

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Diplomová práce

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Diagnostika školní připravenosti

Diplomová práce

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



Zadání diplomové práce

Autor: Karolína Moravcová

Studium: P18P0908

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Název diplomové práce: Diagnostika školní připravenosti

Název diplomové práce AJ: Diagnostics of school readiness

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

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

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

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

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

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

KLENKOVÁ, Jiřina, Helena KOLBÁBKOVÁ a Eliška WALTEROVÁ. *Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte*. 2. vydání. Brno: MC nakladatelství, 2003. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 80-239-0082-X.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8772-8.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, Vlasta ŠMARDOVÁ a Eliška WALTEROVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.

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

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

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

Datum zadání závěrečné práce: 25.11.2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci „*Diagnostika školní připravenosti*“ vypracovala pod vedením vedoucí závěrečné práce Mgr. Jitky Vítové, Ph.D. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

.....

Karolína Moravcová

Poděkování

Chtěla bych moc poděkovat Mgr. Jitce Vítové, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, cenné rady, metodickou pomoc a vstřícnost při konzultacích.

Anotace

MORAVCOVÁ, Karolína. *Diagnostika školní připravenosti*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2023. 73 s. Diplomová práce.

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

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

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

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

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

Annotation

MORAVCOVÁ, Karolína. *Diagnostics of school readiness*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2023. 73 pp. Diploma Thesis.

The diploma thesis deals with the analysis of selected tools intended for the diagnosis of school readiness.

The aim of the work is to determine the level of school readiness in children using two selected diagnostic tools and comparing the results.

The theoretical part is focused on the characteristics of a child in preschool age, the issue of school maturity and readiness, enrollment of children in 1st grades and deferrals of school attendance in connection with valid legislation.

The practical part of the work describes and analyzes selected diagnostic tools and presents the results of children in both tests.

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

Prohlášení

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

Datum:

Podpis studenta:

Obsah

1	Úvod.....	4
2	Dítě v předškolním věku.....	5
2.1	Vývoj základních schopností a dovedností	7
2.1.1	Tělesný vývoj.....	7
2.1.2	Vývoj poznávacích procesů.....	8
2.1.3	Emocionálně – sociální vývoj.....	14
2.1.4	Hra.....	16
2.1.5	Grafomotorika, kresba	17
3	Problematika školní zralosti a školní připravenosti.....	20
3.1	Školní zralost.....	20
3.1.1	Posuzování školní zralosti.....	21
3.2	Školní připravenost.....	23
3.3	Školní nezralost	24
4	Odklad školní docházky.....	26
4.1	Dodatečný odklad školní docházky.....	26
4.2	Předčasný nástup do školy	27
5	Zápis do školy.....	29
5.1	Legislativní úkon.....	29
5.2	Diagnostika dítěte ze strany školy.....	30
5.3	Informace pro rodiče a okolí	30
6	Diagnostika školní připravenosti	31
6.1	Cíl průzkumného šetření	31
6.2	Průzkumné otázky	31
6.3	Charakteristika průzkumného souboru.....	31
7	Popis použitých metod.....	32
7.1	Pedagogická diagnostika	32

7.2	Přímé pedagogické pozorování	32
7.3	Diagnostický nástroj iSopfi	32
7.3.1	Rozbor subtestů.....	33
7.4	Diagnostický nástroj MaTeRS	36
7.4.1	Rozbor subtestů.....	37
8	Realizace šetření	41
8.1	Průběh sběru dat	41
8.2	Zpracování dat.....	41
8.2.1	Zpracování dat z diagnostického nástroje iSopfi Z.....	42
8.2.2	Zpracování dat z diagnostického nástroje MaTeRS	43
9	Výsledné hodnoty	45
9.1	Výsledné hodnoty iSopfi Z.....	45
9.1.1	Celkové hodnoty	45
9.1.2	Grafomotorika.....	45
9.1.3	Předmatematické představy	46
9.1.4	Prostorová představivost.....	46
9.1.5	Zrakové vnímání	46
9.1.6	Sluchové vnímání.....	47
9.1.7	Vědomosti.....	47
9.1.8	Shrnutí.....	48
9.2	Výsledné hodnoty MaTeRS	48
9.2.1	Celkové hodnoty	48
9.2.2	Kresba postavy.....	49
9.2.3	Překreslování bodů, figura a pozadí.....	51
9.2.4	Grafomotorika.....	51
9.2.5	Zrakové rozlišování.....	52
9.2.6	Prostorové vnímání	53

9.2.7	Geometrické tvary.....	53
9.2.8	Sluchové vnímání.....	53
9.2.9	Početní a předpočetní představy	54
9.2.10	Všeobecné znalosti.....	54
9.2.11	Doplňující škály.....	55
9.2.12	Shrnutí.....	55
10	Komparace zjištěných výsledků.....	56
10.1	Celkové výsledky dětí	57
10.2	Porovnávání výsledků v subtestech.....	57
10.2.1	Grafomotorika.....	58
10.2.2	Zrakové vnímání	58
10.2.3	Sluchové vnímání.....	60
10.2.4	Předmatematické představy	61
10.2.5	Vědomosti.....	62
11	Shrnutí.....	64
12	Diskuze	65
13	Závěr	66
	Seznam použité literatury.....	67
	Seznam použitých elektronických zdrojů	70
	Seznam obrázků, tabulek a grafů.....	72
	Seznam příloh	73

1 Úvod

Před vypracováním své diplomové práce jsem moc o diagnostice školní připravenosti nevěděla. Když jsme však ve čtvrtém ročníku studia dostali možnost, zúčastnit se školení o jedné z metod diagnostiky, věděla jsem, že je školní připravenost téma, o kterém bych se chtěla dozvědět více informací. Proto jsem si toto téma vybrala pro svou diplomovou práci.

Nejen pro dítě, ale i jeho rodiče je přechod z mateřské školy na základní školu velkým životním mezníkem. Vždyť je to doba, kdy se z malého dítěte najednou stává školák, který by se měl bez větších obtíží zapojit do výchovně-vzdělávacího procesu a tím pádem ze světa her přejít do světa povinností. Právě v teoretické části mé diplomové práce jsem se zaměřila hlavně na to, jak takové dítě v předškolním věku vypadá, jaké má schopnosti a dovednosti a také na fakt, kdy je vlastně jedinec dostatečně zralý a připravený, aby mohl nastoupit na základní školu, a co popřípadě dělat, když je stále školsky nezralý.

V praktické části diplomové práce jsem pomocí diagnostických nástrojů MaTeRS a iSophi Z orientačně zjišťovala úroveň školní připravenosti dětí v předem určených oblastech, kterými jsou hlavně pozornost, paměť, grafomotorika, pracovní zralost a tempo, sociální a emocionální zralost, úroveň verbálních schopností a celková míra spolupráce. Praktická část tedy obsahuje kromě samotné realizace diagnostiky dětí i popis nástrojů, jejich porovnání, charakteristiku jednotlivých oblastí obou nástrojů a na závěr konečný výsledek celého šetření.

Souhrnným cílem této práce je nejen zjistit úroveň školní připravenosti, ale také přiblížit široké veřejnosti (hlavně rodičům dětí v předškolním věku) informace o školní připravenosti a školní zralosti a s tím spojené požadavky (dovednosti a znalosti), které jsou kladeny na děti u zápisu do základní školy.

Práce by také mohla být přínosem pro pedagogické pracovníky v poukázání na možné nedostatky školní připravenosti u dětí a zodpovědět otázku, na které oblasti vývoje dítěte předškolního věku bychom se v dnešní době měli více zaměřit.

2 Dítě v předškolním věku

„Období předškolní je nejpozoruhodnější etapou vývoje lidského jedince, spojuje vše, co bylo u dítěte vrozeno, s tím, co se výchovou a učením stane zlatým mostem k budoucí dospělé osobnosti. Je to doba, na kterou si již v dospělosti vzpomínáme, ke které se vracíme, která zanechává v naší paměti již mnohé stopy.“ (Lisá, Kňourková, 1986, s.174)

Pro jedince, který dosáhne třetího roku života, je určeno předškolní vzdělávání. Toto vzdělávání trvá až do jeho vstupu do školy, tím je míněno přibližně ukončení šestého roku života. Nesmíme se však upínat pouze na fyzický věk, důležitý faktor je právě vstup na základní školu, který se může lišit u dětí většinou díky odkladu školní docházky o jeden rok. Dítě v předškolním věku prochází mnoha změnami, ať už v tělesném, duševním nebo sociálním vývoji, v poznávacích procesech či sociální integraci. (Klenková, Kolbábková 2003). Předškolní věk je bezesporu důležité období pro přípravu na život ve společnosti, kde je hlavním úkolem naučit se spolupracovat nikoli jen s vrstevníky, ale také umět zformulovat a prosadit svůj názor (Vágnerová, 2005). A nejen díky této důležitosti se zavedlo povinné předškolní vzdělávání pro děti starší pěti let, které je platné od školního roku 2017/2018. MŠMT (In Vítová, Maněnová, Wolf, 2021) uvádí čtyři varianty povinného předškolního vzdělávání, kterými jsou:

- **denní docházka jedince do mateřské školy**, která musí být v rozsahu minimálně 4 hodiny denně 5 dní v týdnu;
- **individuální vzdělávání dítěte**, kdy je potřeba zajistit účast dítěte na ověření úrovně osvojování očekávaných výstupů stanovených RVP pro předškolní vzdělávání;
- **vzdělávání v přípravné třídě základní školy** (v případě povoleného odkladu);
- **vzdělávání v zahraniční škole na území České republiky**, kde je ministerstvem schváleno plnění povinné školní docházky.

Nesmíme na začátek zapomenout zmínit, že základním stavebním kamenem v životě dětí v tomto období je rodina, která jedince bezprostředně ovlivňuje. Rodiče jsou pro jedince ideál, se kterým se ztotožňuje. Dítě přejímá hodnoty, postoje a názory rodičů v hotové podobě, pokud jsou vztahy v rodině pozitivní, cítí se s nimi v bezpečí a ví, že mu nehrozí žádné nebezpečí. (Vágnerová, 2000). Podle Matějčka (2000) se psychologové shodují, že dítě v tomto období „otiskuje své prostředí“, tedy odráží chování, zvyky a zvláštnosti v rodině. Další osoby, které v životě jedince mají určitou roli, ať už jsou to

vrstevníci, známí či pedagogové, napomáhají každý svým způsobem k dalšímu rozvoji dítěte. Podle Kollárikové a Pupala (2001) totiž každé dítě v tomto věku potřebuje člověka, který ho bude sledovat na cestě plné povinností, her a fantazie a pomůže mu v překonávání možných překážek.

Období předškolního věku bývá v publikacích označováno různě, ať už obdobím hry, druhého dětství, socializace či iniciativy. Názvy tohoto období jsou opravdu pestré a každý z nich je dle mého názoru rozhodně na místě.

2.1 Vývoj základních schopností a dovedností

Všichni jedinci v předškolním věku si projdou řadou změn. Tyto změny je formují, rozvíjí a vedou ke zdokonalení sebe sama. Nicméně je třeba si uvědomit, že každé dítě je jedinečné a tím pádem i jejich vývoj bude z části rozdílný.

Podle Kolaříkové (2015) se vývoj dítěte v předškolním věku v porovnání s předchozími etapami sice zpomaluje, ale na druhou stranu v něm dochází k mnoha kvantitativním a kvalitativním změnám. Tato kapitola popíše nejen již zmíněné změny, ale hlavně podstatné znaky vývoje dětí předškolního období.

2.1.1 Tělesný vývoj

V tělesném vývoji se neustále mění tělesná konstrukce, kdy dítě ztrácí typickou zaoblenost a baculatost a dochází také k vědomým pohybům těla. Pro somatický vývoj v tomto období je charakteristický rozvoj svalstva a kostry. Rozhodně také nesmíme zapomenout na růst výšky a přibývání hmotnosti dítěte, jedinec totiž průměrně vyroste o 5–7 cm a přibere 2–3 kg za rok. Organismus intenzivně sílí a dítě proto může vykazovat větší výkony. Je ale potřeba dbát na to, aby se organismus zatěžoval úměrně fyziologickému předpokladu jedince. Nepřestává i osifikace kostry, kdy ale v tomto věku nejsou kosti ještě pevné, jsou měkčí a pružnější více jak u dospělého člověka. Při velké pohyblivosti se tedy vyskytují zlomeniny velmi málo, ale je nutné zmínit, že je důležité předcházet různým ortopedickým poruchám, jako jsou například nedostatečný vývin klenby nohy nebo vadné držení těla (Trpišovská, 1998).

Motorické schopnosti můžeme dle Langmeiera a Krejčířové (1998, s. 85) označit jako „*stále zdokonalování, zlepšenou pohybovou koordinaci, větší hbitost a eleganci pohybů*“. Rozvíjí se právě díky již zmíněné veliké pohyblivosti jedince, která je možná kvůli vyspíváním kostry, svalstva a nervového systému. Pohyby dítěte jsou účelnější a postupně se zdokonalují, dítě je totiž schopno si osvojit náročnější pohyby, které vyžadují soustředěnost. Nastává zde i vysoká koordinace pohybů jednotlivých svalů a svalových skupin. Proto v tomto věku dochází k velikému vývoji jemné motoriky, která souvisí s rozvojem manuální zručnosti a představuje pohyby, které závisí na jemné koordinaci drobného svalstva prstů. Rozvoj zručnosti tak můžeme podporovat pomocí kresby, malování, vystřihování či manipulací s drobnými předměty (Trpišovská, 1998).

Podle Nádvorníkové (In Bednářová a kol., 2017) je pro správný tělesný vývoj nejen v tomto věku důležité i dodržování vhodné životosprávy. Pod tím si můžeme

představit kvalitní stravování, dostatečný pohyb a tvorba a dodržování zdravotních návyků u dětí. Další důležitou složkou je přizpůsobení biorytmů jedince pro novou životní situaci, protože při nástupu do základní školy se pro mnohé děti jejich dosavadní režim mění, kdy musí dříve vstávat, nestíhají odpolední odpočinek či nemají čas na hraní, jako tomu bylo dříve.

2.1.2 Vývoj poznávacích procesů

Vývoj poznávacích procesů, který se týká především vnímání, paměti, fantazie a myšlení, umožňuje dítěti intenzivně poznávat svět kolem něho a pravidla, která v něm platí. Pokud se však jedinci nedají podněty a my nebudeme vnímat jeho reakce na ně, je velice možné, že si nevšimneme nerovnováhy ve zrání některých dovedností a schopností a nezajistíme v případě potřeby včasnou intervenci (Bednářová a kol., 2017).

Musíme mít na paměti, že i když popisujeme každý proces zvlášť, nikdy nefungují samostatně, ale na všem, co jedinec dělá, se podílí funkcí více a vzájemně se ovlivňují, a tak tvoří ucelený systém (Bednářová a kol., 2017).

2.1.2.1 Vnímání

Dítě v předškolním věku začíná vědomě vnímat jevy pomocí zraku, sluchu, čichu, chuti a hmatu a dochází k postupnému zdokonalování jeho vnímání (Klenková, Kolbábková, 2003). U batolat bylo vnímání velice ovlivněno city, v tomto období se od nich pomalu upouští a vnímání nabývá analytičnosti. Dítě vnímá nejen celky, ale také si začíná čím dál tím více všimnout detailů. (Trpišovská, 1998). Souhlasím s Nádvořníkovou (In Bednářová a kol., 2017), že nepostradatelná je proto tedy potřebná kvalita sluchové a zrakové percepce, která obecně spočívá v rozlišení znaků v mluvené, slyšené a psané či čtené formě jazyka. Důležitá pro tyto činnosti je schopnost analýzy a syntézy ve vnímání.

Sluchové vnímání má v tomto věku zásadní význam pro rozvoj řeči. Pokud bychom chtěli podpořit rozvoj sluchového vnímání, musíme se snažit, aby se dítě učilo naslouchat čtenému textu, vyprávěným příběhům, písničkám, vnímalo rytmus, aby hrálo hry na určení zdroje zvuku a jejich rozeznávání. (Bednářová, Šmardová, 2010). Souhlasím s Kolaříkovou (2015), která uvádí, že si rodiče mnohdy vůbec nevšimnou, že má dítě malou slovní zásobu a zaměřují se pouze na správnou výslovnost. Je možné, že se setkáme také s tím, že dítě slyší, co mu ostatní říkají, ale neposlouchá a neukládá si tak sluchové informace.

Zrakové vnímání je velice důležité pro poznávání okolního světa. Určitě se shodneme na tom, že zrakem totiž přijímáme nejvíce informací. Samotné zrakové vnímání ovlivňuje rozvoj řeči, prostorové vnímání, koordinaci a matematické představy. Dítě předškolního věku by mělo umět rozlišit a pojmenovat barvy a diferencovat figuru a pozadí. Nenásilnou formou k procvičování zraku jsou všem známé hry, jako je pexeso, puzzle a domino (Bednářová, Šmardová, 2010).

2.1.2.2 Paměť

Dítě nejen vnímá, ale také si začíná pamatovat a uvědomovat nové vjemy. Nejvíce si uchovává momenty, které se ho nějakým způsobem dotknou hlavně v oblasti citové, ať už jsou to podněty, které vyvolají radost, nadšení či smutek. Nicméně je schopné si zapamatovat i motivy, které se ho citově nedotýkají. Ve velké míře je zastoupena mechanická paměť, kdy si dítě dokáže zapamatovat díky neustálému opakování různé básničky a písničky (Klenková, Kolbábková, 2003). Dítě má díky mechanické paměti také dispozice k tomu, zapamatovat si věci převážně podle barvy, zvuku, tvaru a polohy. Dále je rozvinuta i logická paměť, dítě si lépe zapamatuje věci, kterým rozumí než ty, které nezná nebo jsou pro něho nepochopitelné. Je potřeba logickou paměť stále stimulovat, v předškolním věku totiž roste rozsah paměti a rozvíjí se i její trvalost, což jsou předpoklady pro systematické učení. Přesto se však jedinec upíná spíše na mechanickou paměť, protože ještě nezvládá logicky pochopit podstatu mnohých okolních jevů (Trpišovská, 1998). Podle Šulové (In Bednářová a kol., 2017) převažuje paměť krátkodobá, ale mezi 5.–6. rokem už nastupuje i dlouhodobá. Je potřeba si uvědomit, že v oblasti paměti mohou být mezi dětmi opravdu veliké rozdíly.

2.1.2.3 Fantazie, představy

Fantazie je klíčový, a hlavně nepostradatelný aspekt v předškolním období. Dítě svoji fantazii, která se intenzivně rozvíjí, dokáže uplatnit nejen při hrách, ale také si z ní dokáže do reálného života přenést prvky, které mu usnadní chápání reality. Podle Piageta (In Vágnerová, 2000, s. 107) „*Dítě světu lépe rozumí, když mu přičítá vlastnosti živých bytostí, popřípadě dokonce lidské. Modelem, podle něhož analogicky vysvětluje různé dění, je jeho vlastní činnost. Dítě si myslí, že fyzikální pohyb a proměny také sledují nějaké cíle a jsou nějakým způsobem motivovány atd.*“ To znamená, že jejich fantazie přechází do reálného života pomocí personifikací, kdy jsou schopné si myslet, že například stromy šeptají. Dětská fantazie opravdu nezná mezí a dokáže být jedinci velice nápomocná i ve

zvládnání reality, která je pro ně díky poznávání a učení se novým skutečnostem leckdy velice namáhavá.

Podle Šulové (In Bednářová a kol., 2017) jsou představy dětí tohoto věku velmi barvitě a také často doplňovány o smyšlené myšlenky, o kterých jsou přesvědčeny, že jsou pravdivé. Je tedy pro ně velice těžké odlišit realitu od konfabulace.

Na závěr je dobré zmínit, že fantazie i představy předškolákovi pomáhají vytvářet realitu, jakou by on sám chtěl, jaká by pro něho byla lépe pochopitelná, jak vysvětluje Šulová (In Bednářová a kol., 2017).

2.1.2.4 Myšlení

Myšlení se v tomto věku velice intenzivně rozvíjí, avšak stále jde o dlouhodobý proces. Je založeno na nepochopení trvalosti a chybí představy určitého objektu – pouze zaměřen na viditelné znaky. „*Jean Piaget nazval typický způsob uvažování předškolních dětí jako názorné, intuitivní myšlení.*“ (In Vágnerová, 2000, s. 102) To můžeme chápat tak, že dítě vnímá a zaměřuje se na to, co právě vidí. Typické znaky takového myšlení dělíme dle Vágnerové (2000) do čtyř bodů:

- **egocentrismus**, který závisí na zkreslování úsudků na základě subjektivního hlediska;
- **fenomenismus**, znamená že se jedinec fixuje na obraz reality, ale není schopen ho ve svém myšlení opustit;
- **magičnost**, jedinec ulpívá na fantazii, od které nechce upustit v reálném životě;
- **absolutismus**, vše, co nabylo platnosti je neměnné. Odkazuje na potřebu jistoty.

Dle Nádvorníkové (In Bednářová a kol., 2017, s. 16) „*je velmi důležitý postupný posun od konkrétně názorného myšlení k myšlení slovně logickému*“. Důkazem toho je to, že jedinec pozná charakteristické znaky předmětů, osob anebo zvířat a dokáže si uvědomit podstatné a nepodstatné ve sledovaných jevech.

Názorné myšlení předškolního dítěte se opírá o strnulé představy. Chybí mu uvědomování si rozdílů mezi psychickou realitou a objektivní realitou. Jen on sám je středem vlastních představ a velice těžko je schopen zaujmout hledisko ostatních lidí. Věří, že když si zacpe uši, ukončí se tím hádka, nebo když truchlícím vytvaruje úsměv na tváři, budou zase šťastní, popisuje Šulová (In Bednářová a kol., 2017).

Čím dítě začíná v tomto věku disponovat je vlastní názor na svět, který vyjadřuje hlavně pomocí kresby, vyprávěním nebo hrami, což jsou pro něj nejpřirozenější činnosti, ve kterých si dokáže utvořit skutečnost, která je jím lépe pochopitelná (Klenková, Kolbábková, 2003).

