

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST U ŽÁKŮ V PŘÍPRAVNÉ TŘÍDĚ
SCHOOL MATURITY AND SCHOOL READINESS OF PUPILS IN
PREPARATORY CLASS

Bc. Adéla Rejmanová

Vedoucí práce: PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

2020

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Školní zralost a připravenost u žáků v přípravné třídě“ vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně a s použitím uvedené literatury a pramenů. Prohlašuji, že odevzdaná elektronická verze práce je identická s její tištěnou podobou. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Mnichově Hradišti dne 18. 2. 2020

.....

podpis

Poděkování

Za odborné vedení práce, cenné rady a vstřícnost děkuji PhDr. Zbyňku Němcovi, Ph. D. Poděkování patří také předškolním zařízením, která mi umožnila provést praktický výzkum. Dále děkuji svému podporujícímu příteli a celé rodině.

ABSTRAKT

Diplomová práce je zaměřena na problematiku školní zralosti a připravenosti u dětí v přípravné třídě. V teoretické části je vymezena základní terminologie z oblasti vývoje dítěte v předškolním období, předškolního vzdělávání a problematiky vstupu do ZŠ. Jsou zde také podrobně popsány principy Jiráskova orientačního testu školní zralosti, které jsou následně aplikovány v praktickém výzkumu.

Výzkumná část se věnuje srovnání úrovně školní zralosti a připravenosti dětí v přípravné třídě s dětmi v mateřské škole. Šetření bylo prováděno zejména pomocí kvalitativních metod, konkrétně prostřednictvím rozhovorů, dotazníků, pozorování a anamnéz. Použita byla ale také kvantitativní metoda, a to sice standardizovaný Jiráskův orientační test školní zralosti pro děti. Daný test je zaměřen na jemnou motoriku a schopnost vizuo-motorické koordinace. Výzkum byl realizován v přípravných třídách a mateřských školách ve Středočeském kraji.

Cílem diplomové práce bylo zjistit, nakolik vzdělávání v určitém typu předškolního zařízení může ovlivnit připravenost dětí na školu. Výsledky celého šetření ukázaly, že přípravné třídy mají nastaveny lepší podmínky k rozvoji předškolního dítěte s odkladem školní docházky než mateřské školy.

KLÍČOVÁ SLOVA

Předškolní vzdělávání, Školní zralost, Školní připravenost, Povinná školní docházka, Odklad školní docházky, Orientační test školní zralosti, Přípravná třída

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the issue of school maturity and readiness of pupils in the preparatory class. In the theoretical part the basic terminology from the field of pre-school education and problems of entering the elementary school is defined. There are also the principles of the preliminary test of school maturity described in detail. They are subsequently applied in practical research.

The research part focuses on the comparison of the level of school maturity and readiness of pupils in the preparatory class and children in kindergarten. The survey was mainly conducted using qualitative methods, specifically through interviews, questionnaires and anamnesis. However, one quantitative method was also included – the standardized preliminary test of school maturity. This test focuses on fine motor skills and visuo-motor coordination ability. The research was carried out in preparatory classes and kindergartens in Mladá Boleslav and its surroundings.

The goal of this diploma thesis was to find out whether education in a certain kind of preschool facility can affect children's readiness for school. Research results showed, that preparatory classes have better conditions for the development of a preschool pupil with postponement of school attendance than kindergartens.

KEY WORDS

Preschool education, School maturity, School readiness, Compulsory school attendance, Postponement of school attendance, Preliminary test of school maturity, Preparatory class

OBSAH

Úvod	8
1 Dítě předškolního věku	10
1.1 Starší předškolák	10
2 Předškolní vzdělávání	12
2.1 Formy předškolního vzdělávání	13
2.1.1 Mateřská škola	14
2.1.2 Přípravná třída	16
3 Problematika vstupu do ZŠ	18
3.1 Zápis do základní školy	20
3.2 Plnění povinnosti školní docházky	22
3.3 Školní zralost a připravenost	22
3.3.1 Fyzická zralost	23
3.3.2 Psychická zralost	26
3.3.3 Sociální zralost	28
3.3.4 Emocionální zralost	29
3.4 Rizikové faktory ohrožující školní úspěšnost žáka	30
3.5 Vyšetřování školní zralosti	32
3.5.1 Screening	33
3.5.2 Podrobnější vyšetření školní zralosti	33
4 Cíle výzkumu a výzkumné otázky	35
4.1 Výzkumné otázky	36
5 Metodologie výzkumného šetření	37
5.1 Výzkumné metody	37
5.2 Průběh sběru dat	42

6	Charakteristika výzkumného vzorku	44
7	Prezentace a interpretace výsledků výzkumného šetření	46
7.1	Výsledky orientačního testu školní zralosti	47
7.1.1	Kresba mužské postavy	47
7.1.2	Napodobení psacího písma	55
7.1.3	Obkreslení skupiny teček	60
7.2	Výsledky dotazníkového šetření mezi rodiči	68
7.3	Prezentace rozhovorů a dotazníkového šetření mezi učitelkami.....	71
8	Souhrnné hodnocení výsledků a diskuze	75
9	Limity výzkumného šetření	80
	Závěr	82
	Seznam použitých zdrojů	84
	Seznam příloh.....	88

Úvod

Předškolní období a vstup do základní školy jsou pro dítě zásadním životním mezníkem. Nejprve dítě musí podstoupit začlenění se do předškolního zařízení, přičemž nejenže často podstupuje své první odloučení od matky, ale též vstupuje do jemu úplně cizího prostředí a kolektivu neznámých lidí. Musí zde čelit mnoha novým situacím a ztotožnit se se svou novou společenskou rolí – rolí předškoláka. Osobnost dítěte se v daném věku velmi rychle rozvíjí - učí se pochopit potřeby ostatních, rozvíjí se jeho slovní zásoba, sociální citění k vrstevníkům i k autoritám. Předškolní zařízení je totiž často místem, kde se dítě též poprvé setkává s odlišnou autoritou, než je jeho rodič, a tu se musí naučit uznávat. V předškolním období dítěte jsou většinou navazovány první vztahy mezi vrstevníky a tím taktéž prvotní přátelství, která však v daném věku mají svá dětská specifika. Děti také dozrávají v oblasti tělesné, kdy projdou řadou fyzických změn. Dozrává rovněž centrální nervová soustava a zdokonaluje se tak jejich vnímání, myšlení, paměť i pozornost. Všechny tyto (a samozřejmě ještě další) znaky ovlivňují školní zralost a připravenost dítěte pro vstup do základní školy.

Onen druhý zlom, již zmíněný vstup do základní školy, přichází na konci předškolního období. Aby mohlo dítě započít povinnou školní docházku, musí splňovat určitá kritéria, která jsou stěžejní pro jeho úspěšné zvládnutí školních požadavků. Existují dva termíny, kterými lze dané potřebné znaky pojmenovat. Jsou jimi školní zralost a školní připravenost. Na dané dva pojmy však nahlíží odborníci často rozdílně, jejich podrobnějšímu vymezení se proto bude věnovat kapitola Školní zralost a připravenost, která čtenáře informuje o odlišnostech v pojetí daných termínů vybranými autory. V následujících podkapitolách budou poté dále rozepsány jednotlivé roviny školní zralosti, popisující problematiku v několika zásadních oblastech vývoje dítěte – rovina fyzická, psychická, sociální a emocionální. Do psychické oblasti je zařazena také problematika řeči, přičemž je zásadní smysluplně rozvíjet dítěti především jeho slovní zásobu a vyjadřovací pohotovost.

Tato diplomová práce se bude zabývat dětmi, které požadavky školní připravenosti nesplnily a byl jim tak doporučen odklad povinné školní docházky o jeden školní rok. Takové děti jsou zařazeny do vzdělávání v posledních ročnících mateřských škol nebo v přípravných třídách, kde je třeba je vhodným způsobem stimulovat tak, aby

se jejich vývoj dorovnal a mohly tak nastoupit do běžné základní školy. V této přípravě na vstup do školy ovšem hraje roli řada faktorů, které by mohly připravenost dítěte ovlivnit. Cílem této diplomové práce je zjistit, do jaké míry může ovlivnit úroveň školní připravenosti dítěte typ předškolního zařízení, které dítě navštěvuje.

1 Dítě předškolního věku

Předškolní období je pro dítě obdobím hry a představivosti. Hra představuje základní poznávací prostředek v jeho životě a je velmi ovlivněna představivostí a uvolněnou fantazií. Volně prolíná všemi fázemi předškolního období.

Za předškolní období můžeme považovat **vývojové období od věku batolete** (do tří let) **až do nástupu dítěte do školy** - do začátku období mladšího školního věku (Vágnerová, 2005). Někteří autoři však zahrnují do předškolního období věkové spektrum již **od narození dítěte až po vstup do věku školního** (kolem 6 – 7 let). Např. Koťátková (2008) dělí předškolní období na:

- období raného předškolního věku (do tří let);
- předškolní období od tří do pěti let;
- období staršího předškoláka - od pěti do šesti let.

Dítě je po celou dobu předškolního věku obvykle chápáno jako samostatná osobnost, která se rozvíjí a postupně se formuje. Je středem zájmu odborných disciplín z řad pedagogiky, psychologie, pediatrie či speciální pedagogiky. Po celé období předškolního věku je velmi úzce propojeno s rodinným prostředím. Zde v rodině se taktéž utváří první silné vztahové vazby, ve kterých se odráží **potřeba základní jistoty** dítěte daného věku (Koťátková, 2008).

V období staršího předškoláka (5 – 6 let) pozvolna nastává čas řešení problematiky školní zralosti, kdy se jedná o vyhodnocování, zda dítě má či nemá potřebné předpoklady pro vstup do základní školy. Z důvodu zaměření práce se daným obdobím budeme dále zabývat podrobněji.

1.1 Starší předškolák

V období staršího předškoláka dítě dosahuje určitého rozumu a vyrovnanosti. Dokáže se již plynule domluvit, přestože některá gramatická pravidla ještě v tomto věku nemusí mít zcela zvnitřněná. Dominantní činností staršího předškoláka je stále ještě hra.

Význam hry – často je zdůrazňováno, že hra je *„činnost, která je vykonávána jenom proto, že je libá a že přináší dítěti uspokojení sama o sobě, bez vnějšího uloženého*

cíle, ať je to činnost sama o sobě příjemná, nebo i výrazně nepříjemná (např. dolování kamenů při stavbě „domů“ nebo dlouhé čekání ve křoví při hře na schovávanou)“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 100).

Hra vyjadřuje zpracování informací dítěte z jeho okolního světa. Děti taktéž začínají rády vyhledávat soupeře v nejrůznějších hrách a soutěžích. Dokáží již přijímat, dodržovat či vytvářet pravidla hry. Hra je v tomto věku velmi intenzivní a dosahuje vrcholné úrovně, nemá tak smysl ji potlačovat či dokonce zakazovat - pro dítě v tomto věku je hra stále přirozenou a velmi významnou součástí (Kořátková, 2008).

Potřeba vrstevníků - prostředí mateřské školy již vznikají první vztahy na úrovni kamarádství. Dokáže mít blízký vztah také k dalším osobám, které denně potkává, např. k učitelce. Ke hře začíná přirozeně upřednostňovat kamaráda před hračkou. Dítě hledá co nejpříjemnější způsob chování a jednání, jak si získat postavení v kolektivu dětí. Mezi vrstevníky převažuje společná (asociativní) hra, kdy si děti hrají společně. Poté přichází také hra kooperativní, kdy jsou role hry rozděleny mezi jednotlivé účastníky dané hry a každé dítě tak přispívá ve společném projektu svým dílem (Langmeier, Krejčířová, 2006).

První zájmy - dítě se samo začíná zaměřovat na konkrétní zájmy. Z časového pohledu mohou být zájmy krátkodobé, přesto by se neměly v tomto věku zlehčovat. Dítě zkouší své možnosti uplatnění, které se mohou s časem měnit (či v případě úspěchu též prohlubovat). Pomocí zájmů se může podporovat či dokonce urychlovat vývoj dítěte a dítěti by tak měl být umožněn dostatek přirozených příležitostí k sebeuplatnění (Kořátková, 2008).

Vrůstání do společnosti - okolní společnost začíná více přijímat dítě jako občana. V místě bydliště jsou pro ně vytvářeny různé akce, programy a setkávání, které často organizuje základní či mateřská škola. Dítě se tak stále lépe orientuje ve společenských normách a pravidlech chování. Začleňuje se do společnosti pomocí nápodoby a identifikace s různými vzory lidského jednání (Kořátková, 2008).

2 Předškolní vzdělávání

V systému školství je preprimární (předškolní) vzdělávání vnímáno jako předstupeň základních škol. Předškolní vzdělávání se opírá o Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání¹ (dále jen RVP PV), ze kterého předškolní zařízení také vychází při tvorbě školního vzdělávacího programu². V RVP PV jsou mj. formulovány rámcové cíle³, které by měly být průběžně během předškolního vzdělávání naplňovány. Rámcové cíle dle RVP PV:

- *„rozdílení dítěte, jeho učení a poznání;*
- *osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost;*
- *získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí“* (RVP PV, 2004, s. 10).

Na tyto cíle navazují klíčové kompetence⁴ jako elementární společné výstupy (získané schopnosti a dovednosti), které by mělo ideálně mít každé dítě před vstupem do ZŠ osvojeny. Tyto kompetence jsou poté základem jak pro další učení ve vyšších stupních vzdělávání, tak pro učení během celého života. Klíčové kompetence dle RVP PV:

- *„kompetence k učení;*
- *kompetence k řešení problémů;*
- *kompetence komunikativní;*
- *kompetence sociální a personální;*
- *kompetence činnosti a občanské“* (RVP PV, 2004, s. 11).

¹Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je: *„kurikulární dokument státní úrovně platný pro veškeré předškolní vzdělávání.“* (RVP PV, 2004, s. 46)

²Školní vzdělávací program je dokument, dle něhož se realizuje vzdělávání na jednotlivých školách. (RVP PV, 2004)

³Rámcové cíle jsou obecné cíle, které *„vytyčují základní směr a pojetí předškolního vzdělávání; směřují k rozvoji osobnosti dítěte a osvojování klíčových kompetencí, včetně vzdělávacího obsahu“* (RVP PV, 2004, s. 46).

⁴Klíčové kompetence jsou *„soubor požadavků zahrnujících podstatné vědomosti, dovednosti a schopnosti univerzálně použitelné v běžných pracovních a životních situacích“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 99).

Problematika předškolního vzdělávání je dále ukotvena v zákoně č. 561/2004 Sb. - zákoně o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen „školský zákon“), ve znění pozdějších předpisů. Školský zákon (§33) si klade za **cíl předškolního vzdělávání** podporu dítěte zejména v těchto oblastech:

- celkový rozvoj osobnosti dítěte;
- zdravý emoční, rozumový a fyzický rozvoj;
- osvojení elementárních pravidel chování, životních hodnot i sociálních vztahů;
- vytváření základů pro další vzdělávání;
- vyrovnávání nerovnoměrností ve vývoji před vstupem do základní školy;
- poskytování speciálně pedagogické péče dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.

Předškolní vzdělávání probíhá v **mateřských školách** (včetně mateřských škol s upraveným vzdělávacím programem a MŠ zřízených podle §16 odst. 9) nebo v **lesních mateřských školkách**. Děti s odkladem školní docházky je možno vzdělávat také v **přípravných třídách** základních škol. Předškolní vzdělávání je organizováno pro děti ve věku **zpravidla od 3 do 6 let, nejdříve však od 2 let**. S účinností od 1. 9. 2020 se však dle RVP PV věta pozmění tak, že předškolní vzdělávání se bude organizovat pro děti ve věku **od 2 do zpravidla 6 let**.

Děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky musí být přijaty k předškolnímu vzdělávání přednostně. V posledním roce je docházka dle zákona⁵ nejen bezplatná, ale (s účinností od 1. 1. 2017) také již povinná⁶ (RVP PV, 2004).

2.1 Formy předškolního vzdělávání

Předškolní vzdělávání je možno plnit více způsoby. Základní a nejčastější předškolní vzdělávací institucí je **mateřská škola**. Povinnost předškolního vzdělávání lze však plnit rovněž jinými způsoby, čímž se dle školského zákona rozumí:

⁵Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

⁶ S účinností od 1. 1. 2017 je předškolní vzdělávání od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky, povinné (RVP PV, 2004).

- **individuální vzdělávání** dítěte, které se uskutečňuje bez pravidelné denní docházky dítěte do mateřské školy;
- vzdělávání v **přípravné třídě základní školy** a ve třídě **přípravného stupně základní školy speciální** podle § 47 a 48a;
- vzdělávání v **zahraniční škole** na území České republiky, ve které ministerstvo povolilo plnění povinné školní docházky dle § 38a.

Je nezbytné si neplést přípravnou třídu ZŠ a přípravný stupeň ZŠ speciální. Zatímco přípravný stupeň ZŠ speciální připravuje děti na vstup do základní školy speciální pro žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, žáky se souběžným postižením, s více vadami a autismem), přípravná třída předpokládá vyrovnání nerovnoměrného vývoje u dítěte a tím jeho zařazení do běžného základního vzdělávání.

Pro účely dané práce se budeme blíže zabývat pouze mateřskými školami a přípravnými třídami, kde lze plnit povinné předškolní vzdělávání dětí s odkladem školní docházky. Následující dvě podkapitoly proto budou daná dvě zařízení blíže specifikovat.

2. 1. 1 Mateřská škola

Nejběžnější institucí, se kterou se setkáváme v oblasti předškolního vzdělávání, je mateřská škola. Mateřskou školou je zařízení určené pro výchovu a vzdělávání dětí ve věku zpravidla od 3 do 6 let (od r. 2020 od 2 let, viz kap. 2).

První zařízení pro děti (tzv. „opatrovny“) se začaly, jak uvádí Průcha (in Průcha, Kořátková, 2013), zakládat již během **19. století** v Anglii a Německu, až poté v Čechách. První česká mateřská škola byla založena v Praze roku 1869. Již v 17. století ale psal **Jan Amos Komenský** o „škole mateřské“. Komenského dílo „Informatorium školy mateřské“ je prvním dílem ve světové literatuře, které pojednává o výchově dětí před vstupem do školy. Komenský v něm však vyzdvihoval výchovu a vzdělávání dítěte do šesti let **doma** u matky a matkou, ale nezapomíná se ani na význam otce a ostatních, kdo se na výchově podílejí (Komenský, 2007).

Zatímco Komenský svou školou mateřskou míní výchovu dítěte v domácím prostředí, dnešní doba předpokládá zařazení dítěte do předškolního vzdělávání. Existují mateřské školy **soukromé** (zřízené církevními právníckými osobami či jinými

právníckými osobami, jejichž předmětem činnosti je poskytování vzdělávání nebo školských služeb podle školského zákona) či **veřejné** (zřizovatelem je stát, obec, kraj či svazek obcí). Oba typy mateřských škol jsou regulovány školským zákonem a s ním souvisejícími předpisy.

Děti navštěvují mateřskou školu za úplatu tzv. školného, výjimkou je však poslední rok docházky před nástupem do základní školy. Poslední rok je vzdělávání ze zákona⁷ bezplatné (a rovněž povinné).

Do mateřské školy musí dle vyhlášky č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání ve znění pozdějších předpisů, docházet v případě jednotřídní školy nejméně 15 dětí, do školy se dvěma a více třídami musí být přihlášeno v průměru nejméně 12,5 dětí; je-li v obci pouze jediná mateřská škola s jednou třídou, má nejméně 13 dětí, jediná mateřská škola v obci se dvěma a více třídami musí mít v průměru nejméně 12,5 dětí. Maximální počet přijatých dětí, upravený výše uvedenou vyhláškou, je **24 dětí**, což je vzhledem k častému zařazování dětí s oficiálně nepřiznanými podpůrnými opatřeními pro učitelky velmi zatěžující. Tento počet může být ještě navýšen o další 4 děti, tedy až do celkové kapacity **28 dětí** (upravuje to § 23 zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů, dále jen „školský zákon“).

V současných mateřských školách mohou být využívány také nejrůznější **alternativní programy**⁸, které se začaly objevovat po společensko-politických změnách v roce 1990. Na počátku 20. století vznikaly klasické alternativy, z nichž vychází programy waldorfské mateřské školy, Montessori mateřské školy a program daltonského plánu. V roce 1991 zahájily alternativní vzdělávání **waldorfské mateřské školy**. Postupně u nás začaly po mateřských školách působit také základní a střední waldorfské školy. Na konci devadesátých let začínaly postupně zakládat **mateřské školy M. Montessori**. V koncepci Montessori pedagogiky lze pokračovat v základním stupni vzdělávání. Kolem roku 2000 byly u nás otevřeny první **Daltonské mateřské školy**. Spolu s nimi se začaly objevovat taktéž programy pro základní školy. V sedmdesátých

⁷Novela školského zákona 561/2004 Sb.

⁸ Alternativní koncepce ve vzdělávání = směr odlišný nebo zástupný k tradičně pojatému nebo běžně užívanému způsobu vzdělávání (Koťátková in Průcha, Koťátková, 2013).

letech a později vznikaly moderní alternativy, ze kterých se v polovině devadesátých let začaly prosazovat programy mateřských škol **Začít spolu** (Step by Step) a koncepce **Zdravé mateřské školy** - Program podpory zdraví (Koťátková in Průcha, Koťátková, 2013).

2. 1. 2 Přípravná třída

Zřizování přípravných tříd je legislativně ukotveno v §47 školského zákona. Daný zákon definuje přípravné třídy jako vzdělávací zařízení, které je „*pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj.*“ To znamená, že k přijetí do přípravné třídy (dále jen „PT“) je nutné dosažení 5 let věku dítěte, o jeho zařazení žádá rodič a o přijetí rozhoduje ředitel na základě písemného vyjádření školského poradenského zařízení (pedagogicko psychologické poradny či speciálně pedagogického centra). Pokud má dítě odloženou povinnou školní docházku, je dle školského zákona přijímáno přednostně. Přípravné třídy může zřizovat obec, svazek obcí, kraj, registrovaná církev nebo náboženská společnost, které bylo přiznáno oprávnění k výkonu zvláštního práva zřizovat církevní školy (školský zákon).

Přípravné třídy se začaly zakládat v roce 1993. V tehdejší době byly určeny **zejména pro děti se sociálním znevýhodněním**. Původně měly umožnit romským žákům zvládnout jazykové znevýhodnění, získat elementární jazykové dovednosti, začlenit romské děti do zájmových kroužků a také rozvíjet jejich kulturu, tradice i jazyk. Třídy však sloužily také pro děti s odkladem školní docházky, z dětského domova či zdravotně oslabené. Dnešní vzdělávání v přípravných třídách je zaměřeno na **zvládnutí vstupu do 1. třídy ZŠ** a není nijak vymezeno, které etnické skupiny dětí sem patří (Šotolová, 2011).

Vzdělávání v přípravné třídě se řídí **školním vzdělávacím programem**, který vychází z **RVP PV**. Organizace vzdělávání se však od mateřských škol liší. V PT se organizace blíží spíše vyučování v základních školách – výuka je členěna do jednotek, které jsou analogické vyučovacím hodinám. Nejedná se však o výuku v pravém slova smyslu, nýbrž spíše o zprostředkování učiva nenásilnou a hravou formou. Výuka v PT je

zaměřena na dorovnání vývoje školsky nezralého dítěte. Forma výuky systematicky rozvíjí osobnost předškoláka a podporuje rozvoj jeho dovedností, znalostí a vědomostí. Usnadňuje tak vstup dítěte předškolního věku do základní školy tím, že připravuje dítě na režim školy a nároky první třídy. Vzhledem k zájmům a potřebám předškolního dítěte je zde však stále dostatečný prostor pro volnou hru dětí. V PT se dbá především na rozvoj motoriky - **grafomotoriky** (dětí mají často nesprávný úchop psacího náčiní či nedostatečně uvolněné zápěstí), **oromotoriky** pomocí nejrůznějších logopedických cvičení, **jemné i hrubé motoriky**. Dále se zaměřuje na rozvoj **časové a prostorové orientace**, rozvoj **myšlení a paměti** žáků, smyslových schopností a dovedností (rozvoj **zrakového a sluchového vnímání**), **vyjadřovacích schopností** a v neposlední řadě rovněž na rozvoj **sociálních** dovedností (RVP PV, 2004).

