

Edukativně stimulační skupina pro předškolní děti a její vliv na přechod na základní školu

Magda Žerníčková

Bakalářská práce
2020



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2019/2020

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Magda Žerníčková**
Osobní číslo: **H17996**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Edukativně stimulační skupina pro předškolní děti a její vliv na přechod na základní školu**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti primární pedagogiky, školního prostředí a prevence školního selhávání.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

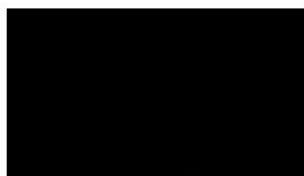
Forma zpracování bakalářské práce: **Tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

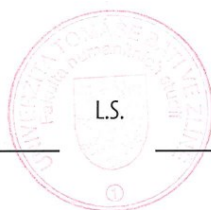
- Bednářová, Jiřina a Šmardová, Vlasta. Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0793-9.
- Kolláříková, Zuzana, ed. a Pupala, Branislav, ed. Předškolní a primární pedagogika = Predškolská a elementárna pedagogika. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-828-9.
- Kosíková, Věra. Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2433-1.
- Matějček, Zdeněk. Co, kdy a jak ve výchově dětí. Vyd. 6. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0519-7.
- Otevřelová, Hana. Školní zralost a připravenost. Vydání první. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1092-4.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Michaela Lukešová**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **4. října 2019**
Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2020**



Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 22. ledna 2020

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užit své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval.
V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 4.6.2020



¹⁾ zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací.

²⁾ Vysoká škola nevdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užíje-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3).*

(2) *Odporčí-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(3) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(4) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělků jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíádně k výši výdělků dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Bakalářská práce je zaměřená na edukativně stimulační skupinu pro předškolní děti. Teoretická část definuje edukativně stimulační skupinu a popisuje společná témata se sociální pedagogikou. Cílem práce je analyzovat přínos skupiny na schopnosti a dovednosti předškolních dětí dle hodnocení rodičů.

Klíčová slova: edukativně stimulační skupina, vývoj předškolního dítěte, kognitivní schopnosti, sociální dovednosti, přechod na základní školu, spolupráce rodiny a školy

ABSTRACT

The bachelor thesis is focused on an educationally stimulating group for preschool children. The theoretical part defines the educationally stimulating group and describes common topics with social pedagogy. The aim of the work is to analyze the contribution of the group to the abilities and skills of preschool children according to the evaluation of parents.

Keywords: educationally stimulating group, development of a preschool child, cognitive abilities, social skills, transition to primary school, cooperation between family and school

Ráda bych poděkovala Mgr. Michaelae Lukešové za odborné vedení, cenné rady a pomoc při zpracování této bakalářské práce.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 EDUKATIVNĚ STIMULAČNÍ SKUPINA	13
1.1 EDUKATIVNĚ STIMULAČNÍ SKUPINY A JEJÍ CÍLE.....	13
1.2 FORMÁLNÍ STRUKTURA ESS	14
1.3 SPECIFIKA VÝVOJE PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE	15
1.3.1 Jean Piaget (1896 – 1980).....	16
1.3.2 Lev Vygotskij (1896 – 1934).....	17
1.4 CÍLOVÁ SKUPINA.....	19
1.5 VÝHODY ESS.....	19
1.5.1 Spolupráce s rodiči.....	19
1.5.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání versus ESS	20
2 ESS A TÉMATA SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY	23
2.1 ROLE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA.....	24
2.2 ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST A ZRALOST	25
2.3 SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY.....	26
2.4 ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST	27
2.5 PŘEDCHÁZENÍ ŠKOLNÍMU SELHÁVÁNÍ.....	29
2.6 ZMÍRNĚNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ.....	29
2.7 TRÁVENÍ VOLNÉHO ČASU	31
2.7.1 Analýza způsobu trávení volného času.....	31
3 SCHOPNOSTI A DOVEDNOSTI, KTERÉ ESS POSILUJE A NÁSLEDKY JEJICH OSLABENÍ	34
3.1 KOGNITIVNÍ PŘEDPOKLADY	34
3.1.1 Grafomotorika, kresba a následky oslabení	34
3.1.2 Řeč a následky oslabení	35
3.1.3 Sluchové vnímání a paměť.....	36
3.1.4 Zrakové vnímání a paměť	40
3.1.5 Vnímání prostoru a následky oslabení	42
3.1.6 Vnímání času a následky oslabení	44
3.1.7 Základní matematické představy.....	45
3.2 SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI	46
3.2.1 Následky oslabení sociálních dovedností.....	48
3.3 PRÁCESCHOPNOST A POZORNOST	49
3.3.1 Následky oslabení práceschopnosti a pozornosti.....	49
II PRAKTICKÁ ČÁST	51
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	52

4.1	VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU	52
4.1.1	Proč připravenost předškolních dětí na vstup na ZŠ	52
4.1.2	Proč překonání obav rodičů z přechodu na ZŠ	53
4.2	VÝZKUMNÉ OTÁZKY	53
4.3	VÝZKUMNÉ CÍLE	54
4.4	METODA SBĚRU DAT, VÝZKUMNÝ SOUBOR	54
4.5	REALIZACE VÝZKUMU	55
5	VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	57
5.1	INFORMACE O RESPONDENTECH	57
5.2	DŮVODY PŘIHLÁŠENÍ DO PROGRAMU ESS	59
5.3	HODNOCENÍ VLIVU ESS	61
5.3.1	Hodnocení vlivu ESS na rozvoj schopností, dovedností a funkcí, které jsou důležité při zvládnání trivia	61
5.3.2	Hodnocení vlivu ESS na rozvoj sociálních dovedností, průceschopnosti a pozornosti	68
5.3.3	ESS a usnadnění přechodu dítěte na ZŠ.....	70
5.4	ÚČAST NA HODINÁCH ESS A PLNĚNÍ DOMÁCÍCH ÚKOLŮ	71
5.5	CELKOVÉ HODNOCENÍ PROGRAMU ESS.....	73
6	SHRNUTÍ A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ.....	75
6.1	RESPONDENTI.....	75
6.2	DŮVOD PŘIHLÁŠENÍ DO PROGRAMU	76
6.3	VLIV ESS NA ROZVOJ KOGNITIVNÍCH SCHOPNOSTÍ A DOVEDNOSTÍ	79
6.4	VLIV ESS NA ROZVOJ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ, PRÁCESCHOPNOSTI A POZORNOSTI.....	82
6.5	ESS A ZMÍRNĚNÍ OBAV Z PŘECHODU NA ZÁKLADNÍ ŠKOLU	83
6.6	ÚČAST NA HODINÁCH A PLNĚNÍ DOMÁCÍCH ÚKOLŮ	84
6.7	CELKOVÝ POSTOJ RODIČŮ K PROGRAMU ESS.....	84
6.8	KOMENTÁŘ AUTORA	85
6.9	OMEZENÍ VÝZKUMU	86
	ZÁVĚR	87
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	89
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	94
	SEZNAM OBRÁZKŮ	95
	SEZNAM GRAFŮ	96
	SEZNAM TABULEK.....	97
	SEZNAM PŘÍLOH.....	98

ÚVOD

Do 1. tříd všeobecně přicházejí děti stále méně připravené na školní docházku. Objevují se problémy s řečí, v rozvoji sluchového a zrakového vnímání, v pravolevé orientaci, v motorice a zejména v oblasti koncentrace, pozornosti a respektování autorit (Šteflová, 2013)

Edukativně stimulační skupina pro předškolní děti autorky Mgr. Jiřiny Bednářové a PhDr. Vlasty Šmardové je program, který klade důraz na komplexní a systematický rozvoj předškolních dětí. Hravou formou podněcuje schopnosti, dovednosti a funkce důležité pro zvládnutí trivie (tj. pro budoucí čtení, psaní, počítání). Snaží se v dětech probouzet přirozenou zvědavost, pomáhá jim postupně si zvykat na cílenou práci, soustředit se na systematické plnění zadaných úkolů, pracovat a komunikovat s kolektivem, dodržovat pravidla atd. (Bednářová, a další, 2017)

Program velmi úzce souvisí s tématy sociální pedagogiky, má význam depistážní, preventivní a výchovný. Dle Bakošové (Bakošová, 2005) má primární místo ve výchově rodina. Edukativně stimulační skupina tak svou základní podmínkou, jež je spoluúčast rodiče na hodinách, spojuje školní výchovu s výchovou rodiny. Přítomnost rodiče je zde velmi důležitá. Ten získává systém podnětů pro práci s dítětem. Pro rodiče je dle Bednářové (Gregar, a další, 2015) edukativně stimulační skupina příležitostí osvojit si takové výchovné intervence, které dítěti pomohou učit se. Tyto zkušenosti jsou velmi přínosné pro dítě i rodiče právě po zahájení školní docházky při domácí přípravě. Pedagog má na druhou stranu možnost sledovat interakce mezi dítětem a jeho rodičem. Náplň lekcí je tedy oboustrannou radou, inspirací i motivací.

Mimořádná situace, způsobená pandemií koronaviru v České republice v období od 11. března do 25. května 2020, potvrdila, jak velmi důležitá je součinnost rodiny a školy. Průzkum NMS Market Research pro Raiffeisenbank v dubnu 2020 ukázal, že rodiče trávili v období uzavřených škol s dětmi průměrně 3,4 hodiny denně domácím učením. Téměř třetina rodičů se s dětmi učila méně než 2 hodiny denně. 2 až 4 hodiny učením strávilo 43 % rodičů a pětina od 4 do 6 hodin denně. Ačkoli 51 % Čechů hodnotilo zvládnutí nastalé situace základními školami na výbornou nebo chvalitebnou, byla domácí příprava pro mnoho rodičů překvapením a zkušeností, na kterou nebyli většinou připraveni ani oni, ani učitelé (ČTK, 2020). A byla to nesmírná psychická i časová zátěž

pro oba tábory. Je tedy velmi podstatné a žádoucí spolupráci rodiny a školy dále prohlubovat a rozvíjet.

V naší bakalářské práci se zabýváme vlivem edukativně stimulační skupiny na přechod žáků ze školy mateřské na školu základní, v jaké oblasti vnímají právě rodiče největší přínos programu pro předškolní děti na rozvoj schopností a dovedností, které jsou důležité pro bezstarostný vstup do 1. třídy. A jaký vliv má skupina na posilování sociálních dovedností, rozvoj práceschopnosti a pozornosti. Pomáhá-li také zmírňovat obavy z přechodu na základní školu.

V první kapitole teoretické části představujeme edukativně stimulační skupinu. Popisujeme její záměr, formální strukturu, cílovou skupinu a výhody v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. V druhé kapitole se zabýváme společnými tématy edukativně stimulační skupiny a sociální pedagogiky. Těmi jsou především spolupráce rodiny a školy, prevence z pohledu předcházení školnímu selhávání a zmírnění znevýhodnění. Třetí kapitola popisuje obsah ESS ve smyslu posilování schopností a dovedností předškolních dětí v návaznosti na školní výuku, i následků jejich oslabení.

Praktická část určuje metodologii výzkumu, vymezení výzkumného problému, výzkumné otázky, cíle, metodu sběru dat a popisuje samotnou realizaci. V této části bakalářské práce předkládáme výsledky výzkumu a interpretujeme je.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 EDUKATIVNĚ STIMULAČNÍ SKUPINA

1.1 Edukativně stimulační skupiny a její cíle

Pro každý věk existuje určitá fáze, vrchol pro rozvoj dané oblasti, kdy nám jde něco nejlépe. Nazýváme ji senzitivní fáze a je důležité ji nepromeškat. Předškolní období je právě citlivé na schopnosti spojené s budoucím čtením, psaním a počítáním. Není ale vhodné do dětí „soukat“ vědomosti, které přináležejí až škole. Mateřská škola má rozvíjet zejména motoriku, řeč, percepci, prostorovou orientaci apod. (Otevřelová, 2016)

Edukativně stimulační skupina pro děti předškolního věku (dále jen ESS) byla vytvořena jako systematický a ucelený program, jehož cílem je napomáhat předškolním dětem v jejich rozvoji a předcházet tak nezdarům v počátcích školní výuky. Zaměřuje se na to, aby děti byly připraveny na bezproblémový start na základní škole s ohledem na předpoklady, jež by dítě mělo splňovat a zvládat. Autorky programu, Mgr. Jiřina Bednářová a PhDr. Vlasta Šmardová, vycházely ze svých zkušeností z praxe v pedagogicko-psychologické poradně v Brně¹. Spojením teoretických znalostí a praktických zkušeností sestavily didaktické materiály tvořené metodickými materiály a praktickými cvičeními s pracovními listy. (Bytešnicková, 2012)

Dle Bednářové a Šmardové (Bednářová, a další, 2017) je zapotřebí souhra mnoha schopností a funkcí, aby se dítě naučilo správně a bez problémů číst, psát a počítat. Z metodických důvodů je můžeme rozdělit do několika oblastí: jemná motorika a grafomotorika, zrakové vnímání, prostorová orientace, orientace v čase, základní matematické představy, řeč a myšlení, sluchové vnímání. Vždy však musíme dbát, aby uvedené oblasti od sebe nebyly odděleny, a to jak v během vývoje, tak i v procesu učení. Vzájemně se totiž podmiňují, podněcují a prostupují. Jeden podnětový materiál, jedno cvičení má tak přesah do více oblastí a rozvíjí více schopností zároveň.

Kromě poznávacích kompetencí v programu ESS jsou rozvíjeny i další neméně důležité předpoklady pro školní práci. Dítě se zde učí nenásilně si osvojovat pracovní návyky, ke kterým patří záměrná koncentrace pozornosti, smysl pro povinnost, uvědomování si toho, že je úkol třeba dokončit. Zároveň si dítě procvičuje i svoje sociální a komunikační

¹ PPP Brno, Kohoutova 4, www.pppbrno.cz

dovednosti. Lépe pak přijímá autoritu, pracuje pod jejím vedením, komunikuje s ní i s ostatními dětmi, dodržuje určitá pravidla činností a sociálního chování. (Bednářová, a další, 2017)

Cílem ESS je také komunikace s rodiči. V posledních letech se totiž dle Bednářové (Gregar, a další, 2015) ukazuje stále vyšší potřeba rodičů komunikovat o výchově a vzdělávání dětí, být v této oblasti kompetentní a spolurozhodovat. Rodiče si na internetu a sociálních sítích vyhledávají informace a návody, ale mnohdy je pro ně obtížné se v nich orientovat a správně posoudit, které si vybrat a posléze aplikovat do praxe.

1.2 Formální struktura ESS

Aby škola mohla nabízet program ESS, musí pedagog projít akreditovaným kurzem ESS². Kurz je určen učitelům mateřských škol a přípravných tříd, pedagogům I. stupně základních škol, členům školních a školských poradenských pracovišť, speciálním pedagogům, psychologům, logopedům. Kurz by měl účastníky vybavit takovou úrovní dovedností a znalostí, aby byli schopni kvalifikovaně pracovat s dětmi, které mají problémy v komunikaci, opožděný vývoj řeči, artikulační neobratnost, nerozvinutou motoriku, zejména grafomotoriku, narušené nebo nerozvinuté zrakové a sluchové vnímání, problémy s orientací v prostoru a čase, oslabené základní matematické představy, poruchy soustředění a pozornosti, úzkostné ladění. (Bednářová, 2020)

Dle Bytešnickové (Bytešnicková, 2012) si dítě prostřednictvím hry během jednotlivých lekcí osvojí schopnosti, dovednosti a funkce potřebné pro zvládnutí psaní, čtení a počítání. Dle Bednářové a Šmardové (Bednářová, a další, 2017) jsou řazeny podnětové materiály, pracovní listy, pomůcky a hry zaměřené na rozvoj jednotlivých oblastí tak, aby braly na zřetel přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku, odpovídaly časovosti a posloupnosti dané přirozeným vývojem. Systémem je postup po krocích od jednoduššího ke složitějšímu, od snadnějšího k obtížnějšímu, od dílčího ke komplexnějšímu. Dítě musí projít všemi jednotlivými fázemi, k další přistupuje, až zvládne předchozí. A to za přítomnosti jednoho z rodičů, zpravidla toho, který s dítětem doma více pracuje. Rodič je také pokaždé seznámen s cílem a významem prováděné činnosti.

² Kurz: Edukativně stimulační skupiny pro děti předškolního věku, akreditace: č.j.: MŠMT-33186/2018-1-949, poprvé akreditován v roce 1996 (Bednářová, 2020)

Program tvoří deset šedesátiminutových lekcí realizovaných jedenkrát týdně či jedenkrát za 14 dní. Jednotlivé lekce mají svoji strukturu, veškeré činnosti se střídají a navazují na sebe. Skupinu zpravidla tvoří šest dětí a jejich rodiče. (Bytešníková, 2012) Dle Šmardové (Šmardová, a další, 2012) struktura jednotlivé hodiny obsahuje přivítání, ocenění domácí přípravy z předchozí hodiny, rozdání nových pracovních listů, dechová, pohybová, sluchová a zraková cvičení, průpravu matematických představ, orientace v čase, v prostoru a rozvoj slovní zásoby. Na závěr pedagog vysvětlí rodičům zadání domácích úkolů, zodpoví jejich dotazy a objasní důležitost jednotlivých činností v hodině. Po skupinové práci může učitel dle zájmu nabídnout individuální rozhovory.

1.3 Specifika vývoje předškolního dítěte

V širším pojetí se jako předškolní věk označuje celé období od narození až do vstupu do školy. To má svůj praktický význam při plánování sociálních a výchovných opatření pro děti před jejich nástupem na základní školu. Má však i svá úskalí v nepřipustném srovnávání všech dětí v prvních šesti letech jejich života a redukování či dokonce ignorování některých vývojových potřeb. (Langmeier, a další, 2006)

Z hlediska námi sledované problematiky se zaměříme pouze na specifika vývoje z pohledu šestiletého dítěte, což je věk, ve kterém u nás standardně dle školského zákona č.561/2004 Sb. (MŠMT, 2019) začíná povinná školní docházka. Konkrétně to znamená, že dítě, které dosáhne 6 let, má nejbližší následující školní rok nastoupit do základní školy.

V oblasti motoriky se v tomto věku zdokonalují pohyby rukou a prstů, dochází k jejich přesné senzomotorické koordinaci. Šestileté dítě zvládá kompletně svou motoriku a to ve velké míře přispívá k jeho rostoucí samostatnosti. (Bartoňová, a další, 2019)

Dále se dle Vítkové (Bartoňová, a další, 2019) zvyšuje kvalita poznávacích procesů dítěte. Pro tento věk je charakteristické, že se myšlení projevuje v činnosti. Je konkrétní a spojené se smyslovým poznáním. Šestileté dítě zvládá s úspěchem jednotlivé myšlenkové operace: analýzu, syntézu, srovnání, zobecňování, třídění a postupně i abstrakci. Dítě se učí postihovat prostorové, časové, matematické i kauzální vztahy. Při správném pedagogickém vedení se formuje logické myšlení a začátky abstraktního myšlení. Vzrůstají i vývojové možnosti práce s představou, pamětní předpoklady i postihování myšlenkových

souvislostí. Vyrůstají také funkční schopnosti pro pozornost, a to hlavně bezděčnou, posílenou citovým prožitkem. (Bartoňová, a další, 2019)

Dle Klenkové (Bartoňová, a další, 2019) je s myšlením úzce spjatá řeč, která poznávací proces urychluje, upevňuje rozlišovací schopnosti, rozvíjí úsudek i chápání vztahů a vlastností. Řeč se stává jednoznačně převažujícím způsobem komunikace dítěte s okolím. Aktivním užíváním řeči se zdokonalují jazykové dovednosti, výslovnost, gramatická správnost i souvislé vyjadřování.

Ve sféře sociálního vývoje, který se považuje za nejdůležitější oblast rozvoje osobnosti dítěte v tomto věku, se dále diferencují city. Dítě stále častěji vyhledává společnost dospělých i druhých dětí. Rozvíjejí se i vyšší city intelektuální, estetické a morální. Rozvíjí se a upevňuje vůle dítěte, sociální formy chování a rozšiřují se a obohacují i sociální vztahy. (Bartoňová, a další, 2019)

Podívejme se nyní na specifika vývoje předškolního dítěte z pohledu dvou významných psychologů, Jeana Piageta a Lva Vygotského.

1.3.1 Jean Piaget (1896 – 1980)

Piaget (Fuchs, a další, 2015) období předškolního věku označuje jako tzv. préoperační stádium. Myšlení je podle něj v tomto věku ještě spíše rigidní, upřednostňuje v daný moment vždy jen jeden aspekt situace nebo reality a je velmi závislé na tom, jak daný podnět aktuálně vypadá. Děti se v tomto věku domnívají, že i ostatní vidí, myslí a cítí stejně jako ony. Jedná se o sklon vnímat a interpretovat svět z pohledu vlastní perspektivy a zároveň opomíjet pohled druhých, mluvíme o tzv. egocentrismu. V tomto věku děti nejsou schopny zobrazit si mentálně perspektivu ostatních. Egocentrismus je podle Piageta (Fuchs, a další, 2015) zodpovědný i za další znak dětského myšlení, tzv. animismus. V tomto věku mají děti pocit, že neživé předměty mají stejné vlastnosti jako živé bytosti, tedy jako ony samy. Předškolák má také tendenci předpokládat, že všechny jevy a události jsou způsobeny člověkem, to se označuje jako artificialismus a vypomáhat si fantazií nebo existencí nadpřirozených bytostí, tzv. magičnost.

Další chybou myšlení předškoláků je podle Piageta (Fuchs, a další, 2015) neschopnost tzv. konzervace. Konzervací označujeme chápání faktu, že některé fyzikální objekty zůstávají stejné, a to i v situaci, když změní svůj vnější vzhled. Děti v předškolním období však tuto stránku reality přehlížejí. Jejich myšlení je zatíženo tzv. centrací. Realitu vnímají

pouze v jednom aspektu a přehlíží další důležité skutečnosti. Myšlení předškoláků klade důraz na aktuální vzhled předmětu, je tzv. názorné. Současně není schopno provádět tzv. decentraci – tedy uvědomit si, že změna jednoho aspektu (množství vody) je nahrazena změnou tvaru láhve. Jednoduše řečeno, nerozumí správně vztahu mezi danou a novou situací. Současně se předškoláci zaměřují, centrují pozornost, vždy na jeden pohled reality a nejsou schopni současně analyzovat a zpracovávat více skutečností. Neumí ještě porozumět přeměnám jednoho stavu předmětů na druhý; v tomto smyslu je jejich myšlení statické. Schopnost decentrace a porozumění konzervaci můžeme podle Piageta (Fuchs, a další, 2015) pozorovat u dětí až kolem 7 let.

Předškolák ale začíná postupně třídit základní předměty běžného života do kategorií, ví například, co patří pod pojem „nádobí“, „živočichové“, „budovy“ a podobně. Neumí ale vyřešit úkoly, jež vyžadují pochopení tzv. hierarchické klasifikace. Nedovede zpravidla jmenovat například jednotlivé druhy květin, nežívá systém nadřazených a podřazených kategorií a pro pojmenování všech podobných objektů používá nejčastěji pojem „květina“. Systém hierarchické klasifikace zvládají bezchybně až školáci a plynně jej používají dospělí. Neznamená to však, že předškolák nerozumí rozdílům mezi obecnými a specifickými kategoriemi. Jde jen o nedostatečný rozvoj slovní zásoby, kdy dítě ještě neumí používat přesnější a více specifická označení jednotlivých objektů i obecnějších kategorií. S tím souvisí i neschopnost předškoláka uvědomit si, že jedna kategorie se může současně stát podkategorií jiné kategorie. (Fuchs, a další, 2015)

Dle Portešové (Fuchs, a další, 2015) se schopnost klasifikovat v tomto období rychle zdokonaluje. Důležitost zde ale hraje dostatek příležitostí interagovat s vnějším prostředím, manipulovat s předměty, porovnávat je a seskupovat podle odlišných kritérií, například podle velikosti, tvaru, ale i podle hmotnosti, rychlosti apod. Druhým důležitým bodem v rozvoji schopnosti klasifikovat je nárůst slovní zásoby. S rozvojem slovníku je dítě schopné přiřazovat klasifikačním kritériím speciální pojmenování. Schopnost klasifikovat se většinou uskutečňuje v těchto krocích: odlišování stejných a odlišných předmětů, seřazování a třídění předmětů podle specifického kritéria, třídění předmětů podle několika kritérií zároveň.

1.3.2 Lev Vygotskij (1896 – 1934)

Ruský psycholog Lev Vygotskij ve své tzv. sociokulturní teorii poukázal na to, že veškeré učení se neuskutečňuje pouze manipulováním s vnějším světem, ale rozvíjí se v kontextu

učení ve shodě s kulturou, ve které žijeme. Sociální interakce tedy významně ovlivňují naše mentální procesy a jejich vývoj. Tyto procesy jsou postupně tzv. zvnitřněny a stávají se součástí kognitivního vývoje člověka. (Fuchs, a další, 2015)

Podle Vygotského (Fuchs, a další, 2015) je každé dítě vystavováno úkolům, které ještě ve své vývojové úrovni nedokáže vyřešit samo. Aby je zvládlo, potřebuje určitou nápovědu, pomoc nebo podporu dospělého. Mluvíme zde o tzv. zóně nejbližšího vývoje. To je oblast nacházející se mezi aktuální vývojovou úrovní (stávající schopností samostatně vyřešit určitý úkol) a potenciaální vývojovou úrovní, kterou je dítě schopno dosáhnout jedině tehdy, pokud bude vedeno dospělým nebo například i starším kamarádem. Dále za ní leží ještě další oblast, kterou už dítě na dané vývojové úrovni nezvládne ani s dopomocí dospělého. Učení je tedy aktivní a dynamický proces, kde má sociální okolí význačnou roli. Především učitelé a rodiče mohou vhodnými úkoly a vedením tento proces výrazně urychlit.

Doporučením dle Portešové (Fuchs, a další, 2015) tedy je, aby vychovatelé a pedagogové nestanovovali stejné úkoly pro celou třídu. Vhodnější je postupně přizpůsobovat obtížnost úkolu podle aktuální úrovně jednotlivých dětí a podle jejich schopnosti reagovat na vedení dospělým. Důležité je často poskytovat zpětnou vazbu, vést dítě k tomu, aby si opravilo chyby v úvaze a pokládat další otázky, které vedou k opětovné koncentraci na řešení problému. Tím pomáhají posunout se dítěti nad hranici svých aktuálních mentálních možností a učit se mnohem rychleji.

Dle Vygotského (Fuchs, a další, 2015) je důležitým předpokladem vývoje myšlení v předškolním věku vnitřní řeč³. Tímto způsobem se děti učí usměrňovat své myšlení, plánovat, hodnotit je a dále vést. Dítě je zpočátku vedeno zkušenějším partnerem, učitelem nebo rodičem (sociální aspekt), posléze je chování dítětem verbalizováno (vnitřní řeč) a nakonec se stává nedělitelnou součástí jeho myšlení a chování. Dle Portešové (Fuchs, a další, 2015) není tedy vhodné u předškoláků uplatňovat pravidlo mlčení, když mají řešit individuální náročnější úkoly. Tímto požadavkem se pro ně stává úkol mnohem těžší. Nedovolí jim myslet, ani regulovat své chování. Dokonce i starší děti a dospělí používají vnitřní řeč, když řeší obtížný úkol nebo když ví, že v něm pravidelně chybují.

³ Piaget tuto tzv. vnitřní řeč pokládal za důkaz egocentrismu, jako neschopnost komunikovat s ostatními, neschopnost zohlednit v komunikaci jejich perspektivu. (Fuchs, a další, 2015)

1.4 Cílová skupina

Přípravné skupiny slouží ke sjednocení předškolních dovedností pro všechny děti. Vlivem rodinných poměrů, sociálního zázemí i např. nepravidelné docházky do předškolního zařízení není každé dítě na školu připraveno stejně. (Šmardová, a další, 2012)

Žádoucí je dle Bednářové a Šmardové (Bednářová, a další, 2017) absolvování programu především u dětí, které jsou ohroženy počátečním školním neúspěchem. Jedná se zejména o kategorie dětí s ADHD, ADD, dětí, které potřebují ještě pomoci v dozrávání některých oblastí vnímání, grafomotoriky, řeči atd., dětí s odkladem školní docházky, dětí, pro které by byl vhodný odklad školní docházky, ale rodiče nemají reálný náhled a trvají na zahájení školní docházky, dětí s adaptačními, komunikačními problémy s neurotickou symptomatologií, dětí, jejichž rodiče mají z nějakých důvodů obavu, že jejich dítě ještě nezvládne školní docházku nebo bude mít ve škole problémy.

1.5 Výhody ESS

V této kapitole zhodnotíme dvě základní výhody ESS. Těmi jsou zaprvé spolupráce s rodiči a jejich zapojení do programu, za druhé pozitiva ESS oproti RVP PV.

1.5.1 Spolupráce s rodiči

Nástupem do školy získá sice dítě novou společenskou hodnotu, ale v podstatě se nezmění. Přirozeně mu záleží na tom, aby rodiče jevíli zájem o jeho školní práci, aby s ním sdíleli jeho starosti a radosti, úspěchy i neúspěchy, aby byli jednoduše na jeho straně. (Matějček, 1996) ESS je program, který je dnes hojně využíván v mateřských školách. Důležitou podmínkou účasti v programu je právě přítomnost rodiče s dítětem, který je vždy podrobně seznámen s cílem činností. Toto je i jednou z největších výhod ESS oproti ostatním programům pro předškoláky.

