

# Připravenost předškolních dětí na vstup do základní školy

Leona Valterová

---

Bakalářská práce  
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

  
INSTITUT  
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ BRNO

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Leona VALTEROVÁ**  
Osobní číslo: **H118339**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Připravenost předškolních dětí na vstup do základní školy**

### Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v materiálu IMS "Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách" (IMS 2009). Případně podle dalších materiálů, z nichž některé jsou obsaženy v literatuře připojené k tomuto studijnímu textu. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovedního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím bakalářské práce.

S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena:

- na vymezení období a podmínek vstupu předškolních dětí do základní školy,
- na problematiku školní připravenosti dětí z hlediska složky biologické, psychologické, emocionální a sociální,
- na oblast řešení odkladu povinné školní docházky.

Součástí práce bude výzkumné šetření u několika dětí v posledním ročníku předškolního vzdělávání, zaměřené na posouzení jejich vzdělávacích výsledků a vyhodnocení připravenosti na vstup do základní školy.



Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V.** Školní zralost. Brno: Computer Press, 2010.

**KROPÁČKOVÁ, J.** Budeme mít prvňáčka. Praha: Portál, 2008.

**LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D.** Vývojová psychologie. Praha: Grada, 2006.

**MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I.** Psychologie pro učitelky mateřské školy. Praha: Portál, 2010.

**SMOLÍKOVÁ, K. a kol.** Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV. Praha: VÚP, 2007.

**SMOLÍKOVÁ, K. a kol.** Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: VÚP, 2006.

**SVOBODOVÁ, E. a kol.** Vzdělávání v mateřské škole. Praha: Portál, 2010.

**VÁGNEROVÁ, M.** Vývojová psychologie. Praha: Portál, 2000.

**ZELINKOVÁ, O.** Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. Praha: Portál, 2001.

Další literatura bude průběžně doplňována během práce na tomto textu.

Vedoucí bakalářské práce:

**Mgr. Vendula Jašková**

Datum zadání bakalářské práce:

**11. listopadu 2013**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**30. dubna 2014**

V Brně dne 11. listopadu 2013

  
doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.

*vedoucí ústavu*



  
doc. PaedDr. Slavomír Láca, Ph.D.

*vedoucí katedry*

# PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

LEONA VALTEROVA'

.....  
Jméno, příjmení studenta

V Brně 14.2.2014

.....  
Podpis

---

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

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

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

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

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

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

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

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

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

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

## **ABSTRAKT**

Záměrem bakalářské práce je poukázat na závažnost problému školní připravenosti předškolních dětí při přechodu z mateřské školy do základní školy. Teoretická část zahrnuje charakteristiku vývojového stádia období předškolního věku, podstatu a způsob vzdělávání v mateřské škole, a problematiku i okolnosti nástupu dítěte do základní školy. Praktická část uvádí případové studie s popisem vývoje a vzdělávání pěti dětí ve třetím ročníku předškolního vzdělávání v MŠ, kde výstupem je vyhodnocení školní připravenosti s výsledkem zahájení či odložení povinné školní docházky.

### **Klíčová slova:**

předškolní věk, vývoj předškolního dítěte, rodina, mateřská škola, předškolní vzdělávání, pedagogická diagnostika, školní zralost, školní připravenost, odklad školní docházky

## **ABSTRACT**

The aim of this bachelor thesis is to highlight the seriousness of the problem concerning school readiness of pre-school children in the transition from kindergarten to primary school. Firstly, the preschool age development stage is characterized, together with the nature and type of education in kindergarten and the issues and circumstances connected with the child's entry to primary school. Secondly, the case studies of five children in the third year of pre-school education in the kindergarten describing their development and education are presented. The final output is to evaluate their school readiness, with the result of the initiation or postponement of compulsory education.

### **Keywords:**

pre-school age, pre-school age development, family, kindergarten, pre-school education, pedagogical diagnostics, school maturity, school readiness, postponement of compulsory education

## **Čestné prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Připravenost předškolních dětí na vstup do základní školy zpracovala samostatně, a že jsem čerpala z pramenů uvedených v seznamu zdrojů, který je součástí této bakalářské práce.

Elektronická verze bakalářské práce, nahraná do IS/STAG, a její tištěná verze jsou totožné.

V Boskovicích 14. 4. 2014

Leona Valterová

## **Poděkování**

Chtěla bych touto cestou poděkovat Mgr. et Mgr. Vendule Jaškové za pomoc, ochotu a cenné odborné rady, které mi při zpracování mé bakalářské práce poskytla.

Velmi také děkuji svému muži a dceři, díky jejichž vstřícnému postoji, pochopení a podpoře jsem si mohla rozšířit vzdělání na vysoké škole a zároveň obohatit život.

**Motto:**

Dítě, stejně jako rostlina,  
zahrnuje sice již v semeni  
základní možnosti rozvoje,  
avšak to, co z něj vzejde,  
závisí v každé etapě vývoje  
na vhodných podmínkách růstu.

Nossrat Peseschkian

(1933 – 2010, německý psychiatr a neurolog, původem z Íránu)



## **OBSAH**

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>12</b>
<b>1 OBDOBÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU DÍTĚTE</b> .....	<b>13</b>
1.1 TĚLESNÝ A MOTORICKÝ VÝVOJ .....	14
1.2 KOGNITIVNÍ VÝVOJ .....	15
1.3 EMOČNÍ A MOTIVAČNÍ VÝVOJ.....	16
1.4 SOCIALIZACE.....	17
<b>2 VZDĚLÁVÁNÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE</b> .....	<b>19</b>
2.1 CHARAKTERISTIKA RVP PV .....	20
2.2 CÍLE A OBSAH VZDĚLÁVÁNÍ .....	21
2.3 SPECIFIKA, METODY A FORMY PRÁCE .....	22
2.4 PŘEDŠKOLNÍ PEDAGOG .....	23
2.5 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA .....	24
<b>3 VSTUP DÍTĚTE DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY</b> .....	<b>26</b>
3.1 VÝVOJOVÁ ÚROVEŇ DÍTĚTE V DOBĚ VSTUPU DO ZŠ.....	26
3.2 ÚLOHA RODINY V PŘÍPRAVĚ DÍTĚTE PRO ZŠ .....	27
3.3 ÚLOHA MŠ V PŘÍPRAVĚ DÍTĚTE PRO ZŠ .....	29
3.4 ŠKOLNÍ ZRALOST A ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST DÍTĚTE .....	30
3.5 ROZHODOVÁNÍ O ZAHÁJENÍ ČI ODKLADU ŠKOLNÍ DOCHÁZKY .....	32
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>36</b>
<b>4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ</b> .....	<b>37</b>
4.1 CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	37
4.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....	37
4.3 METODY A TECHNIKY .....	39
4.4 INTERPRETACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	39
4.5 DISKUSE.....	75
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>77</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>79</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>84</b>
<b>SEZNAM CIZÍCH SLOV</b> .....	<b>85</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>87</b>

## ÚVOD

Děti se v období před vstupem do základní školy nacházejí ve specifické vývojové fázi „předškolního věku“, která je odborníky charakterizována jako období mimořádně intenzivní a příznivé pro rozvíjení různých stránek osobnosti dítěte a procesy zrání i učení, a ve které dochází k výrazným změnám biologického, psychologického a sociálního vývoje. Soubor výsledků tohoto vývoje, v závěru předškolního období, je základem důležitým pro úspěšné zvládnutí vstupu do základní školy. Jedná se o zvlášť významnou událost v životě dítěte, jejíž objektivní i subjektivní průběh značně ovlivňuje budoucí vývoj osobnosti. Nástup do základní školy dítěti přiděluje novou sociální roli – roli školáka a znamená zvýšené nároky i značnou změnu životního stylu. Sociální problém představuje to, zda dítě bude dostatečně připravené na zvládnutí všech aspektů s tím souvisejících, což závisí na působení jeho sociálního prostředí. A to nejvíce na rodině a předškolním zařízení, které dítě navštěvuje. Odborníci v této souvislosti hovoří o školní zralosti a školní připravenosti dítěte.

Jako učitelka v mateřské škole se již jedenáct let každý rok podílím také na poradenství rodičům při rozhodování o zahájení či odkladu povinné školní docházky jejich předškolních dětí. Protože možné riziko selhání dítěte může negativně ovlivnit nejen školní, ale i osobní vývoj jedince a jeho zařazení do společnosti, patří problémy spojené s připraveností dítěte na vstup do základní školy k závažným zdravotně psychologickým a sociologickým otázkám. To je také důvod, proč jsem si toto téma zvolila pro bakalářskou práci.

V úvodu teoretické části bude popsáno období předškolního věku s charakteristikou tělesného a motorického vývoje, kognitivního vývoje, emočního a motivačního vývoje i socializace. Druhá kapitola bude zaměřena na vzdělávání předškolních dětí v mateřské škole, které je zakotveno v „Rámcově vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání“. Kromě uvedení charakteristiky tohoto dokumentu, cílů a obsahu vzdělávání, specifíků, metod a forem práce v MŠ, bude představena i osobnost předškolního pedagoga a jedna z jeho podstatných činností – pedagogická diagnostika. Oblasti nástupu dítěte do základní školy bude věnována třetí kapitola teoretické části. Popíše, jaké vývojové úrovně by mělo dosáhnout dítě při nástupu do ZŠ, ale také jakou úlohu v rozvoji dítěte hraje jeho nejbližší sociální okolí jako je především rodina a na druhém místě mateřská škola. V rámci této

kapitoly budou vymezeny pojmy školní zralost a školní připravenost a prostor bude věnován i procesu rozhodování o zahájení či odložení povinné školní docházky.

Cílem praktické části bude popsat konkrétní postupy vzdělávání dětí v MŠ a ověřit jejich účinnost v praxi. Za tímto účelem budou zpracovány případové studie pěti dětí v posledním ročníku předškolního vzdělávání, z toho dvou dětí jako řádných předškoláků a tří dětí s odkladem školní docházky. Jednotlivé studie budou obsahovat anamnézu, výsledky pedagogické diagnostiky v určených intervalech, analýzu aktuálního vývojového stavu dítěte a návrh intervence v edukační činnosti. V závěru každé studie bude vždy uvedeno posouzení školní zralosti dítěte a výsledek vzdělávacího procesu.

Záměrem této bakalářské práce je upozornit na to, jak zásadní vliv má vzdělávání v MŠ a jak podstatné je, zda učitelky při vzdělávání dětí uplatňují individualizovaný neboli osobnostní přístup. Ten jim umožní dítě poznávat a chápat natolik, aby ho mohly cíleně posouvat ve vývoji a dostatečně rozvíjet jeho potenciál s respektem k jeho aktuální osobní schopnostem a možnostem. Právě tímto způsobem je možné účelně vést a vzdělávat každé dítě a pomáhat mu tak, aby se mohlo cítit úspěšné, svým okolím uznávané a přijímané, a na základě toho snáze pokračovat v dalším vzdělávání i životní etapě.

## I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 OBDOBÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU DÍTĚTE

Již v dávné minulosti docházelo ke členění lidského života do vývojových etap. Hippokrates (460-380 př. n. l., řecký lékař) dělil život člověka do sedmi období po sedmi letech, také J. A. Komenský (1592-1670, český pedagog, náboženský myslitel a filozof) dělil lidský věk na sedmiletí. K. S. Amerling (1807-1884, český pedagog, filozof a lékař) pak spojil každé tři sedmiletí do jednoho cyklu. Z hlediska anatomického a fyziologického je vědeckým příspěvkem periodizace lidského života dělení A. Hallera (1708-1777, švýcarský profesor anatomie, fyziolog, přírodovědec a básník), který předškolní věk zařadil do období prvního dětství, fáze třetí – od 29 měsíců do 7 let. Endokrinního kritéria ve svém dělení lidského života užil M. Skořepa (1895-1942, český pedagog a pedopsycholog), který popsal sedm etap, v nichž je dítě předškolního věku ve druhé etapě – dětství od 3 do 8 let. Biopsychologická vývojová periodizace je u nás nejlépe reprezentována V. Příhodou (1889-1979, český pedagog – pedagogika, didaktika, psychologie) v jeho „Ontogenezi lidské psychiky“, kde je předškolák zařazen do třetího období – druhé dětství, fáze 1. předškolní, do počátku trvalého chrupu od 3 do 6 let. Psychologická vývojová periodizace J. Piageta (1896-1980, švýcarský biolog, psycholog a gnoseolog) zařazuje dítě ve věku 2 – 4 roky do etapy II. – symbolické a předpojmové myšlení a dítě ve věku 4 – 7 let do etapy III. – názorné myšlení. S. Freud (1856-1939, rakouský psychiatr a neuropatolog) uvádí ve své psychoanalytické vývojové periodizaci, že se dítě ve věku od tří let věku nachází ve třetí etapě – falické stadium a od 5. nebo 6. roku již ve čtvrté etapě – stadium latence. Z pohledu psychosociální vývojové periodizace E. H. Eriksona (1902-1994, německo-americký vývojový psycholog a psychoanalytik) je předškolní věk jednoznačně ve třetím životním období – iniciativa proti pocitům viny. [Šimíčková-Čížková, 2008, s. 18-28]

Doňková a Novotný [2010, s. 34] pak v materiálu pro studenty uvádějí zařazení dítěte v předškolním věku, z pohledu vývojové psychologie, takto: Piaget – období předoperační, Freud – stadium falické a Erikson – iniciativa versus vina.

Helus [2009, s. 240-244] charakterizuje stadium předškolního věku jako období vývojových proměn. Mezi ně zařazuje růst obratnosti, nové možnosti myšlení (provázané ovšem i jeho omezeními), výrazný pokrok ve výtvarném projevu, proměny v sociálním životě, hry na sociální role (zrod možnosti být někým či něčím „jenom jako“), expanzivní iniciativnost a formování základů mravních postojů.

Za předškolní věk bývá tedy převážně označována doba od 3 do 6 let věku. Její konec je však určen spíše sociálně – tedy nástupem dítěte do základní školy, což může fyzický věk prodloužit o jeden, eventuálně o dva roky.

Obecně dochází v období předškolního věku k řadě charakteristických vývojových změn, jako je vývoj svalové hmoty, přijímání sexuální identity, učení se dovednostem, širší poznávání předmětů i sociálního světa, utváření smyslu pro „správné“ a „špatné“, rozvoj interpersonálních dovedností, bezděčné přijímání kultivačních podnětů, uvolňování vázanosti na rodinu a rozvoj aktivity dítěte.

### 1.1 Tělesný a motorický vývoj

Do období předškolního věku zařazuje Čačka [2000, s. 68] „první fázi plnosti“ (2 - 4 let) a „první období vytahování“ (5 - 6 let). Dochází k pohybovým automatismům, zlepšování pohybové koordinace v oblasti hrubé motoriky a posunu těžiště do oblasti pánve, což umožňuje dítěti zvládnout i složitější pohybové dovednosti jako je jízda na kole, bruslení apod. Ke konci období se významně zlepšuje i ovládání jemné motoriky, což je v praxi kreslení, vystřihování či zavazování bot atd.

Langmeier a Krejčířová [2006, s. 88-90] charakterizují tuto oblast jako vývoj základních schopností a dovedností. Zahrnují sem motorický vývoj, rozvoj zručnosti – zejména při kresbě, zdokonalování řeči a s ním související růst poznatků i regulaci vlastního chování dítětem, dále tzv. vyrůstání z rámce rodiny a potřebu specificky lidské činnosti – práce.

V oblasti hrubé a jemné motoriky jsou podle Opatřilové [2006, s. 43] vývojové změny méně nápadné, ale za to významné. V motorickém vývoji se zdokonaluje a zvyšuje úroveň pohybové koordinace, hbitosti a elegance pohybů. V kresbě se vyvíjí schopnost vyjadřovat své představy. Podobnost nakresleného objektu se skutečností je však závislá na rozličných dovednostech a schopnostech jako jsou motorika, percepce, kognitivní procesy, ale i momentální emoční stav.

Podobně nahlíží na motorický vývoj předškoláka i Šulová [2010, s. 13-14]. Shodně sem řadí i růst kvality pohybové koordinace, se kterým spojuje schopnosti plné sebeobsluhy dítěte. S rozvojem jemné motoriky souvisí i rozvoj kresby s příznačnou kreativitou.

V období předškolního věku se tedy mění tělesná konstituce dítěte, ale velmi intenzivně a zřetelně dochází i k růstu jeho obratnosti, zručnosti a pohyblivosti. Postupně tak dítě

dosahuje větší samostatnosti v sebeobsluze, v pracovních i výtvarných činnostech. Vývoj dítěte v tělesné a motorické oblasti z části souvisí s dozráváním CNS, ale také s praxí a procvičováním. Získávání a rozvoj těchto schopností a dovedností lze významně podpořit dostatkem příležitostí, možností a podnětů k jejich nabývání a dalšímu rozvíjení.

## 1.2 Kognitivní vývoj

Vývoj poznávacích procesů je podmíněn zráním CNS a učením. U dítěte se podle Piageta postupně vyvíjí názorné, intuitivní myšlení s prvky egocentrismu (trvání na vlastním pohledu), fenomenismus (převaha jevové složky) a prezentismus (závislost na přítomnosti). Myšlení je ulpívavé na jedné vlastnosti objektu, je útržkovité, nekomplexní. Fantazie se projevuje animismem (víra v nadpřirozeno), případně antropomorfismem (personifikace věcí). Chápání prostoru, počtu a času vychází z egocentrismu a názorného myšlení dítěte. V oblasti vývoje řeči dítě chápe a užívá jazyk v souladu se svou úrovní myšlení. [Opatřilová, 2006, s. 42-44]

Poznávání se v předškolním věku projevuje zejména v zaměřenosti na nejbližší svět a pravidla, která v něm platí. Takové myšlení je nepřesné, málo flexibilní a nerespektuje plně zákony logiky. Dětská interpretace reality, tak jak ji dítě chápe, a vyjádření jeho postoje ke světu se projevuje v kresbě, hře a vyprávění. Při prezentaci vývoje poznávacích procesů Vágnerová [2000, s. 102-115] uvádí oblast chápání prostoru, času, počtu a vývoj verbálních schopností.

Čačka [2000, s. 69], stejně jako i jiní odborníci, uvádí, že úroveň racionálně-kognitivních procesů (vnímání, paměti, pozornosti, osvojování a zpracování podnětů, včetně porozumění situaci) závisí na zrání CNS, dále na narůstající zásobě zkušeností a přidává význam dosažené „vyspělosti subjektivity“ – tedy kvalitu imaginativně-emočních funkcí dítěte (motivace, prožívání a Jáství). Racionalita poznávacích funkcí je však v předškolním věku ještě přirozeně podmíněna jak dosavadní nezkušeností (omezeností a neutříděností poznatků), tak také neintegrovanou emocionalitou.

Do rámce kognitivního vývoje zahrnuje Šulová [2010, s. 15-16] úroveň vnímání, rozvoj představ (často doplňovaných tzv. dětskou konfabulací), vývoj myšlení, úroveň paměti, ale také řečové schopnosti a komunikativní dovednosti.

Většina procesů v kognitivní oblasti je tedy podmíněna zráním CNS, což je přirozený proces a nelze ho výrazněji urychlit. Je však možné správným vzdělávacím přístupem rozvoj podpořit, protože souvisí jak s kvalitou vnímání, tak s aktivitou a akcí. Je proto žádoucí přiměřeně i opakovaně předkládat podněty, následně procvičovat již získané schopnosti a především umožnit dítěti získávání konkrétních zkušeností s reálným světem a aktivní účast na tom, co se kolem něj děje.

### 1.3 Emoční a motivační vývoj

Zákonitý stupeň vývoje specifických kvalit subjektivity v předškolním období reprezentují imaginativně-emoční složky psychiky, čili prožitkové a konativní tendence „Já“. V oblasti citů jsou to citové procesy až afekty (zlost, strach), citové vztahy a citové stavy a v pojmu „Jáství“ (organizace aspektů vlastního Já) jde o složky poznávací (sebepoznávání, sebeuvědomování), prožitkové (sebepojetí, sebehodnocení) a konativní (sebeaktualizace, seberealizace). Motivace jednání začíná postupně tíhnout k větší uvědomělosti a záměrnosti, nicméně přetrvávající přelétavost motivů nedovoluje orientaci na dlouhodobější cíle. Vůli dítěte pak posiluje především vedení k zachování návyků a pravidel a rozvíjení schopnosti tlumit neúčinné projevy. Často intenzivněji než skutečnost prožívají děti v tomto věku obrazně-prožitkový svět imaginativních aktivit, jako jsou kresba a hra. [Čačka, 2000, s. 76-85]

V emoční oblasti klade Vágnerová [2000, s. 115-118] důraz na důležitost rozvoje dětské identity v předškolním věku (sebepojetí, sebehodnocení, ztotožnění s rodiči, sociální role) a identifikace s mužskou a ženskou rolí.

Zdrojem citových zážitků předškolního dítěte je konkrétní činnost. Z vyšších citů se postupně rozvíjejí city intelektuální (poznávací), sociální (k vrstevníkům i dospělým), estetické (vnímání krásna) i etické (etické cítění). [Šimíčková-Čížková, 2008, s. 71].

V souvislosti s motivačně-volní charakteristikou předškoláka Šulová [2010, s. 13-14] připomíná neutuchající potřebu být aktivní. Vedle ní je však stejně silná potřeba stability, trvalosti, jistoty, zázemí a bezpečí. Mezi další významné potřeby patří potřeba citového vztahu, sociálního kontaktu, společenského uznání, emancipace, identity, seberealizace. Šulová píše o kolísavosti vůle předškolního dítěte, o formování základních citových



projevů, vývoji emocí, rozvoji sociálních vztahů, s čímž souvisí morálně-etický vývoj předškoláka.

Období předškolního věku je tedy v životě člověka obdobím velmi důležitým vzhledem k formování základních citových projevů. Prožívání dítěte v tomto věku se projevuje velmi intenzivně, ale zároveň bývá i krátkodobé a proměnlivé. Děti se učí ovládat vlastní citové projevy, vytváří se sebecit a sebevědomí, objevují se sociální city jako je láska – nenávisť, sympatie – antipatie. Právě proto je v tomto období velké nebezpečí v případě dlouhodobého neuspokojování některých základních potřeb dítěte, což může vést k projevům různých forem obranných mechanismů a k závažnému narušení emocionálního vývoje dítěte.

#### 1.4 Socializace

V souvislosti s procesem socializace v předškolním období je důležité věnovat pozornost významným sociálním vztahům. Základním vztahovým rámcem zůstává dále rodina, a to především rodičovská dyáda, která je významným prvkem pro formování pohlavní identity. Důležité je také intenzivní celoživotní pouto, tvořící vazby se sourozenci, a neméně důležitou roli hraje také vazba s prarodiči. Zároveň v tomto věku dochází k růstu významu vrstevníků, což v sociální oblasti umožňuje interiorizaci sociálních norem a tento kontakt je také důležitý pro formování vlastního Já. Jak shodně uvádějí Šulová [2010, s. 19-21] i Langmeier a Krejčířová [2007, s. 93-94], souhrnně v procesu socializace předškolního dítěte dochází ke změnám ve třech zásadních rovinách:

- **zkvalitnění a vývoj sociální reaktivity** – k rodinným vztahům přibývají vztahy s vrstevníky, dítě procvičuje sociální aktivity, diferencuje a vytváří kvalitu vyšší úrovně;
- **vývoj sociálních kontrol** – neboli přijímání a přijetí norem společensky žádoucího chování;
- **osvojování si sociálních rolí** – probíhá uvnitř i vně rodiny, dítě si je vědomo více svých rolí, a to je významným krokem v procesu formování vlastní identity.

Opatřilová [2006, s. 45-48] uvádí, že se vývoj sociálních dovedností v období předškolního věku týká především kontroly agresivních postojů, rozvoje empatie a soucitu a nutnosti potlačit vlastní aktuální potřeby dítěte. Morální vývoj pak dává do souvislosti s vývojem kognitivním, který umožňuje dítěti přizpůsobit své chování společenským normám. S tím

souvisí nástup pocitu viny, vývoj svědomí, úroveň sebehodnocení i schopnost sebestopasení dítěte. Z hlediska dalšího vývoje dítěte je důležitá i identifikace s pohlavní rolí na základě sociálního učení.

Mezi faktory prostředí, které ovlivňují zdravý duševní vývoj jedince, řadí Čačka [2000, s. 85-90] citovou pohodu mezi rodiči a dětmi, zejména z důvodu usnadnění naplnění fáze identifikace s rodičem stejného pohlaví. Patří sem také vlastní sexuální role, výchovné role obou rodičů, vliv vrstevníků a rozvíjející role mateřské školy.

Vágnerová [2000, s. 119-132] do socializace předškolního dítěte zahrnuje osvojování a dodržování norem chování, rozvoj sociálních dovedností (prosociální chování, empatie, altruismus, kontrola a ovládnutí agresivních tendencí), význam rodiny pro psychický vývoj dítěte, vrstevnické vztahy a role, a komunikaci dítěte.

