

Univerzita Karlova v Praze

Diplomová práce

2008

Lucie Rašková

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Obor: Pedagogika

Forma studia: Prezenční

Název diplomové práce:

Adaptace dítěte na školu, možné problémy a jejich řešení

Child's Adaptation to school, potential problems and their solution

Vypracovala:

Lucie Rašková

Vedoucí práce:

PhDr. Hana Krykorková, CSc.

Konzultant:

PhDr. Michaela Vítečková, Ph.D.

P r o h l á š e n í

Prohlašuji, že diplomovou práci na téma
„Adaptace dítěte na školu, možné problémy a jejich řešení“
jsem vypracovala samostatně.
Použitou literaturu a podkladové materiály
uvádím v příloženém seznamu literatury.

V Praze dne 30.6. 2008

Podpis

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala Církevní mateřské škole LAURA, soukromé Mateřské škole HAPPY CHILD, Mateřské škola „Za Invalidovnou“ a ZŠ a MŠ Lyčkovo náměstí za spolupráci při zpracovávání praktické částí této diplomové práce.

Obsah

Obsah	5
Úvod	8
1 Charakteristika předškolního věku a předškolní příprava dítěte	9
1.1 Charakteristika předškolního věku	9
1.1.1 Tělesný a motorický vývoj	9
1.1.2 Kognitivní vývoj	9
1.1.3 Kolektiv	10
1.1.4 Náplň dne – činnosti	11
1.1.5 Morální vývoj, hodnoty	12
1.1.6 Rozvoj identity	12
1.2 Předškolní příprava dítěte	14
1.2.1 Obratnost (motorika)	14
1.2.2 Smyslové vnímání	17
1.2.3 Početní představy	20
1.2.4 Řeč	21
1.2.5 Kresba	22
2 Školní zralost, připravenost a výběr vhodné školy	25
2.1 Školní zralost a připravenost	25
2.1.1 Školní zralost	25
2.1.2 Školní připravenost	27
2.1.3 Základní diagnostické metody pro zjištění školní zralosti	29
2.1.4 Odklad školní docházky	30
2.1.5 Dodatečný odklad	32
2.1.6 Předčasný nástup	33
2.2 Zápis a výběr školy	35
2.2.1 Zápis	35
2.2.2 Výběr školy	36
2.2.3 Církevní školy	36
2.2.4 „Tradiční“, klasické školy	37
2.2.5 Alternativní školy	37

3	Nástup do školy a proces adaptace na školní prostředí	41
3.1	Nástup do školy	41
3.1.1	Role školáka a změny proti dosavadní roli dítěte.....	41
3.1.2	Význam a přínos role školáka pro dítě	42
3.1.3	Význam a přínos role školáka pro rodiče	43
3.1.4	Požadavky a očekávání ze strany školy.....	44
3.2	Adaptační proces	45
3.2.1	První dny ve škole	45
3.2.2	Spolupráce učitelů a rodičů	46
3.2.3	Počáteční adaptační potíže a jejich řešení	47
4	Způsoby práce s dětmi v mladším školním věku, děti se specifickými potřebami a způsoby práce s nimi.....	51
4.1	Práce s dětmi v mladším školním věku	51
4.1.1	Žádoucí schopnosti a dovednosti.....	51
4.1.2	Způsoby a modely chování učitele negativně ovlivňující interakci se žákem a jeho vývoj	52
4.1.3	Vhodné způsoby chování podporující vztah žák – učitel	53
4.2	Děti se specifickými potřebami a způsob práce s nimi	55
4.2.1	Úzkostné děti	55
4.2.2	Hyperaktivní děti	57
4.2.3	Nadprůměrné nadané děti	60
4.2.4	Nepozorný a nepořádný žák	61
4.2.5	Agresivní žák.....	63
4.2.6	Romské děti	65
5	Porovnání školní zralosti dětí navštěvujících státní a soukromou mateřskou školku	69
5.1	Charakteristika zkoumaného problému	69
5.2	Cíl práce.....	70
5.3	Charakteristika základního souboru a vzorku	70
5.4	Hypotézy výzkumného šetření	70
5.5	Metody a techniky	72
5.5.1	Zkouška znalostí předškolních dětí	72
5.5.2	Orientační test školní zralosti	72
5.5.3	Dotazník č. 1	74
5.5.4	Dotazník č. 2.....	75

5.5.5	Rozhovor	75
5.6	Výsledky výzkumu	76
5.7	Přístup mateřských škol.....	76
5.8	Závěr výzkumu.....	77
5.8.1	Anna (6 let, 4 měsíce).....	78
5.8.2	Dominik (6 let, 9 měsíc).....	80
5.8.3	Eliška (6 let, 3 měsíce)	82
5.8.4	Jana (5 let, 11 měsíců).....	84
5.8.5	Kristýna (5 let, 6 měsíců)	86
5.8.6	Tadeáš (5 let, 7 měsíců).....	88
5.8.7	Tomáš (6 let 5 měsíců)	91
5.8.8	Antonie (5 let, 6 měsíců)	93
	Závěr.....	95
	Resumé	97
	Resume	98
	Literatura	99
	Seznam příloh.....	102

Úvod

V životě každého dítěte najdeme výrazné mezníky, jež ovlivňují jeho další život a vývoj. K těmto důležitým událostem patří jistě také začátek školní docházky a vstup do 1. třídy základní školy. Vstup do 1. třídy je spojen s přelomem mezi předškolním a školním věkem a je také začátkem dlouhého období školní docházky, které tvoří podstatnou a zásadní část života každého dítěte. Úspěšné nebo neúspěšné zvládnutí této etapy ovlivňuje další vývoj dítěte jako žáka a jako budoucího dospělého člověka.

Pokud se nepodaří tento mezník, jež výrazně determinuje vývoj dítěte během celé školní docházky, ale i po ní, úspěšně zvládnout, setkáváme se později s různými problémy. Mnohdy i v dospělosti nacházíme příčinu problémů právě v neúspěšném začátku školní docházky. Měli bychom dětem, ale i rodičům a školám, pomoci, aby tyto začátky byly šťastné a bez výraznějších komplikací.

Z tohoto důvodu jsem si vybrala toto téma a chtěla bych se ve své práci pokusit podívat se na tuto problematiku z pohledu všech zúčastněných stran a zaměřit se také na možné negativní důsledky a možnosti, jak jim předejít.

Tato práce se pokouší zasadit téma adaptace na školní prostředí do celkového teoretického kontextu. Postupuje od charakteristiky předškolního věku a předškolní přípravy přes téma školní zralosti a připravenosti. Další kapitola je věnována samotnému vstupu do školy a adaptačnímu procesu. Závěrečná kapitola se zaměřuje na děti v mladším školním věku, děti se specifickými potřebami a způsoby práce s nimi.

Tématiku školní zralosti a připravenosti zkoumá praktická část. Výzkum se zabývá posouzením úrovně školní zralosti a připravenosti dětí předškolního věku a také posouzením diagnostických metod používaných ke zjišťování školní zralosti a připravenosti. Cílem je porovnat vliv státních a soukromých předškolních vzdělávacích zařízení na připravenost dětí na vstup do 1. třídy.

1 Charakteristika předškolního věku a předškolní příprava dítěte

1.1 Charakteristika předškolního věku

K pochopení významu vstupu školy je důležité porozumět změně oproti předchozímu období, kterým je předškolní věk. Předškolní období je vymezeno věkem 3 – 6 let dítěte. V této kapitole se pokusím charakterizovat toto období z různých hledisek vývoje dítěte a pochopit jeho význam pro vývoj dítěte a také pro začátek školní docházky.

1.1.1 Tělesný a motorický vývoj

Obvyklá výška dětí v tomto věku je 95 – 120 cm a váha 15 – 25 kg. Tyto hodnoty jsou hodnotami průměrnými a dítě jich nemusí dosáhnout. Velké odchylky oběma směry mohou být příčinou některých problémů. Většina dětí je v tomto věku již soběstačná v sebeobsluze a v pohybech narůstá elegance. Výrazně se projevují individuální rozdíly a je to zásadní období z hlediska získávání a vytváření návyků a dovedností. Zejména jídelních a hygienických návyků. Později se vytváří daleko složitěji.

1.1.2 Kognitivní vývoj

Myšlení v předškolním věku přechází z předpojmového a symbolického na názorové, intuitivní myšlení. Jedinec už je schopen vytvářet pojmy vystihující podstatné charakteristiky, ale jeho úsudky jsou stále vázané na jeho názor a nikoliv na realitu. Velmi často tedy dochází ke zkreslování reality a myšlení může být subjektivně zkresleno. Příčinou zkreslení reality i myšlení je nedostatečná zralost centrálního nervového systému (dále jen CNS), což vede k egocentrickému vnímání světa. Dítě vidí svět pouze ze své pozice a není ještě schopné porozumět pohledu druhého člověka.

Myšlení je prelogické a nerespektuje logiku. Vnímání je vázáno na přítomnost, charakteristický je prezentismus¹. Aktuální vnímání světa a dění kolem je pro dítě zdrojem jistoty, proto si ho nezřídka upravuje tak, aby pro něj bylo přijatelné a srozumitelné. Obrovský význam má fantazie a setkáváme se s „bájnou“ lhavostí, která vychází z aktuálního a subjektivního vnímání světa a velmi rozvinuté fantazie dětí.

¹ Prezentismus je pojem označující vlastnost dětí vnímat dění kolem sebe jen ve vztahu k přítomnosti a nikoliv ve vztahu k minulosti či budoucnosti.

K lepšímu porozumění světu a dění kolem mu pomáhá také antropomorfismus. Jeho prostřednictvím přičítá dítě věcem kolem sebe vlastnosti a kvality lidských bytostí popř. vlastnosti živých bytostí.

Dalším typickým znakem myšlení je centrace na jeden znak. Dítě není schopné aktivní explorační, což znamená, že nedokáže vnímat celek jako soubor detailů, a ani příliš nediferencuje základní vztahy mezi nimi.

Začíná chápat matematické vztahy a základní počty, zpočátku jde o percepční odhad a teprve pak se ve vývoji dostává k počítání předmětů. Rovněž se začíná orientovat v čase. Měří ho podle individuálně a subjektivně důležitých událostí.

Většina dětí v tomto věku je pozitivně a vesele laděná, dokáže chápat i „absurdity“ a nesmysly (alespoň z pohledu dospělého člověka).

Další velmi důležitou součástí kognitivního vývoje je rozvoj řeči. Hlavním zdrojem rozvoje řeči je nápodoba verbálního projevu dospělých, která má selektivní charakter. Děti se postupně učí gramatická pravidla a od 4 let začínají mluvit ve složitějších větách, ovšem s gramatickými chybami.

Řeč má především regulační funkci a slouží k řízení aktivity dítěte. Primárně není určena jiné osobě a je silně asociována s myšlením. Slouží z velké části k vyjadřování vlastních pocitů. Tato schopnost později částečně mizí. V této etapě se často setkáváme s různými vadami řeči, jako je například dislálie (dětská patlavost), jejíž příčinou je nezralost v oblasti mluvidel a rovněž v oblasti sluchového vnímání a sluchové analýzy a syntézy. U dítěte ve věku 3 let nejsou tyto vady problémem do takové míry v porovnání s obdobím přibližujícím se počátku školní docházky, zvláště ve věku 6 let.

1.1.3 Kolektiv

Vrstevnické vztahy začínají být důležité kolem 4. roku, kdy dítě vstupuje do kolektivu. Postupně se učí vztahovat se ke druhým a vstupovat s nimi do společné činnosti dvěma základními formami:

- kooperací
- soupeřením

Během společné činnosti se učí přijímat určitou roli a přispívat svou aktivitou ke společnému cíli. Daleko více se tedy věnuje společné hře, zatímco dříve dominovala paralelní činnost. Přesto dítě stále hledá partnera, se kterým si bude po určitou dobu hrát a ještě ne kamaráda.

Na druhé straně se také objevuje experimentování s agresivitou a agresivním chováním. Hovoříme o „šikaně na úrovni mateřské školy“. Agresivitu je třeba kultivovat a omezovat vymezováním hranic a pravidel, nikoliv potlačovat.

Z hlediska vývoje v této oblasti má nezastupitelnou roli mateřská škola, jelikož doma nedokáže rodiče dítěti dát dostatečný prostor pro rozvoj schopností v navazování vrstevnických vztahů. Tyto schopnosti jsou později bazální pro navazování mezilidských vztahů a kontaktů obecně.

Základem začlenění do kolektivu jsou předpoklady pro rozvoj prosociálního chování. Pro jeho žádoucí rozvoj je základem uspokojení potřeby jistoty a bezpečí a dosažení určité úrovně kognitivních kompetencí, jež jsou výsledkem sociálního učení. Sociální učení zahrnuje učení:

- identifikací
- vysvětlováním
- podmiňováním (odměna a trest).

Nejisté děti častěji reagují asociálně. Schopnost empatie se projevuje především navenek a je vázaná na konkrétní chování. Altruismu, jehož základy se v této době také vytváří, jsou děti schopny pouze, pokud je jejich situace lepší než situace druhého člověka, a popřípadě v sourozeneckém vztahu.

1.1.4 Náplň dne – činnosti

Dominantní náplní dne je hra. Pro další vývoj dítěte má nezastupitelný význam. Jejím prostřednictvím se dítě učí sociálním vztahům, orientuje se ve svých prožitcích, vyrovnává se s nároky na něj kladenými a vytváří si budoucí modely chování a jednání. Předškolní období je beze sporu „obdobím hry“. Hra se využívá také v diagnostice a psychoterapii dětí tohoto věku.

Další charakteristickou činností je kresba. Pro dospělého nemusí mít význam, ale pro dítě je vyjádřením jeho fantazie.

Předškolní období je také „obdobím pohádek“. Pohádky vymezují hranice a určují správné a špatné. Jsou vždy jednoznačné. Předškolní děti nemají rady nejednoznačnost. Prostřednictvím pohádek se vytváří základ pro vnímání hodnot.

1.1.5 Morální vývoj, hodnoty

Na morální vývoj se lze podívat z úhlu pohledu následujících autorů:

1) Ericson – dítě se tomto období věnuje spontánním aktivitám a činnostem. Pokud v nich není úspěšné má, pocit viny a pochybuje o svých kompetencích. Následkem toho se zaměřuje na činnosti, ve kterých je úspěšné. Získává tak schopnost účelného jednání.

2) Kohlberg – dítě se řídí vnějšími hodnotami a normami a autoritou. Zvnitřňuje si rodičovské zásady a pravidla a vzniká část osobnosti, kterou Ericson nazývá rodič, příp. „vnitřní rodič“ nebo „rodič ve mně“. Na základě těchto zvnitřněných pravidel se chová k ostatním.

Problém nastává pokud si interiorizuje obraz „zlobivého dítěte“ nebo pokud je příliš citlivé. Ve druhém případě se řídí jen vnější normou (odměna, trest) a nedochází ke zvnitřnění a přijetí hodnot.

3) Freud – vysvětluje zvnitřnění rodiče na základě dvou principů. Prvním je obava ze ztráty rodiče - pokud si ho zvnitřním, tak ho neztratím. A druhým je obava z rodiče – dítě se s ním identifikuje a nemusí se ho bát.

Fredova teorie se věnuje i tématu Oidipova komplexu. Předškolním věk je právě obdobím, kdy může vzniknout Oidipův komplex, jehož překonání ovlivňuje další vývoj v oblasti sexuality a přijetí pohlavní role.

Na konci předškolního věku se v případě optimálního vývoje původně vnější regulace mění na vnitřní a dítě uplatňuje normy i bez vnější kontroly.

1.1.6 Rozvoj identity

Dítě o sobě uvažuje a uvědomuje si svou jedinečnost. Vzniká tak vědomí vlastní identity. Při hodnocení tělového schématu preferuje nápadné či subjektivně významné znaky. Odlišení podstatných a nepodstatných znaků je pro něj obtížné. Pro jeho vývoj má zásadní vliv sebehodnocení závislé na hodnocení jiných osob, zejména rodičů. Ztotožnění s rodiči posiluje jeho sebevědomí a součástí jeho identity se stává vše, co k němu patří. Identita dítěte je tak tvořena lidmi, prostředím, věcmi atd.

V tomto věku se součástí identity stávají také sociální role mimo okruh rodiny. Tyto role jsou spojené se zapojením do širšího sociálního prostředí. Diferencuje se hra podle pohlaví dítěte.

Diferenciace genderové role pokračuje prostřednictvím podmiňování a učením nápodobou. Velmi důležitá jsou očekávání rodičů, ovlivňující způsob chování. Při učení

nápodobou jsou jeho vzory rodiče a sourozenci stejného pohlaví. Ve 4 letech chápou děti nezměnitelnost svého pohlaví.

Tato kapitola se věnuje pochopení světa a vnímání dítěte předškolního věku, což je zásadní z hlediska změny, kterou přináší nástup do školy.

1.2 Předškolní příprava dítěte

Základním předpokladem k úspěšnému začátku školní docházky je školní zralost a školní připravenost. Narozdíl od školní zralosti, dané biologickým vývojem, je školní připravenost dána sociální zralostí dítěte.

Ze svého okolí získává předškolák velké množství informací, což může vést k přesycení. Dítě pak není schopné tyto informace zpracovat a aktivuje se obranný mechanismus. Tento ochranný mechanismus nazýváme ochranný útlum. Výsledkem je rozvoj zrakového a sluchového vnímání, obratnosti, motoriky a dalších předpokladů školní zralosti, který se však nespojuje se zpracováním získaných informací a jejich zapojením do struktury znalostí a zkušeností dítěte.

Samotné informace a podněty nejsou dostatečné k sociálnímu rozvoji dítěte. Dítě potřebuje především čas a zájem rodičů.

Předškolní příprava má zásadní význam pro zvládnutí nejen 1. třídy ZŠ, ale také dalších ročníků. Podstatou není naučit budoucího školáka čtení, psaní a počty, ale zajistit harmonický rozvoj všech schopností, které umožní úspěšné zvládnutí učení a výuky. Nejvýznamnějším prostředkem tohoto procesu je hra.

Předškolní přípravu lze rozdělit do 5 – ti oblastí:

- 1) obratnost
- 2) smyslové vnímání
- 3) řeč
- 4) početní představa
- 5) kresba

1.2.1 Obratnost (motorika)

Dostatečná pohybová aktivita je pro dítě důležitá především ze 3 důvodů:

- podporuje vývoj řeči, schopnost naučit se psát, pravolevou orientaci, rozvoj paměti a dalších schopností
- ovlivňuje celkový zdravotní stav dítěte
- umožňuje dobré zapojení do dětského kolektivu

Pohyb by měl odpovídat vždy možnostem dítěte a neměl by být jednostranně zaměřený. Přehnané ambice a požadavky rodičů vedou k přetěžování, jež má pouze negativní důsledky.

Motoriku můžeme rozdělit do několika skupin a každou skupinu lze rozvíjet různými cvičeními a postupy.

1.2.1.1 Motorika velkých svalů

Běh, skákání a pohyb jsou běžnou součástí aktivit dítěte. Jestliže dítě tráví většinu času u televize a počítače, případně pokud je neustále napomínáno, aby bylo v klidu, nemá dostatek pohybu odpovídající jeho vývoji. Efektivnější než zákaz pohybu je nabídnout dítěti klidnější aktivitu, aby si odpočinulo.

Činnosti rozvíjející motoriku velkých svalů jsou v podstatě „běžné“ činnosti jako výlety a procházky, běh, skákání, jízda na kole a na lyžích, plavání a různé hry s míčem. Hry s míčem patří k nejvšestrannějším aktivitám. Podporují kromě pohybu i postřeh, pozornost, koordinaci a obratnost končetin.

Jakákoliv pohybová aktivita podporuje nejen celkový rozvoj dítěte, ale také jeho zapojení do kolektivu. Aktivita by vždy měla odpovídat možnostem dítěte s ohledem na jeho „nadání“. Základem je dostatečný pohyb a střídání nejrůznějších aktivit, aby se rovnoměrně a přirozeně namáhaly všechny skupiny svalů (srov. Kutálková 2005).

1.2.1.2 Jemná motorika rukou

Vývoj jemné motoriky rukou je úzce provázán s vývojem jemné motoriky mluvidel. Kresba ukazuje nejen obratnost dítěte, ale může také pomoci zjistit příčinu řečových obtíží.

Jemná motorika rukou se rozvíjí, podobně jako obratnost velkých svalů, činnostmi, které jsou často přirozenou součástí aktivit dětí.

Rozvoj jemné motoriky rukou podporují např. následující činnosti:

- manipulace s předměty – výhodnější a zajímavější jsou přírodní materiály než umělá hmota, hračky by také měly být co nejvariabilnější
- práce s papírem – vystřihování, lepení, skládání atd.
- práce s textilem, přírodninami a potravinami (např. výroba vánočních ozdob, šití šatů pro panenky a další)
- modelování – u dětí je velmi oblíbená modelína, doma je nejlépe použitelný modurit, který lze doma i zafixovat
- kresba a malování různými způsoby (srov. Kutálková 2005)
- stavění věže z kostek se zavázanýma očima
- hra mikádo
- stříhání, vystřihování

- kreslení rukama i nohama²

1.2.1.3 Motorika mluvidel

Nedostatky v motorice mluvidel se projevují v poruchách výslovnosti i v dalších potížích s řečí, např. huhňavost. U menších dětí můžeme pohyblivost mluvidel rozvíjet na základě napodobovacího reflexu – opakováním grimas. U dětí předškolního věku je možné začít se cvičením doma, ale v případě větších potíží je nutné vyhledat logopeda.

Základem domácího cvičení jsou 4 pravidla:

- I. cvičit se má příležitostně, když má základní pohyb cvičení smysl v běžné činnosti
- II. účinnější je krátké cvičení (2 – 3 min.) zaměřené na přesnost provedení a nikoliv na rychlost
- III. naučené pohyby vícekrát denně opakovat
- IV. použít zrcátko pro kontrolu správnosti provádění pohybu

Při větší neobratnosti se nejprve zaměřujeme na přesnost provedení, a teprve po zlepšení, na rytmus a rychlost. Na podporu rozvoje motoriky mluvidel se užívají cvičení na pohyb jazyka, rtů, zubů či patrohltanového uzávěru, jehož špatná funkce vede k huhňavosti. Cvičením spojujícím všechny předcházející pohyby je motivační relaxační hra. Úkolem dětí je ilustrovat pohyby a zvuky příběh, který vypráví dospělý. (srov. Kutálková 2005)

Po zvládnutí předchozích cviků následuje cvičení na podporu jednotlivých hláskových skupin. Tato cvičení provádíme pouze pod dohledem logopeda, který vybere potřebné cviky. Pokud začne dítě se cvičením kolem 5. roku, má dostatek času na zlepšení bez zbytečného stresu.

1.2.1.4 Motorika očních pohybů

Motorika očních pohybů je jedním ze základních předpokladů pro zvládnutí čtení. Pokud nedokáže dítě udržet pohled očí na řádku, čtení je pro něj velmi náročné. V takovém případě pomáhají speciální záložky a čtecí okénka.

Obratnost očních pohybů můžeme rozvíjet prostřednictvím různých her založených na sledování či vyhledávání předmětu očima bez pohybu hlavy.

1.2.1.5 Koordinace

Koordinace je pojmem označující souhru. Jde o souhru činnosti velkých svalů, jemné motoriky rukou i mluvidel, očních pohybů a dalších schopností.

² Dítě posadíme za stůl, zadáme mu tvar, který má nakreslit a stejný tvar má nakreslit nohama ve vzduchu. Pro ztížení je možné zadat rozdílné tvary. Tato hra je náročná na koordinaci pohybů končetin. (Jucovičová; Žáčková 2000)

Pohybovou koordinaci mohou děti procvičovat např. „školkou“ se švihadlem nebo míčem. Koordinaci očí a rukou lze cvičit např. hledáním věcí a cest v labyrintech nebo kreslením pomocí myši na počítači. Nejjednodušší formou souhry činností rukou a mluvidel je spojení recitace a pohybu, např. v rozpočítadlech. (srov. Kutálková 2005)

1.2.2 Smyslové vnímání

U smyslového vnímání závisí rozvoj všech schopností nejen na kvalitě vnímání, ale i na akci, která následuje. Do vnímání se musí zapojit i tělo. Jestliže dítě pouze pasivně přijímá informace a neužívá je aktivně, vnímá jen povrchně a informace nezpracovává.

1.2.2.1 Zrakové vnímání

U dětí (nejen) předškolního věku je zásadní především přiměřené množství a kvalita podnětů. Nadbytek podnětů vede k povrchnímu vnímání a neustálému střídání činností. Budoucí školák si pak informace neukládá do zrakové paměti, která je důležitá pro rozeznávání jednotlivých písmen. Nedokáže se orientovat ve směrech a vnímat detaily.

Nedostatečně přesné zrakové vnímání komplikuje i vývoj výslovnosti. Dítě při řeči jen napodobuje, ale nepřesně. Nedotahuje artikulační pohyby.

Pro rozvoj zrakového vnímání je důležité zaměřit se na několik oblastí:

- zrakové schopnosti rozvíjí skládání puzzle, hledání a třídění předmětů podle určitého kritéria, hádanky atd.
- optická paměť se trénuje hraním pexesa, vyjmenováním předmětů tak jdoucích v řadě za sebou a dalšími způsoby
- hry na optickou pozornost a diferenciaci jsou založené na hledání změn, rozdílů mezi obrázky nebo hledání stejného (např. dvojice, stejný tvar ...)
- rozlišování figury, pozadí a optické členění podporuje hledání obrázků ukrytých mezi „zbytečnými“ čarami, hledání překrývajících se obrazců nebo písmen, vybarvování obrazců podle zadání atd. (srov. Kutálková 2005)
- Kimova hra³

Zrakové vnímání je pro člověka velmi důležité. Užívá se pojem „zrakový typ“, který vyjadřuje to, že nejlépe si člověk pamatuje informace přijaté zrakem. K tomuto „typu“ patří velká část lidí. Z toho vyplývá, že na rozvoj zrakového vnímání bychom se měli u dětí předškolního věku zaměřit (srov. Kutálková 2005).

³ na stůl položíme několik předmětů, poté je zakryjeme, jeden odebereme a dítě hádá, který chybí; příp. můžeme předmět přidat nebo zadat vyjmenování všech zapamatovaných předmětů (Jucovičová; Žáčková 2000)

1.2.2.2 Sluchové vnímání

Sluch je, vedle zraku, velmi důležitým zdrojem podnětů. Podobně jako u zrakových podnětů, také sluchových podnětů děti získávají nadbytek. Dochází tak k útlumu a sdělení přicházející sluchem ustupují do pozadí. Dítě skutečně nevnímá, co slyší. Následkem je účelová slovní zásoba a nedostatečná mluvní pohotovost.

Rozvoj řeči je však úzce spojen s rozvojem myšlení. Vzniká tak velký problém, který je ovšem často přehlížen, protože z pohledu rodičů je závažnějším problémem porucha řeči.

Nedostatečně rozvinuté sluchové vnímání však může ve škole způsobit velké potíže při psaní diktátů a při výuce založené na mluveném slovu.

Cesty rozvíjení sluchového vnímání:

- básně a písně rozvíjí sluchové schopnosti a spojují sluch s pohybem, pomáhají vytvářet slovní zásobu a podporují schopnost rytmizace textu, slovní paměť a jazykový cit
- důležité je básně a písně neposlouchat jen pasivně, ale spojit je s aktivitou
- známá hra „na slepou bábu“ učí děti soustředit se na zvuky a orientovat se podle nich
- citlivost vnímání lze cvičit rozlišováním jednotlivých zvuků – při této aktivitě můžeme použít různé materiály a úkolem dítěte je poznat, o jaký jde zvuk a později odlišit stejné a podobné zvuky
- další variantou je přiřazování počtu předmětů nebo pohybů podle počtu zvuků
- práce s hlasitostí jde nejlépe nacvičit v přirozených situacích a příp. prostřednictvím hry
- zásadní pro sluchové vnímání je rozlišení dlouhé a krátké samohlásky – dlouhou i krátkou samohlásku nahradíme předměty znázorňující obě variant délky a dítě má vybrat symbol pro dané slovo (krátký nebo dlouhý)
- pro rozvoj akustické paměti je vhodným cvičením učení básně nebo textu z paměti, opakování slovních řad na různé téma, kdy se vždy přidává další slovo nebo např. poznávání slova podle počtu slabik
- akustickou pozornost rozvíjí slovní kopaná, hledání slov začínajících stejnou slabikou nebo písmenem nebo hledání slov od stejného základu (dětem pomáháme nápovědou)
- rozlišování dvojic stejných a odlišných slov podporuje sluchovou diferenciaci
- slovní paměť a pozornost je možné procvičovat skládáním předmětů do řady na základě ústního zadání, vykonáváním ústně zadaných úkolů nebo vyprávěním děje

podle obrázků. Ke konci je možné zkusit příběh vyprávět z paměti, což učí děti hledat podstatné znaky. Tuto schopnost užijí ve škole při učení.

Předchozí cvičení mohou rodiče provádět s dětmi sami. Některá cvičení jsou příliš náročná a může je provádět pouze odborník. Cvičení zaměřená na fonemický sluch⁴ jsou součástí logopedické péče. Pokud má dítě v posledním předškolním roce potíže, měli by rodiče vyhledat odbornou pomoc (srov. Kutálková 2005).

Kromě těchto cvičení existují také hry zaměřené na rozvoj sluchového vnímání. Je to např. hra „obrácená slepá bába“⁵.

1.2.2.3 Hmat, chuť a čich

U menších dětí je hmat jedním z nejdůležitějších zdrojů informací. Později se ve vývoji dostává do fáze, kdy pracuje s abstraktními pojmy a vše není hmatatelné. V předškolním věku dokáže dítě používat řadu slov, pokud ale nezíská dostatečné množství hmatových podnětů, je pro něj náročnější vytvořit si představu o věci, na kterou si nemůže sáhnout.

Hmat úzce souvisí s rozvojem jemné motoriky i s koordinací. Hmat se tedy rozvíjí cvičeními pro rozvoj jemné motoriky a řadou dalších činností.