Pedagog v přípravné třídě se neustále snaží o celkový rovnoměrný vývoj žáka a o rozvoj určitých méně rozvinutých schopností či dovedností u konkrétního žáka. Vzdělávání v přípravné třídě je velmi individuální, jelikož jednu třídu může navštěvovat minimálně 10 a maximálně 15 dětí. Vzdělávání v přípravné třídě se tak zdá být ideální volbou při rozhodování, zda ponechat dítě při odkladu školní docházky ještě jeden rok v mateřské škole, či nabídnout dítěti možnost posunout se dál do prostředí více podobnému škole a pomoci mu tím se rozvíjet v oblastech, které jsou oslabené. Vstup do základní školy tak může být dítěti značně usnadněn (RVP PV, 2004).

3 Problematika vstupu do ZŠ

Vstup do ZŠ je pro dítě jedním ze zásadních zlomů v jeho životě. Čelí změnám prostředí, musí se zadaptovat na nový kolektiv dětí, je třeba, aby se naučilo také uznat novou autoritu učitelky. Získává novou životní roli – **roli školáka**. Není vhodné tuto psychickou zátěž podceňovat. Dítě by mělo být dostatečně podporováno svými rodiči a cítit v nich oporu při zvládnání svých nových povinností (Vágnerová, 2005).

Dítě musí být pro úspěšné zvládnutí role školáka **dostatečně zralé a připravené**, v opačném případě by mohla hrozit řada školních neúspěchů, které mohou vést k negativnímu sebehodnocení či až k nenávisti žáka ke škole (Vágnerová, 2005). Velmi silný pocit selhání dítě prožívá při nezvládnutí první třídy a následném procesu navrácení do předškolního zařízení. Taková situace může na psychice dítěte zanechat vážný následek.

Školní zralost a připravenost má několik oblastí. Dítě by mělo být zralé **fyzicky**, kdy je zásadní taková tělesná vyspělost, aby bylo schopné unést školní aktovku na zádech, sedět již delší dobu klidně v lavici a zvládat nároky tělesné výchovy. Pokud je dítě příliš malého věku, mohou vzniknout nejen problémy s fyzickým zvládnutím požadavků školy, ale rovněž např. ohledně posměchu od ostatních dětí. Je tak lepší takovéto dítě drobnější postavy nechat ještě rok fyzicky vyspět. Autoři často do fyzické roviny zahrnují také **motorický vývoj** dítěte. Ideálně by dítě před vstupem do ZŠ mělo mít dostatečně rozvinutou hrubou motoriku pro zvládnutí nároků tělesné výchovy. Dobrá úroveň motoriky jemné zase dítěti pomůže se snadněji naučit manipulovat s drobnými předměty v hodinách pracovních činností či správně uchopovat kreslicí náčiní při výtvarné výchově. Správný úchop je samozřejmě žádoucí rovněž u psaní. Kromě správného úchopu psacího náčiní je nutné dbát též na sklon tužky, přítlak, uvolněné držení náčiní a správné sezení u psaní. Rozvojem těchto dovedností se zabývá grafomotorika. Naopak obratností v oblasti úst nazýváme oromotoriku. V období, kdy má být dokončován vývoj řečových dovedností, je vhodné rozvoj oromotoriky u dítěte podporovat (Otevřelová, 2016).

Stejně důležitou hodnotu má **psychická vyspělost** dítěte. Mělo by již být schopno se přiměřenou dobu záměrně soustředit na školské činnosti (a to i na ty méně zajímavé),

dokázat odložit své aktuální potřeby a mít dostatečně rozvinuté paměťové a řečové schopnosti. Také schopnost myšlení a učení by mělo mít na odpovídající úrovni. Pro zvládnutí školy je důležitá rovněž odolnost dítěte vůči stresu, kdy na dítě může působit tlak, spojený s nově nabytými povinnostmi (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Sociální zralost představuje zejména schopnost dítěte odloučit se na delší dobu od matky (či jiného člena rodiny), schopnost jednat relativně samostatně a dokázat uznat novou autoritu učitelky. Dítě by také již mělo mít elementární znalosti slušného chování ve společnosti – umět poděkovat, poprosit, pozdravit apod. Také udržovat čistotu (mytí rukou, samostatné obslužení se na toaletě), dodržovat pravidla při stolování, návštěvě divadla či např. v autobuse. Mělo by také dokázat navázat kamarádský vztah se svými vrstevníky a dodržovat domluvená pravidla hry ve skupině (Otevřelová, 2016).

Chování dítěte je vnějším ukazatelem vnitřního prožívání dítěte. **Emocionální zralost** znamená, že je dítě připraveno přiměřeně ovládat své emoce tak, jak to vyžaduje jeho okolní prostředí. V prostředí školy existuje mnoho požadavků na žádoucí chování a jednání dítěte (často slýchané věty typu: „To se nedělá.“, „Už jsi velký, abys kvůli tomu plakal.“, „Lhát se nesmí.“) a je třeba, aby se dítě již dokázalo některým takovým situacím přizpůsobit.

Důležité také je, aby dítě dokázalo **spolupracovat** na skupinové práci a aby bylo schopno na čas **potlačit své aktuální potřeby** ve prospěch společného výsledku. Tato schopnost sebeřízení často chybí u velmi nadaných či předčasně do školy zařazených dětí, což úzce souvisí se stupněm biologického zrání dítěte a s úrovní sociálního porozumění, tedy úrovní schopnosti chápat příčiny svého vlastního chování i chování druhých osob (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Problematika vstupu do základní školy je velkým tématem v životě dítěte a je třeba, aby bylo pro daný krok vybavené odpovídajícími znalostmi, schopnostmi a dovednostmi. Diagnostika školní zralosti by měla být prováděna interdisciplinárně spoluprací **pediatra, psychologa, učitelky MŠ, učitelky ZŠ** a samozřejmě také záleží na rozhodnutí **rodičů**. Jeden z prvních kroků předškoláka při vstupování do základního stupně vzdělávání vede k **zápisu k povinné školní docházce**, kde bývá dítě odborně posuzováno z pohledu školní zralosti učitelkou ZŠ.

3.1 Zápisy do základní školy

Zápis dětí do první třídy bývá velkou rodinnou událostí, kterou prožívají zpravidla všichni členové rodiny. Někteří rodiče vnímají zápis do základní školy dokonce jako jakousi první maturitu, kterou musí dítě složit. Ve skutečnosti však o žádnou zkoušku nejde, **dítě má na vstup do školy nárok ze zákona** a nikdo mu jej upřít nemůže. Je to však významný krok v životě dítěte, a je tak vhodné, aby byli rodiče v případě pochybností o školní zralosti dítěte rozvážní. Dítě v dané době vstupuje do období, které psychologičtí odborníci nazývají mladší školní věk. Mezi dětmi bývají v této době mnohdy výrazné rozdíly – oblasti vývoje se mohou nacházet u jednotlivých dětí na různých úrovních, což by se mělo ale zpravidla do dvou let srovnat (Matějček, 2005).

Zápisy do ZŠ probíhají od 1. dubna do 31. dubna kalendářního roku, v němž má dítě nastoupit povinnou školní docházku. Jedná se o děti, které **dovršily věku šesti let do konce srpna stávajícího kalendářního roku**. Dostavit se dle novely z r. 2012 mohou též děti narozené od září do konce června daného školního roku, zde se však jedná o tzv. **předčasný vstup**. Podmínkou však je, že dítě musí být přiměřeně vyspělé (po fyzické i duševní stránce) a musí o to požádat jeho zákonný zástupce (Jucovičová, Žáčková, 2014). V případě narození dítěte v době od září do konce prosince je již nutné k žádosti navíc doložit doporučení školského poradenského zařízení. Pokud chce nastoupit k povinné školní docházce dítě, které se narodilo od ledna do konce června, je třeba, aby zákonný zástupce k žádosti doložil společně s doporučujícím vyjádřením školského poradenského zařízení též doporučení odborného lékaře (školský zákon).

Při zápisu učitelky sledují u jednotlivých dětí schopnosti, dovednosti a vědomosti potřebné k započetí základního vzdělávání. Zpravidla sledují:

- **datum narození dítěte** - čím více se dítě blíží datu 31. srpna, tím větší opatrnost je namístě;
- **zdravotní stav** - zvažujeme vhodnost vstupu do školy u dětí často nemocných, které z tohoto důvodu často absentovaly v mateřské škole, chronicky nemocných i nedonošených;

- **komunikativní schopnosti dítěte** – je vhodné předcházet problémům s počátečním čtením a psaním včasnou logopedickou péčí, nedostatky se totiž často projeví v nesprávném psaní slov tak, jak je dítě vyslovuje;
- **úroveň jemné motoriky a grafomotorický projev dítěte** (správnost úchopu psacího náčiní, úroveň kresby);
- **pravolevou orientaci** – při psaní a čtení je nezbytné rozlišovat směrové záměny u písmen, v opačném případě vzniká riziko zaměňování zrcadlově stejných písmen;
- **schopnost soustředění** - k nejdůležitějším schopnostem při zvažování odkladu školní docházky patří schopnost soustředění a udržení pozornosti i na méně atraktivním úkolu;
- **lateralizaci** - příklon dítěte k jedné z obou rukou - je třeba ověřit, zda dítě nemá nevyhraněnou či zkříženou laterální (Kutálková, 2005).

Někdy je situace jednoznačná – hravost dítěte, neposednost, nesoustředěnost, nedokončený vývoj řeči a datum narození na jaře jasně ukazuje na nutnost odkladu školní docházky. Jindy ale výsledky šetření nemusí být zcela přesvědčivé – v tom případě je vhodné u zápisu k povinné školní docházce požádat o odklad s tím, že se otestování zopakuje ještě na konci školního roku znovu. Dítě mohlo udělat výrazný skok ve vývoji a nakonec by tak mohlo v září do školy nastoupit (Kutálková, 2005).

Naopak odklad školní docházky vhodný není v případě, je-li dítě na vstup zralé, ale jen velmi průměrného intelektu. V takovém případě nemá smysl čekat, jelikož dítě během odloženého roku nemá co dohánět - je od přírody svým intelektem lehce limitováno. Naopak by své možnosti mělo začít co nejdříve systematicky rozvíjet. Odklad se zdá být jako nevhodným řešením rovněž v případě, kdy se rodiče pouze rozhodnou prodloužit dítěti dětství, přestože je dítě na vstup do školy již zralé (Kutálková, 2005). Odklad školní docházky však musí vždy doporučit lékař (zpravidla pediatr) a školské poradenské zařízení, tedy pedagogicko-psychologická poradna či speciálně pedagogické centrum. Rodiče se na rozhodnutí sice také podílí, nicméně sami nejsou schopni rozlišit, zda se u dítěte jedná o nezralost či např. nižší intelektové dispozice.

3.2 Plnění povinnosti školní docházky

Školní docházka je povinná po dobu devíti školních let, nanejvýše do konce školního roku, ve kterém žák dosáhne sedmnácti let věku. Rodiče dítěte mají povinnost přihlásit dítě k zápisu. Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad. Dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od září do konce června příslušného školního roku, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li přiměřeně tělesně i duševně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce. Podmínkou přijetí dítěte narozeného v období od září do konce prosince k plnění povinné školní docházky podle věty druhé je také doporučující vyjádření školského poradenského zařízení, podmínkou přijetí dítěte narozeného od ledna do konce června doporučující vyjádření školského poradenského zařízení a odborného lékaře, která k žádosti přiloží zákonný zástupce (školský zákon).

Povinné základní vzdělávání je důležitou součástí života dítěte a úspěšný vstup do školy je zásadním předpokladem pro veškeré následné vzdělávání. Jednou z hlavních podmínek, potřebných k úspěšnému vstupu do základní školy, je školní zralost a připravenost dítěte na školu.

3.3 Školní zralost a připravenost

Odborná literatura vnímá pojmy školní zralost a školní připravenost poněkud nejednotně. Např. Matějček (in Matějček, Dytrych, 1994, s. 94) definuje školní zralost jako: „*Schopnost dítěte dostát nárokům školního vzdělávacího procesu, a to nárokům kladeným na jeho organismus (především na jeho nervový systém), nárokům intelektovým, citovým i společenským.*“, což nám napovídá, že se jedná zejména o faktory vývojového charakteru, které jsou dány **přírozeným zráním organismu** dítěte a nedají se ovlivnit. Naproti tomu školní připravenost, jak uvádí Šmelová, Petrová, Suralová (2012), je **ovlivnitelná učním se**. Obdobně vidí uvedené termíny také Vágnerová, která rovněž odlišuje zralost, podmíněnou biologickým zráním, od připravenosti, kterou pojímá jako kompetenci závislou na prostředí a učení (Vágnerová in Jucovičová, Žáčková, 2014). V některých odborných publikacích je školní připravenost pojímána jako

„určitá úroveň vědomostí, dovedností a návyků, které by mělo dítě ovládat před vstupem do školy“ a je uváděna spíše jako předpoklad školní zralosti (Kropáčková in Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 24). Autorky Bednářová a Šmardová (2010) však vnímají dané pojmy spíše jako **totožné**. Pro potřeby této práce budou pro jednotnost termínů vnímány významy daných pojmů rovněž jako totožné.

Vesměs se autoři shodují v tom, že termín školní zralost v sobě nese několik rovin. Následující podkapitoly budou podrobněji popisovat tyto jednotlivé oblasti školní zralosti, tedy její fyzickou, psychickou, sociální a emocionální stránku.

3. 3. 1 Fyzická zralost

Fyzickou nebo-li tělesnou zralost posuzuje **pediatr**, který dobře zná psychomotorický vývoj dítěte již od jeho narození a ví podrobnosti o okolnostech a průběhu porodu – např., zda se narodilo v termínu či je nedonošené nebo zda byly při porodu nějaké komplikace. Na pravidelných preventivních prohlídkách kontroluje zdravý vývoj dítěte a v případě potřeby navrhuje potřebnou péči. Pohled dětského lékaře na fyzickou zralost dítěte je tedy z důvodu **uceleného náhledu na dítě** stěžejní, proto je také důležité jeho doporučení při rozhodování o odkladu povinné školní docházky (Otevřelová, 2016).

Pediatr během pětileté preventivní prohlídky sleduje tzv. **Filipínskou míru**, která ukazuje, zda v tělesném vývoji dítěte již proběhla změna fyzických proporcí – prodloužení končetin. Zde se jedná o orientační test, kdy se vzpřímeně postavené dítě musí dotknout rukou ucha na druhé straně hlavy. Dále kontroluje přítomnost tukové vrstvy na těle, která by již v tomto vývojovém období měla být na ústupu. Hlava by již měla být v poměru k tělu menší než v předchozím období. Pokud dítě tato fyzická kritéria splňuje, lze předpokládat, že je po tělesné stránce pro vstup do školy zralé. Filipínská míra však není jediným měřítkem tělesné zralosti dítěte. **Kapalínův index** nám udává poměr jeho míry a váhy, přičemž ideální výška pro vstup dítěte do školy je 120 cm a za ideální váhu považujeme 20 kg. V tomto testu však musíme brát v úvahu dědičné faktory dítěte, zejména v případě, kdy jsou oba jeho rodiče menšího vzrůstu. To, že dítě nedosahuje požadované výšky a váhy, ještě nemusí znamenat, že je fyzicky nezralé. Předčasně narozené dítě, jehož vývoj probíhá standardně (jen je celkově menšího

vzrůstu), také nemusí nutně splňovat dané míry, aby bylo pokládáno za fyzicky zralé. V případě, že v jiných oblastech připraveno na školu je a žádné jiné problémy nemá, může nastoupit do školy. Dalším orientačním znakem zralosti je započetí **výměny dentice**. Dítěti začnou vypaávat mléčné zuby a růst nové, tzv. druhé. Kostra dítěte by měla být před vstupem do školy zpevněná a svalstvo více rozvinuté, což je důležité např. pro zvládnutí delšího sezení v lavici při vyučování nebo při nošení mnohdy těžké školní aktovky na zádech. V opačném případě hrozí fyzicky nezralému dítěti únava či zdravotní problémy. Důležitá je také kontrola **zraku a sluchu**. Dětský lékař někdy může také provést **orientační zkoušku školní zralosti** pomocí rozhovoru s rodiči i s dítětem, kdy si prověří výslovnost a slovní zásobu dítěte, znalost barev či zralost kresebného projevu. Pediatr může napsat doporučení k odkladu povinné školní docházky např. v případě špatného zdravotního stavu dítěte. Zdravotní stav dítěte totiž úzce souvisí se snadnější unavitelností dítěte, která se může negativně odrazit na jeho školních výsledcích (Otevřelová, 2016).

Motorika

Někteří autoři zahrnují do oblasti fyzické zralosti také **vývoj hrubé a jemné motoriky a motorické a vizuomotorické koordinace**, důležité nejen pro budoucí výuku psaní, ale také výuku pracovní, výtvarné a tělesné výchovy. S výukou psaní úzce souvisí též tzv. vizuomotorická koordinace, čili koordinace oka a ruky – dítě zvládá poskládat puzzle a jiné skládačky, postavit stavebnici podle obrázku, dokáže obkreslit jednoduchý obrázek. Dítě by se v daném věku mělo již dokázat kontrolovat v oblasti své motorické aktivity a své tělo tak alespoň zčásti ovlivňovat (např. sedět určitý čas v klidu v lavici). V oblasti **hrubé motoriky** by dítě již mělo zvládat pohybové aktivity, jako je jízda na kole, házení a chytání míče, hra se švihadlem. Děti v tomto věku obvykle dokáží také bez problémů lyžovat či plavat. V rovině **jemné motoriky** dítě zvládá manipulovat s drobnějšími prvky stavebnic, stříhá nůžkami jednoduché tvary, vytrhává z papíru (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Grafomotorika a kresba

Dětská kresba se v předškolním věku stává více propracovanou, dítě se více zaměřuje na detaily a rozdílnosti. Měla by již obsahovat všechny důležité prvky a více se přibližovat realitě. Dítě by se mělo naučit správnému **úchopu tužky**, protože pokud se v předškolním období naučí držet psací náčiní nevhodným způsobem, je posléze obtížné tento zvyk odstranit a vzniká tím také vyšší nebezpečí vzniku dysgrafických potíží (Jucovičová, Žáčková, 2014). Při správném držení tužky se využívá tři prstů – tužka leží na prostředníku, ukazovák s palcem ji shora přidržují. Zbylé svaly ruky by měly být uvolněné a díky tomu lze volně pohybovat tužkou různými směry. Vedle úchopu tužky sledujeme ale také správný **sklon tužky** (tužka by měla mířit přibližně někam za pravé rameno) a **přítlak** na psací náčiní (příliš silný tlak na tužku může být způsoben jejím příliš pevným, křečovitým držením). Uvolnění ruky lze podporovat pomocí grafomotorických cvičení, u kterého se však musí respektovat posloupnost přirozeného grafomotorického vývoje dítěte - dodržov. Je vhodně vždy začínat kreslit daný tvar prstem do vzduchu, poté ho obkreslovat a až nakonec ho může dítě zkoušet samo kreslit. Také by se mělo začínat vždy od největšího formátu a ten postupně zmenšovat. Při kreslení je také důležité **správně sedět** – židle by měla být tak vysoká, aby dítě mělo loket ve stejné výšce jako deska stolu. Nohy mají být opřené o podlahu a ohnuté do pravého úhlu (Kutálková, 2005).

Kresbu je vhodné u dítěte nenásilnou formou rozvíjet a odstraňovat případný strach z kreslení, protože kresba je, jak již víme, důležitá pro budoucí psaní. Zpočátku je nevhodnější společné kreslení rodiče s dítětem, kdy dospělý dítě vede a ukazuje mu zatím tu nejjednodušší formu, jak danou věc nakreslit. Dospělý nikdy nesmí dítě odradit tím, že po něm bude vyžadovat dokonalou kresbu, která je v rozporu s dětskou představou. Důležité je dítě v činnosti podporovat, motivovat a dostatečně ho chválit (Kutálková, 2005).

Nejčastější volbou motivu dětské kresby bývá lidská postava, auto, sluníčko, domeček či kytička. Kresba těchto motivů je také **diagnostickou technikou**, kdy nám obsah kresby a způsob jejího provedení naznačuje vývojovou úroveň kresby dítěte. V šesti letech by měla mít kresba lidské postavy rozpoznatelnou hlavu, ruce a nohy, trup, přičemž by mělo mít tělo již správnější proporce a končetiny by měly být znázorněny

dvoudimenzionálně. Dále kresba obvykle obsahuje vlasy, prsty, uši a další detaily. Mělo by se také dát rozpoznat pohlaví nakresleného člověka. Při rozhodování o školní zralosti se ale neposuzuje pouze spontánní kresba. Zajímá nás také např., do jaké míry je dítě schopno přesně napodobit nezvyklý tvar. Pro takové zjišťování se používá **orientační test školní zralosti**, který obsahuje kresbu postavy, opsání věty složené ze tří krátkých slabik a obkreslení seskupení několika puntíků (Otevřelová, 2016). Více o testu školní zralosti v kapitole 5.1.

3. 3. 2 Psychická zralost

Psychická, nebo také duševní zralost, zahrnuje několik oblastí. Jsou jimi rozumová (mentální) vyspělost, která se vyznačuje kvalitou **myšlení** - myšlení dítěte již v daném věku přechází od konkrétního k obecnějšímu. Začíná mít přehled o nadřazených pojmech a začíná také již chápat významy pojmů abstraktních. V uvažování dítěte se začíná více projevovat analyticko-syntetické myšlení, kdy dítě začíná více vnímat detaily a drobné podobnosti i rozdíly. Je již schopné pochopit vztahy mezi jednotlivostmi – určí např. společné znaky či rozdíly mezi různými věcmi. Začíná logicky uvažovat – přechází z mechanického řešení úkolů k hledání logického řešení, kdy dokáže vyvodit příčinu a následek. V oblasti předmatematických představ již dítě dokáže pochopit pojmy větší – menší, začátek – konec, první – prostřední – poslední. Dokáže se orientovat v číselné řadě do pěti a vyjmenovat číselnou řadu do deseti. Umí se obvykle orientovat v čase – zná dny v týdnu, roční období a zorientuje se v pojmech, označujících minulost a budoucnost (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Také ve **vnímání** se projevuje analyticko-syntetická činnost - tyto percepční funkce tvoří další rovinu psychické zralosti dítěte. Dítě by mělo mít vyvinuté smyslové vnímání natolik, aby mohlo bez problémů číst, psát a počítat. **Zrakové vnímání** by mělo mít dítě na takové úrovni, aby bylo schopno poskládat jednoduché puzzle, skládačky či obrázky. Měly by umět najít rozdíly mezi dvěma na první pohled podobnými obrázky nebo např. najít obrázek, který do řady z nějakého důvodu nepatří (liší se). V daném vývojovém období by dítě samozřejmě mělo mít též základy pravolevé a prostorové orientace – tzn., že by dítě mělo ovládat pojmy vlevo, vpravo, nahoře, dole, uprostřed,

před, za, apod. Součástí zralého zrakového vnímání u dítěte je rovněž schopnost rozpoznání a správného pojmenování barev a základních geometrických tvarů. Rovina **sluchového vnímání** a rozlišování obsahuje např. rozpoznání první a poslední hlásky ve slově. Dítě má od sebe rozpoznat slova stejná, podobná a odlišná, mělo by správně sluchem určit délku tónu (kratší, delší) či odlišit pojmy nahlas a potichu. Důležitá je též schopnost určení směru, ze kterého slyšený zvuk pochází – tzv. sluchová orientace. Všechny uvedené dovednosti ovlivňují pozdější schopnost naučit se číst, psát a počítat. *„Aktuální úrovní percepčních a percepčně motorických funkcí je ale nutné věnovat zvýšenou pozornost, protože jejich opožděný nebo nerovnoměrný vývoj může predikovat vznik specifických poruch učení, které mohou ztížit nástup dítěte do základní školy a ovlivnit jeho budoucí školní úspěšnost“* (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 30).

