toto se především spojuje s genezí dětské kresby. Jako další významný vývojový rys je progres v řeči během tohoto období, který se dostává až do takové pozice, že jsou děti za pomoci řeči schopné regulovat své chování. Jako druhá oblast, která se v tomto předškolním věku dětí v oblasti jejich vývoje psychiky prudce rozvíjí, je jejich socializace. Tento proces je spojen ze tří oblastí, a to: vývoj sociální reaktivity, který znamená rozvoj diferencovaných emočních vztahů k jedincům z blízkého a vzdáleného okolí. Další oblast socializace je vývoj sociální kontroly, což znamená, vytváření vlastních norem chování, které jedinci přebírají především ze strany svých rodičů. Jako poslední oblast rozvoje socializace dětí je zmíněno osvojování sociálních rolí, neboli přisvojení si adekvátních vzorců chování, které jsou od těchto předškolních jedinců očekávány.

Z hlediska vývojové psychologie dětí předškolního věku poukazují Doňková a Novotný (2009) na příkladnou komparaci několika hlavních vývojových teorií. Zde poukazují na psychologa Sigmunda Freuda a jeho teorii sexuálních vývoje. Předškolní období dětí vymezuje Freud jako tzv. falické období. Toto období se spojeno větším zájmem o uspokojování genitálních oblastí. Děti se začínají zajímat o sexuální diferenciaci mezi dívkami a chlapci. V tomto období se u dětí i částečně mění jejich vztah k rodičům, kteří jsou stejného pohlaví. Děti vůči nim pociťují zášť s rivalitou.

Jako další významná psychologická teorie dle Doňkové a Novotného (2009) je ta, která poukazuje na děti předškolního věku, je ta od E. Eriksona, známá jako teorie psychosociálního vývoje. Erikson rozdělil vývoj člověka do osmi oblastí – věků. Člověk na každém tomto vývojovém věku řeší určité dilema dvou protichůdných oblastí, a po jejich vyřešení postupuje na další vývojový stupeň. Děti ve věku do 1 roku života spadají do věku orálního a základním dilematem je pro ně důvěra s nedůvěrou. V období od 1 do 3 let věku dětí je období označeno jako muskulárně – anální. Zde je rozporem pro jedince jeho autonomie a stud. Období předškolního věku mezi 3 a 6 lety dítěte označil za pohybově-

genitální období. V tomto časovém úseku je řešena iniciativa dětí v protikladu s jejich pocitem viny.

Za poslední z vybraných psychologicko-vývojových teorií je popsána od J. Piageta. Tato se zabývá kognitivním vývojem jedinců. Autoři poukazují na to, že toto období je nazýváno též obdobím symbolického, nebo předoperačního myšlení. V tomto období se u dětí dynamicky rozvíjí řeč, tvorba představ, děti jsou ovlivňovány vnějším světem a jejich myšlení je spíše egocentrické.

Po pohledu na předškolní věk dětí z hlediska vývojově-psychologického je dále zapotřebí poukázat i na další definice tohoto období věku dětí. Klindová (1974) uvádí, že za předškolní věk dítěte lze považovat období jeho věku v rozmezí od dosažení 3 let do jeho školního věku, tj. věku, kdy jde do školy, což můžeme vymežit v podmínkách České republiky jako dosažení věku 6 až 7 let. Počátečním mezníkem dětí předškolního věku je tvorba a vývoj samotného uvědomění sebe sama ze strany dítěte, tento rozvoj je spojen s předškolním věkem dětí. Výchozím bodem tohoto období je vstup dítěte do mateřské školy.

Období od vstupu do mateřské školy je podle Šimíčkové a Čížkové (2010) rovněž spojeno i s probíhající genézí pohyblivosti dítěte. S postupem času se vyvíjí a zdokonaluje hrubá dětská motorika, která se dle autorky během tohoto období stává zautomatizovanou. Dále autorka mluví i o rozvoji dětských pohybových vzorců v oblasti sportu, jako např. běhu, skákání, běhu v terénu, či chůzi po schodech. Šimíčková a Čížková (2010, s. 75) dále uvádí, že: „rozvoj jemné motoriky umožňuje dětem manipulaci s tužkou, nůžkami, jezení příborem, házení a chytání míče a rozvoj manuální zručnosti“.

To, že předškolní věk je důležitý i z pohledu vlády naší země je zcela jistě prokázáno např. tím, že dle Kořátkové (2008) je předškolní věk vymezen sice od 3 do 5 (výjimečně 6) let věku dítěte, ale pro stát je zde spojitost i s vymezením věku do 3 let dítěte, kdy je poskytována tzv. rodičovská dovolená, která je spojená s pobíráním určitého příspěvku. Tento příspěvek má sloužit matce, případně otci právě k tomu, aby do tohoto věku dítěte se o něj mohl starat a dát mu potřebnou – základní péči.

Toto má dle autorky Česká republika jako svojí velkou konkurenční výhodu oproti některým evropským státům, např. v Irsku je rodičovská dovolená jen půl roku. Předškolní věk je velice důležitý pro citové a vztahové ukotvení dítěte. Tím je myšleno převážně to, že pokud má dítě silné rodinné zázemí s pevnými citovými vazbami, tak má daleko kvalitnější základ do života, oproti dítěti, které takové zázemí bohužel nemá.

Současný evropský pohled na rodinu je dle Kořátkové (2008) brán jako pohled na rodinu nukleární, tedy „jadernou“ - základní, tj. rodinu, ve které je základním prvkem matka, otec

a dítě, nebo děti. Jako důležitý prvek této rodiny je také to, že rodičovství je především v této nukleární rodinně plánované. Tyto rodiny se dle autorky až úzkostlivě starají o své děti a až s postupem času jim umožňují kontakt s okolním světem, či dalšími dětmi.

„S účinností od 1. 1. 2017 je předškolní vzdělávání od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky, povinné.“¹ To, že do předškolních zařízení nechodí v tomto věku 100% dětí, je dáno především zdravotními důvody dětí, je nutno podotknout, že se jedná o nízká procenta dětí. V takovém případě následuje pro děti odklad povinné školní docházky.

1.2. Školní zralost

Školní zralost lze chápat dle Kořátkové (2008) jako určitou schopnost jedince se zapojit do vyučování ve školském zařízení, což by mělo vycházet z jeho stavu fyzického vývoje, ze zdravotních a mentálních predispozic, tj. schopnost a úroveň vyjadřování, soustředění se a dále jeho aktivní pozornosti.

Školní zralost lze podle Vágnerové (2000) z psychologického hlediska vymezit tím způsobem, že je úzce spjata s rozvojem především centrální nervové soustavy (CNS). Takový pohled na zrání se úzce spojuje se změnou reakční doby dítěte, dále se zvýšením jeho emocionální stability a celkové odolnosti vůči zátěži. Nedostatečný rozvoj CNS funguje zpravidla jako určitá blokáce uplatnění intelektu dané osobnosti.

Mírně odlišné chápání pojmu školní zralost vymezuje ve svém díle Šulová (2014), která uvádí, že tento pojem navazuje na vídeňskou školu Ch. Bühlerové, ovšem dále poukazuje na to, že je tento pojem vymezen i v díle Jana Amose Komenského, konkrétně v díle Velká didaktika. Zralost tedy podle autorky je úzce spjata s biologickým aspektem v rámci procesu zrání osobnosti.

Dle Šulové (2014) je školní zralost označena jako souhrnný pojem pro fyzickou a psychickou připravenost jedince pro vstup do školského zařízení. Toto samotné vychází z předchozího vývoje dítěte. Školní zralost je předpokladem, proto, aby si dítě ve škole osvojilo základní návyky, které jsou od něj, jakožto od školáka očekávány. Mezi hlavní znaky školní zralosti dle téhož zdroje jsou označovány:

- fyzická zralost,
- smyslová a poznávací zralost,

¹ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. [online]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-3> [cit. 18.04.2022]

- sociálně – emoční zralost.

Fyzická zralost může být v tomto věku jedince různě, a mnohdy také je, individuální. Dle obecných předpokladů by dítě mělo být okolo 6 a ¼ roku věku zralé pro to, aby zvládlo povinnou školní docházku. Stejný zdroj rovněž odkazuje na to, jaké „by měly mít“ tyto předškolní děti tělesné dispozice. Dívky by v tomto věku měly mít dle „norem“ svoji výšku v rozmezí od 105 do 115 cm a vážit mezi 19 a 23 kg. Naproti tomu u chlapců by se jejich výška měla pohybovat v rozmezí od 110 do 118 cm a tělesná váha by se měla pohybovat v rozmezí mezi 17 – 22 kg. Toto měřítko je však pouze obecné, jelikož je zapotřebí vzít v úvahu různorodou genetickou dispozici těchto dětí, kterou převzali od svých rodičů, prarodičů. Má-li tedy dítě rodiče vysokého vzrůstu, tak je i u něj předpoklad, že zkrátka do těchto „obecných tabulek“ nezapadne, a že bude ve třídě vyčnívat, tedy co se týče v otázce vzrůstu.²

Fyzickou zralost spatřuje Šulová (2014) jako zralost somatickou, tedy jako zralost vývoje těla úměrnou věku dítěte. Uvádí, že před dovršením školního věku dítěte dochází k jeho rychlejšímu růstu a ke změně jeho proporcionality těla. Toto ukazuje na příkladu toho, že např. dítě menšího vzrůstu se slabší tělesnou stavbou může ve škole trpět více únavou, pocitem nedostatečnosti, či se cítit méněcenným vůči spolužákům s „lepší“ tělesnou stavbou. Stejně jako výše zmíněný článek, tak i Šulová uvedla, že je zapotřebí brát v potaz také hmotnost dítěte, jelikož dítě s nízkou tělesnou váhou může mít později potíže, které začínají např. v problematickém nošení školní brašny na zádech a konče potížemi např. při tělesné výchově, sportovních kroužcích, apod.

V otázce smyslové a poznávací zralosti hovoří Bednářová a Šmardová (2015) o tom, že sluch je jedním ze základních prostředků komunikace předškolních jedinců a přímo participuje na rozvoji řeči, což v důsledku ovlivňuje i abstraktní myšlení dětí. V předškolním období dochází u jedinců k diferenciaci samotných zvuků a prvků řeči. Děti jsou již schopny rozpoznat tzv. figuru a pozadí, což znamená, že jsou schopny zaměřit svoji pozornost na určitý zvuk, při čemž vyčlení odpadní zvuky. Předškolní jedinci také více naslouchají a jsou již schopny rozpoznat větší množství zvuků svého okolí, jako např. cvrlikot ptáků, štěkot psa, jízda vlaku, apod. Okolo 5. roku věku jsou již děti schopny vydělit jednotlivé hlásky. V souvislosti s tímto a také s tím, že děti jsou schopny rozlišit krátké a dlouhé hlásky se u nich postupně rozvine vnímání rytmu. Sluchové vjemy jsou pro předškolní děti v rámci jejich učení prioritním příjmovým smyslem. V otázce poznávací zralosti lze říci, že předškolní

² Školní zralost dítěte a vstup dítěte do 1. třídy. *Základní škola a mateřská škola Oty Pavla Buštěhrad* [online]. 11. září 2016. Dostupné z: <https://www.zsbustehrad.cz/zs/vychovne-poradenstvi/clanek.php?id=20> [cit. 20.03.2022]

děti žijí v přítomném čase, nerozlišují příliš minulost a budoucnost. S postupem času dokáží jedinci rozpoznat i vnímání časového sledu.

Předškolní věk dětí je úzce spojen i s rozvojem řeči. Řeč je velmi důležitým faktorem v rámci vzájemné komunikace mezi dětmi. Podle Průchy (2011) se z nepravidelné a přetržkovité řeči stává řeč plynulá a souvislá. Okolo čtyř let věku dětí obvykle mizí i jejich dětská „patlavost“. Věty, které předškolní děti utváří, jsou již delší a více rozvinuté. Děti již dokáží naslouchat povídkám jak samostatně, tak i v rámci dětských kolektivů. Rády si povídají především o svých zážitcích, které např. prožili o víkendu s rodiči. Rozšiřuje se také jejich znalost básniček a říkánek, které jsou schopny samostatně reprodukovat. V tomto období jsou děti často upovídáné, mají nutkání si neustále s někým, anebo samy se sebou povídat. Mohou se také začít vyskytovat první poruchy výslovnost, a to nám všem nejčastěji známá problematická výslovnost „r“ a „ř“.

V tomto věku dětí se podle Šulové (2014) rozvíjí a upevňuje jejich grafomotorika, tj. správné držení psacích potřeb, případně náprava vad držení. Spolu s grafomotorikou jde ruku v ruce i lateralita vývoje dětí, tj. dominance jedné ruky nad tou druhou, tj. stávají se z dětí leváci, či praváci.

Psychická zralost se podle Čížkové (2005) nejčastěji rozděluje na dvě části, a to na oblast rozumovou (kognitivní) a na oblast emocionálně-sociální (zralost osobnosti). Kognitivní zralostí dětí autorka míní tu oblast, která je stanovena vývojem poznávacích procesů dětí, mezi které patří především vnímání, pozornost, představivost, myšlení a řeč. Kognitivní úroveň dětí bývá ovlivněna nejen jejich vrozenými dispozicemi, ale rovněž i celým dosavadním průběhem dětského vývoje. Především je toto spjato s vlivem rodinného prostředí a výchovy. Autorka poukazuje na to, že je zapotřebí mít na mysli také rovnoměrnost geneze v jednotlivých oblastech dítěte, jako jsou např. vnímání času, rozvoj řeči, matematické představy, aj. Mohou se totiž vyskytovat jedinci, kteří v jedné, či několika oblastech mohou své vrstevníky předčít, např. umí číst a psát již před nástupem do základní školy.