Dle Byteščíkové (Byteščíková, 2012) tak rodiče získávají potřebné náměty pro další rozvoj, načež se sami účastní praktických cvičení. Cenná zkušenost pro rodiče spočívá v tom, že může sám sledovat výkony a reakce dítěte při realizování jednotlivých lekcí. Ohromný přínos má tento program i pro předškolního pedagoga, poněvadž je přítomen vzájemné komunikaci dítěte a rodiče. ESS tím spojuje školní výchovu s výchovou rodiny. Tím, že vyžaduje účast rodiče na hodinách, působí pedagog nejen na dítě samotné,

ale i na jeho rodiče, který je přítomen. Ten má možnost se do školní výchovy sám zapojit a sledovat aktivity dítěte.

Je nesmírně důležité, aby rodiče na hodině ESS byli přítomni. Podle Mertina (Gregar, a další, 2015) platí v první řadě pro rodiče už v předškolním věku reagovat individuálními intervenčními opatřeními na edukační potřeby dítěte. Dle Bednářové a Šmardové (Bednářová, a další, 2017) získává rodič v programu ESS systém podnětů pro práci s dítětem. Je totiž žádoucí procvičovat dané oblasti i v domácím prostředí, navozené dovednosti upevňovat. Pak lze snadno v příští lekci navázat vyšším stupněm obtížnosti. Rodič má tak vzácnou možnost vidět práci svého dítěte, jak se učí, jak reaguje, jak se zapojuje. Tím si vytváří reálnější náhled na schopnosti dítěte; co již zvládá, čemu je zapotřebí se více věnovat, čímž lépe porozumí možnostem a potřebám dítěte. Rodič se učí podpoře dítěte při práci, oceňování dílčích zdařilých kroků – naučí se s dítětem lépe komunikovat a spolupracovat. Díky přítomnosti rodiče si dítě snadněji zvyká na nové lidi, nové situace, pomáhá mu to překonat adaptační problémy. Kladem je ve skupině možnost konzultace daného problému s odborníkem, tímto lze předcházet chybným návykům a tyto neupevňovat.

1.5.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání versus ESS

RVP PV (MŠMT, 2017) definuje úkoly předškolního vzdělávání jako doplnění a podporu rodinné výchovy, směřující k aktivnímu rozvoji a učení. Hlavními principy a cíli RVP PV jsou akceptování přirozených specifik předškolních dětí, rozvoj a vzdělávání v rozsahu individuálních možností a potřeb a vytváření základů klíčových kompetencí dosažitelných v etapě předškolního vzdělávání. Základními cíly jsou rozvoj dítěte, jeho učení a poznání, osvojení hodnot a získání osobnostních postojů. Tyto záměry se prolínají do klíčových kompetencí k učení, k řešení problémů, komunikativních, sociálních, personálních, činnostních a občanských.

V roce 2012 zpracovali odborníci z Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (dále jen OECD) materiál nazvaný Quality Matters in Early Childhood Education and Care Czech Republic, v němž komparovali český RVP PV s kurikulárními dokumenty pro vzdělávání a péči o děti v raném věku s referenčními zeměmi Nový Zéland, Norsko a Skotsko. Příkladem země, kde bývá kvalita raného vzdělávání a rané péče hodnocena v mezinárodním měřítku velmi vysoko a která akcentuje sociální i kognitivní učení, je Švédsko. Lze konstatovat, že RVP PV se pojetí švédskému modelu velmi podobá.

RVP PV v mezinárodním kontextu odpovídá veškerým parametrům progresivního pojetí předškolního vzdělávání. V praxi mateřských škol se však stále objevují problémy s jeho účinnou implementací. Na základě zkušeností a příkladů dobré praxe z jiných zemí vymezilo OECD pro Českou republiku mimo jiné i tyto oblasti pro zlepšení předškolního vzdělávání: kurikulární sladění a reflexe důležitosti věkové přiměřenosti. (Splavcová, 2019)

RVP PV je součástí všeobecného vzdělávacího systému a je založen na stejných principech a cílech jako ostatní stupně vzdělávacího systému. V dokumentu dle OECD však není dostatek explicitních odkazů na primární vzdělávání. Například skotské Curriculum for Excellence má silnou vazbu na základní školu, kde se kurikulum vztahuje na děti od 3 do 18 let, sjednocuje všechny předměty těchto věkových kategorií a zároveň zajišťuje, že předměty a oblasti učiva jsou přizpůsobeny věku dětí. (Splavcová, 2019)

Výchozími body pro většinu zemí OECD, zabývajících se učením a rozvojem dětí, je zkušenost, kterou děti již získaly; jejich zájmy, motivace a touha získat nové znalosti. Aby se dalo na těchto „*vstupech*“ budovat, je důležité, aby pedagog uměl připravit aktivity vzhledem k vývojovým možnostem dětí. Podle OECD obsahuje RVP PV jen málo návodů na to, jak přizpůsobit dětské aktivity a učení věku dětí, protože ne všechny děti ve věku 3-6 let mohou mít stejný obsah vzdělávání a účastnit se stejných aktivit. (Splavcová, 2019)

I dle Liškové (Fuchs, a další, 2015) je otázkou, zda v rámci RVP PV probíhá rozvoj předškolních dětí ve všech oblastech, zda mají učitelé předškolních zařízení dostatečný nadhled a dostatečně si možnosti a příležitosti uvedené v RVP PV uvědomují. Je žádoucí, aby činnosti, které se v předškolních zařízeních odehrávají, byly zařazovány cíleně, vědomě a byl zřejmý jejich obecný edukační význam. Ideální je situace, kdy pedagog řídí a usměrňuje rozvoj tak, aby byl promyšlený, přirozený, spontánní, a ne nahodilý a nesystematický. Předškolní zařízení má obrovskou zodpovědnost za přiměřený duševní a kognitivní vývoj dětí. Zanedbaný rozvoj myšlenkových procesů může způsobit školní nepřipravenost dítěte. Je důležité, aby měl učitel dostatek vhodných námětů a podnětů, dostatečnou kreativitu a sebevědomí, aby podnítil zájem dětí o poznávání a řešení problémů.

ESS akceptuje obecné principy RVP PV a ve svém programu obsahuje a podporuje také oblasti, které OECD (Splavcová, 2019) i Lišková (Fuchs, a další, 2015) RVP PV vytýkají. Dle Bednářové (Fuchs, a další, 2015) se ESS v oblasti kurikulárního sladění snaží o hladký

přechod mezi školou mateřskou a základní, zaměřuje se na vytváření základních kompetencí důležitých pro pokračování ve vzdělávání, návaznost činností a prevenci obtíží. ESS dále vybavuje pedagogy kvalitními náměty a reflektuje důležitost věkové přiměřenosti dětských aktivit, způsobu učení a respektování individuálního přístupu tak, aby se dítě účastnilo výchovně -vzdělávacího procesu s radostí a zvědavostí sobě vlastní.

2 ESS A TÉMATA SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY

Sociální pedagogika se zaměřuje nejen na problémy patologického charakteru, marginálních skupin, částí populace ohrožených ve svém rozvoji a potencionálně deviantně jednajících, ale především na celou populaci ve smyslu vytváření souladu mezi potřebami jedince a společnosti, na utváření optimálního způsobu života v dané společnosti. (Kraus, a další, 2001)

Úkolem sociální pedagogiky dle Mollenhauer (Kraus, 2012) je vytvoření rovnováhy mezi požadavky a motivy jedince a strukturou nároků daných společností. Říká, že sociální pedagogika pojmově označuje skupinu pedagogických opatření a institucí, které vznikají jako odpověď na problémy moderní společnosti. Schilling (Kraus, 2012) chápe výchovu v sociální pedagogice jako pomoc všem věkovým kategoriím v různých životních situacích, včetně využití volného času. Také Böhnisch (Kraus, 2012) uvádí, že sociálně – pedagogické působení je mimo jiné zaměřeno také na stabilizaci a odvrácení selhávání. Podle Cipra (Kraus, 2012) má být úkolem teorie a praxe sociální pedagogiky spíše prevence než praxe. Dočkal (Kraus, 2012) chápe sociální pedagogiku také jako vytváření souladu mezi individuálním a společenským, nejen jako odstraňování negativního, ale hlavně posilování pozitivního.

V dnešní době je také stále aktuálnější diskuse o pozici a funkci profese sociálního pedagoga. Kraus (Kraus, 2012) poukazuje na velmi rozsáhlé možnosti profesního uplatnění, které úzce souvisí s námi sledovanou problematikou. Jsou jimi především vlastní výchovná činnost, spojená s ovlivňováním volného času, činnost poradenská, depistážní, preventivní, osvětová (s důrazem na rodičovskou veřejnost) a tvorba programů a projektů.

Program ESS velmi úzce souvisí s těmito tématy sociální pedagogiky. Optimální způsob života se pojí právě také s vývojem předškolního dítěte. Spojitost předškolního vzdělávání a úspěšný vstup do první třídy i další průběh akademické dráhy, tím pádem způsobu života, je významný. Ustavičně se zvyšující nároky na děti a samotná zátěž z přechodu na základní školu mohou dle Franclové (Franclová, 2013) přerůst až k traumatickým poruchám ohrožující nejen pohodu jedince, ale i jeho zdraví a sociální integritu. V oblasti školní připravenosti a zralosti dle nás vzrůstá stále více potřeba prevence z pohledu spolupráce školy a rodiny, vnímání školní úspěšnosti, předcházení školnímu selhávání, zmírnění znevýhodnění a optimálního trávení volného času.

2.1 Role sociálního pedagoga

A právě uplatnění sociálního pedagoga v programu může být zásadní. Kraus (Kraus, 2012) obecně charakterizuje sociálního pedagoga jako pracovníka, který řídí a organizuje výchovný proces a působí ve výchově ve dvou rovinách – integrační a rozvojové. V oblasti integrační se sociální pedagog zaměřuje na osoby, jež potřebují odbornou pomoc a podporu. Ve sféře rozvojové podporuje a upevňuje žádoucí rozvoj osobnosti. A jeho pracovní činnosti mají souhrnně povahu výchovného působení ve volném čase; poradenská činnost na základě diagnostiky a sociální analýzy problému a životní situace nebo výchovného prostředí; reedukační a resocializační péče jako je například depistáž a screening.

Co to pro sociálního pedagoga znamená v praxi? I když v České republice v oblasti školství chybí právní norma, ve které by byli sociální pedagogové vedeni jako pedagogičtí pracovníci, jsou školy, které tuto pozici jako součást školního poradenského pracoviště zavádějí. Sociální pedagog je zde vnímán jako běžná součást týmu pedagogických pracovníků působících ve škole. Je prostředníkem mezi aktéry výchovně-vzdělávacího procesu se zaměřením na spolupráci a otevřenou komunikaci. Ve vztahu k pedagogům podporuje komunikaci s rodiči, popřípadě mediaci při jednání s rodiči v konfliktních situacích, poskytuje konzultace a poradenství pro práci s dětmi, metodickou podporu a věnuje se informační činnosti. Ve vztahu k žákům se věnuje dětem s obtížemi (výchovnými se sociálním znevýhodněním, se specifickými vzdělávacími potřebami, provádí sociometrická šetření s následnou intervencí), výchovně pracuje se všemi žáky i třídními kolektivy a posiluje efektivitu preventivního působení. Dále také poskytuje poradenství a rozvíjí klíčové kompetence dle RVP a školního vzdělávacího programu. Rodičům nabízí individuální konzultace, poradenství a věnuje se informačním činnostem. Dále také kooperuje s dalšími institucemi a organizacemi, mapuje jejich síť a nabízí vzájemnou spolupráci. (Červeňáková, a další, 2020)

Sociální pedagog se po absolvování kurzu stává lektorem ESS. Konkrétně v programu ESS sociální pedagog vytváří prostor pro spolupráci školy a rodiny, motivuje rodiče i jejich děti k dalšímu rozvoji, pomáhá rodinám, ve kterých nejsou podmínky pro domácí přípravu, zprostředkovává kontakt mezi rodinou a základní školou, do které dítě nastoupí. Zajišťuje vhodné materiálně technické zázemí a nastavuje činnosti požadované školou s ohledem na lokalitu a její nároky. Metodicky podporuje další pracovníky školy,

poskytuje konzultace a doporučuje respektování doporučení z pedagogicko-psychologické poradny i speciálně pedagogického centra. Poskytuje individuální konzultace s rodiči. Také vede záznamy z jednotlivých činností. V neposlední řadě pomáhá zprostředkovat absolvování kurzu ESS učitelům i pedagogickým pracovníkům, kteří o něj projeví zájem. (Červeňáková, a další, 2020)

2.2 Školní připravenost a zralost

Otázka nástupu do školy je důležitá jak pro rodiče, kteří si přejí, aby jejich dítě bylo ve škole úspěšné a mělo pěkné známky, tak i pro dítě samotné. Současné nároky na dítě při nástupu do školy jsou vysoké, a to nejen v otázce rozumových předpokladů, ale předpokládají i dostatečnou práceschopnost, soustředěnost, dítě musí plnit požadavky učitele, pracovat podle jeho pokynů, respektovat jeho autoritu a sžít se s ostatními dětmi ve třídě. (Pešová, a další, 2006)

O školní připravenosti hovoříme v souvislosti s výchovou a vlivem vnějšího prostředí, které vývoj předškoláka ovlivňují. Jde tedy o oblast sociálních zkušeností. Jako příklad si uvedeme připravenost verbální, připravenost na roli žáka, připravenost na zvládání potřebných norem chování. Při této příležitosti pozorujeme řeč dítěte, sledujeme ho při hře, při záměrné i nezáměrné činnosti. Mapujeme jeho chování, samostatnost, sebeobsahu, aktivitu. Věnujeme se i emočnímu prožívání dítěte. Do připravenosti spadá také motorická oblast, grafomotorika. (Otevřelová, 2016)

Pod pojmem školní zralost se skrývají vnitřní vývojové předpoklady, které se vztahují k funkcím závislých na zrání. Dozrává centrální nervová soustava, čímž se zlepšuje odolnost jedince při zátěži, snižuje se emoční labilita, rozvíjí se soustředění. CNS ovlivňuje například laterální, motorickou a senzomotorickou koordinaci a zrakovou a sluchovou percepci. Přiměřená zralost CNS je nezbytná. Pro školní zralost jsou určující jednotlivé sledované oblasti: tělesné, citové a sociální, také rozumové a percepčně-motorické, kde se soustředíme na koncentraci, percepci, motoriku, řeč a další nezbytné funkce. (Otevřelová, 2016)

Podrobně se zabývá problematikou zahájení školní docházky ve své práci Plocek (Pešová, a další, 2006), který jako nejdůležitější činitele podporující školní úspěšnost při zahájení školní docházky vyčleňuje odpovídající úroveň vyspělosti poznávacích funkcí, předpoklady týkající se práceschopnosti a osobnostní zralost dítěte. Na druhé straně hovoří

o činitelích, které brání úspěšnému průběhu zahájení školní docházky. V oblasti poznávacích funkcí to jsou nižší úroveň obecného rozumového nadání, nevyváženost jednotlivých složek nadání a průběhové zvláštnosti kognitivních funkcí (psychické tempo, schopnost flexibility či naopak rigidita). K projevům v oblasti práceschopnosti, které brání úspěšnému průběhu zahájení školní docházky, patří nízká schopnost záměrně-volní (koncentrace pozornosti, kdy děti nejsou motivovány pro soustavnou poznávací činnost), nízká odolnost vůči únavě, nutnost rychlého střídání činností a slabá odolnost vůči rušivým vlivům. Problémy související se strukturou osobnosti jsou nezralost emoční a volní složky či sociální chování dítěte, které nevyhovuje školním požadavkům.

Ve školkách i v rodině se využívají různé pracovní sešity a programy. Ty mohou být prvním vodítkem školní připravenosti a zralosti. Rodiče mohou sledovat, zda jejich dítě úkoly zvládá, co se mu daří, zda má o úkoly zájem, zda u činnosti vydrží. Pokud rodiče nechtějí nic ponechat náhodě, je dobré dítě na školu připravovat už od začátku posledního roku v mateřské škole, tedy ještě v době, kdy mají dostatek času na pozvolnou a cílenou přípravu. Tato možnost si rozhodně zaslouží naše doporučení. Rodiče tak budou mít dostatek času podpořit ještě nezralé funkce, které jsou pro školu nezbytné. Několik měsíců mohou trénovat potřebné. Včas budou mít jasno v tom, zda je dítě po všech stránkách dostatečně připraveno, nebo zda zvážit odklad školní docházky. (Otevřelová, 2016)

2.3 Spolupráce rodiny a školy

Dle Bakošové (Bakošová, 2008) má výchova v sociální pedagogice charakter pomoci a výsledkem má být stabilní, integrovaná osobnost. Výchovný proces je záměrné, cílevědomé a nebo nezáměrné působení vlivů, které jsou v souladu s individuálními potřebami jednotlivce. Primární místo ve výchově má rodinné prostředí. Sekundárním prostředím, které zajišťuje dětem vzdělání a výchovu, je školní prostředí. Škola tak neplní jen vzdělávací funkci, ale i výchovnou a personalizační.

V obsahu sociální pedagogiky je dominantní pozornost věnována charakteristice a analýze jednotlivých typů prostředí a jejich rolí ve výchovném procesu. Jejím cílem je zkvalitnění výchovy v prostředí rodiny, životního stylu současné rodiny a spolupráce rodiny se školou. (Kraus, a další, 2001)

Formy sociálněpedagogické práce školy s rodinou jsou různé. Mezi efektivní metody patří poradenství pro rodiče, neformální setkání a diskuse učitelů - rodičů - dětí, vydávání

školních brožur, informačních textů. Způsob, jak získat rodiče ke spolupráci, je otevřená forma komunikace založená na partnerství. Spolupráce školy a rodiny by měla být založena na spoluúčasti dětí na tomto vztahu. Dítě by tak pochopilo, že je účastníkem dění. (Bakošová, 2008)

V průběhu docházky do mateřské školy se setkáváme s mnoha situacemi, které s rodiči sociální pedagog projednává. Nejvíce však v posledním povinném roce docházky dítěte, před nástupem do 1. ročníku základního vzdělávání. Komunikace s rodiči dětí v posledním povinném roce docházky se od komunikace s rodiči mladších dětí liší především v tématech. Základními tématy s rodiči předškoláků jsou školní zralost, školní připravenost, zápis do 1. třídy, návštěva pedagogicko-psychologické poradny, logopedická a psychologická depistáž školní zralosti v mateřské škole. (Bejdáková, 2018)

2.4 Školní úspěšnost

Co je školním úspěchem? Tato, na první pohled jednoduchá otázka nemusí být vždy jednomyslně zodpovězena. Řada autorů se zabývá pojetím úspěšného či neúspěšného žáka, ale význam tohoto slova může být chápán poněkud odlišně. Úspěch či neúspěch ve škole není jen záležitostí školního prostředí, ale zasahuje i do rodinných vztahů, případně do budoucích plánů žáka i jeho rodiny, do představ o dalších krocích ve studiu. (Kosíková, 2011)

Úspěch je mírou dosažení zvoleného cíle. Dle Holta (Holt, 2003) ale ani úspěch by neměl být příliš rychlý nebo snadný a neměl by přicházet neustále. Úspěch v sobě obsahuje překonání překážky, snad i včetně myšlenky, že bychom mohli neuspět. Je to proměna „*to neumím*“ v „*to umím a dokázal jsem to*“. Měli bychom i děti velmi brzy naučit, že nemusíme mít vždycky úspěch. Samozřejmě bychom je měli uchránit před výživou složenou z ustavičných neúspěchů. A co víc, měli bychom pohlížet na neúspěch jako na něco důstojného a konstruktivního, spíše než ponižujícího. A tak se vyrovnání s neúspěchem vlastně stává úspěchem samotným.

Interpretace pojmu školní úspěšnost může být dle Kosíkové (Kosíková, 2011) chápána v trojí rovině, podle toho, jakých subjektů a vzájemných vztahů se týká:

1. Rovina společenská, založená na pojetí školní úspěšnosti rodinou žáka - ve vztahu rodiny ke společenské prestiži. Pojetí školní úspěšnosti je interpretováno především rodinou žáka, vychází ze sociální pozice a aspirační úrovně rodiny. Záchytnými body jsou

tu společenská prestiž a postavení rodiny – zda v tomto smyslu sehrávají školní výsledky velkou úlohu, zda má rodina v tomto směru vysoké požadavky a velká očekávání. Pak záleží na tom, jak si pojem školní úspěšnost rodina interpretuje. Mnozí rodiče mají silnou potřebu prezentovat svoji úspěšnost a společenskou prestiž úspěšností svého dítěte, tím pádem mají vysoké (až nepřiměřené možnostem) nároky na školní výsledky. Nejsou ochotni slevit ze svých požadavků, hledají „viníka“ - velmi často jej nacházejí v učiteli („má nepřiměřené požadavky, zasedl si, neumí to vysvětlit...“ apod.).

2. Rovina pedagogická, založená na pojetí školní úspěšnosti v souvislosti s hodnocením žákových výkonů - ve vztahu učitele a žáka. Vychází z pedagogické interakce subjektů učitel-žák, zachycuje vztahy mezi hodnocením žáka učitelem a sebehodnocením žáka samotného, zda žák přijímá učitelovy požadavky na výkon a kritéria jeho hodnocení. Může být zkresleně interpretována nepřiměřenými požadavky učitele, jeho neadekvátní představou o úspěšném žákovi. Pedagog tak ovlivňuje postavení žáka ve třídě, vzájemné vztahy mezi žáky, vztah žáka k učiteli. Pedagogická rovina zahrnuje interakci učitel-žák, žákovy školní výsledky a jejich interpretaci, posouzení, zda se vnímání učitele shoduje s vnímáním žáka v otázce školní úspěšnosti.

3. Rovina psychologická, založená na pojetí školní úspěšnosti žákem samotným – ve vztahu k formování jeho sebepojetí. Tato rovina může být chápána jako psychologický dopad školní (ne)úspěšnosti na sebepojetí žáka, na jeho sebepoznání a sebehodnocení, ale i na jeho sebeúctu a seberealizaci. Psychologická rovina školní úspěšnosti se tedy promítá do toho, jak žák sám sebe vidí, jak prožívá svůj úspěch či neúspěch, nakolik je formován jeho vztah k sobě školní úspěšností.

Autoři Čáp a Mareš (Kosíková, 2011) uvádějí ve své knize Psychologie pro učitele (2001) celkový přehled činitelů působících na průběh a výsledky učení žáků a na jejich prospěch. Tyto činitele dělí do dvou základních skupin:

- vnější činitele, mezi které řadí učivo, učitele a jeho působení, jeho postoj k žákům a způsob výchovy, vyučovací metody a další vnější podmínky - např. podmínky ke vzdělání, postoj rodiny, vrstevníků, školy, osobní vztahy ke školní třídě apod.

- vnitřní činitele zahrnují žákovu motivaci a autoregulaci, vědomosti, dovednosti a návyky, psychické procesy a vlastnosti, které se dosud zformovaly v předchozím vývoji žáka, žákovu metodu učení, žákův přítomný stav, biologické předpoklady ovlivňující činnost a učení žáka, jeho vlastnosti.

2.5 Předcházení školnímu selhávání

Cílem předškolní přípravy rozhodně není dítě předem naučit číst a psát, „aby mu pak ve škole pěkně šlo“, ale zajistit především maximální a harmonický rozvoj schopností, které umožní, aby dítě bylo - až přijde čas – při výuce čtení, psaní a počítání bez větší námahy úspěšné. (Kutálková, 2005)

Kraus (Kraus, 2012) chápe prevenci jako zajištění optimálních podmínek. I dle Matějčka (Matějček, 1996) je důležité dbát na to, aby se dítě tomu, čemu je učíme, naučilo správně. To, co se v tomto období do psychického i fyzického organismu dítěte špatně zabuduje, se velmi obtížně odstraňuje. Nervové buňky, mladé, plastické a vnímavé, a to především ty mozkové, vezmou totiž určitý pohyb (jde vždy spíše o určitou soustavu či určitý vzorec pohybů) za svůj a uloží si jej hluboce do svého programu. Kdyby pak místo něho měly přijmout nějaký jiný, nový, musely by se toho dřívějšího, utvrzeného, vzdát - a proti tomu se samozřejmě brání.

To platí o všech dovednostech, které vyžadují nějaký zácvik od kartáčku na zuby přes zavazování tkaniček u bot až po správné držení tužky při kreslení a psaní. Zkrátka při všem, co se dělá a co by dítě mělo umět. V poradenské službě se odborníci stále častěji setkávají s dětmi, které si v předškolní době navykly držet tužku tak, jak se jim to tehdy zrovna povedlo – často bizarním způsobem, „jako kopyto“, dráповitě, křečovitě atd. Následkem toho je jejich psaní potom ve škole nejen méně úhledné, ale hlavně méně plynulé a ne dost uvolněné, takže je stojí spoustu sil a energie. Takové písmo odčerpává příliš mnoho pozornosti, které se pak nedostává na kontrolu pravopisu, gramatických pravidel, na vyjádření myšlenek, na lepší sloh atd. A přidá-li se k tomu na straně dítěte ještě něco jiného, co oslabuje jeho pozornost, např. nezralost jeho nervového systému, lehká mozková dysfunkce, dyslexie apod., je z toho docela vážný problém, kterému se dalo předejít. (Matějček, 1996)

2.6 Zmírnění znevýhodnění

Každé dítě je jedinečné. Startovní čára může být pro každého jiná. Jak se dítě doposud vyvíjelo, má vliv na jeho budoucnost, tedy i na nástup do školy. Samozřejmě to neznamena, že musí mít dítě potíže ve škole nebo jinde, pokud se narodí předčasně, zpočátku se vyvíjí pomaleji a podobně. Je ale dobré brát na tyto informace zřetel. V předchozím vývoji se často skrývají příčiny případných školních nezdarů. Vstupní

informace z prenatálního, perinatálního a postnatálního období mohou být velmi cenné pro co nejlepší přístup k dítěti v rámci přípravy do školy. Dítě tak nepřetížíme, ale pochopíme jeho možnosti, které předchozí vývoj někdy limituje. (Otevřelová, 2016)

Děti stejného věku se mohou více či méně lišit ve fyzické vyspělosti, v kognitivních předpokladech, obecně ve zralosti (přípravenosti) pro zahájení školní docházky. Ještě větší mohou být rozdíly mezi dětmi různého věku, které ve stejném termínu nastupují do školy. Do první třídy nastupuje celý jeden ročník dětí. Učitel je ve třídě nerozlišuje podle věku. Přitom rozdíl mezi nejmladšími a nejstaršími dětmi činí až jeden rok, tj. přibližně 15% vývoje⁴. Pouhou věkovou manipulací se tedy na samém začátku školní docházky může dítě i při zcela průměrné inteligenci dostat do tzv. pásma ohrožení či stresu, tj. pásma výkonnostního podprůměru. (Matějček, a další, 1994)

Nezanedbatelné jsou také rozdíly v rodinném zázemí, v podmínkách dané školy, třídy. Nároky na děti jsou přitom obdobné, s nepříliš velkým ohledem na jejich odlišné předpoklady, na různý věk a na rozdílné podmínky, které poskytuje rodina (míra podpory, kvalita domácí přípravy, klima rodiny...). Učitel se tak ve třídě setkává s dětmi někdy i značně se lišícími a musí postupovat podle standardních požadavků první třídy; vzhledem k počtu dětí ve třídě má menší možnost individuálnějšího přístupu; navíc konkrétní dítě obvykle nehodnotí vzhledem k jeho věku nebo předpokladům, nýbrž ve vztahu k výkonnosti ostatních dětí ve třídě. (Bednářová, a další, 2015)

Zralé dítě s dobrou podporou rodiny nároky školy bez problémů zvládá, nicméně u některých dětí (zejména těch nezralých) se mohou za kratší či delší dobu projevit příznaky maladaptace. Například dítě se obtížně přizpůsobuje vedení nové autority; nevydrží se soustředit; nedokáže ovládnout spontánní impulzy k hraní, mluvení, k pohybu; nestačí tempu probírané látky; ztrácí duševní rovnováhu - je nespokojené, napjaté, úzkostné, neklidné, snadno se rozpláče; ztrácí motivaci, nechce jít do školy, nechce dělat úkoly; mohou se projevit i psychosomatické příznaky jako například tiky, bolesti hlavy, bolesti břicha, navaluje se mu, zvrací, špatně spí, po ránu odmítá jíst. (Bednářová, a další, 2015)

Právě z preventivních důvodů mnoho odborníků vytváří programy a cvičení. Jejich cílem

⁴ To je asi takový rozdíl jako mezi IQ 100 a IQ 85

je zmírnění nebo vymizení deficitů a zlepšení schopností a dovedností dětí ve čtení, psaní, počítání v prostorové orientaci a vnímání vlastního těla. V neposlední řadě je úkolem preventivních programů podporovat rozvoj myšlení a celkově posilovat emoční stránku jedince a jeho okolí. (Bartoňová, a další, 2019)