Další oblastí je **pozornost a paměť**. Správně by se mělo dítě před nástupem do školy dokázat záměrně intenzivně soustředit na jednu předloženou činnost alespoň pět, spíše však deset minut. Běžná pracovní zátěž v první třídě odpovídá deseti minutám. Stejný čas by se tak dítě mělo být schopno klidně věnovat jedné činnosti. Při pozorném poslechu vyprávěného či čteného textu by již dítě mělo být schopno tento příběh svými slovy zjednodušeně převyprávět či sdělit jeho obsah. Svou započatou činnost by se mělo umět donutit také dokončit – svými volnými vlastnostmi by se k dané činnosti mělo dokázat navrátit. V paměťové oblasti je dítě obvykle schopno si zapamatovat větu či umět zjednodušeně převyprávět vlastními slovy kratší příběh. Samozřejmostí je znalost krátkých básniček a písniček. Vědomosti musí být přiměřené věku dítěte (Jucovičová, Žáčková, 2014).

V oblasti **rozvoje řeči** je pochopitelně nejlepším případem, pokud dítě **správně vyslovuje** všechny hlásky již při nástupu do školy. V opačném případě je namístě včasné zahájení logopedické péče. Pro vyučování ve škole je důležitá zejména výslovnost sykavek a měkkčení – nedostatky se totiž nezdědíka projevují při čtení a psaní, kdy dítě napíše slovo tak, jak si ho nadiktuje – Kutálková (2005, s. 135) uvádí příklady, kdy dítě např.: *„místo sešit píše sesit nebo šešit, místo zima píše sima, podobně vynechává háčky – deda, tesím se nebo píše y – tycho, nykdo“*. Řečový vývoj pokračuje až do sedmi let, kdy se již začíná fixovat a ustalovat. Proto se ještě po nástupu do školy stává, že děti stále nezvládají hlásky R a Ř. Pokud jsou toto jediné hlásky, které dítě ještě neumí, má ještě

trochu času se je během začátku roku naučit. První třída s tímto vývojem počítá a zařazuje většinou tyto náročnější hlásky až na konec výuky písmen. Pokud má dítě ale závažnější problémy v řečové rovině (dysfázii, opožděný vývoj řeči nebo i mnohočetnou dyslálii), bývá to znakem pomalého zrání nervové soustavy, proto se těmto dětem odklad školní docházky často doporučuje (Kutálková, 2005).

Posouzení školní zralosti v oblasti řeči však není omezeno pouze na výslovnost hlásek. Neméně důležitá je také **slovní zásoba a vyjadřovací pohotovost**. Vyjadřovací pohotovostí rozumíme schopnost pohotové řečové reakce se správnou stavbou věty a gramatikou. S řečí souvisí rovněž schopnost naslouchat, rozumět a zapamatovat si slovní celky, což se nazývá jako akustická verbální pozornost. Schopnost kvalitně se vyjadřovat není otázkou několika měsíců. Tuto schopnost si děti osvojují během celého vývoje a její výsledek je odrazem kulturní úrovně rodiny a dosavadního vývoje dítěte v rodině. Jak uvádí Kutálková (2005, s. 76) - je tedy jasné, že „*aby se řeč mohla dobře rozvíjet, potřebuje nejen obratnost a kvalitní smyslové schopnosti, ale zejména kvalitní přísun informací,*“ a protože je rozvoj řeči úzce propojený nejen s uvedenými okolnostmi, ale především s rozvojem intelektu, je tedy na rodičích, aby se všestrannému rozvíjení svého dítěte skutečně plně věnovali, protože tento úkol za ně škola zcela nezastane (Kutálková, 2005).

3. 3. 3 Sociální zralost

Velice důležitou oblastí školní zralosti je zralost sociální. Bohužel však bývá při vyšetření či při zápisech občas opomíjena nebo podceňována. Často se předpokládá, že dítě, které se u zápisu bojí nebo se stydí, si později zvykne nebo časem samo dozraje. Bagatelizováním této složky však můžeme dítěti velmi uškodit (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Dítě před vstupem do školy by mělo již denně zvládat **setrvat delší dobu bez svých rodičů**, mělo by také být schopné se od rodiny odloučit i na krátkodobý pobyt. Dále by mělo dokázat vydržet u náročnější, **pracovně naladěné řízené činnosti** (zatímco do té doby bylo zvyklé na činnosti převážně hravého charakteru). V některých mateřských školách si navíc dítě doteď mohlo z činností vybírat či mělo možnost se

nabídnuté činnosti vůbec neúčastnit. Toto však na základní škole již nepřipadá v úvahu. Dítě se ve škole již musí umět **plně soustředit** na činnost pět až deset minut, spolupracovat s pedagogem i dalšími spolužáky a svou práci by mělo zvládnout dokončit i v případě, že ho příliš nezaujalo (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Je ovšem nutné mít stále na vědomí, že schopnost delší dobu setrvat u jedné činnosti a plně se na ni soustředit se zvyšuje jen postupně. Zejména na začátku první třídy je proto vhodné, aby nebyly na dítě kladeny náročnější požadavky, než dokáže samo dle svého individuálního vývojového stupně zvládnout. Postupovat by se proto mělo od nejjednoduššího úkolu ke složitějšímu a práce by neměla trvat příliš dlouho. Také schopnost samostatné práce se vytváří teprve postupně, některé děti tak mohou zpočátku vyžadovat větší pomoc při řešení samostatných úloh (Langmeier, Krejčířová, 2006).

3. 3. 4 Emocionální zralost

„Emoční zralostí rozumíme věku přiměřenou kontrolu citů a impulsů“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 114). Dítě má být v době nástupu do školy schopno **odložit své aktuální přání a potřeby**, je-li to nutné ke splnění pozdějšího cíle. **Usměrňování vlastních afektů a impulsů** je předpokladem pro kázeň (potřebnou nejen ve škole) a školní práci. Dítě přijímá novou roli školáka a postupně si ji v prostředí školy osvojuje (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Roli školáka si dítě osvojuje také pomocí informací získaných od rodičů a blízkého okolí. Rodiče tak nevědomě přenášejí své postoje ke vzdělávání na svého potomka a záleží tedy na tom, jaký postoj rodiče ke škole zaujmají. Nová role přináší rovněž nové zátěžové situace pro dítě - začínající školák nemá takovou jistotu a bezpečí, jako měl v rodině, obzvláště potom, pokud nenavštěvoval pravidelně mateřskou školu. Musí **uznávat učitele jako autoritu** a dokázat s ním také přiměřeným způsobem komunikovat. Dítě by mělo dokázat odlišit způsob komunikace s autoritou od komunikace se svými spolužáky (Kolláriková, Pupala, 2010).

Od žáka základní školy je již očekáváno dodržování **základních pravidel chování** – emočně zralé dítě již začíná být schopno usměrňovat své chování podle běžných norem. Pro dítě, které bylo výchovně zanedbáno, tak může vstup do školního

prostředí představovat problémy v adaptaci. Emočně zralé dítě by již mělo být více emočně stabilní a také dětský egocentrismus by měl být již na ústupu. Motivace k plnění úkolů však bývá stále ještě individuálně emocionální – dítě plní úkoly většinou za účelem udělat radost paní učitelce nebo rodičům, vnitřní motivace se u začínajících školáků většinou teprve formuje. Dítě se také zpočátku nekriticky **identifikuje s osobností učitele**. To má ale svůj vývojový smysl – dítě tak snadněji zvládá překonat počáteční nejistotu v prostředí školy a přizpůsobit se požadavkům školy (Kolláriková, Pupala, 2010).

3.4 Rizikové faktory ohrožující školní úspěšnost žáka

Většina dětí ve věku šesti let bývá na vstup do školy již připravená. U některých dětí tomu tak ale není a je třeba, abychom zpozorněli. Jedná se zejména o **děti s opožděným či nerovnoměrným vývojem**. Těmto dětem po vstupu do školy hrozí školní neúspěšnost či vznik specifických poruch učení. Nezralé zrakové vnímání často zapříčiňuje poruchy čtení, obtíže ve sluchovém vnímání zase souvisí s dysortografií (poruchou pravopisu). Porucha psaní a grafického projevu (dysgrafie) se může objevit u dětí, které mají obtíže s jemnou a hrubou motorikou, motorickou koordinací a grafomotorikou. Dysgrafické obtíže mohou souviset rovněž s nedostatečnou schopností koordinace oka a ruky a s lateralizací. Dyspraxie (porucha praktických činností) se může objevit v důsledku nedostatečně rozvinuté jemné a hrubé motoriky a motorické koordinace (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Nerovnoměrný či opožděný vývoj bývá příznačný pro žáky se syndromem poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) či se syndromem poruchy pozornosti (ADD). Především u **hyperaktivních dětí** se řeší před nástupem do školy otázka, zda by jim prospěl odklad školní docházky o jeden rok, poněvadž schopnost soustředění pozornosti je jedním z velmi důležitých posuzovaných faktorů psychické zralosti. Posuzování školní zralosti u hyperaktivních dětí není vždy jednoduché. Děti se syndromem ADHD, u kterých je patrný nerovnoměrný vývoj, mají často některé oblasti školní zralosti velmi dobře rozvinuté (často je tomu tak např. v kognitivní složce vývoje, kdy děti ovládají čtení a počítání). Naproti tomu však u těchto dětí často bývá propad

v percepčně motorickém pásmu, což může podnítit vznik poruch učení. Školní výkon mohou též negativně ovlivňovat samotné projevy syndromu ADHD, kdy se může jednat např. o sníženou schopnost koncentrace, psychický a tělesný neklid, výbušnost, rychlejší unavitelnost, citovou nestabilitu či nízkou frustrační snášenlivost (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Na pozoru bychom se měli mít též u dětí, které mají **problém v oblasti logopedie**, kdy se často jedná o vady řeči, opožděný vývoj řeči (dítě začíná mluvit až po třetím roce) či vady výslovnosti. Výjimkou není ani diagnostikovaná vývojová dysfázie, která se vyznačuje nejen opožděním ve vývoji řeči, ale také oslabením v oblasti porozumění a tvoření pojmů. Neverbální složka u těchto dětí typicky výrazně převyšuje složku verbální, na niž vývojová dysfázie negativně působí. U těchto obtíží je často nutno dlouhodobě spolupracovat s odborníkem na odstranění vad či na jiné intervenci. Tyto přetrvávající obtíže mohou negativně ovlivnit školní výkon dítěte, protože narušují přirozenou komunikaci, důležitou pro začlenění do kolektivu. Problém se začleněním do kolektivu ale může způsobit také **sociální nezralost**. Ta dále způsobuje, že se dítě není např. schopno podřídit požadavkům školy a autoritě učitele. Také děti s **poruchami autistického spektra**, děti **úzkostné**, **neurotické**, **citově deprivované** či **sociálně zanedbané** trpí nedostatky v sociální oblasti a vstup do školy pro ně zpravidla představuje větší zátěž. Takovým dětem je vhodné věnovat adekvátní předškolní péči (např. v přípravných třídách) a jednotlivé problémy řešit pomocí terapie a ve spolupráci dalších odborníků. Ohrožené školním neúspěchem jsou pochopitelně taktéž **děti se smyslovými nebo tělesnými postiženími**, kdy je nutný speciální nácvik manipulace s kompenzačními a jinými pomůckami. **Pracovně nezralé dítě** zase nedokáže setrvat delší dobu u jedné činnosti, má problém se na práci koncentrovat, je příliš hravé, nedodrží pokyny či úplně odmítá pracovat. Úspěšnost dítěte ve škole může také velmi ovlivňovat samotné **sociální prostředí třídy**, tedy složení kolektivu dětí a pedagogů, se kterými přijde dítě do styku (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Vzhledem k rychlému rozmachu digitálních médií v poslední době je potřeba upozornit též na problematiku **nadměrného užívání digitálních technologií u dětí**, jako jsou např. televize a počítače, ale v poslední době zejména tablety a tzv. chytré telefony (z angl. smartphones), se kterými děti manipulují již od čím dál nižšího věku. To by sice

pro laika mohlo na první pohled působit tak, že se tím děti vlastně rozvíjejí. Pozitivní dopad však není jednoznačný. Naopak vyšly studie (Fuchs, 2005), které potvrzují, že děti, které používají ve výuce digitální výukové programy, jsou zaostalejší, než děti, které čtou knihy. Problematikou se zabývá německý vědec a neurolog Manfred Spitzer, který napsal knihu *Digitale Demenz* (česky *Digitální demence*). Nejenže se na digitálních technologiích mohou děti stát snadno závislými⁹, ale jejich nadměrné užívání navíc celkově opoždí vývoj mozku. Zasažena je zejména oblast kritického myšlení, pozornosti, paměti, vůle, emocí, chování a také schopnosti si zakládat a udržet kvalitní vztahy. Vznikají dále problémy, jako jsou poruchy pozornosti a učení, je zpomalen vývoj řeči a fantazie. Děti poté nedokáží čekat, cítí stres pokaždé, když ihned nedosáhnou své potřeby, a narůstá tak i četnost dětských depresí, sebepožkozování či dokonce dětských sebevražd (Spitzer, 2014). Je tím zcela jisté, že nadměrné užívání digitálních médií (nejen) v předškolním a mladším školním věku negativně ovlivňuje kvalitu přípravy dítěte na vstup do školy. Zahraniční autorka Aiken (2016) navíc upozorňuje, že problém se závislostí na chytrých telefonech a jiných digitálních technologiích se týká také rodičů dětí. Pozornost rodičů je tak často věnována místo jejich dětem právě obrazovce telefonu. Dětem se tím nedostává potřebné stimulace k rozvoji, a tak se jejich vývoj opoždí. Aiken též klade důraz na důležitost čtení a prohlížení knih pro rozvoj kognitivních funkcí dětí.

3.5 Vyšetřování školní zralosti

Vyšetření školní zralosti probíhá buďto na úrovni **screeningu**, kdy se školní zralost zjišťuje pouze orientačně, a nebo pomocí **komplexního vyšetření** školní zralosti, které vykonává odborník speciálně pedagogického centra či pedagogicko – psychologické poradny. Následující dvě podkapitoly čtenáře blíže seznámí s danými dvěma způsoby šetření.

⁹ Na digitálních technologiích může vzniknout skutečná (ačkoliv nelátková) závislost, při které je vylučován hormon dopamin, který nutí uživatele činnost neustále opakovat (Spitzer, 2014).

3. 5. 1 Screening

Screening, nebo také **depistáž**, je metodou hromadného šetření v mateřských školách. Mohou ho provádět buďto učitelky nebo též pediatři. Průcha screening definuje jako „užití vyšetřovacích postupů vhodných k aplikaci na širokou populaci, s cílem zjistit jedince, kteří se ve sledovaném faktoru nějak odlišují od normy, a poskytnout jim podmínky pro co nejlepší zdravotní a osobnostní rozvoj“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, s. 208). Screening se tedy využívá zejména v situacích, kdy potřebujeme nasbírat v poměrně krátké době co nejvíce dat. Mezi screeningové metody v oblasti vyšetřování školní zralosti patří např. **Jiráskův orientační test školní zralosti**, který byl využit pro účely výzkumu této práce a je blíže specifikován v kapitole 5.1, dále **Pozorovací schéma na posouzení školní způsobilosti a Obrázkově – slovníková zkouška** od autora O. Kondáše (Svoboda, 2001) či **Metoda zjišťování dílčích deficitů** (Sindelar, 2013). Metoda screeningu je sice časově úsporná, avšak pouze orientačního charakteru. Pokud chceme dítě vyšetřit důkladněji, musíme ho otestovat některou z podrobnějších metod šetření školní zralosti.

3. 5. 2 Podrobnější vyšetření školní zralosti

Podrobnější vyšetření školní zralosti zpravidla provádí odborný psycholog v pedagogicko – psychologické poradně či speciálně – pedagogickém centru. Slouží k hlubší diagnostice a poskytují tak detailnější informace o problematice školní zralosti daného dítěte. Mezi nejznámější zkoušky tohoto typu patří **Göppingenská zkouška** připravenosti na vstup do školy, která má celkem 10 subtestů zaměřených na nejrůznější oblasti připravenosti na školu, jako např. rozlišování tvarů, chápání pojmů, schopnost pozorování, chápání obsahu mluveného slova, úroveň rozumových schopností apod. Dále může být v této kategorii uveden **Kratzmeierův Reutlingerský test pro začínající školáky** a Weilburgské testové úlohy pro začínající školáky (Svoboda, 2001). Autorka Adamovič (1985) uvádí následující souhrn metod a materiálů, které se u nás užívají při diagnostice školní zralosti: **Ravenovy barevné progresivní matice, Seguinova deska, Test Terman – Merillové, Kohsovy kostky, Frostigové test zrakového vnímání, Edfeldtův reverzní test, WISC, Rorschach, zkoušky laterality, volná kresba** atd. Na rozdíl od Svobody (2001), který

je řadí do testů screeningových, uvádí ve své studii Adamovič (in Svoboda, 2001) mezi diferencovanými testy také **Kondášovu obrazově slovníkovou zkoušku** a **Jiráskův test**. Dle Svobody (tamtéž) je při výběru testových baterií vždy velmi důležité nepřekročit délku testování 40 minut.

4 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Školní zralost je rozhodujícím faktorem při zahajování povinné školní docházky. Výzkumná část práce má za úkol prozkoumat, zda mohou být na vstup do základní školy děti z různých předškolních institucí připraveny v odlišné kvalitě. Testovány budou děti s odkladem školní docházky v mateřské škole a v přípravné třídě. Autorka diplomové práce si vyzkoušela pracovat v obou uvedených zařízeních, tudíž má náhled na vzdělávání v obou daných institucích.

Mateřská škola byla zvolena z toho důvodu, že je to nejběžněji navštěvovaná předškolní instituce a často si v ní děti s odkladem školní docházky prodlouží docházku o jeden školní rok, za který mají čas přirozeně dozrát. Pokud přirozené dozrání centrální nervové soustavy dítěte je vším, co dítě k nástupu do ZŠ potřebovalo, pak je to plně v pořádku. Některé děti však potřebují zapracovat také na svých vědomostech, schopnostech a dovednostech. Učitelé v MŠ však mají své možnosti v přípravě dětí limitované. Jednak vysokým počtem dětí ve třídě a jednak neuspokojivými podmínkami – denní plán vzdělávání zkrátka nenabízí dostatečný prostor pro individuální přístup k dětem s odloženou školní docházkou.

Přípravná třída byla zvolena zejména proto, že by v ní mohly být děti kvalitněji připravovány na školní prostředí. Autorka se tak domnívá z toho důvodu, že přípravná třída poskytuje dětem takové podmínky předškolního vzdělávání, které běžné mateřské školy nemohou v současné době vytvořit. Výuka v přípravné třídě se svým členěním podobá spíše první třídě – dělí se na čtyři vyučovací hodiny. Dítě tak má možnost přivyknout školním návykům mnohem snadněji, protože v přípravné třídě si hraje na školu každý den. Naučí se sedět v lavici, pozná školní stereotyp (střídání práce a přestávek), trénuje soustředění a pozornost a celkově nabude mnoha nových dovedností důležitých pro školní práci, jako je zlepšení v grafomotorice nebo ve smyslovém vnímání. Přestože se v přípravné třídě vykoná mnoho práce, zbývá stále spousta času pro přirozenou hru dětí, pobyt venku a odpočinek. U všech vzdělávacích nabídek v přípravné třídě platí stejně jako v mateřské škole, že základní formou předávání vědomostí a zkušeností je hra, prožitek a činnost. Stále to jsou předškolní děti.

Výzkum, který bude porovnávat připravenost dětí na školu v mateřské škole a v přípravné třídě, se bude zaměřovat na podmínky vzdělávání dětí s odloženou školní docházkou o jeden školní rok. Podmínky budou zjišťovány nejprve pomocí semistrukturovaného rozhovoru s předškolním pedagogem. Poté budou testovány děti s OŠD pomocí Jiráskovy modifikace orientačního testu školní zralosti a na to bude navázáno dotazníkem pro rodiče testovaných dětí. Hlavním cílem práce tedy je: **Zjistit, nakolik vzdělávání v určitém typu předškolního zařízení může ovlivnit připravenost dětí na školu.**

Z výše uvedeného cíle vyplývají následující dílčí cíle:

1. Zjistit, jaké jsou rozdíly ve vzdělávání dětí s OŠD v přípravné třídě a v mateřské škole.
2. Zjistit, jak mohou tyto konkrétní rozdíly ovlivnit připravenost dětí s OŠD na školu.
3. Zjistit, jak konkrétně dané faktory ovlivňují připravenost vybraných dětí na školu.

4.1 Výzkumné otázky

V této podkapitole budou představeny konkrétní výzkumné otázky vycházející ze stanovených cílů.

Výzkumná otázka č. 1: Jaké jsou rozdíly ve vzdělávání dětí s OŠD v PT a MŠ?

Výzkumná otázka č. 2: Jak mohou tyto konkrétní rozdíly ovlivnit připravenost dětí s OŠD na školu?

Výzkumná otázka č. 3: Jak konkrétně dané faktory ovlivnily připravenost vybraných dětí na školu?

5 Metodologie výzkumného šetření

Pro dané šetření byla na základě prostudované metodologické literatury (Švaříček, Šedřová, 2014; Hendl, 2008 a Miovský, 2006) zvolena metoda kvalitativního výzkumu. Při výzkumu bylo nejprve vždy otestováno dítě s odkladem školní docházky pomocí Jiráskova orientačního testu školní zralosti a poté navazovalo vyplnění dotazníku rodičem daného dítěte. Po šetření mezi dětmi a rodiči následoval výzkum metodou semistrukturovaného rozhovoru s pedagogem daného předškolního zařízení. Pro doplnění dat proběhlo mezi dobrovolně přihlášenými předškolními pedagogy též šetření pomocí dotazníku, který zjišťoval stejné otázky jako rozhovor, a pomocí doplňujícího škálového dotazníku mezi všemi zúčastněnými pedagogy. Výsledky výzkumu byly hromadně vyhodnocovány až po ukončení celého praktického šetření. V následujících podkapitolách je uveden podrobnější popis výše uvedených použitých metod.

Proměnné, které se objevují ve výzkumném šetření:

- pohlaví dětí (chlapec; dívka);
- věk dětí¹⁰ (6, 10 – 7, 7);
- typ předškolního zařízení (mateřská škola; přípravná třída).

5.1 Výzkumné metody

K získání dat byla zvolena testová metoda **Jiráskova orientačního testu školní zralosti**. Jedná se o modifikovaný test původního „Grundleistungstest“ Hanse Kerna, který přepracoval Jaroslav Jirásek. Původní test obsahoval šest subtestů, kterými bylo čmárání, obkreslení jednoduché věty, nakreslení dětské postavy, obkreslení skupiny bodů a dva subtesty simultánního postižení množství (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001). Do testu modifikovaného podle Aloise Jiráska byly vybrány pouze tři úkoly, a to **kresba postavy, napodobení psacího písma a obkreslení skupiny teček**. Dané úlohy jsou dále upravené tak, aby bylo dosaženo jejich standardnosti (Jirásek, 1970). První úkol hodnotí úroveň dětské kresby, kterou určuje dle vývojových stádií dětské figurální kresby (viz obr. 1). Zbylé dva subtesty jsou především zkouškového charakteru – dítě ke splnění

¹⁰ Věk je zde uveden ve formě „počet let, počet měsíců“. V textu tak bude stejně uváděno i dále.

úlohy musí využít svých volných schopností, určitou dobu se soustředit na nepříliš atraktivní činnost a vyvinout úsilí tuto činnost také dokončit (Svoboda, 2001).

Testový materiál pro výzkum byl získán ze speciálně pedagogického centra. Po upozornění pracovníky centra na opatrnost při šíření testu byl přehodnocen způsob jeho užití. Místo oficiálních variant A a B byla zvolena starší, méně užívaná verze podúkolů napodobení psacího písma, a to: „Eva je tu.“ (Jirásek, 1966) a testový materiál byl samostatně zpracován autorkou diplomové práce.

