

UNIVERZITA KARLOVA

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

Diplomová práce



Bc. Denisa Macháčková

**Školní připravenost dětí předškolního věku z pohledu
rodičů a mateřských škol**

**School readiness of preschool children from the
perspective of parents and kindergartens**

Mgr. Simona Pekárková, Ph.D.

2024

Poděkování

V první řadě chci poděkovat svým rodičům, partnerovi a přátelům za podporu během celého studia. Děkuji D+L+A za chvílky, kdy jsem mohla vypnout.

Velké díky patří Adamovi, Davidovi, Kati, Majdě a dalším přátelům, bez kterých bych práci nezvládla dotáhnout do zdárného konce. A v neposlední řadě z celého srdce děkuji mé vedoucí Mgr. Simoně Pekárkové, Ph.D. za neutuchající podporu, neuvěřitelnou ochotu a bleskové odepisování.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

Denisa Macháčková

V Praze dne 2. července 2024

Abstrakt

Tato diplomová práce se zabývá hodnocením rodičů školní připravenosti a jejích oblastí ve srovnání s pedagogy mateřských škol. Teoretická část se věnuje definicím a pohledům na školní připravenost, popisuje její oblasti, rozebírá metody pedagogické diagnostiky v České republice i v sousedních zemích, mapuje předchozí výzkumy věnující se pohledům na školní připravenost a zpracovává téma odkladů školní docházky. V empirické části je popsán průběh sběru dat, zpracování a výsledky. Cílem výzkumu bylo porovnat hodnocení školní připravenosti rodiči s výsledky v pedagogické diagnostice u dětí ve věku 5,0–7,7 let ($N = 97$). Skupina rodičů účastníci se studie měla do jisté míry správný odhad v rámci celkové školní připravenosti, taktéž neudělovali vyšší skóre v oblastech hrubé motoriky, prostorové orientace, verbálního myšlení, sebeobsluhy, sociálního porozumění, emoční zralosti a pracovní zralosti. Nadhodnocují oblasti grafomotoriky, jemné motoriky, sluchového vnímání, předmatematických představ, časové orientace a zrakového vnímání.

Klíčová slova: školní připravenost; pedagogická diagnostika; rodiče; mateřské školy; předškolní děti

Abstract

This thesis examines parents' ratings of school readiness and its domains in comparison to kindergarten teachers. The theoretical part is devoted to definitions and views of school readiness, describes its areas, discusses methods of pedagogical diagnostics in Czech Republic and in neighbouring countries, analysis previous research on views of school readiness and elaborates on the topic of school deferment. The empirical part describes the data collection process, processing and results. The aim of the research was to compare parents' ratings of school readiness with scores on the pedagogical diagnostics of children aged 5.0-7.7 years ($N = 97$). The sample of parents participating in the study had to some extent a correct estimate of overall school readiness, they also did not give higher scores in the areas of gross motor skills, spatial orientation, verbal reasoning, self-care, social understanding, emotional maturity and work maturity. They overestimate the areas of graphomotor skills, fine motor skills, auditory perception, pre-math ideas, time orientation and visual perception.

Key words: school readiness; pedagogical diagnostics; parents; kindergartens; preschool children

Obsah

Úvod.....	10
I. Teoretická část.....	11
1. Školní připravenost.....	11
1.1. Pohled na školní připravenost ve světě	12
1.2. Pohled na školní připravenost v České republice.....	14
1.3. Motorika	17
1.3.1. Grafomotorika, vizuomotorika	17
1.3.2. Jemná motorika	18
1.3.3. Hrubá motorika.....	19
1.4. Kognitivní schopnosti.....	20
1.4.1. Sluchové vnímání	20
1.4.2. Zrakové vnímání.....	21
1.4.3. Předmatematické představy	21
1.4.4. Prostorová orientace	22
1.4.5. Časová orientace.....	23
1.4.6. Řeč	23
1.4.7. Verbální myšlení	24
1.5. Seberegulace.....	25
1.5.1. Sociálně-emocionální zralost.....	26
1.5.2. Pozornost	27
1.5.3. Pracovní zralost	28
1.5.4. Soběstačnost a sebeobsluha	28
1.6. Tělesný vývoj a zdravotní stav	28
1.7. Dosavadní nástroje pedagogické diagnostiky v České republice.....	29
1.8. Nástroje pedagogické diagnostiky v sousedních zemích	32
1.9. Předchozí studie pohledu rodičů/pedagogů na školní připravenost	34

2.	Odklad školní docházky	36
II.	Empirická část	39
3.	Cíl výzkumu	39
3.1.	Výzkumné otázky a hypotézy	40
4.	Metodika.....	42
4.1.	Výzkumný soubor	42
4.2.	Etika.....	42
4.3.	Měřicí nástroje.....	43
4.3.1.	Pedagogická diagnostika iSophi	43
4.3.2.	Rodičovský dotazník iSophi R	44
4.4.	Procedura.....	46
4.5.	Statistická analýza	47
5.	Výsledky.....	48
6.	Diskuse	68
6.1.	Limity výzkumu	71
	Závěr.....	72
	Reference	73
	Seznam příloh.....	86

Seznam grafů

Graf 1	48
Graf 2	49
Graf 3	50
Graf 4	51
Graf 5	53
Graf 6	54
Graf 7	55
Graf 8	56
Graf 9	57
Graf 10	58
Graf 11	59
Graf 12	60
Graf 13	61
Graf 14	62
Graf 15	63
Graf 16	64
Graf 17	65
Graf 18	66
Graf 19	67

Seznam tabulek

Tabulka 1	36
Tabulka 2	43
Tabulka 3	45
Tabulka 4	52

Úvod

Školní připravenost je komplexní koncept, který napomáhá posoudit, zda je dítě připravené na přechod na základní školu. Součástí školní připravenosti je více oblastí, které jsou ve školní docházce důležité a které mají dopad na následný školní ne/úspěch. Vzhledem k vysokému procentu školních odkladů se zvažuje jejich zrušení. O to je důležitější se školní připraveností dětí zabývat, aby bylo možné děti v mateřské škole včas a vhodně podpořit. Cílem této práce je porovnat pohled rodičů na školní připravenosti jejich dítěte s pohledem pedagogů. Neboť rodiče hrají zásadní roli v podpoře rozvoje dítěte.

Práce je rozdělená na dvě části – teoretickou a empirickou část. Součástí teoretické části jsou dvě hlavní kapitoly. První kapitola se zabývá školní připraveností, jejím různým pojetím, porovnává pohledy na ní v České republice i ve světě. Dále rozpracovává jednotlivé oblasti školní připravenosti. Také se zaměřuje na metody pedagogické diagnostiky školní připravenosti v České republice a sleduje, jaké jsou metody v sousedních zemích. Závěrem tato kapitola poskytuje souhrn předchozích výzkumů týkajících se pohledu rodičů a pedagogů na školní připravenost.

Tématem druhé kapitoly jsou odklady školní docházky. Kapitola zjišťuje praxi v jiných evropských zemích, co se týče předškolního vzdělávání, nástupu do základního vzdělávání a možnosti odkladu školní docházky. Dále se také zabývá příčinami školních odkladů.

Empirická část věnuje pohledu rodičů a pedagogů na školní připravenost jednotlivých dětí. V rámci výzkumného projektu byla porovnávána data Rodičovského dotazníku iSophi R a Pedagogické diagnostiky iSophi. Participanty studie jsou děti, jejichž úroveň školní připravenosti byla hodnocena oběma těmito metodami.

I. Teoretická část

1. Školní připravenost

Přestup z mateřské školy na základní školu je významným životním milníkem v životě dítěte, ale také v životě jeho rodiny. Dítě vstupuje do nového prostředí, kde se setkává s novými autoritami, novými spolužáky a musí si zvyknout na nová pravidla. V tomto prostředí se také zvyšují nároky na jeho kognitivní, sociální a emocionální schopnosti a dovednosti (Pekdogan & Akgul, 2016). Přejít s sebou nese dopady na formování jejich chování, na jejich osobnost, školní výsledky (Kokkalia et al., 2019) a školní (ne)úspěch (Ricciardi et al., 2021). V kontextu tohoto významného období mluvíme o školní připravenosti, což je, jednoduše řečeno, stav kompetencí, znalostí, dovedností a schopností dítěte při vstupu do první třídy, který má klíčový dopad na pozdější školní úspěch (Snow, 2006).

Školní připravenost je koncept, ke kterému existuje více přístupů. Dockett a Perry (2002) popisují čtyři různé přístupy – environmentální, interakcionistický, sociálně konstruktivistický a maturační. Environmentální pohled vidí připravenost z hlediska dosažených znalostí a dovedností, které jsou nezbytné pro fungování ve škole. V tomto přístupu jsou důležité pozorovatelné a měřitelné chování a dovednosti, které lze hodnotit i učit. Připravenost je chápána jako absolutní stav – děti jsou buď připraveny na školu, nebo nejsou.

Sociálně konstruktivistická perspektiva umísťuje připravenost do sociálního a kulturního kontextu dítěte. To znamená, že koncept připravenosti je utvářen konkrétními přesvědčeními, očekáváními a zkušenostmi lidí v bezprostředním okolí dítěte, jako je jejich rodina, komunita a škola. V důsledku toho se to, co pro dítě znamená být „připravené“, může v jednotlivých kontextech výrazně lišit, přičemž se bere v potaz, že děti mohou být připraveny na určité vzdělávací zkušenosti, zatímco na jiné nikoli. Tato perspektiva uznává proměnlivost ve vývoji dětí a nepovažuje ji za deficit, ale za přirozený odraz jejich různorodého sociálního a kulturního zázemí (Ring et al., 2016).

Maturační perspektiva pohlíží na školní připravenost jako na neodmyslitelně spojenou s biologickým vývojem dítěte. Předpokládá, že děti budou připraveny se učit, když dosáhnou svých vlastních přirozených milníků, a tato připravenost nemůže být urychlena vnějšími snahami. V důsledku toho příprava na školu zahrnuje umožnění tohoto přirozeného vývoje, aniž bychom se pokoušeli jej ovlivnit. Pokud dítě není připravené na školu, jedná se o individuální problém a dítě jednoduše potřebuje více času, aby emocionálně, sociálně a intelektuálně došlo (Dockett & Perry, 2002).

Interakcionistický pohled na školní připravenost v sobě integruje prvky z pohledu maturačního, environmentálního a sociálně konstruktivistického. Předpokládá, že připravenost je relativní pojem vycházející z dynamické interakce mezi vlastnostmi dítěte a prostředím, ve kterém žije. Vztahy mezi dítětem a jeho školním prostředím hrají zásadní roli při podpoře školní připravenosti. Interakcionistický pohled zdůrazňuje, že dítě přispívá ke svému prostředí a je jím ovlivňováno recipročním způsobem (Dockett & Perry, 2002; Ring et al., 2016).

Přístupy ke školní připravenosti se v historickém kontextu mění. Dříve převládal především maturační pohled, tedy, že vývoj dítěte je předem časově a biologicky daný a není možné ho ovlivnit. Dnes se již pracuje s tím, že rodiče i pedagogové mají na vývoj dítěte vliv (Winter & Kelley, 2008). Zároveň se ukazuje, že se postupem času zvyšují nároky na oblasti školní připravenosti. Pedagogové mají vyšší očekávání od akademických dovedností dětí před nástupem do první třídy (Bassok et al., 2016). Rozdíly v pohledech na školní připravenost můžeme vidět také v jednotlivých zemích.

1.1. Pohled na školní připravenost ve světě

Na mezinárodní úrovni OECD, Statistický ústav UNESCO a Evropská unie uvádějí, že dítě by mělo v předškolním vzdělávání získat fyzické, socio-emoční a kognitivní kompetence, které jsou důležité pro zapojení ve škole a ve společnosti (OECD et al., 2015).

Naopak Unicef (2012) do svého pojetí školní připravenosti nezahrnuje jen připravené dítě, tedy jeho sociální a kognitivní dovednosti a schopnosti, ale také připravenou školu a připravenou rodinu dítěte. Všechny tyto tři rozměry jsou vzájemně propojené:

Aspekt týkající se připravenosti dětí se zaměřuje na učení a růst dětí a zdůrazňuje jejich připravenost na školní dráhu. Zahrnuje znalosti a dovednosti nezbytné pro hladký přechod do základní školy a podporuje nadšení pro učení. Úspěch ve škole závisí na celé škále chování a kompetencí, včetně čtenářské a matematické gramotnosti, schopnosti řídit se pokyny, spolupráce s vrstevníky a aktivní účasti na vzdělávání. Toto chování a schopnosti jsou vzájemně propojeny v oblastech vývoje a učení. Připravenost na školu je důležitá pro všechny děti, zejména pro ty, které mohou čelit problémům, jako je chudoba, postižení nebo příslušnost k menšinám (Unicef, 2012).

Dimenze zabývající se připraveností školy se týká školního prostředí. Cílem je usnadnění přechodu z mateřské školy a podpora adaptace všech žáků. Tyto školy zajišťují konzistentnost a udržují standardy učení pro děti přecházející z předškolního vzdělávání do základní školy. Zaměřují se také na překlenutí kulturní propasti mezi domovem a školou, což

může být nejobtížnější pro děti, jejichž mateřský jazyk je odlišný od vyučovacího jazyka. Pokud jde o děti se zdravotním postižením, přijímají inkluzivní strategie. Pro připravené školy je charakteristický dostatek času věnovaného výuce, dostatek kvalitních učebních materiálů a účinné vyučovací postupy spolu s kompetencemi učitelů (Unicef, 2012).

Co se týká dimenze připravenosti rodičů (pečovatelů), je důležitá jejich podpora vývoje dítěte, přestupu na školu a také zapojení se do raného učení. Podporující rodičovství a obohacující domácí prostředí jsou klíčové aspekty pro školní výsledky v průběhu základní školy i po ní. Pro úspěch dítěte ve škole se ukazují jako významné faktory angažovanost rodičů, jejich postoje, přesvědčení a cíle ve vzdělávání dětí. Připravené rodiny také zajišťují podnětné prostředí pro učení doma, kde se rodiče se svými dětmi věnují aktivitám, jako je hraní her, zpívání a čtení. V neposlední řadě je pro úspěch dětí ve škole nezbytné budování pečujících a podpůrných rodinných vztahů, které jsou zásadní pro dobrý socio-emocionální vývoj dětí (Unicef, 2012).

Na úrovni jednotlivých zemí je například v Anglii statutárním rámcem pro předškolní vzdělávání tzv. English Early Years Foundation Stage. Obsahuje standardy, které musí instituce předškolního vzdělávání a péče splňovat pro učení a rozvoj dětí do 5 let. Úrovně rozvoje, kterých by měly děti na konci dosáhnout se týkají komunikace a jazyka; osobního, sociálního a emočního rozvoje; fyzického vývoje; gramotnosti; matematiky; chápání světa; expresivního umění a designu (Department of Education UK, 2023).

Ve Finsku se předškolní vzdělávání zaměřuje na rozvoj těchto kompetencí: myšlení a schopnost učit se; kulturní kompetence, interakce a schopnost sebevyjádření; péče o sebe a zvládání činností každodenního života; mnohostranná gramotnost; kompetence v oblasti informačních a komunikačních technologií; kompetence pro pracovní život; účast, zapojení a budování udržitelné budoucnosti (Finnish National Agency for Education, n.d.).

Ve Spojených státech amerických přístup ke školní připravenosti sjednocuje Early Childhood Learning and Knowledge Center spadající pod Ministerstvo zdravotnictví a sociálních služeb. Školní připravenost zahrnuje děti, které mají rozvinuté dovednosti, schopnosti, znalosti a postoje potřebné pro úspěch ve škole a budoucí život. Tím je myšlen fyzický, kognitivní, sociální a emocionální vývoj. Součástí připravenosti na školu jsou nejen děti, ale také rodiny, které jsou připraveny podporovat vzdělávání dětí a též školy, které jsou připraveny na děti (Head Start ECLKC, n.d.).

1.2. Pohled na školní připravenost v České republice

Před rokem 1989 se ke všem dětem ve škole přistupovalo zcela stejně. Děti musely plnit stejné požadavky bez ohledu na věk, pohlaví, psychické a fyzické zdraví nebo rodinné prostředí. Pouze děti se závažnějšími zdravotními problémy měly výjimku a navštěvovaly školy a zařízení se speciální péčí. Co se týče nástupu do školy, nezřídka se stávalo, že do první třídy nastoupily i děti mladší šesti let. Pokud rodiče usoudili, že jsou dostatečně vyspělé a prošly zápisem do prvního ročníku, který měl spíše formální charakter (Mertin, 2015).

U psychologů se v té době objevovaly děti, které měly ve škole obtíže. Tyto děti si místo vyučování raději v hodinách hrály, povídaly nebo chodily po třídě, jejich obtíže však nepramenily z deficitu v oblasti rozumových schopností. Úroveň jejich pracovní, sociální a řečové dovednosti jim neumožňovala úspěšné plnění školních požadavků (Mertin, 2015).

V 60. letech se začaly se formovat první úvahy o školní zralosti. Tyto úvahy silně ovlivnil vývojový psycholog Arnold Gessel, podle jehož názoru až po dosažení určitého stupně zralosti centrální nervové soustavy je dítě schopné se učit určitým dovednostem (Mertin, 2015). Prvním vytvořeným nástrojem diagnostiky školní zralosti byl Jiráskův Orientační test školní zralosti (1970), který sloužil především pediatrům. Později se začala rozšiřovat síť pedagogicko-psychologických poraden a s tím tato agenda přešla na ně. Dalšími používanými nástroji byly: Edfeldtův Reverzní test (se švédskými normami pro o rok starší děti), Kondášova obrázkovo slovníková zkouška, Test laterality, Zkouška znalostí předškolních dětí, Ravenovy matice nebo také Pražský dětský Wechsler (Hrabal & Valentová, 1992).

S diagnostikou školní zralosti přicházela také opatření, která byla trojího druhu – dítě bylo buď zařazeno do „zvláštní“ školy, nastoupilo do tzv. vyrovnávací třídy, nebo dostalo odklad školní docházky. Rodiče, a i pedagogové odklady školní docházky vnímali negativně a odmítavě. Pohledy však začaly postupně měnit (Mertin, 2015).

Po roce 1989 došlo k mnoha rozvolněním. Zrušily se jednotné osnovy, objevila se možnost individuálního vzdělávacího plánu pro děti se speciálními potřebami, vznikly soukromé a církevní školy, změnil se přístup ke vzdělávání žáků. Rodiče měli také možnost dítě přihlásit do školy, která není ve spádové oblasti, nebo jej vzdělávat doma (Mertin, 2015).

Dle Mertina (2015) můžeme v České republice stále sledovat dva přístupy k připravenosti dítěte na školu. Jeden přístup hovoří o školní zralosti – jedná o maturační pohled popisovaný na předchozích stránkách stavějící na Jiráskově chápání zralosti. Tedy, že školní zralost je pojímána jako stav, kdy je dítě biologicky, neurologicky, sociálně a psychicky způsobilé, aby mohlo začít se školní docházkou. Jedná se o kompetence, které jsou podmíněny

zráním organismu dítěte (Jucovičová & Žáčková, 2014; van Zyl, 2011). Podle Lánské (2022) k přetrvávajícímu používání tradičního konceptu pravděpodobně přispívá nejistota školního prostředí a podmínek vzdělávání. Dopředu není jasné, jakého učitele dítě dostane, jaký bude kolektiv spolužáků ani jaká podpora bude ve škole dostupná. Podmínky vzdělávání jsou vnímány jako neměnné, obecně se nezkoumají a očekává se, že se dítě přizpůsobí. Druhý přístup mluví o tom, že školní připravenost je ovlivňována více faktory, nejen zráním. Je důležité brát v potaz všechny psychické jevy, ale také rodinné a školní zázemí (Mertin, 2015).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (MŠMT, 2021) uvádí elementární klíčové kompetence, které by dítě mělo mít při odchodu z mateřské školy:

- kompetence k učení – dítě se zajímá o okolí, učí se bezděčně i vědomě, klade otázky a hledá odpovědi, umí využívat již získané zkušenosti v praktických situacích, má základní poznatky o prostředí, ve kterém žije
- kompetence k řešení problémů – dítě si všímá problémů a je motivované je řešit, známé situace se snaží řešit samo, experimentuje a vymýšlí nové způsoby řešení, rozlišuje funkční a nefunkční řešení problémů
- komunikativní kompetence – dítě se dokáže vyjadřovat, formulovat a sdělovat své myšlenky, pocity a prožitky, komunikuje bez ostychu, zvládá vést dialog, používá a rozumí i neverbální komunikaci
- sociální a personální kompetence – dítě je citlivé a ohleduplné k druhým, vnímá nespravedlnost, agresivitu a ubližování, umí spolupracovat, prosadit se i podřídít, dodržuje pravidla, je tolerantní k odlišnostem, v neznámé situaci je obezřetné
- činnostní a občanské kompetence – dítě se učí organizovat a plánovat své činnosti, rozpoznává své silné a slabé stránky, odhaduje rizika a důsledky svých nápadů a ví, že za ně nese zodpovědnost, uvědomuje si práva i povinnosti své i druhých, chápe, že se podílí na prostředí, ve kterém žije.

Klade tedy důraz na celostní rozvoj dítěte a spoustu jeho kompetencí. Pro podporu rozvoje předškolního vzdělávání v České republice mnoho udělaly publikace Jiřiny Bednářové a Vlasty Šmardové. Jejich Školní zralost (Bednářová & Šmardová, 2010) rozděluje složky připravenosti dítěte na školu takto:

- tělesný (somatický) vývoj a zdravotní stav
- poznávací (kognitivní) funkce
 - vizuomotorika, grafomotorika
 - řeč
 - sluchové vnímání

- zrakové vnímání
- vnímání prostoru
- vnímání času
- matematické představy
- práceschopnost (pracovní předpoklady, návyky)
- osobnost (emocionálně-sociální zralost)

Školní připravenosti se zabývají také Simona Pekárková a Martina Švandová, které ve svém diagnostickém materiálu školní připravenosti iSopfi rozlišují tyto klíčové složky (2020):

- motorika
 - jemná motorika
 - hrubá motorika
- motorika a kognice
 - grafomotorika
 - verbální myšlení
- kognice
 - sluchové vnímání
 - zrakové vnímání
 - časová orientace
 - prostorová představivost
 - předmatematické představy
- seberegulace
 - pracovní zralost
 - pozornost
 - sociální porozumění
 - emoční zralost
 - sebeobsluha

Tato práce ve svém členění a popisu klíčových oblastí školní připravenosti vychází především z diagnostického materiálu školní připravenosti iSopfi od Simony Pekárkové a Martiny Švandové, přičemž se inspiruje u dělení podle Jiřiny Bednářové a Vlasty Šmardové a taktéž u zahraničních studií. Zdálo se též důležité mezi kognitivní schopnosti zařadit řeč, neboť je druhým nejčastějším důvodem pro udělení odkladu školní docházky (Česká školní inspekce, 2023).

1.3. Motorika

1.3.1. Grafomotorika, vizuomotorika

Grafomotorika je důležitým prostředkem komunikace, umožňuje zaznamenávat informace a myšlenky. Pro děti jsou grafomotorické dovednosti klíčové pro úspěch ve škole, neboť je na ně během školní docházky kladen velký důraz (Doney et al., 2017). Uvádí se, že děti ve škole tráví 30 – 60 % času psaním (Galaz et al., 2020). Také se ukazuje, že navzdory nárůstu technologií ve školním prostředí mají jedinci se špatným rukopisem často problémy se zvládnutím psaní na klávesnici, což zdůrazňuje význam zdatných grafomotorických dovedností (Connelly et al., 2007).

Grafomotorické dovednosti společně se zrakovým vnímáním a vyhraněnou lateralitou představují důležité předpoklady pro osvojovanou dovednost psaní (Ćalasan et al., 2015). Úroveň a vývoj grafomotoriky závisí na neuropsychologickém zrání dítěte (Havigerová et al., 2019), jemné a hrubé motorice, paměti, pozornosti, prostorovém a zrakovém vnímání (Bednářová & Šmardová, 2010). Raná forma grafomotorických dovedností je kresba, která je předstupněm následného rozvoje psaní. Dětská kresba je v psychologické praxi velmi významná. Je cenným náhledem do světa dětí a mimo oblast diagnostiky se využívá také jako terapeutický nástroj (Matijević-Mikelić et al., 2011).

Metody, které měří grafomotorický výkon dítěte se v zásadě rozdělují na dvě skupiny – testy, které hodnotí, jak dítě zvládá nakreslit obrazec dle předlohy a testy, které hodnotí úroveň spontánní kresby (Havigerová et al., 2019). U kresby hodnotíme obsahové a formální provedení. U obsahové složky nás zajímá bohatost, námětová různorodost a náročnost. Formální složka obsahuje plynulost a přesnost vedení čáry, návaznost a tlak na podložku. Je zde důležité sledovat úchop tužky, postavení ruky a její uvolněnost. Spontánní kresby posuzujeme z formálního i obsahového hlediska, zatímco kresby podle předlohy pouze z formálního (Bednářová & Šmardová, 2010, 2021).

Výzkumy ukazují, že 10 – 30 % dětí má potíže v oblasti grafomotoriky (Galaz et al., 2020; Matias et al., 2022). Ty se ve škole mohou projevovat pomalým tempem psaní, obtížně čitelným rukopisem, častou chybovostí, následně pak nedostatkem motivace ke psaní, nižším sebevědomím, psychickou nepohodou, problémy v chování, komunikaci a sociální interakci. Obtíže mohou vyústit v diagnózu dysgrafie (Galaz et al., 2020). Ze studií též vyplývá, že úroveň grafomotoriky v předškolním věku je prediktorem čtenářských a matematických výsledků ve škole (Dinehart & Manfra, 2013).

S grafomotorikou úzce souvisí vizuomotorika, což je schopnost koordinace motoriky (ruky) a zrakového vnímání (oka). Vizuomotorika má tedy dvě složky – percepční a motorickou. Senzorický systém zachytí zrakový vjem, vyšle jej do mozku a ten dá podnětu význam. Poté vyhodnotí, jak reagovat a vyšle informaci do svalových skupin, které aktivuje. U dětí s obtížemi s vizuomotorikou může být problém na úrovni zrakové percepce, motorické koordinace nebo kombinace obojího (Africa & Van Deventer, 2017). Vizuálně-motorická koordinace je nezbytnou součástí dětského vývoje, souvisí s mnoha funkčními dovednostmi a dovednostmi, které jsou potřebné pro vykonávání každodenních činností (Bektaş & Ercan, 2023).

1.3.2. Jemná motorika

Jemná motorika znamená obratnost, koordinaci a kontrolu malých svalů rukou a prstů při pohybech, které jsou vyžadovány při manipulaci s předměty (Gaul & Issartel, 2016; Pitchford et al., 2016). U předškolních dětí ji můžeme pozorovat skrze stříhání nůžkami, provlékání korálků, skládání kostek, šroubování uzávěru, otáčení stránek u knihy, manipulaci s kuličky apod. (Dinehart & Manfra, 2013). Je však klíčová u zcela běžných každodenních úkonů, jako je oblékání, hygiena, příjem potravy a celková sebeobsluha (Gaul & Issartel, 2016).

Úroveň jemné motoriky u dítěte je úzce spojena s grafomotorickými dovednostmi – to, jak dítě ovládá jemnou motoriku v předškolním věku je významným prediktorem pozdějších dovedností v jemné motorice a používání psacího náčiní ve škole (Dinehart & Manfra, 2013). Seo (2018) ve své studii zjistil, že přesnost jemné motoriky souvisí s pozdější čitelností rukopisu dítěte. Tudiž zábavné aktivity a hry, při kterých dítě využívá jemnou motoriku, mají pozitivní dopad na jeho rukopis. Z výzkumů dokonce vyplývá, že motorika a kognice jsou v mozku propojené. Dříve se předpokládalo, že motorické a kognitivní činnosti aktivují oddělené části mozku. Neurozobrazovací metody však ukazují, že při provádění určitých motorických či kognitivních úkonů jsou tyto části spoluaktivovány (Grissmer et al., 2010; Stoodley, 2012), společně totiž využívají procesy plánování, monitorování a sekvenčního zpracování (Viegas et al., 2023). S jemnou motorikou jsou spojeny matematické dovednosti, exekutivní funkce nebo rychlost zpracování informací (Barrocas et al., 2020; Pitchford et al., 2016).

