

Školní zralost a připravenost na vstup do základního vzdělávání

Terezie Pavlánová

Diplomová práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Terezie Pavlánová
Osobní číslo:	H20869
Studijní program:	M0113A300009 Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Školní zralost a připravenost na vstup do základního vzdělávání

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se problematiky školní zralosti a připravenosti při vstupu dítěte do základního vzdělání.

Vymezení pojmů a teoretických východisek zaměřených na školní zralost a připravenost.

Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumného cíle a výzkumných otázek.

Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu formou pozorování žáků.

Zpracování, vyhodnocení a interpretace získaných dat.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěrů, doporučení pro pedagogickou praxi.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Cowan, P. A., Cowan, C. P., Ablow, J. C., Johnson, V. K., & Measelle, J. (Eds.). (2013). *The family context of parenting in children's adaptation to elementary school*. Taylor & Francis Group.
- Fasnerová, M. (2018). *Prvopočáteční čtení a psaní*. Grada.
- Otevřelová, H. (2016). *Školní zralost a připravenost*. Portál.
- Svobodová, Z. (2016). *Zápis dítěte do první třídy – kritéria, spravedlivost a pohled zákonných zástupců*. *Pedagogika*, 66(5), 592–607. <https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/308>
- Švaříček, R., & Šedová, K. (2010). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.

Vedoucí diplomové práce: **doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **8. ledna 2025**
Termín odevzdání diplomové práce: **25. dubna 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 8. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení diplomové práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji diplomovou 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;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem diplomové práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na diplomové práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Diplomová práce si klade za cíl analyzovat a popsat jednotlivé posuzované oblasti školní připravenosti u dětí při zápisu do základního vzdělávání. Teoretická část shrnuje poznatky o předškolním období, školní zralosti a připravenost a také o zápisu do základního vzdělávání. V praktické části je zpracován kvalitativní výzkum zabývající se tím, jakou úroveň školní připravenosti vykazují děti při zápisu do základního vzdělávání. Výzkum byl realizován prostřednictvím vlastního pozorování při zápisu dětí do základního vzdělávání a anamnéz získaných od zákonných zástupců. Na základě stratifikovaného výběru bylo vybráno 7 dětí. Z analýzy dat vyplývá, že největší deficity byly zaznamenány v oblasti grafomotorické a v oblasti komunikativních dovedností. Z výsledků výzkumu byla vytvořena doporučení pro praxi.

Klíčová slova: školní zralost, školní připravenost, předškolní věk, diagnostika, odklad školní docházky, kvalitativní výzkum

ABSTRACT

The diploma thesis aims to analyze and describe the individual assessed areas of school readiness in children upon enrollment in primary education. The theoretical part summarizes knowledge about the preschool period, school maturity and readiness, and also about enrollment in primary education. The practical part includes qualitative research dealing with the level of school readiness of children upon enrollment in primary education. The research was carried out through personal observation during the enrollment of children in primary education and medical histories obtained from legal guardians. 7 children were selected based on stratified selection. Data analysis shows that the greatest deficits were recorded in the areas of graphomotor and communicative skills. Recommendations for practice were created from the research results.

Keywords: school maturity, school readiness, preschool age, diagnostics, school attendance postponement, qualitative research

Ráda bych poděkovala vedoucí práce doc. PhDr. Martině Fasnerové, Ph. D., za její cenné rady, odborné vedení a ochotu věnovat mi čas v průběhu celého procesu tvorby diplomové práce. Velké poděkování patří také mé rodině, která mě po celou dobu studia podporovala a byla mi vždy oporou. Děkuji vám za trpělivost, podporu, povzbuzení, protože bez vás bych nebyla tam, kde nyní jsem.

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 PŘEDŠKOLNÍ VĚK.....	13
1.1 TĚLESNÝ VÝVOJ	14
1.2 KOGNITIVNÍ VÝVOJ	15
1.2.1 Percepční procesy.....	15
1.2.2 Pozornost.....	16
1.2.3 Myšlení.....	17
1.2.4 Paměť	17
1.2.5 Řeč.....	18
1.3 EMOČNÍ VÝVOJ.....	19
1.4 SOCIÁLNÍ VÝVOJ	20
2 ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST.....	22
2.1 ŠKOLNÍ ZRALOST.....	22
2.2 ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST	24
2.3 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA	26
2.3.1 Metody diagnostiky.....	28
2.3.2 Nástroje diagnostiky.....	31
2.3.3 Chyby při diagnostikování	34
2.3.4 Testování v zahraničí	34
3 ZÁPIS DO ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	36
3.1 DRUHY ZÁPISU	38
3.2 ODKLAD POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY	39
3.2.1 Dodatečný odklad školní docházky	41
3.2.2 Předčasný nástup do základní školy.....	42
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	44
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	45
4.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	45
4.2 VÝZKUMNÁ METODA	46
4.3 VÝZKUMNÝ VZOREK A JEHO CHARAKTERISTIKA	47
4.4 SBĚR DAT	47
4.5 PRŮBĚH VÝZKUMU	47
4.6 POZOROVÁNÍ.....	49
4.6.1 Dítě 1	49
4.6.2 Dítě 2.....	56
4.6.3 Dítě 3.....	63
4.6.4 Dítě 4.....	69

4.6.5	Dítě 5	75
4.6.6	Dítě 6	81
4.6.7	Dítě 7	87
5	ANALÝZA A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT	94
6	DISKUSE.....	102
6.1	LIMITY VÝZKUMU.....	104
6.2	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	105
	ZÁVĚR.....	107
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	109
	SEZNAM TABULEK.....	114
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	117
	SEZNAM PŘÍLOH.....	118

ÚVOD

Vstup dítěte do základní školy je výraznou změnou jak v životě dítěte, tak celé jeho rodiny. Dítě přichází do nového prostředí, kde se setkává s novými lidmi, povinnostmi, ale také s novými nároky. S tímto procesem jsou úzce propojeny související pojmy školní zralost a školní připravenost, které tvoří stěžejní tematický rámec této diplomové práce.

Diplomová práce je strukturována do dvou částí – teoretické a praktické. Cílem teoretické části je komplexně analyzovat a popsat dítě předškolního věku v jednotlivých oblastech vývoje, které jsou klíčové pro posouzení školní zralosti a připravenosti na vstup do základního vzdělávání. První kapitola pojednává o vývoji dítěte v jednotlivých oblastech v předškolním období, přičemž zahrnuje deskripci tělesného, kognitivního, emočního a sociálního vývoje. Druhá kapitola věnuje pozornost školní zralosti a připravenosti se zřetelem k různorodosti definic a interpretací v rámci odborné literatury a jednotlivých autorů, dále jsou vymezeny pedagogická diagnostika, její metody, nástroje a možné chyby, se kterými se v praxi lze nejčastěji setkat. Třetí kapitola objasňuje zápis do základního vzdělávání, přičemž jsou detailně popsány jednotlivé druhy zápisu a jejich specifika. Pozornost je věnována také možnému odkladu školní docházky, dodatečnému odkladu školní docházky a v neposlední řadě také možnému předčasnému vstupu do základní školy.

Praktická část se zaměřuje na výzkumné šetření, přičemž čtvrtá kapitola je věnována metodologii a pátá kapitola analýze a interpretaci dat. Cílem empirické části je analyzovat a popsat jednotlivé posuzované oblasti školní připravenosti u dětí při zápisu do základního vzdělávání. Za posuzované oblasti byly zvoleny grafomotorika, matematické představy, sociální dovednosti, vnímání času, pozornost a pracovní vytrvalost, orientace v prostoru, zrakové vnímání, sluchové vnímání a komunikativní dovednosti. Výzkum byl realizován na pěti základních školách v Moravskoslezském kraji, na kterých byl uskutečněn záměrný výběr participantů v průběhu zápisu do základního vzdělávání. Pro sběr dat byla využita metoda zúčastněného pozorování a anamnestická metoda. Analýza shromážděných informací vedla k nalezení odpovědí na výzkumnou otázku. V rámci závěrečné diskuse jsou formulovány limity práce a stanovena vhodná doporučení pro praxi.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 PŘEDŠKOLNÍ VĚK

Před samotným zkoumáním školní zralosti a připravenosti na vstup do základního vzdělávání považujeme za nutné vymezit klíčové oblasti vývoje dítěte předškolního věku, proto tato kapitola přináší shrnutí všech vývojových oblastí, které jsou pro dané období zásadní. Nejdříve se zabýváme charakteristikou tělesného vývoje, následně se zaměříme na kognitivní vývoj, u nějž si podrobně popíšeme percepční procesy, a to pozornost, myšlení, paměť, řeč. Nakonec si představíme také emoční a sociální vývoj.

Předškolní období je zpravidla vymezováno od 3 let přibližně do 6–7 let (Thorová, 2015). V některých teoretických přístupech se ovšem lze setkat s odlišným věkovým ohraničením, např. od 2 do 5 let. Nejednotnost výkladu lze přikládat tomu, že konec daného období nezáleží pouze na fyziologickém věku, ale zejména na sociální zralosti a připravenosti dítěte na vstup do základního vzdělávání. Také předškolní věk, podobně jako ostatní vývojová období, má své specifické rysy. Je však nezbytné uvést, že každé dítě je individuální a lze očekávat, že narazíme na drobné odlišnosti mezi jedinci (Vágnerová, 2012). V tomto vývojové období dochází u dítěte ke zpomalení a harmonizaci vývoje, ale také se dotváří jeho osobnost (Thorová, 2015). Proměny nastávají v oblasti fyzické, sociální i psychické (Vágnerová, 2012).

V předškolním věku se děti stále vyvíjí a proměňují. Jsou aktivní, zvědavé, mají dostatek energie, zjišťují nové poznatky, často také dochází k napodobování straších kamarádů nebo sourozenců. Projevují zájem o zapojení do domácích činností, dochází také k osvojování společenských pravidel. V této době jsou děti často pevně fixovány na rodinu, která je velkým socializačním činitelem a předává dítěti určité vzory společenských pravidel a chování (Langmeier & Krejčířová, 2006, Vágnerová, 2012).

Předškolní období je také někdy označováno jako zlatý věk dětské kresby. Kresba v daném období prochází velkým vývojem. Nedochází však pouze k vývoji v oblasti kresby, ale děti projevují celkový zájem o tvořivé činnosti. Významný progres nastává také v oblastech jemné a hrubé motoriky, které se výrazně rozvíjí (Thorová, 2015). U dětí v tomto období dochází také k posunu a zdokonalení řeči. Děti projevují zájem o čtení pohádek, učení se písniček a říkadel (Langmeier & Krejčířová, 2006).

1.1 Tělesný vývoj

V období před nástupem do základní školy dochází u dětí k tělesným změnám. Dítě roste, a tak se mění jeho proporce těla. Často je předškolní období označováno jako stádium první vytáhlosti (Kolaříková, 2015). Postava dítěte se protahuje, prodlužují se také jeho končetiny, naopak velikost hlavy se zmenšuje, trup se zplošťuje a můžeme zřetelněji sledovat, jak se hrudník odlišuje od břicha. Tyto proměny postavy vedou k dosažení filipínské míry (Langmeier & Krejčířová, 2006), která slouží jako orientační test školní zralosti. Úkolem dítěte je ohnout pravou paži přes temeno vzpřímené hlavy, a sáhnout si tak na levé ucho. Růstový věk lze zjistit také podle Kapitalnova indexu, který vychází z poměru mezi výškou a hmotností dítěte. Oba tyto testy jsou však považovány za zastaralé a v dnešní době již nejsou příliš využívány (Otevřelová, 2016).

V průběhu předškolního období zpravidla dítě přibere přibližně dvě až tři kila. Uvádí se, že na konci tohoto období by měla váha dítěte činit přibližně 20 kg a výška přibližně 120 cm (Jucovičová & Žáčková, 2014). Allen a Marotz (2005) upřesňují, že dítě v období před nástupem do školy roste pomalu, ale rovnoměrně. Dle autorů by kolem šestého roku měly děvčata měřit přibližně 105–115 cm a výška chlapců by měla dosahovat 110–117,5 cm. Je možné také sledovat rozdíly na váze mezi chlapci a děvčaty. U dívek je udávána váha v rozmezí 19–22,5 kg, naopak chlapci váží 17,5–21,5 kg. Nicméně je vhodné dodat, že k těmto hodnotám je třeba přistupovat jako k orientačním a každé dítě je nutné posuzovat individuálně. Každý jedinec má totiž k váze a výšce jiné dispozice a liší se také jeho stravovací návyky. Rozhodně nelze říct, že pokud má dítě ve čtyřech letech 20 kg, je zralé na vstup do základní školy (Jucovičová & Žáčková, 2014).

V předškolním věku nastává rovněž postupná výměna dětského chrupu za chrup stálý. Probíhá také dozrávání mozku a zdokonalení centrální nervové soustavy díky zvyšující se rychlosti vedení vzruchu a výkonosti nervových buněk. Koncem daného období dochází také k ustálení křivky páteře, která je i přes její ustálení stále velmi náchylná k pokřivení. Je proto důležité dbát na to, aby dítě mělo dostatek pohybu a aktivit a současně aby nedošlo k jeho přetěžování. Typický je také vývoj pohyblivosti, děti jsou hbité a velmi obratné, to jim napomáhá se samostatně obléct a zvládat sebeobslužné činnosti (Kolaříková, 2015).

U předškoláků dochází k rozvoji jemné a hrubé motoriky a vizuomotorické koordinace. Stav těchto schopností má velký vliv např. na budoucí výuku psaní, se kterou rovněž úzce souvisí vizuomotorická koordinace. Na základě této koordinace dochází ke spojení ruky

a oka. Dítě je tak schopno obkreslit jednoduchý tvar, postavit stavebnici podle určité předlohy, nebo vymalovat přesněji omalovánku. Výrazně se také lepší koordinace pohybů při pohybových hrách. Jedinec zvládá hru s míčem a je schopný také využívat různé sportovní náčiní. V tomto období dochází k dokončení osifikace zápěstních kůstek, které přispívají k rozvoji jemné motoriky.

Rovněž by mělo dojít k ukončenému vývoji lateralizace (Jucovičová & Žáčková, 2014). Kolem osmnáctého měsíce je lateralita pouze naznačena, kolem třetího až čtvrtého roku můžeme již zřetelněji pozorovat, kterou ruku dítě preferuje, a okolo pátého roku dochází k vyhranění (Kolaříková, 2015). Dítě by tak mělo vědět, kterou ruku pro práci preferuje a zda bude psát pravou nebo levou rukou. V případě, že si rodiče nejsou jistí lateralitou u dítěte, je vhodné obrátit se na odborníky v pedagogicko-psychologických poradnách (Jucovičová & Žáčková, 2014).

1.2 Kognitivní vývoj

V průběhu předškolního období dochází k výraznému vývoji poznávacích (kognitivních) procesů, mezi něž se řadí myšlení, pozornost, paměť, představivost, čítí a vnímání. Tyto psychické procesy se podílejí na lidském poznávání. Zejména pozornost hraje klíčovou roli, jelikož zajišťuje plynulý průběh všech kognitivních procesů, kupř. soustředěné myšlení nebo přesné vnímání (Plevová, 2012). Poznání je zaměřeno především na pochopení okolního světa a společenských pravidel, které je důležité dodržovat a respektovat. Právě díky rozvoji kognitivních schopností je dítě na konci předškolního období schopno začít se učit číst, psát a počítat (Kolaříková, 2015).

1.2.1 Percepční procesy

Vnímání lze považovat za klíčový předpoklad pro rozvoj kognitivních funkcí. Jeho vývoj je podmíněn dozráváním mozku a centrální nervové soustavy dítěte. Ačkoliv předškolák vnímá vjemy získané smyslovými orgány celistvě (Kolaříková, 2015), pozornost často upne na určitý detail, který ho zrakově zaujme svou výrazností, což mu brání vnímat daný předmět komplexněji. Pozornost dětí mladšího školního věku obvykle inklinuje k pestrobarevným předmětům a objektům vydávající intenzivní zvuky. Každé dítě se rozvíjí individuálně vlastním tempem (Šulová, 2017). Současné prostředí, bohaté na techniku a digitální média, představuje pro dětské vnímání jistou zátěž. Mobilní telefony, tablety a další elektronická zařízení často aktivují převážně jeden smyslový kanál, čímž může být omezen rozvoj dalších

percepčních funkcí. Dítě tak není vedeno k aktivnímu zpracovávání informací – nevytváří si vlastní představy, netřídí ani nevyhodnocuje podněty, ale přijímá hotové obsahy. Tím může být negativně ovlivněn rozvoj představivosti a myšlení. Je proto důležité, aby rodiče u dětí podporovali spontánní hru, tvořivé činnosti a přirozené učení, které je podněcuje ke vnímání, zpracování, uchování a následnému využívání informací v různých situacích (Kolaříková, 2015).

V druhé polovině předškolního období se také značně zlepšuje zraková ostrost. Dítě je schopno postupně rozlišovat a pojmenovat různé odstíny barev. Na základě hry jedinci trénují a procvičují analýzu, syntézu a paměť. Skládají obrazce, hrají puzzle, třídí obrázky do skupin dle stanovených kritérií. Dítě se už od útlého věku setkává s různými sluchovými podněty, které se postupně snaží analyzovat. V důsledku toho se rozvíjí jeho citlivost pro melodii a rytmus. Zároveň dochází ke zpřesňování čichového a chuťového vnímání – dítě se učí rozlišit sladké, slané, kyselé nebo hořké chutě (Kolaříková, 2015).

Další důležitou složku pro rozvoj jemné motoriky a pohybové koordinace představuje hmat. Dítě se v předškolním věku pomocí hmatu učí poznávat různé druhy a materiály jednotlivých předmětů. Hmat má velký vliv na rozvoj myšlení i slovní zásoby. Dítě vidí svět egocentrickou perspektivou, tzn. jedinci často přeceňují velikosti objektů na základě jejich vzdálenosti (objekty v blízkosti se zdají velké, zatímco vzdálené objekty chápe jako malé, i když ve skutečnosti nejsou). V předškolním období by děti měly zvládnout určit pozici nahoře, dole, vpravo, vlevo. V oblasti chápání času je vývoj pomalejší. Dítě zvládne rozlišit, jaký je rozdíl mezi „před“ a „po“, případně „dříve“ nebo „později“. Předškoláci využívají pro členění času dny v týdnu. Měsíce či roční období umějí vyjmenovat, ale ne vždy znají obsah těchto pojmů (Vágnerová, 2012; Skorunková, 2013).

1.2.2 Pozornost

Dítě má v předškolním věku nezralý nervový systém, což se výrazně odráží v oblasti pozornosti a vede k jeho rychlejší únavě. Ta bývá nestálá a přelétavá, proto dítě nevydrží u jedné činnosti příliš dlouho. V průběhu dne se míra soustředění přirozeně mění a je ovlivněna jak aktuálním fyzickým, tak i psychickým stavem dítěte. Přestože je schopnost soustředit se v tomto období omezená, dochází k jejímu postupnému rozvoji. Délka udržení pozornosti se u chlapců a děvčat výrazně liší. Uvádí se, že předškolák by měl zvládnout vydržet u činnosti patnáct až dvacet minut, a to i v případě, že jej daná aktivita příliš nebaví (Kolaříková, 2015).

1.2.3 Myšlení

Mezi 3. až 6. rokem dochází u dítěte k uzavření symbolického, předpojmového myšlení (Šulová, 2017). Skorunková (2013) uvádí, že k tomuto uzavření dochází již kolem čtvrtého roku, kdy se myšlení dostává na vyšší úroveň, a to na myšlení názorné, intuitivní. Dítě si začíná uvědomovat, že všechno, co jej obklopuje, má určité názvy a postupem času se přeměňují otázky „Co je to?“ na „Proč?“, čímž dítě hledá souvislosti v okolním světě. V tomto procesu hrají důležitou roli rodiče, jejichž trpělivé odpovědi podporují rozvoj dětského myšlení a uspokojují jeho přirozenou zvědavost.

Myšlení předškoláka je neustále vázáno na činnosti a aktivitu, přičemž skrze ně dokáže dítě pochopit vztahy mezi jednotlivými jevy. Od batolecího věku stále přetrvává egocentrismus, při němž se jedinec považuje za střed svého světa a nedokáže pochopit, že ostatní mají rozdílné názory, zkušenosti nebo potřeby (Šulová, 2017). Jelikož dítě předpokládá, že všichni mají stejné názory, postoje a zkušenosti jako má ono, dochází často ke konfliktu, protože považuje pouze vlastní názor za správný. Ačkoliv u předškoláků dochází k postupnému oslabování egocentrismu, stále se v jejich chování příležitostně projevuje (Kolaříková, 2015).

Pro předškolní myšlení je rovněž typický antropomorfismus, tzn. dítě na základě svého myšlení polidšťuje předměty, které ho obklopují (Šulová, 2017). Děti využívají také tzv. magičnost, která jim umožňuje dotvářet svět pomocí fantazie, což však současně u nich probouzí strach ze strašidel nebo duchů, jelikož mají pocit, že tato strašidla vidí a hrozí jim nebezpečí. Koncem předškolního období by měla magičnost postupně ustupovat (Kolaříková, 2015).

Dítě v tomto období začíná také postupně chápat první matematické vztahy. Zvládne počítat do deseti, porovnat počet prvků ve skupinách a určit, kde je více či méně (Skorunková, 2013).

1.2.4 Paměť

Na základě zrání mozkových struktur dochází u dětí k vývoji paměti, která má v lidském životě velký význam. Vyvíjí se zároveň s ostatními kognitivními funkcemi (Kolaříková, 2015). Jedná se o funkci psychiky, díky které si jedinec uchovává zkušenosti, informace o okolním světě, ale také o sobě samém. Obecně lze tedy paměť vymezit jako schopnost, díky které si dítě zaznamenává životní zkušenosti (Plevová, 2012). U předškolních dětí dominuje paměť převážně bezděčná, která se kolem pátého roku dítěte začíná proměňovat

na paměť záměrnou. Typická je také převaha mechanického zapamatování, díky němuž si děti snadno osvojují básničky, písničky či říkadla. Paměť v tomto období bývá konkrétní, takže si dítě lépe vybavuje události než slovní popis. Převládá krátkodobá paměť, která se mezi 5. a 6. rokem rozvíjí, a nastupuje paměť dlouhodobá (Šulová, 2017).

1.2.5 Řeč

V předškolním období dochází u dětí k výraznému rozvoji řečových dovedností. Řeč se vyvíjí u dětí ve dvou rovinách, a to v kvalitativní a kvantitativní. Výslovnost dítěte při vstupu do mateřské školy, tedy kolem třetího roku, je nedokonalá a nepřesná. Jedinec často využívá věty obsahující dvě až tři slova a jeho slovní zásoba je přibližně 1000 slov. Postupně se učí jednoduché a krátké říkanky, ve třech letech zpravidla zná své jméno a je schopné udat své pohlaví. Řeč by měla být rozvíjena převážně formou hry. U dětí kolem čtvrtého a pátého roku dochází k výraznému zlepšení v oblasti řeči. Projevují větší zájem o mluvenou řeč, rády si povídají, vydrží poslouchat krátké povídky, ale také často mluví pouze sami se sebou (Langmeier & Krejčířová, 2006). Tato forma tzv. egocentrické řeči plní důležitou funkci ve vývoji myšlení – dítě prostřednictvím vlastního komentáře plánuje, hodnotí či upravuje své chování. Postupně se egocentrická řeč proměňuje v řeč vnitřní (Skorunková, 2013). Mluvnická struktura projevu se postupně zlepšuje, děti využívají časování, skloňování a osvojují si základní gramatická pravidla (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Dle Šulové (2017) je průměrný počet slov, které dítě využívá, kolem pátého roku cca 2000 slov a v šesti letech cca 3000 slov. Oproti tomu Allen a Marotz (2005) uvádějí, že v šesti letech obsahuje slovní zásoba dítěte přibližně 10–14 tisíc slov. Slovní zásoba se dále rozšiřuje, děti tvoří stále složitější věty a začínají používat i souvětí. Zlepšuje se také výslovnost jednotlivých hlásek, a řeč je tak lépe srozumitelná (Thorová, 2015).

V předškolním období se často setkáváme u dětí s tzv. dětskou patlavostí, odborně označovanou jako dyslalie. Tento pojem je využíván, pokud je výslovnost mnoha slov stále nedokonalá. Ve většině případů patlavost spontánně vymizí ještě před nástupem do základní školy, u některých dětí však přetrvává i během prvního školního roku a vyžaduje podporu logopedické intervence (Langmeier & Krejčířová, 2006; Kolaříková, 2015). Obtíže se nejčastěji týkají výslovnosti náročnějších písmen, jako jsou r, ř nebo č. Vývoj řeči je individuální a úzce souvisí s celkovým poznávacím vývojem dítěte a s jeho schopností osvojovat si poznatky o okolním světě (Šulová, 2017).

Během tohoto období se můžeme u dětí setkat se závažnějšími poruchami řeči. Mezi nejčastější řadíme opožděný vývoj řeči nebo vývojovou dysfázii. V případě opožděného vývoje přicházejí rodiče k psychologovi zpravidla kolem třetího roku s obavou, že dítě buď nemluví, nebo se vyjadřuje pouze omezeně, přičemž psycholog v rámci vyšetření zkoumá, jaká je úroveň jeho rozumových schopností. Vývojová dysfázie představuje závažnější poruchu ve vývoji řeči, která se projevuje obtížemi v oblasti verbální komunikace. Typické je přehazování slabik ve slovech, nedostatečné osvojení gramatických pravidel, vynechávání slovních druhů a zhoršená výslovnost. S touto poruchou bývá často spojena i přetrvávající patlavost. Další poruchou, se kterou se pedagogicko-psychologické poradny často setkávají, je elektivní mutismus, který se vyznačuje tím, že dítě v určitých situacích nebo v přítomnosti konkrétních osob odmítá mluvit, přestože objektivně mluvit umí (Pešová & Šamalik, 2006).

1.3 Emoční vývoj

Všechny aktivity, do kterých je předškolní dítě zapojeno, jsou řízeny jeho pozitivním citovým laděním. Dítě s nadšením vykonává činnosti, které jej těší, zatímco k aktivitám, které ho nezaujímají, přistupuje s neochotou nebo je odmítá. Projevy emocí bývají v tomto období velmi intenzivní a spontánní, ale také často proměnlivé a krátkodobé. Běžně se objevují epizody pláče vyvolané například odloučením od blízké osoby nebo zažitým neúspěchem. Dítě se postupem času učí svou nespokojenost projevit jinak než pláčem (Kolaříková, 2015).

Emocionalita se postupem času stává stabilnější a dítě začíná být schopno sebereflexe, tzn. hodnotit své chování, zlobit se na sebe, ale také se politovat (Šulová, 2017). V období předškolního věku se často objevují různé formy strachu. Strach se vztahuje k fantazijním představám (strach ze strašidel, bubáku, duchů). Dochází také ke strachu z cizích lidí, který se postupem času proměňuje na přiměřený odstup. Výrazné projevy hněvu či vzteku, typické pro batolecí období, již nejsou tak časté (Kolaříková, 2015).

Egocentrické zaměření se projevuje nepřiměřeným vývojem sebevědomí. Děti mají potřebu se vychloubat a projevují majetnické sklony. Je proto důležité, aby se učily fungovat v kolektivu vrstevníků (Šulová, 2017). S tím souvisí i rozvoj emoční inteligence – děti jsou postupně schopny uvědomit si své pocity, ale také porozumět pocitům druhých. Zvládají také na základě výrazu v tváři rozpoznat, co druhý člověk zažívá. Zároveň však v tomto

období doposud nejsou schopny pochopit, že člověk může prožívat více emocí najednou. Tato schopnost přichází zpravidla až na konci daného období.

V průběhu předškolního období se rozvíjí také sebehodnocení dítěte, které tvoří základ pro svědomí. Předškolák si je tak schopný uvědomit, co je žádoucí a co nikoliv. Dobré svědomí vnímá jako potvrzení správného jednání, zatímco při negativním prožitku se u něj objevují pocity viny, výčitky a trápení. Vývoj svědomí nelze podpořit pouze prostřednictvím zákazů nebo příkazů, proto je třeba poskytovat dítěti dostatečné ocenění, pochvaly a uznání, které jej následně vedou k zodpovědnosti (Kolaříková, 2015). Předškolní dítě projevuje zájem o řešení různých situací, které se ho týkají a dlouhodobě jej tíží. Rodiče v tomto procesu sehrávají velkou roli, jelikož pomáhají dítěti nahlížet na dané situace z různých úhlů pohledu, diskutovat o nich a hledat vhodné řešení (Thorová, 2015).

1.4 Sociální vývoj

V předškolním období dochází k primární i sekundární socializaci, tzn. sociální dovednosti se rozšiřují nejen v kruhu rodiny, ale také v prostředí mateřské školy. Dítě si buduje vztahy k jiným lidem, např. ke kamarádům, učitelům nebo k autoritám. Součástí sociálního učení je rovněž osvojování sociálních rolí a rozvoj prosociálního chování, které umožňuje dítěti pomoci druhým, podělit se, půjčit věci či sdílet zkušenosti (Kolaříková, 2015). Ačkoliv jsou děti v tomto vývojovém období velmi vstřícné a snadno se seznamují s vrstevníky, dochází u nich k poměrně častým hádkám a konfliktům, které ne vždy zvládnou samostatně vyřešit (Thorová, 2015). Pro děti kolem šestého roku jsou typické rychlé změny nálad – například během chvíle dítě přehodnotí vztah ke kamarádovi z „nejlepšího“ na „nejhoršího“ (Allen & Marotz, 2005).

Rodina zůstává v tomto období nejvýznamnějším zázemím, přičemž rodiče představují pro dítě emoční autoritu. Často se děti snaží rodiče napodobit, zároveň se však mohou začít vymezovat – vzdorovat, diskutovat či projevovat nesouhlas. Pokud má dítě dva rodiče, což lze pro jeho zdravý vývoj považovat za žádoucí, každý rodič zastává jinou funkci. První rodič je autoritou, tedy chválí, kárá a usměrňuje. Druhý rodič naopak pohladí, polituje a chrání. Tradičně bývá v autoritativní roli otec, zatímco chránící roli zastává matka, uspořádání těchto rolí je však individuální. Ať jsou tyto funkce jakkoliv rozděleny, je důležité, aby dítě mělo fungující rodinu, ve které se cítí dobře a bezpečně (Kolaříková, 2015).