Hlavní činností, při které přirozeně probíhá proces socializace, je hra. Nejen že odráží vztahy mezi dítětem a jeho okolím, ale uplatňují se v ní i práce a učení. Právě hra je také významným ukazatelem vývojové úrovně dítěte. [Šimíčková-Čížková, 2008, s. 72]

Základy v sociální oblasti vytváří tedy primárně rodina dítěte. Kolem třetího roku věku už ale dítě začne potřebovat poznávat své okolí i mimo okruh své rodiny. V tomto směru má nezastupitelnou roli mateřská škola, která poskytuje dítěti širší společenství nejen vrstevníků, ale i dospělých – přirozených sociálních vzorů. Toto prostředí přináší dítěti možnost učit se navazovat a udržovat vztahy, osvojovat si společenské normy, a také nové sociální role. V důsledku nedostatku příležitostí k rozvoji sociálních schopností může dojít k sociální nezralosti, která bývá také jedním z důvodů odkladu povinné školní docházky.

## 2 VZDĚLÁVÁNÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Vzdělávání ve školách a školských zařízeních upravuje Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání – zákon 561/2004 Sb. Tímto zákonem se předškolní vzdělávání stalo legitimní, počáteční součástí systému vzdělávání v České republice. Tzv. školský zákon [Česko, 2004, s. 10273] uvádí v § 33 Cíle předškolního vzdělávání toto: „Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.“

MŠ je profesionálně vedené, přirozeně socializační i kultivační zařízení, které doplňuje, posiluje a obohacuje funkci rodiny. Je také prostředníkem pro plynulý přechod dítěte do základního vzdělávání. [Opravilová, 2001, s. 134]

Podstatou předškolního vzdělávání je nejen doplňovat rodinnou výchovu, ale především poskytovat dítěti prostředí plné podnětů a situací k osobnímu rozvoji. Vlastní vzdělávání pak musí vést k rozvoji dítěte, případně ke kompenzaci a vyrovnávání deficitů vývoje v tomto období.

Úkolem předškolního vzdělávání je maximálně se přizpůsobovat vývojovým fyziologickým, kognitivním, emocionálním a sociálním potřebám dětí, a tato vývojová specifika plně respektovat. [Opatřilová, 2006, s. 189]

Mateřská škola dává dětem možnost styku s vrstevníky i porovnávání se s ostatními a nabízí jim pestré množství činností, aktivit i bohatých příležitostí pro rozvoj i seberealizaci. Zároveň poskytuje odbornou metodickou pomoc rodinám tam, kde je třeba kompenzovat opožděný vývoj dítěte nebo naopak tam, kde je žádoucí u dětí rozvíjet dispozice či talent.

Mateřská škola je tedy místem socializace dětí, podporujícím jejich osobnost a sociální rozvoj, připravující je na život osobní, pracovní i občanský.

## 2.1 Charakteristika RVP PV

Rámcově vzdělávací program je jedním ze dvou kurikulárních dokumentů na státní úrovni, druhým je pak Národní program vzdělávání. RVP pro předškolní vzdělávání vymezuje, stejně jako RVP pro další stupně vzdělávání, závazné rámce vzdělávání. Školní úroveň pak představují školní vzdělávací programy, podle kterých se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. ŠVP tedy vychází ze zásad stanovených v příslušném RVP a tvoří si ho školy samy. RVP i ŠVP jsou veřejné dokumenty, přístupné pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost.

RVP PV popisuje odborné požadavky, nebo-li hlavní principy vzdělávací práce s předškolními dětmi a těmi jsou:

- přijmout vývojová specifika dětí předškolního věku a především z nich pak vycházet v nabídce obsahu práce, vhodnosti metod a organizace;
- respektovat individuální možnosti a potřeby dítěte a umožnit mu kvalitní rozvoj a vzdělávání;
- zaměřovat se na vytváření základů klíčových kompetencí dosažitelných v etapě předškolního vzdělávání;
- definovat kvalitu předškolního vzdělávání z hlediska cílů vzdělávání, podmínek, obsahu i výsledků, které má přinášet;
- zajistit všem dětem odpovídající a srovnatelný pedagogický účinek vzdělávací práce;
- dát prostor mateřským školám zvolit si a využívat různých forem práce, metod, a regionálních podmínek pro vzdělávání dětí. [Smolíková, 2006, s. 3-4]

V Rámcově vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání jsou uvedeny zásady předškolního vzdělávání, jeho organizace, pojetí a cíle, dále vzdělávací obsah - jako hlavní prostředek vzdělávání a v neposlední řadě i pět vzdělávacích oblastí. Jsou zde také podrobně popsány podmínky, které je zapotřebí při předškolním vzdělávání dodržovat. Zvláštní kapitola je věnována vzdělávání dětí se specifickými vzdělávacími potřebami a dětí mimořádně nadaných a důležitou částí RVP PV je i systém autoevaluace a hodnocení dětí. Dokument také popisuje zásady pro zpracování ŠVP a kritéria pro posuzování jeho souladu s RVP. Jasně jsou zde definovány povinnosti předškolního pedagoga.

## 2.2 Cíle a obsah vzdělávání

Cíle pro vzdělávání předškolních dětí jsou v RVP PV pojaty ve čtyřech kategoriích, a to v podobě záměrů nebo výstupů, a na úrovni obecné nebo oblastní. Pokud se podíváme na úroveň obecnou, pak záměry zde představují rámcové cíle (univerzální záměry předškolního vzdělávání) a výstupy jsou v podobě kompetencí (obecnější způsobilosti, dosažitelné v předškolním vzdělávání). Na úrovni oblastní zastupují záměry dílčí cíle (konkrétní záměry dané vzdělávací oblasti) a výstupy pak dílčí výstupy (poznatky, dovednosti, postoje, hodnoty). Pro pedagogy je důležité si uvědomit, že záměry a dílčí vzdělávací cíle říkají, kam je třeba směřovat pedagogické působení, přičemž klíčové kompetence s očekávanými výstupy se týkají dítěte a ukazují, čeho má na konci vzdělávání v rámci svých možností dosáhnout. [Smolíková, 2006, s. 8]

Obsah předškolního vzdělávání je v RVP PV nazýván hlavním prostředkem vzdělávání dětí v MŠ. V praxi je to konkrétní vzdělávací nabídka, kterou dětem pedagog předkládá a kterou společně s dětmi naplňuje různými činnostmi. Obsah vzdělávání je vymezen v pěti vzdělávacích oblastech, které se v praxi přirozeně prolínají a vzájemně doplňují. Jsou to oblasti: biologická – Dítě a jeho tělo, psychologická – Dítě a jeho psychika, interpersonální – Dítě a ten druhý, sociálně-kulturní – Dítě a společnost, environmentální – Dítě a svět. Každá oblast pak obsahuje vzájemně propojené kategorie a to dílčí cíle (co by měl pedagog sledovat, podporovat), vzdělávací nabídku (soubor praktických a intelektových činností), očekávané výstupy (ukazatel dosaženého vzdělání) a možná rizika (ohrožení úspěchu vzdělávání). Vzdělávací obsah je závazný, ale učitelka si ho tvoří aktuálně se záměrem rozvíjet kompetence dětí. Je realizován prostřednictvím tzv. integrovaných bloků a při jejich plánování pedagog vychází ze života, dle situace a potřeb dětí. Konkrétně v praxi se využívá tzv. vzdělávací nabídka neboli činnosti. Přirozeně při vzdělávání probíhají činnosti spontánní (výlučně výběrem dítěte), které jsou považovány za velmi přínosné a rozvíjející osobnost dítěte, ale v souvislosti s realizací cíleného vzdělávacího záměru hovoříme o činnostech řízených (nabízí plánovaně učitelka). V ideálním případě využije pedagog spontánní hru dítěte a rozvíjí ji k dosažení zamýšleného vzdělávacího cíle.

Koncepce předškolního vzdělávání je podle RVP PV orientována k tomu, aby si každé dítě od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí na úrovni, která odpovídá jeho možnostem. Naplňování těchto kompetencí je východiskem pro stanovení dalších cílů vzdělávání. Dosahování maximální možné úrovně klíčových kompetencí na konci

předškolního vzdělávání je pak zároveň určitým možným měřítkem stupně dosažení školní způsobilosti či připravenosti. Tělesná připravenost dítěte je zajišťována dosahováním očekávaných výstupů v oblasti Dítě a jeho tělo, připravenost v sociální oblasti představují očekávané výstupy v oblastech Dítě a ti druzí, Dítě a jeho psychika (především v části Sebepojetí, city, vůle) a Dítě a svět. Připravenost v oblasti rozumové je vymezena v očekávaných výstupech oblastí Dítě a jeho psychika, Dítě a společnost i Dítě a svět.

### 2.3 Specifika, metody a formy práce

Specifika předškolního vzdělávání jsou v RVP [Smolíková, 2006, s. 6-7] popsána jako maximální přizpůsobení vzdělávání předškolních dětí jejich vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám a možnostem. Konkrétně to tedy znamená zohlednit u dětí např. kratší dobu soustředění, citovost, aktivitu, konkrétnost myšlení, ale i hravost, spontaneitu, zálibu v magičnu a fantazii, pohybu, v manipulaci s věcmi, zvláštnosti vnímání atd. To vyžaduje od pedagoga především výbornou znalost vývojové psychologie, schopnost pedagogické analýzy (potřeby, zájmy, životní a sociální situace dítěte) a dovednost diagnostikovat možnosti a schopnosti každého dítěte tak, aby učitel mohl dále účelně podporovat rozvoj dítěte dle jeho individuálních potřeb.

Požadavku individuálního, nebo-li lépe osobnostního, přístupu k dítěti jsou přizpůsobeny i doporučované metody a formy práce předškolního pedagoga. Nejvíce je kladen důraz na **prožitkové učení**, což představuje přímé, skutečné zážitky dětí, opravdové situace, činnosti a zkušenosti. Dosti nápomocné a související je **situační učení**, založené na vytváření a využívání situací, které pomohou dětem chápat a zpracovávat určité životní okamžiky a učí je, jak se v nich chovat. Důležité jsou i prvky **kooperativního učení**, které přispívají k získávání schopnosti komunikovat, naslouchat, spolupracovat. Vzhledem k tomu, že je pro předškolní vzdělávání výrazně doporučeno heterogenní složení tříd a ve většině MŠ je i skutečností, probíhá běžně a zcela přirozeně také **spontánní sociální učení**, založené na principu nápodoby.

Samozřejmostí je, že všechny metody a formy jsou uskutečňovány prostřednictvím hry, jako hlavní a vývojově nejvýznamnější činnosti předškolního dítěte. Přitom je třeba, aby pedagog vždy dbal na vzájemnou provázanost a hlavně vyváženost aktivit spontánních a řízených dle potřeb a možností dítěte.

Metody a formy předškolního vzdělávání by tedy měly být založeny na vlastní aktivitě dítěte, na jeho pohybu, činnosti, tvoření, experimentování, na hře, fantazii, magičnu a na prožitku dítěte.

## 2.4 Předškolní pedagog

Všichni dospělí ovlivňují vzdělávání dětí jak svým vztahem k nim, tak vztahy mezi sebou. V mateřské škole je předškolní pedagog - učitelka prvním dospělým, se kterým se dítě, mimo okruh své rodiny a známých, na delší dobu setkává. Její chování, komunikace, názory, i to, co se jí líbí či nelíbí, co má ráda a co odsuzuje, to vše je pro dítě vzorem, který mu umožňuje vytvářet si hodnotovou orientaci ve světě. Děti mají tendenci přijímat učitelku pozitivně, je pro ně důležitým člověkem, který má významné místo v jejich životě, a na jejím názoru jim velmi záleží. Je tedy samozřejmě žádoucí, aby učitelka byla dětem vzorem pozitivním.

Učitelka v MŠ má mít humanistický, nedirektivní, pravdivě přirozený přístup, orientovaný na individualitu osobnosti dítěte, má přijímat dítě bez podmínek, předsudků či výhrad, s porozuměním, důvěrou a respektem. Kořátková [2002, str. 72-73] v tomto smyslu píše o třech aspektech práce učitelky a těmi jsou akceptace, empatie a autenticita. Přitom by měla učitelka zvládat naplňovat všechny tyto tři znaky, což předpokládá dlouhodobě pracovat na svém osobním rozvoji. Jako prostředky pedagogického přístupu a především komunikace autorka uvádí facilitaci (podpora a provázení dítěte při jeho prožívání a učení), aktivní naslouchání (soustředěné vnímání a porozumění dítěti), dále empatické poznámky (podporující krátká sdělení), zrcadlení (potvrzení našeho porozumění), reflexi (upřesňující informace) a účastné otázky (snaha lépe porozumět).

V rámci činností, které by měla učitelka v MŠ zvládat, uvádějí Mertin a Gillernová [2010, s. 24] činnosti spjaté s odborností (např. výtvarná, hudební a tělesná výchova, rozvoj řečových dovedností dítěte, aj.), činnosti vyplývající z metodických nároků (např. jak rozvíjet jemnou motoriku čtyřletých dětí apod.) a činnosti související se sociálně výchovnými, sociálně-psychologickými a diagnostickými profesními dovednostmi (např. naslouchání dítěti, porozumění adaptačním problémům, zvládnutí agresivních projevů či pláče dítěte, hovory s rodiči atd.).

RVP PV [Smolíková, 2004, s. 41-42] určuje předškolnímu pedagogovi povinnosti jako zajišťování profesionální péče o děti, výchovu a vzdělávání na základě analýzy jejich věkových a individuálních potřeb, samostatné projektování a provádění výchovné a vzdělávací činnosti, hledání vhodných metod a strategií, využívání oborových metodik a uplatňování didaktických prvků, realizace individuální a skupinové vzdělávací činnosti vedoucí k cílenému rozvoji dětí a rozšiřování jejich kompetencí, projektování a provádění individuální výchovně vzdělávací činnosti s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, provádění evaluační činnosti vzdělávacího programu, podmínek vzdělávání, výsledků své práce a individuálních pokroků v rozvoji dětí, provádění poradenské činnosti pro rodiče ve věcech výchovy a vzdělávání jejich dětí, analyzování vlastních vzdělávacích potřeb a jejich naplňování sebezvzdělávacími činnostmi, evidování názorů, přání a potřeb partnerů ve vzdělávání a reagovat na ně.

## 2.5 Pedagogická diagnostika

MŠ má díky svým odborným možnostem zásadní předpoklad a dle RVP PV i povinnost, pozitivně ovlivňovat vývoj dítěte, a tím ve výsledku i jeho školní připravenost. K tomu je nutné včas odhalit, identifikovat a správným vzdělávacím přístupem eliminovat vývojové deficity jednotlivých dětí, formou osobnostního přístupu, na základě pedagogické diagnostiky. Pedagogická diagnostika využívá řadu metod, mezi které patří především pozorování, dále dotazník, anamnéza, škály, rozbor dětských výtvorů a prací, ale i rozhovor či testy.

Pedagogická diagnostika se podle Monatové [2000, s. 9,11] zaměřuje na posuzování individuálních zvláštností člověka, které ovlivňují efektivnost výchovného působení, a vnitřní i vnější příčiny. Hlavním zájmem je velmi dobře poznat celou osobnost dítěte, jeho vývojové změny, podmínky a příčiny tělesného, duševního i společenského vývoje. Cílem je odhalit způsobilost dítěte rozvíjet se na optimální úrovni a zvolit přiměřený postup intervence. Pedagogická diagnostika má sloužit především ke zkvalitnění práce s každým jednotlivým dítětem, ale i s celou skupinou a má být vodítkem pro správné řešení dalšího rozvoje dětí.

Zelinková [2001, s. 11] uvádí Chrástkovu charakteristiku pedagogické diagnostiky jako speciálně pedagogické disciplíny, která se zabývá objektivním zjišťováním, posuzováním



a hodnocením vnitřních i vnějších podmínek, a zároveň také průběhem a výsledky výchovně-vzdělávacího procesu. Na podkladě takovýchto zjištění jsou pak vyslovovány prognostické úvahy a navrhována pedagogická opatření.

Pedagogickou diagnostiku popisuje Syslová [2012, s. 24-25] jako dlouhodobý, spirálovitě probíhající proces, jež má brát v úvahu všechny systémy, které ovlivňují vývoj dítěte. Na základě takových poznatků pak pedagog volí optimální postupy, případně mění podmínky. Vlivem těchto změn dochází k posunu vývoje dítěte, které se tím dostává na vyšší úroveň. Během dalšího sledování učitel posuzuje i správně zvolené cesty a případně přistoupí k provedení změn.

Učitel v MŠ má povinnost průběžně sledovat rozvoj a individuální pokroky každého dítěte. Právě to mu pomůže plánovat vzdělávací činnosti tak, aby umožnil dítěti rozvíjet se v souladu s jeho potřebami a přirozeným vývojem. Při nástupu dítěte do MŠ je založeno tzv. **portfolio dítěte**, v mateřské škole také nazýváno „záznam o dítěti“. Slouží k dlouhodobému shromažďování informací o dítěti, jeho projevech, pokrocích, rozvoji, dosažené úrovni při naplňování vzdělávacích cílů a všem, co souvisí s jeho vzděláváním. Je proto podkladem pro individualizované vzdělávání dítěte. Součástí portfolia bývají vstupní informace o dítěti a z nich zpracované vstupní hodnocení, které poskytuje podklady pro stanovení odpovídajících cílů rozvoje dítěte. V průběhu školního roku dochází k průběžnému hodnocení, jehož součástí jsou záznamy z pozorování, kresba, formulář na průběžné záznamy, případně pracovní listy zaměřené na sledování školní zralosti, ale i další dokumenty jako jsou např. zpráva z vyšetření z PPP, záznamy rozhovorů s rodiči apod. Nejvhodnější forma získávání poznatků o dítěti je model vyšetření, který kombinuje pozorování dítěte při hře s možností účasti a intervence dospělého. Nejefektivnější je, když je pozorování zaměřeno cíleněji na jednu z oblastí a velmi důležité je poznatky zaznamenávat. S příslušným datem jsou pak tyto informace zapsány do záznamových archů. Průběžné hodnocení se používá k ověření, zda dítě dosahuje vzdělávacích cílů, případně ke korigování těchto cílů či metod vzdělávání. Vždy po určité etapě vzdělávání – nejlépe v pololetí a na konci školního roku, se provádí závěrečné hodnocení a návrh intervence pro další vzdělávací období. Hlavním smyslem pedagogické diagnostiky je tedy poznávat dítě a na základě zjištěných informací plánovat jeho další rozvoj.

### 3 VSTUP DÍTĚTE DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Vstup do základní školy představuje v rámci našeho vzdělávacího systému významný předěl v životě dítěte. Mění se role dítěte, přístupy dospělých, režim dne i požadavky na dítě kladené. Rostoucí význam a úlohu v tom, jak bude dítě na tento přechod připraveno a jak jej zvládne, zastávají rodiče a učitelky mateřské školy. [Mertin, Gillernová, 2010, s. 235]

Při popisování okolností a problematiky vstupu dítěte do ZŠ se Langmeier a Krejčířová [2006, s. 107-117] věnují třem oblastem. První je *rozvoj předpokladů pro úspěšný školní začátek*, kam řadí biologické zrání, způsobilost dítěte pro školní práci (vlivem prostředí a výchovy) a připravenost dítěte na školní práci (po emoční a motivační stránce). Druhou oblastí je *vývojový stav dítěte v době jeho vstupu do školy* – zde je zařazena tělesná zralost, kognitivní zralost a emoční, motivační a sociální zralost. Třetím požadavkem jsou *školní nároky* – vždy je třeba brát v úvahu na jaké nároky, úkoly, metody nebo i situace má být dítě připravené.

#### 3.1 Vývojová úroveň dítěte v době vstupu do ZŠ

Prvním kritériem pro zahájení školní docházky je dosažení chronologického věku 6 let, dovršeného do 31. srpna kalendářního roku, v němž má dítě nastoupit do ZŠ. Z hlediska vývojové úrovně však hraje podstatnou roli dosažení mentálního věku. Vývoj dítěte má určitou časovost (dítě dozrává v určitém individuálním čase) a posloupnost (rozvoj po krocích, postupně, v návaznosti). Děti přiměřeně stejného věku se zpravidla více či méně liší jak ve fyzické vyspělosti, tak v kognitivních předpokladech.

Matějček [1963, cit. podle Čačka, 2000, s. 98] uvádí, že mentální věk podmiňuje řada činitelů – vrozených a zděděných individuálních dispozic, od zdraví a organické vady, přes osobní vývojové tempo či formy uspokojování základních psychických potřeb, po celkovou kulturní úroveň rodiny. Vzájemný poměr zmíněných činitelů určuje u jedinců výsledný stav reálné připravenosti.

Děti by v době vstupu do ZŠ měly mít zralé všechny základní duševní funkce, upřednostňovat při vnímání tvar před barvou, dostatečně rozlišovat tvary, měly by se začínat dobře orientovat v čase a prostoru, být schopné přiměřeného soustředění pozornosti i zvládání přiměřených pracovních návyků, mít relativně racionální přístup ke skutečnosti,

být citově zralé bez afektivní lability či infantility, bez vážnějších poruch ve výslovnosti, s dostatečnou zásobou slov, mít zájem o učení ve škole i o společnost vrstevníků a být samostatní v sebeobsluze. [Kohoutek, 1988, s. 4]

Somatopsychická posuzovací kritéria vývojové úrovně dítěte při vstupu do ZŠ uvádí Šimíčková-Čížková [2008, s. 85-92]. Tato kritéria je však třeba chápat ve vzájemné součinnosti, s ohledem na individualitu dítěte a jeho dosavadní životní historii. V oblasti **tělesné** (biologické) je to věk, výška a hmotnost dítěte, přiměřenost rozvoje hrubé motoriky a pohybové koordinace, vyspělost jemné motoriky (stupeň koordinace oka a ruky), dokončení 1. strukturální přeměny, míra zralosti CNS a celkové zdraví dítěte. V oblasti **kognitivní** (duševní, rozumové) se jedná o přechod od celostního k pročleněnému vnímání, analyticko-syntetickou činnost, konkrétní myšlenkové operace při zacházení s názorným materiálem (kategorie množství, pořadí, příčinnosti či následnosti), trvalejší a záměrná paměť a její logické prvky, odlišení reality a světa fantazie, sklon k realismu, překonávání egocentrismu, vůlí ovládaná pozornost (krátkodobá), tvořivý a aktivní přístup ke světu, přiměřený vývoj řeči, rozlišení hry a povinnosti (vytrvalost při úkolu). V **emoční, motivační a sociální** oblasti jsou uvedeny – adaptace na režim školy, kontrola okamžitých nápadů a impulzů, odpovídající pracovní tempo, kladný přístup k učení, ochota spolupracovat, převzetí nové role školáka a spolužáka, začlenění do skupiny vrstevníků, relativní emocionální stabilita a odolnost vůči frustracím, kladný postoj k sobě, přiměřená sebedůvěra.

### 3.2 Úloha rodiny v přípravě dítěte pro ZŠ

Duševní vývoj dítěte ovlivňuje jako první sociální prostředí rodiny. Právě časně dětství je stěžejním obdobím pro vývoj rozumových schopností, charakteru a celé osobnosti člověka, proto je význam rodiny rozhodující. Rodina je přirozenou školou, kde na základě citových vztahů dochází k výchově a formování člověka. [Opatřilová, 2006, s. 189-190]

Jak uvádí Matějček [2005, s. 150] dítě v předškolním věku „otiskuje“ své prostředí. Na dítěti se tedy pozná, z jakého kulturního prostředí přichází, jaké jsou tam zvyky, pravidla, režim, hodnoty i komunikace, případně jaké zvláštnosti je charakterizují.

Přijetí role školáka je určováno především postoji a informacemi, které dítě získává od rodičů a blízkých. Rodiče si zpravidla ke konci předškolního období začnou více všimnout

schopností a vývojové úrovni dítěte a dítěti často prezentují své zkušenosti se školou. Důraz mnohdy kladou na plnění školních povinností a někdy dávají před dítětem najevo své obavy, zda bude ve škole prospívat. Úroveň vývojových schopností, se kterými dítě přichází z rodiny do školního prostředí, závisí na sociokulturním statusu rodiny, na výchově a vedení dítěte. Pokud se především hodnotová výchova v rodině výrazně liší od hodnot a cílů školy, nebo je motivace, osobní příklad rodiny či komunikace vůči škole negativní, pak dítě školním nárokům nestačí, nezvládá se přiměřeně adaptovat a znamená to pro ně značnou zátěž. [Opatřilová, 2006, s. 49-52]

Rodiče vnímají školu zejména jako místo učení, čili výkonu, který potvrzuje pozitivní efekt učení. Proto také dospělí podporují již v předškolním věku zaměření na výkon, či spíše na úspěch. Hodnotu vlastního výkonu dítěte posiluje ocenění ostatními lidmi, rodiči především. Také hodnota role školáka u dítěte závisí ve velké míře na postojích a názorech rodičů. Děti od rodičů přejímají postoj ke škole a pod jeho vlivem se rozvíjí i jejich motivace ke školní práci. [Vágnerová, 2000, s. 135]

Rodiče by v předškolním věku dítěte měli co nejvíce spolupracovat s MŠ a společně rozvíjet dítě v oblastech, které vývojově zaostávají. Velmi důležité je se v rodinném kruhu dítěti věnovat, číst mu, povídat si s ním a nechat ho vyprávět, umožnit mu nejen kreslení a malování, ale i tvoření z různých materiálů, včetně modelování, stříhání a lepení, zábavnou formou cvičit paměť dítěte, procvičovat a fixovat orientaci v prostoru, odhad a poměr, zařazovat činnosti pro zdokonalení jemné motoriky a koordinace ruky a oka. Neméně důležité jsou i vhodné příležitosti k setkávání s jinými dětmi, zdravé pohybové činnosti a dovednosti, vedení dětí k samostatnosti a správným hygienickým návykům i upevňování pravidel společenského chování.