2.1.2.5 Chápání prostoru a času

Orientace v prostoru usnadňuje každodenní život. Pokud je dítě schopno uspořádat si své blízké okolí, je schopno orientovat se i ve vzdálenějším prostoru. Představu o uspořádání prostoru získává na základě dlouhodobých zkušeností. Tyto představy úzce ovlivňuje motorika, hmat, sluch, zrak a řeč. K organizaci prostoru napomáhá vymezení třemi osami – horno-dolní, předozadní a pravo-levou (Bednářová, Šulová, 2010). Podle Šulové (In Bednářová a kol., 2017) dítě chápe prostor značně omezeně a nepřesně. Dokáže se sice orientovat v okolí domova, ale stačí výrazný podnět, který upoutá jeho pozornost a může se jedinec snadno splést.

Dítě má ve skutečnosti také tendenci přeceňovat velikosti objektů v prostoru, nedokáže tedy odhadnout velikost ani vzdálenost (Vágnerová, 2000).

Jde také lehce poznat možnou nevyzrálou vnímavost prostoru u dítěte, která se může projevit obtížnějším nabýváním pohybových dovedností, špatným zvládnutím činnosti, kterými jsou kreslení a hry se stavebnicemi, potíže se samoobsluhou, nejistotou v seskupení okolí a obtížné osvojování pojmů, týkající se prostorového uspořádání (Bednářová, Šulová, 2010).

Osvojování si pojmů, které se týkají časových úseků, dítěti umožňuje se lépe orientovat v čase, vnímat opakující se cykly a uvědomovat si posloupnost jednotlivých činností, které napomáhají k rozvoji sebeobsluhy a samostatnosti (Bednářová, Šulová, 2010).

Dle Sieglera a kol. (In Vágnerová, 2005) se chápání času rozvíjí pomalu. Předškolní děti jsou schopné rozlišit pojmy „dříve“ a „později“ a určit trvání doby na „delší“ a „kratší“, i když mají občas tendenci přeceňovat délku intervalu. Jsou tedy schopné pochopit časové rozmezí, vymezit, kdy se jaká událost stala a určit délku jejího trvání. Děti v pěti letech chápou souvislost mezi počátkem a koncem, i když ještě jejich chápání mohou ovlivnit aktuální souvislosti. Dítě měří čas prostřednictvím určitých zapamatovaných subjektivně vnímaných událostí a opakujících se jevů. Proto, že se koncentrují hlavně na přítomnost a aktuální dění, jedinci dokážou rozčlenit čas nanejvýš

na dny v týdnu, delší časové jednotky zvládnou vyjmenovat, ale ve vlastním uvažování je nepoužívají. S tím souvisí vztah dítěte k vnímání času, který pro ně není vůbec důležitý, protože je pro něho významnější to, co se děje v přítomnosti než v budoucnosti (Vágnerová, 2005).

Jak jsem zjistila v praktické části, diferenciaci poloh nahoře a dole dětem problém nedělá, avšak rozlišovat strany vlevo a vpravo měla problém většina testovaných. Když se zaměříme na vnímání času, u některých bylo problém i analyzovat časové úseky a celkově se orientovat tom, co se kdy stalo (měli zkreslené představy o uplynulém čase).

2.1.2.6 Verbální schopnosti

Řeč má pro vývoj jedince a jeho fungování ve školském prostředí veliký význam. Umožňuje totiž rozvoj myšlení a ovlivňuje kvalitu učení a poznávání. Velice důležitý je sociální aspekt řeči, který slouží k dorozumění a k utváření sociálních vztahů mezi jedinci (Bednářová, Šmardová, 2010).

Bruner (In Majerčíková, Kasáčová, Kočvarová, 2015) uvádí, že: „*Dětská řeč je významným identifikátorem rozvoje dítěte.*“ Dokáže částečně vypovídat jak o vývoji jedince, tak poskytuje prostřednictvím řeči dospělému člověku náhled do dětského světa (Majerčíková, Kasáčová, Kočvarová, 2015).

Mluva dětí se v předškolním období neustále vyvíjí a hlavně zdokonaluje. Myslím si, že tomu velice napomáhá okolí, ve kterém se pohybují. Jak jsem psala na začátku této kapitoly, jedinec chce být co nejvíce, jako jeho idol – rodič a není tomu jinak ani ve verbálním projevu, kdy se učí mluvit tím, že ve značné míře napodobuje jeho řeč.

Podle Šulové (In Bednářová a kol., 2017) můžeme období mezi rokem 3.–6. nazvat jako období zkvalitňování řečových dovedností. Dítě si totiž rozšiřuje slovní zásobu až na tři tisíce slov, ale samozřejmě opět s ohledem na individualitu.

Děti často a rády napodobují věty, ve kterých jsou pro ně nová slova. Ale proto, aby chápaly obsah sdělení, potřebují, aby nebylo vše cizí a mohly na známých slovech stavět své učení se dalším výrazům. Pokud totiž dítě sdělení nechápe, ztrácí pro něho význam a snadněji ho zapomene. Jedinci moc rádi experimentují s novými výrazy a často je i obměňují. Velice rozšířené jsou v tomto věku známé otázky „proč“, které mají hned několik významů. Prvním z nich je obohacení slovníků, kdy se po položení otázky většinou dozví něco nového a druhým je rozvoj optimálního vyjadřování, který vede

k chápání vztahů mezi objekty. Vedle těchto otázek se učí pomocí nápodoby i gramatickým pravidlům, kdy od čtyř let děti mluví v delších větách až souvětích, i když se jejich vyjadřování neobejde bez chyb hlavně v časových úsecích (Vágnerová, 2000).

Podle Bednářové a Šmardové (2010) tvoří řeč několik jazykových rovin:

- **foneticko-fonologická**, ve které jde o sluchové rozlišování hlásek a jejich výslovnost. Dítě by mělo po šestém roce rozlišovat všechny hlásky. Do pěti let věku se nesprávná výslovnost považuje za fyziologickou, od pěti do sedmi let za prodlouženou fyziologickou, kdy je potřeba se dítěti věnovat a dopřát mu odbornou péči zaměřenou na navození správné výslovnosti. Po sedmém roce je bohužel málo pravděpodobné, že se výslovnost upraví samovolně a už i logopedická pomoc je více náročná. Sleduje hlavně výslovnost, artikulační obratnost a různá narušení řečového projevu (například plynulost řeči);
- **lexikálně-sémantická**, zahrnuje chápání instrukcí, výkladu, sdělení, vyprávění a porozumění řeči v okruhu běžného hovoru. Řadí se sem rovněž aktivní slovní zásoba, definování pojmů, smysluplné pojmenování toho, co dítě myslí, vnímá, prožívá, popis obrázku, události, situace a samotné vyprávění. Sleduje zejména věku přiměřenou slovní zásobu, interpretaci, zda dokáže definovat význam pojmu, tvořit protiklady atd.;
- **morfologicko-syntaktická**, týká se užívání slovních druhů, ohýbání slov a tvoření vět a souvětí. Pokud po čtvrtém roce nacházíme nějaké nedostatky v tvarosloví, mohou signalizovat pomalejší vyžívání v řeči, popřípadě v celkovém mentálním vývoji. Sleduje, zda jedinec dokáže mluvit ve větách a souvětích, zda užívá všechny druhy slov, mluví gramaticky správně, pozná nesprávně utvořenou větu aj.;
- **pragmatická rovina**, kde jde o užití řeči v praxi. Zahrnuje tudíž vyžádání nebo oznámení informace, vyjádření pocitů, vztahů, prožitků a také užívání neverbální komunikace, jako je mimika, gestikulace a oční kontakt. Sleduje u dítěte, zda navozuje přirozeně verbální kontakt, dokáže vést dialog a v souvislosti s tím udržuje oční kontakt.

Plně souhlasím s Nádvořníkovou (In Bednářová a kol., 2017), že je potřeba, aby dítě dosáhlo úměrně svému věku potřebné úrovně ve složce receptivní a produktivní. V případě receptivní oblasti jde o to, aby jedinec dokázal naslouchat a reagovat na to, co

slyšel a na druhou stranu v oblasti produktivní je potřeba, aby byl schopen vlastního jazykového projevu. Sleduje se hlavně rozsah slovní zásoby, schopnost vyjadřování se a v neposlední řadě i chuť a zájem mluvit. Jedinec by totiž před nástupem do základní školy měl umět správně používat jednoduchá souvětí, umět popsat situaci, slovně vyjádřit svoje pocity a odpovídat na kladené otázky.

Dle Vágnerové (2000, s. 114) „*Z hlediska rozvoje poznávacích procesů je významnou složkou řečového vývoje tzv. egocentrická řeč, která není primárně určena pro jinou osobu a bývá spojena s myšlením.*“ Sdělení můžeme chápat tak, že se dítě učí mluvit sám pro sebe a nepotřebuje k tomuto verbálnímu projevu žádnou další osobu. Egocentrickou řeč často dítě používá při hře nebo aktivitě, kdy právě tato řeč má za úkol komentovat jedincovo jednání.

V průběhu předškolního věku postupně odeznívá patlavost, zůstávají pouze problémy s obtížnějšími písmeny, kterými jsou r, ř, č, které povětšinou po procvičování a rozvíjení řeči samy odezní. Pokud ovšem větší problém přetrvává i po nástupu do základní školy, řeší se s logopedem, jak uvedla Šulová (In Bednářová a kol., 2017). Můžeme v tomto období u jedince rozpoznat i poruchy řeči, které eventuálně ovlivní jeho školní úspěšnost ať už ve čtení či psaní. Porucha řeči dítěti většinou znepríjemní vztahy s vrstevníky, kteří jeho řeči neporozumí. Nedostatky v mluveném projevu mohou být také impulsem pro propuknutí specifických poruch učení (Otevřelová, 2016).

Souhrnně můžeme říci, že by dítě na konci předškolního vzdělávání mělo umět ovládat řeč, vyjadřovat svoje pocity, myšlenky, sdělení verbální i neverbální formou, používat věty ve správné formulaci, rozumět slyšenému a komunikovat s ostatními (Bytešníková, 2012).

2.1.3 Emocionálně – sociální vývoj

V této oblasti si nejvíce uvědomujeme, že je každé dítě jiné, má jiné potřeby, možnosti vývoje a jinak se chová. Je tedy potřeba brát zřetel na individualitu jedince.

Emoční prožívání u dětí v předškolním věku se vyznačuje vysokou stabilitou a vyrovnaností, citové prožitky jsou velice intenzivní a často se střídají. Vážou se však stále na přítomný okamžik, jsou spojeny s tím, co děti aktuálně prožívají. V předškolním období jsou v popředí spíše pozitivní emoce a ustupují ty negativní, tyto změny jsou závislé na zrání centrální nervové soustavy a na úrovni uvažování každého jedince (Vágnerová, 2005). Citové změny u dětí v předškolním věku mají spíše kvalitativní než

kvantitativní ráz. Je tedy možné lépe rozlišit momentální pocit nebo emoci (Trpišovská, 1998). Typickými způsoby emočního prožívání mohou být třeba vztek a zlost, které ovšem nebývají v tomto období tak časté. Dále také strach, který je úzce spojován s rozvojem dětské představivosti, veselost, která rozvíjí smysl pro humor a v neposlední řadě těšení se či obavy z něčeho, co má přijít v blízké budoucnosti. City jedince už částečně propadají i rozumové analýze, rozvíjí se tedy emoční inteligence. Děti se orientují v základních emocích, chápou význam a příčiny vzniku těchto emocí a dokážou projevit empatii k jiným lidem. Projevují se i sebehodnotící emoce, které mohou být jak pozitivní, tak negativní. Děti dokážou prožívat hrdost na své jednání či chování, a naopak i pocit viny, který se váže na dosažení určitého stupně morálního uvažování, kdy si dítě uvědomuje, že udělalo chybu a cítí za to vinu. Probíhá zde tedy i rozvoj svědomí. (Vágnerová, 2005). Podle E. H. Eriksona (In Bednářová a kol., 2017) je klíčovým konfliktem předškolního období konflikt mezi iniciativou, a právě zmíněným pocitem viny. To znamená, že dítě jde na sebe raději žalovat dospělému, než aby se potýkalo s pocitem viny.

Vyhraňují se dále tzv. vyšší city, do kterých spadají city intelektuální, estetické a mravní. Je také čím dál tím větší potřeba navazování vztahů s vrstevníky, i když nejsou stále a lehko se rozpadají (Trpišovská, 1998).

Tímto navazováním vztahů obecně myslíme, že se děti postupně socializují i mimo okruh své rodiny. Podle Vágnerové (2005, s. 202) můžeme předškolní věk chápat také jako „*období přípravy na život ve společnosti*“. Individuální socializace jedince probíhá v interakci s ostatními lidmi. Langmeier a Krejčířová (1998) předpokládají, že má tři vývojové aspekty, kterými jsou:

- **vývoj sociální reaktivity**, což znamená vývoj značně rozlišných emočních vztahů k lidem;
- **vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací**, kde jde o vývoj pravidel, které si dítě utváří na základě příkazů a zákazů od dospělých, které poté přijímá za své;
- **osvojení sociálních rolí**, tj. osvojení chování, které jsou od jedinců očekávány ostatními lidmi, a to vzhledem k jeho věku, pohlaví apod. Je totiž zřejmé, že se dítě bude jinak chovat v domácím prostředí a jiným způsobem ve společnosti jiných lidí.

Socializace jedince probíhá po celý život, od narození až po stáří. V předškolním věku jde především o zvládnutí sociálních rolí, kterými jsou role školáka, žáka a spolužáka. Základní rolí ve škole je role žáka. Zde uplatní dítě nejvíce svoji schopnost respektovat pokyn dospělého a navazovat smysluplnou komunikaci. Před nástupem do školy by již dítě mělo být schopno rozlišit a používat společensky vhodné či nevhodné chování a mít osvojeny základní společenské návyky, jako je pozdrav, omluvit se atd. Další důležitou rolí je role spolužáka, ve které se dítě socializuje s jinými vrstevníky. Jeho úkolem by mělo být se bez problému zapojit do kolektivu dětí, pomoci ostatním, spolupracovat či dokázat se ohradit vůči nežádoucímu chování ostatních. A poslední rolí je role školáka, která vyplývá z očekávání rodiny. Dítě si uvědomuje své povinnosti vůči škole a bez problémů se je snaží vykonávat. Proto, aby dítě přijalo tyto role, je velmi důležité ho motivovat. K tomu může pomoci nejen rodina, ale i učitelka, která je na tyto role postupně připravuje (Bednářová a kol., 2017).

Podle Šulové (In Bednářová a kol., 2017, s. 45) společně „s vývojem emocí a s rozvojem sociálních vztahů souvisí morálně-etický vývoj předškoláka. Již S. Freud upozornil na to, že předškolní věk je obdobím, kdy se začíná rozvíjet superego (neboli nadjá) nebo jinak – ideální já.“ Dítě tedy formuje první představy o ideálním chování, ideálním já, ke kterému směřuje. Již děti okolo tří let začínají mít osvojeny základní sociální normy, jako je zdravení, děkování, prosení apod.

2.1.4 Hra

„Kdybychom vůbec chtěli celé období předškolního věku jednotně označit, mohli bychom mluvit nejspíše o období hry, která se v této době stává hlavní činností dítěte.“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 97). A je to opravdu tak, hra má obrovský význam ve světě předškolního věku. V souvislosti s rozvojem poznávacích procesů si dítě postupně uvědomuje, že hra není jenom oblíbená činnost, při které se zabaví, ale může být i prostředek, jak vyobrazit například realitu. Hra je tedy skvělým nástrojem pro různé smyslové či fyzické prožitky, což napomáhá k dalšímu rozvoji dítěte (Raising Children Network, 2022).

Jedná se o způsob aktivity, díky které dítě může vyjádřit vlastní postoje. Hra napomáhá řešit složité situace, které vedly k nepochopení. Dítě si může ve hře přehrát znovu akci a nalézt řešení, které by vedlo k pochopení. Symbolická hra dovoluje chovat se podle svých představ a umožňuje uspokojit přání, kterým v reálném životě není možné

vyhovět (Vágnerová, 2000). Dále je také možné si pomocí hry nenásilně nacvičovat situace a činnosti, které potřebuje v reálném životě. Dětská hra má své specifické znaky, mezi které dle Kořátkové (2005, s. 17) patří: „*spontánnost, zaujetí, fantazie, radost, tvořivost, opakování a přijetí role*“.

Podle Kerna (1999) můžeme rozlišovat různé druhy her, jako jsou:

- **Funkční hra**, která vede k učení dítěte poznávat své tělo.
- **Pohybová hra**, ve které se dítě snaží nacházet stále složitější úkony, jako jsou běhání, skákání atd. Tyto hry mohou později mít i soupeřní charakter.
- **Konstrukční hra**, ve které vzniká nejdříve náhodné vytvoření díla (kameny představují hrad), postupně si dítě poté začíná hrát cíleně.
- **Hraní role**, kde přijímá určité role a stává se ve hře tím, koho představuje.
- **Hra s pravidly**, představuje soutěžní hry se svými vrstevníky, kdy se musí řídit určitými pravidly. Nese s sebou schopnost, naučit se snášet prohru.
- **Skupinové hry**, také tu mají velký význam pravidla, která se musí dodržovat. Dochází k silné interakci jedince s celou skupinou, kdy zájem skupiny je nadřazen jeho vlastnímu zájmu. Díky tomu se ve velké míře zapojují procesy sociálního učení, jako je navazování kontaktů, vedení skupiny, spolupráce atd.

Jak uvedla Šulová (In Bednářová a kol., 2017), hra a její spontánnost, pestrost či zapojení do hry závisí na velkém množství činitelích vývoje dítěte, kterými jsou hlavně atmosféra a vztahy v rodině nebo čas určený ke hře. Hra v tomto období se dá přirovnat k tomu, jaké bude mít dítě v budoucnu učební či pracovní návyky a může vzdáleně předpovědět, k čemu bude mít v životě předpoklady. Proto by jedinec měl mít možnost hrát si spontánně a podle libosti.

Zcela souzním s výrokem Šulové (In Bednářová a kol., 2017, s. 26), že „*dítě je schopno začít si hrát kdykoli a kdekoli, je-li podnícena jeho imaginace*.“ Občas my jako dospělí žasneme, s čím vším a kde si jsou děti schopny samy od sebe hrát. Když se do hry zapojíme a podpoříme tak jeho aktivitu, dáme tím dítěti najevo, že nás jeho činnost zajímá.

2.1.5 Grafomotorika, kresba

Kresba patří k nejoblíbenější dětské činnosti v tomto období. Jde o prostředek, který nejčastěji směřuje k vyjádření myšlenek, citů a postojů dítěte. Protože jedinec kreslí

z představy, je možné pomocí kresby pochopit jeho momentální stav, chápání světa a vše, co ho zajímá či nezajímá, i když nám to ve skutečnosti neřekne.

Ve čtyřech letech se začíná výrazně projevovat dominance vedoucí ruky, to znamená, že dítě nejen v kresbě, ale i ostatních činnostech, začne upřednostňovat jednu ruku. Právě v předškolním období se má rozhodnout o laterální dominanci (Lisá, Kňourková, 1986). Může se stát, že dítě nebude upřednostňovat dominantní ruku a bude ruce ať už při kreslení či jiných činnostech střídat. V tomto případě je potřeba se zaměřit na zjištění laterality ruky a oka. K jejímu posouzení nám pomůžou jak informace z anamnézy, tak i pozorování dítěte při spontánních i záměrně motivovaných činnostech, kterými mohou být sebeobsluha, kresba nebo volné hraní. U toho si všímáme, která ruka je aktivnější a obratnější, tu totiž hodnotíme, jako dominantní. Lateralitu oka zjistíme tak, že dítě necháme nahlédnout třeba do lahvičky nebo klíčové dírky (Bednářová, Šmardová, 2010).

Před třetím rokem života můžeme v samotné kresbě shledat pouze čmáranice, které nám sice nemusí většinou dávat smysl, ale dítě svoji kresbu chápe a líbí se mu. Moment, kdy dítě začíná opravdu kreslit nastává, když opustí od shluku čar a začne spojovat jednotlivé části kresby. Motivem takové kresby je cokoli, co žáka zaujme, ať už různé předměty, objekty či velmi často lidské postavy (Kern, 1999).

Kresba je skvělý prostředek k poskytnutí informací o celkové vývojové úrovni, o dosažené úrovni grafomotoriky, jemné motoriky, vizuomotoriky o zrakovém a prostorovém vnímání a o vztazích a emocionalitě dítěte (Benářová, Šmardová, 2010). Proto je dobré znát vývoj kresby lidské postavy, ke kterému dochází v tomto období a má svůj typický průběh, který ve své publikaci popisuje Vágnerová (2005) takto:

- **Stadium hlavonožce**, kdy jde o první pokus kresby postavy jedincem. Hlavonožec potvrzuje teorii, že dítě kreslí to, co považuje on sám za důležité, což je v tomto případě hlava. Lidský obličej je část těla, na kterou při interakci s ostatními, koukají nejvíce. Jedinec si uvědomuje, že končetiny lidí jsou potřeba pro jakoukoli aktivitu, proto je v kresbě shledáme také. Dítě se inspiruje nejen vlastním tělem, ale pozoruje i jiné lidi.
- **Stadium subjektivně fantazijního zpracování**, v tomto stadiu kresby můžeme pozorovat už kromě hlavonožce detaily, které dítěti přijdou důležité. Příkladem

může být průhledná postava, která je oblékaná postupně nebo těhotná žena, které nakreslí větší břicho atd.

- **Stadium realistického zobrazení**, dítě kreslí to, co vidí, tudíž se kresby více podobají skutečnosti.

Výtvarné projevy dítěte v předškolním období se obecně značí hlavně individualitou a kreativitou. Proto by se mělo podpořit umělecké spontánní vyjadřování jedince a to tak, že by se pro takovou činnost měly vytvořit vhodné podmínky, kterými máme na mysli vyhovující pracovní prostor anebo také dostatek podnětů pro práci. Není dobré dítěti do práce příliš zasahovat, jak radí Šulová (In Bednářová a kol., 2017).