Předškolní děti si osvojují různé sociální role, např. role vrstevníka, kamaráda či žáka v mateřské škole. Roli vrstevníka uplatňuje zejména při hrách s dětmi na hřišti nebo

v kolektivu mateřské školy, roli kamaráda charakterizuje bližší vztah a preference konkrétních jedinců a roli žáka si dítě osvojuje především v mateřské škole, kde tráví spoustu času (Vágnerová, 2012). Předškolák by měl zvládnout vyrovnat se svou aktuální náladou, překonat drobné neúspěchy, akceptovat autoritu, adekvátně na ni reagovat a samostatně řešit drobné konflikty (Jucovičová & Žáčková, 2014). V období těsně před nástupem do základní školy se zároveň výrazně zlepšuje schopnost spolupráce s vrstevníky, což je klíčovým předpokladem pro úspěšné zvládnutí školního prostředí.

2 ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST

Školní zralost a připravenost patří mezi klíčové faktory, které se váží k přechodu dítěte z předškolního do základního vzdělávání. V kapitole se zaměříme na teoretické vymezení obou pojmů a přiblížíme pohledy jednotlivých autorů, kteří se touto problematikou zabývají. Kapitola se dále věnuje pedagogické diagnostice včetně jejího historického vývoje a přehledu metod a nástrojů využívaných v pedagogické praxi při posuzování školní připravenosti.

Nástup do základní školy je výrazným milníkem ve vývoji dítěte i v životě celé rodiny. Dochází k ukončení předškolního období a k zahájení nové etapy – období mladšího školního věku. Základní školy představují pro dítě větší a anonymnější svět, než na jaký bylo doposud zvyklé v předškolních zařízeních. Převažují již požadavky na učení a výkon nad spontánní hrou (Cowan et al., 2013). Lze tak říct, že se jedná o přechod z relativně „bezstarostného“ období do období, které přináší nové povinnosti, prožitky, zkušenosti i emoce – od radosti z poznání a úspěchů po první neúspěchy spojené se školní činností. Je proto důležité si uvědomit, že zmíněné složky mohou výrazně ovlivnit další vzdělávání a postoj žáků ke škole, proto by měl být kladen důraz na to, aby děti do školy nastoupily v době, kdy jsou dostatečně připravené a zralé (Nádvorníková, 2017).

V souvislosti s tímto přechodem se nejčastěji pracuje se dvěma klíčovými pojmy – školní zralost a školní připravenost, s jejichž definicí se lze často setkat ve vývojové psychologii (Průcha, 2016). K pojmům školní zralost a školní připravenost se v praxi často přistupuje jako k synonymům, přestože každý z nich označuje odlišný aspekt vhodného načasování pro vstup do základní školy. Oba termíny vyjadřují určitý stav ve vývoji, který by měl zaručit, že dítě zvládne nároky a požadavky, které na něj budou ve škole kladeny a jeho přestup z MŠ do ZŠ proběhne úspěšně bez větších potíží (Koťátková, 2014).

2.1 Školní zralost

Problematicou školní zralosti se zabývá řada autorů, přičemž existuje množství různých definic, které tento pojem popisují a interpretují. Školní zralost byla popsána již v 17. století J. A. Komenským, a to v jeho uznávaném díle Velká didaktika. Je důležité zmínit, že základní koncept pojmu školní zralost vychází z vývojové psychologie, která sleduje vývojové změny u dítěte kolem šestého roku (Kolláriková & Pupala, 2010).

Koťátková (2008) definuje školní zralost jako „způsobilost dítěte začlenit se do školního vyučování, která vychází ze stavu jeho fyzických, zdravotních a mentálních předpokladů, tj. z kvality myšlenkových operací, úrovně vyjadřování, schopnosti soustředit se s aktivní pozorností a odpovídajícím reagováním“ (s. 114). V podobném duchu školní zralost chápe i Thorová (2015), která ji označuje jako soubor duševních schopností a dovedností, díky kterým je dítě schopno zvládnout nároky povinné školní docházky, a získat tak z výuky a školních činností užitek. Shodu lze najít i u Langmeiera a Krejčířové (2006), kteří přistupují ke školní zralosti z širší perspektivy a popisují ji jako „stav somato-psycho-sociálního vývoje dítěte, který je výsledkem úspěšně dovršeného vývoje celého předchozího období útlého a předškolního dětství. Je vyznačen přiměřenými fyzickými a psychickými dispozicemi pro požadovaný výkon ve škole a je doprovázen pocitem štěstí dítěte“ (s. 106–107). Beníšková (2007) se k těmto autorům řadí pouze částečně – její vymezení je obecnější a spíše pragmatické. Uvádí, že školní zralost je taková připravenost dítěte, aby mohlo zahájit školní docházku a nastoupit do prvního ročníku základní školy.

Někteří autoři však pojmy nijak neodlišují a vnímají je jako jeden celek. Například Kutálková (2014) zdůrazňuje, že na konci předškolního věku by se měl brát ohled především na datum narození, zdravotní stav, zralost centrální nervové soustavy, soustředění, kresbu, rozvoj řeči a pravolevou orientaci. Rovněž se lze v posledních letech setkat se zdvojeným termínem „školní zralost a připravenost“, který odkazuje jak k dosažené vývojové úrovni dítěte, tak k rozvoji klíčových kompetencí v oblasti kognitivní, somatické, emocionálně-sociální a pracovní. Tyto kompetence dítě získává a rozvíjí na základě svého učení.

S rozvojem pojmů školní zralost a školní připravenost se souběžně rozvíjel také diagnostický systém, jehož cílem je včasné a objektivní posouzení, zda je dítě dostatečně připraveno na vstup do základního vzdělávání. Významnou roli v tomto procesu sehrávají pedagogicko-psychologické poradny, které vytvářejí a zpřístupňují různé diagnostické materiály určené jak pedagogům, tak rodičům (Svobodová, 2016).

Jedním z nejčastěji využívaných nástrojů pro orientační posouzení školní zralosti je tzv. Orientační test školní zralosti, známý také jako Jiráskův test. Tento nástroj vznikl úpravou Kernova testu, kterou provedl Jirásek v roce 1963 (Kolláriková & Pupala, 2010). Test byl vydán Psychodiagnostikou v roce 1970 a s drobnými úpravami je v praxi využíván dodnes (Svobodová, 2016). Obsahuje tři úkoly, které dítě samostatně vypracovává: kresbu mužské postavy, překreslení skupiny bodů a napodobení psacího písma. Zadání úloh je standardizované a provádí se podle přesně stanovených instrukcí (Průcha, 2016).

Počátky odborného posuzování školní zralosti lze v českém prostředí sledovat již v 60. letech 20. století, kdy se v souvislosti se vznikem výchovného poradenství začala zralost dítěte odborně vyšetřovat. Diagnostické aktivity byly v této době zaměřeny především na posouzení zralosti centrální nervové soustavy. Podpůrným nástrojem pro dosažení potřebné vyspělosti se v tomto kontextu stal odklad povinné školní docházky (Svobodová, 2016).

Až do konce 80. let však převažoval v českém školství jednotný a standardizovaný přístup, který nerespektoval vývojové odlišnosti mezi jednotlivými dětmi. Do základní školy často nastupovaly i děti, které věkem ani vývojem nedosahovaly požadované úrovně zralosti. V případě závažnějších obtíží docházelo spíše k jejich přeřazení do zařízení pro děti a mládež vyžadující zvláštní péči než k individuální podpoře v běžném školním prostředí (Svobodová, 2016).

Zásadní proměnu přineslo období po roce 1989, kdy se školní zralost začala systematicky posuzovat jako běžná součást přípravy dítěte na školní docházku. Tento vývoj souvisel s širšími společenskými změnami, které přinesly důraz na individualizaci vzdělávací dráhy dítěte, partnerskou roli rodiny ve vzdělávání a rozvoj poradenského systému. Novela školského zákona z roku 1990 tyto tendence podpořila institucionálně a vytvořila podmínky pro širší využití pedagogické diagnostiky v každodenní praxi (Svobodová, 2016).

Je důležité zmínit, že v současné době diagnostiku školní zralosti provádějí psychologové v pedagogicko-psychologických poradnách, zatímco hodnocení školní zralosti provádějí učitelé mateřských škol za pomoci diagnostických činností. Orientačně se na zralost zaměřují učitelé při zápisu do prvního ročníku. V případě, že učitel zaznamená známky opožděného vývoje, tzn. usoudí, že dítě není dostatečně zralé, je rodičům doporučena návštěva pedagogicko-psychologické poradny (Průcha, 2016).

2.2 Školní připravenost

Školní připravenost představuje významný pojem ve vývojové psychologii i pedagogice, jemuž se věnuje široké spektrum autorů, výzkumníků, odborných publikací a výzkumů. Lze tak nahlížet na školní připravenost z mnoha perspektiv.

Vágnerová (2012) definuje školní připravenost jako „dosažení určité úrovně schopností a dovedností, které jsou nezbytné pro školní práci. Dítě lze považovat za školsky připravené,

když se dokáže začlenit do třídy, respektovat učitele a profitovat z výuky i sociálních podnětů, které mu škola poskytuje“ (s. 270). Kořátková (2008) definuje školní připravenost jako „způsobilost a stav rozvoje obecných a praktických vědomostí, dovedností a návyků, které umožní dítěti pokračovat ve svém vývoji prostřednictvím školního vzdělávání (na úrovni kurikula/programů dané školy, které můžeme ve vztahu k dítěti vybírat)“ (s. 114).

Na základě těchto vymezení lze školní připravenost chápat jako aktuální stav rozvoje osobnosti dítěte v oblastech, které jsou základem pro zvládnutí práce a nároků školy z oblasti duševní, fyzické a sociální (Nádvorníková, 2017). Tento souhrn kompetencí by si dítě mělo osvojit a naučit se v mateřské škole, případně také působením dospělých a rodičů (Průcha, 2016), přičemž konkrétně se jedná o kompetence emocionálně-sociální, kognitivní, somatické a pracovní. Bednářová a Šmardová (2011) upozorňují, že školní připravenost závisí na tzv. znalosti učit se, ke které „se dále váží následující schopnosti: sebevědomí, zvědavost, schopnost jednat s určitým cílem, schopnost sebeovládání, schopnost spolupracovat s ostatními, schopnost komunikovat a vzájemně spolupracovat mezi sebou“ (s. 2).

Obecně lze tedy školní připravenost považovat za hlavní kritérium, které je potřeba pro úspěšné vzdělávání dítěte. Je klíčovým základem nejen pro úspěšnost ve školním prostředí, ale také pro budoucí profesní kariéru (Milkova et al., 2020). Je proto velmi důležité dítě sledovat a vnímat ho celkově, dále zaměřit se na jeho zdravotní a fyzický stav, psychickou připravenost, ale také jeho citovou a sociální úroveň (Nádvorníková, 2017).

Již v 70. letech 20. století se termín školní připravenost objevuje u pedagogů, jakožto výstižnější pojem oproti pojmu školní zralost. Podporu pro tuto tezi hledali pedagogové převážně v odborných publikacích zahraničních autorů, přičemž ji zastává např. východoněmecký autor Witzlack, který nepovažuje školní zralost za klíčovou podmínku při vstupu do základní školy a uvádí, že právě škola má vhodné dispozice a možnosti pro rozvoj a přizpůsobení učebních podmínek momentálním možnostem dítěte (Kolláriková & Pupala, 2010).

Otázka školní připravenosti je předmětem odborné diskuse nejen v českém, ale i v mezinárodním kontextu. Například Grimmer (2018) zmiňuje, že ve Spojeném království neexistuje celonárodně uznávaná definice, která by přesně vymezovala připravenost na školu. V praxi je tento pojem vykládán různě – například jako schopnost dítěte tiše sedět, soustředěně poslouchat delší dobu nebo jako dovednost přečíst a napsat své jméno.

Významný posun v této oblasti představuje zpráva od Professional Association for Childcare and Early Years z roku 2013, která shrnuje konsenzus 97 % odborníků, jenž zajišťují péči o děti. Ti se shodli, že dítě připravené na školu by mělo zvládnout emocionálně se vyrovnat s odloučením od rodičů, mít silné sociální dovednosti, ovládat sebeobslužné činnosti, ale také projevovat zájem o okolní svět a mít chuť se něco nového naučit.

Diskuse o vymezení školní připravenosti probíhá rovněž ve Spojených státech amerických, kde se však přistupuje k definici spíše na lokální úrovni. Americká National Association for the Education of Young Children od roku 1995 formuluje a průběžně aktualizuje stanovisko k této problematice. Školní připravenost je v jejich pojetí chápána holisticky – s ohledem na vývojové potřeby dětí, kontext rodiny, komunity a prostředí, ve kterém jedinci vyrostli (Grimmer, 2018).

Školní připraveností se zabývala také Altun (2018), která odhalila, že největší vliv mají v tomto kontextu matky a učitelky v předškolním vzdělávání a označila je za nejefektivnější v procesu školní připravenosti. Také Kaščák a Betáková (2014) se zabývali připraveností dětí a převážně sledovali rozdíly, jak se matky s dětmi připravují na zápis do základního vzdělávání a jak se tato příprava liší s ohledem na jejich dosažené vzdělání.

Obecně lze tedy říct, že školní zralost se zaměřuje především na biologickou vyspělost dítěte, zatímco školní připravenost označuje připravenost dítěte pro vstup do základního vzdělávání, především ze stránky socializační (Vlčková, 2017).

2.3 Pedagogická diagnostika

Se školní zralostí a připraveností je úzce spojená také pedagogická diagnostika, kterou definuje Chráška (1988) jako „speciálně pedagogickou disciplínu, která se zabývá objektivním zjišťováním, posuzováním a hodnocením vnějších a vnitřních podmínek i průběhu a výsledků výchovně-vzdělávacího procesu“ (s. 5). Pomocí získaných informací jsou následně formulovány predikce a doporučení pro vhodná pedagogická opatření.

Ačkoliv se pojem pedagogická diagnostika v odborné literatuře vyskytuje již delší dobu, je nutné doplnit, že v minulosti se toto označení výslovně nevyužívalo, autoři spíše popisovali určitý proces, který měl za úkol prověřovat, zjišťovat a hodnotit dítě (Spáčilová, 2009). Mezi takové autory lze zařadit např. J. A. Komenského (1592–1670), který ve svém díle *Informatorium školy mateřské* kladl důraz na poznání dítěte a jeho připravenost pro vstup do školy obecné. Později lze prvky pedagogicko-psychologické diagnostiky nalézt

i v dílech J. H. Pestalozziho (1746–1827), který při výchově a vzdělávání zohledňoval vývojové zvláštnosti a psychiku dítěte (Čábalová, 2011). Postupným vývojem těchto myšlenek a přístupů se vyprofilovala nová vědní disciplína – pedagogická diagnostika, která se jako samostatný obor začala formovat až kolem 70. let 20. století. V počátcích byla zaměřena především na učení, výuku a úroveň intelektu žáka. Důraz byl kladen na diagnostickou práci ve škole, zkoušení a hodnocení, naopak sociálnímu prostředí nebyla věnována pozornost (Spáčilová, 2009).

Pedagogická diagnostika v současné době zahrnuje dvě základní pojetí – praktické a teoretické. Praktické pojetí klade důraz na přímou diagnostickou činnost, zatímco teoretické pojetí se zaměřuje na různé teoretické přístupy. Je však nutné uvést, že obě roviny spolu vzájemně souvisejí a jsou součástí kurikula. Praktickou diagnostickou činnost lze dále dělit na složku obsahovou a procesuální. Díky obsahové složce můžeme zjistit, jaká je dosažená úroveň vědomostí, dovedností a návyků jedince, přičemž zjištěné informace by měly být doplněny o anamnézu dítěte. Naopak procesuální složka zkoumá výchovu, vzdělání a využití metodické postupy. Lze tedy říct, že diagnostická činnost je zaměřena nejen na výsledky, ale také na proces vzdělávání (Syslová et al., 2018).

V rámci diagnostické činnosti v mateřské škole lze rozlišit dva základní přístupy – diagnostiku formální a neformální. Ve školním prostředí je čím dál častěji využívána neformální diagnostika, tzn. učitel spontánně posuzuje dítě a na základě vlastního úsudku rozhoduje o dalších postupech. Informace získané touto formou můžeme považovat za neúplné a nedostačující pro celostní rozvoj osobnosti dítěte, jelikož často dochází k chybám v diagnostikování. Naopak formální diagnostika má pevná pravidla, předem stanovené postupy, metody a je jasně definováno, jakým způsobem budou data zpracována (Syslová et al., 2018).

Existuje velké množství typů diagnostik, které učitel může při diagnostikování využít. Mezi nejčastěji využívané typy patří diagnostika normativní, kritériální, individualizovaná a diferenciativní.

Diagnostika normativní, někdy označována jako diagnostika vycházející z populačních norem, představuje nejběžnější postup pedagogické a psychologické diagnostiky. Tento typ diagnostiky je primárně zaměřen na potřeby společnosti a slouží ke zjištění, jak si jedinec vede ve srovnání s reprezentativním vzorkem populace. Výsledky jedince jsou v tomto přístupu porovnávány s normativními údaji, což umožňuje určit, zda výkony odpovídají průměrné úrovni, výrazně ji převyšují nebo naopak zaostávají. Tento

druh diagnostiky bývá využíván například při testech inteligence (Mertin, 1995; Spáčilová, 2009; Zelinková, 2001).

Diagnostika kritériální, nebo také diagnostika vycházející z kritérií, představuje novější druh diagnostiky, oproti normativní diagnostice není výsledek dítěte porovnáván s ostatními výsledky dětí, ale s obecně stanovenými měřítky, které vycházejí z pečlivé analýzy. Výsledek diagnostiky tak určí, ve kterém stádiu se dítě nachází a jaké dovednosti již zvládá (Mertin, 1995; Spáčilová, 2009; Zelinková, 2001).

Dalším druhem je **diagnostika individualizovaná**, která nevyužívá srovnání s ostatními jedinci, ale sleduje postup a dosaženou úroveň jedince v určitém časovém úseku. Slouží také jako motivace k dalšímu rozvoji. Často je využívána a potřebná u méně úspěšných dětí, u znevýhodněných dětí nebo u jedinců, u kterých se projevil určitý handicap (Zelinková, 2001).

Primárním účelem **diagnostiky diferenciální** je odlišit od sebe obtíže, které se mohou projevovat podobně, avšak vycházejí z odlišných příčin. Jejím primárním cílem je přesně identifikovat povahu potíží dítěte a určit, zda se jedná například o vývojovou poruchu, výchovný problém, či jiný typ oslabení, což je podstatné pro stanovení vhodných podpůrných opatření (Zelinková, 2001).

Autentická diagnostika usiluje o získávání informací prostřednictvím reálných životních situací, které co nejvíce odpovídají přirozenému prostředí dítěte. Na rozdíl od normativní či kritériální diagnostiky, které se primárně zaměřují na měřitelné výsledky, klade autentická diagnostika důraz na samotný proces učení. Tento přístup kriticky nahlíží na standardizované formy diagnostiky, neboť podle autorů izolují poznatky od konkrétního kontextu a nepostihují komplexnost dítěte v reálných podmínkách. Autentická diagnostika se proto snaží o eliminaci zmíněných nedostatků. Je vhodná například k diagnostice úrovně čtení, kdy jedinec nevypracovává čtenářský test, ale čte ve vlastní knize (Mertin, 1995; Spáčilová, 2009).

2.3.1 Metody diagnostiky

V rámci diagnostiky dítěte můžeme využít různé metody, prostřednictvím kterých lze získávat informace o dítěti, přičemž dané metody mohou být využity již v mateřské škole, ale také později při zápise do základního vzdělávání. Každá diagnostická metoda klade odlišné nároky na přípravu i realizaci, proto je velmi důležité, aby výzkumník zvolil takový

postup, se kterým má již nějaké zkušenosti. Pro lepší objektivitu je vhodné metody pedagogické diagnostiky kombinovat (Syslová et al., 2018).

Pozorování představuje jednu z nejčastěji využívaných metod sběru dat ve vzdělávacím procesu, zároveň však patří k metodám metodologicky náročnějším (Zelinková, 2001). Hlavním cílem pozorování je zachytit detailně určitý děj, je však důležité mít na paměti, že by neměly být pozorovány pouze běžné či triviální informace, ale podstatné jevy (Švaříček & Šedová, 2010). Za výhodu této metody lze považovat její nízkou finanční náročnost a zároveň schopnost zachytit jevy, které nelze získat jiným způsobem než přímým sledováním. Je však nutné vzít v úvahu také možná úskalí a nevýhody. Metoda pozorování je časově náročná a může dojít k ovlivnění pozorovaných jevů přítomností pozorovatele. Úspěšné využití této metody proto vyžaduje důkladnou odbornou přípravu a promyšlenou organizaci.

Pozorování lze rozdělit do několika kategorií, které reflektují jeho specifické charakteristiky a metodologické přístupy. Skutil (2011) klasifikuje pozorování na „přímé, nepřímé, zúčastněné, nezúčastněné, skryté, zjevné, krátkodobé, dlouhodobé, strukturované, nestrukturované, standardizované a nestandardizované“ (s. 102). Ke zvýšení přesnosti výsledků pedagogických výzkumů bývají obvykle voleny kombinace více výzkumných metod. Metoda pozorování je často spojena s výzkumnou metodou interview nebo dotazníku (Čábalová, 2011).

Čábalová (2011) definuje **dotazník** jako „způsob písemného kladení otázek (dotazování osob – respondentů), který vede k hromadnému získávání odpovědí“ (s. 108). Jedná se o diagnostický nástroj, pomocí kterého můžeme získat velké množství informací v krátkém časovém úseku (Syslová et al., 2018). Dotazník je tvořen předem stanovenými otázkami a jednotlivými položkami, na které respondent písemně odpovídá. Na základě těchto odpovědí lze zjistit postoje, názory, záliby i chování respondenta. Výhodou je nižší časová náročnost, a tedy snadnější získání informací od většího počtu respondentů (Spáčilová, 2009). Za nevýhodu můžeme považovat, že má respondent možnost vyhnout se určitým otázkám, nezodpovědět je, nebo své odpovědi zkreslit. Problémem může být také omezenost odpovědních variant, kdy respondent volí z nabízených možností, aniž by měl prostor vyjádřit vlastní názor, což může vést ke snížení validity výsledků (Skutil, 2011).

Doporučuje se, aby dotazník nebyl příliš dlouhý a respondentovi zabral maximálně 30 minut. Otázky by měly být formulovány srozumitelně, jasně, konkrétně a měly by být

přiměřené věku a možnostem respondenta, přičemž lze volit otázky uzavřené (strukturované), otevřené (nestrukturované), polouzavřené (polostrukturované) nebo škálové. Často je součástí také předvýzkum, který ověřuje srozumitelnost a jednoznačnost jednotlivých položek. Výsledky lze zpracovat pomocí statistických metod a následně je znázornit a prezentovat ve formě grafů či tabulek. Nejčastěji je tato metoda kombinována s metodou interview nebo pozorováním (Čábalová, 2011).

Dle Chráska (2016) je **interview** „metoda shromažďování dat o pedagogické realitě, která spočívá v bezprostřední verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta“ (s. 176). V odborné literatuře se lze setkat se synonymním označením rozhovor, nicméně vzhledem k vyšší terminologické přesnosti bývá preferován pojem interview (Chráska, 2016). Interview je založeno na přímé interakci mezi tazatelem a respondentem, přičemž jeho hlavní předností je možnost zjišťovat nejen fakta, ale také postoje, názory a motivy zkoumaného respondenta (Čábalová, 2011). Za výhodu můžeme považovat osobní kontakt mezi výzkumníkem a respondentem, který umožňuje pružně reagovat na odpovědi, klást doplňující otázky, případně otázky dovysvětlit, díky čemuž lze získat kvalitnější informace. Během interview může výzkumník sledovat i neverbální projevy respondenta. Na druhé straně je třeba zmínit také úskalí této metody. Interview je velmi časově náročné jak z hlediska realizace, tak z pohledu následného přepisu a analýzy dat. Pro zajištění přesnosti bývá interview nejčastěji zaznamenáváno formou audiozáznamu. Další omezení spočívá ve skutečnosti, že tato metoda obvykle pracuje s menším výzkumným vzorkem, což omezuje možnosti generalizace (Skutil, 2011). Interview může být strukturované, polostrukturované a nestrukturované, záleží na výzkumníkovi, jaký typ zvolí. Metodu interview je vhodné kombinovat také s jinými výzkumnými metodami, jako jsou experiment, dotazník nebo pozorování (Čábalová, 2011).

Anamnéza je jednou z metod diagnostiky, prostřednictvím které máme možnost zjistit informace o dosavadním životě jedince. Cílem anamnézy je získat, utřídit a následně analyzovat údaje z minulosti, které napomáhají k porozumění současnému stavu dítěte. Ačkoli je anamnéza častěji využívána v rámci psychologické diagnostiky, ve zjednodušené podobě ji může realizovat také učitel. Nejběžněji se v této souvislosti uplatňují anamnestický rozhovor, dotazník či pozorování. Tuto metodu můžeme rozdělit dle zaměření na anamnézu osobní, rodinnou a školní. Anamnéza osobní může poskytnout důležité informace o vývoji dítěte od prenatálního období až po současnost. Rodinná anamnéza poskytuje stěžejní informace o rodinném prostředí a o vlivu rodiny na utváření osobnosti jedince. Hlavním

cílem rodinné anamnézy je navrhnout rodičům vhodnou cestu, jak nejlépe k dítěti přistupovat. Školní anamnéza pak zachycuje aspekty související se vzděláváním dítěte, jeho chováním ve školním prostředí a reakcí na školní zátěž. Tento typ anamnézy se uplatňuje zejména při řešení obtíží ve vzdělávacím procesu. Anamnéza tvoří jednu z forem dokumentace o žákovi a může být vedena jak v písemné, tak v elektronické podobě (Spáčilová, 2009).

2.3.2 Nástroje diagnostiky

Pro pedagogické diagnostikování můžeme využít řadu diagnostických nástrojů. K zaznamenávání a hodnocení vývojových i vzdělávacích aspektů dítěte lze využít nástroje vytvořené odborníky, které jsou běžně publikovány a doplněny o podrobné instrukce k jejich správnému použití. Je nutné však k těmto nástrojům přistupovat kriticky, jelikož mají i určité nevýhody. V praxi se lze setkat také s tím, že si některé mateřské školy vytvářejí vlastní nástroje pro diagnostiku. Učitelé přitom spolupracují, sdílejí zkušenosti a hledají vhodné způsoby nejen pro záznam údajů, ale také pro jejich efektivní využití. Při vytváření vlastního diagnostického nástroje je velmi důležité dbát na to, aby byly sledovány veškeré složky dětského rozvoje. Diagnostické nástroje můžeme rozdělit do dvou skupin. První skupinu tvoří nástroje, které se zaměřují na pokroky v oblasti vývoje, tedy především na oblast zrání. Druhou skupinou jsou nástroje věnující se vzdělávacím pokrokům, tedy spíše pokrokům v učení. Je však třeba dodat, že tyto dvě roviny nelze striktně oddělovat, neboť se vzájemně prolínají a ovlivňují (Syslová et al., 2018).

Mezi diagnostické nástroje zaměřené na oblast zrání dítěte můžeme zařadit vybrané metodické publikace, které slouží k orientačnímu posouzení připravenosti dítěte na vstup do základní školy. Patří sem například publikace Školní zralost, Kresebný test školskej spôsobilosti nebo Předcházíme poruchám učení (Syslová et al., 2018).

Školní zralost je nástroj pedagogické diagnostiky od Bednářové a Šmardové (2011). V této publikaci lze nalézt jednotlivé oblasti školní zralosti a připravenosti (Syslová et al., 2018), přičemž se jedná o „grafomotoriku, kresbu; řeč; sluchové vnímání; zrakové vnímání; vnímání prostoru; vnímání času; základní matematické představy; sociální dovednosti; práceschopnost a pozornost, sebeobsahu“ (Bednářová & Šmardová, 2011, s. 57–63). Každá zmíněná oblast obsahuje úkoly, pomocí kterých je možné zjistit, zda je dítě dostatečně vývojově zralé a připravené na vstup do základní školy. Cílem je odhalit, zda má jedinec v některých oblastech určité nedostatky, a tím mu včas zajistit pomoc. Jednotlivé úkoly jsou

hodnoceny pomocí třístupňové škály (Syslová et al., 2018). Dle Bednářové a Šmardové (2011) lze jednotlivé úrovně popsat následovně: „nezvládá – dítě úkol činnost neplní ani s podporou, je nyní nad jeho možnosti; zvládá s dopomocí – dítě potřebuje opakované, eventuálně delší vysvětlení, delší zácvik; zvládá samostatně – po vysvětlení správně splní úkol, vykoná požadovanou činnost“ (s. 9).

Kresebný test školskej spôsobilosti je diagnostický nástroj původně vytvořený dánskou autorkou Tove Krogh. Na Slovensku byl přeložen a adaptován Gajdošovou a Herényiovou (1996). Test je doporučován pro možnost sledovat celkovou úroveň připravenosti dítěte na vstup do základní školy (Syslová et al., 2018). Jeho podstatou je kresba, přičemž dítě kreslí předem definované tvary a obrazce. Učitel v průběhu kreslení získává přehled o pracovním stylu a tempu dítěte, o jeho pohybové koordinaci, úrovni paměti, porozumění jazykovým i matematickým pojmům, o vizuálních schopnostech a o celkové úrovni jeho vývoje (Borbélyová & Špernáková, 2014).