Autorky Budíková, Krušínová, Kuncová [2004, s. 84] uvádějí několik doporučení pro rodiče. Učit děti umění vyhrát (s velkorysostí), umění prohrát (s elegancí a pokorou), a umění najít míru. Dále uvádějí jako velmi důležité mít stále na paměti, že rodiče jsou dítěti největším vzorem, nutnost projevovat dítěti zájem o ně, dávat mu dostatek jistoty, dostatek lásky a času, který jim věnují, říkat dětem pravdu a za všech okolností projevovat podporu.

Rodina je základním životním prostředím dítěte, kde dochází k primární socializaci, a která hraje i výchozí a zpravidla stěžejní roli v připravenosti dítěte na školu.

### 3.3 Úloha MŠ v přípravě dítěte pro ZŠ

Je samozřejmé, že nejdůležitějšími osobami pro dítě v předškolním věku jsou stále rodiče a ostatní nejbližší rodina. S nástupem dítěte do mateřské školy však přibývají do jeho života také druhé děti jako partneři, ale také učitelé, jakožto první jeho nerodinní vychovatelé. Právě oni mají úkol rozvíjet v dítěti to, co není v dosahu rodinných vychovatelů. [Matějček, 2005, s. 169]

Ve vzdělávacím zařízení pro předškolní děti – MŠ dochází k sekundární socializaci dítěte. Úlohou předškolního vzdělávání je nejen doplňovat rodinnou výchovu, ale také kompenzovat a vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje před vstupem do základního vzdělávání, poskytovat speciálně pedagogickou péči dětem se speciálně vzdělávacími potřebami, a tím vytvářet základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání.

Vzdělávání v MŠ je založeno na individuálním osvojování a získávání kompetencí, tzn. poznatků, vědomostí, dovedností, schopností, způsobilostí, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. Výsledky vzdělávání jsou pak orientačními ukazateli rozvoje a učení předškolního dítěte a slouží především k pedagogické diagnostice, individuální práci s dítětem a k posouzení školní připravenosti dítěte při ukončení předškolního vzdělávání.

Zvláště dětem s odkladem školní docházky je třeba věnovat zvýšenou pozornost a cíleným působením je rozvíjet v oblastech vývojového deficitu. Pro případ nezralosti psychických funkcí je v odborných metodikách a materiálech řada cvičení a her zaměřených na rozvoj zrakového i sluchového vnímání, paměti, pozornosti, myšlení, řeči, ale také matematických představ, slovní zásoby a motoriky. Děti, kterým byla odložena docházka z důvodu sociální či emoční nezralosti, což jsou děti hravé, nesamostatné, bojácné, nesmělé nebo i úzkostné, je vhodné tzv. „sociálně otužovat“ – hledat příležitosti a umožnit jim postupné získávání sebedůvěry, samostatnosti, komunikace.

Kořátková [2008, s. 109-110] uvádí, že vlastně celé dlouhodobé působení a komplexní rozvíjení dítěte v MŠ je ve své podstatě onou přípravou na základní školu. I když ve školních či třídních programech přesně tuto formulaci nemusíme nalézt, je ve skutečnosti součástí většiny každodenních činností. Komplexně propojené působení aktivuje všechny předpoklady jak pro příjemně prožívané dětství, tak pro podporu iniciativnosti i rozvoj vědomostí a dovedností. Stává se tak nenahraditelnou skutečností a oporou pro další úspěchy dítěte i pro zvládnutí dalšího stupně školního vzdělávání.

### 3.4 Školní zralost a školní připravenost dítěte

V literatuře s tématem psychologického vývoje člověka jsou uváděny termíny školní zralost, připravenost, způsobilost i pohotovost. Nejednotnost v těchto termínech vyplývá z různorodosti koncepcí. Nejčastěji se však vyskytují výrazy školní zralost a školní připravenost. V obecném významu jde o pojem, který charakterizuje dosažení určitého stupně v somato-psycho-sociálním vývoji dítěte v době před vstupem do základní školy. Vývojové změny člověka jsou přitom vždy podmíněny zráním CNS (realizací genetických dispozic), ale také učením (vlivem vnějšího prostředí).

Jak připomíná Zdeněk Matějček [2005, s. 175], pojem *školní zralost* znal už Jan Amos Komenský před 350 léty, název pochází z vídeňské psychologické školy ve dvacátých letech minulého století.

V odborné literatuře se nejčastěji objevuje charakteristika *školní zralosti* jako stavu dítěte, který obnáší fyzickou (tělesnou), psychickou, sociální a emocionální způsobilost začít školní docházku. Někteří odborní autoři, jako Klégrová, Čačka či Mertin, tuto problematiku různě slučují v jeden pojem, s jednotným významem. U dalších autorů, Vágnerová, Valentová i Opatřilová, se objevuje rozdělení nejčastěji na dva termíny s diferencovanou charakteristikou.

*Školní zralost* bývá odborníky vymezována jako dosažení takového stupně vývoje, kdy je dítě schopno se zúčastnit školního vyučování. Svoboda [2001, s. 624-625] v této souvislosti uvádí Jiráska, který cituje názory významných badatelů (Kern, Hetzerová, Střebalová). Ti popisují tři hlediska školní zralosti:

- **oblast rozumová** – diferencované vnímání, dostatečná koncentrace pozornosti, schopnost analytického myšlení, adekvátní úroveň paměti, vizuomotorické dovednosti, jisté oslabení fantazie ve prospěch racionálního přístupu k realitě, určitá úroveň všeobecných vědomostí, ovládnutí odposlouchané hovorové řeči, zájem o zaměstnání;
- **oblast citová** – emoční stabilita, schopnost potlačení impulzivních reakcí, schopnost vyrovnávat se s pocity strachu, napětí, trémy a obav z neúspěchu, zapojení citů do motivace ke školní práci, odolnost vůči zátěži vyplývající ze školní situace;
- **oblast sociální** – způsobilost dítěte být delší dobu bez matky, schopnost stýkat se s ostatními dětmi a začlenit se do kolektivu, schopnost akceptovat autoritu učitele, schopnost převzít novou roli žáka, odpovídající sociální návyky, samostatnost.

Pojem *školní zralost* rozděluje Klégrová [2003, s. 18-27] na několik oblastí. Pracovní zralost, sociální zralost, dále je to řeč, grafomotorika, lateralita, zrakové vnímání, sluchové funkce a předčíselné představy. Jako další nezbytné dovednosti předškolních dětí autorka zmiňuje samostatnost v sebeobsluze, schopnost organizace činností, komunikace s dospělými, orientace v prostoru, přijetí role školáka.

Pro posouzení *školní zralosti* určuje Čačka [2000, s. 99-100] tři oblasti. Je to tělesný stav – kam patří tělesná zdatnost a zdravotní stav, rozvoj jemné motoriky a senzomotorické koordinace, a typ laterality. Dále duševní vyspělost – jako je úroveň pozornosti, kvalita čítí, vnímání, analyticko-syntetické činnosti, dosažená úroveň paměti, zvládnutí řeči, úroveň porozumění, kvalita konkrétních myšlenkových operací, schopnost chápání a užívání symbolů. Třetí oblastí je emoční zralost, která se projevuje dosažením určité citové stability a odolnosti proti frustracím, ale je zde zařazena i úroveň motivace a kvalita volní oblasti a především sociální zralost, kterou Čačka označuje jako „vychovatelnost ve skupině“ (překonání egocentrismu, akceptování příkazů autorit, podřízení se režimu školy, samostatné začlenění do skupiny apod.).

Valentová [2001, s. 220] pohlíží na *školní zralost* jako na historicky starší koncepci, vycházející od průkopníka – psychologa Kerna, který se ve svých testech školní zralosti zaměřoval převážně na fyziologicky podmíněné vývojové změny, kdy bylo přeceňováno zrání a podceňováno učení. Později psychologové jako Jirásek, Langmeier či Matějček kladou sice stále důraz na zrání, ale již berou v úvahu i výchovné působení rodiny a mateřské školy, které podporují a urychlují rozvoj předpokladů potřebných pro nástup do základní školy. Pojem *školní připravenost* se začal objevovat až v sedmdesátých letech zvláště u pedagogů a ve svém významu zahrnuje širší souvislosti. Jsou to stupeň biologického a psychického vývoje dítěte, přičemž zahrnuje i sociální a výchovné vlivy, a také požadavky školy. Nejčastěji bývají uváděny čtyři složky školní připravenosti, a to kognitivní (vnímání, pozornost, představivost, myšlení a paměť), emocionálně-sociální (přijetí role školáka, způsob komunikace s okolím, schopnost respektovat školní normy chování), pracovní (převzetí pracovních úkolů a setrvání u nich) a somatické (zrání organismu – CNS dítěte, emoční stabilita, odolnost vůči zátěži školních nároků). Má-li být dítě ve škole úspěšné, pak se předpokládá, že by mělo v každé ze složek dosáhnout určité „prahové“ úrovně. Touto úrovní jsou požadavky školy.

Opatřilová [2006, s. 49-51] charakterizuje *školní zralost* především jako dosažení určité zralosti CNS, která je závislá na věku a individuálních vlastnostech každého člověka. V této souvislosti zmiňuje odolnost vůči zátěži, koncentraci pozornosti, přizpůsobení se režimu, ale i lateralizaci ruky, manuální zručnost, senzomotorickou koordinaci, zrakové a sluchové vnímání, kognitivní procesy i emoční zralost. *Školní připravenost* rozčlenila Opatřilová do tří kompetencí – hodnota a smysl školního vzdělání, dosažená úroveň socializace dítěte při nástupu do ZŠ a orientace v systému hodnot a normách chování.

Také Vágnerová [2000, s. 146-147] píše o vývojových změnách, jež jsou podmíněny zráním a učením. Uvádí kompetence, které jsou třeba k přijatelnému zvládnutí školních požadavků, a dělí je na kompetence závislé na zrání – tady se jedná o školní zralost a kompetence, na jejichž rozvoji se více podílí učení – zde hovoří o školní připravenosti. U *školní zralosti* jde zejména o určitou úroveň CNS, která se projevuje ve změně celkové reaktivity dítěte, ve zvýšené odolnosti k zátěži a ve schopnosti koncentrace pozornosti. Zrání také ovlivňuje rozvoj zrakového a sluchového vnímání i motoriky a senzomotorické koordinace. Pro přijatelnou adaptaci na školu je důležité dosažení určité úrovně autoregulace. Pro *školní připravenost* musí dítě dosáhnout přijatelné socializační úrovně, mělo by zvládnout i určité role, také by mělo umět přiměřeným způsobem komunikovat a respektovat běžné normy chování. Zároveň Vágnerová zdůrazňuje zejména schopnost dítěte chápat smysl školního vzdělávání a v souvislosti s tím rozvinout svou autoregulaci.

Pro shrnutí této oblasti lze konstatovat, že způsobilost dítěte začít vzdělávání na základní škole je podmíněna školní zralostí a školní připraveností. *Školní zralost* ve většině přístupů zdůrazňuje především biologické hledisko, neboli zralost organismu a CNS (mozku) a z toho plynoucí zralost rozumovou, citovou a sociální. *Školní připravenost* pak většinou zahrnuje zejména výchovné a socializační hledisko a kompetence související s učením, což je souhrn osvojených znalostí (vědomostí), dovedností a návyků, získaných vlivem výchovy a prostředí. Oba tyto aspekty jsou pro posouzení úrovně vývoje dítěte neoddělitelnou součástí.

### 3.5 Rozhodování o zahájení či odkladu školní docházky

Školský zákon [Česko, 2004, s. 10275] uvádí v § 37 **Odklad povinné školní docházky** toto: „Není-li dítě po dovršení šestého roku věku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé



a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte do 31. května kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku, 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. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.“

Každý rok si mnoho rodičů klade otázku, zda jejich dítě zvládne nároky základní školy, zda je pro vstup do ZŠ zralé a připravené. Každoročně se také vyčlení skupinka dětí, kterým bývá školní docházka o jeden rok opravdu odložena. V tomto případě může jít o nezralost nejen fyzickou, ale i psychickou (nezralost funkcí CNS jako je smyslové vnímání, pozornost, paměť, myšlení a řeč) a někdy i sociální (přílišná hravost dětí, nedokáží se odpoutat od rodičů, nezájem o školu).

Velmi často je to učitelka MŠ, která upozorní rodiče na vývojový problém jejich dítěte a doporučí jim vyšetření v pedagogicko-psychologické poradě. Oproti odborníkům z výše uvedených institucí má učitelka MŠ velkou výhodu, protože nejen že zná dítě velmi dobře z každodenních kontaktů po dlouhou dobu, ale zná i rodinu dítěte, a také jí prostředí mateřské školy svou náplní poskytuje velmi dobré podmínky pro pedagogickou diagnostiku dítěte a jeho srovnání s vrstevníky. Je proto žádoucí a vhodné, aby se učitelka jako poradní hlas účastnila procesu rozhodování o odkladu povinné školní docházky dítěte. Tento přístup je doporučen i v Bílé knize [Česko, 2001, s. 46], kde je uvedeno: „umožnit, aby se na rozhodování o zahájení či odkladu povinného vzdělávání dítěte na základní škole podílel svým doporučením i pedagog předškolního vzdělávání (odbornost, dlouhodobá znalost dítěte)“.

Klégrová [2003, s. 31-35] píše o školním odkladu jako o preventivním opatření, které má chránit školně nezralé dítě před selháváním. Jako opodstatněné uvádí důvody zdravotní, které posuzuje dětský lékař, a otázku pracovní a sociální zralosti a rozvoje jednotlivých funkcí, což je v kompetenci pedagogicko-psychologických poraden. Zároveň poukazuje na nutnou zodpovědnost rodičů při rozhodování o odkladu školní docházky, kdy žádají rodiče buď velmi ctižadostiví, nebo příliš zodpovědní, ale reálně dítě pro školu nezralé není.

Mertin [2010, s. 238-243] se na celou problematiku dívá z více hledisek. Školní zralost/připravenost/způsobnost pojímá jako výslednici charakteristik dítěte, očekávání a přání rodičů, kvality domácího prostředí, kvality působení mateřské školy a požadavků

a charakteristik školy. Z uvedeného systémového přístupu vyplývá, že při rozhodování o vstupu dítěte do školy by měly být brány v úvahu tyto okolnosti:

- **předpoklady na straně dítěte** – věk při vstupu do ZŠ, pohlaví dítěte, rozvoj řečových dovedností, schopnost učit se, chápavost a intelektové předpoklady, charakteristika pracovní zralosti, psychomotorické tempo, soustředění, přiměřená dovednost prosadit se, grafický projev, zdravotní stav;
- **předpoklady na straně rodiny** – podnětnost rodinného prostředí, rodinné klima, socioekonomický status rodiny, očekávání ohledně vzdělávacích výsledků;
- **předpoklady na straně mateřské školy** – zaměření na rozvoj specifických dovedností potřebných ve škole, dosavadní úroveň a výsledky přípravy (vzdělávání), profesní kompetence učitelek;
- **předpoklady na straně základní školy a školského systému** – program, podle kterého se v základní škole vzdělává, podmínky ve škole, školský systém.

Příznivcem odkladu školní docházky je ve zdůvodněných případech i Matějček [2005, s. 179], který však zároveň upozorňuje na nebezpečí odkladu zbytečného. Je třeba mít stále na zřeteli jeden princip, který bychom měli ve výchově vědomě dodržovat – totiž ani příliš brzy, ani příliš pozdě! Dítě je třeba vzdělávat na úrovni, která odpovídá jeho současné intelektové vyspělosti – tedy dítě by nemělo být ani přetěžováno ani podstimulováno a podhodnoceno.

Nastoupí-li do školy dítě dosud nepřipravené, nezralé a nezpůsobivé, nedovede se s novými nároky přiměřeně a správně vyrovnat a vyučování pro ně znamená příliš velkou zátěž. Tato situace může vyvolat až úzkostné stavy, strach a trému, mohou se objevit poruchy chování, zvyšovat se náchylnost k různým onemocněním. Často tyto děti pak mívají horší prospěch než odpovídá jejich schopnostem. Zvláště děti výrazně školsky nezralé mívají vážnější a dlouhodobější obtíže, a tudíž je zde ohrožen nejen zdárný průběh školní docházky a pozdější výsledky školní práce, ale i duševní a tělesné zdraví dítěte. Může dojít až odporu dítěte ke škole a vzdělání vůbec. Všechny tyto aspekty v důsledku nepříznivě ovlivňují celý další průběh života člověka. [Kohoutek, 1988, s. 4]

Obecně lze říci, že příčinou školní nezralosti či nepřipravenosti (nebo obojího) můžou být nedostatky v oblasti biologické, kognitivní, emoční, morální či sociální. Pokud se dítě jeví jako nezralé pro školu, bývají uváděny možné příčiny, které se často navzájem kombinují.

Svoboda [2001, s. 625], stejně jako Švingalová níže, uvádí jako možné příčiny nedostatky ve výchovném prostředí a působení, nedostatky v somatickém vývoji, neurotický povahový vývoj, rané poškození CNS a výrazně podprůměrný intelekt. Přičemž faktory především z výchovné oblasti je možno zaměřenými postupy odstranit či výrazně snížit.

Švingalová [2003, s. 55-57] v etiologii školní nezralosti a nepřípravenosti a odkladu povinné školní docházky, popisuje jejich vnější nebo vnitřní příčiny, přičemž přidává posouzení účinnosti OŠD. Vnějšími faktory jsou sociální vlivy – tedy kvalitativní či kvantitativní nedostatky ve výchovném působení nebo v prostředí. V tomto případě je OŠD účelný pouze za předpokladu, že je reálná možnost zlepšení výchovného působení a prostředí. Do vnitřních příčin pak autorka zařazuje nedostatky v somatické složce a zdravotním stavu – OŠD se doporučuje pouze v případě možnosti zlepšení zdravotního stavu. Vnitřní příčiny jsou i u dětí s intelektem v „hraničním“ pásmu – při rozhodování je nutné vzít v úvahu rodinné prostředí a možnost speciálně-pedagogického, psychologického a sociálního ovlivnění dítěte během OŠD. Další vnitřní příčinou může být neurotický povahový vývoj dítěte – zde může OŠD umožnit dítěti dozrát zejména po stránce biologické při poskytnutí odborné pomoci, především psychologické popř. psychiatrické. Poslední vnitřní příčinou pak může být syndrom lehké mozkové dysfunkce (ADD, ADHD), kde je OŠD účelný zejména pokud je příčinou projevů nezralost nebo nerovnoměrné zrání mozkových struktur.

Závěrem je nutné připomenout, že vyšetření a posouzení školní zralosti a připravenosti musí být vždy komplexní a v kompetenci odborníků. Biologické hledisko (somatický a zdravotní stav) posuzuje zpravidla pediatr (popř. odborní lékaři jako psychiatr či neurolog apod.), ostatní vyšetření probíhá v pedagogicko-psychologické poradně, u dětí zdravotně postižených pak ve speciálně pedagogickém centru. Poradenskou roli mají třídní učitelky v MŠ. Rodiče takto získají odborné názory a doporučení buď k nástupu dítěte do ZŠ, nebo k odkladu školní docházky. Konečné rozhodnutí pak vždy musí učinit sami zákonní zástupci dítěte.

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

## 4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Vzhledem k charakteru problému, kterým se tato práce zabývá, byl pro výzkumné šetření použit kvalitativní typ výzkumu, formou empirické poznávací metody případová studie.

Jak uvádí Skutil [2011, s. 72-73], případová studie je považována za metodu heuristickou (nalézací), ilustrační i verifikační (dokumentační, ověřovací). Je to metoda podrobného popisu a výkladu konkrétního případu, kde jsou hledány příčiny aktuálního stavu jedince v kontextu různých souvislostí. Je zaměřena diagnosticky a na základě analýzy zjištěných dat je stanovena intervence – edukační proces. Předpokládá se, že důkladným prozkoumáním jednoho případu lépe porozumíme jiným podobným případům.

Shodný obsah, tedy podrobná analýza a hodnocení jednoho případu, pak bývá v odborné literatuře nazýván také kazuistikou, jež uvádí například Zelinková [2001, s. 25].

### 4.1 Cíl výzkumného šetření

Sociální problém v této bakalářské práci představuje to, zda dítě bude dostatečně připravené na zvládnutí všech aspektů souvisejících s nástupem do ZŠ. To do značné míry závisí na působení jeho sociálního prostředí - rodiny a předškolního zařízení, které dítě navštěvuje. Právě výstupy vzdělávání předškolních dětí v konkrétní mateřské škole byly tématem poznávacího problému bakalářské práce. Cílem pak bylo, na základě analýzy vývojového stavu několika předškolních dětí a následné intervence, popsat možné postupy vzdělávání dětí a ověřit jejich účinnost v praxi. Záznam způsobu a výsledků přístupu při vzdělávání těchto dětí a jejich přípravy na vstup do základní školy, může poskytovat pedagogům MŠ možné postupy vzdělávání dětí v obdobných případech.

### 4.2 Charakteristika výzkumného šetření

Výzkumné šetření v této práci bylo zaměřeno na vzdělávací přístup v konkrétní MŠ, řešení otázky dosažení školní zralosti několika předškolních dětí a rozhodování o jejich nástupu do ZŠ či o odkladu školní docházky.

Interpretací jsou případové studie pěti dětí ve třetím ročníku předškolního vzdělávání až po jejich skutečné zahájení povinné školní docházky. Všechny děti navštěvovaly či stále

navštěvují jednu ze čtyř tříd MŠ s heterogenním složením a celkovým počtem 25 dětí ve třídě. Výběr dětí byl záměrný (odpovídá cíli výzkumu) a reprezentativní ve smyslu specifčnosti. Byl zvolen tak, aby reprezentoval jednak obě pohlaví, ale i děti jak s bezproblémovým vývojem, tak s vývojovými deficity. Takto vybrané děti byly sledovány v období od února 2013 do února 2014, v přirozeném prostředí své třídy MŠ, narázově, v celkovém rozsahu 93 hodin. Každé čtvrtletí byl pak proveden záznam shromážděných informací včetně analýzy a návrhu intervence pro další období.

Jednotlivé případové studie obsahují vždy vstupní informace, kterými jsou anonymní **údaje o dítěti** (pohlaví, iniciály, věk) a **anamnéza** – *osobní anamnéza* (prenatální a perinatální vývoj dítěte a jeho zdravotní stav až do doby nástupu do MŠ), *rodinná anamnéza* (údaje o rodině dítěte a vztahovém rámci, ve kterém žije) a *školní anamnéza* (adaptace dítěte v MŠ, role a postavení dítěte ve třídě apod.) Vstupní informace byly získány analýzou dokumentů z portfolií dětí, založených učitelkami při nástupu dítěte do MŠ, (heteroanamnéza prostřednictvím metod - dotazník pro rodiče s otevřenými otázkami a nestrukturovaný rozhovor s rodiči, poznámky a informace třídních učitelek).

Následují průběžné informace, a to **současný stav dítěte** ke konkrétnímu datu - *stav, chování a projevy* (charakteristika získaná metodou vlastního – přímého, záměrného i náhodného pozorování dětí a z informací třídních učitelek), *výsledky vzdělávání* (zjištěná úroveň dosaženého vzdělání vyhodnocená na základě přímého strukturovaného pozorování a zaznamenaná do diagnostických archů z materiálu „Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV“ – viz příloha č. 1, u dětí s OŠD jsou uvedeny i výsledky testu školní zralosti „Předcházíme poruchám učení“ – viz příloha č. 2) a *rozbory dětských výtvorů a prací* (rozbory kresby – viz příloha č. 3, rozbory pracovních listů, výsledků her a pracovních činností, získaných vlastním pozorováním i analýzou dokumentů). Následující průběžnou informací je **analýza případu** ke konkrétnímu datu (interpretace dat, souvislosti mezi zjištěnými daty, předpokládané či doložené příčiny problémů) a **návrh intervence** ke konkrétnímu datu (popis, možná řešení situace, návrh postupu pro další období).

Součástí výstupních informací o každém dítěti je pak **závěr** (shrnutí a přehled zjištěných informací a výsledek vzdělávání s návazností na zahájení či odklad školní docházky).

Interpretace každé případové studie je zpracována na základě subjektivního porozumění s platností pro daného konkrétního jedince.

### 4.3 Metody a techniky

Pro tento kvalitativní výzkum metodou případové studie byly použity techniky především pozorování v přirozeném prostředí, dále studium dokumentů, případně rozhovor.

**Pozorování** bylo ve výzkumném šetření metodou základní a nezastupitelnou. Při náhodném pozorování byly zaznamenávány zejména takové projevy chování, které zaujaly či překvapily (výjimečné chování dítěte nebo evidentní pokrok). Při záměrném pozorování byly sledovány především dosažené výsledky nebo konkrétní specifika v projevech dětí. Získané informace byly vždy důsledně zaznamenány.

