

UNIVERZITA KARLOVA

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY



BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Jana Nová

Připravenost dítěte na školní vzdělávání – způsoby zjišťování školní zralosti

Child Readiness for School Education – Methods and Diagnostic Determinations of School Maturity

Praha 2018

vedoucí práce: Mgr. Martina Švandová, Ph.D.

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala Mgr. Martině Švandové, Ph.D. za odborné vedení, za poskytování cenných i praktických rad, a především za její čas, laskavost, ochotu a trpělivost, které mi během vypracování mé bakalářské práce věnovala. Poděkování patří i konzultantce Mgr. Janě Pálenské za její velice přínosné připomínky a za její čas, který mi věnovala a který strávila nad mojí prací.

Dále bych chtěla poděkovat paní ředitelce mateřské školy Miluši Ketzlové, za možnost realizace i za zprostředkování praktického šetření k vytvoření praktické části a všem zainteresovaným rodičům dětí za vstřícnost a ochotu.

Děkuji také Pedagogicko-psychologické poradně STEP za možnost podílet se na kompletaci detekčního nástroje školní připravenosti a využití jejich interního materiálu.

V neposlední řadě bych chtěla poděkovat své rodině a mým blízkým, kteří mě během zpracování práce velice podporovali.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci *Připravenost dítěte na školní vzdělávání – způsoby zjišťování školní zralosti* vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 16. dubna 2018

Jana Nová

Abstrakt

V této bakalářské práci, *Připravenost dítěte na školní vzdělávání – způsoby zjišťování školní zralosti*, se zabývám tématem školní zralosti a školní připravenosti s důrazem na připravenost dítěte na školní vzdělávání. Je tematicky rozdělena do dvou částí, teoretické a praktické.

V teoretické části se zaměřuji na popis a vymezení pojmů školní zralosti a připravenosti a na vývoj předškolního dítěte. Dále zmiňuji možné metody přípravy dítěte na vzdělávání, nastiňuji legislativní rámec tématu a následně diagnostiku neboli zjišťování školní připravenosti.

Cílem praktické části je zjistit, zda má smysl porovnávat rodičovský pohled s posuzovanými dovednostmi dítěte, otestovat fungování nového detekčního nástroje a na základě jeho pilotního testování nalézt případná hlediska pro vylepšení nástroje a jeho efektivnější uživatelské využívání.

V rámci případové studie se zabývám testováním školní připravenosti skupiny šesti předškolních dětí z konkrétní mateřské školy a následně porovnávám zjištěné informace s rodičovským pohledem na posuzované dovednosti jejich dětí pomocí rodičovského dotazníku. V rámci tohoto testování u skupiny šesti předškolních dětí provádím i pilotní testování nového detekčního nástroje s tím, že kromě otestování fungování tohoto nového detekčního nástroje se zaměřuji na nalezení případných hledisek pro jeho vylepšení či jeho zefektivnění před vlastní standardizací.

Analyzováním výsledků a jejich porovnáním jsem došla k závěru, že rodičovský pohled se s posuzovanými dovednostmi dětí shodoval v 88 %. Šetření prováděné detekčním nástrojem zaznamenalo úspěšnost 80,3 % a úspěšnost každého dítěte v celkovém posouzení vyšla na velmi dobré či průměrné úrovni.

Na základě praktického zkoušení detekčního nástroje se domnívám, že by bylo vhodné pro větší propojení obou částí šetření (rodičovského dotazníku a vlastního detekčního nástroje) doplnit otázky pro rodiče o témata navazující na jednotlivé kroky testování. Dále doporučuji, aby z hlediska praktického využití byl dotazník přepracován do elektronické podoby, což by mohlo přinést značné výhody jak pro rodiče, tak především pro examinátora, který bude dané výsledky vyhodnocovat. Digitalizace rodičovského dotazníku by také mohla sloužit ke sběru dat pro jednodušší tvorbu statistik.

Abstract

This bachelor thesis, *Child Readiness for School Education – Methods and Diagnostic Determinations of School Maturity*, I deal with the topic of school maturity and school readiness with focus on child readiness for school education. It consists of two parts: theoretical and practical.

In the theoretical part, I describe and define the concepts of school maturity and readiness and the development of pre-school children. I further mention possible methods of preparing the child for education, the legal framework of the matter and also the diagnostics of school maturity.

The goal of the practical part is to find out whether or not there is any merit in comparing the evaluation of the parents with the child skill tests; test the functioning of a new detection tool and, based on a pilot testing run, find other possible additional points of improvement of the tool itself and its user friendliness.

As part of the case study, I deal with testing 6 pre-school children from a specific pre-school on their school maturity level and subsequently compare the results with their parents' assessment by means of a questionnaire answered by the parents. Part of this test of the group of pre-schools children is also a pilot run of a new detection tool while focusing not only on the functionality of the tool but also on finding possible new ways of improving the tool and making it more efficient before it gets standardized.

Analysing and comparing the results, I came to the conclusion that the parents' assessment matched the test results of the children in 88%. Investigation carried out by the detection tool was successful in 80.3% and the success rate of each child in the overall assessment came out as very good or average.

Based on the practical experience with the testing of the detection tool, I think it would be beneficial to link both parts of the assessment (the parent questionnaire and the detection tool itself) and add questions to the parent questionnaire that follow the individual steps of the testing. Further, I recommend the questionnaire to be switched to electronic form, which would bring significant advantages both for parents and examiners who are going to evaluate the gathered results. Digitization of the parent questionnaire could also contribute to easier data collection for statistics.

Klíčová slova

školní zralost, školní připravenost, dítě předškolního věku, příprava dítěte do školy, diagnostika školní zralosti a připravenosti, detekční nástroj

Keywords

school maturity, school readiness, pre-school child, preparation of a child for school, diagnostics of school maturity and readiness, detection tool

OBSAH

ÚVOD.....	10
-----------	----

TEORETICKÁ ČÁST

1. VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	12
1.1. Motorický vývoj.....	12
1.1.1. Hrubá motorika.....	13
1.1.2. Jemná motorika.....	13
1.1.3. Lateralita.....	14
1.2. Kognitivní vývoj.....	14
1.2.1. Myšlení.....	14
1.2.2. Vnímání.....	17
1.2.3. Paměť.....	18
1.2.4. Řeč.....	18
1.3. Sociální vývoj.....	19
1.4. Emoční vývoj.....	20
1.5. Hra.....	21
2. VYMEZENÍ POJMŮ ŠKOLNÍ ZRALOST A ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST.....	23
2.1. Školní zralost a školní připravenost.....	23
2.2. Složky školní zralosti.....	28
2.2.1. Fyzická, tělesná zralost a zdravotní stav.....	28
2.2.2. Psychická (duševní) zralost.....	29
2.2.3. Emocionálně-sociální zralost.....	29
2.3. Školní nezralost.....	30
3. LEGISLATIVNÍ RÁMEC.....	31
3.1. Předškolní vzdělávání.....	31
3.2. Povinnost školní docházky.....	31
3.3. Odklad školní docházky.....	32

4.	PŘÍPRAVA DÍTĚTE NA ŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	33
4.1.	Rodina	33
4.2.	Mateřská škola	37
4.2.1.	Cíle předškolního vzdělávání.....	38
4.3.	Metody přípravy dítěte na vstup do školy.....	39
5.	DIAGNOSTIKA ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOSTI	41
5.1.	Pedagogická diagnostika.....	41
5.2.	Metody pedagogické diagnostiky	42
5.2.1.	Pozorování	42
5.2.2.	Rozhovor.....	43
5.2.3.	Dotazník.....	43
5.2.4.	Test.....	43
5.2.5.	Kresba	44

PRAKTICKÁ ČÁST

6.	PRAKTICKÉ ŠETŘENÍ ŠKOLNÍ ZRALOSTI: Popis šetření a užitých metod	46
6.1.	Rodičovský dotazník.....	47
6.2.	Metodika detekčního nástroje	47
6.2.1.	Grafomotorika.....	48
6.2.2.	Matematické představy	49
6.2.3.	Prostorová orientace	49
6.2.4.	Časová orientace	49
6.2.5.	Zrakové vnímání	50
6.2.6.	Sluchové vnímání	50
6.2.7.	Verbální myšlení.....	50
7.	PRAKTICKÉ ŠETŘENÍ ŠKOLNÍ ZRALOSTI: Cíle, popis a analýza případové studie – šetření.....	51
7.1.	Cíle případové studie – šetření	51
7.2.	Popis případové studie – šetření a posuzovaného vzorku.....	51

7.2.1. Rodičovský dotazník.....	52
7.2.2. Testování.....	52
7.3. Analýza výsledků případové studie – šetření.....	53
7.3.1. Dítě A.....	53
7.3.2. Dítě B.....	55
7.3.3. Dítě C.....	57
7.3.4. Dítě D.....	59
7.3.5. Dítě E.....	61
7.3.6. Dítě F.....	63
7.4. Interpretace výsledků případové studie – šetření.....	65
7.5. Závěr případové studie – šetření.....	68
ZÁVĚR.....	69
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	71
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	73
SEZNAM OBRÁZKŮ.....	74
PŘÍLOHY.....	75
Seznam příloh.....	75

ÚVOD

Nástup dítěte do školy není pro rodiče ani dítě samotné jednoduchou záležitostí. Pro rodiče je tento moment klíčový. Rozhodují o budoucnosti svého dítěte a volí školu, do které ho zapíší. Zároveň by své dítě měli vychovávat, rozvíjet a připravovat tak, aby vstup do školy zvládlo nebo byl alespoň co nejjednodušší. I pro dítě je tento stav razantní změnou. Musí si zvyknout na nový způsob vzdělávání. Jsou na něj kladeny čím dál větší a náročnější požadavky. Proto, aby dítě nástup do školy zvládlo, je potřeba přípravu v předškolním období nezanedbávat.

V této práci se proto dotýkám tematiky školní zralosti a připravenosti, která byla, je a bude stále aktuálním tématem. Pro přiblížení a objasnění slouží teoretická část. V této části je popsán vývoj dítěte v období předškolního věku, který je považován za jeden z nejdůležitějších a nejvýznamnějších za celý život jedince. Vymezuje pojmy školní zralosti a školní připravenosti. Věnuje se tematické legislativnímu rámci, který určuje předškolní vzdělávání, povinnou školní docházku a případný odklad školní docházky. Následuje část, která se věnuje přípravě dítěte na školní vzdělávání, kde jsou zmíněny dva nejdůležitější subjekty (rodina a mateřská škola), které se na přípravě podílejí a také metody, které k přípravě slouží. Teoretická část je ukončena kapitolou, která se zaměřuje na diagnostiku školní zralosti. Popsány jsou metody, kterými lze školní zralost a připravenost zkoumat a zjišťovat.

Tato bakalářská práce obsahuje i praktickou část, která se zaměřuje na zjišťování školní připravenosti ve vybrané konkrétní mateřské škole. Cílem případové studie bylo zjistit, zda má smysl porovnávat rodičovský pohled s posuzovanými dovednostmi dítěte. Testovaným vzorkem v rámci této mateřské školy bylo 6 dětí spolu s jejich rodiči. Šetření probíhalo za využití detekčního nástroje – *Pedagogický test dovedností* spolu s rodičovským dotazníkem a zároveň došlo k pilotnímu testování.

Dalším cílem bylo případně navrhnout vylepšení nástroje s dotazníkem před jejich standardizací a pro následné užívání v mateřských školách. V závěru šetření jsou veškeré výsledky analyzovány a interpretovány, na základě získaných dat a postřehů.

TEORETICKÁ ČÁST

1. VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Z hlediska vývojové psychologie je předškolní období řazeno k poslední etapě raného dětství, které začíná nástupem do mateřské školy a končí nástupem do základní školy. V literatuře je vymezováno věkem od 3 let do 6 – 7 let dítěte. Konec období není určen pouze věkem dítěte, ale zejména sociální zralostí a vstupem do školy. Za určitých okolností se tedy může věk dítěte při nástupu do školy lišit.

Jedná se o jedno z nejvýznamnějších vývojových období, kterým si člověk za život prochází. Dítě začíná být v tomto období více zvědavé, začíná vnímat a objevovat okolní jevy a poznávat své okolí. Zároveň si začíná uvědomovat vlastní postavení ve světě a dochází k diferenciaci vztahu ke světu. Proto je toto období často doprovázené otázkami, zejména otázkou „A proč?“. Dítěti v poznávání světa dopomáhá představivost. Fantazijní uvažování a zpracovávání informací je pro dítě v předškolním věku typické. Nakládá s nimi podle vlastních potřeb a možností a logické uvažování ještě chybí. Dítě si často stojí za svým pohledem (vlivem přetrvávajícího egocentrismu), což ve velké míře ovlivňuje i jeho myšlení při komunikaci. (Vágnerová, 2012)

Velký vliv má na dítě rodina a postupné tvoření vztahů s vrstevníky. Tato fáze je jednou z klíčových příprav na život ve společnosti. Dítě se musí naučit naslouchat a respektovat nejen authority, přijmout určitá pravidla i řád a přizpůsobit tomu i druhy chování v daných situacích. Pro udržení se ve vrstevnické skupině se musí naučit přizpůsobovat a spolupracovat, ale zároveň se musí umět prosazovat. Všechny tyto vývojové změny můžeme dobře vnímat i prostřednictvím hry, která je pro předškolní období typická a charakteristická a často se tak toto období období hry nazývá. Při hře dítěte pozorujeme jeho aktivity a postoje, které nám mohou o mnohém vypovídat.

1.1. Motorický vývoj

O motorickém vývoji můžeme hovořit jako o zlepšování a zdokonalování koordinace i ladnosti pohybů. Dítě v tomto věku průměrně povyroste o 5–7 cm, přibude na váze o 2–3 kg. Končetiny se protahují a tělo získává souměrnější proporce. Pohyby tak začínají být přesnější a plynulejší. Charakteristické je, že dítě má nadbytek energie. Projevuje se tím, že dítě „chvilku neposedí“, častěji poskakuje a má potřebu být neustále v pohybu. (Bednářová, 2017)

1.1.1. Hrubá motorika

V oblasti hrubé motoriky si dítě postupně osvojuje základní pohybové úkony. Z počátku se vývojem automatizuje chůze, dále i pohyby jako je běhání, skákání, chůze do schodů a ze schodů, stoj na jedné noze, lezení po žebříku, seskakování, házení apod. Je schopné vyzorovat a napodobit pohyby, které v rámci společných aktivit s rodiči či jinými dospělými podniká. Je tedy dobré využít tohoto naladění dítěte k rozvoji různých činností a seznamovat ho především se sportovními aktivitami, jako je například jízda na kole, jízda na koloběžce, plavání, lyžování a bruslení, které vyžadují vyšší a náročnější koordinaci pohybů. (Šimčíková-Čížková, 2008)

Jednou z nejdůležitějších součástí motorického vývoje a pohybové koordinace je i projev zručnosti v samoobslužných aktivitách a v soběstačnosti. Dítě se postupně učí vykonávat každodenní činnosti samo, bez dopomoci starší osoby či dospělého. V předškolním věku by mělo být schopno pečovat o vlastní hygienu (umět si dobře umýt ruce, zvládat si samo nebo s minimální pomocí dojít na toaletu či se pod dohledem vykoupat), samo se oblékat a svlékat, obouvat si boty a zkoušet si zavazovat tkaničky. Nemělo by být problémem naučit se vhodnému stolování a správnému držení a zacházení s příborem při stravování. (Langmeier, 2006)

1.1.2. Jemná motorika

Osifikací (kostnatěním) ruky je ovlivněn rozvoj jemné motoriky neboli manuální zručnosti. Jedná se o zvládnutí zacházet a manipulovat s menšími předměty. Předškolák přichází do kontaktu s drobným materiálem, především při tvořivých činnostech, jako je modelování z plastelíny, navlékání korálků a knoflíků, práce s nůžkami, hra s kostkami, pískem a mnoho dalších.

V neposlední řadě se jedná i o kreslení. To se s jemnou motorikou spojuje s rozvojem **dětské kresby**, která se výrazně vyvíjí. Kolem 3. roku věku dítě začne náhodně a spontánně čírat. Postupně dokáže nakreslit vertikální a horizontální čáru, později kruhovitý tvar a projevují se i náznaky kříže. Od 5. roku dochází ke schopnosti napodobovat tvary (zejména čtverec, trojúhelník) a také začíná do své tvorby zařazovat vlastní představivost. V poslední fázi dochází i na kresbu postavy, která se od tzv. hlavonožce transformuje do reálnější podoby. (Langmeier, 2006)

Kresba jako aktivita bývá u dětí často oblíbená. Psychologové kresbu rádi využívají jako diagnostický nástroj nejen v rámci zkoumání motorického vývoje. Dokáže ledacos o dítěti i jeho situaci vypovědět a může jim pomoci k lepšímu pochopení a poznání dítěte i z hlediska kognitivního vývoje a exekutivních funkcí. „*Kreslení je důležitou neverbální aktivitou, ve které děti využívají grafického zobrazení k vyjádření svých poznatků, názorů a pocitů. Kresbu lze chápat jako určité vyjádření či sdělení, má stejnou expresivní funkci jako hra nebo řeč. Potřeba poznání a orientace v okolním světě vede děti k tomu, aby objekty ve svém okolí pojmenovávaly a případně i zobrazovaly.*“ (Vágnerová, 2017, s. 9)

1.1.3. Lateralita

S vývojem motoriky úzce souvisí určování **laterality**. Kolem 4. roku věku se začíná vyraňovat převážné využívání jedné ruky na základě dominance jedné z mozkových hemisfér. Rozpoznává se lateralita levostranná (levák), pravostranná (pravák) a v některých případech se objevuje i lateralita nevyhraněná (ambidextrie) nebo zkřížená. Posoudit lze při aktivitách jako je právě kreslení, psaní nebo úchop tužky či jiných předmětů.

1.2. Kognitivní vývoj

1.2.1. Myšlení

Podle J. Piageta (In: Vágnerová, 2012), na základě jeho teorie kognitivního myšlení, označujeme období kolem 4. roku věku za přechodné, kdy se vývoj inteligence dítěte mění z předpojmové (symbolické) fáze na vyšší úroveň, a to fázi názorného (intuitivního) myšlení, která trvá až do 7. roku věku dítěte.

„V předchozím stadiu předpojmovém užívalo slov nebo jiných symbolů jako předpojmů – napůl ještě vázaných na individuální předměty, napůl již směřujících k obecnosti. Nyní již uvažuje v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností.“ (Langmeier, 2006, s. 90)

Myšlení předškolního dítěte je prozatím nepřesné. Doposud není schopné respektovat zákon logiky a uvažovat podle jednotlivých logických kroků. Dokáže sice vyvozovat závěry, ale ty jsou zejména založeny na jeho názoru a vizuálním vnímání situace. To, že dítě ještě neužívá logické operace, označujeme jako prelogické a předoperační myšlení, které se projevuje určitým výběrem informací a způsobem jejich zpracování.

Vágnerová (2012, s. 178-179) definuje typické znaky uvažování podle selekce a zpracování informací do několika následujících kategorií:

I. Jakým způsobem dítě nazírá na svět a jaké si vybírá informace:

a) Centrace

Pro děti je obtížné uchopit situaci komplexněji a vzít v potaz více než jeden aspekt dané situace. Proto často dochází k tomu, že dítě volí jeden nápadný znak, který považuje za podstatný. Mnohdy však přehlídne několik dalších a mnohem více podstatnějších a významnějších.

Typickým případem centrace je **egocentrismus**, který se vyznačuje lpěním na vlastním názoru a nerespektováním jiných, které se mohou od sebe lišit. Tento způsob uvažování staví na přesvědčení, že vlastní názor je ten jediný správný. Dítě v předškolním věku nechápe, proč by mělo na situaci pohlížet nebo ji posuzovat z více hledisek. Dítě je středem vlastního světa představ. Dle Langmeiera (2006, s. 92) se egocentrismus u dítěte viditelně projevuje v okamžiku, kdy si dítě zakrývá oči z důvodu, aby ho druzí neviděli.

b) Fenomenismus

Dítě má o světě určitou představu. Je pro něj důležité, jak se mu dané situace jeví a svět vnímá na základě vizuálních podnětů. Příkladem může být, že dítě není schopno přijmout fakt, že velryba není ryba.

c) Prezentismus

Prezentismus s fenomenismem souvisí. Jedná se o vázanost na přítomnost a aktuální podobu světa. Vnímaný svět představuje subjektivní jistotu – vše je tak, jak dítě vidí, může se o tom opakovaně přesvědčit.

II. Jakým způsobem tyto informace zpracovává:

a) Magičnost

Magičnost neboli fantazijní přístup. Velký vliv na dětskou interpretaci reálného světa má právě fantazie. Dítě si jejím prostřednictvím dopomáhá vysvětlovat veškeré dění. Fantazie však jeho pohled a poznání zkresluje, protože předškolní dítě prozatím mezi skutečností a fantazijním smýšlením nedokáže rozlišovat.

b) Animismus / antropomorfismus

V tomto případě se jedná o přisuzování živých vlastností neživým předmětům. Dítě je sice schopné v předškolním věku odlišit co je živé a co neživé, ale stále si nedokáže uvědomovat zcela jejich rozdíly v myšlenkových procesech a očekává od neživých věcí projevy živých bytostí (např.: sluníčko jde po obloze, řeka utíká přes kameny apod.)

c) Arteficialismus

Jedná se o způsob výkladu světa. Typickým znakem je však to, že za tím „někdo“ stojí a většinou se tak jedná o nějakou bytost – člověka. Příkladem může být: „Hvězdy a měsíc dal na oblohu. Hory vznikly tak, že někdo zasadil kámen a ten vyrostl.“

d) Absolutismus

Je to přesvědčení, že jakýkoli názor musí být jednoznačný a platný. Tento jev se přirovnává k potřebě dítěte mít určitou jistotu. Příkladem může být chlapec, který mamince odmítl při čištění zubů konkrétní zubní pastu, protože v reklamě, kterou dříve shlédli, označovali za nejlepší zubní pastu jinou značku.

K dosažení obecněji platných poznatků na základě jednotlivých informací, které dítě zpracovává nebo srovnává, dochází k induktivnímu uvažování. Jedná se o způsob klasifikace a třídění, které slouží k přiřazování věcí do určitých kategorií. Na základě kategorizace či určování nadřazenosti a podřazenosti si dítě začíná uvědomovat, které informace mohou být nepodstatné a které naopak pro správné řešení důležité.