Nejen kresba, ale obecně grafomotorika, se u dětí v předškolním věku rozvíjí v závislosti na nespočet psychomotorických funkcí, kterými jsou zrakové a prostorové vnímání, lateralita, paměť, pozornost a úroveň jemné i hrubé motoriky. Nesmíme také zapomenout, že veliký vliv má i mentální vyspělost jedince. Grafomotorické schopnosti dítěte významně ovlivňují psaní. Pokud je totiž grafomotorika neobratná, dítě může mít problémy s učením se psát jednotlivé tvary písmen, písmo je tak neúhledné a tím se snižuje čitelnost napsaného. Tato grafomotorická neobratnost často ovlivňuje tempo psaní, které je oproti vrstevníkům značně pomalé. Nevyzrállost grafomotoriky se dále může projevit také tím, že dítě nevyhledává kreslení či ho dokonce odmítá, linie kresby nebo písma jsou kostrbaté, vytlačené, nerovnoměrné a obsah kresby je obecně oproti ostatním chudší (Bednářová, Šmardová, 2010).

Souhlasím s výrokiem Bednářové (In Bednářová a kol., 2017), která uvádí, že je dětská kresba nástrojem k bližšímu poznání jedince. Kresba totiž může být dobrým komunikačním prostředkem mezi dítětem a okolním světem a zastávat tak i rehabilitační či terapeutickou funkci. Důležitost kresby můžeme proto spatřit také v práci psychologa s dítětem, kdy jsou hojně využívány právě kresebné diagnostické metody. Podle Šulové (In Bednářová a kol., 2017) jsou převážně používány metody Kresba pána a Matějčkova Začarovaná rodina.

3 Problematika školní zralosti a školní připravenosti

V druhé kapitole jsem přiblížila vývoj dítěte v předškolním věku, který je velice obsáhlý a zajímavý, ale co mi dále přijde jako důležitý mezník v tomto období je přechod z mateřské školy na základní školu. Vždyť je to událost v životě dítěte, která ho přenesla do jeho další životní fáze.

Pro hladký a úspěšný přechod z mateřské školy na základní je důležité se zaměřit na tyto oblasti, které mohou ve značné míře ovlivnit nástup dítěte do školy: zralost a připravenost dětí na školní docházku, podpora rodiny a okolí a vzájemná spolupráce rodiny a školy (Häidkind, 2011).

3.1 Školní zralost

Školní zralost můžeme dle Bednářové a Šmardové (In Zormanová, 2019) popsat jako „*dosazení takového stupně ve vývoji, aby se dítě mohlo bez problému zapojit do výchovně vzdělávacího procesu.*“ Školní zralost chápeme tedy tak, že ve všech oblastech vývoje, které jsem nastínila v předešlé kapitole, by mělo dítě dosáhnout takového stupně, aby bylo schopno nastoupit do primárního vzdělávání bez větších obtíží. Na co se však ve školní zralosti nejvíce zaměřujeme je mluva dítěte, pozornost, soustředěnost, dosažená úroveň myšlenkových operací a v neposlední řadě i jeho sociální vyspělost, se kterou úzce souvisí rozdílnost školní vyzrálosti u chlapců a dívek. Říká se, že chlapci zaostávají za dívkami až o tři měsíce právě v sociální vyzrálosti. Může se tedy občas zdát, že jsou školně nezralí.

Je více než nutné poznamenat, že je školní zralost úzce spojena s vývojem centrálního nervového systému a s rozvojem mentálních funkcí. Protože jeho vývoj ovlivňuje nejen laterální, ale i motoriku a senzomotoriku dítěte (Křováčková, Skutil, 2014).

Když mají rodiče (jakožto povinní zástupci) pochybnosti, zda je jejich dítě zralé na školu, doporučuje se navštívit odborníka, který jim poradí a popřípadě provede diagnostiku dítěte. Je důležité, aby rodiče vyhledali speciálního pedagoga nebo psychologa včas, mohou totiž ještě pracovat na rozvoji nezralých oblastí. Pokud ovšem navštíví odborníka na jaře posledního roku v mateřské škole, budou testy spíše podkladem pro rozhodnutí o případném odkladu (Otevřelová, 2016).

3.1.1 Posuzování školní zralosti

Kdy je tedy dítě dostatečně zralé na povinnou školní docházku?

Zralost a připravenost je nutná ve všech oblastech, které si teď nastíníme, aby byly děti maximálně připravené na školu a předešlo se tak například možným psychickým potížím. Protože dle Kňourkové (1986) je dosažený stupeň školní zralosti a připravenosti prvním předpokladem pro úspěšný průběh školní docházky.

3.1.1.1 Tělesná zralost

Tělesná (neboli somatická) zralost souvisí nejen s dosaženým šestým rokem věku, ale také se změnami v tělesné proporci, první tvarovou přeměnou, s tělesnou stavbou, odolností vůči nemocem či zráním nervové soustavy. To znamená, že dítě musí být schopné věku přiměřené tělesné zdatnosti (unést aktovku), nebýt často nemocné a udržet pozornost určitou dobu. I když není somatická zralost jedinou posuzovanou oblastí, může i tak výrazně ovlivnit celkovou školní zralost (Kolaříková, 2015).

3.1.1.2 Rozumová zralost

Rozumová (neboli duševní či kognitivní) zralost je spjata s rozvojem poznávacích procesů. Je podmíněna jak vnitřními dispozicemi, tak i vnějšími faktory, mezi které se hlavně řadí podnětné prostředí. Zahrnuje také posun ve zrakovém a sluchovém vnímání, rozvoj schopnosti analýzy a syntézy, prostorové orientace a diferenciací. Značně rozvinutá je i zraková a sluchová paměť, kde se objevují logické prvky, dítě dokáže chápat a užívat symboly, má určité znalosti matematických představ a informací o světě kolem něho. Nesmíme zapomenout i na porozumění a zvládnutí řeči, kdy jsou jedinci schopni se vyjadřovat, mají rozvinutou aktivní slovní zásobu a tvoří jednodušší souvětí. Také se v oblasti jemné motoriky očekává veliká schopnost sebeobsluhy, zvládnutí činností, které vyžadují koordinaci jemných pohybů a obratnost (Kolaříková, 2015).

3.1.1.3 Emoční zralost

Prvky související s emoční inteligencí, jako jsou dosažení citové stability, sebekontrola, odolnost vůči frustracím, schopnost zvládnout neúspěch, podřídit se autoritě nebo zvládat impulsivitu, hrají významnou roli v emoční zralosti dítěte (Kolaříková, 2015). Pro vyrovnaný citový vývoj jedince je totiž dle Nádvořnickové (In Bednářová a kol., 2017) důležité, aby byl schopný se nejen ve svých pocitech, ale i pocitech ostatních lidí vyznat. Je potřeba chápat, kdo, a hlavně proč, pociťuje radost, strach nebo třeba lítost. Podle Bednářové a Šmardové (2010) jsou v tomto mezi dětmi obrovské rozdíly. Některé dítě je

emocionálně vyrovnané, veselé, ke všemu přistupuje se zvědavostí, beze strachu, se sebedůvěrou a jiné je na druhou stranu ostýchavé, úzkostné, snadno se rozpláče, nedokáže se vyrovnat s neúspěchem, a na to konto rezignuje nebo neovládá zlost a zklamání, což v mnoha případech vede až k agresi.

3.1.1.4 Sociální zralost

Langmeier (In Kolaříková, 2015) uvádí, že sociální zralost představuje schopnost dítěte připravit se a přijmout roli školáka. Je to nová životní role, se kterou souvisí přiměřená samostatnost jedince, schopnost odloučit se od rodiny a být schopen jednat bez jejich přítomnosti a začlenit se do kolektivu svých spolužáků. Dítě by se mělo umět podřídit a přijmout autoritu učitele, respektovat jeho vedení a akceptovat pravidla chování, kterými jsou nevykřikovat, tiše sedět a hlásit se při vyučování.

Role školáka představuje pro dítě určitou formu zátěže. Vyžaduje totiž nasazení, které dítě doposud neznalo. Tato role by měla být dítětem vnímána kladně nebo neutrálně, tudíž i zátěž by měla být přijatelná, jinak by totiž mohlo dojít k psychickému vyčerpání, které obvykle u jedince v tomto věku vede k nespecifické bolesti hlavy, břicha a také k pomočování či nespavosti, jak uvedla Nádvorníková (In Bednářová a kol., 2017).

Podle Nádvorníkové (In Bednářová a kol., 2017) je součástí sociální zralosti i dosažení určité míry empatie. Dítě by mělo být schopno vnímat a sledovat ostatní lidi a nabídnout jim popřípadě pomoc.

3.1.1.5 Pracovní zralost

K tomu, aby mělo dítě zájem o učení a chuť poznávat nové věci, je potřeba, aby dokázalo při výuce využívat svoje mentální předpoklady, dílčí schopnosti a dovednosti. Neméně důležitá je také schopnost záměrné koncentrace pozornosti na danou činnost. Děti se totiž dokážou poměrně dlouhou dobu soustředit na hru. V tomto případě můžeme hovořit o tzv. bezděčné pozornosti na činnost, protože jde o činnost, kterou si dítě zvolilo samo. Avšak činnost, která se po dětech žádá, která je samovolně nezaujme a vyžaduje záměrnou koncentraci pozornosti, je obvykle rychle unaví, jedinci tak ztrácí zájem a může vést až k tomu, že dítě odmítá v práci dále pokračovat. Je samozřejmé, že některé děti nevydrží ani u hry, kterou si samy vybraly a nedokážou se tak většinou soustředit na nic (Bednářová, Šmardová, 2010).

Podle Langmeiera (In Kolaříková, 2015) pracovní zralost spočívá ve schopnosti dítěte dokončit úkol (i ten, který pro něj není atraktivní), oddělit povinnosti od hry, naučit

se překonávat drobné překážky a být schopný udržet pracovní tempo se svými spolužáky. Důležité je také akceptování programu vyučování a střídání hodin práce a odpočinku.

Podle Nádvořníkové (In Dandová a kol., 2018) může nedostatečná emoční, sociální a pracovní zralost vézt až k selhávání ve škole. Děti totiž sice jsou například tělesně vyspělé, umí se vyjadřovat a mají znalosti úměrně věku, ale i tak nemusí být ve škole spokojené a úspěšné.

3.2 Školní připravenost

Nejlépe školní připravenost podle mě vystihla Kolaříková (2015, s. 51), která uvádí, že *„školní připravenost označuje aktuální stav rozvoje osobnosti dítěte ve všech oblastech s přihlédnutím k vnitřním vývojovým předpokladům i vnějším výchovným podmínkám.“*

Školní připravenost lze také vymezit jako stav, kdy je dítě dostatečně připravené na absolvování školní docházky a může se lehce zapojit do školních činností tak, aby s ohledem na svoji individualitu mohlo dosáhnout úspěchu (Potměšilová, Potměšil, 2019).

Tento pojem používá hlavně pedagogická veřejnost a zahrnuje kompetence, které jedinec získává a rozvíjí učením a sociální zkušeností zejména v mateřské škole a rodině. Dle Morgana a kol. (In Williams, Lerner, 2019) je totiž školní připravenost jedince částečně určována prostředím, ve kterém žije.

Podle Kropáčkové (In Opravilová, 2016) můžeme do školní připravenosti řadit kompetence emocionální, sociální, pracovní, kognitivní a komunikační. Zdůrazňuje charakteristiky jedince, které se vážou k vnějším, sociálním činitelům a k procesu učení (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). Tímto je třeba myšlena příprava jedince na roli školáka, kdy je potřeba osvojit si určité návyky, schopnost spolupracovat a komunikovat s ostatními, schopnost sebeovládání a schopnost jednat za určitým cílem. Jedince je potřeba sledovat komplexně, to znamená nejen jeho sociální a citovou úroveň, ale i jeho zdravotní, psychický a fyzický stav, jak uvedla Nádvořníková (In Bednářová a kol., 2017).

Podle Golemana (In Bednářová, Šmardová, 2010) závisí připravenost dítěte na školní docházku na nejdůležitější ze všech znalostí – na znalosti, jak se učit a popisuje sedm hledisek této schopnosti:

- **sebevědomí**, kdy by dítě mělo mít pocit, že dokáže zvládnout své chování, pohyby i okolní svět;
- **zvědavost**, která závisí na pocitu, že je dobré a zajímavé dozvídat se nové věci;
- **schopnost jednat s určitým cílem**, což úzce souvisí s uvědomováním si vlastních schopností a s přáním ovlivňovat dění;
- **sebeovládání**, které vede ke schopnosti ovládat a přizpůsobovat své chování vzhledem k věku jedince;
- **schopnost pracovat s ostatními**, kdy je zapotřebí, aby dítě dokázalo chápat ostatní a zároveň být chápáno ostatními;
- **schopnost komunikovat**, která zastává schopnost si pomocí slov vyměňovat myšlenky, představy a pocity;
- **schopnost spolupracovat**, která vede k nalezení rovnováhy mezi vlastními potřebami a potřebami ostatních.

Když školní připravenost shrneme slovy Kropáčkové (In Opravilová, 2016, s. 172), jde tedy o „*dosažení optimální úrovně rozvoje osobnosti vzhledem k věku dítěte. Zahrnuje poznatky, dovednosti a návyky potřebné pro úspěšné zvládnutí školních povinností.*“

3.3 Školní nezralost

Podle Šturmy (In Kolaříková, 2015) je nezralé dítě takové, které trpí oslabením ve vývoji některých psychických schopností a funkcí. Souhlasím s Kolaříkovou (2015), která uvádí, že je potřeba od sebe pomocí diagnostiky odlišit děti, které trpí pouze dočasnou nezralostí a v budoucnu na jejich výsledky ve škole nebude mít žádný vliv a děti, u kterých se jejich stav nezlepší a školní nároky nebudou schopny zvládat plnit.

Dle Šturmy (In Kolaříková, 2015) se nezralost může projevat různým způsobem, záleží nejen na oblasti, kterou má jedinec nevyzrálou, ale také na tom, zda jde o nezralost v jedné či více oblastech. Nevyzrálé děti se vyznačují tím, že jsou většinou velice hravé, nedokážou delší dobu udržet pozornost, jsou dříve unavené nebo se zkrátka nechávají často rozptylovat různými předměty.

I kdyby šlo o nezralost jenom v jedné oblasti, je na zvážení, zda nepožádat o odklad školní docházky, protože i to může být příčinou, že dítě nebude ve škole úspěšné a bude se trápit.

Pokud je totiž dítěti šest let, ale není tělesně či duševně vyspělé, je možné na základě odborného posudku od dětského lékaře, pedagogicko-psychologické poradny či

speciálně-pedagogického centra požádat o odklad povinné školní docházky (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). Nicméně může se stát, že rodiče nezralých dětí, na školu nepřipravených, nebudou dbát na doporučení odborníků, a dají jejich dítě do školy. V tomto případě na to bohužel doplatí hlavně dítě (Bednářová, Šmardová, 2010).

Bednářová a Šmardová (2010) nastínily termín **školní nezralost rodičů**, který se používá v případě, kdy je dítě zralé, ale přesto rodiče žádají odklad školní docházky. Nejčastější argumenty bývají, že dítěti nechtějí krátit dětství, že jsou jejich děti ještě hravé a nedokázaly by se ve škole soustředit, nebo že by byly teď ve třídě nejmladší, a když by šly až za rok, byly by ještě lepší, šikovnější a úspěšnější. Můžeme zkrátka říci, že ještě nejsou připraveni na to, že jejich dítě vyrostlo, že by měli změnit režim, který dosud měli a přijmout tak nové povinnosti. Tím, že požádají o odklad, očekávají, že bude se starším dítětem méně práce v přípravě na vyučování a půjde mu vše obecně snadněji. Dalším důvodem může být samozřejmě také nejistota rodičů, která se váže k obavám, jak jejich dítě ve škole obstojí. Tyto obavy mohou často vyplývat z jejich osobních zkušeností nebo zkušeností lidí z jejich okolí.

4 Odklad školní docházky

V dřívějších dobách byl odklad školní docházky vnímán širokou veřejností spíše negativně. Představoval totiž selhání nejen dítěte, ale i výchovného snažení rodičů. Nástup do školy v šesti letech zkrátka potvrzoval, že je jedinec v pořádku. V současnosti se pohled na odklad školní docházky zcela změnil. V žádném případě nepředstavuje selhání dítěte nebo rodiny, je povětšinou naopak brán jako výhoda. Rodiče si chtějí být jistí, že je jejich dítě pro vstup do školy zralé a připravené (Opravilová, 2016).

Odklad je podle Křováčkové (In Křováčková, Skutil, 2014) vhodný pro děti, které mají nedostatky v somatickém vývoji a zdravotním stavu, jsou mentálně opožděné, mají sníženou inteligenci, prokazuje se u nich nerovnoměrný vývoj, neuroticky povahový vývoj nebo trpí psychickou deprivací.

Podle školského zákona (2022) lze umožnit odklad školní docházky na žádost zákonného zástupce jedince. Tato žádost musí obsahovat doporučené posouzení příslušného poradenského zařízení a odborného či klinického psychologa. Ředitel školy odloží začátek školní docházky o jeden školní rok. Začátek školní docházky je možné odložit maximálně do začátku školního roku, ve kterém jedinec nabude osmého roku věku.

Pokud se zákonní zástupci dítěte rozhodnou pro odklad povinné školní docházky, je nutné, aby dítě stejně přihlásili k plnění školní docházky. Protože pokud jedinec do 31.8. dovrší šest let, musí se zákonní zástupci dostavit k zápisu a tam popřípadě požádat o odklad. Tato žádost musí být v písemné podobě a společně s doporučeními od školského poradenského zařízení a odborného nebo klinického logopeda se předává řediteli základní školy (Otevřelová, 2016).

Jestliže má dítě odklad a zůstane v mateřské škole o rok déle, je nutné, aby zákonní zástupci za rok znovu požádali o přijetí k plnění školní docházky. Neznamená, že když bylo dítě přihlášeno k plnění školní docházky v minulém roce, automaticky je do školy přijato i další rok. K zápisu se však dítě už nemusí osobně dostavit.

4.1 Dodatečný odklad školní docházky

Školský zákon umožňuje i dodatečný odklad školní docházky. Pokud žák nastoupí na základní školu a projeví se u něho nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost, je možné v průběhu prvního pololetí se souhlasem zákonného zástupce školní docházku ještě

odložit na následující školní rok. Je tedy běžné, že se ve třídě sejdou děti, mezi kterými bude věkový rozdíl až rok a půl. Při odkladu školní docházky je potřeba zajistit docházku jedince do mateřské školy nebo přípravné třídy.

Přiznám se, že jsem se s tím nikdy nesetkala a ani neznám nikoho jiného, kdo by zkušenost s dodatečným odkladem měl.

4.2 Předčasný nástup do školy

Podle Kropáčkové (In Opravilová 2016) byl předčasný nástup dítěte do základní školy dříve zcela běžný, nejedná se tedy o žádnou novinku. V předchozích generacích bylo normální, že dítě zahájilo školní docházku ještě před dovršením šesti let. Nástup do školy měl totiž v určité míře potvrzovat normalitu jedince. Na druhou stranu, jak jsem již psala, byl odklad širokou veřejností chápán jako selhání nejen dítěte, ale i rodičů.

V dnešní době školský zákon (2022) udává, že do školy nastupuje jedinec ve věku šesti let. Avšak je možné přijmout i dítě, kterému bude šest let v průběhu prvního školního roku. O toto přijetí si musí zažádat jeho zákonný zástupce a je nutné, aby dítě bylo přiměřeně tělesně i duševně vyspělé. Podmínkou přijetí jedince k plnění povinné školní docházky, který se narodil v období od září do prosince, je vyjádření školského poradenského zařízení. Podmínkou přijetí dítěte, který se narodil v období od ledna do června, je také vyjádření školského poradenského zařízení, a navíc odborného lékaře.

Běžně nastupují do školy jedinci na různé úrovni školní připravenosti. To je dáno hlavně tím, že jsou čím dál více běžné odklady školní docházky. Z toho vyplývá, že může nastat situace, že se v jedné třídě sejde sedmileté dítě a pětileté. Předčasný nástup by se měl vždy velice pečlivě zvážit, jde totiž o velmi závažné rozhodnutí, kdy se zvažují především kognitivní znalosti jedince (zda umí číst, počítat, či je mimořádně talentovaný v jiné konkrétní oblasti) a případné ambice rodičů. Nesmí se ovšem nikdy zapomínat na potřeby a spokojenost dítěte, protože podle Vágnerové (In Opravilová, 2016) nemá například emočně nevyzrálý jedinec dostatečnou motivaci pro roli školáka. Role školáka totiž prezentuje nadměrný požadavek přijetí odpovědnosti za své činy a chování, což je pro nezralé dítě velice těžké přijmout. Také samotný nástup do školy představuje odpoutání se od závislosti na rodině. Zda je dítě schopné, odpoutat se od rodiny, je těžké posoudit, avšak není možné, aby zahájilo o rok dříve povinnou školní docházku dítě sociálně nezralé, jak napsala v publikaci Kropáčková (In Opravilová, 2016).

Podle Kropáčkové (In Opravilová, 2016) je před samotným nástupem do školy nejen pro nadané děti možné v mateřské škole rozšířit vzdělávací nabídku (samozřejmě po domluvě s rodiči). Rodiče mohou také dítěti zprostředkovat různé výukové hry, knihy nebo zájmové aktivity, které povedou k jejich individuálnímu rozvoji.

5 Zápis do školy

Zápis do 1. třídy pro jedince představuje pomyslnou vstupní bránu do školního světa. Většinou se jedná o prvotní seznámení dítěte nejen s prostředím školy, ale i s jejími pedagogy. Zápis je důležitým aktem hlavně pro dítě a jeho rodiče, dokáže totiž ovlivnit představy o škole, a to v rámci těšení se nebo obav ze školní docházky (Bednářová, Šmardová, 2010). Souhlasím s tvrzením, které napsala Kropáčková (In Opravilová, 2016), že samotný zápis by neměl posuzovat jenom konkrétní znalosti jedince, ale měl by být postaven hlavně na zjišťování jeho předpokladů pro další vzdělávání.