**Studium dokumentů**, v tomto případě pedagogické dokumentace, bylo další velmi důležitou a obsáhlou metodou sběru dat. Byla provedena analýza portfolií dětí, kde jsou shromážděny *dotazníky* vyplněné rodiči vždy na začátku školního roku, *diagnostické archy* z materiálu „Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV“ – viz příloha č. 1 se záznamy dosaženého vzdělávání dítětem (vyhodnoceného každé pololetí), ukázky *kresby postavy* v různých obdobích věku dítěte (2x ročně) – viz příloha č. 3, *poznámky z pozorování* a informace učitelek, u dětí s OŠD *test školní zralosti* „Předcházíme poruchám učení“ – viz příloha č. 2, případně zprávy z vyšetření v PPP a rozhodnutí ZŠ o OŠD.

**Rozhovor** s třídními učitelkami byl pak spíše doplňkovým nástrojem vedoucím k upřesnění či doplnění získaných dat.

### 4.4 Interpretace výzkumného šetření

Výzkumné šetření je prezentováno formou případových studií pěti dětí ve třetím ročníku vzdělávání v jedné třídě konkrétní MŠ. Uvedená interpretace zaručuje anonymitu informací, získaných během výzkumu.

Případová studie č. 1	chlapec A. C.	strana 40
Případová studie č. 2	dívka T. P.	strana 46
Případová studie č. 3	chlapec J. K.	strana 51
Případová studie č. 4	dívka L. K.	strana 61
Případová studie č. 5	dívka A. B.	strana 70

## Případová studie č. 1

### 1 Vstupní informace

#### 1.1 dítě – **chlapec A. C. nar. v srpnu 2006**

#### 1.2 anamnéza – k 31. 10. 2009 věk **3,2** roky

**1.2.1 osobní anamnéza** - těhotenství rizikové, porod v 37. týdnu císařským řezem, bez postnatálních obtíží, PH 2400g - chlapec byl 1 den v inkubátoru, není v odborné lékařské péči, měl přiměřený časný motorický vývoj, řečový vývoj s opožděním – první slova v jednom roce, ale dále se řeč nevyvíjela, domlouval se ukazováním

**1.2.2 rodinná anamnéza** - rodina úplná, matka (30 let) SŠ tč. nezaměstnaná, otec (35 let) SOUZ zaměstnán v zemědělství, chlapec má staršího bratra (7 let), který navštěvoval stejnou MŠ, tč. je na ZŠ, rodina žije harmonicky v rodinném domě s babičkou (matka matky), která hodně pomáhá při péči o děti, vzájemné vztahy se jeví jako velmi dobré, chlapec má velký vzor a vzhlíží k bratrovi, který je sportovně nadaný, ale jeho motorické schopnosti dosahují podstatně nižší úrovně, než tomu bylo u bratra, přesto je chlapec pozitivní a kontaktní, nijak se tím netrápí

**1.2.3 školní anamnéza** - do MŠ nastoupil v září 2009, bez adaptačních obtíží, optimistické projevy, řeč nesrozumitelná – dorozumívání pomocí ukazování (znaky řečového opoždění, možná budoucí péče logopeda), při sebeobsluze potřebuje větší dopomoc, hrubá i jemná motorika neobratná, pokynům rozumí, ale při neúspěchu pláče, chce pomoc, baví ho hrát si s auty, má rád pohádky, nechce kreslit, spíše se vyhýbá kolektivním činnostem, ale miluje hry s míčem, spí klidně, často i při odpočinku v MŠ, bojí se tmy, rád jí

### 2 Průběžné informace

#### 2.1 záznamy k datu **28. 2. 2013**

##### 2.1.1 status dítěte - **věk 6,6 let**

**2.1.1.1 stav, chování a projevy** - chlapec s OŠD 2012/13 (jednoznačně doporučeno MŠ i PPP), ale nijak mu to nevadilo, ve školce je rád, je živý, upovídaný, společenský, změny snáší dobře, kamarádí převážně s chlapci, v kolektivu je oblíbený,



dokáže být ochotný a vstřícný i pomoci mladším dětem, občas je tvrdohlavý, ale dokáže se domluvit, někdy se urazí, ale dlouho to nevydrží, je zvědavý a nebojí se zeptat, v sebeobsluze naprosto samostatný, snižuje se respekt k autoritě, největším jeho problémem však byla a je řeč, která někdy způsobuje komunikační komplikace, v tomto školním roce je tedy předškolákem s OŠD

**2.1.1.2 výsledky vzdělávání - v biologické oblasti** – hrubá motorika bez problémů, jemná motorika – fixování špetkového úchopu tužky, je třeba ještě zlepšovat obratnost prstů, zvládá samostatně sebeobsluhu, postará se o sebe i o své věci; **psychologická oblast – jazyk a řeč** – po velkých logopedických problémech částečně přetrvává špatná výslovnost (sykavky, změkčování a R, Ř), dobrá slovní zásoba, aktivně komunikuje, vede rozhovor, pozná a umí napsat své jméno, nedaří se mu zachytit myšlenku a reprodukovat ji; **poznávací schopnosti a myšlenkové operace** – snížený rozvoj tvořivosti, kreativity a uplatnění fantazie, také dílčí nedostatky ve schopnosti třídít, uspořádat, porovnávat, i v chápání elementárních časových pojmů; **sebepojetí, city, vůle** – v rozhodování je snadno ovlivnitelný, často nemívá svůj názor, nezvládne zorganizovat hru a ani k tomu nemá ambice; **v oblasti interpersonální** – přirozeně komunikuje s dětmi i s dospělými, společně si hraje, umí vyjednávat, zvládne se bránit ubližování druhého dítěte; **sociálně-kulturní oblast** – převážně přijímá autoritu, většinou uposlechne pokyn, podřídí se rozhodnutí skupiny, spolupracuje s ostatními, dodržuje společenská pravidla; **v environmentální oblasti** – má představu o životě lidí i přírody, ví, co je dobře a co špatně, hovoří o tom, co jej zaujalo, umí přijmout změnu a přizpůsobit se

- v testu „Předcházíme poruchám učení“ (viz příloha č. 2) na začátku školního roku byly zjištěny ještě částečné nedostatky paměti při úkolech na optickou paměť, zjišťovanou na řadě předkládaných obrázků či geometrických tvarů, ale také na verbálně akustickou paměť – řadu čtyř slabik a intermodální výkon paměti, ověřovaný zapamatováním si slov a vyhledáním shodných obrázků, vzhledem k řečovému handicapu se projevila slabá pohotovost při motorice mluvidel

**2.1.1.3 rozbor dětských výtvorů a prací** - vůbec nechtěl kreslit, ale časem se začal projevovat i výtvarným směrem, k tvořivým činnostem je třeba ho motivovat, grafomotorika je méně rozvinutá, než by odpovídalo věku po stránce formálního provedení, po stránce obsahové je v normě, kresba byla dlouho pod vývojovým standardem vzhledem k motorické neobratnosti, dnes již nakreslí postavu s prvky odpovídajícími aktuálnímu věku (zakreslení prstů, obličejových detailů, vlasů,

dvojdimenzionální trup či končetiny), spontánní kresba je obsahově chudá, kreslí převážně auta, v tomto školním roce více vyhledává stavebnice a konstruktivní hry

**2.1.2 analýza případu** - chlapec udělal velký vývojový pokrok, ale některé oblasti jsou stále ještě pod hranicí průměru, na základě pedagogické diagnostiky byly určeny oblasti, kde je třeba cíleně zaměřit vzdělávací nabídku v MŠ ve spolupráci s rodiči chlapce

- v závislosti na přirozeném zrání CNS je třeba více podporovat některé složky kognitivního vývoje – především je nutné více doma cvičit logopedická zadání od klinického logopeda, aby docházelo k nápravě, protože špatná výslovnost je významnou překážkou při vzdělávání v ZŠ (obtíže především ve čtení a psaní), rozvíjet je třeba oblast zrakového vnímání – optická paměť, a sluchového vnímání – akustická paměť (obojí ovlivňuje čtení, psaní, počítání a také zapamatování si), nedostatky se objevily také v oblasti základních matematických představ – třídění, porovnávání, řazení (s dopadem především v matematice) a ve vnímání času – chápání elementárních pojmů (důležité pro uvědomění si časové posloupnosti) a je třeba se také ještě zaměřit na grafomotoriku ve smyslu zlepšení obratnosti prstů (ve škole předpoklad správného psaní)

- do oblasti emocionálně-sociální zralosti můžeme zařadit oslabení chlapcovy schopnosti rozhodovat se, mít svůj názor, což ale vzhledem k tomu, že je jinak bezprostřední a aktivní, může souviset právě spíše s jeho optimistickým a zároveň laxním přístupem k životu, přesto je dobré chlapce k těmto kompetencím cíleně vést, protože to jsou jedny z předpokladů pro úspěšné školní vzdělávání

- snížená motivace pro výtvarné a pracovní činnosti částečně souvisí s chlapcovými zhoršenými schopnostmi jemné motoriky, ale také s jednostranným zaměřením na sportovní činnosti, auta a stavebnice, nicméně cíleným nabízením stavebnic a konstruktivních her s menšími komponenty je možné právě jemnou motoriku procvičovat

**2.1.3 návrh intervence** - rodičům bylo doporučeno nadále navštěvovat logopedickou poradnu a svědomitě cvičit správnou výslovnost

- při vzdělávání je nutné cíleně rozvíjet jemnou motoriku s grafomotorikou (uvolňování prstů při manipulaci s předměty menší velikosti, trhání, stříhání, modelování, přebírání drobných předmětů, cvrknání kuliček, mozaiky, spojování bodů, bludiště, omalovánky),

dále zrakové vnímání – konkrétně optickou paměť (puzzle, pexeso, mozaiky, stavebnice dle předlohy, hry na zapamatování si toho, co před chvílí dítě vidělo), také sluchové vnímání – konkrétně akustická paměť (básničky, říkanky, rozpočítadla, písničky, předávání vzkazů, zadávání sledu instrukcí, hra na přidávání slov např. „Jede vlak a veze...“), procvičovat je třeba i oblast základních matematických představ (třídění předmětů podle zvoleného kritéria – barva, velikost a tvar, porovnávání – malý a velký, krátký a dlouhý, více, méně a stejně, atd., řazení podle velikosti i množství) a časové vnímání (pomocí každodenních činností učit dítě pojmenovávat děje – před tím, nyní a potom, včera, dnes a zítra, nejprve a nakonec, apod.), v oblasti emocionálně-sociální zralosti rozvíjet schopnost samostatně se rozhodovat a mít svůj názor (v běžných situacích vést cíleně dítě k vyjádření konkrétního hodnocení, pocitu, přání, řešení, případně využít situačních her typu „Co bys dělal kdyby...“ )

- motivovat chlapce k tvořivosti, nabízet využívání různých technik a materiálů ve výtvarném projevu

## 2.2 záznamy k datu 30. 6. 2013

### 2.2.1 status dítěte - věk 6,10 let

**2.2.1.1 stav, chování a projevy** - chlapec celkově povyrosl a zesílil, stejně se projevuje i v chování – staví se do role vůdce skupiny, bez váhání se pustí do rvačky, ukazuje svou sílu, je pohybově aktivní, nerad se omezuje, ale pokynům dospělého se podřídí, je více náladový, ale stále se dokáže projevovat velmi přátelsky až vstřícně, upřednostňuje pohybové a zejména sportovní činnosti, lépe se nechá motivovat k pracovním listům či individuálním činnostem, má radost z úspěchu a pochvaly, má rád legraci a většinou si zachovává optimismus

**2.2.1.2 výsledky vzdělávání - v biologické oblasti** – jemná motorika – špetkový úchop tužky zautomatizován, zlepšila se obratnost prstů; **psychologická oblast** – *jazyk a řeč* – přetrvávají problémy, dosud nepoužívá R a Ř, *poznávací schopnosti a myšlenkové operace* – částečný rozvoj tvořivosti, vývojový posun v optické i akustické paměti, z větší části i v matematických představách a výrazně pak v orientaci v časových pojmech; *sebepojetí, city, vůle* – stabilizovanější postoj při rozhodování i při vyjádření vlastního názoru; **oblasti interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální** – vzdělávací výsledky odpovídají běžnému standardu vývoje předškoláka

**2.2.1.3 rozbor dětských výtvorů a prací** - chlapec stále příliš nevyhledává tvořivé činnosti, ale nechá se zlákat skupinou nebo kamarádem, kresba postavy lépe odpovídá věkovému vývoji, všechny kresby se však vyznačují jednoduchým ztvárněním, nepoužívá zbytečné zdobení ani barvy, témata se opakují – auta, hasiči, policie; ve skupině staví i konstruuje, ale nemá rád drobné rukodělné činnosti typu mozaiky

**2.2.2 analýza případu** - s vývojem zrání CNS docházelo k posunu rozvoje chlapce v deficitních oblastech především dílčích kognitivních funkcí, značnou pomocí bylo intenzivní cílené osobnostní vzdělávání v MŠ, přičemž příznivý vliv zde měla chlapcova ochota nechat se motivovat i vést, výhodou chlapce je, a pro budoucnost i bude, jeho pozitivní osobnostní založení, díky čemu si příliš nezabírá případný neúspěch, ne už tak příznivý je ale poněkud laxnější přístup rodičů, vidí situaci optimisticky a možné komplikace při vzdělávání v ZŠ si nepřipouštějí

- přes snahu pomoci chlapci dojít vývojově co nejdále, zůstávají na konci předškolního vzdělávání některé nedostatky, které však nebrání v předpokladu možné budoucí chlapcovy školní úspěšnosti, jelikož k dozrání bude docházet během prvního roku v ZŠ, jedná se především o správnou výslovnost, která není zautomatizovaná (ve škole způsobuje problémy při učení se čtení a psaní), a také rozvoj tvořivosti a fantazie (souvisejí s rozvojem myšlení s dopadem nejvíce v matematice)

- bude třeba nepřestávat v podpoře rozvoje chlapce a tuto roli musí plně a se vši zodpovědností převzít rodina

**2.2.3 návrh intervence** - učitelky doporučily rodičům nadále intenzivně s chlapcem cvičit správnou výslovnost a nabídly jim materiál s návody na podporu rozvoje jeho tvořivosti a především myšlení

### **3 Výstupní informace - závěr**

Vzdělávací výsledky chlapce, zjištěné pedagogickou diagnostikou, byly v době jeho řádného nástupu do ZŠ z větší částí pod průměrem dosažení školní zralosti. Rodina chlapce, zvláště v počátcích, poněkud podceňovala možné dopady nezralosti a příliš s MŠ na podpoře rozvoje chlapce nespolupracovala, ale nakonec se přiklonila k doporučení

odborníků a požádala o OŠD. Ve školním roce 2012/13 vykazovala diagnostika velký vývojový posun. Je to samozřejmě spojeno s dozráváním CNS, ale také s tím, že bylo díky OŠD možné se v MŠ ještě jeden rok chlapci intenzivně věnovat, zaměřit osobnostní vzdělávání na dílčí deficitní oblasti a pomoci mu s rozvojem až k dosažení školní zralosti. Přes přetrvávající nedostatky ve výslovnosti a oslabenou oblast tvořivosti a fantazie lze předpokládat dorovnění těchto vývojových nerovnoměrností během prvního roku vzdělávání v ZŠ, a tedy i chlapcovu budoucí možnou školní úspěšnost. Rozhodnutí o OŠD bylo tedy nepochybně opodstatněné.

## Případová studie č. 2

### 1 Vstupní informace

#### **1.1 dítě – dívka T. P. nar. v prosinci 2006**

#### **1.2 anamnéza – k 31. 10. 2009 věk 2,10 roků**

**1.2.1 osobní anamnéza** - dívka je chtěným a očekávaným dítětem, těhotenství i porod proběhly bez komplikací a v době řádných termínů, prodělala běžné dětské choroby, je náchylnější na bolest uší, očkována dle očkovacího řádu

**1.2.2 rodinná anamnéza** - dívka má oba rodiče, matka (32 let) SŠ úřednice, otec (37 let) VOŠ mistr odborného výcviku na SŠ, rodina harmonická, dívka má staršího bratra (5 let), který se jí v případě potřeby věnuje, umí pomoci, rodina bydlí hned u MŠ v rodinném domě, často o děti pečují babičky – obě mají s dětmi pěkný vzájemný vztah, rodina se účastní akcí v MŠ i ve městě, rodiče jsou vstřícní, aktivní a komunikativní, dětem se věnují oba dva rodiče, v rámci svých časových možností, výchova je podporující a klidná – zejména ze strany matky, děti jsou zvyklé na pravidla

**1.2.3 školní anamnéza** - dívka v září 2009 nastoupila do stejné třídy MŠ, kam chodí i její bratr, který je letos řádným předškolákem, adaptace proběhla s dočasným poplakáváním po mamince, hledá oporu a pomoc u bratra a ten je ochoten se o ni krátkodobě postarat, obě děti mají vlohly ke kreslení a malování (bratr výrazné nadání), dívka je dosud drobná a tichá, před ostatními se trochu stydí, ale velmi hezky se chová a reaguje na pokyn, nasměle, ale srozumitelně komunikuje, sebeobsluhu zvládá zatím s dopomocí, ale snaží se o samostatnost, stravování je bez problémů, v době odpočinku většinou usíná

### 2 Průběžné informace

#### **2.1 záznamy k datu 28. 2. 2013**

#### **2.1.1 status dítěte - věk 6,2 let**

**2.1.1.1 stav, chování a projevy** - dívka je stále drobnější postavy, ale začíná dorůstat běžné předškoláky, je velmi aktivní, zdravě sebevědomá, velmi ráda tančí, zpívá, maluje a tvoří, je ochotná vystupovat na veřejnosti, dokáže zorganizovat hru nebo činnost

a vtáhnout do ní ostatní děti, často dětem předcvičuje, vyjadřování je bez závad, dívka je velmi komunikativní, občas trochu tvrdohlavá, ale když chce, umí se dohodnout jak s dětmi, tak s dospělými, v tomto školním roce je řádným předškolákem

**2.1.1.2 výsledky vzdělávání - v biologické oblasti** – držení těla i pohybová koordinace je v pořádku, velmi dobře a obratně zachází s předměty i nástroji, úchop psacích potřeb je správný a zafixovaný, zvládá sebeobsluhu i udržování pořádku, chová se opatrně a bezpečně; **v psychologické oblasti** – *jazyk a řeč* – bez obtíží, rozlišuje začáteční hlásky ve slově, koncové zatím s problémy, pozná napsané své jméno, snadno se učí básničky i písničky; *poznávací schopnosti a myšlenkové operace* – soustředění na činnost a udržení pozornosti ovlivňuje momentální nálada, zvládá porovnávání, rozlišování a třídění, občas plete prostorovou i časovou orientaci, ráda tvoří z různých materiálů, ale nebaví ji konstruktivní hry, má hudební i rytmické vlohy; *sebepojetí, city, vůle* – je samostatná, sebeovládání je v normě, objevuje se svéhlavost, ale respektuje daná pravidla, při neúspěchu bývá rozmrzelá, zorganizuje hru, ne příliš znatelně projevuje radost nebo soucit; **v oblasti interpersonální** – přirozeně komunikuje, vyjednává, ale občas se uráží, neubližuje, neponižuje druhé děti; **v sociálně-kulturní oblasti** – přijímá autoritu, je zdvořilá, má základní společenské návyky, někdy má problém se podřídit rozhodnutí skupiny, protože chce sama řídit, při dobré náladě se domluví na společném řešení; **environmentální oblast** – má všestranné poznatky o svém okolí, o přírodě, životě i kultuře, v běžných situacích se chová přiměřeně, ví co je špatně a co dobře, je zvědavá, má své zájmy, většinou umí přijmout změnu, přizpůsobit se

**2.1.1.3 rozbor dětských výtvorů a prací** - dívka již ve čtyřech letech kreslila postavu dvojdimenzionální, včetně končetin, správně proporční, bez krku, ale s připojením na správném místě, s prsty na ruce i nohou, obličej se všemi detaily, hlava pokrytá vlasy, v současnosti je kresba nad běžným věkovým standardem, dívka kreslí cokoli, včetně nejmenších detailů a výzdoby, je velmi tvořivá a kreativní, pokud ji práce baví, vydrží u ní a dokončí ji, když má dobrou náladu, nechá se motivovat i ke konstruktivním činnostem nebo stavebnicím, velmi ráda plní úkoly, proto ji baví pracovní listy a sama si o ně říká

**2.1.2 analýza případu** - vzdělávací rozvoj dívky postupoval evidentně plynule a poměrně rychle, dívka je v souladu se stupněm vývoje, přiměřeně věku, některé projevy chování ovlivňuje nálada a momentální emocionální rozpoložení

- zjištěné drobné nerovnoměrnosti pouze v oblasti kognitivního vývoje v závislosti na zrání CNS – vnímání prostoru (ovlivňuje čtení, psaní, matematiku, geometrii, tělesnou výchovu i rukodělné práce) a vnímání času (podmínka pro odhad času na splnění úkolů, a také pro „rozvržení sil“); dále v oblasti emocionálně-sociální zralosti, kde se občas projevuje emocionální nevyrovnanost (může ve škole ovlivňovat motivaci a chuť do práce a učení), všechny zmíněné deficity lze dobře eliminovat cíleným osobnostním vzděláváním a vhodným výchovným vedením
- provedení kresby je nadstandardní, vysoká tvořivost a kreativita, konstruktivní hry a stavebnice s motivací, důvodem negativního vztahu ke konstruování může být nutnost dlouhodobého soustředění a trpělivosti, což bývá ovlivněno momentální náladou dívky, a také nedostatky v prostorové orientaci
- počátkem února byla dívka s rodiči u zápisu do ZŠ, který proběhl bez problémů

**2.1.3 návrh intervence** - učitelky v prvním pololetí souhlasily s rodiči při návrhu na běžný nástup dítěte do ZŠ v řádném termínu, bez potřeby vyšetření školní zralosti v PPP

- aktivně poskytovat dítěti vzdělávací nabídku na rozvoj a podporu vnímání prostoru (správně ukázat a pojmenovat polohu či směr na vlastním těle, v prostoru, na formátu,...) a vnímání času (pojmenovávání dějů a činností, se kterými se dítě běžně setkává, orientace v základních činnostech v určitou dobu pro určité dny, povídání si o tom, co bude nejdříve, co později, naposled, před tím nyní, potom...)
- po vzájemné dohodě výchovného postupu v MŠ i v rodině podporovat dítě v emocionální oblasti – zvládání emocí při neúspěchu či zklamání, vést dítě k tomu, aby se dokázalo dívat i očima druhého, aby poznávalo, že nemusí být špatný jiný názor či řešení, aby zkusilo mít radost z radosti jiných

## 2.2 záznamy k datu 30. 6. 2013

### 2.2.1 status dítěte - věk 6,6 let

**2.2.1.1 stav, chování a projevy** - dívka je stále aktivní, komunikativní, tvořivá, vede skupinky dětí, cvičí a tančí, snaží se více se dětmi domlouvat, díky prvkům vstřícné komunikace, kterým ji učily učitelky, lépe se jí daří ovládat nelibost z neprosazení



vlastního názoru a pomíjí i míra rozladění z neúspěchu, náladovost zůstává, ale to je otázkou vnitřních dispozic osobnosti a vývojem ji lze regulovat

**2.2.1.2 výsledky vzdělávání - v biologické oblasti** – bez problémů; **v psychologické oblasti** – rozlišuje už i koncové hlásky ve slově, dokáže cíleně zaměřit a udržet pozornost, vývojový pokrok byl zaznamenán i v prostorové a časové orientaci; **v oblasti interpersonální** – zmírnění sebeprosazování a neústupnosti, větší snaha o dohodu; **v sociálně-kulturní oblasti a environmentální oblasti** – vývoj v souladu s věkem

**2.2.1.3 rozbor dětských výtvarů a prací** - dívka má výtvarné nadání, je tvůrčí a kreativní, zhostí se jakýchkoliv materiálů, jen konstruktivní hry a stavebnice stále příliš nevyhledává, ale nechá se motivovat, má ráda kolektivní práce, ale nemá problém pracovat i individuálně, baví ji puzzle, mozaiky, korálky a vyšívání

**2.2.2 analýza případu** - u dívky dochází k vyrovnávání drobných vývojových deficitů, posun nastal i v emocionálně-sociální oblasti, celkový vývoj v závislosti na zrání CNS, odpovídá věku dítěte, dívka dosahuje vzdělávacích výsledků školní zralosti, je tedy připravená na nástup do ZŠ, tento úspěšný posun byl znatelně podpořen osobnostním vzdělávacím přístupem učitelek i shodným výchovným vedením na základě dobré spolupráce MŠ a rodiny

**2.2.3 návrh intervence** - rodičům bylo doporučeno nadále posilovat u dívky empatické vnímání a pozitivní přístup k situacím, které ji citově rozladí

### **3 Výstupní informace - závěr**

Dívka s velmi dobrými rodinnými základy, s příznivými předpoklady i výsledky v rozvoji, a nadáním ve výtvarné oblasti. Ve třetím ročníku předškolního vzdělávání je v souladu s vývojovým standardem tohoto věku, v polovině školního roku pouze drobné deficity v oblasti kognitivního vývoje (prostorové a časové vnímání) a v oblasti emocionálně-sociálního vývoje (emocionální nevyrovnanost, snížená schopnost zvládnání neúspěchu, dle momentální nálady). Po dohodě učitelek s rodiči byly rozvíjeny a posilovány předpoklady pro usměrnění nedostatků a zvládnání problémových situací. Díky dozrávání CNS, osobnostnímu vzdělávacímu přístupu v MŠ, spolupráci s rodinou, ale i aktivitě dívky

v činnostech, dochází postupně k eliminaci nedostatků a je sociálně prospěšné, že vývojová pozice dívky bude co nejvíce vyrovnaná. Diagnosticky zjištěné vývojové nerovnoměrnosti, zjištěné v průběhu vzdělávání, nebyly zásadní, a proto nebyl dán návrh na vyšetření školní zralosti v PPP, ani na OŠD. V současné době dívka naplňuje vzdělávací výsledky, které pro předškolní vzdělávání představují dosažení školní zralosti, a v září 2013 nastoupí do základní školy.