Narozdíl od třístupňového hodnocení A. Kerna je v Jiráskově upravené verzi zavedena klasifikace jednotlivých úloh pomocí stupnice známek 1 – 5. Pro posuzování je také k dispozici písmenná instrukce s ukázkami obrázků. Hodnocení známkami v jednotlivých podúkolech se nakonec sčítají a dostáváme tím výsledné hodnocení. Celkový součet bodů 3 – 6 znamená nadprůměrné hodnocení, 7 – 11 bodů průměrné a 12 – 15 bodů podprůměrné hodnocení úrovně školní zralosti (Jirásek, 1970). Pro přehled je dále uvedena tabulka hodnocení.

Součet bodů	Úroveň školní zralosti
3 – 6	Nadprůměr
7 – 11	Průměr
12 – 15	Podprůměr

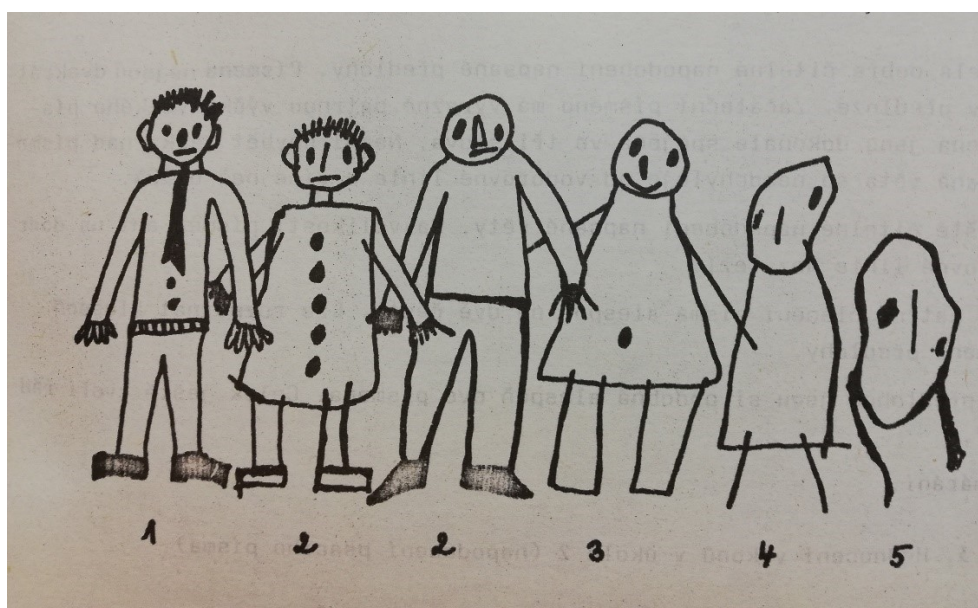
Tab. 1: Hodnocení výsledků testu (Jirásek, 1970)

Nevýhodou využití Jiráskova orientačního testu školní zralosti (vzhledem k tomu, že se řadí mezi screeningové metody, které by měly být rychle vyhodnotitelné) autorka shledává **časovou náročnost na zadání a vyhodnocování** jednotlivých formulářů. V pokynech k užití testu je sice dána možnost předložení testu skupince dětí naráz, avšak tato možnost je dle zkušenosti autorky velmi náročná na správné instruování a sledování všech dětí při testování. To však mohlo být dáno též nedostatečnou zkušeností s užíváním daného testového materiálu. Za daných okolností bylo tedy rozhodnuto vyšetřovat každé dítě zvlášť. Vyhodnocování testových formulářů je též náročné z hlediska posuzování

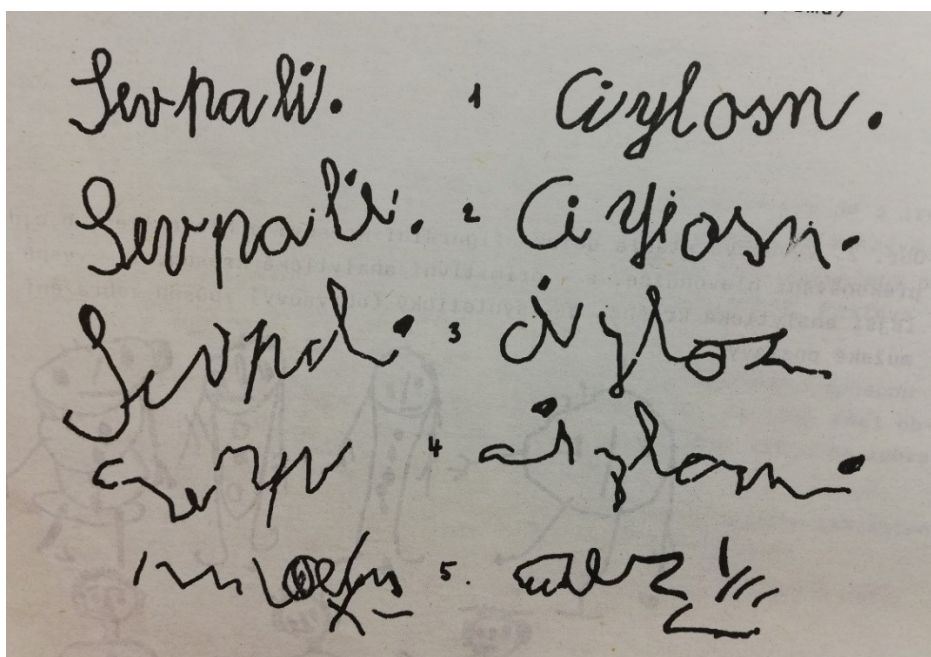
grafomotorických výkonů podle celé řady požadavků. Je tedy **nezbytné mít hodnoticí materiál velmi dobře nastudován** a neustále ho při vyhodnocování využívat.

Dle výzkumu (Jirásek, 1970, s. 16) je výsledek testu poměrně spolehlivý doklad o školní zralosti, **nestačí však pro kvalitní posouzení nezralosti**. Dobrý výsledek v testu značí téměř vždy pozdější dobrý školní prospěch, zatímco špatný výsledek se může objevit i u dětí, které po nástupu do školy s učením žádné problémy nemají. Lze proto konstatovat, že daná testovací metoda je **pouze orientačního, depistážního charakteru** (Jirásek, 1970).

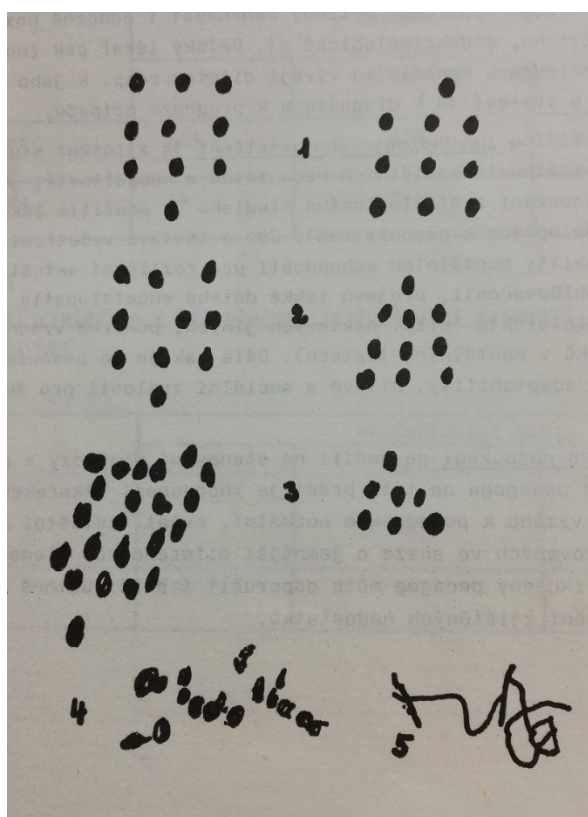
Níže je uveden příklad hodnocení výkonů v kresbě mužské postavy (obr. 1), napodobení psacího písma (obr. 2) a obkreslení skupiny teček (obr. 3).



Obr. 1: Ukázka hodnocení výkonů – kresba mužské postavy (Jirásek, 1970)



Obr. 2: Ukázka hodnocení výkonů – napodobení psacího písma (Jirásek, 1970)



Obr. 3: Ukázka hodnocení výkonu – obkreslení skupiny teček (Jirásek, 1970)

Pro získání dat od rodičů byla vybrána metoda **dotazníku**. Dotazník patří k jedné z nejpoužívanějších metod, které jsou používány k získávání dat. Slouží zejména k hromadnému získávání informací prostřednictvím otázek (Gavora, 2000). V případě dané diplomové práce byl dotazník podán vždy jednomu z rodičů každého vyšetřovaného dítěte (dotazník je k dispozici v příloze č. 2). Součástí dotazníku je tzv. informovaný souhlas (viz příloha č. 1), který rodiče seznámil s obsahem a záměry výzkumného šetření. Pokud rodič s šetřením souhlasil, prohlášení podepsal a dal tím svolení k účasti svého dítěte na pedagogickém výzkumu. Hlavní část dotazníku tvoří šest uzavřených a pět otevřených otázek ohledně jejich předškoláka. Uzavřené otázky zjišťují typ předškolního zařízení, které jejich dítě navštěvuje (tedy buďto mateřskou školu nebo přípravou třídu), pohlaví dítěte, zda proběhl odklad školní docházky, úroveň vzdělání obou rodičů dítěte a jak rodiče hodnotí přípravu dítěte na vstup do školy v daném zařízení (pomocí škály). Otevřené otázky sledují měsíc a rok narození dítěte (pro výpočet přesného věku dítěte v době testování), značku dítěte (pro zachování anonymity vyšetřovaných dětí), počet sourozenců a pořadí narození dítěte. Poslední otevřená otázka zjišťuje, jakým způsobem se rodiče věnují domácí přípravě svého dítěte na vstup do školy.

Od pedagogů byly informace získány pomocí **semistrukturovaného rozhovoru**. Od respondentů, se kterými bylo problematické uskutečnit rozhovor nebo nebyli ochotni ho poskytnout, byla data získávána pomocí **dotazníku**, jehož obsah odpovídal struktuře rozhovoru (příloha č. 3). Rozhovor se obecně řadí mezi nejobtížnější a zároveň nejvýhodnější metody získávání kvalitativních dat. Jedná se totiž o provázání schopnosti introspektivně a extrospektivně pozorovat se schopností uplatnění svých sociálních dovedností a vcítění se do druhého. Miovský (2006) vnímá rozdíl mezi termínem rozhovor a interview. Rozhovor je dle Miovského spíše forma každodenní mezilidské komunikace, zatímco **interview** chápe jako výzkumnou metodu, při které je rozhovor moderován výzkumníkem a prováděn s předem stanoveným cílem, a to většinou za účelem nějaké výzkumné studie. Výše zmíněný semistrukturovaný rozhovor (interview) má předem připravené schéma (tzv. jádro interview), kterého se musí výzkumník držet. Dané schéma určuje okruh otázek, na které se chce tazatel dovědět odpovědi. Zbylý prostor je věnován doplňujícím otázkám či dalším odpovědím respondenta (Miovský, 2006). Struktura interview, která byla použita během šetření mezi pedagogy, byla

zaměřena na podmínky vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v daném zařízení. Po rozhovoru (či vyplnění dotazníku) byl každému pedagogu pro doplnění předložen ještě stručný **dotazník se škálovou položkou**, který mezi pedagogy zjišťoval, jak velký význam při přípravě dětí na školu přikládají konkrétním stanoveným faktorům (příloha č. 4).

5.2 Průběh sběru dat

Pro daný výzkum bylo zprvu velmi problematické najít zařízení, které by bylo ochotno na výzkumu spolupracovat. V průběhu měsíce dubna bylo odesláno celkem 6 e-mailů mateřským školám a přípravným třídám s žádostí o svolení k provedení výzkumu, avšak všechny zprávy zůstaly bez jakékoliv reakce. Autorka se tak musela s žádostí obrátit na své známé, kteří v zařízeních pracují. Pouze osobním kontaktem bylo docíleno svolení k provedení výzkumu na dvou mateřských školách a jedné přípravné třídě. Druhá přípravná třída mohla poskytnout prostor pro výzkum bez problému, jelikož v ní autorka působí a velmi dobře vychází se všemi dětmi i rodiči.

Data byla poté shromažďována v období květen – červenec 2019, tedy na konci školního roku, aby byl patrný výsledek pedagogického působení v daném zařízení za poslední školní rok. Výzkum probíhal buďto v ranní družině nebo po odpoledním odpočinku, aby děti nebyly ještě unavené a aby nebyl nijak narušen denní program předškolního zařízení.

Před testováním dítěte byl vždy informován jeden z jeho rodičů a pečlivě mu bylo vysvětleno, co výzkum obnáší. V případě, že s šetřením souhlasil (což bylo u všech dotazovaných rodičů), byl jím podepsán informovaný souhlas. Poté mohlo být přistoupeno k samotnému šetření dítěte.

Jednotlivá šetření dětí pomocí **Jiráskova orientačního testu školní zralosti** probíhala zhruba 10 – 15 minut. K dispozici byl vyhraněný prostor u stolu s židlí, odděleně od ostatních dětí, aby bylo co nejvíce zamezeno působení rušivých vlivů. Děti byly testovány po jednom, aby se předešlo vzájemnému ovlivňování výkonů. Každé dítě bylo pozváno ke stolu, kde se autorka představila a krátce se s dítětem seznámila. Většina dětí vystupovala již celkem samostatně, a tak nebyl problém navázat s každým dítětem

přirozený kontakt. Pro jistotu byly ale všechny děti vždy hned zpočátku ubezpečeny, že se jim rozhodně nebude dít nic nepříjemného, a bylo jim vysvětleno, co před nimi leží za zajímavý úkol. Testovací formulář byl dětem předkládán přesně dle pokynů k užití testu. Všechny děti velmi motivovaně spolupracovaly a na některých bylo dokonce poznat, že jim vypracovávání předložených úkolů činí radost. Za odměnu dostalo každé dítě omalovánku, kterou si mohlo odnést.

Po odchodu dítěte následoval příchod rodiče, který se povětšinou velmi zajímal o výsledek svého potomka. Vypracované testy dětí byly tedy podány v případě zájmu k nahlédnutí jejich rodičům. Následovala vždy zajímavá debata, protože výsledek testu téměř vždy vzbudil u rodiče zájem výkony svého dítěte ještě společně zhodnotit a prodiskutovat. Poté byli rodiče požádáni o **vyplnění dotazníku**, který všichni velmi ochotně vyplnili. Kontakt s rodiči tím byl ač delší, než bylo předpokládáno, tak přesto velmi příjemný. Rodiče jeví o testování překvapivý zájem.

V další části šetření byly prováděny **rozhovory s pedagogy**, působícími na třídách testovaných dětí. Rozhovorům byly podrobeny celkem 3 učitelky předškolních zařízení. Každý rozhovor probíhal zpravidla 45 – 60 minut a byl prováděn vždy až po pracovní době učitelky. Vzhledem k blízkému vztahu autorky se všemi respondentkami mohly rozhovory probíhat v domácím prostředí, kde byly pro výzkum optimální podmínky. Žádná z dotazovaných však nepodala souhlas s nahráváním rozhovoru, tudíž musely být odpovědi autorkou zaznamenávány ručně. To zvýšilo časovou náročnost prováděných interview. Během měsíců července a srpna byla poté získaná data zpracovávána.

Pro širší vzorek z řad předškolních pedagogů bylo po zpracování rozhovorů dále přistoupeno k zahrnutí vlastního názoru autorky výzkumu (coby učitelky přípravné třídy) a k elektronickému podání dotazníku dalším 14 učitelkám z MŠ a 10 učitelkám z PT, které se k připojení do výzkumu během měsíců září – prosinec dobrovolně přihlásily. Otázky v dotazníku obsahově korespondovaly se strukturou rozhovoru. Zpět se však vrátilo pouze 6 vyplněných dotazníků, a to 3 od učitelek PT a 3 od učitelek MŠ. Celkově se tedy šetření zúčastnilo **10 předškolních pedagogů**.

6 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek je tvořen celkem **10 dětmi** ve věku od 6 let, 10 měsíců do 7 let, 7 měsíců. Šetření probíhalo v mateřských školách a přípravných třídách Středočeského kraje (vedení daných zařízení si nepřála zveřejnit názvy). Součástí výzkumu je informovaný souhlas, který je k nahlédnutí v příloze č. 1.

V následující tabulce je představen přehled o charakteristice souboru tvořeném testovanými dětmi z mateřských škol a přípravných tříd. Výsledky se dále rozdělují na dívky a chlapce, jelikož dle výzkumu školní zralosti od Šmelové, Petrové a Plevové (2011) je patrný rozdíl mezi oběma pohlavími (výsledky chlapců zde vyšly lépe). V uvedené tabulce si též nelze nevšimnout **početní převahy chlapců** nad dívkami. Tento jev si lze vysvětlit tím, že chlapci mívají odloženou školní docházku častěji než dívky a tím pádem je jich v posledním ročníku MŠ a v přípravných třídách početně více.

	Přípravná třída		Mateřská škola	
	N	%	n	%
Chlapci	5	50	3	30
Dívky	1	10	1	10

Tab. 2: Rozdělení výzkumného vzorku dle pohlaví a typu předškolního zařízení

Na vyšetření dětí pomocí Jiráskova orientačního testu školní zralosti posléze navazoval dotazník pro rodiče, kdy bylo dotazováno **10 rodičů** – matek či otců testovaných dětí. Nakonec byly provedeny polostrukturované rozhovory se **3 učitelkami** těchto dětí (2 učitelky z mateřské školy a 1 z přípravné třídy). Do výzkumu se autorka práce z důvodu nedostatečného počtu ochotných respondentů z řad učitelek přípravných tříd rozhodla zakomponovat své **vlastní zkušenosti** z působení v přípravné třídě. Dá se tedy říci, že byly do výzkumu zapojeny celkem 2 učitelky testovaných dětí z přípravných tříd. Pro doplnění informací od předškolních pedagogů byly posléze zahrnuty do šetření

také **3 učitelky přípravných tříd a 3 učitelky MŠ**, které byly podrobeny **dotazníkovému šetření**, které obsahovalo stejné otázky jako struktura rozhovoru. Tyto učitelky však již testované děti ani autorku výzkumu neznaly. Na závěr byl všem zúčastněným učitelkám podán stručný dotazník v podobě hodnoticí škály, který je uváděn v příloze č. 4.

7 Prezentace a interpretace výsledků výzkumného šetření

V této kapitole budou podány výsledky výzkumného šetření. Pro přehled bude nejprve uvedena podrobná tabulka s výsledky dětí a poté stručnější tabulka s výsledky rozdělenými dle dosažené úrovně školní zralosti.

Jednotliví žáci měli možnost získat počet bodů v rozpětí 3 – 15, přičemž dosažení 3 bodů je považováno za nejlepší možný výsledek a 15 bodů za nejhorší.

Dosažený počet bodů	Přípravná třída	Mateřská škola	Celkem	
	N	n	n	%
3	0	0	0	0
4	3	0	3	30
5	1	0	1	10
6	1	1	2	20
7	1	1	2	20
8	0	0	0	0
9	0	1	1	10
10	0	0	0	0
11	0	1	1	10
12	0	0	0	0
13	0	0	0	0
14	0	0	0	0
15	0	0	0	0

Tab. 3: Výsledky dětí v Orientačním testu školní zralosti

Úroveň školní zralosti	Přípravná třída	Mateřská škola	Celkem	
	n	n	n	%
nadprůměr	5	1	6	60
průměr	1	3	4	40
podprůměr	0	0	0	0

Tab. 4: Počty dětí v daných úrovních školní zralosti

V následujících podkapitolách se budeme věnovat prezentaci výsledků dětí v jednotlivých částech šetření a následně interpretaci daných výsledků. Nejprve budou prezentovány a interpretovány výsledky Orientačního testu školní zralosti, který se skládá ze tří částí (kresby mužské postavy, napodobení psacího písma a obkreslení skupiny teček). Poté se budeme podrobněji zabývat dotazníky, které zjišťovaly pohled rodičů na školní zralost dětí. V závěru budou prezentovány a interpretovány výsledky rozhovorů a dotazníků, získaných od pedagogů v předškolních zařízeních.

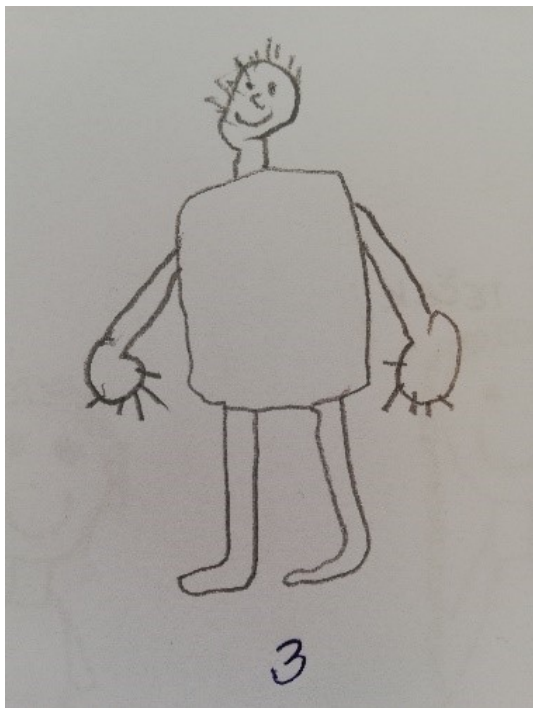
7.1 Výsledky orientačního testu školní zralosti

Pro daný výzkum byly vyšetřovány děti ze dvou druhů předškolních zařízení pomocí Jiráskova orientačního testu školní zralosti. V této kapitole budou prezentovány a souběžně interpretovány výsledky dětí z mateřských škol a z přípravných tříd.

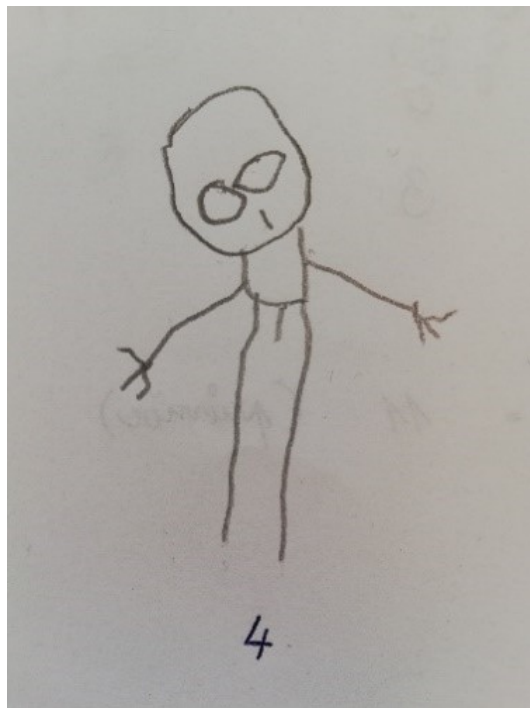
7.1.1 Kresba mužské postavy

Na následujících obrázcích (č. 4 – 7) lze vidět práce dětí s odkladem školní docházky z mateřských škol. Na obrázcích č. 8 – 13 jsou kresby dětí docházejících do přípravných tříd.