2.7 Trávení volného času

Společná radost lidí spojuje. Je dobře, když rodiče s dětmi podnikají cokoli, co přináší společnou radost, zábavu, spokojenost, povznesenou náladu apod. Když spolu dovádějí, blbnou, kočkují se, dělají psí kusy. Ale také když spolu na něčem pracují, když to má nějaký cíl, když to není otrava, ale pěkně to „odsejpa“, a když to má nějaký hmatatelný efekt. K tomu, co lidi sbližuje, počítáme i společnou práci, námahu, cílenou aktivitu a podobné věci. (Matějček, 2004)

Věnovat dítěti dostatek společně prožitého času je nadmíru důležité. Při společných činnostech se dítě učí, jak svět funguje. Má možnost sledovat, co rodiče dělají, vidí, jak řeší různé situace. Rodiče jsou jednoduše řečeno pro potomka příkladem. Dítě postupně přejímá všechny jejich způsoby chování a jednání. Podle nich se učí. Jak rodiče věci dělají a řeší, tak je bude řešit a dělat i jejich dítě. Všichni se učíme nápodobou. (Otevřelová, 2016)

Tvář současné rodiny poznamenala celá řada důležitých momentů a skutečností. Patří sem i zvyšující se nároky na čas rodičů strávený v pracovním procesu, v důsledku toho se zkracuje čas strávený s dětmi a ostatními členy rodiny. Nerespektování dočasných priorit času rodiny je závažné zejména v rodinách s malými a předškolními dětmi. Vedle nedostatku času vyvstává též problém způsobu jeho trávení, problém kvality času. V této situaci vzniká například otázka užívání médií v současných rodinách. (Kraus, a další, 2001)

2.7.1 Analýza způsobu trávení volného času

Analýzu způsobu trávení volného času dětí ve věku 6 až 15 let vypracovali Bocan a Machalík (Kolaříková, a další, 2017, č.1) U respondentů se mimo času tráveného u televize a počítače zaměřili též na jejich zájmové aktivity a vliv socioekonomického statutu rodiny dítěte v kontextu hodnotových postojů a volného času. Autoři v rámci výzkumné zprávy prezentovali výsledky z kvantitativní části výzkumu, v jehož rámci bylo

dotazováno 2 238 dětí ve věku 6 až 15 let na území celé ČR.⁵

Volný čas dětí v rámci výzkumu autoři rozdělili na volný čas využitý individuálně (dětí ho tráví samy, nebo se svými kamarády), na čas s rodiči a organizovaný čas (volnočasové aktivity pod záštitou institucí poskytujících zájmové či neformální vzdělávání). Na základě provedené faktorové analýzy autoři rozdělili způsoby trávení volného času do pěti základních oblastí. Nejčastější z nich byla neorganizovaná činnost, kam spadá např. sledování televize, které se dle výzkumu věnuje většina dětí dennodenně bez rozdílu věku a pohlaví. Častou aktivitou je i školní příprava. Jako další z neorganizovaných činností následuje pobyt venku s kamarády. Druhou nejčastěji praktikovanou skupinou aktivit je internet, chatování, počítačové hry, filmy a poslech hudby, které se začínají prosazovat především u starších dětí, u nichž poslech hudby jakožto způsob trávení volného času dominuje. Ve třetí skupině nalézáme organizované aktivity, kterými jsou sport a kroužky provozované různými organizacemi, které navštěvují alespoň jednou týdně přibližně tři čtvrtiny dětí ve věku 6 až 15 let. Čtvrtou oblastí je intelektuální činnost, kdy nejrozšířenější aktivitou je učení. Jen středně frekventovanou je četba knížek a návštěva knihoven. Poslední a okrajovou oblastí je orientace na spotřebu (návštěvy fastfoodů, nakupování a návštěvy kina). (Kolaříková, a další, 2017, č.1)

Ze studie je patrné, že na způsobu trávení volného času dětí se podílí společensko-ekonomické postavení rodičů dětí, které dle výsledků výzkumu úzce souvisí se vzdělaností úrovní rodičů (tj. lépe sociálně situované rodiny měly také vyšší vzdělání). Obě proměnné pak ovlivňovaly způsob trávení volného času stejným směrem. Konkrétně můžeme uvést, že čím vyššího vzdělání rodiče dosahují, tím více vedou své děti k tomu, aby se nenudily, a tím více se jejich děti věnují organizovaným volnočasovým aktivitám, častěji pracují s počítačem a více se věnují činnostem intelektuálním. Tyto děti také často tráví svůj volný čas s rodinou (rodiči, sourozenci, prarodiči). Naopak děti rodičů s nízkým vzděláním a nízkým socioekonomickým statusem se více než ostatní věnují neorganizovaným činnostem odehrávajících se mimo rodinu, jako jsou návštěvy kamarádů nebo scházení se venku. Z výzkumu vyplynulo, že se vzrůstajícím vzděláním rodičů jejich

⁵ Výzkumný vzorek byl vybrán na základě kvótního výběru, který se odvíjel od věku, pohlaví a regionálního zastoupení tak, aby vzorek byl dostatečně reprezentativní a odpovídal aktuálním údajům Českého statistického úřadu. Sběr dat se uskutečnil technikou řízených standardizovaných rozhovorů. (Kolaříková, a další, 2017, č.1)

vliv na způsoby trávení volného času dětí roste a s tím se pojí i míra ovlivňování pocitů nudy. Pocit životního štěstí je přitom s pocitem nudy úzce svázán. Z dětí, které ve výzkumu uváděly, že se v životě nenudí, pocíťovalo životní štěstí 95 %. U těch, co uváděly, že se nudí často, už to bylo jen 78 %. Nižší míra pocitu životního štěstí a spolu s tím vyšší míra pocitu nudy byla přitom odhalena častěji u dětí ze socioekonomicky slabých a méně vzdělaných rodin. Naopak děti, které se věnují organizovaným volnočasovým aktivitám (což, jak jsme výše zmínili, jsou také často děti ze vzdělanějších a socioekonomicky lépe situovaných rodin), jsou ve svém životě výrazněji šťastné. Výzkum tedy potvrdil, že pocit životního štěstí je determinován způsobem trávení volného času. (Kolaříková, a další, 2017, č.1)

3 SCHOPNOSTI A DOVEDNOSTI, KTERÉ ESS POSILUJE A NÁSLEDKY JEJICH OSLABENÍ

Pro zvládnutí trivia (čtení, psaní, počítání) je důležitá dostatečná úroveň rozumových schopností a rovnoměrnost vývoje v jednotlivých oblastech. Ke kognitivním předpokladům patří následující schopnosti: vizuomotorika a grafomotorika, řeč, sluchové a zrakové vnímání, vnímání prostoru, vnímání času, základní matematické představy. (Bednářová, a další, 2015)

Od budoucího školáka očekáváme také vyzrálou sociální a pracovní úroveň. Co si pod tím představit? Umět adekvátně ovládat své chování, přijmout autoritu pedagoga, zajímat se o spolužáky, navazovat přátelství s ostatními spolužáky, ustoupit od svých aktuálních přání, respektovat většinu, neprosazovat se na úkor ostatních, neskákat do řeči jinému dítěti nebo učiteli. Žák by měl umět vyčkat, až na něj přijde řada při různých úkolech. Musí umět spolupracovat při práci ve skupině, vhodně komunikovat, uplatnit a prosadit své nápady mezi ostatními dětmi. Pracovní zralost znamená mimo jiné také dovednost odložit svůj aktuální zájem, udělat právě zadaný úkol, i když se dítěti zrovna nechce. Také plnit i složitější úkoly, soustředit se adekvátní dobu na práci, úkoly dokončovat, pracovat samostatně. Dále by měl chápat a respektovat odlišnost mezi hrou a učením, mezi přestávkou a hodinou. Pro některé děti je náročné odloučení od rodičů, případně dělit se o pozornost vyučujícího s jinými dětmi. (Otevřelová, 2016)

3.1 Kognitivní předpoklady

Mezi kognitivní předpoklady řadíme grafomotoriku, řeč, sluchové a zrakové vnímání, vnímání prostoru a času, základní matematické představy.

3.1.1 Grafomotorika, kresba a následky oslabení

Dobře rozvinutá vizuomotorika a grafomotorika jsou podkladem pro psaní. Už když dítě začíná kreslit, měli bychom dbát o navození a upevnění špetkového úchopu a správného postavení ruky. To ovlivňuje uvolněnost a plynulost pohybu po podložce. Před nástupem do první třídy je důležité mít pokud možno jasno, kterou rukou dítě zahájí výuku psaní. (Bednářová, a další, 2015)

Dle Bednářové a Šmardové (Bednářová, a další, 2015) má pro osvojení psaní kreslení velký význam. V předškolním věku je úroveň jemné motoriky, grafomotoriky

a vizuomotoriky jedním z důležitých kritérií při posouzení, zda je dítě způsobilé k zahájení školní docházky. Kresbou můžeme odhalit informace o celkové vývojové úrovni, o úrovni jemné motoriky, grafomotoriky, vizuomotoriky, o zrakovém a prostorovém vnímání; o emocionalitě dítěte, o jeho vztazích a postojích. Grafomotorika totiž není dle Hartla (Hartl, a další, 2000) jen záležitostí pohybů ruky při psaní, ale je ovlivňována i psychikou, proto se může stát součástí diagnostiky psychických stavů, procesů, případně i poruch a nemocí.

Pro kreslení a následné psaní je nutná souhra (koordinace) oko – ruka, tedy vizuomotorická koordinace. Ta úzce souvisí s rozvojem jemné motoriky, grafomotoriky, zrakové diferenciaci, zrakové analýzy a syntézy, prostorové orientace. Koordinace zraku a rukou ovlivňuje každodenní činnosti, sebeobsluhu, kreslení, psaní, zejména přepis textu atd. (Bednářová, a další, 2015)

Pokud je jemná motorika a grafomotorika oslabena, může se dle Bednářové a Šmardové (Bednářová, a další, 2015) stát, že si dítě ve školním věku obtížně osvojuje tvary písmen, dělá neplynulé tahy při psaní či vyvíjí zvýšený tlak na podložku. Rovněž může dojít ke kolísání velikosti a sklonu písma, celkové snížené úpravě písemného projevu - někdy až k nečitelnosti, snížené rychlosti psaní, zvýšené chybovosti, popř. potížím při samostatném učení z vlastních zápisů. Dle Blaškové (Fuchs, a další, 2015) způsobují obtíže motorické koordinace dětem problémy také při rýsování, zvláště pak manipulaci s pomůckami jako je pravítko, trojúhelník, kružítko.

3.1.2 Řeč a následky oslabení

Řeč má pro vývoj dítěte a jeho fungování ve škole mimořádný význam. Umožňuje rozvoj myšlení, ovlivňuje kvalitu poznávání, učení. Neméně důležitý je i sociální aspekt řeči - řeč slouží k dorozumění, k utváření sociálních vztahů, má dopad na vnímání dítěte druhými a jeho postavení ve skupině. (Bednářová & Šmardová, 2015)

Oslabená řeč může u dítěte ve školním věku způsobit přetrvávání nesprávné, nedokonalé či neupevněné výslovnosti. Artikulační neobratnost se nepříznivě promítá do čteného a psaného projevu. Problémy s fonematickým uvědomováním nepříznivě ovlivňují čtení a psaní. Objevují se tak potíže se zapamatováním si verbálně podávaných informací, například vět, sledu čísel, činnosti, výkladu, instrukcí. Následkem oslabení řeči u dítěte ve školním věku může být také menší slovní zásoba, snížená verbální pohotovost

a obratnost. Dítě odpovídá s latencemi a nejistotou, obecně potřebuje více času na zformulování odpovědi, je pro ně obtížné najít správný výraz, výstižně a jasně vyjádřit myšlenku, definovat význam pojmu; najít synonymum, popsat tematický obrázek, vyprávět na dané či volné téma – je třeba ho povzbuzovat, průběžně klást navádějící otázky. Nedostatky mohou ovlivnit i porozumění řeči v chápání textu, výkladu, zadání; v chápání přenesených významů, metafor, básnické řeči. Objevuje se zde i snížený jazykový cit; například nesnáze v určování rodu, v tvoření slov v jiném rodu, v úlohách na dokončení věty v gramaticky správném tvaru, při přeformulování vět z jednoho času do druhého, při určování společného základu odvozených slov; nedostatky ve slovosledu, problémy s aplikací gramatických pravidel do písemné podoby. Za následek rovněž považujeme menší mluvní apetit, pasivitu v komunikaci; obtíže při navazování, udržování a rozvíjení konverzace a kontaktů obecně; problémy s formulováním otázek, získáváním informací, vyjadřováním se před lidmi (nejistota, tréma, vyhýbání se komunikaci). Při výraznějším řečovém handicapu se nepříznivě utvářejí třeba sociální vazby (například dítě je druhými podceňováno, vyčleňováno, straní se, prožívá pocity nepochopení, ukřivdění, izolace či méněcennosti, následně potom podléhá plačtivosti, afektivním záchvatům, může se projevovat agresivně) (Bednářová & Šmardová, 2015)

Vývoj jedince je individuální, mezi dětmi mohou být poměrně velké rozdíly v rozvoji slovní zásoby a výslovnosti. Věkové hranice je z toho důvodu třeba brát jako určité orientační body, na druhou stranu nelze věkové limity ignorovat. Dokonce, dle Sodomkové (Fuchs, a další, 2015), zanedbáme-li péči o rozvoj řeči do sedmi let dítěte, již nikdy nemusí být vzniklý deficit vyrovnán. Mikulajová (Bartoňová, a další, 2019) uvádí, že u dětí, které mají v raném nebo předškolním věku problémy v řeči, se ve 40 až 70 % případů následně manifestuje jako dyslexie nebo dysgrafie.

3.1.3 Sluchové vnímání a paměť

Člověku sluch přináší velmi mnoho informací. Společně se zrakem je patrně nejvýznamnějším a nejmocnějším nástrojem lidské sociální interakce a komunikace. Na rozdíl od zraku přináší v bdělém stavu do mozku informace kontinuálně, to znamená bez přerušení – uši nelze zavřít. (Orel, a další, 2010)

Sluchové vnímání má v předškolním věku zásadní význam pro vývoj řeči. Vlivem oslabení sluchového vnímání mohou po zahájení školní docházky nastat problémy ve čtení, psaní, zapamatování si. Sledováním sluchového vnímání jako podkladu pro čtení a psaní

zjišťujeme zejména úroveň fonemického uvědomování, schopnosti, jako je: naslouchání, rozlišení figury a pozadí, sluchová diferenciacce, analýza a syntéza, sluchová paměť, vnímání rytmu. (Bednářová & Šmardová, 2015)

NASLOUCHÁNÍ

Schopnost naslouchat úzce souvisí s vývojem řeči, koncentrací pozornosti i odlišením figury a pozadí. Před nástupem do školy je důležité osvojení schopnosti pozorně vyslechnout pohádku, příběh, vyprávění. Tuto schopnost významně ovlivňuje rodina, zejm. svým přístupem. Pokud se dítě málo setkává se čtenou pohádkou, vyprávěním, oboustranným nasloucháním je tato schopnost rozvíjena velice pozvolna či omezeně. Pro školní práci je dovednost naslouchat velmi podstatná. Právě sluchovou cestou přichází k žákovi velká část informací, proto je pro něj nutné, aby umělo naslouchat, a tím porozumělo výkladu učitele. (Bednářová & Šmardová, 2015)

V případě oslabené schopnosti naslouchat se může u dítěte v předškolním i školním věku projevit nezáměr o čtené pohádky a příběhy, nezáměr o vyprávění, potíže naslouchat instrukcím a pokynům, výkladu, v komunikaci dochází k neschopnosti vyslechnout druhého. (Bednářová & Šmardová, 2015)

FIGURA A POZADÍ

Jedná se o zaměření pozornosti a vyčlenění zvuků z pozadí. Některé námi vybrané zvuky z okolí jsou vnímány přednostně, jiné vytěsňujeme. Například při vedení rozhovoru se naše koncentrace zabývá hlasem druhé osoby, čímž hluk aut z ulice vnímat přestáváme. Hlas druhého člověka je pro nás figurou, hluk aut pozadím. Jestliže však očekáváme příjezd člena rodiny, zaměříme svou pozornost na hluk aut a budeme se snažit izolovat zvuk námi očekávaného auta: zvuky aut se stanou figurou, hlas pozadím. Jde o schopnost zaměřit se na určitý sluchový podnět. Čím je pozadí složitější, sycené mnoha zvuky a hlukem, tím obtížnější je soustředit pozornost na požadované sluchové vjemy (Bednářová, a další, 2015)

Pokud mají děti tuto schopnost oslabenou, nedokážou vyčlenit požadovaný zvuk a věnovat mu pozornost. Častokrát jsou označovány za nesoustředěné, neposlouchající. Nezachytí požadované informace ze svého okolí; mohou však vnímat hodné podnětů, které jsou v danou dobu pro ně nepodstatné. Oslabené vnímání figury a pozadí se může u dítěte v předškolním i školním věku projevat obtížemi při soustředění na mluvené slovo,

snadnou vyrušitelností jakýmkoliv dalšími zvukovými podněty, problémy v zachycení instrukcí a pokynů ze strany dospělých. (Bednářová, a další, 2015)

SLUCHOVÁ DIFERENCIACE

Sluchové rozlišování je důležité pro vývoj řeči, výslovnosti; ve škole potom pro psaní a čtení. Pro správnou výslovnost musí dítě odlišit jednotlivé hlásky - sykavky, měkké a tvrdé, znělé a neznělé souhlásky, krátké a dlouhé samohlásky. Stejně významná pro psaní a čtení je diferenciací. Pokud je hláska chybně rozlišena, je posléze i chybně napsána nebo přečtena. Rozlišení slabik di-ti-ni, dy-ty-ny podstatně ovlivňuje uplatnění gramatických pravidel, dosazení správného tvaru u vzorů podstatných a přídavných jmen. Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek úzce souvisí s vnímáním rytmu. (Bednářová, a další, 2015)

Oslabená sluchová diferenciací se u dítěte ve školním věku projevuje v písemném projevu chybami v měkčení i v délkách, záměnami znělých a neznělých souhlásek, záměnami sykavek, zvýšeným počtem gramatických chyb - zejména při aplikaci vzorů podstatných a přídavných jmen. Projevuje se také ve čtení záměnami v měkčení. (Bednářová, a další, 2015)

SLUCHOVÁ ANALÝZA A SYNTÉZA

Při psaní textu musíme nejprve rozlišit hranice slov a vyčlenit jednotlivá slova z vět. Poté je třeba si uvědomit jednotlivé slabiky a posléze jednotlivé hlásky, ze kterých se slovo skládá (analýza). (Bednářová, a další, 2015)

Oslabením sluchové analýzy a syntézy (rozklad a sklad slov na slabiky a na hlásky) mohou u dítěte ve školním věku, dle Bednářové a Šmardové (Bednářová, a další, 2015) nastat potíže se čtením - obtížné spojování písmen do slabik, následně slabik do slov. Dítě si vytváří náhradní techniky čtení, jako předčítání, tichý sklad, čímž často čte části slov dvakrát i vícekrát za sebou a domýšlí slova. Objevuje se také nepřesné čtení a snížení rychlosti čtení. Tyto potíže odčerpávají mnoho pozornosti a energie dítěte, takže vnímání obsahu čteného se pro něj stává náročné. Vynaložené úsilí a zvýšená námaha jsou neúměrné výkonu. Oslabení se projevuje potížemi se psaním ve smyslu obtížného rozlišení hranic slov v písmu, komolením slov, vynecháváním slabik a písmen, jejich záměnou a inverzí v pořadí. To vše má také za následek zvýšený počet gramatických chyb. Dle Blažkové (Fuchs, a další, 2015), se deficit projevuje také v matematice, a to ve schopnosti zaznamenat diktované slovo, číslo nebo operaci, objevuje se nesprávný

zápis. Dítě píše to, co slyší, například “číslo tři sta osm” napíše 3008. Dále má problémy s vyjmenováním číselné řady vzestupně, sestupně i objevováním zákonitostí.

SLUCHOVÁ PAMĚŤ

Ve školním prostředí se většina informací podává verbálně. Pro učení je nutné zachycení, zpracování a uchování informací přicházejících sluchovou cestou. Pro dítě je podstatné, aby včas zachytilo a zapamatovalo si instrukce a pokyny ke své práci. (Bednářová, a další, 2015)

Oslabená sluchová paměť se může u dítěte v předškolním i školním věku projevat obtížemi při učení se básniček a textů z paměti. Objevuje se neschopnost vyslechnout a zapamatovat si pohádku, příběh, výklad bez zrakového doprovodu, následně pak obtíže s vyprávěním tohoto příběhu nebo učební látky. Vyznačuje se potížemi zachytit a zapamatovat si instrukce, slyšená slova, věty. Oslabení sluchové paměti se promítá do písemného projevu, například diktovaného textu (diktáty, pětiminutovky v matematice, diktované zápisy apod.), kdy dítě bez zrakové opory chybí, vynechává části informací. Nejsou tak hodnoceny vědomosti, které mohou být ve skutečnosti na dobré úrovni, ale spíše neschopnost pracovat bez vizuální opory, zapamatovat si sluchové vjemy. (Bednářová, a další, 2015)

Dle Blažkové (Fuchs, a další, 2015) se problémy se sluchovou pamětí projevují zejména při řešení slovních úloh, dítě si tak nepamatuje celý text zadání. Dále má žák problémy s algoritmy písemných operací, kdy si nezapamatuje postup provádění algoritmu. Potíže se projevují i v pouhém paměťovém učení bez porozumění. Žák si pamatuje pouze poučky, ale bez pochopení a neschopnosti je použít v nových situacích.

VNÍMÁNÍ RYTMU

Správné vnímání rytmu ovlivňuje spoustu každodenních i školních dovedností. Kromě hudební výchovy přesahuje i do dalších oblastí. V matematice může mít pozitivní efekt v chápání číselných řad, násobků; ovlivňuje čtení i psaní. Významný dopad má na rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek. (Bednářová, a další, 2015)

Oslabením vnímání rytmu mohou u dítěte v předškolním i školním věku nastat problémy s učením se básniček a říkanek, se zvládáním rozpočítadel, s rytmizací, popřípadě s rozpleskáváním slabik ve slově. (Bednářová, a další, 2015)

3.1.4 Zrakové vnímání a paměť

Zrakové vnímání je od raného věku nepostradatelné pro poznávání světa, zrakem přijímáme nejvíce informaci. Zrak dominuje mezi smysly. Plných 70 % z celkového počtu smyslových receptorů člověka se soustřeďuje v očích. Zpracování zrakového podnětu je věnováno až 60 % energie mozkové kůry⁶. (Šikl, 2012)

Zrakové vnímání má vliv na rozvoj řeči (myšlení), vizuomotorické koordinace, prostorové orientace i základní matematické představy. Ve školním věku je potom podstatné mimo jiné pro rozpoznávání písmen, číslic, pro čtení, psaní a počítání. Úroveň zachycení a zpracování zrakových vjemů ve školním věku významnou měrou přispívá k čtenářské dovednosti. Dobré zrakové vnímání je předpokladem k úspěšnému zvládnutí čtení a psaní písmen, slabik, slov, číslic a čísel. Abychom správně četli, je nutné mít vyvráslou schopnost rozlišení figury a pozadí, rozlišování detailů a polohy předmětů (optickou diferenciaci), zrakové analýzy a syntézy, záměrného vedení očních pohybů, zrakové paměti, vizuomotorické koordinace. (Bednářová, a další, 2015)

FIGURA A POZADÍ

Při vnímání zrakových podnětů dochází zároveň k jejich uspořádávání. Celek lze proto rozdělit na objekt, který nás zajímá primárně (figuru) a jeho okolí (pozadí). Jde o schopnost koncentrace na potřebný zrakový podnět. Jako příklad si uveďme – figura by byl jeden strom na obrázku lesa, kdežto pozadí je les, celý obrázek, případně kniha, ve které je obrázek natištěn, stůl, na kterém kniha leží atd. Podle aktuálních potřeb se figura může stát pozadím a některý prvek z pozadí figurou. (Bednářová, a další, 2015)

V případě, že je tato schopnost oslabena či není dostatečně vyvráslá, se může stát, že dojde během prohlížení složitějších obrázků s více prvky (později při čtení textu) ke ztížení orientace v ploše, k potížím se zaměřením pozornosti na dané prvky a jejich splynutí

⁶ Zajímavý doklad významu zraku pro lidský život přináší i studium jazyka. Nejenže je zrak pokládán v jazyce za hlavní a ze všech smyslů nejspolehlivější zdroj poznání, vidění je přímo základní metaforou pro vědění. Všimněme si ostatně i shodné etymologie obou slov. Slova odvozená od vidění v jazyce spojujeme s porozuměním či uvědoměním. Slova jako přehledný, zřejmý, vizionář, prozřít, vize, postřehnout, rozhled a očividný ilustrují důvěru, kterou vkládáme do vidění jako zdroje poznání. Naopak jeho nedostačivost obsažená například ve slovech krátkozrakost, zatemnit, neprozřetelný, zaslepený nebo rozostřený je v jazyce chápána jako překážka poznání. Dominantní pozici zraku dokládá i prosté zastoupení slov motivovaných viděním v češtině: Z existujících adjektiv a podobně i metaforických obrátů vázaných na určitou modalitu jich je zdaleka nejvíc spojeno právě se zrakem. (Šikl, 2012)

s pozadím. (Bednářová, a další, 2015)

ZRAKOVÁ DIFENCIACE

Rozlišení detailu a polohy úzce souvisí s konstantností vnímání - rozpoznání předmětu bez závislosti na jeho barvě, velikosti, umístění. Konstantnost vnímání se rozvíjí v souvislosti s chápáním trvání objektů. Aby dítě při čtení nezaměňovalo písmena, číslice a jejich pořadí, musí odlišit: detail, horno-dolní a pravo-levé postavení. (Bednářová, a další, 2015)

Oslabením zrakového rozlišování se může u dítěte ve školním věku stát, že bude zaměňovat písmena lišící se detailem, například písmena m, n; k, h, číslice 3, 9, 4, 7, nebo operační znaky v matematice. Dále pro něj bude také obtížné rozlišovat horno-dolní postavení - záměny písmen a číslic lišících se polohou nahoře-dole, například záměny - t, j, b, p, 6, 9. Přidává se nesnadné rozlišení pravo-levého postavení - záměny písmen lišících se polohou vpravo-vlevo, například - d, b, číslic 6, 9, zrcadlení zejména velkých tiskacích písmen, záměny ostatních grafických znaků. V neposlední řadě se může stát, že dítě bude zaostávat v osvojování písmen či jejich zapamatování. Rovněž čtení může mít pomalejší náběh a chybovost vyšší. (Bednářová, a další, 2015)

Dle Pokorné (Pokorná, 2010) mohou mít inverzní obtíže při rozlišování písmen b a d i zcela jinou příčinu. Mnohé děti se totiž již v předškolním roce spontánně naučí znát hůlková písmena. Vědí, jak vypadá D a B. Obě písmena jsou obrácena směrem doprava. V malé tiskací abecedě však jsou k sobě v inverzním postavení. B se změní na b a D na d. Když dětem vysvětlíme tuto změnu, k inverzním chybám většinou už nedochází.

ZRAKOVÁ ANALÝZA A SYNTÉZA

Vnímání celku předchází vnímání dílčích částí. Pro předškolní věk je charakteristické vnímání se zaměřením spíše na celek než na jednotlivé části. Pro čtení, psaní, počítání je však důležité vnímání celku i jeho jednotlivosti. Vnímání části sehraává výraznou roli při odlišení detailu (jednotlivé části celku musí být porovnány a konstatována jejich shodnost či neshodnost), je významné pro tzv. technické myšlení, matematiku. (Bednářová, a další, 2015)

Dle Bednářové a Šmardové (Bednářová, a další, 2015) může mít oslabení zrakové analýzy a syntézy u dítěte ve školním věku za následek pomalejší osvojování písmen, jejich zapamatování a jejich častější záměny, objevují se také potíže v naukových předmětech

(práce s mapou apod.). Blažková (Fuchs, a další, 2015) upozorňuje na problémy v rozlišování geometrických tvarů, zejména rozdílu mezi čtvercem a obdélníkem, při rýsování a to např. u rozlišování podstatných a pomocných čar. Dále také při provádění odhadů, chápání zápisů v algoritmech či čtení geometrických obrázků a grafů.

OČNÍ POHYBY

Záměrné vedení očních pohybů zleva doprava, sledování jednoho řádku po druhém, odshora dolů, uvědomování si posloupnosti (čím řádek, slovo, slabika, číslo začíná a čím pokračuje) je důležité pro čtení, psaní i matematiku. Při správném levo - pravém vedení očí po řádku a uvědomování si posloupnosti čteme slovo puk jako puk ne jak kup, číslo 39 jako 39 a ne 93 apod, nedochází k inverzím v pořadí písmen, slabik, číslic. (Bednářová, a další, 2015)

Oslabení vedení očních pohybů může mít u dítěte ve školním věku za následek obtíže v udržení pozornosti na právě čtený text, přeskakování nebo opakování řádků v textu, přeskakování částí slov při čtení, domýšlení slov, inverze v pořadí písmen (záměny typu až, za; od, do), pomalejší a namáhavější čtení. (Bednářová, a další, 2015)

ZRAKOVÁ PAMĚŤ

Přesnost a zapamatování si zrakově vnímaných objektů ve školním věku významně ovlivňuje učení; mimo jiné umožní i správně si pamatovat a vybavovat symboly – písmena a číslice. (Bednářová, a další, 2015)

Dle Kutálkové (Kutálková, 2005) nedostatečná zraková paměť způsobuje, že si dítě těžko ukládá do paměti tvary, tedy i písmen. Stejná mu připadají p, d, b, q. A jsou i jiná podobná písmena, například tiskací malé o, e nebo velké L, F, E, psací malé e a l, kde je rozdíl hlavně ve velikosti kličky nebo m a n, která se liší jen počtem kopečků. U některého písmene je tečka, někde čárka a jinde háček. Psát jednotlivá písmena stojí dítě spoustu práce, výuka běží dál a nečeká, písmen přibývá, dítěti se to všechno plete a pedagog nenápadně naznačuje, že takhle podobně vypadá dyslexie.