U dětí se může objevit porucha motorických dovedností – dyspraxie, která způsobuje obtíže s motorickou koordinací (Gaul & Issartel, 2016). Projevuje se neobratností pohybů, která narušuje činnosti každodenního života (Waber et al., 2021), promítá se do úkonů spojených se

sebeobslouhou, studijních i volnočasových aktivit. Porucha se začíná objevovat v raném vývojovém období a není možné ji vysvětlit jinými příčinami – například v oblasti neurologie, oslabeným intelektem či zrakovým postižením. Koordinace motorických dovedností neodpovídá předpokládané úrovni pro danou věkovou normu (O’Dea et al., 2021). Dyspraxie má nepříznivý dopad na psychickou pohodu dětí, jsou terčem posměchu a nepřijetí, zažívají rozpaky. V důsledku toho mívají snížené sebevědomí, vyhýbají se situacím, které zdůrazňují jejich obtíže (Gaul & Issartel, 2016). Vyskytují se u nich úzkostné stavy a symptomy deprese, které přetrvávají i v dospělosti (Harrowell et al., 2017; O’Dea et al., 2021).

Mimo dyspraxii se obtíže s motorikou vyskytují i u jiných poruch, jedná se například o poruchu autistického spektra, poruchu pozornosti s hyperaktivitou nebo poruchy řeči a jazyka (Katagiri et al., 2021; Peyre et al., 2019).

1.3.3. Hrubá motorika

Hrubá motorika představuje pohyb a koordinaci větších částí těla, které jsou potřebné pro tělesné a sportovní aktivity, jako je například běhání, skákání, kopání, chytání a házení (Burns et al., 2017; Matheis & Estabillo, 2018; Veldman et al., 2016). Její součástí je propriorecepce, stabilizace středu těla a kontrola pohybů (Matheis & Estabillo, 2018). Lepší úroveň hrubé motoriky souvisí s lepší kardiorespirační zdatností, nižším indexem tělesné hmotnosti, také kognitivní úrovní a jazykovými a sociálními dovednostmi (Katagiri et al., 2021; Veldman et al., 2016). Výzkum zkoumající vztah mezi fyzickými testy a školními známkami zjistil korelaci mezi sportovními výkony, kde byl hodnocen sprint, skok a hbitost, a úspěšností v angličtině, matematice a technologiích (Padulo et al., 2019). Jak již bylo zmíněno, motorické dovednosti a kognitivní funkce spoluaktivují stejné části mozku, jedná se o mozeček, který z neuropsychologického pohledu zajišťuje komplexní a koordinované pohyby a prefrontální kůru, která je nezbytná pro kognitivní funkce vyššího řádu (Van Der Fels et al., 2015).

Děti od narození zkoumají svět a učí se prostřednictvím motoriky a jejího vývoje. Proto je důležité porozumění vývojovým milníkům, které mohou pomoc při identifikaci vývojového opoždění. Očekává se například, že devítiměsíční dítě bude sedět bez opory, plazit se a s oporou stát, pětileté dítě se bude umět houpat a stát na jedné noze alespoň 10 vteřin. Je však patrné, že rychlost motorického vývoje je u každého jednotlivce odlišná a je třeba brát tuto skutečnost v potaz (Matheis & Estabillo, 2018).

Prostředí, které v předškolním věku podporuje aktivní zapojení dětí do pohybových aktivit, významně přispívá k jejich zdravému vývoji a celkové pohodě. Tento proces osvojování

duševních i pohybových dovedností se označuje jako psychomotorický vývoj. Neovládání hrubé motoriky v této klíčové fázi může vést k trvalým problémům při získávání dalších motorických dovedností v průběhu celého života (Ruiz-Esteban et al., 2020). Předškolní děti by se ideálně měly věnovat pohybovým aktivitám alespoň 2 hodiny denně. Výzkumy však ukazují, že téměř polovina dětí tráví pohybovými aktivitami méně času (Lin et al., 2017). Jones et al. (2021) ve své studii dokonce zjistili, že motorické dovednosti a sedavé chování významně predikovaly výkon v testech školní připravenosti.

1.4. Kognitivní schopnosti

1.4.1. Sluchové vnímání

Součástí sluchového vnímání je rozlišování, zpracování, paměť a porozumění. Pro školní připravenost dítěte je sluchové vnímání významnou složkou, neboť jeho úroveň v předškolním věku predikuje následně osvojovanou dovednost čtení (Wildová & Kropáčková, 2015). Proto je důležité identifikovat poškození sluchu. Včasné rozpoznání a intervence má pozitivní dopad na vývoj řeči a jazyka (Netten et al., 2015).

Se sluchovým vnímáním souvisí také fonemické uvědomování. Jedná se o schopnost zaměřit se, rozpoznat a manipulovat s fonémy ve slabikách, slovech i větách (Rice et al., 2022). Dle metaanalýzy 235 studií je fonemické uvědomování silným korelátem individuálních rozdílů ve čtenářských dovednostech a v jejich vývoji (Melby-Lervåg et al., 2012). Též je prediktorem následného úspěchu ve čtení (Erbeli et al., 2018). Tato oblast bývá oslabená u dětí se specifickou poruchou učení – dyslexií (Melby-Lervåg et al., 2012; Thompson et al., 2015), která je popisována potížemi s dekodováním mluveného projevu, přičemž porozumění bývá méně zasažené (Peterson & Pennington, 2015).

V rámci sluchového vnímání podporujeme u dětí cit pro rytmus například prostřednictvím říkanek, vytleskávání slabik slova nebo opakováním vytleskaného rytmu. Důležité je též rozpoznávání hlásek – vhodnými aktivitami jsou určování první a poslední hlásky slova a rozdělování obrázků do dvojic podle stejné počáteční/koncové hlásky. Sluchové rozlišování můžeme trénovat pomocí nesmyslných slabik, které znějí, nebo neznějí stejně (Wildová & Kropáčková, 2015).

1.4.2. Zrakové vnímání

Zrakové vnímání je proces, při kterém mozek interpretuje zrakové podněty zachycené očima. Zahrnuje funkce, jako je vizuální pozornost, vyhledávání, rozlišování, paměť a zpracování. Vytvářením reakcí na vizuální podněty umožňuje zrakové vnímání člověku chápat události ve vnějším prostředí a vnímat vztah mezi těmito událostmi a vlastním tělem, čímž napomáhá při plánování a provádění činností. Zrak je pro člověka klíčový smysl, v oku se nachází 70 % všech smyslových receptorů (Ayhan et al., 2015; Ho et al., 2015; Lin, 2019).

Co se týče zrakového vnímání ve vztahu ke školní připravenosti, pro děti je zrak důležitý pro osvojení si psaní a čtení (Ho et al., 2015; Wildová & Kropáčková, 2015). Mnoho dovedností zrakového vnímání dosahuje zralosti právě kolem věku pěti až šesti let (Lin, 2019). V tomto období se například zlepšuje schopnost dítěte udržet pozornost a uchovat vizuální vzpomínky (Ayhan et al., 2015). Děti s poruchami zraku mají výrazné obtíže v učení i při každodenních aktivitách. Pokud se porucha včas identifikuje a léčí, zvyšuje se šance na zlepšení prognózy normálního vývoje zraku, může se zamezit další ztrátě zraku a následně se můžou zmírnit dopady problémů s učením a školního neúspěchu (Ho et al., 2015). Obtíže se zrakovým vnímáním mají též děti s dyslexií, což je specifická porucha učení ovlivňující čtení. Výzkum na dětech s dyslexií ukázal, že podávají horší výkony v úlohách vizuální sekvence a diskriminace než děti bez dyslexie a jejich špatná okulomotorika má dopad na rychlost vizuální pozornosti (Salem et al., 2022).

Vhodnými aktivitami pro podporu školní připravenosti v oblasti zrakového vnímání je dokreslování chybějící části obrázku, hledání rozdílů mezi dvěma obrázky nebo rozstříhání obrázku a jeho následné složení (Wildová & Kropáčková, 2015).

S nárůstem technologií se také zvyšuje podíl času, který děti tráví u obrazovek a spolu s tím se diskutuje vliv těchto technologií na jejich zrakové vnímání. Lin (2019) se ve své studii zaměřila na rozdíly ve zrakovém vnímání mezi dětmi předškolního věku, které používají, nebo nepoužívají tablet. Výsledky ukázaly, že děti, které netráví čas na tabletu, mají lepší výkony ve vizuální paměti, zrakovém rozlišování, prostorových vztazích a tvarové stálosti.

1.4.3. Předmatematické představy

U dětí v předškolním věku se v rámci matematických dovedností pracuje s prvotními představami o množství a změně. Pomocí konkrétních poznatků a získaných zkušeností se děti učí porovnávat, počítat (Blair & Raver, 2015), rozpoznávat základní geometrické tvary (Halat

& Dağlı, 2016), důležitá je pro ně též dovednost třídění a řazení nebo pochopení kvantitativních a kvalitativních změn (Lee et al., 2016).

Matematické dovednosti, které děti během předškolního vzdělávání získávají, hrají významnou roli při rozvoji konceptuálního porozumění v matematice. Kromě toho v nich pěstují sebedůvěru při účasti na činnostech, které podporují analytické myšlení, řešení problémů a podporují argumentační dovednost (Flores et al., 2023). Zároveň jsou také významným ukazatelem následných výsledků ve škole (DeFlorio & Beliakoff, 2015; Missall et al., 2015; Torbeyns et al., 2015). U dětí, jejichž matematické představy, jako například počítání a porovnávání velikosti, jsou v mateřské škole oslabené, dochází během základní školy také k pomalejšímu růstu oproti výkonnějším dětem (Geary et al., 2012). Úroveň matematických dovedností v předškolním věku je spojena se socioekonomickým stavem rodiny, ze kterého dítě pochází (Blair & Raver, 2015; DeFlorio & Beliakoff, 2015; Nelson & McMaster, 2019). Ukazuje se, že děti s nižším socioekonomickým statutem, které nastupují do mateřské školy, jsou v matematických představách o jeden vývojový rok pozadu oproti dětem s vyšším socioekonomickým statutem (DeFlorio & Beliakoff, 2015).

1.4.4. Prostorová orientace

Prostorová orientace je schopnost, která lidem umožňuje dosažení cílového místa a to prostřednictvím informací o sobě nebo o prostředí (Fernandez-Baizan et al., 2021). Je využívána při každodenních činnostech, jako je oblékání nebo orientace na cestě domů (Fernandez-Baizan et al., 2021; Pritulsky et al., 2020). Její součástí je schopnost mentální rotace objektu, orientace v prostoru a chápání relativní velikosti a umístění (Pritulsky et al., 2020). Na její činnosti se podílí hippokampus, thalamus, striatum a další oblasti mozku (Fernandez-Baizan et al., 2021).

Prostorová orientace je pro školní připravenost klíčová pro osvojování prostorových a matematických dovedností (Casasola et al., 2020; Pritulsky et al., 2020; Verdine et al., 2014). Longitudinální výzkum ukázal, že prostorové dovednosti jsou následně nezbytné ve vědeckých, technologických, matematických a inženýrských oborech (Wai et al., 2009). U dětí je možné rozvoj prostorové orientace podpořit pomocí konstruktivních her a hraček (lego, kostky, puzzle, stavebnice) (Borriello & Liben, 2018; Cohen & Emmons, 2017; Pritulsky et al., 2020), zapojením do aktivit, které vyžadují navigaci nebo také skrze slova spojená s chápáním prostorových vztahů (Borriello & Liben, 2018; Casasola et al., 2020; Pritulsky et al., 2020). Tato slova vyjadřují rozměry (široký), tvar (trojúhelník) nebo prostorové vlastnosti (ohnutý).

Pro předškolní děti jsou též nápomocná gesta, která mohou obohacovat jejich prostorový jazyk – například v případě, kdy dítě popisuje umístění předmětu a nezná slova jako spodní nebo levý. Významná jsou i pro pochopení prostorových pojmů, ať už jsou používána samostatně, nebo ve spojení s prostorovým jazykem – například rodičův kruživý pohyb rukou, když popisuje kulatý předmět (Pritulsky et al., 2020; Verdine et al., 2014).

1.4.5. Časová orientace

Orientace v čase je naprosto nezbytná pro život ve společnosti – ve fungování ve školním a pracovním prostředí, organizování volného času nebo také v přehledu, kdy je čas jít spát či obědovat (Labrell et al., 2016). Vývoj časové orientace v dětství souvisí s vývojem pracovní paměti a selektivní pozornosti (Droit-Volet & Zélanti, 2013). Na vnímání času se též podílí i tzv. systém vnitřních hodin (Qu et al., 2021), což je subjektivní vnímání plynutí času (Allman et al., 2014). Znalosti o čase se tudíž zlepšují s věkem a jsou spojeny s numerickými dovednostmi (Labrell et al., 2016).

Součástí orientace v čase v rámci školní připravenosti je chronologické myšlení, které je důležité pro porozumění posloupnosti, kontinuity, změny a jejích příčin a důsledků. Zároveň klade nároky na rozlišování minulosti, přítomnosti a budoucnosti. Chronologické myšlení můžeme pomoci rozvíjet například čtení pohádek a vyprávěním příběhů (Sel & Sözer, 2020).

1.4.6. Řeč

Řeč má několik rovin, které si dítě musí během svého vývoje osvojit. Jedná se o fonologii (sluchové rozlišování), syntax (gramatika), sémantiku (slovní zásoba) a pragmatiku (užití řeči, komunikace) (Salmon, 2016).

V předškolním věku se výrazně rozšiřuje slovní zásoba a děti používají stále složitější a delší promluvy (Mulvey & Jenkins, 2021). Začíná též rozvoj narativních dovedností, který pokračuje až do období adolescence a dospělosti (Salmon, 2016). Efektivní používání jazyka je nezbytně nutné pro budování a rozvíjení vrstevnických vztahů, stejně tak k vyjednávání konfliktů – to jsou časté a důležité interakce mezi dětmi v mateřské škole (Mulvey & Jenkins, 2021). Pro stimulaci řečového vývoje dětí jsou důležité receptivní (vyprávění, čtení nahlas) a expresivní (mluvení) aktivity (Brodin & Renblad, 2020). Hlasité čtení, jehož součástí je výběr knihy a následná interakce, je také důležité pro osvojení dovednosti čtení a je významným faktorem pozdějšího školního úspěchu (Lennox, 2013).

Již před nástupem do mateřské školy jsou patrné značné rozdíly v řečových dovednostech mezi jednotlivými dětmi (Pan et al., 2005), liší se rychlostí i kvalitou osvojování jazyka (Hirsh-Pasek et al., 2015). Řečové dovednosti jsou zároveň silným prediktorem pozdějších studijních výsledků (Rowe et al., 2012; Spencer et al., 2017). Četné výzkumy ukazují spojitost mezi vývojem řečových dovedností a sociálním prostředím, ze kterého dítě pochází (Fernald et al., 2013; Fiorentino & Howe, 2004; Rowe et al., 2012), konkrétně tím, jaké kvantitě a kvalitě jazyka je dítě vystaveno (Hirsh-Pasek et al., 2015). Z výsledků studie vyplynulo, že ze sociálně znevýhodněného prostředí má 40 % dětí opožděný řečový vývoj (Law et al., 2011).

Důležitá je u dětí včasná identifikace a intervence potíží v řeči, neboť po pátém roce života se tyto dovednosti již obtížněji ovlivňují (Bornstein et al., 2016). S přibývajícím věkem dětí se stává zásadním rozvoj jazykových dovedností vyššího řádu, jako je porozumění a vyprávění. Tyto dovednosti jsou důležité pro fungování ze sociálně emočního hlediska – umožňují dětem zapojit se do rozhovorů, které jsou klíčové pro pochopení a zvládnutí jejich emocí a chování, stejně jako pro navazování přátelství a úspěch ve třídě (Salmon, 2016).

V rámci poruch řeči se můžeme setkat s poruchami ve vývoji řeči – opožděný vývoj a odchylný vývoj (vývojová dysfázie, dysartrie, dyslálie); s poruchami plynulosti – koktavost, breptavost; s poruchami zvuku řeči – huhňavost; s mutismem či sekundárními poruchami – dysartrie, výjimečně afázie (Aksenovová, 2015). V mateřských školách má dle metaanalýzy 47 studií vývojovou poruchu řeči 6 až 8 % dětí. Typický je zde opožděný nebo narušený vývoj řeči s neverbálními rozumovými schopnostmi, které jsou v normě (Curtis et al., 2018). Dle studií dětí, které mají řečové obtíže, vykazují též problémy s chováním (Bichay-Awadalla et al., 2020; Petersen et al., 2013), z výsledků vyplývá, že se to týká až 54 % dětí (Maggio et al., 2014). Toto chování je internalizujícího i externalizujícího charakteru. Jedná se o agresivitu, hyperaktivitu, úzkostnost, uzavřenost nebo sociální problémy (Curtis et al., 2018; Maggio et al., 2014). Některé výzkumy ukazují na souvislost mezi řečovými dovednostmi a exekutivními funkcemi (Ellis Weismer et al., 2018; Gooch et al., 2016). Metaanalýza 46 studií potvrdila, že děti poruchami řečového vývoje mají zároveň obtíže v oblasti exekutivních funkcí – konkrétně s kognitivní flexibilitou a inhibiční kontrolou (Pauls & Archibald, 2016).

1.4.7. Verbální myšlení

Verbální myšlení je podstatné při vývoji každého dítěte. U dětí předškolního věku je rozvoj verbálního myšlení klíčem ke studijním úspěchům. Je důležitou součástí čtení a psaní,

taktéž učení se cizím jazykům. Významně ovlivňuje to, jak dobře se dítě zvládne přizpůsobit novému prostředí, jak dobře bude komunikovat s vrstevníky a pedagogy a jak se bude vyrovnávat s emočně náročnými situacemi. (Rudenok et al., 2020; Sala et al., 2014). Zahrnuje komunikační dovednosti, schopnost naslouchání a analytické dovednosti.

V rámci školní připravenosti odborníky zajímá především porozumění verbálním informacím a jejich analýza. Pro podporu verbálního myšlení je rodičům a pedagogům doporučeno, aby dětem četli knihy, vyprávěli příběhy, hráli hry se slovy a pomáhali jim rozšiřovat slovní zásobu (Rudenok et al., 2020).

1.5. Seberegulace

Seberegulační schopnosti jedinci umožňují ovládat, řídit a plánovat chování, emoce a kognitivní funkce (McClelland & Cameron, 2011). Součástí seberegulace je flexibilní pozornost, která pomáhá koncentrovat se na určitý úkol za současného ignorování rušivých podnětů, pracovní paměť, díky níž je možné zapamatovat si pokyny, následovat je a plánovat řešení, a inhibiční kontrola, která se vztahuje ke schopnosti potlačit nutkavé chování a myšlení, které nejsou podstatné vzhledem k danému cíli (Carlson & Wang, 2007; McClelland & Cameron, 2011; Willis & Dinehart, 2014). Díky integraci těchto tří aspektů výkonných funkcí jsou děti schopny kontrolovat své chování, pamatovat si pokyny, udržet pozornost a vykonávat úkoly ve třídě (McClelland & Cameron, 2011).

Děti, které ovládají seberegulaci, projevují schopnost odložit okamžitá přání tím, že zvažují potenciální důsledky svého chování a rozhodování, promýšlejí různé způsoby jednání a volí ten nejvhodnější. Vývoj těchto schopností je velmi komplexní, pokročilé úrovně jako metakognice a sebereflexe spoléhají na zvládnutí základních autoregulačních dovedností získaných během dřívějších fází vývoje (McClelland & Cameron, 2011). Před schopností dítěte k seberegulaci dospělí obvykle regulují dítě navenek a nabízejí podporu v oblastech mimo současné schopnosti dítěte. S postupným vývojem děti získávají kompetence a dovednosti k seberegulaci. Poskytování nadměrné vnější regulace může mít za následek, že se dítě bude na vnější regulaci příliš spoléhat. I když si dítě může tyto kompetence nakonec osvojit, nadměrná vnější regulace by mohla bránit schopnosti dítěte samostatně rozlišovat, kdy se má zapojit nebo se zdržet určitého chování (McClelland et al., 2015; McClelland & Cameron, 2011).

Seberegulační schopnosti jsou nezbytné pro adaptaci na školní prostředí a zapojení se do vzdělávacích aktivit (Blair & Raver, 2015), jsou tedy podstatné pro připravenost dítěte na školu. Po nástupu do první třídy základní školy ze školy mateřské se děti přesouvají z relativně

nestrukturovaného prostředí péče o děti do strukturovanějšího vzdělávacího prostředí, kde se navíc setkávají se zvýšenými očekáváními ohledně jejich chování, jako je dodržování pravidel a pokynů, koncentrování se a spolupracování. Toto chování závisí na jejich schopnosti seberegulace (McClelland & Cameron, 2012). Mimo jiné se také ukazuje, že seberegulační schopnosti jsou významným prediktorem školního úspěchu (McClelland & Cameron, 2011).

Seberegulace může být též podstatná při osvojování si řeči a jazyka. Díky koncentraci pozornosti a pamatování si významu slov a zvuků dětem umožňuje získávání fonologického povědomí (Lenes et al., 2020; McClelland & Cameron, 2019), stejně tak předpovídá slovní zásobu (Bohlmann & Downer, 2016) a rané čtenářské dovednosti (Birgisdóttir et al., 2015; Hernández et al., 2018). Výsledky jsou však nekonzistentní, neboť jiné výzkumy tyto spojitosti neprokázaly (Fuhs & Day, 2011; Von Suchodoletz et al., 2013). Zjišťoval se také vztah mezi seberegulací a matematickými dovednostmi a ukázalo se, že seberegulace predikuje matematické dovednosti v mateřské škole (McClelland et al., 2014) i v první třídě (Hernández et al., 2018; Ten Braak et al., 2018).

1.5.1. Sociálně-emoční zralost

Období vývoje v raném dětství je důležité pro sociální, emoční a kognitivní rozvoj. V této době děti vstupují do předškolního vzdělávání a jejich vývoj se projevuje v konkrétních dovednostech, které používají ve třídě a v interakci s ostatními (Van Kleeck & Schuele, 2010). Sociální a emoční vývoj dětí zahrnuje jejich sebepojetí (např. sebedůvěra, nejistota, strach z chyb), chování (např. časté hádky, snadné rozrušení nebo dovednost řešit konflikty) a vztahy s druhými (např. s rodiči, učiteli a kamarády). Děti v předškolním věku mají před sebou vývojový úkol, a to získat schopnost lépe ovládat své emoce a porozumět jim (Shala, 2013). V době, kdy děti navštěvují mateřskou školu, mohou jejich socio-emoční kompetence následně předpovídat duševní zdraví v průběhu celé základní školy, podporovat pozitivní postoje ke škole, snižovat vyhýbání se škole a zlepšovat celkovou adaptaci na školu (Harrington et al., 2020). Proto kultivace emočních a sociálních dovedností u dětí významně přispívá k jejich připravenosti na školu a adaptaci na školní prostředí, naopak jejich nedostatek může oddálit nástup do školy (Denham et al., 2014; Mohamed, 2013). Sociální a emoční dovednosti jsou navíc pevně provázané. Emoční kompetence přispívají k lepší sociální zdatnosti, co se řešení konfliktů týče, podporují prosociální chování a naopak potlačují chování agresivní (Schultz et al., 2010). Pro děti, které se setkávají s potížemi v oblasti emoční regulace, zejména při zvládnání negativních emocí, může být obtížné se soustředit na učení, zatímco děti, které lépe zvládají regulaci svých

emocí, se mohou lépe aktivně zapojit do úkolů ve třídě, což jim usnadňuje proces učení (Denham et al., 2014).

Socio-emoční kompetence jsou nedílnou součástí školních výsledků (Domitrovich et al., 2017). Systematický přehled ukázal, že sociální a emocionální vývoj dětí předškolního věku je významným prediktorem následného úspěchu ve škole (Mariano et al., 2019), přičemž z výsledků jiného výzkumu vyplývá, že socio-emoční vývoj je klíčový pouze v první, druhé a třetí třídě (Shala, 2013).

1.5.2. Pozornost

Pozornost je nezbytně nutná v procesu učení, neboť řídí to, co se učíme a co si pamatujeme. Konkrétně ve škole je nejčastěji využíváno explicitní učení, jehož cílem je, aby si zapamatované informace jedinec dokázal vědomě vybavit (Posner & Rothbart, 2014). Za nejdůležitější je ve školním prostředí považována selektivní pozornost, která umožňuje žákům soustředit se pouze na to, co je důležité a ignorovat rušivé vlivy, které efektivnímu učení brání. Tyto rušivé vlivy mohou být například prostředí třídy i školy, okolní zvuky, hlas učitele nebo také metoda výuky (Al’Omairi & Balushi, 2015).

Metaanalýza potvrdila, že pozornost je silným prediktorem následného školního úspěchu (Duncan et al., 2007) a výsledky dalších studií to stvrzují (Arnold et al., 2020; Claessens & Dowsett, 2014). Turney a McLanahan (2015) ve svém výzkumu zjistily, že problémy s pozorností u dětí ve věku 3 a 5 let jsou spojeny se špatným kognitivním vývojem v mladším školním věku.

Při uvažování nad pozorností v kontextu školního prostředí se mnohým pravděpodobně vybaví poruchy pozornosti – ADD a ADHD, tedy porucha pozornosti a porucha pozornosti s hyperaktivitou. Právě školní obtíže jsou častým ukazatelem, že je potřeba dítě vyšetřit (Loe & Feldman, 2007). Děti s poruchou pozornosti vykazují horší akademické výsledky, než děti, které poruchu pozornosti nemají (Arnold et al., 2020; Jangmo et al., 2019). Navíc jsou ve zvýšeném riziku opakování ročníku, zařazení do speciálních tříd, nižšího průměru známek, nižšího skóre ve čtení a aritmetických testech oproti kontrolním skupinám (Jangmo et al., 2019; Loe & Feldman, 2007; Polderman et al., 2010). Mimo to mají ještě obtíže v sociální, emocionální a behaviorální oblasti (O’Neill et al., 2017). Konkrétně například s emoční regulací (Bunford et al., 2015) a s agresivitou (Mogavero et al., 2018). Co se týče jejich sociálního fungování, problémem není nedostatek sociálních dovedností, nýbrž však nekonzistentní chování (Aduen et al., 2018).

1.5.3. Pracovní zralost

Pracovní zralost v sobě zahrnuje výše popisovanou pozornost a seberegulaci a také exekutivní funkce. Exekutivní funkce jsou souborem neurokognitivních dovedností nezbytných pro pružné reagování na změnu a cílené řešení problémů, zejména v nových nebo náročných situacích. Jsou tedy důležitou součástí školní připravenosti, jak z hlediska akademického, tak sociálně-emocionálního (Mann et al., 2017; Pellicano et al., 2017).

1.5.4. Soběstačnost a sebeobsluha

Soběstačnost a sebeobsluha se projevují určitou mírou nezávislosti na okolí a jsou důležitými faktory připravenosti dítěte na školu (Duncan et al., 2007). Děti poměrně brzy chtějí zkoušet a dělat věci samy, je dobré tuto snahu podpořit a tím rozvíjet dovednosti a návyky. Před nástupem do školy by dítě mělo zvládat hygienu (mytí rukou, používání kapesníku, včasné chování na toaletu), stolování (používání příboru, přinesení a odnesení jídla), oblékání (samostatné oblékání a svlékání, zapnutí knoflíků a zipu) a mělo by být zvyklé na malé povinnosti (Bednářová & Šmardová, 2010).

1.6. Tělesný vývoj a zdravotní stav

Před nástupem do školy je též důležitá dobrá zdravotní kondice dítěte. Děti chodí v 5 a v 7 letech na preventivní prohlídky k dětskému lékaři. Pediatr zjišťuje rodinnou anamnézu, hodnotí psychosomatický vývoj (jemná, hrubá motorika, sociální chování, komunikace), zjišťuje hmotnost a výšku, kontroluje, zda dítě nejeví známky zanedbávání či týrání, vyšetřuje zrak, sluch, řeč, laterální. Dále kontroluje základní hygienické návyky dítěte, vyšetřuje moč, krevní tlak a pulz, koncentraci celkového cholesterolu, ústní dutinu, kůži. Zjišťuje, zda dítě rozlišuje barvy a dokáže je slovně pojmenovat (Vyhláška č. 70/2012 Sb. o preventivních prohlídkách, 2012; Williams et al., 2019). Také podporuje pozitivní vztahy mezi dětmi a rodiči tím, že prověřuje možná psychosociální rizika (násilí v rodině, zneužívání omamných látek, chudoba, duševní onemocnění) (Williams et al., 2019). Rodičům poskytuje rady ohledně vhodné výživy, režimu a úrazové prevence (Vyhláška č. 70/2012 Sb. o preventivních prohlídkách, 2012; Williams et al., 2019). V případě obtíží rodinu odkazuje na návazné služby.

