

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

Fakulta pedagogická

Katedra pedagogiky a psychologie

**Školní připravenost dětí WMŠ a jejich úspěšnost
v první třídě ZŠ**

Bakalářská práce

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Olga Vaněčková

Vypracovala:

Šárka Krutská

České Budějovice 2012

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svou bakalářskou práci vypracovala samostatně pouze s použitím literatury a zdrojů uvedených v seznamu zdrojů.

Prohlašuji, že v souladu s §47b zákona č.111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce pedagogickou fakultou, 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 školitele 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. .

V Českých Budějovicích, 31. března 2012

Šárka Krutská

Děkuji vedoucí bakalářské práce, PhDr. Olze Vaněčkové, za postřehy, kterými dávala mé práci směr.

Poděkování patří též Vladimíře Krutské, Ondřeji Krutskému a naší dceři Matyldě za podporu, trpělivost a dostatek pochopení, Haně Havlíčkové, Aleši Vymětalovi a Janu Podhajskému za pomoc při grafickém a elektronickém zpracování práce.

ABSTRAKT

Práce s názvem Školní připravenost dětí WMŠ a jejich úspěšnost v první třídě ZŠ je věnována otázkám přestupu dětí z předškolního vzdělávání s waldorfským programem do standardního základního vzdělávání. Seznamuje s přípravou budoucích školáků ve waldorfské mateřské škole a jejich následnou školní úspěšností v první třídě základní školy. Teoretická část obsahuje obecné vzdělávací podmínky v České republice, vymezuje pojmy školní zralost a školní připravenost, zabývá se východisky přestupu dětí z předškolního do základního stupně vzdělávání a seznamuje s principy a edukačními metodami waldorfské pedagogiky. Empirická část uvádí problematiku přestupu konkrétních respondentů z waldorfské mateřské školy do běžné základní školy a dále představuje motivaci respondentů při výběru základní školy s waldorfským vzdělávacím programem.

Klíčová slova: školní zralost, školní připravenost, školní úspěšnost, waldorfská pedagogika, waldorfská mateřská škola.

ABSTRACT

This work, entitled "School Preparedness of Children from Waldorf Preschools and Their Success in The First Grade of Elementary School", is dedicated to the questions surrounding the transfer of children from preschools which use the Waldorf method to a standard basic education. It provides an introduction to the readying of future students in a Waldorf preschool and their resulting academic success in the first grade of basic school. The theoretical portion contains the general conditions of education in the Czech Republic, delineates the terms "school readiness" and "school preparedness", deals with varying approaches to the transfer of children from preschool to elementary school, and also provides information on the principles and educational methods of Waldorf pedagogy. The empirical portion introduces the transfer problems of individual respondents going from Waldorf preschools to standard elementary schools and further shows the motivation of the respondents during their selection of basic schools utilizing the Waldorf educational system.

Key words: school readiness, school preparedness, academic success, Waldorf pedagogy, Waldorf preschool

OBSAH:

ANOTACE ANNOTATIONS

ÚVOD

8

I TEORETICKÁ ČÁST

1 PŘECHOD DÍTĚTE Z MATEŘSKÉ ŠKOLY DO PRVNÍ TŘÍDY

ZÁKLADNÍ ŠKOLY Z HLEDISKA LEGISLATIVY A SPOLEČNOSTI 10

1. 1 Národní program rozvoje vzdělávání	10
1. 2 Systém kurikulárních dokumentů	11
1. 3 Předškolní vzdělávání v posledním roce před nástupem do ZŠ	12
1. 3. 1 Úkoly předškolního vzdělávání	13
1. 3. 2 Cíle předškolního vzdělávání	13
1. 3. 2. 1 <i>Rámcové cíle</i>	14
1. 3. 2. 2 <i>Vzdělávací oblasti</i>	14
1. 3. 3 Klíčové kompetence	14
1. 4 Vstup dítěte do ZŠ	15
1. 5 Současné alternativní školství	15
1. 6 Současné směřování vzdělávací politiky	17

2 PŘECHOD DÍTĚTE Z MŠ DO PRVNÍ TŘÍDY ZŠ Z HLEDISKA

ŠKOLNÍ ZRALOSTI A ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOSTI 18

2. 1 Přejchod dítěte z MŠ do ZŠ	18
2. 2 Školní zralost	19
2. 3 Školní připravenost	18
2. 4 Dimenze úrovně školní zralosti a připravenosti	22
2. 4. 1 Fyzická zralost	22
2. 4. 2 Motorika	23
2. 4. 3 Kognitivní zralost	24
2. 4. 3. 1 <i>Vnímání</i>	24
2. 4. 3. 2 <i>Myšlení, zpracování vnějších podnětů a řešení problémů</i>	25

2. 4. 3. 3	<i>Řeč a vyjadřovací schopnosti</i>	26
2. 4. 3. 4	<i>Pozornost, představivost, paměť</i>	27
2. 4. 4	Pracovní zralost	28
2. 4. 5	Emocionální a sociální zralost	28
2. 5	Rizikové faktory vstupu do ZŠ	29
2. 6	Dítě nedostatečně připravené pro vstup do základního vzdělávání	31
2. 7	Intervenční opatření	32
2. 8	Požadavky ZŠ při zápisech	33
3 PŘECHOD DÍTĚTE Z MATEŘSKÉ ŠKOLY DO PRVNÍ TŘÍDY		
ZÁKLADNÍ ŠKOLY Z HLEDISKA WALDORFSKÉ PEDAGOGIKY		35
3. 1	Waldorfská pedagogika, její principy a východiska	35
3. 1. 1	Výchova ke svobodě	37
3. 1. 2	Duchovní rozměr	37
3. 1. 3	Umělecký rozměr, eurytmie	38
3. 1. 4	Výchova začíná vztahem	39
3. 1. 5	Sebevýchova a sebevzdělávání	41
3. 2	Cíle a úkoly waldorfského vzdělávání	42
3. 3	Nauka o člověku	43
3. 3. 1	Utváření osobnosti dítěte z hlediska čtyřlennosti	44
3. 3. 2	Utváření osobnosti dítěte z hlediska trojčlennosti	45
3. 3. 3	Dvoučlanková hlavová typologie	46
3. 3. 4	Nauka o temperamentech	47
3. 3. 5	Nauka o smyslech	47
3. 4	Waldorfská pedagogika v předškolním vzdělávání	48
3. 4. 1	Nápodoba, vzor, požadavek autenticity, moralita	49
3. 4. 2	Řád, rytmus, rituály	50
3. 4. 3	Umělecké činnosti	51
3. 4. 4	Pohybové činnosti a pobyt v přírodě	52
3. 4. 5	Pracovní činnosti	53
3. 4. 6	Volná hra, hračky	53
3. 4. 7	Pohádky	54

3. 4. 8 Multimedialní technika	54
3. 5 Příprava předškolního dítěte na vstup do ZŠ	54

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 ŠETŘENÍ	57
4. 1 Východiska šetření	57
4. 2 Otázky a cíle šetření	57
4. 3 Metodika šetření	58
4. 3. 1 Charakteristika výzkumného vzorku a popis prostředí výzkumu	59
4. 3. 1. 1 Charakteristika výzkumného vzorku	59
4. 3. 1. 2 Popis prostředí šetření	59
4. 3. 2 Metody šetření, sběr dat	60
4. 4 Vlastní šetření	61
4. 5 Závěr šetření	62
ZÁVĚR	64

Seznam použitých zdrojů

Seznam příloh

Použité zkratky:

MŠ	Mateřská škola
ZŠ	Základní škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NPV	Národní program vzdělávání
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
RVP ZP	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
OŠD	Odklad povinné školní docházky
PPP	Pedagogicko - psychologická poradna
WMŠ	Waldorfská mateřská škola
ZŠW	Základní škola waldorfská
WŠ	Waldorfská škola
WP	Waldorfská pedagogika
CNS	Centrální nervový systém

ÚVOD

„Učení je skryté bohatství“ (Delors J., 1996, UNESCO).

Téma bakalářské práce: Školní připravenost a úspěšnost dětí waldorfské mateřské školy v první třídě základní školy, nás uvádí do problematiky přechodu dítěte z předškolního zařízení do formálního vzdělávání a podtémat, která s tím souvisí: školní zralost, školní připravenost, optimální věk vstupu do školy.

Nástup dítěte do první třídy představuje zásadní zlom v jeho dosavadním životě. Mění se zpravidla téměř vše, co dítě dosud poznalo: prostředí, kolektiv, paní učitelka. Nastává nový denní rytmus s převahou řízené rozumové činnosti kladoucí zvýšené nároky na pozornost, soustředění a paměť. Školou i rodiči je požadována větší míra samostatnosti, zodpovědnosti a schopnosti plnit úkoly ve škole i doma. Dítě nosí těžkou školní brašnu s pomůckami, má méně pohybu na čerstvém vzduchu a času jen tak si hrát. Je zřejmé, že se dítě nástupem do školy dostává do nové životní etapy - z předškolního dítěte se stává školák.

Každému dítěti je dán vnitřní předpoklad vývoje. Ke svému rovnoměrnému duševnímu a fyzickému růstu však potřebuje patřičné vnější podmínky: dostatek vhodných podnětů k rozvoji schopností a dovedností, respektování jeho osobnostních charakteristik, maximální akceptaci tempa vývoje a z něj vyplývajícího edukačního přístupu a adekvátních efektivních postupů.

Je nutné důkladně zvážit čas nástupu dítěte do školy, neboť chybné rozhodnutí je nevratné. Ovlivňuje pozdější osobnostní rozvoj, celoživotní schopnost učit se a vzdělávat, a zároveň čelit krizovým momentům života s východiskem pro budoucnost.

Výše uvedená problematika je ústředním tématem této práce, jejímž cílem je ujasnit si, zda je současné pojetí této tematiky v souladu s potřebami dítěte a jeho vývoje.

Tvoří ji dvě části.

Teoretická část představuje širší souvislosti přechodu dítěte z předškolního vzdělávání do první třídy.

Obsah první kapitoly tvoří oficiální dokumenty, které vymezují podmínky a pravidla předškolního vzdělávání v České republice.

Druhá kapitola seznamuje s východisky dítěte staršího předškolního věku, definuje pojmy školní zralost a připravenost a představuje problematiku vstupu dítěte do první třídy ZŠ.

Kapitola třetí pojednává o waldorfském vzdělávacím systému, jehož edukační metody vycházejí z duchovní vědy antroposofie a který se svým pojetím v mnohém odlišuje od pojetí tradičního. Rozšiřuje tak stávající možnosti současného standardního vzdělávání a zároveň nabízí alternativní pohled na přípravu dítěte v MŠ před vstupem do základního vzdělávání.

Praktická část je rozdělena na dva úseky. První úsek svým šetřením dokladuje efektivnost edukačních metod waldorfské pedagogiky ve smyslu přípravy předškolního dítěte do následného stupně vzdělávání. Úsek druhý kategorizuje nejčastější příčiny školní nepřipravenosti

První kapitola popisuje metody a techniky použité při výzkumné práci. Další kapitoly představují jednotlivé předpoklady, které směřují ke dvěma základním cílům průzkumu: zjištění školní připravenosti dětí z WMŠ a posouzení optimálního věku dítěte při vstupu do základního vzdělávání. Jádrem této části jsou kazuistiky dětí, rozhovory s jejich rodiči a pedagogy první třídy.

Korektním výzkumem lze dojít k určitým objektivním výstupům, které poskytnou zprávu o efektivnost edukačních metod waldorfské pedagogiky ve smyslu školní připravenosti a úspěšnosti dětí v první třídě na školách newaldorfského typu. Zároveň nám promítnou, jakou roli hraje v těchto souvislostech faktor věku.

Práce může poskytnout zpětnou vazbu pedagožkám WMŠ a nabízí nové podněty pro práci s dětmi v posledním roce předškolního vzdělávání.

„Vědění je událost a nikoliv předmět. Všichni musíme zápasit s nepochopením, než dospějeme k čirému vhledu, ve kterém „vidíme“ to, co nám již tak dlouho uniká“ (Zajonc, 2011).

I TEORETICKÁ ČÁST

1 PŘECHOD DÍTĚTE Z MATEŘSKÉ ŠKOLY DO PRVNÍ TŘÍDY ZÁKLADNÍ ŠKOLY Z HLEDISKA LEGISLATIVY A SPOLEČNOSTI

Pokud se budeme zabývat přechodem dítěte z předškolního stupně vzdělávání do základního, pak si potřebujeme ujasnit, jakým způsobem je v České republice tato skutečnost upravena legislativně, jaká jsou východiska, podmínky a možnosti institucionálního vzdělávání.

1.1 Národní program rozvoje vzdělávání

Devadesátá léta minulého století přinesla velkou snahu změnit školskou politiku. Na základě analýz pětiletého výzkumu situace v českém školství byl v roce 1999 formulován dokument MŠMT s názvem "Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice", jenž stanovil **hlavní cíle a směr** vzdělávání a přinesl téma evropské a mezinárodní spolupráce ve vzdělávání vzhledem k mezinárodním vztahům a vstupu do Evropské unie.

V roce 2001 byl vydán závazný vládní dokument, tzv. „**Bílá kniha**“, s obecně vymezeným rámcem vzdělávací politiky a jasně vymezenými střednědobými a dlouhodobými záměry, který, jak se zavázalo MŠMT, má představovat výchozí materiál pro všechny oblasti týkající se rozvoje národní vzdělanosti.

Přípravy nové strategie školské politiky podpořila celá řada odborníků nejen z institucí vzdělávacích a MŠMT, ale také široká i odborná veřejnost. „*Předmětnou oblastí, o níž se pojednává, je integrující se vzdělávací soustava ve své sociální, kulturní, politické, hospodářské a environmentální podmíněnosti*“ (Bílá kniha, 2001). **Dokument se týká východisek a předpokladů rozvoje celé soustavy vzdělávání a vnitřních otázek**

jednotlivých vzdělávacích sektorů, stupňů a typů škol. Tvůrci vycházeli z reálného pohledu na morální a hodnotové nastavení společnosti nejen u nás, ale též v rámci evropském a globálním, s vědomím neustálých technických, politických, společenských i lidských změn a nutností orientace jedince v přemíře podnětů, které s sebou tyto změny přináší: „*Stanovení dlouhodobé strategie vzdělávání a výchovy pro českou společnost tedy vyžaduje i hlubší teoretický rámec: výchozí představu o povaze člověka jako osoby a jejího vztahu k lidské společnosti a přírodnímu řádu*“ (Bílá kniha, 2001). Autoři dokumentu kladou důraz na rozvoj **kladných charakterových vlastností** jedince: „*Čím větší je míra individuální svobody, tím víc záleží na osobní zralosti, odpovědnosti a tvořivosti každého občana. Čím více možností se člověku nabízí, tím víc záleží na jeho vlastních mravních a lidských kvalitách, aby si z nich dokázal dobře vybrat*“ (Bílá kniha, 2001).

1.2 Systém kurikulárních dokumentů

Problematiku přechodů mezi jednotlivými stupni vzdělávání upravuje **Národní program rozvoje vzdělávání v ČR** (Bílá kniha) v systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Je zakotven ve Školském zákoně č. 47/2011 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Formuluje podmínky vzdělávání, garantuje demokratické principy vzdělávací politiky, decentralizací zajišťuje a posiluje **autonomii škol** a školských zařízení. Kurikulární dokumenty jsou dvouúrovňové – státní a školní. Úroveň státní tvoří **Národní program vzdělávání** (dále NPV), který vymezuje vzdělávání jako celek.

Rámcové vzdělávací programy (dále RVP) vymezují závazné rámce pro jednotlivé stupně vzdělávání¹ a vycházejí z koncepce celoživotního učení. Jejich sjednocujícím prvkem je konečný cíl: dítě si osvojí základní kompetence a získá předpoklady pro své celoživotní vzdělávání, které mu umožní snáze se uplatnit ve **společnosti znalostí**².

1

Rámcově vzdělávací programy (RVP) pro předškolní, základní, střední vzdělávání

2 BÍLÁ KNIHA, Termín **společnost znalostí** vymezil v roce 2000 Lisabonský proces. Znalosti chápe jako vědomosti a zároveň schopnosti a dovednosti je uplatnit.

Zdůrazňují **klíčové kompetence**, které na obecné úrovni představují soubory předpokládaných schopností, dovedností, vědomostí, postojů a hodnot, které jsou zásadní pro rozvoj každého jedince a jeho uplatnění. Jejich výběr a pojetí vychází z obecně přijímaných hodnot a představ společnosti. Jsou provázány se vzdělávacím obsahem a získané vědomosti a dovednosti jsou uplatněny v praktickém životě. Dále formulují **očekávanou úroveň vzdělání** absolventů jednotlivých etap vzdělávání formou **výstupů**. Jdou napříč celou vzdělávací soustavou „*a představují cílové stavy, k jejichž naplňování by mělo společně směřovat veškeré vzdělávání. Každá vzdělávací etapa v tomto směru přispívá svým dílem a každá je dalším rozvoji a zdokonalování těchto kompetencí otevřená*“ (RVP PV, 2004). Podporují pedagogickou autonomii škol, kdy si každá škola, za dodržení podmínek stanovených RVP, vytváří autonomní školní vzdělávací program (ŠVP) podle svých specifík. Nové, osobnostně orientované pojetí vzdělávání, klade na pedagogy velké nároky a vyžaduje jejich aktivní přístup.

Všechny výše jmenované dokumenty jsou veřejné a má k nim přístup odborná i laická veřejnost.

1.3 Předškolní vzdělávání v posledním roce před nástupem do ZŠ

Předškolní vzdělávání obecně navazuje na rodinnou výchovu a doplňuje ji. Má se opírat o lidské kvality a vysoké morální hodnoty. Odehrává se ve vzdělávacích institucích a školských zařízeních.³ Není povinné a účastní se jej, zpravidla, děti od 3 do 6 let. Vzhledem ke vzdělávacím aspektům a možnosti socializace jsou děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky přijímány přednostně. Ukončení předškolního vzdělávání počíná nástupem do ZŠ, jak praví § 36 Školského zákona č. 472/2011 Sb : „*Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad.*“

V našich MŠ jsou také děti starší šesti let, což upravuje §37 Odklad povinné školní docházky (dále OŠD), umožňující odložit vstup do školy nanejvýš do zahájení školního roku, kdy dítě dosáhne osmi let.

3 Mateřské školy, Speciální mateřské školy, přípravné třídy základních škol.

Na předškolním vzdělávání se podílí také přípravný stupeň ZŠ speciální a přípravné třídy při ZŠ pro děti se sociálním znevýhodněním, jejichž cílem je kompenzovat jejich znevýhodnění a připravit je k úspěšnému zahájení školní docházky.

Hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku vymezuje RVP PV. Svým pojetím dítěte nahrazuje dřívější předmětově orientovaný model **modelem orientovaným osobnostně**. Stanovuje základní klíčové kompetence, kterých má dítě ukončující předškolní vzdělávání dosáhnout a na které navazuje základní vzdělávání.

1.3.1 Úkoly předškolního vzdělávání

Předškolní vzdělávání přispívá k harmonickému rozvoji a vývoji dítěte. Smysluplně, promyšleně a profesionálně obohacuje jeho denní program a přiměřenými a mnohostrannými podněty podporuje schopnost učení. Dbá o tělesný rozvoj, podporuje zdraví a osobní spokojenost, vytváří povědomí o životě ve společenství, o normách a hodnotách uznávaných zdravou společností.

Vzhledem k přechodu z MŠ do ZŠ je potřeba vytvářet u každého dítěte, na základě respektu k jeho individualitě a možnostem rozvoje, dobré předpoklady pro následné vzdělávání. Za těchto podmínek může dítě ukončující předškolní vzdělávání dosáhnout optimální úrovně osobního rozvoje a učení, tzn. takové úrovně, která je pro dítě „*individuálně dosažitelná*“ (RVP PV, 2004). **Každému dítěti je tímto garantován vstup do školy tehdy, kdy je na plnění náročných úkolů dostatečně zralé a připravené, a OŠD je preventivní opatření, které má školně nezralé dítě chránit před selháním.**

Směrem k následnému vzdělávání plní předškolní pedagožky také úkol diagnostický, a to především u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Včasnou speciálně pedagogickou péčí je umožněno dětem s nerovnoměrným vývojem, zdravotním postižením, zdravotním či sociálním znevýhodněním, rozvíjet své schopnosti a tím ovlivňovat životní i vzdělávací možnosti.

1. 3. 2 Cíle předškolního vzdělávání

Záměrem předškolního vzdělávání je rozvoj každého dítěte po stránce fyzické, psychické i sociální, „aby na konci svého předškolního období bylo jedinečnou a relativně samostatnou osobností, schopnou (kompetentní, způsobilou) zvládat, pokud možno aktivně a s osobním uspokojením, takové nároky života, které jsou na ně běžně kladeny“ (RVP PV, 2004).

Cíle předškolního vzdělávání jsou ukotveny Školským zákonem č. 472/2011 Sb., § 33. Jsou formulovány jako záměry a výstupy na dvou rovinách - obecné a oblastní.

1. 3. 2. 1 Rámcové cíle

Obecnou, univerzální, rovinu reprezentují **rámcové cíle**, neboli záměry, které postihují fyzickou, duševní a sociální oblast dítěte a výstupy v podobě **klíčových kompetencí**. Rámcové cíle stanovují **rozvoj dítěte, jeho učení a poznávání; osvojení si základů hodnot** společnosti, **získávání** osobní **samostatnosti a schopnosti** projevovat se jako samostatná osobnost působící na své okolí.

Pokud jsou myšlenky záměrů pedagogem vhodně uchopeny a naplňovány v praxi, pak edukace směřuje k utváření klíčových výstupů, které umožní dítěti navázat na další vzdělávací stupně.

1. 3. 2. 2 Vzdělávací oblasti

Oblastní rovinu tvoří pět vzdělávacích oblastí (biologická, psychologická, interpersonální, sociálně-kulturní, environmentální) utvářených dílčími cíli a očekávanými dílčími výstupy, jejichž průběžné naplňování vede k vytváření klíčových kompetencí.

1. 3. 3 Klíčové kompetence

Na konci předškolní etapy má být každé dítě vybaveno sice elementárními, ale přesto velice významnými klíčovými kompetencemi, zásadními nejen pro zahájení školní

docházky, ale též pro další etapy života a celoživotní vzdělávání.

Klíčové kompetence v předškolním stupni představují soubory základních **znalostí, schopností, dovedností, postojů a hodnot** a jejich úroveň je dítětem obecně dosažitelná. Vyjadřují očekávaný přínos předškolního vzdělávání a představují, jak MŠ připraví dítě na proces celoživotního učení před zahájením povinné školní docházky (RVP PV, 2004). Participují v pěti oblastech, a v podobě vzájemně propojených a doplňujících se činnostně a prakticky využitelných výstupů, stanovují ideál dosažitelnosti, ke kterému mnohé děti nedospějí (což není cílem).

1.4 Vstup dítěte do ZŠ

Základní vzdělávání přímo navazuje na předškolní vzdělávání a výchovu v rodině. Je povinné a absolvuje je celá populace žáků ve dvou navazujících stupních. Je vymezeno Školským zákonem, č. 472/2011 Sb., §36, kdy odstavec 3 říká, že povinná školní docházka počíná začátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne 6 let, v případě, že není povolen odklad. Zároveň ustanovuje možnost vstupu dítěti, které dosáhne 6 let v době od září do konce června příslušného školního roku. Odklad povinné školní docházky určuje §37.

Navazuje na RVP PV a svým pojetím „*má usnadnit přechod žáků z předškolního vzdělávání a rodinné péče do povinného, pravidelného a systematického vzdělávání*“ (RVP ZV, 2007).

Pro základní vzdělávání je na státní úrovni závazný Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále RVP ZV), platný od září 2007.

1.5 Současné alternativní školství

Současná společnost vyžaduje širší světonázorovou vzdělávací nabídku, kterou uspokojují alternativní školy, jež jsou neodmyslitelnou součástí vzdělávacího systému Průcha (2004) a zároveň pedagogickým východiskem pro hledání nového obsahu, forem a metod edukace a vyplňují mezeru mezi standardní školou a nároky společnosti na změnu vzdělávání nastupující generace. Jsou inspirací a zkušeností pro standardní

školsství a pro nalezení budoucího optimálního modelu edukace (Svobodová, Jůva, 1996).

Pojem alternativní škola je upřesněn v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 1998): „*Alternativní škola je obecný termín pokrývající všechny druhy škol (soukromé i státní, resp. veřejné), které mají jeden podstatný rys; odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol určité vzdělávací soustavy. Odlišnost může spočívat ve specifčnosti obsahu vzdělávání, organizace výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáka aj*“. Průcha (1994) uvádí, že historická východiska pro rozvoj alternativních škol jsou zakotvena v kritice formalistického způsobu vzdělávání, kterou vyslovovali teoretici reformní pedagogiky, již od počátku 20. století.

Alternativní školy se objevují souběžně se vznikem institucionalizovaného edukačního procesu. Z filozofického hlediska rozlišujeme dva základní vzdělávací proudy: první akcentuje především rozvoj jedince jako aktivní a tvůrčí individualitu, druhý klade zvýšený důraz na sociální aspekt výchovy jedince k pospolitosti, solidaritě a spolupráci. Oba přístupy se vzájemně nevylučují, naopak jsou v mnoha konkrétních alternativních modelech výchovy integrovány, a to v prospěch jedince i společnosti. (Svobodová, Jůva, 1996).

Porevoluční období přineslo v naší zemi řadu změn do všech oblastí života společnosti i jedince. Postihly také stávající školský systém. Byl obohacen o řadu nových vzdělávacích prvků, nastalo rozšíření tradiční formy vzdělávání o formy alternativní. Dříve nezpochybnitelná autorita tak byla, a stále je, konfrontována jinými filosofickými pohledy a metodicko-didaktickými postupy.

Průcha (2004) upozorňuje, že v historii institucionalizované edukace nikdy nedocházelo k tak významným změnám ve školství a vzdělávání, jako v současném období elektronické komunikace, globální ekonomiky.

1. 6 Současná vzdělávací politika

Aktuální koncepce vzdělávání je nejasná. Školský zákon č. 561/2004 Sb. byl v listopadu loňského roku novelizován a současné znění nalezneme pod č. 472/2011 Sb.. Kvalita a výsledky osobnostně orientovaného pojetí rozvoje dítěte jsou zpochybňovány, objevuje se snaha **vrátit vývoj zpět** ke klasickému pojetí vzdělávání a k výkonové škole. Jsou zde úvahy o revizi kurikula, jednotných osnovách, o financování škol na základě výsledků plošných testů žáků 5. a 9. tříd.

Současnou situaci vidí Spilková⁴(2011) jako **střet tradičního pojetí vzdělávání a pojetí zaměřeného na celostní rozvoj dítěte** s důrazem na podporu jeho potencialit. Celostní pojetí zaměřené na dítě a jeho kognitivní a mimokognitivní rozvoj je přijímáno s nepochopením, podpora individuality je zaměňována s podporou individualismu.

Je patrné, že edukační směr země silně určují politické a ekonomické zájmy bez ohledu na zájmy dětí, jejich vývojové možnosti a vzdělávací potřeby. Zřejmý, psychologickými a pedagogickými poznatky ověřený, je dopad tohoto sociocentrického pojetí vzdělávání jak pro společnost, tak prostředí, ve kterém žijeme. Edukační potřeby dětí zůstávají konstantní, vnější podmínky a pravidla, které je ovlivňují, jsou neustálou proměnnou. Proměnnou, která je přímo úměrná střídajícím se politikům, kteří edukační podmínky a pravidla stanovují či ovlivňují, jejich morálním kvalitám a kompetentností ve vztahu k pedagogice, psychologii dítěte, a zodpovědnosti ke skutečnému životu.

Je patrné, že předmětová orientace a výkonová motivace vede ke společenskému rozkolu. Úspěšní jedinci se stávají výkonnými jednotkami s omezenými lidskými kompetencemi a svým nereálným pojetím životních potřeb negativně ovlivňují méně úspěšné jedince.

Na závěr cituji Steinerův názor na východiska výchovy a vzdělávání, který vyslovil rok po první světové válce: *"Můžete vytvořit bezpočet ideálů v tom či onom oboru, do země můžete mluvit o jednotlivých požadavcích, jež vznáší ta či ona skupinka lidí, můžete mluvit ve víře, že se pro splnění náležitých požadavků ve prospěch budoucnosti lidstva ještě něco udělá - vše bude marné, nevzejde-li zásadní proměna z nitra lidských duší: ze způsobu myšlení o vztahu tohoto světa k světu duchovnímu.*

⁴ Výzvy, které přináší osobnostně rozvíjející pojetí vzdělávání pro školu, učitele a vzdělávací politiku.“

Jestliže se tohle nenaučíme, jestliže nezačneme myslet jiným způsobem, přijde na Evropu morální potopa“ (Steiner in Burkart, 2010).

2 PŘECHOD DÍTĚTE Z MATEŘSKÉ ŠKOLY DO PRVNÍ TRÍDY ZÁKLADNÍ ŠKOLY Z HLEDISKA ŠKOLNÍ ZRALOSTI A ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOSTI

Přechod z MŠ do ZŠ je v životě dítěte zásadní životní událostí s celoživotním přesahem, která výrazně ovlivňuje chod rodiny. Odděluje od sebe dvě fáze dětství, věk hry a věk školní.

Podle Heluse (2009) nastává v životě dítěte **pět zlomových změn**. První zavádí vzdělávání prostřednictvím vyučování, kdy je nutné integrovat do života řízené učení, druhá se dotýká nového denního rytmu, třetí přináší novou životní roli a mezilidské vztahy, čtvrtá uvádí do řady nových aktivit s následným objevováním neznámých skutečností a pátá představuje pro dítě zkušenost a zážitky se svou vlastní kompetncí, kdy poznává, co již dokáže a v čem je dobré.

2.1 Přechod dítěte z MŠ do ZŠ

Základní vzdělávání přímo navazuje na předškolní vzdělávání a výchovu v rodině a je často diskutovanou otázkou, jak mezi odborníky, tak odbornou i laickou veřejností, kdy má být započato.

Jedním z určujících faktorů vstupu do školy je **věk dítěte**.

Současný Školský zákon nám nabízí tři možnosti věku vstupu dítěte do ZŠ: **5, 6, 7 let**. Výchozí hranicí věku pro zahájení školní docházky je věk kalendářní (matrikový), kdy Školský zákona říká: *"Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne 6. roku věku, pokud mu není povolen odklad"*.

V šedesátých letech vstupovaly do školy téměř všechny děti v **6. roce**, nezralé byly doučovány nebo umisťovány do zvláštních škol. V současném pojetí již není tento limit pro určení školní zralosti směrodatný, neboť často neodpovídá vývojové úrovni dítěte.