A. Kresby dětí z mateřských škol



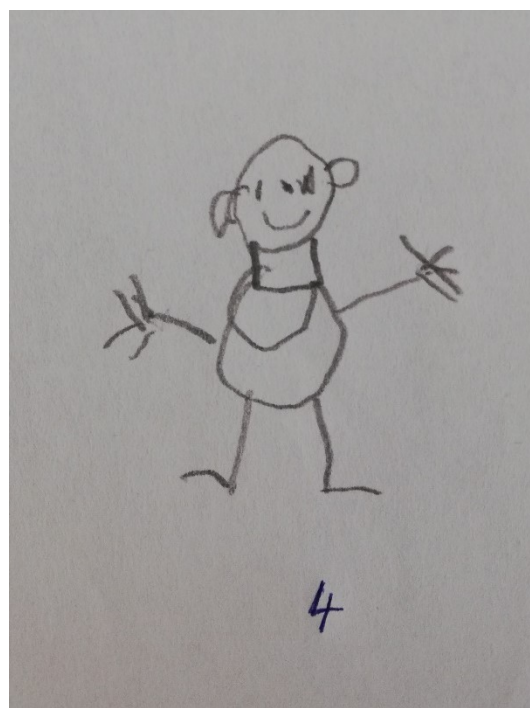
Obr. 4: Chlapec, MŠ (6, 10)



Obr. 5: Chlapec, MŠ (7,1)



Obr. 6: Dívka, MŠ (6,10)



Obr. 7: Chlapec, MŠ (7,6)

Obr. č. 4 (chlapec; MŠ; 6, 10)

Nepříliš hovorný chlapec byl při kresbě mužské postavy soustředěný na práci, kreslil přiměřeně rychle, **pracoval samostatně** bez větších zaváhání. Tužku držel v **pravé ruce**, úchop tužky byl více **křečovitý**, ale jinak správný. Na kresbě lze poznat, že chlapec zřejmě nebude mít příliš kladný vztah k výtvarné výchově (což potvrdil také on sám při krátkém rozhovoru po dokončení testu).

Na jeho obrázku je kladně hodnocena snaha o přirozené tělesné proporce - hlava není větší než tělo, délka končetin téměř odpovídá realitě a hlava je s trupem spojena pomocí krku. Nechybí také zobrazení vlasů. Na ruku je odpovídající počet prstů. Naproti tomu musela být negativně zhodnocena absence detailů, jako je např. oděv, a dokonce též absence některých důležitých částí těla (uší), což v hodnocení není možno prominout. Celkově je postava kreslena spíše analyticky. Chlapcova práce tak byla hodnocena **známkou 3**.

Obrázek č. 5 (chlapec; MŠ; 7, 1)

Chlapec byl na první pohled velmi milý a komunikativní. Velmi mu záleželo na tom, aby udělal testující radost. Při šetření se často ujišťoval, zda pracuje správně a zda se testujícím obrázek líbí. Chlapcova pozornost kolísala, nechal se rozrušit i sebemenším zvukem. Všechno dění hlasitě komentoval. Tužku držel v **levé ruce nesprávným úchopem**. Zajímavostí na této kresbě je chlapcova **snaha zobrazit pohlaví** kresleného člověka - snažil se tak vyhovět požadavku testující, že nakreslená postava má být muž.

Kresba je primitivní, postava má hlavu, trup a končetiny. Hlava je větší než trup, chybí vlasy a uši. V obličejí chybí ústa. Končetiny jsou vyjádřeny pouze jednoduchými čarami. Na ruku jsou pouze tři prsty, nohy jsou bez chodidel. Nezobrazen oděv. Daný výkon byl tedy hodnocen **známkou 4**.

Obrázek č. 6 (dívka; MŠ; 6, 10)

Velice snaživá dívka, avšak **velmi nejistá**. Přestože testující znala jako svou dřívější učitelku, chtěla zůstat v místnosti se svou matkou. **Tužku držela v pravé ruce nesprávně** - hrstičkovým úchopem. I přes jasnou instrukci, že má kreslit pána, dívka

začala kreslit princeznu. Kresba jí tedy (v souladu s příručkou) byla dovolena dokončit a poté byla dívka požádána o nakreslení pána hned vedle.

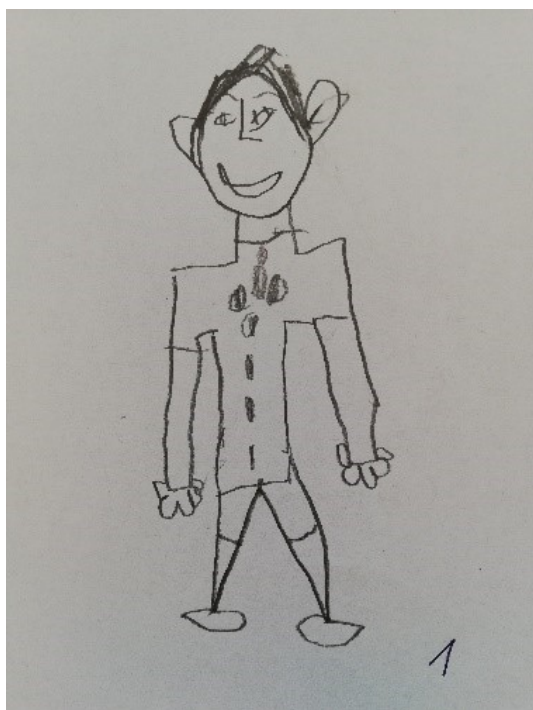
Kresba mužské postavy obsahuje hlavu, trup a končetiny. Hlava je větší než trup. V obličejí jsou oči, ústa a nos, na hlavě jsou vlasy, chybí však uši. Hlava je s trupem spojena krkem, končetiny jsou zobrazeny syntetickým způsobem, zcela chybí dlaně s prsty a chodidla u nohou. Oblečení vyjádřeno není. Výkon byl hodnocen **známkou 3**.

Obrázek č. 7 (chlapec; MŠ; 7, 6)

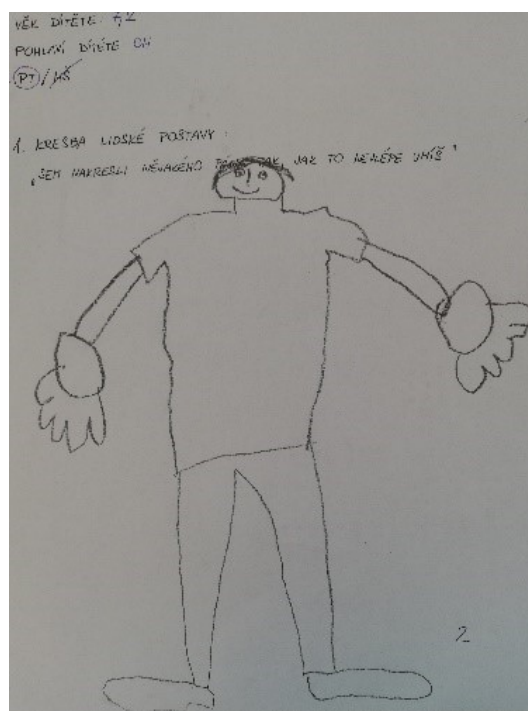
Chlapec byl milý, velmi dobře **spolupracoval** na všech zadaných podúkolech a ochotně si s autorkou po odvedené práci povídal. Tužku držel při kresbě v **pravé ruce nesprávným úchopem**.

Mužskou postavu nakreslil velmi drobnou, což by mohlo značit např. nejistotu v dané činnosti či nepříliš velký zájem o kresbu. Chlapec však vypadal, že mu na jeho výkonu záleží. Kreslil velmi pomalu a trpělivě. Kresba obsahuje hlavu spojenou s trupem pomocí krku. Hlava je téměř stejně velká jako trup. Končetiny jsou vyjádřeny jednou čarou. V obličejí jsou zobrazeny oči, ústa a nos. Na hlavě nejsou vlasy, uši nechybí. Nohy jsou dole zahnuté, na rukou je pět prstů. Mužské oblečení není vyjádřeno. V hodnocení se autorka nejprve přiklání ke známce 3, protože postava má krk, uši, zahnuté nohy i pětprsté ruce. Nakonec však byla kresba z důvodu jednočarého zobrazení končetin hodnocena **známkou 4**.

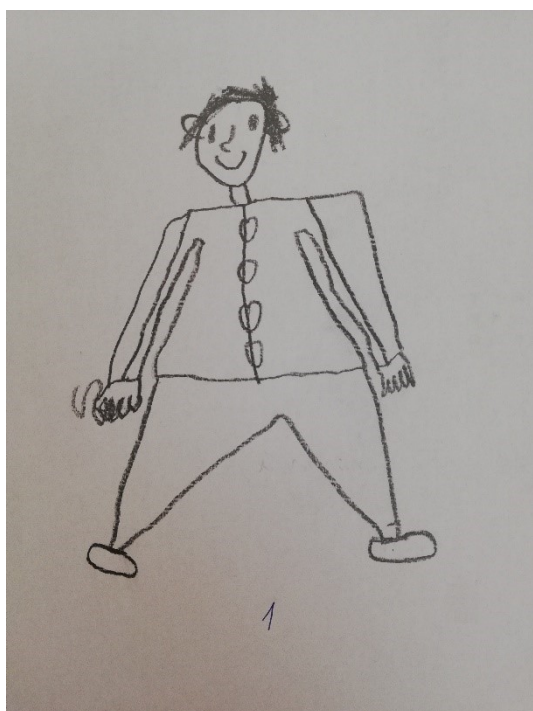
B. Kresby dětí z přípravných tříd



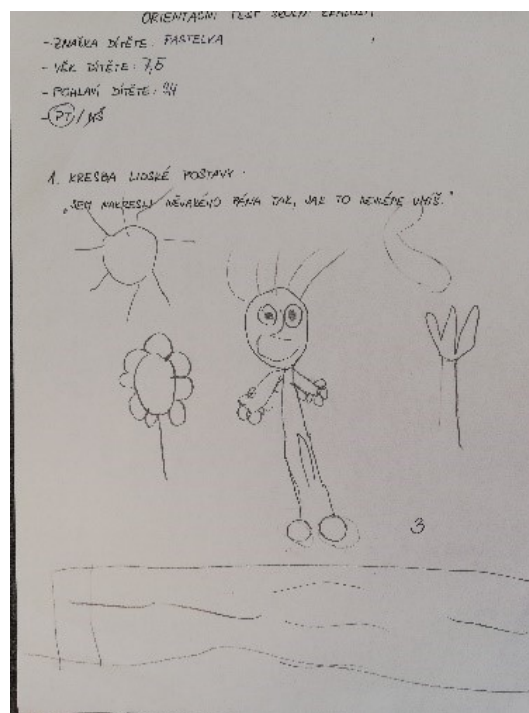
Obr. 8: Chlapec, PT (6,10)



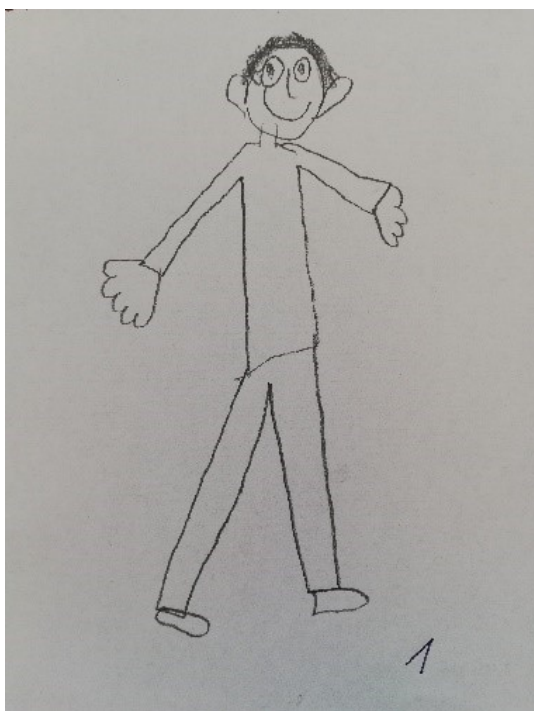
Obr. 9: Chlapec, PT (7,2)



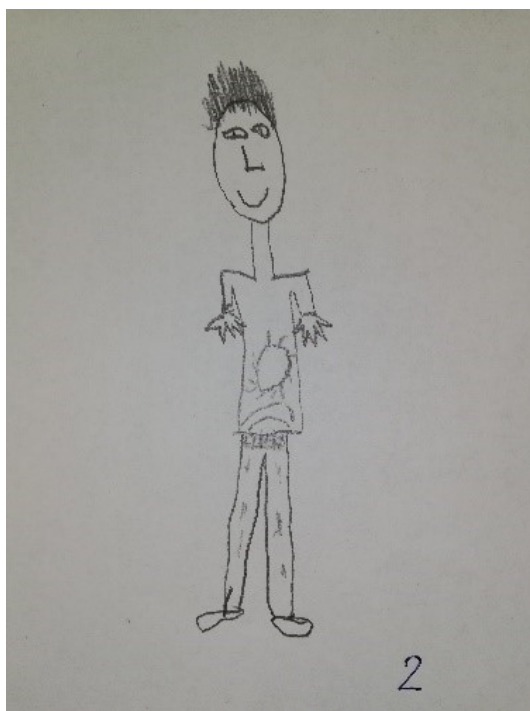
Obr. 10: Chlapec, PT (7,5)



Obr. 11: Chlapec, PT (7,5)



Obr. 12: Chlapec, PT (7,7)



Obr. 13: Dívka, PT (6,10)

Obr. č. 8 (chlapec; PT; 6, 10)

Chlapec je otevřený, přátelský a **komunikativní**. Snadno si lze povšimnout jeho správné výslovnosti všech hlásek a široké aktivní slovní zásoby. Z jeho chování lze poznat, že je velmi **motivovaný** k činnostem školního typu - o předložené úkoly projevuje velký zájem. Psací náčiní však drží **nesprávným úchopem v pravé ruce**. Úkoly plní bez zaváhání.

Kresbu mužské postavy chlapec zobrazil synteticky a poměrně detailně. Postava obsahuje hlavu se všemi důležitými částmi (vlasy, oči s obočím, ústa, nos, uši). Hlava není větší než trup a nechybí u ní krk. Končetiny jsou nakresleny dvojdimenzionálně, ruce mají pět prstů a na nohou jsou naznačeny boty. Postava má zobrazeno mužské oblečení (knoflíky, ohraničení rukávů a nohavic). Daný kresebný výkon byl hodnocen **známkou 1**.

Obr. č. 9 (chlapec; PT; 7, 2)

Chlapec se při testování choval velmi sebejistě, jelikož autorku dobře zná z prostředí přípravné třídy. Zdá se však, že se jeho **sebejistota negativně promítla do prováděného šetření**. Chlapec měl tendence vše nahlas komentovat až téměř zesměšňovat, a nechoval se příliš přirozeně. Jeho kresba je tak spíše odrazem jeho hravosti a snaze autorku pobavit či zaujmout, než podáním jeho nejlepšího kresebného výkonu. Sám se svému obrázku nahlas smál. Tužku držel **v pravé ruce správně, ale křečovitě**.

Obrázek byl kreslen v nepřiměřené velikosti, až zasahoval do textu formuláře. To by mohlo svědčit právě o výše uvedené snaze učitelku ohromit. Nakreslená mužská postava je kreslena synteticky, má hlavu menší než trup, krk, pětiprsté ruce, nohy s botami. V obličejí jsou oči, nos a ústa, na hlavě jsou vlasy. Uši zobrazeny nejsou. Poměrně dobře je znázorněno pánské oblečení. Kresba byla kvůli absenci důležité části hlavy (uši) zhodnocena **známkou 2**.

Obr. č. 10 (chlapec; PT; 7, 5)

Chlapec s diagnostikovanou **vývojovou dysartrií** se jevil být klidný a poctivý. O předložený test jevil zájem. Chlapec příliš nemluvil, zato pozorně poslouchal a vzorně plnil všechny úkoly, o které byl požádán. Kreslil **pravou rukou se správným úchopem** psacího náčiní.

Mužská postava je ztvárněna syntetickým způsobem. Obsahuje hlavu, trup a končetiny. V obličejí jsou oči, nos i ústa. Na hlavě jsou vlasy a uši, hlava je s trupem spojena pomocí krku. Paže má postava zakončeny pětiprstou rukou. Mužské oblečení je vyjádřeno pomocí knoflíků a zakončení rukávů a nohavic. Na nohou jsou boty. Kresebný výkon byl hodnocen **známkou 1**.

Obr. č. 11 (chlapec; PT; 7, 5)

Chlapec je přátelský a milý. Autorku zná jako svou učitelku přípravné třídy. Zdá se, že se při plnění úkolu též příliš **snažil zavděčit své učitelce** na úkor kvality svého výkonu. V kresbě se místo důležitých prvků postavy zaměřil na **nepodstatné detaily** v jejím

pozadí a kresbu tak doplnil o květiny, slunce a cestu, zatímco na některé důležité prvky zapomněl. Tužku držel v **pravé ruce správným úchopem**.

Nakreslená mužská postava má hlavu větší než trup, končetiny jsou zobrazeny dvojčarou. V obličejí jsou oči, nos i ústa, na hlavě jsou vlasy, chybí ovšem uši. Ruce mají pět prstů, nohy jsou zakončené náznakem bot. Oblečení vyjádřeno není. Chybí také krk. Z důvodu absence důležité části obličejí (uší) byla kresba hodnocena **známkou 3**.

Obr. č. 12 (chlapec; PT; 7, 7)

Chlapec s diagnostikovanou **vývojovou dysfázií** a **dyspraxií** se při testování choval ochotně a mile. S chutí plnil všechny předložené části úkolu. Byl tichý, samostatný a pracoval sebejistě. Tužku držel v **pravé ruce správným úchopem**.

Chlapcova kresba postavy byla kreslena v přiměřené velikosti, dvojdimenzionálním způsobem zobrazení a s odpovídajícími tělesnými proporcemi. Obsahovala hlavu, krk, trup, končetiny. Na hlavě jsou vlasy a uši, v obličejí nechybí oči, nos ani ústa. Paže jsou zakončeny rukou s pěti prsty, na jedné ruce jeden prst chybí. Nohy jsou dole zakončeny botami. V kresbě je jednoduchým způsobem vyjádřeno mužské oblečení. Autorka se při vyhodnocování rozhodovala mezi hodnocením 1 a 2. Nakonec bylo přistoupeno k hodnocení **známkou 1**, jelikož absence jednoho prstu je zde dostatečně vyvážena syntetickým způsobem zobrazení celé postavy a celkovým dobrým dojmem z kresby.

Obr. č. 13 (dívka; PT; 6, 10)

Dívka se při vyšetřování chovala přirozeně a klidně. Autorku testu dobře znala, čímž neměla důvod znejistět. Ochotně spolupracovala na všech předložených částech testu. Pracovala samostatně a velmi soustředěně. Psací náčiní držela v **pravé ruce správným, ale příliš křečovitým úchopem**.

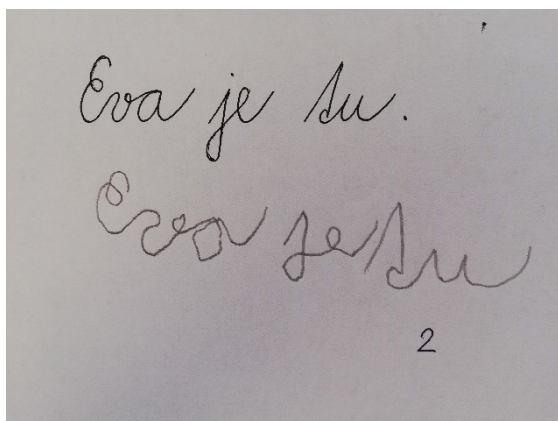
Dívčina kresba obsahuje hlavu, trup a končetiny. Hlava je menší než trup, jsou na ní vlasy a je s tělem spojena krkem. Uši zobrazeny nejsou. V obličejí jsou oči, ústa a nos. Nápadně krátké paže jsou vyobrazeny dvojčarou a zakončeny pětiprstou rukou. Nohy, které jsou též kresleny syntetickým způsobem, jsou na konci zahnuté. Postava má

vyjádřeno mužské oblečení (triko, kalhoty, boty, pásek). Protože je absence uší v kresbě vyvážena syntetickým způsobem zobrazení postavy, mohlo být přistoupeno k hodnocení **známkou 2.**

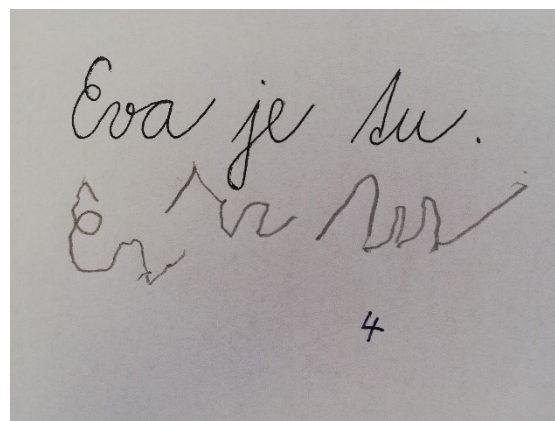
7. 1. 2 Napodobení psacího písma

Na následujících obrázcích (č. 14 – 17) lze vidět napodobení psacího písma dětí s odkladem školní docházky z mateřských škol. Na obrázcích č. 18 – 23 jsou výkony dětí docházejících do přípravných tříd.

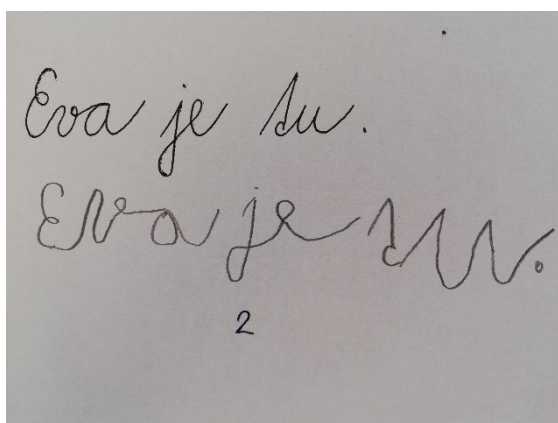
A. Práce dětí z mateřských škol



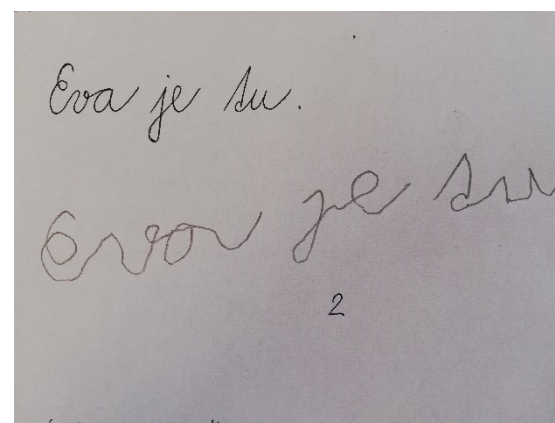
Obr. 14: Chlapec, MŠ (6, 10)



Obr. 15: Chlapec, MŠ (7, 1)



Obr. 16: Dívka, MŠ (6, 10)



Obr. 17: Chlapec, MŠ (7, 6)

Obr. č. 14 (chlapec; MŠ; 6, 10)

Chlapcovo napodobení psacího písma je čitelné. Některá písmena jsou dvakrát větší než v předloze. Počáteční písmeno „E“ má výrazně patrnou výšku velkého písmene. Písmena jsou dokonale spojena ve tři slova. Chybí tečka nad „j“ a tečka za větou. Opsaná věta se od vodorovné linie odchyluje přibližně o 30°. Výkon byl zhodnocen **známkou 2**.

Obr. č. 15 (chlapec; MŠ; 7, 1)

Napodobení písma není příliš dobře čitelné, je patrné členění věty na tři části. S předlohou jsou si podobná tři písmena, začáteční písmeno „E“ je viditelně větší než ostatní. Vodorovná linie dodržena není, ale písmena jsou stejně velká jako v předloze.

Při hodnocení daného výkonu se autorka rozhodovala mezi hodnocením 3 a 4. Napodobení písma jako celek nepůsobí příliš špatným dojmem, nicméně výtvar nesplňuje kritérium možnosti rozpoznat alespoň 4 písmena předlohy, což je minimálním požadavkem pro hodnocení známkou 3 dle příručky (Jirásek, 1970). Muselo tak být přistoupeno ke zhodnocení **známkou 4**.

Obr. č. 16 (dívka; MŠ; 6, 10)

Děvčátko napodobilo psací písmo poměrně dobře – písmo je čitelné. Písmena jsou dokonale spojena a je zde patrné členění věty na tři části. Písmena velikostně odpovídají, pouze jedno písmeno je dvakrát větší než v předloze. Písmeno „E“ má výšku velkého písmene. Je dodržena tečka nad „j“ i na konci věty. Vodorovná linie opsané věty se liší maximálně o 30°.