Předcházíme poruchám učení představuje nástroj pedagogické diagnostiky, jehož cílem je odhalit u dětí předškolního věku nedostatky v dílčích funkcích, které by se následně mohly projevit jako obtíže při čtení, psaní či počítání. Tento diagnostický nástroj obsahuje sady, které jsou zaměřené na různé oblasti rozvoje jedince. Materiál obsahuje soubor cvičení zaměřených na zrakové a sluchové vnímání, přesné vidění a slyšení, zapamatování viděného a slyšeného, spojování zrakových, sluchových a pohybových vjemů, pochopení a osvojení principu posloupnosti, koordinaci pohybů úst při mluvení, koordinaci ruky a oka, vnímání vlastního těla a prostoru. Každá sada je vyhodnocena samostatně a je zaznamenána graficky pomocí vybarvení části stromu. Diagnostický nástroj dále obsahuje doplňkové úkoly, jejichž cílem je podpořit rozvoj dovedností v oblastech, kde byly identifikovány nedostatky. Pro sledování pokroku je opět připraven grafický záznamový systém. Jedná se o vhodný materiál také pro spolupráci se zákonnými zástupci dítěte (Syslová et al., 2018).

Dále představíme nástroje pedagogické diagnostiky, které jsou určeny k diagnostice učení. Mezi nejznámější můžeme zařadit například Oregonskou metodu, PREDICT, RoK v MŠ, nebo také metodiku Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV (Syslová et al., 2018).

Oregonská metoda je diagnostický nástroj, který je nejčastěji využíván v mateřských školách zapojených do projektu Začít spolu. Vybraná metoda získává poznatky o dítěti na základě pozorování (Sedláčková et al., 2012), přičemž se zaměřuje na deset oblastí vývoje dítěte a skládá se z 60 položek (lze však využít i její zkrácenou verzi, která se skládá

pouze z 35 položek). Hodnocení probíhá pomocí propracované pětistupňové škály a zaměřuje se především na sociální, emoční a individuální rozvoj dítěte, včetně interpersonálních dovedností, řešení problémových situací, schopnosti spolupráce a sebepoznání. Metoda poskytuje také podrobný přehled, jak a na co je vhodné se při pozorování dětí zaměřit (Škardová, 2019).

Diagnostický nástroj PREDICT vznikl s cílem posílení vzájemné spolupráce rodiny, školy a celkového rozvoje dítěte tak, aby následný přechod mezi mateřskou a základní školou byl plynulý a bezproblémový (Syslová et al., 2018). Jedná se o diagnostický a komunikační nástroj, díky němuž je možné sledovat u dítěte rozvoj klíčových kompetencí, které jsou uvedeny v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Diagnostický nástroj obsahuje záznamový arch pro hodnocení pokroků dítěte, metodiku pro učitele, ale také příručku pro rodiče. Arch pro hodnocení pokroků je rozdělen do deseti oblastí, které je vhodné sledovat a zaznamenávat po celou dobu docházky dítěte do mateřské školy. Pro záznam zjištěných informací lze využít nejen verzi tištěnou, ale také elektronickou formu, která poskytuje lepší přehlednost a jednodušší zpracování výsledků jednotlivců i celé třídy (Wagner, 2018).

RoK v MŠ je diagnostický nástroj určený především mateřským školám, které pracují dle programu Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole. Jak již z názvu vyplývá, jedná se o nástroj pro rozvoj kompetencí v mateřské škole. Program obsahuje 50 kompetencí, které však byly zredukovány pouze do 18 oblastí, a to díky své významové podobnosti. Výsledky pozorování by měly probíhat dvakrát až třikrát ročně (Syslová et al., 2018).

Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV představuje komplexní soubor materiálů navazujících na požadavky v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Při hodnocení je brán zřetel na vývojová stadia dítěte předškolního věku, proto tento diagnostický nástroj poskytuje mateřským školám více variant záznamových archů, které lze vzájemně propojit a kombinovat. Hodnocení vychází ze sledování rozvoje 35 základních dovedností dítěte a jejich popisu. Pro pedagogickou práci jsou připraveny také podrobné instrukce k interpretaci výsledků (Smolíková, 2007; Syslová et al., 2018). Dle Syslové et al. (2018) hodnotící škála obsahuje následující stupně: „(1) dosud nezvládá (má vážné obtíže); (2) zvládá s vynaložením maximálního úsilí; (3) přetrvávají problémy (občasné, dílčí); (4) zvládá spolehlivě, bezpečně; (5) N – není hodnoceno (nelze říct, neprojevuje se)“ (s. 78).

2.3.3 Chyby při diagnostikování

Diagnostiku je třeba chápat jako tvořivý proces, nikoliv pouze jako rutinní a stereotypní činnost. Stát se dobrým diagnostikem není zcela jednoduché, vyžaduje to životní a pracovní zkušenosti, inteligenci i celkový zájem o problematiku a prospěch dítěte, žáka nebo třídy. Ani zkušený diagnostik se však nevyhne zcela chybám, je proto důležité znát nejčastější chyby, na které je vhodné si dát pozor.

K běžným chybám patří například selektivní zaměření na nápadné žáky. Jedná se většinou o jedince, kteří se snaží něčím zviditelnit nebo se výrazně projevují. Tím jsou však opomíjeni jedinci, kteří se takto neprojevují. Učitel tak postupem času zjišťuje, že o těchto jedincích nic neví. Další chybou může být obecná formulace závěru nebo předčasně zpracovaný závěr. Diagnostický proces může negativně ovlivnit také osobní zaujetí vůči dítěti, předpojatost nebo předsudky, které si učitel nese, často nevědomě. Často vyskytujícím se jevem při diagnostikování je také tzv. „haló efekt“, kdy pozorovatel na základě jedné nápadné vlastnosti jedince vytváří celkové zkreslené hodnocení jeho osobnosti. Tento efekt pak následně vede posuzovatele k přisuzování pozitivních nebo negativních vlastností jedinci (Dvořáková, 2006).

2.3.4 Testování v zahraničí

Každý stát přistupuje k testování školní připravenosti jinak a využívá také jiné diagnostické nástroje. Upřednostňovaným modelem v zahraničí je program DIFER, který vznikl v Maďarsku v roce 2004, přičemž se jedná o revidovanou podobu diagnostického nástroje PREFER z roku 1970. Tento diagnostický nástroj zjišťuje aktuální vývojovou úroveň ve vztahu ke školní připravenosti (Józsa & Borbélyová, 2024). V maďarském přístupu k diagnostice školní připravenosti se klade důraz na posouzení schopností a zručností dítěte před nástupem do základní školy. Pokud dítě dosahuje alespoň pokročilé úrovně v klíčových oblastech, považuje se za připravené na nástup do základní školy. Je však důležité zmínit, že testovat by neměli pouze psychologové, odborníci uvádějí, že stejně kompetentní jsou také učitelé, kteří tráví s dětmi mnohem více času, a mohou je tak sledovat každý den (Borbélyová & Špernáková, 2014). Součástí nástroje je také podrobný manuál, který zahrnuje metodický postup zadávání, řešení úkolů a vyhodnocování odpovědí s přesně definovanými pravidly, která jsou popsána včetně příkladů (Józsa & Borbélyová, 2024).

Diagnostický systém DIFER zkoumá vývojovou úroveň dětí ve věku 4–8 let. Důležité je zmínit, že hlavní myšlenkou je potřeba dítě rozvíjet, přičemž právě učitel je zodpovědný

za rozvoj každého dítěte s ohledem na jeho individuální potřeby (Józsa & Borbélyová, 2024). Program DIFER má za cíl rozvíjet sedm základních oblastí: grafomotorickou zručnost, fonematické uvědomování, prostorové vztahy a relace, počítání na elementární úrovni, vyvození závěru úsudku na základě zkušeností, pochopení souvislostí, sociální zručnost. V roce 2017 došlo k obohacení nástroje o další dvě kompetence, a to ve vztahu k myšlení dítěte: pojmové myšlení a kombinační myšlení (Borbélyová, 2023). Každá z oblastí, respektive dovedností, jsou důležitým předpokladem z hlediska osobního rozvoje a úspěšného zahájení povinné školní docházky a také z hlediska rozvoje osobnosti, učení, kritického myšlení či školní připravenosti (Józsa & Borbélyová, 2024).

Školní připravenost je předmětem odborného zájmu také v Rusku. Jsou zde vytvořeny programy zaměřené na diagnostiku již školou povinných dětí. Odborníci doporučují, aby diagnostika proběhla dvakrát, a to poprvé rok před nástupem do školy a podruhé těsně před vstupem do základní školy. Ruští odborníci však kladou mnohem větší důraz na diagnostiku žáka v prvním ročníku základní školy (Borbélyová & Špernáková, 2014).

3 ZÁPIS DO ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

V této kapitole se zaměříme na problematiku zápisu do základního vzdělávání a s tím souvisejícím legislativním rámcem včetně konkrétních zákonných ustanovení. Následně se zabýváme jednotlivými aspekty samotného zápisu – tedy na to, kdy a jakou formou mohou zápisy probíhat. Kapitola se dále věnuje institutu odkladu školní docházky, přičemž nastíníme důvody pro jeho udělení i postup, který musí zákonní zástupci v případě žádosti o odklad dodržet. Na závěr kapitoly představíme také možnost předčasného nástupu do základního vzdělávání a jeho specifika.

Období nástupu do základní školy představuje citlivý a významný milník v životě dítěte, neboť s sebou přináší přijetí nové role školáka. Samotnému nástupu však předchází zápis, v jehož průběhu se učitelé zaměřují na připravenost dítěte k nástupu do základního vzdělávání (Vágnerová, 2012). Zápis slouží mimo jiné ke zjištění úrovně rozvoje dítěte v jednotlivých oblastech. Dle Fasnerové (2018) učitelé při zápisu sledují „komunikační a řečové dovednosti, sluchové vnímání a paměť, zrakové vnímání a paměť, vnímání prostoru a času, základní matematické představy, grafomotoriku a sociální a pracovní dovednosti“ (s. 511–512). Na základě vymezených oblastí lze orientačně posoudit, zda je dítě dostatečně připravené na vstup do základní školy. Je však důležité zmínit, že dle vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, se školní připravenost posuzuje předběžně a pouze v rozsahu vybraných vzdělávacích oblastí v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Dále vyhláška definuje, že „škola v průběhu zápisu nezjišťuje dosaženou úroveň rozvoje ve všech vzdělávacích oblastech stanovených rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, nýbrž volí schopnosti a dovednosti, jejichž úroveň rozvoje lze v průběhu zápisu orientačně posoudit“ (§ 3a odst. 5).

Zápisy do prvního ročníku většinou probíhají přímo v prostorách základní školy, zpravidla ve třídách, v nichž se žáci následně budou vzdělávat. Tyto třídy bývají barevně, tematicky vyzdobeny, aby se zde žáci cítili komfortně. Zápis dítěte do první třídy je většinou prvním seznámením dítěte s prostředím dané školy i s pedagogickými pracovníky (Bednářová & Šmardová, 2011). Některé mateřské a základní školy však vzájemně spolupracují, tzn. základní školy připravují pro děti předškolního věku různé aktivity, programy, vzájemná setkání, besídky. Snaží se tak, aby přechod z mateřské školy na základní školu byl pro děti co nejplynulejší a bez sebemenších komplikací. Dítě tak

nepřichází do zcela neznámého prostředí, což pozitivně ovlivňuje jeho psychickou pohodu a výkonnost (Fasnerová, 2018).

Zápisy do základního vzdělávání se v minulosti pravidelně konaly v období od poloviny ledna do začátku února (Otevřelová, 2016). Po novelizaci zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon), však došlo k následující změně: „zákonný zástupce je povinen přihlásit dítě k zápisu k povinné školní docházce, a to v době od 1. dubna do 30. dubna kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku“ (§ 36 odst. 4). Přesné termíny zápisu do základního vzdělávání si každá škola stanovuje sama. Povinností zákonných zástupců je sledovat vyvěšené termíny zápisů do základního vzdělávání na školách, kde mají zájem své dítě přihlásit.

Zákonný zástupce má možnost absolvovat zápis s dítětem i na více základních školách, přičemž konečné rozhodnutí o výběru školy zůstává na jeho preferencích. Někteří rodiče volí základní školu dle jejího zaměření (např. alternativní směry, sportovní nebo jazykové školy). Naopak jiní preferují volbu např. dle pověsti školy, délky školní družiny nebo nabídky zájmových kroužků. V případě, že zákoný zástupce přihlásí své dítě do školy, která není spádová, ředitel školy nemá povinnost dítě přijmout (Otevřelová, 2016). Naopak pokud se jedná o spádovou školu, která se nachází v místě bydliště dítěte, má ředitel dle § 36 odst. 7 školského zákona „povinnost přednostně přijmout žáky s místem trvalého pobytu v příslušném školském obvodu a žáky umístěné v tomto obvodu ve školském zařízení pro výkon ústavní výchovy, ochranné výchovy nebo ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči“.

Lánská (2015) však uvádí, že dle výsledků výzkumu, určení základní školy dle spádovosti rodičům zcela nevyhovuje a rodiče si chtějí školu pro své dítě vybrat sami. Školský zákon v § 36 odst. 5 však jasně vymezuje, že v případě že „je dítě přijato na jinou než spádovou školu, oznámí ředitel této školy tuto skutečnost řediteli školy spádové, a to nejpozději do konce května kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku“.

Zápisy mohou mít více podob, proto se jejich průběh může na každé škole lišit, většinou se však jedná pouze o drobné rozdíly. Je nutno zmínit, že Česká republika nemá legislativně stanovený jednotný postup, který by se orientoval na posouzení školní zralosti a připravenosti. Není tak přesně stanoveno, kdo je v tomto směru způsobilý a pověřený. V některých základních školách probíhá zápis spíše jako společenská událost, zatímco

na jiných je zápis realizován formou zkoušení a ověřování, zda dítě disponuje vhodnými předpoklady pro vstup do základního vzdělávání (Svobodová, 2016). Ať už zápis do základního vzdělávání probíhá jakýmkoliv způsobem, musí vždy obsahovat určité náležitosti, které jsou uvedeny v § 3a vyhlášky 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.

Zápis do školy se skládá ze dvou částí. První část se zaměřuje na administrativní úkony, kde rodič dokládá potřebné dokumenty. Druhá část je zaměřena na přímou práci pedagogického pracovníka se zapisovaným dítětem (Otevřelová, 2016). Tato práce často probíhá formou rozhovoru pedagogického pracovníka s dítětem, který by měl trvat nejdéle 20 minut a jehož cílem by mělo být motivovat dítě pro vstup do školy a zároveň orientačně zhodnotit jeho školní připravenost (MŠMT, 2023).

3.1 Druhy zápisu

V základní škole se můžeme setkat jak s tradičním, tak netradičním druhem zápisu. Jak uvádí Spáčilová (2009), stále častěji je při zápise využíván netradiční způsob. Oba druhy zápisu by však měly učitelé poskytnout informace, jaké úrovně dosahuje dítě v jednotlivých oblastech školní zralosti a připravenosti.

U **tradičního zápisu** bývá využíván orientační test školní zralosti, někdy označován také jako Kern-Jiráskův test, který obsahuje tři úkoly: kresbu mužské postavy, obkreslení tří bodů a napodobení tvaru psacího písma. Výsledky jsou vyhodnocovány pomocí pětibodové stupnice. Je však nutné dodat, že někteří odborníci tento test při zápisu do první třídy nedoporučují s odůvodněním, že není vhodný pro diagnostiku učitelem, ale patří do rukou odborníkům z pedagogicko-psychologické poradny (Fasnerová, 2018). U tradičního zápisu ovšem nemusí být tento test využit, dítě může společně s učitelem plnit předpřipravené úkoly. Děti mívají zpravidla za úkol malovat, přičemž následně je s nimi veden rozhovor vztahující se k popisu kresby (Spáčilová, 2009).

Jak už z názvu vyplývá, **netradiční zápis** probíhá neobvyklým způsobem. Bývá pro učitele náročnější jak na přípravu, tak na organizaci. Často zapojuje nejen učitele, ale také žáky starších ročníků, kteří provázejí a pomáhají s programem a organizací. Obvyklou tematikou netradičního zápisu jsou pohádky, pro žáky jsou např. připravena stanoviště s jednotlivými úkoly, aktivitami, které se váží k pohádkové tematice. Učitel během plnění jednotlivých úkolů žáka diagnostikuje, aniž by si toho žák byl vědom (Fasnerová, 2018).

Pokud je zápis organizován formou her a diagnostických činností, nesmí jeho celková délka přesáhnout 60 minut (MŠMT, 2023).

Celkově můžeme říct, že bez ohledu na konkrétní podobu zápisu je hlavním cílem učitele zhodnotit úroveň vývoje dítěte v jednotlivých oblastech školní připravenosti. Na základě získaných poznatků může být doporučen nástup dítěte do školy nebo – v případě zjištění výraznějších obtíží – doporučen odklad povinné školní docházky a konzultace v pedagogicko-psychologické poradně (Fasnerová, 2018). Je však důležité, aby dítě během průběhu zápisu reagovalo přirozeně. Není vhodné, aby se na zápis „naučilo“ připravené odpovědi a činnosti, neboť to nevypovídá o jeho skutečné vývojové zralosti, ale pouze o míře naučeného opakování (Otevřelová, 2016).

3.2 Odklad povinné školní docházky

Odklad školní docházky je v posledních letech velmi diskutované téma. V České republice je odklad školní docházky běžnou záležitostí a žádostí o odklad školní docházky stále přibývá (Vlčková, 2017). V § 37 odst. 1 školského zákona můžeme najít vymezení odkladu školní docházky, a to „není-li dítě tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte v době zápisu dítěte k povinné školní docházce podle § 36 odst. 4, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení, a odborného lékaře nebo klinického psychologa“. Ředitel základní školy může odložit povinnou školní docházku nejdéle do zahájení školního roku, ve kterém dítě dosáhne 8 let, a to na základě písemné žádosti, jež musí rodič podat do 31. května kalendářního roku, v němž by mělo dítě zahájit povinnou školní docházku. Pokud je dítěti schválen odklad školní docházky, je povinností rodiče přihlásit dítě v dalším roce opět k zápisu (Dandová et al., 2018).

Důvodem rostoucího počtu odkladů může být mimo jiné také strach ze školy, který se objevuje nejen u dětí, ale často také u jejich rodičů. Tento fenomén vyplynul z opakovaných výzkumných šetření, přičemž je nutné uvést, že tento strach byl vypořizován již od 80. let 20. století. Rodiče mají určitou představu o vzdělávání svých dětí, o metodách práce a různé zkušenosti, které je mohou vést k rozhodnutí o odkladu školní docházky. V takovém případě však rozhodnutí nereflektuje skutečnou zralost a připravenost dítěte na vstup do základního vzdělávání (Koťátková, 2014). Často se nejedná o vývojové důvody na straně dítěte, ale spíše o subjektivní pocity nejistoty a nepřipravenosti samotných rodičů,

kteří si mnohdy nejsou jisti svou schopností dítě v adaptačním období adekvátně podpořit. Jak uvádějí Pugnerová a Dušková (2019), mezi nejčastější neopodstatněné argumenty rodičů v tomto kontextu patří: „Ať si dítě ještě prodlouží dětství. Naše dítě je narozeno na podzim. Naše dítě je příliš malé, drobné. Budeme mít doma nově narozené dítě“ (s. 40–41). Je proto žádoucí se při rozhodování o odkladu školní docházky zaměřit především na potřeby a zájmy samotného dítěte a zároveň vzít v potaz, že ne vždy je odklad vhodnou variantou, jelikož může zapříčinit zpomalení, až dokonce zastavení vývoje dítěte. Z tohoto úhlu pohledu lze označit až za paradoxní, že někteří rodiče volí odklad kvůli snaze prodloužit dítěti dětství, nebo pro zajištění toho, že bude za rok ve škole úspěšnější (Klégrová, 2003).

Zároveň je důležité zdůraznit, že existují opodstatněné důvody odkladu školní docházky, a to v případech, kdy dítě vykazuje nevyzrálост v určitých oblastech nebo disponuje určitým hendikepem. Mezi nejčastější odborně uznávané důvody patří například „nedostatky v tělesném vývoji, nebo zdravotním stavu, sociální nezralost, opožděný vývoj, nerovnoměrný vývoj, neurotický vývoj, nebo také neuspokojivé rodinné prostředí“ (Pugnerová & Dušková, 2019, s. 41–42). obtíží. Často jde o nedozrálост ve stránce motorické, pracovní, fyzické, kognitivní, percepčně motorické, sociální nebo dochází k nerovnoměrnému vývoji dítěte. Někteří odborníci však opožděný či nerovnoměrný vývoj nepovažují za dostatečný důvod, např. Mertin (2015) se staví k institutu odkladu kriticky a považuje ho za nevhodné systémové opatření. Zastává názor, že do prvního ročníku základní školy by mělo nastoupit každé dítě, které splňuje věkové kritérium.

Významným problémem může dále být případ, kdy rodič nepřijme a neakceptuje doporučení školských zařízení a o odklad školní docházky nezažádá, přestože je dítě v některých oblastech oslabeno. Následkem toho může dítě ve škole zažívat neúspěch, ztrácí zájem a motivaci k učení, což se negativně odráží i na jeho budoucím postoji ke vzdělávání. Tento zásadní fakt si rodiče mnohdy neuvědomují a díky tomu byl také v roce 2017 zaveden rok povinného předškolního vzdělávání (Fasnerová, 2018).

V České republice je tak od pěti let předškolní vzdělávání pro všechny děti povinné, a to s cílem zvýšit připravenost dětí na nástup do základní školy, převážně u rodin z méně příznivého socioekonomického zázemí. Cílem této změny je zvýšit šance dětí na školní úspěšnost (Simonová et al., 2017). Zavedení povinného předškolního vzdělávání však nevedlo ke snížení počtu odkladů. Naopak se dle zpráv České školní inspekce (2024) výrazně zvýšil počet dětí s odkladem školní docházky a ve srovnání s ostatními evropskými státy vykazuje Česká republika nadprůměrné hodnoty, přičemž v posledních letech počet

odkladů dosahuje až 25 %. Odklad školní docházky se tak v posledních letech stává trendem, který však vyvolává velké obavy. Vysoký počet odkladů způsobuje v některých regionech České republiky velký problém, jelikož děti s odkladem zůstávají v mateřských školách o jeden školní rok déle, a snižuje se tím možnost přijímat děti ve věku od tří let, pro které je předškolní vzdělávání také důležité a má vliv na jejich celkový rozvoj (ČŠI, 2024). Zajímavým a opakovaně potvrzeným zjištěním je, že odklady školní docházky se na území ČR výrazně častěji týkají chlapců než dívek (ČSÚ, 2023). Tento jev potvrzuje i americká studie zaměřená na děti, které pokračují v předškolním vzdělávání o jeden rok déle, kde se rovněž ukazuje vyšší podíl chlapců (Raffaele Mendez et al., 2014).

V roce 2024 vytvořilo MŠMT pravidlo, díky kterému by mělo dojít k výraznému omezení odkladu školní docházky, přičemž byly vymezeny čtyři možné varianty.

Jde o redukci odkladů včetně přenosu pravomoci posouzení jeho potřeby na školy, nebo o možnost připustit odklad pouze dětem narozeným po 30. červnu nebo květnu, či omezit udělování odkladů pouze dětem se závažným zdravotním znevýhodněním nebo odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami, případně o významné omezení včetně zrušení dodatečného odkladu a přípravných tříd (MŠMT, 2024).

Všechny čtyři varianty přitom počítají se systémovým posílením pozice asistenta pedagoga v prvních ročnících základních škol (MŠMT, 2024).

3.2.1 Dodatečný odklad školní docházky

Školský zákon definuje dodatečný odklad následovně:

Pokud se u žáka v prvním roce plnění povinné školní docházky projeví nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost k plnění povinné školní docházky, může ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce žákovi dodatečně v průběhu prvního pololetí školního roku odložit začátek plnění povinné školní docházky na následující školní rok (§ 37 odst. 3 školského zákona).

Zákon také umožňuje vrátit dítě do mateřské školy, přestože předešlý rok mělo odklad školní docházky (Otevřelová, 2016). Dodatečný odklad školní docházky, jak jej vymezuje školský zákon, představuje poslední možnost pro dozrání dítěte v prostředí mateřské školy. K tomuto typu odkladu by mělo docházet pouze v krajních případech, tedy zcela výjimečně, jelikož nemá příliš pozitivní vliv na dítě, které z něj může být traumatizováno a zažívat pocit neúspěchu a selhání. To může mít následně vliv i na jeho školní docházku (Klégrová, 2003). V souladu s § 37 odst. 4 školského zákona platí, že pokud „ředitel školy rozhodne o odkladu povinné školní docházky podle odstavce 1 nebo 3, informuje zákonného zástupce o povinnosti předškolního vzdělávání dítěte a možných způsobech jejího plnění“.

Podle Klégrové (2003) není možné vinit za potřebu odkladu ani děti, ani rodiče, ani učitele, kteří byli přítomni v průběhu zápisu do základního vzdělávání. Odklad by měl být vždy chápán jako nástroj podpory, který umožní dítěti doplnit potřebné dovednosti a dozrát v oblastech, jež jsou klíčové pro zvládání školních požadavků. Autorka zároveň upozorňuje, že nezralost se může projevit až po nástupu do školy. V takových případech je nezbytné dítě motivovat a podporovat, aby nedošlo k jeho odrazení a ztrátě zájmu. Mezi nejčastější příčiny školní nezralosti uvádí autorka věk dítěte, přičemž zdůrazňuje, že ve vývoji dítěte představuje jeden rok velmi významné období. I dítě, které je vyspělé v některých oblastech, může mít potíže s adaptací na školní režim, pokud ještě není dostatečně zralé v celkovém vývojovém smyslu.

3.2.2 Předčasný nástup do základní školy

V roce 2011 došlo k novele školského zákona, která umožnila přijmout dítě do prvního ročníku ještě před dovršením šestého roku. Nejedná se však o zcela nový jev v českém školství, jelikož předčasný nástup do základní školy byl běžnou praxí již v generaci prarodičů současných žáků. Tato právní změna však vyvolala otázky a určitou míru obavy, zda někteří rodiče nebudou u svých dětí pozorovat pouze kognitivní předpoklady, a tím pominou ostatní složky školní zralosti a připravenosti. Je důležité mít na paměti, že i když dítě může vynikat v kognitivní oblasti, mohou současně selhávat ostatní faktory, jako jsou například emoční, sociální nebo tělesná vyspělost, zdravotní stav či prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Z toho důvodu by každé rozhodnutí o předčasném nástupu mělo být pečlivě zváženo všemi zúčastněnými odborníky, tedy jak učitelem mateřské školy, tak budoucím učitelem v základní škole (Oprailová, 2016).

Na možné negativní dopady předčasného nástupu dítěte do školy upozorňuje také Šikulová (2006), podle níž může tato skutečnost negativně ovlivnit nejen vzdělávací výsledky dítěte, ale i jeho celkový postoj ke škole. Stejného názoru jsou také psychologové Mertin a Krejčová (2013), kteří varují před nevyzrálostí některých oblastí, jako jsou například oblast emoční a sociální, které mohou mít následně vliv na úspěšnost ve škole. Šulová et al. (2014) navíc doporučují, aby rodiče zohlednili i skutečnost, že značné procento dětí (zhruba každé páté dítě) nastupuje do základní školy po odkladu školní docházky. V takových případech může vznikat značný věkový rozdíl mezi žáky v jedné třídě, což může představovat problém zejména pro ty jedince, kteří jsou sice kognitivně vyspělí, ale zaostávají v sociální oblasti.

Podmínky pro předčasný nástup dítěte do základní školy vymezuje školský zákon v § 36 odst. 3, podle něhož platí, že „dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od září do konce června příslušného školního roku, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li přiměřeně tělesně i duševně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce“. K žádosti o předčasný nástup je nutné doložit také doporučení získané z pedagogicko-psychologické poradny. Je nutné zmínit, že nárok na předčasný nástup mají také děti, které jsou narozené od ledna do konce června. Zákonní zástupci však k žádosti o předčasný vstup do základní školy musí dle zákona doložit nejen doporučení z pedagogicko-psychologické poradny, ale také zprávu od odborného lékaře.

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Empirická část diplomové práce se zaměřuje na zjištění, do jaké míry jsou děti připraveny na vstup do základního vzdělávání v rámci zápisu do první třídy. Školní zralost společně se školní připraveností jsou v posledních letech velmi diskutovanou oblastí nejen v pedagogické teorii, ale také v pedagogické praxi. Tyto dvě oblasti jsou považovány za klíčové faktory, které významně ovlivňují úspěšnost dítěte ve školním prostředí. Z tohoto důvodu byla daná tematika zvolena jako předmět výzkumu s cílem hlouběji porozumět jednotlivým oblastem školní připravenosti dětí.

S ohledem na povahu zkoumaného tématu a stanovené cíle byl zvolen kvalitativní výzkumný design. Výzkumné šetření bylo realizováno prostřednictvím pozorování a sběru údajů z anamnéz vybraných jedinců při zápisu do základního vzdělání na pěti základních školách. V úvodu metodologické části představíme hlavní cíl výzkumu a dílčí výzkumné otázky, které sloužily jako východisko pro sběr a analýzu dat. Následně je popsána použitá výzkumná strategie, výzkumný vzorek a kritéria jeho výběru. Kapitola dále podrobně popisuje postup sběru dat a průběh samotného výzkumného šetření. V závěru jsou zařazeny kazuistiky jednotlivých participantů, které reflektují jejich vývojové charakteristiky a úroveň školní připravenosti ve sledovaných oblastech.