Dále Školský zákon, § 37 uvádí, že dítě, které dosáhne 6 let v době od září do konce června příslušného školního roku, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v daném školním roce.

K problematice nástupu **pětiletých** dětí podotýká Mertin (2009): „*Dítě vstupuje do školy mezi vrstevníky, kteří jsou o rok i dva starší.*“ Je řada pětiletých dětí s výrazným intelektem, ty však mají většinou deficit v jiné, především emočně-sociální oblasti.

Od sedmdesátých let doposud se **diagnostikuje školní zralost** (Jirásek in Mertin, 2009) a povoluje OŠD nejdéle do 8 roku věku (Školský zákon, § 37). Míra OŠD v roce 2010 byla **22,5%**⁵ z celkového množství dětí účastnících se předškolního vzdělávání. Z toho vyplývá, že v současném systému je podstatným ukazatelem vstupu do školy **vývojový věk, který stanovuje momentální vývojový stav** dítěte a podle tabulek, které vycházejí z ukazatelů, čeho má dítě v daném věku dosáhnout, je porovnáván s průměrnou populací a pediatrii posuzována normalita, zrychlení či opoždění vývoje. Psychologické výzkumy ukázaly, že mezi dětmi, které nastoupily do školy ve věku **nad 6 let a 8 měsíců**, a mladšími, je v průběhu školní docházky výrazný rozdíl. Mladší, třebaže nadané, byly méně samostatné, více hravé a nesoustředěné. Tyto rozdíly jsou znát ještě po čtyřech letech školní docházky. „*Matějček zjistil, že mezi 145 žáky opakujícími ročník , bylo 60% dětí, které vstoupily do ZŠ mladší 6 let a 4 měsíců*“ (Zelinková, 2001).

Také Valentová (Kolláriková, Pupala, 2001) uvádí, že pro děti, u kterých neproběhly kvalitativní vývojové změny podstatné pro zvládnutí školní zátěže, je nejvýraznějším společným rysem potvrzeným v odborných studiích (Valentová in Kolláriková, Pupala, 2001) **nižší fyzický věk** v rámci roční populace. Jedná se, především, o chlapce

5 UIV

narozené v letních měsících. Vývoj dítěte je ovlivňován učením a zráním. Zrání je dáno geneticky a projevuje se změnami v organismu. Podle Zelinkové (2001) mohou podněty z vnějšího prostředí zrání stimulovat, či tlumit. Proto je připravenost dětí pro osvojování nových vědomostí a dovedností různá a v různých oblastech je získávají nesterpně rychle.

Osobnostní pojetí vzdělávání přináší nové možnosti **psychologické a pedagogické intervence**, neboť jedním z úkolů základního vzdělávání, podle RVP ZV, je **usnadnit přechod** žáků z předškolního vzdělávání a rodinné péče do povinného formálního vzdělávání. **Rodiče, ve spolupráci s odborníky, mají možnost volit dobu vstupu do ZŠ podle individuality dítěte.**

2.2 Školní zralost

V šedesátých letech minulého století vnesl do pedagogické praxe psycholog Jaroslav Jirásek koncept **školní zralosti**, tedy „*dosažení takového stupně ve vývoji, aby se dítě mohlo bez obtíží účastnit společného vyučování*“ (Jirásek, Tichá, 1968 in Mertin), přičemž vycházel z předpokladu, že **zralé dítě snáší lépe školní nároky i zátěž (Mertin, B 1.34)**. Před jeho prosazením nastupovaly děti do škol na základě kalendářního věku, bez ohledu na jejich momentální zralost (Mertin, B 1.34). Školní zralost je, podle Zelinkové (2001), **zralost CNS**, projevující se odolností vůči zátěži, emoční stabilitou a schopností se soustředit. Rozvoj mozku ve všech jeho funkcích je řízen přirozeným biologickým vývojem a je ryze individuální záležitostí. Zralost dítěte nelze ovlivnit vnějším působením.

Aspekt školní zralosti pokládal za důležitý již J. A. Komenský. V Informatoriu školy mateřské píše: „*znamení pak, hodí-li se do obecné školy dítě, tato budou: Jestliže umí, co v mateřské škole umět mělo. Jestliže se při něm pozornost k otázkám i jakáž takáž k odpovědům důmyslnost spatřuje. Jestliže ukazuje na sobě jakousi chtivost vyššího umění*“ (Klégrová, 2003).

Langmeier (Zelinková, 2001) považuje dítě za školsky zralé tehdy, kdy jeho

momentální **somato-psycho-sociální vývoj** „je výsledkem úspěšně dovršeného vývoje celého předchozího období útlého a předškolního dětství; dále je vyznačen přiměřenými fyzickými a psychickými dispozicemi pro požadovaný výkon ve škole a je provázen pocitem štěstí dítěte; a zároveň je dobrým předpokladem budoucího úspěšného školního výkonu a sociálního zařazení“.

Školní zralost je tedy nezpochybnitelná fyzická, pracovní a sociální připravenost dítěte vstoupit do školy. Umožňuje mu optimální zapojení do vyučování, bez ohrožení fyzického a psychického zdraví školní zátěží, úspěšné osvojování si školních znalostí a dovedností a zároveň plnění požadavků.

2.3 Školní připravenost

Zelinková (2011) postihuje pojem školní připravenost, oproti biologickému zrání, spíše jako **dosaženou úroveň z hlediska schopností, vlivu prostředí a výchovy**.

Školní připravenost závisí na řadě dispozic, které jsou diagnosticky sledovány jako složky připravenosti. Školní práce připraveného dítěte odpovídá jeho možnostem (potencialitám). To znamená, že „školní připravenost a školní úspěšnost v počátečních třídách spolu úzce souvisejí“ (Valentová in Kolláriková, Pupala, 2001).

Školně připravené dítě, podle Heluse (2009), dokáže potřebnou dobu **koncentrovat** pozornost, **přizpůsobit** se režimu vyučování a soužití s učitelkou a spolužáky, **koordinovat** svou senzomotoriku v souladu se školní prací, **sledovat** řeč druhých, **rozpoznávat** hlásky, slabiky a zřetelně **artikulovat**, **zaostřit** oči na blízko a **rozlišovat** detaily a logicky **uvažovat** úměrně věku. Dále **chápe** smysl zátěže a omezení související s vyučováním a školním režimem, **uvědomuje** si povinnosti a **usiluje** o jejich splnění. Na úrovni sociální a emoční **spolupracuje** se spolužáky, **vytváří** kamarádské vztahy a **dokáže** ovládat své afekty.

Dosažení školní připravenosti je nutnou podmínkou budoucí školní úspěšnosti dítěte. Helus (2009) dodává, že dítěti nezralému, nepřipravenému nebo jinak znevýhodněnému je potřeba pomoci buď OŠD, nebo zařazením do speciální třídy

s intenzivní odbornou péčí.

Pedagogickým důsledkem předčasného vstupu je snížená školní úspěšnost v různém rozsahu a obtížný, či neodpovídající rozvoj předpokladů pro další školní práci. Pozdní vstup může naopak ovlivnit dynamiku celkového rozvoje dítěte.

2. 4 Dimenze úrovně školní zralosti a připravenosti

Přechodové období je provázeno řadou fyzických a psychických proměn, které u každého dítěte probíhají individuálně. Východiskem k posouzení školní zralosti a připravenosti je znalost vývojové psychologie dítěte a schopnost posoudit jeho celkovou vyspělost s ohledem na rozvoj a stav CNS. **Z hlediska celkového vývoje je třeba brát v úvahu význam jednotlivých životních období a jejich vzájemnou souvislost.** Každá fáze lidského života má specifický smysl. Je výsledkem stavu předcházejícího a zároveň základem pro další rozvoj. Pokud smysl určité životní fáze není z různých příčin naplněn, může se tak zkomplikovat fáze následná a tím další vývoj. Odchylky v psychickém vývoji modifikují další vývoj takového jedince. Mají svou dynamiku a vliv jak na jeho celkový psychický, resp. somatický stav, tak na postoje a chování jiných lidí. Pro úspěšný vývoj je žádoucí, aby zrání a učení působilo **ve vzájemném souladu i časové shodě.** Jestliže tomu tak není, může dojít ke vzniku poruchy (Valentová in Kolláriková, Pupala, 2001).

2. 4. 1 Fyzická zralost

Fyzická zralost je jedním z určujících ukazatelů školní zralosti, neboť vstup do školy znamená pro dítě značnou fyzickou zátěž. Posuzuje ji pediatr s ohledem na jeho zdravý vývoj. Dítě dozrává pro školní docházku přibližně **v 6,5 letech.** Mění se proporcionalita postavy, tj. dochází k prodlužování dlouhých kostí. Ukazatelem těchto změn je tzv. „**Filipínská míra**“, tedy zda dítě dosáhne pravou rukou přes hlavu na levé ucho. Se změnou tělesných proporcí souvisí změny v ovládání těla. Dítě dělá přesnější, cílevědomější pohyby a lépe koordinuje pohyby automatické a volní, což je důležité pro

úspěšné zvládnutí psaní.

Dalším fyzickým ukazatelem je **výměna dentice**, která začíná u horních předních zubů. **Obecně dozrávají dívky po tělesné stránce přibližně o půl roku dříve než chlapci.** Dosahují průměrné výšky 105 až 115 cm, váží 19 až 23 kg. U chlapců je průměrná výška 110 až 118 cm a váha mezi 17 až 22 kilogramy.

Ve většině případů platí, že pro dívky narozené **od 7. - 8. měsíce a chlapce od 3. měsíce** je lépe volit OŠD. Dítě tělesně vyspěje, dozraje imunitní systém (sníží se nemocnost). Menší vzrůst či slabá fyzická konstituce může být příčinou zvýšené únavy a pocitů méněcennosti vůči větším a silnějším spolužákům. Častá nemocnost dítěte způsobuje velký počet zameškaných hodin a tím zvyšuje nároky na dohánění učiva.

2. 4. 2 Motorika

Celkovou pohybovou schopnost organismu označujeme pojmem **motorika**, jež významnou měrou ovlivňuje vývoj kognitivních funkcí (Zelinková, 2001). Výraznou charakteristikou motorického vývoje je postupné zklidňování, dítě je schopno své motorické chování ovládnout a kontrolovat. Avšak i při relativním zklidnění přetrvává potřeba fyzické aktivity. Zásadní podíl na rozvoji motoriky, především jemné, má hmatové vnímání, jehož prostřednictvím se dítě seznamuje s okolním světem, umožňuje mu komunikaci a rozvoj emocí.

Zráním CNS, změnou tělesných proporcí a stimulací pohybového aparátu dochází k rozvoji **hrubé motoriky**. Dítě cílevědoměji pohybuje a koordinuje automatické a volní pohyby končetin, které jsou přesnější a účelnější. Je rychlejší, ovládá základní pohybové dovednosti a jednoduché rytmické pohyby. Háže a chytá míč, skáče přes švihadlo, přes překážky i po jedné noze, udrží rovnováhu, překonává delší vzdálenosti. Vyrůstá síla svalů.

Jemná motorika je podmíněna vývojem hrubé motoriky. Pohyby prstů se zjemňují, zdokonaluje se jejich součinnost se smysly a zlepšuje se manuální zručnost. Zahrnuje také motoriku artikulačních orgánů, očních pohybů a grafomotoriku.

Výslovnost dítěte, úroveň řeči a následné čtení a psaní ovlivňuje **motorika**

artikulačních orgánů (mluvidel, jazyka a hlasivek).

Schopnost úspěšného budoucího čtení a psaní ovlivňuje další z ukazatelů zralosti, **motorika očních pohybů**, kdy sledujeme schopnost pohybu očí zleva doprava. Důležitým činitelem vedoucím k dovednosti psát je rozvoj **grafomotoriky**. Je podmíněn osifikací záprstních a zápěstních kůstek, což umožňuje přesné držení psací pomůcky a je podstatné pro schopnost psaní. Velké klouby ruky, ramenní, loketní i zápěstní, jsou uvolněné, ruka, kterou bude dítě psát, je dostatečně připravená. Správné držení psacího náčiní vede k čitelnému písmu, dítě nebolí při psaní ruka a stačí napsat vše, co je potřeba.

Chlapci se motoricky vyvíjejí poněkud později než děvčata - hlavně motorika ruky, je to znát především při psaní a soustředění.

Rozumové chápání světa odráží **kresba**, která se postupně vyvíjí a může být jednou z diagnostických metod.

Zralé dítě má již **vyhraněnou** lateralitu, což je dáno zráním CNS. Nevyhraněná lateralita může vést k potížím při psaní, kdy dítě píše oběma rukama a tužku si předává z ruky do ruky. Také zkřížená lateralita přináší obtíže, neboť může komplikovat vývoj.

2. 4. 3 Kognitivní zralost

Přestože nemůžeme oddělit vývoj rozumových schopností od vývoje dalších psychických funkcí, neboť se navzájem ovlivňují, můžeme, poněkud zjednodušeně, vysledovat stěžejní období, která jsou pro práci pedagoga určující. Jejich nerespektování vede k rozčarování dítěte i učitele, neboť nelze překročit jejich rámec (Zelinková, 2001). Kognitivní zralost dítěte je podmíněna zráním CNS a učením, a souvisí s aktuálním rozvojem poznávacích procesů.

2. 4. 3. 1 Vnímání

Základem poznání a zdrojem bezprostřední zkušenosti je **vnímání**. Prostřednictvím smyslů se dítě seznamuje s okolním světem, získává zkušenosti, a v závislosti na stadiu vývoje je určitým způsobem vnímá a interpretuje. S věkem a vyzráváním se způsob vnímání a interpretace mění (Vágnerová, 2008).

Mezi 5.- 7. rokem dochází k vyzrávání **zrakové a sluchové percepce dítěte**. **Pro rozvoj zrakové percepce** je důležitá **zraková diferenciacce a schopnost ovládnutí akomodace oční čočky**. Zralé dítě rozpozná rozdíly mezi dvěma obrázky, vnímá celek jako soubor detailů, které dokáže rozlišit a uvědomuje si vztahy mezi nimi. Je schopno zrakové analýzy a syntézy. Se zrakovým vnímáním souvisí zraková paměť, jako rozpoznávání a uchovávání obrázků a později tvarů písmen. Nejobtížnějším je zrcadlové rozlišování stejných tvarů, které niž zralé dítě zvládá. **Sluchová percepce**, zejména fonemický sluch, se rozvíjí rychleji, neboť je častěji stimulována. Šestileté dítě rozlišuje všechny fonémy, tj. zvuky řeči rodného jazyka. Zralé dítě vnímá jednotlivé hlásky a určuje počáteční a koncové hlásky ve slově, což je důležitým předpokladem pro zvládnutí čtení a psaní, zvládne analýzu a syntézu slov a rozlišuje podobně znějící slova. Mezi 6.- 7. rokem dítě diferencuje délky samohlásek. (Vágnerová, 2008).

2. 4. 3. 2 Myšlení, zpracování vnějších podnětů a řešení problémů

Myšlení dítěte je vázáno na realitu, je zaměřeno na poznávání skutečného světa a vychází z vlastních zkušeností. Piaget (Piaget in Koťátková, 2005), na základě dlouhodobého výzkumu dětské hry, vyslovil přesvědčení o její úzké souvislosti s rozvojem myšlení a inteligence dítěte.

Ve své teorii připisuje hře biologickou funkci aktivního opakování a experimentování, pomocí které dítě mentálně zpracovává nové situace. Podle charakteru hry a způsobu myšlení pojmenoval jednotlivá stadia intelektuálního vývoje.

Mezi šesti měsíci až dvěma lety hovoří o stadiu senzomotorickém, od dvou let do sedmi preoperačním a mezi sedmým až jedenáctým rokem konkrétních logických operací. Podle délky jednotlivých stádií je patrné, že vývoj jedince podléhá určitým zákonitostem, není však šablonovitý. Všechna stadia vývoje hry, v úzké souvislosti s vývojem myšlení, bývají ovlivněna, např. urychlena, pozdržena, ale žádné z nich nemůže být přeskočeno.

V **senzomotorickém stádiu** mají při hře své kořeny nejen vnímání a vjemy, ale rovněž myšlení a rozvoj inteligence. Na jejich podkladě a dalších činnostech se utvářejí senzomotorické struktury, které jsou zdrojem pozdějších myšlenkových operací. Symbolická hra v **preoperačním stádiu** znamená vrchol dětské hry. Objevuje se zde obrazná představa, což je přítomnost fantazie a používání symbolů, tedy hraček a předmětů. Vnímání je obsahově chudé, charakteristické zájmem o okolní dění. Je intuitivní a prolíná se s emocemi, což snižuje jeho přesnost.

Dítě připravené ke vstupu do školy by se mělo nacházet na počátku **stádia kognitivních logických operací**. V této etapě respektuje zákony logiky spjaté s realitou. Potřebuje zažívat názorné příklady a situace, z nich si pak utváří pojmy, chápe vztahy a řeší problémy metodou pokus – omyl. Je praktik, nikoliv teoretik pracující s abstraktními pojmy.

Vnímá a uskutečňuje logické operace s větším počtem kritérií, je tedy schopné vnímat více hledisek, př. třídí kostky podle barvy a velikosti zároveň. Chápe princip zachování a uchování podstaty věci, přestože je realita proměnlivá, př. červené autíčko, přestože po překrytí barevnou fólií vypadá černě, je červené. Tyto dovednosti napomáhají vytvářet **předčíselné a číselné představy**. V neposlední řadě se orientuje v čase a dokáže řadit události chronologicky podle děje a chápe délku trvání určitého dění. Chápání času je vázáno na realitu.

2. 4. 3. 3 Řeč a vyjadřovací schopnosti

"Řeč byla vždycky pojímána jako něco mimořádného, vzácného, posvátného, božského"
(Matějček, 2003).

S rozvojem řeči se souvisí s rozvojem myšlení a s jeho vývojem myšlení se obohacuje řeč. Jedním s kritérií, která zohledňují vstup do ZŠ, je dosažená úroveň řeči. Významná je artikulační obratnost, kdy dítě správně a srozumitelně vyslovuje všechny hlásky. Správná výslovnost je velmi důležitá, neboť vada řeči ovlivňuje úroveň diktátů (píše tak, jak slyší), opisů a čtení.

Výslovnost má být upravena před vstupem do ZŠ, neboť školní a zároveň logopedická náročnost dítě přetěžuje. Toleruje se rotacismus - nesprávná výslovnost R,Ř, ale pokud dítě patlá více, je lépe uvažovat o odkladu školní docházky. Vada řeči může být spjata s potížemi se čtením a psaním, což se může jevit jako dyslexie - primárně je však potřeba upravit vadu řeči logopedicky. Závažnější vady výslovnosti, zejména sykavek, je potřeba zachytit ještě v předškolním věku a upravit následnou logopedickou poradenskou péčí.

Dítě má praktickou znalost gramatické stavby českého jazyka. Klade mnoho otázek, konverzuje s dospělými, spontánně popisuje děje a poznatky. Jazyk, který dítě nevynalézá, ale přejímá v hotových formách kolektivní povahy je podle Piageta (1997), základním nástrojem sociálního přizpůsobení.

2. 4. 3. 4 Pozornost, představivost, paměť

Schopnost pozornosti a soustředění je podstatnou podmínkou úspěšné školní práce. Úzce souvisí se zralostí CNS a je spojena s veškerými psychickými procesy. Dítě ve škole potřebuje až dvacetiminutovou záměrnou koncentraci pozornosti. Na počátku školní výuky převládají procesy vzruchu nad procesy útlumu – časté výkyvy pozornosti. Žáci nemají vytvořený vnitřní autoregulační mechanismus, proto je nutné střídat učební činnosti tak, aby se dítě příliš nevyčerpal a neunavilo.

Nezralost pozornosti omezuje využití schopností a snižuje efektivitu řízeného učení. „*Nepozorný žák nedovede pracovat požadovanou dobu, od práce odbíhá, je snadno unavitelný a škola se pro něj stává zátěží*“ (Valentová in Kolláriková, Pupala, 2001). **Nesoustředěností** může trpět i chytré a nadané dítě, což vede k následným školním potížím.

Spontánní a nezáměrná **představivost** se v souvislosti s vyžíváním dítěte postupně vytrácí a nové poznatky doplňují, nebo nahrazují prvky fantazie. Dítě uvědoměle rozlišuje mezi skutečností a realitou, což je možné spatřit zvláště ve výtvarném projevu, který je více realistický, a převládá snaha o zobrazení skutečnosti a bývá zaměřený na detail.

Paměť není kognitivní funkcí, ale s rozvojem CNS úzce souvisí. Určitá kapacita paměti a schopnost záměrného zapamatování je nutná. **Pro učení a osvojování si nových pojmů je důležitá vlastní aktivita dětí a vhodné metodické vedení.** Připravené dítě dokáže zarecitovat básničku, zapamatuje si a zopakuje větu o 7-8 slovech, reprodukuje krátkou pohádku či příběh, zazpívá písničku a pamatuje si jednoduchou melodii. Spontánní i záměrná paměť prochází v mladším školním věku kvalitativní změnou a zdokonaluje se v souvislosti s vývojem vnímání a myšlení. Pro orientaci v prostoru dítě využívá **místní paměť** a při hře se opírá o **paměť rytmickou**, která souvisí s citovou stránkou a působí zhruba do 9 let. Zralé dítě má tendenci zapamatovávat si **emocionálně výrazné události**.

2. 4. 4 Pracovní zralost

Pracovní zralost úzce souvisí s plněním školní práce. Připravené dítě dokáže začít a také ukončit započatý úkol, třebaže pro ně není zajímavý, záměrně se soustředit a pracovat formou řízené činnosti. Je samostatné a aktivní a stačí pracovnímu tempu ostatních dětí (Valentová in Kolláriková, Pupala, 2001). Zájem o hru sice ještě přetrvává, ale současně s ní má zájem o činnosti podobající se školní práci.

2. 4. 5 Emocionální a sociální zralost

Při završení předškolního období má být školsky zralé dítě dostatečně socializováno, emočně připraveno a motivováno ke vstupu do světa povinností a přijetí role školáka. Je očekáváno ovládnutí sebe sama ve vztahu k druhým a zvnitřňování žádoucích norem chování. Vyzrálostí CNS má mít méně impulzivních reakcí, větší emoční stabilitu a odolnost vůči různým zátěžovým situacím. Umí a chce se podřídit cizí autoritě, řídí se stanovenými pravidly, je schopné komunikovat se spolužáky a pedagogem, plní požadavky skupiny a spolupracuje s ní. Pro dítě výchovně zanedbané, nebo sociálně nezralé, je adaptace na školu značnou zátěží, která se může projevit v kvalitě výkonu a motivaci ke školní práci.

2. 5 Rizikové faktory vstupu do ZŠ

Podíváme se blíže na jednotlivé rizikové faktory, které souvisí se vstupem dítěte do školy, které mohou napomoci rozhodnutí, zda je dítě způsobilé nastoupit do školy, nebo je vhodnějším řešením povolení OŠD.

Mertin (B 1.34) hovoří o těchto faktorech jako o **překážkách, které mohou stát dítěti v cestě k dosažení školní úspěšnosti a celkové spokojenosti**. Dále uvádí, že rizikové faktory přicházejí ze strany dítěte, školy a rodiny.

Za rizikové faktory ze strany dítěte považuje skutečnost, zda se jedná o dívku nebo chlapce, neboť poruchami učení a chování trpí větší množství chlapců než dívek. Jsou častěji doporučováni k vyšetření v PPP a jejich průměrný prospěch bývá horší. To znamená, že **chlapci jsou z hlediska úspěšnosti ve škole ohroženější, než dívky**. Za další rizikový faktor považuje **nízký věk nástupu**, přičemž současná legislativa umožňuje nástup do školy dětem v rozmezí od 5 do téměř 8 let. Škola nehodnotí výkony dětí vzhledem k jejich věku, ale vzhledem k celkové výkonnosti žáků ve třídě nebo ke standardním požadavkům první třídy. Z nízkého věku pramení **fyziologická nezralost**, kdy neurofyziologická a percepční zralost jsou nezbytné pro schopnost čtení, úkolové školní situace, které vyžadují určitou míru soustředění. V tomto smyslu je zralost podmínkou kvalitnějšího školního učení (Valentová in Kolláriková, Pupala, 2001), stejně jako **emočně-sociálních předpokladů** zvládnutí školní zátěže.

Dobrou úroveň kognitivních schopností může dítě kompenzovat případné nezralostní nedostatky v oblastech. Z toho plyne, že **podprůměrné kognitivní schopnosti** jsou dalším rizikovým faktorem. **Pracovní nepřipravenost** může, podle Vítkové (2004) také negativně ovlivňovat výkon dítěte ve škole. A v neposlední řadě **neuspokojivý zdravotní stav dítěte** a jeho psychický stav, je nutné brát v potaz. Častá nemocnost způsobuje zkrácení času k učení nejen v době nemoci samotné, ale také stavem před jejím vypuknutím a následnou rekonvalescencí.

Ze strany školy je jedním z největších rizikových faktorů **množství učiva a krátký čas na jeho upevnění a osvojení**. Problematickou může být **organizace vyučování**,

osobnost učitele, jeho kvalita a dovednosti a v neposlední řadě nízká informovanost rodiny školou. Přestože RVP ZV hovoří o usnadnění přechodu žáků z předškolního vzdělávání a rodinné péče do povinného, pravidelného a systematického vzdělávání, skutečnost na mnoha školách je jiná a děti jsou nuceny k maximálním výkonům.

Další skupina rizikových faktorů přichází ze strany rodiny. **Můžeme hovořit o rodině tzv. dysfunkční,** kdy pro rodiče je prioritou uspokojování vlastních potřeb před potřebami dítěte, dále **rozvedené s** rodiči neschopnými dohodnout se na základních pravidlech spolupráce a korektní péči o dítě a v neposlední řadě **rodině sociálně slabá** s nedostatkem finančních prostředků a zázemí. Je možné zde zařadit též **ambiciózní rodiče,** kteří kladou důraz na maximální výkonnost dítěte, **perfekcionistické.** Velkou roli hraje též **výchovný styl, vzdělání a zaměstnání** rodičů, jejich **očekávání** týkající se vzdělávacích výsledků i budoucnosti dítěte, **schopnost a ochota pomoci** dítěti se zvládáním školní zátěže.

Obecně lze za rizikový faktor, ohrožujícím školní úspěšnost dítěte považovat **socializaci.** Trvalým pocitem neúspěšnosti se vnímá jako méněcenné, vytváří si negativní obraz sebepojetí a nesnadno se začleňuje do tvořícího se kolektivu. Takové dítě je ohroženo šikanou. Velice často se při výchovných potížích a potížích s učením ukáže, že se jedná o dítě, které nastoupilo do školy předčasně. Socializačním rizikem je nefunkční rodina, rozvod rodičů. Pro výchovně zanedbané, nebo sociálně nezralé dítě je adaptace ve škole značnou zátěží, která se může projevit v motivaci ke školní práci a kvalitě školního výkonu.

Pokud má dítě **potíže s učebními výsledky,** je vystaveno **dlouhodobému stresu,** jenž může vyvolat **řadu psychosociálních problémů, neurotických projevů** (školní fobie, poruchy příjmu potravy) **nebo poruch chování** (negativismus, zvýšená agresivita). Následkem je celkové ohrožení školní úspěšnosti a vytvoření negativního sebepojetí. Ohroženo je často dítě, které nastoupí do první třídy školsky nezpůsobilé s nízkou mírou koncentrace a přestože je chytré, šikovné a nadané, nemůže využít svých schopností naplno. Nadměrné požadavky vedou k přetěžování, zvýšené únavě, snížené imunitě, vyčerpání a zvýšení nemocnosti. Vytváří se „**syndrom neúspěšného dítěte**“.

„Riziko si samo v sobě nese do školního života dítě nastupující do 1. třídy ještě nezralé a nepřipravené... Ostatně pro dnešní náročnou školu je kdekeré dítě rizikovým!“
(Matějček, 2003)

Z výše uvedeného je patrné, že rizika předčasného vstupu do formálního vzdělávání jsou značná. Chybné rozhodnutí je nevratné s mnohými negativními důsledky.

2. 6 Dítě nedostatečně připravené pro vstup do základního vzdělávání

Z výše uvedeného nám vyplývá jistá charakteristika dítěte nedostatečně připraveného pro školu. Jedná se obecný profil a v praxi je potřeba individuálně uvážit stav každého uvažovaného dítěte. Zahrneme zde **děti retardované; děti s mírně podprůměrně rozvinutými dispozicemi** a nejpočetnější skupinu dětí „klasicky“ **nezralých**, u kterých neproběhla kvalitativní vývojová změna funkčních a morfologických charakteristik relevantních pro školu. Nejvýraznější charakteristikou potvrzenou v odborných studiích je nižší fyzický věk v rámci roční populace; jedná se o děti, především chlapce, narozené v měsících červnu až srpnu. „Neurofyziologická a percepční zralost (nezbytná podmínka ke čtení), úkolové školní situace (vyžadující určitou míru soustředění) a další podobné faktory jsou v úzké souvislosti s fyziologickým dozráváním dispozic. V tomto smyslu se zralost stává podmínkou kvalitnějšího školního učení“ uvádí Valentová (in Kolláriková, Pupala, 2001) a dále předkládá zkušenost z poradenské praxe, kdy nejčastěji uváděná varianta i nepřipravenosti je shledána u **dětí s nerovnoměrným vývojem jednotlivých psychických funkcí**. Mívá různé podoby, je ovlivněna vnitřními i vnějšími determinanty vývoje a může se týkat všech složek osobnosti.

Při hledání vhodného způsobu působení je potřebné si ujasnit, nakolik jsou zjištěné nevyrovnanosti přechodnou záležitostí a do jaké míry jde již o relativně trvalou charakteristiku osobnosti.

2.7 Intervenční opatření

Současné pojetí vzdělání a vzdělávání, přibývající počty dětí s nerovnoměrným vývojem jednotlivých psychických funkcí v MŠ a častá nesourodá věková struktura žáků v prvních třídách s sebou přináší potřebu nového přístupu k problematice týkající se vstupu dítěte do základního vzdělávání, tzv. **intervenční opatření**. Jedná se o praktická řešení diagnostikovaných problémů u dětí v posledním roce předškolní docházky individualizovaně pojatou výchovou, kdy zcela konkrétními pedagogickými a psychologickými postupy dochází ke zmírňování, či odstranění jejich nevyrovnaností, která ještě nejsou teoreticky uchopena a formulována do návodů či postupů. Dá se předpokládat, že veškerá intervenční opatření, aby měla smysl, požadují navázání účinné spolupráce rodiny, poradny, MŠ a ZŠ.

Nejstarší a stále nejčastější formou intervence je **odklad školní docházky**, zpravidla o jeden rok. Podle Mertina (B1.34) vycházel Jirásek, který se o tuto intervenční možnost zasadil, z předpokladu, že škola a její požadavky vůči dítěti jsou neměnné a řešení tedy viděl v diagnostikování školní zralosti.