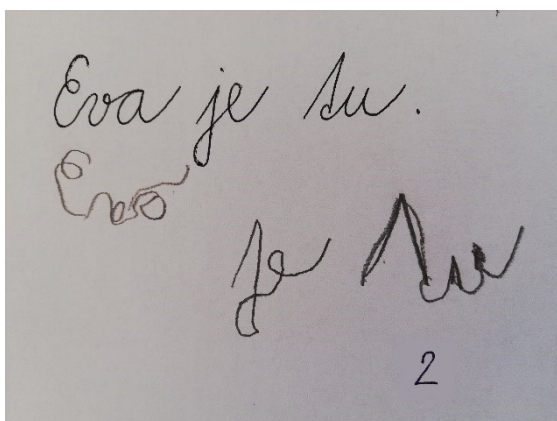
Při rozboru písma se rozhodovalo mezi hodnocením 1 a 2. Nakonec bylo přihlédnuto k nerovné linii, která byla na hranici s kritériem 30°, a k nestejně velikosti všech opsaných písmen. Výkon byl zhodnocen **známkou 2**.

Obr. č. 17 (chlapec; MŠ; 7, 6)

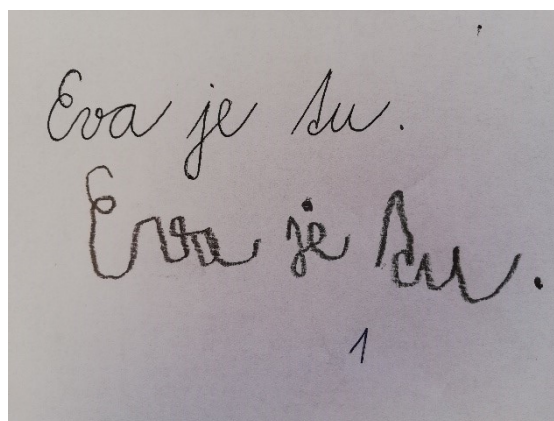
S přihlédnutím k faktu, že byl chlapcův kresebný výkon v předchozím podúkolu zhodnocen známkou 4 (viz obr. č. 7), se napodobení písma podařilo poměrně dobře.

Písmo je dobře čitelné, je členěno na tři části. Písmeno „E“ odpovídá velikosti velkého písmene, chybí však tečka nad „j“ i na konci věty. Od vodorovné linie se opsaná věta odchyluje asi o 30°. Chlapcův výkon v daném subtestu byl zhodnocen **známkou 2**. Jeho nepříliš velký úspěch v části s kresbou mužské postavy by tak mohl být přisuzován jeho projevenému nevelkému zájmu o kresebné činnosti.

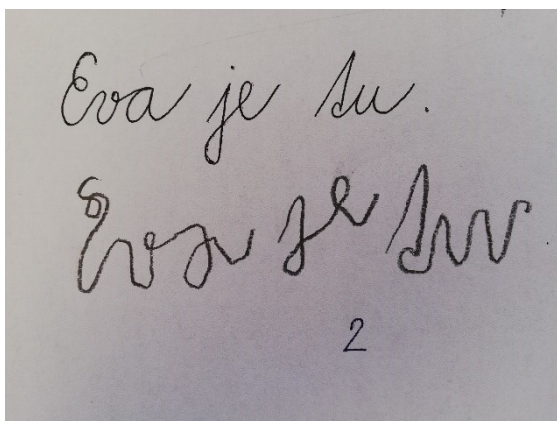
B. Práce dětí z přípravných tříd



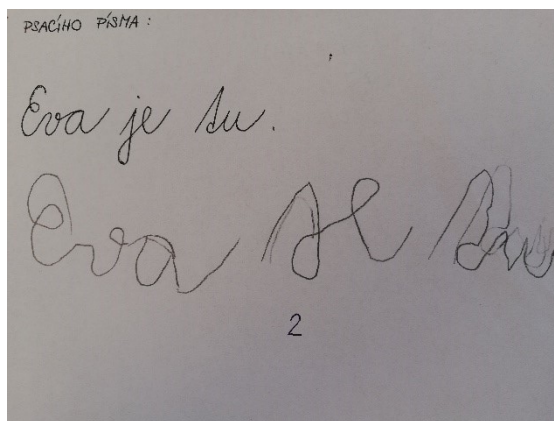
Obr. 18: Chlapec, PT (6, 10)



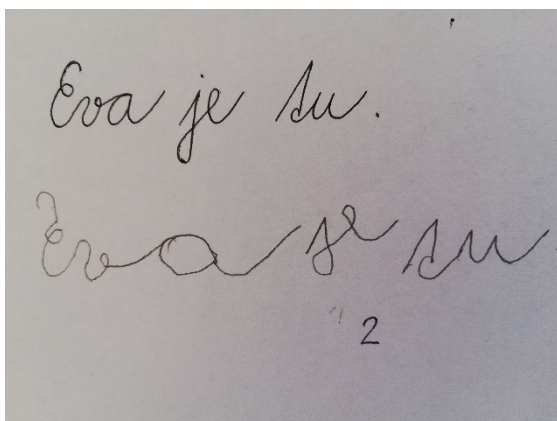
Obr. 19: Chlapec, PT (7, 2)



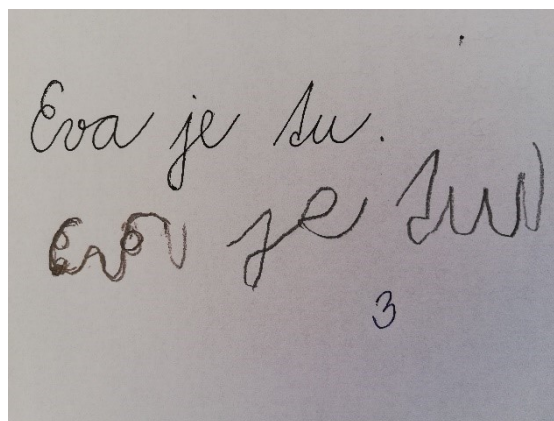
Obr. 20: Chlapec, PT (7, 5)



Obr. 21: Chlapec, PT (7, 5)



Obr. 22: Chlapec, PT (7, 7)



Obr. 23: Dívka, PT (6, 10)

Obr. č. 18 (chlapec; PT; 6, 10)

Výkon daného chlapce je v lepším průměru. S předlohou si je podobných minimálně pět písmen, větu lze ještě přečíst. Pouze jedno písmeno je přibližně dvakrát větší než v předloze. Počáteční písmeno „E“ má velikost odpovídající velkému písmenu. Věta je rozdělena na tři slova. Linie nebyla dodržena. Tečka nad „j“ chybí. Za daných okolností byla pro výkon zvolena **známka 2**.

Obr. č. 19 (chlapec; PT; 7, 2)

Velice dobrého výkonu v napodobení písma dosáhl chlapec na obrázku č. 19. Věta je zcela dobře čitelná, jsou zobrazeny obě tečky, písmeno „E“ na začátku věty má výrazně patrnou výšku velkého písmene, písmena jsou dokonale spojena ve tři slova. Napodobená věta se neodchyluje od vodorovné linie o více než 30°. Výsledek byl proto jako jediný z pokusů o napodobení písma všech dětí zhodnocen **známkou 1**.

Obr. č. 20 (chlapec; PT; 7, 5)

Chlapec na daném obrázku nabodobil předloženou větu ještě čitelně. Věta je rozdělena na tři části a písmena v jednotlivých slovech jsou dokonale spojena. Alespoň 5 písmen si je podobných s předlohou. Chybí ovšem tečka nad „j“ a na konci věty. Písmeno „E“ má správnou velikost velkého písmene. Vodorovná linie se odchyluje o něco méně než o 30°. Písmena nejsou dvakrát větší než předloha. Opsaná věta byla zhodnocena **známkou 2**.

Obr. č. 21 (chlapec; PT; 7, 5)

Opsaná věta je členěna na tři části, písmena jsou spojena ve slova. Velikost písmen je přibližně dvakrát větší než v předloze, věta je ale čitelná dobře – všechna písmena jsou si podobná. Chybí tečka nad „j“ i na konci věty. Vodorovná linie je dodržena. Zajímavostí na opsané větě je chlapcovo gumování – svědčí to o snaze dítěte o co nejlepší výsledek, stejně jako vyzdobená kresba postavy téhož chlapce na obr. 11. Výkon byl zhodnocen **známkou 2**.

Obr. č. 22 (chlapec; PT; 7, 7)

Chlapcova napodobená věta je čitelná. Je rozčleněna na tři slova. Písmena jsou dokonale spojena. Není zobrazena tečka nad „j“ a na konci věty. Písmeno „E“ je zobrazeno ve velikosti velkého písmene, u horní části písmena si lze všimnout problému s pravolevou orientací. Linie věty je dodržena a písmena nejsou dvakrát větší než předloha. Výsledek dostal **hodnocení 2**.

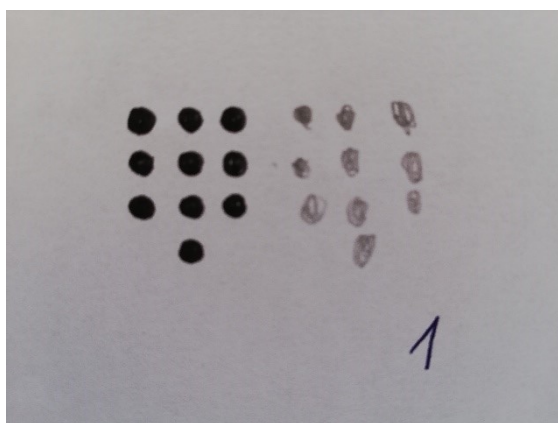
Obr. č. 23 (dívka; PT; 6, 10)

Dívčina opsaná věta je čitelná jen zčásti, první slovo přečíst téměř nelze. Věta je ale členěna do tří celků a písmena jsou ve slova dobře propojena. S předlohou jsou si podobná přibližně čtyři písmena. Linie věty je odchýlena přibližně o 30 °. Nezobrazena tečka nad „j“ ani na konci věty. Písmeno „E“ nemá velikost odpovídající velkému písmenu – poslední písmeno ve slově má stejnou výšku. Zajímavostí na opsané větě je několikanásobné obtahování některých písmen, kdy dívka dle názoru autorky dokázala zrakem odlišit rozdíl mezi předlohou a napodobeným písmem, ale rozdíl již nezvládala grafomotoricky zpracovat. Samostatná kresba v prvním úkolu dopadla o jeden stupeň hodnocení lépe, u dívky je tedy znát lehčí propad v oblasti vizuomotorické koordinace. Napodobení psacího písma u této dívky bylo zhodnoceno **známkou 3**.

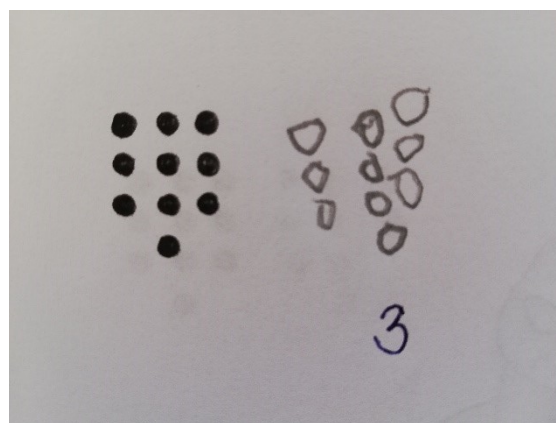
7. 1. 3 Obkreslení skupiny teček

Na následujících obrázcích (č. 24 – 27) lze vidět obkreslení skupiny teček dětí s odkladem školní docházky z mateřských škol. Na obrázcích č. 28 – 33 jsou výkony dětí docházejících do přípravných tříd.

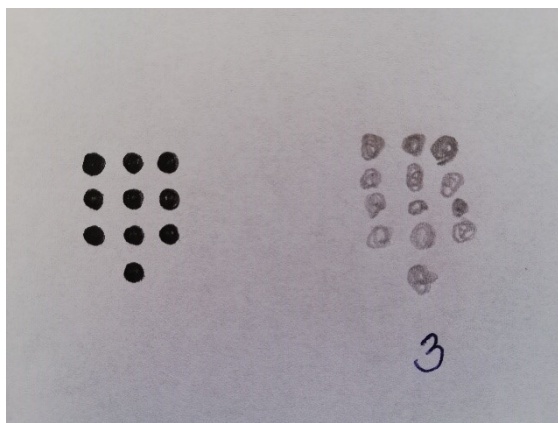
A. Práce dětí z mateřských škol



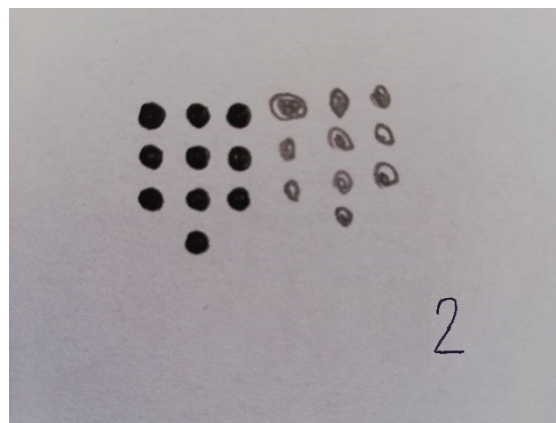
Obr. 24: Chlapec, MŠ (6, 10)



Obr. 25: Chlapec, MŠ (7, 1)



Obr. 26: Chlapec, MŠ (7, 6)



Obr. 27: Dívka, MŠ (6, 10)

Obr. č. 24 (chlapec; MŠ, 6, 10)

V obkreslení skupiny teček dopadl chlapec nejlépe ze všech tří předložených podúkolů. Kresba postavy byla zhodnocena známkou 3, napodobení věty známkou 2. Obkreslení

teček se chlapci však podařilo velmi dobře – obrazec má 10 bodů, je rovnoběžný i stejně velký s předlohou. Obkreslení skupiny deseti teček tak bylo zhodnoceno **známkou 1**.

Obr. č. 25 (chlapec; MŠ; 7, 1)

Chlapec si vedl v posledním testu též nejlépe ze všech tří úkolů. Kresbu postavy a rovněž napodobení psacího písma měl zhodnoceno známkou 4. Celek se svým obrysem podobá předloze, výškou a šířkou ji nepřevyšuje více než dvakrát. Teček je deset. Více než 3 tečky jsou vychýleny přibližně o půl šířky mezery mezi sloupci. Výsledek byl zhodnocen **známkou 3**.

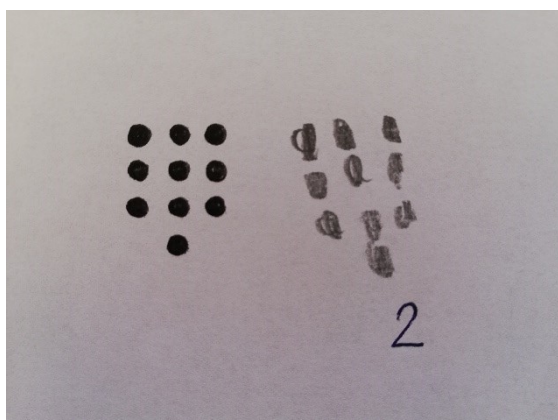
Obr. č. 26 (chlapec; MŠ; 7, 6)

Obrazec je složen z teček, obrysem připomíná tvar obrazce v předloze. Počet teček však nesouhlasí (zakresleno je o tři tečky více). Celkový počet teček však není větší než dvacet. Výškou a šířkou nakreslený obrazec nepřevyšuje předlohu výškou ani šířkou více než dvakrát. Obrazec je rovnoběžný s předlohou. Chlapec získal v daném subtestu hodnocení **známkou 3**.

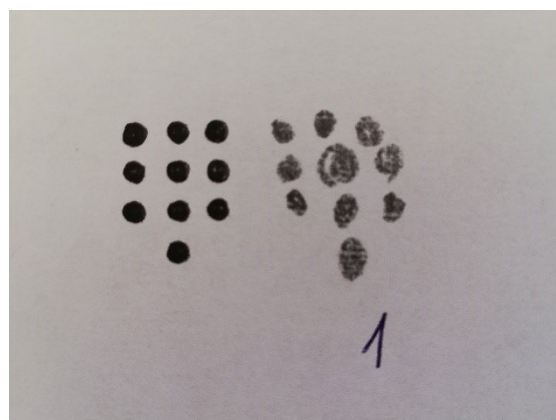
Obr. č. 27 (dívka; MŠ; 6, 10)

Obkreslení skupiny teček dívky je velmi dobře napodobené, počet teček i obrys obrazce odpovídá předloze. Několik teček je však lehce vychýleno (maximálně o půl šířky mezi řádky nebo sloupci). Obrazec je stejně velký jako předloha. Daný kresebný výkon musel být zhodnocen **známkou 2**, jelikož je z rovnoběžných řádků a sloupců lehce vychýlena více než jedna tečka. Výsledek však jako celek působí o něco lépe než byl zhodnocen.

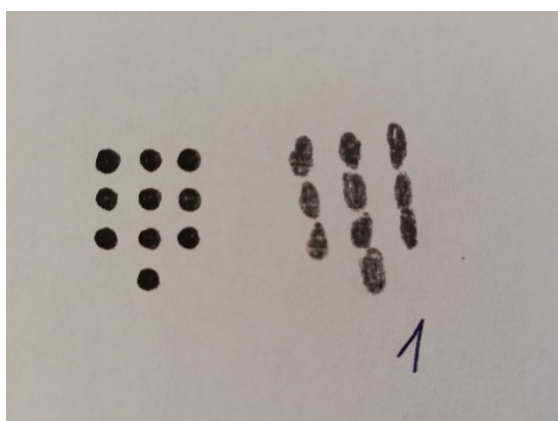
B. Práce dětí z přípravných tříd



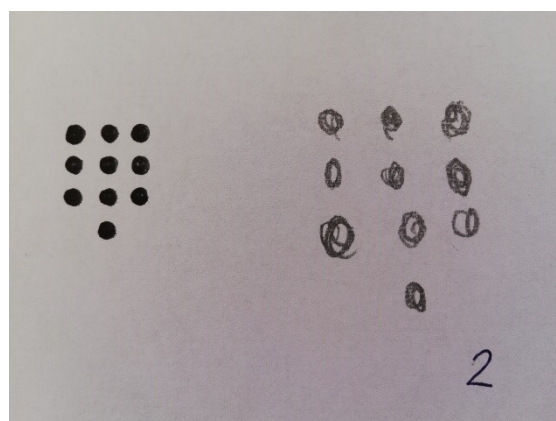
Obr. 28: Chlapec, PT (6, 10)



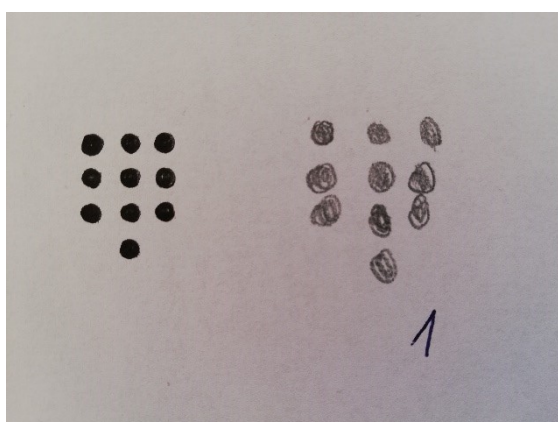
Obr. 29: Chlapec, PT (7, 2)



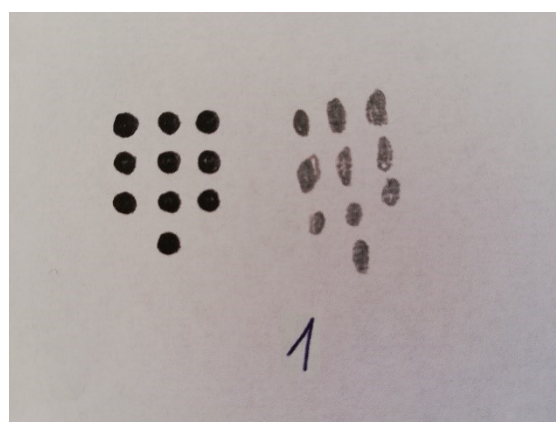
Obr. 30: Chlapec, PT (7, 5)



Obr. 31: Chlapec, PT (7, 5)



Obr. 32: Chlapec, PT (7, 7)



Obr. 33: Dívka, PT (6, 10)

Obr. č. 28 (chlapec; PT; 6, 10)

Obkreslení skupiny teček se chlapci podařilo poměrně dobře. Kresba je stejně velká jako předloha, počet teček je odpovídající, kresba je s předlohou též rovnoběžná. Sloupce jsou však dodrženy již o něco méně – tři tečky jsou vychýleny ze sloupce o půl šířky mezery mezi sloupci. Z toho důvodu bylo ve vyhodnocování přistoupeno ke **známce 2**.

Obr. č. 29 (chlapec; PT; 7, 2)

Napodobený obrazec se svým obrysem podobá předloze, obsahuje správný počet teček a je stejně velký. Jedna tečka je vychýlena ze sloupce o polovinu šířky sloupce. Jedna tečka je nápadně větší než ostatní, nicméně dle pokynů ve vyhodnocení testu by to nemělo mít vliv na výsledek. Autorka tak zvolila hodnocení **známkou 1**.

Obr. č. 30 (chlapec; PT; 7, 5)

Soustava teček je napodobena též velmi dobře – obrysem připomíná tvar předlohy. Celý obrazec je jen velmi mírně nakloněn, nicméně je pečlivě sestaven do rovnoběžných řádků a sloupců. Počet teček i velikost obrazce odpovídá předloze a žádná z teček se nevychyluje z řady ani sloupce. Při hodnocení výsledku tak byla kresba zhodnocena **známkou 1**.

Obr. č. 31 (chlapec; PT; 7, 5)

Napodobení skupiny teček odpovídá svým obrysem tvaru předlohy. Obsahuje deset teček, přičemž jsou všechny rovnoběžné s předlohou a žádná není vychýlena z řádku nebo sloupce. Celý útvar je však zvětšen o více než polovinu, což je nepřipustné. Výkon byl tedy ohodnocen **známkou 2**.

Obr. č. 32 (chlapec; PT; 7, 7)

Útvar teček byl napodoben téměř dokonale. Pouze jedna tečka je mírně vychýlena ze sloupce, což může být tolerováno. Kresba obsahuje odpovídající počet teček, tvar obrysu je stejný s předlohou. Seskupení nebylo téměř zvětšeno. Napodobení je rovnoběžné

s předloženým obrazcem. Pro zhodnocení výsledku daného úkolu byla zvolena **známka 1**.

Obr. č. 33 (dívka; PT; 6, 10)

Obkreslené seskupení teček obsahuje deset bodů. Kresba je rovnoběžná s předlohou a tvarem ji připomíná. Obrazec je stejně velký. Jedna tečka je vychýlena z řady přibližně o polovinu šířky mezi řádky. Sestava je mírně pootočena ke straně, proto autorka nejprve uvažovala o známce 2. Nakonec ale bylo přistoupeno k hodnocení **známkou 1**, protože pootočení není nijak markantní a obkreslené seskupení je velmi pečlivě řazeno do rovnoběžných sloupců.

Shrnutí výsledků testování pomocí Jiráskova orientačního testu

Nyní bude přistoupeno ke krátkému shrnutí výsledků dosažených v Jiráskově orientačním testu školní zralosti u všech dětí. Pro přehled je níže uvedena tabulka výsledků dětí v jednotlivých subtestech a jejich průměrných výsledků.