3.1.5 Vnímání prostoru a následky oslabení

Vnímání prostoru je důležité pro orientaci v prostředí, pro osvojování si pohybových a sebeobslužných dovedností, pro rozvoj herních aktivit, grafomotoriky i školních dovedností. Ve školním věku ovlivňuje čtení, psaní, matematiku, geometrii, orientaci v mapách a notových zápisech; promítá se do tělesné výchovy a rukodělných činností.

Dobrá orientace v prostoru ulehčuje každodenní život. Vymezení si svého blízkého okolí, orientace ve vzdálenějším prostoru. Vnímání prostoru jde ruku v ruce s vnímáním tělesného schématu, vzájemně se ovlivňují a spolupodílejí na koordinaci pohybů. Jak je prostor uspořádán si uvědomujeme na základě dlouhodobých zkušeností z více zdrojů. Důležitost při utváření představ o prostoru hraje motorika, hmat, zrak, sluch, posléze řeč (Bednářová, a další, 2015)

Dle Sodomkové (Fuchs, a další, 2015) má předškolní dítě tendenci prostor přeceňovat. Blízké objekty se mu zdají zpravidla větší, vzdálenější naopak menší, postupně se učí vnímat perspektivu. Z prostorových vztahů dítě nejdříve chápe a používá pojmy nahoře - dole, později vpředu – vzadu a okolo pátého roku pojmy vpravo – vlevo. Pravolevá orientace může dítěti činit potíže ještě na začátku školního věku. Pojmy první, poslední souvisejí také s vnímáním času, časové posloupnosti vnímání části a celku pak s rozvojem zrakové analýzy a syntézy. Dle Kupčákové (Fuchs, a další, 2015) má zvláštní postavení ve vnímání prostoru geometrie. Ta se opírá o schopnost rozpoznat stejný tvar, změnu polohy či velikosti, najít podobnost mezi různorodými formami, vytvářet mentální představy, zachytit a vyjádřit prostorovou informaci trojrozměrně.

Oslabené vnímání prostoru může u dítěte ve školním věku ztížit orientaci v prostoru, používání a pochopení pojmů popisujících prostorové uspořádání, orientaci v textu při čtení - sledování textu ve správném směru zleva doprava, vyhledávání potřebných částí v textu. Dále můžeme zaznamenat problémy s orientací v textu při psaní - zejména při přepisování textu, komplikace při psaní či uvědomování si směru vedení čáry. Přidává se záměna pořadí písmen, číslic v textu - zejména u neautomatizovaných pojmů první - poslední, a to v návaznosti na vnímání časové posloupnosti, zrakovým vnímáním a lateralitou. Projevují se potíže v matematice - uspořádávání číselných vzestupných i sestupných řad, potíže v geometrii. (Bednářová, a další, 2015)

Dle Lietavcové a Liškové (Lietavcová, a další, 2018) může zhoršená orientace souviset také s potížemi v zeměpise, např. při orientaci na mapě, slepé mapě nebo souřadnicích. V dějepise se může projevit v orientaci na časové ose a v letopočtech, v hudební výchově dokonce při zápisu a čtení not. A dle Bednářové a Šmardové (Bednářová, a další, 2015) následují komplikace při sportu, nejen kolektivních hrách, ale i při individuálním sportu, když si musí člověk uvědomovat směr vedení pohybu, v tanci. Dále také sledujeme obtíže v koordinaci pohybů při manipulaci s předměty, při rukodělných činnostech, během sebeobsluhy.

3.1.6 Vnímání času a následky oslabení

Dle Sodomkové (Fuchs, a další, 2015) se vnímání času rozvíjí velice pomalu. Dítě nepřesně vnímá časové úseky – přeceňuje čas, který tráví nezajímavým způsobem a naopak. Časovou jednotkou je pro předškolní dítě „chvilka“ (malá – velká). V tomto období žije dítě především přítomností, minulost a zejména budoucnost jsou pojmy, které si obtížně představuje. Čas umí posoudit jen ve vztahu ke konkrétní činnosti: „Ráno je, když jdu do školky.“ Čím je cíl vzdálenější, tím méně si ho dítě dovede představit.

Uvědomování si časové posloupnosti, ale také posloupnosti úkonů při běžných aktivitách, jako je například osvojování si jednotlivých kroků při sebeobsluze, při činnostech úkolového typu, je podmíněno orientací v čase. Pro školní prostředí je potom potřebný odhad času na splnění úkolů, pro „rozvržení sil“. Osvojování si pojmů ohraničujících časové úseky umožňuje lépe vnímat čas, vymezovat si časové hranice, uvědomovat si opakující se cykly, posloupnost jednotlivých činností. Uvědomění si posloupnosti je velice důležité pro rozvoj samostatnosti, sebeobsluhy, pro předjímání následných úkonů. Vede k chápání příčin a následků. Adekvátní vnímání času a časového sledu umožňuje efektivní využití času, které odpovídá organizaci práce. Ovlivní hospodaření s časem při učení, rozplánování si učiva na krátkodobé a dlouhodobější cíle, zautomatizování opakujících se činností. Vnímání času a jeho sledu je podstatné i pro vnímání pořadí číslic v čísle, pořadí písmen, pro učení se abecedě, násobilce, zkrátka všude tam, kde je nutné si uvědomovat a zachovávat sled pořadí. (Bednářová, a další, 2015)

Ač je souvislost na první pohled nepatrná, potíže s vnímáním času a časového sledu mohou způsobit komplikace i v dovednosti čtení a psaní. A to při čtení a psaní písmen a jejich pořadí, tzv. kinetické inverze, kdy dítě čte a píše např. „od“ místo „do“. Mohou se objevovat i komplikace s orientací v textu, vyjmenováním abecedy, prezentací vyjmenovaných slov nebo chápáním gramatických kategorií v českém i cizím jazyce. (Lietavcová, a další, 2018)

V matematice dle Blažkové (Fuchs, a další, 2015) dítě nedokáže zachovat pořadí číslic v zápisu, obtížně se učí řadu po sobě jdoucích informací. Řadu čísel vyjmenovává jako bezobsažnou básničku, některá čísla vynechává, jiná opakuje. Nedokáže objevit zákonitosti v posloupnostech a neorientuje se v jízdnicích řádech, má problémy s chápáním jednotek času.

Dle Bednářové a Šmardové (Bednářová, a další, 2015) zaznamenáváme problémy s osvojováním si vědomostí, které musejí být v daném uspořádání - například dny v týdnu, následnost ročních období, měsíce v roce, násobilka. Potíže pokračují s předjímáním následného děje, s určením příčiny a následku, promyšlení následku. Přidávají se obtíže při orientaci v hodinách a minutách, chybovost v pořadí úkonů, potíže při hospodaření s časem při učení - v rozvržení si učiva na krátkodobé cíle a cíle v delším časovém horizontu, v budování učebních strategií, v zautomatizování opakujících se činností, v písemné práci nerozvržení si pořadí kroků a odhadu časové dotace na splnění jednotlivých úkolů apod.

3.1.7 Základní matematické představy

Na vytváření matematických představ se v předškolním věku podílí mnoho schopností a dovedností: motorika, zrakové, sluchové, hmatové, prostorové a časové vnímání, řeč. Ty jsou základem tzv. předčíselných představ, ze kterých se pozvolna utvářejí číselné představy (tj. určování počtu prvků, chápání čísla, číselné řady, číselné operace). (Bednářová, a další, 2015)

Jedním z očekávaných konkretizovaných výstupů pro předškolní vzdělávání je zvládnutí číselné řady od jedné do deseti. Je nebezpečné chápat tuto dovednost ve smyslu číselné řady zapsané čísla. To vyžaduje pochopení podstaty desítkové soustavy, což je cílem trpělivé práce s žáky během prvního ročníku základní školy. Číselná řada v předškolním období je chápána pouze ve slovní podobě a je podporována mnoha říkadly a popěvkami („*Jedna, dvě, tři, čtyři, pět, cos to Janku, cos to sněd*“, „*Když jsem já sloužil to první léto, vysloužil jsem si telátko za to*“). Číselnou řadu je třeba přeríkávat ve spojení s počtem předmětů (ukazujeme, zaškrťáváme, podtrháváme, přemísťujeme) tak, aby bylo slovní vyjádření chápáno v souvislosti s počtem předmětů a mělo skutečný obsah. Pokud dítě pouze odřikává číselnou řadu jako báseň, později odmítá přijmout obsah sdělení, že to slovo (např. pět) má konkrétní, dokonce zcela přesný význam. (Lietavcová, a další, 2018)

Předškolní dítě potřebuje rozvinout mnoho schopností a dovedností, které jsou posléze předpokladem ke zvládnutí učiva matematiky, a tím i vytváření kladného vztahu k matematice. Základním předpokladem je rozvinutá hrubá a jemná motorika. Samostatný pohyb významně přispívá k poznávání světa, získávání zkušeností a informací. Manipulace s předměty umožňuje ucelenější vnímání jejich velikosti, hmotnosti, tvaru, množství.

Pro předškolní dítě je proto potřebné, aby práci s obrázky a pracovními listy předcházela a doplňovala ji manipulace s konkrétními, každodenními předměty. (Bednářová, a další, 2015)

Na utváření matematických dovedností se významnou měrou podílí úroveň rozvoje řeči, porozumění slovům, jejich významu i jejich následné aktivní používání. Dítě potřebuje plně chápat a v praktickém životě používat pojmy, které vedou k porovnávání, řazení, třídění a posléze vytvoření představy množství, k abstraktnímu myšlení. (Bednářová, a další, 2015)

Vliv má i úroveň rozvoje zrakového vnímání - uvědomění si části a celku, rozlišení detailu, poloh předmětu, obrázků. Kromě zrakového vnímání je zapotřebí zmínit i vnímání sluchové a vnímání rytmu. K výčtu těchto schopností musíme přiřadit i schopnost koncentrace na úkol úzce související s krátkodobou pamětí. (Bednářová, a další, 2015)

Oslabené specifické matematické schopnosti a dovednosti mají u dítěte ve školním věku za následek potíže s chápáním pojmu přirozeného čísla, potíže s orientací v číselné řadě - nejobtížnější zpravidla bývá přechod řádů, potíže se zápisem a čtením čísel - neujasněná pozice číslice v čísle. Přidávají se obtíže v základních operacích; dítě množství neseskupuje, nápadně dlouho přetrvává mechanické odpočítávání po jedné, často s oporou o prsty i ve vyšším věku. Nechápe vztahy mezi čísly, spoléhá spíše na pamětně naučené spoje. Obtížně se učí násobilku, podstatu násobení a dělení nechápe. Sledujeme potíže při řešení slovních úloh - obtíže se mohou objevit v nepřesném pochopení slov - neporozumění pojmům typu o 1 více, 1krát více; slovesům; odlišení slov, která nejsou nositelem děje nebo důležité informace apod. Situaci ztěžuje případné nepochopení samotných číselných operací. Obtížné získávání základních matematických dovedností má za následek problematický přechod k abstraktnímu myšlení. (Bednářová, a další, 2015)

3.2 Sociální dovednosti

Prvotní zkušenosti s lidskými vztahy a s osvojováním si sociálních dovedností dítě nabývá v rodině, později obvykle v mateřské škole. Zahrnujeme do nich komunikaci (verbální i neverbální), přiměřené reagování na nové situace, adaptování se na nové prostředí, porozumění vlastním pocitům a sebeovládání, porozumění emocím a chování druhých lidí, objektivní sebepojetí, sebehodnocení, sebedůvěru, schopnost pracovat s ostatními, spolupracovat. (Bednářová, a další, 2015)

Na emocionálním a sociálním vývoji se podílí mnoho faktorů, a proto jsou mezi dětmi v této oblasti poměrně velké rozdíly. Děti vyrůstají v různých sociokulturních a ekonomických podmínkách, v rodinách lišících se například životními a výchovnými styly, strukturou, historií. Dalšími činiteli jsou zdravotní anamnéza dítěte, osobnostní charakteristiky, úroveň mentálního vývoje včetně komunikačních schopností. Tyto souvislosti je třeba si uvědomovat a v přístupu k dítěti, v nárocích na ně postupovat citlivě, individuálně. (Bednářová, a další, 2015)

Sociální dovednosti a adaptační schopnosti velmi ovlivňují to, jak je dítě přijímané (dětmi i dospělými), jak se k němu chovají. Děti s dobrými sociálními dovednostmi snáze navazují kontakty, bývají oblíbenější, vyhledávanější, dostává se jim z okolí více pozitivních zpětných vazeb. To přispívá k podpoře sebevědomí, autonomie a kompetence (důvěry v sebe, svoje schopnosti, samostatnosti, nezávislosti). (Bednářová, a další, 2015)

Zahájení školní docházky klade poměrně velké nároky na sociální dovednosti a adaptační schopnosti. Dítě musí zvládnout odloučení od rodičů a obejít se bez nich po delší dobu. Učí se orientovat v novém prostředí (ulice, budova a třída). Vstupuje do nového kolektivu, hledá si tam svoje místo. Očekává se od něj relativně větší míra samostatnosti, než jak tomu bylo v mateřské škole (v šatně, v jídelně, při vyučování, o přestávkách). Zvyká si na novou výchovnou autoritu, přivyká „školnímu“ stylu práce učitele, frontálnějším způsobu vedení a jsou na něj kladeny vyšší nároky na vnitřní motivaci a sebekontrolu jako například na ovládnutí spontánních impulzů k pohybu, hraní, mluvení a zaměření energie potřebným směrem, dítě musí vyvíjet úsilí k dokončení práce, pokračovat v ní i přes překážky a možné nezdary, překonávat případnou nechuť, únavu; od dítěte se očekává zachovávání pravidel školní kázně. Dítě se učí pracovat v kolektivu a spolupracovat s jinými dětmi. (Bednářová, a další, 2015)

Dle Franclové (Franclová, 2013) je důležitým faktorem také hodnocení vlastního výkonu. To umožňuje žákovi regulovat další činnost, což ovlivňuje proces dalšího učení. Umění sebehodnocení je odrazovým můstkem k hluboké sebereflexi, která je významná pro úspěšné vypořádání se s životními těžkostmi a neúspěchy, sehrává pozitivní roli v rozvoji resilience (tj. schopnost řešit nepříznivé životní situace).

Zvládnutí výše popsaného je důležité pro obě strany (dítě i učitel). Pro dítě, aby se mohlo učit, a pro učitele, aby je mohl učit. Pokud je dítě zatěžováno jakýmkoli emocionálními problémy (například napětím, obavami, že něco nezvládne, strachem z neúspěchu;

nejistotou, nespokojeností ve vztazích, potížemi v komunikaci ať už s dětmi nebo s učitelem), ovlivňuje to nepříznivě jeho schopnost soustředit se, učit se. (Bednářová, a další, 2015)

3.2.1 Následky oslabení sociálních dovedností

Je důležité si uvědomit, že každý se jednou setká s problémy, starostmi a bolestnými zážitky, které bude muset překonat. Pokud dítě nemá příležitost postupně se naučit řešit a překonávat malé, z pohledu dospělého zanedbatelné problémy s jistotou vlastní rodiny za zády, s přibývajícím věkem se zákonitě vyskytnou problémy nebo zapeklité situace závažnější a nablízku nemusí být nikdo, kdo by to za nás zase vyřešil jako dosud. (Kutálková, 2005)

Možné projevy nevyzrálosti sociálních dovedností u dítěte v předškolním věku mají za následek, že dítě nezvládne odloučení od rodičů úměrně věku. Projevují se výraznější potíže v komunikaci (s dětmi či dospělými), v užívání neverbálních prvků komunikace, jako je například oční kontakt; menší porozumění gestům, mimice. Sledujeme výraznější potíže v navazování kontaktů, v adaptaci na nové prostředí, nové situace, případně změnu situace. Vyskytují se projevy sociálně maladaptivního chování (výrazné stranění se dětí, dlouhodobější nezapojování se do společných aktivit herního i řízeného typu, agresivita, neschopnost přijmout a respektovat základní pravidla společného soužití úměrně situaci, respektive věku, nerespektování požadavků autority, respektive „dělá si, co chce“. Následuje výrazněji snížená schopnost sebeovládání, respektive schopnost přizpůsobovat a ovládat vlastní chování, emoce úměrně věku. Dítě se nedokáže vyrovnat s nezdarem (podléhá afektivním záchvatům, je neutišitelné, odmítá pokračovat v činnosti, je agresivní...). (Bednářová, a další, 2015)

Oslabení sociálních dovedností může mít ve školním věku za následek obtíže ve výše popsaných oblastech. Pro dítě se sníženými sociálními dovednostmi je složitější najít si kamarády, uplatnit se, prosadit se, projevit a uhájit svoje potřeby; může podléhat pocitům izolovanosti, méněcennosti, nepochopení, strachu; může se stát i terčem šikany. Nespokojenost ve vztazích, obavy z pobytu v kolektivu potom mohou vést k napětí a úzkosti, která dítě paralyzuje a nedovoluje mu plně využívat jeho skutečnou mentální kapacitu; dalším projevem může být i nechut' či obava chodit do školy, případně psychosomatické obtíže. Na druhou stranu děti s hrubým, expanzivním, agresivním

chováním, které nerespektují běžná pravidla a postrádají empatii, jsou problematické pro okolí. (Bednářová, a další, 2015)

3.3 Práceschopnost a pozornost

Cvičit nenásilně schopnost dítěte přijmout nějaký úkol (jakýkoliv - ne školní), pracovat na něm - a dokončit jej. To je další nadmíru užitečná položka předškolní přípravy. Na takový úkol by se mělo dítě soustředit alespoň deset minut. (Matějček, 1996)

V literatuře se můžeme setkat s různými termíny jako například práceschopnost, pracovní návyky, pracovní předpoklady. Práceschopnost je podmíněna nejen zralostí centrálního nervového systému, ale také výchovným vedením; souvisí rovněž se sociálními dovednostmi a samostatností. Patří sem míra soustředění, jakou dítě dokáže věnovat dané činnosti, jak je přitom schopné odolávat rušivým vlivům; stejně důležitá je také vytrvalost pozornosti. Práceschopnost zahrnuje rovněž motivaci (zvědavost, chuť, zájem, zaujetí). Schopnost pracovat samostatně; pokračovat, i když se činnost hned nedaří a dokončit ji. Obecně je pro školní práci nezbytné, aby dítě dokázalo sedět po potřebnou dobu v lavici (a to pokud možno v klidu), aby věnovalo pozornost učiteli, sledovalo jeho výklad, soustředilo se na práci; v neposlední řadě také to, aby respektovalo autoritu (podřídilo se, vyhovělo požadavkům učitele). (Bednářová, a další, 2015)

Aby dítě dokázalo při výuce plně využívat svoje mentální předpoklady, dílčí schopnosti a dovednosti, potřebuje mít, dle Bednářové a Šmardové (Bednářová, a další, 2015) zájem o učení, chuť poznávat. Stejně důležitá je schopnost tzv. záměrné (volní) koncentrace pozornosti na danou činnost (úkol); věku přiměřený smysl pro povinnost, zodpovědnost, uvědomování si, že je třeba úkol dokončit.

Dle Portešové (Fuchs, a další, 2015) pozornost ovlivňuje také schopnost plánovat. Plánování v sobě zahrnuje schopnost předem promyslet sekvenci jednotlivých kroků a zaměřit pozornost k jejich realizaci. Schopnost plánovat se rozvíjí v kontaktu s novými úkoly a problémovými situacemi, kde si dítě testuje efektivitu a rychlost předem naplánovaných kroků. Teprve až ve školním věku si formuje specifické plánovací strategie, které mu pomohou úkol lépe zvládnout.

3.3.1 Následky oslabení práceschopnosti a pozornosti

Oslabení v práceschopnosti může mít ve školním věku za následek poměrně značné obtíže,

a to jak výukové, tak i výchovné. Dítě například nedokáže tlumit spontánní impulzy k mluvení, hraní, k pohybu a věnovat pozornost výkladu, soustředit se na vlastní činnost. Tak zvaně zlobí, vyrušuje, reaguje na vedlejší podněty, je často napomínané. Protože nedokáže udržet pozornost, často neví, co má v danou chvíli dělat, jak to má dělat, přestane pracovat, rezignuje, chybuje. Pokud dítě vlivem nepozornosti nezahájí plnění úkolu včas, pracuje nesystematicky nebo nestačí postupovat stejně rychle jako ostatní, potom například nedokončí početní příklady, diktát, časové limity v něm vyvolávají stress. Může se cítit bezradné, ztracené, méněcenné. Vyučování je pro ně po fyzické i psychické stránce vyčerpávající, je unavené; ztrácí motivaci. Díky nízké práce schopnosti může i dítě s velmi dobrými intelektovými předpoklady podávat podlimitní výkony, může být učitelem i ostatními podceňované, podhodnocované. (Bednářová, a další, 2015)

Dle Blažkové (Fuchs, a další, 2015) žák při nedostatečné koncentraci pozornosti nedokáže řešit a dokončit příklad nebo úlohu, rozlišit podstatné a nepodstatné jevy, vyrovnat se s potřebnou přesností při řešení.

Jak jsme viděli v této kapitole, je propojenost jednotlivých schopností, dovedností a funkcí markantní. Všechny oblasti jsou navzájem zcela propojené. Posilováním jedné, posilujeme i další. A to někdy i nevědomě a neúmyslně. Naopak oslabení určité sféry se pojí s obtížemi a problémy, které spolu vzájemně na první pohled vůbec nesouvisí. Jak už bylo řečeno dříve, důsledná ucelenost a systematickosti při posilování jednotlivých dispozic je zcela zásadní.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V této části bakalářské práce se budeme zabývat metodologií výzkumu. Vymezíme výzkumný problém, výzkumné otázky a cíle. V závěru kapitoly definujeme metodu sběru a dat, základní a výběrový soubor respondentů.

4.1 Vymezení výzkumného problému

Hlavním výzkumným problémem bakalářské práce je vliv EES na přechod žáků ze školy mateřské na školu základní dle hodnocení rodičů dětí přihlášených do programu. Nyní se zaměříme na základní vymezení výzkumného problému z pohledu připravenosti předškolních dětí, z pohledu překonávání obav rodičů souvisejících se vstupem dítěte na ZŠ.

4.1.1 Proč připravenost předškolních dětí na vstup na ZŠ

Připravenost dítěte na vstup do první třídy je často diskutovanou otázkou zejména ze strany rodičů. Ti se většinou ptají, zda je jejich dítě dostatečně zralé zvládnout nápor, který na ně bude nově kladen. Nejen rodiče, ale i odborníky zajímá, jak a zda mají děti předškolního věku dostatečné schopnosti a dovednosti potřebné k zahájení školní docházky na ZŠ.

Dotazníkovým šetřením mezi pracovníky Pedagogicko-psychologické poradny zjišťovala Útlá (Syslová, a další, 2012) úroveň školní zralosti a připravenosti předškoláků k zahájení školní docházky. Z výsledků vyplynulo, že k nejčastějším obtížím dětí předškolního věku patřila špatná grafomotorika, obtíže s adaptací, nezralost a logopedické vady.

Zajitzová (Syslová, a další, 2012) uskutečnila výzkum zaměřený na zkoumání připravenosti dětí na čtení a psaní jako základ školní úspěšnosti. Výzkum proběhl v Olomouckém kraji u 100 dětí před vstupem do základní školy. Pro výzkumné šetření zvolila metody pozorování, rozhovor a testování. Z výsledků vyplynulo, že děti nedosahovaly ve sledovaných oblastech důležitých pro rozvoj schopnosti čtení a psaní úrovně požadované v RVP PV. Byla pozorována zejména špatná výslovnost dětí.

Na posouzení vyjadřovacích schopností předškoláků byl zaměřen výzkum Bartoňové (Syslová, a další, 2012). Výzkumný vzorek tvořili žáci 1. tříd dvou základních škol a 34 žáků mateřských škol předškolního věku. Děti třídily a kategorizovaly sady obrázků

podle zadaných kritérií. Třídily je do kategorií pouze s pomocí učitele, většina z nich však ještě nesprávně rozuměla pojmům nadřazenost a podřazenost.

4.1.2 Proč překonání obav rodičů z přechodu na ZŠ

Dle Mertina (Gregar, a další, 2015) u rodičů stále sílí zájem o vzdělávání svých dětí. Rodiče přijímají vlastní odpovědnost za edukaci dítěte a hledají optimální vzdělávací dráhu. Často ale nenacházejí odpovídající vstřícnost na straně škol, oddalují zahájení povinné školní docházky o jeden rok a předpokládají, že vyspělejší dítě bude zvládat lépe nároky školy.

Rostoucí a stále častější zájem rodičů o předškolní vzdělávání řeší ve svém šetření Gregar (Gregar, a další, 2015). Na základě odpovědí rodičů dětí, které navštěvují poslední rok předškolní docházky, zjistil, že nejčastější impulz pro rozhodování o odkladu školní docházky přisuzují sami sobě. Nejdůležitější důvod pro odklad byl ten, že s odkladem má dítě větší šanci být ve škole úspěšné. Rodičům jde tedy velmi často o to, aby dítě vstup do školy zvládlo a mělo možnost zažít úspěch. Je pro ně důležité, aby stačilo spolužákům a bylo dostatečně samostatné.

Tyto výzkumy a šetření dokazují, jak důležité je vytvářet co možná nejlepší podmínky rozvoje předškolního dítěte a jak je podstatná dobrá spolupráce rodiny a školy. ESS patří mezi programy pro přípravu žáků na vstup do 1. třídy, které jsou vedeny zájmem o komplexní a systematický rozvoj předškolních dětí součinností školy s rodiči.

4.2 Výzkumné otázky

V našem výzkumu jsme si stanovili 3 základní výzkumné otázky.

1. V jaké oblasti má ESS dle názoru rodičů největší vliv na rozvoj schopností, dovedností a funkcí, které jsou důležité při zvládnutí trivivia (tj. pro budoucí čtení, psaní, počítání)?
2. V jaké oblasti má ESS dle názoru rodičů největší vliv na rozvoj sociálních dovedností, průběžnosti a pozornosti?
3. V jaké oblasti ESS dle názoru rodičů nejvíce pomáhá zmírňovat obavy z přechodu na základní školu?

Výzkumnou otázku č. 1: „V jaké oblasti má ESS dle názoru rodičů největší vliv na rozvoj schopností, dovedností a funkcí, které jsou důležité při zvládnutí trivivia (tj. pro budoucí čtení, psaní, počítání)?“ jsme dále rozdělili na 7 dílčích výzkumných otázek.

Dílní výzkumné otázky:

- 1.1. V jaké oblasti má ESS největší vliv na rozvoj motorických schopností a dovedností?
- 1.2. V jaké oblasti má ESS největší vliv na rozvoj zrakového vnímání?
- 1.3. V jaké oblasti má ESS největší vliv na rozvoj prostorového vnímání a prostorových představ?
- 1.4. V jaké oblasti má ESS největší vliv na rozvoj vnímání času?
- 1.5. V jaké oblasti má ESS největší vliv na rozvoj řeči?
- 1.6. V jaké oblasti má ESS největší vliv na rozvoj sluchového vnímání?
- 1.7. V jaké oblasti má ESS největší vliv na rozvoj základních matematických představ?

4.3 Výzkumné cíle

Na základě zvolených výzkumných otázek jsme vytvořili následující výzkumné cíle.

Cíli výzkumu jsou zjištění, v jaké oblasti vnímají rodiče největší vliv ESS na rozvoj schopností a dovedností, které jsou důležité při zvládnání trivia (tj. pro budoucí čtení, psaní, počítání). Má-li tento program vliv na posilování sociálních dovedností, rozvíjí-li a upevňuje práceschopnost a pozornost. Pomáhá-li ESS zmírňovat obavy z přechodu na základní školu.

4.4 Metoda sběru dat, výzkumný soubor

Výzkumné šetření jsme realizovali pomocí kvantitativního výzkumu formou dotazníku s kombinací uzavřených a otevřených otázek.

Uzavřené položky předkládají vždy určitý počet předem připravených odpovědí. Hlavní výhodou je zjednodušené vyhodnocování. Nevýhodou, jež se skrývá v těsnání do předem připraveného schématu, jsme se snažili snížit maximálním počtem předkládaných možností odpovědi. Kladem otevřených položek je, že umožňují často hlubší proniknutí k sledovaným jevům a lépe postihují skutečné mínění respondentů než položky uzavřené. Nevýhodou je jejich volnost, která může působit obtíže při vyhodnocování. (Chráška, 2016) Z tohoto důvodu jsme umístili do našeho dotazníku pouze jednu otevřenou položku na závěr šetření.