Na základě kauzálního uvažování dítě poznává souvislosti a vztahy příčin, které mu pomáhají k lepšímu porozumění jednotlivých kategorií a jejich zapamatování si. Jejich výklad nemusí být logický, ale musí být pro dítě dostatečně uspokojující. Například: „*pavouka bolela křidélka, tak si vyndal provázek a sednul si na něj, houpe se a odpočívá*“. (Vágnerová, 2012, s. 183)

Deduktivní uvažování je pro předškolní děti problematické. Navíc nedovedou rozlišovat mezi induktivním (logicky nezbytným závěrem) a deduktivním (empiricky pravděpodobným závěrem) jednáním. Deduktivní myšlení se rozvíjí na základě porozumění dané realitě. Pochopení pak slouží jako model, který je pro ně užitečný v jiných podobných situacích. (Vágnerová, 2012)

1.2.2. Vnímání

Vnímání neboli percepce je v tomto období převážně celistvé (synkretické). Dítě vnímá celek jako souhrn jednotlivostí. Vnímá zejména nápadné předměty s výrazným detailem, které upoutají jeho pozornost (většinou se jedná o ty, které mají nějaký vztah k činnosti). Rozvíjí se zrakové a sluchové vnímání a jejich diferenciaci. Je to velmi důležité pro budoucí proces syntézy a analýzy při čtení a psaní. Dítě začíná rozlišovat doplňkové barvy (jako je oranžová, fialová, růžová) a je schopno rozeznávat a analyzovat zvuky různého původu (dopravní prostředky, ptáci, zvířata). Chuťové a čichové vnímání začíná být konkrétnější (sladké, slané, kyselé, hořké). Vnímání je propojeno úzce s myšlením, je pro něj charakteristické, že se označuje jako neanalytické a je ovlivňováno egocentrismem a subjektivní zbarveností. Kvalita smyslového vnímání se postupně rozvíjí od smyslů spojených s hmatem, až ke smyslům vázaných na sluch a zrak. (Šimčíková-Čížková, 2008)

Součástí je i vnímání prostoru. Ten je charakteristický egocentrickou perspektivou, kdy dítě nedokáže rozlišit velikosti bližších a vzdálenějších obrazců (podceňuje velikost vzdálenějších, protože se mu zdají malé, a naopak přeceňuje velikost bližších, protože je vnímají jako velké). Při odhadování vzdálenosti mezi dvěma body záleží, zda se mezi nimi tyčí nějaká překážka. V tom případě by se dítěti jevila vzdálenost menší než bez překážky. Dovede však bez problému definovat polohu – nahoře a dole. Určení vlevo a vpravo se dítě postupně učí. (Vágnerová, 2012)

Časové vnímání se rozvíjí pomaleji. Předškolní dítě dokáže určit, co znamená „dříve“ a „později“, poznat rozdíl mezi „před“ a „po“ a rozlišovat kratší a delší dobu. Zdaleka ale nedokáže odhadnout délky jednotlivých úseků (to ovlivňuje i jeho zaujatost pro aktivity). Pro členění času začíná mít přehled v jednotlivých úsecích dne – ráno, poledne, večer, ale i co znamená „včera“ a „zítra“. Mělo by umět vyjmenovat roční období nebo jednotlivé měsíce a znát jejich bližší význam. Proto, aby se dítě lépe orientovalo, je dobré dodržovat pravidelný denní režim, na kterém si bude jednotlivé prvky osvojovat. (Vágnerová, 2012)

V předškolním věku se rozvíjí i matematická představivost a vnímání množství. Dítě začíná chápat základní početní pravidla, mělo by být schopno orientovat se v číselné řadě do deseti a ovládat porovnávání množství – čeho je méně/málo, čeho více/hodně a případně o kolik. *„Vývoj základních počtářských schopností, respektive jejich uplatnění, je ve značné míře ovlivněn dosaženou úrovní poznávacích a exekutivních funkcí. Závisí nejenom na pochopení podstaty úkolu, ale i na kvalitě pracovní paměti, schopnosti potlačit rušivé informace a*

přesunout pozornost k tomu, co je pro vyřešení aktuálního úkolu důležité.“ (Espy et al, 2004 In Vágnerová, 2012, s. 197)

1.2.3. Paměť

V předškolním období je paměť zejména bezděčná (dítě si zapamatovává a uchovává informace bez jakýchkoli úmyslů). S postupem času se začíná během 5. roku měnit na paměť záměrnou. Převládá paměť mechanická – bez logického zpracování, ale pomalu se rozvíjí i slovně logická – reprodukce událostí na základě logického sledu a logických souvislostí. Základním faktorem paměti je konkrétnost. Dítě si více pamatuje konkrétní situace či události než jejich pouhý slovní popis. V předškolním období převažuje paměť krátkodobá. Ke konci období, kolem 5. – 6. roku věku, dochází k přestupu na paměť dlouhodobou. Dítě si většinou nejlépe pamatuje citově zabarvené situace (hádka s kamarádem, přítomnost u hádky rodičů, ztráta blízkého člověka nebo domácího mazlíčka či jiné pro dítě výrazné situace). Je dobré u dítěte paměť pozitivně podporovat a rozvíjet, například i pomocí her zaměřených na stimulaci paměti. (Bednářová, 2017)

1.2.4. Řeč

Řeč je u lidí jedním ze základních prostředků k dorozumívání se, k sdílení myšlenek, pocitů a je úzce vázaná k myšlení. V předškolním věku dochází k velkému rozvoji a zdokonalování se. Řeč je u tříletého dítěte nedokonalá. Mnohé hlásky vyslovuje špatně, nepřesně nebo je zaměňuje. Později kolem 4. – 5. roku se jeho řeč vylepší natolik, že patlavost (dyslalie), která je v tomto období velmi typická, zcela před nástupem do školy vymizí nebo se během začátku školní docházky dopomáhá k odstranění logopedickou nápravou. (Langmeier, 2006)

Po celou dobu dochází k rozšiřování slovní zásoby. V 6 letech dítě obsáhne 3 000 – 4 000 slov, které je schopno aktivně užívat. Zároveň se zlepšuje i mluvnická struktura, kdy si dítě osvojuje základní gramatická pravidla jako je skloňování, časování, stupňování. Nejčastěji se setkáme s *komunikativní složkou řeči*, která je dorozumivacím prostředkem. Je klíčová k zapojování se jedince do skupiny a k interakci s okolním prostředím. Rozvíjí se *kognitivní složka řeči*, na základě které u dítěte dochází k uvědomování si problémů, jejich snadnějšímu řešení a celkovému pochopení situací. Například se může jednat i o to, že si je dítě schopno na základě verbálního popisu představit nějakou věc, aniž by ji někdy předtím vidělo. Nadále se rozvíjí *složka expresivní řeči*, což je schopnost dítěte verbálně vyjadřovat své pocity, emoce

nebo prožitky. Na základě *regulační složky* dítě používá řeč, která slouží ke kladení si instrukcí a dávání pokynů (vlastní vnitřní řeč) a ovlivňuje tím vlastní způsob chování (co mají nebo co nesmějí dělat). (Bednářová, 2017)

Během vzájemného působení myšlení a řeči může docházet k určitým nedostatkům. Na počátku předškolního věku se může jednat o stav, kdy *řeč zaostává za myšlením*. Myšlení je v tento okamžik na vyšší úrovni než samotná řeč. Dítě například nedokáže situaci řádně pojmenovat, i když činnost vykoná úspěšně. Od poloviny předškolního období může *řeč předbíhat myšlení*. Vzhledem k tomu, že v této fázi dochází k rychlému vývoji řeči, roste řečová aktivita a tvorba pojmů, dítě si označuje dosud neznámé věci a situace vlastními slovy. To, na jaké úrovni jsou řeč a myšlení vyvinuté, se projevuje i na sociálním chování a emočních projevech. (Šimčíková-Čížková, 2008)

1.3. Sociální vývoj

V sociálním vývoji dítěte hraje socializace (začleňování jedince do společnosti) důležitou roli. Pro dítě v předškolním věku je stále nejdůležitější domácí rodinné prostředí. Rodina dítěti zajišťuje zázemí, pocit bezpečí, pocit jistoty a lásku. Rodiče jsou pro dítě velkou autoritou, ale i velkým vzorem. Je to prostředí, které zajišťuje dítěti primární socializaci. S přibývajícím věkem je ale potřebné, aby socializace probíhala i mimo rámec rodiny, aby se osobnost jedince rozvíjela a probíhala v interakci s jinými lidmi, a tím bylo dítě dále schopno tvarovat vlastní individualitu. „*Rozšíření mimo rodinu, vztahy s dalšími dospělými a dětmi mu umožňují získat nové zkušenosti, nezbytné pro další osobnostní vývoj. Socializace se neprojevuje jenom změnou vnějších projevů, tj. chování, ale i rozvojem prožívání a hodnocení, rozvojem sebepojetí a sebehodnocení, které je součástí individualizace.*“ (Vágnerová, 2012, s. 223)

Langmeier (2006) uvádí tři základní vývojové aspekty socializace. První označuje jako *vývoj sociální reaktivity*. Jedná se o vývoj diferenciací emočních vztahů k lidem z bližšího i vzdálenějšího okolí. K tomuto vývoji dochází již od narození, ale v předškolním věku dítě začíná rozlišovat vztahy na jednotlivých úrovních: s vrstevníky; s rodiči, blízkou a širší rodinou; se sourozenci; s cizími lidmi / dospělými. Druhým aspektem je *vývoj sociálních kontrol*, pod kterými si představujeme přijímání norem a hodnot, které si dítě postupným vlivem osvojuje, přijímá za své a formuje své individuální chování. Třetí a poslední aspekt je *osvojování si sociálních rolí*. Dochází k osvojování takových vzorců chování, které jsou

společností od jedince očekávány. K tomuto procesu dochází v rodině, ale i mimo ni. Je dobré učit dítě jednotlivé role rozlišovat. Později je dítě samo schopno několik vlastních rolí definovat v rámci formování vlastní identity.

Dítě si ve vrstevnické skupině zkouší to, co v rodinném prostředí odpozorovalo. Zkouší si různé role i formy chování a sleduje, jaké reakce od okolí přicházejí. Vhodné je, aby dítě mělo kontakt s různě starými dětmi. Vyzkouší si tak situace, kdy se často jeho role mění – ať už je leader skupiny, či je naopak odháněn, zda pečuje o někoho mladšího nebo se prosazuje ve skupině svých vrstevníků. Čím dříve se dítě naučí ve skupině pohybovat a adekvátně komunikovat, tím lepší podmínky bude mít ve školních letech. Kontakt s dětmi je důležitý z mnoha důvodů, jednak formuje „vlastní já“, spoluvytváří schopnost měnit úhel pohledu a chápat situace i z druhé strany, ale i proto, aby samo dítě poznalo, jaké je a jak ho vnímají ostatní. To vede k rozvoji superega (ideálního „já“). (Bednářová, 2017)

1.4. Emoční vývoj

U předškolního dítěte je emoční prožívání mnohem stabilnější a vyrovnanější. Je více pozitivně laděné a ubývá emočně negativních reakcí. Méně častý je výskyt *vzteku a zlosti*, na rozdíl od předchozího batolecího období. Je to způsobeno tím, že si dítě lépe uvědomuje, příčiny a nezbytnosti vzniklých situací. Zlostné reakce se objevují spíše při kontaktu s vrstevníky, při hromadění příkazů a zákazů, je-li frustrované, nebo pokud selže kontrola nad emočními projevy. *Projevy strachu* mohou být zapříčiněny rozvojem dětské představivosti, kdy má dítě schopnost vytvářet si v mysli různé fantaskní a imaginární bytosti. Některé děti mají naopak potřebu se navzájem strašit za účelem navození příjemného vzrušení. V tomto období bývá dítě dobře laděné, proto má mnohem větší *smysl pro humor*. Tato schopnost je u předškoláků projevem důvěry kamarádského vztahu. (Vágnerová, 2012)

Šimíčková-Čížková (2008) uvádí, že se rozvíjejí 4 oblasti vyšších citů. *City sociální*, které se vyvíjejí ve vztahu k dospělým (láska k rodičům, sympatie / nesympatie ke známým) a ve vztahu k vrstevníkům, kdy je čím dál větší potřeba kontaktů, protože dítě si hledá partnera ke hře. Zároveň si vytváří i sebecit (vztah k sobě samému). *City intelektuální (poznávací)* se projevují radostí z poznávání, z nových činností, při získávání nových zkušeností a vyvolávají kladné emoce. *City estetické* se rozvíjejí při poslechu hudby, při vnímání pohádek, při výtvarných činnostech, kdy dítě je příjemně naladěno z něčeho, co považuje za hezké.

V okamžiku, kdy dítě začíná rozeznávat a vnímat, co je dobré, a co špatné, co smí a co ne, rozvíjí se u něj *cítění etické*.

„V předškolním věku se rozvíjí emoční inteligence, děti lépe chápou svoje pocity jiných lidí, dovedou částečně ovládat své emoční projevy a oddálit uspokojení, když se to ukáže jako nutné. Rozvoj emoční zdatnosti se projeví i větší diferenciací v této oblasti. Začne být zřejmé, které děti se budou v této oblasti orientovat a které budou mít určité problémy, ať už s porozuměním různým emocím nebo s jejich ovládním či s udržením pozitivního ladění.“
(Vágnerová, 2012, s. 219)

1.5. Hra

Hra úzce souvisí s rozvojem motoriky, kognitivních procesů i motivačně-volních zralostí dítěte, ale má i socializační význam. Během hry dítě vyjadřuje vlastní interpretaci reality, jeho postoje k okolí, ale i k sobě samému. Vágnerová (2012) rozděluje hru na dvě oblasti. *Hru symbolickou*, která je prostředkem k vyrovnávání se s realitou. Na jejím základě si plní přání, která nejdou splnit. Symbolická hra dítěti dovoluje chovat se podle svých představ, během hry je dítě svobodné a problematickou skutečnost si může přizpůsobit tak, jak samo chce. Příkladem může být situace, kdy se dítě bojí psů, během hry však simuluje situaci, že psi dítě poslouchají a není třeba se jich bát. *Tematickou hrou* neboli hrou „na něco“ si dítě procvičuje určité (budoucí) role. Během hry si dítě na vzniklých situacích a jejich vývoji učí jejich řešení, prožívání si různých rolí (i těch negativních, kterými by v realitě nedisponovalo). Je to například hra na rodinu (maminku a tatínka), hra na školu, případně i válčení / bojování. Dítě vnímá pozitivní i negativní jevy, které chování ovlivňují a formují tak jeho osobnostní vlastnosti, které dokáže lépe rozlišovat.

Bednářová (2017) uvádí seznam herních činností, jak popsal V. Příhoda, které jsou pro předškolní období typické:

I. Hry nepodmíněně reflexní (instinktivní):

- a) *experimentační* (cloumání, tahání, chňapání, kousání);
- b) *lokomoční* (pobíhání, skákání, přeskakování, poletování, hopkání, plavání);
- c) *lovecké* (honičky, trkání, číhání, pohyby s fiktivní kořistí);
- d) *agresivní a obranné* (škádlení, pronásledování, bojové zápasení, hra na schovávanou, unikání);
- e) *sexuální* (dvoření, milostné zápasení, upejpání, laskání);

- f) **sběratelské** (sbírání lesklých předmětů, sbírání známek / nálepek / obalů od čokolád / panáčků apod.).

II. Hry senzomotorické:

- a) **dotykové a haptické** (uchopování a ochmatávání předmětů, chumláni, trhání, lechtání, olizování);
- b) **motorické** (házení a vrhání, neobvyklé lokomoce /lezení na stromy, na žebříky, chození zpět, chození po špičkách, přemet/, manipulace s předměty, hry atletické, hry rytmicko-taneční);
- c) **sluchové** (bubnování, troubení, zvonění, povykování, výskání, pokřikování, řev, pískání, hry hudebně-rytmické);
- d) **zrakové** (dělání ohniček, zrcadlení a pouštění prasátek, hra s paprskem, hra s krasohledem, prohlížení obrázků, hra s barevnými předměty).

III. Hry intelektuální:

- a) **funkční** (houpání na koni, přelévání vody, brouzdání, přikrývání nádoby pokličkou a odkrývání, přesypávání písku, hrabání tunelů, dělání rybníčků);
- b) **námětové** (na pošťáka, na lékaře, na řidiče, na psa, na koně ...);
- c) **napodobivé** (mytí nádobí, utírání prachu, kouření, holení, nasazování brýlí);
- d) **fantazijní** (ošetřování loutky, užití prutu jako ručnice, hovor s vymyšlenou postavou);
- e) **konstruktivní** (stavění, vystřihování, řezání, zatloukání hřebíků, dělání mýdlových bublin);
- f) **hlavolamové a skládací** (otvírání kouzelných skříněk, skládání obrazců z rozhozených kostek).

IV. Hry kolektivní:

- a) **soutěživé** (míčové, akrobatické, lehkootletické);
- b) **pospolité** (turnaje a manévry, hry na spolek, hry na školu, reje a taneční kola, táboření, hry dramatické);
- c) **rodinné** (hra na tatínka a maminku, hra na domov, mateřské hry s panenkou);
- d) **stolní** (člověče nezlob se, domino, dáma, karetní hry, vrhcáby).

Hra je obdobná pro pozdější učení nebo budoucí práci. Na základě toho, jak si dítě hraje, bude mít určité učební či pracovní předpoklady a návyky. Podle typu her se dá i odvodit, v jakém směru by v životě dítě mohlo mít předpoklady. (Bednářová, 2017)

2. VYMEZENÍ POJMŮ ŠKOLNÍ ZRALOST A ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST

U řady autorů je vymezení pojmů školní zralosti a školní připravenosti rozdílné, a zdaleka není jejich užívání jednotné. Je tedy relativně náročné jej přesně či konkrétně definovat. Termíny si jsou velmi blízké a podobné. Obecně v obou případech můžeme konstatovat, že se jedná o zjišťování, zdali je dítě po všech stránkách v daném věku připraveno nastoupit do školy a účastnit se základního výchovně-vzdělávacího procesu.

V poslední době se stává, že jsou oba termíny užívány souběžně, a to dokonce i v odborných publikacích. Naopak někteří autoři, odborníci a psychologičtí vědci jsou přesvědčeni, že školní připravenost je předpoklad pro školní zralost – tedy, že určitá hlediska vývoje v předškolním věku jsou předpokladem pro dosažení školní zralosti k práci a povinnostem ve škole. (Kropáčková, 2008)

Školní zralost, čím dál častěji užívaný pojem, má své místo i v odborném názvosloví. V pedagogickém slovníku je definována následovně: „*v pedagogicko-psychologickém pojetí znamená stav dítěte projevující se v takové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy. Toto pojetí vychází z teorií vývojové psychologie, které vysvětlují, jak dítě dozrává ve své centrální nervové soustavě, ve svých mentálních schopnostech, vnímání, pozornosti, řečových a komunikativních dovednostech...*“ (Průcha, 2003 s. 243)

2.1. Školní zralost a školní připravenost

Nejčastěji je **školní zralost** charakterizována jako stav, kdy dítě dosáhne dostatečného stupně vývoje, a to zejména ve třech základních oblastech, jako je oblast fyzická (tělesná), psychická (mentální) a emocionálně-sociální. Čím lépe bude dítě v příslušném věku tyto oblasti ovládat, tím více bude schopné bez větších obtíží a komplikací zvládat školní výchovně-vzdělávací působení. (Bednářová, 2010)

Školní zralost je spojována především s vnitřními vývojovými předpoklady, které se pojí k funkcím, které jsou závislé na zrání osobnosti. Vyvíjí se především centrální nervová soustava, která dopomáhá jedinci být odolnějším při zátěži či napětí, zvyšuje jeho soustředění a snižuje emoční nestálost (labilitu). Pro školní zralost je vývoj centrální nervové soustavy velmi důležitý a nepostradatelný. Funkce centrálně nervové soustavy ovlivňují pozornost,

myšlení, zrakové a sluchové vnímání, motorickou a senzomotorickou koordinaci, ale i lateralitu (dominantní užívání jedné ze stran párových orgánů – zejména u rukou). (Otevřelová, 2016)

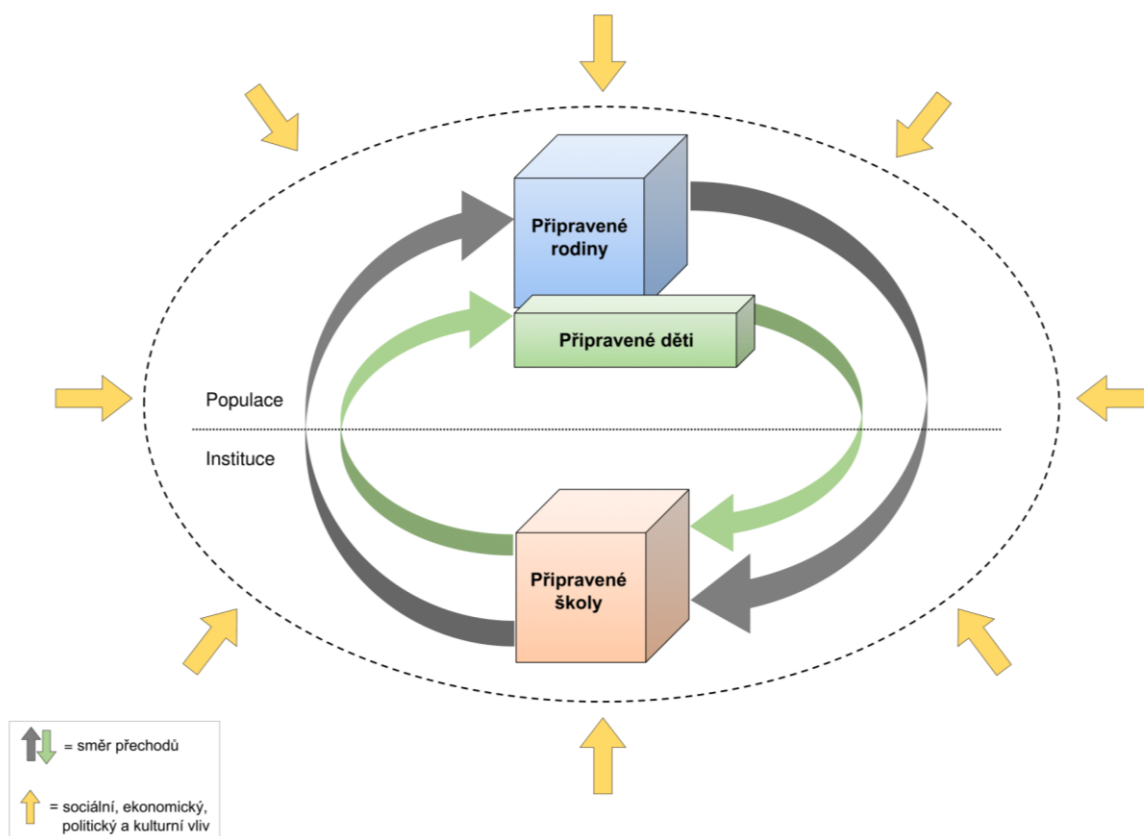
O **školní připravenosti** se hovoří v kontextu kompetencí v oblasti kognitivní (poznávací), pracovní, somatické a emocionálně-sociální. Dítě si je osvojuje získáváním zkušeností a učením na základě vlivného a výchovného působení vnějšího okolí (Bednářová, 2010). Proto školní připravenost spojujeme s faktory, které předpokládají psychickou vyspělost dítěte. Jedná se například o motivaci jedince při učení a při školní práci, jazykovou vyspělost a verbální komunikaci, základní vzorce i normy chování a jejich respektování. Kladen je důraz i na samostatnost, sebeobsluhu a aktivity dítěte.

Vágnerová (2012) definuje školní zralost v rámci kompetencí, které jsou závislé na zrání organismu. Zde řadí emoční stabilitu, kvalitnější koncentraci pozornosti, odolnost proti zátěži (adaptování se na školní režim), lateralizaci ruky, motorickou a senzomotorickou koordinaci a manuální zručnost, zralost očních pohybů (vizuální diferenciaci a integraci), sluchovou koordinaci, koordinaci činnosti hemisfér mozku, myšlení na úrovni logických operací. Školní připravenost se definuje v rámci kompetencí, které jsou závislé na prostředí a učení. Zaměřuje se na respektování hodnot a smyslu školního vzdělávání (motivace k práci), rozlišování různých rolí a diferenciaci chování, které je s nimi spojeno, dále na úroveň verbální komunikace a respektování běžných norem chování.