Rodiče by si mohli mylně myslet, že jedinci, kteří jsou nadprůměrně rozvinutí v několika oblastech, by měli jít i dříve do základní školy. Je zapotřebí ale upozornit na to, že dítě musí být všestranně rozvinuté před vstupem do základní školy, aby v některých oblastech naopak, oproti jiným jedincům, nezaostávalo. Nejčastěji děti zaostávají v oblasti grafomotoriky. Na to, že je zapotřebí, aby předškolní dítě bylo vyvinuté po všech stránkách, poukazují rovněž i Bednářová a Šmardová (2010, s. 3): *„Některé děti mají dobré rozumové schopnosti, ale nezralou pouze jednu z oblastí. V tomto případě je vhodné dítě motivovat k činnostem, které podporují, rozvíjejí tuto oblast.“*

Jako druhou oblast psychické zralosti předškolních dětí spatřuje Čížková (2005) tzv. emocionálně-sociální zralost. Tento pojem můžeme znát také pod označením osobnostní zralosti. Ačkoliv je každý dětský jedinec jedinečný, k jeho úspěšnému zvládnutí nastoupení do základní školy je zapotřebí, aby splnil i vyzrálost v několika oblastech, jako je např.: vyzrálost osobnosti, vyvinutá emoční stabilita, sebeovládání jedince, odolnost vůči nezdaru. Velmi důležité je také to, aby byly děti schopné se odpoutat od rodiny a začlenit se tak do kolektivu vrstevníků, např. ve školce.

Významnou roli v této oblasti také hraje aktuální situace v rodině dítěte, ať už se může jednat např. o rozvod rodičů, nebo o úmrtí v rodině. Dítě by také mělo mít i dostatečně kladný postoj k učení. Zralost dětí v oblastí emocí je velmi významnou složkou školní zralosti a může ovlivnit dalekosáhle i výkony jedince. Toto tvrzení potvrzuje ve své publikaci i Spáčilová (2009, s. 65): „*Výsledky dlouholetých studií spojují úspěšnost jedince ve všech oblastech života s jeho tzv. emoční inteligencí. Její složky se rozvíjejí především v raném dětství a základní emoční výbavu si dítě nese do dalších období svého života.*“ Sociálně-emoční zralost z pohledu jiné autorky, např. Šulové (2014) jen jiné označení pro tu schopnost dítěte, kdy je schopné dodržovat pravidla určité společnosti.

Rozvoj zrakových vjemů u dětí je úzce spojen dle Tomáškové (2015) s rozlišováním barev a tvarů. Zde existuje celá řada činností, kterými toto rozpoznávání můžeme podpořit. Jedná se o různé tematické hry, např. na obchod, kdy prodejce se musí zrakem dobře orientovat v obchodě a zájemci – kupujícímu musí podat správné zboží dle jeho barvy a tvaru. V otázce zrakové diferenciaci tyto děti dokáží rozlišit od sebe podobně vypadající písmena, detaily na obrázcích. Pro oblast zrakové analýzy a syntézy autorka uvádí, že tento rozvoj zrakových dovedností je úzce spojen s chápáním celku a jeho součástí. Zde jsou vhodné k procvičování např. hry na bázi puzzle, kdy dítě musí správně doplnit chybějící dílky. Oblast zrakové paměti a její dostatečný vývoj je důležitý především v procesu čtení dětí, jelikož je úzce spjata se schopností vnímat znak a reprodukovat jej.

Velmi častým jevem u dětí předškolního věku může být i problematika vjemu figury a pozadí. Jedná se o tzv. výběrovost zrakového vnímání. Štefanovič (1976) orientaci na vjem figury a potlačení jejího okolí chápe jako zaměřenost vnímání. Vytáhnutí figury z oblasti pozadí nám umožní ji lépe vnímat. Tento vjem je o to silnější, čím více tento předmět kontrastuje s pozadím, např. svojí barvou, velikostí, apod.

Sluchové vnímání se rozvíjí dle Šulové (Šulová, 2014) dříve než optické vnímání. Vývoj sluchového vnímání je spojen ruku v ruce s vývojem ostřejšího vnímání a diferenciaci vjemů. Dítě vnímá vjemy nejprve v globálním hledisku a posléze se naučí rozlišovat

i jednotlivé prvky řeči, jako jsou např. slova, slabiky, hlásky, atd. Tento rozvoj dle autorky nastává u drtivé většiny dětí okolo věku 5 let. Pro zajímavost uvádí autorka poznatek, že rozvoj řeči je lokalizován v levé mozkové hemisféře, naproti tomu vjem hlásek zajišťuje zase pravá hemisféra mozku.

Podle Šulové (2014) je rozvoj pozornosti závislý u dětí na rozvoji jejich centrální nervové soustavy (CNS). Toto potvrzuje i Kutálková (2014, s. 138), která uvádí, že: *„zralost centrální nervové soustavy nemá nic společného s mírou inteligence, ta je dítěti dána od přírody. Pomalé vyžívání může znamenat jen to, že dítě je biologicky trochu mladší, než odpovídá datu v rodném listě.“* V předškolním věku je podle Vágnerové a Valentové (1992) u dětí ještě pozornost nezralá, orientovaná na krátkodobé období a je povrchního rázu. Hlavní roli hraje stále pozornost neúmyslná, děti jsou totiž velmi často upoutány něčím, co je neobvyklé a atraktivní.

Počátky jejich úmyslné pozornosti jsou dle autorky spojeny v tomto období především s hrou. V tomto období dochází ke zvyšování rychlosti, se kterou děti zpracovávají informace a dále se jim navyšuje i kapacita paměti. Toto je úzce spjato s rozvojem schopnosti selektivní a systematické pozornosti. V rámci věkového hlediska dětí se tento rozvoj pozornosti vztahuje na období mezi třemi a šesti lety věku dětí.

1.3. Diagnostika školní zralosti

Pojem diagnostika je vnímán jako vybraný pojem z oblasti pedagogické psychologie, přičemž jeho uživateli jsou jak učitelé, tak i vychovatelé, různí pedagogičtí pracovníci, zaměstnanci pedagogiko-psychologických poraden.

Diagnostikou rozumí Průcha (2000) tu činnost, kdy se zjišťuje de facto to, jaký je žák v aktuální etapě výchovy a vzdělávání a současně tímto i sdělíme, zda jsou tyto jeho vlastnosti v souladu s cíli výchovně vzdělávacích procesů. Na základě výstupů diagnostiky poté učitel a ostatní pedagogičtí pracovníci jsou schopni plánovat další kroky pro rozvoj jednotlivce.

Podle Průchy (2000) můžeme obdobné pojetí školní diagnostiky nalézt i u jiných autorů, pro příklad uvádí Mojžíška. Ten podle Průchy zastal ten názor, že by se pedagogická diagnostika neměla zabírat pouze žáky ve školských zařízeních, ale i dospělými jedinci. Podle autora je diagnostikování chápáno jako objasňování důvodů a podmínek individuálně zjištěné úrovně žáka, která byla dosažena za pomoci pedagogiko-výchovného působení. Pedagogická diagnostika by tedy neměla jen stroze zjišťovat, ale i hodnotit.

Pro určování stupně školní zralosti existuje podle mnohých odhadů v dnešní době okolo 30 testů, které se zaměřují na mnohé oblasti vývoje jedince, např. na jeho inteligenci,

projevy řeči, stupeň jemné motoriky, apod. Konkrétní poradenských psycholog – tj., osoba měřící tento stupeň, si posléze z této nabídky vybírá konkrétní test.

Matějček a Pokorná (1998) poukazují vybrané důvody, proč se realizují vyšetření psychické školní zralosti dětí před jejich vstupem do škol: chápání významu vzdělávání obyvatelstva jako „největší bohatství země“; vzdělávání každého jednotlivce předurčí jeho společenské postavení a uplatnění ve společnosti; na základě předešlých bodů vyplývají dle autorů i stoupající nároky na děti ve škole, což vede k tomu, že začátkem školního roku selže více dětí, na základě toho, že nejsou dostatečně připraveni.

Pro ilustraci uvádím vybrané metody diagnostiky školní zralosti dle Šulové (2014), která za první metodu označuje orientační test školní zralosti.

Šulová (2014, s. 96) uvádí, že „*ke screeningovému posouzení školní zralosti se používá česká verze Kernova testu, upravena Jiráskem, Orientační test školní zralosti. Tento test obsahuje tři úkoly: kresbu mužské postavy, napodobení psacího písma.*

Jako další metodu diagnostiky školní zralosti zmiňuje Šulová (2014) kresbu a grafomotorickou nápodobu. Zde se poukazuje na skutečnost, že v dětské kresbě přibývají detaily, roste její správnost a přesnost provedení. K samotnému hodnocení kresby se používají dle autorky různé kresebné metody, jako např.: kresba lidské postavy, napodobování psacího písma, apod. Dále považuje autorka za metodu diagnostiky i tzv. zkoušku laterality. Ta je odrazem přednostní dominance jedné z mozkových hemisfér spojena s přednostním používáním jednoho z párových orgánů (ruka, noha). Při testování se používá celá řada testů na rozlišení pravé/levé laterality.

Příklady vybraných dalších diagnostických metod dle Svobody a kol. (2001) mohou být následující:

- Vývojový test zrakového vnímání, který je určen pro děti v rozmezí 4 až 8 let. Tento test vychází ze stupňů zrakového vývoje, přičemž jeho základní tezí je to, že pro rozvinutí vyššího stupně, je potřebné, aby byl nejprve patřičně rozvinut nižší stupeň.
- Orientační test školní zralosti, který je zmíněn již výše a poukazuje na pohled autorky Šulové.
- Vinlandská škála sociální zralosti, tato se zaměřuje na sociální chování dětí v různých situacích.
- Obrázkovo-slovníková zkouška, kdy cílem této metody je na základě předložených obrázků zjistit, co tyto následně evokují v dětech.
- Reverzní test, který zkoumá připravenost dětí pro čtení.

- Test duševního obzoru a informovanosti – vypovídá o informovanosti dítěte, které je spojeno s jeho kvalitním rodinným zázemím
- Moseleyův test, který zkoumá stupeň sluchového vnímání na základě toho, zda dítě v určitých slovech slyší/neslyší určitou hlásku.

Dále lze použít i jiné testy na zjišťování úrovně školní zralosti, či inteligence, ale taxativní výčet se nám nepodaří obsáhnout nikdy, jelikož testy se mění, vyvíjí a neustále některé nové jejich typy přibývají, či stávající typy se upravují.

Jako zástupce novějších diagnostických metod můžeme označit ISOPHI diagnostiku. Pekarová & Švandová (2020) uvádí, že se jedná o systém diagnostického hodnocení školní zralosti, který vytvořily v rámci svého působení v psychologicko-pedagogickém centru STEP. Název této metody vychází z latinského slova „sophia“ – což znamená moudrost. K tomuto slovu byla ze strany autorek přidána hláska „i“, která charakterizuje moderní společnost. Cílem této metody je zhodnocení školní zralosti dětí ve věku mezi 3 a 7 lety věku. Systém ISOPHI diagnostiky je zaměřen na zkoumání školní zralosti v sedmi oblastech vývoje jedince, a to: audiopercepce, grafomotorika, matematické myšlení, prostorová orientace, vjem času, verbální myšlení a vizuální vnímáním. ISOPHI metoda využívá tři pilíře diagnostiky, a to: nástroj pro pedagogickou diagnostiku, která se provádí v mateřské škole, on-line dotazník pro rodiče, který je zaměřen na dovedností dětí a jako třetí pilíř je zmíněna screeningová aplikace, která se používá na tabletu nebo na počítači. Je tedy na plno využito potenciálu dětské hry. Tato metoda je uživatelsky velmi jednoduchá, a umožňuje zpracování přehledných výstupů

1.4. Školní připravenost

Koťátková (2014), školní připravenost definuje jako určitou způsobilost a situaci vývoje vědomostí, dovedností a návyků, prostřednictvím kterých je umožněno dítěti pokračovat v jeho vývoji za využití vzdělávání ve škole. Definice pojmu školní připravenost je uvedena v pedagogickém slovníku, kde ji Průcha a kol. (2003, s. 243) definuje jako: „*komplexní charakteristika, která zahrnuje jak úroveň biologického a psychického vývoje dítěte, tak dispozice utvářené na základě učení a vlivem konkrétního sociálního prostředí.*“

Lze tedy konstatovat, že pod pojmem školní připravenost si můžeme představit souhrn vnějších výchovných vlivů, které působí na dítě předškolního věku. Zásadní roli hraje rodina včetně jejího blízkého okolí, spolu s významnou rolí učitelů v mateřských školách.

Z hlediska připravenosti dětí k zahájení jejich školní docházky nejsou důležité podle Kohoutka (2006) jen podmínky školní zralosti a připravenosti, ale také platné zákony v České

republice. Právě v legislativním rámci je vydefinováno, kdy – v jakém věku, mohou děti nastupovat do základních škol v rámci zahájení jejich školní docházky. Na základní školu, do její první třídy jsou přijímány děti, které k 1. září aktuálního roku dovrší věk šesti let. Existuje i výjimka, a to u dětí, které věku 6 let dosáhnou do konce kalendářního roku, splňují podmínku školní zralosti a připravenosti a současně má škola pro tyto děti volnou kapacitu.

Pro celkové posouzení toho, zda je dítě schopno nastoupit do základního školství nelze dle Nádvoříkové (2017) a Kohoutka (2006) upřednostňovat žádný z pojmů, ať už se jedná o školní zralost, připravenost, anebo věk dítěte. Tyto aspekty jsou spolu úzce propojené a související. Splnění podmínky dosažení šesti let věku, který je stanoven legislativně, nemusí být sám o sobě zárukou toho, že dítě zvládne povinnosti ve škole bez větších problémů. Důležitějším kritériem pro vstup do základního školství je zaměřit se na stav rozvoje osobnosti dítěte, a to ve všech oblastech, které předurčují to, že zvládne bez větších obtíží své nastávající školní povinnosti.

Mezi základní posuzované charakteristiky školní připravenosti se řadí několik dílčích kritérií, které musí předškolní děti „zvládnout“ právě proto, aby jejich následný vstup do základního školství nebyl spojen s většími obtížemi, než je běžné.

Za první kritérium považujeme dle Kohoutka (2006) fyzickou připravenost. Zde je poukazováno především na přiměřený růst dítěte, jeho tělesnou výšku a hmotnost, a to především z toho důvodu, aby bez problému bylo dítě schopno nosit školní tašku. Jako další významný prvek fyzické připravenosti je odolnost dítěte vůči únavě. Unavitelnost jedince by ve školním věku měla být těžší než např. v mateřské škole, dítě by mělo vydržet vyučování bez nutnosti si jít spánku po obědě.