Subtest	Zařízení	Celkové výsledky jednotlivých dětí						Průměr
Kresba mužské postavy	MŠ	4	3	4	3			3,5
	PT	2	1	3	1	2	1	1,7
Napodobení psacího písma	MŠ	2	2	4	2			2,5
	PT	3	2	2	2	1	2	2,0
Obkreslení skupiny teček	MŠ	3	2	3	1			2,3
	PT	2	1	1	2	1	1	1,3

Tab. 5: Výsledky a průměrné výsledky subtestů dětí v MŠ a PT

Z výše uvedených výsledků je patrné, že v porovnání obou druhů předškolních zařízení **dopadly lépe děti z přípravných tříd**. Děti z přípravných tříd dosáhly průměrně celkového výsledku **5,0**, což je v tabulce hodnocení (viz tab. č. 1) vnímáno jako

nadprůměrný výsledek. Děti z mateřských škol celkově získaly v průměru 8,3 bodů, což dle tabulky (tamtéž) spadá již do kategorie průměru. Na stejný výsledek poukazuje i tabulka č. 4, která ukazuje, že pět dětí z přípravných tříd získalo výsledek „nadprůměr“, zatímco stejného výsledku dosáhly pouze tři děti z MŠ. Průměrný výsledek získalo jen jedno dítě z přípravné třídy a tři děti z MŠ. **Celkově byla tedy úspěšnost v testu u všech dětí celkem vysoká – 60 % dětí dosáhlo pásma nadprůměru a 40 % průměru. Do podprůměru nespadá žádný získaný výsledek testu.** Během šetření bylo též zpozorováno, že děti z **přípravných tříd** pracovaly **samostatněji, sebejistěji a rychleji** než děti z mateřských škol.

Co se týče obtížnosti jednotlivých subtestů pro děti, lze si prohlédnout následující tabulku č. 6. (Procenta jsou zaokrouhlena na desítky.)

Subtesty	Celkový součet bodů všech dětí	Průměrná známka všech dětí v subtestu
Kresba mužské postavy	24	2,4
Napodobení psacího písma	22	2,2
Obkreslení skupiny teček	17	1,7

Tab. 6: Průměrné známky všech dětí v subtestech

Z tabulky lze vyčíst, že nejlépe dopadly děti jednoznačně ve třetím subtestu - **obkreslení skupiny teček** se tedy jevílo být pro děti **nejjednodušším úkolem**. Děti v daném podúkolů získaly průměrnou známku 1,7. Větší problémy již dětem dělalo napodobení psacího písma (průměrná známka 2,2) a za **nejnáročnější úkol** z předložených subtestů Jiráskova orientačního testu školní zralosti lze považovat **kresbu mužské postavy**. U té získaly děti průměrnou známku 2,4.

Dále je nutno podotknout, že byl při vyšetřování často zpozorován **nesprávný** nebo **křechovitý** úchop psacího náčiní. Detailní výsledky lze vidět v následující tabulce č. 7.

Způsob úchopu	Typ zařízení		Celkem	%
	MŠ	PT		
Správný	0	3	3	30
Křečovitý, jinak správný	1	2	3	30
Nesprávný	3	1	4	40

Tab. 7: Úchop psacího náčiní u testovaných dětí

V tabulce lze vidět nízkou úspěšnost dětí ve správnosti úchopu psacího náčiní při testování – **pouhých 30 % všech testovaných dětí mělo správný úchop psacího náčiní.** Tři děti z přípravných tříd držely tužku zcela správně. V mateřských školách nemělo správný úchop žádné z testovaných dětí.

Další jev, který byl zpozorován celkem u tří testovaných žáků (u jednoho dítěte z MŠ a u dvou z PT) byl **příliš křečovitý** úchop psacího náčiní. Tento způsob úchopu je v tabulce zařazen do jakési „mezikategorie“- je jasné, že negativně ovlivňuje psaní, nicméně náznak správného úchopu byl patrný.

Do nesprávného úchopu byly zařazeny všechny ostatní nesprávné styly držení psacího náčiní. Nesprávným způsobem drželo tužku jedno dítě v přípravné třídě a 3 děti v mateřských školách. Lze říci, že polovina vyšetřovaných dětí z PT nedržela tužku zcela správným úchopem a v mateřské škole dokonce žádné z dětí. Je tedy jisté, že **ač jsou na tom děti z přípravných tříd o něco lépe, přesto lze tento jev vnímat jako celkový problém mezi všemi dětmi – 70 % testovaných dětí nedrželo tužku zcela správně.**

Dle autorky dané práce je v posledních letech patrné rozšíření tohoto negativního jevu. Jev si lze vysvětlit tím, že děti nejsou doma dostatečně vedeny k manipulaci s tužkou a papírem, zatímco pro ně začíná být v čím dál nižším věku mnohem přirozenější (a také přitažlivější) práce s počítači, tablety či mobilními telefony. Rodiče jsou často zaneprázdnění a své dítě se tak snaží zaměstnat pomocí těchto elektronických zařízení, ve kterých je nespočet dětských her nebo pohádek. **Pastelky a papír tím u dětí ztrácejí na atraktivitě.** Jemnou motoriku a vizuomotorickou koordinaci však tato elektronika (tak jako např. omalovánka s pastelkami) nerozvíjí. Opačným případem by též mohlo být, že si dítě v mladším předškolním věku doma často kreslí samo bez dozoru a není mu opravován úchop. Tím se mu může nesprávný úchop psacího náčiní zafixovat. Před

nástupem do školy je však již velmi náročné úchop dítě přeučovat. V obou uvedených případech by se však jednalo o **nedostatečné věnování se rodičů dětem**. Není to však našťastí pravidlem.

Protože se nesprávný psací úchop objevil častěji u dětí z mateřských škol, lze usoudit, že **není vyloučena též nedostatečná příprava dítěte na školu v mateřské škole, co se týče rozvoje grafomotorických dovedností**. Nasvědčuje tomu též celkový výsledek užitého testu, kdy pouze jedno dítě dosáhlo výsledku nadprůměr a tři děti spadají do průměru, zatímco v přípravné třídě bylo dle testu nadprůměrných žáků pět, průměrný jeden. Je však nutno podotknout, že při celkovém počtu 28 dětí (což je nejvyšší možný počet dětí v jedné třídě mateřské školy) je **individuální věnování se všem dětem téměř nemožné**. Obzvláště, pokud se pracovní doba dvou učitelek překrývá pouze po určité části denního režimu třídy, což bývá pravidlem. Není však výjimkou, že je na třídu učitelka pouze jedna, např. má-li svou kolegyni v pozici vedoucího pracovníka, který má snížený úvazek u přímé práce s dětmi a vykonává po většinu pracovní doby administrativní činnosti.

Další často spatřený jev u testovaných dětí bylo narušení v oblasti článkování řeči (artikulace), a to konkrétně **nesprávná¹¹ či vadná výslovnost¹²**. To vede k domněnce, že **dětem nejspíše chybí řádná logopedická péče**. Nelze z toho však soudit, že logopedičtí odborníci neodvádí svou práci kvalitně. Zde by se totiž mohlo jednat o komplexnější problém, který souvisí jednak s **omezenou kapacitou logopedických zařízení**, a taktéž s **nedostatečnou péčí rodičů** o rozvoj řeči dítěte v domácím prostředí. Rodiče často nechávají péči pouze na odborníkovi, ke kterému s dítětem dochází. Neuvědomují si ovšem, že samotná docházka k logopedovi bez pravidelné domácí péče nepostačuje. Řešením by mohla být důraznější osvěta rodičů, kdy by logopedičtí pracovníci lépe instruovali rodiče k **domácímu procvičování** a také k dalšímu rozvoji řeči jejich dětí (např. pomocí **prohlížení a čtení knížek, zpívání písniček, učení se říkadlům a básním, povídání si**) a při kontrolách více dbali na jeho dodržování. Stejnou osvětu by měli mezi rodiče šířit také předškolní pedagogové.

¹¹ Nesprávná výslovnost = fyziologická dyslálie, která je do 7 let věku dítěte přirozeným mluvním projevem – tzv. prodloužená fyziologická dyslálie (Klenková, 2006).

¹² Vadná výslovnost = tzv. pravá dyslálie, kdy si dítě po 7. roku věku z mnoha příčin není schopno osvojit tvoření některých hlásek či jejich skupin a hláska je tak tvořena na nesprávném místě (Lechta, 1990).

Vhodné by byly samozřejmě též častější návštěvy u logopedů, což bohužel v přítomné době kvůli jejich dlouho dopředu plně obsazeným termínům není možné. Na místě by tedy byl **v ideálním případě celkový růst sítě logopedických zařízení**, které by dostatečně pokryly potřeby dětí ze všech částí republiky.

Při posuzování celkových výsledků testování pomocí Jiráskova orientačního testu školní zralosti je však nutno brát ohled na **omezený počet testovaných dětí**, kdy byl navíc počet dětí v MŠ nižší než v PT. Nelze proto vyvozovat obecně platné závěry - je vhodnější se nad problematikou spíše zamyslet a výsledky porovnat s dalšími zdroji. Pro jakékoli obecně platnější srovnání mezi PT a MŠ by byl nutný rozsáhlejší, kvantitativně orientovaný, výzkum s výzamnějším výzkumným vzorkem.

7.2 Výsledky dotazníkového šetření mezi rodiči

Z dotazníkového šetření mezi rodiči bylo zjištěno, že **rodiče považují děti v přípravných třídách za lépe připravené na vstup do školy** než děti v mateřských školách. Z výsledků je ale patrné, že se hodnocení neliší ve velké míře. Opět je ovšem nutno podotknout, že se jedná o **velmi malý vzorek respondentů** a výsledky tedy **nemají jakoukoli obecnější platnost**.

Pro přehled je níže uvedena tabulka hodnocení připravenosti na školu, kde rodiče volili známku na hodnotící škále od 1 do 5 (příčemž hodnocení 1 = výborná příprava, hodnocení 5 = nedostatečná příprava). Procenta jsou zaokrouhlena na desítky.

	MŠ		PT		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
Hodnocení 1	2	50	4	66,7	6	60
Hodnocení 2	1	25	2	33,4	3	30
Hodnocení 3	1	25	0	0	1	10
Hodnocení 4	0	0	0	0	0	0
Hodnocení 5	0	0	0	0	0	0
Celkový počet respondentů	4	100	6	100	10	100

Tab. 8: Hodnocení kvality přípravy dětí na školu v daném zařízení

Z tabulky lze vyčíst, že přípravu v mateřské škole zhodnotili známkou 1 celkem dva rodiče. Jeden rodič zvolil hodnocení 2 a jeden rodič dokonce hodnocení 3. Výborné hodnocení tedy zvolilo 50 % rodičů mateřských škol.

Co se týče hodnocení rodičů dětí z přípravných tříd, ti vidí dle tabulky přípravu svých dětí o něco více optimisticky. Výborně hodnotí přípravu v daném zařízení 66,7 % rodičů, 33,4 % rodičů zhodnotilo přípravu svého dítěte známkou 2. Oproti mateřské škole však v přípravné třídě nikdo z rodičů nezvolil známku 3 nebo hůře. To by mohlo svědčit o **velmi dobré spokojenosti rodičů s přípravou jejich dětí na vstup do školy v přípravné třídě**. Hodnocení 4 nebo 5 nezvolil žádný rodič z MŠ ani z PT.

Z dotazníků bylo dále zjištěno, že nejvíce dětí s OŠD (50 %) bylo mezi dětmi, jejichž jeden rodič dosáhl vzdělání na úrovni maturitního oboru a druhý rodič je vyučen. 30 % vyšetřovaných dětí má alespoň jednoho rodiče s vysokoškolským vzděláním. 20 % všech dětí má oba rodiče s výučním listem. Z daného šetření tedy vyplývá, že **odklad školní docházky u dětí pravděpodobně nezávisí na úrovni vzdělání svých rodičů**.

Na vzdělání rodičů daných dětí by však naopak mohla záviset domácí příprava na vstup do školy. Dotazníky ukazují, že **čím vyšší vzdělání rodičů, tím lepší mají představu, jak dítě doma správně rozvíjet a na školu připravovat**. Např. všichni dotazovaní rodiče, kteří jsou oba vyučeni, zužují domácí přípravu na školu pouze na psaní a čtení písmenek a počítání. Obdobnou představu měly taktéž 3 dotazované rodiny z 5, kde má alespoň jeden z rodičů vzdělání s maturitou. Tito rodiče však do domácí přípravy řadí již také povídání si, poslech pohádek, kreslení, omalovánky, zpěv, pexeso, puzzle a jiné činnosti, které nenásilně rozvíjí osobnost dítěte. Zbylé dvě rodiny měly představu o správném všestranném rozvoji dítěte poměrně přesnou a lze konstatovat, že se dítěti doma skutečně věnují. V rodinách, kde je alespoň jeden z rodičů vysokoškolsky vzdělaný, většinou dbají na rady učitele či jiného odborníka a dítěti se doma cíleně věnují dle pokynů. Dále uvádějí čtení pohádek, kladou důraz na komunikaci s dítětem, rozvíjí své potomky pomocí kreslení, zpěvu. Dbají na uvolnění ruky při grafomotorických činnostech. Jedno dítě pravidelně dochází na konzultace se speciálním pedagogem a jiné dokonce navštěvuje lekce angličtiny.

Dále bylo cílem zjistit, zda může odklad školní docházky souviset s počtem sourozenců či pořadím narození mezi sourozenci. Níže jsou pro přehled opět uvedeny tabulky.

Počet sourozenců	n	% (zaokr. na desítky)
0	0	0
1	7	77,8
2	1	11,1
3	1	11,1
Celkem	9	100

Tab. 9: Počet sourozenců u testovaných dětí

V tabulce nejsou žádní jedináčci, což by mohlo naznačovat, že **děti, které nemají žádné sourozence, nemají odklad školní docházky tak často jako děti s jedním a více sourozenci**. To by mohlo znamenat, že jsou pro školu **lépe připravené**. Může to být dáno ale také tím, že v daných populačních ročnících je **obecně málo jedináčků** – většina rodin má alespoň dvě děti. Je samozřejmé, že připravenost dítěte ve smyslu získaných dovedností pro školu je pouze součástí celkové školní zralosti, která zahrnuje jak ovlivnitelné faktory, tak faktory, které ovlivnit nelze (jako např. zranění CNS). V našem výzkumu má největší počet dětí s OŠD (77,8%) doma jednoho sourozence. Se dvěma sourozenci je doma 11,1% testovaných dětí a stejně tak se třemi sourozenci (taktéž 11,1%). Jeden rodič počet sourozenců ani pořadí dítěte v dotazníku neuvedl.

Stejně tak bylo zjišťováno, zda by mohlo s připraveností na školu souviset pořadí narození dítěte. Existuje názor, že **prvorozeným dětem se mnohdy dostává od rodičů větší péče**, než dětem narozeným až po svých sourozencích, a s narůstajícím počtem dětí pak pozornost rodičů může (zřejmě i následkem většího vyčerpání rodičů) klesat. Následující tabulka ukazuje pořadí narození dítěte mezi svými sourozenci.

Pořadí narození dítěte	n	% (zaokr. na desítky)
1.	4	44,4
2.	4	44,4
3.	0	0
4.	1	11,1
Celkem	9	100

Tab. 10: Pořadí narození testovaných dětí mezi sourozenci

Z uvedeného však **nelze vyvodit, že by pořadí narození dětí s připraveností na školu nějak souviselo.** Ve výzkumu se objevilo 44,4 % prvorozených dětí, 44,4 % druhorozených, 0 % narozených jako třetí v pořadí a 11,1 % dětí narozených jako čtvrté v pořadí.

7.3 Prezentace rozhovorů a dotazníkového šetření mezi učitelkami

Během rozhovorů a dotazníkového šetření mezi předškolními pedagogy bylo zjišťováno, nakolik se respondenti domnívají, že typ předškolního zařízení ovlivňuje připravenost žáků na školu. Předem bylo stanoveno celkem pět faktorů, které se autorka domnívá, že se na tvorbě podmínek pro přípravu nejzásadněji podílejí. Jedná se o faktory, které se mohou typem zařízení lišit, a to:

- vzdělání učitelek;
- věkové složení třídy;
- počet dětí ve třídě;
- návyk spaní po obědě;
- systém informování rodičů dětí.

V úvodu je nutno zmínit problém, který často tížil předškolní pedagogy (zejména v MŠ), a tím je **odklad školní docházky pro dítě, které ho nepotřebuje.** V poslední době se dle učitelek stává, že rodič své dítě nechá v mateřské škole o rok déle z nerelevantních důvodů, jako např., aby mu prodloužili dětství. Je však jisté, že dát OŠD dítěti, které je zralé pro školu, je velmi nevhodné jak pro dané dítě, tak pro jeho okolí. „*Ty děti se potom ve třídě nudí a začínají zlobit, což je nežádoucí,*“ uvádí učitelka MŠ.

Všechny zapojené učitelky se jinak shodly na tom, že dané faktory přípravu žáků na školu nějakým způsobem ovlivňují. Cílem bylo tedy zjistit, do jaké míry. Pro představu je níže uvedena tabulka hodnocení jednotlivých faktorů pomocí škály 1 – 5 (1 = nejmenší vliv, 5 = největší vliv), která byla respondentům předložena.

Hodnocení pomocí škály		Vybrané faktory				
		Vzdělání učitelek	Věkově homogenní složení třídy	Počet dětí ve třídě	Odbourávání spaní po obědě	Informování rodičů do notýsků
Typ zařízení	MŠ	5	5	5	3	3
		2	5	4	3	2
		5	2	5	5	3
		5	1	5	3	4
		5	5	5	4	4
	PT	4	4	5	3	1
		3	5	5	2	4
		5	5	5	3	4
		5	5	5	4	4
		3	5	5	2	3
Mod(x)		5	5	5	3	4
Průměr		4,2	4,2	4,9	3,2	3,2

Tab. 11: Hodnocení míry vlivu vybraných faktorů na přípravu žáků na školu

Z daného šetření vyplývá, že zcela zásadní vliv na přípravu dětí na vstup do školy má **snížený počet dětí (maximálně 15) v přípravné třídě** – až 90 % zpovídaných učitelek zhodnotilo daný faktor jako nejdůležitější. Hned na druhém místě je pro předškolní pedagogy odborné **vzdělání učitelek** společně s **věkově homogenním složením třídy** (tedy stejnou věkovou kategorií dětí). Tyto dva faktory byly nejčastěji hodnoceny známkou 5, průměrně potom získaly oba hodnotu 4,2. Odborná kvalifikace předškolního

pedagoga je ukotvena v z. 563/2004 Sb (o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů – dále jen „zákon o ped. prac.“). Učitel mateřské školy musí dosáhnout dle § 6 uvedeného zákona minimálně středního vzdělání s maturitní zkouškou v oboru zaměřeném na přípravu učitelů MŠ či přípravu vychovatelů (se zkouškou z předškolního věku). Učitel přípravné třídy ZŠ (§ 8a, tamtéž) musí splňovat vzdělání buďto jako učitel MŠ nebo jako učitel 1. stupně ZŠ. Z rozhovorů však vyplynulo, že učitel přípravné třídy má střední vzdělání spíše jen minimálně. Většina ředitelů ZŠ si je naštěstí dobře vědoma toho, že specifika žáků s odkladem školní docházky si vyžadují kvalitní a odbornou péči pedagoga, a po učitelích tak požadují vzdělání alespoň na úrovni vysokoškolské speciální pedagogiky (nejlépe zaměřené na předškolní věk). Přípravě na vstup do školy tak stoupá určitá prestiž. „*Svou práci беру velmi závažně a když slíbím na třídní schůzce rodičům, že jejich děti na školu připravím, tak to chci také dodržet. Učitelka přípravné třídy by rozhodně měla mít vysokou školu se zaměřením na speciální pedagogiku. O tom by každý ředitel měl rozhodnout s přihlédnutím na složení dané třídy. Myslím ale, že děti s OŠD jsou natolik specifická skupina a příprava na školu natolik specifická práce, že by měl mít speciálněpedagogické vzdělání každý učitel přípravné třídy,*“ uvedla v rozhovoru učitelka po 10 letech praxe v PT. Pokud navíc budeme na třídu předškolních dětí s OŠD nahlížet dle § 6 odst. 2) zákona o ped. prac. jako na třídu zřízenou pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen „SVP“), bude již pro získání odborné kvalifikace nutná speciální pedagogika na úrovni vysokoškolského vzdělání též podle zákona. Děti, jak již víme z kap. 3. 4, získávají OŠD velmi často z důvodů zdravotního či sociálního znevýhodnění nebo zdravotního postižení. Tyto děti jsou pak dle § 16 školského zákona (561/2004 Sb.) považovány za žáky se SVP. Ke vzdělání však učitelky často připojovaly poznámku, že kromě zmíněného je taktéž velmi důležitá **osobnost pedagoga a jeho zkušenosti a praxe**. Jedna respondentka při rozhovoru dokonce zkušenosti učitelky staví před vzdělání, přestože vzdělání a praxe spolu zřejmě velmi souvisí. Jiná respondentka dále též upozorňuje na problematiku přetěžování dětí: „*Je to hodně o osobnosti konkrétní učitelky. Děti se nesmí přetěžovat a odradit tak od školy,*“ což se může týkat jak učitelek v MŠ, tak v PT. Na posledním místě je dle výzkumu mezi učitelkami s průměrným skóre 3,2 způsob **informování rodičů o prospěchu dětí** do notýsků a **odbourávání spaní po obědě** v přípravné třídě, přičemž používání notýsků získalo nejčastěji hodnocení 4 a odnaučování odpočinku na lůžku po obědě dostalo nejčastěji hodnocení 3.

Z šetření mezi učitelkami tedy jednoznačně vyšlo najevo, **že přípravné třídy mají pro přípravu žáků na vstup do základní školy lépe nastavené podmínky než mateřské školy.** „*Určitě považuji podmínky v přípravných třídách za lepší, příprava na školu je zde hlavní náplní, činnosti jsou tomu uzpůsobeny. Ve školkách je, podle mě, prostředí hodně hravé. Já sama jsem chtěla v přípravné třídě učit, bohužel škola v našem městě tyto třídy nechce zakládat. Za mě je to velká škoda,*“ dotýká se problematiky zřizování přípravných tříd učitelka MŠ. Proč je zakládání přípravných tříd pro ředitele škol často problémem, vyplývá zřejmě z podmínek daných § 47 školského zákona. Na zřízení přípravné třídy totiž není právní nárok, nezbytný je k tomu **souhlas krajského úřadu, a to každý školní rok, v kterém chce ředitel třídu otevřít.** Přípravná třída se také nezapisuje do rejstříku škol a školských zařízení a nelze ji zřídit samostatně - vždy musí být součástí základní školy. Přípravné třídy jsou financovány v souladu s vyhláškou o krajských normativních (vyhláška č. 492/2005 Sb.). Přes poměrně přísně dané podmínky zřizování přípravných tříd lze doufat, že výše zmíněné nebude důvodem k nerozšíření sítě těchto tříd v republice. Stejně tak doufá i učitelka PT: „*Přípravné třídy by měly být při každé ZŠ.*“

8 Souhrnné hodnocení výsledků a diskuze

Hlavním cílem praktického výzkumu dané diplomové práce bylo zjistit, nakolik vzdělávání v určitém typu předškolního zařízení může ovlivnit připravenost dětí na školu. Byly tedy zjišťovány odpovědi na následující výzkumné otázky:

- Jaké jsou rozdíly ve vzdělávání dětí s OŠD v přípravné třídě a v mateřské škole?
- Jak mohou tyto konkrétní rozdíly ovlivnit připravenost dětí s OŠD na školu?
- Jak konkrétně dané faktory ovlivňují připravenost vybraných dětí na školu?