Dle Suchardové (In Bejdáková a spol., 2018) se podoba zápisu konzultuje s učitelkami mateřských škol, ze kterých děti k zápisu přichází, aby se předešlo neadekvátní náročnosti činností a aby učitelky mateřských škol věděly, jak předškoláky na zápis připravit.

Zápis neslouží pouze k seznámení se školou, plní ještě další funkce, kterými jsou legislativní úkon, diagnostika dítěte ze strany školy a informace pro rodiče a okolí, co je od jedince očekáváno za vědomosti a dovednosti (Bednářová, Šmardová, 2010).

5.1 Legislativní úkon

Zákonný zástupce žáka je povinen přihlásit dítě k zápisu k povinné školní docházce. Doba zápisu do prvního ročníku základního vzdělávání stanovuje ředitel školy, a to v období od 1. do 30. dubna kalendářního roku, ve kterém ji dítě zahájí. Obvykle dobu zápisu stanoví na jeden den, maximálně jeden týden (Puškinová, 2020).

Dle § 3a vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, v platném znění, se zápis skládá z formální a motivační části. Doba formální části zápisu je chápána jako období, během kterého zákonný zástupce jedince podává správnímu orgánu žádost o přijetí dítěte k základnímu vzdělávání. Formulář této žádosti není nijak právně stanovený, tudíž může každá škola nabídnout odlišné formuláře. Nicméně zákonný zástupce žáka ani tento formulář nemusí využít a může podat vlastní. V motivační části zápisu do školy probíhá rozhovor či další činnosti pedagogického pracovníka s jedincem. Pedagogický pracovník zde tedy zjišťuje úroveň dosažených dovedností a znalostí dítěte (Puškinová, 2020).

Jak jsem již psala, povinná školní docházka je zahájena počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy jedinec nabude šestého roku života, pokud samozřejmě nemá

odklad školní docházky. V předchozí kapitole jsme se mohli dočíst, že podle platné legislativy může být přijat i jedinec, který nastupuje do školy předčasně (Bednářová, Šmardová, 2010).

5.2 Diagnostika dítěte ze strany školy

Zápis (pedagog, který ho vede) by měl posoudit, zda je dítě na školu zralé, připravené a dále také rozlišit děti, které jsou způsobilé pro zahájení školní docházky a ty děti, pro které je vhodný odklad. Proto zápis plní funkci jak depistážní (vyšetřování školní zralosti), tak preventivní, kdy je potřeba rodičům nastínit, v čem je popřípadě dítě nevyzrálé a navrhnout další možná řešení. Takovým řešením může být doporučení k vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, speciálně-pedagogickém centru nebo doporučení k logopedické péči (Bednářová, Šmardová, 2010).

Každá základní škola si volí formu a obsah zápisu podle svých zkušeností a potřeb. Proto většinou má vlastní požadavky k jeho plnění. Může se stát, že bude kladen důraz hlavně na vědomosti dítěte, ale zpravidla školy ověřují převážně vývojové úrovně dovedností a schopností jedince (Bednářová, Šmardová, 2010).

5.3 Informace pro rodiče a okolí

Rodiče se většinou informují o tom, co se po dítěti u zápisu požaduje a snaží se ho alespoň částečně připravit. To znamená, že se s jedincem učí básničku nebo písničku, učí ho základní údaje, jako je jméno, věk a bydliště, vyjmenovat číselnou řadu, poznat barvy atd. (Bednářová, Šmardová, 2010).

6 Diagnostika školní připravenosti

6.1 Cíl průzkumného šetření

Hlavním cílem je zjištění a posouzení školní připravenosti u třiceti vybraných dětí předškolního věku s využitím dvou diagnostických nástrojů iSophi Z a MaTeRS a následná komparace zjištěných výsledků. K této činnosti využíváme metodu diagnostického testu spolu s pozorováním. Každé dítě je testováno dvakrát, první týden metodou MaTeRS a další týden iSophi Z. Konkrétní testování u obou diagnostických nástrojů nepřesahuje dobu 30 minut.

6.2 Průzkumné otázky

V návaznosti na hlavní cíl mé práce jsem si stanovila tyto průzkumné otázky:

- Je možné pomocí diagnostických nástrojů iSophi Z a MaTeRS zjistit v dostatečné míře školní připravenost u předškolních dětí?
- Jaký z diagnostických nástrojů posoudil (dle mého uvážení) lépe školní připravenost jedinců?
- Lze pomocí nástrojů objevit možnou školní nezralost dětí?

6.3 Charakteristika průzkumného souboru

Průzkumný soubor tvořilo 30 dětí předškolního věku, kterým bylo 5–7 let. Děti byly vybrány z mateřské školy a z přidruženého pracoviště školy na malém městě v Královéhradeckém kraji. Celkový počet zúčastněných dívek byl 18 a chlapců 12.

7 Popis použitých metod

7.1 Pedagogická diagnostika

Pedagogická diagnostika je technika, která vede k identifikování, charakterizování a hodnocení úrovně rozvoje dětí. Při diagnostikování se zjišťuje úroveň vědomostí a dovedností v daném momentu. Na základě této diagnózy se poté plánuje další postup pro optimální rozvoj jedince (Průcha, 2000).

7.2 Přímé pedagogické pozorování

Pedagogické pozorování je nejstarší a nejrozšířenější metoda získávání informací v pedagogickém prostředí, při kterém se sleduje hlavně chování osob. Při přímém (vlastním) pozorování se setkáváme s předmětem pozorování napřímo (Chráška, 2007). V mém případě jsem se setkala s dětmi v mateřské škole a prováděla přímé pedagogické pozorování při diagnostice školní připravenosti.

7.3 Diagnostický nástroj iSophi

Diagnostický nástroj iSophi je nově vytvořený nástroj, vyvinutý Pedagogicko-psychologickou poradnou STEP, díky kterému je možné zjistit úroveň školní připravenosti dětí. Tento diagnostický nástroj je určen především pro práci učitele s dítětem. K tomu, aby pomocí iSophi nástroje mohl učitel provést diagnostiku, využívá dvě metody, kterými jsou diagnostický test a pozorování.

Hlavním cílem tohoto nástroje je předcházení rizikům školní nezralosti dětí v předškolním věku a následně odkladu školní docházky. Práce s nástrojem může výrazně pomoci k vytvoření a stanovení dlouhodobého podpůrného vzdělávacího plánu žáka v mateřské škole, nalézt a posílit tak jeho nedostatky v jakékoliv oblasti školní připravenosti a zároveň se také zaměřit na jeho přednosti a ty nadále podporovat. V souladu s tím si klade za cíl snížení počtu odkladů školní docházky pomocí posílení screeningu dovedností dětí v mateřských školách. Výsledky diagnostiky dětí a získané informace lze poté využít pro analýzu výuky a podle toho vhodně zacílit výuku na možné slabé stránky dětí. Dále také pro komunikaci s rodiči, kteří se většinou chtějí dozvědět informace o dosažené úrovni dítěte ve školní zralosti a připravenosti a uvítají tak návrhy pro zlepšování stavu školní připravenosti. A pro plnění povinnosti provádět pedagogickou diagnostiku, které stanovuje rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (Švandová, Pekárková, 2021).

Obecně je nástroj iSopfi zaměřen na zjišťování úrovně dovedností dítěte ve třinácti oblastí, kterými jsou grafomotorika, předmatematické představy, prostorová představivost, časová orientace, zrakové a sluchové vnímání, verbální myšlení, sociální porozumění, sebeobsluha, jemná a hrubá motorika, pozornost a řeč. Je však potřeba říct, že existuje více verzí diagnostického nástroje, které se sice zaměřují na zjišťování úrovně dovedností, ale liší se od sebe v důsledku toho, jakého věku je dítě, které diagnostikujeme. Nástroj je určen pro tři věkové kategorie a k zápisu do školy. První nástroj zajišťuje diagnostiku pro nejmladší děti, které dosahují věku 3-4 let, druhý pro věk 4-5 let a třetí pro věk 5-7 let.

V rámci průzkumného šetření byl použit diagnostický nástroj **iSopfi Z**, který slouží k identifikování silných a slabých stránek dětí při zápisu do základních škol nebo na začátku povinné školní docházky. Hlavní přínosy jsou spatřovány v rychlé a efektivní diagnostice dětí, která nejen učitelům ukáže jejich výsledky v přehledných grafech. Díky tomu má učitel přehled hned od začátku vstupu dítěte do základní školy o dosažených úrovních ve školní připravenosti, a pokud je potřeba, je možné ihned sestavit plán proti školní neúspěšnosti žáka (Švandová, Pekárková, 2021).

7.3.1 Rozbor subtestů

Ráda bych se zaměřila na konkrétní proces a způsob práce v jednotlivých oblastech diagnostického nástroje iSopfi Z.

7.3.1.1 Grafomotorika

Na tuto oblast se zaměřuje první subtest – Nápodoba prvků písma, ve kterém měly děti hned tři úkoly. Pro splnění tohoto úkolu je potřeba pracovní list, na kterém jsou natištěny potřebné obrazce (střechy, smyčky a geometrické tvary). Cílem všech úkolů je, aby se dítě pokusilo napodobit co nejpřesněji tvar, který je již předtištěný. Sledujeme také držení tužky, plynulost tahů a tlak na papír.

7.3.1.2 Matematické představy

Úroveň matematických představ zkoumají tři subtesty. K prvnímu jsou potřeba testové kartičky Tečky a čísla a 13 koleček. Kartiček je dohromady 7 a mají na sobě postupně tečky od 1-7, čísla jsou natištěna na destičkách a jejich rozmezí je také od 1-7. Úkolem dětí je nejen poznat, kolik teček je na kartě a dát vedle ní stejný počet koleček a obráceně, ale také seřadit čísla, jak jdou správně za sebou a určit rychle pouhým okem bez náčiní,

kolik koleček jsem na stůl právě položila. Cílem tohoto subtestu je ověřit, zda mají děti ukotvená čísla do 10 a dovednost odhadu.

Druhý se zaměřuje na rozpoznání množství. K tomuto úkolu je potřeba oranžová a žlutá pracovní karta a 13 koleček. Úkolem dětí je rozpoznat a určit množství koleček a podle zadání dát kolečka na druhou kartu. Znění takového úkolu je například: „Na žlutou kartu dej o 1 kolečko více, než kolik jsem dala na oranžovou.“

Cílem posledního subtestu je rozpoznat, zda předškolák dokáže operovat s čísly a manipulovat s prvky podle zadání např.: „Dej 1 kolečko na žlutou kartu a 4 na oranžovou, kolik koleček je na obou kartách dohromady?“

7.3.1.3 Prostorová představivost

Úkoly na prostorovou představivost se dělí do dvou sekcí. První si klade za cíl, aby se jedinec uměl orientovat na pracovních kartách a podle instrukcí věděl, kam má umístit obrázky.

K vypracování druhé sekce jsou potřeba kartičky v podobě geometrických tvarů, kterými jsou 2 trojúhelníky, 4 čtverce a 4 kosočtverce. Úkolem dítěte je sestavit stejný obrazec, který jsem sestavila já. Tento subtest se tedy zaměřuje na zvládnutí poskládání obrazců dle předlohy.

7.3.1.4 Zrakové vnímání

Tento subtest je samostatně na pracovním listě, který obsahuje 9 dvojic obrazců a úkolem žáků je rozpoznat, jaké z nich jsou shodné a jaké se od sebe liší (ať už v zrcadlovém postavení tvarů či jinými malými nedostatky). Jedná se o úkol na zrakovou diferenciaci, při níž dítě musí rozpoznat chyby v jednotlivých dvojicích.

7.3.1.5 Sluchové vnímání

Sluchové vnímání zkoumáme pomocí dvou úloh. V prvním z nich se zaměřujeme na sluchovou diferenciaci. Dítěti se přednesou dvě nesmyslná slova a jeho úkolem je pomocí sluchového vnímání rozpoznat, zda je slyší stejně či odlišně. Slova se čtou zřetelně a přiměřeně nahlas tak, aby je žák bez problému slyšel a mohl úkol splnit. Dvojice, které zadáváme jsou například láp-lap, šup-šlup, hos-chos, dyt-dit. Podle slov můžeme poznat, že cílem této úlohy je, aby jedinec dokázal rozeznat a určit délku hlásek a měkčení slov.

Druhá úloha je zaměřena na úroveň rozpoznávání hlásek v různých částí slova, ať už na začátku či na konci a na samostatné hláskování slov. Úloha na rozpoznávání hlásek

ve slově zní: „Na jaké písmeno začíná slovo dům?“ nebo „Na jaké písmeno končí slovo koš?“ Úloha na hláskování slov byla položena: „Rozlož na písmena slovo míč. – Jak jdou za sebou všechna písmena?“ Ve slově, které bylo stěžejní pro určování, jsem vždy zvýšila intonaci, aby bylo dítěti jasné, o jaké slovo jde a souběžně s tím jsem mu ukázala obrázek daného slova.

7.3.1.6 Vědomosti

Poslední sledovanou oblastí jsou vědomosti, které jsou rozděleny do dvou subtestů. První se zabývá poznáváním čísel a písmen a logickým myšlením. Děti totiž na pracovní kartě symboly čísel a písmen musí hledat námi určená čísla či písmena, ale také si uvědomit a poznat, jaká písmena a čísla jsou na kartě spolu s hledaným symbolem.

Druhé cvičení se orientuje na všeobecné znalosti, ve kterých zjišťujeme přehled dítěte (úměrně k jeho věku). Dítě musí zapojit nejen logickou paměť, ale dávat si fakta do souvislostí a třídit si myšlenky. Nalezneme tu otázky obecného charakteru, jako je: „Vyjmenuj čtyři roční období.“, také konkrétní otázky, ke kterým jsou potřeba testové kartičky geometrické tvary a ptáme se tedy na názvy tvarů: „Pojmenuj tento tvar.“

7.3.1.7 Poznávání barev

Tato sekce se neřadí přímo do konečného hodnocení, ale sledujeme ji po celou dobu práce s dítětem. Všimáme si toho, zda dítě od sebe rozezná a správně pojmenuje barvy. Na konci testování zkusíme položit vedle sebe karty, které jsme využívali k diagnostice, a dítě určí jejich barvu.

7.3.1.8 Poznámky

Po dobu diagnostiky dítěte si také všimáme určitých aspektů a ty si poté zapisujeme. Cílem toho je poukázat na možné nedostatky, které mohly ovlivnit konečný výsledek dítěte v diagnostice.

Čeho si všimáme ihned při příchodu žáka je jeho verbální projev, proto si prvně děláme **poznámky k řeči**. To znamená, že si zapisujeme, když dítě například nenavozuje hlásky, zaměňuje sykavky nebo má problém s měkčením (dě/tě/ně, di/ti/ni).

Dále je důležité pozorovat a zaznamenat si **poznámky k pracovní zralosti** dítěte, ke kterým patří například zda předškoláka úkoly školního charakteru baví nebo jestli je vůbec schopen práci dokončit.

Neméně důležité je sledovat a dělat si **poznámky k sociálnímu projevu**. Ten totiž také ve značné míře může ovlivňovat celý průběh testování. Do poznámek tohoto charakteru, na které se soustředíme, patří otázky, kterými jsou, zda dítě udržuje přirozený oční kontakt, je dobře nebo neutrálně naladěné, dokáže reagovat (verbálně/neverbálně) na dotazy nebo instrukce, úzkost mu brání v komunikaci či dokonce pláče nebo projevuje vzdor.

Děláme si také **poznámky k pozornosti**, které poukazují na koncentrovanost dítěte po dobu testování. Je vhodné si zapsat, zda bylo dítě koncentrované po celou dobu spolupráce, nebo pozornost kolísala či se dokonce dostavila psychická únava a pracuje pouze s nutností motivace.

Poznámky ke grafomotorice si děláme hned ze začátku u prvního subtestu, kde sledujeme držení tužky, plynulost tahů a přítlak. Držení tužky totiž má veliký vliv na zvládnutí úkolů ke grafomotorice.

Za správné držení tužky považujeme tzv. „špetkový úchop“, kdy je tužka položena na prostředníčku, palec ji přidržuje a ukazováček je pouze přiložený. Ruka tedy leží volně na malíčku. Tužku držíme dva až tři centimetry nad hrotem tak, aby její horní konec mířil k našemu rameni, tudíž tužka směřuje šikmo k papíru (Doležalová, Novotný, 2020).

7.4 Diagnostický nástroj MaTeRS

MaTeRS je screeningový nástroj, který mapuje školní připravenost dětí před nástupem do základní školy. Při tvorbě metodiky testu se autorky inspirovaly zkušenostmi ostatních pracovníků z pedagogicko-psychologických poraden, které v rámci služeb poraden také prováděly různá screeningová šetření školní zralosti. Prvotní myšlenkou k vytvoření tohoto nástroje byly neustále se zvyšující počty žádostí o vyšetření dítěte a posouzení jeho školní zralosti. I když mohou školská poradenská zařízení navštívit rodiče s dětmi, zpravidla je navštěvují rodiče, kteří mají obavy z výkonů dítěte ve škole. Je však potřeba, aby se diagnostika školní zralosti a připravenosti dostala všem dětem, a proto byl sestaven tento test, který se realizuje v mateřských školách, a je tak dostupný každému předškolákovi (Vlčková, Poláková, 2013).

Test je zadáván jak skupinově, tak individuálně v mateřské škole, kam dítě dochází. Testování v malé skupině vrstevníků navíc také zjišťuje, zda je dítě schopno pracovat v kolektivu, jak to požaduje škola. Subtesty zkoumají orientačně úroveň zralosti dítěte. *„Pokud se objeví jakékoli selhání či nevyváženost, pouze predikují možnost oslabení, ale*

faktický stav může zjistit teprve cílené vyšetření dané oblasti specializovaným testem.“ (Vlčková, Poláková, 2013, s. 1) Bez ohledu na možný neúspěch u jednotlivých subtestů jsou úkoly zadávány vždy všechny, nebere se zřetel na možnou neúspěšnost. Pokud by se totiž zadávaly úlohy od nejjednodušších po nejsložitější a při určité míře chybovosti by dále dítě otázky či úkoly nedostávalo, mohlo by lehce ztratit motivaci a předčasně úkoly vzdávat. Tím pádem by se mohlo stát, že by se neodhalila možná úspěšnost dítěte v obtížnějších úkolech (Vlčková, Poláková, 2013).

Dítě je hodnoceno v deseti oblastech, kterými jsou zejména pozornost a pracovní zralost, pracovní tempo, míra spolupráce, sociální a emocionální zralost, úroveň řečových dovedností, motivace pro školní docházku a zájmy a volnočasové aktivity dítěte. Postřehy z uvedených vývojových oblastí se v průběhu vyšetření zaznamenávají do záznamového archu. Subtesty jsou rozděleny do dvou částí, a to část skupinovou a část individuální. Ve skupinové části, která probíhá v počtu maximálně třech jedinců, se zaměřujeme na kresbu postavy, vizuomotoriku (figura a pozadí, překreslování bodů), grafomotoriku a na zrakové rozlišování. V individuální části, která probíhá v přímém individuálním kontaktu s dítětem, se soustředíme na prostorové vnímání (semafor), geometrické tvary, sluchové vnímání, početní a předpočetní představy, zrakové rozlišování a všeobecné znalosti. I když je každý subtest zaměřen na jinou oblast, ve všech i tak sledujeme úroveň řeči, myšlení, pozornost a paměť (Vlčková, Poláková, 2013).

Cílem MaTeRS je hlavně zjistit míru připravenosti dítěte v uvedených vývojových oblastech, poskytnout doporučení rodičům a v případě potřeby odkázat na specialisty a realizovat včasnou cílenou diagnostiku, která usnadní úspěšný start v základní škole (Vlčková, Poláková, 2013).

7.4.1 Rozbor subtestů

I u tohoto diagnostického nástroje přiblížím proces a způsob práce s jednotlivými částmi testu. Jak jsem již psala, práce s tímto nástrojem se dělí na dvě části – skupinovou a individuální. Do skupinové je zařazena kresba postavy, překreslování bodů, figura a pozadí, grafomotorika a 1. část zrakového rozlišování. Ostatní úlohy byly dítětem vypracovávány samostatně.

7.4.1.1 Kresba postavy

V této části testu měli předškoláci za úkol nakreslit postavu člověka s tím, že si mohli vybrat kohokoliv chtěli (maminku, tatínka, sourozence, prarodiče, kamaráda). Víme, že

děti v tomto věku velice inklinují k pohádkovým postavám, ty však byly vyloučeny. V subtestu se zaměřujeme hlavně na správné držení tužky, laterality ruky, tlak na podložku a vedení linie.

7.4.1.2 Figura a pozadí

Děti v předškolním věku by měly být schopné vyčlenit figuru a pozadí. Proto mají za úkol najít konkrétní obrázek (v tomto případě čtverec) v abstraktním obrazci složeném z geometrických tvarů. Čtverec vidí nad obrazcem a poté ho mají pouze najít a obtáhnout. Cílem tohoto úkolu je nastínit úroveň kresebné nápodoby a míru vyžívání motoriky.

7.4.1.3 Překreslování bodů

Subtest vyžaduje překreslení bodů přesně podle předlohy, kde se zaměřujeme nejen na velikost bodů, ale i jejich vzdálenost, rozmístění a počet. Dítě napodobuje tvar, který již vidí předtištěný. Zaměřujeme se na vzájemnou kooperaci zrakového vnímání a motoriky.

