



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2017

Jana Vyskočilová



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Proměna školní připravenosti dětí z pohledu učitelů základních škol.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Martina Lietavcová

Vypracovala:

Jana Vyskočilová

České Budějovice, 2017

Prohlášení

Prohláuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohláuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky kolektivu a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Českých Budějovicích, říjen 2017

Jana Vyskočilová

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala mé vedoucí práce Mgr. Martině Lietavcové, která svou ochotou a vlídným vedením byla mou oporou, také za odvahu vyjít vstříc u přítelkám ze základních škol, které bezprostředně vypovídaly při rozhovorech, za jejich čas a v neposlední řadě vstříc kantorům a rodinám, kteří pro mě stojí.

Abstrakt

Bakalářská práce na téma šProm na –kolní p ipravenosti d tí z pohledu u ítel základní –kolyõ se v nuje vývoji dít te v období p ed–kolního v ku z hlediska vývojové psychologie. V práci jsou obsařeny definice základních pojm souvisejících se –kolní p ipraveností, metody hodnocení –kolní p ipravenosti a možnosti zdokonalování d tí pro –kolu nep ipravených v oslabených oblastech.

V praktické ásti je realizováno kvalitativní výzkumné –et ení metodou polostrukturovaného a narativního rozhovoru, jejichřl prost ednictvím byl zkoumán pohled u ítel na zm ny –kolní p ipravenosti v období uplynulých dvaceti let. Výzkumnou skupinou jsou u ítelé základních –kol p sobících na prvním stupni, s praxí v u ítelské profesi minimáln dvaceti let.

Klí ová slova: Dít p ed–kolního v ku, pedagogická diagnostika, –kolní zralost, –kolní p ipravenost.

Abstract

This bachelor thesis "Change of children school preparation from the view of elementary school teachers" is dealing with the development of child in preschool age from the view of developmental psychology. There are definitions of basic concepts associated with the school preparation and possibilities in further development in children's weaknesses.

Qualitative research investigation by method of half structured and narrative conversation is implemented in practical part of this thesis. Teachers view of changes of school preparation over the last twenty years was studied this way. Elementary school teachers have at least twenty years of practical experience are research group.

Keywords: child in pre-school age, educational diagnostic, school maturity, school preparation.

Obsah

ÚVOD	7
Teoretická východiska.....	9
1.1 Vymezení základních pojmů	10
1.1.1 Historie –kolství a –kolní připravenosti.....	11
1.1.2 Dítě zralé a připravené na –kolní docházku.....	12
1.1.3 Dítě nezralé a nepřipravené na –kolní docházku.....	16
1.2 Vývojové charakteristiky dítěte	20
1.2.1 Účení fláka na poátku –kolní docházky	20
1.2.2 Rozvoj kognitivních funkcí.....	21
1.2.3 Somatický vývoj.....	24
1.2.4 Emocionální a sociální vývoj	24
1.3 Pedagogická diagnostika	26
1.4 Možnosti poskytování pomoci dětem nezralým a nepřipraveným na –kolní docházku.....	28
Praktická část	31
2 metodika	33
2.1 Kvalitativní výzkum	34
2.1.1 Metody výzkumu	34
2.2 Výzkumný soubor.....	36
3. Výsledky výzkumu.....	37
3.1 –kolní zralost a –kolní připravenost.....	38
3.2 Odklad povinné –kolní docházky	40
3.3 Typy i základní oblasti –kolní připravenosti.....	42
3.4 Odlišnost v připravenosti chlapců a dívek.....	49
3.5 Lateralita	51
3.6 Zhodnocení výsledků výzkumu	53
4. Diskuze.....	56
Závěr.....	58
Seznam použitého zdroje	59
Přílohová část	61

ÚVOD

Každý z nás byl dítětem a každý z nás si prošel velkými změnami a mezníky, které provázejí život jako čas, který plyne nezadržitelným tempem. Kolik je nás lidí na Zemi, tolik je individualit na světě.

Na základě výše zmíněného jsem si přežila situaci jednoho mezníku v mém životě a tím je můj první den v základní škole. Emoce, jež mnou probíhaly, byly bouřlivé, ale zároveň – astné. Když se mnou první hodinu byla ve třídě moje maminka, byla jsem v sedmém nebi. Jen co jsem spatřila, že odchází, začala jsem plakat, protože strach a obavy z toho, že jsem sama ve velké škole, byly katastrofální. Takový pocit nejistoty, obavy a strach ve mně vzbuzoval jen malý okamžik v mém životě. Ještě mi byla na blízku má starší sestra, která mě vždy zabezpečovala a ochraňovala.

Nyní už jsem i já matkou a na první den mého syna ve škole nikdy nezapomenu. Na den, kdy se z mého malého chlapce stal školák. Poté se mi v hlavě zrodilo mnoho otázek. Byl na vstup do školy připravený? Byla jsem na školu připravená já? Existují rozdíly v připravenosti dnešních dětí a dětí vstupujících do základní školy před dvaceti lety? A na podobné otázky jsem najednou neznala odpověď. Kde ale hledat adekvátní odpovědi? Zajímavou možností jsou tedy uitelé základních škol, kteří se profesí učitele na prvním stupni základní školy vyznačují minimálně dvacet let.

Když se vrátím ke svému dětství, chtěla bych se zmínit o mé poruše v oblasti školní připravenosti. Ve druhé třídě mi byla diagnostikována dyslexie a později i dysortografie, které mě prováží do dnes. Asi i na tomto základě jsem se začala potýkat s otázkami, týkajícími se školní zralosti a připravenosti.

Ve své bakalářské práci se proto zaměřuji na oblasti, které provázejí zejména vývoj dítěte v období školní připravenosti, a kladu důraz na dva zdánlivě totožné pojmy, kterými jsou školní zralost a školní připravenost. Zaměřuji se také na odklad školní docházky a všeobecné otázky zaměřené na problematiku dítěte a jeho vstupu do první třídy základní školy (kognitivního, somatického, emocionálního vývoje dítěte, ale i socializace do nového kolektivu, úroveň dosažená ve všech oblastech zrání a připravenosti). V praktické části hledám prostřednictvím polo-strukturovaného a narativního rozhovoru odpovědi na výše zmíněné otázky. Nepředpokládám, že se mi podaří odpovědět na všechny otázky, které se mi honí hlavou, ale byla bych ráda, kdybych se seznámila s problematikou školní připravenosti z odborného hlediska a

abych získala náhled na problematiku ze strany základní školy, která mi poslouží tak trochu jako zpětná vazba pro mou profesi uitelky mateřské školy. Také mohla získám nějaké cenné rady právě pro podporu pedagogických dětí v mé praxi.

TEORETICKÁ VÝCHODISKA

1.1 Vymezení základních pojmů

V odborné literatuře vývojové psychologie se setkáváme s různou terminologií: –kolní zralost, připravenost, způsobilost pro vstup do –koly, pohotovost i kompetence pro vstup do –koly, –kolní zrání apod. (Pracha, 2003). Tyto termíny byly ovlivněny historickým vývojem názoru na tuto problematiku. Valentová (2001) ve své publikaci uvádí nástin vývoje pohledu na –kolní připravenost. V současné koncepci je dle ní charakteristickým výchozím bodem vývojová psychologie a její periodizační schémata, z něhož se odvíjí představa o kritickém období vývojových změn kolem –estého roku dítěte. V této souvislosti zmíní jména Buhlerová a Kern, kteří se ztotožnili s výrokem, že –kolní zralé dítě prošlo vývojovou změnou, fyziologicky podmíněnou, kdežto nezralé dítě ne. Kernem a jeho koncepcí německých tradic se inspirovali například Kopnáci. V roce 1963 Jirásek upravil Kernův test, který je stále používán pod **názvem** Orientační test –kolní zralosti, ale s aktuální interpretací daného výkonu.

V pedagogickém slovníku jsou termíny –kolní zralost a –kolní připravenost definovány následovně: –kolní zralost v pedagogicko-psychologickém pojetí znamená stav dítěte projevující se v takové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí –koly (Pracha a kol., 2003, s. 243). –kolní připravenost je souhrn předpokladů dítěte pro úspěšné zvládnutí –kolního flivota a nároků vyžádaných. –kolní připravenost je komplexní charakteristika, která zahrnuje jak úroveň biologického a psychického vývoje dítěte, tak dispozice vytvářené na základě zkušeností a vlivem konkrétního sociálního prostředí (Pracha a kol., 2003, s. 241). Oteřelová (2016, s. 55) definuje pojmy následovně: –kolní připraveností hovoříme v souvislosti s výchovou a vlivem vnějšího prostředí, které vývoj předkoláka ovlivní. Pod pojmem –kolní zralost se skrývají vnitřní vývojové předpoklady, které se vztahují k funkcím závislým na zrání. –kolní (Oteřelová, 2016, s. 55). Petrová (2012, s. 70) hovoří o vlivu rodiny na připravenost dítěte pro –kolu takto: –Rodina je nejsilnějším zdrojem podnětů ve všech oblastech flivota a zároveň jsou nositeli citové jistoty. Kvalita rodinné výchovy je patrná v míře celkového rozvoje dané osobnosti.

Mnozí autoři výše uvedené termíny používají záměrně, jiní, jako například Vágnerová (2008), používají –kolní zralost spíše pro vývojové charakteristiky, a termínem –kolní připravenost označí spíše potencionální rozvoj dítěte závislejší na sociálních podmínkách, při kterém se uplatňuje proces učení. Vágnerová (2008) definuje úspěšný

start povinné školní docházky jako celý komplex kompetencí, které jsou nezbytnou součástí pro úspěch dítěte, resp. jeho adaptaci na školu. Součástí celého souboru kompetencí jsou obecné rozumové i dílčí specifické schopnosti, různé dovednosti a návyky, uznávané hodnoty a sociální zralost, které pomáhají dítěti lépe zvládnout nároky, které na ně škola klade. Plevová (2012) se vyjadřuje ke shrnutí školní připravenosti následovně: „Obecně lze tedy chápat školní zralost jako takový stupeň vývoje tělesných i duševních schopností a dovedností dítěte, který je nutným předpokladem úspěšného zvládnutí školních požadavků.“ (Plevová, 2012, s. 73) Lefalová (on-line, 2010) termíny školní zralost a školní připravenost rozlišuje. Školní zralostí se dle ní rozumí zralost na psychické úrovni (proces zrání). Školní připravenost je pak záležitostí spíše pedagogickou (proces učení). Monatová (2000, s. 65) se přiklání k pojmu pedagogická zralost a jedná se dle ní o šintegraci tělesné, duševní, společenské a výchovné vlastnosti dítěte.

1.1.1 Historie školství a školní připravenosti

Poátění koncepce školní zralosti vycházely především z podnětů vývojové psychologie, z jejich periodizačních schémat a z představ o kritickém období vývojových změn kolem šestého věku dítěte (Valentová, 2001). Školně zralé dítě prošlo vývojovou změnou - převážně fyziologicky podmíněnou, nezralé nikoliv. I koncepci školní zralosti na svých přednáškách - psycholog ovlivňovala mecká tradice založená Kernem (Valentová, 2001). Připraveností dítěte na povinnou školní docházku se zabýval již J. A. Komenský, jež se v Informatoriu školní mateřské zmínil o podmínkách, které by mělo dítě před nástupem do školy splnit: 1) šum tělesné, co se mělo naučit v klínu mateřském, tedy tyto znalosti a návyky, které se od něj na prahu školy očekávají, a 2) schopnost soustedit se na otázky a odpovědi, tedy přiměně intelektové schopnosti (Lefalová, 2010). Z roku 1956 pochází text Bořeny Holkové šNepošlejte dítě předškolně do školy (Databáze národní knihovny ČR: OKC š Online katalog Národní knihovny ČR. [on-line]. [2016-9-14]). Již v roce 1963 poukázal psycholog Jaroslav Jirásek na fakt, že ne každé dítě je na školu připravené a nesprávné nastupování do školy může negativně ovlivnit jeho úspěch. Jednalo se o bio-psycho-sociální model školní zralosti, který vstoupil do povdomí lidí na přelomu 70. a 80. let a do této doby 3 % realizovaných odklad povinné školní docházky se zvýšily na 18 %. O pojem školní připravenost se za

zajímat pedagogové, kteří zdrazovali vhodnost přizpůsobení výuky potřebám jednotlivých dětí (Thorová, 2015).

Po roce 1990 lidé upřednostovali kariéru pedagožkami, proto byly seniorky v důchodovém věku zpravidla po narození dětí. Vzdělání začalo být chápáno nejen jako hodnota, ale především jako zboží. Českou republiku můžeme považovat v této době jako průměrně stabilní zemi s vysoce rozvinutou kulturou a sociálním zajištěním obyvatelstva. I přes to je považována pedagožská výchova a vzdělávání za vysoce produktivní a dobře spravovaný systém, těží se všeobecně úcta a obliba. V roce 1999 navštívilo pedagožské instituce téměř 93% 3 - 6letých dětí pedagožských dětí. Období od roku 1990 až po rok 2001 lze charakterizovat jako hledání pokusů v takto demokratické společnosti. Jako pomocník pro učitelky byl oficiální materiál MMT R (Melová, Petrová, 2012).

Jedním z klíčových principů současných změn v primárním vzdělávání je širší posílení jeho osobnostně rozvíjícího pojetí respektujícího vývojové možnosti dětí, ale současně i stimulujícího individuální vývojové rezervy (Spilková, 2001, s. 156). Tzn., že je pozornost zaměřena na dítě, na jeho osobnost, vývoj, individuální možnosti, společenské hodnoty, kulturní dovednosti, vytváření vlastní identity a sebeuvědomění. Základní změnou je tedy zvýšení pozornosti na individualitu každého dítěte. Důraz je kladen na partnerský přístup mezi učitelem a žákem, na vzájemnou spolupráci nejen mezi spolužáky, ale i mezi žáky s učiteli. Změna se týká také vyučovacími metodami, které již nespoívají na pouhé znalosti teorie, kterou vyučující předává dětem, ale závisí především na zkušenostech, na hledání a objevování. Změny se týkají také systému hodnocení žáka, který je postaveno na individuální vztahové normě a tedy na vztahu k předloženým výkonům, což znamená, že děti nejsou hodnoceny srovnáváním mezi sebou, ale je sledován pokrok každého jednotlivého dítěte a používá se slovní hodnocení, které má vést ke zlepšení sebehodnocení dítěte (Spilková, 2005).

1.1.2 Dítě zralé a připravené na školní docházku

Nástup do školy je dobou, kdy dítě získává novou roli a vstupuje do nové životní fáze, v níž dochází k podstatným osobnostním změnám. Mění se oblast sebehodnocení a profilování a mezi šestým a sedmým rokem dochází ke změnám vývojovým. Věchny tyto změny představují základ školní zralosti a připravenosti (Vágnerová, 2000). Dle Vágnerové (2005) získává dítě nástupem do školy několik nových rolí. Získá novou sociální pozici školáka patřícího do školní instituce, je-li má nad ním větší moc než

rodina. Také si osvojí roli fláka, který patří do určité třídy a získá také novou roli spolufláka patřícího do kolektivu. Nástup do školy ovlivňuje vztah mezi sourozenci a také to, jakým způsobem rodiče navzdělávají pohlíbení a do jaké míry je pro navzdělávání dítěte, což je u jednotlivých dětí ovlivněno především v jakém se narodily, pohlavním jednotlivých dětí a také aktuální zkušeností. Liší se také nároky kladené na jednotlivé děti a očekávání. Pokud je v rodině více dětí, dochází k jejich srovnávání, což se týká výkonu a úspěšnosti, přičemž mladší sourozenec je v závislosti na tomto automaticky srovnáván se sourozencem starším, což může být pro mladšího sourozence často nedosažitelné (v závislosti na jeho schopnostech a úrovni vývoje) a může tím dojít k jeho demotivaci.