Kohout (2006) dále odkazuje na skutečnost, že děti v tomto věku postupně mění svůj dětský chrup na trvalý chrup. Rovněž se mění i fyzický vzhled dětí. Mnoho z nich v průběhu roku výrazně vyrostou do výšky. Zde autor odkazuje na tzv. filipínskou míru, což je určité měřítko připravenosti dětí po fyzické stránce, které je dosaženo, jestliže si jedince dosáhne rukou přes vzpřímenou hlavu na své ucho protější strany hlavy. Za důležitou součást fyzické připravenosti považuje Nádvoříková (2007) zdravotní stav dětí, který může mít vliv na následnou školní docházku. Autorka poukazuje na nutnou spolupráci mezi rodiči a dětskými lékaři, aby se vyloučila možná chronická onemocnění dětí, které by mohly dětem způsobit v budoucnu ve škole problémy. Pokud se nějaké problémy vyskytnou a jsou řešitelné, tak mnohdy je na zvážení, zda by jedinci nebylo ku prospěchu, kdyby odložil školní docházku.

Pro připravenost dětí po psychické stránce je zapotřebí dle Říčana (2014), aby byla dostatečně dosažena požadovaná úroveň psychických funkcí jedince. Tato úroveň je

definována vyzrálostí CNS. Proces zrání CNS u dětí nese s sebou rozvoj rozumových vlastností dětí, zvyšuje se kvalita jejich vnímání a dynamicky se vyvíjí pozornost a myšlení.

Vlivem prostředí na psychickou připravenost dětí se zabývá Nádvořníková (2017), ta dále doplňuje další podstatnou oblast rozvoje dětí, a to sociální a citovou připravenost. Děti je zapotřebí motivovat, musí se postupně odpoutat po emoční stránce od svých rodičů, a to z toho důvodu, aby byly schopné si vytvářet sociální a emoční vazby ve třídě. Při procesu hraje důležitou roli i emoční stabilita, což je dle Jirásky (1966) synonymem pro emoční odolnost jednotlivců. Děti se musí naučit zvládat své nezdary, učit se začleňování do skupin svých vrstevníků a rovněž se naučit i akceptování role učitele, jako autority ve třídě. Mnohdy spolu s tímto rozvojem souvisí i učení se základním pravidlům slušného chování. Pokud děti některou z výše uvedených připraveností nespĺňují, nebo jsou na její hranici, tak je na zvážení, zda by pro ně nebylo vhodné nástup do školního zařízení o jeden rok oddálit a tak je více připravit na budoucí školní docházku. Není totiž nic horšího, než situace, že nepřipravené dítě nastoupí do základní školy jen proto, že to rodiče chtějí, ale dítě ještě dostatečně není připravené a ve škole by mělo velké obtíže se zvládnutím školní docházky a souvisejících povinností.

1.5. Systém předškolního vzdělávání v České republice

Podle Průchy (2016) lze považovat za jednu ze základních charakteristik, která popisuje fungování systému vzdělávání v ČR je zapojení jednotlivých subjektů do tohoto systému. Takto funguje zapojení i v systému raného vzdělávání, či předškolního vzdělávání. S tímto jsou spojeny i jisté specifikace v rámci předškolního vzdělávání. První specifikací je to, že v České republice není vzdělávání v rané fázi zákonně povinné. Ovšem některé země mají za povinný např. poslední ročník v rámci předškolního vzdělávání, tak jako tomu má Česká republika, nebo např. Finsko. Za specifikum je považována ta skutečnost, že samotný věk pro začleňování dětí do rané péče a vzdělávacích institucí je různorodý v každé jednotlivé zemi. Samotná dostupnost předškolního vzdělávání dětí raného věku je také odlišná v jednotlivých státech. Tato odlišnost je např. z hlediska územního, finančního, nebo socioekonomického.

Za první instituci v rámci systému předškolního vzdělávání v ČR řadíme systém jeslí. Tyto zařízení byly dle Barvíkové a kol. (2013) do roku 2014 provozovány na bázi zdravotnického zařízení pro denní péči zaměřenou na děti ve věkovém rozmezí od půl roku do tří až čtyř let věku. Jejich řízení podléhalo různým hygienickým předpisům, které vymezovaly různé oblasti jako např. stravování, počty toalet, aj. a samotnou péči o děti zajišťovaly zdravotní sestry. Zpravidla se jednalo o zařízení, kde byla zhruba 10hodinová

pracovní doba, kdy samotnou péči o děti poskytovaly jednotlivé zdravotní sestry, přičemž každá z nich pečovala průměrně o sedm dětí. Po roce 2014 přestaly tato zařízení spadat pod svého gestora – Ministerstvo zdravotnictví ČR, a však současně neměly přiděleného nového gestora. Tato zařízení tedy začaly svůj provoz zlegalizovat formou výkonu činnosti podle stávajících právních předpisů, nezřídka kdy se tomu stalo na základě živnosti.

Fungování těchto jeslí zmiňuje ve své práci i Kuchařová (2009), která poukazuje na to, že jesle jsou nejčastěji využívána v dopoledních hodinách, zřídka v odpoledních. Jako nejčastější uživatele jeslí zmiňuje autorka rodiče, kteří jsou oba dva zaměstnaní. Dále poukazuje na to, že hlavní náplní činností dětí v jeslích je především hra, rozvoj pohybových činností dětí, případně rozvoj a příprava řeči.

Jedná se podle Průchy (2016) o kolektivní zařízení. Opakem těchto kolektivních zařízení jsou individuální zařízení pro děti do 2 let. Zde autor nejčastěji zmiňuje chůvy, které obvykle navštěvují rodiny doma. Současná strukturace institucionalizovaného předškolního vzdělávání je v České republice podle autora nastavena následovně. Je zde zmíněno, že do předškolního vzdělávacího systému získali rovněž přístup i externí zřizovatelé, tj. jiní než stát. Začaly se objevovat soukromé a církevní mateřské školy, které jsou ovšem minoritním podílem oproti veřejným mateřským školám, který je asi 4.800.

Oproti standardním mateřským školám se podle Kuchařové (2009) objevují i jejich nové tzv. alternativní varianty. Tyto nejčastěji vznikají v přidružených soukromých institucích. Jako nový fenomén v rámci českého systému předškolního vzdělávání se objevují přípravné třídy. Ty byly původně určeny pro jedince se sociálním znevýhodněním, aby sloužily k jejich srovnání s „normálními“ žáky. V dnešní době jsou však hojně využívány dětmi, které mají odklad povinné školní docházky.

Existují i různé mateřské školy zřizovány např. při zdravotnických zařízeních, anebo např. i přípravné stupně základních škol speciálních – určeny pro děti s vážným mentálním postižením.

1.5.1. Veřejné mateřské školy

Tyto instituce veřejného předškolního vzdělávání jsou zřízeny státem, krajem, obcemi, případně svazkem obcí. Podle Průchy (2016) jsou tyto instituce také rovněž zapsány v rejstříku škol, díky čemuž mají nárok na prostředky ze státního rozpočtu. Obecně lze říci, že tyto zařízení se řídí zákonem č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

Tento zákon v §33 stanovuje cíle a v §34 samotnou organizaci předškolního vzdělávání takto. Definuje, že předškolní vzdělávání má podporovat rozvíjení osobnosti dětí předškolního věku, má se podílet na tom, aby byl dostatečný jeho citový, rozumový a tělesný rozvoj. Dále musí podporovat osvojení si základních společenských pravidel a naučit jedince hodnotám mezilidských vztahů. Právě systém předškolního vzdělávání utváří podmínky k tomu, aby mohly děti dále bez problémů pokračovat v rámci celého systému vzdělávání. Díky tomuto systému je napomáháno k tomu, že se vyrovnávají nesouměrnosti vývoje dítěte před vstupem do základní školy. Systém předškolního vzdělávání se dle této normy zaobírá dětmi ve věku od 3 do 6 let.³

To co předškolní vzdělávání obsahuje, je vymezeno v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Hlavním proudem v systému předškolního vzdělávání je zajisté systém veřejných mateřských škol. Z vlastní zkušenosti vím, že v současné době se neustále řeší nedostatek takových veřejných mateřských školek. Zároveň je však zapotřebí uvést na pravou míru, že tento nedostatek mateřských školek je většinou spjat s oblastmi větších měst v ČR. Tento problém se však díky rozrůstání městských periférií přesouvá rovněž i za hranice měst, na venkov, neboť s narůstajícími počty obyvatel těchto oblastí roste ruku v ruce i poptávka po těchto zařízeních.

Průcha (2016) poukazuje na to, že kromě veřejných mateřských škol existují i další tzv. zvláštní typy těchto zařízení. Zde patří přípravné třídy při základních školách, přičemž se jedná o třídy, které byly určeny pro jedince z různorodým sociálním handicapem, aby se připravily pro běžné základní vzdělávání. Dalším zařízením je přípravný stupeň základních škol speciálních, což je zařízení pro děti s těžkým mentálním postižením. Jako poslední z těchto zařízení zmiňuje autor mateřské školy při zdravotnických zařízeních, kterých bylo ke konci září 2006 v ČR 83.

1.5.2. Soukromé a církevní mateřské školy

V České republice mohou mateřské školy zřizovat a provozovat soukromí zřizovatelé, stejně tak i církve, nebo různé náboženské společnosti, a to pokaždé podle speciálních právních rámců. Za základní podmínku zřízení považuje Průcha (2016) zapsání tohoto zařízení do školského rejstříku (dle §141 školského zákona). Zapsání do tohoto rejstříku je pouze za podmínky splnění jasně definovaných podmínek, mezi které patří např.: potřebné

³ Zákon č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. 2004. [online] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561> [cit. 17.04.2022]

vybavení, adekvátní personální zabezpečení, apod. Jakmile tento zápis do rejstříku je platným, tak vznikne nárok pro tyto zařízení k tomu, aby mohly začít čerpat veřejné prostředky. Autor označuje tyto zařízení za registrované. Opakem těchto registrovaných zařízení, jsou zařízení neregistrované.

Tyto nemusí nutně pracovat podle RVP PV a současně nemají nárok na čerpání dotací ze státního rozpočtu. Mají však za podmínku to, že musejí splňovat určité hygienické standardy.

Podle Pemové, Ptáčka a kol. (2013) se za základní výhodu soukromých mateřských škol považuje především jejich pružnost. Tyto soukromé vzdělávací zařízení totiž fungují buďto s různými provozními doby a jsou vždy uzpůsobeny především potřebám rodičů, kteří za tyto služby platí. Není výjimkou, že do těchto zařízení rodiče dávají i děti mladší, tj. děti od 2 let, mnohdy i od jednoho roku. Někdy mohou být tyto školy i v tzv. internátním režimu, tzn., že zde mohou děti i přespát.

Dále Pemová, Ptáček a kol. (2013) uvádí, že jsou soukromé mateřské školy provozovány jako neziskové. Školné je vybíráno pouze za účelem pokrytí nákladů. Toto může být nevýhodou pro nízkopříjmové rodiče, kteří si nemohou dovolit (v některých případech i částky okolo 10.000,- Kč/měsíčně) platit za to, že své dítě umístí do soukromé mateřské školy. Tyto školní zařízení nemají rovněž nárok na čerpání dotací a jako další nevýhodou může být to, že znemožňují daňové odpisy.

Co se církevních mateřských škol týče, tak školský zákon (§8, odst. 6) uvádí, že právo na zřízení mateřské školy mají rovněž registrované církve a náboženské společnosti, kterým náleží oprávnění k tomu, aby zřizovali církevní školy. Pro ilustraci uvádím, v ČR bylo ke konci roku 2021 zřízeno celkem 404 soukromých a 50 církevních mateřských škol. V rámci Jihomoravského kraje byly 3 a v rámci Olomouckého jich bylo soukromých 24 a 5 církevních.⁴

1.5.3. Alternativní typy předškolních zařízení

Pod pojmem „alternativní“ považuje Průcha (2016) ve spojení se vzdělávacími institucemi jako určitou „odlišnost“ od hlavního proudu institucí, které vzdělávají děti. Jedná se dle něj o to, že takové instituce jsou odlišné v tom, že mají specifické obsahy vzdělávání. V kontextu České republiky zmiňuje autor, že takové „alternativní“ vzdělávací instituce jsou

⁴ Statistický informační systém ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Statistická ročenka školství 2021. [online]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-3> [cit. 21.04.2022]

především soukromé školy a školky. Vznik takovýchto alternativních škol je spojen s přelomem 19. a 20. století. V těchto alternativních školách se začal upřednostňovat individuální přístup ke vzdělávání jedince, které bylo vždy individuální dle požadavků konkrétní vzdělávané osoby. Tento vznik byl spojen s tzv. „reformním hnutím“.

Prvním z alternativních typů jsou Waldorfské školy. Kořátková (2008) uvádí, že tento typ alternativních školy vznikl v německy hovořících zemích. Jako základní myšlenku lze považovat to, že se dává přednost učení se za pomoci zkušeností. Poukazuje se na to, že samotný duševní vývoj jedince – dítěte závisí na jeho fyzickém vývoje. Vychovatelé před dětmi dělají dojem tím, co dělají, namísto toho co říkají. Je zde zapotřebí dosáhnout určité míry spolupráce učitelů s rodiči, a to proto, aby tento typ alternativního zařízení dosáhl vyšší účinnosti. V současné době je v současné době na území ČR 12 základních a 4 střední Waldorfské školy.⁵

Dalším typem alternativních předškolních zařízení jsou Daltonské školy. V České republice jsou dle Průchy (2016) daltonské školy sdruženy ve své asociaci – Asociace českých daltonských škol, která je v současné době známa jako Czech Dalton. V současné době je sdruženo v ČR celkem 18 daltonských škol.⁶ Tyto školy jsou dle Průchy (2016) všechny veřejné. Pro přijetí do sdružení Czechdalton je podle autora zapotřebí školení a následné doporučení metodika. V daltonských školách se uplatňují tři principy, a to svoboda a odpovědnost, samostatnost a spolupráce. Za podstatu těchto škol je považována možnost rozhodování se v souběhu se zodpovědností, která je spojena s důsledky takovýchto svých rozhodnutí.