7.4.1.4 Grafomotorika

Oblast grafomotoriky je rozdělena do třech úkolů. Každá úloha je vždy spojena s obrázkem, který slouží jako motivace k práci a také jim přibližuje abstraktní úkol, který mají splnit. Prvním úkolem je Žralok – „Dokreslete zuby tak, aby byly co nejvíce podobné těm, co už jsou nakreslené.“ Druhým úkolem je Plot – „Dokreslete jednotlivé latky plotu až do konce řádku.“ A posledním úkolem je Klubíčko – „Co vidíte na obrázku? Je to kočička, která má v tlapkách klubíčko, které se jí ale rozmotalo a udělalo takové kličky. Zkus dokreslit kličky až na konec řádku a rozmotej ho ještě více.“

7.4.1.5 Zrakové rozlišování

Zkoumaná oblast zrakového vnímání se dělí na dvě části, avšak ty dohromady obsahují sedm úkolů, v nichž mají předškoláci najít jeden tvar, který do řady nepatří – je buď převrácený vertikálně nebo horizontálně. Dítě v předškolním věku by mělo být schopno se soustředit na určitý předmět a eliminovat ten, který je odlišný. Také se orientovat na ploše a uspořádat si tak zrakové podněty. Důvodem zadávání stejného úkolu skupinově i individuálně je předejití možnému opisování od druhých dětí ve skupinové části.

7.4.1.6 Prostorové vnímání

Prostorové vnímání se v tomto testu dělí na dvě aktivity. První z nich jsou úkoly na pravolevou orientaci, které jsou zadávány: „Dej si levou ruku na pravé ucho.“ nebo „Polož svou pravou ruku na mou levou ruku.“

Ve druhé aktivitě sledujeme především správné umístění geometrického tvaru. Jedincům je totiž úkol zadáván například: „Vezmi si žlutou pastelku a nad semafor nakresli kolečko.“, „Vezmi si modrou pastelku a vlevo od semaforu nakresli trojúhelník.“, je proto potřeba vnímat pojmy nad, pod, vedle, mezi, vpravo, vlevo, nahoru a dolů. Pokud dítě tyto pojmy nemá ukotvené, je dobré je před nástupem do základní školy procvičovat.

7.4.1.7 Semafor

Tento subtest řadím mezi nejzajímavější úkoly hlavně z toho důvodu, že spojuje několik znalostí a zkušeností dětí. Mezi ně patří zkušenost z běžného života, informovanost a znalost barev a geometrických tvarů. Práce začíná slovy: „Co vidíš na obrázku?“, „Vybarvi semafor tak, jak vypadá ve skutečnosti.“ Po vybarvení každé části semaforu se děti ptáme, co každá barva znamená – červená (stůj), oranžová (připrav se), zelená (jed’).

7.4.1.8 Geometrické tvary

Zde se zaměřujeme na znalost podoby a pojmenování geometrických tvarů, kterými jsou kolečko, čtverec, trojúhelník, obdélník a křížek. Nehodnotí se však grafomotorické provedení, ale jasné rozpoznání tvaru.

7.4.1.9 Sluchové vnímání

Na diagnostiku sluchového vnímání se zaměřují hned čtyři úkoly. Začínáme úlohou rozpoznávání první hlásky ve slovech, kdy instrukce zní: "Budu ti říkat jednotlivá slova a ty mi zkusíš říci, na jaké písmeno slovo začíná.“

Druhou částí subtestu je rytmičování slov, kdy dítě vytleskává slova, která mu přednesu.

Dalším úkolem je sluchová diferenciací, ve kterém dítě určuje, zda jsou slova stejná nebo nikoliv. Úkol je zaměřen na zjišťování úrovně měkčení slov a sykavek.

V posledním úkolu se zaměřujeme na sluchovou krátkodobou paměť. Dítě musí zachytit a zapamatovat si krátké věty, které mu přednesu a poté je zopakovat.

7.4.1.10 Početní a předpočetní představy

Úkolů je celkem sedm. První ověřuje znalost a vyjmenování početní řady minimálně do 10 bez vynechání číslice, avšak zadání zní: „Napočítej, do kolika umíš.“, takže většina vyjmenovávala i číslice přes 10.

Tři úlohy se zabývají početními operacemi a jsou zaměřeny na sčítání a odčítání. Úkoly jsou seřazeny dle obtížnosti a z diagnostiky musím uznat, že to pro jedince nebyl vůbec lehký úkol. Nejprve se cvičení týkalo počtů do 5, poté do 10 a nakonec přechodu přes 10. U dětí tímto úkolem tedy zjišťujeme zdatnost v početních operacích.

Další dvě úlohy se zabývají schopností určit množství a chápáním pojmů více či méně jak verbálně, tak názorně pomocí metodického obrázku Moře a dvanácti kamínků. První otázkou k určení množství je: „Co je víc? Pět bombónů nebo dva bombóny?“ K dalšímu úkolu nejprve vytvoříme potřebné prostředí pro vykonání činnosti. Utvoříme množinu – hromádku s pěti kamínky na písek na metodickém obrázku a vyzveme předškoláka: „Dej do moře tolik kamínků, aby jich bylo méně než těch na písku.“

Před dítě je v dalším úkolu rozloženo šest kartiček, na kterých jsou obrázky dívky či chlapce. Jelikož se tyto obrázky liší svou velikostí, úkolem dětí je seřadit je podle velikosti od nejmenšího po největší. Zaměřujeme se při jejich práci nejen na správné seřazení, ale také na správný směr řazení zleva doprava nebo shora dolů. Tato úloha ověřuje dovednost určit a odhadnout velikost předmětů.

7.4.1.11 Všeobecné znalosti

Úlohy k této oblasti se dělí do sedmi podskupin, které poukazují na znalosti, které jedinec získal v průběhu svého vývoje, tím máme na mysli například znalost barev, adresy bydliště, ročních období, dnů v týdnu, nadřazených slov, antonym a již zmíněného semaforu.

7.4.1.12 Poznámky

Stejně jako u nástroje iSopfi Z, i zde si zapisujeme poznámky k chování či jednání dítěte v průběhu činností. U tohoto nástroje je zaznamenáváme nejen písemně, ale i formou bodů 0 – nezvládá, 1 – zvládá s výhradami, 2 – zvládá bez problémů. Poznámky si píšeme ke spolupráci a sociální zralosti, pozornosti a pracovní zralosti, pracovnímu tempu, emocionální zralosti, motivaci pro školní docházku a jejich zájmům, řeči myšlení (smysluplně vyjádří myšlenku, popíše situaci) a výslovnosti. Zaznamenáváme také, zda u jedince probíhá logopedická péče.

8 Realizace šetření

8.1 Průběh sběru dat

První týden jsem diagnostikovala děti pomocí nástroje MaTeRS a druhý týden pomocí iSopfi Z. Do mateřské školy jsem docházela v ranních hodinách, aby byli předškoláci absolutně koncentrováni na práci a abych vyloučila možnost, že budou unavení či znuďení. Diagnostika probíhala v oddělené místnosti, takže nás nikdo nerušil a mohli jsme se soustředit pouze na práci. Při práci s nástrojem iSopfi Z jsem s každým dítětem pracovala individuálně, při práci s MaTeRS jsem si ke skupinové práci nejprve přizvala tři děti a po ukončení této práce jsem přešla na individuální část, kdy jsem si na práci nechala pouze jedno dítě. Děti měly na jedné polovině stolu připravený test a psací potřeby, na druhé polovině stolu jsem si připravovala pomůcky, které byly k diagnostice potřeba.

Před samotným testováním jsem se vždy každému jedinci představila a řekla, co mám ráda a zajímavosti o sobě. To samé jsem vyžadovala po testovaném dítěti. Toto představení mělo vést k odbourání možného studu a strachu z diagnostiky. Poté jsem dítěti nastínila, co ho se mnou v příštích 30 minutách čeká, a proč vůbec takovou práci absolvuje. Když dítě přišlo podruhé na druhý test, místo seznamování jsem se snažila navázat kontakt diskusí o tom, co prožil minulý den. Jsem si jistá, že tato prvotní diskuse je pro navázání optimálního kontaktu s dítětem opravdu potřeba, proto jsem ji u žádného dítěte nikdy nevynechala. Zadání konkrétních subtestů jsem vždy dávala přesně podle instrukcí z nástrojů, když bylo potřeba dovysvětlení, udělala jsem si poznámku. Neobvyklé či výstřední chování nebo jednání jsem si zaznamenávala k testům. V průběhu diagnostiky jsem se snažila, aby jedince nic nerozptylovalo a aby se mohl plně soustředit na úkoly. Po ukončení diagnostiky dítě vždy dostalo pochvalu a razítko za odměnu.

8.2 Zpracování dat

Tato kapitola popisuje postupy ve vyhodnocování diagnostických testů v souladu s normami pro vyhodnocování podle příslušných metodických příruček a výsledky celého šetření.

Po domluvě s mateřskou školou pro zachování anonymity dětí v této práci neuvádím jejich osobní údaje. Uvedeno je pouze pohlaví.

8.2.1 Zpracování dat z diagnostického nástroje iSophi Z

Diagnostický test má celkem šest položek, které jsou uvedeny v tabulce níže. Každá položka má tři úrovně dovednosti – přiměřená nebo velmi dobrá úroveň dovedností (žlutá barva), snížená úroveň dovedností (modrá barva) a nízká úroveň dovedností (červená barva). Tyto barvy určitých stupňů dovedností jsou použity již v testu. Podle toho, kolik bodů po vyhodnocení získal jedinec v konkrétním subtestu, se zjišťovala úroveň jeho dovedností. Jelikož měl každý subtest různý počet cvičení, lišil se i počet bodů získaných za konkrétní dovednost. Maximální počet bodů, které jedinec mohl v jednotlivém subtestu získat, představuje nejvyšší číslo bodů.

Tabulka 1 Škála pro vyhodnocení testu iSophi Z

Grafomotorika A + B	Předmatematické představy	Prostorová představitost	Zrakové vnímání	Sluchové vnímání	Vědomosti
4–6	7–11	5–7	7–9	8–13	9–13
2–3	4–6	3–4	4–6	5–7	5–8
0–1	0–3	0–2	0–3	0–4	0–4

Výsledky z činností se zapisují do záznamového archu, kde podle škály dosažených výsledku ihned zjistíme dosaženou úroveň v jednotlivých subtestech. Pro zaznamenání těchto výsledků z konkrétního úkolu slouží tabulky, do kterých si v průběhu šetření zadavatel zapisuje správnost či chybovost provedení. Za každou bodovanou činnost, které dítě vykoná správně, dostává 1 bod. Pokud však v úkolu chybuje, dostává 0. Nakonec se sečtou získané body a zapíší do místa k tomu určenému, které nalezneme vedle pojmenování testované oblasti. Jediná oblast Grafomotorika A + B má tři úrovně škály provedení činnosti, a to správně (2 body), tvar se ještě podobá (1 bod) a chybně (0 bodů).

Celý proces vyhodnocování můžeme uvést na konkrétním příkladu. Maximální počet bodů, které mohl předškolák získat v subtestu Sluchové rozlišování, je 13. Tento subtest se dělí na dvě cvičení. Z prvního cvičení mohl dostat maximálně 6 bodů, ale jednou pochybil, tudíž jich má 5. Z druhého cvičení chyboval pětkrát, a tak ze 7 bodů, které mohl mít, získává body 2. Dohromady za celou tuto oblast má tedy 7 bodů, a tím se dle tabulky řadí do bodové škály „snížená úroveň dovedností“, ale pouze v oblasti sluchového vnímání. V dalších oblastech získá jiný počet bodů, a tak se bude řadit do jiné bodové škály. Tímto způsobem se vyhodnocuje každá oblast diagnostického testu.

8.2.2 Zpracování dat z diagnostického nástroje MaTeRS

I tímto testem hodnotíme činnost dětí a jejich dosažené výsledky pomocí bodů. Jak jsem již nastínila, diagnostický test se dělí na dvě části, avšak obě části nakonec vyhodnocujeme společně. Výsledek z každé části se zapisuje do místa ihned u subtestu, tudíž můžeme výsledné body zapisovat hned po skončení činnosti jedince. Tyto body na konci zapíšeme do tabulky, která obsahuje oproti tabulce předešlého nástroje dva typy zaznamenávaných skóre. Tím prvním je hrubý skór, který představuje body, jakých dítě dosáhlo v jednotlivých oblastech. Druhým je vážený skór, který si podle dosažených bodů dítěte v jednotlivých oblastech vyhledáme v metodické příručce a po sečtení vážených skórů dostaneme číslo váženého skóre celkem. Číslo, které nám vyjde po sečtení, si vyhledáme v metodické příručce proto, abychom mohli zjistit celkový percentil, to znamená, na jaké pozici si dítě stojí v běžné populaci (uváděno v %) a také proto, abychom se díky převodu počtu vážených skórů na celkové hodnocení dozvěděli, zda dítě zralé pro školu je či nikoliv. Barvené označení úrovní v tomto testu nenalezneme.

Myslím si, že vyhodnocení tohoto testu je obtížnější, než u iSophi Z. Proto jsem se rozhodla přiřadit k ukázkovému příkladu i tabulku. Jak můžeme vidět, dívka dosáhla 4 bodů za kresbu postavy, 5 bodů za překreslování bodů, figuru a pozadí, 4 za grafomotoriku, 4 za zrakové rozlišování, 5 za prostorové vnímání, za geometrické tvary také 5 bodů, za sluchové vnímání 10, za početní a předpočetní představy 4 a všeobecné znalosti 15. Tyto body nám udávají hrubý skór. V metodické příručce si vyhledáme vážený skór dle získaných bodů a zapíšeme k příslušným oblastem. Poté už pouze sečteme vážený skór celkem, podle toho si zapíšeme percentilovou hodnotu, a nakonec vyhodnotíme celkové hodnocení. V tomto případě má dívka z testu celkové hodnocení 3, což znamená, že je hraničně zralá na školu.

Tabulka 2 Zaznamenávání výsledků MaTeRS

Kresba postavy	Překreslování bodů, figura a pozadí	Grafomotorika	Zrakové rozlišování	Prostorové vnímání	Geometrické tvary	Sluchové vnímání	Početní a předpočetní představy	Všeobecné znalosti
Hrubý skór 4	Hrubý skór 5	Hrubý skór 4	Hrubý skór 4	Hrubý skór 5	Hrubý skór 5	Hrubý skór 10	Hrubý skór 4	Hrubý skór 15
Vážený skór 4	Vážený skór 5	Vážený skór 0	Vážený skór 3	Vážený skór 2	Vážený skór 5	Vážený skór 2	Vážený skór 2	Vážený skór 3
Vážený skór celkem 26			Celkový percentil 10 %			Celkové hodnocení 3		

Pro převod součtu vážených skóru na celkové hodnocení je předem připravená tabulka v metodické příručce. Výsledky dětí se tedy převedou na hodnocení 0–5, které nám udává míru zralosti na školu (viz Tabulka 3).

Tabulka 3 Převod součtu vážených skóru na celkové hodnocení

Součet vážených skóru	Celkové hodnocení	Celkové slovní hodnocení
45–37	5	zralý pro školu
36–29	4	zralý s drobnými výhradami
28–23	3	hraničně zralý (doporučené vyšetření)
22–15	2	nezralý (doporučené komplexní vyšetření)
14–5	1	
4–0	0	

Zdroj: Vlčková, Poláková, 2013

9 Výsledné hodnoty

V této kapitole se zaměříme nejprve na výsledné hodnoty z testování diagnostickým nástrojem iSophi Z a poté z MaTeRS.

9.1 Výsledné hodnoty iSophi Z

9.1.1 Celkové hodnoty

Jak můžeme vidět v následující tabulce, získaná data tímto diagnostickým nástrojem celkově ukazují, že 16 dětí prokázalo přiměřenou nebo velmi dobrou úroveň dovedností ve všech testovaných oblastech a jsou tak školsky zralé. 14 dětí v nějakém ze subtestů neprokázalo znalosti či dovednosti, a tak byla snížena jejich úroveň a ještě 3 jedinci z nich projeví v jiném subtestu nízkou úroveň dovedností.

Tabulka 4 Výsledné hodnoty iSophi Z

	Pohlaví	Grafomotorika A + B	Předmatické představy	Prostorová představivost	Zrakové vnímání	Sluchové vnímání	Vědomosti
1.	DÍVKA	6	11	7	9	11	11
2.	DÍVKA	6	11	7	8	9	13
3.	DÍVKA	5	11	7	8	12	12
4.	CHLAPEC	6	11	7	8	13	13
5.	CHLAPEC	6	11	7	9	13	13
6.	DÍVKA	6	11	7	9	12	12
7.	DÍVKA	4	11	7	9	9	13
8.	DÍVKA	6	11	6	9	4	7
9.	DÍVKA	6	11	7	6	8	10
10.	CHLAPEC	5	11	7	9	11	13
11.	CHLAPEC	6	11	7	9	13	13
12.	CHLAPEC	3	11	7	9	11	13
13.	CHLAPEC	6	11	7	7	8	13
14.	DÍVKA	5	9	7	7	6	13
15.	CHLAPEC	6	8	1	6	11	10
16.	DÍVKA	6	10	7	8	7	10
17.	DÍVKA	5	9	5	5	9	12
18.	CHLAPEC	6	10	7	9	8	10
19.	CHLAPEC	5	11	4	5	9	13
20.	DÍVKA	6	11	7	9	9	12
21.	DÍVKA	6	11	7	7	5	9
22.	DÍVKA	3	11	7	9	12	13
23.	DÍVKA	4	11	7	6	10	9
24.	DÍVKA	5	10	7	7	10	10
25.	DÍVKA	6	11	7	8	9	9
26.	CHLAPEC	6	9	7	7	11	12
27.	CHLAPEC	6	11	7	9	10	8
28.	DÍVKA	6	11	7	9	10	12
29.	CHLAPEC	4	11	7	7	6	13
30.	DÍVKA	3	3	6	8	8	8

Z dat v tabulce můžeme vypočítat celkové výsledky ze všech sledovaných oblastí. Ráda bych v této části však přiblížila výsledné hodnoty z jednotlivých subtestů.

9.1.2 Grafomotorika

V oblasti grafomotoriky si děti vedly až na 3 jedince velmi dobře. Ovšem i u těchto jedinců byla prokázána pouze snížená úroveň dovedností. Všichni měli největší deficity ve cvičení „svetr“, kde jejich úkolem bylo co nejpřesněji napodobit tvar kliček, ať už směřující nahoru či dolů, větší problém byl však v těch, co směřovaly dolů. Menší deficity

poté byly i v nápodobě stříšek ve cvičení „střechy“, kde děti nedokázaly napodobit lomený tvar a jejich kresby vypadají spíše jako oblouk. Obě tato cvičení jsou součástí uvolňovacích cviků, které mají předpoklad pro lehký start psaní písmen i číslic, proto by bylo dobré cviky procvičovat.

9.1.3 Předmatematické představy

V tomto sebtestu se jenom u jedné dívky prokázala nízká úroveň znalostí a dovedností, jinak všichni ostatní si vedli tak, že dosahují přiměřené nebo velmi dobré úrovně.

Tato dívka získala pouze 3 body z maximálně možných 11 a opravdu veliký problém jí dělalo určit množství více x méně. Nedokázala ani po opakovaném předvedení tento úkol dokončit. Dalším problémem byla manipulace s prvky, kdy neznala čísla pamětně ani po názorné ukázce. Tím, že měla nedostatky i v seřazení čísel 1–4, nedokázala spočítat jednoduché matematické příklady do 5.

9.1.4 Prostorová představivost

V oblasti prostorové představivosti, která je rozdělena na dvě části, měly dvě děti problémy hlavně ve cvičení „prostorová představivost“, kde nezvládly ani jeden úkol dokončit správně. Celkově měly problém se orientovat na ploše a neměly ukotvené pojmy vlevo, vpravo, nahoře, dole, pod a nad. Myslím si, že by si tyto základní termíny měly před nástupem na základní školu osvojit.

Druhou část tvořil úkol „skládání obrazců“, který děti moc bavil a bylo vidět, že manipulace s menšími předměty jim nedělá problém. Většina jedinců dokázala postavit všechny obrazce co nejpřesněji podle její předlohy a několikrát se stalo, že po dokončení celé diagnostiky jsme společně skládali i složitější obrazce.

9.1.5 Zrakové vnímání

V subtestu mělo nedostatky pouze pět dětí, ostatní s poznáváním malých odlišností mezi obrázky neměly větší problém. Děti se v devíti dvojic obrazců mohly pro dosažení přiměřené nebo velmi dobré úrovně dovedností splést maximálně dvakrát, a jak můžeme vidět, na nejnižší možné bodové ohodnocení v této úrovni (na 7 bodů) dosáhlo 6 dětí. V jedné dvojici se spletlo také 6 dětí a celý úkol mělo bez chyby 13 dětí.

Dětem, které mají sníženou úroveň dovedností ve zrakovém vnímání, dělaly největší problém obrazce zrcadlově převrácené a nehrálo roli, zda byly celé zrcadlově převrácené či jenom nějaké jejich části. Cílem tohoto úkolu bylo také zjistit, zda se dokáže jedinec

zaměřit na detail a zvládne drobnou nuanci rozpoznat. Takovou dovednost většina dětí prokázala.

9.1.6 Sluchové vnímání

V úkolech pro sluchové vnímání prokázalo přiměřenou nebo velmi dobrou úroveň dovedností 25 dětí. Děti mohly pro dosažení této úrovně až pětkrát pochybit.

Další 4 jedinci dosáhli na sníženou úroveň dovedností. Těmto dětem dělalo největší problém sluchové rozlišení částí slov, tudíž počáteční a konečné hlásky slov. Nedokázali určit první písmena slov, které jsem jim předříkávala. Nejčastěji se opakovala chyba, kdy spojovali první dvě písmena k sobě, tudíž u slova dům, určili jako první písmeno „dů“. A při určování posledního písmene ve slově stále opakovali první dvě hlásky, takže u slova koš, určili jako poslední hlásku „ko“. Tím, že nerozeznali první či poslední hlásku ve slově, nezvládli ani rozložit slovo na písmena.

U dívky, která jako jediná dosáhla na nízkou úroveň dovedností, může hrát velikou roli to, že pochází z vietnamské rodiny. I když se zde narodila, v domácím prostředí prý nikdo česky nemluví, a tak český jazyk slyší pouze v mateřské škole. Tato dívka zvládla určit hlásku u jednoho slova a v úkolu sluchového rozlišování rozpoznala pouze u třech dvojic slov, zda se od sebe liší či nikoliv. Myslím si, že před nástupem na základní školu by bylo potřeba, aby si český jazyk více ukotvila, a to jak v poslouchání jazyka, tak i v mluvené formě, protože v mluveném projevu měla také značné nedostatky.