„Pojem školní zralosti je tedy charakterizován spíše biologickým zráním organismu, školní připravenost je ovlivněna výchovou, učením a působením vlivů sociálního prostředí.“
(Jucovičová, 2014 s. 25)

Publikace vytvořená pro sekci vzdělávání UNICEF (Britto, 2012), definuje školní zralost z mezinárodního pohledu dvěma charakteristickými rysy a třemi rozměry. Mezi charakteristické rysy zařazuje „přechod“ a „získání kompetencí“. Jejichž rozměry jsou 1. připravenost dětí na školu, 2. připravenost škol na děti a 3. připravenost rodin a společnosti na školu.

Na základě tohoto vymezení příkládám pro lepší vizuální představu i schéma (Obr.1), které znázorňuje budování kompetencí pro přechod do školy.



Obrázek 1: Budování kompetencí pro přechod do školy¹

Základní tři rozměry školní zralosti:

- 1) Připravené děti – se zaměřením na učení a rozvoj dětí;
- 2) Připravené školy – se zaměřením na prostředí školy spolu s postupy, které podporují bezproblémový přechod dětí na základní školy a které vedou a rozvíjejí učení všech dětí;
- 3) Připravené rodiny – se zaměřením na postoje rodičů a pečovatелů, na angažovanost ve včasném učení a rozvoji dítěte a na jeho přechod do školy.

Přechod zde nabývá významu, neboť se dítě vyvíjí a přizpůsobuje se novému učebnímu prostředí, rodiny se učí pracovat se systémem vzdělávání a školy vytvářejí podmínky i prostředky pro přijímání nových dětí do systému, který je individuálně i společensky rozmanitý. Všechny výše zmíněné rozměry jsou důležité a musí spolu navzájem korelovat, jelikož školní připravenost je období přechodu, které vyžaduje propojení mezi jednotlivcem (dítětem), rodinou a systémem. (Britto, 2012)

¹ Britto, Paul, Rebello. *School Readiness: a conceptual framework*. New York, UNICEF [online]. 2012, s. 7. Dostupné z: [https://www.unicef.org/earlychildhood/files/Child2Child_ConceptualFramework_FINAL\(1\).pdf](https://www.unicef.org/earlychildhood/files/Child2Child_ConceptualFramework_FINAL(1).pdf)

Ležalová² rozlišuje školní zralost a připravenost spolu s jejich náležitostmi následovně:

ŠKOLNÍ ZRALOST:

a) Fyzická zralost

- změna proporcí těla – celkové protažení postavy (Jednoduchým testem je tzv. filipínská míra. Dítě ohne pravou paži přes temeno vzpřímené hlavy a dosáhne si na levé ucho. Růstový věk se zjišťuje i na základě Kapalínova indexu, který vychází z poměru mezi výškou a hmotností dítěte.);
- kvalitní změna motoriky (lepší koordinace pohybů, vlivem osifikace zápěstních kůstek + rozvoj jemné motoriky);
- výměna dentice (druhý chrup);
- dobrý zdravotní stav, nízká nemocnost.

b) Psychická zralost

- **Myšlení** – dítě by mělo chápat:
 - pojmy související s časem;
 - třídění předmětů podle určitého kritéria (velikosti, délky, druhu...);
 - logické souvislosti (co mají předměty společného, popřípadě tvoření nadřazených pojmů);
 - jednoduché matematické vztahy – více/méně, počet předmětů, číslo, symbol.
- **Řeč** – dítě by mělo mít:
 - vyvozené všechny hlásky (eventuálně mimo r, ř);
 - bohatou slovní zásobu (10 – 14 tisíc slov);
 - gramaticky správné vyjadřování (skloňování, časování, pořadí slov);
 - schopnost samostatného jazykového projevu (vyprávění o sobě, o rodině).
- **Zrakové vnímání** – dítě by mělo být schopno:
 - diferenciací (rozlišovat předměty, vyhledávat stejné obrazce z několika podobných, odlišovat, co do skupiny nepatří, vyhledávat rozdíly na zdánlivě stejných obrázcích, odlišit jeden obrazec v řadě stejných, hledat ukryté věci na obrázku);
 - analýza a syntéza (skládat celek z částí – př. puzzle, skládačky, stavebnice);
 - orientace (bludiště, postavení a vztahy mezi předměty v prostoru i na ploše, určení polohy, používání pojmů: nahoře/dole, vlevo/vpravo, vpředu/vzadu...).

² LEŽALOVÁ, Renata. Odklady povinné školní docházky. In: *RVP: Metodický portál* [online]. 2010, s. 7-11. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/9883/odklady_povinne_skolni_dochazky_clanek_ke_stazeni.pdf

- **Sluchové vnímání** – dítě by mělo zvládnout:
 - diferenciaci (rozlišovat zvuky, napodobovat rytmus);
 - analýzu a syntézu (rozklad slov na slabiky, poznat první a případně poslední hlásku ve slově, hledat slova, která začínají na určitou hlásku nebo slabiku);
 - orientaci (lokalizovat zvuk v prostoru).
- **Pozornost** (soustředění se)
- **Paměť** – dítě by mělo být schopno:
 - zapamatovat si větu a zopakovat ji (cca o 8 slovech);
 - zapamatovat si a provést jednoduchý pokyn o 3 částech (například: jdi do pokojíčku, vezmi plyšového medvídka a přines ho).
- **Motorika** – dítě by mělo být schopno:
 - správně držet tužku;
 - obkreslit jednoduchý tvar;
 - nakreslit proporcionálně správně postavu bohatou na detaily.

ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST:

- a) Pracovní zralost** – dítě by mělo před vstupem do školy mít tyto schopnosti, návyky a zájmy:
- schopnost záměrně se soustředit na danou činnost (spontánní i řízenou) a dokončit ji (i když je pro něj méně atraktivní);
 - zájem o činnost připomínající úkoly;
 - schopnost pracovat samostatně a aktivně;
 - přiměřené psychomotorické tempo;
 - vytrvalost, sebeovládání, schopnost překonávat překážky;
 - schopnost odlišit hru od povinností
 - schopnost přizpůsobovat se změnám v pracovních činnostech a střídání úkolů.
- b) Emocionální a sociální připravenost** – od dítěte se předpokládá:
- pochopení povinnosti jako nadřazeného pojmu, jako důležitý předpoklad pro přijetí role žáka;
 - emoční stabilita, odolnost vůči zátěži, schopnost odpoutat se od rodičů, schopnost zvládat drobnější neúspěchy;
 - rozvoj autoregulačních procesů;
 - schopnost řešit jednoduché konflikty;

- dovednost komunikovat s vrstevníky i s dospělými
- orientace v hodnotovém systému a schopnost respektovat běžné normy chování a pravidla (pozdravit, vykat, poprosit, poděkovat), umět vyhodnotit, co je správné a co špatné;
- diferenciacie různých rolí (rozlišování chování, které je s nimi spojeno).

2.2. Složky školní zralosti

Se školní zralostí se uvádějí, již dříve zmíněné, tři složky³ – fyzická (tělesná) zralost, psychická (duševní) zralost a emocionálně-sociální zralost, které by dítě mělo určitým způsobem ovládat nebo minimálně splňovat některé z podmínek, aby bylo schopné zvládnout požadavky a povinnosti při plnění školní docházky.

2.2.1. Fyzická, tělesná zralost a zdravotní stav

V rámci fyzické zralosti se posuzuje tělesný stav, při kterém dochází během vývoje dítěte k zásadním a důležitým změnám. Zdravotní stav hlídá pediatr – dětský lékař nebo případně i další odborníci, které dítě z určitých zdravotních důvodů navštěvuje. Na základě posouzení lékařů se pak při zjišťování školní zralosti k fyzické zralosti vyjadřují i poradenští psychologové nebo speciální pedagogové.

Základními faktory, které se hlídají, jsou přiměřený tělesný růst, výška, váha, tělesná zdatnost (zejména z důvodu samostatnosti při nošení školní aktovky). Prvním ukazatelem v předškolním věku či na pomezí školního věku je výměna prvního mléčného chrupu za nový, trvalý. Další viditelnou změnou je změna v proporcích dětské postavy, kdy dítě rychleji povyroste – „vytáhne se“, což znamená, že dochází k protažení horních a dolních končetin. Obvod hlavy se v poměru ke končetinám zmenšuje, jelikož roste oproti končetinám mnohem pomaleji. Mění se poměr výšky a váhy. Dále je důležité, aby byla snížena unavitelnost a dítě bylo schopné fungovat bez delšího odpočinku či spánku. Zdravotní stav čili fyzickou zralost mohou ovlivňovat i případné chronické často se opakující nemoci či nízká imunita a obranyschopnost. V případě delší nemoci či opakujících se absencí může dojít k ovlivnění školních výsledků a úspěšnosti dítěte, případně může znevýhodnit jedince při navazování prvních důležitých kontaktů s vrstevníky.

³ Pozn.: Složky školní zralosti jsou shrnuty na základě zdrojů – Bednářová (2010, 2017) a Jucovičová (2014).

2.2.2. Psychická (duševní) zralost

Nesdílňou součástí k posouzení školní zralosti je i psychická připravenost jedince, která se odvíjí od vyzrálosti centrální nervové soustavy. Ta ovlivňuje mentální vyspělost, schopnost udržet si pozornost, soustředěnost, podporuje vnímání a zejména kvalitu myšlení. Do této složky zahrnujeme i úroveň komunikačních a řečových dovedností. Dítě tak pomalu přechází od konkrétního názorného myšlení k obecnému pojmovému myšlení.

V rámci psychické zralosti je důležité sledovat rovnoměrný vývoj v oblastech kognitivních (poznávacích) funkcí a úroveň rozumových schopností. Ty jsou obzvláště pro zvládnání základních školních úkonů (čtení, psaní, počítání) stěžejní. U některých dětí mohou být dobře vyvinuté rozumové schopnosti, ale v některé z dalších oblastí může zaostávat nebo jej nemusí ovládat dostatečně dobře. Proto je vhodné zaměřovat se včas na problematické oblasti a postupně je u dítěte rozvíjet, nejlépe na základě činností, které danou oblast rozvíjejí. Mezi jednotlivé kognitivní oblasti zařazujeme oblast motoriky, řeči, sluchového a zrakového vnímání, prostorové vnímání, vnímání času a základní matematické představy.

2.2.3. Emocionálně-sociální zralost

Pro nástup do základní školy je důležité zaměřit se i na sociální a citovou zralost. Zralé dítě by mělo zvládat odloučení od rodičů po dobu školní výuky, mělo by být schopné respektovat autoritu či jiného dospělého, volit vhodné a adekvátní chování v různých situacích a také by mělo být schopné navazovat kontakty (zejména s vrstevníky). Zároveň se klade důraz i na vytrvalost a úsilí dítěte, které do práce vkládá, ale i na trpělivost při dokončování úkolů, které ho příliš nebaví. S tím souvisí i zvládnání emocí a určité sebeovládání nejen při neúspěchu a frustraci.

Děti by měly mít schopnost začlenit se do kolektivu, se kterým budou umět komunikovat, budou rozumět společným pravidlům a respektovat je. Zároveň by ale měly umět dát najevo svoje potřeby a chtít spolupracovat s ostatními. Je podstatné, aby děti měly možnost setkávat se jinými dětmi a byly tak vytvářeny a podporovány kamarádské vztahy, při nichž si pohrají, ale zároveň utuží sociální dovednosti jako například: pomáhat si, udělat něco pro druhého, podělit se. Dítěti by včas měla být předána základní pravidla slušného chování – správně oslovit, pozdravit, poprosit, poděkovat, neskákat někomu do řeči, chovat se ukázněně v určitých situacích apod.

2.3. Školní nezralost

O školní nezralosti neboli nepřipravenosti se hovoří v okamžiku, kdy je vývoj dítěte v některých, dříve již zmíněných, oblastech nepřiměřený nebo zpomalený. Podle Bednářové (2017) se také může jednat o neschopnost nastoupit do školy a zahájit tak školní docházku. V tomto případě se jedná o situace, které jsou z důvodu rozdílného kulturního stavu rodiny či její sociální situace (děti ze sociálně slabších rodin, děti cizinců). Kvůli nezralosti jako takové (u dítěte je vývoj dočasně zastaven nebo zpomalen, ale očekává se pozdější zrání). Může se jednat i o nezpůsobilost, která není dočasná, ale jedná se například o psychické postižení či nižší intelekt.

Nápadných znaků nezralosti a nepřipravenosti si většinou povšimnou rodiče, kteří své dítě znají nejlépe, i když občas jim chybí porovnání s ostatními vrstevníky. Na základě fungování dítěte a jeho srovnáváním s vrstevníky, mohou o (ne)zralosti informovat učitelé a učitelky z mateřské školy, kteří díky pedagogickému vzdělání mají v této problematice značný přehled. Z hlediska fyzické oblasti se může jednat o špatný zdravotní stav nebo vysokou nemocnost dítěte. V tomto případě může nezralost odhalit na základě pětileté prohlídky lékař, který zná zdravotní stav dítěte nejlépe. Z psychického pohledu může docházet k pomalejšímu zrání nervového systému, což zapříčiní nesprávný vývoj určitých funkcí jako je: nedostatečná úroveň percepce (vnímání), horší úroveň vyjadřovacích schopností včetně logopedických vad, opožděný vývoj grafomotoriky, menší nebo špatná koncentrace a pozornost. V sociální oblasti může mít problém dítě, které je nadměrně fixované na rodinu. Nejkomplexnější posouzení provede odborník z pedagogicko-psychologické poradny, který se snaží dítě posoudit na základě celkového vývoje a zároveň se snaží odhadnout jeho vývojové a vzdělávací předpoklady do budoucna. Případně poukazuje na problematické oblasti, ve kterých je dítě méně zručné a doporučí vhodný způsob nácviku pro jejich rozvoj. (Ležalová, 2010)

3. LEGISLATIVNÍ RÁMEC

Legislativní zakotvení týkající se předškolního vzdělávání a následného nástupu k povinné školní docházce dítěte do školy nalezneme ve školském zákoně. Předškolní vzdělávání se podílí na rozvoji osobnosti dítěte a na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání, napomáhá vyrovnávat nedostatky ve vývoji před nástupem do školy a poskytuje speciálně-pedagogickou péči dětem se sociálními vzdělávacími potřebami. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

3.1. Předškolní vzdělávání

Zákon 561/2004 Sb. v platném znění (§ 34a) nově určuje i povinnou docházku do mateřské školy pro děti, které v daném školním roce dosáhnou věku pěti let a které mají jeden rok do zahájení povinné školní docházky. Rodič nebo zákonný zástupce dítěte je povinen přihlásit dítě k zápisu k předškolnímu vzdělávání. Předškolní povinná docházka má formu pravidelné denní docházky (4 hodiny denně), kromě školních prázdnin. Uvolňování dětí a omlouvání absencí probíhá na základě ustanovení ve školním řádu. Ředitelé mateřských škol mají právo vyžadovat důvod nepřítomnosti a zákonný zástupce dítěte jej musí doložit nejpozději do 3 dnů. Plnit povinné předškolní vzdělávání jiným způsobem lze pouze v případě: a) že je dítě vzděláváno individuálně a je osvobozeno z denního pravidelného docházení do mateřské školy, b) že je dítě vzděláváno v přípravné třídě základní školy a ve třídě přípravného stupně základní školy, nebo c) že je dítě vzděláváno v zahraniční škole na území České republiky, ve které ministerstvo povolilo plnění povinné školní docházky.

3.2. Povinnost školní docházky

Podle zákona 561/2004 Sb. v platném znění (§ 36) nastupuje dítě k povinné školní docházce v šesti letech, pokud jej dítě dosáhne nejpozději den před zahájením školního roku. Dosáhne-li dítě šestého roku věku v období od září do konce června až v příslušném školním roce, může být přijato do školy a jedná se o tzv. „předčasný vstup“ do školy. Přijato může být za předpokladu, je-li přiměřeně tělesně i duševně vyspělé a požádají-li o to jeho rodiče. V případě, že je dítě narozeno v měsících září – prosinec v příslušném školním roce, je potřeba doložit doporučující vyjádření školského poradenského zařízení (pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum). Pokud je dítě narozené v období leden – červen, je

spolu s posouzením ze školského poradenského centra nutné i vyjádření odborného lékaře. Obojí je potřebné k podání žádosti. K zápisu k povinné školní docházce jsou rodiče/zákonní zástupci povinni dítě přihlásit v době od 1. dubna do 30. dubna kalendářního roku, ve kterém má dítě školní docházku zahájit.

3.3. Odklad školní docházky

V případě, že dítě není přiměřeně vespělé, je možné, požádat o odložení povinné školní docházky o jeden rok (a to nejpozději do 31. května kalendářního roku, kdy by mělo dítě nastoupit do školy). Zákonný zástupce o to musí písemně zažádat v době zápisu dítěte, spolu s doporučením ze školského poradenského zařízení a posouzením od odborného lékaře či klinického psychologa. Začátek povinné školní docházky je možné odložit nejdéle do doby zahájení školního roku, během kterého by dítě dovršilo osmého roku věku. O možnosti odkladu školní docházky informuje základní škola zákonného zástupce při zápisu do první třídy. Stane-li se, že má dítě během plnění prvního ročníku jisté problémy a není dostatečně tělesně nebo duševně zralé, může ředitel školy, se souhlasem zákonného zástupce, začátek plnění povinné školní docházky žákovi během prvního pololetí odložit. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

4. PŘÍPRAVA DÍTĚTE NA ŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

„Příprava na školu je vlastně přípravou na život...“ (Kropáčková, 2012, s. 38)

Pro dítě, ale i jeho rodiče, je předškolní období a zejména období před nástupem do školy velmi klíčové a zlomové. Je to období, kdy se dítě nejvíce vyvíjí a rozvíjí, což je určující pro jeho budoucí vzdělávání se. Vstup dítěte do školy ovlivňuje jeho blízké okolí a nejvíce jeho rodiče. Je to velká životní změna pro každého účastníka tohoto procesu. Dítě se má učit, spolupracovat a soustředit se, cíleně pracovat, plnit zadané úkoly a poslouchat. Najednou se dítě musí spoléhat samo na sebe a být samostatné. Proto je příprava dítěte na školu velmi důležitá, nejen v prostředí mateřské školy, kde probíhá primární vzdělávání a odbornější příprava, ale i v prostředí rodinném.

4.1. Rodina

Základním úkolem rodiny je dítě průběžně vychovávat. Výchova je významnou součástí budoucího života jedince. Rozhodně by tedy dítě nemělo být vychováno pouze za účelem k úspěšnému zápisu do školy, ale i pro další životní využití. Příprava by měla být postupná, pozvolná, ale efektivní. Zároveň by rodiče měli dítěti zprostředkovat takový rozvoj schopností, aby bylo později schopno učit se lépe číst, psát a počítat. Měli by dítě vést k touze po poznání, motivovat ho, aby se dítě do školy těšilo.

Na dítě by si rodiče měli dělat pravidelně čas. V dnešní době je to v některých případech nelehká úloha (zvládat zaměstnání, starat se o chod domácnosti a o výchovu dítěte), ale průběžné věnování se dítěti je podstatnou a nesdílňnou součástí. Rodiče by s dítětem měli hodně hovořit, číst mu pohádky, zpívat, kreslit, sportovat, hrát si a aktivně trávit společný čas. Důležité je neopomínat každodenní běžné činnosti jako jsou společné snídaně a večeře, společné přípravy čehokoli, společný úklid, péče o domácí zvířata, společné plánování aktivit apod. S tímto souvisí i významnost pravidelně se opakujících aktivit – tzv. rituálů. Jednat se může o oslavy vánočních nebo velikonočních svátků, oslavu narozenin, ale i o různé rituály, jako je večerní uspávání (např. dítě ví, že po hygieně bude následovat pohádka a poté ho rodič uloží).

Trendem dnešní doby je navštěvování dětských zájmových kroužků ve volném čase. Je však vhodné volit kroužky tak, aby dítě příliš nezahlcovaly a aby zbýval i čas na domácí rodinné aktivity. A především, aby dítě opravdu navštěvovalo takové kroužky, které ho naplňují a baví. (Kropáčková, 2012)

Dítě v předškolním věku má své jisté potřeby a jednou ze zásadních je pocit jistoty a bezpečí. Tyto potřeby dítě potřebuje k bezproblémovému zahájení školní docházky, které mu poskytne jedině stabilní rodinné prostředí.

Rodiče u svého dítěte rozvíjejí každodenní návyky, dovednosti a schopnosti, běžné pro lidské žití, již od jeho narození. Dále by měli vést dítě k samostatnosti, odpovědnosti za své činy a k respektování pravidel, dbát na pořádek a denní řád. Větší pozornost by měli věnovat především jazykové oblasti, k řečovým i komunikačním dovednostem (správně mluvit a správně se vyjadřovat), které se projevují u dětí jako nejvíce problémové. (Kropáčková, 2012)

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy (2016) udává vhodná doporučení, jak mohou rodiče pomoci svému dítěti v období předškolní přípravy a jaké oblasti nemají opomenout.

- ***věnovat dítěti soustředěnou pozornost*** (při rozhovoru s dítětem se zároveň nezabývat jinou činností, je potřeba dát mu najevo zájem, trpělivě ho vyslechnout, projevit vstřícnost a přívětivé chování);
- ***vyprávět dítěti a číst mu*** (žádné jiné médium nenahradí lidské slovo a osobní kontakt);
- ***prověřovat dítě drobnými úkoly a domácími pracemi*** (podporuje se tím jeho samostatnost, zodpovědnost a rozvoj motoriky);
- ***vybírat vhodné hry a činnosti a zapojovat se do nich*** (práce s drobným výtvarným materiálem, skládání, stavění atd. podporuje poznání a tvořivost, účast rodiče v činnosti posiluje citovou zralost dítěte);
- ***upevňovat prostorovou orientaci*** (zejména upevňování pojmů jako: nahoře, dole, vlevo, vpravo, vpřed, za – to výrazně ovlivňuje základy psaní, čtení, počítání);
- ***dbát na vhodné pohybové aktivity a zdravé stravování***
- ***trénovat změny denního režimu související se školní docházkou*** (ranní vstávání, odbourávání odpoledního spánku, pravidelné ukládání k večernímu spánku v jednotný čas, informovat dítě, co ho v blízké době čeká a co má od školní docházky očekávat);
- ***vytvářet sociální situace, kdy se dítě učí jednat s jinými lidmi*** (uplatňování základních pravidel při jednání s lidmi, vyřizování drobných vzkazů, nebát se komunikace).

Zároveň se rodiče mohou řídit i dokumentem *Desatero pro rodiče dětí předškolního věku* (MŠMT, 2013), který vznikl v rámci příprav materiálu Konkretizované očekávané výstupy Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV), ale i na základě častých dotazů rodičů. Desatero pro rodiče popisuje základní požadavky pro děti předškolního věku. Poskytuje základní informace, co by dítě mělo zvládnout před vstupem do školy a zachycuje základní výchovné a vzdělávací předpoklady. Tento přehled základních dovedností propojuje a sjednocuje cíle rodiny s cíli vzdělávací instituce – mateřské školy.