Mezi další taková alternativní školní zařízení jsou považovány Montessoriovské školy. Podle Slabé (2020) bylo v České republice založeno občanské sdružení s názvem Společnost Montessori. Tento systém vzdělávání má za cíl vést dítě k tomu, aby dokázalo věci samo, tedy bylo samostatné a zbavilo se případné závislosti. Tato závislost je zpočátku fyzická a psychická, později s narůstajícím věkem i sociální a ekonomická. Děti do 6 let věku pracují intenzivně na své vlastní osobnosti, tvoří své dovednosti, postoje a hodnotové žebříčky. V současné době na území ČR je na 113 mateřských škol, 62 základních škol a celkem je do konceptu Montessori zapojeno na 250 subjektů v ČR.⁷

⁵ Waldorfská škola Olomouc – Waldorfské školství. [online]. Dostupné z: <http://waldorf-olomouc.cz/waldorfske-skolstvi/> [cit. 2022-02-21]

⁶ Czechdalton: O daltonu. [online]. Dostupné z: <http://www.czechdalton.cz/o-daltonu/> [cit. 2022-02-21]

⁷ Montessori ČR: O nás. [online]. Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/o-nas> [cit. 2022-02-21]

Průcha (2016) uvádí, že princip montessori škol klade důraz na vliv výchovných impulsů na vývoj dítěte v jeho citlivých – senzitivních stupních života. Metoda stojí na využití speciálních učebních pomůcek, které jsou využívány dětmi, ovšem využití musí být v souladu s plánem jejich rozvoje. Nutno podotknout, že tyto školy jsou soukromé a tedy rodiče musí za pobyt svých dětí v těchto typech zařízení hradit nemalé částky.

Mezi alternativní školy se dále řadí např. Program Step by Step (Začít spolu). Kořátková (2008) odkazuje na to, že tento program vznikl ve Spojených státech amerických na přelomu 80. a 90. let 20. století. Vznik směru byl spojen s potřebou kooperace na poli mezinárodního vzdělávání. Za základní myšlenky je považováno to, že je podstatné pochopit psychosociální vývoj dítěte. Je zde uplatňován interaktivní přístup mezi jedinci, ať už se jedná o přístup mezi dospělými – dětmi, nebo dětmi navzájem. Je důležité připravit děti na to, aby se v budoucnu zvládly sami efektivně učit, aby je takové učení bavilo a neměli to spojené se zbytečným stresem. Děti se musí naučit kriticky myslet a nést důsledky za svá jednání.

Jako další typ alternativních předškolních zařízení zmiňuje ve své práci Průcha (2016) Mateřské školy podporující zdraví. Tento typ předškolních programů pro zařízení se v České republice začal vyvíjet od roku 1992, a to pod garancí Státního zdravotního ústavu v Praze. Tyto zařízení obsahují síť mateřských a základních škol. Podle Průchy a Kořátkové (2013) za rozvoj a zlepšování zdravotního stavu obyvatel iniciovala Světová zdravotnická organizace právě školní vzdělávání.

Tento program pro mateřské školy je podle Průchy a Kořátkové (2013) efektivním opatřením pro předcházení různých civilizačních nemocí, asociálního chování žáků a různých závislostí. Zapříčinil se zvýšení efektivity vzdělávání v rámci mateřských škol. Prvopočátek tohoto programu předškolního vzdělávání je spjat s programem Zdravá mateřská škola, který byl využíván na vytvoření adekvátních podmínek vzdělávání. S postupem času se podle Průchy (2016) tento původní program rozšířil o vzdělávací obsah a byl vydán pod názvem: Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole. Vzdělávací obsah a jeho struktura byla poté převzata týmem, který utváří Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.

Alternativami ke školkám zapsaným v rejstříku MŠMT jsou dle Průchy (2016) mateřská centra, mini školky, mikro jesle, lesní školky, což jsou soukromé subjekty zřízení dle příslušné legislativy.

Firemní mateřská škola je školské zařízení, které může být zřízené dle školského zákona, ale současně může být zřízena i dle živnostenského zákona, či dokonce dle zákona, na základě kterého jsou zřizovány dětské skupiny. Jedná se o zařízení určené ke vzdělání dětí zaměstnanců zřizovatele, jiného zaměstnavatele, nebo zaměstnavatelů. Kvalita výuky je

v těchto zařízeních kontrolována Českou školskou inspekcí a samotná zařízení podléhají RVP PV. Tato zařízení jsou vymezena novelou školského zákona v §34 odst. 8.⁸ Za příklad takových školek mohu uvést např. mateřskou školu Univerzity Palackého v Olomouci, nebo na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně.

Jako další alternativu lze považovat Dětské skupiny. Pemová a kol. (2013) uvádí, že tento typ alternativního vzdělávacího zařízení je pravidelnou službou péče o dítě ve věku od 1 roku do zahájení povinné školní docházky. Tato péče je poskytována mimo domácí prostředí. Je upravena zákonem č. 127/2015 Sb., o dětské skupině. Dětem je umožněno na minimálně 6 hodin denně docházet do kolektivu vrstevníků, kde se dbá na zajištění jejich potřeb. Péče se dále zaměřuje na výchovu a rozvoj schopností spolu s hygienickými návyky. Nejedná se o školské zařízení, nemá tudíž sloužit ke vzdělávání jedinců, jeho cílem je podporovat možnost zařadit rodiče těchto dětí na trh práce. Jako provozovatel této skupiny může být ať už zaměstnavatel, neziskové organizace, vysoké školy, apod.

Dalším typem takovýchto zařízení jsou Lesní školky. Průcha (2016) uvádí, že tyto alternativní školská zařízení, byly zřizovány především z toho důvodu, že kvůli vysoké porodnosti silných ročníků nebyl dostatek místa pro děti v klasických mateřských školách. Tato školská zařízení fungují podle autora např. ve Švýcarsku, Rakousku, USA, Japonsku. Princip těchto školních zařízení vychází z holistického chápání vzdělání, prostřednictvím něhož je za pomoci přímých zkušeností podporování smyslové vnímání.

Podle autora se takto utváří silný vztah u dětí ke svému prostředí a vede je k určité míře pokory, sounáležitosti a ke spolupráci s přírodou. Jako základní rozdíl mezi těmito typy škol a klasickými školkami spatřuje autor v tom, že v lesních školkách tráví jedinci převážnou část času s pedagogy ve volné přírodě. Tyto školy mají pro případ nepřízně počasí rovněž vybudováno i zázemí, jako např. stany, chaty, jurty, kde za extrémního počasí jsou s dětmi namísto toho, aby s nimi, např. v bouřce, byli venku v přírodě. Na území ČR v současné době nalezneme na 120 takových zařízení.⁹

1.5.4. Děti cizinců v českých mateřských školách

V současné době je v České republice a jejich vzdělávacích zařízeních čím dál více zastoupena i početná skupina cizinců, kteří dlouhodobě žijí v ČR. Jak sám Průcha (2016, str.

⁸ Zákon č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. 2004. [online] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561> [cit. 17. 04. 2022]

⁹ Asociace lesních MŠ: Historie lesních MŠ. [online]. Dostupné z: <https://www.lesnims.cz/lesni-ms/historie-lesnich-ms.html> [cit. 2022-02-21]

133) uvádí, „*tak podle §20 školského zákona č. 561/2004 Sb. mají osoby se státní příslušností jiného členského státu Evropské unie a jejich rodinní příslušníci přístup ke vzdělávání a školským službám za stejných podmínek jako státní občané České republiky; pro děti těchto osob má být zajištěna bezplatná příprava k jejich začlenění do základního vzdělávání, zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám těchto žáků.*“

Autor dále uvádí, že tyto děti mají neomezený přístup k základnímu vzdělávání v zemích, kde žijí s rodiči. Přístup ke středním a vysokým školám je však již úzce spojen se splněním určitých podmínek, které jsou nejčastěji délka pobytu v ČR. To se vyskytuje i u přístupu k předškolnímu vzdělávání, toto vzdělávání je přípustné pro osoby, které mají povolení k pobytu na území ČR vydané na delší dobu než 90 dní. V českých mateřských školách zapsáno celkem 357.598 žáků, z nichž 11.863 činí děti z jiných států. Nejvíce zastoupenou skupinou byly děti ze Slovenska, a to v počtu 2.040 dětí, z dalších evropských států bylo zastoupeno 4.042 dětí. Zbylé děti byly ze států mimo Evropu.¹⁰

1.6. Rámcový vzdělávací program

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV), se řadí mezi státní kutikulární dokumenty, které vycházejí z Bílé knihy a souběžně rovněž také ze zákona č. 561/2004 Sb. tzv. školského zákona. Jedná se tedy o kutikulární dokument na úrovni státu, který je platný pro celé předškolní vzdělávání. Vzdělávací programy obecně v sobě sumarizují požadavky na výchovu a vzdělávání dětí v různých etapách vzdělávání, ať už se jedná o předškolní vzdělávání, základní, střední. V našem konkrétním případě se jedná o systém předškolního vzdělávání, který si každá jednotlivá mateřská škola utváří sama, ovšem za dodržení zásad stanovených v RVP PV. Školní vzdělávací program spolu s RVP PV jsou dokumenty, které používají při své práci převážně učitelé, ale můžou do nich nahlédnout i rodiče.¹¹

Výše zmíněné potvrzuje např. i Tomášová, (2012, str. 5), která uvádí, že „*příprava na školní docházku v MŠ probíhá podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV) jako součást individuálního rozvoje dítěte s přihlédnutím ke všech podmínkám.*“ O skutečnosti, že RVP PV je k dispozici i širší veřejnosti a nejen pedagogickým

¹⁰ Statistický informační systém ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Statistická ročenka školství 2021. [online]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-3> [cit. 22-04- 23]

¹¹ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. [online]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-3> [cit. 18.04.2022]

pracovníkům píše ve svém díle i Kořátková (2008), která poukazuje na to, že RVP PV je nezbytné ve zjednodušené formě přiblížit i rodičům proto, aby pochopili, jakým způsobem musí učitelky v mateřských školách naplňovat své profesní úkoly, které směřují k rozvoji vlastností dětí, které právě těmto učitelkám rodiče svěřili.

Jako základní stanovisko RVP PV lze považovat splnění jednotlivých cílů, jakožto získání předpokladů v rámci celoživotního vzdělávání a osvojit si klíčové kompetence. Za úkoly předškolního vzdělávání považují poskytnutí adekvátního množství kvalitních podnětů pro děti, tak aby se mohlo rozvíjet jejich učení a osobnost, za současného „nahrazení“ rodičovské výchovy pedagogickými pracovníky. RVP PV obsahuje několik hlavních principů pro předškolní vzdělávání. Jedním z nich je akceptování přirozených vývojových potřeb předškolních dětí a jejich následné promítnutí do vzdělávacího procesu těchto jedinců. Dalším principem je to, že RVP PV musí umožnit vzdělávání a rozvoj každého jednotlivce dle jeho individuálních potřeb. Dále se zaměřuje na vytvoření základních klíčových kompetencí. Musí rovněž definovat kvalitu vzdělávání předškolních dětí z hlediska např. cílů vzdělávání, výsledků, obsahů. Rovněž RVP PV zajistí to, aby pedagogická účinnost byla na jednotlivých mateřských školách srovnatelná. Vytvoření prostoru proto, aby se rozvíjely různé programy a koncepce je dalším principem RVP PV. Mateřské školy mohou využívat různé individuální přizpůsobení vzdělávání svým potřebám, což je dalším principem, se kterým RVP PV pracuje.¹²

RVP PV v rámci cílů předškolního vzdělávání pracuje se čtyřmi kategoriemi, které jsou: rámcové cíle – které vyjadřují obecné zacílení předškolního vzdělávání. Zde spadá především rozvoj dítěte spolu s jeho učením a poznáváním, dále naučení se hodnotám personálním definicím každého jedince.

Pod základním pojmem, kterým jsou klíčové kompetence, lze spatřovat takové způsobilosti, kterých je možno dosáhnout v rámci předškolního vzdělávání. Takovými kompetencemi mohou být oblasti ve vztahu k učení, schopnost řešit problémové situace, komunikační schopnosti, sociální schopnosti. Dílčími cíli lze označit další kategorii, přičemž jde o konkrétně definované záměry ve vztahu ke vzdělávací oblasti. RVP PV jako takovou kategorii zmiňuje oblast biologickou, psychologickou, environmentální.¹³

Samotný RVP PV se vymezuje na pět oblastí vzdělávání. Oblast s pojmenováním dítě a jeho tělo, je první oblastí z pěti. Zde je cílem a hlavním úsilím učitelem podporovat rozvoj

¹² Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. [online]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-3> [cit. 18.04.2022]

¹³ Tamtéž

nervosvalového vývoje dítěte a jeho tělesné schopnosti a vlastnosti, spolu s jeho pozorností.

Dítě a jeho psychika je označení pro druhou oblast vzdělávání. Cílem této oblasti je podpora psychické pohody, zdatnosti a odolnosti jedince. Dále zde spadá podpora rozvoje řeči, jazyka a vzdělávacích kompetencí. Jako další, v pořadí třetí oblast se řadí označení dítě a ten druhý. Již z názvu je patrné, že zde se klade důraz na dynamiku rozvoje vztahů dětí mezi sebou a ve vztahu k jiným – dospělým osobám. Dítě a společnost je čtvrtou oblastí, kde se klade za cíl dítě socializovat, tedy, aby se naučilo pravidla společnosti, ve které žije. Jako poslední, a tedy pátou oblast je dítě a svět. Zde se klade důraz na environmentální rozvoj jedince, a pokusit se mu navodit kladný vztah k prostředí kolem nás.¹⁴

Další podstatnou část RVP PV vymezuje Kořátková (2008) jako oblast, která se zabývá podmínkami předškolního vzdělávání. Toto pojetí autorky koresponduje i s vymezením v samotném RVP PV. Tyto podmínky, které autorka dále rozvíjí, mají být podle jejího mínění podstatné a fungující ve všech mateřských školách. Mezi tyto podmínky patří věcné podmínky (vybavení), které v sobě zahrnuje jak prostory pro společné činnosti dětí, tak i pro jejich individuální činnosti, nábytek ve školkách, pracovní pomůcky a materiální vybavení školek, dále např. zahrady, mimoškolní prostory, které děti využívají, apod. Další podmínkou je odpovídající životospráva. Zde je vytyčeno několik základních podmínek, mezi které patří např.: vhodná strava, vyvážený jídelníček s dostatkem minerálů a vitamínů, dostatek tekutin. Zde spadá rovněž i možnost zajištění adekvátního denního režimu, který však bude reflektovat případné individuální potřeby dětí. Poukazuje se zde např. na to, aby školky byly schopné reagovat na individuální potřeby rodin.