9.1.7 Vědomosti

27 dětí mělo vědomosti na přiměřené nebo velmi dobré úrovni a 3 děti na úrovni snížené. Subtest měl dvě cvičení, kdy první se zaměřovalo na poznávání symbolů a druhý na všeobecné znalosti. 12 dětí dosáhlo na plný počet bodů a prokázalo tak například znalost ročního období, dnů v týdnu, jméno tatínka a podoby čísel, písmen a geometrických tvarů. Obecně z diagnostiky těchto úkolů mohu říci, že děti neznaly pojmenování kosočtverec, a tak ho nedokázaly ani ukázat pomocí testových kartiček.

Ráda bych zde nastínila také situaci, která se konkrétně stala při diagnostice všeobecných znalostí, a tím i dala možný podnět k zamyšlení, zda otázku „Jak se jmenuje tvůj tatínek?“ nepozměnit. Při diagnostice jsem totiž narazila na fakt, kdy dívka měla dvě maminky a bylo vidět, že jsem jí touto otázkou vyvedla z komfortní zóny. Dívka čekala, jak na její odpověď: „Já mám ale dvě maminky.“ zareaguji a cítila jsem z jejího chování obavy. Abychom se vyvarovali znervóznění dítěte při diagnostice, spíše bych otázku

položila na obě pohlaví nebo tak, aby si dítě mohlo vybrat, například: „Jak se jmenují členové tvojí rodiny?“

9.1.8 Shrnutí

Jelikož se nástroj zaměřuje na zápis dětí do školy, myslím si, že jsou úkoly zvoleny vhodně. Nástroj podle mého uvážení zaobírá všechny oblasti, které by se u zápisu měly prozkoumávat. Děti práce s testem moc bavila a nikde jsem nezpozorovala větší problém. Velice atraktivní pro ně byly pomůcky, které celý průběh testování vždy ozvláštnily. Největší úspěch u dětí sklidily testové kartičky s obrázky a geometrické tvary, ze kterých skládaly obrazce.

9.2 Výsledné hodnoty MaTeRS

9.2.1 Celkové hodnoty

V následujících tabulkách můžeme vidět výsledná data, získaná diagnostickým nástrojem MaTeRS. Díky tomuto nástroji jsme zjistili, že ze vzorku 30 dětí jich je celkově 23 zralých pro školu (žlutá barva), 5 zralých s drobnými vadami (oranžová barva), 2 hraničně zralý (modrá barva) a 0 nezralých.

I když však dítě na stupnici dosáhlo zralosti či zralosti s drobnými vadami, neznamená to, že je na školu připravené. Velikou roli totiž hrají i jiné aspekty ve vývoji dítěte, kterými jsou například úzkost, logopedický nálezh, ADHD, sociální nezralost apod., pro jejichž zjištění není možné tento nástroj primárně použít (Vlčková, Poláková, 2013).

Tabulka 5 Výsledné hodnoty MaTeRS

	Pohlaví	Kresba postavy	Překreslování bodů, figura a pozadí	Grafomotorika	Zrakové rozlišování	Prostorové vnímání	Geometrické tvary
1.	DÍVKA	4	5	4	5	5	2
2.	DÍVKA	4	5	5	3	5	4
3.	DÍVKA	2	5	4	5	4	5
4.	CHLAPEČ	5	5	4	5	5	5
5.	CHLAPEČ	3	5	5	5	5	5
6.	DÍVKA	5	5	5	5	5	4
7.	DÍVKA	3	4	4	4	5	5
8.	DÍVKA	3	5	5	5	1	2
9.	DÍVKA	5	5	5	5	4	4
10.	CHLAPEČ	4	5	4	5	4	4
11.	CHLAPEČ	2	5	5	5	5	5
12.	CHLAPEČ	3	5	4	2	5	5
13.	CHLAPEČ	3	5	5	4	4	5
14.	DÍVKA	4	4	5	3	5	5
15.	CHLAPEČ	3	3	5	5	4	5
16.	DÍVKA	4	5	5	5	5	5
17.	DÍVKA	4	5	5	5	5	5
18.	CHLAPEČ	5	5	5	5	4	5
19.	CHLAPEČ	5	5	5	5	1	5
20.	DÍVKA	5	5	5	5	5	5
21.	DÍVKA	4	5	0	3	2	5
22.	DÍVKA	5	5	4	5	5	5
23.	DÍVKA	4	5	5	3	5	5
24.	DÍVKA	5	5	5	4	5	5
25.	DÍVKA	3	5	5	5	3	4
26.	CHLAPEČ	4	5	5	5	5	5
27.	CHLAPEČ	3	5	5	5	4	5
28.	DÍVKA	5	5	5	5	4	5
29.	CHLAPEČ	5	4	4	5	5	5
30.	DÍVKA	3	4	4	5	5	5

Tabulka 6 Výsledné hodnoty MaTeRS

	Pohlaví	Sluchové vnímání	Počítání a předpočetní představy	Všeobecné znalosti	Vážený skóre celkem	Celkový percentil (%)	Celkové hodnocení
1.	DÍVKA	3	3	4	35	63	4
2.	DÍVKA	5	4	4	39	89	5
3.	DÍVKA	4	4	5	38	84	5
4.	CHLAPEČ	5	5	5	44	100	5
5.	CHLAPEČ	5	5	5	43	99	5
6.	DÍVKA	5	3	5	42	98	5
7.	DÍVKA	4	4	5	38	84	5
8.	DÍVKA	2	3	2	28	18	3
9.	DÍVKA	5	3	5	41	98	5
10.	CHLAPEČ	4	4	3	37	84	5
11.	CHLAPEČ	5	4	5	41	98	5
12.	CHLAPEČ	4	4	5	37	84	5
13.	CHLAPEČ	4	4	4	38	84	5
14.	DÍVKA	4	5	5	40	95	5
15.	CHLAPEČ	4	4	3	36	73	4
16.	DÍVKA	5	4	5	43	99	5
17.	DÍVKA	4	4	5	42	98	5
18.	CHLAPEČ	3	5	3	40	95	5
19.	CHLAPEČ	3	1	3	33	47	4
20.	DÍVKA	4	3	5	42	98	5
21.	DÍVKA	2	2	3	26	10	3
22.	DÍVKA	5	4	5	43	99	5
23.	DÍVKA	5	4	3	39	89	5
24.	DÍVKA	4	4	4	41	98	5
25.	DÍVKA	3	2	2	32	35	4
26.	CHLAPEČ	5	4	5	43	99	5
27.	CHLAPEČ	5	3	5	40	95	5
28.	DÍVKA	5	3	4	41	98	5
29.	CHLAPEČ	3	3	3	37	84	5
30.	DÍVKA	5	3	2	36	73	4

9.2.2 Kresba postavy

Dětská kresba se celkově používá pro posouzení vývojové úrovně jedince. Jak jsme se mohli dozvědět již v teoretické části, v kresbě se objevují určité prvky, které jsou pro daný věk typické (Bednářová, Šmardová, 2006). V kresbě postavy dítěte předškolního věku se většinou objevují paže, nohy i krk, které kreslí dvoudimenzionálně, postava je

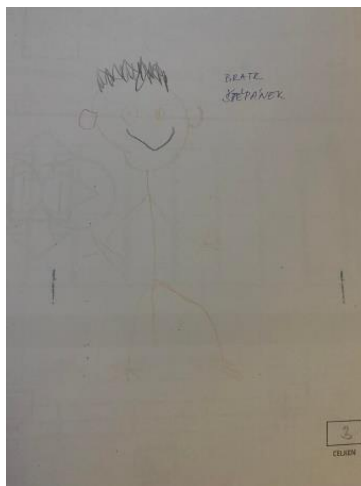
nakreslena v oblečení (rozdílnost podle pohlaví) a je obohacena také o detaily, které se vztahují ke kreslené postavě (Mlčáková, 2009).

Děti mohly nakreslit kohokoliv chtěly s podmínkou, že musí kreslit reálnou postavu. Určitě nikoho nepřekvapí, že vzhledem k věku a s ním spojenými silnými vazbami na rodinu, většina z nich kreslila rodiče, sourozence nebo sebe.

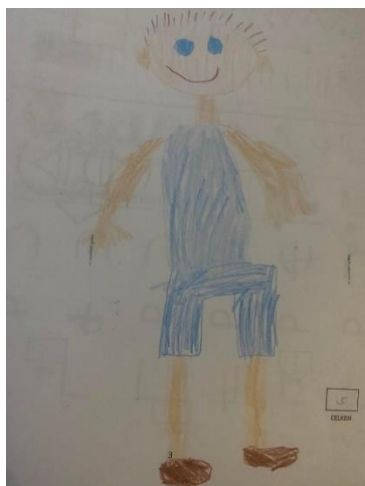
Maximum bodů, které mohly za tento úkol získat, je 5. Jak můžeme vidět z tabulky 5, kresby se od sebe velice lišily. Na to, aby žák dosáhl maximálního počtu bodů, musel splnit tato kritéria:

- dítě začalo kreslit (vzalo do ruky tužku a pustilo se do kresby postavy)
- kresba je alespoň na úrovni hlavonožce (kruhový tvar a končetiny)
- kresba je rozdělena na části: hlava, trup, horní a dolní končetiny
- kresba splňuje alespoň 4 ze 7 podmínek: horní i dolní končetiny jsou nakresleny dvojitou linií, postava má krk, na obou rukou je pět prstů, dolní končetiny jsou ukončeny nohama (popřípadě botami), obličej obsahuje oči, nos, ústa a uši, postava je proporční (velikosti částí těla jsou přiměřené vzhledem k ostatním částem), jednotlivé linie na sebe navazují (například noha je připojená k tělu)
- je-li splněno nejméně 6 podmínek ze 7, které jsou napsány výše

Všechny tyto podmínky splnilo dohromady 10 předškoláků, 9 jich nedosáhlo na nějaký ze zmíněných bodů (většinou na poslední), 9 nedosáhlo na dva z pěti bodů a 2 dosáhli pouze na dva z těchto bodů (na první dva). Pro srovnání kreseb bych ráda poskytla kresbu za 3 body a za 5, aby bylo jasné, jak výrazně se kresby v tomto věku mohou lišit.



Obrázek 1 Kresba postavy za 3 body



Obrázek 2 Kresba postavy za 5 bodů

Co mě však velice překvapilo bylo, že z 30 dětí jich 9 špatně drželo tužku. Nejvíce z nich mělo při držení tužky lehce překřížený palec přes ukazováček. Objevovale se také křečovitě držení tužky, kde byl vynaložen velký tlak na tužku a v jednom případě dokonce pěstičkový úchop tužky, kde mělo dítě palec přes tužku a ostatní prsty sevřeny v pěst (Johnová, 2020).

9.2.3 Překreslování bodů, figura a pozadí

V tomto subtestu se sledovaly hned dvě oblasti. První oblastí bylo překreslování bodů, za kterou mohly děti získat až 4 body. Většina zvládla všechny úkoly správně, a tak dosáhly na plný počet bodů. Druhou oblastí byla figura a pozadí, ve které bylo zapotřebí najít čtverec ve směsici geometrických tvarů a obtáhnout ho. Za splněný úkol mohly dostat maximálně 1 bod. Většinou děti jeden bod ztratily právě v této oblasti.

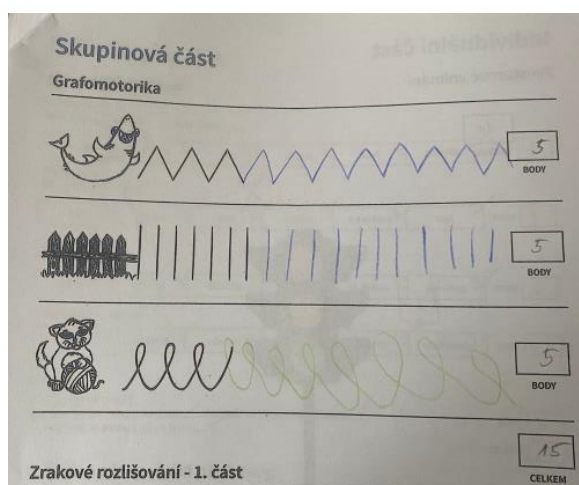
Celkově se dětem velice dařilo, protože 25 z nich dosáhlo na plný počet bodů, 4 jedinci ztratili jeden bod a 1 chlapec získal pouze tři body (2 ztratil v úkolu překreslování bodů, kde nedodržel rozestupy mezi body a jejich počet).

9.2.4 Grafomotorika

Děti měly za úkol dokreslit tři grafomotorická cvičení podle předlohy. Tuto předlohu doplňovaly obrázky, které sloužily jako motivace. V subtestu nebylo sledováno pouze provedení kresby, ale také schopnost vydržet u složitějšího úkolu.

V prvním cvičení měli jedinci dokreslit žraločí zuby (stříšky) podle předlohy, ve druhém dokreslit laťky plotu (svislé čáry) a ve třetím rozmotané klubíčko (kličky), jak můžeme vidět v obrázku 2. Před každým úkolem jsem motivovala děti krátkým rozhovorem: „Podívej, kdo je na obrázku.“, děti odpověděly: „Kočička, která drží v ruce

klubíčko.“, na to jsem odvětila: „A co se s tím klubíčkem mohlo tak stát?“, znovu děti odpověděly: „Rozmotalo se.“, pobízela jsem děti: „Zkusíme klubíčko ještě více rozmotat pomocí stejných kliček, které jsou ukázány u kočky?“, a na to děti braly do ruky tužku a začaly úkol plnit.



Obrázek 3 Grafomotorika – plný počet bodů

Nejvyšší počet bodů, kterých mohly děti dosáhnout, je 5 za každé cvičení, dohromady tedy 15. V přepočtu na vážený skóre se 15 a 14 bodů získaných v subtestu rovná 5 bodů ve váženém skóre. Jak můžeme vidět (viz Tabulka 5), maxima dosáhlo 20 jedinců. Těch, kteří získali 11–13 bodů, a dostali se tak na škále na 4 body, bylo 9 a jedna dívka, která neměla snahu úkol dokončit, získala pouze 4 body, tudíž 0 bodů ve váženém skóre.

Souhrnně subtest hodnotím také jako velmi vydařený z hlediska úspěšnosti dětí.

9.2.5 Zrakové rozlišování

Jak jsem již psala, zrakové rozlišování bylo rozděleno do skupinové části a individuální. Ve skupinové části jsme se u dětí zaměřovali hlavně na to, zda neopisují od ostatních a jsou schopné i při práci společně s vrstevníky vykonávat činnost jednotlivě sám za sebe. V obou částí děti hledaly jeden tvar, který je jiný než ostatní. Tento tvar po rozeznání škrtyly.

I v tomto subtestu se předškolákům dařilo. 22 z nich dosáhli na plný počet bodů (tedy 5), tudíž neudělali žádnou chybu. 3 se dopustili jedné nebo dvou chyb, a tak dostali 4 body, další 4 udělali v obou cvičení dohromady 3 až 4 chyby, a tak ve váženém skóre dosáhli na 3 body a jeden chlapec dosáhl pouze na 2 body.

9.2.6 Prostorové vnímání

V subtestu prostorového vnímání se výsledky dětí už liší výrazněji. U většiny z nich byla největší problém pravolevá orientace, kdy sice pojmy vpravo a vlevo znaly, ale nedokázaly je správně určit.

Již v rozboru subtestů jsem psala, že se prostorové vnímání dělí na dva úkoly. Celkem děti mohly získat za oba úkoly 11 bodů, z toho 5 za správně umístěný geometrický tvar a 6 za správné provedení třech úkolů, kterými byly: „Dej si levou ruku na pravé ucho.“, „Zakryj si pravou rukou pravé oko.“ a „Polož svou pravou ruku na mou levou ruku.“ V těchto úkolech dosáhlo na plný počet bodů 18 dětí, které se buď dopustily jedné chyby, nebo úkoly vyplnily bez chyb. Děti, které ztratily dva nebo tři body a získaly tak 4 body ve váženém skóre, je dohromady 8. Dívka, která jako jediná dosáhla ve váženém skóre na 3 body, získala v subtestu 7 bodů, další dívka dosáhla na 2 body a dvě děti dosáhly pouze na 1 bod.

Můžeme vidět, že v tomto odvětví jsou u předškolních dětí ve znalostech pojmů a celkového vnímání prostoru již větší rozdíly.

9.2.7 Geometrické tvary

Tento úkol byl úzce provázán s jednou oblastí subtestu prostorového vnímání. Konkrétně se správným umístěním geometrických tvarů. Nesledovali jsme zde však správné umístění, ale jasné rozeznání tvaru.

V úkolu jsem u 23 dětí neshledala žádné problémy, a tak dosáhly na maximální počet bodů. 5 dětí se dopustilo jedné nepřesnosti, proto ve váženém skóre docílily 4 bodů. Na 3 body nedosáhl nikdo z jedinců a 2 body získaly 2 dívky. Obě dívky neznaly podobu trojúhelníku, obdélníku, jedna z nich čtverce a druhá dívka křížku.

9.2.8 Sluchové vnímání

Ve zjišťování úrovně sluchového vnímání jsme se zaměřili na 5 oblastí, které se dělily na jednotlivá cvičení. První oblastí bylo rozeznání prvního písmena ve slově, druhou rytmizace slova, diferenciací, měkčení slov a poslední paměť. Za každou oblast mohl jedinec získat maximálně 6 bodů, v celkovém výsledku tedy 30. Tyto body se opět převáděly na vážený skóre. 13 dětí dosáhlo svými znalostmi a dovednostmi na 5 bodů ve váženém skóre, 10 dětí na 4 body, 6 dětí na 3 body a jedna dívka na body 2. Tato dívka měla největší problém s rozpoznáním prvního písmena ve slově a paměti, kdy ji zapamatování si věty dělalo opravdu veliké potíže.

Celkově můžeme říci, že i v tomto subtestu byly mezi dětmi viditelné rozdíly. Jako největší problém se v této oblasti prokázalo určování první hlásky ve slově. Děti bohužel ztratily body právě na tom, že špatně sluchem rozlišily první hlásku. Je potřeba říci, že většina dětí určila první slabiku ve slově, dokázaly tedy rozložit slovo na slabiky, avšak i po následné opravě říkaly pouze slabiky nikoliv první písmeno. Jak však uvádí Pekárková (2014) úroveň sluchového rozlišování může ovlivňovat proces učení (osvojování si čtení a psaní), ale je to něco jiného než poruchy sluchu. Konkrétně rozlišení hlásek můžou s dětmi rodiče trénovat pomocí her či aktivit. Jedna z takových her může být „Hra na roboty z jiné planety“, kde děti mluví jako roboti, takže určená slova rozkládají na jednotlivé hlásky. Například: „J-s-e-m r-o-b-o-t a u-m-í-m s-l-o-v-a: k-o-č-k-a, p-e-s, o-p-i-c-e, b-u-d-í-k...“

9.2.9 Početní a předpočetní představy

Už v rozboru subtestů jsem nastínila, že sekce početní a předpočetní představy má sedm úkolů, které se postupně vážou na jinou zkoumanou oblast (například na počty, určení množství nebo seřazení dle velikosti). Bez pochyby největší problém dětem dělalo cvičení: „V rybníce plavalo 14 rybiček. Rybáři 3 rybičky vylovili. Kolik jich zůstalo v rybníce?“

Již výsledky (viz Tabulka 6) ukazují, že pro žáky cvičení nebylo snadné. Pouze 4 děti dosáhly 5 bodů ve váženém skóre. 14 jich díky svým znalostem a dovednostem dosáhlo na 4 body, 9 dětí získalo 3 body, 2 děti 2 body a 1 chlapec 1 bod. Tento chlapec dokázal pouze první dva úkoly (napočítat do 10 a určit, zda je víc 5 bonbónů nebo dva), jinak v ostatních chyboval.

Musím uznat, že tento subtest byl pro jedince nejobtížnější a nejvíce v něm chybovali.

9.2.10 Všeobecné znalosti

V subtestu měly děti prokázat znalosti jak základních informací o sobě, tak z běžného života. Svoje znalosti prokazují v 7 úkolech, ve kterých se ptáme například na barvy, roční období, bydliště, ale také na opaky slov a slova nadřazená.

Obecně se dětem velice dařilo, 15 z nich získalo 5 bodů ve váženém skóre, takže dosáhly maxima. 5 z nich dosáhlo na 4 body, 7 dětí získalo 3 body a 3 dívky svými znalostmi dosáhly na body 2. Všechny tři dívky měly problém vyjmenovat dny v týdnu a

opaky slov, kdy nedokázaly správně určit opačné slovo ke slovu, které jsem zadala. Jejich odpovědi k opačnému slovu byly: „krátký – velký“ nebo „světlý – bílý“.

S jistotou mohu říci, že všechny děti znaly názvy barev a dokázaly je poznat i na předmětech okolo sebe.

9.2.11 Doplnující škály

Diagnostika prokázala, že většina dětí neměla problém se spoluprací, řečí, emocemi, pozorností ani pracovní zralostí či pracovním tempem. Odchyly jsem shledala pouze u jedné dívky, která byla nekomunikativní natolik, že to negativně ovlivnilo celou diagnostiku (dívka vietnamské národnosti), 3 děti měly sklony k hyperaktivitě, a tak jsem práci s nimi musela prokládat menšími přestávkami, u jednoho chlapce jsem si všimla rotacismu a dvě dívky a jeden chlapec trpěli nízkým sebevědomím, kdy po celou dobu testování opakovaly věty: „Bojím se, že to nebude dobře.“, „Já to nemám hezké.“ nebo „Udělal jsem to špatně.“

Tyto odchyly se projevíly poté i u diagnostiky pomocí nástroje iSophi Z.

9.2.12 Shrnutí

MaTeRS – test mapující připravenost pro školu obsahuje velice zajímavé, a hlavně vhodné úkoly pro diagnostiku školní připravenosti dítěte. Každý subtest zastupuje oblast, která by se dle mého uvážení u předškoláka měla zkoumat. Oceňuji kresbu postavy, která byla skvělým nástrojem pro sledování nejen celkové úrovně vývoje, úrovně grafomotoriky a prostorového vnímání, ale také držení tužky či schopnosti vytrvat u rozpracované činnosti. Děti celý průběh testování bavil a jsem ráda, že byl ozvláštněný i společnou prací s vrstevníky, což výrazně pomohlo k navození dobré atmosféry pro další úkoly v individuální části.