Věk dítěte je jednou z podstatných znaků kolní zralosti. K zápisu musí jít podle zákona děti, které dosáhnou v kurse let nejpozději v den nástupu do školy (resp. do 31. srpna). Čím více se blíží věk dítěte k datu 31. srpna, tím větší se klade opatrnost pro vstup dítěte do školy (Kutálková, 2005). **Vývoj centrální nervové soustavy** je u každého dítěte individuální a je proto hodnoceno, zda má dítě CNS či nikoli. Některé děti mají pomalejší zrání CNS, které se projevuje nevyhraněností laterality. CNS může být u dítěte méně vyvážená nežli je jeho skutečný věk a ukončení dozrávání může být až ve druhé polovině druhé třetiny. Situace se definitivně stabilizuje až okolo 12tého roku (Kutálková, 2005). S vyvážeností CNS úzce koresponduje **pravolevá orientace**. Zde se objevují problémy s nevyhraněnou či nepřesně vyhraněnou lateralitou, nebo k nim patří i azené poruchy u dětí. Nejčastěji se jedná o dyslexii (Kutálková, 2005).

U dítěte **dochází ke změnám na úrovni fyzické**, kdy se mění proporce těla dítěte (Lefalová, 2010). Fyzická zralost je pro dítě důležitá především proto, aby se mohlo účastnit pohybových her a nebylo vyřazeno z kolektivu vrstevníků (Thorová, 2015). Zralé dítě by mělo mít především **rozvinutou motoriku a grafomotoriku**, což je základním předpokladem pro zvládnutí psaní, různých činností a sportovních aktivit. Pokud dítě zvládá správné držení tužky, bude pro něj psaní snazší (Thorová, 2015).

Ke změnám dochází také v oblasti psychiky. Myšlení dítěte se stává analytickým, zlepšuje se zejména v oblasti vnímání dochází k diferenciaci (zlepšuje se vnímání zrakové a sluchové), rozvíjí se paměť, pozornost a také motorika (Lefalová, 2010). Dítě by mělo být zralé také emocionálně, tzn., že by mělo své emoce ovládat a především se vyjadřovat. Nemělo by jít o impulsivní a mělo by být schopné odložit momentální touhu uspokojení vlastních potřeb a přání.

Dochází také ke zralosti pracovní, je-li má spojitost s motivací a k p ipravenosti **emocionální a sociální** (Lefalová, 2010), což znamená, že je dítě schopné ovládat své chování a uspokojování svých potřeb (může tedy ustoupit impulzivita), vnímat učitele jako autoritu a podřídit se mu, vycházet se spolužáky, podřídit se v t-ín a být schopné spolupracovat se spolužáky. Dítě by si mělo u domovat rozdíly mezi hrou a povinnostmi a povinnosti by mělo být schopné plnit. Co se týče emocionální zralosti, tak by dítě mělo být schopné odpoutat se od rodičů, komunikovat přímě svému vku (zeptat se pokud němu nerozumí, podřít se o sv j nápad, přizp sobit komunikaci vku osoby, s níž vede rozhovor) a mělo by být schopné pomáhat ostatním (Otevelová, 2016).

To jak je **dítě zralé po stránce kognitivní,** je ovlivněno jednak genetickými dispozicemi a jednak také prostředím, ve kterém je dítě vychovááno. Pozitivně na dítě působí mateřská k-ola, v níž si dítě upevňuje správné hygienické a sociální návyky a získává nové informace a dovednosti. Těstileté dítě by mělo být schopné analyticko-syntetické innosti a tedy vnímání jednotlivých částí celku. Mělo by vnímat sv t realisticky, logicky a mělo by být schopno ú eln si pamatovat informace a tedy, být schopno zám rn se u it a udržet pozornost. Zralé dítě je pozorné, vytrvalé, aktivní, zvědavé (Těmíková řfková, 2003).

Přizp-ování p ipravenosti je u dítěte soustředěno na pozornost na:

- přechod od celostního k diferencovanému vnímání (dítě snadněji rozli-uje detaily, nepodléhá globálnímu dojmu),
- celková schopnost analýzy a syntézy v poznání,
- rozvoj percepční strategie (systematizace p i vnímání, celek je vnímán jako skupina detailů, mezi kterými jsou určité vztahy, uplatnění zkušenosti a o ekávání, vizuální ó zraková analýza a syntéza i schopnost správně vnímat podřít),
- konstantnost vnímání (schopnost rozpoznat a určit tvar bez ohledu na jeho pozadí, překrytí i polohu),
- míra integrace dítěte,
- překonávání egocentrismu (v sociální i poznávací oblasti),
- rozli-ění hry a povinnosti (vytrvalost p i úkolech),

- dozrávání sluchové percepce (schopnost diferenciací délky samohlásek-fonologická diferenciací, fonemický sluch je spojen s každodenní zkušeností s mluvenou řečí),
- tvořivý, zvědavý, aktivní přístup ke světu,
- schopnost trvalejší a záměrné paměti, převládá mechanická, neselektivní paměť, postupně se objevují logické prvky a počátky inhibice nepodstatných podnětů,
- pokračující vývoj řeči (plynulá řeč ve větách, dostatečná slovní zásoba, schopnost chápání konkrétního kontextu),
- schopnost konkrétních myšlenkových operací při zacházení s názorným materiálem, pochopení konkrétních logických principů (oblasti množství, pořadí, postupnosti a následnosti, reverzibility) v myšlení dochází k odlišení reality od fantazie, charakteristický je sklon k realismu, rozvíjejí se konkrétní logické operace, schopnost tvořit nové situace.

Zralé dítě je pro práci ve škole motivováno a emocionálně a sociálně připraveno. Velice důležitá je emocionální inteligence, která se rozvíjí již v předškolním věku. Emocionálně a sociálně zralé dítě má ke škole pozitivní vztah, zvládne kontrolovat své city, není impulzivní, zvládá pobyt mimo rodinu, je schopné komunikovat s vrstevníky a přijmout autoritu učitele. (Petrová, 2012)

Hodnocení školní zralosti

Diagnostiku školní zralosti provádí speciální pedagog nebo psycholog a pomocí testů školní zralosti sleduje různé psychické ukazatele dítěte (Otevřelová, 2016). Často využívaný je Jiráskem modifikovaným Kernovým testem školní zralosti, který zahrnuje: a) kresbu muškové postavy, b) napodobení psacího písma, c) obkreslení obrazce tek (Nástroje pro hodnocení schopností, [on-line], [21.11.2016]). Pozorováním kresby postavy je možné vyhodnotit techniku držení tužky, reálný stupeň vývoje kresby (biologický věk dítěte, který nemusí být totožný s datem narození), znaky lehké mozkové dysfunkce, nejistotu a bázeň při zvládnutí sebehodnocení. Napodobení psacího písma (obkreslení textu) podává informace o schopnosti rozlišení tvarů, směrů a velikosti jednotlivých prvků. Z obkreslování obrazce tek je možné zjistit, zda je dítě schopné napodobit počet a tvar obrazce (Kutálková, 2005). Mimo Jiráskova testu školní zralosti se používá také tzv. reverzní test, který spočívá v tom, že z 84 párů rozlišených

geometrických tvarů, má dítě za úkol určit, jestli jsou tvary shodné nebo liší například detailem, odlišným tvarem, horizontálně nebo vertikálně. Během testu odborník také sleduje, na jaké úrovni má dítě rozvinutou řeč, zjišťuje, zda navštěvuje logopeda, jak probíhal psychomotorický vývoj a jak je dítě připravené po stránce mentální (Otevílová, 2016).

Otevílová (2016) se ve své knize zmíní také o tělesné zralosti dítěte. Tu posuzuje jeho pediatr, který zná psychomotorický vývoj dítěte, sleduje ve kterých projevy dítěte a doporučí potřebnou péči, pokud je to potřeba. Má pohled o nemocech, jejich závažnosti a četnosti. Před nástupem do školky absolvuje dítě předtím preventivní prohlídku, během které lékař sleduje: a) prostřednictvím Filipínské míry zjišťuje změny tělesných proporcí (prodloužení končetin), tvar těla dítěte (mizení tukové vrstvy, hlava menší oproti tělu), b) Kapalinným indexem lékař zjišťuje poměr míry a váhy dítěte, c) dále lékař sleduje zrak, sluch, krevní tlak, vyšetření moči, provedení znalost barev, grafický projev, slovní zásobu a úroveň výslovnosti.

1.1.3 Dítě nezralé a nepřipravené na školní docházku

Nezralosti dítěte si v těle vidíme rodiči u dítěte v mateřské škole (Lefalová, 2010).

Věk dítěte se z hlediska školní připravenosti liší mezi jednotlivými pohlavími, kdy chlapci obecně dozrávají pomaleji než dívky a je u nich tedy mnohem déle realizován odklad povinné školní docházky (Hulík a kol., 2010, podle Thorové, 2015).

Z fyzického hlediska je charakteristická malým vzrůstem, špatným zdravotním stavem a zvýšenou nemocností (Lefalová, 2010). Zvýšená nemocnost, chronická nemocnost, nedonošenost tělesná křehkost může mít za následek pomalejší vývoj dítěte a to zejména proto, že je dítě často unavené a vyčerpané (Kutálková, 2005). Nedostatečná fyzická zralost může pro dítě znamenat vyloučení z kolektivu například z důvodu nemohlosti účastnit se různých sportovních aktivit a především zameškání školky (Thorová, 2015).

Co se týče psychické nezralosti, projevuje se nedostatečnou úrovní percepce, kdy dle Valentové (2001, s. 225) šneumí zrakové ani sluchové rozlišovat. Nevidí detaily na obrázku, není jim obtížně rozpoznat obrácené tvary, neslyší rozdíl v podobnosti slabikách i slovech (truf- traf). Také se obrací na problém u dětí v 2. a 3. třídě, u kterých se tato schopnost vnímání nezmenší a nezlepší a je jim v těle diagnostikována některá z poruch učení. Dalším projevem psychické nezralosti je

zhoršené vyjadřování, logopedické vady, opožděný vývoj grafomotoriky a zhoršená pozornost (Lefalová, 2010), která snižuje efektivitu učení, projevuje se zvýšenou unavitelností, odbíháním od úloh, neschopností vnovat se úlohami požadovanou dobu a –kola tak pro dítě znamená zátěž (Valentová, 2001). Pokud je dítě nezralé emocionálně, je impulzivní, neúspěšně odhalí úlohu, není empatické, těžko odolává zátěži a je úzkostné (Thorová, 2015).

Dítě může být nezralé také sociálně, což se projevuje nadměrnou fixací na rodinu způsobenou nedostatečnou sociální zkušeností (dítě nenavštěvovalo předškolní zařízení) (Lefalová, 2010). Dítě sociálně nezralé nevnímá učitele jako autoritu, nedokáže požádat o pomoc a pomoc nabídnout, nezvládá práci ve skupině a není schopné dodržovat stanovená pravidla (Thorová, 2015).

Za nezralost je také považována **dlouho nejasná lateralizace**, která souvisí s **nezralostí CNS** a tedy s pomalejším dozráváním mozkových hemisfér, což je někdy mylně považováno za dyslektickou vadu a rodičům není včas doporučen odklad povinné školní docházky. Pokud dítě nemá vyhraněnou pravolevou orientaci a plete si směry, je důležité ověřit, jestli se nejedná o tzv. překříženou lateralitu, která bývá způsobena, pokud je jeden z rodičů levák a druhý pravák (Kutálková, 2005).

Před nástupem do školy je také podstatné **posouzení řeči**, protože pokud je řečový vývoj opožděný, neprojevuje se to pouze ve výslovnosti, ale také ve slyšení a psaní. S rozvojem řeči souvisí také slovní zásoba a vyjadřovací pohotovost. (Kutálková, 2005).

Na škole nebývají připravené děti, které byly od útlého věku vychovávány v ústavní péči, v níž neměly dostatečné množství podnětů. Pro dítě je velmi důležité včasné odhalení školní nezralosti, aby nedošlo například k přeručení školní docházky. Školní nezralost je možné odhalit Jiráskem modifikovaným Kernovým testem školní zralosti, ale nejen jím (Kutálková a Šífková, 2003).

Valentová (2001, s. 222) se zmiňuje o variantách nedostatečně připraveného dítěte, přičemž tvrdí, že švariabilita typů nevyrovnaných profilů je známa a je ovlivněna jak vnitřními, tak vnějšími determinanty vývoje. Nebyla dosud systematicky popsána, a proto není v teorii a praxi zcela jasný postup nápravy. Ovšem poradenská i pedagogická praxe musí ve své každodenní úloze problémy těchto dětí řešit.

V současné době jsou již k dispozici rozvíjející intervenční programy i cvičení k simulaci rozvoje jednotlivých složek školní připravenosti (Valentová, 2001, s. 222):

- **Školní výrazně retardované**, u nichž psychická struktura osobnosti výrazně zaostává za úrovní a proporcemi normy (Valentová, 2001, s. 221). Jde tu o úplnou nezralost a nepřipravenost pro vstup do školy. Zda bychom takové dítě měly považovat za speciální dítě či dokonce pojmenované zvláštní školy, mohly bychom ho označit jako připravené pro školu (Valentová, 2001). Školní jinou generalizované retardace bývá ireverzibilní poškození CNS genetickou deviací i t frou prenatalní, perinatální nebo postnatální lézí, mnohostranná deprivace zpravidla vývojev raná apod (Valentová, 2001, s. 222).
- **Děti s mírně podprůměrnými rozvinutými dispozicemi**, se v obecně pomalým rozvojem a předpoklady nižší schopnosti rozvoje, zvláště v kognitivní oblasti. Jeho intelektuální schopnosti tomuto stavu odpovídají. Matoušek (podle Valentová, 2001, s. 222) opakovaně zdrazuje, že šv poradenská za jiná být závažným problémem právě mentální subnorma, resp. dolní hranice normy, která je často skrytým projevem subdeprivace v rodině nebo podmíněná sociokulturními vlivy. Valentová (2001) se domnívá, že tento stav lze minimalizovat dlouhodobým pedagogickým působením, která stabilizuje zjištěné odchylky (Valentová 2001).
- **Děti klasicky nezralé, u kterých neprobíhala kvalitativní vývojová změna funkcí i morfologických charakteristik relevantních pro školu.** Nejvýraznější charakteristikou je především nižší fyzický výk, nejlépe je ten skutečný a jedná se především o chlapce narozené od června do srpna. Jde o souvislost s fyziologickým dozráváním - neurofyziologická i percepční nezralost (ta je neodmyslitelnou podmínkou pro zvládnutí psaní), a další podobné faktory. Tyto děti potěbuují ke kvalitnímu učení správně dozrát (Valentová, 2001).
- **Děti s nerovnoměrným vývojem jednotlivých psychických funkcí.** S takovým typem dětí se setkáváme v poradenské praxi nejčastěji. Jde o nevyváženost všech složek osobnosti: emocionální, pracovní, kognitivní i tělesné. Jde o děti, jejichž osobnost se v jedné oblasti vyvíjí normálně, např.

intelekt, a na druhé straně je patrná nevyzrálost v oblasti, například percepční, která zajišťuje schopnost grafomotoriky, i koncentraci pozornosti (Valentová, 2001).

1.2 Vývojové charakteristiky dítěte

1.2.1 Učení dítěte na počátku školní docházky

Každé dítě přichází do školy z rodiny, v níž je ukotven individuální pohled na vzdělávání a pro dítě má učitel určitou hodnotu. Škola, resp. učitel pak dítě seznamuje s hodnotami celé společnosti. Pro dítě je velice důležitý jeho vztah s učitelem. V učebním procesu opírá o rady, které mu poskytuje, a jeho učební výsledky závisí především na jejich vzájemné spolupráci. Učitel nejen může být pro dítě zdrojem poznání, ale měl by být také citlivý a poskytovat dítěti pozitivní psychickou podporu. Pro dítě jsou mimo učitele důležitými také spolužáci, se kterými se může spolupracovat a s učitelem je veden k tomu, aby si uvědomil podstatu učebního procesu. Podstatná je dle Valentové také autoregulace učebních činností a přijetí odpovědnosti za své chování i školní práci (Valentová, 2001).

Rozvoj dispozičních struktur je závislý nejen na zrání, ale také na činnostech dítěte. Hlavní činností dítěte po vstupu do školy se stává učení, které nahrazuje dříve dominující hru. Učení se odehrává v komplexní náplni školy, která nemá jen kognitivní význam a zejména v první třídě by učitel měl respektovat specifické charakteristiky jednotlivých dětí. Nedílnou součástí učení je především soustředění, pozornost, paměť a její kapacita (schopnost zapamatování), touha po poznání, pochopení souvislostí v cíli a jev, a mnoho dalších aspektů pro úspěch v učení. U dítěte se respektuje pozornost, vytrvalost i zvědavost, které stále dozrávají s ohledem na jednotlivce (Petrová, 2012). Podle Petrové (2012 s. 91, 92) která tvrdí, že: švihání je více cílev domým aktem, nebo představuje mít ráz náhodnosti a stává se pochodem zaměřeným na poznávání podstaty vlastností jevů a jevů, svít se školákovi rozvíje v prostoru i čase, objevuje nové vztahy a souvislosti.

