

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

**VLIV ABSOLVOVÁNÍ PŘÍPRAVNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ NA
ÚSPĚŠNOST ŽÁKA V POČÁTEČNÍM VZDĚLÁVÁNÍ NA 1.
STUPNI ZŠ V KARLOVARSKÉM KRAJI U ŽÁKŮ SOCIÁLNĚ
ZNEVÝHODNĚNÝCH
DIPLOMOVÁ PRÁCE**

Martina Bečková

Učitelství pro základní školy, obor Učitelství 1. stupně ZŠ

Vedoucí práce: Mgr. Pavla Soukupová

Plzeň, 2016

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 24. března 2016

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování

Děkuji Mgr. Pavle Soukupové, vedoucí diplomové práce, za profesionální přístup, odborné vedení a cenné rady v průběhu zpracování práce. Zároveň děkuji své rodině za podporu a trpělivost.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINÁL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE.

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK	2
ÚVOD	3
1 PŘÍPRAVA DÍTĚTE PRO VSTUP DO ZŠ	5
1.1 VYMEZENÍ POJMŮ ŠKOLNÍ ZRALOST A ŠKOLNÍ PŘÍPRAVENOST	5
1.1.1 Tradiční a současné pojetí pojmů	5
1.1.2 Faktory ovlivňující školní zralost a školní připravenost na straně dítěte	6
1.1.3 Faktory ovlivňující školní zralost a školní připravenost na straně rodiny	7
1.1.4 Faktory ovlivňující školní zralost a školní připravenost na straně školy	8
1.2 POSUZOVÁNÍ ŠKOLNÍ ZRALOSTI	8
1.3 VYMEZENÍ POJMU ŠKOLNÍ ZDATNOST	10
2 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	12
2.1 TĚLESNÝ A MOTORICKÝ ROZVOJ	12
2.2 PSYCHICKÝ ROZVOJ	13
2.2.1 Myšlení	13
2.2.2 Vnímání, představy	13
2.2.3 Řeč	14
2.2.4 Paměť, vůle	14
2.2.5 Emoční a sociální vývoj	15
3 DÍTĚ V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	17
3.1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ VE VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVĚ	17
3.2 OBSAH PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ DLE RVP PV	18
3.3 ORGANIZACE PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE (MŠ)	19
3.4 ORGANIZACE PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V PŘÍPRAVNÉ TŘÍDĚ (PT)	21
4 DÍTĚ V PŘÍPRAVNÉM VZDĚLÁVÁNÍ	23
5 DÍTĚ V POČÁTEČNÍM VZDĚLÁVÁNÍ, ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST, VÝKON	26
6 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	28
6.1 CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	28
6.2 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO VZORKU	28
6.3 VYMEZENÍ METODOLOGIE	29
6.4 VÝSLEDKY ZJIŠTĚNÍ DEFICITU DÍLČÍCH FUNKCÍ DLE SINDELAROVÉ V PRVNÍM VÝZKUMNÉM VZORKU	29
6.5 VÝSLEDKY ZJIŠTĚNÍ DEFICITU DÍLČÍCH FUNKCÍ DLE SINDELAROVÉ V DRUHÉM VÝZKUMNÉM VZORKU	46
6.6 VÝSLEDKY ZJIŠTĚNÍ DEFICITU DÍLČÍCH FUNKCÍ DLE SINDELAROVÉ VE TŘETÍM VÝZKUMNÉM VZORKU	60
6.7 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ ZJIŠTĚNÍ DEFICITŮ DÍLČÍCH FUNKCÍ DLE SINDELAROVÉ VE VÝZKUMNÝCH VZORCÍCH	73
6.8 VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ POZOROVÁNÍ V 1. TŘÍDÁCH ZŠ	74
6.9 VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ ROZHOVORŮ	76
6.9.1 Rozhovory s učitelkami 1. tříd ZŠ	76
6.9.2 Rozhovory s učitelkami PT	77
6.10 KASUISTIKY	78
6.10.1 Základní údaje o dívce	79
6.10.2 Základní údaje o chlapci	83
7 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	88
ZÁVĚR	90
RESUMÉ	91
SEZNAM LITERATURY A ZDROJŮ	92
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ	95
PŘÍLOHY	I

SEZNAM ZKRATEK

ADHD Porucha pozornost spojená s hyperaktivitou

AVT Audiovizuální technika

MŠ Mateřská škola

NPV Národní program vzdělávání

PPP Pedagogicko – psychologická poradna

PŠD Povinná školní docházka

PT Přípravná třída

RVP PV Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

RVP ZV Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání

SPC Speciálně pedagogické centrum

ŠVP Školní vzdělávací program

TVP Třídní vzdělávací program

VÚP Výzkumný ústav pedagogický

ZŠ Základní škola

ÚVOD

„Začátek je ta nejdůležitější součást každé práce.“ (Platon)

Úvodní citát velmi stručně, výstižně a pravdivě vystihuje nejen nejdůležitější, ale zároveň nejtěžší krok jakéhokoli lidského počínání, a tím je začátek. Dáme-li do souvislosti tento citát a úspěšnost dětí v počátečním vzdělávání, nabízí se hned několik rovin pohledů na tyto souvislosti.

Aby dítě mohlo začít navštěvovat základní školu, předpokládá se u něj určitý stupeň rozvoje, který také musel mít svůj začátek. Pokud tento začátek měl posunutý bod svého vzniku, můžeme hovořit o důležitosti časové roviny.

Na rozvoj dítěte má vliv také prostředí, v němž se pohybuje. Pokud by prostředí zůstalo stále neměnné a nenabízelo podněty k žádoucímu rozvoji, pravděpodobně by došlo k patologii v celkovém rozvoji. Jedná se o důležitou rovinu podnětů.

Prostředí dítěte však netvoří jen neživé předměty kolem nás, ale především lidé, rodina, společnost. Sociální rovina má proto pro začátek lidského počínání také nezastupitelnou úlohu.

Propojíme-li výše jmenované tři roviny, získáme správně načasované podnětné prostředí s lidmi, které by mělo přispět k úspěšnosti dítěte na základní škole. Některým dětem takové prostředí nabízí rodina, ale ani ta zpravidla nedokáže nabídnout kolektiv vrstevníků dítěte a pestrost sociálních vztahů mezi nimi. A naopak. Některé děti nevyrostají v takovém prostředí, aby jejich rozvoj dosáhl žádoucí úrovně. Všichni rodiče pak mají možnost využít nabídku předškolního vzdělávání v institucích.

Diplomová práce je zaměřena na přípravu předškoláků v přípravných třídách. Nikoliv však jako srovnání s mateřskými školami, ale jako objevování potenciálu, který čeká na správné impulsy a jehož objevování plynule navazuje při přechodu do základního vzdělávání. Zvolení tématu vyplynulo z mé profese. Téměř 20 let učím na základní škole, dříve zvláště, později praktické, při níž byla v roce 2011 otevřena přípravná třída.

Diplomová práce samotná není přísně rozdělena na část teoretickou a praktickou. Obě části na sebe volně navazují. V počátečních kapitolách jsou postupně uvedeny významy klíčových slov (slov z názvu) práce a jsou zde zmíněny závazné kurikulární dokumenty a

legislativa. Práce obsahuje i ukázkou ze školního dokumentu, na níž jsem se snažila přiblížit obsah vzdělávání v přípravné třídě.

Cílem diplomové práce je analýza vlivu přípravného vzdělávání na úspěšnost dětí v počátku základního vzdělávání. Proto je výzkumná část věnována zjištění úrovně u jednotlivých dětí v oblastech, které jsou důležité pro počáteční vzdělávání a jejichž rozvoj slouží i pro předcházení specifických vývojových poruch učení. Další část výzkumu je zaměřena na zjištění úspěšnosti v prvních třídách u dětí, které absolvovaly přípravnou třídu. Poslední částí jsou dvě kasuistiky dětí, které dokreslují celkový obraz rozvoje dítěte v přípravné třídě před jeho vstupem do základního vzdělávání.

1 PŘÍPRAVA DÍTĚTE PRO VSTUP DO ZŠ

Dítě se vstupem do základní školy stává školákem / žákem a mění se tak významně pohled okolí na jeho individualitu. „Žák – označení pro člověka v roli vyučovaného subjektu, bez ohledu na věk.“ (Průcha, 2003, s. 316) Toto období je proto chápáno jako jeden z důležitých mezníků v životě jedince. Pro vzdělávání dítěte v jakémkoli období života je žádoucí plynulost přechodu jednoho období do druhého, zvládnutí jednotlivých etap. Před vstupem do školy by mělo dojít k uspokojivému naplnění předpokladů na psychický, fyzický i sociální rozvoj dítěte. Všechny tyto oblasti rozvoje sleduje tzv. **školní připravenost, školní zralost**. (Mertin, Gillernová, 2010, s. 235 – 236) Jejich stupeň dosažení následně ovlivňuje **žákovu zdatnost**. Následující podkapitoly jsou věnovány těmto třem pojmům a jejich výkladu z vybrané odborné literatury.

1.1 VYMEZENÍ POJMŮ ŠKOLNÍ ZRALOST A ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST

Tyto dva pojmy mnozí lidé považují za jeden. V odborné literatuře se můžeme dočíst o různém výkladu obou termínů. Společnou však mají obsahovou podstatu ve svém výkladu. Zralost je chápána jako stav centrální nervové soustavy, která má vliv na jednotlivé schopnosti a dovednosti, jež má dítě zvládat (Zelinková, 2001, s. 110 – 111). Langmeier ve své knize definuje zralost jako souhrnný stav somato-psycho-sociálního vývoje za předpokladu, že je dovršen vývoj předchozího období, dítě má fyzické i psychické předpoklady pro požadovaný výkon ve škole a je šťastné (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 104). Připravenost bývá nazývána také jako způsobilost a dotýká se úrovně zvládnutí jednotlivých dovedností a schopností i úrovně působení prostředí (Zelinková, 2001, s. 110 – 111). Pojem připravenost může být chápána i jako souhrn kompetencí ve sledovaných oblastech tak, jak je uvádí Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 2).

1.1.1 TRADIČNÍ A SOUČASNÉ POJETÍ POJMŮ

Podobně jako Zelinková píše o připravenosti a zralosti i V. Mertin (2010). Podle něj **tradiční pojetí** školní zralosti sleduje výhradně dítě jako jediný subjekt, kterého se vstup do školy týká. Toto pojetí je v literatuře nazýváno medicínské a odkazují na něj i školské předpisy, které umožňují odklad školní docházky pouze dětem se zdravotní či psychickou

nezralostí. Připravenost či zralost se zkoumá v několika oblastech: percepční, kognitivní, pracovní, sociální, posouzení zdravotního stavu a vývoje v raném dětství, řečové dovednosti, lateralita a grafomotorika. Obdobně je připravenost chápána i v pojetí pedagogickém, neboť požadavky škol jsou považovány za určující, a to, co se jim má přizpůsobit, je právě dítě se svými dovednostmi a schopnostmi ve zmíněných oblastech. Jejich zvládnutí prokazuje dítě při zápisu do školy a naopak nezvládnutí bývá jedním z podkladů pro rozhodnutí o odkladu školní docházky.

Současné pojetí školní zralosti se snaží změnit pohled na připravenost dítěte pouze medicínským přístupem. Připouští se, že předpoklady dané biologicky mohou ovlivňovat zralost dítěte jen z části. Současné pojetí chápe celou problematiku zralosti komplexně – v systému. Není to tedy jen záležitostí dítěte, ale i prostředí a lidí kolem něj. Ukazuje se řada faktorů, které ovlivňují školní připravenost / zralost a které můžeme dělit podle jednotlivých subjektů v systému: dítě – rodina – škola. (Mertin, Gillernová, 2010, s. 236 – 239)

1.1.2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ŠKOLNÍ ZRALOST A ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST NA STRANĚ DÍTĚTE

Mezi základní patří **pohlaví a věk**. Obecně se předpokládá, že dítě, které vstupuje do školy, je šestileté. Může se však stát, že najdeme značné rozdíly zejména mezi dětmi narozenými v lednu a v červenci či srpnu. Pak jsou děti narozené v létě považovány za nezralé, ale není tomu tak. Pokud je to navíc chlapec, je faktor považován za rizikový, neboť se obecně chlapi považují za méně vyvrálé než děvčata.

Dalším faktorem je **zdravotní stav**. Zvýšená nemocnost je také považována za problematickou, neboť se předpokládá, že často nemocné dítě bude zvládat požadavky školy s obtížemi. (Mertin, Gillernová, 2010, s. 240 – 241)

Pracovní a sociální zralost představují faktory, které jsou považovány pro vstup na ZŠ za samozřejmé. Dítě by mělo pracovat na vyzvání, samostatně a zadanou úlohu splnit. Očekává se i rozvinutá schopnost spolupráce, přiměřená komunikace s vrstevníky, pobyt a zdravé prosazování v kolektivu. Také odloučení od rodičů by mělo být jevem, který dítě zvládá. (Mertin, Gillernová, 2010, s. 240 – 241; Vágnerová, 2005, s. 202 – 202, 216 - 217)

Úrovně **grafomotoriky a řečových dovedností** jsou také chápány pro vstup na ZŠ za důležité. Grafomotorika je spojena s jemnou motorikou a její rozvíjení v předškolním

období napomáhá lepšímu zvládnutí požadavků v samém počátku školního vzdělávání. Předpokladem je však i zvládnutá motorika hrubá a celková koordinace těla při chůzi, běhu a lezení. Z řečových dovedností je největším problémem patlavost. Avšak k rozvoji dovedností potřebných pro rozvoj čtení a psaní patří i fonemické vnímání, orientace na ploše, v prostoru i čase, zrakové vnímání a rozlišování apod. (Mertin, Gillernová, 2010, s. 163 – 167, 240 - 241)

Soustředění, docilita a psychomotorické tempo jsou schopnosti, jež považují učitelky základních škol za stěžejní, a kombinace nedostatků v těchto třech oblastech ovlivňuje velmi výrazně celkový pohled na zralost dítěte. Především soustředění, aktivní vnímání a zpracování vyslechnutých informací a adekvátní reagování na ně jsou podmíněny svým rozvojem v předškolním období. (Mertin, Gillernová, 2010, s. 240 – 241; Vágnerová 2005, s. 255 – 259)

1.1.3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ŠKOLNÍ ZRALOST A ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST NA STRANĚ RODINY

Za velmi důležitý faktor především v dnešní době se považuje **podnětnost rodinného prostředí** z hlediska požadavků školního vzdělávání. Rodina, která nenásilně ale soustavně dítě podněcuje a stimuluje, vytváří tak zdravé předpoklady pro celkovou připravenost svého dítěte ke vstupu na ZŠ.

Svou nezanedbatelnou úlohu hraje i **rodinné klima a výchovné styly rodiny**. Vztahy mezi rodiči, hodnotová orientace rodiny, prostředí a zázemí, kde dítě potřebuje pociťovat jistotu, bezpečí a podporu, jsou faktory, jenž dítě ovlivnit zpravidla nemůže, nedokáže, a jsou považovány za základní kompetence rodičů. Jejich naplněním a souladem vzniká další důležitý předpoklad pro připravenost dítěte. Důležitou úlohu hraje i postoj rodiny ke vzdělání, k jeho významu pro dítě, a také ambice rodičů. (Mertin, Gillernová, 2010, s. 241 – 242; Vágnerová, 2005, s. 204 – 210)

Dalším faktorem, který v současnosti stále více ovlivňuje připravenost dítěte, je ekonomické a sociální postavení rodiny, tzv. **socioekonomický status**. Netýká se to, jak bývá mnohdy zjednodušováno, jen rodin, v níž mají rodiče nízké vzdělání nebo jsou nezaměstnaní, ale i rodin, kde naopak rodiče jsou velmi pracovně vytížení a péče o děti je svěřována „cizím“ osobám. (Mertin, Gillernová, 2010, s. 242; Zelinková, 2001, s. 119)

1.1.4 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ŠKOLNÍ ZRALOST A ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST NA STRANĚ ŠKOLY

Tuto oblast lze dále rozdělit na ty faktory, které zahrnují požadavky a předpoklady předškolního vzdělávání, a pak následně na předpoklady na straně základní školy a systému celkově.

V obou se projeví kompetence a profesionalita učitelek, materiální i nemateriální podmínky ve škole, vzdělávací program a jeho zaměření, dostupnost poradenských služeb i spolupráce s poradenskými zařízeními v dané škole. (Mertin, Gillernová, 2010, s. 242 – 243)

1.2 POSUZOVÁNÍ ŠKOLNÍ ZRALOSTI

Školní zralost či připravenost se zjišťuje vyšetřením ve školském poradenském zařízení. Těmi jsou pedagogicko-psychologické poradny (PPP) nebo speciálně pedagogická centra (SPC). Do poradenského zařízení se může rodič se svým dítětem objednat sám, pokud má pochybnosti o zralosti dítěte, nebo po domluvě termín zajistí předškolní zařízení, které dítě navštěvuje. Jak uvádí Beníšková (2007), samotné vyšetření sleduje úroveň schopností a dovedností dítěte v následujících oblastech.

Myšlení a znalosti – do této oblasti je zahrnuta znalost svého jména, příjmení, adresy, povolání rodičů; základní orientace v okolním světě – barvy, tvary, názvy běžných zvířat, rostlin, předmětů denní potřeby; předčíselné a číselné představy, chápání pojmů a vztahů např. menší – větší, kratší – delší, první – poslední – prostřední; orientace v prostoru a čase projevovaná chápáním pojmů např. včera – dnes – zítra, vpředu – vzadu, nahoře – dole – uprostřed, nad – pod, před – za – vedle, aj.

Řeč – tato oblast je posuzována z hlediska výslovnosti, slovní zásoby, porozumění řeči, vyjadřování a přizpůsobení řeči situaci. Jestliže existuje nesprávná výslovnost hlásek, hrozí riziko, že je dítě nedokáže sluchově správně rozlišit a bude je i špatně psát. Dostatečná aktivní i pasivní slovní zásoba je také důležitá. Dítě by mělo umět pozdravit, o něco požádat, poděkovat, vyjádřit dotaz, přání či nespokojenost.

Přiměřený rozvoj hrubé i jemné motoriky – patří sem celková obratnost, zvládnutí koordinace pohybů při chůzi, běhu, lezení, skákání i chytání. V jemné motorice jde o manipulaci s předměty a drobným materiálem i o sebeobsluhu (knoflíky, korálky,

stavebnice, kostky, oblékání, stolování, zvládání úkonů spojených s hygienou). Významná pozornost se věnuje úchopu psacího náčiní a preferenci ruky.

Pracovní zralost – tato oblast zahrnuje pozornost, soustředění, aktivitu i pracovní tempo. Dítě by mělo být schopno zadaný úkol dokončit, u zvolené činnosti setrvat alespoň 10 minut, nerušit při soustředění ostatní, zvládnout i neoblíbený úkol a při nezdaru se ovládat.

Sociální zralost – se projevuje především komunikací a chováním. Oblast zahrnuje sociální vztahy, jejich navazování a udržování. Dítě by také mělo vnímat a dodržovat pravidla, odložit na chvíli své přání či okamžité uspokojení potřeby, mělo by umět spolupracovat, ale i slušně odmítat nepříjemnou komunikaci.

Posledními a důležitými oblastmi jsou i dobrý **zdravotní stav** a **odolnost vůči zátěži**. (Beníšková, 2007, s. 17-19)

Součástí vyšetření bývá Kernův orientační grafický test školní zralosti v modifikaci podle Jirásky, tzv. Kern – Jiráskův test. Dílčími úkoly testu je kresba mužské postavy, nápodoba psacího písma a obkreslení skupiny teček. Úkoly zjišťují vyspělost jemné motoriky a schopnost vizuo-motorické koordinace. Vysoká úspěšnost v testu je spolehlivým ukazatelem na školní zralost. Avšak neúspěch v testu rozhodně nestačí pro posouzení nezralosti (Jirásek, 1992). Druhým testem, který se používá, je Jiráskův test verbálního myšlení. Je zaměřený na myšlenkové operace, řeč a získané vědomosti. Obsahem testu jsou otázky, které se bodují podle odpovědí (Švancara, 1974). Dalším testem je reverzní test od A. W. Edfelda. Je zaměřený na zjištění úrovně zrakové diferenciaci a reverzní tendence. Obě schopnosti jsou důležité při počátečním čtení a psaní (Edfeld, Malotínová, 1973). Jelikož se úroveň vývoje dětí v porovnání s posledními desetiletími minulého století, kdy se výše zmíněné testy hojně používaly, neustále proměňuje, ať z hlediska psychiky, vývoje společnosti i kultury, přestalo hodnocení úkolů a otázek v testech v mnohém vyhovovat. Novinkou v testech je test mapující připravenost pro školu MaTeRS českých autorek Heleny Vlčkové a Simony Polákové. Hodnotí se deset vývojových oblastí, např: zraková percepce, sluchová percepce, řeč, pozornost, grafomotorika aj. (NÚV, 2016).

Při zápisech dětí do 1. tříd ZŠ, které probíhají vždy na přelomu ledna a února, se orientačně zjišťuje úroveň dosažená ve všech výše zmíněných oblastech. Zápisu se účastní děti, které dosáhly věku 6 let v době od 1. září do 31. prosince loňského roku, nebo dosáhnou věku 6 let do konce srpna daného roku. K zápisu se dostaví i děti, kterým byl udělen odklad PŠD. Zápis však není možné chápat jako zjišťování školní zralosti. Pokud pedagogové školy při zápisu zjistí významné oslabení v určité oblasti, měli by na to v rozhovoru s rodiči upozornit a informovat je o možnosti odkladu PŠD. Návštěva školního poradenského zařízení je pak nezbytná (Beníšková, 2007, s. 14 - 15).

1.3 VYMEZENÍ POJMU ŠKOLNÍ ZDATNOST

Školní zdatnost (Hrabal, 2004) je chápána jako soubor dispozic umožňujících plnit školní požadavky a naplňovat tak roli žáka. Tento soubor dispozic můžeme dále dělit na sociopsychické, psychické a biopsychické.

Sociopsychické dispozice jsou nejvýraznější a nejnápadnější, jsou cílem i výsledkem učení a jsou závislé na působení vnějšího prostředí. Zařazujeme sem dispozice k činnosti, přičemž za základ považujeme předmět činnosti či činnost samotnou, která k předmětu vede (dovednost číst, psát, vědomosti, poznávací dovednosti,...), a také postoje a vztahy k lidem včetně emocionálních vztahů.

Proto je můžeme dále dělit na obrazné a činnostní. Obrazné dispozice se týkají „obrazu předmětu“, řadíme sem pojmy, symboly, představy o světě, který však utváří a přeměňuje člověk svou činností. Činnostní dispozice řídí průběh činnosti. Je to soubor aktivit a dovedností, které zprostředkovávají kontakt se světem. Ve výchově a vzdělání nám tedy jde především o utváření žádoucích sociopsychických dispozic.

Psychické dispozice jsou stabilnější a ke změnám v nich dochází vlivem zrání a učení. Tyto dispozice jsou aktivovány vlohami a zkušenostmi. Řadíme sem psychické funkce, poznávací, motivační a autoregulační procesy a rysy osobnosti. Z hlediska školní zdatnosti patří do této kategorie poznávací schopnosti, schopnosti mluvně motorické a grafomotorické a motivačně emotivní procesy.

Biopsychické dispozice jsou vývojově nejstarší, geneticky podmíněné vlohy. Jsou zdrojem tvorby ostatních dispozic a jsou součástí temperamentu osobnosti. Patří sem genotyp –

vrozený typ činnosti nervové soustavy a fenotyp (psychické dispozice) – genotyp přeměněný na základě zkušeností.

U školní zdatnosti můžeme vyzorovat tři základní roviny, jež se u jednotlivých dětí liší. První rovinu můžeme nazvat úroveň – odvíjí se podle požadavků školy. Na každé škole bude úroveň školní zdatnosti žáků odlišná podle školních kritérií. Druhá se týká struktury – důležitost a význam jednotlivých dispozic v celku (zdatnosti). Poslední se týká vývoje – změny v úrovni a struktuře v průběhu školní docházky. (Hrabal, 2004, s. 26 - 29, 45 - 47, 101 - 105)

Z výše uvedených poznatků vyplývá, že u dítěte v předškolním vzdělávání je více než žádoucí rozvoj těchto dispozic jako souboru, jehož úroveň je závislá na zkušenostech ze školního prostředí a na výchovných a sociálních požadavcích. Jde o soubor, který přispívá ke školní úspěšnosti.

2 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Vývojovou psychologií je toto období vymezeno věkem 3-6 let. Většinou dochází poprvé ke kontaktu se širší skupinou vrstevníků, ale i cizích lidí mimo rodinu, neboť dítě má možnost navštěvovat předškolní zařízení. Dochází tím k zásadní změně v socializaci, neboť dítě se v kolektivu vrstevníků učí postojům a rolím, které mu rodina nabídnout nemůže. Jde především o zdravé sebezprosování, spolupráci při společných aktivitách a respektování odlišného názoru rovnocenných partnerů, vrstevníků. Na život ve společnosti se dítě učí právě v tomto období, které lze nazvat fází přípravy (Vágnerová, 2005, s. 173-174).

2.1 TĚLESNÝ A MOTORICKÝ ROZVOJ

V tomto období dochází k růstu zejména dlouhých kostí končetin. Rozvíjí se především pohybová obratnost a koordinace, které mohou ovlivňovat postavení dítěte v kolektivu. Děti často mezi sebou poměřují síly – kdo je rychlejší, silnější atd.

V hrubé motorice by mělo dojít ke zvládnutí základních pohybových dovedností, například prostá chůze a běh, chůze ze schodů a do schodů, poskoky po jedné noze, stoj na jedné noze, chůze a běh mezi překážkami apod. Pohyby se zpřesňují, jsou účelné, plynulé, hbité. Dochází k rozvoji sportovních dovedností. Děti se učí jezdit na koloběžce, na kole, na bruslích, na lyžích, plavat aj. (Mertin, Gillernová, 2010). Nemělo by však docházet k jednostranné zátěži ve smyslu vybrat jednu sportovní aktivitu jako stěžejní (pro vrcholový sport), neboť osifikace kostí ještě není dokončena, kosti jsou měkké a nejsou dokončena kloubní spojení. U dětí předškolního věku je možné se setkat také s velkým rozsahem kloubní pohyblivosti. Žádoucí je proto pestrost pohybových aktivit a nepřetěžování vybraných partií těla (Bursová, Rubáš, 2006). Pohybová koordinace se projevuje i v sebeobslužných činnostech – oblékání, stolování, hygiena. Také hry a celková aktivita dítěte souvisí s motorickým vývojem, který neoddělitelně souvisí s vývojem psychickým (Mertin, Gillernová, 2010).

V jemné motorice jde o manipulaci s drobným materiálem, se stavebnicemi, s modelovací hmotou. Jemnou motoriku však podmiňuje osifikace ruky. Dítě by mělo postupně zvládat základní manipulaci s nejrůznějším pracovním a výtvarným materiálem a pomůckami, např. lepení, stříhání, malba štětcem, kresba křídami a pastely (Mertin, Gillernová, 2010).

„Vcelku bychom motorický vývoj mohli označit jako stálé zdokonalování, zlepšenou pohybovou koordinaci, větší hbitost a eleganci pohybů.“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 88)

2.2 PSYCHICKÝ ROZVOJ

2.2.1 MYŠLENÍ

V tomto období má dítě zpočátku myšlení předpojmové / symbolické. Pojmy byly vázány na individuální předměty. Tato fáze se však již ukončuje a dochází k uvažování v celostních pojmech vznikajících na základě podstatných podobností. Dítě je schopno nápodoby, fiktivní hry, užívání řeči a symbolů. Rozvíjí se názorné intuitivní myšlení. Dítě vnímá nazíranou věc, zaměřuje se na viděné, ale už je schopno rozčleňovat a tím i zobecňovat. Myšlení je tedy vázáno na názor, na vlastní činnost dítěte, není skutečně logické podle logických operací – je prelogické / předoperační (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 90). Mezi základní charakteristiky myšlení v tomto období patří: antropomorfismus – polidšťování neživých předmětů, prezentrismus – chápání všeho ve vztahu k přítomnosti, arteficialismus – vše se „dělá“ nebo „je uděláno“, magičnost a fantazijní přístup – vliv fantazie převládá nad respektováním skutečnosti (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 92; Mertin, Gillernová, 2010, s. 15-16). Absence odlišování mezi psychickou realitou dítěte a světem reality je způsobena i tím, že dítě samo sebe vnímá za střed všeho dění - je egocentrické. Ke korekci tohoto zkreslení dochází při kontaktu s vrstevníky (Mertin, Gillernová, 2010, s. 15).

2.2.2 VNÍMÁNÍ, PŘEDSTAVY

Mertin a Gillernová (2010) uvádějí, že vnímání lze nazvat jako globální. Dítě je schopné vnímat celek jako souhrn jeho jednotlivých částí, kterým věnuje pozornost podle svého momentálního zájmu a ne podle vzájemných vazeb a souvislostí v celku.

K nepřesnostem dochází ve vnímání prostoru a především času. Ten dítě posuzuje podle momentálního zájmu o činnost či aktivitu. Ve vnímání přechází od smyslově vázaného na hmat ke sluchovému a zrakovému. Zraková a sluchová diferenciaci se rozvíjí.

V oblasti představ převládá bohatost a barvitost se znaky dětské konfabulace. To znamená, že dítě obtížně rozlišuje, co je pravda v jeho představách. Souvisí to

s decentrací. Představy jsou však nutné k pochopení reality, aby přestalo sebe vnímat za střed světa, a tím je egocentrické hledisko citlivě napravnováno. (Mertin, Gillernová, 2010, s. 14-15)

Vnímání okolního světa a představy o něm dítě nejčastěji zobrazuje kresbou. Obvykle se od kresby tzv. hlavonožce (ve 3 letech) dostává přes postavu s trupem (ve 4 letech) až po diferenciovanou postavu (v pěti letech) s detaily obličeje a pěti prsů (v 6 letech). Začíná se vyhraňovat lateralita, která se projeví upřednostňováním jedné ruky při držení kresebného náčiní (Mertin, Gillernová, 2010). „*Kresba není pouhou hrou nebo sněním, zahrnuje v sobě jak hru a snění, tak realitu, takže ji nelze opomíjet.*“ (Davido, 2008, str. 15) Podle této autorky právě kresba umožňuje výpověď nejen o vnímání a jeho rozvoji, o úrovni jemné motoriky, ale i o stupni rozvoje utváření pojmů a celkového intelektu dítěte.

2.2.3 ŘEČ

V oblasti řeči dochází ke zkvalitňování řečových dovedností a k rozšiřování slovní zásoby. Dítě si komunikací osvojuje gramatická pravidla – stupňování, časování, skloňování. Postupně by se měla mírnit patlavost, pokud se v řeči objevovala.

Z jednotlivých složek řeči převládá komunikativní složka. Je to dáno dorozumíváním a sociální integrací do skupiny – například pokud dítě navštěvuje předškolní zařízení. Dochází k rozšiřování i kognitivní složky řeči, která znamená růst poznatků ne nutně spjatých s přímou vlastní zkušeností. Dítě například ví, jak vypadá opice, i když ji nikdy v reálu nevidělo. Rozvíjí se také expresivní složka řeči, pomocí níž vyjadřuje své pocity a prožitky, a také regulační složka, kdy je řeč používána k regulaci chování. (Mertin, Gillernová, 2010, s. 16)

2.2.4 PAMĚŤ, VŮLE

Na začátku tohoto období převládá bezděčné zapamatování si a uchování. Záměrná paměť se mění kolem pátého roku na mechanickou a je konkrétní. Dítě si pamatuje událost, ale ne její popis. Mezi pátým a šestým rokem dochází k přechodu od krátkodobé paměti na dlouhodobou (Mertin, Gillernová, 2010, s. 16). „Rozvoj epizodické paměti je spojen s vývojem jazykových schopností.“ (Vágnerová, 2005, s. 193). Epizodická paměť je

spojena s mluveným slovem, ať už ve formě vyprávění, hlasitého předčítání nebo sdělování zážitků. Je rozvíjena v interakci s lidmi – dospělými i dětmi.

Vágnerová (2005) dále uvádí tři oblasti podle Sieglera (Siegler a kol., 2003), v nichž se projevuje vývoj explicitní sémantické paměti:

- Zvýšená kapacita paměti a rychlost zpracování informací – tuto oblast podmiňuje zrání mozkových struktur a je příznivě stimulována např. hraním paměťových her a cvičením záměrné pozornosti.
- Rozvoj paměťových strategií – tato oblast zahrnuje způsoby sloužící k lepšímu zapamatování a u dětí předškolního věku není na dostatečně rozvinuté úrovni. Paměť je většinou bezděčná a neúmyslné zapamatování bývá efektivnější právě z důvodu absence ovládnutí paměťových strategií.
- Rozvoj obecných znalostí o fungování paměti / metapaměti je také na nízké úrovni. Děti si často neuvědomují, že zapomínají. Vědí ale, že zapamatovat si známé informace nebo méně položek je snazší.

Implicitní paměť se rozvíjí bez nápadných změn nepřetržitě. Dítě si osvojuje základní dovednosti v každodenních situacích pozorováním jiných lidí. (Vágnerová, 2005, s. 191-194)

Vůle je v tomto období kolísavá, zaměřená na jasné a blízké cíle, na uspokojení konkrétní potřeby nebo spojena s konkrétní činností. Např.: Když uklidíš hračky do police, můžeš si postavit autodráhu. Vůle také bývá snadno stimulována kolektivem, tzv. „kolektivní nákaza“. Stimulací k výkonu může být i imaginace. (Mertin, Gillernová, 2010, s. 17)

2.2.5 EMOČNÍ A SOCIÁLNÍ VÝVOJ

Dítě v tomto období charakterizuje neustálá potřeba být aktivní, verbálně i pohybově. Typické je neustálé poskakování, pobíhání, poposedání. Na druhou stranu vyžaduje od svého nejbližšího okolí pocit jistoty, stability, zázemí, trvalosti a bezpečí. Když je rodina stabilní, umožňuje to dítěti bezpečné odpoutávání se, chuť zkoumat a poznávat. Pokud cítí nejistotu v rodině, přestává experimentovat, zkoumat a odpoutávat se. Dochází k větší fixaci, např. na matku. Dítě dokáže projevovat své city, umí kritizovat, dokáže se zlobit samo na sebe, litovat, hodnotit své chování, vytváří si sebecit. Důležitá je potřeba

citového vztahu, sociálního kontaktu, společenského uznání, nezávislosti a samostatnosti, identity a seberealizace. (Mertin, Gillernová, 2010, s. 18)

Vágnerová (2005) shrnuje základní způsoby emočního prožívání do následujících bodů:

Veselost a smysl pro humor – typický pozitivní emoční stav. Dítě je schopné sdílet legraci, baví se jednoduchými vtipy.

Těšení se – schopnost chápání brzké budoucnosti a prožívání uspokojení z jejího očekávání.

Vzteky a zlost – nejsou již tak časté, dítě lépe chápe souvislosti na požadavky, které jsou mu nepřijemné. Objevují se více v komunikaci s vrstevníky.

Projevy strachu v návaznosti na dětskou představivost – strach z imaginárních bytostí (strašidel a bubáků). Může však dojít i k negativní zkušenosti, která zesílí a zafixuje se. Dítě se odmítá osamostatnit a odpoutat se od dospělého. (Vágnerová, 2005, s. 197)

V socializaci dochází ke změnám ve třech rovinách:

Sociální reaktivita – probíhá plynule od narození. Dítě poznává odlišnosti vztahů mezi vrstevníky (šikovné/nešikovné, mladší/starší, opačné pohlaví/stejně...) Má na výběr mnoho sociálních projevů, někoho přijímá, miluje, někoho odmítá, nesnáší. K někomu zaujímá podřazené projevy chování, jindy je samo dominantní. Poznává také jiné dospělé mimo rodinu a tím si vytváří sociální aktivity a diferencuje. Vytváří si kvality vyšší úrovně.

Sociální kontrola – dítě zvnitřňuje sociální normy v rodině, má je zautomatizované. Uvědomuje si, jaké projevy chování jsou společensky nežádoucí. Vše ovšem posuzuje podle vzorců naučených v rodině, ne každá rodina má žádoucí vzorce chování. Jeho chování je formováno nejen určenými hranicemi, ale i cíli, k němuž směřuje úsilí jedince.

Osvojování sociálních rolí – uvnitř i vně rodiny. Dítě si z rodinného prostředí nese způsoby chování, které patří k jednotlivým rolím – chlapec/dívka, matka/otec. V kolektivu dětí tyto vzorce chování porovnává, třídí. Dokáže samo formulovat svou identitu – je synem, bratrem, vnukem apod. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 90 – 94; (Mertin, Gillernová, 2010, s. 19)

K socializaci v tomto období velice významně a mnohdy nezastupitelně napomáhá hra. Především z tohoto důvodu je období předškolního věku nazýváno obdobím hry.

3 DÍTĚ V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

3.1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ VE VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVĚ

Vzdělávací soustava ČR je daná § 7 zákona č. 561 /2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, který byl naposledy novelizován v květnu 2015 zákonem č. 82/2015 Sb. (dále jen školský zákon). Soustavu tvoří školy a školská zařízení. Školy uskutečňují vzdělávání podle školních vzdělávacích programů (dále jen ŠVP), školská zařízení poskytují služby a doplňující vzdělávání, dále zajišťují ústavní výchovu, ochrannou výchovu a preventivně výchovnou péči.

Druhy škol podle vzdělávací soustavy jsou mateřská škola, základní škola, střední škola, konzervatoř, vyšší odborná škola, základní umělecká škola a jazyková škola (školský zákon, § 7, 2015).

Předškolní vzdělávání je ve školském zákoně vymezeno částí druhou, § 33 - § 35. Je určeno zpravidla pro děti ve věku od tří do šesti let a zabezpečují ho mateřské školy. Podle § 47 školského zákona mohou být při základních školách zřízeny přípravné třídy (dále jen PT) *„...pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj, přednostně děti, kterým byl povolen odklad povinné školní docházky.“* (školský zákon, § 47, 2015). Vzdělávání v PT se obsahově řídí rámcově vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV), jde tedy rovněž o předškolní vzdělávání.