Pediatr prostřednictvím své práce s dítětem a rodinou nabízí odborné znalosti, které podporují fyzické zdraví a sociálně-emocionální pohodu. Jejich spolupráce s rodinou umožňuje nepřetržité hodnocení stresorů, silných a slabých stránek a podporuje rozvoj strategií spolupráce

a intervencí na podporu optimálního vývoje dítěte. Pediatr spoluprací se školami, komunitními organizacemi a národními agenturami rovněž přispívá ke školní připravenosti malých dětí. (Williams et al., 2019).

1.7. Dosavadní nástroje pedagogické diagnostiky v České republice

Pedagogická diagnostika neslouží k určení diagnózy, ale k hodnocení a posouzení vývoje dítěte, aby mohlo být vhodným způsobem podpořeno. Zahrnuje celkový pohled na dítě a sleduje, jak se rozvíjí ve všech oblastech a jaké posuny a změny výchovně vzdělávací proces přináší. Je důležité mít na paměti, že vývoj každého dítěte je jedinečný – děti se mohou lišit v tempu zrání různých schopností, mají různé vzdělávací možnosti a potřeby, a též se může lišit jejich reakce na dané pedagogické působení. Díky diagnostice je možné posoudit potřeby a vývoj dítěte, přijmout včasná preventivní opatření a zefektivnit výchovně vzdělávací proces (Bednářová et al., 2022).

Jedním z nástrojů je **Pedagogická diagnostika iSophi**, která je pro děti ve věku 3 až 4, 4 až 5 a 5 až 7. Nástroj pro pěti až sedmileté děti je standardizovaný, je zaměřen na školní připravenost a má učitelům usnadnit její diagnostiku. Autorkami jsou Martina Švandová a Simona Pekárková, které jsou psychologkami a speciálními pedagožkami. Byl vytvořen v Pedagogicko-psychologické poradně STEP ve spolupráci s mateřskými školami (*iSophi*, 2021).

Nástroj se zaměřuje na 13 oblastí: grafomotorika, jemná motorika, hrubá motorika, předmatematické představy, prostorová představivost, časová orientace, zrakové vnímání, sluchové vnímání, verbální myšlení, emoční zralost, sociální porozumění, sebeobsluha a pracovní zralost.

Diagnostika obsahuje 18 úkolů, přičemž každý úkol má několik položek. Celkový počet položek je 87. V rámci grafomotoriky dítě kreslí tvary, doplňuje započatou linii a dokresluje polovinu obrázku. Předmatematické představy zjišťují, zda dítě zvládá třídít, určit množství a rozlišit méně x více. V prostorové představivosti musí skládat obrázky a orientovat se na ploše dle pojmů vztahující se k prostoru (nahore, dole, uprostřed, vlevo, vpravo, vedle, před). Časová orientace reflektuje, zda dítě dokáže seřadit příběhové kartičky ve správném pořadí a zda se orientuje ve dnech v týdnu. Pro určení úrovně zrakového vnímání v jednom úkolu dítě vyhledává detail a v druhém rozpoznává, zda se dva obrazce liší, či jsou stejné. Sluchová orientace obsahuje sluchové rozlišování dvou nesmyslných slabik a sluchovou analýzu hlásek (rozpoznání první hlásky a slabiky slova, rozpoznání koncové hlásky a rozložení

jednoslabičných a dvouslabičných slov na jednotlivé hlásky). V rámci verbálního myšlení hledá dítě společné znaky dvou pojmů, rozpoznává antonyma a nadřazené pojmy. Dále je dítě dotazováno na různé sociální situace na obrázku, což reflektuje sociální porozumění. Zbylé oblasti (jemná a hrubá motorika, sebeobsluha, pracovní zralost, emoční zralost) jsou vyhodnocovány dotazníkovým způsobem, kdy pedagog odpovídá na otázky týkající se dovedností dítěte. Závěr testu je věnován poznámkám pedagoga k pozornosti během diagnostiky, řeči (navozenost hlásek) a ke grafomotorickým úkolům (držení tužky, plynulost tahů a přítlak).

Test je možné vyhodnotit digitálně i analogově. V rámci každé oblasti jsou sečtené získané body a ty pak dosáhnou jedné ze tří úrovní – přiměřená/velmi dobrá úroveň (označena zelenou barvou), snížená úroveň (označena oranžovou barvou) a nízká úroveň (označena červenou barvou (Pekárková & Švandová, 2020).

Jedním z nejznámějších diagnostických materiálů je **Diagnostika dítěte předškolního věku** od Jiřiny Bednářové a Vlasty Šmardové vytvořená pro pedagogy škol, rodiče, speciální pedagogy i psychology. Diagnostika se zaměřuje na 10 oblastí: motorika, grafomotorika a kresba; zrakové vnímání a paměť; vnímání prostoru a prostorové představy; vnímání času; řeč; základní matematické představy; sluchové vnímání a paměť; sociální dovednosti; hra; sebeobsluha – samostatnost. Jednotlivé položky pedagogové vyhodnocují na škále nezvládá, zvládá s dopomocí, zvládá samostatně (Bednářová & Šmardová, 2007).

Jiřina Bednářová a Vlasta Šmardová (2012) jsou též autorkami pedagogické pomůcky **Klokanův kufr**. Klokanův kufr mohou pedagogové využívat jako metodickou, stimulační a edukační pomůcku, zároveň je možné s ním pracovat jako s dynamickým diagnostickým nástrojem. Umožňuje komplexní pohled na dítě, jeho schopnosti, dovednosti, silné a slabé stránky, a to ve srovnání s vrstevníky i v rámci jeho vývoje. Jeho cílem je nejen diagnostika, ale též stimulace a reedukace, přičemž je možné s ním pracovat u dětí od 3 do 6 let.

Dílní oblasti, které Klokanův kufr zkoumá, jsou rozděleny do 3 barevných boxů. Červený box obsahuje zrakové vnímání a paměť; motoriku, grafomotoriku a paměť. Oblasti modrého boxu jsou sluchové vnímání a paměť; řeč; základní matematické představy. Součástí posledního zeleného boxu je orientace v čase a orientace v prostoru. Jednotlivé položky se vyhodnocují podle třibodové škály: zvládá samostatně, zvládá s dopomocí, nezvládá (Bednářová & Šmardová, 2012).

Dalším nástrojem, který pedagogové v mateřské škole mohou využívat, je **MaTeRS** od Heleny Vlčkové a Simony Polákové. Vyšetření pomocí MaTeRS trvá 1-1,5 hodiny a je velmi

podrobné. Nejedná se však o komplexní test kognitivních a percepčních funkcí, nýbrž o orientační posouzení zralosti v konkrétních oblastech.

Test je dítěti zadáván individuálně i v kolektivu. Podle toho jsou také rozděleny jednotlivé subtesty na skupinové a individuální. Mezi skupinové subtesty patří Kresba postavy, subtesty zaměřující se na vizumotoriku – Překreslování bodů a Figura a pozadí, Grafomotorika a Zrakové rozlišování 1. část. V individuální části jsou zadávány subtesty Semafor (týkající se všeobecných znalostí), Geometrické tvary a prostorové vnímání (v ploše), Prostorové vnímání (na vlastním těle), Sluchové vnímání (sluchová analýza a syntéza, rytmizace, diferenciacce a sluchová paměť), Početní a předpočetní představy, Všeobecné znalosti (znalost barev, základní orientace v čase, znalost základních pojmů, nadřazené a podřazené pojmy, slova opačného významu) a Zrakové rozlišování 2. část.

Administrace testu probíhá nejlépe v prostředí mateřské školy. Ve skupinové části společně pracuje maximálně 10 dětí. Při tom se pozoruje jejich vzájemná interakce a jak je přítomnost ostatních dětí ovlivňuje – zda opisují, zda čekají, až začnou ostatní, zda se snadno nechají vyrušit. Druhá část je pak administrována jednotlivě. Je možné obě části testu zadávat dítěti individuálně, diagnostika bude však ochuzena o hodnocení, jak dítě zvládá práci v kolektivu (Vlčková & Poláková, 2013).

Pro diagnostiku předškolních dětí vznikl také nástroj **PREDICT**, jeho autorkami jsou Zora Syslová a Jana Kratochvílová. Sleduje vývoj kompetencí, které Rámcový vzdělávací program považuje za klíčové, mezi něž patří: gramotnost, komunikace, řešení problémů, samostatnost, sebepojetí, aktivita, respekt, přístup k učení, pravidla, zdraví. Hodnocení probíhá ve spolupráci obou pedagogů, kteří s dítětem pracují (Syslová & Kratochvílová, 2018; Vítová et al., 2021).

Důležité je zmínit **Oregonskou metodu hodnocení předškolních dětí**, kterou sestavil Steffen Saifer ve spolupráci s týmem z Oregonské instituce vzdělávání. Metoda obsahuje 60 položek (zkrácená 35) a sleduje deset oblastí vývoje. Na rozdíl od mnoha metod, které se primárně zaměřují na kognitivní rozvoj a intelektuální dovednosti, Oregonská metoda upřednostňuje sociální, emocionální a osobnostní růst dítěte. Klade důraz na rozvoj interpersonálních dovedností, schopnosti řešit problémy, spolupráci a sebeuvědomění. Kromě toho nabízí podrobnou škálu pozorování a hodnocení, která poskytuje jasný návod, jaké aspekty chování dětí by měly být sledovány a jak to dělat efektivně (Step by Step ČR, o.p.s, n.d.).

Mezi další metody pedagogické diagnostiky patří také **pozorování**, při kterém se pedagogové můžou zaměřit na sociální interakce, komunikaci, spolupráci, roli v kolektivu. Pro pozorování mohou využít hru nebo každodenní situace. Další možností je **portfolio**, do kterého

jsou zakládány rozličné výtvořky a pracovní listy. Pedagog portfolio obohacuje o komentáře a fotografie dítěte. Mezi často využívané metody patří **rozhovor**, ten může být jedním i více dětmi či ve triádě pedagog-dítě-rodíč. Možné je také použití **sociogramu**, který ukazuje soudržnost skupiny a schopnost spolupráce (Splavcová et al., 2023). V nabídce jsou též **diagnostické záznamové archy**. Například od Pedagogicko-psychologické poradny STEP, která na jejich vytvoření spolupracovala s mateřskými školami v rámci projektu Předškolákovy individualizované vzdělávání. Archy jsou rozděleny podle věkových období, nebo podle 11 různých oblastí vývoje – například pracovní zralost, hra, jemná a hrubá motorika. Archy také hodnotí 4 aspekty socio-emočního vývoje (Pekárková & Švandová, n.d.). Z rozhovorů se zástupci mateřských škol vyplynulo, že si mnohdy diagnostické archy vytvářejí i sami předškolní pedagogové.

Ačkoliv si z metod diagnostiky mohou pedagogové poměrně vybírat, pouze nástroj iSophi nabízí možnost digitálního vyhodnocení dovedností dítěte a zároveň poskytuje několik digitálně zpracovaných reportů pro učitele a rodiče, které mohou porovnávat výsledky dítěte dvakrát do roka. Případně by se sem dal zařadit i nástroj PREDICT, který umožňuje grafické zpracování a vyhodnocení v excelu (Vítová et al., 2021). Nástroj Klokanův kufr byl nově (od roku 2023) doplněn o aplikaci, která slouží pro záznam a vyhodnocování diagnostiky (Středisko volného času Lužánky, n.d.).

1.8. Nástroje pedagogické diagnostiky v sousedních zemích

Vzhledem k tomu, že mezi jednotlivými zeměmi panují ve vzdělávacích systémech rozdíly, dá se předpokládat, že jsou také rozdíly v tom, co od dětí při nástupu do první tříd požadují a co hodnotí.

Německo má dokonce více vzdělávacích systémů, protože vzdělání patří do kompetence jednotlivých spolkových zemí (Mankarios, 2019). Například na území Saska se můžeme setkat s pedagogickou diagnostikou Sächsischer Entwicklungsbaum. Nástroj sleduje vývoj dítěte od 0 do 8 let a pomáhá plánovat přechod dítěte do jeslí, mateřské školy a základní školy. Diagnostika se zaměřuje na šest vzdělávacích oblastí, mezi které patří: tělesná výchova – sport; sociální výchova – náboženství, etika; komunikativní výchova – německý jazyk; estetická výchova – hudba a umění; matematická výchova (Siebert & Scholz-Petzold, n.d.). V porovnání s diagnostikami v České republice si můžeme všimnout, že na rozdíl od nás kladou důraz na náboženství a estetiku. Ani jedna z těchto oblastí se v českém prostředí nevyskytuje.

Mezi další německé nástroje patří Beobachtungsbogen für 3- bis 6-jährige Kinder. Jedná se o screeningový nástroj pro děti od 3 do 6 let, přičemž hodnocení provádějí pedagogové v mateřských školách, kteří posuzované dítě znají. Podobně jako české diagnostické nástroje hodnotí motorické dovednosti, socio-emoční dovednosti a kognici, které obsahují 11 oblastí: jemná motorika; hrubá motorika; plachost; agresivní chování; intenzita hry; komunikační dovednosti; počáteční čtení, psaní, počítání; lingvistická reflexivita; jazykové dovednosti; mediálně-technické chování; orientace na úkol (Biss Transfer, n.d.; Vítová et al., 2021).

V **Polsku** vznikla diagnostická metoda s názvem Skala gotowości szkolnej. Stejně jako zmiňovaná německá diagnostika má tři sféry vývoje, které sleduje. Jedná se o kognitivní schopnosti (školní dovednosti, kognitivní kompetence), motorické dovednosti a socio-emoční dovednosti (nekonfliktnost, samostatnost, sociální aktivita) (Frydrychowicz et al., 2006).

Na **Slovensku** je pedagogická diagnostika předškolních dětí teprve v začátcích. Standardizované nástroje školní připravenosti chybí (Borbélyová et al., 2024). Z korespondence s ředitelkou mateřské školy na Slovensku vyplynulo, že každá mateřská škola, popřípadě učitelka, má své vlastní metody diagnostiky. Od roku 2021 probíhala adaptace a standardizace maďarského diagnostického nástroje DIFER, který by mohli využívat pedagogové v mateřských školách s maďarským jazykem. Autorem nástroje je József Nagy. Nástroj zkoumá tyto oblasti: jemná motorika, fonemické uvědomování, předmatematické dovednosti, deduktivní usuzování, kontextové chápání, sociální dovednosti, vztahové uvažování, konceptuální myšlení, kombinované myšlení (Borbélyová et al., 2024).

V **Rakousku** je využívána screeningová metoda skrze aplikaci vyvinutou vývojovými psychology z Vídeňské univerzity a z Univerzity ve Štýrském Hradci. Aplikace vypráví příběh o elfovi jménem Poldi, který žije v kouzelné říši. Poldi našel mapu vedoucí k tajnému pokladu, sám však najít poklad nedokáže, a proto žádá o pomoc děti. Ty mu mohou pomoci plněním jednotlivých úkolů. Úkoly jsou rozděleny do sedmi oblastí kompetencí: fonologie, písmena a hlásky, znalost množství a čísel, počítání, pracovní paměť, pozornost – vytrvalost a přesnost, pozornost – motivace (Krassnig et al., 2021).

Souhrnem lze říci, že ačkoliv existují jisté rozdíly v tom, co diagnostiky sledují, odlišný je především vývoj nástrojů pedagogické diagnostiky v jednotlivých zemích. Zatímco v Polsku se stabilně využívá metoda, která byla standardizována v roce 2006 (Frydrychowicz et al., 2006; Vítová et al., 2021), Rakousko progresivně využívá výhod moderních technologií. Naopak Slovensko je se svými metodami pozadu oproti sousedním zemím.

1.9. Předchozí studie pohledu rodičů/pedagogů na školní připravenost

Dosavadní odborné publikace, které se zaměřují na pohled pedagogů a rodičů na školní připravenost se primárně věnují tomu, které oblasti rodiče či pedagogové v rámci konceptu školní připravenosti považují za důležité při přechodu na základní školu, než aby zjišťovaly, jak rodiče, potažmo pedagogové vnímají výkony dítěte (Jose et al., 2022; M. M. Miller & Kehl, 2019; Rouse et al., 2023).

Otázku důležitosti konkrétních oblastí školní připravenosti ve svém výzkumu rodičům a pedagogům kladly Miller & Kehl (2019). Konkrétně se ptaly, které složky rané školní připravenosti považují u dětí ve věku 30-42 měsíců za nejdůležitější a které za nejméně důležité. Participanti hodnotili 10 jednotlivých charakteristik školní připravenosti, které byly vytvořeny tak, aby zahrnovaly aspekty behaviorální (např. „Dobře se zvládá řídit pokyny.“), sociálně-emocionální (např. „Nadšený/á a zvědavý/á v přístupu k novým činnostem.“), fyzické (např. „Fyzicky zdravý/á, odpočatý/á, dobře vyživený/á.“) a kognitivní (např. „Zná písmena abecedy.“). Výsledky odhalily, že rodiče a pedagogové se na relativní důležitosti jednotlivých složek rané školní připravenosti shodli. Pro obě skupiny bylo obecně důležitější, aby dítě bylo zdravé, šťastné a sociálně zdatné než jeho kognitivní schopnosti v předškolním věku. Ovšem většina rodičů patřila ke střední až vyšší socioekonomické vrstvě a též většina z nich byla vysoce vzdělaná. To, že mezi respondenty nepatřili i rodiče s nižším socioekonomickým statutem, může výsledky zkreslovat. Studie, ve které byli participanty rodiče z různých socioekonomických vrstev, však ukázala, že socioekonomický status nesouvisí s představami rodičů o školní připravenosti (Puccioni, 2015).

Jak rodiče prožívají a podporují přechod jejich dítěte do školy, zkoumala studie na australských rodičích z komunit vyznačujících se vysokým socioekonomickým znevýhodněním. Otázky se týkaly fyzické, sociálně-emocionální, behaviorální oblasti připravenosti, čtenářských a matematických dovedností a jazyka a komunikace. Výzkumníci a výzkumnice zároveň zjišťovali i to, jakou roli z jejich pohledu ve školní připravenosti rodiče mají. Pro rodiče bylo podstatné, aby jejich dítě bylo samostatné v osobní hygieně, zvládalo naslouchat a řídit se pokyny, aby se dokázalo od nich odloučit. Zmiňovali také, že by dítě mělo být schopné vycházet s vrstevníky i učiteli, aby dokázalo sdílet, respektovat ostatní a zastat se sám sebe. A v neposlední řadě v rámci jazyka a komunikace hovořili také o důležitosti čtenářských dovedností. Podpora samostatnosti dítěte, předání důležitých dovedností a podpora jejich rozvoje byla z pohledu rodičů jejich role pro připravenost dítěte na školu. Limitem této

studie by mohlo být, že děti všech dotazovaných rodičů navštěvují některou formu předškolního vzdělávání (Jose et al., 2022).

Co se týče srovnání pohledu pedagogů z mateřských a základních škol, učitelé předškolních dětí považují za klíčovou sociální a emocionální připravenost (odolnost, nezávislost, přizpůsobivost, sebedůvěra, nízká úzkostnost a další) ve větší míře (15,5 %) než učitelé ze základních škol (7,5 %). Naopak pro více učitelů (33,3 %) ze základních škol je podstatná akademická připravenost, mezi kterou patří například čtenářské a matematické dovednosti, pozornost, rutina, než pro učitele ze škol mateřských (21,5 %). Obě skupiny pedagogů vnímají školní připravenost jako klíčovou výzvu, které při přechodu do školy čelí děti i školy (Rouse et al., 2023).

Piotrkowski, Botsko a Matthews (2000) se ve své studii věnovali také přesvědčením rodičů a pedagogů o připravenosti dětí na školku. Data byla sbírána ve čtvrti převážně s hispánským a afroamerickým obyvatelstvem. Bez ohledu na etnickou příslušnost měli rodiče významně shodná přesvědčení, co by děti měly při nástupu umět a ovládat. Pro rodiče bylo také důležité, aby děti měly základní znalosti a dovednosti a aby dokázaly komunikovat v angličtině. Pedagogové a rodiče se shodli na tom, že děti by měly být sociálně zdatné, zdravotně v pořádku a schopné podřídit se autoritě.

2. Odklad školní docházky

Každá země má stanovený jiný věk pro nástup do základního vzdělávání. Ve většině evropských zemí včetně nás a našich sousedů Německa, Rakouska a Slovenska se se školní docházkou začíná v 6 letech. U našeho čtvrtého souseda Polska, pobaltských států Litvy, Lotyšska a Estonska nebo třeba u pro své úspěšné školství známého Finska děti nastupují do základní školy v 7 letech. Naopak v 5 letech základní vzdělání zahajují děti ve většině zemí Velké Británie (Anglie, Skotsko, Wales), v Severním Irsku dokonce ve 4 letech.

Stejně jako v Česku je v některých státech povinné i předškolní vzdělávání, například v Rakousku od 5 let, v Polsku a ve Finsku od 6 let, v Maďarsku dokonce od 3 roků (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2018). Co se týče odkladů školní docházky, v rámci Evropské unie je umožňuje 15 vzdělávacích systémů, mezi než patří vzdělávací systém České republiky i sousedních zemí (Česká školní inspekce, 2021).

Tabulka 1

Porovnání věků nástupu do vzdělávání a odkladů školní docházky v jednotlivých zemích

	Povinné předškolní vzdělávání (věk x ne)	Nástup do základního vzdělávání (věk)	Odklady školní docházky (ano x ne)
Česká republika	5	6	ano
Anglie	ne	5	ne
Estonsko	ne	7	ano
Finsko	6	7	ano
Francie	ne	6	ne
Litva	6	7	ano
Lotyšsko	5	7	ano
Maďarsko	3	6	ano
Německo	ne	6	ano
Polsko	6	7	ano
Rakousko	5	6	ano
Severní Irsko	ne	4	ne
Skotsko	ne	5	ne
Slovensko	ne	6	ano

Wales	ne	5	ne
-------	----	---	----

Odklady školní docházky v Česku patří mezi často diskutovaná témata v oblasti školství. V poslední době se hojně mluví o jejich plošném zrušení (Mačí, 2023; Zelený, 2024), neboť dětí s odkladem je každý rok mnoho. Uvedená procenta těchto dětí se však v různých zdrojích liší. Český statistický úřad (2023) uvádí, že „podíl dětí, které před zahájením školního roku dosáhly 6 let a více a zůstaly v mateřské škole (tj. dětí s odkladem), se mezi školními roky 2017/18 a 2021/22 zvýšil z 5,7 % na 6,3 % a ve školním roce 2022/23 klesl na 6 %.“ Přičemž každoroční výroční zprávy České školní inspekce (2021, 2022, 2023) hovoří o čísle okolo 20 %. Velké rozdíly panují mezi jednotlivými okresy, které se pohybují od 13,4 do 30,4 %. Nejvyšší čísla jsou především v severních Čechách (například v okrese Most, Liberec, Česká Lípa), na východní a na severní Moravě (například v okrese Kroměříž, Bruntál, Jeseník a Nový Jičín) (Česká školní inspekce, 2021). Tyto nerovnoměrnosti si Česká školní inspekce (2021, s. 48) vysvětluje „nerovnoměrným využívání tohoto institutu v jednotlivých okresech i krajích“.

Nejčastějšími důvody pro udělení odkladu školní docházky byla za školní rok 2022/2023 celková nezralost (37 %) a logopedické vady a poruchy řeči (22,7 %). Dále byly uváděny tyto příčiny: celkový opožděný vývoj řeči, sociální nezralost, zdravotní znevýhodnění, psychika (adaptace, soustředění), grafomotorika, nezralost z důvodu sociokulturního zázemí, ADHD, pracovní návyky a somatické problémy (Česká školní inspekce, 2023).

Od 1. září 2017 začalo platit plošné zavedení povinného předškolního vzdělávání pro pětileté děti. To znamená, že všechny děti, které oslaví páté narozeniny musí nejpozději v nastávajícím školním roce začít navštěvovat mateřskou školu, nebo přípravné třídy a stupně. Tímto krokem se stát snažil vyřešit vysoké počty odkladů (Lánská, 2022). Toto číslo se však meziročně nesnižuje ani po zavedení povinné předškolní docházky (Česká školní inspekce, 2023). Též se od této doby zásadně nezvýšil ani podíl dětí, které se v pěti letech účastní některé z forem předškolního vzdělávání (mateřské školy, individuální vzdělávání, přípravné ročníky). Ve školním roce 2022/2023 se jednalo o 98 % dětí, ve kterém nebyly započteny děti dlouhodobě žijící v zahraničí. Zároveň od roku 2017 dokonce klesl podíl pětiletých dětí docházející do mateřské školy, a naopak se zvýšil podíl dětí, které jsou vzdělávány individuálně (Česká školní inspekce, 2023).

Ze statistik vyplývá, že v některých regionech je oproti ostatním vyšší podíl dětí, které nastupují do předškolního vzdělávání až v pěti letech. Týká se to především Ústeckého, Libereckého, Středočeského a Karlovarského kraje. Tento jev mnohdy souvisí s vyšším zastoupením dětí žijících v sociokulturně znevýhodněném prostředí. Tyto děti mohou

z předškolního vzdělávání významně benefitovat, jeden rok však pro ně nemusí mít dostatečný přínos (Česká školní inspekce, 2021). Jak ukazují zahraniční i české studie, předškolní vzdělávání významně souvisí s následujícími výkony na základní škole (Cortázar, 2015; Česká školní inspekce, 2019; Yoshikaw et al., 2016). Z výsledků vyplynulo, že děti, které předškolní vzdělávání absolvovaly minimálně dva roky, dosáhly významně lepších výsledků v přírodovědě a matematice (Česká školní inspekce, 2019). Z předškolních vzdělávacích programů pak nejvíce těží děti s nižším socioekonomickým statutem (Cortázar, 2015). Organizace Člověk v tísni o.p.s. dlouhodobě pracuje s dětmi ze sociálně vyloučených lokalit a zmiňuje, že jeden rok předškolního vzdělávání je pro tyto děti nedostatečný, proto také provozuje předškolní kluby pro děti od 3 let, aby byla následná adaptace pro děti v mateřské škole snazší (Lánská, 2018).

II. Empirická část

V teoretické části byly popsány oblasti školní připravenosti a shrnuty výzkumy, které se pohledům rodičů a pedagogů na školní připravenost věnují. Zároveň bylo zmíněno, že v České republice je vysoké procento odkladů školní docházky, přičemž toto číslo je dlouhodobě stabilní, a to i přes zavedení jednoho roku povinné předškolní docházky (Česká školní inspekce, 2023). Ačkoliv se diskutuje o zrušení odkladů školní docházky, neví se, jaký to bude mít dopad na děti, rodiče, pedagogy, základní i mateřské školy. Cílem tohoto výzkumného projektu je zjistit, jak rodiče hodnotí schopnosti a dovednosti svých dětí v porovnání s diagnostikou školní připravenosti administrovanou pedagogem. Tedy zjistit, zda mají rodiče adekvátní pohled na své dítě, aby případně dokázali sami posoudit, jaké oblasti školní připravenosti je potřebné před nástupem do základní školy podpořit.

Vzhledem k tomu, že nebyly nalezeny podobné studie s adekvátním výzkumným vzorkem rodičů a pedagogů, které by se týkaly pohledu rodičů na školní připravenost jejich dítěte, vychází předpoklady tohoto výzkumného projektu ze studií, které zjišťují, jak přesně rodiče hodnotí studijní výkony a kognitivní schopnosti jejich dětí. Z výsledků vyplývá, že jsou jejich přesvědčení nepřesná (Dizon-Ross, 2019; Miller et al., 1991; Pezdek et al., 2002). Konkrétně se ukazuje, že své děti ve výkonech nadhodnocují (Miller et al., 1991; Pezdek et al., 2002). Zároveň výzkum zabývající se kauzálními atribucemi přišel se závěrem, že studijní úspěchy rodiče přisuzují schopnostem dětí, zatímco neúspěchy přisuzují nedostatečné snaze (Natale et al., 2009).

3. Cíl výzkumu

Vzhledem k tomu, že v České republice nebyl doposud dostatečně a opakovaně zkoumán pohled rodičů na školní připravenost jejich dítěte, klade si výzkumný projekt tento cíl:

- porovnat výstupy Rodičovského dotazníku školní připravenosti s Pedagogickou diagnostikou školní připravenosti v rámci celkového výkonu i v rámci výkonů v jednotlivých oblastech.

3.1. Výzkumné otázky a hypotézy

Výzkumné otázky

- VO1: Liší se pohled rodičů na úroveň školní připravenosti ve srovnání se zjištěním učitelů?
- VO2: V kterých oblastech se statisticky významně liší pohled rodičů učitelů na úroveň školní připravenosti?