Učení je pevně spojeno s pamětí. Schopnost uchovávat jakékoliv informace v paměti po delší dobu a v případě potřeby si je vybavit a využít je pro školní dítě velice důležité. Paměťové funkce, které jsou podmínkou pro učení se s mladším a středním školním věkem (6-12 let) velice rychle rozvíjejí. Vývoj paměti se dotváří nejen v souvislosti na zrání dítěte ale také na specifické stimulaci ze strany školy a jejich požadavků. Vývoj dovedkové paměti se zdokonaluje v kapacitě, v rychlosti zpracování informací v osvojení paměťových strategií a v jejím efektivnějším zpracování.

Specifikum učení v mladším školním věku je založeno především na zvláštní rozdílné orientaci na osobní rozvoj dítěte. Účinnost učitele by měla intenzivně podpořovat, je-li správně pochopena a řízena. Řízené učení v pozdějším školním věku má svá specifika. Učitel by měl být profesionálně připraven porozumět dítěti-flákově.

1.2.2 Rozvoj kognitivních funkcí

Kognitivní složky podle Valentové (2001): myšlení, vnímání, pozornost, představitivost a paměť. Jedná se především o duševní a rozumovou zralost. Tato stránka připravenosti dítěte je výrazně ovlivněna především vrozenými dispozicemi, ale podílí se na ní také celkový dosavadní průběh vývoje dítěte, a to zvlášť rodinné prostředí a výchova. Pozitivně na dítě působí mateřská škola (např. upevnění hygienických a sociálních návyků, získávání dovedností, rozvíjí se nové pojmy a formy učnosti). Pozitivní vliv předškolní výchovy se projevuje více u dětí, které do mateřské školy začaly chodit zralé pro život v dětském kolektivu.

Rozvoj myšlení

Rozvoj myšlení je dlouhodobým a postupným procesem, během kterého se dítě učí zpracovávat informace, organizovat je. Jedná se o proces nejen zrání, ale i učení, tzn., že myšlení jedince je ovlivněno, jak genetickými predispozicemi, tak prostředím, v němž je vychováván (Thorová, 2015).

Mezi šestým a sedmým rokem věku dochází u dítěte ke změně uvažování, při němž tato změna probíhá postupně a to jakým způsobem dítě uvažuje, závisí na kontextu, kdy logické uvažování funguje zatím pouze ve známých situacích, je-li pro dítě srozumitelné (Vágnerová, 2005). Logické operace se rozvíjí a zdokonalují obzvlášť u učení a flák se s pomocí učitele učí uvažovat určitým způsobem. Valentová se zmiňuje o konvergentním přístupu k řešení úkolů, tzn., že dítě hledá jednu správnou odpověď, tato odpověď je obecně platná, tedy i pozitivně hodnocena (hádanka má jedno řešení, skládání puzzle, řešení slovní úlohy). V divergentním přístupu je podstatou hledání a vymýšlení různých způsobů řešení a i přes to, že je odborníky považován za efektivnější, v náročných kolech se příliš nepoužívá (Valentová, 2001).

Rozvoj řeči

Řeč je úzce spojena s rozvojem myšlení. Dítě zralé pro hru by mělo hovořit plynulou řečí, ve větách a jednoduchých souvětích, bez dramatismu. Mělo by být schopné plynule o věci hovořit, domluvit se a umět v případě sdělit. Cílem předškolního

vzdělávání v oblasti dělové výchovy je především umožnit dítěti co nejvíce přiležitost ke spontánnímu vyprávění a chutí k mluvení (Valentová, 2001). Nezbytným předpokladem školní zralosti je dostatečná slovní zásoba, která je ovlivněna rodinným prostředím, vrstevníky, médii a školou (Vágnerová, 2005). Nejčastěji bývá v literatuře uváděna slovní zásoba u dětí v rozsahu 3-4 tisíc slov. Petrová (2012) podotýká, že školní práce je z velké části založená na dohodě prezentaci, a proto je nezbytná znalost jazyka, verbální porozumění a přijatelná schopnost aktivního vyjadřování. Tyto slova potvrzují právě uvedené prognózy.

Rozvoj vnímání

V interakci s rozvojem rozumových schopností, dochází u dítěte k vývoji zrakového a sluchového vnímání. Pro školní zralost je důležitý rozvoj vidění nablízko, aby dítě mohlo lépe zaostřovat na detaily (Vágnerová, 2005). Zralé dítě by mělo být schopné zaměřit se soustředěně na dva a více předmětů. Tyto předměty by mělo umět identifikovat, pojmenovávat a vnímat rozdílnosti v tom, jak jsou předměty i písmenka otočena. Mělo by zvládnout vylenit část celku a poté je složit dohromady. Sluchové vnímání se rozvíjí rychleji než vnímání zrakové a to především z důvodu častější stimulace v předškolním vzdělávání (Otevílová, 2016). Dozrívání sluchové percepce probíhá mezi 5. a 7. rokem (Matějka, 1987, cit. podle Vágnerová, 2005).

Rozvoj pozornosti

Pozornost je základem pro schopnost učení a porozumění a je úzce spjata se zralostí CNS. Je ovlivněna jednak vrozenými reflexy a jednak také vlivy prostředí, především výchova a rodinné prostředí (Otevílová, 2016). Na počátku školní docházky dítě není tak dokonalé, aby dokázalo udržet pozornost celou vyučovací hodinu, a nad procesy útlumu stále převládají procesy vzruchu, což má za následek časté proměny v pozornosti a je důležité, aby učitel výuku přizpůsobil a střídal vyučovací činnosti tak, aby pro dítě nebyly příliš vyčerpávající (Valentová, 2001). Dítě v předškolním věku by mělo být schopné zaměřit se soustředěně na jednu činnost minimálně 15 až 20 minut (Otevílová, 2016).

Rozvoj představitivosti

Sedmileté dítě by mělo být schopné rozlišit realitu od fantazie. Nadále ovšem u dítěte v mladším školním věku přetrvává svět fantazie, který je stále atraktivní, a to především při hraní. Později se fantazijní prvky omezují a stále více vstupují prvky

realistické. Tento posun je ovlivněn především novými zkušenostmi, v domostmi a poznatky o tom jak věci a celý svět funguje. Velkou změnou práce, která je pro dítě kolního vku stále atraktivní a doplňkovou činností k učení, je uznávání pravidel hry a vytváření realistických poměrek pro hru. Představitost dítěte je snadno rozpoznatelná v dětské kresbě. Dochází k uvědomění si anatomických zákonitostí, kterou rozpoznáme například v kresbě postavy, kdy dítě je schopné naznačit určité pohyby rukou například práci postavy na obrázku a tím se snaží vyjádřit činnost (Valentová, 2001).

Valentová (2001), která představitost říká, říká: Štěpna ve výtvarném projevu souvisí s kognitivním vyspíváním, ale těží s didaktickým vedením výtvarné výchovy. Rozvoj záměrné představitost je stimulován učenými činnostmi. Děti v mysli ovlivňují obrazy skutečnosti, rozvíjením v domostmi se zvykne podle znaků a vlastností v předstávaném obraze. Děti umí už lépe umístit vlastní předmety v ose i prostoru proti předkolnímu vku.

Rozvoj paměti

V první třídě se vyvíjí u dítěte paměť mechanická, která se postupně mění (Valentová, 2001). Paměť se začíná intenzivně rozvíjet mezi 6. a 12. rokem a to nejen v závislosti na zrání dítěte, ale také vlivem školy. U dítěte dochází ke zvýšení kapacity paměti, rychlosti zpracování informací a jejich zapamatování, ke zefektivnění paměťových strategií a rozvoji metapaměti (zlepšení schopnosti diferenciac, rozvoj kritiky) (Vágnerová, 2005).

Keménková (2012) dodává, říká: Štěpna je tím efektivnější, čím jasnější si dítě uvědomuje cíl a účel zapamatování, proto je ve školním prostředí důležitý moment motivace. V dalších ročnících je dítě schopné vytvořit si pro naučení určité engramy (známé mnemotechnické pomůcky, zvukové pauzy mezi jednotlivými slovy, shlukování do skupin apod.) (Valentová, 2001) poukazuje na způsob výuky, při němž je dítě záměrně vedeno k tomu, aby si informace zapamatovalo záměrně: š proto je potřebné od počátku školy učít žáky racionálnímu zapamatování, například sestavovat plány činnosti nejdříve v ústní, později v písemné podobě, řídit učivo podle významu atd. V průběhu mladšího školního vku dochází k výraznému zlepšení krátkodobé paměti, a proto je dítě schopné si zapamatovat například píseň a zopakovat je pozpátku.

1.2.3 Somatický vývoj

Neodmyslitelnou součástí kolní připravenosti je vývoj somatické oblasti dítěte. Petrová (2012) posuzuje dítě ze stránky tělesného vývoje jako úzce souvisejícího s genetickou výbavou, ale také se stránkou vlivy, životního stylu rodiny, celkového zdraví dítěte, jeho osobního vývojového tempa apod. jeho součástí je také koordinace pohybů, r st dítěte do výšky a zvyčování tělesné váhy. Nejdůležitějším znakem je dozrávání CNS.

Petrová (2012) vyjmenovala několik důležitých aspektů, které se hodnotí v oblasti somatického vývoje kolní připravenosti.

- a) věk dítěte, jeho výška a hmotnost,
- b) dokončení tzv. první strukturální připravenosti,
- c) stav celkového zdraví dítěte,
- d) zrání dětského organismu, především CNS, které je předpokladem pro další projevy (práce smyslu, připravenost rozvoje hrubé motoriky a pohybové koordinace, lateralita, autoregulace, vypořádanost jemné motoriky apod.).

Tělesnou zralost posuzuje pediatr v rámci předkolních zdravotních podmínek, které se obvykle dělají okolo pátého roku dítěte. Vycházím ze zkušeností od pediatra svých dětí. Tedy od tohoto roku každé liché jubileum. Rodiče se k tělesné vypořádanosti také vyjadřují a není zapomenuto ani na užití MTM, kterou dítě navštěvuje. Dále Petrová (2012, s. 74) uvádí, že: „Její posouzení se vztahuje k předpokladem nezbytným ke zvládnutí nároků, které kladou na dětský organismus.“

1.2.4 Emocionální a sociální vývoj

Dítě se okolo šestého roku života připraveností do školy doslova změní životní styl i rytmus. Tato změna se samozřejmě netýká jen samotného dítěte, ale i celé jeho rodiny (když dítě rodinu nemá, myslíme tím jeho stávající náhradní sociální skupinu nejbližších jeho členů). U dítěte se setkáváme se změnou celkové reaktivity, zvýšením emoční stability a odolnosti vůči zářím. Vývoj autoregulačních mechanismů souvisí s vývojem poznávacích procesů. (Petrová, 2012, s. 83) formuluje a doplňuje kapitolu takto: „Egocentrický způsob nazírání světa, nemá důvod akceptovat jiný motiv než vlastní uspokojení. Teprve na úrovni odstupů od subjektivního pohledu je možné připravit např. povinnost jako obecně nadřazený motiv. Vývoj autoregulačních kompetencí závisí na zrání a užití a směřuje od emocionální regulace k vyšší formě“

založené na vli a v domí nutnosti i odpovědnosti. Emotivně nezralé dítě se potýká při vstupu do školy se špatnou adaptací na školní požadavky a zátěží, kterou škola vyžaduje. Zátěž bych specifikovala jako například požadavek určitého chování i výkonu a stejně jako odložení příjemné aktivity na pozdější dobu. Emotivní zralost je významnou složkou pro socializaci dítěte do školy (Peterová, 2012).

1.3 Pedagogická diagnostika

Pedagogickou diagnostiku provádí učitelé a výchovní poradci, s nimiž spolupracují psychologové a lékaři a jejím smyslem pedagogické diagnostiky je zjištění aktuálního stavu rozvoje žáka za účelem stanovení možností změny. Pedagogickou diagnostikou jsou také zkoumány vlastnosti kognitivní, emocionální, estetické (umlecký cit), psychomotorické a také vztahy mezi lidmi a poruchy chování (Gavora, 2001). Pedagogická diagnostika se často používá v mateřských školách u dětí s odloženou školní docházkou. Provedením pedagogické diagnostiky u dítěte v předškolním věku může odhalit oblasti, se kterými by dítě mohlo mít po nástupu do základní školy potíže. U předškolních dětí se nejčastěji používá pozorování písemné, která je pro dítě přirozenou činností a učitel se zaměřuje na schopnou soustředění, tvořivost, rozhodování, vyústění vlastních zkušeností, uvědomění vlastní chyby, schopnost dokončit hru, schopnost přijmout neúspěch a schopnost komunikace. U učitelů v mateřských školách mohou vyústit kruhové schéma J. Svobodové Co umím, písemně toto schéma je vhodné za předpokladu již před nástupem dítěte do mateřské školy. Vhodné také je aby učitelé sestavili pro děti program ještě před jejich nástupem a na jejich základě prováděli pedagogickou diagnostiku (Lefalová, 2010).

V rámci pedagogické diagnostiky je používána celá řada diagnostických metod, které se v různé kombinují a nepoužívají se samostatně, což vede k získání širšího spektra informací. Gavora (2010) se zmíní uje o následujících:

- **Pozorování**, je nejčastěji metoda aplikovaná u učiteli a spočívá ve sledování a následném vyhodnocení činnosti dítěte. Pozorování může být za a) nestrukturované, tzn., učitel do činnosti žáka nijak nevstupuje a pozoruje ho před jeho spontánní činností, za b) strukturované, kdy učitel dopředu ví, před jakou činností a jakým způsobem bude žáka pozorovat.
- **Diagnostický rozhovor**, slouží ke zjištění názoru, postoje a osobnostních předpokladů žáka.
- **Písemné testy** se v různé kombinují u různé počtu žáků najednou a jsou tedy méně náročné. Nevýhodou je chybějící osobní kontakt u učitele a dítěte.

- **Analýza výtvor fláka** je metodou, p i které jsou shromafl ovány materiální výtvoary fláka a tyto jsou následn analyzovány. Jedná se nap . o kresby.
- **V domostní testy** se u nás p íli– nepouflívají v mate ských –kolách a na 1. stupni základních –kol a to jednak z d vo du velké finan ní náro nosti a jednak také proto, fle k nim nemáme dostate nou d v ru.
- **Speciální testy zam ené na odhalení poruch u ení** jsou zam ené na konkrétní poruchy u ení (nap . zrakové vnímání, rozli–ování barev, typ laterality aj.) Jedná se jen o zmínku v dal–í diagnostice p etrvávající do vy–ích t íd na základní –kole.
- **Dotazník** je pouflíván zejména na 1. stupni základních –kol ale také v mate ské –kole, kde je p edkládán flák m a jejích rodi m a jeho smyslem je získání informací o rodinném prost edí, výchov , zdravotním stavu aj.
- **Flákování** je metoda, která umofl uje získat míru vlastností i intelektu prost ednictvím ady druh posuzovacích –kál.
- **Sociometrií** jsou zji– ovány vztahy mezi fláky a testu se tedy ú astní celá t ída. (Gavora, 2010)

1.4 Možnosti poskytování pomoci dětem nezralým a nepřipraveným na školní docházku

Nepřipravenosti dítěte si mohou vědomout rodiče i učitelé v mateřské škole, kde je poté vhodné stanovení individuálního postupu, případně pokud dítě mateřskou školu nenavštěvuje, mohl by být rodičem doporučen jeho zápis. Pokud se jedná např. o vady řeči u dítěte s mentálním postižením, je vhodné zápis do speciální mateřské školy. Děti pocházející z nepodporného rodinného prostředí i odlišných etnických skupin mohou být zápisem do přípravného ročníku základní školy nebo mohou navštěvovat skupinová setkání realizovaná základní školou i pedagogicko-psychologickou poradnou (Valentová, 2001).