Cíl předškolního vzdělávání vymezuje zákon takto: *„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.“* (školský zákon, § 33, 2015)

Úkoly předškolního vzdělávání jsou spojeny s cíli a obsahem samotným. Úkoly zmíněné v RVP PV nejsou pojaty jen z hlediska pedagogického, ale také z hlediska společenského významu předškolního vzdělávání. Jako hlavní úkoly jsou uvedeny:

- doplňovat rodinnou výchovu,
- zajistit prostředí s dostatkem podnětů pro aktivní rozvoj a učení,
- obohacovat denní program dětí,
- poskytovat odbornou péči,
- usnadňovat vzdělávací cestu a vytvářet předpoklady pro pokračování ve vzdělávání,
- podporovat individuální rozvojové možnosti dětí,
- diagnostika a včasná speciálně pedagogická péče (RVP PV, 2004, s. 7-8).

3.2 OBSAH PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ DLE RVP PV

Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) je kurikulární dokument vytvořený na státní úrovni, který vymezuje závazné rámce pro etapu předškolního vzdělávání. Ty navazují na formulování požadavků na vzdělávání, které jsou obsaženy v druhém kurikulárním dokumentu na státní úrovni s názvem Národní program vzdělávání (NPV).

V RVP PV jsou obsaženy nejen cíle předškolního vzdělávání, celkové jeho pojetí, specifika a podmínky, ale především obsah vzdělávání, který je určující pro vzdělávací programy na školní úrovni.

Učivo je v RVP PV vyjádřeno souborem činností a tvoří vzdělávací nabídku, ze které si učitelky MŠ vybíraly při tvorbě ŠVP, v nichž činnosti konkretizovaly. Také očekávané výstupy mají činnostní povahu, jsou nazývány klíčovými kompetencemi a tvoří souhrn schopností a dovedností, u nichž se předpokládá, že je dítě na konci předškolního vzdělávání zvládne na úrovni, která odpovídá jeho potřebám a možnostem.

Pro přehlednost je vzdělávací nabídka rozdělena do oblastí, jež je nutno chápat propojeně, ve vzájemných logických vazbách. Jsou to následující oblasti:

- Dítě a jeho tělo
- Dítě a jeho psychika
- Dítě a ten druhý

- Dítě a společnost
- Dítě a svět

První oblast Dítě a jeho tělo je oblastí biologickou a dotýká se fyzického vývoje, pohybového a tělesného rozvoje. Zahrnuje nejen pohyb samotný – hrubou motoriku, ale i manipulaci s předměty – jemnou motoriku, grafomotoriku, sebeobslužné činnosti, vztah ke svému tělu a svému zdraví.

Druhá oblast Dítě a jeho psychika je členěna na 3 podoblasti: 1. jazyk a řeč; 2. poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace; 3. sebepojetí, city a vůle. Dotýká se duševní pohody a odolnosti, rozvoje řeči, intelektu, paměti, vůle, poznávacích procesů a sebepojetí.

Třetí oblast Dítě a ten druhý je oblastí interpersonální a je spojena s utvářením a rozvojem vztahů k druhým lidem – dětem i dospělým. Souvisí i s utvářením postojů, dodržováním pravidel, s komunikací a kooperací.

Čtvrtá oblast Dítě a společnost rozšiřuje oblast předchozí. Obsahově se dotýká dodržování sociálně kulturních hodnot, norem, pravidel a tradic. Náleží do ní i svět kultury a umění.

Poslední pátá oblast Dítě a svět je oblastí environmentální. Zahrnuje poznávání světa, přírody a vlivu člověka na ni. Souvisí s utvářením prostředí, vztahu dítěte k přírodním hodnotám, s rozvojem úcty k životu. (RVP PV, 2004, s. 16-31)

Všechny tyto oblasti směřují k naplnění již zmíněných klíčových kompetencí, kterých je také pět a které vyjadřují přínos předškolního vzdělávání pro dítě. Jsou to kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, činnostní a občanské. Základní úroveň jejich dosažení pak můžeme dát do souvislosti se školní připraveností a zdatností (RVP PV, 2004, s. 11-12).

3.3 ORGANIZACE PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE (MŠ)

Mateřské školy mohou být zřizovány obcí, svazkem obcí, krajem, některými ministerstvy, právníckými a fyzickými osobami, registrovanými církvemi či náboženskými společnostmi. Každá MŠ musí mít vypracovaný ŠVP podle RVP PV. Na ŠVP pak navazují TVP či plány jednotlivých tříd MŠ.

Předškolní vzdělávání v MŠ má tři ročníky. První pro děti do 4 let, druhý pro děti do 5 let, třetí pro děti do 6 let a děti s odkladem povinné školní docházky (PŠD). Tato vnitřní organizace je dána vyhláškou č. 214/2012 Sb., o předškolním vzdělávání, v níž však podle § 1a odst. 3 je umožněno zařadit do jedné třídy děti z různých ročníků (vyhláška č. 214/2012 Sb., § 1a). V MŠ mohou tedy existovat věkově smíšené třídy – heterogenní, nebo třídy zcela věkově homogenní. Pro přípravu dětí pro vstup do ZŠ se jeví věkově homogenní skupina jako vhodnější, alespoň v posledním roce docházky do MŠ. Vyhláška s platností od 1. července 2015 novelizuje vyhlášku č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání.

Do MŠ se dítě přijímá na základě podané přihlášky. Provoz MŠ je dán výše zmíněnou vyhláškou. Může být celodenní, polodenní nebo internátní, mohou se i kombinovat. Od toho se odvíjejí i finanční úhrady vůči škole ze strany rodičů. Denní režim bývá ve školkách velmi podobný, neboť je určen potřebami dětí dané věkové kategorie. V jednotlivých zařízeních se liší pouze obsahovou náplní, jejím časovým rozvržením a také přizpůsobivostí potřebám rodičů.

V ranních hodinách se děti postupně v MŠ scházejí, věnují se většinou spontánním hrám, bývá zařazena tělovýchovná chvilka. Po dopolední svačině následuje například řízená tematická činnost, která může mít různou organizační formu, nebo je zařazena vycházka, pobyt na hřišti, hry na zahradě apod. Po obědě, pokud neodcházejí děti domů, následuje polední klid ve formě odpočinku na lehátku nebo klidové činnosti. V odpoledních hodinách se po odpolední svačině činnosti různě kombinují podle počtu dětí a plánované náplni: spontánní či řízené hry a činnosti individuálního i skupinového charakteru, pobyt na zahradě aj. Samozřejmostí je pestrost jednotlivých her i činností se zaměřením na všechny stránky rozvoje psychického i tělesného. Nemělo by chybět ani zařazování návštěv kulturních akcí (divadlo, kino, výstavy, besedy, exkurze) či zařazování sportovních aktivit ve formě sezónních her v přírodě či seznámení s nejrůznějšími druhy sportů (plavání, bruslení, sáňkování, turistika, jízda na kole, koloběžce, míčové hry, atletické disciplíny, aj.) Tyto činnosti nabízejí i profilaci dané školy, která může využívat místních či lokálních zařízení k obohacení obsahu svého ŠVP.

3.4 ORGANIZACE PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V PŘÍPRAVNÉ TŘÍDĚ (PT)

Přípravné třídy jsou určeny pro děti v posledním roce před zahájením PŠD a pro děti s odkladem PŠD. Před legislativní úpravou v roce 2015 byly PT určeny pouze pro děti ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí a minimální počet, kdy mohla být PT otevřena, byl stanoven na 7. Cílová skupina i minimální počet byly změněny § 47 zákona č. 82/2015 Sb., s účinností od 1. září 2015. „*Přípravnou třídu lze zřídit, pokud se v ní bude vzdělávat nejméně 10 dětí*“ (školský zákon, § 47, 2015). Maximální naplněnost zůstala stejná – 15 dětí. Zachována byla i bezplatnost, vzdělávání dětí v PT nepředstavuje pro rodiče žádnou finanční zátěž. Nadále také o přijetí dítěte rozhoduje ředitel příslušné ZŠ na základě podané přihlášky, ke které je přiloženo písemné doporučení z poradenského zařízení. Povolení zřídit PT uděluje krajský úřad, zřizovatelem může být obec, svazek obcí, kraj, registrovaná církev a náboženská společnost.

Hlavním úkolem přípravných tříd je systematická příprava dětí pro snadnější vstup do prvních tříd základních škol, dorovnání případných nedostatků tak, aby se předešlo nežádoucímu selhávání při vstupu do povinné školní docházky (VÚP, 2007, s. 3). Tento úkol je velmi těsně spojen s budoucností žákovy úspěchu na ZŠ ve smyslu školní zdatnosti, úspěšnosti a výkonu.

Na rozdíl od MŠ je v PT skupina dětí téměř vždy věkově homogenní. Výjimku tvoří děti, kterým byl udělen odklad PŠD. Pokud však jde o děti, které před odkladem nenavštěvovaly žádné předškolní zařízení, jde o rozdíl pouze věkový. Rozdíl v dosažené úrovni schopností a dovedností bývá často zanedbatelný. Dalším rozdílem mezi PT a MŠ je povinnost učitelek PT vypracovat na konci roku na každé dítě závěrečnou hodnotící zprávu. Dokument, který shrne dosaženou úroveň vzdělávání dítěte v PT, se stává součástí dokumentace školy a učitelka PT ho na konci školního roku předá rodičům a škole, kam dítě nastoupí do 1. třídy (vyhláška č. 256/2012 Sb., § 7, odst. 6 a 7).

ŠVP PT určuje obsah vzdělávání v PT a při jeho naplňování, stejně jako v MŠ, bývá samozřejmostí využívat dostupné možnosti pro celkový rozvoj dětí. Učitelé PT tak mohou využívat všechny odborné učebny dané školy, které poskytují v souladu s ŠVP PT potřebné vybavení a zázemí pro činnosti dětí. Jedná se především o tělocvičnu, školní zahradu,

školní hřiště, cvičnou kuchyňku, žakovskou dílnu, počítačovou učebnu nebo AVT místnosti či interaktivní tabuli.

Nebylo výjimkou, že PT byly hojně zřizovány při základních školách praktických (dříve zvláštních). Na těchto školách pracují speciální pedagogové a mnohdy jsou na rozdíl od běžných škol vybaveny velkou škálou didaktických pomůcek. Jejich využití v PT je velkou výhodou pro zařazené děti. Nejenže se setkají se skutečným školním prostředím, které si mohou „osahat nanečisto“ o rok dříve, ale zažívají i školní atmosféru spolu se staršími spolužáky při společných akcích. Nástup do 1. třídy běžné základní školy pak není pro děti z PT tak velkou změnou, i když počty starších spolužáků jsou poté daleko vyšší.

Organizace a denní režim jednotlivých PT bývá také podobný, ale od MŠ se výrazně liší. Ačkoli obsah vzdělávání v PT se řídí RVP PV, časový rozsah vzdělávání v PT je stanoven počtem vyučovacích hodin pro 1. ročník vymezených RVP ZV (vyhláška č. 256/2012 Sb., § 7, odst. 4 a 5). V praxi to znamená, že pobyt dětí v PT je pouze dopolední, týká se zpravidla čtyř vyučovacích hodin. Stejně jako žáci školy si děti nosí z domova do školy svačinu a mají také možnost docházet do školní jídelny na obědy. V ŠVP PT by mělo být dáno, zda bude v PT stanoven pevný rozvrh a budou se například aktivity a přestávky dodržovat dle zvonění, nebo bude tzv. volný rozvrh a aktivity s přestávkami se budou odvíjet výhradně dle uvážení pedagoga a potřeb dětí.

4 DÍTĚ V PŘÍPRAVNÉM VZDĚLÁVÁNÍ

Dítě v přípravné třídě je vzděláváno podle ŠVP PT, který je přílohou ŠVP dané ZŠ. V případě PT v Kraslicích nese ŠVP motivační název „Společný krok, do školy skok“ a splňuje svým obsahem všechny povinné náležitosti. Mimo nich obsahuje i denní režim, který svým časovým rozvržením dává najevo, že v činnostech nejde o pevně stanovený rozvrh, ale důraz je kladen na flexibilitu pedagoga, který se řídí členěním vzdělávacího obsahu do měsíčních bloků.

Tabulka 1 Denní režim (ukázka ze ŠVP PT Kraslice)

Denní režim (časové rozvržení je orientační, důležitá je flexibilita)				
8.00 – 8.20	8.20 – 9.30	9.30 – 10.00	10.00 – 11.20	11.20 – 11.45
Co jsem dělal včera? Co nás dnes čeká? Ranní kruh povídání.	Zahájení výuky dle týdenního námětu. Činnosti a hry zaměřené na získávání převážně teoretických poznatků a znalostí (říkadla, básničky, matematické představy, písničky, rozvoj smyslů, motoriky...)	Svačina. Hygiena.	Pokračování ve výuce. Činnosti a hry zaměřené převážně na získávání dovedností (praktické činnosti a procvičování poznatků – kreslení, modelování, střihání, malování, cvičení) Vycházky.	Dokončení práce. Rekapitulace. Hodnocení.

Tabulka 2 Vzdělávací obsah (ukázka ze ŠVP PT Kraslice)

„Těšíme se na jaro“ (březen)
<ul style="list-style-type: none"> • Kniha je můj kamarád (oblíbená kniha, pohádka, návštěva MěK, zacházení s knihou, rozvoj slovní zásoby) • Louže, bláto klouže (pozorování počasí, změna oblečení a obutí, jemná/hrubá motorika, cviky paží, grafické ztvárnění – uvolňovací cviky) • Kulička a Kašpárek (hra s maňásky, divadelní představení, výroba loutky) • Příroda se probouzí (znaky jara, jarní svátky - symbolika, zvuky jara, smyslové hry, výzdoba třídy)

Každý tematický blok nese motivační pojmenování a je dále členěn do týdenních celků také s motivačními názvy, „*které vystihují, na co nejvíce se v daném období zaměříme – cíle. V tabulkách je uvedena obsahová náplň týdenních celků jako nabídka činností, které vedou k získávání klíčových kompetencí dětí. Pro zachování možnosti operativního přizpůsobení se situacím ve třídě a možnosti propojování témat není nutné dodržení*

týdenního rozdělení (při zachování měsíčního bloku). U obsahové náplně je uvedena zkratka názvu činnostních celků, které se objevují i v třídní dokumentaci. Jedná se o Rozumové činnosti (RČ), ty jsou dále členěny na oblast jazykové komunikace (OJK), oblast matematických představ (OMP) a oblast rozvoje poznání (ORP). Dále se jedná o Vytváření návyků (Vn), Grafomotoriku (G), Pracovní činnosti (PČ), Výtvarné činnosti (VČ), Tělovýchovné činnosti (TČ) a Hudební činnosti (HČ).“ (ŠVP PT Kraslice, s. 8)

Tabulka 3 Přiřazení činností k motivačním celkům (ukázka ze ŠVP PT Kraslice)

<p>1. Rozvoj schopností a dovedností důležitých pro navazování a rozvíjení vztahů dítěte k druhým lidem</p>
<p>1. samostatné zdravení při příchodu a odchodu - VN</p> <p>2. porozumění slovním pokynům pro jednotlivce, skupinu - RČ, VN</p> <p>3. samostatné vyřizování vzkazu - RČ, VN</p> <p>4. zdvořilé vystupování při styku s ostatními - VN</p> <p>5. respektování mluvčího - VN</p>
<p>2. Posilování prosociálního chování ve vztahu k druhému (rodina, PT, dětská herní skupina)</p>
<p>1. respektování mluvčího - VN</p> <p>2. seznamování s prací dospělých lidí (hudebníci, knihovník) - RČ</p> <p>3. rozvíjení schopnosti pomáhat druhým - VN</p> <p>4. samostatné hodnocení výsledků práce druhých i své - VN</p>

V praxi to znamená, že vzdělávací obsah měsíce března nese motivační název „Těšíme se na jaro“ a že ke čtyřem týdnům v měsíci s jednotlivými dílčími motivačními názvy jsou v následujících tabulkách přiřazené činnosti dle obsahu. První týden v březnu je tedy zaměřený na práci s knihou, nejčastěji četba pohádek. Bývá na toto období naplánována i návštěva městské knihovny. Této stěžejní motivační lince se přizpůsobují ostatní činnosti ve třídě. Při rozumové činnosti tohoto konkrétního týdne je práce dětí soustředěna na rozvoj slovní zásoby, schopnost samostatného vyprávění přečteného děje, sluchové rozlišování hlásek, používání správného tvaru slov při obrázkovém čtení apod. Při činnostech zaměřených na vytváření návyků se rozvíjí záměrná pozornost, paměť, schopnost naslouchat, rozvíjí se schopnost dodržovat pravidla komunikace, vzniká vztah ke knihám. Při grafomotorice dochází k nácvičku nejrůznějších uvolňovacích prvků, nácvičku správného držení tužky při čmárání vztahujícího se k četbě. Dále činnosti pracovní, hudební, výtvarné a tělovýchovné mohou nabízet propojení s tématem dle obsahu čtených knih či zážitků (kresba, modelování, konstruktivní činnosti aj.) Neznašená to

však, že některá činnost nemůže být jiná, bez motivační souvislosti. Závorka za motivačním názvem je pouze stručná orientační informace pro rodiče, aby věděli, čemu se nejvíce v daném týdnu budeme věnovat.

Prolínání i střídání plánovaných činností je sice dáno týdenními celky, ale jednotlivé činnosti zařazuje pedagog i podle aktuální situace – události v rodinách dětí (narození sourozence, pořízení nové věci v domácnosti, stěhování, pořízení domácího zvířete, zážitek z předchozího dne, nebo i momentální skladba dětí – zvýšená absence, nemocnost). Je tedy důležitá zásoba aktivit, pomůcek a hraček k okamžitému použití a především přizpůsobivost pedagoga.

Hlavních tabulek je pro každý měsíc pět podle vzdělávacích oblastí daných v RVP PV. Každá tabulka je dále členěna podle zaměření v dané oblasti. (Příloha č. 1) Vybraná nabídka činností z tabulek pak tvoří týdenní plán uspořádaný již podle činnostních celků, které můžeme chápat jako předměty. (Příloha č. 2) Následně je uskutečněná činnost zapsána do třídní knihy a doplněná např. o konkrétní názvy her.

Škola s PT v Kraslicích nabízí rodičům dětí účast při dopoledních činnostech. Pokud rodiče projeví zájem se přijít podívat nejen na své dítě, ale celkově na průběh vzdělávací činnosti, mají možnost po ohlášení se v ředitelně a následné domluvě s třídní učitelkou přihlížet dění ve třídě. Spatřujeme zde možnost zapojit více rodiče do předškolní přípravy. Přimět je k většímu zájmu o vzdělávání a o pokrok jejich dětí. Na některé akce jsou rodiče zváni ve smyslu přímé účasti. Jedná se o tvoření z keramické hlíny či předvánoční pečení. Na jiné akce se dostávají pouze jako diváci. Jsou to předvánoční besídka, besídka ke Dni matek a tradiční lednová celoškolní akademie ABECEDA. Na těchto akcích mohou rodiče posoudit schopnosti svých dětí a děti ocení každého diváka, který přihlíží s uznáním jejich výkonům. Je to jedna z cest, jak navázat a udržovat vztahy s rodiči a přiblížit jim školu z jiného pohledu.

5 DÍTĚ V POČÁTEČNÍM VZDĚLÁVÁNÍ, ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST, VÝKON

Školní úspěšnost

Školní úspěšností nazýváme sociální hodnocení jednotlivých činností žáka podle požadavků školy. Je podmíněna školní zdatností a jejím ukazatelem je hodnocení žáka. U dítěte se špatnou výbavou dispozic (s jejich nedostačujícím rozvojem) můžeme předpokládat špatnou školní úspěšnost a tím i nízkou školní výkonnost (Hrabal, 2004, s. 46).

V pedagogickém slovníku (Průcha, 2003) nalezneme trojí výklad tohoto „diskutovaného“ pojmu: 1. *„Zvládnutí požadavků kladených školou na jednotlivce, které se projevuje v pozitivním hodnocení žákova prospěchu.“* 2. *„Produkt kooperací učitelů a žáků vedoucí k dosažení určitých vzdělávacích cílů.“* 3. *„Moderní pedagogika přisuzuje velký vliv na školní úspěšnost také faktorům rodinného prostředí a sociokulturního prostředí.“* Poslední dva jmenované výklady jsou zřejmé i z jiné odborné literatury.

Na školní úspěšnost má tedy vliv nejen rozvoj dítěte samotného, jeho úroveň schopností a dovedností, postojů, motivací – celková osobnost dítěte jako vnitřní činitelé, ale i řada činitelů z jeho okolí – vnější činitelé. Mezi základní patří pedagog jako osobnost, autorita a průvodce vzděláváním a jeho způsob práce. Dalším činitelem je rodina, přístup rodičů k dítěti, škole a vzdělávání i jejich úroveň spolupráce se školou. Nezastupitelnou úlohu mají také vrstevníci, spolužáci a kamarádi. (Hrabal, 2004, s. 105; Beníšková, 2007, s. 36 - 56)

Školní výkonnost

Tento termín můžeme považovat za součást či složku úspěšnosti, týkající se objektivně měřitelných školních výkonů. Ne však všechny činnosti žáka, který plní požadavky školy, jsou takto měřitelné. Souhrnný údaj, vypovídající o úrovni a struktuře zdatnosti a úspěšnosti žáka, pak můžeme z diagnostického hlediska nazvat prospěchem (Hrabal, 2004, s. 46 - 47).

V praxi to bude znamenat nejen dosaženou úroveň očekávaných výstupů v ŠVP vyjádřená hodnocením žáka (klasifikačními stupni či slovně), ale také úroveň dosažení klíčových kompetencí, v nichž se školní zdatnost odráží.

Hodnocení na počátku školní docházky

Hodnocení, jak je uvedeno výše, úzce souvisí s chápáním a pojetím školní výkonnosti a následně úspěšnosti žáka. Dítě nezná před vstupem do školy hodnocení ve školním významu. Je proto velice důležité, jakým způsobem začne hodnocení chápat. Úlohou učitele v počátečním vzdělávání by mělo být vést žáky k pochopení významu hodnocení nejen jako pouhého konstatování stavu, ale v širších souvislostech jako informaci, která v sobě zahrnuje motivaci, radu a směřování. Stejným způsobem by se k hodnocení svého dítěte měli stavět i rodiče.

Vybudování si vztahu k hodnocení má proto vliv na úspěšnost žáka, aby si ne vždy výborné hodnocení nezačalo dítě vykládat jako kritiku, konstatování neschopnosti či upozorňování na nedostatky. Domnívám se, že mnoho škol přikročilo k ústnímu hodnocení také z tohoto důvodu, zejména v ročnících prvního stupně ZŠ.

Při hodnocení žáků je vhodné od počátku dávat příležitost i pro sebereflexi. Pokud se žák co nejdříve naučí dívat se na hodnocení svého výkonu jako na možnost, která mu poskytuje prostor pro uvědomění si souvislostí, bude lépe vnímat hodnocení od druhých i od učitele. Navíc je to cesta, jak rozvíjet hlubší sebereflexi k dalšímu postupu, výkonu a úspěchu nejen ve škole, ale i v životě. (Franclová, 2013, s. 91 – 95)

6 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

6.1 CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Cíl výzkumného šetření: Analýza vlivu přípravného vzdělávání dětí v PT na jejich úspěšnost v 1. ročníku ZŠ.

Předpoklad: Dítě, které absolvovalo přípravnou třídu, je vybaveno kompetencemi (souhrn dovedností, schopností, návyků) na dostatečné úrovni pro zvládnutí nároků 1. ročníku ZŠ.

6.2 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO VZORKU

Prvním výzkumným vzorkem byly děti, které absolvovaly přípravnou třídu ve školním roce 2014/2015 v Kraslicích. Tvořilo ji ve sledovaném roce 11 hochů a 2 dívky. Mimo dvou hochů žádné z těchto dětí nikdy nenavštěvovalo před nástupem do PT předškolní zařízení. Zmínění 2 hoši z 11 měli odklad školní docházky, navštěvovali PT druhým rokem. Jedné z dívek byl udělen dodatečný odklad a nastoupila do PT na začátku druhého pololetí. Pro kazuistiku jsem si vybrala právě ji. Tyto děti byly vzorkem při zjištění úrovně dílčích funkcí a jejich možného deficitu, který souvisí s poruchami učení a může přinášet první selhání a neúspěchy u dětí v počátečním vzdělávání, a zároveň vzorkem při zjišťování úrovně školní úspěšnosti v 1. ročníku ZŠ v následujícím školním roce.

Druhý výzkumný vzorek tvoří děti, které navštěvují PT v Kraslicích ve školním roce 2015/2016. Je to 7 hochů a 5 dívek. Dva hoši mají odklad školní docházky. Zpracovaná kazuistika se týká jednoho z těchto dvou chlapců. Mimo jednoho chlapce neabsolvovaly ostatní děti předškolní vzdělávání před nástupem do PT. Také tyto děti byly vzorkem při zjištění úrovně dílčích funkcí a jejich možného deficitu, který souvisí s poruchami učení a může přinášet první selhání a neúspěchy u dětí v počátečním vzdělávání.

Třetím výzkumným vzorkem jsou děti z PT Karlovarského kraje, konkrétně ze škol v Karlových Varech, Sokolově a Ostrově ve školním roce 2014/2015. V každém městě jsem si vybrala jednu PT a z ní čtyři děti. Celkem 12 dětí, aby počet odpovídal počtu dětí v Kraslicích. Na tomto vzorku byl sledován rozvoj v dílčích funkcích – vzorek byl srovnán s oběma prvními, a také úspěšnost dětí v 1. ročníku ZŠ – vzorek byl srovnán s prvním vzorkem.

S prvním a třetím výzkumným vzorkem souvisí i rozhovory s učitelkami. V prvním vzorku jde o učitelky 1. tříd, které nyní vzdělávají děti „absolventy“ z PT. Ve třetím vzorku jsou vedeny rozhovory s učitelkami PT na téma jejich systému zpětné vazby o úspěšnosti dětí v 1. třídách.

6.3 VYMEZENÍ METODOLOGIE

Pro výzkum jsem si zvolila kombinaci metod, které svým záběrem nejlépe obsáhnou širší souvisující s připraveností dětí pro vstup do ZŠ:

- metoda k zjištění deficitů dílčích funkcí – soubor cvičení a pracovních listů (Sindelarová, 2007),
- pozorování,
- rozhovor,
- kasuistika.

6.4 VÝSLEDKY ZJIŠTĚNÍ DEFICITU DÍLČÍCH FUNKCÍ DLE SINDELAROVÉ V PRVNÍM VÝZKUMNÉM VZORKU

V pololetí školního roku 2014/2015 jsem zmapovala stav dovedností a schopností u dětí z prvního výzkumného vzorku souborem cvičení na rozvoj dílčích funkcí a zjištění jejich možného deficitu, který souvisí s poruchami učení a může přinášet první selhání a neúspěchy u dětí v počátečním vzdělávání. Speciální metoda k tomu určená obsahuje podobně zaměřené úkoly, které jsou běžnou součástí činností a úkolů v PT.

Dle doporučení v knize (Sindelarová, 2007) jsem pracovala s každým dítětem v době, kdy bylo odpočaté, v klidu, bez předchozího tělesného i psychického zatížení. Stejně šetření jsem provedla před koncem školního roku. Jednotlivé úkoly diagnostické části výše zmíněné publikace jsou očíslovány 1 – 19 následovně:

1. Rozdíly v párových obrázcích, 2. Rozdíly v párových tvarech, 3. Ukryté tvary, 4. Rozdíly mezi dvěma slovy, 5. Rozdíly mezi dvěma slovy nemající smysl, 6. Ukrytá věta, 7. Spojení mezi viděným a slyšeným vjemem, 8. Spojení mezi slyšeným a viděným vjemem, 9. Paměť na obrázky, 10. Paměť na tvary, 11. Paměť na řadu slov, 12. Paměť na řadu slabik, 13. Zapamatovat si obrázky – vyjádřit je slovy, 14. Zapamatovat si slova – vyhledat k nim

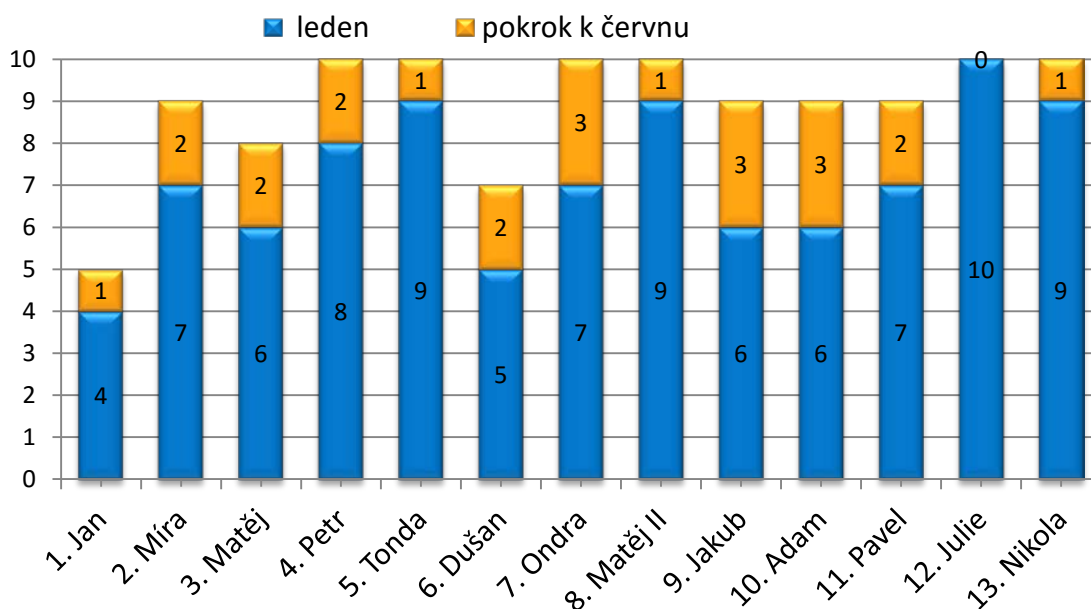
obrázky, 15. Pohotovost mluvidel, 16. Koordinace ruky a oka při psaní, 17. Vyhledávání obrázků, 18. Vyhledávání slov a 19. Vnímání vlastního těla a prostoru

K mapování úrovně u jednotlivých dětí po vyhodnocení úkolů slouží obrázek stromu, jehož větve dělené na části představují jednotlivé úkoly a počet úkonů / odpovědí v nich. Vybarvené části větví značí správné odpovědi nebo zvládnuté úseky bez chyb, bílé části jsou chyby / nedostatky. (Přílohy č. 3, 4)

Výsledky jsem vyhodnotila nejen vybarvením větví na stromu, ale i grafem. Z důvodu přehlednosti jsem zvolila jinou barvu pro znázornění úspěšnosti dítěte v daném úkolu při jeho prvním plnění v lednu a jinou při druhém plnění na začátku června. Druhá barva tak v grafech bude ukazovat jeho pokrok. Červnové hodnoty získáme součtem hodnot v lednu (modré) a pokroku k červnu (žluté). Osa „x“ představuje jednotlivé děti, osa „y“ zobrazuje počet dílčích příkladů v daném úkolu.

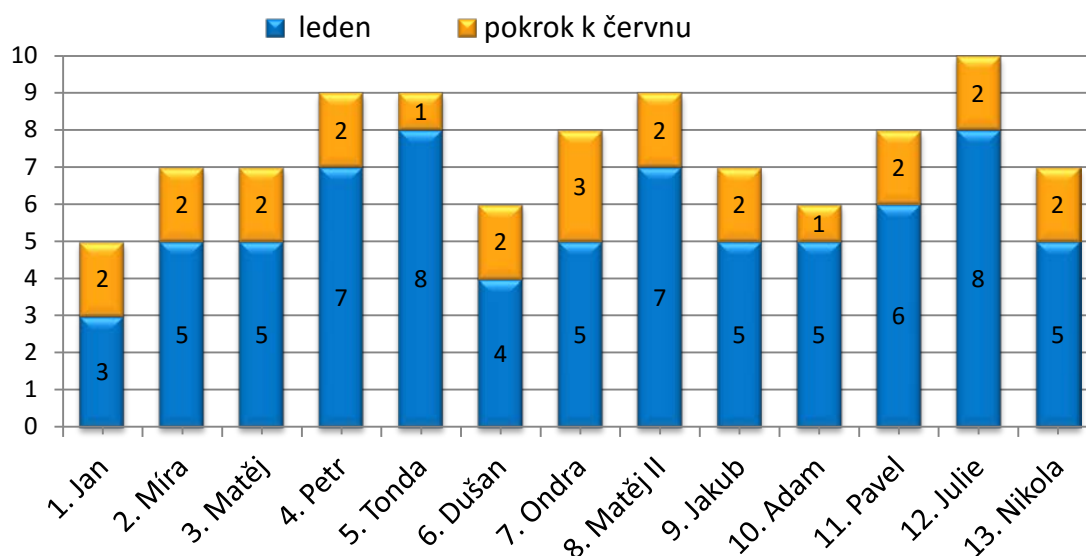
ÚKOL 1 – rozdíly v párových obrázcích

Graf 1 Vyhodnocení úkolu č. 1



ÚKOL 2 – rozdíly v párových tvarech

Graf 2 Vyhodnocení úkolu č. 2



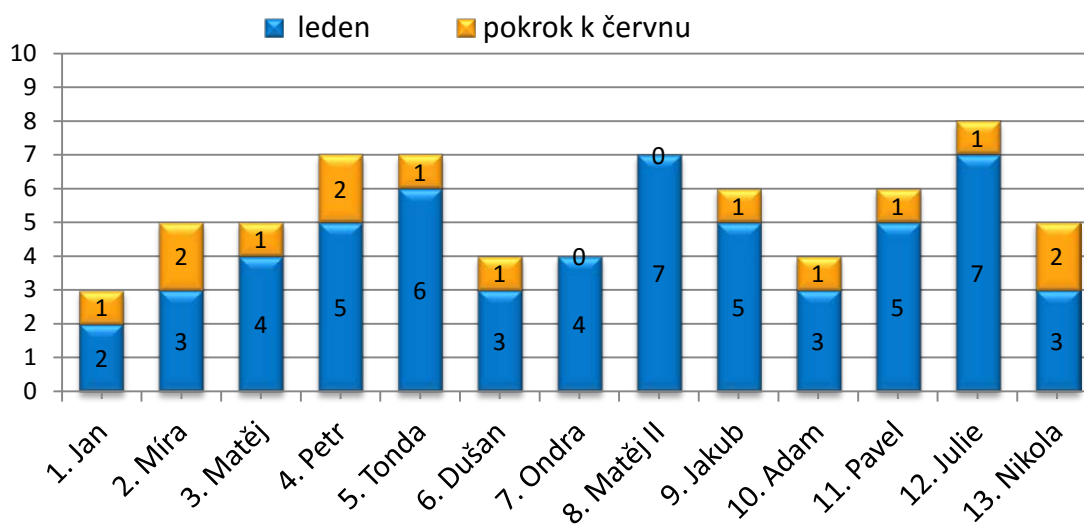
Oba úkoly byly zaměřené na zrakové vnímání a rozlišování. Obdobná cvičení běžně s dětmi dělám v průběhu každého roku. Patří mezi ně postřehování rozdílů na ploše i v prostoru. Cílem bylo určení, které z dvojic obrázků a tvarů jsou shodné a které ne. Chybou je i určení rozdílu na kartě, kde rozdíl není. Rozvoj je patrný u všech dětí. Zřejmý je však horší výsledek u všech v druhém úkolu ve srovnání s prvním. Domnívám se, že vnímat rozdíly na jednoduchém obrázku, který zobrazuje v černobílém provedení pouhý obrys konkrétního předmětu je snazší, než neurčité tvary.

Nejlepšího výsledku dosáhla dívka Julie a dále dva hoši a jedna dívka. Tyto děti již během prvního pololetí dosahovaly celkově lepších výsledků při činnostech souvisejících s nástupem do školy, přestože každé z nich si nese nějaký řečový problém. Nejhoršího výsledku dosáhli chlapci Jan a Dušan, u nichž i pokrok v druhém pololetí byl méně výrazný. V prvním případě jde o chlapce s velkými potížemi při soustředění, pozornosti a chování, v druhém o chlapce s potížemi při zrakovém a sluchovém vnímání (rozlišování i vizuální paměť) a chápání jakékoli posloupnosti (tvarů, děje, velikostí apod.)

ÚKOL 3 – ukryté tvary

Ještě složitější cvičení pro zrakové rozlišování a členění je ve třetím úkolu. Žák má ukázat daný zobrazený tvar ve shluku ostatních podobných tvarů – „figura a pozadí“. Záleží na velikosti i směru tvaru, nesmí u něj dojít k žádné změně. Na vyhodnocení je opět patrná velká chybovost dětí i jen velmi pomalé zlepšení.

Graf 3 Vyhodnocení úkolu č. 3



Nejlepšího výsledku dosáhla Julie a chlapci Matěj II a Tonda. U Matěje však došlo k nulovému posunu, stejně jako u Ondry. Největší chybovost byla opět u Jana a Dušana, ale i Adam, Míra a Nikola měli v úkolech typu „figura a pozadí“ problém.

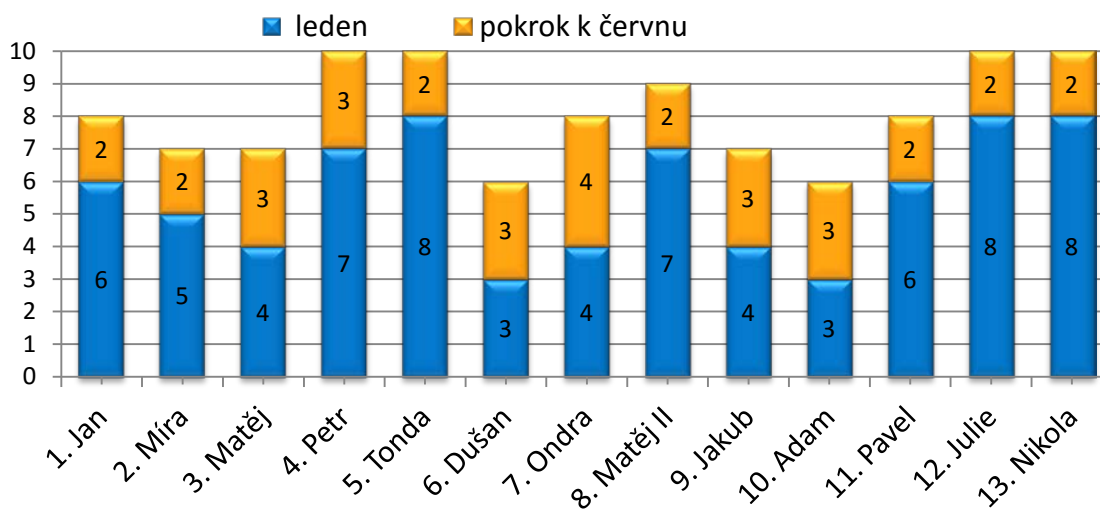
ÚKOL 4 – rozdíl mezi dvěma slovy

Tento úkol je zaměřený na verbálně sluchovou diferenciaci mezi dvěma konkrétními slovy. Při jejich výslovnosti je důležité, aby se dítě nedívalo na ústa učitele, a učitel se musí snažit o stejný důraz na všechna slova a stejný tón i sílu hlasu. Opět se zaznamenává počet správných odpovědí. Chybou je, když se dvojice slov určí jako shodná a shodná není. Rovněž je chybou, když se určí shodná slova jako rozdílná.