Jedním ze základních způsobů rozvoje hmatu je rozeznávání předmětů – zde existuje mnoho variant:

- poznávání jednoho předmětu
- poznávání předmětů z vybrané skupiny
- hledání konkrétního předmětu

Dalšími variantami je použití poznávání různých materiálů, popisovat vlastnosti předmětu nebo poznávat druhé osoby hmatem.

Chuť a čich je možné v předškolním věku procvičovat ochutnáváním potravin nebo poznáváním podle čichu.

1.2.2.4 Proprioceoce

Důležitým pojmem je propriocepce. Tento pojem můžeme definovat jako vnímání pohybů vlastního těla, aniž bychom tento pohyb viděli. Propriocepce je úzce provázána s obratností, hmatem a vnímáním vlastního tělesného schématu.

Vnímání vlastního tělesného schématu umožňuje pohybovou orientaci a správné provádění pohybů. Pro tuto orientaci je zásadní schopnost pravolevé orientace.

⁴ nepřesné vnímání rozdílů mezi hláskami

⁵ v této hře mají všichni hráči zavázané oči, pouze jeden vidí. Úkolem hráčů je chytit vidoucího hráče. Kdo ho chytí, vymění si s ním místo (Jucovičová; Žáčková 2000).

Vnímání vlastního tělesného schématu nacvičujeme ve 4 krocích:

- 1) používáme jen jednu ruku a dotýkáme se ucha, oka, kolena, ramena (vždy na stejné straně jako je ruka)
- 2) dotýkáme se stejných částí těla jako v 1. kroku, ale přes osu
- 3) střídáme obě ruce, avšak dodržujeme vždy stejnou stranu těla, na které je ruka nebo se dotýkáme středu těla
- 4) střídáme všechny předchozí možnosti

Ve 2. fázi se dítě posune o čtvrtkruh a opakují se všechny 4 kroky. V poslední fázi se k dítěti postavíme čelem a opět projdeme jednotlivé kroky. V případě mnoha chyb provádíme pohyb po částech (Kutálková 2005).

1.2.3 Početní představy

Pro zvládnutí počtů je potřeba porozumění slovním pokynům a rozpoznání množství předmětů. Dítě předškolního věku by mělo rozumět pojům více, méně, rovná se, a (plus) a bez (minus). Mělo by také rozeznávat základní geometrické tvary, nemusí je ale umět pojmenovat.

Základní matematické pojmy lze procvičovat hrou – resp. manipulací s předměty:

- vytvoření stejného řádku
- vytvoření stejně velké hromádky
- srovnání hromádek – zaměřené na rozlišování počtu, více a méně
- rozdělování hromádky na stejné díly – např. hra tři hromádky pro tři bratry

Dobře použitelná pomůckou je hrací kostka. Pomáhá vytvářet představu o počtu a dítě se postupně učí počty bez odpočítávání po jedné.

Poutavou variantou učení počtů je hra „Sprav mařánské značky“⁶.

Velká část školáků používá k počítání ještě prsty. Představa číselné řady se vytváří postupně. Efektivnější než zakazování, je postupné přecházení na představy podle individuálního tempa dítěte. Každé dítě potřebuje jinak dlouhý čas na zvnitřnění početních operací. U větších čísel pomáhá tabulka pro nácvik „názorného“ počítání (Verecká 2002).

Pro děti ovládající počty do 10 – ti je zajímavá hra „na teploměr“⁷.

⁶ Na papír nakreslíme silnici a kolem značky ve tvaru kolečka, čtverce a trojúhelníku. Do čtverce umístíme 1 – 3 kolečka, do kolečka 1 – 4 trojúhelníky a do trojúhelníku 1 – 5 čtverců. Úkolem dítěte je opravit značky podle zadání: čtverec – 4 kolečka, trojúhelník – 6 čtverců, kolečko – 5 trojúhelníků (Verecká 2002).

⁷ Na svém těle nebo na druhém člověku ukazují čísla: chodidla – 1, pas – 5 a čelo – 10 (Verecká 2002).

1.2.4 Řeč

Pro optimální rozvoj řeči je nutné splnit několik předpokladů. Především si musíme uvědomit, že děti se učí napodobováním. Z toho vyplývá, že rodiče jim musí být vhodným vzorem. Nejen v řeči, ale také v aktivním způsobu trávení času. Důležité je věnovat čas hrám a čtení. Při sledování televize a na počítači vybírat vhodné programy.

Dovednost řeči je tvořena několika schopnostmi a je třeba procvičovat všechny pro její harmonický rozvoj.

1.2.4.1 Výslovnost (artikulace) a porozumění řeči

Artikulaci věnují rodiče často největší pozornost. Kvalita výslovnosti souvisí s rozvojem jemné motoriky a sluchového vnímání. V případě problémů u dětí před nástupem do školy, je nutné vyhledat pomoc logopeda.

Pokud předškolák dokáže hlásku správně vyslovit, ale přesto ji nepoužívá, můžeme použít práci s knížkou nebo básničkou s následujícím postupem:

- na obrázku společně hledat slova hlásku obsahující
- dospělý ukazuje na věci a dítě je samo pojmenovává
- společné vymýšlení vět
- dítě samo vymýšlí věty
- stručný popis obrázku

Po této fázi začínáme hledat slova obsahující hlásku v běžné řeči. Odměňujeme dítě za správné užívání a případně později můžeme odměňovat podle počtu chyb (srov. Kutálková 2005).

Porozumění řeči úzce souvisí s akustickou slovní pamětí. Hry na její rozvoj také rozšiřují slovní zásobu a vyjadřovací pohotovost. Pro dobré porozumění řeči je vhodné zaměřit se na popis činností. Dítě je může vykonávat podle zadání, popisovat je, ukazovat na předměty podle zadání.

1.2.4.2 Vyjadřovací pohotovost a slovní zásoba

Vyjadřovací pohotovost je schopnost užívat svou slovní zásobu v komunikaci a v řeči. Způsobů, jak rozvíjet vyjadřovací pohotovost, je mnoho. Zde jsou některé z nich:

- prodlužování vět – zadáme první slovo a každý další člověk rozšíří větu o další slovo
- hádankami
- dokončování vět (např. vyprávění nebo co bys dělal, kdyby ...)

- vyprávění příběhů – např. prázdninový deník

Kvalita řeči závisí na mnoha faktorech. Základ získává dítě v rodině a tento základ se dále rozšiřuje. Vývoj řeči je bazální nejen pro čtení a projev dítěte, ale také pro rozvoj myšlení, neboť je s ním úzce svázán (srov. Kutálková 2005).

Slovní zásobu lze rozšiřovat například následujícími způsoby:

- hledání opaků
- hledání přirovnání
- hledání synonym
- popis předvedené činnosti
- vytváření metafor

Toto nejsou samozřejmě jediné možnosti pro rozšíření a obohacení slovní zásoby. Další variantou jsou různé hry, např. „slovní fotbal“.

1.2.5 Kresba

Dětská kresba je významná pro další vývoj dítěte z mnoha důvodů. Důležitý je její obsah, propracovanost, úchop a sklon tužky. To vše vypovídá o úrovni vývoje dítěte. Kreslení je nezbytná a nenahraditelná příprava pro psaní.

1.2.5.1 Grafomotorika

Pojem grafomotorika označuje pohyby nutné pro psaní. Cvičí se přirozenou cestou – kresbou. Pokud se dítě setkává s negativním hodnocením své kresby, jeho kreslení ztrácí spontaneitu a přestává o něj mít zájem. Později ve škole mohou nastat problémy se psaním.

Předškolní dítě už by mělo mít pevně zakotvené správné držení tužky a další dovednosti. Mnoho dětí v 1. třídě má však problém. Kromě příležitosti a možnosti kreslit potřebuje dítě také ukázat správný úchop tužky. Špatné návyky zafixované před nástupem do školy vyžadují často hodně času na nápravu.

Židle by měla být dostatečně vysoká, aby lokty byly ve stejné výšce jako deska stolu. U židlí s nastavitelnou výškou by mělo mít dítě podnožku. Deska stolu má být mírně šikmá.

1.2.5.2 Práce s tužkou

Nejobvyklejší a také nejpohodlnější držení tužky využívá tři prstů. Tužka leží na prostředníku a ukazovák a palec ji shora přidržují. Při jiném držení jsou svaly napjaté a manipulace s tužkou je náročná.

Tužka by měla mířit přibližně za rameno. Úhel se může měnit od směru přímo k rameni až cca do 45 stupňů. Tužka rovnoběžná s plochou stolu není ideální a je potřeba úprava držení.

Změny držení lze dosáhnout spontánním způsobem, například používáním svislé kreslicí plochy, která ideální pozici držení podporuje.

Příliš pevné držení může být způsobené křečovitým držením nebo pevně přitisknutým zápěstím k podložce. Dítě pak kreslí jen prsty.

Neuvolněné zápěstí můžeme uvolnit kreslením na velkou svislou plochu voskovkou nebo kreslicí kuličkou. Dítě je tak nuceno „rozmáchnout“ se a uvolnit zápěstí. Je možné použít také štětec a vodové barvy. Formát plochy by měl odpovídat věku. Mladší děti potřebují větší formát papíru.

1.2.5.3 Grafomotorické cviky

Poslední ročník mateřské školy se obvykle věnuje přípravě na psaní. Rodiče mají možnost koupit mnoho příruček, ale není vhodné koupit přímo písanky pro žáky 1. třídy. Předškolní dítě úkoly nemusí zvládnout a může vzniknout základ pro negativní vztah ke škole, jelikož v představách dítěte škola znamená velkou námahu.

Při nácvičování základních tvarů je nutné znát linii nácvičování a správný postup:

- každý nový tvar dítěti nejprve ukážeme ve vzduchu a dítě ho obkresluje, později ho zkouší samo
- dalším pravidlem je začínat vždy velkým formátem a zmenšovat ho podle toho, jak se dítěti daří pohyb rytmizovat

Prvním tvarem je kruhový pohyb. Kruhový pohyb uvolňuje zápěstí. Dítě si ho v první fázi vyzkouší ve vzduchu a potom na papíře. Začínáme velkým kruhem, který se postupně zaplňuje směrem do středu a jeho průměr se tak zmenšuje. Dalším krokem je postup od malého k velkému kruhu. Důležití je kroužit oběma směry.

Jestliže dítě zvládne kruh, přechází kruhový pohyb v ovál. Jako první zkusíme svislý ovál, následuje ležatý a v poslední fázi šikmý ovál.

Oblouček je už složitější. Zpočátku stačí, pokud dítě udělá jeden přes celou „čtvrtku“ a postupně se zmenšují.

Tvar osmičky patří k těžším pohybům. Nejprve nakreslíme dítěti předlohu a zkouší ji obtahovat. Teprve potom ji zkouší nakreslit samo.

Po zvládnutí krouživých pohybů přichází na řadu čárka. Prvně kolmá na řádek, po ní vodorovná a šikmá ve směru shora dolů. Roztřesení a prohýbání ukazuje na nejistotu

a neuvolněné kreslení. V takovém případě musíme hledat důvod. Dalším stupněm obtížnosti je pohyb ve směru zdola nahoru.

Po čárkách následuje spirála vzniklá ve směru pohybu písma, vlnky a kopečky. Tyto pohyby vyžadují koordinovat pohyb prstů a posun celé ruky, proto je třeba velký formát papíru.

Rozmotaná osmička patří k velmi náročným tvarům, a pokud ji dítě nezvládá, mělo by pouze obtahovat předlohu.

Jestliže dítě zvládne všechny tvary bez obtíží, zaměříme se na přesnost provedení. Teprve v této době je vhodné použít dokreslování obrázků a grafomotorická cvičení, protože kladou důraz na přesnost spojení a vyžadují zručnost. Na začátku můžeme předlohu překrýt folií a použít stírací fix. Touto cestou odhalíme velký tlak na tužku (srov. Kutálková 2005).

1.2.5.4 Leváci

U pětiletého dítěte nemusí být ještě vyhraněná laterality. Užívá obě ruce v závislosti na činnosti. Rodiče mohou poznat laterality dítěte pomocí snadných úkolů, např. těchto:

- jízda na koloběžce
- uchopení telefonu
- kresba

S nástupem do školy by ale mělo být jasné, kterou rukou bude žák psát. Radu a pomoc poskytne logoped nebo pedagogicko – psychologická poradna.

Větší pozornost než u praváků je nezbytné věnovat sklonu tužky, protože levák si při psaní zakrývá řádek a má tendenci vytáčet ruku nad řádek nebo nad kresbu. Jiná speciální pravidla nejsou nutná, pokud rodiče znají základní principy. Tím nejzásadnějším je respektovat preferování levé ruky a nenutit dítě užívat pravou. V případě ambidextrie, což je pojem označující schopnost užívat pravou i levou ruku, záleží na dítěti. Tato schopnost musí být ale dána přirozeně. Cvičením ji lze rozvíjet, ale ne dosáhnout.

V této kapitole jsem se pokusila zaměřit na nejdůležitější oblasti, které bychom měli ve vývoji předškoláka sledovat. Optimální rozvoj těchto dovedností je základem pro úspěšné zvládnutí začátku školní docházky a učiva 1. třídy.

2 Školní zralost, připravenost a výběr vhodné školy

2.1 Školní zralost a připravenost

Kompetence potřebné ke zvládnutí nástupu do školy dělíme na:

I) školní zralost

II) školní připravenost

Školní zralost definujeme jako dosažení objektivních parametrů zatímco školní připravenost je dána subjektivními parametry.

2.1.1 Školní zralost

Školní zralost je dána dvěma základními podmínkami. První je biologická zralost centrální nervové soustavy a druhou psychická zralost centrální nervové soustavy.

Biologickou zralost centrální nervové soustavy lze vnějšími faktory ovlivnit jen velmi málo. Dozrává mezi 5. a 8. rokem a závisí na procesu zrání jedince.

a) psychická zralost

Psychická zralost centrální nervové soustavy zakládá emoční stabilitu, odolnost vůči zátěži a přiměřenou reaktivitu. Umožňuje lepší využití schopností dítěte díky kvalitnější koncentraci pozornosti. Zralé dítě se snadněji adaptuje na požadavky školy, učitele i vrstevníků. Nezralé dítě je labilní a dráždivé, reaguje nepřiměřeně situaci.

Z výše uvedeného seznamu je vidět bazálnost psychické zralosti centrální nervové soustavy pro zvládnutí zátěže. A tou vstup do školy, setrvávání a plnění nároků pro dítě bezesporu je. Úkolem učitele je umět rozeznat míru zátěže zvládnutelné pro žáka a způsob a prostředky zvládnutí. Tím zátěž sníží. Pro psychickou zralost je charakteristický také postupný vývin vědomí povinnosti. Žák musí být schopen dělat to, co právě dělat má a odsunout uspokojení svých aktuálních přání a potřeb na pozdější dobu.

b) biologická zralost

K tomu, aby dítě dokázalo plně využívat své kompetence a schopnosti a zvládat nároky na něj kladené, je kromě psychické zralosti zásadní ještě zralost biologická. Biologická zralost centrální nervové soustavy podmiňuje lateralizaci, což je pojem označující převahu jedné z mozkových hemisfér při řízení organismu. Dominance jedné hemisféry je vrozená a dědičná. U levorukých je dominantní pravá hemisféra a u pravorukých levá. Lateralizace se vyvíjí až do 8-mi let, ale už u dětí ve věku 2 ½ - 3 roky se začíná projevat. Při vstupu do

školy už by tedy měli rodiče vědět, kterou rukou dítě preferuje. U lateralit nejde jen o dominanci ruky, ale všech párových orgánů, mezi které patří oči, uši a nohy. Lateralita může mít 2 formy:

- úplnou – dominance se vztahuje na všechny pravé nebo levé párové orgány
- zkříženou – všechny pravé nebo levé párové orgány nejsou řízeny jednou hemisférou, ale některé pravou a některé levou

Motorická a manuální zručnost je také podmíněna biologickou zralostí centrální nervové soustavy. Jde o motoriku hrubou i jemnou. Jakákoliv neobratnost dítě sociálně znevýhodňuje a učitel mu pomůže, jestliže ukáže jeho dovednosti v určitých situacích.

Biologická zralost CNS ovlivňuje také zrakové a sluchové vnímání. Rozvíjí schopnost vidět na blízko, schopnost vizuální diferenciaci a rozlišování směrů. Díky vizuální diferenciaci dokáže jedinec rozlišovat znaky, písmena, tvary a počet. Školsky nezralé dítě vnímá celek nebo detaily, zatímco školsky zralé dítě dokáže vnímat detaily v rámci celku. Schopnost vnímat celek jako soubor částí a chápat vztahy mezi nimi nazýváme vizuální integrací. Vizuální integrace je spolu s vizuální diferenciací základním předpokladem pro schopnost čtení.

Kromě zrakového vnímání musí být u dítěte rozvinuty také zralé oční pohyby. Koordinace očních pohybů probíhá tak, že zrak se pohybuje ve skocích, které nazýváme sakády. Po těchto skocích následuje pohybová pauza nutná pro fixaci. Hlavní funkcí pohybu ve skocích je zaměření objektu na místo nejostřejšího vidění, protože pokud se zrak pohybuje, není tak přesný. U nezralých očních pohybů neudrží žák zrak na jedné řádce a to mu ztěžuje čtení. Pomůckou vyrovnávající tuto nevýhodu je čtecí okénko. Chlapci v tomto směru dozrávají cca o ½ roku později.

Pro čtení je třeba nejen vizuální, nýbrž také sluchová percepce. Vnímání řeči je lokalizované v levé mozkové hemisféře, zatímco vnímání jednotlivých hlásek v pravé mozkové hemisféře. Pro čtení je nutná spolupráce obou hemisfér. Sluchová diferenciaci dozrává kolem 6,5 roku. Umožňuje rozlišení písmen v řeči. Schopnost sluchové analýzy a syntézy se ve větší míře rozvíjí až ve škole.

Rozvoj poznávacích procesů závisí nejen na vrozených dispozicích, ale i na charakteru získaných zkušeností. Školní dítě uvažuje na úrovni konkrétních logických operací vázaných na názorovou složku a nikoliv už jen na aktuální jevovou podobu reality.

Vedle poznávacích procesů, sluchové a zrakové percepce patří k základu rovněž řeč. Ovládání mluvidel je stejně jako předchozí předpoklady podmiňováno zralostí CNS.

U školní zralosti jde tedy o dosažení objektivních parametrů, bez nichž dítě svou novou roli školáka nemůže zvládnout. Příčiny nezralosti mohou být následující:

- I) fyzické a fyziologické
- II) psychické
- III) sociální

K jejich překonání jsou užívána nejrůznější opatření v závislosti na příčině. Existují rozvíjející programy, programy optimálního startu a některé z nich jsou užívané již ve třetích třídách mateřských škol.

2.1.2 Školní připravenost

Školní připravenost definujeme jako souhrn předpokladů nezbytných pro úspěšné zvládnutí všech školních nároků. Je ovlivňována působením rodiny, rodinným prostředím a jeho hodnotami. Determinuje ji také mateřská škola. Školsky připravený žák se dokáže přizpůsobit nárokům a novému prostředí. Školní připravenost můžeme rozdělit na 2 základní složky:

a) Hodnota a smysl školního vzdělání

Škola je reprezentantem obecných hodnot majoritní společnosti. Pro rodiče má školní vzdělání hodnotu, která se projevuje v jejich postoji ke škole a dítě tento postoj přejímá. Na jeho základě je pak úspěch ve škole důležitou hodnotou a má pro něj význam nebo naopak.

Většinou se setkáváme s tím, že děti z vyšších sociokulturních vrstev jsou v tomto směru obecně lépe připraveny. Rodina jim prezentuje úspěch ve škole jako hodnotu, jež přebírají, a ta se stává součástí jejich identity. Naopak u dětí z nižších sociokulturních vrstev nebo z některých minorit žijících v naší společnosti se setkáváme s daleko menším významem školního vzdělání. S tímto postojem pak přichází do školy žáci, kteří nechápou význam vzdělání. Stává se pro ně zbytečnou povinností a respektují ho jen formálně. Chybí jim motivace a podpora rodiny. Do kontrastu zde vstupují ocenění úspěchu a nedůležitost vzdělání. Tyto děti neusilují o úspěšné zvládnutí školní docházky, přestávají se učit a nedosahují dobrých výsledků. Nejsou dostatečně připravené pro školu a postoje, které si přinášejí z rodiny, jsou základem jejich sociokulturního handicapu. Ten jim znesnadňuje zvládnutí nároků a požadavků.

Některé rodiny navenek proklamují důležitost vzdělání, ale ve skutečnosti jsou více ceněny praktické zkušenosti. Ani potom není dítě dostatečně připravené, jelikož na něj mají větší vliv hodnoty a normy skutečného života rodiny než proklamované hodnoty.

Další možnou příčinou vzniku sociokulturního handicapu jsou získané zkušenosti a z nich vyplývající hodnoty a strategie chování, které si dítě osvojilo v předškolním věku. Žák přichází do školy s určitými kompetencemi a pokud je ve škole nedokáže využít případně mu škola nedá možnost je využít, vzniká sociokulturní handicap. V tomto směru může negativně působit škola, jestliže nevychází z reálných kompetencí žáků a nedokáže je využít a rozvíjet. Často vznikají problémy právě na základě toho, že žák nemá z pohledu školy požadované předpoklady. Odlišnost těchto předpokladů je častá u dětí z rodin s odlišným sociokulturním prostředím nebo například u dětí pocházejících z minorit. V České republice mají tento problém často romské děti.

b) Sociální připravenost

Sociální připravenost můžeme definovat jako odpovídající socializační úroveň pro zvládnutí role školáka. Jestliže je dítě na této úrovni, je schopné rozlišovat různé role a diferencovat chování, které je s nimi spojeno. Umožňuje mu chápat vzájemné vztahy ve škole a na jejich základě akceptovat svou roli a chovat se přiměřeně k ní. Školsky nepřipravené dítě nechápe rozdílnost jednotlivých rolí. Nevnímá roli žáka jako podřízenou roli učitele, učitel pak pro něj není autoritou.

Další významnou složkou sociální připravenosti je schopnost a úroveň verbální komunikace. Je potřebná k tomu, aby školák pochopil pokyny učitele a choval se adekvátně. Je nutná nejen k porozumění, nýbrž také k vlastnímu projevu a vyjadřování. Špatná schopnost komunikace a neznalost vyučovacího a komunikačního jazyka ovlivňuje negativně socializaci dítěte a izoluje ho od ostatních. U dětí, které nerozumí nebo neovládají jazyk země, kde žijí, může vzniknout komunikační bariéra. V České republice je to především problém romských žáků a dětí cizinců.

Dalším komponentem je orientace v hodnotovém systému a normách chování. Školák musí respektovat běžné normy chování a hodnotový systém, z něhož vycházejí, a chovat se podle toho. Často dochází ke konfrontaci hodnot a norem rodiny a školy, která reprezentuje hodnoty a normy společnosti. Pokud dítě vyrůstá v rodině s výrazně odlišnými hodnotami je do určité míry handicapované a úkolem učitele je pomoci mu zorientovat se v nové situaci a nepřetěžovat ho. Z této konfrontace je dítě zmatené a nucené chovat se jinak doma a ve škole. Dlouhodobě má tato situace negativní vliv.

Příčinou problému může být také konflikt mezi aktuální potřebou a očekávaným chováním. Děti ví, jak by se měly chovat, ovšem aktuální potřeba je pro ně významnější než obecná. Řeší to odložením povinnosti.

2.1.3 Základní diagnostické metody pro zjištění školní zralosti

Problémem měření školní zralosti se zabývali ze zahraničních autorů G. Strelbel a především A. Kern. Kern je autorem testu, který má 6 částí. Tento test modifikovali a zkrátili 2 čeští autoři J. Jirásek a V. Tichá. V původním zadání byl tento test časově náročný.

Přestože existuje řada zkoušek školní zralosti, málo z nich lze užívat hromadně z důvodu časové náročnosti. K metodám užívaným pro zjištění školní zralosti u nás patří mimo jiné:

- I) Orientační test školní zralosti
- II) Edfelterův reverzní test
- III) Zkouška znalostí předškolních dětí

2.1.3.1 Orientační test školní zralosti

Autorem orientačního testu školní zralosti je Jaroslav Jirásek. Tento test je modifikovanou a zkrácenou verzí Kernova testu, který byl časově příliš náročný. Kernův test obsahuje 6 subtestů. V orientačním testu školní zralosti je jejich počet zredukován na 3:

- kresba mužské postavy
- napodobení psacího písma
- okreslení skupiny bodů

Všechny 3 subtesty zkoumají vyspělost jemné motoriky a koordinaci pohybů ruky a zrakového vnímání (percepce) a jsou hodnocené na pěti stupňové škále. Subtest kresba postavy ukazuje na úroveň kresebného vývoje. Vychází z toho, že existuje úzký vztah mezi globalizací ve výtvarném projevu dítěte a integrací v psychické činnosti. Z kresby můžeme také zjistit zaměření na detail nebo na celek.

Další 2 subtesty vyžadují od dítěte úsilí a splnění zadaného úkolu, což je velmi důležité pro pozdější zvládnutí školních nároků a úkolů. Opis psacího písma ukazuje vyspělost jemné motoriky, tolik důležité pro zvládnutí psaní. Tato část je nejnáročnější a velká část šestiletých dětí ji zvládá těžko, přestože další 2 subtesty zvládne dobře. Původně byla místo tohoto písma věta, kterou mělo dítě opsat. V poslední době byla tato věta nahrazena tvary beze smyslu.

Příčiny náročnosti napodobení psacího písma mohou být různé. Jednou možnou příčinou je nevyvinutá analyticko–syntetická činnost, další nedostatečná koncentrace pozornosti. Možným důvodem je také ještě nevyvinutá, kolmá fixace na základnu a labilita fixace tvarů z hlediska polohy vůbec. K této fixaci dochází později. Z toho vyplývá, že kresba postavy a překreslení skupiny bodů mají větší validitu než kresba fiktivního písma.

2.1.3.2 Edfelterův reverzní test

Edfelterův reverzní test umožňuje měřit zralost centrální nervové soustavy a schopnost rozlišit odlišnost od stejnosti. Výsledek ukazuje předpoklad pro úspěšné zvládnutí čtení a psaní. Neumožňuje však rozlišit, zda je příčinou nezralost dítěte nebo porucha učení.

2.1.3.3 Zkouška znalostí předškolních dětí

Posledním testem, o kterém bych se chtěla zmínit je zkouška znalostí předškolních dětí. Tento test slouží ke zjištění školní připravenosti. Je určen pro děti ve věku 4 - 7 let. Dítě odpovídá na otázky a jeho odpovědi ukazují, jak se orientuje v následujících oblastech: společenské zařazení, počty, čas, hry a sport, pohádky, zvířata, rostliny, domácnost, nástroje a zaměstnání. Celý test je rozdělen do 10-ti oddílů a každý obsahuje 4 otázky. Úkolem dítěte je odpovědět nebo opsat či jinak naznačit správnou odpověď.

Tento test ukazuje míru stimulovanosti dítěte, jeho všeobecný přehled a přehled ve vztahu k vrstevnickým skupinám. Skórování tohoto testu není složité. Za každou správnou odpověď dostane dítě plus (1 bod) a za každou špatnou jeden bod ztratí. Z výsledku se následně vypočítá hrubé skóre a převede na konečný výsledek. Maximální možný počet bodů je 40. Pro vyhodnocení je zásadní znát přesné datum narození dítěte. Na základě přesného věku (roky a měsíce) a počtu správných odpovědí získáme rozmezí ukazující na všeobecný přehled dítěte. Hodnoty v pásmu 90-110 tvoří pásmo průměru.

V každém případě výsledky těchto testů je třeba vždy zhodnotit a zvážit a případně požádat o komplexní psychologické vyšetření. Protože školní zralost závisí nejen na inteligenci dítěte, ale také na sociální zralosti, je nutné zaměřit se i na prostředí dítěte a sociální faktory, které ho ovlivňují.

2.1.4 Odklad školní docházky

Zatímco dříve byl odklad školní docházky daleko méně častý, v posledních letech roste počet dětí, které jdou do školy o rok později. Před několika lety provedla Logopedická společnost průzkum týkající se mimo jiné odkladu školní docházky. Na jeho základě se ukázalo, že více než 18% dětí nastupuje do školy později (Kutálková, 2005).

Postoj k odkladům školní docházky se průběžně měnil. V 80. letech byl chápán jako stigma dítěte a sekundárně i rodiny. Odklad znamenal, že dítě je „hloupé“. Rodiče nechápali, že jen potřebuje ještě čas, aby bylo dostatečně připravené. Z toho vyplývá, že rodiče k němu byli spíše přemlouváni.

V 90. letech se setkáváme s opačným extrémem. Velká část dětí šla do školy později a mnoho rodičů to dělalo ze strachu ze školních nároků. V současné době je postoj vyrovnaný. Odklady jsou většinou oprávněné a založené na rozhodnutí odborníka.

Odklad školní docházky je založen na vyšetření praktickým lékařem a ve většině případů si škola vyžádá ještě vyšetření psychologa. Většinou jde o pracovníka pedagogicko–psychologické poradny. Podkladem k odložení může být i doporučení speciálního pedagogického centra. Tuto žádost rodiče předávají řediteli školy, kde dítě absolvovalo zápis. Ideální je podat ji ještě před začátkem letních prázdnin, avšak formálně je to možné až do konce srpna. Konečné rozhodnutí je vždy na rodičích, avšak k odkladu nemůže dojít bez dostatečného důvodu. Důvody odkladu jsou v poslední době často také praktického charakteru. Matka je doma s mladším sourozencem a nechá si doma ještě i druhé dítě a prodlouží mu tak dětství. Tyto důvody rozhodně nejsou správnými důvody. K odkladu by mělo dojít pouze, pokud dítě opravdu není na školu připravené a nebylo by schopné zvládat požadavky na něj kladené.

K zápisu musí jít podle zákona děti, kterým je v den zápisu 6 let. Tedy děti narozené do 31. 8 a to včetně tohoto dne. Čím blíže tomuto datu, tím více je potřeba nástup dítěte do školy zvážit.

a) důvody pro odklad

Tím nejzásadnějším důvodem pro odklad je nedostatečná zralost dítěte. Jestliže není dítě školsky zralé, nemůže využít všech svých možností. Splnit požadavky na něj kladené pro něj bude velký problém a zátěž. Pro úspěšný začátek školní docházky je třeba nejen školní zralost, ale také školní připravenost. Oběma kompetencemi jsem se zabývala dříve.

