

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra preprimární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Problematika školní nezralosti očima učitelek 1. stupně ZŠ

Problems of the school immaturity through the eyes of the primary school
teachers

Světlana Raková

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jana Stará, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základních škol

2021

Odevzdáním této diplomové práce na téma Problematika školní nezralosti očima učitelů 1. stupně potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Kostelci nad Černými lesy 3.11.2021

Děkuji vedoucí práce doc. PhDr. Janě Staré, Ph.D., za nesmírnou trpělivost, vstřícnost, ochotu, podnětnou inspiraci a odborné profesionální vedení. Děkuji také všem osloveným učitelům, kteří se velmi ochotně podíleli na mém výzkumu v praktické části mé diplomové práce. Velký dík patří i mé rodině, která mi byla vždy oporou.

Abstrakt

Cílem diplomové práce Problematika školní nezralosti očima učitelek 1. stupně ZŠ je v teoretické části shrnout dosavadní poznatky z odborné literatury týkající se problematiky školní zralosti a školní připravenosti a jejich kontroverze a následně v empirické části zjistit, jaké problémy učitelé základních škol v oblasti tohoto tématu pociťují a jakým způsobem je řeší. Práce je rozčleněna na teoretickou a praktickou část. V části teoretické jsou shrnuty stěžejní poznatky o zvoleném tématu, v části praktické je prezentován vlastní kvalitativní výzkum. Výzkum byl veden formou polostrukturovaných rozhovorů s učiteli 1. stupně základní školy. Rozhovory byly následně přepsány a analyzovány. Analýzou rozhovorů bylo zjištěno, že zkušenosti pedagogů se školní nezralostí žáků 1. stupně jsou velmi pestré. Nejčastěji se oslovení pedagogové setkávali s neschopností dítěte odloučit se od rodičů a s nedostatky v komunikačních schopnostech. Většina pedagogů nejčastěji uváděla v oblasti podpory dětí nedostatečně zralých pro školu individuální přístup. Za negativní jev lze považovat, že většina oslovených škol nemá přípravný program pro budoucí prvňáčky. Jako návrh pro praxi jsem uvedla, aby měli pedagogové prvních tříd automaticky k dispozici asistenta pedagoga – právě asistenta pedagoga hodnotili všichni oslovení učitelé jako nedocenitelnou pomoc. Z dalších návrhů jmenujme užší spolupráci mezi mateřskými a základními školami a určení mediátora v rámci učitelského sboru, který by řešil problémy v komunikaci s rodiči dětí.

Klíčová slova

Pozorování, přístupy ke zjišťování školní zralosti, rozhovory, školní připravenost, školní zralost, vstup do školy, zápis do školy

Abstract

The aim of the diploma thesis *Problems of the school immaturity through the eyes of the primary school teachers* is to summarize in the theoretical part the existing knowledge of the literature on school maturity and school readiness and their controversy and then in the empirical part to find out what problems primary school teachers feel in this area and how they solve them. The work is divided into theoretical and practical part. The theoretical part summarizes the key findings on the chosen topic, the practical part presents its own qualitative research. The research was conducted in the form of semi-structured interviews with primary school teachers. The interviews were then transcribed and analyzed through grounded theory. The analysis of the interviews revealed that the experience of teachers with the school immaturity of primary school pupils is very diverse. Most often addressing teachers met with the inability to separate the child from the parents and deficiencies in communication skills. Most educators most often mentioned an individual approach to supporting children not sufficiently mature for school. It can be considered a negative phenomenon that most of the addressed schools do not have a preparatory program for future first-graders. As a suggestion for practice, I stated that first-class teachers automatically have a teaching assistant available – it was the teaching assistant that all the teachers contacted evaluated as invaluable help. Other proposals include closer cooperation between kindergartens and primary schools and the appointment of a mediator within the teaching staff who would solve problems in communication with children's parents.

Keywords

approaches to school maturity, interviews, enrollment in school, entry into school, observation, school maturity, school readiness

OBSAH

ÚVOD	8
1 DÍTĚ NA POČÁTKU ŠKOLNÍ DOCHÁZKY	9
1.1 Zápis a vstup do školy	10
1.2 Adaptační obtíže	11
2 ŠKOLNÍ ZRALOST	14
2.1 Oblasti posuzování školní zralosti	14
2.2 Kritéria školní zralosti	15
3 ŠKOLNÍ NEZRALOST	18
3.1 Příčiny školní nezralosti	18
3.2 Problémy nezralého dítěte	20
3.3 Postupy a způsoby zmírňování obtíží	21
4 ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST	24
4.1 Složky školní připravenosti	24
4.2 Problémy nepřipraveného dítěte	26
5 ZJIŠŤOVÁNÍ ŠKOLNÍ ZRALOSTI A PŘIPRAVENOSTI	28
5.1 Kontroverze v souvislosti se zjišťováním školní zralosti a připravenosti	29
5.2 Způsoby zjišťování školní zralosti a připravenosti a jejich komparace	32
6 EMPIRICKÁ ČÁST	38
6.1 Výzkumný problém	38
6.2 Cíl výzkumu a výzkumné otázky	38
6.3 Design výzkumného šetření	38
6.3.1 Metodika výzkumu	39
6.3.2 Výzkumné prostředí a výzkumný soubor	41
6.3.3 Etické aspekty výzkumu	44
6.4 Analýza a interpretace dat	44
6.4.1 Analýza a interpretace rozhovorů	45
6.4.2 Analýza a interpretace pozorování	57
6.5 Shrnutí	64
6.6 Doporučení pro praxi	66
ZÁVĚR	68

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	71
SEZNAM PŘÍLOH	75
PŘÍLOHY	I

ÚVOD

Předkládaná práce se zabývá problematikou školní nezralosti očima učitelů prvního stupně základní školy. Jejím hlavním cílem je v teoretické části shrnout dosavadní poznatky z odborné literatury týkající se problematiky školní zralosti a školní připravenosti a jejich kontroverze a následně v empirické části zjistit, jaké problémy učitelé základní školy v oblasti tohoto tématu pocítují a jakým způsobem je řeší. Téma práce vykrystalizovalo z mého vlastního zájmu o tuto problematiku – sama ve vlastní pedagogické práci pocítuji, že čím dál více dětí přichází do první třídy s nedostatky v nějakém aspektu školní zralosti. Mnohdy se jedná o sociální a psychickou nevyzrálost, která způsobuje, že dítě se hůře adaptuje na školní docházku a nemá takový školní úspěch, jaký by odpovídal jeho skutečnému intelektu. V tomto kontextu se snaží práce upozornit na problematické aspekty týkající se školní nezralosti, které pocítují pedagogové prvního stupně základních škol ve své pedagogické praxi.

V teoretické části diplomová práce předkládá souhrn dosavadních znalostí z odborné literatury. V tomto ohledu se práce zaměřuje na školní zralost a připravenost, na charakteristiku dítěte na počátku školní docházky, na problematiku vstupu dítěte do školy a na potenciální adaptační obtíže. Teoretická část dále prezentuje kritéria školní zralosti, možné příčiny školní nezralosti, postupy při zmírňování obtíží a problémy, s nimiž se nezralé děti potýkají. Dále jsou v této části popsány, komparovány a zhodnoceny přístupy zjišťování školní zralosti a připravenosti.

Cílem empirické části diplomové práce je zjistit, jaké problémy učitelé základních škol v oblasti tohoto tématu pocítují a jakým způsobem je řeší. Zvolen byl kvalitativní výzkum, konkrétně polostrukturované rozhovory s učiteli různých typů základních škol. Z celkem pěti rozhovorů je zjišťováno, jaké problémy v oblasti školní zralosti a připravenosti učitelé u svých žáků vnímají a jaké postupy pro jejich zmírnění navrhnou a realizují. Po půl roce došlo k realizaci dalších rozhovorů s totožnými informanty, kdy bylo zjišťováno, zda došlo ke změnám ve vnímání a přístupu informantů. Rozhovory jsou doplněny metodou pozorování výuky. Výzkum má ambici přispět k pochopení potřeb učitelů základních škol v pedagogické praxi.

1 DÍTĚ NA POČÁTKU ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

V období předškolního věku prochází dítě značnými fyzickými, psychickými i emocionálními změnami. Šimíčková-Čížková a kol. (2010, s. 75) uvádějí, že za počátek tohoto období můžeme považovat přibližně třetí až čtvrtý rok života dítěte, kdy dítě obvykle vstupuje do mateřské školy. Za konec tohoto předškolního období je pak považován vstup dítěte do prostředí základní školy (Špaňhelová, 2004, s. 9). Vágnerová (2000, s. 102-118) uvádí, že v předškolním období se dítě postupně odpoutává od rodiny a osvojuje si určité normy chování, jež jsou ukotveny v jeho vzorci chování. Jsou posilovány jeho vztahy mezi vrstevníky, se kterými se dítě učí (zejména v prostředí mateřské školy) efektivně komunikovat a spolupracovat. Tyto sociální dovednosti jsou následně klíčové pro efektivní integraci dítěte do kolektivu školní třídy.

Pro předškolní dítě jsou typické zejména tři hlavní činnosti – kresba, vyprávění a hra, která dítěti umožňuje plynulý přechod od magického myšlení do reálného světa. Myšlení dítěte v období před vstupem do školy je propojeno s konkrétními činnostmi a událostmi. Řeč je rozvíjena zejména nápodobou projevu dospělých v okolí dítěte (primárně jde o rodiče), dochází k prudkému rozvoji slovní zásoby a k úpravě výslovnosti. Sociální vývoj dítěte je soustředěn na přijetí nové role školáka. Bednářová, Dandová, Kratochvílová a kol. (2017, s. 25) konstatují, že děti jsou v předškolním věku plné fyzické a duševní aktivity a zájmu o svět kolem nich. Jde o období, které bývá často označováno jako „období hry“, kdy děti naplno projevují svoji vitalitu a radost ze hry. Zároveň však děti v tomto věku potřebují pevný řád a pravidla, ať již v rodině či v mateřské škole.

Nepostradatelným je pro dítě pobyt v mateřské škole, kde se dostává do kontaktu s vrstevníky (což je podstatné v kontextu s pozdějším začleněním do třídního kolektivu) a učí se respektovat určitá pravidla, která jsou nezbytná pro školní docházku – jde zejména a obecné normy chování, jako je například pravidlo samovolně neodcházet ze třídy, neběhat po třídě, mluvit slušně, respektovat práci ostatních spolužáků, dokončit započatou práci, poděkovat, požádat o něco a podobně (Wernerová, Bozděchová, 2012, s. 25-29). V následujících podkapitolách se budu zabývat problematikou zápisu do první třídy, vstupu do prostředí základní školy a adaptačními obtížemi, které mohou v této souvislosti vzniknout.

1.1 Zápis a vstup do školy

Dítě by se mělo na školu i na zápis do první třídy ideálně těšit – pokud bude mít nový školák hned první den své přítomnosti v prostředí základní školy spojen s negativními pocity, může to negativně ovlivnit i jeho budoucí postoj ke škole a vzdělávání obecně. Zápis je pro dítě tradičně velkou událostí, na kterou se předškolák, jeho rodiče i samotné základní školy pečlivě připravují. Vhodné je budoucího školáka před zápisem zbavit obav tím, že mu vysvětlíme, co po něm učitelka bude žádat. Kropáčková (2008, s. 63-68) dále doporučuje vést s dítětem rozhovory na se školou pozitivně související témata, jako jsou například noví kamarádi, nové dovednosti, přijetí nové vyspělejší sociální role a podobně. Rodiče by naopak neměli v dítěti podporovat pocit, že musí být za každou cenu dokonalé, a rozhodně by neměli své dítě strašit frázemi typu „Počkej, ve škole ti ukážou.“. Kladení přílišných nároků na budoucího školáka může vést ke vzniku negativních pocitů a obav, proto autorka doporučuje trénovat s dítětem dovednosti, které bude při zápisu dokazovat, zábavným a nenásilným způsobem, nejlépe hrou.

Šimková (2012, s. 18) shrnuje dovednosti a schopnosti dítěte, které se u zápisu do první třídy sledují – tradičně jde o samostatné vyjadřování, dobrou komunikaci s pedagogem, správnou výslovnost, paměťové schopnosti, schopnost rozeznat základní barvy a tvary, soustředěnost při práci, schopnost dokončit již započatou práci, citovou zralost a společenskou zralost. Toto testování směřuje dle Kropáčkové (2008, s. 71-72) ke zjištění vývojové úrovně školní zralosti a toho, zda je tato úroveň dostačující pro vstup předškoláka do první třídy. Při zápisu se standardně využívá Orientační test školní zralosti od Jiráska, jednotlivé školy však mohou mít vlastní způsoby, jak školní zralost testovat. Organizace testování školní zralosti je v dikci školy – může probíhat v jednotlivých třídách, popřípadě na stanovištích, která jsou umístěna po škole nebo například po školním hřišti. Zatímco některé školy nechávají rodiče, aby své děti na zápis doprovázeli, jiné si to nepřejí a o výsledku testování se rodiče dozvídají až při individuální konzultaci s učitelkou, která následuje po zápisu.

O přijetí dítěte do první třídy jsou rodiče informováni nejčastěji písemným vyjádřením. Některé školy pořádají pro prvňáčky různé akce či kurzy, které děti motivují a seznámí je s prostředím školy. V období mezi zápisem a nástupem dítěte do první třídy by měli rodiče věnovat pozornost odstraňování případných nedostatků ve školní zralosti a připravenosti, na které byli upozorněni učitelkou při zápisu – může jít například

o přihlášení dítěte do logopedické poradny, pokud se nedostatky týkaly řečového projevu (Kropáčková, 2008, s. 75-78).

Pro dítě znamená vstup do prostředí základní školy množství nových podnětů a zážitků, jde zejména o pravidelný režim, nutnost respektování pravidel, nové sociální role a povinnosti, které jsou na začínajícího školáka kladeny. Zejména v souvislosti s těmito povinnostmi je nutné, aby bylo dítě pozitivně motivováno a plnilo zadané činnosti se zálibou, jinak u něj mohou vzniknout negativní pocity, které si následně spojuje se školní docházkou. Vágnerová (1997, s. 11-16) uvádí, že v rámci adaptace žáka na školní docházku by mělo dojít k vymizení egocentrických projevů a žák by měl splynout s třídním kolektivem. Nutné je, aby dítě přijalo autoritu pedagoga a respektovalo ji na takové úrovni, na jaké respektuje rodiče. Pedagog je důležitým elementem v procesu adaptace žáka na školní prostředí, jelikož (společně s rodiči dítěte) pomáhá vytvářet kladný postoj žáka ke škole. V případě, kdy rodiče žáka nesdílí a nereflektují jeho školní úspěchy, ztrácí škola v žakově hodnotovém žebříčku podstatnou pozici. Hodnocení výkonu žáka má význam zejména na počátku jeho školní docházky, kdy se žáci aktivně snaží být pozitivně oceňováni.

Franclová (2013, s. 57-61) hovoří o první třídě jako o základním stavebním kameni pro celoživotní vzdělávání dítěte. K procesu úspěšné adaptace by mělo napomáhat celé žakovo okolí, čímž míníme zejména rodiče dítěte, jeho starší sourozence a prarodiče. Přesto se mohou v tomto procesu vyskytnout potíže, které mohou ve výsledku negativně ovlivnit žákův postoj ke škole a k vzdělávání obecně. Těmto adaptačním obtížím se budu věnovat v následující subkapitole.

1.2 Adaptační obtíže

Franclová (2013, s. 57-61) konstatuje, že žáci se na počátku své školní docházky musí vyrovnat s řadou problémů a situací, které jim nemusí být příjemné. Často jde o situace, které dospělý člověk nemusí považovat za stresující a kterým nepřikládá velkou váhu, pro dítě však mohou znamenat zdroj stresu. Jde například o obavu žáka, že nenajde boty v šatně na svém místě, že nebude vědět, kam se posadit v jídelně, a podobně. Časté jsou u prvňáčků pocity beznaděje, zklamání, zahanbení, lítosti a úzkosti. To ve výsledku může znamenat, že pro dítě se škola sama stane zdrojem strachu. To může být reflektováno v žakově chování v domácím prostředí, které se negativně změní. Významným zdrojem

negativních pocitů bývá pro prvňáčky normativní hodnocení. Jiná známka, než jednička může být žákem a jeho rodiči chápána jako špatný výkon a zdroj napětí.

Šrámková (2005, s. 33-38) upozorňuje na problematiku nového řádu, který byl dosud žákům neznámý – zatímco v případě mateřské školy tolik nevadilo, pokud dítě zaspalo nebo si doma něco zapomnělo, ve škole je každá taková událost, jako je zaspání, nenachystaný penál či zapomenutá učebnice dalším zdrojem stresu. Zatímco v mateřské škole se žák mohl po třídě pohybovat téměř libovolně, na škole základní toto možné není a žák musí často celé dlouhé desítky minut zůstat sedět na jednom místě v závislosti na formě výuky. Žák rovněž nesmí mluvit bez svolení pedagoga a hrát si při hodině. V tomto kontextu jsou vyšší nároky kladeny i na rodiče, kteří musí dohlížet na to, aby byl žák do školy vždy připraven, vhodně se choval, vypracoval si domácí úkoly a aby nepřicházel na vyučování pozdě. Pokud nejsou rodiče v těchto záležitostech důslední, nepřímo se stávají zdrojem stresu nového školáka, který se musí s následky jejich nedůslednosti ve škole vyrovnávat.

Beníšková (2007, s. 35-47) upozorňuje, že psychická nepohoda se může projevit i na fyzickém zdraví dítěte – může trpět bolestmi břicha a hlavy, může mít teplotu a zvracet. Časté jsou i noční můry, noční pomočování a podobně. V případě, že jde o dlouhodobý stav, je nutné řešit jej s odborníkem (například s dětským psychologem). Podle Kropáčkové (2008, s. 78-79) má s udržením pozornosti problém většina prvňáčků, čemuž pedagogové musí přizpůsobit svou výuku (například ji členit do kratších celků, často měnit aktivity a anebo měnit formy výuky takovým způsobem, aby žáci příliš dlouho neseseděli na jednom místě). Křivánek a Wildová (1998, s. 75-76) se ve své publikaci věnují problémům, které mohou mít prvňáčci s psaním a čtením – zmiňují například nedostatky v uchopení psacího náčiní, třaslavé písmo a písářskou křeč (které mohou být i projevem strachu a vnitřního neklidu žáka) a zrcadlové písmo, které lze sice na počátku školní docházky považovat za fyziologický jev, ale nemělo by přetrvávat.

Franclová (2013, s. 15-18) ve své publikaci pojednává o ztrátě motivace, která může pramenit například z nadměrného přetížení prvňáčků. Pokud jsou na ně hned ze začátku školní docházky kladeny velké nároky (obvykle současně ze strany rodičů i pedagoga), začíná jejich zájem o školu upadat. Autorka vysvětluje, že motivace klesá zejména v souvislosti s tím, že nejsou naplněna očekávání žáků. V tomto kontextu považuje

za významné naučit žáky pracovat s chybou, kterou by měli vnímat nejen jako něco, co je nutné identifikovat a opravit, ale i jako něco, z čeho je možné se poučit.

Bednářová, Dandová, Kratochvílová a kol. (2017, s. 11) konstatují, že dítě by mělo do základního vzdělávání nastupovat v době, kdy je na školu dostatečně zralé, připravené a motivované. V souvislosti s tím se v následujících kapitolách budeme zabývat koncepty školní zralosti a připravenosti a problémy, které mohou vzniknout, pokud dítě nastupuje na základní školu nedostatečně zralé nebo nepřípravené.

2 ŠKOLNÍ ZRALOST

Školní zralost je pojmem, který je v souvislosti se započatím povinné školní docházky skloňován stále častěji. Laická veřejnost však často tento koncept mylně zaměňuje za pojem „školní připravenost“. Jucovičová a Žáčková (2014, s. 24) definují školní zralost jako „*způsobilost dítěte k absolvování školní výuky*“, která „*předpokládá určitou úroveň rozvoje jazyka a myšlenkových operací, schopnost aktivní pozornosti a soustředění a určitou úroveň sociálních dovedností*“. Podobnou definici poskytuje Kropáčková (2008, s. 12), která ji charakterizuje jako „*způsobilost dítěte absolvovat školní vyučování, kdy je zapotřebí dosáhnout určité úrovně řeči, myšlenkových operací, pozornosti, soustředěnosti i sociálních dovedností*“.

Bednářová, Dandová, Kratochvílová a kol. (2017, s. 11-12) konstatují, že pojem školní zralost je nepřesný, neboť název by mohl implikovat, že do stádia školní zralosti může dítě dozrát automaticky, bez nějaké plánované přípravy. Průcha, Walterová a Mareš (2001, s. 243) se ve svém pojetí školní zralosti zaměřují na pedagogicko-psychologické pojetí, když ji vnímají jako „*stav dítěte projevující se v takové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci a prostředí školy*“. Školní zralosti je podstatné se věnovat, jelikož pokud zařadíme dítě do školní docházky i přes jeho evidentní nezralost v této oblasti, můžeme způsobit ztrátu jeho sebedůvěry, neurotizaci, až regresi. V následujících podkapitolách se budu zabývat jednotlivými oblastmi posuzování školní zralosti a problematikou kritérií školní zralosti.

2.1 Oblasti posuzování školní zralosti

Školní zralost zahrnuje zdravotní, psychickou a sociální (ke které přiřazujeme i emocionální složku) způsobilost nastoupit k pravidelné školní docházce (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 24). Fyzická (jinak též tělesná) zralost je zkoumána pediatrem v rámci pravidelných preventivních prohlídek dítěte, které se obvykle konají v třetím, pátém a sedmém roce života. Langmeier a Krejčířová (2006, s. 106-113) zmiňují v souvislosti s tělesnou zralostí tzv. filipínskou míru, která označuje stav, kdy se dítě umí dotknout ucha nataženou rukou přes hlavu. Dodejme, že tato filipínská míra však není rozhodujícím faktorem pro posuzování školní zralosti, má spíše orientační charakter. Obecně pro fyzickou zralost platí, že dítě by mělo mít koordinované pohyby a mělo by umět relevantně zhodnotit a šetřit své síly.

Psychická zralost obsahuje množství aspektů, které jsou determinovány procesem komplexního zrání dětského organismu. Kropáčková (2008, s. 12) v této souvislosti uvádí vyspělou grafomotoriku (správný úchop psací pomůcky, kresba úměrná věku dítěte, nápodoba geometrických tvarů a písmen, kresba s detaily), bohatou slovní zásobu, odpoutání se od magického myšlení, zvyšování kapacity paměti, rozvoj analyticko-syntetického vnímání a podobně. Dále je podstatná zralost diferencovaného vnímání, schopnost dítěte záměrně koncentrovat svou pozornost a zájem dítěte o získávání nových poznatků.

Emocionální zralost, kterou chápeme jako podsložku psychické zralosti, posuzujeme na základě citové stability dítěte (dítě by mělo být schopné určité sebekontroly a sebeovládání). I u emocionálně zralého dítěte se však můžeme setkat například s pláčem a se steskem po matce, toto chování by však mělo postupně odeznít. Emocionálně zralé dítě by dále mělo umět efektivně řešit problémy se svými vrstevníky a mělo by umět ovládat své impulzivní reakce (Kropáčková, 2008, s. 12).

Stanciu, Popescu a Cotrus (2014, s. 15) konstatují, že míra vývoje jednotlivých oblastí školní zralosti se u každého dítěte liší. Tento vývoj je ovlivněn jak zkušenostmi dětí, tak i dědičnými faktory. Není neobvyklé, že zatímco v jedné oblasti se děti vyvíjejí rychleji, v jiné je jejich vývoj naopak pomalejší. Dle autorů vývoj probíhá obvykle od obecného ke specifickému, od závislosti k nezávislosti a od hrubé motoriky k motorice jemné. Děti (bez ohledu na kulturní zázemí) mívají společné vlastnosti s dětmi svého věku a naopak vlastnosti, v nichž jsou specifické. V průběhu prvního školního roku se obvykle děti rychle rozvíjejí po své sociální i emocionální stránce – zatímco na počátku roku mohou být některé z nich plaché a postrádající iniciativu, po seznámení se s kolektivem obvykle získávají důvěru a stávají se aktivní součástí třídy.

2.2 Kritéria školní zralosti

Dvořáková (1999, s. 84-87) uvádí jako kritéria školní zralosti věk dítěte, jeho tělesný a zdravotní stav a rozdíly mezi chlapci a dívkami (chlapci jsou oproti dívkám dle poznatků psychologie zaostalejší a méně stabilní). Věk dítěte je pro započetí základního vzdělání považován za podstatný mezník, nemělo by však jít o definitivní hranici. Dle školského zákona je v České republice zváno na zápis do první třídy dítě, které dosáhlo k 31. srpnu věku šesti let (§ 36 odst. 3 zákona č. 561/2004 Sb.). Dvořáková (1999, s. 84-87)

v souvislosti s věkem dítěte coby kritériem školní zralosti upozorňuje na výzkum Langmeiera, který zjistil, že u školáků, kteří v době nástupu do první třídy dosud nedovršili šestý rok svého života, byl navzdory dostatečným vyšším rozumovým schopnostem evidován horší prospěch, nesamostatnost, nedostatečná schopnost soustředění a vyšší hravost v porovnání s jejich staršími spolužáky. Z toho můžeme vydedukovat, že předčasný nástup do první třídy může dítě negativně poznamenat a mít tak neblahý vliv na jeho další vzdělávání. S tímto problémem souvisí odklad školní docházky, který umožňuje rodičům dítěte i škole reflektovat školní nezralost dítěte odkladem jeho nástupu do první třídy.

Kutálková (2005, s. 139-147) představuje další znaky školní zralosti dítěte. V souvislosti se stavem zrání centrální nervové soustavy uvádí vyhraněnou lateralitu (tedy přednostní užívání pravé či levé ruky), která by měla být určena již před vstupem dítěte do první třídy. O lateralitě by měl být informován i pedagog, aby dle této informace mohl uzpůsobit svůj přístup k dítěti. V případě, že je lateralita dítěte před nástupem do první třídy nevyhraněná, indikuje to obvykle pomalejší tempo zrání mozkových hemisfér (obecně je zrání centrální nervové soustavy velmi individuální záležitostí). Pokud má dítě lateralitu zkříženou (píše pravou rukou, ale používá výhradně levé oko a naopak), může to znamenat problémy v osvojování čtení a psaní. Dalšími znaky školní zralosti dle Kutálkové jsou míra soustředění (dítě by se mělo umět soustředit i na aktivitu, která jej nebaví) a samostatnost při práci, dále rozvoj řeči (schopnost plynulého monologu a aktivní participace na dialogu) a spontánní kresba.

Dvořáková (1999, s. 86-87) uvádí i kritéria sociální znalosti, kterými jsou podle ní schopnost spolupráce mezi vrstevníky, schopnost snášet odloučení od matky a vnímání autority učitele. Patří sem i osvojení sociálních návyků, které jsou dítěti obvykle vštípeny v rámci jeho předškolní výchovy, a schopnost samostatnosti při práci. Nakonec se zmíním o problematice rozvoje řeči. Kutálková (2010, s. 145-147) uvádí v této souvislosti kritéria jako plynulost projevu a zvládnutí sykavek a měkčení. Jelikož vývoj řeči bývá ukončen až kolem sedmého roku věku dítěte, není neobvyklé, že žákovi dělá zprvu problém výslovnost hlásek R a Ř. Většinou je možné jejich výslovnost upravit v domácím prostředí, pokud má však nastávající školák větší problémy v řeči, je nutná logopedická intervence. Pokud má dítě s řečí velké problémy, doporučuje se školní docházku odložit, jelikož

problém má zřejmě souvislost se zráním centrální nervové soustavy a nelze jej napravit cvičením v průběhu několika měsíců před nástupem do první třídy.

3 ŠKOLNÍ NEZRALOST

Jak jsme již konstatovali v rámci předcházející kapitoly, předčasný nástup dítěte do první třídy může vést k mnohým obtížím, které bývají dlouhodobého a nenávratného charakteru. Dítě je v takovém případě vystaveno neúměrné psychické zátěži, která se projevuje snadnou unavitelností, vyčerpáním a nezvládnutím školních povinností. Vnějšími projevy tohoto stavu mohou být celkový negativismus dítěte, problémové chování a agrese. Tento ilustrační výčet problémů, které může předčasný nástup do školy způsobit, je dostatečným základem pro uvědomění si nutnosti dobrého zvážení, zda je předškolák pro první třídu dostatečně zralý. Samostatným tématem je reakce rodičů na školní nezralost jejich dítěte – v praxi se setkáváme s oběma extrémy, tedy jak s trváním rodičů na nastoupení dítěte do první třídy i přes evidentní nezralost, tak s pokusy o odklad školní docházky v případech, kdy to není objektivně nutné – Bednářová a Šmardová (2010, s. 7) v této souvislosti hovoří o „školní nezralosti rodičů“. Žáčková a Jucovičová (2007, s. 7) upozorňují, že rozhodování o odložení školní docházky je závažným rozhodnutím, které může při neuváženém postupu způsobit dítěti do budoucna velké problémy – například může jít o situaci, kdy u zralého dítěte propásneme okamžik, kdy je vysloveně připraveno začít se školní docházkou, a když v této době do školy nenastoupí, ztrácí o učení zájem.

V následujících podkapitolách se budu zabývat příčinami školní nezralosti, konkrétními problémy, které může nezralé dítě vykazovat, a v souvislosti s tím i postupy a způsoby zmírňování obtíží spojených se školní nezralostí.

3.1 Příčiny školní nezralosti

Obecně můžeme školní nezralost chápat jako souhrnný název pro soubor znaků, které mohou potenciálně způsobit selhání dítěte ve škole. Svoboda, Krejčířová a Vágnerová (2009, s. 625) konstatují, že příčiny školní nezralosti můžeme rozdělit do pěti základních kategorií, kterými jsou nedostatky ve výchovném prostředí (nedostatečně podnětné prostředí, typické pro rodiny s výrazně nízkým socioekonomickým statusem), nedostatky v somatickém vývoji, neurotický povahový vývoj, rané poškození centrální nervové soustavy a výrazně podprůměrný intelekt až oligofrenie. Serfontein (1999, s. 57) doplňuje, že nezralé projevy chování mohou potenciálně souviset s poruchou pozornosti bez hyperaktivity, kdy děti s touto poruchou mají problémy v koncentraci pozornosti na informační proces.

Je tedy evidentní, že organické faktory školní nezralosti se kombinují s výchovnou insuficiencí, kterou je však možné konkrétně cílenými postupy odstranit či alespoň signifikantně snížit. Dle Jirásků (in Svoboda, Krejčířová a Vágnerová, 2009, s. 625) hovoříme i o školní nezpůsobilosti, přičemž její faktory můžeme dělit do tří skupin na:

- faktory, které dočasně brzdí duševní zrání (jde například o málo podnětné prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, dočasnou psychickou traumatizaci, kupříkladu po úmrtí člena rodiny, psychické koreláty somatických onemocnění apod.);
- faktory, které způsobují nenapravitelnou nezpůsobilost ke školní docházce (jde například o snížený intelekt v kombinaci s dalším negativním prvkem, například nestimulujícím rodinným prostředím apod.);
- faktory, které způsobují trvalý či pouze obtížně kompenzovatelný hendikep pro zařazení do školy běžného vzdělávacího proudu (například rané poškození centrální nervové soustavy).

Školní nezralost v žádném případě automaticky neimplikuje omezený intelekt dítěte, spíše se jedná o nerovnoměrnosti v určitých oblastech v porovnání s jeho vrstevníky. Školní zralost je standardně posuzována v kontextu školní připravenosti – může tedy dojít k situaci, kdy je dítě sice zralé, ale vykazuje dílčí nedostatky v školní připravenosti (například není schopno sociálně se integrovat do třídního kolektivu, soustředit se na plnění zadaného úkolu a podobně). V tomto případě zvažujeme odklad školní docházky o rok (v některých případech o dva roky), po který se může stav potenciálně napravit či alespoň zlepšit.

Odklad školní docházky je vymezen v ustanovení § 37 školského zákona, který definuje, že „*není-li dítě po dovršení šestého roku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného poradenského zařízení a odborného lékaře. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku*“ (§ 37 zákona č. 561/2004 Sb.). Podle Fasnerové (2018, s. 176) bývá odložení školní docházky v praxi realizováno u dětí, které jsou školsky nezralé ve více oblastech vývoje. Často se ovšem stává, že rodiče trvají na odložení školní docházky, ačkoli k tomu není žádný významnější objektivní důvod – jde o pokus prodloužit dítěti dětství nebo

o předpoklad rodičů, že dítě bude po roce odkladu zralejší a bude v porovnání se svými vrstevníky ve škole úspěšnější.

3.2 Problémy nezralého dítěte

V některých případech se stává, že se rodiče rozhodnou nevyhovět doporučení školských zařízení a o odklad školní docházky nepožádají, popřípadě sama školská zařízení nezralost neodhalí. Pro dítě může toto rozhodnutí znamenat, že po nástupu do školy bude vykazovat deficit v různých oblastech. Na základě toho se pak bude cítit ve škole jako neúspěšné, s čímž je spojena ztráta jeho vnitřní motivace k učení a k celoživotnímu vzdělávání. Fasnerová (2018, s. 176) k tomuto problému konstatuje, že rodiče si při rozhodování o tom, zda akceptovat doporučení školského zařízení o odkladu školní docházky často bohužel neuvědomují, že neuvážené jednání může znamenat celoživotní negativní dopady. Existuje však možnost odložit začátek plnění školní docházky na následující školní rok ještě v průběhu prvního pololetí školního roku, kdy prvňáček na základní školu nastoupí – takové děti se pak opětovně vrací do mateřské školy, popřípadě (v lepším případě) navštěvují přípravný ročník základní školy. Dopady tohoto kroku však mohou být veliké – dítě cítí, že selhalo, může u něj tedy vzniknout pocit méněcennosti, který negativně ovlivní pocity dítěte při opětovném nástupu do první třídy.