10 Komparace zjištěných výsledků

V této kapitole získaná data z diagnostiky dětí pomocí diagnostických nástrojů iSophi Z a MaTeRS porovnáme a vyhodnotíme.

V obou testech jsme zjišťovali úroveň dovedností a znalostí v těchto oblastech: grafomotorika, předmatematické představy, prostorové vnímání, zrakové vnímání, sluchové vnímání a vědomosti. MaTeRS je rozšířen o klasifikované oblasti: kresba postavy, překreslování bodů, figura a pozadí a geometrické tvary. Může se zdát, že tyto oblasti pomocí nástroje iSophi Z nesledujeme, avšak není tomu tak. MaTeRS má oblasti rozdělené do více klasifikovaných oblastí, přičemž iSophi Z v jednom subtestu sleduje více složek. Tuto situaci uvedu na konkrétních příkladech, kdy MaTeRS sleduje geometrické tvary jak v grafomotorice (podobnost tvarů), tak v prostorové představitosti (názvy tvarů) a překreslování bodů také v subtestu grafomotorika, kde má jedinec za úkol překreslit přesně podle předlohy geometrické tvary. V testu iSophi Z tedy na rozdíl od testu MaTeRS nenalezneme kresbu postavy, figuru a pozadí.

K porovnávání výsledků dětí v tabulkách nám slouží mimo čísel také barvy, které mají pokaždé stejný význam. Světle žlutá barva (zralý), tmavě žlutá barva (zralý s drobnými vadami), modrá barva (hraničně zralý) a červená barva (nerzralý). V grafech jsou použity také dvě barvy pro rozlišení diagnostických nástrojů. To znamená, že výsledky z testu iSophi Z jsou označeny modrou barvou a z MaTeRS oranžovou.

Tabulka 7 Rozmezí pro porovnávání výsledků iSophi Z

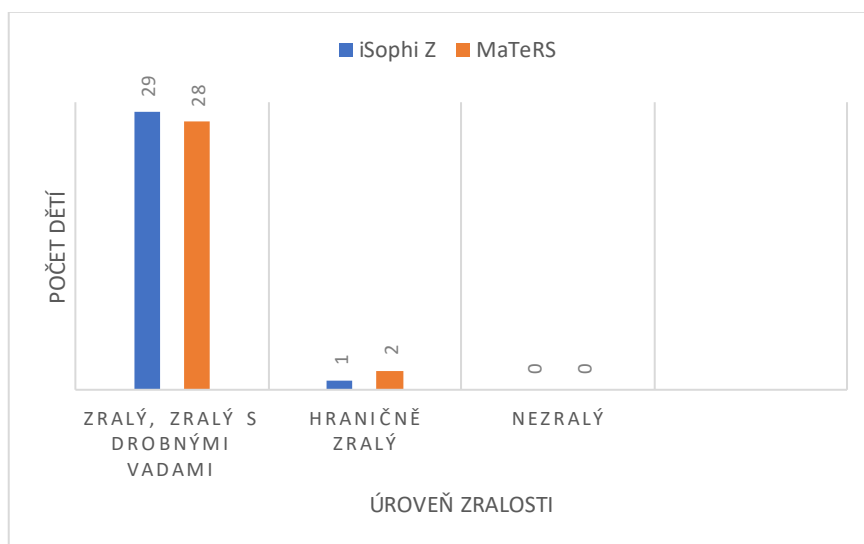
Grafomotorika A + B	Předmatematické představy	Prostorová představitost	Zrakové vnímání	Sluchové vnímání	Vědomosti	Celkem
4–6	7–11	5–7	7–9	8–13	9–13	40–59
2–3	4–6	3–4	4–6	5–7	5–8	23–34
0–1	0–3	0–2	0–3	0–4	0–4	0–17
Přiměřená, nebo velmi dobrá úroveň dovedností						
Snižovaná úroveň dovedností						
Nízká úroveň dovedností						

Tabulka 8 Rozmezí pro porovnávání výsledků MaTeRS

Součet vážených skóreů	Celkové hodnocení	Celkové slovní hodnocení
45–37	5	zralý pro školu
36–29	4	zralý s drobnými vadami
28–23	3	hraničně zralý
22–15	2	nezralý
14–5	1	
4–0	0	

Zdroj: Vlčková, Poláková, 2013

10.1 Celkové výsledky dětí



Graf 1 Celkové výsledky

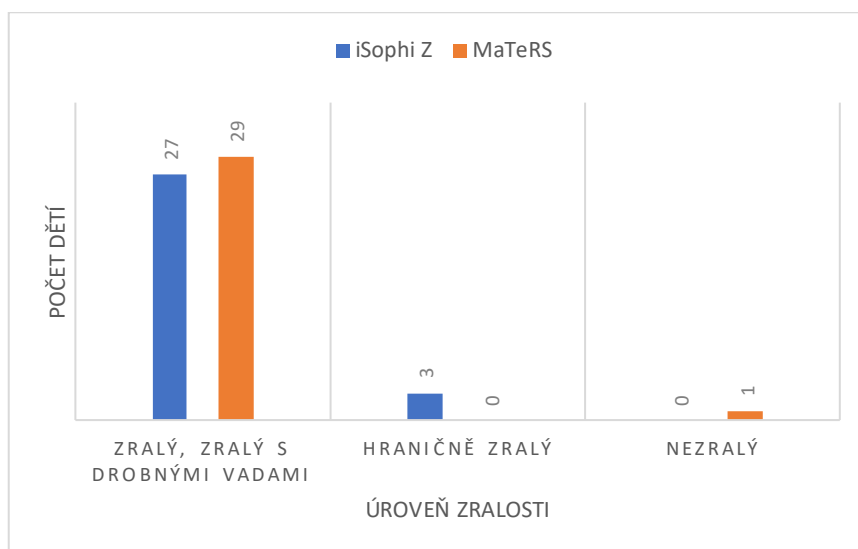
Jak můžeme vidět, zralost nebo zralost s drobnými vadami prokázalo v celkovém testu při diagnostice nástrojem iSophi Z 29 dětí a pomocí nástroje MaTeRS 28 dětí. Hraničně zralé pro školu odhalil test iSophi Z 1 dítě (dítě je na rozhraní zralosti s vadami a hraniční zralosti) a MaTeRS děti 2. Nezralé dítě jsem při své diagnostice neobjevila (viz Příloha C).

Mezi diagnostikou úrovně zralosti v konkrétních subtestech se však u dětí objevovaly rozdíly. Často se stávalo, že v diagnostice nástrojem iSophi Z prokázaly znalosti, kterými dosáhly na zralost či zralost s drobnými vadami, ale v MaTeRS na tuto úroveň nedosáhly a naopak. Proto jsem se rozhodla vybrat k bližšímu porovnání úrovně zralosti konkrétní subtesty, ve kterých se výsledky dětí liší nejvíce.

10.2 Porovnávání výsledků v subtestech

V této části kapitoly budou rozebrány subtesty, ve kterých jsem shledala mimořádné rozdíly či zajímavosti v práci testovaných.

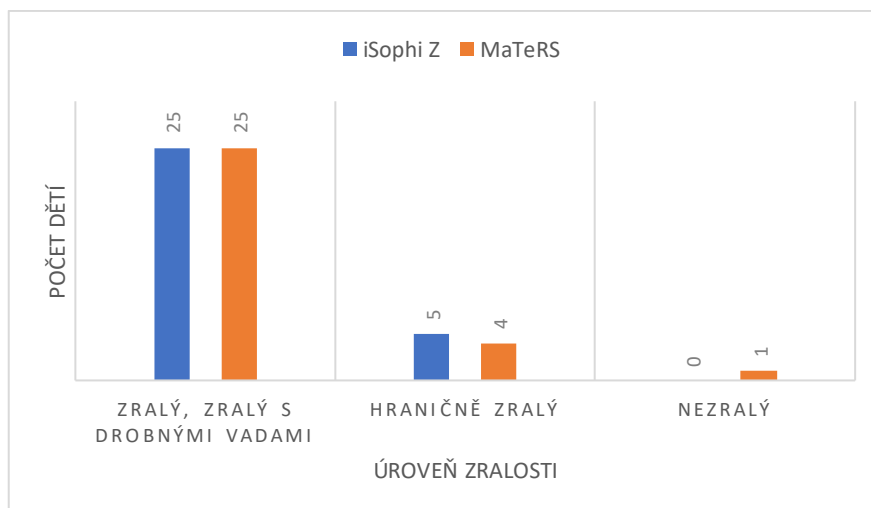
10.2.1 Grafomotorika



Graf 2 Grafomotorika – výsledky

První oblastí, kterou porovnáváme napříč testy, je grafomotorika. Konkrétně 27 dětí testované diagnostickým nástrojem iSopfi Z a 29 dětí diagnostikované pomocí nástroje MaTeRS jsou v této oblasti zralé nebo zralé s drobnými vadami. 3 jedinci jsou hraničně zralí a 1 jedinec je nezralý, tudíž prokázal nízkou úroveň dovedností.

10.2.2 Zrakové vnímání



Graf 3 Zrakové vnímání – výsledky

V subtestech zrakového vnímání si předškoláci celkově vedli jak v testu iSopfi Z, tak v MaTeRS podobně. 25 dětí v každém testu prokázalo zralost, zralost s drobnými vadami, 5 dětí v iSopfi Z zralost hraniční, v MaTeRS 4 a nezralost prokázalo pouze jedno dítě.

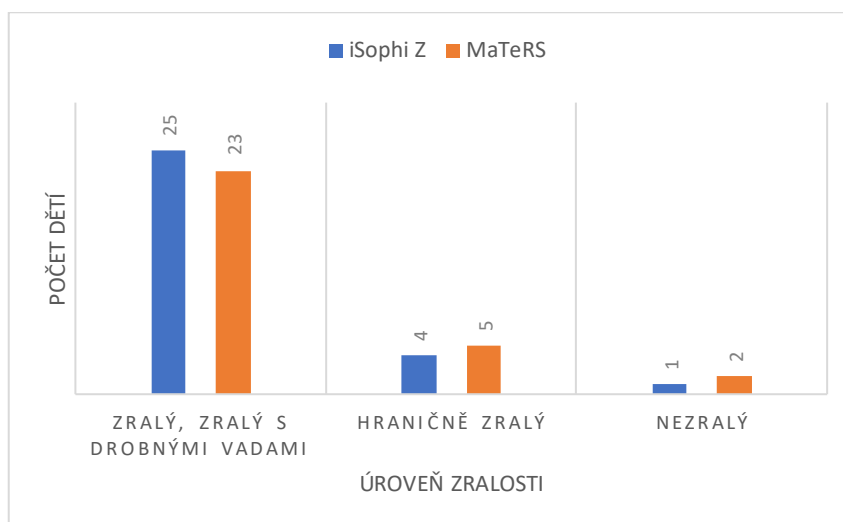
Velice zajímavé však je, že se výsledky v tomto testu u konkrétních dětí opravdu výrazně liší. Ráda bych zde porovнала výsledky konkrétních dětí (viz Tabulka 9).

Tabulka 9 Zrakové vnímání – výsledky

	Pohlaví	iSopli Z	MaTeRS
1.	DÍVKA	9	5
2.	DÍVKA	8	3
3.	DÍVKA	8	5
4.	CHLAPEC	8	5
5.	CHLAPEC	9	5
6.	DÍVKA	9	5
7.	DÍVKA	9	4
8.	DÍVKA	9	5
9.	DÍVKA	6	5
10.	CHLAPEC	9	5
11.	CHLAPEC	9	5
12.	CHLAPEC	9	2
13.	CHLAPEC	7	4
14.	DÍVKA	7	3
15.	CHLAPEC	6	5
16.	DÍVKA	8	5
17.	DÍVKA	5	5
18.	CHLAPEC	9	5
19.	CHLAPEC	5	5
20.	DÍVKA	9	5
21.	DÍVKA	7	3
22.	DÍVKA	9	5
23.	DÍVKA	6	3
24.	DÍVKA	7	4
25.	DÍVKA	8	5
26.	CHLAPEC	7	5
27.	CHLAPEC	9	5
28.	DÍVKA	9	5
29.	CHLAPEC	7	5
30.	DÍVKA	8	5

Zrakové vnímání mělo 22 dětí v obou testech na stejné úrovni. Ať už se jednalo o zralost (světle žlutá barva), zralost s drobnými vadami (tmavě žlutá barva) nebo hraniční zralost (modrá barva). 21 dětí svými dovednostmi prokázalo zralost nebo zralost s drobnými vadami v obou testech stejně. 1 dívka prokázala hraniční zralost v každém testu. Stávalo se, že v jednom testu děti prokázaly zralost, ale ve druhém jim jejich dovednosti stačily až na zralost hraniční (modrá barva). Tato situace nastala u 8 jedinců. Největším překvapením je zrakové vnímání u chlapce s pořadovým číslem 12, u kterého se v diagnostice nástrojem iSopli Z zjistila zralost, ale v testování nástrojem MaTeRS nezralost. Doposud nevím, jak je možné, že v testu iSopli Z zvládl bez obtíží od sebe rozeznat symboly, ve kterých jsou nepatrné rozdíly, ale v MaTeRS od sebe tyto symboly nerozeznal. Samozřejmě je mnoho okolních vlivů, které v den testování mohly jeho výkon ovlivnit, ale musíme vzít také v potaz, že zadání úkolu v iSopli Z pro něho mohlo být například srozumitelnější, a tak úkol vypracoval bez obtíží.

10.2.3 Sluchové vnímání



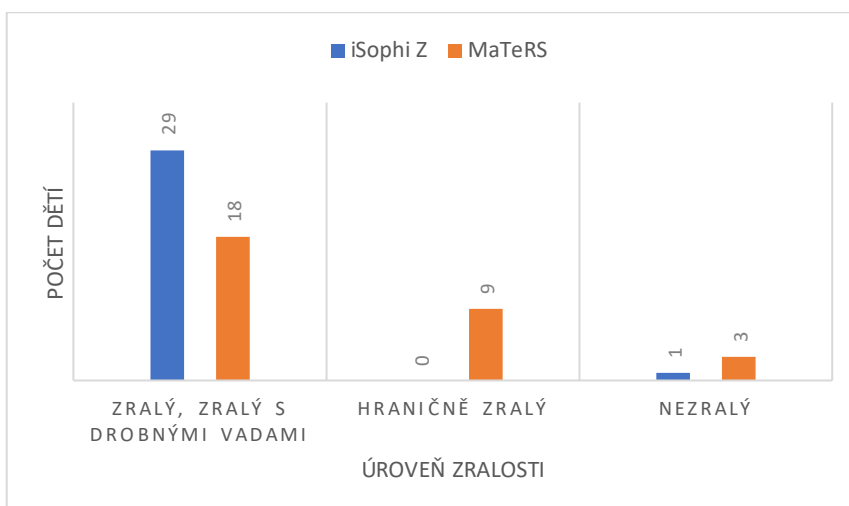
Graf 4 Sluchové vnímání – výsledky

V subtěstech sluchového vnímání uspělo v diagnostice pomocí nástroje iSophi Z 25 dětí a pomocí MaTeRS 23 a prokázaly tak zralost nebo zralost s drobnými vadami. Hraničně zralý byly v iSophi Z 4 děti a v MaTeRS o jednoho více, tedy 5. Ne zralých žáků bylo málo, v testu iSophi Z 1 a v MaTeRS 2. V této oblasti se výsledky dětí většinou v obou testech shodují. V následující tabulce můžeme vidět, že 23 dětí dosáhlo svými výsledky stejné úrovně. 7 dětí v jednom z testů dosáhlo horší úrovně, než jakou prokázaly v druhém testu.

Tabulka 10 Sluchové vnímání – výsledky

	Pohlaví	iSophi Z	MaTeRS
1.	DÍVKA	11	3
2.	DÍVKA	9	5
3.	DÍVKA	12	4
4.	CHLAPEC	13	5
5.	CHLAPEC	13	5
6.	DÍVKA	12	5
7.	DÍVKA	9	4
8.	DÍVKA	4	2
9.	DÍVKA	8	5
10.	CHLAPEC	11	4
11.	CHLAPEC	13	5
12.	CHLAPEC	11	4
13.	CHLAPEC	8	4
14.	DÍVKA	6	4
15.	CHLAPEC	11	4
16.	DÍVKA	7	5
17.	DÍVKA	9	4
18.	CHLAPEC	8	3
19.	CHLAPEC	9	3
20.	DÍVKA	9	4
21.	DÍVKA	5	2
22.	DÍVKA	12	5
23.	DÍVKA	10	5
24.	DÍVKA	10	4
25.	DÍVKA	9	3
26.	CHLAPEC	11	5
27.	CHLAPEC	10	5
28.	DÍVKA	10	5
29.	CHLAPEC	6	3
30.	DÍVKA	8	5

10.2.4 Předmatematické představy



Graf 5 Předmatematické představy – výsledky

V této oblasti jsou výsledky dětí také rozdílné. Pomocí nástroje iSophi Z jsme odhalili, že 29 dětí je zralých, zralých s drobnými vadami, nikdo z dětí není hraničně zralý a 1 dívka je školsky nezralá. Díky testu MaTeRS jsme zralost či zralost s drobnými vadami zjistili jenom u 18 dětí, hraniční zralost u 9 a u 3 nezralost.

Tabulka 11 Předmatematické představy – výsledky

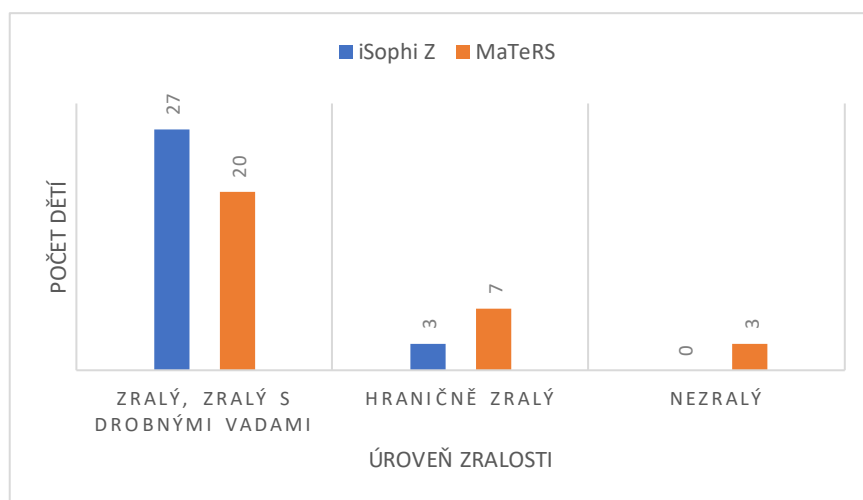
	Pohlaví	iSophi Z	MaTeRS
1.	DĚVKA	11	3
2.	DĚVKA	11	4
3.	DĚVKA	11	4
4.	CHLAPEC	11	5
5.	CHLAPEC	11	5
6.	DĚVKA	11	3
7.	DĚVKA	11	4
8.	DĚVKA	11	3
9.	DĚVKA	11	3
10.	CHLAPEC	11	4
11.	CHLAPEC	11	4
12.	CHLAPEC	11	4
13.	CHLAPEC	11	4
14.	DĚVKA	9	5
15.	CHLAPEC	8	4
16.	DĚVKA	10	4
17.	DĚVKA	9	4
18.	CHLAPEC	10	5
19.	CHLAPEC	11	1
20.	DĚVKA	11	3
21.	DĚVKA	11	2
22.	DĚVKA	11	4
23.	DĚVKA	11	4
24.	DĚVKA	10	4
25.	DĚVKA	11	2
26.	CHLAPEC	9	4
27.	CHLAPEC	11	3
28.	DĚVKA	11	3
29.	CHLAPEC	11	3
30.	DĚVKA	3	3

V diagnostice MaTeRS 8 dětí dosáhlo nižší úrovně zralosti, než při diagnostikování nástrojem iSophi Z. U 3 dětí se dokonce prokázala nezralost, i když

v diagnostice iSophi Z byly školsky zralé a 1 dívka si z nezralosti polepšila na hraniční zralost.

I když byly subtesty v obou testech zaměřeny na podobné úkoly, dle výsledků je podle mého názoru vidět, že motivace předškoláků pomůckami z iSophi Z u každého úkolu byla nápomocná k tomu, aby vynaložili větší úsilí k vypracování úloh. Přímou tento subtest nám ukázal, že názorné pomůcky obecně pomáhají dětem k lepší představivosti.

10.2.5 Vědomosti



Graf 6 Vědomosti – výsledky

Výsledky dětí v subtestech vědomostí se od sebe výrazně liší. Podle diagnostiky nástrojem iSophi Z je 27 dětí z celkových 30 zralých na školu nebo zralých s drobnými vadami, u 3 dětí se prokázala hraniční zralost a u nikoho z testovaných nebyla prokázána nezralost. V případě diagnostiky pomocí testu MaTeRS jsme však odhalili pouze 20 dětí zralých či zralých s drobnými vadami, 7 hraničně zralých a 3 školsky nezralé.