Již při zadání cvičení v pololetí jsem z charakteru cvičení dokázala odhadnout výsledky u dětí, které měly při didaktických hrách na sluchové rozlišování opakované obtíže. Výsledky po vyhodnocení tohoto úkolu to jen potvrdily. Byli to Dušan, Adam, Matěj, Ondra a Jakub.

U těchto dětí jsem se v průběhu druhého pololetí zaměřila na sluchová cvičení, při hrách chodily plnit úkoly opakovaně, např. s jiným dítětem ve dvojici.

Graf 4 Vyhodnocení úkolu č. 4

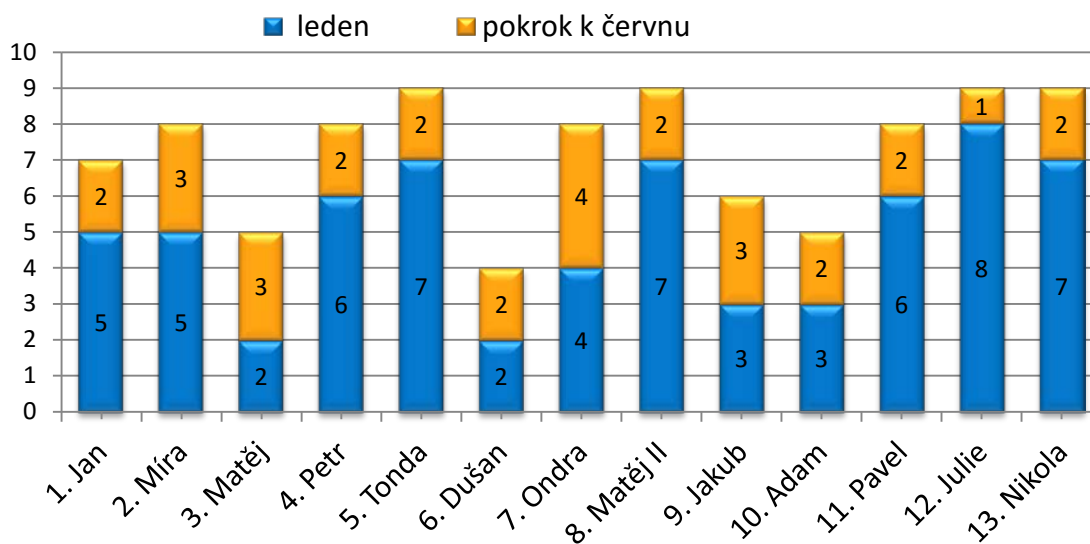


V červnovém plnění úkolu byl znát výrazný posun. Nejlepších výsledků dosáhla Julie, Nikola, Tonda, pak Petr s Matějem II. Nejvýraznější posun byl zaznamenán u Ondry. Jeho výsledek byl vlastně posunem o 100%. Seznam slov: **dříve – dříve, bez – bez, pak – pak, boudy – body, teď – teď, níž – než, až – už, pro – pro, ještě – jistě, sít – snít.**

ÚKOL 5 - rozdíly mezi dvěma slovy nemající smysl

Úkol byl složitější obdobou předchozího. Zde byly lednové výsledky u některých dětí opět horší, neboť složitost spočívala v absenci významu. Jde o stejné děti s obtížemi ve sluchovém rozlišování: Dušan, Adam, Jakub, Matěj a Ondra.

Graf 5 Vyhodnocení úkolu č. 5

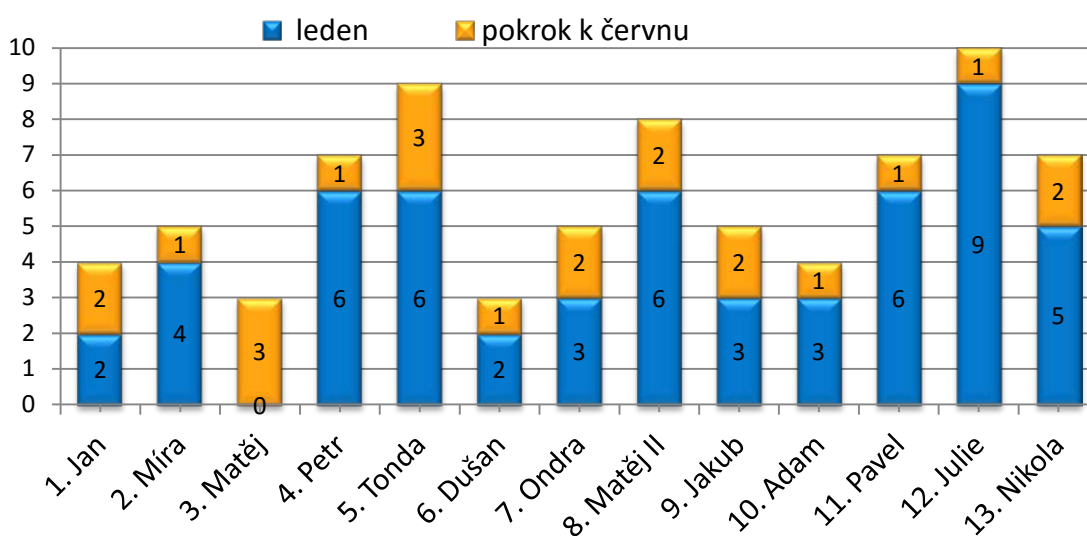


V červnu byl ale posun patrný, u Ondry opět nejvýraznější. Zajímavé bylo i zjištění, že maximálního výsledku bez chyb nedosáhl nikdo. Ani Julii, Tondovi, Matějovi II a Nikole se nepodařilo na nesmyslných slabikách rozlišit vše správně. Podmínky pro zadání byly stejné. Seznam slov: **sul – sol, jek – jek, pit – pit, zaf – zaf, sip – sit, ket – kot, toř – toř, mes – mek, lan – lon, tus – tus.**

ÚKOL 6 – ukrytá slova

Ještě složitější úkol z mého pohledu byla sluchová diferenciacie v kombinaci figura – pozadí. V úkolu se kombinuje nejen rozlišování, ale i sluchová paměť na zadanou slabiku, kterou mnohé děti nevysloví a mnohé ji neudrží na zřeteli. Překvapila mě Julie, neboť tento úkol zvládla lépe než předchozí. U dětí s obtížemi ve sluchovém rozlišování se velká chybovost dala opět předpokládat. Nejslabší výkon podal Matěj, který měl však nejvýraznější posun k červnu. Domnívám se, že u něj šlo právě o selhání z důvodu kombinace sluchového rozlišování s figurou a pozadím.

Graf 6 Vyhodnocení úkolu č. 6



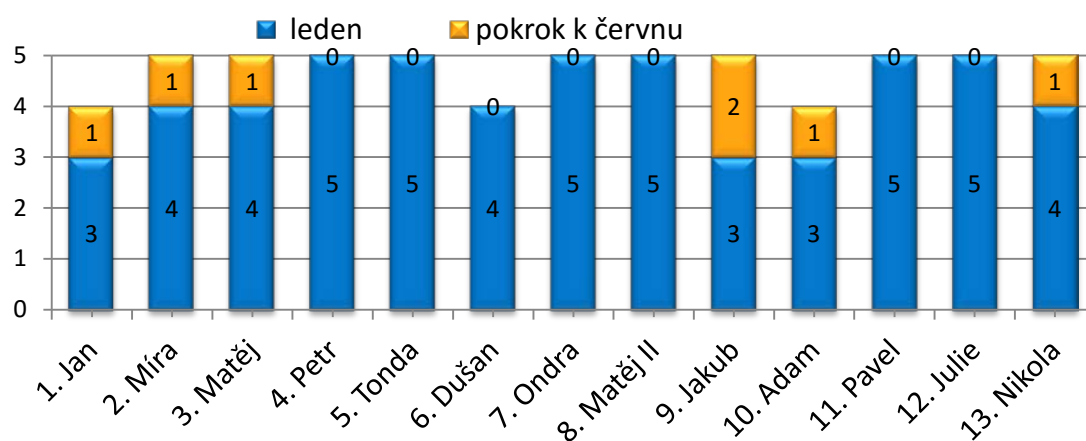
Celkové zlepšení v červnovém plnění nebylo již tak výrazné. Pro zadání platily stejné podmínky jako u předchozích úkolů. Hledá se slabika „pří“ v následujících slovech: **přízeň, vyhledat, napříč, nevinný, křehký, neklidný, nepříjemný, znejistět, například, přímka.**

ÚKOL 7 – spojení mezi viděným a slyšeným jevem

Cvičení zaměřené na spojení viděného a slyšeného. Propojení informací z různých smyslových vjemů je důležité zejména při počátečním čtení – přiřazení tvaru písmen a zvuku hlásky. Cvičení charakterově podobná opět děti absolvují v průběhu roku mnohokrát. Procvičuje se i optická a sluchová paměť. Při čtení zadání úlohy, jsem předpokládala vysokou úspěšnost u každého. Výsledky můj předpoklad potvrdily. Rozdíly byly u jednotlivých dětí pouze v časovém intervalu, kdy se do pojmenování připojily ke mně. Domnívám se, že výrazně odlišný výsledek by byl při větším počtu obrázků.

Slovní doprovod k obrázkům: „**To nakreslila slepice.**“ „**To nekreslil kůň.**“ „**To nekreslil medvěd.**“ „**To nekreslila husa.**“ „**To nekreslila opice.**“ Obrázky viz příloha. Na konci se ptáme: „**Kdo to nakreslil?**“

Graf 7 Vyhodnocení úkolu č. 7

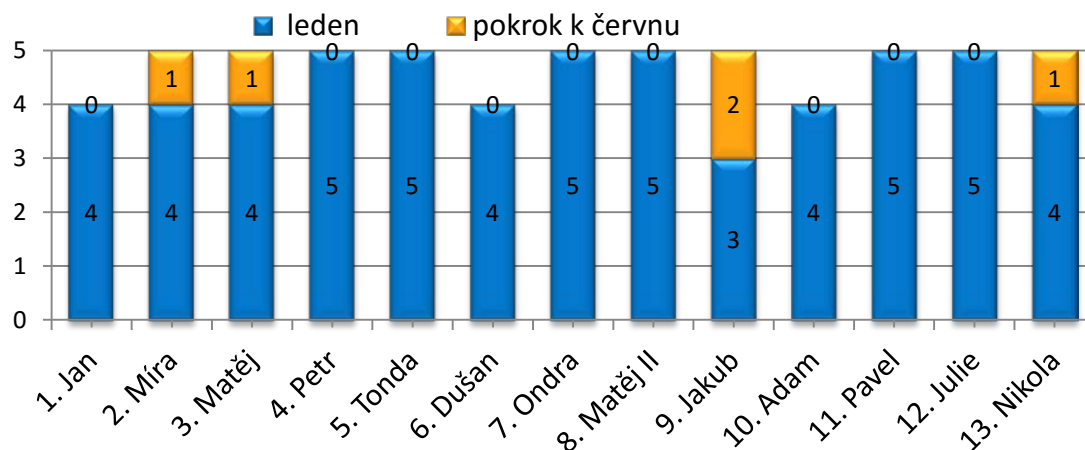
**ÚKOL 8** – spojení mezi slyšeným a viděným vjemem

Úkol byl obdobou předchozího, ale šlo o jinou otázku na konci. Předpokládala jsem malé zhoršení výsledků u dětí, avšak výsledky byly stejné, ve dvou případech lepší (v lednu). Přisuzuji to za prvé tomu, že jména zvířat jsem v otázce říkala já, děti jen ukazovaly a nemusely se soustředit na vyjmenování všech zvířat, za druhé i časovému posunu, v němž byly úkoly zadány. Děti se více soustředily a zadání jim již nebylo neznámé, přestože se na konci jednalo o opačný úkol. Oba úkoly byly jediné, v nichž se většina dětí dočkala v červnovém plnění 100% úspěšnosti. I v závěrečné souhrnné tabulce je patrné, že oba úkoly přesáhly v úspěšnosti 95%, z čehož na druhé straně vyplývá jeden z nejmenších

pokroků. Chybu v červnu udělaly děti, u nichž se opakovaně objevují potíže s pozorností, pamětí či koncentrací.

Slovní doprovod k obrázkům: „To nakreslila koza.“ „To nekreslil osel.“ „To nekreslila ovečka.“ „To nekreslila kachna.“ „To nekreslilo prasátko.“ Obrázky viz příloha. Na konci se ptáme: „Který obrázek nakreslila koza, osel, ...?“

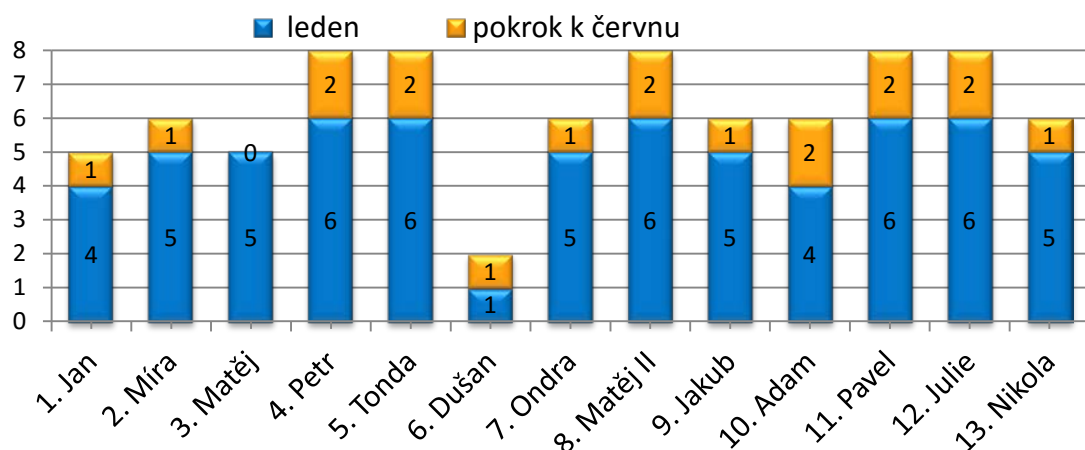
Graf 8 Vyhodnocení úkolu č. 8



ÚKOL 9 – paměť na obrázky

Úkoly zaměřené na posloupnost a optickou paměť jsou děti zvyklé řešit v průběhu celého roku. Jedná se o manipulaci s předměty podle posloupnosti nakreslené na obrázcích, nebo podle slovních pokynů. Cvičení podobně zaměřená využíváme i ve výukových programech pro předškoláky na PC. Předpokládala jsem docela vysokou úspěšnost, ale počet karet byl již tentokrát vyšší. Proto největší počet chyb byl mezi posledními kartami. Kdyby byl počet stejný jako v předešlých dvou úkolech, byla by úspěšnost opět téměř 100%.

Graf 9 Vyhodnocení úkolu č. 9

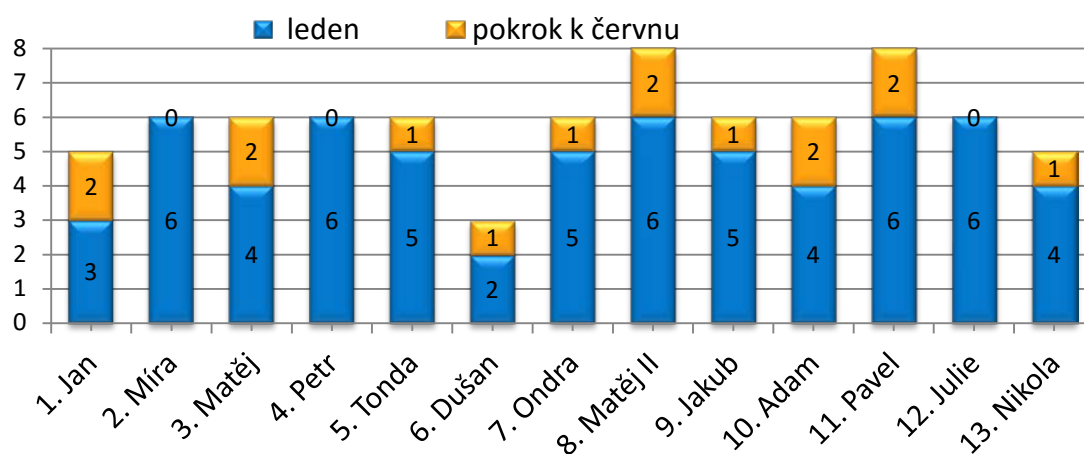


Na tomto úkolu je zřejmé, jak jsem již zmiňovala na počátku úkolů, že Dušan měl stále s posloupností problémy, nepřisuzoval jí žádný význam. Naproti tomu děti, které v minulých úkolech dosáhly na 100% úspěšnost, dokázaly svůj potenciál rozvinout i v tomto úkolu a být v červnovém plnění úspěšné.

ÚKOL 10 – paměť na tvary

Opět párový úkol, jehož obdoba se týká geometrických tvarů. Kdo zvládá posloupnost a nemá problémy se zrakovou pamětí, nevadí mu změna obrázků za tvary. U tvarů dělá dětem více problémů jejich správné pojmenování z hlediska výslovnosti, než jejich zrakové rozlišení. Problém byl opět v počtu karet. Často se objevilo zaváhání u posledních tří. Někomu se tip vydařil, někomu ne. S jistotou všech osm nepřihradil nikdo. Zajímavý byl výsledek u Dušana, kterému se podařilo přiřadit v červnu tři správné, ale při činnosti samotné jsem měla dojem, že jde o pouhou náhodu, než o jistotu při přiřazování.

Graf 10 Vyhodnocení úkolu č. 10



ÚKOL 11 – paměť na řadu slov

Jde o cvičení zaměřené na sluchovou paměť s návazností na posloupnost. Úkol sledoval ve své první části počet správných slov, ve druhé části jejich pořadí. Opět jsem předpokládala vysokou úspěšnost u většiny dětí, neboť počet slov byl malý a jednalo se o konkrétní slova. Ukázalo se však, že okamžitá paměť bez možnosti opakování slov není u většiny dětí na takové úrovni. Bez chyb se dařilo pouze oběma dívkám, nejhorší výkon byl zaznamenán u Dušana. Největší počet chyb byl u třetího slova – děti často věděly, že jde o nějaké slovo s dlouhým „ů“ a vyslovovaly úl, nebo sůl. Poslední slovo už zase věděly.

U některých dětí se ukázala obtíž v posloupnosti a především výslovnosti. Při červnovém pokusu se dařilo i Tondovi, Pavlovi a Petrovi. Ostatní hoši byli o něco úspěšnější v zapamatování slov než v lednu, ale pořadí se jim pletlo. Seznam slov: **kamna, ulice, stůl, kůl**.

Graf 11 Vyhodnocení úkolu č. 11a



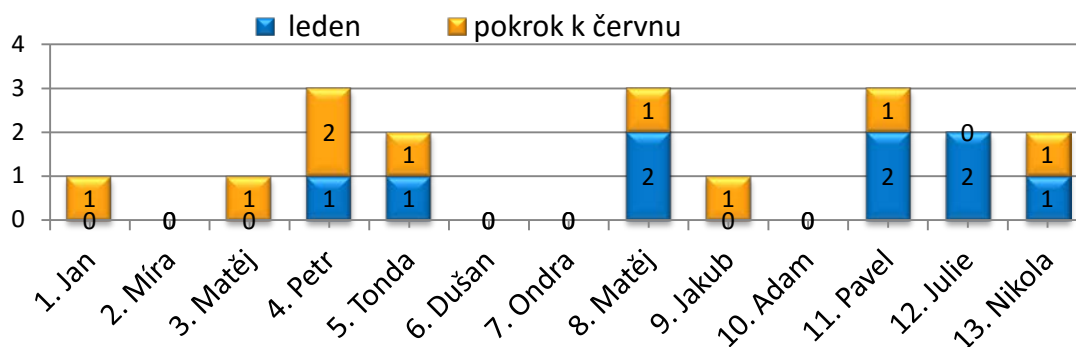
Graf 12 Vyhodnocení úkolu č. 11b



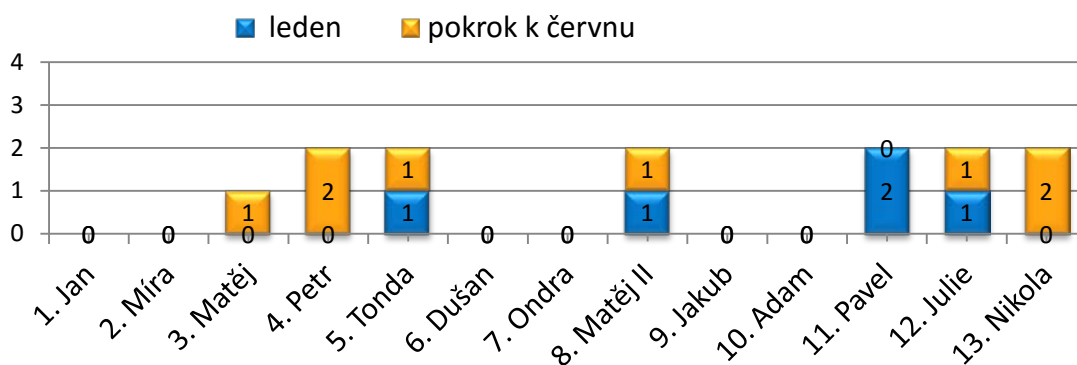
ÚKOL 12 – paměť na řadu slabik

Párový úkol k předchozímu byl obtížnější na výslovnost i na zapamatování. Jde o nesmyslné slabiky, všechny jednoslabičné – nemají rytmus. Ve výsledku se projevil nejen obrovský propad ve srovnání s minulým zadáním, ale v souhrnné tabulce je zřejmé, že šlo o úkol s nejnižší úspěšností při jeho plnění. V červnu se ho zhostily jen děti, které měly malé potíže s výslovností a měly již alespoň na dobré úrovni vytrénovanou sluchovou paměť. Ostatní děti nedokázaly zopakovat ani jednu ze slabik. Jsou to navíc děti, které mají větší artikulační potíže. Úspěchem u Jana byla v červnu alespoň jedna zopakovaná slabika. Zklamáním pro mě byl neúspěch Míry a Ondry. Domnívala jsem se, že alespoň dvě slabiky si zapamatují. Seznam slabik: **vis, duk, vap, mer**.

Graf 13 Vyhodnocení úkolu č. 12a



Graf 14 Vyhodnocení úkolu č. 12b



Úkol 13 – zapamatovat si obrázky, vyjádřit je slovy

Úkol byl zaměřený na zrakovou paměť s návazností na vyslovený název předloženého obrázku v daném pořadí. Dítěti má být znemožněno předříkávání si obrázků (jazyk mezi zuby), jde pouze o zrakové vnímání a zapamatování pořadí. Tento úkol můžeme chápat jako období ke dvěma minulým. Zaměření se změnilo ze sluchové paměti na zrakovou. A zde spatřuji hlavní důvod úspěchu v plnění tohoto úkolu ve srovnání s minulým. I obrázků nebylo mnoho. Polovina dětí v červnu splnila úkol bez chyby. Čtyři děti v září řekly nezávisle na sobě místo slova pytel slovo brambory. Pojem jsem neuznala, ale věděla jsem, co myslí. Domnívám se, že to není tak hrubá chyba. Slovo jsme si následně vysvětlili. U dvou dětí však v červnu došlo k opakování chyby.

Graf 15 Vyhodnocení úkolu č. 13

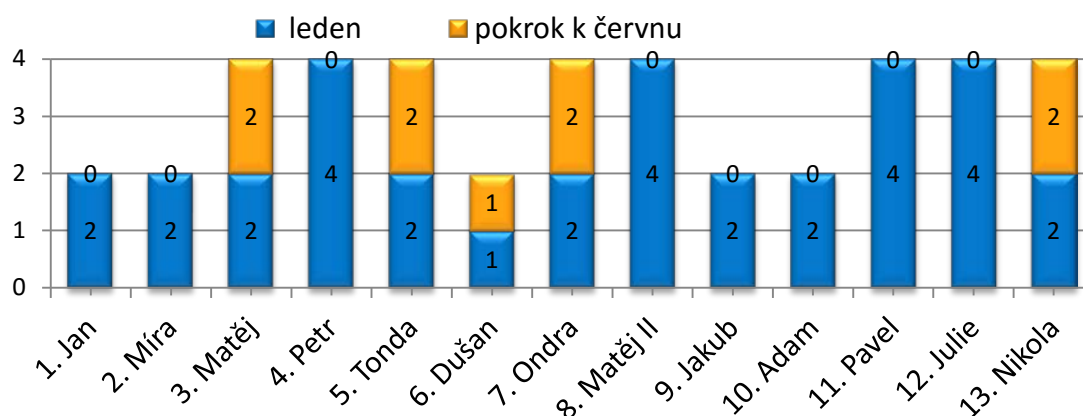


Dětem jsem uznala, pokud místo slova tuba říkaly pasta. Je to sice chyba s podobným zaměřením, týká se obsahu a ne obalu, pravdou však je, že se většinou děti setkávají s tubou pouze v souvislosti se zubní pastou. Ovšem pytel mohou jako obal vidět pro více věcí či potravin. Opět jsme si pojem vysvětlili. Karty s obrázky: **pytel, sněhulák, tuba, třešně**.

Úkol 14 – zapamatovat si slova, vyhledat k nim obrázky

Obdoba úkolu předchozího. Dítě uslyší 4 slova a následně by mělo položit obrázky daných slov ve správném pořadí. Jedná se o další variantu cvičení zaměřeného na tvorbu spojení slyšeného s obrazem. Nejrůznější cvičení a pracovní listy určené pro předškoláky s podobným zaměřením řeší děti v průběhu celého roku. Jednoduchost byla v počtu obrázků i v tom, že dítě samo nemuselo nic říkat. Z výsledků je patrné, že 8 dětí má již dobře vytrénovanou sluchovou paměť ve spojení s viděným obrázkem, 4 děti si popletly pořadí dvou obrázků. Nejméně si pořadí zapamatoval Dušan. Při zadání úlohy jsem si dala záležet na vysvětlení důležitosti zachování pořadí, abych měla jistotu, že rozumí. Dva obrázky v červnu považuji u něj za úspěch. Karty s obrázky: **klobouk, hlemýžď, konvice, kašpárek** (příloha).

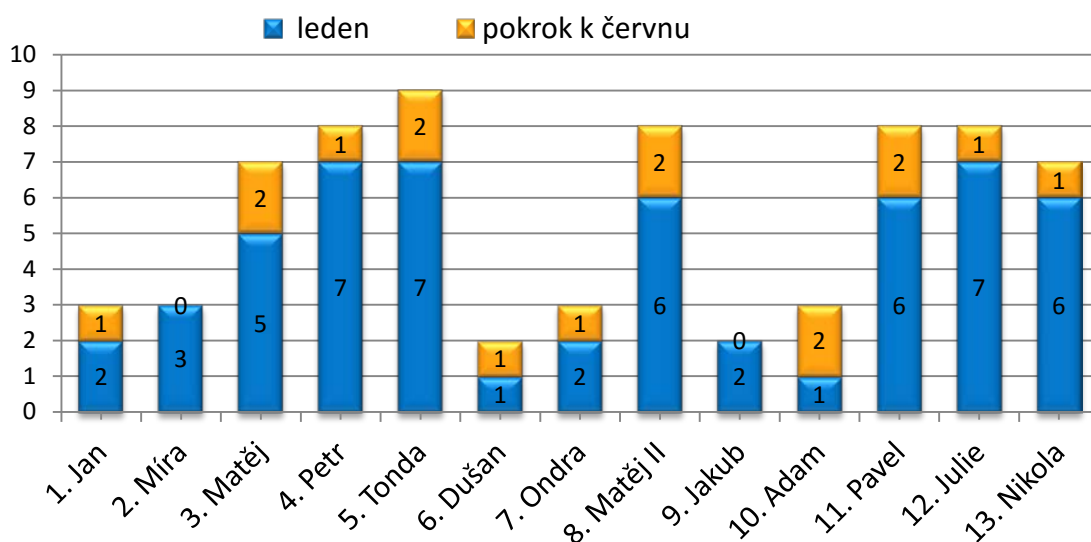
Graf 16 Vyhodnocení úkolu č. 14



Úkol 15 – pohotovost mluvidel

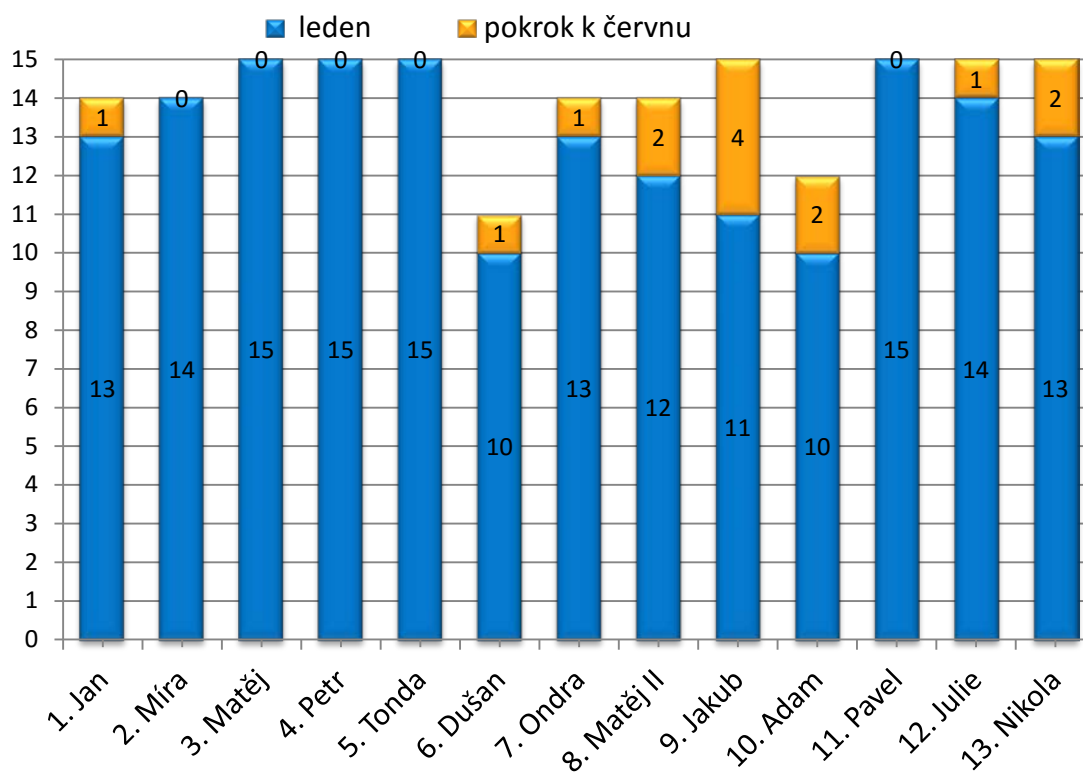
Tento úkol byl z celého souboru nejproblematičtější. Již druhým rokem mám ve třídě převahu dětí s velkými řečovými vadami. Srozumitelně, bez patlavosti a chyb ve výslovnosti jednotlivých hlásek mluví jen dvě děti ze třinácti. I na zobrazení výsledku je znát, že právě artikulační stránka je tou nejslabší. Výrazně lepších výsledků dosáhly děti, které sice mají problém s výslovností nějaké hlásky, ale celkově artikulace je výraznější a obratnější než u ostatních. Zároveň jsou to děti, které byly schopné zvládnout zapamatování nesmyslných slabik v úkolu 12. Přestože v tomto úkolu nejde o sluchovou paměť, je druhou složkou splnění úkolu také artikulace.

Graf 17 Vyhodnocení úkolu č. 15

**ÚKOL 16** – koordinace ruky a oka při psaní

Úkol zaměřený na visuomotoriku je podobný všem nejrůznějším labyrintům a bludištím, které děti mají rády a plní je v průběhu roku. Již od září se jim věnuji z hlediska rozvoje jemné motoriky a grafomotoriky – držení psacího či kresebného náčiní, uvolňovacím cvikům, manipulaci s drobným materiálem apod. V lednu je to při plnění tohoto úkolu již pokročilá úroveň, přestože polovina dětí při příchodu do PT vidí takové úkoly poprvé. Na zobrazení výsledku je jejich úspěšnost velmi znát. Pouze Adamovi a Dušanovi se nepodařilo udržet tužku v předkreslené dráze / cestě a dotkli se okrajové linie více než jednou. Bylo to vždy, když pohyb paže směřoval zleva doprava.

Graf 18 Vyhodnocení úkolu č. 16

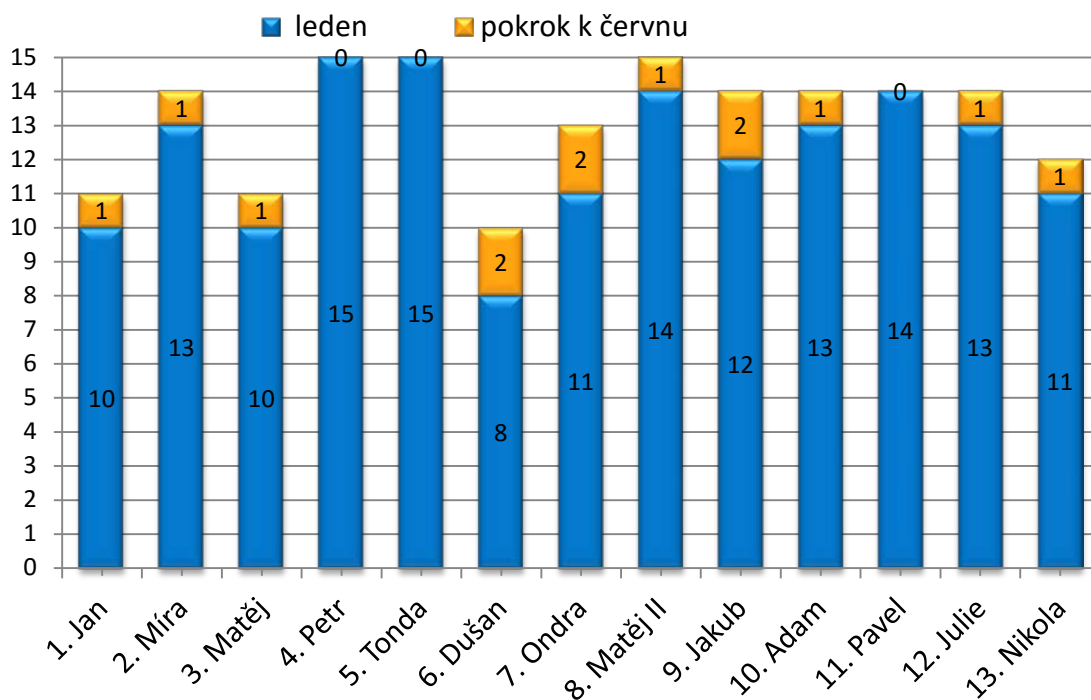


ÚKOL 17 – vyhledávání obrázků

Optická pozornost a zrakové postřehování jsou také často rozvíjeny úkoly, které děti řeší na pracovních listech, nebo jsou na ně v průběhu roku zaměřené jednotlivé smyslové hry. Předpoklad, že děti budou úkol zvládat bez výrazných neúspěchů, se potvrdil.

Dva hoši dosáhli maximálního počtu již v lednu a v červnu svůj postřeh potvrdili. Dalším sedmi dětem chyběla vždy jen jedna či dvě hvězdičky. I Dušanovi se v červnu podařilo dostat se na hranici 2/3 úspěšnosti. U Pavla, který jediný nezaznamenal pokrok v počtu nalezených hvězdiček, došlo k situaci, že mu chyběla sice jen jedna hvězdička, ale pokaždé jiná. Pro zajímavost jsem mu dala tento úkol po týdnu ještě jednou a výsledek byl stejný – opět mu chyběla hvězdička a opět jiná.

Graf 19 Vyhodnocení úkolu č. 17

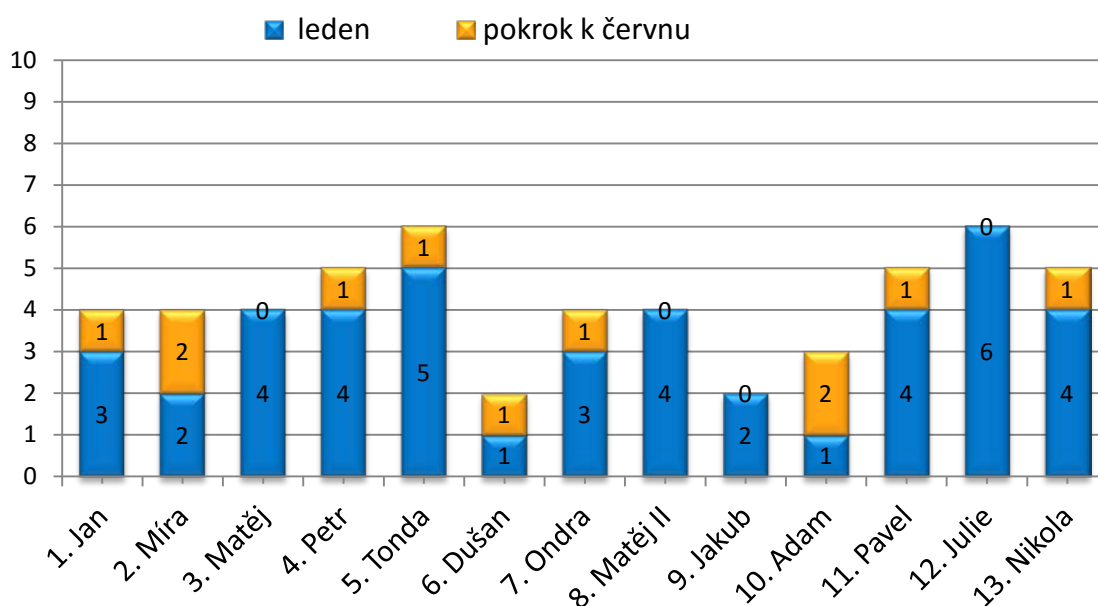


UKOL 18 – vyhledávání slov

Tento úkol byl také jeden z nejtěžších. Sama se přiznám, že nevím, zda bych bez předchozí znalosti příběhu klepla na všech správných místech. Kdo se zaposlouchá do děje, velice snadno zapomene na zadání úkolu. Podobná cvičení s dětmi dělám při tělovýchovných činnostech nebo relaxaci. Tzv. je probouzí zadané slovo. Děj však nebývá napínavý a dlouhý. V tomto úkolu obstály s nadpoloviční úspěšností jen dvě děti, zbytek dětí zaměřil svou pozornost výhradně na děj a zapomněl na zadání, nebo neudržel pozornost vůbec.