O školní nezralosti hovoříme, pokud se dítěti kontinuálně nedaří ve všech předmětech (Beníšková, 2007, s. 74). Nezralé dítě má dále typicky problémy v oblasti řeči, potíže s pozorností a soustředěností, problémy v grafomotorice, pomalé pracovní tempo a nedostatky vědomostního rázu (tedy nedostatečnou orientaci ve světě kolem sebe). Podle Bednářové a Šmardové (2009, s. 13) můžeme o nevyzrálé jemné motorice a grafomotorice hovořit tehdy, pokud dítě nevyhledává činnosti, které vyžadují koordinaci jemných pohybů, je méně obratné při každodenních činnostech, například při samoobsluze, linie jeho kresby je kostrbatá a silně tlačaná a obsah kresby (která vykazuje znaky jednoduchosti) je v porovnání s vrstevníky dítěte chudší. Tyto problémy by mohly mít za následek obtíže při osvojování tvarů písmen, neplynulost tahů při psaní, zvýšenou chybovost, sníženou rychlost psaní, nečitelnost písemného projevu a zvýšený tlak na podložku.

Bytešníková (2012, s. 29-31) se ve své publikaci věnuje mimo jiné nevyzrálému řečovému projevu. Konstatuje, že v období před zahájením školní docházky je nutné sledovat různé

typy neplýnulostí řečového projevu, které mohou znamenat, že nástup do kolektivního zařízení by mohl spustit narušení komunikační schopnosti (například koktavost). Dále se mohou projevit počátky vzniku mutistických poruch. Tyto a jiné deficity ve vývoji řeči jsou často spojeny s procesem vyzrávání centrální nervové soustavy. Bednářová a Šmardová (2009, s. 26-27) konkrétně uvádí, že projevy nevyzrállosti řeči u předškolního dítěte jsou: nezáměr o komunikaci, potíže v porozumění řeči, velký rozdíl mezi pasivní a aktivní slovní zásobou, malá slovní zásoba, neschopnost plynule a smysluplně se vyjadřovat, potíže v zapamatování kratších textů, potíže ve výslovnosti a nezáměr o vyprávění a čtené příběhy. V případě nástupu do první třídy by se takové dítě potýkalo kromě školního neúspěchu s potížemi při navazování kontaktů se spolužáky.

Otevřelová (2016, s. 99-104) upozorňuje na problematiku předčíselných představ, která je v tématu školní zralosti často opomíjena. Matematické představy se u dítěte rozvíjejí postupně a v souvislosti s rozvojem hrubé a jemné motoriky, zrakového a sluchového vnímání, prostorového a časového vnímání a rozvoje řeči. Dítě, jehož předčíselné představy jsou adekvátní nástupu do základního vzdělávání, by mělo chápat pojmy vypovídající o velikosti (jeden předmět je větší než jiný, číslo tři je větší než číslo pět a podobně), zvládá základní číselné řady, umí přiřadit k číslu potřebné množství, zvládne doplnit množství (například na výzvu „Doplň předměty do pěti.“), rozumí významu slov „nic“, „všechno“, „málo“ anebo „někteří“, dle instrukce ubere určitý počet předmětů, rozezná, pojmenuje a nakreslí základní geometrické tvary, seřadí několik předmětů dle jejich velikosti, rozumí stupňování přídavných jmen a umí třídít předměty dle jejich barvy, velikosti a tvaru. Doplňme, že rozvoj předmatematických představ v předškolním věku dítěte je účinnou prevencí před dyskalkulií ve školním věku.

3.3 Postupy a způsoby zmírňování obtíží

V kontextu se školní nezralostí je velmi důležitá její včasná diagnostika a reedukace. Reedukaci můžeme v tomto kontextu chápat jako „*soubor speciálně pedagogických postupů zacílených na rozvoj, zlepšení nebo nápravu porušených funkcí*“ (Kroupová a kol., 2016, s. 40). Reedukaci je nutné odlišovat od běžného doučování – při reedukaci postupujeme od nedostatečně rozvinutých psychických funkcí až k vytvoření potřebných dovedností. Zelinková (2003, s. 72-74) uvádí základní zásady reedukace – jde zejména o nutnost vycházet z diagnostiky, navázat na dosaženou úroveň dítěte, soustavně dítě motivovat, používat metody, které upřednostňují multisenzoriální přístup, přistupovat

k dítěti individuálně, vycházet z pozitivních momentů v jeho vývoji, reálně hodnotit jeho výsledky a zaměřovat se komplexně na celou jeho osobnost (tedy neprocvičovat pouze to, v čem dítě vykazuje známky nezralosti, ale soustředit se i na prvky osobnosti, které mohou s problémem souviset).

Sindelarová (1996, s. 32-56) je autorkou speciálních programů nácviku, které lze využít pro nápravu školní nezralosti v jejích jednotlivých oblastech. Její programy mají tři stupně definované mírou obtížnosti – v prvním stupni jsou nejjednodušší cvičení, ve druhém obtížnější a ve třetím nejobtížnější. Pokud dítě bez problémů zvládá cvičení prvního stupně, lze přejít do stupně druhého – tento přechod nelze uskutečnit, pokud dítě vykazuje ve cvičeních nedostatky. Pedagog musí při cvičení dodržovat určitá pravidla – konkrétně jde o trpělivost, pravidelnost, krátkou dobu trvání jednotlivých cvičení, realizaci cvičení formou hry a nepřetěžování dítěte. Každý z programů má následující strukturu:

- 1) cvičení rozvíjející zrakové vnímání;
- 2) cvičení rozvíjející sluchové vnímání;
- 3) cvičení rozvíjející optické vnímání;
- 4) cvičení rozvíjející verbálně akustické vnímání;
- 5) cvičení rozvíjející optickou paměť;
- 6) cvičení rozvíjející verbálně akustickou paměť;
- 7) cvičení rozvíjející intermodální kódování (spojování zrakových, sluchových a pohybových vjemů);
- 8) cvičení rozvíjející serialitu (osvojení principu posloupnosti);
- 9) cvičení rozvíjející motoriku řeči (koordinaci pohybů úst při mluvení);
- 10) cvičení rozvíjející vizuálně motorickou koordinaci;
- 11) cvičení rozvíjející prostorovou orientaci.

Zelinková (2003, s. 72-74) konstatuje, že nejčastějšími chybami při cvičeních zmírňujících obtíže indikující školní nezralost jsou hubování dítěti, vymáhání slibů, urážení dítěte, každodenní dlouhotrvající cvičení, nesprávné postupy při učení, dávání dítěti najevo, že mu cvičení nejde, nerespektování obtíží dítěte a jeho nedostatečná motivace. Říčan (2004, s. 152) doplňuje, že problémem je však i nadměrná motivace – rodiče často svým nevhodným přístupem, jehož motivací je bezchybný výkon jejich dítěte, riskují jeho celoživotní vztah ke vzdělanosti a autoritám a v extrémních případech i jeho duševní zdraví.

Klégrová (2003, s. 27) upozorňuje, že některé dětské hry mohou být použity pro procvičování oblastí potřebných pro školní zralost. Konkrétně jde například o ty hry, kde děti ztvárňují nějaké role. Jiné dětské hry zase vyžadují, aby dítě dodržovalo nějaká pravidla – tím se děti učí tato pravidla respektovat, respektovat i jeden druhého a vyrovnávat se s případným neúspěchem. Podstatné jsou pohybové hry, kde děti procvičují jemnou a hrubou motoriku, hry na rozvoj komunikačních dovedností a schopností.

Švamberg Šauerová, Špačková a Nechlebová (2012, s. 144-145) upozorňují na programy KUPOZ, KUMOT a KUPREV, které se orientují na zmírňování obtíží, spojených se školní nezralostí. Program KUPREV je primárně preventivním, jeho cílem je tedy zabránit vzniku potíží, indikujících školní nezralost. Je to párový program – rodiče se učí, jak pracovat s dítětem, dítě se zase učí základní orientaci v čase, prostoru, ve vlastní osobě a v sociálních situacích. KUMOT je skupinovým programem pro děti s lehkou mozkovou dysfunkcí a s odkladem školní docházky. Zaměřuje se primárně na hrubou a jemnou motoriku, motoriku mluvidel, neschopnost uvolnit se a podobně. Cílem je minimalizovat příznaky školní nezralosti, sekundárně má program i psychoterapeutický vliv. Nakonec program KUPOZ je určen pro děti mladšího školního věku, které potřebují zlepšit svou koncentraci pozornosti anebo naopak zrychlit své pracovní tempo. Je vhodný pro hyperaktivní i hypoaktivní děti, ukázal se efektivním i jako prevence specifických poruch učení. Hlavní formou cvičení jsou domácí práce dle instrukcí terapeuta, které obsahují prvky hry. Podstatné je naučit děti spolupracovat, správnost a kvalita provedení úkolu je až sekundárním cílem.

4 ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST

Jucovičová a Žáčková (2014, s. 25) definují školní připravenost jako určitou úroveň vědomostí, dovedností a návyků, jež by mělo dítě zvládat předtím, než nastoupí na základní školu. Školní připravenost je obecně chápána jako předpoklad školní zralosti – je to tedy připravenost ke školní práci. Je nutné odlišovat školní zralost a školní připravenost – zatímco školní zralost je determinována stavem biologického zrání dítěte, školní připravenost je souhrnem kompetencí závislých na prostředí a učení. Školní připraveností konkrétně chápeme motivaci ke školní práci, rozlišování různých rolí, rozlišování adekvátního chování, určitou úroveň verbální komunikace a respektování standardních norem chování a hodnotového systému. Je tedy evidentní, že školní připravenost je ovlivněna učením, výchovou a sociálním prostředím. Novotná, Hřichová a Miňhová (2012, s. 50) v tomto kontextu uvádějí, že učení je stěžejní činností žáka v mladším školním věku, která ovlivňuje všechny psychické funkce, jež se postupně dostávají na vyšší úroveň.

Koťátková (2014, s. 139) k tématu školní připravenosti doplňuje, že jde o pedagogický pohled na úroveň připravenosti dítěte na započetí školního vzdělávání. Definuje ji jako *„způsobilost a stav rozvoje obecných a praktických vědomostí, dovedností a návyků, které umožní dítěti pokračovat ve svém vývoji prostřednictvím školního vzdělávání (na úrovni kurikula/programu dané školy, které můžeme ve vztahu k dítěti vybírat)“*. V následujících podkapitolách se budu věnovat jednotlivým složkám školní připravenosti a problémům na školu nepřipraveného dítěte.

4.1 Složky školní připravenosti

Připravenost dítěte na školní docházku je definována zejména jeho sebevědomím, zvědavostí, schopností jednat s konkrétním cílem, mírou sebeovládání, schopností pracovat s ostatními, schopností komunikovat a schopností spolupracovat. Pokud tyto složky školní připravenosti komparujeme se složkami školní zralosti, zjistíme, že se tyto dva koncepty v mnohém překrývají – konkrétně jde o oblast, kterou bychom mohli pojmenovat jako „emocionální a sociální zralost“. Říčan a Krejčířová (1997, s. 306) konstatují, že míra školní připravenosti je do značné míry determinována emocionální stabilitou, odolností k frustracím a schopností přijímat neúspěch. Pokud je dítě příliš citlivé, znamená to, že může být snadno vyvedeno z míry, což může významně snížit jeho výkonnost.

Dále by mělo být dítě schopno odložit splnění svých přání (mělo by tedy být schopné se ovládat).

K této citové zralosti patří i sociální zralost – nejde pouze o schopnost dítěte odpoutat se od matky, ale i podřídit se autoritě učitelky, důvěřovat jí a spolupracovat s ní. Do sociální zralosti dítěte zařazujeme i schopnost spolupráce se spolužáky a schopnost začlenění se do jejich kolektivu. Je třeba umět se přizpůsobit svým spolužákům a brát na ně ohledy (Říčan, Krejčířová, 1997, s. 306). Sociální zralostí obecně chápeme soubor sociálních dovedností, které by dítě při vstupu na základní školu mělo zvládat – ostatně velmi častým problémem u prvňáčků je právě špatná adaptabilita na kolektiv dětí. Společnost vrstevníků je pro dítě při školním vzdělávání podstatná, protože ve vrstevnické skupině probíhá sociální učení a děti zde přijímají určité sociální role (Kolláriková, Pupala, 2010, s. 226-227).

Říčan a Krejčířová (1997, s. 305) dále uvádějí, že dítě by mělo být psychicky schopné zvládat nároky na učivo první třídy, podstatný je podle autorů rovněž aspekt sebeprosazení se mezi stejně starými vrstevníky. Mezi žáky dochází často k rivalitě, přičemž psychicky labilnější jedinci jsou buď odsouváni na okraj zájmu vrstevnické skupiny, nebo (v horším případě) se stávají objektem šikany a agrese. Psychika tedy obecně hraje ve školní připravenosti důležitou roli. Otevřelová (2016, s. 45-49) uvádí známky sociální a citové zralosti, ze kterých uvádím zejména následující:

- Dítě se do školy těší.
- Dítě má potřebu aktivně poznávat nové věci.
- Dítě je samostatné, nedělá mu problémy separace od rodičů.
- Dítě přemýšlí nad řešením úkolů.
- Dítě umí pozdravit, rozloučit se a poděkovat.
- Dítě je trpělivé, nedělá mu problémy počkat, až na něj přijde řada.
- Dítě se chová přiměřeně zvyklostem ve známém prostředí.
- Dítě je schopno přijmout odlišný názor.
- Dítě se při komunikaci s druhými nevztéká.

Otevřelová (2016, s. 66-70) se dále ve své publikaci obšírně zabývá problematikou pozornosti, kterou považuje za velmi důležitý aspekt školní připravenosti. Schopnost dítěte soustředit se je spojen s pojmem „pracovní zralost“. Pracovně zralé dítě je schopné se po dobu alespoň patnácti až dvaceti minut plně soustředit jak na hru, kterou si samo

vybralo, tak na strukturovanou činnost, kterou si nevybralo. U dítěte, které je pracovně zralé, pozorujeme (kromě již řečeného) následující skutečnosti:

- U dítěte nepřevažuje hra nad zájmem vypracovat předložené úkoly.
- Dítě je schopné pracovat systematicky a samostatně.
- Dítě vydrží u řízené činnosti a nenechá se od ní odvést rušivými elementy.
- Dítě si je vědomo toho, co má v danou chvíli udělat.
- Dítě při překážce nepřestává pracovat na úkolu.
- Dítě od nedokončené činnosti neodbíhá.
- Dítě má potřebu dokončit započatý úkol.
- Dítě disponuje vnitřní motivací k dokončení úkolu.
- Práce na úkolu dítěti přináší uspokojení.
- Dítě nerozptyluje ostatní děti činnostmi, které se netýkají zadaného úkolu.
- Dítě nedává přednost opisování před samostatnou prací na řešení úkolu.
- Dítě umí pracovat samostatně a nepotřebuje asistenci dospělého.

Jucovičová a Žáčková (2014, s. 25) k problematice školní připravenosti dodávají, že podstatná je i fantazie a představivost dítěte, která vede k formování myšlenkových procesů (v závěru předškolního věku se již objevují počátky duševně-logického myšlení). Valentová (in Kolláriková, Pupala, 2010, s. 221-222) uvádí základní varianty nedostatečně připraveného dítěte – jde o děti výrazně retardované, jejichž psychická struktura osobnosti výrazně zaostává za úrovní a proporcemi normy, dále o děti s mírně podprůměrně rozvinutými dispozicemi, se všeobecně pomalým rozvojem a předpoklady nižší schopnosti rozvoje zejména v kognitivní oblasti (v tomto kontextu dodejme, že ve školním poradenství je vážným problémem právě tato mentální subnorma, za kterou se často skrývá subdeprivace v rodině), o děti klasicky nezralé, u nichž dosud neproběhla kvalitativní vývojová změna funkčních i morfologických charakteristik relevantních pro školu, a o děti s nerovnoměrným vývojem jednotlivých psychických funkcí, u nichž se osobnost v jedné oblasti vyvíjí standardně (například v oblasti intelektu), ale je u nich patrná nevyzrálость například v oblasti percepce či koncentrace pozornosti.

4.2 Problémy nepřípraveného dítěte

Fasnerová (2018, s. 168) konstatuje, že v praxi se pedagogové stále častěji setkávají s dětmi, které do základního vzdělávání nastupují zcela nepřípravené. Často jde o děti

ze znevýhodněného prostředí, například z ekonomicky slabých rodin nebo z rodin, kde je úloha vzdělávání v životě člověka bagatelizována. V případě, kdy dítě nastoupí do školy nepřipravené, může to mít negativní dopady na jeho psychiku. Rodiče dítěte pozorují, že dítě je unavenější než obvykle, špatně spí, je podrážděné, bolí jej hlava a žaludek, jeho dosud dobře upevněné návyky selhávají a dítě je emočně nestabilní. Ve škole se tyto děti špatně zapojují do třídního kolektivu, nedokážou udržet pozornost na delší dobu, často si s něčím hrají, jsou neklidné, otáčejí se za svými spolužáky, poposedávají na židli, vykřikují, často si zapomínají pomůcky a domácí úkoly a podobně.

Vágnerová (2012, s. 258) konstatuje, že školní nepřipravenost, obzvláště v kombinaci s rozdílnými hodnotami a normami rodiny a školy, zvyšuje riziko školní neúspěšnosti. Na dítě jsou ve škole kladeny relativně vysoké nároky, často však nemá dostatečnou motivaci k tomu, aby se naučilo něco, co jeho rodina nepovažuje za podstatné. Školní neúspěšnost můžeme charakterizovat dle Průchy, Walterové a Mareše (2009, s. 300) jako „*podprůměrné až nevyhovující výsledky při školním hodnocení vzdělávacích výsledků žáků*“, které následně úzce souvisí s negativními postoji ke škole a k učení, se záškoláctvím apod. Pokud není dítě ze strany rodičů a blízkého okolí ke vzdělávání motivováno, jeho školní neúspěšnost jeho odpor ke škole pouze zvýší.

Helus (1979, s. 102-110) konstatuje, že na školně nepřipraveného žáka mohou působit demotivační činitele, které ve výsledku směřují ke školnímu neúspěchu. Nejčastějšími faktory v tomto kontextu jsou frustrace (něco, co neuspokojí žákovy potřeby a probouzí v něm proto negativní pocity, jako úzkost nebo nejistotu), motivační konflikty (žák se musí rozhodnout pro uspokojení jedné ze dvou navzájem neslučitelných potřeb) a nadměrná motivace (její výsledky jsou destruktivní – žák je nejistý, nervózní apod.). Pokud se tyto činitele objevují dlouhodobě, jsou již jen těžko řešitelné a mohou u žáka způsobit řadu neurotických onemocnění.

5 ZJIŠŤOVÁNÍ ŠKOLNÍ ZRALOSTI A PŘIPRAVENOSTI

S tématem zjišťování školní zralosti a připravenosti se váže pojem pedagogická diagnostika, kterou můžeme dle Gavory (1999, s. 10) definovat jako „*zjišťování, identifikování, charakterizování a hodnocení úrovně rozvoje žáka (žáků) jako výsledku výchovného a vzdělávacího působení*“. Při pedagogické diagnostice zjišťujeme, jaký je žák v konkrétní etapě výchovy a vzdělávání a zda je jeho stav v souladu s očekávanými cíli a záměry výchovy a vzdělávání. Na základě výsledné diagnózy žáka učitel a další pedagogičtí pracovníci určí, jak bude dále postupováno, aby byl zajištěn žákův další rozvoj. Bednářová, Dandová, Kratochvílová a kol. (2017, s. 96) uvádějí, že smyslem pedagogické diagnostiky je podpořit dítě k učení a k rozvoji všech jeho oblastí, které ovlivňují výslednou kvalitu jeho života.

Mezi základní metody pedagogické diagnostiky patří (vedle rozhovoru, anamnézy, analýzy výkonů a výtvorů a dalších metod) pozorování, kdy učitel sleduje žáka v průběhu celého vyučovacího procesu, přičemž sleduje jeho reakce na nejrůznější podněty, zaznamenává si je, a na tomto základě pak může dlouhodobě pozorovat vývoj žáka. Pedagog přitom vychází z toho, že v chování dítěte se odráží jeho prožívání, minulé zkušenosti, vědomosti, obsah jeho psychického života a reakce na jevy v prostředí. Konkrétní chování můžeme chápat jako reakci dítěte na určité psychické procesy, z čehož vyplývá, že aby pedagog správně interpretoval žákovo chování, musí být jeho pozorování kvalitní, cíleně zaměřené a erudované (Zelinková, 2001, s. 28). Pozorování je v posouzení školní připravenosti a zralosti jednou ze zásadních metod, kterou reflektují i různé texty školní zralosti a připravenosti. Podle Šmelové (2016, s. 5) je podstatné si uvědomit, že cílem pedagogické diagnostiky je sledovat individuální rozvoj dítěte, nikoli komparovat děti mezi sebou a sledovat jejich vzájemné rozdíly.

V následujících podkapitolách se budu zabývat problematikou zjišťování školní zralosti a připravenosti. V první kapitole představím kontroverze, které v kontextu s tímto tématem existují, a porovnáám různé názory na školní zralost a připravenost dětí. V druhé podkapitole pak na toto téma navážu představením různých způsobů zjišťování školní zralosti a připravenosti a jejich komparací.

5.1 Kontroverze v souvislosti se zjišťováním školní zralosti a připravenosti

Chvál a Kropáčková (2017, s. 96) ve svém výzkumu konstatují, že diagnostika školní zralosti a připravenosti je velmi složitou problematikou, a to zejména proto, že znamená posouzení dosažení optimální úrovně rozvoje osobnosti vzhledem k jeho věku a individuálním předpokladům. Vedle toho je však podstatné i to, aby dítě zvládalo své školní povinnosti, s čímž souvisí jeho pracovní, emocionální a sociální dovednosti a návyky, které se těžko diagnostikují. Mertin (in Greger, Simonová, Straková 2015, s. 51) kritizuje základní východisko pro posuzování školní zralosti, které hovoří, že „*dítě má být připravené pro školu, nikoliv škola pro dítě*“. Tento postoj není podle jeho názoru v souladu s proměnou pojetí školní zralosti a připravenosti, v souladu, s níž došlo k paradigmatickému posunu, který způsobil, že manifestace připravenosti je vnímána jako povinnost vzdělávacího systému, nikoliv dítěte. Mertin dodává, že by mělo jít o proces obousměrný – připravovat by se mělo jak dítě na školu, tak škola na příchod dětí různého stupně vývoje.

Mertin (in Greger, Simonová, Straková 2015, s. 56-57) dále kritizuje tradiční „Jiráskovo“ pojetí školní zralosti (o Kern-Jiráskově testu školní zralosti bude blíže pojednáno v rámci následující kapitoly), kdy se vyšetření školní zralosti soustřeďuje úzce na psychologické, pedagogické a zdravotní charakteristiky dítěte a opomíjí jeho další schopnosti a dovednosti, které jsou však pro nástup do základního vzdělávání rovněž podstatné (například jde o sociální vyzrállost dítěte, o jeho schopnost samostatnosti a sebeobsluhy). Oproti tomu Mertin vyzdvihuje trend, aktuálně panující při stanovování školní zralosti, který vychází z poznatků o mnohočetné podmíněnosti všech psychických jevů a vidí tak školní zralost v širších souvislostech. Jinak řečeno se dle tohoto autora začíná v posuzování školní připravenosti a zralosti prosazovat moderní přístup, který reflektuje skutečnost, že jednotlivé aspekty školní zralosti a připravenosti neexistují v rámci žákovy osobnosti samostatně, ale že se navzájem ovlivňují. V tomto kontextu by měla být vzájemná provázanost všech psychických jevů reflektována například i při metodách odstraňování obtíží, spojených se školní nezralostí a nepřipraveností dítěte.

V kontextu s tématem školní zralosti a připravenosti jistě vzbuzuje největší diskusi odklad povinné školní docházky. Toto řešení nedostatečné zralosti dítěte pro nastoupení do základní školy je v současné době natolik populární, že jej mnohdy rodiče žádají

i pro dítě, které je dle odborného posouzení objektivně zralé k nástupu do první třídy. Vždy tomu však tak nebylo – v šedesátých a sedmdesátých letech minulého století se objevovalo mnoho odpůrců a kritiků odkladů povinné školní docházky. Podle Gregera, Simonové a Strakové (2015, s. 55) mnozí učitelé v druhé polovině minulého století argumentovali, že odklad povinné školní docházky dostávají prakticky pouze děti, které ve skutečnosti trpí lehkou mozkovou dysfunkcí a měly by tedy být rovnou zařazeny do zvláštní školy (jinak řečeno – odkladem školní docházky u těchto dětí se dle pedagogů ničeho nedosáhlo, jelikož jejich zralost pro nástup do základního vzdělávání se během jednoho roku nemohla výrazně zlepšit). Díky tomu, že diagnostické metody pedagogiky značně pokročily, se však s tímto problémem již téměř nesetkáváme a odklady povinné školní docházky jsou předmětem diskuse z jiných důvodů.

S tím, jak se zdokonalovaly metody posuzování školní zralosti, které se zároveň začala přikládat v kontextu s nástupem dítěte do první třídy vyšší váha, měnil se i názor rodičů a pedagogů na odklad povinné školní docházky. Podle Mertina (in Greger, Simonová, Straková 2015, s. 56) sice nemůžeme hovořit o „parentokracii“ (tímto termínem autor chápe výhradní vliv rodičů na rozhodování o vzdělávání dítěte a jeho jednotlivých aspektech) v oblasti vzdělávání, ale můžeme konstatovat, že přání rodičů v případě školní zralosti a odkladu povinné školní docházky je dominující.

V souvislosti s odkladem školní docházky jsme se tak dostali od odmítání tohoto opatření až k jeho (možná až nadměrné) chvále. Aktuálně je počet odkladů školní docházky v České republice vysoký, pohybuje se okolo 20 % – pro srovnání například na Slovensku je odkladů povinné školní docházky v populačním ročníku 7,9 % a v Rakousku dokonce pouze 3,6 % (Greger, Simonová, Straková, 2015, s. 98). Mnozí badatelé proto zkoumali, proč je v České republice trend odkladu povinné školní docházky tak silný – zatímco Křišťanová a Křováčková (in Janiš, 2001, s. 49) jsou toho názoru, že výrazný nárůst odkladů způsobila zásadní změna životních podmínek české společnosti po roce 1989, Greger, Simonová a Straková (2015, s. 98) ve své publikaci uvádí, že vysoké procento odkladů je způsobeno nedůvěrou rodičů ve školský systém, případně strategickým jednáním rodičů, motivovaným snahou dostat dítě tímto způsobem na výběrovou základní školu. Autoři dále konstatují, že odklad by měl být vyhrazen pouze pro minimální počty výrazných případů s jasnou psychologickou či zdravotní indikací a neměl by překročit 2 % populačního ročníku (Greger, Simonová, Straková 2015, s. 162). Chvál a Kropáčková

(2017, s. 96) ve své studii uvádí výsledky výzkumu CLoSE, který v kontextu s odklady povinné školní docházky zjistil, že jejími iniciátory jsou nejčastěji rodiče, pro které je největším impulzem jejich vlastní rozhodnutí (38,4 %).

Mertin (in Greger, Simonová, Straková, 2015, s. 58-59) uvádí, že pokud počet odkladů překročí 2-3 % populačního ročníku, jde o chybu systému, který není schopen zajistit úspěšnost všech žáků. Autor je zastáncem postoje, podle kterého již neplatí pravidlo, podle kterého by se měl žák přizpůsobit škole, ale že tento proces přizpůsobení by měl být obousměrný – žák by se měl na nástup do první třídy sice připravovat, škola by jej však neměla v případě jeho dílčí nezralosti a nepřipravenosti odmítnout, naopak by měla hledat takové způsoby, jak žáka podpořit a redukovat jeho nedostatky (například prostřednictvím individuálního vzdělávacího plánu). Mertin zmiňuje i problém pedagogů, kteří s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nechtějí nebo neumějí pracovat – ti by podle něj měli mít povinnost se v této oblasti vzdělávat.

Dle názoru Mertina (in Greger, Simonová, Straková, 2015, s. 58-59) bychom se měli snažit, aby předškolní prohlídky dětí získávaly nový obsah – od původního Jiráskova přístupu, který klasifikuje děti binárně jako zralé nebo nezralé, až k přístupu, který bude v předškolním věku dítěte aplikovat individuální intervenční opatření reagující na edukační potřeby každého dítěte. Mertin dodává, že je žádoucí, aby děti do školy přicházely co nejlépe připravené, ale nedostatky v některé z oblastí školní nezralosti by měly být podnětem pro základní školu, aby rozvoj této oblasti individuálně podpořila. Jako naprosto nevhodný vidí autor postup, kdy se čeká, až dítě začne plnit povinnou školní docházku, načež po zjištění řady nedostatků jsou hledány způsoby, jak dítě vrátit do mateřské školy – v tomto kontextu navrhuje, aby rizikové rodiny a rodiny, které odmítají spolupracovat, byly donuceny strpět intenzivnější péči. Dodejme, že v podobném duchu bylo míněno ustanovení povinnosti předškolního vzdělávání pro dítě, které do začátku školního roku dovrší pět let (povinnost byla zavedena od školního roku 2017/2018). Tato povinnost by měla vyrovnat příležitosti dětí v přístupu ke vzdělávání.

Langmeier a Krejčířová (2006, s. 113) konstatují, že proti zjednodušujícímu posuzování školní zralosti na základě testů (například v následující kapitole prezentovaného Kernova-Jiráskova testu) jsou právem vznášeny námitky, protože školní úspěch nezávisí pouze na schopnosti procleněného vnímání, ale i na řeči, paměti a určité zásobě znalostí, které dítě získalo v období předškolního věku. Nicméně dle autorů může být Kernův-Jiráskův

test použit jako „první síto“, které vede k podrobnějšímu psychologickému vyšetření jednotlivých složek mentální výbavy dítěte.

5.2 Způsoby zjišťování školní zralosti a připravenosti a jejich komparace

V následující části se budu zabývat jednotlivými způsoby zjišťování školní zralosti a připravenosti a jejich komparací. Jako první uvádím **Jiráskův test školní zralosti** (označován také jako Kern-Jiráskův test), který je standardizovaným testem (Švancara, 1971, s. 231). I přesto, že test nereflektuje současné poznání mnohočetné podmíněnosti psychických jevů, je dosud frekventovaně využívaným nástrojem pro posouzení školní zralosti dítěte (například u zápisů do prvních tříd). Tento test se skládá ze tří subtestů:

- kresba mužské postavy;
- nápodoba psacího písma;
- obkreslení skupiny teček.

Tyto subtesty mají sloužit k posouzení úrovně jemné motoriky dítěte a rovněž k zjištění stavu schopnosti vizuomotoriky. Délka testování se pohybuje kolem patnácti až dvaceti minut. Nejprve diagnostik dítěti zadá, aby podle předlohy nakreslilo člověka, větu a skupinu bodů. Diagnostik nesmí dítěti pomáhat, ani jej nemá upozorňovat na jeho chyby anebo na nedostatky v jeho kresbě. Naopak však může dítě motivovat a povzbuzovat v práci. Test nemá jasně stanovená pravidla, která by zaručovala nezkreslenost výsledků. Kutálková (2005, s. 137) uvádí, že z kresby lidské postavy můžeme vyčíst stupeň vývoje kresby dítěte, prvky poukazující na možnost lehké mozkové dysfunkce, některé psychické vlastnosti dítěte (bázlivost, nadměrná sebedůvěra apod.). Dále je třeba sledovat způsob úchopu tužky a schopnost přesně rozlišit tvary, směr linky či velikost prvků.

Jiráskův test školní zralosti vychází z **Kernova testu základních výkonů**, který je časově nenáročný a mohou jej běžně využívat i učitelé, nejen kvalifikovaní odborníci v poradenských zařízeních. Test je složen ze šesti úkolů. Čtyři z úkolů (čmárání, obkreslení věty předepsané psacím písmem, kresba lidské postavy, obkreslení skupiny teček ve stanoveném pořadí) jsou určeny pro skupinové vypracování, pro individuální vypracování je určen výběr určeného počtu kostek z hromady a spočítání teček na kartě (Klindová, 1974, s. 147). Jirásek tedy Kernův test modifikoval tak, že vynechal několik úkolů, přičemž se zaměřil primárně na jemnou motoriku a koordinaci ruky a oka. Z výše

uvedeného si můžeme povšimnout, že Kern-Jiráskův test je zaměřen poměrně úzce na grafomotoriku, opomíjí však jiné důležité aspekty školní zralosti, jako je například úroveň práceschopnosti dítěte (tedy jeho pracovní předpoklady a návyky) anebo úroveň zralosti osobnosti (emocionálně-sociální aspekt školní zralosti). Tyto aspekty sice nemůže diagnostik otestovat přímo testem, může je však sledovat při práci s dítětem a jeho pozorováním při práci.

Úroveň zralosti zrakového vnímání zjišťuje **Edfeldtův reverzní test**, který obsahuje osmdesát čtyři párů tvořených geometrickými tvary. Z nich jsou některé dvojice stejné a jiné se odlišují například zrcadlovým převrácením. Úkolem dítěte je vyhledat odlišné obrázky. Edfeldtův reverzní test zjišťuje úroveň zrakové diferenciacce (tedy schopnost rozlišovat zrakem odlišnost či podobnost tvarů) a reverzních tendencí (tendencí zaměňovat zrcadlově otočené tvary). Tento test by měl být aplikován dva měsíce před předpokládaným zahájením povinné školní docházky. Reverzní tendence je typická pro určité vývojové období dítěte, kdy zatím není rozvinuta zraková a sluchová diferenciacce, pokud ale tyto tendence přetrvávají, mohou způsobit problémy při výuce čtení a psaní – žák může například psát písmena zrcadlově převráceně (Klindová, 1974, s. 148). Existuje i verze reverzního testu, která je určena pro děti předškolního věku – tuto verzi testu lze využít jako screeningový test, který umožňuje předškolním pedagogům identifikovat děti, které by ve škole potenciálně mohly mít se čtením a psaním problémy, a zaměřit se na práci s nimi (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009, s. 140-141). Edfeldtův reverzní test byl modifikován do podoby **rekogničního testu reverzní tendence**, který obsahuje šestnáct úkolů a jeden cvičný úkol. Skládá se z dvaceti pěti obrázků, jež jsou dítěti prezentovány v intervalu tří vteřin. Test je určen pro děti ve věku od pěti a půl let do osmi a půl let (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009, s. 142).