V oblasti psychosociálních podmínek je zapotřebí především klást důraz na to, aby učitelé respektovali potřeby jednotlivců ve školních zařízeních. Děti dostávají jasné a srozumitelné pokyny. Třídu děti považují za prostředí plné kamarádů. Učitelé by se v rámci adekvátního rozvoje této oblasti měli vyhnout negativním komentářům a spíše děti podporovat a motivovat. V rámci podmínky organizace je zapotřebí zajistit, aby byl denní řád pro děti dostatečně pružný a korespondoval s jejich individuálními potřebami. Za důležité je zde zapotřebí zmínit, aby nebylo překračováno stanovené množství dětí ve třídě, jelikož to s sebou nese neúměrné zatížení učitelů a současně i snížení kvality péče o tyto děti.¹⁵

Za oblast řízení mateřské školy je míněno především to, aby vedoucí vzdělávací instituce vytvořil klima, které podporuje vzájemnou důvěru a toleranci, aby zapojil rovněž i

¹⁴ Tamtéž

¹⁵ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. [online]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-3> [cit. 18.04.2022]

své spolupracovnice do řízení mateřské školy. Pedagogové pracují jako jeden tým v rámci svého zařízení. Úkolem ředitele je vypracování školního vzdělávacího programu, který vychází z RVP PV. Každá mateřská škola si rovněž vypracovává svůj školní vzdělávací program, který je veřejně přístupný. V oblasti personálního a pedagogického zabezpečení je potřeba upozornit na to, že veškerí pedagogičtí pracovníci, kteří pracují v mateřské škole, musí splnit určité kvalifikační a odborné dovednosti. Vedoucí pracovník podporuje vzdělávání svých podřízených a umožňuje jejich profesní rozvoj. Ve spolupráci s potřebnými odborníky je ve školkách zajištěn přístup odborníků pro děti se specifickými vzdělávacími potřebami, jako např. logoped, lékař, rehabilitační pracovník, aj.¹⁶ Za poslední oblast je zmíněna spoluúčast rodičů, která dle Koťátkové (2008) je založena na tom, že kooperace s rodiči je nezbytnou podmínkou pro vytvoření zdravého prostředí, kde následně děti tráví podstatnou část svého dne. V rámci spolupráce s rodiči je zmiňována především potřeba vytváření kooperativních podmínek vzdělání.

¹⁶ Tamtéž

2 ŠKOLSKÁ PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ

Systém pedagogicko-psychologického poradenství je dle Pešové a Šamalíka (2006) vytvořen díky existenci vyhlášky, která upravuje poskytnutí poradenské služby ve školství, tato v sobě zahrnuje několik typů školských poradenských zařízení. Konkrétně se jedná o vyhlášku č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb. Mezi tato zařízení patří dle autorů pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Tato poradenská centra jsou zřizovány krajskými úřady, existuje ovšem i celá řada soukromých zařízení.

Prvním typem školského poradenského zařízení je pedagogicko-psychologická poradna. Toto zařízení slouží pro všechny, kteří si nejsou dle Beníškové (2007) jistí tím, že jsou jejich děti dostatečně zralé k tomu, aby zvládli bezproblémový nástup do systému základního školství v České republice. Návštěvou této poradny dosáhneme toho, že se na naše dítě podívá odborným nadhledem i někdo jiný, než jeho zákonný zástupce. V tomto zařízení se konkrétně jedná o psychologa, či speciálního pedagoga. Tito mají spoustu nástrojů, jak mohou dítě odborně vyšetřit a navíc mají dle autorky daleko více zkušeností s pohledem na zralost dětí, jelikož jim pod rukami projde každoročně spousta dětí, které vyšetří. Toto poradenství není jen o pouhém vyšetření dítěte, ale rovněž zde rodiče dostanou mnohá doporučení, jak mají s dítětem pracovat, aby bylo schopné řádného nástupu do základní školy.

Za základní činnosti, které pedagogicko-psychologické poradny podle Pešové a Šamalíka (2006) postihují, se řadí: zjištění pedagogicko-psychologické připravenosti žáků, zjištění speciálních vzdělávacích potřeb dětí, poskytování poradenských služeb pro ty žáky, kteří jsou ohroženi školní neúspěšností, poskytování metodické podpory pro školská zařízení a prevence sociálně patologických jevů.

Raabe (2012) poukazuje rovněž na skutečnost, že dostatečně zralé a připravené dítě by mělo bezproblémově za pomoci rodičů zvládnout nástup do základního školství. Pokud si však rodiče nejsou jistí tím, zda je jejich dítě dostatečně připravené a zralé k tomuto nástupu, mají vyhledat právě zde zmiňovaná školská poradenská zařízení.

Je nutno podotknout, že podle Beníškové (2007) se není s dítětem zapotřebí dopředu objednávat k vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně a není zapotřebí ani žádné doporučení. Je však riziko toho, že budou rodiče na vyšetření dlouho čekat, jelikož ze zkušeností autorky je poukazována na dlouhé objednací doby na vyšetření do těchto zařízení. Samotné vyšetření probíhá nejčastěji v dopoledních hodinách, tak aby bylo dítě ještě svěží a

připraveno na toto vyšetření. Na vyšetření se doporučuje, aby dítě doprovázel minimálně jeden z rodičů, kteří rovněž musí podepsat a vyřídit příslušnou administrativu. Jediná příprava dítěte na toto vyšetření by měla dle autorky spočívat v tom, že rodiče dítě připraví na to, že si bude povídat s cizí osobou a případně s ní i kreslit nějaké obrázky.

Pešová a Šamalík (2006) uvádí, že nejprve si psycholog nebo sociální pedagog promluví s rodiči a pokusí se tak získat rodinnou anamnézu, teprve poté následuje až vyšetření samotného dítěte. Odborníci se u dětí zaměřují především na rozumovou stránku dítěte a jeho stupeň znalostí, dále na jeho úroveň jemné a hrubé motoriky, úroveň grafomotoriky, vyzrálost kresby. Rovněž se sledují i řečový projev dítěte, jeho paměť, sociální vztahy. Takovéto vyšetření jedince trvá okolo 40 minut.

Závěrem vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně je dle Beníškové (2007) závěrečný rozhovor odborníka s rodičem dítěte. Během tohoto rozhovoru jsou rodiče seznámeni s výsledky odborného vyšetření svých dětí. Tyto výsledky jsou prezentovány po jednotlivých oblastech zkoumání dítěte. Rodičům je srozumitelně vysvětleno, proč se tito odborníci přiklání k dílčímu závěru, a rodičům by mělo být doporučeno, jak s dítětem pracovat dále. Samotný případný odklad školní docházky nemusí být ze strany vyšetřujícího rodičům doporučen, jelikož je-li podle něj dítě připraveno pro nástup do základního školství, tak by v rámci své profesionality měl tento pracovník nástup dítěte do základní školy rodičům doporučit. Závěrem vyšetření je sepsána zpráva, která je rodičům předložena. Výstupem z tohoto vyšetření jsou i doporučení, jak s dítětem pracovat.

Druhým školským poradenským zařízením je speciálně pedagogické centrum. Pešová a Šamalík (2006) uvádí, že tato centra poskytují především poradenství pro žáky, kteří trpí určitým zdravotním znevýhodněním, nebo postižením, a kteří jsou současně začleněni ve školských zařízeních. Žáci speciálních základních škol mají tyto služby poskytnuty pouze v průběhu diagnostiky. V několika málo případech je mají poskytovány i v rámci individuální, nebo skupinové péče, kterou ovšem nezajišťuje školské zařízení, ve kterém je žák zařazený. Činnost centra je poskytována ambulantně s možností návštěvy terénního pracovníka u dítěte v rámci rodiny, nebo školského zařízení. Tato centra podle autorů zjišťují připravenost těchto znevýhodněných žáků na jejich možnou budoucí povinnou školní docházku a zjišťují jejich případné speciální vzdělávací potřeby. Výstupy těchto vyšetření jsou doporučení k tomu, aby se tito žáci integrovali mezi „normální“ děti ve školských zařízeních. Dále je zde pro tyto žáky poskytována i speciálněpedagogická péče a vzdělávání, spolu s jejich diagnostikami. Pro rodiče a pedagogické pracovníky, kteří pracují s těmito dětmi, je poskytováno poradenství

v rámci jejich předškolní a školní přípravy. Pro školské zařízení je poskytováno metodologické zázemí.

Mimo tato dvě výše zmiňována školská poradenská zařízení poskytují částečnou diagnostiku dle Krejčové a Kargerové a kol. (2015) i samotné mateřské školy, a to prostřednictvím učitelů. V rámci této diagnostiky jednotlivých předškoláků je pro každé dítě přidělen arch, kde učitelé průběžně zapisují pokroky z průběhu práce s dítětem. Děti mají rovněž i svoje portfolio, což je složka, která je vedena ze strany pedagogů v mateřské škole a každé dítě má zde své kresby, fotky ze školky, pracovní listy. Rodiče si mohou do tohoto portfolia v průběhu školního roku kdykoliv podívat a konzultovat toto spolu s pedagogem. Po odchodu dítěte z mateřské školy na základní školu toto portfolio dostanou děti domů na památku.

3 ODKLAD ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

Odklad povinné školní docházky je v České republice ukotven legislativně ve školském zákoně, tj. v zákoně č. 561/2004 Sb., konkrétně v ustanovení §37 (1) „*Není-li dítě tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře nebo klinického logopeda*“¹⁷

Předem je třeba uvést, že není žádnou ostudou, pokud je ze strany rodičů zvažováno o odkladu povinné školní docházky jejich dítěte. Pokud je dítě nepřipravené a nezralé pro nástup do základní školy, tak úzkostlivé lpění na tom, aby nastoupilo, může v dítěti do budoucna zanechat silné trauma či stresovou reakci. Dítě totiž s nejvyšší pravděpodobností nebude zvládat tempo ostatních spolužáků, bude to mít vliv na jeho psychický stav a mnohdy se podepíše i na zdraví dítěte, které se mu může v důsledku dlouhodobého stresu z nezvládnutí výuky, zhoršit.

Pokud tedy nastane situace, kdy zákonný zástupce dítěte uvažuje o odkladu jeho povinné školní docházky je mu doporučováno, aby nejdříve celou věc prodiskutoval i přímo s učitelem v mateřské škole. Podle Raabeho (2012) je právě pedagogický pracovník oprávněný k posuzování předškolního stavu vývoje dítěte po stránce školní připravenosti a zralosti. Pedagog má objektivní náhled na konkrétní dítě, které dokáže posuzovat v několika rovinách. Dítě se totiž před pedagogem v mateřské škole chová mnohdy zcela odlišně, než je jeho chování doma před rodiči. Odklad školní docházky je tedy na místě zvažovat v takových případech, kdy dítě předškolního věku zaostává v některých oblastech školní připravenosti a zralosti. Jako další osobu, na kterou se zákonný zástupce dítěte může obrátit je dle Beníškové (2007) pracovník pedagogickopsychologické poradny, dětský lékař v oboru logopedie, přičemž tito odborníci mohou dítě odborně vyšetřit a potvrdit, nebo vyvrátit jeho zaostávající oblasti. Nádvorníková (2017) poukazuje na výše popsanou potřebu spolupráce rodičů na jedné straně a odborníků – pediatrů, logopedů, učitelů, na straně druhé v rámci zvažování odkladu povinné školní docházky.

Zcela jistě patří mezi nejčastější příčiny odkladu školní docházky logopedická a komunikační nevyzrálость dítěte. To je potvrzeno i ze strany Jucovičové a Žáčkové (2014),

¹⁷ Zákony pro lidi: Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání [online]. [cit. 2022-04-17]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

které právě oblast logopedie a komunikace vidí jako jednu z nejvíce problémových a zároveň jako jeden z majoritních důvodů odkladu školní docházky v České republice. Není správné, pokud někteří zákonní zástupci dětí zvažují odklad povinné školní docházky jen proto, aby svému dítěti dopřáli o trochu více dětského života. Mnohdy je tento jev úzce spjatý s pouhou pohledností těchto rodičů. Zralé a připravené dítě by mělo do školského zařízení nastupovat řádně a neměl by být zbytečně zneužíván tento institut odkladu školní docházky.

Podle Nádvoříkové (2017) může nastat i situace, že si zákonní zástupci dítěte nepřejí realizaci odkladu povinné školní docházky. Poté je tedy na místě, aby rodiče zvážili, zda své dítě nedají do jiného školského zařízení, typicky např. do speciální třídy.

Ve školském zákoně je umožněno, aby ředitel základní školy mohl umožnit vzdělávací proces dětem s odkladem školní docházky v tzv. přípravné třídě. Jedná se o mezistupeň mezi mateřskou školou a základní školou, tzv. nultý ročník. Takové děti mají mnohdy specifické požadavky, a tak není výjimkou, že jim jsou mnohdy k dispozici i asistenti pedagoga.¹⁸

Děti, které i přes doporučení odkladu školní docházky nastoupí do základního školství, jsou mnohdy dle Beníškové (2007) nakonec nuceni využít i dodatečný odklad, který se zpravidla uděluje v prvním pololetí, a to se souhlasem rodičů.

¹⁸ Zákony pro lidi: Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání [online]. [cit. 2022-04-17]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

4 DIAGNOSTICKÝ NÁSTROJ ISOPHI

Jde o jeden z nejnovějších nástrojů pro diagnostiku školní připravenosti dětí. V rámci tohoto se za účelem získání dat využívá metoda diagnostického testu spolu s pozorováním, přičemž se jedná o kombinaci těchto metod.