Jednou z možností je odklad povinné školní docházky o jeden rok. Jedná se o nejstarší a nejčastěji používanou metodu intervence dítěte, které není připravené na školu. Intervence může kromě odkladu spočívat také v preventivních i intervenčních stimulačních programech, jejichž cílem je zvládnutí úkolů u dětí na oblasti s vývojovým deficitem (Valentová, 2001, s. 230), přičemž tyto programy mohou být zaměřeny buď na celkový rozvoj dítěte, nebo na konkrétní problematiku (např. pozornost, paměť, prostorová orientace). Vždy je důležitá komunikace mezi rodiči, učiteli mateřské školy a psychologem (Valentová, 2001).

Odklad povinné školní docházky:

Odklad povinné školní docházky se řídí § 37 obsaženým v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a dalším vzdělávání. Každý rodič je povinen přihlásit své dítě k zápisu k povinné školní docházce a to i v případě, že se rozhodl pro odklad povinné školní docházky, který je zákonem definovaný takto: „Není-li dítě po dovršení šestého roku v kůlestě nebo důvěrně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte do 31. května kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku, odloží učitel školy za účelem povinné školní docházky o jeden kalendářní rok, pokud je žádost doložena doporučením posouzením příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře nebo klinického psychologa. Za účelem povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku“ (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a dalším vzdělávání: § 37 Odklad povinné školní docházky. [26.11.2016]). V případě se nezralost dítěte projeví ať po

nástupu do školy, může ředitel školy povolit odklad povinné školní docházky a dítě za určitých podmínek do mateřské školy (Otevřelová, 2016).

Nejčastější důvody pro odklad povinné školní docházky jsou v případě dítěte, potíže v oblasti učení, pozornosti, soustředění, grafomotoriky a v pracovním tempu. Objevují se i případy, kdy odklad povinné školní docházky není nevyhnutelně nutný a nemá opodstatněné důvody, což pro dítě představuje rizika, zejména co se týče motivace a sebehodnocení (Lefalová, 2010).

Přípravná třída základní školy:

Realizování přípravných tříd se řídí § 47 obsaženým v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a dalším vzdělávání (*Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a dalším vzdělávání: § 47 Přípravné třídy základní školy.* [26.11.2016]). O zařazení dítěte do přípravné třídy řádá zákonný zástupce dítěte na základě doporučení poradenského zařízení a rozhoduje ředitel školy. Cílem přípravných tříd je zajistit nezralým a nepřipraveným dětem bezproblémový vstup do školy prostřednictvím Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a práce s dětmi je zde zaměřena zejména na český jazyk, komunikaci a základy sebeobsluhy (Lefalová, 2010).

Pedagogicko-psychologické poradny:

Pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP) jsou určeny hlavně dětem, rodičům, školám a školským zařízeníům a provádí psychologickou, speciálně pedagogickou a sociální diagnostiku, kterou je zkoumána školní zralost, případně poruchy učení a chování a předpoklady pro úspěšný osobnostní rozvoj dětí. Dále provádí odborné poradenství zaměřené především na osobnostní rozvoj, sebezpoznání, prevenci školní neúspěšnosti, na nápravu poruch učení a chování a také na výchovu a vzdělávání dětí. Na které PPP nabízejí také volnočasové aktivity pro děti (Eretová, 2010).

Speciálně pedagogické centrum:

Speciálně pedagogická centra (dále jen SPC) jsou určena dětem se specifickými potřebami a řídí se § 6 obsaženým v zákoně č. 72/2005 O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. SPC se v rámci realizace působí i v speciálních školách a dítě je do centra obvykle zařazeno v době, kdy je už známo jeho handicap (Lefalová). SPC provádí depistáž klientů se zdravotním postižením, poskytuje speciálně pedagogickou, psychologickou a sociální diagnostiku klientům, poskytuje

poradenství, terapie a metodické inosti. Poskytuje také speciáln pedagogicky stimula ní a vzd lávací inosti (Eretová, 2010).

PRAKTICKÁ ÁST

Cíl a výzkumné otázky

Cíl práce

eské školství pracuje podle nové koncepce již od počátku 21. Století. Děti se pomocí hry, která je pro ně přirozenou činností, připravují na školu a paní učitelka individuálně diagnostikuje vývojovou úroveň nových prvků a podle toho se snaží přizpůsobit výuku jejich potřebám. V reálné praxi je vše jiné a to proto, že ze zvyklostí dřívějšího primárního vzdělávání přetrvává urychlená orientace, klade se stále důraz na výkon v oblasti čtení, psaní a počítání. Od dětí, které přichází do školy, očekáváme zralost a připravenost k úspěšnému zvládnutí nové role školáka. Proto se v dnešní době velice dbá na to, aby dítě bylo dostatečně diagnostikováno a eventuálně byla včas odhalena nezralost a nepřipravenost pro školu. Diagnostika stále přetrvává v rukách poradenské a pedagogické praxe.

Cílem bakalářské práce je zjistit, jak na problematiku školní zralosti a připravenosti pohlíejí učitelé základní školy, na jaké úrovni jsou v dnešní době děti školsky zralé, v jakých oblastech se projevuje nezralost a jakým způsobem došlo v posledních dvaceti letech.

Je jediným důvodem odklad školní docházky i nepřipravenosti dítěte pro školu z pohledu učitelky ZŠ? Byla tato problematika téma stejným způsobem před dvaceti lety a kladl se takový důraz na nepřipravené děti pro školu? Co je školní zralost, připravenost, způsobnost a jak vnímají rozdíl mezi těmito pojmy učitelky ZŠ? Mimo tyto otázky se v bakalářské práci zaměřuji také na to, zda byl i je rozdíl mezi připraveností chlapců a dívek a jaké oblasti jsou u jednotlivých pohlaví vyspělejší.

Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka 1 (HVO 1) Změnila se z pohledu učitelů základní školy školní zralost a školní připravenost dětí v uplynulých dvaceti letech?

Vedlejší výzkumná otázka 1 (VVO 1) Změnil se z pohledu učitelů základní školy po et odklad povinné školní docházky?

Vedlejší výzkumná otázka 2 (VVO 2) Vnímají učitelé základní školy rozdíly ve školní zralosti a připravenosti z hlediska pohlaví?

Vedlejší výzkumná otázka 3 (VVO 3) Pokud ke změně došlo z pohledu učitelů základní školy, tak v jakých oblastech?

Hlavní výzkumná otázka 2 (HVO 2) Jak z pohledu učitelů základní školy ovlivňuje připravenost dítěte na povinnou školní docházku lateralita?

2 METODIKA

2.1 Kvalitativní výzkum

Kvalitativní přístup využívá vlastností zkoumání jevu, jež nelze kvantifikovat. K popisu, analýze a interpretaci vnitřní a vnější reality zkoumaného využívá kvalitativních metod. Tento výzkum můžeme označit za idiografický, je charakteristický jedinečností a neopakovatelností, nebo je zaměřen na individuální a specifické rysy týkající se osobností a jevu. Využívá procesualnosti a dynamiky zkoumaného jevu, kdy fenomén prochází určitými změnami a pohybem- vznik, rozvoj, zánik. Zkoumaná realita má z pohledu kvalitativního výzkumu různé perspektivy.

Pro tento typ bádání je prospěšný určitý osobní vztah s účastníky výzkumu a výzkumné proměnné zůstávají otevřené, přičemž výzkumník zjišťuje, jaký význam mají jednotlivé proměnné a jak se navzájem ovlivňují s přihlédnutím ke konkrétnímu individuálnímu případu ve všech souvislostech (Mionský, 2006).

Denzin a Lincoln (2005, s. 50) definují kvalitativní výzkum jako: širší metodou zahrnující interpretaci a přirozený přístup k předmětu svého zkoumání. To znamená, že výzkumníci používající kvalitativní metody studují věci v jejich přirozeném prostředí a pokoušejí se porozumět nebo interpretovat fenomén ve smyslu, jakým ho lidé předkládají. Kvalitativní výzkum zahrnuje využití studií a různorodou sérii empirických materiálů, případových studií, osobních zkušeností, životní historii, rozhovory, pozorovací, historické, interakční a vizuální texty, které popisují rutinní a problematické momenty a významy v životě jedince.

2.1.1 Metody výzkumu

Polostrukturovaný rozhovor

Pro získávání kvalitativních dat metodou polostrukturovaného rozhovoru tazatel vytváří přirozené podmínky, v blízkém prostředí dotazovaného. Jeho součástí je daný soubor témat a volně přidružených otázek, ale jejich pořadí, volba slov a formulace mohla být v průběhu pozmeněna.

Pro získávání uvedených dat proto k šjádru rozhovoru dále tazatel používá doplňujících, upřesňujících a rozvíjejících otázek, které mu napomáhají ke správnému pochopení a následnému interpretování problematiky a jejího zpracování.

Narativní rozhovor

Tento typ rozhovoru se nezakládá na nutnosti kladení otázek a sběru informací z konkrétních odpovědí. Je především založen na volném vyprávění dotazovaného. V úvodu se dotazovaný nasměruje na potěbné téma velmi široce danou otázkou, frází i nedokončenou větou, která vyvolá u dotazovaného potřebu vyprávět své zážitky v dlouhém monologu.

Metoda narativního rozhovoru se mi podařilo uplatnit pouze v jednom případě, kdy respondent byl ochoten samostatně vyprávět.

2.2 Výzkumný soubor

Výzkumný vzorek byl tvořen úřadovými vybranými osobami a tedy učiteli základních škol uvedených níže. Všichni respondenti vykonávají učitelskou profesi minimálně 20 let a mají odpovídající vzdělání. Každý respondent byl seznámen s účelem výzkumu a souhlasil s použitím jím poskytnutých informací v této bakalářské práci, písemně každý z respondentů tento souhlas potvrdil písemně.

Rozdělení respondentů podle roku narození

Rok narození	Abs.
1954	Respondent . 1 učitel Základní a mateřská škola Horní Planá
1956	Respondent . 2 učitel Základní a mateřská škola Kynčperk
1959	Respondent . 3 učitel Základní a mateřská škola Svatá Maří
1970	Respondent . 4 učitel Základní škola T. G. Masaryka Vimperk
1968	Respondent . 5 učitel Základní a mateřská škola Třebíčské Hořčice
1965	Respondent . 6 učitel Základní škola- Zlatá stezka Prachatice
1954	Respondent . 7 učitel Základní a mateřská škola Zdíkov
1970	Respondent . 8 učitel Základní a mateřská škola Horní Planá
1971	Respondent . 9 učitel Základní škola Smetanova Vimperk

Všichni respondenti byli ženy, učitelky působící na základní škole více než dvacet let. Měly proto pro můj výzkum potřebné zkušenosti. Bohužel se mi nepodařilo pro výzkumnou část sehnat alespoň jednoho respondenta z řad mužů. Muži podle mých zkušeností působí převážně na vyšších stupních škol, což mi mrzelo.

3. VÝSLEDKY VÝZKUMU

3.1 ^Tkolní zralost a –kolní p ipravenost

Jak vnímají respondenti pojmy –kolní zralost a –kolní p ipravenost?

Respondent . 1 uvádí, že **zralost** je asi to, co souvisí s jeho vypslostí, vývojem a genetickými predispozicemi. **P ipravenost** je to, s čím mu někdo ve vývoji pomáhá, jak se mu vnuje, co se naučí. **Respondent . 2** uvádí následující tvrzení: ^Tkolní zralost je izolovaná na samotném fyziologickém vývoji dítěte, který dozrává individuálně a u každého jindy, jinak a v jiných kombinacích. Do –kolní zralosti patří také nadání **P ipravenost** je jakýsi vliv okolí a působení na dítě. **Podle respondenta . 3** –kolní **p ipravenost** hodně vychází z toho, jak je dítě namotivováno z domova. A –kolní **zralost** je dána tím, jak je dítě vypsle psychicky, rozumově a inteligentní. **Respondent . 4** si pod pojmem –kolní **zralost** představuje šelkovou p ipravenost na –kolní docházku zahrnující jak znalosti, dovednosti, v domosti a schopnost zvládnout zručnosti v praxi, tak také p ipravenost sociální a emoční, schopnost udržet dostatečnou pozornost a soustředění. ^Tkolní **p ipravenost** dle něho souvisí se základními znalostmi (orientace vase, p edmatematické dovednosti, sluchová i zraková percepce v oblasti jazykové apod.), držením psacích poteb a tedy s procesem učení. **Respondent . 5** spojuje termín –kolní **zralost** s fyzickým vývojem dítěte a –kolní **p ipravenost** s tím, co se dítě naučí, šdo jaké míry je schopné zpracovávat informace, jaká je jeho emoční stránka pro vstup do –koly a jaké návyky, hodnoty a poznatky si nese ze svého okolí. Pro dítě to bývá obvykle –kolka, rodina a společnost, ve které vyrůstá. **Rozdíl** mezi pojmy vnímá i **respondent . 6**, dle kterého spoívá –kolní **p ipravenost** ve znalostech a dovednostech, jejichž rozvoj je ovlivněn působením vnějšího okolí (rodina, –kolka). ^Tkolní **zralost** je dle respondenta dána celkovým vývojem dítěte, který souvisí s špsychickou p ipraveností na –kolu a schopností p izp sobit se reffimu ve –kole a kolektivu. **Podle respondenta . 7** spolu oba pojmy velmi úzce souvisí. **Dítě**, které vstupuje do základní –koly, by mělo být **zralé** ve všech oblastech. **Vyvinuté** po stránce tělesné a také v oblastech poznávacích funkcí, sebeobsluhy, zvládnání pracovních návyků i v oblasti emoční a sociální. **Takové** dítě bývá i **p ipravené**. Je zvědavé, sebevědomé, komunikuje a spolupracuje s ostatními. **Nežádka** tomu však není u všech. **Každé** dítě je individualita a mnohdy dítě zralé, mívá například komunikativní problémy nebo se straní ostatních, je samotá. **Dle respondenta . 8** souvisí –kolní **zralost** s fyzickým (výška, váha aj.) a psychickým vývojem (citová stabilita, schopnost koncentrace, samostatnost aj.). **P ipravenost** respondent vnímá jako šuritou v domostní p ipravenost, nadhled nad věcmi,

ur itou zru nost, motoriku aj.õ **Respondent . 9** taktéfl vnímá –kolní **zralost** jako zralost fyzickou a –kolní **p ipravenost** pak souvisí s procesem u ení a vlivem okolí.

Vnímají respondenti zm nu v posledních dvaceti letech?

Respondent . 1 Respondent se zmi uje o dne–ní p ed–kolní výchov , která je pom rn hodn benevolentní a na dít je kladeno mén nárok nefl d íve, cofl m fle mít za následek obtífln j–í p íjetí role –koláka p i vstupu do 1. t ídy. Respondent se vyjád il následovn : Dnes ty d ti ve –kolce kdyfl se necht jí zapojit do n které innosti, tak to zkrátka d lat nebudou. Potom p íjdou do –koly a ta povinnost, fle se v–echny úkoly d lat musí, to jim d lá problém.õ Respondent se zmínil o rozdílech mezi d tmi, co se tý e –kolní p ipravenost z pohledu pe livosti p ípravy d tí v p ed–kolních institucích. Vyzdvihoval dne–ní pohodlnost d tí a jejich p ístup k ízeným innostem v mate ských –kolách. **Respondent . 3** uvedl, šfle se d íve íkalo, zda je dít zralé nebo ne pro –kolu. Je to asi výdobytek dne–ních pedagogických sm r .õ Respondent tedy poukazuje na rozvíjející se pedagogický systém. Dle **respondenta . 4** šmají dnes rodi e v t–í p ehled o moflnostech p i diagnostice d tí pro –kolní docházku. Je mnoho literatury a informace jsou p ístupné v–em. Není nic neobvyklého na náv–t v pedagogicko-psychologické poradny a je naopak doporu ována i p ed–kolními pedagogy. D íve nebylo b flné hodnotit v–e tak do hloubky a ani dostupnost informa ních zdroj nebyla na takové úrovni jako dnes. Pojem psycholog a psychiatr nebyl ve ejností rozli–ován. Proto ani dané pojmy nebyly v b flném flivot striktn rozd leny.õ **Respondent . 5** uvedl, fle je dne–ní doba zam ená na šdetailnostõ a proto si myslí, fle tyto dva termíny v minulosti byly tém totoflné a jejich vysv tlení se zakládalo na tom jak je dít vyzrálé, co v–echno umí a do jaké míry je schopné se poprat se –kolními povinnostmi a celou koncepcí –koly. Proto se otázka zralosti a p ipravenosti rozd lila a kaflký termín vyjad uje jinou oblast. **Respondent . 7** se domnívá, fle se d íve pojmy –kolní zralost a –kolní p ipravenost p íli– nerozli–ovaly. **Respondent . 8** se domnívá, fle fyzicky jsou d ti zralé d íve nefl v p edchozích letech.