Z výzkumu vyplynulo, že **typ zařízení, ve kterém je předškolní dítě vzděláváno, významně ovlivňuje připravenost dětí na vstup do školy**. Vyšlo najevo, že vhodnějším typem předškolního zařízení pro dítě s odkladem školní docházky je **přípravná třída**. Ke stejnému závěru došla ve svém výzkumu také Malinová (2016), která porovnávala celkový průměrný posun ve vývoji dětí s OŠD zařazených do MŠ a do PT. V jejím výzkumném vzorku se děti z přípravných tříd posunuly ve sledovaných vývojových oblastech v průměru o necelých 5 % blíže ke splnění požadavků školní připravenosti než děti z MŠ. Přípravné třídy jsou tedy dle ní pro děti s OŠD větším přínosem (Malinová, 2016). **Celý obsah vzdělávání v přípravné třídě je totiž na rozvoj předškoláků zaměřen a je součástí školního vzdělávacího programu, zatímco v mateřské škole je na přípravu nedostatek prostoru a času**. Z těchto důvodů lze také lepší výsledky přípravných tříd předpokládat. Stejně tak Škutová (2017) v závěrech svého výzkumného šetření uvádí, že připravenost na výuku a rychlost adaptace žáků na školní prostředí byly na lepší úrovni u dětí, které navštěvovaly přípravnou třídu. Se zajímavou myšlenkou však vystoupila v České televizi (2015) veřejná ochránkyně práv Šabatová, která nesouhlasila s tím, aby mohly děti se sociálním znevýhodněním¹³ využít povinného předškolního roku v přípravné třídě. Proti zařazování daných dětí do přípravných tříd byla z toho důvodu, že by dle ní mohlo vést k segregaci těchto (často romských) dětí od ostatních vrstevníků. Je jisté, že přípravné třídy, (které již nejsou vyhraněny pouze pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí), prospívají všem zařazeným dětem. Děti znevýhodněné svým prostředím tak mohou v přípravné třídě své nedostatky lépe eliminovat. Tito žáci však po

¹³ Dítětem (či žákem) se sociálním znevýhodněním se dle vyhl. č. 73/2005 Sb. školského zákona považuje žák z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.

odchodu z přípravných tříd často nastupují do škol, při kterých jsou PT zřizovány. Je tím možné, že přípravné třídy vlivem větší koncentrace žáků se sociálním znevýhodněním posilují (byť nezáměrně) vznik a existenci segregovaných škol. Názor Šabatové však nebyl velmi podpořen.

Během rozhovorů s učitelkami bylo zjištěno, že proces vzdělávání v přípravné třídě se dále odlišuje od toho v mateřské škole v několika bodech. Tyto rozdíly způsobují upřednostňování přípravných tříd před setrváním dětí s OŠD v posledním ročníku mateřské školy. Dětem dle dotázaných učitelek při přípravě na školu z těchto rozdílů prospívá zejména menší počet dětí, přičemž děti do přípravné třídy může docházet¹⁴ maximálně 15 (s výjimkou zřizovatele¹⁵ až 19) a třída mateřské školy má v souladu se zákonem¹⁶ kapacitu 24 dětí (s povolením výjimky zřizovatele dokonce až 28). **Nízký počet dětí, který může pozitivně ovlivnit připravenost dětí na školu, hodnotily učitelky při rozhovorech jako největší výhodu přípravných tříd. Čím menší počet dětí má učitelka na starost, tím více se může individuálně věnovat každému dítěti tam, kde je to nejvíce třeba.**

Dalším faktorem ovlivňujícím připravenost dětí je **osobnost učitele – jeho vzdělání, zkušenosti, ale také jeho vlastnosti a chování. Učitel svým chováním a jednáním předává určité vzorce a ovlivňuje tím celou osobnost dítěte. Je důležité, aby děti vhodným způsobem motivoval k rozvoji. Děti je rozhodně radno nepřetěžovat – to by mohlo vyvolat nežádoucí důsledky (jako je např. averze vůči učení či strach ze školy), které by negativně ovlivnily přípravu na vstup do ZŠ.**

Autorka výzkumu předpokládala, že v přípravné třídě působí pedagogové kvalifikovaní na vyšší úrovni než v MŠ, nicméně tato hypotéza se ve výsledcích nepotvrdila. Z výzkumu vyplynulo, že v mateřských školách přibývá vysokoškolsky vzdělaných učitelek (4 účastnice z 5 měly titul Bc.), a tím dorovnávají vzdělání učitelek

¹⁴ dle § 7 odst. 1 vyhlášky 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů

¹⁵ V souladu s § 23 odst. 5 zákona č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, může zřizovatel školy povolit výjimku do 4 dětí z nejvyššího počtu pro třídu mateřské školy, pokud navýšení kapacity není na újmu kvalitě vzdělávací činnosti školy a jsou splněny podmínky bezpečnosti a ochrany zdraví.

¹⁶ dle § 2 odst. 3 vyhl. č. 14/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů

v PT. Je však možné, že je výsledek zkreslen kvůli metodě výběru respondentů, kdy se učitelky přihlašovaly samy dobrovolně. Dalo by se totiž předpokládat, že lidé s kladným vztahem k sebevzdělávání budou projevovat větší zájem o účast na pedagogickém výzkumu k diplomové práci. Mohlo se tak stát, že se k šetření přihlásilo více účastnic z řad vysokoškolsky vzdělaných než se středním stupněm vzdělání. Co se ovšem týká vzdělání pedagogů v přípravných třídách, autorka výzkumu zastává názor, že **učitel přípravné třídy by měl mít rozhodně kvalifikaci na úrovni vysokoškolské speciální pedagogiky, a to z důvodu specifik skupiny dětí s OŠD a specifik přípravy na vstup do školy**. V přípravné třídě se navíc často objevují děti se SVP, které odbornou speciálněpedagogickou péčí odborníka vyžadují.

Stejně důležitým faktorem bylo pro učitelky předškolních dětí věkové složení tříd. Jednoznačně se ve výzkumu shodly na tom, že **pro přípravu dětí s odkladem školní docházky je vhodnější homogenní složení třídy, čili stejná věková kategorie**. Učitelka se tak může lépe zaměřit na oblasti, které je třeba nejvíce rozvíjet právě před vstupem do ZŠ. Zatímco v mateřských školách je velmi málo prostoru a času pro individuální práci s předškoláky, v přípravných třídách je na rozvoj schopností a dovedností pro školu zaměřen celý školní vzdělávací program. To je pro přípravné třídy opět velkou výhodou.

Další rozdíl byl spatřen v **návyku odpočinku dětí na lůžku po obědě**. Zatímco v přípravné třídě je tento návyk již odbouráván, v mateřské škole většinou stále ještě přetrvává. Odbourávání spánku bylo učitelkami hodnoceno kladně ve prospěch přípravných tříd. Učitelky v MŠ se však snaží co nejvíce se přizpůsobit individuálním potřebám dětí, a tak děti bez potřeby spánku většinou pouští po pár minutách odpočinku na lůžku ke klidovým činnostem u stolečků. Bohužel je však (dle jedné respondentky z MŠ) **zakázáno věnovat se během polední pauzy s dětmi činnostem školského charakteru, přestože by to některé děti samotné uvítaly**. V MŠ tím jen ubývá možností, kdy se na školu s dětmi individuálně připravovat.

Bez povšimnutí nezůstal také rozdíl ve způsobu informování rodičů o dění v zařízení či o prospěchu dítěte. V mateřských školách učitelky preferují slovní hodnocení a slovní podávání informací rodičům. V přípravných třídách je osobní komunikace s rodiči taktéž na denním pořádku, nicméně **navíc byla jako jejich klad hodnocena písemná**

komunikace prostřednictvím notýsků. Učitelky do notýsků pravidelně zapisují denní činnosti, vypisují důležité informace pro rodiče a hodnotí v nich děti pomocí razítek. Pro děti je to tak velká motivace a pro rodiče stručný přehled o aktuálním dění ve třídě. Děti se navíc pravidelným odevzdáváním notýsků na stůl učí zodpovědnosti.

Posledním rozdílem je provozní doba obou zařízení, přičemž přípravné třídy fungují zpravidla od 8:00 do 11:40 hodin (tedy 4 vyučovací hodiny) a mateřské školy začínají denní provoz mezi 6. a 7. hodinou ranní a končí v rozmezí od 15:30 do 16:30 hodin. **Daným výzkumem však nebylo zjištěno, že by provozní doba předškolního zařízení ovlivňovala připravenost žáků z OŠD na školu.**

V porovnání obou typů předškolních zařízení **dopadly lépe děti z přípravných tříd** též co se týče vyšetřování pomocí **Jiráskova orientačního testu**. Děti z PT dosáhly průměrného celkového výsledku **5,0**, což je dle vyhodnocovací tabulky (viz tab. č. 1) považováno za **nadprůměrný výsledek**. Děti z MŠ celkem získaly v průměru 8,3 bodů, což je v tabulce (tamtéž) již výsledek průměrný. Celková úspěšnost testovaných dětí byla poměrně vysoká – 60 % všech dětí dosáhlo nadprůměru, zbylých 40 % bylo průměrných. Žádné z dětí neskončilo s podprůměrným výsledkem. Během šetření bylo též upozorováno, že **děti z přípravné třídy působily při práci více samostatně a sebejistě, a taktéž pracovaly rychleji než děti z posledního ročníku mateřské školy.**

Při šetření spokojenosti s předškolním zařízením vyšlo najevo, že **více jsou spokojeni rodiče s přípravou na školu v přípravných třídách**. Přípravu v mateřské škole hodnotili známkou 1 pouze dva rodiče. Jeden rodič zvolil hodnocení 2 a jeden dokonce hodnocení 3. Výborné hodnocení tedy zvolila přesně polovina rodičů dětí z MŠ. Rodiče dětí z přípravných tříd již nahlíží na přípravu svých dětí o něco více optimisticky. Výborně hodnotí přípravu v daném zařízení 66,7 % rodičů, 33,4 % rodičů zhodnotilo přípravu svého dítěte známkou 2. Oproti mateřské škole však v přípravné třídě nikdo z rodičů nezvolil známku 3 nebo hůře. **Výzkum mezi rodiči tedy svědčí o velmi dobré spokojenosti rodičů s přípravou jejich dětí na vstup do školy v přípravné třídě.**

Z výzkumu vyplynulo, že dané faktory v mateřské škole negativně ovlivňují připravenost vybraných dětí na školu konkrétně tak, že mají často:

- **neuvolněné zápěstí** z důvodu nedostatečného procvičování grafomotoriky;

- **špatný úchop** psacího náčiní z důvodu nedostatečného nácviku či špatného psacího návyku;
- sklony k **zapomínání** (zřejmě z důvodu nedůsledného vedení k plnění povinností);
- **sklony k nepozornosti** (v MŠ se děti s OŠD často začnou nudit).

Naopak pozitivními důsledky uvedených faktorů ve výzkumu bylo shledáno, že děti, které jsou vzdělávány v přípravné třídě, lépe dokáží:

- **držet tužku uvolněně;**
- **uchopovat psací náčiní správným způsobem;**
- lépe využívat svou **paměť**;
- **soustředit se** na činnost po nutnou dobu;
- **zhodnotit sebe sama;**
- vystupovat **samostatně a sebevědomě.**

Nelze však opomenout také velmi důležitý faktor, kterým je **rodinné prostředí**. To může ať již pozitivně, tak bohužel také negativně ovlivňovat celkový vývoj dítěte. Konečné rozhodnutí o odkladu školní docházky a o výběru jednoho ze dvou uvedených typů předškolních zařízení je taktéž na zákonném zástupci. Rodiče by však měli být rozumní a dbát na rady odborníků, protože odložená školní docházka u dítěte, které ji nepotřebuje, může napáchat téměř stejné škody jako u žáka, který OŠD potřebuje a nedostane.

9 Limity výzkumného šetření

V dané kapitole budeme krátce věnovat pozornost možným limitům či problematickým aspektům výzkumné části práce. Existují totiž jisté vnitřní a vnější vlivy, které by mohly více či méně výsledek šetření ovlivnit či zkreslovat. Tyto vlivy se níže pokusíme uvést.

Přestože byl výzkum prováděn především prostřednictvím kvalitativních metod, lze předpokládat, že aby bylo možné vyvodit validní závěry, bylo by vhodné **otestovat větší vzorek dětí**. Kvalitativní výzkum sice s velkým množstvím respondentů nepočítá, nicméně čím širší soubor dokážeme otestovat, tím kvalitnější závěry z výzkumu poté získáváme. Dalším negativním faktorem, který mohl ovlivnit testování dětí, je **použití pouze jedné testovací metody**. Obvykle se při vyšetřování školní zralosti používá kombinace více metod, abychom získali co nejvíce platný výsledek. Pro lepší zajištění kvality výzkumu by se dále mohlo zapojit více výzkumníků a zkoumat např. též ve více časových úsecích (Hendl, 2008). Stejně tak mohl být výsledek zkreslen taktéž **předešlou zkušeností** dítěte s daným testovým materiálem. Ačkoliv jsme se dané problematice snažili vyvarovat pomocí výběru méně používané verze Jiráskova testu, je přirozené, že pokud má dítě s daným testem již určitou zkušenost, může to být vnímáno jako narušující faktor, který může též snížit kvalitu celkového výsledku. Dalším limitem výzkumného šetření by mohla být **aktuální úroveň pozornosti a soustředěnosti** dětí při testování. Přestože jsme záměrně volili čas, kdy se předpokládalo, že budou děti odpočaté, musíme počítat s individuálními potřebami dětí. Ty mohly být nevyspalé, nesoustředěné či jinak rozptýlené nejrůznějšími vnějšími či vnitřními vlivy, které jsme nemohli ovlivnit. Chování dítěte během testování a tím i celkový výsledek mohla ovlivnit taktéž **osobnost testujícího**. Je přirozené, že dítě se jeví být uvolněnější s osobou, která je mu blízká, zatímco s člověkem, kterého vidí poprvé, může být více uzavřené. Domníváme se tak, že např. ostych či nedostatečná důvěra dítěte k osobě testujícího by mohla negativně narušit průběh testování a tím rovněž snížit validitu získaného výsledku. Stejně tak se ovšem může stát též v opačném případě, kdy se u dětí, které testujícího velmi dobře znají, může projevit nežádoucí chování, jako je např. předvádění se či potřeba zavděčit se (např. dokreslování srdíček k postavě, zesměšňující prvky kresby apod.).

Vedle testování dětí bylo součástí výzkumu také vyplnění dotazníku rodičem, kde mohlo být limitem **nedostatečné porozumění daným otázkám** (při vyšetřování jsme se

setkávali též s rodiči, kteří měli evidentně problém s porozuměním psané formy textu). Ptali se pak testujících, co mají do kolonky vepsat. To mohlo zkreslit výsledek šetření.

Při rozhovorech s učitelkami mohl negativně ovlivnit šetření **nesouhlas s nahráváním respondentek**. Rozhovor tak nemohl probíhat přirozeně a plynule, byl narušován častými pauzami při zapisování odpovědí. Nebyl poté dostatečný prostor pro další otázky, které by jinak z rozhovoru přirozeně vyplynuly.

Závěr

Diplomová práce se zabývá **Školní zralostí a připraveností u žáků v přípravné třídě**. Obsah práce se skládá z teoretického základu a z praktického výzkumu.

Teoretická část se věnuje nejprve problematice předškolního věku. Je zde charakterizováno předškolní období dítěte a následně možnosti předškolního vzdělávání v různých typech zařízení, konkrétně v mateřské škole a v přípravné třídě. Na konci předškolního období však nastává pro dítě zlom v podobě zápisu k povinnému základnímu vzdělávání a poté samotného vstupu do školy. Základní škola je důležitou součástí života dítěte a úspěšný vstup do školy je pro dítě i jeho okolí velmi zásadní. Jednou z určujících podmínek k úspěšnému vstupu do školy je školní zralost a připravenost daného dítěte. Dítě by mělo být dostatečně zralé po všech stránkách - ať již se jedná o oblast fyzickou, psychickou, sociální či emocionální. Existují však jisté rizikové faktory, které mohou tuto úspěšnost žáka ve škole ohrozit. Jedná se zejména o žáky s opožděným či nerovnoměrným vývojem, žáky s problémy v oblasti logopedie či o žáky hyperaktivní. Ohroženy školní neúspěšností jsou také žáci se sociálním znevýhodněním či zdravotním postižením. Těmto neúspěchům se však školy a školská zařízení snaží předejít včasnou diagnostikou školní zralosti. Ta je prováděna buďto na úrovni screeningu, při kterém se zralost zjišťuje pouze orientačně, či během komplexního vyšetření školní zralosti, vykonávaného speciálně pedagogickými centry či pedagogicko – psychologickými poradnami.

Praktická část se zabývá otázkou, nakolik vzdělávání v určitém typu předškolního zařízení může ovlivnit připravenost dětí na školu. Byly tedy stanoveny tři základní výzkumné podotázky, které zjišťovaly, jaké jsou rozdíly ve vzdělávání dětí s OŠD v přípravné třídě a v mateřské škole, jak mohou tyto konkrétní rozdíly ovlivnit připravenost dětí s OŠD na školu a jak konkrétně dané faktory ovlivňují připravenost vybraných dětí na školu. Výzkumné šetření bylo provedeno pomocí testovací metody Jiráskova orientačního testu školní zralosti, který byl aplikován na dvou skupinkách dětí. První skupinka se skládala ze 4 dětí z mateřských škol a druhá skupinka ze 6 dětí z přípravných tříd. Dále byl výzkum doplněn dotazníkovým šetřením mezi rodiči, kdy byla zjišťována spokojenost rodičů s danými předškolními zařízeními. Na závěr byly do výzkumu zahrnuty též výsledky rozhovorů a dotazníkového šetření mezi pedagogy obou

uvedených typů předškolních zařízení, při nichž byly sledovány faktory ovlivňující přípravu dětí na školu.

Celé praktické šetření ukázalo na fakt, že **volba typu předškolního zařízení může mít významný vliv na připravenost dětí na školu. Vhodnější podmínky pro vzdělávání dětí s odkladem školní docházky mají nastaveny přípravné třídy.** Lze tak usoudit např. z výsledků Orientačního testu školní zralosti, kdy děti z přípravných tříd dosáhly nadprůměrných výsledků, zatímco ty z mateřských škol spadaly do kategorie průměru. Na lepší podmínky vzdělávání v přípravných třídách dále poukazuje též výsledek dotazníkového šetření, kdy vyšlo najevo, že **rodiče považují děti v přípravných třídách za lépe připravené na vstup do školy.** Stejných odpovědí se nám ve výzkumu dostalo i během rozhovorů s učitelkami mateřských škol i přípravných tříd. Z šetření vyplývá, že **největšími výhodami přípravných tříd je nižší počet dětí ve třídě, odborné (většinou speciálněpedagogické) vzdělání učitelek, věkově homogenní složení třídy, písemná forma informování rodičů o prospěchu dětí a odbourávání návyku spaní po obědě.** Všechny tyto (a další) faktory pozitivně ovlivňují přípravu dětí na vstup do ZŠ.

Seznam použitých zdrojů

Literatura

1. AIKEN, Mary (2016). *The Cyber Effect: a pioneering cyberpsychologist explains how human behavior changes online*. New York: Spiegel & Grau. ISBN 0812997867.
2. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ (2010). *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-251-2569-4.
3. DYTRYCH, Zdeněk; MATĚJČEK, Zdeněk (1994). *Děti, rodina a stres: vybrané kapitoly z prevence psychické zátěže u dětí*. 1. vyd. Praha: Galén. 214 s. ISBN 80-85824-06.
4. GAVORA, Peter (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Přeložil Vladimír JŮVA. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.
5. HENDL, Jan (2008). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.
6. CHRÁSKA, Miroslav (2007). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.
7. JIRÁSEK, Jaroslav (1970). *Orientační test školní zralosti*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, n.p.
8. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ (2014). *Je naše dítě zralé na vstup do školy?*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4750-7.
9. KLENKOVÁ, Jiřina (2006). *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1110-2.
10. KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA (2010). *Předškolní a primární pedagogika: Předškolská a elementární pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-828-9.
11. KOMENSKÝ, Jan Amos (2007). *Informatorium školy mateřské*. Vyd. v nakl. Academia 2. Praha: Academia. Europa, sv. 5. ISBN 978-80-200-1451-1.

12. KOŤÁTKOVÁ, Soňa (2008). *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1568-1.
13. KUTÁLKOVÁ, Dana (2005). *Jak připravit dítě do 1. třídy: rozvoj obratnosti, smyslové vnímání, řeč, náměty na hry, kresba, školní zralost*. Praha: Grada. Pro rodiče. ISBN 80-247-1040-4.
14. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ (2006). *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.
15. LECHTA, Viktor (1990). *Logopedické repetitóriium: teoretické východiská súčasnej logopédie, moderné prístupy k logopedickej starostlivosti o osoby s narušenou komunikačnou schopnosťou*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
16. MALINOVÁ, Jana (2016). *Role přípravné třídy v prevenci specifických poruch učení*. Praha. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky. Vedoucí práce Felcmanová, Lenka.
17. MATĚJČEK, Zdeněk (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa : základní duševní potřeby dítěte : dítě a lidský svět*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0870-1.
18. MIOVSKÝ, Michal (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.
19. PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ (2013). *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0495-4.
20. PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ (2003). *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
21. SINDELAR, Brigitte (2013). *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Vyd. 5. Přeložil Věra POKORNÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0405-3.
22. SPITZER, Manfred (2014). *Digitální demence: jak připravujeme sami sebe a naše děti o rozum*. Brno: Host. ISBN 978-80-7294-872-7.
23. SVOBODA, Mojmir, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie Vágnerová (2001). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-545-8.
24. ŠMELOVÁ, Eva, Alena PETROVÁ a Eva SOURALOVÁ (2012). *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3345-5.

25. ŠOTOLOVÁ, Eva (2011). *Vzdělávání Romů*. Vyd. 4., V nakl. Karolinum 2., rozš. a upr. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1909-5.
26. ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. vyd.1*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
27. VÁGNEROVÁ, Marie (2005). *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 9788024609560.

Zákony a vyhlášky

1. *Vyhláška č. 14/2005 Sb.*, ve znění pozdějších předpisů
2. *Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*, ve znění pozdějších předpisů
3. *Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. In: Sbíрка zákonů. 22. 4. 1998. ISSN 1211-1244.
4. *Zákon o pedagogických pracovnících.pdf*, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 14.05.2019]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/file/38850/>>.

Online zdroje

1. Česká televize (2015). *"Šabatová: Přípravné třídy by neměly být alternativou povinné školky"* ČT24, 17. 4. 2015 [online]. [cit. 05.02.2020]. Dostupné z: <<http://www.ceskatelevize.cz/ct24/domaci/1521094-sabatova-pripravne-tridy-nemely-byt-alternativou-povinne-skolky>>.
2. FUCHS, Thomas & Ludger WOESSMANN (2005). Computer können das Lernen behindern. Ifo Schnelldienst. 58. 16-23. [cit. 05.02.2020]. Dostupné z: <https://www.researchgate.net/publication/46549804_Computer_konnen_das_Lernen_behindern>.
3. JIRÁSEK, Jaroslav (1966). *Školní hygiena: Užití orientačního grafického testu při psychologické diagnostice školní zralosti*. Pedagogika, 15(6), 710 - 721. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=10353&edmc=10353>.
4. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 1. vydání* (2006). [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. 48 s. [cit. 13.02.2019]. ISBN 80-87000-00-5.

Dostupné z: <http://www.vuppraha.rvp.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf>.

5. ŠKUTOVÁ, Karolína (2017). *Přípravná třída jako prostředí podporující rozvoj dítěte před vstupem do povinného vzdělávání*. Olomouc. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra primární a preprimární pedagogiky. Vedoucí práce Provázková Stolinská, Dominika. [cit. 05.02.2020]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/j0j9jg/Diplomov_prce.docx>.
6. ŠMELOVÁ, Eva, Alena PETROVÁ a Irena PLEVOVÁ (2011). *Reflexe dílčích výsledků z výzkumné studie zaměřené na připravenost k zahájení povinné školní docházky*. In: Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu [online]. Masaryk University Press, s. 333-337 [cit. 25.07.2019]. DOI: 10.5817/PdF.P210-CAPV-2012-64. ISBN 9788021057746. Dostupné z: <<http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/smelovapetrovaplevova.pdf>>.

Seznam příloh

1. Informovaný souhlas
2. Dotazník pro rodiče
3. Struktura rozhovoru s pedagogy
4. Hodnoticí škála pro pedagogy
5. Formulář na testování dětí