1. ***Dítě by mělo být dostatečně fyzicky a pohybově vyspělé, vědomě ovládat své tělo, být samostatné v sebeobsluze*** (pohybuje se koordinovaně, je přiměřeně obratné a zdatné, svlékne se, oblékne se i obuje, je samostatné při jídle, zvládá samostatně osobní hygienu, zvládá drobné úklidové práce, postará se o své věci);
2. ***Dítě by mělo být relativně citově samostatné a schopné kontrolovat a řídit své chování*** (zvládá odloučení od rodičů, vystupuje samostatně, má svůj názor, vyjadřuje souhlas i nesouhlas, jeho projevy jsou emočně stále bez výrazných výkyvů nálad, ovládá se a kontroluje se, je si vědomé zodpovědnosti za své chování, dodržuje domluvená pravidla);
3. ***Dítě by mělo zvládat přiměřené jazykové, řečové a komunikativní dovednosti*** (vyslovuje všechny hlásky správně, mluví ve větách, dovede vyprávět příběh, popsat situaci, mluví většinou gramaticky správně, rozumí většině slov a výrazů běžně užívaných v jeho prostředí, má přiměřenou slovní zásobu, přirozeně a srozumitelně hovoří s dětmi i dospělými, vede rozhovor, pokouší se napsat hůlkovým písmem své jméno, používá přirozeně neverbální komunikaci, spolupracuje ve skupině);
4. ***Dítě by mělo zvládat koordinaci ruky a oka, jemnou motoriku, pravolevou orientaci*** (je zručné při zacházení s předměty denní potřeby, zvládá činnost s drobnějšími předměty, tužku drží správně, vede stopu tužky a pohyby při kreslení jsou plynulé, umí napodobit základní geometrické obrazce, rozlišuje levou a pravou stranu, řadí prvky zleva doprava)
5. ***Dítě by mělo být schopné rozlišovat zrakové a sluchové vjemy*** (rozlišuje a porovnává podstatné znaky a vlastnosti předmětů, složí obrázek z několika tvarů a složí slovo z několika slyšených slabik, rozlišuje zvuky, rozpozná rozdíly mezi hláskami, sluchově rozloží slovo na slabiky, najde rozdíly na dvou obrázcích, rozlišuje jednoduché obrazné symbol a značky i znaky s abstraktní podobou,

postřehne změny na obrázku i ve svém okolí, reaguje správně na světelné a zvukové signály);

6. ***Dítě by mělo zvládat jednoduché logické a myšlenkové operace a orientovat se v elementárních matematických pojmech*** (má představu o čísle, orientuje se v základních počtech, porovnává počet dvou málopočetných souborů, rozpoznává základní geometrické tvary, rozlišuje a porovnává vlastnosti předmětů, předměty třídí a seskupuje dle daného kritéria, vede jednoduché úvahy, komentuje svoje postupy, řeší jednoduché problémy a situace, rozumí časoprostorovým pojmům);
7. ***Dítě by mělo mít dostatečně rozvinutou záměrnou pozornost a schopnost záměrně si zapamatovat a vědomě se učit*** (soustředí pozornost na činnosti po určitou dobu, „nechá“ se získat pro záměrné učení, zapamatuje si, co prožilo a je schopno si to po nějaké době vybavit a reprodukovat, pamatuje si básničky a písničky, přijme úkol či povinnost, činností se věnuje soustředěně a má úsilí je dokončit, postupuje podle pokynů, pracuje samostatně);
8. ***Dítě by mělo být přiměřeně sociálně samostatné a zároveň sociálně vnímavé, schopné soužití s vrstevníky ve skupině*** (uplatňuje základní společenská pravidla, navazuje kontakty s dětmi i dospělými, nebojí se na určitou dobu odloučit od svých blízkých, zapojuje se do práce ve skupině a spolupracuje, vyjednává a dohodne se, k ostatním dětem se chová přátelsky a ohleduplně, je schopno brát ohled na druhé);
9. ***Dítě by mělo vnímat kulturní podněty a projevoval tvořivost*** (pozorně poslouchá či sleduje různá představení všeho druhu, zaujmou ho výstavy či návštěvy zajímavých míst, zúčastňuje se dětských kulturních programů, svoje zážitky vypráví a sdílí s okolím, zajímá se o knihy, zná mnoho pohádek a příběhů, zpívá jednoduché písně, zná básničky, výtvarně tvoří, hraje tvořivé a námětové hry);
10. ***Dítě by se mělo orientovat ve svém prostředí, v okolním světě i v praktickém životě*** (vzná se a orientuje se ve svém prostředí, má určité poznatky ze světa přírody, lidí, kultury a techniky, rozumí okolnostem, má poznatky o širším prostředí, o zemi, o jiných národech, chová se přiměřeně a bezpečně ve školním i domácím prostředí i na veřejnosti, zná faktory poškozující zdraví, uvědomuje si rizikové a nevhodné projevy chování).

„Čím více podnětů svému dítěti poskytnete, tím bude samostatnější a tím lépe se mu bude dařit v kolektivu: Nezapomeňte, že mezi předškolními dětmi je zajímavý ten, kdo má, může nebo ví něco, co je nové a neznámé. Jako rodiče tak vstupujete na správnou cestu k tomu, abyste

svému dítěti umožnili dobře zvládnout vývojový skok mezi předškolákem a samostatným, sebevědomým, šikovným a chytrým školou povinným dítětem.“ (Ebbert, 2011, s. 18)

4.2. Mateřská škola

Úkolem mateřské školy (institucionálního předškolního vzdělávání), je doplňovat a podporovat rodinnou výchovu. V úzké vazbě na ni pomoci dítěti zajistit prostředí s dostatečnými podněty k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Předškolní vzdělávání poskytuje dítěti odbornou péči a obohacuje tak jeho denní program. Vzdělávání předškolního dítěte má za úkol rozvíjet jeho osobnost, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho spokojenost a pohodu, napomáhat mu k pochopení okolního světa a motivovat ho k dalšímu poznávání a učení. Obecněji řečeno, mělo by usnadňovat dítěti jeho další životní a vzdělávací cestu. Pro optimální rozvoj každého dítěte je potřeba dbát na uplatňování odpovídajících metod a forem práce, s ohledem na individuální potřeby a možnosti jednotlivých dětí. (MŠMT, 2018)

Součástí je i přirozená spolupráce mateřské školy a rodiny, kdy společně rozvíjejí potenciality dítěte. Zároveň se mateřská škola snaží případně vyrovnávat sociokulturní rozdíly a nedostatky rodinného prostředí. (Kropáčková, 2012)

Podstatnou roli v předškolním vzdělávacím procesu mají učitelky a učitelé (pedagogický personál). Jejich úkolem je, aby v dětech vyvolali chuť a zájem o aktivity vedoucí k poznávání. Pro práci s dětmi musí mít jisté předpoklady – musí mít zájem o tuto práci, chuť věnovat se dětem, mít vnitřní uspokojení ze své práce, a především vhodné vzdělání. Následně jsou zcela kompetentní vyjadřovat se ke školní připravenosti dítěte, což je velmi stěžejní pro to, aby mohli dítě na školu připravovat. Důležitým prvkem celého procesu je, aby pedagogický personál dítě dobře poznal, vnímal jeho jednotlivé interakce mezi ostatními dětmi, ale i mezi dospělými. Během činností (ať už jsou aktivity řízené nebo volné) sledoval pracovní zralost – jak se dítěti daří, jak se během práce soustředí a jak spolupracuje s ostatními dětmi. K rozvoji percepčně-motorických funkcí je potřebné vytvořit vhodné podmínky. Jednou z nejdůležitějších podmínek je dostatečný a nerušený čas k samotnému nácvičení (motorických dovedností, správného držení tužky, fonematickému uvědomování zrakového a sluchového vnímání apod.), který je vzhledem k nabitému harmonogramu dne v mateřské školce leckdy obtížnější vyčlenit. Cílem aktivit a činností, které mají dítě na školu připravit, není jen ověřující funkce, zda dítě jednotlivé oblasti zvládá, ale i procvičování daných dovedností a schopností, které vede k jejich automatizaci. (Otevřelová, 2016)

4.2.1. Cíle předškolního vzdělávání

Cíle předškolního vzdělávání jsou definovány v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (MŠMT, 2018) a jsou rozděleny do čtyř cílových kategorií, které stanovují cíle v podobě záměrů a výstupů na úrovni obecné a oblastní. Jedná se o:

- **rámcové cíle** (vyjadřují univerzální záměry předškolního vzdělávání na obecné úrovni);
 1. rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání
 2. osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost
 3. získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí
- **klíčové kompetence** (formulované jako výstupy čili obecnější způsobilosti, kterých by se mělo v předškolním vzdělání dosáhnout);
 1. kompetence k učení
 2. kompetence k řešení problémů
 3. kompetence komunikativní
 4. kompetence sociální a personální
 5. kompetence činnostní a občanské
- **dílčí cíle** (vyjadřují konkrétní záměry daných vzdělávacích oblastí jako je biologická, psychologická, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální);
- **dílčí výstupy** (jedná se o dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, které dílčím cílům odpovídají).

Záměrem je rozvíjet dítě tak, aby bylo jedinečné a samostatné, schopné zvládat (nejlépe aktivně a s osobním uspokojením) takové nároky života, které jsou na něj kladeny nebo ho budou v budoucím životě čekat. Rámcové cíle jsou orientačními body pro každodenní práci pedagogů. Pokud jsou naplňovány, vedou k utváření základů klíčových kompetencí. Klíčové kompetence jsou formulovány jako soubory předpokládaných schopností, dovedností, vědomostí, postojů a hodnot pro osobní rozvoj a uplatnění jedince. Vzhledem k tomu, že se kompetence vzájemně propojují i doplňují a postupně se stávají složitějšími v navazujícím vzdělávání, je důležité již nyní vytvořit jejich komplexní základ. (MŠMT, 2018)

4.3. Metody přípravy dítěte na vstup do školy

Otevřelová (2016), Kropáčková (2012) a Jucovičová (2014) uvádějí ve svých publikacích několik metod a programů, které mohou využít rodiče i pedagogové v mateřských školách, k přípravě dítěte na zvládnání nároků školního vzdělávání.

1. **Metoda dobrého startu** je stimulační program, který je určen zejména pro skupinovou práci (přibližně pro 8 dětí). Autorkou programu je Francouzka Thea Burnetová a v České republice je k dispozici polská modifikace, kterou zpracovala PhDr. Jana Swierkoszová. Metoda se zaměřuje na jazykové dovednosti, pravolevou a prostorovou orientaci, prohloubení koncentrace a pozornosti, zdokonalení úchopu tužky a uvolňování ruky. Během programu se využívá a pracuje s hudbou a pohybem, které doprovází vyprávění.
2. **Metodika rozvoje grafomotoriky a počátečního čtení** je metodika Jany Svobodové, která vychází ze speciálně pedagogické diagnostiky a zaměřuje se na jemnou motoriku ruky, grafomotoriku a analýzu grafomotorické činnosti.
3. **Grafomotorika pro děti předškolního věku**, jejíž autorkou je A. C. Looseová, je publikace s grafomotorickými listy obsahující 20 příběhů, cvičení pro rozvoj psaní a pro rozvoj představivosti.
4. **Nebojte se psaní** je program PaedDr. Yvety Heyrovské, který slouží k nápravě i k rozvoji grafomotorických obtíží. Zároveň slouží jako preventivní program poruch psaní u dětí s percepčně motorickým oslabením a zaměřuje se na děti se zkříženou lateralitou nebo na leváctví.
5. **Maxík**, stimulační program autorky Mgr. Pavly Bubeníčkové, je určen nejen pro předškoláky, ale i pro děti s odloženou školní docházkou nebo pro žáky s potížemi v učení na počátku školní docházky. Cílem cvičení je změnit podmínky tak, aby poté mohlo dítě podávat lepší výkony. Do programu jsou připojeni i rodiče či učitelé dítěte. Posiluje se motorická, grafomotorická a percepční složka.
6. **HYPO – prevence specifických poruch učení v předškolním a raném školním věku** je program, jehož autorkou je PhDr. et Mgr. Zdenka Michálková Ph.D., který stimuluje percepčně kognitivní funkce a posiluje pozornost u dětí ve věku od 5 do 8 let. S programem je možné nakládat individuálně nebo ve skupině, ve spolupráci dítě – rodič – učitel. Zaměřuje se na pozornost, paměť, myšlení, řeč, počáteční představy, zrakové, sluchové a prostorové vnímání.

7. **KUPREV** je preventivní program PhDr. Pavly Kuncové s akreditací MŠMT, který je určen pro děti od 4 do 8 let a je zaměřen na orientaci dítěte ve světě. Cílem je podpořit rodiče ve větší jistotě, že dítě správně vedou. Dítěti program poskytuje základní orientaci v čase, prostoru, a především orientaci sociální a osobní. Orientace dítěti dopomůže ke správnému začlenění se do skupiny a do společnosti. Jedná se o program, který vede psycholog, speciální pedagog, nebo učitelky, které mají vystudovanou speciální pedagogiku a školení s platným osvědčením.
8. **KUMOT** je skupinový program určen pro děti od 5 do 8 let, jehož autorkou je klinická psycholožka Pavla Kuncová. Program je určen pro děti se syndromem poruchy pozornosti (ADHD) a aktivity (ADD) a dětem se specifickými poruchami učení (zejména s dysgrafií). Může se využít i pro děti pomalé, úzkostné, neurotické nebo pro děti s hraničními intelektovými schopnostmi. Cílem je rozvíjet hrubou a jemnou motoriku, zlepšit motorickou koordinaci, grafomotorické schopnosti, zrychlit psychomotorické tempo a zlepšit schopnosti pravidelné práce a přístup k práci.
9. **Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina** je metoda sloužící k rozvoji jazykových schopností. Je zaměřen na fonemické uvědomování (sluchová analýza, syntéza) a hláskové struktury slov pro nácvik čtení a psaní.
10. **Metoda instrumentálního obohacování profesora R. Feuersteina** je program zaměřený na rozvoj myšlení, rozumových i jazykových schopností a na dovednost učit se. Dítě musí přemýšlet o věcech, soustředit se na úkoly, hledat jejich řešení a poté o všem povídat a klást otázky, čímž trénuje koncentraci a rozvíjí slovní zásobu.

Pedagogicko-psychologické poradny a některé mateřské školy připravují v rámci svého působení i kurzy pro předškoláky a jejich rozvoj. Ty jsou zejména určeny pro děti, které mají jisté nedostatky a potřebují si určité oblasti dovedností a schopností zautomatizovat. Příprava do školy by však neměla být pojímána jako absolvování nějakého kurzu pro zahájení školního vzdělávání.

5. DIAGNOSTIKA ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOSTI

Školní připravenost může být posuzována v několika rovinách. K jejímu pozorování dochází v rodině, v mateřské škole, u lékaře a při zápisu dítěte do první třídy. Při diagnostice se klade důraz na motorické funkce a lateralitu, na rozumové, verbální a komunikační schopnosti, na sluchové a zrakové vnímání, na sociálně-emoční vývoj dítěte a jeho soběstačnost i sebeobsluhu.

5.1. Pedagogická diagnostika

Pedagogická diagnostika probíhající v mateřské škole, která je vedena pedagogem, je jednou z nejzákladnějších a nejvýznamnějších v předškolním vzdělávání. Střetává se zde praktická pedagogická činnost s teorií, kdy pedagog při diagnostické činnosti využívá svých teoretických znalostí v praxi. Sleduje daný cíl, postupuje podle určitých zásad a podle vhodných metod a nástrojů, uplatňuje své pedagogické principy. Získává tak poznatky, na základě kterých může ovlivnit vzdělávací proces natolik, aby vedl k rozvoji dítěte. Diagnostické kompetence, kterými by měl pedagog disponovat, umožňují, že:

- rozpozná odlišné učební potřeby a možnosti jednotlivých dětí;
- má porozumění pro potřeby dětí a bude odpovídajícím způsobem na tyto potřeby a podněty reagovat;
- dokáže analyzovat vztahy ve třídě / skupině a bude je pozitivně a přiměřeně ovlivňovat
- umí vhodným způsobem komunikovat o výsledcích s rodiči, dítětem, ale i s odborníky a společně s nimi bude provádět opatření ve prospěch rozvoje dítěte a sledovat pokrok.

Diagnostická činnost se odehrává v několika fázích, které na sebe navazují a vzájemně se prolínají. Rozlišuje se *diagnostika záměrná (formální)*, která je plánovaná a komplexnější a *diagnostika neplánovaná*, při které se průběžně sledují znalosti, dovednosti, postoje, projevy jednání každého dítěte a vztahy mezi nimi. (Bednářová, 2017, s. 95-96)

Kroky, podle kterých by se mělo při záměrné (formální) diagnostice postupovat, uvádí Bednářová (2017, s. 97-98) následující:

1. Celé plánování se váže na hypotézu či předpoklad, které mohou být vyjádřeny přímo (explicitně), nebo nepřímo (implicitně). Podstatná je formulace cíle činnosti,

koho, kdy, jakým způsobem (metody, techniky, nástroje), jak často a v jakých situacích bude pedagog diagnostikovat.

2. Druhým krokem je sběr a zpracování diagnostických údajů. Jedná se o konkrétní diagnostickou činnost pedagoga, o práci s materiálem, s konkrétními metodami a nástroji, o zpracování a uspořádání údajů.
3. Po získání dostatečného množství dat může pedagog přistoupit k vyhodnocování a analyzování výsledků.
4. Výsledky jsou východiskem pro definování diagnózy. Tu je potřebné citlivě oznámit všem účastníkům výchovně-vzdělávacího procesu a v případě potřeby nalézt případná opatření pro možnou změnu a nápravu.
5. Následně se formuluje prognóza (předpoklad o dalším rozvoji dítěte). V tomto případě je vhodná komunikace s rodiči. Dochází k motivování a podporování rodičů, aby se podíleli na rozvoji dítěte.
6. Závěrečným krokem diagnostické činnosti je sepsání zprávy se závěry a doporučeními, které mohou optimalizovat rozvoj dítěte.

Při výskytu jistých pochybností či problémů, pedagog informuje rodiče dítěte a doporučí jim podrobnější vyšetření v prostředí pedagogicko-psychologické poradny odborným psychologem.

5.2. Metody pedagogické diagnostiky

Pedagogickou diagnostiku lze vést prostřednictvím několika metod, které se od sebe liší provedením, svojí náročností a vyhodnocováním. Je dobré během procesu metody vhodně kombinovat a nespoléhat se pouze na jednu z nich.

Následující přehled různých metod je převzat z publikace *Školní zralost a její diagnostika* (Bednářová, 2017).

5.2.1. Pozorování

Jedná se o nejčastěji využívanou a nejdůležitější metodu. Pedagog vnímá veškeré činnosti dítěte během celého dne (všude, kde dochází k interakci s ostatními dětmi a dospělými, kde se dítě určitým způsobem projevuje). Pozorování může být *záměrné (plánované)* s formalizovanými písemnými záznamy, nebo *nahodilé*, kdy si pedagog dělá poznámky, které později sumarizuje. Pozorování by mělo být zaměřeno na takové projevy dítěte, které lze vidět,

slyšet a měřit. Projevy se zaznamenávají bez jakéhokoli subjektivního hodnocení. Provádí se dlouhodobě, systematicky a je dobré propojit ho s dalšími diagnostickými metodami (nejlépe s rozhovorem s dítětem, s rodiči nebo dotazníkem pro rodiče). Záznamy z pozorování by měly obsahovat údaje, kdy a kde bylo pozorování prováděno, kdo pozorování prováděl, za jaké situace pozorování probíhalo, a především za jakým cílem.

5.2.2. Rozhovor

Rozhovor se užívá pro získání informací a k poznání stránek osobnosti dítěte, na základě verbálního kontaktu, které nejsou dostupné při pozorování nebo jiných metodách. Zachycuje fakta, pomáhá proniknout více do vnitřního světa dítěte či představ rodičů, zjišťuje zájmy, hodnoty, přání, obavy, myšlenkové pochody, názory, znalosti a vědomosti, jednotlivé vztahy dítěte. Je nutné rozlišovat, s kým se rozhovor vede, zda s dítětem nebo rodičem. Je potřebné přizpůsobit srozumitelnost a náročnost rozhovorových otázek i celkový průběh. Diagnostický rozhovor se dělí na *řízený*, který je jasně organizovaný a *neřízený*, který není předem programován, a tudíž během rozhovoru dochází k volnosti i výběru témat. Při rozhovoru s rodiči se nejčastěji využívá *anamnéza*, která slouží k zjišťování informací z uplynulých situací, a k objasňování aktuálního stavu. Rozlišuje se anamnéza osobní, rodinná, školní a sociální.

5.2.3. Dotazník

Dotazníky umožňují získat větší množství dat za relativně krátkou dobu. Jedná se zejména o nestandardizované dotazníky, které si každý pedagog sestaví dle vlastní potřeby. Převážně se využívá ke sběru vstupních – anamnestických dat o dítěti.

5.2.4. Test

Test je diagnostický nástroj, který je zaměřen na zjišťování úrovně dítěte v určitých oblastech. Pedagog využívá testy k zjišťování školní připravenosti dítěte. Test obsahuje úkoly, které se zaměřují na kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní a somatickou oblast. Dále se využívají v pedagogicko-psychologických poradnách při standardizovaném testování.

Nejčastěji využívaným diagnostickým testem je *Orientační test školní zralosti* (původně Kernův test, který do české verze přepracoval J. Jirásek), který se skládá ze tří částí – kresba mužské postavy, napodobení psacího písma a obkreslení skupiny deseti teček. Dalším testem

je *Obrázkově-slovníková zkouška*, která sleduje bohatost slovní zásoby a pohotovost dětí. Skládá se z 30 obrázků, které mají různé motivy a dítě má za úkol popsat, co na obrázcích vidí. *Vývojový test zrakového vnímání* zkoumá zrakovou percepci dítěte a skládá se z vizuomotoriky, z vnímání figury, z rozpoznávání geometrických tvarů, ze zrakové diferenciacce (zrcadlové obrazce) a z prostorových vztahů. *Edfeldtův Reverzní test* sleduje zrakové vnímání a připravenost dítěte ke čtení. Dítě rozpoznává obrácené a otočené tvary. *Zkouška vědomostí předškolního dítěte*, jejímž autorem je Z. Matějček s M. Vágnerovou, se skládá ze 40 otázek, které jsou rozděleny do 10 kategorií (orientace v prostoru, ve společnosti, v čase, v počtu, ve vědomosti týkající se rostlin, zvířat, domácích činností, nástrojů, povolání apod.), které sledují, jak je dítě schopné se v daných oblastech orientovat. Cílem tohoto testu je pozorovat rozumové schopnosti dítěte. (Svoboda, 2015)

5.2.5. Kresba

Velmi častým a oblíbeným diagnostickým nástrojem je kresba. Její analýzou je možné vypořádat několik aspektů a využívají ji především odborníci. V mateřské škole však může sloužit k informaci o celkovém vývoji dítěte a k mapování grafomotorické oblasti. Může být i přínosně využita ke zjištění aktuálního emočního naladění dítěte v situacích, které nedokáže vyjádřit jiným způsobem.