## Případová studie č. 3

### 1 Vstupní informace

#### 1.1 dítě – **chlapec J. K. nar. v dubnu 2007**

#### 1.2 anamnéza – k 31. 10.2 010 věk **3,6** roky

**1.2.1 osobní anamnéza** - chlapec narozený jako druhé, chtěné dítě, těhotenství i porod bez komplikací, dítě řádně očkované, prodělal běžné dětské nemoci, bez zdravotních rizik či omezení, raný vývoj probíhal standardně

**1.2.2 rodinná anamnéza** - chlapec má oba rodiče, ale tč. po rozvodovém řízení, matka (30 let) SOU, po rodičovské dovolené nezaměstnaná, stará se o děti, které má v péči soudem určené, otec (35 let) SOU, dělník, problémy s alkoholem, odstěhoval se od rodiny v červenci 2009, chlapec má staršího bratra (6 let) v ZŠ, který docházel do stejné třídy MŠ, s dětmi je velmi často babička (matka matky), vztah se v rámci rodiny jeví jako harmonický, obě ženy jsou velmi mírné, tiché, spolehlivé a zodpovědné, rodina se příliš neúčastní akcí školy, vůči společnosti je spíše uzavřenější, méně komunikativní, matka se nechce blíže vyjadřovat k situaci a vztahu s otcem chlapců, dle indicií lze usuzovat na výrazné těžkosti bývalého společného soužití manželů, otec se v současnosti o děti nezajímá a ani neplní vyživovací povinnost, rodina nyní bydlí v podnájemním bytě, má existenční problémy a je závislá na sociálních dávkách, matce se nedaří najít stabilní zaměstnání

**1.2.3 školní anamnéza** - chlapec do MŠ nastoupil v září 2010, byl velmi zakřiknutý, tichý a ostýchavý, přesto byla adaptace bez výraznějších komplikací a pláče, špatně však snášel změny a cizí lidi, chlapec uměl mluvit, ale nechtěl komunikovat s dětmi ani s dospělými, na dotazy učitelky spíše gestikuloval nebo odpovídal jednoslovně, do společných činností se nezapojoval, stál stranou, pozoroval, pokynům učitelky rozuměl a reagoval bez problémů, v sebeobsluze byla nutná dopomoc, ale snažil se zvládat činnosti sám, pokud si spontánně hrál, tak převážně samostatně – vyhledával stavebnice, nedokázal ještě navazovat vztahy s ostatními dětmi, při stravování jedl pomaleji, ale dobře, častěji se vyhýbal masu, v době odpočinku v MŠ občas usínal, v průběhu toho období se chlapec příliš neprojevoval

## 2 Průběžné informace

### **2.1 záznamy k datu 28. 2. 2013**

#### **2.1.1 status dítěte - věk 5,10 let**

**2.1.1.1 stav, chování a projevy** - chlapec během docházky do MŠ začal postupně navazovat vztahy, a také prozatím nesměle komunikovat napřed s dětmi, později i s učitelkami, ale přetrvávají logopedické nedostatky – především sykavky a R, Ř (na doporučení MŠ je v péči klinického logopeda) a vážne slovní zásoba, hraje si více s chlapci, celkově je aktivnější než dřív, v kolektivu nevýrazný, ale oblíbený, velmi rád má stavebnice a konstruktivní hry, v současnosti už i spontánně kreslí či maluje, do jiného tvoření se pustí jen po motivaci, umí být veselý, ale nebývá příliš hovorný, respektuje autoritu i společenské návyky, převážně dodržuje pravidla, v přizpůsobení se změnám bývá zdrženlivější, uzavírá se, potřebuje čas na zpracování nové situace, umí se podřídít skupině i kolektivu, potřebuje a má rád jistoty a rituály, v tomto školní roce je řádným předškolákem

**2.1.1.2 výsledky vzdělávání** - v biologické oblasti – hrubá motorika ve vývojové normě, v jemné motorice není ještě zafixován špetkový úchop psacích potřeb, sebeobsluha bez problémů, udržuje pořádek; v psychologické oblasti – *jazyk a řeč* – špatná výslovnost (sykavky, R, Ř) a malá slovní zásoba, nerad mluví před více lidmi, spontánně nevypráví, nevede rozhovor, nerad reprodukuje říkanky či písničky; *poznávací schopnosti a funkce, myšlenkové operace* – velmi dobře je rozvinutá oblast prostorově logického uvažování, přiměřeně zvládá elementární prostorovou orientaci, ale prozatím vážne orientace pravolevá, větší nedostatky byly diagnostikovány v časové orientaci (chápaní elementárních časových pojmů), problémy jsou ve sluchovém vnímání (nerozlišuje zvuky a tóny, první a poslední hlásku ve slově), a také ve zrakovém vnímání – konkrétně rozlišování, které je ovlivněno dosud kolísající pozorností; v okruhu *sebepojetí, city, vůle* je nejslabší stránkou vyjadřování vlastního názoru či hodnocení (téměř nepoužívá) a aktivní rozhodování; v oblasti interpersonální – chybí přirozená, spontánní komunikace ve formě vyprávění nebo aktivního rozhovoru, ale s dětmi i dospělými vychází dobře, respektuje druhé dítě, neubližuje; sociálně-kulturní oblast je v normě, bez problémů, přijímá autoritu, uposlechne pokyn, dodržuje společenská i herní pravidla, podřídí se rozhodnutí skupiny; v environmentální oblasti jsou nejslabšími kompetencemi poznatky

o životě lidí i přírody, a také všímání si změn či dění v nejbližším okolí, celou tuto oblast nepříznivě ovlivňuje zmíněná chlapcova uzavřenost a pasivní komunikace

**2.1.1.3 rozbor dětských výtvorů a prací** - chlapec se do výtvarných činností pouští méně často, ale je to zlepšení oproti minulosti, kresba postavy je disproporcionální (velké tělo, úzké končetiny a vždy malinká hlava), ale jsou zde prvky odpovídající vývojovému standardu jako dvojdimenzionální pojetí, krk i detaily obličeje, prsty na ruce sice dosud formou „hrabičky“, nicméně v počtu pět, obrázky se vyznačují jednodušším provedením i menší barevností, nepoužívá zdobené, velmi rád a často si chlapec hraje se stavebnicemi a konstruktivními hrami

**2.1.2 analýza případu** - chlapcův vývoj pokračuje, ale poměrně nerovnoměrně, částečně byla prolomena komunikační bariéra v rámci známého prostředí, ale tato oblast není jediná, kde se vyskytují deficity, které neumožňují potřebnou připravenost k úspěšnému plnění vzdělávání v ZŠ

- z vývojových nedostatků v kognitivní oblasti, která je z velké části ovlivněna zráním CNS, je menším problémem nezafixovaný špetkový úchop psacích potřeb, jenž se dá důsledností docvičit, zásadnější je však špatná výslovnost (sykavky, R, Ř) a malá slovní zásoba (ve škole způsobuje obtíže ve čtení i psaní, a při potřebě domluvit se), což pravděpodobně souvisí i s chlapcovou komunikační zdrženlivostí, je třeba se zaměřit na rozvoj sluchového vnímání, které má zásadní význam pro rozvoj řeči (můžou být problémy ve čtení, psaní, zapamatování si), ze zrakového vnímání jde zejména o zrakové rozlišování (důležité pro rozpoznávání písmen, číslic, pro čtení, psaní a počítání), z oblasti vnímání prostoru činí problémy pravolevá orientace (ovlivňuje čtení, psaní, matematiku a geometrii, tělesnou výchovu i rukodělné činnosti), nedostatky se projeví i ve vnímání času, kde orientace v čase je podmínkou pro uvědomování si časové posloupnosti, ale také posloupnosti úkonů při běžných denních činnostech (ve škole je důležitý odhad času na splnění úkolů i pro rozvržení vlastních sil)

- do okruhu emocionálně-sociální zralosti lze zařadit chlapcova uzavřenost a komunikační zdrženlivost, důvody se mohou nacházet buď v pravděpodobných stresových zážitcích z rodiny, či ve vrozené introverzi, nebo spojením obojího, výrazný vliv má i osobnost matky, která je pro dítě největším vzorem, nepříznivé zde je, že i dle projevů snížené adaptability na cizí lidi či nové situace, nemá chlapec dostatečně rozvinutou sebedůvěru

(důvěra v to, co umí, zná, ve své schopnosti, jak důvěřuje světu), což patří také do souboru předpokladů ke školní připravenosti

- při rozboru chlapcovy kresby postavy zaujme znázorňování malých hlav oproti zbytku těla, tento prvek často kreslí děti depresivní či trpící pocitem méněcennosti a ty se sklonem nepřikládat důležitost vlastní osobě, což může také naznačovat stresové zážitky chlapce z doby soužití s otcem alkoholikem, případně prožitky ze současného sociálně nepříznivého stavu rodiny, nicméně by to mohlo potvrzovat chlapcovu sníženou sebedůvěru, která již byla zmíněna, chlapcova záliba ve stavebnicích a konstruktivních hrách je projevem diagnosticky zjištěné nadprůměrně rozvinuté oblasti prostorově logického uvažování, tyto činnosti jsou velmi prospěšné nejen z hlediska rozvoje jemné motoriky, ale také pro rozvoj zrakového a prostorového vnímání, matematických představ, fantazie, představivosti i trpělivosti a celkově průčeschnosti

**2.1.3 návrh intervence** - na základě pedagogické diagnostiky byl chlapcův vývoj potvrzen jako nerovnoměrný s některými deficity, ovlivňujícími budoucí úspěšnost ve škole, to bylo důvodem pro doporučení učitelek matce nechat chlapce vyšetřit v PPP na školní zralost a možný OŠD, zde byla školní nezralost chlapce odborně potvrzena a po zápisu do ZŠ, který proběhl začátkem února, tedy matka návrh na OŠD podala

- matce bylo doporučeno dále s chlapcem navštěvovat logopedickou poradnu

- vzdělávací úkoly, ideálně ve spolupráci s matkou, by měly být zaměřeny na rozvoj řeči, především slovní zásoby (podpora vyprávění, hlasité předčítání, hry typu „co je to?“ – dítě vysvětluje význam slov, povídání nad obrázkem, popis děje, hledání slov na zadané písmenko – slovní kopaná apod.), dále na sluchové vnímání (hry na lokalizaci a rozeznávání zvuku, určení zdroje zvuku, hledání rýmů, roztleskání slov na slabiky, rozpoznávání počáteční a později i koncové hlásky ve slově, básničky, písničky, rozpočítadla), je třeba procvičovat zrakové vnímání, konkrétně zrakové rozlišování (hledání rozdílů, odlišností, shodných tvarů, rozlišování tvarů symetrických podle osy, spojovačky, bludiště, puzzle, mozaiky, pexeso), ale také pravolevou orientaci při vnímání prostoru (určování polohy či směru na těle, v prostoru, na formátu), v oblasti rozvoje časového vnímání je dobré se zaměřit na pojmenovávání dějů a činností, se kterými se dítě běžně setkává (povídání si o tom, co je, co bylo, co bude, dříve, teď, později, dnes, včera, zítra, ráno, v poledne, večer, atd.), důležité je důsledně opravovat správný úchop tužky,

dokud nedojde k fixaci špetkového postavení prstů (využití pomůcek ve tvaru specifických trojhranných násadek na tužku)

- chlapcovu uzavřenost a komunikační zábrany, co se týká emocionální oblasti, je možné uvolňovat posilováním jeho sebedůvěry projevy podpory, empatie, zajímat se o něj, věnovat mu pozornost, účastnit se toho co dělá, ocenit ho, podpořit, projevit mu důvěru, uznání, ponechávat mu prostor, přijímat ho takového, jaký je, zde bude hrát velkou roli to, zda se podaří probudit aktivitu matky k takovému výchovnému přístupu

## 2.2 záznamy k datu **k 30. 6. 2013**

### 2.2.1 status dítěte - **věk 6,2 let**

**2.2.1.1 stav, chování a projevy** - chlapec stále komunikuje velmi tiše a zdrženlivě, sám rozhovory neinicuje, nechce se vyjadřovat před více lidmi, přetrvávají logopedické problémy se sykavkami a R, Ř, s dětmi spolupracuje a je rád, když ho vyzvou ke hře, ale sám se neprosazuje, jeho hrací návyky jsou stále se opakující – jakoby rituální, nemá potřebu experimentovat s novými věcmi, vyhledává známé stavebnice a konstruktivní hry, ale zapojí se i do skupinové stavby domečku z velkých kostek nebo hraní si s nákladními auty, do hudebních činností se výrazně nezapojuje, ale pohybové aktivity má rád, stále je odtažitý vůči cizím osobám, nemá rád změny

**2.2.1.2 výsledky vzdělávání - biologická oblast** – v jemné motorice se daří fixování špetkového úchopu psacích potřeb, hrubá motorika je bez problémů; v psychologické oblasti – *jazyk a řeč* – zatím mírné pokroky ve výslovnosti sykavek, ale rozšiřování slovní zásoby je obtížně diagnostikovatelné, vzhledem k chlapcově neochotě vyjadřovat se; *poznávací schopnosti a myšlenkové operace* – procvičování pravolevé orientace přináší zlepšení ve formě větší jistoty, v časové orientaci a zrakovém rozlišování přetrvávají nedostatky, sluchová percepce – zvládne určit první hlásku ve slově, poslední jen některou; *sebepojetí, city, vůle* – stále se zdráhá mluvit před kolektivem, odmítá vyjádřit vlastní názor; v oblasti interpersonální – nadále chybí aktivní rozhovor, ale vztahy s dětmi i dospělými jsou v pořádku, v projevech chlapce je patrné jeho snížené sebevědomí, sebedůvěra; sociálně-kulturní a environmentální oblast jsou v normě standardního vývoje

**2.2.1.3 rozbor dětských výtvorů a prací** - kresba postavy (viz příloha č. 3) stále disproporční, ale ne již tak výrazně, občas ještě „hrabičkové“ znázornění prstů na ruku, výtvarný projev spíše strohý, ostatní tvoření převážně po motivaci, přetrvává oblíbenost stavebnic a konstruktivních her

**2.2.2 analýza případu** - v dubnu 2013 vyhověla ZŠ žádosti matky o OŠD pro školní rok 2013/14 a chlapec bude pokračovat v předškolním vzdělávání

- chlapec je stále poměrně uzavřený, matka přislíbila spolupracovat s učitelkami ve způsobu vedení chlapce k posílení sebevědomí i k rozšiřování slovní zásoby, ale jelikož ani chlapec ani jeho matka informace ze soukromí rodiny příliš nesdělují, nelze vyhodnotit, jak dalece matka k rozvoji chlapce přispívá, logopedickou poradnu dále navštěvují, doma zadané úkoly procvičují, oba na dotaz odpověděli, že matka před spaním chlapci čte

- ve vzdělávací oblasti se zlepšil úchop tužky i pravolevá orientace, dále je třeba aktivně nabízet činnosti na rozvoj slovní zásoby, ale také na časovou orientaci, zrakové rozlišování a částečně i sluchové vnímání, je také žádoucí vést chlapce k větší aktivitě, kreativitě a chuti poznávat nové věci a experimentovat

- podstatným úkolem, který podmiňuje další chlapcův rozvoj, je nadále posilování jeho sebevědomí a sebedůvěry, což by významně podpořilo i schopnost komunikace a řešení problémů (se zásadním dopadem na chlapcovo budoucí začlenění do společnosti), zde asi nebude možné příliš počítat s pomocí matky, protože, dle jejich projevů, komunikace i chování, má sama tyto vlastnosti či schopnosti oslabené

**2.2.3 návrh intervence** - matce bylo doporučeno po dobu prázdnin podporovat chlapce v aktivitách, které se mu daří, které má rád a přinášejí mu úspěch a vnitřní uspokojení – dochází tak k posilování sebevědomí, také nešetřit pochvalou, pomoci mu nacházet svoje silné a pozitivní stránky, podněcovat chlapcovo vyjadřování se k tomu co vidí, co dělá, co zažil, na co myslí, co by si přál, zkoušet ho přimět k návrhům řešení situací a problémů, k názoru na věc nebo situaci a vždy oceňovat jeho pokroky, věnovat chlapci pozornost, hodně s ním hovořit a číst mu knihy, výše uvedené vede nejen k posilování jeho sebejistoty, ale také k rozšiřování slovní zásoby, a zároveň pomáhá rozvíjet i ostatní deficitní oblasti kognitivního vývoje



## 2.3 záznamy k datu **k 30. 9. 2013**

### 2.3.1 status dítěte - **věk 6,5 let**

**2.3.1.1 stav, chování a projevy** - po prázdninách došlo u chlapce k patrným změnám jak ve fyziognomii – je větší a silnější, tak v projevu chování – je sebejistější, stále sice trvá, že se neprosazuje ani nijak nevyčnívá z kolektivu, ale je aktivnější, ochotnější ke konverzaci, přijal roli nejstaršího dítěte ve třídě a evidentně mu pomáhá v sebeurčení, a posiluje jeho sebevědomí, protože k němu malé děti jakoby vzhlížíjí, častěji než dříve vyhledává skupinové hry, má zájem o nabízené činnosti

**2.3.1.2 výsledky vzdělávání** - biologická oblast – jemná i hrubá motorika odpovídá vývojové úrovni předškoláka, úchop psacích potřeb je v pořádku; v psychologické oblasti – *jazyk a řeč* – úspěšně pokračuje logopedická péče s příznivými výsledky, rozšiřování slovní zásoby se pomalu posunuje k lepšímu, *poznávací schopnosti, myšlenkové operace* – v pravolevé orientaci se plete jen výjimečně, přetrvávají částečné nedostatky v časové orientaci, větší pak ve zrakovém a sluchovém vnímání; *sebepojetí, city, vůle* – přetrvává nejistota projevu před kolektivem; v oblasti interpersonální – mírné zlepšení v komunikaci, je patrná snaha chlapce se domluvit; sociálně-kulturní a environmentální oblast zůstávají v normě standardního vývoje

- v testu „Předcházíme poruchám učení“ byly potvrzeny dílčí deficity kognitivního vývoje, a to konkrétně ve zrakové diferenciaci (např. rozdíly v párových tvarech), ve sluchové diferenciaci figury a pozadí, verbálně akustickém členění (ukrytá slova), intermodální akusticko-optické spojení (mezi slyšeným a viděným vjemem), ve verbálně akustické paměti (na řadu slov, slabik atd.) a při zaměřenosti jak optické pozornosti (vyhledávání obrázků), tak i akustické pozornosti (vyhledávání konkrétního slova v souvislém textu)

**2.3.1.3 rozbor dětských výtvorů a prací** - chlapec má snahu se podepsat tiskacími písmeny, některá jsou zrcadlově obrácená, kresba postavy je v souladu s vývojovým stupněm, formální provedení kresby je v pořádku, obsahová stránka je chudší, častěji se už pouští do tvoření pomocí stříhání a lepení, ale svou tvořivost chlapec stále uplatňuje více v konstruování a stavění, častěji než dřív například sestavuje puzzle

**2.3.2 analýza případu** - chlapec je po prázdninách fyzicky i psychicky posílen, k čemuž, dle matky, velkou mírou přispěl opakovaný prázdninový pobyt u příbuzných

matky (chlapcova teta, strýc, bratranec – 7 let a sestřenice – 5 let), více se také věnoval sportu, což ho opět fyzicky i psychicky utužovalo, jeho větší chuť do činností a zájem o dění, nabízejí podstatně lepší podmínky a širší prostor k rozvíjení chlapcova vývoje, význam jeho nové role, nejstaršího dítěte ve třídě, je dobré směřovat cestou pomoci a příkladu pro ostatní děti, což bude zase napomáhat k posilování jeho sebevědomí a sebehodnocení

- ve vzdělávání se stále objevují vývojové deficity v kognitivní oblasti, které jsou důležité pro dosažení školní zralosti, problémy stejného charakteru potvrdila i testová škála pro děti s OŠD, nadále je také třeba velkou pozornost věnovat rozvoji komunikačních a řečových dovedností

- pozitivním jevem je, že chlapec rozšiřuje okruh svého zájmu, nejen na prostředí, ale i na činnosti jako puzzle, stříhání a lepení, a také že se více zapojuje do kolektivu

**2.3.3 návrh intervence** - ve vzdělávací oblasti se zaměřit na opakované nabízení činností rozvíjejících kompetence, které byly vyhodnoceny z diagnostických škál a z testu „Předcházíme poruchám učení“ jako oslabené, konkrétně zrakové a sluchové vnímání, časová orientace a komunikační dovednosti (nabídka činností viz odst. 2.1.3. z 28. 2. 2013)

- spolupráci s matkou zaměřit především na pokračování podporujícího výchovného stylu, vedoucího chlapce k sebevyjádření, ať už jde o stránku dostatečné slovní zásoby, tak o schopnost vlastního projevu vůbec

- motivovat chlapce k tvořivému projevu prostřednictvím různých technik a materiálů, k využívání didaktických a stolních her

## **2.4 záznamy k datu k 28. 2. 2014**

### **2.4.1 status dítěte - věk 6,10 let**

**2.4.1.1 stav, chování a projevy** - z chování chlapce jsou znatelné pokroky, je méně uzavřený, komunikace je na lepší úrovni zejména v interakci s dětmi, s dospělými hovoří spíše ve formě odpovědí na otázky, stále chybí vyprávění, snadněji se zapojuje do kolektivních her, oblíbil si pexesa, mozaiky a některé stolní hry, pokud se na něj obrátí jiné dítě s žádostí o pomoc, tak mu vždy vyhoví, má snahu se domluvit, má rád pohybové

činnosti, je pohybově aktivní, ale nemá potřebu předvádět se před ostatními a už vůbec ne před cizími lidmi

**2.4.1.2 výsledky vzdělávání** - v oblasti biologické – vývoj odpovídá věku, úchop tužky správný, špetkový; v oblasti psychologické – *jazyk a řeč* – výslovnost se výrazně zlepšila, částečný pokrok v rozvoji slovní zásoby, stále má problém zachytit a reprodukovat myšlenku příběhu; v *poznávacích schopnostech a myšlenkových operacích* – ještě místy vázne časová orientace a mírně stále i sluchová a zraková percepce; v *sebepojetí, city, vůle* – dosud samostatně neprojevuje svůj názor a je váhavý v aktivním rozhodování; v oblasti interpersonální - zlepšení v interakci s dětmi, snaží se domluvit, ale neumí příliš vyjednávat; sociálně-kulturní oblasti a environmentální oblast zůstávají bez závažnějších problémů

**2.4.1.3 rozbor dětských výtvorů a prací** - kresba postavy (viz příloha č. 3) odpovídá vývojovému standardu, rozšíření výtvarného projevu i v jiných technikách, zatím ho neláká experimentování, přetrvává časté stavění a konstruování, ale oblíbil si už i mozaiky, pexeso, některé didaktické hry

**2.4.2 analýza případu** - chlapec se znatelně posouvá jak po psychické stránce, kde si více věří a pomalu se otevírá, tak v dorovnávání deficitů, především kognitivního vývoje, velmi dobrý vliv na posílení jeho sebedůvěry měl opakovaný prázdninový pobyt u příbuzných, je znatelné, že i matka se snaží o podporující výchovu, svůj pozitivní význam hraje i to, že je chlapec letos nejstarším dítětem ve třídě a děti ho přirozeně uznávají, důležitou pomocí při dalším vzdělávání je chlapcova větší ochota zajímat se o své okolí, zkoušet nové věci, i když ostražitost a nerozhodnost stále zůstávají, výsledky zjištěné pedagogickou diagnostikou předpokládají možné dorovnání vývojových nerovnoměrností do konce školního roku

**2.4.3 návrh intervence** - ve vzdělávací oblasti nadále procvičovat dílčí nedostatky z oblasti časové orientace, sluchové a zrakové percepce, ve zvýšené míře se také věnovat rozvoji komunikačních dovedností a slovní zásoby, využívat situací k posilování chlapcovy sebedůvěry a sebejistoty, především pro kompetence jako ohodnotit, vyjednávat, rozhodnout se

- nadále spolupracovat s matkou, podávat jí pozitivní zpětnou vazbu pro výchovné vedení, oceňovat její snahu i chlapcovy pokroky

### **3 Výstupní informace - závěr**

Chlapci byla v posledním ročníku vzdělávání v MŠ diagnostikována školní nezralost. Důvodem byly dílčí deficity v kognitivní oblasti – vady výslovnosti (sykavky, R, Ř), velmi malá slovní zásoba, nezafixovaný úchop tužky, nedostatky v časové orientaci, sluchovém a zrakovém vnímání, a také v emocionálně-sociální oblasti – psychické a komunikační zábrany, uzavřenost, nízká sebedůvěra a sebejistota. Učitelky tedy doporučily matce odborné vyšetření chlapce v PPP, kde byla také jeho školní nezralost potvrzena. Matka na základě toho požádala po zápisu do ZŠ o OŠD 2013/14 o jeden rok, čemuž škola vyhověla.