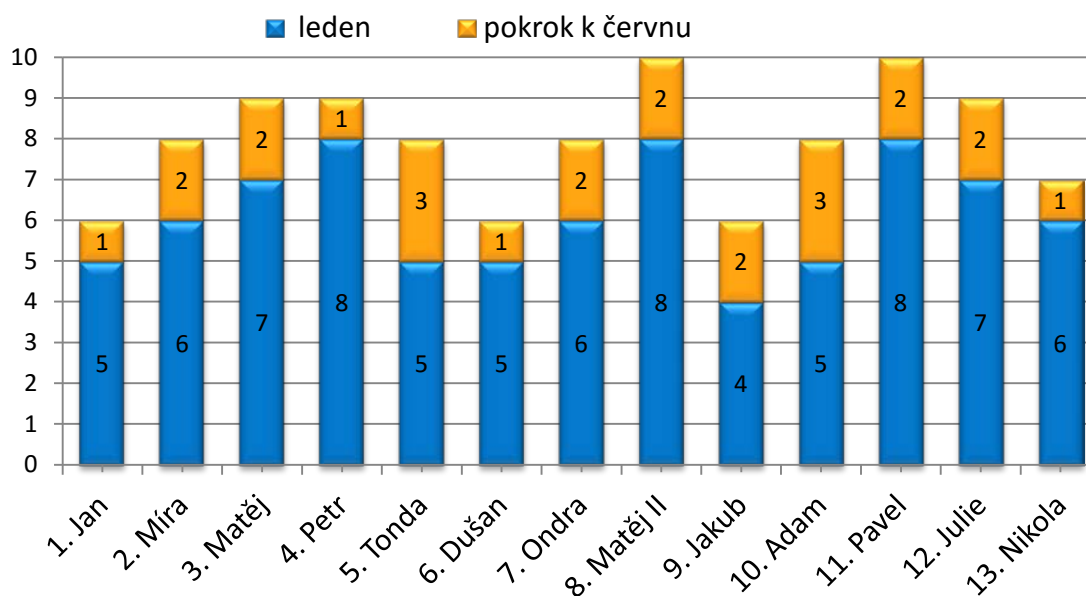
Druhým problémem bylo správné pochopení zadání úkolu, tzn. mít na zřeteli příbuznost slov srna – srnče a jejich ohýbání podle pádů. To většina dětí nedokáže, proto vnímaly jen slovo srna, maximálně srnka, ale při delším poslechu zapomněly i na ně. Za úspěch jsem považovala, pokud děti určily čtyři slova, to znamená, že kleply alespoň čtyřikrát. I pokrok za každé slovo určené navíc v červnu ve srovnání s lednem považuji za úspěch

Graf 20 Vyhodnocení úkolu č. 18

**ÚKOL 19** – vnímání vlastního těla a prostoru

Poslední úkol ze soboru cvičení byl zaměřený na pravolevou orientaci v prostoru a vnímání vlastního těla. I pro rozvoj v těchto oblastech se v průběhu roku objevují cvičení a hry, ale většinou je děti po mě opakují v zrcadlovém provedení, protože stojí proti mně: já říkám „levá“, ale zvedám pravou. Synchronní provedení – vedle sebe – bylo obtížnější jen z toho hlediska, aby děti viděly na vzdálenější stranu těla u druhého vedle sebe (u mě). Většina dětí při vstupu do PT pravolevou orientaci nezvládala vůbec, proto lednový výkon považuji za velký úspěch u všech dětí.

Graf 21 Vyhodnocení úkolu č. 19



Tabulka 4 Úspěšnost všech dětí prvního výzkumného vzorku v jednotlivých úkolech

ČÍSLO ÚKOLU	SPRÁVNÉ ODPOVĚDI DANÉ / OD DĚTÍ / %	Pokrok %	ČÍSLO ÚKOLU	SPRÁVNÉ ODPOVĚDI DANÉ / OD DĚTÍ / %	Pokrok %
1	130 / 93 / 71,54% 130 / 116 / 89,23%	17,69	11b	52 / 26 / 50% 52 / 38 / 73,08%	23,08
2	130 / 73 / 56,15% 130 / 98 / 75,38%	19,23	12a	52 / 9 / 17,31% 52 / 18 / 34,62%	17,31
3	130 / 59 / 45,38% 130 / 73 / 56,15%	10,77	12b	52 / 5 / 9,62% 52 / 13 / 25%	15,38
4	130 / 73 / 56,15% 130 / 106 / 81,54%	25,39	13	52 / 38 / 73,08% 52 / 44 / 84,62%	11,54
5	130 / 65 / 50% 130 / 94 / 72,31%	22,31	14	52 / 33 / 63,46% 52 / 42 / 80,77%	17,31
6	130 / 55 / 42,31% 130 / 77 / 59,23%	16,92	15	130 / 55 / 42,31% 130 / 71 / 54,62%	12,31
7	65 / 55 / 84,62% 65 / 62 / 95,38%	10,76	16	195 / 170 / 87,18% 195 / 184 / 94,36%	7,18
8	65 / 57 / 87,69% 65 / 62 / 95,38%	7,69	17	195 / 159 / 81,54% 195 / 172 / 88,21%	6,67
9	104 / 64 / 61,54% 104 / 82 / 78,85%	17,31	18	130 / 43 / 33,08% 130 / 54 / 41,54%	8,46
10	104 / 62 / 59,62% 104 / 77 / 74,04%	14,42	19	130 / 80 / 61,54% 130 / 104 / 80%	18,46
11a	52 / 33 / 63,46% 52 / 41 / 78,85%	15,39	celkem	∅ 57,04% ∅ 72,05%	∅ 15,02

Z tabulky i grafů vyplývá, že největší rezervy děti měly v oblasti krátkodobé sluchové paměti zaměřené na shluk slabik či nesmyslných slov. V průběhu první poloviny roku se to projevovalo i tím, že děti si nebyly schopné zapamatovat slovní pokyny, ačkoli se v nich objevovala slova významově plnohodnotná. Oblasti sluchové paměti i diferenciací jsem se věnovala v druhém pololetí více, rovněž tak artikulačním cvičením. Zde byla ovšem probatika složitější vlivem velmi špatné spolupráce rodičů s místní klinickou logopedkou. Zjevné byly jen velmi malé pokroky, z rozhovorů s rodiči i dětmi vím, že nedocházeli do ambulance tak často, jak by měli, a ani doma se cvičením nevěnovali v dostatečné míře. Nejlepších výsledků dosahovaly děti v oblasti spojení mezi slyšeným a viděným vjemem – úkol č. 8 a v oblasti visuomotoriky – úkol č. 16. Výsledky však lze chápat již jako pokročilé, neboť této oblasti se vždy věnuji v prvním pololetí intenzivně. Většina dětí z PT má při nástupu nedostatečné návyky i zkušenosti s kresebným materiálem. Tužky, fixy či pastelky drží nekorektně, celkově jemná motorika byla v září vždy na slabé úrovni. Největší pokrok

při srovnání výsledků z ledna a června byl v oblasti verbálně sluchové diferenciacce mezi dvěma konkrétními slovy. I tento úkol svědčí o intenzivnějším zaměření na sluchová cvičení. Naopak nejmenší pokrok neznamena vždy malé zlepšení u dětí, neboť nízké číslo se objevuje i u úkolů, v nichž většina dětí již dosáhla maxima správných odpovědí a není už kam se posunout. Číslo pak ukazuje pokrok jen těch, které v dané oblasti mají ještě rezervy. Celkové zlepšení v průměru o 12% za všechny úkoly během pěti měsíců se jeví jako dobrý výsledek, který se projeví v počáteční úspěšnosti dětí v první třídě.

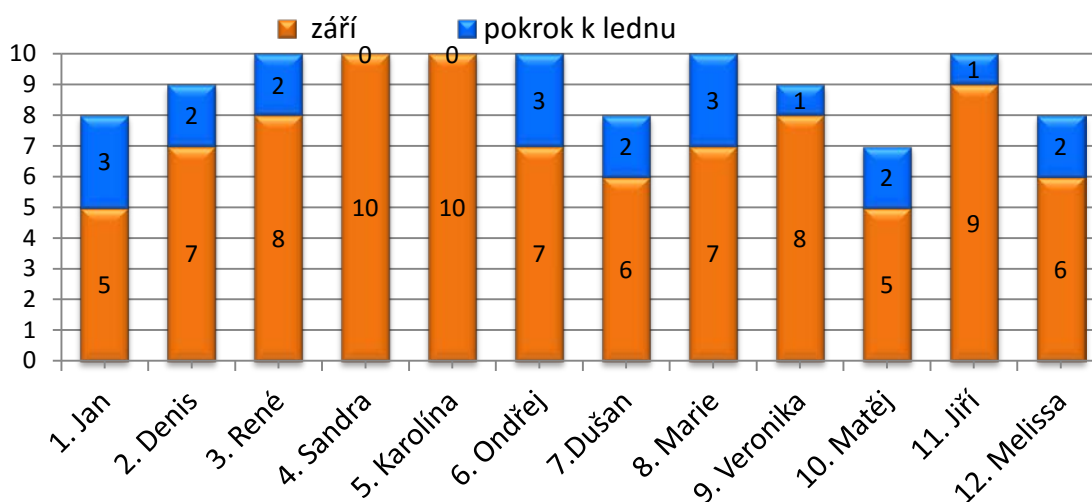
6.5 VÝSLEDKY ZJIŠTĚNÍ DEFICITU DÍLČÍCH FUNKCÍ DLE SINDELAROVÉ V DRUHÉM VÝZKUMNÉM VZORKU

Na začátku školního roku 2015/2016 a posléze v pololetí jsem stejné zmapování provedla i u druhého výzkumného vzorku. První plnění úkolů u všech dětí z 2. vzorku proběhlo na konci září a výsledky jsou obdobné svou úrovní (dle možností) s výsledky 1. vzorku v lednu. Druhé plnění úkolů u dětí z 2. výzkumného vzorku proběhlo v lednu a výsledky jsou určeny ke srovnání s výsledky 1. vzorku z června, neboť u druhého vzorku jsem začala o půl rok dříve. V průběhu pololetí jsem se aktivitám podobného zaměření také věnovala. Protože cvičení jsou stejná, budu u každého grafu popisovat jen výsledky, ne zadání úkolu.

ÚKOL 1 – rozdíly v párových obrázcích

Tohoto úkolu se nejlépe zhostily dívky. Již v září určily správně všechny obrázky. V lednu dosáhli maxima i čtyři chlapci. Ostatním se podařilo určit alespoň polovinu obrázků. Celková úspěšnost tohoto vzorku dětí byla o necelá dvě procenta lepší než u vzorku 1.

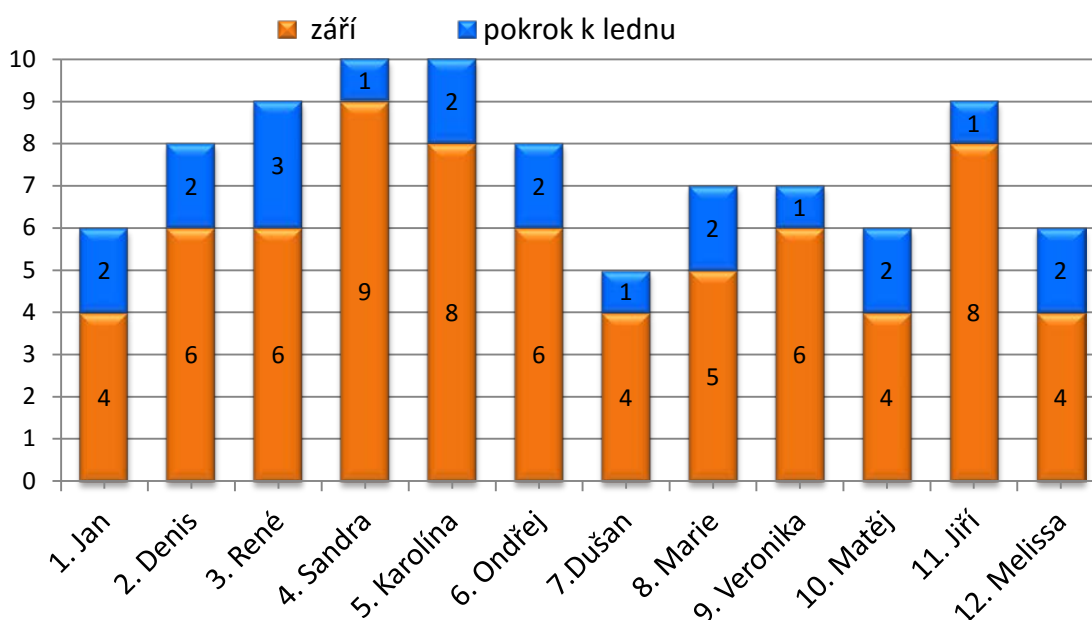
Graf 22 Vyhodnocení úkolu č. 1



ÚKOL 2 – rozdíly v párových tvarech

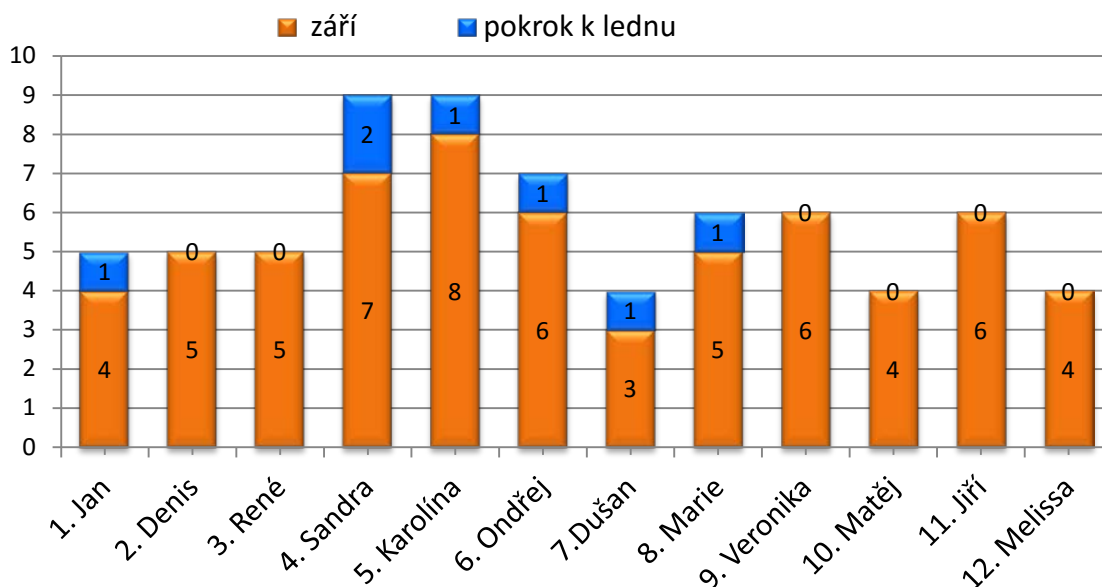
Obdobu prvního úkolu zvládly děti z druhého výzkumného vzorku podobně jako z prvního. Opět se projevilo zhoršení při porovnávání tvarů ve srovnání s konkrétními obrázky. Čtyři děti v září neurčily ani polovinu správně, v září se maximum správných odpovědí podařilo jen dvěma dívkám. Pokles úspěšnosti ve srovnání s prvním úkolem byl o 15% v září i v lednu. Nejméně správných odpovědí určil Dušan, hoch, který má odklad PŠD. Stejný úkol zvládl v červnu lépe než nyní. Příčinou mohou být prázdniny a nulová záměrná stimulace pro rozvoj v těchto oblastech. Projevují se u něj nejen potíže v diferenciaci a paměti zrakové, ale i sluchové.

Graf 23 Vyhodnocení úkolu č. 2

**ÚKOL 3 – ukryté tvary**

Optické členění abstraktních obrázků zvládlo s nadpoloviční úspěšností jen 5 dětí. Také pokrok k lednu je jeden z nejnižších. Jen 6 dětí podalo v pololetí lepší výkon než v září. Výsledky v této oblasti dávají učitelce jasný signál o tom, jakou oblast by měla více rozvíjet. Přesto jsou výsledky lepší než u prvního vzorku. U Dušana k pokroku nedošlo.

Graf 24 Vyhodnocení úkolu č. 3

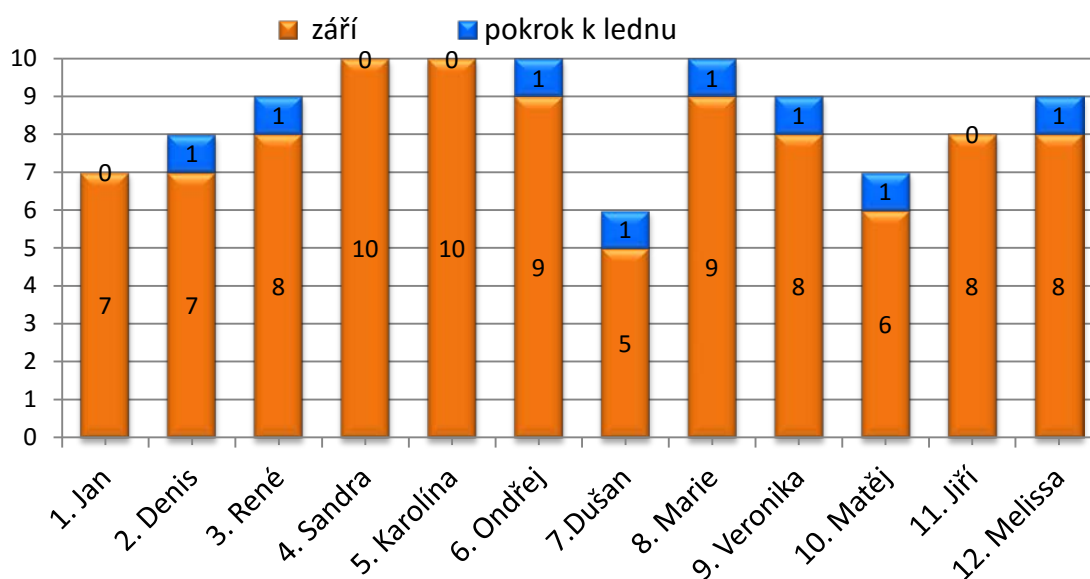


ÚKOL 4 – rozdíl mezi dvěma slovy

Sluchová diferenciacce je oblast, na kterou jsem se zaměřila již od začátku září. Hry na sluchové vnímání, rozlišování i paměť jsme hráli téměř denně. Po zkušenostech z minulých let a hlavně z loňského roku jsem věděla, že děti, které nenavštěvují žádné předškolní zařízení, mívají se sluchovým vnímáním velký problém. Slyší, ale nespojují slyšené informace s jejich obsahem či následnými vjemy. U těchto dětí bývá i problém při zadávání úkolů samotných. Musím si dávat pozor, abych se ujistila, že pochopily zadání.

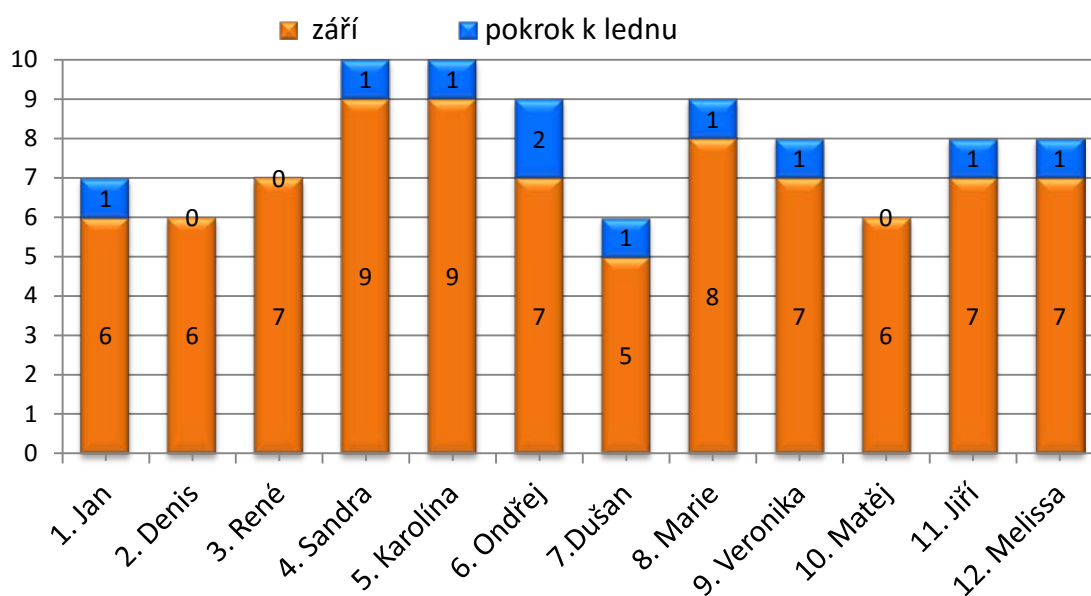
Maxima v pololetí dosáhly 4 děti a dalším třem k tomu chyběla jen jedna správná odpověď. Celkově se tohoto úkolu zhostily lépe, než děti z prvního výzkumného vzorku, a to o více než 23%. Zajímavostí jsou výsledky u Dušana, který celkově odpověděl správně 6 krát, ale to se mu podařilo už v červnu. V září měl počet správných odpovědí 5 a v lednu opět 6. Za půl roku se vlastně vrátil na svou původní úroveň a k faktickému posunu nedošlo. Podobné je to u Jana, protože i v jeho případě k posunu v tomto úkolu nedošlo. Nejlepších výsledků u hochů vykazoval Ondřej.

Graf 25 Vyhodnocení úkolu č. 4

**ÚKOL 5 – rozdíly mezi dvěma slovy nemajícími smysl**

Párový úkol k předchozímu má jen o trochu horší výsledky. V porovnání s prvním výzkumným vzorkem je výsledek v září lepší o 20%. Všem dětem se podařilo určit nejméně polovinu slov správně. V lednu dosáhly dvě dívky maxima a dalším pěti chyběla jedna či dvě správné odpovědi. Nejslabších výsledků dosáhl opět Dušan, ale došlo u něj ve srovnání s loňským rokem k pokroku.

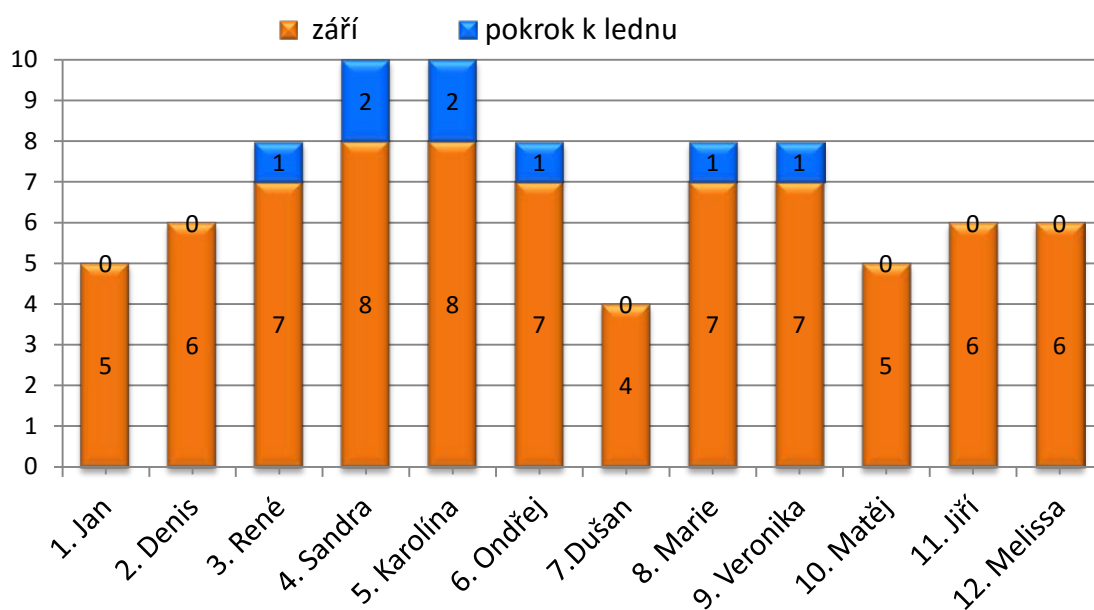
Graf 26 Vyhodnocení úkolu č. 5



ÚKOL 6 – ukrytá slova

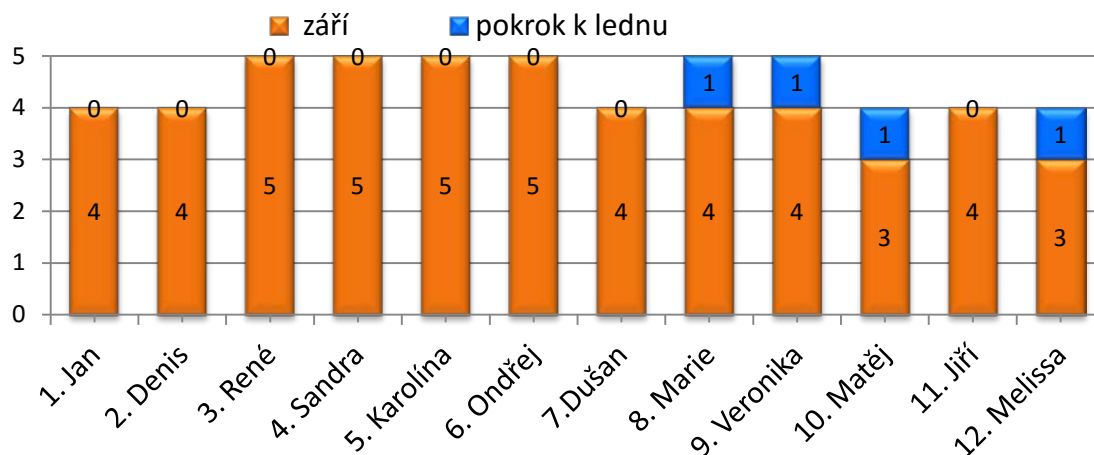
I v tomto úkolu se dětem dařilo více, než dětem v loňském roce. Jejich úspěšnost je nyní vyšší o 21% při prvním plnění zadání a o 11% při druhém. Zlepšeného výsledku v lednu dosáhlo 6 dětí, z nichž dvě dívky odpověděly správně při každém zadaném slově. U druhé polovičky dětí k pokroku nedošlo. Jde však především o děti, které mají potíže se sluchovou analýzou, artikulací a s vyvozováním hlásek.

Graf 27 Vyhodnocení úkolu č. 6

**ÚKOL 7 – spojení mezi viděným a slyšeným vjemem**

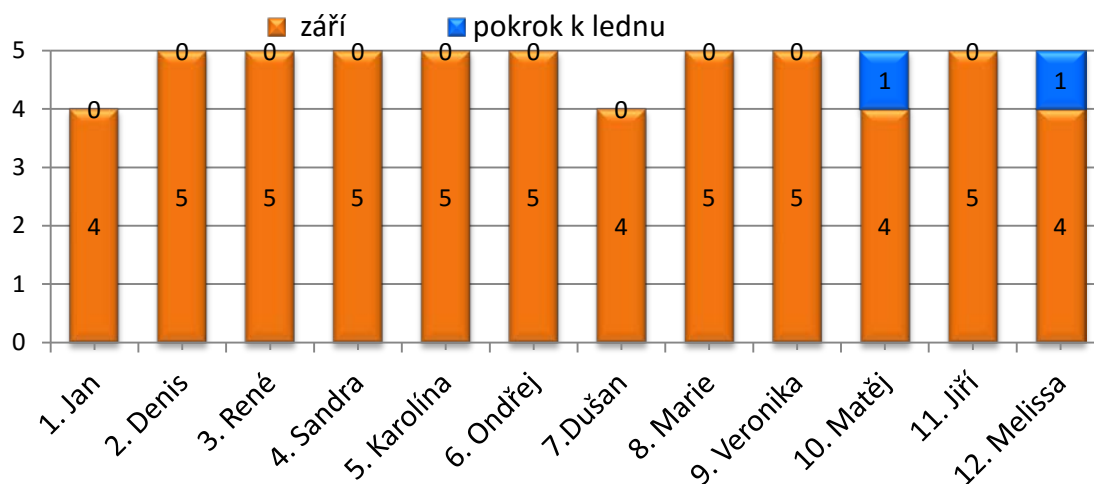
V tomto úkolu se mohou děti opřít i o vizuální vjem a nejsou odkázány jen na sluchové vnímání. I nižší počet slov nahrává lepším výsledkům v porovnání s výsledky minulých cvičení. Ovšem zapojena je i paměť. Šest dětí dosáhlo maxima a čtyři z nich už se v lednu neměly kam posunout. Naopak u čtyř dětí k žádnému pokroku nedošlo, podaly stejný výkon i v lednu. Celkově jde o úkol s vysokým procentem úspěšnosti, ale ve srovnání s minulým vzorkem jsou výsledky o 4% nižší při prvním plnění, při druhém o 5%.

Graf 28 Vyhodnocení úkolu č. 7

**ÚKOL 8** – spojení mezi slyšeným a viděným vjemem

Párový úkol k předchozímu dopadl o mnoho lépe. Dětem už není zadání neznámé a nemusí nic říkat, jen ukazují. Celkově v úkolu bylo dosaženo lepších výsledků než u dětí v loňském roce a zároveň je to jediný úkol, v němž byla při obou plnění dosažena úspěšnost převyšující 90%.

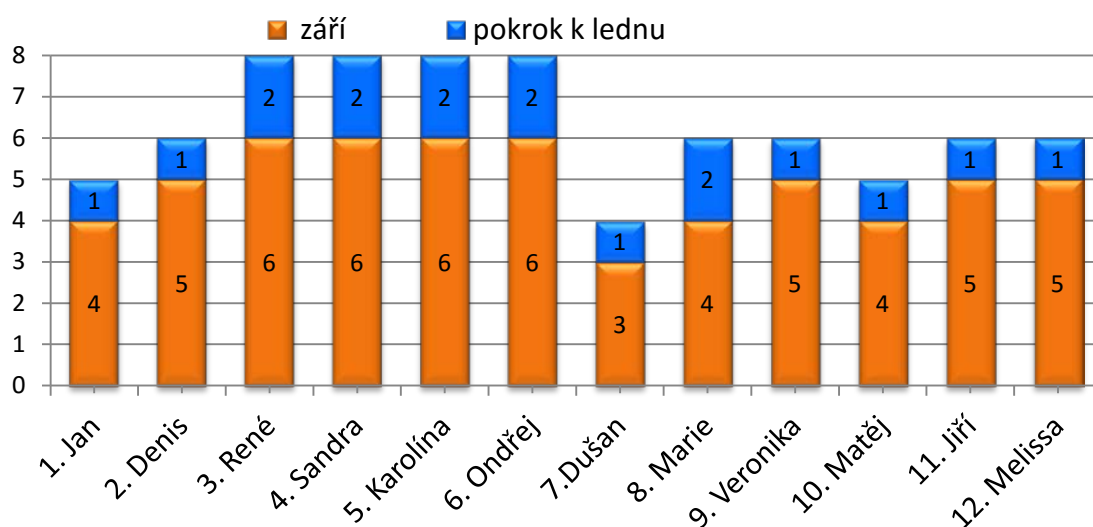
Graf 29 Vyhodnocení úkolu č. 8



ÚKOL 9 – paměť na obrázky

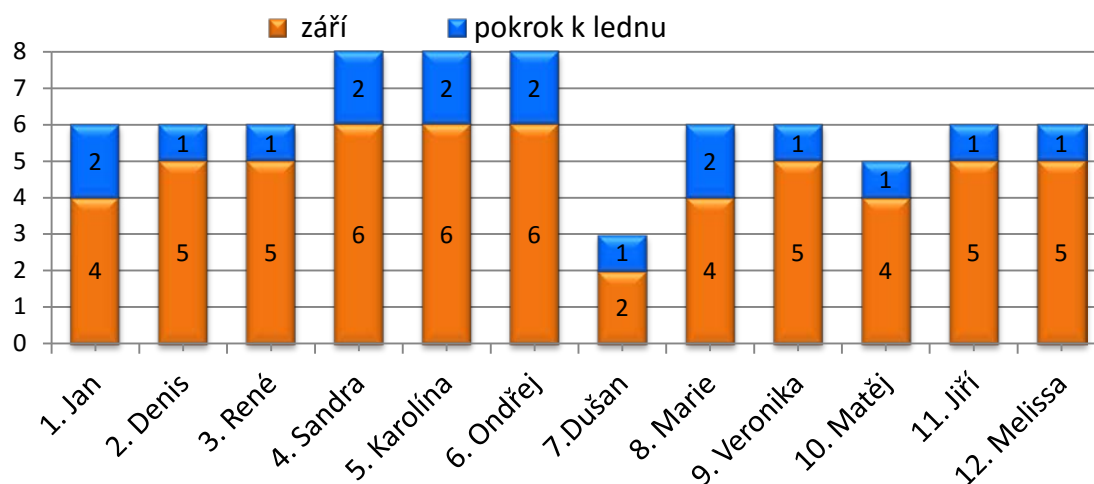
V tomto úkolu nešlo zcela jen o vizuální paměť, ale i pořadí obrázků – posloupnost. Je to oblast, která u již zmíněného chlapce Dušana činila a činí velké obtíže. Sice ve srovnání s loňskými výsledky došlo u něj k pokroku, přesto nejvíce chyb z této skupiny dětí měl právě on. Čtyři děti v lednu splnily úkol na 100%, ostatní dosáhly hodnot nad 50%. Pro mě to v praxi znamená zaměřit se na postupné zvyšování počtu předmětů, tvarů či obrázků v aktivitách zaměřených na okamžitou zrakovou paměť.

Graf 30 Vyhodnocení úkolu č. 9

**ÚKOL 10 – paměť na tvary**

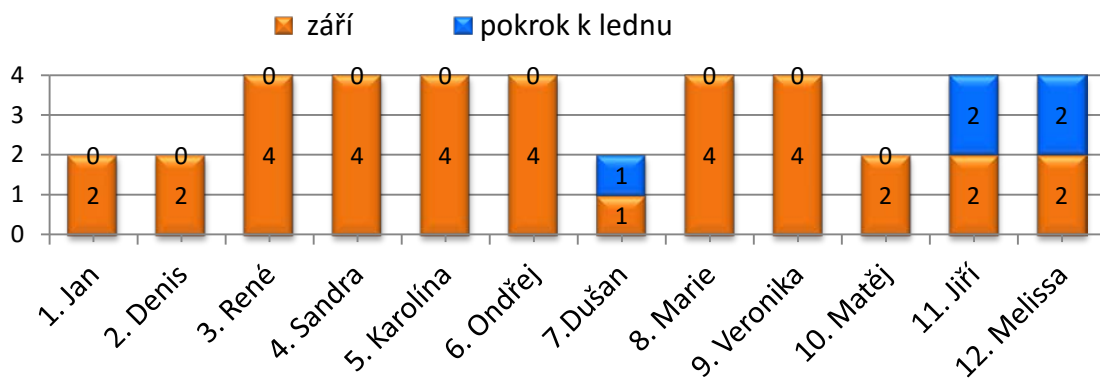
Další párový úkol, v němž byly u předchozího vzorku dětí dosaženy velmi podobné výsledky jako nyní. Zajímavé je již několikáté dosažené maximum u chlapce jménem Ondřej, který má z hochů opakovaně nejlepší výsledky. V průběhu roku při běžných aktivitách a hrách vykazuje trvale vysokou úroveň optické paměti. Spolu s ním si v září popletly pořadí dvou obrázků ještě 3 děti, v lednu se jim to již nestalo.

Graf 31 Vyhodnocení úkolu č. 10

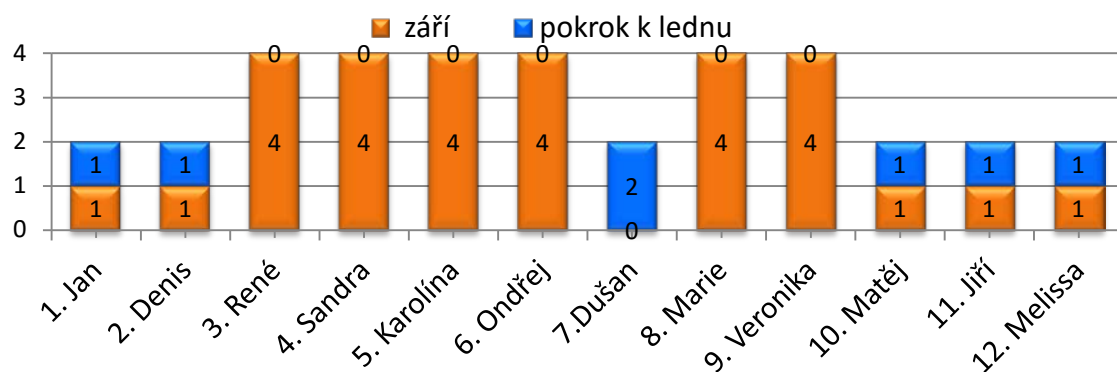
**ÚKOL 11 – paměť na řadu slov**

Šest dětí se zhostilo úkolu s vynikající úspěšností a další dvě děti jejich úspěch v lednu následovaly. Jan i Dušan, oba chlapci s odkladem, ho zvládli lépe než před rokem. Celkově jsou z úkolu zaznamenány vyšší hodnoty než u prvního výzkumného vzorku.