Chlapci za dívkami ve věku nástupu do školy zaostávají přibližně o ½ roku. Je tedy třeba pečlivě zvážit dobu začátku školní docházky. Budou sice schopni, v případě, že nebude jiný problém, zvládnout úkoly, ale vyžaduje to od nich větší snahu a více práce. U chlapců hraje datum narození významnější roli než u děvčat. Pedagogicko–psychologické poradny proto doporučují odklad všem rodičům, jejichž synové se narodili v březnu nebo později (Šrámková 2005). U dívek hraje datum narození roli až v případě června nebo srpna.

Jeden z dalších důvodů je zdravotní stav dítěte. Jestliže je potřeba zvážit nástup do školy u dítěte zdravého, tak u dětí často nemocných musíme brát v úvahu nejen zralost a připravenost, ale také jejich zdravotní stav. Zvláště děti, které již v předškolním věku byly často nemocné, dále děti chronicky nemocné a děti nedonošené mají velmi křehké zdraví. Alergie, poruchy imunity a opakované záněty horních cest dýchacích ovlivňují negativně

vývoj dítěte a dítě se vyvíjí pomaleji. Špatný zdravotní stav je sám o sobě pro dítě velkou zátěží a pokud se k němu přidá ještě adaptace na nové prostředí a s ní spojené úkoly, cítí se žák unavený a s velkou pravděpodobností se budou zdravotní problémy více opakovat nebo zhoršovat.

Pan profesor Zdeněk Matějček uvádí ještě další, poměrně častý, důvod odkladu. A tím je velká náročnost první třídy (Šrámková 2005). Dítě může být rozumově zralé, ale přesto je rychlé tempo práce a režim ve škole velkou zátěží pro dětské nervy.

Pokud je odložení opravdu v zájmu dítěte, umožní mu bez většího rizika selhání a neúspěchu zvládnout nástup do 1. třídy.

b) důvody proti odkladu

K odkladu školní docházky by nemělo docházet, pokud je dítě na školu připravené a je dostatečně zralé. Některé děti jsou výjimečně nadané a už před nástupem do školy toho hodně umí. U těchto dětí by neměla být školní docházka odložena, ani když v době nástupu ještě nedosáhly 6–ti let. Škola má totiž formulované požadavky, co má dítě znát a umět v době nástupu. A děti, které vybočují z této normy oběma směry, tedy i nadané děti, mohou mít ve škole problémy. Nadané dítě může již umět, co se ostatní teprve učí, a potom se ve škole nudí. Případně je nuceno dělat to, co ostatní, i když už to dávno zná.

Další situací, kdy odklad není správný, jsou situace, kdy rodiče tímto způsobem chtějí zlepšit úspěšnost svého dítěte. Mohou to být rodiče ambiciózní, kteří chtějí mít úspěšné dítě, nebo naopak rodiče úzkostní. U těchto rodičů jde potom o snahu oddálit stres a starosti, které přináší vstup do 1. třídy. Z těchto důvodů by k odložení docházet nemělo. Jestliže je dítě školsky zralé a připravené na školu, odklad školní docházky mu jen uškodí. Touží se učit a poznávat nové věci, vychází to z jeho potřeb a pokud nebudou tyto jeho potřeby dostatečně uspokojovány, ve vývoji nastane stagnace. Školsky připravenému dítěti nepřináší rodina ani mateřská škola dostatek adekvátních podnětů pro jeho další rozvoj.

Rodiče si musí uvědomit, že příští rok už jejich syn / dcera do školy začne chodit a vyšší věk pro něj může být zdrojem handicapu.

2.1.5 Dodatečný odklad

Kromě „klasického“ odkladu existuje ještě možnost dodatečného odkladu. Je využíván pokud se v průběhu 1. pololetí 1. třídy projeví nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost dítěte. Potom zde existuje možnost odložit školní docházku na příští rok.

O dodatečném odkladu musí být rozhodnuto do poloviny 1. třídy. Později už není možný (Beníšková 2007).

Tato možnost je ale spíše jen opatřením pro případ, kdy u dítěte nebyla zjišťována zralost pro školu před nástupem a dítě bylo nezralé. Rozhodně nejde o řešení případných potíží. A to z následujícího důvodu: dítě se pak vrací do mateřské školy příp. do přípravné třídy, což může s podporou rodiny dobře zvládnout, ale přesto může vzniknout základ pro nedůvěru v sebe sama a své schopnosti. Důsledkem pak může být nejistota ve vztahu ke škole a k tomu, jak je schopné ji zvládnout.

2.1.6 Předčasný nástup

Opačným pólem odkladu je předčasný nástup dítěte do školy. O předčasném nástupu mluvíme, jestliže dítě začíná chodit do školy před dosažením 6. roku. Předčasné zaškolení je možné jen u dětí, které dosáhnou šesti let v průběhu prvních čtyř měsíců 1. třídy (srov. Beníšková 2007).

Předčasný nástup se týká opravdu jen dětí zřetelně více rozvinutých. Takové dítě nastupuje do školy s dětmi staršími, tedy s dětmi na vyšším stupni vývoje a s předpoklady k úspěšnému zvládnutí úkolů a adaptace na nové prostředí. Dítě, které nastupuje do školy předčasně, tedy musí být ve svém vývoji napřed, aby bylo schopné zvládnout to, co jeho starší spolužáci.

U předčasného nástupu je třeba mít dostatek podkladů pro předpoklad úspěšného zvládnutí. V jiném případě není důvod k dřívějšímu nástupu. Některé děti opravdu jsou nadprůměrně nadané v určitých oblastech, ale základním předpokladem k úspěšnému vstupu do školy je potřeba nejen to. Je žádoucí, aby budoucí žák byl také sociálně rozvinutý, měl rozvinutou zrakovou a sluchovou percepci.

V případě, že dítě začne chodit do školy příliš brzo a není zralé, vznikají velké problémy, jež mají vliv na celý jeho další vývoj. Ukvapené rozhodnutí může mít jen negativní důsledky.

Mohou nastat především 2 problematické situace. V prvním případě se bude žák dlouho a za velkého úsilí dotahovat na své spolužáky. Bude je neustále dohánět. Bude dosahovat jen průměrných výsledků, ačkoliv vzhledem ke svým možnostem, které se teprve rozvinou, by mohl mít výsledky výrazně lepší.

Druhou a horší variantou je návrat do mateřské školy. Tato varianta se na první pohled nemusí zdát tak špatná, ale dítě tím získává zpětnou vazbu, že není schopné zvládnout některé

úkoly. Cítí zklamání a může ztratit sebedůvěru a důvěru ve své schopnosti. Toto řešení proto volíme pouze v krajní nouzi, protože i podprůměrný žák dokáže určitým způsobem zvládat školní nároky.

V obou případech se ale vytváří negativní vztah k učení, škole a vzdělání. Učení je buď „dřina“ nebo žák selhává a má pocit neúspěšnosti (srov. Kutálková 2005).

Rodiče mohou při rozhodování, zda své dítě dají školy již tento rok nebo až příští, požádat o radu a pomoc. Důležitým zdrojem informací je paní učitelka v mateřské škole. Dítě dobře zná a pozoruje ho v běžných a každodenních situacích. Také paní učitelka u zápisu dokáže rozpoznat případné projevy nedostatečné zralosti na základě svých zkušeností. Kromě toho se mohou rodiče obrátit na odborníka, ať už v pedagogicko-psychologické poradně nebo soukromého odborníka. Na základě vyšetření lze pomoci dítěti v oblasti, kde jeho vývoj probíhá pomaleji. Pomáháme mu tak lépe se připravit na školu.

Vyšetření umožňuje poznat nejen úroveň vývoje dítěte v jednotlivých oblastech jako jsou grafomotorika, sluchové a zrakové vnímání, ale také schopnost koncentrace na práci a chování v kolektivu. Jde o zásadní rozhodnutí o budoucím životě dítěte a měli by ho pečlivě zvážít.

Při nástupu do školy hraje zásadní roli přístup učitele. Pokud se učitel dokáže přizpůsobit situaci a rozpoznat možnosti každého žáčka, potom ho dokáže i stimulovat, zadávat mu adekvátní úkoly a podporovat tak jeho rozvoj. Dokáže pak pomoci žákovi nadanému i žákovi, který má problémy.

Pozitivní změnou je přístup některých škol v posledních letech. Tyto školy staví výuku na přístupu založeném na individuální práci se žákem a pomoci dětem se specifickými potřebami.

2.2 Zápis a výběr školy

2.2.1 Zápis

Pro budoucího prvňáka je zápis velice důležitým dnem. Přichází do nového prostředí a poprvé se s ním seznamuje. Získává tak první zkušenosti se školou, školním prostředím a s novými lidmi.

Rodiče by měli své dítě na zápis připravit. Děti většinou rády ukáží, co umí, ale v neznámém prostředí a před cizím člověkem je to těžké. Pokud je na to rodiče připraví, nacvičí si s nimi básničku a řeknou mu, co se bude dít, pomůže jim to. Zvláště je příprava potřebná u dětí úzkostných a bojácnějších.

U zápisu je nejdůležitější, aby si budoucí školák odnesl příjemné pocity a zkušenosti. Na jejich základě se později vytváří vztah ke škole a učení vůbec a očekávání spojená s nástupem do školy. Školy jsou si toho vědomy a připravují se. Třídy jsou vyzdobené, děti dostávají dárky. Usilují o to, aby vše proběhlo v přátelské atmosféře. Většina dětí se do školy těší, v opačném případě je nutné hledat příčinu. Může to být nezralost dítěte, ale také negativní vliv okolí dítěte. Strach ze školy nebo jiné negativní pocity jsou základem pro budoucí problémy.

Pro učitele je zápis, stejně jako pro děti, první zkušeností. Mají možnost poznat nové žáky, seznámit se s nimi. U zápisu jsou většinou učitelé prvního stupně a často přímo učitelé, kteří budou mít první třídy. Jsou schopni posoudit školní zralost dítěte, ale doba, kterou mu mohou věnovat, je často krátká. Proto je připraven program vedení zápisu, tak aby učitel mohl vidět projevy dítěte v oblasti grafomotoriky, řeči a matematiky. Úkolem dítěte je „něco“ nakreslit. Buď volně nebo podle zadání. Dále krátký rozhovor s učitelem, který ukazuje vývoj řeči, schopnost komunikovat s dospělým. Tradiční součástí je básnička připravená doma. Dítě by také mělo být schopné orientovat se v základních matematických počtech a v prostoru. Kromě částí, kdy je učitel s dítětem v přímém kontaktu, by ho měl pozorovat i v dalších situacích, snažit se poznat jeho pracovní tempo, soustředění, chování v kontaktu s druhými lidmi atd. To vše je součástí školní zralosti.

Rodiče na začátku zápisu vyplní formulář se základními informacemi o dítěti: datum narození, sourozenci, zdravotní stav a další. Měli by mít připravený občanský průkaz, rodný list dítěte, očkovací průkaz a kartu pojišťovny dítěte. (Beníšková 2007).

Větší pozornost by měla být zaměřena na děti narozené v letních měsících, u nichž je na základě věku větší riziko školní nezralosti. Další skupinou, které bychom se měli více

věnovat, jsou děti, jež nechodily do mateřské školy. V mateřské škole se dítě dostává do širšího kolektivu dětí a učí se s nimi komunikovat. Kromě toho se mateřské školy věnují činnostem podporujícím školní připravenost.

Mezi některými školami a školkami existuje spolupráce umožňující návštěvu dětí ve škole. Děti mají možnost podívat se na vyučování. A na druhé straně učitelé ze základní školy mohou přijít děti pozorovat do prostředí mateřské školy, a tak lépe poznat úroveň jejich vývoje. Pokud má učitel pochybnosti o připravenosti dítěte, může doporučit další vyšetření u lékaře, psychologa, logopeda nebo v pedagogicko–psychologické poradně.

2.2.2 Výběr školy

Oproti dřívější době mají dnes rodiče možnost výběru školy. Mohou si vybrat, kam bude jejich dítě chodit do školy. Existují spádové školy, což jsou školy, kam dítě patří dle svého místa bydliště. Tyto školy mají povinnost přijmout žáka, který k nim patří. U jiných škol záleží na rozhodnutí školy.

Dítě nemusí chodit do státní školy, může chodit do školy církevní nebo do soukromé. Ovšem rozdělení do těchto 3 skupin ještě nevyovídá o charakteru školy. Rodiče mohou také zvolit alternativní školu. Tyto školy fungují na odlišných principech a většinou užívají jiných a různorodých metod výuky.

Vždy záleží na kritériích výběru. Kritériem může být blízkost školy, její zaměření, pověst, nabídka volnočasových aktivit, užívané metody výuky a hodnocení, přístup školy k rodičům, atmosféra ve škole, péče a přístup k dětem se specifickými potřebami, přítomnost současných kamarádů dítěte a další. Nejlepší způsob získání informací o konkrétní škole je návštěva. Všechny školy pořádají dny otevřených dveří. Rodiče mají kromě těchto dnů právo navštívit školu, kdy chtějí a dokonce vidět i vyučování. Je pravda, že tato možnost je velmi málo využívána, ale právě tímto způsobem mohou rodiče nejlépe poznat skutečnou atmosféru a prostředí školy. U první třídy více než u následujících platí, že školu dělá učitel.

Ovšem tím nejzákladnějším kritériem volby školy je dítě samo. Škola musí být vybrána tak, aby odpovídala schopnostem dítěte. Nemá být pouze vyjádřením přání rodičů, kterým směrem by se mělo jejich dítě zaměřit.

2.2.3 Církevní školy

Církevní školy jsou většinou otevřené všem bez ohledu na náboženské přesvědčení. Vzdělávat se zde mohou i děti z „nenábožensky“ založených rodin, ale rodina musí

akceptovat duchovní směr vzdělávání této školy. Příkladem církevních škol jsou např. římskokatolická, škola pražské židovské obce a další (Budíková; Krušinová; Kuncová 2004).

2.2.4 „Tradiční“, klasické školy

Na většině základních škol se ještě nedávno vyučovalo podle programu základní škola. Tento program staví na vyučování faktů a přípravě žáků k přijímacím zkouškám na střední školy. Méně základních škol vyučovalo podle programu obecná škola. Ve srovnání s předchozím programem klade větší důraz na propojování jednotlivých poznatků ze všech předmětů, na komunikaci a využití naučené látky v životě. Osnovy jsou spíše vodítkem a pojetí výuky je tvořivější. Více zde tedy záleží na kvalitách učitelů.

V současné době je pro školy závazný rámcový vzdělávací program, který vymezuje jen rámec a základní témata a požadavky. Každá škola si na jeho základě vytváří svůj vlastní vzdělávací program. Rámcový vzdělávací program se zaměřuje na kompetence žáků. Schopnost orientovat se v tématu, samostatně pracovat, komunikovat, vyhledávat informace, prezentovat své poznatky a aplikovat je do běžných situací, spolupracovat. Vede k využívání jiných než tradičních forem a metod výuky jako jsou např. projektové vyučování, skupinová práce atd. Redukuje encyklopedické poznatky ve prospěch dovedností a chápání souvislostí. Rámcový vzdělávací program je vlastně přiblížení školám alternativním. Vždy ale záleží na programu vytvořeném konkrétní školou.

2.2.5 Alternativní školy

Kromě tradičních škol existují ještě tzv. školy alternativní. Tyto školy se rovněž řídí schválenými osnovami, ale užívají jiné metody. Usilují o maximální zapojení žáků do výuky. Mnoho škol tohoto zaměření je pouze na úrovni 1. stupně základní školy, na úrovni 2. stupně základní školy jich už tolik nenajdeme. Jednou z nevýhod tedy je otázka navázání na tradiční školu. Alternativních směrů existuje více. V další části této podkapitoly bych se chtěla věnovat několika z nich a pokusila bych se charakterizovat jejich základní principy.

2.2.5.1 Waldorfská škola

Zakladatelem waldorfské pedagogiky je Rudolf Steiner. Jejím cílem je naučit obsahu vyučování, ale také všestranně rozvíjet osobnost dětí s velkým důrazem kladeným na praktické a umělecké činnosti a obory. Jde o prožívání celým tělem a smysly, nejen hlavou. Hlavní předměty jsou vyučovány v epochách tzn. ve dvouhodinových blocích. Po 2 – 4

týdnech se mění předmět vyučovaný v epochách. Každý blok se věnuje jednomu tématu. Na epochy navazují hodiny dalších předmětů.

Vyučovací hodiny mají 3 části:

- rytmickou (hudba, říkadla, pohyb)
- vyučovací
- vyprávěcí (zklidnění)

Učitelé nepoužívají klasické učebnice. Učební materiál si připravují sami a mohou ho tak co nejvíce přiblížit dětem, jejich prostředí a zkušenostem. Žáci nedostávají známky, jsou slovně hodnoceni. Podle zkušeností je tento přístup vhodný pro každé dítě (Budíková; Krušinová; Kuncová 2004).

2.2.5.2 Montessori pedagogika

Autorkou tohoto pojetí výchovy a výuky je Marie Montessori. Vychází z poznatků o dítěti odvozených z experimentální psychologie a bezprostředního pozorování dětí. Její učení stojí na dvou pilířích:

1) orientace na dítě jako na člověka – každé dítě má v sobě zakódovaný plán vlastního rozvoje a „vnitřních“ potřeb. Chce získávat poznatky ze svého okolí a jeho poznávání probíhá v tzv. senzitivních fázích, což jsou citlivá vývojová období, v nichž je lehčí získat určité schopnosti. Tato období přichází s konkrétním obdobím a věkem. Úkolem dospělého je vést dítě k samostatnosti a vytvářet pro něj prostředí, které bude stimulovat jeho rozvoj. Hlavním faktorem působícím na dítě není člověk, ale prostředí. Aby si dítě v příslušných obdobích osvojilo konkrétní dovednosti je potřeba podnětné prostředí, didaktický materiál podporující senzomotorický rozvoj, vnější předměty stimulující zakódovaný plán vývoje, manipulace s předměty a dospělý, který bude stát v pozadí a sledovat dítě. Dospělý pouze pomáhá.

2) svoboda ze 4 úhlů pohledu: svoboda biologická (= osvobození od překážek bránících normálnímu vývoji). Dále sociální svoboda, což je svoboda ve vztazích a vazbách. Třetím pojetím svobody je pedagogická svoboda spočívající ve vedení dítěte prostřednictvím jeho svobodné činnosti k samostatnosti. A poslední je mravní svoboda. Dítě řídí svou činnost samo, dospělý mu dává pouze nabídky činností, dítě si volí samo.

Motttem Marie Montessori je „pomoz mi, abych to mohl udělat sám“. K tomu je nutné zajistit podnětné a stimulující prostředí a respektovat dětský rozvoj a svobodu dítěte. Hlavní úlohou vyučujícího je umět poznat citlivé vývojové fáze a poskytovat dítěti dostatek přiměřených stimulů (Budíková; Krušinová; Kuncová 2004).

2.2.5.3 Daltonský plán

Daltonské učení vychází z prvků netradičního vyučování, které zavedla Helen Parhurstová ve 20. letech 20. století ve městě Dalton. Základní principy jsou 3:

- volnost
- samostatnost
- spolupráce

Každý žák pracuje sám svým tempem a na úkolech, které si zvolí. Volí si činnost, čas i postup. Má daný plán, který musí splnit. O pomoc nebo radu žádá učitele nebo spolužáky, pokud úkol sám nedokáže vyřešit. Během své práce se učí pracovat se zdroji, hledat informace a řešení.

Nevýhodou může být samostatná práce a z toho vyplývající nedostatek spolupráce a kontaktu s ostatními žáky (Budíková; Krušinová; Kuncová 2004).

2.2.5.4 Program začít spolu

Do České republiky se tento program dostal díky nadaci Open Society Fund v roce 1994. Nejdříve do mateřských škol a postupně ho převzaly i základní školy. Stojí na několika základních bodech:

1) plánování programu zaměřeného na dítě – ke každému žákovi přistupuje učitel individuálně. Zná jeho tempo, vlastnosti a schopnosti. Díky tomu mohou být ve třídě nadaní i méně nadaní žáci. S každým učitel pracuje na jeho úrovni.

2) technika smysluplného učení – využívá vlastní pozorování a experimenty ve vyučování k lepšímu osvojení poznatků prostřednictvím integrované tematické výuky. Zadané téma je probíráno z hlediska a přístupu všech předmětů.

3) učební prostředí je rozdělené na centra aktivity vybavená pomůckami – v centrech žáci plní úkoly.

4) zapojení rodiny – rodiče nejsou pouze informováni o výsledcích svých dětí. Mohou se sami zapojit do výuky a dalších činností jako asistenti.

5) vztah žák – učitel – vzájemný pozitivní vztah přispívá k optimálnímu vývoji. Žák je rovnocenným partnerem učitele.

6) zdraví a bezpečnost – učitel dohlíží na bezpečnost dětí a také je učí základním pravidlům bezpečnosti (Budíková; Krušinová; Kuncová 2004).

2.2.5.5 Program zdravá škola

Tento program vychází z Evropského projektu škol podporujících zdraví. Jeho tvůrci jsou Světová zdravotnická organizace, Rada Evropy a Evropská unie. U nás byla zahájena v roce 1992. Staví na 2 základních principech.

Prvním je respekt k potřebám jedince v kontextu potřeb společnosti a světa. Druhým rozvíjení komunikace a spolupráce. Zaměřuje se na všechny stránky zdraví člověka (tělesné, duševní, sociální, duchovní), na zdraví společnosti a komunity a globální témata týkající se zdraví.

Výchovný program stojí na 3 principech:

I) pohoda prostředí (zahrnuje věcné, sociální a organizační prostředí)

II) zdravé učení (smysluplnost výuky, možnost výběru a přiměřenost výuky, spoluúčast a spolupráce ve výuce, motivující hodnocení žáka)

III) otevřené partnerství (pojetí školy jako demokratického společenství a jako vzdělávacího střediska obce) (Budíková; Krušinová; Kuncová 2004).

Dnes mohou rodiče pomoci dítěti tím, že mu vyberou školu podle jeho možností a zájmů. Samozřejmě ne vždy je možnost volby. Pouze spádová škola má povinnost dítě přijmout, v ostatních případech záleží na rozhodnutí školy. Rodiny lépe finančně zajištěné mohou také zvolit soukromou školu, už na úrovni základní školy.

Na vesnicích a v malých městech není tak pestrá nabídka. V důsledku toho mají rodiče v podstatě 2 možnosti. Zvolit běžnou školu, do které budou většinou muset dítě dopravovat, nebo dostupnou malotřídku (Šrámková 2005).

3 Nástup do školy a proces adaptace na školní prostředí

3.1 Nástup do školy

Nástup do školy je důležitým sociálním mezníkem. Jeho doba je časově určena a jako společenský akt je ritualizována. Nástup do školy je stanoven mezi 6. a 7. rokem. Toto období označujeme jako mladší školní věk. Začíná 6. rokem dítěte a končí v 8-mi letech. Tato etapa je přechodným obdobím mezi předškolním a školním věkem.

3.1.1 Role školáka a změny proti dosavadní roli dítěte

Role školáka není rolí výběrovou. Dítě ji získává automaticky a je limitována dosažením věku a jemu odpovídající vývojovou úrovní. V tomto smyslu je také potvrzením normality žáka. Škola se pro dítě stává symbolem, se kterým se více či méně ztotožňuje. Stává se součástí jeho osobní identity a rozšiřuje ji nebo naopak omezuje ji na základě toho, jak je schopné realizovat se v roli školáka.

Dosažení věku a zralosti pro začátek školní docházky znamená pro jedince významnou změnu v jeho životě. V předškolním věku je dominantní činností hra a výraznou složku tvoří pohyb. Dítě má možnost věnovat se činností, o které má zájem. Z poměrně velké části si určuje náplň dne. Těsně před nástupem do školy se děti sice již připravují a věnují se různým činnostem, které rozvíjí jejich schopnosti a kompetence, přesto mají velký prostor a „svobodu“ pro výběr činností.

Zatímco po nástupu do školy nejenže jsou na něj kladeny daleko větší nároky a požadavky, ale signifikantně se mění struktura jejich dne. Každý den má konkrétní režim a žák se musí věnovat určeným činnostem v čase k tomu vymezeném. Jeho možnost volby činnosti je omezena. V 1. třídě není toto omezení ještě tolik výrazné jako později, přesto zde oproti dřívější době je. Nesmíme také zapomenout na to, že prvňáci musí poměrně dlouhou dobu sedět a zůstat na jednom místě. To může být zvláště pro některé velký problém. Typickým příkladem jsou hyperaktivní děti.

Dalším úhlem pohled je změna postavení. V rodině má každé dítě výjimečné postavení, i když má rodina více dětí, a rodiče uspokojují jeho potřeby a věnují se „jen“ jemu. Ve škole je dítě pouze žákem jako každé další ve třídě a vztah k učiteli je naprosto odlišný od vztahu k rodičům. Neznamená to, že by učitel neuspokojoval jeho potřeby a nevěnoval se mu, ale nemůže se mu věnovat se stejnou intenzitou jako rodiče. Musí se starat o všechny žáky

stejnou mírou. To může být příčinou dalších problémů. Pozice dítěte v rodině pro něj byla zdrojem jistoty, ten ale ve škole ztrácí, a musí se osamostatnit a přijmout odpovědnost za vlastní jednání a jeho následky. To přináší zvýšenou míru nejistoty, kterou člověk pociťuje v každé nové a neznámé situaci. Ztrátu výlučného postavení pomáhá překonat pozitivní hodnocení a z něho vyplývající podpora sebedůvěry (Vágnerová 2002).

„Náhradou“ za rodiče se pro žáka stává učitel. Velmi důležité jsou kvality a schopnosti pedagogů. Učitel v 1. třídě musí být především laskavý a dobrý vychovatel a výborný didaktik. Osoba učitele má na začátku školní docházky klíčový význam a jakákoliv osobnostní nevyrovnanost, náladovost či netrpělivost ovlivňuje negativně vyvíjející se vztah ke škole a k učení. Dobrými předpoklady není ani příliš prestižní vzdělání nebo přístup založený na pokusech.

Vztah k učiteli je kvalitativně odlišný od vztahu k rodičům. Přesto učitel pomáhá žákovi překonat počáteční nejistotu a získat novou jistotu. Navázání kontaktu mezi žákem a učitelem může pomoci překonat změnu životního stylu a zvládnout novou roli. Dítě musí plnit normy a požadavky, které jsou pro všechny stejné, ale motivace zůstává individuálně emocionální. Je spojena s osobním vztahem k učiteli.

Vztah k učiteli se s dalším vývojem mění a vazba na něj se postupem času zmenšuje. Závisí to na zapojení dítěte do dětského kolektivu. Žák získává roli spolužáka a kamaráda a spolu s tím se více posouvá do kolektivu svých vrstevníků a odpoutává se od dospělé autority učitele. Stává se nezávislejší a více se aktivně zapojuje do života třídy. Rozšiřuje se tak okruh lidí, jejichž názor je pro dítě důležitý a jejichž názor bere v úvahu.

3.1.2 Význam a přínos role školáka pro dítě

Tato sociální role přináší dítěti větší společenskou prestiž, ale zároveň mění jeho život a zvyšuje nároky na něj kladené. Je formálním potvrzením předpokladů k dalšímu žádoucímu vývoji a obecně vysokému hodnocení. Na základě toho se rodiče snaží zapojit dítě do školy a často při tom nehlídají na přínos pro dítě samotné. Jde o jejich prestiž v roli rodičů školáka.

Představu o této roli si dítě vytváří již v době před nástupem do školy. Tato představa vzniká ale pouze na úrovni prelogického myšlení. Nemá ještě reálnou náplň a dítě ji prožívá jen v rámci hry. Role školáka je teprve ve stádiu očekávání lokalizovaného do budoucnosti, a proto nemá pro dítě větší subjektivní význam. Dítě se touto rolí příliš nezatěžuje. Nechápe, že ji bude plnit dlouhou dobu. Jeho představa je vázána na konkrétní znaky, které přijímá egocentricky ve vztahu k sobě, svým aktuálním potřebám a k přítomnosti.

Jeho představa závisí na informacích, které získá od osob ve svém okolí a na postojích pro dítě významných lidí. Vztah a postoj k začátku školní docházky, který později velmi výrazně ovlivňuje úspěch dítěte ve škole, závisí na tom, jak je tato role dítěti prezentována rodiči. Vliv mají však nejen rodiče, nýbrž také sourozenci. Starší sourozenci podávají dítěti informace často srozumitelnějším způsobem. Na druhé straně je zde však riziko vytrhávání informací z kontextu, které může vést k apriornímu strachu ze školy (srov. Vágnerová 2002).

Změna role z předškolní na školní je svázána a potvrzována prostřednictvím materiálních symbolů. Těmi jsou např. školní taška, penál a další. Velmi často se děti do školy těší na základě představy, již si vytvořily. Ta ale může být idealizovaná, zátěž a nároky jsou příliš velké a žák je nemusí zvládat. Z tohoto důvodu je potřeba velmi pečlivě zvážit, zda je dítě dostatečně zralé pro nástup do školy.

3.1.3 Význam a přínos role školáka pro rodiče

Pro rodiče znamená začátek školní docházky jejich dítěte také změnu. Podpora a pomoc rodičů je zásadním faktorem, jež ovlivňuje úspěšný vstup do školy a tím i další vývoj dítěte.

Již v době před samotným začátkem mají rodiče obrovský vliv na vznik postoje ke škole a roli školáka. Dítě si vytváří představu o této roli právě na základě informací a postojů získaných od nejbližších lidí a především od rodičů. Sami rodiče velmi často zdůrazňují nástup do školy a tím ho činí významným okamžikem v životě dítěte.