Zatímco testy uvedené v předcházejícím odstavci se orientují na zrakovou recepci, **zkouška sluchové analýzy a syntézy** hodnotí, jak je dítě schopno rozložit slova na hlásky a následně z jednotlivých hlásek skládat celá slova. Při testu diagnostik nejprve cvičně dítěti předřiká slovo „pes“, načež dítě vyhláskuje jednotlivé hlásky, ze kterých je slovo složeno, a to ve správném pořadí. V případě, že dítě úkol pochopilo, je postoupeno k samotné zkoušce, v jejímž rámci se hodnocení schopností dítěte odvíjí od počtu pokusů, které potřebovalo ke správné odpovědi. Pokud dítě odpoví správně již na poprvé, přičte mu diagnostik dva body, pokud na podruhé, přičte mu bod, veškeré další pokusy znamenají

nula bodů. V případě, že dítě získá třikrát po sobě nula bodů, zkouška končí (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009, s. 150).

Na psychické procesy a funkce je zaměřen **Goppingenský test školní zralosti**, který může být použit pro skupinu dětí i individuálně (Klindová, 1974, s. 149). Podobného zaměření je **Vinelandská škála sociální zralosti**, která byla poprvé publikována roku 1935 a následně byla několikrát revidována. Ačkoli jde o starší metodu zjišťování jednoho z aspektů školní zralosti, lze ji použít, jelikož se zaměřuje na základní adaptivní kompetence dítěte. Škála je určena pro děti od tří do devíti let a hodnotí celkovou soběstačnost, soběstačnost při jídle, soběstačnost v oblékání, samostatnost, činnosti, které dítě zvládá, komunikaci, motoriku a sociální adaptaci. Testování se provádí pozorováním dítěte při jeho aktivitách (Domino, Domino, 2006, s. 234). V porovnání s ostatními testy, které zde prezentuji, se Vinelandská škála sociální zralosti orientuje i na žákovu soběstačnost, samostatnost a schopnost sociální adaptace, což jsou aspekty, které jsou pro nástup na základní školu velmi podstatné, přesto není jejich testování příliš rozšířené.

Svoboda, Krejčířová a Vágnerová (2009, s. 199) uvádějí **zkoušku znalostí předškolních dětí**, která je složena z deseti oddílů po čtyřech otázkách, které má dítě zodpovědět. Objevují se zde témata jako počet, čas, hry, sport, zvířata, nástroje, zaměstnání, rostliny, domácnost a společenské zařazení. Za každou správnou odpověď získá dítě bod, přičemž celkem může získat dvacet bodů. Patnáctiminutový test je určen pro děti ve věku od čtyř do sedmi let. Jako screeningovou metodu pro vyhledávání dětí, kterým hrozí riziko rozvoje poruchy čtení a psaní, lze použít **Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky**. Test má padesát šest položek v třinácti subtestech – kromě diagnostiky rizika poruchy čtení a psaní mohou být zaznamenány další znevýhodňující faktory, například nervová labilita, nesoustředěnost, logopedické vady a podobně (Chvál, Kropáčková, 2017, s. 99).

Zatímco předcházející testy jsou určeny pro testování jednotlivých aspektů školní zralosti a připravenosti (v tomto kontextu jsou využitelné například tehdy, pokud již dítě vykazuje dílčí nedostatky v oblasti, kterou testují, a je třeba jeho úroveň detailněji zkoumat), test mapující připravenost na škole **MaTeRS** autorem Vlčkové a Polákové, který byl vydán pod záštitou Národního ústavu pro vzdělávání, je screeningovou metodou posuzující školní připravenost v několika aspektech, konkrétně například ve vizuální motorice, sluchové percepci, pozornosti, řeči a podobně. První část tohoto testu lze administrovat skupinově ve skupině maximálně osmi dětí, druhá část vyžaduje individuální vyšetření. Celková doba

testu je přibližně 45 minut (Vlčková, Poláková, 2013). Výhodu tohoto testu vidíme zejména v tom, že vytváří komplexní obraz o dítěti a odhaluje oblasti, které je třeba před nástupem do školy více rozvíjet. Na rozdíl od výše uvedených testů, které většinou umožňují zjistit nedostatky pouze v jedné oblasti (například v oblasti sluchové či zrakové percepce, grafomotoriky apod.), umožňuje test Vlčkové a Polákové komplexnější posouzení a komparaci jednotlivých dílčích schopností dítěte – v tomto kontextu více vyhovuje aktuálním trendům pedagogické diagnostiky, které upozorňují na vzájemnou podmíněnost jednotlivých složek osobnosti dítěte.

Dalším komplexním testem, který překračuje možnosti jednostranně zaměřených diagnostických testů školní zralosti a připravenosti, je test **Diagnostika školní připravenosti** od Bednářové, který je určen pro období půl roku před a půl roku po nástupu do základního vzdělávání. Test je zaměřen na ty v kontextu s nástupem do základní školy nejdůležitější schopnosti dítěte (čtení, psaní, počítání), přičemž diagnostik může nad rámec stanovené testové baterie posuzovat i koncentraci pozornosti dítěte, jeho motivovanost, systematickosti jeho práce a podobně. Test se skládá z následujících subtestů:

- zraková diferenciac (řady obrázků, dvojice obrázků);
- prostorová orientace;
- matematické představy (řazení, třídění, porovnání, množství);
- fonologické uvědomění (sluchová analýza a syntéza I, sluchová analýza a syntéza II, sluchová diferenciac);
- grafomotorika (grafomotorické prvky a kresba, pracovní návyky a formální provedení kresby).

Za správnou odpověď je dítěti udělen jeden bod, za nesprávnou nula bodů. Výsledky subtestů se sečtou, následně je součet bodů porovnán s tabulkou norem pro každou z kategorií, kde je bodové hodnocení převedeno na percentilový ekvivalent. Výsledné hodnocení může nabýt hodnoty „odpovídá věku“ (což znamená, že výkon je přiměřený věku), „stimulace vhodná“ (pásmo sníženého výkonu) a „stimulace nutná“ (pásmo výrazně sníženého výkonu) (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 7).

Testem, který mohou ve své praxi používat i pedagogové mateřských škol, je **Diagnostika dítěte předškolního věku** zaměřující se na deset oblastí osobnosti předškolního dítěte – konkrétně jde o motoriku, grafomotoriku, zrakové vnímání a paměť, vnímání prostoru

a času, základní matematické představy, řeč, myšlení, sociální schopnosti, sebeobsluhu a hru. Pedagog zadává do záznamového archu žákovy výsledky, přičemž využívá třístupňové škály „nezvládá“, „zvládá s pomocí“ a „zvládá samostatně“. Ze sociálních dovedností test měří verbální i neverbální složku komunikace, reakce na nové situace, adaptaci na nové prostředí, porozumění vlastním pocitům a sebeovládání, porozumění emocím a chování druhých lidí, objektivní sebepojetí a sebehodnocení. Test umožňuje pedagogům předškolního vzdělávání identifikovat děti, které vykazují před očekávaným nástupem do základního vzdělávání prvky školní nezralosti a nepřipravenosti, a pracovat s nimi na zlepšení dílčích nedostatků (Chvál, Kropáčková, 2017, s. 98-99).

Jak je možné vydedukovat z výše prezentovaného souboru testů, určených pro diagnostiku školní zralosti a připravenosti a jejich jednotlivých aspektů, pro testování těchto schopností a dovedností existuje široká škála diagnostických nástrojů. Aktuálně je hojně využíváno zejména testu Diagnostika školní připravenosti, jehož výhodou je, že je standardizovaný, relativně jednoduše hodnotitelný a zaměřený na několik aspektů školní připravenosti. Naopak jeho nevýhodou je, že pro správné použití je nutné školení (neměli by jej tedy používat pedagogové bez patřičné odborné přípravy – existuje však i modifikovaná verze testu určená právě pro pedagogy škol a školní poradenská pracoviště) a že test nezahrnuje tzv. soft skills v rámci školní připravenosti.

K přehledu testů můžeme dále shrnout, že většina z nich je zaměřena na měření relativně úzkého spektra dílčích znaků (například grafomotoriky, zrakové a sluchové percepce apod.), neměří tedy školní zralost a školní připravenost jako celek. Dílčí testy jsou vhodné v případech, kdy si například pedagog v mateřské škole či rodič povšimne nedostatku ve schopnostech a dovednostech dítěte, což vede k testování úrovně této schopnosti či dovednosti odborníkem na poradenském pracovišti. Komplexní testy považujeme za vhodné v případě, kdy dítě vykazuje dílčí nedostatky ve více aspektech, nebo když je nutné komplexně posoudit jeho zralost a připravenost k nástupu do školní docházky.

V předcházející podkapitole jsem uvedla postoj Langmeiera a Krejčířové (2006, s. 113), kteří ve shodě s Mertinem (in Greger, Simonová, Straková, 2015, s. 58-59) vystupují proti zjednodušujícímu posuzování školní zralosti na základě testů. Autoři uvádějí, že testy obvykle neměří žákovu komplexní osobnost – v této souvislosti se nabízí využití takových nástrojů spíše jako „screeningových“ testů, které umožní škole a pedagogům intenzivněji rozvíjet ty žákovy schopnosti a dovednosti, které se ukáží být jako nedostatečné.

Jak ostatně Mertin konstatoval, celý systém chápání školní zralosti a připravenosti by měl být diferencován tak, aby místo na žáka apeloval na školy, které by měly převzít za rozvoj schopností a dovedností žáka větší odpovědnost.

6 EMPIRICKÁ ČÁST

V rámci následující kapitoly bude prezentován vlastní kvalitativní výzkum. Jednotlivé kapitoly seznámí s cíli výzkumu a výzkumnými otázkami, s designem výzkumného šetření, analýzou získaných dat a s výsledky výzkumu.

6.1 Výzkumný problém

V empirické části práce se věnuji výzkumné reflexi problému školní nezralosti v praxi. Toto téma jsem si zvolila z toho důvodu, že z vlastní pedagogické praxe vnímám, že problémy se školní nezralostí jsou nezanedbatelné a významně ovlivňují školní úspěšnost žáků v rámci školní docházky. Mnozí učitelé bohužel nejsou s tímto tématem dostatečně obeznámeni a nejsou si jisti, jak mají potíže s žáky nezralými pro školní docházku ve své pedagogické praxi řešit. Moje práce má ambici představit, jak učitelé tematiku školní nezralosti vnímají, a na vlastních pozorováních ve vybraných vyučovacích jednotkách demonstrovat, jak tito učitelé reálně problémy se školní nezralostí řeší.

6.2 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu je zjistit, jaké konkrétní problémy týkající se školní nezralosti se v pedagogické praxi objevují a jaké možnosti řešení učitelé prvního stupně základní školy mají. Za účelem splnění tohoto cíle byly stanoveny následující **výzkumné otázky**:

- VO1: V jakých oblastech se školní nezralost u dětí nejčastěji objevuje?
- VO2: Jaké problémy v oblasti školní nezralosti učitelé nejvíce pocítují?
- VO3: Jakým způsobem se učitelé snaží děti nezralé pro školu podpořit?
- VO4: Jakými způsoby učitelé spolupracují s rodiči?
- VO5: Co si myslíte o fungování existujících podpůrných opatření a institucí?
- VO6: Na koho se mohou učitelé v dané problematice situaci obracet?

6.3 Design výzkumného šetření

Vzhledem k charakteru výzkumné otázky jsem se přiklonila k použití kvalitativní metody výzkumu. Kvalitativní výzkum je standardně využíván v případě, kdy je cílem odhalit určitý problém a porozumět tomu, co je jeho podstatou. Pronikáme tedy do hloubi problému. Nevýhodou tohoto výzkumného designu je malá reliabilita, nízká míra

zobecnění, časová náročnost sběru dat a jejich analýzy a potenciální ovlivnění výsledků výzkumu samotným výzkumníkem (Švaříček, Šedřová a kol., 2007, s. 39-46).

6.3.1 Metodika výzkumu

Základní metodou výzkumu jsou polostrukturované rozhovory s učiteli působícími na prvním stupni základní školy. Konkrétně byly provedeny rozhovory s pěti učiteli prvních tříd různých typů základních škol, aby bylo zjištěno, jaké problémy v oblasti školní zralosti a připravenosti oslovení učitelé u svých žáků evidují a jaké postupy pro jejich zmírnění navrhnou a realizují.

Pro zajištění triangulace byla tato metoda doplněna metodou pozorování výuky těchto učitelů. Výzkum by měl v tomto kontextu přispět k pochopení reality školní praxe ve sledované oblasti a souvisejících potřeb učitelů.

Od původního výzkumného plánu se bylo nutné odchýlit vinou protipandemických opatření realizovaných v souvislosti s výskytem nemoci covid-19 na našem území. Bylo realizováno pět rozhovorů s učiteli prvního stupně základní školy, přičemž se třemi z nich bylo provedeno pozorování ve vyučovacích hodinách. S každým respondentem jsem realizovala dva rozhovory – první v září 2019 a druhý na začátku druhého pololetí roku 2020. Tento odstup mezi oběma rozhovory byl účelný – měl pomoci zjistit, jak se situace s dětmi nezralými pro školu v dané třídě vyvíjí, jaká opatření pedagog implementoval apod. Pozorování proběhla oproti původnímu plánu pouze tři – první dvě byla provedena ještě před uzavřením škol, třetí pozorování bylo provedeno na počátku školního roku, kdy byly děti již ve druhém ročníku.

V rámci prvního rozhovoru byly pokládány následující otázky:

- 1) Jak dlouhou máte praxi a kolikrát jste již učil/a v prvním ročníku ZŠ?
- 2) Co pro vás znamená žák nezralý pro školu a v čem se odlišuje od ostatních žáků?
- 3) V jakých konkrétních oblastech vnímáte nejvíce, že se školní nezralost u dětí nejčastěji vyskytuje?
- 4) Jaké problémy v této oblasti nejvíce pociťujete jako učitel/ka?
- 5) Jak se snažíte děti podle vás nedostatečně zralé/nepřipravené podpořit?
Co konkrétně děláte?

- 6) V jaké formě funguje na vaší škole přípravný program pro děti, které do první třídy nastoupí, ale potřebují si ještě upevnit dovednosti před nástupem do školy?
- 7) Jak vnímáte rozdíl mezi pojmy školní zralost a školní připravenost?
- 8) Jaké materiály využíváte pro zmírnění obtíží dětí se školní nezralostí?
- 9) Využíváte nějakou literaturu, případně jakou?
- 10) Za jakou dobu a jakými způsoby jste schopna/schopen detekovat školní nezralost ve vaší třídě při větším počtu žáků?
- 11) Jaké názory a postoje rodiče zaujímají k vašemu sdělení, že je jejich dítě ještě pro školu „nezralé“?
- 12) Jakými způsoby spolupracujete s rodiči?
- 13) Jaké konkrétní postupy navrhuje a jak je realizujete pro zmírnění obtíží těchto dětí?

V rámci druhého rozhovoru byly pokládány tyto otázky:

- 1) U kolika dětí jste zjistil/a, že jsou ještě na školu nepřípravené?
- 2) Jsou tyto děti po odkladu školní docházky, nastoupily z přípravné třídy, nebo nastoupily i přes doporučený odklad?
- 3) Navštěvovaly před nástupem přípravný program na vaší škole?
- 4) V jakých konkrétních oblastech se u nich školní nepřípravenost projevila?
- 5) Jak se k tomuto problému postavili jejich rodiče?
- 6) Jaké postupy jste zavedl/a u těchto dětí pro zmírnění obtíží?
- 7) V čem se vám tyto postupy osvědčily nebo byly naopak neúčinné?
- 8) Kdybyste se měl/a zamyslet, jak byste si představoval/a ideální řešení podpůrných opatření při zjištění dítěte se školní nepřípraveností? Co by vám v praxi hodně ulehčilo práci s těmito dětmi?

Rozhovory byly nahrávány na diktafon a následně přepsány. Poté byla na texty aplikována obsahová analýza rozhovorů a jejich komparace. Obsahovou analýzu můžeme chápat jako subjektivní interpretaci textu skrze systematický třídící proces kódování a odhalování témat (Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019, s. 380).

Obsahová analýza zahrnuje kódování jevů v textu do explicitních kategorií, s nimiž výzkumník dále pracuje, ale spíše než o výčet přítomnosti jednotlivých jevů, se jedná o práci s jejich významem a subjektivní interpretací. Tato metoda pomáhá pochopit obsah

daného textu a umožňuje výzkumníkovi získat vhled do zkoumaného tématu (Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019, s. 380).

Poté, co jsem rozhovory přepsala, řádek po řádku jsem získaná data analyzovala a zkoumala jsem jednotlivé úseky vět. První kódování jsem se snažila provádět rychle a spontánně, čímž jsem získala několik desítek kódů, obsahujících různé množství různě dlouhých segmentů textu. Následně jsem úryvky procházela samostatně i v kontextech a pracovala jsem s jejich názvy, identifikovala podstatné myšlenky o analyzovaných datech, připisovala jsem poznámky týkající se významů kódů, v některých případech jsem i vytvářela jiné kódy. Úryvky, o nichž jsem seznala, že jsou ke kódu přiřazeny nevhodně, jsem odstraňovala nebo přeřazovala pod odlišné kódy. Kódy, které jsem vytvořila, jsem technikou konstantní komparace kategorizovala – jinými slovy jsem seskupovala ty z nich, které evidentně patřily k totožnému jevu. Postupně vykrystalizovalo několik kategorií, pro které jsem našla vystihující pojmenování. Tyto kategorie představím v podkapitole věnované analýze a interpretaci získaných dat.

6.3.2 Výzkumné prostředí a výzkumný soubor

Každý z respondentů je z jiného typu školy – jedná se o školu alternativního směru (Montessori), inovativní školu (program Začít spolu), o tzv. malotřídku, vícejazyčnou školu a spádovou školu v menším městě. Tímto výběrem jsem chtěla dosáhnout určité pestrosti vzorku a případně i zachytit rozdíly mezi jednotlivými typy škol. Pracovala jsem přitom s předpokladem, že různé typy škol mohou mít různé přístupy k problematice školní nezralosti a volit odlišná řešení při její eliminaci. V následujících odstavcích budou stručně představeni jak informanti výzkumu, tak školy, na kterých vyučují.

Česko-britská soukromá základní škola

První rozhovor byl realizován s učitelkou, která pracuje ve školství již sedmým rokem. V současné době vyučuje v česko-britské soukromé základní škole, která funguje sedmým rokem – jsou v ní tedy přítomny třídy od prvního do sedmého ročníku. Škola zatím nemá specifikovaný školní program, učitelé tedy vyučují dle českého školního kurikula. Na školu se vztahuje český rámcový vzdělávací program, přičemž školní vzdělávací program si škola vytváří samostatně (stejně jako anglický vzdělávací program).

Hodnocení probíhá tradiční cestou, tedy známkou na stupnici od jedničky do pětky. Učitelé navíc dvakrát v roce vytváří formativní hodnocení do speciálního formuláře školy – toto

hodnocení je příkládáno k vysvědčení. Formativní hodnocení se vztahuje na všechny vyučované předměty, kterými jsou: český jazyk, matematika, prvouka, hudební, tělesná a výtvarná výchova v českém jazyce a anglický jazyk, matematika a další nepovinné předměty (Humanities, Library, IT) v anglickém jazyce. Anglický jazyk je vyučován od prvního ročníku, od čtvrtého ročníku je automaticky zařazován druhý světový jazyk (francouzština nebo španělština). V sedmém ročníku si mohou žáci jako nepovinný jazyk zvolit čínštinu. Dále pedagogové vypracovávají ve čtvrtletí pro každého žáka slovní hodnocení, které posílají rodičům e-mailem.

Výuka probíhá v českém i v anglickém jazyce, přičemž český jazyk je vyučován standardně. Ostatní předměty jsou vyučovány formou CLIL, tedy v anglickém jazyce, ale s přítomností českého učitele. V praxi vede CLIL hodinu anglicky mluvící učitel, přičemž český učitel je na pozici asistenta.

V této škole nemohlo být kvůli mimořádným protipandemickým opatřením realizováno pozorování.

Malotřídní základní škola

Druhý rozhovor byl realizován s učitelkou, která učí na malotřídní základní škole s prvním až pátým postupným ročníkem a kapacitou čtyřicet žáků. Informantka učí první a druhý ročník na poloviční úvazek. Do spektra jejích vyučovacích předmětů patří matematika, prvouka, hudební výchova, výtvarná výchova, pracovní činnosti a tělesná výchova.

Největší skupina žáků, kteří školu navštěvují, patří mezi rezidenty. Ostatní žáci přijíždějí z okolních přilehlých obcí. Škola vyučuje dle školního vzdělávacího programu Škola pro každého. Ode dne 1. prosince 2002 tvoří mateřská škola a základní škola jeden právní subjekt. Mateřská škola pracuje podle svého samostatného vzdělávacího programu Náš barevný svět. Z finančních důvodů zastávají někteří ze zaměstnanců více pracovních pozic.

Výuka žáků probíhá ve dvou třídách, v nichž mají děti k dispozici vlastní relaxační koutek. Žáci jej obvykle využívají k odpočinku, k četbě knih nebo k poslechu vybrané hudby (zejména relaxační).

V této škole bylo realizováno i pozorování, které však proběhlo až ve druhém ročníku.

Soukromá malotřídní Montessori základní škola

Třetí oslovený informant byl učitel vyučující na soukromé základní škole a mateřské škole. Jedná se o malotřídní školu, která funguje podle metody Marie Montessori. První až třetí

ročník, čtvrtý až šestý ročník a sedmý až devátý ročník jsou vyučovány společně. Ve třídě bývá přítomen jeden učitel a jeden asistent pedagoga, na anglický jazyk dochází učitelka anglického jazyka, disponující licenci rodilého mluvčího, která s dětmi hovoří pouze v angličtině. S rodilým mluvčím angličtiny se děti setkávají i v rámci výuky tělesné výchovy.

V každém z „trojročí“ je společně vyučováno maximálně dvacet pět dětí – obvykle jich však bývá méně. V přepočtu na ročník vychází počet přibližně osmi žáků. Například ve třídě, kde je společně vyučován první až třetí ročník, je přítomno dvacet jedna dětí, přičemž osm z nich je prvňáčků, šest druháků a sedm třetřáků.

V této škole probíhal rozhovor s učitelem bez náslechu, protože ve třídě nebyl zjištěn žádný žák nezralý pro školní docházku.

Spádová základní škola v malém městě

Čtvrtá oslovená učitelka vyučuje prvním rokem na základní škole v malém městě. Jedná se o spádovou školu, do které dojíždí téměř polovina žáků. Základní škola poskytuje vzdělání žákům prvních až devátých tříd. Ve škole pracují dvě výchovné poradkyně – jedna pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a druhá pro volbu povolání. Dále zde žákům poskytuje podporu školní psycholog a metodik primární prevence.

V prostředí této školy byl realizován náslech na počátku února 2020.

Spádová základní škola alternativního směru – program Začít spolu

Poslední učitelka, se kterou byl realizován rozhovor, pochází ze spádové základní školy s devítiletou školní docházkou. První stupeň této školy je veden dle vzdělávacího programu Začít spolu. Jedná se o alternativní směr vyučování, v jehož rámci je kladen důraz na individuální přístup k dětem a na kooperaci s jejich rodiči, kteří se stávají aktivními účastníky výuky.

Kromě rozhovoru bylo v této škole realizováno i pozorování.

V následující tabulce jsou shrnuty údaje o výzkumném prostředí. Pro zachování anonymity byli informanti označeni písmeny abecedy.

Tabulka 1: Souhrnná charakteristika oslovených škol

Informant	Praxe	Výuka v 1. ročníku ZŠ	Typ školy	Pozorování
A	9	3x	britsko-česká soukromá základní škola	ne
B	8	8x	malotřídní základní škola	ano (až ve 2. ročníku)
C	7	7x	soukromá malotřídní Montessori základní škola	ne
D	23	5x	spádová základní škola v malém městě	ano (únor 2020)
E	14	2x	spádová základní škola alternativní – program Začít spolu	ano (únor 2020)

Zdroj: vlastní zpracování

6.3.3 Etické aspekty výzkumu

Výzkum byl koncipován takovým způsobem, aby respektoval nejpodstatnější etické zásady. Účastníci výzkumu byli seznámeni s výzkumným projektem, s cíli výzkumu, anonymitou dat, jejich uchováním, s možností zrušení nebo ukončení spolupráce a s podrobnostmi sběru dat. Účastníci výzkumu podepsali informovaný souhlas se svou participací ve výzkumu. Pro účely výzkumu jsem zaměnila jména oslovených pedagogů. Nahrávky rozhovorů jsem z diktafonu po jejich zpracování smazala.

6.4 Analýza a interpretace dat

V následující podkapitole bude realizována analýza a interpretace zjištěných dat. Pro lepší čitelnost jsem text rozčlenila na dvě části – první se bude zabývat analýzou a interpretací realizovaných polostrukturovaných rozhovorů s učiteli (budou tedy představeny nalezené kategorie), druhá provedenými pozorováními. V první části představím výstupy vzešlé z obsahové analýzy textu – text bude v tomto kontextu strukturován dle identifikovaných kategorií a podkategorií. Ve druhé části rozdělím analýzu pozorování do segmentů dle škol, v nichž bylo pozorování realizováno.

6.4.1 Analýza a interpretace rozhovorů

Poté, co jsem text analyzovala, vykrystalizovaly mi následující kategorie:

- 1) Představa o žákovi nezralém pro školu (týkala se zejména otázek č. 2 a 7 z prvního realizovaného rozhovoru).
- 2) Využití teoretických a metodických materiálů a pomůcek při přípravě na práci s žáky (týkala se zejména otázek č. 8 a 9 z prvního rozhovoru).
- 3) Zkušenosti s žáky nezralými pro školu (týkala se zejména otázek č. 3, 4 a 10 z prvního rozhovoru a otázek č. 1, 2 a 4 z druhého rozhovoru).
- 4) Podpora dětí nedostatečně zralých pro školu (týkala se zejména otázek č. 5, 6 a 13 z prvního rozhovoru a otázek č. 3, 6 a 7 z druhého rozhovoru).
- 5) Spolupráce s rodiči dětí nezralých pro školu (týkala se zejména otázek č. 11 a 12 z prvního rozhovoru a otázky č. 5 z druhého rozhovoru).
- 6) Podpora učitele při práci s dětmi nezralými pro školu (týkala se zejména otázky č. 8 z druhého rozhovoru).

V následující tabulce jsou tyto kategorie a jim podřazené kategorie, které jsem při analýze rozhovoru identifikovala, shrnuty.

Tabulka 2: Identifikované kategorie a podkategorie

Kategorie	Podkategorie
Představa o žákovi nezralém pro školu	charakteristika žáka odlišnost žáka od ostatních žáků rozdíl mezi školní zralostí a připraveností
Využití teoretických a metodických materiálů a pomůcek při přípravě na práci s žáky	materiály pro zmírnění obtíží nezralých žáků teoretická literatura
Zkušenosti s žáky nezralými pro školu	problematické oblasti pro žáka problematické oblasti pro pedagoga detekce školní nezralosti charakteristika detekovaných školně nezralých dětí
Podpora dětí nedostatečně zralých pro školu	podpůrná opatření ze strany pedagoga přípravný program pro budoucí prvňáčky návrh konkrétních postupů v praxi a jejich účinnost
Spolupráce s rodiči dětí nezralých pro školu	reakce rodičů na školní nezralost jejich dítěte způsoby spolupráce s rodiči
Podpora učitele při práci s dětmi nezralými pro školu	ideální řešení podpůrných opatření praktická řešení pro ulehčení práce s dětmi

Zdroj: vlastní zpracování

Kategorie č. 1: Představa o žákovi nezralém pro školu

Každý z informantů představil lehce odlišnou ideu toho, jaká je **charakteristika žáka** nezralého pro školu a **čím se odlišuje od svých spolužáků**. Podle informantky A nedisponuje takový žák základními sociálními návyky a dovednostmi a není schopen se odloučit od rodičů, vzít si svou tašku a poznat svůj penál. Informantka explicitně konstatovala, že za znak školní zralosti nepovažuje znalost čtení, psaní a počítání. Jako typické dítě nezralé pro školu vnímá dítě, „*kteřé se křečovitě drží rodiče, než jde ráno do školy, hystericky brečí, že do školy nechce, pak si nepozná své boty a bundu, neví, jak se má vyčůrat a že před svačinou si má umýt ruce-tak to je pro mě známka nezralosti*“. Jako další známku školní nezralosti informantka jmenovala snadnou únavnost dítěte.

Informantka B vnímá jako stěžejní sociální nezralost – definuje tak dítě, „*kteřé si pořád jen hraje a není ještě pro školní docházku způsobilé*“. Zralé dítě vnímá naopak jako žáka, který je schopen se ovládat, umí pracovat s ostatními a přiměřeně svému věku komunikovat. Jako další podstatné oblasti školní zralosti vnímá informantka zdravé sebevědomí, nezávislost na rodičích, schopnost samostatné práce (s případnou dopomocí), schopnost udržet pozornost a soustředit se. Nezralé dítě definovala informantka jako „*dítě*“

zdravotně oslabené, s opožděným nebo pomalejším vývojem poznávacích funkcí. Tím myslím řeč, sluchové a zrakové vnímání, vnímání času, grafomotorika. Dále dítě nezralé v oblasti pracovní, emocionální a sociální“.

Informant C definuje žáka nezralého pro školní docházku jako dítě, „*kteřé je emočně nezralé, není schopné spolupracovat, potlačovat svá aktuální přání, ovládat své emoce, je až příliš hravé a nedokáže se soustředit na zadaný úkol, má znatelné problémy v komunikaci, špatně vyslovuje, neumí se vyjádřit, i porozumění není v pořádku“.* Dále dodává, že takové dítě nemá typicky zvládnutou sebeobsluhu, což se týká zejména toalety, osobní hygieny, oblékání a zavazování bot.

Informantka D vnímá nezralého žáka jako dítě, které má nedostatky v určitých oblastech – například v oblasti sociální. Dále charakterizuje takového žáka neschopností udržet pozornost a koncentrovat se. Informantka se zmiňuje i o projevech chování takových žáků – ti jsou na rozdíl od zralých žáků výškově menší, neprůbojní, nesoustředění, plačtiví, spaví, ustrašení a mohou mít fyzické problémy způsobené strachem ze školy (například bolesti břicha, zvracení atp.).

Informantka E vnímá nezralost v první řadě jako to, že žák špatně zvládá odloučení od rodičů a hůře se socializuje. Dále informantka jmenuje zhoršenou orientaci v prostoru, plachý oční kontakt, špatné držení psacího náčiní, špatnou výslovnost, nedostatečnou schopnost sebeobsluhy, nerozvinuté předmatematické schopnosti a horší schopnost sluchové analýzy a syntézy.

V souhrnu lze konstatovat, že informanti chápali dítě nezralé pro školu jako takové dítě, které není sociálně zralé (není schopné se odloučit od rodičů, neumí pracovat samostatně, má nedostatek sebevědomí), má nedostatky v oblasti grafomotoriky a řeči, není schopné sebeobsluhy, má problémy se soustředěním a nemá dostatečný stupeň fyzického, emocionálního a kognitivního vývoje. Nedostatečný fyzický vývoj se dle informantů vyznačuje menším vzrůstem a fyzickou slabostí, nedostatkem v emocionální oblasti je plačtivost, neprůbojnost a ustrašenost, a nakonec nedostatečný kognitivní vývoj je provázen neschopností orientace v prostoru, nerozvinutými předmatematickými představami a horší schopností sluchové analýzy a syntézy.

Rozdíl mezi školní připraveností a zralostí vnímala informantka A téměř synonymně. Po chvíli přemýšlení dodala, že školní zralost vnímá spíše jako biologicky danou záležitost. Informantka B vnímá školní připravenost jako předpoklady získané učením

a zkušenostmi (např. sebevědomí, schopnost kooperace s jinými dětmi apod.) a školní zralost jako osvojení těchto předpokladů – oblastmi školní zralosti tedy dle informantky posuzujeme školní připravenost. Informant C konstatoval, že oba pojmy jsou vzájemně neoddělitelné a pevně spolu souvisejí – připravenost vnímá jako konkrétní kompetence, které by dítě mělo získat v mateřské škole a v rodině, jejich osvojení je však podmíněno dostatečnou zralostí. Informantka D vnímá, že zralost souvisí zejména s psychickou a fyzickou stránkou a připravenost zase s dovednostmi, které děti získají v předškolním zařízení a v rodině. Nakonec informantka E chápe školní zralost jako biologicky danou záležitost a školní nepřipravenost jako nedostatečné dovednosti, schopnosti a znalosti v oblasti grafomotoriky, slovní zásoby, socializace, zrakové a sluchové syntézy a analýzy, předmatematických schopností, orientace v času a prostoru, řečových dovedností, sebeobsluhy apod.

Kategorie č. 2: Využití teoretických a metodických materiálů a pomůcek při přípravě na práci s žáky

V této kategorii, která se týkala zejména otázek č. 8 a 9 z prvního rozhovoru, jsem identifikovala dvě podkategorie, které se týkaly **materiálů** používaných pro redukci obtíží dětí v oblasti školní nezralosti a **odborné literatury**, kterou mají oslovení pedagogové k dispozici. Informantka A konstatovala, že pro práci s dětmi má ve škole k dispozici různé příručky, pracovní listy a učebnice pro děti se školní nezralostí. Ohledně literatury informantka uvedla, že pro odborné rady si chodí ke speciální pedagožce, přičemž v případě potřeby si od ní půjčuje i odbornou literaturu. Informantka B žádnými speciálními materiály k práci s těmito dětmi nedisponuje, ale využívá didaktické pomůcky. Co se literatury týče, využívá knihu *Školní zralost* od Bednářové a Šmardové a titul *Zahájení školní docházky* od Marty Franclové.

Informant C v praxi využívá Montessori pomůcky, které jsou interaktivní a děti s nimi mohou manipulovat a rozvíjet tak svou motoriku. Literaturu tento informant žádnou nevyužívá. Informantka D využívá z materiálů pracovní listy z publikací o školní zralosti, z literatury pak využívá publikace týkající se pedagogického minima pro speciální školy a různé časopisy týkající se inkluze. Informantka E rovněž využívá různé pracovní listy, navíc uvedla kostky, domina, kartičky, dřívka, kamínky, fazolky a divadlo (pro orientaci v prostoru). Z literatury informantka uvedla knihu *Školní zralost* od Bednářové (a další tituly této autorky), *Šimonovy listy*, titul *První třídou bez problémů*, *Začít spolu*,

Respektovat a být respektován, Budeme mít prvňáčka od Kropáčkové a *Typologie osobnosti dětí*.

