

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Kateřina Klimová

**Připravenost dětí na vstup do elementární třídy s přihlédnutím
k sociokulturním odlišnostem**

Olomouc 2020

Vedoucí práce: doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně za použití pouze uvedené literatury.

V Olomouci dne 5. 5. 2020

.....

Kateřina Klimová

Děkuji paní doc. PhDr. Martině Fasnerové, Ph.D. za vedení diplomové práce, trpělivost a poskytování cenných rad a materiálů. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat také rodině a příteli za podporu a pevné nervy.

Obsah

Úvod	6
1 Edukace v České republice	8
1.1 Vzdělávání v mateřské škole	8
1.1.1 Dítě předškolního věku	10
1.2 Základní vzdělávání	14
1.3 Vzdělávání dětí se sociokulturními odlišnostmi	15
1.3.1 Vzdělávání dětí romské národnosti	17
1.3.2 Vzdělávání dětí vietnamské národnosti	19
2 Školní zralost, školní připravenost	21
2.1 Aspekty ovlivňující školní zralost a připravenost dětí	21
2.2 Nepřipravenost pro školu	28
3 Zjišťování a posuzování školní připravenosti	30
3.1 Oblasti posuzované při diagnostice	30
3.2 Diagnostické metody	39
3.3 Zápis do první třídy, odklad povinné školní docházky	41
4 Diagnostika školní připravenosti vybraných dětí	43
4.1 Cíle, problémové otázky	43
4.2 Výzkumné metody	44
4.3 Výzkumný vzorek	45
4.4 Průběh výzkumného šetření	46
4.5 Charakteristika výzkumného vzorku	46
4.6 Analýza získaných dat	51
4.7 Dílčí závěry	66
4.8 Závěr výzkumu	90
5 Diskuse	91

Závěr.....	93
Seznam pramenů a literatury	96
Seznam tabulek.....	101
Seznam příloh.....	102

Úvod

Vstup do základní školy je důležitým momentem v životě nejednoho dítěte. Právě počátkem školní docházky začíná další významná etapa jeho života, avšak před tím je zkoumáno, zda je pro něj vhodné nastoupit do první třídy, popřípadě využít odkladu povinné školní docházky, který je poslední dobou stále častější.

V dnešní době je stále velkým otazníkem začlenění dětí se specifickými potřebami učení do běžné třídy základní školy. Mezi tyto děti se řadí také ty se sociálními či kulturními rozdíly. Postupně se zvedá počet dětí jiných etnik nejen v základních školách, ale i v mateřských školách. Ty pak mezi pátým a šestým rokem života absolvují zápis do elementární třídy stejně jako české děti, kdy se rozhoduje o jejich připravenosti. Někteří učitelé jsou však skeptičtí s jejich začleněním právě z důvodu obav z neschopnosti plnit školní nároky. Několik odborníků (Fučík, 2015; Kalhous, Obst, 2009) zmiňuje, že mezi nejčastější problémy při vzdělávání těchto žáků na základní škole patří jazyková bariéra. Dále pak horší školní výsledky, co se týče dětí romské národnosti.

Tématem diplomové práce je připravenost dětí na vstup do elementární třídy s přihlédnutím k sociokulturním odlišnostem. Toto téma je velmi aktuální a jeho zpracování by mohlo přinést zajímavé poznatky a umožnit nám zaměřit se na tvorbu návrhu k redukci případných problémů.

Teoretická část se zabývá edukací v České republice, školní zralostí, připraveností a zjišťováním a posuzováním školní připravenosti. Jejím cílem je stanovit a charakterizovat oblasti týkající se problematiky připravenosti dětí na vstup do elementární třídy s přihlédnutím k sociokulturním odlišnostem. V empirické části jsme se zaměřili na sepsání získaných dat a jejich následnou analýzu.

V první kapitole se zaměřujeme na edukaci v České republice po legislativní stránce, vzdělávání v mateřské škole, kde rovněž popisujeme dítě předškolního věku. Dále se věnujeme základnímu vzdělávání a vzdělávání dětí se sociokulturními odlišnostmi, konkrétně dětem romské a vietnamské národnosti.

Další kapitola popisuje školní zralost a školní připravenost, aspekty, jež je ovlivňují a nepřipravenost pro školu.

V poslední kapitole teoretické části zmiňujeme zjišťování a posuzování školní připravenosti, kde popisujeme oblasti, jež se posuzují při diagnostice připravenosti na vstup do elementární třídy, diagnostické metody, které se při tom využívají i zápis do první třídy a odklad povinné školní docházky.

Následující kapitola spadá již do empirické části naší práce. Zde shromažďujeme získané informace, které následně analyzujeme. Cílem empirické části je komparovat školní připravenost mezi dětmi české národnosti a dětmi jiného etnika. Na základě toho byl vytyčen cíl výzkumného šetření. Cílem výzkumu je porovnat připravenost vybraných dětí české národnosti a dětí jiného etnika na vstup do školy. Na základě toho zjišťujeme připravenost dětí české národnosti a dětí jiného etnika na vstup do školy, jejich výkony následně porovnááme. Připravenost vybraných dětí posuzujeme v předem stanovených oblastech – řečové a matematické dovednosti, prostorová orientace, grafomotorika a kresba. Metody, jež byly použity při realizaci výzkumu, jsou rozhovor, pozorování a analýza získaných dat z rozhovoru a přímé diagnostiky. Poslední, pátá kapitola je ponechána porovnávání výkonů dětí a přisuzování možných příčin případných nedostatků.

1 Edukace v České republice

Pojem „edukace“ zahrnuje nejen termín „vzdělávání“, ale také „výchova“. Právě z toho důvodu se začal používat. K výchově a vzdělávání člověka pak dochází po celou dobu jeho života. K tomuto procesu dochází tedy velice často a je velmi důležitý pro rozvoj společnosti. (Průcha, 2002)

Vzdělávání v České republice se od 1. ledna roku 2005 odvíjí od zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), který pojednává o zásadách a cílech vzdělávání, výchovně-vzdělávací soustavě, školských zařízeních, osobách se zvláštními vzdělávacími potřebami atd. (ÚIV, 2009/2010)

Vzdělávací soustava České republiky je tvořena školami a školskými zařízeními, přičemž mezi druhy škol se řadí mj. také mateřská škola a základní škola. (Zákon č. 561/2004 Sb., § 7) Právě na tyto dvě výše zmíněné se v této kapitole zaměříme.

Na základních školách probíhá vzdělávání podle závazného Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání (dále také RVP ZV), v mateřských školách podle Rámcového vzdělávacího programu předškolního vzdělávání (dále také RVP PV), podle nichž si pak školy zpracovávají vlastní školní vzdělávací program (dále také ŠVP). (ÚIV 2009/ 2010)

Zaměříme-li se ve školském zákoně na § 2, odst. 1, pak zjistíme, že každý by měl mít v rámci vzdělávání stejná práva a povinnosti. Při tom by nemělo docházet k jakékoliv formě znevýhodňování jedince z hlediska rasy, barvy pleti, národnosti, etnického původu aj. (Zákon č. 561/2004 Sb., § 2)

Na území České republiky má každé dítě právo zahájit povinné základní vzdělávání, které je pro něj zároveň bezplatné. (Sdělení č. 104/1991 Sb., čl. 28) Podle Jiroutové (2020) je tedy toto právo přisuzováno všem ratolestem bez ohledu na etnikum, původ atp.

1.1 Vzdělávání v mateřské škole

Před vstupem do mateřské školy dochází u dítěte k nevědomému a neřízenému učení. Nástup do tohoto zařízení je pro něj tedy důležitým krokem, neboť nyní již dochází ke vzdělávání organizovanému. Zde se za pomoci pedagogů (pedagožek), vychovatelů (vychovatelek) učí základním dovednostem a znalostem, jež jej připravují na další edukaci na základní škole. (Průcha, Kořátková, 2013) Kořátková (2014) pak ve své knize zmiňuje, že jsou děti v předškolním zařízení připravovány na základní školu v podobě různých aktivit

a činností, při nichž se přihlíží k jejich aktuálním schopnostem a individuálním zvláštnostem. Na důležitost předškolního vzdělávání a individuální přístup je také poukázáno v RVP PV (2018, s. 7), kde se můžeme dočíst, že: *„Důležitým úkolem předškolního vzdělávání je vytvářet dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání tím, že za všech okolností budou maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí...“*

Legislativa

Docházku do mateřské školy mohou děti na základě školského zákona od roku 2016 zahájit ve věku od 3 (případně od 2) do 6 let. Poměrně nedávno (účinnost od 1. 1. 2017) byla také ustanovena povinnost předškolního vzdělávání v posledním ročníku před nástupem do základní školy. S účinností od 1. 9. 2018 jsou přijímány mezi prvními ty děti, které dovrší tři let ještě před zahájením nového školního roku. (RVP PV, 2018, s. 6)

Obsah vzdělávání

Aby mohlo dojít ke vzdělávání dětí, musí být také stanoven jeho obsah. Ten je zpracován v Rámcovém vzdělávacím programu předškolního vzdělávání (2018, s. 14), kde bylo vytyčeno přesně pět vzdělávacích oblastí:

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

Právě tyto oblasti se zaměřují na celkový rozvoj dítěte po stránce biologické, psychologické, emoční, sociální, kulturní a environmentální. U dítěte předškolního věku je důležité zacílit na správný tělesný vývoj, zlepšovat jeho motoriku, řečové a smyslové dovednosti, posilovat rozum a psychiku, naučit je základní návyky a navazovat vztahy.

Všechny složky se navzájem prolínají, jedna bez druhé by neměla smysl. Proto by se pedagogové měli snažit vytvořit pro děti takové prostředí, ve kterém bude docházet k propojování všech oblastí. Vzdělávání pak získává na hodnotě. A právě k naplnění předem stanovených cílů je nutné vymezit obsah vzdělávání. (RVP PV, 2018)

Dítě v mateřské škole

Mateřská škola umožňuje edukaci dětí tvorbou vhodných podmínek pro tento proces. Je v ní stanoven pravidelný režim, kterým se děti řídí. Ten se však v případě potřeby může i měnit. (Průcha, Kořátková, 2013) Podle Otevřelové (2016) se díky tomuto stanovenému řádu učí dodržovat pravidla. Dětem je každý den umožněno pestré venkovní vyžití, přičemž správnou organizací dne vzniká také dostatek času na jejich spontánní hry. Každodenní náplní jsou tedy pohybové aktivity, hry, ale také činnosti, jež na ně záměrně působí. Jejich četnost v průběhu dne v předškolním vzdělávacím zařízení je však vyrovnaná. (Průcha, Kořátková, 2013)

Děti si v mateřské škole, na základě činností, jež vykonávají, osvojují základní sociální návyky. Avšak výchovně-vzdělávací působení na některé je omezeno časově, neboť tráví v tomto zařízení podstatně kratší dobu. (Otevřelová, 2016)

1.1.1 Dítě předškolního věku

S rostoucím věkem dítěte se mění jeho potřeby, nároky na výchovu a vzdělávání se zvyšují. Již mezi druhým a třetím rokem života začíná poznávat svět – je čilé, zvědavé, zkouší nové věci, tvoří a zajímá se o své vrstevníky. Takovému dítěti je potřeba věnovat větší pozornost. Mnozí pak mají za to, že domácí prostředí již dítěti nestačí, a proto je pro něj vhodnější nástup do mateřské školy.

Rodiče si jsou vědomi přínosu výchovně-vzdělávacího systému v předškolních zařízeních. Věří, že činnosti, k nimž v těchto institucích dochází, podporují vývoj jejich dětí, a proto někteří realizují tyto aktivity i doma.

Přínos soužití dítěte s vrstevníky, dále pak mateřské školy a pedagogických pracovníků v rámci výchovně-vzdělávacího systému je součástí mnoha procesů během různých aktivit. Tyto procesy se při tom navzájem prolínají. (Průcha, Kořátková, 2013)

Existuje pět oblastí, které charakterizují vývojové tendence dětí předškolního věku. Jsou to:

- Rozumová;
- Osobnostní a sociální;
- Esteticko-výchovná;
- Pohybová a zdravotní;
- Hra. (Průcha, Kořátková, 2013, s. 97).

Rozumová oblast

V této oblasti dochází k rozvoji vnímání. Dítě se zaměřuje na vše, co se mu líbí, zajímá jej detail. Dále dochází ke zlepšení sluchu a zraku, zatímco prostorová a časová orientace stále není plně vyvinuta. (Průcha, Kořátková, 2013) Plevová (2005) pak uvádí, že dochází k rozvoji i dalších smyslových oblastí, konkrétně čichu, chuti a hmatu. To, že je schopnost percepce ovlivněna zráním smyslových orgánů, dokazují mnohé výzkumy. (Kňourková, 1990) Pozorně také vnímají čtené pohádky s obrázky, jež dokážou upoutat jejich pozornost. (Bacus, 2004)

Kromě vnímání se rozvíjí také paměť dítěte. Zpočátku si pamatuje věci náhodně a neúmyslně, například častým opakováním básniček, říkanek apod. Ukládání informací do paměti pomocí neustálého opakování je pro ně typické po celé toto období. Před nástupem do základní školy už ale sledujeme menší změny. Dítě se snaží záměrně si něco zapamatovat, proto můžeme říct, že dochází k rozvoji paměti záměrné.

Nelze opomenout ani myšlení. Velmi často se stává, že si dítě formuluje skutečnost podle sebe. Příčinou toho je jeho bujná fantazie. Zaměřuje se na to, co se právě odehrává, tedy na přítomnost, dále pak na to, co v danou chvíli dělá. Typický je také myšlenkový egocentrismus, kdy si dítě myslí, že pouze jeho názor je ten správný a všichni jej sdílí. (Průcha, Kořátková, 2013) Ve třech letech u něj pomalu dochází k pojmovému myšlení. Dokáže označit a pojmenovat konkrétní věci, které zná, souvislosti mezi nimi mu však unikají. To se ale mění na konci předškolního období, kdy danou věc dokáže zařadit k obecnějšímu pojmu (jablko přiřadí k jídlu atd.).

Významnou složkou jsou i představy. Ty dítě těžko odlišuje od reality, mluvíme tedy o tzv. eidetismu. Projevují se v běžných činnostech dítěte – ve hře, při kreslení a jsou spojeny s jeho fantazií. (Plevová, 2005)

Řeč je dorozumivacím prostředkem. Díky ní je možné komunikovat, naučit se číst a psát. To pak ovlivňuje školní úspěšnost, proto je velmi důležité osvojit si tuto dovednost.

Ve třech letech mluví děti již souvisle, při tom se ale zadržávají, neboť vyjadřování jim dělá větší problémy, než myšlení, které je rychlejší. Baví je slovní hříčky a často se na něco vpytávají. Postupně dochází k navyšování slovní zásoby. Na konci třetího roku věku by měly znát 800 až 1000 slov, ve čtyřech letech se rozrůstá přibližně o dalších 900 slov a v pěti letech ovládají okolo 2000 slov. Plynulost řeči je důležitá pro následné vzdělávání, proto by s ní v pěti letech, a stejně tak s gramatickou správností, neměly mít problém. (Bacus, 2004)

Dítě odmítá aktivity, ve kterých se mu nedaří, neboť začíná být cílevědomé a chce úspěšně dokončit danou věc podle svých představ. Proto dochází v tomto věku k posilování vůle. (Průcha, Kořátková, 2013)

Plevová (2005) pak poukazuje ještě na pozornost. Podle ní se dítě nedokáže dlouho soustředit. Čím je ale starší, tím se tato doba prodlužuje.

Oblast osobnostní a sociální

Ve třech letech se dítě již dokáže na nějakou chvíli odloučit od rodičů. Při nástupu do mateřské školy se však mohou projevit adaptační problémy, proto je vhodná spolupráce této instituce s rodinou. S tím souvisí jeho psychický vývoj, který se odvíjí od toho, jak jej přijme okolí. V tomto věku totiž začíná samo na sebe nahlížet a vytváří si základy sebepojetí. (Průcha, Kořátková, 2013)

U dítěte předškolního věku můžeme při činnostech pozorovat emoce jako radost, ale i vztek či hněv. Rozvíjí se také citové projevy estetického a etického rázu, citové projevy z poznávání nových věcí a projevy k rodině, vrstevníkům a k sobě. I v tomto ohledu se projevuje egocentrismus. (Plevová, 2005) Stejného názoru je i Bacus (2004, s. 12), která ve své knize zmiňuje, že: „*Tříleté dítě se ještě velmi soustředí samo na sebe, a tak si dokáže jen obtížně představit, že s ním všichni nesdílejí stejné pocity, a trápí se, protože se kvůli tomu cítí nepochopeno.*“ Projevuje se u něj citová labilita, tzn. časté a náhlé střídání emocí. (Kňourková, 1990)

Po čtvrtém roce dítě stále více vyhledává společnost stejně starých dětí, se kterými by si mohlo hrát a při tom zastávat různé role. Na konci předškolního vzdělávání se už raději začleňuje do skupiny dětí stejného pohlaví. V tomto věku si dítě začíná být jistější a strach z neznámých lidí ustupuje. (Průcha, Kořátková, 2013)

Oblast esteticko-výchovná

Už u dítěte můžeme pozorovat jisté estetické citění. Od preference barev, přes hudební projev až po úpravu prostředí při hře. Toto citění se projevuje také při tvorbě, kdy využívá vlastní fantazii. Rád se pak vrací k tomu, co na něj působí příjemně a krásně a tyto prožitky opakuje, nebo pozměňuje.

Pro rozvoj estetického citění a tvořivost je důležité podnětné prostředí. Proto by měli pedagogové chodit s dětmi do různých galerií, divadel, do přírody apod. V mateřské škole pak děti absolvují výtvarnou, hudební a dramatickou výchovu. (Průcha, Kořátková, 2013)

Oblast pohybová a zdravotní

K velkým změnám dochází také v pohybových možnostech dítěte v důsledku jeho růstu. Proporčně se postupem času podobá dospělému jedinci a roste potřeba pohybu. (Průcha, Kořátková, 2013)

Před nástupem do mateřské školy je dítě spíše baculaté, během této doby roste a na konci předškolního vzdělávání nastává období vytáhlosti. (Plevová, 2005) Průměrná výška tříletého dítěte činí přibližně 96 centimetrů, ve čtyřech letech dosahuje až 104 centimetrů a po dosažení pátého roku věku měří okolo 111 centimetrů. Postupně přibírá také na váze. Při vstupu do předškolního vzdělávacího zařízení by mělo vážit 13-16 kilogramů, zatímco v pěti letech už kolem 20 kilogramů. (Bacus, 2004)

Hrubá motorika dítěte je zpočátku na nižší úrovni. Pohyb mu stále dělá problémy, ten se však průběžně zdokonaluje a postupně zvládá i běh či skákání. Nakonec dokáže zkoordinovat pohyby rukou i nohou, tudíž mu nedělá problém jízda na kole, koloběžce apod.

Kromě hrubé motoriky se rozvíjí také jemná motorika, tedy zručnost dítěte. Před čtvrtým rokem věku používá obě ruce k manipulaci s věcmi, poté však jednu z nich začne upřednostňovat. V případě, že nedojde k upřednostnění jedné ruky, a naopak používá obě stejně, jedná se o tzv. nevyhraněnou laterální. (Plevová, 2005)

Podle Průchy a Kořátkové (2013) je pohyb důležitý nejen po stránce zdravotní, ale také přináší dětem radost a požitky z pohybových aktivit.

Hra

Hra je přirozenou činností dítěte, která je založena na jeho zájmu o ni. Během ní prožívá radost a pocit uspokojení. Jakmile jej však přestane bavit, hra končí. Díky ní dochází k rozvoji představivosti a pohybových a řečových dovedností. Dítě si více věří, navazuje vztahy s ostatními a vzhledem ke hře usměrňuje své chování. Tato činnost ovlivňuje tedy i oblast sociální, duševní a etickou.

Zvolená hra musí být přiměřená věku dítěte. Na počátku se učí nápodobou a teprve potom je schopno plnit zadané úkoly.

Pro každou hru jsou charakteristické rysy:

- symboličnost;
- spontánnost;
- citová účast. (Kňourková, 1990, s. 42-43).

Jak již bylo řečeno, hra je spojena s nápodobou a představami dětí. Proto při ní využívají předměty, které představují nějakou skutečnou věc. Jedná se tedy o symboly. Typické jsou při herní činnosti citové projevy a spontánnost. (Kňourková, 1990)

Jistou symboličnost vykazuje také kresba. Ta je pro dítě hravou činností, při níž se snaží zobrazit skutečnost na základě svých představ pomocí symbolů. Rozdíl v kresbě 3letého a 6letého dítěte je více než zřejmý, podrobněji se tímto vývojem budeme zabývat ve 3. kapitole.

Vhodným prostředím ke hře je mateřská škola, která skýtá mnoho vhodných pomůcek. Jsou zde organizovány hry volné, organizované a didaktické.

U volné hry je dítěti umožněno rozhodnout se, co a jak se bude hrát. Celá příprava a realizace závisí pouze na něm.

Jakmile je o námětu, pravidlech a čemkoliv dalším rozhodnuto pedagogickým pracovníkem, jedná se o hru organizovanou.

Výchovně-vzdělávací přínos má hra didaktická. Na základě tohoto typu hry se dítě učí něčemu novému pod vedením učitelky, která celou situaci sleduje, vstupuje do ní a na konci ji hodnotí. (Průcha, Koťátková, 2013)

Hra, podle Průchy a Koťátkové (2013, s. 107), „...podporuje učení i zrání organismu a zakládá stabilitu a odolnost dětské osobnosti pro budoucnost.“

1.2 Základní vzdělávání

Po mateřské škole nastupují děti na školu základní. Stávají se již školáky a podle jejich potřeb jim pedagog plánuje výuku. (Kolláriková, Pupala eds., 2010)

Podle Langmeiera (1991) se nároky na děti zvyšují, proto pro ně může být přechod na základní školu náročný.

Pro děti, jež nejsou připraveny na vzdělávání ve škole, jsou zřizovány přípravné třídy. Jedná se převážně o děti, které pochází z nepříznivého a nepodnětného prostředí. Tyto třídy, i když jsou zřizovány při základních školách, jsou typem vzdělávání předškolního. (Průcha, Koťátková, 2013)

Legislativa

Dítě zahajuje povinnou školní docházku v šesti letech, nejdříve však v pěti letech, a to za podmínek, že šesti let dosáhne v daném školním roce, dále musí být dostatečně připraveno a rodiče musí podat žádost o přijetí. V případě odkladu povinné školní docházky nastupuje do

základní školy o rok později. Aby mohlo nastoupit do školy, musí absolvovat zápis do první třídy. (Zákon č. 561/2004 Sb., § 36).

Problematiku zápisu do první třídy a odkladu povinné školní docházky podrobněji rozpracováváme v dalších kapitolách.

1.3 Vzdělávání dětí se sociokulturními odlišnostmi

V mateřských a základních školách dochází také k výchově a vzdělávání dětí se sociálními a kulturními odlišnostmi. S těmito odlišnostmi se musí pedagogové vypořádat, neboť tyto rozdíly výrazně ovlivňují edukaci dětí. Z důvodu jiné národní či etnické příslušnosti dětí se pedagogičtí pracovníci potýkají s několika problémy. Pokládají si otázku, jak vychovávat a vzdělávat tyto děti, jak komunikovat s jejich rodiči nebo jak je učit toleranci k dětem jiné kultury.

Nejčastěji se ve třídách setkáme s dětmi, které se „odlišují“, z etnických menšin a z rodin cizinců. Jsou to Romové, Slováci, Poláci, Vietnamci, Ukrajinci, Rusové, Afgánci, Iráčané atd. (Průcha, Kořátková, 2013)

Při vzdělávání se pak může objevit problém ve spolupráci a komunikaci s pedagogy nebo v zájmu o něj. (Průcha, Kořátková, 2013) Kalhous, Obst a kol. (2009) ve své knize zdůrazňují obtíže dětí, které shrnul Locke a Ciechalski. Jedná se o bilingvismus, strach z jiné kultury, nedůvěru, citlivost k diskriminaci, nejistotu, zda jednat z hlediska majoritní, nebo vlastní kultury aj. Gardošová a Toflová (2015) uvádí, že děti se sociálním znevýhodněním se mohou potýkat s menší podporou ze strany rodiny, chybějícími vzory, materiálním zabezpečením a problémy s jazykem.

Cakirpaloglu a Kořínek (2014) zmiňují myšlenku Brožovské a kol., že od 2. poloviny 20. století se objevuje přesvědčení, že děti se sociokulturními odlišnostmi dosahují horších výsledků oproti české populaci. Příčinou toho je však nepodnětné prostředí, nikoliv genetické předpoklady. Stejného názoru jsou Kostelecká, Hána a Hasman (2017), kteří na základě vlastních výpočtů a analýzy dat České školní inspekce zjistili, že s výjimkou cizího jazyka jsou výsledky žáků o trochu horší, než ty českých dětí. Opět zde však sehrály roli nepříznivé podmínky v domácnosti.

V zákoně č. 561/2004 Sb. § 16, odst. 1 je obsaženo, že: *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné*

úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“ Z toho můžeme vyvodit, že děti se sociokulturními odlišnostmi se řadí mezi ty se speciálními vzdělávacími potřebami a je jim poskytována patřičná pomoc v podobě podpůrných opatření. Vzděláváním a bližší specifikací těchto dětí se zabývá také vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Snahou zajistit stejné možnosti dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy i těm se sociokulturními odlišnostmi, vzniká inkluzivní systém vzdělávání, s nímž souhlasila také Česká republika. (Pastieriková, Regec, 2017)

Inkluze

Po roce 1989, kdy došlo ke změně politického systému, se otevřely hranice a bylo dovoleno vycestovat do zahraničí. Při tom postupně docházelo ke zvyšování počtu cizinců na našem území. (Lišková, Hubatková, Obrovská, 2015) Od roku 2004 se podle Českého statistického úřadu, který se zaměřil na vývoj počtu cizinců v ČR podle typu pobytu od roku 2004 do roku 2018, počet cizinců v ČR stále zvyšuje, a to nejen z hlediska trvalých pobytů, ale také z hlediska dlouhodobých pobytů nad 90 dnů. V roce 2004 se v České republice nacházelo 254 tisíc cizinců, v roce 2008 jejich počet stoupl na 438 tisíc. Od tohoto roku do roku 2012 došlo k mírnému poklesu, avšak následující rok opět vzrostl na 439 tisíc. V roce 2018 již bylo zaznamenáno na 564 tisíc cizinců. (ČSÚ, 2019a)

Podle Pastierikové a Regece (2017) se Evropská unie snaží zajistit rozvoj vzdělávání a přípravu na budoucí zaměstnání a tím dosáhnout stejných podmínek v sociálním a pracovním životě. Od roku 2010 se v ČR objevuje již tzv. inkluzivní vzdělávání na všech úrovních vzdělávání, které se zaměřuje také na děti cizinců a jiných etnických menšin. Ve vzdělávání se začíná projevovat integrace, která je zmiňována už v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice. Kromě integrace se objevuje také pojem inkluze. Tyto pojmy však nejsou synonymem.

Pro integrované vzdělávání jsou charakteristické „*přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 107)

V inkluzivním vzdělávání dochází k začlenění všech dětí do škol a zaměření se na individuální potřeby každého žáka. Příčina případného neúspěchu dítěte je spatřována ve

vzdělávacím systému. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013) Stejně tak podle Vavrdové (2017) se tento typ vzdělávání nezaměřuje na rozdíly jednotlivých žáků, ale považuje je jako celek, ve kterém dochází ke společnému vzdělávání. V inkluzivní škole dochází ke vzdělávání každého v příjemném prostředí a s ohledem na jeho individuální potřeby. Při tom se neohlíží na jakékoliv sociální rozdíly dětí.

Mnoho pedagogů vnímá rozdíly u dětí migrantů a etnických menšin. V roce 2011 byly provedeny rozhovory s pedagogy převážně 1. stupně základní školy, kteří se ve třídách setkávají s dětmi jiného etnika nebo cizinců. Velmi negativně jsou vnímány romské děti v porovnání s českými. Oproti tomu rozdíl mezi dětmi imigrantů a dětmi z majority není nijak markantní. Například děti vietnamské národnosti se podle názorů vypořádají se školními požadavky stejně dobře jako české děti. (Fučík, 2015) Stejného názoru jsou Jarkovská, Lišková a Obrovská (2015), které v rámci výzkumu zjistily, že pedagogové neshledávají rozdíly ve vzdělávání tříd, ve kterých se nachází děti imigrantů a v třídách etnicky homogenních. V případě romských dětí hraje etnicita, na základě výpovědí pedagogů, významnou roli. Tyto děti jsou považovány za „jiné“ a proto se hůř začleňují do společnosti.

Inkluze je celosvětové téma, které má své odpůrce i zastánce, a to i v České republice. Odpůrci argumentují nepřipraveností společnosti na inkluzi a příliš rychlou realizací.