Současná doba s sebou přináší dynamičtější přístup při rozhodování o vstupu dítěte do první třídy a je výslednicí řady faktorů ze strany dítěte, jeho rodiny, školy a školského systému (Mertin, B1.34).

Častým intervenčním opatřením jsou institucionální pedagogická opatření, tj. **umístění do MŠ**, v případě dětí se speciálními potřebami do speciálních MŠ; a práce s nimi podle **individuálního vzdělávacího plánu**.

Děti převážně ze sociálně znevýhodněného prostředí jsou zařazovány do **přípravných ročníků na ZŠ**. Některé ZŠ a PPP realizují v průběhu školního roku skupinová setkávání dětí z jiných etnik a z málo podnětného prostředí.

Další formou jsou **preventivní a intervenční stimulační programy**, které mohou využívat rodiče, MŠ, PPP nebo jiné poradenské instituce. Jedná se o řízené učení dětí s vývojovým deficitem a jsou zaměřeny na posílení školní připravenosti, zaměřují se na celkový rozvoj nebo rozvoj potřebné oblasti, např. cvičení pozornosti, grafomotoriky či orientace v prostoru, stimulace řeči, zrakové a sluchové percepce. Podle Zelinkové (2001) je dobrým příkladem stimulačního programu Metoda dobrého startu, kterou

vypracovala francouzská fyzioterapeutka Budget v 50. letech 20.st.. Česká verze podle Swierkoszové (1998) v sobě spojuje jak teoretická východiska, tak dlouholeté poradenské zkušenosti autorky.

Řešení ze strany ZŠ vidí Valentová (in Kolláriková, Pupala, 2001) ve **změně přístupu učitele k učení žáků na počátku školní docházky**, v jeho požadavcích na jejich výkon. Podle ní by měl učitel v počátečních třídách respektovat specifické charakteristiky dětí a chápat, že rozvoj dispozičních struktur se uskutečňuje zráním a také činností. Dodává, že *„učení žáka je úzce propojeno s vyučovací činností učitele“* a jeho učební výsledky závisí na spolupráci s učitelem, který by měl přizpůsobovat učební aktivity individuálním zvláštnostem každého dítěte a dodávat dostatek pozitivní odezvy. Tímto se žák učí spolupracovat s jak s ním, tak se spolužáky a může si uvědomit podstatu učebního procesu a vlastní zodpovědnost za jeho průběh.

Je možné konstatovat, že je k dispozici řada intervenčních opatření ke zmírnění či odstranění deficitu dětí v kontextu se školní připraveností. Jejich volba a účinnost je ovlivněna objektivní diagnostikou dítěte, vytvořením adekvátního individuálního vzdělávacího programu, použitím vhodného stimulačního programu a v neposlední řadě aktivním přístupem rodiny. U dětí s výraznými problémy je potřeba kombinovat různé varianty intervence. Budoucnost v pohledu na toto téma může ovlivnit změna vedení vyučování na prvním stupni ZŠ, které se oprostí od výkonostního pojetí a bude přihlížet ke zvláštnostem a potřebám této věkové skupiny.

2. 8 Zápisy do ZŠ

Zápisy do základního vzdělávání slouží k objektivnímu posouzení školní zralosti a připravenosti dítěte na školu. Podle Školského zákona jsou vyhlašovány v období mezi 15. lednem a 15. únorem. Konkrétní datum v tomto rozmezí stanovuje škola sama a její zřizovatel. Termíny a podmínky zápisu bývají vyvěšovány na školách, ve školkách, případně uvedeny na školních webových stránkách a účastní se jej děti, které

do 31. srpna roku toho roku dosáhnou 6 let. Forma, jakým způsobem probíhá, záleží na typu školy, v požadavcích na budoucího školáka se v podstatě shodují. Dítě není k zápisu cíleně připravováno, neboť se nejedná se o zkoušku, ale o objektivní zhodnocení stavu připravenosti na školu. Celková atmosféra by měla být pokojná a uvolněná.

Zpravidla pracuje pedagog s dítětem formou hry nebo neformálního rozhovoru a při zjišťování jeho školní způsobilosti postupuje podle hodnotících listů a stanovených kritérií⁶. Při posuzování **sociálně emoční zralosti** sleduje celkovou psychickou situaci dítěte při navazování kontaktu s cizí osobou, práci s ní a podřizování se jejím pokynům. S cílem zjistit schopnost **základní orientace v okolí** se dotazuje na jméno a bydliště, rodinu a její příslušníky. Zajímá se o znalost základních pojmů; dny v týdnu, barvy atd. Vyzrálост **jemné motoriky a grafomotoriky** posuzuje dle vyspělosti grafického projevu (napodobení jednoduchého psacího písma) a kresby. Znalost tiskacích písmen slouží k mapování úrovně dítěte. Zajímá se vyhraněnost laterality. Úroveň **kognitivní zralosti** představuje vyjmenování číselné řady, která nesouvisí se zralostí a početní představy, kdy dítě chápe pojmy větší - menší, více – méně atd. a jejich vztah.

Po celou dobu práce s dítětem vnímá pedagog **úroveň řeči**, správnou výslovnost a srozumitelnost, schopnost vyjadřovat se ve větách a jednoduchých souvětích a šíři slovní zásoby.

Ze strany dítěte je klíčovou schopností **koncentrace**. **Po celou dobu zápisu se** soustředí se na práci, odolává rušivým podnětům, dokáže překonat únavu a započaté úkoly se snaží dokončit.

Během práce dítěte rodiče vyplňují přijímací dokumenty, uvádějí celkový zdravotní stav a případná omezení a specifika dítěte.

Shrnutí kapitoly 2 Z hlediska celkového vývoje dítěte je třeba brát v úvahu význam jednotlivých životních období a jejich vzájemnou souvislost. Pro úspěšný

6 Příloha II Požadavky ZŠ při zápisech

vývoj je žádoucí, aby zrání a učení působilo ve vzájemném souladu i časové shodě. Jestliže tomu tak není, může dojít ke vzniku nejrůznějších poruch.

Dítě ukončující předškolní vzdělávání, by mělo být vybaveno základními dovednostmi, schopnostmi a vědomostmi, morálními a hodnotovými postoji, které mohou naplnit další jeho příznivý rozvoj a vzdělávání. Nedostatečné základy pak mohou jeho životní a vzdělávací cestu znevýhodňovat. (RVP PV, 2004) V mnoha MŠ a ZŠ je pro rodiče připraven informační materiál, soupis požadavků, které jsou na dítě kladeny a je pojmenován Desatero předškoláka⁷. Přibližuje rodičům, co všechno by mělo dítě před nástupem do ZŠ zvládnout. Bývá vyvěšen na webových stránkách řady mateřských i základních škol.

3 PŘECHOD DÍTĚTE Z MATEŘSKÉ ŠKOLY DO PRVNÍ TŘÍDY ZÁKLADNÍ ŠKOLY Z HLEDISKA WALDORFSKÉ PEDAGOGIKY

Úkolem třetí kapitoly je seznámit nás s jednou z alternativních forem vzdělávání, s waldorfskou pedagogikou, přiblížit její povahu a možnosti. Vzhledem k přechodu dítěte z předškolního vzdělávacího stupně do navazujícího, se bude blíže věnovat programovým odlišnostem v preprimárním vzdělávání.

3.1 Waldorfská pedagogika, její principy a východiska

Waldorfská pedagogika je ucelený dvanáctiletý vzdělávací systém s navazujícím třináctým, maturitním rokem. Zahrnuje tedy předškolní, základní a střední stupeň vzdělávání. Pro každý z nich je vytvořená metodicko - didaktická koncepce, která odpovídá fyzickému a duševnímu stupni zralosti jedince v dané vývojové fázi, a tím jeho schopnostem učit se a harmonicky rozvíjet.

Vychází z poznatků antroposofie (nauky o člověku) dr. Rudolfa Steinera a zabývá se

⁷ Příloha I Desatero předškoláka

vývojem člověka po stránce fyzické, psychické, duchovní a sociální a jejímž stěžejním tématem je nauka o člověku jako duchovní bytosti žijící ve světě hmotném, duševním duchovním a jeho celoživotnímu seberozvoji. Jak uvádí Rýdl (1998) ve své přednášce v Akademii věd: „*je nutné rozlišovat antroposofii jako soubor názorů o jistém druhu vnímání člověka, waldorfskou pedagogiku, aplikující impulsy Steinerova učení do oblasti výchovy a vzdělávání a waldorfské školy jako jednu z forem institucionalizace waldorfské pedagogiky.*“

První waldorfská škola vznikla v roce 1919 v Německu. Emil Molt, ředitel továrny Waldorf – Astoria, se rozhodl vylepšit sociální situaci svých zaměstnanců a založit školu pro jejich děti. Studium Steinerova principu sociální trojčlennosti a přímým praktikováním metod seberozvoje, si ověřil smysluplnost Steinerových myšlenek a požádal je o vytvoření vzdělávacího programu pro školu a její supervizi.

Od roku té doby vzniklo, a stále vzniká, ve světě několik tisíc škol a léčebně pedagogických zařízení určených k integraci handicapovaných jedinců do společnosti, souhrnně nazvaných „camphill“.

U nás začaly vznikat první waldorfské instituce po roce 1989. V současné době je evidováno 19 MŠ, 11 ZŠ, 5 SŠ a jedna ZŠ speciální. Ve školním roce 98/99 vyšli první absolventi ZŠ.

SVOBODOVÁ, JÚVA (1996) zmiňuje : „*Informovanost o podstatě waldorfského systému roste a zájem veřejnosti i učitelů se ustálil a vyčlenil skutečné zájemce o tento výchovně-vzdělávací článek alternativního směru.*“

Steiner vidí východisko státního vzdělávacího systému v autonomii pedagogiky, která není ovlivňována ekonomickými a politickými cíli a potřebami.⁸

Profesor Helus⁹ konstatuje, že obsah vzdělávání je ovlivňován vývojem společnosti a pokládá otázku: „*Ale jaká je to společnost? Donedávna společnost vědění, nyní je to společnost krize. Otázkou je, jaké vzdělání a jaké hodnocení je ve společnosti krize žádoucí. Příčiny krize vykládají ekonomové.*“ Podle něj ovšem trvá déle, než posledních několik let a hlubší příčinou je vleklá krize člověka a jeho způsobu života. Dodává: „*Roste význam pedagogiky jako **edukace obratu** v protikladu k ekonomizaci vzdělávání,*

⁸ Viz. Steinerova koncepce Sociální trojčlennosti

⁹ Spirituální dimenze osobnosti – výzva pro současnou pedagogiku“ www.ucitelske-listy.cz/2011/11/jana-hruba-pedagogika-si-pocina-jako-by.html (2011)

kdy vzdělávací proces slouží ekonomice a konkurenceschopnosti.“ Východisko spatřuje ve vzdělávání, které si nevystačí důrazem na úspěšnost, ale je orientováno na člověka a má vést k rozvoji jeho kvalit, díky kterým dokáže člověk tlaku krizových jevů doby odolávat. Pak se může stát vzdělání člověku oporou na jeho životní cestě.

Není bez zajímavosti, že tato forma vzdělávání byla nepřijatelná pro fašistické i socialistické režimy a Steinerovy práce jsou na indexu zakázaných knih katolické i evangelické církve.

3. 1. 1 Výchova ke svobodě

Ústředním bodem všech pedagogických snah je **výchova ke svobodě**, tedy svobodný vědomý člověk, který chápe svět ve své kontinuitě a je schopen prostřednictvím myšlení, cítění a vůle uskutečňovat své poslání. V tomto kontextu člověk získává poznatky nejen pro poznání, ale hlavně proto, aby se stal svobodnou bytostí. Lidé se stávají svobodnými bytostmi prostřednictvím svého myšlení. (Steiner, 2004)

3. 1. 2 Duchovní rozměr

Jedním z velice sporných bodů při pohledu na tento způsob edukace bývá její duchovní rozměr, který je pro sekularizovanou společnost, ale také legislativu, podezřelý, nepochopitelný, dokonce nepřijatelný. Waldorfská pedagogika **pohlíží na člověka jako na duchovní bytost** a tato myšlenka je vedle intelektuální, praktické, umělecké a pohybové výchovy považována za velice důležitou ve smyslu pedagogického vedení dětí k zážitku úcty ke světu a k mravnímu jednání. „*Bez těchto kvalit je lidské bytí nutně zploštěno*“ (Zdražil, 1998). K tomuto tématu se vyslovil Heřt¹⁰ (1998) a uvedl, že WŠ mají spirituální a náboženský charakter, který vychází ze specifické náboženské ideologie a odvolávají se na křesťanskou výchovu. Dodává: „*V současném liberálním a převážně sekularizovaném světě by se však děti měly vyvíjet bez jakékoli ideologické*

¹⁰ ve své přednášce v Akademii věd (1998)

indoktrinace.“

Na otázku indoktrinace Zdražil (1998) pokládá otázku: „*Ovšem není „ideologickou indoktrinací“ výchova dětí k ateismu a materialistickému světonázoru? Domnívám se, že ano.*“

WŠ bývají často, což vyplývá také z výše uvedené citace, mylně označovány za školu, kde se vyučuje náboženství. K tomu lze říci, že WP vychází z křesťanských tradic a výuka náboženství zde neprobíhá (pokud to není výslovným přáním rodičů). **Zároveň je třeba si uvědomit a přiznat skutečnost, že základem evropské a severoamerické kultury je křesťanská etika.** *Každá pedagogická koncepce, veškeré pedagogické jednání obsahuje - otevřeně nebo skrytě - určité pojetí člověka. To samozřejmě platí i pro koncepci waldorfských škol, která má skutečně základ v antroposofii,*“ upozorňuje Zdražil (1998).

Obrovská¹¹ ve své bakalářské práci podotkla: „*Primárním cílem výchovy je rozvoj svobodné uvědomělé bytosti, která si nachází své adekvátní místo ve světě a přispívá k jeho zlepšení, tedy vštěpování jakéhokoliv světonázoru je vyloučené.*“ Vytváření a posilování duševně duchovního života vede člověka k vyššímu poznání, kdy dochází k vnitřnímu zpevnění a konsolidaci sebe sama (Bartoš, 2002).

„*V tajemství myšlení, ducha, se mi otevřela síla*“ Euripides (kolem 480-406 př. n. l.).

3. 1. 3 Umělecký rozměr, eurytmie

Steiner, již ve své době, upozorňoval na možná nebezpečí přicházející ruku v ruce s mechanizací určitých oblastí života, a dnes by dodal, s rozvojem technologií. Hovořil o tuhnutí duše vlivem ahrimanských sil při nadměrném využívání těchto možností. Řešení spatřoval v **uměleckém přístupu** k životu a skutečnostem, které s sebou přináší, stále novým pohledem na svět, přístupem k lidem, k dětem, bez soudů, kritiky, předsudků.

Pedagogická práce s dětmi, především v předškolním věku, je okamžikem přítomnosti a předpokládá vysokou míru kreativity a schopnosti improvizace. Tyto kvality

¹¹ OBROVSKÁ, J.: Duchovní dimenze waldorfské pedagogiky optikou reflexivní modernity - bakalářská práce, http://is.muni.cz/th/143665/fss_b/bakalarska_prace.pdf

vycházejí z uvolněnosti, bezprostřednosti a duchapřítomnosti pedagoga za předpokladu, že je ztotožněn s tím, co dělá. Tento živý přístup k životu s sebou přináší umělecký rozměr pedagogického působení na dítě s vědomím, že již v dětství se vytváří zárodek individuální tvořivosti. Důležité je také **umění naslouchat**.

Oživující sílu, léčivé účinky, nebo vyrovnávání jednostranností je možné pocítit hlubokým vnořením se do uměleckého tvoření; akvarelového malování, modelování, zpěvu, divadla atd..

Umělecké pedagogické působení přináší pozitivní výsledky při práci s dětmi s výchovnými a vzdělávacími problémy. K tomu se vyjádřil Rýdl (1998): „... *uvádím velmi rozšířený omyl, že waldorfské školy jsou učeny zejména pro děti různě postižené. To vychází zřejmě z faktu, že waldorfská pedagogika je velmi laskavou pedagogikou, která vyhovuje dětské duši a respektuje individuální odlišnosti a vlastní tempo rozvoje.*“

Dalším uměleckým prostředkem waldorfské pedagogiky je již od předškolního věku **eurytmie**, pohybové umění, především paží a rukou, kdy všechny pohyby vycházejí z vnitřní podstaty lidské organizace, z níž v prvních letech lidského života vychází řeč (Steiner, Wegmanová, 2007).

Vyjadřuje lidskou duši (Steiner, 2008) a nabízí možnost, aby to, co žije v řeči nebo hudbě, bylo vyjádřeno pohybem celého těla (Brotbech, 1986). V pedagogice je zároveň didaktickým prostředkem k posilování vůle a životních sil a napomáhá harmonizaci temperamentů. Léčebná eurytmie podporuje léčbu somatických potíží a terapeutickou práci s postiženými a sociální eurytmie naplňuje potřebu setkávat se a navazovat vztahy.

3. 1. 4 Výchova začíná vztahem

Vše, co nás obklopuje, s čím se setkáváme, je založeno na vztazích všeho druhu. Od narození jsme definováni určitými vztahy – k sobě, k blízkým, k předmětům, které nás obklopují, k přírodě, společnosti, světu atd.. Také fungování společnosti je na nich postaveno a její kvalita je úměrná kvalitě mezispolečenských vztahů. Podle Wirze (2007) přicházejí děti na svět s vnitřní potřebou hluboce se spojovat se vším, co jim život přináší. Z toho plyne jeho přesvědčení, že všechny výchovné otázky by měly být

zvažovány především z hlediska vztahů. Upozorňuje, že děti od nás očekávají **zájem** o ně a náš zájem o ně je motivuje k učení. Když pedagog projevuje zájem o dítě, pak dítě projevuje zájem o něj a to, co se mu chystá zprostředkovat. A dodává, že každé skutečné setkání, myšleno vzájemné duchovní setkání, nám umožňuje dozvědět se něco nového, objevit něco na tom druhém a zároveň na sobě samém, za předpokladu, že se „*nepředpojatě duchovně vzájemně odevzdáme právě tomuto nikdy neopakovatelnému setkání, abychom přijali to, čím nás obdaruje.*“ Pokud tedy přistupujeme k druhému s určitým úmyslem, je mnohé ztraceno. K tomu je možné přidat Steinerovu myšlenku (1917) o dítěti, které se může zvnějšku jevit jako nevychovaný, problémový jedinec a přesto v něm může vézt dobré tak dobré jádro, že se z něj stane později jeden z nejkvalitnějších lidí. Pedagog má důvěru k schopnostem a vlohám dítěte a volí vhodné metody k přemostění k jeho problémovým složkám a tímto nepředpojatým přístupem je naplňována potřeba **otevřených potencialit** dítěte.

Vzdělávací přístup je založen na porozumění tomu, že každý člověk se vyvíjí postupnými fyzickými, emocionálními a kognitivními kroky a v průběhu celého života se mění. Zvláště dětství je údobí převratných změn. Úkolem vzdělávání je vytvořit si v průběhu těchto postupných změn a rozvoje **živý** vztah k žákovi, neustále jej ověřovat, vyjasňovat a obnovovat. (ELLER, 2011). „*Učitel zde není vůdcem, ale rádčem...*“ (Zdražil, 1998). Smolková (2007) dodává: „*Pedagog má být průvodcem dítěte na jeho cestě za poznáním, má v něm probouzet aktivní zájem a chuť dívat se kolem sebe, naslouchat a objevovat.*“

„*K tomu, aby mohl pedagog dítěti porozumět, potřebuje rozumět sám sobě*“ (Eller, 2011).

Navázání a vytvoření vztahu je umožněno setkáním. Kvalitu každého setkání můžeme ovlivnit a ono ovlivňuje nás. Navázání vztahu s dítětem nám napomáhá respektovat jeho individualitu a vývojová specifika, umožňuje rozvíjet jeho přirozené nadání.

3. 1. 5 Sebevýchova a sebevzdělávání

Waldorfské školství klade velký důraz na osobnost učitele, jeho neustálé vzdělávání se a sebevýchovu. Aby pedagog mohl dostát výše uvedenému výroku, je nezbytné, aby pracoval na svém sebepojetí a takových rysech své osobnosti, které mu umožní odstoupit od sebe a podívat se na výchovný proces, a své působení, objektivně. „Vzdělávání musí mít těžiště v kultivaci osobnosti“ (Rýdl, 2011). Svobodová, Jůva (1996) zdůrazňuje, že waldorfské vzdělávání vyžaduje speciálním studium a pochopení základů antroposofie.¹²

Také Národní vzdělávací program hovoří o hlubokém smyslu na celoživotní vzdělávání jedince a zároveň na aktivní spolupráci pedagogů a jejich přímou účast na změnách na všech stupních vzdělávání. (Bílá kniha, 2001)

„Když pracuji na svém vlastním vývoji, pomáhám lidstvu, když dělám něco pro ostatní, vzdělávám své vlastní lidství. Pokud si uvědomuji tuto polaritu, snáze se vyhnu dvěma krajním polohám antroposofie: Pokud budu jen studovat, osvojovat si poznatky a cvičit se a přitom budu zapomínat na ostatní, mně samotnému to příliš neposlouží; pokud se budu beze zbytku angažovat v sociálním dění a utíkat před sebou samým, tak tím světu příliš neprospěji. Anthroposofie je hledáním rovnováhy mezi krajnostmi“ (Hradil, Bouzek, 2000).

Je zřejmé, že výchova a vzdělávání dětí a mladých lidí vyžaduje zodpovědný přístup a pedagog je povinen nést ve vědomí následky veškerých svých činů nejen pro současnost, ale též pro budoucnost. Děti od nás očekávají spolehlivé hodnoty (Wirz, 2007).

¹²Pedagogové všech stupňů waldorfského vzdělávání studují tříletý waldorfský seminář určený jejich specializaci. V rámci studia vykonají dvě dvoutýdenní stáže v zahraniční škole waldorfského typu, které si hradí ze svých soukromých prostředků v době své dovolené. Studium ukončí závěrečnou prací a její obhajobou, po které obdrží doklad o jeho absolvování.

3.2 Cíle a úkoly waldorfského vzdělávání

Cílem výchovně vzdělávacích procesů na všech stupních vzdělávání je přispět k rozvoji svobodného nezávislého, pevně na zemi stojícího jedince s reálným pohledem na svět, jenž se svým živým **myšlením** orientuje v životních situacích, svým **cítěním** se správně rozhoduje a svou **vůli** se zcela přirozeně celoživotně rozvíjí a sebevychovává. Jedince, který aktivně vrůstá do společenství, ví, kde je jeho místo, chápe smysl svého života a prožívá jej v jeho pestrosti a bohatosti, pečuje o místo, kde žije. Člověka neovlivnitelného dogmaty, či jednostrannými pohledy, člověka, který ustojí krizové situace.

„Cílem WŠ je být školou přítomnosti pro budoucnost“ (Svobodová, Jůva 1996)
„a výchova má především napomoci plnému a harmonickému rozvoji vnitřních sil jedince“ Pol (2009).

Rýdl¹³ seznamuje se třemi skupinami cílů waldorfského školství podle Trostliho. Prvním cílem je **rozvoj schopností jasně, logicky a tvořivě myslet, vést děti k sebepoznání**; druhým je **objevování a rozvoj schopnosti hlubokého cítění, senzitivity ke krásnu, k radostem i smutkům tohoto světa, k druhým lidem** a třetím **kultivování síly a ochoty činit to, co má být učiněno, pracovat nejen pro sebe, ale pro užitek celého lidstva a Země**. V praktické rovině jsou tyto cíle realizovány propojením uměleckých a pracovních cílů výcvikem intelektuálních a manipulačních dovedností, probouzením sociálního vědomí, kultivací sebevyjádření a spirituálním rozvojem. Velký důraz je kladen na vlastní přínos světu, jímž je obklopen.

Cílem není učební obsah, ale život sám. Učitel nemá před sebou určitý cíl, ale dítě se učí životem samotným. Učitel je především zodpovědný za životní prostor dětí. Svobodová, Jůva (1996) popisuje úkoly WP, které **vycházejí z požadavků moderního života v oblasti výchovy, vzdělávání a kultivace života** školy. Vychovává ke svobodě a rovnosti s využitím možnosti rovných šancí pro všechny. Probouzí věčný zájem, zvědavost a svobodnou vůli učit se. Podporuje tvořivou činnost člověka, samostatnou snahu vzdělávat se a schopnost spoluvytvářet společnost. Pěstuje schopnost vcítit se, být tolerantní, mít vědomí společenské odpovědnosti, být otevřený světu a jeho vývoji.

13 RÝDL, K.: Současné problémy waldorfského školství, 1998, AV ČR pro spolek Sisyfos 17/12/998

Vědecké poznatky spojuje s prožitkem, vytvářením dovedností, s postojem a názorem. Ve vyučování škola rozvíjí stejnou měrou rozum, cit i vůli. Součástí vyučování jsou praktické, intelektuální i umělecké úkoly.

Podle Zdražila¹⁴ se **řada principů, které jsou od počátku existence WŠ součástí její koncepce, postupem doby realizuje i v ostatních typech škol.** Příkladem je koedukace, autonomie školy, odstranění selekce, ekologická výchova, projektové vyučování, řemeslná a umělecká výchovu, uskutečňování principů programu „zdravá škola“, organická školská architektura atd.

3.3 Nauka o člověku

Antroposofická duchovní věda přináší řadu poznatků o člověku a jeho vývoji, které lze prakticky aplikovat do edukace nejen dětí a mládeže, ale celoživotní. Osvědčují se rovněž při vzdělávání dětí se speciálními výchovnými a vzdělávacími potřebami. Vychází z názoru, že *„člověk není bytostí pouze tělesného původu, vyvíjející z této tělesnosti určité duchovní vlastnosti, které byly do ní uloženy dědičností. Člověk je bytostí, která se podílí na dvou světech, na světě hmotně tělesném a božsky duchovním. Dítě přichází na svět s tělem utvořeným z dědičnosti a se svou duchovní individualitou, bytostí specificky duchovní struktury. Vychází se z toho, že v lidsky tělesném a duchovním vývoji života působí genetická determinace a kromě toho biologická determinace. Ta se zjevuje ve vědomí jako „já“ (naše nejhlubší bytostné jádro)“* (Lievegoed B.C.J., 1992).

Waldorfský pedagog má pro své edukační působení k dispozici řadu nástrojů, které mu umožňují pochopit obecnou povahu dítěte, vývojové zákonitosti a z nich vystupující potřeby. Podle zásady „výchova začíná vztahem“, pak na základě hlubšího poznávání jednotlivého dítěte používá vhodné metody vzdělávání a odpovídající prostředky.

14 ZDRAŽIL, T.: Přednáška 12/4/2003 Praha

3. 3. 1 Utváření osobnosti dítěte z hlediska čtyřčlennosti

Jedním ze základních východisek pochopení vývoje jedince je pohled z hlediska **čtyřčlennosti**, kdy člověk je chápán jako čtyřčlanková bytost sestávající se z fyzického, éterného (životního), astrálního těla a Já. Fyzické, éterné a astrální tělo je utvářeno v prvních třech sedmiletích, tedy od dětství až po období adolescence. Zde je jednadvacátým rokem vývoj dítěte završen dotvořením bytostného článku Já a nastává (raná) dospělost. Proces výchovy z vnějšku je ukončen a počíná celoživotní proces sebevýchovy.

Duchovní věda popisuje tuto teorii jako sled na sebe navazujících sedmiletých období charakterizovaných určitými zákonitostmi a specifiky, kdy každé z nich je zakončeno krizí daného věku, jejíž intenzita se odvíjí podle stupně vývoje daného jedince. Je jisté, že uvedená teorie je pojata obecně a při sledování konkrétního jedince je nutné vycházet z jeho individuálních daností.

Vzhledem k tématu práce se zaměříme na **první a počátek druhého sedmiletí**.

První sedmiletí je z biologického hlediska období od narození do první výměny zubů, tedy zhruba do 7 let.

V této etapě pracují na výstavbě **zdravého fyzického těla** síly těl éterného a astrálního, proto není možné na ně výchovně působit. Pokud se životní síly, které jsou v tomto období potřebné k růstovým a vývojovým procesům, vyčerpávají předčasným přetěžováním intelektu, děje se tak na úkor jeho potencialit, což má nevratné následky. Vše, co je v této době vybudováno, má udržitelnou hodnotu. V tomto období jsou vytvářeny smyslové orgány dítěte, proto je velice důležité, aby vše, co na dítě působí, bylo příznivé. organismu má vliv harmonické prostředí a láskyplná péče.

Dalším důležitým úkolem tohoto období je seznámit dítě se životem na světě. Dítě se učí pohybovat a orientovat v prostředí a životě díky bezprostředním vztahům, vnímáním koloběhu roku, pobytem v přírodě a praktickými činnostmi, žije rytmem roku a tím je plně inkarnováno. Jeho základní naladění je svět je dobré a bezpečné místo k životu a výchovná zásada nápodoba a vzor. Základním prostředkem, kterým předškolní pedagog působí, je éterné tělo.

V návaznosti na první sedmiletí přichází čas utváření těla éterného, **sedmiletí druhé**,

kdy toto éterné tělo je stavitelem a formovatelem těla fyzického, podporuje síly růstu, je schopno rozmnožování atd. Z biologického hlediska jde o období od výměny zubů až k pubertě, tj. od 7 do 14 let. Dítě je zralé na intelektuální vzdělávání, nikoliv však na úrovni abstrakce. Éterné tělo je nositelem paměti, návyků, zvyků, žádostí, náruživostí, sklonů a temperamentu. Je nutné působit na vše, co se stává trvalým základem povahy a na paměť. „*Paměť musí dostat obsah a schopnost srovnávat se musí cvičit na smyslových představách* (Steiner, 2006). V této době také procítá smysl pro umění, především pro hudbu. Okolo devátého roku nastává období tzv. rubikonu, kdy dítě začíná vidět skutečnou realitu, prožívá zklamání a deziluzi, že svět není takový, jaký by měl být. V tomto věku též dochází k upevňování temperamentu. Podle Pola (2004) jsou stěžejními úkoly rozvinutí emocionální rovnováhy, prožívání a rozvoj citění a schopnosti pro myšlení. Výchovná zásada tohoto období je následování přirozené autority.

3. 3. 2 Utváření osobnosti dítěte z hlediska trojčlennosti lidského organismu

Trojčlennost lidského organismu se zabývá duševními procesy a jevy, tedy rozvojem psychiky. Tělo lze považovat za nástroj duše, je tedy nástrojem myšlení, citění a vůle.