Kategorie č. 3: Zkušenosti s žáky nezralými pro školu

Třetí kategorie se týká zkušeností s žáky nezralými pro školu, v které jsem identifikovala čtyři podkategorie. Informanti uváděli poměrně široké spektrum v kontextu školní nezralosti **problematických oblastí pro žáka**. Informantka A uvedla, že jako nejvíce problematickou vnímá sociální oblast a psychickou zralost dítěte, která podle ní souvisí se všemi dalšími oblastmi, jejichž rozvoj je podstatný pro to, aby mohlo být dítě označeno jako zralé pro školu. Informantka B konstatovala, že nejčastěji se jedná o kognitivní funkce (vnímání času a prostoru, základní matematické představy), nechuť učit se novým věcem, nesoustředěnost, absence smyslu pro povinnost, hravost, nepozornost, emoční labilita a řeč. Informant C jmenuje jako nejfrekventovanější problémy emoční nezralost, neschopnost odloučit se od rodičů a spolupracovat s učitelem i spolužáky, potlačit svá momentální přání, špatnou soustředěnost a nedostatečnou sebeobsluhu. Informantka D soudí, že největší problémy se projevují v sociální vazbě, ve správném úchopu psacího náčiní, adekvátní reakcí na pokyny pedagoga a nesoustředěnosti. Velké problémy mají dle informantky žáci i v sebeobsluze a komunikaci. Dle informantky E jsou nejzřetelnější problémy v socializaci, grafomotorice a ve špatné výslovnosti.

Jako **problematické oblasti z pohledu pedagoga** uvedla informantka A neschopnost dětí odloučit se od svých rodičů a citovou nestabilitu těchto dětí. Nicméně dodává, že nezralé projevy se dají individuálním přístupem vhodně korigovat. Informantka B konstatovala, že jako učitelce jí činí největší problémy nesoustředěnost, hravost a plačtivost jejich žáků. Informant C uvedl, že má největší problémy s nechutí dítěte na sobě pracovat, zdokonalovat se a osamostatňovat. Informantka D nejvíce pociťuje obtíže při budování vzájemné důvěry s žákem. Informantka E má největší problémy s neschopností dětí odloučit se od rodičů a s jejich nesamostatností. V oblasti grafomotoriky se jí špatně napravují zafixované chybné úchopy psací potřeby. Dále označuje jako problematickou špatnou výslovnost, která způsobuje problémy nejen v komunikaci, ale například i ve psaní (dítě píše to, co vyslovuje).

K detekci školní nezralosti informantka A uvedla, že ke zjištění, že něco není s dítětem v pořádku, potřebuje přibližně týden, přičemž po dvou týdnech, kdy na dítě zaměří pozornost, je již schopna konstatovat, že se jedná pravděpodobně o školní nezralost.

K **charakteristice těchto dětí** uvádí, že při nedávném zápisu detekovala dvě děti, o kterých předpokládala, že budou nezralé pro školu, a tyto děti mají skutečně se zvládnutím výuky problémy – jedno z nich se nesoustředí na práci, má problémy s jemnou i hrubou motorikou a vykazuje známky psychické labilitu, druhé z nich si chce neustále hrát a za každou práci vyžaduje odměnu ve formě sladkostí nebo hraček. Obě tyto děti nastoupily do první třídy i přes doporučení odkladu ze strany speciální pedagožky. Jednomu z těchto žáků bylo v PPP diagnostikováno ADHD a školní nezralost (ve zprávě z PPP bylo uvedeno doporučení, dle kterého mělo být žákovi umožněno v hodině odreagování), chlapec navíc vykazoval známky hysterie a paniky ve chvíli, kdy se měl odpoutat od rodičů. Druhý žák byl nadměrně spavý, což bylo částečně korigováno prodloužením doby nočního spánku. Informantka dodala, že při větším počtu dětí ve třídě může dojít k tomu, že nezralé dítě identifikuje až po dvou měsících.

Informantka B konstatovala, že dítě nezralé pro školu je schopna identifikovat již během prvních pár dní ve škole, nicméně jistou představu získává již při zápisu. Jelikož tato informantka má ve třídě pouze malý počet dětí, nedělá jí problém zapamatovat si děti již při zápisu a sledovat pak jejich pokrok. Během posledního školního roku identifikovala pouze jedno dítě nezralé pro školu, celkem se během své praxe setkala se třemi nezralými dětmi. Dvě z nich měly odklad školní docházky, jedno i přes doporučení odklad neabsolvovalo. Dítě, které vykazovalo nezralost během posledního školního roku, se ukázalo být velmi problémovým – jednalo se o dívku, která byla emočně i sociálně nezralá. Rodiče ji i přes doporučení PPP nedali odklad školní docházky. Měla velké problémy se závislostí na svých rodičích, rodiče svalovali vinu na učitele, kteří s holčičkou podle nich neuměli správně pracovat. Nakonec rodiče situaci vyřešili změnou školy, což pedagožka označila za nevhodné, protože dívka si již na kolektiv zvykala. Zbylé dva nezralé žáky, s nimiž se informantka setkala, pojily podobné problémy – děti měly problémy s komunikací, neuměly se vyjadřovat, disponovaly pouze malou slovní zásobou, neuměly mluvit ve větách, měly špatnou sluchovou paměť a problémy s pravolevou orientací. To vše doplňovala v jednom případě špatná paměť a slabá emocionální složka a v druhém případě nedostatečně rozvinuté předmatematické představy. Děti nechápaly zadání, nedokázaly pracovat dle jednoduchých instrukcí. Oba žáci jsou aktuálně vyučováni dle IVP.

Informant C konstatoval, že školní nezralost se snaží odhalit již v předškolním věku dítěte, proto úzce spolupracuje s mateřskou školou a s rodiči dětí. V daném školním roce,

kdy jsem rozhovory realizovala, neměl informant ve třídě žádné školně nezralé dítě. Dodává, že ve své praxi se snažil přesvědčovat všechny rodiče nezralých dětí, aby zvolili odklad. Toto se mu nepovedlo pouze u dvou dětí. Informant uvádí obtížný případ chlapce s nespolupracujícími rodiči, který nechtěl pracovat a nedokázal se soustředit. Informant navrhl matce chlapce odklad, přičemž ji informoval o rizicích spojených se školní nezralostí – rodiče chlapce na to reagovali změnou školy. Dalším příkladem byla dívka z bilingvní rodiny, která měla psychické problémy. Rodiče se jeví zpočátku jako obtížně spolupracující (šlo již o třetí školu, kterou pro dceru vyzkoušeli), na výzvu navštívili PPP, kde se ukázala snížená funkce CNS dítěte. Všechny tyto děti nastoupily i přes doporučený odklad. Projevovaly se u nich problémy jako neschopnost odloučit se od rodičů, nekomunikativnost, neschopnost spolupracovat, hravost, nesoustředěnost, neschopnost pochopit i jednoduché zadání, nedostatky v sebeobsluze a osobní hygieně a nedostatečně vyvinutá hrubá i jemná motorika.

Informantka D uvedla, že výrazně nezralé dítě dokáže identifikovat během dvou až tří týdnů, rodičům však své podezření oznamuje v průběhu října a listopadu, kdy jim nabídne možnost návštěvy psychologa. Nezralé děti identifikuje informantka dle toho, jak reagují na výuku, zda jsou více unavitelné, plačtivé a nekomunikativní. Za tímto účelem dává informantka dětem ze začátku výuky více pracovních listů, aby viděla, které dítě, na čem je, přičemž pomocí pracovních listů pro speciální pedagogiku dokáže identifikovat i problémy se školní nezralostí. Informantka uvedla, že tímto způsobem identifikovala na počátku školního roku čtyři žáky, přičemž v pololetí si byla jistá už u osmi žáků, že jsou nezralí. Většinou jde o děti po odkladu školní docházky nebo o děti, které nastoupily i přes doporučený odklad. Jedna z žákyň ukončila školní docházku v prvním pololetí a navrátila se zpět do předškolního zařízení. U těchto dětí se nezralost projevila v oblasti sociálních vztahů, kázeňských problémů, grafomotoriky a soustředěnosti. Dle informantky jsou problémy v grafomotorice běžnější u chlapců, kteří častěji vykazují kázeňské problémy a snadnou unavitelnost.

Informantka E detekuje standardně nezralost již při zápisu, kdy doporučuje odklad školní docházky. V rámci školní docházky je pak schopna během dvou až tří týdnů určit, že dítě vykazuje signifikantní známky školní nezralosti. Informantka ve školním roce, kdy byly realizovány rozhovory, měla ve třídě tři až čtyři žáky se znaky školní nezralosti. Jeden z těchto žáků absolvoval odklad, ostatní neměli doporučen odklad a neabsolvovali

ani přípravnou třídu. Školní nezralost se v těchto případech objevila zejména v oblasti socializace, schopnosti soustředit se, vyrovnanosti s odloučením od rodičů, samostatnosti, schopnosti dokončit úkol, správně držet psací potřebu a ve výslovnosti. Informantka konstatovala, že špatná výslovnost je velkým problémem, který navíc rodiče často neřeší i přes doporučení navštívit logopeda.

Kategorie č. 4: Podpora dětí nedostatečně zralých pro školu

Jako čtvrtou kategorii jsem identifikovala podporu dětí nedostatečně zralých pro školu – v jejím rámci jsem pak našla tři podkategorie. Jako aplikované **podpůrné opatření ze strany pedagoga** jmenovala informantka A individuální přístup. Jako příklad uvádí, že před lety organizovala dvakrát týdně pro nezralé žáky ranní doučování. Informantka B konstatuje, že se snaží respektovat nedostatky nezralých dětí a nalézat na nich něco, za co je možné je pochválit. Jako důležitou vnímá komunikaci s dítětem, která by měla být milá, klidná a neironická. Informantka radí zařazovat do výuky didaktické hry. Informant C uvádí, že se děti snaží podporovat prostřednictvím jejich rodičů, které přesvědčuje o nutnosti návštěvy PPP, případně o odkladu školní docházky. Dále doporučuje rodičům, jak s dětmi pracovat a jak je učit samostatnosti. Informantka D uvádí, že nezralé děti podporuje individuálním přístupem a respektem k pracovnímu tempu. Snaží se dětem zvedat sebevědomí a klade důraz na oblasti, v nichž jsou tyto děti úspěšné. Žákům se snaží vždy vše důkladně vysvětlit, pomoci jim s přípravou pomůcek, chválit je a motivovat. Informantka E uvádí, že nezralé žáky podporuje pochvalami, zvedáním sebevědomí, dostatečným množstvím kompenzačních pomůcek a individuálním přístupem.

Ohledně **přípravného programu pro budoucí prvňáčky** informantka A uvedla, že žádný takový program nemají, jelikož škola je však spojena s mateřskou školou, takže je možné přizpůsobit poslední rok v mateřské škole potřebám školní docházky. Podobnou zkušenost má informantka B, v jejíž škole rovněž není přípravný program pro budoucí prvňáčky, ale funguje úzká spolupráce s mateřskou školou. Stejným způsobem odpověděl i informant C. Informantka D uvedla, že její škola disponuje programem Školáček (pět lekcí v pěti týdnech). Program je určen pro budoucí prvňáčky, kteří mají v září nastoupit do školy, ale nejsou si jisti ve všech dovednostech nutných pro zvládnutí čtení, psaní a počítání. V programu je rozvíjena matematická představivost, správná výslovnost, zrakové a sluchové rozlišování, pravolevá orientace a správné držení psacího náčiní. K rozvoji dovedností je používán trojhranný program, uvolňovací cvičení ruky, práce s pracovními

listy a interaktivní tabule. Program vede výchovná poradkyně. Informantka E uvedla, že v její škole funguje kroužek Předškolák, který probíhá jednou v týdnu po dobu deseti týdnů. Žáci se v rámci kroužku vzájemně seznamují, plní různé úkoly a procvičují oblasti, které je třeba rozvíjet před nástupem do školy. Pro učitelku je to zároveň možnost, jak identifikovat nezralé žáky. Účast v kroužku dítěti jeho rodiče hradí.

Informanti byli vyzváni k tomu, aby podali **návrh konkrétních postupů** v praxi a aby **zhodnotili účinnost postupů**, které realizují. Informantka A uvedla, že navrhuje individuální postup k podpoře motivace dětí a uzpůsobení slovníku tak, aby děti rozuměly instrukcím. V pedagogické praxi pedagožka podporuje děti přítomností asistenta pedagoga, zavedením individuálního přístupu, akceptováním pomalejšího pracovního tempa a úpravou složení vyučovací jednotky. Všechny úpravy v hodinách směřující k podpoře nezralých žáků byly konzultovány se školním psychologem. Tyto postupy se osvědčily, potíže žáků se zmírnily.

Informantka B navrhla individuální přístup s tím, že pokud obtíže přetrvávají delší dobu, je třeba intervence pracovníků PPP. Většinou je následně třeba pracovat s dětmi dle IVP. Učitelka v hodinách pro účely podpory slabších žáků využívá názorné pomůcky, pracovní listy a didaktické hry. Konstatuje, že všichni žáci měli možnost navštívit „náslechové“ hodiny a přípravu v rámci mateřské školy. Informantka konstatuje, že jako efektivní forma práce se jí osvědčila didaktická hra, která dětem zprostředkovává poznání, učí je spolupráci a pravidlům. Tato forma výuky je pro děti přirozená, protože ji znají z rodiny i z mateřské školy.

Informant C navrhuje klást větší důraz na samostatnost, spolupracovat s logopedem, pravidelně dítěti číst a hrát s ním různé podpůrné hry. Dále uvádí hry na zvýšení soustředění a smyslového vnímání (například skládání puzzle, vyhledávání předmětů v místnosti, Kimovu hru na procvičování zrakové paměti, písničky, hry na rozvoj řeči (slovní fotbal), hry na rozvoj jemné motoriky apod. Informant konstatoval, že jelikož pracuje s dětmi v trojročí, je relativně snadné dítěti diferencovat práci, protože může pracovat s mladšími žáky nebo na jednodušším zadání. Výhodu vidí informant v tom, že dítě samo nepozná, že je pomalejší. Každý žák se v jeho třídě vzdělává velmi individuálně, a děti se tak nemohou mezi sebou porovnávat.

Informantka D navrhla podporovat děti hlavně slovně – vysvětlovat jim opakovaně zadání, chválit je, uklidňovat, podporovat jejich sebevědomí apod. Konstatovala, že se snaží dětem

zprostředkovat co nejvíce smyslových podnětů například formou hraček, kuliček, korálků atd. Jako nezbytný vidí individuální přístup a úpravu obsahu výuky. Významná je dle informantky i spolupráce s rodiči, kteří by měli být informováni o tom, že u nezralých dětí je potřebná pravidelnost. Rodičům doporučuje návštěvu PPP nebo psychologa. Informantka konstatuje, že nezralé děti navštěvovaly před nástupem přípravný program realizovaný na její škole. Informantka uvedla, že ve své praxi pracovala s velmi problémovým žákem s takřka autistickými rysy, jehož rodičům poradila návštěvu PPP. Žák byl dále podpořen přítomností asistenta pedagoga. Informantka uvedla, že tento postup byl úspěšný v tom, že se jí s dítětem lépe pracuje, problém však vidí u nespolupracujícího otce dítěte. U ostatních dětí s projevy školní nezralosti doporučila návštěvu PPP. K těmto dětem přistupuje informantka individuálně, zkracuje jim úkoly, upravuje obsah hodiny a diferencuje úkoly.

Informantka E uvedla, že po identifikaci nezralého dítěte konzultuje situaci se školní psychologou a speciální pedagožkou, které se následně chodí na žáka dívat do hodiny. Na základě toho je stav žáka vyhodnocen a žák poslán do PPP. Zároveň je vypracován plán podpory. Informantka uvedla, že všechny nezralé děti navštěvovaly kroužek Předškolák. Učitelka uvedla, že v praxi společně s psychologem vypracují plán, jak s daným žákem pracovat a co by měl zvládnout za určitou dobu splnit. Součástí plánu je i úzká spolupráce s rodinou žáka. Jako účinné hodnotí zejména cviky na uvolnění rukou, které mají velký vliv na grafomotorické schopnosti žáků. Naopak v oblasti soustředěnosti se postupy doporučené PPP zatím neosvědčily.

V souhrnu lze konstatovat, že respondenti neuvodili žádný systematický postup práce s žáky nezralými pro školu. Příklady možností systematického postupu jsou programy KUPOZ, KUMOT a KUPREV, ty však žádný z informantů nezmínil. Jeden z informantů zmínil realizaci ranního doučování, to však nepovažují za příliš šťastné řešení v kontextu s tím, že děti nezralé pro školu potřebují spíše reedukaci, která je systematickým postupem, ne pouhým předáním a doplněním znalostí.

Jak z rozhovorů vyplývá, informanti aplikují některé z principů reedukace – jde o individuální přístup, respekt k pracovnímu tempu a soustavnou motivaci. Kromě toho informanti využívají efektivní komunikace s dítětem – taková komunikace by měla být milá, klidná, neironická a srozumitelná i pro dítě nezralé pro školu. Dále někteří z informantů využívají didaktické hry, které mohou být pro děti nezralé pro školu

vhodným způsobem doplnění chybějících dovedností a schopností. Pozitivně lze hodnotit i snahu využívat kompenzační pomůcky a spolupráci s mateřskou školou.

Nedostatkem je, že ve školách, kde informanti vyučují, většinou absentují přípravné programy pro budoucí prvňáčky, které mohou v procesu podpory dětí nedostatečně zralých pro školu působit jako významný prvek prevence. Prostřednictvím těchto programů by bylo možné snadněji identifikovat děti, které vykazují známky školní nezralosti. Jako další nedostatek vnímám nedostatek systematické podpory – přístup jednotlivých informantů sice obsahuje prvky reedukace, ale schází například navázání reedukace na dosaženou úroveň dítěte, multisenzoriální přístup, zájmy dítěte jako východisko reedukace či sebehodnocení.

Jako jednu z příčin těchto nedostatků v postupu vůči dětem nezralým pro školu vnímám nedostatečné zkušenosti s komplexním a systematickým přístupem. Ačkoli většina informantů využívá odbornou literaturu, čerpá z ní spíše jednotlivé prvky než nějaký ucelený postup. Problémem může být i nedostatek informací o problematice školní nezralosti.

Kategorie č. 5: Spolupráce s rodiči dětí nezralých pro školu

Pátá kategorie se týkala spolupráce s rodiči dětí nezralých pro školu. Identifikovala jsem dvě podkategorie, které nyní rozeberu. **Reakce rodičů na školní nezralost jejich dítěte** popisují informanti různě. Informantka A konstatovala, že není kompetentní rodičům oznamovat, že je jejich dítě nezralé pro školu – pokud má takové podezření, kontaktuje PPP nebo speciální pedagožku. Rodičům může maximálně říct svůj názor na zralost jejich dítěte. Dále dodala, že často rodiče trvají na tom, že jejich dítě žádný problém nemá. V takovém případě informantka upraví komunikaci s rodiči. Informantka B uvedla, že se v této souvislosti zatím s žádným problémem s reakcí rodičů nesešla. Rodiče, se kterými v tomto kontextu jednala, si nechali poradit a stav svého dítěte přijali.

Informant C se často setkává s nepřijetím takové informace a s obviňováním pedagogů ze způsobení nepříznivého stavu. Informant doplňuje svůj pocit, dle kterého některé učitelky v mateřských školách nepravdivě informují rodiče dítěte o jeho školní zralosti, aby se dítěte „zbavily“. Informantka D uvedla, že rodiče jsou nejčastěji překvapeni tím, že jejich dítě má nějaký problém, a často takovou skutečnost odmítají přijmout. Pouze málokdy se učitelka setkala s tím, že rodiče fakt nezralosti ihned přijali. Jako extrémní uvádí příklad otce, který je k učitelkám dokonce vulgární a označuje je za neschopné,

protože si neumí poradit s jeho synem. Informantka E uvedla, že reakce rodičů jsou různé – většinou se setkala s rodiči, kteří sami vidí, že jejich dítě je nezralé, ochotně jdou do PPP a řídí se jejími doporučeními. Učitelka se nesetkala s tím, že by rodiče brali takovou zprávu negativně a odmítli úplně spolupracovat.

Co se týče **způsobů spolupráce s rodiči**, konstatovala informantka A, že s nimi hovoří o tom, co zpozorovala při učení jejich dítěte, navrhuje jim návštěvu vyučovacích hodin apod. Na doplňující otázku informantka uvedla, že někteří rodiče této možnosti využívají. U jednoho z problémovějších žáků došlo k selhání spolupráce s rodiči, kteří nakonec dítě přeřadili do jiné školy na popud vedení školy (dítě ohrožovalo fyzicky své spolužáky). S jiným žákem došlo k intenzivnímu jednání s rodiči i před výchovnou komisí – nakonec se společnými silami podařilo denní režim upravit a obtíže zmírnit.

Informantka B uvedla, že jako nejpodstatnější formu spolupráce s rodiči vnímá efektivní komunikaci. Rodiče dvou nezralých dětí, s nimiž informantka pracuje, spolupracují velmi dobře, poslední rodiče spolupracovali velmi málo, až nakonec dítě přehlásili do jiné základní školy. Dle informanta C probíhá spolupráce s rodiči tak, že je rodičům předloženo desatero pro rodiče předškoláků (od MŠMT). Rodiče jsou pravidelně informováni o tom, co jejich dítě zvládá a co mu naopak nejde.

Informantka D uvedla, že s rodiči spolupracuje prostřednictvím osobní i e-mailové komunikace. Ochota rodičů spolupracovat je dle jejího vyjádření různá – někteří rodiče spolupracují ochotně, jiní školu označují za hlavního viníka celé situace. Informantka E konstatovala, že rodiče mají možnost přijít na den otevřených dveří, kde je jim program Začít spolu představen a mají možnost si jej i vyzkoušet v centru pro rodiče. V průběhu školní docházky jsou rodiče zváni na tripartitu (konzultace ve třech – žák, rodič a učitel) a samozřejmě fungují i klasické třídní schůzky se všemi rodiči. Pokud se vyskytne problém, je spolupráce s rodiči intenzivnější.

Kategorie č. 6: Podpora učitele při práci s dětmi nezralými pro školu

Kategorie č. 6 se týkala podpory učitele při práci s dětmi nezralými pro školu. Zde jsem identifikovala dvě podkategorie. V rámci podkategorie **ideální řešení podpůrných opatření** konstatovala informantka A, že si představuje přítomnost speciálního pedagoga na každé škole. Informantka B konstatovala, že na ideální podpůrná opatření si musí každý pedagog přijít sám, nicméně doporučuje načíst si odbornou literaturu.

Informant C uvedl, že ideální by bylo, kdyby o přijetí dítěte do základní školní docházky rozhodoval učitel, nikoli rodiče, jak je tomu v současné době. Informant dále navrhuje dohled nad tím, zda mateřské školy dodržují RVP pro poslední rok předškolní docházky. Jako podnětný vnímá návrh, aby děti dostávaly po svém odchodu z mateřské školy slovní hodnocení, s nímž by následně přišly k zápisu. Pokud by se dítě nejevilo zralé ani po dovršení sedmi let věku, navrhuje informant, aby existovala automatická povinnost rodičů docházet s dítětem do PPP.

Informantka D konstatovala, že je pro ni velmi náročné zvládnout nezralé žáky v početné třídě – navrhuje proto, aby ve třídách bylo méně žáků. Jako ideální vidí stav, kdy má pedagog podporu vedení a k dispozici školního psychologa. Dále by ocenila, kdyby PPP reagovaly dříve a rychleji realizovaly potřebná vyšetření, a kdyby vysílaly speciální pedagogy na hospitace přímo do prostředí třídy. Jako ideální vnímá stav, kdy by v každé třídě byl přítomen asistent pedagoga a školy měly k dispozici třídu, kde by vyučoval speciální pedagog.

Informantka E uvedla, že ideální by pro ni byl menší počet žáků ve třídě, aby měla větší možnost pracovat s nimi individuálně. Za vhodné považuje i přítomnost asistenta pedagoga již od první třídy a návaznost mateřské školy na školu základní. Učitelům by mělo pomoci i sjednocení zápisů a permanentní přítomnost speciálního pedagoga a školního psychologa na každé škole, což není standardem.

V souvislosti s **praktickým řešením pro ulehčení práce** s dětmi informantka A uvedla, že jako neocenitelnou hodnotí přítomnost speciálního pedagoga. K totožnému závěru došla i informantka B. Informant C neuvedl, jaké praktické řešení shledává efektivním, konstatoval však, že pro pedagogy je nadměrně zatěžující, pokud mají ve třídě na jedné straně děti, které již umí číst a počítat jednoduché příklady, a na straně druhé děti, které nerozeznají základní barvy. Informantka D uvedla jako neocenitelnou pomoc přítomnost asistenta pedagoga ve třídě. Stejně tak informantka E uvedla asistenta pedagoga jako velmi významnou pomoc pro zvládnutí třídy.

6.4.2 Analýza a interpretace pozorování

Realizaci pozorování významně zkomplikovala protipandemická opatření, která vedla k uzavření škol. Z tohoto důvodu nemohlo být ve dvou školách realizováno pozorování vůbec a v jedné škole muselo dojít k jeho odsunutí do období druhého ročníku dané třídy.

V následujícím textu představím své výstupy z pozorování ve třech z pěti vzdělávacích institucí, kde jsem výzkum realizovala.

Malotřídní základní škola

Pozorování bylo realizováno v hodině matematiky. Z důvodu uzavření školy v důsledku protipandemických opatření muselo být odsunuto až na počátek dalšího školního roku. Cíl hodiny byl diferencován dle ročníku – pro žáky prvního ročníku bylo cílem, aby se žáci naučili počítat do tří (s využitím obrázků a předmětů) a aby se seznámili s číslicemi jedna, dvě a tři. Žáci druhého ročníku si měli zopakovat počítání (číselnou řadu) do deseti a procvičit si sčítání do deseti v první desítce. Ve třídě bylo přítomno osm dětí – pět spadalo do prvního a tři do druhého ročníku. Pedagožka využila jako vyučovací pomůcky báseň, pohádku, obrázky, pracovní listy a tabulky.

Popis vyučovací jednotky: Hodina byla logicky strukturována. Pro zahájení hodiny (o délce přibližně jedné minuty) využila pedagožka báseň, kterou žáci vytleskávali. Tímto způsobem byly v žácích podporovány matematické představy (rytmizace). Následně dostali žáci druhých ročníků za úkol nakreslit do připravené tabulky nakreslené na tabuli (šest řádků krát šest sloupečků) do prvního řádku pět sladkostí, které by si chtěli koupit v obchodě. Stejně obrázky pak měli nakreslit na lístečky. Děti byly k práci vhodně motivovány. Mezitím se učitelka věnovala prvňáčkům, kterým vyprávěla pohádku o třech medvědech. Následoval rozhovor, během kterého se učitelka dětí ptala na otázky typu „Kolik bylo v pohádce medvěďů?“ a podobně. Poté dostaly děti za úkol dokreslit obrázek, uvedený k pohádce v učebnici, dle instrukcí učitelky. Následovala práce s pracovním listem k pohádce.

Poté, co učitelka zadala samostatnou práci dětem z prvního ročníku, věnovala se druhákům, kteří již měli připravenou doplněnou tabulku. Učitelka na připravené lístečky s obrázky sladkostí připsala cenu, načež dostali žáci do ruky malý košíček. Učitelka je instruovala, aby si představili, že dostali od maminky deset korun, a vložili do košíčku tolik sladkostí, kolik si za tento obnos mohou koupit. Každý z žáků si do tabulky zaznamenal svůj nákup.

Učitelka si mezitím všimla, že prvňáčci mají svou práci již hotovou, zadala jim tedy úkol spočívající ve vybarvení obrázku v učebnici. Následně se vrátila zpět k druhákům a vedla s nimi rozhovor o tom, jestli by svůj nákup nemohli provést jinak. Po skončení této aktivity učitelka pochválila všechny žáky za vzorné chování a dobrou práci. Jako odměnu

jim určila pedagogickou hru – druhý ročník hrál matematickou hru Myslím si číslo, prvňáčkové mezitím hráli domino. Na samý závěr hodiny si žáci s učitelkou povídali o tom, co se jim povedlo, co je v hodině nejvíce bavilo a co jim naopak nešlo.

Reflexe vyučovací jednotky: Hodina byla dobře naplánovaná i s ohledem na skutečnost, že bylo třeba kooperovat aktivity dvou ročníků. Učitelka uměla efektivně řešit problémy, které se v průběhu výuky vyskytly. Žáci prvních ročníků se do aktivit bez problémů zapojovali, všechny děti činnosti evidentně bavily. Nikdo z nich nebyl pasivní, všechny pracovaly se zájmem. Úkol s pracovním listem zvládaly děti bez chyby, pouze jeden z chlapců potřeboval úkol dovysvětlit.

Při hře na obchod zvládaly dvě žákyně úkol výborně, jejich spolužák však měl s aktivitou problém – zapomněl si zkontrolovat, zda částky na lístečcích v jeho košíku nepřesahují stanovenou částku. Když učitelka problém zjistila, vyzvala žáka ke kontrole – žák si měl částky zapisovat fixou na smazatelnou tabuli formou sčítacího příkladu, načež si uvědomil, kdy přesáhl stanovenou částku. Toto hodnotím jako efektivní práci s chybou.

Zmíněný žák měl problémy i s doplňujícími otázkami – učitelka mi později sdělila, že žák má velké potíže v oblasti představivosti a obecně mu dělají problémy slovní úlohy, při kterých si musí v hlavě vybavit a logicky zdůvodnit správný postup. Obvykle tedy musí řešit problémy takovým způsobem, že si vše zapíše jako příklad (většinou s dopomocí) a mechanicky jej spočítá.

Jako vhodnou hodnotím i hru na konci hodiny, která žáky bavila a nenásilným způsobem je donutila rozvíjet jejich matematické představy. Při závěrečném hodnocení se žáci nebáli vyjádřit svůj názor. Hodnocení hodiny bylo pouze slovní.

Spádová základní škola v malém městě

Pozorování bylo v této škole kvůli protipandemickým opatřením realizováno na počátku února 2020. Zúčastnila jsem se hodiny českého jazyka, jejímž cílem bylo vyvodit a naučit se rozpoznávat a číst písmeno Z, z. Vyučování se zúčastnilo dvacet čtyři dětí. V hodině byla přítomna kromě učitelky i asistentka pedagoga.

Popis vyučovací jednotky: Na počátku hodiny děti opakovaly písmena, která si osvojily v předešlých hodinách. Učitelka před hodinou připravila na tabuli básničku, ve které se frekventovaně vyskytuje písmeno Z, z. Děti dostaly za úkol najít a zakroužkovat velké písmeno Z červeně a malé písmeno z modře. Další zápis na tabuli představoval řadu

velkých tiskacích písmen, v nichž byla ukryta ženská vlastní jména. Děti měly za úkol najít a oddělit tato vlastní jména čarou.

Po skončení těchto aktivit děti pracovaly se slabikářem a s pracovním sešitem. Aby děti nebyly aktivitou příliš unaveny, připravila pro ně učitelka na tabuli hru – na tabuli napsala slabiky. Následně třídu rozdělila na dvě poloviny, z nichž každá dostala plácačku jiné barvy. Děti chodily po dvojicích k tabuli a ukazovaly (plácaly) slabiku, kterou jim učitelka řekla. Podstatná pro tuto hru byla rychlost a orientace v uvedených slabikách.

Pro další aktivitu byly na tabuli napsány dva řádky slabik. Děti měly za úkol spojit dvě slabiky (každou z jednoho řádku) do jednoho smysluplného slova. V závěru hodiny děti dopisovaly do písanky zbylé řádky z předešlé hodiny (jednalo se o cvičení k písmenu V, v). Před psaním si děti musely uklidit lavici, natočit správně sešit a usadit se ke psaní. Děti si společně s učitelkou procvičily prsty pomocí říkanky.

Reflexe vyučovací jednotky: V první řadě mi v hodině chyběla fáze motivace na počátku vyučovací hodiny a vyhodnocení po skončení vyučování. Učitelka nezjišťovala, jak se dětem zdálo učivo těžké, jaké měly problémy při plnění úkolů, zda se jim zdála hodina zábavná, co si z ní zapamatovaly, zda jim plnění zadání šlo bez obtíží, jestli se vyskytly problémy a podobně. V průběhu hodiny učitelka a asistentka pedagoga procházely třídou a zjišťovaly, zda některé z dětí nepotřebuje poradit s úkolem. Slabším žákům pomáhaly například s vybarvováním – v tomto případě myslím, že by na některé děti mohly mít vyšší nároky, co se samostatnosti při plnění úkolů týče, například jim mohly jen barevně naznačit, jak mají příslušnou část věty vybarvit (například jim nakreslit na začátek části věty puntík).

Již na počátku hodiny jsem zaregistrovala, že jeden z žáků měl velké problémy s koncentrací. Prakticky si nevšiml, že začala hodina, měl potíže se soustředěním se na jednotlivé zadané úkoly. V tomto případě byla nezbytná intervence ze strany asistentky pedagoga. Po tomto zásahu se chlapec snažil o čtení slabik, rozpoznával však jen jednotlivá písmena (navíc pouze některá). Poté, co učitelka chlapce opravila, uzavřel se do sebe a nenechal se přimět k další aktivitě. O dění ve třídě se však chlapec živě zajímal, vykazoval potřebu interakce s dětmi, které odváděl od práce a narušoval tak tvůrčí atmosféru v hodině. Učitelka i asistentka pedagoga postupně rezignovaly na pokusy o zapojení chlapce do vyučování. Při psaní žák nesprávně toporně uchopoval psací potřebu, neměl uvolněnou ruku a odmítal psaní do písanky s tím, že jej bolí ruka, a psát

tedy nebude. Namísto toho polehával na lavici a čmáral si do písanky. Nejevil žádný zájem o vyučování, působil unaveně. Po chvíli se sesunul pod lavici, kde si začal hrát s imaginárními auty.