V České republice existuje několik škol, ve kterých se uplatňuje tento typ vzdělávání, kde je považováno za přínosné sociální hledisko. (Pastieriková, Regec, 2017)

1.3.1 Vzdělávání dětí romské národnosti

Romská národnostní menšina, jež se vyznačuje svým specifickým jazykem a kulturní rozmanitostí, je v České republice uznávána od roku 1989. Někteří Romové se hlásí spíše k národnosti české než romské, z tohoto důvodu není možné zjistit jejich přesný počet na našem území. Tato menšina se potýká s těmito problémy: vzdělanostní, sociální a kulturní úroveň, nezákonné činnosti či nezaměstnanost. Těžko se přizpůsobují běžnému životu neromských občanů, jsou mnohdy útoční a halasní. A právě toto jsou důvody, proč na ně většina lidí nahlíží jako na imigranty, kteří okrádají stát o peníze. (Bartoňová, 2009)

Podle některých pedagogů se romští žáci, oproti českým, méně snaží, chybí jim píle a ctižádost, hůře chápou a nedokáží efektivně spolupracovat. Naopak disponují výrazně vyšším sebevědomím. Příčinami jejich horších výkonů ve škole jsou: připisování menší hodnoty vzdělání v rodině, nižší touha po vzdělání, téměř žádná podpora ze strany rodinných

příslušníků nebo horší pracovní návyky. Největší problémy jim ve škole dělá český jazyk a matematika. (Fučík, 2015)

Kalhous, Obst a kol. (2009) ve své knize zmiňují myšlenky Nečase, že pravidelná docházka do mateřských škol pomáhá dětem rozvíjet jejich rozumovou oblast a zvládat český jazyk. V opačném případě dochází k nezvládnutí školních nároků a přesunu do speciálních škol. Tito žáci pak ukončují základní povinnou docházku o několik ročníků dříve.

Dnes se setkáváme se snahou o změnu a pomoc romským dětem a žákům v podobě různých doporučení a projektů státních orgánů. (Kalhous, Obst a kol., 2009)

Kalhous, Obst a kol. (2009) uvedli Holomkovy návrhy zlepšení situace. Patří mezi ně společné vzdělávání romských a neromských dětí a lepší spolupráce pedagogů s rodinou.

Zastáncem společného vzdělávání romských a českých dětí je také Šabatová - veřejná ochránkyně práv – která tento postoj zastává ve svém doporučení s názvem *Doporučení veřejné ochránkyně práv ke společnému vzdělávání romských a neromských dětí*.

Ve vzdělávacím systému se však mohou nacházet segregační prvky, tj. vytváření oddělených škol nebo tříd. Zde dochází k rozdělování dětí mj. na základě etnicity. Tyto skupiny žáků se vzdělávají odděleně od ostatních skupin, s nimiž nemají téměř žádný kontakt. (Nikolai, 2008)

Šabatová (2018, s. 12) ve svém doporučení definuje školní segregaci takto: „*Etnickou segregaci ve vzdělávání chápeme jako jev, který vzniká při naplnění jedné nebo více z těchto podmínek:*

- *ve škole nebo školní třídě jsou vzděláváni žáci, kteří jsou znevýhodněni na základě svého etnického původu, v počtu, který výrazně převyšuje jejich poměrné zastoupení v celé populaci a/nebo dané oblasti;*
- *ve škole nebo školní třídě existuje pouze malý nebo žádný kontakt mezi skupinami žáků různého etnického původu na jakékoliv úrovni;*
- *ve škole nebo školní třídě nejsou skupině žáků na základě jejich etnického původu dostupné stejné vzdělávací příležitosti, z nichž čerpá zbytek společnosti...“*

Na základě českého právního řádu nesmí docházet k rozdělování etnicky odlišných žáků do tříd a stejně tak je zakázáno, aby v obci záměrně vznikla romská škola. Jednalo by se totiž o tzv. přímou diskriminaci. Může se však stát, že oddělená škola vznikne samovolně nastavením školských obvodů. V tomto případě se pak jedná o tzv. nepřímou diskriminaci. Oba typy diskriminace jsou v rozporu s antidiskriminačním zákonem a je potřeba se jim

vyhnout. Výjimku pak tvoří případy, kdy je prokázán legitimní cíl takového vzdělávání. (Šabatová, 2018)

Segregované vzdělávání má dopad na sociální, pedagogickou i ekonomickou oblast. Mezi etnicky odlišnými obyvateli se prohlubuje napětí, dochází k upevňování sociálního vyloučení a ovlivnění úrovně vzdělání vyloučených žáků, dále pak k přetěžování pedagogických pracovníků a jejich následnému odchodu ze školských zařízení. Tyto důsledky jsou shodné s těmi, které byly jmenovány zástupkyněmi a zástupci různých škol ve výzkumném šetření, který byl veden formou polostrukturovaných rozhovorů. (Šabatová, 2018)

Z důvodu negativního vlivu segregace vznikla desegregační opatření, mezi něž patří docházka do mateřské školy, zamezení vzniku oddělených škol, školní vzdělávací programy, zlepšení spolupráce s rodinnými příslušníky, příprava pedagogů aj. Aby došlo k žádoucímu účinku těchto opatření, tedy k desegregaci, je nutné je kombinovat všechny navzájem. (Šabatová, 2018)

1.3.2 Vzdělávání dětí vietnamské národnosti

Vietnamská menšina se na území Československa vyskytovala již před rokem 1989. K migraci Vietnamců však docházelo i po tomto roce. (Barešová ed., 2010) Ke konci roku 2018 se jich na území České republiky nacházelo přibližně 61 tisíc a řadí se mezi nejpočetnější menšiny v tomto státě. (ČSÚ, 2019b)

Pro vietnamský národ je typické vykazovat respekt vůči vzdělávacím institucím a pedagogům. Toto je patrné z chování dětí vietnamské národnosti k pedagogickým pracovníkům a také z ochoty rodičů spolupracovat se školami. (Průcha, Kořátková, 2013)

Vietnamští žáci dosahují ve školách velmi dobrých výsledků. Příčinou toho je podpora ze strany rodinných příslušníků a ochota samotných dětí učit se a nezklamat rodiče. (Barešová ed., 2010) Také Fučík (2015) uvádí, na základě odpovědí dotazovaných pedagogů, že děti vietnamské národnosti zvládají školní nároky velmi dobře a dále pak, že dětem z různých menšin, převážně pak dětem imigrantů, dělá největší problém český jazyk. Naopak nejlépe jsou na tom děti migrantů v matematice.

U dětí s odlišným mateřským jazykem ve školní třídě bereme v úvahu to, do jaké míry rozumí česky, jak velký je rozdíl mezi českým jazykem a jeho mateřským jazykem, v kolika letech začal žít v České republice nebo zda před tím docházel do vzdělávací instituce. (Felcmanová a kol., 2015)

Existuje mnoho obyvatel vietnamské národnosti, kteří téměř nebo vůbec nerozumí česky. Avšak generace, jež od narození, popřípadě počátku mladšího školního věku vyrůstá v České republice, dokáže ovládnout český jazyk na velmi dobré úrovni. Právě integrací vietnamských dětí mezi jejich vrstevníky dochází k navazování kontaktů a zlepšování komunikace. (Barešová ed., 2010)

Fučík (2015) zmiňuje, že znalost českého jazyka ovlivňuje úspěšnost dětí i v jiných předmětech. Při jejich výzkumném šetření se zjistilo, že v polovině škol, ve kterých výzkum probíhal, dochází k doučování tohoto jazyka. Dále vznikly také prointegrační organizace (Svaz Vietnamců v ČR, Sdružení českých občanů vietnamské národnosti), které mj. pořádaly kurzy na výuku českého jazyka. (Barešová ed., 2010)

V České republice se setkáme s názorem, že Vietnamci se snáze integrují do majoritní společnosti, nehledě na menší problémy, se kterými se potýkají. (Barešová ed., 2010)

Problematika předškolního a základního vzdělávání v České republice i s ohledem na sociokulturní odlišnosti byla tématem této kapitoly. Zaměřili jsme se na edukaci v mateřské škole společně s vývojovými tendencemi dítěte předškolního věku a dále na vzdělávání dětí se sociálními a kulturními rozdíly, konkrétně pak vietnamské a romské národnosti. Ve druhé kapitole se budeme zabývat otázkou školní připravenosti a zralosti, která souvisí s přechodem dítěte z mateřské do základní školy.

2 Školní zralost, školní připravenost

Nástup do základní školy je pro dítě důležitým mezníkem v jeho životě. Zde navazuje na schopnosti, znalosti a dovednosti, které doposud získalo. (Bednářová, Šmardová, 2010) Stejného názoru je také Spáčilová (2009), která zmiňuje, že přechod z mateřské školy do elementární třídy základní školy je pro dítě zásadním krokem v jeho životě. Ve škole jsou na dítě kladeny vyšší nároky, a aby je mohlo úspěšně zvládnout, musí být dostatečně připraveno na vstup do školy.

V souvislosti s posuzováním školní připravenosti se setkáváme s pojmy školní zralost a školní připravenost. Z pedagogického hlediska se používá spíše termín školní připravenost, zatímco o zralosti se hovoří z hlediska psychologického. Školní zralost se vztahuje k vnitřním předpokladům dítěte po stránce kognitivní, psychické a biologické. Připravenost pak zohledňuje nejen vnitřní předpoklady, ale také vnější. (Spáčilová, 2009)

Bednářová a Šmardová (2010, s. 2) definují školní zralost jako *„dosažení takového stupně vývoje (v oblasti fyzické, mentální, emocionálně-sociální), aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně vzdělávacího procesu; nebo alespoň bez větších obtíží, nejlépe s radostí a dychtivostí.“*

Školní připravenost pak podle Bednářové a Šmardové (2010) znamená dosažení příslušných schopností a dovedností v oblasti rozumové, tělesné, emocionálně-sociální i pracovní při učení a sociálním působení převážně v mateřské škole. V pedagogickém slovníku je školní připravenost definována takto: *„Školní připravenost je komplexní charakteristika, která zahrnuje jak úroveň biologického a psychického vývoje dítěte (→ školní zralost), tak dispozice vytvářené na základě učení a vlivem konkrétního sociálního prostředí.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 301)

2.1 Aspekty ovlivňující školní zralost a připravenost dětí

To, zda je dítě zralé a připravené na vstup do první třídy závisí na několika faktorech. Mezi ně řadíme tělesný, psychický a kognitivní vývoj dítěte, dále pak vliv rodiny a předškolních vzdělávacích zařízení. (Spáčilová, 2009) Goleman (1997) ve své knize uvádí ještě další aspekty ovlivňující školní připravenost, které vychází ze znalosti, jak se učit.

Tělesný vývoj

Zde se zaměříme na věk dítěte, váhu, výšku, úroveň rozvoje jemné a hrubé motoriky, úroveň vývoje centrální nervové soustavy (dále i CNS), změnu tělesných proporcí a celkové zdraví. (Spáčilová, 2009)

Tělesná vyspělost dítěte není rozhodující pro přijetí či nepřijetí dítěte do první třídy, avšak měl by se na ni brát ohled. Menší tělesná stavba dítěte může mít za následek vyšší míru únavy, dále pak může vést k pocitům méněcennosti a ohrožení. (Bednářová, Šmardová, 2010) Stejného názoru je také Langmeier (1991), který zmiňuje, že menší děti mohou čelit větší únavě a svou odlišností také posměchu.

Věk dítěte také není přesným ukazatelem školní zralosti. Do první třídy mohou docházet nejen děti šestileté, nýbrž i sedmileté nebo pětileté. Ty musí dosáhnout šestého roku věku v daném školním roce. Oproti starším spolužákům pak mohou ti mladší zpočátku vykazovat horší výsledky. Toto může žáka negativně ovlivnit i přes postupné srovnávání výkonů. (Spáčilová, 2009)

Dítě musí dosáhnout určité úrovně ve vývoji centrální nervové soustavy, neboť právě ta má vliv na efektivní učení a na psychiku. Vlivem toho je dítě vyrovnanější, vydrží déle u činnosti a prodlužuje se doba jeho soustředění se. CNS má vliv také na senzomotoriku, upřednostnění levé či pravé ruky a zručnost. (Spáčilová, 2009) Šestileté dítě dokáže již lépe koordinovat své pohyby a je schopné vykonávat drobnější a přesnější pohyby potřebné pro osvojení si dovednosti psaní. (Langmeier, 1991)

Psychický vývoj

Pro školní připravenost je důležitá mj. emocionální zralost, na jejímž základě (zároveň se sociální zralostí) se dítě stává poměrně emocionálně stabilní, motivované pro školní práci, dále se dokáže na určitou dobu odloučit od rodiny a začlenit se mezi své vrstevníky. (Spáčilová, 2009)

Bednářová a Šmardová (2010) jsou toho názoru, že v této oblasti jsou na dítě kladeny vysoké nároky, neboť se od něj očekává, že zvládne do jisté míry ovládat své emoce, sebe sama a že bude odolné vůči frustraci. Podle Spáčilové (2009) se v této oblasti sleduje také pracovní tempo dítěte, pozitivní postoj k učení se a k sobě samému, ochota spolupracovat s ostatními aj.

V raném dětství dochází k rozvoji tzv. emoční inteligence, která ovlivňuje další vývojové etapy života jedince. Ta pak, stejně jako rozumové předpoklady (někdy i z větší části), působí na úspěšnost dítěte. (Spáčilová, 2009) Emočně, motivačně a sociálně zralé dítě

se v případě nutnosti dokáže podřídít stanovenému režimu a upozadit vlastní potřeby za účelem dosažení společného cíle. Postupně zvládá také hodnocení a srovnávání svých výkonů, čímž dochází k dalšímu osobnostnímu růstu. V případě, že by však dítě nebylo po této stránce dostatečně zralé, došlo by k prohlubování problémů. (Petrová, 2005) Spáčilová (2009) podotýká, že děti, které navštěvovaly předškolní zařízení, jsou z tohoto hlediska lépe připraveny na vstup do základní školy. Bednářová a Šmardová (2010) upozorňují, že efektivní fungování dítěte ve škole souvisí nejen s jeho dispozicemi, nýbrž také se schopností pedagoga porozumět příčinám chování dítěte a jeho potřebám.

Kognitivní vývoj

Podle Bednářové a Šmardové (2010) je zralost poznávací funkce důležitá pro osvojení si dovednosti čtení, psaní a počítání. Kromě kognitivní oblasti má ale podle nich na tyto dovednosti vliv také vývoj v dalších oblastech. Petrová (2005) dodává, že na tuto oblast má velký dopad také rodina a výchova.

V době nástupu do základní školy dochází u dítěte k výrazným změnám v této oblasti. Přestává si svět idealizovat a začíná jej chápat realisticky, objevuje se logické myšlení, rozlišuje jednotlivé části celku a zvukové a vizuální prvky. (Langmeier, 1991) Petrová (2005) uvádí jevy, které se sledují při posuzování zralosti dítěte. Patří mezi ně schopnost diferencovaného vnímání, koncentrovat pozornost, záměrně a trvale si zapamatovat konkrétní věc, schopnost rozlišit hru a povinnost, dále úroveň analyticko-syntetické činnosti, konkrétního myšlení nebo úroveň ve vývoji řeči.

K rozvoji některých poznávacích schopností dopomáhá konkrétně centrální nervová soustava. Diferencované vnímání je umožněno díky postupnému přechodu dítěte k analytickému vnímání. Na základě zralosti smyslových funkcí dochází k úspěšnému zvládnutí trivia. Dovednost psaní pak závisí také na úrovni vizuomotorické koordinace. (Spáčilová, 2009)

Při nástupu do první třídy se dítě stává žákem a na jeho úspěšnou školní práci má velký význam řečová vyspělost. (Spáčilová, 2009) Zralé dítě mluví v celých větách se správnou výslovností a jeho aktivní slovní zásoba dosahuje, podle nejčastějších údajů, až ke čtyřem tisícům slov. Z praktického hlediska je však zjištěno, že u jistého procenta dětí, které nastoupily do první třídy, se drobné vady stále objevují. (Petrová, 2005)

Bednářová a Šmardová (2010) doporučují u dětí, jejichž kognitivní vývojové tempo je pomalejší nebo jsou v této oblasti zaostalejší, odklad povinné školní docházky a zvýšenou

pozornost. U těch, kteří jsou slabší pouze v jedné složce této oblasti, je pak důležitá motivace k činnosti rozvíjející danou složku.

Bednářová a Šmardová (2010) popisují další oblast, která je podmíněna úrovní rozvoje CNS, tedy kognitivní oblastí, úrovní rozvoje osobnosti (psychickou oblastí) a také způsobem výchovy. Jedná se o práceschopnost.

Ve škole jsou na dítě kladeny vyšší nároky na pozornost. Při plnění zadaných úkolů by mělo být do jisté míry samostatné. Budeme-li dítě učit respektovat stanovená pravidla, plnit povinnosti a poté přidáme také zábavné úkoly, bude se tím rozvíjet jeho záměrná koncentrace pozornosti.

Rodina

Nejdůležitějším faktorem mající vliv na vývoj dítěte je rodina. Právě rodinné prostředí rozhoduje o tom, jaký v dospělosti jedinec bude. (Průcha, Kořátková, 2013) Důležitost tomuto faktoru přikládá také Spáčilová (2009) z důvodu úzké citové vazby dítěte na rodinu a rodinné prostředí, což formuje jeho vztah ke škole a k učení a stejně tak Fasnerová (2016), která zastává názor, že školní zralost dítěte by mohla být výrazně ovlivněna podnětným, případně nepodnětným sociokulturním rodinným prostředím.

Zpočátku je pro dítě nejdůležitějším člověkem matka, která mu dodává pocit jistoty a bezpečí. Při výchově však hrají důležitou roli oba rodiče, tedy i otec. (Otevřelová, 2016) Také Bartoňová (2009) ve své publikaci uvádí, že na výchovném procesu by se měli podílet oba rodiče.

U dětí je patrné tzv. observační učení, na jehož základě se učí pomocí pozorování a nápodoby osob. (Průcha, Kořátková, 2013) To uvádí také Spáčilová (2009), která dodává, že dítě v primární škole napodobuje projevy rodinných příslušníků, čímž vytváří vlastní postoje. Kořátková (2014) pak zmiňuje úlohu sourozenectví, kdy je dítě ovlivňováno starším sourozencem a snaží se jej kopírovat. Tento typ učení souvisí také se sledováním televize, kdy může dojít k nápodobě nevhodného chování prezentovaného v různých filmech. (Průcha, Kořátková, 2013)

Podle Spáčilové (2009) hraje významnou roli v rodině stáří rodičů, jejich vzdělání nebo to, zda je rodina úplná. Na základě výzkumů se došlo k názoru, že rodiče s nižším vzděláním neposkytují dětem dostatečně podnětné prostředí oproti těm s dosaženým vyšším vzděláním. Tyto děti jsou pak méně vedeny k mimoškolním aktivitám, rodiče je méně často pobízejí k vyššímu vzdělání a nespolupracují se školou. S tím souvisí také zaměstnanost

matek jako další jev ovlivňující vývoj dítěte. Právě z časových důvodů věnují dětem menší pozornost, čímž děti strádají (Průcha, Koťátková, 2013). Ovlivňujícím faktorem může být i to, jaké zaměstnání rodiče vykonávají a to právě z důvodu časové vytíženosti. (Spáčilová, 2009) Průcha a Koťátková (2013) poukazují i na zvyšující se věk matek, což má za následek, že dítě vyrůstá v rodině jako jedináček, neboť ženy pak málokdy porodí další dítě. Dále Průcha a Koťátková (2013) zmiňují děti, jejichž rodiče nejsou sezdáni, díky čemuž mnoho dětí vyrůstá v neúplných rodinách, nejčastěji s matkami. Upozorňují tak na všeobecný názor, že těmto dětem chybí „mužský vzor“, což může mít negativní vliv na jejich vývoj. Toto tvrzení však nebylo stoprocentně prokázáno.

Další významnou oblastí jsou materiální a sociální podmínky. Zde se zjišťuje, zda dítě bydlí ve městě či na vesnici, v panelovém či rodinném domě nebo jaké je doma materiální vybavení. Na základě toho je možné zjistit styl a kulturu bydlení. Avšak bylo zjištěno, že mnohem více záleží na sociálních a osobnostních okolnostech. (Spáčilová, 2009)

Jinou podstatnou složkou je styl rodinného života. Tedy to, jak tráví rodina společný čas, víkendy a dovolené nebo zda mají společné koníčky, dále jaké jsou jejich volnočasové aktivity a kolik času tráví rodiče s dětmi. (Spáčilová, 2009) Fasnerová (2016) uvádí, že na děti jsou kladeny vysoké nároky mj. právě ze strany rodičů, což dokazuje účast dětí na vzdělávacích kroužcích již v předškolním věku.

Neméně důležité jsou vztahy mezi rodinnými příslušníky. S tím souvisí také to, kdo se dítěti věnuje, stará se o něj, pomáhá mu s plněním povinností a kontroluje jej. (Spáčilová, 2009)

Průcha a Koťátková (2013) ve své publikaci uvádí jako jeden z faktorů z rodinného prostředí, jež ovlivňuje vývoj dítěte, nižší porodnost.

Za posledních několik desítek let klesl v České republice počet narozených dětí. Teprve od roku 2005 se začal tento stav zlepšovat, což mělo dopad na poptávku po mateřských školách. Některé děti, které nebyly z kapacitních důvodů přijaty do předškolního zařízení, jsou vychovávány doma. (Průcha, Koťátková, 2013) Výjimkou jsou ty děti, které dosáhly pátého roku věku. Ty mají ze zákona povinnost zahájit předškolní vzdělávání, jak již bylo uvedeno v předchozí kapitole.

Spáčilová (2009) pak poukazuje na důležitost zajištění výchovy dítěte, její cíl, výchovné styly a metody nebo také na možné zanedbávání dítěte. Také podle Bartoňové (2009) hraje výchova či styl výchovy podstatnou roli při formování osobnosti dítěte.

K negativně ovlivňujícím způsobům výchovy řadíme mj. výchovu zavrhujeící. V tomto případě rodiče dávají najevo averzi vůči dítěti a neprojevují k němu žádné city. Dále dochází k jeho četnému trestání a omezování.

Jiným typem výchovy je výchova zanedbávající. Ta je patrná v rodinách s horšími sociokulturními podmínkami i v rodinách imigrantů. Děti nedosahují ve škole dobrých výsledků, nerady do školy docházejí a nejsou vedeny k odpovědnosti.

Další, ne příliš pozitivní, je výchova rozmazlujeící, kdy se rodiče na dítě příliš upnou. Překypují láskou, plní každé jeho přání, obskakují jej, přičemž důsledkem toho snižují svou autoritu. Takto vychovávané dítě není připraveno na běžný život, není samostatné ani neoplývá vysokým sebevědomím. (Bartoňová, 2009)

V případě, že rodina klade na dítě nepřiměřeně vysoké nároky, jedná se o perfekcionalistickou výchovu. Dítě pak začne o sobě pochybovat, je neurotické, neboť tyto požadavky jsou nad jeho síly.

Charakteristické pro úzkostnou výchovu je lpění na dítěti, bránění mu v různých činnostech, neustálá snaha chránit jej nebo přílišná péče. Reakce dítěte pak může být dvojího typu. Buď dochází k nesouhlasu a nežádoucímu chování, nebo introverzi jedince.

Poslední nevhodnou výchovou je autoritářská. Tento typ je založen na strachu, přísnosti a nepřiměřených požadavcích na dítě. Očekává se od něj poslušnost, dokonce i naprosté potlačení vlastní vůle. Následkem toho se u dítěte projevuje nerozhodnost nebo závislost na ostatních. (Bartoňová, 2009)

Mateřská škola

Obecně panuje přesvědčení, že se děti začínají vzdělávat až po nástupu do první třídy, avšak děti předškolního věku, které dochází do mateřské školy, jsou zapojeny do systematické a organizované edukace. Tento vzdělávací proces je při tom přizpůsoben jejich individuálním zvláštnostem a potřebám.

Výchova a vzdělávání v předškolních vzdělávacích zařízeních jsou v zemích, ve kterých jsou zřízeny, velmi oceňovány. V mnoha evropských státech přistupují ke vzdělávání následujících generací zodpovědně, což dokazuje také vysoký počet dětí docházejících do mateřské školy. (Průcha, Kořátková, 2013)

V mateřské škole dochází k výchově, vzdělávání i péči o dítě. Na konci předškolního vzdělávání by mělo být vybaveno klíčovými kompetencemi (stanovenými pro toto období) potřebnými pro úspěšný vstup do základní školy. (Průcha, Kořátková, 2013) Bartoňová

(2009) spatřuje přínos vzdělávání v institucích z důvodu rozvoje samostatnosti dítěte a osvojení si společenských norem a pravidel.

Přínos mateřské školy rozdělili Průcha a Kořátková (2013) do pěti oblastí, které zároveň charakterizují vývojové zvláštnosti dětí předškolního věku.

V rámci rozumové oblasti děti v mateřské škole rozvíjí myšlení, poznání, paměť, zkouší nové věci, hodnotí je a překonávají překážky. Na základě činností vykonávaných v předškolním zařízení se tedy zdokonaluje rozumová složka dítěte.

Dále děti navštěvující předškolní zařízení získávají zkušenosti a dovednosti, jež jim umožňují komunikovat s ostatními, osvojují si vhodné normy chování, sociální dovednosti a učí se zvládat emoce. V tomto ohledu je ovlivňována složka osobnostní a sociální.

Po stránce esteticko-výchovné se děti zaměřují na své výtvarné, hudební a pohybové nadání, rozvíjí svou představivost, zajímají se o říkadla, básně nebo hru. Navštěvují také galerie, výstavy, popřípadě i divadla.

Další složkou je složka pohybová a zdravotní. Při pohybu se vyvíjí hrubá i jemná motorika dítěte. Existuje také vztah mezi smysly a pohybem, které jsou zapotřebí k osvojení si dovednosti psaní. V mateřské škole mají děti k dispozici rozmanité náčiní, které je motivuje k pohybu, účastní se různých zdravotních cvičení a sportovních aktivit, přičemž mají možnost venkovního využití.

Poslední oblast se zabývá hrou. Zde je přínosem mateřské školy rozvoj slovní zásoby, vyjadřování dítěte, učí dítě uskutečnit jeho představy, ale také napravit chybu nebo využívat myšlení a získané zkušenosti a dovednosti tak, aby bylo schopné spolupracovat a toužilo po poznání. (Průcha, Kořátková, 2013)

Úroveň předškolních vzdělávacích zařízení záleží mj. na kvalitě i odbornosti pedagogů. Ti jsou vzděláváni na středních pedagogických, vyšších odborných a vysokých školách.

Pedagogičtí pracovníci v mateřských školách korigují celkový rozvoj dětí. Zpočátku se zaměřují na osobnostní a sociální vývoj, teprve poté dítě přijímá a plní jednoduché úkoly a záměrně se učí. Při tom jsou podporovány jeho zájmy a napravovány případné poruchy. (Průcha, Kořátková, 2013)

Součástí práce pedagogů je také vytváření pozitivních vztahů s rodinou dítěte a nabízet jim případnou spolupráci při vzdělávání jejich ratolestí. (Průcha, Kořátková, 2013) Na důležitost spolupráce rodiny a školy upozorňuje také Bartoňová (2009), neboť obě tyto instituce se výrazně podílí na rozvoji dětí v oblasti sociální.

Další aspekty ovlivňující školní připravenost

Mezi hlediska, mající vliv na školní připravenost, která jsou uvedena v publikaci Golemana (1997, s. 187), patří:

- *sebevědomí* - kontrola chování i pohybů, dále pak vědomí dosažení úspěchu a možné pomoci ze strany dospělých;
- *zvědavost* - touha dítěte po poznávání nových věcí, přičemž jejich osvojení přináší uspokojení;
- *schopnost jednat s určitým cílem* - schopnost zasahovat do dění a vytrvat v něm;
- *sebeovládání* - schopnost regulovat chování přiměřeně k věku;
- *schopnost pracovat s ostatními* - vzájemné porozumění si v daném kolektivu;
- *schopnost komunikovat* - schopnost vyjádřit pocity, myšlenky i představy;
- *schopnost spolupracovat* - nalezení rovnocennosti potřeb dítěte a ostatních.

Fasnerová (2016) uvádí, že výše uvedené aspekty jsou ovlivňovány jak rodinou, tak i rodinným prostředím. To, zda dítě žije v podnětném rodinném prostředí, se poté odráží na rozvinutí jeho potenciálu.

Průcha a Koťátková (2013) zařazují mezi vlivy působící na vývoj dětí již v předškolním věku také faktory národní či etnické kultury. Podle nich jsou lidé formováni kulturou, ve které žijí, což se projevuje určitými odlišnostmi.

2.2 Nepřipravenost pro školu

Stejně staré děti se mohou od sebe lišit v úrovni své připravenosti na vstup do základní školy. Jedná se o rozdíly v tělesné či rozumové oblasti. Nesmíme ale zapomenout také na odlišnosti rodinného zázemí a školy. Bez ohledu na to jsou však na děti kladeny stejné nároky. Je-li dítě zralé, zvládne školní práci bez problémů. V opačném případě se však jistým způsobem projeví jeho nepřizpůsobení se. (Bednářová, Šmardová, 2010) Spáčilová (2009) dodává, že v případě nezralosti dítěte dochází k prohlubování jeho problémů.

Langer (1999) zmiňuje obecný předpoklad, že školní nepřipravenost dítěte je pouze dočasná opožděnost a dítě postupem času dosáhne stejné úrovně, které dosáhli jeho vrstevníci. Nastoupí-li ale nezralý jedinec do první třídy, je vystaven nepřiměřeným nárokům, přičemž dochází k jeho přetěžování a možnému rozvinutí neurotických stavů.

Podle Bednářové a Šmardové (2010) se nezralé dítě projevuje sníženou schopností koncentrace, obtížně přijímá novou autoritu, je pomalejší v chápání učiva, objevuje se duševní nevyrovnanost, odmítá chodit do školy a plnit úkoly aj.

