

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Vendula Chvatíková

PŘIPRAVENOST DÍTĚTE PRO VTUP DO ELEMENTÁRNÍHO
VZDĚLÁVÁNÍ Z POHLEDU UČITELE

Olomouc 2019

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

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a užila jen uvedených pramenů a literatury.

V Přerově dne 12. 4. 2019

.....

Vendula Chvatíková

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala doc. PhDr. Martině Fasnerové, Ph.D. za odborné vedení, její cenné rady a především vstřícný a trpělivý přístup. Rovněž děkuji dětem z MŠ v Přerově, jejich rodičům, učitelkám a panu učiteli, díky kterým se mohl můj výzkum uskutečnit. V neposlední řadě děkuji také své rodině za podporu při studiu, dceři především.

Obsah

Úvod.....	5
1 Charakteristika období předškolního a mladšího školního věku	7
1.1 Období předškolního věku	7
1.2 Období mladšího školního věku.....	13
2 Školní zralost a připravenost.....	20
2.1 Definice školní zralosti.....	20
2.2 Definice školní připravenosti.....	27
3 Zápis do základní školy	29
3.1 Předčasný nástup do školy	32
3.2 Odklad školní docházky	33
4 Učitel.....	40
5 Výzkumné šetření	43
5.1. Charakteristika použitých metod	44
5.2 Základní výzkumné otázky.....	47
5.3 Charakteristika výzkumného souboru	48
5.5 Metodika diagnostické činnosti	50
5.6 Případové studie.....	55
5.7 Analýza získaných dat a diskuze	76
5.8 Využití pro pedagogickou praxi.....	80
Závěr.....	81
Seznam zkratk	83
Seznam grafů a tabulek	84
Seznam použité literatury a použitých pramenů.....	85
Seznam příloh	89

Úvod

Přípravenost dítěte na školu je v dnešní době stále více probíraným tématem, a přestože je již v řešení spousty odborníků, je stále co objevovat. Vstup dítěte do školy je důležitou životní událostí dítěte i celé rodiny. Na dítě jsou kladeny vysoké nároky. Abychom předešli případným problémům po nástupu do školy, mělo by být dítě na povinnou školní docházku dostatečně připravené. V tom nám může pomoci diagnostika školní zralosti, která by měla být prováděna v mateřské škole (dále i MŠ) a následně i u zápisu do první třídy.

Diplomová práce nese název Přípravenost dítěte pro vstup do elementárního vzdělávání z pohledu učitele. Vybrala jsem si jej proto, že je nosným tématem pro pedagogiku. Při účasti na zápisu do první třídy je úkolem učitelek prvního stupně diagnostická činnost v rámci posouzení školní připravenosti předškolních dětí. Z tohoto důvodu se v empirické části zabýváme právě touto problematikou.

Cílem předkládané práce je zmapovat problematiku připravenosti předškolního dítěte na povinnou školní docházku a následným výzkumným šetřením zjistit úroveň jednotlivých oblastí týkající se školní připravenosti.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a část empirickou. Teoretické části jsou věnovány první čtyři kapitoly. Část empirická zahrnuje vlastní šetření.

V první kapitole se věnujeme komplexní charakteristice předškolního a mladšího školního věku. Podrobně popisujeme tělesný, psychický, emoční a sociální vývoj.

Druhá kapitola pojednává o problematice školní zralosti a připravenosti. Věnujeme se zde definicím těchto pojmů a otázkám s nimi spojenými. Jsou zde zahrnuty složky školní zralosti a oblasti školní připravenosti, které budou předmětem mého zkoumání.

Třetí kapitola zahrnuje otázky týkající se zápisu dítěte do první třídy, kde se opíráme o legislativní ukotvení. Kapitola zahrnuje předčasný nástup do školy, odklad školní docházky a faktory ovlivňující úspěšnost dětí ve škole. V rámci této kapitoly jsme se pokusili nastínit náhled na současnou základní školu (dále i ZŠ).

Jelikož posuzujeme školní zralost z pedagogického hlediska, zodpovídáme ve čtvrté kapitole na otázku, kdo je to učitel primární školy a jakou roli hraje při vstupu dítěte do první třídy.

Pátá kapitola zahrnuje empirickou část. V empirické části se věnujeme vlastnímu šetření. Uvádíme případové studie osmi respondentů. Tyto případové studie se skládají z rodinné a osobní anamnézy a z diagnostické činnosti. Následuje analýza získaných dat a diskuze. Na základě analýzy získaných dat a výsledků diagnostiky určujeme, zda jsou zkoumané děti dostatečně připravené pro vstup do ZŠ. Součástí kapitoly je také popis výzkumného šetření spolu s vyhodnocením tohoto kvalitativního výzkumného šetření.

V závěru výzkumného šetření jsou zahrnuty poznatky a přínos pro pedagogickou praxi.

1 Charakteristika období předškolního a mladšího školního věku

Děti v období předškolního a mladšího školního věku se mění ve všech směrech vývoje. Mění se stavba celého těla, získávají jistotu v pohybech, rozvíjí se řeč i motorika a stávají se jedinečnou bytostí, samostatnější a nezávislejší. Dítě nastupuje do školky a do školy a navazuje první silné vztahy mimo svou rodinu. V tomto období zastává důležitou roli hra. Nyní si tyto dvě období popíšeme podrobněji.

1.1 Období předškolního věku

Předtím, než se zaměříme na vývoj dětí předškolního věku, vymezíme si jejich věkové rozhraní. Publikace se stanovením doby tohoto období liší. Uvádíme pár příkladů:

„Předškolní věk (4-6 let) je posledním stadiem raného dětství. Fyzicky nastává po ‚první fázi plnosti‘ (2-4 let) ‚první období vytahování‘ (5-6 let), během kterého dítě dosáhne již více než metrové výšky“ (Čačka, 2000, str. 68).

Allen a Marotz (2002) uvádí dobu předškolního věku v rozmezí 3-5 let.

Podle Čápa a Mareše (2007) trvá období předškolního věku přibližně od tří do šesti let.

Děti předškolního věku jsou plné energie, touhy objevovat svět a učit se novým věcem. Rádi experimentují a ověřují si své znalosti v praxi. Mají spoustu času na to, užívat si život naplno a rozvíjet se. Jejich nadšení je mnohdy nakažlivé i pro jejich okolí (Ebbert, 2011).

Ve všem co děti v tomto období dělají, se projevuje jejich kreativita a fantazie. Jsou schopny se přesněji vyjadřovat, plánovat dopředu a dokáží lépe řešit svoje problémy. Stávají se trpělivější a samostatnější, ale na druhou stranu potřebují stále jistotu dospělého (Allen, Marotz, 2002).

V následujících odstavcích se zaměříme na oblasti vývoje dítěte předškolního věku:

Tělesný vývoj

Děti předškolního věku jsou neustále v pohybu. Podle šikovnosti a cviku se pohybují více či méně jistě. Jistota v pohybu je však důležitá pro to, aby dítě bylo schopné sladit tělo i mysl. Od samého narození se učí děti poznávat svět pomocí vlastního těla a svých smyslů. Teprve později zapojují myšlení. Smysly a tělo však zůstávají po celý život důležitými prostředky pro poznávání nových zkušeností (Ebbert, 2011).

Předškolní děti již rostou pomaleji než v předchozích dvou letech života. Měří cca 96,5 až 117 cm a váží v průměru 13,6 až 20,5 kg. Tepová frekvence se pohybuje mezi 90 až 110 tepy za minutu. Dítě stále dýchá do břicha. Tělesná teplota se ustálí na 36,6 – 37,4 °C. Nohy rostou zpočátku rychleji než ruce. Na konci období již má dítě proporce těla jako dospělý jedinec. Obvod hlavy je na začátku období stejný jako obvod hrudníku. Na konci období je již hlava přibližně stejně velká jako hlava dospělého jedince. Postoj je vzpřímenější. Některým dětem již ke konci období vypadávají „mléčné“ zuby (Allen, Marotz, 2002).

Je zapotřebí trénovat zručnost předškolního dítěte tak, aby bylo schopné ovládat své ruce a prsty, které potřebuje k tomu, aby např. chytilo míč, namalovalo obrázek, udrželo tužku a spoustu dalších činností (Ebbert, 2011). Zlepšuje se jak ovládání hrubé motoriky, díky které je dítě schopné zvládnout i složité pohybové dovednosti, jako je jízda na kole, bruslení aj. tak dochází ke konci období i ke zlepšení jemné motoriky, která je potřebná pro kreslení, vystřihování, zavazování bot atp. (Čačka, 2000). Dítě umí chodit pozpátku, při chůzi našlapuje nejprve na patu a pak na špičku. Udrží rovnováhu na jedné noze a sejde schody bez pomoci. Je schopné dotknout se prstů na noze bez pokrčení kolen. Střídá nohy při skákání přes švihadlo, chytí míč hozený z jednoho metru, z kostek staví trojrozměrné útvary podle vzoru a stříhá nůžkami. Dominance ruky je již vyhraněna (Allen, Marotz, 2002).

Pro vnímání okolního světa potřebuje dítě využívat i své smysly, aby pochopilo, co se kolem něho děje. Svými smysly dítě naslouchá, čichá a ochutnává. Rozlišuje zvuky, předměty, chutě, rozpoznává pachy, rozlišuje teplotu, pohladí či zatleská. Pomocí kůže zjišťuje, zda je mu teplo, zima nebo jestli jej něco bolí. Na dotek zjišťuje např. tvrdost materiálu apod. (Ebbert, 2011).

Kognitivní vývoj

Kognitivní procesy, mezi něž řadíme vnímání, pozornost, paměť, zpracovávání a osvojování podnětů závisí nejen na zrání centrální nervové soustavy (dále jen CNS) a zkušenostech dítěte, ale i na jeho motivaci a prožívání (Čačka, 2000).

Pětileté dítě již chápe pojmy jako stejný tvar a stejná velikost; nejmenší a nejkratší; první, druhý a poslední; tma, světlo a brzy; polovina. Je schopné sestavit z kostek schody, utřídit předměty na základě dvou kritérií, napočítat do dvaceti a dál, poznat číslovky od jedné do deseti, začíná počítat a šetřit peníze a především je zvědavé a učí se s radostí (Allen, Marotz; 2002).

Čačka (2000) charakterizuje kognitivní funkce v předškolním věku takto:

Počítky

V předškolním věku jsou již počítky dostatečně rozvinuty. Proto jsou již děti schopny zrakem rozlišit rozdíly mezi předměty a doplňkové barvy. Hmatem jsou schopny rozeznat i složitější tvary.

Vnímání

Vnímání je globální. Dítě se soustředí na to, co bezprostředně upoutá jeho pozornost. Vše spojuje s osobním prožitkem. Dítě si stále není jisté časovou souvislostí, jako je včera, dnes a zítra. Nadále si ještě plete pravou a levou stranu, zejména proto, že se po obratu mění, na rozdíl od pojmů nahoru a dolů.

Pozornost

Dlouhodobá pozornost zatím stále není vyvinutá. K jejímu posilování však přispívají např. konstruktivní hry, samostatně plněné jednoduché úkoly či vybarvování.

Paměť

Záměrná paměť zatím není dostatečně spolehlivá. Přetrvává mechanická paměť. Děti jsou schopny zopakovat a zapamatovat si říkanku, ale nesoustředí se přitom na její obsah. Bezděčně a mechanicky si děti v tomto věku zapamatují názorné a konkrétní jevy. Na konci období dochází zejména při hrách i k úmyslnému zapamatování.

Představy a fantazie

S nabývajícím zkušenostmi dětí nabývají stále přesnější představy, zvláště u věcí, se kterými děti přicházejí častěji do styku. Přirozená je však stále dominující fantazie, pomocí které si upravují vlastní zážitky. Nejedná se o lhaní, ale o subjektivní přání. S přetvářením skutečnosti se děti setkávají také v pohádkách.

Myšlení

Okolo čtvrtého roku se děti dostávají do fáze „názorného myšlení“ namísto „předpojmového myšlení“. Názorné myšlení vychází z konkrétního vjemu spojeného s vlastním prožitkem. Zatím jsou však na nízké úrovni tohoto myšlení a úkoly řeší většinou metodou „pokus-omyl“. V průběhu období je již dítě schopno poznávat čísla a řešit jednoduché počítání. Teprve se rozvíjí představa o tvarech předmětů. Předškolní děti znají zejména jen konkrétní izolované názvy předmětů a k užívání nadřazených pojmů (tvoření tříd) teprve dospívají zatím u hojně užívaných kategorií (ovoce, dopravní prostředky). Analýza, srovnávání a syntéza se rozvíjí např. při konstruktivních hrách. Děti již dokáží odhalit nesmyslnost některých tvrzení, ale nejsou schopny jej většinou zdůvodnit.

Allen a Marotz (2002) uvádí, že si dítě v tomto období hraje realisticky (krmí panenky, koupe je, nakládá auta). Rádo si prohlíží knížky a obrázky v nich. Někdy předstírá, že čte a pokouší se kreslit. Je schopné určit některé základní barvy a částečně chápe pojem času.

Vývoj řeči a jazyka

Děti v tomto věku ještě často nechápou význam slov. Formální a gramatická stránka postupuje od slova k větě, naopak obsahová stránka řeči směřuje od nediferencovaného, globálního smyslu slov k přesným a logicky vymezeným významům pojmů. Slovní zásoba je tvořena převážně konkrétními pojmy, kterými pojmenovávají věci okolo sebe. Aktivní slovní zásoba se během celého období ztrojnásobí z cca 1000 slov na 2500–3000 slov. Děti v tomto období často mluví se svou hračkou nebo mluví „pro sebe“. Tato řeč slouží k vnitřnímu formulování myšlenek (egocentrická), vyjadřování pocitů (expresivní) a seberegulaci (regulační). Vývoj stavby vět:

- 4 roky – období jednoduchých vět
- 5 let – užívání minulého a budoucího času

– 6 let – pěti až šestislovné věty

Zhruba polovina dětí má v šesti letech potíže s výslovností ř, r, s, t, d, n, l; což do osmi let většinou zmizí (Čačka, 2000).

Dítě je na začátku předškolního období schopné mluvit i o lidech a věcech, které právě nejsou v jeho přítomnosti, mluví o tom, co dělají, doplňuje mluvený projev ostatních lidí, správně odpovídá na jednoduché otázky a samo klade stále více otázek. Užívá slova jako „ahoj“ a „prosím“. Je schopné rozlišovat mezi jednotným a množným číslem a většinou mluví srozumitelně (Allen, Marotz; 2002). Děti mluví hodně a rády a často i samy pro sebe. Říkají nahlas instrukce a pak je realizují (Čáp, Mareš; 2007). Na konci tohoto období již je dítě schopné podle obrázků převyprávět známý příběh, definovat jednoduchá slova, pojmenovat čtyři až osm barev, chápat jednoduché vtipy, zapamatovat si jednoduchý vzkaz a mluví většinou gramaticky správně (Allen, Marotz; 2002).

Emoční a sociální vývoj

„Citová pohoda mezi rodiči a dětmi je základní podmínkou zdravého duševního vývoje ve všech stadiích“ (Čačka, 2000. s. 85).

Předškolní děti jsou zatím velice emotivní a lehce se rozčílí či vystraší díky bohaté fantazii, ale poté se opět rychle zklidní a pokračují ve hře. Zlostí dosahují určitých cílů. Přesto bývají jejich citové vztahy (nálady) dosti stabilní. Začínají se orientovat v citových vztazích, zaměřují se jen na určité vlastnosti osob. V druhé polovině předškolního období již začínají brát ohled i na potřeby druhých lidí, což je zárodkem pozdější empatie. Vyvíjí se sebeuvědomování dítěte a s ním i schopnost uvědomovat si vlastní prožitky a jejich projevy. Předškolní děti jsou stále dost nesamostatné. Jako „dobré“ se jim jeví to, co je odměňováno a jako „špatné“ to, co je trestáno. V průběhu předškolního období můžeme sledovat jistou uvědomělost a záměrnost. Přesto jsou si tyto děti schopny klást zatím jen malé a krátkodobé cíle (mytí, oblékání, obouvání, jídlo). Na konci předškolního období můžeme u dětí pozorovat i náznaky „pocitů viny“. Hlavní potřebou u dětí předškolního věku je aktivita a sebeprosazení se a to i ve skupině vrstevníků (Čačka, 2000).

Děti jsou na začátku předškolního věku přátelské a vstřícné. Mohou se bát tmy, ohně a „strašidel“. Často mluví samy pro sebe. Jsou majetnické a brání si svoje hračky. Mohou se při tom rozčílit a chovat se násilnický. Při svých hrát zapojují fantazii. Hrají si například „na maminku“ a „na tatínka“. Soucítí s dětmi, které pláčou. V tomto období ještě stále mohou mít

svůj oblíbený polštář či „mazlíka“. Na konci tohoto období se již děti při hraní ochotně střídají a dělí o hračky. Rády si hrají s ostatními dětmi. Cítí velkou náklonnost k ostatním dětem i ke zvířatům, kterým se přihodilo něco nepříjemného. Většinou plní úkoly zadané rodiči či jinými vychovateli a rády se chlubí svými úspěchy. Neprožívají již tak výrazné emoční výkyvy jako na začátku období (Allen, Marotz; 2002).

U předškolních dětí se již setkáváme s pohlavní diferenciací. Děti bezděčně i úmyslně napodobují rodiče totožného pohlaví. Můžeme pozorovat rozdíly ve stylu her, zájmu o oblečení apod. Dítě ve čtyřech letech již ví, že pohlaví je trvalé. Pro zdravý vývoj dítěte je žádoucí interakce s oběma rodiči, protože každý zastávají svou odlišnou roli ve výchově dítěte. Vztahy k druhým dětem jsou během předškolního věku většinou jen nahodilé, přelétavé a krátkodobé. Na konci období pojmenovává dítě některé vrstevníky slovem kamarád. Jejich výběr se řídí pouze povrchními znaky jako je zevnějšek, pohlaví, způsob chování apod.

V mateřské škole se dítě učí respektování pravidel a přispívá k osamostatňování se. Doplnjuje výchovu rodičů a je přípravou na nástup do ZŠ (Čačka, 2000).

„Předškolní věk je obdobím velkého rozmachu her“ (Čáp, Mareš; 2007, s. 227). Dítě přechází od paralelní hry ke hře kooperativní – hrají si společně. Děti zatím považují i domácí práce a pomoc rodičům jako hru. (Čáp, Mareš; 2007). Čačka (2000) uvádí, že hra je vždy symbolická, doprovází ji pocit svobody, spontánnosti a dobrovolného rozhodnutí. Na počátku období dominují fikční hry, kdy si děti „na něco“ hrají. Na konci tohoto období jsou pak nejrozšířenější hry konstruktivní. Od 2 do 7 let převládá hra symbolická, kdy děti napodobují svět dospělých, při kterých například děvčata vaří v kuchyňce a kluci si hrají s auty.

Podle Allen a Marotz (2002) se tříletým dětem líbí hry s převleky. Předškolní děti by byly nejraději na začátku tohoto období stále mezi dětmi, ale stále je pro ně obtížné se dělit. Děti se v tomto věku chtějí všeho účastnit. Pro čtyřleté děti nabývají na důležitosti kamarádi. Pětileté děti si již nerady hrají ve třech. Dvě pětileté děti většinou odstrkují třetího, který je mezi nimi „navíc“.

Až na samém konci předškolního období se dostávají na řadu hry společné (shoda tématu), kompetitivní (soutěživé) či skupinové (na válku) a kooperativní (přidělená role). Děti si na konci tohoto období samostatně rozdělují role, řeší konflikty, vytvářejí pravidla a vědomě spolupracují. Při hrách s pravidly si děti utváří úctu k pravidlům, ale také pracují na sebepoznávání, sebehodnocení a sebeovládání (Čačka, 2000).

1.2 Období mladšího školního věku

Čáp a Mareš (2007) vymezují mladší školní věk jako dobu, po kterou dítě navštěvuje první stupeň základní školy (přibližně od 6 do 10 až 11 let).

Allen a Marotz (2002) uvádí dobu mladšího školního věku v rozmezí 6-8 let. V tomto období se propojují a utřídí vývojové dovednosti a dítě je nyní schopno plnit náročnější a složitější úkoly.

„Dosažení šestého roku v životě mladého jedince je zpravidla spojeno s velkou osudovou proměnou: dítě už není jen členem své rodiny, ale stává se nyní zároveň i příslušníkem nové, dosud neznámé lidské skupiny – žákem školy“ (Jedlička, 2017, s. 113). Žák nepočítá s tím, že by mohl být neúspěšný, a proto je plný radostného očekávání (Klégrová, 2003). Prvních deset měsíců školy je pro žáka zásadních. Během těchto pár měsíců se naučí číst, psát a počítat (Jedlička, 2017). Žák si nebude osvojovat jen dovednosti a znalosti, ale bude se muset naučit i novým pravidlům, včetně pravidel chování (Šrámková, 2005). Psycholožka Hříbková (2009) pokládá za důležitý vývojový moment to, že se u žáka náhle rozšiřuje počet „významných druhých“, tj. osob, které jsou oprávněny vyjadřovat se pochvalně či káravě k předvedeným výkonům. Žákovi přibývají lidé, kteří se pro něj stávají vedle rodiny další autoritou, kteří jej mohou kárat, chválit, a kteří požadují jistý výkon a kázeň – učitelé a vychovatelé (Jedlička, 2017). Již ve školce si dítě zvykalo na to, být část dne mimo domov, ale teprve nyní si bude zvykat na své první „pracovní“ prostředí (Jungwirthová, 2013). Pro neposedného a hravého žáka není jednoduché sedět v klidu v lavici a dělat jen to, co říká paní učitelka. Současně se na žáka zvyšují nároky i doma (Čačka, 2000).

Při nástupu dítěte do školy se nemění život jen dětem, ale i rodičům. Škola na rozdíl od školky vyžaduje striktní dodržování pravidel, jako je například včasné chození na vyučování. Úkolem rodičů je pak dále mimo jiné chystat žákům svačiny, obstarávat pomůcky na vyučování a především žáka podporovat (Šrámková, 2005).

Podle Kropáčkové (2008) přináší vstup do školy pro dítě mnoho změn, kterým se musí přizpůsobit:

- nové školní prostředí,
- pravidelný závazný denní režim,
- respektování nových pravidel ve škole (hlavní činností dne již není hra, ale učení),

- nové sociální role (role žáka a spolužáka),
- školní povinnosti,
- nová skupina vrstevníků,
- požadavky na větší samostatnost a zodpovědnost,
- vyučující ve třídě.

V období mladšího školního věku dochází k zásadním změnám tělesného, duševního, citového a sociálního vývoje (Klégrová, 2003). Dynamika a množství těchto změn se však v tomto období oproti předchozím stadiím relativně zvoľňuje (Čačka, 2000). Mezi osmým rokem a prepubertou nastává relativně klidné období, kdy si již dítě navyklo na školu a změny s ní spojené. V této době je již tělesný vývoj a růst individuální (Allen, Marotz; 2002).

Zaměříme se nyní na vývojové oblasti v období mladšího školního věku podrobněji:

Tělesný vývoj

Mění se proporce těla, protahuje se postava, prodlužují se končetiny, snižuje se množství podkožního tuku a zvyrazňují se svaly. Odděluje se hrudník od břicha, tělo již není válcovité a mizí dětská boubelatost. Zmenšuje se obvod hlavy v poměru k tělu. Mléčný chrup se mění za stálý. Mění se i poměr výška-váha. Zlepšuje se koordinace hrubé motoriky. Žáci si v tomto období dobře a rádi osvojují sportovní dovednosti. Pokud se tak již žáci nenaučili v předchozím období, nyní je vhodná doba na to, aby se naučili jízdě na kole, na bruslích či plavání (Klégrová, 2003).

V období od šesti do osmi let váží žáci v průměru 17,5-28 kg. Děvčata měří v průměru 105-125,5 cm a chlapci 110-130 cm. Žáci se zdají být „vytáhlejší“ z důvodu prodlužování paží a nohou. Některým děvčatům již začínají růst prsa a sekundární ochlupení. Rysy v obličeji žáků nabývají charakteru dospělého jedince. V osmi letech je již žák rychlejší, hbitější, silnější, lépe udrží rovnováhu a tudíž se rád věnuje aktivitám, při kterých je zapotřebí vydávat velké množství energie (Allen, Marotz; 2002).

Před šestým rokem již dochází i k vyhranění laterality. I když se může zdát, že je žák šikovný na obě ruce stejně, je nutné vyhranit pro psaní pouze jednu ruku. Návčik psaní je složitou koordinační záležitostí a není možné zacvičovat obě ruce. Pokud si nejsme jisti lateralitou u žáka, je vhodné navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu (dále jen PPP). Vedle hrubé motoriky se rozvíjí i jemná motorika, kterou žák procvičuje pomocí navlékání

korálků, stříhání, kreslení, modelování apod., což zjednodušuje ovládnutí psacího náčiní. Žák je již nyní také schopen lépe ovládat mluvidla, díky čemuž může být lépe veden ke správné výslovnosti. Kolem šestého roku jsou již i pohyby očí na stejné úrovni, jako u dospělého. Díky dobré koordinaci očí je tak žák připraven na nácvik čtení, kdy žák plynule a bez zárazů pohybuje očima po řádku a postupně sleduje a čte text. V tomto období je dobře vyvinuta žákova imunita. Žák není tak často nemocný, je schopný odolávat fyzické i psychické zátěži a zvládat sportovní činnosti (Klégrová, 2003).