Jedná se o systém, nástroj, který vyvinula pedagogicko psychologická poradna STEP v Kladně a zakladatelkami jsou Mgr. Simona Pekárková, Ph.D., Mgr. et Mgr. Martina Švandová, Ph.D. Podnětem ke vzniku tohoto nástroje byly pro zde zmíněné zakladatelky této metody především podněty od pedagogů z mateřských škol. Právě pedagogové sice vnímali pedagogickou diagnostiku jako důležitý a nezbytný nástroj, ale nezářídka kdy doporučovali i návštěvy různých odborníků, které následně děti spolu s rodiči absolvovaly. Tento systém se opírá o celkem tři pilíře své diagnostiky, a to pedagogickou diagnostiku, kterou provádí samotný učitel, dále o on-line dotazník, který vyplní rodiče dětí, a který je zaměřený na jednotlivé schopnosti a dovednosti dětí, a v poslední řadě také na monitorovací aplikaci, která je vytvořená pro PC, nebo tablet. S touto aplikací dítě pracuje samostatně, jeho práce se průběžně ukládá, a tímto je dosaženo diagnostického potenciálu hry. Celý systém kombinuje jak statickou, tak dynamickou diagnostiku (aplikace na PC). Pedagogicko-diagnostický nástroj pro učitele, který autorky vytvořili pro děti ve věkovém rozmezí 3 až 7 let, je v současné době využíván více než 500 mateřskými školami napříč celou Českou republikou. Nástroj pro věkovou skupinu 3-4 let a 5-6 let je v současné době ve fázi ověřování.¹⁹

Jako hlavní přednosti nástroje iSOPHI je jeho jednoduchost, přehlednost a snadnost tvoření výstupů pro učitele. Ve zkratce písmen metody iSOPHI je z pohledu jeho zakladatelek skryto: I – intuitivní ovládnání; S – systematické uložení; O – okamžitý výstup; P – prostupnost věkových kategorií; H – hromadné výsledky třídy; I – informace.²⁰

Samotný diagnostický nástroj je složen z celé řady pomůcek. Mezi první pomůcky se řadí Průvodce pro učitele – což je manuál pro osoby, které chtějí pomoci nástroje iSOPHI testovat osoby. Tento manuál přehledně odkazuje na to, s jakým konkrétním nástrojem je zapotřebí pracovat, jak mají osoby přistupovat k úlohám. Rovněž je zde popsáno i chování vůči testovanému dítěti. Rovněž mezi pomůcky řadíme i Záznamový arch pro učitele, což je pomůcka, která slouží k tomu, aby si učitelé zaznamenali výsledky dílčích diagnostik dětí a

¹⁹ Diagnostický nástroj ISOPHI [online]. Dostupné z: <https://isophi.cz/pedagogicka-diagnostika/#informace> [cit. 13.06.2022]

²⁰ Diagnostický nástroj ISOPHI [online]. Dostupné z: <https://isophi.cz/pedagogicka-diagnostika/#informace> [cit. 13.06.2022]

mohli tyto výsledky následně vyhodnotit. Druhá strana tohoto archu obsahuje tabulku, do které se zapisuje bodové skóre, díky němuž se určuje úroveň žáka v dílčí vybrané oblasti.²¹

Součástí nástroje iSOPHI jsou rovněž i pracovní karty, prostřednictvím nichž se doplňují úkoly, pracovní listy a box s jednotlivými úkoly. Tento box se skládá z celkem 12 částí, tzv. krabiček, které obsahují různé pomůcky, které slouží k plnění úloh v rámci této diagnostiky.²²

²¹ Diagnostický nástroj ISOPHI [online]. Dostupné z: <https://isophi.cz/pedagogicka-diagnostika/#informace> [cit. 13.06.2022]

²² Diagnostický nástroj ISOPHI [online]. Dostupné z: <https://isophi.cz/pedagogicka-diagnostika/#informace> [cit. 13.06.2022]

5 PRAKTICKÁ ČÁST

Školní připravenost je jedním z důležitých předpokladů pro školní úspěšnost, proto je nutné zmínit zde ještě další informaci, a to tu, že pokud je do školy přijato dítě, které není dostatečně zralé, tak ho tímto můžeme vystavit dlouhodobé stresové situaci, jelikož díky své nezralosti nebude zřejmě zvládat adekvátně školní výuku. V rámci školní docházky totiž na něj budou kladeny takové požadavky, které jej budou dozajista nadměru přetěžovat a dítě tak bude dozajista i výše unavené, vyčerpané a vystavené právě zmíněnému stresu, což může vést i ke zvýšené četnosti nemocí u dítěte. Jak je uvedeno výše, tak u dítěte, které není zralé pro školní výuku, se často setkáváme se školním neúspěchem, který dítě traumatizuje. Celá situace může gradovat až do doby, kdy se u dítěte mohou rozvinout různé formy fobií ze školy, poruchy příjmu potravy, mohou vznikat poruchy chování (negativismus, zvýšená agresivita aj.), rozvoj řady dalších psychosomatických projevů. Je tedy důležité, aby děti, které vstupují do školského zařízení, byly na toto dostatečně připraveny a vyzrálé.

5.1. Vymezení cílů a stanovení metody pro vyhodnocení

V rámci kazuistiky byl vybrán konkrétní vzorek pěti předškoláků a je porovnán se standardy, které musí splnit žáci proto, aby mohli nastoupit do základní školy. Tyto standardy byly zvoleny pouze ve vybraných oblastech vývoje dětí, a to v oblastech, jimiž jsou řeč, grafomotorika, zrakové a sluchové vnímání, vnímání prostoru a času, matematické představy a pracovní předpoklady a návyky. Tyto oblasti jsou rozhodujícím ukazatelem připravenosti dětí pro vstup do první třídy základní školy. Při pozorování bylo zacíleno na **řeč, grafomotoriku, kresbu, laterální, sluchovou a zrakovou percepci, prostorovou orientaci a paměť**.

Bylo vycházeno z nabytých poznatků nejen z praxe, ale i z informací, které byly načerpány v rámci zpracování bakalářské práce od různých autorů, např. od Bednářové a Šmardové (2015) – jejich Diagnostiky dítěte předškolního věku, a dále i z diagnostiky ISOPHI, která se rovněž zabývá diagnostikou předškolních dětí.

5.1.1. Cíl práce

Jak již bylo uvedeno v úvodu, hlavním cílem práce je zjistit, zda je dítě dostatečně připraveno na vstup do první třídy základní školy. Naplnění cíle práce je realizováno pomocí

kazuistik konkrétního vzorku pěti předškoláků, a to tři chlapců a dvou dívek, všichni z jedné třídy mateřské školy, která se nachází v malém městě v Jihomoravském kraji.

5.1.2. Metodologie

Hlavní metodou, která byla použita v praktické části práce, je kvantitativní metoda, a to metoda pozorování. V tomto případě strukturované pozorování. Pozorování patří dle Ochrany (2021) k nejzákladnějším technikám sběru dat a přináší spoustu kvantitativních údajů a výstupy mívají velmi popisný charakter.

Výsledky pozorování pak byly analyzovány a porovnány se standardy, které musí předškoláci splnit, aby mohli nastoupit do první třídy základní školy. Nashromážděná zjištění byla dále vyhodnocena a následně na základě zjištění pak byly zodpovězeny výzkumné otázky.

V rámci práce byly použity metody literární rešerše, pozorování, komparace, analýza, syntéza a indukce. Rovněž v práci byly využity i dílčí údaje z iSphi metody, kterou vybrané předškolní zařízení využívá. Pozorování jedinců probíhalo v rámci realizovaných případových studií. Švaříček a Šed'ová (2007) případovou studii spojují s kvalitativním výzkumem a jejím smyslem je velmi podrobně prozkoumat a porozumět několika málo vybraným – zkoumaným předmětům – subjektům. Případové studie jsou spjaty ovšem i s kvantitativní metodou pozorování. Zkoumaní jedinci jsou za využití případových studií podrobně popsáni, ale bylo toho docíleno právě pozorováním. V rámci případových studií dále autoři poukazují na skutečnost, že jedinci jsou pozorováni v jejich přirozeném prostředí, za využití veškerých dostupných metod sběru dat.

5.1.3. Výzkumné otázky

K naplnění cíle práce a vypracování možných doporučení pro praxi pomohly následující výzkumné otázky:

- 1) V jaké oblasti školní připravenosti mají děti největší problémy?**
- 2) Jsou všechny děti schopné k nástupu do 1. třídy?**

Výsledky šetření jsou pak zformulovány v poslední kapitole včetně doporučení pro praxi.

5.2. Případové studie

Jak bylo popsáno v kapitolách 1.2. a 1.4. školní zralost a připravenost se posuzuje různými způsoby a testy, ale u dětí předškolního věku se sledují stále stejné oblasti, které jsou důležitými ukazateli školní zralosti a připravenosti. Jsou jimi řeč, grafomotorika, zrakové a sluchové vnímání, vnímání prostoru a času, matematické představy a pracovní předpoklady a návyky. Jak už bylo uvedeno, pozorování bylo zaměřeno na oblast **řeči, grafomotoriky, kresby, laterality, sluchové a zrakové percepce, prostorové orientace a paměť**. Tyto oblasti jsou rozhodujícími ukazateli pro připravenost dětí na vstup do první třídy základní školy.

U všech níže uvedených případových studií jsou jména dětí smyšlena za účelem ochrany jejich osobních údajů dle nařízení evropského parlamentu a rady č. 2016/679 ze dne 27. dubna 2016 (GDPR).²³ Reálná jsou u jedinců data narození.

1. Případová studie

Chlapec jménem Petr, datum narození: 15. 8. 2016, navštěvuje státní veřejnou MŠ. V rámci rodinné anamnézy pochází z neúplné rodiny. Jeho matka je samoživitelka a náš předškolák má o 3 roky starší sestru. Matka pracuje, snaží se zajistit pro děti odpovídající sociálně-materiální zázemí. Osobní anamnéza prvním bodem uvádí, že chlapec se narodil v termínu porodu, porod byl bez komplikací. Chlapec začal vyslovovat první slova okolo 1,5 roku věku, jeho fyzický vývoj odpovídá normě.

S chlapcem jsem přišla do styku poprvé v jeho věku 4 let, kdy k nám nastoupil do mateřské školy.

Grafomotorika: nesprávný úchop psacích potřeb, má pevný a křečovitý úchop, kdy tužku drží spíše jako nějaký nástroj, oproti požadovanému jemnému držení.

Kresba: kresba je opožděna vzhledem k jeho věku a je patrné, že doma není chlapec vedený po výtvarné stránce.

²³ NAŘÍZENÍ EVROPSKÉHO PARLAMENTU A RADY (EU) 2016/679 ze dne 27. dubna 2016 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení směrnice 95/46/ES (obecné nařízení o ochraně osobních údajů) [online]. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016R0679> [cit. 1.12.2022]

Řeč: řeč je přiměřená jeho věku, mezi svými vrstevníky komunikuje bez problémů, ale před učitelkami se chlapec ostýchá. Navštěvuje logopedickou poradnu, aby odstranil vady řeči a současně docvičil hlásky „r“ a „ř“.

Lateralita: jedná se o vyhraněnou lateralitu, chlapec je pravák.

Sluchová a zraková percepce: obě pozorované oblasti jsou u chlapce v normě bez větších odchylek.

Prostorová orientace: je orientovaný v prostoru a hodně času tráví venku se svoji starší sestrou a kamarády. Aktivně navštěvuje kroužek atletiky pro děti.

Paměť: s pamětí má problémy, neudrží déle pozornost, má problém zazpívat základní dětskou píseň, kdy nezná slova a není schopen si je zapamatovat.

2. Případová studie

Dívka jménem Adéla, datum narození: 10. 6. 2016, navštěvuje státní veřejnou MŠ. V rámci rodinné anamnézy pochází z úplné rodiny. Její rodiče jsou dobře situovaní, oba vysokoškolsky vzdělaní, jeden z rodičů je lékař a druhý právník. Dívka se narodila předčasně ve 28. týdnu těhotenství matky a byla nějaký čas umístěna v inkubátoru. Dívka měla od narození problémy se zrakem, což se zlepšilo používáním brýlí, které nosí od 3 let.

S dívkou jsem přišla do styku poprvé ve věku jejích 4 let, kdy k nám nastoupila do mateřské školy, ale neustále chyběla ze zdravotních důvodů, protože má oslabenou imunitu.

Grafomotorika: po stránce grafomotoriky je vyvinuta přiměřeně svému věku, nemá žádný problém s držetím psacích potřeb. Problém jí však dělal správný posed u stolu.

Kresba: kresba je v normě, ale je pomalejší než ostatní jedinci. Trvá jí déle, než si rozmyslí, co bude malovat, je pečlivá a její kresba je propracovaná.

Řeč: má problém s vyslovováním sykavek a v současné době navštěvuje logopedickou poradnu, aby se tato vada odstranila a současně, aby se docvičily hlásky „r“ a „ř“. Dělá jí problém správný slovosled při tvorbě vět.

Lateralita: jedná se o nevyhraněnou lateralitu, dívka střídá ruce.

Sluchová a zraková percepce: zrak má zhoršený díky jejímu brzkému porodu, navštěvuje pravidelně dětskou oční kliniku a v současné době nosí brýle s okluzorem. Sluchově je v normě.

Prostorová orientace: je hůře orientovaná v prostoru, toto může souviset i s její nevyhraněnou lateralitou případně s oční vadou.

Paměť: s pamětí nemá problémy, nedělá jí problém reprodukce základních dětských básní a písní.

3. Případová studie

Chlapec jménem Hynek, datum narození: 8. 4. 2016, navštěvuje státní veřejnou MŠ. V rámci rodinné anamnézy pochází z úplné rodiny, ale rodiče jsou rozvedení a mají jej ve střídavé péči. Rodiče jsou dobře situovaní, matka je zaměstnaná ve státní správě a otec podniká v oblasti prodeje aut. Chlapec se narodil 3 dny po termínu řádného porodu, porod proběhl bez komplikací. Má ještě dva starší sourozence, bratra a sestru.

S chlapce jsem přišla do styku poprvé v jeho 3 letech a 8 měsících, kdy k nám nastoupil do mateřské školy.

Grafomotorika: má problémové držení psacích potřeb, kdy tužku drží pevně a křečovitě, jakoby mu je někdo chtěl vzít.

Kresba: kresba je podprůměrná, malování ho nebaví, odmítá malovat s ostatními žáky ve třídě, je vidět jeho nezájem

Řeč: po stránce řečové není problém, nedělají mu problém žádné hlásky. Problémem je jeho ustavičné povídání, které pak ruší ostatní.

Lateralita: jedná se o vyhraněnou lateralitu, chlapec je pravák.

Sluchová a zraková percepce: obě pozorované oblasti jsou v normě.

Prostorová orientace: prostorová orientace je u chlapce v pořádku, má jen mírně horší koordinaci pohybů.

Paměť: s pamětí nemá problém, umí reprodukovat dětské básničky, nebo příběhy, které mu doma rodiče vypráví, zpěv nepreferuje, spíše raději povídá.

4. Případová studie

Dívka jménem Berenika, datum narození: 26. 5. 2016, navštěvuje státní veřejnou MŠ. V rámci rodinné anamnézy pochází z úplné rodiny a má ještě mladšího sourozence, bratra. Dívka se narodila v řádném termínu porodu, na den. Oba rodiče jsou zaměstnaní jako státní úředníci, ale maminka je teď na mateřské dovolené s bratrem.

S dívkou jsem přišla do styku poprvé v jejích 3 letech a 3 měsících, kdy k nám nastoupila do mateřské školy.

Grafomotorika: mírně křečovitě držení psacích potřeb a současně problém se správným posedem u psacího stolu.