Velká část rodičů chápe školu jako místo učení resp. místo výkonu, který potvrzuje pozitivní efekt učení. Začínají tedy již v předškolním období pozorovat a oceňovat výkon dítěte a hodnotit ho. Pro budoucího žáka samotného je přitom důležitější pochvala rodičů než samotný výkon, a proto je třeba dítě chválit a tím rozvíjet jeho sebedůvěru. I po nástupu do 1. třídy zůstává pro žáka zpočátku důležitější hodnocení a pochvala rodičů než samotný výkon. Rodiče mohou tedy pomoci žákovi zapojit se do nového prostředí a adaptovat se na změnu tím, že si budou všimnout nejen jeho výkonu, ale toho, co se naučil a jak mu to skutečně jde. Přílišné zaměření rodičů pouze na známky je problémem i později během školní docházky.

Předškolní období je také obdobím, kdy se rodiče daleko více zaměřují na projevy dítěte, které by mohly být příčinou pozdějších problémů, jako jsou např. vady řeči. Některé projevy dítěte, do té doby nevýznamné, se stávají problémem a rodiče se je snaží řešit.

Pro rodiče je úspěšnost dítěte ve škole potvrzením jejich vlastní kvality. Úspěšné dítě uspokojuje jejich potřebu seberealizace. Hodnocení ze strany rodičů je pro dítě zásadní. Toto

hodnocení je ovlivněno zhodnocením reálných možností dítěte (toto hodnocení ovšem nemusí být adekvátní) a očekáváním vyplývajícím z tohoto hodnocení, dále očekáváním spojeným s pohlavím a pořadím (v případě sourozenců). Mladší sourozenec se automaticky dostává do komplementární pozice - v případě úspěšnějšího i méně úspěšného staršího sourozence. Důležitá je schopnost rodičů poznat skutečnou příčinu případného neúspěchu. Pokud nedokáží přijmout skutečnou příčinu, problém lze velmi těžko vyřešit (srov. Vágnerová 2002).

3.1.4 Požadavky a očekávání ze strany školy

K tomu, abychom mohli definovat požadavky a očekávání ze strany školy musíme vycházet z možných pohledů na školu. Škola může být akceptována jako:

- I) místo učení a výkonu
- II) místo socializace
- III) místo konfrontace hodnotového systému rodiny a společnosti

Škola je běžně chápána jako místo učení a výkonu, tedy jako místo, kde se dítě učí a jeho výsledek je hodnocen jako výkon. Nesmíme ale zapomínat ani na neméně důležitou socializaci, tedy sociální adaptaci dítěte na nové prostředí, realizaci sociálních rolí spojenou se sociálním statutem, pro níž je školní prostředí velmi důležité. Podle Ondrejkooviče školní docházka vymezuje jednu etapu socializace, kterou nazývá enkulturace a societizace. Škola prezentuje významné hodnoty, normy a postoje společnosti a ty musí dítě přijmout, aby se mohlo stát členem společnosti (Ondrejkoovič 1997).

A na neposledním místě se zde střetávají hodnoty rodiny a společnosti. Pokud se budeme na školu dívat ze všech těchto úhlů pohledu, poznáme jaké požadavky klade na dítě.

Při vstupu do školy je třeba zjistit tělesnou i duševní zralost dítěte. Pro tělesnou zralost je stanovena výška 120 cm a váha 20 – 25 kg. Výjimečnost v tomto ohledu může být příčinou potíží. Přesto nedosažení nebo přesažení těchto hodnot nebývá důvodem pro odklad školní docházky. Vedle tělesné zralosti musíme zjistit také duševní zralost danou psychickou a biologickou zralostí centrální nervové soustavy.

3.2 Adaptační proces

3.2.1 První dny ve škole

Začátek školní docházky je mezníkem v životě dítěte. 1. školní den velmi intenzivně prožívá prvňák i rodiče. Již před začátkem školy dostane dítě školní tašku a další předměty, které jsou symbolem změny jeho role, změny jeho sociálního postavení.

Změny spojené s nástupem do školy děti citlivě vnímají, ještě více pokud jim rodiče předali vzdělání jako hodnotu. U dětí úzkostnějších může přílišné zdůrazňování úspěchu být příčina strachu ze školy. Mají obavu, že zklamou očekávání rodičů. Nejnepříznivější situace nastává pokud rodiče budoucího školáka používali vstup do školy jako zstrašovací prostředek. Dítě potom přichází s apriorním strachem, který těžko překonává.

První den jsou žáci ve škole jen krátkou dobu a neučí se. Postupně se tato doba prodlužuje a jejím hlavním cílem ještě není samotné učení, ale především adaptace na nové prostředí, vytváření vztahů se spolužáky. Dítě si začíná zvykat na školní režim.

Nástupem do školy se do života dítěte zapojuje další autorita, učitel nebo učitelka. Vztah mezi učitelem a žákem je základem adaptace a u žáků 1. třídy je významnější než v jiných ročnících.

Se začátkem školní docházky se mění celý režim dne. Dítě už má povinnosti, které musí plnit, a musí tak odložit uspokojení momentální potřeby (např. hrát si) na pozdější dobu. Z pohledu dospělého nejde o složité úkoly, ale pro dítě je to zásadní změna. Zpočátku proto potřebují pomoc rodičů.

Pro optimální zvládnutí je třeba vytvořit denní režim dítěte. Režim by měl odpovídat „nastavení“ dítěte. Dítě si potřebuje odpočinout (hra, pohyb atd.) a potom je optimálně koncentrované. V této době by se mělo věnovat přípravě do školy.

Nástup do školy mění i běžný den rodičů. Přivádí, odvádí dítě, pomáhají mu s přípravou pomůcek. Ideálním řešením je ukázat dítěti, jak to má udělat, aby to postupem času zvládlo samo.

Ačkoliv zpočátku tráví děti ve škole krátkou dobu, musí se soustředit a sedět na místě. Během přestávek a střídání činností se mohou proběhnout, ale většina dětí předškolního věku je zvyklá se hodně pohybovat. Ideálním řešením je střídání různých aktivit a činností a dát dětem možnost pohybu. Už s prvňáky je možné pracovat podle pravidel kooperativního vyučování. Začátky jsou náročné, ale vytváří se tak základ rozvoj potřebných dovedností.

3.2.2 Spolupráce učitelů a rodičů

V ideálním případě se učitel stává pro žáka další významnou autoritou v jeho životě. Mnoho dětí má paní učitelky rádo a všechno, co řeknou je pravda. Dobrý vztah by měl mít učitel nejen s dítětem, ale také s jeho rodiči. Rodiče by neměli v žádném případě zpochybňovat jeho autoritu. Tím dítě pouze zmatou. Dítě pak situaci nerozumí. Neví, jak má reagovat. Pokud mají rodiče jakékoliv výhrady vůči učiteli, měli by je řešit přímo s ním. V žádném případě před žákem nebo přes žáka.

Dobrý vztah a spolupráce rodičů a učitele je jedním ze základních kamenů úspěšného zvládnutí školních požadavků. Učitel by měl znát rodiče osobně. Potom s nimi dokáže komunikovat a najít cestu, jak vyřešit případný problém. Vhodnou cestou poznání rodičů jsou první třídní schůzky, kam přijde většina rodičů.

Učitel nebo učitelka by neměl(a) řešit problémy konkrétních dětí před ostatními rodiči, ale v soukromí. V případě závažnějšího sdělení nebo problému si je může pozvat mimo třídní schůzky a v klidném prostředí s nimi situaci probrat. Pokud je to možné, měli by přijít oba rodiče, aby se oba mohli k situaci vyjádřit a oba získali informace přímo a ne zprostředkovaně.

Velká část učitelů při komunikaci s rodiči probírá pouze problémy a nedostatky jejich dítěte. To, co mu jde, je samozřejmé a to nezmiňuje. To ovšem může v rodičích vyvolat pocit, že jejich dítě je neúspěšné. Reakcí může být obrana dítěte a sekundárně vlastně sebe, protože většina rodičů cítí odpovědnost za úspěšnost svého dítěte a jeho neúspěchy jsou i jejich neúspěchem. Prestiž jejich rodičovské role je spojena s výsledky dítěte. Problém přitom může být pouze v prostředí nebo konkrétní situaci, pokud se dítě takto projevuje pouze doma nebo jen ve škole. Z toho vyplývá, že při sdělování nepříjemných věcí je nutné správně volit výrazy a jednat taktně. Potom celá situace nepůsobí jako kárání, ale jako nabídka pomoci.

Neznamená to, ale rodičům ustupovat. S některými rodinami je spolupráce velmi náročná nebo dokonce nemožná. Jedním typem takové rodiny je rodina příliš ochranná. V takové rodině odstraňují rodiče dítěti všechny překážky a za všechno může vždy někdo jiný. Tyto děti se pak nenaučí samostatnosti, řešit problémy a neumí převzít odpovědnost za své činy.

Příliš nároční rodiče žáka zatěžují jiným způsobem. Mají na něj neadekvátní požadavky a očekávají pouze dobré výsledky, ve všech oblastech. Často pak zapisují své dítě do různých kroužků a snaží se rozvíjet ho po všech stránkách, ale bez ohledu na jeho skutečné zájmy. Dítě se cítí vyčerpané, nedokáže dosahovat očekávaných výsledků. Má pak pocit, že rodiče

zklamalo a nevěří si. Velmi často si rodiče touto cestou bohužel vynahrazují to, co sami nedokázali. Učitel může pomoci zdůrazněním předností dítěte.

Opakem je rodina s nedostatečnou péčí. V této rodině nemá dítě podporu ze strany rodičů. Důvody mohou být různé, například velká zaneprázdněnost nebo nezkušenost rodičů. V takovém případě je lepší dohodnout se na minimální míře spolupráce se školou místo neustálých poznámek, které rodiče stejně většinou příliš nezajímají nebo naopak jsou důvodem potrestání dítěte. Učitel pak může žákovi pomoci obstaráním a uložením pomůcek atd.

Extrémním případem nedostatku je zanedbávání. Dítě nemá žádné zázemí a podporu v rodině, jeho školní výsledky pro rodiče nic neznamenaají. Nejenže musí všechno zvládnout děti samy, ale dlouhodobě tato situace vede ke ztrátě motivace. Žák nemá důvod se snažit. Pokud mu učitel dá najevo, že mu na jeho výkonech záleží, podpoří ho a pomáhá mu vytvářet si vztah ke vzdělání (Klégrová 2003).

3.2.3 Počáteční adaptační potíže a jejich řešení

Počáteční potíže žáka lze rozdělit do dvou skupin:

- adaptační potíže spojené se zvládnutím školního režimu
- výukové obtíže

3.2.3.1 Adaptační potíže se zvládnutím školního režimu, zapojení do interpersonálních vztahů

První skupinu tvoří problémy s přijetím a zvládnutím školního režimu. Dítě přichází do nového a neznámého prostředí, hůře se v něm orientuje. Obava a strach z neznámého je přirozená reakce, ale řadě situací vyvolávajících strach lze předejít předem domluveným postupem. Dítěti hodně pomůže, pokud mu rodiče řeknou, jak má některé situace, které mohou nastat, řešit nebo koho má požádat o pomoc.

Jednou z největších potíží je adaptace na školní režim. Pro mnoho dětí je zpočátku náročné, dělat to, co je zadané. Musí se přizpůsobit a pracovat v určitém rytmu, mají na práci omezený čas atd. Většina dětí se během krátké doby přizpůsobí, některým to trvá déle, ale v 1. třídě je ještě více prostoru věnovat se dětem, které mají nějaký problém.

Změna režimu se ovšem netýká nejen práce ve škole, nýbrž i doma. Ani doma už nemůže prvňák trávit hraním tolik času jako v předškolním věku. Musí dělat úkoly a připravit se na další den do školy. Je třeba, aby si rodiče s dítětem vytvořily režim dne, určily kdy bude

dělat úkoly a kdy si bude hrát. Příprava by neměla být až večer, protože dítě si odpočinout, jinak závisí režim na tom, kdy je dítě nejlépe schopné se soustředit.

Dalším problémem je jídlo. Nezřídka se stává, že dětem ve škole nechutná nebo že se nestihnou najíst ve vymezeném čase. Strava ve škole se většinou liší od stravování v rodině, proto pokud dítěti nechutná je možné dát mu větší svačinu a nenutit ho jíst. Případně může matka začít vařit podobně doma, aby si na „jiné“ jídlo zvyklo.

Novou osobou v životě prvňáka je paní učitelka. Většina dětí má k paní učitelce kladný vztah, přesto vždy nastanou situace, kdy je nutná přísnost, např. napomenutí. Citlivější děti mohou brát třeba jen drobné napomenutí jako projev nepřátelství a reagují až lítostivě. Potom pomůže vše si s ním probrat a uklidnit ho.

Na začátku chce být každý prvňáček úspěšný, chce dostat pochvalu nebo ocenění. Proto musí učitel chválit nejen za výkon, ale i za snahu. Děti v první třídě ještě nejsou schopné porovnat svůj výkon a výkon druhého žáka. Některé děti jsou více citlivé na „neúspěch“ z jejich pohledu, např. pokud se mu něco nepovede nebo nedostane pochvalu, zatímco jiní ano. V tomto směru je zásadní podpora rodičů, ukázat mu, že se nic „tak strašného“ neděje a že to zvládne. A také připravit ho na neúspěch, připravit ho na to, že něco mu půjde lépe a něco hůř, ale zvládne to.

Nepříjemná je i situace, kdy dítě něco ztratí. V takovém případě je potřeba především klid, projít s ním místa, kde bylo. Většina věcí se najde. Rodiče by také neměli dávat dětem do školy drahé předměty kvůli krádežím (Klégrová 2003).

3.2.3.2 Výukové obtíže

Druhou skupinou jsou potíže výukové. V první třídě jsou spojené s výukou čtení, psaní a počtů. Již v první třídě se mohou objevit první příznaky specifických poruch učení, i když s jistotou bývají diagnostikovány až později. V případě vážných potíží může pomoci pedagogicko-psychologická poradna. Pomůže odhalit příčinu a připravit plán pro práci s dítětem.

a) čtení

Základními předpoklady ke zvládnutí čtení je zralost centrální nervové soustavy, spolupráce obou hemisfér a funkce zrakového a sluchového rozlišování a analýzy. Největší problémy mívají děti s rozlišováním písmen tvarově podobných, jako jsou m/n, a/e, a se zrcadlově obrácenými písmeny ať už podle osy horizontální nebo vertikální, př. p/b/d. Dítě vnímá slovo jako komplexní zvukový útvar, který má určitý význam. Jednotlivá hláska a písmeno pro něj nemají význam, teprve se je učí poznávat. Postupně se učí poznávat

jednotlivá písmena a skládat z nich slabiky. Může ale trvat dlouho než se dostane ke skládání slabik z jednotlivých písmen. Prvně rozpoznává první hlásku a poslední a teprve potom zbylé.

Řada prvňáků má problémy se skládáním a rozkládáním slabik, což je základ pro čtení. Potom je třeba zpomalit tempo a rozvíjet jednotlivé funkce potřebné k rozlišování hlásek. Začít s jednoduchými slabikami a postupně se dostávat ke složitějším a delším. Dítě si musí uvědomit jednotlivá písmena, co znamenají a pak je zase spojit dohromady. Tento proces se časem automatizuje a dítě slabiky plynule spojuje ve slova.

Největší chybou je vznik návyku dvojího čtení. Delší slova dítě nepřečte bez toho, aniž by je slabikovalo, ale při dvojím návyku čtení si je slabikuje potichu a nahlas přečte až celé slovo. To vede ke zpomalení, zvláště u náročnějších slov. Děti by se měly učit číst slova po slabikách nahlas. Slabikování mu pomůže zvládnout těžší slova a žák není stresován. Každý žák přejde k automatickému čtení svým individuálním tempem. Potřebuje k tomu jen dostatek času. Největší chybou rodičů je tedy vyčítání slabikování.

U dětí, kteří čtení nezvládají ještě po dlouhé době, je třeba hledat příčinu. Může jít o přirozenou nezralost potřebných funkcí nebo o specifickou poruchu čtení, dyslexii. Přirozená nezralost se časem vyrovná a u dyslexie se s dítětem pracuje následně jiným způsobem.

Některé děti naopak zvládají čtení již v předškolním věku. Mají zájem o písmena a chtějí se učit číst. Ve škole to není nevýhoda. Prvňák se musí vyrovnat s mnoha změnami a všechny schopnosti a dovednosti, mu to usnadňují. Ale dítě k tomu musí dospět samo ve svém vývoji. Pokud by se ho to rodiče snažili naučit dříve, než je zralé, aby mu usnadnili nástup do školy, jen mu uškodí (Klégrová 2003).

b) psaní

Psaní se většina dětí učí až ve škole. Začínají s jednotlivými písmeny (malými i velkými), následují kratší slova a krátké věty podle předlohy. Později se učí přepisovat text původně psaný tištěnými písmeny. Nejnáročnější je diktát.

Naučit se psát je základ pro zvládnutí gramatiky. Na prvním místě se musí dítě naučit, jak tužky správně držet. Správný úchop tužky by mělo dítě zvládat již v posledním předškolním roce. Správně položený musí být i papír s ohledem na laterální dítěte. Nestačí však jen správný úchop tužky, dítě musí mít uvolněná ramena, klouby, loket a zápěstí. K tomu slouží nejrůznější uvolňovací cvičení. Jinak jsou svaly napjaté, ruka začne bolet a psaní vyžaduje velkou námahu.

Příčinou problémů při psaní může být menší grafomotorická obratnost. Tu můžeme pozorovat už před nástupem do školy. Koordinace ruky a oka se někdy vyvíjí pomaleji. Přesto pokud je písmo výrazně horší než u ostatních dětí, může být příčinou dysgrafie, tedy specifická porucha psaní. I potom lze písmo zlepšit za použití speciálních postupů. Musíme však dítěti věnovat zvýšenou péči.

Nejnáročnější je napsat diktát. Zde je totiž nutné spojit psaní a funkci sluchové analýzy a syntézy. Stejně jako u čtení je nutné procvičování, postupovat od jednoduššího ke složitějšímu. Specifickou formou dysgrafie je dysortografie, kdy se u žáka opoždí vývoj funkce sluchové analýzy a syntézy. Nestíhá psát podle diktátu a nestíhá ani kontrolovat, co napsal. Výsledkem jsou gramatické chyby. Stejně jako u všech dysfunkcí mohou pomoci speciální nápravná cvičení a způsoby práce (Klégrová 2003).

c) počítání

S počty mají žáci 1. třídy většinou méně problémů než se čtením nebo se psaním. Školsky zralé dítě přichází do školy se zkušenostmi s počítáním. Má vytvořené předčíselné představy, tzn. rozlišuje méně, více atd. a řada dětí už počítána prstech do 10ti. Během první třídy se má naučit počítat do 20ti, řešit jednoduché slovní úlohy a vyjadřovat početní vztahy prostřednictvím matematických znamének. Odčítání je náročnější než sčítání.

Většina prvňáků zpočátku pracuje s názornými představami, aby si dokázali počet představit. Na základě těchto představ se postupně vytváří vnitřní systém počítání, které už je zautomatizované. Vytváří se početní představa a žák se dostává na vyšší úroveň abstrakce.

Nejčastější obtíž je dlouhodobé přetrvávání názorného počítání. Žáček nedokáže přejít k početní představě. Rozhodně není řešením nutit ho naučit se to pouze nazpaměť. Můžeme mu pomoci nahradit prsty jinými předměty a vést k tomu, aby si manipulaci s nimi časem jen představovalo.

Některé děti se nemohou odpoutat od počítání v řadě. Jiný problém nemá, ale k číslům se dostávají přes číselnou řadu. To je samozřejmě zdržuje. Postupným a pravidelným procvičováním řad se čísla zautomatizují.

Ať už má dítě v 1. třídě problém s čímkoliv, je potřeba ho vyřešit. Počty, čtení a psaní jsou základem pro veškeré další učení. U každého problému je nutné především najít příčinu a dát dítěti čas. Existují speciální postupy a cvičení, která v řešení problému pomáhají (Klégrová 2003).

4 Způsoby práce s dětmi v mladším školním věku, děti se specifickými potřebami a způsoby práce s nimi

4.1 Práce s dětmi v mladším školním věku

Škola je místem učení, ovšem učební proces musíme chápat jako proces podpory a vývoje dětí. Škola dětem předává a zprostředkovává vědomosti, zkušenosti, modely chování a normy dané společností. S dítětem musí pedagog pracovat na základě znalostí základní fázi jeho vývoje. S dětmi v mladším školním věku pracuje jinak než ve středním a starším školním věku.

Především práce se žáky mladšího školního věku je zásadní. Škola spolu s domovem vytváří a předává dětem pojetí sebe sama a světa, které se stává rámcem pro celé jejich budoucí prožívání, myšlení a chování.

4.1.1 Žádoucí schopnosti a dovednosti

Výchovný vliv učitele by měl vést k osvojení následujících schopností a dovedností:

- „otevřeně komunikovat a kooperovat s lidmi kolem sebe
 - vyjádřit vlastní potřeby a názory
 - vnímat potřeby a názory druhých
 - vzájemně si pomáhat v každodenních situacích
 - rozpoznat a akceptovat hranice a pravidla sociálního okolí
 - naučit se zacházet s vlastními pocity a emocemi a respektovat druhé
 - vyjádřit vlastní pocity, aniž by zranil city druhého
 - poznat vliv svého chování na pocity druhého člověka a nezatěžovat druhé svým chováním
 - hledat a vědomě prožívat pozitivní momenty všedního dne
 - být nezávislý a soběstačný
 - dokázat zvládnout každodenní záležitosti a povinnosti
 - nečekat na pokyny druhých a být sám aktivní
 - převzít odpovědnost za své chování
 - naučit se konstruktivně řešit problémy
 - zajímat se o dění kolem sebe a ptát se na nejasné či nepochopitelné věci
 - snažit se dohodnout v situaci, kdy se střetne více rozdílných názorů“
- (Ondráček 2003, s. 102)

4.1.2 Způsoby a modely chování učitele negativně ovlivňující interakci se žákem a jeho vývoj

Učitel si musí uvědomit, že na své žáky působí na 2 úrovních:

- a) jako model chování
- b) vytváří podmínky pro učební proces

Může ovšem nastat situace, kdy s pozitivním záměrem dosáhne opaku určeného cíle. Svým přístupem dosáhne nežádoucího chování. K postupům posilujícím nežádoucí chování patří řada způsobů chování a reakcí pedagoga. Následující situace a reakce jsou několika příklady:

a) náhodné posílení nežádoucího chování

Pokud učitel věnuje příliš velkou pozornost drobným přestupkům, potvrzuje tím žákovi, že tímto způsobem si získá jeho pozornost. Žák tento model chování pak použije, pokud bude chtít být středem pozornosti (Ondráček 2003).

b) ignorování žádoucího chování

Jestliže se žák chová žádoucím způsobem nebo se o to snaží, učitel mu většinou nevěnuje pozornost. Žák ale potřebuje zpětnou vazbu a pozitivní hodnocení, jinak ztrácí motivaci. Pokud ji nezíská vhodným chováním, usiluje o to porušováním norem a pravidel chování. Učitel by tedy měl pozitivně oceňovat snahu žáků (Ondráček 2003).

c) zavádějící forma zadávání úkolů (pokynů)

Při plnění každého úkolu je vždy potřeba vzít v úvahu 2 podmínky:

I) žák musí pochopit zadání – na to musí učitel brát ohled při obsahově formálním utváření pokynů

II) ochotě žáka akceptovat úkol – závisí na jeho postoji k učivu a učiteli

Chybně zadané pokyny mohou vypadat následujícím způsobem:

- 1) příliš mnoho pokynů – dítě znejistí, zda dokáže úkol splnit. Dělá chyby, zapomíná, případně s plněním úkolu ani nezačne.
- 2) Žádné pokyny, málo instrukcí nebo pokyny zadané nekonkrétně – pokud učitel neřekne žákům, co mají dělat, ale pouze, co děla nemají, nevztahují si zadanou práci na sebe.
- 3) Příliš specifické a přesně zadané pokyny – dávají málo prostoru pro vlastní aktivitu a mohou vyvolávat odpor.
- 4) Pokyny zadané nepřímou – když učitel zadá pokyny nepřímou, působí nezávazně a dítě je neakceptuje (Ondráček 2003).

d) hodnocení vyjádřené v afektu

V afektu učitel často hodnotí přímo nebo skrytě osobu žáka, ne jeho chování. Takové hodnocení působí negativně na sebehodnocení dítěte a vyvolává pocit neschopnosti (Ondráček 2003).

e) trest jako výchovný prostředek

Tresty jsou běžně užívaným prostředkem. Zásadní je způsob jejich užití. Pokud jsou použity nevhodně, působí kontraproduktivně. Taková situace může nastat i ve škole a pedagog by se jí měl snažit vyhnout. Ve škole mohou tresty působit kontraproduktivně například v těchto situacích:

- učitel oznámí trest, ale nakonec žáka nepotrestá. Pokud se to často opakuje, trest přestává být hrozbou a učitel ztrácí autoritu.
- když učitel trestá žáka v afektu, trest většinou neodpovídá přestupku a vede buď ke stažení žáka do sebe nebo k projevům agresivity.
- pokud učitel použije trest až po překročení jeho frustrační tolerance, žák neví, za co je trestán a cítí ho jako nespravedlnost. Výsledkem může být touha po odplatě a vzdor.

Tresty a odměny jsou užívány ve škole i doma. Přesto v řadě situací není trest už potřebný, dítě je potrestáno přirozenými a logickými důsledky svých činů (Ondráček 2003).

f) osobní nepřátelství

Jestliže učitel si učitel bere rušivé chování žáka osobně, pak ho vnímá jako záměrnou provokaci, což zkresluje jeho vnímání žáka. Vzniká nesympatie k dítěti, která se projevuje v jeho postojích a reakcích. Začíná tak osobní boj, který narušuje vztah žák – učitel.

Tento postoj by se u pedagoga neměl vůbec objevit. Pedagog se měl vždy prvně zaměřit na to, do jaké míry se svým postojem a chováním podílí na rušivém chování dítěte. To vyžaduje schopnost sebekritického přístupu (Ondráček 2003).

4.1.3 Vhodné způsoby chování podporující vztah žák – učitel

K tomu, aby se učitel stal pro žáky vhodným modelem chování, především pro děti mladšího školního věku, jsou klíčové jeho schopnosti. Jde především o schopnost:

- těšit se z kontaktu s dětmi, projevovat jim svou náklonnost a respekt vůči jejich potenciálu
- být pozorný k žákům a zajímat se o jejich aktivity a prožívání
- projevovat uznání jejich práci

- připravit si zajímavou, poutavou a zábavnou výuku
- stanovit si pravidla, která dětem umožní vlastní rozhodování a samostatnou práci. Tato pravidla mají obsahovat i důsledky porušení a jsou závazná i pro učitele.
- reagovat adekvátně na projevy dětí a vyhnout se reakcím v afektu (Ondráček 2003)

Při práci s dětmi v 1. třídě by neměl učitel zapomínat na to, že je pro děti autoritou a vzorem. To by se mělo projevit také v jeho chování. Měl by se chovat následujícím způsobem:

- „přicházet do třídy pozitivně naladěn
- používat humor, dávat najevo radost a nadšení
- oceňovat snahu a úsilí
- důvěřovat dítěti, citlivě analyzovat změny jeho chování
- komunikovat vstřícně a přátelsky a oslovovat děti jménem
- přijímat každé dítě jako jednotlivce a respektovat jeho potřeby“ (Kreiserová, 2008, s.22)

Je důležité však vědět také, čemu by se měl vyhnout:

- „přenášet na děti osobní problémy či konflikty s rodiči
- hodnotit děti subjektivně
- zastrašovat, zesměšňovat
- chovat se náladově“ (Kreiserová 2008, s.22)

U dětí na začátku školní docházky má pedagog nenahraditelný úkol. Vytvořit základ aktivního, otevřeného a konstruktivního přístupu k sobě a okolí. Klíčová je výchova a nácvik dovedností a ne zprostředkování vědomostí. Dovednosti, které by u dětí měl rozvinout, jsem uváděla již dříve.

Dosáhne toho za splnění 2 podmínek. Jestliže minimalizuje postupy posilující nežádoucí chování a zároveň posílí přístupy motivující žáky k žádoucímu chování.

4.2 Děti se specifickými potřebami a způsob práce s nimi

Zvládání školních nároků a požadavků závisí nejen na vytvořeném základu, tedy harmonickém vývoji všech dovedností, ale také na osobnosti dítěte. Na jeho vlastnostech, schopnosti zvládat náročné a stresové situace, na hranici frustrační tolerance a řadě dalších faktorů.

Některé děti jsou handicapované ve srovnání s ostatními některým z těchto faktorů. S těmito dětmi musí učitel i rodič pracovat jiným způsobem, aby dosáhl stejných výsledků jako u ostatních dětí. Děti se specifickými potřebami lze rozdělit do několika skupin. S těmito problémy se setkáváme u všech dětí, ovšem u těchto dětí jsou výraznější než u ostatních.

4.2.1 Úzkostné děti

Až 50 % dětí prožívá ve škole nebo v kontextu se školní docházkou intenzivní úzkostné stavy. Prožívání úzkosti, obav a nejistoty v novém a neznámém prostředí je přirozenou reakcí každého člověka, která souvisí s aktivací organismu před hrozícím nebezpečím. Pokud ale nejde o mobilizaci organismu, nýbrž o obavy a nejistotu znemožňující zvládání úkolů a běžných situací, vzniká vážný problém.

Adekvátní strach může být motivací k podání dobrého výkonu, ale u dětí úzkostných ztěžuje nebo znemožňuje situaci zvládnout.

Cca 15 – 20 % dětí se rodí s fyziologicky podmíněným zpomalením procesů vnímání a reagování, což může být považováno za tendenci jednat úzkostlivě, ale skutečná příčina vzniku pocitu nejistoty je v sociálním kontaktu s okolím.