Myšlení (představování)

Dětské myšlení má jiné postupy než myšlení dospělého. Duševní vývoj je závislý na tělesném vývoji a ten se musí nejdříve konsolidovat a vytvořit své struktury (Gruneliusová, 1992). Myšlením dochází ke zvnitřňování vnějšího světa, tzn. že vnější svět se právě díky myšlení stává světem vnitřním. Livegoed (1992) uvádí, že pomocí aktivního procesu vnímání, jímž je něco „odejmuto“ z vnějšího světa a vneseno ve vlastním vnitřním světě do vědomí, vystupuje proces asociací s jinými zpracovanými jevy. Tím vzniká předběžný obraz světa, jenž spočívá na zkušenosti.

Cítění

Hluboké zážitky a prožitky vedou k rozvoji citové stránky dítěte. Jde o vnitřní procesy dítěte, které jsou podněcovány vnějšími prostředky, dítě je zpracovává na základě svého

temperamentu. Vše, co se dotýká dětské duše, např. pobyt v přírodě, kdy dítě zažívá sílu a pestrost života a jeho cyklů, prožitky při pracovních a uměleckých činnostech, pohádky, eurytmie atd., vede k vnitřní účtě ke všem formám života. Je potřeba, aby pedagog ke všemu, co dítěti předkládá, přistupoval s vnitřním pochopením a pravdivostí.

Vůle (jednání jako manifestace chtění)

Výchova vůle je složitým úkolem pedagogiky, neboť se vymyká jakýmkoliv vědomým zásahům a v předškolním věku se napojuje především na růstové a formující síly fyzického těla (Brotbech, 1986). K jejímu posilování vede rytmičné uspořádání dne, harmonické vztahy, nápodoba, vyprávění pohádek, eurytmie a pohybové aktivity.

3. 3. 3 Dvoučláneková hlavová typologie

Dalším nástrojem waldorfského pedagoga je pohled na konkrétní, normálně se vyvíjející dítě, podle velikosti hlavy.

V kojeneckém období tvoří hlava, systém nervů a smyslů, téměř čtvrtinu délky kojence. Není zatím chápána jako zdroj myšlenek a představ, ale orgán látkové výměny, na kterou dítě živě reaguje a na který působí tvůrčí síly hlavy. Postupem času se její síly z hlavy zvolna stahují a při fyziologických procesech, např. prorážení mléčných zubů, odumírají. Tímto se hlava postupně stává nástrojem představ a bdělého vědomí a zmenšuje se na běžnou velikost (Heydebrand, 1992). Podle této typologie sledujeme děti **velkohlavé** a **malohlavé**.

Na děti **velkohlavé** působí síly látkové výměny déle, než je běžné a hlava zůstává větší. Systém látkové výměny převládá nad CNS, což znamená, že dítě je intelektuálně pomalé, snivé až spící, s velkou fantazií a umělecké nadání a celkovým radostným naladěním.

Oproti tomu u dětí **malohlavých** se síly výměny látkové brzy stahují do CNS a začínají

tvořit představy. Dítě brzy a přesně pozoruje, je bystré, rychle chápe a převládá u něj analogické myšlení. Je zaměřené spíše technicky než umělecky, hrozí nebezpečí rychlé „dospělosti“ a předčasné ztráty fantazie.

Tato typologie umožňuje chápat individualitu dítěte a oprávněnými prostředky, kterými disponuje, harmonizovat vývojové rozdíly.

3. 3. 4 Nauka o temperamentech

Při práci s dítětem je třeba mít na zřeteli jeho vrozené temperamentové založení. Waldorfský pedagog vychází ze znalosti Hippokratovy humorální teorie rozšířené o temperamentovou růžici J. W. Goetheho a F. Schillera.

Pedagogický proces je výrazně ovlivněn tím, jak učitel na základě temperamentových předpokladů hodnotí žáka, toto je zjištění výzkumu amerických vědců. Zároveň švýcarský psycholog Zentner považuje za důležité *„aby učitelé dokázali rozpoznat projevy temperamentu u svých žáků natolik, že jim přizpůsobí formy vyučování i komunikace a že předejdou chybám úsudkem vyplývajícím z nepřihlédnutí k temperamentům“* (Eller, 2011).

3. 3. 5 Nauka o smyslech

Smyslové orgány jsou nástroje, kterými se setkáváme se světem Steiner (in Soesman, 2009). Nauka o člověku hovoří o dvanácti smyslech, které nelze pojímat jednotlivě, ale platí zde určitá provázanost. Rozděluje smysly na **spodní smysly**, tzv. neuvědomělé volní smysly, které zahrnují hmat, smysl pro život, smysl pro rovnováhu a pohybový smysl. Tato skupina smyslů souvisí s rozvojem fyzického těla v prvním sedmiletí a vhodným působením na tyto smysly a jejich rozvoj je nepřímo rozvíjena "vnitřní" vůle. Do další skupiny smyslů, tzv. **obličejových**, zařadíme čich, chuť, zrak, smysl pro teplo. Těmito smysly je bezprostředně vnímán vnější svět. Poslední skupinou jsou smysly **sociální**, tedy sluch, smysl pro řeč, myšlenkový smysl a smysl pro Já (druhého) a silně souvisí s rozvojem smyslů spodních. Pokud se dítěti nedostane v prvním sedmiletí uspokojení základních potřeb, které umožní plný rozvoj spodních smyslů (bezpodmínečné přijetí, láska, rytmus, řád atd.), pak také jeho sociální smysly nemohou

být dostatečně rozvinuty.

Prostřednictvím rozvoje spodních smyslů, tedy hmatu, smyslu pro život, smyslu pro rovnováhu a smyslu pro pohyb a spontánním i řízeným uchopování světa pozorováním, nasloucháním, ohmatáváním, ochutnáváním a očíháváním živé i neživé přírody, dochází k poznávání světa a uvědomování si vlastního těla. Pokud není rozvíjen smysl pro rovnováhu, pak jedinec ztrácí současně také duševní vyváženost.

Jedním z mnoha důležitých úkolů mateřské školy je podpora rozvoje smyslů, především hmatu, smyslu pro život, pro pohyb a rovnováhu. Tyto smysly jsou východiskem pro schopnost vnímání a prožívání v následném životě.

3. 4 Waldorfská pedagogika v předškolním vzdělávání

Koncepce předškolního vzdělávání ohleduplně respektuje vývojové zvláštnosti dětí této věkové kategorie. Metody a způsoby práce, které jsou zde uplatňovány, pečují o **zdravý vývoj** přirozenými a jednoduchými prostředky, které napomáhají harmonickému rozvoji tělesných, citových a mentálních schopností a dovedností a intelektuální zátěž ponechává následnému stupni vzdělávání. Pedagog si je vědom, skutečnosti, že životní síly dítěte jsou v tomto období plně zaměstnány výstavbou správně strukturovaného fyzického těla a jeho růstem, tedy nepřetěžuje abstraktní paměť dítěte, neučí s cílem naučit. Podstatný je pro něj **proces učení, cesta pravdivých obrazů, osobní zkušenosti dítěte a prožitku**. Pokud má fyzické tělo dítěte dostatek možností vyvíjet se podle vlastních potřeb, má dítě mimořádně zdravý instinkt pro to, co mu dělá dobře. Pokud vstupuje do volného vztahu s vnějším světem, pak ukazuje samo, co mu prospívá. Je-li předčasně zasaženo mnohem dále, pak je tento instinkt vypuzen (Steiner, 1906). **Základním naladěním dítěte v tomto období je důvěra, že svět je dobrý.** S tímto pocitem přichází dítě na svět a je mu plně oddáno. Tato prvotní důvěra je prostřednictvím zážitků a zkušeností v pozdějším věku proměněna v sebedůvěru, chápání smyslu vlastní existence na světě, sílu a energii k životu. Situace, zážitky

obrazy, či tresty neúměrné věku dítěte, mohou rodičí se sebedůvěru poškodit. Vyvolávají pocity úzkosti, nejistoty a strachu přetrvávající mnohdy až do dospělosti.

Vzdělávacím obsahem waldorfské mateřské školy jsou **slavnosti a svátky**, které jsou zasazeny do koloběhu roku ¹⁵a jehož niterné prožívání lze chápat jako podporu vývoje. Vytváří se tím určitá příležitost, kdy se můžeme svou duší přiblížit přírodě a sjednotit vnitřní a vnější svět. Slavnosti jsou součástí naší kultury od nepaměti. Křesťanské obrazy, které jsou v našich kulturních tradicích přítomny, jsou pro člověka, žijícího na území střední Evropy, přirozenou cestou k prožívání obecně uznávaných hodnot. Podle Wirze (2007) „život v souladu s ročními dobami vyžaduje sdílnost, odevzdanost a bdělost. Je dobré se v tom cvičit“, neboť „*člověk platí za své odtržení od přírody úzkostí*“ (Matějček, 2003).

Vzhledem k tomu, že v prvním sedmiletí potřebuje dítě především rodinnou péči, je velice významná spolupráce rodiny a mateřské školy. Rodiče se podílejí na přípravě slavností, jezdí na „školky v přírodě“, vyrábějí svým dětem hračky a v neposlední řadě se podílejí na úpravách třídy a školní zahrady. V případě výchovně vzdělávacích potíží se rodiče scházejí s pedagogy dítěte a vedou spolu „Rozhovor o dítěti“.

3. 4. 1 Nápodoba, vzor, požadavek autenticity, morálita

Klíčovou metodou pro výchovu v předškolním věku je **učení nápodobou a vzorem**, podle RVP PV spontánní sociální učení a klade velké nároky na osobnost dospělého. Předškolní dítě je při pozorování svého okolí velice aktivní a je potřeba, aby vychovatel byl ve svém jednání příkladem a vykonával smysluplné praktické aktivity, které může dítě napodobit a které jsou hodné nápodoby. Dítě se neučí z ponaučení a potřebuje mít možnost spoluprožívat takové chování dospělých, které mu dá správnou orientaci v životě (Gruneliusová, 1992). Dítě ještě v sobě nemá zabydleny návyky, zvyky. Ty nese pedagog, lze říci, že je předžívá, a ručí za to, že dětem předkládá, co je potřeba. Pedagog sám žije určitým návykem, nevysvětluje dětem pravidla, jde jim příkladem, je **autentický** ve svém jednání i prožívání. Jinak se stává nedůvěryhodným a dítě je tímto duševně frustrováno. Autentický vychovatel poskytuje dítěti svou zřetelností svobodu, –

15 Příloha III Koloběh roku

ve svých postojích je pevný, ne však dogmatický. „*Na malé dítě působíme daleko méně tím, co říkáme, daleko více však tím, co děláme, a nejvíce tím, co jsme*“ (Schoeffler in Brotbeck, 1986).

Autentickým může být vnitřně svobodný pedagog. Podle Gruneliusové (1992) se může výchova a vzdělávání řídit pouze tím, co žije v dítěti samotném a ne tím, co žije ve společnosti. Měřítkem jsou vývojové potřeby. Práce učitelky by tedy neměla být sešněrována systémem, ale právě naopak by měla mít co nejširší prostor působení pro uplatnění své osobní iniciativy v lásce k povolání i k dětem. Tato vnitřní svoboda se odráží v její **autenticitě** a následně **moralitě**. V Kohlbergově pojetí dosahuje předškolní dítě premorální úrovně a jeho morálka odvisí od chování a postojů dospělých. „*Jestliže dítě ve svém okolí vidí morálnost, pak se utvoří v jeho mozku a krevním oběhu fyzické vložky pro zdravý morální smysl*“ (Steiner, 1906).

3. 4. 2 Řád, rytmus, rituály

Rytmus a řád provázejí člověka a lidstvo od samého počátku jeho existence. Stejně jako dávnému člověku i malému dítěti umožňuje existující **řád** věcí základní orientaci v prožívání času a souvislostí jevů. Projevem tohoto řádu je **rytmus**. Dítě se s ním setkává již v prenatalním období, kdy vnímá rytmus matčina dechu, tepu jejího srdce, rytmičky proud řeči apod. Náleží k fyzické existenci člověka, k fungování jeho tělesné i duševní složky (nádech - výdech, spánek - bdění, tep srdce, chůze, akce - reakce) a souvisí s životními podmínkami (den - noc, příliv - odliv, zrození - smrt, koloběh roku, koloběh vody, fáze měsíce).

Z hlediska organizace je život v MŠ podmíněn pevným rytmem roku, týdne a dne¹⁶. Dítě předškolního věku má přirozenou potřebu rytmu, proto je důležité rytmické rozložení denních činností a dodržování rytmu nádechu a výdechu střídáním aktivních a odpočinkových fází činností (rovnovážné rozložení volné hry a tvůrčí řízené činnosti). Pravidelný denní a týdenní rytmus přináší dětem pevnost a orientaci, zajišťuje potřebu jistoty a bezpečí, posiluje tělesný vývoj a působí léčivě jak na fyzické tělo, tak na psychiku. Dítě v prvním sedmiletí prožíváním existence a platnosti řádu věcí, jejich

¹⁶ Příloha IV Rytmus dne a týdne

rytmického proměňování a vzájemného podmiňování, získává celoživotní pocit, že všechno má své místo, smysl a účel. „*Rytmickým opakováním se utvářejí určité reflexy a zvyklosti*“ (Livegoed, 1992).

Rituály jsou běžnou součástí dne a jsou používány v přechodech mezi činnostmi. Poskytují dětem jistotu a orientaci v rytmu dne. **Běžným denním rituálem** je ranní setkávání v ranním kruhu, kdy si děti sdělují, co je těší, nebo trápí, naslouchají si navzájem a respektují názor druhého, průpověď před jídlem a děkování za jídlo.

Důležitá **rozhodnutí a pravidla** nese ve vědomí pedagog, neboť ve smyslu přirozených vývojových zákonitostí by uspíšené přenesení svobody a odpovědnosti na dítě bránilo v získání svobody rozhodování. Svým jednáním je uvádí v život a tím umožňuje dětem je přejímat.

Pro pocit jistoty a bezpečí je potřebné udržování **pořádek**, tedy řád věcí. Jejich pravidelné uspořádávání na své místo je předběžnou výchovou myšlení, neboť myslet znamená uspořádávat. Pokud bychom neuspořádali obsahy našeho vnímání, utopili bychom se v množství dojmů. Pravidelný úklid je v podstatě pěstování systematickosti vedoucí k probouzení myšlení, tedy účinná forma školy myšlení.

Rytmus a řád tedy vymezuje dítěti přesné hranice v jeho každodenních činnostech a hrách, a tím se mu dostává prostor k vnitřní svobodě. Není myšlena taková svoboda, ve které se děti bezhraničně rozplynou a dělají si, čeho se jim zachce, ale vnitřní svobodu, která se rodí poznávání hranic a mezí.

3. 4. 3 Umělecké činnosti

Důležitou složkou waldorfské pedagogiky je umělecké tvoření, neboť umění je oživující silou duše. Uměleckými činnostmi a předkládáním pravých obrazů probouzíme živé myšlení, vůli vedoucí k zodpovědnosti a vlastní tvůrčí realizaci.

Z poznatků arteterapie vychází **akvarelové malování** s dětmi. Jsou používány velmi jemné odstíny základních barev, prostřednictvím mísení a vrstvení se děti seznamují

s jejich kvalitami, a takovéto poznání barev jim přináší vnitřní zážitek, prožitek a zkušenost barvy. Pozorují, jak se jedna barva setkává s druhou, ohraničuje ji nebo se s ní spojuje, jak vznikají nové barvy, nové formy. Malujeme obrazy bez konkrétních obsahů a děti jim svou fantazií dávají konkrétní obsah. Malování tímto způsobem nevede k soutěživosti nebo k obkreslování. Je psychologickým lékem na vyrovnávání napětí a únavy z jednostrannosti. U malování **voskovým bločkem** je využíváno jeho široké plochy. Děti vrství barvy na sebe a vidí, jak se jednotlivé odstíny mění. Jde především o hru s barvou. Při volné kresbě děti používají voskové pastely, předškoláci kreslí silnými trojhrannými pastelkami. Práce dětí nejsou srovnávány a zpravidla ani vystavovány, jde především o prožitek z tvoření.

Při práci s barvou je využívána Nauka o barvách J. W. Goethe. Dětem nejsou předkládány černá a bílá. Akvarelové barvy, voskové bločky a pastely jsou vyrobeny z přírodních materiálů.

Modelování z včelího vosku přináší dětem zážitek kontaktu s výsledkem práce včely. Vyžaduje velkou trpělivost, neboť v první chvíli je velice tvrdý a je potřeba rozehrát jej v dlani. V zimních měsících je příjemné vosk rozehrát v troubě a prsty si vychutnávat teplou, pastózní, pomalu tuhnoucí hmotu.

Do každodenních **rytmických částí** zařazujeme **eurytmické prvky, kruhové tance, říkadla, básničky a hry se zpěvem**, jejichž pravidelné opakování vytváří základy spontánního chtění, které vedou k „chopení se díla“. **Hra na nástroje** z Orffovy hudební školy nám zpestřuje rytmické části. Pomáhá nám pracovat se smysly a dává možnost zažít vzájemné naslouchání si.

Zpěv není samostatnou řízenou činností. Provází celým dnem při pracovních i uměleckých činnostech, pohádkách, pečení chleba. Jemné tóny lyry nebo metalofonu provází pohádky a uklidňují při poledním odpočinku.

3. 4. 4 Pohybové činnosti a pobyt v přírodě

Dítě je přirozeně pohybově velice aktivní. Piaget uvedl, že základy emocionálního, sociálního a myšlenkového vývoje dítěte se skrývají v jeho pohybu (Piaget in Lang, Puehler, 2000) a zároveň pohybem se vytváří řeč (Steiner, Wegmanová, 2007). Jeho

dostatek, především na čerstvém vzduchu a za každého počasí, otužuje a posiluje tělo i vůli a poskytuje dítěti prožitek proměn a dějů v přírodě.

Aby se děti mohly včlenit do skutečného světa, **potřebují bezprostřední kontakt s přírodou**, s vodou v jejích skupenstvích, s větrem, se zemí. Zkušenosti, které tímto získávají, je samy o sobě vychovávají, poskytují jim vnitřní jistotu, neboť se učí rozumět životu a světu. Při volné hře děti rády budují domečky pro skřítky, lezou po stromech, dovádějí, využívají možností, které jim příroda a okolí nabízí. Je běžné, že se děti spolu s učitelkami podílejí na sezónních úpravách školní zahrady.

Pro povzbuzují vnitřní životní síly jsou denně zařazovány **prstové hry**, které dítě zvědomují až do konečků prstů a jsou osvědčeným cvičením pro podporu a rozvoj jemné motoriky.

3. 4. 5 Pracovní činnosti

Rozvoj praktické inteligence probíhá v prvním sedmiletí praktickými činnostmi, tzn. že většina pracovních činností vychází z praktického života. Prostředí třídy má domácí charakter a děti s spolu s učitelkou o ni společně pečují, zalévají květiny, uklízejí, zdobí. Ve třídě je ponk, na kterém děti vyrábějí jednoduché hračky, zatloukají hřebíky, řezou a opracovávají knoflíky. Ke svačině si pečou chléb, šijí si hračky, pytlíčky na poklady atd.. Při rukodělných a řemeslných činnostech se seznamují se světem přírody. S říší minerální při skládání kamenných mandal či stavění věží, s říší rostlinnou při zpracovávání rozličných plodů a přírodnin a s říší živočišnou při tkaní nebo práci s ovčím roumem, jeho česáním, filcováním atd. Každá pracovní činnost je ukončena závěrečnou pracovní činností, úklidem.

3. 4. 6 Volná hra, hračky

Neřízená, fantazii podporující hra je zdrojem životní síly k učení a rozvoji v prvních letech života. Zdravá hra je důležitá pro vytvoření pohyblivé vůle a silné fantazie (Brotbech, 1986). Veškeré hračky, herní vybavení a doplňky jsou vyrobeny z přírodních materiálů. Svou jednoduchostí a čistotou tvarů podporují v dětech tvořivost a fantazii.

3.4.7 Pohádky

Čas pro pohádku je velice důležitá část dne a její výběr je podmíněn charakterem daného období. Je vyprávěna v pravidelném čase a její opakování v rozmezí jednoho, až dvou týdnů, umožňuje dítěti vybavovat si obrazy, které přináší a navázat k nim vztah. Rytmus opakování je blahodárný a zároveň posiluje sluchovou paměť. Je potřeba vyprávět bez důrazu na dramatické situace, aby dítě bylo svobodné ve svém vnitřním prožívání jejích obrazů a přirozeně přijímalo odkazy morálních hodnot, které pohádka nese. Často bývá doprovázena jemnými tóny lyry či metalofonu.

3.4.8 Multimediální technika

V prvním sedmiletí je vhodná úplná **absence multimediální techniky**, neboť média zprostředkovávají dítěti zdánlivou skutečnost, která redukuje obraz světa, neboť vše, co se na monitoru objeví, je pouhý světelný bod. Reklamou je formována dětská představa o potřebách a normách. Dlouhé vysedávání a zírání na monitor či obrazovku odporuje dětské přirozenosti být v neustálém pohybu a vede k pasivnímu přístupu k životu. Dítě má méně prostoru pro volnou hru, nerozvíjí se jeho smyslové vnímání, naopak dochází k oslabování zraku a horší pohybové koordinaci. „*Společnost, která nepodporuje smyslový rozvoj mladé generace, současně omezuje její intelektuální schopnosti*“ (Schad in Lang, Puehler, 2000).

3.5 Příprava předškolního dítěte na vstup do ZŠ

Při přípravě dítěte na vstup do ZŠ vychází waldorfská mateřská škola z klíčových kompetencí stanovených RVP PV a zároveň z principů waldorfské pedagogiky.

S dětmi, které dosáhnou v daném roce šesti let a půjdou k zápisu je pracováno formou preventivní intervence, s dětmi s odkladem školní docházky podle individuálního vzdělávacího plánu.

Jak již bylo uvedeno, waldorfská učitelka si je vědoma skutečnosti, že životní síly dítěte jsou v předškolním období plně zaměstnány výstavbou správně strukturovaného fyzického těla a jeho růstem, tedy nepřetěžuje dítě po intelektuální stránce. K přípravě

dítěte na vstup do základního vzdělávání v posledním roce předškolní výchovy nevyužívá pracovní listy, interakční tabule či formální frontální, tedy školský způsob učení, ale v bezprostředním okolí vyhledává a nachází možnosti pro podporu a rozvoj kognitivních funkcí dítěte. Např. stimulaci pro vytváření a podporu **matematických představ** nachází v běžném životě, v přírodě. **Řeč a vyjadřovací schopnosti** podporuje vyprávěním pohádek, hraním divadla, říkadly, básničkami, slovními hrami a hříčkami. Nejdůležitější úkolem dítěte v posledním předškolním roce je vlastnoručně utkaná taštička, která je důkazem jeho školní způsobilosti při procházení školáckou branou při červnové slavnosti Loučení se školáky. Taštička je libovolně veliká, opatřená uchem a zapíná se vlastnoručně vyrobeným a přišitým dřevěným knoflíkem. Ačkoliv se může zdát tento úkol na první pohled snadný, snadný rozhodně není. Vyžaduje určitý sousled činností, z nichž nelze žádnou přeskočit, nebo vynechat. Podporuje rozvoj jemné motoriky, rozvíjí kognitivní funkce, vyžaduje zralost emočně sociální a taktéž pracovní. Tkaní taštičky tedy představuje soubor motorických, kognitivních, emočně - sociálních schopností a pracovních schopností a dovedností dítěte a začíná ve druhém pololetí školního roku, tedy tehdy, když je o nástupu dítěte do ZŠ rozhodnuto.

Cílem přípravy předškolního dítěte není naučit, ale podnítit chuť učit se a poznávat. Nejen kognitivní schopnosti, na které současná doba klade velký důraz, ale také schopnost žít ve společenství a konat v jeho prospěch, je podstatným úkolem přípravy. V heterogenních třídách mají předškoláci k tomuto učení řadu příležitostí. Pomáhají mladším dětem při sebeobsluze či pracovních činnostech, učitelce při péči o třídu, zahradu, paní kuchařce s nádobím, paní uklízečce s úklidem. Děti jsou zapojeny do běžného chodu třídy a školky. Takto vybavené pak vstupují do základního vzdělávání s širokými kompetencemi.

Shrnutí kapitoly 3 Waldorfská pedagogika má v ČR má své pevné místo a opodstatnění již přes dvacet let a současná doba přináší trend vytvářet mateřská centra, další MŠ, ZŠ a pokračovací střední stupeň.

Na rozdíl od waldorfského školství v Německu, není dvacet let dlouhá doba na to,

abychom mohli zřetelně spatřit plody tohoto způsobu edukace.

Výsledky v Německu hovoří v prospěch waldorfského vzdělávacího systému. Výzkumy dokladují, že jejich absolventi jsou obecně úspěšnější a spokojenější v dopělém životě, než jejich vrstevníci, kteří prošli studiem ve standardizovaných vzdělávacích zařízeních.

Edukační metody stojí na kvalitě osobnosti třídního učitele. Otázkou tedy je, nakolik je úspěšnost WP dána „německou“ povahou, neboť práce učitele je velice náročná, vyžaduje celého člověka, preciznost, systematickou přípravu a soustavnou práci na sobě.

Lze konstatovat, že mnohé cíle a metody se shodují s metodami a cíli osobnostně pojatých kurikulárních dokumentů.

Uzavřeme citací (Heřt, 1998): *„I kdybychom akceptovali nutnost zdůraznění duchovních hodnot ve společnosti a tedy i ve škole, stále ještě to není důvodem k budování speciálního waldorfského školství, právě tak jako alternativního zemědělství nebo alternativní medicíny.“* A dodává, že WP má svá pozitiva, vedle rozvoje duchovních stránek osobnosti zdůrazňuje spontaneitu, individualitu, význam uměleckých a rytmických prvků ve výchově, a navrhuje všechny tyto prvky zavést do školy tradiční.

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUM ÚROVNĚ ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOSTI DĚTÍ WALDORFSKÉ MATEŘSKÉ ŠKOLY A JEJICH ÚSPĚŠNOSTI V PRVNÍ TŘÍDĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

4.1 Východiska šetření

Východisky šetření byly informace, které jsem zpracovala v teoretické části práce a mé osobní zkušenosti s danou problematikou. Vzhledem k tomu, že jsem učitelkou WMŠ, zajímá mne výstup mé práce, což je mimo jiné, připravenost dítěte pro následný stupeň vzdělávání. Děti, které ve WMŠ ukončují školní docházku a z různých příčin nepokračují v následném vzdělávacím stupni, tj. waldorfské škole, odcházejí do standardních škol.

Vzhledem k odlišnému pohledu na vývoj a potřeby dítěte předškolního věku, jiným vzdělávacím postupům, metodám a obsahu, nabízí se otázka, je-li dítě z WMŠ na vstup do školy klasického typu připravené. Absence pracovních listů, učení se číslům a písmen, intermediálních tabulí, mediální techniky, to vše se může zdát pro dítě nevýhodou.

V empirické části si kladu za cíl zjistit, jaká je úroveň školní připravenosti dětí WMŠ jejich následná úspěšnost v první třídě ZŠ.

Za účelem zjištění skutečnosti jsem zformulovala výzkumné cíle a otázky a stanovila hypotézy. Výzkum je rozdělen na dvě části.

4.2 Otázky a cíle šetření

Hlavním cílem mé výzkumné práce je **zjištění úrovně školní připravenosti dětí WMŠ a míra jejich úspěšnosti v první třídě ZŠ.**

Položila jsem čtyři otázky:

- 1) Jsou děti z WMŠ dobře připravené pro nástup do běžné základní školy?
- 2) Jaká je úspěšnost dětí z WMŠ v porovnání s dětmi z běžné MŠ?
- 3) Existuje závislost mezi věkem dítěte a jeho počáteční školní úspěšností?
- 4) Jaký je nejčastější věk dětí při vstupu do základního vzdělávání?

Stanovila jsem tyto předpoklady:

- P1 Děti z WMŠ jsou dobře připraveny pro vstup do první třídy ZŠ.
- P2 Úspěšnost dětí z WMŠ je v prvním pololetí ZŠ minimálně srovnatelná.
- P3 Počáteční školní úspěšnost dítěte je závislá na jeho věku při vstupu do ZŠ.
- P4 Odklady školní docházky jsou častější u chlapců, než u děvčat.
- P5 Neoptimálnější věk pro vstup dítěte do školy je z hlediska celkové zralosti sedmý rok.
- P6 Děti z WMŠ vstupují do školy průměrně starší šesti let a šesti měsíců.

4.3 Metodika šetření

S ohledem na šetřené téma jsem se rozhodla, že výzkum rozdělím na dvě části:

část A), která se zaměří především na zjišťování školní úspěšnosti dětí;

část B) jejíž cílem je zjistit nejčastější věk vstupu dětí z WMŠ do ZŠ a WZŠ a poměr OŠD vůči vstupu do školy bez OŠD.

Označení A) a B) budu používat v průběhu celého šetření.

A) Kvalitativní šetření zaměřené na získání dat vedoucích ke zjištění těchto dílčích cílů:

- 1) úrovně školní připravenosti dětí z WMŠ při vstupu do ZŠ;
- 2) míry úspěšnosti dětí z WMŠ v prvním pololetí první třídy;
- 3) příčin případné školní neúspěšnosti;

a dále na formulování odpovědí na otázky:

- 1) Jsou děti z WMŠ dobře připravené pro vstup do ZŠ?

- 2) Jaká je úspěšnost dětí z WMŠ v porovnání s dětmi z MŠ standardního typu?
- 3) Existuje závislost mezi věkem dítěte a jeho počáteční školní úspěšností?

B) Kvantitativní šetření zaměřené na získání dat vedoucích ke zjištění:

- 1) průměrného věku nástupu dětí WMŠ do ZŠ;
- 2) průměrného věku nástupu dětí WMŠ do WZŠ;
- 2) poměru OŠD u děvčat a chlapců;
- 3) důvodům OŠD.

Pro každou část budou je použito vhodných metod výzkumu.

Získaná data jsou shromážděna v tabulkách a znázorněna grafy.

4. 3. 1 Charakteristika výzkumného vzorku a popis prostředí výzkumu

4. 3. 1. 1 Charakteristika výzkumného vzorku

A) Výzkumný vzorek se sestává z 6 respondentů, kteří jsou:

- 1) absolventy WMŠ a v současné době žáky ZŠ;
- 2) v současné době v posledním roce předškolního vzdělávání ve WMŠ, tedy ve školním roce 2012/13 nastoupí do vzdělávání základního.

B) Výzkumný vzorek se sestává z 85 respondentů, kteří jsou:

- 1) absolventy WMŠ a v současné době žáky WZŠ;
- 2) absolventy WMŠ a zároveň WZŠ
- 3) v současné době v posledním roce předškolního vzdělávání ve WMŠ, tedy ve školním roce 2012/13 nastoupí do vzdělávání základního.