V případě školní nezralosti dítěte je doporučováno odložit povinnou docházku do základní školy o jeden rok. (Fasnerová, 2016)

V této kapitole jsme se zaměřili na pojmy školní zralost a školní připravenost a také na faktory, které mají vliv na celkovou připravenost pro vstup do základní školy. Ta bývá posuzována před nástupem dítěte do první třídy. A právě diagnostikou školní připravenosti se budeme zabývat v následující kapitole.

3 Zjišťování a posuzování školní připravenosti

To, zda je dítě dostatečně připraveno pro školu či nikoliv, lze zjistit pomocí diagnostiky. Díky ní je možné posoudit míru připravenosti dítěte pro vstup do základní školy a schopnost plnit školní nároky. Taktéž se zaměřuje na objevení různých vad a nedostatků pro případnou intervenci.

Diagnostiku školní připravenosti provádí několik subjektů. Posouzení školní zralosti v oblasti tělesné spadá do kompetencí pediatra. Míru připravenosti zjišťují také pedagogičtí pracovníci mateřských škol. Nejčastěji však dochází k diagnostickému šetření v průběhu zápisu do první třídy. Aby diagnostika školní připravenosti splnila svůj účel, jsou dány oblasti, jež se u dítěte sledují a posuzují. (Spáčilová, 2009)

3.1 Oblasti posuzované při diagnostice

Během zkoumání způsobilosti dítěte pro vstup do základní školy se ohlížíme na několik oblastí, které ovlivňují jeho úspěšnost ve škole. Pro zjištění schopností a dovedností potřebných pro osvojení si čtení, psaní a počítání se sleduje oblast sluchového i zrakového vnímání, základních matematických představ, prostorové orientace, grafomotoriky, kresby či řečových dovedností. V některých školách se při posuzování věnují také složce emocionální a sociální. (Bednářová, Šmardová, 2010) Nyní se na jednotlivé roviny zaměříme detailněji.

Řečové dovednosti

Řeč je ve škole významnou oblastí, která ovlivňuje myšlení, učení, dorozumívání i celkovou adaptaci dítěte mezi vrstevníky. Na úroveň řeči, které dítě dosahuje svým vývojem a učením, má vliv motorická dovednost, schopnost vnímat nebo také prostředí, ve kterém dítě vyrůstá.

Pomocí jemné a hrubé motoriky se dítě pohybuje, objevuje, vnímá předměty a manipuluje s nimi, díky čemuž nabývá nových informací. Postupně začíná být zjišťováno, že děti s vývojovými problémy v oblasti motoriky mají častěji obtíže v řečové oblasti. (Bednářová, Šmardová, 2010) S tím souhlasí i Otevřelová (2016).

Pro správný vývoj řeči je podstatná také sluchová a zraková percepce. Na základě naslouchání dítě dokáže postupem času odlišit zvuky od svého mateřského jazyka. Ten se

poté snaží kopírovat, až nakonec zvládá jednotlivá slova. Ta jsou zpočátku spojena s předměty, jež dítě v danou chvíli vnímá zrakem.

Neméně důležitou úlohu ve vývoji řeči hraje také sociální prostředí, v raném věku dítěte pak nejvíce rodina, respektive její sociokulturní rozdíly, styl výchovy nebo množství stimulů. Od rodičů přebírá dítě slova, informace. Stávají se tak pro něj vzorem pro tvorbu komunikačních návyků. (Bednářová, Šmardová, 2010)

Bednářová a Šmardová (2010, s. 25) uvádí, že: *„Řeč jako komplexní schopnost tvoří několik jazykových rovin: foneticko-fonologická, morfologicko-syntaktická, lexikálně sémantická, pragmatická.“*

První oblast je zaměřena na výslovnost a rozlišování hlásek. To by mělo dítě zvládnout po dosažení šestého roku věku, nejpozději pak v osmi letech. Podle Otevřelové (2016) ovládá dítě zpočátku všechny samohlásky, poté další hlásky. Kolem pátého roku věku by mělo dokázat vyslovit i hlásky Ž, Š, Č, později Z, S, C a R a jako poslední Ř. Dále zmiňuje, že může dojít také k záměně hlásek ve slovech, nejčastěji pak sykavek a D, T, N x Ď, Ť, Ň. Pro správné vyslovování hlásek je zapotřebí znát jejich správné znění, což umožňuje právě sluch. V případě problémů ve výslovnosti dítěte mezi pátým a sedmým rokem věku je potřebné navštívit odborníka pro odstranění obtíží, neboť v pozdějším věku je náprava výslovnosti náročnější a méně úspěšná. (Bednářová, Šmardová, 2010)

Morfologicko-syntaktická rovina se věnuje správnému časování a skloňování slov, tvorbě vět. Již ve čtyřech letech se dítě vyjadřuje v celých větách pomocí všech slovních druhů. Pozdější nesprávné užívání tvarů slov může znamenat opožděný vývoj řeči nebo kognitivní stránky jedince.

Schopnost porozumění nejen řeči, ale taktéž instrukcím nebo vyprávění, spadá do oblasti lexikálně sémantické. Zde se sleduje i slovní zásoba jedince, pojmenovávání a definování věcí, dále schopnost popsat obrázek či vyprávět bez jakékoliv pomoci nebo užití slov protikladných a významově stejných. (Bednářová, Šmardová, 2010)

V poslední (pragmatické) rovině se pozornost zaměřuje na dovednost komunikovat při sociálních interakcích. Řadíme zde také schopnost neverbální komunikace. *„Předškolní dítě by mělo řeči dobře rozumět, a to nejen v okruhu běžného hovoru, ale také chápat výklad, zadání při hrách, strukturovaných činnostech, pochopit děj příběhů, pohádek. Mělo by mít věku přiměřenou slovní zásobu, užívat všechny druhy slov, běžně mluvit ve správně formulovaných větách a souvětích; v řeči by se již neměly objevovat neobratnosti v tvarosloví nebo větosloví.“* (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 26)

Je-li řeč dítěte na nižší vývojové úrovni, než na takové, která odpovídá věku, mohou se u něj projevit problémy v porozumění, v množství užívaných slov či v horším vyjadřování se. Dítě netvoří souvětí, špatně skloňuje a časuje slova, dochází i k nesprávné výslovnosti některých hlásek. Může dojít také k odmítání komunikace a naslouchání nějakému vyprávění.

Problémy v řečové oblasti po vstupu do základní školy negativně ovlivňují osvojování si čtení a psaní, schopnost uložit do paměti instrukce, aktivity, případně posloupnost čísel, jež jsou jim diktovány, dovednost formulovat otázky, odpovědi a myšlenky nebo gramaticky správné vyjadřování se v písemném projevu. (Bednářová, Šmardová, 2010)

Sluchové vnímání

Na vývoji řeči a myšlení se podílí také sluch. Zpočátku je nutné identifikovat případné sluchové vady, poté je možné zaměřit se na sluchovou percepci potřebnou pro osvojení si dovednosti psaní a čtení. Při tom se sleduje schopnost naslouchat, upozadit zvuky z pozadí, diferenciaci zvuků, sluchové analýzy a syntézy, ukládat si slyšené do paměti a vnímání rytmu. (Bednářová, Šmardová, 2010)

Na konci předškolního věku by dítě mělo být schopno koncentrovat pozornost a naslouchat vyprávění druhého člověka. Na rozvoji této schopnosti má významný podíl rodina jedince, která s ním konverzuje a realizuje četbu pohádek.

Během naslouchání se dítě snaží nevnímat zvuky z pozadí, zaměřuje se na hlas, jež vypráví. Jedná se o schopnost rozlišit figuru a ostatní (nepodstatné) zvuky. S přemírou hluku a zvuků v pozadí je však těžší věnovat veškerou pozornost pouze konkrétnímu podstatnému vjemu.

Pro správné čtení a psaní ve škole je důležitá i sluchová diferenciaci. Před vstupem do základní školy je dítě schopno rozlišit sykavky, druhy souhlásek (měkké, tvrdé) i samohlásek (krátké, dlouhé), což podporuje správnou výslovnost. Špatné rozeznání hlásky pomocí sluchu vede k jejímu špatnému zápisu.

Pro psaní textu je taktéž nutné umět z vět vybrat slova, z těch vyčlenit slabiky a z nich jednotlivé hlásky. Tento jev se nazývá analýza. V opačném případě se jedná o syntézu, kdy naopak z hlásek vznikají slabiky a z těch se poté vytváří slovo. Druhý jev je důležitý pro dovednost čtení.

Pro úspěšnou školní práci je potřebná i sluchová paměť na určité úrovni pro zapamatování si informací, pokynů či výkladu.

Neméně podstatný je rytmus. Jeho správné vnímání má pozitivní vliv na školní úspěšnost, přesněji na rozlišování délky samohlásek nebo snazší chápání posloupnosti čísel. (Bednářová, Šmardová, 2010)

Bednářová a Šmardová (2010) uvádí, že v případě oslabení některé z výše uvedených schopností v oblasti sluchového vnímání se mohou projevit u dítěte jisté obtíže. Dítě se může potýkat s problémy v naslouchání jakýchkoliv instrukcí, v koncentraci na verbální projev nebo s nezájmem o vyslechnutí si příběhů. Dále se u něj vyskytují vady v podobě špatné výslovnosti či vyslovení nesprávné sykavky nebo zaměnění slabik tvrdých za měkké a obráceně. Mezi další potíže se řadí neschopnost rozdělit slovo na slabiky, horší artikulace, těžší vyjádření delších slov, zapomínání slyšeného a špatná rytmizace.

Zrakové vnímání

Na osvojení si dovednosti čtení a psaní se stejně jako sluchová percepce podílí i zraková percepce. V této oblasti se sleduje odlišení figury od pozadí, zraková diferenciacce, analýza a syntéza, pohyby očí, schopnost zapamatovat si viděné a souhra pohybů ruky a očí. (Bednářová, Šmardová, 2010) Otevřelová (2016) dále zmiňuje i význam barev.

Pomocí zraku dítě vnímá určitý obraz. Z něj vybírá nějaký objekt, na který se zaměří, přičemž vše ostatní je méně podstatné a ustupuje do pozadí. V případě opožděnosti v této schopnosti dítě hůře odděluje jednotlivé prvky od pozadí.

Dítě si všímá rozdílů, detailů mezi předměty i jejich umístění v prostoru. Také dokáže rozlišit, zda je věc postavena nahoře či dole, na konci docházky do mateřské školy i vpravo, vlevo. Tyto schopnosti ovlivňují správně čtené pořadí písmen a číslic.

Prvotní vnímání celku se postupně mění v zaměření se na jednotlivé části. Schopnost dítěte vnímat části celku je nápomocné pro následné rozlišování detailů.

Pro zvládnutí trivie je zapotřebí také vedení pohybů očí. Zvládá-li jedinec pohybovat očima nahoru, dolů, a zleva doprava, je mu umožněno orientovat se mezi jednotlivými řádky a číst hlásky a číslice ve správném pořadí. V mateřské škole je nutné věnovat se tomu, aby dítě začínalo kreslit a řadit předměty vždy zleva doprava. (Bednářová, Šmardová, 2010)

Nezralost v některé z popsaných schopností v oblasti zrakového vnímání se projevuje konkrétními problémy. Jedná se o nezájem o hledání rozdílů, doplňování částí do celku, špatné určování shodnosti předmětů nebo zrcadlení písmen.

Ve škole se může dítě potýkat se záměnami podobných písmen (m, n), číslic nebo matematických znaků. Písmena a číslice se mu pletou i na základě jejich polohy (nahore, dole, vlevo, vpravo). Obtíže se objevují také v matematice, dále dochází k vynechávání slov či řádků ve čteném projevu a špatné posloupnosti písmen. (Bednářová, Šmardová, 2010)

Prostorová orientace

Jednou z důležitých rovin je také orientace v prostoru, která je nezbytná pro jednoduché zvládnutí běžného dne. Jedinec si vytváří obraz prostoru, ve kterém se nachází, pomocí dlouhodobě získávaných informací. Při tom hrají klíčovou roli smysly společně s řečí. Orientaci v prostoru předchází orientace na vlastním těle. Aby mohl být prostor uspořádán, je vhodné správně pochopit a osvojit si pojmy nahore, dole, před, za, vpravo a vlevo. (Bednářová, Šmardová, 2010) Podle Otevřelové (2016) by měl jedinec před nástupem do první třídy bez problémů zvládat pojmy nahore, dole, vpředu, vzadu, první, poslední, uprostřed nebo předposlední. Bednářová a Šmardová (2010, s. 43) dále poukazují na fakt, že: *„Pojmy první, poslední lze těžko oddělit od vnímání času, časové posloupnosti.“*

Potíže dítěte předškolního věku v této oblasti mohou mít podobu ztíženého pohybu, nesamostatnosti, nezvládnutí sebeobsluhy, špatného vedení směru čar a chybného uplatňování základních směrových pojmů.

Po zahájení povinné školní docházky se pak dítě potýká se zhoršenou orientací v prostoru, v textových materiálech nebo na mapě. (Bednářová, Šmardová, 2010)

Vnímání času

Pro lepší časovou orientaci, pochopení sledu událostí, pořadí věcí a každodenních opakujících se činností se dítě rozvíjí i v oblasti zaměřené na vnímání času. To následně souvisí s vývojem samostatnosti a sebeobsluhy. Učí se tak rozvrhnutí času, práce, učiva.

Mezi projevy opožděnosti ve vnímání času se řadí potíže s označením časových úseků, posloupností a pořadím.

Ve škole může mít dítě potíže s určováním hodin, rozvržením práce, uvědoměním si následku nějaké situace či čtením a psaním. (Bednářová, Šmardová, 2010)

Základní matematické představy

Rozvíjením této oblasti se dítě připravuje na zvládnutí učiva matematiky ve škole a vytváří si tak pozitivní postoj k tomuto předmětu. Motorické dovednosti, orientace

v prostoru i zrak a řeč jsou předpokladem pro vytváření matematických představ. (Bednářová, Šmardová, 2010)

Pomocí pohybů (i těch přesných, drobných) dítě zkoumá, nabývá nové informace. Tím zjišťuje velikost (malý, velký), váhu, tvar, případně počet předmětů. (Bednářová, Šmardová, 2010) Dítě předškolního věku rozpozná základní geometrické útvary (kruh, čtverec, trojúhelník a obdélník). (Otevřelová, 2016)

Zvládnutím prostorového vnímání dosahuje dobrých výsledků v geometrii, aritmetice a pochopení číselné řady.

Na základě mluveného projevu jsou dítěti podávány informace a pojmy, jež se řadí i do této roviny. V případě porozumění si je osvojuje a užívá. Jedná se o termíny, které mu poté dovolují věci třídít, seřazovat, porovnat nebo určit jejich počet.

Zrakem pak jedinec vnímá jednotlivé části z celku, detail a umístění.

V případě, že má dítě na konci docházky do mateřské školy potíže určit množství, porovnat předměty (zda jich je méně, více či stejně) a problémy se zvládnutím číselné řady, je poukázáno na nezralost v této oblasti.

Oslabení roviny matematických představ má ve škole za následek nemožnost dobrat se řešení u slovních úloh, obtížnější provedení základních matematických úkonů a problémy s číselnou řadou. (Bednářová, Šmardová, 2010)

Grafomotorika, kresba

Další, pozorně sledovanou oblastí, je kresba a grafomotorika. „*Kreslení má velký význam pro později osvojovanou dovednost psaní. V předškolním věku je úroveň jemné motoriky, grafomotoriky, vizuomotoriky jedním z důležitých kritérií při posuzování způsobilosti k zahájení školní docházky.*“ (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 13) Umožňuje také nahlédnout do „vnitřního světa“ prožívání dítěte.

Dobrá úroveň grafomotorických dovedností usnadňuje dítěti osvojení si psaní. Ta závisí mj. na zraku, vývojovém stupni hrubé a jemné motoriky, schopnosti koncentrovat se nebo lateralitě. (Bednářová, Šmardová, 2010)

Rozvoj grafomotoriky se provádí v mateřské škole pomocí uvolňovacích cviků. Ty se dítěti zadávají neustále dokola pro zvládnání daného pohybu a uvolnění ruky. Těžším cvikům předchází lehčí. Před vstupem do základní školy by již dítě mělo zvládnout nakreslit svislé, šikmé i vodorovné čáry, kruh a oblouky. Problémy by neměly činit ani vlnovky, spirály či ovály. Mezi těžší prvky se řadí např. zuby pily, které zjišťují schopnost dítěte změnit směr vedené čáry nebo také horní a dolní smyčky. (Otevřelová, 2016) Vhodnost zařazení kresby

horních smyček či zubů (ostrých obrátů) mezi sledované oblasti při zkoumání připravenosti dítěte pro školu zmiňují Bednářová a Šmardová (2010). Podle nich dítě využívá grafomotorické prvky i při kreslení.

Stejně jako se rozvíjí grafomotorické schopnosti, tak se rozvíjí i dětská kresba. Tu můžeme rozdělit do několika následujících stadií, která stanovil Příhoda. (Plevová, Petrová, 2010)

Prvním stadiem je stadium črtací experimentace. To se objevuje před dosažením druhého roku věku a jsou pro něj charakteristické nekoordinované pohyby spojené s čmáráním po papíře.

Následuje stadium prvotního obrazu, k němuž dochází od tří let. V tomto případě jsou pohyby již záměrně vedeny a své kresbě dítě přikládá jistý smysl. Obraz vzniká tehdy, když dojde k označení dané kresby.

Třetí stadium – stadium lineárního náčrtu, jež je typické pro čtyřleté dítě, je označením pro kresbu dítěte podle zvoleného objektu. Zde ještě využívá představu, fantazii a v jeho tvorbě je patrná transparentnost.

V pěti až šesti letech dítě rozlišuje realitu a fantazii. Jedná se o stadium realistické kresby, kdy využívá představu, avšak dokáže objektivně znázornit typické rysy znázorňovaného objektu. Kresba je propracovanější a dvojdimenzionální.

Posledním stadiem je stadium naturalistické kresby, ke kterému dochází na konci vzdělávání dítěte na prvním stupni základní školy. Dítě znázorňuje pohyb, zpřesňuje proporce a prostorové rozložení.

Podle Plevové a Petrové (2010) se dítě ve své kresbě zaměřuje nejčastěji na lidskou postavu. Důvodem je jeho připisování nejvyšší důležitosti právě člověku. S blížícím se čtvrtým rokem života dítěte spatřujeme v jeho kresbě tzv. hlavonožce. Jedná se o znázornění lidské postavy v podobě oválu s připojenými čarami. V oválu jsou znázorněny oči, ústa, případně vlasy a nos. (Plevová, Petrová, 2010)

V pěti letech dítě kreslí často ještě jednodimenzionálně. Postavy jsou však obohaceny o trup a hlavu. Některé děti jsou schopny znázornit i další detaily (prsty, uši, vlasy), jiné již kreslí dvojdimenzionálně. (Bednářová, Šmardová, 2010) Plevová a Petrová (2010) dodávají, že velikost hlavy a trupu, případně končetin jsou ve vzájemném nepoměru.

K dalšímu zlepšení kresby lidské postavy dochází podle Bednářové a Šmardové (2010, s. 14) u šestiletého dítěte, které uvádí, že: „*Kolem šestého roku je dvojdimenzionální kresba končetin častější, kresba je proporcionálnější a jednotlivé části těla jsou lépe připojené, na správnějším místě. Lidská postava je zřetelně členěná na hlavu a trup.*“ Patrné jsou již

i detaily jako vlasy, oči, ústa a nos a rozlišení postav podle pohlaví. (Bednářová, Šmardová, 2010)

V sedmém roce se kresba postavy stále zlepšuje, objevuje se krk, zlepšují se proporce, přibývají detaily. Od tohoto věku (případně později) se dítě snaží znázornit také profil. (Bednářová, Šmardová, 2010)

Při posuzování školní připravenosti dítěte v oblasti kresby a grafomotoriky, je nutné sledovat také jeho dovednosti po formální stránce. Jedná se o tyto:

- *držení těla;*
- *držení psacího náčiní;*
- *postavení ruky při kreslení a psaní;*
- *uvolnění ruky, tlak na podložku;*
- *plynulost a způsob vedení čar.* (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 20)

Ve třech letech (nejpozději však před vstupem do první třídy) by mělo dítě zvládnout správný úchop tužky – tzv. špetkový úchop. Pro něj je typický uvolněný úchop tužky, jež se opírá o poslední článek prostředního prstu, přičemž shora je přidržována palcem a ukazovákem. (Bednářová, Šmardová, 2010) Otevřelová (2016) se věnuje také držení psacího náčiní u leváků. To je shodné jako u praváků. Mohou se ale vyskytnout další způsoby. Jedním z nich je vedení tužky před rukou, dítě však přes ruku nevidí vzor. Dalším způsobem je psaní shora, při tom dochází k otáčení ruky.

Horní část tužky, jež vychází z oblasti mezi ukazovákem a palcem, se nachází v prostoru mezi loktem a ramenním kloubem. Ruka není v křečovitém stavu. Pro kreslení a psaní je využit pohyb celé ruky. (Bednářová, Šmardová, 2010)

Není-li ruka uvolněná, dochází k přílišnému tlaku, přičemž je znemožněna plynulost tahu. Na konci předškolního vzdělávání by dítě mělo zvládnout ruku uvolnit. (Bednářová, Šmardová, 2010)

S uvolněním ruky a dalšími faktory souvisí plynulost tahu. Do této oblasti spadá směr, jistota při vedení čáry, dodržení velikosti či schopnost dítěte navázat na daný objekt a pokračovat dále. (Bednářová, Šmardová, 2010)

Držení těla ovlivňuje sezení u stolu. Chodidla by měla být položena na zemi, nohy v kolenou ohnuty do pravého úhlu a při tom ze dvou třetin zabírat plochu židle a záda by se měla opírat o opěradlo. Pozornost je nutné věnovat také výšce stolu a židle – nesmí být příliš vysoko ani nízko. (Otevřelová, 2016)

S kreslením a následným psaním souvisí také úroveň vizuomotorických dovedností a lateralita.

Rozvoj vizuomotoriky je závislý na vývoji grafomotoriky, zraku a dalších faktorů. Při jejím zkoumání se využívají jednotažné cviky, kdy má dítě za úkol vést linii po daném vzoru. Při tom není nejdůležitější přesnost čáry, nýbrž plynulost. Tah je proveden vícekrát. (Bednářová, Šmardová, 2010)

Ještě před vstupem do první třídy je zapotřebí zjistit, která z rukou dominuje, která bude držet psací potřeby při psaní. (Petrová, 2010) Stejného názoru jsou i Bednářová a Šmardová (2010), které doplňují, že lateralita ruky se dá vyzorovat při běžných činnostech, které dítě vykonává přiměřeně k věku. Ta ruka, kterou používá nejčastěji, je dominantní. Pokud nedokážeme jednoznačně určit lateralitu ruky dítěte, je vhodné zaměřit se na lateralitu oka případně zajít na školské poradenské pracoviště.

Sociální dovednosti

Sociální dovednosti jako umět komunikovat, adekvátně reagovat, vcítit se, spolupracovat, začlenit se v novém prostředí dítě získává v rodinném zázemí i v mateřské škole. Z důvodu sociokulturních odlišností, různých stylů výchovy, zdravotních komplikací, hmotných podmínek a mnoha dalších vlivů se děti nacházejí na různé úrovni v této oblasti. Avšak správné osvojení těchto dovedností vede ke zvýšení sebevědomí a samostatnosti.

Po vstupu do první třídy je dítě separováno od rodičů a bez nich musí po určitou dobu vydržet. Musí si zvyknout na nové prostředí, orientovat se v něm, začlenit se, spolupracovat s vrstevníky i pedagogem, ovládat své emoce a různá nutkání.

Pokud dítě není na konci docházky do mateřské školy na takové úrovni, aby výše zmíněné nároky zvládlo, pozorujeme u něj obtíže v komunikaci, adaptaci, sebeovládání, nežádoucí chování ze sociálního hlediska či stesk po rodičích. (Bednářová, Šmardová, 2010)

Bednářová a Šmardová (2010) zmiňují také práce schopnost s pozorností a sebeobsluhu se samostatností jako další složky, jimž se věnuje pozornost při zkoumání připravenosti dítěte pro vstup do základní školy.

Práceschopnost, pozornost

Pracovní předpoklady závisí na sociálních dovednostech, výchově, ale i na úrovni ve vývoji centrální nervové soustavy. V této rovině se pozornost věnuje schopnosti koncentrace a době jejího trvání, zájmu dítěte o činnost a potřebě ji dokončit či samostatnosti.

Oslabené pracovní návyky dítěte před zahájením povinné školní docházky se projevují nepozorností, nižší výdrží u jedné činnosti, postupným opadáním chuti k práci, nesamostatností, ale také pracovní neschopností ve skupině.

Výše uvedené problémy se poté objevují také u dítěte ve škole. To v hodině vyrušuje, častěji chybuje, nestíhá plnit úkoly v zadaném čase, přičemž se u něj dostavuje pocit bezradnosti. (Bednářová, Šmardová, 2010)

Sebeobsluha, samostatnost

Dítě velmi brzy nabývá touhu objevovat a poznávat svět, při tom však odmítá jakoukoliv pomoc, chce být samostatné. Je-li dítě v tomto ohledu povzbuzováno, rozvíjí se v oblasti sebeobsluhy a samostatnosti. K tomu přispívá nejen rodina, nýbrž i mateřská škola, která věnuje také této rovině zvýšenou pozornost oproti škole základní. Pro úspěšný start ve škole se předpokládá, že dítě disponuje základními návyky po stránce hygienické, stolování, oblékání, plnění zadaných úkolů a samostatné činnosti.

Nedostatečné sebeobslužné návyky v mateřské škole mohou mít podobu pozdního uvědomění si potřeby odejít na toaletu, neschopnosti samostatného dostavení se na záchod, nezvládání osobní hygieny (používání kapesníku, mytí rukou), potíže při oblékání (navlékání, svlékání či uložení věcí) a stolování (chystání a sklizení nádobí, používání příboru).

Výše zmíněné problémy, jež přetrvávají, mohou ztížit působení dítěte ve škole. Zde mu není věnována taková pozornost jako v mateřské škole, proto může být dítě vystrašené, bezradné a úzkostné. (Bednářová, Šmardová, 2010)

3.2 Diagnostické metody

Jak jsme se již dozvěděli, zjišťování a posuzování připravenosti dítěte pro vstup do školy provádí několik odborníků. Děti podstupují prohlídku dětským lékařem, jsou pod drobnohledem pedagogů v mateřských školách a v neposlední řadě pedagogů základních škol při zápisu do první třídy. Nejběžnější je třetí ze zmíněných možností. Při tom dochází k přímému kontaktu s dítětem, díky čemuž lze získat potřebné informace. Z důvodu časového omezení při zápisu však nelze dítě dostatečně posoudit, proto jsou škole poskytnuty

informace z mateřské školy a od pediatra. (Spáčilová, 2009) Z toho můžeme vyvodit, že pedagogové využívají mj. metod pozorování, rozhovoru, analýzy dokumentů a zadaných úkolů dětem.

Rozhovor

Mezi jednu z metod, které slouží k získávání informací v rámci komunikace s druhou osobou, se řadí rozhovor. Při tom lze využít i jiné metody, například pozorování. (Hendl, 2016) Podle Chráska (2016, s. 176) je rozhovor: „*Metoda shromažďování dat o pedagogické realitě, která spočívá v bezprostřední verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta.*“

Podle Spáčilové (2009) patří mezi výhody této metody její dostupnost a možnost měnit rozhovor podle potřeb. Avšak riziko ovlivnění rozhovoru subjektivními faktory a časové omezení jsou jistými nevýhodami.

Pro vedení rozhovoru je nutné stanovit cíl, postup, správně formulovat otázky. Na jejich formulaci závisí pochopení otázky dítětem. Důležité je, aby dítě získalo pocit jistoty a nebálo se, zároveň by rozhovor neměl trvat příliš dlouho. Pro získání více údajů o dítěti se provádí rozhovor také s jeho rodiči. (Spáčilová, 2009)

Pozorování

Za účelem zjištění jistých informací spadá do diagnostických metod také záměrné pozorování. Při tom se sledují určité změny či projevy dítěte. (Spáčilová, 2009) Chráska (2016, s. 146) konstatuje, že: „*Pedagogické pozorování je nejstarší a nejrozšířenější metodou získávání dat o pedagogické realitě.*“ Podle Hendla (2016) se při pozorování užívají všechny smysly, nikoliv pouze zrak. Dále dodává, že se kromě dítěte sleduje také prostředí, jež má na něj vliv.

Pozorování je spjata také s analýzou. Právě v jeho průběhu jsou analyzovány činnosti a výkony dítěte. (Spáčilová, 2009)

Výše zmíněné metody podrobněji rozebereme v následující kapitole, která již spadá do empirické části.

Anamnéza

Mezi diagnostické metody patří také anamnéza. Spáčilová (2009, s. 61) charakterizuje anamnézu takto: „*Anamnéza je metodou, jejíž pomocí zjišťujeme takové informace*

z uplynulého života jedince, které mají důležitý vztah k poznání osobnosti.“ Ta směřuje ke sběru dat a jejich následnému rozboru pro pochopení aktuálního stavu jedince. Je realizována převážně psychology, avšak bývá užívána také pedagogy. Anamnézu můžeme rozdělit na osobní (zaměřuje se na vývoj jedince), rodinnou a školní. (Spáčilová, 2009)

3.3 Zápis do první třídy, odklad povinné školní docházky

Aby dítě mohlo zahájit povinnou školní docházku, musí se nejdříve dostavit na zápis do školy. Jak zmiňují Bednářová a Šmardová (2010, s. 11), „zápis je pro dítě vstupní branou do školy.“ Jak jsme již několikrát uvedli, právě při něm dochází k diagnostice školní připravenosti dítěte. Jeví-li se nedostatečně zralé, je jeho rodičům doporučeno vyšetření na odborném pracovišti a následný odklad školní docházky. My se nyní zaměříme na oba případy.