Soudím, že v tomto případě by bylo velmi žádoucí zařadit relaxační chvílku mimo třídu. Na chlapci bylo vidět, že je hravý a svou účast ve vzdělávacím procesu považuje za velmi únavnou. Učitelka s asistentkou pedagoga působily směrem k tomuto chlapci rezignovaně, snažily se jej ignorovat a svou pozornost zaměřily na ostatní děti, které potřebovaly dopomoci s úkoly. Problematický žák narušoval práci ostatním dětem, jeho aktivity odváděly jejich pozornost od zadaných úkolů. Samotný chlapec sledoval, zda jeho činnost zaujme nějaké z ostatních dětí, pokřikoval, smál se a celkově negoval plnění úkolů. U žáka jsem zpozorovala celkový motorický neklid. Při čtení (ukázalo se, že nedokáže rozeznat jednotlivé slabiky) se chlapec pohupoval, vykřikoval, utíkal asistentce k jinému žákovi, kterému bral jeho pomůcky a celkově vyrušoval. Asistentka pedagoga tedy odvedla chlapce ze třídy, aby se ostatní děti mohly v klidu věnovat práci. Děti však byly nesoustředěné, učitelka jim musela připomínat, kde mají číst.

Poté, co se chlapec společně s asistentkou vrátil zpět do třídy, vrátil se k vyrušování. Učitelka se jej pokoušela bezvysledně slovně uklidnit. Při práci v písance napsal pouze jeden řádek, následně mu učitelka povolila stavět si v zadní části třídy stavebnici, aby ostatní děti mohly klidně pracovat. Ve třídě se nachází více žáků, kteří potřebují pomoc vyučujících – bylo třeba relativně často opravovat chybné držení tužky žáků, zejména u dvou chlapců a tří dívek. Učitelka musela v průběhu hodiny vysvětlovat některá slova a výrazy (například „zápasím jako lev“).

Ze strany vyučujících mi v hodině chyběla jakákoli snaha o zařazení relaxačních aktivit, které by pomohly žákům zregenerovat se a obnovit jejich pozornost. Vhodným řešením by bylo zřízení relaxačního koutku ve třídě. Jako pozitivní naopak vnímám, že děti během hodiny často střídaly činnosti, měly svůj prostor k důkladnému vysvětlení látky, často chodily k tabuli, bylo jim pravidelně pomáháno se čtením, vybarvováním i psaním. Do hodiny však nebyly zařazeny žádné aktivity, při kterých by mohly děti spolupracovat.

Spádová základní škola alternativního směru – program Začít spolu

V této škole jsem realizovala následek koncem února 2020. Zúčastnila jsem se hodiny českého jazyka, jejímž cílem bylo, aby si žáci procvičili již naučená a vyvozená písmena, poznali první hlásku ve slově, spojili ji s obrázkem, uměli napsat správné tvary písmen,

zkontrolovali si svůj vlastní písemný projev a zvládli přepsat krátká slova. V hodině bylo přítomno dvacet tři dětí. Učitelka použila následující pomůcky: ranní dopis, obrázkové karty, kolíčky, rybičky se slovy, hodnotící tyč se smajlíky, pracovní list a špachtli se jmény. V hodině byla kromě pedagožky přítomna i asistentka pedagoga.

Popis vyučovací jednotky: Učitelka započala hodinu motivací, kdy děti označila za skřítky, kteří dostali za úkol spojovat obrázky s příslušnými hláskami, na kterou slovo popisující obrázek začíná. Děti obdržely ranní dopis napsaný formou věty na flip chart papír – děti si tuto větu přečetly nejprve samostatně, načež ji přečetl žák, jehož jméno učitelka vylosovala ze špachtlí označených jmény dětí. Hodně dlouhé slovo si žák musel při čtení vyhláskovat. Žáci čtou genetickou metodou.

Následovala aktivita přiřazování, kdy děti pracovaly ve skupinkách po čtyřech. Složení skupin bylo předem dané. Na koberci byly rozházené karty s písmeny – na každou skupinu vyšly čtyři obrázky a písmena. Pro skupinu, která by byla s prací hotova dříve, ležel na stole papír, na nějž děti psaly písmena z konce slov. Po aktivitě proběhla společná kontrola – každé z dětí ukázalo na jeden obrázek a počáteční hlásku. Některé z nich zvládly říct i poslední hlásku.

Další činností byla tzv. kolíčkováná. Jednalo se o práci ve dvojicích, při které děti procvičovaly písmeno G na počátku i uprostřed slova. V průběhu práce byly děti kontrolovány učitelkou i asistentkou pedagoga. Když byly děti hotovy, dostaly za úkol vymýšlet a psát slova začínající na hlásky B, D a P. Děti píšou velkým tiskacím písmem Comenia Script. Sedí v lavicích, které jsou seskupeny v tzv. hnízdech. Mají dovoleno si vzájemně radit.

Dále byla do vyučování zařazena i pohybová hra, která spočívala v tom, že děti pomocí dlouhých a krátkých kroků procvičovaly délku psaní slabik ve slovech. Poslední aktivitou byl autodiktát – na koberec byly umístěny papírové barevné rybičky, kdy každá barva měla slova s určitým počtem hlásek. Děti měly za úkol napsat do sešitu pět slov.

Reflexe vyučovací jednotky: Ve třídě panovala klidná a přátelská atmosféra. Časté střídání činností podněcovalo soustředěnost téměř všech žáků. Jeden z žáků se projevoval jako velmi roztěkaný, neposedný, vykřikoval a toužil být neustále středem pozornosti. Často se dožadoval ujištění, že zadání správně porozuměl. Z tohoto důvodu jej učitelka při některých aktivitách dávala do dvojice s dalším žákem, který měl trpělivost mu práci

dovysvětlit a názorně ukázat. Toto hodnotím jako velmi vhodně zvolenou spolupráci mezi žáky.

Soudím, že učitelka vhodně diferencovala práci například při autodiktátu prostřednictvím barevně odlišených rybiček. Rychlejší děti při skupinové práci určovaly i poslední hlásku ve slově, čímž byla eliminována nekázeň v hodině. S asistentkou pedagoga uměla učitelka velmi efektivně kooperovat – jako negativum však hodnotím, že asistentka pedagoga nebyla přítomna po celou dobu vyučovací jednotky, protože musela v průběhu bloku odejít do jiné třídy. Jako vhodnější řešení vidím stav, kdy by každá třída měla k dispozici svého asistenta pedagoga. U jednoho z žáků jsem v době nepřítomnosti asistentky pedagoga zaznamenala rapidní zhoršení soustředěnosti při plnění úkolů – učitelka, která si byla problému s žákem vědoma, však rychle zasáhla, přesunula se poblíž žáka a uklidňovala jej. Poté byl žák schopen pokračovat v práci.

Pozitivně hodnotím i práci s žákem s odlišným mateřským jazykem, který měl problémy při pojmenování obrázku. Skutečnost, že čeština byla pro tohoto žáka druhým jazykem, způsobila potíže při určování pozice hlásky G uprostřed slova. Spolužák, se kterým byl tento chlapec ve dvojici, však slovo ochotně vyhláskoval, načež byl chlapec schopen již hlásku ve slově identifikovat.

Učitelka využívala více metod výuky – při skupinové práci bylo evidentní, že děti jsou tímto způsobem zvyklé pracovat často a zvládají spolupracovat a vzájemně si radit. Všimla jsem si, že při jedné z aktivit několika žákům činilo problémy vybrat z velkého množství písmen ve slově to správné – myslím, že jednodušší by pro ně bylo, kdyby si jej mohli napsat. Děti zvládají pracovat i s podmínkou – dostaly úkol vymyslet a napsat alespoň pět slov začínajících na daná písmena. Nejslabší z žáků napsal pouze dvě slova, přičemž se po celou dobu psaní díval do tabulky svého spolužáka. Většina dětí se neradila, ačkoli to měli povoleno. Bylo vidět, že děti raději pracují samostatně. Pokud se ve slově vyskytlo y/i, chodili se žáci radit. Správnost splnění úkolu byla kontrolována až po skončení bloku učitelkou.

Před autodiktátem si děti samy připomněly cviky na uvolnění ruky, vzájemně si opravovaly i položení sešitu. Žákům se špatným držetím psací pomůcky učitelka nabídla kompenzační pomůcky-trojhránky a tzv. myšičku (jedná se o gelovou pomůcku se třemi otvory, dva na prsty a jeden na tužku). Děti se mohly samy rozhodnout, zda a kterou kompenzační pomůcku využijí. Slabší žák napsal při autodiktátu pouze

tři slova, ostatní žáci napsali pět slov. V případě slabšího žáka evidentně chyběla dopomoc asistentky pedagoga, která již touto dobou ve třídě absentovala. Kontrola probíhala společně po skončení práce – pozitivně vnímám fakt, že děti měly pracovat s vlastní chybou.

Hodnocení žáků bylo prováděno v průběhu celého bloku pochvalou, razítkem a na konci hodiny připnutím kolíčku na příslušného smajlíku na hodnotící tyči. Svoje hodnocení u některých dětí učitelka dovysvětlila. Děti se v rámci hodnocení nebály vyjádřit svůj názor. Jedno dítě se při sebereflexi zhodnotilo nepřiměřeně svému výkonu – bylo k sobě samému nadměrně kritické, ačkoli všechny zadané úkoly plnilo bezchybně a včas. Učitelka mi poté vysvětlila, že tento žák se kriticky hodnotí velice často, protože chce být středem pozornosti. Chce být neustále ubezpečován, že je jeho výkon bezchybný a on sám je ze všech nejlepší.

6.5 Shrnutí

V oblasti představ o žákovi nezralém pro školu jsem zjistila, že oslovení učitelé disponují velmi podobnými představami. Ačkoli každý z nich uváděl trochu odlišný popis své představy o nezralém žákovi, v jádru se jejich popisy shodovaly – nezralého žáka si představovali jako takové dítě, které není psychicky, fyzicky ani sociálně zralé k nastoupení školní docházky, má problémy s jemnou (případně i hrubou) motorikou, grafomotorikou, výslovností, komunikací, socializací, pozorností a občasně i kázní. Takové dítě je typicky velmi hravé a nevydrží se koncentrovat na zadaný úkol. Co se týče znalosti rozdílu mezi školní zralostí a připraveností, uvědomovala si většina učitelů, že mezi těmito pojmy je rozdíl (někteří i správně identifikovali, že školní připravenost odkazuje spíše k vnějším výchovným podmínkám a školní zralost spíše k vnitřním vývojovým předpokladům), někteří i přesto tyto pojmy využívají synonymně.

Co se týče teoretické připravenosti pedagogů pro práci s dětmi nezralými pro školu, byla situace velmi diferencovaná – zatímco někteří oslovení pedagogové měli k dispozici množství pomůcek a odborné a metodické literatury, jiní přiznali, že žádnou odbornou literaturu k tomuto tématu nečetli a spoléhají se spíše na pomoc speciálního pedagoga nebo školního psychologa.

Své zkušenosti s žáky nezralými pro školu popisovali oslovení učitelé velmi barvitě. Všichni jmenovali široké spektrum oblastí, které jsou pro nezralého žáka problematické.

Ve vztahu k osobě učitele jmenovali informanti velmi často jako problém stav, kdy je dítě nezralé k odloučení se od rodičů a má velké nedostatky v komunikaci. Co se týče detekce školní nezralosti, uváděli většinou to, že jsou schopni na nezralé dítě upozornit v horizontu dvou až tří týdnů, nicméně tato doba se může individuálně prodloužit i na několik měsíců.

V oblasti podpory dětí nedostatečně zralých pro školu uváděli informanti nejčastěji individuální přístup, nutnost pozměnit obsah látky, potřebu trpělivosti a vytrvalosti a uzpůsobení komunikace ve směru k dítěti. Považuji za negativní, že většina oslovených škol nedisponuje přípravným programem pro budoucí prvňáčky – některé školy však tento nedostatek kompenzují velmi úzkou spoluprací s mateřskou školou, což je možné naopak vyzdvihnout jako velmi pozitivní fakt.

Popisy spolupráce s rodiči nezralých dětí byly velmi různorodé. Zatímco někteří učitelé konstatovali, že se nesešli s negativními reakcemi ze strany rodičů po sdělení zprávy, že jejich dítě je nejspíše nezralé pro školní docházku, jiní informanti uvedli, že se setkávají s odmítavými, popíravými, až agresivními reakcemi. Osobně mě velmi překvapily zkušenosti pedagoga, který vyučuje v soukromé malotřídní Montessori základní škole a jenž se setkal se skutečně agresivním vystupováním rodiče nezralého dítěte. Podobná zkušenosti bohužel nebyla mezi informanty ojedinělou. Velmi pozitivní trend ve spolupráci s rodiči jsem zaznamenala u učitelky vyučující ve škole s programem Začít spolu, která je s rodiči v kontaktu skutečně velmi úzce a aktivně je zapojuje do plánování vzdělávání.

Informantů jsem se tázala i na to, jak si představují ideální podporu při práci s dětmi nezralými pro školu. Někteří z oslovených pedagogů uváděli velmi inspirativní návrhy – velmi frekventovaně zazněla potřeba přítomnosti asistenta pedagoga v každé třídě již od první třídy. Některá z doporučení využiji v následující podkapitole věnované návrhům pro praxi.

Ve svém pozorování jsem byla většinou svědkem velmi efektivní práce učitele. Z nedostatků, které jsem zaznamenala, vyzdvihnu zejména vizitaci v hodině informantky D, kde mi chyběla dostatečná motivace žáků a možnost relaxace. Na základně pozorování mohu konstatovat, že některým problémovějším žákům by velmi prospěla možnost uklidnit se na krátkou dobu v nějakém relaxačním koutku.

6.6 Doporučení pro praxi

Z empirické části práce vykryštovala doporučení pro praxi, která mají potenciál pozitivně přispět k řešení problematiky školní nezralosti na prvním stupni základních škol. V následujících odstavcích představím návrhy, které považuji za nejprínosnější.

Na základě realizovaných rozhovorů i pozorování lze pro praxi navrhnout, aby měli učitelé prvních tříd automaticky k dispozici asistenta pedagoga. Uvědomuji si však, že takové řešení by implementovalo nutnost strukturální změny – nedostatek asistentů pedagoga není způsoben nízkou poptávkou ze strany škol, ale nízkým platovým ohodnocením a dále také (mimo jiných podstatných příčin) nedostatečným oceněním jejich práce ze strany společnosti (jinak řečeno nedostatečnou prestiží tohoto povolání, jak dokládá např. Hájková, 2018, s. 107). Přitom jak lze z rozhovorů vyvodit, všichni oslovení učitelé hodnotili asistenta pedagoga jako neocenitelnou pomoc, někteří dokonce dodávali, že bez něj by třídu neměli šanci zvládnout.

Mým dalším návrhem, k němuž mě inspiroval jeden z informantů, je užší provázanost mezi mateřskými a základními školami. Vzhledem k tomu, že pro žáka je přechod mezi mateřskou a základní školou velmi náročnou situací (jak popsaly např.: Franclová, 2013, s. 57-61; Šrámková, 2005, s. 33-38; Beníšková, 2007, s. 35-47), soudím, že by bylo vhodné, aby z mateřské školy odcházel například se slovním hodnocením, které by učitele prvního stupně seznámilo s žákovou charakteristikou, s jeho silnými a slabými stránkami. V současné době je typickým spíše stav, kdy spolu mateřské a základní školy nekomunikují vůbec. Jako pozitivní vnímám trend mateřských škol zřizovaných přímo u škol základních – v tomto případě je šance na efektivní vzájemnou komunikaci vysoká.

Jako problém se mi dále jeví spolupráce s některými rodiči, kteří odmítají problém svého dítěte vidět a řešit. Lze pochopit, že pro rodiče, který vidí své dítě v tom nejlepším světle, je velmi obtížné přijmout fakt, že potomek v něčem zaostává za svými vrstevníky, jak konstatuje například Kutálková (2014, s. 135). Na takové situace by měly být školy připraveny a mít stanoveného ve svém sboru jakéhosi „mediátora“, který by byl seznámen s tím, jak v takové situaci postupovat a jak s rodiči efektivně komunikovat, aby vzájemná spolupráce probíhala směrem k dobru dítěte. Zajímavý se mi jevil názor jednoho z informantů, podle kterého by měl o přijetí či nepřijetí dítěte ke školní docházce rozhodovat učitel, který by měl mít možnost dítě v případě markantní nezralosti odmítnout. Ačkoli takový postup by bylo nutné ošetřit z více hledisek (i z hlediska právního),

upozorňuje tento návrh na skutečnost, že někteří rodiče nechtějí vidět problém svého dítěte a mnohdy jej pošlou do první třídy i přesto, že jim více na sobě nezávislých odborníků poradilo odklad školní docházky.

Opačným problémem jsou rodiče, kteří si odklad školní docházky vynucují i v případě, kdy je jejich dítě pro nástup do první třídy dostatečně zralé (obvyklým důvodem je snaha získat pro dítě vývojový „náskok“ oproti jeho vrstevníkům). Tuto praxi potvrzují Greger, Simonová a Straková (2015, s. 104), kteří konstatují, že v České republice jsou odklady školní docházky využívány mnohem častěji než v zahraničí – zároveň pro přibližně 38 % rodičů je hlavním impulzem vlastní rozhodnutí a snaha zajistit dítěti ve škole úspěch. Často tak o odklad žádají i rodiče dětí, které mají v diagnostice školní zralosti nadprůměrné výsledky a pocházejí z rodin s podnětným zázemím. Dalšími častými motivy pro bezdůvodný odklad docházky jsou obavy z toho, že dítě nezvládne nástup do školy po stránce sociální a vztahové (že bude šikanované). Bednářová a Šmardová (2010, s. 7) v tomto kontextu hovoří o „školní nezralosti rodičů“. V praxi však nedůvodné odklady vedou k situaci, kdy se v jedné třídě scházejí žáci, kteří již umějí číst a počítat, společně s žáky, kteří nerozeznají základní barvy a nejsou schopni sebeobsluhy. Navrhují tedy, aby přiznávání odkladů a přijímání dětí do prvních tříd bylo vhodněji ošetřeno. Podobně navrhuje i Říčan a Krejčířová (2006, s. 309), kteří by raději viděli, *„aby se škola přizpůsobovala vývojovým možnostem dětí než ústup před jejími nároky cestou odkladu školní docházky“*.

ZÁVĚR

Věnovat se tématu školní zralosti u dětí bylo pro mě zcela přirozené rozhodnutí, jelikož mě toto téma jako učitelku na prvním stupni zajímá a považuji je za stěžejní. Kompetence učitele na prvním stupni se neustále rozšiřují, nejde jen o kompetence znalostí, plánování, volby vhodných strategií výuky, kompetence třídního managementu, vhodné komunikace a podobně, ale stále více je nezbytné, aby učitelé prvního stupně byli schopni i kompetencí diagnostických. Jak sama vnímám (a jak stále častěji slyším i od svých kolegů), u dětí se častěji, než dříve objevují potíže s výslovností, komunikací, s úchopem psací pomůcky, se samostatností a dalšími aspekty, které můžeme obecně chápat jako elementy školní zralosti. V tomto kontextu jsem jako učitelka svědkem situace, kdy do školních lavic mnohdy nastupují děti, které nejsou vůbec na zahájení povinné školní docházky připraveny. Mnohdy nejsou základní školy informačně propojeny s předškolními zařízeními, tudíž učitel netuší, jak zralé děti do školy nastupují – často si může prvotní představu udělat při zápisu dětí do první třídy, případně až v několika málo týdnech po zahájení školní docházky.

Předkládaná práce se zabývala problematikou školní nezralosti. Jejím hlavním cílem bylo v teoretické části shrnout dosavadní poznatky z odborné literatury týkající se problematiky školní zralosti a školní připravenosti a jejich kontroverze a následně v empirické části zjistit, jaké problémy učitelé základní školy v oblasti tohoto tématu pocítují a jakým způsobem je řeší. Abych výstižně shrnula svá zjištění, budu se opírat o stanovené výzkumné otázky, na které stručně odpovím. Své závěry propojím s teoretickými informacemi z odborné literatury.

První výzkumná otázka (VO1) se tázala na to, v jakých oblastech se školní nezralost u dětí objevuje nejčastěji – zjistila jsem, že děti nejčastěji nesprávně vyslovují, mají špatný úchop psací potřeby, nemají osvojené potřebné hygienické návyky a nejsou dostatečně emočně a sociálně vyspělé (neudrží na dostatečně dlouhou dobu pozornost, neumí potlačit své momentální potřeby atp.). O těchto problémech referují například Křivánek a Wildová (1998, s. 75-76), Kropáčková (2008, s. 78-79) a Bytešníková (2012, s. 29-31), jejichž poznatky jsem představila v teoretické části a kteří uvádějí ještě širší spektrum obtíží školně nezralých dětí. Otevřelová (2016, s. 99) navíc upozorňuje na problémy, které tyto děti mají v oblasti předmatematických představ.

Dále jsem zjišťovala, jaké problémy v oblasti školní nezralosti učitelé pocítují nejvíce (VO2). Zjistila jsem, že problémy učitelů tkví zejména v předdimenzovaných třídách, nedostatku asistentů pedagoga a neochotě některých rodičů spolupracovat takovým způsobem, aby bylo dosaženo optimální inkluze jejich dítěte do prostředí školní třídy. Učitelé se dále potýkají s nedostatkem kompenzačních pomůcek a s nedostatečnou propojeností s mateřskými školami, ve kterých by měla být nezralost dítěte na školní docházku včasné identifikována. Michalík a kol. (2018, s. 82-83) upozornili, že právě počet žáků ve třídě, ochota rodičů ke spolupráci se školou, vybavení pomůckami, služby asistenta pedagoga a spolupráce s dalšími odborníky jsou klíčové pro realizaci společného vzdělávání.

V rámci třetí výzkumné otázky (VO3) jsem se tázala, jakým způsobem se učitelé snaží děti nezralé pro školu podpořit. Nejčastěji tak oslovení učitelé činí prostřednictvím individuálního přístupu, pozitivní motivace (snaží se soustředit se na pokroky a úspěchy dítěte a ne na to, v čem je slabší), podpory prostřednictvím rodičů (motivace k návštěvám PPP), didaktických her, zvedání sebevědomí dětí, respektu k jejich pracovnímu tempu, kompenzačními pomůckami atp. Dále jsem zkoumala, jakými způsoby učitelé spolupracují s rodiči (VO4) – zjistila jsem, že obecně je podstatnou zvýšená míra komunikace (jak osobní komunikace, tak kontakt prostřednictvím e-mailu nebo telefonu), pravidelné informování rodičů o stavu jejich dítěte, tripartita (konzultace v trojúhelníku žák – rodič – učitel) apod. Učitelé však uváděli, že jednotliví rodiče vykazují velmi rozdílnou míru ochoty ke spolupráci – ochotu rodičů ke spolupráci však uvádějí odborníci jako klíčovou (Michalík a kol., 2018, s. 82; Bednářová a Šmardová, 2010, s. 7).

V páté výzkumné otázce (VO5) jsem se ptala, co si učitelé myslí o fungování existujících podpůrných opatření a institucí. Učitelé si chválili zejména spolupráci s mateřskou školou, ale pouze v tom případě, pokud byla mateřská škola zřízena přímo u oslovené základní školy. Jako výborná a efektivní byla hodnocena i spolupráce s asistentem pedagoga. Naopak spolupráci s PPP hodnotili učitelé různě. Nakonec jsem zjišťovala, na koho se mohou učitelé v problematické situaci obracet (VO6). Učitelé často uváděli školního psychologa a PPP, nicméně na spolupráci s touto institucí učitelé mnohdy kritizovali pomalé reakce a pomalé vyhotovení potřebných vyšetření, případně i nereálné požadavky na učitele.

V souhrnu mohu konstatovat, že se mi podařilo splnit cíl, který jsem si stanovila v úvodu své práce. Kromě výše shrnutých závěrů jsem formulovala i doporučení pro praxi – doporučila jsem automatickou přítomnost asistenta pedagoga v prvních třídách, užší provázanost mezi mateřskými a základními školami a vhodnější ošetření přiznávání odkladů školní docházky.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press, 2010. ISBN 978-80-251-2569-4.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, Eva DANDOVÁ, Jana KRATOCHVÍLOVÁ, Hana NÁDVORNÍKOVÁ, Zora SYSLOVÁ a Lenka ŠULOVÁ. *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe, 2017. Školní zralost. ISBN 978-80-7496-319-3.
- BENÍŠKOVÁ, Tereza. *První třídou bez pláče*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1906-1.
- DOMINO, George a Marla L. DOMINO. *Psychological Testing. An Introduction*. Cambridge: Cambridge university Press, 2006. ISBN 978-05-112-1944-3.
- DVOŘÁKOVÁ, Miloslava. *Pedagogicko-psychologická diagnostika. 2. díl. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1999. ISBN 80-7040-282-2.*
- FASNEROVÁ, Martina. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0289-1.
- FRANCLOVÁ, Marta. *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4463-6.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výskumu. 2. preprac. vyd.* Bratislava: Univerzita Komenského, 1999. ISBN 80-223-1342-4.
- GREGER, David, Jaroslava SIMONOVÁ a Jana STRAKOVÁ, ed. *Spravedlivý start? nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-7290-861-5.
- HÁJKOVÁ, Vanda. *Asistent pedagoga-profese utvářená v dialogu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018. ISBN 978-80-7603-009-1.
- HELUS, Zdeněk. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN, 1979.
- CHVÁL, Martin a Jana KROPÁČKOVÁ. Sociální dovednosti předškolních dětí a jejich vliv na odklad povinné školní docházky a dosahovaný školní úspěch na konci 1. ročníku základní školy. *Orbis Scholae*, 2017, 11 (1), s. 93-117. ISSN 1802-4637.
- JANIŠ, Kamil. *Rodina a škola*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-170-8.

- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?*. Praha: Grada, 2014. ISBN isbn978-80-247-4750-7.
- KLINDOVÁ, Luboslava, Eva BRONIŠOVÁ a Karol KOLLÁRIK. *Pedagogická psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4435-3.
- KROPÁČKOVÁ, Jana. *Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let*. Praha: Portál, 2008. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-359-8.
- KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5264-8.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4856-6.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy: rozvoj obratnosti, smyslové vnímání, řeč, náměty na hry, kresba, školní zralost*. Praha: Grada, 2005. ISBN isbn80-247-1040-4.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Michal RŮŽIČKA. *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-244-5321-7.
- OTEVŘELOVÁ, Hana. *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1092-4.
- ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. Vyd. 3., přeprac. a dopl. Praha: Grada, 1997. ISBN 80-7169-512-2.
- ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1049-8.
- SINDELAR, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-85282-70-4.

- STANCIU, Camelia, Speranta POPESCU a Andrei CONTRUS. The importance of evaluating the maturity level in preschool children. *Academia Science Journal, Psychologica Series*. 2014, 5 (2), pp. 15-21. ISSN 2285-8083.
- SVOBODA, Mojmír, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-566-0.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2433-0.
- ŠIMKOVÁ, Ivana. *Výuka prvopočátečního psaní: učební a metodický materiál pro studenty Učitelství I. stupně ZŠ*. České Budějovice: Vlastimil Johanus, 2012. ISBN 978-80-87510-11-7.
- ŠMELOVÁ, Eva. *Individualizace ve výchově a vzdělávání dětí předškolního věku*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. Monografie. ISBN 978-80-244-5115-2.
- ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Dítě v předškolním období*. Praha: Mladá fronta, 2004. ISBN 80-204-1187-9.
- ŠRÁMKOVÁ, Martina. *Rukověť rodiče malého školáka*. Praha: Albatros, 2005. ISBN 80-00-01491-2.
- ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: komplexní péče o děti se SPUCH*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4369-1.
- ŠVANCARA, Josef. *Diagnostika psychického vývoje*. Praha: Avicenum, 1971.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie školního dítěte*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-487-X.
- VLČKOVÁ, Helena a Simona POLÁKOVÁ. Test mapující připravenost na školu (MaTeRS) [online]. Národní ústav vzdělávání, 2013. [Cit. 2020-05-19]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/diagnostika/projekt-dis/test-mapujici-pripravenost-pro-skolu-maters?highlightWords=maters>

VÝROST, Jozef, Ivan SLAMĚNÍK a Eva SOLLÁROVÁ (eds.). *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-247-5775-9.

WERNEROVÁ, Petra a Tamara BOZDĚCHOVÁ. Půjdu do školy. *Komenský*, 2011/2012, roč. 136, č. 1, s. 25-29. ISSN 0323-0449.

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

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. 5. vyd. Praha: D + H, 2007. ISBN 978-80-903869-3-8.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Respondentka A.....	I
Příloha 2: Respondentka B.....	X
Příloha 3: Respondent C.....	XIX
Příloha 4: Respondentka D.....	XXIV
Příloha 5: Respondentka E.....	XXXV

PŘÍLOHY

Příloha 1: Respondentka A

Rozhovor září

1. Jak dlouhou máte praxi a kolikrát jste již učila v prvním ročníku ZŠ?

„Na základní škole mám praxi celkem 9 let, z toho první 3 roky jsem učila na druhém stupni anglický jazyk. Zbývajících 6 let jsem na prvním stupni, prvňáčky letos učím potřetí.“

2. Co pro vás znamená žák nezralý pro školu a v čem se odlišuje od ostatních žáků?

„Podle mě je žák nezralý pro školní vyučování takový, který nemá základní sociální návyky a dovednosti. Myslím si, že není důležité umět před nástupem do školy číst, psát, počítat. Ale dle mého je daleko důležitější znak připravenosti na školní docházku to, že je dítě schopno odloučit se „na povel“ ráno od rodičů, je schopno vzít si svou tašku a poznat si svůj penál. Takže pokud vidím dítě, které se křečovitě drží rodiče, než jde ráno do školy, hystericky brečí, že do školy nechce, pak si nepozná své boty a bundu, neví, jak se má vyčůrat a že před svačinou si má umýt ruce, tak to je pro mě známka nezralosti.“ Za okamžik ještě dodala: „Jo a také pokud vidím dítě, které mi po 10 minutách v hodině usne nebo chce jít spát po obědě, místo toho, aby bylo schopno jít do družiny nebo se obléct a odejít domů. To je pro mě další známka školní nezralosti.“

3. V jakých konkrétních oblastech vnímáte nejvíce, že se školní nezralost u dětí nejčastěji vyskytuje?

„No asi právě v sociální oblasti. Ale nevím, jestli je to právě ona „školní nezralost“. Nejsem odborník na pedagogickou psychologii. Ale dle mého jde tohle všechno ruku v ruce. Dítě se dovede vždy naučit, jak se drží tužka nebo jak správně přečíst písmeno, pokud má dostatečné IQ. Ale pokud není vedeno z domova, učitel nemá moc možností, jak takové nezralé dítě naučit všemu. Jasně, víme, že dítě, které nedovede opsat shluk teček, máme brát jako nezralé, ale vím já, pod jakým psychickým tlakem je to dítě právě v době, kdy ho zkouším? Takže velkou roli tam hraje také psychika a psychická odolnost dítěte. Stejně je to s psychickou stabilitou/labilitou, ale to vše se časem poddá, spolu s vyspíváním mozku.“

4. Jaké problémy v této oblasti nejvíce pocítujete jako učitelka?

„Mám ze své praxe zkušenosti právě s odloučením dětí, s přehnanou péčí ze strany rodiče, z citové nestability dětí. Za svou praxi jsem měla ale jen 4 nezralé děti, které byly opravdu bijící do očí. Jinak se víceméně dá individuálním přístupem nezralost hodně „otupit“. Nevím, jak jinak bych to měla říct, ale třeba držení tužky nebo i jiné nezralé projevy jako pravolevá orientace, udržení pozornosti apod. se dají individuálním přístupem podle mého hodně korigovat.“

5. Jak se snažíte děti podle vás nedostatečně zralé/nepřipravené podpořit? Co konkrétně děláte?

„Co konkrétně dělám? Ale já nevím! Prostě se dětem věnuji, co nejvíce individuálně. Tak třeba před dvěma lety jsem měla ve třídě dva nezralé žáky v první třídě. Nabídla jsem jim individuální doučování dvakrát týdně. Matka souhlasila, tak chodili oba.“

Jak to myslíte – oba?

„Jo zapomněla jsem říct, že to byla dvojčata. Chodila tedy dvakrát týdně v 7 hodin do školy na doučování. Na doučování sice polospala, ale fungovala skvěle. Pak přišla do normální hodiny, a to, co například napsala před hodinou v doučování, psala „naostro“ - a zkazila to, jako by to nikdy necvičila. K nepochopení. Pak ale byla 14 dní nemocná, zůstala s matkou doma, po nemoci přišla do školy a fungovala skvěle – prostě matka se jim dva týdny věnovala.“

Fungovala tak napořád, nebo se opět objevily výkyvy? Stále docházela k vám na doučování?

„Fungovala tak pořád, i když jeden z nich byl častěji nemocný. Paradoxně uměl více než jeho bratr, který chodil do školy více. Když se někdy po víkendu dvojčata vrátila od otce, totiž jejich rodiče jsou rozvedení, bylo to s nimi horší, ale ne nějak markantně. Na doučování docházela až do konce školního roku.“

Záleží vždy na daném dítěti, nedovedu obecně říct, co s nezralými dětmi dělám. Snažím se vždy přistupovat k nim maximálně individuálně a dát jim to, co potřebují nejvíce. Jinak dětem opakuji, že nezáleží na kráse nebo rychlosti, ale na tom, zda do své práce daly nejvíce, co uměly a mohly. Každý je jiný a podle toho k dětem přistupuji.“

6. V jaké formě funguje na vaší škole přípravný program pro děti, které do první třídy nastoupí, ale potřebují si ještě upevnit dovednosti před nástupem do školy?