Kognitivní vývoj

Žák začíná vnímat svět realističtěji, opouští od světa fantazie. Do oblíbenosti se dostávají příběhy ze života dětí a zvířat (Klégrová, 2003). Žák přechází od převahy mechanické paměti na logickou na základě názorných operací (Čačka, 2000). „*Začíná chápat pojmy jako větší, menší; více, méně, stejně; dokáže řadit a třídit předměty podle určité kategorie, dokáže použít při usuzování analogie a postupně je schopné najít i souvislosti mezi věcmi a na jednoduchých příkladech uvést, čím jsou si podobné a čím rozdílné*“ (Klégrová, 2003, s.). Žák je schopný odlišit části od celku, geometrické tvary, tvary souměrné, podobné; což přispívá k nácviku vnímání tiskacích písmen. Rozvíjí se zrakové i sluchové vnímání. Pokrok ve vývoji žáka lze sledovat i podle kresby postavy. Žák postupně kreslí více detailů, proporce těla jsou reálnější a tahy jistější (Klégrová, 2003).

Allen a Marotz (2002) uvádí, že se již žák začíná zajímat o to, co si myslí druzí. Chápe, že existují rozdílné názory, jiné kultury a země. Zatím se do školy těší a je zklamaný, když do ní např. kvůli nemoci nemůže. Rád nese za něco zodpovědnost a také se těší z toho, když může pracovat samostatně.

Čačka (2000) charakterizuje kognitivní funkce takto:

Paměť

Zpočátku převažuje paměť mechanická. Proto žák jednoduše ve hře „pexeso“ porazí dospělého. Mechanická paměť je na začátku školní docházky dobře uplatnitelná např. při osvojování abecedy, násobilky, vyjmenovaných slov apod. Paměť se postupně stává trvalejší a záměrnější. Zpočátku má žák potíže s logickou pamětí kvůli nedostatku slovní zásoby, ale i z důvodu nedostatku předchozích znalostí, tudíž má problém s uváděním věcí do souvislostí. S přibývajícím věkem však přechází žák na paměť logickou.

Myšlení

Žák začíná odlišovat realitu od světa svých představ. Ustupuje dětský egocentrismus. Žákovo myšlení se opírá o vlastní zkušenosti, je proto nutné doplňovat výuku názornou demonstrací. Po celý mladší školní věk se všechny myšlenkové operace opírají o názorné jevy. Od sedmi let se u žáků již vyskytují myšlenkové operace. Podle Piageta (2010) se období 7-11 let nazývá „stadiem konkrétních (názorných) operací“. Rozumové poznání se opírá o analýzu. Žák klasifikuje a třídí předměty podle více kritérií (zelené a modré/kulaté a hranaté). Okolo osmi let již dovede podřazovat objekty do obecnějších kategorií (ruže i tulipány jsou květiny). Koncem dětství se u dětí rozvíjí zobecňování (vytváření tříd jevů na základě společných znaků).

Pozornost

Na začátku školní docházky musíme u žáků počítat s krátkodobou bezděčnou pozorností. 6-7letí žáci se aktivně soustředí jen 10-12 minut, 8-9letí žáci 15-20 minut a 10-12letí žáci 20-30 minut. Udržení pozornosti závisí mimo jiné na motivaci, pestrosti, charakteru, přiměřenosti činnosti a zájmu žáků.

Čivost

Sluchová i zraková diferenciacce se zlepšuje. Výška tónu žáků vzroste do osmi let o polovinu a rozlišování barev vzrůstá od 6 do 14 let až o 60%.

Vnímání

Žák nově uplatňuje analýzu, syntézu a systematickosti namísto nahodilosti, díky čemuž je schopen porozumět komplexněji a hlouběji situaci jako celku. Podobně je na tom i žákova kresba, které žák přidává další a propracovanější detaily. Postupně mizí bezděčné vnímání a nahrazuje jej záměrné a cílevědomé. Žák postupně přechází od analytického vnímání konkrétních představ ke schematickým syntézám společných znaků (hrušeň, smrk, borovice – strom).

Vývoj řeči a jazyka

Flexe (uplatňování mluvnických pravidel) je již při vstupu do školy dostatečně rozvinuta. V osmi letech již žák využívá desetislovné věty. Průměrná slovní zásoba u sedmiletých žáků se pohybuje okolo 2500 slov, u osmiletých 3600, u desetiletých 5400 a u dvanáctiletých 7200 slov. Nemění se jen počet slov, ale také hloubka jejich chápání. Slovní zásoba se tedy vyvíjí nejen kvantitativně, ale i kvalitativně (Čačka, 2000).

Žáka baví vtipy a hádanky; psaní dopisů kamarádům, kdy se věnuje detailnímu popisu; rozumí pokynům, které vyžadují splnění více úkolů, někdy je zapotřebí mu však zadání zopakovat. Žák v tomto období opakuje slangová a sprostá slova, slovně chválí či kritizuje ostatní a je schopen plynne hovořit s dospělými a užívat minulého a budoucího času (Allen, Marotz; 2002).

Emoční a sociální vývoj

Žák je schopen lépe ovládat své citové pohnutky, což je zapotřebí pro určitou míru kázně. Žák začíná plnit úkoly, na kterých je nutno nějaký čas trpělivě pracovat, musí se dokončit a splnění je následně oceněno. Cílem žáka je nyní ocenění, pochvala. City žáků jsou krátké, intenzivní. Ke konci období vzrůstá citová stabilita i dlouhodobost citových vztahů. Časem se mění nejen citové reakce, ale i jejich podněty. Po celou dobu dětství přetrvává typická dobrá nálada. Vůle není zpočátku období u žáků příliš silná, zvláště když zjistí, že se jim něco nedaří. Postupně však u nich roste soutěživost a touha po úspěchu (Čačka, 2000).

Období do osmi let je nazýváno „**naivním realizmem**“, kdy žák přijímá od dospělého nekriticky všechny informace, akceptuje je a dodávají mu jistotu, čímž jsou žáci po celou dobu období značně podrobiví (Čačka, 2000). Žák je připraven přijmout novou autoritu, která nyní řídí jeho práci a činnosti. Žáci mají již jistou zkušenost s podobnou autoritou ze školky. Zde se však bude vyžadovat větší samostatnost při vyřizování potřebných záležitostí žáka a vyučujícího bez opory rodiče. Dále jsou zde na žáka kladeny větší požadavky, co se týče samostatnosti a sebeobsluhy. Žák by měl být schopný se sám obléknout, najíst, umýt si ruce apod. (Klégrová, 2003). Žáci jsou velmi citliví na jejich hodnocení, a proto je může i malá výčitka uvést k usedavému pláči. Jsou v tomto období velmi snaživí a spolehliví k plnění svých úkolů. Po celou dobu dětství má stále na žáka největší vliv rodina. V první třídě základní školy zatím stále převládá rovnoprávnost žáků bez sociální hierarchizace. Ve druhé třídě si již můžeme všimnout 3-4 členných skupinek žáků. Od dalších tříd je již viditelný „**duch třídy**“ s danou strukturou skupin žáků. Míň skupin poté přebírá funkci autorit. Na konci dětství nastává období „**kritického realismu**“, které se projevuje řadou stížností žáků. Žák na začátku mladšího školního věku nic nepředstírá, všechny jeho projevy jsou spontánní. Postupně však spontánnost mizí kvůli obavám ze zesměšnění, které souvisí s narůstajícím sebeuvědomováním a sebekritičností. Všechny tyto změny nastaly poměrně náhle a někteří žáci jsou z toho zmatení a unavení. Postupně se s tím však vyrovnávají (Čačka, 2000).

Dítě mladšího školního věku si již utváří morální hodnoty a postoje. Na konci osmého roku má dva nebo tři „nejlepší“ kamarády a je pro něj důležité být součástí skupiny. Rádo s kamarády telefonuje. Ví, že některé děti mají nadání např. na kreslení, tanec, hudbu apod. Není již tak kritické k vlastním výkonům, ale pokud se mu něco nedaří, snadno ho to vyvede z míry a z vlastních chyb viní druhé. Oplývají touhou po pozornosti rodičů a učitelů. V období mezi osmým a dvanáctým rokem se již kamarádství upevňuje a je trvalejší. Mění se dětské myšlení o sobě i o okolním světě. Chápu vztah mezi příčinou a následkem (Allen, Marotz; 2002).

Důležitou činností žáka zůstane ještě dlouho hra, přesto se od her nyní více opouští a do popředí se dostává plnění úkolů. Hra je spontánním vyjádřením základní lidské potřeby svobody a fantazie a měla by děti i žáky hlavně bavit (Klégrová, 2003).

Vedle učební činnosti má hra stále důležité místo. Někteří žáci však přechází již od her spíše k zájmovým kroužkům a činnostem pohybovým či kulturním. Pokud nejsou žáci ctižádostivými rodiči přetěžováni množstvím kroužků a vysokých nároků s nimi spojenými, přináší tyto zájmové činnosti žákům radost a podporují jejich sebehodnocení. Dítě se právě hrou mnohemu naučí, připraví se pro práci i pro život (Čáp, Mareš; 2007).

Některé hry děti připravují na školní zralost. Školní zralost si společně se školní připraveností přiblížíme v následující kapitole. Hra v tomto období přispívá k začlenění dětí a žáků do kolektivu. Žák díky ní chápe nutnost dodržovat pravidla, učí se vyrovnávat s úspěchem i neúspěchem, ovládání afektu, překonávání únavy a obtíží či soustředění pozornosti. Při jiných hrách zase žáci procvičují své pohybové dovednosti. Některé hry se věnují procvičování jemné motoriky nebo hmatovému vnímání. Žáky tak lze zapojit do vystřihování, modelování, poznávání předmětů hmatem apod. Žáci při hrách mohou procvičovat slovní zásobu, řeč a paměť. Radíme sem hry jako hádanky, básničky, písničky, tichá pošta, hádání slov a věcí či slovní fotbal. Pomocí pexesa s žáky procvičíme zrakovou paměť a rozeznávání tvarů. Pro tvarovou a obrazovou představivost s žáky skládáme puzzle a další podobné skládačky. Pokud hlídáme čas strávený u počítače, tak se mohou i počítačové hry osvědčit při trénování pozornosti, pohotovosti a vytrvalosti. Počítačové hry jsou v dnešní době v oblibě a žáci se díky nim učí s počítačem pracovat a brát jej jako součást dnešního světa. Hry žáky cvičí v jemné motorice, obratnosti prstů, koordinaci pohybů, zraku, hmatu ale i pozornost a vytrvalost (Čáp, Mareš; 2007; Klégrová, 2003).

Postupně se mění obsah her, forma, rozsah a zvyšuje se náročnost. Pro zdravý vývoj žáků je nutností vyhradit každý den dostatek času na hru. Zákaz hry nevede ke zvýšení zájmu o učení, naopak je to krok k ohrožení duševní rovnováhy. Pohybové hry přispívají k dobrému tělesnému vývoji. Námětové hry dávají žákům možnost neskrývaně projevit skutečné city. Dramatická výchova dodává žákům sebejistotu pro vystupování před lidmi (Čačka, 2000).

2 Školní zralost a připravenost

Cílem této kapitoly je přiblížit problematiku školní zralosti a připravenosti. Školní zralostí se zabýval již Komenský (1964) ve svém díle „Informatorium školy mateřské“. Otázku zralosti dítěte na školu si pokládá velké množství rodičů. Školní zralost nelze posuzovat z výšky dítěte a ani podle toho, zda nadprůměrně dobře mluví, protože stále nemusí být připravené přijmout stres a neúspěch spojený se začátkem školní docházky. Pokud si nejme jisti tím, zda je dítě na školu dostatečně připravené, můžeme se obrátit na PPP, která nám může při rozhodování pomoci, popřípadě se můžeme obrátit na učitelku z MŠ, která dítě zná nejlépe v odlišném prostředí, než je domov (Jungwirthová, 2013). Ne všechny děti se vyvíjí stejně, a jestliže nebude dítě na školu dostatečně připravené (zralé), nebude ve škole šťastné ani spokojené (Klégrová, 2003).

2.1 Definice školní zralosti

Zkušenosti poraden dokazují, že většina šestiletých dětí dnes vyhovuje požadavkům školní zralosti. Jen cca 7% dětí ze „stimulujícího“ prostředí nevyhovuje požadované připravenosti a celá jedna třetina z prostředí „zanedbávajícího“ (Čačka, 2000).

Uvádíme zde několik definic, které jsou v odborných publikacích vysvětlovány různě:

„Školní zralost představuje tělesný, duševní a sociální vývoj, odpovídající současným nárokům školy.“ (Čačka, 2000, s. 98)

J. Průcha, E. Walterová a J. Mareš (2003, s. 304) definují školní zralost jako stav *„dítěte projevujícího se v takové vývojové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy“*.

J. Kropáčková (2008, s. 12) vymezuje školní zralost jako *„stav dítěte, který zahrnuje jeho zdravotní, psychickou a sociální způsobilost začít školní docházku.“*

Hartl, Hartlová (2000, s. 708) definují školní zralost jako „*způsobilost dítěte absolvovat školní vyučování*“ za předpokladu dosažení určité úrovně řeči, myšlenkových operací, pozornosti, soustředěnosti a sociálních dovedností.

„Školní zralost tedy představuje komplex schopností a dovedností, s nimiž by dítě mělo vstupovat do školní zátěže.“ (Novotná, Kremlíčková, 1997, s. 25)

Bednářová a Šmardová (2015, 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.*“

Henek (1977, s. 5-6) uvádí, že „*pro školní zralost dítěte není důležité, zná-li již dítě některá písmena, umí-li trochu psát nebo mechanicky odříkávat číselnou řadu. Mnohem důležitější je, aby dítě vstupující do školy bylo tělesně zdravé, mělo vypěstovány základní hygienické návyky, aby bylo samostatné v sebeobsluze, bylo zvyklé udržovat si své věci v pořádku, aby ochotně poslechl dospělého, bylo zvědavé a zajímalo se o všechno nové ve svém okolí, dovedlo dokončit úkoly, které mu byly uloženy, aby mělo poměrně bohatou slovní zásobu, dovedlo si hrát s jinými dětmi a aby se na školu těšilo.*“

Složky školní zralosti

V této části se zaměříme na oblasti vývoje důležité při posuzování školní zralosti. Mezi složky školní zralosti řadíme fyzickou, kognitivní, pracovní, sociální a emocionální zralost.

Fyzická zralost

Posouzení tělesného vývoje a zdravotního stavu dítěte přísluší praktickému či odbornému lékaři. Nelze posuzovat školní zralost pouze na základě dosažení dostatečné výšky a váhy. Děti s drobnějšími postavami se mohou lehčeji unavit a mohou být i terčem posměchu ze strany agresivnějších dětí. Rovněž u dětí s komplikacemi v období okolo porodu a těsně po něm, či s tělesnými vadami, chronickými onemocněními apod. je nutná pečlivost při

posuzování zralosti, protože dítě by mělo být v takovém tělesném stavu, který mu dovolí zúčastňovat se vyučování (Bednářová, Šmardová; 2015).

„Tělesná zralost dítěte pro vstup do školy předpokládá dobrou funkci smyslových orgánů, odolnost vůči nemocem a únavě, vytvoření základních hygienických návyků, všeobecnou, především manuální obratnost, opírající se o souhru oka a ruky“ (Henek, 1975, s. 7).

Při nástupu do školy by měla být dokončena první strukturální přeměna, která zahrnuje odlišení hrudníku od břicha a prodloužení končetin. *„Měřítkem je již nejen ‚filipínská míra‘ (dosažení levého ucha pravou rukou přes hlavu), ale zvl. osifikace ruky, zpevnění zádového svalstva, započítí druhé dentice atp.“* Lateralita je již vyhraněna jak v motorické, tak i v sensorické oblasti. Rozvoj jemné motoriky a senzomotorické koordinace podmiňuje manuální obratnost a ovládání rytmu (Čačka, 2000, s. 99).

Kognitivní zralost

Poznávací funkce ovlivňují zvládnutí trivia (čtení, psaní, počítání) a proto je důležité zvážit kvalitu a stupeň zvládnutí kognitivní zralosti. Některé děti mohou za jinými zaostávat ve všech či jen v jedné oblasti. Tehdy je dobré se zaměřit právě na tuto oblast a motivovat k jejímu rozvíjení. V té době je na místě před zařazením ke školnímu vzdělávání zvážit i ostatní složky zralosti. Naopak je možné, že dítě je nadané a zvládá číst, psát a počítat již před začátkem školního vzdělávání. I tehdy je nutné zvážit vyzrállost v dalších oblastech, jako je grafomotorika, sebeobsluha či práce schopnost (Bednářová, Šmardová; 2015).

Kognitivní zralost se hodnotí za základě zvládnutí následujících schopností:

Vizuomotorika, grafomotorika

Motorika provází dítě v průběhu celého vývoje každý den. Pro rozvoj hrubé motoriky je zapotřebí poskytovat dítěti dostatek přirozeného pohybu. Souhru ruky a oka se učí při běžných činnostech, jako je např. oblékání a stolování. Jemnou motoriku rozvíjí při práci s drobným materiálem, proto by neměly mezi hračkami chybět předměty jako plastelína, navlékání korálků, nůžky a barevné papíry, pracovní listy a sešity s vystřihováním, dokreslováním, stavebnice, skládky, puzzle, mozaiky apod. Vizuomotorika a grafomotorika jsou podmínkou pro psaní. Měli bychom dbát na správný špetkový úchop a dobré postavení ruky již v předškolním věku při kreslení. Zároveň bychom měli mít jasno, kterou rukou dítě psaní zahájí (Bednářová, Šmardová; 2015). Dítě by mělo mít denně dostatek příležitostí k tomu,

aby mohlo rukou účelně používat. „*Manuální zručnost získá dítě také při pomoci v domácnosti, když se dovede samo obsloužit, učesat, obléci nebo about*“ (Henek, 1975, s. 10).

Řeč

Dítě nastupující do školy by mělo umět komunikovat s dospělými i s dětmi a mělo by být schopno vyjádřit své potřeby (Jungwirthová, 2009). Oblast řeči je ve škole považována za velmi důležitou, protože se prostřednictvím ní děti dorozumívají s učiteli, spolužáky, vyjadřují svůj názor a mluvenému potřebuje rovněž dobře rozumět. Děti s opožděným vývojem řeči mohou mít potíže se čtením a psaním a mohou se projevit i poruchy jako je dyslexie, dysgrafie, dysortografie či dyskalkulie. V případě zaostávání je vhodné vyhledat logopedickou pomoc, která odhalí příčinu a zahájí nápravu. Dítě rozvíjíme již v předškolním věku tím, že si na něj vyhradíme čas a čteme mu pohádky, vyprávíme příběhy, povídáme si s ním, odpovídáme mu na otázky, zpíváme, učíme ho básničky, říkadla, písničky. Tímto mu mimo jiné rozvíjíme slovní zásobu (Bednářová, Šmardová; 2015).

Předškolní období dítěte nazýváme ‚obdobím otázek‘. Časté kladení otázek je projevem dětské touhy po věděni a zvědavosti (Henek, 1975). Rozvoj řeči a jazykových schopností závisí do jisté míry na rodičích a na dospělých, kteří jsou s dítětem ve styku. Dítě by mělo mít dostatek prostoru „*k souvislému vyprávění o pozorováních, zážitcích a úvahách. Již s mladšími dětmi mluvíme zřetelně, pomalu, v krátkých, ale úplných větách. Chyby ve výslovnosti trpělivě opravujeme, přičemž mámena myslí, že se dítě učí správné výslovnosti napodobováním řeči osob, s nimiž je v neustálém styku a že vývoj jeho výslovnosti probíhá pozvolna. V pěti letech by dítě mělo umět vyslovovat správně všechny hlásky a mluvit ve větách.*“ Dostatečná slovní zásoba je důležitá pro úspěšný začátek ve škole (Henek, 1975, s. 45).

Sluchové vnímání

Sluchové vnímání souvisí s rozvojem řeči. Oslabením sluchu může dojít k potížím se čtením, psaním a zapamatováním si. Pro rozvoj sluchového vnímání je vhodné učit děti naslouchat čteným pohádkám, vyprávěným příběhům, písničkám, hrát sluchové hry. Je možné učit děti vyhledávat rýmy, roztleskávat slova na slabiky, poznat první a poslední hlásku ve slově, hrát slovní kopanou. Sluchovou paměť můžeme upevňovat pomocí učení se říkanek, básniček, písniček, rozpočítadel apod. (Bednářová, Šmardová; 2015).

Zrakové vnímání

„Dítě předškolního věku vnímá předměty kolem sebe ještě celostně: to znamená, že nevěnuje zvláštní pozornost částem a podrobnostem, pokud ovšem některá část neupoutá jeho pozornost něčím nápadným, např. výrazným zbarvením.“ Dítě bychom měli učit „pozorovat, všimnout si detailů i méně nápadných, srovnávat pozorovaný předmět s jinými známými předměty“ (Henek, 1975, s. 30).

Pomocí zraku přijímáme nejvíce informací, s jeho pomocí poznáváme okolní svět. Ve škole je zrakové vnímání důležité pro vizuomotorickou koordinaci, prostorovou orientaci i základní matematické představy, tedy pro čtení, psaní i počítání (rozpoznávání písmen, čísel). Předškolní dítě by již mělo znát základní barvy a učit se rozpoznávat odstíny barev, mělo by být schopné odlišit figuru od pozadí, části od celku (zraková analýza a syntéza). Zrakovému rozlišování učíme děti za pomoci pracovních listů, na nichž mohou porovnávat různé veliké obrázky, obrázky lišící se tvarem, horizontální či vertikální polohou, dvojice obrázků. Dále jsou vhodné hry jako pexeso, domino, mozaiky a stavebnice s předlohami. Zrakovou analýzu a syntézu podporujeme u dětí pomocí skládání puzzle, dokreslování obrázku, skládáním mozaiky apod. Zrakovou paměť rozvíjí opět pexeso či hra s obrázky/hračkami, kdy dítěti ukážeme obrázky a následně je schováme a dítě nám má říci, které obrázky jsme schovali. Při činnostech jako jsou listování v knize, řazení obrázků, vyplňování pracovních listů či kreslení vedeme děti k tomu, aby postupovali zleva doprava. Je to důležité pro následné čtení a psaní (Bednářová, Šmardová; 2015).

Vnímání prostoru

„Dítě, které nastupuje do školy, se bude ve škole nejen učit, ale bude se muset naučit samostatně se pohybovat ve školním prostředí“ (Klégrová, 2003, s. 26). Díky spolehlivému vnímání prostoru se mohou děti pohybovat v prostředí, osvojovat si pohybové a sebeobslužné dovednosti. Vnímání prostoru je důležité pro rozvoj herních aktivit, grafomotoriky a školních dovedností. „Ve školním věku ovlivňuje čtení, psaní, matematiku, geometrii, orientaci v mapách a notových zápisech; promítá se do tělesné výchovy a rukodělných činností“ (Bednářová, Šmardová; 2015, s. 5).

Ve škole se po žácích vyžaduje, aby si uměli zorganizovat své školní věci. Musí vědět, co potřebují mít s sebou ve škole a co potřebují na jednotlivé vyučovací hodiny. Žáci by měli vědět, co s sebou v tašce ve škole mají a měli by si umět své věci ohlídat (Klégrová, 2003).

Dítě se postupně učí pojůmům v tomto pořadí: nahoře-dole, vpředu-vzadu, vpravo-vlevo. K vnímání prostoru řadíme i chápání předložek (na, do, v, za apod.) a pojmy jako vysoko, nízko, první, daleko atd. Dítě bychom měli učit určit správný směr. K učení vnímání prostoru pomáháme dítěti ukazováním na vlastním těle, v prostoru i na obrázku. Učíme je vnímat prostor při běžných každodenních aktivitách, ať už venku, v místnosti, v knížce, při pohybových aktivitách apod. (Bednářová, Šmardová; 2015).

Vnímání času

Ve škole je vnímání času důležité při rozvržení svých sil a času pro plnění úkolů. Dítě učíme poznávání času při běžných denních aktivitách typickými pro ráno, dopoledne, poledne, odpoledne, večer a noc a pro orientaci dnů rozdělením na všední dny, pracovní dny, víkend, kdy chodí do kroužků apod. Vnímání času u dětí rozvíjíme povídáním si o tom, co dělalo ráno, co bylo ve škole, co bude dělat zítra, o víkendu, o prázdninách. Pro vnímání času má svůj význam i zavedený režim (Bednářová, Šmardová; 2015). Ve škole se po žácích vyžaduje orientace v rozvrhu hodin na každý den. Dítě si bude muset samo najít v tašce pomůcky na každou hodinu a připravit si je ve správnou chvíli na lavici (Klégrová, 2003).

Základní matematické představy

„Na vytváření matematických představ se v předškolním věku podílí mnoho schopností a dovedností: motorika, zrakové, sluchové, hmatové, prostorové a časové vnímání, řeč. Ty jsou základem tzv. předčíselných představ, ze kterých se pozvolna utvářejí číselné představy (tj. určování počtu prvků, chápání čísla, číselné řady, číselné operace)“ (Bednářová, Šmardová; 2015 s. 5).