Graf 32 Vyhodnocení úkolu č. 11a



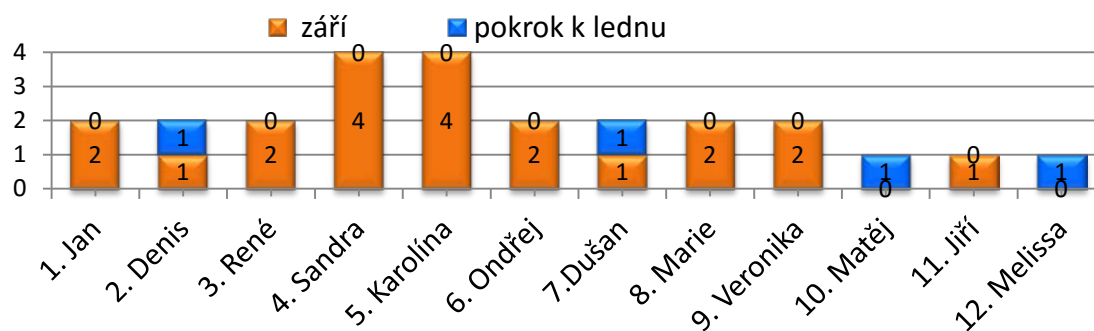
Graf 33 Vyhodnocení úkolu č. 11b



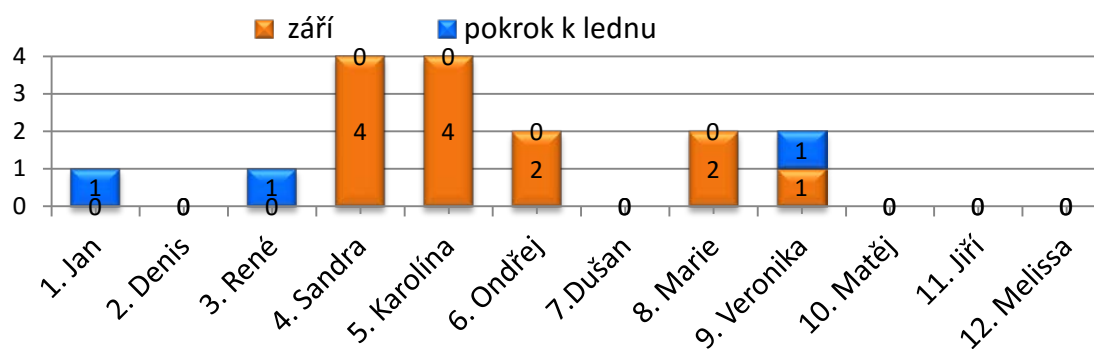
ÚKOL 12 – paměť na řadu slabik

Tento úkol měl u minulého výzkumného vzorku nejnižší procenta úspěšnosti. Ani děti z druhého výzkumného vzorku nezvládly úkol nejlépe. Přisuzuji to obtížím ve sluchové paměti vázané na nesmyslná slova a problematickou artikulaci. Alespoň jednu slabiku vyslovilo v lednu každé dítě, ale ve správném pořadí ji v září nedokázalo říci sedm dětí, v lednu pět dětí. Dvěma dívkám, které téměř všechny úkoly plní s nejvyšší úspěšností, se výsledek nezměnil ani nyní.

Graf 34 Vyhodnocení úkolu č. 12a



Graf 35 Vyhodnocení úkolu č. 12b

**ÚKOL 13** – zapamatovat si obrázky, vyjádřit je slovy

Zajímavostí tohoto úkolu je slovo „pasta“, které děti použily místo slova „tuba“. Stalo se tak v loňském roce i v letošním. Přisuzuji to tomu, že děti u mě v PT si čistí po svačině zuby a je to pravděpodobně jediný předmět v tubě, který znají. Navíc tento hygienický krok je silným prvkem z hlediska režimu v PT, který je nový ve srovnání s návyky v rodině. Úspěšnost dětí byla v celku vysoká, polovina z nich uspěla na 100% již v září, v lednu k nim

ještě dvě děti přibily. U dětí, které chybovaly, šlo převážně o chyby v pořadí. Správné pojmenování obrázků zvládly kromě Matěje všechny děti.

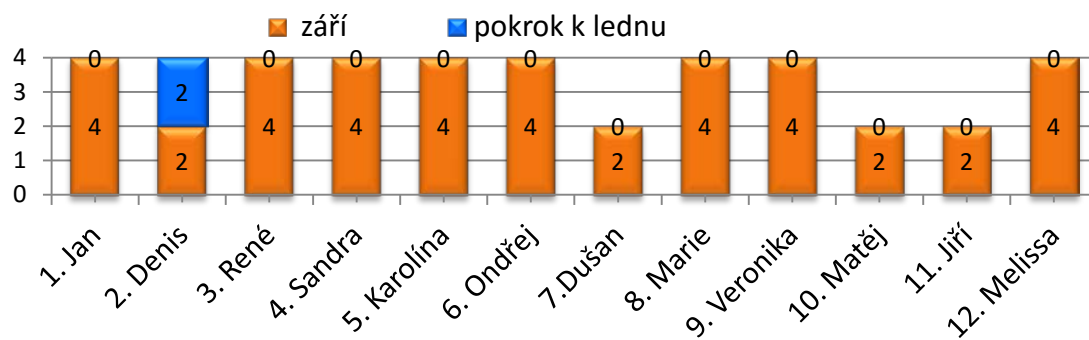
Graf 36 Vyhodnocení úkolu č. 13



ÚKOL 14 – zapamatovat si slova, vyhledat k nim obrázky

Párový úkol k předchozímu měl také vysokou úspěšnost. Překvapil mě Jan, který v září i v lednu nechyboval ani jednou. Stejně úspěšných bylo i dalších sedm dětí, v lednu ještě o jedno více. Ve srovnání s prvním výzkumným vzorkem je první plnění úkolu úspěšnější nyní o téměř 20%.

Graf 37 Vyhodnocení úkolu č. 14

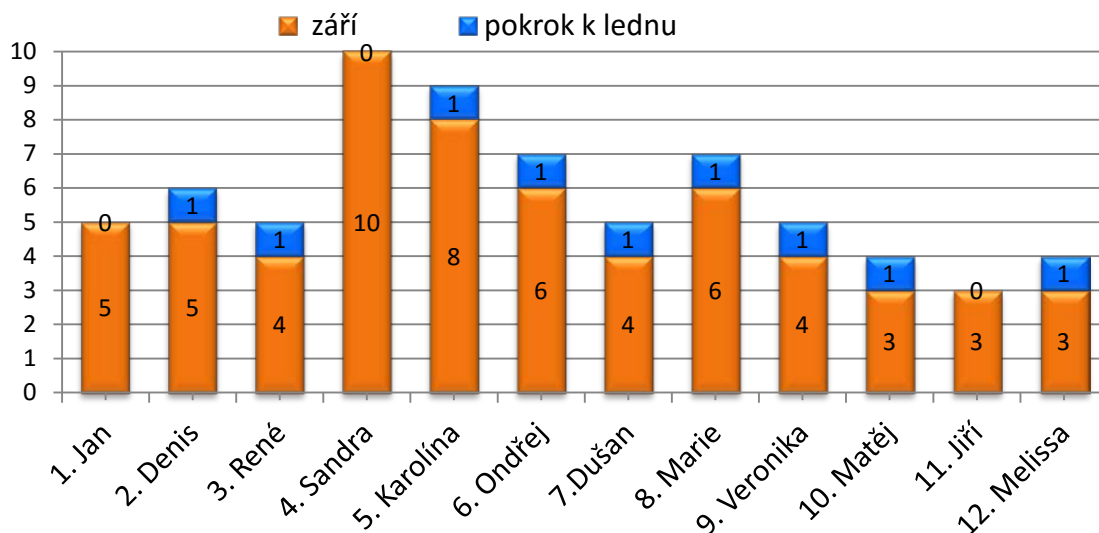


ÚKOL 15 – pohotovost mluvidel

Problematický úkol zaměřený na opakování neznámých víceslabičných slov spojuje několik oblastí, díky nimž se dětem nedaří. Někdo má problémy se sluchovou analýzou a syntézou, někdo s výslovností a artikulací, někdo s obojím. Nejlépe zvládla úkol Sandra, která v těchto oblastech žádné potíže nemá a svůj výkon při lednovém plnění potvrdila. Nadpoloviční úspěšnosti dosáhli ještě 3 děti: Marie, Ondřej a Karolína. V lednu k nim

přibyl ještě Denis. I Dušanovi se dařilo lépe než dalším třem dětem. Celkově se druhý výzkumný vzorek dětí pohyboval těsně za hranicí 50% úspěšnosti.

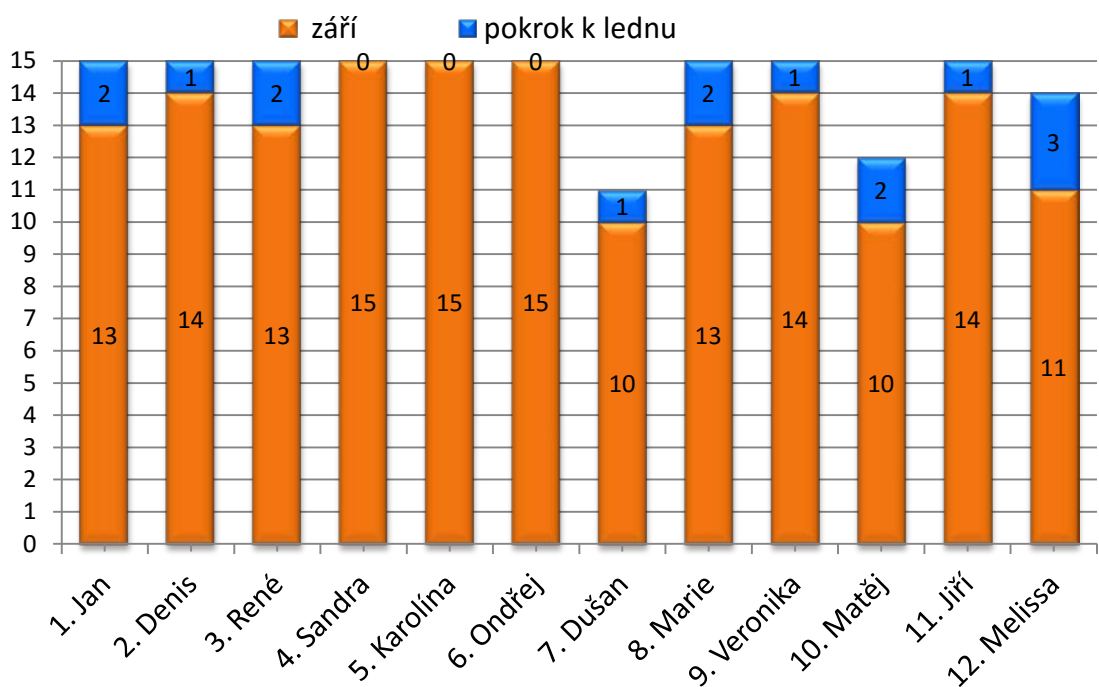
Graf 38 Vyhodnocení úkolu č. 15



ÚKOL 16 – koordinace ruky a oka při psaní

Tento úkol byl druhým s nejvyšší úspěšností všech dětí u obou vzorků. Jsem ráda, že oblast grafomotoriky se mi daří u dětí rozvíjet na dobré úrovni. Celkem devět dětí v lednu neudělalo žádnou chybu a věřím, že za půl roku by to dokázaly i ostatní 3 děti.

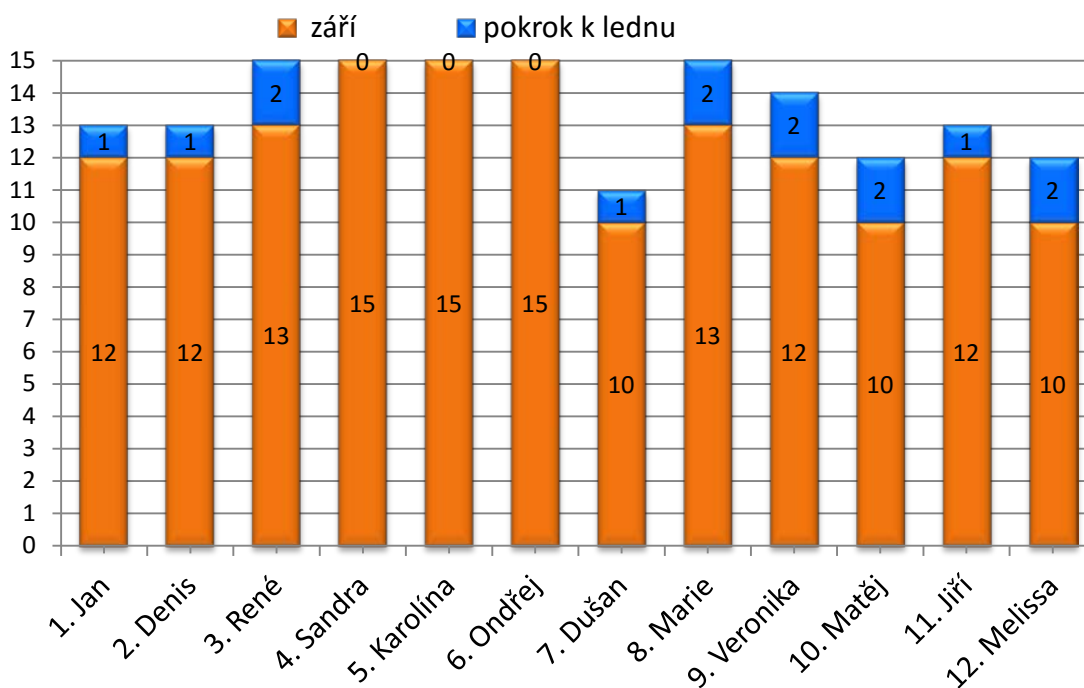
Graf 39 Vyhodnocení úkolu č. 16



ÚKOL 17 – vyhledávání obrázků

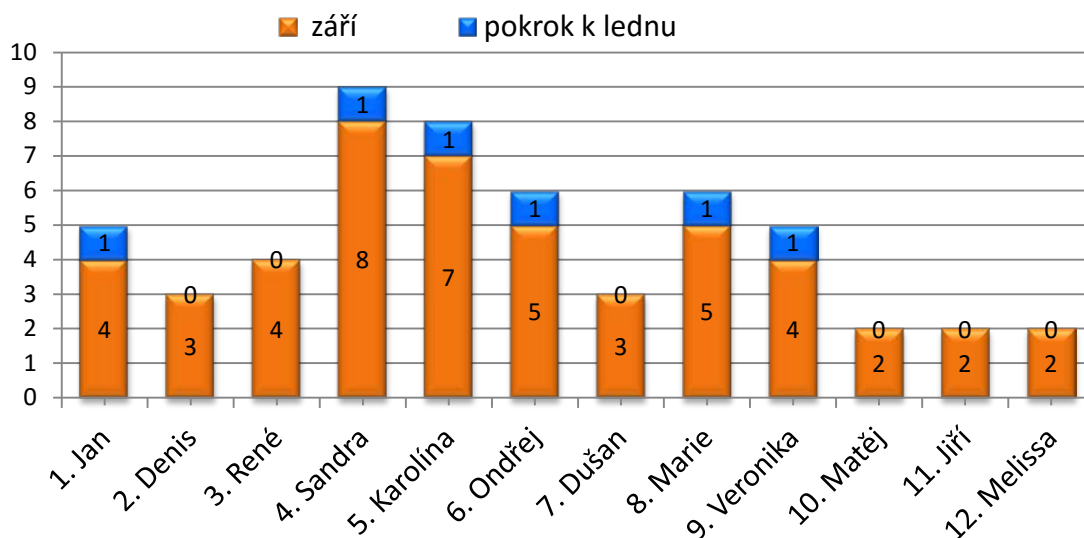
Postřehování obrázků, cvičení optické pozornosti – to je oblast, kterou trénují děti rády a každý úkol považují za hru. Také na vyhodnocení je znát, že úspěšnost je vysoká. V září překročila 80% a v lednu 90%. Pět dětí našlo všechny obrázky a jeden či dva nebyly nalezeny dalšími čtyřmi dětmi. Nejméně hvězd našel Dušan, u něhož zářijový i lednový výkon považuji za velký úspěch. Výsledky celého druhého výzkumného vzorku v tomto úkolu jsou nepatrně vyšší než u prvního výzkumného vzorku.

Graf 40 Vyhodnocení úkolu č. 17

**ÚKOL 18** – vyhledávání slov

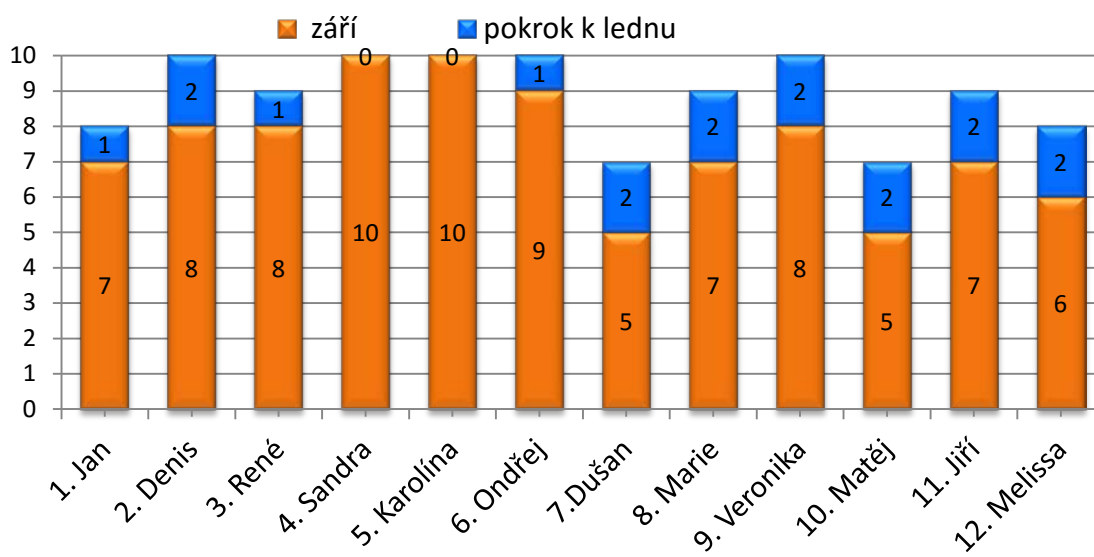
Sluchové rozlišování a pozornost jsou v úspěšnosti velkým protikladem předchozího úkolu. Ani lednové plnění úkolu nepřesáhlo 50% úspěšnosti. Alespoň polovinu správných odpovědí řeklo 6 dětí. Druhá polovina dětí byla svou úspěšností na hranici 25%. V porovnání s prvním výzkumným vzorkem se však tato skupina zhostila úkolu lépe. Při prvním plnění zadání bylo dosaženo více než 40% úspěšnosti, to je o 7% více než u prvního výzkumného vzorku. Při druhém plnění již byly výsledky podobné, obě skupiny překročily hranici 40%.

Graf 41 Vyhodnocení úkolu č. 18

**ÚKOL 19** – vnímání vlastního těla a prostoru

Vnímání tělesného schématu je velmi individuální a rozvoj v této oblasti není jednoduchý. Dvě dívky dokázaly splnit všechny body zadání již v září, v lednu se k nim přidali ještě tři chlapci. Mezi nimi byl opět i Ondřej. Ve srovnání s prvním vzorkem dětí, v němž se podařilo při prvním zadání překročit hranici 60% úspěšnosti, se nyní dětem podařilo být úspěšnými na 75%. Při druhém plnění byla úspěšnost téměř 90%. Zajímavostí také je, že všechny děti, které nedosáhly maxima, zaznamenaly pokrok.

Graf 42 Vyhodnocení úkolu č. 19



Celkové výsledky druhého výzkumného vzorku ukazuje následující tabulka. Barva oranžová náleží k plnění úkolů v září, barva modrá k plnění v lednu.

Tabulka 5 Úspěšnost všech dětí druhého výzkumného vzorku v jednotlivých úkolech

ČÍSLO ÚKOLU	SPRÁVNÉ ODPOVĚDI DANÉ / OD DĚTÍ / %	Pokrok %	ČÍSLO ÚKOLU	SPRÁVNÉ ODPOVĚDI DANÉ / OD DĚTÍ / %	Pokrok %
1	120 / 88 / 73,33% 120 / 109 / 90,83%	17,5	11b	48 / 29 / 60,42% 48 / 36 / 75%	14,58
2	120 / 70 / 58,33% 120 / 91 / 75,83%	17,5	12a	48 / 21 / 43,75% 48 / 25 / 52,08%	8,33
3	120 / 63 / 52,5% 120 / 70 / 58,33%	5,83	12b	48 / 13 / 27,08% 48 / 16 / 33,33%	6,25
4	120 / 95 / 79,17% 120 / 103 / 85,83%	6,66	13	48 / 35 / 72,92% 48 / 40 / 83,33%	10,41
5	120 / 84 / 70% 120 / 94 / 78,33%	8,33	14	48 / 40 / 83,33% 48 / 42 / 87,5%	4,17
6	120 / 76 / 63,33% 120 / 84 / 70%	6,67	15	120 / 61 / 50,83% 120 / 70 / 58,33%	7,5
7	60 / 50 / 83,33% 60 / 54 / 90%	6,67	16	180 / 157 / 87,22% 180 / 172 / 95,56%	7,78
8	60 / 56 / 93,33% 60 / 58 / 96,67%	3,34	17	180 / 149 / 82,78% 180 / 163 / 90,56%	6,67
9	96 / 59 / 61,46% 96 / 76 / 79,17%	17,71	18	120 / 49 / 40,83% 120 / 55 / 45,83%	5,00
10	96 / 57 / 59,38% 96 / 74 / 77,08%	17,7	19	120 / 90 / 75% 120 / 107 / 89,17%	14,17
11a	48 / 35 / 72,92% 48 / 40 / 83,33%	10,41	celkem	ø 66,25% ø 76%	ø 9,75

Z tabulky je zřejmé, že děti nejlépe zvládaly úkoly č. 8 a č. 16 zaměřené na spojení mezi slyšeným a viděným vjemem a na grafomotoriku. Úkol č. 8 byl zároveň úkolem s nejmenším pokrokem, neboť číslo uvádí pokrok pouze u dětí, které nedosáhly maxima. Naopak nejobtížnější byl pro děti úkol č. 12/b zaměřený na sluchovou paměť nesmyslných slov a jejich pořadí. Největšího pokroku dosáhly děti v úkolu č. 9. Byl zaměřený na optickou paměť zjišťovanou na řadě předkládaných obrázků bez možnosti si obrázky pojmenovávat. Průměrná celková úspěšnost dětí tohoto výzkumného vzorku má lednovou hodnotu 76%. Myslím, že je to výborný výsledek a jednotlivá cvičení mohou učitelce ukazovat směr, v jakých oblastech se dětem nejvíce věnovat, aby jejich vstup do školy byl vyrovnaný.

6.6 VÝSLEDKY ZJIŠTĚNÍ DEFICITU DÍLČÍCH FUNKCÍ DLE SINDELAROVÉ VE TŘETÍM VÝZKUMNÉM VZORKU

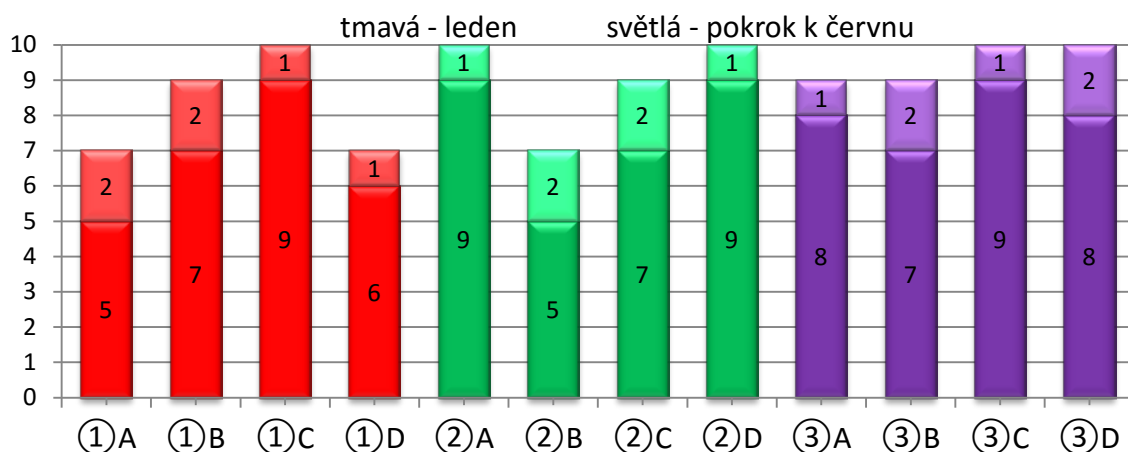
Třetí výzkumný vzorek tvořily děti z PT tří měst Karlovarského kraje. V každé třídě jsem poprosila o spolupráci paní učitelku s následujícím zadáním: vybrat čtyři děti, které mají nejlepší docházku, aby na jejich výkony neměla vliv absence. Děti, které mají minimální docházku, mají také často velké výkyvy v rozvoji těch oblastí, jež souvisí s vlastní analýzou. Měla jsem i štěstí na zkušenosti učitelek, neboť dvě ze tří používají stejnou knihu od B. Sindelarové se sadou cvičení na předcházení SPU již dlouhodobě.

Každou čtveřici dětí z dané školy jsem si označila písmeny A, B, C, D, školy jsem odlišila číslicemi ①, ②, ③. V grafech jsem ještě použila pro přehlednost jiné barvy pro každou školu. Škola ① je škola v Chodově – barva červená, škola ② v Ostrově – barva zelená, škola ③ v Karlových Varech – barva fialová. Celkem tuto skupinu tvořilo sedm chlapců a pět dívek. Jen jeden chlapec měl odklad PŠD, navštěvoval PT druhým rokem. Ostatní děti navštěvovaly PT poprvé. Tři z nich navštěvovaly i MŠ, ale jen krátkodobě.

ÚKOL 1 – rozdíly v párových obrázcích

S prvním úkolem si děti poradily v celku dobře. Jen tři děti dosáhly svými výsledky lehce nad polovinu, u ostatních byly výsledky výrazně lepší. Nejvyrovnanější byly ve třetí skupině. Celkově byly výsledky srovnatelné s druhým vzorkem z Kraslic, v lednu byla rozdílem pouze jedna správná odpověď ve prospěch této skupiny, v červnu byly rozdílem odpovědi dvě ve prospěch dětí z Kraslic. Přesto 5 dětí dosáhlo maximálního počtu správných odpovědí.

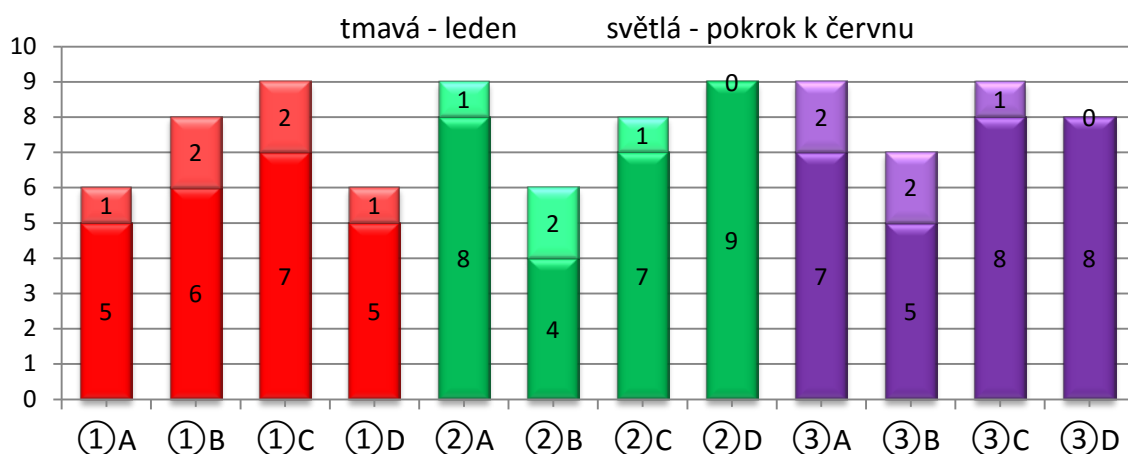
Graf 43 Vyhodnocení úkolu č. 1



ÚKOL 2 – rozdíly v párových tvarech

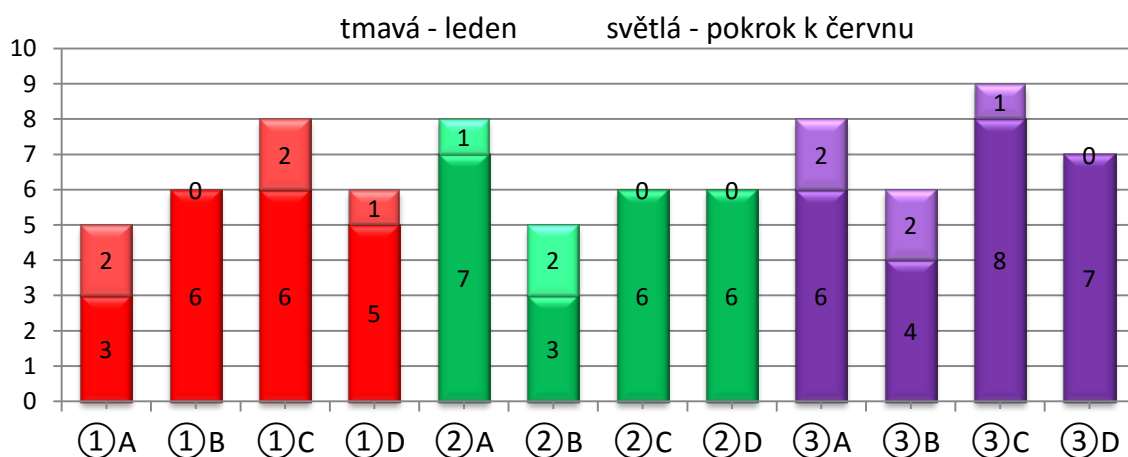
V této úloze žádné z dětí nedosáhlo maxima. Celkově však byly výsledky v lednu i červnu lepší než u obou prvních vzorků. Je zřejmé, že i těmto dětem dělaly rozdíly ve tvarech obtíže ve srovnání s konkrétními obrázky ze cvičení č. 1.

Graf 44 Vyhodnocení úkolu č. 2

**ÚKOL 3 – ukryté tvary**

Úloha zaměřená na figuru a pozadí byla v této skupině v celku úspěšná. Tři děti sice dosáhly v lednu podprůměrných výsledků, ale v červnu dosáhly minimálně na poloviční úspěšnost již všechny děti. U čtyř dětí nebyl zaznamenán žádný pokrok, ale to není rozhodující, protože vždy musíme mít na paměti i aktuální stav a rozpoložení dítěte při plnění úkolu. Pro mou analýzu jsou důležité výsledky v tabulce, které za tuto úlohu výrazně převyšují výsledky obou prvních vzorků.

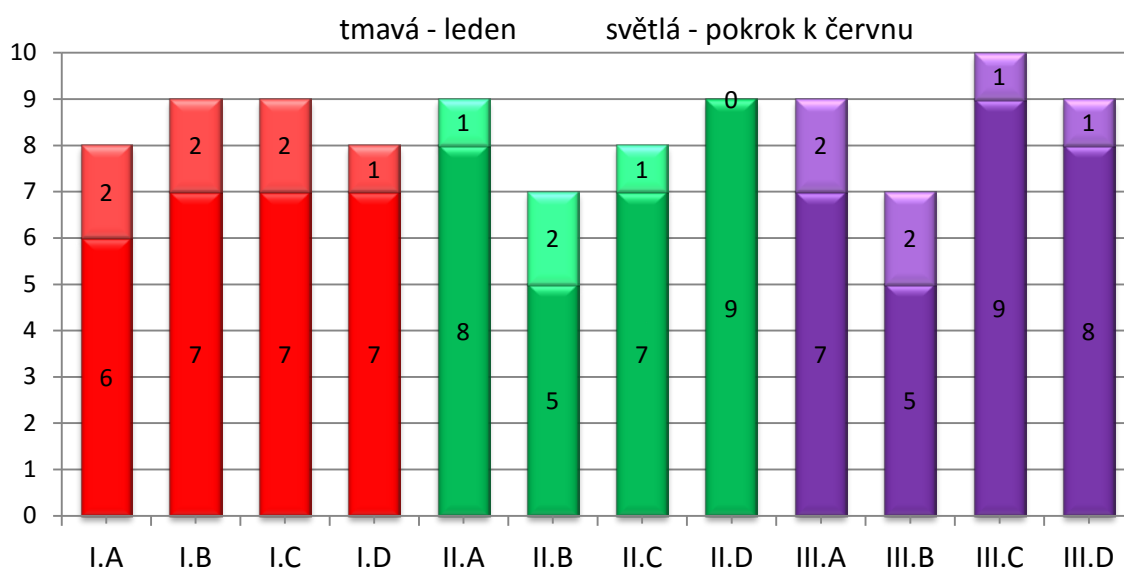
Graf 45 Vyhodnocení úkolu č. 3



ÚKOL 4 – rozdíl mezi dvěma slovy

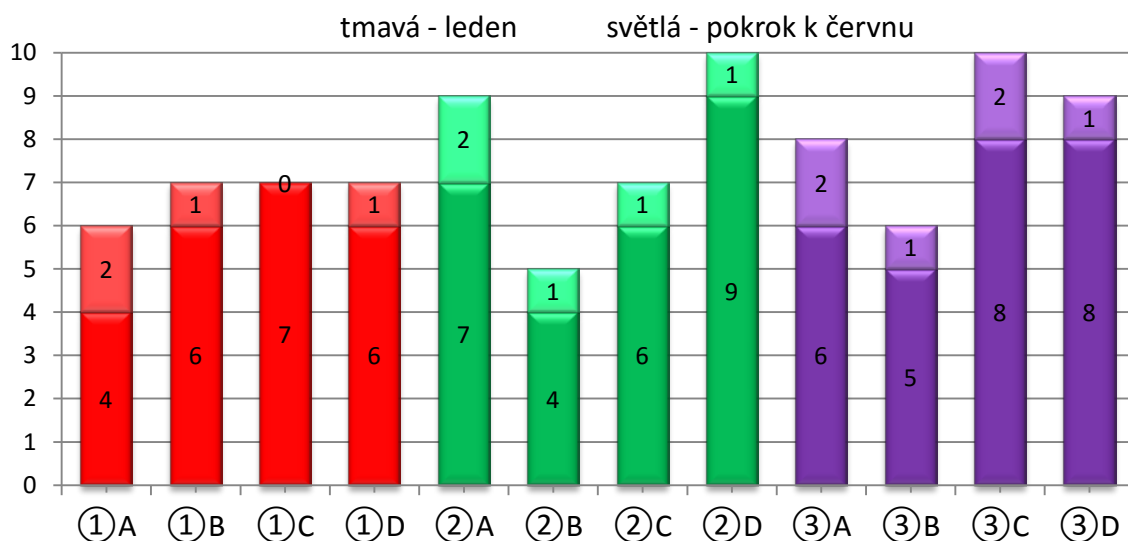
V této úloze byly výsledky docela vyrovnané z hlediska jednotlivých podskupin – škol, i z hlediska celkového. Pouze dvě děti měly výsledky nižší. Pokud sečteme jednotlivé podskupiny – školy v tomto vzorku, jsou hodnoty v lednu 27, 29 a 29, v červnu 34, 33 a 35. V tomto úkolu došlo u prvního výzkumného vzorku k největšímu pokroku, ale celkové hodnoty byly nižší než u druhého a třetího vzorku, kde byly výsledky podobné.

Graf 46 Vyhodnocení úkolu č. 4

**ÚKOL 5 – rozdíl mezi dvěma slovy nemajícími smysl**

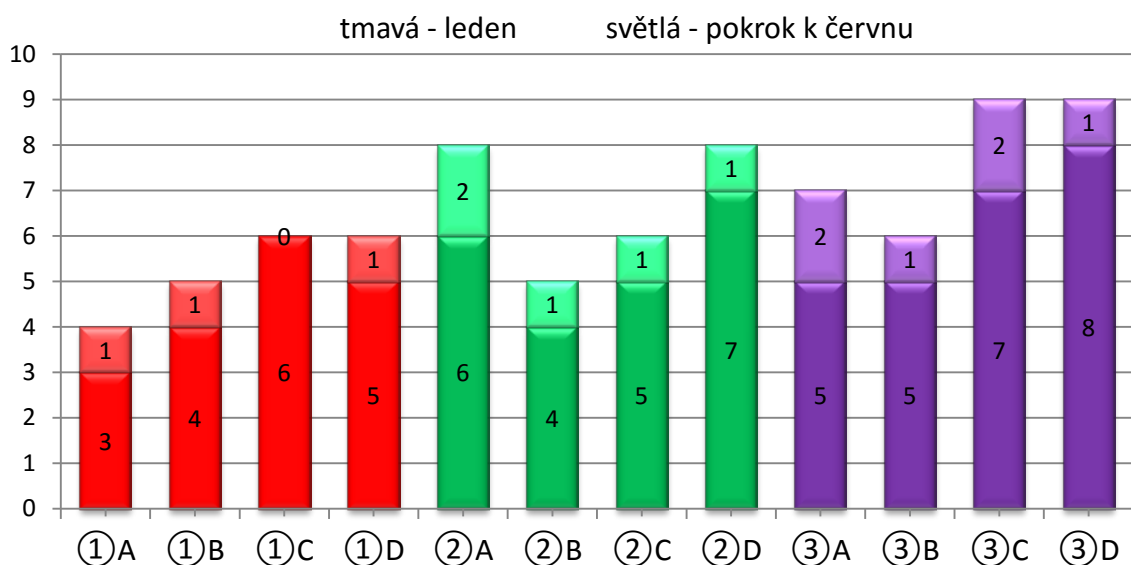
Obdoba předešlého úkolu přinesla v třetím výzkumném vzorku výsledky, které již nebyly tak vyrovnané. Děti z první školy dosahovaly lehce nadpolovičních výsledků a hodnoty byly podobné. Děti z druhé a třetí školy dosáhly velmi rozdílných výsledků. Dvě děti měly výsledky velmi dobré, v červnu dosáhly maxima, dvě děti měly naopak chybovost vyšší a ani v červnu nedosáhly výraznějšího pokroku. Celkové výsledky za tuto úlohu v závěrečné tabulce jsou svými hodnotami mezi prvním a druhým výzkumným vzorkem.