PRAKTICKÁ ČÁST

6. PRAKTICKÉ ŠETŘENÍ ŠKOLNÍ ZRALOSTI:

Popis šetření a užitých metod

Šetření bylo prováděno na základě kvalitativního přístupu za použití designu případové studie. Sledovaným případem byly děti předškolního věku z mateřské školy a funkčnost diagnostického nástroje jehož prostřednictvím došlo k zjišťování školní připravenosti. Mateřská škola byla vyhledána na základě projeveného zájmu získat jednotný diagnostický nástroj, který by mohla využívat ke zjišťování připravenosti u dětí docházejících do předškolní třídy. Proto se v praktické části bakalářské práce věnuji školní připravenosti dětí a jejímu zjišťování nově vznikajícím diagnostickým nástrojem v dané mateřské škole.

Na základě spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou STEP jsem praktické šetření prováděla spolu s pilotním testováním nového projektu iSOPHI, který vznikl v uvedené pedagogicko-psychologické poradně. Skládá se z detekčního nástroje „*Pedagogický test dovedností*“ a z rodičovského dotazníku. Do budoucna bude součástí i screeningová aplikace, která se v této chvíli vytváří (tudíž v mém šetření nebyla využita).

Pro sběr dat bylo tedy využito dvou metod – rodičovského dotazníku a samotného testování dětí prostřednictvím detekčního nástroje.

Detekční nástroj – *Pedagogický test dovedností* – je koncipován jako diagnostický materiál, který je určen pro pedagogy mateřských škol. Je založen na řešení několika úkolů, které se dotýkají všech potřebných oblastí (grafomotorika, matematické představy, prostorová orientace, zrakové a sluchové vnímání, verbální myšlení atd.), které by mělo dítě zvládat před vstupem do školy. Vzhledem k tomu, že se v současné době jedná o pilotní testování nástroje, předpokládá se, že tento detekční nástroj bude na základě úvodního praktického používání podroben prvotní analýze a případně některé detaily budou doladěny tak, aby mohl být tento projekt co nejdříve oficiálně spuštěn. Praktická část této bakalářské práce by měla být také nápomocna k doladění tohoto nástroje právě realizací praktického šetření a následnými reálnými postřehy, které z šetření vyplynou, a mohou tak být užitečné pro zlepšování nástroje. Po celkovém doladění a jeho standardizaci bude detekční nástroj připraven k uvedení do praktického používání.

V celé praktické části je využíván interní materiál a autorský screening pedagogicko-psychologické poradny STEP (dále PPP STEP), na jehož tvorbě jsem se osobně podílela.

6.1. Rodičovský dotazník

Rodičovský dotazník, který je převzat z knihy *Jdu do školy* (Pekárková, 2017, s. 5-6) a který je zároveň autorským materiálem PPP STEP, je určen k vyplnění rodičům sledovaného dítěte. Skládá se ze 72 otázek, zaměřujících se na obecné dovednosti dítěte, a je členěn do 4 částí. Od dotazníku se očekává, že examinátor získá o dítěti posouzení i z jiného úhlu pohledu, a to ze strany rodičů a tím dotazník poskytne data pro hlavní cíl šetření – pro porovnání výsledků s posuzovanými dovednostmi dítěte. V praxi by měl rodičovský dotazník sloužit rodičům dítěte, jakožto poskytovatel prvotní zpětné vazby o dovednostech dítěte – jeho připravenosti na školu, a také jako ukazatel, kterou oblast by bylo případně vhodné procvičovat a nadále rozvíjet.

Obsahuje tvrzení, která se týkají oblastí jako jsou pozornost, motorika, sluchové, zrakové prostorové a časové vnímání, myšlení, řeč a sociální dovednosti. Otázky, zaměřující se zejména na pohyby dítěte, jeho sociální návyky a řečové schopnosti, nám mohou napomoci zdůvodnit některé nejasnosti, která vyvstanou během testování. Zároveň mohou do šetření přinést nové poznatky, které nebyly odhaleny, nebo ani odhaleny být nemohly (např. sociální dovednosti).

6.2. Metodika detekčního nástroje

Detekční nástroj školní připravenosti je test, zaměřující se na děti v předškolním věku, před nástupem do školy. Jeho úkolem je odhalovat nedostatky, které by mohly dítě ohrožovat ve školním úspěchu. Na základě nedostatečného výsledku je možné předejít případným problémům včasnou intervencí a rozvojem daných problematických oblastí.

Nástroj se se zaměřuje na 7 oblastí – grafomotorika (rozdělena do dvou bloků), matematické představy, prostorová orientace, zraková orientace, sluchové vnímání a verbální myšlení. Každá z oblastí se vždy skládá z několika úkolů (viz jednotlivé podkapitoly). Řešení dítěte se zapisuje do záznamového listu na základě bodových kritérií, která jsou jeho součástí. Úkoly jsou hodnoceny dle individuálního řešení dítěte. Maximální počet bodů, které může dítě získat v celém testu, je 110 bodů. Vzhledem k okolnosti, že nástroj není doposud standardizován, v tuto chvíli není určena přesná hranice určující připravenost a nepřipravenost dítěte. Pro aktuální potřebu je možno na základě obecných závěrů z konzultace s autory detekčního nástroje vycházet z předpokladu, že se hranice orientačně pohybuje na úrovni 70 bodů. Zároveň nesmí být opomenuto, že je důležité, jak si dítě vedlo komplexně v jednotlivých

oblastech a že selhání (větší úbytek bodů) v některé z nich neznačí celkovou nepřípravenost. V těchto případech je potřeba dávat danému jevu větší pozornost a následně tuto oblast pomocí nácviku dále rozvíjet nebo případně doporučit rodičům dítěte pomoc odborníka.

Záznamový list zároveň slouží jako materiál, podle kterého examinátor v testování postupuje. Obsahuje nejen jednotlivé rozřazení oblastí s úkoly a bodové hodnocení, součástí jsou i návodné poznámky pro examinátora, které mu dopomáhají k jednotnému zadávání, spolu s odkazem na doprovodný materiál dané úlohy. Jedna stránka záznamového listu je věnována doplňující části pro grafomotorickou oblast a slouží k zaznamenávání postřehů, kterých si examinátor během plnění grafomotorických úkolů u dítěte všímá (držení psací potřeby, přítlak, plynulost tahu). Poslední stránka záznamového listu obsahuje prostor pro zapisování poznámek pro oblast pozornosti a řeči, na které se detekční nástroj samostatně nezaměřuje, ale je možné určité rysy vyzorovat během celého procesu testování.

Testovací materiál je zalaminován (a případně nastřihán) pro opakující se použití. Součástí jsou i pracovní listy (grafomotorické úkoly, zraková diferenciacce), které jsou určeny každému testovanému jedinci pro jeho přímý záznam.

Při práci s detekčním nástrojem je důležité dodržovat několik zásad. Testování by mělo především probíhat za vhodných podmínek – klidné prostředí bez rušivých elementů, vhodný prostor / místnost, dobré osvětlení, vyhovující uspořádání sezení pro komfort dítěte. Před samotným začátkem je vhodné navázat dobrý kontakt s dítětem, obeznámit ho, co ho čeká a zároveň ho dostatečně namotivovat. Během testování je nutné dbát na srozumitelnost zadávaných úkolů a ověřovat si, že dítě danému zadání porozumělo. Řešení úkolů není omezeno časovým limitem, proto by dítě mělo postupovat dle vlastního pracovního tempa. Motivace by se měla udržovat prostřednictvím pochvaly, ocenění, pozitivní zpětné vazby či přikývnutím s úsměvem.

6.2.1. Grafomotorika

Tato oblast je rozdělena do dvou částí (část A, část B). Grafomotorickou částí A testování začíná. Pracovní list se skládá ze šesti geometrických tvarů a úkolem dítěte je, tyto tvary co nejpřesněji překreslit.

Grafomotorická část B je složena z několika úkolů a tato část celé testování ukončuje. Jedním úkolem je dokreslování zubů, obloučků a spirály. Druhým úkolem je dokreslení domečku, který musí dítě zrcadlově překreslit.

Zároveň se v rámci celé oblasti sleduje úchop a držení tužky, přítlak, jakým dítě tlačí tužkou na papír a v neposlední řadě i plynulost pohybu a tahu.

6.2.2. Matematické představy

Oblast se zaměřuje na primární matematické operace. Prvním úkolem je orientace v pojmech méně a více. K tomuto úkolu jsou využity barevné kartičky, kdy každý pár má jednotnou barvu a liší se od ostatních jen různým počtem puntíků. V tomto případě dítě musí dle pokynu „*Kde je více / Kde je méně?*“ dospět k řešení.

Druhý úkol je zaměřen na vnímání 3 kritérií zároveň – velikost, barva a tvar. Jedná se vždy o kritérium – velký / malý, žlutý / zelený, kruh / čtverec. Před dítě je rozloženo několik tvarů s těmito kritérii a na základě daného pokynu (např. „*Vyber malé žluté čtverce a dej je před sebe.*“), musí dítě daný tvar v dané velikosti a barvě najít a oddělit od ostatních.

Třetím úkolem je určování množství. V něm se využívají malé čtverce z předchozího úkolu. Před dítě je předkládán daný počet čtverců a na základě otázky: „*Kolik čtverců je tohle?*“, sděluje řešení.

6.2.3. Prostorová orientace

Pro orientaci v prostoru je nejzákladnějším stanoviskem rozeznávat pojmy: vlevo, vpravo, nahoře, dole, uprostřed, před, za, vedle a tak dále. V tomto úkolu je před dítě položen obrázek s poličkou, která je vyplněna hračkami. Dle pokynů (např. „*Co je na obrázku v poličce vlevo nahoře?*“) odpovídají, jaká hračka je na daném místě umístěna.

Druhou částí prostorové orientace je skládání dvou obrázků. První obrázek je rozstříhán na 9 částí (lehčí varianta, kohout) a druhý na 12 částí (těžší varianta, tygr). Dítě pak musí obrázek adekvátně složit. V případě, že neví, co je na obrázku vyobrazeno a má problém se skládáním již z počátku, je možné dítěti dát k dispozici předlohu.

6.2.4. Časová orientace

Časová orientace je posuzovaná ve dvou částech. První se zaměřuje na časovou posloupnost. Prostřednictvím dějových kartiček musí dítě poskládat průběh vývojových stádií jablka (od květu, přes zrání jablka až k ohryzku), postup výroby papírového draka (od přípravy materiálu, přes vystříhnutí tvaru, domalování obličejů, až po dodělení všech detailů) a růstová stadia pampelišky (od zavité, přes květ, až po chmýří).

Druhá posuzovaná část se zaměřuje na orientaci v týdnu a v částech dne. Dítěti byly pokládány otázky typu „*Který den přijde po středě? Jak se jmenuje ta část dne, kdy snídáme?*“.

6.2.5. Zrakové vnímání

Oblast zrakového vnímání je sledována na základě zrakového rozlišování (diferenciace). Pracovní list obsahuje 3 nácvikové a 33 testových obrázků. Každý obrázek se skládá ze dvou tvarů, které jsou stejné, nebo se určitým detailem od sebe liší. Dítě má rozpoznat rozdíly a obrázky, které jsou rozdílné přeškrtnout. Zároveň u tohoto úkolu sledujeme, jak dítě pracuje, jaký zvolilo postup, jakým způsobem úkol vykonává apod.

Dalším úkolem, na kterém se pozoruje zrakové vnímání, je vyhledávání detailu. Dítě dostane postupně dva obrázky, kterým chybí jedna část. Tu správnou, která na chybějící místo patří, vyhledávají ze čtyř možností.

6.2.6. Sluchové vnímání

První částí sluchového vnímání je sluchová diferenciace. Dítěti je předneseno 7 dvojic bezvýznamných slov (př. *TRUF – TRAF; BRNY – BRNY; DRAM – TRAM*) a na základě jejich shodnosti či odlišnosti musí dítě rozeznat, zda se jedná o slova totožná, nebo rozdílná.

Druhou částí je sluchová analýza hlásek. Prvním úkolem je rozeznat a zodpovědět první hlásku (písmeno) přednesených slov (př. *PES – první je P*). Druhým úkolem je naopak rozeznat poslední hlásku (písmeno) řečených slov (př. *PES – poslední je S*). Poslední úkol se zaměřuje na rozdělování slov po hláskách (po písmenkách). Dětem je dobré povědět, že si chvilku zkusí mluvit jako robot (mají pak lepší představu, jak správně úkol plnit (př. *PES: P – E – S*)).

6.2.7. Verbální myšlení

V této oblasti jsou úkoly rozděleny do tří částí. První z nich se zaměřuje na podobnost. Dítěti jsou sděleny vždy dvě slova, která mají něco společného nebo se v něčem či něčím podobají (př. *modrá / černá – barvy*).

Následuje úkol, kdy má dítě k výčtu daných slov definovat nadřazený pojem (př. *jablka, hrušky, třešně, švestky – to všechno je?*). Dítě odpovídá jednoslovně a spolu s bodováním se jeho odpověď zapisuje do záznamového listu.

Posledním úkolem verbálního myšlení je určování antonym (slov opačného významu). Při řešení se využívá obrázková tabulka, kde jsou dané rozdílné dvojice vyobrazeny pomocí 12 obrázků. Zjišťování probíhá tak, že examinator ukáže např. na slona a konstatuje, že je velký, pak ukáže na myš a dítě by mělo reagovat, že je malá. Stejně se postupuje i u dalších pěti dvojic.

7. PRAKTICKÉ ŠETŘENÍ ŠKOLNÍ ZRALOSTI:

Cíle, popis a analýza případové studie – šetření

7.1. Cíle případové studie – šetření

Hlavními cíli případové studie (dále též šetření) bylo zjistit, zda a případně jaký má smysl, porovnávat rodičovský dotazník s posuzovanými dovednostmi dítěte získané pedagogem na základě provedeného šetření a zároveň otestovat fungování detekčního nástroje s rodičovským dotazníkem v praxi a dále na základě jejich pilotního testování nalézt případná hlediska pro vylepšení nástroje a uvést možná doporučení pro efektivnější a snadnější uživatelské využívání.

Úkolem šetření bylo zodpovědět následující otázky, které se vážou k cíli této práce:

1. Odpovídají výsledky rodičovského dotazníku s výsledky posuzovaných dovedností jedince na základě testu?
2. Jaká je úspěšnost v jednotlivých oblastech školní připravenosti u každého jedince?
3. Co by mohlo vést ke zlepšení rodičovského dotazníku či nástroje a k jejich efektivnějšímu užívání?

7.2. Popis případové studie – šetření a posuzovaného vzorku

Šetření bylo prováděno v mateřské škole na základě vstřícného jednání paní ředitelky a rodičů, kteří byli osloveni a projevíli zájem. Rodiče byli předem obeznámeni o veškerých použitých metodách a postupech šetření, včetně jeho vyhodnocení. Na základě jejich podepsaného souhlasu (viz Příloha č. 1) mohlo dojít k samotnému testování.

Šetření se účastnilo 6 dětí (3 dívky a 3 chlapci) předškolního věku, kteří ve školním roce 2018/2019 mají zahájit povinnou školní docházku. Rodičům byl zaslán rodičovský dotazník (viz Příloha č. 2), který měli dle vlastních zkušeností a vlastního pohledu vyplnit a zaslat následně zpět. S dětmi probíhalo testování v mateřské škole v předem sjednaném čase. Každé dítě bylo testováno individuálně, a to v místnosti, kde byly vytvořeny vhodné podmínky (dostatečný klid bez rušivých faktorů, vhodná pracovní plocha s potřebami k vykonávání úkolů apod.). Na každého jedince byl vyhrazen dostatečný časový prostor, tudíž nedocházelo k časovému tlaku na dítě, které se mohlo v klidu soustředit na danou práci.

Následně byly obě tyto metody, získané informace od rodičů a závěry z praktického šetření, porovnány a vyhodnoceny. Kvůli zachování anonymity nejsou v šetření užívána jména. Pro přehlednost analyzovaných dat bylo vybráno označování dle písmen: dítě A – F.

7.2.1. Rodičovský dotazník

V tomto šetření byl dotazník připraven v elektronické podobě (online) pro jednodušší vyplňování i sběr dat. Rodiče v dotazníku na otázky odpovídali možnostmi „souhlasím“, nebo „nesouhlasím“. Četnost kladných odpovědí („souhlasím“) se v každé oblasti sčítala a vyhodnocovala samostatně (dle Pekárková, 2017, s. 7). Na základě tohoto vyhodnocení se zjišťovalo, zdali je podezření, že je dítě oslabeno v některé z posuzovaných oblastí a případně, ve které.

7.2.2. Testování

Testování bylo prováděno prostřednictvím detekčního nástroje, který slouží k posouzení školní připravenosti u dětí předškolního věku před nástupem do školy. Testování probíhalo v přítomnosti dvou jedinců, a to dítěte a examinátorem (mé osoby). Při vlastním šetření jsem zadávala dětem postupně jednotlivé úkoly, jejich řešení následně řádně zaznamenávala do záznamového listu (viz Příloha č. 3), podle kterého jsem se po celé testování orientovala a podle kterého jsem postupovala v jednotlivých krocích testování. Na testování bylo vyhrazeno 45 minut na každého jedince. Reálný čas testování se odvíjel od individuálních potřeb jedince, přičemž ani v jednom případě nenastalo, že by byl stanovený limit nedostatečný.

7.3. Analýza výsledků případové studie – šetření

Výsledky šetření byly individuálně analyzovány na základě zpracovaných odpovědí rodičovských dotazníků, na základě dosažených výsledků každého jedince z testování i na základě pozorování jedince při řešení jednotlivých úkolů. U každého dítěte bylo shrnuto, jak si v každé oblasti vedlo a jak bylo úspěšné, popřípadě, ve které oblasti mělo jisté potíže či nedostatky. Následně byla tato data porovnávána, zdali pohled rodičů odpovídá posuzované dovednostní úrovni dítěte. Každý jedinec byl analyzován samostatně, bez subjektivního hodnocení.

7.3.1. Dítě A

Dítě během testování pracovalo velmi pozorně, s nadšením a jistotou. Nebyly zaznamenány žádné výkyvy nálad, ani náznaky nervozity. Při zadávání instrukcí vnímalo, co se mu říká a následně bez větších problémů plnilo zadání. Instrukce mu nemusely být sdělovány opakovaně. Komunikovalo aktivně, odpovídalo i víceslovně nebo ve větách. Během testování nebyla spatřena žádná jazyková zvláštnost (anomálie), který by zasluhovala větší pozornost.

V grafomotorické oblasti si vedlo výborně. Bylo soustředěné a byla evidentní jeho snaha o přesnost při vypracovávání pracovních listů. Zajímavostí bylo, že dítě při zadávání úkolu se smyčkou samo povzneslo „*to umím, to je jako psací E...*“, což značí jisté zkušenosti s nácvikem. Držení psací potřeby nebylo však vždy zcela správné. Prvotně byla uchopena do čtyř prstů palcem, ukazovákem a zároveň prostředníkem i prsteníkem. Ovšem po krátké chvíli si dítě samo uvědomilo, že úchop byl špatný a zvolilo ten správný.

V matematických představách si dítě vedlo velmi dobře. Dokázalo porovnávat množství, bylo schopno pojmut více kritérií najednou a zvládalo primární určování množství (počítání). Pokud chybovalo, jednalo se pouze o drobné nepřesnosti (například, že se spletlo o jednu jednotku).

Dítě umělo zcela správně rozeznávat prostorové pojmy, jako je vlevo, vpravo, nahoře, dole, uprostřed, před, vedle atd., proto úkol na prostorovou orientaci byl zcela bezproblémový. Skládání obrázku dítě zvládlo bez delšího váhání. Postupovalo systematicky. Dítě zvolilo strategii, kdy si nejprve vybralo k řešení úkolu výchozí bod (výrazně charakteristickou část obrázku) a následně k ní přikládalo další části skládačky.

Orientace v čase byla přiměřená věku. Dítě se orientovalo ve dnech a jejich postupnosti, ale i jednotlivých částech dne. V časové posloupnosti bylo dítě průměrné. Jediným zaváháním

v této oblasti bylo u řazení dějových kartiček v případě pampelišky, kdy dítě zařadilo chmýří před žlutý květ.

Zraková percepce dítěte byla na velmi dobré úrovni. Na základě bezchybného výsledku v obou úkolech bylo patrné, že dítě je velmi všímavé a je schopné odhalit i nepatrné rozdíly a rozpoznat správně chybějící čísta obrázků.

V oblasti sluchového vnímání a verbálního myšlení předvedlo excelentní výkon. Ať už se jednalo o sluchové rozlišování a o sluchovou analýzu nebo určování podobnosti, nadřazených pojmů a antonym. Dítě nad daným řešením dlouze nepřemýšlelo a výsledek sdělilo vždy krátce po zadání, které mu nemuselo být opakováno. Stoprocentní úspěšnost v obou oblastech je pozitivním předpokladem pro další vzdělávání.

V porovnání s rodičovským dotazníkem se výsledky šetření shodovali s odpověďmi rodičů ve všech oblastech. Z dotazníku jsem se dozvěděla pouze doplňující informaci, že je dítě občas hlučné a vydává různé zvuky (houkání, broukání) a že pokud se věnuje oblíbené činnosti (lego, stavění atd.), nerado ji přerušuje.

Dítě A dosáhlo v testování výsledku 107 bodů.



Obrázek 2: Graf č. 1 - porovnání výsledků (Dítě A)

7.3.2. Dítě B

Dítě se během testování na práci soustředilo, aktivně fungovalo a s radostí pracovalo. Při úkolech, při kterých nemuselo nic manuálně vykonávat, bylo chvílkami neposedné. Instrukce si vždy pozorně vyslechlo, ale v některých případech, mu musely být zopakovány. Při komunikaci s dítětem nebyly spatřeny žádné jazykové nedostatky. Mluvílo souvisle ve větách a správně vyslovovalo hlásky, které bývají v tomto věku pro děti problematické. Řeč byla u dítěte na dobré úrovni. Je vychováváno v bilingvní rodině a je patrné, že má dítě vhodné vedení k českému jazyku.

V grafomotorické oblasti pracovalo pozorně a soustředěně. Snažilo se o přesnost a práci neodbyvalo. Držení tužky bylo správné a spolu s vhodným přitlakem i přiměřeným tempem odvedlo velmi dobrou práci, i přes pár nepřesností.

Matematické představy byly u dítěte na velmi dobré úrovni. Dokázalo porovnávat množství, bylo schopno pojmut více kritérií najednou a zvládalo primární určování množství (počítání) bez jakéhokoli unáhlení. Chyba v této oblasti nastala pouze v jediném případě, kdy se spletlo o jednu jednotku při určování množství.

V orientaci v prostoru mělo dítě částečně problém, bylo nerozvážné, nad výsledkem řešení chvílku přemýšlelo. I přes to, že celkové řešení bylo ve většině případů správné, je zřejmé, že v této oblasti je potřeba jistého nácviku pro zautomatizování si pojmů a jejich bezproblémové užívání. Při skládání obrázků dítě nejdříve vyhledalo charakteristickou výraznou část a k ní přidávalo další části. V případě těžší varianty bylo potřeba využít předlohu. Dítě si pouze obrázek prohlédlo, jak zadání vypadá a následně po shlédnutí bez problému obrázek složilo.