Tabulka 12 Vědomosti – výsledky

	Pohlaví	iSopfi Z	MaTeRS
1.	DĚVKA	11	4
2.	DĚVKA	13	4
3.	DĚVKA	12	5
4.	CHLAPEC	13	5
5.	CHLAPEC	13	5
6.	DĚVKA	12	5
7.	DĚVKA	13	5
8.	DĚVKA	7	2
9.	DĚVKA	10	5
10.	CHLAPEC	13	3
11.	CHLAPEC	13	5
12.	CHLAPEC	13	5
13.	CHLAPEC	13	4
14.	DĚVKA	13	5
15.	CHLAPEC	10	3
16.	DĚVKA	10	5
17.	DĚVKA	12	5
18.	CHLAPEC	10	3
19.	CHLAPEC	13	3
20.	DĚVKA	12	5
21.	DĚVKA	9	3
22.	DĚVKA	13	5
23.	DĚVKA	9	3
24.	DĚVKA	10	4
25.	DĚVKA	9	2
26.	CHLAPEC	12	5
27.	CHLAPEC	8	5
28.	DĚVKA	12	4
29.	CHLAPEC	13	3
30.	DĚVKA	8	2

Díky přehlednějšímu srovnání v tabulce výše, která ukazuje konkrétní počty bodů dětí v této oblasti, je vidět, že 10 jedinců, kteří dosáhli v diagnostice iSopfi Z vyšší úrovně, si v diagnostice pomocí MaTeRS pohoršilo a 1 si naopak polepšil. Podle mého názoru je to způsobeno tím, že test MaTeRS obsahuje náročnější otázky, na které bohužel děti neznaly odpověď, a proto se v součtu bodů dostaly na nižší úroveň zralosti.

11 Shrnutí

V praktické části mé diplomové práce jsem nejdříve objasnila výsledky úrovně zralosti dětí získaných diagnostickým nástrojem iSophi Z. Nastínila jsem jak celkové výsledky, tak výsledky v konkrétních subtestech testu. Poté jsem to samé provedla s výsledky z diagnostiky pomocí nástroje MaTeRS. Nakonec jsem tyto výsledky porovnávala napříč testy ve vybraných subtestech.

Když bychom se zaměřili na celkové výsledky dětí v diagnostice, tak zralosti či zralosti s drobnými vadami dosáhlo více dětí diagnostikovaných nástrojem iSophi Z. To znamená, že díky svým znalostem a dovednostem prokázaly, že jsou připravené na školu. Při své diagnostice jsem u žádného jedince neshledala takové nedostatky, které by prokázaly jeho nezralost pro školu. Jakých výsledků dosáhly děti v porovnání v konkrétních subtestech jsem již nastínila v předešlé kapitole, ale i když jsme v MaTeRS testu mapující přípravu na školu u dětí zaznamenali více chybovosti, myslím si, že právě tento diagnostický nástroj z hlediska diagnostiky dětí lépe prokázal svými promyšlenými subtesty úroveň školní připravenosti dětí. Avšak z hlediska kreativity a atraktivnosti pro děti musím říci, že nástroj iSophi Z má jednoznačně lépe vymyšlené úlohy, které jsou z velké části postavené na pomůckách (testové kartičky, pracovní listy, pracovní karty), kterými se dají děti lehce motivovat ke splnění úkolů.

Tato diagnostika školní připravenosti nástroji iSophi Z a MaTeRS tedy jednoznačně prokázala, že většina testovaných dětí je připravena na školu. I tak si myslím, že práce může sloužit jako ukazatel na chybovost předškolních dětí v konkrétních úkolech subtestů, a je proto možné se na tyto nedostatky v budoucnosti nadále zaměřit a předejít tak pochybení.

12 Diskuze

V diskuzi bych se ráda zaměřila na konkrétní zodpovězení průzkumných otázek, které jsem si stanovila.

Je možné pomocí diagnostických nástrojů iSopli Z a MaTeRS zjistit v dostatečné míře školní připravenost u předškolních dětí?

Z tohoto průzkumu vyplývá, že díky diagnostickým nástrojům iSopli Z a MaTeRS je možné zjistit a posoudit školní připravenost dětí. Vzhledem k vhodně zvoleným subtestům, které cílí na úroveň vývoje dítěte předškolního věku a výsledkům dětí z této diagnostiky, můžeme usoudit, že se školní připravenost posoudit bezesporu dá.

Jaký z diagnostických nástrojů posoudil (dle mého uvážení) lépe školní připravenost jedinců?

Jak jsem psala již v předešlé kapitole, myslím si, že díky promyšleným a vhodně zvoleným úkolům, které byly vybrány úměrně věku jedince a tomu, co by měl před nástupem do základní školy zvládnout, lépe školní připravenost dětí prokázal diagnostický nástroj MaTeRS. Každý subtest v tomto testu mapujícím připravenost pro školu měl za úkol ověřit dosaženou úroveň jedince v konkrétních úkolech. Dle mého názoru test obsahuje patřičné oblasti zkoumající dovednosti a znalosti jedince, které by se měly před nástupem do základní školy u dítěte ověřovat.

Lze pomocí nástrojů objevit možnou školní nezralost dětí?

Na základě výsledků z diagnostiky pomocí diagnostických nástrojů iSopli Z a MaTeRS jsme zjistili, že je možné objevit různé nedostatky dětí v konkrétních dovednostech či znalostech, tudíž se u nich dokázala po vypracování testů a vyhodnocení výsledků určit hraniční zralost pro školu. Z toho vyplývá, že by se pomocí nástrojů dokázala objevit i možná školní nezralost dětí.

13 Závěr

Diplomová práce se zabývá diagnostikou školní připravenosti. Hlavním cílem bylo zjištění a posouzení školní připravenosti u 30 dětí pomocí diagnostických nástrojů iSophi Z a MaTeRS a následné porovnání výsledků. Záměrem práce bylo mimo jiné také přiblížit diagnostiku školní připravenosti a s ní úzce spojené termíny široké veřejnosti.

V teoretické části jsem nejdříve nastínila vývoj dítěte v předškolním věku, jeho dovednosti a znalosti a uvedla tak čtenáře do světa plného her. Dále jsem přiblížila termíny školní zralosti a školní připravenosti a objasnila také školní nezralost, ke které se váže problematika odkladů školní docházky. Nedílnou součástí oblasti školní připravenosti a školní zralosti jsou zápisy do škol, které teoretickou část uzavírají.

V části praktické jsem nejprve popsala metody, kterými diagnostika probíhala, poté zpracovala a vyhodnotila výsledky dětí v konkrétních subtestech diagnostických testů, a nakonec tyto výsledky mezi sebou porovnávala. K porovnání výsledků byly vytvořeny grafy a tabulky, které slouží k lepší představitivosti a názornosti rozdílů v datech získaných jednotlivými nástroji. Díky této diagnostice byly zjištěny silné i slabé stránky dětí v ohledu na školní připravenost.

Nakonec bych chtěla poukázat na výhody a nevýhody nástrojů, které soužily k mapování školní připravenosti dětí. Oba nástroje obsahují subtesty, které bezpochyby sledují dosažené znalosti a dovednosti úměrně věku předškolního dítěte. Pokud jsem v průběhu testování shledala větší náročnost úkolu, než mohly děti zvládnout, je tento fakt popsán již v praktické části. Z pohledu školní připravenosti dítěte si myslím, že by v diagnostice neměla chybět kresba podle představy, ze které se dá nejen o samotném dítěti, ale i jeho dovednostech zjistit mnoho informací.

Díky této práci jsem měla možnost nahlédnout do problematiky školní připravenosti a provést diagnostiku u 30 dětí. Tak, jako je každé dítě jiné, byl pokaždé i průběh testování odlišný. Přínosem mi byla jak samotná realizace, tak následné zjištění předností a nedostatků ve znalostech a dovednostech dětí, na které se mohu zaměřit ve svém budoucím zaměstnání.

Seznam použité literatury

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní*. Brno: Computer Press, 2006. Dětská naučná edice. ISBN 978-80-251-0977-9.

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

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

BEJDÁKOVÁ, Sandra, STŘECHOVÁ, Jarmila, SUCHARDOVÁ, Lenka, VÍTKOVÁ, Jana, ZDRUBECKÁ, Helena a ŽENATOVÁ, Zdenka. *Školní zralost a komunikace*. Praha: Raabe, 2018. Školní zralost. ISBN 978-80-7496-390-2.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3008-0.

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

DOLEŽALOVÁ, Alena Bára a NOVOTNÝ, Miloš. *Uvolňovací cviky: pro 1. ročník základní školy: čteme a píšeme s Agátou; Psaní číslic: čteme a píšeme s Agátou*. Druhé vydání. Brno: Nová škola, 2020. ISBN 978-80-7600-147-3.

HÄIDKIND, Pille. *Tests for assessing the child's school readiness and general development. Trial of the tests on the samples of pre-school children and first-grade students in Estonia*. Tartu, 2011. ISBN 978-9949-19-827-6.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

KERN, Hans. *Přehled psychologie*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-717-8240-8.

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

- KOLAŘÍKOVÁ, Marta. *Dítě předškolního věku v prostředí sociální exkluze*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě, 2015. ISBN 978-80-7510-161-7.
- KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a PUPALA, Branislav. *Předškolní a primární pedagogika = Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3.
- KŘOVÁČKOVÁ, Blanka a SKUTIL, Martin. *Pedagogický a psychologický slovník: terminologický slovník zaměřený na primární a preprimární vzdělávání*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-513-4.
- LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. Psyché (Grada). ISBN 80-716-9195-X.
- LISÁ, Lidka a KŇOURKOVÁ, Marie. *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. Praha: AVICENUM, 1986. ISBN 08-084-86.
- MAJERČÍKOVÁ, Jana, KASÁČOVÁ, Bronislava a KOČVAROVÁ, Ilona. *Předškolní edukace a dítě: výzvy pro pedagogickou teorii a výzkum*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. ISBN 978-80-7454-554-2.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2000. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-717-8494-X.
- MLČÁKOVÁ, Renata. *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2630-4.
- OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.
- OTEVŘELOVÁ, Hana. *Školní zralost a připravenost: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2016. ISBN ISBN978-80-262-1092-4.
- PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-717-8399-4.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN ISBN978-80-7367-647-6.

TRPIŠOVSKÁ, Dobromila. *Vývojová psychologie pro studenty učitelství*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 1998. ISBN 80-704-4207-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-717-8308-0.

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

VÍTOVÁ, Jitka, MANĚNOVÁ, Martina a WOLF, Janet. *Pohledy na diagnostiku školní připravenosti*. Červený Kostelec: Pavel Merart, 2021. ISBN 978-80-7465-508-1.

VLČKOVÁ, Helena a POLÁKOVÁ, Simona. *MaTeRS: Test mapující připravenost pro školu*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2013. ISBN 978-80-7481-007-7.

Seznam použitých elektronických zdrojů

JOHNOVÁ, Jana. Příklady správného a špatného psaní. *Jak správně psát* [online]. Praha, 2020 [cit. 2023-02-22]. Dostupné z: <https://www.jak-spravne-psat.cz/priklady-spravneho-a-spatneho-psani/>

PEKÁRKOVÁ, Simona. Sluchové rozlišování: co předškolní dítě slyší a neslyší. *Učení v pohodě* [online]. Praha, 2014 [cit. 2023-03-02]. Dostupné z: <https://www.uceni-v-pohode.cz/sluchove-rozlisovani-2/>

POTMĚŠILOVÁ, Petra a POTMĚŠIL, Miloš. Dotazník ke školní připravenosti dítěte pro učitele. *Paidagogos* [online]. 2019, 2(#6), s. 104–111 [cit. 2023-03-21]. Dostupné z: <https://paidagogos.net/issues/2019/2/article.php?id=6>

PUŠKINOVÁ, Monika. Zápis do prvního ročníku základního vzdělávání: Legislativa. *Řízení školy online* [online]. Praha, 2020 [cit. 2022-12-08]. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/aktuality/zapis-do-prvniho-rocniku-zakladniho-vzdelavani.a-6549.html>

RAISING CHILDREN NETWORK. Why play is important: The importance of play. *The Australian Parenting Website* [online]. 2022 [cit. 2023-03-21]. Dostupné z: <https://raisingchildren.net.au/preschoolers/play-learning/play-preschooler-development/why-play-is-important>

ŠVANDOVÁ, Martina a PEKÁRKOVÁ, Simona. iSopfi Z: Snadnější zápisy do ZŠ a identifikace potřeb žáků 1. tříd. *iSopfi: Pedagogická diagnostika* [online]. Praha, 2021 [cit. 2023-02-06]. Dostupné z: <https://isopfi.cz/zetko>

ŠVANDOVÁ, Martina a PEKÁRKOVÁ, Simona. Pedagogická diagnostika. *iSopfi: Pedagogická diagnostika* [online]. Praha, 2021 [cit. 2023-02-06]. Dostupné z: <https://isopfi.cz/pedagogicka-diagnostika/#>

VLČKOVÁ, Helena a POLÁKOVÁ, Simona. Test mapující připravenost na školu (MaTeRS). *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha, 2013 [cit. 2023-03-21]. Dostupné z: <http://archiv-nuv.npi.cz/t/diagnostika/projekt-dis/test-mapujici-pripravenost-pro-skolu-maters.html>

WILLIAMS, P. Gail a LERNER, Marc Alan. School Readiness. *Pediatrics* [online]. 2019, **144**(2), s. 1–15 [cit. 2023-03-20]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1542/peds.2019-1766>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. MŠMT [online]. Praha, 2022 [cit. 2022-11-17]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-2-2022>

ZORMANOVÁ, Lucie. Složky školní zralosti. *Metodický portál RVP.CZ* [online]. Praha, 2019 [cit. 2022-10-30]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/22117/SLOZKY-SKOLNI-ZRALOSTI.html>

Seznam obrázků, tabulek a grafů

Obrázek 1 Kresba postavy za 3 body.....	50
Obrázek 2 Kresba postavy za 5 bodů.....	51
Obrázek 3 Grafomotorika – plný počet bodů.....	52
Tabulka 1 Škála pro vyhodnocení testu iSopfi Z.....	42
Tabulka 2 Zaznamenávání výsledků MaTeRS	43
Tabulka 3 Převod součtu vážených skóre na celkové hodnocení.....	44
Tabulka 4 Výsledné hodnoty iSopfi Z	45
Tabulka 5 Výsledné hodnoty MaTeRS.....	49
Tabulka 6 Výsledné hodnoty MaTeRS.....	49
Tabulka 7 Rozmezí pro porovnávání výsledků iSopfi Z.....	56
Tabulka 8 Rozmezí pro porovnávání výsledků MaTeRS	56
Tabulka 9 Zrakové vnímání – výsledky.....	59
Tabulka 10 Sluchové vnímání – výsledky.....	60
Tabulka 11 Předmatematické představy – výsledky.....	61
Tabulka 12 Vědomosti – výsledky.....	63
Graf 1 Celkové výsledky.....	57
Graf 2 Grafomotorika – výsledky.....	58
Graf 3 Zrakové vnímání – výsledky	58
Graf 4 Sluchové vnímání – výsledky.....	60
Graf 5 Předmatematické představy – výsledky.....	61
Graf 6 Vědomosti – výsledky	62

Seznam příloh

Příloha A: Výsledné hodnoty iSophi Z

Příloha B: Výsledné hodnoty MaTeRS

Příloha C: Celkové výsledky

Příloha A Výsledné hodnoty iSophi Z

	Pohlaví	Grafomotorika A + B	Předmatické představy	Prostorová představivost	Zrakové vnímání	Sluchové vnímání	Vědomosti
1.	D	6	11	7	9	11	11
2.	D	6	11	7	8	9	13
3.	D	5	11	7	8	12	12
4.	CH	6	11	7	8	13	13
5.	CH	6	11	7	9	13	13
6.	D	6	11	7	9	12	12
7.	D	4	11	7	9	9	13
8.	D	6	11	6	9	4	7
9.	D	6	11	7	6	8	10
10.	CH	5	11	7	9	11	13
11.	CH	6	11	7	9	13	13
12.	CH	3	11	7	9	11	13
13.	CH	6	11	7	7	8	13
14.	D	5	9	7	7	6	13
15.	CH	6	8	1	6	11	10
16.	D	6	10	7	8	7	10
17.	D	5	9	5	5	9	12
18.	CH	6	10	7	9	8	10
19.	CH	5	11	4	5	9	13
20.	D	6	11	7	9	9	12
21.	D	6	11	7	7	5	9
22.	D	3	11	7	9	12	13
23.	D	4	11	7	6	10	9
24.	D	5	10	7	7	10	10
25.	D	6	11	7	8	9	9
26.	CH	6	9	7	7	11	12
27.	CH	6	11	7	9	10	8
28.	D	6	11	7	9	10	12
29.	CH	4	11	7	7	6	13
30.	D	3	3	6	8	8	8

Příloha B Výsledné hodnoty MaTeRS

	Pohlaví	Kresba postavy	Překreslování bodů, figura a pozadí	Grafomotorika	Zrakové rozlišování	Prostorové vnímání	Geom. tvary	Sluchové vnímání	Početni a předpočetní představy	Všeobecné znalosti	Vážený skór celkem	Celkový percentil (%)	Celkové hodnocení
1.	D	4	5	4	5	5	2	3	3	4	35	63	4
2.	D	4	5	5	3	5	4	5	4	4	39	89	5
3.	D	2	5	4	5	4	5	4	4	5	38	84	5
4.	CH	5	5	4	5	5	5	5	5	5	44	100	5
5.	CH	3	5	5	5	5	5	5	5	5	43	99	5
6.	D	5	5	5	5	5	4	5	3	5	42	98	5
7.	D	3	4	4	4	5	5	4	4	5	38	84	5
8.	D	3	5	5	5	1	2	2	3	2	28	18	3
9.	D	5	5	5	5	4	4	5	3	5	41	98	5
10.	CH	4	5	4	5	4	4	4	4	3	37	84	5
11.	CH	2	5	5	5	5	5	5	4	5	41	98	5
12.	CH	3	5	4	2	5	5	4	4	5	37	84	5
13.	CH	3	5	5	4	4	5	4	4	4	38	84	5
14.	D	4	4	5	3	5	5	4	5	5	40	95	5
15.	CH	3	3	5	5	4	5	4	4	3	36	73	4
16.	D	4	5	5	5	5	5	5	4	5	43	99	5
17.	D	4	5	5	5	5	5	4	4	5	42	98	5
18.	CH	5	5	5	5	4	5	3	5	3	40	95	5
19.	CH	5	5	5	5	1	5	3	1	3	33	47	4
20.	D	5	5	5	5	5	5	4	3	5	42	98	5
21.	D	4	5	0	3	2	5	2	2	3	26	10	3
22.	D	5	5	4	5	5	5	5	4	5	43	99	5
23.	D	4	5	5	3	5	5	5	4	3	39	89	5
24.	D	5	5	5	4	5	5	4	4	4	41	98	5
25.	D	3	5	5	5	3	4	3	2	2	32	35	4
26.	CH	4	5	5	5	5	5	5	4	5	43	99	5
27.	CH	3	5	5	5	4	5	5	3	5	40	95	5
28.	D	5	5	5	5	4	5	5	3	4	41	98	5
29.	CH	5	4	4	5	5	5	3	3	3	37	84	5
30.	D	3	4	4	5	5	5	5	3	2	36	73	4

Příloha C Celkové výsledky

		MaTeRS	MaTeRS	MaTeRS	iSophi Z	MaTeRS	iSophi Z	MaTeRS	iSophi Z	MaTeRS	MaTeRS	iSophi Z	MaTeRS	iSophi Z	MaTeRS	iSophi Z	MaTeRS	iSophi Z
	Pohlaví	Kresba postavy	Překr. bodů, fig., pozadí	Grafo motorka	Grafo motorka A + B	Zrak. rozlišení	Zrak. vním.	Prostorové vním.	Prostorová představitivost	Geom. tvary	Sluchové vním.	Sluchové vním.	Poč. a předpočet. před.	Předm. at. před.	Všeob. znalosti	Vědomosti	Celkem	Celkem
1.	D	4	5	4	6	5	9	5	7	2	3	11	3	11	4	11	4	55
2.	D	4	5	5	6	3	8	5	7	4	5	9	4	11	4	13	5	54
3.	D	2	5	4	5	5	8	4	7	5	4	12	4	11	5	12	5	55
4.	CH	5	5	4	6	5	8	5	7	5	5	13	5	11	5	13	5	58
5.	CH	3	5	5	6	5	9	5	7	5	5	13	5	11	5	13	5	59
6.	D	5	5	5	6	5	9	5	7	4	5	12	3	11	5	12	5	57
7.	D	3	4	4	4	4	9	5	7	5	4	9	4	11	5	13	5	53
8.	D	3	5	5	6	5	9	1	6	2	2	4	3	11	2	7	3	43
9.	D	5	5	5	6	5	6	4	7	4	5	8	3	11	5	10	5	48
10.	CH	4	5	4	5	5	9	4	7	4	4	11	4	11	3	13	5	56
11.	CH	2	5	5	6	5	9	5	7	5	5	13	4	11	5	13	5	59
12.	CH	3	5	4	3	2	9	5	7	5	4	11	4	11	5	13	5	54
13.	CH	3	5	5	6	4	7	4	7	5	4	8	4	11	4	13	5	52
14.	D	4	4	5	5	3	7	5	7	5	4	6	5	9	5	13	5	47
15.	CH	3	3	5	6	5	6	4	1	5	4	11	4	8	3	10	4	42
16.	D	4	5	5	6	5	8	5	7	5	5	7	4	10	5	10	5	48
17.	D	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	9	4	9	5	12	5	45
18.	CH	5	5	5	6	5	9	4	7	5	3	8	5	10	3	10	5	50
19.	CH	5	5	5	5	5	5	1	4	5	3	9	1	11	3	13	4	47
20.	D	5	5	5	6	5	9	5	7	5	4	9	3	11	5	12	5	54
21.	D	4	5	0	6	3	7	2	7	5	2	5	2	11	3	9	3	45
22.	D	5	5	4	3	5	9	5	7	5	5	12	4	11	5	13	5	55
23.	D	4	5	5	4	3	6	5	7	5	5	10	4	11	3	9	5	47
24.	D	5	5	5	5	4	7	5	7	5	4	10	4	10	4	10	5	49
25.	D	3	5	5	6	5	8	3	7	4	3	9	2	11	2	9	4	50
26.	CH	4	5	5	6	5	7	5	7	5	5	11	4	9	5	12	5	52
27.	CH	3	5	5	6	5	9	4	7	5	5	10	3	11	5	8	5	51
28.	D	5	5	5	6	5	9	4	7	5	5	10	3	11	4	12	5	55
29.	CH	5	4	4	4	5	7	5	7	5	3	6	3	11	3	13	5	48
30.	D	3	4	4	3	5	8	5	6	5	5	8	3	3	2	8	4	36