Hypotézy

- H01: Mezi hodnocením školní připravenosti dítěte rodiči a pedagogy není statisticky významný rozdíl.
- HA1: Rodiče udělují v dotazníku iSophi R vyšší hodnocení celkové úrovně školní připravenosti dítěte než pedagogové ve své Pedagogické diagnostice iSophi.
 - HA1.1: Rodiče udělují v dotazníku iSophi R vyšší hodnocení úrovně grafomotoriky dítěte než pedagogové ve své Pedagogické diagnostice iSophi.
 - HA1.2: Rodiče udělují v dotazníku iSophi R vyšší hodnocení úrovně jemné motoriky dítěte než pedagogové ve své Pedagogické diagnostice iSophi.
 - HA1.3: Rodiče udělují v dotazníku iSophi R vyšší hodnocení úrovně hrubé motoriky dítěte než pedagogové ve své Pedagogické diagnostice iSophi.
 - HA1.4: Rodiče udělují v dotazníku iSophi R vyšší hodnocení úrovně sluchového vnímání dítěte než pedagogové ve své Pedagogické diagnostice iSophi.
 - HA1.5: Rodiče udělují v dotazníku iSophi R vyšší hodnocení úrovně zrakového vnímání dítěte než pedagogové ve své Pedagogické diagnostice iSophi.
 - HA1.6: Rodiče udělují v dotazníku iSophi R vyšší hodnocení úrovně předmatematických představ dítěte než pedagogové ve své Pedagogické diagnostice iSophi.
 - HA1.7: Rodiče udělují v dotazníku iSophi R vyšší hodnocení úrovně prostorové orientace dítěte než pedagogové ve své Pedagogické diagnostice iSophi.
 - HA1.8: Rodiče udělují v dotazníku iSophi R vyšší hodnocení úrovně časové orientace dítěte než pedagogové ve své Pedagogické diagnostice iSophi.

- HA1.9: Rodiče udělují v dotazníku iSophi R vyšší hodnocení úrovně verbálního myšlení dítěte než pedagogové ve své Pedagogické diagnostice iSophi.
- HA1.10: Rodiče udělují v dotazníku iSophi R vyšší hodnocení úrovně sebeobsluhy dítěte než pedagogové ve své Pedagogické diagnostice iSophi.
- HA1.11: Rodiče udělují v dotazníku iSophi R vyšší hodnocení úrovně sociálního porozumění dítěte než pedagogové ve své Pedagogické diagnostice iSophi.
- HA1.12: Rodiče udělují v dotazníku iSophi R vyšší hodnocení úrovně emoční zralosti dítěte než pedagogové ve své Pedagogické diagnostice iSophi.
- HA1.13: Rodiče udělují v dotazníku iSophi R vyšší hodnocení úrovně pracovní zralosti dítěte než pedagogové ve své Pedagogické diagnostice iSophi.

4. Metodika

4.1. Výzkumný soubor

Byla provedena power analýza pomocí softwaru G*Power (Faul et al., 2007) pro porovnání dvou závislých souborů za použití jednostranného t-testu s těmito parametry: hladina významnosti $\alpha = 0,05$; *Cohenovo d* = 0,5; síla testu *power* = 0,9. Z výsledku power analýzy vyplynulo, že minimální velikost pro dosažení dostatečné síly testu je dohromady 36 participantů.

Celkově byla sesbírána data od 97 dětí, tedy 97 dětí mělo vyplněný Rodičovský dotazník i Pedagogickou diagnostiku. Nebylo nutné vyloučit žádného z participantů. Co se týče věkového rozpětí, nejmladším dětem bylo 5,0 let a nejstarším 7,7. A jednalo se o 53,6 % chlapců ($N = 52$) a 46,4 % dívek ($N = 45$). Data byla sesbírána od dětí z mateřských škol v Ústeckém, Středočeském, Jihomoravském, Královehradeckém, Plzeňském, Karlovarském, Zlínském, Libereckém, Pardubickém a Moravskoslezském kraji a v Praze.

4.2. Etika

Mateřské školy poskytly všem rodičům letáček s vysvětlením záměru výzkumu (Příloha 1). Všichni rodiče, kteří měli zájem o účast, byli podrobně informováni o cílech a průběhu výzkumu, byly jim zodpovězeny veškeré dotazy. Následně do sběru dat a výzkumu byli zařazeni pouze ti rodiče, kteří poskytli písemný souhlas s dobrovolným zapojením se do studie (Příloha 2). Svoji účast mohli kdykoliv přerušit bez udání důvodu. Následně jim byla nabídnuta konzultace výsledků a pracovní listy na podporu dítěte. Této nabídky žádný z rodičů nevyužil.

Veškerá data byla anonymizována, výsledky Rodičovského dotazníku (online forma) a Pedagogické diagnostiky byly párovány pod číselným kódem (id dítěte). Tato data byla uchována a zabezpečena v počítači.

Sběr dat z Pedagogické diagnostiky iSophi probíhal v mateřských školách, kde je provádění pedagogické diagnostiky jednou základní pracovní náplní pedagogů.

Většina Rodičovských dotazníků byla vyplněna na základě toho, že rodiče měli od školky přístupové údaje a mohli se do dotazníku přihlásit. Pedagogové jim také opakovaně mohli vysvětlit, k čemu Rodičovský dotazník slouží a co je jeho cílem. Rodiče na konci vyplňování byli aplikací vyzváni k rozhodnutí o sdílení či nesdílení dat. Byli upozorněni, že v případě pokračování mohou být anonymizovaná data použita a byli požádáni o souhlas. Pokud

souhlas neposkytli, data v aplikaci nebyla ukládána. Tato sebraná data byla poskytnuta pro účely tohoto výzkumného projektu.

V obou případech byly dodrženy etické principy podstatné pro průběh výzkumu.

4.3. Měřicí nástroje

4.3.1. Pedagogická diagnostika iSophi

Pro výzkumné účely této studie byl využit již zmiňovaný pedagogický diagnostický nástroj iSophi pro děti ve věku 5–7 let, který vytvořila Pedagogicko-psychologická poradna STEP, autorkami jsou M. Švandová a S. Pekárková (2020). Diagnostika se zaměřuje na zjišťování školní připravenosti, tedy na úroveň předškolních dovedností dítěte (Příloha 3).

Test se skládá z 87 položek seskupených do 18 úkolů. Složkami, které nástroj měří, jsou grafomotorika, jemná motorika, hrubá motorika, předmatematické představy, prostorová představivost, časová orientace, zrakové vnímání, sluchové vnímání, verbální myšlení, emoční zralost, sociální porozumění, sebeobsluha a pracovní zralost. V oblastech grafomotoriky, předmatematických představ, prostorové představivosti, časové orientace, zrakového vnímání, sluchového vnímání, verbálního myšlení a sociálního porozumění vypracovává dítě úkoly, jejichž součet pak tvoří výsledek dané oblasti. Jemná a hrubá motorika, sebeobsluha, pracovní zralost, emoční zralost jsou vyhodnocovány pedagogem pomocí dotazníku. Podrobný popis položek viz. kapitola 1.8. Dosavadní nástroje pedagogické diagnostiky v České republice.

V roce 2021 v průběhu standardizační studie byla metoda úspěšně administrována 629 dětem ve věkovém rozmezí 5 až 7 let. Předtím byla ještě prezentována několika stovkám dětí původní verze, jejíž výsledky byly použity jako zdrojový materiál pro úpravu položek. Finální vyhodnocení dospělo k tomu, že většina položek/úloh v testu má uspokojivé nebo dobré psychometrické vlastnosti. Pomocí analýzy byly vyčísleny percentily a z nich vycházejí tři pásma. Jedná se o nízkou, sníženou a průměrnou nebo velmi dobrou úroveň dovedností dítěte, které nabývají níže uvedených hodnot.

Tabulka 2

Převod hrubých skóreů do tří pásem u iSophi

	Nízká	Snížená	Průměrná nebo velmi dobrá
Grafomotorika	0–6	7–11	12–21

Předmatické představy	0–9	10–13	14–18
Prostorová představivost	0–4	5–7	8–14
Časová orientace	0–2	3–4	5–10
Zrakové vnímání	0–4	5–6	7–10
Sluchové vnímání	0–6	7–10	11–22
Verbální myšlení	0–6	7–9	10–14
Sociální porozumění	0–2	3–5	6–8
Emoční zralost	0–2	3	4–5
Pracovní zralost	0–1	2–3	4
Sebeobsluha	0–4	5–6	7–8
Jemná motorika	0–4	5–6	7–8
Hrubá motorika	0–5	6–7	8
Celkový hrubý skór	0–59	60–98	99–150

V rámci standardizace byla zjišťována také validita a reliabilita testu. Kriteriační validita byla stanovena porovnáním výsledků testu s existujícími pedagogickými záznamy a korelací výsledků s jinými standardizovanými psychologickými testy. Obsahová validita testu byla zajištěna jak logickým uspořádáním testu, tak hodnocením odborníky v daném oboru. Reliabilita testu byla ověřena metodou test-retest na podskupině 50 dětí, metodou split-half pro celkové skóre a vnitřní konzistencí (Cronbachovo alfa) jednotlivých úkolů. Během vyhodnocování byla rovněž provedena položková analýza testu, jejíž účelem bylo prozkoumat, zda jednotlivé položky smysluplně přispívají k dosažení cíle (Pekárková & Švandová, 2021).

4.3.2. Rodičovský dotazník iSophi R

Druhým využitým nástrojem byl Rodičovský dotazník iSophi R, jeho autorkami jsou opět S. Pekárková a M. Švandová. Dotazník je pro rodiče dětí ve věku 5–7 let. Cílem této metody je zjistit, jak jsou na tom podle hodnocení rodičů schopnosti a dovednosti dítěte, které jsou důležité pro školní připravenost. Dotazník se zaměřuje na identifikaci možných obtíží v těchto oblastech, včetně jejich případné potřebné podpory (Příloha 4). Může být použit samostatně jako screeningový nástroj nebo jako doplňková metoda k vytvoření komplexnějšího

obrazu o schopnostech dítěte. Dotazník je citlivý v oblasti nízkých výkonů a většinou nerozlišuje v pásmech nadprůměru.

Vyplnění iSopfi R trvá 15–20 minut. Dotazník je rodičům k dispozici na webové adrese www.rozvojdite.cz. Je potřeba se zde zaregistrovat a vytvořit si účet. Na první stránce jsou rodiče informováni o účelu dotazníku, co zjišťuje a jak jim budou prezentovány výsledky.

Rodičovský dotazník iSopfi R obsahuje celkem 94 položek, které postihují 14 oblastí: grafomotorika, hrubá motorika, jemná motorika, sluchové vnímání, zrakové vnímání, verbální myšlení, časová orientace, prostorová představivost, předmatematické představy, pozornost, pracovní zralost, sociální porozumění, emoční zralost a sebeobsluha. Každá oblast má různý počet položek od 4 (jemná motorika, verbální myšlení, emoční zralost) po 9 (grafomotorika, zrakové vnímání). Položky jsou formulovány jako výroky, které rodič označuje možnostmi *ano, občas, ne*.

Příklady položek:

- S obtížemi napodobuje tvary velkých tiskacích písmen. (grafomotorika)
- Umí stříhat rovně, vystříhne čtverec či kruh. (jemná motorika)
- Má obtíže s chápáním slov „včera“, „zítra“. (časová orientace)
- Dokáže najít shody či rozdíly v podobných obrázcích. (zrakové vnímání)
- Má obtíže s dokončováním zadaných úkolů. (pozornost)
- Objevují se afekty v chování, které naruší celkovou pohodu. (emoční zralost)

Odpovědi jsou hodnoceny body 0 – *ne*, 1 – *občas*, 2 – *ano*. V dotazníku jsou však i inverzně skórované položky, u kterých byly použity hodnoty -1 a -2. Každá oblast je následně vyhodnocena zvlášť, nesčítá se celkové skóre. Výsledné skóre každé oblasti je převedeno do jednoho ze tří pásem, které byly vycházejí z percentilových rozpětí. Jedná se o přiměřenou nebo velmi dobrou úroveň (percentil 25–99), sníženou úroveň (percentil cca 9–24) a nízkou úroveň dovedností (percentil cca 0–8)

Tabulka 3

Převod hrubých skóre do tří pásem u iSopfi

	Nízká	Snížená	Přiměřená nebo velmi dobrá
Předmatematické představy	0–8	9–12	13–14
Hrubá motorika	0–5	6–10	11–12

Grafomotorika	0–6	7–13	14–18
Verbální myšlení	0–3	4–6	7–8
Prostorová představivost	0–8	9–13	14–16
Pozornost	0–6	7–11	12–16
Zrakové vnímání	0–7	8–15	16–18
Pracovní zralost	0–5	6–9	10–14
Emoční zralost	0–2	3–5	6–8
Časová orientace	0–2	3–5	6–8
Sociální porozumění	0–8	9–12	13–16
Jemná motorika	0–3	4–6	7–8
Sluchové vnímání	0–5	6–9	10–14
Sebeobsluha	0–7	8–10	11–12
Celkový hrubý skór	0–85	86–132	133–188

Byla zjišťována reliabilita jednotlivých oblastí pomocí Cronbachovo alfa. Výsledky ukázaly vnitřní konzistenci v rozmezí 0,53–0,84. Nejvyšších hodnot (nad 0,8) dosahují grafomotorika, pracovní zralost a pozornost.

4.4. Procedura

Data byla pro tuto diplomovou práci poskytnuta Mgr. Simonou Pekárkovou, PhD. A Pedagogicko-psychologickou poradnou STEP. Sběr probíhal od března roku 2022 do dubna 2024. Celkově byla sesbíráno 387 vyhodnocení Pedagogické diagnostiky z mateřských škol, které mají nejen nástroj pedagogické diagnostiky a zároveň umožňují rodičům přístup do Rodičovského dotazníku. Rodiče měli možnost dotazník dobrovolně vyplnit. 362 rodičů Rodičovský dotazník vyplnilo. Z toho 16 dotazníků bylo vyplněno nekompletně, zůstalo 346 dotazníků. Po spárování anonymizovaných dat podle přiděleného kódu byla do výzkumného vzorku zařazena data od 91 dětí.

Zároveň přímo pro účely této studie byly osloveno 10 mateřských škol z Jihočeského kraje a z území Prahy s cílem zvýšit výzkumný vzorek dětí, u nichž byla provedena Pedagogická diagnostika v mateřské škole a zároveň rodiče vyplnili Rodičovský dotazník. Všechny tyto mateřské školy měly zakoupenou Pedagogickou diagnostiku iSophi. Jedna

z mateřských škol iSophi nepoužívala, 2 mateřské školy neměly o spolupráci zájem a další 4 mateřské školy se neozvaly zpět. Spolupráce byla tedy navázána se 3 mateřskými školami. Zástupcům mateřských škol byl zaslán letáček, který distribuovali rodičům skrze mobilní aplikace či nástěnky. Letáček poskytoval informace o probíhajícím výzkumu a nabízel účast na něm pro rodiče jejichž dětem je 5 až 7 let. Rodičům bylo za online vyplnění dotazníku nabídnuta psychologická konzultace výsledků jejich dítěte a pracovní listy na podporu oslabených oblastí. Z těchto tří oslovených školek projevil zájem celkem 8 rodičů. S rodiči probíhala komunikace skrze email a byly zodpovězeny jejich dotazy. 2 z rodičů v průběhu přestali komunikovat a dotazník nakonec vyplnilo celkem 6 rodičů.

Vyplnění dotazníku probíhalo online přes webovou stránku www.rozvojdite.cz a trvalo přibližně 20 minut. Rodičům byl zaslán kód pro přihlášení a poskytnuty všechny instrukce k vyplnění. Nabízenou psychologickou konzultaci ani pracovní listy pro děti žádný z rodičů nevyužil.

4.5. Statistická analýza

Ke statistické analýze byly využity programy Microsoft Excel a Jamovi 2.2. V první řadě bylo potřeba spárovat diagnostiky a dotazníky jednotlivých dětí pomocí id každého dítěte. Některé děti měly také více diagnostik anebo více dotazníků. Byly proto vybrány ty dotazníky a diagnostiky, které k sobě měly časově nejbližší, tedy mezi nimi byl nejkratší časový úsek, a zbylé byly vyloučeny. Poté bylo nutné u iSophi R sečíst položky jednotlivých oblastí školní připravenosti. Zároveň byla vyřazena oblast pozornosti, kterou metoda iSophi neměří. Hrubé skóry oblastí i celkového výsledku iSophi i iSophi R na tři úrovně vycházející z percentilových pásem. Nízká úroveň byla označena hodnotou 0, snížená hodnotou 1 a přiměřená nebo velmi dobrá hodnotou 2.

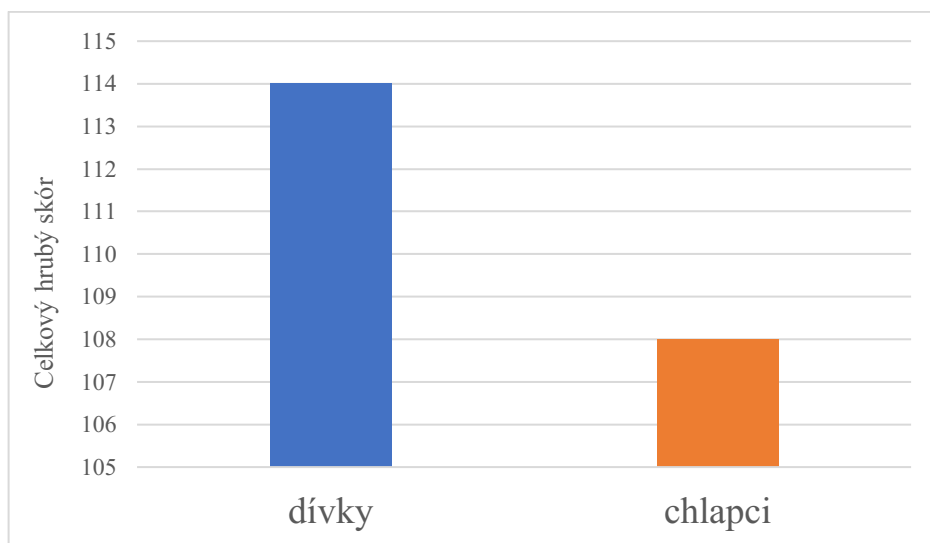
Poté byla ve statistickém programu Jamovi 2.2. provedena deskriptivní statistika a korelační analýza. Bylo potřeba zjistit, zda byla porušena normalita dat pomocí Shapiro-Wilk testu pro následné využití t-testu.

5. Výsledky

V Jamovi 2.2 byla provedena deskriptivní statistika Pedagogické diagnostiky iSopli. Bylo zjištěno, že dívky mají v průměru ($M = 114$; $SD = 21,7$) vyšší celkové hrubé skóre než chlapci ($M = 108$; $SD = 22,7$).

Graf 1

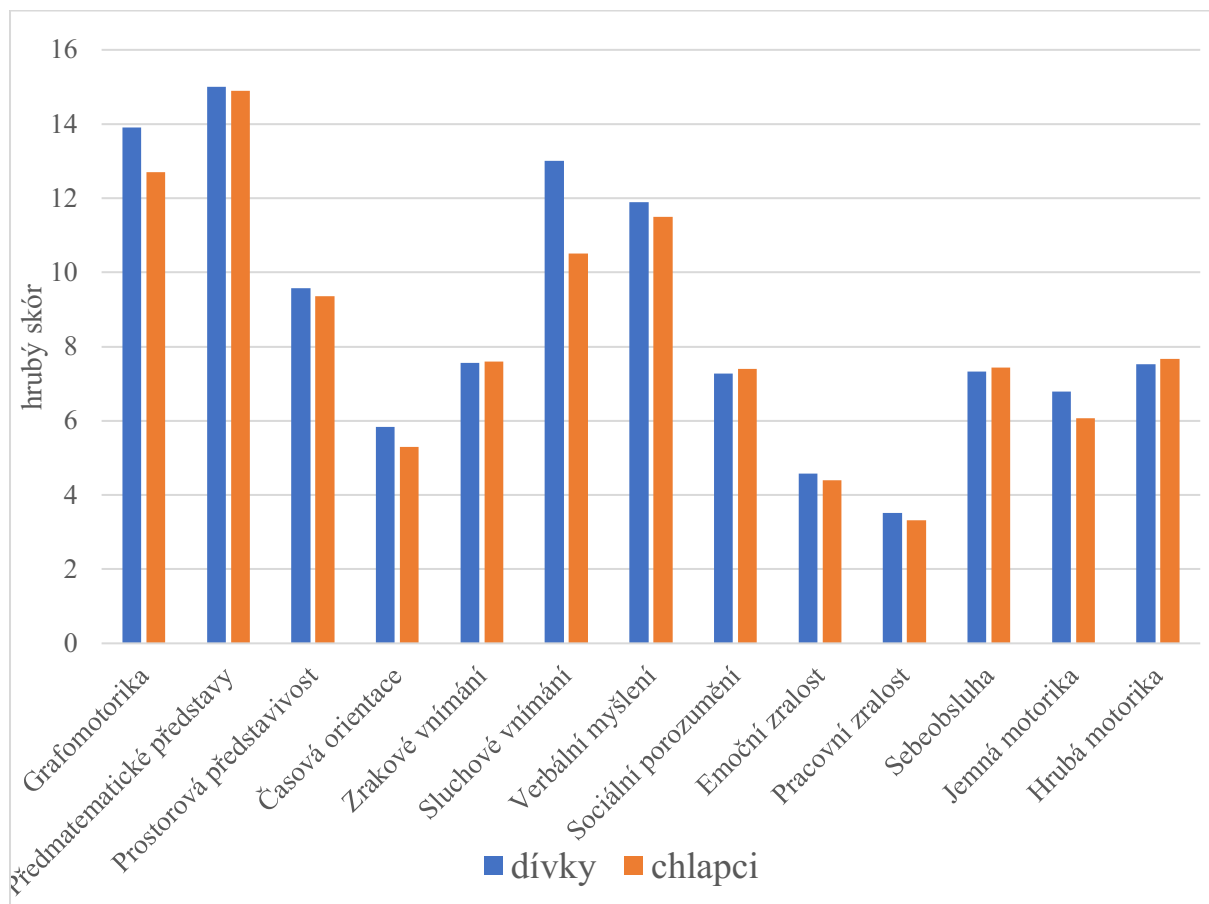
Porovnání průměru celkových hrubých skóre v iSopli dle pohlaví



Dívky skórují průměrně vyšším hrubým skórem i u většiny oblastí. Jedná se o grafomotoriku, předmatematické představy, prostorovou představivost, časovou orientaci, sluchové vnímání, verbální myšlení, emoční zralost, pracovní zralost a jemnou motoriku. Nejpatrnější rozdíl je v oblasti sluchového vnímání (dívky $M = 13$; chlapci $M = 10,5$). Naopak vyššího hrubého skóru než dívky dosahují chlapci v oblasti zrakového vnímání (dívky $M = 7,56$; chlapci $M = 7,6$), sociálního porozumění (dívky $M = 7,27$; chlapci $M = 7,4$), sebeobsluhy (dívky $M = 7,33$; chlapci $M = 7,44$) a hrubé motoriky (dívky $M = 7,53$; chlapci $M = 7,67$).

Graf 2

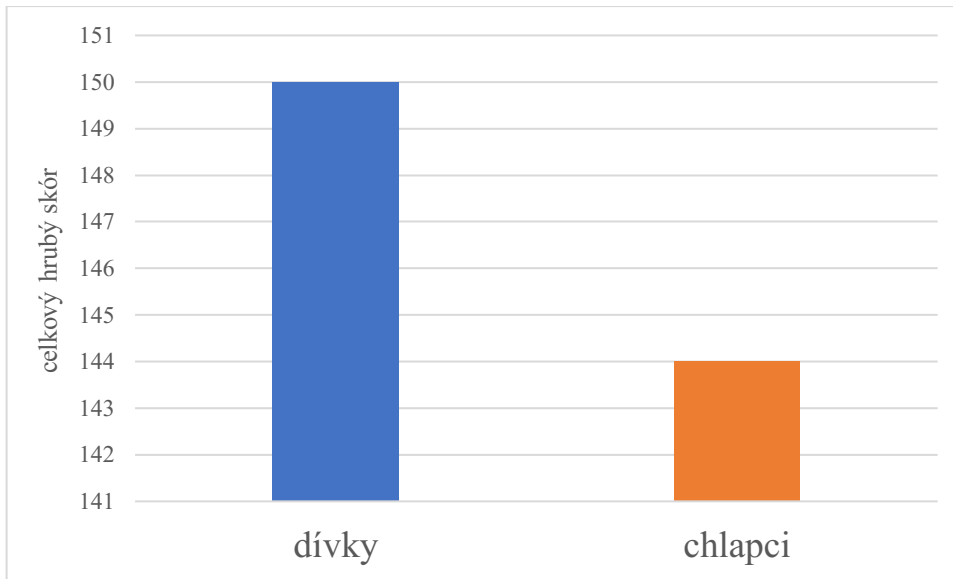
Porovnání průměru hrubých skóre jednotlivých oblastí v iSopli dle pohlaví



Stejná statistická analýza proběhla i u Rodičovského dotazníku iSopli R. Z výsledků vyplynulo, že dívky mají v průměru ($M = 150$; $SD = 18,3$) vyšší celkové hrubé skóre než chlapci ($M = 144$; $SD = 20,4$).

Graf 3

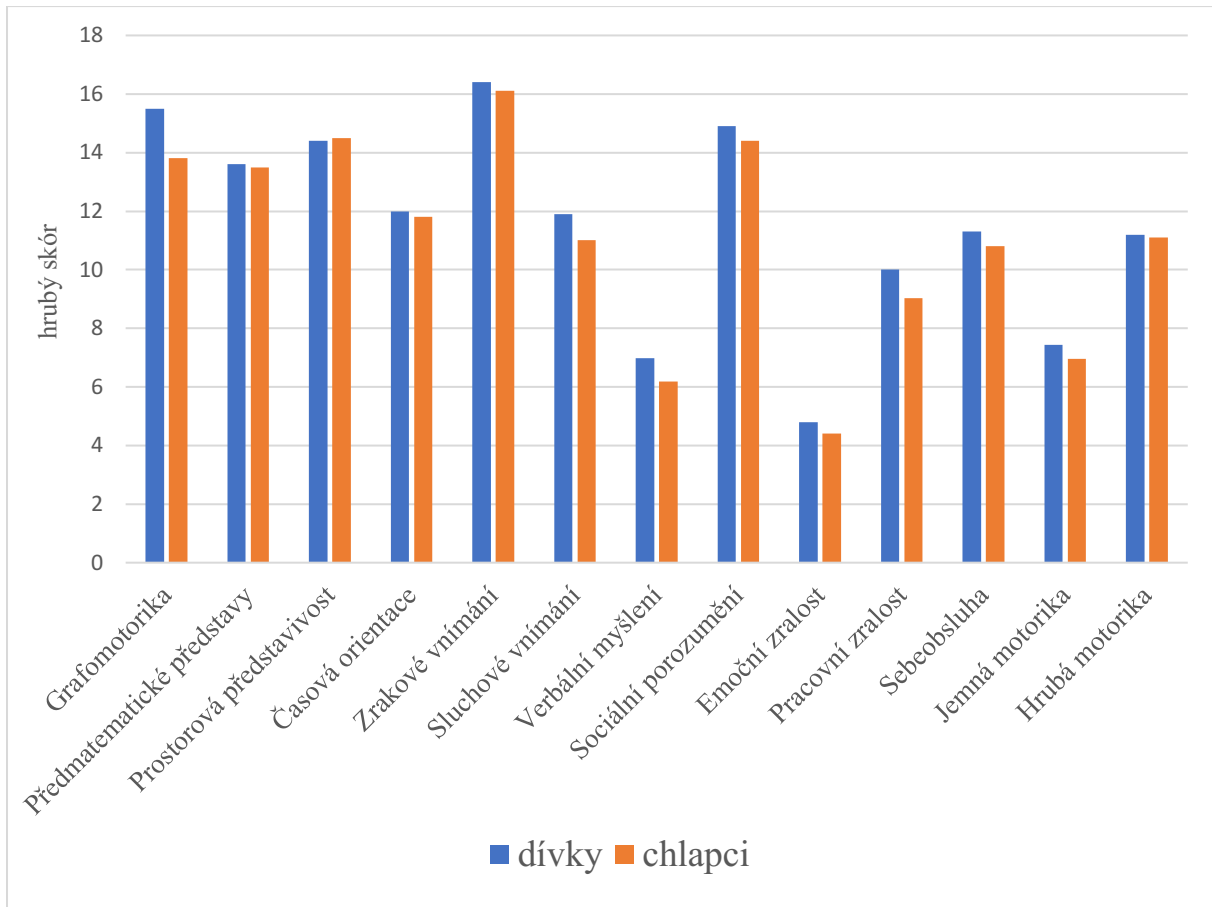
Porovnání průměru celkových hrubých skóre v iSophi R dle pohlaví



V rámci jednotlivých oblastí chlapci skórují výš ($M = 14,5$; $SD = 1,61$) než dívky ($M = 14,4$; $SD = 2,01$) v prostorové představivosti. Ve všech ostatních oblastech (grafomotorika, předmatematické představy, časová orientace, zrakové vnímání, sluchové vnímání, verbální myšlení, sociální porozumění, emoční zralost, pracovní zralost, sebeobsluha, jemná motorika a hrubá motorika) dosahují vyšších výsledků dívky. Největší rozdíl v průměrném hodnocení mezi dívkami ($M = 15,5$; $SD = 3,56$) a chlapci ($M = 13,8$; $SD = 4,15$) je v oblasti grafomotoriky.