Zápis do školy

Zápisem do první třídy se zabývá také § 36 odst. 4 zákona č. 561/2004 Sb., ve kterém se uvádí, že: „Zákonný zástupce je povinen přihlásit dítě k zápisu k povinné školní docházce, a to v době od 1. dubna do 30. dubna kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku.“ Ředitel příslušné školy pak rozhoduje o tom, kde a kdy se zápis uskuteční. Tyto informace se poté vyvěsí na různá místa pro následné obeznámení rodičů s pokyny.

Zápis mají na starost pedagogové prvního až pátého ročníku základní školy, kteří se snaží, aby se dítě cítilo co nejvíce uvolněně. Navozují tedy příjemnou atmosféru pro dítě i jeho rodiče. (Fasnerová, 2016)

Spáčilová (2009) dodává, že existuje vícero způsobů a forem zápisu. Realizována může být individuální forma, ale i hromadná. Pedagogové pak vybírají mezi tradičním a netradičním způsobem zápisu.

Tradiční zápis se odehrává ve školní třídě za přítomnosti dvou pedagogů a rodičů dítěte. Ti poskytují další potřebné informace. Tento způsob zahrnuje aplikaci Jiráskova orientačního testu školní zralosti, který jsme již zmiňovali, dále zkoumání řečových a grafomotorických dovedností i další faktory, jež mají vliv na dítě.

Netradiční způsob zápisu si zakládá na hravé formě, většinou se jedná o pohádku. Při tom dochází ke snižování stresu a umožnění dítěti projevit se. Toto je však organizačně i časově náročné.

Každá škola si tvoří vlastní způsoby a postupy, jež využívají při zápisu. Obsahově by se však neměly lišit. (Spáčilová, 2009)

Odklad povinné školní docházky

Při nezralosti dítěte, jež má vliv na jeho úspěšnou školní práci, může zákonný zástupce podat žádost o odklad školní docházky o jeden rok. Tu odkládá ředitel příslušné školy na základě doporučení jiných subjektů. (Zákon č. 561/2004 Sb., § 37) Konkrétně se ke stavu dítěte vyjadřují odborná pracoviště, mezi které se řadí pedagogicko-psychologická poradna či speciálně pedagogické centrum, dále je potřebná zpráva od ošetřujícího lékaře dítěte, angažují se také pedagogové mateřské školy, avšak rozhodnutí závisí na rodičích. (Fasnerová, 2016)

Dítě nepřipravené pro školu se vrací zpět do mateřské školy, kde se pedagogové snaží rozvinout ty oblasti, v nichž zaostává. Může se však stát, že do mateřské školy dochází o rok déle i dítě zralé. V tomto případě se objevuje snaha pedagogických pracovníků dále jej rozvíjet, avšak vhodnější by pro něj byly vzdělávací možnosti již na základní škole. (Kotátková, 2014)

Diagnostika školní připravenosti je velmi důležitá, neboť právě díky ní se zjišťují případné vady či nedostatky dítěte, jež by ho mohly ovlivnit při vykonávání školní práce. K ní dochází mnoha způsoby, avšak všechny si kladou stejný cíl a to posouzení, zda bude dítě bez problémů zvládat školní nároky. Nejčastěji je dítě zkoumáno u zápisu do školy, jenž probíhá na různých školách odlišně, avšak vždy musí být dopředu připravený. Pedagogové si stanovují formu zápisu i způsob a zaměřují se na konkrétní oblasti, jež u dítěte posuzují. Na základě výsledků pak rodiče rozhodují, zda dítě nastoupí do první třídy základní školy, nebo zda se vrátí do mateřské školy. Z tohoto důvodu se tato kapitola věnovala právě této problematice.

4 Diagnostika školní připravenosti vybraných dětí

Vstupem do školy začíná pro dítě nová etapa života. Z prostředí, kde se učilo a rozvíjelo převážně hrou za pomoci pedagogů mateřské školy nebo rodinných příslušníků, se dostává do školní třídy. Při tom je nutné, aby bylo dostatečně připravené na zvládnání školních nároků.

Aktuální problematikou je příchod cizinců či dětí jiných etnik na základní školu. Ti jsou následně srovnáváni s dětmi české národnosti a podle názorů pedagogů základních škol vykazují horší výsledky z českého jazyka, případně ve více oblastech. I proto jsou nedůvěřiví z hlediska začlenění těchto dětí. Jejich počet se zvyšuje také v mateřských školách. Nás zajímalo, zda se při komparaci školní připravenosti vybraných dětí projeví stejné výsledky či nikoliv a ve kterých oblastech. Z toho důvodu jsme se rozhodli provést empirický výzkum, který porovnává, jak jsou vybrané děti (s přihlédnutím k sociokulturním odlišnostem) připraveny na školní práci těsně před vstupem do školy.

K provedení diagnostiky připravenosti na vstup do elementární třídy u vybraných dětí byl zvolen **kvalitativní výzkum**, ve kterém jsme se zaměřili na detailnější posouzení a zhodnocení výkonů vybraných dětí v pěti oblastech (kresba, grafomotorika, řečové dovednosti, matematické představy a prostorová orientace) a závěrečné ustanovení výsledků.

4.1 Cíle, problémové otázky

Cílem empirické části naší práce bylo komparovat školní připravenost mezi dětmi české národnosti a dětmi jiného etnika. Na základě toho byl vytyčen cíl výzkumného šetření.

Cílem výzkumu je tedy porovnat připravenost vybraných dětí české národnosti a dětí jiného etnika na vstup do školy.

K určenému cíli byly před realizací výzkumu taktéž stanoveny následující problémové otázky:

- **Problémová otázka č. 1:** Jsou děti české národnosti a děti jiného etnika stejně připraveny na vstup do základní školy?
- **Problémová otázka č. 2:** Vykazují děti české národnosti vyšší úroveň připravenosti na vstup do elementární třídy než děti jiného etnika?
- **Problémová otázka č. 3:** Ve které z posuzovaných oblastí vykazovaly děti české národnosti a děti jiného etnika horší výsledky?

- **Problémová otázka č. 4:** Ve které z posuzovaných oblastí vykazovaly děti české národnosti a děti jiného etnika lepší výsledky?

Na základě stanovených problémových otázek jsme byli schopni porovnat školní připravenost vybraných dětí.

4.2 Výzkumné metody

Pro realizaci výzkumného šetření byly zvoleny také výzkumné metody. V tomto případě se jednalo o pozorování, rozhovor a analýzu získaných dat z rozhovoru a přímé diagnostiky.

Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 214) definují pozorování jako: „*Sledování smyslově vnímatelných jevů, zejm. chování osob, interakce učitel-žáci, průběhu skupinové práce, průběhu konfliktu aj. Předmětem pozorování bývají jiní lidé, objekty, jevy, ale též pozorovatel sám (→ introspekce).*“ Podle Chráska (2016) se jedná se o hojně užívanou metodu v pedagogickém výzkumu. Pozorování pak rozlišuje následovně:

- *dlohodobé* (důkladné pozorování po delší časový úsek);
- *krátkodobé* (pozorování nepřesáhne jednu vyučovací hodinu);
- *přímé* (dochází ke kontaktu pozorovatele a pozorovaného);
- *nepřímé* (nedochází ke kontaktu pozorovatele a pozorovaného);
- *standardizované* (záměrné, plánované pozorování pomocí smyslů);
- *nestandardizované* (neplánovaná, běžná činnost vyznačující se subjektivitou).

(Chráska, 2016, s. 146)

V průběhu našeho zkoumání bylo využito konkrétně přímého pozorování dítěte při plnění zadaných úkolů v oblasti kresby, grafomotoriky, základních matematických představ, prostorové orientace a řečových dovedností.

Rozhovor (neboli interview) je: „*Výzkumný prostředek používaný při dotazování, spočívající v přímé ústní komunikaci výzkumného pracovníka s respondentem či informantem. Je zaznamenáván na magnetofon či jinak a pak analyzován z hlediska obsahu rozhovoru, chování respondentů aj.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 250) Stejného názoru je také Chráska (2016), který udává, že rozhovor vede k získání potřebných dat na základě verbální komunikace. Ten dále rozlišuje tyto typy rozhovoru:

- *strukturovaný* (dotazování na základě předem připravených otázek s jasně danou formulací a jejich pořadím);

- *polostrukturovaný* (více možných odpovědí na danou otázku s následným vysvětlením, spojení strukturovaného a nestrukturovaného rozhovoru);
- *nestrukturovaný* (přiblížení běžné komunikaci, formulace otázek není stanovena a stejně tak jejich pořadí);
- *skupinový* (vyšší počet dotazovaných osob při rozhovoru). (Chráska, 2016, s. 176-177)

Hendl (2016) také poukazuje na flexibilitu vedení polostrukturovaného rozhovoru.

Z důvodu zhoršené komunikace a jazykové bariéry se zákonnými zástupci dětí jiného etnika jsme se rozhodli provést rozhovor s pedagogickými pracovníky příslušných mateřských škol. Jednalo se o polostrukturovaný rozhovor zaměřený na školní a rodinnou anamnézu dítěte. V případě potřeby jsme dotaz upřesnili, dovysvětlili. Případné doplňující informace vztahující se k osobní anamnéze, jež byly pedagogům známy, byly poskytnuty na základě neformálního rozhovoru.

Anamnéza je podle Průchy, Walterové a Mareše (2013, s. 17) „...jedna z důležitých diagnostických metod, při níž odborník získává od žáka a jeho rodičů všechny důležité informace, které by mohly objasnit žákův současný stav, jeho potíže.“ Jak jsme již uvedli výše, informace vztahující se k anamnéze dítěte jsme získali na základě rozhovoru s pedagogickým pracovníkem.

K naplnění cíle výzkumu bylo rovněž zapotřebí analyzovat získané materiály a jevy a jejich následné porovnání. Podle Švaříčka, Šedové a kol. (2014, s. 244) je analýza: „Procesem stříhání a lepení – tedy rozbíjením dat do fragmentů, jejich přeskupování, hledáním struktur a spojení.“ Hendl (2016) dodává, že k analýze dat dochází již v průběhu výzkumu. Ta je podle něj z kvalitativního hlediska schopností zpracovat získané materiály vhodným způsobem a díky tomu odpovědět na problémové otázky.

My jsme se v našem výzkumu rozhodli pro popis získaných dat a následné zpracování a zobrazení závěru pomocí tabulky.

4.3 Výzkumný vzorek

Pro účely našeho šetření byly záměrně vybrány čtyři děti jiného etnika (dvě děti romské národnosti, dvě děti vietnamské národnosti) a čtyři děti české národnosti. Výzkumný vzorek tedy čítá osm respondentů ve věku 5 – 7 let. Výzkum byl uskutečněn ve třech mateřských školách ve dvou různých městech – v Olomouci a v Českém Těšíně, neboť 4 děti navštěvovaly jednu mateřskou školu v Olomouci, další dvě 2 docházely ve stejném městě do

jiné mateřské školy a zbývající 2 se nacházely v Českém Těšíně. K samotné realizaci došlo v měsíci únoru, březnu a červnu roku 2019 převážně z důvodu hledání vhodných respondentů a čekání na souhlas vedení mateřské školy a rodičů dětí s výzkumem.

4.4 Průběh výzkumného šetření

Po udělení souhlasu zákonných zástupců dětí s výzkumem bylo možné výzkumné šetření realizovat. Výzkum probíhal po dohodě s pedagogem mateřské školy v oddělené místnosti, kde nedocházelo k narušování jeho průběhu. Při domlouvání tohoto šetření jsme byli upozorněni na plachost a bojácnost některých dětí, což mohlo mít vliv na jejich výkon, neboť se měly setkat s cizím člověkem a setrvat s ním v jedné místnosti. Proto jsme rozhodli toto uskutečnit ve dvojicích, což mělo za následek snížení napětí a stresu.

V průběhu našeho výzkumného šetření jsme se zaměřili na úroveň dítěte v oblasti řečových a matematických dovedností, prostorové orientace, grafomotoriky a kresby. Sledovali jsme schopnost popsat obrázek, úroveň vyjadřovacích schopností a komunikace, úroveň matematických představ podle schopnosti třídění a porovnávání, znalosti základních geometrických útvarů a číselné řady. Dále jsme pozorovali vnímání prostoru, manipulativní činnosti, úroveň jemné motoriky a obsahové a formální provedení kresby.

Po získání potřebných informací a materiálů pro zjištění schopností a dovedností dětí ve výše zmíněných oblastech následoval rozhovor s pedagogickým pracovníkem mateřské školy. Rozhovor obsahoval 22 otázek.

Získané informace a materiály byly dále analyzovány, což vedlo ke stanovení dílčích závěrů a následné komparaci připravenosti vybraných dětí na vstup do školy.

Poznámka: Z důvodu neudělení souhlasu zákonných zástupců dětí a zavedení zvýšené ochrany osobních údajů podle Nařízení Evropského parlamentu a Rady (EU) č. 2016/679 ze dne 27. dubna 2016 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů (GDPR), s účinností od 25. května 2018, nedošlo k nahrávání průběhu výzkumu a přiložení nahrávky k naší práci.

4.5 Charakteristika výzkumného vzorku

Pro účely našeho šetření bylo zvoleno 8 dětí ve věkovém rozmezí 5-7 let. Jednalo se o děti české, vietnamské a romské národnosti. U každého dítěte byla, pomocí rozhovoru s vedoucím mateřské školy, zjišťována rodinná a školní anamnéza, jež jsou významné pro

porozumění současnému stavu jedince. Z důvodu ochrany osobních údajů nám nebylo odpovězeno na některé otázky. Také informace o osobní anamnéze jsme získali v omezené míře, neboť pedagogičtí pracovníci neznali podrobný zdravotní stav dítěte od jeho narození. Rovněž nám nebylo poskytnuto portfolio dítěte k nahlédnutí. Pracovali jsme tedy s informacemi, jež nám byly poskytnuty.

Z důvodu udržení anonymity respondentů jsme jednotlivé děti označili čísly. Děti č. 1 až 4 jsou české národnosti, ty s čísly 5 až 8 se vyznačují odlišnou národností. Pod těmito přiřazenými čísly vystupují v celé naší práci – jedná se tedy vždy o stejné respondenty.

Poznámka: V případě dívek romské národnosti se jedná o dvojčata, rodinná anamnéza se tudíž u těchto dvou respondentů shoduje.

Dítě č. 1

Prvním zkoumaným dítětem byla dívka české národnosti ve věku 6 let a 4 měsíce. Narodena byla v České republice. Dívka v průběhu docházky do mateřské školy netrpěla vážným onemocněním a nevykazovala žádné závažnější zdravotní komplikace. Snadno si zvykla na prostředí mateřské školy, byla nekonfliktní. Jeví se tělesně zralá.

Dívka žije v úplné rodině s matkou i otcem. Má jednoho staršího sourozence ve věku 8 let. Oba rodiče dívky mají vysokoškolské vzdělání. Otec pracuje na univerzitě, matka v účetní firmě. Mají bezproblémový vztah, dívka se pokaždé těší na příchod rodičů. Mezi pedagogy mateřské školy a rodiči dívky dochází k velmi dobré spolupráci, rodiče se zajímají o výkony dcery v průběhu dne.

Mateřskou školu, ve které probíhal výzkum, začala dívka navštěvovat ve svých 3 letech života. Při nástupu do mateřské školy se projevovala klidně, nebyly u ní vyzorovány žádné projevy maladaptace. Kolektivem dětí byla přijata, okamžitě se začlenila mezi své vrstevníky. Rovněž se u dívky po nástupu do mateřské školy nevyskytly žádné problémy v kterékoliv oblasti vzdělávání. Pedagogickými pracovníky mateřské školy je dívka hodnocena kladně, je snaživá a šikovná.

Dítě č. 2

Druhým zkoumaným dítětem byla dívka české národnosti ve věku 6 let. Narodila se v České republice. Po nástupu do mateřské školy se bez problémů začlenila do kolektivu, projevovala se však mírně bázlivě, postupně si ale zvykla na nové prostředí. Jeví se tělesně zralá.

Žije s oběma rodiči – matkou i otcem. Má jednoho, o tři roky mladšího, sourozence. Matka pracuje jako lékařka, otec vykonává profesi u Policie České republiky. Spolupráce rodičů s mateřskou školou je na velmi dobré úrovni. Oba zákonní zástupci dívky se zajímají o průběh jejího dne, jejich vztahy nejsou nijak narušené.

Před nástupem do této mateřské školy docházela dívka po dobu jednoho roku do jiné mateřské školy v České republice. Nynější mateřskou školu navštěvuje od jejích 4 let. Zpočátku byla dívka mírně bázlivá, postupem času však ostýchavost vymizela. Svými vrstevníky v mateřské škole nebyla nijak segregována, nedocházelo k žádným konfliktům. Dívka během docházky do mateřské školy vykazovala mírné potíže v některých oblastech, které byly rozvíjeny, všechny však byly napraveny. Vždy se jednalo pouze o drobnosti. Nyní je pedagogy hodnocena jako šikovná, pilná a tichá.

Dítě č. 3

Dalším dítětem z našeho výzkumného vzorku byla dívka české národnosti ve věku 6 let a 4 měsíce. Narodena byla v České republice. Dívka netrpěla vážným onemocněním, pouze v zimních měsících byla častěji nachlazená. V předškolním věku se projevovala společensky, sebevědomě a nekonfliktně. Jeví se tělesně zralá.

Dívka žije v úplné rodině, tedy s matkou i otcem. Matka pracuje jako učitelka, otec pracuje na univerzitě. V domácnosti žije také se svým starším, devítiletým sourozencem. Spolupráce rodičů a mateřské školy probíhá bez problémů. K ní dochází při každodenní komunikaci při přebírání dětí. V případě nastalého menšího problému výchovného rázu v průběhu docházky do mateřské školy vždy došlo k okamžité reakci a jeho nápravě jak ze strany rodičů, tak ze strany mateřské školy.

Do mateřské školy začala dívka docházet ve třech letech. Okamžitě se začlenila do kolektivu, neprojevovaly se u ní žádné adaptační problémy. Pedagogy je hodnocena pozitivně, všechny oblasti vzdělávání zvládala velmi dobře. Podle nich se jeví jako ambiciózní, společenská a aktivní.

Dítě č. 4

Posledním testovaným dítětem české národnosti byla dívka ve věku 5 let a 7 měsíců. Narodena byla v České republice. V průběhu docházky do mateřské školy neprodělala dívka žádné závažné onemocnění, občas se objevily pouze běžné virózy. Po tuto dobu se projevovala jako tichá, méně komunikativní, zato pracovitá a šikovná. Jeví se tělesně zralá.

Dívka žije v úplné rodině s oběma rodiči. Oba mají vysokoškolské vzdělání, matka je inženýrka, otec inženýr. Matka dívky v současnosti čerpá rodičovskou dovolenou. V domácnosti kromě otce a matky žije také se svým mladším sourozencem ve věku 1 rok. Rodiče mají s dívkou pěkný vztah, zajímají se o prožitý den v mateřské škole. Dívka se na rodiče vždy těší.

Nástup do mateřské školy se uskutečnil ve třech letech života dívky. Zpočátku byla tichá, chvíli trvalo, než si zvykla na prostředí mateřské školy. Ostatními dětmi však byla přijata bez problému. Našla si mezi nimi kamarády a v současné době se do mateřské školy těší. Při vzdělávání v mateřské škole docházelo k viditelnému vývoji dívky, patrné bylo zlepšování se v jednotlivých oblastech. Dívka je hodnocena jako velmi šikovná a připravena na plnění školních nároků.

Dítě č. 5

Mezi další děti sledované v rámci našeho výzkumu se řadila také dívka vietnamské národnosti ve věku 6 let a 4 měsíce. Narodena byla v České republice. Povahově je dívka veselá, optimistická a sebevědomá. Jeví se tělesně zralá.

Dívka žije v úplné rodině s otcem i matkou. Má také dva starší sourozence – sestru, jejíž věk by se měl pohybovat kolem 18 let a bratra, který má 8 let. Bratr dívky docházel do stejné mateřské školy jako nyní dívka. Rodiče se jí věnují, mají spolu dobrý vztah, projevuje se u nich také chuť spolupracovat s mateřskou školou na jejím rozvoji. Jelikož matka ani otec neovládají český jazyk (nekomunikují v českém jazyce a ani mu nerozumí), mluví doma s dívkou i dalšími dětmi pouze v jejich rodném jazyce – ve vietnamštině.

Dívka dochází do mateřské školy 2 roky a 5 měsíců. V mateřské škole prošla všemi třídami, konkrétně malou třídou, střední třídou a v současnosti se nachází ve třídě pro předškolní děti. Zařazena byla do etnicky různorodé třídy. Adaptační problémy se u dívky neprojevily, téměř okamžitě se začlenila do kolektivu. Zpočátku docházky do mateřské školy se u ní objevovaly potíže v řečové oblasti a to z důvodu jazykové bariéry, avšak velmi rychle dokázala porozumět českému jazyku a komunikovat v něm. Pedagogičtí pracovníci usilují o rozvoj dívky v několika oblastech pro úspěšný vstup do školy. Je hodnocena jako velmi společenská, živá, veselá a do mateřské školy se vždy velmi těšila. Přestože se při komunikaci mezi rodiči a mateřskou školou objevuje jazyková bariéra, dochází k dobré spolupráci. Matka i otec dívky projevují velkou důvěru vedení mateřské školy a usilují o rozvoj dívky ve všech oblastech.

Dítě č. 6

Dále jsme se zaměřili na chlapce vietnamské národnosti ve věku 5 let a 7 měsíců. Narodil se v České republice. Povahově je chlapec plachý a tichý. Jeví se tělesně zralý.

Chlapec žije v úplné rodině, tedy s otcem a matkou v jedné domácnosti. Zde žije také se svým starším sourozencem – bratrem, jehož věk je přibližně 13 let. Otec ani matka nerozumí česky, v rodině komunikují pouze ve vietnamštině.

Chlapec dochází do mateřské školy 1 rok a 7 měsíců. Při nástupu do mateřské školy se u něj objevily adaptační problémy. Chlapec nekomunikoval, byl tichý, nejistý, napjatý, uzavřený a dlouho trvalo, než nabyl pocitu bezpečí. V současnosti se u něj tyto problémy již nevyskytují, cítí se uvolněně, je klidný a našel si kamarády. V posledním roce předškolního vzdělávání již dokáže rozumět česky a užívat český jazyk na dobré úrovni. Pedagogičtí pracovníci věnují chlapci pozornost a rozvíjí jej v oblastech, jež mu umožní správné plnění školních nároků. Spolupráce rodičů s mateřskou školou byla zpočátku náročnější právě z důvodu jazykové bariéry. S vedením mateřské školy se znali pouze krátce, proto mezi nimi nepanovala důvěra. K lepší spolupráci a nabytí důvěry pomohla reference rodičů jiného dítěte vietnamské národnosti docházejícího do stejné mateřské školy. V současnosti je navozena naprostá důvěra, rodiče mají snahu a projevují zájem o spolupráci.

Dítě č. 7

Výzkumu se účastnila také dívka romské národnosti ve věku 5 let a 11 měsíců. Narodila se v České republice. Dívka trpí sluchovou vadou a v průběhu docházky do mateřské školy začala podstupovat různá vyšetření sluchu. Právě potíže se sluchem vedly ke zhoršeným řečovým dovednostem, jež byly zpočátku na velmi nízké úrovni. V nejbližší době ji čeká plánovaná operace (v oblasti sluchového ústrojí). Dívka je velmi aktivní. Jeví se jako tělesně zralá.

Dívka žije v úplné rodině. V domácnosti žije tedy s matkou, otcem a se svými 5 sourozenci. Dva z jejích sourozenců jsou mladší, cca 2 roky staří. Dívka pochází z dvojčat, proto má stejně starou sestru, dále má staršího bratra ve věku 10 let a starší sestru ve věku 14 let. Dívka je úzce citově vázána na svou rodinu. Z mateřské školy ji vyzvedávají téměř všichni rodinní příslušníci. Podle slov pedagoga pochází dívka z nepodnětného prostředí.

Do předškolního vzdělávání nastoupila dívka v posledním (povinném) roce předškolního věku. Předtím nedocházela do jiného předškolního zařízení. Při nástupu do mateřské školy se objevily adaptační problémy na nové prostředí. Trpěla separační úzkostí, byla plačtivá a neklidná. Svými vrstevníky byla segregována, nenašla si kamarády.

V mateřské škole setrvává vždy pouze dopoledne a po obědě odchází. Pro co největší rozvoj dívky ve vzdělávacích oblastech se jí v dopoledních hodinách věnuje také asistent pedagoga. Spolupráce mezi rodinou a mateřskou školou je problémová, dochází ke zhoršené komunikaci a časté nepřítomnosti dívky v mateřské škole.

Dítě č. 8

Posledním zkoumaným dítětem byla rovněž dívka romské národnosti ve věku 5 let a 11 měsíců. Narodila se v České republice. Z důvodu nedoslýchavosti podstupuje lékařská vyšetření a rovněž jako její sestra se podrobí operaci. Dívka má rovněž potíže v řeči. Jeví se jako hravá, veselá a tělesně zralá.

Dívka žije se svou matkou i otcem a dalšími 5 sourozenci. Má dva mladší sourozence ve věku přibližně 2 roky, sestru – dvojče, staršího bratra přibližně 10 let starého a starší sestru ve věku 14 let. U dívky je patrná úzká citová vazba na rodinu. Se svou sestrou je z mateřské školy vyzvedávána všemi rodinnými příslušníky. Podle slov pedagoga pochází dívka z nepodnětného prostředí.

Do mateřské školy nastoupila dívka společně se svou sestrou v povinném roce předškolního vzdělávání. Do té doby nedocházela do jiné mateřské školy. Po zahájení předškolního vzdělávání se u ní (stejně jako u její sestry) objevily projevy maladaptace na nové prostředí. Byla smutná, stranila se ostatních a téměř nekomunikovala. Postupně si však na prostředí mateřské školy zvykla. Kolektivem dětí ale nebyla přijata. K jejímu vzdělávání v předškolním zařízení dochází v dopoledních hodinách (za spolupráce asistenta pedagoga), po obědě odchází domů. Spolupráce rodičů s pedagogickými pracovníky je problémová. Rovněž dochází k časté absenci dívky v mateřské škole.

4.6 Analýza získaných dat

Všichni respondenti byli testováni v pěti již zmíněných oblastech (kresba, grafomotorika, řečové a matematické dovednosti, prostorová orientace). Získaná data byla následně analyzována a porovnávána.

Dítě č. 1

Řečové dovednosti

Dívka komunikovala bez problémů, reakce na otázky byla okamžitá. Dokázala se sama představit, popsat obrázek (postavy, činnosti a barvy) a vyprávět malou část pohádky z daného obrázku. Mluvila v celých větách, tvořila složitá souvětí, přičemž užívala gramaticky správných tvarů. Slovní zásoba dívky je rozsáhlá. Výslovnost hlásek je bez vad, zároveň nedochází k jejich záměně.

Obrázek dívka zvládla popsat bez pomoci, při tom se zaměřila na popis postav a objektů na obrázku, dále také situací, jež se na něm odehrávají. Při popisu a vyprávění užívala neverbální projevy komunikace (gesta, mimiku).

Prostorová orientace

Při testování orientace v prostoru dívka zvládla bez problémů samostatně určit umístění první, poslední, předposlední, druhý, hned před, hned za a uprostřed. Menší potíže jí dělalo určit před a za při pokládání čtyřlístku. Napoprvé toto určila chybně, vzápětí se však sama dokázala opravit. Při manipulaci s geometrickými útvary i otáčení hlavou jí nedělalo problémy správně stanovit vpravo, vlevo, nahoru a dolů. Místy bylo vidět mírné zaváhání, přesto však došlo ke správnému určení.

Matematické dovednosti

Při plnění úkolů z oblasti matematických dovedností rozlišila dívka všechny základní geometrické útvary (čtverec, trojúhelník, obdélník a kruh). Rovněž napočítat do 6 zvládla bez obtíží. Třídění podle kritérií velký – malý bylo bezchybné a stejně tak správně určila, zda má více, méně či stejně předem určených geometrických tvarů. Při testování podle tří kritérií (velikost, barva, tvar) občas trochu váhala a dvakrát jsme museli mírně zasáhnout.

Grafomotorika

Při vypracovávání zadaných úkolů v oblasti grafomotoriky preferovala dívka pravou ruku. Úchop tužky byl však nesprávný. V jejím případě docházelo k podepírání tužky na prsteníčku, nejednalo se tudíž o špetkový úchop. Tlak na tužku byl vysoký. Při sezení měla dívka rovná záda a nohy na zemi. Při tom docházelo občas k těsnému nahnutí nad papír.

Kresbu horních smyček dívka zvládla bez problémů. Okamžitě navázala na předlohu a vytvořila řadu horních smyček. Velikost zpočátku odpovídá předloze, postupně dochází k jejich rozšiřování. U první smyčky nebyla zpětná linie dotáhnuta až dolů. Ruka byla

položena na stole, nedocházelo k jejímu nadzvedávání. Dívka však vyvíjela vysoký tlak na tužku.

Tvorbu ostrých obrátů zvládá bez obtíží. Dokáže nakreslit šikmou linií, změnit směr vedené čáry. Všechny zuby jsou špičaté. Z vlastní iniciativy záměrně kreslila mezi velké zuby (jež jsou větší a širší, než předloha) i zuby malé.