4.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Švaříček a Šedřová (2010) zmiňují, že „na počátku výzkumu je třeba si ujasnit, jaké jsou cíle výzkumu a zda jsou dostatečně významné, aby se do něj výzkumníkoví vyplatilo „investovat““ (s. 62). Pro realizovaný výzkum byl stanoven hlavní cíl, a to *analyzovat a popsat u dětí jednotlivé posuzované oblasti školní připravenosti při zápisu do základního vzdělávání*. V návaznosti na tento cíl byla formulována hlavní výzkumná otázka: *Jakou úroveň školní připravenosti vykazují děti při zápisu do základního vzdělávání?*

Kromě hlavní výzkumné otázky byly určeny také dílčí výzkumné otázky, které se zaměřují na konkrétní aspekty školní připravenosti. Odpovědi na tyto otázky umožní hlubší analýzu školní připravenosti dětí a identifikaci případných deficitů, které mohou mít vliv na jejich úspěšný vstup do základního vzdělávání.

Pro pozorování byly stanovené dílčí výzkumné otázky:

VO1 – Jak je dítě předškolního věku připraveno po stránce grafomotorické?

VO2 – Jak je dítě předškolního věku připraveno po stránce matematických představ?

VO3 – Jak je dítě předškolního věku připraveno po stránce sociálních dovedností?

VO4 – Jak je dítě předškolního věku připraveno po stránce vnímání času?

VO5 – Jak je dítě předškolního věku připraveno po stránce pozornosti a vytrvalosti?

VO6 – Jak je dítě předškolního věku připraveno po stránce orientace v prostoru?

VO7 – Jak je dítě předškolního věku připraveno po stránce zrakového vnímání?

VO8 – Jak je dítě předškolního věku připraveno po stránce sluchového vnímání?

VO9 – Jak je dítě předškolního věku připraveno po stránce komunikativních dovedností?

4.2 Výzkumná metoda

Švaříček a Šed'ová (2010) definují metody sběru dat v kvalitativním výzkumu jako „specifické postupy poznávání určitých jevů, které badatel užívá s cílem rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé interpretují a vytvářejí sociální realitu“ (s. 142). Pro realizovaný výzkum byla vybrána základní výzkumná metoda zúčastněného pozorování. Švaříček a Šed'ová (2010) uvádí, že „zúčastněné pozorování znamená takový druh pozorování, kdy sledujeme studované jevy přímo v prostředí, kde se odehrávají“ (s. 144). Pro získání dat byl zvolen typ přímého pozorování, které Švaříček a Šed'ová (2010) popisují tak, „že se badatel účastní zkoumaného jevu v čase jeho průběhu“ (s. 145).

Aby mohl být pedagogický výzkum využívající metodu pozorování považován za úspěšný, je nutná důkladná příprava nejen samotného pozorování, ale i pozorovatele. Je proto zásadní si předem stanovit konkrétní cíl pozorování, jeho časové rozvržení, metodiku a způsob, kterým data zaznamenáme (Čábalová, 2011). Pro účely tohoto výzkumu byl vytvořen nástroj v podobě pozorovacího archu, do kterého byly všechny získané údaje zaznamenány, díky čemuž vznikl strukturovaný záznam o průběhu pozorování.

Pro dosažení komplexního pohledu na danou problematiku byla kromě pozorování využita také anamnestická metoda, která dle Čábalové (2011) „poskytuje informace o vývoji jedince a může objasnit současný stav žáka“ (s. 124). Tato metoda nám umožnila získat informace o školní, rodinné a zdravotní anamnéze dítěte. Získání anamnéz participantů nám umožnilo komplexní vhled do vývoje dítěte, jeho dosavadních faktorů a zkušeností, které mohou mít vliv na školní připravenost.

4.3 Výzkumný vzorek a jeho charakteristika

Výzkumný vzorek byl stanoven na základě záměrného výběru a tvořilo jej sedm participantů z pěti základních škol nacházejících se v Moravskoslezském kraji. Na vybraných školách bylo realizováno zúčastněné pozorování zápisu do 1. třídy základní školy a zároveň byly získány anamnestické údaje od zákonných zástupců participantů prostřednictvím interview. Pro potřeby analýzy dat v empirické části byl dále aplikován stratifikovaný výběr, na jehož základě bylo vybráno a podrobně popsáno sedm participantů.

4.4 Sběr dat

Sběr dat byl zaměřen na konkrétní oblasti, které byly stanoveny v souladu s cíli výzkumu. K jejich sledování bylo využito přímé zúčastněné pozorování, které umožnilo detailní zachycení a analýzu pozorovaných jevů. Před zařazením dítěte do výzkumu byl zákonným zástupcům předložen informovaný souhlas, jehož podpisem vyjádřili souhlas s účastí dítěte ve výzkumu. Sběr dat zahrnoval strukturované pozorování, které umožnilo sledovat úroveň participantů v předem stanovených oblastech. Pro hlubší porozumění jednotlivým aspektům školní připravenosti byl výzkum doplněn o anamnézy participantů, které byly získány na základě interview se zákonnými zástupci jednotlivých participantů.

4.5 Průběh výzkumu

Sběr dat proběhl na pěti vybraných základních školách v Moravskoslezském kraji, které byly s dostatečným předstihem osloveny prostřednictvím e-mailové komunikace, přičemž souhlasily s realizací výzkumu během zápisu do 1. ročníku základního vzdělávání. Samotný sběr dat probíhal v dubnu 2024 a byl prováděn formou zúčastněného pozorování přímo při zápisech. Data byla systematicky zaznamenávána do pozorovacího protokolu (viz příloha 1) vycházejícího z metodiky od Bednářové a Šmardové (2011). Protokol byl následně upraven v souladu s reálně pozorovatelnými oblastmi, které bylo možné zachytit alespoň na jednom z pěti navštívených zápisů (viz příloha 2).

Pro zařazení dítěte do výzkumného šetření byl zákonným zástupcům předložen k podpisu informovaný souhlas. Následně byli zákonní zástupci osloveni s žádostí o poskytnutí anamnestických údajů svých dětí s cílem hlouběji analyzovat a porozumět jejich vývojovým charakteristikám. Na základě stratifikovaného výběru bylo zvoleno sedm participantů, kteří byli v rámci empirické části podrobně popsáni. Za účelem zachování anonymity byla dětem v diplomové práci přidělena fiktivní jména. Uvědomujeme si, že ačkoliv lze data vyhodnotit

také kvantitativním způsobem, vzhledem k rozsahu získaných dat a použití stratifikovaného výběru jsme přistoupili k vyhodnocení kvalitativnímu, které lépe odpovídá cílům a celkovému charakteru námi realizovaného výzkumu.

4.6 Pozorování

4.6.1 Dítě 1

Jméno: Adéla

Pohlaví: dívka

Věk dítěte: 6 let a 1 měsíc

Lateralita: pravák ~~x levák~~ ~~x nevyhraněná~~

Rodinná anamnéza

Dívka pochází z úplné rodiny a je druhorozeným dítětem. Na základní škole, na druhém stupni, má dívka svého staršího bratra. Oba rodiče jsou pracující a aktivně se podílejí na výchově Adély.

Školní anamnéza

Adéla navštěvuje mateřskou školu již od svých tří let. Dívka při nástupu do mateřské školy neměla obtíže s adaptací a začleněním se do kolektivu. Už od dětství preferuje při práci svou pravou ruku. Adéla je velmi společenský člověk a svůj čas nejraději tráví se svými kamarády. Do mateřské školy chodí ráda a vždy se tam těší. V mateřské škole má také nejlepší kamarádku, se kterou společně nastoupí do základní školy. Od pěti let navštěvovala logopedickou ambulanci k osvojení si správné výslovnosti hlásek.

Zdravotní anamnéza

Adéla je dívka narozená v březnu. Svou výškou a váhou se rovná svým vrstevníkům. Nemá žádné zdravotní alergie.

Tabulka 1 Adéla – grafomotorika

Spontánní kresba	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Postava.	Nezařazený aspekt.		
Různorodost námětů.	Nezařazený aspekt.		
Grafomotorické prvky	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Zuby.	X		
Horní smyčka.		X	
Návyky při kreslení			
Držení tužky.	Správný špetkový úchop tužky po celou dobu práce.		

Zvolnění ruky, tlak na podložku.	Při práci nepřiměřený tlak na tužku, ruka neuvolněná.		
Plynulost tahů.	Neplynulý tah, zastavení tahu, posunutí ruky a pokračování v práci.		
Vizuomotorika	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Jedna linie.		X	
Lateralita	Pravák	Levák	Nevyhraněná
Ruky.	X		

Dílčí závěr:

U Adély nebylo možné hodnotit kresbu postavy ani různorodost námětů, jelikož tyto položky nebyly součástí zápisu. Co se týče grafomotorických prvků, Adéle nečinilo obtíž vypracování cvičení se zuby, ale vyžadovala drobnou dopomoc s horní smyčkou. Dopomoc učitel poskytl formou vedení ruky Adély. V oblasti návyků při kreslení bylo zaznamenáno správné držení tužky, přesto její tlak na tužku byl nepřiměřený, což způsobilo neplynulost tahu při práci. Nepřiměřený tlak na tužku způsobil silnou linii tuhy. Dívka se při práci vždy zastavila a posunula ruku dál. Lateralita byla u Adély vyhraněná a pro práci využívala svou pravou ruku.

Tabulka 2 Adéla – matematické představy

Porovnávání, pojmy	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Méně x více.	X		
Řazení	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Seřazení prvků podle velikosti.	Nezařazený aspekt.		
Třídění	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Pozná, co do skupiny nepatří.	Nezařazený aspekt.		
Třídí dle kritérií.	X		
Množství	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Jmenuje číselnou řadu do 10.	X		
Tvary	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Kruh, čtverec, trojúhelník, obdélník.	X		

Dílčí závěr:

V oblasti základních matematických představ projevila Adéla velmi dobrou orientaci ve všech pozorovaných oblastech. V oblasti porovnávání bez problémů rozlišila, ve které

hromádce je více a v které méně předmětů. Oblast řazení na dané škole při zápisu nebylo možné u dívky pozorovat, zato oblast třídění zvládla Adéla sama, bez dopomoci učitele. Při určování množství dívka samostatně bez jakékoliv pomoci vyjmenovala číselnou řadu do 10, kdyby nebyla zastavena učitelem, pokračovala by v číselné řadě dál. Co se týče oblasti tvarů, Adéla byla schopna správně pojmenovat všechny sledované tvary a prokázala tak znalost geometrických pojmů. Celkově lze říct, že Adéla základní matematické představy zvládla samostatně, bez dopomoci, a její úroveň tak odpovídá jejímu věku.

Tabulka 3 Adéla – sociální dovednosti

Sociální dovednosti	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Odloučení od rodičů.	X		
Komunikace s učitelem.	X		
Reaguje na pokyny autority.	X		

Dílčí závěr:

V průběhu pozorování bylo možné u Adély sledovat také její úroveň sociálních dovedností. Dívka při zápisu prokázala dobrou schopnost adaptace v novém prostředí. Zvládla bez obtíží odloučení od rodičů a dokázala se také velmi dobře soustředit na práci s učitelem. Při komunikaci Adéla udržovala oční kontakt a její pohled neodbíhal jinam. Po celou dobu zápisu vhodně reagovala na pokyny autority, z čehož vyplývá, že dokáže spolupracovat s neznámou autoritou. V případě nejasností se dívka neváhala zeptat a požádat o pomoc. V oblasti sociálních dovedností Adéla nevykazovala žádné deficity, které by byly během pozorování identifikovány.

Tabulka 4 Adéla – vnímání času

Vnímání času	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Seřadí obrázky dle posloupnosti děje.		X	

Dílčí závěr:

V průběhu zápisu bylo u Adély možné zaznamenat drobné obtíže týkající se vnímání času. Adéla projevila obtíž při seřazení obrázků dle posloupnosti děje pohádky. S pomocí učitele se jí však podařilo nakonec dějovou posloupnost obrázků správně seřadit. Podporu učitel poskytl vyprávěním pohádky, zatímco dívka postupně řadila obrázky dle dějové posloupnosti. Předpokládáme, že Adéla neměla dostatečně osvojenou právě tuto pohádku,

a tedy pokud by pohádka byla jiná, pro Adélu známější, nedělalo by jí seřazení dějové linie obtíž.

Tabulka 5 Adéla – pozornost, pracovní vytrvalost

Pozornost, pracovní vytrvalost	
Zájem o činnost.	Projevuje zájem o jakoukoliv činnost zadanou učitelem.
Soustředěnost.	Během zápisu svou pozornost věnuje učiteli a nenechá se rozptýlit případnou komunikací učitele s rodiči.
Samostatnost.	Při práci je schopná pracovat samostatně, v případě potřeby vyžádá pomoc učitele.
Vytrvalost u činnosti.	U práce vydrží do té doby, než jí celou dokončí.
Pracuje v klidu.	Po celou dobu zápisu Adéla pracovala v klidu.

Dílčí závěr:

Během pozorování byla pozornost věnována také na dívčinu úroveň v oblasti pozornosti a pracovní vytrvalosti. Adéla projevovala velký zájem o plnění všech zadaných úkolů. Po celou dobu zápisu byla schopna se na práci dobře soustředit a při práci projevila také svou samostatnost. Adéla disponuje dobrou vytrvalostí při plnění úkolů, všechny zadané úkoly vždy zvládla dokončit. Pracovní prostředí ve třídě bylo klidné a Adéla se tak dokázala po celou dobu soustředit a v klidu pracovat na zadaných úkolech. V žádném pozorovaném aspektu nebyly v průběhu pozorování u Adély zaznamenány obtíže.

Tabulka 6 Adéla – orientace v prostoru

Orientace v prostoru	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Nahoře, dole.	X		
Vpředu, vzadu.	X		
První, poslední.	X		
Uprostřed.	X		

Dílčí závěr:

Během pozorování oblasti zaměřující se na vnímání prostoru prokázala dívka výbornou orientaci v rovině. Určení pozice jednotlivých obrázků v rovině zvládla Adéla bez dopomoci učitele. Správně určila, který obrázek je nahoře, dole, který je vpředu a vzadu. Obtíž ji nečinilo ani určení, který obrázek je první a který je naopak poslední. Z nabídky třech obrázků správně identifikovala, který obrázek se nachází uprostřed. Všechny úkoly splnila

samostatně a bez sebemenšího zaváhání. Na základě získaných informací lze konstatovat, že Adéla má velmi dobře rozvinuté schopnosti orientace v rovině.

Tabulka 7 Adéla – zrakové vnímání

Barva	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Pojmenuje odstíny barev.	X		
Zraková diferenciace	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Rozliší shodné a neshodné dvojice lišící se detailem.	Nezařazený aspekt.		
Zraková analýza a syntéza	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Poskládá obrázek z několika částí.	X		
Doplní chybějící část obrázku.	Nezařazený aspekt.		
Zraková paměť	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Pozná viděné obrázky.	X		
Umístí obrázky na místo.	X		

Dílčí závěr:

V oblasti zrakového vnímání prokázala dívka velmi dobré schopnosti. Neměla obtíže s rozeznáním různých odstínů barev, což svědčí o správném vývoji barevného rozlišování. Při úkolu zaměřujícím se na zrakovou analýzu, dívka pečlivě a soustředěně skládala obrázek z několika částí. Také zraková paměť byla u Adély na velmi dobré úrovni. Dokázala podrobně popsat viděné obrázky, a to díky bohaté slovní zásobě. Obrázky zvládla bezchybně umístit na správné místo bez dopomoci učitele. Lze tedy říct, že dívka má zrakové vnímání na velmi dobré úrovni a nejedná se tak o oblast, která by ji dělala obtíže.

Tabulka 8 Adéla – sluchové vnímání

Sluchová analýza a syntéza	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Určí počet slabik ve slově.		X	
Určí počáteční hlásku.	X		
Určí poslední souhlásku ve slově.	Nezařazený aspekt.		
Sluchová paměť	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Zopakuje větu z více slov.	Nezařazený aspekt.		

Dílčí závěr:

Pozornost byla v průběhu pozorování zaměřená rovněž na schopnosti v oblasti sluchového vnímání. U úkolů týkajících se sluchové analýzy a syntézy byly zaznamenány drobné obtíže. Až s dopomocí učitele byla Adéla schopná správně určit počet slabik ve slově, a to díky společnému vytleskání. Naopak určení počáteční hlásky zvládla bez problému a bez dopomoci. Celkově lze tedy říct, že u dívky se v oblasti sluchového vnímání projevíly drobné rezervy, zejména při analýze slov na slabiky, naopak určení počáteční hlásky zvládla Adéla velmi dobře.

Tabulka 9 Adéla – řeč

Foneticko-fonologická rovina	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Výslovnost.	X		
Lexikálně-sémantická rovina	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Přiměřená slovní zásoba věku.	X		
Smysluplně popíše, co je na obrázku.	X		
Rozumí instrukcím a běžnému hovoru.	X		
Morfologicko-syntaktická rovina	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Mluví ve větách a souvětích.	X		
Mluví gramaticky správně.	X		
Pragmatická rovina	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Řekne jméno, příjmení, věk, bydliště.	X		
Přirozeně navazuje verbální kontakt.	X		
Užívá oční kontakt.	X		

Dílčí závěr:

V průběhu pozorování nebyla zaznamenána obtíž v žádné z rovin řeči. V rovině foneticko-fonologické byla u dívky pozorována velmi dobrá výslovnost jednotlivých hlásek a nebyla zaznamenána žádná vada řeči. V rovině lexikálně-sémantické dívka využila svou bohatou slovní zásobu a smysluplně popisovala obrázky v celých větách. Díky porozumění instrukcím dívka většinu úkolů plnila samostatně. Morfologicko-syntaktická rovina ukázala, že Adéla hovoří gramaticky správně a v komunikaci využívá nejen věty jednoduché, ale také souvětí. Co se týče roviny pragmatické, u dívky nebyla zaznamenána taktéž žádná obtíž.

Adéla se představila, navázala oční kontakt a aktivně s učitelem komunikovala. Celkově lze říct, že dívka disponuje výbornými schopnostmi ve všech rovinách řeči, nemá obtíže s komunikací ani s porozuměním.

4.6.2 Dítě 2

Jméno: Honza

Pohlaví: chlapec

Věk dítěte: 5 let a 8 měsíců

Lateralita: ~~pravák~~ ~~x levák~~ ~~x~~ nevyhraněná

Rodinná anamnéza

Honza se narodil jako prvorozené dítě a má jednoho mladšího sourozence. Rodina žije ve zrekonstruovaném domě a mají tak stabilní prostředí. Otec pracuje na směnný provoz a matka je momentálně s mladší sestrou Honzy na mateřské dovolené. Otec i matka se aktivně podílejí na výchově dětí a společném trávení času. Rodiče kladou důraz na rozvoj přání a potřeb dětí i přesto mají doma jasně nastavená pravidla a určitý řád. Chlapec má ke své mladší sestře velmi pěkný vztah.

Školní anamnéza

Od tří let chlapec navštěvuje mateřskou školu. V mateřské škole má své dva kamarády, se kterými si při hře vystačí. Je uzavřenější, a tedy spíše introvert. Při práci Honza chvíli využívá svou pravou i levou ruku a není tedy ještě vyhraněn. Rodiče, po konzultaci s učiteli mateřské školy, tuto nevyhraněnost řeší. Již od mateřské školy také Honza bojuje s nesprávným úchopem tužky. Rodiče při práci Honzu upozorňují, na správný úchop psacího náčiní. Od minulého roku chlapec navštěvuje logopedii. Upevňuje si správnou výslovnost více hlásek.

Zdravotní anamnéza

Honza je chlapec narozený v srpnu. Oproti svým vrstevníkům je drobné postavy a menšího vzrůstu. Honzovi byla diagnostikována potravinová alergie. Zdravotně se však nepotýká s žádnými závažnými problémy, které by měly vliv na školní docházku.

Tabulka 10 Honza – grafomotorika

Spontánní kresba	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Postava.	Nezařazený aspekt.		
Různorodost námětů.	Nezařazený aspekt.		
Grafomotorické prvky	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Zuby.	X		

Horní smyčka.	X		
Návyky při kreslení			
Držení tužky.	Špatný úchop tužky, palec přes psací náčiní.		
Zvolnění ruky, tlak na podložku.	Při práci uvolněná ruka, tlak na podložku přiměřený.		
Plynulost tahů.	Pozorovaný neměl při práci obtíže s plynulostí tahu.		
Vizuomotorika	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Jedna linie.	X		
Lateralita	Pravák	Levák	Nevyhraněná
Ruky.			X

Dílčí závěr:

První oblastí, na kterou byla zaměřena pozornost, byla oblast grafomotorických dovedností. Při zápisu nebylo možné u Honzy sledovat kresbu postavy ani různorodost námětů, tyto aspekty nebyly do zápisu zařazeny. Nicméně oblast zaměřující se na grafomotorické prvky chlapec zvládl bez obtíží a dopomoci. Při pozorování byl však zaznamenán chybný úchop tužky. Chlapec držel tužku tak, že jeho palec byl přes psací náčiní. Honzova ruka však byla po celou dobu práce uvolněná a tlak na tužku byl přiměřený. U plynulosti tahu také nebyly zaznamenány žádné obtíže. V oblasti vizuomotoriky si pozorovaný bez dopomoci poradil s obtáhnutím linie. Identifikovaným problémem však byla nevyhraněná lateralita, která se projevila tím, že si Honza nebyl jistý, kterou rukou má cvičení vypracovat. Celkově lze říct, že oblast grafomotoriky Honza zvládl bez výraznějších komplikací. Je však nutné zapracovat na správném úchopu psacího náčiní a řešit u chlapce jeho nevyhraněnou lateralitu.

Tabulka 11 Honza – matematické představy

Porovnávání, pojmy	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Méně x více.	X		
Řazení	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Seřazení prvků podle velikosti.	Nezařazený aspekt.		
Třídění	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Pozná, co do skupiny nepatří.	Nezařazený aspekt.		
Třídí dle kritérií.	X		
Množství	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Jmenuje číselnou řadu do 10.	X		

Tvary	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Kruh, čtverec, trojúhelník, obdélník.		X	

Dílčí závěr:

Honza prokázal velmi dobré znalosti a dovednosti v pozorovaných oblastech matematických představ. Nedělalo mu obtíž rozlišit, ve které hromádce je více, a ve které je méně prvků. V oblasti třídění nebyly zaznamenány žádné nedostatky a Honza tak zvládl pracovat samostatně bez dopomoci učitele. Chlapec také velmi dobře určil množství a vyjmenoval číselnou řadu do 10. Geometrické tvary však byly oblastí, kde byly zaznamenány drobné obtíže. Honza měl obtíž s vybavením názvu jednotlivých geometrických tvarů. Po sdělení názvu učitelem však geometrický tvar dokázal správně identifikovat. Chlapec se velmi dobře orientuje v oblasti matematických představ, jediným doporučením je zapracovat na upevnění názvů geometrických tvarů.

Tabulka 12 Honza – sociální dovednosti

Sociální dovednosti	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Odloučení od rodičů.	X		
Komunikace s učitelem.		X	
Reaguje na pokyny autority.	X		

Dílčí závěr:

V oblasti sociálních dovedností nebyly u Honzy zaznamenány obtíže v pozorovaných aspektech. Bez obtíží zvládl odloučení od rodičů a při komunikaci s učitelem se snažil držet oční kontakt. Dokázal také vhodně reagovat na pokyny, které mu učitel dal. Při komunikaci však bylo zaznamenáno, že Honza odpovídá pouze to nejnnutnější a využívá mnohdy odpovědi pouze ano / ne. Celkově lze říct, že v oblasti sociálních dovedností byla u Honzy zaznamenána drobná obtíž pouze v aspektu komunikace, kdy využíval velmi strohé odpovědi.

Tabulka 13 Honza – vnímání času

Vnímání času	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Seřadí obrázky dle posloupnosti děje.	X		

Dílčí závěr:

V průběhu zápisu bylo možné u Honzy pozorovat oblast vnímání času. Chlapec při seřazování obrázků dle posloupnosti děje neměl se seřazením žádné obtíže. Při činnosti dokázal pracovat samostatně, bez dopomoci učitele.

Tabulka 14 Honza – pozornost, pracovní vytrvalost

Pozornost, pracovní vytrvalost	
Zájem o činnost.	Jeví zájem o aktivity nabízené učitelem.
Soustředěnost.	Po celou dobu zápisu se soustředí na práci, na zadané úkoly, ale také na pokyny autority.
Samostatnost.	Honza při plnění úkolů dokázal pracovat samostatně a nevyžadoval dopomoc učitele.
Vytrvalost u činnosti.	V průběhu pozorování bylo u Honzy zaznamenáno, že pečlivě plní zadané úkoly a dokáže je dokončit do konce.
Pracuje v klidu.	V průběhu pozorování nebyla zaznamenána obtíž s neklidem. Honza se na práci soustředil a pracoval při ní v klidu.

Dílčí závěr:

V průběhu pozorování Honza projevoval stálý zájem o všechny činnosti, které mu byly nabídnuty učitelem. V průběhu jednotlivých aktivit pracoval soustředěně a respektoval pokyny autority. Ve většině aktivit Honza nevyžadoval dopomoc učitele a pracoval samostatně. Jeho schopnost soustředění byla po celou velmi dobrá a nebyly zaznamenány žádné známky nepozornosti. Při plnění zadaných úkolů pracoval Honza klidně a s rozvahou, což svědčí o jeho dobré pozornosti a pracovní vytrvalosti.

Tabulka 15 Honza – orientace v prostoru

Orientace v prostoru	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Nahoře, dole.	X		
Vpředu, vzadu.	X		
První, poslední.	X		
Uprostřed.	X		

Dílčí závěr:

U Honzy v průběhu zápisu byla zjištěna velmi dobrá orientace v prostoru. Určení obrázků, který je nahoře, který je dole, zvládl Honza bez dopomoci učitele. Bez obtíží také určil, který obrázek se v rovině nachází vpředu a který vzadu. Neměl problém také s uvedením, který obrázek v řadě je první a který se naopak nachází jako poslední. U chlapce

nebyla zaznamenána ani obtíž s určením, který obrázek v řadě se nachází uprostřed. Oblast zaměřující se na vnímání prostoru Honza zvládl bez sebemenších komplikací a jeho schopnost orientace v rovině tak byla na požadované úrovni a nevyžadovala žádnou podporu ze strany učitele.

Tabulka 16 Honza – zrakové vnímání

Barva	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Pojmenuje odstíny barev.	X		
Zraková diferenciace	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Rozliší shodné a neshodné dvojice lišící se detailem.	Nezařazený aspekt.		
Zraková analýza a syntéza	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Poskládá obrázek z několika částí.	X		
Doplňuje chybějící část obrázku.	Nezařazený aspekt.		
Zraková paměť	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Pozná viděné obrázky.	X		
Umístí obrázky na místo.	X		

Dílčí závěr:

V průběhu zápisu byla pozornost věnována také oblasti zaměřující se na zrakové vnímání. Honza ani v této oblasti nevykazoval nedostatky. Dokázal velmi dobře rozpoznat různé druhy barev a odstíny barev pojmenovat. Také v oblasti zrakové analýzy a syntézy nebyly zaznamenány během pozorování žádné obtíže. Honza samostatně, bez dopomoci, zvládl poskládat obrázek z několika částí. Prokázal také velmi dobrou zrakovou paměť, kdy dokázal poznat a umístit viděné obrázky na dané místo. Po celou dobu pracoval soustředěně a samostatně. Celkově lze tedy říct, že oblast zaměřující se na zrakové vnímání má Honza na velmi dobré úrovni i přes to, že některé aspekty nebylo možné během zápisu pozorovat a posoudit.

Tabulka 17 Honza – sluchové vnímání

Sluchová analýza a syntéza	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Určí počet slabik ve slově.	X		
Určí počáteční hlásku.	X		
Určí poslední souhlásku ve slově.	Nezařazený aspekt.		

Sluchová paměť	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Zopakuje větu z více slov.	Nezařazený aspekt.		

Dílčí závěr:

Na daném zápise bylo možné pozorovat u chlapce také jeho úroveň v oblasti zaměřující se na sluchové vnímání. Honza i tuto oblast měl na velmi dobré úrovni. U sluchové analýzy a syntézy dokázal bez dopomoci učitele správně určit počet slabik ve slově, ale také správně identifikovat počáteční hlásku slova. Celkově lze říct, že v této oblasti nebyly zaznamenány obtíže ani v jedné z pozorovaných oblastí.

Tabulka 18 Honza – řeč

Foneticko-fonologická rovina	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Výslovnost.			X
Lexikálně-sémantická rovina	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Přiměřená slovní zásoba věku.	X		
Smysluplně popíše, co je na obrázku.		X	
Rozumí instrukcím a běžnému hovoru.	X		
Morfologicko-syntaktická rovina	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Mluví ve větách a souvětích.			X
Mluví gramaticky správně.		X	
Pragmatická rovina	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Řekne jméno, příjmení, věk, bydliště.	X		
Přirozeně navazuje verbální kontakt.	X		
Užívá oční kontakt.	X		

Dílčí závěr:

V průběhu zápisu byla pozornost věnována také oblasti řeči. V porovnání s ostatními pozorovanými oblastmi tato oblast vykazovala u chlapce velké nedostatky. V rovině foneticko-fonologické byly u Honzy zaznamenány velké obtíže s výslovností hlásek l, s, š, c, č, r, ř. V oblasti lexikálně sémantické však byla poměrně velkým překvapením jeho bohatá slovní zásoba, která však byla negativně ovlivněna výslovností jednotlivých hlásek. S dopomocí učitele byl Honza schopný popsat, co vidí na obrázku. Rovina morfologicko-

syntaktická byla na nižší úrovni a byly zde identifikovány určité nedostatky. Honza při mluvě využíval často odpovědi pouze ano / ne. Často měl obtíž také s gramaticky správným vyjádřením. V pragmatické rovině již žádné nedostatky nebyly zaznamenány. Celkově lze říct, že oblast řeči Honzovi dělala největší obtíže a má zde rezervy, na kterých je před nástupem do základního vzdělávání nutné zapracovat.

4.6.3 Dítě 3

Jméno: Veronika

Pohlaví: dívka

Věk dítěte: 6 let a 2 měsíce

Lateralita: pravák ~~x levák~~ ~~x nevyhraněná~~

Rodinná anamnéza

Veronika je jediným dítětem v rodině. Žije společně se svými rodiči v panelovém domě. Otec i matka jsou pracující. Rodiče podporují zájmy své dcery, dívka navštěvuje gymnastiku. Veronika svůj volný čas ráda tráví také s prarodiči, kteří vypomáhají s hlídáním.