„O žádné takové formě nevím. Když jsem pracovala ve státní škole, žádný program nebyl, ale vím, že v jiné škole v našem městě mají přípravnou třídu pro děti s odkladem. Tam učí jedna paní učitelka, děti se jako v mateřské škole připravují na školní docházku, učí se tam všemu potřebnému, jako předškoláci. To si myslím je velmi přínosné. Zkusí si prostě školu nanečisto. V současné soukromé škole žádný program nemáme, ale je pravda, že většinou přijímáme do 1. třídy děti z naší soukromé MŠ, která je spjata s naší ZŠ. Funguje perfektní spolupráce. Vlastně paní majitelka nejdříve založila soukromou MŠ, a když měly jít první děti do ZŠ, založila kvůli nim i školu základní. Tím se vlastně začala tvořit tradice, že z „naší“ MŠ jdou děti opět do „naší“ ZŠ. V MŠ je učitelky a učitelé připravují na vstup do ZŠ daný poslední školní rok, kdy se z nich stávají předškoláci. Ale tak je to i ve státním školství. Je také dobře, že byla uzákoněna povinnost chodit do předškolní třídy v MŠ před nástupem do školy, v předškolácích se děti hodně naučí, a právě tam se hodně redukuje dle mého školní nezralost.“

Takže na škole nemáte třeba nějaký kroužek pro děti, který by vedla paní učitelka základní školy a procvičovala by s dětmi, které v době po zápisu do školy ještě nemají dostatečné dovednosti potřebné pro úspěšné zvládnutí první třídy?

„Ne, o ničem takovém nevím.“

7. Jak vnímáte rozdíl mezi pojmy školní zralost a školní připravenost?

„No teď mě vlastně napadlo, že si tyto dva pojmy vlastně možná nevědomky pletu a zaměňuji. Ale nemám čas nad tím moc přemýšlet.“

Je to biologicky dané? Nebo sociálně? Zralost je asi biologická věc. Asi si budu muset o tom něco zopakovat, ale teď fakt už nevím, co bych řekla.“

8. Jaké materiály využíváte pro zmírnění obtíží dětí se školní nezralostí?

„Mám ve škole příručky, pracovní listy, učebnice pro děti se školní nezralostí.“

„A mohla byste mi říct název nějaké knihy?“

„No jména si nepamatuji, jen vím, že tam jsou cvičení na odlišnosti obrázků, na pravolevou orientaci, na tažení čar tužkou a podobně.“

Je literatura, kterou používáte, vaše vlastní nebo ji mají volně k dispozici ve škole všichni učitelé?

„V současné době máme speciální pedagožku, která se dětem nezralým věnuje osobně. Asi možná trochu alibisticky ji vždy zavolám na pomoc, když potřebuji. V letošním školním roce jsem ji využila asi třikrát. A když potřebuji, vždy si můžu k ní dojít pro radu a nějakou chytrou literaturu.“

10. Za jakou dobu a jakými způsoby jste schopna detekovat školní nezralost ve vaší třídě při větším počtu žáků?

„Pokud mi to dítě ve třídě pracuje, jsem schopna po týdnu zjistit, že něco není v pořádku. Pak, například po 14 dnech, když na dítě zaměřím pozornost, jsem schopna říct, že je třeba nezralé. Ale jak říkám, nejsem psycholog, nemůžu na 100 % říct, že mám pravdu. Vždy se poradím s jiným učitelem nebo letos s naší speciální pedagožkou. V loňském roce jsem například ihned při zápisu detekovala....

takové krásné odborné slovo, ráda ho používám, dvě děti, vykazující školní nezralost. A pak se mi mé podezření opravdu potvrdilo, tyto dvě děti mají ve škole největší problémy při výuce.“

Jaké problémy, v jakých oblastech. Víte to? Vy jste ty děti učila nebo jste se o nich bavila s jejich učitelem?

„Ne, to jsou děti z mé třídy, letos je učím. Jedno dítě se hůře soustředí na práci, vykazuje velké známky lability a druhé dítě si chce stále jen hrát, za každou práci vyžaduje odměnu ve formě bonbonu či plyšáka apod. Jedná se o chlapce a dívku. Jedno dítě má problémy s jemnou motorikou, špatně zvládá manuální činnosti, jako jsou stříhání nůžkami, kreslení, psaní, úchop tužky vůbec. Druhé dítě často vstává z lavice, že si chce jít hrát, nechá se často vyrušit okolním ruchem, hlukem z ulice, nebo jen proto, že jej zaujme guma spolužáka, tak vstane a jde si gumu prohlédnout... Nesoustředí se na čtení, když jej práce nebaví, má problém ji dokončit. No, takže v tomto případě můžu říct, že po 15 minutách práce s dítětem. Ale na otázku při větším počtu žáků, protože na to jste se mě ptala, to nesedí. V počtu 30 žáků na třídu mohu mít podezření na školní nezralost opravdu nejdřív až po 14 dnech intenzivní výuky. A to jen podezření. Pokud je dítě třeba týden nemocné, pak se doba prodlužuje. Než opravdu dovedu říct, že je dítě nezralé, může klidně uplynout

i dvouměsíční doba. To je na tom to strašné, teď si to uvědomuji. Vždyť to je pětina školního roku.“

11. Jaké názory a postoje rodiče zaujímají k vašemu sdělení, že je jejich dítě ještě na školu „nezralé“?

„Jak kdo, dost se to individuálně liší. Hlavně není náplní mé práce říct, že dítě je nezralé. Pokud si to myslím, musím kontaktovat PPP nebo speciální pedagožku, ti jsou kompetentní říct, že je dítě nezralé. Já tak mohu maximálně rodičům říct, že si myslím, že dítě nezralé je. Ale je to pouze můj názor, rodič s tím může a taky nemusí souhlasit.“

12. Jakými způsoby spolupracujete s rodiči?

„Hovořím s nimi o tom, co jsem zpozorovala při učení jejich dítěte, navrhnou jim pokaždé, aby se přišli podívat do hodiny, ať vidí své dítě v procesu výuky.“

Jak toho rodiče využívají? Přijdou se podívat? Reaguje dítě na jejich přítomnost jinak, než je u něho obvyklé?

„Jak který rodič. Někdo se opravdu do hodiny přijde podívat, pak provedeme následně analýzu toho, co viděl, rodič se zařídí podle toho, co považujeme pro dítě za nejvhodnější. Většinou se dítě, kterému je přítomen rodič při vyučování, spíše snaží, ale často se stává, že se na rodiče dítě více dívá, vyžaduje jeho plnou pozornost, vyhledává oční kontakt... No, a když se rodič do školy na vyučování podívat nepřijde, určíme nějakou denní dobu, kdy přijde do školy, prokonzultujeme situaci a rodič se pak rozhodne, zdali s nově nabytou informací bude dále pracovat a tak.“

Často se mi stává, že rodiči řeknu, že dítě má problémy, potřebuje více času na adaptaci a rodič si trvá na svém, že jeho dítě je „geniální“ a doma funguje skvěle a samostatně, bez chyb, a že tedy je chyba ve mně. Co nadělám.“

No a co děláte v tomto případě, když jak vidno, rodič si problém nepřipouští? Určitě se nevzdáte, protože víte, že na to doplatí opět dítě a o děti nám přeci ve škole jde především.

„Snažím se ve spolupráci s rodičem upravit třeba styl svého slovníku k dítěti, abych na něj hovořila tak, jak je zvyklé. Nebo se domluví s rodičem, že vždy napíšu jim (e-mail), a rodiče dítěti přetluočí mé pokyny. Pokud se situace nezlepší, rodič pak uvidí, že dítě má problémy stejně a většinou uzná svou chybu. Pokud se ale situace zlepší,

já si uvědomím, že třeba mělo dítě problémy díky tomu, že mi opravdu neporozumělo správně a přiznám svou chybu já. S tím rozhodně nemám problém.“

13. Jaké konkrétní postupy navrhuje a jak je realizujete pro zmírnění obtíží těchto dětí?

„Na tohle jsem vám už odpovídala v některé z předchozích otázek. Individuálně se snažím podpořit motivaci těchto dětí, dát jim dostatek času a uzpůsobit slovník tak, aby dítě všemu rozumělo.“

Rozhovor únor

Druhý rozhovor probíhal s paní učitelkou opět v přátelském a uvolněném duchu. Sešly jsme na konci února, kdy děti již měly za sebou šest měsíců školní docházky. Ve třídě má malý počet žáků, pouze 12. Ale na začátku školního roku nastoupilo žáků 13. Odpovědi na otázky byly stručnější než v prvním rozhovoru. Pokládala jsem více doplňujících otázek, na které paní učitelka ochotně odpověděla.

1. U kolika dětí jste zjistila, že jsou ještě na školu nepřipravené?

„To je pokračování toho rozhovoru ze září, že ano? Víím bezpečně, že dvě děti jsou ještě nezralé, a tudíž nepřipravené na školní docházku.“

Kdy vám to začalo být jasné, že nejsou připravené, poznala jste to hned od počátku jejich školní docházky? Někdy se přece děti jen potřebují aklimatizovat a potom se vše srovná.

„Zrovna u těchto dvou dětí jsem si byla skoro jistá už od nástupu do školy. Právě proto, že jsem je viděla i u zápisu. Ale stejně jsem k nim přistupovala, jako k ostatním. Samozřejmě počítám s tím, že „naskočí“ a pojedou, ale chce to čas.“

2. Jsou tyto děti po odkladu školní docházky, nastoupily z přípravné třídy nebo nastoupily i přes doporučený odklad?

„Obě děti nastoupily i přes doporučený odklad speciální pedagožkou, protože rodiče si to přáli. Před nástupem obě děti navštěvovaly předškolní třídu mateřské školy.“

Obě chodily do vaší mateřské školy?

„Ano, obě chodily do naší soukromé mateřské školy.“

3. Navštěvovaly před nástupem přípravný program na vaší škole?

Třetí otázku jsem již paní učitelce nepoložila, neboť víím, že v minulém rozhovoru se zmínila, že škola žádný přípravný program nemá.

4.V jakých konkrétních oblastech se u nich školní nepřipravenost projevila?

„Jeden žák byl sociálně a mentálně nepřipravený na školní docházku, v PPP mu byla diagnostikována ADHD a školní nezralost. Ve zprávě PPP bylo pouze uvedeno, že žák vykazuje známky ADHD, že jeho intelekt je v pásmu nadprůměru, že vykazuje hyperkinetické chování a vyžaduje tedy častější přestávky, zadávat práci jasně, stručně a max. na 10 minut. Bylo vyžadováno, aby se mohl kdykoliv během hodiny odreagovat například odchodem ze třídy, protáhnout si končetiny. Chlapec měl problém přijít už ráno do školy. Vykazoval známky hysterie, totální paniky, když se měl odloučit od rodičů, kteří ho přivedli do školy. Velmi často nebyl schopen první hodinu vůbec soustředěné aktivity. Nakonec to vyústilo v to, že odcházel s asistentkou mimo třídu a stávalo se, že když byl třeba na chodbě, byl samostatně schopen se i učit.

Druhý žák se nevydržel soustředit během vyučování, usínal po 10 minutách kterékoliv vyučovací hodiny. Důležitou práci jsem tedy zařadila do prvních 10 minut hodiny, i když to leckdy bylo našlapané, ale aspoň jsem tím dosáhla toho, že jsem od něj práci měla odevzdanou. Zbytek hodiny mi pak chlapec spal na lavici a ostatní mohli pracovat dál. Práci, kterou chlapec „zaspal“, jsem mu pak se souhlasem matky dávala dopracovat doma. Pak se zjistilo, že chlapec je opravdu nezralý. Částečně jsme to vyřešila tím, že jsem rodiče přesvědčila, že dítě potřebuje více odpočinku. Začali ho dávat spát před sedmou hodinou večer, a situace se tím velmi zlepšila. Ukázalo se, že dítě potřebovalo spát minimálně 12 hodin denně.“

5.Jak se k tomuto problému postavili jejich rodiče?

„Jednoho žáka přeřadili do jiné základní školy, s druhým žákem bylo intenzivní jednání s rodiči a před výchovnou komisí. Společně s úpravou denního režimu se nám daří obtíže zmírnit.“

O přeřazení žáka zažádali rodiče, aby nemuseli s vámi řešit vzniklé problémy, nebo ho dali do školy pro děti s podobnými problémy jako měl on? Jak dlouho byl ve vaší třídě?

„Ne, o přeřazení jsme zažádali rodiče my jako škola. Protože tento žák ohrožoval fyzicky sebe i jiné děti naší školy. Ředitelka školy se několikrát s rodiči sešla a na základě stížností jiných učitelů i rodičů ostatních dětí vyloučila žáka z naší školy. Ono to vlastně nešlo ho vyloučit, ale sdělila rodičům, že nejsme schopni jejich syna vzdělávat bez rizika újmy na zdraví. Nehledě na to, že hrozilo, že ostatní rodiče podají žalobu na ně jako na zákonné

zástupce dítěte, které ohrožuje fyzicky jejich vlastní děti. Po skoro půl roce školní docházky, tedy teď nedávno, rodiče našli pro svého syna jinou školu, v místě jejich bydliště. Pokud vím, jedná se o běžnou základní školu.“

Ten druhý žák měl i nějaké jiné kázeňské potíže? Po skoro 5 měsících docházky se zlepšilo jeho chování? Pokud ano, v čem?

„Druhý žák začal vykazovat známky agresivity, jednali jsme několikrát s jeho rodiči. Problém byl v rodinné situaci – otec živitel rodiny, nepřál si, aby matka pracovala. Matka tedy byla doma, připravena sloužit oběma. Byla na muži závislá, on vykazoval známky sebestředného chování a agresivity též. Například nám vysvětlil, že svému synovi sám poradil, aby mlátil ostatní spolužáky, když je přeci menší než oni. Oni jsou starší, větší, tak on je musí aspoň zmlátit, aby si vydobyl respekt. Po sezení s psychologem se jeho postoj trochu umírnil. Také jsme mu vysvětlili, že pokud bude navádět svého syna k agresivitě, odnese to jen jeho syn. Po určité době se chování tohoto žáka zlepšilo. Naučil se v případě jakýchkoliv problémů přijít nejdřív za mnou, pak teprve jsme začali problém řešit, a to spolu.“

6. Jaké postupy jste zavedla u těchto dětí pro zmírnění obtíží?

„K prvnímu žákovi byla dána asistentka učitele. Samozřejmě zavedení individuálního přístupu a akceptování jeho tempa práce.“

Jak dlouho trvalo najít asistentku pro toho žáka? Víím, že to není lehká záležitost. Nebo má vaše škola třeba školní asistentku, která je k dispozici právě pro tyto případy?

„Naše škola má asistentku pedagoga, která je k dispozici, ale tomuto žákovi byla přidělena jiná asistentka. Po odchodu tohoto žáka z naší školy byla daná asistentka propuštěna, ona sama podala žádost o rozvázání pracovního poměru, neboť věděla, že stejně bude muset odejít, tak si našla jinou práci.“

V naší škole je v každé třídě prvního stupně asistentka pedagoga. Ale není to z iniciativy školy, ale proto, že máme opravdu v každé třídě 1. stupně dítě nebo děti, které asistenta potřebují a mají ho napsaného i z PPP. I když máme v jedné třídě max. 18 žáků.“

A co u druhého žáka, který je stále součástí vaší třídy?

„Pro toho jsem upravila složení vyučovací jednotky. Pracuji s ním hlavně v prvních deseti minutách hodiny, opět individuální přístup, a přesadila jsem si ho poblíž učitelské katedry.“

Konzultovala jste tento způsob práce s ním třeba se školní psycholožkou? Byla se podívat na to, jak žák funguje v hodinách?

„Ano, vše bylo po dohodě se školní psycholožkou. Na žáka se byla dívat několikrát v průběhu několika týdnů.“

7. V čem se vám tyto postupy osvědčily nebo byly naopak neúčinné?

„Ve všem se mi tyto postupy osvědčily, potíže se zmírnily a žák pracuje jakž takž uspokojivě.“

8. Kdybyste se měla zamyslet, jak byste si představovala ideální řešení podpůrných opatření při zjištění dítěte se školní nepřipraveností? Co by vám v praxi hodně ulehčilo práci s těmito dětmi?

„Jako neocenitelný přínos vidím přítomnost speciálního pedagoga na každé škole. Je to opravdu velký pomocník v prvním ročníku ZŠ. Vše to ulehčí a hlavně zrychlí. Bez jeho pomoci to trvá strašně dlouho, všichni (hlavně dítě) se trápí.“

Příloha 2: Respondentka B

Rozhovor září

1. Jak dlouhou máte praxi a kolikrát jste již učila v prvním ročníku ZŠ?

„Učím již od roku 2007, ale byla jsem z toho 5let na rodičovské dovolené. Tedy učím 8let. Prvňáčky jsem měla pokaždé. Stejně je tomu i letošní rok.“

2. Co pro vás znamená žák nezralý pro školu a v čem se odlišuje od ostatních žáků?

„Největším problémem bývá, myslím, že sociální nezralost. Nezralé dítě je dle mého názoru dítě, které si pořád jen hraje a není ještě pro školní docházku způsobilé. Mělo by se umět ovládat, schopné pracovat s ostatními, ale i komunikovat. Určitě by mu nemělo chybět ani sebevědomí, aby zvládalo svoje chování. A musí umět i částečně samo pracovat, samozřejmě v případě potřeby mu dospělí pomohou. Velké problémy mají děti v dnešní době s řečí. Mnohem důležitější, než že dítě dokáže napočítat do 20 a zpět, je pro mě to, zda se dokáže na práci soustředit, zda udrží pozornost, zda dokáže pracovat samostatně a není závislé na rodičích. Hlavně aby se umělo odloučit na určitou dobu od rodiny. No abych to tedy shrnula, nezralé dítě je podle mého například dítě zdravotně oslabené, s opožděným nebo pomalejším vývojem poznávacích funkcí. Tím myslím řeč, sluchové a zrakové vnímání, vnímání času, grafomotorika. Dále dítě nezralé v oblasti pracovní, emocionální a sociální.“

3. V jakých konkrétních oblastech vnímáte nejvíce, že se školní nezralost u dětí nejčastěji vyskytuje?

„Nejčastěji jsou to právě ty kognitivní funkce, vnímání prostoru, času, základní matematické představy. Nezralým dětem často chybí chuť učit se něčemu novému, chuť poznávat, nedokážou se soustředit. Často nemají třeba smysl pro povinnost, což je tedy špatně budované už z rodin, z výchovy. Některé děti nevydrží u hry, jsou „přelétavé“, střídají často činnosti. Také se nedokážou smířit s neúspěchem. Nezralé dítě může být také emocionálně nevyrovnané, tzn. ostýchavé, bojácné, úzkostné, snadno se rozpláče. Jiné děti ale třeba z neúspěchu projevují zlost, projevují se agresivně.“

4. Jaké problémy v této oblasti nejvíc pociťujete jako učitelka?

„Určitě nesoustředěnost, hravost, plačtivost. Ale o tom jsem mluvila již v předchozích otázkách.“

5. Jak se snažíte děti podle vás nedostatečně zralé, nepřípravené podpořit?

„Myslím si, že pokud dítě nezralé nastoupí do školy, je vystavené dlouhodobé stresové situaci. Pokud takové dítě i přesto nastoupí, je důležité jeho „nedostatky“ respektovat. Prvním krokem je určitě hledání toho, co je na dítěti dobrého a pochválit ho za to. Pokud sami sebe přesvědčíme, že dítě má i pozitivní stránky, nastavíme mu i takové „zrcadlo“. Důležitá je určitě komunikace, snažit se s dítětem mile mluvit, nezlobit se na něj, nepoužívat v řeči ironii, aby získalo pocit bezpečí nejen v našem vztahu, ale i ve třídě. Formou komunikace je např. i čtení knížek, vyprávění příběhů. Nechat dítě prožívat nejrůznější situace a naslouchat mu. Nechat ho třeba i vyjadřovat se pomocí jiných prostředků, než je řeč (malování, pohyb, zpěv). Důležité je do výuky také třeba začleňovat hru.“

6. V jaké formě funguje na vaší škole přípravný program pro děti, které do první třídy nastoupí, ale potřebují ještě si upevnit dovednosti před nástupem?

„Jediné, co na naší škole funguje jsou tzv. „náslechové hodiny“ pro předškoláky v hodinách matematiky a českého jazyka, kde se seznamují, jak probíhá výuka v základní škole. Jinak jejich dovednosti upevňují paní učitelky v mateřské škole v rámci příprav na školní docházku. Říkáme tomu „předškoláček“ a děti předškolního věku se cca jednou za 14 dní na jaře (většinou po zápisu) účastní výuky (většinou český jazyk a matematika). Nejprve si chvíli na začátku hodiny povídáme, seznamujeme se, hrajeme hry atd. Pak se přesuneme do lavic, povíme si, co je právě za vyučovací hodinu a co při takové výuce děláme, co se učíme. Společně si např. v matematice zkusíme křesťovat na krokovacím páse, zkusíme na magnetické tabuli, zda umí děti spočítat obrázky, magnetky – ovoce, pečivo, zvířátka atd., porovnáváme, čeho je více, čeho méně atd. Mám například pro předškoláčky připravený pracovní list, který si v rámci hodiny vypracují.“

7. Jaký vnímáte rozdíl mezi pojmy školní zralost a školní připravenost?

„Já bych řekla, že školní připravenost jsou nějaké předpoklady dítěte, které dítě získává učením a zkušenostmi. Jako třeba sebevědomí, schopnost pracovat samostatně či s ostatními, schopnost spolupracovat, komunikovat atd. A školní zralost posuzuje, zda má dítě ty dané předpoklady již osvojené. Oblastmi školní zralosti tedy posuzujeme školní připravenost. Nevím, zda jsem to takto ale správně vysvětlila. Možná, že to třeba jen špatně chápu a že to jsou dva totožné pojmy.“

8. Jaké materiály využíváte pro zmírnění obtíží dětí se školní nezralostí?

„Žádné speciální materiály nevyužívám. Možná mám pro tyto žáky více didaktických pomůcek do vyučování.“

9. Využíváte nějakou literaturu? Případně jakou?

„Kupovala jsem si již před několika lety knihu – „Školní zralost – Co by mělo umět dítě před vstupem do školy“ od autorek Jiřiny Bednářové a Vlasty Šmardové.

Ještě mám k dispozici knihu „Zahájení školní docházky“ od Marty Francové, kterou jsem tedy popravdě ještě nečetla. Z první zmiňované knížky jsem již několikrát čerpala, většinou před zápisem do 1. ročníku. Použila jsem pracovní listy.“

10. Za jakou dobu a jakými způsoby jste schopna detekovat školní nezralost ve vaší třídě při větším počtu žáků?

„To není v mé třídě problém. Školní nezralost jsem schopna poznat u dítěte hned během prvních pár dní ve škole. Většinou si takovou informaci ale nesu již od zápisu. Zapisujeme malý počet dětí a zjištěné informace o nich si pamatuji doopravdy od toho zápisu. A během pár dní ve škole vidím, zda dítě udělalo nějaký pokrok od doby zápisu nebo ne.“

11. Jaké názory a postoje rodiče zaujímají k vašemu sdělení, že je jejich dítě ještě na školu „nezralé“?

„Zatím s tím nikdy žádný problém nebyl. Většinou tu informaci rodiče přijmou a nechají si v tomto poradit. Nejen ode mě, ale i od PPP.“

12. Jakými způsoby spolupracujete s rodiči?

„Jako nejdůležitější považuji určitě komunikaci s rodiči. Preferuji osobní komunikaci, domnívám se, že v takovýchto případech komunikace po telefonu nebo přes e-mail není vhodná. Rodiče většinou spolupracují a vždy jsme zatím všechno zvládli. Tedy alespoň dle mého názoru. Vždy je moc důležité, aby rodiče pochopili, že všem jde jen a jen o dobro jejich dítěte.“

13. Jaké konkrétní postupy navrhuje a jak je realizujete pro zmírnění obtíží těchto dětí?

„Ono opravdu záleží hodně na daném konkrétním případě. Konkrétní postupy se nedají úplně stanovit. Většinou, pokud obtíže přetrvávají delší dobu, prosím o pomoc PPP

a odesílám děti k vyšetření do tohoto zařízení, a pak postupuji dle jejich instrukcí. Většinou jsou tyto děti vzdělávány dle IVP, které jim tvořím na základě doporučení z PPP.“

Rozhovor únor

1. U kolika dětí jste v letošním roce zjistila, že jsou ještě na školu nepřipravené?

„Naše ZŠ je ale malotřídní, letošní školní rok máme jen 4 prvňáčky. Děti se školní nezralostí máme velmi málo. Většinou tyto děti dostávají odklad povinné školní docházky. V letošním roce to bylo pouze 1 dítě. Jinak jsem se v praxi setkala se třemi dětmi nezralými pro školu.“

2. Byly tyto děti po odkladu školní docházky, nastoupily z přípravné třídy, nebo nastoupily i přes doporučený odklad?

„Dvě děti měly odklad docházky, jedno i přes doporučení odklad nemělo.“

Bohužel letošní školní rok jsem se ovšem setkala s prvním případem, kdy rodiče dali do školy dítě školně nezralé a patřičné problémy s tím související pak svalovali na mě jako na učitelku, načež se nakonec rozhodli pro změnu školy. Dítě bylo ale celkem fyzicky vyspělé, nakonec jsme ho tedy do školy přijali i přes jeho emoční a sociální nedostatky.

Byla to ale chyba. Z počátku byly velké problémy, holčička stále nehnutě seděla v lavici se sklopenou hlavou. Byla velmi úzkostlivá, často plakala. Už při prvním školním dni držela svého tatínka kolem krku, nechtěla se ho pustit a takto s ní klečel i u její lavice. První půlrok byl náročný. Maminka stále svalovala vinu na nás na učitele, že s holčičkou neumíme pracovat. I přesto, že jsme jim doporučovali odklad povinné školní docházky a totéž doporučení měli z pedagogicko-psychologické poradny. Rodiče vyřešili situaci tak, že teď na začátku druhého pololetí přihlásili holčičku do jiné městské školy. Nemyslím si, že by to pro ni mělo být vhodné, nedokázala se začleňovat do kolektivu, byla bázlivá a když už si konečně na spolužáky zvykla, čekal ji šok a změna školy.“

3. Navštěvovaly děti před nástupem přípravný program na vaší škole?

„Ano, všechny děti navštěvovaly „náslechové hodiny“ i se účastnily příprav v rámci MŠ.“

4. V jakých konkrétních oblastech se u nich školní nepřipravenost projevila?

„U jednoho dítěte ve velmi špatné komunikaci, neumělo se vyjadřovat, mělo velmi malou slovní zásobu, neumělo mluvit ve větách, nepoužívalo slova ve správném tvaru, nedokázalo odpovědět na otázky, mělo velmi špatnou sluchovou paměť, problémy s pravolevou

orientací. Obtíže mělo i ve vnímání prostoru, neumělo používat pojmy nad, pod, vpředu, poslední. Velmi špatně se orientovalo v čase. Mělo také velmi špatnou paměť. Slabá byla i jeho emocionální složka, často plakalo při neúspěchu. Nebylo schopné pochopit zadání, nedokázalo pracovat podle jednoduchých instrukcí.

Druhé dítě mělo podobné problémy jako to předchozí. Často ani nepochopilo, na co se ptám. Mělo velmi malou slovní zásobu a neumělo se vyjadřovat. Velmi špatná byla i jeho pravolevá orientace. Ale mělo lepší paměť, ale zase naopak velmi slabé

matematické dovednosti a nedokázalo reprodukovat rytmus. Tito žáci jsou vyučováni dle IVP. Jejich obtíže nadále přetrvávají, i když s menšími zlepšeními. Jsou v letošním roce již ve 3.třídě. O letošní žákyni jsem se zmínila před chvílí v minulé otázce, a jelikož ji rodiče přeřadili do jiné školy, tak v současné době mám pouze 3 prvňáčky.“

5. Jak se k tomuto problému postavili jejich rodiče? I když jste již částečně na tuto otázku odpověděla.

„Rodiče dvou dětí s námi stále velmi dobře již třetím rokem spolupracují, na všem se domluvíme, prakticky v komunikaci s nimi nevznikají žádné obtíže. Spolupráce velmi dobře funguje.

Poslední rodiče spolupracovali velmi málo, maminka psala spíše vzkazy do úkolníčku. Když jsem si s ní sjednala schůzku, nedorazila. Všechny problémy svalovali na mě. Komunikace tedy velmi vážla a až jednoho dne přišla informace, že dítě přehlašují do jiné ZŠ.“

6. Jaké postupy jste zavedla u těchto dětí pro zmírnění obtíží?

„Jak jsem již říkala, bylo nutné i přes přetrvávající potíže děti poslat na vyšetření do PPP a postupovat dle vzdělávacího plánu. Na tuto otázku jsem také již vlastně odpovídala. Ale používám hodně názorných pomůcek, pracovní listy pro zmírnění jejich obtíží, třeba listy na zrakové vnímání, pravolevou orientaci. Ale i různé didaktické hry, při kterých si děti ani neuvědomují, že se učí.“

7. V čem se vám tyto postupy osvědčily nebo naopak byly neúčinné?

„Jako efektivní forma práce se mi osvědčila hra. Zprostředkovává dětem poznání, učí je spolupráci, učí je pravidlům. Je to pro děti přirozená forma poznávání z rodiny

i ze školky. Snažím se hledat na dítěti něco, za co ho lze pochválit. Správná komunikace je také velmi důležitá. Je nutné v dítěti posílit důvěru a pocit bezpečí.“

8. Kdybyste se měla zamyslet, jak byste si představovala ideální řešení podpůrných opatření při zjištění dítěte se školní nepřipraveností? Co by vám v praxi hodně ulehčilo práci s těmito dětmi?

„Myslím si, že si každý učitel musí na svá „podpůrná opatření“ přijít sám. Dříve jsme zpracovávali k těmto žákům plán podpůrných opatření, ale dle mého názoru to bylo jen další „papírování“. Vždyť každý učitel se snaží naučit se s žákem pracovat tak, aby to bylo pro obě strany nejlepší a nepotřebuje si k tomu sestavovat žádný plán písemně. S každým dítětem se musí pracovat individuálně a na každé dítě potřebujete jiné postupy a opatření. Zatím jsem si vždycky poradila a obtíže dětí jsem se snažila co nejvíce eliminovat.

Určitě je vhodné si třeba něco načíst v nějaké odborné literatuře, jaké jsou možnosti práce s těmito dětmi. Nejvíce práce mi ulehčuje paní asistentka (asistent pedagoga), která mi ve třídě velmi pomáhá. Taky je moc důležitá i spolupráce rodičů, že musí přiložit ruku všichni, nejenom učitel.“

Náslech

MATEMATIKA

Cíl hodiny: 1. ročník – Žáci se naučí počítat do 3 (obrázky, předměty) a seznámí se s číslicemi 1, 2 a 3.

2. ročník – Žáci si zopakují počítání (číselnou řadu) do 10. Procvičí si sčítání do 10 v první desítce.

Počet žáků: 1. ročník – 5 žáků, 2. ročník – 3 žáci

Pomůcky: báseň, pohádka, obrázky, pracovní listy, tabulky

Průběh hodiny:

- Zahájení hodiny (cca 1 minuta) – básnička (s vytleskáváním – rytmižace):

Na kopečku škola stojí, chodíme tam rádi do ní.

Učíme se číst a psát, každý do ní chodí rád.

Někdy taky kreslíme, do školy se těšíme.

- Žáci 2. ročníku dostanou za úkol do připravené tabulky na tabuli (6 řádků a 6 sloupečků) nakreslit do prázdných čtverečků v prvním řádku sladkosti, které by si chtěli koupit v obchodě.

Motivace – „Představte si, děti, že jdete s maminkou na nákup a maminka vám dovolí, že si můžete vybrat v obchodě nějakých 5 malých sladkostí? Popovídejte si o tom společně a vyberte 5 sladkostí, které nakreslíte do rámečků v prvním řádku tabulky. Stejně obrázky nakreslete na lístečky“. (Paní učitelka dala dětem lístečky.)

- Žáci 1. roč. –

Motivace – Pohádka O třech medvědech – paní učitelka vypráví dětem pohádku O třech medvědech. Děti mají před sebou učebnici matematiky, kde mají na jedné straně ilustraci k této pohádce. Při vyprávění pohádky si děti obrázek prohlížejí. Následuje rozhovor, kdy se paní ptá dětí např. Kolik bylo v pohádce medvědů? Kolik holčiček? Kolik musela Maruška připravit mističek pro tři medvědy? Kolik lžiček? Kolik bylo v ložnici postýlek? Následně dostaly děti za úkol obrázek v učebnici dokreslit (např. na stole byly 3 talířky, chyběly zde tedy 3 lžice a 3 hrnečky, děti je měly dokreslit).

Poté rozdala paní učitelka dětem pracovní list, na kterém byly v levém sloupečku obrázky z pohádky, které děti měly v obrázku spočítat a udělat do pracovního listu tolik čárek, kolik je daných předmětů v obrázku.

- Během samostatné práce žáků prvního ročníku přešla paní učitelka k přímé práci s druhým ročníkem. Nyní si žáci zahráli na obchod. Na lístečky, na které žáci nakreslili své obrázky, paní učitelka připsala cenu (sušenka – 6 Kč, čokoládová tyčinka 3 Kč, lízátko – 2 Kč, bonbón – 1 Kč, žvýkačka – 1 Kč). Žáci dostali do ruky malý plastový nákupní košíček (poznámka: pomůcka, kterou paní učitelka k výuce využívá). Každý z nich dostal od paní učitelky pokyn, aby si představili, že dostali od maminky 10 Kč, za které si mohou v obchodě nakoupit. Co si mohou nakoupit? Každý žák si tedy nakoupil takové zboží, aby nepřesáhl 10 Kč. Každý žák svůj nákup zaznamenal do tabulky připravené na tabuli.

- Paní učitelka si nyní všimla, že mají prvňáčkové již svojí práci hotovou, a tak dostali za úkol, aby si vybarvili omalovánku k pohádce z druhé strany listu.

- Následoval rozhovor opět s žáky druhého ročníku nad tím, zda by žáci svůj nákup mohli provést jinak? Zda by si mohli koupit např. pouze čokoládovou tyčinku? Nebo paní učitelka zadávala žákům zboží, např. co by si mohli koupit ještě k lízátku?
- Následně paní učitelka všechny žáky za jejich práci pochválila a pochválila i vzorné chování a nevyrušování při hodině. Za odměnu si v posledních pěti minutách zahráli matematickou hru „Myslím si číslo“. Jeden žák jde k tabuli a vymyslí si libovolné číslo od 0 do 20. To pro kontrolu pošeptá paní učitelce. Pak zadá úlohu, např. „Myslím si číslo, když k němu přidám čtyři, dostanu 10. Jaké číslo si myslím?“ Žáci mají za úkol číslo napsat na smazatelnou tabulku, kterou mají na lavici a zvednout tabulku nad hlavu. Žáci hru zvládali s přehledem. Bylo vidět, že tuto hru již dobře znají a hrají ji často.
- Prvňáčkové si v této době hráli hru domino (tečky).
- Na závěr hodiny si děti s paní učitelkou povídaly o tom, co se jim povedlo, co je v hodině bavilo nejvíce, co jim šlo a co naopak ne.