Základem pro utváření matematických pojmů je srovnávání. Můžeme tu rozlišit 4 druhy srovnávání, které jsou důležité pro pozdější vyučování matematice ve škole. Jsou to a) protiklady: vysoký – nízký, těžký – lehký, mnoho – málo apod.; b) nerovnosti: vyšší než, déle než, tenčí než, více než apod.; c) stupňování: nízký – nižší – nejnižší, rychle – rychleji – nejrychleji, málo – méně – nejméně apod., d) shodnost: stejný, tak velký jako, tolik – kolik apod. (Henek, 1975, s. 76).

Nejprve je dítě schopné porovnávání (velký – malý), poté třídění podle druhu (jídlo, oblečení), podle barvy, velikosti, tvaru, poté třídí podle více kritérií (velké červené kruhy) a nakonec pozná, co do skupiny nepatří. Dítě by mělo být schopné řadit prvky podle velikosti (velký – střední – malý) a podle množství (hodně – více – nejvíce). Nejprve je důležité učit dítě

matematickým představám na předmětech, teprve později na obrázcích. Předškolní dítě by mělo být schopné chápat množství do šesti, některé děti zvládají i více (Bednářová, Šmardová; 2015).

Pracovní zralost

Zralé děti jsou již schopny odlišit hry a povinnosti, zajímají se o nové poznatky a mají kladný vztah ke škole, který však závisí i na postojích rodiny (Čačka, 2000). Nyní již není úkol jen zábavná hra, ale nastal čas, kdy je důležité i správné splnění a výsledek. Žák tedy musí vyvinout určitou snahu a úsilí a zařadit dostatečné pracovní tempo. Rovněž je v této oblasti sledováno i to, jak vnímá instrukce. Zda mu stačí úkol jednou vysvětlit, či potřebuje slyšet instrukce vícekrát (Klégrová, 2003). Předpokladem pracovní zralosti je udržet záměrnou pozornost při plnění úkolu, kdy je žádoucí úkol dokončit. „*Školní práce klade nároky na všechny kvality pozornosti (intenzitu, stálost, vytrvalost, odolnost vůči rušivým elementům)*“ (Bednářová, Šmardová; 2015, s. 6).

Henek (1975) uvádí, že dítě přirozeně touží po pohybu a činnosti, po napodobování i samostatnosti, která se projevuje již od útlého věku. Mezi hrou a prací ještě dítě nevidí velký rozdíl. Ve hře jako v práci uspokojuje dítě svou touhu po činnosti, učí se myslet, upevňuje vůli, učí se vytrvalosti, cvičí si svalstvo a získává řadu dovedností, které pozdě plně uplatňuje při práci.

Dále je důležitá samostatnost a práce schopnost, která je podmíněna vyzálostí CNS. K záměrné koncentraci pozornosti vedeme dítě tím, že jej vhodně motivujeme k práci, hrajeme společenské hry, pořizujeme dětské časopisy a pracovní sešity pro předškolní děti, hrajeme hry s pravidly a neponecháváme jej nudě. Děti nezralé po pracovní stránce jsou přelétavé, často střídají činnosti, nesoustředí se, rychle se unaví, odbíhají, případně odmítají pokračovat (Bednářová, Šmardová; 2015).

Ke znakům pracovní zralosti patří i schopnost odhadnout své dovednosti a následně svou práci ohodnotit. Tyto schopnosti pak ve škole dále rozvíjí. Děti nezralé po pracovní stránce nechápou záporné hodnocení (Klégrová, 2003).

Sociální a emocionální zralost

S ohlednutím na to, že každé dítě je jiné, závisí hodně jeho sociální i emocionální zralost na rodičích a na tom, jak jsou jej schopni motivovat a porozumět mu (Bednářová, Šmardová;

2015). Pro sociální zralost jsou důležité schopnosti přijmout autoritu a začlenit se do kolektivu. Nezralé děti pak mohou být neklidné, impulzivní, prudké, výbušné, nepodřídivé, ale i pomalé, utlumené, infantilní, závislé, nekomunikující, bázlivé apod. (Čačka, 2000).

Zralé děti jsou schopné se odpoutat na určitý čas od matky a ostatních členů rodiny a vytvořit si vztah k vrstevníkům, učitelce a školní práci. Měly by být schopné sebeovládání (Kropáčková, 2008). Měly by být ale také schopné vyjádřit svůj názor a svoje potřeby, umět komunikovat a spolupracovat. Pro rozvoj sociálních dovedností je zapotřebí dopřát dítěti dostatek prostoru pro styk s ostatními lidmi (Bednářová, Šmardová; 2015. Po emoční stránce již dosáhly určité citové stability a jsou odolné vůči frustracím (Čačka, 2000). Měly by mít zájem o smysluplné činnosti a znát pravidla slušného chování a také se jimi řídit (Kropáčková, 2008). Rovněž by již dítě mělo být schopno dospělým vykat (Klégrová, 2003).

2.2 Definice školní připravenosti

V souvislosti s termínem školní zralosti se dnes čím dál více hovoří i o školní připravenosti. Jaký je tedy mezi těmito pojmy rozdíl? Uvádíme zde několik názorů:

Kořínek (1975, s. 11) o školní připravenosti hovoří takto: „*U dítěte vstupujícího do školy se předpokládá určitá úroveň rozvoje po stránce poznávací, emocionální a sociální, jejíž dosažení vyjadřuje připravenost pro školu.*“

„*Školní připravenost je chápána jako aktuální stav rozvoje osobnosti dítěte ve všech oblastech s přihlédnutím k vnitřním vývojovým předpokladům i vnějším výchovným podmínkám. Konkrétně zahrnuje vyspělost psychickou (tzn. rozumovou, sociální, emoční a pracovní, jazykovou, motorickou), podmíněnou biologickým zráním organismu, a vlivy prostředí.*“ (Kropáčková, 2008, s. 15)

Podle J. Průchy, E. Walterové a J. Mareše (2003, s. 304) se v posledních letech dostává do popředí právě termín školní připravenost, který podle nich představuje „*ty charakteristiky dítěte, které mají vztah k vnějším, sociálním činitelům a k procesu učení.*“

„Dosažení mentálního věku – odpovídajícího průměrné úrovni konce předškolního období – podmiňuje celá řada činitelů od zděděných a vrozených individuálních dispozic, přes zdraví a organické vady, či osobní vývojové tempo až po dosavadní formy uspokojování základních psychických potřeb a celkovou kulturní úroveň rodiny. Vzájemný poměr uvedených činitelů určuje v jednotlivých případech výsledný stav reálné připravenosti“ (Čačka, 2000, s. 98).

H. Spáčilová (2009) uvádí, že se termín školní zralost objevuje spíše v psychologii. Termínu školní připravenost se podle ní užívá v disciplínách pedagogických a zahrnuje vnitřní vlivy i vnější předpoklady. Spadá sem i příprava na roli školáka v rodině a v MŠ, což zahrnuje vytvoření určitých návyků a kladného vztahu ke škole.

Podle Vágnerové (2000) je možné rozlišit školní připravenost a školní zralost prostřednictvím klíčových kompetencí. Školní zralost závisí na zrání organismu a souvisí s celoživotním učením (emoční stabilita, odolnost proti zátěži, lateralita, zrak, sluch, myšlení, vůle) a školní připravenost závisí na prostředí a učení (motivace ke školní práci, úroveň řeči, respektování chování a hodnot, rozlišování rolí).

Posouzení školní zralosti a připravenosti z pedagogického hlediska je v rukou učitelů MŠ a ZŠ. Učitelka ZŠ posuzuje školní zralost a připravenost při zápisu do základní školy. Zápisu do první třídy se budeme podrobně věnovat v následující kapitole.

3 Zápis do základní školy

Zápis do základní školy je významnou událostí v životě žáka, rodiče i učitele. Během zápisu si dítě utváří určitý obraz o dané škole, který může být kladný, ale i záporný. V této době se rozhoduje, zda se bude dítě na začátek školního roku těšit, či z něj bude mít jisté obavy.

Legislativa

Jedlička (2017) uvádí, že v českých zemích je povinná školní docházka uzákoněná už od roku 1774, respektive 1869, kdy v rakousko-uherském mocnářství nabyl platnosti příslušný říšský školský zákon.

Zápis do školy je legislativním aktem (zákon č. 49/2009 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb.). Zákonný zástupce tak plní svou povinnost přihlásit dítě k zápisu k povinné školní docházce dané školským zákonem (zákon č. 561/2004 Sb.), a to v době od 1. dubna do 30. dubna kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku.

Dítě nastupuje k povinné školní docházce na počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dosáhne šesti let věku v případě, že mu nebyl přidělen odklad školní docházky. Požádá-li zákonný zástupce o přijetí dítěte, které dosáhne šesti let v době od září do června příslušného školního roku, musí v době narození od září do prosince přiložit i doporučující vyjádření školského poradenského zařízení a při narození od ledna do června k této žádosti přiložit i doporučující vyjádření odborného lékaře (Bednářová, Šmardová; 2015).

„Žák plní povinnou školní docházku v základní škole zřízené obcí nebo svazkem obcí se sídlem ve školském obvodu (§ 178 odst. 2), v němž má žák místo trvalého pobytu ... (dále jen "spádová škola"), pokud zákonný zástupce nezvolí pro žáka jinou než spádovou školu. Pokud je dítě přijato na jinou než spádovou školu, oznámí ředitel této školy tuto skutečnost řediteli školy spádové, a to nejpozději do konce května kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku.“ (§ 36 odst. 5 zákona č. 561/2004 Sb.)

§ 36 odst. 7 zákona č. 561/2004 Sb. stanoví, že přednostně jsou do dané školy přijímány děti s místem trvalého pobytu v příslušném školském obvodu spádové školy. Ředitel školy zveřejňuje kritéria pro přijímání žáků. Rodiče si mohou s dítětem vybrat školu podle svého uvážení, tzn. jinou než spádovou.

Rodiče, na rozdíl od dítěte, kterému lze uložit odklad, se k zápisu do školy dostavit musí a to i v případě, že je již rozhodnuto o odkladu (Šrámková, 2005).

V následujících odstavcích se budeme zabývat problematikou současné základní školy.

Současná základní škola

Pojetí základního vzdělávání podle Fasnerové (2018, s 66): *„Základní vzdělávání navazuje na předškolní vzdělávání (dříve i výchovu v rodině). Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném vzdělávání, se v roce 2016 novelizoval a rozšířil povinnost vzdělávání na povinnost navštěvovat předškolní zařízení, tedy mateřské školy, minimálně jeden rok před nástupem k základnímu vzdělávání, s platností od září 2017.“*

Všechny školy se musí řídit závaznými kurikulárními dokumenty. Od školního roku 2007/2008 si každá škola tvoří vlastní školní vzdělávací program, který vychází z rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále i RVP ZV) (Kropáčková, 2008).

„Základní vzdělávání, kterým se dosahuje stupně základní vzdělání, se realizuje v oboru vzdělání základní škola. V souladu se školským zákonem je pro realizaci základního vzdělávání vydán Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Hlavním cílem základního vzdělávání žáků je „pomoc žákům utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání“ (RVP ZV, 2017, s. 8).

RVP ZV (2007, s. 10) stanovuje kompetence, kterých by měl žák ZŠ dosáhnout po splnění povinné školní docházky. Jsou to:

- *„kompetence k učení,*
- *kompetence komunikativní,*
- *kompetence k řešení problémů,*
- *kompetence občanské,*
- *kompetence pracovní.“*

Kropáčková (2008) uvádí, že základní školy v České republice plní funkci povinné školní docházky, která je u nás devítiletá. Základní škola je rozdělená na dva stupně (primární a sekundární). Po úspěšném absolvování prvního stupně mohou žáci pokračovat v plnění povinné školní docházky na druhém stupni ZŠ nebo na osmiletém gymnáziu, konzervatoři či šestiletém gymnáziu (po ukončení sedmého ročníku ZŠ). Základní školy se dělí na plně organizované školy, které mají všech devět ročníků a neúplně organizované, které mají

například jen první stupeň (většinou v malých obcích). Jestliže je v obci málo dětí, spojuje škola některé ročníky dohromady (málotřídní školy). V některých případech je spojeno všech pět ročníků v jedné třídě (jednotřídní škola). Můžeme se setkat i s případy, kdy je škola součástí sloučených školských zařízení. Tzn., že součástí základní školy je např. i mateřská škola či pomocná škola. Zřizovatelem ZŠ může být stát (státní základní školy), soukromá či právnická osoba (soukromé základní školy) nebo církve (církevní základní školy). Na soukromých školách se platí tzv. školné.

Základní školy mohou mít odlišné koncepce vzdělávání, lišící se obsahem vzdělávání, organizací a metodami výuky, hodnocením výsledků vzdělávání apod. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003). Podle pojetí vzdělávání dělíme školy na tradiční a alternativní. K alternativním (netradičním) školám řadíme waldorfské základní školy, základní školy Marie Montessori a daltonské školy. Tyto školy navázaly na reformní pedagogické hnutí z 20. a 30. let 20. století (Kropáčková, 2008).

RVP ZV (2007, s. 14) nestanovuje konkrétní vyučovací předměty, ale vzdělávací oblasti:

- *„jazyk a jazyková komunikace,*
- *matematika a její aplikace,*
- *informační a komunikační technologie,*
- *člověk a jeho svět,*
- *člověk a společnost,*
- *člověk a příroda,*
- *člověk a kultura,*
- *člověk a zdraví,*
- *člověk a svět práce.“*

Tím pádem se mohou názvy předmětů jednotlivých škol lišit. Učitelé mohou díky vzdělávacím programům učit v tematických blocích a projektech, což umožňuje mezipředmětové vztahy (Kropáčková, 2008).

Zápis do první třídy

Jak již bylo uvedeno výše, dle školského zákona je zákonný zástupce povinen přihlásit své dítě k zápisu do první třídy, a to v době od 1. dubna do 30. dubna kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku.

Většina dětí se k zápisu těší. Rodina tomuto okamžiku přisuzuje významnou pozornost a slavnostní ráz. Na děti čeká vyzdobená třída a vlídné paní učitelky, které se je chystají nenápadně testovat. Občas se dotazují i rodičů. Přestože není povinná účast dětí u zápisu, je vhodné, aby dorazily společně se svými zákonnými zástupci. Jde o první seznámení se školním prostředím a jejich budoucími učitelkami. Rovněž tak učitelky mají možnost se seznámit se svými potenciálními žáky. Mohou zde při krátkých rozhovorech s dětmi odhalit např. možnou logopedickou vadu, kdy je nutné ještě zapracovat na jejím odstranění, či doporučit odklad nezralým dětem (Šrámková, 2005). V tomto směru plní zápis do školy funkci depistážní, rozlišuje, které děti jsou již zralé na školu a děti, pro které je vhodné udělení odkladu. Plní ale také funkci preventivní. Měl by tudíž rodičům vysvětlit, v čem je jejich dítě nevyzrálé a doporučit možná řešení (Bednářová, Šmardová; 2015).

Rodiče často děti na zápis předem připravují, aby tak předešly komplikacím spojených například se strachem z neznámé situace, nového prostředí či paní učitelky. Většinou nacvičí nějakou básničku či písničku a děti pak rády předvádí, co už umí a co se naučily. Škola má zájem o to, aby se dětem i rodičům ve škole líbilo. Proto většinou starší děti vyrobí drobné dárky, které pak děti u zápisu dostávají, či škola nakoupí nějaké bonbóny, kterými pak děti u zápisu odměňují (Klégrová, 2003).

„Na většině škol je ověřována vývojová úroveň schopností a dovedností potřebných pro zvládnutí trivia, pozornost je zaměřena také na sociální a emocionální zralost. Někde je však důraz kladen spíše na vědomosti dítěte.“ (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 11)

Dále školy zkoumají u žáků školní připravenost, která vyžaduje samostatnost při řešení úkolů, schopnost odpovídat na otázky a zvládnutí odloučení od rodičů na určitou dobu (Kropáčková, 2008).

3.1 Předčasný nástup do školy

Jak již bylo zmíněno, školský zákon umožňuje i předčasný nástup dítěte k základnímu vzdělávání za podmínky doporučení PPP.

„O předčasném nástupu mluvíme tehdy, když dítě nastupuje do školy a ještě mu není šest let.“ (Klégrová, 2003, s. 36)

Kropáčková (2008) uvádí, že možnost předčasného nástupu je určena dětem s předčasně rozvinutými školními dovednostmi, avšak těchto dětí je velmi málo, necelé 1%. Generace našich rodičů a prarodičů nastupovaly do školy často předčasně, tj. v pěti letech. Jednalo se především o děti narozené v podzimních měsících. Předčasný nástup do školy je však nutno důkladně zvážit, protože za předpokladu, že dítě ještě není dostatečně pro školu připraveno, může nevhodný nástup ohrozit školní úspěšnost dítěte, která může vést až k rozvoji tzv. syndromu neúspěšného dítěte, kdy si dítě přestane věřit. Faktorům ovlivňujících úspěšnost dětí ve škole se budeme věnovat v další podkapitole. Následně může dojít k výskytu výchovných problémů, potíží s učením či výskytu psychosociálních problémů, jako jsou nespavost, nechutenství, fobie nebo poruchy příjmu potravy (Kropáčková, 2008).

Beníšková (2007) tvrdí, že předčasné zaškolení je vhodné tehdy, když je dítě opravdu zralé do školy po všech stránkách (intelekt, sociální zralost, pracovní zralost, přiměřeně vyvinutá jemná motorika atp.) a to po vyšetření školní zralosti.

Jungwirthová (2013) tvrdí, že je české školství nastavené na nástup do první třídy v 6-7 letech a proto by dřívější nástup nedoporučovala.

3.2 Odklad školní docházky

Klégrová (2003) popisuje postup při odkladu školní docházky takto: požádá-li zákonný zástupce dítěte ředitele školy o odklad školní docházky, ten rozhodne na základě posudku lékaře, PPP, popřípadě speciálně pedagogického centra a odloží mu školní docházku o jeden rok.

Šrámková (2005, s. 7) uvádí, že *„v současné době do prvních tříd nastupuje o rok později plná čtvrtina dětí.“*

Posouzení zdravotní způsobilosti je v kompetenci lékařů. O celkové psychické připravenosti rozhodují PPP. SPC se zaměřují na péči o děti se smyslovými vadami a mentálním postižením. Nejčastějším zdravotním důvodem pro odklad školní docházky je častá nemocnost. Tyto děti se mohou rychleji unavit, z důvodu nemoci jim může chybět probíraná látka ve škole a následkem toho se mohou opožďovat i v dalších ročnících. Také je nutné zvážit odklad

v případě, čeká-li dítě závažná operace s dlouhou rekonvalescencí v době nástupu do školy (Klégrová, 2003).

Podle Jiráska (1966) jsou obvyklými příčinami školní nezralosti nedostatky v somatickém vývoji a zdravotním stavu. Podle Klégrové (2003) zvažujeme po stránce fyzické odklad v případě příliš drobné postavy či nízké váhy. Dítě bude muset například unést tašku s učebnicemi, která váží několik kilogramů. Fyzická zdatnost souvisí také s rychlou unavitelností organismu. Drobná postava se však může zdědit i po rodičích a tudíž s fyzickou vyzrálostí nemusí souviset.

Jungwirthová (2013) tvrdí, že *„větší vada výslovnosti je dobrým důvodem k odkladu. Dítě, které například velmi špatně vyslovuje sykavky, může mít problémy s psaním slov, která tyto hlásky obsahují. Při větších vadách výslovnosti se u zdravých dětí doporučuje návštěva logopeda.“*

Děti se smyslovými vadami jsou již většinou v péči odborných lékařů, a tudíž záleží na jejich posudku, zda je dítě schopno účastnit se školní výuky a zda mu vady nebudou učení znesnadňovat (Klégrová, 2003).

Jungwirthová (2013) doporučuje při zvažování odkladu posouzení psychologa, který školní zralost u dětí testuje. Ten rodiči doporučí, na co je zapotřebí se v odkladovém roce zaměřit, co je hlavním důvodem odkladu a jak potřebnou dovednost u dítěte posílit.

Rodiče se mohou při rozhodování obrátit i na učitelku v MŠ, která vidí dítě ve srovnání s jeho vrstevníky (Klégrová, 2003).

Psycholožka Jungwirthová (2013) tvrdí, že PPP určuje školní zralost pouze orientačně, ale v případě vývojové disproporce doporučuje individuální návštěvu poradny.

Dříve se považoval odklad školní docházky za neúspěch ve výchově. Nyní již žádají rodiče o odklad jejich dětí většinou oprávněně. Zvažují více možností a skutečnou zralost svých dětí (Klégrová, 2003).

Beníšková (2007, s. 24) uvádí, že *„začátek školní docházky může být odložen pouze jednou,“* a že dítě musí jít následující rok k zápisu znovu. Pokud rodiče s odkladem nesouhlasí, nikdo je k tomu nemůže nutit. Pokud si rodiče odklad nepřejí, dítě do školy nastoupí. Na druhou stranu pokud odborník (psycholog, speciální pedagog či lékař) odklad nedoporučí, dítě odklad dostat nemůže.

Dodatečný odklad

„Pokud se u žáka v prvním roce plnění povinné školní docházky projeví nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost k plnění povinné školní docházky, může ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce žákovi dodatečně v průběhu prvního pololetí školního roku odložit začátek plnění povinné školní docházky na následující školní rok.“ (§ 37 odst. 3 zákona č. 561/2004 Sb.) To znamená, že žákovi, který se jeví jako nevyspělý na školní vzdělávání, může být v prvním pololetí školního roku udělen dodatečný odklad a dítě se vrátí zpět do MŠ. Je to ovšem pro dítě velmi stresující situace, která může mít negativní dopad na jeho další vzdělávání a celkový pohled na školu. Dítě může cítit selhání ze své strany a proto při pochybách, zda je již dítě na školu připravené, by se měli rodiče obrátit na pomoc odborníků a předejít tak vystavení dítěte této nadbytečné stresové situaci (Jedlička, 2017).

Čačka (2000, s. 101) vymezuje projevy nezralosti po nástupu školní docházky takto:

- *„globální*
 - *zvýšená unavitelnost*
 - *neklid*
 - *infantilita*
 - *neadekvátní kontakt s učitelem*
- *parciální*
 - *nedostatky dílčích schopností (nezralost percepce, paměti; specifické poruchy vedoucí k obtížím ve zvládnutí čtení, psaní či počítání)“*

3.3 Faktory ovlivňující úspěšnost dítěte

Cílem této podkapitoly je objasnit možné příčiny dětí neúspěšných po nástupu k povinné školní docházce.

Nástup do školy je pro děti zátěžovým obdobím. Jejich neúspěch může mít různé důvody. Může jej zapříčinit nerovnoměrnost ve vývoji, snížené nadání, školní nezralost, zdravotní obtíže, špatná rodinná a sociální situace apod. Klégrová (2003, s. 85) dělí neúspěšné děti do tří skupin:

- *„děti školně nezralé,*
- *děti se specifickými poruchami učení (dále i SPU),*

– *děti méně nadané.*“

Děti školně nezralé

V České republice předcházíme nástupu školně nezralých dětí v rámci legislativy za pomoci odkladu školní docházky. Přesto se může stát, že nezralé děti do školy nastoupí. Nejvíce jsou školní nezralostí ohroženy mladší děti (Klégrová, 2003).

Většinu žáků navštěvujících první ročník ZŠ, jež nastoupili do školy bez odkladu, a šest let jim bylo teprve krátce před zahájením školní docházky, ohrožuje diagnóza „strach ze školy“. „*Trvá jim déle zvyknout si na školní režim,*“ což se může projevat i psychosomatickými problémy (Šrámková, 2005, s. 48).

Nejčastější příčinou neprospěchu v rámci kognitivní oblasti bývá v první třídě nedostatek rozvinutých schopností a návyků potřebných pro běžné požadavky školy. Žáci zaostávají v poznávací, řečové, pohybové či sociální oblasti. Pro tyto žáky je vhodné udělení odkladu školní docházky (Čačka, 2000) či vhodnou motivací vést děti trpělivě tak, abychom je neodradili při práci a aby se mohly postupně zlepšovat a vyrovnat výrazným rozdílem s ostatními dětmi ve třídě (Klégrová, 2003).

Dalším z faktorů může být duševní napětí projevující se například lítostivostí, podrážděností, zvracením, nechutenstvím, neklidným spánkem, neposlušností, vzdorovitostí či nepodrobením se autoritě. Pro děti nepřipravené po emoční stránce je nepřírozené nucené sezení v lavici a stálé napomínání jen zhoršuje strach z očekávaných trestů. Čačka (2000) tvrdí, že pohybová živost se téměř vždy upraví postupně sama.

Děti se specifickými poruchami učení a chování

Mezi další faktory ovlivňující úspěšnost dětí ve škole spadají i organicky podmíněné poruchy u dětí. Radíme k nim poruchy chování a emocí a také specifické vývojové poruchy školních dovedností. Vyvolává je drobné poškození CNS vznikající z různých příčin (geneticky, v průběhu těhotenství, při porodu nebo z důvodu infekcí během časného dětství). Tyto poruchy se mohou projevovat samostatně nebo v kombinaci s jinými (Čačka, 2000). Tyto děti mají situaci komplikovanější, protože jim nepomůže jen dodatečné zranění a vyspívání, i když i to má svůj vliv. Můžeme jim však pomoci speciálními metody, které jsou již dnes učitelům dobře známy (Klégrová, 2003). „*Náprava spočívá obecně v nácviku postižených*

funkcí, kompenzačním zapojováním funkcí nenarušených nebo v psychoterapii“ (Čačka, 2000, s. 193).