Školní anamnéza

Dívka navštěvuje mateřskou školu od svých tří let. Ráda zde tráví čas se svými kamarády. Baví ji malování, tvoření a při práci upřednostňuje pravou ruku. V dřívější době navštěvovala logopedii, na kterou však nyní už nedochází, z důvodu správného osvojení si výslovnosti jednotlivých hlásek.

Zdravotní anamnéza

Veronika je narozena v únoru, je zdravá, bez alergií. Svou výškou dosahuje 115 centimetrů a váhou přibližně 20 kilogramů. V mateřské škole se potýká s častějším nachlazením.

Tabulka 19 Veronika – grafomotorika

Spontánní kresba	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Postava.	Nezařazený aspekt.		
Různorodost námětů.	Nezařazený aspekt.		
Grafomotorické prvky	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Zuby.	X		
Horní smyčka.	X		
Návyky při kreslení			
Držení tužky.	Správné držení tužky špetkovým úchopem.		
Zvolnění ruky, tlak na podložku.	Ruka uvolněná, tlak na podložku přiměřený.		
Plynulost tahů.	Plynulost tahu po celou dobu práce.		

Vizuomotorika	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Jedna linie.	X		
Lateralita	Pravák	Levák	Nevyhraněná
Ruky.	X		

Dílčí závěr:

Během pozorování nebylo možné u Veroniky posoudit oblast zaměřující se na spontánní kresbu. Naopak v oblasti orientující se na grafomotorické prvky dívka nejevila žádnou obtíž a vše zvládla bez dopomoci učitele. Také v oblasti zaměřující se na návyky při kreslení nebyly u Veroniky zaznamenány žádné obtíže. Dívka při práci měla správné držení tužky, ruka při práci byla uvolněná a tlak na podložku byl přiměřený. Tah tužky byl plynulý, což svědčí o dobře rozvinutých grafomotorických dovednostech. Veronice nedělala obtíž ani jedna linie, kterou zvládla bez obtíží. Lateralita ruky byla u Veroniky vyhraněná a pro práci vždy využívala svou pravou ruku.

Tabulka 20 Veronika – matematické představy

Porovnávání, pojmy	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Méně x více.	X		
Řazení	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Seřazení prvků podle velikosti.	Nezařazený aspekt.		
Třídění	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Pozná, co do skupiny nepatří.	Nezařazený aspekt.		
Třídí dle kritérií.	X		
Množství	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Jmenuje číselnou řadu do 10.	X		
Tvary	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Kruh, čtverec, trojúhelník, obdélník.	X		

Dílčí závěr:

Během zápisu byla pozornost věnována také oblasti zaměřující se na základní matematické představy, ve kterých Veronika projevila velmi dobrou znalost a orientaci. V oblasti porovnávání bez obtíží rozpoznala, ve které hromádce je více a ve které méně předmětů. V oblasti třídění bylo možné u dívky pozorovat třídění dle kritéria, kde hlavním kritériem byla barva. Bez obtíží toto třídění zvládla. Co se týče oblasti množství, Veronika

bez dopomoci zvládla vyjmenovat číselnou řadu do deseti. V oblasti tvarů dívka pojmenovala a poznala všechny sledované geometrické tvary. Znalost těchto pojmů ji nečinila žádnou obtíž. Dívka v oblasti matematických představ projevila velmi dobré znalosti a nebyly zaznamenány žádné nedostatky.

Tabulka 21 Veronika – sociální dovednosti

Sociální dovednosti	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Odloučení od rodičů.		X	
Komunikace s učitelem.	X		
Reaguje na pokyny autority.	X		

Dílčí závěr:

V oblasti sociálních dovedností bylo možné u dívky pozorovat všechny tři zmíněné aspekty. U Veroniky byla identifikována obtíž s odloučením od rodičů, což se projevilo již při příchodu do třídy. Dívka po příchodu stála u rodičů a jen s obtížemi se odhodlávala přejít k učiteli, přestože rodiče s ní po celou dobu zůstávali ve třídě. U dívky bylo možné zaznamenat v průběhu plnění aktivit časté sledování a otáčení se na rodiče. Veronika se neustálým otáčením ujišťovala, zda jsou její odpovědi správné a hledala tak u rodičů jistotu ve svých odpovědích. Co však dívka velmi dobře zvládla byla komunikace s učitelem. V průběhu zápisu bylo možné zaznamenat, že dívka vhodně a pohotově reagovala na pokyny učitele. Lze tedy říct, že jedinou obtíž v oblasti sociálních dovedností bylo odloučení od rodičů, na kterém by bylo vhodné zapracovat.

Tabulka 22 Veronika – vnímání času

Vnímání času	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Seřadí obrázky dle posloupnosti děje.	X		

Dílčí závěr:

Veronika velmi dobře zvládla také oblast zaměřující se na vnímání času. Seřazení obrázku dle posloupnosti ji nečinilo žádné obtíže a vše zvládla bez dopomoci učitele. V této oblasti u dívky nebyly identifikovány žádné nedostatky.

Tabulka 23 Veronika – pozornost, pracovní vytrvalost

Pozornost, pracovní vytrvalost	
Zájem o činnost.	Aktivně se zapojuje do všech činností zadaných učitelem.
Soustředěnost.	V průběhu zápisu se soustředí na činnosti, které vykonává. Svou pozornost však mnohdy směřuje k rodičům.
Samostatnost.	Při plnění úkolů je schopná pracovat samostatně a bez dopomoci učitele.
Vytrvalost u činnosti.	Při práci je velmi precizní. I když jí úkoly trvají déle, dokáže se soustředit a činnost dokončit.
Pracuje v klidu.	Při plnění úkolů pracuje v klidu.

Dílčí závěr:

V průběhu zápisu bylo možné u Veroniky sledovat také její pozornost a pracovní vytrvalost. U dívky bylo po celou dobu zápisu možné zaznamenat její velký zájem o činnosti zadané autoritou a její schopnost soustředění při plnění jednotlivých úkolů. Dívčina pozornost však občasné směřovala k přítomným rodičům. Veronika i přes občasné uhýbání pozornosti zvládla bez obtíží pracovat samostatně a nevyžadovala pomoc učitele. Zadané úkoly vždy zvládla dokončit poté, co je precizně vypracovala. Při práci na zadaných úkolech Veronika pracovala bez známek neklidu. Je pravděpodobné, že kdyby ve třídě nebyli rodiče dívky, svou pozornost by věnovala pouze učiteli a práci s ním. V průběhu pozorování nebyly u Veroniky zaznamenány obtíže, které by výrazně ovlivnily tuto oblast.

Tabulka 24 Veronika – orientace v prostoru

Orientace v prostoru	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Nahoře, dole.	X		
Vpředu, vzadu.	X		
První, poslední.	X		
Uprostřed.	X		

Dílčí závěr:

Jedna z pozorovaných oblastí v průběhu zápisu byla také oblast zaměřující se na orientaci v prostoru. Veronika zvládla určení obrázků v rovině, kde určila pozici nahoře, dole, poznala, který obrázek je vpředu i vzadu. Obtíž ji nečinilo ani identifikování, který obrázek je první a který poslední. Bez dopomoci rozpoznala, který z obrázků je uprostřed. Dívka všechny aspekty, které bylo možné pozorovat, zvládla bez sebemenších obtíží a při žádném z aspektů nevyžadovala pomoc učitele.

Tabulka 25 Veronika – zrakové vnímání

Barva	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Pojmenuje odstíny barev.	X		
Zraková diferenciacie	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Rozliší shodné a neshodné dvojice lišící se detailem.	Nezařazený aspekt.		
Zraková analýza a syntéza	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Poskládá obrázek z několika částí.	X		
Doplní chybějící část obrázku.	Nezařazený aspekt.		
Zraková paměť	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Pozná viděné obrázky.	X		
Umístí obrázky na místo.	X		

Dílčí závěr:

Oblast zaměřující se na zrakové vnímání Veronika zvládla bez sebemenších obtíží a dopomoci učitele. Různé odstíny barev dokázala dívka poznat a také pojmenovat. Rozpoznala i lososovou barvu. Veronika také zvládla bez dopomoci učitele poskládat obrázek z několika částí a vytvořit tak jeho celkový obraz. Podařilo se jí také identifikovat a umístit viděné obrázky na dané místo. V oblasti zrakové paměti byla schopna využít svou bohatou slovní zásobu. Celkově Veronika tuto oblast a jednotlivé pozorované aspekty velmi dobře zvládla, což naznačuje, že její zrakové vnímání je na velmi dobré úrovni.

Tabulka 26 Veronika – sluchové vnímání

Sluchová analýza a syntéza	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Určí počet slabik ve slově.	X		
Určí počáteční hlásku.	X		
Určí poslední souhlásku ve slově.	Nezařazený aspekt.		
Sluchová paměť	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Zopakuje větu z více slov.	Nezařazený aspekt.		

Dílčí závěr:

Během zápisu byla pozornost věnována také sluchovému vnímání. Při plnění zadaných úkolů zaměřujících se na sluchovou analýzu a syntézu u Veroniky nebyly zaznamenány žádné obtíže. Dívka zvládla bez dopomoci učitele určit počet slabik ve slově, ale také

identifikovat, jaká je počáteční hláska ve slově. Lze říct, že u dívky v průběhu pozorování nebyla zaznamenána žádná obtíž v této oblasti.

Tabulka 27 Veronika – řeč

Foneticko-fonologická rovina	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Výslovnost.	X		
Lexikálně-sémantická rovina	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Přiměřená slovní zásoba věku.	X		
Smysluplně popíše, co je na obrázku.	X		
Rozumí instrukcím a běžnému hovoru.	X		
Morfologicko-syntaktická rovina	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Mluví ve větách a souvětích.	X		
Mluví gramaticky správně.	X		
Pragmatická rovina	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Řekne jméno, příjmení, věk, bydliště.	X		
Přirozeně navazuje verbální kontakt.	X		
Užívá oční kontakt.		X	

Dílčí závěr:

V průběhu pozorování bylo možné sledovat také oblast řeči a dívčinu úroveň v této oblasti. Veronika v oblasti řeči disponuje velmi dobrou úrovní, a to ve všech pozorovaných rovinách. V rovině foneticko-fonologické nebyly zaznamenány u dívky žádné obtíže ve výslovnosti jednotlivých hlásek. Co se týče roviny lexikálně-sémantické má Veronika bohatou slovní zásobu, která ji umožňuje popsat, co je na obrázku, ale také porozumět slovním instrukcím. V oblasti morfologicko-syntaktické využívala dívka gramaticky správné věty a souvětí. V průběhu zápisu do základního vzdělávání bylo možné pozorovat také pragmatickou rovinu, kde byla u dívky identifikována drobná obtíž v udržení očního kontaktu. Občasné uhýbání pohledem směrem k rodičům lze považovat za drobný projev závislosti na rodičích a hledání pocitu bezpečí a jistoty v cizím prostředí. Řečové dovednosti Veroniky byly ve všech sledovaných rovinách bez obtíží, drobnou výjimkou bylo udržení očního kontaktu s učitelem.

4.6.4 Dítě 4

Jméno: Klára

Pohlaví: dívka

Věk dítěte: 5 let a 11 měsíců

Lateralita: pravák ~~x levák~~ ~~x nevyhraněná~~

Rodinná anamnéza

Klárka žije společně se svou rodinou v rodinném domě na vesnici. Má staršího sourozence, který je však nevlastním bratrem Kláry. Matka má nový vztah, ze kterého má dceru Kláru. Oba rodiče dívky jsou pracující a aktivně podílející se na výchově. Vytvářejí pro své děti podporující prostředí.

Školní anamnéza

Klárka začala navštěvovat mateřskou školu ještě před dovršením třetího roku. Dívka je extrovert, který vyhledává kontakty se svými vrstevníky. Je schopná se rychle adaptovat na nové prostředí, situace. Ráda je středem pozornosti. Velmi ráda maluje a vymalovává omalovánky, při práci využívá pravou ruku. Dívka pravidelně dochází na logopedii, kde si upevňuje správnou výslovnost hlásek r a ř.

Zdravotní anamnéza

Klára je dívka narozena v květnu v roce 2018. Je vyššího vzrůstu a její váha je okolo dvaceti kilogramů. U dívky doposud nebyla diagnostikována žádná zdravotní intolerance ani alergie.

Tabulka 28 Klára – grafomotorika

Spontánní kresba	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Postava.	Nezařazený aspekt.		
Různorodost námětů.	Nezařazený aspekt.		
Grafomotorické prvky	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Zuby.	X		
Horní smyčka.	X		
Návyky při kreslení			
Držení tužky.	Správný úchop tužky po celou dobu práce.		
Zvolnění ruky, tlak na podložku.	Uvolněná ruka, tlak na podložku přiměřený.		

Plynulost tahů.	Plynulost tahu konzistentní a plynulá.		
Vizuomotorika	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Jedna linie.	X		
Lateralita	Pravák	Levák	Nevyhraněná
Ruky.	X		

Dílčí závěr:

Dívka prokázala dobrou úroveň grafomotorických dovedností. Grafomotorické prvky Klára zvládla bez obtíží a na velmi dobré úrovni. V průběhu aktivit byl pozorován také úchop psacího náčiní. Dívka po celou dobu práce měla správný úchop, uvolněnou ruku, ale také přiměřený tlak na podložku, který ji umožnil plynulost tahu. Ani u jednoho aspektu nebyl zaznamenán jakýkoliv nedostatek. V oblasti vizuomotoriky bylo možné pozorovat jednu linii, kterou dívka zvládla bez sebemenších obtíží. Lateralita byla u Kláry vyhraněna a při práci preferovala svou pravou ruku. Celkově lze říct, že Klára má dobře rozvinuté dovednosti v této oblasti.

Tabulka 29 Klára – matematické představy

Porovnávání, pojmy	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Méně x více.	Nezařazený aspekt.		
Řazení	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Seřazení prvků podle velikosti.	X		
Třídění	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Pozná, co do skupiny nepatří.	Nezařazený aspekt.		
Třídí dle kritérií.	X		
Množství	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Jmenuje číselnou řadu do 10.	X		
Tvary	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Kruh, čtverec, trojúhelník, obdélník.	X		

Dílčí závěr:

Klára v oblasti matematických představ prokázala velmi dobré znalosti a dovednosti. Oblast zaměřující se na řazení zvládla Klára samostatně bez obtíží a dopomoci učitele. Třídění dle kritéria a vyjmenování číselné řady dívka zvládla samostatně a nebyly u ní zaznamenány žádné obtíže. Klára neprojevila obtíž ani v oblasti tvarů. Všechny připravené

geometrické tvary zvládla samostatně pojmenovat a vyhledat. Dívka disponuje velmi dobrými znalostmi a dovednostmi co se týče oblasti matematických představ.

Tabulka 30 Klára – sociální dovednosti

Sociální dovednosti	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Odloučení od rodičů.	X		
Komunikace s učitelem.	X		
Reaguje na pokyny autority.	X		

Dílčí závěr:

U Kláry bylo možné pozorovat také její dobře rozvinuté sociální dovednosti. Odloučení od rodičů dívka zvládla bez obtíží a po celou dobu zápisu kontakt s rodiči nevyhledávala. Při komunikaci s učitelem bylo vyjadřování dívky vždy jasné a srozumitelné. Zároveň také vhodně reagovala na pokyny učitele, a to vždy s respektem, což ji umožnilo lépe plnit zadané úkoly. Celkově v této oblasti nebyly zaznamenány žádné obtíže a dívka tak disponuje dobrými předpoklady v oblasti sociálních dovedností.

Tabulka 31 Klára – vnímání času

Vnímání času	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Seřadí obrázky dle posloupnosti děje.	Nezařazený aspekt.		

Dílčí závěr:

Během zápisu nebylo možné u dívky pozorovat oblast zaměřující se na vnímání času. Tato oblast ani žádný z aspektů nebyly součástí zápisu, a proto není možné v rámci pozorování oblast vnímání času u Kláry hodnotit.

Tabulka 32 Klára – pozornost, pracovní vytrvalost

Pozornost, pracovní vytrvalost	
Zájem o činnost.	Po celou dobu práce jeví zájem o jednotlivé činnosti.
Soustředěnost.	Soustředí se na vykonávanou činnost, během práce se nenechá rozptýlit okolními vlivy.
Samostatnost.	Pracuje samostatně, v případě potřeby se neváhá zeptat učitele.
Vytrvalost u činnosti.	Dokáže se soustředit na danou činnost a vytrvává u ní, než práci dokončí.
Pracuje v klidu.	Během zadaných činností Klára pracuje v klidu a na práci se soustředí.

Dílčí závěr:

Během pozorování byl u dívky zaznamenán zájem o jednotlivé činnosti po celou dobu práce. Dokázala se soustředit na dané činnosti a nenechala se vyrušit okolními vlivy, což svědčí o velmi dobré schopnosti udržení pozornosti. Po celou dobu zápisu dívka pracovala převážně samostatně a při práci nevyžadovala dopomoc učitele. V případě potřeby se však neváhala na cokoli zeptat a ujasnit si daný úkol. Její vytrvalost při plnění úkolů byla také velmi zřetelná a všechny zadané úkoly dokončila do konce. U Kláry bylo možné sledovat její klidnou práci, což mělo také vliv na její pečlivost a schopnost soustředit se.

Tabulka 33 Klára – orientace v prostoru

Orientace v prostoru	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Nahoře, dole.	X		
Vpředu, vzadu.	X		
První, poslední.	X		
Uprostřed.	X		

Dílčí závěr:

V průběhu zápisu bylo možné u dívky pozorovat oblast zaměřující se na vnímání prostoru a jednotlivé aspekty, které tato oblast zahrnuje. Klára tuto oblast zvládla bez sebemenších komplikací. Dokázala samostatně určit, který obrázek je nahoře, který naopak dole. Bez obtíží také určila obrázek vpředu, vzadu, první a poslední. Správně také identifikovala, který obrázek se nachází uprostřed. Klára prokázala velmi dobrou orientaci v oblasti zaměřující se na vnímání prostoru. Všechny pozorované aspekty zvládla samostatně bez dopomoci učitele.

Tabulka 34 Klára – zrakové vnímání

Barva	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Pojmenuje odstíny barev.	X		
Zraková diferenciacce	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Rozliší shodné a neshodné dvojice lišící se detailem.	Nezařazený aspekt.		
Zraková analýza a syntéza	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Poskládá obrázek z několika částí.	X		
Doplňuje chybějící část obrázku.	Nezařazený aspekt.		

Zraková paměť	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Pozná viděné obrázky.	X		
Umístí obrázky na místo.	X		

Dílčí závěr:

Také zrakové vnímání bylo možné u dívky během zápisu pozorovat. Tak jako předchozí oblasti, tak i ve zrakovém vnímání Klára prokázala velmi dobrou úroveň. V oblasti zaměřující se na barvu byla Klára schopná bez dopomoci poznat a pojmenovat různé odstíny barev. Co se týče zrakové analýzy a syntézy Klára zvládla poskládat obrázek z několika částí bez dopomoci učitele. Její zraková paměť byla také na velmi dobré úrovni. Bez obtíží poznala všechny viděné obrázky a dokázala je umístit na dané místo. V průběhu činnosti pracovala Klára samostatně a všechny oblasti zvládla bez dopomoci učitele. Celkově lze říct, že oblast zrakového vnímání zvládla Klára na velmi dobré úrovni i přes to, že určité aspekty v dané oblasti v průběhu zápisu nebylo možno pozorovat.

Tabulka 35 Klára – sluchové vnímání

Sluchová analýza a syntéza	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Určí počet slabik ve slově.	Nezařazený aspekt.		
Určí počáteční hlásku.	X		
Určí poslední souhlásku ve slově.		X	
Sluchová paměť	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Zopakuje větu z více slov.	Nezařazený aspekt.		

Dílčí závěr:

V průběhu pozorování bylo možné u Kláry sledovat oblast zaměřující se na sluchové vnímání. Určení počtu slabik nebylo během zápisu možné pozorovat díky nezařazení tohoto aspektu, naopak bylo možné sledovat určení počáteční hlásky, což Kláře nedělalo obtíž a hlásku dokázala identifikovat bez dopomoci učitele. Oproti jiným zápisům bylo možné pozorovat také určení poslední souhlásky ve slově. Tento aspekt dělal Kláře obtíž a vyžadovala dopomoc učitele, kdy učitel zdůraznil poslední souhlásku ve slově vlk. Dívka hlásku následně identifikovala. Jednalo se tedy o aspekt, ve kterém byla u Kláry zaznamenána drobná obtíž. Lze tedy říct, že dívka v oblasti sluchového vnímání neprojevila obtíž s identifikací první hlásky, ale s určením poslední souhlásky.

Tabulka 36 Klára – řeč

Foneticko-fonologická rovina	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Výslovnost.		X	
Lexikálně-sémantická rovina	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Přiměřená slovní zásoba věku.	X		
Smysluplně popíše, co je na obrázku.	X		
Rozumí instrukcím a běžnému hovoru.	X		
Morfologicko-syntaktická rovina	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Mluví ve větách a souvětích.	X		
Mluví gramaticky správně.	X		
Pragmatická rovina	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Řekne jméno, příjmení, věk, bydliště.	X		
Přirozeně navazuje verbální kontakt.	X		
Užívá oční kontakt.	X		

Dílčí závěr:

V průběhu pozorování nebylo možné u dívky opomenout také oblast zaměřující se na řeč. Klára vykazovala drobné obtíže v rovině foneticko-fonologické, konkrétně tedy ve výslovnosti hlásek r a ř. V rovině lexikálně-sémantické nebyly zaznamenány u dívky žádné obtíže. Při popisu obrázku využívala svou bohatou slovní zásobu, ve které se však vyskytovala obtížnost ve výslovnosti hlásek. Co se týče roviny morfologicko-syntaktické Klára při mluvě uplatňovala gramaticky správné tvary slov a využívala nejen jednoduché věty, ale také souvětí, ve kterých se vyskytovala obtíž ve výslovnosti hlásek. V pragmatické rovině a jednotlivých pozorovaných aspektech nebyly u Kláry zaznamenány žádné nedostatky. Dívka se zvládla představit, navazovat oční kontakt, což nasvědčuje dobré schopnosti v komunikaci a vzájemné interakci nejen se svými spolužáky, ale také případnou autoritou. Celkově lze říct, že má dívka dobrou úroveň jazykových dovedností, i přes to, že v rovině foneticko-fonologické byly identifikovány obtíže s výslovností již zmíněných hlásek a je zde tedy prostor pro zlepšení.

4.6.5 Dítě 5

Jméno: Tereza

Pohlaví: dívka

Věk dítěte: 6 let a 1 měsíc

Lateralita: pravák ~~x levák~~ ~~x nevyhraněná~~

Rodinná anamnéza

Tereza je dívka, která žije se svou matkou a svým sourozencem v rodinném domě. Rodiče jsou rozvedeni, Terezu a její starší sestru si pravidelně střídají. Otec mívá dívky většinou o víkendu. S výchovou matce pomáhají také prarodiče. I přes to, že jsou rodiče rozvedeni, snaží se dívky v čemkoliv podpořit.

Školní anamnéza

Tereza je přátelská dívka, která velmi ráda tráví čas se svými kamarády. Od tří let navštěvuje mateřskou školu, do které dochází ráda. Nikdy neměla problém s odloučením od rodičů. Je velmi zvědavá a ráda objevuje a zkouší nové činnosti. Při práci preferuje pravou ruku.

Zdravotní anamnéza

Tereza je dívka narozená v březnu v roce 2018, je drobné postavy, oproti svým spolužákům je značně menšího vzrůstu. Doposud nemá diagnostikované žádné alergie, ani intolerance, na které by bylo nutné brát v základní škole ohled.

Tabulka 37 Tereza – grafomotorika

Spontánní kresba	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Postava.	Nezařazený aspekt.		
Různorodost námětů.	X		
Grafomotorické prvky	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Zuby.	X		
Horní smyčka.		X	
Návyky při kreslení			
Držení tužky.	Špatný úchop tužky s palcem přes psací náčiní.		
Zvolnění ruky, tlak na podložku.	Ruka uvolněná, při práci přiměřený tlak na tužku.		
Plynulost tahů.	Tah plynulý, nezaznamenána obtíž v plynulosti tahu.		

Vizuomotorika	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Jedna linie.	X		
Lateralita	Pravák	Levák	Nevyhraněná
Ruky.	X		

Dílčí závěr:

U Terezy v oblasti grafomotoriky bylo možné pozorovat malování geometrických tvarů. Dívka zvládla bez dopomoci namalovat čtverec, trojúhelník, kruh, což svědčí také o znalosti geometrických tvarů. V oblasti grafomotorických prvků dívka projevila drobnou obtíž s horní smyčkou. Společně s učitelem však cvičení dokázala dokončit. V průběhu plnění jednotlivých cvičení bylo u Terezy zaznamenáno špatné držení psacího nástroje, a to držení s palcem přes psací náčiní. Její postavení ruky však bylo správné, ruku měla uvolněnou a tahy byly plynulé. Co se týče vizuomotoriky a jedné linie, zde dívka nevykazovala žádné nedostatky. Lateralita byla u dívky vyhraněna, přičemž při všech činnostech preferovala svou pravou ruku.

Tabulka 38 Tereza – matematické představy

Porovnávání, pojmy	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Méně x více.	X		
Řazení	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Seřazení prvků podle velikosti.	Nezařazený aspekt.		
Třídění	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Pozná, co do skupiny nepatří.	X		
Třídí dle kritérií.		X	
Množství	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Jmenuje číselnou řadu do 10.	X		
Tvary	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Kruh, čtverec, trojúhelník, obdélník.	X		

Dílčí závěr:

V oblasti základních matematických představ dívka prokázala velmi dobré znalosti. Co se týče porovnávání, Tereza zvládla bez obtíží určit, ve které hromádce je více a ve které je méně prvků. Žádný další aspekt v této oblasti nebylo možné v průběhu zápisu pozorovat. V oblasti třídění dokázala Tereza bez obtíží určit, co do skupiny prvků nepatří. V případě

třídění dle kritéria bylo hlavním kritériem barva, kdy dívka projevila obtíž s rozpoznáním různých barevných odstínů. S dopomocí učitele však roztřídění nakonec zvládla. Také číselnou řadu dokázala dívka v oblasti množství plynule odříkat. V oblasti zaměřující se na tvary dívka zvládla bez obtíží rozlišit a pojmenovat jednotlivé geometrické tvary. Tuto znalost prokázala také v oblasti grafomotoriky. Celkově lze říct, že Tereza prokázala v oblasti matematických představ velmi dobrou orientaci, ale byla identifikována obtíž s rozpoznáním barev.

Tabulka 39 Tereza – sociální dovednosti

Sociální dovednosti	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Odloučení od rodičů.	X		
Komunikace s učitelem.	X		
Reaguje na pokyny autority.	X		

Dílčí závěr:

V průběhu zápisu bylo možné u Terezy sledovat také její sociální dovednosti. Bez obtíží zvládla odloučení od rodičů, přirozeně navazovala komunikaci a dokázala vhodně reagovat na pokyny autority. Většinu činností zvládla vykonat samostatně, bez potřeby dopomoci. V případě potřeby se nebála požádat o pomoc, což svědčí o dobré úrovni sociálních dovedností.

Tabulka 40 Tereza – vnímání času

Vnímání času	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Seřadí obrázky dle posloupnosti děje.	Nezařazený aspekt.		

Dílčí závěr:

Oblast vnímání času nebylo možné během zápisu pozorovat díky nezařazení jednotlivých aspektů do zápisu. Tím, že tato oblast nebyla součástí zápisu, nebylo možné posoudit dívčinu úroveň v oblasti vnímání času.

Tabulka 41 Tereza – pozornost, pracovní vytrvalost

Pozornost, pracovní vytrvalost	
Zájem o činnost.	Projevuje zájem a chuť plnit jednotlivé aktivity.

Soustředěnost.	Během činností má nižší míru soustředěnosti. Nechá se rozptýlit okolními podněty. Během práce si hraje s vlasy, nebo sleduje věci, které ji obklopují.
Samostatnost.	Je schopná pracovat samostatně, většinu úkolů vypracuje bez dopomoci.
Vytrvalost u činnosti.	I přes občasnou nesoustředěnost zvládne úkoly dopracovat do konce.
Pracuje v klidu.	Během činností dokáže pracovat v klidu a v tichosti.

Dílčí závěr:

Tereza projevuje zájem o nabízené aktivity, což svědčí o její motivaci k práci a k plnění jednotlivých úkolů. I přes to, že má při vykonávání činností nižší míru soustředěnosti a nechá se rozptýlit okolními podněty, svou práci vždy dokončí. I přes občasnou nesoustředěnost je schopna většinu činností zvládnout samostatně a bez dopomoci učitele. Během činností dokáže pracovat v klidu. Celkově lze říct, že dívčina pozornost, pracovní vytrvalost, je na dobré úrovni, přesto by však chtělo zapracovat na rozvoji její schopnosti udržení soustředěnosti po celou dobu práce.

Tabulka 42 Tereza – orientace v prostoru

Orientace v prostoru	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Nahoře, dole.	Nezařazený aspekt.		
Vpředu, vzadu.	Nezařazený aspekt.		
První, poslední.	Nezařazený aspekt.		
Uprostřed.	Nezařazený aspekt.		

Dílčí závěr:

Oblast zaměřující se na orientaci v prostoru nebylo možné pozorovat a hodnotit, jelikož tato oblast nebyla součástí zápisu. Tereza tak nemohla prokázat své znalosti v této oblasti. Bez zařazení této oblasti nebylo možné u dívky pozorovat, zda zvládne orientaci v prostoru, nebo jaká je její prostorová představivost. Z tohoto důvodu tedy nelze u dívky tuto oblast posoudit a hodnotit.