Jako zvolený základní soubor byli vybráni rodiče dětí, kteří se účastnili ESS. Výběrový soubor tvořili rodiče, kteří se do šetření sami dobrovolně zapojili. Pro náš průzkum jsme zvolili výzkumný vzorek metodou záměrného výběru. Vzorek respondentů musel splňovat tato kritéria: respondent je rodič předškolního dítěte, přihlásil se do programu ESS, má přístup k počítači a je aktivní na sociálních sítích.

4.5 Realizace výzkumu

Výzkum byl realizován v období od 4. března 2020 do 14. dubna 2020 na on-line platformě pro tvorbu dotazníků www.surveymonkey.com. Doba trvání dotazníku s možností vyplnění pro respondenty trvala 44 dní. Z důvodu vyhlášení nouzového stavu v České republice v souvislosti s pandemií koronaviru COVID-19 (Babiš, 2020) od 12. března do 17. května, a tím pádem uzavření většiny mateřských škol, nebylo možné rozeslat dotazník přímo. A tak byl odkaz s žádostí o vyplnění postupně umístěn na sociální síť do facebookových skupin rodičů, mateřských škol a skupin zaměřených na předškolní vzdělávání. Celkový počet návštěv byl 705, dokončených 131. I když v žádosti o vyplnění bylo jasně vymezeno, že dotazník je určen rodičům, kteří se účastnili edukativně stimulační skupiny pro předškolní děti dle Mgr. Jiřiny Bednářové, byl odkaz pouze zobrazen v 81,4% případech. Dokončen byl 18,6% respondenty, kteří tuto podmínku splňovali. Čas potřebný k dokončení dotazníku byl v průměru od 2 do 10 minut.

Dotazník obsahoval v úvodu informace o jeho cíli, způsobu využití, zaručení anonymity respondentů a instrukci k vyplnění. Bylo zformulováno 16 otázek. U prvních patnácti otázek se vybírala pouze jedna možnost odpovědi, u otázky č. 16 byla textová odpověď vlastními slovy. Dotazník mohl každý respondent vyplnit opakovaně.

V dotazníku byly zkoncipovány otázky v tomto znění:

1. Pohlaví dítěte, jež se účastnilo edukativně stimulační skupiny (dále jen ESS).
2. Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů.
3. Proč jste se Vy a Vaše dítě přihlásili do ESS?
4. V jaké oblasti vidíte největší přínos ESS v rozvoji grafomotorických schopností a dovedností u Vašeho dítěte?
5. V jaké oblasti vidíte největší přínos ESS v rozvoji řeči u Vašeho dítěte?
6. V jaké oblasti vidíte největší přínos ESS v rozvoji sluchového vnímání u Vašeho dítěte?
7. V jaké oblasti vidíte největší přínos ESS v rozvoji zrakového vnímání u Vašeho dítěte?
8. V jaké oblasti vidíte největší přínos ESS v rozvoji prostorového vnímání u Vašeho dítěte, zlepšení orientace v prostoru?
9. V jaké oblasti vidíte největší přínos ESS v rozvoji vnímání času u Vašeho dítěte, zlepšení vnímání času a jeho posloupnosti?
10. V jaké oblasti vidíte největší přínos ESS v rozvoji základních matematických představ u Vašeho dítěte?
11. V jaké oblasti vidíte největší přínos ESS v rozvoji sociálních dovedností u Vašeho dítěte?
12. V jaké oblasti vidíte největší přínos ESS v rozvoji práce schopnosti a pozornosti u Vašeho dítěte?
13. V jaké oblasti Vám a Vašemu dítěti ESS nejvíce usnadnila přechod na základní školu?
14. Byli jste Vy a Vaše dítě přítomni na většině vyučovacích hodin ESS?
15. Plnilo Vaše dítě většinu domácích úkolů v rámci ESS?
16. Jaký máte celkový dojem z ESS?

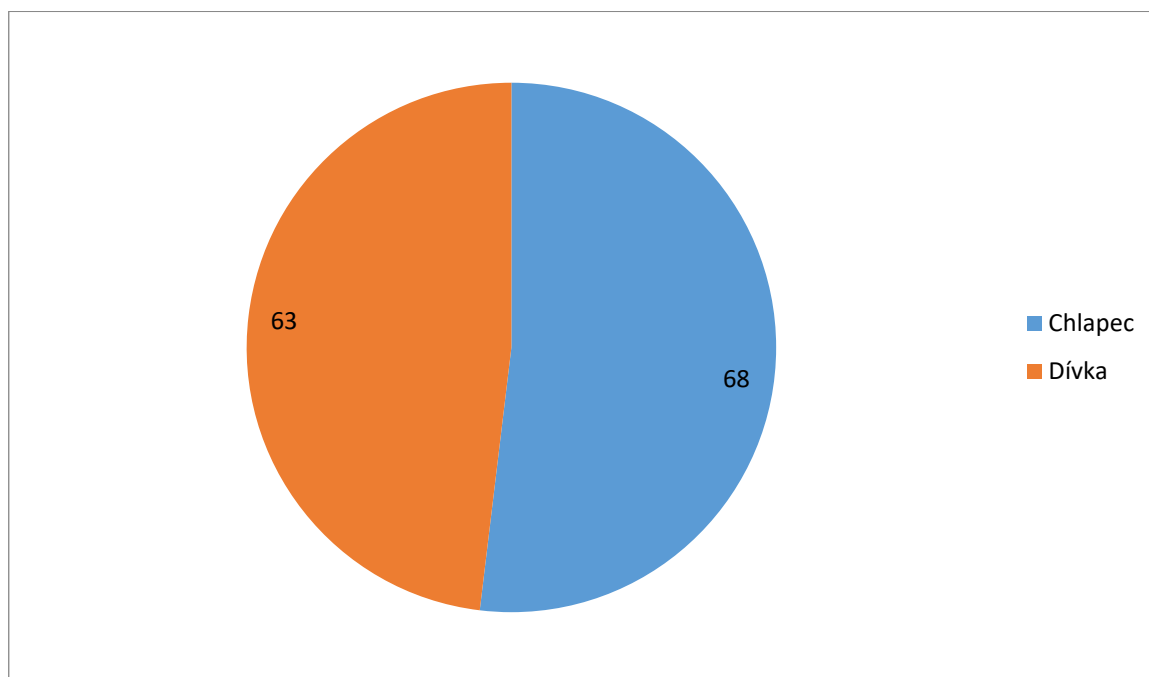
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Zjištěné výsledky výzkumu jsme rozčlenili do pěti podkapitol, které souhlasí s rozložením samotného dotazníku. Data byla zpracována pomocí programu Microsoft Excel a pro snazší přehlednost jsou vybraná data interpretována pomocí grafů.

5.1 Informace o respondentech

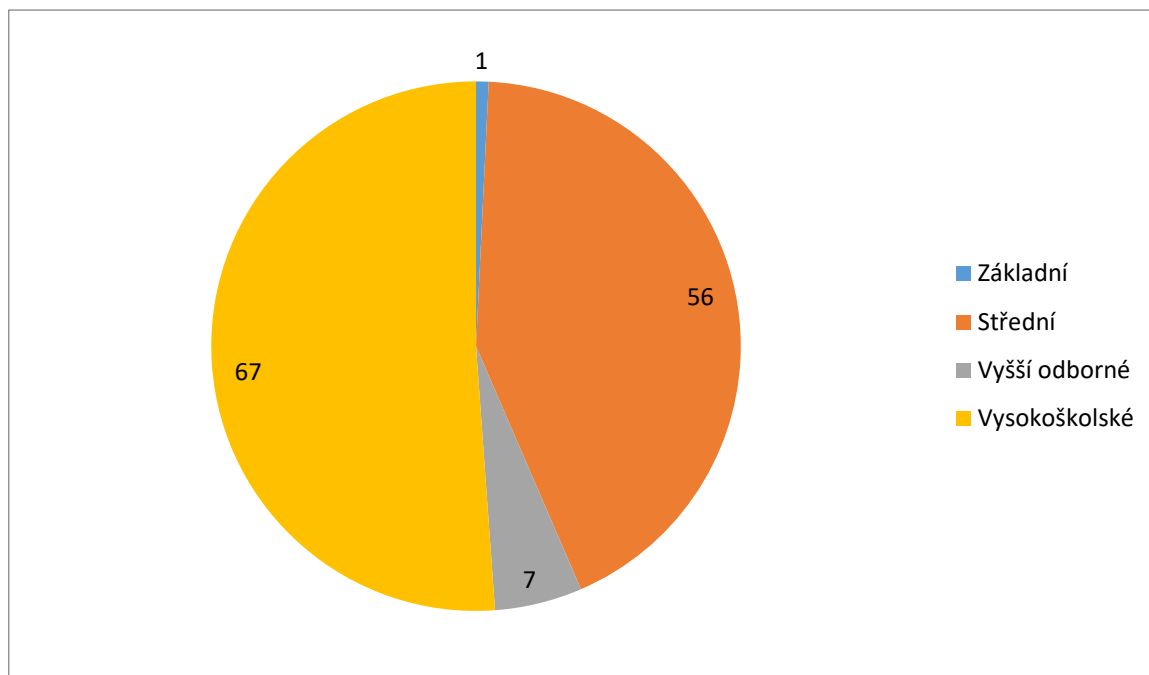
V dotazníku jsme zjišťovali základní informace o respondentech. Zaměřili jsme se na určení pohlaví dítěte přihlášeného do ESS a nejvyšší dosažené vzdělání rodičů. Tyto dvě položky v úvodu dotazníku umožnily vyhodnotit námi stanovené výzkumné otázky.

Graf 1: Pohlaví dítěte, jež se účastnilo ESS



Výzkumu se z celkového počtu 131 respondentů (rodičů) účastnilo 68 (51,9%) rodičů s chlapci a 63 (48,1%) s dívkami.

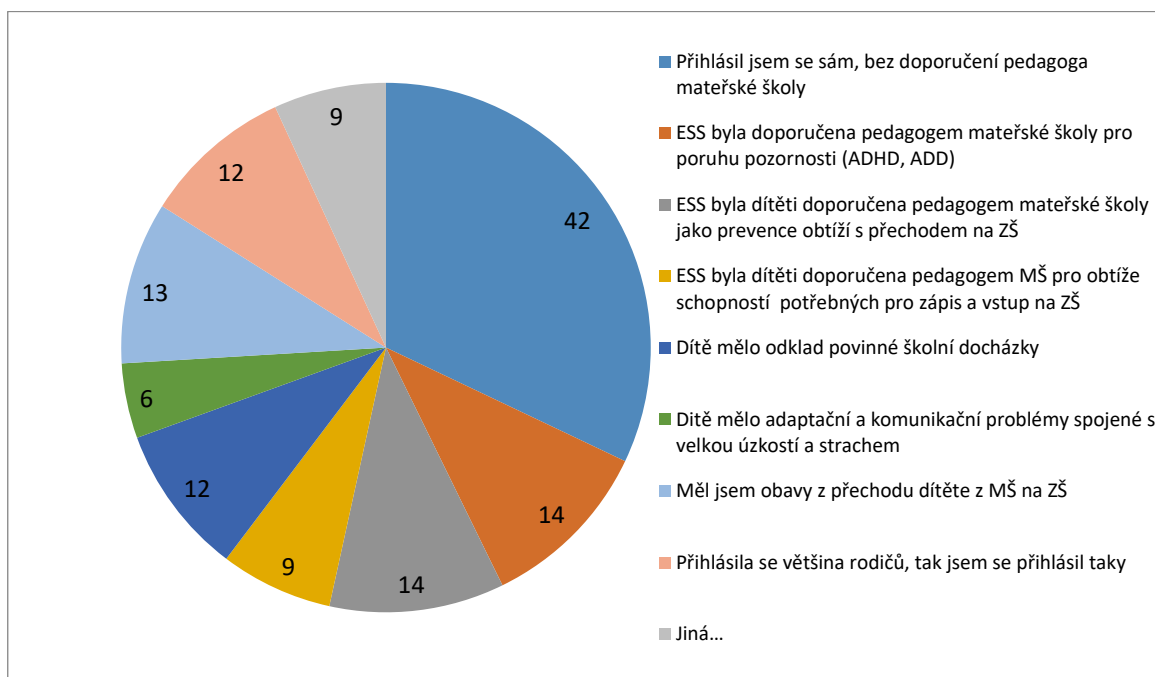
Graf 2: Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů



Z pohledu nejvyššího dosaženého vzdělání se průzkumu zúčastnilo 67 (51,1%) respondentů s vysokoškolským, 7 (5,3%) vyšším odborným, 56 (42,7%) středoškolským a 1 (0,8%) základním vzděláním.

5.2 Důvody přihlášení do programu ESS

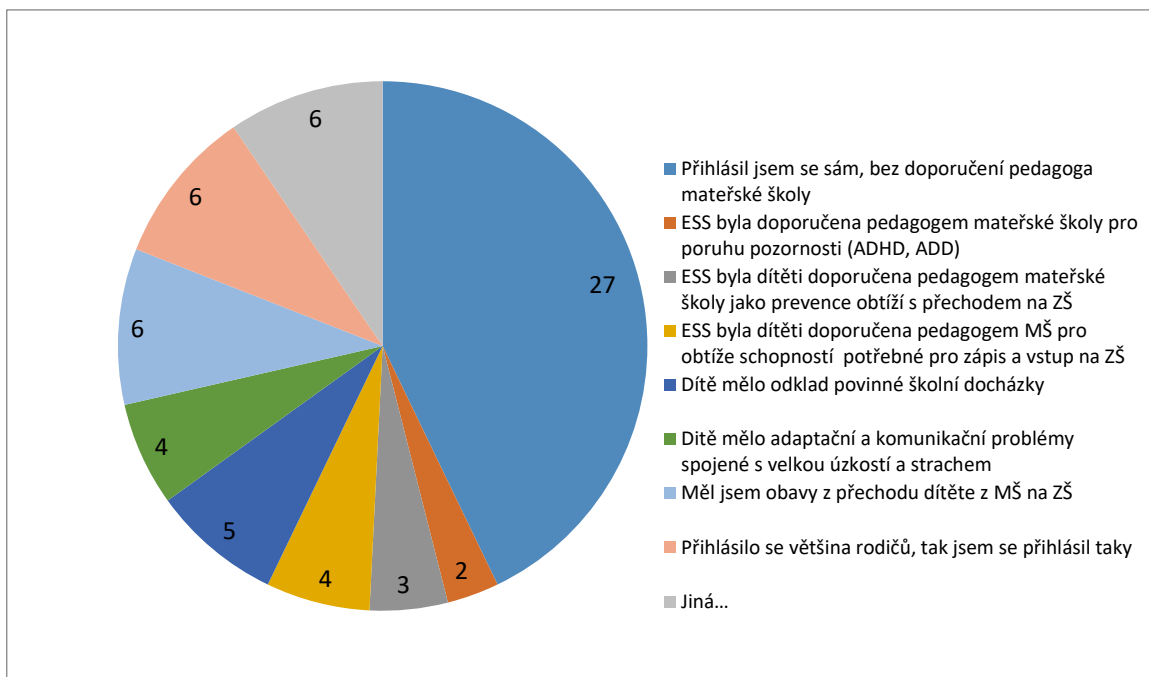
Graf 3: Proč jste se Vy a Vaše dítě přihlásili do ESS?



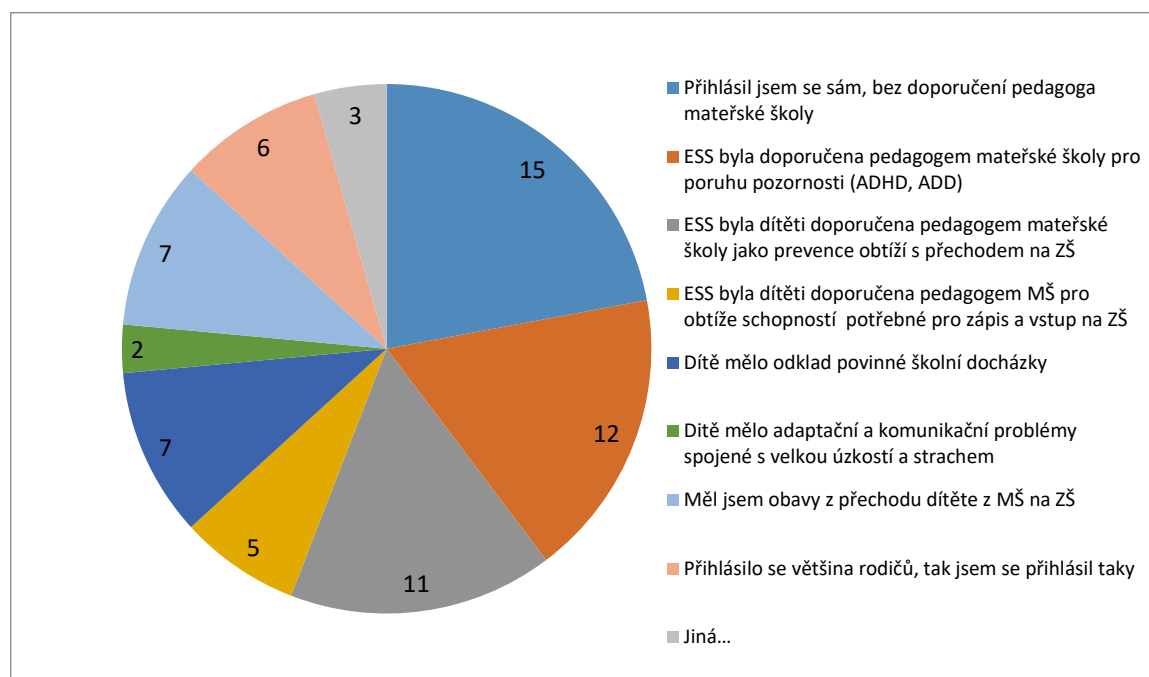
Nejčastější odpovědí proč se rodiče s dítětem přihlásili do ESS, byla v našem dotazníku položka *"Přihlásil jsem se sám, bez doporučení pedagoga mateřské školy"*. Takto odpovědělo 42 respondentů (32,1%). Následovaly odpovědi *"ESS byla doporučena pedagogem mateřské školy pro poruchu pozornosti (ADHD, ADD)"* a *"ESS byla dítěti doporučena pedagogem mateřské školy jako prevence obtíží s přechodem na ZŠ"*. Obě tyto položky v dotazníku označilo 14 respondentů (10,7%). 12 respondentů (9,2%) vybralo jako důvod přihlášení do ESS *"Dítě mělo odklad povinné školní docházky"* a *"Přihlásila se většina rodičů, tak jsem se přihlásil taky"*. Po 9 respondentech (6,9%) získaly položky *"ESS byla dítěti doporučena pedagogem MŠ pro obtíže schopností a dovedností, které jsou potřebné pro zápis a následný vstup na ZŠ"* a *"Jiná..."*, kde ve 4 případech byla účast na ESS dobrovolná pro zájem rodičů, ve 2 případech byla účast povinná, 2 odpovědi byly nesrozumitelné a v 1 případě byl rodič k účasti donucen pedagogem.

Podíváme-li se na položku dotazníku č. 3 z pohledu rozdílu mezi chlapci a dívkami, všimneme si výraznějšího rozdílu u důvodu, proč se rodiče s dětmi programu ESS účastní. Rodiče se s dívkami hlásí v 42,9% sami, bez doporučení pedagoga, na doporučení pedagoga 14,3%. Rodiče se s chlapci hlásí sami v 22%, na doporučení pedagoga 41,2%.

Graf 4: Dívky



Graf 5: Chlapci

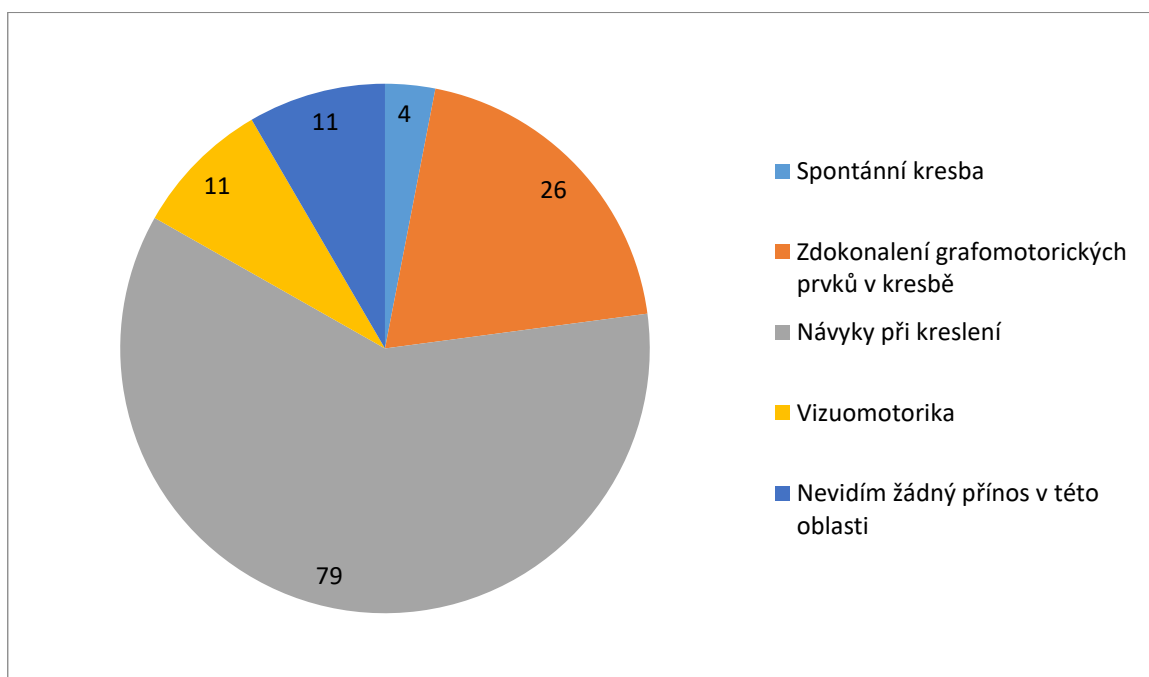


5.3 Hodnocení vlivu ESS

Na výsledky výzkumu se nyní podíváme z pohledu zvolených výzkumných otázek a cílů. Zhodnotíme celkové výsledky. Za prvé, v jaké oblasti vnímají rodiče největší vliv ESS na rozvoj kognitivních schopností, dovedností a funkcí, které jsou důležité při zvládnání trivia. Za druhé, v jaké oblasti vnímají rodiče největší vliv ESS na posilování sociálních dovedností, práce schopnosti a pozornosti. Za třetí, v jaké oblasti dle názoru rodičů ESS nejvíce přispívá k usnadnění přechodu ze školy mateřské na školu základní.

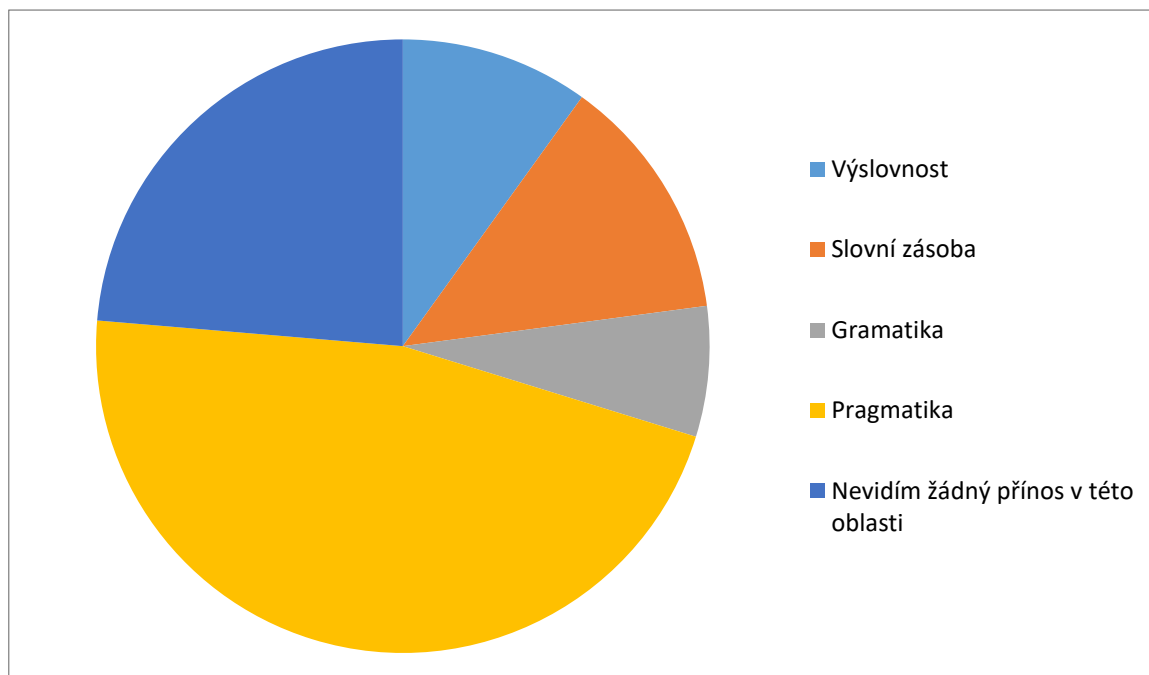
5.3.1 Hodnocení vlivu ESS na rozvoj schopností, dovedností a funkcí, které jsou důležité při zvládnání trivia

Graf 6: V jaké oblasti vidíte největší přínos ESS v rozvoji grafomotorických schopností a dovedností u Vašeho dítěte?



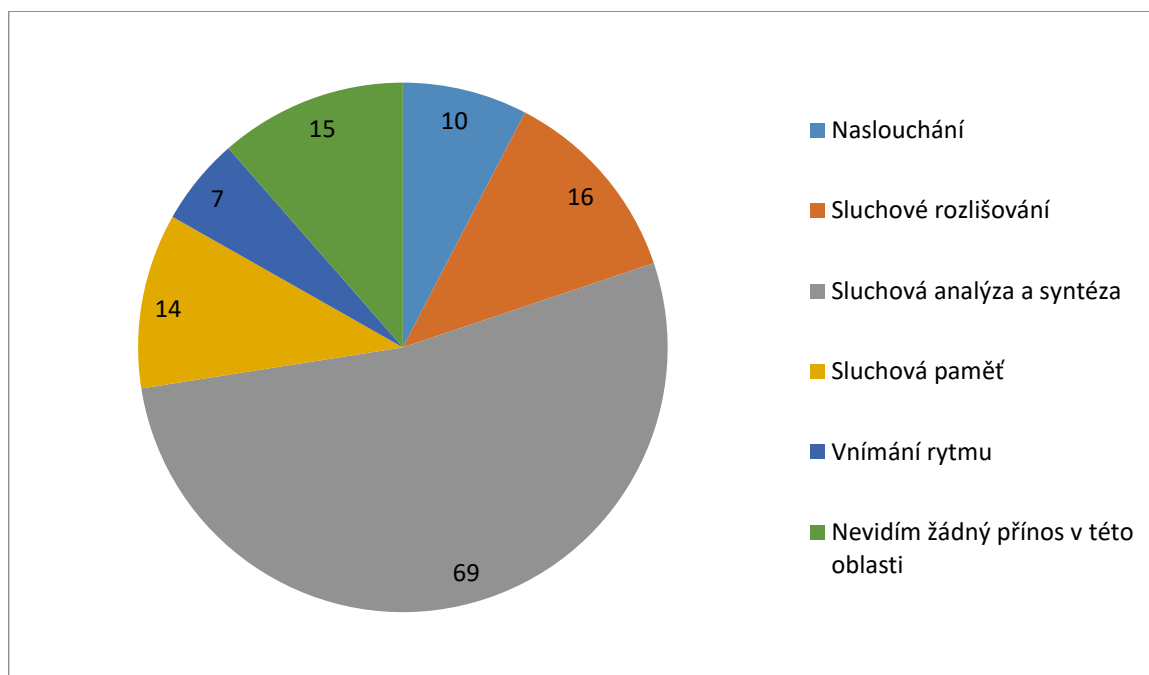
Největší přínos ESS v rozvoji grafomotorických schopností a dovedností vidí 79 respondentů (60,3%) v oblasti návyků při kreslení, 26 (19,8%) v oblasti zdokonalení grafomotorických prvků v kresbě, 11 (8,4%) v oblasti vizuomotoriky. 11 (8,4%) respondentů nevidí žádný přínos ESS v této oblasti a 4 (3,1%) hodnotí největší vliv programu v oblasti spontánní kresby.

Graf 7: V jaké oblasti vidíte největší přínos ESS v rozvoji řeči u Vašeho dítěte?