Jelikož byly prokázány vývojové nedostatky a především možná úspěšnost dalšího vzdělávání úzce provázány s psychikou dítěte, bylo třeba přednostně posílit chlapcovo sebehodnocení a sebejistotu. Zde byla nutnost společného výchovného působení matky a učitelek. Postupně se dařilo nesmělou chlapcovu matku získávat, výrazně jí pomohla i její sestra, u jejíž rodiny byl chlapec opakovaně na prázdninách. Po celou následující dobu pobytu chlapce v MŠ učitelky intenzivně působily, na základě pedagogické diagnostiky, osobnostním přístupem na chlapcův vývoj. Velkou pomocí jim byla právě situace po prázdninách, když se do třídy vrátil chlapec viditelně fyzicky i psychicky stabilizovanější a aktivnější. Svůj podíl v posílení jeho sebevědomí sehrála také skutečnost, že se chlapec stal v novém školním roce nejstarším dítětem ve třídě a tím i přirozeným a dětmi respektovaným, vzorem. Matka s chlapcem velmi poctivě navštěvovala klinického logopeda, a díky domácímu procvičování se v posledním roce podařilo výslovnost chlapce upravit. Všechny tyto aspekty, v souvislosti s přirozeným zráním CNS, dopomohly k vyrovnávání vývoje natolik, že bylo možné v pololetí školního roku predikovat předpokládané dosažení školní zralosti do doby nástupu chlapce do první třídy.

V případě tohoto chlapce mělo rozhodnutí o OŠD velký význam. Za dobu půl roku se velmi významně posunul a posílil, což jasně prokázaly výsledky vzdělávání. To je velmi důležité pro jeho budoucí školní úspěšnost, a z důvodu pomalého překonávání psychických bariér, i pro jeho budoucí možné začlenění do společnosti. V září 2014 tedy chlapec nastoupí do ZŠ.

## Případová studie č. 4

### 1 Vstupní informace

#### **1.1 dítě – dívka L. K. nar. v červenci 2007**

#### **1.2 anamnéza – k 31. 10. 2010 věk 3,3 roky**

**1.2.1 osobní anamnéza** - dívka narozena v termínu, bez komplikací, jako chtěné dítě, žádná závažná onemocnění ani operace, prodělala běžné dětské nemoci, byla řádně očkována, kojená, nošená v šátku

**1.2.2 rodinná anamnéza** - dívka má oba rodiče ve věku kolem 30let, matka SŠ zdravotní sestra, otec SŠ majitel pohostinství, rodina harmonická, dívka je prostřední ze tří dětí (sestra 7 let a druhá sestra 2 roky), rodina žije v rodinném domě blízko MŠ, děti jsou od raného dětství zvyklé na společnost a kolektiv – matka je velmi angažovaná (zvláště v mateřském centru), rodiče s dětmi žijí aktivně, především matka s dětmi hodně času během dne tráví společně mimo domov, výchovný postoj rodičů je převážně podřizující se dítěti (zvláště u otce) a nedůsledný, občas s péčí o děti vypomáhá babička (matka matky), ale vztah není příznivý a rodinu spíše narušuje

**1.2.3 školní anamnéza** - do MŠ nastoupila v září 2010, dívka drobné postavy, velmi dobře se dorozumí, při sebeobsluze nutná výpomoc, při odpočinku nepravidelně usíná, velmi špatně jí, odmítá stravu, občasně pomočování – nutné připomínat chození na WC, ráda zpívá a kreslí, nerada uklízí, bojí se „bubáka“, adaptace – odloučení od rodičů bez větších komplikací, problém v začlenění do kolektivu kvůli dívčině svéhlavosti, když se jí něco nelíbí nebo něco nechce – vzteká se, zuřivě pláče, lehá si na zem, není k utišení, nutné nechat přejít afekt bez snahy pomoci, jinak se neuklidní, snížený respekt k autoritě učitele, častěji nereaguje na pokyn

### 2 Průběžné informace

#### **2.1 záznamy k datu k 28. 2. 2013**

##### **2.1.1 status dítěte - věk 5,7 let**

**2.1.1.1 stav, chování a projevy** - přetrvávají problémy s jídlem (nemá ráda zeleninu a pomazánky), často odmítá stravu úplně, je hodně hovorná, družná, citlivá,

nechce se dělit, při konfliktu často reaguje pláčem i vztekem, citově labilní, ráda si hraje, ale uklízí stále nerada, v kolektivu není příliš oblíbená, protože svou svéhlavostí způsobuje konflikty mezi dětmi, baví ji, když někdo čte, v sebeobsluze je již poměrně samostatná, ve většině činností však hodně pomalá, zlobí ji, že musí do školky a mladší sestra je s matkou doma, v tomto školním roce je řádným předškolákem

**2.1.1.2 výsledky vzdělávání** - (viz příloha č. 1) v biologické oblasti – hrubá motorika bez větších nápadností, jemná motorika v normě, ale má nesprávný úchop tužky, dívka je přiměřeně samostatná v sebeobsluze, ale znatelně pomalá při oblékání i stolování, nerada udržuje pořádek; v psychologické oblasti – *jazyk a řeč* – hovoří v krátkých větách, obsahová i formální stránka odpovídá věku, problémem je výslovnost sykavek a R, Ř (od září v odborné péči logopeda), *poznávací schopnosti a myšlenkové operace* – nezralá sluchová a zraková percepce, např. nerozliší začáteční a koncové slabiky či písmena ve slově, ani základní geometrické tvary, objevuje se nejistota v porovnávání, uspořádávání či třídění předmětů i v prostorových pojmech, krátká praceschopnost, odkládání pozornosti; převážně problematicky pak dívka zpracovává schopnosti z okruhu *sebepojetí, city, vůle* – sebeovládání, vyrovnávání se s neúspěchem, projevení soucitu, vyvinutí volního úsilí, soustředění se na činnost a její dokončení; v oblasti interpersonální – hůře přijímá a respektuje druhé dítě, má tendenci se prosazovat; v sociálně-kulturní oblasti nezvládá dodržování pravidel hry či skupiny, nerada naslouchá druhému; environmentální oblast je slabší pouze v umění přijmout změnu a přizpůsobit se; všechny ostatní výsledky jednotlivých vzdělávacích oblastí jsou v souladu se standardním vývojem dítěte

**2.1.1.3 rozbor dětských výtvarů a prací** - velmi ráda kreslí, obrázky zdobí srdíčky, květinami a hvězdičkami, postava je přes celý formát papíru, tělo bez krku, značně větší oproti hlavě, ale je dvojdimenzionální, končetiny pouze formou čáry – chybí dlaně s prsty a chodidla, v kresbě se objevilo i opouzdření postavy, kreslí převážně princezny či jednotlivé postavy, zvířata ani rodinu ne, nemá ráda pracovní listy či úkoly, nevydrží u práce, nebaví ji, po motivaci přijímá modelovací hmoty i různé materiály či techniky, ale konstruktivní hry či stavebnice sama nevyhledává

**2.1.2 analýza případu** - dívka je převážně v souladu se stupněm vývoje přiměřeně věku, problémy se ale objevují v psychologické oblasti – kognitivní nezralost některých dílčích oblastí, v praceschopnosti a v emocionálně-sociální oblasti

- zjištěné opožděné složky kognitivního vývoje v závislosti na zrání CNS – sluchové vnímání (ve škole by mohly nastat problémy ve čtení, psaní, zapamatování si), zrakové vnímání (vliv na rozpoznávání písmen, číslic, dopad na čtení, psaní, počítání), vnímání prostoru (ovlivňuje čtení, psaní, matematiku, geometrii, tělesnou výchovu i rukodělné práce), základní matematické představy (komplikace pro učení v matematice)
- práceschopnost, tedy záměrná (volní) koncentrace pozornosti na danou činnost (úkol), smysl pro povinnost, zodpovědnost a uvědomění, že je třeba úkol dokončit, je jednak podmíněna vyzrálostí CNS, ale souvisí také se zralostí osobnosti a výchovou, oslabení v práceschopnosti mívá za následek značné obtíže jak výukové (nepozornost, nestíhání, nezvládání – dítě chybuje, přestane pracovat, rezignuje), tak i výchovné (dítě nedokáže tlumit osobní impulzy k mluvení, k pohybu, prosazování vlastní vůle – tedy tzv. zlobí a je často napomínáno)
- nepřiměřeně snížená míra vůle a sebeovládání s afektivními znaky jsou projevy citové lability, kde se důvodem jeví emocionálně-sociální nezralost, ale v tomto případě i benevolentní výchova rodičů a větší díl pozornosti rodičů ve prospěch mladší sestry, ve škole by dívka mohla mít problém začlenit se mezi vrstevníky, umět s nimi komunikovat, spolupracovat a respektovat pravidla společného soužití i školy, což by ji mohlo vyčleňovat z kolektivu, nebo i nabízet prostor k nálepkování jako „neposlušné dítě“ s dopadem v její frustraci a demotivaci
- provedení kresby přiměřeně odpovídá věku, opouzdření postavy v kresbě může být vyloženo jako pocit „odříznutí“ od rodiny – izolace, zdobení obrázků srdíčky, motýlky a kytičkami můžeme vnímat jako snahu „tvářit se vesele“ – dítě chce být šťastné a spokojené alespoň na obrázku, do náročnějších prací nebo i konstruování se dívka nepouští, protože k tomu nemá trpělivost a vůli

**2.1.3 návrh intervence** - učitelky v prvním pololetí doporučily rodičům vyšetření dcery v PPP a navrhují OŠD, ten byl potvrzen v únoru 2013 i PPP z důvodu psychosociální nezralosti, a dětským lékařem z důvodu hravosti dítěte a poruše soustředění

- rodičům bylo doporučeno nadále navštěvovat logopedickou poradnu

- při vzdělávání je třeba se více zaměřit na rozvoj především v oblasti sluchového vnímání (hry na lokalizaci a rozeznávání zvuku, určení zdroje zvuku, hledání rýmů, roztleskání slov

na slabiky, rozpoznávání počáteční a později i koncové hlásky ve slově, tichá pošta, slovní kopaná, básničky, písničky, rozpočítadla, předávání vzkazů, zadávání sledu instrukcí, apod.), zrakového vnímání – rozlišování figury a pozadí (vyhledávání předmětu nebo objektu na obrázku, sledování určité linie mezi ostatními liniemi), dále zrakové rozlišování (hledání obrázku odlišného od ostatních velikostí, tvarem, detailem, polohou, posuzování shody či odlišnosti obrázků, pexeso, domino, loto, stavebnice s předlohou), zraková analýza a syntéza (skládání puzzle, obrázků z více částí, dokreslování chybějících částí obrázku), a zraková paměť (hry na zapamatování si, co dítě vidělo atd.), vnímání prostoru (správně ukázat a pojmenovat polohu či směr na vlastním těle, v prostoru, na formátu,...), základní matematické představy (porovnávání – malý/velký, krátký/dlouhý, více, méně, stejně; třídění – podle druhu, barvy, velikosti, druhu; řazení – podle velikosti, podle množství; hry jako člověče, nezlob se, domino, kuželky), důsledně fixovat správný úchop tužky, posilovat práceschopnost – volní schopnosti, vést dítě k dokončení započatého úkolu (hry s pravidly, společenské hry, rukodělné činnosti), podporovat dítě v emocionální oblasti – věnovat mu pozornost, zajímat se o něj, naslouchat mu, přijímat ho, ponechávat mu jeho prostor, ale zároveň vymezovat hranice, podporovat kamarádské vztahy s vrstevníky, pomoci dítěti prožívat radosti jiných, dívat se i očima druhého

## 2.2 záznamy k datu **k 30. 6. 2013**

### 2.2.1 status dítěte - **věk 5,11 let**

**2.2.1.1 stav, chování a projevy** - přetrvávají problémy se stravováním, vytrvale odmítá některé potraviny a někdy nechce jíst vůbec, nedokáže se vyrovnat s nezdarem, podléhá afektivním záchvatům, odmítá pokračovat v činnosti, dívka je stále svéhlavá i v kolektivu, zapojuje se sice do her, ale často na děti žaluje, stěžuje si, nerada se přizpůsobuje ostatním, vyžaduje a má ráda pozornost, za tímto účelem si i vymýšlí bolesti či únavu, ráda se přitulí k dospělému, chce být v osobním kontaktu, má velmi dobrý hudební projev – pěkně zpívá, správně intonuje i rytmizuje, ráda kreslí i tvoří, pracovní i osobní tempo stále velmi pomalé, nemá zájem o úkoly či pracovní listy, nevydrží u činnosti

**2.2.1.2 výsledky vzdělávání** - (viz příloha č. 1) v oblasti biologické se dosud objevuje nesprávný úchop tužky při spontánních výtvarných činnostech, v oblasti psychologické – *jazyk a řeč* – zlepšování výslovnosti, *poznávací schopnosti a myšlenkové*



*operace* – vývoj kognitivních schopností se nepatrně posouvá k lepšímu, přetrvávají problémy v práceschopnosti a pozornosti; situace se však ještě zhoršila v *sebepojetí, city, vůle* – především při vyrovnávání se s neúspěchem, objevuje se časté střídání nálad, dívčina emoční labilita a afektivita částečně ovlivňuje prospívání i v dalších vzdělávacích oblastech, v interpersonální – s důsledkem v přátelských vztazích; v sociálně-kulturní oblasti – nerada se podřizuje, méně dodržuje pravidla, má snížený respekt k ostatním; environmentální oblast je na dobré úrovni

**2.2.1.3 rozbor dětských výtvorů a prací** - kresba postavy je proporcionálně přiměřená, již má dvojdimenzionální i končetiny, už nechybí krk, dlaně ani chodidla, ale prsty na ruce pouze v počtu 3, na obličej dokresluje i obočí a řasy u očí, má ráda tvořivé činnosti, kde může zapojit fantazii, nerada pracuje podle vzorů či pokynů, stále nejeví zájem o stavebnice či konstruování, práceschopnost převážně krátkodobá

### **2.2.2 analýza případu** - v březnu 2013 vyhověla ZŠ žádosti rodičů o OŠD

- dívka má sníženou schopnost sebeovládání, přizpůsobení se a ovládání vlastního chování, afektivních reakce jsou však vědomé, a proto je pravděpodobné, že dívka si svými citovými projevy vydobývá nejen svou vůli, ale i pozornost a své místo v rodině (hlavní zájem rodičů užívá nejmladší dcera) a následně i v kolektivu, důvodem je zřejmě, kromě výše zmíněných, i žárlivost na mladší sestru a citová deprivace

- při vzdělávání se dívka nerada pouští do činností, které vyžadují trpělivost a soustředění po delší čas, a je poměrně složité vést ji vědomě k rozvíjení kognitivních schopností, odborná logopedická péče byla po dohodě ukončena – řečové nedostatky byly odstraněny, domácí cvičení, fixace

**2.2.3 návrh intervence** - při vzdělávání a výchově dohoda učitelek s rodiči na trpělivém, pozitivním, vstřícném, ale důsledném přístupu a jednotném vedení, posilování emočně-sociální složky vývoje, věnovat dítěti pozornost, projevovat mu lásku a posilovat jeho postavení v rodině, ale současně trvat na dodržování pravidel a hranic (které je nezbytné vytvořit), pomoci dítěti nacházet své pozitivní stránky a umožnit tak dívence vytvářet si kladné sebehodnocení a potažmo empatické cítění

- pokračovat v cílené osobnostní vzdělávací nabídce se zaměřením na deficitní oblasti kognitivního vývoje (sluchové a zrakové vnímání, prostorová orientace, základní matematické představy) a především na práceschopnost a pozornost, příklady a návrh činností viz návrh intervence odst. 2.1.3. z 28. 2. 2013

## 2.3 záznamy k datu **k 30. 9. 2013**

### 2.3.1 status dítěte - **věk 6,2 let**

**2.3.1.1 stav, chování a projevy** - dívka nastoupila do nového školního roku již s mladší sestrou – na žádost rodičů jsou ve stejné třídě, nepřijala však (na rozdíl od jiných starších sourozenců v MŠ) roli „pečovatelky“, své sestry (která ji ještě předčí v emocionálních výstupech) si spíš nevšímá, oboustranně se nepotřebují, dívka je letos celkově klidnější, ráda tvoří, tančí, ráda se prezentuje, chce vystupovat na veřejnosti, ale bývá lenivá – často říká, že je unavená (učitelky upozornily rodiče na možné zdravotní problémy, ale po lékařské stránce nebylo nic prokázáno), velmi ráda je středem pozornosti, stále ještě hůře přijímá to, co se jí nelíbí, ale projevy už nejsou tak afektivní

**2.3.1.2 výsledky vzdělávání** - (viz příloha č. 1) v oblasti biologické se ještě více zlepšila koordinace a obratnost (např. házení, chytání míče, chůze po nerovném terénu apod.), správný úchop tužky převládá, ale dosud není zcela zafixován, dívka zvládá samostatně sebeobsluhu, ale je stále pomalá; v oblasti psychologické – jazyk a řeč – došlo k nápravě řeči (výslovnost sykavek, R i Ř), dokáže vyvozovat některá počáteční písmena ve slově, poznávací schopnosti a myšlenkové operace – pokrok ve vývoji kognitivních funkcí, pozornost a práceschopnost jsou ještě oslabené, částečně ovlivněné i dívčinou náladovostí, sebepojetí, city, vůle - přetrvává slabší volní úsilí a sebeovládání, ale je na lepší úrovni – dívka je vyrovnanější, zvýšila se tvořivost a aktivita, pokud dívka chce; v oblasti interpersonální – navazuje lépe přátelské vztahy, dokáže se již dělit, pokud má dobrou náladu, snaží se domlouvat; v sociálně-kulturní oblasti má dosud problém s dodržováním pravidel, pokud jí v danou chvíli nevyhovují nebo něco nechce; environmentální oblast zůstává v normě

- v testu „Předcházíme poruchám učení“ se potvrzuje ještě mírný vývojový deficit při úkolech na zrakové vnímání, ale také na prostorovou orientaci, méně již na sluchové vnímání, konkrétně přesné vidění, zapamatování si viděného, princip posloupnosti, koordinace pohybu úst při mluvení, vnímání vlastního těla a prostoru

**2.3.1.3 rozbor dětských výtvorů a prací** - dívka se dokáže podepsat tiskacími písmeny, kresba postavy zůstává na stejné úrovni (dvojdímenzionální, proporcionálně správná, zřetelně členěná, se všemi detaily), objevuje se kresba více postav, kreslí i domy a zámky, jinak nejvíce princezny a nad ně píše velkými písmeny své jméno, hodně používá barvy, výzdobu, pokryje celý papír (pozadí), lépe přijímá řízenou činnost, nechá se motivovat k pracovním činnostem, zkouší konstruktivní hry a stavebnice

**2.3.2 analýza případu** - dívce evidentně prospěl nástup její sestry do MŠ – necítí se zřejmě tak znevýhodněná v přízni matky, její nálady a projevy sice ještě nejsou vyrovnané, ale je znatelný posun v sociálně-emocionální složce vývoje, i kognitivní dozrávání se vyvíjí, díky testové škále pro děti s OŠD byly podrobněji rozlišeny deficity v psychologické oblasti, které ale nejsou zásadní, bude možné je během školního roku minimalizovat či odstranit a docílit kvalitní školní připravenosti

- dívka kreslí převážně sebe, a to nejčastěji jako princeznu, a nad ni píše velkými tiskacími písmeny své jméno – to může potvrzovat touhu dívky být krásná, šťastná, obdivovaná a potřebu prosadit se

- zájem dívky o konstruktivní hry a stavebnice je dosud malý, prozatím je stále zapotřebí tyto činnosti cíleně nabízet a dívku k nim motivovat

**2.3.3 návrh intervence** - ve vzdělávací oblasti postupně procvičovat okruhy, které se nedařily v testu „Předcházíme poruchám učení“ (zraková diferenciacie – rozdíly v párových obrázcích, v párových tvarech, optické členění – ukryté tvary, optická paměť – na obrázky a na tvary, intermodální výkon paměti – zapamatovat si obrázky a vyjádřit je slovy, prostorová orientace – vnímání vlastního těla a prostoru), ve spolupráci s rodiči cíleně připravovat dítěti vzdělávací příležitosti k rozvoji deficitních kognitivních schopností, nabídka činností viz návrh intervence odst. 2.1.3 z 28. 2. 2013

- je nezbytné nadále trpělivě a důsledně dávat dívce zpětnou vazbu, že afektivní projevy jí nepomohou a ani nic nevyřeší, pomáhat jí přiměřeně zvládat emoce, podporovat sebeovládání, posilovat odolnost vůči frustraci, umění ovládnout zklamání, zlost

- pochvalou a motivací vést dívku k větší trpělivosti, soustředěnosti a také zodpovědnosti

## 2.4 záznamy k datu **k 28. 2. 2014**

### 2.4.1 status dítěte - **věk 6,7 let**

**2.4.1.1 stav, chování a projevy** - dívka se celkově emocionálně zklidňuje, je velmi tvořivá, nápaditá, má fantazii, dokáže i zorganizovat hru, ráda se předvádí, vztahy s dětmi se zlepšily, snaží se řešit problémy, domluvit se, pláč či vztek se objevují méně, ale přetrvávají, má raději námětové hry, ale občas se pustí i do konstruktivních činností, k úkolům a práci přistupuje zodpovědněji, i když má stále pomalé tempo

**2.4.1.2 výsledky vzdělávání** - (viz příloha č. 1) v oblasti biologické – vývoj odpovídá věku, úchop tužky převážně správný, tempo poměrně pomalé; v oblasti psychologické – jazyk a řeč – řeč je v souladu s vývojovým standardem, ještě je zapotřebí více se zaměřit na rozlišování hlásek ve slově, *poznávací schopnosti a myšlenkové operace* – stále je oslabená schopnost soustředění se na činnost, třídění a porovnávání předmětů podle pravidel, pokrok se projevil v prostorové orientaci, *sebepojetí, city, vůle* – jako slabší se nadále projevuje schopnost sebeovládání, vyrovnávání se s neúspěchem, volního úsilí; v oblasti interpersonální – ještě nemá dostatečně zpracovanou schopnost ohleduplnosti, respektu k druhému; v sociálně-kulturní oblasti se hůře podřizuje a přijímá pravidla hry; environmentální oblast je nadále bez problémů

**2.4.1.3 rozbor dětských výtvorů a prací** - kresba postavy již prostorově i provedením plně odpovídá vývojové úrovni, dokonce se objevují náznaky pohybu, stále převládá typ sebeprosazujících se obrázků, dívka tvoří z různých materiálů, začíná i trojrozměrné provedení výrobků, úkoly ve formě pracovních listů plní převážně ze své vůle s občasným připomenutím, někdy se nechává motivovat ke stavebnicím

**2.4.2 analýza případu** - u dívky je znatelné posouvání ve vývoji především v kognitivní oblasti, v důsledku zrání CNS, v sociálně-emocionální složce osobnosti zatím přetrvávají některé dívčiny projevy – nepřiměřené věku či situaci, které mohou v budoucnu působit problémy i při vzdělávání ve škole, učitelky se snaží spolupracovat s rodiči na správném výchovném vedení

- počátkem února byla dívka s rodiči u zápisu do základní školy

**2.4.3 návrh intervence** - ve vzdělávací oblasti odstraňovat deficity ve výše zmíněných dílčích oblastech kognitivního vývoje procvičováním formou hry i řízenými činnostmi

- ve spolupráci s rodiči výchovně působit na dívku tak, aby byla co nejvíce eliminována potřeba sebeprosazovat se nepřiměřeným způsobem a aby dívka byla schopná vhodné a úspěšné komunikace, adekvátního přizpůsobení se pravidlům i situaci, a kvalitního navázání vztahů jak s dětmi, tak s dospělými

### **3 Výstupní informace - závěr**

U dívky byla v době jejího řádného předškolního věku diagnostikována školní nezralost v dílčích oblastech kognitivního vývoje (zrakové a sluchové vnímání, prostorová orientace a základní matematické představy), dále v praceschopnosti (koncentrace pozornosti, volní vlastnosti, zodpovědnost), a především v oblasti emocionálně-sociálního vývoje (snížená míra sebeovládání s afektivními znaky, snížená odolnost vůči frustraci, citová labilita). Na základě toho učitelky MŠ doporučily rodičům vyšetření v PPP s návrhem na OŠD, který následně doporučila jak PPP, tak dětský lékař. Rodiče tedy požádali o OŠD a ten byl následně ZŠ udělen.

Pomocí vyhodnocování průběžné pedagogické diagnostiky bylo možné zaměřit osobnostní vzdělávání dívky individuálním přístupem vždy v oblastech, které ještě způsobovaly problémy, a v závislosti na dozrávání CNS ji cíleně vést k postupnému odstraňování konkrétních vývojových deficitů. Zároveň byla pedagogická diagnostika zpětnou vazbou a ukazatelem pokroku zrání dítěte. Poněkud složitější bylo působení na dítě v oblasti emocionálně-sociální, protože zde bylo nutné, aby velkou část intervence převzala i rodina. Opět i díky vyžívání CNS v této oblasti bylo možné dosáhnout určitého pokroku. Nicméně část, která se týká osobnostní složky dítěte, ovlivňované především výchovou, se zlepšila zatím jen v částečném zklidnění dívky, zmírnění afektivních projevů a její větší snaze a ochotě situaci řešit. Jelikož prozatím přetrvávající chování dívky by mohlo v budoucnu působit výchovné a následně i vzdělávací problémy dívky ve škole, navrhly učitelky MŠ rodičům zvážení odborného vyšetření dívky u psychologa.