Většinu úzkostných dětí nelze považovat za neurotické nebo psychicky nemocné. Musíme rozlišovat situačně podmíněný strach a silné až chorobné obavy. Tento strach je charakterizovaný následujícími faktory:

- dlouhotrvající a častý výskyt strachu, který ochromuje činnost dítěte
- nepřiměřenost reakcí vzhledem k reálné situaci a neschopnost strach překonat
- doprovodné tělesné a psychické nebo sociální potíže (Ondráček 2003)

4.2.1.1 Charakteristika a projevy

U úzkostných dětí se setkáváme se třemi pohledy na sebe sama vzniklými na základě zážitků a zkušeností:

- nadměrné sebezpozorování

- negativní sebehodnocení
- přílišná vztahovačnost

Tyto děti jsou většinou nenápadné, neruší a nezlobí. Naopak kooperují a pečlivě se připravují. Jsou nadměrně svědomité a snaží se vyhovět všem požadavkům.

Na práci potřebují více času, jsou pomalejší a v kolektivu se příliš neprojevují. Zaujímají okrajovou pozici a do společné práce se moc nezapojují z důvodu obavy z negativní reakce. Jejich výsledky jsou většinou průměrné až podprůměrné a neodpovídají výši jejich inteligenčního kvocientu. IQ mají vyšší, ale nedokáží podat výsledek, který by mu odpovídal.

V sociálním kontaktu jsou nejisté a hypersenzitivní na určité situace. Těmto situacím přiřkládají velký význam a více se jich bojí. Intenzivní strach nepřiměřený reálné situaci prožívají dlouhodobě a často.

Projevy v chování je možné rozdělit do 2 skupin:

1) psychosomatické potíže – bolest břich a hlavy, nechutenství, nespavost, zvracení strachy a další. Ve skutečnosti ovšem neexistuje medicínský důvod.

2) neurotické formy chování – noční pomočování, zadržávání v řeči, tiky, vytrhávání řas, obočí a vlasů, stranění se kolektivu, podrážděnost, snížená frustrační tolerance, zvýšená úzkostlivost atd.

4.2.1.2 Příčiny vzniku

K tomu, abychom dokázali dítěti pomoci a mohli s ním pracovat, je nutné poznat příčinu. U dětských neuróz může být následující:

- 1) „zděděná“ po rodičích

Pokud sami rodiče trpí strachovou neurózou a úzkostí a nenaučí se to do dospělosti zvládat, přenáší se úzkost a nejistota na děti skrze úzkostnou výchovu. Klasickým příkladem je vyžadování dokonalosti a s ním spojené nepřiměřené nároky kladené na dítě.

- 2) „situačně vzniklé“

Dětské neurózy často vznikají jako reakce na nepříznivou situaci v rodině nebo ve škole. Příčinou může být rozvod, alkoholismus rodině, nadměrné nároky, šikana atd. Pokud se podaří najít příčinu, můžeme dítěti pomoci.

- 3) „osobnostní predispozice“

Některé děti se narodí s introverzí a zvýšenou úzkostností jako osobnostním rysem. Tyto rysy potom spolupodmiňují nejisté a bojácné chování v kolektivu. Dítě těžko navazuje sociální vztahy, podceňuje se a pochybuje o vlastní sebehodnotě.

4.2.1.3 Způsob práce

- v situaci, kdy má dítě strach, není efektivní užívat racionální argumenty, proč není potřeba se bát, protože je dítě nechápe a nepřijímá
- strach nesmíme zesměšňovat a zlehčovat
- strach musíme nazvat – poznat – uznat. Uznání obavy podpoří dítě v boji proti strachu. Musí ale dostat příležitost strach překonat, přehnaná protektivita ho jen posilňuje.
- musíme hledat konkrétní příčinu obav a způsoby, jak bychom mohli pomoci a zmírnit je (učitel, spolužáci, rodiče ...)
- utvářet výuku tak, aby žáci byli chráněni před možným selháním, odmítnutím apod.
- učitel by měl umožnit žákovi získat v situacích, kterých se obává, pozitivní zkušenosti. Pokud se obavy nepotvrdí, strach se zmenšuje.
- nedávat dítěti lehčí úlohy, ale umožnit mu projevit se bez hodnocení
- zvolit jinou formu hodnocení – např. neformální, individuální, založené na písemném projevu atd.
- u vážnějších problémů vyhledat odbornou pomoc, např. psycholog, rodinná terapie
- jednou z metod užívaných k odstraňování neuróz, dyslexie, školních strachů a ke zlepšení výkonu a soustředění je kineziologie. Terapeut při ní pracuje se změnami svalového napětí. Kineziologie staví na tom, že traumata a nevyřešené problémy se ukládají do podvědomí a projevují se, když je člověk připraven je řešit. Terapeut pomáhá klientovi uvědomit si tyto procesy (srov. Ondráček 2003).

4.2.2 Hyperaktivní děti

Zřejmě nejčastějšími tzv. „problémovými“ dětmi jsou hyperaktivní děti. Neklidné a impulzivní chování narušuje každou aktivitu a interakci. Hyperaktivita není psychickou poruchou, vyžaduje „jen“ speciální přístup a způsob práce, spolupráci s rodinou, kolegy i pedagogicko-psychologickou poradnou.

Pro označení hyperaktivity existuje více termínů. V Čechách byla dlouho spojována s LMD (lehká mozková dysfunkce). V současné době však převládá označení ADHD (= Attention Deficit Hyperactivity Disorder). Mezinárodní klasifikace poruch preferuje označení HKS (= hyperkinetický syndrom).

4.2.2.1 Charakteristika a projevy

Hlavní charakteristické znaky hyperaktivity jsou 3:

- porucha pozornosti doprovázená problémy ve vnímání, chybnou interpretací vnímaných podnětů a nepřiměřenou reakcí na ně
- impulsivita chování spojená s neschopností odložit uspokojení momentální potřeby na pozdější dobu, emocionální exploze
- nadměrná aktivita a neschopnost brzdit intenzitu vlastních projevů

V jednotlivých případech se kromě těchto nejzásadnějších a společných rysů setkáváme s dalšími projevy:

- poruchy hrubé či jemné motoriky
- nižší úroveň vývoje dílčích schopností při dobré intelektuální úrovni
- poruchy vývoje řeči
- emocionální labilita (často podmíněná temperamentem)
- negativní reakce sociálního okolí – odmítání druhých, časté kárání a tresty
- vegetativní reakce (bolest hlavy, břicha, sklon k nevolnosti, zvýšená nemocnost atd.)
- obtížné zapamatování údajů (např. domácích úkolů, povinností atd.)

Při práci nedokáže hyperaktivní dítě vydržet v klidu, neustále svou činností upoutává pozornost. U činnosti vydrží jen krátce a málokdy ji dokončí. Otevřeně a impulzivně dává najevo své pocity a má tendenci se verbálně projevovat, což je většinou pedagogů vnímáno rušivě.

4.2.2.2 Příčiny vzniku

Problematice hyperaktivity se věnuje řada výzkumů a literatury. Existuje více teorií o příčinách vzniku, které se postupně vyvíjely až k dnešním hypotézám:

- 1) na začátku 20. století byla hyperaktivita považována za defekt morální kontroly
- 2) 20. léta 20. století – prosazuje se hypotéze, že příčinou je poškození mozku
- 3) v polovině 60. let je za příčinu označována porucha mozkových funkcí
- 4) v současné době je možnou příčinou neurofyziologická dysfunkčnost. Neurofyziologické výzkumy dokazují, že jedna z možných příčin je slabost nervového systému. Dítě má sníženou schopnost filtrování podnětů a reaguje i na podněty irelevantní v aktuální situaci.

Existují 2 hypotézy vysvětlující neklid a impulsivitu. Příčinou je nedostatek biochemických látek zajišťujících průchodnost nervových spojení pro probíhající impulsy:

- I. hyperstimulační hypotéza – impulsů projde mnoho a dítě reaguje na více podnětů než daná situace vyžaduje
- II. hypostimulační hypotéza – impulsů projde málo a dítě samo od sebe vyhledává další podněty

5) příčina může být také psychologická a sociální. Zvýšený neklid může být podmíněn nepříznivou životní situací, např. rozvod, problematický vztah s rodiči, zanedbávající výchovný styl nebo naopak nepřiměřené nároky na chování dítěte.

4.2.2.3 Způsoby práce

- neklid dítěte musíme přijmout a přizpůsobit tomu svou reakci – zaměřit se na pozitivní stránky jeho osobnosti
- omezit užívání příkazů – jejich užívání má jen krátkodobý efekt a dává dítěti nálepku „problémového“ dítěte, což mu značně ztěžuje zapojení do kolektivu
- dávat dětem krátkodobé a splnitelné úkoly a pozitivně oceňovat jejich činnost a účast na dění ve třídě – tím je posilována sebehodnota žáků a ta vede k vnitřní vyrovnanosti a klidnějšímu chování
- učitel by měl ve vyučování střídát různé činnosti – umožnit dětem motorickou aktivitu, tato činnost aktivizuje všechny děti a chování hyperaktivních dětí nepůsobí v tomto kontextu tolik rušivě
- nejdůležitější zásadou pomoci je nepřipomínat dítěti neustále jeho chyby a nekonfrontovat ho s očekáváním rodičů, učitele atd.
- dávat pozitivní zpětnou vazbu za každou situaci, kterou přijatelně zvládne
- výuka by měla být členitější a rozdělená na menší a přehlednější jednotky, pracovní zatížení menší a měly by se střídát pestré formy činnosti
- pokud není intenzita neklidu extrémní a nezvladatelná, je efektivnější vydržet a není nutné nezavádět speciální opatření
- žák může své připomínky a nápady zapisovat do sešitu, místo aby je „vykřikoval“, učitel se ale na ně musí později podívat a reagovat na ně
- u intenzivního neklidu, kdy lze usuzovat na slabost centrálního nervového systému nebo na neurotickou poruchu, by měl učitel požádat o odborné vyšetření u psychologa nebo lékaře, samozřejmě se souhlasem rodičů

- u hyperaktivních dětí nelze očekávat velké změny a pokroky, proto je potřeba trpělivost a neodmítat dítě po několika neúspěších
- v případě psychologického podminění poruchy je nutná spolupráce s pedagogicko - psychologickou poradnou a poradenská nebo terapeutická práce s celou rodinou
- u dětí v předškolním věku je vhodné odložit školní docházku a pracovat s dítětem správným způsobem ve vhodném předškolním zařízení, příp. v přípravné nebo vyrovnávací třídě (srov. Ondráček 2003)

4.2.3 Nadprůměrně nadané děti

„Problémovým“ žákem nemusí být jen žák, který práci a úkoly nezvládá. Také nadprůměrně nadané dítě může vyrušovat.

Nadané děti potřebují více podnětů a prostoru, aby se rozvíjely jejich schopnosti a potenciál. Pokud není žák prací vytížen, cítí, že se vymyká průměru, nudí se a začíná vyrušovat. Následuje trest od učitele. Na jedné straně je tedy takový žák trestán učitelem a na druhé straně může být za své výkony odmítán, případně až šikanován spolužáky. Své nadání pak nevnímá jako pozitivní a nemá pro něj hodnotu. To vše vede k větším potížím, tedy dalším trestům a negativnímu hodnocení a důsledkem může být až narušení osobnosti a psychosociální problémy.

4.2.3.1 Charakteristika a projevy

Kompetentní odpověď na otázku „zda je dítě nadprůměrně nadané?“ dá psychologické vyšetření, přesto vnímavý učitel nebo učitelka dokáže rozpoznat nadání dítěte a důvod vyrušování.

Charakteristických rysů nadaných dětí je mnoho. Zde jsou některé z nich:

- uvažuje logicky, nemá problém s abstraktním myšlením a dobře chápe souvislosti
- učí se snadno a rychle a umí samostatně pracovat
- naučí se číst často již před nástupem do školy
- učí se rychle z paměti
- dobře ovládá počty a řeší matematické problémy
- hodně čte, je iniciativní a originální při myšlení

Nadání však přináší nejen pozitiva ale také negativa:

- chová se nekooperativně a vyrušuje, pokud učivo neupoutá jeho zájem
- těžko ovládá své emoce a vyrušuje vykřikováním odpovědí

- výkonová oblast je nevyvážená – má nadprůměrné intelektové schopnosti, ale v sociální nebo motorické sféře vývoje má potíže

V prostředí domova mohou rodiče pozorovat ještě další projevy, které se ve škole tolik neprojevují v tak výrazné míře:

- jde často o nejstarší nebo jediné dítě, které je velmi živé a má malou potřebu spánku
- preferuje kontakty se staršími dětmi
- neustále se ptá a vyžaduje přesné odpovědi
- intelektuálně vyspívá rychleji ve srovnání se sociálním a emotivním vývojem

4.2.3.2 Způsob práce

- v žádném případě by se učitel neměl snažit zařadit ho mezi ostatní žáky podle šablony, musí respektovat jeho individualitu
- dát dítěti prostor pro samostatné řešení úkolů, projít s ním možný postup
- dát mu náročnější úkoly a zaměstnat ho podle jeho schopností
- podporovat jeho sebevědomí, ale současně ho vést k toleranci ke druhým, nadaný člověk může velmi snadno získat pocit výjimečnosti a nadřazenosti
- učitel musí umět přijmout, pokud ví o něčem víc než on
- snažit se zapojit ho do kolektivu
- v případě velkého předstihu ve vývoji je možno přeřadit žáka do vyšší třídy, musí být ale schopen zvládnout tuto situaci sociálně a emocionálně (srov. Ondráček 2003)

4.2.4 Nepozorný a nepořádný žák

S nepozornými a nepořádnými žáky se setkáváme na obou stupních základní školy. Příčina pokud není organická nebo psychická, se liší v závislosti na věku a v každém individuálním případě. Jejich chování působí rušivě především proto, že ho přes neustálé napomínání příliš nemění.

4.2.4.1 Charakteristika a projevy

Bazálním problémem dětí s poruchou pozornosti je neschopnost soustředit se a udržovat pořádek. Na dokončení zadané práce potřebují delší čas než ostatní žáci.

Další projevy jsou vždy různě intenzivní a individuálně podmíněné:

- nadměrná aktivita a roztěkanost
- impulsivita a zbrkllost

- nemotornost a nešikovnost
- instabilita krátkodobých informací (= obtíže s vybavením učiva osvojeného v nedávné době)
- emocionální nevyrovnanost

4.2.4.2 Příčiny vzniku

Příčiny vzniku můžeme rozdělit do 4 skupin:

1) daná vývojem

U mladších žáků je nepozornost a nepořádnost přirozeným stádiem vývoje. Žák ještě není schopen plně se koncentrovat na práci a ještě s nevytvořil systém práce a přehled ve věcech. S rostoucím věkem tyto problémy v optimálním případě ubývají.

2) daná životním prostředím dítěte

U starších žáků jsou výkyvy pozornosti spojené s chaotickým nebo až příliš pořádkumilovným domácím prostředím.

3) psychická

Další možnou příčinou jsou citové problémy, především v době puberty, nebo stresující situace v rodině. Slabě motivovaný žák nedokáže věnovat pozornost výuce a udržování pořádku.

4) organická

Charakteristická je porucha pozornosti u dětí s hyperkinetickým syndromem.

ADD je pojem odvozený z anglického označení Attention Deficit Disorders, který označuje poruchu pozornosti podmíněnou organicky. Často se spojuje s hyperkinetickým syndromem. Děti s poruchou pozornosti lze rozdělit do 2 skupin:

- I. první skupina je charakteristická špatnou krátkodobou pamětí, impulsivností, nepoddajností a sníženou frustrační tolerancí.
- II. pro druhou skupinu dětí jsou typické problémy s percepcí a krátkodobou pamětí. Tyto děti jsou klidné a nenápadné.

4.2.4.3 Způsob práce

- hlavní zásadou při práci s těmito dětmi je být trpělivý – upoutat pozornost dítěte, dát mu čas zorientovat se v situaci a teprve potom zadat úkol
- velmi důležité je vytvářet ve spolupráci s rodinou pracovní návyky a postupy pro každodenní situace
- posadit žáka blízko k učiteli

- jeho znalosti prověřovat spíš verbálně než písemnou formou, protože v písemném projevu snáze udělá chybu
- připravit výklad poutavě a zajímavě a zapojit zkušenosti žáků
- vyučování má mít pevný řád denních činností a má být rozděleno do kratších časových úseků
- pozitivní výsledky přináší práce v malých skupinách v prostředí, které nerozptyluje pozornost, přitom hodnotíme individuální možnosti a dáváme dětem pozitivní zpětnou vazbu („dokázal jsem to ...“)
- ve vyučování by měl být prostor pro opakování a doučování
- mimo školu nabízet pestrou škálu činností (srov. Ondráček 2003)

4.2.5 Agresivní žák

Tendence k agresivnímu chování je velmi vážný problém ve srovnání s předchozími problémy. Přesto i s ním se ve škole můžeme setkat, například ve formě šikany.

4.2.5.1 Charakteristika a projevy

Agresivní chování je násilné chování jedince vůči věcem, druhému člověku nebo vůči sobě. Můžeme rozlišit 4 druhy agrese:

- verbální
- tělesná
- agrese proti věcem (poškození a ničení věcí)
- agrese proti sobě (sebezraňování)

4.2.5.2 Příčina vzniku

Vznik agresivního chování je vždy ovlivněn spolupůsobením mnoha faktorů:

- osobnost jedince
- situace vyvolávající pocit ohrožení
- nahromaděné velkého množství nevybité energie a další

Agresivní chování má často základ v nízkém sebehodnocení a tendenci ovládat situaci a druhé. Je prostředkem k dosažení cíle.

4.2.5.3 Šikana (=mobbing)

Šikana je zvláštní formou agresivního chování. Její podstatou je ohrožování a zastrašování s cílem dosáhnout materiálního, sociálního nebo psychického zvýhodnění.

Nejčastěji se objevuje s přechodem do puberty, který je spojen se změnami duševními, tělesnými a se změnami chování.

Podobně jako agresi ji lze rozdělit do několika skupin:

- verbální
- nonverbální
- tělesná
- vydírání
- pomluvy
- vyloučení
- telefonická

Tendenci šikanovat mají děti a dospívající s nízkým sebevědomím a sebehodnocením. Šikana je pro ně prostředek získání moci, skrze kterou s lidmi manipulují, a dosahují tak svých cílů. Často se u těchto dětí setkáváme se dominantní a „utlačující“ autoritou blízkého člověka.

Oběti šikany se většinou stávají děti citlivé, slabé a tiché. Děti, které stojí na kraji kolektivu a odlišují se od zbytku kolektivu. Jejich reakce (pláč, strach, obavy) utvrzují agresora v tom, že tento prostředek vede k cíli.

Šikanu je velmi těžké poznat. Vnímavý dospělý však může zachytit některé její signály, především u oběti:

- ostýchavost, stud
- uzavřenost
- nízká sebeúcta
- nekoncentrovanost při výuce
- vyhýbání se stresovým situacím a prostředí i za cenu trestu
- častá nemoc a další

Pokud je šikana odhalena, musíme se dospělý nejprve zorientovat v situaci, najít důvod šikany a především reagovat bez odkladu. Nelze se zaměřit jen na potrestání agresora, ale i na pomoc oběti. Se šikanovaným žákem je potřeba najít a natrénovat vhodný způsob chování a reakce, který nebude šikanu dále podporovat. Samozřejmě je spolupráce s rodiči a s ostatními žáky a nácvik modelů chování. Šikana se totiž netýká jen oběti a agresora, ale je problémem celé třídy.

4.2.5.4 Způsob práce

- rušivé chování může být jen prostředek, jak se stát středem pozornosti. V takové případě by měl učitel situaci přejít, model chování přestává plnit svůj účel a žák přestává rušit. Tuto cestu lze použít pouze, pokud to situace dovolí.
- v případě vážnějšího konfliktu je třeba zabránit nejhoršímu a problém se snažit vyřešit jinak než agresivní cestou. Děti se tak učí jinému způsobu řešení problému.
- násilné chování nemůže učitel přehlížet a musí ho přerušit
- trest má přijít bezprostředně po činu, ale nesmí být pomstou
- trest se nemá vztahovat k osobě žáka, ale k chování v dané situaci. Později by se k němu učitel neměl vracet a neustále ho žákovi připomínat.
- při řešení problému je potřeba sebekritický přístup – učitel by neměl hledat vinu jen v žákovi, ale měl by se zamyslet i nad sebou a tím, zda k vzniku problému také nepřispěl. Každý konflikt souvisí také s prostředím a jeho atmosférou.
- pokud má žák tendenci reagovat násilně v mnoha situacích, musí pedagog spolupracovat s rodinou a společně vést dítě k osvojení nových vzorců chování a způsobů komunikace. Jestliže žák odmítá spolupracovat, pomůže spolupráce s pedagogicko–psychologickou poradnou nebo odborníkem.
- efektivním prostředkem, jak dosáhnout změn v chování je posilování sebehodnoty dítěte. To je ale velmi náročné. Pedagog musí dát dítěti příležitost pro spoluvytváření situací, které pro něj nejsou ohrožující, a naučit ho zvládat situace bez užití násilí. Základem je poskytování pozitivní zpětné vazby oceňující schopnosti a dovednosti žáka (srov. Ondráček 2003).

4.2.6 Romské děti

Další skupinou dětí, které mají specifické potřeby, jsou romské děti. Handicap těchto dětí má z velké části původ v jejich sociokulturním a životním prostředí. Pro Romy je charakteristická velmi silná vazba na rodinu. Rodina vůči okolí vystupuje v jednotě, chrání a poskytuje pocit bezpečí a jistoty. Toto by mělo být charakteristické pro každou rodinu. Ovšem v případě romských rodin je celá tato situace ještě zesílena neporozuměním a problematickým zapojením do většinové společnosti. Romská kultura je postavena na jiných hodnotách a principech než kultura většinové společnosti.

Vazba na rodinu není samozřejmě překážkou při nástupu do školy, ovšem u romských rodin může být až extrémně silná a může omezovat. Tyto děti se poměrně často setkávají s tím, že kvalitní úroveň vzdělání není v životě důležitá, není hodnotou. Typická je výchova

k nezávislosti, samostatnosti, ale také k podřízenosti skupině. Vyloučení z rodiny pro Romy může znamenat až psychickou smrt.

Romské děti nemají v rodině výsadní postavení (zpravidla mají více dětí). Z tohoto důvodu nejsou romské děti vedeny k ctižádosti a usilování o cíl. Zejména o dlouhodobý cíl. Romská komunita je zaměřena na přítomnost, zejména na uspokojování vlastních a především materiálních potřeb. Charakteristické je, že jde o otevřenou společnost bez důrazu na dodržování pravidel (srov. Vágnerová 2004). Tento silný vliv spolu s negativními zkušenostmi rodičů a nedůvěrou ve školu může být příčinou sociokulturního handicapu.

Romské děti jsou impulzivnější, výbušnější a hůře dokáží ovládat své emoce. Chybí jim tendence k sebepoznávání a zabývání se svými zážitky. Jsou zaměřeni na přítomnost. Nedostatek introspekce přináší mimo jiné i nedostatečnou schopnost empatie a vcítění se (srov. Vágnerová 2004).

Tyto děti se ve škole dostávají do nového a neznámého prostředí, kterému se těžko přizpůsobují, jelikož je založena na rozdílných hodnotách, ve kterých byly dosud vychovávány, a navíc „není důležité“ učit se. Neidentifikují se s pravidly, kterým jsou nuceni se podřídit, protože v jejich životním prostředí tato pravidla neplatí. Na základě vztahu ke škole se později často vytváří vztah k celé společnosti. Právě proto je důležité uvědomit si tyto odlišnosti a pomoci romským žákům zapojit do kolektivu a později do společnosti.

Samozřejmě není v možnostech školy zvládnout tento úkol sama, rodina musí spolupracovat, což je většinou náročné, ale je to možné. První věcí, kterou může rodina udělat je, vychovávat děti v předškolním věku nejen v romském, ale také v českém jazyce. Kontakt s českým jazykem pomáhá předejít vytvoření komunikační bariéry. Jazyková a komunikační bariéra se s náročností výuky stále prohlubuje, což je často považováno za handicap vedoucí nezřídka k přeřazení do zvláštní školy (srov. Balvín 2004).

4.2.6.1 Způsob pomoci

Romským žákům můžeme pomoci například následujícími způsoby:

- škola musí vnímat rodinu a její výchovu jako rovnocenného a partnera a místo snahy změnit hodnoty dítěte, naopak vycházet z rodinného prostředí a hodnot, samozřejmě není možné úplné přizpůsobení
- využívat možnosti přípravných tříd – tyto třídy vytváří rovné podmínky pro začátek docházky do ZŠ, vyrovnávají bariéru jazykovou i kulturní. Tyto třídy jdou určené všem dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí. Problém ovšem je, že tyto třídy jsou považované na nadbytečné. Pro většinu dětí je přípravný poslední

ročním mateřské školy, ovšem u romských dětí není docházka tak samozřejmá a častá.

- přítomnost romských asistentů. Tyto asistenti nejen pomáhají s přechodem do školy, ale také pomáhají při komunikaci rodiny a školy, prezentují důležitost vzdělání romským rodinám, pomáhají motivovat žáky a vytvářet vlastní perspektivu.
- velmi důležitá je osobnost učitele. Velká část učitelů má s romskými žáky negativní zkušenosti a také většina společnost má negativní vztah k romské populaci. To může vést k rozporu mezi profesní rolí a vlivem společnosti. Ze strany učitele je základním požadavkem humanismus, kladný vztah k dětem a ochota a schopnost užívat nové postupy a způsoby práce.
- užívat alternativní přístupy a programy – to umožňují např. tyto systémy vzdělávání systém C. Freineta, Waldorfská pedagogika, Jenský plán. Užívat hru, což je nejefektivnější metoda přípravy na život ve volném čase – hra připravuje na život, dává možnost soutěžit, ale ne destruktivně, vštěpuje pravidla, učí řešit různé situace, učí řešit problémy a nalézat a chápat principy.
- předkládat učivo jako významný prostředek řešení úkolů a problémů, ukázat praktické využití, nepředkládat hotové poznatky
- úkoly, jejich podoba i organizace musí odpovídat reálným možnostem žáků příp. skupin žáků
- výuka musí respektovat povahové vlastnosti romských žáků a jim odpovídající projevy chování – individuální přístup, nesmí jít o asimilaci žáků
- vytvářet ego-angažované situace ve vyučování, které umožňují představit si, jak by člověk v takové situaci zareagoval
- preferovat procedurální vědění⁸ před deklarativním⁹
- postavit vyučování na vytváření kognitivních modelů samostatné konstrukce nového poznání – v tomto systému si děti vytváří hypotézy o pravidlech vzorcích a pojmech, manipulují s předměty, učí se rozeznávat jednotlivé části celku, jejich podstatné vlastnosti a jejich vztah k celku. Výsledky, které si samy zobecní jsou potom probrány v diskusi a je zásadní tyto konstrukty přijmout, příp. upravit nebo odmítnout. Tyto konstrukty pak využívají k řešení problémů v ego-angažovaných situacích (Balvín 2004, Mattioli; Navrátil 2001).

⁸ schopnost využít učivo k řešení problémů

⁹ znalost existence pojmů, principů, zákonů atd.

Pro tento způsob práce musí učitel znát úroveň rozvoje kognitivních procesů a míru osvojení učiva. Musí brát v úvahu rozdílné zkušenosti dětí a musí si také uvědomit možnost použití pouze některých metod. Tyto principy by samozřejmě měly platit nejen pro romské žáky nebo děti se specifickými potřebami, ale pro všechny děti. Dnes v souvislosti s uzákoněním rámcového vzdělávacího programu je na tyto požadavky a postupy kladem daleko větší důraz. Klíčové nejsou znalosti, ale schopnosti a dovednosti. Ovšem stále platí, že každá škola si tento program dále zpracovává a upravuje podle svých možností a na některých školách nemusí dojít ke změnám.

5 Porovnání školní zralosti dětí navštěvujících státní a soukromou mateřskou školku

5.1 Charakteristika zkoumaného problému

Začátek školní docházky patří k významným událostem v životě každého dítěte. Je to však mezník, který přináší kromě dalšího vývoje dítěte, také nové nároky a požadavky. Tyto nároky jsou pro dítě výraznou změnou a mohou být také velkou zátěží. K tomu, aby bylo dítě schopné zvládnout činnost a povinnosti vyplývající ze vstupu do školy, musí být dostatečně zralé a školsky připravené.

Školní zralost a připravenost je „stav“, na který má vliv mnoho faktorů. K nejdůležitějším patří individuální vývoj dítěte a vliv jeho osobnosti a osobnostních vlastností. Dalším důležitým faktorem je rodinné prostředí dítěte. Rodinné prostředí je bazálním prostředím, ve kterém se dítě pohybuje. Poznává ho již od svého dětství a toto prostředí má zásadní vliv. Rodiče a další členové rodiny, ale především rodiče, jsou až do začátku navštěvování mateřské školy nejdůležitějšími lidmi v životě každého dítěte. Avšak nejen vliv rodinného prostředí a rodičů je důležitý pro zdravý vývoj dítěte. Spolu s neustálým vývojem přichází u dětí také touha poznávat nové věci a získávat nové zkušenosti. S rostoucím věkem je nutné, aby se každý jedinec začleňoval do stále většího společenství. A právě z tohoto důvodu je velmi důležité navštěvování mateřské školy.

Mateřská škola je „po rodinném prostředí, dalším prostředím, které dítě poznává a které pozitivně ovlivňuje jeho vývoj. V tomto prostředí se dítě začíná začleňovat do větší společnosti, navazuje kontakty se svými vrstevníky, učí se společenským pravidlům a pravidlům chování. Na rozdíl od rodiny, kde má každé dítě své výsadní postavení, v mateřské škole se musí naučit respektovat druhé děti a podřídit se kolektivu a autoritě učitele. Autorita učitele má jiný základ než autorita rodiče. Autorita rodiče vyplývá z jeho velmi blízkého vztahu k dítěti. Rodič je tím, kdo dítěti jako první zprostředkovává zkušenosti a zážitky, a dává řád celému světu.

Autorita učitele není založena na tak intenzivním citovém vztahu k dítěti. Citový základ by zde do určité míry měl zůstat, ovšem učitel musí dítě naučit respektovat druhé a jejich práva, zapojit se do kolektivu ostatních dětí. To vše není možné bez určitého „omezování“ (z pohledu dítěte). Základ pro schopnost navazovat kontakty s druhými, vytvářet si vzájemné vztahy a zapojit se do společnosti si dítě přináší už z rodiny. Bohužel ne v každém případě je

tento základ ideální, ale i v případě harmonického vývoje dítěte a pozitivního působení rodiny má mateřská škola něco, co rodina dítěti nemůže dát. V mateřské škole se dítě dostává do většího kolektivu, kde platí odlišná pravidla chování a jiné hodnoty. Z toho vyplývá zásadní význam působení mateřské školy na vývoj dítěte, a tím i na jeho vstup do školy.