Vlny nakreslila správně jedním tahem. Velikost vlastních vln odpovídá předloze, avšak některé vlny jsou trochu menší. Vedení ruky bylo jisté.

Kresba

Posledním úkolem dívky bylo nakreslit mužskou postavu. Ta je nakreslena přes celý papír formátu A4 a je zasazena doprostřed. Postava je propracovaná. Skládá se z hlavy, krku, trupu a končetin. Je nakreslena dvojdimenzionálně, pouze prsty jsou nakresleny jednodimenzionálně. Na jedné ruce jsou nakresleny jen 4 prsty, na druhé již správný počet. Dívka nakreslila prsty také na nohou. Rovněž na jedné z nich uvedla jejich nesprávný počet. Ruce vychází z rukávů, jež jsou zaznačeny v místě ramen a nohy vychází z trupu.

Patrné je také zobrazení detailů. Nakreslila vlasy, oči, ústa, nos a zuby. Postava se usmívá. Na hlavu dokreslila korunu. Nakresleno bylo triko, kraťasy a boty. U trika odlišila také rukávy. Oblečení, krk a hlavu nevybarvila. V obrázku je užita transparentnost, kdy skrze boty je možné vidět nohy a prsty. Vedení čar je jisté, pouze končetiny byly kresleny krátkými trhanými pohyby tam a zpět. Dívka vyvíjela vysoký tlak na tužku.

Vedle postavy nakreslila dívka spontánně slunce oválného tvaru. To je také nevybarvené a v něm se nachází čmáranice.

V průběhu testování byla dívka zbrklá, téměř okamžitě a v rychlosti začala plnit úkoly, které byly zadány. Často vykřikovala, smála se a byla neposedná. Při vysvětlování zadání však byla soustředěná. Jevila se jako impulzivní, veselá, společenská, komunikace jí nedělala žádné problémy. Žádný projev strachu jsme nepostřehli.

Dítě č. 2

Řečové dovednosti

Dívka komunikovala sama bez jakýchkoliv problémů. Na dotazy vhodně reagovala. Představila se, popsala, co vidí na obrázku a co se na něm děje a jaké jsou užity barvy. Následně vyprávěla kousek pohádky. Mluvila v celých větách s gramatickou správností i ve

složitých souvětích. Párkrát nevěděla, jak pokračovat dále, proto jí byly položeny otázky, jež ji navedly. Slovní zásoba dívky je bohatá, při komunikaci nedošlo k záměně hlásek. Dále jsme si všimli špatné výslovnosti hlásky ř.

Prostorová orientace

Během plnění úkolů jsme u dívky pozorovali menší potíže při orientaci v prostoru. S dopomocí zvládala umístit čtyřlístky před a za misku a určit pravou a levou stranu. Dívka se také spletla při pokynu pohlédnutí směrem nahoru a dolů. Při tomto se však vzápětí opravila. Naopak chápala pojmy stanovující umístění – první, poslední, předposlední, hned před, hned za, druhý, uprostřed.

Matematické dovednosti

Při rozpoznávání geometrických útvarů dívka opakovaně chybovala. Nejdříve správně určila kruh, poté čtverec a obdélník, trojúhelník však pojmenovat nedokázala. Ani s následnou dopomocí tento útvar nepojmenovala.

Po vybrání z hromádky zvládla nahlas spočítat všechny kruhy a určit tak jejich celkový počet. Napočítat do 6 tedy dokázala bez větších obtíží. Třídít geometrické útvary na velké a malé zvládla sama bez problémů, avšak při třídění podle tří kritérií (velikost, barva a tvar) potřebovala pomoc vždy, když se jednalo o určení trojúhelníku. Žádné problémy jí naopak nedělalo určit méně, více nebo stejně předkládaných útvarů.

Grafomotorika

Dívka při kreslení používala pravou ruku. Při tom správně držela psací náčiní – jednalo se o špetkový úchop. Zároveň vyvíjela přiměřený tlak na tužku. Z větší části seděla na židli, záda byla rovná, nohy na zemi.

Při tvorbě horních smyček dívka váhala, nadzvedávala ruku a netvořila jedním tahem. Často se zastavovala, přestávala kreslit a poté navazovala v místě, kde skončila. Pouze u tohoto cviku příliš tlačila na tužku. To však přisuzujeme tomu, že se jí kresba horních smyček nedařila. Nejprve nakreslila šikmou čáru vedenou směrem vzhůru, poté vytvořila oblouk, následně protнула první linii a zpětným tahem vznikla prohnutá čára, na kterou navazovala další smyčka. Nedokázala tedy křížit šikmé čáry. Stejně byly tvořeny další horní smyčky, kromě poslední, která již byla vytvořena správně.

Kresbu ostrých obrátů dívka zvládá s menšími obtížemi. Vedené čáry jsou rovné, pouze místy zvlněné, špičky jsou ostré. V některých místech je narušena plynulost tahů, kdy

dívka jeden tah ukončila, zvedla ruku a následně pokračovala dále v návaznosti na místo, kde předtím skončila. Jednou jí při tvorbě ujela ruka, v tom místě následně vznikla větší mezera mezi zuby.

Vlny dokázala nakreslit plynule jedním tahem. Jejich velikost odpovídá předloze, tvarem se však mírně odlišují. Tahy jsou jisté a přesné.

Kresba

Mužskou postavu nakreslila dívka doprostřed papíru formátu A4. Postava je propracovaná, proporčně však neodpovídá realitě. Skládá se z hlavy, krku, trupu a končetin, přičemž trup je nepřiměřeně protažen, nohy jsou pak oproti tomu krátké. Jedná se o dvojdimenzionální kresbu, pouze prsty jsou zaznačeny jako čáry. Na rukou i nohou zaznačila dívka správný počet prstů. Ruce vychází z naznačených rukávů v místě ramen. Nohy vychází z nakreslených kraťasů připojených k trupu. Postavě nakreslila tedy triko, na němž rozlišila také rukávy a kraťasy. Ty jsou vybarveny.

V kresbě jsou patrné detaily v podobě očí, nosu, úst, zubů a vlasů. Tahy jsou plynulé a jisté, pouze ruce a nohy byly vyobrazeny trhanými pohyby tam a zpět.

Při pozorování dívky při plnění úkolů jsme si všimli počáteční nervozity a nejistoty. Ta se postupně vytrácela a přecházela v uvolněnost. Dívka vyčkávala na pokyny a dokázala udržet pozornost. Nad úkoly mnohdy přemýšlela. Jevila se nám jako klidná, snaživá a hloubavá.

Dítě č. 3

Řečové dovednosti

Dívka okamžitě reagovala na položené otázky, sama od sebe však zpočátku nekomunikovala. Nejprve odpovídala stroze, později užívala celé věty (i složitá souvětí), načež jsme zjistili, že mluví s gramatickou správností. S pomocí popsala, co vidí na obrázku, jaké barvy vidí a dění na něm. Vyprávět kousek pohádky, jak jsme již avizovali, dokázala sama. Výslovnost hlásek u dívky byla bez chyby, nedocházelo ani k jejich záměně a taktéž slovní zásoba byla na velmi dobré úrovni.

Prostorová orientace

Dívka nejevila žádné problémy při určování pravé a levé strany. Stejně dobře si vedla při určení směru nahoru a dolů nebo umístění první, poslední, předposlední, druhý a uprostřed. Při stanovení, kdo stojí „hned před a hned za“ se jednou spletla, okamžitě se však opravila. Pouze pojmy „před a za“ se jí pletly. Nebyla si jistá, při pokládání čtyřlístků měnila několikrát své rozhodnutí, přičemž to konečné bylo chybné.

Matematické dovednosti

Matematické dovednosti dívky jsou na velmi dobré úrovni, všechny úkoly zvládla bez problémů. Rozeznala veškeré předkládané geometrické útvary, následně vybrala z hromádky všechny kruhy, které se v ní nacházely, a nahlas je počítala. Počítat do 6 zvládá tedy bez chyby. Třídění útvarů na velké, malé i podle tří kritérií a stejně tak porovnání množství (stejně, více a méně) jí nedělalo žádné potíže.

Grafomotorika

V následujících úkolech musela dívka kreslit. Při tom preferovala pravou ruku. Tlak na tužku byl přiměřený, přičemž tu držela ve správném (špetkovém) úchopu. Při sezení se nahýbala nad stůl a nohy měla skrčené a překřížené pod židli.

Tvorbu horních smyček zvládla bez potíží. Je patrné bezproblémové křížení šikmých čar, přičemž linie je vedena jedním tahem a jistě. Všechny horní smyčky jsou nakresleny správně, avšak v menší podobě než předloha.

Rovněž ostré obraty zvládá bez potíží. Vedená čára je plynulá, jistá a špičky jsou špičaté. Zuby jsou zobrazeny širší než v předloze.

Tvorba vln byla rovněž v pořádku. Ty byly nakresleny plynule, jedním tahem a s přesností. Velikostně odpovídají předloze a tvarem taktéž.

Kresba

Mužská postava byla dívkou nakreslena doprostřed papíru. Je nakreslena dvojdimenzionálně kromě nohou, které jsou nakresleny jednodimenzionálně. Rozčleněna je na hlavu, krk, trup a končetiny. Rovněž prsty na ruce jsou vyobrazeny jako čáry, jejich počet je však uveden správně. Ruce i nohy jsou připojeny k trupu.

Dívka nakreslila postavě pouze triko s dlouhým rukávem a boty a celou ji vybarvila krátkými trhanými pohyby. Zaměřila se také na zakreslení očí, nosu, pusy a vlasů. Postava se usmívá. Vedení čáry bylo jisté a plynulé.

Při příchodu do místnosti se dívka styděla, byla nervózní, později se však rozmluvila a úkoly plnila podle pokynů. Těm pozorně naslouchala. U grafomotorických prvků a kresby mužské postavy se plně uvolnila a sama od sebe začala komunikovat, pokládat otázky, navazovat sociální kontakt. Při kreslení se často smála tomu, co vytvořila. Na základě našeho pozorování dívky ji hodnotíme jako zvědavou, společenskou, veselou a i přes počáteční strohost ve vyjadřování (což připisujeme nervozitě ze setkání s cizím člověkem) jako komunikativní.

Dítě č. 4

Řečové dovednosti

V komunikaci dívka neměla problémy. Na otázky odpovídala bez potíží, často promýšlela, co odpoví. Dokázala popsat, co vidí na obrázku (včetně barev) a k čemu tam dochází. Následně dívka uvedla, že danou pohádku nezná, proto si mohla vybrat jinou a krátce o ní vyprávět. Rovněž tato dívka užívá v mluvě gramaticky správné tvary i ve složitějších souvětích a její slovní zásoba byla přiměřená věku. Výslovnost hlásek byla v pořádku, zároveň nedocházelo k jejich záměně.

Prostorová orientace

Problémy vykazovala při pravo-levé orientaci, při níž se však dokázala správně opravit. Další obtíže vykazovala také během manipulace se čtyřlístky, které měla položit před misku a za misku pro prokázání chápání těchto pojmů. Konečné rozhodnutí bylo správné. Určení umístění (první, poslední, předposlední, druhý, uprostřed, hned před a hned za) zvládla bezchybně a stejně tak pochopení pojmů nahoru a dolů.

Matematické dovednosti

Dívka prokázala dobrou úroveň matematických dovedností. Všechny geometrické útvary, jež byly předloženy, rozeznala téměř okamžitě. Po vybrání všech kruhů je nahlas počítala a bez jakýchkoliv potíží napočítala do 6. Bez zaváhání rozřídila velké a malé čtverce a stejně tak trojúhelníky. Během třídění podle tří kritérií potřebovala delší dobu na rozmyšlení, přesto vše určila správně napoprvé. Sledována byla i v průběhu porovnávání, zda má méně, více, nebo stejně malých či velkých kruhů (i dalších útvarů). Rovněž toto zvládla sama.

Grafomotorika

Dívka se jevila jako pravačka, neboť při kresbě užívala pouze pravou ruku. Při plnění úkolů příliš tlačila na tužku a také její úchop byl chybný. Tužka byla podepřena na prsteníčku a přidržována palcem a prostředníčkem, přičemž ukazováček byl zvednutý a nedotýkal se jí. Dívka seděla na celé ploše židle, při vypracovávání úkolů se mírně hrbila a nohy krčila pod židli.

Tvorba horních smyček se dívce příliš nedařila. Nevěděla, jak vytvořit smyčku ani jak navazovat. První dva pokusy o jejich vytvoření byly nepovedené. Nedokázala zpočátku překřížit šikmé čáry. Po nich přerušila vedení čáry a projevovala lítost nad nezdarem. Následně se však uklidnila a při dalším pokusu se jí horní smyčka podařila. Poté pokračovala dále v jejich tvorbě. Vytvořené horní smyčky jsou podstatně menší než předloha a tvarově se jí také příliš nepodobají. Nejzdařilejší jsou poslední dvě.

Vytvořit ostré obraty dívka zvládla. Kromě prvního zubu, jenž je mírně zakulacen, jsou všechny ostatní špičaté. Vedení čáry je plynulé, některé linie však nejsou rovné, nýbrž mírně zahnuté. Vytvořené zuby mají různou velikost. Změnit směr vedené čáry však dívka dokázala.

Vlny zpočátku tvořila podle předlohy, tvar i velikost odpovídala, postupně je ale začala zvětšovat a ke konci již přešla od tvorby vln k ostrým obratům. Tlak na tužku byl vysoký.

Kresba

Mužská postava nakreslena dívkou je zasazena doprostřed dolní části papíru. Odpovídá jejímu věku. Znázorněna je hlava, trup a končetiny. Krk není vyčleněn, je však označen v horní části trupu čarou. Končetiny jsou připojeny k trupu a znázorněny jednodimenzionálně. Ruce ještě nevycházejí z výšky ramen. Proporčně postava neodpovídá realitě. Trup je prodloužený a končetiny krátké. Na ruku znázornila dívka správný počet prstů ve dvojdimenzionálním provedení.

Postavě bylo nakresleno triko a boty. Na hlavě jsou nakresleny vlasy, obličej pak tvoří oči, nos a pusa. Celá postava je vybarvena. Linie byly vedeny jistě.

Dívka byla po dobu testování klidná a tichá, příliš se neprojevovала. Pozorně poslouchala pokyny a nad provedením jednotlivých úkolů přemýšlela. Takto působila po celou dobu našeho pozorování.

Dítě č. 5

Řečové dovednosti

Po usazení na židli dostala dívka pokyn, aby se představila. Na to reagovala téměř okamžitě a své jméno uvedla bez problémů. Popis obrázku, konkrétně co vidí a co se na něm děje, také zvládla, avšak s pomocí. Při tom mluvila v jednoduchých větách. Barvy pojmenovala pouze některé (konkrétně červenou, zelenou a modrou). Při vyprávění pohádky, kterou znala z mateřské školy, se rozmluvila. Mluvila samostatně, neostýchala se na cokoli zeptat. Snažila se tvořit složitější souvětí, což se jí mnohdy dařilo s přeroknutím. S naší pomocí se však dokázala ve většině případů opravit tak, aby vytvořila větu i s gramatickou správností. Výslovnost byla v pořádku, všechny hlásky byly vyslovovány správně a nedocházelo k jejich záměně. Slovní zásoba byla přiměřená jejímu věku.

Prostorová orientace

Orientace v prostoru dívce dělala potíže. Docházelo k záměnám pojmů nad, pod, první, poslední, hned před a hned za, druhý a předposlední. Správně dokázala dívka určit pouze, kdo stojí uprostřed. Problémy jí dělala také pravo-levá orientace, kdy docházelo k jejich špatnému určení. Stanovení směru nahoru a dolů zvládla okamžitě. Pokládání čtyřlístků před misku a za ni zvládla rovněž bez chyby.

Matematické dovednosti

V úkolech zkoumajících matematické dovednosti dívka rovněž chybovala. Rozeznat a pojmenovat dokázala jen některé geometrické útvary a to kruh a trojúhelník. Po vybrání všech kruhů z hromádky je všechny nahlas spočítala. K číslu 6 došla bez chyby. Třídění geometrických útvarů na velké a malé bylo bezchybné. Rozlišení pojmů méně, více a stejně jí ale taktéž nešlo, proto na jejich základě špatně porovnávala. Třídění podle tří kritérií zvládala pouze s dopomocí.

Grafomotorika

Při kreslení dívka preferovala pravou ruku. Na tužku vyvíjela vysoký tlak. Rovněž došlo k jejímu špatnému úchopu. Tužka byla opřená o prsteníček a přidržována byla palcem, ukazováčkem i prostředníčkem. Při tvorbě bylo patrné křečovité držení a prohýbání prstů. Úkoly plnila shrbená, místy se opírala o ruku. Nohy měla skrčené pod židli.

Tvorba horních smyček se nezdařila. Všechny pokusy o jejich nakreslení byly špatné. Dívka vedla linii směrem nahoru, následně vytvořila oblouk a vracela se na počátek první vedené čáry. Následně změnou směru navázala na další. Po třetím pokusu se zastavila, zvedla ruku a přemýšlela, jak to zvládnout. Poté se pokusila o další, avšak nedokázala pokračovat, kde skončila. Vytvořila neuzavřenou „bublinu“. Nedokázala tedy zkřížit šikmé čáry. Linie byla vedena plynule, pouze na místě, kde zvedla ruku, byla přerušena.

Kresbu ostrých obrátů dívka zvládla s menšími potížemi. Všechny zuby (až na jeden) mají ostrou špičku. Čára byla vedena jistě. Na některých místech není dovedena až do konce a v některých místech je narušena plynulost z důvodu zvednutí ruky a přerušení čáry. Mezi zubem, u něhož dívka přerušila vedení čáry, a následujícím zubem tak vznikla mezera. Velikost i šířka vytvořených zubů se liší, zároveň jsou užší a delší než předloha.

Při vytváření vln měla dívka také menší potíže. Místo oblouků vytvářela špičky, proto měly vlny zpočátku podobu ostrých obrátů. Poté se jejich tvorba zlepšila a vznikly vlny tvarem i velikostí odpovídající předloze. Čára byla nejprve přerušovaná, ke konci již vedena plynule a jistě.

Kresba

Dívka nakreslila mužskou postavu do dolní části papíru doleva. Kresba odpovídá věku dívky, je propracovaná, proporčně rovněž odpovídá realitě. Postava je nakreslena dvojdimenzionálně. Dívka zobrazila hlavu, ta je oddělena krkem od trupu a k němu jsou připojeny končetiny. Paže vychází z výšky ramen. Na ruku je zobrazen nesprávný počet prstů. Na levé ruce 4 prsty, na pravé 3.

Zakresleny jsou rovněž detaily v podobě vlasů na hlavě, očí a úst v obličeji. Postava je oděna v triku s dlouhým rukávem, kalhotách a v botách. Celá je vybarvena krátkými trhanými pohyby ruky.

Při příchodu do místnosti byla dívka nervózní. Postupně nabývala na důvěře a sebevědomí. Během plnění úkolů se rozmluvila, pokládala otázky ohledně toho, co ji zajímalo. I přes jisté nezdary v některých oblastech byla stále usměvavá a snaživá. Vždy čekala na pokyny, pozorně poslouchala a pracovala. Veškerým otázkám i zadáním bez problémů rozuměla.

Dítě č. 6

Řečové dovednosti

Chlapec byl vyzván k tomu, aby se představil. Chvilí mlčel a poté vyslovil své jméno. Popis děje a věcí na obrázku zvládal pouze s pomocí. Zpočátku odpovídal jednoslovně, následně mluvil v jednoduchých větách. S odpověďmi často dlouho váhal, případně nereagoval vůbec. To ale přisuzujeme jeho plachosti a nedůvěře k cizímu člověku, nikoliv jazykové bariéře, neboť na otázky odpovídal správně. K vyprávění pohádky použil pouze 4 jednoduché věty. Při tom jsme u chlapce zpozorovali špatné skloňování ohebných slovních druhů i vynechávání sloves ve větách. Výslovnost všech hlásek byla v pořádku, nedocházelo ani k jejich záměně. Slovní zásoba chlapce byla na nižší úrovni.

Prostorová orientace

Orientace v prostoru je u chlapce na dobré úrovni. Určení umístění první, poslední, uprostřed, hned před, hned za, druhý a předposlední zvládl bez potíží. Rovněž pojůmů nahoře, dole, vpravo, vlevo rozuměl a stejně tak pojůmů před a za, což prokázal při manipulaci se čtyřlístky a geometrickými útvary, kdy chyboval pouze jednou, avšak dokázal se opravit.

Matematické dovednosti

Veškeré geometrické útvary, jež se nacházely v hromádce, dokázal chlapec rozeznat bez jakékoliv pomoci. Taktéž vybrat všechny kruhy a nahlas je spočítat proběhlo bezchybně, došel tedy k číslu 6. Během třídění útvarů na velké a malé jsme nepozorovali problémy. Ty se projevíly až u třídění podle tří kritérií, kdy chybně pojmenovával barvy. S menší dopomocí to však zvládl. Při porovnávání menšího, většího či stejného počtu konkrétních geometrických útvarů proběhlo v pořádku, občas byla zapotřebí dopomoc, neboť si chlapec nebyl jistý a dlouho mlčel.

Grafomotorika

Chlapec při plnění úkolů preferoval pravou ruku, v níž držel tužku ve správném, špetkovém úchopu. Tlak na tužku byl vysoký. Chlapec seděl s rovnými zády, nohy však nebyly u sebe, nýbrž jedna noha byla položena rovně (ohnuta v pravém úhlu v koleni), zatímco druhá přesahovala boční okraj židle a zůstala viset ve vzduchu (chodidlo nedosáhlo na zem).

Tvorba horních smyček se nezdařila. Chlapec nedokázal vést linii požadovaným směrem, zkřížit šikmé čáry a tím vytvořit horní smyčku. I přes projevenou snahu vytvářel pouze vlny. Zpočátku je čára vedena nejistě, chlapec byl plně soustředěn na správnost provedení, proto je patrná mírná kostrbatost. Během jejich tvorby jednou zvedl ruku a přerušil vedení čáry, poté se rozhodl pokračovat.

Ostré obraty vytvořil bez problémů. Linie byly vedeny jistě a plynule, přičemž dokázal změnit jejich směr. Zuby jsou špičaté a velikostně podobné. Oproti předloze jsou však mírně menší.

Kresbu vln podle předlohy zvládl s menšími obtížemi. Linie nebyly dotaženy na zobrazený řádek, jsou kostrbaté. Vedeny však byly bez přerušení. U některých vln jsou patrné spíše špičky místo oblouku. Velikostně jsou stejné jako předloha a zároveň jsou užší.

Kresba

Nakreslená mužská postava odpovídá věku chlapce. Jedná se o dvojdimenzionální kresbu. Postava je tvořena hlavou připojenou k trupu a z něj vycházejícími končetinami. Jedna z rukou vychází z místa, kde by se měl nacházet krk, druhá je zasazena níže. Na ruku jsou nakresleny prsty, přičemž jejich správný počet je uveden pouze na jedné. Nohy jsou, vzhledem k ostatním částem těla, krátké. Krátkými trhanými pohyby byla celá postava vybarvena.

Chlapec postavě nakreslil triko s dlouhým rukávem, kalhoty a boty. Na hlavě jsou nakresleny vlasy a v obličejové části oči a ústa.

Po celou dobu pozorování se chlapec jevil jako plachý a málomluvný. Na některé otázky nereagoval, někdy reagoval jednoslovnými odpověďmi, avšak v průběhu testování se trochu uvolnil a začal mluvit v jednoduchých větách. Při zadávání pokynů byl soustředěný. Veškeré úkoly plnil svědomitě bez jakýchkoliv emočních projevů.

Dítě č. 7

Řečové dovednosti

Dívka se po usazení dokázala představit. Dále popisovala věci a děje z obrázku, avšak pouze s pomocí. Všechny barvy pojmenovala bez problémů. Poté začala dívka sebou ošívát, rozhlížela se kolem a příliš nevěnovala pozornost dalším pokynům. Na úkol vyprávět část pohádky opakovaně nereagovala. Namísto toho začala pokládat otázky a povídat o tom, co ji

baví a co by chtěla dělat. Pro zjištění potřebných informací jsme dívku nechali vyprávět o jejích zálibách. Dívka mluvila převážně v jednoduchých větách s gramatickou správností, při tom jí bylo hůře rozumět. Docházelo ke špatné výslovnosti hlásky ř a k záměně hlásek č a š (kočička – košiška). Mnohdy jsme, z důvodu zhoršené artikulace, nerozuměli některým použitým slovům ani po jejich zopakování. Slovní zásoba dívky byla přiměřená jejímu věku.

Prostorová orientace

U dívky jsme upozorovali menší obtíže při orientaci v prostoru. Správně určila umístění první, poslední, druhý, předposlední, uprostřed, pouze pojmy „hned před“ a „hned za“ se jí pletly. Rovněž chápala pojmy nahoru a dolů. Potíže jí dělala pravo-levá orientace. Kdy otáčela hlavu na špatnou stranu. Položit čtyřlístky před misku a za ni zvládla bez obtíží.

Matematické dovednosti

V průběhu vypracovávání úkolů se dívka příliš nesoustředila, vstávala ze židle a často je odmítala plnit. Bylo nutné přikročit k další motivaci. Dívce se pletly geometrické útvary. Rozpoznala pouze kruh, ostatní útvary (čtverec, obdélník a trojúhelník) se jí pletly. Kdykoliv měla zvednout čtverec, zdvihla buď trojúhelník, nebo obdélník. Často si nebyla jistá, proto mnohdy docházelo k tipování. S výběrem kruhů neměla problém, následně napočítala do 6 svépomocí. Při třídění zadaných geometrických útvarů podle kritéria velký – malý viditelně tipovala, chybovala i s dopomocí. Podle tří kritérií nedokázala třídít ani s naší pomocí. Rovněž porovnání, zda má méně, více či stejně předem určených útvarů, jí dělalo velké potíže. K tomu potřebovala taktéž dopomoc, při tom si však byla již jistější.

Grafomotorika

Po vysvětlení následujících úkolů dívka začala opět protestovat, odmítala pracovat, vstávala se židle a několikrát zamířila k východu. Po opětovné motivaci se vrátila, sedla si a pracovala. Veškerou činnost však plnila ledabyle a rychle.

Při tvorbě preferovala pravou ruku, v níž držela tužku v nesprávném úchopu. Ta byla držena střídavě v sevřené pěsti a mezi palcem, ukazováčkem a prostředníčkem, kdy podklad tvořil prsteníček. Byl vyvíjen vysoký tlak na tužku. Při sezení se hrbila, nohy krčila pod židli, poté přešla do kleku na židli, kdy nohy složila pod sebe.

Tvorba horních smyček se nezdařila. Dívka byla zbrklá, nesnažila se, tvořila v rychlosti, aby mohla co nejdříve odejít. Při kreslení nenavázala na předlohu, začala v horní

části poslední smyčky předlohy, linie byla nepřerušovaná. Nedokázala vést čáru požadovaným směrem.

Během kresby ostrých obrátů dívka přestala plnit pokyny, neseděla na židli, nýbrž stála a nesplnila zadaný úkol. Nenekreslila žádný ostrý obrat, pouze čmárala po předloze. Z tohoto důvodu nebylo možné hodnotit schopnost změnit směr vedené čáry a vytvořit tak ostrý obrat.

Rovněž u tvorby vln nedokázala vést čáru požadovaným směrem. Navázala na předlohu a kreslila různé zákruty a smyčky. Linie byla přerušovaná, dívka zvedala ruku, zastavovala se.

Kresba

Po předchozích úkolech se dívka zklidnila, opět si sedla na židli. Jejím úkolem bylo nakreslit mužskou postavu. Ta však neodpovídá věku dívky. Nakreslena byla hlava, k níž jsou připojeny nohy. Jedná se tedy o hlavonožce. Na hlavě byly nakresleny vlasy a obličej je tvořen očima. Vedle hlavy byly nakresleny ruce v podobě kruhů, nejsou však k ní připojeny. Kresebně se dívka nachází na úrovni 3 až 4letého dítěte.

Po příchodu do místnosti dívka neprojevovala pocity nejistoty a strachu. Byla veselá, živá a zpočátku i zvědavá, co se bude dít. Postupně však její pozornost upadala, nevydržela sedět na místě, odcházela od místa plnění úkolů. Musela být neustále motivována. Úkoly zaměřující se na grafomotoriku záměrně vypracovávala nedbale, rychle a s nezájmem. Často projevovala zájem odejít ven a hrát si.

Dítě č. 8

Řečové dovednosti

Dívka reagovala na dotaz a dokázala se představit. Popsala obrázek, včetně situací, které se na něm odehrávají, pouze s naší pomocí (pokládání otázek). Barvy, jež byly na obrázku, pojmenovala bez chyby. Na dotaz, zda dokáže vyprávět kousek dané pohádky, reagovala negativně. Mohla si tedy vybrat jinou pohádku a krátce o ní povídat. V tuto chvíli bylo zapotřebí dívku motivovat, neboť se u ní projevil nezájem o splnění úkolu. Dívka mluvila v jednoduchých větách s gramatickou správností, výslovnost však byla zhoršená. Nemluvila samostatně, nýbrž jí musely být kladeny dotazy. Nedokázala vyslovit hlásku ř a r,

špatně artikulovala, z toho důvodu jí bylo hůř rozumět. Slovní zásoba byla přiměřená jejímu věku.