Orientace v čase nebyla zcela správná. Orientovalo se ve dnech a jejich postupnosti velmi nejistě. V případě, když bylo dítě vyzváno k vyjmenování dnů, jak jdou za sebou, nemělo problém je vyjmenovat. Jednotlivé části dne ovládalo. Časová posloupnost byla průměrná. Jediným zaváháním v této oblasti bylo u řazení dějových kartiček v případě pampelišky, kdy dítě zařadilo chmýří před žlutý květ.

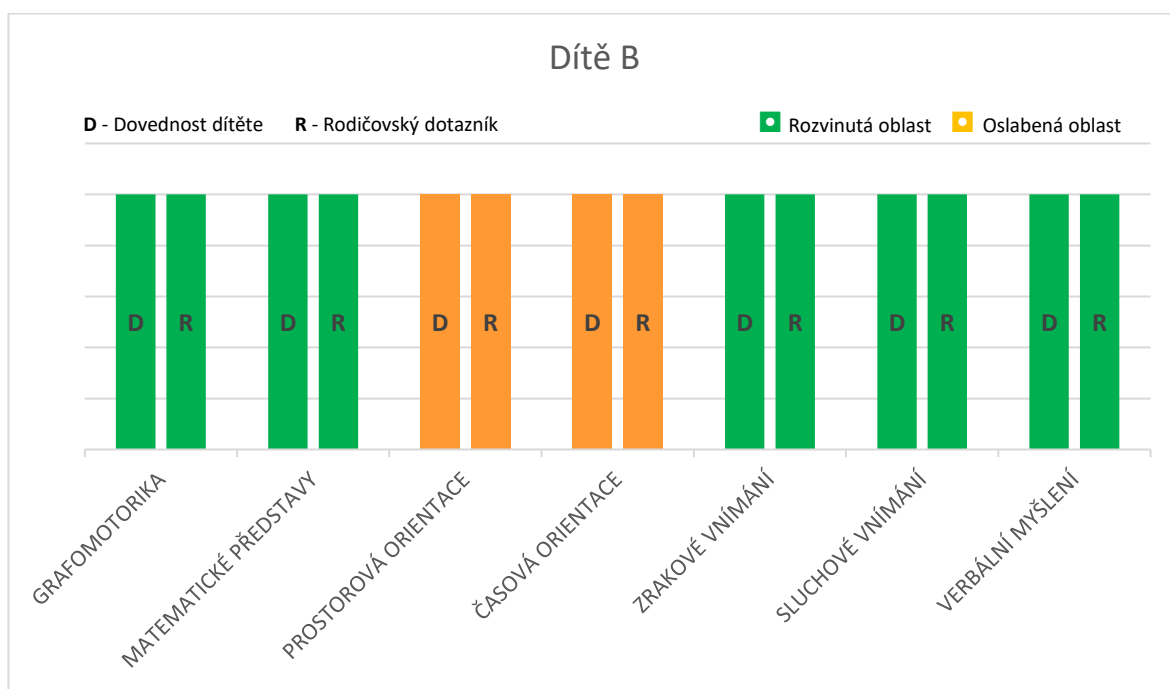
Zraková percepce dítěte byla na velmi dobré úrovni. Na základě bezchybného výsledku v obou úkolech bylo patrné, že dítě je velmi všímavé a je schopné odhalit i nepatrné rozdíly a rozpoznat správně chybějící části obrázků.

V oblasti sluchového vnímání dítě předvedlo excelentní výkon. Ať už se jednalo o sluchové rozlišování nebo o sluchovou analýzu. Dítě nad daným řešením dlouze nepřemýšlelo a výsledek sdělilo vždy krátce po zadání, které mu nemuselo být opakováno.

Až na drobné zaváhání u podobnosti (co mají společného letadlo / vlak) či neznalosti nadřazeného slova (u pojmů označující nářadí) v oblasti verbálního myšlení, si dítě vedlo velmi dobře.

V porovnání s rodičovským dotazníkem se výsledky šetření shodovaly s odpověďmi rodičů ve všech oblastech. Z výsledků je patrné, že si dítě není jisto v prostorové a časové orientaci. Ovšem výsledky nejsou nijak závažné a je pouze potřeba si jednotlivé pojmy týkající se prostoru a jednotlivé dny v týdnu osvojit a zautomatizovat pro běžné bezproblémové užívání.

Dítě B dosáhlo v testování výsledku 96 bodů.



Obrázek 3: Graf č. 2 - porovnání výsledků (Dítě B)

7.3.3. Dítě C

Dítě během testování pracovalo v klidu, s nasazením a úkolům se věnovalo s nadšením. Instrukcím rozumělo a nebyla potřeba mu je opakovat znovu. Komunikovalo aktivně a ve větách. V jazykové oblasti byl postřehnut jediný nedostatek, a to ve vyslovování písmene „Ř“, které se mu nepodařilo v některých slovech správně vyslovit. Dále pak častým jevem bylo strkání si prstů před ústa nebo dokonce strkání prstů do úst během mluvení.

V grafomotorické oblasti se dítěti dařilo a až na malé nepřesnosti odvedlo pěknou práci. Dítě psací potřebu drželo ve většině času chybně, a to dvěma prsty (ukazovákem a prostředníkem), chvilkami byl úchop i správný, což naznačuje jisté uvědomování si správného úchopu. Přítlak tužky byl o něco silnější a plynulost tahů byla v přiměřeném tempu s občasnými zárazy. Během práce s pracovními listy si dítě papír přidržovalo levou rukou.

Matematické představy byly u dítěte na velmi dobré úrovni. Dokázalo porovnávat množství, bylo schopno pojmut více kritérií najednou a zvládalo primární určování množství (počítání) bez jakéhokoli unáhlení. Chyba v této oblasti nastala pouze v jediném případě, kdy se spletlo o jednu jednotku při určování množství.

Větší problém nastal při práci s pojmy vlevo, vpravo, vedle, před atd. Dítě zaměňovalo strany, pletlo určení vedle a před. Tento úkol se dítěti nevydařil. Naopak s poskládáním obrázků si poradilo bravurně a bez jakýchkoli problému mělo i v krátkém čase oba obrázky bezchybně složené. Přesto prostorová orientace byla neznalostí pojmů oslabená a mělo by docházet k osvojování a nácviku.

Orientace v čase byla přiměřená věku. Dítě se orientovalo ve dnech a jejich postupnosti, ale i jednotlivých částech dne. V časové posloupnosti bylo dítě průměrné. Jediným zaváháním v této oblasti bylo u řazení dějových kartiček v případě pampelišky, kdy dítě zařadilo chmýří před žlutý květ.

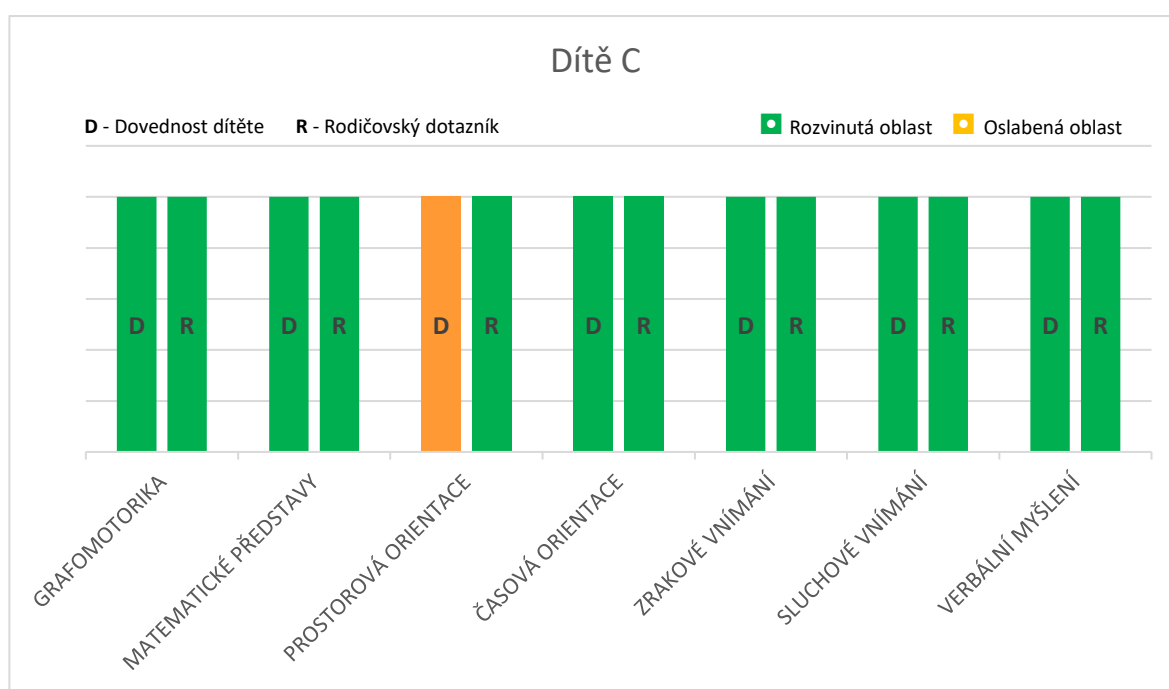
Zraková percepce dítěte byla na velmi dobré úrovni. Na základě bezchybného výsledku v obou úkolech bylo patrné, že dítě je velmi všímavé a je schopné odhalit i nepatrné rozdíly a rozpoznat správně chybějící části obrázků.

Úkoly zaměřené na sluchovou analýzu hlásek, kde se rozpoznává první a poslední hláska slova a kde se slova po hláskách rozdělují, řešilo dítě bezchybně. Část úkolu sluchové diferenciaci dítě nezvládlo. Na všechny párové dvojice odpovědělo, že jsou slova stejná, ačkoli při zácvikové dvojici odchytku rozeznalo (tzn. porozumělo zadání). Přesto celkově v oblasti sluchového vnímání předvedlo přiměřeně průměrný výkon.

V oblasti verbálního myšlení dítě řešilo úlohy na průměrné úrovni. Drobné zaváhání nastalo v části určování podobností, přesto se zbylou částí úkolů nenastávaly žádné větší problémy.

Při porovnávání výsledků došlo k jedné odchylce v oblasti prostorové orientace. V dotazníku rodičů nebylo uvedeno, že by dítě mělo nějaké problémy s rozlišováním stran, přesto v této části testování nedopadlo řešení obzvláště dobře. Neznamená to, že by celkově byla tato oblast na špatné úrovni, ale neznalost těchto pojmů by mohlo dítěti do budoucna dělat velké problémy. Proto byla tato oblast označena za oslabenou a bylo by dobré s dítětem tyto poznatky nacvičovat. Na základě poskytnutých informací z dotazníku se dozvídáme, že dítě bývá občas přecitlivělé na kritiku své osoby a často se projevují tendence obviňovat druhé z vlastní chyby. V tomto případě by se dalo hovořit o zvláštnostech v sociálních dovednostech, které by bylo vhodné zkorigovat.

Dítě C dosáhlo v testování výsledku 89 bodů.



Obrázek 4: Graf č. 3 - porovnání výsledků (Dítě C)

7.3.4. Dítě D

Dítě se do testování velmi aktivně zapojilo a ochotně spolupracovalo po celou dobu. Při zadávání instrukcí bylo chápavé a nebyla potřeba instrukce opakovat. Snažilo se komunikovat v celých větách a bylo relativně upovídáné. V jazykové oblasti se vyskytovalo několik zvláštností. Dítě mělo problém správně vyslovovat hlásku „R“, občas i sykavky (zejména hlásku „C“) a dále „polykalo“ některé hlásky. V tomto případě by bylo vhodné navštívit odborníka – logopeda, aby došlo k nápravě zmíněných nedostatků.

V grafomotorické oblasti si dítě nevedlo špatně, ale je možno konstatovat, že tato oblast je oslabena. Nemělo správný úchop, tužku drželo ukazovákem a prostředníkem a ukazovák byl ve většině času propnutý. Na tužku více tlačilo a během tahu docházelo i přes pomalejší tempo k častým zárazům. Větší nepřesnost byla zaznamenána u dokreslování zubů, naopak velmi zdařilý byl dokreslený domeček, který byl přesný i v proporcionalitě. Přesto dané úkoly splnilo na dostatečné úrovni, která se rovná průměrnému výsledku.

Matematické představy byly u dítěte na velmi dobré úrovni. Dokázalo porovnávat množství (až na výjimku, kdy nerozeznalo, že na dvojici kartiček byl stejný počet puntíků), bylo schopno pojmut více kritérií najednou a zvládalo primární určování množství (počítání) bez jakéhokoli unáhlení. Dále došlo pouze k chybě, kdy se spletlo o jednu jednotku při určování množství.

Větší problém nastal při práci s pojmy vlevo, vpravo, vedle, před atd. Dítě zaměňovalo strany, pletlo určení vedle a před. Tento úkol se dítěti nevydařil. Naopak s poskládáním obrázků si poradilo dobře a bez jakýchkoli problému. Během skládání postupovalo logicky a k řešení dospělo v krátkém čase. I přesto je prostorová orientace neznalostí pojmů oslabená a mělo by docházet k osvojování a nácviku, aby došlo k automatizaci pojmů a jejich bezproblémovému užívání.

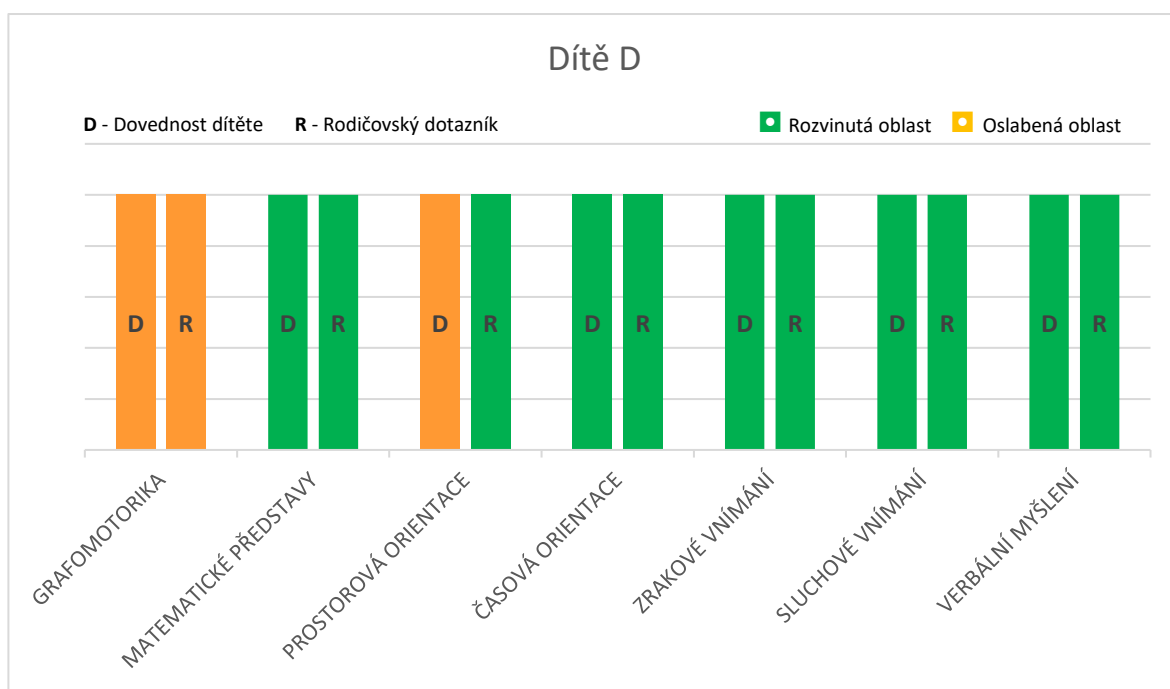
Dítě se bez většího přemýšlení orientovalo ve dnech a jejich postupnosti, ale i v jednotlivých částech dne. V časové posloupnosti bylo dítě průměrné. Jediným zaváháním v této oblasti bylo u řazení fází jablka, naopak bezchybně dítě poskládalo vývoj pampelišky.

Zraková percepce dítěte byla na velmi dobré úrovni. Na základě bezchybného výsledku v obou úkolech bylo patrné, že je velmi všímavé a je schopné odhalit i nepatrné rozdíly a rozpoznat správně chybějící části obrázků.

V oblasti sluchového vnímání a verbálního myšlení dítě předvedlo, až na malé drobnosti a pár zaváhání, výborný výkon. Ať už se jednalo o sluchové rozlišování a o sluchovou analýzu nebo určování podobnosti, nadřazených pojmů a antonym.

Při porovnání s rodičovským dotazníkem se výsledky shodovaly až na jednu výjimku, a to u prostorové oblasti. I když rodiče v dotazníku uvedli, že dítě ovládá rozlišovat směry vlevo a vpravo, během testování tomu tak nebylo. Zároveň se dotazník shodoval s vypořádaným problémem v jazykové oblasti, že ne všechny hlásky jsou vyslovovány správně. Dále by bylo dobré zapracovat na pozornosti a soustředění. Dle dotazníku dítě rychle některé úkoly vzdává, často neposlouchá a zapomíná informace, co mu byly řečeny. Dále jsem se dozvěděla, že bývá občas přecitlivělá na kritiku své osoby a často se projevují tendence obviňovat druhé z vlastní chyby. V tomto případě by se dalo hovořit o zvláštnostech v sociálních dovednostech, které by bylo vhodné zkorigovat.

Dítě D dosáhlo v testování výsledku 87 bodů.



Obrázek 5: Graf č. 4 - porovnání výsledků (Dítě D)

7.3.5. Dítě E

Dítě se do testování zapojilo velmi rádo a s nadšením. Pozitivně komentovalo zadávané úkoly a plnilo je velmi aktivně a se zaujetím. Jednotlivá řešení často komentovalo a odůvodňovalo, proč je jeho řešení správné. Během komunikace nedocházelo k žádným výrazným zvláštnostem v jazykové oblasti. Občas pouze nastala situace, kdy dítěti chvíli trvalo, než se vyjádřilo.

V grafomotorické oblasti se dítěti dařilo a až na několik nepřesností odvedlo práci na průměrné úrovni. Psací potřebu drželo chybně, a to dvěma prsty (ukazovákem a prostředníkem), chvílemi byl ukazovák napnutý. Přítlak tužky byl o něco silnější a plynulost tahů byla v přiměřeném tempu s občasnými zárazy. Při vyplňování pracovních listů docházelo k občasným zbrkllostem.

Matematické představy byly u dítěte na velmi dobré úrovni. Dokázalo porovnávat množství (až na výjimku, kdy nerozeznalo, že na dvojici kartiček je stejný počet puntíků), bylo schopno pojmut více kritérií najednou a zvládalo primární určování množství (počítání) bez jakéhokoli unáhlení. K chybě došlo výjimečně, například když se spletlo o jednu jednotku při určování množství.

Dítě umělo zcela správně rozeznávat prostorové pojmy, jako je vlevo, vpravo, nahoře, dole, uprostřed, před, vedle atd., proto úkol na prostorovou orientaci byl zcela bezproblémový. Skládání obrázku zvládlo bez delšího váhání. Postupovalo systematicky. Dítě zvolilo strategii, kdy si vybralo výchozí bod (výrazně charakteristickou část obrázku) a následně k ní přiřkládalo další části skládačky.

Orientace v čase nebyla zcela správná. Dítě se orientovalo ve dnech, jejich postupnosti a částech velmi nejistě. V případě, když bylo vyzváno k vyjmenování dnů, jak jdou za sebou, nemělo problém je vyjmenovat. Jednotlivé části dne ovládalo. Časovou posloupnost zvládlo bez jediného zaváhání.

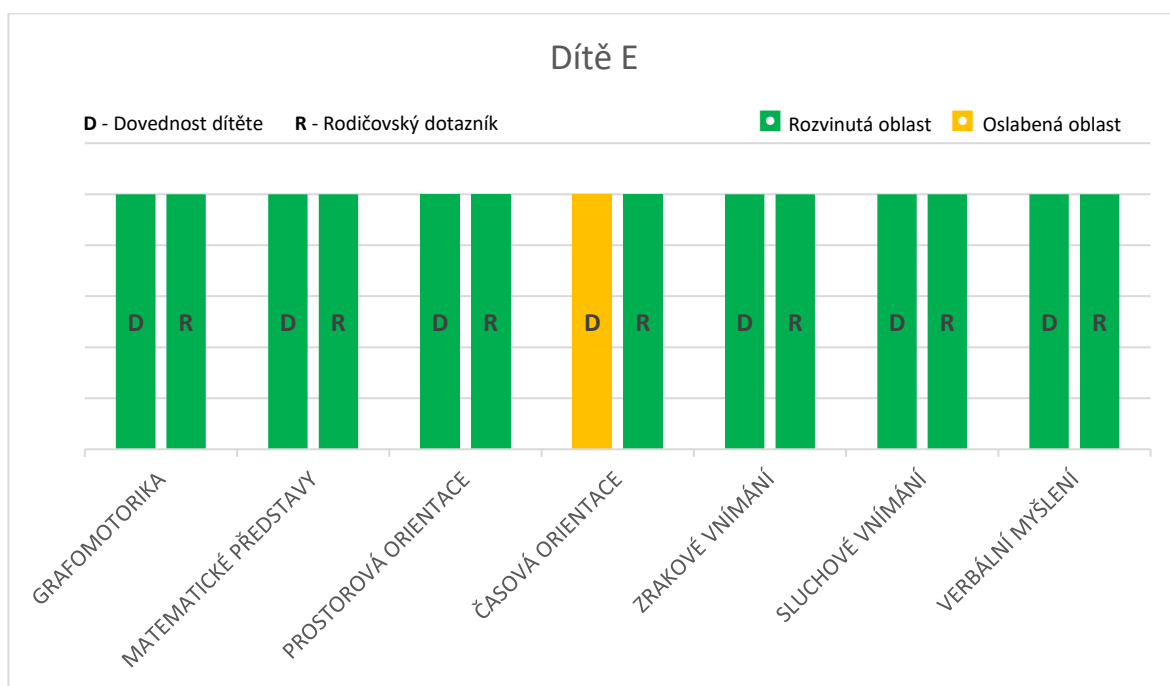
Zraková percepce dítěte byla na velmi dobré úrovni. Na základě bezchybného výsledku v obou úkolech bylo patrné, že dítě je velmi všímavé a je schopné odhalit i nepatrné rozdíly a rozpoznat správně chybějící části obrázků.

V oblasti sluchového vnímání nepůsobilo zcela jistě. V úkole na sluchovou diferenciaci si až na drobná zaváhání vedlo dobře. V části, která se zaměřuje na analýzu hlásek, se dítěti povedl pouze úkol na určování prvního písmene. V ostatních úlohách se mu tolik nedařilo.

V oblasti verbálního myšlení dítě předvedlo excelentní výkon. Nad daným řešením dlouze nepřemýšlelo a výsledek sdělilo vždy krátce po zadání, které mu nemuselo být opakováno.

V porovnání s rodičovským dotazníkem byl zásadní nesoulad pouze v oblasti časové orientace. Oblast byla oslabena nejistým uvažováním o rozložení dnů v týdnu a částech dne. V ostatních oblastech dítě sice nevynikalo výborným výsledkem, přesto jsou celková vyhodnocení průměrná. Na základě získaných informací z dotazníku, které se týkají toho, že se dítěti musí určité informace připomínat, protože je snadno zapomíná, ale i proto, že některé úkoly nerado dokončuje, by bylo vhodné posilovat pozornost a soustředěnost dítěte.