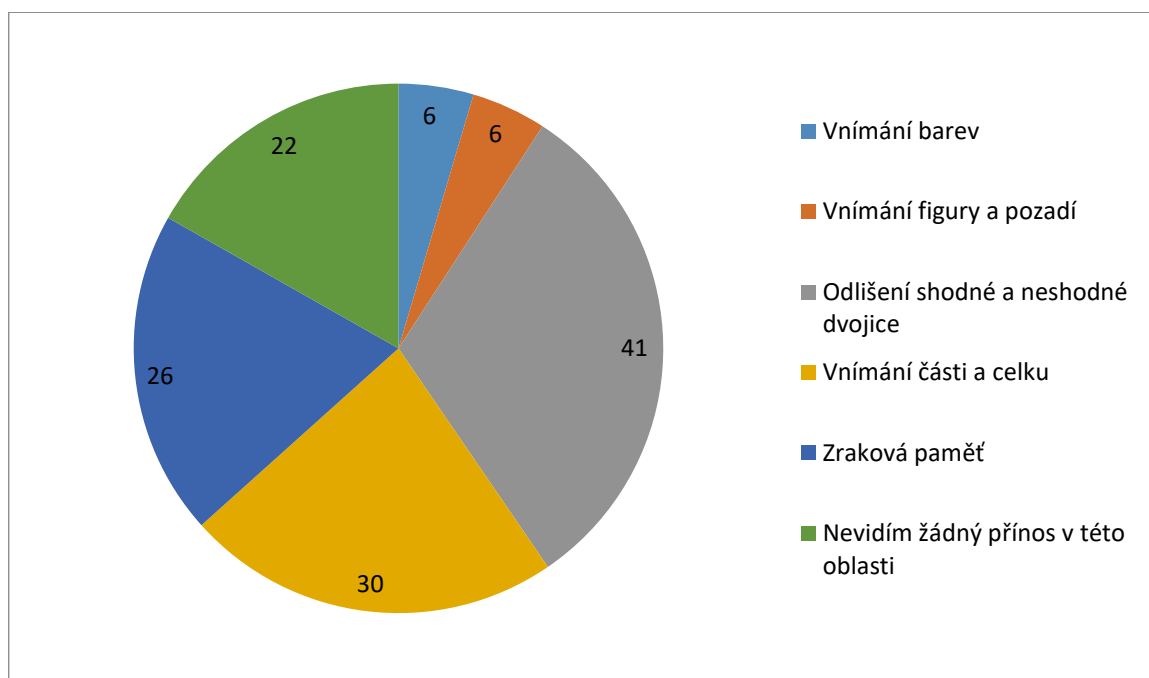
61 respondentů (46,6%) vidí největší přínos ESS v rozvoji řeči v oblasti pragmatiky, 31 respondentů (23,7%) v rozvoji řeči nevidí žádný přínos, 17 respondentů (13%) vidí největší přínos v rozvoji řeči ve slovní zásobě, 13 (9,9%) ve výslovnosti a 9 (6,9%) v gramatice.

Graf 8: V jaké oblasti vidíte největší přínos ESS v rozvoji sluchového vnímání u Vašeho dítěte?



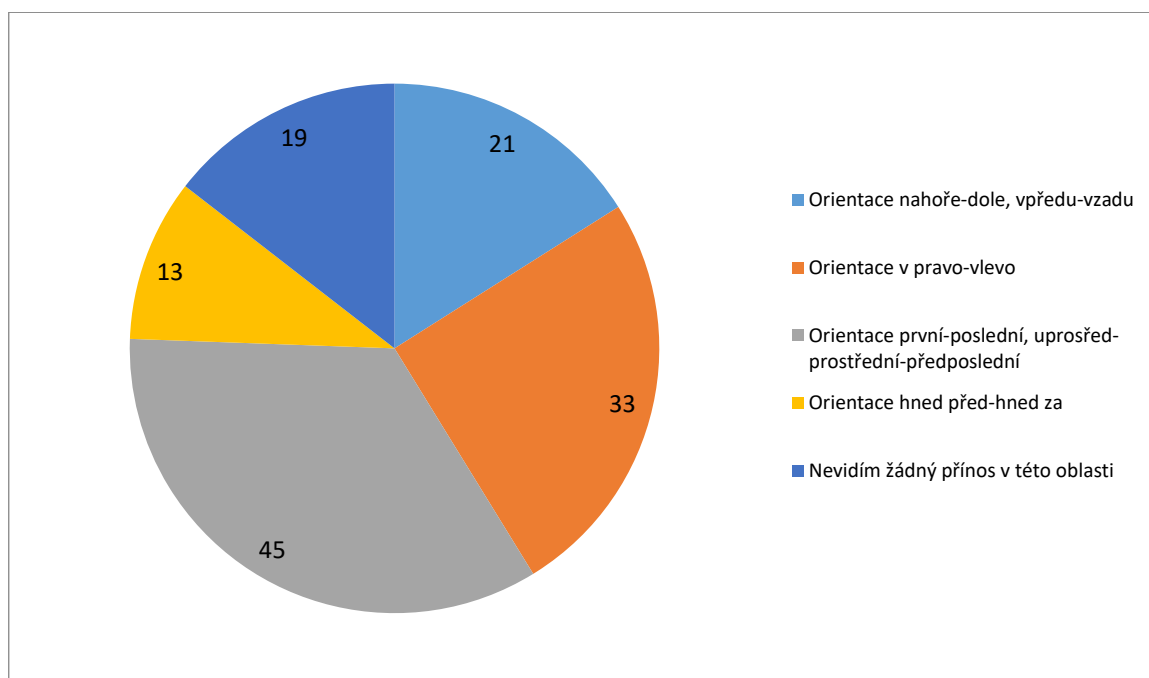
Největší počet respondentů vidí přínos ESS v rozvoji sluchového vnímání v oblasti sluchové analýzy a syntézy, a to přesně 69 (52,7%). 16 respondentů (12,2%) označilo přínos v oblasti sluchového rozlišování, 15 (11,5%) nevidí žádný přínos, 14 (10,7%) v oblasti sluchové paměti, 10 (7,6%) v naslouchání a 7 (5,3%) ve vnímání rytmu.

Graf 9: V jaké oblasti vidíte největší přínos ESS v rozvoji zrakového vnímání u Vašeho dítěte?



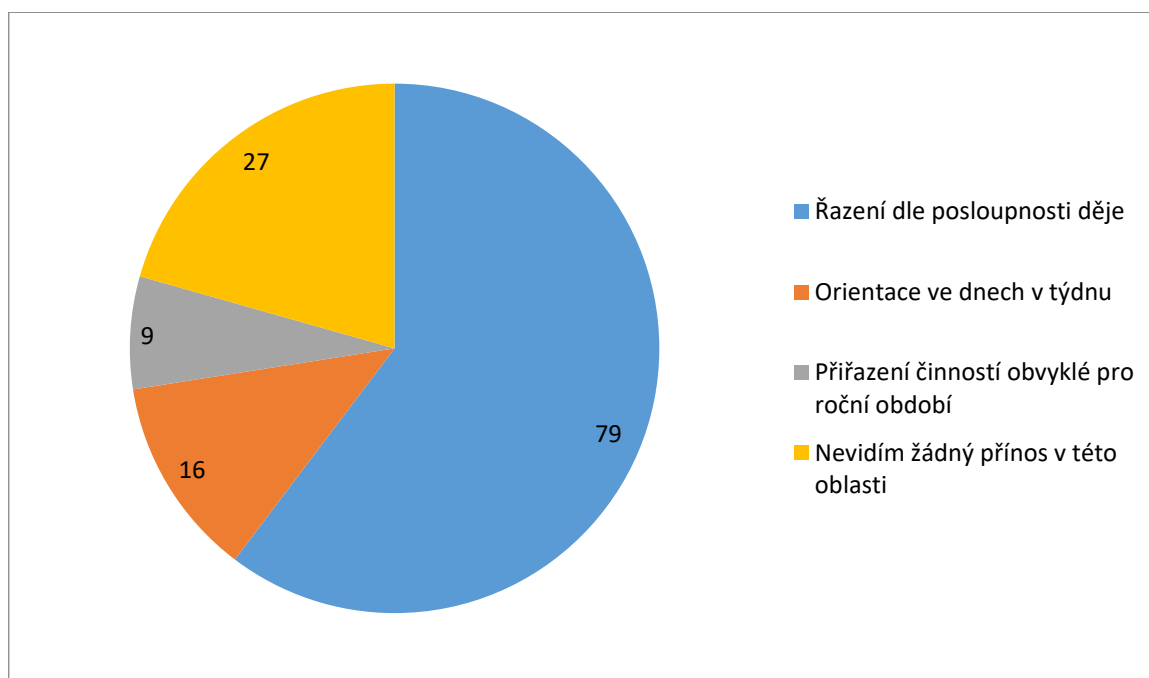
41 respondentů (31,3%) vidí největší přínos v odlišení shodné a neshodné dvojice, 30 (22,9%) ve vnímání části a celku, 26 (19,8%) ve zrakové paměti, 22 (16,8%) nevidí žádný přínos v této oblasti, 6 respondentů (4,6%) ve vnímání barev a vnímání figury a pozadí.

Graf 10: V jaké oblasti vidíte největší přínos ESS v rozvoji prostorového vnímání u Vašeho dítěte?



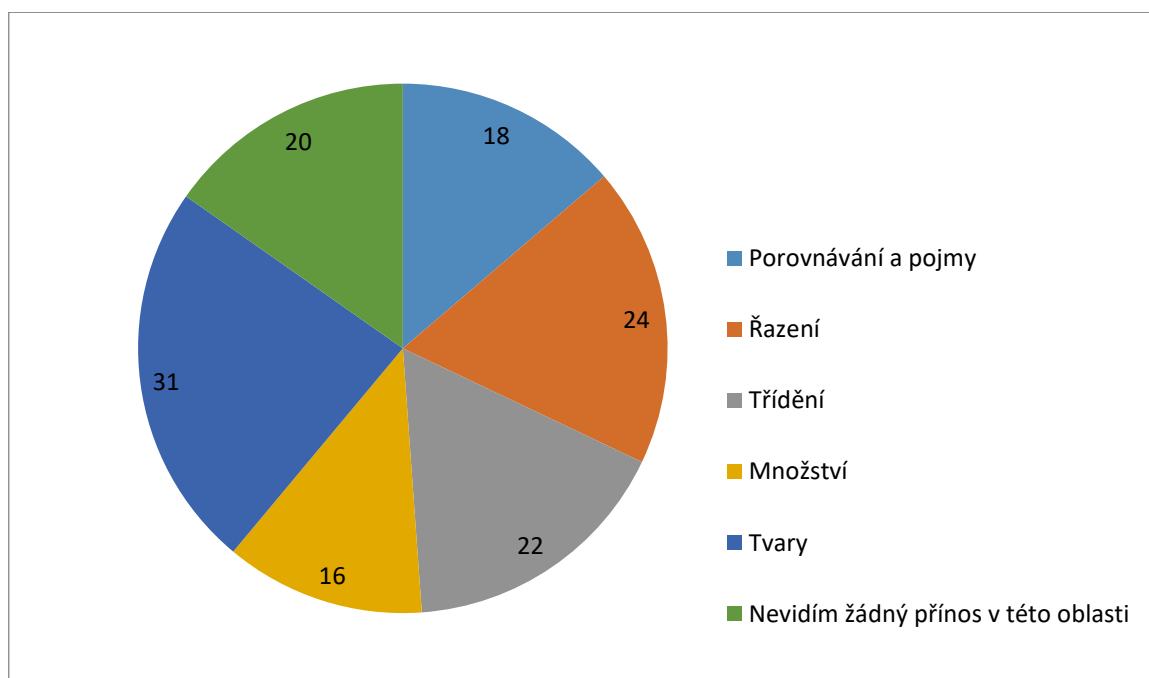
45 respondentů (34,4%) vidí největší přínos v orientace první-poslední, uprostřed-prostřední-předposlední, 33 (25,2%) v orientace pravo-vlevo, 21 (16%) v orientaci nahoře-dole, vpředu-vzadu, 19 (14,5%) nevidí žádný přínos v této oblasti a 13 (9,9%) v orientaci hned před-hned za.

Graf 11: V jaké oblasti vidíte největší přínos ESS v rozvoji vnímání času u Vašeho dítěte, zlepšení vnímání času a jeho posloupnosti?



79 respondentů (60,3%) vidí největší přínos ESS v řazení dle posloupnosti děje, pojmenování, co se stalo nejdříve, později, naposled. Dále 27 respondentů (20,6%) nevidí žádný přínos v rozvoji vnímání času, 16 (12,2%) vidí přínos v orientaci ve dnech v týdnu a 9 (6,9%) v přiřazení činností obvyklé pro roční období.

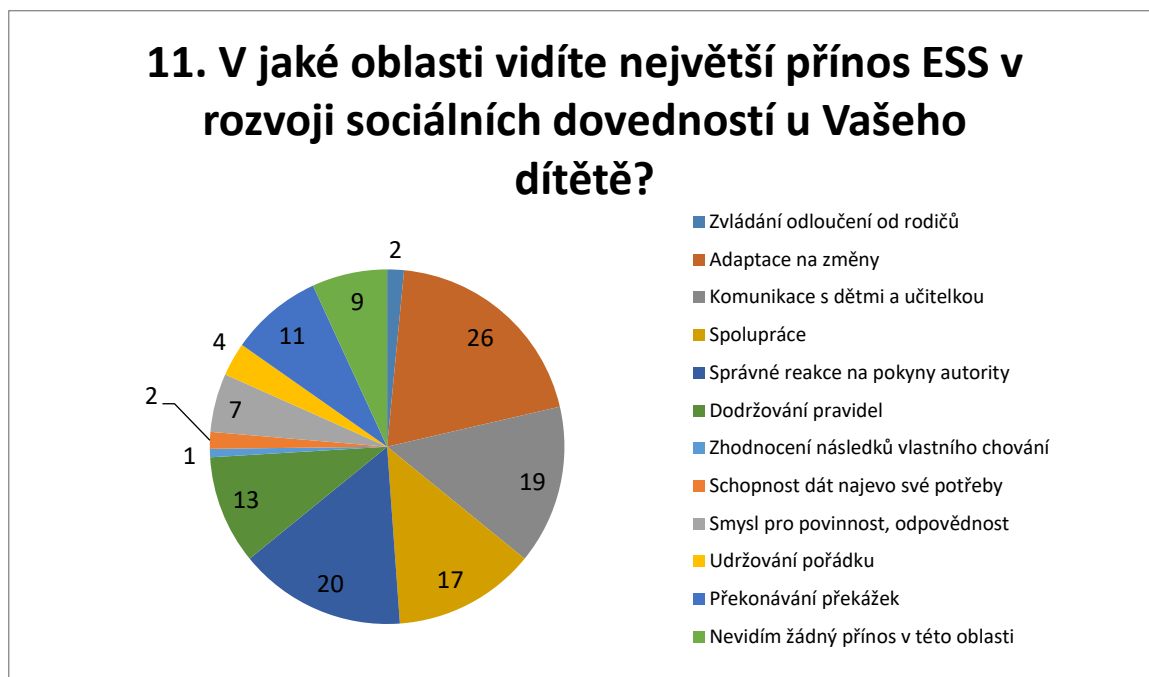
Graf 12: V jaké oblasti vidíte největší přínos ESS v rozvoji základních matematických představ u Vašeho dítěte?



31 respondentů (23,7%) vidí největší přínos v oblasti tvarů, 24 (18,3%) řazení, 22 (16,8%) třídění, 20 (15,3%) v této oblasti nevidí žádný přínos, 18 (13,7%) v oblasti porovnávání a pojmů a 16 (12,2%) v množství.

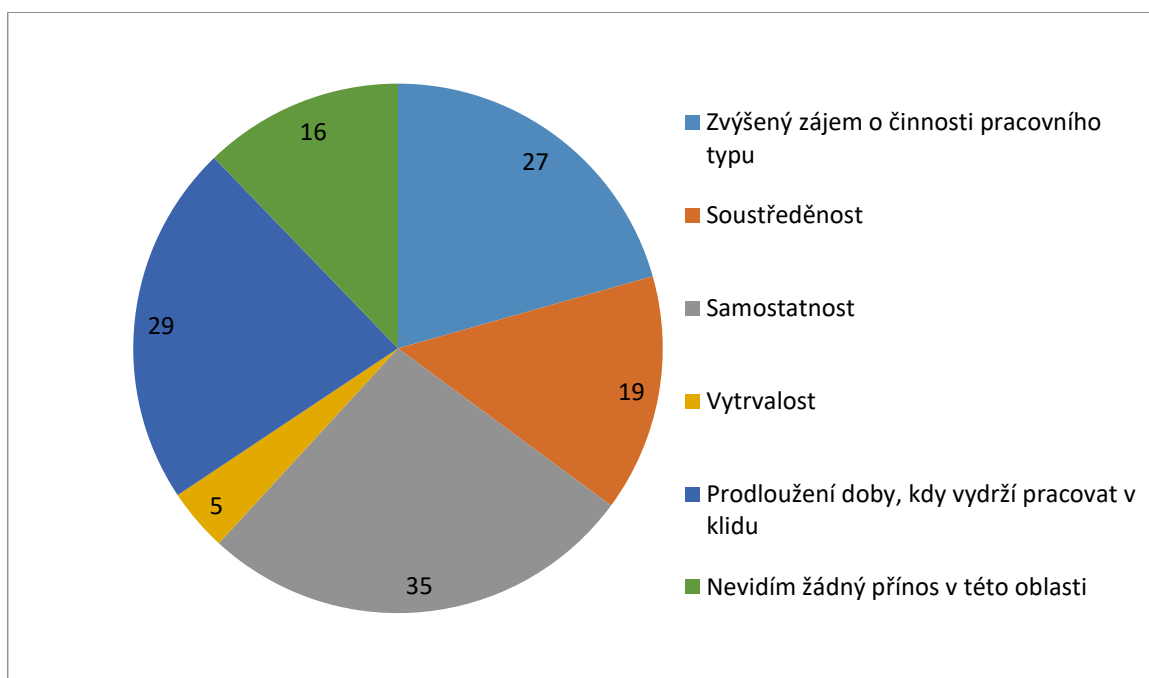
5.3.2 Hodnocení vlivu ESS na rozvoj sociálních dovedností, průřesnosti a pozornosti

Graf 13: V jaké oblasti vidíte největší přínos ESS v rozvoji sociálních dovedností u Vašeho dítěte?



V rozvoji sociálních dovedností vidí největší přínos respondenti v oblasti adaptace na změny, a to 26 (19,8%), v oblasti správné reakce na pokyny autority 20 (15,3%), v komunikaci s dětmi a učitelkou 19 (14,5%), ve spolupráci, zapojení do činností ve skupině a vzájemné pomoci 17 (13%), v dodržování pravidel 13 (9,9%), v překonávání překážek, vyrovnání se s nezdarem a prohrou 11 (8,4%). 9 respondentů (6,9%) nevidí žádný přínos v této oblasti, 7 (5,3%) ve smyslu pro povinnost a odpovědnost, 4 (3,1%) v udržování pořádku ve vlastních věcech i ve společných prostorách. Po 2 respondentech (1,5%) vidí přínos ve zvládání odloučení od rodičů a schopnosti dát najevo své potřeby, odmítnutí nežádoucího chování, projevením empatií a 1 respondent (0,8%) ve zhodnocení následků vlastního chování.

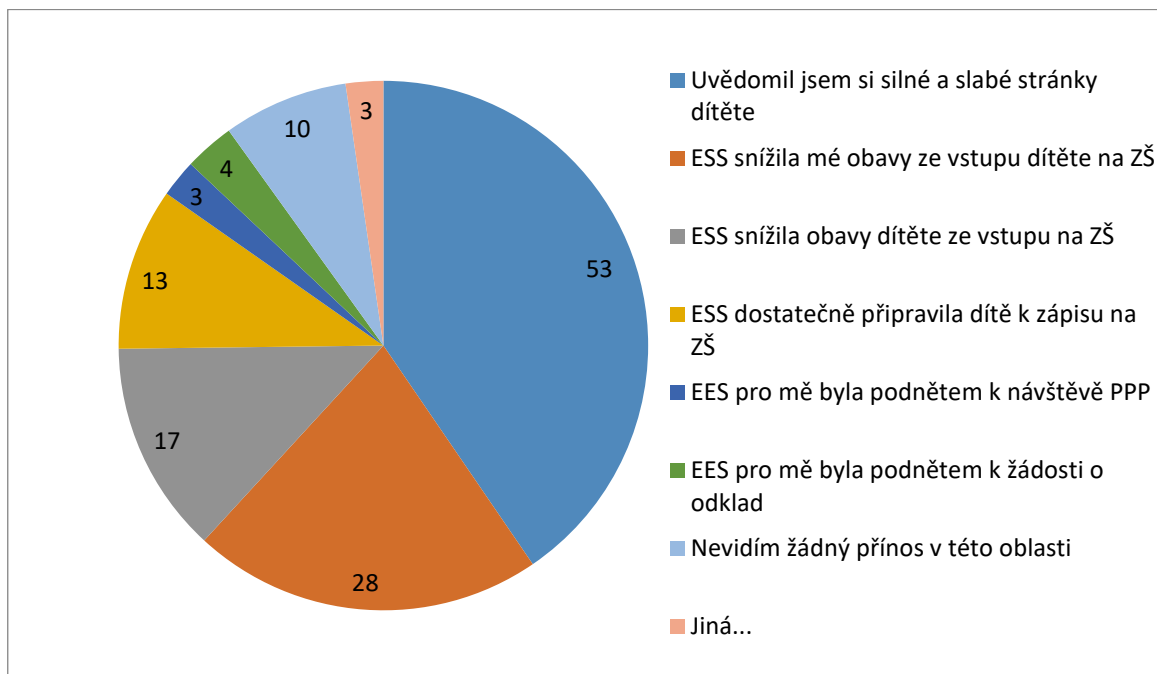
Graf 14: V jaké oblasti vidíte největší přínos ESS v rozvoji práceschopnosti a pozornosti u Vašeho dítěte?



35 respondentů (26,7%) vidí nejvyšší přínos ESS v rozvoji práceschopnosti a pozornosti v oblasti samostatnosti, 29 (22,1%) v prodloužení doby, kdy dítě vydrží pracovat v klidu, 27 (20,6%) ve zvýšení zájmu o činnosti pracovního typu, 19 (14,5%) v soustředěnosti, 16 (12,2%) nevidí žádný přínos a 5 (3,8%) ve vytrvalosti.

5.3.3 ESS a usnadnění přechodu dítěte na ZŠ

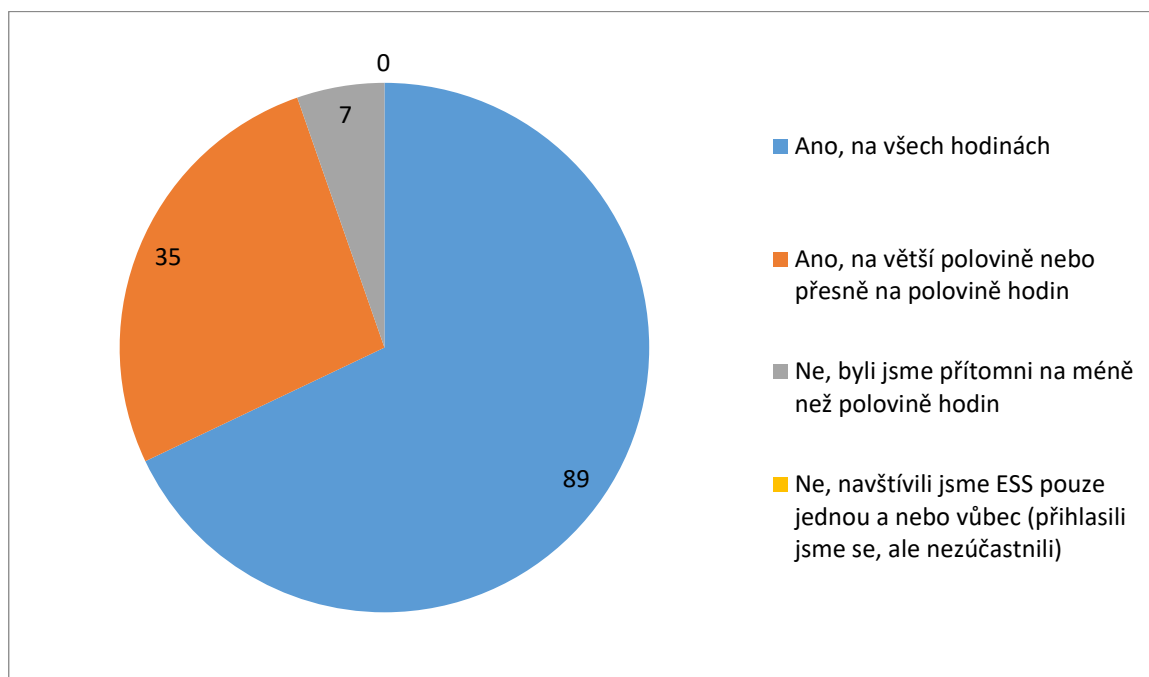
Graf 15: V jaké oblasti Vám a Vašemu dítěti ESS nejvíce usnadnila přechod na základní školu?



ESS nejvíce usnadnila rodičům přechod na ZŠ v tom, že si uvědomili silné a slabé stránky svého dítěte, a to u 53 respondentů (40,5%). ESS snížila obavy rodiče ze vstupu dítěte na ZŠ 28 respondentům (21,4%), obavy dítěte snížila v 17 případech (13%), 13 dětí (9,9%) dostatečně připravila k zápisu na ZŠ. 10 rodičů (7,6%) nevidělo žádný přínos ESS v této oblasti, pro 4 (3,1%) byla podnětem k žádosti o odklad povinné školní docházky, pro 3 (2,3%) byla podnětem k návštěvě pedagogicko-psychologické poradny před nástupem dítěte na ZŠ a 3 (2,3%) zvolilo odpověď "Jiná..."

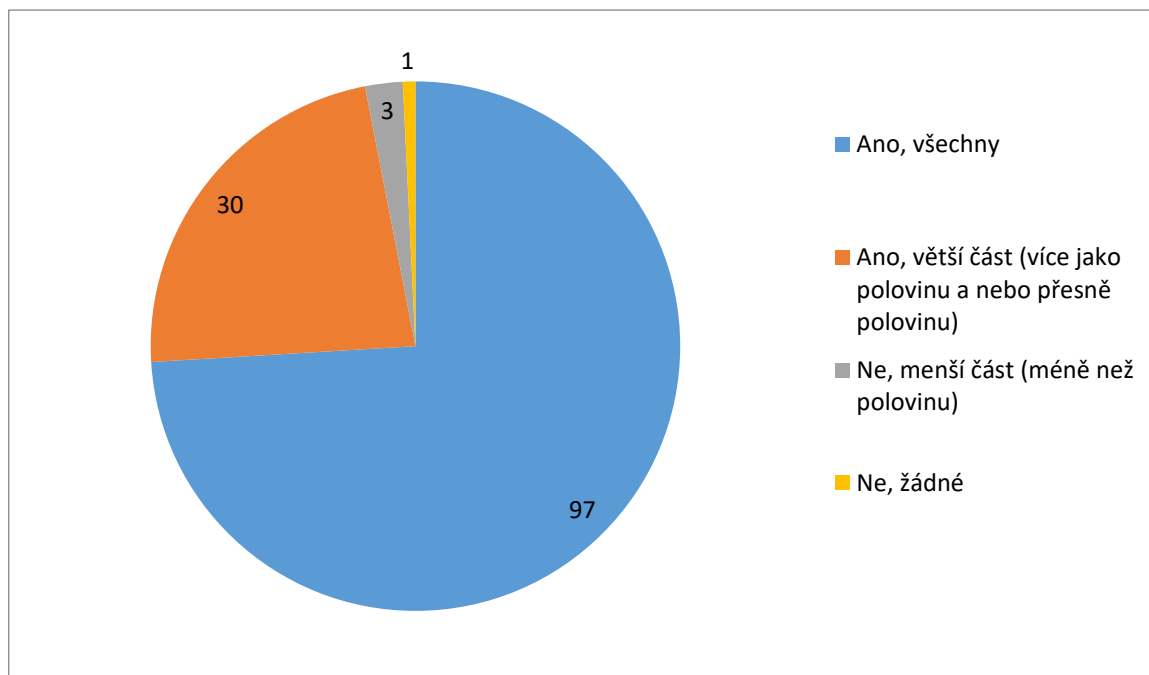
5.4 Účast na hodinách ESS a plnění domácích úkolů

Graf 16: Byli jste Vy a Vaše dítě přítomni na většině vyučovacích hodin ESS?



89 respondentů (67,9%) bylo přítomno na všech hodinách programu ESS, 35 (26,7%) na větší polovině nebo přesně na polovině hodin, 7 (5,3%) byli přítomni na méně než polovině hodin, žádný respondent nebyl na hodině pouze jednou anebo vůbec.