Prostorová orientace

U dívky jsme pozorovali potíže při orientaci v prostoru. Během určování umístění chápala pouze pojmy první, poslední a uprostřed. Ostatní (druhý, předposlední, hned před a hned za) si pletla. Nedokázala bezchybně stanovit, kdo stojí druhý, místo toho označila postavu, jež byla předposlední atp. Správně zvládla splnit pokyny pro zjištění porozumění pojmům nahoru, dolů. Pravou a levou stranu si již zaměňovala. Problémy se vyskytovaly také při manipulaci se čtyřlístky, kdy neprokázala znalost pojmů před a za (docházelo k jejich záměně).

Matematické dovednosti

V průběhu zkoumání začala dívka vykazovat nezáměr a nechut' k pokračování. Po rozpoznání dvou ze čtyř geometrických útvarů (kruh a trojúhelník) přestala dávat pozor, otáčela se a neposlouchala pokyny. Následovala tedy další motivace k vypracování úkolů. Následující dva útvary nebyla schopná rozeznat ani s pomocí. Dále vybrala všechny kruhy z hromádky a počítala je. U čísla 4 se zastavila, proto jsme ji navedli. Poté pokračovala sama až do čísla 6. Roztřídit zadané geometrické útvary podle kritéria velký – malý dokázala s pomocí. S naší pomocí zvládla třídít útvary i podle tří kritérií (s pojmenováním útvarů měla problémy). Porovnání počtu geometrických útvarů (podle kritérií méně, více či stejně) jí nedělalo potíže.

Grafomotorika

Rovněž do plnění grafomotorických cviků se dívce nechtělo. I přes nezáměr a projevenou touhu odejít se po následné motivaci rozhodla pokračovat. To však mělo vliv na její snahu a píli.

Při tvorbě preferovala dívka pravou ruku. Při držení tužky vytvořila dívka špetkový úchop, avšak psací nástroj uchočila téměř u špičky. Seděla na židli s nohama složenými pod sebou, jednalo se tedy o klek na židli.

Kresba horních smyček se dívce podařila s mnoha obtížemi. Nenavázala na předlohu. Dokáže vést čáru požadovaným směrem, tvoří však v rychlosti. Při tom zvedá ruku a přerušuje vedení čáry. Nedokázala udržet rozestup horních smyček ani jejich velikost. Tvar některých rovněž neodpovídá předloze.

Vytvořené ostré obraty neodpovídají věku dívky. Jednotlivé zuby na sebe nenavazují, jsou mezi nimi mezery. Až na pár výjimek jsou špičky zubů zakulacené.

Vlny taktéž neodpovídají předloze. U prvních dvou je patrná snaha o nápodobu, další však byly vedeny ve viditelném sklonu, přičemž došlo ke změně tvaru. Nebyla dodržena velikost vln ani jejich rozestup. Při jejich tvorbě vznikly v kresbě dolní smyčky. Dívka nedokázala dodržet požadovaný směr vedené čáry, ta byla vedena nejistě a přerušovaně.

Kresba

Mužskou postavu nakreslila dívka doprostřed papíru. Jedná se o hlavonožce. Skládá se tedy z hlavy a k ní připojených nohou. K nohám dívka připojila také ruce. Na hlavě jsou patrné vlasy a obličej tvoří oči a ústa. Kresba neodpovídá věku dívky.

Zpočátku našeho zkoumání dávala dívka pozor a plnila úkoly podle pokynů. V průběhu ji to přestalo bavit, projevovala nechuť k úkolům. Z toho důvodu jsme museli několikrát přistoupit k opětovné motivaci. Zůstala však sedět a dokončila úkoly. Snaha o jejich rychlé dokončení se však promítla do jejich výkonů.

4.7 Dílčí závěry

Jednotlivé výkony respondentů byly vyhodnocovány podle níže uvedených kritérií. Následně došlo k jejich porovnání.

Dítě č. 1

Věk: 6 let 4 měsíce

Národnost: česká

Pohlaví: žena

ZKOUMANÉ OBLASTI A JEJICH HODNOCENÍ

1. Řečové dovednosti

- a) Popis obrázku: zvládá – zvládá s pomocí – nezvládá
- b) Výslovnost: dobrá – špatná (vady řeči)
- c) Slovní zásoba: rozsáhlá – průměrná – malá

- d) Tvorba souvětí: zvládá – zvládá s pomocí – nezvládá
 e) Gramatická správnost: zvládá – zvládá s pomocí – nezvládá
 f) Komunikace: mluví samostatně – mluví s pomocí – nekomunikuje

Poznámka: Dívka zvládala komunikaci bez problémů, reakce na dotazy byla pozitivní. Při mluvení užívala souvětí s gramatickou správností a bohatou slovní zásobu. V oblasti řečových dovedností se nevyskytly žádné potíže.

2. Prostorová orientace

- a) Určení umístění: zvládá – zvládá s obtížemi – nezvládá
(první, poslední, hned před, hned za, před, za, předposlední, druhý, uprostřed)
 b) Nahoru, dolů: zvládá – zvládá s obtížemi – nezvládá
 c) Vpravo, vlevo: zvládá – zvládá s obtížemi – nezvládá

Poznámka: V oblasti prostorové orientace se u dívky rovněž nevyskytly problémy. Bez obtíží určila umístění první, poslední, hned před, hned za, předposlední, druhý a uprostřed. Pouze v případě pojmů „před a za“ došlo k pochybení, to však bylo dívkou okamžitě napraveno. Proto jsme se stále přikláněli k lepšímu hodnocení. Pojmy vpravo, vlevo, nahoru, dolů chápe taktéž bez potíží.

3. Matematické dovednosti

- a) Znalost geometrických útvarů: zná tvary – zná některé tvary – nezná tvary
 b) Znalost číselné řady 1 – 6: zvládá – zvládá s pomocí – nezvládá
 c) Porovnání: zvládá – zvládá s pomocí – nezvládá
(méně, více, stejně)
 d) Třídění: zvládá – zvládá s pomocí – nezvládá
(malý, velký)
 e) Třídění podle tří kritérií: zvládá – zvládá s pomocí – nezvládá

Poznámka: Veškeré úkoly, jež byly dívce stanoveny, zvládla velmi dobře. Rozpoznala i pojmenovala všechny geometrické útvary, prokázala znalost číselné řady do 6, v pořádku rovněž porovnávala a třídila. Pouze při třídění podle tří kritérií (barva, tvar, velikost) vyžadovala menší dopomoc.

4. Grafomotorika

- a) Horní smyčky: zvládá – zvládá s obtížemi – nezvládá
- b) Ostré obraty: zvládá – zvládá s obtížemi – nezvládá
- c) Vlny: zvládá – zvládá s obtížemi – nezvládá
- d) Preference ruky: pravá – střídá ruce – levá
- e) Úchop tužky: správný – nesprávný
- f) Tlak na tužku: vysoký – přiměřený – nízký
- g) Sezení: správné – nesprávné

Poznámka: Při tvorbě dokázala dívka vést linii požadovaným směrem, křížit šikmé čáry nebo zastavit ruku a změnit směr vedené čáry a tím vytvořit ostrý obrat. Zároveň však docházelo ke špatnému úchopu tužky, kdy podklad pro ni byl tvořen prsteníčkem a vyvíjení vysokého tlaku na ni. Při tom měla rovná záda a nohy položeny na zemi.

5. Kresba

- a) Kresba mužské postavy: přiměřená věku – přiměřená věku s odchylkami - nepřiměřená věku

Poznámky: Kresba dívky odpovídala jejímu věku. Postava byla nakreslena dvojdimenzionálně a propracovaně. Byla tvořena hlavou, krkem, trupem a končetinami. Zobrazila rovněž detaily.

Na vstup do elementární třídy je dívka, podle našeho mínění, plně připravena. To se projevilo ve všech zkoumaných oblastech. Pouze v oblasti matematických dovedností se objevily nepatrné obtíže. Rovněž se nám takto jevila i po stránce emoční a sociální.

Dítě č. 2

Věk: 6 let

Národnost: česká

Pohlaví: žena

ZKOUMANÉ OBLASTI A JEJICH HODNOCENÍ

1. Řečové dovednosti

- a) Popis obrázku: zvládá – zvládá s pomocí – nezvládá
- b) Výslovnost: dobrá – špatná (vady řeči)
- c) Slovní zásoba: rozsáhlá – průměrná – malá
- d) Tvorba souvětí: zvládá – zvládá s pomocí – nezvládá
- e) Gramatická správnost: zvládá – zvládá s pomocí – nezvládá
- f) Komunikace: mluví samostatně – mluví s pomocí – nekomunikuje

Poznámka: Dívka mluvila převážně samostatně, pouze dvakrát potřebovala navést otázkami. Z toho důvodu jsme se stále přikláněli k lepšímu hodnocení. Používala složitá souvětí s gramatickou správností a bohatou slovní zásobou. Během komunikace byla zpozorována špatná výslovnost hlásky ř, z toho důvodu doporučujeme logopedickou péči.

2. Prostorová orientace

- a) Určení umístění: zvládá – zvládá s obtížemi – nezvládá
(*první, poslední, hned před, hned za, před, za, předposlední, druhý, uprostřed*)
- b) Nahoru, dolů: zvládá – zvládá s obtížemi – nezvládá
- c) Vpravo, vlevo: zvládá – zvládá s obtížemi – nezvládá

Poznámka: V oblasti prostorové orientace se u dívky vyskytly menší potíže. Při určení umístění se jí pletly pojmy před a za, nedokázala je určit správně. S ostatními pojmy neměla problém. U pojmů nahoru, dolů se spletla, vzápětí se však opravila. To připisujeme nervozitě, kterou vykazovala. Pojmy vpravo, vlevo dokázala odlišit s pomocí.

3. Matematické dovednosti

- a) Znalost geometrických útvarů: zná tvary – zná některé tvary – nezná tvary
- b) Znalost číselné řady 1 – 6: zvládá – zvládá s pomocí – nezvládá
- c) Porovnání: zvládá – zvládá s pomocí – nezvládá
(*méně, více, stejně*)
- d) Třídění: zvládá – zvládá s pomocí – nezvládá
(*malý, velký*)
- e) Třídění podle tří kritérií: zvládá – zvládá s pomocí – nezvládá

Poznámka: Při rozpoznání a pojmenovávání geometrických útvarů nezvládla dívka určit trojúhelník. Napočítat do 6 a porovnat útvary podle počtu zvládla svépomocí. Rovněž třídění na malé a velké jí nedělalo žádné problémy, avšak při třídění podle tří kritérií vyžadovala dopomoc.

4. Grafomotorika

- | | |
|---------------------|--|
| a) Horní smyčky: | zvládá – zvládá s obtížemi – <u>nezvládá</u> |
| b) Ostré obraty: | zvládá – <u>zvládá s obtížemi</u> – nezvládá |
| c) Vlny: | <u>zvládá</u> – zvládá s obtížemi – nezvládá |
| d) Preference ruky: | <u>pravá</u> – střídá ruce – levá |
| e) Úchop tužky: | <u>správný</u> – nesprávný |
| f) Tlak na tužku: | vysoký – <u>přiměřený</u> – nízký |
| g) Sezení: | <u>správné</u> – nesprávné |

Poznámka: Při tvorbě držela dívka tužku ve špetkovém úchopu a vyvíjela přiměřený tlak na tužku. Při vedení linie nedokázala křížit šikmé čary, během tvoření ostrých obrátů zvedala ruku, přerušovala plynulost vedených čar. Vlny dokázala vytvořit bez problémů, byť s menšími odchylkami.

5. Kresba

- a) Kresba mužské postavy: přiměřená věku – přiměřená věku s odchylkami - nepřiměřená věku

Poznámky: Postava, jež byla nakreslena dívkou, odpovídá jejímu věku. Jedná se o dvojdímní kresbu, na níž byly zobrazeny rovněž detaily.

Podle zjištěných údajů je dívka připravena na vstup do elementární třídy, doporučujeme však vhodnou intervenci v oblastech s výskytem obtíží pro bezproblémové plnění školních požadavků. Objevují se u ní menší potíže v matematických dovednostech. Nejhorší výsledky vykazovala v oblasti prostorové orientace a grafomotoriky, nejsou však na takové úrovni, že by jí znemožnily plnit školní nároky. Nejlépe si pak vedla v kresbě a řečových dovednostech. V emoční a sociální oblasti se nevyskytovaly žádné vážné potíže.

Dítě č. 3

Věk: 6 let 4 měsíce

Národnost: česká

Pohlaví: žena

ZKOUMANÉ OBLASTI A JEJICH HODNOCENÍ

1. Řečové dovednosti

- a) Popis obrázku: zvládá – zvládá s pomocí – nezvládá
b) Výslovnost: dobrá – špatná (vady řeči)
c) Slovní zásoba: rozsáhlá – průměrná – malá
d) Tvorba souvětí: zvládá – zvládá s pomocí – nezvládá
e) Gramatická správnost: zvládá – zvládá s pomocí – nezvládá
f) Komunikace: mluví samostatně – mluví s pomocí – nekomunikuje

Poznámka: Dívka při zkoumání řečových dovedností komunikovala převážně s pomocí a to z důvodu nervozity a stydlivosti. Nutno podotknout, že v průběhu plnění grafomotorických cviků a kresby začala komunikovat sama od sebe, navazovala sociální kontakt. Ostatní zkoumané aspekty v oblasti řečových dovedností byly na dobré úrovni.

2. Prostorová orientace

- a) Určení umístění: zvládá – zvládá s obtížemi – nezvládá
(*první, poslední, hned před, hned za, před, za, předposlední, druhý, uprostřed*)
b) Nahoru, dolů: zvládá – zvládá s obtížemi – nezvládá
c) Vpravo, vlevo: zvládá – zvládá s obtížemi – nezvládá

Poznámka: Směrové pojmy chápala dívka bez problémů. S obtížemi pak zvládala určit umístění, kdy se jí pletly pojmy před a za při pokládání čtyřlístků.

3. Matematické dovednosti

- a) Znalost geometrických útvarů: zná tvary – zná některé tvary – nezná tvary
b) Znalost číselné řady 1 – 6: zvládá – zvládá s pomocí – nezvládá
c) Porovnání: zvládá – zvládá s pomocí – nezvládá

(méně, více, stejně)

d) Třídění: zvládá – zvládá s pomocí – nezvládá

(malý, velký)

e) Třídění podle tří kritérií: zvládá – zvládá s pomocí – nezvládá

Poznámka: Veškeré úkoly v oblasti matematických dovedností dívka splnila bez problémů. Prokázala znalost základních geometrických útvarů, číselné řady do 6, pojmů malý, velký a také schopnost jejich porovnání podle určených kritérií.

4. Grafomotorika

a) Horní smyčky: zvládá – zvládá s obtížemi – nezvládá

b) Ostré obraty: zvládá – zvládá s obtížemi – nezvládá

c) Vlny: zvládá – zvládá s obtížemi – nezvládá

d) Preference ruky: pravá – střídá ruce – levá

e) Úchop tužky: správný – nesprávný

f) Tlak na tužku: vysoký – přiměřený – nízký

g) Sezení: správné – nesprávné

Poznámka: V oblasti grafomotoriky prokázala dívka dovednosti na velmi dobré úrovni. Zvládla křížit šikmé čáry, vytvořit ostré obraty i vlny. Vedení čar bylo plynulé a jisté. Při tvorbě vyvíjela přiměřený tlak na tužku a tu držela ve špetkovém úchopu. Pouze sezení bylo nesprávné, kdy se dívka příliš nahýbala nad stůl a nohy krčila pod židli.

5. Kresba

a) Kresba mužské postavy: přiměřená věku – přiměřená věku s odchylkami - nepřiměřená věku

Poznámky: Kresba dívky odpovídá jejímu věku. Postava je nakreslena dvojdimenzionálně, pouze nohy jednodimenzionálně. V tomto období je tento jev stále normální. Postava je členěna na hlavu, krk, trup a končetiny. Zakresleny jsou také detaily.

Nejlepší výsledky vykazovala dívka v oblasti matematických dovedností a kresby. Menší obtíže se u dívky projevily při orientaci v prostoru. Jedná se však pouze o drobnost. Nejhorších výsledků dosáhla dívka během zkoumání řečových dovedností, kdy

probíhala komunikace s naší pomocí. Avšak později v průběhu výzkumu začala být dívka jistější a následně navazovala sociální kontakt, komunikovala samostatně, smála se. Její výkon v tomto případě byl ovlivněn počáteční nejistotou, která později vymizela. Na základě našich zjištěných údajů jsme schopni konstatovat, že dívka je plně připravena na vstup do elementární třídy.

Dítě č. 4

Věk: 5 let 7 měsíců

Národnost: česká

Pohlaví: žena

ZKOUMANÉ OBLASTI A JEJICH HODNOCENÍ

1. Řečové dovednosti

- a) Popis obrázku: zvládá – zvládá s pomocí – nezvládá
- b) Výslovnost: dobrá – špatná (vady řeči)
- c) Slovní zásoba: rozsáhlá – průměrná – malá
- d) Tvorba souvětí: zvládá – zvládá s pomocí – nezvládá
- e) Gramatická správnost: zvládá – zvládá s pomocí – nezvládá
- f) Komunikace: mluví samostatně – mluví s pomocí – nekomunikuje

Poznámka: V komunikaci dívka neměla problémy, komunikovala po celou dobu samostatně. Zvládala tvořit složitá souvětí s gramatickou správností. Všechny hlásky vyslovovala správně. Její slovní zásoba byla průměrná.

2. Prostorová orientace

- a) Určení umístění: zvládá – zvládá s obtížemi – nezvládá
(*první, poslední, hned před, hned za, před, za, předposlední, druhý, uprostřed*)
- b) Nahoru, dolů: zvládá – zvládá s obtížemi – nezvládá
- c) Vpravo, vlevo: zvládá – zvládá s obtížemi – nezvládá

Poznámka: Dívka správně dokázala určit směr nahoru, dolů a chápala pojmy k určení umístění, kromě před a za při pokládání čtyřlístků. Při určování směru se jí pojmy vpravo, vlevo občas pletly, avšak dokázala se poté opravit.

3. Matematické dovednosti

- a) Znalost geometrických útvarů: zná tvary – zná některé tvary – nezná tvary
b) Znalost číselné řady 1 – 6: zvládá – zvládá s pomocí – nezvládá
c) Porovnání: zvládá – zvládá s pomocí – nezvládá
(méně, více, stejně)
d) Třídění: zvládá – zvládá s pomocí – nezvládá
(malý, velký)
e) Třídění podle tří kritérií: zvládá – zvládá s pomocí – nezvládá

Poznámka: V matematických dovednostech se u dívky neprojevily žádné potíže. Rozpoznala i pojmenovala veškeré předkládané geometrické útvary, napočítala do 6. Rovněž při porovnávání a třídění zvládla vše bez pomoci.

4. Grafomotorika

- a) Horní smyčky: zvládá – zvládá s obtížemi – nezvládá
b) Ostré obraty: zvládá – zvládá s obtížemi – nezvládá
c) Vlny: zvládá – zvládá s obtížemi – nezvládá
d) Preference ruky: pravá – střídá ruce – levá
e) Úchop tužky: správný – nesprávný
f) Tlak na tužku: vysoký – přiměřený – nízký
g) Sezení: správné – nesprávné

Poznámka: Menší potíže se u dívky projevily v oblasti grafomotoriky. Dívka vyvíjela při tvorbě vysoký tlak na tužku, již držela v nesprávném úchopu. Rovněž se při tom hrbila a krčila nohy pod židli. Při kresbě horních smyček zprvu tápala, při prvních pokusech nedokázala šikmé čáry překřížit. Po přerušení vedené čáry a následnému navázání se jí jejich tvorba podařila. Plynulé vedení čáry při tvorbě ostrých obrátů se jí dařilo, rovněž tak změna směru. Tvorba vln se jí zpočátku dařila, poté však došlo k jejich proměně v ostré obraty.

5. Kresba

- a) Kresba mužské postavy: přiměřená věku – přiměřená věku s odchylkami - nepřiměřená věku

Poznámky: Nakreslená mužská postava odpovídá věku dívky. Jedná se o dvojdimenzionální kresbu, pouze končetiny jsou zobrazeny jednodimenzionálně. Postava je členěna na hlavu, trup a ruce a nohy. Zakresleny byly rovněž detaily.

Pomocí zjištěných údajů můžeme konstatovat, že dívka je, i přes potíže v oblasti grafomotoriky a prostorové orientace (v nichž dosáhla horších výsledků), připravena na vstup do elementární třídy. Nejlépe si vedla v matematických dovednostech a kresbě. Takto se nám jevila také po stránce emoční a sociální.

Dítě č. 5

Věk: 6 let 4 měsíce

Národnost: vietnamská

Pohlaví: žena

ZKOUMANÉ OBLASTI A JEJICH HODNOCENÍ

1. Řečové dovednosti

- a) Popis obrázku: zvládá – zvládá s pomocí – nezvládá
b) Výslovnost: dobrá – špatná (vady řeči)
c) Slovní zásoba: rozsáhlá – průměrná – malá
d) Tvorba souvětí: zvládá – zvládá s pomocí – nezvládá
e) Gramatická správnost: zvládá – zvládá s pomocí – nezvládá
f) Komunikace: mluví samostatně – mluví s pomocí – nekomunikuje

Poznámka: V oblasti řečových dovedností jsme u dívky pozorovali potíže. S naší pomocí zvládla dívka popsat obrázek, kdy pojmenovala, co vidí, až v reakci na naše dotazy. Tvorbu souvětí zvládala s přechytlivými, následně se vracela na začátek a souvětí opakovala. Při jejich tvorbě i gramatické správnosti jsme dívce dopomáhali. V ostatních případech

komunikovala samostatně, pokládala otázky. Ve výslovnosti se neobjevily žádné problémy, slovní zásoba odpovídala jejímu věku.

2. Prostorová orientace

- a) Určení umístění: zvládá – zvládá s obtížemi – nezvládá
(*první, poslední, hned před, hned za, před, za, předposlední, druhý, uprostřed*)
- b) Nahoru, dolů: zvládá – zvládá s obtížemi – nezvládá
- c) Vpravo, vlevo: zvládá – zvládá s obtížemi – nezvládá

Poznámka: Velké problémy vykazuje dívka v oblasti prostorové orientace. Ty se projeví při určování umístění, kdy chápala pouze pojmy před, za a uprostřed. V ostatních případech nezvládla splnit naše pokyny. Pojmy nahoru, dolů jí nedělaly, oproti vpravo, vlevo, žádné potíže.

3. Matematické dovednosti

- a) Znalost geometrických útvarů: zná tvary – zná některé tvary – nezná tvary
- b) Znalost číselné řady 1 – 6: zvládá – zvládá s pomocí – nezvládá
- c) Porovnání: zvládá – zvládá s pomocí – nezvládá
(*méně, více, stejně*)
- d) Třídění: zvládá – zvládá s pomocí – nezvládá
(*malý, velký*)
- e) Třídění podle tří kritérií: zvládá – zvládá s pomocí – nezvládá

Poznámka: Rovněž v matematických dovednostech jsme pozorovali nedostatky. Rozpoznat a pojmenovat zvládla kruh a trojúhelník. Ani s naší pomocí nedokázala porovnávat, kterých útvarů je méně, více či stejně. Tyto se jí stále pletly. Problémy jí však nedělala číselná řada do 6, rovněž zvládla třídít útvary na velké a malé a s naší pomocí i podle tří kritérií.

4. Grafomotorika

- a) Horní smyčky: zvládá – zvládá s obtížemi – nezvládá
- b) Ostré obraty: zvládá – zvládá s obtížemi – nezvládá
- c) Vlny: zvládá – zvládá s obtížemi – nezvládá
- d) Preference ruky: pravá – střídá ruce – levá

- e) Úchop tužky: správný – nesprávný
f) Tlak na tužku: vysoký – přiměřený – nízký
g) Sezení: správné – nesprávné

Poznámka: V oblasti grafomotoriky byly u dívky zpozorovány potíže. Tužka byla držena nesprávně s podkladem na prsteníčku, dále docházelo k prohýbání prstů, rovněž se na ni příliš tlačilo. Taktéž sezení bylo nesprávné, kdy docházelo k podpírání rukou, hrbení se a krčení nohou. Výrazné potíže byly patrné při tvorbě horních smyček, kdy nedokázala křížit šikmé čáry. Při dalších cvicích přerušovala vedení linie. V případě ostrých obrátů jsou patrné také dvě mezery. Místo vln tvořila zpočátku ostré obraty, později se jí povedlo vytvořit vlny.

5. Kresba

- a) Kresba mužské postavy: přiměřená věku – přiměřená věku s odchylkami - nepřiměřená věku

Poznámky: Kresba dívky odpovídá jejímu věku. Postava je nakreslena dvojdimenzionálně, přičemž se člení na hlavu, krk, trup a končetiny. Zobrazeny byly rovněž detaily.

Dívka vykazovala potíže ve všech oblastech kromě kresby. V ní vykazovala lepší výsledky. Potíže se objevily u matematických a řečových dovedností. Výraznější problémy se projevíly při orientaci v prostoru i grafomotorických dovedností. Po emoční a sociální stránce se dívka jevila jako vyspělá. I přes tyto potíže je, podle našeho mínění, připravena na vstup do školy, avšak pro správné plnění školní nároků je nutné rozvíjet problémové oblasti.

Dítě č. 6

Věk: 5 let 7 měsíců

Národnost: vietnamská

Pohlaví: muž

ZKOUMANÉ OBLASTI A JEJICH HODNOCENÍ

1. Řečové dovednosti

- a) Popis obrázku: zvládá – zvládá s pomocí – nezvládá
b) Výslovnost: dobrá – špatná (vady řeči)
c) Slovní zásoba: rozsáhlá – průměrná – malá
d) Tvorba souvětí: zvládá – zvládá s pomocí – nezvládá
e) Gramatická správnost: zvládá – zvládá s pomocí – nezvládá
f) Komunikace: mluví samostatně – mluví s pomocí – nekomunikuje

Poznámka: Chlapec vykazoval v oblasti řečových dovedností větší problémy. Komunikoval pouze s pomocí. Bylo nutné pokládat mu otázky, na něž většinou reagoval. Některé věci nedokázal pojmenovat (např. řepa, zástěra, šátek). Při mluvení tvořil pouze jednoduché věty, přičemž docházelo ke špatnému skloňování a vynechávání slov. Hlášky vyslovoval správně. Jeho slovní zásoba neodpovídala věku.

2. Prostorová orientace

- a) Určení umístění: zvládá – zvládá s obtížemi – nezvládá
(*první, poslední, hned před, hned za, před, za, předposlední, druhý, uprostřed*)
b) Nahoru, dolů: zvládá – zvládá s obtížemi – nezvládá
c) Vpravo, vlevo: zvládá – zvládá s obtížemi – nezvládá

Poznámka: Prostorová orientace chlapce je na dobré úrovni. Veškerým pojům rozuměl a bez problémů splnil zadané úkoly.

3. Matematické dovednosti

- a) Znalost geometrických útvarů: zná tvary – zná některé tvary – nezná tvary
b) Znalost číselné řady 1 – 6: zvládá – zvládá s pomocí – nezvládá
c) Porovnání: zvládá – zvládá s pomocí – nezvládá
(*méně, více, stejně*)
d) Třídění: zvládá – zvládá s pomocí – nezvládá
(*malý, velký*)
e) Třídění podle tří kritérií: zvládá – zvládá s pomocí – nezvládá

Poznámka: Dobrou úroveň projevil v oblasti matematických dovedností. Rozlišil veškeré předložené geometrické útvary, napočítal do šesti, bez problémů roztřídil útvary na

malé a velké. Porovnání a třídění podle tří kritérií s dopomocí rovněž zvládl. V tomto případě si zaměňoval pojmy méně, více a také si pletl barvy.

4. Grafomotorika

- a) Horní smyčky: zvládá – zvládá s obtížemi – nezvládá
- b) Ostré obraty: zvládá – zvládá s obtížemi – nezvládá
- c) Vlny: zvládá – zvládá s obtížemi – nezvládá
- d) Preference ruky: pravá – střídá ruce – levá
- e) Úchop tužky: správný – nesprávný
- f) Tlak na tužku: vysoký – přiměřený – nízký
- g) Sezení: správné – nesprávné

Poznámka: Potíže se u chlapce objevily i v oblasti grafomotoriky. Vytvářel vysoký tlak na tužku a nesprávně seděl na židli. Nedokázal vytvořit horní smyčky, měl problémy s křížením šikmých čar. S obtížemi vytvořil vlny, jež se v některých případech podobaly ostrým obrátům a byly kostrbaté. Tvorbu šikmých čar (za vytvoření ostrých obrátů) zvládl bez obtíží.

5. Kresba

- a) Kresba mužské postavy: přiměřená věku – přiměřená věku s odchylkami - nepřiměřená věku

Poznámky: Chlapec nakreslil mužskou postavu ve dvojdimenzionálním provedení. Skládá se z hlavy, trupu a končetin. Rovněž dokreslil detaily. Kresba odpovídá věku dítěte.

Největší problémy se u chlapce objevily v oblasti řečových dovedností. S porozuměním však potíže nebyly. Nedostatky jsme upozorovali i v oblasti grafomotoriky, kdy nevytvořil horní smyčky a stěží dokázal nakreslit vlny. Menší chyby byly patrné i u matematických dovedností, kdy potřeboval dopomoc. Jednalo se o drobnosti. Orientaci v prostoru však zvládl bez potíží a stejně tak kresbu. V emoční a sociální stránce se vyskytovaly menší potíže v podobě plachosti a málomluvnosti. Podle našeho mínění je chlapec, i přes jisté nedostatky, připraven na vstup do elementární třídy.