Z hyperkinetických poruch k faktům řadíme poruchy aktivity a pozornosti. Dále sem spadají poruchy chování, emoční poruchy, poruchy sociálních vztahů, tikové poruchy a jiné. Žáků s těmito poruchami stále přibývá. Například „*hyperaktivita spočívá v neschopnosti dítěte přizpůsobit úroveň aktivity požadavkům situace,*“ což se projevuje rušením ostatních žáků i výkladu učitele a může vést k negativnímu hodnocení žáka (Čačka, 2000, s. 194). Neuklidné a nesoustředěné děti vyžadují zvýšenou pozornost učitele, čímž jej zaměstnávají natolik, že dochází k zanedbávání ostatních dětí (Jedlička, 2017). Pokud žák není schopen se dostatečně soustředit a nevydrží pracovat v klidu, je možné, že trpí poruchou pozornosti s hyperaktivitou (dále i ADHD) nebo lehkou mozkovou dysfunkcí. Žáci s těmito poruchami „*nedokáží ‚odfiltrovat‘ rušivé podněty. Hyperaktivita se projevuje i poruchami motoriky, a proto tyto děti často působí neobratně a nešikovně*“ (Šrámková, 2005, s. 54).

SPU jsou sice přítomny již od raného vývoje, více se však projeví až při zvýšení nároků ve škole a postupně se pak v období dospívání opět zmírňují. Jsou podmíněny biologickými dysfunkcemi způsobujícími abnormalitu v kognitivních procesech. Mezi poruchy učení řadíme dyslexii (specifická porucha čtení), dysgrafii (specifická porucha psaní), dysortografii (porucha pravopisu), dyskalkulii (specifická porucha počítání), dyspinxii (specifická porucha kreslení), dysmúzií (absence hudebních schopností) a dyspraxii (motorická neobratnost). (Čačka, 2000)

Do organicky podmíněných poruch řadíme i poruchy řeči a chování. Z poruch řeči to jsou konkrétně dysfázie (potíže s vyslovováním), dysartrie (potíže s koordinací mluvního výkonu), afázie (porucha či ztráta schopnosti mluvit, rozumět, číst či psát), dyslalie (patlavost) a z poruch chování již zmíněná hyperaktivita a hypoaktivita (snížení aktivity a výkonnosti). (Čačka, 2000) Řečové poruchy mohou žáka první třídy trápit především tehdy, když jsou výrazněji vyjádřeny a vyvolávají ze strany ostatních dětí posměch či přezírání (Jedlička, 2017).

Těmto dětem bychom měli dávat úkoly pouze takové, o kterých víme, že je zvládnou. Jiné než kladné hodnocení a neúspěch je při učení demotivuje. S neúspěchem se tyto děti ve srovnání s jinými dětmi setkávají častěji, jejich učení vyžaduje delší přípravu, a tudíž mají i méně času na hraní, což považují za nespravedlivé (Klégrová, 2003).

Děti méně nadané

„Školní neúspěšnost se může projevit nízkou sebeúctou, pocitem vyřazenosti, ale pochopitelně i nepřátelstvím ke škole jako sociální instituci a zprostředkovateli kulturních hodnot“ (Jedlička, 2017, s. 146).

Vlivem sníženého nadání se vyskytují obtíže ve výuce asi u 15% dětí. Dětem méně nadaným nepomůže ani delší doba zrání či speciální výukové metody. Vždy budou mít slabší prospěch. Mohou však být méně nadané pro školní práci, ale šikovné v jiných směrech (např. zručně či pohybově nadané, sociálně vyspělé, se smyslem pro humor). Tyto děti se budou muset vždy více snažit a i přesto bude jejich výkon průměrný, někdy i podprůměrný. Je důležité hodnotit jejich snahu, což je vybízí k větší pílí a udržení zájmu o školní práci (Klégrová, 2003).

Jedlička (2017) uvádí, že neúspěšní žáci potřebují především podporu celé rodiny, kteří jim pomohou najít takové aktivity, ve kterých úspěšní budou. Mnoho záleží i na dobrém učiteli a jeho individuálnímu přístupu k neúspěšnému žákovi.

Děti, které se setkávají se školním neúspěchem a rodiče jsou z nich zklamaní a dokonce je shazují, mohou mít následkem toho například i psychosomatické potíže, mohou odmítat spolupracovat, uzavřou se do sebe, zapomínají a zapírají úkoly, žákovskou knížku, falšují podpisy, ale také mohou svůj školní neúspěch kompenzovat „šaškováním“, uplácením spolužáků, žalováním, vysmíváním se apod. (Klégrová, 2003).

„V tomto stadiu je dítě ohrožováno pocitem nedostačivosti a méněcennosti ... pokládá se za odsouzené k prostřednosti a nepostačitelnosti. Vývoj mnohého dítěte je rozrušen, když je rodinný život nedokázal připravit pro školní život nebo když školní život nedovede dále udržovat sliby dřívějších stádií“ (Jedlička, 2017, s. 146).

Za neúspěchem dětí však mohou být i sami rodiče. Vyvíjejí na dítě příliš velké nároky či se naopak o dítě nezajímají (Klégrová, 2003).

Beníšková (2007, s. 77) řadí mezi faktory neúspěchu u dětí rovněž vnější vlivy, jako jsou *„závažné události (např. úmrtí někoho blízkého, nemoc v rodině, konflikt rodičů), ale i např. nedávné stěhování, narození sourozence, nebo i pohádání se s nejlepší kamarádkou..., nepadnutí si do oka s učitelem, šikanování ze strany spolužáků apod.“*

Jedlička (2017, s. 147) vidí úspěchy a také problémy v učení jako důvod *„postavení jedince ve třídě; a to jak jeho vztahy s dospělými vychovateli, tak se spolužáky.“*

Stejně tak jako rodiče může být důvodem neúspěšnosti u dětí i učitel (Čáp, Mareš; 2007). Osobnosti učitele se budeme věnovat v následující kapitole.

4 Učitel

Osobnost učitele

Učitel patří k důležitým osobám v životě a ve vývoji žáků. Může na žáky působit příznivě i nepříznivě. Ovlivňuje žáky svým chováním, komunikací a celkovou interakcí. Může se stát jistým modelem pro žáky a mladistvé (Čáp, Mareš; 2007). Proto by rodiče měli vybírat školu, kam zařadí své děti na základě kvalitních pedagogů. Posuzovat lze na základě zkušeností rodičů, jejichž děti již školy navštěvují či se informovat u ředitelů škol. Zajímá-li rodiče způsob výuky učitele, je možné si u nich ve třídě domluvit následek (Jungwirthová, 2013).

Na učitele jsou kladeny náročné požadavky. Očekává se od něj, že bude žáky vzdělávat a vychovávat. To znamená, že by měl žákům zprostředkovávat vědomosti, dovednosti, způsoby myšlení, měl by rozvíjet jejich zájmy a postoje, schopnosti, charakter a to však na základě soustavného poznání žáků a jejich typologických i individuálních rozdílů (Čáp, Mareš; 2007).

Pro každého může znamenat „být dobrým učitelem“ něco jiného. Někteří rodiče jsou rádi, když učitel žáky hodně naučí. Když je připraví dobře na přechod na druhý stupeň či gymnázium, žák bez problémů ovládá cizí jazyky a celkově se intelektuálně dobře rozvíjí. Jiní rodiče zase považují za dobrého učitele takového, který se snaží porozumět žákovi, vcítit se do něj, klade důraz na jeho individuální potřeby a není tolik náročný na probíranou látku. Někdo považuje za dobrého učitele toho, kdo dokáže dobře stmelit kolektiv a vytvořit ve třídě příjemnou atmosféru (Beníšková, 2007).

Švýcarský psycholog Caselmann (1967) rozdělil učitele podle jeho zaměření na „logotropa“ (učitel zaměřený na obor) a „paidotropa“ (učitel zaměřený na žáka). Logotrop se snaží vzbudit zájem o obor, ale méně se zajímá o žáky. Naopak paidotrop se snaží utvořit si vztah k žákům a jejich individuálním potřebám. Stává se pak, že u něj dochází ke shovívavosti k nárokům na učivo.

„Děti a mladiství potřebují učitele jako celého člověka, osobnost s lidským vztahem, s porozuměním pro třídu i pro osobní problémy jednotlivých žáků. Děti vítají, když učitel pomůže s obtížemi učení a v případě potřeby i s jinými starostmi; v některých případech učitel či učitelka nahradí i chybějící model, třeba otce nebo laskavou matku“ (Čáp, Mareš; 2007, s. 265).

Požadavky na učitele z výchovného a vzdělávacího hlediska podle Čápa a Mareše (2007, s. 265-266):

- „osvojit si příslušný obor a také se v něm dále zdokonalovat,
- osvojit si a dále prohlubovat pedagogické a psychologické poznatky, metody a způsoby myšlení, potřebné pro poznávání žáků a pro efektivní působení na ně,
- pečovat o pomůcky, didaktickou techniku apod.,
- adekvátní interakce se žáky, s rodiči, ostatními učiteli a nadřízenými,
- organizovat vlastní činnost i činnost druhých (žáků, ostatních učitelů vyučujících v téže třídě, rodičů, vedení zájmových kroužků),
- účast na kulturních a sportovních akcích,
- dbát o své tělesné a duševní zdraví.“

O učiteli, který disponuje vlastnostmi osobnosti, jako jsou „humánní vztah k dětem, empatie, porozumění, snaha pomoci, kladný emoční vztah“; zkrátka „když dovede správně a včas rozpoznat reakci žáků na situaci, zvláště na své působení, když správně a rychle rozpozná změnu v psychickém stavu a postojí žáků a dokáže podle toho uzpůsobit své další chování a jednání“ říkáme, že má **pedagogický takt** (Čáp, Mareš; 2007, s. 269).

Vliv učitele na dítě

Při nástupu do školy je učitel pro dítě novou autoritou. Pro mnohé žáky je jejich učitel také vzorem. Je to někdo, ke komu mají důvěru. Co řekne paní učitelka, to „je pravda.“

Učitel a rodič by se měli vzájemně respektovat. Rodič by v žádném případě neměl shazovat autoritu učitele tím, že bude dítěti vyvracet něco, co po nich vyučující ve škole vyžaduje. Naopak učitel nemá právo zasahovat do výchovy dětí, tady přísluší primárně rodiči. Ve vedení dítěti by se měli podporovat (Šrámková, 2005).

Příznivě na děti působí učitel se „zralou osobností“ (nedá se vyprovokovat, reaguje uvážlivě, věcně, třída i jednotlivci jej uznají a přijmou jeho výchovné požadavky), naopak nepříznivě na žáky působí „nezralá osobnost“ učitele (egocentrický, agresivní, nedovede spolupracovat s lidmi, reaguje v afektu, je podezíravý). Děti poznají, jak s nimi učitel komunikuje a co tím vyjadřuje., ke komu má kladný postoj či záporný, zda se snaží pomoci nebo je lhostejný (Čáp, Mareš; 2007, s. 268).

„Nelze pochybovat o významu osobnosti učitele pro účinnost školní práce. Optimálním je jak erudovaný odborník i pedagog (schopný pomoci podprůměrným, nadprůměrným i

problémovým žákům), tak zralá a kultivovaná osobnost se smyslem pro humor“ (Čačka, 2000, s. 173).

Učitel svým působením má na dítě formativní vliv. Jeho postoji k žákům a komunikací s nimi formuje osobnost dítěte. Ovlivňuje to, jak se bude dítě chovat a kým se stane. Záleží však na tom, nakolik je učitel pro žáka důležitou osobou. Klíčovým momentem ve vztahu učitele k dětem je motivace (Čáp, Mareš; 2007).

Čačka (2000, s. 174) tvrdí, že *„každý nedostatek v přípravě či vedení pedagogické práce, zvláště subjektivní hodnocení, zastrahování, nejasnost kritérií, přenášení osobních problémů či konfliktů s rodiči na děti a další frustrace, včetně neschopnosti kontaktu vůči dětem a vnímání jejich individuálních obtíží, zákonitě vyvolává u většiny žáků nepříjemnou tenzi se všemi obvyklými důsledky.“*

V následujících odstavcích si rozebereme podrobněji učitele v první třídě, který je pro naši práci důležitým subjektem. Z pohledu učitele primární školy hodnotíme zralost a připravenost dětí na školu v empirické části.

Učitel v první třídě

Učitel se stane pro žáka v první třídě důležitou osobou, která žáka uvádí do školního světa a stává se pro něj váženou autoritou. *„Zprostředkuje kontakt se školou, formuje u dítěte základy vzdělanosti“* (Beníšková, 2007, s. 36).

Kropáčková (2008, s. 98) charakterizuje učitele prvního stupně takto: *„Vyučující prvního stupně základní školy musí mít vysokoškolské vzdělání, konkrétně absolvované magisterské studium učitelství pro první stupeň základní školy. Když vyučující nemá požadované vzdělání, musí si podle platného zákona kvalifikaci doplnit a do určité doby zahájit doplňující studium.“*

Kvalita vzdělávání žáka v prvních letech školní docházky je podmíněna osobností učitele, který by se měl projevovat citovou stabilitou, zájmem o žáky, pozitivním postojem k práci, přizpůsobivostí a tvořivostí, měl s umět vyrovnávat s neúspěchy a měl by mít odborné znalosti (Beníšková, 2007).

5 Výzkumné šetření

V druhé části diplomové práce se zaměřujeme na vlastní výzkumné šetření. Pro naše výzkumné šetření jsme zvolili kvalitativní výzkum, jehož předností je získání hloubkového popisu případů, který nám má pomoci při diagnostice předškolních dětí a následné analýze, objasnit možné příčiny míry školní zralosti a připravenosti.

Vymezení cíle diplomové práce

Hlavním cílem této kapitoly je pedagogická diagnostika školní zralosti a připravenosti deseti předškolních dětí opírající se o kazuistiku.

Dílčím cílem této kapitoly je analýza diagnostické činnosti. Cílem je zjistit, zda jsou zkoumané děti připraveny na školu, podrobně objasnit vliv okolností na školní zralost a připravenost a najít pravidelnost mezi faktory ovlivňující připravenost dítěte na školu. Dále je naším cílem zjistit, zda jsou rozdíly v připravenosti na školní docházku mezi chlapci a dívkami a mezi mladšími a staršími dětmi.

Kvalitativní výzkum jsme zvolili pro jeho jedinečnost, který volíme při pátrání po pravidelnostech. Hendl (2005) uvádí, že kvalitativní výzkumník vyhledává a analyzuje informace přispívající k osvětlení výzkumných otázek, provádí deduktivní a induktivní závěry, seznamuje se s účastníky výzkumu v jejich přirozeném prostředí. Výzkum má longitudinální charakter – sběr dat a jejich analýza probíhá v delším časovém intervalu. Umožňuje navrhnout teorie. Pracuje se s omezeným počtem zkoumaných jedinců a to obvykle na jednom místě.

Bogdan a Biklen (2007) charakterizují kvalitativní výzkum jako takový, u kterého se používají relativně málo standardizované metody získávání dat. Mohou to být například přepisy terénních poznámek z pozorování a rozhovorů, fotografie, audio a videozáznamy, deníky, osobní komentáře, poznámky, úřední dokumenty, úryvky z knih a všechno to, co nám přibližuje všední život zkoumaných lidí. Hlavním úkolem kvalitativního výzkumu je objasnit, proč lidé jednají určitým způsobem. Data se induktivně analyzují a interpretují. Výzkumník ve svém hledání významů a snaze pochopit aktuální dění vytváří podrobný popis toho, co pozoroval a zaznamenal. Snaží se nevynechat nic, co by pomohlo vyjasnit situaci. Získaná data zobrazujeme pomocí tabulek, schémat i grafů. Redukce a zobrazení dat nám mají usnadnit návrh závěrů a

interpretací. Kvalitativní analýzu Hendl (2005) popisuje jako umění zpracovat data smysluplným a užitečným způsobem a nalézt odpověď na položenou výzkumnou otázku. A závěrem zpráva o kvalitativní studii má podle Milese a Hubermana (1994):

1. „vysvětlit, čím se výzkum zabýval;
2. informovat jasným způsobem o sociálním a historickém kontextu prostředí, kde se výzkum prováděl;
3. sdělit přirozenou historii výzkumu, aby se vědělo, co se dělalo, kdo to dělal a jak (popisujeme, jak se našly klíčové koncepty, které proměnné se objevily nebo se postupně ztratily, jaké kódy vedly k důležitému poznání);
4. obsahovat základní data (ve formě krátkých vyprávění, grafů, fotografií, atd.), aby si čtenář mohl sám vyvodit závěry paralelně s autorem;
5. formulovat závěry a popsat jejich širší význam pro vědu nebo v souvislosti s efekty, které mohou mít.“ (Hendl, 2005, s. 315)

5.1. Charakteristika použitých metod

Z metod kvalitativního výzkumu byly v této práci pro sběr dat a jejich analýzu zvoleny:

- **Případová studie**, kde podrobně popisujeme a rozebíráme za pomoci kazuistiky děti v různých oblastech jejich života, čímž sledujeme diagnostický záměr; jde o sběr velkého množství dat, o popis vztahů v jejich celistvosti. Konkrétně jsme využili osobní případovou studii, při které věnujeme pozornost minulosti, kontextovým faktorům a postojům, příčinám, procesům a zkušenostem. Výzkum případové studie se skládá z následujících kroků: určení výzkumné otázky; výběr případu, určení metod a sběru dat a analýzy dat; příprava sběru dat; sběr dat; analýza a interpretace dat a vypracování zprávy.
- **Analýza dokumentů**, která je důležitá tehdy, zkoumají-li se časově vzdálené události; vědomé i nevědomé postoje, hodnoty a ideje. Za dokumenty považujeme všechno zapsané a zaznamenané. Výzkum za pomoci analýzy dokumentů se skládá z následujících kroků: definice výzkumné otázky; definujeme to, co budeme považovat za dokument; posouzení dokumentů; interpretace dokumentů; odpověď na položené otázky a vypracování zprávy.

„V průběhu vyhodnocení dokumentů lze použít i některé z kvantitativních metod obsahové analýzy, kdy se zaměřujeme na statistickou analýzu získaných četností výskytů jednotlivých obsahových prvků.“ (Hendl, 2005, s. 133)

Techniky využití při sběru a analýze dat:

- **polostrukturovaný rozhovor** – předem připravená základní osnova rozhovoru
- **zúčastněné pozorování** – soustředíme se na hloubkový popis a analýzu jevu
- **nestrukturovaný rozhovor** – součástí zúčastněného pozorování
- **nestandardizovaný test** – nestandardizovaný test školní zralosti, součástí zúčastněného pozorování
- **audiozáznam** – součástí polostrukturovaného rozhovoru
- **analýza dokumentů** – textové a obrazové dokumenty

Polostrukturovaný rozhovor

Polostrukturovaného rozhovoru jsme využili při zjišťování informací od rodičů dětí o jejich rodinné a osobní anamnéze. Předem jsme si připravili základní osnovu rozhovoru, při které jsme měli větší volnost při výběru pořadí otázek a jejich doplnění v případě potřeby. Odpovědi rodičů jsme si stručně zapisovali do záznamového archu (viz příloha č. 1). Od rodičů jsme si vyžádali informovaný souhlas a rozhovory jsme si nahráli na audiozáznam. Dále jsme využili polostrukturovaného rozhovoru při zjišťování informací od učitelky MŠ o sociálních dovednostech dětí, o jejich sebeobsluze a samostatnosti. Odpovědi jsme si zapisovali do záznamového archu (viz příloha č. 1).

Zúčastněné pozorování

Jako formu pozorování jsme zvolili **otevřené pozorování** - pozorovatel jako účastník procesu (pozorované osoby jsou si vědomi totožnosti pozorovatele). Pozorování probíhalo v MŠ, která je pro děti (pozorované osoby) přirozeným prostředím. Podle Jeřábka (1993) je nutné si vymezit předmět pozorování, kterým jsou v našem případě předškolní děti. Dále způsob pozorování, kterým se nám stalo otevřené zúčastněné pozorování; kódování – stanovení operacionalizovaných kategorií, kdy dochází k definici jednotlivých pojmů a řešení

problematiky zkoumání, ve kterém se rozebírají i vztahy mezi jednotlivými znaky a na závěr je nutno vymezit i to, jak bude docházet k záznamu pozorování. My jsme zvolili pro zaznamenání pozorování záznamový arch (příloha č. 2), který jsme převzali z odborné publikace Bednářové a Šmardové (2015) *Školní zralost. Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*.

Nestrukturovaný rozhovor

Nestrukturovaný rozhovor je v našem případě součástí zúčastněného pozorování, s jehož pomocí docílíme uceleného pohledu na dítě v pozorovaných oblastech (oblast grafomotoriky a kresby, oblast řeči, sluchového vnímání, zrakového vnímání a paměti, vnímání prostoru, času, matematických schopností a dovedností, sociálních dovedností, průčeschnosti a koncentrace pozornosti při záměrných činnostech, sebeobsluhy a samostatnosti). Nestrukturovaný rozhovor nám umožňuje bezprostředně reagovat na konkrétní situace v terénu a závisí na výzkumníkově schopnosti improvizace. Potřebné odpovědi jsme zaznamenávali do archu použitého při pozorování.

Nestandardizovaný test

Součástí zúčastněného pozorování jsme si navrhli i nestandardizovaný test školní zralosti, který jsme sestavili na základě publikace Bednářové a Šmardové (2015), *Školní zralost. Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*, jehož výsledky jsme rovněž zaznamenávali do záznamového archu, viz odstavec *zúčastněné pozorování*.

Analýza dokumentů

Dokumenty v našem případě doplňují získaná data z pozorování a rozhovorů. Při analýze jsme pracovali s dokumenty, které zahrnovaly naše poznámky z rozhovorů s rodiči i s dětmi. Rovněž k dokumentům řadíme i obrazové a textové dokumenty, které děti vytvářely v průběhu diagnostické činnosti.

Pro **stanovení výběrového souboru** jsme využili **techniky záměrného výběru** a to konkrétně **výběr na základě dostupnosti**. Pro náš výzkum jsme tedy volili děti, jejichž rodiče byli ochotni poskytnout nám rozhovor a souhlasili se zapojením jejich dítěte do výzkumu.

5.2 Základní výzkumné otázky

Výzkumnými otázkami jsou:

Jsou zkoumané děti připraveny na školní docházku?

Do jaké míry jsou zkoumané děti připraveny na školní docházku?

Které faktory se vyskytují u školně zralých a připravených zkoumaných dětí?

Které faktory se vyskytují u školně nezralých a nepřipravených zkoumaných dětí?

Zvládají kresbu lidské postavy lépe chlapci nebo dívky?

Mají mladší děti větší problém s připraveností na školu než starší děti?

Pro zodpovězení prvních dvou otázek vyhodnocujeme veškeré informace získané při rozhovorech s rodiči, učitelkou MŠ, při pozorování dětí v MŠ a při naší práci s dětmi. Soustředím se na oblast grafomotoriky a kresby, oblast řeči, sluchového vnímání, zrakového vnímání a paměti, vnímání prostoru, času, matematických schopností a dovedností, sociálních dovedností, práce schopnosti a koncentraci pozornosti při záměrných činnostech a na sebeobsluhu a samostatnost.

Pro zodpovězení třetí a čtvrté otázky se zaměřujeme na osobní i rodinnou anamnézu, kde zkoumáme rodové dispozice, ontogenetický vývoj, psychický vývoj, vztahy v rodině, její strukturu, styl výchovy dítěte a scholaritu, a snažíme se nalézt pravidelnosti.

Při hledání odpovědi na pátou otázku se zaměřujeme na obsahové a formální provedení kresby a grafomotorických prvků.

Při hledání odpovědi na šestou otázku se zaměřujeme na celkovou připravenost dítěte na školu, kterou jsme vyhodnocovali u první výzkumné otázky a všímáme si věku jednotlivých dětí, které poté třídíme.

5.3 Charakteristika výzkumného souboru

Jako **místo konání výzkumu** jsme zvolili městskou MŠ v Přerově. Mateřskou školu jsme volili na základě dostupnosti v rámci dobrých vztahů s kolegy, kteří v ní pracují.

Základní soubor tvořilo oddělení předškolních dětí, ze kterého byl následně vybrán **výzkumný soubor**, který představoval osm předškolních dětí, jejichž rodiče souhlasili se zapojením do výzkumu.

Oddělení navštěvuje 24 dětí ve věku 4,5 - 6 (7 - děti s odloženou školní docházkou) let. Po celý rok probíhá v oddělení příprava na školní docházku.

Děti se v průběhu roku účastní zájmových kroužků. Jsou to podzimní a jarní předplavecký výcvik, angličtina pro začátečníky a pokročilé "Get ready with Teddy", lyžařský výcvik ve SKI Areálu Hlubočky a tanečky, které vrcholí vystoupením na akci s názvem „Mateřinky v pohybu“ v Městském domě v Přerově.