Dítě E dosáhlo v testování výsledku 79 bodů.



Obrázek 6: Graf č. 5 - porovnání výsledků (Dítě E)

7.3.6. Dítě F

Dítě se do testování zapojilo s chutí i s nadšením, pracovalo aktivně a na řešení úkolů se soustředilo. Komunikovalo z počátku nespěšně, muselo se postupně rozmluvit. Na instrukce reagovalo pokýváním hlavou, že jim rozumí, a nemusely mu být opakovány. V jazykové oblasti se nejevily žádné zvláštnosti, výslovnost hlásek byla čistá.

V grafomotorické oblasti se dítěti dařilo a až na několik nepřesností odvedlo práci na průměrné úrovni. Psací potřebu drželo chybně, a to dvěma prsty (ukazovákem a prostředníkem), chvilkami byl ukazovák napnutý. Přítlak tužky byl o něco silnější a plynulost tahů byla v přiměřeném tempu s občasnými zárazy.

Matematické představy byly u dítěte na velmi dobré úrovni. Dokázalo porovnávat množství (až na výjimku, kdy nerozeznalo, že na dvojici kartiček je stejný počet puntíků) a bylo schopno pojmut více kritérií najednou. V určování množství však docházelo k častým odchýlkám o jednu jednotku.

Orientační pojmy vlevo a vpravo dítě ovládalo. Mělo však problém s pojmy určující umístění (vedle, před atd.). Na základě řešení tohoto úkolu by bylo dobré, aby si tyto pojmy osvojilo a zautomatizovalo pro běžné a bezproblémové užívání. Naopak poskládání obrázků se dítěti podařilo dobře vyřešit. Z počátku mělo drobné váhání u těžší varianty (nejprve skládalo podle toho, jak obrázky k sobě pasují), ale poté přešlo na logickou strategii (výběr výrazných částí, ke kterým přikládalo další) pro úspěšné poskládání.

Časová orientace byla u dítěte oslabena. V úkolu na časovou posloupnost neposkládalo ani jednu ze tří dějových linií správně. Při orientaci v týdnu působil ne zcela jistě, ale i přes drobná zaváhání, došel ke správné odpovědi. Přesto by bylo dobré, aby docházelo k rozvoji této oblasti. Aby dítě získalo jistotu v určování dnů a jeho částech.

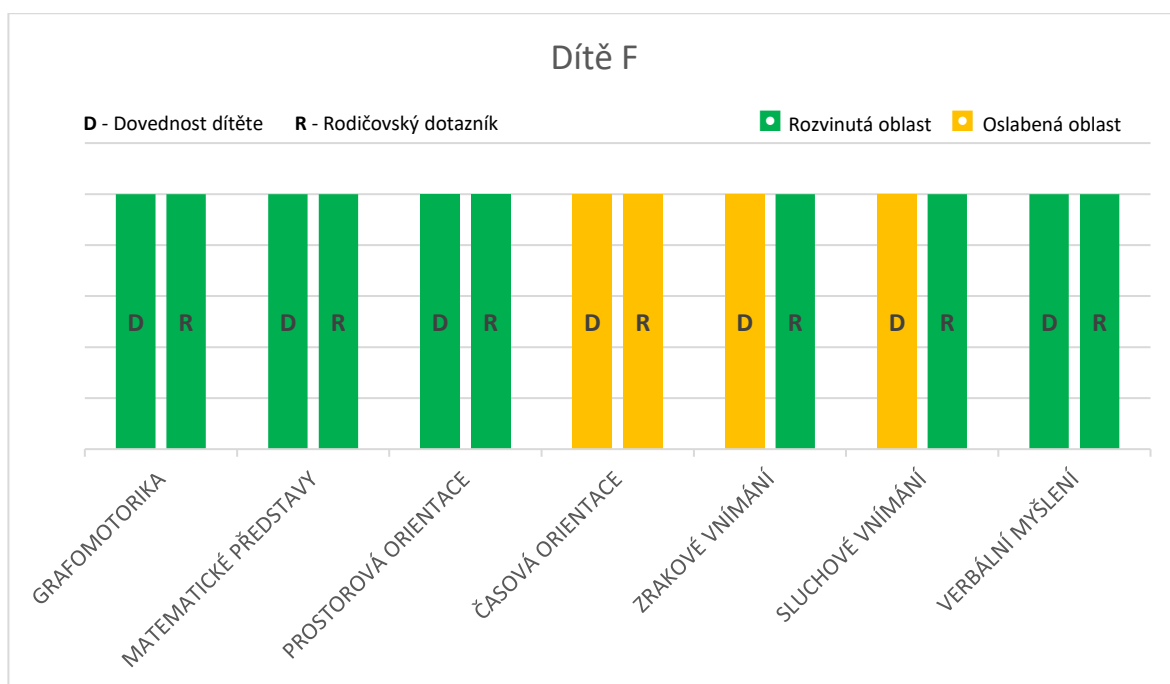
Oblast zrakového vnímání, hlavně v části zrakové diferenciaci, byla také oslabena. Dítě vícekrát v odhalování rozdílů pochybilo a nevyřešilo úkol zcela správně. Při vyhledávání detailu si vedlo naopak velmi dobře. V tomto případě by bylo vhodné oblast posílit, aby později nedocházelo k problémům či neúspěšnosti dítěte.

V oblasti sluchového vnímání nepůsobilo zcela jistě. V úkole na sluchovou diferenciaci si až na drobné zaváhání vedlo velmi dobře. Úkoly zaměřující se na analýzu hlásek, se dítěti povedly jen z části a nedařilo se mu správně odpovídat. Z pohledu celkového řešení oblasti je dítě sice průměrné, ale je potřebné danou oblast nadále podporovat, proto je v grafu tato oblast označena jako oslabená.

V oblasti verbálního myšlení řešilo úlohy na průměrné úrovni. Drobné zaváhání nastalo pouze v části určování podobností. Ostatní úkoly řešilo velmi dobře, bezchybně a s jistotou.

Při porovnání s vyjádřením rodičů, dochází ke shodě v oblasti časové orientace, kdy i rodiče jsou si vědomi, že rozlišování části dne a orientace ve dnech v týdnu dělá dítěti jisté problémy. V oblasti zrakového vnímání se výsledky liší zejména proto, že dítě si nevedlo v části zrakové diferenciaci obzvlášť na dobré úrovni, proto je tato oblast označena jako oslabená. Na základě zaznamenaných informací má dítě problém se zvládnutím kritiky své osoby a často má tendenci obviňovat jiné za vlastní chyby. Dále špatně zvládá situace, když se mu nedaří. Zajímavou informací je to, že se dítě často zapojuje do nevhodných aktivit, bez zvážení následků. Z tohoto pohledu by bylo dobré rozvíjet i sociální dovednosti, aby dítě nemělo větší problémy při zvládnutí školních povinností a neodráželo se to negativně v jeho úspěšnosti. Dítě během práce sice častokrát chybovalo, ale z celkového pohledu řešilo úkoly na průměrné úrovni, a proto není důvod označovat jiné oblasti za oslabené.

Dítě F dosáhlo v testování výsledku 72 bodů.

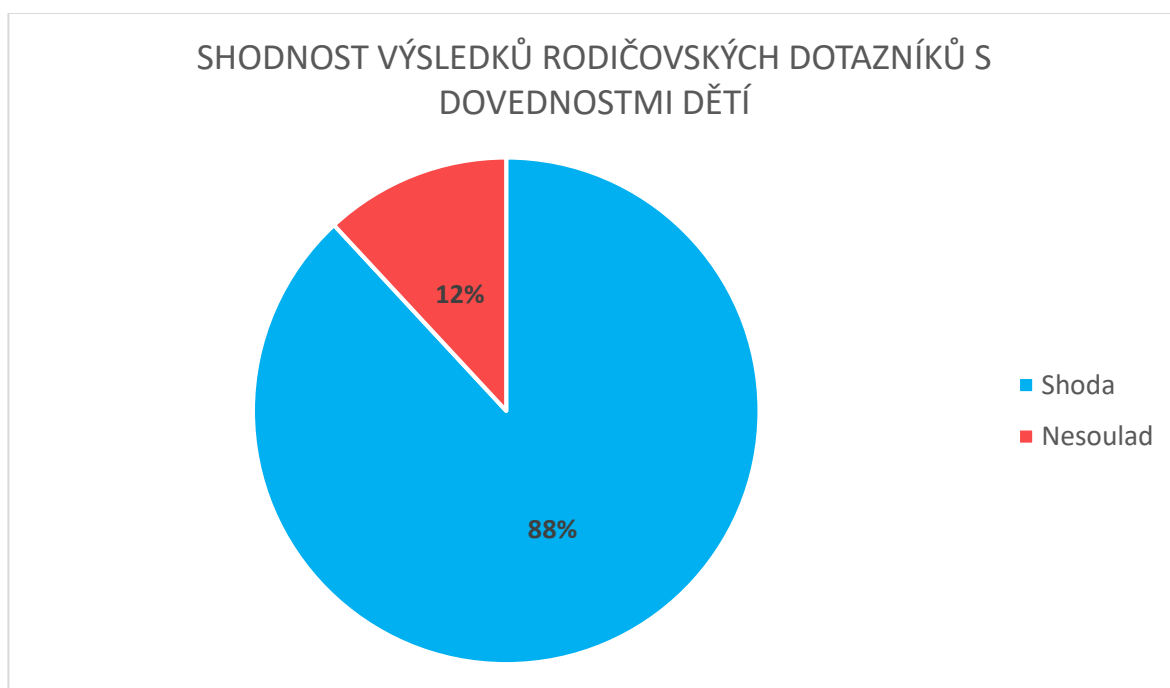


Obrázek 7: Graf č. 6 - porovnání výsledků (Dítě F)

7.4. Interpretace výsledků případové studie – šetření

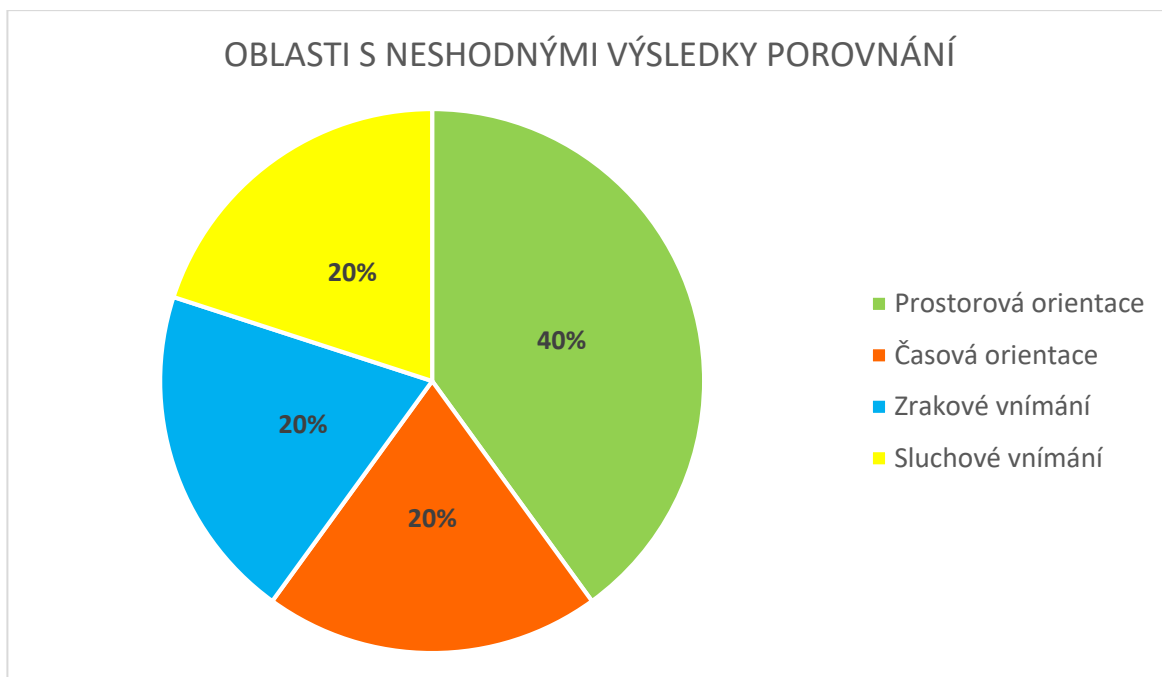
Nejprve musím pozitivně hodnotit přístup všech oslovených rodičů, protože všichni rodiče odpověděli na veškeré zadané otázky dotazníku, což přispělo spolu se získanými výsledky z testování dětí ke zdárné kompletaci potřebných údajů celého šetření. Na základě všech získaných dat z rodičovských dotazníků a dat z testování dětí lze konstatovat, že ve všech případech šetření mohlo dojít k závěrečnému porovnání dat. Z tohoto pohledu byly naplněny cíle praktické části této práce.

Co se týká otázky, zda a v jakém rozsahu odpovídají výsledky rodičovského dotazníku s výsledky posuzovaných dovedností jedince na základě testu, lze definovat, že byla zjištěna velká shoda v odpovědích, a to z 88 %, kdy se pohled a názor rodičů shodoval se získanými výsledky na základě testování. Ve zbylých 12 % ke shodě nedošlo. (viz Graf č. 7)



Obrázek 8: Graf č. 7 – shodnost výsledků rodičovských dotazníků s dovednostmi dětí

Ke shodě nedošlo v oblastech prostorové orientace, časové orientace, sluchového vnímání a zrakového vnímání. K nesouladu nejčastěji došlo v oblasti prostorové orientace, kdy rodiče v dotazníku odpovídali, že se jejich dítě v určování stran orientuje. Ovšem tato tvrzení nebyla testováním potvrzena. (viz Graf č. 8)



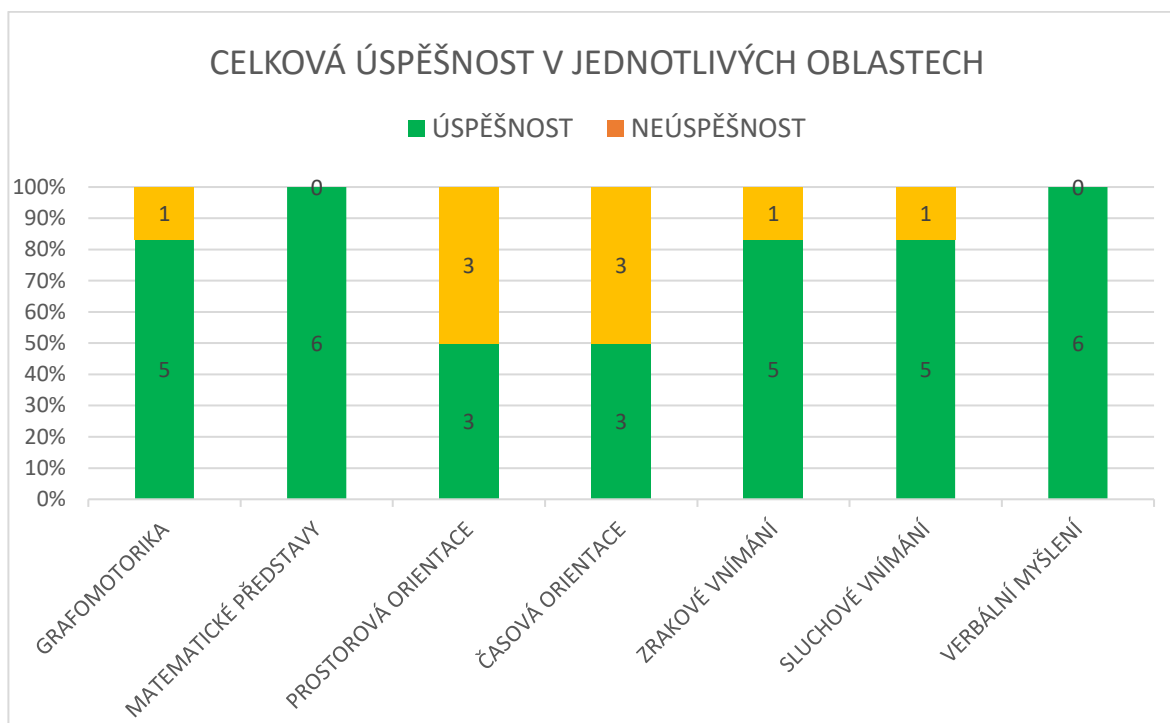
Obrázek 9: Graf č. 8 – oblasti s neshodnými výsledky porovnání

Při posuzování úspěšnosti v jednotlivých oblastech školní připravenosti lze vyvodit na základě mého testování všech dětí tyto závěry (viz Graf č. 9).

Nejvíce úspěšnými oblastmi, ve kterých si děti vedly výborně, tzn., ve kterých nebylo žádné dítě oslabeno, je oblast matematických představ a oblast verbálního myšlení. V oblastech jako jsou grafomotorika, zrakové a sluchové vnímání, dosáhly děti velmi dobrých výsledků, až na výjimečné případy, kdy vždy 1 dítě bylo v dané oblasti oslabeno. Naopak, nejvíce problémové byly oblasti prostorové a časové orientace, ve kterých v obou případech byly 3 děti neúspěšné.

Za zajímavý postřeh z vlastního testování považuji jevy, kdy v některých dílčích úkolech se vyskytovaly stejně laděné chyby u více dětí. Prvním příkladem může být především úkol na časovou posloupnost. Především v zadání, kdy bylo úkolem poskládat dějové kartičky s vývojem růstu pampelišky. V tomto cvičení byly 4 děti ze 6 dětí neúspěšné, protože umístily kartičku pampelišky ve fázi chmýří před kartičku pampelišky žlutě vykvetlé. Pouze jedno jediné dítě, z úspěšně řešící skupiny, zdůvodnilo na základě vlastní zkušenosti, proč je dané řešení správné. Druhým příkladem může být další dílčí úkol, na určování méně a více, v oblasti matematických představ, kdy se v jednom případě na kartičkách objevuje stejný počet puntíků. Chybovaly znovu 4 děti ze 6, když poukázaly na jednu kartičku s tím, že obsahuje více puntíků.

Z celkového pohledu je patrné, že v žádné z oblastí nedošlo k více jak 50 % neúspěšnosti. O tom vypovídají i celkové výsledky každého jedince, kdy každé dítě v testování uspělo a dosáhlo buď velmi dobrého, nebo průměrného výsledku v šetření školní připravenosti.



Obrázek 10: Graf č. 9 – celková úspěšnost v jednotlivých oblastech

Jelikož jsem používala pro praktické šetření detekční nástroj v pilotním testování, jedním z cílů této práce bylo zpracování připomínek či návrhů na jeho doladění a přípravu k vlastní standardizaci. Z tohoto pohledu na základě provedeného šetření se domnívám, že v rodičovském dotazníku nejsou otázky formulované natolik konkrétně, aby kopírovaly zkoumané dovednosti detekčním nástrojem, to znamená, že rodičovský dotazník je spíše postaven na obecných a široce uchopitelných činnostech a aktivitách dítěte, a navíc v něm převažují otázky směřované na oblasti pozornosti, řeči a sociálních dovedností, na které se detekční nástroj přímo nezaměřuje. Z výše popsaného vyplývá, že pro větší propojení obou částí šetření by bylo vhodné doplnit otázky rodičů o témata navazující na jednotlivé kroky testování dětí. Domnívám se, že současné znění rodičovského dotazníku lze spíše využít k získávání informací nad rámec vlastního testování než k porovnávání získaných informací z testování dětí. Došla jsem tedy k názoru, že dotazník v současné podobě by měl spíše sloužit jako doplňující metoda, kterou by examinátor využíval k doplnění informací, které během testování nepostřehne nebo ani postřehnout nelze.

Dalším návrhem z mé strany je, aby byl rodičovský dotazník generován do elektronické podoby, jelikož bylo vyplňování a odesílání odpovědí pro rodiče mnohem rychlejší a snadnější. I pro mne byla tato forma výhodná, protože data bylo možné zpracovat ihned po vyplnění a odeslání rodiči, a samotné analyzování výsledků bylo mnohem přehlednější a jednodušší.

7.5. Závěr případové studie – šetření

Po analyzování a interpretaci všech získaných dat, jsem dospěla k závěru, že stanovené cíle případové studie byly naplněny spolu se získáním odpovědí na definované otázky.

Odpovědi rodičovského dotazníku z 88 % odpovídají dovednostním výsledkům získaných vlastním testováním. Rodičovský dotazník má v rámci zjišťování školní připravenosti podstatnou roli. Ovšem jeho smyslem by nemělo být porovnávání s dovednostmi dítěte, ale měl by sloužit jako nástroj k doplňování skutečností a informací, které budou k diagnostice školní připravenosti dopomáhat. Z hlediska praktického využití bych na základě šetření doporučovala, aby byl dotazník přepracován do elektronické podoby, což by mohlo přinést značné výhody jak pro rodiče, tak především pro examinátora, který bude dané výsledky vyhodnocovat. Digitalizace rodičovského dotazníku by do také mohla sloužit ke sběru dat pro jednodušší tvorbu statistik.

Šetření prováděné detekčním nástrojem zaznamenalo úspěšnost 80,3 % a úspěšnost každého dítěte v celkovém posouzení vyšla na velmi dobré či průměrné úrovni. Nástroj má pro budoucí využívání velký potenciál. Nejen na základě vysoké úspěšnosti, ale i z důvodu, že děti na jednotlivé úkoly reagovaly velmi pozitivně a kompozice (typ úkolů, grafické zpracování, ilustrované obrázky apod.) detekčního materiálu se stala ihned oblíbenou. Cílem dalšího zkoumání či příslušných kroků, pro práci s nástrojem, by mělo být normování detekčního nástroje na větším počtu vzorku dětí. Následně by mělo dojít k bodové standardizaci, aby výsledky testování byly objektivní a přínosné pro odpovídající dovednostní úroveň každého diagnostikovaného dítěte.

ZÁVĚR

V bakalářské práci je věnována pozornost školní zralosti a připravenosti s důrazem na přípravu dítěte na školní vzdělávání. Teoretická část slouží k přiblížení tematiky prostřednictvím obsáhlejšího pojetí, na základě nastudované literatury. V první řadě nás seznamuje s charakteristickými rysy a přeměnami ve vývoji dítěte v předškolním věku. Vymezuje definování pojmů školní zralost a školní připravenost, kdy se o školní zralosti hovoří jako spíše o biologickém zrání dítěte a o školní připravenosti jako o předpokladu, který je ovlivňován výchovou, učením a okolním prostředím dítěte. Text je zaměřen i na legislativní rámec této tematiky, který přibližuje podstatné informace i zákonem stanovené podmínky a povinnosti o předškolním vzdělávání, o školní povinné docházce a odkladu školní docházky v případě nezralosti a nepřípravenosti dítěte. Práce se zaměřuje také na přípravu dítěte na školu, kdy nejdůležitější roli hraje rodina spolu s mateřskou školou, které na dítě nejvíce působí. Zmíněny jsou i různé metody, kterými lze dítě na školu připravovat a rozvíjet jeho dovednosti. V neposlední řadě se teoretická část zabývá diagnostikou školní připravenosti, kde je uvedeno, kdo, jakým způsobem a jakými metodami diagnostiku provádí.