3.2 Odklad povinné –kolní docházky

Respondent . 1 se zmiňuje o případech, které způsobují –kolní nepřipravenost. ŠD vodem může být například to, že hodnota dítěte si dnes nedokáže zavázat tkaničku, protože mají suché zipy. Dříve to v tina dítěte dokázala. Tímto se neumí, se je naučily zavazovat, alespoň do září, kdy ušly nastoupit do –koly. Maminky to s nimi pilně trénovaly a ty děti to potom ušly. Ale dnes si je skutečně umí i v září zavázat jen některé z dětí. **Respondent . 3** uvádí, že šdříve odklad rodiče spíše nechty, jelikož to v té době byla určitá potupa, vada. Kdežto teď je to naopak. Rodiče chtějí svému dítěti prodloužit dčství, a sobě odložit starosti a povinnosti související se –kolní docházkou. Snaží se o to, že když dají dítě rok k dobru, tak se jejich dítě zdokonalí, bude chytřejší a rozumnější a bude to ve –kole lépe zvládat. To bych čekala ze strany rodiny. Ale ze strany učitele vnímám fakt, že mnohem více dětí má vady učení, pozornosti a jiné problémy. **Respondent . 4** považuje odklad povinné –kolní docházky v dnešní době za poměrně častý. ŠD vodem bývá právě sociální a emoční nevyspělost dítěte, časté logopedické potíže a udržení pozornosti. Veřejností je odklad povinné –kolní docházky přijímán celkem dobře, k tomu dle respondenta přispívá fungující spolupráce mateřských –kol s poradnami. **Dle respondenta . 5** se k odkladu povinné –kolní docházky přistupovalo v minulosti méně. Pokud bylo dítě nezralé, přiklánlo se mnohem častěji k zazení dítěte do zvláště –koly, šze které vycházely a byly schopné se následně využit, jako tímto byli ve –kole taktéž slabší. Jinak si bezpochyby myslím, že zde se nesečká s rozdíly. Podle **respondenta . 6** se v posledních dvaceti letech pohled na odklad povinné –kolní docházky změnil. Dříve měly odklad jen děti velmi často nemocné, s velkými problémy v mateřské –kole. Posuzování, zda dítě odklad doporučit, bylo také přisnější. Dnes jsou diagnostická centra a speciálně –pedagogická centra zahlcena velkým množstvím žádostí o odklad a myslím, že během jednoho sezení s dítětem nemohou vždy stoprocentně určit, zda dítě na odklad je či ne. V tomto případě bych dala více kompetencí mateřským –kolám, kde dnes dítě tráví většinu svého času. Názor rodiče je samozřejmě také dlejší, ale ne vždy odborně podložený a mnohdy také příliš zaujatý. **Respondent . 7** se zmiňuje o tom, že šdříve se přistupovalo k odkladu –kolní docházky spíše výjimečně (podzimní děti, děti s nízkou úrovní v domostí a dovedností, méně dětí sociálně nezralé – často v první třídě je – plakaly). Dnes je posouzení připravenosti dítěte více komplexnější, slouží k tomu portfolia dětí, přístup k jednotlivci je více individuální, oproti tomu takovýto přístup k dítěti je nejen vítaný, ale i potřebný z důvodu zvyšujících se nároků na žáka 1. třídy. **Respondent . 8** vnímá zvýšení počtu odkladů povinné –kolní docházky. Změnu vidí

p edev-ím v dne-ní neopodstatn nosti odklad , kdy rodi e pouze šprodluflují d tem šd tstvíõ a odkládají kařdodenní povinnost.õ **Respondent . 9** vnímá zm nu zejména v rozhodování o odkladu povinné -kolní docházky, kdy i p es to, fle d ti bývají posuzovány pracovníky z pedagogicko-psychologických poraden, je v dne-ní dob rozhodnutí p edev-ím na rodi ích. Dle respondenta se k odkladu povinné -kolní docházky p istupovalo d íve mén .õ

3.3 Týp i základní oblasti –kolní p ípravenosti

Somatický vývoj

Respondent . 1 se zmi uje o malém zapojování d tí do b flných denních inností a vyzdvihuje styl výchovy v p edchozích letech, kdy byly d ti více vedené k samostatnosti. Dodává ov–em, fle šnem fle hodnotit d ti jako celek, protofle dít od dít te se li–í stejn jako rodina od rodiny. Respondent se snaží srovnávat p ípravenost dít te z více pohled . P edev–ím vnímá zm ny ve zp sobu výchovy a nedostatek asu dne–ních rodi , kte í se v d sledku velkého pracovního vytížení d tem dostate n nev nují. **Respondent . 2** se domnívá, fle do–lo ke zhor–ení rozvoje hrubé motoriky d tí a snížila se jejich obratnost. Respondent dodává, fle šv dne–ní dob ufl i mnoho d tí od p ed–kolního v ku chodí na r zné rehabilitace a mají problémy se zády a kr ní páte í. Respondent se také zmi uje o nadm rném ochra ování d tí a v t–ím výskytu alergií, astmatu a snížené imunity u d tí p ed–kolního v ku. Problémy vnímá také, co se tý e oblékání d tí a zavazování tkani ek, cofl m fle být zp sobeno astým pouflíváním suchých zip . **Respondent . 3** vnímá v této oblasti zm nu v pohledu na dít , které bylo d íve srovnáváno s ostatními vrstevníky a dnes je na každé dít pohlíženo jako na individuální jedine nou bytost. **Respondent . 4** si v–ímá nar stající ochrany d tí, spo ívající v zakazování b flných inností z d vodu bezpe nosti. Jsou práce a innosti, které si ufl ani nevyzkou–í, protofle je nahradila technika. Sv t povolených dovedností se stále zufluje a jsou um le nahrazovány krouflky v–emoflného raflení. D ti ztrácí kontakt s p írozenými a b flnými dovednostmi. V–e je jim uleh ováno, p ízp sobováno a zjednodu–ováno, a to není vřdy dob e. Pohyblivost d tí je zhor–ená. Respondent pozoruje zhor–ení také v grafomotorických dovednostech, cofl m fle být op t následkem nadm rného pouflívání techniky (d ti si málo kreslí a více pouflívají nap . mobilní telefony). **Respondent . 5** považuje dne–ní pohyb d tí za nedostate ný oproti p edchozím let m. ŠDít by m lo být p ím en obratné a zdatné, aby bylo ve skupin d tí a svými vrstevníky p íjato. Mén obratné d ti to mají ve skupin t fl–í. Velký rozdíl vidí respondent v oblasti hrubé motoriky celkové obratnosti d tí. ŠD íve na v–ech ulicích, h í–tích nebo loukách byly vid t d ti, jak si hraji s mí em, b hají, ská ou p es –vihadlo a mnohé dal–í hry a dovednosti, které rozvíjejí hrubou motoriku. Dnes d ti potkávám pouze na cílených krouflkách, kde se u í v t–inou jednomu sportu a p ícházejí domu, kde se posadí k po íta í a ufl se nesetkávají s jinou fyzickou a pohybovou aktivitou. To samoz ejm souvisí také s komunikací a s e ovým rozvojem dít te. Každé desáté dít je do budoucna zcela osvobozeno od t lesné výchovy z nejr zn j–ích zdravotních d vod . **Respondent . 6** si

v-ímá stejn jako respondent . 5 zhor-ení v oblasti hrubé motoriky. ŠD ti byly d íve obratn j-í, fyzicky zdatn j-í, pohyb je více bavil. Dnes bohufel vlivem spole nosti a nástupem elektroniky nemají d ti o pohyb tolik zájem a od toho se odvíjí také jejich zdatnost, fyzická vytrvalost a výkonnost. V jemné motorice a grafomotorice jífl respondent p íli-ný rozdíl nevnímá. ŠDne-ní -kolní instituce /-kolky, -koly/ jsou na rozvoj grafomotoriky a jemné motoriky v t-ínou dob e vybavené a cílen ji rozvíjí jífl od p ed-kolního v ku.Š Také **respondent . 7** považuje d ti v dne-ní dob za mén zdatné vlivem médií, elektroniky a vymoflenosti dne-ní doby. Zmi uje se o nedostatku ch ze, kterou nahradila jízda dopravními prost edky. Respondent si je ov-em v dom rozdíl mezi d tmi v závislosti na flivotním stylu jednotlivých rodin a také nár stu institucí nabízejících pohybové aktivity a v t-í dostupnosti publikací zam ených na rozvoj grafomotoriky, kterou mohou rodi e vyuffít. ŠS pohyblivostí dít te pak souvisí i jemná motorika a vývoj pohyblivosti záp stí.Š **Respondent . 8** se stejn jako respondent . 4 zmi uje o nadm rném ochra ování d tí, které se v d sledku poskytování nep ím en velké bezpe nosti nedokáflí vyp ádat s b flnými innosti. ŠDne-ní d ti moflná nemají ani zájem cokoliv samostatn vytvá et, v nují se více elektronice.Š Dle **respondenta . 9** má také na motorický rozvoj dít te velký vliv elektronika a p edev-ím pak po íta e. V mate ských -kolách se i dnes dbá na rozvoj motorických dovedností prost ednictvím her a r zných pom cek, které d íve k dispozici nebyly. Ve volném ase se ov-em d ti sportovním aktivitám nev nují a jejich fyzická zdatnost je tedy nífl-í nefl d íve.

Kognitivní vývoj

Respondent . 1 poukazuje na nar stající po et logopedických vad a zhor-enou výslovnost d tí, která je asto zp sobena stále ubývající komunikací v rodin a také tím, fle rodi e v d sledku nedostatku asu d tem ne tou. Velký nedostatek shledává p edev-ím v nedostatku poslechu mluveného slova. Velký problém shledává v nadbyte ném pouflívání audio vizuálních prost edk , které dít nenutí zapojovat se do konverzace. Pofládala jsem respondenta . 1, aby se zamyslel nad otázkou, zda d ti v dne-ní dob vnímají etbu jinak a získala jsem následující odpov : ŠKdyfl se podívám na situaci, kdy jsem se ptala d tí, zda cht jí poslouchat pohádku tenou z knihy nebo se dívat na video, reakce d tí je kupodivu vzorná. íst. Samoz ejm se ozvou d tí, které volí druhou variantu, ale drtiv p evládá tená pohádka nebo p íb h.Š **Respondent . 2** se zmi uje o zlep-ení n kterých kognitivních vlastností (nap . u zápisu jsou d ti schopné vyjmenovat íselnou adu minimáln do dvaceti,

znají celou abecedu a na které děti umí říct). Zhoršení respondent vnímá ve slovní zásobě, která je chudší a také ve zhoršené výslovnosti, což je zřejmě následek médií a nadměrného používání audiovizuálních prostředků (např. seriály). Špatně respondent také v tom, že děti dlouho pomocí slabik a oddaluje se tím propojení s porozuměním textu. Je to vidět především na etb, kdy děti umí dokonale technicky říct, ale nedokáží porozumět textu. (1) Děti dokázaly děti porozumět i složitým pohádkám. **Respondent 3** vnímá velký rozdíl v jazykové vybavenosti dětí (malá slovní zásoba, zhoršená výslovnost) související s nedostatkem etb a nadměrným používáním audio nahrávek, které šdtem umohl ujet pouze pasivní poslouchání, které nepodporuje rozvoj jiných smyslů. Respondent vnímá také snížení komunikace v rodině, především mezi rodiči a dětmi, kde je rozhovor často omezen pouze na příkazy a pokyny. Děti mají dle respondenta také zhoršenou schopnost koncentrace a paměť. Zlepšení respondent spatřuje ve všeobecných znalostech, které děti získávají prostřednictvím médií. **Respondent 4** poukázal na nadměrné zahlcování dětí informacemi patřícími do šesti desítek let. Jelikož děti obtížně třídí a zpracovávají informace a neumí zcela odlišit fantazii od reality, je pro ně toto nadměrné množství informací zatěžující. Dle respondenta má dítě v třetí perspektivě o dění kolem sebe, ale méně se orientuje v rodinných vztazích. Zná více slov, má více v domostí, ale je zhoršená výslovnost a schopnost komunikace. Dítě zvládá přijímat více informací, ale je neklidné a není schopno zaměřit pozornost na to, co je podstatné. **Respondent 5** vnímá zhoršení celkového projevu dětí jako důsledek dnešní uspěchané doby, v níž rodiče nevěnují dětem dostatek času. V rodinách se méně komunikuje a rozhovor je mnohdy zalomený na příkazy, rozkazy a pokynech. Šdříve, když si vzpomenu na mé děti, jsme hned po škole i kolce vyšli na společnou procházku, kde jsme se setkávaly i venku s jinými lidmi a dětmi, kdežto dnes venku nepotkáte ani nohu. Na procházkách jsme si s dětmi vyprávěli o všem, co jsme zažily, nebo viděli kolem sebe, ale v době facebook, chat a jiných sociálních server je komunikace zalomena spíše na psaných vzkazech a zprávách. Respondent se také zmíňuje o tom, že z šesti dětí vymizely chvíle, kdy děti poslouchají tenou pohádku od svých rodičů. Přítelny se děti zdokonalují ve smyslovém vnímání, představivosti, logického myšlení, komunikaci. Nyní jsou děti tak trochu poslechov pasivní a neupravují si pravou podstatu poslechu tené pohádky. Dle **respondenta 6** je nedostatkem slovní zásoba, zhoršené smyslové vnímání způsobeno dnešní uspěchanou dobou a vlivem počítače, televize, ostatní elektroniky a také nedostatkem času rodičů. Také vývoj kognitivních dovedností se u dětí dnes a v minulosti velmi liší. **Respondent 7** se zmíňuje o tom, že dříve byly děti schopné šlepe vyprávět, popsat obrázek, zapamatovaly si delší texty, častěji a více se v rodinách

zpívalo, dnes se jim na místo etby a vyprávění, ať ji předkládá reprodukováná pohádka, pasivní sledování po ad . To se velmi odráží na komunikativních schopnostech, výslovnosti d tí. Oproti tomu v-ak dne-ní d ti mají velmi dobré znalosti v oblasti p edmatematických a p ed tená ských dovednostech, v oblasti znalostí o společ enství lidí, zví at o sv t i vesmíru a o moderní technologii v podob ovládní po íta , logických her aj.õ Podle **respondenta . 8** šd ti p ed dvaceti lety b haly více venku s kamarády, komunikovaly, vymý-lely hry a pravidla pro n , um li si hrát s p írodním materiálem a mořná m ly v t-í fantazii s využitím asu a prostoru. Dne-ní d ti se s po -kole moc nestýkají, krom -koly tém nekomunikují, bohufel ani s rodi i, kte í z ejm vlivem pracovních povinností usazují d ti k televizi, tablet m, mobil m. Obratnost je individuální, d íve d ti více lezly po stromech a m li r zné hry, kde se obratnost rozvíjet mohla (guma, panák, r zné druhy her s mí em - -kolkaí) dne-ní d ti skákání p es gumu neznají .dne-ní d ti jsou zahlceny od rodi í pořadavky ó kroučky, z ejm pro rodi ovskou prestiř.õ **Respondent . 9** se zmi uje o nár stu po tu d tí, které nav-t vují logopeda. P í inu respondent spat uje také v nadm rném vyuffívání techniky a nedostatkem mluveného slova, p ed kterým je up ednost ován poslech audio nahrávek.