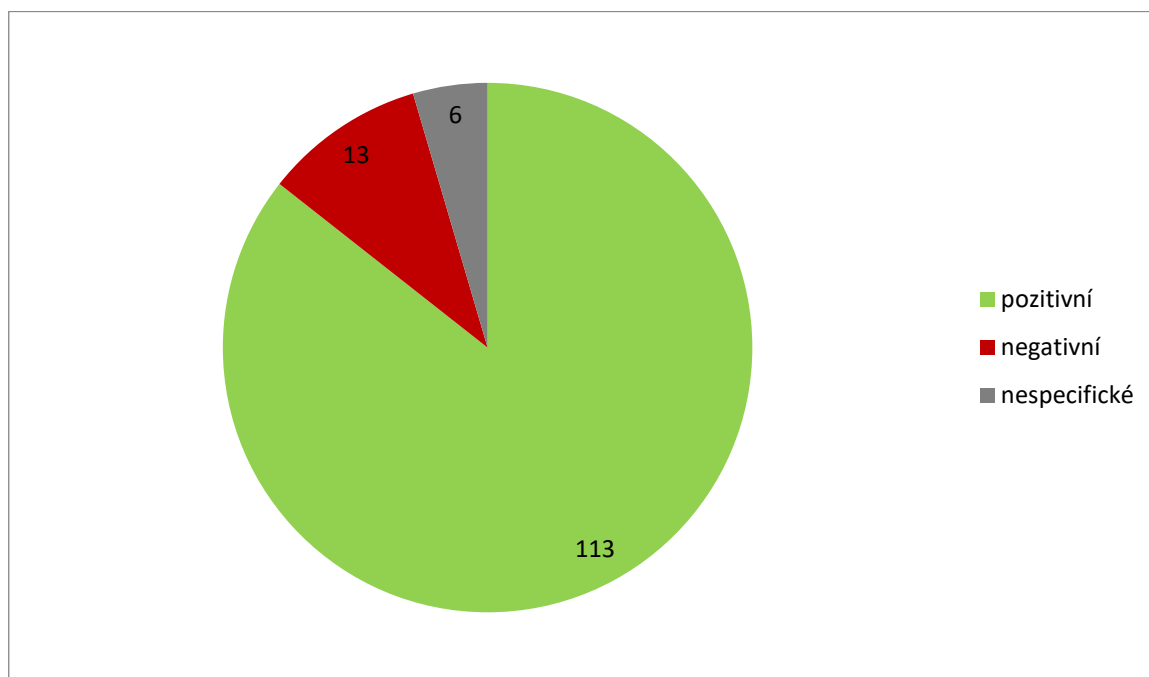
Graf 17: Plnilo Vaše dítě většinu domácích úkolů v rámci ESS?



97 respondentů (74%) plnilo všechny úkoly, 30 (22,9%) více jako polovinu anebo přesně polovinu, 3 (2,3%) méně než polovinu a pouze 1 neplnil žádné úkoly.

5.5 Celkové hodnocení programu ESS

Graf 18: Jaký máte celkový dojem z programu ESS?



Celkový postoj rodičů k programu ESS si ukážeme na grafu č. 18. Tento graf ukazuje odpovědi položky dotazníku č. 16: „*Jaký máte celkový dojem z ESS?*“. V této položce respondenti odpovídali komentářem vlastními slovy. Odpovědi jsme rozdělili do 3 kategorií: pozitivní, negativní a nespécifické hodnocení.

113 respondentů (85,5%) má celkový postoj k programu ESS pozitivní, 13 (9,9%) negativní a 6 (4,6%) nespécifický.

Příklady odpovědí:

- Pozitivní: „*Dojem z ESS mám pozitivní, viděla jsem, jak dcera dokáže plnit úkoly zadané paní učitelkou, jak je zvládá, jak dokáže spolupracovat a plnit úkoly v kolektivu a také se mi líbilo, že jsem měla možnost sledovat, jaké dovednosti zvládá v porovnání s ostatními dětmi.*“
„*Dítě je dostatečně připravené na vstup do ZŠ.*“
„*Super doporučila bych všem rodičům.*“
„*Jsem spokojená, že naše MŠ ESS nyní nabízí. Vím co s dítětem procvičovat.*“
„*ESS jsem využila u obou dětí, synů a důvody byly stejné -šlo mi o naučení se soustředění, zůstat v klidu, neskákat ostatním do řeči, zapojit se. Účastnili jsme se z vlastní iniciativy, a aby děti měly lepší představu, co je bude čekat.*“

„Pro rodiče dětí, kteří váhali s odkladem školní docházky, je to skvělá příležitost si uvědomit, že jejich dítě by mělo problémy v 1. třídě. Paní učitelky měly vše řádně připraveno, děti to bavilo a hravou formou zdokonalovaly to, co jim nešlo. Za mě určitě super. Doporučuji každému, kdo má předškoláka.“

- **Negativní:** *„Je to zbytečné, dítě vše zapomene, než jde do školy. Zbytečně mu to zatěžuje dětství, když se to pak průběžně učí ve škole a zná to z domova.“*
“Nijak velký přínos pro dítě.”
“Nám ESS v podstatě v ničem nepomohlo.”
- **Nespecifické:** *„50 na 50.“*
„Nedokážu se rozhodnout, zda to bylo kladné či ne.“

6 SHRNUÍ A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

V této kapitole získané výsledky shrneme a interpretujeme na základě zvolených výzkumných otázek a výzkumných cílů. A těmi jsou zjištění, v jaké oblasti vnímají rodiče největší vliv ESS na rozvoj schopností a dovedností, které jsou důležité při zvládnutí trivია. Má-li tento program vliv na posilování sociálních dovedností, rozvíjí-li a upevňuje průčeschnost a pozornost. Pomáhá-li ESS zmírňovat obavy z přechodu na základní školu.

6.1 Respondenti

Výzkumu se z celkového počtu 131 respondentů (rodičů) účastnilo 68 (51,9%) rodičů s chlapci a 63 (48,1%) s dívkami. Toto rozložení poměru chlapců a dívek odpovídá poměru dětí přicházejících k zápisu do 1. ročníku základního vzdělávání dle dostupných informací a tabulek MŠMT (MŠMT, 2015) z let 2015⁷ a 2016⁸.

Z pohledu nejvyššího dosaženého vzdělání se průzkumu zúčastnilo 67 (51,1%) respondentů s vysokoškolským, 7 (5,3%) vyšším odborným, 56 (42,7%) středoškolským a 1 (0,8%) základním vzděláním.

Dle Franclové (Franclová, 2013) jsou školní výsledky dítěte ve vysoké míře závislé na pomoci rodičů a vůbec na souboru charakteristik rodiny dítěte (vzdělání a zaměstnání rodičů, čas věnovaný dítěti, výchovný styl, podnětnost rodinného prostředí apod.). Už u výše zmíněné studie, kterou vypracovali Bocan a Machalík (Kolaříková, a další, 2017, č.1) jsme se zmínili o souvislosti socioekonomického statutu rodiny dítěte a trávení volného času. Podívejme se tedy nyní na výsledky našeho dotazníku z pohledu vzdělání rodičů.

Nejvýraznější rys je vidět u poměru přihlášených účastníků programu ESS, kde 51,1% rodičů má ukončené vysokoškolské vzdělání. Srovnáme-li náš graf č. 2 s obrázkem č. 1: *Nejvyšší ukončené vzdělání obyvatel 15letých a starších podle údajů sčítání v letech 1950-2011* (Český statistický úřad, 2014), můžeme sledovat, že poměr vzdělání je naprosto

⁷ Zápisy do 1. ročníku základního vzdělávání 2015 – děti celkem 150 100, z toho dívky 69 434 (MŠMT, 2015)

⁸ Zápisy do 1. ročníku základního vzdělávání 2016 – děti celkem 152 335, z toho dívky 70 349 (MŠMT, 2015)

odlišný od celkového poměru vzdělání v České republice. I když vzdělanost v České republice stále stoupá, zvyšuje se počet obyvatel se středoškolským i vysokoškolským vzděláním, určitě je rozdíl v účasti na ESS programu dle nejvyššího dosažení vzdělání rodičů markantní.

Obrázek 1 *Nejvyšší ukončené vzdělání obyvatel 15letých a starších podle údajů sčítání v letech 1950-2011 (Český statistický úřad, 2014)*

nejvyšší dosažené vzdělání	1950 (%)	1991 (%)	2001 (%)	2011 (%)
základní a bez vzdělání (vč. neukončeného a nezjištěného)	84,2	34,5	24,7	*18,0
střední odborné (bez maturity)	9,8	35,4	38,0	33,0
úplné střední s maturitou (+VOŠ)	5,1	22,9	28,4	31,2
vysokoškolské	0,9	7,2	8,9	12,5

*V roce 2011 bylo nezjištěno vzdělání u 477 tis. osob, není proto do první kategorie zahrnuto.

6.2 Důvod přihlášení do programu

Z výsledků výzkumu nám dále vyplynulo několik zajímavých souvislostí. Podíváme-li se na položku dotazníku č. 3: „Proč jste se Vy a Vaše dítě přihlásili do ESS?“ z pohledu rozdílu mezi chlapci a dívkami, všimneme si výraznějšího rozdílu u důvodu, proč se rodiče s dětmi programu ESS účastní. Rodiče se s dívkami hlásí v 42,9% sami, bez doporučení pedagoga, na doporučení pedagoga 14,3%. Rodiče se s chlapci hlásí sami v 22%, na doporučení pedagoga 41,2%.

Mezi chlapci a dívkami opravdu bývají prokazovány určité rozdíly. Dívky zpravidla dosahují dříve školní zralosti a obvykle je u menšího procenta z nich požadován odklad školní docházky. (Langmeier, a další, 2006)

Pro porovnání zde předkládáme dostupné tabulky zápisů do 1. ročníku základního vzdělávání podle výsledků zápisů z let 2015 a 2016 (MŠMT, 2015).

Tabulka 1: Zápis do 1. ročníku základního vzdělávání podle výsledků zápisu 2015

Podle stavu k 28. 2. 2015											
	Zapisovani		Zapsani						S žádostí o odklad docházky		
			celkem		z toho na dané škole		z toho převedení na jinou školu				
	celkem	z toho dívky	celkem	z toho dívky	celkem	z toho dívky	celkem	z toho dívky	celkem	z toho dívky	
Děti celkem	150 100	69 434	131 713	62 985	125 454	60 042	6 259	2 943	17 013	5 647	
v tom	poprvé u zápisu	125 744	61 269	107 553	54 895	102 244	52 281	5 309	2 614	16 989	5 634
	přicházejí po odkladu	24 356	8 165	24 160	8 090	23 210	7 761	950	329	24	13
	z toho po dodatečném	628	269	618	264	606	259	12	5	1	1

Tabulka 2: Zápis do 1. ročníku základního vzdělávání podle výsledků zápisu 2016

Podle stavu k 28. 2. 2016											
	Zapisovani		Zapsani						S žádostí o odklad docházky		
			celkem		z toho na dané škole		z toho převedení na jinou školu				
	celkem	z toho dívky	celkem	z toho dívky	celkem	z toho dívky	celkem	z toho dívky	celkem	z toho dívky	
Děti celkem	152 335	70 349	134 342	64 158	126 669	60 538	7 673	3 620	16 629	5 406	
v tom	poprvé u zápisu	126 728	61 788	108 958	55 667	102 415	52 390	6 543	3 277	16 592	5 398
	přicházejí po odkladu	25 607	8 561	25 384	8 491	24 254	8 148	1 130	343	37	8
	z toho po dodatečném	558	239	550	235	536	232	14	3	—	—

V tabulce 1 a 2 je vidět značný rozdíl v podílu chlapců a dívek s žádostí o odklad docházky. Tento fakt může svědčit o rozdílné školní zralosti obou pohlaví a pomaleji probíhající celkové školní zralosti u chlapců. Tento fakt dokládají také různí autoři. Dle Huttenlocheraové (Janošová, 2008) dívky projevují od batolecího věku lepší verbální dovednosti než chlapci. Začínají dříve broukat a tvořit slova, mívají v prvních letech větší slovní zásobu a formulují delší větná spojení. V porovnání s chlapci jsou dívky v dětství také celkově výřečnější a sdílnější. Také dle výsledků „*Stručného dotazníku dětského slovníku: vývoj a normy nástroje pro screening vývoje jazyka v raném věku*“⁹ (Smolík, a další, 2017), dívky vykazují významně vyšší skóre než chlapci, jak v produkci, tak v porozumění.

Dle Janošové (Janošová, 2008) náskok na straně dívek bývá považován do jisté míry za výsledek odlišných biologických dispozic. Při bližším pohledu na celou problematiku

⁹ Práce informuje o standardizaci stručného rodičovského dotazníku pro screening vývoje slovní zásoby u dětí ve věku 16 až 42 měsíců, který umožní zachytit rané příznaky opožděného nebo narušeného jazykového vývoje. Metoda zjišťuje znalost 40 slov u dětí a dotazuje se, zda děti slovo používají a zda mu rozumějí. Standardizace byla provedena na souboru 1047 dětí (535 chlapců), který byl demograficky různorodý a byl získán na různých místech ČR. (Smolík, a další, 2017)

se však ukazuje mnohem větší vliv působení sociálního prostředí a výchovy. Podíl odlišných biologických dispozic na vzniku rozdílů verbálních schopností chlapců a dívek je odhadován jen okolo jednoho procenta. Značný vliv zde hraje kulturní stereotyp, který verbální schopnosti považuje za ženskou záležitost, což poněkud zvýrazňuje i fakt, že ve školách kultivují jazykové dovednosti žáků převážně učitelky. Na zjišťování genderových stereotypů v pedagogické komunikaci v mateřské škole se ve svém výzkumném šetření zaměřila Doležalová (Syslová, a další, 2012) a výsledky ukázaly, že v práci učitelek se genderové stereotypy opravdu objevují, přestože si to zpravidla neuvědomují.

Další diskutovanou studijní disciplínou, kde se vyskytují rozdíly ve výkonu chlapců a dívek, je matematika. Zatímco mateřský jazyk je v obecném povědomí považován za předmět bližší dívkám, matematika bývá dle Lummise (Janošová, 2008) dávána do souvislosti spíše s chlapci. Tato představa přetrvává, i když dívky dosahují na základních školách v mate-matice v průměru lepších výsledků než chlapci.

V osvojování prvních matematických pojmů mají dle Janošové (Janošová, 2008) určitý náskok dívky před stejně starými chlapci. Dívky dříve užívají čísla, dříve také počítají a až do střední školy dosahují lepší výsledky v početních příkladech a v aritmetice. Stanley (Janošová, 2008) ale ukazuje, že střední školou počínaje začínají v některých matematických úkonech projevovat lepší výsledky chlapci. Mezi extrémně nadanými žáky najdeme výrazně větší procento chlapců a také na matematických soutěžích a olympiádách užších kol se vyskytovali chlapci třikrát častěji než dívky. Jsou-li ovšem porovnávány výkony studentů a studentek, kteří absolvovali stejné matematické kurzy, jejich průměrný rozdíl je minimální. Výsledky studie Ireny Smetáčkové a Tomáše Rubína (Smetáčková, a další, 2015) potvrdily fenomén ohrožení stereotypem také u českých žákyň¹⁰: aktivace genderového stereotypu vedla u dívek ke snížení výkonu v testu z matematiky, u chlapců se podobný vztah neobjevil.

¹⁰ Výzkumný soubor tvořili žáci a žákyně 8. ročníků základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií, kteří byli rozděleni do experimentální a kontrolní skupiny. V první fázi byla zjištěna míra identifikace s matematikou a míra genderové stereotypičnosti. O několik týdnů později byl studujícím zadán test z matematiky, jehož úvod obsahoval experimentální manipulaci, která měla za cíl aktivovat u dívek genderový stereotyp. (Smetáčková, a další, 2015)

Jak už jsme zmínili, je-li opravdu celkové zrání chlapců zpočátku pomalejší, ať již biologickými, sociálními nebo kulturními vlivy, chlapci tento deficit rychle dorovnávají. Shrňme-li dosavadní znalosti o rozdílech v psychickém vývoji chlapců a dívek, můžeme říci, že určité rozdíly skutečně existují, ale většinou jsou jen velmi malé. (Langmeier, a další, 2006)

6.3 Vliv ESS na rozvoj kognitivních schopností a dovedností

Největší vliv ESS na rozvoj kognitivních schopností a dovedností pro zvládnání trivia rodiče vnímají v oblasti „*návyků při kreslení*“, tzn. držení tužky, postavení a uvolnění ruky, tlak na podložku a plynulost tahů; „*pragmatiky*“, tzn. přirozeného verbálního kontaktu, konverzační schopnosti při vedení dialogu a výměny rolí v něm, adekvátní odpovědi, pokládání otázek a vyjádření pocitu či prožitku; „*sluchové analýzy a syntézy*“, tzn. určení počtu slov ve větě, slabik ve slově, určení první i poslední hlásky ve slově, popř. uprostřed; „*zrakového rozlišování*“, tzn. optické diferenciaci, vyhledávání daných prvků, shod a rozdílů ve tvaru, detailu i polohy, přiřazení objektu k jeho stínu; „*předo-zadní prostorové představy*“, tzn. orientace v pojmech a významech první-poslední, uprostřed-prostřední-předposlední; „*vnímání časové posloupnosti a sledu*“, tzn. uvědomování si příčiny a následku, začátku a konce, informací jdoucích následně za sebou; „*pojmenování tvarů*“, tzn. správného rozpoznání a pojmenování geometrických tvarů.

Dle Richterové a Johnové (Příprava dětí v MŠ pro správné držení psací potřeby, 2019) v současné době více jak polovina dětí nastupujících do povinné školní docházky nezvládá správný úchop psací potřeby, což může v budoucnosti vést ke snížení školní úspěšnosti a dalším obtížím dítěte ve vzdělávacím procesu, protože správný úchop psací potřeby patří k nejdůležitějšímu souboru dovedností a schopností školní připravenosti dítěte pro úspěšný vstup na základní školu.

Největší přínos ESS v rozvoji grafomotorických schopností a dovedností vidí 79 respondentů (60,3%) právě v oblasti návyků při kreslení. Z celkového hodnocení

dotazníku položku "*Návyky při kreslení (držení tužky, postavení tužky, uvolnění ruky a plynulost tahu)*", společně s položkou u otázky č. 9¹¹, označil nejvyšší počet respondentů.

Přínos v grafomotorických schopnostech a dovednostech můžeme také přisuzovat z pohledu položky "*Nevidím žádný přínos v této oblasti*". Tuto položku označilo pouze 11 respondentů, to je druhý nejnižší počet v dotazníku.

61 respondentů (46,6%) vidí největší přínos ESS v rozvoji řeči v oblasti pragmatiky, to se rovná celkově třetímu nejvyššímu počtu kladného hodnocení položky¹². Pragmatikou rozumíme právě využití řeči v praxi. Dle Bytešnickové (Bytešnicková, 2012) by veškeré snahy pedagogů i rodičů měly směřovat k tomu, aby děti před zahájením školní docházky byly schopny zvládnout sociální uplatnění komunikace. Děti by měly být přirozenou cestou stimulovány, aby komunikovaly s ostatními dětmi a dospělými. A přesně tuto oblast v rozvoji řeči hodnotí rodiče jako nejpřínosnější v programu ESS.

Dle Piageta (Piaget, 1997) nesměřují všechny výroky dětí mezi čtvrtým a šestým rokem k tomu, aby poskytovaly informace nebo kladly otázky (= socializovaná řeč), ale často jde o mono-logy nebo „kolektivní monology“, při nichž každý mluví sám pro sebe a neposlouchá druhého (= egocentrická řeč). Raná řeč je podle Piageta (Blatný, 2016) projevem egocentrismu u dětí. Objevuje se na přelomu batolecího a předškolního věku a nepůsobí příliš sociálně, děti mluví jaksí bez velkého ohledu na ostatní lidi.

Přínos ESS v oblasti sluchového vnímání z celkového hodnocení dotazníku dopadl velmi pozitivně. Položku "*Sluchová analýza a syntéza (vyhledání rýmu, počet slabik, určení počáteční hlásky slova)*" označilo 69 respondentů, což je druhý nejvyšší počet a položku "*Nevidím žádný přínos v této oblasti*" pouze 15 respondentů, to je třetí nejnižší počet negativního hodnocení.

Důvodem, proč rodiče vidí největší přínos právě v oblasti sluchové analýzy a syntézy, může být ten, že je to pro děti činnost nová. Ostatní činnosti jako naslouchání příběhu, rozlišování slov, opakování vět či napodobení rytmu, jsou činnosti, které většina dětí zná a rodiče je s nimi, ať již vědomě nebo automaticky, trénují.

¹¹ Otázka dotazníku č. 9. *V jaké oblasti vidíte největší přínos ESS v rozvoji vnímání času u Vašeho dítěte, zlepšení vnímání času a jeho posloupnosti?* – položka: *Řazení dle posloupnosti děje, pojmenování, co se stalo nejdříve, později, naposled*

¹² Ale na druhou stranu 31 respondentů (23,7%) v rozvoji řeči nevidí žádný přínos

V rozvoji zrakového vnímání vidí rodiče největší přínos ESS v odlišení shodné a neshodné dvojice. Dle Bednářové a Šmardové (Bednářová, a další, 2015) dokáže už pětileté dítě určit předměty, obrázky i tvary lišící se detailem, rozlišuje horno-dolní postavení objektů. Po pátém roce odlišuje tvary rozdílné v pravo-levém postavení, vyhledá dva shodné objekty v řadě, identifikuje shodné a neshodné dvojice ve tvaru, detailu, horizontálním i vertikálním postavení. Pro děti je ale někdy velice obtížné odlišit zejména vertikální postavení tvarů. Zpravidla nepomáhá doporučení: „Jeden obrázek se dívá vpravo, druhý vlevo.“ U dítěte se v tomto věku pravo-levá orientace teprve utváří, není zautomatizovaná. Proto je žádoucí trénování těchto činností a rodiče i pedagogové zde mohou pozorovat velké pokroky.

Přínos v rozvoji prostorového vnímání úzce souvisí s rozvojem zrakového vnímání. I zde rodiče hodnotí největší vliv EES právě v orientaci první-poslední (34,3%) a orientaci pravo-levo (25,2%). Jak už bylo řečeno, dítě si pravo-levou orientaci teprve utváří a není u něj zcela zautomatizovaná (Bednářová, a další, 2015) Dítě se s ní učí pracovat a progres v této oblasti je tím pádem výrazný a pro rodiče snadno identifikovatelný.

V rozvoji vnímání času 79 respondentů (60,3%) vidí největší přínos ESS v řazení dle posloupnosti děje, pojmenování, co se stalo nejdříve, později, naposled (tento výsledek společně s návyky při kreslení u grafomotorických schopností a dovedností dosáhl nejvyššího počtu odpovědí).

Zajímavostí zde je také fakt, že 100% rodičů, jimž byla ESS doporučena pedagogem mateřské školy pro poruchu pozornosti (ADHD, ADD), vidí největší přínos v rozvoji vnímání času právě v oblasti řazení dle posloupnosti děje. Dle Bednářové a Šmardové (Bednářová, a další, 2015) to znamená vnímání časové posloupnosti, časového sledu, uvědomování si příčin a následků, začátku a konce. Díky posloupnosti děje člověk dokáže ze sledu událostí vyvodit událost následnou, situaci očekávat a být na ni připraven.

Dle Žáčkové a Jucovičové (Žáčková, a další, 2017) je pro poruchy ADHD typická právě špatná práce s časem, snížená schopnost až neschopnost něco zorganizovat, včetně svých denních povinností. Lidé s poruchou ADHD nedokážou zcela adekvátně plánovat, odhadovat čas a jeho odpovídající využití. Nevládají systematicky řešit úkoly, dokončovat práci, typická je pro ně i chaotičnost.

Pro rozvoj základních matematických představ 31 respondentů (23,7%) vidí největší přínos v oblasti tvarů, 24 (18,3%) řazení, 22 (16,8%) třídění, 20 (15,3%) v této oblasti nevidí žádný přínos, 18 (13,7%) v oblasti porovnávání a pojmů a 16 (12,2%) v množstvích.

Dle Liškové (Fuchs, a další, 2015) velmi často nejen rodiče, ale i pedagogové, pracující s dětmi v před-školním věku v rámci RVP PV, kladou zásadní důraz na rozlišení symbolů pro zápis kvantity (čísel) a nikoli kvality (množství). Přitom způsob, jakým člověk zaznamenává kvalitu, je primární. Nebezpečné v tomto ohledu je předčasné používání číselných symbolů, které nejsou pro děti srozumitelné (např. dvojciferné) a jak můžeme vidět následně ve školním vyučování, vnímají je děti pouze formálně bez pochopení. To je skutečně nežádoucí a škodlivý stav. Je tedy důležité pracovat se symboly, které jsou dětem srozumitelné a jsou pak užitečné (např. symbol srdíčka pro lásku a přátelský vztah, symbol sluníčka pro radost, symbol mráčku pro nespokojenost, symboly smajlíků pro vyjádření nálady, symbol šipek pro určení směru apod.).

V našem dotazníku se jedná o položky „Řazení (nejmenší, největší, prostřední a seřazení podle velikosti)“, „Porovnávání a pojmy (stejně, méně, více)“ a „Množství (číselné řady)“, kdy děti pracují právě s univerzálním modelem (symbolikou). Rodiče celkově hodnotí přínos v těchto oblastech velmi vysoko, a to celkem v 58 případech (44,2%).

6.4 Vliv ESS na rozvoj sociálních dovedností, průřezových a pozornosti

V rozvoji sociálních dovedností přisuzují rodiče největší vliv ESS v oblasti „*adaptace na změny, nové situace a prostředí*“, tzn. procesu postupného přizpůsobování se přechodu do nového prostředí a životní situace. Dále rodiče hodnotí přínos v oblastech „*správné reakce na pokyny autority (prosba, požadavek, zákaz, přístupnost argumentů)*“ a „*komunikace s dětmi a učitelkou*“, tzn. přivyknání si školnímu stylu komunikace, které si dítě musí postupně osvojit.

Při hodnocení této sféry vlivu ESS, jsme zaznamenali nejnižší počet odpovědí „*Nevidím žádný přínos v této oblasti*“. Z toho můžeme soudit, že sociální dovednosti jsou velmi důležitou stránkou školní zralosti a připravenosti. A i samotní rodiče jsou si tohoto faktu vědomi.

Významným argumentem pro rozvoj sociálních dovedností ve škole je jejich úzká souvislost s akademickou úspěšností, jež se prokázala řadou výzkumných studií autorů

Catalano, Stanculescu, Wentzel (Gillernová, a další, 2012). Při sledování souvislostí mezi sociálními dovednostmi a školní úspěšností se navíc prokázalo, že posilování sociálních dovedností žáků sehrává roli při zlepšení školních výsledků. Dalším důvodem pro rozvoj sociálních dovedností je dle Koláře (Gillernová, a další, 2012) prevence rizikového chování. Vedle cíleného rozvoje pozitivního školního klimatu je podpora sociálních dovedností žáků pokládána za velmi důležitý zdroj snížení výskytu šikany a projevů agresivního chování.

V rozvoji práceschopnosti a pozornosti hodnotí rodiče největší vliv ESS pro jejich děti v oblasti „samostatnosti“, dále vidí přínos také v „prodloužení doby, kdy dítě vydrží pracovat v klidu“ a „zvýšení zájmu o činnosti pracovního (úkolového) typu“.

Dle Vágnerové (Vágnerová, 2005) u dětí předškolního věku převládá bezděčná pozornost, ale dítě školního věku by už mělo být schopno svoji pozornost ovládat úmyslně a po delší čas. Podle výzkumu společnosti Microsof (J., 2017) celkově v populaci klesá udržení pozornosti, a to z průměrných 12 na 8,25 vteřin. Dle citátu Edwarda Lee Thorndika je „Nepozornost vždy pozornost k něčemu jinému.“ Dle Lovasové (Lovasová, 2005) rozvoj motivace dítěte se vzdělávat, podpora jeho chuti a zájmu učit se by měl být základním nástrojem pro dosažení dobrých školních výsledků, eventuálně pro řešení školních obtíží i prevenci jejich vzniku.

Rozmanitost odpovědí u této položky je známkou důležitosti podporovat rozvoj práceschopnosti a pozornosti u předškolních dětí. Je velmi podstatné žáky vést k samostatnosti, zvyšovat jejich zájem o školní činnosti, k udržování pozornosti, soustředěnosti i vytrvalosti.

6.5 ESS a zmírnění obav z přechodu na základní školu

Usnadnění přechodu na základní školu oceňují rodiče v tom, že si prostřednictvím programu ESS „uvědomili silné a slabé stránky dítěte“. Také velmi vítají možnost porovnat vlastní dítě, jeho schopnosti a dovednosti se spolužáky ve skupině. Rodiče si velmi cení toho, že mohou sledovat výkony a reakce dítěte, jak při samostatné práci, tak v kolektivu dalších dětí. Vytvářejí si díky tomu reálnější náhled na jeho schopnosti, lépe rozumí jeho potřebám a učí se efektivnější vzájemné komunikaci a spolupráci.

Z našeho výzkumu jsme zjistili, že rodiče si díky programu ESS uvědomili silné a slabé stránky dítěte. Proč je to důležité? Jak už jsme si ukázali, stále více rodičů se zajímá

o vzdělání svých dětí. Angažují se, a tím pádem i stále více rozhodují např. i o odkladu povinné školní docházky (Gregar, a další, 2015). Systém odkladů školní docházky má dětem pomoci, aby do školy nastoupily, až na ni budou připravené. Rodiče by však odklad neměli za tímto účelem zneužívat. Podle Matějčka (Vlčková, 2017) je bezdůvodný (tj. důvodem není nedostatečná školní zralost) odklad školní docházky spjat s určitým rizikem. Dítě může ztratit motivaci pro školní práci, může promeškat dobu, kdy je na vstup do školy nastaveno. Proto je velmi důležité pomáhat rodičům překonávat jakékoli obavy, aby z přehnané snahy být dobrým rodičem a pomoci dítěti usnadnit vstup na ZŠ, neopomínali další dopady odkladu.

6.6 Účast na hodinách a plnění domácích úkolů

89 respondentů (67,9%) bylo přítomno na všech hodinách programu ESS, 35 (26,7%) na větší polovině nebo přesně na polovině hodin, 97 respondentů (74%) plnilo všechny úkoly, 30 (22,9%) více jako polovinu, a nebo přesně polovinu.