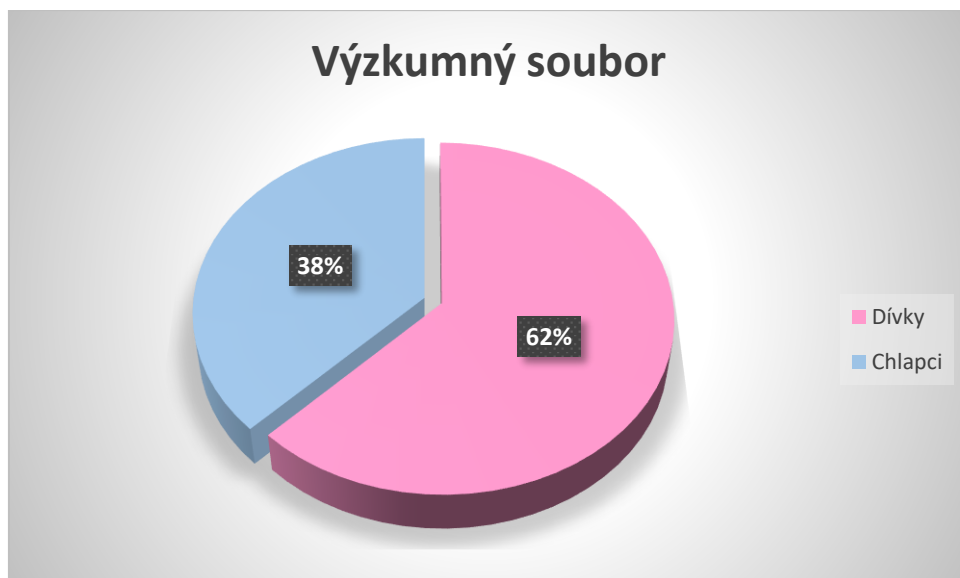
V oddělení „starších dětí“ také každoročně probíhá souvislá a průběžná pedagogická praxe studentek a studentů Gymnázia Jana Blahoslava a Střední pedagogické školy v Přerově. Dalšími školami, se kterými oddělení spolupracuje, jsou ZŠ U Tenisu Přerov (cvičení v gymnastické hale a cvičení s učitelkami tělesné výchovy ve školce) a ZŠ Velká Dlážka (dny otevřených dveří).

Děti navštěvují divadelní představení a koncerty přiměřené jejich věku. Pravidelně se účastní výukových programů v ORNISu a BIOSu v Přerově, v Muzeu Komenského a také salonů v DDM Atlas Přerov.

Na začátku školního roku probíhá depistáž dětí, při které se zjišťuje úroveň školní zralosti před nástupem do školy a také řečové schopnosti dětí, případně logopedické nedostatky. Depistáž provádí odborníci z PPP. Výstupem jsou doporučení pro rodiče v jednotlivých oblastech.

Na začátku školního roku organizuje školka ve spolupráci s PPP přednášku o školní zralosti a připravenosti dítěte na školu pro rodiče.

Součástí výzkumného souboru bylo 5 děvčat a 3 chlapci ve věku od 5 do 7 let.



Graf č. 1: Výzkumný soubor

Organizace a průběh šetření

Do MŠ jsme se šli domluvit na začátku měsíce května 2018 na možnost provedení výzkumu v rámci naší diplomové práce, kde jsme byli seznámeni s ředitelkou MŠ a následně s paní učitelkou, která má na starost výchovu předškolních dětí. Měli jsme možnost nahlédnout do prostor, kde by se šetření uskutečňovalo a naplánovat si tak následující postup. Zároveň jsme paní učitelce předali informované souhlasy pro rodiče (příloha č. 3) s tím, aby je vyplnili ti rodiče, kteří souhlasí se zapojením jejich dítěte do výzkumu a aby do něj vepsali datum a čas, kdy se mohou dostavit k osobnímu rozhovoru, v rámci kterého bylo zapotřebí sdělit informace týkající se osobní a rodinné anamnézy dětí. Podepsané souhlasy jsou k dispozici k nahlédnutí u paní učitelky MŠ.

Poté, co rodiče souhlasili se zapojením jejich dětí do výzkumu, probíhaly v rámci května a června 2018 individuální rozhovory s rodiči v prostorách MŠ. Z rozhovorů byl s informovaným souhlasem rodičů pořízen audiozáznam na mobilní telefon, který nám posléze posloužil jako podklad pro analýzu diagnostické činnosti a zároveň i zápisky, které jsme si během rozhovorů zapisovali do záznamového archu.

V průběhu června 2018 probíhala diagnostická činnost, při které jsme z pedagogického hlediska vyšetřovali školní zralost a připravenost dětí v dopoledních hodinách vždy od devíti hodin, kdy děti ještě nebyly příliš unavené přímo v prostorách MŠ. Paní učitelka nás s dětmi seznámila a společně jsme jim srozumitelně vysvětlili, jak bude výzkum probíhat. Vyhradili

jsme si klidné místo stranou od ostatních dětí, abychom vyřadili rušivé elementy. Děti jsme si jednotlivě náhodně volali, abychom měli čas s každým pracovat individuálně, což bylo časově velmi náročné. Děti byly podrobeny pedagogické diagnostice, při které jsme využili pozorování dětí při práci, doplňujícího rozhovoru s nimi a nestandardizovaného testu školní zralosti, jejíž průběh jsme si dokumentovali do záznamového archu pro následnou analýzu dat a vyvození závěru za pomoci těchto textových a obrazových dokumentů a audiozáznamů z rozhovorů s rodiči. Většina aktivit děti bavila. Některé děti chtěly pokračovat i po skončení diagnostické činnosti a jiné chtěly odcházet již v průběhu.

Po skončení diagnostické činnosti jsme začali s její analýzou.

5.5 Metodika diagnostické činnosti

Realizace hlavního cíle

Vyšetřujeme dítě od nejranějšího dětství a hledáme souvislosti a podobnosti s ostatními dětmi ve vztahu k jejich míře školní zralosti a připravenosti. Zjištěné údaje zaznamenáváme do archu.

Při **rozhovoru s rodiči** zjišťujeme **rodinnou anamnézou** složení rodiny, informace o rodičích a sourozencích, zkoumáme vztahy v rodině, styl výchovy a atmosféru, která doma panuje.

Osobní anamnézou zjišťujeme průběh v prenatalním, perinatálním a postnatálním období. Zabýváme se komplikacemi v psychomotorickém vývoji, vývoji řeči (broukání, žvatlání, první slova) a v kognitivním vývoji. Ptáme se na nástup dítěte do MŠ a na jeho adaptaci, na sociální chování; oblíbené hračky, zájmy, záliby, vlastnosti, povahu; na to, jak se projevuje; zda rozumí pokynům, jak reaguje na ostatní děti, jak je dobrý v sebeobsluze, v grafickém projevu a zda má zlozvyky. Zjišťujeme hygienické návyky dítěte, kdy se zbavilo plen; kdy samostatně lezlo, sedělo a chodilo. Zabýváme se prodělanými nemocemi, alergiemi, současným zdravotním stavem a dalšími zvláštnostmi. Rodičů se ptáme i na to, jak si myslí, že je jejich dítě připraveno na vstup do školy (nepřipraven, spíše připraven, připraven).

Při **rozhovoru s dítětem** zjišťujeme, jak je rozvinuta oblast řeči – foneticko-fonologická rovina, lexikálně-sémantická rovina, morfologicko-syntaktická rovina a pragmatická rovina.

Pozorováním zjišťujeme u dítěte úroveň sluchového vnímání, zrakového vnímání a paměť, vnímání prostoru, vnímání času, matematických schopností a dovedností, sociálních dovedností, práceschopnosti, koncentrace pozornosti při záměrných činnostech, sebeobsluhy a samostatnosti.

Jednotlivé sledované oblasti:

Grafomotorika a kresba

V této oblasti sledujeme zájem dítěte o spontánní kresbu, kdy má dítě za úkol nakreslit postavu a dům. Zaměřujeme se na bohatost, námětovost a různorodost kresby. Jako grafomotorické prvky jsme zvolili doplnění ostěn na krokodýlovi a dolní smyčku jako kouř vycházející z komínu parníku. Kreslení ostěn předpokládá zvládnutí šikmých čar a změny směru ve vedení čáry. Pokud to dítě ještě nedokáže, zuby nejsou špičaté, ale zakulacené; rovněž tak střechy domů apod.

„Většina dětí, které dobře kreslí, nemívá potíže se psaním.“ (Bednářová, Šmardová; 2015, s. 18).

Z formálního provedení kresby si všímáme vedení čáry (linie rovná/kostrbatá), její plynulosti (plynulá/přerušovaná), jistoty, přesnosti, návaznosti, tlaku na podložku (příliš silný/slabý), kreslení podle předlohy a pracovních návyků při kreslení, jako jsou: držení těla, postavení ruky, držení psacího náčiní a uvolněnost ruky. Všímáme si, zda je navozen špetkový úchop, zda se ruka nadměrně nevyvrací v zápěstí, zda pohyb paže vychází z velkých kloubů.

Pro vizuomotorické cvičení jsme zvolili rozcvičovací cviky na obtažení jedné linie v podobě květiny, kterou obtahuje dítě několikrát, čímž sledujeme schopnost souhry mezi okem a rukou. Při obtahování nehodnotíme přesnost čáry, ale plynulost.

Dále si všímáme vyhraněnosti laterality u oka a ruky. Jako dominantní ruku hodnotíme tu, jejíž užívání převažuje při spontánních i záměrně motivovaných činnostech. Lateralitu oka zjišťujeme tím, že necháme dítě nahlédnout do srolované ruličky papíru.

Řeč

Řeč je pro nástup do školy velmi významná. Ovlivňuje nejen myšlení, kvalitu poznávání a učení, ale slouží i k dorozumění, utváření sociálních vztahů a postavení ve skupině.

V oblasti řeči se soustředíme na foneticko-fonologickou rovinu, kde vnímáme rozlišování hlásek a jejich výslovnost. Všimáme si, zda dítě nezaměňuje hlásky či zda nedochází ke spodobě, ke komolení slov nebo k jejich zkracování. Výslovnost dítěte si zaznamenáváme. Lexikálně-sémantická rovina zahrnuje porozumění řeči (chápání instrukcí, výkladu, vyprávění, aktivní slovní zásoba, popis obrázku, definování pojmů, antonyma, synonyma, homonyma). Dítěti předložíme kreslený obrázek školy a dětí s aktovkami a požádáme jej, aby obrázek smysluplně popsalo. Další obrázek, který dítěti předložíme, skrývá nesmysl (kolo s pneumatikami ve tvaru čtverců, labuť s pádly místo nohou, děvče česající si vlasy koštětem, květiny ve váze květem do vody) a úkolem dítěte je, aby jej našlo a vysvětlilo, co a proč je na něm špatně. Dalším úkolem bude, aby dítě interpretovalo pohádku, kterou zná. Sledujeme plynulost vyprávění a udržení dějové linie. Dále chceme po dítěti, aby definovalo známý pojem (např. míč, auto). Následuje tvoření antonym, synonym a nadřazených pojmů, a to jak s vizuální podporou, tak i bez ní. Morfologicko-syntaktická rovina řeči se týká užívání slovních druhů, ohýbání slov a tvoření vět a souvětí. Hodnotíme obratnost v tvarosloví a větosloví. Použijeme obrázkový příběh, kdy je úkolem dítěte do příběhu doplňovat slovo ve správném tvaru na základě obrázku. V pragmatické rovině se zaměřujeme na užití řeči v praxi (vyžádání/oznámení informace, vyjádření vztahů, pocitů, prožitků, událostí, neverbální komunikace). Ptáme se dítěte na jeho jméno, příjmení, věk, bydliště a sledujeme při tom oční kontakt i další neverbální prvky komunikace.

Sluchové vnímání a paměť

Sluch ovlivňuje rozvoj řeči a tím i myšlení. Schopnost naslouchat zjišťujeme čtením pohádky a sledujeme pozornost dítěte, kterou si ověřujeme kladením dotazů na obsah. Ve škole je naslouchání a soustředění důležité, protože tím dítě získává velkou část informací. Je důležité, aby bylo dítě schopné oddělit figuru od pozadí (např. výklad učitele – figura a jedoucí auta na silnici – pozadí) a soustředit se na figuru. Pro zjištění schopnosti sluchového rozlišování nejprve vyslovujeme dvojice slov, kdy dítě má za úkol poznat, zda se jedná o stejná či odlišná slova a dále zjišťujeme schopnost dítěte rozlišit bezvýznamové slabiky. Sluchovou analýzu a syntézu ověřujeme nejprve pomocí obrázků, které představují rýmující se dvojice. Úkolem

dítěte je tyto dvojice vyhledat. Dále říkáme dítěti jedno až čtyřslabičná slova. Úkolem dítěte je určit počet slabik ve slově. Sledujeme, zda je dítě schopno si slabiky přeříkat či zda si pomáhá roztleskáváním. Dále sledujeme, zda dítě dokáže určit počáteční a poslední hlásku ve slově. Zadáváme kratší slova a nezadáme slova, která se jinak píší a jinak vyslovují. Při ověřování sluchové paměti zjišťujeme, zda je dítě schopné zopakovat větu složenou z více slov a zda dokáže zopakovat čtyři slova, která spolu nesouvisí. Používáme slova, se kterými se dítě běžně setkává. Při zjišťování schopnosti vnímat rytmus dítěti předvedeme rytmickou strukturu (vytřukáme, vytleskáme, zazpíváme) a dítě napodobuje po nás.

Zrakové vnímání a paměť

Dobrá úroveň zraku je předpokladem pro zvládnutí čtení a psaní. Schopnost rozlišit barvy a odstíny barev ověřujeme pomocí pastelek. Úkolem dítěte je vybrat požadovanou barvu, přiřadit barvu ke stejné barvě a vybrat její další odstíny. Při rozlišování figury a pozadí vyhledává dítě tvar na pozadí. Jeho úkolem je obtáhnout linii jednotlivých tvarů, se kterými se běžně setkává. Jsou to kartáček na zuby, pasta a kelímek na vodu. Zrakovou diferenciaci ověřujeme pomocí shodných a odlišných dvojic obrázků lišících se detailem nebo horizontální či vertikální polohou. Sledujeme, zda dítě postupuje zleva doprava, odshora dolů nebo postupuje náhodně či dává přednost určitým tvarům a obrázkům. Zrakovou analýzu a syntézu (část a celek) zjišťujeme tím, zda je dítě schopno poskládat obrázek z několika částí. My využili obrázek kreslené krávy rozstříhaný na šest čtverců. Zapisujeme si, zda dítě složí obrázek bez předlohy, s předlohou, či mu stačí vidět předlohu jednou a následně ji zakrýt. Dále ověřujeme, zda je dítě schopno doplnit chybějící části v obrázku. V našem případě dokreslit obrázkům děvčat a chlapců části obličeje podle předlohy. Zrakovou paměť ověřujeme tím, že dítěti předložíme obrázky, které následně zakryjeme. Opět mu předložíme některé z obrázků, co vidělo a k tomu i jiné obrázky navíc. Dítě by mělo určit obrázky, které předtím vidělo. Obměnou bylo, když mělo dítě položit obrázky na místo, kde je předtím vidělo.

Vnímání prostoru

Položkami, které sledujeme v této oblasti, jsou pojmy: nahoře, dole, vpředu, vzadu, vpravo nahoře/dole, vlevo nahoře/dole. Chápání pojmů ověřujeme pomocí obrázku skříně s věcmi, se kterými se dítě běžně setkává, kdy se dítěte ptáme, kde se na obrázku co nachází.

Pojmy vpravo vlevo zjišťujeme na vlastním těle, kdy dítě pojmenovává pravou ruku, levé oko apod. Pokud není schopné pojmenovat, zjišťujeme, zda zvládne na vlastním těle ukázat. Pomocí obrázku se sedmi trpaslíky v řadě sledujeme zvládnání pojmů první, poslední, uprostřed, předposlední, hned před, hned za.

Vnímání času

V oblasti vnímání času sledujeme, zda je dítě schopno seřadit obrázky podle posloupnosti děje. Zda se dítě orientuje ve dnech v týdnu, zjišťujeme za pomoci otázek, které se vztahují k typickým činnostem, které v konkrétní den dítě dělá. Dále po dítěti žádáme, aby přiřadilo činnosti typické pro roční období.

Základní matematické představy

Sledujeme, zda dítě umí porovnávat. Pojem *stejně* ověřujeme pomocí malých dřevěných kostek, kdy na stůl položíme určitý počet kostek a požadujeme, aby dítě položilo na stůl stejný počet kostek. Při ověřování pojmů *méně x více* je úkolem dítěte určit na kterém obrázku je více či méně tvarů. Stejným způsobem postupujeme při ověřování zvládnání pojmů *stejně, méně, více* při odlišné velikosti a uspořádání prvků. Pojmy *o jeden více/méně* ověřujeme opět pomocí kostek na lavici a chceme po dítěti, aby do řady přidávalo o jednu kostku více/méně. Dále požadujeme, aby bylo dítě schopné seřadit pět prvků podle velikosti, a chceme, aby pojmenovalo největší, nejmenší a prostřední prvek. Schopnost třídění ověřujeme pomocí řad obrázků, kdy v každé řadě je jeden jiný než ostatní a dítě má poznat ten, který do skupiny nepatří. Dále by mělo být dítě schopno v rámci této položky třídít prvky podle tří kritérií – např. malé žluté kruhy. Prvky jsme nastříhali a zamíchali a úkolem dítěte bylo vybrat prvky podle zadaných kritérií. Dále chceme po dítěti, aby tvary pojmenovalo. Není-li schopno pojmenovat, požadujeme, aby tvar alespoň ukázalo. Pokud je schopno pouze ukázat, zapisujeme do kolonky „*zvládá s pomocí*“. V rámci položky *množství* dítě jmenuje číselnou řadu. Zeptáme se dítěte, do kolika je schopno napočítat a zapisujeme si poslední správně uvedené číslo. Pro určení množství využijeme opět dřevěné kostky a žádáme po dítěti, aby vytvořilo skupinu po šesti kostkách, a počítání v dané skupině sledujeme.

Sociální dovednosti

V rámci sledování dětí ve školce a při práci s nimi a zároveň ve spolupráci s učitelkou MŠ sledujeme, zda dítě zvládá odloučení od rodičů, zda se adaptuje na změny, na nové situace, prostředí, zda komunikuje s dětmi a učitelkou, spolupracuje, zapojuje se do činností ve skupině a vzájemně pomáhá, správně reaguje na pokyny autority (prosbu, požadavek, zákaz, je přístupné argumentům), dodržuje pravidla (režimu, sociálního chování, komunikace), umí zhodnotit pod vedením dospělého následky vlastního chování v určitých situacích, dokáže dát najevo svoje potřeby, odmítnout nežádoucí chování, projevuje empatii, začíná mít smysl pro odpovědnost, povinnost, dokáže překonávat překážky, unést nezdar, prohru, respektuje, že je třeba udržovat pořádek ve vlastních věcech i ve společných prostorech.

Práceschopnost, koncentrace pozornosti při záměrných činnostech

V rámci této položky sledujeme, zda dítě projevuje zájem o činnosti pracovního (úkolového) typu, zda se dokáže soustředit, zda projevuje samostatnost, vytrvalost a zda vydrží pracovat v klidu.

Sebeobsluha, samostatnost

U položek sebeobsluhy a samostatnosti se soustředíme na otázky týkající se hygieny, oblékání a stolování (příloha č. 1).

5.6 Případové studie

Pro zachování anonymity dětí budou dívky označovány jako D1, D2, atd. Chlapci budou označeni jako CH1, CH2, atd.

Dívka 1

Rodinná anamnéza dítěte

D1 (6 let, 3 měsíce) žije v úplné rodině, kde fungují oba rodiče. Otec, 46 let, IT technik. Matka, 36 let, právnička. D1 nemá žádné sourozence. Vztahy v rodině jsou běžné, na výchově se podílejí oba rodiče a doma panuje pohodová atmosféra.

Osobní anamnéza dítěte

Těhotenství, porod a období šestinedělí probíhalo s D1 bez komplikací. Dívka byla narozena v termínu, porod se obešel bez medikace. Ve 3 měsících začala dívka docházet na rehabilitace. Byla jí doporučena Vojtova metoda, která trvala 5 měsíců. MŠ navštěvuje od tří let. Adaptace byla zpočátku horší – ranní pláč. Běžný kognitivní vývoj – výborná paměť (i dlouhodobá). D1 se dobře soustředí a je schopna udržet pozornost i u jedné činnosti. Respektuje autoritu, mezi dětmi je zdrženlivá. Baví ji tvůrčí činnosti, puzzle a magnetická stavebnice. Zpočátku nástupu do MŠ byla D1 spíše uzavřená, později bez problému. Rozumí pokynům, je hodná, zvědavá, skromná a citlivá. D1 je introvert, není příliš mazlivá, spíše se drží v pozadí a nevyžaduje fyzický kontakt. Prodělala běžné nemoci, neutrpěla žádný úraz. Od čtyř let je plně sebe obslužná. Pěkně maluje a od pěti let se snaží psát. Od 20 měsíců je D1 plně bez plen. Plazit se začala v 6 měsících, seděla v 8 měsících a chodila před prvním rokem. Do dvou let ovládala spíše jen slabiky, ve dvou letech již zvládala souvětí. K jejím zlozvykům patří zatrhávání nehtů. Není alergická, její současný zdravotní stav je dobrý, častěji trpí nemocemi horních cest dýchacích, ORL. Mezi její zvláštnosti rodiče řadí to, že dokáže věrně napodobit konkrétního dospělého.

Diagnostická činnost

Grafomotorika a kresba

D1 má zájem o kresbu a bez problémů kreslí dům i postavu. Obsah spontánní kresby je bohatý, linie čar jsou vedeny přesně. U kresby domu se objevují náročnější prvky, jako jsou okenice, klika u dveří a komín. Ztvárněná postava představuje ženu s dlouhými vlasy, která má oblečené šaty. Prsty na rukou jsou však pouze tři a žena nemá chodidla ani boty. Grafomotorické prvky odpovídají věku. Kreslení osten se D1 dařilo bez větších obtíží. První obraty jsou vedeny přesně, postupně však přesnosti ubývá. Dolní smyčka přechází v horní. D1 zatím není schopna vést čáru požadovaným směrem. Špetkový úchop je již navozen, ruka však není dostatečně uvolněná a D1 příliš tlačí tužkou na podložku. Tahy nejsou dostatečně plynulé. V oblasti vizuomotoriky D1 odmítá chápat, že musí vést plynulý, nepřerušovaný tah tužky po papíře. Kytku obtahuje třemi různými pastelkami, podle reálných barev, navíc obrázek dokresluje. Lateralita ruky a oka je vyhraněná – tzv. praváctví.

Řeč

Řečové schopnosti D1 jsou velmi dobře rozvinuty. Vyslovuje gramaticky správně, pojmenovává obrázky, vypráví podle obrázků a je schopna po nás opakovat slova, ve kterých je ostrá i tupá sykavka, měkká i tvrdá slabika i souhláskové shluky. Po lexikálně-sémantické rovině dobře rozumí řeči v okruhu běžného hovoru i instrukcím. Má věku přiměřenou slovní zásobu, smysluplně popíše, co je na obrázku, pozná a pojmenuje nesmysl na obrázku, interpretuje pohádku bez obrázkového doprovodu a definuje význam pojmu. Tvoří antonyma, synonyma i slova nadřazená. Po morfologicko-syntaktické rovině mluví ve větách, souvětí nepoužívá. Užívá všechny druhy slov, pozná nesprávně utvořenou větu a je schopna doplnit do příběhu slovo ve správném tvaru. Po pragmatické stránce naváže verbální kontakt s dopomocí. Dokáže vést dialog a adekvátně odpovídat na otázky. Sama otázky nepokládá. Je schopna říct své jméno i příjmení, věk a bydliště. Při rozhovoru užívá oční kontakt.

Sluchové vnímání

Zvládá naslouchat pohádce. Rozlišování podobných slov a bezvýznamných hlásek činí D1 obtíže. Sluchová analýza a syntéza je u D1 dobře rozvinuta. Vyhledá rýmující se dvojice, určí počet slabik ve slově a určí počáteční i poslední hlásku ve slově. Sluchová paměť je dobře rozvinuta, D1 je schopna zopakovat větu složenou z více slov a zopakovat čtyři spolu nesouvisející slova. Zvládá napodobit rytmus.

Zrakové vnímání a paměť

D1 přiřadí odstíny barev a pojmenuje je. Zvládá rozlišit figuru a pozadí. Zraková diferenciacce je rozvinuta. D1 zvládá odlišit shodné a neshodné dvojice obrázků, lišících se detailem, horizontální i vertikální polohou. Zraková analýza a syntéza jsou rozvinuty. D1 poskládá obrázek z několika částí, doplní chybějící části v obrázku, pozná viděné obrázky a umístí je na místo.

Vnímání prostoru

Bez obtíží pojmenuje, kde se daná věc na obrázku vyskytuje.

Vnímání času

Samostatně seřadí obrázky podle posloupnosti děje, jmenuje, co se stalo nejdříve, později a naposled. Začíná se orientovat ve dnech v týdnu a je schopna přiřadit činnosti obvyklé pro roční období. Pojmy aktivně používá.