Sociální vývoj

Respondent . 1 se zajímá o oblast sociálního za azení a postavení rodiny ve společ nosti a následnou p íravenost dít te pro vstup do -koly. Respondent uvedl, že sociální rozdíly mezi d tmi ur ít d íve, kdyř se ohlédneme p íblíř o dvacet let zp t, nebyly tak velké, jako pozorují dnes. N které lépe situované d ti se dnes vyzna ují práv lep-ím oble ením a n kdy to dávají najevo d tem ze sociáln slabé rodiny. ekla bych, že d íve tyto rozdíly nebyly.õ V této výpov di respondenta ov ujeme teorii vlivu prostředí na dít . Vztahy mezi d tmi byly jiné, ovlivn né p edev-ím stylem řivota rodiny. **Dle respondenta . 2** je řposun d tí, rodi a zákonných zástupc tak veliký, že srovnáváme v podstat nesrovnatelné.õ Respondent vidí zm nu ve vn j-ím sv t (v technice a medializaci). Vývoj okolního sv ta a to i v rodinách technicky p edbřhá fyzické, psychické a sociální možnosti společ nosti a tím myslím také rodi e a jejich d ti.õ Respondent se domnívá, že rodi e up ednost ují své zájmy p ed svými d tmi, což má za následek nedostate nou p ípravu pro -kolu a neadekvátn trávený volný as. šM ní se postavení -koly a také postavení rodiny.õ Rodi e dnes d tem berou zodpov dnost za vlastní iny a je p ená-ena na instituce (mate ská -kola, základní -kola aj.). Rodi ovství dle respondenta vnímáme jako řdruhou sm nuõ a ne jako dar. **Respondent . 3** uvedl, že p íravenost dít te na -kolu je ovlivn na po tem sourozenc , kdy v t-í po et d tí v rodin má

za následek nedostatek času rodičů, co se týče vnování se jednotlivým dětem. Nedostatek času v dnešní době je také častý v rodinách, kde se rodiče nadměrně zaměřují na svou kariéru. Nedostatek bývají připravené děti vyrůstající v nepodněném prostředí, kde rodiče často přenáší zodpovědnost na školu (školní docházka, oděho je školní). Dle respondenta jsou na školu lépe připravené děti pocházející ze sociálně vyspělých rodin. Je také důležitá stránka inteligence, jak u dítěte, tak i u rodičů. Dle **respondenta . 4** má sociální připravenost veliký vliv na úspěšný vstup do školy. Je to mnohdy opomíjený faktor z pohledu rodičů, kteří vnímají hlavně připravenost kognitivní. Sociální připravenost je častým důvodem odkladu školní docházky, nebo dítě není schopno zvládat požadavky spojené se školní docházkou a přizpůsobit se požadavkům. Děti mají méně šancí být mezi vrstevníky a rozvíjet tak vztahové zkušenosti. Odrazí se to ve spolupráci s ostatními, v akceptování daných pravidel, v neznalosti druhých i sama sebe. Dobré sociální postavení je devizou pro další život a vzorce chování z rodiny si děti nesou po celý život. Avšak ne vždy je dobré sociální postavení rodičů výhodou. Kariéra a pracovní vytíženost i tlak v práci často omezují čas, který rodiče stráví společně s dětmi. Materiální zabezpečení dětem nezaručí schopnost umět žít mezi ostatními. Nenahradí lásku, pospolitost a bezpodmínečné přijetí. Dle **Respondenta . 5** se zmínil o tom, že děti se dříve do školy v tichou tichou. Před vstupem do školy byly vyrovnané a jen málo dětí se se školou vyrovnávaly těžce. Šlo o vliv médií, a společenská dostupnost informací spíše záporným faktorem. Děti se snadno nechají ovlivnit a proto i názory na školu se v rodině dítěte probírají, třeba bych bez nějakých zábran. V tiché fixaci na rodinu a na maminku trpí v dnešní době čím dál více dětí. A to je velkou překážkou pro správnou socializaci a zvykání na nový režim, který je ve škole velice rozdílný. Ufí neplatí, že dítě něco nemusí, ale jen může. Povinnosti a pokyny, se kterými se dítě při vstupu do školy setkává, se mění. Dle **respondenta . 6** je sociální postavení dítěte ve vztahu ke školní připravenosti na jednom z prvních míst, které ovlivňuje jeho vývoj. Podnětné domácí prostředí dokáže i méně nadanému dítěti dát tolik, aby ho připravila na základní školní docházku. Naopak v rodinách s horším sociálním postavením i nadané dítě může zaostávat za ostatními vrstevníky. Dle **Respondenta** poukazuje na šlechtickou rodinu, kde dítě vyrůstá, jestli se mu jeho rodina vnuje, zda neflíje v prostředí stresujícím. Zřejmě nezáleží tolik na finančním postavení rodiny, spíše na vzdělání a postupu rodičů a okolí. Dle **respondenta . 7** je poměrně hodně dětí, z jakého prostředí dítě do školy přichází a do jaké míry je toto prostředí pro dítě podnětné. Šlo o málo podnětného prostředí (rizikové faktory v rodině - zadluženost, kriminalita, jazyková odlišnost, neschopnost rodičů se o dítě starat i nedostatečná kompetence rodičů připravovat dítě na školu aj.) nemívá často

dostatečně vyvinuté kompetence. Respondent . 8 se zmiňuje o nedostatku času rodičů, což má za následek, že se poměrně hodně úkolů spojených s přípravou na povinnou školní docházku přesunula do MŠ a vzdělávacích institucí. ŠD i ve trávení času s rodiči více času a mohly se tedy nenásilně přiučovat od svých rodičů. Při práci a společných chvílích se děti dozvídaly více potěbně. Podle respondenta . 9 je dítě hodně ovlivněno rodinou a jejím sociálním postavením. Způsob výchovy má velký vliv na chování dítěte, přičemž podstatné není pouze sociální zázemí rodiny, ale také čas vnovaný dětem a zájem rodičů o jejich vzdělání. Na které děti jsou ovšem ze strany rodičů kladené nadměrně vysoké nároky, jejichž následkem bývá často rozvoj některého duševního onemocnění.

Emocionální vývoj

Respondent . 2 se domnívá, že děti v dnešní době nejsou vedeny k samostatnosti a jsou nadměrně ochraňovány. Rodiče za své děti často řeší konflikty, které děti v minulosti řešily samy. Důsledkem je neschopnost samostatného fungování ve skupině vrstevníků, což je často jako reakce na problémovou situaci, šflování i fyzické ublífování. Dle respondenta . 3 byla dříve emocionální zralost dítěte opomíjenou oblastí. Přechod z mateřské školy do základní školy byl považován za automatický přechodní mezník bez ohledu na to, jakým způsobem tuto změnu dítě zvládá a emoce zpracovává. V dnešní době často rodiče přebírají zodpovědnost za své děti v situacích, kdy to není nutné a pro správný vývoj dítěte je to mnohdy nevhodné. Cítuji: ŠDnes se setkávám s tím, že se rodiče snaží vyřešit za své děti, bez ohledu na to, že je ochuzují o to, naučit se postavit na jaké nepřijemné situaci. Proto je čím dál častěji u prvňáky, že řve u učitelce nebo učitele, že se chce plakat a je bezradně v těchto situacích. Děti jsou také od narození vedeny k tomu, že musí být nejlepší, první a dokonalý. Respondent . 4 se také zmiňuje o opomíjení emocí při přípravě dítěte v předchozích letech. Cítuji: ŠDříve se tato stránka tak neřešila. Dnes je informovanost ve věcech mnohem lepší, ale přesto jsou emoce dítěte podceňovány. Pokud není dítě schopné zvládat stres a tlak pramenící ze školní výuky, projeví se to v chování i v přístupu ke škole. Chybí motivace pro další práci a zhoršuje se sebepojetí dítěte, klesá pozornost a zájem. Respondent . 5 poukazuje na to, že v minulosti se učitelé s emocionálně nepřipravenými dětmi setkávali mnohem méně. Cítuji: ŠNyní se děti při řešení konfliktů přiklánějí spíše k řflování dospělých osob, nežli by se snažily problém samy vyřešit. Děti jsou dříve dětmi a jejich zodpovědnost a povinnosti zpravidla přenáší cíleně na rodiče. Respondent . 6 vnímá změnu v této oblasti především ve vedení dítěte k samostatnosti, na níž byl v minulosti kladen

v t-í d raz neřl dnes. Cituji: řDnes po d tech nevyřladujeme (rodina) tolik samostatnosti, a abychom v ci urychlily, rad ji to ud řáme za n . Cofl není správné pro rozvoj a zvládání svých emocí.ř Také **respondent . 7** se zmi řuje o mén ř sledné výchov ř vedoucí k obtřřlím se zvládáním sebeobřluhy a zvyřené citové závislosti na rodi řích, cofl má za následek potřřle s osamostatn řním. Cituji: řVýchova a vedení d ř tí k samostatnosti byla d ř íve p ř řsn ř-í. Na emoce se hled lo mén ř , matky musely do zam řtnání po dvou letech mate řské a k tomu sm řovala snaha vést d ř ti k samostatnosti. D ř ti byly kladn ř ji motivované, aby se t ř-ily na ř-kolu a jejich emoce se zkrářka tolik sledovat nemohly.ř Dle **respondenta . 8** nebyl d ř íve na emo řní p řravenost d ř te brán řhled. Cituji: řNyní se zohled řuje v rámci odkladu ř-kolní docházkly. Je to velmi probřraná oblast p ř i ř ur řování, zda je d ř t p ř ipravené řít do ř-koly nebo zda se mu umoflní odklad ř-kolní docházkly, který mu pom řfe se zdokonalit ve zvládání svých emocí.ř **Respondent . 9** uvedl, řfe dnes je emocionální rozvoj d ř tí ovlivn řn p ř edevřím rodinným prost ředím, kdy nep ř řzniv ř p sobí nap ř . vysoká rozvodovost, ztráta zam řtnání, dluhy, ztráta bydlení. Cituji: řTaké velký strach a pé ř e o d ř ti se odrřřřl v jejich emocionální rovnováze a p ř edevřím to, řfe rodi ř e d ř laj ř za své d ř ti ur řité řkony asi proto, aby urychlily jejich spln ř ní. Zkrářka, řlapou svému d ř ti cestu ku a snařř se v ř-e za své d ř t ř vy ř-ít.ř

3.4 Odlišnost v připravenosti chlapců a dívek

Dle respondenta . 1 jsou dívky šod připrody trošku pe liv j-í, ale není to vřdycky. Spí-e vnímám vývojový dar hol i ek. Dospívají d íve. Kluci jsou déle hraví.ø Respondent nezmínil řádné dramaticky rozdílné aspekty, jen pomalej-í dospívání chlapců . **Respondent . 2** se zmí uje o tom, ře chlapci jsou pomalej-í a hrav j-í, na rozdíl od pe livých dívek. Chlapci m dožívá pomaleji CNS a dožívají pomaleji neřl dívky, které jsou řrychlej-í, komunikativn j-í, snaffiv j-í a pe liv j-í.ø **Dle respondenta . 3** se chlapci rozvíjejí pomaleji neřl dívky, jsou více hraví a odklad povinné -kolní docházky je u nich ast j-í (p edev-ím se zmí uje o chlapcích narozených v letním období). **Respondent . 4** p řlí-ný rozdíl v připravenosti z hlediska pohlaví neshledává. Cituji: řUmořl ují to práv média a mořnost v novat se tomu, co d ti zajímá, a to bez rozdílu pohlaví. Také potla ení d íve klasických genderových rolí p íspívá ke stírání rozdíl mezi kluky a holkami.ø **Respondent . 5** se zmínil o rozdílech mezi jednotlivým pohlavím, které je dáno rozdíln dlouhým obdobím dospívání, kdy řu chlapci je délka pro ukon ení dospívání stanovena dvacátým rokem jejich řívota, kdeřto u dívek je řasová délka vosp losti zkrácena o řty i roky. Samoz eřm , ře výjimky potvrzují pravidla, ale to se týká v-eho, o em se zde bavíme. Proto se takový vývojový paradox musí n kde ukázat. I v rozhodování, zda dát dít ti odklad se ast ji p íkláníme u chlapců , ale to si myřlím, ře i v d ív j-í dob , bylo totořné.ø **Respondent . 6** zásadní rozdíl v připravenost dívek a chlapců neshledává. Cituji: řDívky ve v t-in p řpad dožívají d íve, mají mén logopedických problém , mén "dys" poruch neřl chlapci. Rozdíl je jen v tom, ře d íve se na připravenost a na to jestřl má dít n jaké problémy p ed nástupem do -koly nebral takový z etel, odklady byly ojedin lé, d ti se nechávaly rad ji opakovat ro nřk.ø Ani **respondent . 7** velké rozdíly nevnímá. Cituji: řHol i ky vřdy bývaly pe liv j-í, po řádn j-í ale také uřalovan j-í a kluci řív j-í a pr bojn j-í. D v ata se lépe vyjad ovala, chlapci si zase d íve sami um li poradit s problémem. Tak jako dnes. Ov-em op t platí, co dít to individualita a známe mnoho p řpad uplakaných chlapců citov závislých na matce i v 5.6ti letech.ø **Dle respondenta . 8** se připravenost chlapců a dívek nezmníla. Cituji: řDle mého stejná jak p ed 20 lety, tak dnes. Dívky, ařl na výjimky jsou trochu citřádostiv j-í, ale není to pravidlo.ø **Respondent . 9** naopak rozdíly vnímá a to p edev-ím v rychlejšm vývoji dívek, které jsou v ad oblastí vosp lej-í. Cituji: řDívky mívají nap ed motoricky, e ov a vizuáln fyzicky. Smyslov a my-řením bývají stejní. Kluci bývají zru n j-í p í práci se stavebnicemi a konstruováním. řasový rozdíl n kolika let v

p ípad rozdílú kluk a holek nehraje velkou roli a proto ani já nemám jiný pohled na tento rozdíl i s odstupem času.õ

3.5 Lateralita

Respondent . 1 se zmínil o poruchách a problémech, s jakými se leváci setkávali v dřívějších dobách, kdy na ně bylo pohlíženo jinak než na praváky a levoruká orientace představovala jakési stigma. **Respondent . 2** nevnímá žádný rozdíl oproti předchozím letům, co se lateralit týče. Respondent se zmínil o diskriminaci leváků, která stále přetrvává (švábští po ita ově u ebn nenajdete myšlenku na levé straně). **Respondent . 3** se zmínil, obdobně jako respondent . 1, o změnu pohledu na děti s levorukou orientací, která již v dnešní době není považována za handicap, který by negativně ovlivňoval ostatní oblasti dětského vývoje. **Respondent . 4** se zmíňuje o dřívějším přeužívání leváků na praváky, což mělo za následek rozvoji vad vývojových poruch. Citují: „Vstup do školky byl proto pro leváky náročnější. Dnes je lateralita dítěte brána automaticky a je ponechána na vývoji dítěte. Leváci mají mnoho problémů už s obyčejnými levorukostmi, avšak tím mnohdy ztrácí schopnost přizpůsobit se vnějším podmínkám a umět si s nimi poradit. To může být pak omezující i v běžném životě, kdy nebudou umět reagovat na chybné podmínky, na kterou byli zvyklí. Je dobré vyvíjet proto jen nejnужnější podmínky pro leváky. Připravenost praváků a leváků je dnes na stejné úrovni.“ **Respondent . 5** se také zmínil o dřívějším přeužívání leváků, které mělo za následek šporuchy v určité oblasti, motorickém a psychickém vývoji, a dalších oblastech. Naštěstí tato doba je daleko za námi a leváci jsou mezi námi vítáni. V životě školáka jsou speciální podmínky přímo pro leváky, které jim umožní se ve psaní, stříhání a jiných dovednostech vyrovnat se pravákům. Proto jediným mezním okamžikem v přístupu k levákům považují podmínky. Nic jiného. Jsou stejně chytří a připravení přijímat školní povinnosti jako každé dítě píšící pravou rukou.“ **Respondent . 6** také poukázal na dřívější přeužívání leváků na praváky, které se již v dnešní době nerealizuje. Citují: „Praváci a leváci dnes mají stejnou přístupnost k rozvoji, jsou k dispozici podmínky pro leváky, leváci se nepřeužívají, samozřejmě je dnes diagnostika lateralit. Dříve byla snaha naučit leváka psát pravou rukou, což vedlo nejen k psychickým problémům, i jiným poruchám v učení. Myslím, že dnes je spolupráce s leváky o mnoho vstřícnější.“ Dle **respondenta . 7** je správné určení lateralit velice důležité pro správný vývoj dítěte. Citují: „Nesprávné přeužívání by mohlo mít za následek i zhoršení školních výsledků, a i myšlení, proto je velmi dobré, že se upustilo od minulosti, kdy se leváci přeužívali na praváky.“ Dle **respondenta . 8** se v minulých letech přeužívala levoruká lateralita především z důvodu chybných podmínek pro leváky. Citují: „Dnešní doba nabízí pro leváky téměř to samé co pro praváky, už se nepřeužívají. Připravenost je dle mého stejná, vnímám rozdíl v tom, že leváci hře přeužívají a mají

horší jemnou motoriku, ale nemyslím si to. Jen mají stále stejný směr písma, který je nutí
různé kroužit a natahovat ruku, aby si to nerozmazávaly. Proto se také upustilo od striktního
pravidla, aby leváci psali klasickým plnicím perem. Také **respondent 9** se zmíňuje
o větším množství pomůcek pro leváky, které v minulosti k dispozici nebyly. Cituji: rozdíl.
Dnes už jsou laterality dle věkových možností vyrovnané, a co se týče kolektivní připravenosti, tam
nevidím vůbec žádný velký rozdíl.