Kresba: nemá problém s kresbou, malování ji baví a navštěvuje tvořivý kroužek pro malé děti na místním DDM (dům dětí a mládeže)

Řeč: trpí opožděným vývojem řeči, začala později vyslovovat hlásky a slova, rozuměla, co jí člověk říká, ale neuměla to vyjádřit slovem, komunikovala tak, že na předmět jen ukazovala rukama.

Lateralita: jedná se o vyhraněnou lateralitu, dívka je levák.

Sluchová a zraková percepce: obě pozorované oblasti jsou u dívky v normě.

Prostorová orientace: je u ní horší a dělá jí problém orientace v prostoru, občas zakopne o práh ve dveřích, má těžkopádný běh a hůř zdolává překážek.

Paměť: má problém se soustředit na určitou činnost a udržet pozornost, má menší slovní zásobu. Písničky a básničky není schopná sama interpretovat.

5. Případová studie

Chlapec jménem David, datum narození 4.8.2016, navštěvuje státní veřejnou MŠ. V rámci rodinné anamnézy pochází z úplné rodiny a má ještě mladšího sourozence, sestru. Narodil se v řádném termínu porodu, bez komplikací. Oba rodiče jsou zaměstnaní. Jeden z rodičů má vysokoškolské vzdělání druhý vyučen v oboru.

S chlapcem jsem přišla do styku v jeho 4 letech, když k nám nastoupil do MŠ. Přistěhovali se z blízké vesnice.

Grafomotorika: má problémové držení psacích potřeb, tužku drží pevně a křečovitě.

Kresba: kresba je průměrná, nerad maluje, ale když malují ostatní, přidá se

Řeč: řeč je přiměřená jeho věku, mezi svými vrstevníky komunikuje bez problémů, špatně vyslovuje hlásky „l“ a „d“, občas špatný slovosled ve větě.

Lateralita: jedná se o vyhraněnou lateralitu, chlapec je pravák.

Sluchová a zraková percepce: obě pozorované oblasti jsou v normě.

Prostorová orientace: prostorová orientace je u chlapce v pořádku, mírně zhoršená koordinaci pohybů.

Paměť: s pamětí nemá problém, bez problémů odříká básničky a odzpívá písničky

5.2.1. Vyhodnocení výsledků

Na základě vyhodnocení kazuistik pěti dětí (tři chlapci a dvě dívky) z jedné mateřské školy a třídy, bylo zjištěno, že v oblasti **grafomotoriky** mají problémy čtyři z pěti dětí. Jde o problémy se správným úchopem tužky a křečovitým držením. U dvou dětí je i špatný posed u psaní a kreslení. U **kresby** bylo zjištěno ve dvou případech podprůměrné kresby, v jednom případě průměrné. U dvou pozorovaných dětí nebyl problém s kresbou. S **řečí** mají problémy čtyři z pěti dětí, mají vadu řeči a Dělá jim problém vyslovování určitých hlásek. **Lateralita** je, až na jedno dítě, u dětí vyhraněná. Ve zkoumaném vzorku dětí byli dva leváci, dva praváci a jedna nevyhraněná lateralita. V oblasti **sluchové a zrakové percepce** jsou výsledky dobré. Pouze jedno dítě nosí brýle a okluzor, zbytek bez problémů. **Prostorová orientace** je u dětí v pořádku. Tři děti mají zhoršenou koordinaci pohybu, kdy u jednoho to může být způsobeno oční vadou. S **pamětí** jsou na tom děti relativně dobře. Pouze u dvou dětí je problém se zapamatováním si textu básniček a písniček.

Za limity výzkumu považuji především nízkou velikost vzorku zkoumaných jedinců. Nízká velikost vzorku dětí byla dána především tím, že nebyl dán ústní souhlas ze strany rodičů více dětí za účelem jejich zahrnutí do případových studií, které jsou v dané práci popsány. Limitem výzkumu může rovněž být samotná stránka sběru dat od jedinců, ať už se jedná o odlišnou denní dobu nebo aktuální rozpoložení jedince.

Případné budoucí výzkumy, které se budou zabírat danou problematikou, by bylo dobré rozšířit a pak také sjednotit zkoumaný vzorek předškolních jedinců, tak aby se dosáhlo toho, že bude skupina jedinců co nejvíce reprezentativní. Dalším doporučením je takové, aby všichni jedinci byli zkoumáni za co možná nejvíce shodných podmínek, ať už se jedná o denní dobu, jejich rozpoložení, nebo den v týdnu. Dalším limitem výzkumu určitě mohlo být subjektivní vnímání jedinců, neboť pokud výzkumník se zkoumanými jedinci pracuje dlouhodobě, tak jako já v mateřské škole, tak může být výzkum do jisté míry emotivně zkreslen.

5.3. Shrnutí výsledků a doporučení pro praxi

Z výše uvedených pěti kazuistik byla analyzována zjištění, která pak byla porovnána se poznatky z několika oblastí, které byly získány v rámci teoretické části práce a osobní zkušeností v předškolním vzdělávacím zařízení. Oblasti, které musí děti v rámci předškolního vzdělávání plně pojmout, aby mohly nastoupit do základní školy, byly vybrány - **řeč, grafomotorika, kresba, laterální, sluchová a zraková percepce, prostorová orientace a paměť**.

1. Případová studie

Chlapec jménem Petr je dle diagnostiky školní zralosti a připravenosti schopen v řádném termínu nastoupit do základního školství.

Grafomotorika: Dříve křečovitě a nesprávně držel psací potřeby. Toto se podařilo odstranit díky neustálému procvičování grafomotoriky a také díky ukázce správných návyků. Dále velmi pomohlo využití velké plochy tabule, kde chlapec mohl trénovat uvolnění zápěstí, takže kreslil velké obrazce.

Doporučení: Pokračovat v tréninku motoriky i po nástupu do základní školy, při nejmenším polovinu 1. roku, kdy bude zapotřebí pomoc i ze strany jeho matky, aby dohlédla na udržení správných návyků.

Kresba: Opožděný vývoj kresby se částečně podařilo odstranit, a to díky častějšímu kreslení a malování ve školce, kdy byl chlapec motivován (i svým kolektivem) k tomu, aby si spolu s nimi kreslil a vytvářel složitější obrazce.

Doporučení: Využívat různorodé výtvarné materiály, které chlapce budou bavit a učení se kresbě, bude pro něj hrou. Použití např. foukacích fixů, vlnkového papíru, apod.

Řeč: Chlapec neměl větší problémy v oblasti řeči. Podařilo se průběžným navštěvováním v posledním ročníku MŠ logopedické poradny odstranit problémy s výslovností hlásek „r“ a „ř“.

Doporučení: Ze strany logopeda bylo doporučeno, aby chlapec navštěvoval jeho poradnu i v průběhu prvního ročníku základní školy, tak aby se naučené výslovnosti utvrdil.

Laterální: V normě, bez dalších doporučení.

Sluchová a zraková percepce: Rovněž sluchová a zraková percepce chlapce je v pořádku, a nevyžaduje dalších opatření.

Prostorová orientace: Chlapec rád navštěvuje sportovní kroužky, je dobře prostorově orientovaný.

Doporučení: Dítě i nadále rozvíjet po stránce fyzické aktivity, převážně proto, že jej to baví a pomáhá mu to rozvíjet jeho motoriku.

Paměť: Jedinec měl problém se zapamatováním jednoduchých dětských písní. Toto se podařilo zlepšit díky neustálému opakování slov z jednotlivých písní a poslechu písní z rádia v rámci docházky do MŠ.

Doporučení: Chlapec by měl i nadále za pomoci své matky formou her procvičovat svoji paměť, např. hrou co jsme koupili v obchodě, což spočívá v tom, že vyjmenuje nákup z obchodu.

2. Případová studie:

Jedná se o dívku jménem Adéla, u které byl doporučený roční odklad vstupu do základní školy. Toto bylo především z toho důvodu, že dívka je neustále nemocná, chyběla hodně v rámci MŠ a není dostatečně socializovaná. Nutno podotknout, že s tímto rodiče souhlasí, neboť jsou si vědomi těchto problémů své dcerky.

Grafomotorika: U dívky byl jediný problém naučení se správnému posedu u psaní a malování. Toto se podařilo odstranit díky tomu, že dívka byla ze strany učitelek stále upozorňována a byl jí správný posed u stolu několikrát ukazován.

Doporučení: Za využívání pomůcek – např. míčku overballu dívku i nadále učit správnému vzpřímenému posedu u psacího stolu, tak aby dívka byla připravená i po odkladu k řádnému nástupu do ZŠ.

Kresba: Dívka má opožděnou kresbu, je to především dáno jejím opožděným vývojem, který jde ruku v ruce s jejím předčasným narozením.

Doporučení: Za spolupráce s rodiči i ve volném čase dále motivovat dívku k rozvoji kresby. Stále se snažit, aby ji kresba bavila a ona se tak pod dozorem rozvíjela. Je vhodné, aby dívka malovala, to co sama bude chtít, např. květiny, domeček, apod.

Řeč: Brzký porod dívky měl vliv na její opožděný vývoj řeči, který je spojený s vývojem CNS. Tyto vady se nepodařilo plně odstranit, což bylo i jedním z důvodů doporučení odkladu nástupu do ZŠ.

Doporučení: Dívka by měla za pomoci logopeda a rodičů intenzivně procvičovat výslovnost problémových hlásek, učit se správně skladbě vět, tak, aby její věty dávaly smysl.

Lateralita: Dívka měla po celou dobu v MŠ nevyhraněnou lateralitu, kdy střídala neustále ruce.

Doporučení: Pokusit se dívku motivovat k tomu, aby si sama zvolila svoji přirozeně dominantnější ruku, a tu poté rozvíjela.

Sluchová a zraková percepce: U dívky byl v důsledku brzkého porodu nedostatečně vyvinutý zrak. Dívka nosila po celou dobu v MŠ brýle s okluzorem. Sluchově dívka v normě.

Doporučení: Jedná se o doporučení i nadále navštěvovat oční kliniku a procvičovat používání očí. Jedná se o vadu, kterou nejsme příliš schopni v MŠ ovlivnit.

Prostorová orientace: Dívka byla díky své nevyhraněné lateralitě ve školce hůře orientována.

Doporučení: U dívky by bylo vhodné rozvíjet různé prostorově orientační hry, aby se její orientační smysl postupně zlepšil natolik, aby byla schopna řádnému nástupu do základní školy.

Paměť: Paměť dívky byla bez větších problémů, které by vyžadovaly nějaká doporučení.

3. Případová studie:

Jedná se o chlapce jménem Hynek, kterému byl doporučen řádný termín nástupu do základní školy.

Grafomotorika: Problémy chlapce byly obdobné jako u jedince č. 1, kdy se jednalo o pevné a křečovitě držení psacích potřeb.

Doporučení: Stále procvičovat držení psacích potřeb za využití velkých ploch, tak aby se zápěstí postupně uvolňovalo a chlapec nedržel psací potřeby tak pevně a křečovitě.

Kresba: Chlapec neměl v oblibě kresbu a malování, tato činnost jej ve školce nebavila.

Doporučení: U chlapce je zapotřebí i se zapojením rodiny neustále procvičovat kresbu, ale formou hry, tak aby se tato činnost chlapci nezprotivili a jej to tak bavilo, a neustále motivovalo se zlepšovat. Je vhodné využít nějakých netradičních výtvarných technik a potřeb.

Řeč: Bez problémová řeč, která nevyžaduje doporučení, snad jen podporu hlasitého a zřetelného projevu.

Lateralita: V normě a bez dalších doporučení, chlapec je vyhraněným pravákem.

Sluchová a zraková percepce: obě pozorované oblasti jsou u chlapce v normě a rovněž bez dalších doporučení do budoucna.

Prostorová orientace: prostorová orientace je u chlapce v pořádku.

Doporučení: U chlapce je zapotřebí za pomoci různých koordinačních her podporovat jeho koordinaci.

Paměť: Bez problémová a bez nutnosti dalších doporučení k tomu, aby chlapec mohl nastoupit do základní školy.

4. Případová studie:

Jedná se o dívku jménem Berenika, která je schopná řádného nástupu do základní školy.

Grafomotorika: Dívka měla problémy s křečovitým držením psacích potřeb a se správným posedem u stolu. Toto se podařilo částečně odstranit během jejího pobytu v MŠ.

Doporučení: Především za asistence rodičů dohlédnout na správný posed dívky u stolu a na to, aby psací potřeby držela uvolněně. Doporučuji používání ergonomických psacích potřeb pro leváky.

Kresba: Bez problémů a doporučení.

Řeč: Dívka měla opožděný vývoj řeči, kdy sice rozuměla tomu, co se říká, ale neuměla svůj postoj k dané věci sdělit, ale jen ukazovala rukama. Toto se ovšem zlepšilo, neboť dívka se sama rozmluvila v rámci kolektivu v MŠ.

Doporučení: U dívky i nadále rozvíjet řeč, a to různými hrami s rodiči, číst knížky, popisovat obrázky z nich, užívat leporela, apod.

Laterální: Dívka je vyhraněným levákem.

Sluchová a zraková percepce: Bez obtíží a potřebných doporučení.

Prostorová orientace: Dívka měla menší obtíže s prostorovou orientací a byla těžkopádnější u sportovních her. Hrubá motorika zaostávala. V rámci předškolní docházky bylo pozorováno postupné zlepšování těchto vlastností u dívky.

Doporučení: Namísto neustálého ježdění autem do školky, by bylo vhodné, aby několikrát týdně raději šla pěšky, tak aby byla nucena rozvíjet svoji hrubou motoriku. Navíc dívka bydlí ani ne 1km od školky.

Paměť: Dívka měla problém se zaměřením své pozornosti na určitou činnost, dělala jí problém si pamatovat obrázky a příběh z knihy.

Doporučení: Pročítat s dívkou různé knížky a motivovat ji k tomu, aby reprodukovala příběhy z nich, anebo popisovala obrázky, které viděla.

5. Případová studie

Jedná se o chlapce jménem David, kterému byl doporučen řádný termín nástupu do základní školy.

Grafomotorika: Problémy chlapce byly obdobné jako u dítěte č. 1 a 3, kdy se jednalo o pevné a křečovité držení psacích potřeb.

Doporučení: Stále procvičovat správný úchop psacích potřeb a uvolňování zápěstí za využití velkých ploch.

Kresba: Chlapec nerad maluje, jeho kresba byla průměrná.