Tabulka 43 Tereza – zrakové vnímání

Barva	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Pojmenuje odstíny barev.		X	
Zraková diferenciacce	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Rozliší shodné a neshodné dvojice lišící se detailem.	X		

Zraková analýza a syntéza	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Poskládá obrázek z několika částí.	Nezařazený aspekt.		
Doplň chybějící část obrázku.		X	
Zraková paměť	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Pozná viděné obrázky.	X		
Umístí obrázky na místo.	X		

Dílčí závěr:

V oblasti zaměřující se na zrakové vnímání byla u dívky zaznamenána obtíž v rozpoznávání odstínů barev. Tereza některé barvy poznala bez obtíží, u některých ji pomohl s identifikací učitel. Naopak v oblasti zrakové diferenciaci Tereza bez obtíží rozlišila shodné a neshodné dvojice, které se lišily detailem. Drobné nedostatky byly během pozorování dívky zaznamenány v oblasti zrakové analýzy a syntézy, kdy dívka vyžadovala pomoc učitele při doplňování chybějící části obrázku. Společně s učitelem však chybějící část správně identifikovala. V oblasti zrakové paměti Tereza dokázala úspěšně identifikovat dříve viděné obrázky a správně je zařadit na místo bez pomoci učitele. Celkově lze říct, že dívka v této oblasti prokázala dobré schopnosti v některých oblastech, ačkoliv jsou zde určité oblasti, které vykazovaly mezery a bylo by vhodné na těchto nedostacích zapracovat.

Tabulka 44 Tereza – sluchové vnímání

Sluchová analýza a syntéza	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Určí počet slabik ve slově.	X		
Určí počáteční hlásku.	Nezařazený aspekt.		
Určí poslední souhlásku ve slově.	Nezařazený aspekt.		
Sluchová paměť	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Zopakuje větu z více slov.	Nezařazený aspekt.		

Dílčí závěr:

V oblasti sluchového vnímání bylo možné v průběhu zápisu pozorovat pouze oblast zaměřující se na sluchovou analýzu a syntézu, konkrétně tedy určení počtu slabik ve slově. Tereza zvládla samostatně určit počet slabik ve slově, a to díky samostatnému vytleskání. Ostatní aspekty v této oblasti do průběhu zápisu nebyly zařazeny. Možnost pozorování pouze jednoho aspektu v oblasti sluchového vnímání je z našeho pohledu nedostačující pro komplexní zhodnocení úrovně dívky v této oblasti.

Tabulka 45 Tereza – řeč

Foneticko-fonologická rovina	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Výslovnost.		X	
Lexikálně-sémantická rovina	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Přiměřená slovní zásoba věku.	X		
Smysluplně popíše, co je na obrázku.	Nezařazený aspekt.		
Rozumí instrukcím a běžnému hovoru.	X		
Morfologicko-syntaktická rovina	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Mluví ve větách a souvětích.	X		
Mluví gramaticky správně.	X		
Pragmatická rovina	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Řekne jméno, příjmení, věk, bydliště.	X		
Přirozeně navazuje verbální kontakt.	X		
Užívá oční kontakt.	X		

Dílčí závěr:

V oblasti řeči byly u Terezy sledovány různé roviny řeči. V rovině foneticko-fonologické byla u dívky zaznamenána obtíž s výslovností hlásek r, ř. V lexikálně-sémantické rovině prokázala dívka přiměřenou slovní zásobu odpovídající jejímu věku a bez obtíží rozuměla instrukcím učitele. V rovině morfologicko-syntaktické mluvila Tereza v gramaticky správných větách i souvětích a využívala při mluvě správné tvary slov. Je však nutno podotknout, že úroveň řeči dívky byla oslabena vadou ve výslovnosti hlásek. Co se týče pragmatické roviny, dívka zvládla všechny hodnocené aspekty bez sebemenších obtíží. Celkově lze říct, že Tereza v oblasti řeči vykazuje dobré jazykové schopnosti s výjimkou drobných nedostatků ve výslovnosti již zmíněných hlásek.

4.6.6 Dítě 6

Jméno: Jakub

Pohlaví: chlapec

Věk dítěte: 6 let a 4 měsíce

Lateralita: pravák ~~x levák~~ ~~x nevyhraněná~~

Rodinná anamnéza

Jakub je chlapec, který vyrůstá v úplné rodině. Je nejmladším dítětem a má dva starší sourozence. Oba rodiče jsou pracující. Po celý život bydleli v rodinném domě se svými prarodiči, až v současné době si postavili svůj vlastní dům na vesnici. Rodiče podporují zájmy a potřeby svých dětí. Doma kladou důraz na dodržování pravidel.

Školní anamnéza

Jakub od svých tří let navštěvuje mateřskou školu. Ze začátku měl problém s odloučením od rodičů, to se však postupem času urovnalo. Chlapec rád navštěvuje mateřskou školu, kde tráví čas se svými kamarády. Je zvědavý a rád se zajímá o nové činnosti. Velmi rád si prohlíží knížky, ale také vyrábí a maluje. Kuba je sportovně zdatný, rád se zapojí do pohybových her. Těší se až nastoupí do základní školy.

Zdravotní anamnéza

Kuba je chlapec narozený v prosinci v roce 2017. Jeho výška i váha je srovnatelná s ostatními vrstevníky. Kuba má intoleranci na laktózu. Rodiče podporují u dětí zdravý životní styl.

Tabulka 46 Jakub – grafomotorika

Spontánní kresba	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Postava.	X		
Různorodost námětů.	Nezařazený aspekt.		
Grafomotorické prvky	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Zuby.	Nezařazený aspekt.		
Horní smyčka.	Nezařazený aspekt.		
Návyky při kreslení			
Držení tužky.	Správný úchop tužky.		
Zvolnění ruky, tlak na podložku.	Při práci uvolněná ruka, přiměřený tlak na podložku.		

Plynulost tahů.	Plynulý tah při psaní.		
Vizuomotorika	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Jedna linie.	X		
Lateralita	Pravák	Levák	Nevyhraněná
Ruky.	X		

Dílčí závěr:

V oblasti zaměřující se na grafomotoriku a kresbu byla u Jakuba sledována kresba postavy. Chlapec postavu zvládl nakreslit bez dopomoci učitele. Postava byla členěná, zahrnovala krk, končetiny s prsty, hlavu s vlasy. Kresba vykazovala dobrou úroveň detailů. V této oblasti zvládl Jakub po celou dobu pracovat samostatně, bez dopomoci. Při kresbě bylo zaznamenáno správné postavení a uvolněnost ruky, ale také přiměřený tlak na podložku, což umožnilo Jakubovi plynulý tah tužky. V oblasti vizuomotoriky chlapec nevykazoval žádné nedostatky a jednu linii zvládl velmi dobře vypracovat. Lateralita u Jakuba byla vyhraněná a pro práci preferoval svou pravou ruku. Celkově oblast grafomotoriky lze vnímat jako oblast, kterou má chlapec velmi dobře rozvinutou.

Tabulka 47 Jakub – matematické představy

Porovnávání, pojmy	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Méně x více.	X		
Řazení	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Seřazení prvků podle velikosti.	Nezařazený aspekt.		
Třídění	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Pozná, co do skupiny nepatří.	Nezařazený aspekt.		
Třídí dle kritérií.	Nezařazený aspekt.		
Množství	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Jmenuje číselnou řadu do 10.	X		
Tvary	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Kruh, čtverec, trojúhelník, obdélník.	X		

Dílčí závěr:

Jakub prokázal velmi dobré znalosti v oblasti matematických představ, v oblastech, které během zápisu bylo možné pozorovat. Chlapec v oblasti porovnávání zvládl správně identifikovat, ve které skupině prvků je více a ve které méně. Po celou dobu pracoval

samostatně a nevyžadoval dopomoc učitele. V oblasti množství Jakub zvládl vyjmenovat číselnou řadu do 15 a pokračoval by i dále, kdyby nebyl zastaven učitelem. Co se týče oblasti tvarů, chlapec zvládl pojmenovat a rozeznat všechny geometrické tvary, které se v hromádce nacházely. Celkově zvládl všechny pozorované aspekty v oblasti matematických představ samostatně a bez dopomoci, což svědčí o jeho dobré úrovni také v oblasti matematických představ.

Tabulka 48 Jakub – sociální dovednosti

Sociální dovednosti	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Odloučení od rodičů.	X		
Komunikace s učitelem.	X		
Reaguje na pokyny autority.	X		

Dílčí závěr:

V oblasti zaměřující se na sociální dovednosti nebyly u Jakuba během zápisu zaznamenány žádné obtíže ani nedostatky. Chlapec neměl problém s odloučením od rodičů a bez komplikací také zvládl komunikaci s učitelem. Na pokyny autority vždy vhodně reagoval a při komunikaci udržoval oční kontakt. U Jakuba tak v oblasti sociálních dovedností nebyly zaznamenány žádné nedostatky.

Tabulka 49 Jakub – vnímání času

Vnímání času	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Seřadí obrázky dle posloupnosti děje.	Nezařazený aspekt.		

Dílčí závěr:

Oblast zaměřující se na vnímání času nebylo možné při zápisu u chlapce pozorovat, jelikož tato oblast nebyla zařazena. Nebylo ji tak možné u Jakuba posoudit a hodnotit. Pro posouzení této oblasti by bylo vhodné zahrnout úkoly, díky kterým by byly získány informace o Jakubově úrovni v této oblasti.

Tabulka 50 Jakub – pozornost, pracovní vytrvalost

Pozornost, pracovní vytrvalost	
Zájem o činnost.	Jeví zájem o veškeré aktivity nabídnuté učitelem.
Soustředěnost.	Při plnění úkolů se koncentruje na danou činnost a věnuje ji tak veškerou pozornost, nenechá se rozptýlit okolními vlivy.

Samostatnost.	Při plnění činností nevyžaduje dopomoc učitele, po celou dobu pracuje samostatně.
Vytrvalost u činnosti.	U činností vytrvává do té doby, než ji zvládne dokončit do konce.
Pracuje v klidu.	V průběhu zápisu bylo možné sledovat Jakubovu klidnou a soustředěnou činnost.

Dílčí závěr:

V oblasti zaměřující se na pozornost a pracovní vytrvalost nebyly u Jakuba zaznamenány žádné obtíže. Chlapec projevoval zájem o nabízené aktivity a během práce se na vykonávané činnosti soustředil. Dané aktivity vždy dokončil do zdárného konce a svou činnost neukončil dříve, než s ní byl sám spokojen. Po celou dobu chlapec pracoval v klidu, soustředěně, což svědčí o jeho dobré koncentraci a schopnosti u činnosti vytrvat.

Tabulka 51 Jakub – orientace v prostoru

Orientace v prostoru	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Nahoře, dole.	X		
Vpředu, vzadu.	X		
První, poslední.	X		
Uprostřed.	X		

Dílčí závěr:

V oblasti zaměřující se na orientaci v prostoru prokázal Jakub velmi dobrou orientaci. V prostoru dokázal určit, který obrázek je nahoře, který dole, vpředu i vzadu. Samostatně také zvládl identifikovat v řadě obrázků první, poslední, ale také ten, který se nachází uprostřed řady. V průběhu pozorování nebyly u Jakuba shledány žádné obtíže. Všechny pozorované aspekty zvládl vypracovat samostatně, bez dopomoci učitele.

Tabulka 52 Jakub – zrakové vnímání

Barva	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Pojmenuje odstíny barev.	X		
Zraková diferenciac	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Rozliší shodné a neshodné dvojice lišící se detailem.	Nezařazený aspekt.		
Zraková analýza a syntéza	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Poskládá obrázek z několika částí.	Nezařazený aspekt.		
Doplňuje chybějící část obrázku.	Nezařazený aspekt.		

Zraková paměť	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Pozná viděné obrázky.	X		
Umístí obrázky na místo.	X		

Dílčí závěr:

Během pozorování bylo možné u Jakuba sledovat také úroveň jeho zrakového vnímání. Co se týče oblasti zaměřující se na barvy, Jakub zvládl samostatně rozlišit a pojmenovat různé odstíny barev. Je nutné zmínit, že oblast zrakové diferenciacie a zrakové analýzy a syntézy nebylo možné u chlapce posoudit, jelikož tyto oblasti nebyly součástí zápisu do základního vzdělávání. Naopak v oblasti zrakové paměti chlapec úspěšně poznal viděné obrázky a dokázal je také správně umístit na dané místo. V oblastech, které bylo možné v průběhu zápisu u chlapce pozorovat, nebyly zaznamenány žádné obtíže.

Tabulka 53 Jakub – sluchové vnímání

Sluchová analýza a syntéza	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Určí počet slabik ve slově.	Nezařazený aspekt.		
Určí počáteční hlásku.	Nezařazený aspekt.		
Určí poslední souhlásku ve slově.	Nezařazený aspekt.		
Sluchová paměť	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Zopakuje větu z více slov.	X		

Dílčí závěr:

V průběhu zápisu byla u Jakuba sledována také oblast sluchového vnímání. Je však nutné zmínit, že sluchovou analýzu a syntézu nebylo možné posoudit, jelikož do průběhu zápisu nebyla zařazena. Pozornost však bylo možné zaměřit na sluchovou paměť. Jakub oblast zaměřující se na sluchovou paměť zvládl bez sebemenších obtíží. Dokázal zopakovat větu skládající se z většího počtu slov. Chlapec nevyžadoval zopakování věty učitelem a vše zvládl správně hned zopakovat. Na základě pozorování lze říct, že i přesto, že během zápisu nebylo možné pozorovat sluchovou analýzu a syntézu, v oblasti sluchové paměti Jakub prokázal dobrou úroveň svých dovedností.

Tabulka 54 Jakub – řeč

Foneticko-fonologická rovina	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Výslovnost.	X		

Lexikálně-sémantická rovina	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Přiměřená slovní zásoba věku.	X		
Smysluplně popíše, co je na obrázku.	X		
Rozumí instrukcím a běžnému hovoru.	X		
Morfologicko-syntaktická rovina	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Mluví ve větách a souvětích.	X		
Mluví gramaticky správně.	X		
Pragmatická rovina	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Řekne jméno, příjmení, věk, bydliště.	X		
Přirozeně navazuje verbální kontakt.	X		
Užívá oční kontakt.	X		

Dílčí závěr:

V průběhu zápisu byla u Jakuba sledována také oblast řeči. V oblasti foneticko-fonologické nebyla u Jakuba zaznamenána žádná obtíž s výslovností jednotlivých hlásek. Chlapcova výslovnost byla na velmi dobré úrovni. Na vysoké úrovni byla u Jakuba pozorována také rovina lexikálně-sémantická. Chlapec měl bohatou slovní zásobu, kterou dokázal vhodně využít při popisu obrázku. Obtíž mu nedělalo ani porozumění instrukcím učitele. Chlapec po celou dobu zápisu využíval při komunikaci gramaticky správné tvary slov a mluvil nejen ve větách, ale také v souvětích. V pragmatické rovině se Jakub zvládl bez obtíží představit, navázat verbální, ale také oční kontakt. Celkově lze říct, že Jakubovy jazykové dovednosti jsou na velmi dobré úrovni a nebyly identifikovány žádné nedostatky v oblasti řeči.

4.6.7 Dítě 7

Jméno: Sára

Pohlaví: dívka

Věk dítěte: 5 let a 9 měsíců

Lateralita: ~~pravák~~ ~~x~~ levák ~~x~~ nevyhraněná

Rodinná anamnéza

Sára bydlí se svými rodiči v rodinném domě a je jediným dítětem rodičů. Oba rodiče jsou pracující. Svůj společný čas rádi tráví aktivně, hodně cestují. Rodiče jsou pracovně zaneprázdněni, s hlídáním Sárky jim vypomáhají i prarodiče.

Školní anamnéza

Sára nastoupila do školy ve čtyřech letech. Díky vysoké nemocnosti byla často se svou matkou doma a do mateřské školy docházela nepravidelně. Při jakékoliv práci dívka preferuje svou levou ruku. Od útlého věku se rodiče u Sárky snaží o správné držení tužky a kladou na něj důraz, a i přes to se špatný úchop nepodařilo odstranit. Sára nerada maluje a při práci občasně vzdoruje. Moc dlouho nevydrží u činnosti, po chvíli ztrácí zájem. V mateřské škole neměla problém s adaptací a našla si snadno kamarády.

Zdravotní anamnéza

Sára je dívka narozena v červenci roku 2018. Je drobnější postavy. Již od dětství se potýká s častým nachlazením a různými infekcemi horních cest dýchacích. Rodiče se snaží dbát na zdravý životní styl, aby podpořili celkovou odolnost dívky. Sáře doposud nebyla diagnostikována žádná alergie, ani intolerance.

Tabulka 55 Sára – grafomotorika

Spontánní kresba	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Postava.	X		
Různorodost námětů.	Nezařazený aspekt.		
Grafomotorické prvky	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Zuby.	Nezařazený aspekt.		
Horní smyčka.	Nezařazený aspekt.		

Návyky při kreslení			
Držení tužky.	Dívka má špatný uchop tužky. I přes upozornění a opravení učitelem využívala při práci svůj zažitý klarinetový uchop.		
Zvolnění ruky, tlak na podložku.	Špatné postavení ruky, ruka neuvolněná, nepřiměřený tlak na podložku		
Plynulost tahů.	Neplynulost tahu, díky neuvolněnosti ruky a špatnému držení tužky.		
Vizuomotorika	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Jedna linie.		X	
Lateralita	Pravák	Levák	Nevyhraněná
Ruky.		X	

Dílčí závěr:

U dívky bylo možné pozorovat kresbu postavy. Sára zvládla namalovat postavu své maminky. Postava obsahovala tělo, které bylo spojeno krkem. Propracování detailů bylo na nižší úrovni, postavě například chyběly vlasy a prsty na ruku. V oblasti zaměřené na návyky při kreslení byl u dívky zaznamenán špatný uchop psacího náčiní. I přes upozornění učitele Sára svůj uchop vždy upravila, ale následně pracovala s již zažitým klarinetovým uchopem. Při pozorování byl zaznamenán také nepřiměřený tlak na podložku, který se projevil silnou a tučnou čarou. Nepřiměřený tlak a neuvolněná ruka zapříčinila také neplynulost tahu. Dívka tak projevila obtíž s jednou linií, kdy se nedokázala držet vyznačené linie a často její tah výrazně vybočoval. S dopomocí učitele a společným tahem dokázala cvičení dopracovat. V průběhu jednotlivých činností dívka při práci preferovala svou levou ruku. V této oblasti byly u dívky zaznamenány určité nedostatky, na kterých by bylo vhodné zapracovat a rozvíjet je.

Tabulka 56 Sára – matematické představy

Porovnávání, pojmy	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Méně x více.	X		
Řazení	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Seřazení prvků podle velikosti.	X		
Třídění	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Pozná, co do skupiny nepatří.	Nezařazený aspekt.		
Třídí dle kritérií.	Nezařazený aspekt.		

Množství	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Jmenuje číselnou řadu do 10.	X		
Tvary	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Kruh, čtverec, trojúhelník, obdélník.	X		

Dílčí závěr:

Sára prokázala svou velmi dobrou úroveň v oblasti matematických představ. Samostatně bez obtíží zvládla oblast zaměřující se na porovnávání, kde správně určila, ve které hromádce je více a ve které je méně prvků. Kromě toho dokázala také samostatně seřadit prvky podle velikosti. Co se týče oblasti množství dívka zvládla vyjmenovat číselnou řadu do deseti a pokračovala ve vyjmenovávání číselné řady až do dvaceti. V oblasti tvarů si Sára dokázala vybavit a správně pojmenovat jednotlivé geometrické tvary, které před ní učitel předložil. Dívka v oblasti matematických představ neprojevila žádné obtíže a všechny úkoly dokázala splnit samostatně a bez chyb.

Tabulka 57 Sára – sociální dovednosti

Sociální dovednosti	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Odloučení od rodičů.	X		
Komunikace s učitelem.		X	
Reaguje na pokyny autority.	X		

Dílčí závěr:

V oblasti sociálních dovedností Sára prokázala schopnost zvládnout odloučení od rodičů, a to bez jakýchkoliv obtíží. Naopak při komunikaci s učitelem byly u dívky zaznamenány drobné rezervy. Dívka odpovídala převážně stručně a bylo nutné ji tak ze strany učitele přivést prostřednictvím dalších otázek k podrobnějšímu vyjádření. Sára po celou dobu zápisu vhodně reagovala a plně respektovala pokyny autority. Celkově lze považovat oblast sociálních dovedností u Sáry jako vhodně rozvinutou, ale i přesto by aspekt zaměřující se na komunikaci s autoritou bylo vhodné dále rozvíjet.

Tabulka 58 Sára – vnímání času

Vnímání času	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Seřadí obrázky dle posloupnosti děje.	X		

Dílčí závěr:

Dívka prokázala svou velmi dobrou orientaci v oblasti vnímání času. Samostatně bez dopomoci učitele zvládla seřadit obrázky dle posloupnosti děje. Dokázala dle posloupnosti seřadit obrázky dvou pohádek. Lze tedy říct, že Sára tuto oblast má velmi dobře zvládnutou.

Tabulka 59 Sára – pozornost, pracovní vytrvalost

Pozornost, pracovní vytrvalost	
Zájem o činnost.	Dívka projevuje zájem o aktivity nabízené učitelem.
Soustředěnost.	V průběhu činností se soustředí na aktivity, které ji jdou. U činností, kde má drobné rezervy, nedokáže svou pozornost koncentrovat a nechá se rozptýlit okolními vlivy.
Samostatnost.	U aktivit, které ji nedělají obtíže, pracuje samostatně, v případě že si není jistá, vyžaduje dopomoc učitele.
Vytrvalost u činnosti.	Dívka vydrží u činností, které ji jdou a které ji baví. U činností, které příliš nezvládá, ztrácí zájem a nemá potřebu je dokončit.
Pracuje v klidu.	Při jednotlivých činnostech pracuje v klidu.

Dílčí závěr:

V průběhu pozorování byla pozornost věnována také oblasti pozornosti a pracovní vytrvalosti. Zaznamenán byl zájem dívky o jednotlivé aktivity, které ji byly autoritou nabízeny. Během plnění aktivit se dokázala soustředit na úkoly, které ji šly a ve kterých vynikala. U těchto činností dokázala setrvávat a dokončovala je do zdárného konce. U aktivit, které ji příliš nebavily, nebo ji příliš nešly, se snadno nechala rozptýlit okolními vlivy a ztrácela motivaci tyto aktivity dokončit do konce. U činností, ve kterých si byla jistá, pracovala samostatně, naopak u činností, které ji příliš nešly, nebavily, vyžadovala dopomoc učitele. Celkově lze říct, že v oblasti pozornosti a pracovní vytrvalosti u dívky, záleželo na náročnosti práce, úkolů a jejím zájmu.

Tabulka 60 Sára – orientace v prostoru

Orientace v prostoru	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Nahoře, dole.	X		
Vpředu, vzadu.	X		
První, poslední.	X		
Uprostřed.	X		

Dílčí závěr:

V průběhu zápisu byla u Sára pozorována také oblast zaměřující se na orientaci v prostoru. Dívka prokázala velmi dobrou orientaci při určování polohy obrázků v rovině. Bez obtíží určila, který obrázek je nahoře, který dole, vpředu i vzadu. Zvládla také poznat obrázek, který je první, poslední, ale také správně určila, který obrázek se nachází uprostřed. U Sára v průběhu pozorování nebyla zaznamenána žádná obtíž v této oblasti.

Tabulka 61 Sára – zrakové vnímání

Barva	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Pojmenuje odstíny barev.	X		
Zraková diferenciace	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Rozliší shodné a neshodné dvojice lišící se detailem.	Nezařazený aspekt.		
Zraková analýza a syntéza	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Poskládá obrázek z několika částí.	X		
Doplň chybějící část obrázku.	Nezařazený aspekt.		
Zraková paměť	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Pozná viděné obrázky.	X		
Umístí obrázky na místo.	X		

Dílčí závěr:

V průběhu pozorování byla pozornost věnována také zrakovému vnímání u dívky. V této oblasti nebyla zaznamenána žádná obtíž. Sára správně poznala a dokázala pojmenovat jednotlivé odstíny barev. Zrakovou diferenciaci během zápisu nebylo možné u dívky pozorovat, a tedy ani hodnotit. V oblasti zaměřené na zrakovou analýzu a syntézu dokázala Sára správně poskládat obrázek z několika částí, bez dopomoci učitele. Co se týče oblasti zrakové paměti, ani ta dívka nedělala obtíž. Samostatně dokázala poznat viděné obrázky, které následně umístila na dané místo. Celkově lze říct, že oblast zrakového vnímání je u dívky rozvinuta a nebyla zde zaznamenána žádná obtíž.

Tabulka 62 Sára – sluchové vnímání

Sluchová analýza a syntéza	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Určí počet slabik ve slově.	X		
Určí počáteční hlásku.	X		

Určí poslední souhlásku ve slově.	Nezařazený aspekt.		
Sluchová paměť	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Zopakuje větu z více slov.	Nezařazený aspekt.		

Dílčí závěr:

V oblasti sluchového vnímání byla sledována pouze jedna z oblastí. U dívky bylo možné v oblasti sluchové analýzy a syntézy pozorovat dva aspekty. Sára oba aspekty zvládla bez obtíží a bez dopomoci učitele. Správně dokázala určit počet slabik ve slově, ale i identifikovat počáteční hlásku.

Tabulka 63 Sára – řeč

Foneticko-fonologická rovina	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Výslovnost.	X		
Lexikálně-sémantická rovina	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Přiměřená slovní zásoba věku.	X		
Smysluplně popíše, co je na obrázku.	Nezařazený aspekt.		
Rozumí instrukcím a běžnému hovoru.	X		
Morfologicko-syntaktická rovina	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Mluví ve větách a souvětích.		X	
Mluví gramaticky správně.	X		
Pragmatická rovina	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Řekne jméno, příjmení, věk, bydliště.	X		
Přirozeně navazuje verbální kontakt.		X	
Užívá oční kontakt.		X	

Dílčí závěr:

Pozornost byla věnována u Sáry také jednotlivým rovinám řeči. V rovině foneticko-fonologické nebyla zaznamenána žádná obtíž. Dívka měla správnou výslovnost všech hlásek. Co se týče roviny lexikálně-sémantické, zde měla dívka svému věku přiměřenou slovní zásobu a porozuměla také instrukcím, které ji učitel zadal. V této rovině nebyla zaznamenána obtíž. Také v rovině morfologicko-syntaktické dívka prokázala dobrou úroveň. V mluvě sice využívala věty jednoduché, ale po doptání učitele, byla schopna využít

věty rozvinuté a také souvětí. V průběhu komunikace s učitelem mluvila gramaticky správně. Poslední rovinou, kterou bylo možné u Sáry pozorovat, byla rovina pragmatická, která u dívky vykazovala určité nedostatky. Dívka se zvládla představit celým svým jménem, říct bydliště, ale také svůj věk. Co ji však dělalo obtíž bylo navázání verbálního a očního kontaktu. Sára se při komunikaci očnímu kontaktu vyhýbala a vždy svůj pohled směřovala jinam než na učitele. Celkově lze tedy říct, že některé roviny řeči má Sára na velmi dobré úrovni a některé by bylo dobré dále rozvíjet a pracovat na jejich zlepšení.

5 ANALÝZA A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

Empirická část diplomové práce je zaměřena na zkoumání školní připravenosti jedinců v průběhu zápisu do základního vzdělávání. Pro realizaci výzkumu byla zvolena metoda pozorování a pro hlubší porozumění byla využita také anamnestická metoda. Je důležité upozornit, že každá základní škola realizovala zápis do základního vzdělávání dle vlastních metodických postupů a organizačních zásad. Hlavním cílem výzkumu bylo analyzovat a popsat jednotlivé posuzované oblasti školní připravenosti u dětí při zápisu do základního vzdělávání. Následně byla formulována hlavní výzkumná otázka, která zjišťovala, jakou úroveň školní připravenosti vykazují děti při zápisu do základního vzdělávání. V neposlední řadě došlo také ke stanovení dílčích výzkumných otázek, které jsou v této kapitole zodpovězeny.

VO1 – Jak je dítě předškolního věku připraveno po stránce grafomotorické?

Na základě realizovaného výzkumného šetření, které se zaměřilo na úroveň **grafomotoriky**, lze formulovat následující závěry. Úroveň grafomotoriky se mezi jednotlivými participanty výrazně odlišuje. V oblasti **kresby** bylo možné u Sára a Jakuba sledovat propracovanou kresbu postavy, nicméně kresba Jakuba obsahovala více detailů. Anamnestické údaje naznačují, že tento rozdíl může souviset s postojem dítěte ke kreslení. Sára tuto činnost nevyhledává a nemá k ní oproti Jakubovi pozitivní vztah. Přestože tedy její kresba postavy byla propracovaná, nedosahovala takové úrovně detailnosti jako kresba postavy u Jakuba. Dále u Terezy byla zaznamenána kresba geometrických tvarů, přičemž překvapivým zjištěním bylo, že dokázala svou kresbou rozlišit čtverec od obdélníku, což svědčí také o dobré schopnosti identifikovat geometrické tvary.

U cvičení zaměřených na **grafomotorické prvky** bylo zjištěno, že horní smyčka činila participantům větší obtíže než zuby. Zatímco pět participantů zvládlo zuby bez dopomoci, u horní smyčky vyžadovala Tereza a Adéla podporu ze strany učitele. U Sára a Jakuba nebylo možné úroveň grafomotorických prvků posoudit. Také v oblasti **návyků při kreslení** byly mezi jednotlivými participanty zaznamenány výrazné rozdíly. Správný úchop psacího nástroje byl zaznamenán pouze u čtyř participantů, konkrétně u Adély, Veroniky, Kláry a Jakuba. Honza a Tereza drželi tužku s palcem přes psací náčiní, zatímco u Sára byl pozorován tzv. klarinetový úchop. Anamnestické údaje naznačují, že rodiče Sára se snaží tuto situaci aktivně řešit, tzn. upozorňují dívku na správné držení a vedou ji ke korekci. Z pohledu tlaku na podložku a plynulosti tahu byly zaznamenány obtíže s uvolněním ruky

u Sára a Adély. Adéla měla správný úchop psacího náčiní, ale nepřiměřený tlak na podložku a neplynulý tah. Naopak Honza měl nesprávný úchop, ale jeho ruka byla uvolněná a tah byl plynulý.