Graf 47 Vyhodnocení úkolu č. 5

**ÚKOL 6 – ukrytá slova**

Úkol zaměřený na sluchovou diferenciaci figury a pozadí bývá obtížný u většiny dětí. Ani skupinka tvořící třetí výzkumný vzorek se ho nezhostila s výrazným úspěchem ve srovnání s prvním a druhým výzkumným vzorkem. Pouze čtyři děti v červnu chybovaly jednou nebo dvakrát, u ostatních byl počet chyb vyšší. V celkové tabulce jsou hodnoty výsledků tohoto vzorku opět mezi prvními dvěma.

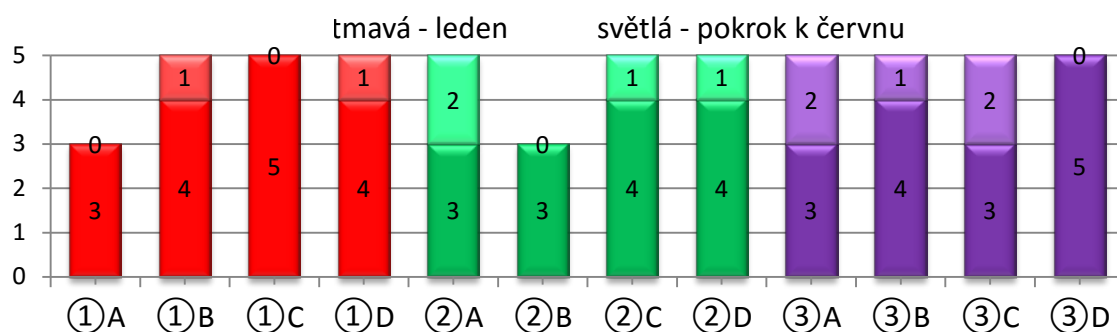
Graf 48 Vyhodnocení úkolu č. 6



ÚKOL 7 – spojení mezi viděným a slyšeným vjemem

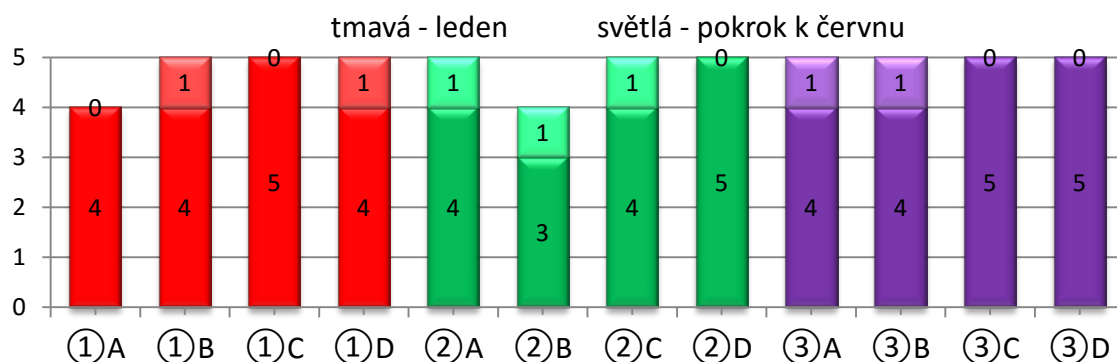
Trénování sluchové paměti spojené s vnímaným obrazem je pro budoucí školáky velmi důležité. Ačkoli tento úkol obsahuje jen pět zadaných obrázků, ani v této skupině nebyla úspěšnost 100%. Došlo však k výraznému zlepšení. V lednu bylo z 60 možných správných odpovědí za celou skupinu vysloveno 45, v červnu se počet zvýšil o 11. Maximálního počtu správných odpovědí dosáhla fialová podskupina – děti ze školy v Karlových Varech.

Graf 49 Vyhodnocení úkolu č. 7

**ÚKOL 8** – spojení mezi slyšeným a viděným vjemem

V tomto úkolu se mi potvrdil fakt, že je jednodušší variantou, když děti jen správnou odpověď na konkrétní otázku ukazují, než aby přemýšlely, které zvíře mají použít do odpovědi. Výsledky v této skupině byly také velmi dobré – v lednu i v červnu. Zajímavostí je, kolik dětí udělalo v lednu právě jednu chybu.

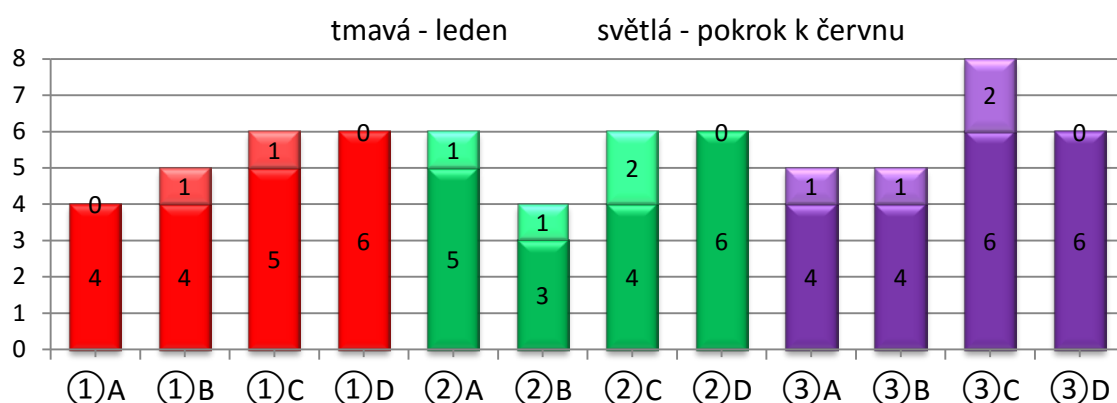
Graf 50 Vyhodnocení úkolu č. 8



ÚKOL 9 – paměť na obrázky

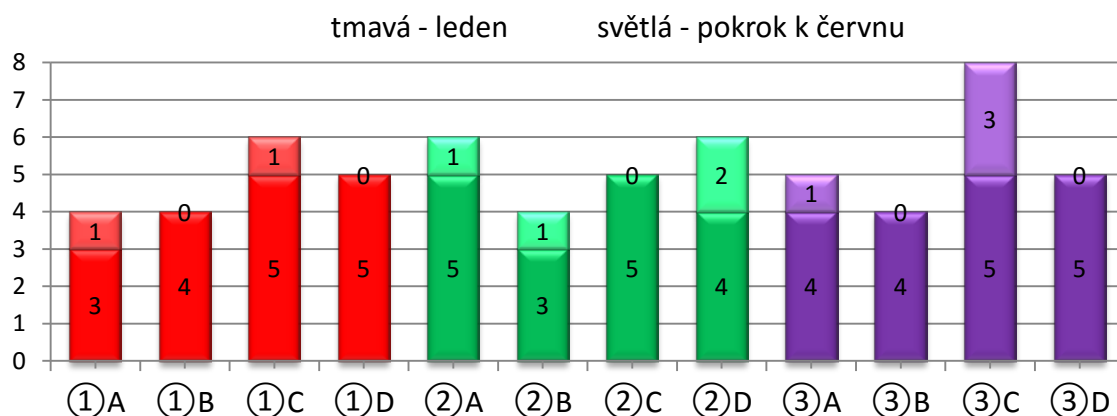
Okomentovat tento úkol je vždy problematické. Vzhledem k předchozím dvěma úkolům by se dalo předpokládat, že úspěšnost bude i zde vysoká, ale opak je vždy pravdou. Ani tato skupina neprolomila neúspěch většiny dětí. Myslím si, že hlavním důvodem je počet obrázků. Pokud by zadaný počet byl 5 jako v předešlých úkolech, byly by výsledky podobné jako v úkolech č. 7 a č. 8. Tři obrázky navíc při zapamatování tvoří hranici, která s danou úspěšností souvisí. Tento vzorek dětí dosáhl v úspěšnosti nejslabších výsledků.

Graf 51 Vyhodnocení úkolu č. 9

**ÚKOL 10 – paměť na tvary**

Párový úkol k předchozímu měl i u třetího vzorku podobné výsledky jako u vzorků předchozích, neboť opět došlo k mírnému poklesu úspěšnosti. Myslím si, že konkrétní obrázky se i těmto dětem pamatují lépe než tvary. Rozdíly mezi úkoly č. 9 a č. 10 jsou minimální, počet správných odpovědí je nižší o 5. Celkové porovnání nabízí souhrnná tabulka na konci.

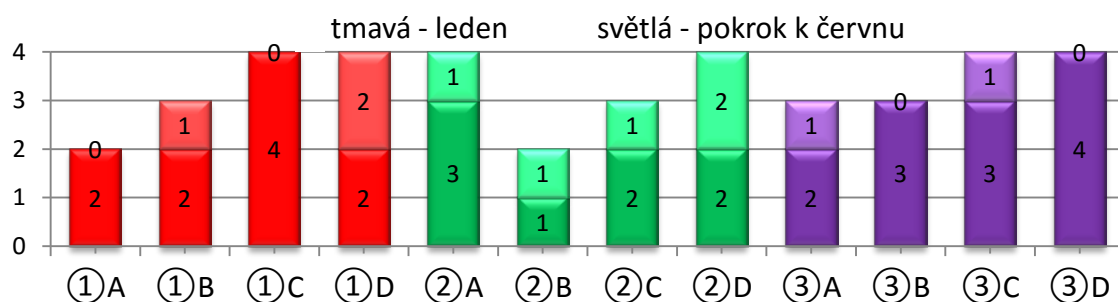
Graf 52 Vyhodnocení úkolu č. 10



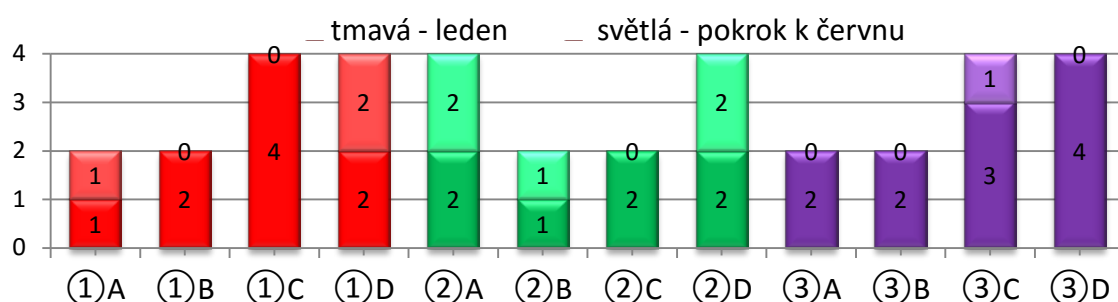
ÚKOL 11 – paměť na řadu slov

Rozdíly ve výsledcích tohoto úkolu u jednotlivých dětí jsou v každém výzkumném vzorku značné. Ze zkušenosti vím, že to přesně odpovídá tomu, jak děti reagují v běžných situacích na slovní pokyny či jiný slovní projev. Ty děti, které mají vyšší úspěšnost, jsou zvyklé naslouchat / poslouchat / vnímat slyšené. V reálných situacích vždy vědí, co se říká, co jsme poslouchali, slyšeli, o čem jsme mluvili, i když se ostatním mohlo zdát, že mě neposlouchají, protože se na mě třeba nedívají. I paní učitelky z Chodova a Karlových Varů mi potvrdily, že míra úspěchu v jejich skupinách přesně odpovídá. U dětí, které mají problém v této oblasti, je pokrok obtížnější o to víc, když se daná oblast rozvíjí pouze mimo rodinu a pouze před nástupem do školy. Výsledky se hodnotami od dvou minulých vzorků významně neliší. Pouze u pořadí slov úkolu č. 11/b je v červnových hodnotách zajímavá vyrovnanost jednotlivých podskupin. Každá dosáhla hodnoty 12 z 16.

Graf 53 Vyhodnocení úkolu č. 11a



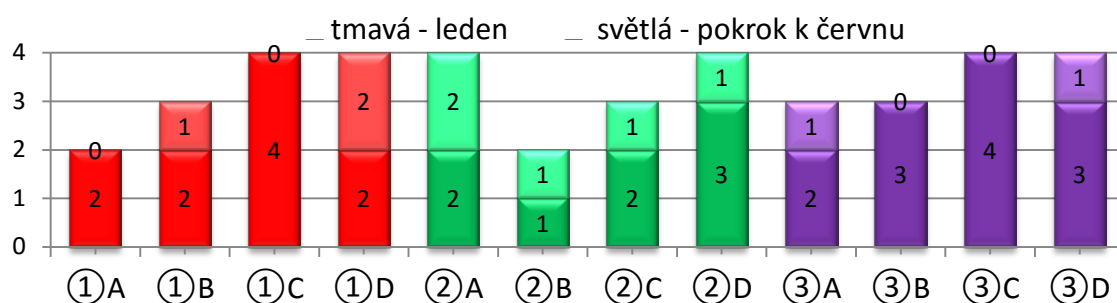
Graf 54 Vyhodnocení úkolu č. 11b



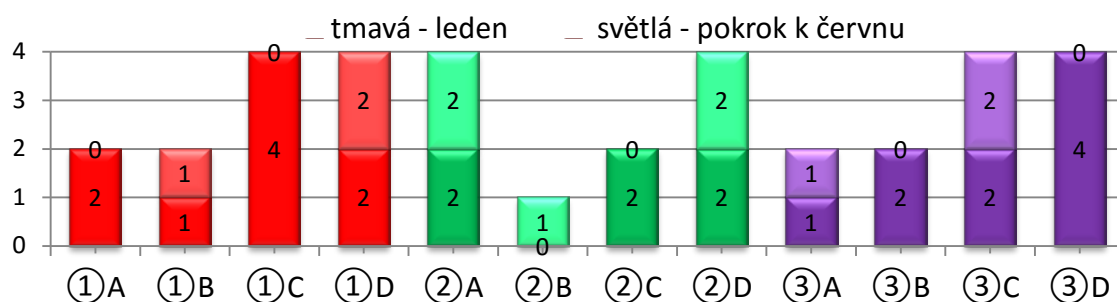
ÚKOL 12 – paměť na řadu slabik

Ve výsledcích tohoto úkolu se neprojeví žádné nečekané výkyvy ve výkonech dětí. Kdo obtížně zvládá úkol č. 11, mívá výsledky v úkolu č. 12 také nižší. U dětí se špatnou artikulací je pak ještě obtíž s výslovností slabik samotných. Paní učitelka poznamenala, že chlapec ②B neumí vyslovit „v“ ani „r“. Navíc má potíže s pozorností, soustředěním a sluchovým vnímáním celkově.

Graf 55 Vyhodnocení úkolu č. 12a

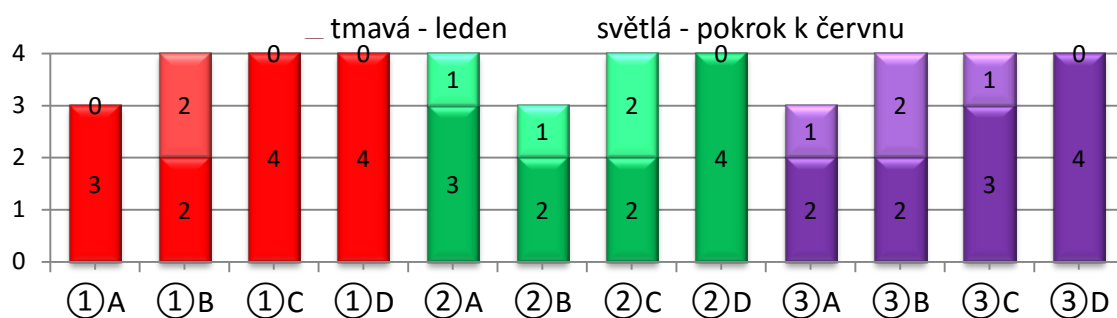


Graf 56 Vyhodnocení úkolu č. 12b

**ÚKOL 13 – zapamatovat si obrázky, vyjádřit je slovy**

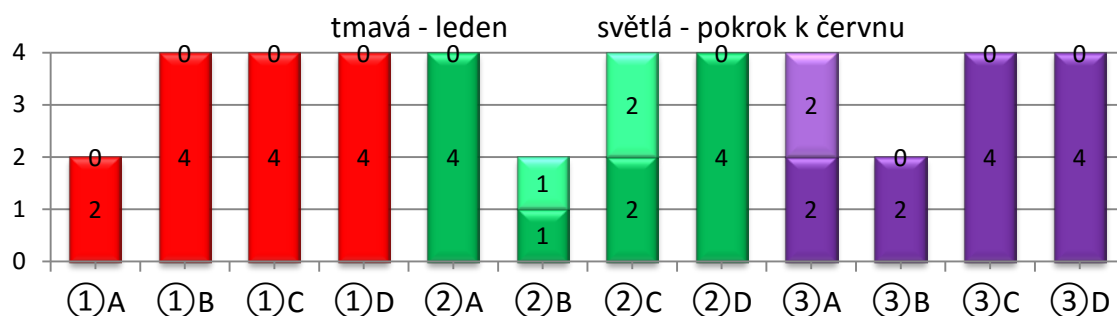
Tohoto úkolu se nejlépe zhostila skupinka ze školy v Chodově, hodnoty v lednu byly nejvyšší. Hodnoty z června se pak vyrovnaly ve všech skupinkách a ve srovnání se vzorky 1 a 2 musím také konstatovat vyrovnanost. Lednové výsledky jsou shodné se vzorkem 2, hodnoty červnové jsou jen o něco vyšší. Zajímavá je právě již zmíněná vyrovnanost v červnu, v každé skupince pouze jedno dítě udělalo jednu chybu. Celkem devět dětí podalo 100% odpověď.

Graf 57 Vyhodnocení úkolu č. 13

**ÚKOL 14** – zapamatovat si slova, vyhledat k nim obrázky

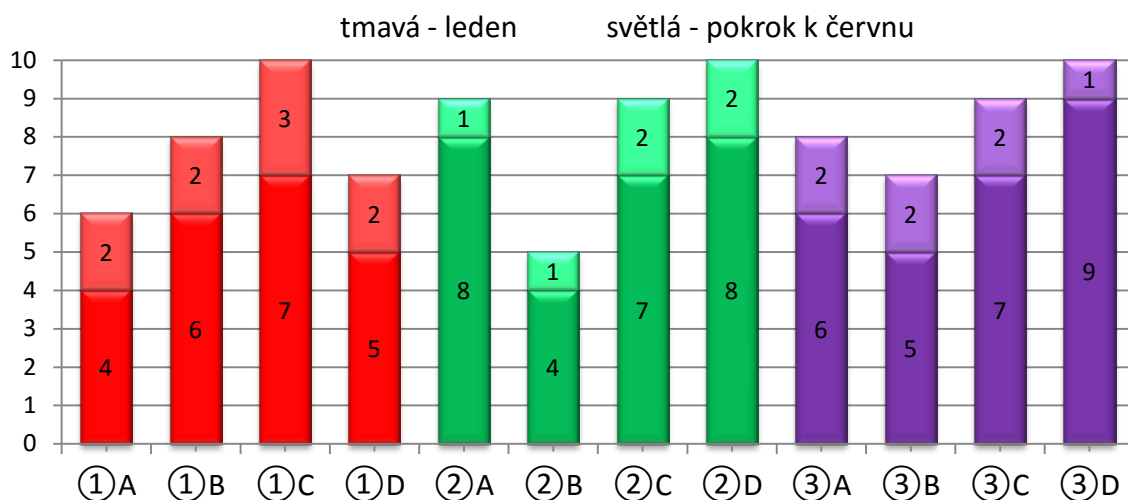
Lednové výsledky v tomto úkolu ukazují 100% úspěšnost u sedmi dětí. Výsledky v červnu jsou opět vyrovnané, v každé skupince bylo méně úspěšné pouze jedno dítě. Na stejné úrovni jsou červnové výsledky druhého vzorku.

Graf 58 Vyhodnocení úkolu č. 14

**ÚKOL 15** – pohotovost mluvidel

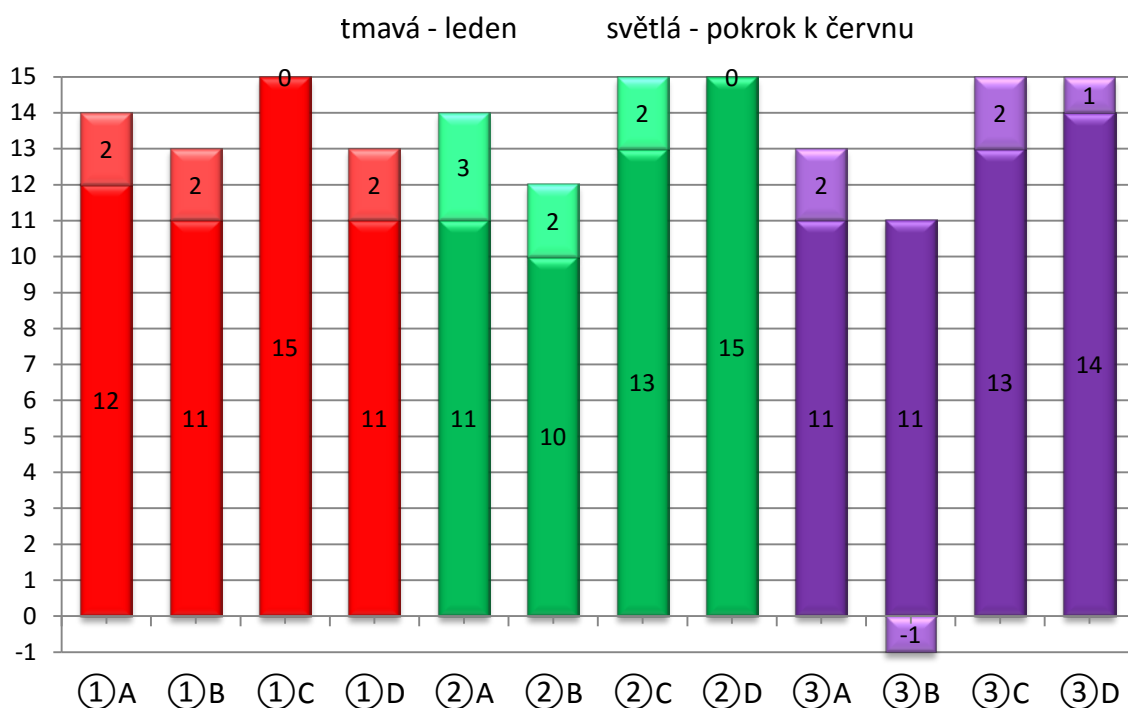
V lednových výsledcích se nepodařilo žádnému dítěti říci všechny slova. Velmi blízko k tomu měly děti s označením ②A, ②D a ③D. Nakonec se to posledním dvěma podařilo a přidalo se k nim dítě s označením ①C, které zároveň zaznamenalo největší pokrok. Celkově lze výsledky třetího vzorku dětí hodnotit velmi dobře, protože lednové i červnové výsledky jsou o mnoho lepší, než u vzorku 1 a 2. Konkrétně: posun byl z hodnoty 76 správných odpovědí na počet 98 správných odpovědí ze 120. Pokrokem bylo 22 odpovědí, vyjádřeno procenty 18,34%.

Graf 59 Vyhodnocení úkolu č. 15

**ÚKOL 16** – koordinace ruky a oka při psaní

V tomto úkolu se bez chyb dařilo pouze dvěma dětem. Byl to první úkol, ve kterém jsem zaznamenala zhoršený výsledek v červnu ve srovnání s lednem. Šlo o dítě s označením ③B a podle záznamu učitelky jde o chlapce, který má nevyhraněnou laterální ruku, při psaní i kresbě má stále tendence střídat ruce. V celkovém hodnocení si děti ze vzorků 1 a 2 vedly lépe než děti z tohoto výzkumného vzorku.

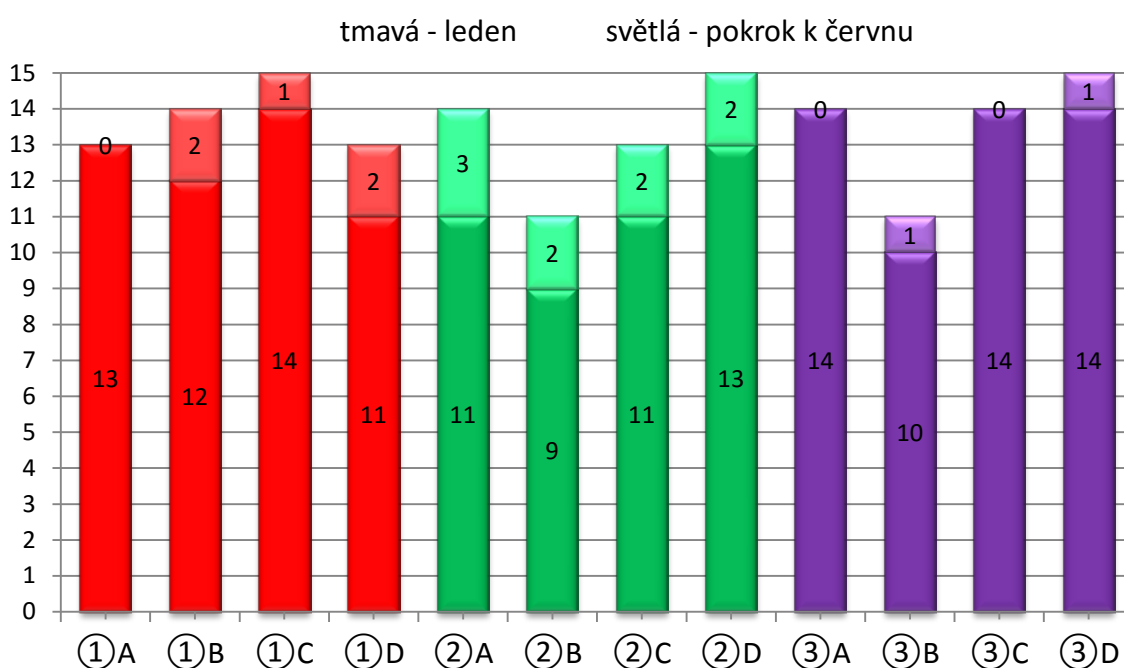
Graf 60 Vyhodnocení úkolu č. 16



ÚKOL 17 – vyhledávání obrázků

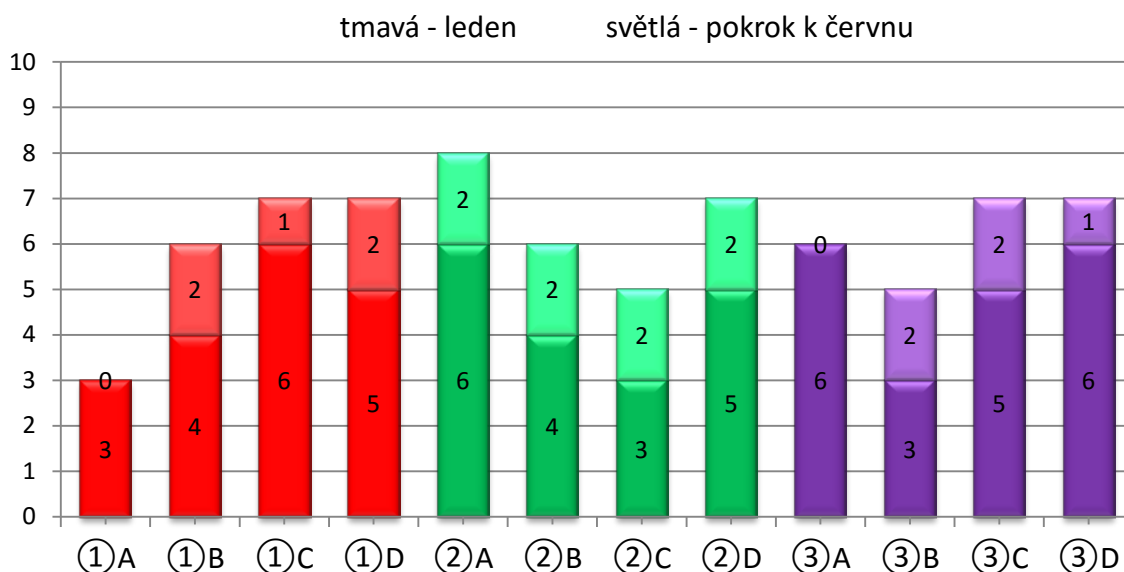
Tohoto úkolu se děti ze třetího výzkumného vzorku zhostily z hlediska hodnot podobně jako děti z druhého vzorku. Lednové výsledky lehce překročily hranici 81% a výsledky v červnu byly 90%. Z jednotlivých skupin se ho nejlépe zhostila škola z Karlových Varů, přestože právě v této skupině došlo k minimálnímu pokroku. V lednu se nepodařilo žádnému dítěti najít všechny hvězdičky a splnit tak zadání na 100%. V červnu se to podařilo třem dětem. Nejvíce chybovaly děti, které mají problémy s pozorností, soustředěním a o kterých jsem se již zmiňovala.

Graf 61 Vyhodnocení úkolu č. 17

**ÚKOL 18** – vyhledávání slov

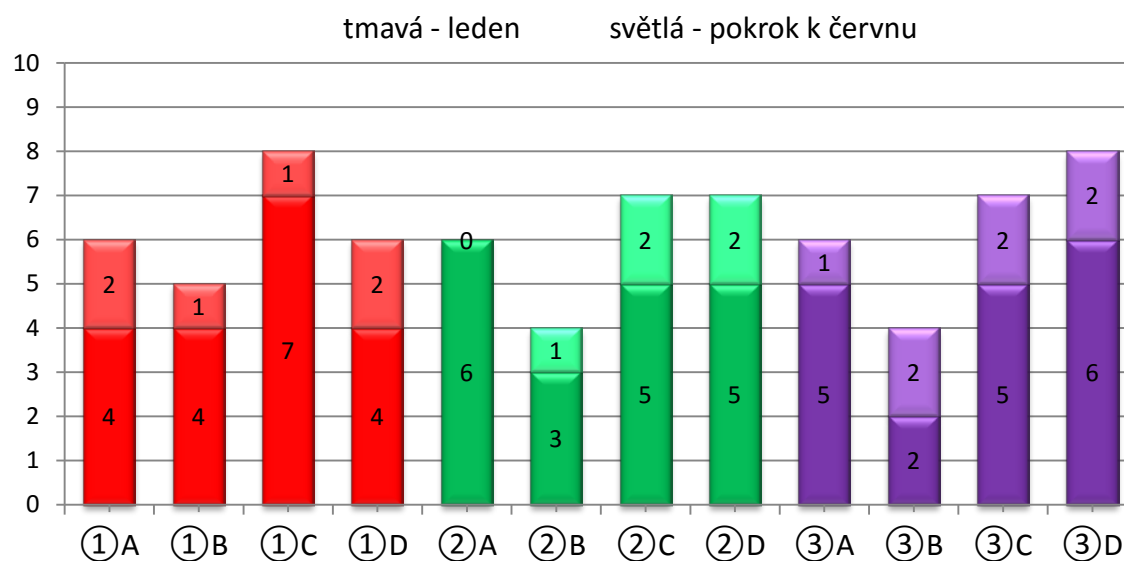
Výsledky v tomto úkolu jsou na první pohled velmi rozdílné u jednotlivých dětí. Vcelku jsou však vyrovnané, průměrné a v porovnání se vzorky 1 a 2 dosahují nejvyšších hodnot. V grafu i v závěrečné tabulce je možné zaznamenat celkový pokrok, který tvoří navýšení o 18 správných odpovědí. U osmi dětí je zaznamenána o 2 odpovědi vyšší úspěšnost, u dvou o 1 odpověď, jen u dvou dětí pokrok zaznamenán nebyl. Sečteme-li odpovědi za leden i červen, zjistíme, že nejlépe si vedly děti ze školy v Karlových Varech.

Graf 62 Vyhodnocení úkolu č. 18

**ÚKOL 19 – vnímání vlastního těla a prostoru**

I poslední úkol přinesl rozdílné výsledky u jednotlivých dětí. Zřejmý je velmi nízký výkon u chlapce s nevyhraněnou lateralitou ③B a opět u chlapce ②B, který má potíže se soustředěním a pozorností. Zároveň jsou celkové výsledky dětí ve třetím výzkumném vzorku nejslabší v porovnání se dvěma předchozími, přestože jejich pokrok byl 18 správných odpovědí a jen u jednoho dítěte k pokroku nedošlo.

Graf 63 Vyhodnocení úkolu č. 19



Následující tabulka nabízí souhrn údajů za třetí výzkumný vzorek. Stejně jako v grafech je tmavá barva určena pro výsledky v lednu a světlá pro pokrok v červnu.

Tabulka 6 Úspěšnost všech dětí třetího výzkumného vzorku v jednotlivých úkolech

ČÍSLO ÚKOLU	SPRÁVNÉ ODPOVĚDI DANÉ / OD DĚTÍ / %	Pokrok %	ČÍSLO ÚKOLU	SPRÁVNÉ ODPOVĚDI DANÉ / OD DĚTÍ / %	Pokrok %
1	120 / 89 / 74,17% 120 / 107 / 89,17%	15	11b	48 / 27 / 56,25% 48 / 36 / 75%	18,75
2	120 / 79 / 65,83% 120 / 94 / 78,33%	12,5	12a	48 / 30 / 62,5% 48 / 40 / 83,33%	20,83
3	120 / 67 / 55,83% 120 / 80 / 66,67%	10,84	12b	48 / 24 / 50% 48 / 35 / 72,92%	22,92
4	120 / 85 / 70,83% 120 / 102 / 85%	14,17	13	48 / 35 / 72,92% 48 / 45 / 93,75%	20,83
5	120 / 76 / 63,33% 120 / 91 / 75,83%	12,5	14	48 / 37 / 77,08% 48 / 42 / 87,5%	10,42
6	120 / 65 / 54,17% 120 / 79 / 65,83%	11,66	15	120 / 76 / 63,33% 120 / 98 / 81,67%	18,34
7	60 / 45 / 75% 60 / 56 / 93,33%	18,33	16	180 / 147 / 81,67% 180 / 166 / 92,22%	10,55
8	60 / 51 / 85% 60 / 58 / 96,67%	11,67	17	180 / 146 / 81,11% 180 / 162 / 90%	8,89
9	96 / 57 / 59,38% 96 / 67 / 69,79%	10,41	18	120 / 56 / 46,67% 120 / 74 / 61,67%	15
10	96 / 52 / 54,17% 96 / 62 / 64,58%	10,41	19	120 / 56 / 46,67% 120 / 74 / 61,67%	15
11a	48 / 30 / 62,5% 48 / 40 / 83,33%	20,83	celkem	ø % 64,69 ø % 79,44	ø 14,75

Z tabulky lze vyčíst, že nejlepších výsledků dosáhly děti v úkolu č. 8 a č. 16 zaměřeném na spojení mezi slyšeným a viděným vjemem a na grafomotoriku, stejně jako děti z prvního a druhého výzkumného vzorku. Nejslabší výkony byly podány ve cvičení č. 18 a č. 19. Úkoly byly zaměřené na vyhledávání slov a na tělesné schéma spojené s pravolevou orientací. V obou úkolech jsem zaznamenala docela vysoký pokrok, ale celkové výsledky úspěšnosti byly nejnižší. Nejvyššího pokroku dosáhly děti z tohoto vzorku ve cvičení č. 12/b. zaměřeném na sluchovou paměť nesmyslných slov a jejich pořadí. V něm děti z minulých dvou vzorků měly nejmenší úspěšnost. Nejnižší pokrok byl zaznamenán u úkolu č. 17. Zaměřen byl na postřehování obrázků.

6.7 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ ZJIŠTĚNÍ DEFICITŮ DÍLČÍCH FUNKCÍ DLE SINDELAROVÉ VE VÝZKUMNÝCH VZORCÍCH

Tabulka 7 Srovnání úspěšnosti všech tří výzkumných vzorků

ČÍSLO ÚKOLU	% ÚSPĚŠNOSTI V ODPOVĚDÍCH VZOREK			ČÍSLO ÚKOLU	% ÚSPĚŠNOSTI V ODPOVĚDÍCH VZOREK		
	1.	2.	3.		1.	2.	3.
1	71,54	73,33	74,17	11b	50	60,42	56,25
	89,23	90,83	89,17		73,08	75	75
2	56,15	58,33	65,83	12a	17,31	43,75	62,5
	75,38	75,83	78,33		34,62	52,08	83,33
3	45,38	52,5	55,83	12b	9,26	27,08	50
	56,15	58,33	66,67		25	33,33	72,92
4	56,15	79,17	70,83	13	73,08	72,92	72,92
	81,54	85,83	85		84,62	83,33	93,75
5	50	70	63,33	14	63,46	83,33	77,08
	72,31	78,33	75,83		80,77	87,5	87,5
6	42,31	63,33	54,17	15	42,31	50,83	63,33
	59,23	70	65,83		54,62	58,33	81,67
7	84,62	83,33	75	16	87,18	87,22	81,67
	95,38	90	93,33		94,36	95,56	92,22
8	87,69	93,33	85	17	81,54	82,78	81,11
	95,38	96,67	96,67		88,21	90,56	90
9	61,54	61,46	59,38	18	33,08	40,83	46,67
	78,85	79,17	69,79		41,54	45,83	61,67
10	59,62	59,38	54,17	19	61,54	75	46,67
	74,04	77,08	64,58		80	89,17	61,67
11a	63,46	72,92	62,5	celkem	57,04	66,25	64,69
	78,85	73,33	83,33		72,05	76	79,44

Z tabulky jsou snadno čitelné rozdíly úspěšností jednotlivých výzkumných vzorků dětí v jednotlivých úkolech. Nejvýraznější rozdíly jsou v úkolu č. 12. Zaměřený byl na paměť řady nesmyslných slabik. Nejlépe tento úkol zvládly děti ze třetího výzkumného vzorku. Naopak nejvyrovnanější jsou výsledky úkolu č. 1 a č. 17. Byly zaměřené na rozdíly v párových obrázcích a na vyhledávání konkrétního obrázku. Z celkových výsledků vyplývá, že pokrok u dětí za pololetí se pohybuje cca v rozmezí 10% až 15% a jejich úspěšnost se pohybuje nad hranicí 70%. Je tedy zřejmé, že rozvoj dětí v oblastech, které přispívají k lepšímu zvládnutí počátečního vzdělávání, je ve sledovaných PT na dobré úrovni a děti jsou zvyklé pracovat na svém zlepšení.