5.2 Cíl práce

Cílem mé práce je porovnat školní zralost a připravenost dětí předškolního věku chystajících se k zápisu a vstupu do 1. třídy základní školy navštěvujících státní a soukromou mateřskou školu. O významnosti působení mateřské školy nejen na školní zralost a připravenost, ale i na celkový vývoj dítěte, jsem se zmínila již v úvodu. Dnes mají rodiče více možností a mohou si vybrat mateřskou školu, samozřejmě vždy s ohledem na své časové a finanční možnosti. Existuje zde však více možností: státní, církevní a soukromé mateřské školy. Sama jsem měla možnost v jedné soukromé mateřské škole určitou dobu pracovat a to mě také přivedlo k myšlence porovnat státní a soukromá vzdělávací zařízení předškolního stupně.

5.3 Charakteristika základního souboru a vzorku

S ohledem na stanovený cíl jsem si vybrala pouze jeden základní soubor. Tímto souborem jsou děti, které dosáhly ve školním roce 2006/2007 a 2007/2008 věku nástupu do školy. Tento soubor tvořily děti, které začaly školní docházku v září roku 2007, a děti, které začnou chodit do 1. třídy základní školy v září roku 2008. Soubor tvoří děti navštěvující soukromou i státní mateřskou školu.

Náhodným výběrem byl vybrán základní vzorek. Tento vzorek tvoří 32 dětí ve věku 5 let a 11 měsíců až 6 let a 9 měsíců. Na základě údajů a výsledků získaných ze základního vzorku bych chtěla porovnat školní zralost a připravenost dětí z obou typů mateřských škol.

5.4 Hypotézy výzkumného šetření

Inspirací pro stanovení výzkumné hypotézy pro mě byla má vlastní zkušenost ze soukromé mateřské školy, kde jsem měla možnost po určitou dobu pracovat.

Hned v úvodu je potřebně zdůraznit, že státní i soukromé mateřské školy mají stejnou funkci. Jejich funkcí je maximálně pozitivně působit na dítě a podporovat jeho další vývoj. To ovšem není jejich jediná funkce. Další velmi podstatnou funkcí je příprava na vstup do školy. Mateřská škola znamená přechod do prostředí, kde už si dítě jen nehraje. Hra zůstává v jeho

životě zatím tím nejdůležitější nástrojem učení. Právě prostřednictvím hry je rozvíjena percepce dětí, hrubá i jemná motorika, grafomotorika, sociální chování a schopnost navazovat kontakty a udržovat vzájemné vztahy s druhými dětmi, později lidmi.

Soukromé mateřské školy mají narozdíl od státních několik výhod. Jednou z hlavních výhod je počet dětí v jedné třídě v těchto školách. Ve státních mateřských školách (dále už jen MŠ) bývá v porovnání se soukromými MŠ výrazně větší počet dětí. Tento faktor významně ovlivňuje možnost učitele věnovat se individuálně jednotlivým dětem a podporovat tak maximálně jejich optimální rozvoj a vývoj. Rodiče dávající své dítě do soukromé, a většinou i určitým způsobem zaměřené, MŠ mají právo očekávat odpovídající úroveň péče o jejich dítě. Neznamená to, že by rodiče, dávající své dítě do státní MŠ, neměli to samé právo, ovšem podmínky jsou v obou případech trochu rozdílné.

Dalším faktorem ovlivňujícím možnosti MŠ jsou finanční možnosti. V tomto ohledu mají soukromé MŠ velkou výhodu. Větší finanční možnosti jsou prostředkem k zajištění skutečně podnětného a vybaveného prostředí podporujícího vývoj dětí.

Finance mají, kromě prostředí vliv, také na výběr pedagogického personálu školy. Kvalifikace učitelů státních i soukromých učitelů by měla být na stejné úrovni, ovšem pokud může soukromé zařízení nabídnout lepší finanční ohodnocení, má také možnost získat „lepší“ pedagogy. Využití všech těchto možností závisí vždy na vedení zařízení a na jeho zájmu o prosperování a poskytování kvalitní péče a služeb, přesto jsou to výhody, které existují a mohou ovlivňovat kvalitu péče.

Na základě porovnání teoretických i praktických možností státní a soukromé mateřské školy byla zformulována základní hypotéza:

H₀: Předpokládám, že budou existovat rozdíly ve výsledcích testů užívaných ke zkoumání školní zralosti a připravenosti mezi dětmi předškolního věku navštěvujícími soukromou a dětmi navštěvujícími státní mateřskou školu.

Z hlavní hypotézy byla na základě výše uvedených údajů (výhody soukromé MŠ) vyvozena dílčí hypotéza:

H₁: Děti navštěvující soukromou mateřskou školu jsou lépe připravené na začátek školní docházky a dosáhnou lepších výsledků při zkoumání školní zralosti a připravenosti v porovnání s dětmi navštěvujícími státní mateřskou školu.

5.5 Metody a techniky

Pro potvrzení/vyvrácení hypotézy jsem si vybrala 2 explorativní metody a 2 testy . Použité testy jsou standardní testy, běžně užívané ke zjišťování školní zralosti a připravenosti. Explorativními metodami jsou 2 dotazníky speciálně připravené pro účely mé práce. Další klíčovou metodou, kterou jsem užívala byl rozhovor. Tato metoda mi umožnila získat informace o školní zralosti a připravenosti dětí, které prostřednictvím standardizovaných testů není možné získat.

5.5.1 Zkouška znalostí předškolních dětí

Prvním testem použitým ke zjištění úrovně školní zralosti a připravenosti dětí je zkouška znalostí předškolních dětí. Tento test je určen dětem ve věku 4 - 7 let a skládá se z 10ti oddílů otázek zaměřených na různé tématické okruhy. Jsou to následující okruhy: společenské zařazení, počet, čas, hry a sport, pohádky, zvířata, rostliny, domácnost, nástroje a zaměstnání. Každý oddíl obsahuje 4 otázky. Úkolem dítěte je odpovídat na kladené otázky. Pokud odpověď nezná přímo, může ji opsat s užitím jiných slov. Každá správná odpověď je hodnocena + a každá špatná -.

Tento test ukazuje míru stimulovanosti dítěte, jeho všeobecný přehled a přehled ve vztahu k vrstevnickým skupinám. Při vyhodnocování vycházíme z počtu správných odpovědí. Maximální možný počet je 40 bodů. Pro vyhodnocení je zásadní znát přesné datum narození dítěte. Na základě přesného věku (roky a měsíce) a počtu správných odpovědí získáme rozmezí (pásmo) ukazující na všeobecný přehled dítěte. Hodnoty v rozmezí 90 - 110 vymezují pásmo průměru.

5.5.2 Orientační test školní zralosti

Tento test je modifikací Kernova testu, jež má 6 subtestů. V orientačním testu školní zralosti je počet subtestů zredukován na 3:

- kresba mužské postavy
- napodobení psacího písma
- obkreslení skupiny bodů

Všechny 3 subtesty zkoumají vspělost jemné motoriky a koordinaci pohybů ruky a zrakového vnímání (percepce). Kresba postavy ukazuje na úroveň kresebného vývoje. Tento subtest vychází z toho, že existuje úzký vztah mezi globalizací ve výtvarném projevu dítěte a integrací v psychické činnosti.

Další 2 subtesty vyžadují od dítěte úsilí a splnění zadaného úkolu, což je velmi důležité pro pozdější zvládnání školních nároků a úkolů. Opis psacího písma ukazuje vyspělost jemné motoriky, tolik důležité pro zvládnání psaní.

Všechny 3 subtesty jsou hodnocené na 5ti stupňové škále. Pro jednotlivé subtesty jsou to následující škály:

a) kresba postavy:

1. Nakreslená postava musí mít hlavu, trup a končetiny. Hlava je s trupem spojena krkem a není větší než trup. Na hlavě jsou vlasy (popř. je zakrývá čepice nebo klobouk) a uši, v obličeji oči, nos a ústa. Paže jsou zakončeny pěti prsty rukou. Nohy jsou dole zahnuté. Vyjádření mužského oblečení. Postava je nakreslena tzv. syntetickým způsobem.
2. Splnění všech požadavků jako na jedničku kromě syntetického způsobu zobrazení. Tři chybějící části (krk, vlasy, jeden prst ruky, ne však část obličeje) mohou být prominuty, jsou-li však vyváženy syntetickým způsobem zobrazení.
3. Kresba musí mít hlavu, trup a končetiny. Paže nebo nohy jsou nakresleny dvojčarou. Tolerujeme vynechání krku, vlasů, oděvu, prstů a chodidel.
4. Primitivní kresba s hlavou a trupem. Končetiny (stačí jeden pár) jsou vyjádřeny pouze jednoduchými čarami.
5. Chybí jasné zobrazení trupu („hlavonožec“ nebo „překonávání hlavonožce“) nebo obou párů končetin. Čmárání.

b) Napodobení psacího písma

1. Zcela dobře čitelné napodobení napsané předlohy. Písmena nejsou dvakrát větší než v předloze. Začáteční písmeno má výrazně patrnou výšku velkého písmene. Písmena jsou dokonale spojena ve tři slova. Nesmí chybět tečka nad písmenem i. Opsaná věta se neodchyluje od vodorovné linie o více než 30%.
2. Ještě čitelné napodobení napsané věty. Na velikosti písma ani na dodržení vodorovné linie nezáleží.
3. Je patrné členění písma alespoň na dvě části. Lze rozpoznat alespoň čtyři písmena předlohy.
4. S předlohou jsou si podobná alespoň dvě písmena. Celek ještě tvoří řádku „písma“.
5. Čmárání

c) Obkreslení skupiny bodů

1. Téměř dokonalé napodobení předlohy. Tolerujeme jen velmi malé vychýlení jednoho bodu z řádky nebo sloupce. Zmenšení obrazce je přípustné, zvětšení nesmí být o více než polovinu. Obrazec je rovnoběžný s předlohou.
2. Počet sestavení bodů musí odpovídat předloze. Lze pominout vychýlení tří teček o půl šířky mezery mezi řádky nebo sloupci.
3. Celek se svým obrysem podobá předloze. Výškou a šířkou ji nepřevyšuje více než dvakrát. Teček nemusí být správný počet, ale nesmí jich být více než dvacet a méně než sedm. Toleruje se jakékoli pootočení – i o 180° .
4. Obrazec se svým obrysem již nepodobá předloze, skládá se ale ještě z teček.. Na velikosti obrazce a na počtu teček nezáleží. Jiné tvary (např. čáry) nejsou přípustné.
5. Čmárání.

Celkový výsledek testu získáme sečtením bodů ze všech tří subtestů a hodnotíme následujícím způsobem:

- nadprůměr – 3 – 6 bodů
- průměr – 7 – 11 bodů
- podprůměr – 12 – 15 bodů

5.5.3 Dotazník č. 1

Tento dotazník se zaměřuje na poznání vývoje dítěte a prostředí ovlivňujícího jeho vývoj. Je tvořen 13ti otázkami – šesti otázkami otevřenými a sedmi uzavřenými. Uzavřené otázky jsou hodnocené na výběrem za 2 nebo 4 možností.

Dotazník obsahuje otázky identifikační i otázky vztahující se k obsahu (problému). Zkoumá několik oblastí života dítěte:

- rodinné prostředí – otázky č. 1, 2, 5, 6
- vývoj dítěte – otázky č. 3, 4
- nástup do MŠ, docházka a případné změny a problémy – otázky č. 7, 8, 9, 10
- začlenění do dětského kolektivu – otázky č. 11, 12, 13 (tyto otázky zodpovídali učitelé, pokud to bylo možné)

Tento dotazník je zdrojem doplňujících informací a je hodnocen kvalitativně. Vypovídá především o vývoji dítěte, jeho rodinné prostředí a navštěvování MŠ. Dotazník viz. č. 2.

5.5.4 Dotazník č. 2

Tento dotazník je zaměřený na zjištění školní úspěšnosti a zvládání školních nároků. Je tvořen 20ti otázkami. Všechny otázky jsou uzavřené a hodnocené na 5ti stupňové škále, podle druhu otázek. V testu nalezneme celkem 6 druhů škál.

Otázky jsou zaměřené na:

- percepce – otázky č. 4, 5
- začlenění do dětského kolektivu – otázky č. 11, 13, 14, 17
- citová a sociální zralost – otázky č. 12, 15, 16, 18
- motoriku, grafomotoriku, jemnou motoriku – otázky č.1, 3
- koncentraci, soustředění – otázky č.7, 9, 19
- motivaci – otázky č.8, 10
- logické myšlení – otázky č.2, 6
- podíl a pomoc rodičů – otázky č. 20

Dotazník viz. č. 3.

5.5.5 Rozhovor

Rozhovor patří k bazálním metodám kvalitativního výzkumu a v mém výzkumu jsem díky němu získala informace, které bych s pomocí standardizovaných testů nezískala.

Tuto metodu jsem užila pouze u několika dětí, jejichž testové výsledky se odchýlily z řady v pozitivním nebo negativním směru. Vybrala jsem si 8 dětí, na něž jsem se zaměřila.

Připravila jsem si polostrukturovaný volný rozhovor zpracovaný do pyramidového modelu¹⁰. Rozhovor je rozdělen na 4 části, které odpovídají klíčovým a velmi důležitým dovednostem potřebným ke zvládnutí počátku školní docházky. Jsou to následující oblasti:

- úroveň emoční stability, odolnosti vůči zátěži a přiměřené reaktivity
- úroveň sociální připravenosti
- úroveň sociální zralosti
- znalosti a biologická zralost

Rozhovor je tvořen 15ti otázkami rozdělených do výše uvedených oblastí. Cílem tohoto rozhovoru bylo zjistit, jak je dítě zralé a připravené na zvládnutí školní docházky po stránce emocionální a sociální. Pro rozhovor jsem si vybrala paní učitelku každého dítěte. Důvodem

¹⁰ V rozhovoru je stanovena základní výzkumná otázka. Tento problém je dále rozpracován do specifických výzkumných otázek, které se dále dělí na konkrétní tazatelské otázky.

tohoto výběru bylo, že dítě velmi dobře zná, pozoruje ho v každodenních situacích a je schopna posoudit, jak se zapojuje do kolektivu a jak to zvládá.

Cílem užití tohoto rozhovoru bylo získat dostatek informací pro zpracování případových studií několika dětí a zjistit, zda je dítě školsky zralé, z pohledu paní učitelky, a porovnat tyto data s informacemi získanými pomocí testu znalostí předškolních dětí a orientačního testu školní zralosti.

Na základě rozhovorů se mi později vynořila otázka, zda užití testové metody skutečně zjistí skutečnou školní zralost dítěte. Výsledky testů jistě vypovídají o vývoji dítěte, ovšem nevypovídají o jeho vývoji emocionálním a sociálním. Tento vývoj nejenže nemusí korelovat s výsledky testů (jak mi potvrdily informace získané z rozhovorů), ale může být i důvodem pro odklad školní docházky.

5.6 Výsledky výzkumu

Ačkoliv jsem pracovala částečně s metodami charakteristickými kvantitativním zpracováním (dotazníky, testy), rozhodla jsem se pro kvalitativní zpracování a prezentování výsledků mého výzkumu. Důvody vedoucí k tomuto rozhodnutí byly následující: nedostatečná velikost a vyváženost zkoumaného vzorku a uvědomění si důležitosti některých stránek vývoje, které nelze měřit kvantitativními metodami, a přesto jsou stejně důležité. Jde o emocionální a sociální vývoj dítěte. Tento vývoj je zásadní pro zvládnutí školních nároků a požadavků. Bez dostatečné emocionální a sociální zralosti může být dítě nadprůměrně nadané, a přesto bude mít potíže se začleněním do kolektivu a s chováním odpovídajícím roli školáka. Informace o této stránce vývoje jsem získala až z později uskutečněných rozhovorů.

5.7 Přístup mateřských škol

V rámci svého výzkumu jsem měla možnost poznat také prostředí církevní mateřské školy. Prostředí této školy na mě působilo velmi příjemně a pozitivně, jako rodinné prostředí. Vzhledem ke svému zaměření je zde velký důraz kladen na výchovu k hodnotám a kontakt s Bohem (např. podrobné probírání významu Velikonoc), ovšem v jiném ohledu nepůsobilo nijak odlišně. Zařízení má speciální program pro děti předškolního věku a umožňuje také integrovat handicapované děti. Svou kapacitou se spíše blíží soukromému zařízení (50 dětí). Z tohoto důvodu jsem k němu přistupovala jako k „soukromému“ zařízení.

Výsledky testů dětí se nijak výrazně neodlišovaly od výsledků dětí ze státní nebo soukromé školy. Pohybovaly se od pásma podprůměru až k horní hranici pásma průměru

(u dvou chlapců). Celkově byly velmi dobré, zároveň si však uvědomuji, že vzorek byl menší než v dalších školkách. Zvláště mě zde zaujaly 2 chlapci: Tadeáš a Dominik. Tadeáš dosáhl velmi dobrých výsledků, v porovnání s chlapci přibližně stejného věku a Dominik naopak nižších výsledků v porovnání s ostatními dětmi z této školky. Výsledek jeho testu se pohyboval v pásmu podprůměru, jako jediný.

Tadeášovi výsledky mi následně paní ředitelka potvrdila při rozhovoru. Zároveň jsem však zjistila, že jeho emocionální a sociální vývoj neprobíhal zcela optimálně. Byl spojený s problémy. Z tohoto důvodu byla také odložena školní docházka. U Dominika nastala opačná situace. Jeho testové výsledky byly slabší, naproti tomu emocionálně a sociálně je velmi zralý, jak jsem blíže rozebrala v jeho případové studii.

Současně jsem se setkala s rozdílným přístupem paní ředitelky. Byl vstřícný, stejně jako v dalších zařízeních, ale v určitém ohledu se lišil. Byla přítomná při vyplňování testů všech dětí. Žádným způsobem do něj nezasahovala, ale pečlivě poslouchala odpovědi dětí jako zdroj informací o jejich znalostech. Stejný přístup byl zřetelný při následných rozhovorech. Paní ředitelka mi byla schopná dát velké množství informací o každém dítěti, na které jsem se ptala, na základě složky vedené od nástupu do školky. Tyto informace pro mě byly opravdu přínosné. Pomohly mi doplnit si obraz vývoje vybraných dětí.

Přístup ředitelek, příp. učitelek v ostatních školkách byl také vstřícný. Také se zajímaly o výsledky dětí, přesto byl přístup paní ředitelky církevní mateřské školy odlišný v pozitivním směru.

5.8 Závěr výzkumu

Stanovená hypotéza se nepotvrdila. Výsledky testu znalostí předškolních dětí i orientačního testu školní zralosti byly srovnatelné u dětí navštěvující státní a soukromou mateřskou školu. Většina dětí dosáhla v testu znalostí předškolních dětí pásma průměru, zhruba 1/3 dosáhla pouze pásma podprůměru.

Výsledky jsou srovnatelné u dětí navštěvujících státní, soukromou i církevní MŠ. Přesto se v těchto výsledcích objevily některé vybočující z řady v pozitivním i negativním směru a rozhodla jsem se zpracovat případové studie těchto dětí s ohledem na další faktory a stránky vývoje, které použité testové metody neumožňují poznat, a přesto jsou stejně důležité. Svě případové studie jsem zaměřila na následující děti:

5.8.1 Anna (6 let, 4 měsíce)

Jde o dívku ve věku 6 let a 4 měsíce. Anička je z úplné rodiny, má jednoho sourozence- staršího bratra. Docházku do mateřské školy začala od 3 let, tedy od 1, třídy MŠ. Od té doby nedošlo ke změně mateřské školy a zařazení a adaptace proběhla bez potíží.

Emocionální vývoj probíhá v normě a přiměřeně věku. Ani v mladším věku nebyly problémy se začleněním a s odloučením od rodičů. Do zátěžových situací se nedostává často a dokáže je zvládnout. Ráda by získala v kolektivu vůdčí postavení a stejným způsobem se projevuje i ve stresových situacích. Usiluje o to, je řídit a prosadit se.

Úroveň sociální připravenosti je velmi dobrá. Na roli předškoláka „je pyšná“, ovšem ještě ne vždy je schopna zvládnout chování jí odpovídající. Podle názoru paní učitelky cca ze 40%. Roli školáka vnímá jako důležitou. Orientace v platných hodnotách a normách je dobrá a většinou dokáže normy respektovat a dodržet hranice. Přijetí autority závisí na tom, kdo je touto autoritou. V prostředí MŠ nemá potíže s jejím přijetím a respektováním, ovšem v případě rodičů dokáže velmi dobře využívat svého postavení nejmladšího člena rodiny a nedůslednosti jejich výchovy. V běžné komunikaci se projevuje velmi aktivně a komunikativně. Její slovní zásoba je široká. Do řeči se spontánně zapojuje a v některých případech je třeba ji „usměrnit“. Řeč je čistá, bez logopedických problémů.

Vztahy s ostatními dětmi jsou velmi dobré. Navazuje kontakt se všemi dětmi, ovšem preferuje svou skupinu nejbližších kamarádek (skupina 3-4 holčiček). V této skupině má výsadní postavení a vedoucí pozici. Členem této skupiny se nestane nikdo, kdo by nad ní mohl „vyčnívat“. Ke svému prosazení používá všechny prostředky včetně pláče, příp. vzteku, pokud se jí nedaří prosadit. Ve většině situací se nakonec prosadí. Při společné činnosti se také projevuje její tendence mít vedoucí postavení a řídit. Aktivně se zapojuje a nemá potíže se společnou prací. Její pozice v dětském kolektivu je poměrně významná, zapojuje se do všech aktivit a her, ovšem preferuje „svou“ skupinu (má vedoucí postavení). Při řešení případných potíží a konfliktů jedná velmi výrazně a důrazně. Dokáže použít různé prostředky a hledá cestu k sebeprosazení. Možnou příčinou její touhy po vedoucím postavení je vztah se starším bratrem, ve kterém je spíše submisivní, a proto v jiném prostředí hledá způsob k dosažení „moci“. Může jít o způsob kompenzace.

Po motorické stránce je zručná, ovšem potíže má s kresbou. Kresba je podle názoru paní učitelky infantilní a zaostává. Další činnosti patřící do oblasti jemné motoriky (např. střihání, lepení atd.) zvládá dobře. V hrubé motorice se projevují drobné nedostatky a těžkopádnost. K nejoblíbenějším činnostem patří zpěv a hra. Ve hře vyniká především v fantazii, slovním

doprovodu, dramatizaci. Je hodně kreativní. Při získávání nových znalostí je hodně aktivní a poměrně často se dostává do pozice toho, kdo znalosti předává. Mnoho informací a podnětů získává v rodinném prostředí. Mechanická i logická paměť je dobrá.

V testu znalostí předškolních dětí dosáhla 19 bodů, což je vzhledem k věku velmi dobrý výsledek (byla nejmladší ze všech zkoumaných dětí). Tento výsledek odpovídá výsledku dolní hranice průměru všeobecného přehledu a míry stimulovanosti. Pouze v 1 oblasti měla 0 bodů. Převažují oblasti se 2 body (4 z 10). Ve třech oblastech získala 3 body (maximum).

V orientačním testu školní zralosti je výsledek ještě lepší. Kresbu postavy zvládla na úroveň 3, opis písma a obkreslení skupiny teček na 2. Celkový výsledek je dosažení 7 bodů, což je horní hranice průměru.

Vzhledem k věku tedy dosáhla Anička dobrého výsledku, ovšem podle názoru paní učitelky je předčasné začínat školní docházku už tento rok. Po stránce intelektuální a sociální je už na odpovídající úrovni, ovšem celkově by roční odklad mohl podpořit její další vývoj a zlepšit pozici pro začátek školní docházky. I s ohledem na to, že rodiče žádají o dřívější nástup (důvodem je věk).

5.8.2 Dominik (6 let, 9 měsíc)

Jde o chlapce ve věku 6 let a 9 měsíců. Pochází z neúplné rodiny bez otce. Je mladším ze dvou sourozenců. Se starším nevlastním bratrem má dobrý vztah, naproti tomu vztah s otcem je velmi problematický. Poměrně dlouhou dobu byli v kontaktu nepravidelně a v letošním roce Dominik odmítl setkávání s otcem úplně. Do této mateřské školy začal chodit až v předškolním věku, předtím navštěvoval jinou MŠ. Ke změně došlo z důvodu stěhování.

Emocionální vývoj dítěte neprobíhal optimálně a byl spojená s výraznými problémy. Příčina těchto problémů byla vnější sociální – problematický vztah s otcem. Rodiče jsou rozvedení a nevychází spolu. Dominik po návštěvách u otce trpěl pomočováním a budil se ze spaní. Toto chování mohlo být (podle názoru matky) i prostředkem k upoutání pozornosti.

Do zátěžových situací se dříve dostával více z důvodu návštěv a kontaktu s otcem. Následnou reakcí bylo pomočování a narušený spánkový rytmus. Tyto problémy jsou již dnes vyřešené. V MŠ se do stresových situací nedostává často. V případě, že nastanou, je aktivně schopen je řešit. Řeší je sám, bez pomoci, prvně slovně a v některých situacích i fyzickou cestou. Fyzické jednání ovšem není impulsivní, je kontrolované a reaguje takto až v případě krize. Jeho chování není zákeřné a je schopen poté přiznat chybu.

Úroveň sociální připravenosti je dobrá. Na nástup do školy se netěší, ovšem požadavky a povinnosti s ním spojené je schopen zvládnout. Je zodpovědný, dokáže se chovat podle očekávání spojeného s rolí budoucího školáka, i když v některých situacích nechce. Důležité je zprostředkovat mu práci a úkoly hravou formou a ukázat praktické využití toho, co se má naučit. Je hodně prakticky založený a pouze teoretické učení ho nebaví.

S respektováním norem a pravidel nemám potíže. Pravidla nejen dodržuje, ale také je pomáhá stanovit a dohlíží na jejich všeobecné dodržování. K chování porušujícímu pravidla chování se nepřipojí, příp. dojde za paní učitelkou. Autoritu učitele přijímá bezvýhradně, bez obtíží. Ve vztahu s učitelem je hodně zodpovědný, vnímá ho pozitivně. Vztah k autoritě je pro něj „partnerstvím“, ve kterém se aktivně zapojuje.

V komunikaci je aktivní a komunikativní, ale má potíže s logopedickými problémy. Absolvoval logopedické i foniatrické vyšetření. Tento problém ho handicapuje v řeči, stejně jako podprůměrná slovní zásoba (spojená s praktickým zaměřením).

Vztahy s ostatními dětmi jsou kladné. Je nekonfliktní a přitom je schopen obhájit si své názory. Opravuje i špatné chování druhých dětí. K vztahům přistupuje aktivně a dokáže dobře navazovat kontakty. V kolektivu má opravdu významnou pozici. Stmeluje kolektiv

v pozitivním směru. Je „tahounem“, který se jako první zapojí, udělá, co je zadáno a pomáhá. Je přirozenou autoritou, ačkoliv o to sám neusiluje. Problémy umí řešit sám, příp. s pomocí učitele – pokud vnímá situaci jako příliš náročnou, nad jeho síly. Při společné práci není problém, spolupracuje velmi dobře s každým a umí ustoupit.

Manuálně je zručný především v manipulaci se stavebnicemi a v podobných činnostech, výtvarná práce a stříhání je pro něj náročné. Příčinou je pomalejší vývoj jemné motoriky. Pohybově je nadaný a hodně obratný. Vliv na to má i péče matky, která ho sebou pravidelně bere na plavání, jež učí. Při učení je hodně praktický a spíše pasivní. Informace si zpracovává. V interakci je naopak spontánně aktivní.

Výsledky testu znalostí předškolních dětí odpovídají jeho praktickému zaměření. Dosáhl 21 bodů, což odpovídá pásmu průměru všeobecného přehledu a míry stimulovanosti. V sedmi z deseti oblastí se dobře orientuje.

Orientační test školní zralosti zvládl lépe, celkový výsledek odpovídá průměru (střed). Ovšem je zde znatelný pomalejší vývoj jemné motoriky a grafomotoriky, zvláště v subtestu překreslení skupiny teček.

Dominik nastoupil do této MŠ již v předškolním věku a školní docházka už byla jednou odložena z důvodu špatné výslovnosti. Další odklad není možný. Podle mého názoru, podloženého rozhovorem, je emocionálně a sociálně dostatečně zralý a schopný zvládnout vstup do školy.

Problémy mohou nastat při samotném učení, které je většinou ještě teoreticky zaměřené a Dominik preferuje praktické znalosti a informace. Také vývoj jemné motoriky a grafomotoriky probíhá pomaleji. Svůj původní názor, že by nemusel být školsky zralý (na základě výsledků testů) jsem po získání nových informací z rozhovoru změnila.

5.8.3 Eliška (6 let, 3 měsíce)

Jde o dívku ve věku 6 let a 3 měsíce z úplné rodiny. Má staršího sourozence, bratra. Její vývoj probíhá v normě a nebyl doprovázen výraznějšími potížemi. Docházku do MŠ začala ve 3 letech a od té doby nedošlo ke změně MŠ. S navštěvováním MŠ nevznikly žádné výraznější problémy.

Emoční vývoj probíhá v normě a přiměřeně věku. V některých situacích je až příliš sebevědomá, někdy až v nezdravé míře. Snaží se prosadit za každou cenu. Příčina může být vliv rodiny. Tatínek má na ni možná až velké nároky a vliv má také snaha vyrovnat se staršímu bratrovi. Ve vztahu ke svým vrstevníkům se snaží prosadit, na druhé straně vůči mladším dětem má citlivý, mateřský vztah.