Z výsledků výzkumu vyplynulo, že Sára a Adéla projevily obtíž v oblasti **vizuomotoriky**, přičemž u těchto dívek byly rovněž zaznamenány problematické návyky při kreslení. Lze tedy říct, že participanti, kteří v oblasti návyků při kreslení měli neuvolněnou ruku a neplynulý tah, vykazovali obtíž také s vedením jedné linie. Co se týče **laterality** ruky, výzkumný vzorek obsahoval pět praváků a jednoho leváka. U Honzy byla lateralita v době zápisu stále nevyhraněná, což zapříčinilo nejistotu, kterou ruku má při práci využívat. Je však nutné zmínit, že rodiče na základě konzultace s učitelí mateřské školy nevyhraněnou lateralitu u chlapce řeší a hledají vhodné řešení.

Z výsledků vyplývá, že většina dětí vykazuje relativně dobrou úroveň grafomotorické připravenosti, avšak u některých se objevují dílčí obtíže, které mohou mít vliv na následnou školní adaptaci dítěte. Nejčastěji zaznamenané obtíže byly spojeny se špatným úchopem psacího náčiní, nepřiměřeným tlakem na podložku, neplynulým tahem, ale také nevyhraněnou lateralitou. Participanti, jenž zvládli grafomotorická cvičení bez obtíží, jsou dobře připraveni na školní docházku, zatímco participanti, u kterých byla zaznamenána určitá obtíž, by se měli zaměřit na cvičení pro posílení dovedností v jednotlivých oblastech v rámci předškolní přípravy.

VO2 – Jak je dítě předškolního věku připraveno po stránce matematických představ?

Z výsledků výzkumného šetření, které se zaměřilo na připravenost v oblasti **matematických představ**, vyplynula následující zjištění. Většina participantů se v oblasti matematických představ orientovala bez obtíží. Je však nutné zmínit, že mezi jednotlivými participanty byly zaznamenány drobné odlišnosti. V oblasti **porovnávání** dokázali participanti správně rozlišit skupiny s větším či menším počtem prvků, přičemž šest z nich zvládly danou oblast bez problému a bez nutné dopomoci učitele. Pouze u Kláry nebyla tato oblast zachycena, jelikož nepatřila mezi sledované jevy během jejího zápisu. V případě **třídění** podle kritéria nebyla tato schopnost pozorována u Sára a Jakuba, neboť nebyla součástí zápisu. Pouze u Terezy bylo možné sledovat její úroveň v obou aspektech, kdy projevila drobnou obtíž s tříděním, u něhož bylo hlavním kritériem identifikování barevných odstínů.

Řazení prvků dle velikosti bylo možné sledovat pouze u Kláry a Sára, které tuto oblast zvládly bez obtíží, u ostatních participantů nebylo součástí zápisu. Všichni participanti

zvládli také oblast **množství**, kde vyjmenovali číselnou řadu minimálně do 10, přičemž někteří by pokračovali i dále, kdyby nebyli zastaveni učitelem. Právě Adéla s Jakubem prokázali pokročilou znalost číselné řady, Jakub dokázal vyjmenovat číselnou řadu do 15. Většina participantů zvládla správně identifikovat a pojmenovat základní **geometrické tvary**. Výjimku tvořil Honza, který projevil obtíž s vybavením si názvu jednotlivých geometrických tvarů, avšak po jejich pojmenování ze strany učitele byl schopen daný tvar správně identifikovat, což naznačuje spíše oslabení v oblasti vybavování než v samostatném identifikování jednotlivých geometrických tvarů. Tereza svou dobrou znalost geometrických tvarů prokázala již v oblasti grafomotoriky.

Celkově lze říct, že v oblasti matematických představ prokázali participanti dobrou úroveň v jednotlivých aspektech, které u nich bylo možné pozorovat. Pouze u Honzy byla zaznamenána drobná obtíž s vybavením si názvů geometrických tvarů, na které by bylo vhodné zapracovat a dále ji rozvíjet. U Terezy se v této oblasti projevila obtíž s identifikací barev, avšak všechny ostatní aspekty zvládla bez obtíží.

VO3 – Jak je dítě předškolního věku připraveno po stránce sociálních dovedností?

Na základě pozorování lze konstatovat, že participanti projevili dobrou úroveň také v oblasti **sociálních dovedností**. Je však nutné podotknout, že v oblastech komunikace a odloučení od rodičů byly zaznamenány u jednotlivých participantů rozdíly. Šest dětí zvládlo **odloučení od rodičů** bez sebemenších obtíží. Jediným participantem, který projevil obtíž s odloučením, byla Veronika, jež se při zápisu neustále otáčela na rodiče, hledala u nich jistotu a ověřovala u nich správnost svých odpovědí. Na základě anamnestických údajů lze usoudit, že obtíže dané dívky v této oblasti mohou souviset s častým nachlazením, kvůli němuž trávila více času doma, a je tak silněji fixována na rodiče. Lze proto doporučit danou oblast u dívky rozvíjet a podporovat. Co se týče **komunikace s učitelem** opět většina participantů neprojevila obtíž. U Honzy a Sárý byly zaznamenány určité rezervy, jelikož při odpovědích využívali pouze strohé ano/ne, což mělo vliv na jejich komunikační projev. Byla proto nutná dopomoc skrze rozvíjející otázky ze strany učitele, na základě kterých již byli schopni své odpovědi rozvinout. Naopak Adéla, Klára, Tereza, Jakub a Veronika na otázky učitele reagovali adekvátně a srozumitelně. Zajímavým zjištěním však bylo, že ačkoliv Veronika projevila obtíž s odloučením od rodičů, neprojevila obtíž v komunikaci s učitelem.

Lze říct, že žádný z participantů neprojevila obtíž v **reagování na pokyny autority**. Všichni participanté vhodně reagovali na pokyny, které jim učitel zadal. Celkově lze říct, že

čtyři participantů zvládli všechny sledované položky v oblasti sociálních dovedností bez obtíží, což svědčí o dobré připravenosti v této oblasti. Veronika projevila obtíž s odloučením, bylo by proto vhodné se na tuto oblast zaměřit a rozvíjet ji. Participantů Honza a Sára naopak vykazovali drobné obtíže v oblasti komunikace, kdy odpovědi na položené otázky byly příliš stručné, proto se doporučuje podpora v této oblasti. Předpokládáme, že nesnáze s odloučením nebo komunikací mohly být zapříčiněny novým prostředím, případně komunikací s „neznámou“ osobou, tedy učitelem. Celkově lze však říct, že participantů projevili adekvátní úroveň v sociálních dovednostech. Je však důležité oblast cíleně podporovat, aby došlo k vyrovnání rozdílů mezi jednotlivými participanty.

VO4 – Jak je dítě předškolního věku připraveno po stránce vnímání času?

Z výsledků výzkumného šetření lze říct, že oblast zaměřující se na **vnímání času** bylo možné zaznamenat pouze u čtyř participantů, zatímco u ostatních tato oblast nebyla součástí zápisu. Participantů Honza, Veronika a Sára zvládli seřazení obrázků dle posloupnosti děje zcela samostatně bez dopomoci učitele. U Sárky byla dokonce zaznamenána velmi dobrá úroveň, jelikož měla možnost seřadit dle posloupnosti dvě rozdílné pohádky. Naopak Adéla projevila v oblasti vnímání času drobnou obtíž, kterou však dokázala překonat s dopomocí učitele, která ji pohádku vyprávěla. Pomocí převyprávění se Adéla nakonec dokázala orientovat v časové posloupnosti a obrázky správně seřadila.

Lze tedy konstatovat, že u participantů, u nichž bylo možné tuto oblast pozorovat, nebyly zaznamenány žádné obtíže, vyjma Adély. Předpokládáme však, že dívka neměla obtíž v oblasti vnímání času, ale jednalo se o neznalost dějové linie pohádky. Zmínění participantů tak jsou z hlediska vnímání času vhodně připraveni na vstup do základního vzdělávání.

VO5 – Jak je dítě předškolního věku připraveno po stránce pozornosti a vytrvalosti?

Oblast zaměřující se na **pozornost a pracovní vytrvalost** bylo možné zaznamenat u všech participantů. Je však nutné podotknout, že rozdíly mezi jednotlivými participanty se projevily zejména ve schopnosti udržet pozornost po celou dobu plnění činnosti, ale také rozdílnými reakcemi na jednotlivé úkoly dle preferovaného zájmu. V oblasti **zájmu o nabízenou činnost** nebyla zaznamenána žádná obtíž, avšak v aspektu zaměřujícím se na **soustředěnost** byly mezi jednotlivými participanty zaznamenány rozdíly. Adéla, Honza, Klára a Jakub byli po celou dobu zápisu schopni se soustředit na všechny zadané úkoly. Adéla a Honza projevili vysokou míru soustředěnosti a samostatnosti, při práci se nenechali

rozptýlit případnými okolními vlivy. Naopak u Veroniky, která projevila obtíž s odloučením, pozornost často směřovala k rodičům. Je však nutné zmínit, že tento aspekt neovlivnil její pracovní nasazení a úkoly dokázala dokončit. Stejně tak Tereza, u které byla identifikována nižší míra soustředěnosti, se občasné nechala rozptýlit okolními podněty. I přes rozptýlení pozornosti okolními vlivy obě dívky dokázaly úkoly dokončit do zdárného konce. Zajímavým zjištěním bylo, že pozornost u Sary se lišila v závislosti na charakteru daného úkolu. Dívka dokázala vytrvat u úkolů, které ji bavily a šly, naopak u úkolů, které pro ni byly náročnější nebo ji příliš nebavily, se dokázala rychle rozptýlit a svou motivaci k dokončení úkolu poměrně rychle ztratila. Každý participant byl schopen **pracovat samostatně** a v případě potřeby adekvátně požádat o pomoc učitele.

Lze tedy konstatovat, že participanté vykazovali dobrou úroveň pozornosti i pracovní vytrvalosti, přičemž byly identifikovány individuální rozdíly, které byly spojeny převážně se schopností udržet pozornost u činností a s mírou samostatnosti při plnění jednotlivých úkolů. Je však možné předpokládat, že se tyto drobné nedostatky ještě před nástupem do základní školy u participantů vyrovnají, a to díky neustálému zrání organismu.

VO6 – Jak je dítě předškolního věku připraveno po stránce orientace v prostoru?

Oblast zaměřující se na **orientaci v prostoru** bylo možné na základě pozorování zaznamenat u šesti participantů. Všichni prokázali velmi dobrou úroveň prostorové orientace. Jediným rozdílem spočíval v tom, zda bylo vnímání prostoru sledováno v rovině nebo v prostoru. U Terezy nebylo možné posoudit danou oblast, jelikož nebyla součástí zápisu do základního vzdělávání. Pozorování participanté dokázali samostatně bez pomoci učitele správně určit polohu obrázků. Na základě získaných poznatků lze usoudit, že participanté jsou po stránce vnímání prostoru vhodně připraveni a v této oblasti se velmi dobře orientují.

VO7 – Jak je dítě předškolního věku připraveno po stránce zrakového vnímání?

V oblasti zaměřené na **zrakové vnímání** bylo možné pozorovat sedm participantů. Lze říct, že většina participantů vykazovala v dané oblasti dobrou úroveň, ovšem u dvou participantů byla identifikována drobná obtíž. Schopnost **rozpoznání barevných odstínů** většina participantů zvládla bez obtíží. Veronika projevila velmi dobrou úroveň, jelikož dokázala rozpoznat a identifikovat i lososovou barvu. Naopak Tereza v této oblasti prokázala určité nedostatky, které však s pomocí učitele dokázala překonat. Přesto projevená obtíž poukazuje na významnou potřebu upevnit danou dovednost před nástupem do základního vzdělávání.

U šesti participantů nebyla identifikována obtíž v oblasti rozpoznání barevných odstínů. Oblast **zrakové diferenciacce** bylo možné sledovat pouze u Terezy, která správně identifikovala shodné a neshodné dvojice lišící se detailem. U ostatních participantů tuto oblast nebylo možné posoudit, jelikož nebyla součástí zápisu do základního vzdělávání. V oblasti zaměřující se na **zrakovou analýzu a syntézu** nebyly zaznamenány výrazné nedostatky. Tuto oblast bylo možné pozorovat pouze u šesti participantů, u Jakuba nebyla zařazena do zápisu do základního vzdělávání. Pouze Tereza vyžadovala drobnou pomoc učitele, se kterou však dokázala chybějící část obrázku správně identifikovat. Poslední oblastí, kterou bylo možné pozorovat byla **zraková paměť**, která byla zaznamenána u všech participantů. Všichni dokázali správně identifikovat viděné obrázky a umístit je na místo, a to včetně Terezy, která projevila drobné obtíže v jiných aspektech. Lze tedy předpokládat, že obtíže v jiných aspektech zrakového vnímání nemusí mít přímý vliv na zrakovou paměť.

Celkově lze tuto oblast shrnout jako zdařilou, jelikož pět participantů neprojevilo žádnou obtíž. Tereza projevila obtíže v oblasti zaměřující se na barvu a v oblasti zrakové analýzy a syntézy. U Jakuba nebylo možné zaznamenat jeho úroveň připravenosti ve všech aspektech, jelikož nebyly součástí zápisu. Je však nutné podotknout, že participant v oblasti zrakového vnímání vykazovali různou úroveň, a tedy většina z nich je v oblasti zrakového vnímání vhodně připravena na vstup do základního vzdělávání, přičemž určité nedostatky, které byly identifikovány lze rozvíjet a upevnit ještě před nástupem do základního vzdělávání cílenými aktivitami.

VO8 – Jak je dítě předškolního věku připraveno po stránce sluchového vnímání?

V průběhu pozorování byla pozornost věnována také oblasti zaměřující se na **sluchové vnímání**. Souhrnně lze říct, že v této oblasti bylo možné sledovat pouze dvě oblasti, a to sluchovou analýzu a syntézu a sluchovou paměť. Většina participantů vykazovala dobrou úroveň, pouze u některých byly zaznamenány drobné odlišnosti. Tuto oblast bylo možné posoudit u všech participantů z celého výzkumného vzorku.

V oblasti **sluchové analýzy a syntézy** neprojevili žádné nedostatky Honza, Veronika a Sára, kteří zvládli bez pomoci učitele správně identifikovat počet slabik ve slově i počáteční hlásku slova. U Adély se projevila obtíž samostatně určit počet slabik ve slově, avšak s pomocí učitele a společného vytleskání správně počet slabik identifikovala. Ačkoliv Tereza dokázala správně a samostatně určit počet slabik ve slově, další aspekty u dívky nebylo možné posoudit, jelikož nebyly součástí zápisu, čímž bylo znemožněno komplexní zhodnocení její úrovně v dané oblasti. Klára naopak dokázala správně

identifikovat počáteční hlásku, ale jako jediná z participantů měla za úkol určit také poslední souhlásku. Jednalo se například o slovo vlk, kde dívka projevila obtíž a vyžadovala pomoc učitele, který následně vyslovil poslední souhlásku s větším důrazem, aby ji Klára dokázala lépe identifikovat. Lze předpokládat, že určení poslední souhlásky vyžadovalo zvýšenou míru obtížnosti a pokročilejší fonematické uvědomování. Oblast zaměřující se na **sluchovou paměť** bylo možné sledovat pouze u Jakuba, který však neprojevil obtíže a dokázal samostatně zopakovat větu, která se skládala z více slov, přičemž nevyžadoval ani opětovné zopakování věty učitelem. Na základě získaných poznatku z pozorování lze předpokládat, že Jakub má dobře rozvinutou sluchovou paměť, avšak nelze tuto oblast porovnat s ostatními participanty, jelikož oblast sluchové paměti nebyla součástí všech zápisu do základního vzdělávání.

Celkově lze říct, že v oblasti sluchového vnímání byly zaznamenány mezi jednotlivými participanty rozdíly. Zatímco Veronika, Jakub, Sára a Honza zvládli všechny sledované aspekty bez obtíží a bez dopomoci učitele, Adéla s Klárou vykazaly drobné nedostatky, které by bylo vhodné cíleně podpořit a rozvíjet. Je vhodné zdůraznit, že v rámci výzkumu bylo možné získat data od participantů pouze ze dvou oblastí, což omezilo možnost komplexního zhodnocení sluchového vnímání.

VO9 – Jak je dítě předškolního věku připraveno po stránce komunikativních dovedností?

Na základě výzkumného šetření byly formulovány závěry týkající se připravenosti a úrovně **komunikačních dovedností** dětí při zápisu do základního vzdělávání. Bylo možné sledovat čtyři roviny řeči. První byla rovina **foneticko-fonologická**, kde čtyři participanté projevili velmi dobrou úroveň bez vyskytujících se vad řeči. U Terezy a Kláry byly identifikovány obtíže ve výslovnosti hlásek r a ř. Největší nedostatky ve výslovnosti však byly zaznamenány u Honzy, který projevil obtíž ve výslovnosti hlásek l, s, š, c, č, r, ř. Je nutné však doplnit, že ze získaných anamnéz vyplývá, že u Kláry a Honzy se identifikovaná vada řeči aktivně řeší. Pozitivním zjištěním je, že Adéla a Veronika na logopedii docházely a žádné vady v řeči u nich nebyly v průběhu pozorování identifikovány, jelikož hlásky už měly správně osvojené.

V rovině **lexikálně-sémantické** byla sledována slovní zásoba, popis obrázku a porozumění instrukcím. Bylo možné zaznamenat individuální rozdíly mezi jednotlivými participanty. Zatímco čtyři participanté dokázali všechny pozorované aspekty zvládnout bez obtíží a dopomoci učitele, u Sára a Terezy nebyl popis obrázku součástí zápisu. Honza zvládnul popis obrázku s dopomocí učitele. Překvapivým zjištěním byla bohatá slovní

zásoba u většiny participantů a schopnost porozumět instrukcím učitele. Honza měl rozsáhlou slovní zásobu, kterou však negativně ovlivňovala identifikovaná vada řeči.

V rovině **morfologicko-syntaktické** většina participantů dokázala využívat gramaticky správné věty a souvětí. Sára při komunikaci používala především věty jednoduché a rozvíjela je až na základě podnětu učitele. Ze získaných anamnestických údajů lze usoudit, že daná obtíž souvisí s nepravidelným navštěvováním mateřské školy, a to kvůli vysoké nemocnosti, kvůli čemuž dívka nebyla v pravidelné interakci s vrstevníky a autoritou a nedocházelo k přirozenému rozvíjení komunikačních dovedností prostřednictvím interakcí. Také Honza často odpovídal pouze strohým ano/ne. Domníváme se, že u Honzy byla tato strohost zapříčiněna obtížemi ve výslovnosti určitých hlásek.

V rovině **pragmatické** dokázala většina participantů bez obtíží navázat oční i verbální kontakt a vhodně komunikovala s učitelem. U Sary se však projevila obtíž s udržení očního kontaktu, kdy v průběhu vzájemné komunikace její pohled směřoval jinam než k učitelovi. Také Veronika v průběhu komunikace odvracela svůj pohled směrem k rodičům, což mohlo být zapříčiněno nejistotou v novém, neznámém prostředí.

Celkově lze shrnout, že v oblasti řeči byly identifikovány největší rozdíly mezi jednotlivými participanty, zároveň daná oblast vykazovala největší nedostatky v porovnání s ostatními pozorovanými oblastmi školní připravenosti. Zmíněným nedostatkům by měla být věnována zvýšená pozornost, aby došlo k eliminaci a částečným nápravám ještě před nástupem do základního vzdělávání.

6 DISKUSE

Diplomová práce se zabývá komplexní problematikou školní zralosti, přičemž klíčovou pozornost věnuje právě školní připravenosti dětí na vstup do základního vzdělávání. Během pozorování bylo možné sledovat klíčové oblasti školní připravenosti a pro hlubší porozumění byly získány anamnézy participantů, které poskytly detailní vhled do problematiky. V diskusi se následně zaměříme na identifikaci oblastí, ve kterých byly nejčastěji zaznamenány nedostatky. V závěru diskuse budou představeny také limity diplomové práce a doporučení pro praxi, která vznikla na základě získaných výsledků vlastního výzkumu.

Z provedeného výzkumného šetření vyplynulo, že největší nedostatky byly zaznamenány v oblasti grafomotorické, primárně ve špatném úchopu psacího nástroje, nepřiměřeném tlaku na psací podložku a plynulosti tahů. Pouze tři participant z výzkumného vzorku neprojevili obtíž v žádné z těchto oblastí, což představuje velmi nízký podíl z celkového výzkumného souboru. Výsledky korespondují také s tematickou zprávou České školní inspekce (2024), která se zaměřuje na faktory, jež ovlivňují přechod dětí z mateřské školy do základní školy. Dle této zprávy učitelé základních škol považují za nejvýznamnější problém právě nedostatečnou připravenost v oblasti grafomotoriky. Lze konstatovat, že oblast grafomotorických dovedností považujeme za nedostatečně rozvinutou a nepřipravenou nejen ze strany mateřské školy, ale také ze strany rodiny, která se na rozvoji této oblasti může podílet. U jednoho z participantů byla identifikována nevyhraněná lateralita, co je v souladu např. s Jucovičovou a Žáčkovou (2014), které uvádějí, že v době zápisu do základního vzdělávání se lze setkat s žáky, u nichž není dominance ruky zjevná a tedy vyhraněná.

Na základě výsledků výzkumu lze konstatovat, že u některých jedinců se vyskytují obtíže v řečové oblasti, které mohou mít negativní vliv na celkovou komunikativní kompetenci, což je v souladu s výsledky České školní inspekce, která uvádí, že u dětí předškolního věku se často vyskytuje opožděný vývoj řeči, logopedické vady a poruchy řeči. Zmiňují také, že právě poruchy spojené s řečí jsou druhou nejčastější příčinou odkladu školní docházky v letech 2019/2020 – 2022/2023 (ČŠI, 2024). Někteří zákonní zástupci v anamnézách uvedli, že obtíž v oblasti řeči řeší a pravidelně navštěvují logopedii. U jednoho participanta, jehož rodiče neuvedli návštěvu logopedie, lze však odbornou intervenci doporučit vzhledem k identifikovaným obtížím ve výslovnosti hlásek r a ř.

Je nutné zohlednit, že vady řeči jsou u dětí stále častější, kvůli čemuž jsou čekací doby poměrně dlouhé, proto je nutné vyhledat logopeda včas.

Podpora dítěte v oblasti řeči by měla vycházet rovněž od rodičů a blízkých přátel, kteří by měli s dětmi více komunikovat, jelikož verbální interakce je stěžejní pro rozvoj jazykových a sociálních dovedností. V současné době je patrné, že děti tráví neúměrně dlouhý čas sledováním videí a pohádek na elektronických zařízeních, což může negativně ovlivnit jejich komunikační dovednosti. Nedostatek aktivní komunikace mezi rodičem a dítětem může vést k omezení jazykových dovedností dítěte. Pokud interakce probíhá primárně formou vizuomotorického přenosu, bez aktivního komentování děje a kladení navazujících otázek, stává se dítě převážně pasivním příjemcem daných informací. To může přispívat k deficitu komunikačních dovedností při vstupu do základního vzdělávání. Ačkoliv schopnost dítěte ovládat telefon v nízkém věku může svědčit o jeho určité technické zdatnosti, je nutné nerozvíjet dítě jednostranně a nenahrazovat danou zdatností verbální komunikaci, která je zásadní pro rozvoj slovní zásoby, porozumění řeči a vyjádření svých myšlenek a pocitů. Aktivní zapojení rodičů do každodenních rozhovorů s dítětem má zároveň značný vliv na sluchové vnímání, což potvrzuje také studie Fazekasné Fenyvesi et al. (2015), která sledovala efektivitu řečového sluchu. V případě, že dochází u dítěte k rozvoji fonemického sluchu, snižuje se u něj výskyt řečových vad a následně ve školním věku i pravopisných vad.

V rámci výzkumného šetření vyplynulo, že v oblastech zaměřujících se na matematické představy, orientaci v prostoru, zrakové vnímání a vnímání času vykazoval výzkumný vzorek velmi dobré výsledky. Přestože participanti neprojeví v těchto oblastech výrazné nedostatky, je důležité danou oblast rozvíjet a zaměřit se především na individuální rozdíly mezi jednotlivými dětmi. Je nutné zmínit, že učitelé základních škol očekávají, že děti při nástupu budou splňovat určité standardy z hlediska školní připravenosti, avšak její úroveň je u každého z jedinců rozdílná.

Zajímavým zjištěním je, že 80 % učitelů prvních tříd považuje školní připravenost dětí za nedostatečnou (Mokrá et al., 2024). Na základě získaných výsledků však tuto skutečnost nemůžeme jednoznačně potvrdit. Lze však říct, že výsledky, které byly získány v rámci výzkumného šetření, by mohly být určitým impulzem nejen pro rodiče, ale také pro učitele mateřských škol, kteří jsou s dětmi v denním kontaktu a mohou vzájemně spolupracovat na rozvoji oslabených oblastí. Vzájemnou spoluprací tak mohou dosáhnout lepší připravenosti dětí na vstup do základního vzdělávání. To je v souladu s tezí Kaščáka a Betákové (2014),

kteří zmiňují, že na úroveň školní připravenost má velký vliv dosažené vzdělání matek. Autoři sledovali rozdíly, jak se liší práce s dítětem před zápisem do základního vzdělávání v závislosti na dosažené vzdělání matek. Ukázalo se, že zatímco matky s vysokoškolským vzděláním kladou důraz na celostní rozvoj dítěte, matky s maturitou se zaměřují cíleně na požadavky, které jsou sledovány v průběhu zápisu do základního vzdělávání. Matky bez maturity naopak rozvíjí připravenost pomocí pracovních sešitů. Také Józsa (2016) uvádí, že velký vliv na školní připravenost a celkový vývoj dítěte má právě rodinné prostředí a vzdělanost rodičů. Ve své studii se zabýval dětmi, které pocházejí ze socioekonomického a znevýhodněného prostředí. Testoval na nich program DIFER a na základě výsledků usoudil, že děti, které na začátku testování vykazovaly výrazné odchylky v porovnání s celostátním průměrem, po absolvování programu překonaly celostátní průměr. Tyto děti dosáhly úrovně odpovídající úrovni, kterou mají žáci na konci prvního ročníku.

V rámci výzkumného šetření byl zvolen stratifikovaný výběr participantů, přičemž do výzkumného vzorku byly zařazeny pouze děti, které neabsolvovaly odklad školní docházky. Zařazení dětí po odkladu školní docházky by eventuálně mohlo zkreslit zjištěné výsledky, jelikož je nutné vzít v potaz, že takové děti by případně mohly vykazovat vyšší úroveň v jednotlivých sledovaných oblastech školní připravenosti než děti, které odklad neabsolvovaly. Výběr byl zvolen také s ohledem na současné veřejné diskuse a možné legislativní změny, které se zaměřují na potenciální zrušení odkladu školní docházky. Současně se v rámci těchto diskusí hovoří o možných změnách týkajících se organizace vzdělávání, při kterých by mělo dojít k omezení maximálního počtu žáků ve třídě, ale také začlenění asistenta pedagoga. Možné změny by tak eliminovaly vysoký nárůst odkladů. Výběrové kritérium tak umožnilo získat relevantní informace o úrovni školní připravenosti dětí, které v budoucnu budou s největší pravděpodobností tvořit většinu prvních ročníků základního vzdělávání.

6.1 Limity výzkumu

Je nezbytné zdůraznit, že závěry tohoto výzkumného šetření nelze generalizovat na celou populaci, jelikož výzkum byl realizován na velmi malém výzkumném vzorku. Za omezení lze považovat také subjektivní hodnocení výzkumníka, což mohlo ovlivnit interpretaci získaných dat. Zjištěné výsledky je proto třeba považovat za specifické pro daný soubor a nelze je automaticky aplikovat na všechny děti v předškolním věku.

Na výkon dětí v průběhu zápisu mohlo působit velké množství vnitřních i vnějších faktorů, které potenciálně mohly ovlivnit získané výsledky. Mezi vnitřní faktory můžeme zařadit například psychický, emoční stav dítěte (nervozita, stres), jeho zdravotní stav nebo úroveň kognitivních schopností, jako jsou schopnost koncentrace a logického uvažování. Také předchozí zkušenosti dítěte mohly výrazně ovlivnit výkon v průběhu zápisu. Lze předpokládat, že děti, které souvisle navštěvovaly mateřskou školu, nebo se již setkaly s testováním, mohly být při plnění aktivit sebevědomější a lépe spolupracovat. Také vnější faktory mohly ovlivnit výsledky, např. prostředí, kde zápis probíhal, tzn., zda se jednalo o známé či neznámé prostředí pro participanta, ale také hluchnost a organizace zápisu. Dalším ovlivňujícím faktorem mohla být přítomnost cizích osob, tedy učitelů. Díky těmto faktorům mohlo dojít ke zkreslení získaných výsledků.

Významným limitem výzkumu byla rovněž variabilita napříč jednotlivými školami, které realizovaly zápisy do základního vzdělávání dle vlastních pravidel a metodik, což zapříčinilo variabilitu v jednotlivých pozorovaných oblastech. Na každém z navštívených zápisů se lišily využití diagnostické úkoly. Při porovnání lze zhodnotit, že některé školy kladly větší důraz na sledování úrovně řeči, některé naopak na oblast matematických představ. U jednoho z participantů byla zaznamenána výborná orientace v oblasti matematických představ, ale naopak oblast zaměřující se na vnímání prostoru nebylo možné posoudit, protože nebyla zařazena do zápisu. Právě tento limit považujeme za klíčový a důležitý pro sjednocení diagnostických postupů při sledování školní připravenosti.