6.8 VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ POZOROVÁNÍ V 1. TŘÍDÁCH ZŠ

První výzkumný vzorek tvořily děti, z nichž 10 v září 2015 nastoupilo do prvních tříd ZŠ. Dvě z nich nastoupily do jedné ZŠ, dalších osm dětí do druhé ZŠ – po čtyřech v každé paralelní třídě. Tyto děti jsem měla možnost pozorovat při práci ve třídě, vždy jedno dopoledne se 4 vyučujícími hodinami. Během pozorování jsem se zaměřila na následující oblasti:

aktivita při vyučování – jak se dítě hlásí, komunikuje s učitelkou, odpovídá na otázky;

úroveň písemného projevu – jaká je úroveň písemného projevu (pečlivá/ledabylá), uvolněnost zápěstí a úchop psacího náčiní, zda chybuje, nebo požadované tvary písmen, číslic, tvarů zvládá;

celková orientace v zadávaných úkolech – zda dítě chápe zadané úkoly, ví, kde má pracovat, orientuje se na ploše, v knize, sešitu, ve svých pomůckách, které potřebuje;

samostatnost – nakolik si dítě umí poradit samo v zadaném úkolu, zda je schopné poradit spolužákovi nebo naopak potřebuje samo dopomoc;

chování a soustředěnost při vyučování – zda je dítě soustředěné, nevyrušuje, nevykřikuje, nepobíhá, zvládá základní pravidla;

chování ke spolužákům – zda se dítě v kolektivu dobře zadaptovalo, cítí se v kolektivu jistě, vyhledává své kamarády, jeho chování je mi povědomé již z PT/nebo se výrazně změnilo;

chování spolužáků k dítěti – dítě je kolektivem přijímáno (1) – odstrkováno (5), má (1) – nemá kamarády (5), o přestávce si povídá, dostává možnost sdílet se spolužáky (1) – sedí osamoceně nebo jen mlčí (5).

Úroveň čtení jsem neměla možnost tolik posoudit, za jedno dopoledne toho děti příliš nepřečtou.

Každou oblast jsem si ohodnotila škálou 1 – 5 jako známky ve škole, 1 – nejlepší, 5 - nejhorší. V první škole jsem byla přítomna na hodině ČJ, M, Hv a Tv. V druhé škole to byly ve třídě 1. A předměty: ČJ, M, Prv a Hv. Ve třídě 1. B předměty: ČJ, M, Vv a Tv. Kombinace předmětů nabízela řízené i spontánní aktivity vhodné pro všechny oblasti pozorování.

(Příloha č. 5)

Tabulka hodnocení vytýčených oblastí vytvořená na základě vlastního pozorování ukazuje, že všechny děti se zadaptovaly dobře a dle mých očekávání nemají potíže v oblasti chování ve vztahu k vrstevníkům, přestože jde o větší skupinu, než jsou v PT. Trochu zjevně problematický je vztah dětí k Tondovi, ale myslím si, že si ještě nezvykly ho přijímat se všemi jeho projevy. Jde o dítě, které mělo problémy už v PT (poradna zvažovala diagnostiku ADHD, měla jsem k němu tak přistupovat, ale nebyla zapsána). S tím souvisí i chování ve výuce, kde má přítomnost v první vyučovací hodině vše umocnila. V dalších hodinách to bylo lepší.

Tabulka 8 Záznamy z vlastního pozorování

Oblasti pozorování/děti	Tonda	Nikola	Matěj	Adam	Míra	Julie	Petr	Pavel	Jakub	Matěj II
aktivita	1	2	3	4	3	1	2	1	3	1
písem. projev	2	2	3	3	3	1	1	1	3	2
orientace	2	3	2	4	3	1	1	1	3	2
samostatnost	1	2	2	3	2	1	1	1	2	2
chov. - výuka	4	2	2	2	2	1	1	1	2	2
chov. - dítě	2	2	1	1	1	1	1	1	2	1
chov. - spoluž.	3	2	1	1	2	1	1	1	2	1

V oblasti samostatnosti jsem očekávala horší výsledek u Nikoly a Jakuba. Obě děti mě překvapily. V orientaci a aktivitě zůstával slabší Adam, ale od paní učitelky jsem zjistila, že jindy takové potíže nemívá. Snad také negativně zapůsobila má přítomnost. Tři děti vykazují velmi dobré výsledky, Julie je jednou z „premiantek“ třídy. Při hodnocení chování, samostatnosti a orientace mi pomohlo pozorování činností v hodinách výchov – TV, Pv, Hv a také přestávky. Děti byly spontánnější, postupně zapomněly na mou přítomnost jako na rušivý prvek. Vcelku jsem děti ohodnotila jako úspěšné, žádné mě nezklamalo, dokonce dokázaly překvapit.

6.9 VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ ROZHOVORŮ

6.9.1 ROZHOVORY S UČITELKAMI 1. TŘÍD ZŠ

Rozhovory pro tuto část výzkumu jsem volila polostrukturované, neboť základní obsah daných otázek se shodoval s oblastmi pro pozorování. Každá paní učitelka připojila informace, které považovala za důležité pro utvoření si představy o úspěších dětí. Někdy to bylo srovnávání s minulými školními roky, mnohdy také informace o kvalitě spolupráce s rodinami dětí. (Příloha č. 6)

Při rozhovorech s paními učitelkami jsem je požádala o vyplnění stejné tabulky s možným komentářem. I stupnice hodnocení byla stejná jako při pozorování. Nechtěla jsem však, aby děti hodnotily jen za konkrétní den, nýbrž celkově za celou dobu od září do prosince.

U čtyř dětí se paní učitelky rozhodovaly, jak ohodnotit danou oblast, neboť tyto děti by v říjnu ohodnotily hůře, než nyní. Znamená to, že u nich došlo ke zlepšení. Požádala jsem, aby napsaly hodnocení současného stavu, tedy po zlepšení. Jednalo se o Adama, Jakuba, Tonda a Míru.

Tabulka 9 Hodnocení paní učitelek

Oblasti pozorování/děti	Tonda	Nikola	Matěj	Adam	Míra	Julie	Petr	Pavel	Jakub	Matěj II
aktivita	1	2	2	3	2	1	2	2	3	1
písem. projev	2	2	3	3	3	1	2	1	3	2
orientace	2	3	2	3	3	1	1	1	2	2
samostatnost	1	2	2	3	2	1	1	1	2	2
chov. - výuka	3	2	2	2	2	1	1	1	2	2
chov. - dítě	2	2	1	1	2	1	1	1	2	1
chov. - spoluž.	2	1	1	1	2	1	1	1	2	1

Nejvýraznější rozdíl v hodnocení mém a od paní učitelek byl v aktivitě. Je to logické, viděla jsem jen jeden vyučovací den. V ostatních oblastech byla hodnocení stejná nebo velmi podobná. Paní učitelky se podívovaly, jak děti dobře znám.

Nejlepších výsledků dosahuje Julie, Petr, Pavel a Matěj II. Všechny tyto děti dosahovaly velmi dobrých výsledků i v průběhu docházky do PT, přestože tři z nich pochází z méně podnětných rodin a jejich vstupní dovednosti a schopnosti měly úroveň velmi nízkou.

Při komentářích hodnocení a rozhovorech samotných vyšlo najevo, že děti z PT dokázaly v září více udržet pozornost, než ostatní děti, nestyděly se při samostatném projevu a nemají problémy s domácími úkoly (nezapomínají je). Také jsem zjistila, že z dětí z PT pouze Adam má ještě problém s nekorektním držením tužky, ale rozhodně není sám.

Překvapením pro mě bylo, když dvě paní učitelky, každá z jiné školy, začaly vyprávět svou příhodu o svačinách. Příhody byly podobné: děti, které chodily do PT poučovaly ostatní spolužáky, kteří měli ke svačině kupované sladké pečivo, že je to nezdravá svačina. Tato problematika je v rodinách dětí, které navštěvují PT, velmi citlivá. Považuji za velký přínos, pokud si dítě odnese do 1. třídy zdravé stravovací návyky.

6.9.2 ROZHOVORY S UČITELKAMI PT

U třetího výzkumného vzorku, tvořeného dětmi ze škol v Karlovarském kraji, které navštěvovaly PT ve školním roce 2014/2015 a v září 2015 nastoupily do ZŠ, jsem požádala paní učitelky z PT o rozhovory na téma zpětné vazby. Také zde se jednalo o rozhovory polostrukturované. Dotazovala jsem se, zda mají o svých bývalých svěřencích informace o jejich nynějším prospívání na ZŠ, o jejich úspěšnosti. Další dotazy byly zaměřeny na způsob, jak tyto informace získávají, a na kvalitu spolupráce s rodiči. Poslední dotaz se dotýkal následného zpracování těchto informací – zda učitelka pro sebe vyvozuje nějaké závěry, pokud ano, tak jaké. (Příloha č. 6)

Z rozhovorů vyplynula následující fakta: Paní učitelky se každý rok zajímají, jak se jejich bývalým svěřencům v prvních třídách daří. V jedné ze škol se o celou problematiku zajímá výchovný poradce školy, v níž děti navštěvovaly PT. Požádá o zpětnou vazbu všechny příslušné výchovné poradce základních škol, do nichž děti nastoupily. Ti si vyžádají zprávy od třídních učitelek prvňáčků a následně je předají výchovnému poradci, který o ně žádal.

V druhé škole se o zpětnou vazbu zajímají samotné učitelky PT, neboť se dotazují buď přímo učitelek 1. tříd, nebo rodičů, kteří do PT vedou další dítě, sourozence prvňáčka. V další škole je zpětná vazba nahodilá, neboť děti odchází do různých škol a jen náhodou se potkají dvě děti z PT ve stejné 1. třídě ZŠ. Spolupráce s rodiči je ve všech školách na velmi dobré úrovni, učitelky využívají pro užší spolupráci nejrůznější akce školy.

Ohlasy na práci učitelek PT a na získané schopnosti a dovednosti dětí – školáků jsou však ve všech případech téměř stejné. Učitelky 1. tříd považují děti z PT za velmi dobře,

mnohdy lépe, připravené na počáteční vzdělávání než ostatní děti. Mají uvolněné zápěstí, zvládají grafomotoriku, orientují se ve své lavici, na ploše, v pomůckách, jsou již v počátečních dnech soustředěné, klidné, vnímají pokyny učitele a reagují na ně, a především netrpí přehnaným ostychem. Žádné dítě z PT dotazovaných škol nemá výrazné výukové potíže ve škole, nesehává.

Paní učitelky PT používají velké množství didaktických pomůcek, pracovních listů i diagnostických materiálů zaměřených na sledované oblasti rozvoje. Díky znalosti materiálů od B. Sindelarové a podrobným záznamům o jednotlivých pozorováních dětí v průběhu roku mohou kdykoli v případě potřeby doložit úroveň dovedností dětí v dané době dosažené. Navíc každá učitelka PT vypracovává na konci školního roku hodnotící zprávu o průběhu předškolní přípravy každého dítěte, kterou předává rodičům a která úroveň shrnuje. Paní učitelky jsou zkušené a zpětná vazba je pro ně důležitou informací o tom, jak dobře mají nastavený systém své práce, ačkoli ho má každá jiný a jedinečný, a že jejich práce je pro děti přínosem.

6.10 KASUISTIKY

Pro kasuistiky jsem si vybrala dvě děti, chlapce a dívku. Obě děti navštěvovaly PT v Kraslicích ve školním roce 2014 / 2015. V letošním školním roce dívka nastoupila do ZŠ, chlapci byl udělen odklad PŠD a navštěvuje PT. Vzhledem k ochraně osobních údajů, jsou jméno a některá data vedoucí k identifikaci dětí záměrně pozměněna či vynechána. Při zpracování jsem vycházela z osobních spisů, kde jsou zaznamenány doporučení z poradenského zařízení, individuální plán, záznamy o průběžných pozorováních, a z rozborů výsledků činností.

Pro záznamy z pozorování využívám záznamové archy (VÚP, 2007, s. 10-12), které slouží i jako podkladový materiál pro psaní závěrečné hodnotící zprávy. Používám doporučené hodnocení sledovaných oblastí, vyjádřené stupnicí 1-4 a symbol N: „1 – dosud nezvládá (má vážnější obtíže), 2 – zvládá s vynaložením maximálního úsilí, 3 – přetrvávají problémy (občasné, dílčí), 4 – zvládá spolehlivě, bezpečně, N – není hodnoceno (nelze říci, neprojevuje se.“ (VÚP, 2007, s. 9)

6.10.1 ZÁKLADNÍ ÚDAJE O DÍVCE

Charakteristika

Ve školním roce 2014 / 2015 bylo dívce 6 let. Byla velice hravá, aktivní, ale tichá, nesamostatná, přehnaně úzkostlivá, málo průbojná, v kolektivu dívek upovídaná. Dobře zvládala učení básní a říkadel, ráda zpívala, vybarvovala omalovánky. Velice často si chtěla nezávazně povídat a zpočátku projevovala nevoli, pokud se má pozornost obracela i k jiným dětem. V komunikaci se často projevovala naučenými frázemi a slovy nepřiměřenými svému věku. Formulace používala v situacích, do nichž se většinou nehodily. Bylo zřejmé, že hodně času tráví s dospělými lidmi.

Fyzicky měla přiměřenou výšku postavy svému věku, byla však velmi hubená. Při jídle byly zřejmé nevyhovující stravovací návyky. Svačinu zpočátku téměř nejedla, pokud ano, jednalo se výhradně o sladké pečivo. Přehnaně jí záleželo na zevnějšku. Zajímala se, jaké kdo má oblečení, jestli není špinavá nebo jestli jí zadaná činnost neublíží (při vycházkách a tělovýchovných činnostech).

Anamnéza

Dívka pochází z neúplné rodiny. Roli otce v současnosti nahrazuje prarodič. Je nejmladším dítětem, ostatní 3 sourozenci jsou již dospělého věku. Matka neuváděla žádné zdravotní potíže ani komplikace. Podle zprávy z PPP vyšlo najevo, že rodina je pravděpodobně bilingvní (romština / čeština).

Rodinné prostředí

Během docházky Nikoly do PT jsem se s matkou setkala několikrát. Sbírala jsem střípky informací, které se vždy nějakým způsobem projevovaly, ale které matka přiznávala velmi neochotně. Dívka si většinou doma kreslí, chodí na procházky s maminkou ke kamarádce (vedlejší dům). Nikdy nebyla v lese. Na dětském hřišti byla s maminkou jen 2x, protože upadla, už tam nešly. Hrát si s dětmi může jen doma, může si pozvat kamarádky kdykoli, ale vlastně žádné nemá, protože je nemá kde nalézt. Matka je přehnaně úzkostlivá a tyto obavy přenáší na dítě. Nikola projevila hned v počátku zájem o docházku do ŠD, kde se v pololetí uvolnilo jedno místo. Matka jí to však nedovolila. Doma je často ve společnosti dospělé sestry, přítelkyně dospělého bratra, matky a dědy.

Do školy chodila vždy čistě oblečená, upravená, učesaná. Pokud měly děti zadaný nějaký úkol (obrázek, přinést ovoce, zeleninu, či jinou drobnost), dívka měla vždy vše připravené.

Socializace

Před nástupem do 1. třídy ZŠ v září 2014 nikdy nenavštěvovala žádné předškolní ani školní zařízení. Během podzimu začala ve škole selhávat a v lednu ji byl udělen dodatečný odklad PŠD. V kolektivu PT se adaptovala velmi dobře. Ráda pobývala v kolektivu. Ostatní děti ji velice dobře přijaly, ačkoli nastoupila do třídy až v pololetí.

Spolupráce s PPP

Dívka byla poprvé vyšetřena v lednu 2015 v souvislosti s výrazným selháváním v průběhu listopadu a prosince 2014. Z vyšetření vyplynulo, že dívka je sice aktivní a hravá, ale při činnostech vyžadující soustředění a úsilí je nesamostatná, potřebuje pomoc a vedení. Další nedostatky byly shledány v oblasti rozvoje řeči – chudá slovní zásoba, nekorektní výslovnost hlásek (hlavně sykavek) a artikulační neobratnost. Nezralost nalezena v oblasti grafomotoriky, vázla koordinace oko – ruka. V době vyšetření neměla rozvinuté předčíselné představy a schopnost zrakového rozlišování a paměti. V chování během vyšetření se projevovaly známky psychomotorického neklidu a nesoustředění. V závěru byla konstatována nepřipravenost na nácvik trivia a psychosociální nezralost s podílem vlivu na hraniční věk (narozena o prázdninách). Doporučen dodatečný odklad PŠD a zařazení do PT.

Průběh vzdělávání v PT

Na začátku docházky Nikoly do PT jsem se zaměřila v pozorování na všech deset sledovaných oblastí. Děláním to tak u každého dítěte na počátku školního roku. U Nikoly byla vstupní data získána v průběhu prvních 14 dnů od nástupu v lednu.

V oblasti praktické samostatnosti, kam se řadí fyzický rozvoj, pohybová koordinace a samoobsluha, se nezralost projevila hned v prvních dnech. Daleko mladší děti byly v dovednostech této oblasti na výrazně vyšším stupni. Dívka nezvládala koordinaci pohybů při jakékoli pohybové aktivitě. Vycházka, chůze v terénu, chůze ze schodů, orientace při běhu, orientace a pohyb na prolézačkách na dětském hřišti, to vše přinášelo neuvěřitelné situace, které by mělo mít šestileté dítě zvládnuté. Uvedu jeden příklad za všechny.

Na dětském hřišti objevovala klouzání na skluzavce. Počkala, až ostatní děti odejdou na jinou atrakci, a sama vylezla na konstrukci klouzačky. Už tento výkon ji trval asi pět minut. Musela si dodat odvahy, kontrolovat ruce a nohy a posouvala se jen o jednu příčku. Při posazení se na vrchní část skluzavky nevěděla, jak se má držet a jak dát nohy, měla je pokrčené. Zjistila, že se dívám jejím směrem, a pohledem si vyžádala radu. Řekla jsem jí, ať je natáhne. Učinila tak, avšak nad plochu skluzavky, takže je vlastně měla ve vzduchu. Než jsme jí stačila cokoli říci, položila je sama, protože je neudržela, a opět je pokrčila. Toto se opakovalo 3x za sebou, než se odvážíla položit nohy na skluzavku. Sjela po ní tak pomalu, jak jen to její oděv a přidržování dovolovaly. Druhý výstup na konstrukci skluzavky byl rychlejší. Potřetí se rozhodla využít jinou cestu – po lanové síti. Po prvním kroku to vzdala a šla původní cestou. Klouzání věnovala celý zbytek pobytu na hřišti. Byla tak šťastná a spokojená, že informace o klouzání byla první, kterou hlásila mamince v šatně. Pro doplnění uvádím, že šlo o moderní kombinovanou konstrukci klouzačky s lanovým mostem, malou černou tabulí a tyčemi pro šplh. Výškově je plocha mostu a sedák klouzačky cca 1,5 nad zemí. Běžně si zde hrají děti ve věku 2-3 let.

V dalších částech oblasti praktické samostatnosti, jako je samostatnost při oblékání, při jídle, při udržování čistoty svého místa, při starání se o své věci, bylo také znát, že spoustu věcí není zvyklá dělat, protože je za ní dělá maminka. Do června však došlo k pokroku.

Sociální informovanost je další sledovaná oblast. Dotýká se orientace v prostředí, v okolním světě i v praktickém životě. V okolí svého bydliště se vyznala dobře, ale ostatní části města prakticky neznala. V nejbližší části lesa, který město obklopuje, byla prakticky poprvé. Zahrádky a lyžařský vlek na okraji města viděla také poprvé. V novém prostředí PT se dokázala rychle zorientovat, dokázala požádat, pozdravit, poděkovat. Nebezpečné situace ne vždy správně vyhodnotila v tom smyslu, že jako nebezpečné byly všechny jí neznámé. V této oblasti došlo k rychlému rozvoji.

Citová samostatnost zahrnuje emoční stabilitu, schopnost sebekontroly a chování. Tato oblast byla na dobré úrovni již při prvním pozorování. Neměla problém s odloučením od rodičů (tím výhradně trpěla matka), dokázala projevit svůj názor, při neúspěchu reagovala přiměřeně a naučila se i přizpůsobit konkrétním situacím.

Další oblastí je sociální samostatnost. Řadí se sem soužití s vrstevníky, uplatnění ve skupině, komunikace, spolupráce a spolupodílení se. I v této oblasti došlo k rychlému rozvoji. Zpočátku se ne vždy dokázala řídit danými pokyny, ale mnohdy proto, že jim

nerozuměla. Dokázala se zapojit do skupinové činnosti, ale schopnost přispět svým nápadem byla slabší. Chovala se citlivě k dětem.

Oblast zaměřená na výslovnost, gramatickou správnost řeči, artikulaci a celkovou úroveň komunikace se rozvíjela pomaleji, přestože dívka komunikovala velmi ráda. Výslovnost hlásek se výrazně nezlepšila, sykavky jí dělaly potíže stále. Také správný tvar slov ve větách, např. s předložkovými vazbami, byl často při samostatném projevu špatný. Slovní zásoba byla pojmově chudší. Uměla však všechny barvy i s vymezení tónu světlá / tmavá. V pojmenování geometrických tvarů se často mýlila.

Lateralita ruky, koordinace ruky a oka a držení tužky byly součástí další sledované oblasti, kde rozvoj probíhal velmi dobře. Upřednostňovala pravou ruku a při držení psacího náčiní se podařilo dobře uvolnit zápěstí. Na obrázcích labyrintů nechápala „cestičku“ kudy vést čáru tužkou. Jelikož nebyla sama, na začátku školního roku jsem podobně nechala děti zažít labyrint z molitanové stavebnice, udělaly jsme si stavbu znovu. Pomohlo to.

Sluchová a zraková diferenciace jako oblast byla asi na nejslabší úrovni. Určení rozdílů mezi dvěma jednoduchými obrázky problém nebyl (ve smyslu jsou stejné / nejsou stejné), ale vyhledání rozdílů na souhrnném obrázku ano. Také postřehování změn v okolí či na ploše jí dělalo potíže. Ani skládky či puzzle nebyly aktivitou, kterou by záměrně vyhledávala.

Oblast logických a myšlenkových operací je také oblastí, kde rozvoj a především pokrok nejsou jednoduché. Souvisí i s předčíselnými představami, porovnáváním a tříděním prvků, chápat zadaná kritéria a kvantifikátory. Ve všech zmíněných částech této oblasti byl rozvoj na nízké úrovni. Dívka uměla vyjmenovat číselnou řadu, ale pouze jako básničku o deseti slovech. Pochopit obsah čísla se jí však podařilo celkem brzy. Řazení prvků podle velikosti je úkol zaměřený na praktičnost a organizaci postupu, který dívka při manipulaci nezvládala.

Při všech činnostech se snažila být soustředěná a brzy se naučila si říci o radu a neseďt jen bezradně v lavici. Bylo na ni znát, že již zažila školní práci a věděla, že se musí záměrně soustředit alespoň na krátkou chvíli. Záměrná pozornost a úmyslná paměť pro učení byly další sledovanou oblastí, jejíž rozvoj byl snazší.

Poslední oblastí byly pracovní chování, soustředěná pracovní činnost a záměrné učení. Dokázala přijmout úkol či povinnost a odlišit hru od systematické práce. Namotivovat ji

pro učení bylo snadné. Výkyvy byly občas v plné soustředěnosti a v postupech podle zadaných pokynů. (Přílohy č. 7, 8, 9)

Shrnutí

Za největší úspěch související s docházkou dívky do PT považuji souhlas maminky s tím, aby dívka absolvovala školní výlet autobusem do Plzně a pobytový výlet přes noc na turistickou chatu ve vedlejším městě. Nikdy jsem ve škole neviděla šťastnější dítě.

Myslím si, že tato dívka je obklopena rodinným prostředím s příliš ochrannými rysy, které jí nedovolují samostatné objevování okolního světa. Kdyby se selhání ve škole projevilo jen o trochu déle a nebyl možný dodatečný odklad, nedokázala by se dívka vyrovnat se všemi dalšími nároky, které v 1. třídě stoupají týden po týdnu. Vyvrcholení selhání v podobě opakování 1. třídy by bylo asi nevyhnutelné. Domnívám se, že dívčino absolvování PT se mělo uskutečnit již o rok dříve a dnes mohla být se svými vrstevníky žáky druhého ročníku. Na druhou stranu pozitivně vnímám její zatím bezproblémové plnění ročníku prvního, byť na druhý pokus. Rozdíl je ten, že se jí první pokus nepočítá.

6.10.2 ZÁKLADNÍ ÚDAJE O CHLAPCI

Charakteristika

Chlapec začal ve školním roce 2014 / 2015 navštěvovat PT jako pětiletý, před koncem školního roku dovršil 6 let. Od samého počátku byly s chlapcem problémy výchovné i vzdělávací. Byl nesamostatný při jakékoli činnosti i při sebeobsluze, neobratný, pomalý, hluchý, neuposlechl žádný slovní pokyn a často ubližoval dětem. Bořil jim záměrně stavby, bral z rukou hračky, fyzicky je napadal. Neuměl se sám zabavit hrou či hračkami. Vyžadoval právě tu, kterou viděl u druhého. Pokud ji však měl, nevydržel u ní. Řeč byla nesrozumitelná (dyslálie a artikulační neobratnost), slovní zásoba pojmově chudá. Měl snahu vyjadřovat se větami, ale pak se srozumitelnost ještě snižovala.

Fyzicky měl přiměřenou výšku postavy svému věku, zavalitější. Při jídle byly zřejmé nevyhovující společenské návyky. V hrubé motorice převládaly pohyby těžkopádné, chůze klátivá s výrazným pohazováním hlavou ze strany na stranu. Při běhu nezvládal celkovou koordinaci těla a prostorovou orientaci. Často padal, mnohdy úmyslně i za cenu ublížení si či ohrožení jiného dítěte. Nezvládal odhad nebezpečných situací. Při manipulaci s předměty byl méně zručný, nedokázal se orientovat na ploše pracovního místa, často

pomůcky strkal do úst. Zlovyk cucání palce přetrvával do zimy, později se objevoval jen zřídka.

Anamnéza

Chlapec pochází z neúplné rodiny. Těhotenství matky i porod probíhaly bez komplikací. V raném dětství často hospitalizován na dětském oddělení, jedná se dítě s astmatem. Nosí brýle – strabismus. Je v péči klinického logopeda, docházka je však nepravidelná. Několikrát měl úrazy hlavy, při nichž bylo nutné šití. V rodině je starším sourozencem, bratr je o rok mladší.

Rodinné prostředí

Rodiče chlapce se rozvedli rok před jeho nástupem do PT. Matka se přistěhovala z vedlejšího města. Otec se s dětmi téměř nestýká, s výchovou synů pomáhá otec matky. Chlapec má společné lůžko s bratrem, usíná bez přítomnosti matky a zvládá dobře i odloučení od ní. Jde o rodinu méně podnětnou. Matka je bývalá žákyně naší školy. Výchovu chlapce zvládá s velkými obtížemi. Otec matky se chlapci věnuje, má na něj větší vliv, chlapec ho respektuje více než matku.

Socializace

Chlapec navštěvoval od tří let MŠ ve vedleším městě. Adaptoval se bez problémů, ale i zde matka zaznamenávala stížnosti od učitelek na chování svého syna. Matka měla zažádáno o psychologické vyšetření chlapce, které však odkládala téměř rok. Na smluvený termín se opakovaně nedostavila a domlouvala si termíny jiné. Vyšetření se uskutečnilo až v době, kdy chlapec navštěvoval PT. Mezitím došlo k rozvodu rodičů a přestěhování matky. V novém místě bydliště nebyla volná místa v MŠ a matka chlapce přihlásila do PT. Adaptace z jeho strany probíhala dobře, ale svým chováním vnesl do zaběhnutého režimu třídy velký rozruch a neklid.

Začaly se množit případy, kdy obtěžoval děti svým projevem jednání nebo jim ublížil fyzicky. Prakticky si vyžadoval veškeré soustředění pozornosti pedagoga na svou osobu. Děti ho začaly odmítat, nepřály si jeho přítomnost při spontánních hrách. Snažila jsem se ho zaměstnávat tak, aby děti neměly možnost mu svou nevoli vyjádřit přímo. Problémem začínala být i chůze ve dvojicích. Postupně se množily případy, kdy samostatně se pro dvojici s ním žádné dítě nerozhodlo. Aby situaci, kdy pro sudý počet dětí nebyla jiná

možnost, nevnímaly ostatní děti jako nutnou nepříjemnost, byla jsem průvodcem dvojice já. Dětem to připadalo zajímavé, lákavé, a postupně jeho přítomnost ve dvojici přestaly vnímat negativně. Problematické chování se projevovalo také v kolektivu ŠD, v níž byli žáci i 1. stupně. Pozornost vychovatelky se zaměřovala na eliminaci a předcházení situací, v nichž by hoch mohl obtěžovat ostatní děti. Jelikož ŠD navštěvoval další chlapec s obtížemi v chování, který přítomnost tohoto chlapce psychicky nezvládal, matka se po jedné vyhocené situaci rozhodla hoča dočasně ze ŠD odhlásit.

Po udělení odkladu PŠD byl chlapec opět zařazen do PT. I přes vynaložené úsilí se první dva měsíce objevovaly stejné potíže v chování a jednání s dětmi. Domnívám se, že jedním důvodem byl nový kolektiv dětí, který si chlapec potřeboval otestovat a předvést se. Druhým byl začátek školního roku, kdy si děti potřebují zvyknout na režim a pravidla. Celkově však lze konstatovat zlepšení ve vztazích chlapce k dětem a naopak.

Spolupráce s PPP

První vyšetření proběhlo v závěru školního roku 2013 / 2014, kdy chlapec navštěvoval MŠ. Důvodem byly výchovné obtíže chlapce v MŠ. Jednalo se o vyšetření speciálně pedagogické. Závěrem bylo konstatování, že u chlapce převažuje vázanost na vedlejší podněty, obtíže v porozumění verbálním pokynům, dyslalie a agramatismy, obtíže v předčíselných představách. Nebyl schopen pojmenovat a přiřadit barvy, nerozlišil geometrické tvary, převládalo nekorektní držení tužky a také nedostatky v rozvoji vizuální diferenciaci. Doporučen byl individuální přístup v MŠ a vypracování IVP. Došlo však k přestěhování rodiny, a proto se kontrolní vyšetření na podzim 2014 stalo splněnou podmínkou pro zařazení do PT.

Závěrem tohoto kontrolního vyšetření bylo shledání psychosociální nezralosti a doporučení pro docházku do PT. Matka byla v průběhu vyšetření upozorněna na neodkladnost pravidelné spolupráce s klinickým logopedem.

Dalším vyšetřením bylo psychologické u klinického psychologa. Důvodem byla již zmíněná změna v chování ještě v době docházky do MŠ po rozvodu a přestěhování rodiny. Následnou změnou byl jiný kolektiv. Změny v chování se projevovaly i doma, chlapec ubližoval mladšímu bratrovi, byl vzteklý a rozbíjel hračky. Závěrem bylo konstatování poruch chování v návaznosti na výchovné prostředí, ovlivněné změnami v rodině a nezpracovaným obdobím vzdoru. Byly konstatovány výchovné deficity, nevytvořený

respekt k dospělým, zarputilost, opozice v chování, hyperaktivita a nezralost pro zahájení školní docházky v příštím školním roce. Doporučena byla stimulace celkového vývoje (řeči, sociálního i emocionálního vývoje), eliminace fyzických trestů v domácím prostředí, podpora sourozenecké vzájemnosti, trpělivost, důslednost a vyvarování se afektivního jednání.

Poslední vyšetření proběhlo před koncem školního roku 2014 / 2015. Jednalo se o vyšetření psychologické v PPP a o doporučení ke vzdělávání. Konstatována byla pracovní nezralost, nedostatky v řeči a grafomotorice. Doporučen odklad PŠD a pokračování v docházce v PT.

Průběh vzdělávání v PT

Pro záznamy z průběžných pozorování chlapce byly opět použity záznamové archy. (VÚP, 2007, s. 10-12) Téměř ve všech sledovaných oblastech dosahoval v prvním roce docházky do PT hodnocení „dosud nezvládá“, na stupnici vyjádřeno hodnotou 1, nebo „zvládá s vynaložením maximálního úsilí“, na stupnici vyjádřeno hodnotou 2. Na konci školního roku 2014 / 2015 jsem mohla v oblasti sociální informovanosti, která zahrnuje schopnost orientace ve známém i neznámém prostředí a schopnost adaptace, ohodnotit tyto dílčí body jako „zvládnuté s částečnými či přetrvávajícími problémy“, na stupnici vyjádřeno hodnotou 3. Stejně ohodnocení jsem použila u následujících dovedností: samostatnost při sebeobsluze, stolování a některé dílčí složky logických a myšlenkových operací. Pouze fyzickou vyspělost jsem mohla vyjádřit hodnotou 4. Na základě záznamů jsem pak vypracovala i hodnotící zprávu. (Přílohy č. 10, 11)

Ve školním roce 2015 / 2016 se výrazně zlepšila srozumitelnost řeči, chlapec pravidelně dochází ke klinickému logopedovi. Zlepšila se jemná motorika i úchop kresebného náčiní. Velice si oblíbil stříhání, které v loňském roce prakticky nezvládal. Také oblasti spolupráce v kolektivu a zapojení se do společných činností přestaly mít ryze konfliktní charakter. Oblasti, které v pololetí roku dosáhly na stupnici pouze hodnoty 2, jsou koordinace pohybů, samostatný verbální projev, emoční stabilita, některé složky sociální samostatnosti a grafomotorika. Nedostatky přetrvávají i v oblasti soustředění a pozornosti.

Shrnutí

U chlapce došlo v druhém roce docházky do PT k výrazným pokrokům v rozvoji všech sledovaných oblastí. Chlapec začal více respektovat pravidla chování. Přestože se kolektiv třídy obměnil, začal děti více respektovat a sám projevovat snahu o spolupráci. Domnívám se, že docházka do PT výrazně přispěla k celkovému zklidnění díky malému kolektivu dětí, nastavenému režimu a pravidlům a velmi dobré spolupráci s matkou.

7 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

První metodou výzkumného šetření jsem zjišťovala úroveň dílčích funkcí a případný deficit v nich souborem cvičení z knihy od Brigit Sindelarové. Postupně jsem na třech výzkumných vzorcích zjistila rozvoj dětí ve sledovaných oblastech v průběhu jednoho pololetí školního roku. Výsledky ve všech třech případech ukazují pokrok dětí na základě jejich rozvoje při každodenních činnostech v přípravných třídách. Samozřejmě, že jednotlivé výsledky u dětí jsou velmi rozdílné, tak jak jsou rozdílné samotné děti. Ale právě individuální přístup učitelek v PT k dětem, díky jejich nízkému počtu v těchto kolektivech, dává velké možnosti cílenému rozvoji.

Ve výzkumné části bylo zjištěno, že oblast grafomotoriky, někdy nazývána visuomotorika, je v PT velmi sledovanou oblastí a její úroveň je při nástupu dětí do ZŠ vysoká. V testových úlohách byl této oblasti věnován úkol č. 16.

V oblasti percepce došlo k rozvoji na velmi individuální úrovni ve všech výzkumných vzorcích. Tak, jak je široká tato oblast, co vše s ní souvisí, tak byly rozdílné výsledky u dětí na základě jejich vstupního potenciálu. Minimální rozvoj byl zřejmý u všech dětí a výsledky velmi dobře signalizují učitelkám další možnosti zaměření rozvoje každého dítěte. Většina testových úloh se dotýkala právě této oblasti. Nejlepších výsledků bylo dosaženo ve zrakové diferenciaci – úkol č. 1 a optické pozornosti – úkol č. 17. Naopak nejslabších výsledků bylo dosaženo ve verbálně akustické paměti – úkol č. 16.

Rozvoj v oblasti koordinace byl opět velmi individuální a ve výzkumném šetření se jej konkrétně dotýkal úkol č. 15 – motorika mluvidel a úkol č. 19 – schéma vlastního těla a orientace v prostoru. Ale pokud chápeme i orientaci na ploše spojenou s manipulací obrázků a jejich řazení jako koordinaci ruky a akustického či optického vnímání, pak se této oblasti dotýkaly i úkoly č. 9, 10, 13 a 14. Bylo v nich dosaženo velmi dobrých výsledků již při prvním plnění úkolů, nebo v nich došlo k vysoké progresi.

Při rozhovorech, které byly další výzkumnou metodou, vyšlo najevo, že všechny učitelky z daných výzkumných vzorků mají velmi dobré vztahy téměř se všemi rodiči a zajímají se o úspěšnost svých bývalých svěřenců. Jejich úspěšnost v počátečním vzdělávání je srovnatelná s ostatními dětmi, v mnoha situacích jsou děti z PT hodnoceny jako velmi dobře připravené.

Přesvědčila jsem se o tom i při vlastním pozorování, které tvořilo další část výzkumu. Zajímat se o úspěšnost dětí, které učitelky PT předávají dál k dalšímu stupni vzdělávání, je aktivita, jež není žádnou povinností ani pravidlem, ale při svém výzkumu jsem zjistila, že nejen já ji shledávám jako nepsanou samozřejmost pro další pedagogickou činnost v PT.

Mohu tuto aktivitu vřele doporučit, neboť dochází k uvědomění si dalších důležitých skutečností také na straně učitelky ZŠ. Tím je důležitost spolupráce s rodinou, kterou mnohdy považují učitelky ZŠ za samozřejmost a ne příliš dbají o její budování. Další skutečností je přenos informací a „požadavků“ o dovednostech a schopnostech budoucích prvňáčků. Kontakt učitelky ZŠ a PT byl ve sledovaných výzkumných vzorcích oboustranně přínosný pro svěřené děti i pro pedagogickou činnost samotnou.

Poslední částí výzkumného šetření byly kasuistiky dvou vybraných dětí. Na hodnocení jejich rozvoje v přípravném vzdělávání je dobře patrný přínos jejich docházky do PT.

Předpoklad o dostatečné úrovni připravenosti dětí z PT z hlediska získávání kompetencí pro zvládnutí nároků 1. ročníku ZŠ se výzkumným šetřením potvrdil. Myslím si, že na základě rozhovorů s učitelkami lze konstatovat jeho překonání.