Do zátěžových situací se nedostává často. Prostředí se dobře přizpůsobila. V některých případech je jejich iniciátorem. V těchto situacích jedná velmi aktivně, ještě aktivněji než v běžných situacích, a hájí svá práva. Dokáže je obhájit dobře slovně. Snaha prosadit se je výrazná, ovšem prosazuje se jen na úkor svých věkových vrstevníků, ne na úkor mladších dětí. Reakce na stresové situace je výrazná, dravá. Charakteristická je zvyšující se aktivita, slovní obrana, v některých případech až žalování a hádka.

Úroveň sociální připravenosti je dobrá. Má reálnou představu, co znamená vstup do školy. Na této představě mají velký podíl rodiče. Do školy se těší. Chování odpovídá roli předškoláka a je schopna zvládnout roli školáka a některé povinnosti, které z ní vyplývají (sebeobsluha atd.). Některé povinnosti však mohou být problém – např. řešení úkolu nebo problému. Vždy se snaží úkol vyřešit především rychle a být první. Při tom si práci nekontroluje a dělá chyby. Pod tlakem pracuje těžko a dělá chyby.

Orientace v hodnotách a normách je dobrá. Někdy je ještě problémem dodržení kázně. Ale i v situaci, kdy s pravidly nesouhlasí, se dokáže podvolit a přizpůsobit se, což je velmi důležité. Autoritu učitele přijímá dobře. Vztah k paní učitelce se musel vybudovat postupně a dnes je založený na důvěře, svěřování se. Sdílení radosti i problémů. Jeho součástí je i fyzický kontakt. Spolu s tímto vztahem se zvýšila i sebedůvěra Elišky.

V komunikaci je aktivní a velmi komunikativní. Má širokou slovní zásobu, na čemž má velký podíl rodina. Dobře spolupracuje s dětmi i dospělými. Handicapem je logopedický problém - patlavost. Řeč zpočátku předbíhala myšlení, byla hodně rychlá a s chybami. Dnes je patrné výrazné zlepšení díky logopedické péči, kterou má dodnes. Rodiče se hodně podíleli na zlepšení svou péčí.

Vztahy s ostatními dětmi v kolektivu jsou většinou kladné a můžeme je rozdělit do dvou skupin. Ve vztazích k mladším dětem se projevuje vstřícně a empaticky. Ve vztazích ke svým věkovým vrstevníkům je hodně autoritativní. Má ráda vůdčí roli a usiluje o ni. Jedná direktivně, ale dokáže i ustoupit. V kolektivu má významnou pozici – je autoritou. Především ve skupině svých nejbližších kamarádek. V některých situacích působí i negativně – vyvolává hádky (ve snaze se prosadit). Převažují ale pozitivní projevy.

Problémy se vždy pokouší řešit sama, a pokud potřebuje požádá o pomoc. Někdy její způsob řešení může vyvolat konflikt a je nutné zasáhnout. Při společné práci nemá problém se zapojením, spoluprací, dělením se a pomocí druhému.

Motoricky je méně zručná a po pohybové stránce je těžkopádnější. Na druhé straně manuálně je zručná, dokáže užívat obě ruce, i když preferuje užívání pravé. Věnuje se především pracovní a výtvarné činnosti, hudební výchově, tělocviku. Při získávání nových znalostí je hodně aktivní, informace sama vyhledává a někdy při tom dokáže být až neodbytná. Učí se sama aktivně i od ostatních (preferuje dospělého před dětmi).

Výsledek testu znalostí předškolních dětí ukázal velmi dobrý všeobecný přehled a míru stimulovanosti. Dosáhla 30 bodů, což odpovídá pásmu průměru (směrem k horní hranici). Nejmenší počet získaných bodů byl 2 a v šesti z deseti oblastí měla 3-4 body.

Výsledek orientačního testu školní zralosti ukazuje na velmi dobrý vývoj jemné motoriky, grafomotoriky a koordinace činnosti rukou a mozku. Kresbu postavy a překreslení skupiny teček zvládla na 1 a opis písma na 2, ovšem jedinou chybou byla absence i.

Eliška je dobře připravena zvládnout školní požadavky a povinnosti a zároveň zvládnout vstup do školy po sociální a emocionální stránce. Při tomto hodnocení vycházím z výsledků testů i rozhovoru s paní učitelkou.

5.8.4 Jana (5 let, 11 měsíců)

Jde o dívku ve věku 7 let. Je mladším ze dvou sourozenců, má staršího bratra. Pochází z neúplné rodiny, rodiče žijí odděleně. Vztahy ke členům rodiny má dobré. Velmi silný vztah má k matce, který se jí ovšem někdy nemůže plně věnovat podle potřeby z důvodu velkého pracovního vytížení. Mírně problematický je vztah k současnému matčinu příteli.

Do MŠ začala chodit od 1. třídy a nebyl důvod ke změně, jelikož navštěvovala soukromou MŠ, kterou vede její matka. Docházka byla spojena s problémy z odloučení od rodičů.

Vývoj dítěte probíhal v normě bez výrazných problémů. Vztahy s ostatními dětmi má většinou dobré, do hry se bez potíží zapojuje a poměrně často v nich má vedoucí roli.

Autoritu přijímá bez výrazných potíží, i když v některých situacích má tendenci „odporovat“. Důvodem není nerespektování pravidel, ale vyjímečné postavení, které ve školce měla. Z důvodů výše uvedených pro ni bylo prostředí MŠ spíše „rodinným“ prostředím. Dokáže se však podřídit bez větších negativních reakcí. Pravidla a normy chování chápe dobře nemá problém s jejich respektováním. V běžné komunikaci se aktivně zapojuje a má dobrou slovní zásobu. Motoricky a manuálně je zručná. Ráda se věnuje výtvarné činnosti, pro kterou má nadání.

Výsledky testu znalostí předškolních dětí se pohybují v pásmu průměru směrem k horní hranici (100-105). V osmi okruzích z deseti dosáhla 3-4 bodů. Nejmenší počet bodů získala v okruzích čas a domácnost. Celkově má velmi všeobecný přehled a obecné znalosti ve vztahu k vrstevníkům. Míra stimulovanosti je poměrně vysoká.

Rovněž výsledky orientačního testu školní zralosti jsou dobré. Pohybují se v pásmu průměru – dosáhla horní hranice tohoto pásma. Subtesty překreslení skupiny teček a kresbu postavy zvládla na úroveň 2 a napodobení písma na úroveň 3. Vývoj jemné motoriky a grafomotoriky a koordinace činnosti rukou a mozku probíhá dobře.

Její výsledky jsou srovnatelné s výsledky chlapců staršími o 6-8 měsíců. Testy zkoumající úroveň školní zralosti a připravenosti zvládla dobře. Školní docházka nebyla odložena a od září 2007 chodí do 1. třídy ZŠ. Podle dotazníku vyplněného její třídní učitelkou zvládá psaní a počty s malými problémy a čtení průměrně. Čtení, psaní i počty jsou pro ni průměrně náročné.

Pro činnost se dokáže motivovat. Na práci se většinou dokáže soustředit a úkol je pro ni ve většině případů splnitelný. Věnovat se dané činnosti je pro průměrně náročné.

Vztah ke škole má kladný. Do kolektivu se zapojuje průměrně. Dobře se orientuje v pravidlech chování a i ve vzájemných vztazích ve třídě. Vztahy s ostatními dětmi má kladné. S přijetím a respektováním autority učitele nemá problémy a snadno se podřídí. Na výrazné situace (pozitivní i negativní) reaguje klidně. Domácí přípravu zvládá dobře s přiměřenou pomocí.

Její školní výsledky a zapojení do kolektivu odpovídají výsledkům testů. Povinnosti a učení zvládá s malými problémy nebo průměrně. Na práci se dokáže soustředit. Vztahy k dětem má kladné a je součástí dětského kolektivu, i když ne ve výrazné míře. Dokáže se dobře orientovat a chovat podle očekávání spojeného s rolí školáka.

5.8.5 Kristýna (5 let, 6 měsíců)

Jde o dívku ve věku 5 let a 6 měsíců z úplné rodiny. Je jediným dítětem. Rodina se přestěhovala z Moravy do Prahy, takže pro Kristýnku se změnila nejen MŠ, ale také životní prostředí. Projevilo se to ve vyšší semknutosti rodiny a silné vazbě na rodinu. Kristýnka je v rodině hýčkaným dítětem, má výsadní postavení a k rodičům má velmi silný vztah.

Vývoj po emocionální stránce je výrazně ovlivněn jejím postavením v rodině. Začátek docházky do MŠ byl náročný a spojený s těžkou adaptací, která trvala poměrně dlouho (cca ¼ roku). Byl zde velmi vážný problém z odloučení od rodičů (Kristýnka byla skutečně nešťastná). Toto období se podařilo překonat díky trpělivosti učitelek a spolupráci rodiny, která MŠ v tomto směru velmi podporovala a pomáhala. Výsadního postavení v rodině by Kristýnka však dokázala i využít. Tato situace a osobnostní faktory jsou příčinou silnější fixace na paní učitelku, kterou Kristýnka vnímá jako „náhradu“ za rodiče. Potřebuje mít pro sebe dospělého člověka, který jí dodává jistotu a podporuje ji.

Do zátěžových situací se dostává docela často, protože je velmi nejistá, nevěří si a často se raději stáhne. Její samostatné rozhodování je horší, častěji kopíruje chování ostatních. Velmi důležitá a výrazná je snaha uspět a zavděčit se blízkému člověku. Získání ocenění a pochvaly je pro ni zásadní. V tomto směru je velmi citlivá a i malé výtky vnímá velmi intenzivně a vnitřně je silně prožívá. V jejím chování se to projevuje pozdější snahou odčinit své „špatné“ chování.

Po stránce sociální připravenosti je pro školu zralá, do školy se těší, přesto má vnitřní obavy z nového a neznámého prostředí. Požadavky a povinnosti je schopna zvládnout, ale nejspíš k tomu bude potřebovat pomoc a podporu dospělé osoby. S větší pravděpodobností se zde může vytvořit bližší vztah k paní učitelce jako autoritě a zástitě. Pravidla chování a normy dobře chápe a nemá problémy s jejich respektováním. Autoritu učitele přijímá od začátku dobře, i když bylo nutná určitá doba na vybudování vzájemné důvěry. Při komunikaci s dětmi nemá potíže. Zpočátku více poslouchala, v současné době se začíná více otevírat a být dominantnější. Ve srovnání s ostatními dětmi předškolního věku je však stále méně suverénní. Při řeči s dospělými, zvláště neznámými, lidmi se projevuje velmi málo a ostýchavě. Její komunikace a projev vychází z její osobnosti – je více uzavřená a méně suverénní. K tomu, aby se člověku otevřela, se musí vytvořit blízký vztah a důvěra.

Vztah s ostatními dětmi jsou celkem dobré. Snaží se vycházet se všemi dětmi, ale preferuje svou skupinu kamarádek, ve které se více projevuje. Při hře vyhledává starší děti

a k mladším dětem má pečovatelský vztah. Její pozice v kolektivu není významná, přesto je důležitá. Rozhodně nestojí na okraji dětské skupiny a zejména pro menší okruh „jejích“ dětí je důležitá. V jejím chování a jednání se projevuje zlepšení po stránce sebeprosazování. Už je více schopná se prosadit, zvláště pokud cítí, že by se mohla prosadit (u méně suverénních dětí). Problému se pokouší nejprve řešit sama, důležitá je ale stále ještě pomoc dospělého. V takové situaci se často odvolává „na spravedlnost“ (žalování). Při společné činnosti se zapojuje, spolupracuje, je tvořivá a dokáže se podělit. Někdy má však tendenci chtít věci jen pro sebe, ale není to v nijak významné míře díky vedení rodiny a školky.

Pohybově i manuálně je průměrně nadaná. Ráda kreslí a maluje. Při práci je pečlivá, zachycuje i detaily. Při získávání nových znalostí a zkušeností je spíše pasivní. Získané informace zpracovává sama. Pokud se učí novým manuálními činnostem, je opatrnější. Na aktivitu se prvně připraví a teprve potom ji zkusí. Příčina je v obavě ze selhání, nutná je podpora dospělého.

Test znalostí předškolních dětí ukázal, že její obecný přehled ve vztahu k vrstevníkům je menší a trochu hůře se orientuje. Její výsledek se pohybuje v pásmu mírného podprůměru,. Ovšem směrem k dolní hranici průměru.

Orientační test školní zralosti naopak ukázal velmi dobrý vývoj jemné motoriky, grafomotoriky a koordinace činnosti rukou a hlavy. Kresbu postavy a opis písma zvládla na 2, obkreslení skupiny teček na 1. Celkový výsledek spadá do pásma nadprůměru.

Kristýnka je schopna zvládnout vstup do 1. třídy ZŠ a požadavky z něho vyplývající. Problémem však může být malá sebedůvěra a jistota, neschopnost prosadit se a potřeba vždy dosáhnout pochvaly, ocenění. Po emocionální stránce může být začátek školní docházky náročnější.

5.8.6 Tadeáš (5 let, 7 měsíců)

Jde o chlapce ve věku 5 let a 7 měsíců. Pochází z úplné rodiny a má jednoho sourozence – mladšího bratra. Jeho vývoj probíhal „víceméně“ v normě, nebyl doprovázen výraznými obtížemi, ale probíhal nerovnoměrně. Příčina nerovnoměrnosti vývoje je v osobnosti dítěte.

Docházku do mateřské školy začal od 1. třídy a chodí stále do stejné MŠ. Zpočátku chodil jen na dobu dopoledne, což je doporučení paní ředitelky pro všechny rodiče nových dětí. Adaptace na nové prostředí neprobíhala optimálně a byla spojena s více problémy. Tadeáš měl potíže při zařazování do kolektivu, potíže z odloučení od rodičů i zdravotní problémy.

Emocionální vývoj probíhal v normě, nebyly zde velké komplikace. Přesto je jeho vývoj náročnější z důvodu menší bezprostřednosti, těžšího zapojení do kolektivu a sebeprosazení. Ačkoliv jde po intelektuální stránce o velmi inteligentního chlapce, emoční inteligence není tak vysoká, což mu ztěžuje navazování kontaktů a zapojení do skupiny. Od začátku byl samotářský, teprve v nedávné době začal navazovat kontakty s ostatními dětmi. Ze začátku se dostával často do stresových situací. Problém se ještě zhoršil díky tomu, že tyto situace byly často skryté, a také díky dlouhodobé nemoci. Tento problém se tak opravdu projevil až cca za ½ roku.

Tadeáš vyhledává kontakt s mladšími dětmi, protože ve skupině dětí předškolního věku vznikají častěji konflikty, a on si v těchto situacích nedokáže poradit. Jeho reakce na zátěžové situace byly zpočátku, hlavně během adaptačního období, až extrémní. Pokud se cítil ohrožený, začal se bránit a škrtil druhé děti. Své chování přitom nedokázal vysvětlit. Když se paní učitelka pokoušela to s ním probrat, nereagoval. Zároveň však bylo znát, že se cítí provinile. Tyto problémy postupně ustaly. Tadeáš se naučil obhájit své místo, přesto stále přetrvává určitá míra nejistoty.

Roli předškoláka a chování jí odpovídající zvládá. Budoucí role školáka pro něj bude s velkou pravděpodobností náročnější po sociální stránce. Přinese více odpovědnosti za sebe sama a sebeobsahu, což je pro něj někdy ještě hůře zvládnutelné. Orientace v hodnotách a normách je v pořádku a je podstatnou součástí jeho osobnosti. Pravidla sám dodržuje, ale o všeobecné dodržování se nepostará (nenapomene druhého atd.). Je tu také riziko vlivu morálně silnějšího a sebejistějšího žáka, který by ho mohl strhnout k porušení pravidel (aby nebyl obětí; aby měl kamaráda).

Autoritu přijímá dobře, při kontaktu s neznámými lidmi se projevuje nejistě. V komunikaci byl zpočátku pasivní a měl potíže se spontánní odpovědí. V současné době je

aktivnější. Má nadprůměrnou slovní zásobu, velmi dobré znalosti a zlepšila se jeho schopnost zapojit, zorganizovat hru. Přesto přetrvává problematické sebeprosazování a uplatnění toho, co zná.

V dětském kolektivu je oblíbený, dobrosrdečný a nekonfliktní. Snaží se dobře vycházet se všemi. Jeho pozice není tolik významná. Pokud ve školce je, není odstrkovaný. On sám preferuje svou stálou menší skupinku a vztahy s mladšími dětmi. V případě konfliktu se stáhne, cítí křivdu, ale často není schopen obhájit se. Jeho reakce na situaci, kdy se cítil bezmocný, byly zpočátku agresivní. V současné době se zlepšila jeho schopnost zpracovat konflikt a verbalizovat problém.

Při společné činnosti chybí spontaneita, dokáže spolupracovat, ale potřebuje vymezit úkol a roli. Potřebuje vedení autority. Při práci s bezkonfliktními dětmi není problém, ovšem při spolupráci s dominantnějšími dětmi, které mohou vyvolat konflikt, hrozí nebezpečí, že bude „utlačen“.

Po intelektuální stránce je velmi vyspělý, velkou část informací získává doma. K jeho oblíbeným tématům patří dopravní prostředky příroda. Rád si prohlíží encyklopedie. V případě navození tématu, které dobře zná, se sám zapojí. Jinak je spíše pasivní, i když zná odpověď. Manuálně je zručný. Po motorické stránce je handicapovaný svou neobratností, opatrností a silnou potřebou jistoty. Potřeba cítit jistotu je poznatelná i při učení se manuálním činnostem. Zpočátku jen pozoruje a teprve později to začne sám zkoušet. Zásadní je podpora dospělého bránící pocitu selhání, v případě neúspěchu. Při získávání nových znalostí se navenek neprojevuje, ale vnitřně vnímá a informace zpracovává. Rozumová vyspělost převyšuje manuální zručnost.

Výsledky testu znalostí předškolních dětí ukazují nadprůměrnou inteligenci. Dosáhl 30 bodů ze 40. V sedmi oblastech z deseti má velmi dobré všeobecné znalosti. To vše ukazuje na vysokou míru stimulovanosti.

V orientační testu školní zralosti pro něj byla náročnější kresba postavy, kterou zvládl hůře (úroveň 4), opis písma a překreslení skupiny teček zvládl dobře (úroveň 2). Vývoj jemné motoriky, grafomotoriky a koordinace činnosti ruky a mozku probíhá v normě. Celkový výsledek se pohybuje v pásmu průměru směrem k horní hranici.

U Tadeáše byla na základě spolupráce MŠ, rodiny a psychologa doporučeno odložit začátek školní docházky z důvodu nedostatečné emocionální a sociální zralosti. Dalším důvodem je možné nebezpečí toho, že by se díky svým osobnostním vlastnostem mohl stát obětí šikany. Jeho vývoj probíhá s drobnými odchylkami a byl doprovázen i zdravotními problémy (instruktivní bronchitida), u kterých bylo podezření na psychosomatický původ.

Do stejném MŠ začíná chodit v současné době i mladší bratr. Tím, že mu pomáhá, posiluje svou sebejistotu. Odklad školní docházky v tomto konkrétním případě může pomoci optimalizovat startovní pozici pro začátek školní docházky u nadprůměrně nadaného dítěte a předejít sociálnímu selhání.

5.8.7 Tomáš (6 let 5 měsíců)

Jde o chlapce ve věku 6 let a 5 měsíců. Je z neúplné rodiny, otec od rodiny odešel. Tomáš má 3 sourozence ve věku 13, 19 a 20 let. On sám je v pořadí čtvrtým dítětem v rodině. Jde o chlapce z napůl romské rodiny, kde jsou velmi silné vzájemné vazby členů rodiny. Všichni sourozenci se podílí na výchově a péči o Tomáše. Vztahy se členy rodiny jsou většinou kladné a silné (radost projevuje, když odchází domů).

Docházku do mateřské školy začal hned od 1. třídy, ačkoliv jeho adaptace na prostředí byla náročnější a spojena s problémy. Příčinou těchto potíží byla dvojí: vyšší nemocnost dítěte (často trpěl na kašel a horečky) a potíže při zapojení do kolektivu. Ze začátku byl stále sám.

Vývoj po stránce emocionální probíhá pomaleji a ne příliš výrazně. Jeho vývoj je ovlivněn 2 faktory: osobnostními (jde o uzavřenější dítě) a vnějšími sociálními problémy (rodina až do 3 let jeho věku bydlela v azylovém domě z důvodu ztráty domova kvůli povodním). Chlapec se emocionálně příliš neprojevuje. Po celou dobu docházky do mateřské školy se nijak výrazně neprojevoval. Teprve v nedávné době začal navazovat přátelství a komunikaci s jedním dítětem. Do té doby převažovala samostatná hra. Komunikace se ovšem rozvíjí pouze ve škole. Mimo školu se chlapec zařazuje do kruhu své rodiny a s dětmi ani dospělými z MŠ nekomunikuje. Pro jeho emocionální vývoj je charakteristická introverze a nevýrazné projevy, nevybočuje v pozitivním ani negativním směru. Nedává příliš najevo smutek, vztek, ale ani radost a štěstí. Jeho projevy nejsou spontánní, jak bývá pro děti typické.

Úroveň sociální připravenosti je dobrá. Nemá problémy s orientací v hodnotách a normách chování. Dokáže je respektovat bez výrazných výkyvů. Autoritu přijímá dobře a bezvýhradně a respektuje ji. Představu o roli školáka v souvislosti s nastávajícím začátkem školní docházky má, ovšem neuvědomuje si, jakou odpovědnost a tíhu to pro něj bude znamenat. Tato role pro něj nejspíš není příliš důležitá, nebo to alespoň nedává najevo před dospělými. Příčina může být částečně v rodinném prostředí, ovšem z větší části bude nejspíš v osobnosti dítěte. Vzhledem k tomu, že do stejné mateřské školy chodily i 2 jeho sourozenci, a jejich vývoj a projev byl z pohledu paní učitelky pozitivnější. Další problematickou oblastí je schopnost komunikace. Tomáš patří spíše k pasivním posluchačům. Do komunikace se příliš nezapojuje a ačkoliv se snaží odpovědět (podle odhadu paní učitelky ze 40%), většinou nezná odpověď, jeho slovní zásoba je omezenější a má potíže s chápáním a tvořením pojmů. Komunikace s dospělými je také problematická.

Zapojení do kolektivu je dobré. Jeho vztahy s dětmi jsou vesměs kladné. Tomáš je tichý, nekonfliktní a není z dětského kolektivu vylučován, ovšem na druhé straně bližší kontakt a komunikaci navazuje pouze s jedním kamarádem a do společných aktivit se spontánně nezapojuje. Do společné činnosti se zapojuje a dokáže spolupracovat a dělit se. Z hlediska vztahů ve třídě není jeho pozice významná v pozitivním ani negativním směru. Je členem skupiny, ovšem stojí spíše na okraji a v některých případech má potíže se zapojením. Při řešení konfliktu pouze výjimečně požádá o pomoc, v ostatních případech se stáhne a vypořádá se s problémem sám. Svou povahou je spíše submisivní typ.

Po stránce manuální je celkem zručný, ovšem nemá velkou představivost a při výběru aktivit preferuje činnosti, při kterých není nutná samostatná tvořivá činnost. Nejvíce se věnuje autům. Při získávání nových znalostí je pasivní, má potíže s vytvářením pojmů. Ovšem podle názoru paní učitelky je poznatelný pokrok ve vyjadřování (místo holých vět začíná používat věty mírné rozvitě) a zlepšuje se orientace v jednotlivých oblastech.

Výsledek testu znalostí školních dětí byl velmi špatný. Dosáhl pouze 9 bodů (tento počet není ani v tabulkách) a úroveň jeho všeobecných znalostí a orientace (i ve vztahu k ostatním dětem) a míra stimulovanosti je velmi nízká. Pouze ve 3 testovaných oblastech dosáhl 2 bodů (maximum). Ve 4 naopak 0 bodů.

Výsledek orientačního testu školní zralosti je lepší. Pohybuje se sice v pásmu průměru, ale u dolní hranice (11 bodů). Kresbu postavy a obkreslení skupiny teček zvládl na 3, ovšem opis písma nezvládl vůbec (5), což ukazuje na velmi malou koordinaci činnosti rukou a mozku.

U tohoto chlapce výsledky testů ukazují na nedostatečnou úroveň školní zralosti a připravenosti. Na základě názoru paní učitelky je schopen zvládnout školní požadavky manuálně, ale intelektuálně ne. K jeho dozrání by pomohl odklad školní docházky, který bohužel už není možný, protože již jednou odložena byla (z důvodu nedostatečné připravenosti).

5.8.8 Antonie (5 let, 6 měsíců)

Jde o dívku ve věku 5,5 roku z neúplné rodiny. Rodiče jsou rozvedení, otec zůstal v Německu a s dětmi se stýká minimálně. Je mladším ze 2 sourozenců, má staršího bratra (2. třída ZŠ).

Vývoj po emocionální stránce probíhal bez potíží, přestože je velmi citlivá. Zpočátku si od paní učitelky udržovala odstup, ale postupem času vznikl vztah založený na vzájemné důvěře. V MŠ se do zátěžových situací příliš nedostává, spíše v rodinném prostředí. V jejím chování ve školce se to však výrazně neprojevuje. Ve stresových situacích by se mohla projevovat dominantně a bojovně i méně suverénně a ustoupila by. Podle názoru paní učitelky by spíše ustoupila.

Sociálně připravená na vstup do školy určitě je. Vnímá rozdíl mezi rolí předškoláka a školáka (vliv staršího bratra) a zároveň si uvědomuje povinnosti, které přijdou. Do školy se těší. V hodnotách a normách se orientuje perfektně, dokáže je respektovat a je schopna se uskromnit. Chápe, že nemusí mít všechno – dokáže např. pochopit, že jako jediná nepojede na školu v přírodě z finančních důvodů.

Autoritu přijímá dobře. Zpočátku bylo potřeba, aby se přizpůsobila novému prostředí a naučila se respektovat pravidla (neuměla pozdravit, poděkovat atd.), ale zvládla to výborně. K paní učitelkám má dobrý vztah. V běžné komunikaci nemá problémy. Ani zpočátku nebyly potíže s jazykovou bariérou díky vlivu rodiny a neustálému kontaktu s českým jazykem. Je schopná aktivně mluvit, naslouchat, vést dialog, ovšem nemusí být v popředí. Má dobrou slovní zásobu.

Vztahy s ostatními dětmi má vesměs kladné. Dokáže navázat kontakt se všemi, ale preferuje skupinu svých blízkých kamarádek. Její pozice v dětském kolektivu je hodně významná. Je chytrá, dokáže se dobře orientovat a nechá se ovlivnit autoritou. Dokáže si hrát i s mladšími dětmi.

Vzniklé konflikty řeší smířlivě, slovní cestou, ne fyzicky. O řešení se pokouší prvně sama, potom příp. požádá o pomoc. V některých situacích konflikt přejde. Při společné práci se aktivně zapojuje, je šikovná, není agresivní a při tom se umí prosadit. I když jiné děti rozumově převyšuje, nepředvádí se a není ráda středem pozornosti. O vedoucí pozici usiluje spíše, když jí paní učitelka nevěnuje pozornost.

Manuálně je velmi zručná a je pohybově nadaná. Ráda se věnuje výtvarné činnosti, hudební výchově, práci s pracovními listy. V jiném směru nepreferuji některou aktivitu více než jinou a je všestranně zaměřená. Při práci je hodně pečlivá.

Při učení je aktivní, sama vyhledává nové informace a podněty. Dobře se motivuje pro práci a snadno se nadchne.

Výsledek testu znalostí předškolních dětí ukázal, že Tonička má velmi dobré všeobecné znalosti v šesti z deseti oblastí daného dotazníku, ve 3 slabší, ale nebyla to 0 bodů. Dosáhla 25 bodů. Což vzhledem k věku odpovídá pásmu průměru.

Orientační test školní zralosti ukázal, že vývoj jemné motoriky, grafomotoriky a koordinace činnosti rukou a mozku je dobrý. Všechny subtesty zvládla na úroveň 2. Celkový výsledek se pohybuje v pásmu nadprůměru.

Tonička dosáhla v testu znalostí „pouze“ 25 bodů, ovšem vzhledem k věku je to velmi dobrý výsledek. Stejného výsledku dosahují starší děti. Další důležitou součástí školní zralosti a připravenosti je sociální připravenost a ta je na základě rozhovoru s oběma učitelkami velmi dobrá. Je všestranně nadaná a nejlépe připravená z celé třídy na vstup do školy.

Závěr

Pro tuto práci jsem si zvolila téma adaptace na školní prostředí, možné problémy a jejich řešení. Toto téma jsem si vybrala z toho důvodu, že je to velmi důležitý okamžik v životě každého dítěte. Na jeho zvládnutí příp. nezvládnutí závisí jeho další vývoj. Je to událost, kterou začíná podstatná a dlouhá část života dítěte - školní docházka.

Teoretická část je rozdělena na 4 kapitoly a pokouší se zmapovat všechny okolnosti a témata související s adaptací na školní prostředí. Těmto tématům jsou věnovány jednotlivé kapitoly.

Empirická část se zaměřuje na praktickému zkoumání úrovně školní zralosti a připravenosti u dětí předškolního věku. Byla realizována ve 4 mateřských školách a pokouší se zjistit, zda je školní zralost a připravenost ovlivněna typem vzdělávacího zařízení. Dvě z těchto mateřských škol byly školy státní, jedna byla soukromá škola a posledním zařízením byla církevní mateřská škola, ke které jsem vzhledem ke kapacitě a prostředí, které vytváří, přistupovala spíše jako k soukromému zařízení.

Výsledky získané v praktické části nepotvrdili stanovenou hypotézu, že děti navštěvující soukromou mateřskou školu budou lépe připraveny na vstup do školy.

Podle mého názoru je příčina nepotvrzení hypotézy následující: mateřská škola hraje velmi důležitou a v určitém ohledu nezastupitelnou roli ve vývoji dítěte, přesto není základním životním prostředím dítěte. Bazálním prostředím, ve kterém se dítě pohybuje a které ho ovlivňuje, je rodina. A rodina má tedy zásadní podíl na tom, jak je dítě školsky zralé a připravené.