3.6 Zhodnocení výsledk výzkumu

Hlavní výzkumná otázka 1 (HVO 1) Zmnila se z pohledu učitelů základní školní zralost a školní připravenost dětí v uplynulých dvaceti letech?

Vedlejší výzkumná otázka 1 (VVO 1) Zmnil se z pohledu učitelů základní školy počet odklad povinné školní docházky?

Vedlejší výzkumná otázka 3 (VVO 3) Pokud ke změnám z pohledu učitelů základní školy došlo, tak v jakých oblastech?

Pohled učitelů na jednotlivé pojmy se od definice příliš neliší. Všichni respondenti vnímají školní zralost jako souhrn fyzických a psychických genetických předpokladů dítěte a školní připravenost spojují s výchovou, prostředím, ve kterém vyrůstá a se věkem, což dítě v průběhu jeho vývoje formuje a ovlivňuje. Respondent . 3 spojuje školní připravenost s motivací dítěte a respondent . 5 se v souvislosti se školní připraveností zmínil o hodnotách a návycích získaných během života. Dle respondenta . 8 souvisí školní připravenost s připraveností v domácnosti a nadhledem.

Ke změnám v oblasti školní připravenosti dle respondentů došlo. Respondent . 1 se zmínil o snížení nároků kladených na děti v období předškolního věku, což má za následek nedostatečnou zodpovědnost dětí za své úkoly, méně vědomí a také to, že děti přestávají vnímat učitele jako autoritu. Dle respondentů . 3, . 4, . 5 a . 7 došlo ke změnám ve vnímání pojmů školní zralost a školní připravenost, kdy dříve nebyl kladen takový důraz na odlišnost těchto pojmů a jednotlivé aspekty školní zralosti a školní připravenosti byly považovány za jeden komplexní soubor vlastností a předpokladů jedince. Respondent . 4 pozoruje posun v diagnostice školní připravenosti a možnostech práce s dětmi školně nepřípravými.

Co se týče **odkladu povinné školní docházky**, všichni respondenti se domnívají, že jejich počet narůstá a v mnoha případech je neopodstatněný, což nekoresponduje s výpovědi respondenta . 7, který se zmíňuje o zlepšení přístupu k dětem jako k individuálním a jedinečným bytostem, jejichž posuzování z pohledu školní připravenosti je dnes komplexnější a propracovanější. Respondent . 3 uvedl, že v minulosti bylo na odklad povinné školní docházky pohlíženo jako na jev neférový, stigmatizující. Dnes je odklad povinné školní docházky dle respondentů . 3, . 4 a . 7 považován za běžný a v mnoha případech pro dítě prospěšný.

V-ichni respondenti se shodn vyjad ují o zhor-ení **fyzického vývoje** d tí a to zejména co se tý e, obratnosti a hrubé motoriky. Respondenti . 1, . 2, . 4, . 8 považují za d sledek zhor-ení rozvoje somatické stránky jedince nadm rné obavy rodi o zdraví d tí a jejich nedostate né zapojování do b fných denních inností. Respondenti . 1., . 2. poukázal na nedostatek asu rodi jako jednu z p í in zhor-ené fyzické výkonnosti d tí a také spolu s respondenty . 2, . 4, . 5, . 6, . 7, . 8 a . 9 považuje za hlavní p í inu této zm ny nadm rné pouffívání elektroniky (po íta e, mobilní telefony). Respondent . 4 poukazuje na zhor-ení grafomotorických dovedností. Respondent . 2 se zmínil o nar stajícím po t alergií, astmatu a snížené imunity u p ed-kolních d tí. V-ichni respondenti považují za zhor-ený také **kognitivní vývoj** d tí. Zhor-ila se výslovnost, slovní zásoba a e ový projev jako takový. Dle respondenta . 1 nar stá po et logopedických vad a respondent . 3 se zmi uje o zhor-ené pam ti a pozornosti. Respondenti . 1, . 3, . 5, . 6, . 7, . 8 a . 9 považují za p í inu zhor-ení nedostatek komunikace v rodin a nadm rné pouffívání audiovizuálních prost edk , které nahradili mluvené slovo a etbu. Respondenti . 1, . 2, . 5, . 6, . 7, . 8 a . 9 se v souvislosti s p í inami zmi ují o nadm rné pouffívání elektroniky (po íta e, televize, mobilní telefony), které nahrazuje skute nou komunikaci. Respondent . 4 se v této souvislosti zmi uji o zahlcování d tí informacemi prost ednictvím médií, což má za následek neklid a zhor-enou schopnost koncentrace. Respondenti . 3, . 4 a . 7 považují nástup elektroniky z ásti za p í nosný. D tí mají lep-í v-eobecný p ehled, více v domost, jsou schopné p í jímat a zpracovávat více informací. Respondent . 2 pozoruje spolu s respondentem . 7 zlep-ení v oblasti p edmatematických a p ed tená ských dovednostech. Co se tý e **sociální p ípravenosti** d tí, do-lo dle respondent ke zm nám. Respondenti . 3, . 8 a . 9 hovo í o nedostatku asu rodi , který má za následek nedostate né v nování se d tem, které dle respondent . 6 a . 7 vyr stají v mén podn tném prost edí. Respondent . 3 se v této souvislosti zmi uje o tom, že p ípravenost d tí je ovlivn na po tem sourozenc kdy v t-í po et d tí v rodin má za následek nedostatek asu rodi , co se tý e v nování se jednotlivým d tem. Respondent . 4 se zmi uje o opomíjení sociální p ípravenosti rodi í, kte í se více zam ují na p ípravenost kognitivní. Respondent . 5 považuje za d vod sociální nep ípravenosti d tí v dne-ní dob , vliv médií, které dít ovliv ují a také o v t-í fixaci d tí na rodinu (p edev-ím na matku), je-li má za následek problémy v oblasti socializace. Respondent . 9 hovo í o zvý-ení nárok na dít ze strany rodi , které jsou asto nep ím ené. **Emocionální vývoj** se dle respondent zm nil, p edev-ím co se tý e pozornosti v nované této oblasti, která byla d íve pom rní hodn opomíjena. Dle respondent . 2, . 3 a . 5 dnes rodi e za dít asto p ebírají zodpov dnost v situacích, ve kterých to není pot eba a p edev-ím

pro správný vývoj samostatnosti je dle respondenta . 6 tento jev neřádoucí. Respondent . 4 hovoří o tom, že v případě nedostatku něho emocionálního rozvoje dítěte, je ovlivněna jeho motivace ke studiu, přístup ke škole, sebepojetí, pozornost a zájem. Respondent . 7 pozoruje zvýšenou závislost na rodičích, což má za následek potíže s osamostatněním. Respondent . 9 považuje za příčiny emoční nepřipravenosti dítěte v dnešní době vysokou rozvodovost, ztrátu zaměstnání, dluhy a ztrátu bydlení.

Hlavní výzkumná otázka 2 (HVO 2) Vnímají učitelé základní školy rozdíly ve školní zralosti a připravenosti z hlediska pohlaví?

Dle respondentů . 1, . 2, . 3, . 5, . 7, . 8 a . 9 v uplynulých dvaceti letech ke změně školní připravenosti z hlediska pohlaví nedošlo. Respondenti . 1, . 2, . 3, se zmiňují o rychlejším dospívání dívek, což má dle respondenta . 3 za následek větší odklady povinné školní docházky u chlapců. Respondent . 4 sledává minimální rozdíl, což se školní připravenosti z hlediska pohlaví týká, což může být ovlivněno potlačením díve klasických genderových rolí.

Hlavní výzkumná otázka 2 (HVO 2) Jak z pohledu učitelů základní školy ovlivňuje připravenost dítěte na povinnou školní docházku lateralita?

Všichni respondenti se shodně vyjadřují o dřívějším přeuvození levoruké lateralitě, od kterého se jí opustilo. Respondenti také hovoří o větší dostupnosti pomůcek pro leváky, které dříve k dispozici nebyly. Respondent . 1 hovoří o tom, že byla v minulosti levoruká lateralita pro dítě stigmatizující. Respondenti . 1, . 4, . 5, . 6 a . 7 uvádí, že přeuvození leváků má za následek rozvoje a vývojových poruch. Respondent . 5 se zmiňuje o poruchách v eové oblasti a motorickém a psychickém vývoji. Respondent . 7 uvádí poruchy myšlení jako důsledek přeuvození lateralitě. Dle respondenta . 2 stále přetrvává diskriminace leváků.

4. Diskuze

Výzkumné –et ení mne sice nep ivedlo na p evratné záv ry, spí-e mne utvrdilo, v p edpokládaných odpov dích na mé otázky, které se na za átku jevily jako zajímavé, ale i p es to jsem byla p ivedena na shodné mín ní dotazovaných respondent . P edev-ím bych chtě la upozornit na jen malou hrstku dotazovaných a také, že se jednalo o kvalitativní výzkum. Musím se také zmínit o respondentovi, který se na záv r rozhovoru rozhodl nesouhlasit se zve ejn ním výpov dí, které prohlásil p i rozhovoru, a proto jich z stalo pouze dev t. Nepovažovala jsem nutné p izvat n koho dal-ího, protože se, jak ufl jsem uvedla, odpov di p íli–neli–ily. To jsem chtě la zmínit pro up esn ní.

Kdyfl se p íblíflím k otázce rozdílu pojm ťkolní zralost a ťkolní p íravenost? Tak jsem se i tam setkávala se souzn ním definice, která zazn la v teoretické ásti. A to, že ťkolní zralost v pedagogicko-psychologickém pojetí znamená stav dít te projevující se v takové úrovni jeho organismu, která mu umofl uje adaptaci na prost edí –kolyö (Pr cha a kol., 2003, s. 243). Tedy i já se domnívám, že –kolní zralost je ovlivn na fyzickým a psychickým zráním organismu dít te. Mofná bych i dodala poznámku, že je dít ti daná. Ale –kolní p íravenost se do ur ité míry dá podporovat a utvá et proto mi utkv l výrok Otev elové, která definuje pojem –kolní p íravenost následovn : ťkolní p íravenosti hovo íme v souvislosti s výchovou a vlivem vn j-ího prost edí, které vývoj p ed–koláka ovliv ují.(Otev elová, 2016, s. 55). I názory respondent se ve v t-í mí e upínají k tomu, že se jedná o do jisté míry ovlivnitelnou ást, která se také posuzuje p i vstupu do základní –koly. Významnou souosí jsou poznatky a dovednosti, jefl dít zvládá i nezvládá p i vstupu do první t ídy.

V oblastech vývoje dít te d leflitých pro vstup do –koly se mnohokrát objevoval názor, že se d ti málo hýbou, sedí u po íta e, málo jim rodi e tou, udrflí jen –petku pozornosti a dal-í. Nemyslím si, že by v-e bylo tak nep íjatelné. To by asi v dne-ním sv t kolem nás b halo, spí-e neb halo, mnoho d tí obézních, fyzicky nezdatných, nepozorných. Leflalová se zmi uje v oblasti t lesného vývoje o tom, že se dít ti m ní proporce t la (Leflalová 2010). Proto se nám n které d ti zdají mén obratné afl dokonce ťneohrabanéö a neuv domujeme si logiku, pro se dít takto projevuje. Také s tím souvisí hrubá a jemná motorika, která se zdála respondent m oproti minulosti v poklesu. Mofná je to dané tím, že se dít hned od raného v ku v nuje jedné sportovní aktivit , nefl-li tomu bylo d íve. D ti se skute n pohybovaly více na ulici a na vzduchu, ale musíme si uv domit rozdílnosti prost edí a sv t kolem nás d íve a jak to vypadá dnes. Také se mi líbil výrok jednoho z respondent , který poukazuje na problematiku komunikace a komunikativnosti d tí v dne-ní dob . Zmínila se o d ív j-ím

nakupování, kdy se prodávající a kupující, museli dorozumívat o konkrétním zboží a dnes to bohužel děti vidí jinak. Přejdou do obchodu, vezmou si produkt, přejdou ke kase a položí věci na pás. Jen se zmíní o platbě škartou, přepnou s ní na terminál a odcházejí. A tak pro ukázkou přikládám: děti je úzce spojena s rozvojem myšlení. Děti zralé pro kolečko by mohly plynule a bez problémů, ve věkových a jednoduchých souvislostech, bez dramatismu. Mohly by být schopné plynule o věcech hovořit, domluvit se a umět své potřeby sdělit. Cílem v předškolním vzdělávání v oblasti etické výchovy je především umožnit dětem co nejvíce přifitost ke spontánnímu vyprávění a chuti k mluvení (Valentová, 2001). Samy na první pohled umíme vyhodnotit paradox dnešní společnosti, která se řídí závratnou rychlostí před a neohlídá se na správný vývoj člověka. Mnohdy bych se chtěla vrátit do doby kdy spolu lidé více mluvily a byly nuceny se dorozumívat o běžných věcech kolem nás.

Jak mě napadla otázka zmíněná předškolní připravenost chlapců a dívek? Jen jsem si chtěla ověřit zda se to tak jeví i u dětí na základní škole. Přiložím opět výrok: Petrová šší zranění dětského organismu, především CNS, které je předpokladem pro další projevy (práce smysl, připravenost rozvoje hrubé motoriky a pohybové koordinace, lateralita, autoregulace, vyspělost jemné motoriky apod.) (Petrová, 2012). Velice často se respondenti ztotožňují s ověřeným faktem, že CNS u chlapců v mnoha případech dozrává pomaleji než u dívek. A s tím bych se také ráda ztotožnila u své zkušenosti ze své profese.

V neposlední řadě bych chtěla zmínit problematiku odkladové školní docházky a pohledu na ni u dětí ze základní školy. Z výpovědí nevyplývá, zda je lepší odklad méně, s ohlednutím do minulosti a proto bych nechala tuto problematiku k zamyšlení v každém z nás.

Je v našich silách zdokonalovat své vlastní děti, tak aby byly vředy na věc připraveny?

Závěr

Práce mi nesmírně obohatila z mnoha pohledů. V první řadě jsem se snažila nahlédnout do problematiky školní připravenosti, abych se alespoň na okraj seznámila s danou problematikou z odborného hlediska. Nebylo mým záměrem porovnávat a upřesňovat odborná data a shrabovat jejich velké množství ale pouze do nich nahlédnout a poznat a poučit se. Proto jsem v teoretické části vždy spíše uvedla náhled na danou oblast. Ale i přes takový malý výstup jsem se poučila a srovnala jsem si její dané v domosti o problematice.

V praktické části jsem se v novala pohledu učitelů ze základní školy na školní připravenost dětí s ohlednutím do minulosti a zjistila jsem na základě jejich výpovědí, že se mé výzkumné otázky ukázaly jako nepřiléhavé. Jednalo se spíše o mnoho jednotných názorů na shodnou otázku, a proto se mi nedařilo nalézt rozdílnosti, které by rozvíjely výzkum kupedu. Chtěla jsem jen poukázat na to, že ne vždy se podaří úspěšný výzkum. Ale pro mou profesii mi byl přesto velice přínosný. A to z pohledu vzájemné vazby, kterou my byly výpovědi a názory respondentů, komunikovat s lidmi na odbornou tematiku a vstoupit do role v daném rozhovoru, uvědomit si, že každý z nás může mít jiný náhled na jednu věc a v neposlední řadě, respektovat názory jiných lidí, ale mnohdy se s nimi ztotožnit.

Také jsem se v závěru chtěla zmínit o malé změně ve výzkumné části, kde jsem byla nucena na základě své nezkušenosti a možná nevhodným výběrem respondentů změnit metodu narativního rozhovoru na polo- strukturovaný rozhovor, který se ukázal jako vhodnější.