4. 3. 1. 2 Popis prostředí šetření

Výchozím prostředím pro mé šetření jsou instituce, jejichž školním vzdělávacím programem je waldorfská pedagogika. Převážnou část šetření, především kvalitativního, jsem prováděla ve WMŠ v Praze, kde jsem pracovala jako učitelka a dále ve WZŠ, kterou navštěvují mnozí absolventi WMŠ.

4. 3. 2 Metody šetření, sběr dat

A) V této první části jsem uplatnila:

- a) přímé pozorování respondentů a jejich životních podmínek během pobytu ve WMŠ a analýzu dokumentů;
- b) průběžných zápisů z pozorování ve WMŠ;
- c) formulářů **Evaluace osobnostního rozvoje dítěte podle 12 smyslů**¹⁷;
- d) formuláře **Hodnocení školní zralosti**¹⁸.

Výše uvedená data tvoří kazuistiku každého jednotlivého respondenta, která postihovala konec předškolního vzdělávacího období před nástupem do první třídy ZŠ. Formulář **Evaluace osobnostního rozvoje dítěte podle 12 smyslů** představuje zevrubný popis schopností a dovedností dítěte a jeho celkový vývoj během jednoho školního roku. V každém školním roce je vyplňován nový. Formulář **Hodnocení školní zralosti** slouží ke snadnějšímu rozhodování o vhodnosti nástupu do ZŠ či OŠD.

Každá kazuistika je sestavena z šesti částí, které postihují determinanty vývoje dítěte:

1 rodinné zázemí; 2 průběh předškolního vzdělávání; 3 evaluaci osobnostního vývoje v roce zápisu do ZŠ; 4 východiska v době zápisu do ZŠ, tj. v lednu; 5 školní docházku a je ukončena závěrem.

Následný výzkum se opíral o řízený rozhovor s rodiči a vyplnění zápisového archu¹⁹.

Po předchozím kroku následoval neformální rozhovor s učitelkou první třídy.

Sběr vstupních dat jsem realizovala kvalitativní metodou, formou řízeného hloubkového polostandardizovaného rozhovoru.

B)

Při realizaci této části výzkumu jsem využila kvantitativní metodu. Vytvořila jsem dotazník, který byl směřován rodičům dětí, které již navštěvují WZŠ a požádala jsem vedení pražské WZŠ o možnost rozeslání dotazníku elektronickou cestou. Stejným

¹⁷ Příloha V Evaluace osobnostního rozvoje dítěte podle 12 smyslů

¹⁸ Příloha VI Hodnocení školní zralosti

¹⁹ Příloha VII Zápisový arch

způsobem jsem požádala o spolupráci rodiče současných předškoláků ve WMŠ²⁰. Ze 150 rozeslaných dotazníků se jich vrátilo 85, tedy kvantitativního průzkumu formou korespondenčního dotazníku se zúčastnilo 85 respondentů.

4.4 Vlastní šetření

A) Hlubkové polostandardizované rozhovory

Při vyhledávání výzkumného vzorku jsem vycházela z mé praxe a oslovila rodiče těch dětí, na jejichž vzdělávání jsem se podílela.²¹ Jedná se o děti, které po ukončení předškolního vzdělávání ve WMŠ nastoupily do základní školy. Všechny děti, které jsou součástí výzkumu, znám od jejich vstupu do WMŠ, včetně jejich rodinných poměrů. U každého dítěte jsem si vytvořila potřebný souhrn dat. Využila jsem tak mnohá průběžná přímá pozorování v průběhu několikaleté docházky do MŠ, zápisy v evidenční složce, formulář Evaluace osobnostního rozvoje dítěte podle 12 smyslů a formulář Hodnocení školní zralosti. Tato data se stala východiskem pro jednotlivé kazuistiky, které jsem doplnila o údaje ze Zápisových archů.

Pozn. V kazuistikách dětí s OŠD, jsou v části **3 Evaluace osobnostního vývoje v roce zápisu do ZŠ**, použity dva typy písma. Důvodem je následující: písmo normální je stav dítěte před OŠD, písmo tučné stav po OŠD, tedy před nástupem do ZŠ. Zde je možné sledovat vývojové změny dítěte během jednoho školního roku.

B) Korespondenční dotazník - elektronickou poštou jsem rozeslala 150 dotazníků, 85 se mi jich vrátilo zpět. Potřebné údaje jsem zpracovávala tabulární formou a závěry vyhodnotila v grafech uvedených v příloze.

20 Příloha VIII Dotazník pro rodiče WMŠ

21 Většina dětí po ukončení předškolního vzdělávání waldorfského typu pokračuje ve stejném vzdělávacím systému, tj. vstupuje do waldorfské školy. Děti vstupující do klasické základní školy je menšina.

4.5 Závěr šetření

Závěry kvalitativního šetření, které jsem prováděla, budu demonstrovat na vybraném vzorku 6 dětí. Tvoří jej dvě dívky a čtyři chlapci. Jedna dívka a jeden chlapec nastoupili do ZŠ v 6 letech a 4 měsících; jedna dívka a jeden chlapec po OŠD; dva chlapci ve věku nad šest let a osm měsíců. Jedna dívka a jeden chlapec jsou sourozenci. Tři chlapci jsou v ZŠ spolužáci.

Složení vzešlo poměrně náhodně z chuti účastníků spolupodílet se na této práci. Nicméně jej považuji, vzhledem k jeho skladbě, za reprezentativní.

Jednotlivé kazuistiky a zpracované grafy jsou obsahem příloh XIA a XIB.

Na samém počátku jsem si stanovila následující předpoklady:

- P1 Děti z WMŠ jsou dobře připraveny pro vstup do první třídy ZŠ.**
- P2 Úspěšnost dětí z WMŠ je v prvním pololetí ZŠ minimálně srovnatelná s úspěšností dětí z běžné MŠ.**
- P3 Počáteční školní úspěšnost dítěte je závislá na jeho věku při vstupu do ZŠ.**
- P4 Odklady školní docházky jsou častější u chlapců, než u dívek.**
- P5 Optimální věk pro vstup dítěte do školy je, z hlediska celkové zralosti, 7 rok.**
- P6 Děti z WMŠ vstupují do školy průměrně starší šesti let a šesti měsíců.**

Následné šetření, vzhledem k nízkému počtu respondentů, výchozí předpoklady ani nevyvrátilo, ani nepotvrdilo, ale v mnohém doplnilo.

Podíváme se na ně blíže:

Předpoklad **P1** šetření nepotvrdilo, ani nevyvrátilo, je však možná tendence, že **děti z WMŠ jsou na vstup do první třídy ZŠ připraveny dobře**, zvláště v emočně – sociální a pracovní oblasti. 4 šetřené děti se rychle a snadno začlenily do kolektivu, 6 dětí projevovalo zájem o školní práci a 5 bylo celkově školně úspěšných.

Šetření předpokladu **P2**, tj. že **úspěšnost dětí z WMŠ z běžné MŠ je v prvním pololetí ZŠ srovnatelná**, také nepotvrdilo, ani nevyvrátilo jeho správnost. Na základě

kvalitativního rozhovoru lze usuzovat, že vzdělávací metody WP mohou mít dobré výsledky vzhledem k poměrně snadnému zvládnutí učební látky respondenty a skutečnosti, že po dvou měsících se 4 absolventi WMŠ dostali do pozice výborných žáků. Zde je nutné doplnit, že děti z WMŠ vstupují do ZŠ bez počáteční znalosti písmen a číselných znaků. Zmiňovaní respondenti nastoupili ve věku nad 6.9, 6.11, 7.3, 7.9 let.

Třetí předpoklad (P3), že **počáteční školní úspěšnost dítěte je závislá na jeho věku při vstupu do ZŠ** se opět nepotvrdila, ani nevyvrátila vzhledem k nízkému počtu respondentů, nicméně z kazuistik dětí s nástupem ve věku 6.4 můžeme spatřit určité nesnáze jak v kognitivní (dívka), tak sociálně - emoční oblasti (chlapec). Naopak, jak již bylo uvedeno, respondenti, kteří vstoupili do ZŠ ve věku 6.9, 6.11, 7.3, 7.9 let, byly prokazatelně úspěšnější.

Šetření čtvrtého předpokladu (P4), že **OŠD jsou častější u chlapců, než u dívek**, nepotvrdil, ani nevyvrátil výsledek kvantitativního průzkumu z důvodu nízkého počtu respondentů. Nicméně z něj vyplynulo, že z celkového zkoumaného vzorku je s OŠD více chlapců než dívek.

Optimální věk pro vstup dítěte do školy je, z hlediska celkové zralosti, sedmý rok - pátý předpoklad (P5). Zde šetření opět nepotvrdilo, ani nevyvrátilo jeho pravdivost, neboť vzhledem k nízkému počtu respondentů jej nelze brát jako směrodatný. Je možné spatřit tendenci, že úspěšnost dětí s nástupem do ZŠ okolo sedmého roku, je pozitivní.

Šetření předpokladu šestého (P6) potvrdilo kvantitativním průzkumem, že zkoumaný vzorek dětí z WMŠ vstoupil do školy průměrně starší šesti let a šesti měsíců.

Průměrný věk nástupu do WZŠ je 6,91 let a průměrný věk nástupu do ZŠ je 6,74 let.

Shrnutí kapitoly 4 Dítě z WMŠ je vybaveno potřebnými kompetencemi a je schopné úspěšně obstát při vstupu do první třídy ZŠ.

ZÁVĚR

V této práci týkající se problematiky přestupu dítě z předškolního vzdělávání do vzdělávání základního jsem se snažila ujasnit si, jak dalece je jeho současné pojetí v souladu s potřebami dítěte a jeho celkovým vývojem.

Z prostudovaných legislativních dokumentů vyplývá velký věkový rozsah dětí vstupujících do základního vzdělávání, neboť stávající Školský zákon **nově** umožňuje vstup do základního vzdělávání dětem, které v daném školním roce nedosáhly šesti let. Snaha o časný vstup do školy se mi jeví z hlediska celkového vývoje dítěte nevhodná, jelikož dítě mladší šesti let, i přes jeho výjimečné nadání v kognitivní oblasti, nemůže dostát fyzické a mnohdy emočně – sociální zralosti dítěte staršího šesti let, jak dokladuje řada výzkumů a šetření. Současná pedagogická a psychologická praxe pracuje s pojmem intervenční opatření, které má být prostředkem k harmonizaci jednotlivých osobnostních složek dítěte. Standardní způsoby práce s předškolním dítětem lze rozšířit o uvedené metody a postupy waldorfské pedagogiky. Praktická část na šetřeném vzorku nastínila perspektivy waldorfských vzdělávacích metod a také smysluplnost výroku, že dítě má vstupovat do základního vzdělávání tehdy, kdy je celkově školsky způsobilé, neboť situaci životní změny zvládá snáz.

Práce může být nápomocna při orientaci v tematice přechodu dítěte z předškolního stupně vzdělávání do následného z hlediska legislativy; vývojové psychologie; intervenčních opatření a také waldorfského předškolního vzdělávání.

SEZNAM ZDROJŮ

LITERATURA

- BARTOŠ, J. *Stupně lidského vývoje*. Březnice: Ioanes 2002. 94 s. ISBN 80-902100-9-0.
- BEDNÁŘOVÁ, J. - ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press 2008. 92 s. ISBN 978-80-251-1829-0
- BURKART, A. *Úvod do antropozofie*. Olomouc: Fontána 2008. 215 s. ISBN 978-80-7336-623-0
- ELLER, H. *Čtyři temperamenty*. Hranice: Fabula 2011. 183 s. ISBN 978-80-86600-86-4
- GRUNELIUSOVÁ, E. M. *Výchova v raném dětském věku*. Přerov: Baltazar 1992. 59 s. ISBN 80-900307-3-4
- HEYDEBRAND, C. von *O duševní podstatě dítěte*. Praha: Baltazar 1993. 127 s. ISBN 80-85791-00-5
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál 2001. 455 s. ISBN 978-80-7367-828-9
- KUEHLEWIND, G. *Služebníci slova*. Hranice: Fabula 2010. 170 s. ISBN 978-80-86600-71-0
- LIEVEGOED, B.C.J. *Vývojové fáze dítěte*. Praha: Baltazar 1992. 166 s. ISBN 80-900307-7-7
- MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-853-8
- MŠMT Bílá kniha - *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha: Taurus 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8
- NEJEDLO, M. *Rudolf Steiner*. Praha: Krásná paní 2010. 63 s. ISBN 978-80-86713-67-0
- OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika I.*. Liberec: Technická univerzita 2002.
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál 1997. 143 s. ISBN 80-7178-608-X
- PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2. vydání. Praha: Portál 2004. ISBN 80-7178-977-1
- PRŮCHA, J. *Alternativní školy*. Praha: Gaudeamus 1994. 109 s. ISBN 80-7041-972-5
- SMOLKOVÁ, T. *Dítě v úctě přijmout*. Praha: Maitrea 2007. 112 s. ISBN 80-903761-2-6
- SOESMAN, A. *Dvanáct smyslů*. Hranice: Fabula 2009. 210s. ISBN 978-80-86600-59-8

- SOMR, M. *Metodika zpracování bakalářských prací. Studijní texty pro posluchače PF JCU. České Budějovice 2009.*
- STEINER, R. *Anthroposofie a pedagogika.* Asociace waldorfských škol ČR, 2010. 78 s.
- STEINER, R. *Člověk a hvězdy.* Hranice: Fabula 2011. 311 s. ISBN 978-80-86600-77-2
- STEINER, R. *Před branou duchovní vědy.* Olomouc: Michael 2006. 198 s. ISBN 80-86340-22-8
- STEINER, R. *Výchova dítěte a metodika vyučování.* Praha: Baltazar, 1993. 118 s. ISBN 80-900307-9-3
- STEINER, R. *Waldorfská pedagogika. Metodika a didaktika.* Semily: Opherus 2003. 205 s. ISBN 80-902647-7-8
- STEINER, R., WEGMANOVÁ, I. *Základy pro rozšíření lékařského umění.* Hranice: Fabula 2007. 171 s. ISBN 80-86600-42-4
- SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy.* Brno: Paido 1996. 56 s. ISBN 80-85931-19-2
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.* Praha: Karolinum 2008. 210 s. ISBN 80-246-0015-3
- WIRZ, D. *Výchova začíná vztahem.* Brno: Akademické nakladatelství CERM® 2007. 107 s. ISBN 978-80-7204-503-7
- ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program.* Praha: Portál 2001. 206 s. ISBN 80-7178-544-X
- ZUZÁK, T. *Hledání vztahu jako základ pedagogiky.* Hranice: Fabula 2004. 102 s. ISBN 80-86600-16-5

ČASOPISY, BROŽURY

- BUEHLER, W. - BROTBECK, K. *Školení vůle – nutnost v pedagogice i v sebevýchově.* Bad Liebenzell, Verein fuer Anthroposophisches Heilwesen, 1986. 32 s.
- LANG, P., PUEHLER, S. *Dětství v nebezpečí.* Praha, Pragma, 2000. 16 s. ISBN 80-7205-762-6
- LANG, P., PUEHLER, S. *Jak správně začít s výchovou nejmenších dětí.* Praha, Pragma, 2000. 14 s. ISBN 80-7205-847-9
- STEINER, R. *Léčebná pedagogika.* Písek, V.M. Press, 2001. 54 s. GA 317
- STEINER, R. *Neviditelné články lidské přirozenosti a praktický život.* Písek, V. M.

Press, 1999. 11 s. GA 107

STEINER, R. *Vloha, nadání a výchova člověka*. Písek, V.M. Press, 1998. 19 s. GA 60

SEZNAM ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ

- sysifos.cz/index
- skolnizralost.cz
- nadanedite.cz
- PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ: Pedagogický slovník, Praha, Portál, 1998.
alternativniskoly.cz/pouzite-termíny/alternativni-skoly/
- psychodiagnostika-sro.cz
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání:
msmt.cz/vzdelavani/ramcove-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007.pdf
- Ústav pro informace ve vzdělávání: [www. Uiv.cz](http://www.Uiv.cz)

INTERNETOVÉ ZDROJE

- Asociace waldorfských škol České republiky. 2007. [online] [cit. 01.12. 2008].
Dostupné z: <<http://www.iwaldorf.cz/skoly.php?menu=sko-vse>>.
- <http://vanickova.blog.respekt.cz/>
- http://www.sysifos.cz/dokument/zlatnik_waldorf.htm
- <http://www.waldorfcritics.org/index.html>
- http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php?vydani=46&rok=03&odkaz=waldorf.html
- Vzdělávací program W. 2003. České sdružení pro waldorfskou pedagogiku. [online] Praha [cit. 10.10. 2008]. Dostupné z: <<http://www.wspj.cz/zs/data/dokumenty/ucebni-plan.pdf>>.
- Zdražil, Tomáš. 2003. Kvalita waldorfských škol. Učitelské noviny (46). [online] [cit. 15.11. 2008]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php?vydani=02&rok=04&odkaz=wldskoly.htm>.
- OBROVSKÁ, J.: Duchovní dimenze waldorfské pedagogiky optikou reflexivní modernity - bakalářská práce, http://is.muni.cz/th/143665/fss_b/bakalarska_prace.pdf

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha I	Desatero pro rodiče předškoláka	5
Příloha II	Požadavky ZŠ při zápisech	8
Příloha III	Koloběh roku	9
Příloha IV	Rytmus dne a týdne	12
Příloha V	Ukázka formuláře Evaluace osobnostního rozvoje dítěte podle 12 smyslů	13
Příloha VI	Formulář Hodnocení školní zralosti	16
Příloha VII	Zápisový arch hloubkového polostandardizovaného rozhovoru	19
Příloha VIII	Dotazník pro rodiče WMŠ	21
Příloha XI A	Kazuistiky	22
Příloha XI B	Grafy	41

Příloha I DESATERO PRO RODIČE PŘEDŠKOLÁKA s. 1/3

Pozn. Tento informační materiál přibližuje rodičům, co všechno by mělo dítě před nástupem do ZŠ zvládnout. Je vyvěšen na webových stránkách mnoha MŠ i ZŠ.

DO ŠKOLY Možná si lámete hlavu nad tím, co že to váš malý předškolák má vlastně k zápisu do školy umět. Před časem se nám v redakci dostalo do ruky návodné desatero s podtitulem „orientační pomůcka na pomoc rodičům“, kterou rozesílala jedna pražská státní mateřská školka a která leccos osvětluje.

Rodiče se často ptají, co by mělo dítě v době, kdy ukončuje svůj předškolní věk, zpravidla zvládnout. Nabízíme k základní orientaci ve věcech výchovy a vzdělávání dětí následující „desatero“ věku a potřebám dítěte odpovídajících znalostí a dovedností, k jejichž osvojení by dítě mělo být v průběhu předškolního věku vedeno, ať už v mateřské škole či v rodině. Je přirozené, běžné, standardní, že každé dítě zvládne „desatero“ v míře a rozsahu svých individuálních možností a schopností. Jedná se tedy pouze o orientační pomůcku, která reaguje na dotazy mnoha rodičů, zejména těch, jejichž děti běžnou mateřskou školu nenavštěvují.

1. Dítě by mělo být dostatečně fyzicky zdatné a pohybově vyspělé.

Zpravidla by mělo např.:

- zachovávat správné držení těla (postavit se rovně),
- běhat, skákat, zvládat různé druhy lezení, překonávat překážky, pohybovat se v různém prostředí a terénu (v lese, na sněhu, v písku apod.),
- být přiměřeně obratné (např. udržet rovnováhu na jedné noze, házet a chytat míč, užívat různé náčiní, jezdit na tříkolce, koloběžce, kole apod.),
- být pohybově aktivní po delší dobu (10 minut a více).

2. Dítě by mělo být samostatné v sebeobsluze.

Zpravidla by mělo např.:

- svléknout se, obléknout i obout (zapnout a rozepnout zip i malé knoflíky, zavázat si tkaničky, obléknout si čepici, rukavice),
- najíst se, nalít si nápoj, používat příbor, stolovat čistě,
- zvládat osobní hygienu (používat kapesník, umýt a osušit si ruce, používat toaletní papír, používat splachovací zařízení),
- zvládat drobné úklidové práce (posbírat a uklidit předměty a pomůcky na určené místo, připravit další pomůcky, srovnat hračky, uklidit po sobě papír od sušenky apod.),
- dokázat se postarat o své věci (udržovat v nich pořádek).

3. Dítě by mělo zvládat přiměřené jazykové a řečové dovednosti.

Zpravidla by mělo např.:

- vyslovovat správně všechny hlásky,
- mluvit ve větách, zformulovat otázku, vyprávět příběh, popsat situaci apod.,
- mluvit většinou gramaticky správně (tj. užívat správně rodu, čísla, času, tvarů, slov, předložek aj.),
- rozumět většině slov a výrazů běžně užívaných v jeho prostředí,
- mít přiměřenou slovní zásobu, umět pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno,
- přirozeně a srozumitelně hovořit s dětmi i dospělými, vést rozhovor, domlouvat se.

4. Dítě by mělo zvládat koordinaci ruky a oka, jemnou motoriku, pravolevou orientaci.

Zpravidla by mělo např.:

- zručně zacházet s předměty denní potřeby, hračkami, pomůckami a nástroji (pracovat se stavebnicemi, modelovat, stříhat, kreslit, malovat apod.),
- zvládat činnosti s drobnějšími předměty (korálky, drobnými stavebními prvky apod.),
- tužku držet správně, tj. třemi prsty, s uvolněným zápěstím,
- vést stopu tužky, pastelu, štětce (obkreslovat, vybarvovat, vést plynulé tahy),
- označit si výkres značkou, písmenem, popř. zkusit napsat hůlkovým písmem celé jméno,
- napodobit základní geometrické obrazce, různé tvary (popř. písmena),

Příloha I DESATERO PRO RODIČE PŘEDŠKOLÁKA s. 2/3

- rozlišovat pravou a levou stranu, pravou i levou ruku (může chybovat),
- řadit prvky zleva doprava, zprava doleva i v dalších směrech,
- upřednostňovat užívání pravé či levé ruky při kreslení či v jiných činnostech, kde se preference ruky uplatňuje (mělo by být zpravidla zřejmé, zda je dítě pravák, či levák).

5. Dítě by mělo být schopné rozlišovat zrakové a sluchové vjemy.

Zpravidla by mělo např.:

- rozlišovat podstatné znaky předmětů (rozlišovat barvy, tvary, figuru a pozadí),
- skládat obrázky z několika tvarů,
- nalézat rozdíly na dvou obrazech, doplňovat detaily, postřehnout změny (co je nového, co chybí) na obrázku i ve skutečnosti,
- rozlišovat jednoduché obrazné symboly a značky i jednoduché symboly a znaky s abstraktní podobou (písmena, číslice),
- rozlišovat zvuky (např. zvuky jednoduchých hudebních a rytmičných nástrojů),
- skládat slova z několika slabik, sluchově rozložit slovo na slabiky, rozeznávat počáteční hlásku ve slově, vytleskat slabiky ve slově.

6. Dítě by mělo zvládat jednoduché logické, myšlenkové a početní operace.

Zpravidla by mělo např.:

- ukazovat na prstech či předmětech počet, počítat na prstech, počítat po jedné, chápat, že číslovka vyjadřuje počet,
- vyjmenovat číselnou řadu a určit počet prvků minimálně v rozsahu do šesti,
- porovnat počet prvků (např. poznat, co je více, méně, o kolik),
- rozpoznat odlišné tvary a tělesa (kruhový, čtvercový apod.),
- rozlišovat a porovnávat vlastnosti předmětů (velikost, tvar aj.), nacházet společné a rozdílné znaky,
- třídit, seskupovat a přiřazovat předměty dle daného kritéria (řadit, uspořádat např. korálky do skupin podle barvy, tvaru, velikosti),
- přemýšlet, vést jednoduché úvahy, komentovat, co dělá („přemýšlet nahlas“),
- řešit jednoduché problémy a situace, slovní příklady, úlohy, hádanky, rébusy, labyrinty,
- rozumět časoprostorovým pojmům (např. nad, pod, dole, nahoře, dříve, později, včera, dnes), pojmům označujícím velikost, hmotnost (např. dlouhý, krátký, malý, velký, těžký, lehký).

7. Dítě by mělo mít dostatečně rozvinutou záměrnou pozornost a paměť.

Zpravidla by mělo např.:

- udržovat soustředěnou pozornost na činnosti po určitou dobu (cca 10–15 min.),
- věnovat se soustředěně i činností, které nejsou pro ně aktuálně zajímavé a které mu byly zadány,
- záměrně si zapamatovat, co prožilo, vidělo, slyšelo, po přiměřené době si toto vybavit a reprodukovat,
- znát říkadla, básničky, písničky,
- postupovat při činnostech podle pokynů,
- pracovat samostatně.

8. Dítě by mělo být přiměřeně citově a sociálně vyspělé a samostatné.

Zpravidla by mělo např.:

- být po určitou část dne bez problémů odloučeno od rodičů,
- chovat se kontrolovaně, bez výrazných výkyvů v náladách,
- ovládnout své pocity (reagovat přiměřeně na drobný neúspěch, odložit přání na pozdější dobu, přizpůsobit konkrétní činnosti či situaci),
- uplatňovat základní společenská pravidla (zdravit, požádat, poděkovat, omluvit se),
- navazovat kontakty s dítětem i dospělými, komunikovat s nimi (kamarádit se, vyhledávat partnera pro hru, v zájmu hry se domlouvat, rozdělovat a měnit si role),
- k dětem se chovat přátelsky, citlivě a ohleduplně (dělit se o hračky, pomůcky, pamlsky, rozdělit si úlohy, všimát si, co si druhý přeje),
- brát ohled na druhé (dokázat se dohodnout, počkat, vystřídat se),
- zapojovat se do práce ve skupině, vyjednávat a dohodnout se, vyslovovat a obhajovat svůj názor,

Příloha I DESATERO PRO RODIČE PŘEDŠKOLÁKA s. 3/3

- dodržovat ve skupině (v rodině) daná a pochopená pravidla, pokud jsou dány pokyny, být srozuměno se jimi řídit (uposlechnout pokynů).

9. Dítě by mělo být schopno vnímat přiměřené kulturní podněty a projevat se v tvořivých činnostech.

Zpravidla by mělo např.:

- pozorně poslouchat či sledovat se zájmem literární, filmové, dramatické či hudební představení,
- zúčastňovat se dětských kulturních programů a akcí (např. výstav), zábavných akcí, slavností, sportovních akcí,
- vyprávět, co vidělo, slyšelo, dokázat říci, co bylo zajímavé, co jej zaujalo,
- zajímat se o knihy, znát pohádky a příběhy, mít své oblíbené hrdiny,
- znát celou řadu písní, básní a říkadel, reprodukovat je, zpívat, rytmitizovat, zvládnout jednoduchou divadelní roli,
- kreslit, malovat, modelovat, vytvářet,
- hrát tvořivé a námětové hry (např. na školu, na rodinu, na cestování, na lékaře).

10. Dítě by mělo být schopno se přiměřeně orientovat ve svém prostředí.

Zpravidla by mělo např.:

- vyznat se ve svém prostředí (doma, ve škole), spolehlivě se orientovat v blízkém okolí (vědět, kde bydlí, kam chodí do školky, kde jsou obchody, hřiště apod.),
- zvládat běžné praktické činnosti a situace, s nimiž se pravidelně setkává (např. vyřídit drobný vzkaz, nakoupit a zaplatit v obchodě, říci si o to, co potřebuje, ptát se na to, čemu nerozumí, umět telefonovat, dbát o pořádek a čistotu, samostatně se obsloužit, zvládat drobné úklidové práce, starat se o rostliny či drobná domácí zvířata),
- vědět, jak se má chovat (např. doma, ve školce, na veřejnosti, u lékaře, v divadle, v obchodě, na hřišti, při setkání s cizími a neznámými lidmi), a snažit se to dodržovat (chovat se přiměřeně a bezpečně, uvědomovat si možná nebezpečí,
- znát a zpravidla dodržovat základní pravidla chování na ulici (dávat pozor při přecházení, rozumět světelné signalizaci),
- mít elementární poznatky o sobě, svém prostředí i okolním světě (např. znát části těla i některé orgány, vědět, kdo jsou členové rodiny a čím se zabývají, rozlišovat různá povolání, znát běžné pomůcky, nástroje, znát jména některých rostlin, stromů, zvířat a dalších živých tvorů, vědět, k čemu jsou peníze, orientovat se v dopravních prostředcích, znát některé technické přístroje apod.),
- rozumět běžným okolnostem, dějům, jevům, situacím, s nimiž se bezprostředně setkává (např. podnebí, počasí a jeho změny, proměny ročních období, látky a jejich vlastnosti, cestování, životní prostředí a jeho ochrana, nakládání s odpady),
- mít elementární povědomí o naší zemi (města, hory, řeky, jazyk), o existenci jiných zemí a národů, o světadílech, planetě Zemi, vesmíru.

Příloha II POŽADAVKY ZŠ PŘI ZÁPISECH s. 1/1

Vážení rodiče, pro Vaše děti bude vstup do první třídy úspěšný a snadný, pokud budete vědět, jak má být připraveno. Uvedený text Vám může pomoci posoudit, jaké jsou na dítě kladeny požadavky.

<i>Optimální připravenost</i>	<i>Nedostačující připravenost</i>
Vyjadřování ve větách a jednoduchých souvětích, schopnost konverzace s dospělými, schopnost spontánního popisu dějů, poznatků, úvah. Klade mnoho otázek. Umí vyprávět o rodičích, sourozencích.	Vyjadřování pomocí jednotlivých výrazů, jednoduchých vět, zřídka samostatně. Vyprávění nesrozumitelné, chaotické. Neklade otázky k doplnění svých znalostí. Dětská zpěvavá intonace, mazlivá výslovnost.
Orientace v okolí -zná svoji adresu, jména a povolání rodičů, svoje národnosti.	Nezná základní údaje o svém okolí.
Má rozvinuty základy logické paměti, umí počítat s pochopením -zná číselné řady, chápe vztah větší-menší, více -méně.	Nedovede počítat, chybný úsudek
Vyspělost v grafických projevech - umí napodobit jednoduché psací písmo zná několik tiskacích písmen. Umí popsat, co nakreslilo.	Neobratné zacházení s tužkou. V nakreslených tvarech nelze rozpoznat jednotlivé předměty.
Je schopno soustředit se na práci, odolává rušivým podnětům, dokáže překonat únavu	Obtížně se soustředí, snadno se nechá rozptýlit, často přerušuje práci.
Dovede navázat kontakt s cizí osobou	Vyhýbá se cizím osobám, je stydlivý, bázlivý, nebo nadměrně upovídaný, předvádí se.
Umí ovládnout své emocionální projevy	Má tendenci jednat impulzivně a bez zábran.
Umí pracovat ve skupině pod dálkovým vedením	Pracuje jen v bezprostředním kontaktu a za pobízení dospělého.
Schopnost zapojit se do kolektivních her, chápe pravidla, umí ustoupit jinému dítěti.	Stojí stranou, nenavazuje kontakty, při hře je svárlivý, agresivní.
Samostatnost- samo se umí obléknout, najít, udržovat pořádek, správně plní pokyny, chce být užitečný, má zájem o úkoly, hraje si na školu, na práci. Započaté práce se snaží dokončit.	Nesamostatný, nedbá o pořádek a o své věci. Ničí sešity, knihy. Nepokouší se pomáhat, u práce nemá výdrž. Převládá zájem o hru.
Podřizuje se pokynům dospělých, i když jsou pro nemilé, chápe jejich nutnost.	Neposlušný, odmítá vyhovět.