Za další omezení lze považovat také to, že se jednalo o jednorázovou diagnostiku, která poskytla pouze okamžitý obraz o školní připravenosti daného participanta, a tedy o jeho úrovni školní připravenosti v daném čase a situaci. Nebylo možné u participantů sledovat dlouhodobý vývoj daných dovedností, proto je nutné interpretovat získané výsledky s vědomím, že nezachycují celkový potenciál dítěte, ale aktuální projevy v daném čase a prostředí.

6.2 Doporučení pro praxi

Na základě výzkumného šetření lze pro pedagogickou praxi doporučit, aby se učitelé v předškolním vzdělávání více zaměřili na oblast grafomotoriky, neboť je zřejmé, že v této oblasti jsme pozorovali největší rozdíly a deficity. Grafomotorika úzce souvisí s rytmem řeči a má vliv na rozvoj řečových dovedností dítěte. Jemná motorika se podílí nejen na procesu psaní, ale také na artikulaci při mluveném projevu. V průběhu psaní dochází k aktivizaci

jemné motoriky ruky, zatímco při řeči se zapojují motorické funkce mluvidel, které ovlivňují správnou artikulaci. Vývoj jemné motoriky tak často koreluje s vývojem řečových dovedností dítěte. Další podporovanou oblastí v předškolním vzdělávání by tak měla být komunikativní (řečová) oblast, ve které byly v rámci výzkumného šetření identifikovány výrazné rozdíly mezi jednotlivými participanty. Na tuto provázanost reaguje také revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání 2025, která nově zahrnuje základní gramotnost, kterou najdeme pod názvem čtenářská a pisatelská gramotnost (MŠMT, 2025).

U dětí, u nichž byly identifikovány obtíže v oblasti komunikačních dovedností, je vhodné doporučit vyšetření ve specializovaném zařízení, například v pedagogicko-psychologické poradně nebo ve speciálně pedagogickém centru. Proces doporučení probíhá ve spolupráci se zákonnými zástupci dítěte, kteří mají rozhodující pravomoc v otázce dalšího postupu. Je žádoucí, aby dítě nastoupilo do základního vzdělávání bez výrazných obtíží, avšak učitelé na prvním stupni základní školy disponují potřebnou flexibilitou a odbornými kompetencemi k tomu, aby byli schopni adekvátně reagovat na individuální potřeby žáků.

ZÁVĚR

Téma školní zralosti a připravenosti je v současné pedagogické a psychologické praxi předmětem odborných diskusí, přičemž podstatným aspektem je, zda dítě dosáhlo potřebné úrovně zralosti a připravenosti pro vstup do základního vzdělávání.

Diplomová práce byla rozdělena na teoretickou a empirickou část. Teoretická část se skládala ze tří ústředních kapitol a umožnila teoretický vhled do dané problematiky. První kapitola se zabývala vývojem dítěte předškolního věku v jednotlivých oblastech. Podrobně byl popsán tělesný, emoční, sociální a kognitivní vývoj. Pro ucelené porozumění problematice jsme v druhé kapitole analyzovali školní zralost a připravenost z pohledů jednotlivých autorů a jejich přístupů k dané problematice. Pozornost byla věnována také pedagogické diagnostice, která je úzce spojena se školní zralostí a připraveností. Zaměřili jsme se také na možné diagnostické nástroje a metody, které lze při posuzování školní zralosti a připravenosti využít. Pro hlubší vhled do problematiky bylo představeno také možné testování v zahraničí. Třetí kapitola byla orientována na v současné době velmi diskutované téma, a to odklad školní docházky, přičemž byly prezentovány různé názory autorů. Kapitola zahrnovala nejen problematiku odkladu školní docházky, ale také možnosti dodatečného odkladu a předčasného nástupu jedince do základního vzdělávání. Tyto aspekty byly analyzovány z hlediska jejich dopadů na školní připravenost a vývoj dítěte v předškolním období.

Vstup dítěte do základní školy lze považovat za významný milník, proto je velmi důležité, aby dítě nastoupilo do školy dostatečně zralé a připravené, jelikož tak má vyšší předpoklady k úspěšnému zvládnutí školních nároků a požadavků. Vhodná úroveň školní zralosti a připravenosti přispívá také k lepší adaptaci dítěte na školní prostředí a k osvojení si nových poznatků i dovedností. Hlavním cílem empirické části diplomové práce bylo analyzovat a popsat jednotlivé posuzované oblasti školní připravenosti u dětí při zápisu do základního vzdělávání. Pro sběr dat byla využita metoda pozorování a anamnestická metoda. Data byla zaznamenána do záznamového archu. Díky stratifikovanému výběru bylo vybráno 7 participantů, kteří se účastnili zápisu do základního vzdělávání, přičemž u každého z nich byla podrobně popsána každá pozorovaná oblast školní připravenosti.

Empirická část zahrnovala také analýzu a interpretaci získaných dat. Identifikovali jsme, v jakých oblastech se nejčastěji vyskytuje deficit při nástupu dítěte do základního vzdělávání. Díky dílčím výzkumným otázkám bylo popsáno, jak jsou vybrané děti

připraveny po stránce grafomotoriky, matematických představ, sociálních dovedností, vnímání času, orientace v prostoru, zrakovém vnímání, sluchovém vnímání a v neposlední řadě také po stránce komunikativních dovedností. Následovala diskuse, která vycházela z výsledků získaných dat a zaměřovala se na jejich interpretaci v souvislosti s teoretickými východisky. U výzkumného vzorku byly zaznamenány rozdíly v jednotlivých oblastech školní připravenosti, přičemž někteří dosahovali lepších výsledků v jedné oblasti, zatímco jiní v oblasti odlišné. Tyto odlišnosti mohou být důsledkem několika faktorů, jako jsou například osobnost dítěte, jeho vývoj, sociální faktory nebo rodinné zázemí. Všechny tyto faktory mohou mít vliv na připravenost dítěte na vstup do základní školy. Na základě získaných poznatků byla formulována také doporučení pro praxi, jejichž cílem je podpora a zvýšení úrovně školní připravenosti dětí předškolního věku. Zároveň byly také identifikovány a představeny limity výzkumu.

Domníváme se, že stanovený cíl práce byl naplněn a závěry jsou přínosné nejen pro učitele mateřských škol, ale také pro učitele základních škol, odborníky na danou problematiku nebo rodiče, kteří se zabývají školní připraveností dětí před nástupem do základního vzdělávání.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Allen, K. E., & Marotz, L. R. (2005). *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let* (Vyd. 2). Portál.
- Altun, D. (2018). *A Paradigm Shift in School Readiness: A Comparison of Parents', Pre-service and In-service Preschool Teachers' Views*. *International Journal of Progressive Education*, 14(2), 37–56. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2018.139.4>
- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2011). *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Computer Press.
- Borbélyová, D. (2023). *Prechod dieťaťa z materskej školy do základnej školy*. MATE Press.
- Borbélyová, D., & Špernáková, B. (2014). *Testovanie školskej pripravenosti v pedagogicko kontexte*. Bratislava.
- Beníšková, T. (2007). *První třídou bez pláče*. Grada.
- Cowan, P. A., Cowan, C. P., Ablow, J. C., Johnson, V. K., & Measelle, J. (Eds.). (2013). *The family context of parenting in children's adaptation to elementary school*. Taylor & Francis Group.
- Čábalová, D. (2011). *Pedagogika*. Grada.
- Český statistický úřad. (2023). *Školy a školská zařízení – školní rok 2022/2023*. <https://csu.gov.cz/produkty/tabulkova-cast-2qb7e5jmww>
- Česká školní inspekce. (2024). *Odklady povinné školní docházky*. Česká školní inspekce.
- Dandová, E., Kropáčková, J., Nádvorníková, H., Pravcová, D., & Příkazská, I. (2018). *Školní zralost a odklady školní docházky*. Raabe.
- Dvořáková, M. (2006). *Pedagogicko psychologická diagnostika I* (2., upr. vyd). Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
- Fasnerová, M. (2018). *Prvopočáteční čtení a psaní*. Grada.pugne
- Fazekasné Fenyvesi, M., Zentai, G., & Józsa, K. (2015). A beszédhanghallás fejlesztése tanulásban akadályozott gyermekek esetében. In Z. Tóth (Ed.), *Új kutatások a neveléstudományokban* (s. 119–130). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága.
- Grimmer, T. (2018). *School readiness and the characteristics of effective learning: the essential guide for early years practitioners*. Jessica Kingsley Publishers.

Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu* (2., aktualizované vydání). Grada.

Chráska, M. (1988). *Metody pedagogické diagnostiky*. Pdf UP

Józsa, K., & Borbélyová, D. (2024). *Diagnostic assessment of school readiness*. MATE Press.

Józsa, K. (2016). *Kihívások és lehetőségek az óvodai fejlesztésben*. Iskolakultúra, 26(4), 59–74. <https://real.mtak.hu/42350/1/06.pdf>

Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2014). *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* Grada.

Kaščák, O., & Betáková, E. (2014). *Vzdelávanie a školovanie v rannom veku v sociálne diferencovanej perspektíve*. Sociológia, 46(1), s. 5–24.

Klégrová, J. (2003). *Máme doma prvňáčka*. Praha.

Kolaříková, M. (2015). *Dítě předškolního věku v prostředí sociální exkluze*. Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě.

Kolláriková, Z., & Pupala, B. (2010). *Předškolní a primární pedagogika*. Portál.

Koťátková, S. (2008). *Dítě a mateřská škola*. Grada.

Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet* (2., rozš. a aktualiz. vyd). Grada.

Kutálková, D. (2014). *Jak připravit dítě do 1. třídy*: 3., aktualizované vydání. Grada.

Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie: 2., aktualizované vydání*. Grada.

Lánská, K. (2015). *Na odklad má vliv hodnocení z MŠ a měsíc narození dítěte*. ZVONÍ!, 3(5), 9–9. <https://www.clovekvtsni.cz/media/publications/358/file/1420646766-cislo5-web.pdf>

Mertin, V. (2015). *Odklady jsou redukcí rodičů na stav školského systému*. ZVONÍ!, 3(5), 8–8. <https://www.clovekvtsni.cz/media/publications/358/file/1420646766-cislo5-web.pdf>

Mertin, V., & Krejčová, L. (2013). *Výchovné poradenství* (2., přeprac. vyd). Wolters Kluwer Česká republika.

Mertin, V. (1995). *Individuální vzdělávací program*. Portál

- Milkova, E., Pekarova, S., Azim, M., Jabin, B. (2020). *Assessment and development of school readiness level of preschool children through using computerized platform*. Interactive Learning Environments. 31(1), s. 422–433.
- Mokrá, L., Paterová, P., & Pavlas, T. (2024). *Faktory ovlivňující přechod dětí z mateřské do základní školy: tematická zpráva*. Česká školní inspekce.
- MŠMT. (2024, 29. února). *MŠMT připravilo řešení pro omezení odkladů školní docházky*. <https://msmt.gov.cz/ministerstvo/novinar/msmt-pripravilo-reseni-pro-omezeni-odkladu-skolni-dochazky>
- MŠMT (2023, 22. prosince). *Informace k organizaci zápisu k povinné školní docházce*. <https://msmt.gov.cz/file/61612/>
- MŠMT. (2025). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Národní pedagogický institut České republiky. <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani>
- Nádvorníková, H. (2017). *Přípravenost dítěte na vstup do základní školy*. In Bednářová et al., *Školní zralost a její diagnostika* (s.11–19). Raabe.
- Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Grada.
- Otevřelová, H. (2016). *Školní zralost a připravenost*. Portál.
- Pešová, I., & Šamalík, M. (2006). *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Grada.
- Plevová, I. (2012). Psychologická charakteristika dítěte v předškolním věku. In E. Šmelová (Eds.), *Přípravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula* (51–67). Univerzita Palackého v Olomouci.
- Průcha, J. (2016). *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Wolters Kluwer.
- Pugnerová, M., & Dušková, I. (2019). *Z předškoláka školákem*. Grada.
- Raffaele Mendez, L. M., Kim, E. S., Ferron, J., & Woods, B. (2014). *Altering School Progression Through Delayed Entry or Kindergarten Retention: Propensity Score Analysis of Long-Term Outcomes*. The Journal of Educational Research, 108(3), 186–203. <https://doi.org/10.1080/00220671.2013.867474>
- Sedláčková, H., Syslová, Z., & Štěpánková, L. (2012). *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. Wolters Kluwer Česká republika.

- Spáčilová, H. (2009). *Pedagogická diagnostika v primární škole*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Simonová, J., Potužníková, E., & Straková, J. (2017). *Poslání a aktuální problémy předškolního vzdělávání – postoje a názory ředitelky mateřských škol*. ORBIS SCHOALE, 11(1), 71–91. https://karolinum.cz/data/clanek/4865/OS_11_1_0071.pdf
- Skorunková, R. (2013). *Základy vývojové psychologie*. Gaudeamus.
- Skutil, M. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Portál.
- Smolíková, K. (2007). *Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV: metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy*. VÚP.
- Svobodová, Z. (2016). *Zápis dítěte do první třídy – kritéria, spravedlivost a pohled zákonných zástupců*. Pedagogika, 66(5), 592–607. <https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/308>
- Syslová, Z., Kratochvílová, J., & Fikarová, T. (2018). *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Portál.
- Šikulová, R. (2006). *Kapitoly z předškolní pedagogiky II*. Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.
- Škardová, M. (2019). *Oregonská metoda hodnocení předškolních dětí*. Zacitspolu.eu. <https://www.zacitspolu.eu/wp/wp-content/uploads/2019/10/oregonska-metoda.pdf>
- Šulová, L. (2014). *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Wolters Kluwer.
- Šulová, L. (2017). Charakteristika předškolního dítěte. In Bednářová, J., Dandová, E., Kratochvílová, J., Nádvorníková, H., Syslová, Z., & Šulová, L. (Eds.), *Školní zralost a její diagnostika* (25–48). Raabe.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2010). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Portál.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (Vyd. 2., rozš. a přeprac.). Karolinum.

Vlčková, K. (2017). *Rozhodování rodičů o odkladu školní docházky v kontextu výběru školy*. ORBIS SCHOLAE, 11(1), 31–50.
https://karolinum.cz/data/clanek/4863/OS_11_1_0031.pdf

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.

Wagner, J. (2018, 13. července). *PREDICT: nástroj předškolní diagnostiky a komunikace*. Pedagogické.info. <http://www.pedagogicke.info/2018/07/predict-nastroj-predskolni-diagnostiky.html>

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

Zelinková, O. (2001). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Portál.

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Adéla – grafomotorika	49
Tabulka 2 Adéla – matematické představy	50
Tabulka 3 Adéla – sociální dovednosti	51
Tabulka 4 Adéla – vnímání času	51
Tabulka 5 Adéla – pozornost, pracovní vytrvalost	52
Tabulka 6 Adéla – orientace v prostoru	52
Tabulka 7 Adéla – zrakové vnímání	53
Tabulka 8 Adéla – sluchové vnímání	53
Tabulka 9 Adéla – řeč	54
Tabulka 10 Honza – grafomotorika	56
Tabulka 11 Honza – matematické představy	57
Tabulka 12 Honza – sociální dovednosti	58
Tabulka 13 Honza – vnímání času	58
Tabulka 14 Honza – pozornost, pracovní vytrvalost	59
Tabulka 15 Honza – orientace v prostoru	59
Tabulka 16 Honza – zrakové vnímání	60
Tabulka 17 Honza – sluchové vnímání	60
Tabulka 18 Honza – řeč	61
Tabulka 19 Veronika – grafomotorika	63
Tabulka 20 Veronika – matematické představy	64
Tabulka 21 Veronika – sociální dovednosti	65
Tabulka 22 Veronika – vnímání času	65
Tabulka 23 Veronika – pozornost, pracovní vytrvalost	66
Tabulka 24 Veronika – orientace v prostoru	66
Tabulka 25 Veronika – zrakové vnímání	67
Tabulka 26 Veronika – sluchové vnímání	67
Tabulka 27 Veronika – řeč	68
Tabulka 28 Klára – grafomotorika	69
Tabulka 29 Klára – matematické představy	70
Tabulka 30 Klára – sociální dovednosti	71
Tabulka 31 Klára – vnímání času	71
Tabulka 32 Klára – pozornost, pracovní vytrvalost	71
Tabulka 33 Klára – orientace v prostoru	72
Tabulka 34 Klára – zrakové vnímání	72

Tabulka 35 Klára – sluchové vnímání	73
Tabulka 36 Klára – řeč.....	74
Tabulka 37 Tereza – grafomotorika.....	75
Tabulka 38 Tereza – matematické představy	76
Tabulka 39 Tereza – sociální dovednosti	77
Tabulka 40 Tereza – vnímání času	77
Tabulka 41 Tereza – pozornost, pracovní vytrvalost.....	77
Tabulka 42 Tereza – orientace v prostoru	78
Tabulka 43 Tereza – zrakové vnímání.....	78
Tabulka 44 Tereza – sluchové vnímání	79
Tabulka 45 Tereza – řeč.....	80
Tabulka 46 Jakub – grafomotorika	81
Tabulka 47 Jakub – matematické představy	82
Tabulka 48 Jakub – sociální dovednosti	83
Tabulka 49 Jakub – vnímání času.....	83
Tabulka 50 Jakub – pozornost, pracovní vytrvalost	83
Tabulka 51 Jakub – orientace v prostoru	84
Tabulka 52 Jakub – zrakové vnímání	84
Tabulka 53 Jakub – sluchové vnímání.....	85
Tabulka 54 Jakub – řeč	85
Tabulka 55 Sára – grafomotorika	87
Tabulka 56 Sára – matematické představy	88
Tabulka 57 Sára – sociální dovednosti	89
Tabulka 58 Sára – vnímání času	89
Tabulka 59 Sára – pozornost, pracovní vytrvalost	90
Tabulka 60 Sára – orientace v prostoru	90
Tabulka 61 Sára – zrakové vnímání	91
Tabulka 62 Sára – sluchové vnímání.....	91
Tabulka 63 Sára – řeč	92
Tabulka 64 Grafomotorika.....	126
Tabulka 65 Matematické představy	126
Tabulka 66 Sociální dovednosti.....	127
Tabulka 67 Vnímání času	127
Tabulka 68 Pozornost, pracovní vytrvalost	127
Tabulka 69 Orientace v prostoru	127

Tabulka 70 Zrakové vnímání	127
Tabulka 71 Sluchové vnímání.....	128
Tabulka 72 Řeč	128

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČŠI Česká školní inspekce

MŠ mateřská škola

MŠMT Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy

ZŠ základní škola

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: pozorovací arch originál

Příloha P II: pozorovací arch upraven

Příloha P III: informovaný souhlas

PŘÍLOHA P I: POZOROVACÍ ARCH ORIGINÁL

Přehled položek

Grafomotorika, kresba – položky



	Spontánní kresba	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
1	Kreslení nevyhledává			
2	Postava			
3	Dům			
4	Různorodost námětů			

	Grafomotorické prvky	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
5	Zuby			
6	Horní smyčka			

	Návyky při kreslení	
7	Držení tužky	
8	Postavení ruky	
9	Uvolnění ruky, tlak na podložku	
10	Plynulost tahů	

	Vizuomotorika	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
11	Jedna linie (rozcvičovací cvíky)			

	Lateralita	nevyhraněná	leváctví	praváctví
12	Ruky			
13	Oka			



Řeč – položky

	Foneticko-fonologická rovina	
1	Výslovnost	
2	Artikulační obratnost	
3	Jiné (např. narušení plynulosti řeči)	

	Lexikálně-sémantická rovina	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
4	Řeči v okruhu běžného hovoru i instrukcím dobře rozumí			
5	Má věku přiměřenou slovní zásobu			
6	Smysluplně popíše, co je na obrázku			
7	Pozná a pojmenuje nesmysl na obrázku			
8	Interpretuje pohádku, příběh bez obrázkového doprovodu			
9	Definuje význam pojmu			
10	Tvoří protiklady (antonyma) s vizuální podporou			
11	Tvoří protiklady (antonyma) bez vizuální podpory			
12	Tvoří nadřazené pojmy s vizuální podporou			
13	Tvoří nadřazené pojmy bez vizuální podpory			
14	Tvoří slova podobného významu (synonyma)			

	Morfologicko-syntaktická rovina	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
15	Mluví ve větách a souvětích			
16	Užívá všechny druhy slov			
17	Mluví gramaticky správně			
18	Pozná nesprávně utvořenou větu			
19	Do příběhu doplní slovo ve správném tvaru			

	Pragmatická rovina	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
20	Přirozeně navazuje verbální kontakt			
21	Dokáže vést dialog, adekvátně odpovídá na otázky, ptá se			
22	Řekne jméno, příjmení, věk, bydliště			
23	Užívá oční kontakt			

Sluchové vnímání – položky



	Naslouchání	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
1	Naslouchá příběhu, pohádce			

	Sluchové rozlišování (sluchová diferenciacie)	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
2	Rozliší slova kos – koš hezký – hezky ples – ples mladí – mladý koza – kosa hodný – hodný vozy – vosy díky – díky bluma – bluma parný – parní pupen – buben sudý – sudý váha – váhá čistí – čistý zívá – zívá plný – plný			
3	Rozliší bezvýznamové slabiky tam – dam dyn – din dlo – plo zni – zny tam – tam tyl – tyl čil – žil kni – kny don – don díl – dyl fal – val pny – pny hal – chal del – děl bro – bro těk – tek			

	Sluchová analýza a syntéza	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
4	Vyhledá rýmující se dvojice			
5	Určí počet slabik ve slově			
6	Určí počáteční hlásku slova			
7	Určí poslední souhlásku ve slově (les)			

	Sluchová paměť	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
8	Zopakuje větu z více slov			
9	Zopakuje čtyři nesouvisející slova			

	Vnímání rytmu	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
10	Napodobí rytmus (2–4 tóny, více)			
11	Zvládá záznam rytmické struktury			

Zrakové vnímání – položky



	Barva	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
1	Přiřadí odstíny barev			
2	Pojmenuje odstíny barev			

	Figura a pozadí	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
3	Vyhledá tvar na pozadí			

	Zrakové rozlišení (zraková diferenciace)	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
4	Odliší shodné a neshodné dvojice lišící se detailem			
5	Odliší shodné a neshodné dvojice lišící se horizontální polohou			
6	Odliší shodné a neshodné dvojice lišící se vertikální polohou			

	Část a celek (zraková analýza a syntéza)	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
7	Poskládá obrázek z několika částí			
8	Doplní chybějící části v obrázku			

	Zraková paměť	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
9	Pozná viděné obrázky			
10	Umístí obrázky na místo			

Vnímání prostoru – položky



	Vnímání prostoru	nezvládá	v prostoru, na sobě	ukáže na formátu	pojmenuje
1	Nahoře, dole				
2	Vpředu, vzadu				
3	Vpravo, vlevo na vlastním těle				
4	Vpravo nahoře – dvě kritéria				
5	První, poslední				
6	Uprostřed, prostřední, předposlední				
7	Hned před, hned za				



Sociální dovednosti – položky

	Sociální dovednosti	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
1	Zvládá odloučení od rodičů			
2	Adaptuje se na změny, na nové situace, prostředí			
3	Komunikuje s dětmi a učitelkou			
4	Spolupracuje, zapojuje se do činností ve skupině a vzájemně pomáhá			
5	Správně reaguje na pokyny autority (prosbu, požadavek, zákaz, je přístupné argumentům)			
6	Dodržuje pravidla (režimu, sociálního chování, komunikace)			
7	Umí zhodnotit pod vedením dospělého následky vlastního chování v určitých situacích			
8	Dokáže dát najevo svoje potřeby, odmítnout nežádoucí chování, projevuje empatii			
9	Začíná mít smysl pro povinnost, odpovědnost			
10	Dokáže překonávat překážky, unést nezdar, prohru			
11	Respektuje, že je třeba udržovat pořádek ve vlastních věcech i ve společných prostorách			



Práceschopnost, koncentrace pozornosti při záměrných činnostech – položky

1	Projevuje zájem o činnosti pracovního (úkolového) typu	
2	Dokáže se soustředit	
3	Projevuje samostatnost	
4	Projevuje vytrvalost	
5	Vydrží pracovat v klidu	

Sebeobsluha – položky



	Hygiena	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
1	Je zodpovědné za včasné chopení na toaletu (upozorní učitelku, jde samo na WC)			
2	Má osvojené základní návyky související s používáním WC			
3	Umí si samostatně umýt ruce, obličej, utřít se, vyčistit zuby			
4	Pozná, kdy je třeba si umýt špinavé ruce, ústa			
5	Včas, správně a samostatně používá kapesník			
6	Při kašlání či zívání si zakrývá ústa rukou			

	Oblékání	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
7	Pozná svoje oblečení			
8	Zapne a rozepne knoflíky, zip			
9	Zaváže si tkaničky			
10	Rozlišuje mezi přední a zadní částí oděvu			
11	Obrací oděv, když je naruby			
12	Samostatně se obleče a vysvleče			
13	Složí a uloží věci na příslušné místo			

	Stolování	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
14	Správně drží lžíci, používá příbor			
15	Nachystá si věci na táč a donese je ke stolu			
16	Během celého jídla sedí u stolu a chová se podle běžných pravidel slušného chování			
17	Po skončení jídla odnese nádobí na příslušné místo			
18	Samostatně si nalije nápoj ze džbánu, ze zásobníku			

Vnímání času – položky



	Vnímání času	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
1	Seřadí obrázky podle posloupnosti děje, jmenuje, co se stalo nejdříve, později, naposled			
2	Začíná se orientovat ve dnech v týdnu			
3	Přiřadí činnosti obvyklé pro roční období			

Základní matematické schopnosti a dovednosti – položky



	Porovnávání, pojmy	nezvládá	zvládá s dopomocí předmět přiřadí	zvládá samostatně pojmenuje
1	Stejně			
2	Méně x více			
3	Méně, více, stejně – při odlišné velikosti a uspořádání prvků			
4	O jeden více, o jeden méně			

	Řazení	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
5	Seřadí pět prvků podle velikosti			
6	Pojmenuje nejmenší, největší, prostřední			

	Třídění	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
7	Pozná, co do skupiny nepatří			
8	Třídí podle tří kritérií (malé žluté kruhy)			

	Množství	určí množství	utvoří skupinu
9	Jmenuje číselnou řadu do...		
10	Množství do šesti		
11	Množství do...		

	Tvary	nezvládá	zvládá s dopomocí přiřadí	zvládá samostatně pojmenuje
12	Kruh, čtverec, trojúhelník, obdélník			

PŘÍLOHA P II: POZOROVACÍ ARCH UPRAVEN

Tabulka 64 Grafomotorika

Spontánní kresba	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Postava.			
Různorodost námětů.			
Grafomotorické prvky	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Zuby.			
Horní smyčka.			
Návyky při kreslení			
Držení tužky.			
Zvolnění ruky, tlak na podložku.			
Plynulost tahů.			
Vizuomotorika	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Jedna linie.			
Lateralita	Pravák	Levák	Nevyhraněná
Ruky.			

Tabulka 65 Matematické představy

Porovnávání, pojmy	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Méně x více.			
Řazení	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Seřazení prvků podle velikosti.			
Třídění	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Pozná, co do skupiny nepatří.			
Třídí dle kritérií.			
Množství	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Jmenuje číselnou řadu do 10.			
Tvary	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Kruh, čtverec, trojúhelník, obdélník.			

Tabulka 66 Sociální dovednosti

Sociální dovednosti	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Odloučení od rodičů.			
Komunikace s učitelem.			
Reaguje na pokyny autority.			

Tabulka 67 Vnímání času

Vnímání času	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Seřadí obrázky dle posloupnosti děje.	X		

Tabulka 68 Pozornost, pracovní vytrvalost

Pozornost, pracovní vytrvalost	
Zájem o činnost.	
Soustředěnost.	
Samostatnost.	
Vytrvalost u činnosti.	
Pracuje v klidu.	

Tabulka 69 Orientace v prostoru

Orientace v prostoru	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Nahoře, dole.			
Vpředu, vzadu.			
První, poslední.			
Uprostřed.			

Tabulka 70 Zrakové vnímání

Barva	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Pojmenuje odstíny barev.			
Zraková diferenciacie	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá

Rozliší shodné a neshodné dvojice lišící se detailem.			
Zraková analýza a syntéza	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Poskládá obrázek z několika částí.			
Doplňuje chybějící část obrázku.			
Zraková paměť	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Poznává viděné obrázky.			
Umístí obrázky na místo.			

Tabulka 71 Sluchové vnímání

Sluchová analýza a syntéza	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Určí počet slabik ve slově.			
Určí počáteční hlásku.			
Určí poslední souhlásku ve slově.			
Sluchová paměť	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Zopakuje větu z více slov.			

Tabulka 72 Řeč

Foneticko-fonologická rovina	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Výslovnost.			
Lexikálně-sémantická rovina	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Přiměřená slovní zásoba věku.			
Smysluplně popíše, co je na obrázku.			
Rozumí instrukcím a běžnému hovoru.			
Morfologicko-syntaktická rovina	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Mluví ve větách a souvětích.			
Mluví gramaticky správně.			
Pragmatická rovina	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Řekne jméno, příjmení, věk, bydliště.			
Přirozeně navazuje verbální kontakt.			

Užívá oční kontakt.			
---------------------	--	--	--

PŘÍLOHA P III: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Vážení rodiče,

jmenuji se Terezie Pavlánová a jsem studentkou univerzity Tomáše Bati ve Zlíně oboru učitelství pro 1. stupeň základní školy. V současné době jsem studentkou 5. ročníku a čeká mě zpracování diplomové práce na téma „*Školní zralost a připravenost na vstup do základního vzdělávání*“ jejíž součástí je praktická část, která se zaměřuje na průběh zápisu. Chtěla jsem Vás tímto požádat o svolení zařazení Vašeho dítěte do výzkumu. V rámci GDPR zůstane zachována anonymita dítěte.

Děkuji Vám za ochotu a spolupráci.

Terezie Pavlánová

Souhlasím, aby se mé dítě účastnilo výzkumné části, která je součástí diplomové práce na téma „*Školní zralost a připravenost na vstup do základního vzdělávání*“.

Podpis zákonného zástupce