Dítě č. 7

Věk: 5 let 11 měsíců

Národnost: romská

Pohlaví: žena

ZKOUMANÉ OBLASTI A JEJICH HODNOCENÍ

1. Řečové dovednosti

- a) Popis obrázku: zvládá – zvládá s pomocí – nezvládá
- b) Výslovnost: dobrá – špatná (vady řeči)
- c) Slovní zásoba: rozsáhlá – průměrná – malá
- d) Tvorba souvětí: zvládá – zvládá s pomocí – nezvládá
- e) Gramatická správnost: zvládá – zvládá s pomocí – nezvládá
- f) Komunikace: mluví samostatně – mluví s pomocí – nekomunikuje

Poznámka: Dívka vykazovala problémy ve výslovnosti, kdy špatně vyslovovala hlásku ř a zaměňovala hlásky č a š. Zpozorovali jsme rovněž špatnou artikulaci. Popsat obrázek zvládla pouze s pomocí, kdy jsme dívku naváděli otázkami. Mluvila pouze v jednoduchých větách s gramatickou správností. Slovní zásoba byla přiměřená věku.

2. Prostorová orientace

- a) Určení umístění: zvládá – zvládá s obtížemi – nezvládá
(*první, poslední, hned před, hned za, před, za, předposlední, druhý, uprostřed*)
- b) Nahoru, dolů: zvládá – zvládá s obtížemi – nezvládá
- c) Vpravo, vlevo: zvládá – zvládá s obtížemi – nezvládá

Poznámka: Při orientaci v prostoru se dívce pletly pojmy hned před a hned za, díky čemuž špatně určila umístění. Ostatní stanovila správně. S pojmy nahoru, dolů neměla žádné potíže, chybovala však při pravo-levé orientaci.

3. Matematické dovednosti

- a) Znalost geometrických útvarů: zná tvary – zná některé tvary – nezná tvary
- b) Znalost číselné řady 1 – 6: zvládá – zvládá s pomocí – nezvládá

- c) Porovnání: zvládá – zvládá s pomocí – nezvládá
(méně, více, stejně)
- d) Třídění: zvládá – zvládá s pomocí – nezvládá
(malý, velký)
- e) Třídění podle tří kritérií: zvládá – zvládá s pomocí – nezvládá

Poznámka: V oblasti matematických dovedností jsme u dívky pozorovali výrazné problémy. Z geometrických útvarů rozpoznala pouze kruh. Napočítat do 6 zvládla dívka bez problémů. Při porovnání i třídění byla nutná dopomoc. Dívka zaměňovala pojmy a viditelně tipovala. Roztřídit útvary podle tří kritérií nedokázala ani s dopomocí.

4. Grafomotorika

- a) Horní smyčky: zvládá – zvládá s obtížemi – nezvládá
- b) Ostré obraty: zvládá – zvládá s obtížemi – nezvládá
- c) Vlny: zvládá – zvládá s obtížemi – nezvládá
- d) Preference ruky: pravá – střídá ruce – levá
- e) Úchop tužky: správný – nesprávný
- f) Tlak na tužku: vysoký – přiměřený – nízký
- g) Sezení: správné – nesprávné

Poznámka: Výrazné problémy se objevily i v oblasti grafomotoriky. Dívka střídala styly sezení, pokaždé se však jednalo o nesprávné, tlačila na tužku a nesprávně ji uchopovala. Nedokázala vytvořit horní smyčky, neboť nedokázala vést linii požadovaným směrem. Rovněž nezvládla vytvořit vlny. Linie byly kostrbaté, přerušované, nebyly vedeny požadovaným směrem. I přes naši snahu přimět dívku vytvořit ostré obraty toto opakovaně odmítla. Z toho důvodu nebylo možné tento aspekt hodnotit.

5. Kresba

- a) Kresba mužské postavy: přiměřená věku – přiměřená věku s odchylkami -
nepřiměřená věku

Poznámky: Kresba, jež byla dívkou vytvořena, neodpovídala jejímu věku. Jednalo se o hlavonožce, kdy byla nakreslena hlava a k ní připojeny nohy. Objevil se rovněž náznak rukou. Zobrazila rovněž dva detaily – vlasy a oči.

Problémy se u dívky objevily ve všech oblastech. Velké potíže vykazovala v oblasti řečových a matematických dovedností, grafomotoriky a kresby. Nejlépe pak zvládla prostorovou orientaci. Výkony dívky byly negativně ovlivněny její neschopností udržet pozornost a špatnými pracovními návyky. Po emoční a sociální stránce se jevila jako nevyspělá. Dívka není připravena na vstup do elementární třídy a doporučujeme odklad povinné školní docházky.

Dítě č. 8

Věk: 5 let 11 měsíců

Národnost: romská

Pohlaví: žena

ZKOUMANÉ OBLASTI A JEJICH HODNOCENÍ

1. Řečové dovednosti

- a) Popis obrázku: zvládá – zvládá s pomocí – nezvládá
- b) Výslovnost: dobrá – špatná (vady řeči)
- c) Slovní zásoba: rozsáhlá – průměrná – malá
- d) Tvorba souvětí: zvládá – zvládá s pomocí – nezvládá
- e) Gramatická správnost: zvládá – zvládá s pomocí – nezvládá
- f) Komunikace: mluví samostatně – mluví s pomocí – nekomunikuje

Poznámka: Dívka nekomunikovala samostatně, proto jsme pokládali otázky, na které již odpovídala. Mluvila pouze v jednoduchých větách, avšak s gramatickou správností. Při zkoumání jsme objevili vady řeči. Došlo ke špatnému vyslovování hlásek r a ř a zároveň dívka špatně artikulovala. Slovní zásoba byla přiměřena jejímu věku.

2. Prostorová orientace

- a) Určení umístění: zvládá – zvládá s obtížemi – nezvládá
(*první, poslední, hned před, hned za, před, za, předposlední, druhý, uprostřed*)
- b) Nahoru, dolů: zvládá – zvládá s obtížemi – nezvládá
- c) Vpravo, vlevo: zvládá – zvládá s obtížemi – nezvládá

Poznámka: Potíže měla dívka rovněž v oblasti prostorové orientace. Určení směru nahoru a dolů zvládla bez problému. Pravou a levou stranu si však plete. Při určování umístění si pletla většinu pojmů. Stanovila správně pouze první, poslední a uprostřed.

3. Matematické dovednosti

- a) Znalost geometrických útvarů: zná tvary – zná některé tvary – nezná tvary
b) Znalost číselné řady 1 – 6: zvládá – zvládá s pomocí – nezvládá
c) Porovnání: zvládá – zvládá s pomocí – nezvládá
(méně, více, stejně)
d) Třídění: zvládá – zvládá s pomocí – nezvládá
(malý, velký)
e) Třídění podle tří kritérií: zvládá – zvládá s pomocí – nezvládá

Poznámka: Dívka rozlišila dva ze čtyř geometrických útvarů, konkrétně kruh a trojúhelník. Při počítání kruhů se zastavila u čísla 4 a dlouho přemýšlela, proto byla následně navedena dále. Porovnání útvarů zvládla sama. U třídění již vyžadovala dopomoc.

4. Grafomotorika

- a) Horní smyčky: zvládá – zvládá s obtížemi – nezvládá
b) Ostré obraty: zvládá – zvládá s obtížemi – nezvládá
c) Vlny: zvládá – zvládá s obtížemi – nezvládá
d) Preference ruky: pravá – střídá ruce – levá
e) Úchop tužky: správný – nesprávný
f) Tlak na tužku: vysoký – přiměřený – nízký
g) Sezení: správné – nesprávné

Poznámka: Při kreslení horních smyček dívka zvládla vést linii požadovaným směrem, vykazuje při tom mnoho obtíží. Linií přerušuje, poté pokračuje dál. Kreslila zbrkle a nesnažila se. Nezvládla vytvořit ostré obraty, zuby jsou zakulacené, chybí špička. Čára není plynulá, mezi zuby vznikly mezery. Vlny byly rovněž nezdařilé. Při vypracovávání úkolů byl na tužku vyvíjen vysoký tlak. Ta byla držena těsně u hrotu. Dívka tvořila v kleku na židli.

5. Kresba

- a) Kresba mužské postavy: přiměřená věku – přiměřená věku s odchylkami - nepřiměřená věku

Poznámky: Kresba dívky neodpovídá jejímu věku. Jedná se o hlavonožce, kdy byla nakreslena hlava a k ní připojeny nohy. K hlavě připojila dívka také ruce a dokreslila detaily v podobě vlasů, očí a pusy.

U dívky byly pozorovány problémy ve všech oblastech. Největší potíže vykazuje dívka v řečových dovednostech, prostorové orientace, grafomotorice a kresbě. Nedokázala udržet pozornost a vykazovala oslabené pracovní návyky. Po emoční a sociální stránce se jevila jako nevyspělá. Dívka není připravena na vstup do elementární třídy a navrhuje odklad povinné školní docházky.

Na základě získaných údajů můžeme konstatovat, že děti české národnosti vykazovaly dobré výsledky téměř ve všech oblastech. Pouze dítě č. 2 české národnosti dosahovalo o něco větších potíží než ostatní respondenti stejné národnosti. Všechny dosáhly lepšího výsledku v oblasti kresby, přičemž na stejné úrovni jsme pak u většiny pozorovali rovněž matematické dovednosti. Dvě děti české národnosti pak vykazovaly o něco horší výsledky v prostorové orientaci a grafomotorických prvcích. U dalšího se projeví největší nedostatky v řeči a poslední mělo nepatrné potíže pouze v matematických dovednostech. Ty však nebyly nijak závažné.

Děti vietnamské národnosti pak vykazovaly více obtíží než děti české národnosti. Zvládly nejlépe kresbu, chlapec pak i orientaci v prostoru. Dítě č. 5, příslušník vietnamské národnosti, dosáhlo horších výsledků v orientaci v prostoru a grafomotorice. Druhé zkoumané dítě vietnamské národnosti mělo největší problém s řečovými dovednostmi.

U respondentů romské národnosti byly zjištěny výrazné problémy ve všech zkoumaných oblastech. Pozoruhodné je, že dítě č. 7 romské národnosti nejlépe zvládlo orientaci v prostoru, druhý respondent zmíněné národnosti pak oblast matematických dovedností.

Pro přehlednost a snazší porovnání výkonů mezi respondenty v jednotlivých oblastech byly sestaveny jejich výsledky do následujících tabulek.

Řečové dovednosti

	Popis obrázku	Výslovnost	Slovní zásoba	Tvorba souvětí	Gramatická správnost	Komunikace
Dítě č. 1	Zvládá	Dobrá	Rozsáhlá	Zvládá	Zvládá	Mluví samostatně
Dítě č. 2	Zvládá	Špatná	Rozsáhlá	Zvládá	Zvládá	Mluví samostatně
Dítě č. 3	Zvládá s pomocí	Dobrá	Rozsáhlá	Zvládá	Zvládá	Mluví s pomocí
Dítě č. 4	Zvládá	Dobrá	Průměrná	Zvládá	Zvládá	Mluví samostatně
Dítě č. 5	Zvládá s pomocí	Dobrá	Průměrná	Zvládá s pomocí	Zvládá s pomocí	Mluví samostatně
Dítě č. 6	Zvládá s pomocí	Dobrá	Malá	Nezvládá	Nezvládá	Mluví s pomocí
Dítě č. 7	Zvládá s pomocí	Špatná	Průměrná	Nezvládá	Zvládá	Mluví samostatně
Dítě č. 8	Zvládá s pomocí	Špatná	Průměrná	Nezvládá	Zvládá	Mluví s pomocí

Tabulka č. 1: Přehled výsledků respondentů v oblasti řečových dovedností

Z výše uvedené tabulky je viditelné, že dítě č. 1 vykazuje vysokou úroveň školní připravenosti v oblasti řečových dovedností oproti ostatním. Dítě č. 2, 3 a 4 je rovněž na velmi dobré úrovni, avšak objevují se již menší nedostatky. Nižší úroveň s více obtížemi se projevuje u dítěte č. 5. Nejnižší úroveň připravenosti na vstup do elementární třídy ze všech zkoumaných respondentů se prokázala u dítěte č. 6, 7, 8.

Prostorová orientace

	Určení umístění	Nahoru, dolů	Vpravo, vlevo
Dítě č. 1	Zvládá	Zvládá	Zvládá
Dítě č. 2	Zvládá s obtížemi	Zvládá	Zvládá s obtížemi
Dítě č. 3	Zvládá s obtížemi	Zvládá	Zvládá
Dítě č. 4	Zvládá s obtížemi	Zvládá	Zvládá s obtížemi
Dítě č. 5	Nezvládá	Zvládá	Nezvládá
Dítě č. 6	Zvládá	Zvládá	Zvládá
Dítě č. 7	Zvládá s obtížemi	Zvládá	Nezvládá
Dítě č. 8	Nezvládá	Zvládá	Nezvládá

Tabulka č. 2: Přehled výsledků respondentů v oblasti prostorové orientace

V oblasti prostorové orientace vykazovalo nejvyšší úroveň dítě č. 1 a 6, jež zvládlo splnit veškeré pozorované aspekty. Menší nedostatky se projevily u dítěte č. 2, 3 a 4. O něco horší orientace v prostoru byla patrná u dítěte č. 7 a nejnižší úrovně, v porovnání s ostatními respondenty, dosáhlo dítě č. 8 a 5.

Matematické dovednosti

	Znalost geometrických útvary	Znalost číselné řady 1 - 6	Porovnání	Třídění	Třídění podle tří kritérií
Dítě č. 1	Zná tvary	Zvládá	Zvládá	Zvládá	Zvládá s pomocí
Dítě č. 2	Zná některé tvary	Zvládá	Zvládá	Zvládá	Zvládá s pomocí
Dítě č. 3	Zná tvary	Zvládá	Zvládá	Zvládá	Zvládá
Dítě č. 4	Zná tvary	Zvládá	Zvládá	Zvládá	Zvládá
Dítě č. 5	Zná některé tvary	Zvládá	Nezvládá	Zvládá	Zvládá s pomocí
Dítě č. 6	Zná tvary	Zvládá	Zvládá s pomocí	Zvládá	Zvládá s pomocí
Dítě č. 7	Zná některé tvary	Zvládá	Zvládá s pomocí	Nezvládá	Nezvládá
Dítě č. 8	Zná některé tvary	Zvládá s pomocí	Zvládá	Zvládá s pomocí	Zvládá s pomocí

Tabulka č. 3: Přehled výsledků respondentů v oblasti matematických dovedností

Velmi vysokou úroveň matematických dovedností prokázalo dítě č. 3 a 4, jež splnilo bez problémů veškeré úkoly. Dítě č. 1, 2 a 6 se potýkalo s menšími problémy, avšak stále byly jeho dovednosti v této oblasti na dobré úrovni. K výraznějším obtížím ve více aspektech docházelo u dítěte č. 5, 7, 8, přičemž první zmiňované na tom bylo o něco lépe.

Grafomotorika

	Horní smyčky	Ostré obraty	Vlny	Preference ruky	Úchop tužky	Tlak na tužku	Sezení
Dítě č. 1	Zvládá	Zvládá	Zvládá	Pravá	Nesprávný	Vysoký	Správné
Dítě č. 2	Nezvládá	Zvládá s obtížemi	Zvládá	Pravá	Správný	Přiměřený	Správné
Dítě č. 3	Zvládá	Zvládá	Zvládá	Pravá	Správný	Přiměřený	Nesprávné
Dítě č. 4	Zvládá s obtížemi	Zvládá	Zvládá s obtížemi	Pravá	Nesprávný	Vysoký	Nesprávné
Dítě č. 5	Nezvládá	Zvládá s obtížemi	Zvládá s obtížemi	Pravá	Nesprávný	Vysoký	Nesprávné
Dítě č. 6	Nezvládá	Zvládá	Zvládá s obtížemi	Pravá	Správný	Vysoký	Nesprávné
Dítě č. 7	Nezvládá	-	Nezvládá	Pravá	Nesprávný	Vysoký	Nesprávné
Dítě č. 8	Zvládá s obtížemi	Nezvládá	Nezvládá	Pravá	Nesprávný	Vysoký	Nesprávné

Tabulka č. 4: Přehled výsledků respondentů v oblasti grafomotoriky

Poznámka: Při porovnávání se zaměřujeme na zvládnutí jednotlivých grafomotorických prvků. Návyky při kreslení v tomto případě nezahrnujeme do hodnocení.

Všechny tři stanovené cviky, jak je patrné z tabulky, zvládlo správně nakreslit dítě č. 1 a 3, což poukazuje na jejich vysokou úroveň grafomotorických dovedností. Dítě č. 4 mělo ve dvou aspektech potíže při tvorbě, přesto tyto prvky zvládlo. Vytvořit právě jeden prvek bez obtíží dokázalo dítě č. 2 a 6, přičemž jeden nenakreslilo vůbec a s dalším mělo obtíže. To dokazuje nižší úroveň grafomotorických dovedností. Velmi nízká úroveň dovedností v této oblasti se oproti ostatním dětem projevila u dítěte č. 5, 7 a 8, přičemž první zmiňované si vedlo o trochu lépe.

Kresba

	Kresba mužské postavy
Dítě č. 1	Přiměřená věku
Dítě č. 2	Přiměřená věku
Dítě č. 3	Přiměřená věku
Dítě č. 4	Přiměřená věku
Dítě č. 5	Přiměřená věku
Dítě č. 6	Přiměřená věku
Dítě č. 7	Nepřiměřená věku
Dítě č. 8	Nepřiměřená věku

Tabulka č. 5: Přehled výsledků respondentů v oblasti kresby

V oblasti kresby vykazovalo dítě č. 1 – 6 velmi dobrou úroveň, kdy tvorba odpovídala věku. Pouze u dítěte č. 7 a 8 byla zjištěna nízká úroveň kresby lidské postavy.

Ze všech získaných údajů jsme porovnávali výkony respondentů v jednotlivých oblastech, načež jsme zjišťovali úroveň školní připravenosti. Došli jsme k závěru, že děti české národnosti vykazují vyšší úroveň připravenosti na vstup do elementární třídy než děti jiného etnika.

Ze zjištěných dat docházíme rovněž k závěru, že děti české národnosti a děti jiného etnika nejsou stejně připraveny na vstup do základní školy. Děti české národnosti vykazovaly dobré výsledky téměř ve všech oblastech. V ostatních se pak objevily menší problémy, jež s vhodnou intervencí vymizí. Soudíme tedy, že jsou připraveny na vstup do školy. To můžeme konstatovat rovněž u dětí vietnamské národnosti, jež se však potýkaly s vícery problémy. Jako nepřipravené pro vstup do elementární třídy hodnotíme děti romské národnosti. Pozorovali jsme u nich výrazné potíže ve všech oblastech, včetně sociálních dovedností a udržení pozornosti. Tyto děti nedokáží splnit školní nároky.

4.8 Závěr výzkumu

V rámci výzkumného šetření jsme vytvořili anamnézu respondentů na základě dat získaných z rozhovoru, dále jsme analyzovali údaje, jež jsme nabyli při přímé diagnostice školní připravenosti dětí a následně došlo k porovnání připravenosti dětí české národnosti a dětí jiného etnika na vstup do elementární třídy.

Rozhovor probíhal s pedagogickým pracovníkem mateřské školy, neboť potřebné informace nebylo možné získat od rodičů dětí. Pracovali jsme tedy s údaji, jež nám mohly být poskytnuty. Diagnostika školní připravenosti dětí byla zaměřena na oblast řečových a matematických dovedností, prostorové orientace, grafomotoriky a kresby.

Analyzovaná data byla přehledně sepsána v dílčích závěrech. Nejprve jsme posoudili školní připravenost jednotlivých dětí a zjistili, ve které oblasti vykazují lepší a horší výsledky. Z důvodu přehlednosti byly sestaveny tabulky, díky nimž jsme snáze porovnali výkony respondentů ve zkoumaných oblastech. Při konečném porovnání však bylo nutné přihlídnout i k dalším aspektům, které byly zjištěny v průběhu výzkumu.

Před realizací výzkumu byl stanoven cíl a problémové otázky. Na ty jsme odpovídali v předchozí kapitole, čímž došlo k naplnění cíle výzkumného šetření.

Na základě výsledků, k nimž jsme došli v předchozí kapitole, můžeme konstatovat, že děti české národnosti a děti jiného etnika nejsou stejně připraveny na vstup do školy. Děti české národnosti vykazovaly dobré výsledky téměř ve všech oblastech. V těch, v nichž si vedly hůř, se objevily pouze menší potíže, které by nijak výrazně neznemožnily plnění školních nároků. Oproti dětem jiného etnika dosáhly vyšší úrovně připravenosti. U dětí vietnamské národnosti se již objevovalo více potíží. Obě měly potíže v oblasti řečových dovedností, dítě č. 6 však podstatně větší, než dítě č. 5. Dále dítě č. 5 dosáhlo oproti dětem české národnosti větších potíží v oblasti matematických dovedností, prostorové orientace a grafomotoriky. Dítě č. 6 pak vykazovalo další problémy v oblasti matematických dovedností a grafomotoriky. Přesto, s vhodnou intervencí, jsou schopné plnit školní nároky. Jako nepřipravené pro vstup do elementární třídy hodnotíme děti romské národnosti, které vykazovaly výrazné problémy ve všech oblastech, konkrétně v řečových a matematických dovednostech, prostorové orientaci, grafomotorice, kresbě i po stránce emoční, sociální a práceschopnosti. Těmto dětem byl doporučen odklad povinné školní docházky.

Při posuzování jsme tedy přihlíželi nejen k výkonům respondentů v jednotlivých zkoumaných oblastech, nýbrž také k sociálním dovednostem, práceschopnosti či emoční stránce dítěte.

5 Diskuse

Přechod dítěte z mateřské školy do základní je významným mezníkem v jeho životě. Zde jsou na něj kladeny vyšší nároky, a aby je mohlo plnit, musí být dostatečně připraveno. Školní připravenost se posuzuje u zápisu do první třídy, k němuž je dítě (bez ohledu na etnikum) povinno se dostavit. Právě z příchodu dítěte se sociokulturními odlišnostmi se objevují obavy pedagogů, neboť neví, jak by mělo k jeho vzdělávání docházet. Také Pastieriková a Regec (2017) zmiňují obavy a rozpaky pedagogů z přijetí dítěte se znevýhodněním, které ovlivňují inkluzivní proces. Kalhous a Obst (2009) rovněž uvádí, že příchodem dětí s odlišným mateřským jazykem jsou pedagogové vystaveni novým situacím v rámci výuky.

Jak jsme již avizovali, v našem výzkumném šetření jsme se zaměřili na porovnání školní připravenosti vybraných dětí české národnosti a dětí jiného etnika. Zkoumáno bylo 8 dětí (4 české, 2 romské a 2 vietnamské národnosti). Děti české národnosti byly označeny čísly 1 – 4, vietnamské národnosti 5, 6 a romské národnosti 7 a 8.

Děti české národnosti vykazovaly dobré výsledky ve všech oblastech. Pouze dítě č. 2 příslušné národnosti se potýkalo oproti nim s více obtížemi. Jisté problémy mělo již při vzdělávání v mateřské škole, vždy šlo však pouze o drobnosti. Všechny bez problému zvládly kresbu mužské postavy na dobré úrovni. Dítě č. 3 a 4 dále bez potíží splnilo úkoly v oblasti matematických dovedností. V této oblasti mělo naopak nepatrné potíže dítě č. 1, které ale ve všech ostatních vynikalo. Dítě č. 2 a 4 si nejhůř vedlo v prostorové orientaci a grafomotorice, dítě č. 3 pak při prokazování řečových dovedností. Nejednalo se však o velké potíže.

Děti vietnamské národnosti v porovnání s dětmi české národnosti vykazovaly již větší potíže v připravenosti na vstup do základní školy. Pozoruhodné je, že dítě č. 6 se v jistých dovednostech blížilo dovednostem dítěte č. 2 české národnosti. Při přihlédnutí k dalším okolnostem jako emoční a sociální stránka či návyky při kreslení jsme usoudili, že dítě české národnosti vykazuje vyšší úroveň připravenosti. Obě děti vietnamské národnosti, stejně jako všechny děti české národnosti, zvládly kresbu na dobré úrovni. Dítě č. 5 pak hned po kresbě zvládlo nejlépe oblast řečových dovedností. To přisuzujeme tomu, že již 2 roky a 5 měsíců dochází do mateřské školy, kde se mu plně věnují a snaží se rozvíjet jeho dovednosti. Přesto však v této oblasti vykazovalo jisté potíže z důvodu jiného mateřského jazyka, přičemž v rodinném prostředí se hovoří pouze vietnamsky. Nejhůř zvládlo orientaci v prostoru a grafomotoriku. Dítě č. 6 společně s kresbou vynikalo v prostorové orientaci. Na nízké úrovni se však projevil jeho řečové dovednosti z důvodu odlišného mateřského jazyka.

Problémy se nevyskytovaly při porozumění, nýbrž při komunikaci. Příčinu pak spatřujeme v kratší době docházky do mateřské školy, kterou navštěvuje 1 rok a 7 měsíců, dále v komunikaci v rodinném prostředí pouze ve vietnamštině a rovněž emoční stránce dítěte. Kromě kresby a prostorové orientace vykazovalo potíže ve všech oblastech.

Děti romské národnosti dosáhly v každé ze zkoumaných oblastí špatných výsledků. Dítěti č. 7 se nejvíce dařilo v orientaci v prostoru, dítěti č. 8 pak v matematických dovednostech. Přesto byly jejich dovednosti na nízké úrovni. Děti se nedokázaly dlouho soustředit, odcházely od činností, odmítaly pracovat. Domníváme se, že příčinou toho jsou špatné sociální a pracovní návyky a nízká úroveň práce schopnosti, čehož dosáhly v nepodnětném rodinném prostředí. V případě špatných řečových dovedností předpokládáme, že byly způsobeny sluchovou vadou, kterou vykazovaly obě děti.

Na základě výsledků můžeme tedy konstatovat, že děti české národnosti vykazují vyšší úroveň připravenosti na vstup do elementární třídy než děti jiného etnika. Menší potíže, kterých dosáhly děti české národnosti, se před nástupem do 1. třídy upraví. U dítěte č. 2 doporučujeme logopedickou péči pro nápravu výslovnosti hlásky ř, se kterou mělo potíže a rozvoj oblastí, ve kterých vykazovalo největší potíže. Soudíme, že děti české národnosti jsou připraveny na vstup do školy.

U dětí vietnamské národnosti, jež se potýkaly s více problémy, než děti české národnosti, doporučujeme vhodnou intervenci v podobě rozvoje jednotlivých oblastí. Příčinu potíží spatřujeme částečně v řečových dovednostech, ale také v rodině, neboť v tomto prostředí se hovoří pouze vietnamsky a děti jsou tak k pochopení potřebných pojmů a cvičení odkázány pouze na mateřskou školu. I přes jisté potíže předpokládáme, že budou schopny plnit školní nároky.

Děti romské národnosti prokázaly nízkou úroveň dovedností ve všech oblastech. U nich doporučujeme odklad povinné školní docházky.

Podle našeho mínění a poznatků, ke kterým jsme došli, soudíme, že v případě dětí vietnamské národnosti se jazyková bariéra nepotvrdila. Při komunikaci se objevily nedostatky, avšak s porozuměním problém neměly. V případě romských dětí by bylo vhodné, aby rodina spolupracovala s pedagogy mateřské školy a vedla dítě k lepším výkonům.

Závěr

Nástup do základní školy je pro všechny děti významným krokem v životě. Zde se již na něj kladou vyšší nároky, postupně se vytváří takové kvality osobnosti a rozvíjí klíčové kompetence, které umožní dítěti dále studovat a uplatnit se ve společnosti. V případě, že není dostatečně připraveno a přesto nastoupí k základnímu vzdělávání, může dojít k prohlubování problémů. Proto je důležitý zápis k povinnému základnímu vzdělávání, kde bývá rodičům dítěte doporučeno vyšetření na odborném pracovišti (pedagogicko – psychologická poradna či speciálně pedagogické centrum) a odklad povinné školní docházky. K zápisu dochází nejen děti české národnosti, nýbrž i jiného etnika, kterých v mateřských školách stále přibývá. Mezi pedagogy pak panují obavy z jejich přijetí a přesvědčení, že vykazují horší výsledky, než děti české národnosti.

V první kapitole teoretické části naší práce jsme se zabývali edukací v České republice (také po stránce legislativní) i s přihlédnutím k dětem se sociokulturními odlišnostmi. V legislativě je mj. ukotveno, že nárok na bezplatné vzdělávání má každé dítě bez ohledu na etnikum. Taktéž jsme se věnovali problematice vzdělávání dětí konkrétně romské a vietnamské národnosti, které spadají do početnějších menšin v České republice. Zjistili jsme, jak vypadá vzdělávání v mateřské škole, zaměřili jsme se na oblasti, jež charakterizují vývojové tendence dítěte předškolního věku. Rovněž jsme vytvořili náhled do problematiky nástupu k základnímu vzdělávání.

Důležitou součástí teoretické části bylo rozlišení a definování pojmů školní zralost a školní připravenost, jež bývají mnohdy zaměňovány. Zaměřili jsme se rovněž na aspekty, které dítě ovlivňují a nepřipravenost pro školu. Zmíněnými aspekty, které mají vliv na připravenost dítěte ke vstupu do školy, jsou kognitivní, tělesná a psychická zralost, ale také rodina a mateřská škola. V případě, že je jedinec nedostatečně připravený, vykazuje tomuto stavu odpovídající projevy.