Graf 4

Porovnání průměru hrubých skóre jednotlivých oblastí v iSopli R dle pohlaví



Poté byla provedena korelační analýza jednotlivých oblastí iSopli a iSopli R, taktéž jejich celkových výsledků. Silný statisticky významný korelační vztah byl zaznamenán v oblasti sluchového vnímání $r_s = 0,57$; $p < 0,001$. Střední statisticky významný korelační vztah byl zaznamenán v oblasti grafomotoriky $r_s = 0,36$; $p < 0,001$, v oblasti verbálního myšlení $r_s = 0,35$; $p < 0,001$, v oblasti časové orientace $r_s = 0,45$; $p < 0,001$ a v celkovém výsledku $r_s = 0,3$; $p = 0,003$. Výsledky zbylých oblastí ukazovaly slabé vztahy ve zrakovém vnímání $r_s = 0,28$; $p = 0,006$, v pracovní zralosti $r_s = 0,27$; $p = 0,007$, v jemné motorice $r_s = 0,24$; $p = 0,017$, v hrubé motorice $r_s = 0,23$; $p = 0,019$ a statisticky nevýznamné vztahy v oblastech předmatematických představ $r_s = 0,07$; $p = 0,486$, prostorové orientace $r_s = 0,19$; $p = 0,065$, emoční zralosti $r_s = 0,07$; $p = 0,49$, sociálního porozumění $r_s = 0,05$; $p = 0,627$ a sebeobsluhy $r_s = 0,17$; $p = 0,099$.

Tabulka 4*Korelační analýza jednotlivých oblastí*

Oblast	Korelační koeficient (r_s)	p-hodnota	Síla vztahu
Sluchové vnímání	0,57	< 0,001	Silný statisticky významný
Grafomotorika	0,36	< 0,001	Střední statisticky významný
Verbální myšlení	0,35	< 0,001	Střední statisticky významný
Časová orientace	0,45	< 0,001	Střední statisticky významný
Celkový výsledek	0,3	0,003	Střední statisticky významný
Zrakové vnímání	0,28	0,006	Slabý statisticky významný
Pracovní zralost	0,27	0,007	Slabý statisticky významný
Jemná motorika	0,24	0,017	Slabý statisticky významný
Hrubá motorika	0,23	0,019	Slabý statisticky významný
Prostorová orientace	0,19	0,065	Statisticky nevýznamný
Sebeobsluha	0,17	0,099	Statisticky nevýznamný
Předmatické představy	0,07	0,486	Statisticky nevýznamný
Emoční zralost	0,07	0,49	Statisticky nevýznamný
Sociální porozumění	0,05	0,627	Statisticky nevýznamný

Za účelem použití t-testu se ověřoval předpoklad normality dat pomocí Shapiro-Wilk testu, ze kterého vyplynulo, že normalita dat byla porušena u všech oblastí i celkového skóru ($p < 0,001$). Z tohoto důvodu byl použit neparametrický Wilcoxonův test.

H01: Mezi hodnocením školní připravenosti dítěte rodiči a pedagogy podle iSophi R není statisticky významný rozdíl.

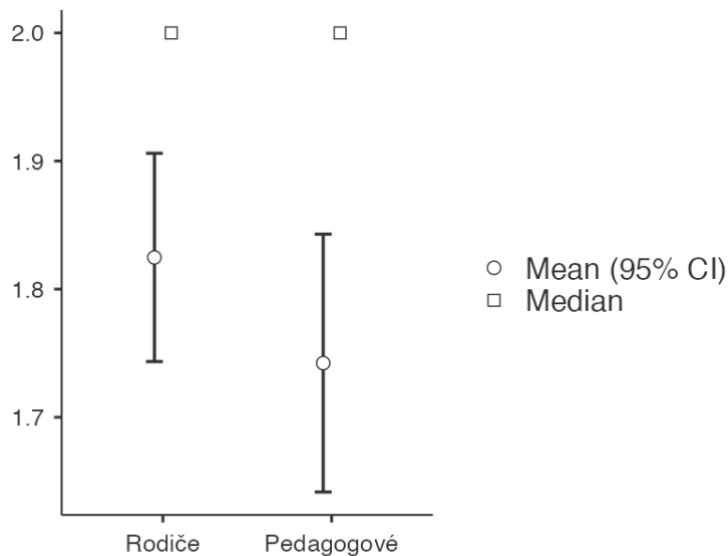
HA1: Rodiče udělují v dotazníku iSophi R vyšší hodnocení celkové úrovně školní připravenosti dítěte než pedagogové ve své Pedagogické diagnostice iSophi.

Průměrně bylo celkové skóre dětí v Rodičovském dotazník iSophi R ($M = 1,82$; $SD = 0,4$) mírně vyšší než v Pedagogické diagnostice iSophi ($M = 1,74$; $SD = 0,5$). Z výsledků Wilcoxonova testu však vyplynulo, že tento rozdíl není statisticky významný. P-hodnota ($p = 0,08$) byla vyšší než obvyklá hladina významnosti 0,05. Efekt velikosti -0,267 naznačuje malý

rozdíl ve prospěch pedagogů, který je však nevýznamný. Není tedy dostatek důkazů pro zamítnutí nulové hypotézy H01.

Graf 5

Výsledky v celkovém skóre



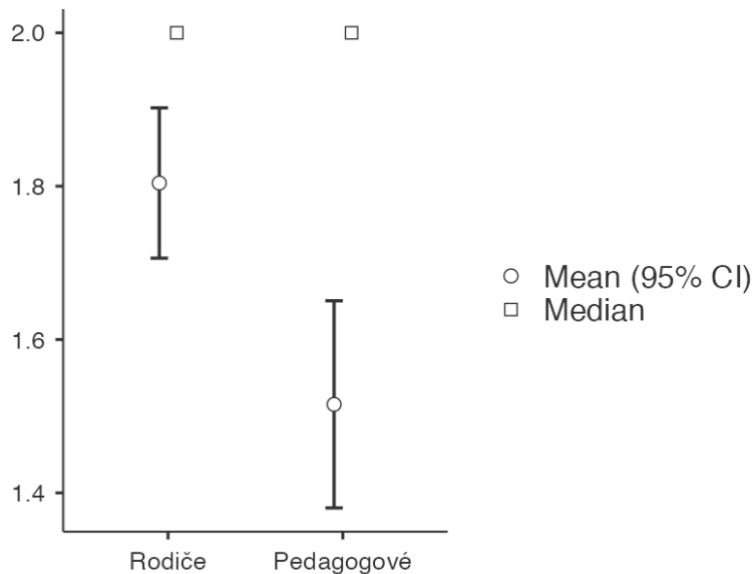
Poznámka. „Rodiče“ jsou zástupným označením pro výsledky v Rodičovském dotazníku iSophi R. „Pedagogové“ jsou zástupným označením pro výsledky v Pedagogické diagnostice iSophi.

HA1.1: Rodiče udělují v dotazníku iSophi R vyšší hodnocení úrovně grafomotoriky dítěte než pedagogové ve své Pedagogické diagnostice iSophi.

Rodiče udělili dětem v průměru vyšší skóre ($M = 1,8$; $SD = 0,49$) než pedagogové ($M = 1,52$; $SD = 0,68$). Tento rozdíl naznačuje, že rodiče mají tendenci hodnotit grafomotorické schopnosti svých dětí pozitivněji než pedagogové. Výsledky Wilcoxonova testu ukázaly statisticky významný rozdíl ($W = 548$, $p < 0,001$). P-hodnota je mnohem menší než obvyklá hladina významnosti 0,05, což znamená, že rozdíl mezi hodnocením rodičů a pedagogů není náhodný. Velikost efektu byla vyjádřena jako $r = 0,72$, což indikuje silný efekt. To znamená, že rozdíl ve skóre mezi hodnocením rodičů a pedagogů má poměrně výrazný rozsah. Výsledek podporuje přijetí hypotézy.

Graf 6

Výsledky v oblasti grafomotoriky



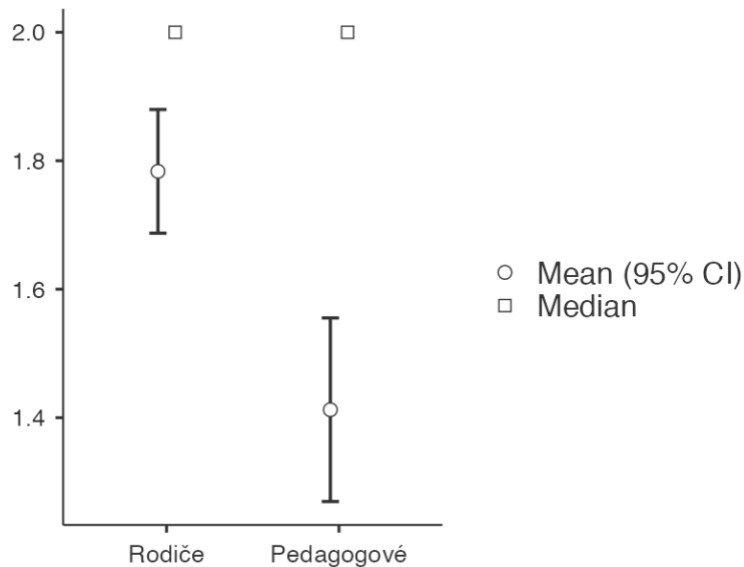
Poznámka. „Rodiče“ jsou zástupným označením pro výsledky v Rodičovském dotazníku iSophi R. „Pedagogové“ jsou zástupným označením pro výsledky v Pedagogické diagnostice iSophi.

HA1.2: Rodiče udělují v dotazníku iSophi R vyšší hodnocení úrovně jemné motoriky dítěte než pedagogové ve své Pedagogické diagnostice iSophi.

Rodiče udělují vyšší hodnocení ($M = 1,78$) než pedagogové ($M = 1,41$). Tento rozdíl naznačuje, že rodiče mají tendenci hodnotit úroveň jemné motoriky svých dětí pozitivněji než pedagogové. Směrodatná odchylka u rodičovského hodnocení ($SD = 0,48$) je menší než u pedagogického hodnocení ($SD = 0,72$), což naznačuje menší rozptyl hodnocení rodičů ve srovnání s pedagogy. Hodnota $p < 0,001$ ukazuje, že rozdíl mezi hodnocením jemné motoriky dětí rodiči a pedagogy je statisticky významný. To znamená, že je velmi nepravděpodobné, že by tento rozdíl byl způsoben náhodou. Testová statistika ($W = 869$) ukazuje rozdíl mezi hodnoceními rodičů a pedagogů. Počet párů se stejnou hodnotou (52) znamená, že v těchto případech se rodiče a pedagogové shodují ve svém hodnocení. Velikost efektu ($r = 0,68$) naznačuje silný efekt, což znamená, že rozdíl mezi hodnocením rodičů a pedagogů je nejen statisticky významný, ale také prakticky relevantní. Tento výsledek podporuje přijetí hypotézy.

Graf 7

Výsledky v oblasti jemné motoriky



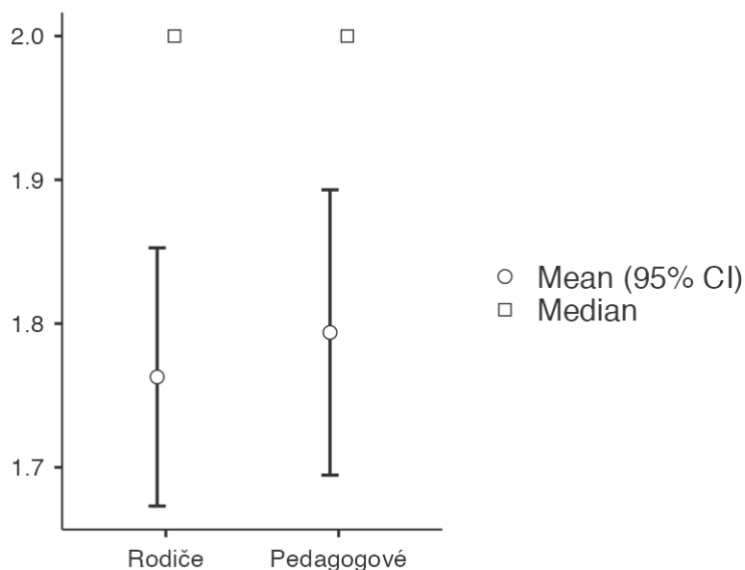
Poznámka. „Rodiče“ jsou zástupným označením pro výsledky v Rodičovském dotazníku iSophi R. „Pedagogové“ jsou zástupným označením pro výsledky v Pedagogické diagnostice iSophi.

HA1.3: Rodiče udělují v dotazníku iSophi R vyšší hodnocení úrovně hrubé motoriky dítěte než pedagogové ve své Pedagogické diagnostice iSophi.

V oblasti hrubé motoriky nebylo prokázáno statisticky významně vyšší skóre v Rodičovském dotazníku iSophi R oproti Pedagogické diagnostice iSophi. Průměrné skóre v iSophi R ($M = 1,76$; $SD = 0,45$) ukázalo, že rodiče nehodnotí děti vyšším hodnocením než pedagogové v iSophi ($M = 1,79$; $SD = 0,5$). P-hodnota ($p = 0,691$) ve Wilcoxonově testu potvrdila, že tento výsledek je statisticky nevýznamný. Výsledky tedy podporují zamítnutí hypotézy, že rodiče vidí dovednosti hrubé motoriky svých dětí pozitivněji než pedagogové.

Graf 8

Výsledky v oblasti hrubé motoriky



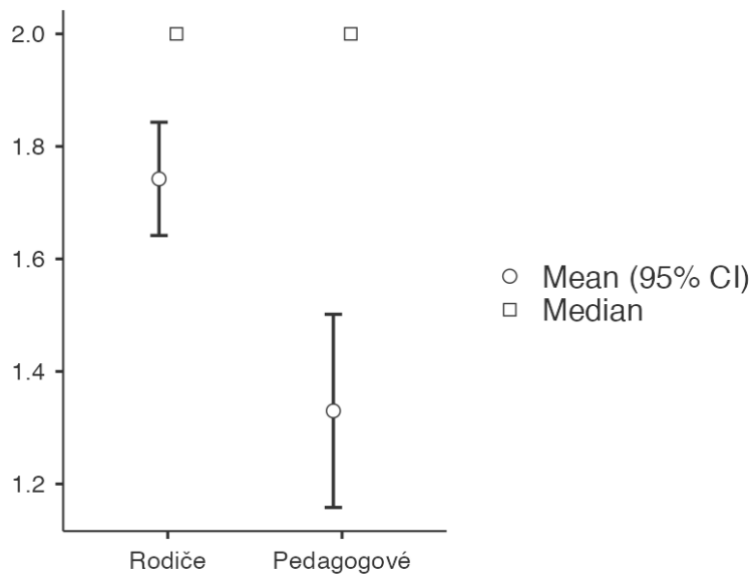
Poznámka. „Rodiče“ jsou zástupným označením pro výsledky v Rodičovském dotazníku iSophi R. „Pedagogové“ jsou zástupným označením pro výsledky v Pedagogické diagnostice iSophi.

HA1.4: Rodiče udělují v dotazníku iSophi R vyšší hodnocení úrovně sluchového vnímání dítěte než pedagogové ve své Pedagogické diagnostice iSophi.

Děti dosáhly vyššího skóre v Rodičovském dotazníku iSophi R ($M = 1,74$, $SD = 0,51$) ve srovnání s Pedagogickou diagnostikou iSophi ($M = 1,33$, $SD = 0,86$). Tento rozdíl naznačuje, že rodiče mají tendenci sluchové vnímání hodnotit výše než pedagogové. Výsledky Wilcoxonova testu ukázaly statisticky významný rozdíl ($W = 881$, $p < 0,001$). P-hodnota je mnohem menší než obvyklá hladina významnosti 0,05, což znamená, že rozdíl mezi hodnocením rodičů a pedagogů není pravděpodobně způsoben náhodou. Velikost efektu $r = 0,71$, indikuje silný efekt. To znamená, že rozdíl ve skóre mezi hodnocením rodičů a pedagogů je statisticky významný. S 52 páry se stejnou hodnotou, a silnou velikostí efektu ($r = 0,71$) lze říci, že rodiče hodnotí sluchové vnímání svých dětí výrazně pozitivněji než pedagogové. Tyto výsledky podporují přijetí hypotézy.

Graf 9

Výsledky v oblasti sluchového vnímání



Poznámka. „Rodiče“ jsou zástupným označením pro výsledky v Rodičovském dotazníku iSophi R. „Pedagogové“ jsou zástupným označením pro výsledky v Pedagogické diagnostice iSophi.

HA1.5: Rodiče udělují v dotazníku iSophi R vyšší hodnocení úrovně zrakového vnímání dítěte než pedagogové ve své Pedagogické diagnostice iSophi.

V rámci zrakového vnímání rodiče v dotazníku iSophi R děti hodnotili vyššími skóry ($M = 1,76$, $SD = 0,43$) ve srovnání s Pedagogickou diagnostikou iSophi ($M = 1,62$, $SD = 0,64$). Výsledky Wilcoxonova testu ukázaly statisticky významný rozdíl ($W = 414$, $p = 0,014$), který není pravděpodobně způsoben náhodou. P-hodnota je nižší než obvyklá hladina významnosti 0,05. Počet párů se stejnou hodnotou (63) znamená, že v těchto případech se rodiče a pedagogové shodují ve svém hodnocení. Z velikost efektu ($r = 0,39$) vyplývá, že se jedná o střední efekt, což znamená, že rozdíl mezi hodnoceními rodičů a pedagogů má středně silný rozsah. Výsledky podporují přijetí hypotézy.

Graf 10

Výsledky v oblasti zrakového vnímání



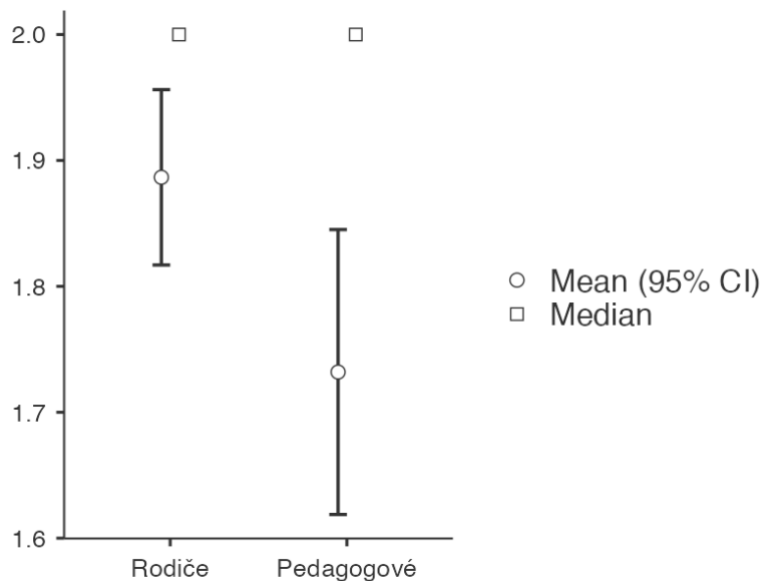
Poznámka. „Rodiče“ jsou zástupným označením pro výsledky v Rodičovském dotazníku iSophi R. „Pedagogové“ jsou zástupným označením pro výsledky v Pedagogické diagnostice iSophi.

HA1.6: Rodiče udělují v dotazníku iSophi R vyšší hodnocení úrovně předmatematických představ dítěte než pedagogové ve své Pedagogické diagnostice iSophi.

Děti dosáhly vyššího skóre v Rodičovském dotazníku iSophi R ($M = 1,89$; $SD = 0,35$) ve srovnání s Pedagogickou diagnostikou iSophi ($M = 1,73$; $SD = 0,57$). Výsledky Wilcoxonova testu ukázaly statisticky významný rozdíl ($W = 199$, $p = 0,007$). P-hodnota je menší než obvyklá hladina významnosti 0,05 – rozdíl mezi hodnocením rodičů a pedagogů je statisticky významný a není pravděpodobně způsoben náhodou. Počet párů se stejnou hodnotou byl 75. Velikost efektu ($r = 0,57$) indikuje silný efekt, což znamená, že rozdíl mezi hodnoceními rodičů a pedagogů má silný rozsah. Celkově rodiče hodnotí předmatematické představy svých dětí pozitivněji než pedagogové. Výsledky podporují přijetí hypotézy.

Graf 11

Výsledky v oblasti předmatematických představ



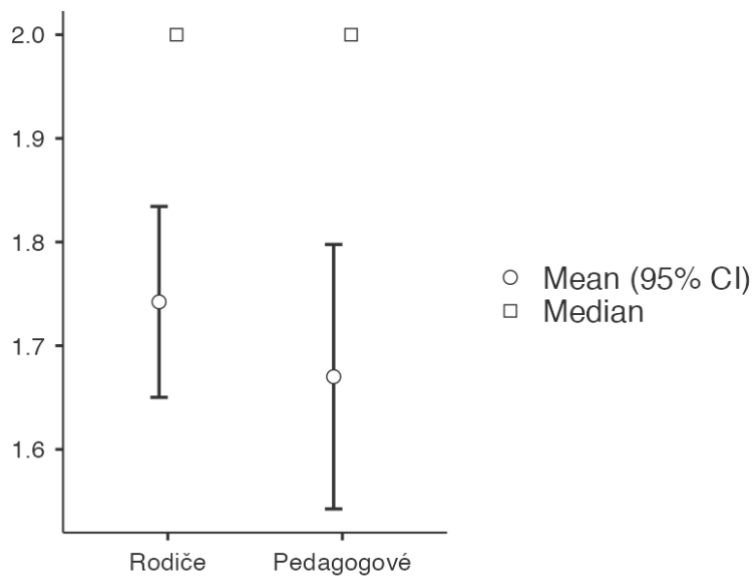
Poznámka. „Rodiče“ jsou zástupným označením pro výsledky v Rodičovském dotazníku iSophi R. „Pedagogové“ jsou zástupným označením pro výsledky v Pedagogické diagnostice iSophi.

HA1.7: Rodiče udělují v dotazníku iSophi R vyšší hodnocení úrovně prostorové orientace dítěte než pedagogové ve své Pedagogické diagnostice iSophi.

Děti dosáhly mírně vyššího skóre v Rodičovském dotazníku iSophi R ($M = 1,74$, $SD = 0,46$) ve srovnání s Pedagogickou diagnostikou iSophi ($M = 1,67$, $SD = 0,64$). Tento rozdíl naznačuje, že rodiče hodnotí prostorovou orientaci svých dětí o něco pozitivněji než pedagogové. Výsledky Wilcoxonova testu ukázaly, že tento rozdíl není statisticky významný ($W = 300$, $p = 0,136$). P-hodnota je vyšší než obvyklá hladina významnosti 0,05, což znamená, že rozdíl mezi hodnocením rodičů a pedagogů může být způsoben náhodou. Je tedy pravděpodobné, že tento rozdíl je náhodný a nemá žádný významný dopad. Výsledky podporují zamítnutí hypotézy.

Graf 12

Výsledky v oblasti prostorové orientace



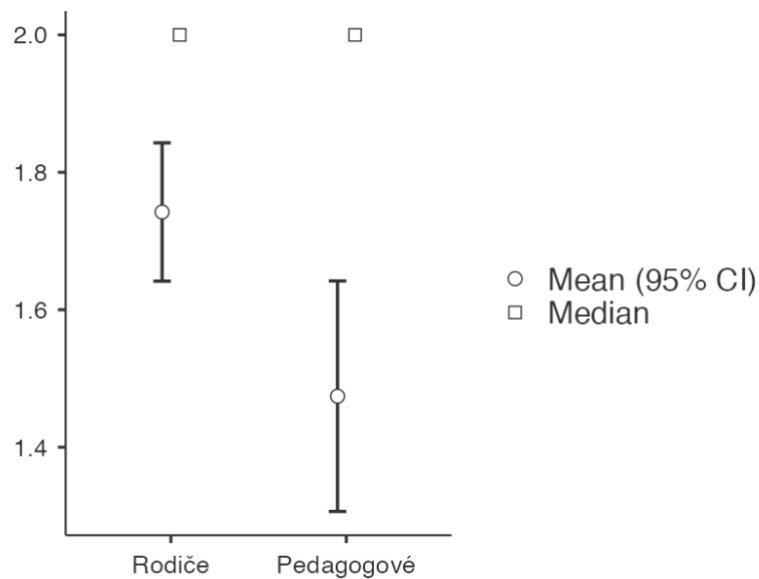
Poznámka. „Rodiče“ jsou zástupným označením pro výsledky v Rodičovském dotazníku iSophi R. „Pedagogové“ jsou zástupným označením pro výsledky v Pedagogické diagnostice iSophi.

HA1.8: Rodiče udělují v dotazníku iSophi R vyšší hodnocení úrovně časové orientace dítěte než pedagogové ve své Pedagogické diagnostice iSophi.

Rodiče v oblasti časové orientace hodnotili děti v Rodičovském dotazníku iSophi R vyššími skóry ($M = 1,74$; $SD = 0,5$) než pedagogové v iSophi ($M = 1,47$; $SD = 0,84$). Z výsledků Wilcoxonova testu vyplynulo, že tento rozdíl je statisticky významný ($p < 0,001$; $W = 504$), neboť p-hodnota je nižší než obvyklá hladina významnosti 0,05. To ukazuje, že rozdíl mezi Rodičovským dotazníkem a Pedagogickou diagnostikou nebude náhodný. V 62 případech se hodnocení rodičů a pedagogů shodovalo. Výsledky analýzy ukazují na silnou velikost efektu ($r = 0,6$), což znamená, že rozdíl v hodnocení oblasti časové orientace mezi rodiči a pedagogy je nejen statisticky významný, ale také prakticky relevantní. Tyto výsledné hodnoty podporují přijetí hypotézy.

Graf 13

Výsledky v oblasti časové orientace



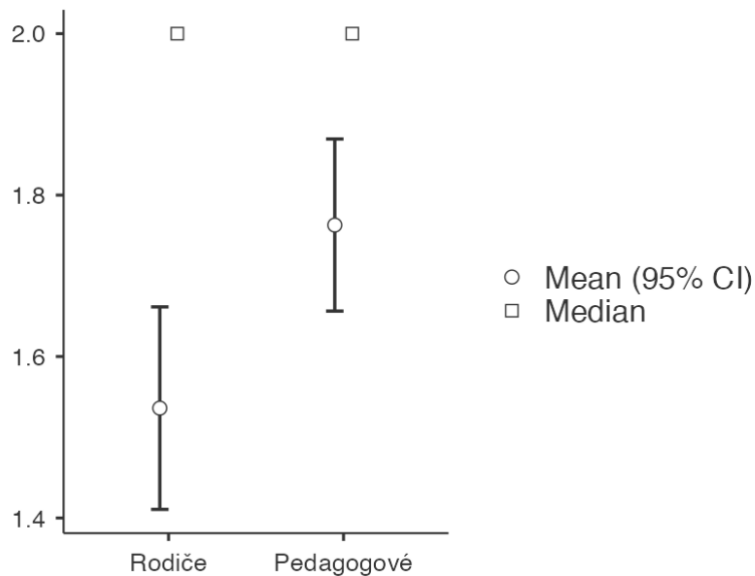
Poznámka. „Rodiče“ jsou zástupným označením pro výsledky v Rodičovském dotazníku iSopli R. „Pedagogové“ jsou zástupným označením pro výsledky v Pedagogické diagnostice iSopli.

HA1.9: Rodiče udělují v dotazníku iSopli R vyšší hodnocení úrovně verbálního myšlení dítěte než pedagogové ve své Pedagogické diagnostice iSopli.