Matematické schopnosti a dovednosti

S dopomocí přiřadí a porovná prvky, kterých je stejně, méně či více. Bez obtíží seřadí pět prvků podle velikosti a pojmenuje největší, nejmenší a prostřední. Třídění prvků zvládá bez dopomoci. Poznává, co do skupiny nepatří a s větší dopomocí třídí podle tří kritérií. Jmenuje číselnou řadu a zvládá počítání do deseti. S dopomocí ukáže pojmenované tvary.

Sociální dovednosti

Odloučení od rodičů zvládá, s dopomocí se adaptuje na změny a komunikuje s dětmi a učitelkou. S dopomocí spolupracuje a zapojuje se do činností ve skupině. Je citlivá, proto vzájemně pomáhá. Bez problému reaguje na pokyny autority a dodržuje pravidla. Pod vedením dospělého umí zhodnotit následky vlastního chování. S dopomocí dokáže dát najevo svoje potřeby. Má smysl pro povinnost a odpovědnost. Dokáže unést nezdar a respektuje, že je potřeba udržovat pořádek ve vlastních věcech a společných prostorách.

Práceschopnost, pozornost

D1 projevuje zájem o činnost pracovního typu a dokáže se soustředit. Projevuje samostatnost a vytrvalost a vydrží pracovat v klidu.

Sebeobsluha, samostatnost

Sama chodí na toaletu, má osvojené základní návyky související s používáním WC, samostatně si myje ruce, obličej, utře se a vyčistí zuby. Poznává, kdy je třeba si umýt špinavé ruce a ústa. Včas, správně a samostatně používá kapesník. Při kašlání si zakrývá ústa rukou. Své oblečení poznává, zapne a rozepne knoflíky a zaváže si tkaničky. Rozlišuje mezi přední a zadní částí oděvu. Samostatně se obleče a vysvleče a složí a uloží věci na příslušné místo. Správně drží lžici a používá příbor. Nachystá si věci na ták a odnese je ke stolu. Během celého jídla sedí u stolu a chová se podle běžných pravidel slušného chování. Po skončení jídla odnese nádobí na příslušné místo. Samostatně si nalije nápoj.

Připravenost D1 pro vstup do školy			
Dle	nepřipravena	spíše připravena	připravena
rodiče		✓	
učitelky MŠ		✓	
výzkumníka		✓	

Tabulka č. 1: Připravenost D1 pro vstup do školy

Dívka 2

Rodinná anamnéza

D2 (6 let, 2 měsíce) žije v neúplné rodině, kde ji vychovává pouze matka. Matka, 33 let, asistentka pedagoga. Otec, 37 let, vedoucí prodejny. D2 má staršího bratra, 9 let. Vztahy v rodině jsou ze strany matky skvělé. Doma panuje klidná, přátelská a rodinná atmosféra.

Osobní anamnéza

Těhotenství s D2 probíhalo bez komplikací. Porod byl vyvolávaný 10 dní po termínu. Poporodní období probíhalo bez komplikací. Psychomotorický vývoj a vývoj řeči probíhal standardně v jednotlivých etapách. Mateřskou školu navštěvuje D2 od tří let. Adaptace na MŠ probíhala pomalu, D2 je bojácná. Kognitivní vývoj, soustředění a pozornost D2 jsou dobré. D2 nesnese autoritu, je citlivá až plačtivá, ale kamarádká. Mezi oblíbené hračky patří panenky. Jejimi zálibami jsou kočky a koně. Je tichá a plachá. Dobře rozumí pokynům. D2 je veselá, váhavá a nejistá. Povahově je melancholik. Ráda se mazlí. Na ostatní děti reaguje přátelsky. Fyzický kontakt přijímá pouze od matky. Prodělala klasické dětské nemoci, bez úrazu. Sebeobsluha je dobrá. Grafický projev odpovídající věku – pevná ruka, uvolněné zápěstí. Od 18 měsíců je bez plen. Samostatně začala lézt v 8 měsících, sedět v 9 měsících a chodí od 14 měsíců. Broukat začala v 7 měsících, žvatlat v 11 měsících a slova používá od 13 měsíců. Paměť má dobrou. Zlovyků si matka zatím žádných nevšimla. Alergie nebyly u D2 zjištěny. Současný zdravotní stav je dobrý, nemocná nebývá. Mezi zvláštnosti matka řadí to, že je D2 uzavřená – introvert.

Diagnostická činnost

Grafomotorika a kresba

D2 má zájem o kresbu. Její spontánní kresba je bohatá na detaily a propracovaná. Střecha domu je špičatá a pokryta střešními taškami. Nechybí ani slunce a strom u domu. Nakreslenou postavou je žena s dlouhými vlasy, šaty a nechybí jí ani řasy. Grafomotorické prvky zvládá výborně. Ostny jsou pravidelné a dolní oblouk je veden požadovaným směrem. Návyky při kreslení již odpovídají věku. Je navozen špetkový úchop, ruka je uvolněná a pohyb po papíře vychází z ramene a lokte. Tlak na podložku je přiměřený, tahy jsou plynulé. Vizuomotoriku zvládá samostatně, je schopna vést plynulý, nepřerušovaný pohyb tužky po papíře, přesně obtahuje jednu linii. Lateralita ruky i oka je již vyhraněna – tzv. praváctví.

Řeč

Po foneticko-fonologické stránce je výslovnost a artikulace správná, řeč je plynulá. Po lexikálně-sémantické rovině řeči v okruhu běžného hovoru i instrukcím dobře rozumí. Má věku přiměřenou slovní zásobu, smysluplně popíše, co je na obrázku, pozná a pojmenuje nesmysl na obrázku, interpretuje pohádku bez obrázkového doprovodu a definuje význam pojmu. Tvoří antonyma, synonyma i slova nadřazená. Po morfologicko-syntaktické rovině mluví ve větách a občas použije i souvětí. Užívá všechny druhy slov, pozná nesprávně utvořenou větu a je schopna doplnit do příběhu slovo ve správném tvaru. Po pragmatické stránce naváže přirozeně a samostatně verbální kontakt. Dokáže vést dialog a adekvátně odpovídat na otázky. Sama otázky nepokládá. Je schopna říct své jméno i příjmení, věk a bydliště. Při rozhovoru užívá oční kontakt.

Sluchové vnímání

Se zájmem naslouchá pohádce. Je schopna samostatně rozeznat podobná slova a rozlišit bezvýznamné slabiky. Sluchová analýza a syntéza je rozvinuta. D2 je schopna určit počet slabik ve slově a poznat počáteční i poslední hlásku ve slově. Sluchová paměť je rozvinuta. Samostatně zvládá zopakovat větu složenou z více slov i čtyři spolu nesouvisající slova. Napodobení rytmu zvládá s dopomocí, je ostýchavá.

Zrakové vnímání a paměť

D2 je schopna přiřadit odstíny barev a pojmenovat je. S dopomocí vyhledá tvar na pozadí. Samostatně zvládá zrakovou diferenciaci a je schopna poskládat obrázek z několika částí a doplnit chybějící části v obrázku. Zraková paměť je dobrá, pozná viděné obrázky a umístí je na místo.

Vnímání prostoru

D2 rozezná pojmy nahoře, dole, vpředu, vzadu, vpravo, vlevo, první, poslední, uprostřed apod. Ukáže na formátu i pojmenuje.

Vnímání času

Samostatně zvládne seřadit obrázky podle posloupnosti děje, orientuje se ve dnech v týdnu a je schopna přiřadit činnosti obvyklé pro roční období, avšak se vše ostýchá aktivně používat.

Matematické schopnosti a dovednosti

Samostatně pojmenuje pojmy stejně, méně i více. Je schopna seřadit pět prvků podle velikosti a ukáže, který je nejmenší, největší a prostřední. Umí roztrždit předměty podle tří kritérií a pozná, co do skupiny nepatří. Pojmenuje čtverec, kruh, trojúhelník i obdélník.

Sociální dovednosti

Špatně zvládá odloučení od rodičů, pomalu se adaptuje na změny, na nové situace a prostředí. S dětmi komunikuje bez problémů, ale těžce snáší autoritu v podobě učitelky. Nezvládá spolupráci, nezapojuje se do činností ve skupině, ale dokáže pomoci. Nezvládá reagovat na pokyny autority, dodržování pravidel jí činí potíže. S dopomocí zvládá zhodnotit následky svého chování. Nedokáže dát najevo svoje potřeby. Samostatně zvládá projevovat empatii. S dopomocí začíná mít smysl pro odpovědnost, povinnost. Těžce snáší prohru, je přecitlivělá a plačtivá. Respektuje, že je třeba udržovat pořádek ve vlastních věcech i společných prostorách.

Práceschopnost, koncentrace pozornosti při záměrných činnostech

Samostatně projevuje zájem o činnosti pracovního typu a dokáže se soustředit. Občas projevuje samostatnost a vytrvalost, avšak je málo průbojná. Pracovat vydrží v klidu.

Sebeobsluha a samostatnost

Zvládá základní hygienické návyky i základy oblékání a stolování.

Připravenost D2 pro vstup do školy			
Dle	nepřipravena	spíše připravena	připravena
rodiče		✓	
učitelky MŠ		✓	
výzkumníka		✓	

Tabulka č. 2: Připravenost D2 pro vstup do školy

Dívka 3

Rodinná anamnéza

D3 (6 let, 7 měsíců) žije v úplné rodině, kde fungují oba rodiče. Matka, 31 let, zdravotní sestra. Otec, 42 let, lékař. D3 má mladší sestru, 4 roky. Vztahy v rodině jsou dobré. Na výchově se podílejí oba rodiče. Doma panuje idylická atmosféra.

Osobní anamnéza

Těhotenství s D3 probíhalo bez komplikací, narodila se v termínu. Poporodní období bylo fyziologické, bez komplikací. Psychomotorický vývoje v normě. Vývoj řeči je věku odpovídající. MŠ navštěvuje od tří let. Adaptace na MŠ byla bezproblémová. D3 má dobrou paměť, dlouhodobou. Dobře se soustředí. Mezi její oblíbené hračky patří panenky. K jejím zájmů se řadí tenis a tanec. Bez problémů rozumí pokynům. Je kamarádká, vnímavá, šikovná, usměvavá a mazlivá. Povahově je rozumná a klidná. K ostatním dětem je přátelská. Prodělala základní dětské nemoci, bez úrazů. Je plně sebe obslužná. Grafický projev odpovídá věku dívky. Do dvou let nosila pleny, V 5 měsících začala sedět, lézt začala v 6 měsících a v jednom roce začala chodit. Broukala od 2 měsíců, žvatlala ve 4 měsících a první slova začala vyslovovat v jednom roce. Mezi zlovyky řadí rodiče skákání do řeči. Není alergická a v současné době je zdravá.

Diagnostická činnost

Grafomotorika a kresba

D3 má zájem o kresbu, obsah spontánní kresby je však chudý a linie čar jsou nepřesně vedeny. Horní končetiny postavy chybí úplně. Dolní končetiny jsou znázorněny dvojdimenzionálně. U domu převažují ostré hrany. Pře kreslení grafomotorických prvků se jí dařily ostré hrany velmi dobře, velikostně jsou ostny stejné a ve správném úhlu. U smyček má potíže ve směru vedené čáry. Špetkový úchop je navozen, ruka však tužku svírá příliš křečovitě, není dostatečně uvolněná, pohyb nevychází z ramenního kloubu. Velikost prvků odpovídá reálné skutečnosti. Obkreslení jednotažného prvku je plynulé, pohyb tužky po papíře je nepřerušovaný. Lateralita ruky a oka je vyhraněná – tzv. praváctví.

Řeč

Artikulace a výslovnost D3 je správná, plynulost řeči není narušena. Z lexikálně-sémantické roviny v okruhu běžného hovoru rozumí řeči i instrukcím. Má věku přiměřenou slovní zásobu, smysluplně popíše, co je na obrázku, pozná a pojmenuje nesmysl na obrázku, interpretuje pohádku bez obrázkového doprovodu a definuje význam pojmu. Tvoří antonyma, synonyma i slova nadřazená. Po morfologicko-syntaktické rovině mluví ve větách a používá i souvětí. Užívá všechny druhy slov, pozná nesprávně utvořenou větu a je schopna doplnit do příběhu slovo ve správném tvaru. Po pragmatické stránce naváže přirozeně a samostatně

verbální kontakt. Dokáže vést dialog a adekvátně odpovídat na otázky. Sama položí otázku. Je schopna říct své jméno i příjmení, věk a bydliště. Při rozhovoru užívá oční kontakt.

Sluchové vnímání

Pohádce se zájmem naslouchá. V rámci sluchové diferenciacce rozliší podobná slova i bezvýznamné slabiky. S dopomocí vyhledá rýmující se dvojice. Samostatně určí počáteční a poslední hlásku ve slově. Samostatně zopakuje větu z více slov a čtyři spolu nesouvisející slova. Samostatně napodobí 4 tóny i více.

Zrakové vnímání a paměť

Samostatně přiřadí odstíny barev a pojmenuje je. S dopomocí vyhledá tvar na pozadí, činí jí obtíže obtáhnout všechny linie. U položek zrakové diferenciacce samostatně odliší shodné a neshodné dvojice lišící se detailem a horizontální i vertikální polohou. U položky zrakové analýzy a syntézy poskládá samostatně obrázek z několika částí, ale u doplnění chybějících částí v obrázku infantilně přikresluje obličejům tvářičky a vše vybarvuje. Zraková paměť je dobrá, pozná viděné obrázky a umístí je na místo.

Vnímání prostoru

D3 se samostatně orientuje v pojmech nahoře, dole, vpravo, vlevo, vpředu, vzadu apod.

Vnímání času

D3 samostatně seřadí obrázky podle posloupnosti děje a jmenuje, co se stalo nejdříve, později a naposled. Orientuje se ve dnech v týdnu a je schopna přiřadit činnosti obvyklé pro roční období.

Matematické schopnosti a dovednosti

D3 se orientuje v pojmech stejně, méně, více, o jeden více/méně; seřadí pět prvků podle velikosti a pojmenuje největší, nejmenší a prostřední. Poznává, co do skupiny nepatří a s dopomocí třídí podle tří kritérií. Jmenuje číselnou řadu do více než dvaceti a utvoří skupinu do deseti. Pojmenuje kruh, čtverec, trojúhelník i obdélník.

Sociální dovednosti

Zvládá odloučení od rodičů, adaptuje se na změny, na nové situace, prostředí, komunikuje s dětmi a učitelkou. Spolupracuje, zapojuje se do činností ve skupině a vzájemně pomáhá. Správně reaguje na pokyny autority (prosbu, požadavek, zákaz, je přístupná

argumentům). Dodržuje pravidla a umí zhodnotit pod vedením dospělého následky vlastního chování v určitých situacích. Dokáže dát najevo svoje potřeby, odmítnout nežádoucí chování a projevit empatii. Začíná mít smysl pro odpovědnost a povinnost. Dokáže překonávat překážky, unést nezdár a prohru. Respektuje, že je třeba udržovat pořádek ve vlastních věcech i ve společných prostorách.

Práceschopnost, koncentrace pozornosti při záměrných činnostech

Projevuje zájem o činnosti pracovního typu, dokáže se na ně soustředit a pracovat v klidu. Projevuje samostatnost a vytrvalost.

Sebeobsluha, samostatnost

Je plně samostatná v oblasti hygieny, oblékání i stolování.

Připravenost D3 pro vstup do školy			
Dle	nepřipravena	spíše připravena	připravena
rodiče			✓
učitelky MŠ			✓
výzkumníka			✓

Tabulka č. 3: Připravenost D3 pro vstup do školy

Dívka 4

Rodinná anamnéza

D4 (6 let, 4 měsíce) žije v úplné rodině se dvěma sourozenci, kde fungují oba rodiče. Matka, 40 let, učitelka. Otec, 38 let, provozní restaurace. Vztahy v rodině a domácí atmosféra jsou přívětivé. Rodiče se snaží dceru vychovávat v jejich nejlepším mínění.

Osobní anamnéza

Těhotenství s D4 bylo v pořádku do 33. týdne, kdy došlo k předčasnému porodu. Poporodní období (šestinedělí) strávila matka s dcerou na JIP v Olomouci. Psychomotorický vývoj a vývoj řeči je běžný. MŠ navštěvuje od tří let. Adaptace na MŠ byla v pořádku. Kognitivní vývoj, soustředění, pozornost a sociální chování jsou v normě. Mezi její záliby patří knihy a sport. Její celkový projev je přiměřený věku. Pokynům dobře rozumí. D4 je citlivá sportovkyně. Je klidná, veselá a velmi mazlivá. Hodně se tulí. Ostatní děti má moc ráda. D4 je

často nemocná, trpí nemocemi průdušek. Je sebe obslužná, grafický projev odpovídá věku. Hygienické návyky (pleny), samostatné lezení, sezení i chůze v normě. Žádné zlozvyky rodiče nezaznamenali. Není alergická. Současný zdravotní stav je dobrý. Mezi zvláštnosti rodiče řadí neustálé mluvení.

Diagnostická činnost

Grafomotorika a kresba

D4 má zájem o kresbu. Spontánní kresba je bohatá, linie čar nejsou přesně vedeny. Velikost prvků odpovídá skutečnosti. Jednotlivé části těla postavy jsou připojeny na správném místě. Chybí dolní končetiny. U domu převažují ostré hrany. S grafomotorickými prvky má D4 problém. Ostny jsou vedeny správným směrem, jejich velikost však není dodržena. U dolních smyček má D4 problém se směrem vedení čáry. Špetkový úchop je navozen, ruka je uvolněná, tahy jsou plynulé a pohyb je přirozený. Vizuomotorické cvičení je provedeno plynule jedním tahem. Lateralita ruky a oka je vyhraněná – tzv. praváctví.

Řeč

D4 naváže verbální kontakt pouze s dopomocí. S dopomocí dokáže vést dialog a odpovídat na otázky, neužívá při tom oční kontakt. Samostatně řekne své jméno, příjmení, věk a bydliště. Foneticko-fonologická rovina je bezproblémová. Lexikálně-sémantická rovina je bezproblémová – všechny položky zvládá samostatně. D4 mluví v krátkých větách, souvětí neužívá. Mluví gramaticky správně, s dopomocí pozná nesprávně utvořenou větu a do příběhu samostatně doplní slovo ve správném tvaru.

Sluchové vnímání

Se zájmem naslouchá pohádce. S dopomocí rozliší podobná slova a bezvýznamné slabiky. S dopomocí vyhledá rýmující se dvojice. Samostatně určí počet slabik ve větě a určí počáteční i poslední hlásku ve slově. S dopomocí zopakuje větu z více slov a čtyři nesouvisející slova. Samostatně napodobí rytmus.

Zrakové vnímání a paměť

D4 samostatně rozezná a pojmenuje odstíny barev. Samostatně vyhledá tvar na pozadí. Zraková diferenciacie je bezproblémová. Samostatně poskládá obrázek z několika částí a s dopomocí doplní chybějící části v obrázku. Zraková paměť je bezproblémová.

Vnímání prostoru

D4 pojmenuje, co se nachází na obrázku vpravo, vlevo, vpředu, vzadu, nahoře, dole, první poslední apod.

Vnímání času

Samostatně seřadí obrázky podle posloupnosti děje, začíná se orientovat ve dnech v týdnu a je schopna přiřadit činnosti obvyklé pro roční období.

Matematické schopnosti a dovednosti

D4 samostatně zvládá pojmenovat prvky, kterých je stejně, méně, více. Seřadí pět prvků podle velikosti a pojmenuje největší, nejmenší a prostřední. Poznává, co do skupiny nepatří a třídí podle tří kritérií. Jmenuje číselnou řadu do dvanácti a s dopomocí přiřadí názvy tvarům (trojúhelník, čtverec, obdélník, kruh).

Sociální dovednosti

Zvládá odloučení od rodičů, adaptuje se na změny, na nové situace, prostředí, komunikuje s dětmi a učitelkou. Spolupracuje, zapojuje se do činností ve skupině a vzájemně pomáhá. Správně reaguje na pokyny autority (prosbu, požadavek, zákaz, je přístupná argumentům). Dodržuje pravidla a umí zhodnotit pod vedením dospělého následky vlastního chování v určitých situacích. Dokáže dát najevo svoje potřeby, odmítnout nežádoucí chování a projevit empatii. Začíná mít smysl pro odpovědnost a povinnost. Dokáže překonávat překážky, unést nezdár a prohru. Respektuje, že je třeba udržovat pořádek ve vlastních věcech i ve společných prostorách.

Práceschopnost, koncentrace pozornosti při záměrných činnostech

Projevuje zájem o činnosti pracovního typu, dokáže se na ně soustředit a pracovat v klidu. Projevuje samostatnost a vytrvalost.

Sebeobsluha, samostatnost

D4 je samostatná v oblasti hygieny, oblékání i stolování.

Přípravenost D4 pro vstup do školy			
Dle	nepřípravena	spíše připravena	přípravena
rodiče			✓
učitelky MŠ			✓
výzkumníka		✓	

Tabulka č. 4: Přípravenost D4 pro vstup do školy

Dívka 5

Rodinná anamnéza

D5 (7 let, 0 měsíců – v loňském roce odklad školní docházky) žije v úplné rodině, kde se na výchově podílejí oba rodiče. Otec, 41 let, programátor. Matka, 38 let, učitelka. D5 má staršího bratra, 9 let. Vztahy v rodině jsou dobré, výchova spíše liberální s pevně stanovenými hranicemi. Doma panuje poklidná atmosféra, občas láskyplné.

Osobní anamnéza

Těhotenství s D5 bylo bez komplikací, porod proběhl císařským řezem, poporodní období probíhalo bez komplikací. Psychomotorický vývoj odpovídá věku. Vývoj řeči je fyziologický. MŠ navštěvuje od 3 let. Adaptace na MŠ probíhala zcela bez problémů. Kognitivní vývoj je přiměřený věku. Soustředění a pozornost závisí na motivaci. Sociální chování je výborné. Mezi oblíbení hračky patří panenky. K zálibám rodiče řadí kreslení a tvoření. D5 je komunikativní, občas stydlivá. Pokynům dobře rozumí. Je kamarádká, pořádkumilovná, velmi mazlivá a pečlivá. Má dobrosrdečnou povahu a je mírumilovná. Prodělala neštovice, bez úrazu. Je sebe obslužná, její grafický projev odpovídá věku. Od dvou let je bez plen. Sedět začala asi v 10 měsících, ložit v 11 měsících a chodit v 1 roce. Paměť je přiměřená věku. Není alergická, nemá zlovyky ani jiné zvláštnosti. Její současný zdravotní stav je dobrý.

Diagnostická činnost

Grafomotorika a kresba

D5 má zájem o kresbu. Spontánní kresba je přiměřená věku, linie čar jsou vedeny přesně. Jednotlivé části těla postavy jsou připojeny na správném místě, kresba obsahuje detaily. U domu převažují ostré hrany, kouř z komínu je znázorněn smyčkami, avšak na detaily je kresba domu chudá – chybí dveře, okna. Grafomotrické prvky – ostny na sebe navazují, ale jsou spíše zakulaceny. D5 zvládá změnu směru při vedení stopy. Dolní smyčka je oproti ostnům zvládnuta lépe. Jednotažné cviky jsou plynulé, pohyb tužky po papíře není přerušovaný. Lateralita ruky i oka je vyhraněná – tzv. praváctví.

Řeč

Výslovnost a artikulace je správná. Samostatně zvládá položky z lexikálně-sémantické roviny. Mluví gramaticky správně. S dopomocí mluví ve větách i souvětích, užívá všechny

druhy slov. Poznává nesprávně utvořenou větu a samostatně do příběhu doplní slovo ve správném tvaru. Přirozeně navazuje verbální kontakt. Dokáže vést dialog a odpovídat na otázky. Řekne své jméno, příjmení, věk a bydliště a užívá oční kontakt.

Sluchové vnímání

Se zájmem naslouchá pohádce, samostatně rozliší podobná slova a rozliší bezvýznamné slabiky. V rámci sluchové analýzy a syntézy samostatně vyhledá rýmující se dvojice. Samostatně určí počet slabik ve slově a první i poslední hlásku ve slově. Samostatně zopakuje větu z více slov a čtyři nesouvisející slova. Samostatně napodobí rytmus.

Zrakové vnímání a paměť

Samostatně přiřadí odstíny barev a pojmenuje je. S dopomocí vyhledá tvar na pozadí. Zraková diferenciacce je bezproblémová. Zrakovou analýzu a syntézu zvládá samostatně. Zraková paměť je bezproblémová.

Vnímání prostoru

Samostatně zvládá položky zrakového vnímání a pojmy nahoře, dole, vpředu, vzadu apod. aktivně používá.

Vnímání času

Samostatně seřadí obrázky podle posloupnosti děje a jmenuje, co se stalo nejdříve, později a naposled. Začíná se orientovat ve dnech v týdnu a samostatně přiřadí činnosti obvyklé pro roční období.

Matematické schopnosti a dovednosti

Porovnávání prvků a pojmenovávání matematických pojmů (méně, více, stejně) zvládá samostatně. Seřadí pět prvků podle velikosti a pojmenuje největší, nejmenší a prostřední. Poznává, co do skupiny nepatří a třídí podle kritérií. Jmenuje číselnou řadu do více než dvaceti. Samostatně pojmenuje kruh, čtverec, trojúhelník a obdélník.