Výsledky našeho výzkumu v oblasti účasti a plnění domácích úkolů pravděpodobně odrážejí souvislost se vzděláním rodičů. I výzkum autorů Bocan, Maříková a Spálenský (Bocan, a další, 2011) potvrzuje, že čím vzdělanější rodiče, tím vzrůstá i jejich zájem o dítěte a školu. Čím vyššího vzdělání rodiče dosahují, tím více se jejich děti věnují aktivnějším a organizovanějším činnostem a více se také zaměřují na intelektuální činnost. Děti rodičů, kteří nedosáhli ani středoškolského vzdělání, se více než ostatní věnují neorganizovaným činnostem, jako jsou návštěvy kamarádů nebo scházení se venku.

6.7 Celkový postoj rodičů k programu ESS

I když je hodnocení vlivu ESS zcela závislé na individuálních potřebách a jednotlivých zkušenostech každého dítěte a rodiče, můžeme říci, že respondenti v našem průzkumu, posuzují přínos programu velmi kladně. Velká část rodičů program ESS doporučuje i ostatním rodičům a to zejména z těchto důvodů: pomoc při rozhodování o odkladu, adaptace na školní prostředí (seznámení se základní školou, do které dítě nastoupí, budoucím pedagogem i spolužáky), možnost sledovat dítě při práci ve skupině a srovnání s ostatními žáky, příprava a zlepšení v oblastech potřebných pro nástup do 1. třídy. Dítě si zvyká na úkolový režim, komunikaci s novou autoritou, učí se soustředit, zůstat v klidu, neskákat ostatním do řeči a samostatně se zapojit do činností. Mezi zápory, které rodiče prezentují ve svých výpovědích, patří především časová náročnost, a to je nutná účast

rodiče na všech hodinách, pozdní doba výuky (v odpoledních hodinách), velké množství a náročnost domácích úkolů. I když v otázce množství a náročnosti domácích úkolů se objevují i rodiče, kteří by vyšší nároky uvítali. V neposlední řadě je pro rodiče velmi důležitá příprava pedagoga na hodiny ESS. Většina respondentů přípravu a snahu učitelů vysoce oceňuje, ale objevují se i záporné zkušenosti s nedostatečnou přípravou ze strany pedagoga.

Tyto výsledky souhlasí se zkušenostmi autorky ESS Mgr. Jiřiny Bednářové (Gregar, a další, 2015). Rodiče v anonymním dotazníku po ukončení programu hodnotí svou účast velmi pozitivními ohlasy. A to zejména ve sféře upevnění vzájemného vztahu s dítětem. Dověděli se, co jejich dítě již umí a co by se mohlo ještě naučit. Vytvořili si reálnější představu, jak dítě připravit na školu, jak ho motivovat a jaké aktivity s ním vykonávat.

6.8 Komentář autora

Proč jsme si vybrali pro výzkum právě téma "Edukativně stimulační skupina pro předškolní děti a její vliv na přechod na základní školu"? Jak už bylo řečeno, dle výzkumů mnoha autorů se dnes u dětí přicházejících do 1. třídy stále častěji objevují obtíže schopností a dovedností potřebných pro zvládnutí nároků základní školy. Nejedná se pouze o problémy v kognitivní oblasti, ale neustále přibývá potřeba posilovat sociální dovednosti, práceschopnost, motivaci a podporovat spolupráci rodiny a školy. Nezbytné je také inspirovat a podněcovat pedagogy k dalšímu rozvoji a vzdělávání.

Snahou programu ESS je podněcovat všechny oblasti školních schopností a dovedností předškolních dětí, kooperovat s rodiči i rozvíjet kompetence pedagogických pracovníků. A právě tato témata patří do působnosti sociálního pedagoga jako toho, kdo se snaží o vytvoření rovnováhy mezi schopnostmi žáka a nároky školy. Sociální pedagog v rámci ESS pomáhá dítěti, rodiči i učiteli zmírnit přechod na základní školu, vykonává činnost výchovnou, poradenskou, depistážní i preventivní a tím naplňuje základní úkoly sociální pedagogiky.

Proč je to pro nás důležité? V současné době se snažíme o zakotvení sociálního pedagoga v české legislativě, probíhá diskuse o jeho kompetencích i pravomocích. Tato práce i výzkum by měli být potvrzením potřebnosti profese sociálního pedagoga na školách. Vidíme-li propojenost a komplikovanost rozvoje předškolního dítěte, nelze se v přípravě na nástup do 1. třídy soustředit pouze na posilování kognitivních schopností a dovedností.

S dítětem, jeho rodinou i učitelem je nezbytné pracovat uceleně a komplexně ve všech vrstvách školní připravenosti a zralosti.

6.9 Omezení výzkumu

Postup sběru dat se opírá o rodičovské výpovědi, což může přispívat ke snížené spolehlivosti. Je třeba mít také na paměti, že dotazník byl šířen po internetu na sociálních sítích a účast v šetření byla dobrovolná, takže se jej zúčastnili primárně rodiče, kteří mají zájem o vzdělávání svých dětí, mají připojení k internetu a tráví určitou část času na sociálních sítích. Šetření tedy nezahrnuje důležitou skupinu rodin, které nemají přístup k internetu, nemají zájem vyplňovat dotazník nebo nejsou zaregistrováni v online sociálních sítích.

ZÁVĚR

Význam vstupu do školy dobře vystihuje označení, že jde o událost zlomovou. V biografické perspektivě se dokonce jedná o jeden z nejmarkantnějších životních zlomů vůbec. Dítě se musí vyrovnávat nejen s výukovými nároky, ale také se musí umět chovat tak, jak má; musí zvládnout odloučení od rodičů, podřídit se nové autoritě, vytvořit si vztahy se spolužáky, najít své postavení v kolektivu školní třídy atd. Velkou obavu představuje také hrozba neúspěchu. Toto vše může přerůst v zátěž, či dokonce stres. (Franclová, 2013) A to nejen u dětí samotných, ale i u jejich rodičů. Proto se mnoho odborníků snaží vymyslet programy a cvičení na posílení schopností, dovedností a funkcí potřebných k úspěšnému startu na základní škole. Pro náš výzkum jsme si vybrali Edukativně stimulační skupinu autorek Mgr. Jiřiny Bednářové a PhDr. Vlasty Šmardové. ESS byla vytvořena jako systematický a ucelený program, jehož cílem je napomáhat rozvoji předškolních dětí a připravit je na bezproblémový start ve škole. Důležitou a nedílnou podmínkou účasti na programu je přítomnost rodiče s dítětem.

Našimi hlavními výzkumnými cíli byla zjištění, v jaké oblasti vnímají právě rodiče největší vliv ESS na rozvoj schopností a dovedností, které jsou důležité při zvládnutí trivie (tj. pro budoucí čtení, psaní a počítání). A také má-li tento program, dle hodnocení rodičů, vliv na posilování sociálních dovedností, rozvíjí-li a upevňuje průčeschnost, pozornost a v jaké oblasti nejvíce pomáhá usnadnit přechod žáků na základní školu.

Když jsme porovnali výstupy našeho šetření mezi rodiči s průzkumy jiných autorů zabývajících se analogickou problematikou, konstatovali jsme, že přínos EES je pro předškolní děti značný. A to ve všech sledovaných oblastech. Dle výsledků našeho průzkumu má program pozitivní vliv nejen na schopnosti a dovednosti potřebné pro zdárný start na ZŠ, ale připravuje na tuto změnu i rodiče. Tím ESS splňuje obzvláště jeden ze základních principů sociální pedagogiky, a tím je, dle Krause (Kraus, a další, 2001), pomoc na utváření optimálního způsobu života jedince ve společnosti zkvalitněním výchovy v prostředí rodiny a její spolupráce se školou. I dle Bakošové (Bakošová, 2008) má sociální pedagogika charakter pomoci s výsledkem stabilní a integrované osobnosti, kdy výchovný proces probíhá ve vzájemné spolupráci rodiny a školy v souladu s individuálními potřebami jednotlivce.

Kraus (Kraus, a další, 2001) dále upozorňuje také na rozšiřující se fenomén dnešní rodiny - nerespektování priority času tráveného s rodinou, jak z pohledu kvantity, tak i kvality.

A to zejména v rodinách s malými a předškolními dětmi. V ESS je účast jednoho z rodičů na hodinách s dítětem povinností. Rodič se do programu hlásí dobrovolně a je tedy jeho záměrem trávit s dítětem společný čas organizovanou volnočasovou aktivitou. A jen tak mimochodem, autory Bocan, Maříková a Spálenský (Bocan, a další, 2011) byla zjištěna souvislost mezi způsoby trávení volného času a subjektivním pocitem štěstí v životě dětí. Děti, které uvedly, že jsou v životě rozhodně šťastné, se častěji než ostatní věnují organizovaným volnočasovým aktivitám a intelektuální činnosti společně právě s rodiči.

S ohledem na námi získané výsledky a samotná doporučení respondentů, bychom navrhovali zařazení programu edukativně stimulační skupiny do předškolní výchovy co možná největšímu počtu budoucích žáků základních škol. Jak už bylo řečeno, účast v programu je dobrovolná a závisí na rozhodnutí konkrétního rodiče. Ale je podstatné tento program v mateřských a základních školách rodičům nabízet.

Ačkoli jsme na základě získaných dat dospěli k zajímavým informacím, pro komplexnost výzkumu a jeho doplnění přiznáváme, že by bylo vhodné prohloubení získaných informací, které se mohou v dotazníkovém šetření jevit jako zkreslené. Abychom stoprocentně dosáhli výzkumného cíle, museli bychom výzkumné šetření rozšířit o další zkoumání. A to využitím kvalitativního výzkumu pomocí rozhovorů s rodiči, případně další výzkumné bádání pomocí dotazníků a rozhovorů jak s pedagogy mateřských škol, tak i s pedagogy 1. tříd na školách základních.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Babiš, Andrej. 2020. Usnesení vlády České republiky č.194. *Vláda české republiky*. [Online] 12. březen 2020. [Citace: 23. květen 2020.] www.vlada.cz/.

Bakošová, Zlatica. 2005. *Sociální pedagogika*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladatelství, 2005. ISBN 80-10-00485-5.

— **2008.** *Sociální pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava : Univerzita Komenského, Filozofická fakulta, 2008. ISBN 978-80-969944-0-3.

Bartoňová, Miroslava, Opatřilová, Dagmar a Vítková, Marie. 2019. *Školní zralost a dítě s SVP: vzdělání a diagnostika*. Praha : Nakladatelství Dr.Josef Raabe, 2019. ISBN 978-80-7496-421-3.

Bednářová, Jiřina a Šmardová, Vlasta. 2015. *Diagnostika dítěte předškolního věku - Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Praha : Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0658-1.

— **2017.** *Edukativně stimulační skupiny pro děti předškolního věku*. Brno : PPP, 2017.

— **2015.** *Školní zralost*. Brno : Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0793-9.

Bednářová, Jiřina. 2020. Pedagogicko-psychologická poradna Brno, p.o. [Online] 6. leden 2020. [Citace: 28. květen 2020.] www.pppbrno.cz.

Bejdáková, Sandra. 2018. *Školní zralost a komunikace*. Praha : Nakladatelství Dr. Josef Raabe, 2018. ISBN 978-80-7496-390-2.

Blatný, Marek. 2016. *Psychologie celostního vývoje*. Praha : Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3462-3.

Bocan, Miroslav, Maříková, Hana a Spálenský, Adam. 2011. Hodnotové orientace dětí ve věku 6-15 let. [Online] 2011. [Citace: 25. květen 2020.] www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1310479648.pdf.

Bytešníková, Ilona. 2012. *Komunikace dětí předškolního věku*. České Budějovice : Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.

Červeňáková, Andrea, a další. 2020. Metodika pro školní sociální pedagogy. *socialnizaclenovani.ostrava.cz*. [Online] 3, 10. únor 2020. [Citace: 1. červen 2020.] socialnizaclenovani.ostrava.cz.

Český statistický úřad. 2014. ÚROVEŇ VZDĚLÁNÍ OBYVATELSTVA PODLE VÝSLEDKŮ SČÍTÁNÍ LIDU. *www.czso.cz*. [Online] 23. Prosinec 2014. [Citace: 9. Duben 2020.] <https://www.czso.cz/documents/10180/20536250/17023214.pdf/7545a15a-8565-458b-b4e3-e8bf43255b12?version=1.1>.

ČTK. 2020. Průzkum: Rodiče tráví s dětmi 3,4 hodiny denně učením. *České noviny*. [Online] ČTK, 4. květen 2020. [Citace: 27. květen 2020.] <https://www.ceskenoviny.cz/zpravy/pruzkum-rodice-travi-s-detmi-3-4-hodiny-denne-ucenim/1886948>.

Franclová, Marta. 2013. *Zahájení školní docházky*. Praha : Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4463-6.

Fuchs, Eduard, Lišková, Hana a Zelendová, Eva. 2015. *Rozvoj předmatematických představ dětí předškolního věku*. Brno : Jednota českých matematiků a fyziků, 2015. Sv. ISBN 978-80-7015-022-1. ISBN .

Gillernová, Iona a Krejčová, Lenka. 2012. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha : Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3472-9.

Gregar, David, Simonová, Jaroslava a Straková, Jana. 2015. *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-7290-861-5.

Hartl, Pavel a Hartlová, Helena. 2000. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

Holt, John. 2003. *Proč děti neprospívají*. Volary : Stehlík, 2003. ISBN 80-902707-6-X.

Chráška, Miroslav. 2016. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha : Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.

J., Zuzana. 2017. Schopnost koncentrace pozornosti žáků stále klesá: jak pomůžou technologie? *Edtech-KISK*. [Online] Filozofická fakulta Masarykovi univerzity v Brně, 19. červen 2017. [Citace: 26. květen 2020.] medium.com/edtech-kisk. ISBN 2570-9364.

Janošová, Pavlína. 2008. *Dívčí a chlapecká identita - vývoj a úskalí*. Praha : Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2284-9.

Kolaříková, Veronika a Němec, Jiří. 2017, č.1. Volný čas před monitorem v kontextu socioekonomického statutu rodičů a nudy. *Sociální pedagogika*. 2017, č.1.

Kolláriková, Zuzana a Pupala, Branislav. 2010. *Předškolní a primární pedagogika = Předškolná a elementárna pedagogika*. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-828-9.

Kosíková, Věra. 2011. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha : Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2433-1.

Kraus, Blahoslav a Poláčková, Věra. 2001. *Člověk - prostředí - výchova*. Brno : Paido, 2001. ISBN 80-7317-004-2.

— . **2001.** *Člověk - prostředí - výchova*. Brno : Paido, 2001. ISBN 80-7317-004-2.

Kraus, Blahoslav. 2012. *Základy sociální pedagogiky*. Praha : Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3470-5.

Kutálková, Dana. 2005. *Jak připravit dítě do 1.třídy*. Praha : Grada, 2005. ISBN 80-247-1040-4.

Langmeier, Josef a Krejčířová, Dana. 2006. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

Lietavcová, Martina a Lišková, Hana. 2018. *Rozvíjíme předmatematické myšlení dětí*. Praha : Nakladatelství Dr.Josef Raabe, 2018. ISBN 978-80-7496-388-9.

Lovasová, Lenka. 2005. *Děti a jejich problémy*. Praha : Sdružení Linka bezpečí, 2005. ISBN 8023944827.

Matějček, Zdeněk a Dytrych, zdeněk. 1994. *Děti, rodina a stres*. Praha : Galén, 1994. ISBN 80-85824-06-X.

Matějček, Zdeněk. 1996. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-085-5.

— . **2004.** *Psychologické eseje (z konce kariéry)*. Praha : Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0892-8.

MŠMT. 2015. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *MŠMT*. [Online] červen. 29 2015. [Citace: 18. Duben 2020.]

— . **2017.** *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha, Česká republika : autor neznámý, 1. září 2017.

— . **2019.** *Školský zákon 561/2004 Sb.* 15. únor 2019.

Orel, Miroslav a Facová, Věra. 2010. *Člověk, jeho smysly a svět.* Praha : Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2946-6.

Otevřelová, Hana. 2016. *Školní zralost a připravenost.* Praha : Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1092-4.

Pešová, Ilona a Šamalík, Miroslav. 2006. *Poradenská psychologie pro děti a mládež.* Praha : Grada, 2006. ISBN 80-247-1216-4.

Piaget, Jean. 1997. *Psychologie dítěte.* Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-608-X.

Pokorná, Věra. 2010. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování.* Praha : Portál, 2010. 978-80-7367-817-3.

Příprava dětí v MŠ pro správné držení psací potřeby. **Rychterová, Martina a Johnová, Jana. 2019.** Praha : Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, 2019. Rozvoj pregramotností v předškolním vzdělávání. ISBN 978-80-7603-125-8.

Smetáčková, Irena a Rubín, Tomáš. 2015. Když se dívky srovnávají s chlapci: Aktivace genderového stereotypu a výkon v matematice v prostředí českých ško. *Československá psychologie.* 2015, Sv. 59, 6.

Smolík, Filip a Bytešnicková, Ilona. 2017. Stručný dotazník dětského slovníku: vývoj a normy nástroje pro screening vývoje jazyka v raném věku. *Československá psychologie.* 2017, Sv. 61, 5.

Splavcová, Hana. 2019. Předškolní vzdělávání - Národní ústav pro vzdělávání. *nuv.cz.* [Online] 2019. [Citace: 23. Květen 2020.] www.nuv.cz/file/3538_1_1/.

Syslová, Zora a Najvarová, Veronika. 2012. Předškolní vzdělávání v České republice pohledem pedagogického výzkumu. *Pedagogická orientace.* č.4 2012, Sv. ročník 22.

Šikl, Radovan. 2012. *Zrakové vnímání.* Praha : Grada, 2012. ISBN 978-80-247-8188-4.

Šmardová, Lenka a Váchová, Rita. 2012. *Metodika edukativně-stimulačních skupin předškolních žáků MŠ.* Tišnov : Pedagogicko-psychologické Centrum Korálek, Základní škola Tišnov, 2012.

Šteflová, Jaroslava. 2013. Nástup do základní školy. *Učitelské noviny.* 09 2013.

Vágnerová, Marie. 2005. *Vývojová psychologie.* Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

Vlčková, Kristýna. 2017. Rozhodování rodičů o odkladu školní docházky v kontextu výběru školy. *Orbis Scholae*. 2017, Sv. 11 (1).

Žáčková, Hana a Jucovičová, Drahomíra. 2017. *Nepozornost, hypeaktivita a impulzivita*. Praha : Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0204-4.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ADD – hyperkinetická poruch, porucha pozornosti

ADHD – hyperkinetická poruch, porucha pozornosti s hyperaktivitou

Apod. – a podobně

Atd. – a tak dá

CNS – centrální nervová soustava

č. – číslo

č.j. – číslo jednací

ČR – Česká republika

ČTK – Česká tisková kancelář

ESS – Edukativně stimulační skupina pro předškolní děti

IQ - inteligenční kvocient

Mgr – magistr

MŠ – mateřská škola

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

např. – například

OECD – Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj

PhDr – doktor filozofie

PPP – pedagogicko –psychologická poradna

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Sb – sbírky

SPC – speciálně pedagogické centrum

tj. – to je

tzv. – tak zvaně

ZŠ – základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 <i>Nejvyšší ukončené vzdělání obyvatel 15letých a starších podle údajů sčítání v letech 1950-2011</i> (Český statistický úřad, 2014)	76
--	----

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Pohlaví dítěte, jež se účastnilo ESS.....	57
Graf 2: Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů.....	58
Graf 3: Proč jste se Vy a Vaše dítě přihlásili do ESS?	59
Graf 4: Dívky	60
Graf 5: Chlapci.....	60
Graf 6: V jaké oblasti vidíte největší přínos ESS v rozvoji grafomotorických schopností a dovedností u Vašeho dítěte?	61
Graf 7: V jaké oblasti vidíte největší přínos ESS v rozvoji řeči u Vašeho dítěte?	62
Graf 8: V jaké oblasti vidíte největší přínos ESS v rozvoji sluchového vnímání u Vašeho dítěte?.....	63
Graf 9: V jaké oblasti vidíte největší přínos ESS v rozvoji zrakového vnímání u Vašeho dítěte?.....	64
Graf 10: V jaké oblasti vidíte největší přínos ESS v rozvoji prostorového vnímání u Vašeho dítěte?.....	65
Graf 11: V jaké oblasti vidíte největší přínos ESS v rozvoji vnímání času u Vašeho dítěte, zlepšení vnímání času a jeho posloupnosti?	66
Graf 12: V jaké oblasti vidíte největší přínos ESS v rozvoji základních matematických představ u Vašeho dítěte?	67
Graf 13: V jaké oblasti vidíte největší přínos ESS v rozvoji sociálních dovedností u Vašeho dítěte?.....	68
Graf 14: V jaké oblasti vidíte největší přínos ESS v rozvoji průčeschnosti a pozornosti u Vašeho dítěte?	69
Graf 15: V jaké oblasti Vám a Vašemu dítěti ESS nejvíce usnadnila přechod na základní školu?.....	70
Graf 16: Byli jste Vy a Vaše dítě přítomni na většině vyučovacích hodin ESS?	71
Graf 17: Plnilo Vaše dítě většinu domácích úkolů v rámci ESS?	72
Graf 18: Jaký máte celkový dojem z programu ESS?	73

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Zápis do 1. ročníku základního vzdělávání podle výsledků zápisu 2015..... 77

Tabulka 2: Zápis do 1. ročníku základního vzdělávání podle výsledků zápisu 2016..... 77

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: Edukativně stimulační skupina pro předškolní děti a její vliv na vstup na základní školu.....	99
---	----

PŘÍLOHA P I: Edukativně stimulační skupina pro předškolní děti a její vliv na vstup na základní školu

Dobrý den,

jmenuji se Magda Žerníčková a jsem studentkou 3. ročníku oboru Sociální pedagogiky v kombinované formě studia na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Pro výzkum při psaní mé bakalářské práce Vás chci požádat o vyplnění tohoto dotazníku. Téma bakalářské práce je Edukativně stimulační skupina pro předškolní děti a její vliv na vstup na základní školu.

Dotazník je určen rodičům dětí, které se účastnily Edukativně stimulační skupiny pro předškolní děti, bude použit pouze pro účely mé bakalářské práce a je zcela anonymní.

Vyplnění dotazníku Vám potrvá jen několik minut.

Dotazník obsahuje 16 otázek. U otázek 1-15 vybíráte vždy jednu odpověď. U otázky 16 bych Vás ráda poprosila o podrobnější popis vlastními slovy.

Předem děkuji za Vaši ochotu a vstřícnost.

1. Pohlaví dítěte, jenž se účastnilo edukativně stimulační skupiny (dále jen ESS).

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- Chlapec
- Dívka

2. Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů.

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- Základní
- Střední
- Vyšší odborné
- Vysokoškolské

3. Proč jste se Vy a Vaše dítě přihlásili do ESS?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- Přihlásil jsem se sám, bez doporučení pedagoga mateřské školy
- ESS byla doporučena pedagogem mateřské školy pro poruchu pozornosti (ADHD, ADD)
- ESS byla dítěti doporučena pedagogem mateřské školy jako prevence obtíží s přechodem na ZŠ
- ESS byla dítěti doporučena pedagogem MŠ pro obtíže schopností a dovedností, které jsou potřebné pro zápis a následný vstup na ZŠ
- Dítě mělo odklad povinné školní docházky
- Dítě mělo adaptační a komunikační problémy spojené s velkou úzkostí a strachem
- Měl jsem obavy z přechodu dítěte z MŠ na ZŠ
- Přihlásilo se většina rodičů a tak jsem se přihlásil taky
- Jiná...

4. V jaké oblasti vidíte největší přínos ESS v rozvoji grafomotorických schopností a dovedností u Vašeho dítěte?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- Spontánní kresba (zvýšený zájem o kreslení)
- Zdokonalení grafomotorických prvků v kresbě (kreslení zubů, řady horních smyček)
- Návyky při kreslení (držení tužky, postavení tužky, uvolnění ruky a plynulost tahu)
- Vizuomotorika - plynulost tahu ve správném směru
- Nevidím žádný přínos v této oblasti

5. V jaké oblasti vidíte největší přínos ESS v rozvoji řeči u Vašeho dítěte?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- Výslovnost
- Slovní zásoba
- Gramatika (používání vět a souvětí, správná gramatika)
- Pragmatika (přirozený verbální kontakt, vedení dialogu, adekvátní odpověď, pokládání otázek)
- Nevidím žádný přínos v této oblasti

6. V jaké oblasti vidíte největší přínos ESS v rozvoji sluchového vnímání u Vašeho dítěte?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- Naslouchání (příběhu, pohádce)
- Sluchové rozlišování (rozlišení slov a slabik)
- Sluchová analýza a syntéza (vyhledání rýmu, počet slabik, určení počáteční hlasy slova)
- Sluchová paměť (zopakování víceslovné věty i nesouvisejících slov)
- Vnímání rytmu (napodobení rytmu)
- Nevidím žádný přínos v této oblasti

7. V jaké oblasti vidíte největší přínos ESS v rozvoji zrakového vnímání u Vašeho dítěte?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- Vnímání barev (pojmenování barev a jejich odstínů)
- Vnímání figury a pozadí (vyhledání tvaru na pozadí)
- Odlišení shodné a neshodné dvojice (lišící se detailem nebo polohou)
- Vnímání části a celku (poskládání obrázku z několika částí, doplnění chybějící části)
- Zraková paměť (poznání již viděného, umístění na správné místo)
- Nevidím žádný přínos v této oblasti

8. V jaké oblasti vidíte největší přínos ESS v rozvoji prostorového vnímání u Vašeho dítěte, zlepšení orientace v prostoru?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- Orientace nahoře-dole, vpředu-vzadu
- Orientace v pravo-vlevo
- Orientace první-poslední, uprosřed-prostřední-předposlední
- Orientace hned před-hned za
- Nevidím žádný přínos v této oblasti

9. V jaké oblasti vidíte největší přínos ESS v rozvoji vnímání času u Vašeho dítěte, zlepšení vnímání času a jeho posloupnosti?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- Řazení dle posloupnosti děje, pojmenování, co se stalo nejdříve, později, naposled
- Orientace ve dnech v týdnu
- Přirazení činností obvyklé pro roční období
- Nevidím žádný přínos v této oblasti

10. V jaké oblasti vidíte největší přínos ESS v rozvoji základních matematických představ u Vašeho dítěte?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- Porovnávání a pojmy (stejně, méně, více)
- Řazení (nejmenší, největší, prostřední a seřazení podle velikosti)
- Třídění (co nepatří do skupiny, třídít dle kritérií - malý žlutý kruh)
- Množství (číselné řady)
- Tvary (kruh, čtverec, trojúhelník, obdelník)
- Nevidím žádný přínos v této oblasti

11. V jaké oblasti vidíte největší přínos ESS v rozvoji sociálních dovedností u Vašeho dítěte?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- Zvládnání odloučení od rodičů
- Adaptace na změny, nové situace a prostředí
- Komunikace s dětmi a učitelkou
- Spolupráce, zapojení do činností ve skupině a vzájemná pomoc
- Správné reakce na pokyny autority (prosba, požadavek, zákaz, přístupnost argumentů)
- Dodržování pravidel (režimu, sociálního chování, komunikace)
- Zhodnocení následků vlastního chování
- Schopnost dát najevo své potřeby, odmítnutí nežádoucího chování, projevit empatii
- Smysl pro povinnost, odpovědnost
- Udržování pořádku ve vlastních věcech i ve společných prostorách
- Překonávání překážek, vyrovnání se s nezdarem a prohrou
- Nevidím žádný přínos v této oblasti

12. V jaké oblasti vidíte největší přínos ESS v rozvoji práceschopnosti a pozornosti u Vašeho dítěte?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- Zvýšený zájem o činnosti pracovního (úkolového) typu
- Soustředěnost
- Samostatnost
- Vytrvalost
- Prodloužení doby, kdy vydrží pracovat v klidu
- Nevidím žádný přínos v této oblasti

13. V jaké oblasti Vám a Vašemu dítěti ESS nejvíce usnadnila přechod na základní školu?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- Uvědomil jsem si silné a slabé stránky dítěte
- ESS snížila mé obavy ze vstupu dítěte na ZŠ
- ESS snížila obavy dítěte ze vstupu na ZŠ
- ESS dostatečně připravila dítě k zápisu na ZŠ
- EES pro mě byla podnětem k návštěvě pedagogicko-psychologické poradny před nástupem dítěte na ZŠ
- EES pro mě byla podnětem k žádosti o odklad povinné školní docházky
- Nevidím žádný přínos v této oblasti
- Jiná...

14. Byli jste Vy a Vaše dítě přítomni na většině vyučovacích hodin ESS?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- Ano, na všech hodinách
- Ano, na větší polovině nebo přesně na polovině hodin
- Ne, byli jsme přítomni na méně než polovině hodin
- Ne, navštívili jsme ESS pouze jednou a nebo vůbec (přihlásili jsme se, ale nezúčastnili)

15. Plnilo Vaše dítě většinu domácích úkolů v rámci ESS?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- Ano, všechny
- Ano, větší část (více jako polovinu a nebo přesně polovinu)
- Ne, menší část (méně než polovinu)
- Ne, žádné

16. Jaký máte celkový dojem z ESS?

.....

.....

.....

.....