Práce mi ukázala také to, jak je důležité pracovat a zdokonalovat dítě právě v mateřské škole a nepozastavovat se nad jeho nedostatky a nedokonalostmi a především mu je pomáhat odstraňovat včas a vhodnou formou vzhledem k jeho věku a úrovni vyspělosti.

Ještě v úplném závěru se zmíním o poznatku, že se nemůžeme děti a jejich připravenost, nýbrž svítat a prostředí, ve kterém žijeme.

Seznam použitých zdrojů

Knifní zdroje

TRMÍ KOVÁ ÍfíKOVÁ J. a kol. *P ehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. 2. nezm. vyd., 171 s. ISBN: 80-244-0629-2.

VÁGNEROVÁ M. *Vývojová psychologie: d tství, dosp lost, stá í*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

KUTÁLKOVÁ D. *Jak p ipravit dít do I. t ídy*. Praha: Grada, 2005. ISBN: 80-247-1040-4.

ERETOVÁ N. et al. *Pedagogická intervence u flák ZTM* Praha: Wolters Kluwer, 2010. ISBN 978-80-7557-605-5.

T ESOHLAVÁ Z., ERNÁ M., K OURKOVÁ M. *D íve neřl p jde do -koly*. Praha: Avicium, 1990. ISBN 80-201-0015-6

OTEV ELOVÁ H. *TMkolní zralost a p ipravenost*. Praha: Portál, 2016. ISBN: 978-80-262-1092-4

THOROVÁ K. *Vývojová psychologie: Prom ny lidské psychiky od po etí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN: 978-80-262-0714-6

VALENTOVÁ L. *Vstup dít te do -koly z hlediska -kolní p ipravenosti*. In KOLLÁRIKOVÁ Z. et al. *P ed-kolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7

GAVORA P. *Diagnostikovanie a hondotenie fliaka vo vyu ovanie*. In KOLLÁRIKOVÁ Z. et al. *P ed-kolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7

PR CHA J., WALTEROVÁ E., MARETMJ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. 4. vydání. 322 s. ISBN: 80-7179-772-8

TRMELOVÁ E., PETROVÁ A. *P ipravenost d tí k zahájení povinné -kolní docházky v kontextu sou asného kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 312 s. ISBN: 978-80-244-3345-5

SPILKOVÁ V. a kol. *Prom ny primárního vzd lávání v R*. Praha: Portál, 2005. ISBN: 80-7178-942-9

Elektronické zdroje

E-learningová podpora mezioborové integrace výuky tématu v domí na UP Olomouc. Nástroje pro hodnocení schopností nej ast ji uřřvané v Pedagogicko-psychologických

poradnách. [on-line]. [21.6.2012]. [cit. 21.11.2016]. Dostupné na:
<http://pfyziollfup.upol.cz/castwiki/?p=1746>.

Databáze národní knihovny R: OKC ó Online katalog Národní knihovny R. [on-line].
[2016-9-14]. Dostupné na:
http://aleph.nkp.cz/F/?func=direct&doc_number=001797262&local_base=skc#tail

*Zákon . 561/2004 Sb., o p ed-kolním, základním, st edním, vy—ím odborném a dal—ím
vzd láním: § 37 Odklad povinné -kolní docházky.* [on-line]. [1.9.2016]. [cit. 26.11.2016].
Dostupné na: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast3>

*Zákon . 561/2004 Sb., o p ed-kolním, základním, st edním, vy—ím odborném a dal—ím
vzd láním: § 47 P ípravné t ídy základní -koly.* [on-line]. [1.9.2016]. [26.11.2016]). Dostupné
na: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast3>

Dal-í zdroje

LEŤ ALOVÁ R. Odklady povinné -kolní docházky. Praha, 2010. Dostupné take z:
[http://clanky.rvp.cz/wp-
content/upload/prilohy/9883/odklady_povinne_skolni_dochazky___clanek_ke_stazeni.pdf](http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/9883/odklady_povinne_skolni_dochazky___clanek_ke_stazeni.pdf)

P ílohová ást

Příloha . 1

Otázky pro polo- strukturovaný rozhovor s respondenty:

1. Jak vnímáte pojmy **TRKOLNÍ ZRALOST** a **TRKOLNÍ PŘIPRAVENOST**?
2. Jak vnímáte úroveň připravenosti dětí v somatické (tělesné) oblasti.
- A máte jinou zkušenost v porovnání minulých dvaceti let?
3. Jakou úroveň mají děti v kognitivní oblasti ve **TRKOLNÍ PŘIPRAVENOSTI** a jaké vnímáte proměny z minulostí?
4. Posoudila byste **TRKOLNÍ PŘIPRAVENOST** chlapců a dívek. Zda vnímáte nějaké rozdíly a zda vidíte rozdíly i v minulosti a v budoucím?
5. Lateralita dítěte a její vliv na **TRKOLNÍ PŘIPRAVENOST**. Zda byl v minulých letech rozdíl. (praváci a leváci)
6. Jaký pohled máte na odklad **TRKOLNÍ DOCHÁZKY** dnes a dříve?
7. Sociální postavení rodiny a její vliv na **TRKOLNÍ PŘIPRAVENOST**. Vnímáte rozdíl mezi dnešní a dřívější situací?
8. Emocionální připravenost a schopnost zvládnout povinnou **TRKOLNÍ DOCHÁZKU** dnes a dříve.

Příloha . 4

Ukázka rozhovoru

Respondent . 2

Anamnéza:

Václava Komínová

Rok narození: 1963 (První okamžik v praxi: r. 1987)

Uitelkou se v prvním okamžiku stát nechtěla, ale po dvou letech praxe si profesi uitelky zamilovala. Právnickou studii po právnickém vzdělání, které se jí ale bohužel nevyplnilo. První praxi měla ve velké městské škole v Brně, ale následně, když se provdala, vyskytla se v malém městě u Vimperka, kde těl chvíli působila jako kantorka na 1. Stupni základní školy. Nyní se usídlila ve městě na základní škole a vykonává post zástupkyně, výchovného poradce a uitelky na 1. stupni.

1. Zralost a připravenost.

Nevnímám velký rozdíl v pojmech, možná v obsahu, který zahrnují. Kolní připravenost je stránka dítěte v oblastech, které lze ovlivnit zvenčí (Vliv prostředí, které dítě obklopuje - rodina, kolečka, kamarádi, přenos poznatků, v domostí a naučených věmech)

Kdežto kolní zralost je vlastně založená na samotném daném fyziologickém vývoji dítěte, které dozrávají individuálně a u každého jinak, jinak a v jiných kombinacích. Patří sem také i nadání, které se asi dá do určité míry zdokonalovat, ale je to také do velké míry dané.

2. Somatická oblast

Když vezmu hrubou motoriku, myslím si, že děti nejsou tak obratné nejen ze stránky připravenosti. V dnešní době už i mnoho dětí od předškolního věku chodí na různé rehabilitace a mají problémy se zády a krční páteří. Což si v minulosti nepamatuji. Fyzická stránka a fyzická dítě jde taky dolů a myslím si, že i přes to že jezdí na kole více tak je opatrnost na prvním místě a mají na sobě mnoho ochranných pomůcek a z toho vychází i fakt, že jejich tělesná schránka je křehčí než dřív. Také se u dětí ze zdravotní stránky objevuje mnoho alergií, astma a celková snížená imunita.

V první třídě se dbá na úchop tužky, a protože když se budeme držet ovčeneho a prokázaneho, že ke správnému úchopu je aktivováno 200 svalů a proto, když je špatné tak se to odrazí na krční páteř i a jiných zdravotních potíže. Správný úchop tužky je bohužel závislá nejen na škole ale i na prioritách které rodina uznává. Je velice důležité, aby se začalo už v útlém věku a v rodině. Nyní se setkávám s tím, že se vkládá velká spolehlivost na státní instituce a je to mnohdy pozdě. Bylo tomu tak i dříve.

Velkou překážkou je pro děti i oblékání zavazování tkaniček, my jim to mnohdy ulehčíme suchými zipy, ale když se bude cestička umetat tak se motorika pouštěvat nebude.

3. Kognitivní oblast

Během prvního měsíce se děti naučí perfektně ovládat interaktivní tabuli ale bohužel jen jedním, dvěma prsty. Děti dokážou vyjmenovat píselnou abudu už u zápisu nejméně do dvaceti a dříve se tyto věci učily až ve škole. Dříve jsme se ptaly, jestli znají které písmeno a dnes děti automaticky přicházejí se znalostí celé abecedy nebo také umí mnohdy číst. Když se posuzuje celková stránka tak vždy byly vady a jako je R, L ale během prvního roku se vada vymizela. Dnes protože děti neumí vyslovovat tak mají i malou slovní zásobu. Myslím že je to vlivem médií kdy se děti setkávají se seriály s jednoduchými vztahy a souvztahy tam neslyšíme. Pohádky jsou v dnešní době také příliš rychlé, spíše komixového typu. Rychlé sledování obrázků má vliv na soustředěnost a koncentraci.

Práce s informacemi a komunikace. Děti mají dnes v životě mnoho televize, což znamená, že formace vnímají zrakem a sluchem. Věm takový problém nevidím. Ale jsou situace, kdy dlouho děti touto pomocí slabik a oddaluje se tím propojení s porozuměním textu. Děti mají

tolik možností ne íst a oni jsou schopni toho vyuffít. Je to vid t p edev-ím na etb , kdy dít umí dokonale technicky íst, ale nedokáfle porozum t textu. Tam není jediný problém v tom, fle jim rodi e ne tou, ale chybí ta propojenost a ten kousík, který se musí propojit pomocí zku-enosti a tréninku. P i etb p e spaním d ti má za úkol p edev-ím uspat, nikoli rozvoji komunikace. D íve dokázaly d ti porozum t i slofit j-ím pohádkám.

Také komunikace v obchod není, jako bývala a taková hra na obchod je minulostí. Dnes si d ti neumí hrát na obchod.

4. Emocionální p ipravenost

Dít se nevede k samostatnosti, a jak ufl jsem zmínila, nemá kde okoukat správnou reakci. Kdyfl se rodi e snaží své dít neustále ochra ovat a e-í konflikty za n tak se dít ve skupin vrstevník neumí samostatn fungovat a e-í v-e plá em, flalováním a fyzickým ubliflováním. Proto v d ív j-í dob bylo mén d tí u zápisu, které se um ly zachovat správn .

5. Praváci a leváci

Za mé éry to nebylo takové to p eu ování, ale spí-e snaha byla z pohledu babi ek a d de k . To si myslím, fle ufl opravdu vymizelo. A co se tý e p ipravenosti, tam nevnímám fládný rozdíl. Myslím si, fle je to p edev-ím o tom, jak dít p ijde do -koly s motorickými dovednostmi a jak tu svoji preferovanou ruku má uvoln nou a p ipravenou pro psaní. A ne na pravolevé orientaci. Já jsem spí-e za své praxe zjistila problém n kde jinde. Stále p etrvává jakási diskriminace levák . V na-í po íta ové u ebn nenajdete my- na levé stran . Mám také vlastní zku-enost, kdy jsem n jaký as nemohla pouffívát pravou ruku, a jsem dost siln vyhran ná prava ka, musela jsem se mnoho inností p eu it na levou ruku a to pro m bylo tak nesku- te n t flké. Nechci ani pomyslet na ty leváky co tuto nesmyslnost museli podstoupit. Docela bych orodovala za to, abychom jako celá spole nost pravák za aly být ohleduplnými a více uznávaly leváky a za aly je brát na stejné úrovni ze v-ech stran. To fle praváci jsou i nadále t fce prioritizováni a je to tak t flké si to ve spole nosti uv domit.

6. Dívky a chlapci

Kluci jsou takový pomalej-í a hrav j-í a hol i ky jsou takový drdky a pe livky. U hluk do- zrává CNS pomaleji a jsou vyzárostí úpln jinde. Ale po n jaké dob se to obrátí. Hol i ky jsou rychlej-í, komunikativn j-í, snafliv j-í a pe liv j-í. Na rozdíl u kluk zdánliv v-e nejde tak lehce a plynule, ale u v t-iny z nich jsou ty pochody, mají trvalej-í osvojení, logi t j-í uv domování, je rychlej-í a kvalitn j-í. Ve t íd kde budu mít p eváfnou ást osazenstva hol- i ek, se ji na první pohled asi bude u it lépe a to nejspí-proto, fle ta t ída bude klidn j-í. Ale i t ída s p evahou kluk m obohacuje a napl uje, protofle i kdyfl to bude hlu né, flivé a pro- m nlivé, lze podporovat jinými aktivitami nefl u hol i ek a stejn dosáhnú správného cht né- ho cíle ve vzd lávání. Je to v nabídce správných inností a aktivit.

7. Sociální postavení rodiny a její vliv na -kolní p ipravenost.

Posuv d tí, rodi a zákonných zástupc je tak veliký, fle srovnáváme v podstat nesrovnatel- né. D tí, které jsem kdy m la u zápisu, odpovídaly té dob , ve které flily. Já vidím posun spí-e v okolním sv t ve ve-keré technice a medializaci sv ta, v-echo je na dosah ruky, celý sv t je najednou velice p ístupný, informace se nehledají jen v knihách ale je jich kolem nás mno- ho. Takový sv t jsme si ufl p ed desítkami let nedokázali p edstavit ani v nejv t-ím scifi. Vý- voj okolního sv ta a to i v rodinách se mi nicmén zdá, fle technicky p edbíhá fyzické, psychické a sociální možnosti spole nosti a tím myslím také rodi e a jejich d ti. Rodi e a dosp lí mají v dne-ní dob ve zvyku se zabývat svými koní ky na úkor spole ných chvil se svými d tmi. Pot ebují zkrátka uplatnit svou osobu a vyplnit si volný as aktivitou, která je baví. Kdeflto volný as d tmi mnohdy tráví spole nými nákupy v nákupních centrech a jed- nou ro ní dovolenou u mo e. Ale nemyslím si, fle takto mohou své d ti dostate n p ipravovat pro -kolu. Rodi e dnes nejsou schopni vyplnit smyslupln svým d tem volný as, aby se zdo- konalovaly v oblastech -kolní p ipravenosti. M ní se i postavení -koly a také postavení rodi- ny. V situaci kdy se ve -kole n co p ihodí a týká se to va-eho dít te, se p ístup rapidn

zmnil. Dříve se kole více vilo a spíše se káralo dítě, jak to fle pohoruje u itele a je-t ob-
as dodate n dostalo, tak se v dne-ní dob rapidn zmnilo. V í se více dítěti a neff by se
rodi mezi ty ma o ima nejd íve pohovo il se zú astn ným rodi em tak se vrhne do e-ení a
orodování za své dítě . íká se také, fle máme jako rodi e pro kontakt se svými d tmi mén
asu, ale já mám na tuto výmluvu jiný pohled. Nastala doba, ve které se o domácí práce posta-
rá technika- my ka, pra ka, su-i ka a je-t se neflehlí, protofle materiály oble ení jsou doko-
nalej-í. Tak v em to asi bude? Vnímáme rodi ovství jako druhou sm nu, kdyfl p íjdeme ze
zam stnání a nám se nechce. Tak vnímám sociální postavení rodinu v postupu asu.

8. Odklad -kolní docházky

Odklad -kolní docházky bych rozhodn doporu ovala p edev-ím kluk m, co jsou narození
v ervenci a srpnu. V každém p ípad jsou i výjimky. P edev-ím prosp nost toho odloženého
roku vnímám hlavn ze strany socializa ní a emocionální vysp losti t ch kluk . Sebe obsluha
se také za ten rok zdokonalí. Veliký problém vnímám v tom, fle n kdy ani ten vy-et ený rok
pro zdokonalení problémové oblasti je zbyte ný a nic se stejn nezm ní. P ínosem odklado-
vého roku vnímám tak, fle se s dítětem za ne intenzivn pracovat a daná problémová oblast se
do ur ité míry vylep-í. Nap íklad u dítěte, které -patn vyslovuje a -patn mluví, tam to má
smysl tehdy, kdy se s dítětem intenzivn pracuje na v-ech frontách. Tím myslím fle se snaží
rodi e, -kolka a klinický logoped. Jen mám strach, fle se problematika zdokonalení
v problémové oblasti v odkladovém roce háfle na hrb pouze a jenom na -kolku a rodi e jsou
v ofenziv .