Rozhodnutí o OŠD u dívky bylo opodstatněné a umožnilo jí z velké části dosáhnout posunu ve vývoji, a tím i školní zralosti. V září 2014 zahájí povinnou školní docházku.

## Případová studie č. 5

### 1 Vstupní informace

#### 1.1 dítě – dívka A. B. nar. v říjnu 2007

#### 1.2 anamnéza – k 31. 10. 2010 věk 3,0 roky

**1.2.1 osobní anamnéza** - dívka je dle rodičů nečekaným, ale později vítaným dítětem, těhotenství bylo rizikové, ale porod proběhl bez komplikací, s lehkým předstihem řádného termínu, dívka prodělala běžné dětské choroby, je náchylnější na bolest uší, očkovaná dle očkovacího řádu, nemá žádné zdravotní omezení

**1.2.2 rodinná anamnéza** - dívka má oba rodiče, matka (38 let) VŠ učitelka v ZŠ, otec (42 let) SŠ vedoucí nástrojařského oddělení, dívka má dva sourozence, bratr (8 let) chodil do stejné třídy MŠ tč. na ZŠ, sestra (5 let) navštěvuje stejnou třídu MŠ ve třetím ročníku vzdělávání, rodina je věřící, velmi stmelená a harmonická, rodiče jsou oba starostliví, péče o děti je rovnoměrně rozdělená, o děti se stará i babička (matka otce), dětmi oblíbená, v souladu s rodinnými vztahy, děti se k sobě navzájem chovají hezky, starší pečují o ty mladší, rodina žije v bytě malého bytového domu, blízko mateřské školy, klidným, ale aktivním způsobem života, rodiče vedou děti k pohybu a různým zájmovým činnostem, rodina se společně se zúčastňuje i společenských aktivit a událostí ve škole i ve městě

**1.2.3 školní anamnéza** - dívka v září 2009 nastoupila do stejné třídy MŠ jako její starší sestra, která je letos řádným předškolákem, vzhledem k tomu, že již před nástupem do MŠ často navštěvovala třídu a znala zdejší děti, proběhla adaptace naprosto bez problémů, starší sestra má mírnou a klidnou povahu a příkladně se o dívku stará, což ale mladší sestra někdy zneužívá, dívka umí být velmi tvrdohlavá, když něco nechce nebo se jí něco nelíbí, vzteká se a hystericky a hlasitě pláče, odmítá se přizpůsobit, částečné problémy se vyskytly s jídlem – především ovoce a zeleninu úplně odmítá, ale postupně je vedena k ochutnávání, v kolektivu dětí je družná a veselá, ráda kreslí, zpívá a tančí, dle informací rodiny se bojí masek a tmy, při odpoledním odpočinku usne jen výjimečně, v sebeobsluze potřebuje dopomoc, v oblasti řeči se vyskytuje značně špatná výslovnost a někdy i srozumitelnost

## **2 Průběžné informace**

### **2.1 záznamy k datu k 30. 9. 2013**

#### **2.1.1 status dítěte - věk 5,11 let**

**2.1.1.1 stav, chování a projevy** - dívka je vyšší, štíhlé postavy, v kolektivu oblíbená, aktivní a tvořivá, ráda prosazuje svou vůli a velí skupině, ale dokáže se domluvit i podřídit, umí ochotně pomáhat mladším i ostatním dětem, zapojit je do hry, vymyslet činnost a realizovat ji, velmi ráda zpívá a především tančí, ráda se prezentuje, proto se zúčastňuje veřejných vystoupení, do spontánního tvoření se často nepouští, ale nechá se motivovat, komunikuje aktivně s dětmi i s dospělými, ráda si povídá, přetrvávají logopedické nedostatky (sykavky, R, Ř), je v ambulantní péči logopeda, ve stravování přetrvávají dílčí problémy (nechce ovoce a zeleninu), ale časem svolila alespoň k ochutnávání, je samostatná, v sebeobsluze bezproblémová, stále má strach ze tmy, připojily se obavy ze psů, v tomto školním roce je řádným předškolákem

**2.1.1.2 výsledky vzdělávání - v biologické oblasti** – má výborné dovednosti v hrubé i jemné motorice, úchop psací potřeby je správný – špetkový, zvládá stolování i sebeobsluhu, spolehlivě se postará o svoje věci, chová se opatrně a bezpečně; **v psychologické oblasti** – *jazyk a řeč* problémy s výslovností sykavek a R, Ř, rozlišuje začáteční hlásky ve slově, koncové zatím s problémy, pozná napsané své jméno, umí je i sama napsat tiskacími písmeny, snadno a ráda se učí básničky i písničky; *v poznávacích schopnostech a myšlenkových operacích* má mírné problémy při zapamatování si viděného či slyšeného a drobné nedostatky se objevují také v prostorové orientaci – určení polohy, směru; u schopností z okruhu *sebepojetí, city, vůle* je někdy slabší stránkou vyrovnávání se s neúspěchem, kdy dochází k urázení se a pláči; **v oblasti interpersonální** – při vyjednávání s dětmi se snaží horlivě prosazovat svůj názor, ale neubližuje, je náladová; **v sociálně-kulturní oblasti** přijímá autoritu, má základní společenské návyky, zapojuje se a přizpůsobí se společnému programu; **environmentální oblast** – má dobré poznatky ze života lidí i přírody, orientuje se v běžných situacích, ví co je špatně a co dobře, je aktivní a podnikavá

**2.1.1.3 rozbor dětských výtvorů a prací** - kresba postavy plně odpovídá věku, je dvojdimenzionální, vyrovnaně proporční, části těla jsou správně připojené, vyznačen krk i detaily, včetně vlasů, dívka ráda kreslí barevně, velmi ji baví střihání a lepení, má ráda

rukodělné činnosti jako navlékání korálků, různé mozaiky, apod., vůbec se ale nepouští do stavebnic či konstruktivních her

**2.1.2 analýza případu** - dívka se během vývoje zdárně vyrovnala s deficitem v oblasti emocionálně-sociální zralosti, kde vymizelo vztekání a hysterický pláč, občas se objeví sebeprosazování a urážení se, ale tento stav většinou netrvá dlouho, dívka bývá často ovlivněna momentální náladou, pokrok je výsledkem jednak rovnoměrného zrání CNS, ale dle vztahů v rodině i výchovou, která přešla z „opečování benjamínka“ ve vedení dítěte v pozornosti a empatii, ale zároveň v jasně stanovených hranicích

- ve vzdělávací oblasti týkající se kognitivního vývoje, která souvisí se zráním CNS, jsou podstatným faktorem logopedické nedostatky řeči (ve škole by způsobovaly obtíže ve čtení a psaní), zde hraje významnou roli péče rodičů při cvičení hlásek dítětem na doporučení klinického logopeda, dále se objevují pouze drobné nedostatky v prostorové orientaci (ovlivňuje čtení, psaní, matematiku, geometrii, tělesnou výchovu i rukodělné práce) a ve zrakovém vnímání, které je propojeno jak s řečí, tak s orientací, u dívky konkrétně ve zrakové paměti (vliv na čtení, psaní a matematiku), rozvoj obou zmíněných nedostatků se dá podpořit procvičováním

- provedení kresby odpovídá věkovému vývoji, malá spontánní aktivita v tvořivém projevu souvisí s tím, že dívka má raději hru, tanec, akci, rukodělné činnosti (korálky, mozaiky) ji baví, protože „se jí líbí“, nechť ke stavebnicím a konstruktivním hrám vyjádřila že jsou „klučičí“ a nebaví ji

**2.1.3 návrh intervence** - ve spolupráci s rodiči cíleně podporovat vzdělávání dítěte k rozvoji zrakové paměti (povídání si o tom, co dítě vidělo mimo školku, hry na zapamatování si předmětů či obrázků, častěji nabízet pexeso, loto), a vnímání prostoru (správně ukázat a pojmenovat polohu či směr na vlastním těle, v prostoru, na formátu,...)

- nadále navštěvovat logopedickou poradnu, navazovat na dosavadní pokroky dostatečným procvičováním doma a v MŠ dbát na používání správně vyvozených hlásek v běžné komunikaci, k jejich fixování

- shodným postupem rodiny i školy podporovat dívku při sebeovládání a zvládání frustrací v emocionální oblasti pozitivním přístupem, osobní účastí a podporou



- nadále motivovat a vést dívku k častějšímu tvořivému sebevyjádření a kreativě v různých formách, pro podporu rozvoje fantazie a představivosti
- vyšetření školní zralosti v PPP se nejeví jako potřebné, vývoj dívky je standardní, drobné deficity lze během roku dorovnat

## 2.2 záznamy k datu **k 28. 2. 2014**

### 2.2.1 status dítěte - **věk 6,4 let**

**2.2.1.1 stav, chování a projevy** - dívka je často vedoucí skupiny, a to většinou dívčí, ale dokáže si hrát s dětmi různého pohlaví i věku, v komunikaci občas tvrdohlavá, ale s respektem k autoritě, miluje tanec, velmi často vyžaduje tuto aktivitu a ráda předtančuje ostatním dětem, má smysl pro rytmus, je pohybově nadaná, velmi ráda se převléká do kostýmů, nestydí se hrát role, spontánně se již také pouští do tvoření – hlavně kreslení a malování, stříhání a lepení, baví ji úkoly spojené s přípravou na základní školu, aktivně se hlásí k úkolům typu vyřizování vzkazů nebo k činnostem nabídnutým učitelkou, je přiměřeně věku zodpovědná

**2.2.1.2 výsledky vzdělávání** - oblasti biologická, sociálně-kulturní a environmentální – v souladu s vývojovým standardem předškolního věku; psychologické oblasti – *jazyk a řeč* došlo k podstatnému zlepšení výslovnosti sykavek, dále vyvozování hlásky R; *v poznávacích schopnostech a myšlenkových operacích* pokrok jak při zapamatování si viděného a slyšeného, tak v prostorové orientaci; *sebepojetí, city, vůle* – problém s citovou nevyrovnaností při zvládání konfliktů přetrvává, ale zmírnil se a nežádoucí projevy jsou méně časté, urážení zůstává, pláč se neobjevuje vůbec, s tím souvisí oblast interpersonální, kde je ze strany dívky také již větší vůle k dohodě, dokáže se podřídit skupině

**2.2.1.3 rozbor dětských výtvorů a prací** - kresba postavy je standardní, výtvarný projev v barvách, objevuje se spontánní tvořivost a kreativita ve výtvarných a pracovních činnostech, práce s různými materiály i pomůckami, jen ke stavebnicím a konstruktivním hrám si cestu nenašla, velmi ráda plní a vyhledává úkoly související s přípravou na základní školu

**2.2.2 analýza případu** - jsou vidět znatelné pokroky v rozvoji dítěte, vyrovnávání kognitivních vývojových deficitů i větší emocionální stabilita jsou samozřejmě v souladu s přirozeným zráním CNS, nicméně významnou úlohu sehrává cílené osobnostní vzdělávání v MŠ i velmi dobrá spolupráce s rodinou, v neposlední řadě značně pomáhá i ochota a chuť dívky se učit, poznávat a zlepšovat se, do školy se těší a vzhledem k úspěšnému postupu ve vývoji, a tedy předpokladu dosažení školní zralosti, není důvod k vyšetření v PPP ani k OŠD

- počátkem února byli rodiče s dívkou u zápisu do ZŠ

**2.2.3 návrh intervence** - nadále cíleně zařazovat aktivity na rozvoj zrakové paměti a prostorové orientace, nabídka činností viz odst. 2.1.3 k 30. 9. 2013

- pokračovat v logopedické péči a s rodiči cvičením fixovat správnou výslovnost

- doma i v MŠ stabilizovat a posilovat emocionalitu dítěte

### **3 Výstupní informace - závěr**

Dívka ve třetím ročníku vzdělávání v MŠ, s velmi příznivým a harmonickým rodinným zázemím a všestrannou podporou. Vývoj s přiměřeným zráním CNS, na počátku posledního školního roku ještě s drobnými deficity v oblasti kognitivního vývoje (logopedie – sykavky a R, Ř, zraková paměť a prostorové vnímání) a v oblasti emocionálně-sociálního vývoje (emocionální nevyrovnanost, snížená schopnost zvládnutí neúspěchu). Ty se daří postupně eliminovat, a tedy nezakládají důvod k OŠD. Přínosem je jistě i aktivní a vstřícný přístup dívky. Po celou dobu docházky dítěte do MŠ probíhá velmi dobrá spolupráce rodiny a školy, což společně s osobnostním vzdělávacím přístupem učitelek dopomohlo k pozitivnímu vývoji výsledků vzdělávání. Ty naznačují více než pravděpodobné dosažení plné školní zralosti na konci předškolního vzdělávání. Na základě absolvování zápisu do ZŠ a po dohodě rodičů a školy, zahájí dívka v září 2014 povinnou školní docházku.

## 4.5 Diskuse

Praktická část bakalářské práce představuje výzkumné šetření formou případových studií pěti dětí v posledním ročníku předškolního vzdělávání v MŠ. Bylo tak shromážděno několik konkrétních postupů vzdělávání s pravidelným vyhodnocováním vzdělávacích výsledků v čase, dále byly analyzovány dopady realizace navržené intervence v edukační činnosti pro určené období, a byla také vždy v závěru posouzena úroveň školní zralosti každého dítěte s výsledkem buď jeho nástupu do ZŠ nebo rozhodnutí o odkladu povinné školní docházky.

První případová studie uvádí chlapce již s OŠD, který byl sledován od února 2013 do června 2013. Stejně časové období postihuje i druhá případová studie, kde jde o dívku toho času řádnou předškolačku. Třetí a čtvrtá případová studie zahrnuje chlapce a dívku, kteří byli pozorováni taktéž od února 2013 oba jako řádní předškoláci. Jelikož však nedosáhli školní zralosti, a bylo tedy rozhodnuto o OŠD, zaznamenávají tyto dvě studie období jednoho roku, tedy do února 2014. Pátá případová studie obnáší dobu od října 2013 do února 2014 u dívky, která je v tomto školním roce řádnou předškolačkou.

Přestože je zrání a vývoj dítěte individuální záležitostí, lze na základě rozboru jednotlivých případů nalézt některé společné problematické znaky, charakteristické pro toto období. U většiny, konkrétně u *čtyř dětí z pěti*, se objevovaly méně či více závažné problémy ve výslovnosti, *jeden* chlapec měl k tomu ještě i malou slovní zásobu. Všichni rodiče s těmito dětmi navštěvovali na doporučení MŠ klinického logopeda, ale různý už byl pak postoj k řádnému procvičování výslovnosti doma. Důležitý aspekt, kterým je správný úchop tužky, nebyl v době před nástupem do ZŠ zafixován u *tří dětí z pěti*, u *jednoho* se pak vyskytla celkově menší obratnost v oblasti jemné motoriky. V oblasti kognitivního vývoje se objevovaly deficity v některých dílčích funkcích zrakového vnímání – dokonce u *čtyř dětí z pěti*, dále u *tří dětí z pěti* byly diagnostikovány nedostatky ve sluchovém vnímání, časové orientaci a prostorové orientaci a *jedno* dítě mělo oslabený rozvoj tvořivosti a fantazie. *Dvě děti z pěti* měly problémy v oblasti základních matematických představ a *jedno* dítě z pěti mělo sníženou práceschopnost, především v koncentraci pozornosti a zodpovědnosti.

Zvlášť výrazně a často se u dětí projevovaly nedostatky v oblasti emocionálně-sociální zralosti. Se zvládáním emocí měly problém *tři děti z pěti*, z toho *dvě* s prvky afektivity a sníženého sebeovládání. Ve *čtyřech* případech se pak objevovala tvrdohlavost a ve *třech*

*případech* také náladovost a urážlivost. Naopak *jedno dítě z pěti* se projevovalo uzavřeností a nejistotou, *dvě děti z pěti* pak měly oslabenou schopnost rozhodovat se a mít vlastní názor, což bývá ovlivněno nízkým sebevědomím a sebehodnocením.

Jako základní se potvrdila role rodiny, která nejvíce ovlivňuje rozvoj dítěte. Ve *dvou* rodinách oslabovala zdravý sociální vývoj dítěte příliš benevolentní výchova bez pravidel a hranic, kterou se v jedné z rodin podařilo časem upravit s pozitivním výsledkem. *Jedna* rodina nedokázala uspokojovat potřebu citové opory a jistoty projevem přijetí a lásky k dítěti, což vedlo k velkým a neadekvátním emočním výkyvům v chování dítěte. V *jedné* rodině pak vnitřní neshody a problémy mezi rodiči dopadaly na dítě v podobě jeho nízkého sebevědomí, sociální nejistoty a uzavřenosti. V uvedených případových studiích *jedna* rodina podceňovala možné dopady nezralosti dítěte a málo spolupracovala s MŠ na podpoře rozvoje a odstraňování vývojových deficitů dítěte. *Dvě* rodiny spolupracovaly s MŠ dobře, naslouchaly a problémy z větší části řešily a *dvě* rodiny spolupracovaly velmi dobře a dětem poskytovaly maximální pomoc a podporu.

Všechny případové studie také prokázaly význam a kladný účinek vzdělávání v MŠ. U všech dětí byl edukační postup volen na základě důkladného poznání každého dítěte, posouzení jeho vzdělávacích výsledků a úrovně prostřednictvím pedagogické diagnostiky. Intervence pro další období byla volena formou individuálního – osobnostního přístupu, pro každé dítě specificky právě tam, kde byly odhaleny nedostatky a kde to dítě nejvíce potřebovalo. A to ve všech oblastech vývoje, po stránce tělesné a motorické, kognitivní, emoční a motivační a socializační. Právě tento způsob cílené edukace se potvrdil jako velmi účinný a pro dítě prospěšný.

Ve všech pěti případech byl u dětí, v průběhu výzkumného šetření, zaznamenán znatelný posun ve vývoji a všem třem dětem s původní školní nezralostí, bylo díky OŠD umožněno dodatečné dosažení školní zralosti s předpokladem budoucí školní úspěšnosti.

## ZÁVĚR

Bakalářská práce se zaměřila na důležité vývojové období člověka – předškolní věk, a především na významný sociální mezník v životě jedince, kterým je nástup do základní školy. Úroveň zralosti a připravenosti předškolního dítěte pro vzdělávání v ZŠ a skutečnost, jak toto problematické a náročné období dítě zvládne, ovlivňuje jeho další vývoj a budoucí osobní i společenský život. Jelikož kvalita života člověka je předmětem oboru sociální pedagogika, je třeba, aby se také tímto, pro další život určujícím obdobím, sociální pedagog zabýval.

Teoretická část bakalářské práce přinesla důležité informace o předškolním věku z pohledu vývojové psychologie. Byly popsány podstatné změny vývoje člověka v oblasti tělesné a motorické, kognitivní, emoční a motivační i socializační. Rozvoj všech zmíněných oblastí je v tomto období víc než kdy jindy v různém poměru ovlivněn zráním CNS, ale také učením. Případové studie dětí v praktické části bakalářské práce, uvádějí zlepšování hrubé i jemné motoriky v oblasti tělesné a motorické, u některých dětí bylo třeba dohlédnout na zafixování správného úchopu. V kognitivní oblasti se deficity objevovaly nejčastěji ve zrakovém a sluchovém vnímání a v časové i prostorové orientaci. Potvrdila se také závažnost emočního a motivačního vývoje, kde se u dětí projevovала kolísavost ve formování přijetí identity, v sebepojetí, vůli, v ovládnání citových projevů a emocí, které se právě v tomto věku formují. V oblasti socializace se jako nejdůležitější ukázala nutnost učit děti co nejvíce empatii, pochopení, soucitu, komunikaci a zdravému sebehodnocení.

Vývoj v předškolním věku probíhá nejdynamičtěji z celého života člověka a lze tedy očekávat největší následky vlivu prostředí. Současně je dítě prakticky závislé na dospělých, což podstatně zvyšuje význam jejich působení, ale zároveň i jejich odpovědnost. Aby se dítě mohlo rozvíjet co nejlépe, je tedy nutná pomoc jeho okolí, a tím jsou mu základní socializační činitelé – především rodina a později mateřská škola. Jak zásadní vliv má působení rodiny i vzdělávání v MŠ, je také obsahem kapitol teoretické části bakalářské práce. Některé případy působení rodiny na rozvíjející se osobnost dítěte pak odhalují případové studie uvedené v praktické části. Vypovídající jsou především dopady nezdravé výchovy či vztahů v rodině, které se zřetelně projevily ve dvou případech na emocionálním prožívání dětí. Také Mateřská škola přispívá k socializaci dítěte, i když jiným způsobem než rodina. Dítě zde přijímá jiné role a s nimi spojené zkušenosti. Vzdělávání, jež zde probíhá, je založeno na individuálním osvojování a získávání

kompetencí, tzn. poznatků, vědomostí, dovedností, schopností, způsobilostí, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. Výsledky vzdělávání jsou pak orientačními ukazateli rozvoje a učení předškolního dítěte a slouží především k pedagogické diagnostice, individuální práci s dítětem a k posouzení školní zralosti dítěte při ukončení předškolního vzdělávání. Uvedené případové studie dokládají, že právě díky zaměřenosti na každé konkrétní dítě v jeho jedinečnosti bylo možné posouvat ho ve vývoji a rozvíjet jeho možný potenciál. Zde popsané postupy a přístupy ke vzdělávání mohou být tedy použity odbornou veřejností při vzdělávání dětí v obdobných případech.

Jak již bylo uvedeno, podstatné je, aby dítě bylo pro vstup do ZŠ, v rámci svých možností, co nejlépe připraveno. V této souvislosti jsou v teoretické části charakterizovány pojmy školní zralost a školní připravenost, jejichž dosažení by mělo být predikcí budoucí školní úspěšnosti. Nastoupí-li dosud nepřipravené, nezralé a nezpůsobilé dítě do školy, nedovede se s novými nároky přiměřeně a správně vyrovnat. Některé děti mohou mít i vážnější a dlouhodobější potíže. V takových případech může být ohrožen nejen zdárný průběh počátku školní docházky, ale i pozdější výsledky školní práce, a dokonce i duševní a tělesné zdraví dítěte. Ve svém důsledku tedy může špatný začátek školní docházky nepříznivě ovlivnit vlastně celý další průběh života člověka.

V případových studiích, uvedených v praktické části bakalářské práce, se všem dětem podařilo dosáhnout školní zralosti před nástupem do ZŠ. A to dvěma dětem z pěti coby řádným předškolákům a třem dětem z pěti po ročním odkladu povinné školní docházky. Je velmi důležité, aby rodiče dítěte a pedagogové udělali vždy maximum pro využití předškolního období k co nejširšímu individuálnímu rozvoji dítěte. Tím napomohou k vytvoření kvalitních základů dětské osobnosti a umožní dítěti dobrý start do další etapy jeho života i budoucnosti.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

### Monografie

- BEDNÁŘOVÁ, J. a V. ŠMARDOVÁ, 2007. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 1. Brno: Computer Press. 217 s. Předškoláci. Metodika. ISBN 978-80-251-1829-0.
- BEDNÁŘOVÁ, J. a V., ŠMARDOVÁ, 2010. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Vyd. 1. Brno: Computer Press. 100 s. Moderní metodika pro rodiče a učitele. Předškoláci. ISBN 978-80-251-2569-4.
- BRUCE, T., 1996. *Předškolní výchova: deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi*. 1. vyd. Praha: Portál. 172 s. Výchova dětí od 3 do 8 let. ISBN 80-7178-068-5.
- BUDÍKOVÁ, J., P. KRUŠINOVÁ a P. KUNCOVÁ, 2004. *Je vaše dítě připraveno do první třídy?: [co potřebuje budoucí prvňáček umět a znát]*. Vyd. 1. Brno: Computer Press. 157 s. Rozvoj osobnosti. ISBN 80-722-6637-3.
- ČAČKA, O., 2000. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Vyd. 1. Brno: Doplněk. 377 s. ISBN 80-7239-060-0.
- DOŇKOVÁ, O. a J. S. NOVOTNÝ, 2010. *Vývojová psychologie pro sociální pedagogy*. Brno: IMS. 144 s.
- HELUS, Z., 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Grada. 280 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1168-3.
- HELUS, Z., 2009. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál. 286 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-7367-628-5.
- HORKÁ, H. a Z. SYSLOVÁ, 2011. *Studie k předškolní pedagogice*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. 121 s. ISBN 978-80-210-5467-7
- KLÉGROVÁ, J., 2003. *Máme doma prvňáčka*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta. 144 s. Žijeme s dětmi; sv. 2. ISBN 80-204-1020-1.
- KLENKOVÁ, J. a H. KOLBÁBKOVÁ, 2005. *Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství. 125 s.