Příloha III KOLOBĚH ROKU s. 1/3

Vzdělávacím obsahem WMŠ jsou svátky a slavnosti. Je rozdělen do deseti na sebe navazujících integrovaných bloků shodujících se s rytmem roku. Prožíváme jej všemi smysly prostřednictvím aktuálního dění v přírodě. Každé období je završeno svátkem či slavností vycházejících jak z procesů v přírodě, tak z tradičně vnímaných slavností našeho kulturního prostředí. Slavení tradičních svátků má při výchově své místo - je důležité pro pěstování určitých zvyků, uchopení symbolů a obrazů.

Slavnosti je potřeba prožívat s plnou vnitřní účastí.

září	–	Svatováclavské období
říjen	–	Michaelské období
listopad	–	Martinské období
prosinec	–	Adventní a vánoční období
leden	–	Tříkrálové období
únor	–	Hromnice a Masopust
březen	–	Jarní období
duben	–	Velikonoční období
květen	–	Svatodušní období a Letnice
červen	–	Svatojánské období

Září – Svatováclavské období

Nálada konce léta. Završení růstového cyklu plodnosti v přírodě se zrcadí v činnosti – vymílání zrna, mletí mouky, pečení chleba, lisování šťávy z hroznů. Matičce Zemi děkujeme za úrodu, která nám pomůže překonat dlouhé období podzimu a zimy. Vychutnáváme poslední sluneční paprsky, zklidňujeme se a navracíme do nitra duše. Období kvalit nesené obrazem Svatého Václava – soucit k trpícím, milosrdenství a lásku a impulsů, jež jsou vloženy jako posvátná setba do naší české půdy. Období vrcholí Svatováclavskou slavností. Den předem si upečeme první chléb daného školního roku. Od rána vymačkáváme šťávu z hroznů do džbánů. Stoly a roční stolek zdobíme plody matky Země, ovocem, zeleninou, obilninami. Když jsou přípravy slavnosti dokončeny, zahájíme ji Svatováclavským chorálem, zahrajeme divadlo o dobrých skutečích sv. Václava, zazpíváme si tématické písničky a na závěr se usadíme ke stolům a pochutnáváme si na prvním vlastnoručně upečeném chlebu a čerstvé hroznové šťávě.

Říjen - Michaelské období

Pokud se světlo setká s tmou, tak nebojuje, prostě je... Zůstává světlo, nikoliv tma. Podzimní čas je plný barev. Příroda se ukládá ke spánku – na povrchu zemském dochází k odumírání života, k procesům hnití. Světla ubývá. Archanděl Michael posílá draka z nebes tam, kam patří symbol odvahy, statečnosti, rozhodnosti, schopnosti čelit překážkám a nebezpečí. Pozadí michaelského svátku je popsáno v Bibli, v Apokalypse: Psáno, že budoucí světová bytost, Kristus, je na nebesích napadena silami zla ztělesněnými drakem a archanděl Michael se svou družinou tyto temné dračí síly shazuje na Zemi. Zde žijí udatní rytíři a ti s jeho pomocí s draky bojují (Sv. Jiří). Podle Marko Pogačnika jsou tyto temné dračí síly ukryty hluboko v Zemi a slouží jí, pojmenovává je vyživovacími silami, či vyživovacími systémy země a čas od času se na zemi projeví jako erupce nebo jiné přírodní jevy. Je důležité, aby tyto síly zůstávaly uloženy tam, kde jsou a nedostaly se do rukou nepovolaných. Drak tedy není zabit, je jen poslán a držen tam, kde je jeho místo. Obrazy v přírodě, vyrovnávání délky dne a noci, podzimní rovnodennost. Dle délky světla je znát, že končí léto a nastává temná část roku. Jsme vtahováni do temna přírody a potřebujeme vyvinout sílu a odvalu, abychom do něj nevstoupili. Volním překonáváním sebe sama tvořím něco ze sebe navzdory tomu, co se děje v okolí. Síly temnoty nám pomáhá překonávat archanděl Michael, obraz rytíře bojujícího s drakem. V michaelském období se

Příloha III KOLOBĚH ROKU s. 2/3

pomocí těchto obrazů dostáváme z hlediska trojčlennosti do oblasti vůle. Období vrcholí Michaelskou slavností: Jsme rytíři. Máme korunu, plášť a meč. Jdeme k jeskyni, kde spí drak, pro jablíčko, každý sám, ve skupinkách, s paní učitelkou, jak kdo potřebuje. Odměnou za strach je nám radost v odvážném srdci a krásné červené jablíčko.

Listopad - Martinské období

Sv. Martin jako symbol lidského soucitění, vzájemné pomoci a úcty. V přírodě se pomalu uzavírá podzimní čas, nastává dušičková nálada. Barvy potměly, světla ubývá. Stále více se stahujeme do vnitřního světa našich domovů a duší. Vnitřní světlo je třeba nést, posilovat, chránit, neboť existuje mnoho sil, které ho ničí. Obrazem soucitu, schopnosti rozdělit se potřebným, vzájemné pomoci a úcty k člověku jako k božské bytosti je Svatý Martin na bílém koni. Sv. Martin – podle legendy bojovník, jež se svým soucitím stal duchovním vůdcem. Obraz nesentimentálního soucitění. Před městskou branou uviděl v mraze žebráka. Soucítit s jeho bídou a rozhodl se mu pomoci. Aby jeho pomoc byla účinná, on sám se nestal žebrákem, jeho bytost s ním nebyla zajedno. Měl od něj malý distanc. Takový, aby jeho pomoc měla význam, dal mu půlku svého pláště. Když má druhý potíže a soucítíme s ním, můžeme si s ním sednout a poplakat. Vyšší formou soucitění je uchopení druhého bolesti s odstupem – v jeho bolesti se neztratím a pak mohu aktivně pomoci. Soucit má v sobě obsažen malý odstup. V martinském období se pomocí těchto obrazů dostáváme z hlediska trojčlennosti do oblasti citění. Stahujeme se pomalu do našich domovů a duší. Vážnost dušičkového období se odráží v barvách ročního stolu. Naše slavnost: V den svátku Sv. Martina se setkáme i s rodiči ve třídě, zazpíváme si martinské písně, rodiče zahrají divadlo o dobrých skutečích Sv. Martina. Poté se oblékneme a vydáme se na naše oblíbené místo v lesoparku. Přijede Martin na bílém koni, či nepřijede? Do kroku si zpíváme martinské písně a na cestu svítíme vlastnoručně vyrobenými lucerničkami.

Prosinec (konec listopadu) - Období Adventu a Vánoc

Období je obrazem postupného vývoje Země od minerální říše přes rostlinnou, živočišnou až k člověku. Ponoření do svátostného očekávání narození děťátka, nové kvality v našich srdcích. Krátčí se den a spánek přírody jsou pro nás výzvou k bdění a zamýšlení se ztišení se a otevření se něčemu novému. Život probíhá v rytmu odlišném od ostatních období, vládne atmosféra očekávání a hřejivého napětí. Čekají nás dvě slavnosti, adventní zahrádka a vánoční hra. **Adventní zahrádka**, tichá, intimní slavnost, na kterou se děti připravují tím, že si barvami na sklo vyzdobí kalíšek na světlo. O první adventní neděli pak projdou spirálou z chvojí k andělovi, který jim zapálí svíčku v jejich kalíšku jako symbol světla v srdcích v nejtemnější době roku. **Vánoční slavnost**, veselá slavnost, na které děti ukáží svým rodičům překvapení, které si pro ně několik dní chystají. Tím překvapením je rytmičká část s tématem zimy a krátká vánoční Pastýřská hra. Také rodiče mají pro děti připravené překvapení v podobě pohádky.

Leden - Tříkrálová doba a Slunovrat

Tříkrálová - Nový rok jako symbol optimismu a nové perspektivy. Prožitky vrcholného období zimy v jeho tradičním pojetí jako období začátku pronikání životních sil z nitra Země na povrch. Doznívá vánoční čas a s napětím očekáváme, co nám přinese 13 svatých nocí. Světlo se pomalu navrácí, den se prodlužuje. Nový rok je symbolem optimismu a perspektivy. Tři králové přinášejí nadčasové dary, symboly nejvyššího poznání, oběti a nesmrtelnosti. Doba je obrazem harmonizace vnitřních sil člověka, rozumu, citu, vůle.

Únor - Hromnice a Masopust

Hromnice jsou tečkou za obdobím světel, předělem, kdy naše dosud chráněné světlo máme

Příloha III **KOLOBĚH ROKU s. 3/3**

přenést ven. Dochází k definitivnímu rozloučení s vánočním časem. rozpouštíme zbytky vánočních svíček, vyrábíme hromničky. **Masopust** - Nový rok jako symbol optimismu a nové perspektivy, prožitek vrcholného období zimy v jeho tradičním pojetí jako období začátku pronikání životních sil z nitra Země na povrch. Posvátnost vánoční doby střídá ryzí pozemskost, doba hojnosti jídla před čtyřiceti denním obdobím půstu. Masopustním rejem vítáme dobu radosti a veselí, dostatku a nového sebenaplnění. Vlādu nad Zemí opět postupně získává navracející se Slunce. Proudící voda z tajícího sněhu uvádí vše do pohybu, rozpouští minerály v půdě, ty pronikají do rostlin a probouzejí jejich aktivitu. Nastává čas činů.

Březen - Jarní doba – vynášení Morany

Období jarního slunovratu. Období, kdy prožíváme zlom ve světových dějích, příroda se probouzí, světla přibývá, síly pronikají z nitra Země na povrch. Matička Země poté, co zahřála semínka v zemi jim dává úkol vyklíčit a růst. Čeká nás slavnost „Vynášení Morany.“ Morenu pálíme, popel posíláme po vodě, loučíme se se zimou. Zpíváme, tancujeme. Panuje nálada probuzení, čerstvosti, činnorodé práce a tvoření, kterou prožíváme stále častěji venku v přírodě. Sílí životní síly a odhodlání, začíná nový život a proměna.

Duben - Velikonoce

Příroda je velkém pohybu a plná změn. Svazující a ochromující síly jsou překonány. Síly růstu vítězí. Symbolem nového života je vejce. Symbolem proudící životní síly, proutí. Zajíc symbolizuje altruismus a překonání vlastních potřeb. Hledáme vnitřní řád. Sv. Jiří je posilou na cestě k dosažení cíle.

Květen - Svatodušní doba – Svátek nanebevstoupení, Letnice

Země se proměňuje v rozkvetlou zahradu. Vydechuje a rozprostírá svou bytost do okolí. Vše nás láká vyběhnout do přírody, děkovat jí a pečovat o ní – doba otvírání studánek. Je to i období intenzivnějšího prožívání vztahu k nejbližším osobám, období posilování soudržnosti. Symbolem je holubice – svobodný duch, který může vzletnout. Je čas poznané předávat dál. Konáme s vědomím odpovědnosti za svůj životní prostor, jsme si vědomi důsledků svého působení. Z toho, kdo je obdarován, se stává ten, kdo obdarovává. S dětmi slavíme svátek matek a otvíráme studánky. Společně s rodiči odjíždíme na školku v přírodě.

Červen - Svatojánská doba

V době dochází k největšímu výdechu Země. Naše smysly se otevírají všemu pozemskému. Krása květů přechází ve zrání plodu. Dílo tohoto roku je téměř dokonáno. Postava sv. Jana je symbolem zralosti, kvalitativních změn v přírodě i v nitru člověka. Svatojánská slavnost - prostřednictvím sběru léčivých bylin a péče o zahradu a své okolí prožitek síly vrcholícího období léta v jeho plnosti forem před počátkem působení sil útlu v přírodě, nálada obratu, proměny Sv. Jan jako symbol zralosti a obratu, kvalitativní změny v přírodě i v nitru člověka (nejen já, ale i druzí). V této době je další důležitou slavností Slavnost loučení se školáky, kdy nejstarší děti procházejí školáckou bránou uvitou z květů. Na ramenou mají vlastnoručně utkanou taštičku, jsou růží pasováni na školáka-školačku a obdarováni knihou. Po slavnostním pasování nastává slavnostní otevření stolů obložených ovocem a dobrotami, tombola, divadlo rodičů dětem a na závěr opékání buřtů.

Příloha IV RYTMUS DNE A TÝDNE s. 1/1

Rytmus dne

7:30 - 8:30	zahájení dne, příprava pravidelné pracovní činnosti
8:30 - 9:15	ranní kruh + rytmická část + hygiena
9:10 - 9:35	svačina
9:35 - 10:15	pravidelná pracovní činnost + úklid
10:15 - 12:00	hygiena + příprava na pobyt venku, pobyt venku
12:00 - 12:30	převlékání, hygiena, týdenní pohádka
12:30 - 13:00	oběd
13:00 - 13:10	odchody domů
13:00 - 14:15	odpočinek v pohádkovém pokojíčku
14:15 - 15:00	volná hra, odpolední činnosti, svačina
15:00 - 17:00	volná hra, odpolední činnosti

Rytmus týdne

PONDĚLÍ (Měsíc) - akvarelové malování

seznamujeme se se základy akvarelové techniky, procítujeme barvy, mísíme barvy – procítujeme hru barev

ÚTERÝ (Mars) - práce s přírodními materiály

pracujeme s náčiním a náradím – jehla, filcovací jehla, nůžky, kladivo, brusný papír, pilka, pilník, kleště

přírodní plody - vyrábíme korále, řetězy, zvířátka, skřítky a víly

ovčí rouno – zpracováváme mokrou i suchou technikou

filc – šijeme skřítky, taštičky, vánoční ozdoby

papír – trháme, stříháme, vystřihujeme, lepíme...mozaiky z voskového a hedvábného papíru, ozdoby a průsvity na okna, skládané a lepené řetězy

dřevo – řezeme, brousíme...vyrábíme ohrádky pro zvířátka, knoflíky na tkané taštičky, zvuková dřívka

STŘEDA (Merkur) – pečeme chléb

chléb – výsledek dlouhodobého procesu od obilného zrna po krajíc chleba na talíři

vymílání klásků, mletí obilí, čištění pracovní plochy, prožitek přípravy těsta a jeho kvašení

ČVRTEK (Jupiter) - práce se včelím voskem

seznamujeme se se základy modelování, metamorfóza hmoty - kulička-placička-zámotek, kulička-váleček-spirála

PÁTEK (Venuše) – úklid třídy

vše má své místo, čistíme prostor, aby se v něm nám i skřítkům dobře dařilo

Pravidelný denní rytmus s ustálenými rituály vede děti bezpečně dnem a plynule převádí od jednotlivých činností. Důležitý je jednotný postup učitelek a veškerého personálu.

Příloha V - Ukázka z dokumentu Evaluace osobnostního rozvoje dítěte

Evaluace osobnostního rozvoje dítěte podle 12 smyslů

1. Hmat

Zkoumá dítě hmatem různé materiály?
nevědomě, vědomě

- kreslení – správné držení tužky, kreslí zlehka, tlačí na tužku
- malování – umí zacházet se štětcem, maluje lehce, tlačí na štětec
- modelování – tvrdost vosku ho odrazuje, zahřívá ho v dlani
- práce se dřevem – pozoruje, snaží se napodobit, pracuje s dopomocí, pracuje samostatně
- práce s ovčím rounem - pozoruje, snaží se napodobit, pracuje s dopomocí, pracuje samostatně
- šití, tkaní – pozoruje, napodobuje, pracuje s dopomocí, samostatně
- pečení - pozoruje, napodobuje, pracuje s dopomocí, pracuje samostatně
- práce s přírodními materiály – trhá, stříhá, skládá, lepí – pozoruje, napodobuje, pracuje s dopomocí, pracuje samostatně
- tvoří z písku, hlíny, kamínků...
- hra – zůstává u známých hotových hraček, využívá různé materiály a fantazii je přetváří, pro vytvoření hry nepotřebuje ani hračku, ani jiné „suroviny“
- má cit pro fyzické tělo svoje, kamarádů (pohladí, strčí...)
- prstové hry – pozoruje, napodobuje, zvládne s dopomocí, zvládne samostatně
- po hmatu pozná hračky, předměty běžně používané v domácnosti a školce, ovoce, zeleninu.....

2. Smysl pro pohyb

Jakou má dítě koordinaci pohybu vzhledem k myšlení (vývoj od pasivního k aktivnímu pohybu), jak pohyb odráží duševní naladění dítěte?

- chůze – tempo pomalé, střední, rychlé
- zvládá chůzi po schodech nahoru, i dolů, střídá nohy, přisouvá
- chůzi v nerovném terénu. zvládá s pády, občasnou ztrátou rovnováhy, zvládá
- běh – zvládá běh po rovině, v nerovném terénu, do zatáčky.
- předvídá situaci (vyhne se, udělá obranný pohyb....)
- oblékání zvládá – vůbec, částečně samostatně, sám.
- koordinace pohybu – jednoduché pohyby jsou nekoordinované, koordinované složitější pohyby jsou nekoordinované, koordinované
- umí stát na jedné noze, skákat na jedné noze
- umí házet, chytat míč, zasáhne cíl – statický, pohybující se
- má vyhraněnou lateralitu – L. P.

3. Smysl pro život

Jakou má dítě životní energii?

- pasivní, aktivní.
- roste přiměřeně věku
- probíhá výměna zubů
- pouze pozoruje, koná bez rozmyslu, bez cíle
- koná záměrně, s určitým cílem
- umí se svou energií hospodařit(přestávky v činnosti)
- všechnu sílu soustředěně věnuje nějaké aktivitě
- realitu přijímá radostně, odevzdaně, bouří se (v souladu s temperamentem)
- stisk ruky je nejistý, krátký, pevný, s potřásáním, až bolestivý

10. Smysl pro řeč

Má dítě vyjadřovací schopnosti přiměřené věku? Dokáže vyslovit svůj prožitek, jaká je výslovnost?

- dokáže smysluplně vyslovit svůj prožitek, přání...
- výslovnost dobrá, patlavost, vyslovuje špatně některé hlásky, zadržává
- tempo řeči je pomalé, v souladu s temperamentem, rychlé, překotné
- slovní zásoba je chudá, přiměřená věku, bohatší

11. Smysl pro myšlení

Jak se odráží myšlení v chování a jednání dítěte - ve hře, v kresbě, ve vztazích s ostatními?

- hra – převažuje hra s hotovými hračkami, fantazijní, zaměřená na zkoumání, objevování.
- kresba je nevědomým čmáráním (spíše manipulace s pastelkou), vědomá(dům, postava, dopravní prostředky...)
- kresba pokrývá malou část plochy papíru, pokryje tak polovinu plochy, celou plochu
- při kreslení jsou předměty ukotveny, rozčleněny, kresba má určitý řád
- kresby jsou monotematické, ztvárňují více témat
- jmenuje formy, dokáže formulovat myšlenku, přání, otázku
- orientuje se v prostoru
- rozumí pojmům vpřed, vzad, dole nahoře, vlevo, vpravo, pod, nad, uvnitř, vně...
- je rozvinuta paměť krátkodobá, dlouhodobá
- orientuje se v čase – ráno, večer, včera... za chvíli.. vnímá pohyb času
- počítá – do deseti, dvaceti a dál
- roztřídí věci, srovná je

Příloha VI - Hodnocení školní zralosti

Výměna zubů - Školní zralost - Přípravenost do školy

Fyzický vývoj

Proporce a charakteristika:

- ☐ Poměr hlava a tělo 1:6 (u malého dítěte je 1:4)
- ☐ Zmizí bříško a dětská baculatost, krk a pas jsou viditelnější
- ☐ Končetiny rostou, tělo se vytahuje, chodidla a ruce rostou jako první, potom nohy a ramena
- ☐ Schopnost chytit se ucha rukou nad hlavou
- ☐ Klouby, kolena a klíční kosti jsou zřetelnější
- ☐ Vytváří se klenba na chodidlech
- ☐ Rysy tváře jsou formovanější, individuálnější, spodní čelist a brada jsou silnější
- ☐ S- křivka na páteři, mění se postavení žeber
- ☐ Začíná výměna zubů, později stoliček

Fyzické schopnosti:

- ☐ Dítě dokáže přejít po lavičce nebo po určité linii směrem vpřed
- ☐ Chytit a hodit velký míč
- ☐ Skákat na jedné noze, skákat přes švihadlo (gumu), chodit na chůdách, kutálet obruč atd.
- ☐ Skákat jako zajíček (s oběma nohama současně)
- ☐ Při chůzi: levé rameno se pohybuje s pravou nohou a opačně
- ☐ Chůze po schodech se střídajícími se nohama
- ☐ Dítě dokáže udělat uzly a mašličky, zapnout knoflík a zip
- ☐ Šikovitost prstů - navlékat nit, šít, plést prsty, prstové hry...
- ☐ Je vyvinutá dominance oka a ruky (někdy je až do 9. roku života nejistá)
- ☐ Dítě se nejvíce příliš nepokojné nebo letargické
- ☐ Při podávání ruky je palec oddělený od ostatních prstů, nepodává celou ruku
- ☐ Už nechce jen více znát, ale i více konat – jako cíl!

Sociální a emocionální vývoj

- ☐ 5/6leté dítě se umí vejit do potřeb jiných dětí, umí udělat něco pro ostatní
- ☐ Dokáže si cíleně hrát, plánovat, něco vymyslet, nepotřebuje bezpodmínečně vnější věci pro hru – může si vytvořit vnitřní představy o dané věci bez jejího vnějšího vnímání. Síly fantazie se vtahují dovnitř a projevují se v představách.
- ☐ Dítě umí zorganizovat společnou hru a setrvat v ní
- ☐ Začátky kamarádství, které trvají delší dobu
- ☐ Hra na koně a psa ukazuje připravenost na autoritu, poslouchat pána
- ☐ Samostatně jíst, pít, umývat se, jít na toaletu
- ☐ Přijmout a splnit úkoly (umýt nádobí, pozametat, zalít květiny, prostřít stůl, umýt umyvadlo..)
- ☐ Dítě si už necucá palec, nemá dudlík a nenosí plenky
- ☐ Mělo by být akceptované ve skupině

Kreslení a malování

- ☐ 5/6leté dítě chce kreslit něco určitého, konkrétního, i při malování to má být konkrétní, pokouší se dělat formy nebo speciální efekty jako například tečky
- ☐ Malby jsou jistou dobu křečovitě, méně pěkné, ale potom později jsou volnější a svobodnější, když dítě objeví jak se míchají barvy a jak vynikají určité vzory
- ☐ Symetrie na papíře ukazuje, že jsou aktivní obě poloviny mozku, např. symetrické domečky
- ☐ Se stromem nebo květem na jedné straně nebo symetrické vzory na levé i pravé straně papíru
- ☐ Tzv. obrázky související s výměnou zubů obsahují horizontálně se opakující letící ptáky nebo vrcholky kopců – připomínají řady zubů
- ☐ Pásky nebe a země ukazují na uvědomování si polohy nahoře a dole, jako protiklad k pocitu jednoty u mladších
- ☐ Potřeba diagonály, často ve formě trojúhelníka na střeše, kopci, ozdoby na princezniných šatech
- ☐ Čtverec v domech
- ☐ Okna s kříži uvnitř
- ☐ Kreslení detailů (jablka na stromě, klika na dveřích, dešťový okap...) mladší dítě při kreslení vychází z fyzických procesů v těle, školní dítě kreslí z představy, z vnitřního obrazu,

Duševní život

Znaky školní zralosti (ve vůli)

- ☐ Cílené jednání při hře, kreslení a malování
- ☐ Dítě si uvědomuje, že ono je tím, kdo koná, prožívá rozdíl mezi tím, co chce udělat (přání) a skutečným výsledkem. To vede k pocitu osamělosti a neschopnosti. Je to důležitý krok k přirozenému respektu před učitelem ve škole, před dospělým, který umí něco, co ještě samo dítě tak dobře neumí, neovládá.
- ☐ Čas přechodu – přirozené napodobování pomalu přestává, dítě zatím ještě neví, jak to může jít jinak – chce to udělat samo, i když to ještě neumí jako dospělý. Je potřeba nechat dítě v klidu, ukázat mu porozumění a provázet ho při přechodu „dírou“.
- ☐ Dítě je kritické vůči sobě i vůči ostatním
- ☐ Používá končetiny, je silné a aktivní – přenášení těžkých předmětů – prožívání váhy, hmotnosti, Děti rády skáčou.
- ☐ Samostatně přebírají úkoly
- ☐ Napodobování je slabší – důležitým se stává slovo – dohody musí být dodržované

Znaky školní zralosti v citění

- ☐ Bouřlivé období, tzv. první puberta se znovu uklidní, dítě potom umí s vlastními pocity lépe zacházet, dospělý musí méně zasahovat
- ☐ Humor, jazykové hry, dlouhé zábavné rýmy, různé výroky, mluvení anglicky je v tomto věku oblíbené
- ☐ Vědomě vnímají rytmy v hudbě a jazyku
- ☐ Tajemství, šeptání – rozlišování uvnitř a venku
- ☐ City se prohlubují (jsem smutný), nezůstávají na povrchu jako u mladších dětí

- ☐ Důležitá je spravedlnost. Často jsou zranitelné a citlivé
- ☐ Vědomě jsou už i sexuální rozdíly (hra na doktora), většinou jsou to nevinné hra, dítě se s tím chce obeznámit

Znaky školní zralosti v myšlení, v kognitivní oblasti

- ☐ Rozvoj kauzálního (příčinného) myšlení: kdy, protože, proto, např. když tyto stužky spolu zavážeme, dosáhnou až k oknu (myšlenky kauzálně na sebe navazují)
- ☐ Správné používání forem minulého času
- ☐ Radost z hádanek, vtipů, kout pikle, např. jak nemuset uklízet
- ☐ Paměť je vědomá, dítě když chce nebo ho o to požádáme umí znovu povyprávět příběh i zazpívat písničku
- ☐ Dítě mluví plynule zřetelně, umí vyjádřit své myšlenky (má vnitřní obrat)
- ☐ Umí se soustředit na jeden úkol 10 až 15 minut
- ☐ Hra už není závislá na věcech, např. postaví si dům a uvnitř si jen povídají
- ☐ Rozhovory a diskuse mezi sebou jsou pro dítě důležité
- ☐ Dítě klade správně otázky, ne už typické proč- otázky, které dávají mladší děti nebo otázky a upoutání pozornosti
- ☐ Ptají se na písmena a čísla, po jistém čase se však většinou uspokojí s málem, např. znát napsat jejich jméno. Co se děti samy naučily je vždy dobré (nevadí, když už umí číst) jen dospělý by to neměl dělat
- ☐ Hodně se ptají, přitom si však myslí, že znají správnou odpověď

Všeobecně

- ☐ Chlapci jsou ve vývoji 6 měsíců za děvčaty (v tomto věku)
- ☐ Příliš brzy zaškolované děti projevují často příliš málo výdrže a schopnosti se koncentrovat v nižších ročnících, mají to těžké i v rytmické části, při hrách a ručních pracích.

Příloha VII ZÁPISOVÝ ARCH HLOUBKOVÉHO POLOSTANDARDIZOVANÉHO ROZHOVORU s. 1/2

Pozn. Vzhledem k rozsahu zápisového archu jsem pro jeho menší rozsah upravila celkový vzhled.

1. Mé dítě ●děvče ●chlapec navštěvovalo Waldorfskou **mateřskou** školu: ●ANO ●NE
2. Pokud ANO, uveďte: ●přesný věk nástupu do WMŠ: ●dobu docházky do WMŠ:
3. Waldorfskou mateřskou školu jsme pro naše dítě vybrali, protože:
 - je to alternativa
 - se zajímám o waldorfskou pedagogiku
 - je zde příjemné, vkusné prostředí
 - se zde nepoužívá multimediální technika
 - mají děti dostatek pohybu na čerstvém vzduchu
 - se nachází v místě bydliště
 - jiné:
 - souzním s principy waldorfské pedagogiky
 - na doporučení známých, rodičů, atd.
 - jsou zde hračky z přírodního materiálu
 - je zde ohleduplný přístup k dítěti
 - se mi líbí školka a zahrada
 - se mohou rodiče podílet na chodu školky
4. Docházka do WMŠ v roce zápisu do školy byla:
 - téměř každodenní ●pravidelná, ne však každodenní ●nepravidelnáDůvody: ●častá nemocnost ●rodinné důvody ●nechuť dítěte ●jiné:
5. Spokojenost dítěte ve WMŠ:
 - velmi spokojené ●spokojené ●jak kdy ●nespokojené ●velmi nespokojenéDůvody:
6. Můj pohled na vstup mého dítěte do školy v posledním roce MŠ:
 - jistý vstup: ●ANO ●NE důvody:
 - každopádně odklad: ●ANO ●NE důvody:
 - nejednoznačný: ●ANO ●NE důvody:
7. Vyjádření k odkladu, či ke vstupu dítěte do školy v posledním roce MŠ ze strany:
 - učitelky MŠ: ●PPP:
 - pediatra: ●učitelky školy při zápisech:
 - jiného odborníka:
8. Přesný věk nástupu do 1.třídy (rok a měsíc):
9. V současné době dítě navštěvuje třídu ●ZŠ ●WZŠ
10. Dítě mělo před nástupem do 1.třídy odklad školní docházky: ●ANO ●NE
11. Pokud ANO, jaký byl důvod?
 - celková nezralost ●věk ●fyzická nezralost ●nesoustředění ●motorický neklid ●špatná výslovnost
 - pracovní nezralost ●sociální nezralost ●emocionální zralost ●nezájem o školu
 - jiné:
12. Dítě nemělo odklad školní docházky a vstupovalo do ZŠW před sedmým rokem.
Po zkušenosti v prvním pololetí 1. třídy, bych se rozhodl(a) ●stejně ●pro odklad
Důvody: ●hravost ●nesoustředěnost ●únava ●potíže se čtením ●potíže se psaním ●potíže s počítáním ●neakceptování autority ●projevy smutku ●jedno z nejmladších ve třídě ●mimo kolektiv ●pomalejší v pracovních činnostech ●oproti spolužákům více unavené ●pomaleji rozumí učivu ●jiné:
13. Dle Vašeho názoru dítě ●BYLO ●NEBYLO při vstupu do školy dostatečně připravené.
Pokud nebylo, v čem se to projevovalo:
 - špatná příprava na výuku ●nesamostatnost ●špatný úchop psací pomůcky ●potíže se čtením
 - potíže se psaním ●potíže s počítáním ●neakceptování autority ●projevy smutku ●zařazení do kolektivu ●jiné:
14. Chodilo dítě v prvním pololetí první třídy dítě do školy rádo?
 - velice rádo ●rádo ●jak kdy ●spíše nerado ●nerado Pokud ano, proč? Pokud ne, proč?
15. Těšilo se dítě v prvním pololetí první třídy do školy?
 - velice se těší ●těší ●jak kdy ●spíše netěší ●netěší Pokud ano, proč? Pokud ne, proč?
16. Adaptace dítěte v září-říjnu prvního pololetí 1.třídy:
 - prostředí: ●velmi snadná ●snadná ●jak kdy ●nesnadná ●velmi nesnadná Důvody:
 - kolektiv: ●velmi snadná ●snadná ●jak kdy ●nesnadná ●velmi nesnadná Důvody:
 - učitelka: ●velmi snadná ●snadná ●jak kdy ●nesnadná ●velmi nesnadná Důvody:
 - nový rytmus: ●velmi snadná ●snadná ●jak kdy ●nesnadná ●velmi nesnadná Důvody:
 - školní povinnosti: ●velmi snadná ●snadná ●jak kdy ●nesnadná ●velmi nesnadná Důvody:

Příloha VII ZÁPISOVÝ ARCH HLOUBKOVÉHO POLOSTANDARDIZOVANÉHO ROZHOVORU s. 1/2

● vnitřní prožívání: ● velmi snadná ● snadná ● jak kdy ● nesnadná ● velmi nesnadná Důvody:

● jiné:

17. Schopnosti dítěte v listopadu-prosinci (označte na škále čísel odpovídající hodnotu):

Snadné – nesnadné - velké potíže - co uspokojuje, v čem jsou potíže.