Doporučení: U chlapce je zapotřebí jej motivovat ke kreslení, aby se mohl zlepšit. Důležité tu bude zapojení rodiny, aby formou hry kresbu procvičovali například za využití netradičních výtvarných technik a potřeb.

Řeč: Chlapec neměl větší problémy v oblasti řeči. Podařilo se průběžným navštěvováním v posledním ročníku MŠ logopedické poradny odstranit problémy s výslovností hlásek „d“ a „l“.

Lateralita: V normě a bez dalších doporučení, chlapec je vyhraněným pravákem.

Sluchová a zraková percepce: obě pozorované oblasti jsou u chlapce v normě a rovněž bez dalších doporučení do budoucna.

Prostorová orientace: prostorová orientace je u chlapce v pořádku.

Doporučení: U chlapce je zapotřebí za pomoci různých koordinačních her podporovat jeho koordinaci.

Paměť: Bez problémová a bez nutnosti dalších doporučení k tomu, aby chlapec mohl nastoupit do základní školy.

5.3.1. Zodpovězení výzkumných otázek

Na základě vyhodnocení výše uvedených výsledků pozorování pak lze odpovědět na výzkumné otázky.

První z výzkumných otázek je otázka: **V jaké oblasti školní připravenosti mají děti největší problémy?**

Bylo zjištěno, že většina z pozorovaných dětí, a to čtyři z pěti, má problémy s grafomotorikou, a to se správným úchopem tužky, křečovitým držením nebo špatným posedem. Bohužel toto se netýká pouze tohoto vzorku dětí, ale špatný úchop a držení tužky je jeden z největších problémů, se kterým se potýkají učitelky u většiny dětí. Špatný úchop a držení tužky pak komplikuje školní připravenost dětí.

Druhým největším problémem je řeč. Čtyři z pěti pozorovaných dětí má vadu řeči. Dělá jim problém vyslovování určitých hlásek. Nejčastěji jsou to sykavky, „ř“ a „r“, neznělé hlásky „d“ a „l“.

Drobným problémem, nebo spíš menší komplikací, je lateralita, jež má také vliv na školní připravenost. Ve zkoumaném vzorku dětí, bylo pouze jedno se nevyhraněnou lateralitou, dva leváci a tři praváci.

Další výzkumnou otázkou, na kterou bude odpovídáno, je: **Jsou všechny děti schopné k nástupu do 1. třídy?**

Mám-li odpovědět na to, zda jsou děti ze zkoumaného vzorku schopné k nástupu do první třídy, tak uvádím, že ano, jsou. Pouze jedno z dětí bude mít odklad školní docházky a do první třídy tento rok nenastoupí. Samozřejmě u některých bude zapotřebí ještě z počátku jejich působení na základní škole se zaměřit spolu s rodiči na vypilování určitých oblastí, které mohou být mírně pod průměrem, ale toto není překážkou, která by jim bránila zvládnutí základního školství.

5.3.2. Dílčí závěr a doporučení

Shrnutím zjištěných výsledků je zřejmé, že oblasti, ve kterých mají děti největší problémy, jsou úchop a správné držení tužky a řeč. Není to mu tak pouze u tohoto vybraného vzorku dětí, ale obecně lze říci, že toto jsou dva nejpalcivější problémy celé populace předškoláků. K tomuto názoru mě vedou nejen moje zkušenosti z praxe, ale i zkušenosti ostatních učitelek z MŠ.

Špatný úchop a držení tužky se díky neustálým procvičováním grafomotoriky, cvičením na uvolnění zápěstí a opravováním špatného držení daří u dětí velice dobře odstraňovat. Důležitá je i spolupráce s rodiči, aby i doma s dítětem procvičovali správný úchop a držení. Většina dětí správný úchop a držení tužky před nástupem do první třídy zvládnou, ale je potřeba i dále na správném úchopu a držení pracovat, a to i v průběhu první třídy, kdy je již potřeba iniciativa rodiče, aby dohlédl na správné držení.

Stejně je tomu tak i u řeči. Díky logopedické prevenci, která v MŠ funguje na vysoké úrovni, se podaří u většiny dětí problémy se špatnou výslovností hlásek vyřešit a vypilovat. U dětí s většími problémy s řečí je rodičům doporučena nadto návštěva logopedické poradny, kde s dítětem nad rámec logopedické prevence v MŠ dále pracují.

Závěr

Předškolní vzdělávání jako první ze státem garantovaných stupňů školských zařízení je tou institucí, která má připravit vzdělávané jedince k nejméně problémovému vstupu do základního školství. Tento vstup do základního školství musí korelovat s dostatečnou připraveností a zralostí předškolních dětí. Pokud tomu tak není, tak dítě nemusí být adekvátně připraveno pro vstup do ZŠ a poté je na místě zvážit případný odklad nástupu dítě do ZŠ.

Cílem předškolního vzdělávacího zařízení je připravit děti k tomu, aby jejich vstup do základního školství nebyl pro ně šokem, ale spíše zážitkem a ony se tak těšily na svoje další působení v rámci školského systému v ČR. Každý jedinec má svá specifika, která byla popsána výše, může se jednat o individuality po stránce školní zralosti, připravenosti, různých biologických oblastí vývoje. Na všechny tyto oblasti musí být brán zřetel v rámci předškolního vzdělávání. Je zapotřebí tzv. ostré hrany zahladit, a potřebné – zaostalé, oblasti rozvoje jedinců, podporovat. Podpora u předškolních dětí je především formou pozitivní motivace, nemá totiž smysl děti motivovat „silově“, tak abychom jim neznepříjemnili tento rozvoj. Další možností, jak rozvinout zaostávající oblasti vývoje dětí je návštěva školských poradenských zařízení, kde se za přispění rodičů a pedagogů dá mnohé napravit.

V praktické části bylo poukázáno na to, že pokud se s jedincem správně pracuje, tak se dá převážná část předškolních dětí připravit řádně k tomu, aby byla schopna řádnému nástupu do základního školství. Samozřejmě zde nalezneme i výjimky, u kterých je odklad nástupu do základní školy nejen doporučen, ale i nutný. Samozřejmě, pokud je jedinec s opožděným vývojem, tak i sebelepší práce s ním neumožní mnohdy to, aby byl schopen řádnému nástupu do základní školy. Odklad nástupu do základního školy by neměl být tedy brán jako „ostuda“ rodičů, ale měl by být brán jako šance k tomu, že během tohoto odkladu dítě dožene zaostávající oblasti a posléze v rámci nástupu do ZŠ nebude mít větší problémy. Školní dítě musí být tedy po zdravotní, psychické a sociálně stránce dostatečně vyzrálé k tomu, aby mohlo nastoupit do základního školství.

Seznam použité literatury:

- 1) BARVÍKOVÁ, Jana., KUCHAROVÁ, Věra., PALONCYOVÁ, Jana., SVOBODOVÁ, Kamila & ŠŤASTNÁ, Anna. (2013). *Systém denní péče o děti do 6 let ve Francii a v České republice*. VÚPSV.
- 2) BEDNÁŘOVÁ Jiřina a ŠMARDOVÁ Vlasta (2011). *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1829-0.
- 3) BEDNÁŘOVÁ Jiřina a ŠMARDOVÁ Vlasta (2010). *Školní zralost – co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 1. vydání, Brno: Computer Press, 100 s. ISBN 978-80-251-2569-4.
- 4) BEDNÁŘOVÁ Jiřina a ŠMARDOVÁ Vlasta (2015). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Ilustroval Richard ŠMARDA. Brno: Edika, Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.
- 5) BENÍŠKOVÁ, Tereza (2007). *První třídou bez pláče*. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-1906-1.
- 6) ČÍŽKOVÁ, Jana a kolektiv *Přehled vývojové psychologie*. 2. vydání, Olomouc: Univerzita Palackého, 2005, 176 s. ISBN 80-244-0629-2
- 7) DOŇKOVÁ, Olga., NOVOTNÝ Jan Sebastian. *Vývojová psychologie pro sociální pedagogy*. Brno: Institut mezioborových studií, 2009.
- 8) JUCOVICOVA, Drahomíra (2016). *Nástup do školy nebo odklad školní docházky? Řízení mateřské školy*, roč. 5, č. 5, s. 24–29. ISSN 0862- 9641.
- 9) JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana (2014). *Je vaše dítě zralé na vstup do školy?* Praha: Grada. ISBN 970-80-247-4750-7.
- 10) KLENKOVÁ, Jiřina a Helena KOLBÁBKOVÁ. *Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství, 2003. ISBN 80-239-0082-x
- 11) KLINDOVÁ, L'uboslava, RYBÁROVÁ, Eva, 1974. *Vývojová psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 132 s. SPN 14-36-03.
- 12) KREJČOVÁ, Eva, KARGEROVÁ, Jana, SYSLOVÁ a kol. (2015). *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0812-9.
- 13) KOHOUTEK, Rudolf. (2006). *Diagnostika připravenosti dětí pro školní docházku*. Pedagogická orientace, 16(2), Brno, Česká pedagogická společnost
- 14) KOLÁRIKOVÁ, Zuzana, PUPLA, Bratislav a kol. (2001). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-585-7.

- 15) KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1568-1
- 16) KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. Vyd. Praha: Grada, 2014, 256 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.
- 17) KUCHAROVÁ, Věra, *Péče o děti předškolního a raného školního věku*. 2009. Praha: VÚPSV. ISBN 978-80-7416-041-7
- 18) KUTÁLKOVÁ, Dana, 2005. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 2005. Havlíčkův Brod: Grada. ISBN 80-247-1040-4.
- 19) KUTÁLKOVÁ, Dana, 2014. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4856-6
- 20) LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9
- 21) MATĚJČEK, Zdeněk, Pokorná, Marie: *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Jihočany: H+H, 1998, str. 205. ISBN 80-86022-21-8
- 22) NÁDVORNÍKOVÁ, Hana, 2017. *Připravenost dítěte na vstup do základní školy (a co pro její optimální úroveň mohou mateřské školy udělat)*. In J. Bednářová. et al., *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-319-3.
- 23) OCHRANA, František, 2021. *Metodologie sociálních věd*. Druhé, nezměněné vydání. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-4968-9.
- 24) PEKAROVÁ, Simona. & ŠVANDOVÁ, Martina (2020). *Pravidelná pedagogická diagnostika v MŠ*. Informatorium: časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a školních družinách. (09/2020). (s. 30-32). Portál.
- 25) PEMOVÁ, T., Ptáček, R. a kol., 2013. *Soukromá a firemní školka od A do Z: Jak založit a provozovat soukromé nebo firemní zařízení předškolní výchovy*. Praha: Grada. 167 s. ISBN 978-80-247-4699-9.
- 26) PEŠOVÁ, Ilona & ŠMALÍK, Miroslav (2006). *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1216-4.
- 27) POKORNÁ, Věra: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-570-9
- 28) PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2000, str. 269. ISBN 80-7178-399-4
- 29) PRŮCHA, Jan, 2011. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3181-0.

- 30) PRŮCHA, Jan a KOŤÁTKOVÁ Soňa, 2013. *Předškolní pedagogika*. Praha: Portál, s.r.o., 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.
- 31) PRŮCHA, Jan, 2016. *Předškolní dítě a svět vzdělávání*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s., 2016. ISBN 978-80-7552-323-5.
- 32) PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. Vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- 33) RAABE Josef, 2012. *Vstup do školy – školní zralost*. Praha. ISBN 978–87553–53– 4.
- 34) ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0772-6.
- 35) SLABÁ, Hana. *Montessori školka: jak to v ní chodí?*. Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1647-6.
- 36) SLOWÍK, Josef (2007). *Speciální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978–80–247–1733–3.
- 37) SPÁČILOVÁ, Hana. *Pedagogická diagnostika v primární škole*. 1. vydání, Olomouc: Univerzita Palackého, 2009, 119 s. ISBN 978-80-244-2264-0
- 38) SVOBODA, Mojmír, KREJČÍŘOVÁ, Dana., VÁGNEROVÁ, Marie: *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-545-8
- 39) ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka, 2010. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2433-0
- 40) ŠULOVÁ, Lenka, 2014. *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7478-542-9.
- 41) ŠVAŘÍČEK, Radek a ŠEĐOVÁ, Kristýna (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- 42) TOMÁŠOVÁ, Alexandra, 2012. *Mateřskou školou ke školní připravenosti*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-231-9.
- 43) TOMÁŠKOVÁ, Iva. *Rozvíjíme před čtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2015, 140 s. ISBN 978-80-262-0790-0
- 44) ZELINKOVÁ, Olga. (2001). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. Praha: Portál.

Elektronické zdroje:

- 1) *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (úplné znění k 1. 9. 2021)* [online], 2021. Praha [cit. 2021-10-11]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-3>

- 2) *Statistický informační systém Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy: Statistická ročenka školství 2021* [online]. [cit. 2022-02-20]. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>
- 3) Školní zralost dítěte a vstup dítěte do 1. třídy. *Základní škola a mateřská škola Oty Pavla Buštěhrad* [online]. 11. září 2016 [cit. 2021-10-16]. Dostupné z: <https://www.zsbustehrad.cz/zs/vychovne-poradenstvi/clanek.php?id=20>
- 4) *Zákony pro lidi: Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* [online]. [cit. 2022-04-17]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
- 5) Diagnostický nástroj ISOPHI [online]. Dostupné z: <https://isophi.cz/pedagogicka-diagnostika/#informace> [cit. 13.06.2022]
- 6) Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2009) [online]. Výzkumný ústav pedagogický v Praze [cit. 2017-04-4]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf.
- 7) Waldorfská škola Olomouc – Waldorfské školství. [online]. Dostupné z: <http://waldorf-olomouc.cz/waldorfske-skolstvi/> [cit. 2022-02-21]
- 8) Czechdalton: O daltonu. [online]. Dostupné z: <http://www.czechdalton.cz/o-daltonu/> [cit. 2022-02-21]
- 9) Montessori ČR: O nás. [online]. Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/o-nas> [cit. 2022-02-21]
- 10) Asociace lesních MŠ: Historie lesních MŠ. [online]. Dostupné z: <https://www.lesnims.cz/lesni-ms/historie-lesnich-ms.html> [cit. 2022-02-21]
- 11) Nařízení evropského parlamentu a rady (EU) 2016/679 ze dne 27. dubna 2016 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení směrnice 95/46/ES (obecné nařízení o ochraně osobních údajů) [online]. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016R0679> [cit. 1.12.2022]