- KOHOUTEK, R., 1988. *Způsobilost dítěte pro zahájení školní docházky*. Brno: Pedagogicko psychologická poradna města Brna. 7 s.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., ed. a B. PUPALA, ed. 2001. *Předškolní a primární pedagogika = Předškolní a elementární pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Portál. 455 s. ISBN 80-7178-585-7.
- KOŤÁTKOVÁ, S., 2008. *Dítě a mateřská škola*. Vyd. 1. Praha: Grada. 193 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1568-1.
- KROPÁČKOVÁ, J., 2008. *Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let*. Vyd. 1. Praha: Portál. 158 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-359-8.
- KUTÁLKOVÁ, D., 2010. *Jak připravit dítě do 1. třídy: obratnost a kresba, smyslové vnímání, řeč a početní představy, výchova, školní zralost a její posouzení*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada. 204 s. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-3246-6.
- LANGMEIER, J. a D. KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. 368 s. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.
- MAŇÁK, J. ed. a V. ŠVEC, ed. 2004. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. 78 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi; sv. 1. ISBN 80-7315-078-6.
- MATĚJČEK, Z., 1963 cit. podle ČAČKA, O., 2000. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Vyd. 1. Brno: Doplněk. 377 s. ISBN 80-7239-060-0.
- MATĚJČEK, Z., 2005. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Vyd. 1. Praha: Grada. 182 s. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.
- MATĚJČEK, Z., 2007. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 4. Praha: Portál. 144 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-325-3.
- MATOUŠEK, O., 1997. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství. 144 s. Studijní texty. ISBN 80-85850-24-9.
- MERTIN, V. ed. a I. GILLERNOVÁ, ed. 2010. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál. 247 s. ISBN 978-80-7367-627-8.
- MERTIN, V., 2010. Příprava dítěte pro základní školu – problematika školní připravenosti. In: MERTIN, V. a I. GILLERNOVÁ, 2010. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2. vyd. Praha: Portál. s. 235-247. ISBN 978-80-7367-627-8.



- MONATOVÁ, L., 2000. *Speciálně pedagogická diagnostika z hlediska vývoje dětí*. Brno: Paido. 92 s. ISBN 80-85931-86-9.
- OPATŘILOVÁ, D., ed., 2006. *Pedagogicko-psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. 292 s. ISBN 80-210-3977-9.
- OPRAVILOVÁ, E., 2001. Pojetí, smysl a základní orientace předškolní výchovy. In: KOLLÁRIKOVÁ, Z. a B. PUPALA. *Předškolní a primární pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál. s. 123-140. ISBN 80-7178-585-7.
- PETERSON, L. W. a M. E. M. HARDIN, 2002. *Děti v tísní: příručka pro screening dětských kreseb*. Vyd. 1. Praha: Triton. 141 s. ISBN 80-7254-237-0.
- RADVAN, E. a M. VAVŘÍK, 2005. *Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách*. Brno: IMS. 56 s.
- SEDLÁČKOVÁ, H., Z. SYSLOVÁ a L. ŠTĚPÁNKOVÁ, 2012. *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. 148 s. ISBN 978-80-7357-884-8.
- SINDELAR, B., 1996. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Vyd. 1. Praha: Portál. 63 s. ISBN 80-85282-70-4.
- SKUTIL, M., 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Vyd. 1. Praha: Portál. 254 s. ISBN 978-80-7367-778-7.
- SMOLÍKOVÁ, K. et al., 2006. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický. Dotisk. 45s. ISBN 80-87000-00-5.
- SMOLÍKOVÁ, K. et al., 2007. *Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV: metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy*. V Praze: VÚP. 48 s. ISBN 978-80-87000-10-6.
- SVOBODA, M., 2001. Diagnostika školní zralosti. In: SVOBODA, M., ed., D. KREJČÍŘOVÁ a M. VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 1. Praha: Portál. s. 624-630. ISBN 80-7178-545-8.
- SVOBODA, M., ed., D. KREJČÍŘOVÁ a M. VÁGNEROVÁ, 2001. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 1.. Praha: Portál. 791 s. ISBN 80-7178-545-8.
- SVOBODOVÁ, E. et al., 2010. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Vyd. 1. Praha: Portál. 166 s. ISBN 978-80-7367-774-9.

- SYSLOVÁ, Z., 2012. Pedagogická diagnostika v mateřské škole. In: SEDLÁČKOVÁ, H., Z. SYSLOVÁ a L. ŠTĚPÁNKOVÁ. *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. s. 23-44. ISBN 978-80-7357-884-8.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. et al., 2008. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Unverzita Palackého v Olomouci. 175 s. ISBN 978-80-244-2141-4.
- ŠULOVÁ, L., 2010. Repetitorium vybraných poznatků vývojové psychologie. In: MERTIN, V. ed. a I. GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál. s. 13-22. ISBN 978-80-7367-627-8.
- ŠVINGALOVÁ, D., 2003. *Kapitoly z vývojové psychologie pro učitelství mateřských škol*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita. 84 s. Studijní texty pro distanční studium. ISBN 80-7083-697-0.
- VÁGNEROVÁ, M., 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.
- VALENTOVÁ, L., 2001. Vstup dítěte do školy z hlediska školní připravenosti. In: KOLLÁRIKOVÁ, Z. a B. PUPALA. *Předškolní a primární pedagogika = Předškolská a elementárna pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Portál. s. 219-232. ISBN 80-7178-585-7.
- VANČUROVÁ-FRAGNEROVÁ, E., 1964. *Psychologie předškolního dítěte a jeho výchova v rodině*. Vyd. 2. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství. 201 s.
- VERECKÁ, N., 2002. *Jak pomáhat dětem při vstupu do školy: je vaše dítě zralé pro školu? a vy?*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Lidové noviny. 160 s. ISBN 80-7106-474-2.
- ZELINKOVÁ, O., 2001. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Vyd. 1. Praha: Portál. 207 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-544-X.
- ŽÁČKOVÁ, H. a D. JUCOVIČOVÁ, 2007. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. 5. vyd. Praha: D + H. 48 s. ISBN 978-80-903869-3-8.

### Seriál (časopis)

- ZIKEŠOVÁ, M., 2010. Jak připravit předškoláky. *Rodina a škola: časopis pro všechny rodiče a učitele*, **57**(3), s. 10-13. ISSN 0035-7766.
- OPRAVILOVÁ, E., 2011. Horizonty předškolního vzdělávání. *Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*, **114**(33), s. 15-17. ISSN 0139-5718.

### Zákon

- ČESKO, 2001. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, s. 98. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné také z: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>
- ČESKO, 2004. Zákon č. 561/2004 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. částka 190, s. 10262-10324. ISSN 1211-1244. Dostupné také z: <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>
- ČESKO, 2005. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Vyhláška č. 14/2005 Sb. ze dne 24. prosince 2004 o předškolním vzdělávání. In: *Sbírka zákonů České republiky*. částka 4, s. 61-63. ISSN1211-1244. Dostupné také z: [http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb004\\_05.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb004_05.pdf)

### Příspěvek ve sborníku

- KOŤÁTKOVÁ, S., 2002. Podíl mateřské školy na posuzování školní zralosti. In: KROPÁČKOVÁ, J. ed. *Restospektiva a perspektiva předškolního vzdělávání a příprava předškolních pedagogů: sborník 3. celostátní konference profesních organizací předškolní výchovy*. Praha: APV. s. 69–75.

### Elektronické dokumenty

- MERTIN, V., 2011. Školní zralost. In: *Metodický portál* [online]. Praha: RVP, [cit. 2013-07-12]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/10315/skolni-ralost.html/>
- ŠTEFFLOVÁ, J., 2013. Odvaha ke společné debatě. *Učitelské noviny* [online]. č. 19 [cit. 2013-08-11]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=7296>
- ŠVANCAR, R., 2012. Zákon počet odkladů nesníží. *Učitelské noviny* [online]. č. 19 [cit. 2013-07-17]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=6657>

## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

CNS	Centrální nervová soustava
MŠ	Mateřská škola
OŠD	Odklad školní docházky
PPP	Pedagogicko psychologická poradna
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací program
ZŠ	Základní škola

**SEZNAM CIZÍCH SLOV**

adaptace	přizpůsobení
afekt	krátkodobá, silná a prudká emoční reakce při sníženém sebeovládání
agrese	útočné jednání
analýza	rozbor
anamnéza	soubor informací o člověku a jeho rodině
aspekt	hledisko
autorita	všeobecně uznávaná vážnost, úcta
deprivace	strádání z nedostatku
diagnostika	soubor zjišťovacích metod
dispozice	sklon, předpoklad
eliminace	vyloučení
empatie	schopnost vcítit se do pocitů či jednání druhého
flexibilní	pružný, přizpůsobivý
frustrace	porušení psychické a citové rovnováhy
handicap	ztíženost, nerovnost, nevýhoda
heterogenní	různorodý
identifikace	ztotožnění se
identita	totožnost, sebepojetí
individuální	týkající se jen jednoho jedince
interakce	vzájemné působení
interpretace	výklad, vysvětlení
intervence	vnější zásah do nějakého procesu za účelem ovlivnit jej, změnit
kognitivní	poznávací
kompenzace	náhrada
kooperace	spolupráce

---

koordinace	souhra
labilita	nestálost, kolísavost
lateralita	nerovnoměrné využívání párových hybných orgánů
motivace	podněcování, vzbuzování zájmu
motorika	hybnost
percepce	vnímání
portfolio	skladba cenných papírů
predikce	předpověď
prognóza	odhad vývoje
reaktivita	schopnost reagovat
reflexe	zpětný odraz
respekt	vážnost, úcta
spontánní	samovolný, bezděčný
status	stav
studie	kratší odborná práce
subjektivní	z osobního hlediska
verbální	slovní, ústní

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I Diagnostický arch – výsledky vzdělávání

Příloha P II Záznamový list testu

Příloha P III Kresba lidské postavy

# PŘÍLOHA P I: DIAGNOSTICKÝ ARCH – VÝSLEDKY VZDĚLÁVÁNÍ

## Z případové studie č. 4 - dívka L. K.

Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV (Smolíková, K. et al., 2007)

*Hodnocení dítěte v jednotlivých dovednostech (způsobilostech):*

<b>dosud nezvládá (má vážnější obtíže)</b>	<b>1</b>
<b>zvládá s vynaložením maximálního úsilí</b>	<b>2</b>
<b>přetrvávají problémy (občasné, dílčí)</b>	<b>3</b>
<b>zvládá spolehlivě, bezpečně</b>	<b>4</b>
<b>není hodnoceno (nelze říci, neprojevuje se)</b>	<b>N</b>

	Data jednotlivých záznamů ve formátu (den, měsíc)			Stáří dítěte ve formátu (rok, měsíc)		
	I	II	III	I	II	III
2012 - 2013		28.2.2013	30.6.2013		05.07	05.11
2013 - 2014	30.9.2013	28.2.2014		06.02	06.07	

	Data jednotlivých záznamů								
	2012 - 2013			2013 - 2014			2014 - 2015		
	I	II	III	I	II	III	I	II	III
<b>Oblast biologická</b>									
zachovává správné držení těla	x	4	4	4	4	x	x	x	x
správně dýchá	x	4	4	4	4	x	x	x	x
pohybuje se koordinovaně	x	4	4	4	4	x	x	x	x
hází a chytá míč, užívá různé náčiní	x	4	4	4	4	x	x	x	x
napodobuje pohyb podle vzoru	x	4	4	4	4	x	x	x	x
zachází s tužkou, barvami, nůžkami, papírem	x	3	3	3	4	x	x	x	x
používá běžné předměty, hračky a pomůcky odpovídajícím způsobem	x	4	4	4	4	x	x	x	x
zvládá stolování, oblékání, obouvání	x	3	3	4	4	x	x	x	x
postará se o sebe a o své věci	x	3	3	3	4	x	x	x	x
udrhuje pořádek	x	3	3	4	4	x	x	x	x
pojmenovává části těla i některé vnitřní orgány	x	4	4	4	4	x	x	x	x
chová se opatrně a bezpečně	x	4	4	4	4	x	x	x	x
<b>Oblast psychologická</b>									
<b>Jazyk a řeč</b>									
pojmenovává většinu věcí a dějů v okolí	x	4	4	4	4	x	x	x	x
správně vyslovuje, mluví jasně a zřetelně	x	3	3	4	4	x	x	x	x
mluví gramaticky správně	x	3	4	4	4	x	x	x	x
zachytí myšlenku příběhu a zopakuje ve správných větech	x	4	4	4	4	x	x	x	x



vede rozhovor, ptá se, slovně reaguje	x	4	4	4	4	x	x	x	x
reprodukuje říkanky a písničky	x	4	4	4	4	x	x	x	x
chápe slovní vtip a humor	x	3	4	4	4	x	x	x	x
rozlišuje začáteční a koncové slabiky a hlásky	x	2	3	3	4	x	x	x	x
sleduje očima zleva doprava	x	3	4	4	4	x	x	x	x
pozná některá písmena a číslice	x	3	3	4	4	x	x	x	x
pozná napsané své jméno	x	3	3	4	4	x	x	x	x
<b>Poznávací schopnosti a funkce, představitivost a</b>	<b>I</b>	<b>II</b>	<b>III</b>	<b>I</b>	<b>II</b>	<b>III</b>	<b>I</b>	<b>II</b>	<b>III</b>
dokáže se soustředit na činnost a udržet pozornost	x	2	3	3	3	x	x	x	x
postřehne, co je nové či změněné	x	3	4	4	4	x	x	x	x
rozlišuje tvary a další vlastnosti předmětů zrakem i hmatem	x	3	3	3	4	x	x	x	x
rozlišuje a zná barvy (černá, bílá, červená, zelená, modrá, žlutá, hnědá, oranžová, růžová, šedá atd.)	x	4	4	4	4	x	x	x	x
rozlišuje zvuky a tóny	x	4	4	4	4	x	x	x	x
vyjadřuje své představy, uplatňuje vlastní fantazii	x	3	3	4	4	x	x	x	x
je tvořivá a nápáditá, vyjadřuje se prostřednictvím nejrozličnějších tvořivých činností	x	3	3	3	4	x	x	x	x
chápe význam piktogramů a jiných obrazných značek	x	4	4	4	4	x	x	x	x
rozlišuje základní geometrické tvary	x	3	4	4	4	x	x	x	x
uvažuje a přemýšlí	x	3	4	4	4	x	x	x	x
kreslí s určitým záměrem	x	4	4	4	4	x	x	x	x
chápe podstatné znaky a vlastnosti předmětů, jejich podobu či rozdíl	x	3	3	3	4	x	x	x	x
porovnává, uspořádává a třídí předměty podle určitého pravidla (pozná více, stejně, méně, první,...)	x	2	3	3	4	x	x	x	x
orientuje se v elementárním počtu v rozsahu první desítky	x	3	4	4	4	x	x	x	x
chápe prostorové pojmy (vpravo, vlevo, dole, nahoře, uprostřed, za, pod, nad, u, vedle, apod.)	x	3	3	3	4	x	x	x	x
chápe elementární časové pojmy (teď, dnes, včera, zítra, ráno, večer, jaro, léto, podzim, zima, rok)	x	3	4	4	4	x	x	x	x
učí se nazpaměť krátké texty, úmyslně si pamatuje a vybavuje	x	4	4	4	4	x	x	x	4
postupuje podle instrukcí a pokynů	x	3	3	3	4	x	x	x	x
odlišuje hru od systematické práce	x	3	3	4	4	x	x	x	x
kreslí, používá barvy, modeluje, konstruuje, tvoří z papíru, tvoří a vyrábí z různých jiných materiálů aj.	x	3	3	3	4	x	x	x	x
zpívá písně, zachází s jednoduchými hudebními nástroji, pohybuje se rytmicky podle hudby	x	4	4	4	4	x	x	x	x
<b>Sebepojetí, city, vůle</b>	<b>I</b>	<b>II</b>	<b>III</b>	<b>I</b>	<b>II</b>	<b>III</b>	<b>I</b>	<b>II</b>	<b>III</b>
je samostatná	x	3	3	3	3	x	x	x	x
má svůj názor	x	3	4	4	4	x	x	x	x
aktivně se rozhoduje	x	3	4	4	4	x	x	x	x
ovládá se	x	2	2	3	3	x	x	x	x
umí souhlasit i odmítnout	x	3	3	4	4	x	x	x	x
uvědomuje si své silné i slabé stránky	x	3	3	4	4	x	x	x	x
vyrovnává se s neúspěchem	x	2	3	3	3	x	x	x	x
vyvine volní úsilí, soustředí se na činnost a její	x	2	3	3	3	x	x	x	x

respektuje pravidla v běžném chování i při hrách	x	3	3	3	3	x	x	x	x
zorganizuje činnost či hru	x	3	4	4	4	x	x	x	x
projevuje radost, soucit, náklonnost	x	2	2	4	4	x	x	x	x
projevuje nadšení	x	3	3	4	4	x	x	x	x

Oblast interpersonální	2012 - 2013			2013 - 2014			2014 - 2015		
	I	II	III	I	II	III	I	II	III
přirozeně komunikuje s učitelkou	x	3	3	4	4	x	x	x	x
přirozeně komunikuje s druhým dítětem	x	3	3	4	4	x	x	x	x
je ohleduplné, respektuje druhé dítě, neprosazuje se na jeho úkor	x	2	2	3	3	x	x	x	x
společně pracuje i společně si hraje	x	2	2	3	4	x	x	x	x
dělí se o hračky pomůcky	x	3	3	3	4	x	x	x	x
vyjednává, problémy řeší dohodou	x	2	2	3	3	x	x	x	x
neposmívá se druhému, neublíží mu	x	3	3	3	3	x	x	x	x
ublížování a ponižování druhého dítěte se brání	x	4	4	4	4	x	x	x	x

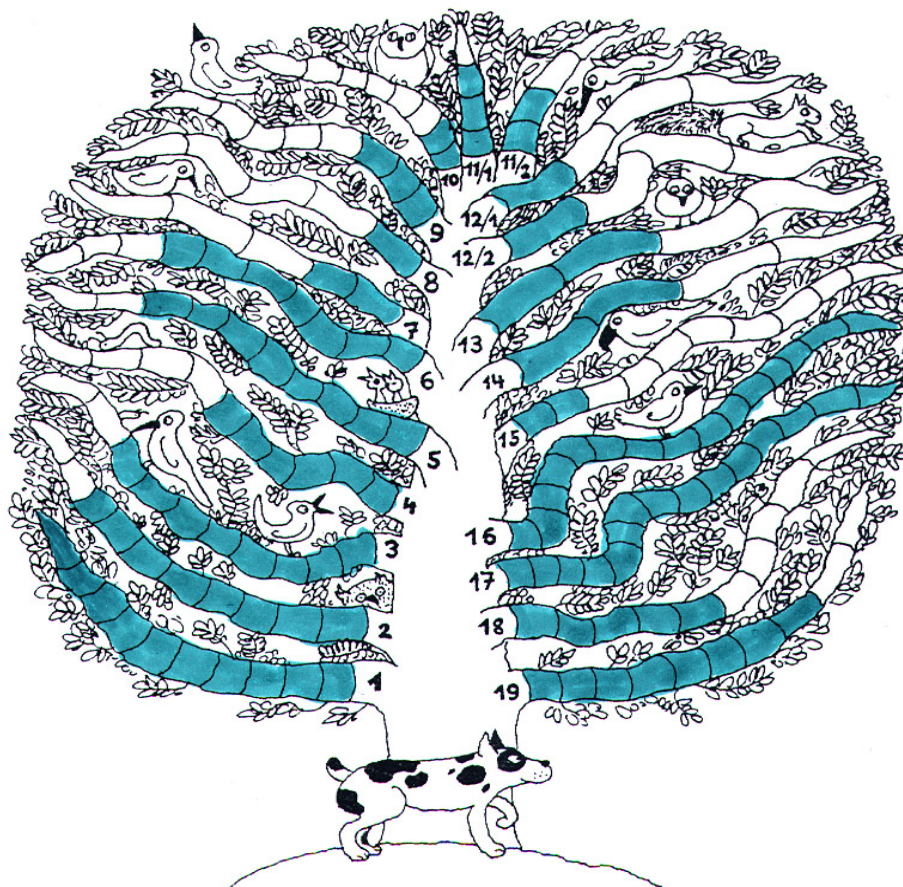
Oblast sociálně-kulturní	2012 - 2013			2013 - 2014			2014 - 2015		
	I	II	III	I	II	III	I	II	III
přijímá autoritu, je zdvořilé	x	3	3	3	4	x	x	x	x
zdraví známé děti i dospělé	x	3	4	4	4	x	x	x	x
vyslechne sdělení, neskáče do řeči	x	2	2	3	3	x	x	x	x
uposlechne pokyn	x	3	3	3	4	x	x	x	x
poprosí, poděkuje, požádá o pomoc	x	3	4	4	4	x	x	x	x
dodržuje pravidla skupiny	x	3	3	3	4	x	x	x	x
dodržuje herní pravidla, hraje a chová se spravedlivě a fair	x	2	2	3	3	x	x	x	x
podřídí se rozhodnutí skupiny a přizpůsobí se společnému programu	x	2	3	4	4	x	x	x	x
spolupracuje s ostatními dětmi ve skupině	x	2	2	3	4	x	x	x	x
vyjednává a domluví se na společném řešení	x	2	2	3	3	x	x	x	x

Oblast enviromentální	2012 - 2013			2013 - 2014			2014 - 2015		
	I	II	III	I	II	III	I	II	III
má všestranné a bohaté poznatky o bezprostředním okolí a dění, o světě přírody, o životě lidí, o kultuře	x	4	4	4	4	x	x	x	x
orientuje se bezpečně v běžném životě	x	4	4	4	4	x	x	x	x
v běžných situacích a známém prostředí se chová přiměřeně	x	3	4	4	4	x	x	x	x
v zásadě ví, co je dobře a co špatně (doma, v mateřské škole i na veřejnosti)	x	4	4	4	4	x	x	x	x
uvědomuje si běžná nebezpečí, chová se bezpečně	x	4	4	4	4	x	x	x	x
je zvědavý, má své zájmy a projevuje je	x	3	3	4	4	x	x	x	x
je aktivní a podnikavý	x	4	4	4	4	x	x	x	x
hovoří o tom, co jej zaujalo	x	4	4	4	4	x	x	x	x
všímá si změn a dění v nejbližším okolí	x	4	4	4	4	x	x	x	x
umí přijmout změnu a přizpůsobit se	x	2	3	3	4	x	x	x	x
chová se ohleduplně a šetrně k věcem i k přírodě	x	3	3	3	4	x	x	x	x

## PŘÍLOHA P II: ZÁZNAMOVÝ LIST TESTU

### Z případové studie č. 1 - chlapec A. C.

Předcházíme poruchám učení (Sindelar, B., 1996)



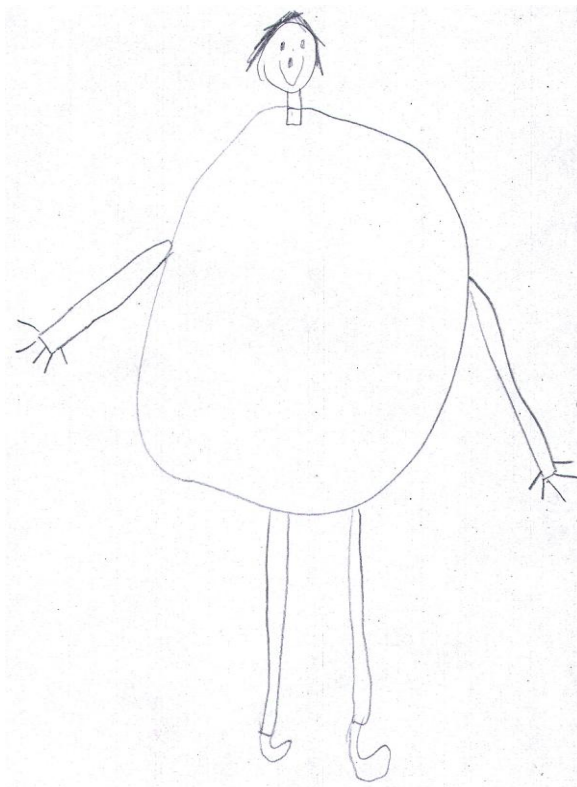
číslo větve	vzdělávací oblast - úkol	číslo větve	vzdělávací oblast - úkol
1	Přesné vidění - rozdíly v párových obrázcích	11	Zapamatování slyšeného, pochopení a osvojení principu posloupnosti - paměť na řadu slov
2	Přesné vidění - rozdíly v párových tvarech	12	Zapamatování slyšeného, pochopení a osvojení principu posloupnosti - paměť na řadu slabik
3	Zrakové vnímání, přesné vidění - ukryté tvary	13	Pochopení a osvojení principu posloupnosti - zapamatovat si obrázek a vyjít slovy
4	Přesné slyšení - rozdíly mezi dvěma slovy	14	Pochopení a osvojení principu posloupnosti - zapamatovat si slova a vyhledat k nim obrázek
5	Přesné slyšení - rozdíly mezi dvěma slovy nemající smysl	15	Koordinace pohybů úst při mluvení - pohotovost mluvidel
6	Sluchové vnímání, přesné slyšení - ukrytá slova	16	Koordinace ruky a oka - při psaní
7 a 8	Spojování zrakových, sluchových a pohybových vjemů spojení mezi viděným a slyšeným vjemem	17	Zrakové vnímání - vyhledávání obrázků
9	Zapamatování viděného - paměť na obrázky	18	Sluchové vnímání - vyhledávání slov
10	Zapamatování viděného - paměť na tvary	19	Vnímání vlastního těla a prostoru - orientace

## PŘÍLOHA P III: KRESBA LIDSKÉ POSTAVY

Z případové studie č. 3 – chlapec J. K.

Autentické kresby z chlapcova portfolia.

červen 2013



únor 2014