Čtení	1	2	3	4	5	6
Psaní	1	2	3	4	5	6
Počítání	1	2	3	4	5	6
Paměť	1	2	3	4	5	6
Pozornost	1	2	3	4	5	6
Pohybová výchova	1	2	3	4	5	6
Pracovní výchova	1	2	3	4	5	6
Výtvarná výchova	1	2	3	4	5	6
Hudební výchova	1	2	3	4	5	6

18. Popište jednotlivé oblasti vzdělávání v průběhu prvního pololetí: Co dítěti šlo, co ne, proč.

Čtení

Psaní

Počítání

Pohybová výchova

Pracovní výchova

Výtvarná výchova

Hudební výchova

Paměť

Pozornost

19. Pololetní hodnocení (leden): Co uspokojuje, v čem jsou potíže.

Čtení	1	2	3
Psaní	1	2	3
Počítání	1	2	3
Pohybová výchova	1	2	3
Pracovní výchova	1	2	3
Výtvarná výchova	1	2	3
Hudební výchova	1	2	3

20. Jaký vztah má paní učitelka k dítěti?

21.a WZŠ jsme zvolili z těchto důvodů:

- ohleduplný přístup pedagogů
- přibližuje celistvý pohled na svět
- nabízí dobrou životní perspektivu
- respektuje individuální potřeby
- akceptuje vývojová hlediska
- rozvíjí tvořivost
- bydlíme v blízkosti školy
- rodiče se podílejí na běhu školy

●jiné:

21.b WZŠ jsme nezvolili z těchto důvodů:

- nebyli jsme přijati
- výsledkem je nereálný pohled na svět
- příliš duchovní pohled na svět
- nekompetentní pedagogové
- nerozvíjí tvořivost
- svými pravidly potlačuje svobodu
- nesoulad mezi rodiči v otázce vstupu do WZŠ
- velká vzdálenost školy
- nedůvěra k antroposofii
- jiné:

- ohleduplná forma vzdělávání
- poskytuje dostatečné vzdělání
- dítě naváže na další stupně vzdělání bez větších potíží
- soulad obou rodičů
- souladný postoj prarodičů
- dojíždíme a stojí nám to za to
- souzním s waldorfskou pedagogikou
- Chci dodat:

- nekonceptní forma vzdělávání
- neposkytuje dostatečné vzdělání
- nenabízí dobrou životní perspektivu
- dítě těžce naváže na další, newaldorfské, stupně vzdělání
- jde proti modernímu vývoji společnosti
- nesouladný postoj prarodičů
- přílišné zapojení rodičů
- waldorfskou pedagogiku "nemusím"
- Chci dodat:

Příloha VIII DOTAZNÍK PRO RODIČE DĚTÍ WALDORFSKÉ MATEŘSKÉ ŠKOLY s. 1/1

Pozn. Vzhledem k rozsahu zápisového archu jsem pro jeho menší rozsah upravila celkový vzhled.

•děvče •chlapec •přesný věk (rok, měsíc) nástupu do WMŠ: •doba docházky do WMŠ:

1. Waldorfskou mateřskou školu jsme pro naše dítě vybrali, protože:

- je to alternativa
- se zajímám o waldorfskou pedagogiku
- je zde příjemné, vkusné prostředí
- se zde nepoužívá multimediální technika
- mají děti dostatek pohybu na čerstvém vzduchu
- se nachází v místě bydliště
- jiné:
- souzním s principy waldorfské pedagogiky
- na doporučení známých, rodičů, atd.
- jsou zde hračky z přírodního materiálu
- je zde ohleduplný přístup k dítěti
- se mi líbí školka a zahrada
- se mohou rodiče podílet na chodu školky
- Chci dodat:

2. Docházka do mateřské školy v roce zápisu do školy je:

- téměř každodenní
- pravidelná, ne však každodenní
- nepravidelná
- Důvody: • častá nemocnost
- rodinné důvody
- nechut' dítěte
- jiné:

3. Spokojenost dítěte v MŠ:

- velmi spokojené
- spokojené
- jak kdy
- nespokojené
- velmi nespokojené
- Důvody:

4. Letos jsme byli s naším dítětem u zápisu do ZŠ: •ANO •NE WZŠ: •ANO •NE

5. Můj pohled na vstup mého dítěte do školy v posledním roce MŠ:

- jistý vstup: •ANO •NE důvody:
- každopádně odklad: •ANO •NE důvody:
- nejednoznačný: •ANO •NE důvody:

6. Vyjádření k odkladu, či ke vstupu dítěte do školy v posledním roce WMŠ ze strany:

- učitelky MŠ:
- PPP:
- pediatra:
- učitelky školy při zápisech:
- jiného odborníka:

7. Dítě mělo v loňském roce odklad školní docházky: •ANO •NE

Pokud ANO, jaký byl důvod?

- celková nezralost
- věk
- fyzická nezralost
- nesoustředění
- motorický neklid
- špatná výslovnost
- pracovní nezralost
- sociální nezralost
- emocionální zralost
- nezáměr o školu
- jiné:

8. Dítě nastoupí do ZŠ, WZŠ ve školním roce 2012/13: •ANO •NE

Pokud ANO, uveďte přesný věk (rok, měsíc) k 1. 9. 2012: Pokud NE, jaký je důvod?

- celková nezralost
- věk
- fyzická nezralost
- nesoustředění
- motorický neklid
- špatná výslovnost
- pracovní nezralost
- sociální nezralost
- emocionální zralost
- nezáměr o školu
- jiné:

9. Vzdělávací metody a postupy, stejně jako přístup učitelů k osobnosti dítěte, se ve waldorfských mateřských školách odlišují od jiných mateřských škol. Vyhodnoťte klady a zápory těchto metod z hlediska vašeho dítěte:

10.a Základní školu waldorfskou jsme zvolili z těchto důvodů:

- ohleduplný přístup pedagogů
- přibližuje celistvý pohled na svět
- nabízí dobrou životní perspektivu
- respektuje individuální potřeby
- akceptuje vývojová hlediska
- rozvíjí tvořivost
- bydlíme v blízkosti školy
- rodiče se podílejí na běhu školy
- jiné:
- ohleduplná forma vzdělávání
- poskytuje dostatečné vzdělání
- dítě naváže na další stupně vzdělání bez větších potíží
- soulad obou rodičů
- souhlasný postoj prarodičů
- dojíždíme a stojí nám to za to
- souzním s waldorfskou pedagogikou
- Chci dodat:

10.b Waldorfskou základní školu jsme nezvolili z těchto důvodů:

- nebyli jsme přijati
- výsledkem je nereálný pohled na svět
- příliš duchovní pohled na svět
- nekompetentní pedagogové
- nerozvíjí tvořivost
- svými pravidly potlačuje svobodu
- nesoulad mezi rodiči v otázce vstupu do WZŠ
- velká vzdálenost školy
- nedůvěra k antroposofii
- jiné:
- nekonceptní forma vzdělávání
- neposkytuje dostatečné vzdělání
- nenabízí dobrou životní perspektivu
- dítě těžce naváže na další, newaldorfské, stupně vzdělání
- jde proti modernímu vývoji společnosti
- nesouhlasný postoj prarodičů
- přílišné zapojení rodičů
- waldorfskou pedagogiku "nemusím"
- Chci dodat:

Pozn. V kazuistikách dětí s OŠD, jsou v části **3** **Evaluace osobnostního vývoje v roce zápisu do ZŠ**, použity dva typy písma. Důvodem je následující: písmo normální je stav dítěte před OŠD, písmo tučné stav po OŠD, tedy před nástupem do ZŠ. Zde je možné sledovat vývojové změny dítěte během jednoho roku.

Kazuistika č. 1 **KATEŘINA, nar. 16. 5. 2005**

1 Rodinné zázemí: Žije v úplné rodině. Má tři sourozence: starší sestra, starší bratr, mladší bratr. Rodiče jsou pečující, starostliví, orientovaní na výsledek. Rodiče aktivně spolupracují se školkou při slavnostech, účastní se třídních a schůzek a aktivit WMŠ.

2 Průběh předškolního vzdělávání:

Nástup do WMŠ: 4 roky a 3 měsíce.

Docházka do školky: 3 roky. Po celou dobu téměř každodenní. Chodila ráda, těšila se na činnosti a hru.

Adaptace: Na prostředí, kolektiv, učitelky a rytmus dne proběhla snadno, rychle, bezproblémově.

Zdravotní stav: Dobrý, občas virózy.

Zvláštnosti: Bezstarostná, radostná s častým úsměvem na rtech a dobrou náladou. Obvykle rychlá a bystrá, v některých činnostech (oblékání, stravování) naopak velice pomalá, neboť dělá více věcí najednou. Činnosti, které vyžadují preciznost, dělá také velice pomalu a soustředěně.

Temperament: Sangvinická, extrovertní, dynamická, živá, povídavá, aktivní, zvědavá až zvědavá.

3 Evaluace osobnostního vývoje v roce zápisu do ZŠ:

Fyzické tělo: Zdravá, neprobíhá výměna zubů, filipínská míra: ano.

Hlava: větší, kulatá. Barva očí tmavě hnědá a vlasů také tmavě hnědá.

Postava: Úměrná věku, statnější, pevná, kulaté břicho, krátký krk.

Jemná motorika: pracuje pěkně, manuálně zručná.

Hrubá motorika: běhá, skáče, leze po stromech, poletuje.

Grafomotorika: dobré držení tužky, rozvinutý kresebný projev s dostatkem dětské fantazie.

Lateralita: vyhraněná, pravoruká.

Soustředění: Je potřeba její pozornost vracet k činnosti, kterou dělá. Při opravdovém zaujetí vydrží až 10min.

Zraková percepce: vnímá barvy, rozlišuje figuru a pozadí, vnímá části a celek, zraková paměť rozvinutá.

Vnímání prostoru a prostorové představy: orientuje se v prostoru, chápe pojmy, porovnává velikosti.

Vnímání času: vnímá časový sled, posloupnost, rozlišuje časové pojmy, orientuje se ve dnech v týdnu.

Sluchová percepce: naslouchá, dobrá sluchová diferenciaci, vnímá rytmus, sluchová paměť rozvinutá - aktivně si pamatuje si všechny básničky, písničky, pohádky.

Řeč a vyjadřovací schopnosti: vyjadřování plynulé, výslovnost dobrá, dobrá slovní zásoba, pojmenovává, reprodukuje, vypráví, předá krátký vzkaz.

Základní matematické představy: porovnává pojmy a vztahy, třídí, tvoří skupiny, zařazuje do skupin, počítá do 10.

Sociální a emoční schopnosti: Přestože je komunikativní, mívá potíže s komunikací s dětmi. Často má přesnou představu o tom, jak má co vypadat a když tomu tak není, reaguje emocionálním výbuchem. Kateřina ráda přednáší před dětmi, nemá problém předstoupit a projevit se.

Vztahy se známými dospělými: nebojácná, komunikativní.

Pracovní připravenost: k nabízeným činnostem přichází sama ze zájmu, pokud ji zaujmou, pracuje až do konce, pokud ne, dá přednost hře. Při vhodné motivaci se pouští do úkolů, které ji nezaujaly a dokáže je dokončit.

Sebeobsluha a samostatnost: má osvojené hygienické návyky; oblékání – zcela samostatná, ale velmi pomalá, uváže kličku; stolování - dokáže si prostřít, namazat chléb s máslem, nalít vodu, najíst se, uklidit po sobě nádobí a místo u stolu.

4 Východiska v době zápisu do základního vzdělávání, tj. v lednu:

MŠ: Podle mého pozorování a vyhodnocení byla Kateřina školsky zralá a připravená. Sporné body: Nižší míru soustředění v případech, kdy ji činnost nezaujala a nezapočatá výměna zubů. U obou sporných bodů jsem během následujících osmi měsíců očekávala dozrání.

PPP: Děvče je školsky zralé a připravené.

ZŠ: Školsky zralá a připravená.

Rodiče: Odklad školní docházky z důvodů: nepozornost, hravost, hyperaktivita, nízký věk (6.3).

5 Školní docházka: Vstup do ZŠ v 6. 4, v současnosti žákyně 1. třídy.

Kateřina vstoupila do třídy, kde patří mezi mladší děti. Mnozí její spolužáci znali již při nástupu do školy písmena a čísla. Kateřina patří mezi nejmladší a vzhledem k tomu, že do školy vstoupila bez znalostí písmen a čísel, je nyní ve velké nevýhodě, čtení, psaní a počítání jí jde velice pomalu a nesnadno. Je potřeba vyvinout maximální úsilí při domácí přípravě, aby stačila nasazenému tempu výuky.

Obtíže:

Čtení – nespojuje grafickou podobu znaku s významem;

Psaní – těžká ruka, potíže s pohybem ruky;

Počítání – nespojuje grafickou podobu znaku s významem;

Potíže se soustředěním – je roztěkaná, povídává.

6 Závěr

Rozhodnutí o vstupu do školy matka označuje za chybné. Podle ní nebyla a není dostatečně zralá.

Je hravá, nesoustředěná, má potíže se čtením, psaním a počítáním.

Lituje, že si neprosadila odklad školní docházky a je přesvědčená, že s odkladem by byla Kateřina ve škole pozornější a soustředěnější.

Sama Kateřina se obtížemi, které cítí matka, neznepokojuje. Do školy chodí ráda, má též ráda paní učitelku a děti.

Kazuistika č. 2 NAOMI, nar. 10. 6. 2004

1 Rodinné zázemí: Naomi má od svých dvou let střídavou péči. Rodiče spolu komunikují pouze formou SMS zpráv. Oba pečující, každý z nich má jiný přístup k výchově a směru, kterým se má Naomi vést, ale je zde i několik shodných hledisek: oba kladou velký důraz na to, co děvče zná a umí. Toto je důkazem a měřítkem jejich dobré péče. Matka je mnohdy nejistá, často přenechává rozhodování na dítěti. Otec má přesné představy o tom, jak se má chovat. Pokud tomu tak není, je velmi autoritativní. Třebaže je Čech, hovoří s Naomi při příchodu do školky anglicky. Sourozence nemá. Ze školky ji občas vyzvedává dědeček z otcovy strany, nebo babička ze strany matčiny, oba mají k vnučce velice formální přístup. Otec se nezajímá o aktivity WMŠ. Matka spolupracuje.

2 Průběh předškolního vzdělávání:

Nástup do WMŠ: 3 roky a 3 měsíce.

Docházka do školky: 3 roky. V posledním roce téměř každodenní. Do školky chodila ráda, raději by zůstávala doma s mámou.

Adaptace: Neprobíhala snadno – obtížné odpoutávání od matky, přinášela zástupný předmět, těžké sžívání se s kolektivem dětí. Na nový rytmus a řád si rychle zvykla, vztah s učitelkou navázala snadno.

Zdravotní stav: Dobrý, občas virózy.

Zvláštnosti: Velké oči, dlouhé řasy. Ačkoliv budí dojem křehké princezny, nemá zálibu v holčičích hrách a stylu oblékání.

Temperament: Melancholicko sangvinická, nejprve pomalejší, nejistější, po adaptaci živá, bystrá, organizující, velice aktivní.

3 a) Evaluace osobnostního vývoje v roce zápisu do ZŠ:

3 b) Evaluace osobnostního vývoje v roce OŠD:

Fyzické tělo: Zdravá, neprobíhající výměna zubů, filipínská míra: ne

Fyzické tělo: Zdravá, probíhající výměna zubů, filipínská míra: ano

Hlava: Menší, oválná. Barva očí modrá a vlasů špinavá blond.

Hlava: Menší, oválná. Barva očí modrá a vlasů špinavá blond.

Postava: Výška úměrná věku, velice štíhlá, drobná.

Postava: Výška úměrná věku, velice štíhlá, dlouhé končetiny.

Hrubá motorika: Běhá, skáče, leze po stromech.

Hrubá motorika: Běhá, skáče, leze po stromech, hraje s chlapci dynamické hry.

Grafomotorika: Zvláštní držení tužky, který jí nebrání v pěkném kresebném projevu, kresba a malba námětová s nízkou mírou dětské fantazie.

Grafomotorika: Trvající chybný držení tužky, rozvinutá kresba, náměty s nízkou mírou fantazie.

Lateralita: Vyhraněná, pravoruká.

Lateralita: Vyhraněná, pravoruká.

Soustředění: Celkem dobré, až 7 minut. Pokud ji činnost zaujme, vydrží u ní do konce.

Soustředění: Celkem dobré, až 10 minut. Pokud ji činnost zaujme, vydrží u ní do konce.

Zraková percepce: Vnímá barvy, rozlišuje figuru a pozadí, vnímá části a celek, zraková paměť rozvinutá.

Zraková percepce: Vnímá barvy, rozlišuje figuru a pozadí, vnímá části a celek, zraková paměť rozvinutá.

Vnímání prostoru a prostorové představy: Orientuje se v prostoru, chápe pojmy, porovnává velikosti.

Vnímání prostoru a prostorové představy: Orientuje se v prostoru, chápe pojmy, porovnává velikosti.

Vnímání času: Vnímá časový sled, posloupnost, rozlišuje časové pojmy, orientuje se ve dnech v týdnu.

Vnímání času: Vnímá časový sled, posloupnost, s jistotou rozlišuje časové pojmy a orientuje se ve dnech v týdnu.

Sluchová percepce: Naslouchá, dobrá sluchová diferenciací, vnímá rytmus, sluchová paměť rozvinutá - aktivně si pamatuje si všechny básničky, písničky, pohádky.

Sluchová percepce: Naslouchá, dobrá sluchová diferenciacie, vnímá rytmus, sluchová paměť rozvinutá - aktivně si pamatuje si všechny básničky, písničky, pohádky.

Řeč a vyjadřovací schopnosti: Vyjadřování plynulé, výslovnost dobrá, dobrá slovní zásoba, pojmenovává, reprodukuje, vypráví.

Řeč a vyjadřovací schopnosti: Vyjadřování plynulé, výslovnost dobrá, dobrá slovní zásoba, pojmenovává, reprodukuje, vypráví, předá krátký vzkaz.

Základní matematické představy: Porovnává pojmy a vztahy, třídí, tvoří skupiny, zařazuje do skupin. Počítá do 10.

Základní matematické představy: Porovnává pojmy a vztahy, třídí, tvoří skupiny, zařazuje do skupin. Počítá do 100.

Emočně - sociální oblast: Při neúspěchu pláče. Vztahy s dětmi nejisté, bez pevné vazby. Vztahy s dospělými navazuje poměrně snadno, neostýchá se, cítí se bezpečně.

Emočně - sociální oblast: V kolektivu působí jistě, ovlivňuje atmosféru třídy, běžné kontakt bez pevné vazby. Vztahy s dospělými navazuje snadno, neostýchá se, cítí se bezpečně.

Pracovní činnosti: Aktivně se zapojuje do činnosti.

Pracovní připravenost: K činnostem přichází sama ze zájmu, pokud ji zaujmou, pracuje až do konce, pokud ne, nedokončuje. Nerada po činnostech uklízí.

Pracovní činnosti: Aktivně se zapojuje do nabízených činností.

Pracovní připravenost: K nabízeným činnostem přichází sama ze zájmu, pracuje až do konce. Při vhodné motivaci se pouští i do úkolů, které ji nezaujaly a dokáže je dokončit. Po činnostech uklízí.

Sebeobsluha a samostatnost: Má osvojené hygienické návyky; oblékání – zcela samostatná, rychlá; stolování - dokáže si prostřít, namazat chléb masek, nalít vodu, najíst se, uklidit po sobě nádobí a místo u stolu.

Sebeobsluha a samostatnost: Má osvojené hygienické návyky; oblékání – zcela samostatná, rychlá, váže kličku; stolování - dokáže si prostřít, namazat chléb masek, nalít vodu, najíst se, uklidit po sobě nádobí a místo u stolu.

4 a) Východiska v době zápisu do základního vzdělávání, tj. v lednu:

4 b) Východiska v roce OŠD:

MŠ: Podle mého pozorování a vyhodnocení byla Naomi zralá v kognitivní oblasti, neprobíhající výměna zubů, filipínská míra ne, nezralá oblast sociálně emoční a pracovní. Věk: 6.3. Sporné body: Zajímá se o školské věci, chce jít do školy. Doporučila jsem OŠD.

***MŠ:* Podle mého pozorování a vyhodnocení byla Naomi zralá v kognitivní oblasti, probíhající výměna zubů, filipínská míra ano, oblast sociálně emoční a pracovní zralá. Doporučila jsem vstup do ZŠ.**

PPP: OŠD

***PPP:* Vstup.**

ZŠ: OŠD

***ZŠ:* Vstup.**

Rodiče: OŠD – věk, váha 16kg.

Rodiče: Vstup.

5 Školní docházka: Vstup do ZŠ v 7. 3, v současnosti žákyně 1. třídy.

Naomi patří ve třídě mezi starší děti. Do školy vstupovala se znalostí písmen jejího jména a paměťovým počítáním. Je velice samostatná.

Obtíže: Žádné, vše jde výborně, především počítání. Do školy chodí ráda, těší se na poznávání nových věcí. Intelektuálnímu učivu dává přednost před uměleckým tvoření s tím, že je pro „mrňata“.

6 Závěr

Rozhodnutí o OŠD matka oceňuje velmi kladně s tím, že bez odkladu by Naomi školu také zvládla, ale s mnohem větším úsilím. V MŠ v roce OŠD s ní bylo pracováno podle individuálního vzdělávacího plánu.

Kazuistika č. 3 ALOIS, nar. 11. 5. 2005

1 Rodinné zázemí: Žije v úplné rodině. Matka je učitelkou v MŠ, kterou navštěvuje. Má časté zdravotní obtíže. Otec tráví mnoho času v zaměstnání. Lojzík má dva starší bratry, kteří jej mají rádi a dokáží se o něj postarat. Ministruje v kostele a to jsou jediné chvíle, kdy vydrží být potichu. Milující aktivní rodina, každou volnou chvíli se snaží trávit společně. Jezdí na hory, lyžují, chodí do kina...

2 Průběh předškolního vzdělávání:

Nástup do WMŠ: 3 roky a 4 měsíce.

Docházka do školky: 3 roky. Po celou dobu téměř každodenní. Do školky chodil poměrně rád.

Adaptace: Odpoutávání od matky snadné, na rozdíl od komunikace. Nejednoduché zžívání se s kolektivem dětí, navázání vztahu s učitelkou vyžadovalo delší čas, stejně jako přivykání na nový rytmus s řád.

Zdravotní stav: Dobrý.

Zvláštnosti: Velké oči, dlouhé řasy, zasněný pohled, vlastní svět.

Temperament: Flegmatický, spící.

3 Evaluace osobnostního vývoje v roce zápisu do ZŠ:

Fyzické tělo: Zdravý, neprobíhající výměna zubů, filipínská míra: Ano.

Hlava: Větší, kulatá. Barva očí modrá a vlasů světlá blond.

Postava: Výška úměrná věku, pevný, svalnatý.

Hrubá motorika: Běhá, skáče, leze po stromech, dynamický.

Grafomotorika: Špatný držení tužky, fantazijní kresba s mnoha detaily – nekreslí postavy.

Lateralita: Vyhraňená, levoruká.

Soustředění: Celkem cca. 5-10 minut. Pokud jej činnost zaujme, vydrží u ní do konce.

Zraková percepce: Vnímá barvy, rozlišuje figuru a pozadí, vnímá části a celek, zraková

paměť rozvinutá.

Vnímání prostoru a prostorové představy: Orientuje se v prostoru, chápe pojmy, porovnává velikosti.

Vnímání času: Vnímá časový sled, posloupnost, rozlišuje časové pojmy, orientuje se ve dnech v týdnu.

Sluchová percepce: Naslouchá, dobrá sluchová diferenciacie, vnímá rytmus, sluchová paměť rozvinutá - pamatuje si básničky, písničky, pohádky,

Řeč a vyjadřovací schopnosti: Vyjadřování plynulé, výslovnost dobrá, dobrá slovní zásoba, pokud je osloven, reprodukuje, jinak si spí.

Základní matematické představy: Porovnává pojmy a vztahy, třídí, tvoří skupiny, zařazuje do skupin. Počítá do 20.

Sociální a emoční schopnosti: Dbá na dodržování pravidel, sám je chce dodržovat

Vztahy s dětmi navazoval zpočátku nejistě, později běžný kontakt s dětmi s pevnou vazbou na kamaráda.

Vztahy s dospělými navazuje zvolna.

Pracovní činnosti: Dává přednost hře, potřeba větší motivace

Pracovní připravenost: K nabízeným činnostem přichází po větší motivaci, pokud je zaujat, pracuje do koce, pokud ne, dal by přednost hře. Při vhodné motivaci se pouští i do úkolů, které ji nezaujaly a dokáže je dokončit, po činnosti se pouští sám od sebe do úklidu.

Sebeobsluha a samostatnost: Má osvojené hygienické návyky; oblékání – zcela samostatný, váže kličku; stolování - dokáže si prostřít, namazat chléb s máslem, nalít vodu, najíst se, uklidit po sobě nádobí a místo u stolu.

4 Východiska v době zápisu do základního vzdělávání, tj. v lednu:

MŠ: Podle mého pozorování a vyhodnocení byl chlapec školsky nezralý a nepřipravený. Potřebuje dozrát motorika, sociální zralost, nezapočatá výměna zubů.

Doporučila jsem OŠD.

PPP: Vstup.

ZŠ: Vstup. *Rodiče:* Vstup.

5 Školní docházka: Vstup do ZŠ v 6. 4, v současnosti žák 1. třídy.

Alois vstoupil do základního vzdělávání s klidem jemu vlastním, tuto skutečnost bere jako realitu. Je mimo kolektiv, má svůj svět. Splynutí s novým rytmem má, podle názoru učitelky, potíže. Které on nepocítuje. Také jeho komunikace s paní učitelkou je velmi osobitá. Stále dodržuje některé rituály z MŠ (podání ruky při příchodu a odchodu, popřání si s učitelkou před jídlem, což ji překvapuje. Ve třídě patří mezi mladší děti. Do školy vstupoval bez znalosti písmen a počítání.

Obtíže: Se soustředěním.

Čtení – čte velmi dobře (genetickou metodou).

Psaní – nezralá grafomotorika.

Počítání – bez potíží.

6 Závěr

Matka zhodnotila, že chlapec mohl mít OŠD. Má pocit, že je spokojený. Má specifický smysl pro humor: když dostal trojku, řekl, že to je zatím nejvyšší známka, kterou dostal. Po rozhovoru s matkou, se domnívám, že by chlapci OŠD prospěl. Zvláště, když jeho učitelka má k dětem v první třídě vztah profesionální a neosobní (známkuje i výtvarnou výchovu stupněm 3).

Kazuistika č. 4 JAKUB nar. 29. 1. 2002

1 Rodinné zázemí: Chlapec žije v úplné, harmonické rodině, má tři nevlastní sourozence ze strany obou rodičů. Všichni se setkávají a mají mezi sebou pěkné vztahy. Rodiče jsou vysokoškolsky vzdělaní, mají mnoho zájmů, kterých se účastní i jejich děti.

2 Průběh předškolního vzdělávání:

Nástup do WMŠ: 3 roky a 9 měsíců.

Docházka do školky: 4 roky. Po celou dobu téměř každodenní.

Adaptace: Snadná, navázal rychle kontakt s kolektivem a učitelkou. Občas potíže se stravou, je makrobiotik.

Zdravotní stav: Dobrý.

Zvláštnosti: Menší hlava, pronikavý, pátravý pohled, přemýšlivý, pedantický.

Temperament: Sangvinicko cholerický.

3 a) Evaluace osobnostního vývoje v roce zápisu do ZŠ:

3 b) Evaluace osobnostního vývoje v roce OŠD:

Fyzické tělo: Zdravý, křehčí, neprobíhající výměna zubů, filipínská míra: Ne.

***Fyzické tělo:* Zdravý probíhající výměna zubů, filipínská míra: Ano.**

Hlava: Menší, oválná. Barva očí sv. hnědá a vlasů sv. hnědá.

***Hlava:* Menší, oválná. Barva očí sv. hnědá a vlasů sv. hnědá.**

Postava: Výška úměrná věku, štíhlý, křehký.

***Postava:* Výška, váha úměrná věku, štíhlý.**

Hrubá motorika: Běhá, skáče, leze po stromech.

***Hrubá motorika:* Běhá, skáče, leze po stromech, hraje s chlapci dynamické hry.**

Grafomotorika: Dobrý držení tužky, nerad kreslí.

***Grafomotorika:* Dobrý držení tužky, kresba schematická s tématem bojovníků a válečných robotů, vykresluje detaily, náměty s nízkou mírou fantazie.**

Lateralita: Vyhnaná, pravoruká.

Lateralita: Vyhraněná, pravoruká.

Soustředění: Celkem dobré, až 10 minut. Pokud jej činnost zaujme, vydrží u ní do konce. Je velice precizní.

Soustředění: Celkem dobré, až 15 minut. Pokud ji činnost zaujme, vydrží u ní do konce.

Zraková percepce: Vnímá barvy, rozlišuje figuru a pozadí, vnímá části a celek, zraková paměť rozvinutá.