Sociální dovednosti

Zvládá odloučení od rodičů, adaptuje se na změny, na nové situace, prostředí, komunikuje s dětmi a učitelkou. Spolupracuje, zapojuje se do činností ve skupině a vzájemně pomáhá. Bez problémů reaguje na pokyny autority (prosbu, požadavek, zákaz, je přístupná argumentům). Dodržuje pravidla a umí zhodnotit pod vedením dospělého následky vlastního

chování v určitých situacích. Dokáže dát najevo svoje potřeby, odmítnout nežádoucí chování a projevit empatii. Začíná mít smysl pro odpovědnost a povinnost. Dokáže překonávat překážky, unést nezdár a prohru. Respektuje, že je třeba udržovat pořádek ve vlastních věcech i ve společných prostorách.

Práceschopnost, koncentrace pozornosti při záměrných činnostech

Projevuje zájem o činnosti pracovního typu, dokáže se na ně přiměřeně soustředit a pracovat v klidu.

Sebeobsluha, samostatnost

D5 je samostatná v oblasti hygieny, oblékání i stolování.

Připravenost D5 pro vstup do školy			
Dle	nepřipravena	spíše připravena	připravena
rodiče			✓
učitelky MŠ			✓
výzkumníka			✓

Tabulka č. 5: Připravenost D5 pro vstup do školy

Chlapec 1

Rodinná anamnéza

CH1 (6 let, 6 měsíců) žije v úplné rodině, kde fungují oba rodiče. Otec, 33 let, export manažer. Matka, 36 let, učitelka. CH1 má mladší 8 měsíční sestru. Vztahy v rodině jsou výborné, doma panuje výborná atmosféra.

Osobní anamnéza

Těhotenství s CH1 probíhalo bez komplikací, porod byl spontánní a poporodní období probíhalo bez komplikací. Psychomotorický vývoj, kognitivní vývoj a vývoj řeči jsou v normě. MŠ navštěvuje od 3 let. Adaptace na MŠ byla v pořádku. Soustředění a pozornost jsou přiměřené. Sociální chování je dobré. Mezi jeho záliby patří tenis, kolo, koloběžka a rádio. Pokynům dobře rozumí. CH1 je urážlivý, citlivý a mazlivý. Povahově je klidný. Ostatní děti má rád. Prodělal kýlu a trhání nosních mandlí. Jeho současný zdravotní stav je dobrý. Je sebe

obslužný a jeho grafický projev je dobrý. Pleny nenosí od 1,5 roku. Chodit začal ve čtrnácti měsících. Vývoj řeči je fyziologický.

Diagnostická činnost

Grafomotorika a kresba

CH1 má zájem o kresbu. Jeho spontánní kresba je chudá, linie čar jsou nepřesně vedeny. Chybí prsty na ruce, krk a chodidla. Kresba domu je zdařilá, převažují ostré hrany. Grafomotorické prvky zvládá oproti kresbě výrazně lépe. Je navozen špetkový úchop, postavení ruky je správné, ruka je dostatečně uvolněná a netlačí na podložku. Vizuomotorické prvky zvládá jedním tahem. Lateralita ruky a oka je vyhraněná – tzv. praváctví.

Řeč

Výslovnost a artikulace je správná. Samostatně zvládá položky z lexikálně-sémantické roviny. Mluví gramaticky správně v krátkých větách, užívá všechny druhy slov. S dopomocí pozná nesprávně utvořenou větu a samostatně do příběhu doplní slovo ve správném tvaru. Přirozeně navazuje verbální kontakt. Dokáže vést dialog a odpovídat na otázky. Řekne své jméno, příjmení, věk a bydliště a užívá oční kontakt.

Sluchové vnímání

S dopomocí naslouchá pohádce, samostatně rozliší podobná slova a s dopomocí rozliší bezvýznamné slabiky. V rámci sluchové analýzy a syntézy s dopomocí vyhledá rýmující se dvojice. Samostatně určí počet slabik ve slově a první i poslední hlásku ve slově. Samostatně zopakuje větu z více slov a čtyři nesouvisející slova. Samostatně napodobí rytmus.

Zrakové vnímání a paměť

Samostatně přiřadí odstíny barev a pojmenuje je. S dopomocí vyhledá tvar na pozadí. Zraková diferenciacce je bezproblémová. Zrakovou analýzu a syntézu zvládá s dopomocí. Zraková paměť je bezproblémová.

Vnímání prostoru

Na formátu ukáže pojmy nahoře, dole, vpředu, vzadu, vpravo, vlevo apod.

Vnímání času

Samostatně seřadí obrázky podle posloupnosti děje a jmenuje, co se stalo nejdříve, později a naposled. Začíná se orientovat ve dnech v týdnu a samostatně přiřadí činnosti obvyklé pro roční období.

Matematické schopnosti a dovednosti

Porovnávání prvků a pojmenovávání matematických pojmů (méně, více, stejně) je bezproblémové. Seřadí pět prvků podle velikosti a pojmenuje největší, nejmenší a prostřední. Poznává, co do skupiny nepatří a třídí podle kritérií. Jmenuje číselnou řadu do devíti. S dopomocí pojmenuje kruh, čtverec, trojúhelník a obdélník.

Sociální dovednosti

Zvládá odloučení od rodičů, adaptuje se na změny, na nové situace, prostředí, komunikuje s dětmi a učitelkou. Spolupracuje, zapojuje se do činností ve skupině a vzájemně pomáhá. Většinou správně reaguje na pokyny autority (prosbu, požadavek, zákaz, je přístupný argumentům). Dodržuje pravidla a umí zhodnotit pod vedením dospělého následky vlastního chování v určitých situacích. Dokáže dát najevo svoje potřeby, odmítnout nežádoucí chování a projevit empatii. Začíná mít smysl pro odpovědnost a povinnost. Dokáže překonávat překážky, unést nezdar a prohru. Respektuje, že je třeba udržovat pořádek ve vlastních věcech i ve společných prostorách.

Práceschopnost, koncentrace pozornosti při záměrných činnostech

Projevuje zájem o činnosti pracovního typu, dokáže se na ně přiměřeně soustředit a pracovat v klidu.

Sebeobsluha, samostatnost

CH1 je samostatný v oblasti hygieny, oblékání i stolování.

Přípravenost CH1 pro vstup do školy			
Dle	nepřipraven	spíše připraven	připraven
rodiče			✓
učitelky MŠ		✓	
výzkumníka			✓

Tabulka č. 6: Přípravenost CH1 pro vstup do školy

Chlapec 2

Rodinná anamnéza

K CH2 (5 let, 11 měsíců) je přidělen asistent pedagoga, z důvodu nutnosti speciálních vzdělávacích potřeb. Žije v úplné rodině, kde fungují oba rodiče. Otec, 39 let, skladník. Matka, 36 let, uklízečka. CH2 nemá sourozence. Výchova i domácí atmosféra jsou podle rodičů dobré. Podle učitelky MŠ má každý z rodičů rozdílný názor na výchovu.

Osobní anamnéza

Těhotenství s CH2 probíhalo bez komplikací. Narozen 2 dny před termínem, omotaný pupečník okolo krku. Poporodní období probíhalo bez komplikací, byl kojený. Psychomotorický vývoj s vývoj řeči je přiměřený věku. MŠ navštěvuje od pěti let, tj. prvním rokem. Adaptace na MŠ byla podle rodičů dobrá. Podle učitelky MŠ adaptace téměř neproběhla. MŠ navštěvoval CH2 jen zřídka vždy pouze dopoledne – září 6x, říjen 6x a listopad 11x. Z oblasti kognitivního vývoje trochu zapomíná. Nesoustředí se, problém je již v řešení. Rodiče hodnotí jeho sociální chování jako dobré. Pokynům rozumí, musí se však klást větší důraz. CH2 je hodně kontaktní, když se mu nedaří, vzteká se. Je velmi mazlivý, rád objímá, rád se seznamuje. Prodělal otřes mozku, měl problém s dýcháním. Nezaváže si sám tkaničky. Jeho grafický projev je dobrý. Sám si čistí zuby. Vývoj řeči je přiměřený věku. Jeho zlozvykem je tahání za rukáv. Není alergický. V současné době je zdravý. Mezi jeho zvláštnosti rodiče řadí to, že by již chtěl vše umět.

Diagnostická činnost

Grafomotorika a kresba

CH2 má zájem o spontánní kresbu. Kresba neodpovídá věku. Hlava postavy je napojena na trup. Chybí chodidla a krk. Kresba je mnohobarevná. Grafomotorické a vizuomotorické prvky odmítl kreslit. Příliš tlačí na tužku. Tahy nejsou plynulé. Ruka není uvolněná. Lateralita je vyhraněná – tzv. praváctví.

Řeč

Řečová oblast je v normě. Fyziologické „ř“. Odmítá odpovídat na dotazy.

Sluchové vnímání

Zvládá naslouchat pohádce. Sluchová paměť je v normě. Sluchová analýza a syntéza – odmítá pracovat. Odmítá napodobit rytmus.

Zrakové vnímání a paměť

Odstíny barev přiřadí a pojmenuje. Samostatně vyhledá tvar na pozadí. Zraková diferenciacce – odmítá pracovat. Zraková analýza a syntéza – s dopomocí doplní chybějící části obrázku. Zraková paměť – odmítá pracovat.

Vnímání prostoru – odmítá pracovat

Vnímání času – odmítá pracovat

Matematické schopnosti a dovednosti – odmítá pracovat

Sociální dovednosti

CH2 zvládá odloučení od rodičů, s dopomocí se adaptuje na změny, s dětmi nekomunikuje, nespolupracuje, nezapojuje se do činností ve skupině- Na pokyny autority reaguje. Pravidla nedodrzuje, bije ostatní děti. Následky svého chování nedokáže zhodnotit, problémy se opakují. Dokáže dát najevo svoje potřeby. Nemá smysl pro odpovědnost a povinnost. Nedokáže překonávat překážky.

Práceschopnost, koncentrace pozornosti při záměrných činnost

O činnosti úkolového typu zájem neprojevuje, odmítá pracovat s pracovními listy. Nesoustředí se, není samostatný ani vytrvalý. Nevydrží pracovat v klidu.

Sebeobsluha, samostatnost

Není sebe obslužný. Čeká na pomoc a pokyny učitelky.

Připravenost CH2 pro vstup do školy			
Dle	nepřipraven	spíše připraven	připraven
rodiče	✓		
učitelky MŠ	✓		
výzkumníka	✓		

Tabulka č. 7: Připravenost CH2 pro vstup do školy

Chlapec 3

Rodinná anamnéza

CH3 (6 let, 9 měsíců) žije v úplné rodině, kde fungují oba rodiče. Matka, 38 let, OSVČ. Otec, 36 let, OSVČ. CH3 má mladšího bratra, 3 roky. Vztahy v rodině, výchova i domácí atmosféra jsou dobré.

Osobní anamnéza

Těhotenství probíhalo bez komplikací, CH3 se narodil v termínu a poporodní období probíhalo bez komplikací. Psychomotorický vývoj a vývoj řeči odpovídá věku dítěte. MŠ navštěvuje od 3 let, adaptace byla dobrá. Kognitivní vývoj, soustředění a pozornost odpovídají věku. CH3 má výborné sociální chování. K jeho zájmům patří traktory, kombajny, fotbal a tenis. Jeho projev je výborný. Dobře rozumí pokynům. Je mazlivý, zřídka urážlivý. K ostatním dětem je kamarádský. Prodělal operaci pupeční kýly. Je sebe obslužný, jeho grafický projev je dobrý. Od 2 let je bez plen, od 1 roku chodí a mluvit začal v sedmi měsících. Jeho paměť je dobrá. Nemá žádné zlovyky, zvláštnosti, ani alergie. Jeho současný zdravotní stav je dobrý.

Diagnostická činnost

Grafomotorika a kresba

CH3 má zájem o kresbu. Spontánní kresba je různorodá, obsahuje detaily. Části těla postavy jsou správně umístěny, včetně krku. U kresby domu převažují ostré hrany. Z grafomotorických prvků zvládl lépe dolní oblouk. U posledních osten nedodrží tvar. Je navozen špetkový úchop, ruka je uvolněná, pohyb vychází z ramenního kloubu. Tahy jsou plynulé, tlak na podložku je v normě. Lateralita ruky a oka je vyhraněná – tzv. praváctví. Vizuomotorické prvky zvládá jedním tahem.

Řeč

Foneticko-fonologická rovina je v normě, řeč není narušena. Z lexikálně-sémantické roviny v okruhu běžného hovoru rozumí řeči i instrukcím. Má věku přiměřenou slovní zásobu, smysluplně popíše, co je na obrázku, pozná a pojmenuje nesmysl na obrázku, interpretuje pohádku bez obrázkového doprovodu a definuje význam pojmu. Tvoří antonyma, synonyma i slova nadřazená. Po morfologicko-syntaktické rovině mluví ve větách a používá i souvětí. Užívá všechny druhy slov, pozná nesprávně utvořenou větu a je schopen doplnit do příběhu slovo ve správném tvaru. Po pragmatické stránce naváže přirozeně a samostatně verbální

kontakt. Dokáže vést dialog a adekvátně odpovídat na otázky. Sám položí otázku. Je schopen říct své jméno i příjmení, věk a bydliště. Při rozhovoru užívá oční kontakt.

Sluchové vnímání

Pohádce se zájmem naslouchá. V rámci sluchové diferenciacce rozliší podobná slova i bezvýznamné slabiky. Samostatně vyhledá rýmující se dvojice, určí počáteční a poslední hlásku ve slově. Samostatně zopakuje větu z více slov a čtyři spolu nesouvisející slova. Samostatně napodobí 4 tóny i více.

Zrakové vnímání a paměť

Samostatně přiřadí odstíny barev a pojmenuje je. Samostatně vyhledá tvar na pozadí. U položek zrakové diferenciacce samostatně odliší shodné a neshodné dvojice lišící se detailem a horizontální i vertikální polohou. U položky zrakové analýzy a syntézy poskládá samostatně obrázek z několika částí a doplní chybějící části v obrázku. Zraková paměť je dobrá, pozná viděné obrázky a umístí je na místo.

Vnímání prostoru

CH3 se samostatně orientuje v pojmech nahoře, dole, vpravo, vlevo, vpředu, vzadu apod.

Vnímání času

CH3 samostatně seřadí obrázky podle posloupnosti děje a jmenuje, co se stalo nejdříve, později a naposled. Orientuje se ve dnech v týdnu a je schopen přiřadit činnosti obvyklé pro roční období.

Matematické schopnosti a dovednosti

CH3 se orientuje v pojmech stejně, méně, více, o jeden více/méně; seřadí pět prvků podle velikosti a pojmenuje největší, nejmenší a prostřední. Poznává, co do skupiny nepatří a s dopomocí třídí podle tří kritérií. Jmenuje číselnou řadu do více než dvaceti a utvoří skupinu do dvaceti. Pojmenuje kruh, čtverec, trojúhelník i obdélník.

Sociální dovednosti

Zvládá odloučení od rodičů, adaptuje se na změny, na nové situace, prostředí, komunikuje s dětmi a učitelkou. Spolupracuje, zapojuje se do činností ve skupině a vzájemně pomáhá. Správně reaguje na pokyny autority (prosbu, požadavek, zákaz, je přístupný

argumentům). Dodržuje pravidla a umí zhodnotit pod vedením dospělého následky vlastního chování v určitých situacích. Dokáže dát najevo svoje potřeby, odmítnout nežádoucí chování a projevit empatii. Začíná mít smysl pro odpovědnost a povinnost. Dokáže překonávat překážky, unést nezdár a prohru. Respektuje, že je třeba udržovat pořádek ve vlastních věcech i ve společných prostorách.

Práceschopnost, koncentrace pozornosti při záměrných činnostech

Projevuje zájem o činnosti pracovního typu, dokáže se na ně soustředit a pracovat v klidu. Projevuje samostatnost a vytrvalost.

Sebeobsluha, samostatnost

Je plně samostatný v oblasti hygieny, oblékání i stolování.

Připravenost CH3 pro vstup do školy			
Dle	nepřipraven	spíše připraven	připraven
rodiče			✓
učitelky MŠ			✓
výzkumníka			✓

Tabulka č. 8: Připravenost CH3 pro vstup do školy

5.7 Analýza získaných dat a diskuze

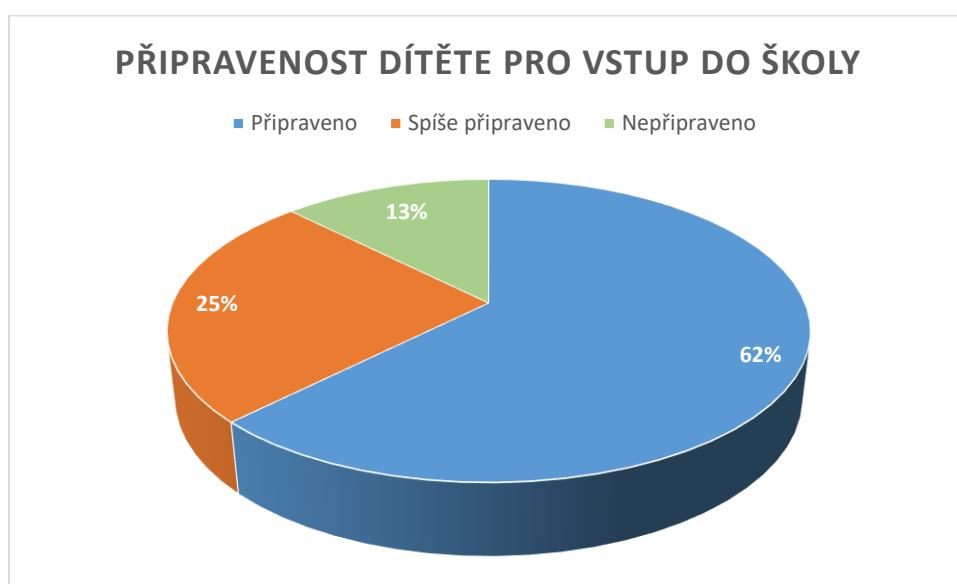
Realizace dílčího cíle

Za pomoci **analýzy textových a obrazových dokumentů**, které jsme pořídili během diagnostické činnosti, vyhodnotíme odpovědi na výzkumné otázky, jež jsme si předem stanovili. K těmto dokumentům řadíme textové a obrazové projevy dětí a záznamové archy z rozhovorů s dětmi, rodiči a učitelkou MŠ.

Jsou zkoumané děti připraveny na školní docházku?

	dle rodiče	dle učitelky MŠ	dle výzkumníka	Výsledek
D1	spíše připraveno	spíše připraveno	spíše připraveno	spíše připraveno
D2	spíše připraveno	spíše připraveno	spíše připraveno	spíše připraveno
D3	připraveno	připraveno	připraveno	připraveno
D4	připraveno	připraveno	spíše připraveno	připraveno
D5	připraveno	připraveno	připraveno	připraveno
CH1	připraveno	spíše připraveno	připraveno	připraveno
CH2	nepřipraveno	nepřipraveno	nepřipraveno	nepřipraveno
CH3	připraveno	připraveno	připraveno	připraveno

Tabulka č. 9: Připravenost dítěte pro vstup do školy



Graf č. 2: Připravenost dětí pro vstup do školy

Do jaké míry jsou zkoumané děti připraveny na školní docházku?

D1 je plně připravena na školu v oblastech grafomotoriky a kresby, řeči, zrakového a sluchového vnímání a paměti, vnímání prostoru, času a matematických schopností a dovedností. Menší potíže jí dělá oblast sluchové diferenciaci. Je samostatná a práceschopná, dokáže se soustředit. Po sociální stránce je nevyzrálá. Je zdrženlivá a nezařazuje se ke kolektivu. Na změny se adaptuje jen s dopomocí. Stejně tak spolupracuje a sděluje své potřeby pouze s dopomocí.

D2 je plně připravena na školu v oblastech grafomotoriky a kresby, řeči, sluchového i zrakového vnímání a paměti, vnímání prostoru a času, matematických schopnostech a

dovednostech. Po sociální stránce je nepřipravena. Nerespektuje autoritu. Je neprůbojná, bojácná a příliš fixovaná na matku, která ji vychovává sama.

D3 je slabší v oblasti kresby. Ve zbylých oblastech je plně připravena.

D4 se zdá být po analýze textových a obrazových dokumentů slabší v oblasti kresby i grafomotoriky. Sluchové vnímání a paměť zvládá s dopomocí. V oblastech zrakového vnímání, matematických schopností a dovedností, sociálních dovedností, přesochopnosti, sebeobsluhy a samostatnosti je plně připravena. D4 je často nemocná.

D5 je plně připravena na školu po všech oblastech zkoumání.

CH1 je slabší v oblasti kresby. Pohádce naslouchá s dopomocí, má mírné potíže s pozorností. V oblastech řeči, zrakového vnímání, vnímání prostoru, času, matematických schopností a dovedností, sociálních dovedností, přesochopnosti, sebeobsluhy a samostatnosti je plně připraven.

CH2 je dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, jeho chování a schopnosti vyžadují zvláštní péči. Chlapce děti nepřijaly mezi sebe. Neumí se sám začlenit do kolektivu, ani s podporou pedagoga. Nekooperuje, bere hračky, boří stavby a při hrách dětem ubližuje. Vztah k učitelkám je v normě, autoritu respektuje. Rozumová vyspělost a řeč jsou v normě. Pozornost a paměť není dostatečná. Sebeobsluha neodpovídá věku.

CH3 je plně připraven na školu ve všech oblastech zkoumání.

Které faktory se vyskytují u školně zralých a připravených zkoumaných dětí?

Na školu připravené zkoumané děti navštěvují MŠ od jejich tří let. Na jejich výchově se podílejí oba rodiče. Domácí atmosféra je u těchto dětí poklidná, idylická, láskyplná a rodiče je vychovávají podle jejich nejlepšího vědomí. Vztahy v těchto rodinách jsou dobré. Všechny zkoumané školně zralé děti mají alespoň jednoho sourozence a zbavily se plen do dvou let. Tři z pěti matek těchto dětí jsou učitelky. Dále je mezi nimi zdravotní sestra a OSVČ.

Které faktory se vyskytují u školně nezralých a nepřipravených zkoumaných dětí?

Školně nezralým a nepřipraveným dítětem se jevil CH3, který se narodil před termínem s omotaným pupečníkem okolo krku. Jako jediný ze všech zkoumaných dětí navštěvuje MŠ

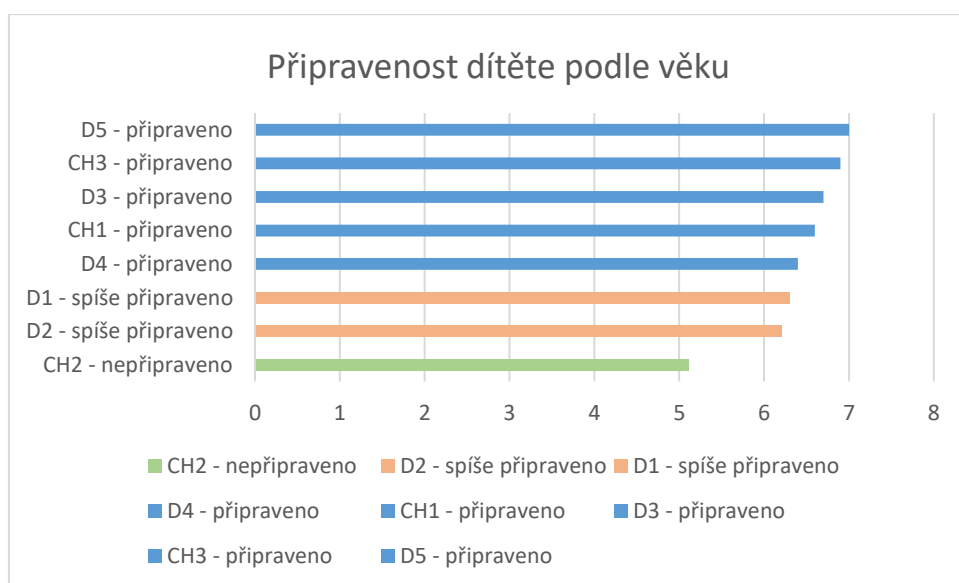
prvním rokem, tj. od pěti let věku dítěte. Prodělal otřes mozku a měl problém s dýcháním. Výchova v rodině není jednotná. CH3 nemá žádného sourozence. Rodiče CH3 mají nižší pracovní postavení než rodiče ostatních zkoumaných dětí.

Zvládají kresbu lidské postavy lépe chlapci nebo dívky?

Spontánní kresbu zvládly lépe dívky, jejichž obrázky obsahovaly detaily a vyplňovaly celý papír. Používaly více barevné pastelky. Všechny dívky nakreslily ženskou postavu. Končetiny postavy byly připojeny na správném místě. U domů převažovaly ostré hrany.

Grafomotorické prvky dopadly mnohem lépe u chlapců. Chlapci byli schopni změnit směr vedené čáry, zachovali ostrost hran a dodrželi návaznost dolního oblouku.

Mají mladší děti větší problém s připraveností na školu než starší děti?



Graf č. 3: Připravenost dětí podle jejich věku

Na základě analýzy textových dokumentů jsme se dobrali k závěru, že mladší děti mají větší potíže s připraveností na školu než starší děti. Graf znázorňuje stupeň připravenosti dítěte na školu a jeho dosažený věk v době výzkumu.