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce byla analýza vlivu přípravného vzdělávání na úspěšnost žáků v počátečním vzdělávání na 1. stupni ZŠ. V jednotlivých kapitolách jsem se věnovala významům pojmů školní připravenost a školní zralost, dále charakteristikám vývoje dítěte v předškolním období, předškolnímu a přípravnému vzdělávání a také postavení přípravného vzdělávání v podmínkách měnící se školské legislativy.

Výzkumné šetření bylo zaměřeno na zjištění úrovně v oblasti grafomotoriky, percepce, paměti, koordinace a na provázanost tohoto rozvoje s úspěšností na počátku školní docházky.

Na třech vybraných výzkumných vzorcích jsem dokazovala, že sledované oblasti jsou u dětí v PT úspěšně rozvíjeny při každodenních činnostech, protože v testových úkolech nastal vždy za pololetí pokrok, který by jinak zřejmý nebyl. U dětí tak došlo k rozvoji oblastí, které si mnozí rodiče nespojí do přímých souvislostí se zvládnutím počátečních nároků v prvních třídách. Kolektivy PT jsou malé a každá učitelka získává mnohem rychleji o schopnostech svěřených dětí daleko širší přehled. Má tak jedinečnou možnost cíleně rozvíjet potenciál dětí ve zmíněných oblastech tak, aby odhalila případné nedostatky dřív, než dítě půjde do školy, individuálně se na obtíže zaměřit a případně v hodnotící zprávě na ně upozornit rodiče i budoucí učitelku. Předpoklad z výzkumného šetření byl potvrzen.

Domnívám se, že přípravné třídy mají v předškolním vzdělávání nezastupitelnou úlohu a jsou plnohodnotnou alternativou v posledním roce předškolního vzdělávání mateřským školám. Obě instituce mají svá specifika, tak jak jsem je zmiňovala ve třetí kapitole, ale pro děti, které z jakéhokoli důvodu potřebují cíleně vyrovnat vývoj před nástupem do školy, se jeví přípravné třídy jako velmi dobrá volba.

RESUMÉ

Cílem diplomové práce je analýza vlivu předškolního vzdělávání na úspěšnost žáků v počátečním vzdělávání na 1. stupni ZŠ. V počátečních kapitolách je práce zaměřena na výklad teoretických pojmů souvisejících s tématem. Vymezuje se zde školní zralost, školní připravenost, vývoj dítěte předškolního věku, předškolní zařízení a jejich organizace i legislativní postavení. V další části je zmíněna obsahová náplň přípravného vzdělávání. Navazuje na ni výzkumné šetření s analýzou vlivu přípravného vzdělávání na děti ze tří výzkumných vzorků. Analýza zahrnuje čtyři výzkumné metody. Každá zkoumá přínos přípravného vzdělávání z jiného pohledu. Souhrnným výsledkem potvrzují stanovený předpoklad. Děti z přípravných tříd jsou vybaveny kompetencemi pro zvládnutí nároků 1. ročníku ZŠ na dostatečné úrovni

Klíčová slova: přípravné vzdělávání, dítě v přípravném vzdělávání, přípravné třídy, školní zralost, školní připravenost, školní úspěšnost, pedagogická diagnostika.

RESUMÉ

The aim of this thesis is the analysis of the effect of preschool education on the achievement of pupils in the beginning of their education on the lower level of primary schools. In every chapter this thesis is focused on the interpretation of theoretical terms related to the theme.

This work defines such as the school maturity, the school readiness, the development of a child at the preschool age, preschool facilities with their organization and legislative status. Next there is mentioned the content of the preschool education. It is followed by the research with its analysis of the effect of the preschool education on the children from three research samples. The analysis consists of four research methods. Each examines benefits of the preschool education from different points of view. The cumulative result confirms the presumption. Children from preschool classes are equipped by competence to manage the demands of the first class at primary school at a sufficient level.

Keywords: preschool education, a child in the preschool education, preschool classes, school maturity, school readiness, school achievement, Education diagnostics.

SEZNAM LITERATURY A ZDROJŮ

Seznam je pro lepší přehlednost rozdělen na tištěné publikace, řazené abecedně dle autorů, a na internetové zdroje, řazené také abecedně.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta. 2007. *Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let.* 1. vydání. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1829-0.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta. 2010. *Školní zralost. Co by mělo umět dítě před vstupem do školy.* 1. vydání. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2569-4.

BENÍŠKOVÁ, Tereza. 2007. *První třídou bez pláče.* Vydání 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1906-1.

BURSOVÁ, Marta, RUBÁŠ, Karel. 2006. *Základy teorie tělesných cvičení.* Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 80-7082-822-6.

DAVIDO, Roseline. 2008. *Kresba jako nástroj poznání dítěte.* 2. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-415-1.

EDFELDT, Ake Werner. 1973. *Reverzní test.* Zpracovala Miriam MALOTINOVÁ. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, n. p. Bratislava.

FRANCLOVÁ, Marta. 2013. *Zahájení školní docházky.* Vydání 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4463-6.

HRABAL, Vladimír, st., HRABAL Vladimír, ml. 2004. *DIAGNOSTIKA – Pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky.* 2. vydání. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0319-5.

JIRÁSEK, Jaroslav. 1992. *Orientační test školní zralosti. Příručka.* Bratislava: Psychodiagnostika, spol. s r.o.

LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. 1998. *Vývojová psychologie.* 2., aktualizované vydání. Praha: Grada.

MERTIN, Václav, GILLERNOVÁ, Ilona. 2010. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Druhé, rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-627-8.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. 2003. *Pedagogický slovník*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.

SINDELAROVÁ, Brigitte. 2007. *Předcházíme poruchám učení*. Vydání 4. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-262-1.

ŠVANCARA, JOSEF aj. 1974. *Diagnostika psychického vývoje*. 2. upravené vydání. Praha: Avicentrum – zdravotnické nakladatelství n. p.

VÁGNEROVÁ, Marie. 2005. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Vydání první. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.

ZELINKOVÁ, Olga. 2001. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Vydání 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-544-X.

Internetové zdroje

Poznámky k tvorbě vzdělávacího obsahu přípravných tříd ve ŠVP. 2007. [Online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. [Cit. 2016-02-22]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/Pripravne_tridy.pdf

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 2006. [Online]. 1. vydání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. [Cit. 2016-02-22]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf

Test mapující připravenost pro školu MATERS. [Online]. © 2011 – 2016 NÚV - Národní ústav pro vzdělávání. [Cit. 2016-01-06]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/diagnostika/projekt-dis/test-mapujici-pripravenost-pro-skolu-maters>

Vyhláška č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání, ve znění vyhlášky č. 214/2012 Sb. ze dne 21. 5. 2012. Sbírka zákonů. Praha: MŠMT. [Cit. 2016-01-06]. ISSN 1211-1244. Dostupné též z: <http://www.msmt.cz/file/23911/download/>

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění vyhlášky č. 256/2012 Sb. ze dne 29. 6. 2012. Sbírka zákonů. Praha: MŠMT. [Cit. 2016-01-06]. ISSN 1211-1244. Dostupné též z: <http://www.msmt.cz/file/23290/download/>

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění zákona č. 82/2015 Sb. ze dne 19. 3. 2015. Sbírka zákonů. Praha: MŠMT. [Cit. 2016-02-22]. Dostupné též z: http://www.msmt.cz/file/35181_1_1/

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ

Tabulka 1 Denní režim (ukázka ze ŠVP PT Kraslice)	23
Tabulka 2 Vzdělávací obsah (ukázka ze ŠVP PT Kraslice).....	23
Tabulka 3 Přiřazení činností k motivačním celkům (ukázka ze ŠVP PT Kraslice)	24
Tabulka 4 Úspěšnost všech dětí prvního výzkumného vzorku v jednotlivých úkolech.....	45
Tabulka 5 Úspěšnost všech dětí druhého výzkumného vzorku v jednotlivých úkolech	59
Tabulka 6 Úspěšnost všech dětí třetího výzkumného vzorku v jednotlivých úkolech.....	72
Tabulka 7 Srovnání úspěšnosti všech tří výzkumných vzorků.....	73
Tabulka 8 Záznamy z vlastního pozorování.....	75
Tabulka 9 Hodnocení paní učitelek	76
Graf 1 Vyhodnocení úkolu č. 1	30
Graf 2 Vyhodnocení úkolu č. 2	31
Graf 3 Vyhodnocení úkolu č. 3	32
Graf 4 Vyhodnocení úkolu č. 4	33
Graf 5 Vyhodnocení úkolu č. 5	33
Graf 6 Vyhodnocení úkolu č. 6	34
Graf 7 Vyhodnocení úkolu č. 7	35
Graf 8 Vyhodnocení úkolu č. 8	36
Graf 9 Vyhodnocení úkolu č. 9	36
Graf 10 Vyhodnocení úkolu č. 10	37
Graf 11 Vyhodnocení úkolu č. 11a.....	38
Graf 12 Vyhodnocení úkolu č. 11b	38
Graf 13 Vyhodnocení úkolu č. 12a.....	39
Graf 14 Vyhodnocení úkolu č. 12b	39
Graf 15 Vyhodnocení úkolu č. 13	40
Graf 16 Vyhodnocení úkolu č. 14	40
Graf 17 Vyhodnocení úkolu č. 15	41
Graf 18 Vyhodnocení úkolu č. 16	42
Graf 19 Vyhodnocení úkolu č. 17	43
Graf 20 Vyhodnocení úkolu č. 18	44
Graf 21 Vyhodnocení úkolu č. 19	44
Graf 22 Vyhodnocení úkolu č. 1	46
Graf 23 Vyhodnocení úkolu č. 2	47
Graf 24 Vyhodnocení úkolu č. 3	48
Graf 25 Vyhodnocení úkolu č. 4	49
Graf 26 Vyhodnocení úkolu č. 5	49
Graf 27 Vyhodnocení úkolu č. 6	50
Graf 28 Vyhodnocení úkolu č. 7	51
Graf 29 Vyhodnocení úkolu č. 8	51
Graf 30 Vyhodnocení úkolu č. 9	52
Graf 31 Vyhodnocení úkolu č. 10	53
Graf 32 Vyhodnocení úkolu č. 11a.....	53

Graf 33 Vyhodnocení úkolu č. 11b	53
Graf 34 Vyhodnocení úkolu č. 12a.....	54
Graf 35 Vyhodnocení úkolu č. 12b	54
Graf 36 Vyhodnocení úkolu č. 13	55
Graf 37 Vyhodnocení úkolu č. 14	55
Graf 38 Vyhodnocení úkolu č. 15	56
Graf 39 Vyhodnocení úkolu č. 16	56
Graf 40 Vyhodnocení úkolu č. 17	57
Graf 41 Vyhodnocení úkolu č. 18	58
Graf 42 Vyhodnocení úkolu č. 19	58
Graf 43 Vyhodnocení úkolu č. 1	60
Graf 44 Vyhodnocení úkolu č. 2	61
Graf 45 Vyhodnocení úkolu č. 3	61
Graf 46 Vyhodnocení úkolu č. 4	62
Graf 47 Vyhodnocení úkolu č. 5	63
Graf 48 Vyhodnocení úkolu č. 6	63
Graf 49 Vyhodnocení úkolu č. 7	64
Graf 50 Vyhodnocení úkolu č. 8	64
Graf 51 Vyhodnocení úkolu č. 9	65
Graf 52 Vyhodnocení úkolu č. 10	65
Graf 53 Vyhodnocení úkolu č. 11a.....	66
Graf 54 Vyhodnocení úkolu č. 11b	66
Graf 55 Vyhodnocení úkolu č. 12a.....	67
Graf 56 Vyhodnocení úkolu č. 12b	67
Graf 57 Vyhodnocení úkolu č. 13	68
Graf 58 Vyhodnocení úkolu č. 14	68
Graf 59 Vyhodnocení úkolu č. 15	69
Graf 60 Vyhodnocení úkolu č. 16	69
Graf 61 Vyhodnocení úkolu č. 17	70
Graf 62 Vyhodnocení úkolu č. 18	71
Graf 63 Vyhodnocení úkolu č. 19	71

PŘÍLOHY

Seznam příloh

Příloha č. 1: Ukázka zpracování vzdělávacích oblastí v ŠVP

Příloha č. 2: Ukázka týdenního plánu

Příloha č. 3: Ukázka záznamového stromu – dívka z kasuistiky

Příloha č. 4: Ukázka záznamového stromu – chlapec z kasuistiky

Příloha č. 5: Pozorovací arch

Příloha č. 6: Otázky pro polostrukturované rozhovory s učitelkami

Příloha č. 7: Ukázka vyplněné 1. části pozorovacího archu

Příloha č. 8: Ukázka vyplněné 2. části pozorovacího archu

Příloha č. 9: Ukázka vyplněné 3. části pozorovacího archu

Příloha č. 10: Ukázka závěrečné hodnotící zprávy

Příloha č. 11: Ukázka závěrečné hodnotící zprávy - pokračování

Příloha č 1: Ukázka zpracování vzdělávacích oblastí v ŠVP

A – Dítě a jeho tělo

1. Uvědomění si vlastního těla
<ul style="list-style-type: none"> 1. cvičení s náčiním - TČ 2. relaxační cvičení - TČ 3. rozlišování částí těla, pojmenování - RČ
2. Rozvoj pohybových dovedností v oblasti hrubé a jemné motoriky, ovládání tělesných funkcí
<ul style="list-style-type: none"> 1. ovládání dechového svalstva při provádění zdravotních cviků - TČ, VN 2. bezpečný pohyb v prostoru při hrách - TČ, VN 3. zvládání překážek různými způsoby - TČ 4. překonávání strachu při cvičení ve zvýšených polohách - TČ 5. procvičování jemné motoriky při konstruktivních činnostech - RČ, G 6. uvolňování zápěstí při výtvarných činnostech - G, VČ
3. Rozvoj a užívání všech smyslů
<ul style="list-style-type: none"> 1. hry založené na sluchovém a zrakovém vnímání - RČ, HČ 2. rozlišování zvuků hudebních nástrojů - RČ, HČ 3. poslech zvuků předjarní přírody - RČ 4. grafické znázorňování zvuků (déšť, vítr ...) - G 5. využití poznatků o materiálech a druzhů povrchů při pohybových a didaktických hrách - RČ 6. využívání všech smyslů při seznamování se s hudebními nástroji - RČ, HČ
4. Rozvoj fyzické a psychické zdatnosti
<ul style="list-style-type: none"> 1. zvládání prvků sebeobsluhy (tkaničky, drobné knoflíky, skládání věcí ...) - VN 2. zvládání jednoduchých zadaných pracovních úkonů - VN 3. vnímání vztahu k vlastní osobě (samostatnost, sebeuvědomování ...) - RČ 4. zvládání prvků preventivních zdravotních návyků (pitný režim, potřeba jídla) - VN

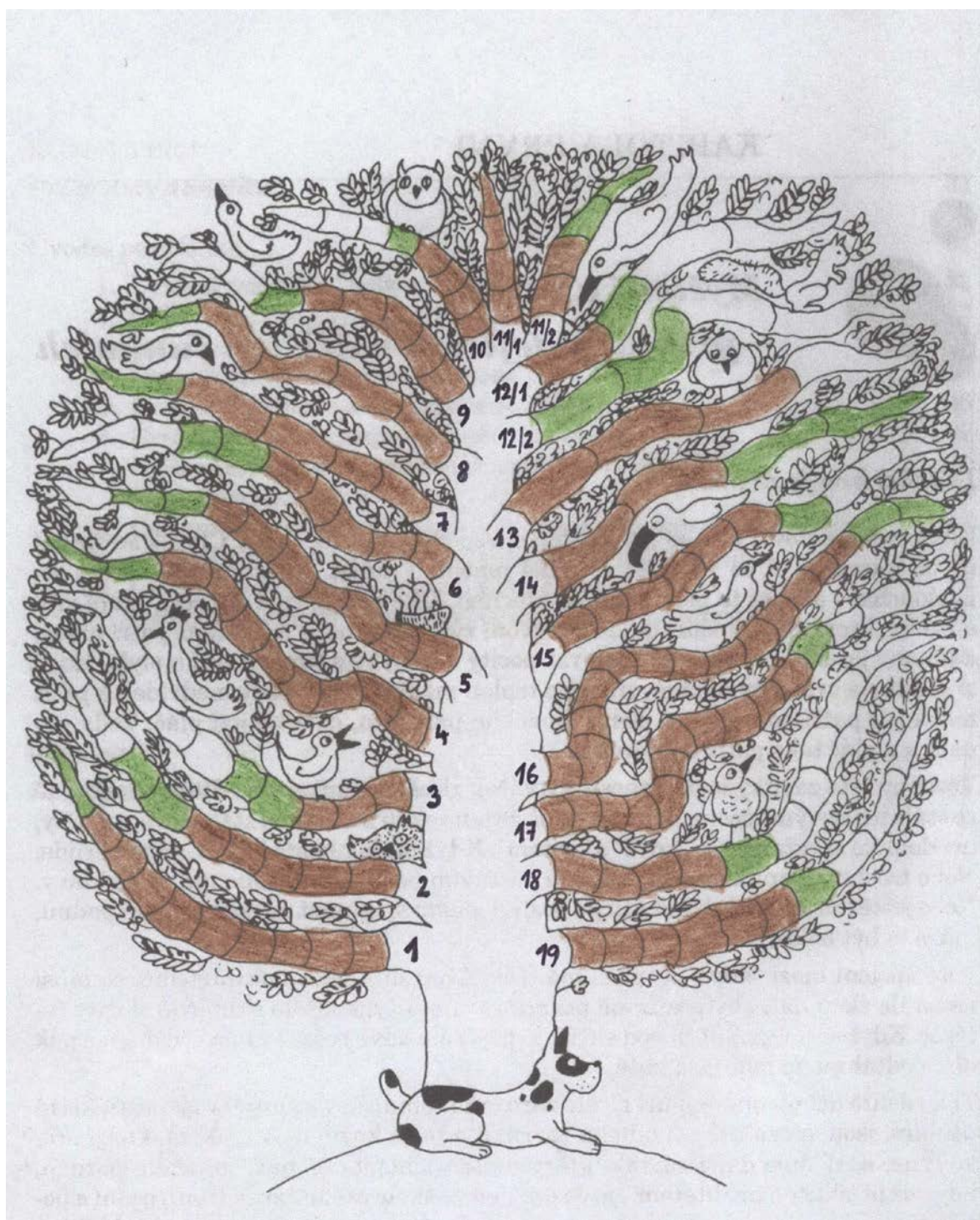
B – Dítě a jeho psychika

a) Jazyk a řeč
1. Rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních i produktivních
<ul style="list-style-type: none"> 1. soustředění se přiměřenou dobu na poslech - VN 2. poslech textů s jarní tematikou, mláďata, příroda - RČ 3. rozlišování prózy a poezie - RČ 4. vnímání morálního ponaučení při poslechu bajek - RČ, VN 5. rozlišování časopisů a knih v třídní knihovně - VN, RČ 6. správná výslovnost hláskových skupin (individuálně) - RČ 7. dechová cvičení - RČ 8. rozvíjení samostatného vyjadřování - RČ

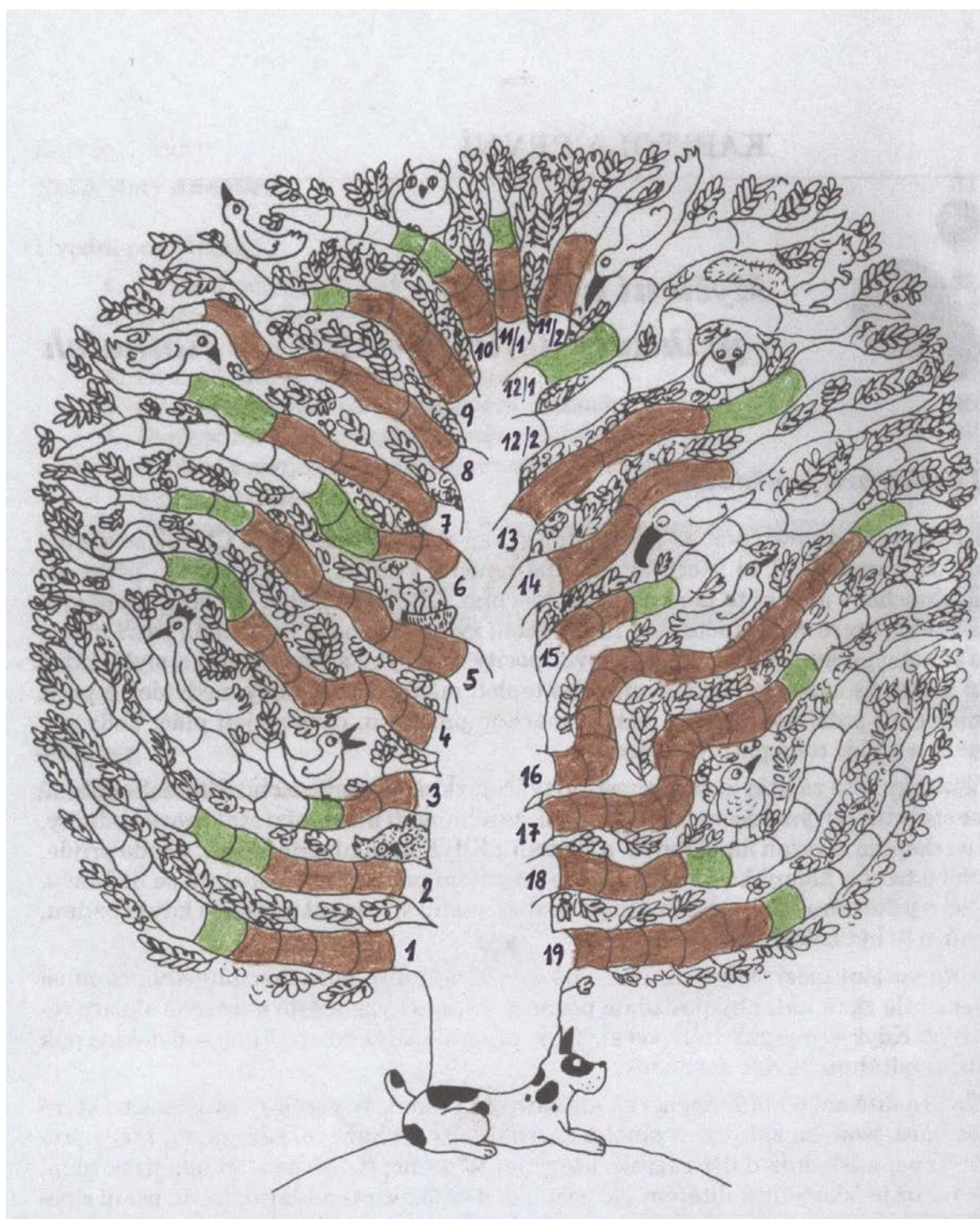
Příloha č. 2: Ukázka týdenního plánu

1.	Kniha je můj kamarád	
Rč	<p>OJK: rozlišování částí těla, pojmenování – prohlídka encyklopedie, hra s panenkou rozlišování prózy a poezie – opakování říkadel a básní vnímání morálního ponaučení při poslechu bajek - četba rozvíjení samostatného vyjadřování – vyprávění o přečteném rozvíjení zvědavosti o obsahu knih podporování a rozvíjení schopnosti slovně vyjádřit charakter jednotlivých známých postav z knih, divadelních představení recitace básní o jaru, zvířátkách rozvíjení schopnosti kladení otázek a odpovídat na ně (téma měsíce) rozpoznání rýmu ve verších, vytváření jednoduchého rýmu – hra s obrázky OMP: rozvíjení zájmu o knihu, třídění podle obsahu (využívat známé knihy ...), rozlišování časopisů a knih v třídní knihovně ORP: rozhovory nad ilustracemi knih, samostatné vyprávění příběhu, rozvíjení dialogů vyprávění děje známé pohádky podle obrázků seznamování s prací dospělých lidí (hudebníci, knihovník) prohlížení knih se známými pohádkami, podle ilustrací je poznat aktivní účast na kulturních akcích, oceňovat výsledky akcí prohlížení knižních ilustrací, poslech příběhů s dětským hrdinou</p>	
Vn	<p>ovládání dechového svalstva při provádění zdravotních cviků – reagování na pokyny bezpečný pohyb v prostoru při hrách zvládnutí prvků sebeobsluhy (tkaničky, drobné knoflíky, skládání věcí ...) rozvíjení jemné motoriky při zacházení s knihou – obracení stránek ... rozvíjení dovedností při poskytování první pomoci soustředění se přiměřenou dobu na poslech prohlubování zájmu o knížky rozvíjení záměrného soustředění, samostatnosti, schopnosti domluvit se s ostatními, respektovat přání druhých rozvíjení mluvního projevu navozováním rozhovoru o knize respektování daných pravidel her, činností zodpovědné plnění zadaných jednoduchých úkolů samostatné zdravení při příchodu a odchodu zdvořilé vystupování při styku s ostatními, tolerance odlišných názorů druhých dodržování kulturních a hygienických návyků rozvíjení schopnosti zodpovídat za své jednání oceňování výsledků práce své i ostatních, rozvíjení schopnosti reagovat na nepředvídané situace</p>	
G	<p>rozvíjení jemné motoriky při zacházení s knihou (obracení stránek ...) postupné grafické znázornění písmen, číslic grafické zachycení délky slabik rozvíjení schopnosti pravolevé orientace</p>	
Pč	rozvíjení fantazie, představivosti, tvořivosti výtvarnými, dramatickými, hudebními činn. stříhání, modelování	
Vč	rozvíjení fantazie, představivosti, tvořivosti výtvarnými, dramatickými, hudebními činn. rozvíjení schopnosti pravolevé orientace – ilustrace ke knize, příběhu, básni	
Hč	využívání všech smyslů při seznamování se s hudebními nástroji	
Tč	<p>ovládání dechového svalstva při provádění zdravotních cviků bezpečný pohyb v prostoru při hrách respektování daných pravidel her, činností</p>	

Příloha č. 3: Ukázka záznamového stromu – dívka z kasuistiky



Příloha č. 4: Ukázka záznamového stromu – chlapec z kasuistiky



Příloha č. 5: Pozorovací arch

POZOROVACÍ ARCH

ŠKOLA:

TŘÍDA:

VYUČUJÍCÍ:

PŘEDMĚT:

Oblasti pozorování/děti	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
aktivita												
písemný projev												
orientace												
samostatnost												
chování – výuka												
chování – dítě												
chování – spolužáci												

Příloha č. 6: Otázky pro polostrukturované rozhovory s učitelkami

OTÁZKY PRO POLOSTRUKTUROVANÉ ROZHOVORY S UČITELKAMIRozhovory s učitelkami ZŠ

1. Jak byste ohodnotila děti z PT ve sledovaných (daných) oblastech?
2. Jaké informace byste uvedla pro doplnění, pro lepší představu o jejich úspěšnosti na ZŠ?

Rozhovory s učitelkami PT

1. Zajímáte se o úspěšnost dětí, které odcházejí z vaší PT na ZŠ, v průběhu jejich absolvování 1. ročníku ZŠ?
2. Pokud ano, jak informace o bývalých svěřencích získáváte?
3. Jak spolupracujete s rodiči, jaká je úroveň této spolupráce?
4. Jak vyhodnocujete informace ze zpětné vazby?

Příloha č. 7: Ukázka vyplněné 1. části pozorovacího archu pro PT

Vzdělávání v přípravných třídách základních škol VÚP Praha, červen 2007

1. Praktická samostatnost (fyzický rozvoj a pohybová koordinace, sebeobsluha)

	I.	II.	III.	IV.	Poznámky
• je dostatečně fyzicky vyspělé	2	3	3		
• jeho pohyby jsou koordinované (hází a chytá míč, udrží rovnováhu na jedné noze, běhá, skáče, v běžném prostředí se pohybuje bezpečně)	2	2	3		
• samostatně se obléká	2	2	3		
• je samostatně při jídle	2	3	4		
• je samostatně při zvládání pravidelných denních úkonů osobní hygieny	2	3	4		
• udržuje kolem sebe pořádek (je schopné samostatně připravit či uklidit pomůcky, srovnat hračky apod.)	2	2	3		
• dovede si samo poradit s běžnými problémy (např. uklidí po sobě papír od sušenky, nalije si nápoj, utře rozlitý čaj, zalije květiny apod.)	2	2	3		
• dokáže se postarat o své věci	2	2	3		

2. Sociální informovanost (orientace v prostředí, v okolním světě i v praktickém životě)

	I.	II.	III.	IV.	Poznámky
• vyzná se ve svém okolí (ví, kde bydlí, kam chodí do školky aj.)		2	3	3	
• rozumí běžným okolnostem, dějům, jevům, situacím, s nimiž se setkává (má základní poznatky o světě přírody i o životě lidí)		2	3	3	
• ve známém prostředí se pohybuje a vystupuje samostatně		3	3	4	
• s pomocí dospělého se dovede zorientovat v novém prostředí		3	3	4	
• dovede vyřídít drobný vzkaz		2	3	3	
• dokáže si vhodně říci o to, co potřebuje		3	3	4	
• odhadne nebezpečnou situaci, neriskuje		2	2	3	

3. Citová samostatnost (emoční stabilita, schopnost kontrolovat a řídit své chování)

	I.	II.	III.	IV.	Poznámky
• zvládá odloučení od rodičů (po určitou část dne)		3	4	4	
• vystupuje samostatně, má svůj názor, dokáže vyjádřit souhlas i nesouhlas		3	4	4	
• projevuje se jako emočně stálé, bez výrazných výkyvů v náladách		3	4	4	
• reaguje přiměřeně na drobný neúspěch		2	3	3	
• dovede odložit přání na pozdější dobu		2-3	3	4	
• dovede se přizpůsobit konkrétní činnosti či situaci		2	3	4	

I. listopad
II. leden
III. duben
IV. červen

10

Příloha č. 8: Ukázka vyplněné 2. části pozorovacího archu pro PT

Vzdělávání v přípravných třídách základních škol

VÚP Praha, červen 2007

4. Sociální samostatnost (soužití s vrstevníky, uplatnění se ve skupině vrstevníků, komunikace, spolupráce, spolupodílení se)

	I.	II.	III.	IV.	Poznámky
• uplatňuje základní společenská pravidla (umí pozdravit, požádat, poděkovat, omluvit se)		3	3		
• dovede se vcítit do potřeb druhého dítěte		2	3		
• dokáže vyslovit a obhajovat svůj názor		2	3		
• dokáže vyjednávat a dohodnout se		2	3		
• dovede se zapojit do práce ve skupině, bez projevů prosazování se či naopak neúčastnění se		3	3		
• komunikuje a spolupracuje s ostatními dětmi		2	3		
• při skupinových činnostech se snaží přispět svým podílem		2	2		
• pokud jsou dány pokyny, je srozuměno se jimi řídit		2	2		

5. Výslovnost, gramatická správnost řeči, slovní zásoba, úroveň komunikace

	I.	II.	III.	IV.	Poznámky
• vyslovuje správně všechny hlásky		2	2	3	
• mluví ve větách, dovede vyprávět příběh, popsat situaci apod.		2	2	3	
• mluví gramaticky správně (tj. užívá správně rodu, čísla, času, tvarů, slov, předložek aj.)		2	2	3	
• rozumí většině slov a výrazů běžně užívaných v prostředí		2	3	3	
• má bohatou slovní zásobu konkrétních pojmů		2	2	3	
• rozumí pojmům vyjadřujícím časoprostorovou orientaci (např. nad, pod, dole, nahore, dlouhý, krátký, malý, velký, těžký, lehký, dříve, později, včera, dnes)		2	3	3	
• užívá správně uvedených časoprostorových pojmů		2	3	3	
• zná bezpečně pojmosloví tvarů (kruh, čtverec, trojúhelník atd.) a správně jich užívá		2	3		
• dokáže správně pojmenovat barvy		3	4	4	
• běžně komunikuje s dětmi i dospělými, je schopno dialogu, v komunikaci si je jisté (nevyskytují se pravidelná nedorozumění)		3	3	3	

6. Lateralita ruky, koordinace ruky a oka, držení tužky

	I.	II.	III.	IV.	Poznámky
• upřednostňuje užívání pravé či levé ruky při kreslení či v jiných činnostech, kde se preference ruky uplatňuje		3	3	4	
• je zručné při zacházení s předměty, hračkami, pomůckami a nástroji (pracuje se stavebnicemi, modeluje, stříhá, kreslí apod.)		2	2	3	
• tužku drží správně, tj. třemi prsty, s uvolněným zápěstím		2	3	3	
• dokáže vést stopu tužky a napodobit základní geometrické obrazce, různé tvary (popř. písmena)		2	3	3	

Příloha č. 9: Ukázka vyplněné 3. části pozorovacího archu pro PT

Vzdělávání v přípravných třídách základních škol

VÚP Praha, červen 2007

7. Diferencované vnímání (sluchová a zraková analýza a syntéza)

	I.	II.	III.	IV.	Poznámky
• rozlišuje podstatné znaky předmětů (rozlišuje barvy, tvary, figuru a pozadí)		2	2	3	
• rozlišuje zvuky (slyší hlásku ve slově)		2	2	3	
• dovede pracovat se strukturou slov (zvládá hrát slovní fotbal, odebere počáteční či konečnou hlásku ve slově, dovede vytleskat ve slově slabiky)		2	2	3	
• dokáže najít rozdíly mezi dvěma obrázky či mezi dvěma podobnými slovy		2	2	3	
• dovede složit obrázek z několika tvarů a slovo z několika slabik		1	1	2	
• postřehne změny ve svém okolí		1	2	2	

8. Logické a myšlenkové operace (porovnávání, třídění, řazení, číselné představy, řešení problémů)

	I.	II.	III.	IV.	Poznámky
• dovede porovnávat vlastnosti předmětů (velikost, tvar aj.)		2	2	3	
• dovede třídít předměty dle daného kritéria (roztřídí korálky do skupin podle barvy, tvaru, velikosti)		2	3	3	
• dovede seřadit předměty podle velikosti vzestupně i sestupně (např. pastelky)		1	2	2	
• vyjmenuje číselnou řadu a spočítá počet prvků v rozsahu do pěti (deseti)		2	2	3	
• přemýšlí, uvažuje (odpovídá na položené otázky, řeší jednoduché problémy a situace, slovní příklady, úlohy, hádanky, rébusy)		2	2	2	

9. Záměrná pozornost, úmyslná paměť pro učení

	I.	II.	III.	IV.	Poznámky
• dovede soustředit pozornost na činnosti po určitou dobu (cca 10 - 15 min.), neodbíhá od nich		3	3	3	
• soustředí se i na ty činnosti, které nejsou pro ně aktuálně zajímavé (které mu byly zadány)		2	3	3	
• dokáže si záměrně zapamatovat, co prožilo, vidělo, slyšelo, je schopno si toto po přiměřené době vybavit a reprodukovat		2	3	3/4	

10. Pracovní chování, soustředěná pracovní (učební) činnost, záměrné učení

	I.	II.	III.	IV.	Poznámky
• dokáže přijmout úkol či povinnost		3	3	3	
• dokáže postupovat podle pokynů		2	3	3	
• zadaným činností se věnuje soustředěně, neodbíhá k jiným, dokáže vyvinout úsilí k jejich dokončení		2	3	3	
• dovede odlišit hru od systematické práce		3	4	4	
• „nechá“ se získat pro záměrné učení		3	3	4	
• neruší v práci ostatní		3	3	4	

Příloha č. 10: Ukázka závěrečné hodnotící zprávy

Název školy, logo

Zpráva o průběhu předškolní přípravy dítěte

Jméno a Příjmení dítěte
nar. dítěte

školní rok 20__/20__

1. Dosažená úroveň hlavních cílů vzdělávání dle RVP
2. Vyjádření speciálních vzdělávacích potřeb, předpokládaných schopností, nadání a zájmů dítěte
3. Případná doporučení pro přípravu individuálního vzdělávacího plánu pro vzdělávání dítěte v dalším období
4. Další doporučení pro vzdělávání dítěte

ad 1.

- Pozorovat, zkoumat, užívat pojmy a znaky dokáže jen s pomocí, zkušenosti nedokáže uplatnit, orientuje se v základních poznacích o světě lidí a v prostředí, ve kterém žije, není schopen samostatné práce podle instrukcí; většinou neumí odhadnout své možnosti.
- Problémů si většinou nevšímá, ani zájem je řešit není vždy zřejmý, používá většinou naučené postupy; zpřesňuje početní představy, nepřesně užívá číselné pojmy; nedokáže rozlišit funkční řešení, vázne orientace v ploše i prostoru, pozitivně vnímá ocenění za snahu.
- Vyjadřuje se slovy i větami, při jejichž výslovnosti však přetrvává velká patlavost a agramatismy, slovní zásoba je pojmově chudá. Lehce a ne vždy vhodným způsobem navazuje komunikaci s neznámými lidmi, velmi často se „předvádí“, strhává na sebe pozornost za všech okolností. Často je hrubý i vulgární, provokuje ostatní děti a vyvolává konflikty.

Příloha č. 11: Ukázka závěrečné hodnotící zprávy – pokračování

Název školy, logo

- Občas se nedokáže rozhodnout o svých činnostech, dává najevo svůj názor; uvědomuje si projevy vhodného a nevhodného chování, avšak ne vždy je respektuje; přijímá zdůvodněné povinnosti; dokáže odmítnout nepříjemnou komunikaci.
- Svou činnost ne vždy organizuje; nedokáže vést druhé, schopnost nechat se vést je často nahodilá, nemá dostatečnou snahu činnost dokončit; často nepřijímá názory druhých; nedostatečně chápe výhodu aktivity a pracovitosti, dokáže krátce spolupracovat; na své zdraví a na hygienu dbá nedostatečně.

ad 2.

- Přetrvávají velmi zřetelné nedostatky v jemné i hrubé motorice. Při tělovýchovných činnostech je méně obratný, přetrvává špatné odvíjení chodidel při chůzi i běhu, zadané předváděné cviky nedokáže opakovat (napodobit), pohyby jsou těžkopádné. Přetrvává značné pohupování hlavou při chůzi, neudrží přímý směr v zástupu – chůze ve dvojicích po komunikaci (roztěkanost).
- Při samoobslužných činnostech není vždy samostatný, nevíšimne si špatně oblečeného kusu oděvu – opačně, naruby. Při plnění slovně zadaného úkolu často instrukcím nerozumí, vyžaduje opakování, předvedení.

ad 3.

- Přetrvává značná pracovní, motorická a verbální nezralost.

ad 4.

- Podněcovat matku k neustálé spolupráci s logopedem a psychologem.

Vypracovala a zapsala učitelka přípravné třídy.

V _____ dne __. června 20__