Moje postřehy:

2. ročník

- Během rozhovoru děti se děti začaly dohadovat. Paní učitelka na ně hned reagovala se slovy, co se děje. Dvě holčičky paní učitelce vysvětlily, že jejich spolužák se s nimi nechce domluvit, jaké obrázky nakreslí a že si pořád schválně vymýšlí nějaké jiné sladkosti, než ony řeknou. Paní učitelka jim řekla, aby tedy každý nakreslil dvě sladkosti (aby se neopakovaly) a přikreslila do tabulky ještě jeden sloupeček navíc, aby sladkostí bylo šest. V tu chvíli byl chlapec již spokojený.

1. ročník

- Všichni žáci se do rozhovoru zapojovali, děti činnost velmi bavila. Nikdo nebyl pasivní, všichni pracovali se zájmem. Všechny děti zvládly úkol na pracovním listu bez chyby. Jen jeden chlapec potřeboval úkol dovysvětlit.

2. ročník

- Obchod První dvě žákyně úkol zvládly výborně. Jejich spolužák však bez myšlení „nakoupil“ a nezkontroloval si, zda jeho nákup nepřesáhl 10 Kč. Byl tedy

ke kontrole vyzván paní učitelkou. Ceny zboží si musel zapisovat fixou na tabuli formou sčítacího příkladu (např. $6 + 3 + 2 + 1 = 11$ Kč). Žák si nyní uvědomil, že přesáhl svůj finanční obnos a sám již z nákupu odebral žvýkačku za 1 Kč, aby částku dorovnal do 10 Kč. Velmi pěkná práce s chybou, názornost a vlastní odhalení chyby.

S doplňujícími otázkami měl chlapec obtíže. Paní učitelka mi poté dovysvětlila, že žák má značné obtíže s představivostí a dělají mu tak problémy např. slovní úlohy, kde si musí v hlavě vybavit a logicky přijít na správný postup. Musí si vše napsat jako příklad (většinou s pomocí) a mechanicky ho vypočítat.

Vhodná byla i hra na konci hodiny. Žáci hru zvládali s přehledem. Bylo vidět, že tuto hru již dobře znají a hrají ji často.

Vládla pohodová atmosféra, děti se nebály vyjádřit svůj názor při závěrečném hodnocení. Hodnocení bylo pouze slovní.

Příloha 3: Respondent C

Rozhovor září

1. Jak dlouhou máte praxi a kolikrát jste již učil v prvním ročníku ZŠ?

„Praxi mám 7 let a celou dobu učím v prvním „trojročí“. To znamená, že prvňáčky jsem učil již sedmkrát.“

2. Co pro vás znamená žák nezralý pro školu a v čem se odlišuje od ostatních žáků?

„Je to dítě, které je emočně nezralé, není schopné spolupracovat, potlačovat svá aktuální přání, ovládat své emoce, je až příliš hravé a nedokáže se soustředit na zadaný úkol, má znatelné problémy v komunikaci, špatně vyslovuje, neumí se vyjádřit, i porozumění není v pořádku. Ještě má nedostatečnou sebeobsluhu. Týká se to toalety, hygieny, oblékání, zavazování bot.“

3. V jakých konkrétních oblastech vnímáte nejvíce, že se školní nezralost u dětí nejčastěji vyskytuje?

„Nejčastěji je to emoční nezralost, neschopnost se odloučit od rodičů, spolupracovat, potlačit svá přání, dále je to i špatná soustředěnost, nedostatečná sebeobsluha.“

4. Jaké problémy v této oblasti nejvíce pociťujete jako učitel?

„Určitě je to nechut' dítěte na sobě pracovat – zdokonalovat se a osamostatňovat se. Některé děti jsou hodně fixované na rodiče a spoléhají, že za ně vše udělá někdo jiný.“

5. Jak se snažíte děti podle vás nedostatečně zralé/připravené podpořit? Co konkrétně děláte?

„V první řadě se snažím rodiče takových dětí přesvědčit o nezralosti jejich dětí, aby navštívili speciální pedagogické centrum a uvažovali o odkladu školní docházky. Také doporučuji rodičům, jak s dětmi pracovat, co je vlastně naším společným cílem, že všichni chceme vychovat samostatného, sebevědomého, slušného člověka se zájmem o nové vědomosti a o svět kolem sebe. Doopravdy hodně důležitá je ta samostatnost.“

6. V jaké formě funguje na vaší škole přípravný program pro děti, které do první třídy nastoupí, ale potřebují ještě si upevnit dovednosti před nástupem?

„Vzhledem k tomu, že máme i mateřskou školu, tak společně hodně úzce spolupracujeme. Děti z MŠ nás pravidelně každý měsíc navštěvují a zapojují se do výuky. Máme společné

akce jako jsou Vánoční jarmark, různé slavnosti, pasování prvňáčků, závěr roku, Mikuláše. V zápisových měsících k nám pak všechny děti dochází na tzv. „zápisový týden“, kdy máme možnost děti poznat při jejich práci během celého týdne. Jelikož se my i děti dobře známe, můžeme sledovat například i sociální začlenění do kolektivu, pracovní nasazení během celého dne, různé strategie a přístup dítěte k práci.“

7. Jaký vnímáte rozdíl mezi pojmy školní zralost a školní připravenost?

„Myslím, že oba pojmy se od sebe nedají úplně oddělit. Školní zralost souvisí se školní připraveností a naopak. Připravenost jsou určité kompetence, které by dítě mělo získávat procesem učení ve školce, v rodině. Jenže ty však dítě těžko získá, pokud není dostatečně vyspělé, zralé.“

8. Jaké materiály využíváte pro zmírnění obtíží dětí se školní nezralostí?

„Využíváme Montessori pomůcky. Dítě si vlastně při manipulaci s nimi vše vyzkouší, osahá. Jsou interaktivní, aby to děti bavilo a zároveň rozvíjelo, děti se všemi pomůckami manipulují, takže rozvíjí i motoriku. Pro nácvik psaní a kreslení máme výbornou pomůcku skládající se z deseti kovových geometrických tvarů, které se skládají ze dvou dílů. Obsahují základní tahy pro rozvoj psacího písma. Aby bylo dítě schopno s touto pomůckou pracovat, potřebuje mít dobře rozhybanou ruku, rameno, zápěstí a dobře rozvinutou jemnou motoriku, aby správně drželo tužku.“

9. Využíváte nějakou literaturu? Případně jakou?

„Ne, žádnou nevyužívám.“

10. Za jakou dobu a jakými způsoby jste schopni detekovat školní nezralost ve vaší třídě při větším počtu žáků?

„Školní nezralost se snažíme detekovat již v předškolním věku. Úzce proto spolupracujeme s mateřskou školou i s rodiči.“

11. Jaké názory a postoje rodiče zaujímají k vašemu sdělení, že je jejich dítě ještě pro školu „nezralé“?

„Velmi často se setkáváme s nepřijetím takovéto informace a obviňování všech ostatních. Rodiče z jiných MŠ se většinou odvolávají na tvrzení paní učitelky z MŠ. Bohužel zde vnímám, že často dochází k záměrnému klamání rodičů, protože paní učitelka se chce dítěte jednoduše zbavit.“

12. Jakými způsoby spolupracujete s rodiči?

„S rodiči předškoláků máme osobní schůzky jak v mateřské škole, tak i v základní, kde jim předkládáme desatero pro rodiče předškoláků, které vydalo MŠMT. Ze ZŠ se pak rodiče dozvídají, co jejich dítě zvládá a kde má naopak mezery a na čem je třeba zapracovat. U dětí, které se i u zápisu jeví jako nezralé, doporučujeme odklad školní docházky.“

13. Jaké konkrétní postupy navrhuje a jak je realizuje pro zmírnění obtíží těchto dětí?

„Větší důraz na samostatnost, návštěvu a spolupráci s logopedem, pravidelné čtení dítěti nebo poslouchání pohádek, básniček a hraní nejrůznějších podpurných her.

Hry na zvýšení soustředění a smyslového vnímání – skládání puzzle, vyhledávání předmětů v místnosti, orientace v prostoru s uplatňováním pojmů nahoře, dole, Kimova hra na procvičování zrakové paměti, potom i hry na zvýšení sluchového vnímání – písničky, rytmická cvičení, hry na rozvoj řeči – slovní fotbal, dovyprávění krátkého příběhu, ještě třeba i hry na rozvoj jemné motoriky – modelování, stříhání, malování, práce spojené se sebeobsluhou. Tím může být zapínání zipu, tkaničky, mašle, knoflíku.“

Rozhovor konec ledna

1. U kolika dětí jste zjistil, že jsou ještě na školu nepřipravené?

„Letošní prvňáčky mám šikovné, nikdo takový tam v letošním roce nebyl. V průběhu mé praxe jsem se vždy snažil opravdu všechny rodiče dětí, u kterých jsem si byl jistý, že nejsou zralé, přesvědčit o odkladu. Nepovedlo se mi to jen u 2 dětí. Měl jsem třeba u zápisu chlapce, který byl nezralý. Maminka hned první den přišla s tím, že jí kluk doma řekl, že u nás musí něco dělat. Řekl jsem jí, že samozřejmě, že mi má ukázat, že je školně zralý a máme na to týden a že rozumím tomu, že kluk po prvním dnu může být překvapený nebo zaskočen, ale že se to většinou po pár dnech srovná. Ale kluk, nevím, jestli trochu nebyl takzvaně naočkovaný z domova, ale se vším měl problém, chtěl si dělat jen to, co chtěl on a na nic se nedokázal soustředit. Nekomunikoval s námi, každé ráno plakal, že nechce od maminky. Ve škole si prostě jen hrál. A když jsem mamince oznamoval, že není dobrý nápad ho dávat do školy, že je nezralý, tak mi řekla, že ve školce tvrdili opak a že ho do školy prostě dá. Tak jsem ji upozornil na možná rizika s tím spojená, že pokud to teď bude ignorovat, může ho to dostihnout později, a že to už ale často nikdo nebere za školní nezralost, ale za nějakou poruchu chování, a to že asi nechce. Maminka moje

rady nepřijala a řekla, že ho k nám nedá, že jsme si nesedli lidsky atd., a dá ho raději na jinou školu.

Další příklad z mé praxe mám takový, že i když se nejedná o prvňáčka, tak k nám přišlo jeden rok do druhé třídy v pololetí dítě z bilingvní rodiny, česko-německé a pro to dítě jsme byli už třetí škola. Maminka byla všude nespokojená, paní učitelky zasedlé, holčička se počůrávala a měla psychické problémy, nechtěla chodit do školy. V poradně rodiče do té doby, než k nám přišli, nebyli, takže jsme je tam okamžitě poslali a oni tedy šli. Tam zjistili, že má dítě sníženou funkci CNS, k tomu podle mě tam bylo i nějaké přidružené postižení s očima. Pracovali jsme s ním jak s prvňáčkem, protože některé vědomosti a schopnosti měl i horší než oni. Tak to jsou mé zkušenosti s nezralými dětmi.“

2. Byly tyto děti po odkladu školní docházky, nastoupily z přípravné třídy, nastoupily i přes doporučený odklad?

„Tyto děti nebyly po odkladu, a ano, nastoupily i přes doporučený odklad.“

3. Navštěvovaly před nástupem přípravný program na vaší škole?

„Ano, přípravný program navštěvovaly.“

4. V jakých konkrétních oblastech se u nich školní nepřipravenost projevila?

„I přesto, že se s dětmi dobře známe, nikdy se nechtěly odloučit od rodičů. V hodinách s námi nekomunikovaly, nechtěly spolupracovat, chtěly si pouze hrát. Po šiléném přemlouvání a motivování k činnosti, školní dítě u práce nevydrželo nebo nepostupovalo podle zadání a dělalo si s prací více méně to, co samo chtělo. Často děti ani nechápou jednoduché zadání, co se po nich vlastně chce. Neumí se obléknout a svléknout, zavázat si tkaničky, po toaletě nejsou schopné se utřít nebo umýt. Neorientují se v prostoru nebo v čase. Nemají dostatečně vyvinutou jemnou, mnohdy ani hrubou motoriku.“

5. Jak se k tomuto problému postavili jejich rodiče?

„Jak už jsem říkal, rodiče většinou reagují agresivně. Nechtějí to slyšet a myslí si, že jejich dítě je nejlepší, a začnou útočit nebo se vymlouvat na nesmysly. Skutečnost, že jejich dítě je ještě nezralé na školu, přijmout nechtějí.“

6. Jaké postupy jste zavedli u těchto dětí pro zmírnění obtíží?

„Jelikož pracujeme v trojročí, tak je jednoduché dítěti diferencovat práci, protože může pracovat s mladšími nebo na jednodušším zadání, pomůcce.“

7. V čem se vám tyto postupy osvědčily nebo naopak byly neúčinné?

„Výhoda je v tom, že dítě vlastně ani moc nerozpozná, že je pomalejší. Tím, jakým způsobem pracujeme, se každý žák vzdělává hodně individuálně a děti se neporovnávají a nehodnotí ani samy mezi sebou.“

8. Kdybyste se měl zamyslet, jak byste si představoval ideální řešení podpůrných opatření při zjištění dítěte se školní nepřipraveností? Co by vám v praxi hodně ulehčilo práci s těmito dětmi?

„Osobně si myslím, že je nesmysl, aby o nástupu dítěte rozhodoval rodič, který často nedostatky svého dítěte nevidí nebo je bagatelizuje. Myslím si, že by dítě v 6 letech mělo jít k zápisu a o jeho přijetí či nepřijetí by měl rozhodovat pedagog, který s ním bude od září pracovat. Dále by se mělo dohlížet na to, zda mateřské školy dodržují RVP stanovené MŠMT pro poslední rok předškolní docházky. I když je tento rok povinný a děti by měly mít z tohoto roku nějaké výstupy, často se setkávám s tím, že většinu z toho, co je v RVP pro MŠ, prostě MŠ nedělají. Také by bylo fajn, kdyby děti dostávaly z MŠ v posledním roce docházky slovní hodnocení, se kterým by přišly k zápisu, a učitel, který je třeba v životě neviděl, měl možnost se dozvědět, co vlastně dítě zvládá, v čem je naopak horší a v čem ještě potřebuje pomoci. Pokud by dítě nebylo zralé ani po dovršení 7 let věku, pak by měla být povinnost automaticky docházet do poradny, kde by s dítětem pracovali speciální pedagogové. Pro pedagoga je strašně zatěžující, pokud se mu v první třídě sejdou děti, které již znají písmenka nebo dokonce i čtou jednoduchá slova a počítají příklady a děti, které nepoznají ani žlutou barvu od červené, neumí se obsloužit a se vším potřebují pomoci. Je mi jasné, že se v první třídě vždy setkáme s velkými rozdíly ve znalostech a dovednostech dětí, ale měli bychom se snažit, aby ty pomyslné nůžky byly co nejméně rozevřené.“

Příloha 4: Respondentka D

Rozhovor začátek září

1. Jak dlouhou máte praxi a kolikrát jste již učila v prvním ročníku ZŠ?

„Moje praxe je od roku 1991, čistá praxe je 23 let. Učila jsem všechny třídy na základní škole od první do deváté. Po pěti letech na druhém stupni jsem začala učit na prvním stupni čtvrtou a pátou třídu. Potom jsem přestoupila na třídu první a v první třídě jsem byla pětkrát.“

2. Co pro vás znamená žák nezralý pro školu a v čem se odlišuje od ostatních žáků?

„Žák nezralý pro školu pro mě znamená žák, který – ne že by nebyl připravený, ale jak bych to řekla, má nedostatky v určitých oblastech, třeba sociálních oblastech. Špatně navazuje kontakty se mnou jako s vyučujícím, s kamarády. Bojí se jich, bojí se promluvit nahlas, snaží se být, pokud mohu říct na příkladech, jako by byl osamocený, straní se. To je v té sociální oblasti. Samozřejmě že tam jsou i jiné věci, jako je třeba neudržení pozornosti, koncentrace, stává se, že i někdy jeho bojácnost ho může vést k pláči a stává se taky, že ze začátku roku se toto vyskytuje u více žáků, než si zvyknou na dané prostředí. Kromě toho takoví žáci jsou menší, oproti spolužákům jsou i nezralí nebo nejsou tak vyvinutí, nemají takové schopnosti, nejsou tak průbojní, nedokážou se tak soustředit, jsou plačtiví, nejraději, jak se říká, se povalují na lavici, spinkají, je to pro ně hodně náročné, hodně namáhavé, a proto mají třeba takový strach ze školy, nechtějí ze začátku do té školy chodit. Proto třeba si rodiče stěžují, že dítě nechce chodit do školy, že se bojí, že ho bolí břicho, že blinká a že mají určité obavy. Ty se potom musí teda pomalinku a postupně překonat.“

3. V jakých konkrétních oblastech vnímáte nejvíce, že se školní nezralost u dětí nejčastěji vyskytuje?

„Jak už jsem prve říkala, projevuje se to v sociální vazbě. Samozřejmě že všechny děti přicházejí z různých zařízení, takže ne všechna je stejnou měrou dovedou připravit. Někteří žáci jsou výborně připraveni, někteří méně. V posledních letech je asi trend, že málokteré děti, které nastoupí do školy, se umí vypořádat s držetím tužky, s adekvátním reagováním na určité pokyny, nejsou zvyklé prostě se soustředit, tak jak by měly. Někdy je také těžší navázat se žákem kontakt, velice důležitá je důvěra. Abych to shrnula, tak je to v oblasti sociální, v sebeobsluze, komunikaci.“

4. Jaké problémy v této oblasti nejvíc pociťujete jako učitelka, když Vám prostě tyto děti přijdou do třídy?

„No na tuhle otázku jsem Vám asi v podstatě odpověděla již v té předešlé otázce.

Ale myslím si, že asi to bude vybudování si vztahu s dítětem. Ta důvěra. To je běh na dlouhou trať.“

5. Jak se snažíte děti podle vás nedostatečně zralé/připravené podpořit? Co konkrétně děláte?

„K těmto dětem mám individuální přístup, respektuji jejich učební tempo. Snažím se jim zvednout sebevědomí, kladu důraz na ty oblasti, ve kterých jsou úspěšnější. Snažím se jim pomoci, tedy pomáhám s přípravou pomůcek, snažím se jim vše dostatečně vysvětlit, ptám se, zda všemu rozumí, dávám jim čas na vypracovávání úkolů, vždy vysvětlím třídě, a pak znovu nezralým žákům, víc je kontrolovuji při práci. Snažím se je povzbudit, chválit, je pro ně důležitá motivace, vyzdvihnout jejich jednotlivé úspěchy. Tito žáci mají i potřebu tělesného kontaktu. Musím k nim přistupovat s větším rozmyslem a pochopením, reaguji i na intenzitu hlasu.“

6. V jaké formě funguje na vaší škole přípravný program pro děti, které do první třídy nastoupí, ale potřebují si ještě upevnit dovednosti před nástupem?

Ve škole, kde jsem působila, takový program úplně nebyl. Byl na vedlejší škole, fungovala tam přípravná třída. Tady, tedy už na mé škole nyní, má škola každým rokem v období po zápisu do prvního ročníku připraven program Školáček v rozsahu pěti lekcí v pěti týdnech. Program je určen pro budoucí prvňáčky, kteří jsou do naší školy přijati, ale nejsou si ještě jisti v některých dovednostech, které jsou důležité pro zvládnutí čtení, psaní a počítání. V rámci programu pracují děti pod vedením výchovné poradkyně za přítomnosti jednoho ze zákonných zástupců. Rodič sleduje, jak je dítě schopno pracovat pod vedením učitelky a jak rozumí pokynům. V programu je rozvíjena matematická představivost, správná výslovnost, zrakové a sluchové rozlišování, pravolevá orientace a správné držení psacího náčiní. K rozvoji dovedností je používán trojhranný program, uvolňovací cvičení ruky, práce s pracovními listy a interaktivní tabule. Využívány jsou například programy Sluchové vnímání od O. Zelinkové. Část úkolů si děti procvičují doma. Tento program vede paní výchovná poradkyně. Slyšela jsem, že je tu i doopravdy velmi dobrá spolupráce s panem psychologem, který určitě v této oblasti také napomáhá

rodičům. Vedení školy se všemožně snaží a dělá pro tyto děti vše, co je v jeho silách. I toto byl jeden z důvodů, proč jsem začala v letošním roce pracovat na této škole.“

7. Jak vnímáte rozdíl mezi pojmy školní zralost a školní připravenost?

„Určité rozdíly tady určitě budou, zralost a připravenost jsou na první pohled sice stejné pojmy, ale mají úplně jiný význam. Zralost znamená, jak je to dítě vyvinuté hlavně po psychické stránce, po nervové stránce, jestli je velké, jestli je zralé. Připravenost, tak to už záleží, dalo by se říci, na předškolních zařízeních, ale nejen na nich, ale i na rodičích. Jak to dítě je připravené na vstup do školy.“

8. Jaké materiály využíváte pro zmírnění obtíží dětí se školní nezralostí?

„Jak už jsem říkala, tak škola hrou, co si osahám si lépe pamatuji, využívám hodně pracovních listů, které vyhledávám v publikacích o školní zralosti. Jsou jednak s předškolní tematikou ale i pro první třídu. Výborné je nakladatelství Raabe, nebo paní Bednářová, která má v publikaci spoustu pracovních listů, na nichž se dají poznat i určité nedostatky dětí v různých oblastech. Je to taková hravá forma, na grafomotoriku a na rozvoj početních dovedností a dovedností v českém jazyce.“

9. Využíváte nějakou literaturu? Případně jakou?

„Samozřejmě že jako každý, kdo prošel vysokou školou, jsem studovala pedagogiku, psychologii. Současná moje třída, kterou mám, vypadá, že bude velmi složitá už nyní po několika dnech, tak jsem si hned nastudovala pedagogické minimum pro speciální školy a čtu si samozřejmě i časopisy, které se týkají hlavně inkluze, abych se s touto problematikou více seznámila.“

10. Za jakou dobu a jakými způsoby jste schopna detekovat školní nezralost ve vaší třídě při větším počtu žáků?

„Jak už jsem řekla, ty úplně nezralé uvidíte během čtrnácti dnů až tří týdnů, ale rodiče na to upozorňuji, dalo by se říct během října a listopadu Sděluji jim, že by bylo dobře, aby navštívili třeba nějakého psychologa a že se musíme domluvit, jak budeme dál postupovat při práci s jejich dítětem.“

Podle čeho poznáte, že je dítě nezralé?

„No já to poznám z toho, jak reagují na výuku, zda jsou děti více unavitelné, plačtivé, nekomunikují. Ale, a na to bych málem pozapomněla, na začátku hlavně dávám hodně

pracovních listů, abych viděla, jak na čem dítě je, a když používám listy, které jsou právě pro speciální pedagogiku, tak jsou už ze začátku vidět určité projevy, které souvisí s nezralostí, nepřipraveností, a je potřeba se na ně zaměřit a řešit je.“

11. Jaké názory a postoje rodiče zaujímají k vašemu sdělení, že je jejich dítě ještě pro školu „nezralé“?

„Upřímně každý, komu řeknu, že jeho dítě má nějaký problém, začne kroutit nevěřičně hlavou, je jakoby překvapen, nevěří tomu, říká si, že to není možné, vždyť jeho dítě všechno zvládá. Musíme si uvědomit, že každé dítě je jiné, jinak se chová v různých situacích. Když je doma samo, kde na něj jsou kladeny určité nároky, než když je usazeno do třídy, kde jsou také nároky kladeny, ale ono přijde na to, že něco stíhá, něco nestíhá. Už má to srovnání s jinými. Rodiče tomu nevěří, někdy opravdu tvrdě říkají, že to není možné. Jen málokdy se stane, že by rodič hned uznal, že jeho dítě je nezralé.“

12. Jakými způsoby spolupracujete s rodiči?

„Ze začátku, než to dítě poznám, než vidím, jaké má třeba problémy, si zvu postupně všechny rodiče. Domlouváme se samozřejmě na osobních schůzkách, kde se jim snažím vysvětlit, jak mají se svým dítětem pracovat. Spolupracujeme spolu i skrze e-maily, v elektronické formě. Je to vždycky opravdu jenom v nastavení mezi učitelem a tím rodičem. Snažím se, ale bohužel ne všichni rodiče chtějí spolupracovat, chodit do školy pravidelně. Prostě někteří nechtějí spolupracovat.“

Jak velkou důležitost přikládáte této spolupráci?

„Určitě to je základ, tam ta spolupráce mezi rodiči a učitelem musí být stoprocentní, musí si věřit. Jak učitel a žák, tak učitel i rodič. Protože všichni to děláme jenom proto, abychom dali dobré základy dětem, aby se děti nebály jít do školy, aby je to ve škole bavilo, aby překonaly problémy. Proto tady musí být stoprocentní spolupráce učitel a žák, učitel a rodič.“

13. Jaké konkrétní postupy navrhuje a jak je realizujete pro zmírnění obtíží těchto dětí?

„Samozřejmě že se snažíte je podporovat hlavně slovně, takže když vidíte, že dítěti něco nejde, zastavit se u něj, setrvat, znovu vysvětlit, říct, nic se neděje, pojd', podívej se, je to jednoduché, nevádí, že ti to nejde, pojd', podívej se, protože je důležité, aby mělo dostatečné sebevědomí, aby vědělo, že když to nejde teď, půjde to jindy. Zvýšením

sebevědomí se dá říct, že to dítě se přestane bát a začne víc spolupracovat s učitelem. Když ho to začne víc bavit, když se v tom víc najde, je ta spolupráce daleko jednodušší.

Jsem zastáncem takové výuky, kde se snažím dětem zprostředkovat, co největší množství smyslových podnětů. Třeba to může být formou hraček, kuliček, korálek, písmenek, které nejsou jenom plošné. Učím už opravdu hodně dlouho, takže když vidím, že dítě nestíhá, nestačí, je nezbytný individuální přístup. Dokážu mu zkrátit práci nebo mu dám menší úkoly, snažím se ho navádět přípravnými otázkami, s rodiči projdu jeho přípravu. Musím rodiče vždy navést na to, že u takových to dětí je důležitá pravidelnost, dělat vše v určitou dobu, v určitý čas, aby dítě mělo svůj rytmus a samozřejmě, že to vše ukazují i dětem. Rodičům doporučuji, aby objednali svoje dítě na vyšetření do PPP nebo aby si třeba jen popovídali o svém dítěti s panem psychologem. Protože každý názor, každá rada, pomoc jsou k nezaplacení. Vždyť nám jde především o dobro dítěte.“

Rozhovor únor

1. U kolika dětí jste zjistila, že jsou ještě na školu nepřipravené?

„Na začátku školního roku to byli 4 žáci, u kterých jsem věděla, že budou mít problémy, v současnosti ve třídě, která má 24 žáků, je to 8 dětí.“

2. Jsou tyto děti po odkladu školní docházky, nastoupily z přípravné třídy, nastoupily i přes doporučený odklad?

„Tyto děti jsou většinou po odkladu, některé, nemohu soudit, nebyla jsem u zápisu, ale podle věku nastoupily i přes doporučený odklad. Jedna žákyně ukončila školní docházku v prvním pololetí, odešla k 30.1.“

Proč odešla?

„Právě pro školní nezralost se vrátila zpět do předškolního zařízení. Byla to dívenka, která se bála navazovat kontakty, nedokázala se soustředit, bála se promluvit, byla pořád v koutku, uplakaná. Ač měla velice dobré grafomotorické schopnosti, prostě nedokázala dát do prosince dohromady slovo z písmenek.“

3. Navštěvovaly před nástupem přípravný program na vaší škole?

„Ano, navštěvovaly.“

4.V jakých konkrétních oblastech se u nich školní nepřipravenost projevila?

„Konkrétní oblasti? No hlavně to byly sociální vazby, kázeňské problémy, grafomotorické problémy, soustředěnost atd.“

Vyskytly se problémy ve všech oblastech u všech dětí?

„Ve své podstatě mají tito žáci nebo žákyně jednu shodnou vlastnost, a to je grafomotorika. A především u chlapců, tak tam jsou i kázeňské problémy, určité sociální nedostatky. Chlapci nechtějí spolupracovat a opravdu jsou velmi brzo unavitelní.“

5.Jak se k tomuto problému postavili jejich rodiče?

„Už jsem říkala, jestli si dobře vzpomínám na rozhovor, který jsme spolu vedli v září, rodiče tomu nechtěli věřit. Až později po určitých rozhovorech, návštěvě PPP. Jedna maminka souhlasila s přestupem dítěte do předškolního zařízení až po návštěvě PPP. Ostatní nedůvěřovali, snaží se, nebo říkají, paní učitelko, ve škole sice neposlouchá, ale doma dělá to samé. My už si s ním nevíme rady, nevíme jak na ně. Je tady jeden velmi problematický žák, který nemá ani dobré sociální zázemí, bohužel spolupráce s otcem je velice těžká, komplikovaná, otec svádí vinu na školu, nic není na této škole dobré, vhodné, všichni děláme všechno špatně, jen on ví, jak na svého syna.“

Poradil vám, jak tedy s jeho synem jednat?

„Jeho jediná odpověď na to vše, co se děje, je: doma vše umí, zvládá, doma mě poslouchá, tady si s ním poradte, jak chcete. Takže tady opravdu není žádná možná spolupráce, komunikace, jakmile otcí naznačíte, že syn má nějaký problém, okamžitě negativně reaguje, slovně mě napadá, stěžuje si, uráží a dělá opravdu věci, které, promiňte mi ten výraz, hraničí někdy až přes čáru – používá vulgární výraziva.“

Má tento chlapec pouze kázeňské problémy?

„U něj je to bohužel ve všech oblastech. Na začátku školního roku neuměl vzít tužku do ruky, neuměl stříhat, neuměl se obléknout, neuměl si zapnout knoflík, nedokázal nakreslit kolečko, až teď – dalo by se říct – zvládá to, co zvládají děti, které jsou v předškolních zařízeních. Takže i když pomalu, tak přece jen se dokáže obsloužit, zapnout si kalhoty, i když to trvá delší dobu, dokáže si připravit třeba penál, pochopil, jak se má smrkat, jak a kdy si umýt ruce. To vše jsem ho učila já až teď v první třídě.“

Chlapec je po odkladu, navštěvoval pravidelně předškolní zařízení. Ani se mi nechce věřit, že pokud je to pravda, že by ho tohle tam nenaučili.“

6. Jaké postupy jste zavedla u tohoto chlapce pro zmírnění obtíží?

„Samozřejmě otci jsem poradila návštěvu PPP. Byla se zde na výuku podívat i pedagožka z PPP, která chtěla vidět žáka pracovat v kolektivu.“

Kdo si vyžádal tuto návštěvu?

„To bylo na můj popud, aby paní psycholožka viděla, jak chlapec spolupracuje, byla tu i paní ředitelka, zástupkyně, školní psycholog. Doporučila jsem otci, že pro jeho syna by byl vhodný menší počet žáků ve třídě vedené speciálním pedagogem, protože se u něj rýsují určité projevy, dalo by se říct, až autistické. Tento žák by měl jiné podmínky.“

A co pomoc asistenta pedagoga?

„Máte pravdu, ze začátku, než byl chlapec vyšetřený v poradně, mi škola přidělila školního asistenta, který byl zde přítomen pouze na hlavní předměty: matematika, čeština, dvě hodiny každý den. Po vyšetření, kdy mu byl doporučený osobní asistent, jsem dostala do třídy přidělenou paní asistentku, která s chlapcem pracuje každý den po celou dobu vyučování.“

7. V čem se vám tento postup osvědčil nebo naopak byl neúčinný?

„V určitých oblastech ano, ve vztazích s otcem ne, stále nechce i nadále spolupracovat. Bohužel je mi to líto, ale naštěstí pomoc paní asistentky je k nezaplacení. Má tu možnost, když na žáka, promiňte mi to, přijde jeho záchvat, hází předměty, leze dětem pod i na lavice, ubližuje jim, vykřikuje, pobíhá po třídě a vydává neartikulované zvuky, může ho vzít a jít s ním na chvíli ze třídy ven na chodbu či do kabinetu, než se zklidní, nebo s ním jde pracovat do kabinetu. V tomto případě je to skvělé, musím říct, že spolupráce se osvědčila, bez paní asistentky si to ani já, ani děti neumíme představit. Chování tohoto žáka se hodně podepisuje na koncentraci ostatních dětí i na průběhu celého vyučování. Paní asistentka se věnuje nejen tomuto žáku, ale i ostatním dětem dle potřeby.“

A co ostatní nepřipravené děti?

„Nepřipraveny jsou především po grafomotorické stránce, nedokážou se soustředit, nestíhají tempu výuky. Se všemi rodiči jsem již komunikovala, dalo by se říct, že většina

těchto dětí již má zažádáno a má dokonce již i termín vyšetření v PPP. U čtyř dětí toto vyšetření již proběhlo. Opravdu jsem ráda, že poradna vyšla vstříc škole, a je i velmi dobře, že komunikuje s pedagogem a konzultuje s ním chování a prospěch žáků, kteří jdou na vyšetření. V tomto případě děkuji i rodičům, kteří dali na mě a sami usoudili, že dítě má nějaký problém anebo dokonce sami za mnou přišli a po dohodě jsme hned do PPP zavolali.“

A jaké přístupy jste zvolila k těmto dětem?