5.8 Využití pro pedagogickou praxi

Průběžná diagnostika dětí je zpětnou vazbou pro MŠ i ZŠ. Sledujeme díky ní posun dětí, který je předpokladem pro zdárné zahájení povinné školní docházky. U zápisu není příliš prostoru pro podrobnou diagnostiku dítěte, a proto je zapotřebí určité spolupráce mezi ZŠ, MŠ a rodiči.

Po prostudování odborné literatury, týkající se školní zralosti a připravenosti a s tím související diagnostiky, jsme se utvrdili v tom, že průběžná diagnostika dětí, ať už se strany učitelky MŠ nebo ZŠ, je pro pedagogickou činnost nezbytná. Rodiče se u zápisu mohou od učitelky ZŠ dozvědět, na které oblasti je zapotřebí se ještě zaměřit, sdělit tyto informace učitelce v MŠ, která se na tyto oblasti zaměří a v dostatečně dlouhé době je schopna tyto nedostatky u dítěte dohnat.

Po nástupu žáků do ZŠ je pedagogická diagnostika ze strany učitelky ZŠ prospěšná jako zpětná vazba pro MŠ, odkud žáci přišli. Učitelky MŠ tak zjistí, jak si vedou žáci, kteří prošli právě jejich MŠ. Dozví se, ve kterých oblastech jsou úspěšní a zda je potřeba se na některé oblasti více zaměřit.

Velmi dobře se nám pracovalo s publikací Bednářové a Šmardové (2015) *Školní zralost. Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*, která nám sloužila jako podklad při individuálních diagnostikách dětí, a ze které jsme převzali záznamový arch. Rovněž nám byla inspirací při tvorbě nestandardizovaných testů školní zralosti a připravenosti. Publikace je dostačující pro pedagogickou diagnostiku a může být inspirací při tvorbě úkolů u zápisu do první třídy.

Diagnostické šetření, které bylo využito v této práci, je jednou z možností pedagogické diagnostiky. Je realizováno na úrovni učitelky mateřské nebo základní školy, které pracují s dětmi a mladšími žáky na přelomu předškolního či na začátku základního vzdělávání. Pokud vyžaduje stav dítěte vyšetření školní zralosti, je povinností učitelky MŠ nebo ZŠ doporučit rodičům vyšetření ve specializovaném zařízení. Zde diagnostické kompetence pedagogů končí a začíná spolupráce mezi nimi a odborným pracovištěm.

Závěr

Tato diplomová práce nese název Přípravenost dítěte pro vstup do elementárního vzdělávání z pohledu učitele. Cílem práce bylo zjistit připravenost dětí na vstup do školy.

Práce byla rozdělena na dvě části – teoretickou a empirickou. V teoretické části diplomové práce jsme se zabývali charakteristikou pro nás dvou klíčových období ve vývoji dítěte – předškolním obdobím a obdobím mladšího školního věku. Dále jsme se seznámili se základními pojmy školní zralosti a připravenosti. Vysvětlili jsme také problematiku předčasného nástupu do školy a odkladu školní docházky. V předposlední kapitole teoretické části jsme se zabývali zápisem dítěte do první třídy a v poslední kapitole jsme se věnovali osobnosti učitele.

Hlavním cílem empirické části byla podrobná diagnostika zkoumaných dětí na městské MŠ v Přerově. Empirická část je věnována diagnostice jednotlivých dětí, které se účastnili našeho výzkumu a její následné analýze. V rámci výzkumného šetření jsme v první polovině roku 2018 navštívili městskou MŠ v Přerově, kde probíhala časově náročná diagnostika osmi dětí, které měly nastoupit k povinné školní docházce v září 2018, rozhovory s rodiči dětí a učitelkou MŠ.

Dílním cílem empirické části byla analýza získaných dat a jejich porovnávání. Při analýze diagnostik jsme zjistili, které děti a v jaké míře jsou připraveny na školu. Zjistili jsme, že na školu jsou plně připraveny dívky 3, 4 a 5 a chlapci 1 a 3. Dále jsme zjistili, že s drobnými nedostatky jsou na školu připraveny dívky 1 a 2. Po důkladné analýze jsme se dobrali k závěru, že u CH2 se objevují značné nedostatky a tudíž by byl pro CH2 vhodný odklad školní docházky. Po skončení výzkumu jsme se dozvěděli, že CH2 byl skutečně odklad školní docházky udělen. Při porovnávání dat jsme zjistily, které faktory se objevují u zralých a připravených dětí a čím se liší dítě, které na školu připravené není. Po srovnání kresby jsme zjistili, že ve spontánní kresbě jsou úspěšnější dívky, naopak provedení grafomotorických prvků zvládli lépe chlapci. V poslední řadě jsme zjistily, že věk, byť se může jednat pouze o několik měsíců, má značný vliv na úroveň připravenosti dítěte na školu. Starší děti jsou vyzrálejší především po sociální stránce, v oblasti sebeobsluhy a práceschopnosti, ale také v oblastech grafomotoriky a kresby, řeči, vnímání prostoru a času a matematických schopnostech a dovednostech. Oblasti sluchového a zrakového vnímání a paměti byly u dětí zvládnuty na stejné úrovni bez rozdílu věku.

Jsem přesvědčena o tom, že se mi podařilo vytyčené cíle naplnit. Téma diplomové práce mi umožnilo hlubší proniknutí do problematiky, týkající se diagnostiky dětí, které mohu jako učitelka ZŠ využít nejen u zápisu dětí do prvních tříd, ale i při zjišťování problémových míst u žáků po nástupu do školy a zahájit tak reedukaci či podporu nezralých funkcí v jednotlivých oblastech školní zralosti a připravenosti. Celá práce pro mne byla velmi přínosná, protože jsem si mohla ověřit své znalosti a dovednosti při vlastní diagnostice zkoumaných dětí a po prostudování odborné literatury posoudit důležitost zvolených metod a následně provést analýzu diagnostické činnosti.

Závěrem bychom jen chtěli dodat, že kromě CH2 byly všechny děti přijaty do prvních tříd.

Diplomová práce je určena pro pedagogy, rodiče a studenty, které tato problematika zajímá, protože diagnostika školní zralosti u předškolních dětí i žáků základní školy má nezastupitelný význam.

Seznam zkratek

CNS - centrální nervová soustava

MŠ - mateřská škola

PPP - pedagogicko-psychologická poradna

RVP ZV- rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SPU - specifické poruchy učení

ZŠ - základní škola

Seznam grafů a tabulek

Seznam grafů

Graf č. 1: Výzkumný soubor

Graf č. 2: Přípravenost dětí pro vstup do školy

Graf č. 3: Přípravenost dětí podle jejich věku

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Přípravenost D1 pro vstup do školy

Tabulka č. 2: Přípravenost D2 pro vstup do školy

Tabulka č. 3: Přípravenost D3 pro vstup do školy

Tabulka č. 4: Přípravenost D4 pro vstup do školy

Tabulka č. 5: Přípravenost D5 pro vstup do školy

Tabulka č. 6: Přípravenost CH1 pro vstup do školy

Tabulka č. 7: Přípravenost CH2 pro vstup do školy

Tabulka č. 8: Přípravenost CH3 pro vstup do školy

Tabulka č. 9: Přípravenost dítěte pro vstup do školy

Seznam použité literatury a použitých pramenů

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

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0793-9.

BENÍŠKOVÁ, Tereza. *První třídou bez pláče*. Praha: Grada, 2007. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-1906-1.

BLINKA, Aleš. *Jak na dlouhé dokumenty ve Wordu 2007/2010, aneb, Píšeme diplomku, bakalářku, knihu, manuál, normu, výroční zprávu či jiný delší text*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2012. ISBN 978-80-7204-786-4.

BOGDAN, Robert a Sari Knopp BIKLEN. *Qualitative research for education: an introduction to theories and methods*. 5th ed. Boston, Mass.: Pearson A & B, c2007. ISBN 9780205482931.

BRIERLEY, John Keith. *7 prvních let života rozhoduje: [nové poznatky o vývoji mozku a výchova dítěte]*. 2. vyd. Praha: Portál, 2000. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-484-2.

BRISCH, Karl Heinz. *Bezpečná výchova: budování jisté vztahové vazby mezi rodiči a dětmi*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0063-5.

COGNET, Georges. *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0499-2.

ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

EBBERT, Birgit. *100 věcí, které by měl znát každý předškolák*. Brno: Computer Press, 2011. ISBN 978-80-251-3545-7.

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

GILLERNOVÁ, Ilona a Václav MERTIN. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-x

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HENEK, Tomáš. *Hrou připravujeme na školu*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakl., 1975.

HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Grada, 2009. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1998-6.

JEDLIČKA, Richard. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada, 2017. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0096-5.

JEŘÁBEK, Hynek. *Úvod do sociologického výzkumu*. Dot. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-662-5.

JIRÁSEK, Jaroslav. *Poprvé do školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966. Rodičům o výchově dětí.

JUNGWIRTHOVÁ, Iva. *Mezi školou a pubertou: výchova školáka*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0473-2.

JUNGWIRTHOVÁ, Iva. *Pohodoví rodiče - pohodové děti: podporujeme vývoj dítěte*. Praha: Portál, 2009. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-536-3.

KATUŠČÁK, Dušan, Barbora DROBÍKOVÁ a Richard PAPÍK. *Jak psát závěrečné a kvalifikační práce: jak psát bakalářské práce, diplomové práce, dizertační práce, specializační práce, habilitační práce, seminární a ročníkové práce, práce studentské vědecké a odborné činnosti, jak vytvořit bibliografické citace a odkazy a citovat tradiční a elektronické dokumenty*. Nitra: Enigma, c2008. ISBN 978-80-89132-70-6.

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

KOMENSKÝ, Jan Amos a F.R TICHÝ. *Informatorium školy mateřské. 2. změněné vyd.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1964.

KROPÁČKOVÁ, Jana. *Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let.* Praha: Portál, 2008. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-359-8.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy: rozvoj obratnosti, smyslové vnímání, řeč, náměty na hry, kresba, školní zralost.* Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 80-247-1040-4.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování. 2. vyd.* Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-965-8.

NOVOTNÁ, Marie a Marta KREMLIČKOVÁ. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele: (setkání speciálněpedagogická, sociálněpedagogická a pedagogickodiagnostická).* Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1997. ISBN 80-85937-60-3.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika.* Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte.* Vyd. 5. Přeložil Eva VYSKOČILOVÁ. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-798-5.

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

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VÚP, 2017.

SPÁČILOVÁ, H. *Pedagogická diagnostika v primární škole.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009, 119 s. ISBN 978-80-244-2264-0.

STRUNZ, Kurt a Christian CASELMANN. *Pädagogische Psychologie für höhere Schulen. 4., weitgehend neu bearb. und wesentlich erw. Aufl.* Basel: Reinhardt, 1967.

SUNDERLAND, Margot. *Věda zvaná rodičovství.* V Praze: Ikar, 2008. ISBN 978-80-249-1004-8.

ŠRÁMKOVÁ, Martina. *Rukověť rodiče malého školáka.* Praha: Albatros, 2005. Albatros Plus. ISBN 80-00-01491-2.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

KREJČOVÁ, PhDr. Kristýna. *Hledej rýmy. Kuliferda*. Praha: Dr. Josef Raabe, 2013, 2013/2014(1), 8. ISSN 1804-9273.

Zákony

Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Sbírka zákonů, č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 49, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Seznam příloh

Příloha č. 1 Záznamový arch pro rodiče a učitelku MŠ

Příloha č. 2 Záznamový arch diagnostické činnosti

Příloha č. 3 Informovaný souhlas pro rodiče

Příloha č. 1 Záznamový arch pro rodiče a učitelku MŠ

Rodinná anamnéza dítěte

1	Rodina	Úplná - neúplná
2	Fungující rodiče	Oba – matka - otec
3	Otec	Věk: Zaměstnání:
4	Matka	Věk: Zaměstnání:
5	Sourozenci	
6	Vztahy v rodině	
7	Výchova	
8	Domácí atmosféra	

Osobní anamnéza dítěte

1	Těhotenství	
2	Porod	
3	Poporodní období – šestinedělí	
4	Psychomotorický vývoj a vývoj řeči	
5	MŠ od:	
6	Adaptace	
7	Kognitivní vývoj	
8	Soustředění, pozornost	
9	Sociální chování	
10	Oblíbené hračky, zájmy, záliby	
11	Projev	
12	Porozumění pokynům	
13	Vlastnosti	
14	Povaha	
15	Mazlivý	
16	Reakce na ostatní děti	
17	Fyzický kontakt	
18	Prodlážené nemoci/úrazy	
19	Sebeobsluha	
20	Grafický projev	
21	Hygienické návyky (pleny)	
22	Samostatné sezení/lezení/chůze	
23	Vývoj řeči (broukání/žvatláni/slova)	
24	Paměť	
25	Zlovyky	
26	Alergie	
27	Současný zdravotní stav	
28	Zvláštnosti	

Připravenost dítěte pro vstup do školy

Dle	nepřipraven	spíše připraven	připraven
Rodiče			
Uč. MŠ			
Výzkumníka			

Příloha č. 2 Záznamový arch diagnostické činnosti

Záznamový arch

Grafomotorika, kresba

Spontánní kresba	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
1 Zájem o kresbu			
2 Postava			
3 Dům			
4 Různorodost			

Grafomotorické prvky	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
5 Krokodýl – ostny			
6 Dolní smyčka			

Návyky při kreslení	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
7 Držení tužky			
8 Postavení ruky			
9 Uvolnění ruky, tlak na podložku			
10 Plynulost tahů			

Vizuomotorika	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
11 Jedna čára (rozvířovací cviky)			

Laterálnost	nevyhraněná	leváctví	praváctví
12 Ruky			
13 Oka			

Řeč

Foneticko-fonologická rovina	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
1 Výslovnost			
2 Artikulační obratnost			
3 Jiné (např. narušení plynulosti řeči)			

Lexikálně-sémantická rovina	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
4 Řeči v okruhu běžného hovoru i instrukcím dobře rozumí			
5 Má věku přiměřenou slovní zásobu			
6 Smysluplně popíše, co je na obrázku			
7 Pozná a pojmenuje nemesy na obrázku			
8 Interpretuje pohádku, příběh bez obrázkového doprovodu			
9 Definiuje význam pojmu			
10 Tvoří protiklady (antonyma) s vizuální podporou			
11 Tvoří protiklady (antonyma) bez vizuální podpory			
12 Tvoří nadřazené pojmy s vizuální podporou			

Sluchová analýza a syntéza	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
4 Vyhledá rýmující se dvojice			
5 <u>Určí počet slabik ve slově</u> Les Ma-min-ka Žid-le Te-le-vi-ze			
6 <u>Určí počáteční hlásku slova</u> Slunce Pes Opice mrak			
7 <u>Určí poslední hlásku ve slově</u> Dům Mrak Mýš			

Sluchová paměť	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
8 Zopakuje větu z více slov V zoo můžeme potkat opice i želvy.			
9 Zopakuje čtyři nespojující slova Kolo – říce – míč – pes			

Vnímání rytmu	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
10 Napodobí rytmus (2-4 tóny, více)			

Zrakové vnímání a paměť

Barva	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
1 Přifadí odstíny barev			
2 Pojmenuje odstíny barev			

Figura a pozadí	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
3 Vyhledá tvar na pozadí			

Zrakové rozlišení (zraková diference)	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
4 Odliší shodné a neshodné dvojice lišící se detailem			
5 Odliší shodné a neshodné dvojice lišící se horizontální polohou			
6 Odliší shodné a neshodné dvojice lišící se vertikální polohou			

Část a celek (zraková analýza a syntéza)	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
7 Poskládá obrázek z několika částí			

13 Tvoří nadřazené pojmy bez vizuální podpory			
14 Tvoří slova podobného významu (synonyma)			

Morfologicko-syntaktická rovina	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
15 Mluví ve větách a souvětích			
16 Užívá všechny druhy slov			
17 Mluví gramaticky správně			
18 Pozná nesprávně utvořenou větu			
19 Do příběhu doplní slovo ve správném tvaru			

Pragmatická rovina	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
20 Přirozeně navazuje verbální kontakt			
21 Dokáže vést dialog, adekvátně odpovídá na otázky, ptá se			
22 Řekne jméno, příjmení, věk, bydliště			
23 Užívá oční kontakt			

Sluchové vnímání

Naslouchání	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
1 Naslouchá příběhu, pohádce			

Sluchové rozlišování (sluchová diference)	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
2 <u>Rozliší slova</u> Stůl-sůl Vůz-vůl Váha-váhá Kapr-kapr Hád-hrad Koža-koza Most-most Pílný-plný Míle-míle			
3 <u>Rozliší bazýlní slabiky</u> Tam-dam Don-don Či-žil Těk-tek Hal-chal Ty-tyl Kyp-dyp Dil-dyl Fal-val			

8 Doplní chybějící části v obrázku			
------------------------------------	--	--	--

Zraková paměť	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
9 Pozná viděné obrázky			
10 Umístí obrázky na místo			

Vnímání prostoru

Vnímání prostoru	nezvládá	v prostoru, na sobě	ukáže na formátu	pojmenuje
1 Nahoře, dole				
2 Vpředu, vzadu				
3 Vpravo, vlevo na vlastním těle				
4 Vpravo nahoře – dvě kritéria				
5 První, poslední				
6 Uprostřed, prostřední, předposlední				
7 Hned před, hned za				

Vnímání času

Vnímání času	nezvládá	zvládá s dopomocí, ukáže na obrázku	zvládá samostatně, aktivně používá
1 Seřadí obrázky podle posloupnosti děje, jmenuje, co se stalo nejdříve, později, naposled			
2 Začíná se orientovat ve dnech v týdnu			
3 Přifadí činnosti obvyklé pro roční období			

Matematické schopnosti a dovednosti

Porovnávání, pojmy	nezvládá	zvládá s dopomocí, předmět přifadí	zvládá samostatně, pojmenuje
1 Stejně			
2 Méně x více			
3 Méně, více, stejně – při odlišné velikosti a uspořádání prvků			
4 O jeden více, o jeden méně			

Řazení	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
5 Seřadí pět prvků podle velikosti			
6 Pojmenuje největší, nejmenší, prostřední			

Třídění	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
---------	----------	-------------------	-------------------

7	Pozná, co do skupiny nepatří		
8	Třídí podle kritérií		

Množství	určí množství	utvoří skupinu
9	Jmenuje číselnou řadu do	
10	Množství do šesti	
11	Množství do	

Tvary	nevládá	vládá s pomocí, přifadí	vládá samostatně, pojmenuje
12	Kruh, čtverec, trojúhelník, obdélník		

Sociální dovednosti

Sociální dovednosti	nevládá	vládá s pomocí	vládá samostatně
1	Zvládá odloučení od rodičů		
2	Adaptuje se na změny, na nové situace, prostředí		
3	Komunikuje s dětmi a učitelkou		
4	Spolupracuje, zapojuje se do činnosti ve skupině a vzájemně pomáhá		
5	Správně reaguje na pokyny autority (prosbu, požadavek, zákaz, je přístupné argumentům)		
6	Dodržuje pravidla (režimu, sociálního chování, komunikace)		
7	Umí zhodnotit pod vedením dospělého následky vlastního chování v určitých situacích		
8	Dokáže dít najevo svoje potřeby, odmítnout nežádoucí chování, projevuje empatii		
9	Začíná mlt smysl pro odpovědnost, povinnost		
10	Dokáže překonávat překážky, umět nezdár, prohru		
11	Respektuje, že je třeba udržovat pořádek ve vlastních věcech i ve společných prostorech		

Práceschopnost, koncentrace pozornosti při záměrných činnostech

1	Projevuje zájem o činnosti pracovního (úkolového typu)	
2	Dokáže se soustředit	
3	Projevuje samostatnost	
4	Projevuje vytrvalost	

5	Vydrží pracovat v klidu	
---	-------------------------	--

Sebeobsluha, samostatnost

Hygiena	nevládá	vládá s pomocí	vládá samostatně
1	Je zodpovědné za včasné chození na toaletu.		
2	Má osvojené základní návyky související s používáním WC		
3	Umí si samostatně umýt ruce, obličej, utřít se, vyčistit si zuby		
4	Pozná, kdy je třeba si umýt špinavé ruce		
5	Včas, správně a samostatně používá kapesník		
6	Při kašlání či zívání si zakrývá ústa rukou		

Oblékání	nevládá	vládá s pomocí	vládá samostatně
7	Pozná svoje oblečení		
8	Zapne a rozeprne knoflíky, zip		
9	Zaváže si tkaničky		
10	Rozlišuje mezi přední a zadní částí oděvu		
11	Obrací oděv, když je naruby		
12	Samostatně se obléče, vysvěleče		
13	Složí a uloží věci na příslušné místo		

Stolování	nevládá	vládá s pomocí	vládá samostatně
14	Správně drží lžičku, užívá příbor		
15	Nachystá si věci na ták a donese je ke stolu		
16	Během celého jídla sedí u stolu a chová se podle běžných pravidel slušného chování		
17	Po skončení jídla odnese nádobí na příslušné místo		
18	Samostatně si nalije nápoj ze džbánu, ze zásobníku		

Příloha č. 3 Informovaný souhlas pro rodiče

Vážení rodiče,

jsem studentkou 4. ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ Univerzity Palackého v Olomouci. Ráda bych v MŠ Přerov, kterou navštěvuje právě Vaše dítě, provedla výzkum ke své diplomové práci, která nese název Přípravenost dítěte pro vstup do elementárního vzdělávání z pohledu učitele. V rámci tohoto šetření bych Vás ráda poprosila o pomoc a spolupráci. Jelikož je Vaše dítě v předškolní třídě, moc by mi pomohlo, kdyby se tohoto výzkumu účastnilo.

Ráda bych Vaše děti navštívila v MŠ osobně a vypracovala s nimi různá cvičení, pro Vaši představu jsou některá z nich k nahlédnutí u paní učitelky MŠ. Zároveň s tímto bych chtěla poprosit i Vás rodiče o sdělení informací týkajících se osobní a rodinné anamnézy Vašeho dítěte, abych získala kompletní ucelené informace. Rozhovor bych ráda uskutečnila v prostorách MŠ. Prosím i o vyplnění souhlasu k nahrávání si tohoto rozhovoru na mobilní telefon, pro snazší zpracování dat.

Veškeré informace poslouží pouze pro mou práci a budou zpracovány anonymně.

Předem Vám děkuji za Vaši ochotu, spolupráci a Váš čas.

Vendula Chvatíková

<-----

Souhlasím/nesouhlasím s tím, aby můj **syn/dcera** byl/a zapojen/a do výzkumu k diplomové práci Venduly Chvatíkové.

Souhlasím/nesouhlasím s tím, aby byl z rozhovoru pořízen audiozáznam.

Jméno dítěte:.....

Den a čas, kdy by bylo možné rozhovor realizovat:

Anotace

Jméno a příjmení:	Vendula Chvatíková
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2019

Název práce:	Přípravenost dítěte pro vstup do elementárního vzdělávání z pohledu učitele
Název v angličtině:	Child's preparedness for entry into elementary education from the perspective of a teacher.
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá připraveností předškolních dětí na vstup do elementárního vzdělávání z pohledu učitele. Teoretická část diplomové práce charakterizuje období mladšího školního a předškolního věku. Vymezuje základní pojmy školní zralosti a připravenosti. Dále se zabývá zápisem dítěte do první třídy a rolí učitele základní školy při vstupu dítěte do první třídy. Empirická část diplomové práce je tvořena realizovaným výzkumným šetřením v Přerovské mateřské škole zaměřeným na připravenost předškolních dětí na školu. Součástí výzkumného šetření je pedagogická diagnostika zkoumaných chlapců a děvčat opírající se o rodinnou a osobní anamnézu. Výstupem práce je analýza získaných dat, interpretace výsledků a diskuze. Diplomová práce podtrhuje nezastupitelný význam diagnostiky školní zralosti u předškolních dětí i žáků základní školy.
Klíčová slova:	Školní připravenost, školní zralost, primární škola, předškolní věk, mladší školní věk, zápis do první třídy, pedagogická diagnostika, složky školní zralosti, role učitele
Anotace v angličtině:	The diploma thesis deals with preparedness of preschool children for entry into elementary education from the perspective of a teacher. The theoretical part of the diploma

	<p>thesis characterizes child of pre-school age and child of school age. It defines the concepts of school maturity and school readiness of children. It deals enrolment to compulsory education and role of primary teacher during the child's entering school. The empirical part of the diploma thesis is consist of a research survey in Přerov's nursery school focused on preparedness of preschool children for entry into elementary education. Part of the research survey is a pedagogical diagnostics. The output of the thesis is the analysis of acquired data, interpretation of results and discussion. The diploma thesis highlights the importance of diagnostics of school maturity.</p>
Klíčová slova v angličtině:	<p>School readiness, school maturity, primary school, child of pre-school age, child of school age, enrolment to compulsory education, pedagogical diagnostics, components of school maturity, role of teacher</p>
Přílohy	<p>Příloha č. 1 Záznamový arch pro rodiče a učitelku MŠ Příloha č. 2 Záznamový arch diagnostické činnosti Příloha č. 3 Informovaný souhlas pro rodiče</p>
Rozsah práce:	<p>78 stran (129 557 znaků)</p>
Jazyk práce:	<p>Český</p>