Při formulování tohoto mého názoru jsem si velmi dobře vědoma nedostatečné reprezentativnosti a velikosti mého vzorku. Zároveň si velmi dobře uvědomuji, že všechna soukromá vzdělávací zařízení nejsou na stejné úrovni a výsledky mého výzkumu odpovídají pouze úrovni mnou vybrané soukromé mateřské školy. Přesto v ideálním případě mají soukromé mateřské školy více možností, jak individuálně působit na dítě a jak s ním pracovat. Prostředkem k tomu jsou nejen finanční zdroje, ale také omezená kapacita dětí. Z toho také vycházela má hypotéza.

Získané výsledky tedy nepotvrzují mnou stanovenou hypotézu. Vliv prostředí mateřské školy je důležitý pro vstup do základní školy, není ovšem tak zásadní jako vliv rodinného prostředí a také vliv osobnostních faktorů vývoje každého dítěte. Tento výzkum mi však přinesl důležitější poznatky týkající způsobu zjišťování školní zralosti. Běžně užívané

a standardizované testy jistě umožňují poznat jednu stránku úrovně školní zralosti a připravenosti, ovšem bez dalších informací nejsou podle mého názoru zcela průkazné a směrodatné v tom, zda je dítě připravené na vstup do školy.

Presvědčila jsem se o tom sama při rozhovorech s učitelkami dětí, jejichž výsledky „vybočily z řady“. Ve velké části případů emocionální a sociální vývoj zcela neodpovídal výsledkům testů. U dětí s dobrými výsledky testů jsem objevila možné překážky a problémy při vstupu do školy. Naopak u dětí se slabšími výsledky se projevila vyšší úroveň emocionální a sociální zralosti.

Na základě toho vyzvala otázka, které faktory mají větší vliv na úspěšný začátek školní docházky. Vstup do školy je spojen s obrovským tlakem na dítě, s povinnostmi a řadou změn. Pro zvládnutí tohoto procesu je nutná dostatečná sociální a emocionální zralost. Na základě toho si myslím, že převážít by měly faktory sociálního a emocionálního vývoje. Děti s menšími znalostmi a menším všeobecným rozhledem, ale adekvátně sociálně a emocionálně zralé, budou ve škole podávat výkon odpovídající jejich skutečným možnostem.

Naproti tomu děti s nadprůměrnými znalostmi, ale nedostatečně zralé po sociální a emocionální stránce, nedokáží ve škole podat výkon odpovídající jejich možnostem. Jestliže je možnost odkladu, je možné stimulovat další vývoj dítěte po všech stránkách a zajistit tak optimální podmínky pro jeho vstup do školy.

Pokud už tato možnost není, je třeba zohlednit „nedostatky“ dítěte a pracovat s ním individuálně. Zvláště u dětí handicapovaných v možnostech začlenění do kolektivu, chování odpovídajícímu roli školáka, handicapovaným v schopnostech emocionálního zvládnání školních požadavků.

S ohledem na to si myslím, že nemusí být dobré dávat děti do školy již v 5ti letech, což dovoluje zákon. Tyto děti mohou být nadprůměrně nadané, ale emocionálně a sociálně se většinou ještě nevyrovnají svým starším vrstevníkům ve škole. Je zde nejen riziko selhání a ztráty důvěry v sebe sama, ale také riziko šikany ze strany spolužáků. Samozřejmě existuje možnost psychologického vyšetření, které umožňuje toto poznat. Pokud je dítě opravdu vyspělé vzhledem ke svému věku a je-li připravené na vstup do školy, je tato možnost výhodná. Nevidím však důvod pro zkracování dětství a předškolního věku v případě jakýchkoliv sebemenších pochybností. Tento věk má svůj velký význam pro celkový vývoj dítěte a také další rok vývoje ještě více rozvine možnosti dítěte.

Resumé

Tato práce se zabývá tématem vstupu dítěte do školy a jeho adaptací na nové prostředí. Věnuje se také možným problémům, které mohou nastat, a způsobům, jak jim předcházet.

Celá práce je rozdělena na 2 části: teoretickou a empirickou. Teoretická část je dále rozčleněna na 4 kapitoly. Snahou teoretické práce je zasadit téma adaptace dítěte na školní prostředí do celkového kontextu. Ukázat významnost tohoto okamžiku v životě dítěte a změny, které sebou přináší, a také jejich vliv na další vývoj dítěte.

Teoretická část začíná charakteristikou předškolního věku dítěte, pokračuje předškolní přípravu až k samotnému začátku školní docházky. Poslední kapitola je věnována dětem se specifickými potřebami a způsobům práce s dětmi v mladším školním věku.

Empirická část se zaměřuje na téma školní zralosti a připravenosti. Věnuje se zkoumání školní zralosti u dětí předškolního věku a dostupným diagnostickým metodám, kterými můžeme školní zralost a připravenost zjišťovat.

Cílem empirické části je porovnat vliv soukromých a státních vzdělávacích předškolních zařízení na úroveň vývoje dítěte. Především pak na úroveň školní zralosti a připravenosti dětí předškolního věku.

Cílem empirické části je nejen poznat úroveň školní zralosti a připravenosti dětí, ale také diagnostické metody, které nám je umožňují určitým způsobem hodnotit. Tento cíl nebyl určený jako primární, avšak vyplynul z provedeného zkoumání.

Resume

This thesis deals with entering the school and child's adaptation at new school Environment. It also describes possible problems during this complex process and possible ways, how to prevent them.

Whole diploma work consists of two parts - theoretical and practical/empirical. Theoretical part is divided into 4 chapters. The main aim is to integrate the topic the adaptation of child at school environment to the total context. This part wants to signify the importance of this moment, the changes, which it brings, and their influence on next development of child.

The theoretical part begins with characteristic of pre-school age, continues with pre-school preparation to the beginning of school attendance. The last chapter devotes to children with special needs and the way, how to work with them and with children in younger school age.

The empirical part deals with school adulthood and readiness. It goes in research of school mature ness and readiness by children in pre-school age and available diagnostic methods, which we can use by this research.

The aim of empirical part is to compare the influence of private and state pre-school educational institutions on level of child's development, especially on the level of school adulthood and readiness of children in pre-school age.

Next target, not primary, is to know the diagnostic methods to find out level of school readiness and mature ness.

Literatura

BALVÍN J.: *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. 1. vydání. Praha: Radix, 2004. 206 s. ISBN 80 - 86031 - 48 - 9.

BENÍŠKOVÁ T.: *První třídou bez pláče*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2007. 168 s. ISBN 978-80-247-1906-1.

BUDÍKOVÁ J; KRUŠINOVÁ P. ; KUNCOVÁ P.: *Je vaše dítě připravené do 1. třídy?: co potřebuje budoucí prvňáček umět a znát*. 1. vydání. Brno: Computer Press, 2004. 157 s. ISBN 80-7226-637-3.

DVOŘÁKOVÁ M.: *Pedagogicko psychologická diagnostika I*. 1. vydání. České Budějovice: pedagogická fakulta, 1995. 172 s. ISBN 80-7040-143-5.

GAVORA P.: *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.

HORÁK F.; CHRÁSKA M.: *Úvod do metodologie pedagogického výzkumu*. 1. vydání. Praha: státní pedagogické nakladatelství, 1989. 168 s. ISBN 17-304-89.

JEDLIČKA R.: *Psychosociální vývoj dítěte a jeho poruchy z hlediska hlubinné psychologie*. Praha: UK pedagogická fakulta, 2001. 159 s. ISBN 80-7290-070-6.

JUCOVIČOVÁ D.; ŽÁČKOVÁ H.: *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. 5. vydání. Praha: nakladatelství D & H, 2007. 48 s. ISBN 978-80-903869-3-8.

KLÉGROVÁ J.: *Máme doma prvňáčka*. 1. vydání. Praha: Mladá fronta, 2003. 144 s. ISBN 80-204-1020-1.

KREISLOVÁ Z.: *Krok za krokem 1. třídou*. 1. vydání. Praha: Grada, 2008. 168 s. ISBN 978-80-247-2038-8.

KUTÁLKOVÁ D.: *Jak připravit dítě do 1. třídy: rozvoj obratnosti, smyslové vnímání, řeč, náměty na hry, kresba, školní zralost*. 1. vydání. Praha: Grada, 168 s. 2005. ISBN 80-247-1040-4.

LANGMEIER J.: *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. 2. doplněné vydání. Praha: Avicenum, 1991. 284 s. ISBN 80-201-0098-7.

LANGER S.: *Problémový žák na prvním stupni základní školy (školy obecné)*. 1. vydání. Hradec Králové: KOTVA, 1999. 387 s. ISBN 80-900254-5-5.

MATĚJČEK Z.: *Praxe dětského psychologického poradenství*. 1. vydání. Praha: SPN, 1991. 335 s. ISBN 80-04-24526-9.

MATĚJČEK Z.: *Škola rodičů*. Praha: Maxdorf, 2000. 285 s. ISBN 80-85912-29-5.

MATĚJČEK Z.: *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. 1. vydání. Praha: SPN, 1992. 223 s. ISBN 80-04-25236-2.

MATTIOLI J. ; NAVRÁTIL S.: *Jak pomoci romským dětem stát se úspěšnými žáky*. Brno: Paido, 2001. 51 s. ISBN 80-7315-009-3.

ONDRÁČEK P.: *Františku, přestaň už konečně zlobit, nebo* 1. vydání. Praha: ISV, 2003. 170 s. ISBN 80-86642-18-6.

ONDREJKOVIČ P.: *Socializácia mládeže ako východisková kategória sociológie výchovy a sociológie mládeže : Príspevok k riešeniu problémov sociológie výchovy a mládeže*. 1. vydání. Bratislava: Veda, 1997. 203 s. ISBN 80-224-0476-4.

ŠEĐOVÁ K.; ŠVAŘÍČEK R.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vydání. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠRÁMKOVÁ M.: *Rukověť rodiče malého školáka*. 1. vydání. Praha: Albatros, 2005. 115 s. ISBN 80-00-01491-2.

VÁGNEROVÁ M.: *Psychologie problémového dítěte školního věku*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 1997. 170 s. ISBN 80-7184-488-8.

VÁGNEROVÁ M.: *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Dotisk 1. vydání. Praha: Karolinum, 2001. 304 s. ISBN 80-246-0181-8.

VÁGNEROVÁ M.: *Psychologie problémového dítěte školního věku*. 3. dotisk 1. vydání. Praha: Karolinum, 2004. 170 s. ISBN 80-7184-488-8.

VÁGNEROVÁ M.: *Psychologie školního dítěte*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 1997. 88 s. ISBN 80-7184-487-X.

VÁGNEROVÁ M.: *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 2005. 430 s. ISBN 80-246-1074-4.

VÁGNEROVÁ M.: *Vývojová psychologie*. 1. vydání. Praha: Portál, 2000. 353 s. ISBN 80-1718-308-0.

VERECKÁ N.: *Jak pomáhat dětem při vstupu do školy: je vaše dítě zralé pro školu? A vy?* Praha: Lidové noviny, 2002. 160 s. ISBN 80-7106-474-2.

Elektronické zdroje

Knebllová E. První školní potíže, Novinky [online]. [cit. 2008-06-09]. Dostupné na WWW: <<http://www.novinky.cz/clanek/97958-prvni-skolni-potize.html>>.

Knebllová E. Odklad školní docházky, Novinky [online]. [cit. 2008-06-09]. Dostupné na WWW: <<http://www.novinky.cz/clanek/88568-odklad-skolni-dochazky.html>>.

Knebllová E. Poslední prázdniny předškoláka, Novinky [online]. [cit. 2008-06-10]. Dostupné na WWW: <<http://www.novinky.cz/clanek/88820-posledni-prazdniny-predskolaka.html>>.

Nadané děti by mohly do školy již v pěti letech, Novinky [online]. [cit. 2008-06-06]. Dostupné na WWW: <<http://www.novinky.cz/clanek/135172-nadane-deti-by-mohly-do-skoly-jiz-v-peti-letech.html>>.

Mitrofanovová M. Jsou dnes prvňáci jiní než dříve?, Novinky [online]. [cit. 2008-06-09]. Dostupné na WWW: <<http://www.novinky.cz/clanek/133945-jsou-dnes-prvnaci-jini-nez-driv.html>>.

Novotná M. Nástup do školy změní život celé rodiny [online]. [cit. 2008-06-10]. Dostupné na WWW: <<http://www.novinky.cz/clanek/14056-nastup-do-skoly-zmeni-zivot-cele-rodiny.html>>.

Tuháček M. Děti, Yetti, Ejtý, marketing a media, [online]. [cit. 2008-06-03]. Dostupné na WWW: <http://mam.ihned.cz/2-11276150-107100_d-c4>.

Ostatní

Psychodiagnostické a didaktické testy, n. p. Bratislava.

Seznam příloh

- 1. Zkouška znalostí předškolních dětí a orientační test školní zralosti**
- 2. Dotazník č. 1**
- 3. Dotazník č. 2**
- 4. Rozhovor**
- 5. Tabulka přehledu celkových výsledků dětí v testu znalostí předškolních dětí a orientačním testu školní zralosti**

1. Zkouška znalostí předškolních dětí a orientační test školní zralosti

T- 138/ čes.

Testový sešit

Zkouška znalostí předškolních dětí

Správná odpověď, t. j. každé plus (+), znamená jeden bod. Nesprávnou odpověď skórujeme mínus (-). Součet bodů ze všech deseti oddílů dává konečný bodový výsledek zkoušky.

Otázky jsou kladeny tak, aby odpověď byla pokud možno jednoznačná. Jestliže si dítě nemůže vzpomenout na správný výraz, ale dovede to, co má na mysli a co je správnou odpovědí, vyjádřit opisem nebo jinak naznačit, skórujeme jako plus. Jakoukoliv nesprávnou odpověď hodnotíme mínus – dítě neopravujeme, nesnažíme se přivést je k správnému řešení, „nenapovídáme“ mu atd.

Jméno dítěte:.....Dat.nar.:.....

Věk:.....Dat.vyš.:.....

Zkoušku uvedeme asi takto: „Budeme si říkat takové zajímavé věci ze života. Já se budu ptát - a ty mi vždycky řekneš, co o tom víš nebo na co si vzpomeneš“.

Na to dáme první otázku, která ještě nepatří do zkoušky a kterou ovšem nehodnotíme: „napřed mi řekni, jak se ty jmenuješ křestním jménem.“ (Říká-li dítě své příjmení, upozorníme je, že chceme znát „křestní jméno“ – jako třeba Milan, Pavel, Dana apod.).

Pak už plynule navážeme první otázkou zkoušky.

I. Společenské zařazení

1. A jak se jmenuje křestním jménem tvoje maminka? (nemá-li dítě maminku, tedy tatínek, nebo ten u koho dítě bydlí).
2. Jaké barvy má naše vlajka?
3. Které je největší město u nás – v naší republice?
4. Jak se jmenuje náš pan prezident?

Celkem bodů:

II. Počet

1. Kolik kol má trojkolka?
2. Kolik prstů je na jedné ruce?

3. A kolik je jich na obou rukou?
 4. Kolik dnů je v týdnu (od neděle do neděle)?
-

Celkem bodů:

III. Čas

1. Který den přijde po neděli?
 2. Který den přijde po sobotě?
 3. V které roční době jsou vánoce? (neví-li dítě, co jsou čtyři roční období, vyjmenujeme mu je v tomto pořadí: podzim, zima, jaro, léto).
 4. Kolik je hodin v poledne?
-

Celkem bodů:

IV. Hry a sport

1. Co potřebujeme, když chceme šít na panenku? (stačí, když dítě vyjmenuje: jehlu a nit).
 2. Co si vezmou děti na nohy, když chtějí hrát na ledě hokej?
 3. Jak se jmenuje při kopané ten, kdo hlídá, aby nedostali gól?
 4. Jak se jmenuje to, co vystřelujeme lukem?
-

Celkem bodů:

V. Pohádky

1. Jak se jmenovali ti tři v pohádce? Jeden byl Dlouhý, druhý Široký a ten třetí?...
 2. U koho žil Smolíček Pacholíček?
 3. Jak se jmenují ty dvě loutky? Jeden je Hurvínek a ta druhá?...
 4. Když začíná divadlo, co se musí rozhrnout a vytáhnout, abychom viděli na jeviště?
-

Celkem bodů:

VI. Zvířata

1. Proč lidé chovají včely?
 2. Které zvíře nám dává vlnu?
 3. Jak se říká tomu, co má jelen na hlavě? (Správná odpověď je „parohy“)
 4. Čím se živí pavouci? (Co žerou, co chytají?)
-

Celkem bodů:

VII. Rostliny

1. Co se musí zasít do země, aby nám vyrostly květiny?
 2. Jak se jmenuje ta část stromu, která roste pod zemí?
 3. Jak se jmenují houby, kterými bychom se mohli otrávit?
 4. Která rostlina nás může popálit?
-

Celkem bodů:

VIII. Domácnost

1. Když oloupeme vajíčko, tak ve vnitřku je bílek – a co ještě?
2. Z čeho se dělají knedlíky? (Ve výčtu nesmí chybět „mouka“ nebo „brambory“ – může chybět mléko, voda, tuk apod.)
3. Co potřebuje maminka nebo babička, když plete svetr? („Vlnu a jehlice“ či jinak vyjádřeno, že potřebuje materiál a nástroj.)
4. Co dáváme žrát králíkům? (trávu nebo cokoli jiného, co se skutečně králíkům dává.)

Celkem bodů:

IX. Nástroje

1. Na co potřebujeme kosu?
2. Dřevo se řeže pilou – a čím se štípe?
3. Čím se tatínek holí, aby neměl vousy? (Čím se muž holí?) (břitva, žiletka, strojek, elektrický strojek aj.)
4. Čím chytají rybáři ryby? (na udici, do sítě apod.)

Celkem bodů:

X. Zaměstnání

1. Ke komu si chodíme dát ostříhat vlasy?
2. Kdo nosí dopisy do domu?
3. A kde se kupují cigarety? (U venkovských dětí se připouští „v krámě“, „samoobsluže“)
4. Jak to musíme udělat, když chceme poslat peníze někomu, kdo bydlí hodně daleko – v nějakém jiném městě (jiné vesnici), kam mu to nemůžeme donést. (Správná odpověď vyjadřuje, že se na tom nějak účastní pošta – ale připouští se i „pošleme je složenkou“ nebo jiné obdobné vyjádření.)

Celkem bodů:

Celkový skór ze všech 10 oddílů:

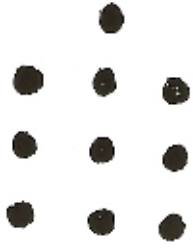
.....bodů

Vyšetřil (podpis):.....

Orientační test školní zralosti
Orientačný test školskej zrelosti

Příjemní a jméno dítěte: Priezvisko a meno dieťaťa:		
Datum narození: Dátum narodenia:	Věk: r. m. Vek: r. m.	Datum vyšetření: Datum vyšetovania:
Adresa rodičů: Adresa rodičov:		

1. Tady nakresli nějakého pána tak, jak to umíš.	1. Sem nakresli nejakého pána tak, ako to vieš.
2. Podívej se, tady je něco napsáno. Ty ses ještě psát neučil(a), ale zkus, jestli bys to taky uměl(a). Hezky se dívej, jak je to napsáno a tadyhle vedle na to prázdné místo to tak napiš.	2. Pozri sa, tu je niečo napísané. Ty si sa ešte neučil(a) písať, ale skús, či by si to tiež vedel(a). Dobře sa pozri, ako je to napísané, a tu vedľa, na to prázdné miesto, to tak napiš.
Cingl osn	

3. Tady jsou takové puntíky. Zkus to tadyhle vedle nakreslit zrovna tak.	3. Tu sú také bodky. Skús to tu vedľa nakresliť takisto.
	

2. Dotazník č. 1

1. Má vaše dítě nějaké sourozence? Pokud ano – kolik?
2. V jakém pořadí se vaše děti narodily? (podstatné je pořadí zkoumaného dítěte)
3. Probíhal vývoj vašeho dítěte v normě nebo byl doprovázen nějakými potížemi?
4. Jaké faktory měly na tyto potíže (podle vašeho názoru) největší vliv:
 - a) osobnostní (dané osobností dítěte)
 - b) vnější faktory (sociální, společenské, zdravotní, ekonomické atd.)
5. Žijí rodiče dítěte ve společné domácnosti nebo odděleně? Je vaše rodina:
 - a) úplná
 - b) neúplná
6. Jaké vztahy má vaše dítě se svými sourozenci a s ostatními členy rodiny?
 - a) kladné
 - b) většinou kladné
 - c) většinou záporné
 - d) záporné
7. Chodilo vaše dítě do mateřské školy od 1. třídy nebo začalo svou docházku až později? (v případě pozdějšího začátku uvést důvod)
8. Změnilo vaše dítě mateřskou školu, kterou navštěvovalo? Pokud ano – kolikrát a proč?
9. Mělo vaše dítě nějaké potíže s navštěvováním MŠ – vyberte jaké:
 - a) potíže při zařazení do kolektivu
 - b) zdravotní potíže
 - c) potíže z odloučení od rodičů (příp. jednoho rodiče)
10. Byl u vašeho dítěte odložen začátek školní docházky? Pokud ano. Uveďte prosím důvod.
11. Dokáže se dítě zapojit do kolektivu a společných činností?
 - a) ano
 - b) většinou ano
 - c) někdy ano, někdy ne
 - d) většinou ne
 - e) ne

12. Jaké postavení má dítě v kolektivu?

- a) významné – hodně se zapojuje do kolektivu
- b) spíše okrajové – v některých případech má potíže se zapojením
- c) okrajové – potíže se zapojením má často

13. Jaké vztahy má vaše dítě s ostatními dětmi?

- a) kladné
- b) většinou kladné
- c) spíše kladné
- d) spíše problematické
- e) většinou problematické
- f) problematické

3. Dotazník č. 2

Dotazník pro hodnocení školní úspěšnosti dítěte (zvládání školy)

I) učení

1. Jak zvládá dítě psaní ?

Velmi dobře	Dobře	Průměrně	S malými problémy	S velkými problémy
-------------	-------	----------	-------------------	--------------------

2. Jak zvládá dítě počty (základy počtů)?

Velmi dobře	Dobře	Průměrně	S malými problémy	S velkými problémy
-------------	-------	----------	-------------------	--------------------

3. Jak hodnotíte náročnost psaní pro dítě?

Velmi snadné	Snadné	Průměrné	Náročné	Velmi náročné
--------------	--------	----------	---------	---------------

4. Jak hodnotíte náročnost čtení pro dítě?

Velmi snadné	Snadné	Průměrné	Náročné	Velmi náročné
--------------	--------	----------	---------	---------------

5. Jak zvládá dítě čtení?

Velmi dobře	Dobře	Průměrně	S malými problémy	S velkými problémy
-------------	-------	----------	-------------------	--------------------

6. Jak hodnotíte náročnost počtů pro dítě?

Velmi snadné	Snadné	Průměrné	Náročné	Velmi náročné
--------------	--------	----------	---------	---------------

II) schopnost koncentrace, motivace, cílené práce

7. Je dítě schopné soustředit se na zadanou práci?

Ano	Většinou ano	Někdy ano / někdy ne	Většinou ne	Ne
-----	--------------	----------------------	-------------	----

8. Dokáže se dítě motivovat pro práci?

Ano	Většinou ano	Někdy ano / někdy ne	Většinou ne	Ne
-----	--------------	----------------------	-------------	----

9. Je cílená činnost pro dítě splnitelná?

Ano	Většinou ano	Někdy ano / někdy ne	Většinou ne	Ne
-----	--------------	----------------------	-------------	----

10. Jak náročné pro dítě je věnovat se danému úkolu?

Velmi snadné	Snadné	Průměrné	Náročné	Velmi náročné
--------------	--------	----------	---------	---------------

III) začlenění do kolektivu, sociální zralost

11. Zapojilo se dítě do kolektivu ostatních dětí:

Velmi dobře	Dobře	Průměrně	S malými problémy	S velkými problémy (Příp. nezapojilo se)
-------------	-------	----------	-------------------	--

12. Jak reaguje dítě na pozitivně/negativně výrazné situace ve škole?

Klidně	Většinou klidně	Někdy klidně, někdy impulsivně	Většinou impulsivně	Impulsivně
--------	-----------------	--------------------------------	---------------------	------------

13. Dokáže se dítě orientovat ve vzájemných vztazích ve třídě?

Ano	Většinou ano	Někdy ano / někdy ne	Většinou ne	Ne
-----	--------------	----------------------	-------------	----

14. Respektuje dítě pravidla chování v kolektivu, ve třídě, ve škole?

Ano	Většinou ano	Někdy ano / někdy ne	Většinou ne	Ne
-----	--------------	----------------------	-------------	----

15. Jaký vztah má dítě ke škole?

Kladný	Spíše kladný	Kladný i negativní (daný situací)	Spíše negativní	Negativní
--------	--------------	-----------------------------------	-----------------	-----------

16. Respektuje dítě postavení učitele (poslouchá ho, vnímá ho jako autoritu)?

Ano	Většinou ano	Někdy ano / někdy ne	Většinou ne	Ne
-----	--------------	----------------------	-------------	----

17. Jaká vztah má dítě ke spolužákům?

Kladný	Spíše kladný	Kladný i negativní (daný situací)	Spíše negativní	Negativní
--------	--------------	-----------------------------------	-----------------	-----------

18. Jak náročné je pro dítě podřídit se autoritě učitele?

Velmi snadné	Snadné	Průměrně snadné/náročné	Náročné	Velmi náročné
--------------	--------	-------------------------	---------	---------------

19. Zvládá dítě přípravu do školy:

Velmi dobře	Dobře	Průměrně	S malými problémy	S velkými problémy, příp. nezvládá
-------------	-------	----------	-------------------	------------------------------------

20. Rodiče se na přípravě dítěte do školy podílí jakou mírou:

Velmi málo	Málo	Průměrně	Hodně	Velmi výrazně
------------	------	----------	-------	---------------

4. Rozhovor

ZVO¹¹: Na jaké úrovni je školní zralost a připravenost dítěte?

SVO¹²1: Jaká je úroveň emoční stability, odolnosti vůči zátěži a přiměřené reaktivity?

TO¹³1: Jak byste zhodnotila dítě z hlediska jeho emočního vývoje?

TO2: Jak často se dítě dostává do zátěžových (příp. stresových situací) a jakou v nich hraje roli?

TO3: Jak se dítě projevuje v zátěžových situacích?

SVO2: Jaká je úroveň sociální připravenosti?

TO4: Do jaké míry je dítě schopné pochopit svou roli a chovat se podle ní?

TO5: Orientuje se v hodnotách a normách chování a má potíže s jejich respektováním?

TO6: Jak přijímá autoritu?

TO7: Jak se dítě projevuje v běžné komunikaci? (zapojuje se, užívá aktivně svou slovní zásobu atd.)

SVO3: Úroveň sociální zralosti

TO8: Jaké jsou vztahy dítěte s ostatními dětmi, s kolektivem?

TO9: Jak se dítě projevuje při společné činnosti? (zapojuje se, spolupracuje nebo raději pracuje samo, dokáže se podělit atd.)

TO10: Jak významná je jeho pozice ve třídě? (v pozitivním i negativním směru)

TO11: Jakým způsobem řeší vzniklé potíže a konflikty? (samo, s pomocí druhého – koho atd.)

SVO4: Znalosti a biologická zralost

TO12: Jaká je lateralizace dítěte?(užívání kterých párových orgánů upřednostňuje)

TO13: Je dítě motoricky a manuálně zručné?

TO14: Ve kterých oblastech se nejlépe orientuje a které činnosti jsou pro něj nejzajímavější?

TO15: Jak se projevuje při získávání nových znalostí?(aktivně, pasivně)

¹¹ Základní výzkumná otázka.

¹² Specifická výzkumná otázka

¹³ tazatelská otázka

5. Tabulka přehledu celkových výsledků dětí v testu znalostí předškolních dětí a orientačním testu školní zralosti

Jméno	Počet bodů	Pásmo	Věk	Kresba postavy	Písmo	Tečky	Celkem
<i>Jana</i>	29	105	5;11	2	3	2	7
<i>David</i>	30	100	6;7	3	3	2	8
<i>Vojta</i>	33	105	6;5	4	2	3	9
<i>Oliver</i>	18	100	6;9	4	1	3	8
<i>Adam</i>	33	105	6;5	2	1	3	6
<i>Klára</i>	29	100	6;2	2	1	1	4
<i>Tonička</i>	25	100	5;6	2	2	2	6
<i>Tomáš</i>	9	55	6;5	3	5	3	11
<i>Štěpán</i>	18	85	5;7	2	1	1	4
<i>Eliška</i>	30	100-105	6;3	1	2	1	4
<i>Lucie</i>	27	95	6;2	2	2	2	6
<i>Katka</i>	27	95-100	6;0	1	1	1	3
<i>Eliška</i>	22	90	6;2	2	3	2	7
<i>Lukáš</i>	23	90	6;4	3	4	4	11
<i>Kristýna</i>	17	85	5;6	2	2	1	5
<i>Anna</i>	19	90	5;4	3	2	2	7
<i>Daniel</i>	29	100-105	6;0	3	5	3	11
<i>Bára</i>	18	85	5;8	4	3	2	9
<i>Katka</i>	31	95-100	6;8	2	1	1	4
<i>Alois</i>	12	75	5;7	4	4	1	9
<i>Karolína</i>	22	90-95	5;8	4	4	3	11
<i>Eliška</i>	11	70	5;5	3	5	5	13
<i>Tereza</i>	14	75	5;8	4	5	3	12
<i>Jakub</i>	30	85	6;8	4	2	2	8
<i>Hana</i>	23	90-95	6;0	3	2	1	6
<i>Martin</i>	23	95	5;10	3	2	2	7
<i>Matylda</i>	25	95	6;4	1	2	1	4
<i>Dominik</i>	21	80	6;9	3	2	4	9
<i>Michal</i>	28	100	6;4	1	1	1	3
<i>Tadeáš</i>	30	105-110	5;7	4	2	2	8
<i>Roman</i>	30	100-105	6;3	3	2	1	6

Souhlasím s tím, aby moje diplomová/bakalářská práce byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do příloženého seznamu.

V Praze dne.....

.....

Podpis

Pořadové číslo	Jméno čtenáře	č. ISIC karty	Bydliště	Datum