V oblasti verbálního myšlení děti neskórují výše v Rodičovském dotazníku iSopli R ($M = 1,54$; $SD = 0,63$) než v Pedagogické diagnostice iSopli ($M = 1,76$; $SD = 0,54$). Wilcoxonův test ukázal, že se jedná o statisticky nevýznamný rozdíl mezi hodnoceními. Hladina významnosti ($p = 0,999$) byla mimořádně vysoká. Rozdíly nejsou statisticky významné. Výsledky tedy podporují zamítnutí hypotézy.

Graf 14

Výsledky v oblasti verbálního myšlení



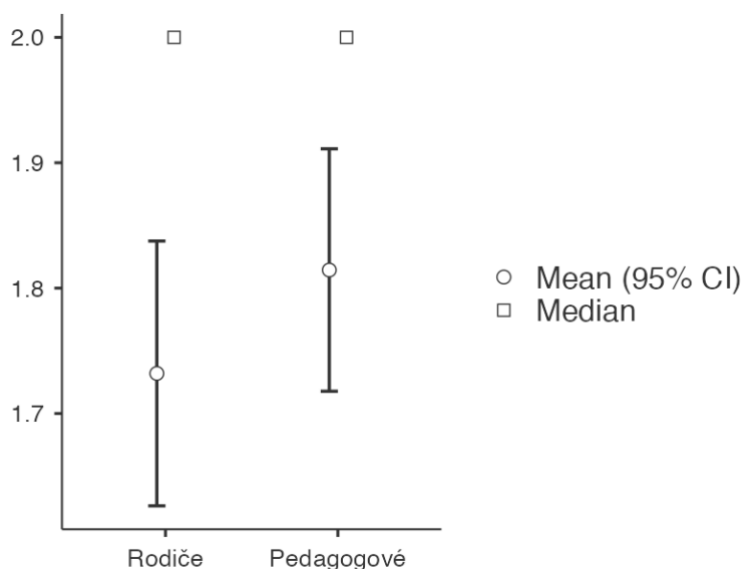
Poznámka. „Rodiče“ jsou zástupným označením pro výsledky v Rodičovském dotazníku iSophi R. „Pedagogové“ jsou zástupným označením pro výsledky v Pedagogické diagnostice iSophi.

HA1.10: Rodiče udělují v dotazníku iSophi R vyšší hodnocení úrovně sebeobsluhy dítěte než pedagogové ve své Pedagogické diagnostice iSophi.

Výsledky Wilcoxonova testu ukazují, že rozdíl mezi skóry dětí v oblasti sebeobsluhy v Rodičovském dotazníku iSophi R a v Pedagogické diagnostice iSophi není statisticky významný. Průměrné skóre v obou typech diagnostiky jsou $M = 1,73$ ($SD = 0,53$) pro iSophi R a $M = 1,81$ ($SD = 0,49$) pro iSophi, což naznačuje, že neexistuje statisticky významný rozdíl mezi těmito metodami. Hodnota $p = 0,845$ je vysoká, z čehož vyplývá, že výsledky podporují zamítnutí hypotézy.

Graf 15

Výsledky v oblasti sebeobsluhy



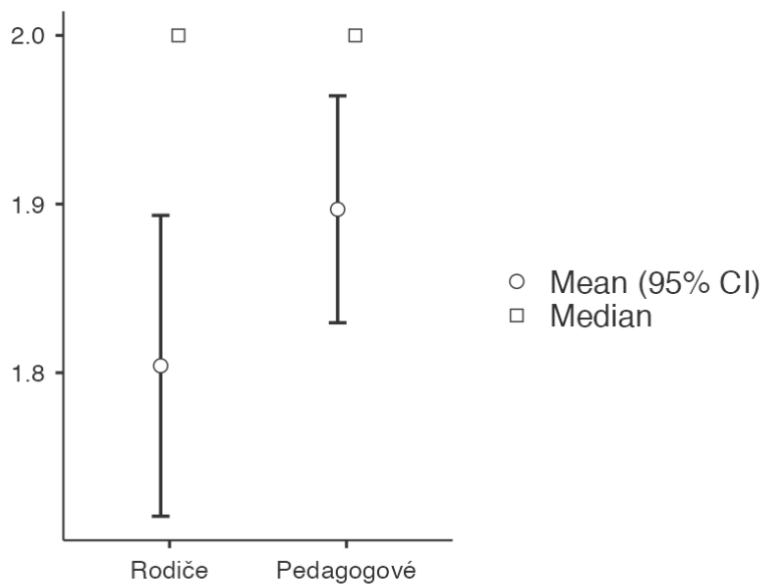
Poznámka. „Rodiče“ jsou zástupným označením pro výsledky v Rodičovském dotazníku iSophi R. „Pedagogové“ jsou zástupným označením pro výsledky v Pedagogické diagnostice iSophi.

HA1.11: Rodiče udělují v dotazníku iSophi R vyšší hodnocení úrovně sociálního porozumění dítěte než pedagogové ve své Pedagogické diagnostice iSophi.

Z výsledků Wilcoxonova testu vyplynulo, že v oblasti sociálního porozumění není statisticky významné vyšší skóre dětí v Rodičovském dotazníku iSophi R ($M = 1,8$; $SD = 0,49$) než v Pedagogické diagnostice iSophi ($M = 1,9$; $SD = 0,39$). Hladina významnosti se ukázala jako vysoká ($p = 0,953$), jedná se tedy o statisticky nevýznamný rozdíl, který může být způsoben náhodně. Výsledné hodnoty podporují zamítnutí hypotézy.

Graf 16

Výsledky v oblasti sociálního porozumění



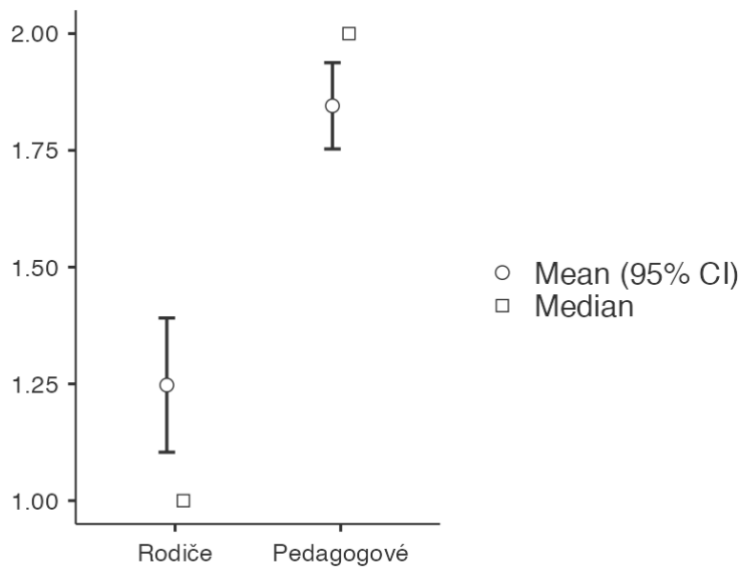
Poznámka. „Rodiče“ jsou zástupným označením pro výsledky v Rodičovském dotazníku iSophi R. „Pedagogové“ jsou zástupným označením pro výsledky v Pedagogické diagnostice iSophi.

HA1.12: Rodiče udělují v dotazníku iSophi R vyšší hodnocení úrovně emoční zralosti dítěte než pedagogové ve své Pedagogické diagnostice iSophi.

V oblasti emoční zralosti nebylo prokázáno statisticky významně vyšší skóre v Rodičovském dotazníku iSophi R oproti Pedagogické diagnostice iSophi. Průměrné skóre v iSophi R ($M = 1,25$; $SD = 0,72$) ukázalo, že rodiče nehodnotí děti vyšším hodnocením než pedagogové iSophi ($M = 1,85$; $SD = 0,46$). P-hodnota ($p = 1$) ve Wilcoxonově testu potvrdila, že tento výsledek je statisticky nevýznamný. Výsledky tedy podporují zamítnutí hypotézy, že rodiče vidí dovednosti hrubé motoriky svých dětí pozitivněji než pedagogové.

Graf 17

Výsledky v oblasti emoční zralosti



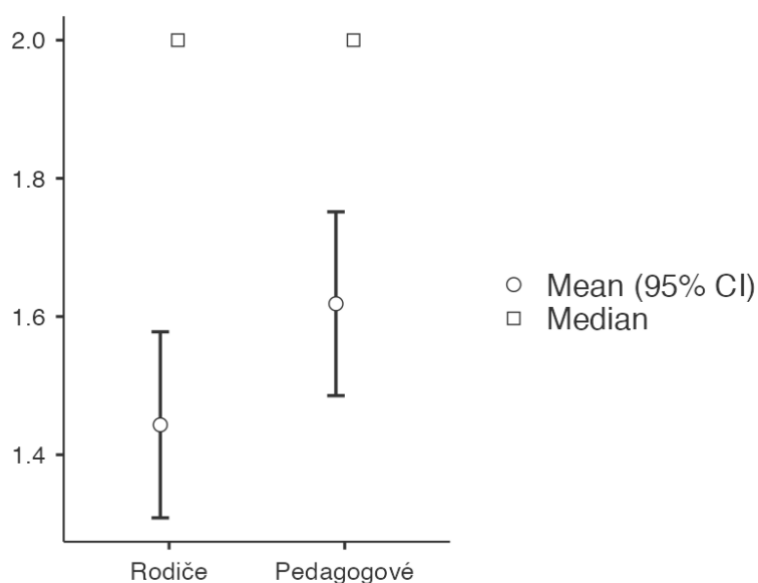
Poznámka. „Rodiče“ jsou zástupným označením pro výsledky v Rodičovském dotazníku iSophi R. „Pedagogové“ jsou zástupným označením pro výsledky v Pedagogické diagnostice iSophi.

HA1.13: Rodiče udělují v dotazníku iSophi R vyšší hodnocení úrovně pracovní zralosti dítěte než pedagogové ve své Pedagogické diagnostice iSophi.

Výsledky Wilcoxonova testu ukazují, že skóre dětí v oblasti pracovní zralosti, získané z Rodičovského dotazníku iSophi R ($M = 1,44$; $SD = 0,68$), nejsou statisticky významně vyšší od skóre získaného z Pedagogické diagnostiky iSophi ($M = 1,62$; $SD = 0,69$). Vysoká p-hodnota ($p = 0,961$) naznačuje, že neexistují silné důkazy proti zamítnutí hypotézy.

Graf 18

Výsledky v oblasti pracovní zralosti

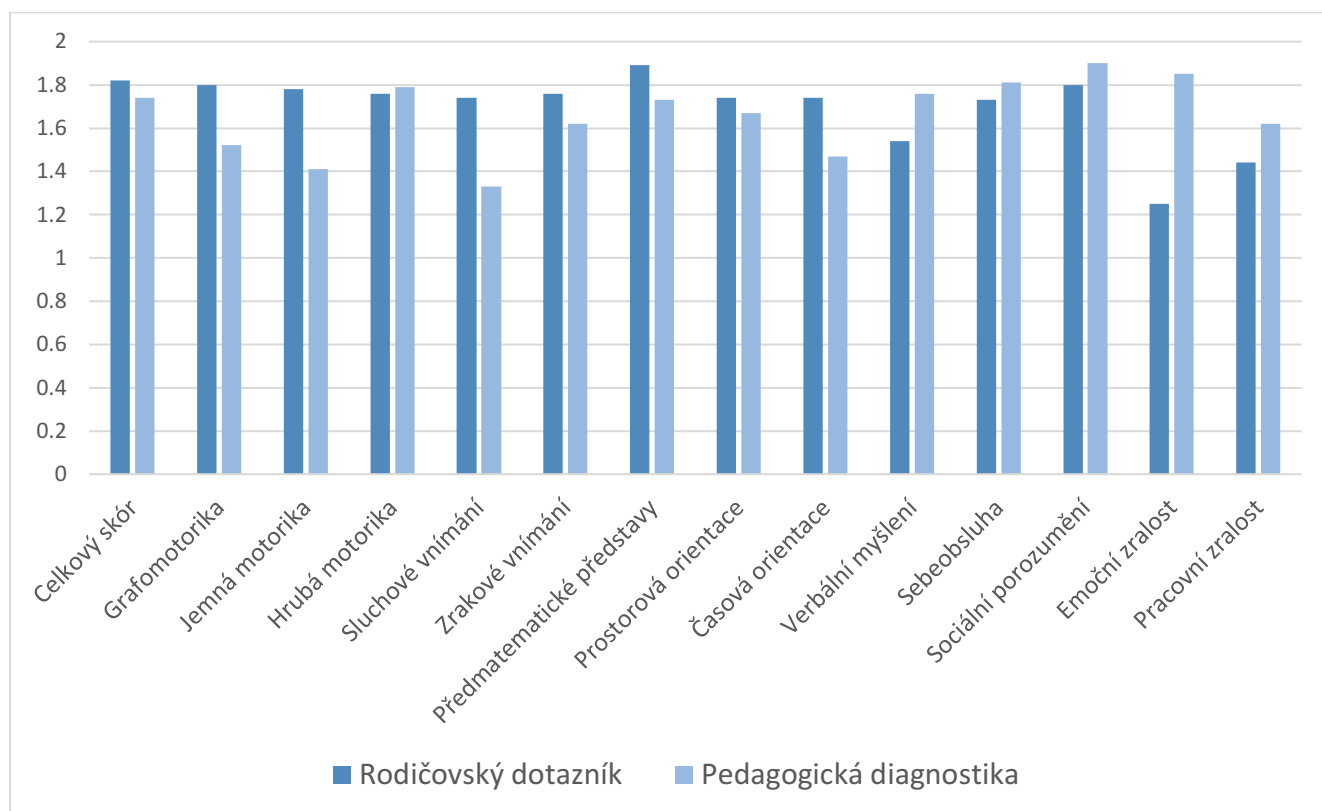


Poznámka. „Rodiče“ jsou zástupným označením pro výsledky v Rodičovském dotazníku iSophi R. „Pedagogové“ jsou zástupným označením pro výsledky v Pedagogické diagnostice iSophi.

Následující graf znázorňuje průměrné hodnocení jednotlivých oblastí. Porovnává mezi sebou výsledky Pedagogické diagnostiky a Rodičovského dotazníku v rámci pásem. Je patrné, že nejlépe hodnocenou oblastí mezi rodiči byly předmatematické představy, naopak nejnižší výsledek představuje emoční zralost. Co se týče Pedagogické diagnostiky, v té bylo nejlépe hodnoceno sociální porozumění a nejnižšího hodnocení dosáhlo sluchové vnímání. Největší rozdíly mezi sebou mají hodnocení sluchového vnímání, emoční zralosti a jemné motoriky.

Graf 19

Přehled dosažených celkových hodnocení rodičů a učitelů pro jednotlivé oblasti převedeno na pásma



6. Diskuse

Z výsledků výzkumného projektu této práce vyplynulo, že co se týče pohlaví, dívky dosahovaly celkově vyššího hrubého skóre, jak v Pedagogické diagnostice iSophi, tak v Rodičovském dotazníku iSophi R. Stejně výsledky ukazovala také většina oblastí v iSophi i v iSophi R. Se závěrem, že dívky podávají lepší výkony ve školní připravenosti přišla již dřívější studie (Brandlistuen et al., 2021) V iSophi R byl nejpatrnější rozdíl mezi chlapci a dívkami v oblasti grafomotoriky. Toto zjištění podporují i některé předchozí studie (Vlachos et al., 2014). Rozdíly mohou být zapříčiněny odlišnými přístupy významných osob k činnostem dětí vzhledem k jejich pohlaví (Venetsanou & Kambas, 2010).

Vyššího skóre v iSophi chlapci dosahovali v hrubé motorice. Tento výsledek může souviset s rozdílnou podporou hrubé motoriky, co se týče pohlaví (Venetsanou & Kambas, 2010). Chlapci mohou mít lepší dovednosti hrubé motoriky než dívky, protože okolí je více povzbuzuje k fyzické aktivitě (Telford et al., 2016).

V Rodičovském dotazníku iSophi R vykazovali chlapci vyšší skóre než dívky pouze u prostorové představivosti. Odhad vyšší prostorové dovednosti u chlapců může souviset s typem hraček, které rodiče chlapcům častěji pořizují a ke hře nabízejí. Chlapci mohou být více podporováni, nebo více vyhledávat hru s prostorovými hračkami. Jedná se například o puzzle a kostky, u kterých je prokázáno, že napomáhají rozvoji prostorové představivosti (Borriello & Liben, 2018; Cohen & Emmons, 2017; Pritulsky et al., 2020). Rozdíl mezi dívkami a chlapci je však velmi malý.

V rámci studie byly položeny dvě výzkumné otázky. VO1 si kladla za cíl zjistit, zda se liší pohled rodičů na úroveň školní připravenosti ve srovnání se zjištěním rodičů. Byla formulována nulová a alternativní hypotéza. Z výsledků vyplynulo, že rozdíl mezi hodnocením rodičů v Rodičovském dotazníku a pedagogů v Pedagogické diagnostice není statisticky významný. Hodnocení školní připravenosti dítěte rodiči a pedagogy jsou si relativně blízka. Rodiče v rámci celkové školní připravenosti mají poměrně odpovídající představu o tom, jak na tom jejich dítě je. Zároveň bylo důležité se podrobně podívat na jednotlivé oblasti.

Výzkumná otázka VO2 a dílčí hypotézy se zaměřovaly na jednotlivé oblasti zkoumané školní připravenosti. Statisticky významné vyšší skóre se silným efektem v Rodičovském dotazníku vyšlo v oblastech grafomotoriky, jemné motoriky, sluchového vnímání, předmatematických představ a časové orientace. Z toho vyplývá, že rodiče mohou hodnotit schopnosti a dovednosti svých dětí týkající se zmiňovaných oblastí optimističtěji než

pedagogové. A mohou mít nižší nároky na to, co by v této době mělo jejich dítě umět. Rozdíly mezi těmito výsledky jsou dostatečně velké na to, aby měly skutečný dopad v praxi.

Největší rozdíl mezi sebou mají výsledky sluchového vnímání. Tato oblast může být pro rodiče nesrozumitelná. S tím by následně mohlo souviset opomíjení podpory této oblasti.

Co se týče předmatematických představ, rodiče mohou mít tendenci nadhodnocovat schopnosti svých dětí v této oblasti především z důvodu, že se více soustředí na jiné, zavádějící aspekty, které často s matematickými představami nesouvisí. Například mohou považovat vyjmenování řady čísel od jedné do šesti za projev dobré úrovně matematických dovedností. Tato znalost ale souvisí spíše s paměťovým tréninkem než s oblastí řazení nebo třídění (typických dovedností pro oblast předmatematických představ). Pokud dítě vyjadřuje číslo pomocí prstů, považují někteří rodiče tuto dovednost za „počítání“. Zatímco pedagogové mají jasná a adekvátní kritéria pro oblast matematických dovedností (které rovněž souvisí s výstupy pro Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání).

V oblasti zrakového vnímání děti dosahovaly v Rodičovském dotazníku statisticky významného vyššího skóre. U tohoto rozdílu byl však pozorován středně silný efekt. Statisticky nevýznamný rozdíl ve výsledcích mezi iSophi a iSophi R se vyskytl v oblastech hrubé motoriky, prostorové orientace, verbálního myšlení, sebeobsluhy, sociálního porozumění, emoční zralosti a pracovní zralosti.

Z výsledků v oblasti verbálního myšlení můžeme usuzovat, že rodiče mají poměrně vysoké nároky na verbální schopnosti svého dítěte, tudíž je nenadhodnocují. Rodiče, kteří vyplnili dotazník budou většinou pocházet ze střední až vyšší vrstvy (viz 6.1 Limity výzkumu), tudíž se rozvoji verbální složky budou více věnovat, například skrze čtení pohádek a vyprávění příběhů.

V rámci jednotlivých oblastí se ukázalo, že rodiče své děti nadhodnocují v některých kognitivních schopnostech (sluchové vnímání, předmatematické představy, časová orientace, zrakové vnímání), zatímco v oblastech seberegulace (sebeobsluha, sociální porozumění, emoční zralost, pracovní zralost) vyšší očekávání nemají. Hypotézy této studie vycházely z výzkumů, které se věnovaly rodičovskému hodnocení kognitivních schopností a školních výsledků jejich dětí. Ukazovalo se, že rodiče své děti nadhodnocují (Miller et al., 1991; Pezdek et al., 2002). Dá se tedy usuzovat, že v oblasti seberegulace nemají rodiče vyšší očekávání od schopností a dovedností jejich dětí.

Z korelační analýzy vyplynulo, že oblast sluchového vnímání, kterou rodiče statisticky významně nadhodnocují má zároveň silný korelační vztah. Středně silnou korelaci vykazují oblasti grafomotoriky a časové orientace, kterým též rodiče udělovali statisticky významně

vyšší skóre. Středně silný vztah má hodnocení celkové školní připravenosti, kterou dle výsledků rodiče hodnotí stejně jako pedagogové. Statisticky nevýznamný korelační vztah zaznamenali oblasti seberegulace (emoční zralost, sociální porozumění a sebeobsluha). Tyto oblasti nejsou rodiči nadhodnocovány. Naopak rodiči nadhodnocována je oblast předmatematických představ, která však také vykazuje statisticky nevýznamný korelační vztah.

Ukazuje se, že ačkoliv vybraný vzorek rodičů celkově hodnotí školní připravenost podobně jako pedagogové, v některých oblastech rodiče pracují s představou větší školní připravenosti, než děti ve skutečnosti mají. Tyto oblasti se týkají především kognitivních schopností, jak již bylo zmíněno výše. Děti nastupují do škol, aniž by rodiče měli tušení, že by něco mohlo nefungovat. O to důležitější je nastavovat zavčasu vhodnou korekci a intervenci. Nyní vyšetření školní připravenosti probíhají většinou od února před případným nástupem, nebo odkladem v září. Již v 80. letech byla v České republice snaha přesunout tato vyšetření v poradně na dřívější měsíce. Cílem nemělo být posouzení, zda je nutný odklad školní docházky, nýbrž nastavení vhodných opatření, která by dítěti pomohla v rozvoji oslabených oblastí (Mertin, 2015). Vzhledem k vytiženosti poradenských zařízení (Česká školní inspekce, 2023) se zdůrazňuje důležitost pedagogické diagnostiky v mateřské škole.

V kontextu případného rušení odkladů školní docházky je ještě více potřeba, aby rodiče dostatečně rozuměli tomu, jaké nároky na jejich dítě budou při přechodu na základní školu kladeny. Aby měli jasnou představu o tom, co jednotlivé oblasti obnášejí, a aby byli schopni lépe posoudit, jak na tom jejich dítě skutečně je, je důležité, aby rodiče měli přístup ke kvalitním a srozumitelným informacím. To jim umožní lépe pochopit nejen silné stránky a úspěchy jejich dítěte, ale také oblasti, kde může být potřeba další podpory a rozvoje. Zde důležitou roli hrají právě mateřské školy, které mají k rodičům přístup a zároveň pravidelně zaznamenávají, jak probíhá vývoj dítěte. V případě, že se odklady opravdu zruší, nastoupí do základních škol i těch cca 20 % dětí (Česká školní inspekce, 2023), které podle posouzení odborníků nejsou na školu připravené. To znamená obrovskou zátěž pro základní školy. Díky předškolnímu vzdělávání je možné zavčasu podchytit oslabené oblasti dětí. Úkolem mateřských škol by však nemělo být pouze včasné rozpoznání případných obtíží dítěte, ale zároveň zkompetentnění rodiče, aby své dítě dokázal vhodně rozvíjet, neboť není možné rozvoj nechat pouze na mateřské škole. Zkompetentnění by se mělo týkat poznání, jaké jsou slabé a silné stránky jejich dítěte a porozumění, co to znamená a co je třeba podpořit. Pro tyto účely by byla vhodná pravidelná komunikace mezi rodiči a pedagogy, organizace společných aktivit a také sjednocená pedagogická diagnostika v mateřské škole, která rodičům poskytne jasné a srozumitelné zpětné vazby.

6.1. Limity výzkumu

Mezi limity výzkumu nepochybně patří vzorek rodičů, který, dá se předpokládat, nebude dostatečně reprezentativní. Dotazník vyplňovali rodiče, kteří o to měli zájem a chtěli se dozvědět něco o výkonech svého dítěte. Mohlo se tedy jednat o rodiče, kteří se o jeho rozvoj již zajímají a mají o jeho schopnostech a dovednostech určitý přehled. Taktéž se jednalo o rodiče, kteří mají přístup k technologiím a internetu. To znamená, že rodiče z nižších socio-ekonomických vrstev, kteří tento přístup nemají, byli z výzkumu vyloučeni nebo značně znevýhodněni. Znevýhodňující by mohl být také jazyk dotazníku, který mohl být pro některé rodiče nedostatečně srozumitelný.

Zároveň rodiče bylo obtížné motivovat k zapojení se do výzkumu. Obtížnou spolupráci s nimi již předem referovali i zástupci mateřských škol. Rodiče nejevili dostatečný zájem k účasti, následně někteří přestali komunikovat v průběhu emailové korespondence. Podchycení rodičovského zájmu se nepodařilo nalézt dostatečný mechanismus, který by podporoval zájem rodiče vyplnit dotazník a dokončit. Může to také souviset s tím, že rodiče nevnímali nabízené benefity dostatečně atraktivně.

Dalším limitem by mohlo být rozdílné pedagogické působení jednotlivých učitelů. Ačkoliv jsou pedagogové v metodě iSopli vyškoleni a mají dostatek instrukcí k administraci, může se stát, že někteří z pedagogů je shovívavější než jiný. Zároveň může záležet na vztahu dítěte k pedagogovi. Některé děti mohou být při práci s pedagogem ve stresu, což může mít dopad na jejich výkony (Wagner et al., 2016).

Jako omezení výzkumu by mohly být také různě dlouhé prodlevy mezi Pedagogickou diagnostikou iSopli a Rodičovským dotazníkem iSopli R. Rodiče a pedagogové dítě nehodnotili ve stejný den. Časová rozpětí jsou v řádech dnů, týdnů a občas i měsíců. Mohlo se tedy stát, že dítě se za tu dobu posunulo a v mnoha dovednostech zlepšilo, což mělo následně dopad na výsledky.

Závěr

Tato diplomová práce se věnovala školní připravenosti u dětí. Vzhledem k tomu, že se zvažuje zrušení odkladů školní docházky, měla za cíl zjistit, jak této oblasti rozumí rodiče, jejichž děti jsou v předškolním věku a čeká je přechod na základní školu. Jejím účelem bylo tedy porovnat, jak rodiče hodnotí úroveň školní připravenosti a jejích oblastí u svých dětí s výsledky pedagogické diagnostiky, přičemž se předpokládalo, že rodiče budou děti nadhodnocovat.

Mezi hlavní zjištění patří, že celkovou školní připravenost rodiče hodnotí podobně jako pedagogové. Rozdíly však byly v jednotlivých oblastech. Ukázalo se, že v oblastech hrubé motoriky, prostorové orientace, verbálního myšlení, sebeobsluhy, sociálního porozumění, emoční zralosti a pracovní zralosti rodiče neudělují vyšší skóre než pedagogové. Zatímco grafomotoriku, jemnou motoriku a kognitivní schopnosti, konkrétně sluchové vnímání, předmatematické představy, časovou orientaci a zrakové vnímání mají rodiče tendenci nadhodnocovat.

Tyto poznatky by mohly být využity pro podporu dětí při přechodu z mateřské školy na školu základní. Jejich podpora by se měla týkat mimo jiné rodičů. Výsledky ukázaly, že rodiče mají v některých oblastech nesprávná přesvědčení o schopnostech a dovednostech jejich dětí. Je proto důležité se ve již v předškolním vzdělávání zaměřit na rodiče a dodat jim potřebné znalosti, aby dokázali vhodně rozvíjet své dítě.

Budoucí studie by se měli zaměřit na to, jak rodiče své děti v jednotlivých oblastech již podporují a co považují za důležité. To by mohlo přispět k ucelenějšímu obrazu o silných a slabých stránkách působení rodičů na jejich dítě.