Na teoretickou část navazuje část praktická, ve které je popsáno vlastní praktické šetření. Šetření bylo prováděno na základě kvalitativního přístupu za použití designu případové studie. Ta se zaměřovala na konkrétní mateřskou školu, která byla vyhledána na základě projeveného zájmu o diagnostický nástroj, který by mohla užívat k zjišťování školní připravenosti dětí v předškolním věku. Detekční nástroj sloužil k posuzování úrovně dovedností dětí, které mají ve školním roce 2018/2019 nastoupit do první třídy. Součástí šetření byl i rodičovský dotazník, který vyplňovali rodiče testovaných dětí. Na základě těchto dvou metod bylo šetření vyhodnocováno a výsledky rodičovských dotazníků s výsledky posuzovaných dovedností dětí byly porovnávány. Hlavním cílem šetření bylo zjistit, zda rodičovský pohled souhlasí s posuzovanými dovednostmi dítěte a zda má smysl takto výsledky porovnávat. Dalším cílem bylo, na základě pilotního testování, předložit návrhy, které by mohly vést k vylepšení nástroje a dotazníku před jejich standardizací, pro budoucí efektivnější využívání, nejen v této konkrétní mateřské škole.

Cíle i doprovázející otázky šetření byly naplněny i zodpovězeny a výsledky mohou hodnotit jako pozitivní. Bylo dokázáno, že se rodičovský pohled s posuzovanými dovednostmi dítěte shodují z 88 %. Ze získaných dat a z pozorování jsem ale dospěla k závěru, že rodičovský dotazník by měl sloužit především jako doplňující materiál, který bude poskytovat informace,

kteře během testování nejsou zcela objasněny nebo ani nemohou být postřehnuty. Šetření školní připravenosti bylo analyzováno na každém dítěti individuálně a jednotlivé výsledky byly u každého dítěte okomentovány. V závěru každého posouzení se nachází graf určující porovnání dovedností dítěte s rodičovským dotazníkem. Celková úspěšnost detekčního nástroje na vzorku šesti dětí je 80,3 % a všem testovaným jedincům vyšly výsledky na velmi dobré nebo průměrné úrovni.

Práce zároveň přinesla postřehy pro doladění dotazníku s detekčním nástrojem, které budou v budoucí blízké době standardizovány. Domnívám se, že pro větší propojení obou částí šetření by bylo vhodné doplnit otázky pro rodiče o témata navazující na jednotlivé kroky testování dětí. Dále doporučuji, aby z hlediska praktického využití byl dotazník přepracován do elektronické podoby, což by mohlo přinést značné výhody jak pro rodiče, tak především pro examinátora, který bude dané výsledky vyhodnocovat. Digitalizace rodičovského dotazníku by také mohla sloužit ke sběru dat pro jednodušší tvorbu statistik.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a kol. *Školní zralost a její diagnostika*. 1. vyd. Praha : Raabe, 2017, ISBN 978-80-7496-319-3.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta Šmardová. *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 1. vyd. Brno : Computer Press, 2010. Moderní metodika pro rodiče a učitele. Předškoláci. ISBN 978-80-251-2569-4.

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

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana Žáčková. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* 1. vyd. Praha : Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4750-7.

KROPÁČKOVÁ, Jana. *Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let*. 1. vyd. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-359-8.

KROPÁČKOVÁ, Jana. 2012. Má mateřská škola za úkol děti připravovat na školu, nebo ne? In: *Vstup do školy: školní zralost*. Praha : Raabe, 2012. ISBN 978-80-87553-53-4.

LANGMEIER, Josef a Dana Křejiřová. *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vyd. (vydání 4., přepracované a doplněné). Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.

LEŽALOVÁ, Renata. Návaznost předškolního a základního vzdělávání z hlediska klíčových kompetencí. In: *Vstup do školy: školní zralost*. Praha: Raabe, 2012. ISBN 978-80-87553-53-4.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2016. ISBN 978-80-247-5107-8.

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

PEKÁRKOVÁ, Simona. *Jdu do školy: chytrý pomocník pro rodiče a děti*. Praha : Fragment, 2017. ISBN 978-80-253-3111-8.

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

SVOBODA, Mojmir, Dana Krejčířová a Marie Vágnerová. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 3. vyd. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0899-0.

ŠIMČÍKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2141-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití*. Praha : Raabe, 2017. ISBN 978-80-7496-333-9.

VÁGNEROVÁ, Marie. 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. vyd., doplněné a přepracované. Praha : Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

BRITTO, Pia Rebello. *School Readiness: a conceptual framework*. New York : UNICEF, 2012.

Dostupné z:

[https://www.unicef.org/earlychildhood/files/Child2Child_ConceptualFramework_FINAL\(1\).pdf](https://www.unicef.org/earlychildhood/files/Child2Child_ConceptualFramework_FINAL(1).pdf)

LEŽALOVÁ, Renata. Odklady povinné školní docházky. In: *Metodický portál RVP: inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 08.12.2010, [cit. 2018-03-10]. Dostupné z:

https://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/9883/odklady_povinne_skolni_dochazky_clanek_ke_stazeni.pdf

MŠMT. Desatero pro rodiče dětí předškolního věku. In: *Metodický portál RVP – inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 21.1.2013, [cit. 2018-03-16]. Dostupné z:

<https://clanky.rvp.cz/clanek/k/p/17143/DESATERO-PRO-RODICE-DETI-PREDSKOLNIHO-VEKU.html>

MŠMT. *Informace k organizaci zápisů k povinné školní docházce* [online]. Praha, 2016, [cit. 2018-03-16]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/informace-k-organizaci-zapisu-k-povinne-skolni-dochazce>

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha, 2018, [cit.2018-03-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>

Novela školského zákona č. 82/2015 Sb. [online]. 2015. [cit. 2018-03-18]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/35210/>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. 2004, v platném znění od 1. 9. 2017 do 31. 8. 2018. [cit. 2018-03-18]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2017-do-31-8-2018>

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Budování kompetencí pro přechod do školy	25
Obrázek 2: Graf č. 1 - porovnání výsledků (Dítě A)	54
Obrázek 3: Graf č. 2 - porovnání výsledků (Dítě B)	56
Obrázek 4: Graf č. 3 - porovnání výsledků (Dítě C)	58
Obrázek 5: Graf č. 4 - porovnání výsledků (Dítě D)	60
Obrázek 6: Graf č. 5 - porovnání výsledků (Dítě E).....	62
Obrázek 7: Graf č. 6 - porovnání výsledků (Dítě F).....	64
Obrázek 8: Graf č. 7 – shodnost výsledků rodičovských dotazníků s dovednostmi dětí	65
Obrázek 9: Graf č. 8 – oblasti s neshodnými výsledky porovnání	66
Obrázek 10: Graf č. 9 – celková úspěšnost v jednotlivých oblastech.....	67

PŘÍLOHY

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Prohlášení o souhlasu	76
Příloha č. 2 – Rodičovský dotazník	77
Příloha č. 3 – Záznamový list	81

PROHLÁŠENÍ O SOUHLASU

Na základě poskytnutých informací jsem srozuměn(a) s požadavky a náležitostmi výzkumu. Jsem ochoten/ochotna se se svým dítětem do výzkumu, jehož výsledky budou anonymně využity v rámci praktické části bakalářské práce studentky a řešitelky Jany Nové, zapojit.

DATUM:	JMÉNO:	PODPIS:

RODIČOVSKÝ DOTAZNÍK

Milí rodiče,

předem Vám děkuji za Váš čas a Vaši ochotu za vyplnění dotazníku!

Dotazník je sestaven z každodenních aktivit a charakteristik dítěte, které jsou rozděleny do 4 částí.

Odpovídejte prosím tak, aby se Vaše tvrzení (souhlasím X nesouhlasím) týkalo Vašeho dítěte podle Vašich zkušeností a postřehů!

Připomínám, že se NEjedná o žádný test a je **anonymní**! Proto prosím, odpovídejte pravdivě na základě Vašeho uvážení.

Vyplnění Vám zabere cca 10 minut.

Níže prosím vyplňte Váš e-mail, na který bych Vám v případě zájmu mohla později zaslat výsledek výzkumu, ale i Vašeho dítěte. Také Vás poprosím o jméno dítěte pro vlastní potřebu k dalším krokům zpracování výzkumu.

Děkuji!

E-MAILOVÁ ADRESA: JMÉNO DÍTĚTE:

1.	Souhlasím	Nesouhlasím
Je nemotorné (např. zakopává, upadne na rovině, všude se plete).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Neumí skákat na jedné noze nebo snožmo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nerado a s obtížemi se učí novým pohybovým aktivitám.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Má shrbené držení těla (či jinak nápadné držení těla).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Má potíže se zavazováním tkaniček či zapínáním knoflíků a zipu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Má potíže u aktivit vyžadujících přesné a jisté pohyby rukou (stavění z malých kostek, navlékání korálků, aranžování materiálu na papír, skládání papíru).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Neumí jezdit na kole.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Má potíže se stříháním nůžkami.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Míč hází s obtížemi, většinou nepřesně, hody jsou spíše náhodné.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Výtvarné aktivity nevyhledává, pokud ano, potřebuje výraznou pomoc (při lepení, stříhání, organizaci materiálu).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Má horší stabilitu a rovnováhu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skládky či puzzle si neopatrnými pohyby často rozbourá.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeho pohyby jsou toporné, postrádají plynulost.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Při „pochodování“ nesprávně střídá končetiny, plete pohyby.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.**Souhlasím****Nesouhlasím**

Neobratně zachází s tužkou a pastelkami.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dlouho hledá správné držení tužky, mění úchopy.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kreslí kostrbaté nebo nepřesné čáry.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Používaný úchop psacího náčiní není správný.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Na tužku či pastelky hodně tlačí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kresby jsou zjednodušené nebo mají nápadně nesprávné proporce.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dokončené práce jsou spíše neúhledné.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeho kresby se „nevejdou“ na jeden papír.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nerado kreslí a vybarvuje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kresbám postav se vyhýbá, či je kreslí jen částečně.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
S obtížemi napodobuje tvar velkých tiskacích písmen (např. písmena ve svém jméně).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Neudrží přibližnou rovinu na papíře, má potíže s kreslením a napodobováním menších tvarů.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.**Souhlasím****Nesouhlasím**

Obtížně si obléká kalhoty.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nedaří se mu samostatné obouvání či navlékání ponožek.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Má potíže s organizací a plánováním zadané činnosti či úkolu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Objevují se u něj časté výkyvy a střídání nálad – hned je veselý, hned našťavaný, hned lítostivý...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
V chování je často impulzivní.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instrukce a pokyny k práci je potřeba opakovaně vysvětlovat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je přecitlivělý na kritiku své osoby, i neutrální poznámky se ho nepříjemně dotknou.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Často se objevují obviňující tendence druhých za vlastní chyby (nevidí vlastní chyby).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jedná bezmyšlenkovitě.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rychle zapomíná informace, které byly právě řečeny.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Při činnosti, která není v zájmu, se rychle unaví, vyhýbá se jí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Soustředí se jen na velmi krátkou dobu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jedná dřív, než přemýšlí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
S obtížemi snáší situace, pokud mu něco nejde (vztek, zlost, špatná nálada).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Často ztrácí nebo zapomíná věci.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Často potřebuje pomoci práci dobře začít.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Každý týden se objevují afekty v chování, které naruší atmosféru rodiny.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Má obtíže s přiměřeným začleněním do kolektivu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Má obtíže úkoly začínat nebo je dokončovat (často diskutuje, namítá, odkládá zahájení své práce).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Často působí zasněně, neposlouchá, co se mu říká.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Není samostatné (je potřeba neustálého dohledu).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Snadno se nechá rozptýlit zvuky z okolí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Snadno a rychle úkoly vzdává, nechce pokračovat v práci.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pokud má rádo nějakou činnost (lego, stavění apod.) obtížně tuto činnost přerušuje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zdá se být hlučné, rádo používá různé zvuky (houkání, broukání, hlasité popěvky atd.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Často se zapojuje do nevhodných aktivit, bez zvážení možných následků.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.

Souhlasím

Nesouhlasím

Obtížně chápe významy slov, byť jsou poměrně běžné.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Napočítá do 5, ale nepřihadí vždy správný počet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mluví ve stručných a krátkých větách.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obtížně se drží rytmu písničky, pohyb je často mimo rytmus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obtížně si pamatuje dny v týdnu či roční období.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samostatně nezapívá celou písničku.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

V řeči používá zkomolená slova (např. nesprávné koncovky, tvary sloves...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nerozlišuje levou a pravou stranu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hůře si pamatuje instrukce, je mu potřeba vše opakovat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Má obtíže popsat činnosti, režim dne nebo co dělalo krok po kroku.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Příběh, pohádku převypravuje s obtížemi (delší pauzy, přemýšlí, hledá slova).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Projevuje velmi malý zájem o písničky, básničky a říkanky.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nerozlišuje dobře časové pojmy (např. zítra, včera, ráno, odpoledne, večer).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samostatně nerecituje básničky.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nevyslovuje správně všechny hlásky.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Detaily na obrázcích rozpoznává pomalu či s obtížemi (nemá rádo úkoly „Najdi 10 rozdílů. Najdi dvojice obrázků patřících k sobě.“ apod.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Těžkopádně pojmenovává obrázky.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Potřebuje více opakování a procvičování (např. dnů v týdnu, čísel), jinak rychle zapomíná.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vyhýbá se slovním hram (slovní fotbal, hledání rýmů).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nesprávně skládá slova do vět.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nerozpoznává žádná písmena ani číslice.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nemá zájem o čtené pohádky či audio pohádky.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ZÁZNAMOVÝ LIST	
Jméno:	Věk:
Datum narození:	
Datum testování:	

I. GRAFOMOTORIKA – A			
úkol 1: TVARY – grafomotorika příloha 1			
	Správně	Nerovnost	Chybně
Kruh	2	1	0
Čtverec	2	1	0
Trojúhelník	2	1	0
Mašle	2	1	0
Měsíček	2	1	0
Kosočtverec	2	1	0

II. MATEMATICKÉ PŘEDSTAVY			
1. MÉNĚ x VÍCE – Kartičky s puntíky			
		Správně	Chybně
Na které kartičce je více puntíků?	ČERVENÁ 6 / 2	1	0
Na které kartičce je více puntíků?	ŽLUTÁ 3 / 4	1	0
Na které kartičce je více puntíků?	ZELENÁ 9 / 8	1	0
Na které kartičce je více puntíků?	MODRÁ 5 / 5	1	0
Na které kartičce je méně puntíků?	ORANŽOVÁ 6 / 3	1	0
Na které kartičce je méně puntíků?	BÍLÁ 7 / 8	1	0

2. TŘÍDĚNÍ – Barevné geometrické tvary			
	Správně	Správně jen 2 kritéria	Chyba – jaká
Vyber maléčtverce a dej je před sebe.	2	1	0
Vyber velké kruhy a dej je před sebe.	2	1	0

3. URČENÍ MNOŽSTVÍ – stejný materiál jako v úloze 2, použijeme pouze malé čtverce jedné barvy				
		Vidí hned	Počítá	Chyba
Kolik čtverců je tohle?	3 malé čtverce vedle sebe	2	1	0
A kolik je tohle?	5 malých čtverců vedle sebe (nepřidávat k původním 3, rozložit znovu)	2	1	0
		Vidí hned	Splete se o 1	Chyba
Kolik je tohle?	8	2	1	0
Kolik je tohle?	12	2	1	0

III. PROSTOROVÁ ORIENTACE						
1. ORIENTACE V PROSTORU – pracovní list: Polička						
				Správně	Chybně	
Co je na obrázku v poličce dole uprostřed ?	stavebnice / kostky			1	0	
Co je na obrázku v poličce vlevo nahoře ?	dalekohled			1	0	
Co je na obrázku vpravo vedle poličky?	kašpárek			1	0	
Co je na obrázku před poličkou?	míč			1	0	
2. SKLÁDÁNÍ OBRÁZKU – Kohout, Tygr						
		Bez předlohy	S předlohou	Něco špatně	Chybně	
a) Kohout		3	2	1	0	
b) Tygr		3	2	1	0	
IV. ČASOVÁ ORIENTACE						
1. ČASOVÁ POSLOUPNOST – Dějové kartičky						
				Správně	Chybně	
a) Jablko				1	0	
b) Drak				1	0	
c) Pampeliška				1	0	
2. ORIENTACE V TÝDNU						
				Správně	Chybně	
Který den přijde po středě – je středa a potom je...?				1	0	
Který den přijde po neděli – je neděle a potom je...?				1	0	
Jak se jmenuje ta část dne, kdy snídáme?				1	0	
V. ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ						
1. ZRAKOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ – pracovní list: Zraková diferenciac						
<p>VZOR: Podívej se na tyto dva obrázky – jsou stejné nebo ne? Jsou, necháme je být. A co ty další dva – jsou stejné nebo ne? Nejsou, a proto je škrtneme – takto. (Společně doděláme celý vzor)</p> <p>Zkus to dál sám(a). (Jednu další dvojici odsouhlasit, případně zkorigovat, dále pokračuje dítě samo, v případě nutnosti s podporou. Připomenout, že nemá žádné vynechávat a že i otočené obrázky jsou jiné.)</p>						
<p>POZNÁMKY: (např. pracuje-li dítě systematicky po řádcích nebo nahodile, ...); pokud nelze vůbec dodělat, naznačit, kde ukončeno.</p>						
0 – 1 chyba	2 – 3 chyby	4 – 5 chyb	6 – 7 chyb	8 – 9 chyb	10 – 11 chyb	12 + chyb
6	5	4	3	2	1	0

2. VYHLEDÁNÍ DETAILU – pracovní list: Šnek, Motýl		
	Správně	Chybně
Šnek	1	0
Motýl	1	0

VI. SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ

1. SLUCHOVÁ DIFERENCIACE

Řeknu ti dvě nesmyslná slova. Dobře poslouchej a řekni mi, jestli ta slova byla stejná nebo jiná. Řeknu třeba slova **TRUF** (pauza) – **TRAF**. Jsou stejná nebo jiná? Jiná. A teď zkus sám(a) další slova:
(Znění slabik lze vždy ještě jedenkrát zopakovat.)

	Správně	Chybně
DRAM – TRAM	1	0
BRNY – BRNY	1	0
TÝVL – TYVL	1	0
DYBA – DIBA	1	0
BETÝ – VETÝ	1	0
KRUŠ – KRUŠ	1	0
KOČL – KOŠL	1	0

2. SLUCHOVÁ ANALÝZA – HLÁSKY

Budu ti říkat slova – zkus mi říct, na jaké písmeno **začínají**, které je tam první písmenko.
Třeba PES začíná na ... P (*odsouhlasit nebo zkorigovat, dítě zkusí samo*)

	Správně	Celá první slabika	Chybně
KOS	2	1	0
POLICE	2	1	0
TRUBKA	2	1	0
OKNO	2	1	0

A teď mi zkus v každém slově říct poslední písmeno, na jaké písmeno to slovo končí.
Třeba PES končí na ... S (*odsouhlasit nebo zkorigovat, dítě zkusí samo*)

	Správně	Celá poslední slabika	Chybně
DŮM	2	1	0
KOBEREC	2	1	0
RÁNO	2	1	0
METR	2	1	0

A teď mi zkus říct každé slovo po písmenkách. Třeba PES je P–E–S. DŮM je D–Ů–M.
A třeba KOS je ... (*dítě zkusí samo, možná dopomoc*). A teď zkus říct po písmenkách slovo LES ...

	Správně	1 chyba	Zcela chybně
LES	2	1	0
KOŠ	2	1	0
VANA	2	1	0
SKÁLA	2	1	0

VII. VERBÁLNÍ MYŠLENÍ

1. PODOBNOST

Co mají slova společného nebo čím se podobají?

	Správně	Chybně
LETADLO / VLAK (dopravní prostředky)	1	0
MODRÁ / ČERNÁ (barvy)	1	0
ŘÍZEK / MARMELÁDA (jídlo)	1	0

2. NADŘAZENÉ POJMY

Zácvik př.: jablka, hrušky, třešně, švestky – to všechno je? Odpověď:

	Odpověď:	Správně	Logicky odvozeno	Chybně
kalhoty, čepice, tričko, bunda		2	1	0
pilka, šroubovák, kladivo, vrtačka		2	1	0
bříza, smrk, jabloň, lípa		2	1	0

3. ANTONYMA – pracovní list: Protiklady

Podívej se na tyto obrázky – slon je velký a myš je ... (*dítě odpoví samo*)

	Správně	Chybně
ZÁCVIK: velký X malý		
ČISTÝ X ŠPINAVÝ	1	0
PLNÝ X PRÁZDNÝ	1	0
TEPLÝ X STUDENÝ	1	0
RYCHLÝ X POMALÝ	1	0
SLADKÝ X KYSELÝ	1	0

VIII. GRAFOMOTORIKA – B			
úkol 2. – PSANÍ – grafomotorika příloha 2, grafomotorika příloha 3			
	Správně	Nepřesně	Chybně
a) Příšera – zuby	2	1	0

	Správně	Drobné chyby	Nepřesně	Chybně
b) Žába – obloučky	3	2	1	0
c) Kobyłka – spirály	3	2	1	0

úkol 3. – DOKRESLENÍ OBRÁZKU – grafomotorika příloha 4				
	Správně	Drobné chyby	Nepřesně	Chybně
Domeček	3	2	1	0

VYHODNOCENÍ:

OBLAST	POČET BODŮ
Grafomotorika A	___/ 12 b
Matematické představy	___/ 18 b
Prostorová orientace	___/ 10 b
Časová orientace	___/ 6 b
Zrakové vnímání	___/ 8 b
Sluchové vnímání	___/ 31 b
Verbální myšlení	___/ 14 b
Grafomotorika B	___/ 11 b
CELKOVÝ POČET BODŮ	___/ 110 b

POZNÁMKY KE GRAFOMOTORICKÝM ÚKOLŮM

DRŽENÍ TUŽKY (Ize vybrat více možností):	
Správně	
Propnutý ukazovák	
Prostředníček (event. i prsteník) shora	
Palec příliš vepředu	
Palec překřížený přes prsty	
Držení příliš dole	
Držení příliš nahoře	
Nevyužívá opory o podložku	
Držení dvěma prsty – kterými ...	
Držení v dlani – palcem nahoru	
Držení v dlani – palcem dolů	
Jiné – popis	

PŘÍTLAK:	
Přiměřený	
Silnější	
Příliš silný	
Slabší	
Příliš slabý	

PLYNULOST TAHŮ:	
Plynulé, v přiměřeném tempu	
Plynulé, v pomalejším tempu	
S občasnými zárazy	
Časté zárazy	
Plynulé, ale příliš rychlé, odbyté	
Zbrklé – příliš rychlé, neplynulé	

POZNÁMKY K POZORNOSTI

- pozorování při jednotlivých delších úkolech
- pozorování během celého diagnostikování

POZNÁMKY K ŘEČI

- výslovnost – co vyslovuje, co nevyslovuje?
- sykavky (př. *zuby, žába, sýkora, sup, sekera, čumák, cibule, čaj, župan, šála, čížek, červená...*)
- př. *pravitko, dědeček, tatínek, motyčka, klobouk, rolnička, Karkulka...*