„Snažím se ke každému přistupovat individuálně, ať je to žák s poruchou učení, chování, nebo úplně normální žák. Individuální přístup, zkrácené úkoly, samozřejmě že u nich můžete, nebo musíte používat věci, které vidí, které si osahají, takže můžou dělat trošku jiné úkoly než ti ostatní. Samozřejmě že máte ve třídě děti, které nestíhají, těm se věnujete, průměrné děti a pak máte děti, které jsou abnormálně rychlé, kterým se zase snažíte dávat jiné úkoly, které je posunují dále. Důležitá je diferenciací úkolů, aby nikdo nestagnoval a rozvíjel se po všech stránkách.“

Pokud se sejde taková třída, jaká se sešla bohužel nyní, s velkým počtem žáků, pro mě jako učitele by byla daleko lepší a daleko snadnější práce, kdybych měla žáků ve třídě méně. Jsem již na začátku dalšího pololetí velmi unavená. Pokud se jich tam sejde tolik jako tady, určitě je dobré, že mám u sebe osobní asistentku, která mi pomáhá nejen s těmito nepřipravenými dětmi, ale i všude tam, kde je potřeba pomoci, každé dítě někdy pomoc potřebuje a samozřejmě mi pomohla i dobrá spolupráce s těmi rodiči a opravdu jsem vděčná za školního psychologa, který sem dochází, do všech prvních tříd dochází, seznamuje se s těmi dětmi, pomáhá vám, dává návody, můžete jeho rady prokonzultovat s rodiči a samozřejmě je dobrá spolupráce s PPP.“

8.Kdybyste se měla zamyslet, jak byste si představovala ideální řešení podpůrných opatření při zjištění dítěte se školní nepřipraveností? Co by vám v praxi hodně ulehčilo práci s těmito dětmi?

„Můžu říct, že velmi důležité je mít podporu od vedení, mít na škole ihned k dispozici k zasáhnutí, k poradě, ke konzultaci pana psychologa. Také by bylo potřeba, aby i PPP reagovaly v kratších intervalech na případná vyšetření. Aby speciální pedagogové z těchto zařízení jezdili na návštěvy do těchto tříd, kde se vyskytne hodně nezralý žák. Ono totiž každé dítě reaguje jinak ve školním prostředí při vyučovacím procesu, kde je mezi dalšími třeba i 30 ti spolužáky, a při vyšetření v PPP. Dále by bylo potřeba, aby v každé třídě,

hlavně u prvňáčků, byl od začátku školního roku asistent pedagoga. Myslím tím doopravdy v každé. A pokud už asistent pedagoga je, tak je potřeba, aby si s paní učitelkou takzvaně sedli po stránce pracovní i osobní. Dále by bylo fajn, kdyby měla každá škola třídu, kde by vyučoval speciální pedagog a ten by si bral jen na určité hodiny, ale jen doopravdy na určité hodiny, děti, které jsou nepřipravené, nebo i ty nadané a pracoval by s nimi. Ty nepřipravené by se po určité době, kdy by již dozrály, vrátily do normálního vyučovacího celodenního procesu ve svých kmenových třídách. Dále je nezbytné mít pro nepřipravené děti vhodné pomůcky, které by jim usnadnily výuku. To je problém, většinou jsou tyto pomůcky pouze na hodinách pedagogické intervence.“

Náslech únor 2020

Český jazyk

Cíl hodiny: vyvodit, naučit se rozpoznávat a číst písmeno Z, z.

Počet dětí: 24

Průběh hodiny:

- Opakování: která písmena již umíme?

Děti říkají, která písmena již znají, opakují látku z předešlé hodiny.

- Na tabuli je připravena básnička:
Zuzka, Zuzka zubatice, zuby má dva a nic více.
Zuzka, Zuzka Havlíků, zuby má jak z perníku.

Úkolem dětí je najít a zakroužkovat velké Z červeně a malé z modře.

- Na tabuli je připraven zápis z velkých tiskacích písmen:
ZDENAZITAZUZANAZLATATEREZA

Úkolem dětí je najít a oddělit čarou vlastní jména.

- Po seznámení s písmeny Z, z děti pracují se Slabikářem na straně 46 / 47, kde je článek Zápas.
- V Pracovním sešitě ke Slabikáři na straně 26 dělají děti cvičení 2, kde vybarvují stejnou barvou rámečky, které k sobě patří. Cvičení se vztahuje k článku Zápas ve Slabikáři. Vyhledávají konce vět.
- Aby děti nebyly unavené, je pro ně na tabuli připravena hra. Na tabuli jsou rozházeně napsané slabiky: Zu, zá, zo, zi, va, ví, lá, zů. mé, pé, no. my. Učitelka rozdělí třídu na dvě poloviny, každá půlka dostane plácačku jiné barvy (červenou

a žlutou). Děti chodí k tabuli postupně po dvojicích a ukazují, plácají slabiku, kterou jim učitelka řekne. Důležitá je rychlost a orientace v uvedených slabikách.

- Pro procvičení probíraného písmena je na tabuli ještě připraven zápis slabik na dva řádky. Úkolem dětí je spojit vždy jednu slabiku z jednoho řádku tak, aby vyšlo slovo. (Zita, zívá, zelí, veze, zima, Zuza, lízá).
- V závěru hodiny dopisují děti do písanky zbylé řádky z předešlé hodiny písmeno v. Před psaním si musí uklidit na lavici, natočit sešit a usadit se ke psaní (přistrčit se k lavici, položit ruce na lavici-do domečku), na procvičení rukou děti s učitelkou říkají básničku: Ťuká, ťuká deštník na veliký deštník.... Učitelka znovu připomene tvar písma na tabuli a znovu připomene držení tužky, děti dopíší zbylé řádky do sešitu.

Moje postřehy:

Chybí motivace i vyhodnocení celé hodiny, jak se dětem zdálo učivo těžké, měly nějaké problémy při plnění úkolů? Zdála se jim hodina zábavná? Co si zapamatovaly? Cítí, že jim plnění zadání šlo bez obtíží? Jestliže se vyskytly problémy, v čem?

Během hodiny učitelka prochází spolu s asistentkou třídou. Ukazují stranu ve Slabikáři, některým dětem i místo čtení.

Pomáhají slabším žákům s vybarvováním. Zde by určitě stačilo pouze barevně označit příslušnou část věty, třeba puntíkem. Těmto dětem by se zjednodušila práce. Už od začátku hodiny je patrné, že jeden chlapec nezaregistroval zahájení učební jednotky. Při mém pozorování zjišťuji, že má velké problémy se koncentrovat na úkoly, které vyučující dětem zadává. Intervence ze strany asistentky je nezbytná. Chvíli je u něj patrná snaha o čtení slabik, poznává ovšem jen jednotlivá písmena, ne všechna. Vyučující jej opravuje, chlapec se uzavírá do sebe a není možné jej přinutit k další aktivitě. Zajímá se o dění ve třídě, má potřebu interakce s dětmi, odvádí je od práce, narušuje tvůrčí atmosféru v hodině. Asistentka s vyučující postupně rezignují na další pokusy chlapce do vyučování zapojit. Při pozorování jsem si všimla jisté averze vůči žákovi. Při psaní je vidět nesprávný toporný úchop tužky, ruka není uvolněná, chlapec odmítá psát téměř ihned po zahájení psaní do písanky, Vykřikuje, že jej bolí ruka a psát nebude. Polehává na lavici, čmárá si do písanky. Nejeví zájem, vypadá unaveně. Po chvíli se sesune pod lavici, kde si hraje s imaginárními auty. Je zřejmé, že by bylo žádoucí zařadit v jeho případě relaxační chvílku mimo třídu. Je na něm vidět, že si touží hrát a svou účast ve vzdělávacím procesu považuje

za únavnou. Učitelka s asistentkou reagují na celou záležitost rezignovaně. Snaží se chlapce ignorovat, je nutné se věnovat dalším dětem, které potřebují pomoc učitele a asistenta. Přítomnost problematického žáka narušuje práci ostatním dětem, jeho akce odvádějí pozornost od zadaných úkolů. On sám sleduje, zda svými výmysly zaujme někoho z dětí, pokřikuje, směje se a celkově neguje plnění úkolů. Patrný motorický neklid, potřeba stimulace retikulární formace neustálými pohyby. Zvýšená unavitelnost s nutností zařazování relaxačních aktivit. Ty ze strany vyučující chybí. Při soutěžích chlapec pokřikuje (na tabuli nerozezná slabiku zi, stále ještě nedokáže přečíst slabiku, občas se mu povede poznat jen jednotlivé písmeno). Při čtení se chlapec pohupuje, křičí, uteče asistentce k jinému žákovi a bere mu jeho věci. Asistentka ho odvádí ze třídy, aby ostatní žáci mohli pracovat. Děti jsou nesoustředěné, některým musí učitelka ukázat, kde mají číst. Chlapec se vrátí s asistentkou do třídy po přečtení článku, při práci v Pracovním sešitě hází tužku a pastelky ve třídě a křičí, že to nebude dělat (nechci, nebudu to dělat). Učitelka společně s asistentkou se chlapce snaží uklidnit slovně. Při přípravě na psaní nechce spolupracovat, napíše jen jeden řádek v Písance, pak má povoleno stavění se stavebnicí v zadní části třídy, aby ostatní mohli pracovat. Učitelka s asistentkou při psaní opravovaly držení tužky. Ve třídě je více žáků, kteří potřebují pomoci (další dva chlapci a tři dívky). Učitelka v hodině vysvětluje některá slova a výrazy např. zápasím jako lev. Děti během hodiny střídají činnosti, často chodí k tabuli, mají prostor i na vysvětlení látky, pomoc při čtení, vybarvování, psaní. Nebyly zařazeny žádné aktivity, při kterých by děti mohly spolupracovat. Učitelka se spolu s asistentkou střídají u jednotlivých žáků podle potřeby.

Ve třídě chybí relaxační koutek.

Příloha 5: Respondentka E

Rozhovor září

1. Jak dlouhou máte praxi a kolikrát jste již učila v prvním ročníku ZŠ?

„Moje praxe je 14 let. V současné době vyučuji tedy první třídu na škole, kam jsem nastoupila jako vychovatelka, kde jsem působila čtyři roky a poté jako třídní učitelka na prvním stupni asi čtyři roky, prošla jsem si svou praxí i v mateřské škole, kde jsem působila asi pět let, a pak se vrátila zpátky na základní školu. Pracovala jsem ještě i v nultém ročníku a nyní jsem zpět na základní škole, kde učím šestým rokem na prvním stupni a první třídu vyučuji teprve podruhé.

Tato škola již čtrnáct let v rámci vyučování postupuje podle vzdělávacího programu Začít spolu. Považuji tento program za velmi kvalitní, hlavní pozitiva při tom spatřuji v osobitém přístupu k dětem a zapojení rodiny i města. Vzdělávací program Začít spolu je moderní a velmi inovativní přístup ke vzdělávání, který považuji v 21. století za nezbytný, a program se pokouší děti připravit na skutečný život. Z tohoto důvodu pracuji právě na této škole.“

2. Co pro Vás znamená žák nezralý pro školu nebo nepřipravený na školu a v čem se odlišuje od ostatních žáků?

„Nezralý žák, no většina nezralých žáků se samozřejmě zjistí při zápisu do první třídy.

Jinak se domnívám, že se jedná o to, jak žák zvládá v první řadě odloučení od rodičů, tedy socializace, pak je to samozřejmě i nějaká orientace v prostoru, dále oční kontakt, špatné držení, držení třeba psacího náčiní a je to i to, s čím se v dnešní době nejvíce setkáváme, špatná výslovnost. Je to i oblast sebeobsluhy. Neméně důležité jsou předmatematické schopnosti, musí znát, ne počítat, ale umět přiřadit třeba množství k daným prvkům. Pak je důležitá i zraková a sluchová syntéza analýza, první a poslední hláska ve slově, vytleskávání slov třeba slabiky, důležitý je rytmus, a pokud vlastně všechny tyto aspekty, které jsem řekla, dítě nemá, tak z mého hlediska, z mého pohledu se jedná o nezralého žáka.“

Když dětem zadáváte tento konkrétní úkol, jak vlastně reagují tito nezralí žáci?

„Nezralí žáci u daného úkolu nevydrží, nedokončí úkol do konce, jsou roztěkaní, nesamostatní, odbíhají od úkolu, neporozumí danému zadání, potom, když se ještě vrátím

k tomu, k té nezralosti, samozřejmě nenavazují vztahy mezi svými vrstevníky, jsou to většinou samotáři, prostě špatně navazují vztahy mezi vrstevníky.“

3.V jakých konkrétních oblastech vnímáte nejvíce, že se školní nezralost u dětí nejčastěji vyskytuje?

„Tak jak jsem již odpověděla v předešlé otázce, ale konkrétně bych řekla, že školní nezralost se v dnešní době u dětí objevuje samozřejmě v socializaci, v grafomotorice a ve špatné výslovnosti. To je asi vše.“

4.Jaké problémy v této oblasti nejvíc pociťujete jako učitelka?

„Když budu mluvit o té socializaci, tak to spatřuji vlastně jako velký problém při nástupu do první třídy, kdy je odloučení od rodičů, děti se do školy netěší, jsou plačtivé. Měla jsem zkušenost, že dítě jsem odtrhávala od rodičů, jsou prostě nesamostatné.

Když bych se věnovala oblasti té grafomotoriky, tak děti mají zafixovaný špatný návyk správného držení psacího náčiní.

No a ta špatná výslovnost, to je veliký problém, protože když dítě má špatnou výslovnost a pak, když píše, jak si to sám vyslovuje, má to špatně. Ale ono v tom problém nevidí. Vždyť píše to, co si vyslovilo.

Velký problém spatřuji i ve velkých početných třídách, kdy samozřejmě jsou ty třídy přeplněné, paní učitelka se nemůže věnovat všem žákům individuálně, takže důležitost spatřuji i v tom, aby byl k ruce pomocný asistent pedagoga již od prvních dní ve škole.“

5.Jak se snažíte tyto děti podle Vás podpořit, co konkrétně s těmito nepřipravenými nezralými dětmi děláte?

„Tak důležitá je samozřejmě u těchto dětí pochvala, zvedání sebevědomí a za všechno, za každý pokrok, za každý posun, co se jim podaří, nutno chválit. Těmto dětem, třeba těm, které mají špatnou grafomotoriku, tak předložit dostatečné množství podpůrných pomůcek, byť už je to na uvolnění ruky, na úchop tužky. Jsou to různé násady na správné držení tužky anebo je to i taková násada jako řapíček, která krásně umožňuje dítěti jenom držet třemi prsty tužku. Potom je důležitý na délku hlásek například bzučák.

No a v neposlední řadě mluvit hodně s dětmi, naučit je, aby si uměly říct o pomoc, a hlavně ten individuální přístup.“

6.V jaké formě funguje na vaší škole přípravní program pro děti, které do první třídy nastoupí, ale potřebují si ještě upevnit určité dovednosti před nástupem do první třídy?

„Po zápisu do první třídy jsou děti rozdělené ke své každé paní učitelce do tří skupin, kde probíhá tak zvaný kroužek Předškoláka. Probíhá vlastně jednou v týdnu, je to deset setkání, kdy vlastně se žáci seznamují se svým kolektivem, se svojí třídní paní učitelkou. Hravou formou se plní různé úkoly, kde si paní učitelka všímá, na co se má zaměřit, jak podpořit dané dítě a vlastně, jak bych řekla, mapuje si svou budoucí třídu. Předškoláčka, tento kurz, si rodiče hradí. Paní učitelka má připravené procvičování vždycky na určitou oblast, kterou je potřeba rozvíjet před nástupem do školy.“

A do tohoto Předškoláčka chodí úplně všechny děti, co nastoupí do první třídy nebo pouze ty děti, které jste oslovili, které jste si vytipovali, že jsou ještě nepřípravené na první třídu, aby se zdokonalily v určitých konkrétních oblastech?

„Do Předškoláčka mohou chodit všechny děti, které oslovíme, ale my oslovíme úplně všechny a je to na bázi dobrovolnosti, takže kdo chce. Já jsem třeba měla na Předškoláčkovi přibližně patnáct dětí z dvaceti čtyř.“

7.Paní učitelko, jak vnímáte rozdíl mezi pojmy, školní zralost a školní nepřípravenost?

„Školní zralost bych řekla z mého pohledu, že je vlastně biologicky dána, že ji já jako učitelka neovlivním, že to je vlastně centrální mozková zralost, a nepřípravenost je, to je, jak vlastně je dítě v daných oblastech připravené, jsou to grafomotorika, slovní zásoba, socializace, zraková sluchová syntéza analýza různých slov, předmatematické schopnosti, orientace v čase a v prostoru, řečové dovednosti a různá sebeobsluha, a to je vlastně ta připravenost, která se musí neustále rozvíjet. Samozřejmě sem patří i jemná a hrubá motorika, a když je dítě vlastně v těchto oblastech řádně rozvíjené, průběžně se zdokonaluje v těchto oblastech, tak pak už je připravené.“

8. Jaké materiály využíváte pro zmírnění obtíží dětí se školní nezralostí?

„No pracovní listy samozřejmě na rozvoj grafomotoriky, nejdůležitější materiály jsou samozřejmě uvolňovací různé cviky, kreslení na velkou plochu, obrázky na rozvoj orientace, používáme pracovní listy, oblíbené jsou Šimonovy pracovní listy, nebo na orientaci v prostoru mně žáci z vyšších ročníků udělali takové divadýlko, kde na divadýlku z krabice zkoušíme jak orientaci v prostoru, tak i předmatematické schopnosti a na tom divadýlku se dá zkoušet úplně všechno, aby děti nepracovaly

jen na nějakých pracovních listech. Používám i pro rozvoj haptického vnímání kostky, domina, kartičky, dřívka, kamínky, fazolky.“

9.A používáte i nějakou literaturu, která vám vlastně pomáhá při práci s těmito žáky?

„Ano samozřejmě mám k dispozici ve své knihovně Školní zralost od paní Bednářové, s literaturou paní Bednářové pracuji velice často. Pak jsou to ty Šimonovy listy. V naší školní knihovně máme několik knih nebo když si nějakou najdu, můžu si ji dokoupit, pracovala jsem s knihou První třídou bez problému, kde samozřejmě jsou různě popsány různé typy té nezralosti. Pracuji s knihou Začít spolu nebo Respektovat a být respektován, což je to kniha plná zkušeností z oblasti komunikace. Jako velmi pro mě přínosnou chci zmínit i knihu Typologie osobnosti dětí, dává nám klíč k porozumění dětské osobnosti. Nesmíme zapomínat, když tedy mluvíme o těch nezralých dětech, i na ty nadané děti a vlastně k tomu tedy jsem ji využívala. Samozřejmě těch knížek je celá škála, jak budovat samozřejmě například dobrý vztah s učitelem a žákem, vlastně základem je ta komunikace, kdy to dítě se nesmí bát toho učitele, musí tam být navázaný ten partnerský vztah. Četla jsem jich více, ale přesné názvy si již nepamatuji. Ale teď jsem si vzpomněla na knihu Budeme mít prvňáčka, kde je vlastně od paní Kropáčkové sepsáno vše, co by mělo dítě zvládnout. Tuhle bych doporučila všem učitelům první třídy.“

10.Za jakou dobu a jakými způsoby jste schopna detekovat školní nezralost ve vaší třídě při větším počtu žáků?

„Tak samozřejmě školní nezralost už zjistíme při zápisu, kde doporučíme samozřejmě třeba odklad školní docházky, a pak na Předškoláčkovi už zjišťuji v průběhu těch deseti setkání, jak si děti vedou, jaký dělají pokrok. Velký pokrok udělají přes prázdniny, a když nastoupí v září do první třídy, tak během čtrnácti dnů mohu vidět, jak na to děti jsou. Dávám jim k dispozici různé pracovní listy, kooperativní hry na spolupráci, na komunikaci, různé karty na rozvoj té komunikaci mezi sebou. Takže během čtrnácti dnů, tři týdnů jsem schopná prostě říct, jestli jsou děti zralé a nezralé, jaký udělaly pokrok.“

11.Jaké názory a postoje rodiče zaujímají k vašemu sdělení, že jejich dítě je ještě na školu nezralé?

„Tak to je samozřejmě různé. Záleží na rodině, pak i jakým způsobem jim je to na zápisu do první třídy sděleno, ale většinou jsem se setkala s rodiči, kteří sami vidí, že jejich dítě je nezralé. Jdou na doporučení do pedagogicko-psychologické poradny, většinou reagují

kladně, poděkuji za pomoc. Ale když pak v průběhu té první třídy zjistíme, že je dítě stále ještě nezralé, někteří si to hned nechtějí připustit, ale většinou spolupracují, pomáhají při rozvoji různých oblastí. Já jsem se nesetkala s tím, že by to brali negativně a nespolupracovali. Vždyť jde o jejich dítě.

A jak už jsem říkala na začátku, náš program Začít spolu je založen na spolupráci a komunikaci s rodiči, s rodinou, takže hodně nám rodiče vychází vstříc a vlastně hodně spolupracujeme se všemi členy rodiny.“

12. Jakými způsoby s těmi rodiči spolupracujete na vaší škole?

„Tak samozřejmě úplně od začátku mají rodiče možnost přijít na dny otevřených dveří, kde jim je představen náš program Začít spolu a mají možnost si tento program v rámci hodin nebo centra pro rodiče vyzkoušet, aby věděli, jakým způsobem budou pracovat ve škole jejich děti. Jsou jim předvedeny třídy, pomůcky. Takže rodiče jsou seznámeni vlastně s tím programem. No a potom v průběhu školní docházky jsou rodiče zváni na konzultace na tripartitu, konzultace ve třech, žák-rodič-dítě, kde má dítě možnost říct, jak se mu daří, nedaří, v čem se zlepšilo, nezlepšilo a vše je postaveno na vzájemné komunikaci s tím učitelem. Samozřejmě dvakrát do roka máme třídní schůzku se všemi rodiči, ale preferujeme vlastně konzultace s rodiči.“

A nabízíte rodičům, kteří mají právě tyto nepřípravené děti, i jinou schůzku? Třebaže byste se s dětmi scházeli každý týden, nebo si nějak voláte?

„Když jsem měla velmi nepřípraveného žáka, který přestoupil pak na jinou školu s menším počtem žáků, tak samozřejmě s rodiči jsme byli v kontaktu každý den, každý týden, písemně jsem je informovala ze začátku každý den. Maminka spolupracovala a časem usoudila, že mu tento větší kolektiv nedělá dobře, takže žák pak přestoupil do školy s menším počtem žáků.“

13. Jaké konkrétní postupy navrhuje a jak je realizujete pro zmírnění obtíží u těchto nepřípravených dětí?

„Tak samozřejmě když zjistím, že je dítě ještě nepřípravené, tak nejprve se poradím se školní psycholožkou, speciální pedagožkou. Ony se pak dochází dívat na tohoto žáka, jak pracuje v hodinách a vlastně na základě té komunikace a spolupráce se školním psychologem i speciálním pedagogem pak vše vyhodnotíme a pošleme ho do pedagogicko-

psychologické poradny. Před tím vypracovávám i plán podpory. Ten připravuji v úplném počátku. Na základě zprávy z pedagogicko-psychologické poradny s ním pracujeme.“

Rozhovor únor

1. U kolika dětí jste zjistila, že jsou ještě na školu nepřipravené?

„Tak v nynějším školním roce jsem už třeba na konci září věděla v průměru, mám vlastně ve třídě 24 žáků, takže v průměru 3-4 žáci jsou ještě nezralí, byť to nebylo ve všech oblastech, ale třeba některý žák opravdu v té oblasti grafomotoriky byl velice slabý.“

2. Byly tyto děti nepřipravené po odkladu školní docházky, nebo třeba nastoupily z přípravné třídy, anebo nastoupily i přesto, že jim byl doporučen odklad?

Tak zrovna, jak jsem již zmiňovala, ta grafomotorika, tak ten chlapec měl již odklad a je velice slabý a jinak ostatní žáci neměli žádnou přípravnou třídu ani jim nebyl doporučen odklad. A jedna žákyně je srpnová, ale ta je, věřím tomu, že to chce jenom čas a postupně dozraje.“

3. Navštěvovaly tyto děti před nástupem přípravný program na vaší škole? Toho vašeho Předškoláčka? Zúčastnily se ho?

„Ano, všechny, které mám na mysli, tak se zúčastnily Předškoláčka, a byla jsem přesvědčená, že všechny potíže budou přetrvávat. To se mi v září potvrdilo.“

4. V jakých konkrétních oblastech se školní nepřipravenost projevila?

„Jak už jsem říkala, tak samozřejmě to byla hodně oblast socializace, nesoustředěnost, odloučení od rodičů a samozřejmě samostatnost, dokončit úkol, správné držení psacího náčiní a špatná výslovnost. Řekla bych, že ta špatná výslovnost přetrvává vlastně u všech, ale jen vlastně jeden žák docházel na logopedii a dochází dál. Ostatním to bylo doporučeno, ale nedochází. Je smutné, že si rodiče neuvědomují, i když jim to řeknete a doporučíte, jaké vlastně důsledky ta špatná výslovnost pro ty děti může mít. Takže už vlastně víme, že k určitému problému se rodiče postavili záporně, že vlastně na logopedii nedochází, pouze jeden.“

5. Jak ostatní rodiče reagovali, když jste, když vlastně zjistili, že ty jejich děti jsou ještě nepřipravené?

„Tak samozřejmě jsem je informovala, na kterou oblast by se měli zaměřit. Takže rodiče se zaměří na danou oblast třeba na uvolnění té ruky, uvolnění zápěstí, nebo

na nesoustředěnost. U jednoho žáka bylo doporučeno mamince, jak vlastně správně s žákem pracovat. Ve škole máme k dispozici školního psychologa, který pracuje s těmito žáky a dochází do hodin, anebo si s odsouhlasením rodičů žáky třeba na patnáct minut bere a procvičuje s každým zvlášť, co je potřeba.“

6. a 7. Jaké postupy jste zavedli pro zmírnění obtíží? A osvědčily se vám tyto postupy? V čem byly účinné nebo naopak neúčinné?

„Ve spolupráci s rodinou, psychologem jsme si dali cíl, jak konkrétně s daným žákem pracovat, co by měl, za jakou dobu splnit a po určité době se s rodinou vždycky setkáme a povíme si o pokroku toho žáka, jestli se to zlepšilo nebo na čem třeba ještě dál pracovat. Já si myslím, že postupy na uvolnění ruky byly účinné. Žák, který opravdu měl tu grafomotoriku špatnou, tak tam se stále cvičí to uvolnění, uvolnění vlastně ruky, uvolnění ramenního kloubu, zápěstí a dále v kresbě na velkou plochu, aby netlačil na tužku. Takže tam se stále na tom pracuje, takže tento postup vše doopravdy zlepšil. Je to ale běh na dlouhou trať.“

A co se týče třeba, té soustředěnosti, tam si myslíme, že tento žák bude muset být poslán do pedagogicko-psychologické poradny. Tam se to zatím doporučené postupy neosvědčily, je tam velká hyperaktivita a nesoustředěnost.

Ale stále se snažíme soustředěnost zlepšovat. Když už vidím, že se ošívá v lavici, tak mu zadám, aby se šel projít po třídě, nebo se jde provětrat na chodbu a tyto postupy se osvědčily, samozřejmě s ním pracuje hodně asistentka, která mi tedy není k ruce každou hodinu, ale dochází vlastně k cizojazyčným žákům, ale je mi nápomocná i ke všem ostatním, takže pokud vlastně ji požádám, tak s daným žákem pracuje. Pracuje s ním individuálně, když potřebuje větší čas na dokončení práce, tak pracují na chodbě svým tempem.“

8. Kdybyste se měla zamyslet, jak byste si představovala ideální řešení podpůrných opatření při zjištění dítěte se školní nepřipraveností? Co by vám v praxi hodně ulehčilo práci s těmito dětmi?

„Tak samozřejmě práci s těmito dětmi by mi ulehčil menší počet dětí ve třídě. To abych měla větší možnost s každým pracovat individuálně. Určitě by mi pomohl asistent pedagoga již od začátku první třídy a samozřejmě by bylo bezvadné, aby fungovala návaznost mateřské školy na základní školu. Třeba my máme u základní školy mateřskou

školu, spolupracujeme, víme, na co chceme, aby školka žáky připravila. Učitelům by i ulehčilo práci ucelení zápisů. Každá škola si dělá svůj zápis podle svého. Nikdy nejsou dané specifické úkoly, které by měli žáci plnit. Takže si myslím, že i ten zápis by měl být vlastně takový ucelený, vlastně celorepublikový. Každá škola má možnost třeba toho Předškoláčka, třeba jako my, kdy vlastně se ti žáci seznámí spolu, paní učitelka se s nimi seznámí. Takže, to si myslím, že je prima, ale ne všechny školy to tak mají.

Přemýšlím ještě co by nám všem učitelům ulehčilo práci, určitě ten menší počet dětí ve třídě, asistent pedagoga na celou dobu výuky od prvního dne ve škole. Školní psycholog a speciální pedagog, který by byl prostě ve škole každý den na místě a docházel vlastně do hodin. Byl k okamžité dispozici, jakmile bych uviděla nějaký problém a ten by se hned začal řešit. Ta práce psychologa školního a školního pedagoga by měla být na všech školách. Což vím, že vlastně na všech školách tak není, stejně tak i asistenti pedagoga, ti jsou pouze k určitým dětem, ale dle mého by měl být asistent k ruce pedagoga v každé třídě.“

Náslech-konec února 2020

Český jazyk

Cíl hodiny: Žák si procvičí již naučená a vyvozená písmena, pozná první hlásku ve slově, spojí s obrázkem, píše správné tvary písmen, kontroluje vlastní písemný projev, přepisuje krátká slova.

Počet dětí: 23

Pomůcky: ranní dopis, obrázkové karty, kolíčky, rybičky se slovy, hodnotící tyč se smajlíky, pracovní list, špachtle se jmény

Průběh ranního bloku:

- Ranní dopis

„Milí skřítki, spojte obrázek s příslušnou hláskou, na kterou začíná.“

Byl napsán formou věty na Flip Chartu. Děti si ji četly nejprve samostatně, pak ji přečetl žák, jehož jméno učitelka vylosovala ze špachtlí označených jmény dětí. Hodně dlouhé slovo si ale při čtení vyhláskoval. Čtou genetickou metodou.

- Přiřazování

Práce ve skupinách po 4, skupiny mají děti dané.

Na koberci byly rozházené karty, písmena, na každou skupinu vyšly 4 obrázky a písmena. Pro skupiny, které práci splní dřív, ležely na stole papírky, na které děti psaly i písmena z konce slov. Společná kontrola-každý ukázal jeden obrázek a počáteční hlásku. Někteří řekli i poslední.

- Kolíčkovaná

Práce ve dvojicích, písmeno G na začátku i uprostřed slov.

Kontrola v průběhu práce učitelkou, asistentkou.

- Vymyšlení a psaní slov na B, D, P

Píšu velkým tiskacím písmem Comenia script. Sedí v lavicích, tzv. hnízdech. Mohou si radit.

- Pohybová hra

Chodí krátkými a dlouhými kroky na chodbě-procvičují délku slabik ve slovech.

- Autodiktát

Na koberci byly papírové barevné rybičky, každá barva měla slova s určitým počtem hlásek. Děti měly napsat do sešitu 5 slov.

Moje postřehy:

Ve třídě panovala klidná, přátelská atmosféra. Různé činnosti zabezpečily soustředěnost skoro všech žáků. Jeden ze žáků je velmi roztěkaný, neposedný, vykřikuje, chce být středem pozornosti. Chce být vždycky několikrát ujistěný, že pochopil zadání. Toto ujistění vyžaduje nejen od paní asistentky, ale i učitelky. Paní učitelka ho při kolíčkované dala pracovat do dvojice s dalším žákem, který mu práci vysvětlil, ukázal. Je to příklad spolupráce mezi dětmi.

Paní učitelka vhodně diferenciovala práci třeba při autodiktátu pomocí barevně odlišených rybiček, rychlejší děti při skupinové práci určovaly i poslední hlásku ve slově. Skvělá spolupráce s asistentkou pedagoga, jen je škoda, že tam není po celou dobu výuky, odchází v průběhu bloku do jiné třídy. U jednoho z nejslabších žáků po dobu její nepřítomnosti se rapidně zhoršila soustředěnost i plnění úkolů. Paní učitelka ale na to je zvyklá, proto se přesunula poblíž žáka a uklidňovala ho kromě vlídného slova třeba i položením ruky na rameno. Další žák jiné národnosti si za ní přišel pro radu, když neuměl pojmenovat

obrázek. Měl i problémy s určením pozice hlásky G uprostřed slov. Spolužák, který byl s ním ve dvojici, mu slovo vyhláskoval.

Pro dosažení cíle byly voleny různé metody práce. Při skupinové práci bylo znát, že děti jsou zvyklé spolupracovat a radit si. Několik žáků mělo problém z toho množství napsaných písmen vybrat to správné. Bylo by pro ně jednodušší, kdyby ho mohly napsat.

Pracuje se tu i s podmínkou, museli vymyslet a napsat minimálně 5 slov na daná písmena. Nejslabší žák napsal pouze slova 2. Po celou dobu psaní se díval do tabulky spolužáka. Většina dětí se neradila, i když to měly dovolené, pracovaly samostatně. Chodily se ptát, pokud se ve slově vyskytlo i, y. Slova jen přečetly, kontrola správnosti probíhala až po skončení bloku učitelkou.

Při autodiktátu děti samy připomněly uvolnění ruky a vzájemně si i opravily položení sešitu. Dětem se špatným držením psacího náčiní byly nabídnuty kompenzační pomůcky-trojhránky a tzv. myšička (gelová pomůcka se 3 otvory, 2 na prsty a 1 na tužku). Děti měly svobodnou volbu, neboť každému vyhovuje něco jiného. Slabší žák psal pouze 3 slova (jednoslabičná, 3 písmena a dvojslabičná, 4 písmena), ostatní žáci psali 5 slov (i trojslabičná, 5 a 6 písmen). U slabšího žáka by zde byla potřeba asistentka, která již v tuto dobu ve třídě nebyla. Měl problém si i krátké slovo vyhláskovat. Kontrola byla hned po skončení práce, paní učitelka odesílala děti, aby si našly chyby. Pokud s tím měly problém, poradila barvou rybičky a poslala je, aby si ještě jednou příslušnou rybičku přečetly. Děti, kromě 3, tento autodiktát zvládly perfektně.

Hodnocení bylo prováděno v průběhu celého bloku pochvalou, razítkem a na konci připnutím kolíčku na příslušného smajlíka na hodnotící tyči. Jejich hodnocení chtěla paní učitelka u některých dětí vysvětlit. Je vidět, že děti jsou na toto hodnocení zvyklé, nebojí se vyjádřit svůj názor. Jedno se zhodnotilo nepřiměřeně svému výkonu, bylo hodně kritické, neboť všechny zadané úkoly splnilo vždy bezchybně, včas. Prý se takto hodnotí velmi často, neboť chce být středem pozornosti, chce být neustále ubezpečováno, jak je ze všech nejlepší.