Reference

- Aduen, P. A., Day, T. N., Kofler, M. J., Harmon, S. L., Wells, E. L., & Sarver, D. E. (2018). Social problems in ADHD: Is it a skills acquisition or performance problem? *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 40(3), 440–451. <https://doi.org/10.1007/s10862-018-9649-7>
- Africa, E. K., & Van Deventer, K. J. (2017). A motor-skills programme to enhance visual motor integration of selected pre-school learners. *Early Child Development and Care*, 187(12), 1960–1970. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1201478>
- Aksenovová, Z. (2015). Poruchy řeči – praktický pohled v ordinaci pediatra. *Pediatric pro praxi*, 16, 316–319.
- Allman, M. J., Teki, S., Griffiths, T. D., & Meck, W. H. (2014). Properties of the internal clock: first- and second-order principles of subjective time. *Annual Review of Psychology*, 65(1), 743–771. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115117>
- Al’Omairi, T., & Balushi, H. A. (2015, 2. února). The influence of paying attention in classroom on students’ academic achievement in terms of their comprehension and recall ability. *Proceedings of INTCESS15-2nd international conference on education and social sciences*, Istanbul, Turecko.
- Arnold, L. E., Hodgkins, P., Kahle, J., Madhoo, M., & Kewley, G. (2020). Long-term outcomes of adhd: academic achievement and performance. *Journal of Attention Disorders*, 24(1), 73–85. <https://doi.org/10.1177/1087054714566076>
- Ayhan, A. B., Mutlu, B., Aki, E., & Aral, N. (2015). A study of conceptual development and visual perception in six-year-old children. *Perceptual and Motor Skills*, 121(3), 832–839. <https://doi.org/10.2466/24.10.PMS.121c22x7>
- Barrocas, R., Roesch, S., Gawrilow, C., & Moeller, K. (2020). Putting a finger on numerical development – reviewing the contributions of kindergarten finger gnosis and fine motor skills to numerical abilities. *Frontiers in Psychology*, 11, 1012. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01012>
- Bassok, D., Latham, S., & Rorem, A. (2016). Is kindergarten the new first grade? *AERA Open*, 2(1), 233285841561635. <https://doi.org/10.1177/2332858415616358>
- Bednářová, J., Splavcová, H., & Syslová, Z. (2022). Metodická příručka: Předškolní a prvostupňové vzdělávání – Pedagogická diagnostika v mateřské škole. Národní pedagogický institut České republiky. https://www.projektsypo.cz/dokumenty/Metodicka_prirucka_SYPO_Pedagogicka_diagnostika_MS_2022.pdf
- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2007). Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let (1st Ed.). Computer Press.
- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2010). Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy (1st Ed.). Computer Press.
- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2012). Klokánův kufr: Komplexní metodická pomůcka pro práci s dětmi předškolního věku. Středisko volného času Lužánky.
- Bednářová, J., & Šmardová, V. (Eds.). (2021). Rozvoj grafomotoriky: Jak rozvíjet kreslení a psaní (2nd Ed.). Edika.
- Bektaş, S., & Ercan, Z. G. (2023). A study of visual motor skills of children with special needs. *European Journal of Education Studies*, 10(8). <https://doi.org/10.46827/ejes.v10i8.4930>
- Beobachtungsbogen für 3- bis 6-jährige Kinder (BBK 3-6). (n.d.). Biss Transfer. <https://www.biss-sprachbildung.de/btools/beobachtungsbogen-fuer-3-bis-6-jaehrige-kinder-bbk-3-6/>
- Bichay-Awadalla, K., Qi, C. H., Bulotsky-Shearer, R. J., & Carta, J. J. (2020). Bidirectional relationship between language skills and behavior problems in preschool children from

- low-income families. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 28(2), 114–128. <https://doi.org/10.1177/1063426619853535>
- Birgisdóttir, F., Gestsdóttir, S., & Thorsdóttir, F. (2015). The role of behavioral self-regulation in learning to read: a 2-year longitudinal study of Icelandic preschool children. *Early Education and Development*, 26(5–6), 807–828. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1003505>
- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66(1), 711–731. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
- Bohlmann, N. L., & Downer, J. T. (2016). Self-regulation and task engagement as predictors of emergent language and literacy skills. *Early Education and Development*, 27(1), 18–37. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1046784>
- Borbélyová, D., Józsa, K., & Nagyová, A. (2024). Adaptation and standardization of the difer tests in Slovakia. In K. Józsa & D. Borbélyová (Ed.), *Diagnostic Assessment of School Readiness*, 13–30. MATE Press. <https://doi.org/10.54597/mate.0104>
- Bornstein, M. H., Hahn, C.-S., & Putnick, D. L. (2016). Long-term stability of core language skill in children with contrasting language skills. *Developmental Psychology*, 52(5), 704–716. <https://doi.org/10.1037/dev0000111>
- Borriello, G. A., & Liben, L. S. (2018). Encouraging maternal guidance of preschoolers' spatial thinking during block play. *Child Development*, 89(4), 1209–1222. <https://doi.org/10.1111/cdev.12779>
- Brandlistuen, R. E., Flatø, M., Stoltenberg, C., Helland, S. S., & Wang, M. V. (2021). Gender gaps in preschool age: A study of behavior, neurodevelopment and pre-academic skills. *Scandinavian Journal of Public Health*, 49(5), 503–510. <https://doi.org/10.1177/1403494820944740>
- Brodin, J., & Renblad, K. (2020). Improvement of preschool children's speech and language skills. *Early Child Development and Care*, 190(14), 2205–2213. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1564917>
- Bunford, N., Evans, S. W., & Wymbs, F. (2015). ADHD and emotion dysregulation among children and adolescents. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 18(3), 185–217. <https://doi.org/10.1007/s10567-015-0187-5>
- Burns, R. D., Fu, Y., Hannon, J. C., & Brusseau, T. A. (2017). School physical activity programming and gross motor skills in children. *American Journal of Health Behavior*, 41(5), 591–598. <https://doi.org/10.5993/AJHB.41.5.8>
- Ćalasan, S., Vuković, M., Pavlović, A., Vuković, B., & Zečević, I. (2015). Povezanost grafomotornih sposobnosti i lateralizovanosti kod djece predškolskog uzrasta. *Beogradska defektološka škola*, 21(2), 25–37.
- Carlson, S. M., & Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development*, 22(4), 489–510. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2007.08.002>
- Casasola, M., Wei, W. S., Suh, D. D., Donskoy, P., & Ransom, A. (2020). Children's exposure to spatial language promotes their spatial thinking. *Journal of Experimental Psychology: General*, 149(6), 1116–1136. <https://doi.org/10.1037/xge0000699>
- Claessens, A., & Dowsett, C. (2014). Growth and change in attention problems, disruptive behavior, and achievement from kindergarten to fifth grade. *Psychological Science*, 25(12), 2241–2251. <https://doi.org/10.1177/0956797614554265>
- Cohen, L. E., & Emmons, J. (2017). Block play: Spatial language with preschool and school-aged children. *Early Child Development and Care*, 187(5–6), 967–977. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1223064>
- Connelly, V., Gee, D., & Walsh, E. (2007). A comparison of keyboarded and handwritten

- compositions and the relationship with transcription speed. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 479–492. <https://doi.org/10.1348/000709906X116768>
- Cortázar, A. (2015). Long-term effects of public early childhood education on academic achievement in Chile. *Early Childhood Research Quarterly*, 32, 13–22. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.003>
- Curtis, P. R., Frey, J. R., Watson, C. D., Hampton, L. H., & Roberts, M. Y. (2018). Language disorders and problem behaviors: A meta-analysis. *Pediatrics*, 142(2), e20173551. <https://doi.org/10.1542/peds.2017-3551>
- Česká školní inspekce. (2019). Mezinárodní šetření TIMSS 2019: Národní zpráva. https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezinárodní%20šetření/TIMSS_2020_e-verze.pdf
- Česká školní inspekce. (2021). Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2020/2021: Výroční zpráva České školní inspekce. https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2021_přilohy/Dokumenty/VZ_CSI_2021_e-verze_22_11.pdf
- Česká školní inspekce. (2022). Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2021/2022: Výroční zpráva České školní inspekce. https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2022/Vyrocní_zprava_Ceske_skolní_inspekce_2021_2022/html5/index.html?pn=1
- Česká školní inspekce. (2023). Kvalita vzdělávání v České republice ve školním roce 2022/2023: Výroční zpráva České školní inspekce. https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2023/Vyrocní_zprava_CSI_2022_2023/html5/index.html?pn=1
- Český statistický úřad. (2023). Ve školství se projevil příliv dětí z Ukrajiny. <https://www.czso.cz/csu/czso/ve-skolstvi-se-projevil-priliv-deti-z-ukrajiny>
- DeFlorio, L., & Beliakoff, A. (2015). Socioeconomic status and preschoolers' mathematical knowledge: The contribution of home activities and parent beliefs. *Early Education and Development*, 26(3), 319–341. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.968239>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsler, K., & Wyatt, T. M. (2014). How preschoolers' social-emotional learning predicts their early school success: developing theory-promoting, competency-based assessments: How preschoolers' social-emotional learning predicts. *Infant and Child Development*, 23(4), 426–454. <https://doi.org/10.1002/icd.1840>
- Department of Education UK. (2023). Early years foundation stage statutory framework for childminders. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/65aa5e29ed27ca001327b2c6/EYFS_statutory_framework_for_childminders.pdf
- Dinehart, L., & Manfra, L. (2013). Associations between low-income children's fine motor skills in preschool and academic performance in second grade. *Early Education & Development*, 24(2), 138–161. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.636729>
- Dizon-Ross, R. (2019). Parents' beliefs about their children's academic ability: Implications for educational investments. *American Economic Review*, 109(8), 2728–2765. <https://doi.org/10.1257/aer.20171172>
- Dockett, S., & Perry, B. (2002). Who's ready for what? Young children starting school. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(1), 67–89. <https://doi.org/10.2304/ciec.2002.3.1.9>
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88(2), 408–416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>

- Doney, R., Lucas, B. R., Jirikowic, T., Tsang, T. W., Watkins, R. E., Sauer, K., Howat, P., Latimer, J., Fitzpatrick, J. P., Oscar, J., Carter, M., & Elliott, E. J. (2017). Graphomotor skills in children with prenatal alcohol exposure and fetal alcohol spectrum disorder: A population-based study in remote Australia. *Australian Occupational Therapy Journal*, 64(1), 68–78. <https://doi.org/10.1111/1440-1630.12326>
- Droit-Volet, S., & Zélanti, P. S. (2013). Development of time sensitivity and information processing speed. *PloS one*, 8(8), e71424. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0071424>
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. (2018). Compulsory education in Europe: 2018/19. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/20126>
- Ellis Weismer, S., Kaushanskaya, M., Larson, C., Mathée, J., & Bolt, D. (2018). Executive function skills in school-age children with autism spectrum disorder: Association with language abilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 61(11), 2641–2658. https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-L-RSAUT-18-0026
- Erbeli, F., Hart, S. A., & Taylor, J. (2018). Longitudinal associations among reading-related skills and reading comprehension: A twin study. *Child Development*, 89(6). <https://doi.org/10.1111/cdev.12853>
- Fernald, A., Marchman, V. A., & Weisleder, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental Science*, 16(2), 234–248. <https://doi.org/10.1111/desc.12019>
- Fernandez-Baizan, C., Arias, J. L., & Mendez, M. (2021). Spatial orientation assessment in preschool children: Egocentric and allocentric frameworks. *Applied Neuropsychology: Child*, 10(2), 171–193. <https://doi.org/10.1080/21622965.2019.1630278>
- Finnish National Agency for Education. (n.d.). National core curriculum for primary and lower secondary (basic) education. <https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/national-core-curriculum-primary-and-lower-secondary-basic-education>
- Fiorentino, L., & Howe, N. (2004). Language competence, narrative ability, and school readiness in low-income preschool children. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 36(4), 280–294. <https://doi.org/10.1037/h0087237>
- Flores, P., Coelho, E., Mourão-Carvalho, M. I., & Forte, P. (2023). Association between motor and math skills in preschool children with typical development: Systematic review. *Frontiers in Psychology*, 14, 1105391. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1105391>
- Frydrychowicz, A., Koźniewska, E., Matuszewski, A., & Zwierzyńska, E. (2006). Skala Gotowości Szkolnej. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej. [http://www.bc.ore.edu.pl/Content/172/Skala+Gotowości+Szkolnej+\(SGS\)_podręcznik.pdf](http://www.bc.ore.edu.pl/Content/172/Skala+Gotowości+Szkolnej+(SGS)_podręcznik.pdf)
- Fuhs, M. W., & Day, J. D. (2011). Verbal ability and executive functioning development in preschoolers at head start. *Developmental Psychology*, 47(2), 404–416. <https://doi.org/10.1037/a0021065>
- Galaz, Z., Mucha, J., Zvoncak, V., Mekyska, J., Smekal, Z., Safarova, K., Ondrackova, A., Urbanek, T., Havigerova, J. M., Bednarova, J., & Faundez-Zanuy, M. (2020). Advanced parametrization of graphomotor difficulties in school-aged children. *IEEE Access*, 8, 112883–112897. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.3003214>
- Gaul, D., & Issartel, J. (2016). Fine motor skill proficiency in typically developing children: On or off the maturation track? *Human Movement Science*, 46, 78–85.

- <https://doi.org/10.1016/j.humov.2015.12.011>
- Geary, D. C., Hoard, M. K., Nugent, L., & Bailey, D. H. (2012). Mathematical cognition deficits in children with learning disabilities and persistent low achievement: A five-year prospective study. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 206–223. <https://doi.org/10.1037/a0025398>
- Gooch, D., Thompson, P., Nash, H. M., Snowling, M. J., & Hulme, C. (2016). The development of executive function and language skills in the early school years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(2), 180–187. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12458>
- Grissmer, D., Grimm, K. J., Aiyer, S. M., Murrah, W. M., & Steele, J. S. (2010). Fine motor skills and early comprehension of the world: Two new school readiness indicators. *Developmental Psychology*, 46(5), 1008–1017. <https://doi.org/10.1037/a0020104>
- Halat, E., & Dağlı, Ü. Y. (2016). Preschool students' understanding of a geometric shape, the square. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 30(55), 830–848. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v30n55a25>
- Harrington, E. M., Trevino, S. D., Lopez, S., & Giuliani, N. R. (2020). Emotion regulation in early childhood: Implications for socioemotional and academic components of school readiness. *Emotion*, 20(1), 48–53. <https://doi.org/10.1037/emo0000667>
- Harrowell, I., Hollén, L., Lingam, R., & Emond, A. (2017). Mental health outcomes of developmental coordination disorder in late adolescence. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 59(9), 973–979. <https://doi.org/10.1111/dmcn.13469>
- Havigerová, J., Loudova, I., Bartosova, I. K., Kocourkova, K., & Podubecka, D. (2019). Problems with graphomotorics at the beginning and the end of primary education. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 6(6), 1-9.
- Head Start ECLKC. (n.d.). School readiness. U.S. Department of Health & Human Services. <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/school-readiness>
- Hernández, M. M., Eisenberg, N., Valiente, C., Spinrad, T. L., Johns, S. K., Berger, R. H., Silva, K. M., Diaz, A., Gal-Szabo, D. E., Thompson, M. S., & Southworth, J. (2018). Self-regulation and academic measures across the early elementary school grades: Examining longitudinal and bidirectional associations. *Early Education and Development*, 29(7), 914–938. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1496722>
- Hirsh-Pasek, K., Adamson, L. B., Bakeman, R., Owen, M. T., Golinkoff, R. M., Pace, A., Yust, P. K. S., & Suma, K. (2015). The contribution of early communication quality to low-income children's language success. *Psychological Science*, 26(7), 1071–1083. <https://doi.org/10.1177/0956797615581493>
- Ho, W.-C., Tang, M. M.-M., Fu, C.-W., Leung, K.-Y., Pang, P. C.-K., & Cheong, A. M.-Y. (2015). Relationship between vision and visual perception in Hong Kong preschoolers. *Optometry and Vision Science*, 92(5), 623–631. <https://doi.org/10.1097/OPX.0000000000000569>
- Hrabal, V., & Valentová, L. (1992). „Varovné signály" v diagnostice školní zralosti. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 42(1), 113–123.
- iSophi. (2021). iSophi education. <https://isophi.cz>
- Jangmo, A., Stålhandske, A., Chang, Z., Chen, Q., Almqvist, C., Feldman, I., Bulik, C. M., Lichtenstein, P., D'Onofrio, B., Kuja-Halkola, R., & Larsson, H. (2019). Attention-deficit/hyperactivity disorder, school performance, and effect of medication. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 58(4), 423–432. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2018.11.014>
- Jędrzejowska, E. (2019). Social self-reliance of preschool children. *Konteksty Pedagogiczne*, 1(12). <https://doi.org/10.19265/KP.2019.112161>
- Jones, D., Innerd, A., Giles, E. L., & Azevedo, L. B. (2021). The association between physical activity, motor skills and school readiness in 4–5-year-old children in the northeast of

- England. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(22), 11931. <https://doi.org/10.3390/ijerph182211931>
- Jose, K., Banks, S., Hansen, E., Jones, R., Zubrick, S. R., Stafford, J., & Taylor, C. L. (2022). Parental perspectives on children's school readiness: An ethnographic study. *Early Childhood Education Journal*, 50(1), 21–31. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01130-9>
- Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2014). Je naše dítě zralé na vstup do školy? Grada.
- Katagiri, M., Ito, H., Murayama, Y., Hamada, M., Nakajima, S., Takayanagi, N., Uemiya, A., Myogan, M., Nakai, A., & Tsujii, M. (2021). Fine and gross motor skills predict later psychosocial maladaptation and academic achievement. *Brain and Development*, 43(5), 605–615. <https://doi.org/10.1016/j.braindev.2021.01.003>
- Kokkalia, G., Drigas, A. S., Economou, A., & Roussos, P. (2019). School readiness from kindergarten to primary school. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 14(11), 4. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i11.10090>
- Krassnig, P., Ebner, M., & Ebner, M. (2021). School start screening tool. Association for the Advancement of Computing in Education.
- Labrell, F., Mikaeloff, Y., Perdry, H., & Dellatolas, G. (2016). Time knowledge acquisition in children aged 6 to 11 years and its relationship with numerical skills. *Journal of Experimental Child Psychology*, 143, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.10.005>
- Lánská, K. (2018, 20. září). Jeden rok ve školce bez další podpory nestačí, vyplynulo z šetření mezi učitelkami a rodiči dětí ohrožených sociálním vyloučením. *Člověk v tísni*. <https://www.clovekvtisni.cz/jeden-rok-ve-skolce-bez-dalsi-podpory-nestaci-vyplynulo-z-setreni-mezi-ucitkami-a-rodici-deti-ohrozenych-socialnim-vyloucenim-5299gp>
- Lánská, K. (2022). Školní připravenost není otázkou pouze dítěte a rodiny. Podmínky pro vzdělávání musí přizpůsobit i škola. Audit vzdělávacího systému EDUin. https://audit.eduin.cz/analyza-obecna-detail/?analyza_id=4003
- Law, J., McBean, K., & Rush, R. (2011). Communication skills in a population of primary school-aged children raised in an area of pronounced social disadvantage. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 46(6), 657–664. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00036.x>
- Lee, J., Collins, D., & Melton, J. (2016). What does algebra look like in early childhood? *Childhood Education*, 92(4), 305–310. <https://doi.org/10.1080/00094056.2016.1208009>
- Lenes, R., McClelland, M. M., Ten Braak, D., Idsøe, T., & Størksen, I. (2020). Direct and indirect pathways from children's early self-regulation to academic achievement in fifth grade in Norway. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 612–624. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.07.005>
- Lennox, S. (2013). Interactive read-alouds—an avenue for enhancing children's language for thinking and understanding: A review of recent research. *Early Childhood Education Journal*, 41(5), 381–389. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0578-5>
- Lin, L., Cherg, R., & Chen, Y. (2017). Relationship between time use in physical activity and gross motor performance of preschool children. *Australian Occupational Therapy Journal*, 64(1), 49–57. <https://doi.org/10.1111/1440-1630.12318>
- Lin, L.-Y. (2019). Differences between preschool children using tablets and non-tablets in visual perception and fine motor skills. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 32(2), 118–126. <https://doi.org/10.1177/1569186119888698>
- Loe, I. M., & Feldman, H. M. (2007). Academic and educational outcomes of children with ADHD. *Journal of Pediatric Psychology*, 32(6), 643–654. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsl054>

- Mačí, J. (2023, 7. listopadu). Odklady školní docházky se zvrhly, stát zvažuje, že je zakáže všem. Seznam Zprávy. <https://www.seznamzpravy.cz/clanek/domaci-zivot-v-cesku-stat-zvazuje-ze-zcela-zakaze-odklady-skolni-dochazky-239324>
- Maggio, V., Grañana, N. E., Richaudeau, A., Torres, S., Giannotti, A., & Suburo, A. M. (2014). Behavior problems in children with specific language impairment. *Journal of Child Neurology*, 29(2), 194–202. <https://doi.org/10.1177/0883073813509886>
- Mankarios, A. (2019, 9. srpna). Übergang in die Grundschule—Umfassende Diagnostik vor der Einschulung. Deutsches Schulportal. <https://deutscheschulportal.de/unterricht/umfassende-diagnostik-vor-der-einschulung/>
- Mann, T. D., Hund, A. M., Hesson-McInnis, M. S., & Roman, Z. J. (2017). Pathways to school readiness: Executive functioning predicts academic and social–emotional aspects of school readiness. *Mind, Brain, and Education*, 11(1), 21–31. <https://doi.org/10.1111/mbe.12134>
- Mariano, M., Santos-Junior, A., Lima, J. L., Perisinotto, J., Brandão, C., Surkan, P. J., Martins, S. S., & Caetano, S. C. (2019). Ready for school? Systematic review of school readiness and later achievement. *Global Journal of Human-Social Science Research*, 19(10), 56–64.
- Matheis, M., & Estabillo, J. A. (2018). Assessment of fine and gross motor skills in children. In J. L. Matson (Ed.), *Handbook of Childhood Psychopathology and Developmental Disabilities Assessment* (467–484). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93542-3_25
- Matias, A. R., Melo, F., Coradinho, H., Fernandes, O., de Broin, G., & Plamondon, R. (2022, 7. června). Effects of a graphomotor intervention on the graphic skills of children: An analysis with the sigma-lognormal model. In *Intertwining Graphonomics with Human Movements*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-19745-1>
- Matijević-Mikelić, V., Košiček, T., Crnković, M., Trifunović-Maček, Z., & Grazio, S. (2011). Development of early graphomotor skills in children with neurodevelopmental risks. *Acta Clinica Croatica*, 50(3), 317–321.
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2011). Self-regulation and academic achievement in elementary school children. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2011(133), 29–44. <https://doi.org/10.1002/cd.302>
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2012). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives*, 6(2), 136–142. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x>
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2019). Developing together: The role of executive function and motor skills in children’s early academic lives. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 142–151. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.03.014>
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Duncan, R., Bowles, R. P., Acock, A. C., Miao, A., & Pratt, M. E. (2014). Predictors of early growth in academic achievement: The head-toes-knees-shoulders task. *Frontiers in Psychology*, 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00599>
- McClelland, M. M., John Geldhof, G., Cameron, C. E., & Wanless, S. B. (2015). Development and self-regulation. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (1. vyd., s. 1–43). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy114>
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S.-A. H., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138(2), 322–352. <https://doi.org/10.1037/a0026744>
- Mertin, V. (2015). Školní zralost – vývoj pojetí, navazující opatření a náměty pro jejich úpravy.

- In D. Greger, J. Simonová, & J. Straková (Ed.), *Spravedlivý start?: Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Univerzita Karlova v Praze. https://pages.pdf.cuni.cz/uvrv/files/2016/04/Spravedlivy_start.pdf
- Miller, M. M., & Kehl, L. M. (2019). Comparing parents' and teachers' rank-ordered importance of early school readiness characteristics. *Early Childhood Education Journal*, 47(4), 445–453. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00938-4>
- Miller, S. A., Manhal, M., & Mee, L. L. (1991). Parental beliefs, parental accuracy, and children's cognitive performance: A search for causal relations. *Developmental Psychology*, 27(2), 267–276. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.2.267>
- Missall, K., Hojnoski, R. L., Caskie, G. I. L., & Repasky, P. (2015). Home numeracy environments of preschoolers: Examining relations among mathematical activities, parent mathematical beliefs, and early mathematical skills. *Early Education and Development*, 26(3), 356–376. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.968243>
- Mogavero, F., Jager, A., & Glennon, J. C. (2018). Clock genes, ADHD and aggression. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 91, 51–68. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.11.002>
- Mohamed, S. A. (2013). The development of a school readiness screening instrument for grade 00 (pre-grade r) learners [Disertační práce]. University of the Free State.
- MŠMT. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2022/02/RVP-PV-zari-2021.pdf>
- Mulvey, N., & Jenkins, L. (2021). Language skills as predictors of social skills and behaviors in preschool children. *Contemporary School Psychology*, 25(4), 503–514. <https://doi.org/10.1007/s40688-020-00281-1>
- Natale, K., Aunola, K., & Nurmi, J.-E. (2009). Children's school performance and their parents' causal attributions to ability and effort: A longitudinal study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(1), 14–22. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.10.002>
- Nelson, G., & McMaster, K. L. (2019). The effects of early numeracy interventions for students in preschool and early elementary: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 111(6), 1001–1022. <https://doi.org/10.1037/edu0000334>
- Netten, A. P., Rieffe, C., Theunissen, S. C. P. M., Soede, W., Dirks, E., Korver, A. M. H., Konings, S., Oudesluys-Murphy, A. M., Dekker, F. W., & Frijns, J. H. M. (2015). Early identification: Language skills and social functioning in deaf and hard of hearing preschool children. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 79(12), 2221–2226. <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2015.10.008>
- O'Dea, Á., Coote, S., & Robinson, K. (2021). Children and young people's experiences of living with developmental coordination disorder/dyspraxia: Study protocol for a qualitative evidence synthesis. *HRB Open Research*, 2, 28. <https://doi.org/10.12688/hrbopenres.12958.4>
- OECD, Eurostat, & UNESCO Institute for Statistics. (2015). *ISCED 2011 Operational manual: Guidelines for classifying national education programmes and related qualifications*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264228368-en>
- O'Neill, S., Rajendran, K., Mahubani, S. M., & Halperin, J. M. (2017). Preschool predictors of ADHD symptoms and impairment during childhood and adolescence. *Current Psychiatry Reports*, 19(12), 95. <https://doi.org/10.1007/s11920-017-0853-z>
- Padulo, J., Bragazzi, N. L., De Giorgio, A., Grgantov, Z., Prato, S., & Ardigò, L. P. (2019). The effect of physical activity on cognitive performance in an Italian elementary school: Insights from a pilot study using structural equation modeling. *Frontiers in Physiology*, 10, 202. <https://doi.org/10.3389/fphys.2019.00202>
- Pan, B. A., Rowe, M. L., Singer, J. D., & Snow, C. E. (2005). Maternal correlates of growth in

- toddler vocabulary production in low-income families. *Child Development*, 76(4), 763–782. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00498-1>
- Pauls, L. J., & Archibald, L. M. D. (2016). Executive functions in children with specific language impairment: A meta-analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(5), 1074–1086. https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-L-15-0174
- Pekárková, S., & Švandová, M. (2020). *iSophi diagnostika: Metodická příručka*. Pedagogicko-psychologická poradna STEP.
- Pekárková, S., & Švandová, M. (2021). Standardizace psychometrického nástroje pedagogické diagnostiky školní zralosti (výzkumný projekt). Hlavní město Praha.
- Pekárková, S., & Švandová, M. (n.d.). *Pedagogická diagnostika v mš pomocí diagnostických záznamových archů*. Pedagogicko-psychologická poradna Step. https://individualne.cz/wp-content/uploads/2022/04/E_BOOK_PIV.pdf
- Pekdogan, S., & Akgul, E. (2016). Preschool children's school readiness. *International Education Studies*, 10(1), 144. <https://doi.org/10.5539/ies.v10n1p144>
- Pellicano, E., Kenny, L., Brede, J., Klaric, E., Lichwa, H., & McMillin, R. (2017). Executive function predicts school readiness in autistic and typical preschool children. *Cognitive Development*, 43, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2017.02.003>
- Petersen, I. T., Bates, J. E., D'Onofrio, B. M., Coyne, C. A., Lansford, J. E., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Van Hulle, C. A. (2013). Language ability predicts the development of behavior problems in children. *Journal of Abnormal Psychology*, 122(2), 542–557. <https://doi.org/10.1037/a0031963>
- Peterson, J. W., Loeb, S., & Chamberlain, L. J. (2018). The intersection of health and education to address school readiness of all children. *Pediatrics*, 142(5), e20181126. <https://doi.org/10.1542/peds.2018-1126>
- Peterson, R. L., & Pennington, B. F. (2015). Developmental dyslexia. *Annual Review of Clinical Psychology*, 11(1), 283–307. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032814-112842>
- Peyre, H., Albaret, J.-M., Bernard, J. Y., Hoertel, N., Melchior, M., Forhan, A., Taine, M., Heude, B., De Agostini, M., Galéra, C., & Ramus, F. (2019). Developmental trajectories of motor skills during the preschool period. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 28(11), 1461–1474. <https://doi.org/10.1007/s00787-019-01311-x>
- Pezdek, K., Berry, T., & Renno, P. A. (2002). Children's mathematics achievement: The role of parents' perceptions and their involvement in homework. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 771–777. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.771>
- Piotrkowski, C. S., Botsko, M., & Matthews, E. (2000). Parents' and teachers' beliefs about children's school readiness in a high-need community. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(4), 537–558. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(01\)00072-2](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(01)00072-2)
- Pitchford, N. J., Papini, C., Outhwaite, L. A., & Gulliford, A. (2016). Fine motor skills predict maths ability better than they predict reading ability in the early primary school years. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00783>
- Polderman, T. J. C., Boomsma, D. I., Bartels, M., Verhulst, F. C., & Huizink, A. C. (2010). A systematic review of prospective studies on attention problems and academic achievement. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 122(4), 271–284. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0447.2010.01568.x>
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2014). Attention to learning of school subjects. *Trends in Neuroscience and Education*, 3(1), 14–17. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2014.02.003>
- Pritulsky, C., Morano, C., Odean, R., Bower, C., Hirsh-Pasek, K., & Michnick Golinkoff, R. (2020). Spatial thinking: Why it belongs in the preschool classroom. *Translational Issues in Psychological Science*, 6(3), 271–282. <https://doi.org/10.1037/tps0000254>
- Puccioni, J. (2015). Parents' conceptions of school readiness, transition practices, and