Třetí kapitolu jsme věnovali zjišťování a posuzování školní připravenosti. K tomu dochází nejčastěji u zápisu do elementární třídy. Popsali jsme rovněž oblasti a metody používané při diagnostice, kterých je, podle našeho zjištění, mnoho. Zápis, kterým se zde stejně jako odkladu školní docházky zabýváme, pak může probíhat několika způsoby. Pedagogové, kteří při něm posuzují dítě, mohou navrhnout odklad povinné školní docházky. Je-li rodiči využit, dítě se vrací do mateřské školy.

Čtvrtá kapitola byla věnována diagnostice školní připravenosti vybraných dětí. Ta spadá již do empirické části práce. Cílem této části bylo komparovat školní připravenost mezi

děti české národnosti a dětmi jiného etnika. Při tom jsme využili přímého pozorování při plnění úkolů dítětem v oblasti kresby, matematických a řečových dovedností, prostorové orientaci a grafomotoriky. Pomocí rozhovoru s pedagogickým pracovníkem mateřské školy jsme získali informace, jež vedly k vytvoření anamnézy dítěte. Ten nemohl být realizován se zákonnými zástupci respondentů z důvodu zhoršené komunikace a jazykovou bariérou u rodičů dětí jiného etnika. Informace k rodinné a osobní anamnéze tak byly omezeny. Pracovali jsme tedy s údaji, jež nám mohly být poskytnuty. Získaná data jsme analyzovali a následně porovnali výkony respondentů.

Na základě získaných výsledků jsme byli schopni odpovědět na problémové otázky, čímž došlo k naplnění cíle výzkumného šetření. Došli jsme k závěru, že děti české národnosti a děti jiného etnika nejsou stejně připraveny na vstup do základní školy. Domníváme se, že děti české národnosti, jež vykazovaly dobré výsledky, jsou připraveny na vstup do elementární třídy. U jednoho z nich však doporučujeme rozvíjet jisté oblasti. Děti vietnamské národnosti vykazovaly o něco horší úroveň školní připravenosti. Zde doporučujeme zaměřit se na jejich rozvoj, v případě chlapce pak na oblast řeči. Přesto soudíme, že jsou schopny plnit školní nároky. Děti romské národnosti dosáhly v porovnání s ostatními dětmi nízké úrovně připravenosti ve zkoumaných oblastech i po stránce emoční a sociální či práceschopnosti. Pro ně bude vhodný odklad povinné školní docházky.

Na základě stanovených závěrů našich zjištění můžeme konstatovat, že došlo k naplnění vymezených cílů. Zároveň upozorňujeme, že naše výsledky jsou pouze orientační a nelze je nijak generalizovat.

Samotný zápis do elementární třídy netrvá příliš dlouho. Během něj se jen těžko do hloubky prozkoumá celková připravenost dítěte. To může být nervózní nebo ovlivněno různými okolnostmi. To platí i pro děti jiného etnika. U pedagogů pak panují obavy, že děti se sociokulturními odlišnostmi budou dosahovat zhoršených výsledků a vyžadovat více péče a pozornosti. Každé dítě je však jiné a má své individuální zvláštnosti. Dítě, jehož mateřským jazykem je jiný, než český jazyk nemusí mít nutně největší problémy právě v oblasti řečových dovedností. To záleží na mnoha okolnostech (místo narození, doba docházky do mateřské školy, četnost užívání druhého jazyka v rodinném prostředí atd.). Velký význam pak spatřujeme v ustanovení povinného předškolního vzdělávání pro všechny děti rok před nástupem do základní školy s účinností od 1. 1. 2017, což může mít velký vliv na jejich rozvoj. Pro zmírnění obav pedagogů základních škol doporučujeme spolupráci s mateřskými školami a vzájemné poskytování informací o konkrétním dítěti. V případě výskytu problémů u dětí jiného etnika, které by byly způsobeny právě jazykovou bariérou, navrhuje do

mateřské školy umístit speciálního pracovníka, který by se věnoval konkrétnímu dítěti a rozvíjel u něj oblast řeči. Rovněž zdůrazňujeme důležitost podnětného prostředí a spolupráce rodiny a školy, jež se obě významně podílí na rozvoji dítěte.

Seznam pramenů a literatury

BACUS, Anne, 2004. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-862-7.

BAREŠOVÁ, Ivona, ed., 2010. *Současná problematika východoasijských menšin v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2645-7.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2009. *Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se zřetelem na romské etnikum v počátečním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5103-4.

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

CAKIRPALOGLU, Panajotis a Richard KORÍNEK, 2014. Předškolní vzdělávání a školní zralost dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. In: *Psychologie a její kontexty*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, s. 3-16. ISSN 1803-9278.

ČSÚ, 2019a. Vývoj počtu cizinců v ČR podle typu pobytu [statistická data]. Česká republika. In: *Český statistický úřad* [online]. [Cit. 2019-10-30]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/cizinci/cizinci-pocet-cizincu>

ČSÚ, 2019b. *Cizinci v České republice* [dokument pdf]. [Cit. 2020-01-05]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/91605941/29002719.pdf/74e31838-8cfa-4e93-9aed-4771e13683a8?version=1.0>

FASNEROVÁ, Martina, 2016. *Jednotážné lineární písmo v kontextu písařské gramotnosti*. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409-053-0.

FELCMANOVÁ, Lenka a kol., 2015. *Metodika ke katalogu podpůrných opatření: k dílčí části pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4672-1.

FUČÍK, Petr, 2015. Co říkají vyučující o dětech migrantů a dětech z etnických menšin: výsledky dotazníkového šetření. In JARKOVSKÁ, Lucie a kol., 2015. *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0792-4.

GARDOŠOVÁ, Juliana a Natália TOFLOVÁ, 2015. *Metodika práce asistenta pedagoga: při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění: předškolní vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4500-7.

GOLEMAN, Daniel, 1997. *Emoční inteligence: proč může být emoční inteligence důležitější než IQ*. Praha: Columbus. ISBN 80-85928-48-5.

HENDL, Jan, 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.

CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.

JARKOVSKÁ, Lucie, Kateřina LIŠKOVÁ a Jana OBROVSKÁ, 2015. „Přistupujeme k nim stejně, ale...“ Jak učitelé nakládají s mizející etnickou homogenitou v českých školách. In JARKOVSKÁ, Lucie a kol., 2015. *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0792-4.

JIROUTOVÁ, Michaela, 2020. Legislativa v oblasti vzdělávání cizinců. In: *Inkluzivní škola.cz* [online]. 8. 1. [cit. 2020-01-08]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/ceska-legislativa-v-oblasti-vzdelavani-cizincu>

KALHOUS, Zdeněk, Otto OBST a kol., 2009. *Školní didaktika*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-571-4.

KŇOURKOVÁ, Marie, 1990. Psychologie předškolního dítěte. In TŘESOHLAVOVÁ, Zdeňka, Marie ČERNÁ a Marie KŇOURKOVÁ, 1990. *Dříve než půjde do školy*. Praha: Avicenum. ISBN 80-201-0015-6.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, eds., 2010. *Předškolní a primární pedagogika*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-828-9.

KOSTELECKÁ, Yvona, David HÁNA a Jiří HASMAN, 2017. *Integrace žáků-cizinců v širším kontextu*. V Praze: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7290-896-7.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2014. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4435-3.

LANGER, Stanislav, 1999. *Problémový žák na prvním stupni základní školy (školy obecné) s úvodem do problematiky školní zralosti dítěte*. Hradec Králové: Kotva. ISBN 80-900254-5-5.

LANGMEIER, Josef, 1991. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. 2. dopl. vyd. Praha: Avicenum. ISBN 80-201-0098-7.

LIŠKOVÁ, Kateřina, Barbora HUBATKOVÁ a Jana OBROVSKÁ, 2015. Migrace do Československa od meziválečného období do současnosti. In JARKOVSKÁ, Lucie a kol., 2015. *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0792-4.

NIKOLAI, Tomáš, 2008. *Inkluzivní vzdělávání: segregační, integrační a inkluzivní vzdělávací systém* [dokument pdf]. Program Varianty, společnost Člověk v tísni, o.p.s., [cit. 2020-01-08]. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/texts_155.pdf

OTEVŘELOVÁ, Hana, 2016. *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1092-4.

PASTIERIKOVÁ, Lucia a Vojtech REGEC, 2017. Determinanty inkluze v primárním vzdělávání. In ŠMELOVÁ, Eva, Eva SOURALOVÁ, Alena PETROVÁ a kol., 2017. *Společenské aspekty inkluze*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4911-1.

PETROVÁ, Alena, 2005. Vstup dítěte do školy. In ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol., 2005. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezm. vyd. Olomouc: Ostravská univerzita. ISBN 80-244-0629-2.

PETROVÁ, Alena, 2010. Vstup dítěte do školy. In ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol., 2010. *Přehled vývojové psychologie*. 3. uprav. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2433-0.

PLEVOVÁ, Irena a Alena PETROVÁ, 2010. Vstup dítěte do školy. In ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol., 2010. *Přehled vývojové psychologie*. 3. uprav. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2433-0.

PLEVOVÁ, Irena, 2005. Období předškolního věku. In ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol., 2005. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezm. vyd. Olomouc: Ostravská univerzita. ISBN 80-244-0629-2.

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ, 2013. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0495-4.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

PRŮCHA, Jan, 2002. *Moderní pedagogika*. 2. přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-631-4.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) [online], 2018. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>

Sdělení č. 104/1991 Sb., sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí o sjednání Úmluvy o právech dítěte [online]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-104>

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

ŠABATOVÁ, Anna, 2018. *Doporučení veřejné ochránkyně práv ke společnému vzdělávání romských a neromských dětí* [dokument pdf]. [Cit. 2020-01-08]. Dostupné z: https://ochrance.cz/fileadmin/user_upload/ESO/86-2017-DIS-VB_Doporuzeni_desegregace.pdf

ŠVAŘÍČEK, Roman, Klára ŠEĎOVÁ a kol., 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

ÚIV, 2009/2010. *Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě: Česká republika* [dokument pdf]. Eurydice, [cit. 2020-01-08]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/system-vzdelavani-v-cr>

VAVRDOVÁ, Alena, 2017. Inkluzivní prostředí jako prostor pro vzdělávání žáků-cizinců. In ŠMELOVÁ, Eva, Eva SOURALOVÁ, Alena PETROVÁ a kol., 2017. *Společenské aspekty inkluze*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4911-1.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. Ve znění účinném od 15. 2. 2019. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Přehled výsledků respondentů v oblasti řečových dovedností

Tabulka č. 2: Přehled výsledků respondentů v oblasti prostorové orientace

Tabulka č. 3: Přehled výsledků respondentů v oblasti matematických dovedností

Tabulka č. 4: Přehled výsledků respondentů v oblasti grafomotoriky

Tabulka č. 5: Přehled výsledků respondentů v oblasti kresby

Seznam příloh

Příloha č. 1: Tvorba dítěte č. 1

Příloha č. 2: Tvorba dítěte č. 2

Příloha č. 3: Tvorba dítěte č. 3

Příloha č. 4: Tvorba dítěte č. 4

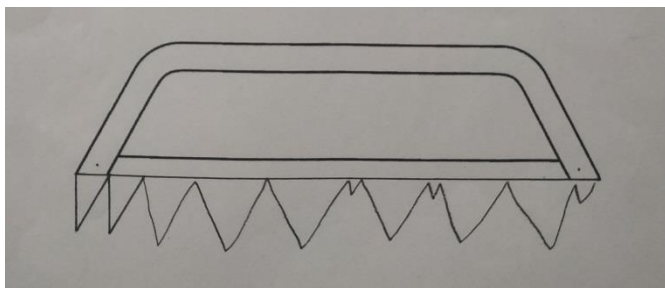
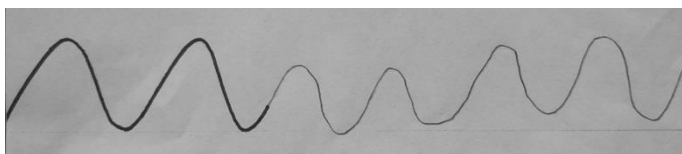
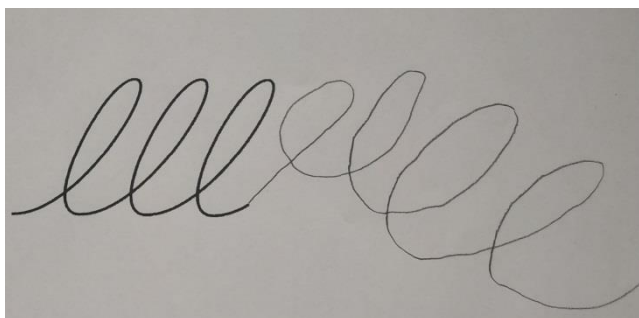
Příloha č. 5: Tvorba dítěte č. 5

Příloha č. 6: Tvorba dítěte č. 6

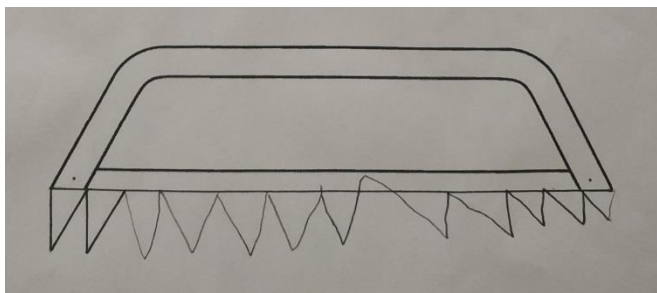
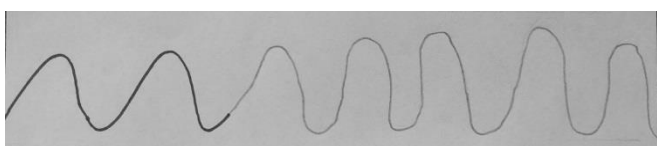
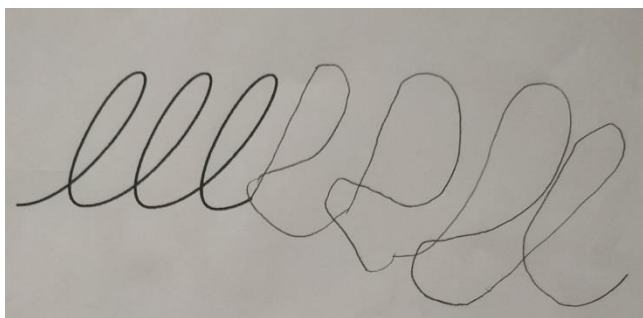
Příloha č. 7: Tvorba dítěte č. 7

Příloha č. 8: Tvorba dítěte č. 8

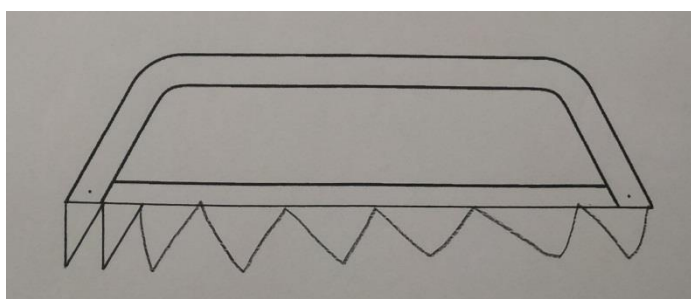
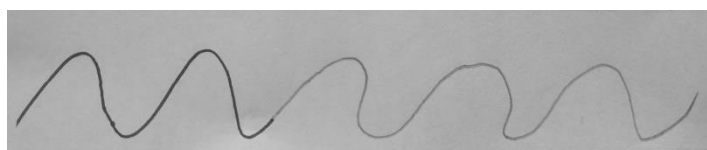
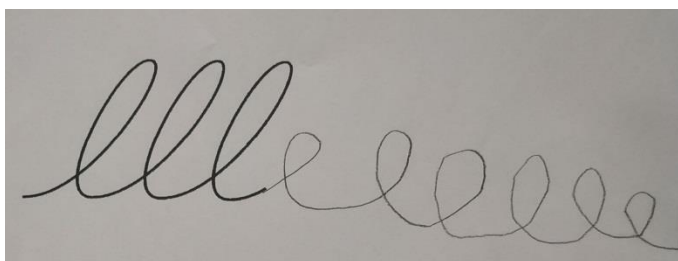
Příloha č. 1



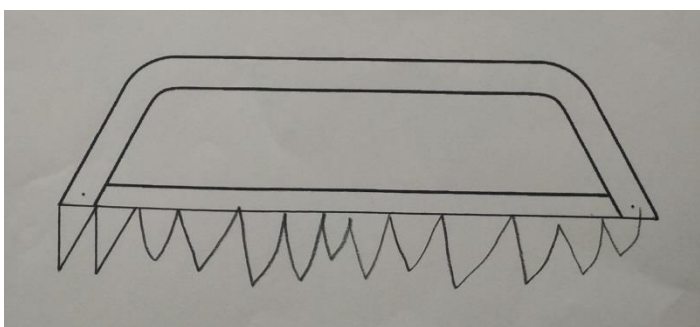
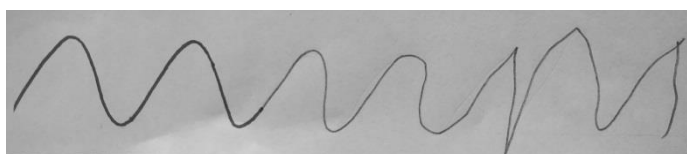
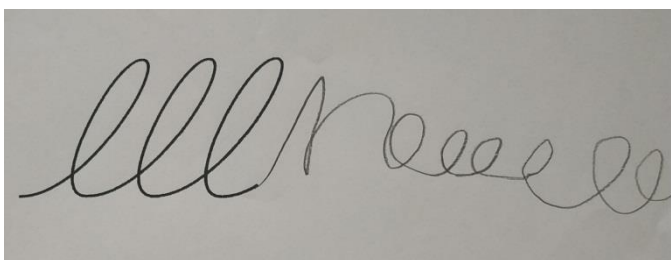
Příloha č. 2



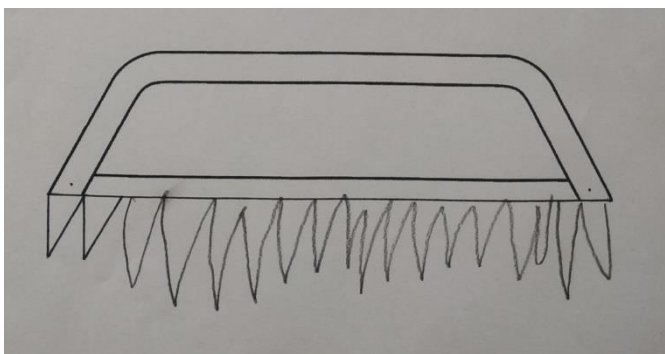
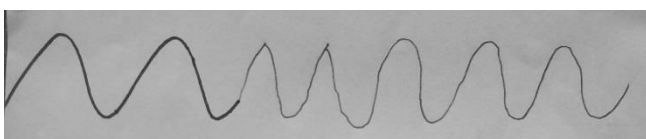
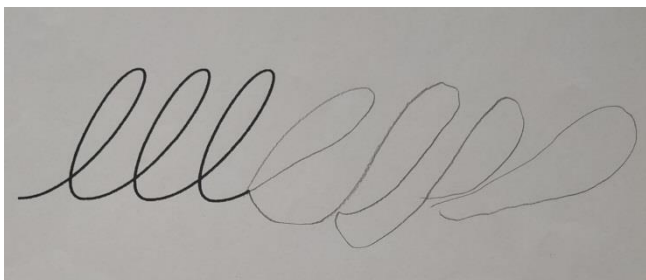
Příloha č. 3



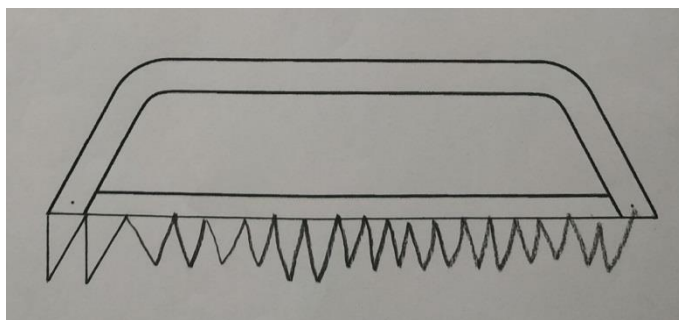
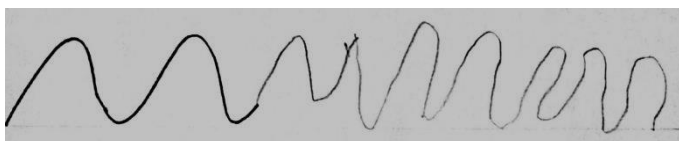
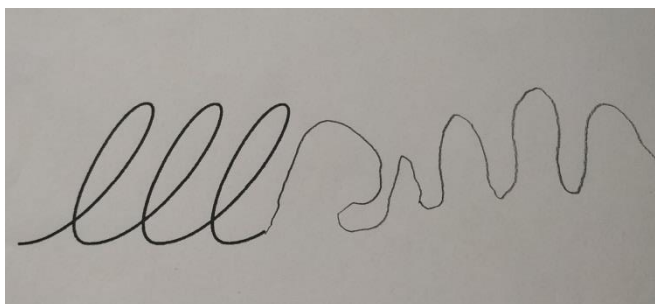
Příloha č. 4



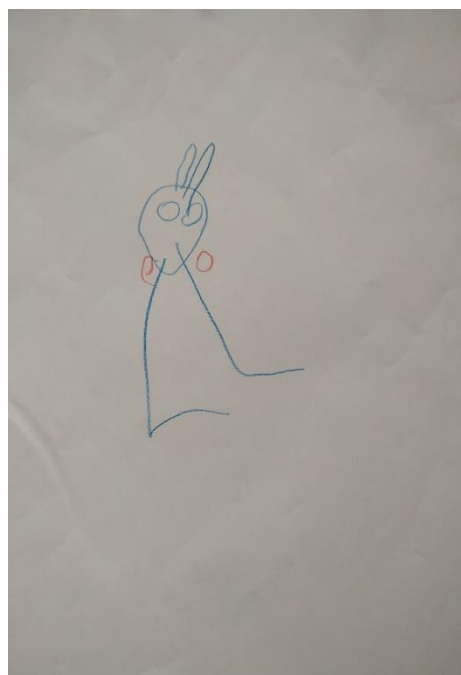
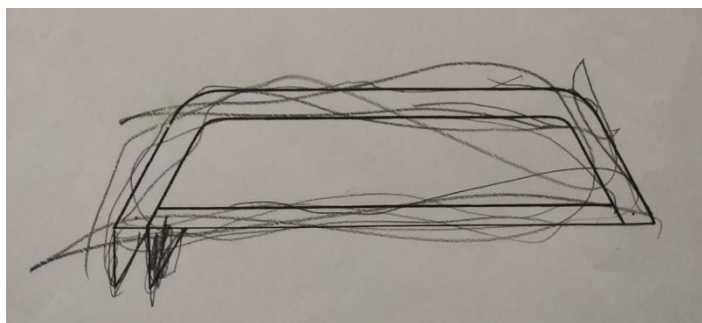
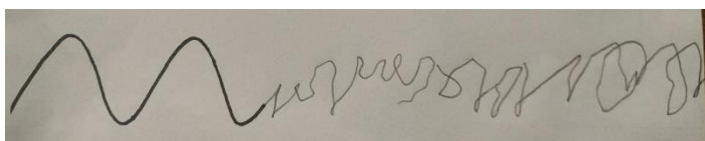
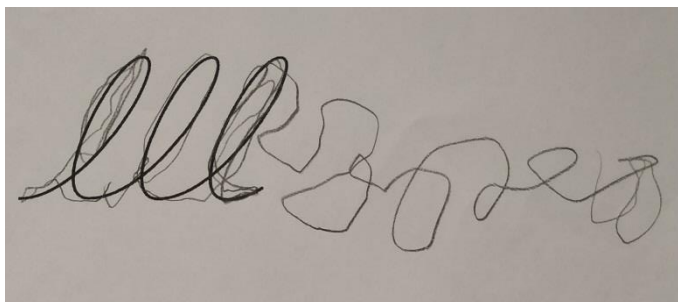
Příloha č. 5



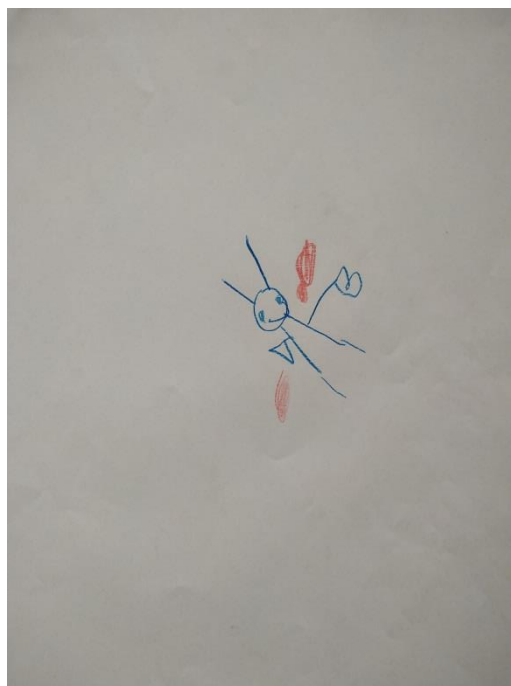
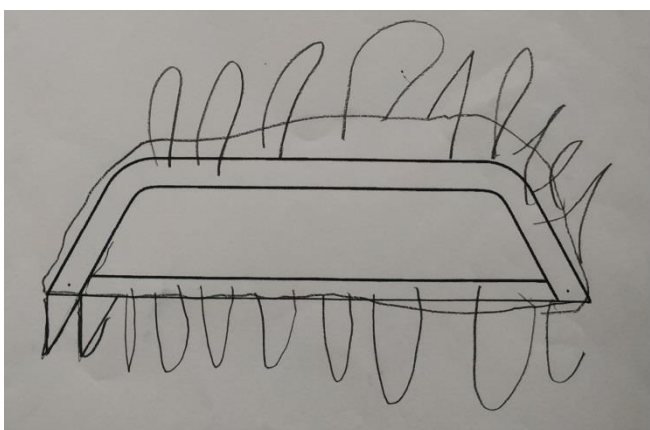
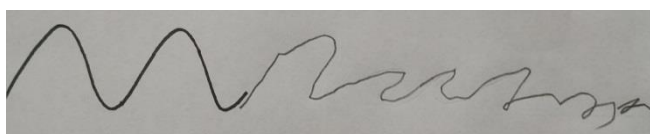
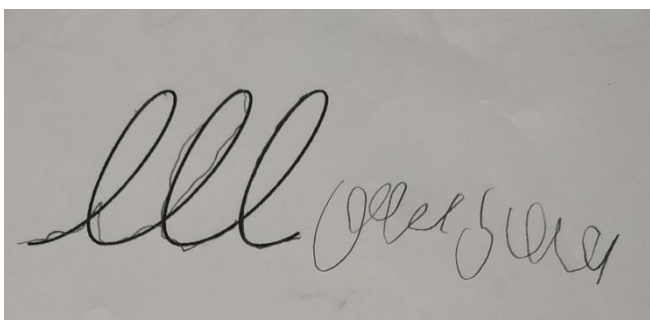
Příloha č. 6



Příloha č. 7



Příloha č. 8



Anotace

Jméno a příjmení:	Kateřina Klimová
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Připravenost dětí na vstup do elementární třídy s přihlédnutím k sociokulturním odlišnostem
Název v angličtině:	Preparedness of children to enter the elementary class taking into account socio-cultural differences
Anotace práce:	<p>Teoretická část se zabývá edukací v České republice, konkrétně vzděláváním v mateřské škole, kde je rovněž charakterizováno dítě předškolního věku, základním vzděláváním a vzděláváním dětí se sociokulturními odlišnostmi. Taktéž vymezuje školní připravenost a zralost i aspekty, jež je ovlivňují. Věnuje se také zjišťování a posuzování školní připravenosti, kde jsou charakterizovány metody diagnostiky a zkoumané oblasti. Empirická část se zaměřuje na komparaci školní připravenosti mezi dětmi české národnosti a dětmi jiného etnika. Popisuje výzkumné metody, výzkumný vzorek a jeho charakteristiku, průběh výzkumu, analýzu dat a závěr.</p>
Klíčová slova:	Edukace, školní připravenost, školní zralost, dítě předškolního věku, sociokulturní odlišnosti, diagnostika školní připravenosti, komparace školní připravenosti
Anotace v angličtině:	Theoretical part deals with education in Czech republic, specifically in a kindergarten with a characteristics of preschool child, primary education and education of children with sociocultural differences. It defines their readiness and maturity in connection with starting primary education, assessing these attributes using diagnostical methods.

	Following empirical part focuses on comparison of school readiness between Czech children and children of different ethnic groups. It describes research methods, samples and its specifics, time course of research itself with analysis of gathered data and deduced conclusion.
Klíčová slova v angličtině:	Education, school readiness, school maturity, prechool child, sociocultural differences, diagnostic of school readiness, comparison of school readiness
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: Tvorba dítěte č. 1 Příloha č. 2: Tvorba dítěte č. 2 Příloha č. 3: Tvorba dítěte č. 3 Příloha č. 4: Tvorba dítěte č. 4 Příloha č. 5: Tvorba dítěte č. 5 Příloha č. 6: Tvorba dítěte č. 6 Příloha č. 7: Tvorba dítěte č. 7 Příloha č. 8: Tvorba dítěte č. 8
Rozsah práce:	102 stran
Jazyk práce:	čeština