- children's academic achievement trajectories. *The Journal of Educational Research*, 108(2), 130–147. <https://doi.org/10.1080/00220671.2013.850399>
- Puccioni, J. (2018). Parental beliefs about school readiness, home and school-based involvement, and children's academic achievement. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(4), 435–454. <https://doi.org/10.1080/02568543.2018.1494065>
- Qu, F., Shi, X., Zhang, A., & Gu, C. (2021). Development of young children's time perception: Effect of age and emotional localization. *Frontiers in Psychology*, 12, 688165. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.688165>
- Ricciardi, C., Manfra, L., Hartman, S., Bleiker, C., Dineheart, L., & Winsler, A. (2021). School readiness skills at age four predict academic achievement through 5th grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 57, 110–120. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.05.006>
- Rice, M., Erbeli, F., Thompson, C. G., Sallese, M. R., & Fogarty, M. (2022). Phonemic awareness: A meta-analysis for planning effective instruction. *Reading Research Quarterly*, 57(4), 1259–1289. <https://doi.org/10.1002/rrq.473>
- Ring, E., Mhic Mhathúna, M., Moloney, M., Hayes, N., Breathnach, D., Stafford, P., Carswell, D., Keegan, S., Kelleher, C., McCafferty, D., O'Keeffe, A., Leavy, A., Madden, R., & Ozonyia, M. (2016). An examination of concepts of school readiness among parents and educators in Ireland. Department of Children and Youth Affairs. [https://dspace.mic.ul.ie/bitstream/handle/10395/2344/O'Keeffe,%20A.%20\(2016\)%20Report?sequence=2](https://dspace.mic.ul.ie/bitstream/handle/10395/2344/O'Keeffe,%20A.%20(2016)%20Report?sequence=2)
- Rouse, E., Nicholas, M., & Garner, R. (2023). School readiness – what does this mean? Educators' perceptions using a cross sector comparison. *International Journal of Early Years Education*, 31(1), 185–199. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1733938>
- Rowe, M. L., Raudenbush, S. W., & Goldin-Meadow, S. (2012). The pace of vocabulary growth helps predict later vocabulary skill. *Child Development*, 83(2), 508–525. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01710.x>
- Rudenok, A., Zakharasevych, N., Antonova, Z., Zhylovska, T., & Falynska, Z. (2020). Assessing the level of verbal intelligence in preschool children as important element of cognitive abilities. *BRAIN: Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 11(2), 189–198. <https://doi.org/10.18662/brain/11.2/82>
- Ruiz-Esteban, C., Terry Andrés, J., Méndez, I., & Morales, Á. (2020). Analysis of motor intervention program on the development of gross motor skills in preschoolers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(13), 4891. <https://doi.org/10.3390/ijerph17134891>
- Sala, M. N., Pons, F., & Molina, P. (2014). Emotion regulation strategies in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*, 32(4), 440–453. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12055>
- Salem, T., Elsherif, M., Mourad, M., Abdou, R., & Hamouda, N. (2022). Eye movements and visual perception in dyslexic children. *Hearing, Balance and Communication*, 20(2), 109–119. <https://doi.org/10.1080/21695717.2022.2028496>
- Salmon, K. (2016). The Role of Language Skill in Child Psychopathology: Implications for Intervention in the Early Years. *Clinical child and family psychology review*, 19, 352–367.
- Sel, B., & Sözer, M. A. (2020). Change and continuity perception skills in social studies curriculum in turkey and america within the scope of teaching historical time. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 1–19. <https://doi.org/10.29065/usakead.649688>
- Seo, S.-M. (2018). The effect of fine motor skills on handwriting legibility in preschool age children. *Journal of Physical Therapy Science*, 30(2), 324–327.

- <https://doi.org/10.1589/jpts.30.324>
- Shala, M. (2013). The impact of preschool social-emotional development on academic success of elementary school students. *Psychology*, 4(11), 787–791. <https://doi.org/10.4236/psych.2013.411112>
- Schultz, D., Ambike, A., Logie, S. K., Bohner, K. E., Stapleton, L. M., VanderWalde, H., Min, C. B., & Betkowski, J. A. (2010). Assessment of social information processing in early childhood: development and initial validation of the schultz test of emotion processing—preliminary version. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(5), 601–613. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9390-5>
- Siebert, K., & Scholz-Petzold, A. (n.d.). Sächsischer Entwicklungsbaum. <https://entwicklungsbaum.de>
- Snow, K. L. (2006). Measuring school readiness: Conceptual and practical considerations. *Early Education & Development*, 17(1), 7–41. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_2
- Spencer, S., Clegg, J., Stackhouse, J., & Rush, R. (2017). Contribution of spoken language and socio-economic background to adolescents' educational achievement at age 16 years: Adolescents' language skills and GCSE outcomes. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 52(2), 184–196. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12264>
- Splavcová, H., Mouchová, A., & Krejčová, N. (2023). Pedagogické diagnostikování v mateřské škole s příklady inspirativní praxe. Národní pedagogický institut České republiky.
- Step by Step ČR, o.p.s. (n.d.). Oregonská metoda hodnocení předškolních dětí. <https://www.zacitspolu.eu/wp/wp-content/uploads/2019/10/oregonska-metoda.pdf>
- Stoodley, C. J. (2012). The cerebellum and cognition: evidence from functional imaging studies. *The Cerebellum*, 11(2), 352–365. <https://doi.org/10.1007/s12311-011-0260-7>
- Středisko volného času Lužánky. (n.d.). Klokánův kufr. <https://klokanuvkufr.luzanky.cz/klokanovy-pomucky/aplikace-klokanuv-kufr>
- Syslová, Z., & Kratochvílová, J. (2018). Metodika pro učitele: Praktická příručka k diagostickému nástroji Predict. Dr. Josef Raabe s.r.o. https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/bcf2d105-274c-44d7-ad47-cd6261a5ebf4/CZ_GSS-Toolkit_Metodika-pro-ucitele.pdf
- Telford, R. M., Telford, R. D., Olive, L. S., Cochrane, T., & Davey, R. (2016). Why are girls less physically active than boys? Findings from the LOOK longitudinal study. *PloS one*, 11(3), e0150041. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0150041>
- Ten Braak, D., Kleemans, T., Størksen, I., Verhoeven, L., & Segers, E. (2018). Domain-specific effects of attentional and behavioral control in early literacy and numeracy development. *Learning and Individual Differences*, 68, 61–71. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.10.001>
- Thompson, P. A., Hulme, C., Nash, H. M., Gooch, D., Hayiou-Thomas, E., & Snowling, M. J. (2015). Developmental dyslexia: Predicting individual risk. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(9), 976–987. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12412>
- Torbeyns, J., Gilmore, C., & Verschaffel, L. (2015). The Acquisition of preschool mathematical abilities: Theoretical, methodological and educational considerations. *Mathematical Thinking and Learning*, 17(2–3), 99–115. <https://doi.org/10.1080/10986065.2015.1016810>
- Turney, K., & McLanahan, S. (2015). The academic consequences of early childhood problem behaviors. *Social Science Research*, 54, 131–145. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2015.06.022>
- Unicef. (2012). School readiness and transitions. <https://www.oxfordshire.gov.uk/sites/default/files/file/schoolreadinessandtransitionsunicef.pdf>

- Van Der Fels, I. M. J., Te Wierike, S. C. M., Hartman, E., Elferink-Gemser, M. T., Smith, J., & Visscher, C. (2015). The relationship between motor skills and cognitive skills in 4–16 year old typically developing children: A systematic review. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 18(6), 697–703. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2014.09.007>
- Van Kleeck, A., & Schuele, C. M. (2010). Historical perspectives on literacy in early childhood. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19(4), 341–355. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2010/09-0038\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2010/09-0038))
- Van Zyl, E. (2011). The relationship between school readiness and school performance in grade 1 and grade 4. *South African Journal of Childhood Education*, 1(1), 82–94.
- Veldman, S. L. C., Jones, R. A., & Okely, A. D. (2016). Efficacy of gross motor skill interventions in young children: An updated systematic review. *BMJ Open Sport & Exercise Medicine*, 2(1), e000067. <https://doi.org/10.1136/bmjsem-2015-000067>
- Venetsanou, F., & Kambas, A. (2010). Environmental factors affecting preschoolers' motor development. *Early Childhood Education Journal*, 37(4), 319–327. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0350-z>
- Verdine, B. N., Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., & Newcombe, N. S. (2014). Finding the missing piece: Blocks, puzzles, and shapes fuel school readiness. *Trends in Neuroscience and Education*, 3(1), 7–13. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2014.02.005>
- Viegas, Â. A., Mendonça, V. A., Pontes Nobre, J. N., Souza Morais, R. L. D., Fernandes, A. C., Oliveira Ferreira, F. D., Scheidt Figueiredo, P. H., Leite, H. R., Resende Camargos, A. C., & Rodrigues Lacerda, A. C. (2023). Associations of physical activity and cognitive function with gross motor skills in preschoolers: Cross-sectional study. *Journal of Motor Behavior*, 55(6), 564–579. <https://doi.org/10.1080/00222895.2021.1897508>
- Vítová, J., Maněnová, M., & Wolf, J. (2021). Pohledy na diagnostiku školní připravenosti. Pavel Merart. g
- Vlachos, F., Papadimitriou, A., & Bonoti, F. (2014). An investigation of age and gender differences in preschool children's specific motor skills. *European Psychomotricity Journal*, 6(1).
- Vlčková, H., & Poláková, S. (2013). MaTeRS – Test mapující připravenost na školu. NÚV.
- Von Suchodoletz, A., Gestsdottir, S., Wanless, S. B., McClelland, M. M., Birgisdottir, F., Gunzenhauser, C., & Ragnarsdottir, H. (2013). Behavioral self-regulation and relations to emergent academic skills among children in Germany and Iceland. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 62–73. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.05.003>
- Vyhláška č. 70/2012 Sb. o preventivních prohlídkách (2012). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-70>
- Waber, D. P., Boiselle, E. C., Yakut, A. D., Peek, C. P., Strand, K. E., & Bernstein, J. H. (2021). Developmental dyspraxia in children with learning disorders: Four-year experience in a referred sample. *Journal of Child Neurology*, 36(3), 210–221. <https://doi.org/10.1177/0883073820966913>
- Wagner, S. L., Cepeda, I., Krieger, D., Maggi, S., D'Angiulli, A., Weinberg, J., & Grunau, R. E. (2016). Higher cortisol is associated with poorer executive functioning in preschool children: The role of parenting stress, parent coping and quality of daycare. *Child Neuropsychology*, 22(7), 853–869. <https://doi.org/10.1080/09297049.2015.1080232>
- Wai, J., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2009). Spatial ability for STEM domains: Aligning over 50 years of cumulative psychological knowledge solidifies its importance. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 817–835. <https://doi.org/10.1037/a0016127>
- Wildová, R., & Kropáčková, J. (2015). Early childhood pre-reading literacy development. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 878–883. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.418>

- Williams, P. G., Lerner, M. A., Sells, J., Alderman, S. L., Hashikawa, A., Mendelsohn, A., ... & Weiss-Harrison, A. (2019). School readiness. *Pediatrics*, 144(2). <https://doi.org/10.1542/peds.2019-1766>
- Willis, E., & Dinehart, L. H. (2014). Contemplative practices in early childhood: Implications for self-regulation skills and school readiness. *Early Child Development and Care*, 184(4), 487–499. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.804069>
- Winter, S. M., & Kelley, M. F. (2008). Forty years of school readiness research: What have we learned? *Childhood Education*, 84(5), 260–266. <https://doi.org/10.1080/00094056.2008.10523022>
- Yoshikaw, H., Weiland, C., & Brooks-Gunn, J. (2016). When does preschool matter? *The Future of Children*, 26(2), 21–35. <https://doi.org/10.1353/foc.2016.0010>
- Zelený, P. (2024, 6. března). Ministerstvo chce omezit pozdější nástupy dětí do prvních tříd. Zvažuje i úplné zrušení odkladů. ČT24. <https://ct24.ceskatelevize.cz/clanek/domaci/ministerstvo-chce-omezit-pozdejsi-nastupy-deti-do-prvnich-trid-zvazuje-i-uplne-zruseni-odkladu-346799>

Seznam příloh

Příloha 1	I
Příloha 2	II
Příloha 3	IV
Příloha 4	V

Příloha 1

Letáček pro rodiče

**Máte
dostatek
informací,
než vaše dítě
nastoupí
do školy?**



Zúčastněte se výzkumu školní připravenosti dětí. Z pohodlí domova vyplníte dotazník týkající schopností a dovedností vašeho dítěte. Dotazník trvá přibližně 20 minut. Jeho výsledky budou porovnávány s výsledky pedagogické diagnostiky vašeho dítěte. Všechna data budou anonymizována.

Benefity pro vás:

- Z dotazníku získáte cenné informace o vašem dítěti
- Online konzultace s psychologkou na téma silných a slabých stránek vašeho dítěte
- Dárek s překvapením (pracovní listy na podporu školní připravenosti)

V případě zájmu se ozvěte na email, kde zjistíte více informací:
denca.machackova@seznam.cz

Příloha 2

Informovaný souhlas s účastí na výzkumu a se zpracováním osobních údajů dítěte

Název práce: Školní připravenost dětí předškolního věku z pohledu rodičů a mateřských škol

Řešitelka: Bc. Denisa Macháčková

Kontakt: denca.machackova@seznam.cz

Supervizorka: Mgr. Simona Pekárková, PhD.

Informace o studii:

Cílem práce je zjistit pohled rodičů a pedagogů na dovednosti konkrétního dítěte v rámci složek školní připravenosti. Výzkum bude porovnávat rodičem vyplněný Rodičovský dotazník školní připravenosti iSophi R s pedagogickou diagnostikou iSophi, která byla provedena pedagogickým pracovníkem v mateřské škole.

Rodič dostane přístupový kód do Rodičovského dotazníku. Vyplnění dotazníku trvá 15-20 minut. Po jeho ukončení rodič dostane výsledný report o úrovni dovedností dítěte. Tento report bude poskytnut školce nebo řešitelce. Dále bude report z rodičovského dotazníku anonymizován a bude mu přidělen určitý kód.

Řešitelce bude poskytnuto rovněž vyhodnocení pedagogické diagnostiky iSophi. Všechna data budou následně anonymizována, budou uchována a zabezpečena u řešitelky a nebudou poskytována třetím stranám. Řešitelka a supervizorka budou mít přístup ke jménu, pohlaví a věku dítěte z důvodu spárování dotazníku a diagnostiky. Po spárování rodičovských dotazníků a diagnostických testů budou údaje se jménem smazány. Dále budou smazány všechny dataseety, které se případně nepodaří spárovat.

Jako poděkování za Vaši spolupráci ve sběru dat Vám řešitelka nabízí využít některý následující benefit. V případě zájmu neváhejte sdělit, který jste si vybrali.

- 1) Deset rozvojových listů pro podporu vybrané oblasti
- 2) On-line konzultace s psychologkou ohledně výsledků v Rodičovském dotazníku nebo výsledků v pedagogické diagnostice (pokud byla u Vašeho dítěte realizována)

Máte-li jakékoliv doplňující dotazy ohledně této studie, můžete se obrátit na výše uvedenou řešitelku studie. Děkujeme za Vaši ochotu k účasti na této výzkumné studii.

Prohlašuji, že:

- jsem před podpisem měl/a dostatek času k přečtení výše uvedených informací o studii, byl/a jsem podrobně informován/a o cíli a účelu této studie a o tom, v čem spočívá moje účast ve studii;
- jsem měl/a možnost klást doplňující otázky a na všechny jsem obdržel/a uspokojivou odpověď; rozumím, že mohu svobodně a bez udání důvodu kdykoliv svůj souhlas s účastí v této studii odvolat;
- převezmu stejnopis tohoto podepsaného Informovaného souhlasu;
- dobrovolně a bez výhrad souhlasím s mou účastí na této studii;

- souhlasím s použitím ode mne získaných dat pro tuto studii, včetně zveřejnění dat ve veřejně přístupné vědecké databázi za podmíněk, že data budou použita výhradně v anonymizované podobě;
- jsem srozuměn/a s tím, že jakékoliv užití a zveřejnění dat a výstupů vzešlých z výzkumu nezakládá můj nárok na jakoukoliv odměnu či náhradu, tzn. že veškerá oprávnění k užití a zveřejnění dat a výstupů vzešlých z výzkumu poskytují bezúplatně;
- souhlasím se zpracováním a uchováním osobních a citlivých údajů v rozsahu v tomto Informovaném souhlasu uvedených jejich správcem, a to pro účely zpracování dat vzešlých z výzkumu;
- beru na vědomí, že mám právo svůj souhlas se zpracováním osobních údajů kdykoli odvolat, a elektronicky e-mailem na výše uvedenou adresu řešitele.
- Odvoláním souhlasu však není dotčena zákonnost zpracování vycházejícího ze souhlasu, který byl dán před jeho odvoláním.

Souhlas s účastí dítěte na výzkumu

Jako rodič nebo zákonný zástupce _____ (jméno dítěte) uděluji souhlas s účastí ve výzkumné studii popsané v tomto formuláři.

Podpis rodiče nebo zákonného zástupce: _____

Datum: _____

Příloha 3

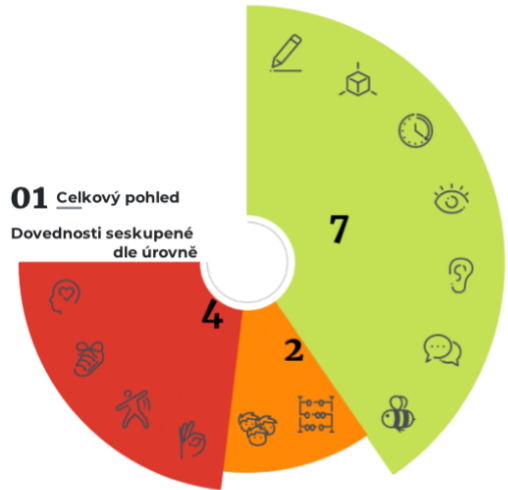
Report z Redagogické diagnostiky iSophi

UČITELSKÝ report **ZÁKLADNÍ** D 5-7

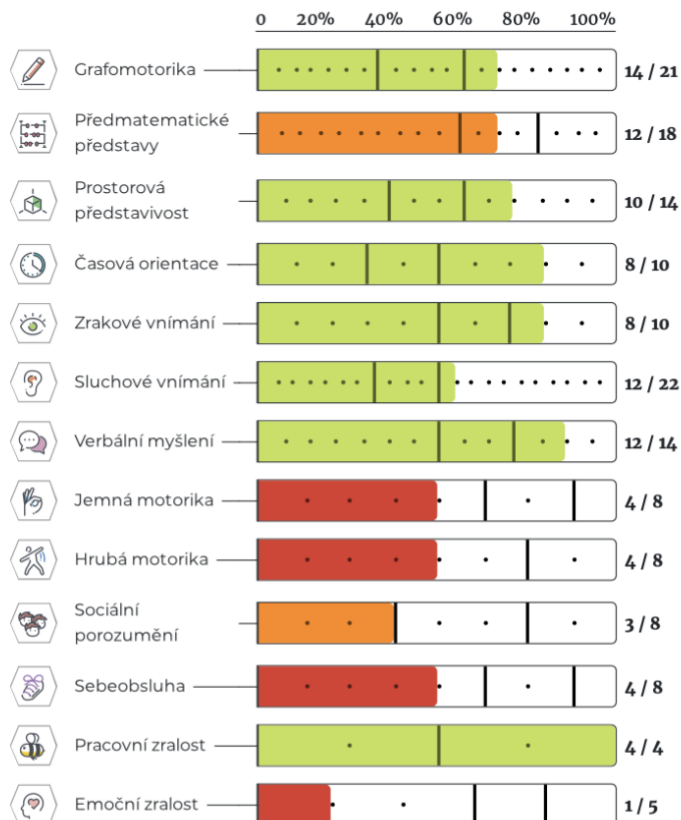
Přehled výsledků pedagogické diagnostiky



Test_2 Test_2
 Diagnostika ze dne: **20. 01. 2023**
 Věk v době diagnostiky: **4 roky 1 měsíc**



02 Základní přehled jednotlivých dovedností



Úroveň dovednosti:

- Nízká
- Snížená
- Přiměřená nebo velmi dobrá

Poznámky ke grafomotorickým úkolům

Držení tužky

- propnutý ukazovák

Plynulost tahů

- plynulé v pomalejším tempu

Přítlak

- příliš slabý
- slabý
- přiměřený
- silný
- příliš silný

Příloha 4

Report z Rodičovského dotazníku iSophi R

RODIČOVSKÝ report

Shrnutí výsledků rodičovské diagnostiky



DM

Dotazník ze dne: **02. 05. 2024**

Věk v době vyplnění: **5 let 1 měsíc**

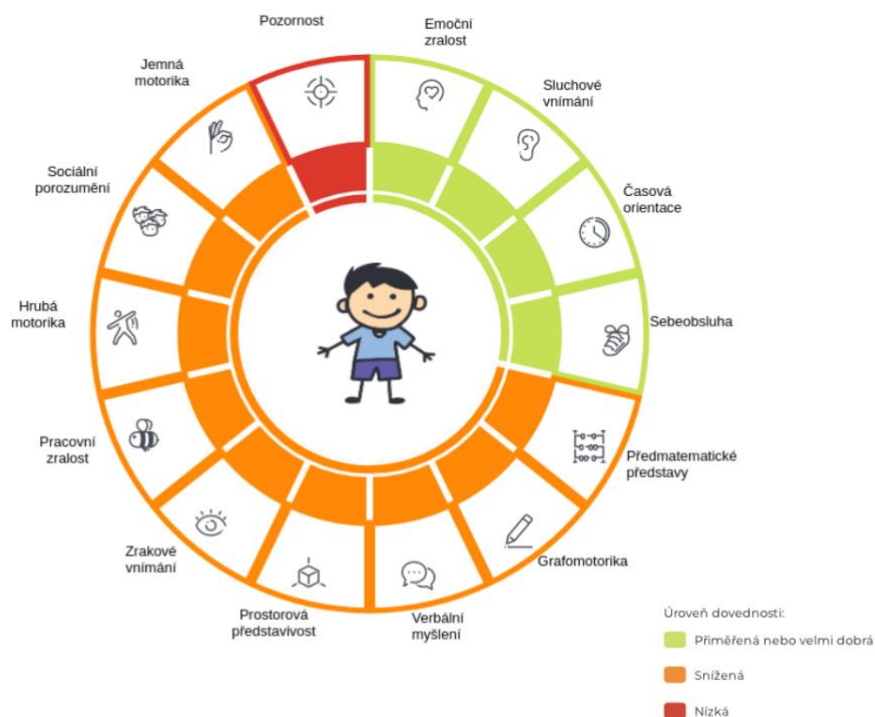
Vážení rodiče,
dobrá úroveň ve všech oblastech školní připravenosti umožní, aby mělo dítě co nejlepší podmínky při vstupu do školy. Tato zpráva by Vám měla poskytnout přehled o tom, které dovednosti jsou již dostatečně vyspělé a které je třeba ještě podpořit.

Pozn: Pokud proběhlo vyplnění dotazníku již v září či říjnu předškolního roku, může se jevit více oblastí jako méně rozvinutých. Považujte výsledek za výchozí. Při správné podpoře dojde obvykle během roku k pozitivnímu posunu.

Co vše obsahuje školní připravenost?

Pro vstup do školy je potřebná dobrá úroveň grafomotoriky, sluchového a zrakového rozlišování, které jsou nezbytné pro úspěšný nácvik čtení a psaní, dále matematických představ, prostorové a časové orientace. V neposlední řadě je důležité znát schopnost dítěte třídít informace, rozumět sociálním situacím, mít dostatečnou pracovní výdrž.

01 Celkový přehled všech oblastí rozvoje seskupených dle úrovně





02 Co znamenají jednotlivé dovednostní úrovně



Přiměřená nebo velmi dobrá úroveň dovednosti



Snížená úroveň dovednosti



Nízká úroveň dovednosti

Rodičem hodnoceno jako přiměřená úroveň

Lze předpokládat, že se v dané oblasti nebudou po nástupu do školy u dítěte vyskytovat žádné závažnější obtíže. Důležité je však ověřit, zda stejných výsledků dítě dosahuje v pedagogické diagnostice v MŠ (pozn. každá MŠ každoročně provádí pedagogickou diagnostiku dítěte, zeptejte se na její výstupy).

Rodičem hodnoceno jako snížená úroveň

To znamená, že u ní rodič vnímá riziko nezralosti. Je vhodné zjistit, jak úroveň dané dovednosti vnímají u dítěte pedagogové v MŠ, rozvoj oblasti podrobněji sledovat a případně jej podpořit. Může dojít i k přirozenému vyvrácení dovednosti nebo naopak ke zpomalení vývoje. V případě, že rodič ani MŠ nezaregistrují v dané dovednosti do 2-3 měsíců posun, doporučujeme se na ni zaměřit intenzivně.

Rodičem hodnoceno jako nízká úroveň

To znamená, že ji rodič vnímá jako nedostatečně rozvinutou. Bylo by vhodné, aby rodiče v takovém případě kontaktovali školku a zkonzultovali, jaký je úhel pohledu učitelů. Je velmi pravděpodobné, že v dané oblasti bude třeba vyšší míry podpory ze strany rodičů i pedagogů MŠ. V případě, že obtíže budou přetrvávat i přes podporu, je vhodné vyhledat odbornou pomoc (psychologickou, speciálně-pedagogickou apod.).

03 Doporučené způsoby podpory



Zptejte se ve školce

Požádejte učitele v MŠ o radu či doporučení k rozvoji dítěte.



Pořídte si kvalitní rozvojové materiály

Poznáte je podle systematického rozdělení do jednotlivých oblastí, autory bývají pedagogové nebo psychologové.



Hleďte rozvojový potenciál v každodenních aktivitách

Např. pozvěte dítě k pomoci při pečení a aktivity si upravte - z vážení udělejte odhadování více x méně či počítání, z vymazávání plechu udělejte uvolňovací cvičení ruky aj.



Získejte informace o školní připravenosti a její podpoře

Přečtěte si publikaci o školní zralosti, zhlédněte videa apod.



Zjistěte, kde lze nalézt, v případě přetrvávajících potíží, odbornou pomoc

Informujte se, kde je ve Vašem okolí logoped, pedagogicko-psychologická poradna či přípravné předškolní kurzy.

Co teď?

- Podívejte se na zábavně-naučná videa, dozvíte se jednoduchou formou, "CO a PROČ" dělat.
- Vyberte jednu červenou a jednu zelenou oblast a na nich střídavě pracujte. Jde o to, aby dítě rozvíjelo oslabené oblasti, ale zároveň nebylo odrazováno náročností úkolů z "červené oblasti".
- Práce dítěte nevyhazujte, zakládejte je systematicky do desek. Můžete společně vidět výsledky Vaší práce. Dítě může toto své "portfolio" ukázat v MŠ, prarodičům apod. a znovu se těšit ze svého pokroku a snahy.
- Rozložte práci v čase, motivujte dítě ke krátké, ale pravidelné klidové práci u stolu. Nejenže se mu budou aktivity lépe dařit, ale naučí se tím zároveň rituálu pravidelné domácí práce (přípravy na školu).
- Mluvte s dítětem o tom, co děláte