Zraková percepce: Vnímá barvy, rozlišuje figuru a pozadí, vnímá části a celek, zraková paměť rozvinutá.

Vnímání prostoru a prostorové představy: Orientuje se v prostoru, chápe pojmy, porovnává velikosti.

Vnímání prostoru a prostorové představy: Orientuje se v prostoru, chápe pojmy, porovnává velikosti.

Vnímání času: Vnímá časový sled, posloupnost, rozlišuje časové pojmy, orientuje se ve dnech v týdnu.

Vnímání času: Vnímá časový sled, posloupnost, s jistotou rozlišuje časové pojmy a orientuje se ve dnech v týdnu.

Sluchová percepce: Naslouchá, nižší sluchová diferenciaci, vnímá rytmus, sluchová paměť nezralá

Sluchová percepce: Naslouchá, dobrá sluchová diferenciaci, vnímá rytmus, sluchová paměť rozvinutá - aktivně si pamatuje básničky, písničky, pohádky.

Řeč a vyjadřovací schopnosti: Vyjadřování poměrně plynulé, Ď, Ť, Ň, dobrá slovní zásoba, pojmenovává, reprodukuje, vypráví.

Řeč a vyjadřovací schopnosti: Vyjadřování plynulé, výslovnost dobrá, dobrá slovní zásoba, pojmenovává, reprodukuje, vypráví, předá krátký vzkaz.

Základní matematické představy: Porovnává pojmy a vztahy, třídí, tvoří skupiny, zařazuje do skupin. Počítá do 10.

Základní matematické představy: Porovnává pojmy a vztahy, třídí, tvoří skupiny, zařazuje do skupin. Počítá do 20.

Emočně - sociální oblast: Při neúspěchu se zlobí. Vztahy s dětmi velmi dobré, kamarádské. Vztahy s dospělými navazuje poměrně snadno, neostýchá se, cítí se bezpečně.

Emočně - sociální oblast: Vztahy s dětmi: V kolektivu působí jistě, je kamarádský. Při hře organizuje, velí, podřizuje se. Vztahy s dospělými navazuje poměrně snadno, neostýchá se, cítí se bezpečně.

Pracovní činnosti: Dává přednost hře.

Pracovní připravenost: Dává přednost hře

Pracovní činnosti: Aktivně se zapojuje do nabízených činností.

Pracovní připravenost: K nabízeným činnostem přichází sám ze zájmu, pracuje až do konce.

Sebeobsluha a samostatnost: Má osvojené hygienické návyky; oblékání – zcela samostatná, rychlá; stolování - dokáže si prostřít, namazat chléb s máslem, nalít vodu, najíst se, uklidit po sobě nádobí a místo u stolu.

Sebeobsluha a samostatnost: M osvojené hygienické návyky; oblékání – zcela samostatná, rychlá, váže kličku; stolování - dokáže si prostřít, namazat chléb máslem, nalít vodu, najíst se, uklidit po sobě nádobí a místo u stolu.

4 a) Východiska v době zápisu do základního vzdělávání, tj. v lednu:

4 b) Východiska v roce OŠD:

MŠ: Podle mého pozorování a vyhodnocení byl Jakub křehčí fyzické konstituce, zralý v kognitivní oblasti, neprobíhající výměna zubů, filipínská míra ne, nezralá grafomotorika, sluchová percepce, špatná výslovnost. Sporné body: věk 6.9 je vhodný pro vstup do ZŠ. Nezajímá se o školské věci, nechce jít do školy.

Doporučila jsem OŠD.

MŠ: Podle mého pozorování a vyhodnocení byl Jakub celkově zralý a školsky připravený. Doporučila jsem vstup do ZŠ.

PPP: OŠD – fyzická a percepční nezralost, nezralá grafomotorika a řeč.

PPP: Vstup.

ZŠ: OŠD ***ZŠ:*** Vstup.

Rodiče: OŠD – nezralost.

Rodiče: Vstup.

5 Školní docházka: Vstup do ZŠ v 7. 9, v současnosti žák 3. třídy.

Jakub patřil ve třídě mezi nejstarší děti. Do školy vstupoval bez znalostí písmen a počítání.

Po dvou měsících předběhl ostatní děti, které již s těmito dovednostmi vstoupily do školy. Velice samostatný, pamatoval si, co si má nachystat do brašny jaké má úkoly.

Obtíže: Žádné, vše šlo výborně, především počítání. V současné době chodí do školy rád a těší se na poznávání nových věcí.

6 Závěr

Matka je přesvědčená, že rozhodnutí o OŠD bylo v pořádku a domnívá se, že za dobrými výsledky syna stojí pozdější věk vstupu. Ten proběhl hladce, chlapec se rád učí, v kolektivu je oblíbený. Podle slov třídní učitelky je velice V MŠ v roce OŠD s ním bylo pracováno podle individuálního vzdělávacího plánu.

Kazuistika č. 5 MATĚJ, nar. 28. 12. 2002

1 Rodinné zázemí: Žije v úplné rodině. Má mladšího bratra, který je, vzhledem ke svému vzhledu, u rodičů více oblíbený, alespoň se to tak jeví. Rodina je pečující, stejně jako prarodiče. Aktivně se účastní akcí MŠ. Okolo jeho 5 roku prožívali rodiče partnerskou krizi, která se s úspěchem vyřešila.

2 Průběh předškolního vzdělávání:

Nástup do WMŠ: 3 roky a 9 měsíců.

Docházka do školky: 3 roky. V posledním roce téměř každodenní. Do školky chodil rád, raději by zůstával doma s matkou a mladším bratrem.

Adaptace: Neprobíhala snadno – obtížné odpoutávání od matky. V kolektivu dětí, zvláště chlapců si získal poměrně snadno a rychle oblibu. Větší odstup ve vztahu s učitelkou a ostatními dospělými. Později organizátor her.

Zdravotní stav: Dobrý.

Zvláštnosti: Větší kulatá hlava, zpytující pohled. Krize rodičů jej zasáhla – úzkostné stavy, nejistota v nestandardních situacích.

Temperament: Melancholicko cholerický. Celkově klidný, v potřebách důrazný, ovšem ne agresivní. Při volné hře zvučný, pronikavý hlas. Oblíbený u dětí. Velice hloubavý a přemýšlivý. Extrovert.

3 Evaluace osobnostního vývoje v roce zápisu do ZŠ:

Fyzické tělo: Zdravý, probíhající výměna zubů, filipínská míra: ano

Hlava: Větší, kulatá. Barva očí sv. zelenohnědá, vlasů hnědá.

Postava: Výška úměrná věku, štíhlý, přiměřeně dlouhé končetiny.

Hrubá motorika: Běhá, skáče, leze po stromech, často hraje s chlapci dynamické hry.

Grafomotorika: Dobrý držení tužky, kresba námětová: bojovníci, dopravní prostředky (lodě, letadla, auta).

Laterálita: Vyhraněný, pravoruký.

Soustředění: Celkem dobré.

Zraková percepce: Vnímá barvy, rozlišuje figuru a pozadí, vnímá části a celek, zraková paměť rozvinutá.

Vnímání prostoru a prostorové představy: Orientuje se v prostoru, chápe pojmy, porovnává velikosti.

Vnímání času: Vnímá časový sled, posloupnost, rozlišuje časové pojmy, částečně se orientuje ve dnech v týdnu.

Sluchová percepce: Naslouchá, dobrá sluchová diferenciaci, vnímá rytmus, sluchová paměť rozvinutá - aktivně si pamatuje si téměř všechny básničky, písničky, pohádky.

Řeč a vyjadřovací schopnosti: Vyjadřování plynulé, rotarismus - výslovnost ostatních hlásek dobrá, rozvinutá slovní zásoba, pojmenovává, reprodukuje, vypráví, předá krátký vzkaz.

Základní matematické představy: Porovnává pojmy a vztahy, třídí, tvoří skupiny, zařazuje do skupin. Počítá do 10.

Sociální a emoční schopnosti: Velmi dobré komunikativní schopnosti při kontaktech s dětmi, navazuje pevné, přátelské vazby. V konfliktních situacích hledá a nachází optimální řešení. Samostatný. S dospělými na vyzvání spolupracuje, jejich přítomnost však nevyhledává, drží si odstup.

Pracovní činnosti: Aktivně se zapojuje do nabízených činností

Pracovní připravenost: K nabízeným činnostem přicházel ze zájmu, byl schopen dokončovat úkoly, dbal na jejich kvalitní provedení. Silně vnitřně motivován.

Sebeobsluha a samostatnost: Osvojené hygienické návyky; oblékání – zcela samostatný, umí kličku; stolování - dokáže si prostřít, namazat chléb s máslem, nalít vodu, najíst se, uklidit po sobě nádobí a místo u stolu.

4 Východiska v době zápisu do základního vzdělávání, tj. v lednu:

MŠ: Podle mého pozorování a vyhodnocení byl Matěj školsky zralý a připravený. Ačkoliv stále hravý, rád plnil a dokončoval úkoly. Soustředěný. Fyzicky zralý: započata výměna dentice, filipínská míra ano.

PPP: Nebyli.

ZŠ: Vstup.

Rodiče: Vstup.

5 Školní docházka: Vstup do ZŠ v 6. 9, v současnosti žák 3. třídy.

Matěj vstoupil do ZŠ bez znalosti písmen a čísel. Během dvou měsíců snadno dostal svou pozornost a vnitřní motivací všem požadavkům ze strany školy. Trpí mírnou dysfunkcí, díky ní je čtení a psaní méně snadné, ne však nesnadné. Bylo zřejmé, že přechod hluboce vnitřně prožívá. Na rozhraní října a listopadu prodělal horečnatou virózu a na konci listopadu neštovice. Po odeznění byl s přestupem vyrovnán.

Obtíže:

Čtení – mírné obtíže;

Psaní – mírné obtíže;

Počítání – bez obtíží;

Výchovy – bez obtíží, výrazně vytrvalý.

V prvním pololetí ohodnocen jedničkou.

6 Závěr

Rozhodnutí o vstupu do školy považuje matka za správné. Nebyly a nejsou žádné výchovné ani vzdělávací potíže. Matěj byl všestranně školsky způsobilý. Podle slov třídní učitelky byl zpočátku přestupem zatížen, což se projevovalo především na duševní úrovni, a umocněn dispoziční dysfunkcí. Situace se pozitivně změnila před vánoci po prodělaných nemocech. V kolektivu je velice oblíbený pro svou pevnost v postojích, smysl pro spravedlnost a schopnost nacházet řešení v různých situacích.

Kazuistika č. 6 PAVEL, nar. 30. 9. 2002

1 Rodinné zázemí: Žije v úplné rodině. Má tři sourozence: sestry 13, 7 a bratra 4r. Rodiče jsou pečující, starostliví, orientovaní na výsledek. Aktivně spolupracují s MŠ, účastní se třídních schůzek, výletů a školky v přírodě.

2 Průběh předškolního vzdělávání:

Nástup do WMŠ: 4 roky a 7 měsíců.

Docházka do školky: Pravidelná, v posledním roce téměř každodenní. Do školky chodil rád kvůli kamarádům a paní učitelce.

Adaptace: Probíhala velmi snadno, bezproblémové navázání kontaktů s kolektivem i s učitelkou a přizpůsobení se novému rytmu.

Zdravotní stav: Dobrý.

Zvláštnosti: Fyzicky zdatný, rychlý. Bystrý. Ví, jak se má chovat a když je přistižen při

klukovině, stydí se.

Temperament: Sangvinický. Organizující, velice aktivní.

3 Evaluace osobnostního vývoje v roce zápisu do ZŠ:

Fyzické tělo: Zdravý, probíhající výměna zubů, filipínská míra: ano

Hlava: Menší, oválná. Barva očí sv. hnědá a vlasů tmavě hnědá.

Postava: Výška úměrná věku, šlachovitý, dlouhé končetiny.

Hrubá motorika: Běhá, skáče, leze po stromech, hraje s chlapci dynamické hry.

Grafomotorika: Kresba detailní, propracovaná, dobrý úchop tužky.

Lateralita: Vyhnaná, pravoruký.

Soustředění: Dobré. Činnosti dokončuje.

Zraková percepce: Vnímá barvy, rozlišuje figuru a pozadí, vnímá části a celek, zraková paměť rozvinutá.

Vnímání prostoru a prostorové představy: Orientuje se v prostoru, chápe pojmy, porovnává velikosti.

Vnímání času: Vnímá časový sled, posloupnost, rozlišuje časové pojmy, orientuje se ve dnech v týdnu.

Sluchová percepce: Naslouchá, dobrá sluchová diferenciaci, vnímá rytmus, sluchová paměť rozvinutá - aktivně si pamatuje si všechny básničky, písničky, pohádky.

Řeč a vyjadřovací schopnosti: Vyjadřování plynulé, výslovnost dobrá, dobrá slovní zásoba, pojmenovává, reprodukuje, vypráví, předá krátký vzkaz.

Základní matematické představy: Porovnává pojmy a vztahy, třídí, tvoří skupiny, zařazuje do skupin.

Sociální a emoční schopnosti: Vztahy s dětmi navazoval od počátku snadno, dobrá schonost komunikace a řešení konfliktů. V kontaktu s dospělými se cítí jistě, vztahy navazuje poměrně snadno, neostýchá se.

Pracovní činnosti: Aktivně se zapojuje do nabízených činností.

Pracovní připravenost: K nabízeným činnostem přichází sám ze zájmu, pracuje až do konce.

Sebeobsluha a samostatnost: Má osvojené hygienické návyky; oblékání – zcela Příloha

samostatný, uváže kličku; stolování - dokáže si prostříť, namazat chléb s máslem, nalít vodu, najíst se, uklidit po sobě nádobí a místo u stolu.

4 Východiska v době zápisu do základního vzdělávání, tj. v lednu:

Názor MŠ: Školsky zralý a připravený.

Názor PPP: -

Názor pedagogů ZŠ: Školsky zralý a připravený.

Názor rodičů: Školsky zralý a připravený.

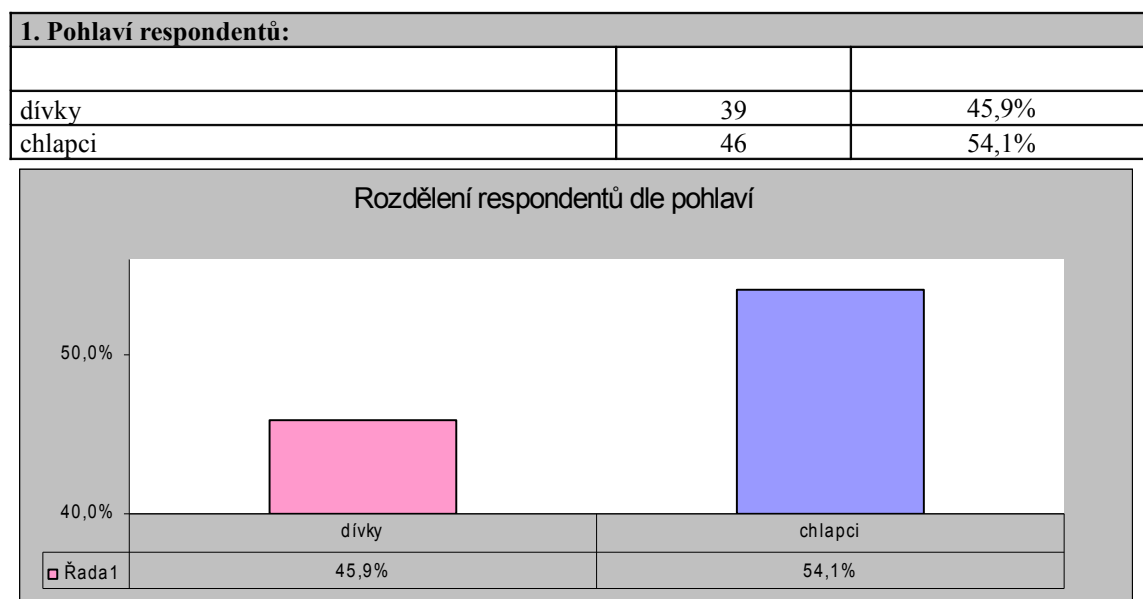
5 Školní docházka: Vstup do ZŠ v 6. 11 v současnosti žák 3. třídy.

Pavel vstoupil do ZŠ bez znalosti písmen a čísel. Během dvou měsíců se dostal mezi nejlepší žáky. Žádné výchovné potíže. V prvním pololetí ohodnocen jedničkou.

6 Závěr

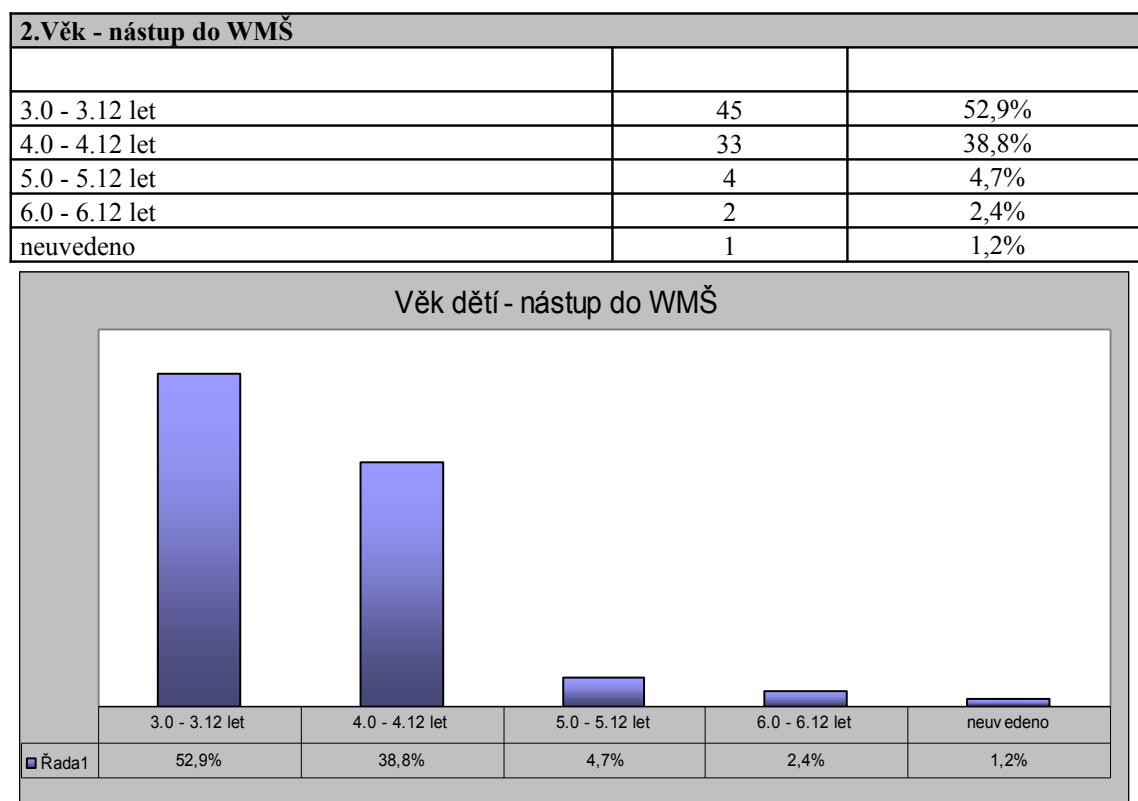
Rozhodnutí o vstupu do školy považuje matka za správné. Pavel byl všestranně školsky způsobilý. Nebyly a nejsou žádné výchovné ani vzdělávací potíže. V kolektivu je oblíbený. Věnuje se závodnímu plavání s dobrými výsledky.

Příloha XI B Grafy



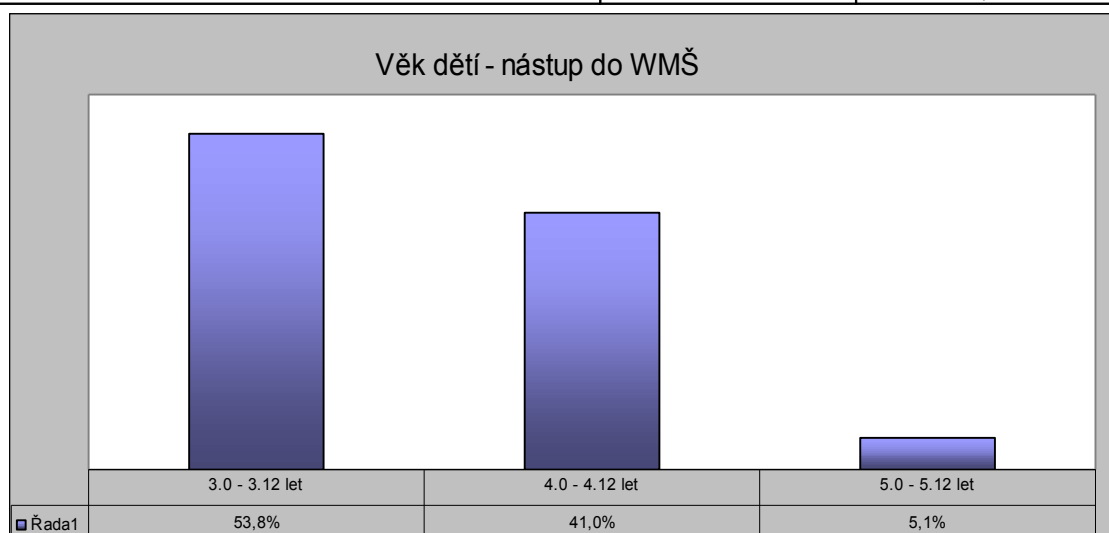
Graf č. 1

Kvantitativního výzkumu se zúčastnilo 85 respondentů - o 7 méně dívek než chlapců.



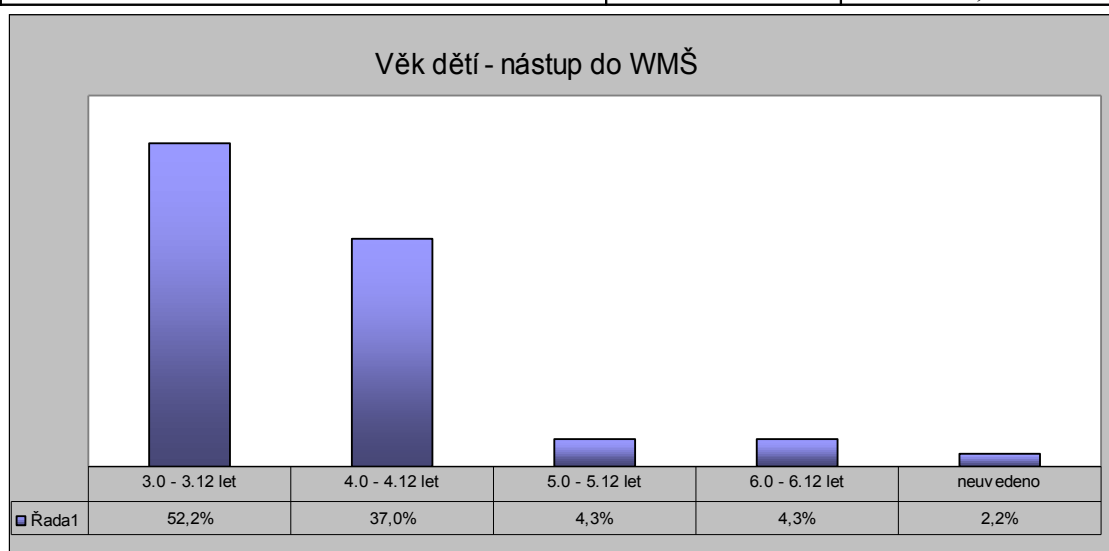
Graf č. 2. Ze zkoumaného vzorku nastoupilo do WMŠ nejvíce dětí ve věku 3.0 až 3.12.

2.1 Věk - nástup do WMŠ - DÍVKY		
3.0 - 3.12 let	21	53,8%
4.0 - 4.12 let	16	41,0%
5.0 - 5.12 let	2	5,1%
6.0 - 6.12 let	0	0,0%
neuvedeno	0	0,0%



Graf č. 3 U zkoumaného vzorku dívek je nejčastější doba nástupu od 3.0 do 3.12 let.

2.2 Věk - nástup do WMŠ - CHLAPCI		
3.0 - 3.12 let	24	52,2%
4.0 - 4.12 let	17	37,0%
5.0 - 5.12 let	2	4,3%
6.0 - 6.12 let	2	4,3%
neuvedeno	1	2,2%



Graf č. 4 U zkoumaného vzorku chlapců je nejčastější doba nástupu od 3.0 do 3.12 let.

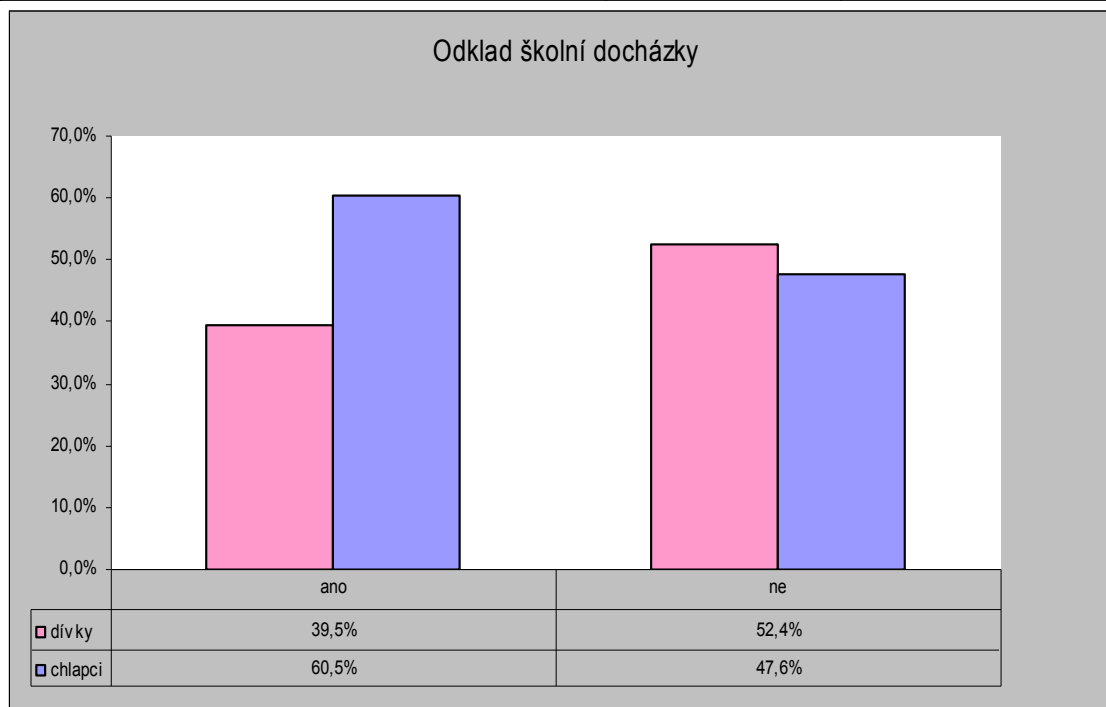
Příloha XI B **Grafy s. 3/ 6**

3.Odklad školní docházky		
Ano	43	50,6%
Ne	42	49,4%

Z celkového počtu 85 respondentů mělo 43 OŠD a 42 nastoupilo do ZŠ či WMŠ bez OŠD.

3.1.Odklad školní docházky - DÍVKY		
Ano	17	39,5%
Ne	22	52,4%

3.2. Odklad školní docházky - CHLAPCI		
Ano	26	60,5%
Ne	20	47,6%

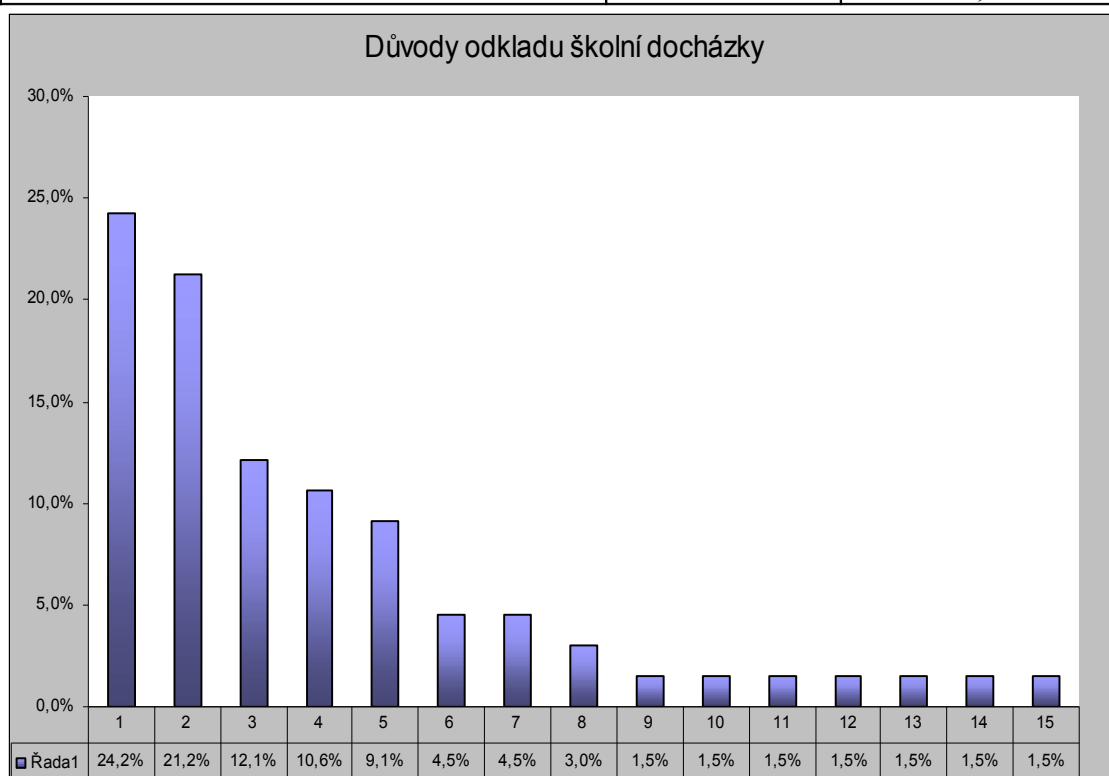


Graf č. 5

Z uvedeného grafu vyplývá, že z uvedeného vzorku 85 respondentů, mají častější odklad školní povinné docházky chlapci.

Příloha XI B Grafy

4.Důvody odkladu - výskyt v 66 případech (kumulace důvodů)		
Věk (6.0 - 6.5.)	16	24,2%
Celková nezralost	14	21,2%
Sociální nezralost	8	12,1%
Emoční nezralost	7	10,6%
Fyzická nezralost	6	9,1%
Pracovní nezralost	3	4,5%
Zdravotní důvody, ADHD	3	4,5%
Nezájem o školu	2	3,0%
Přání rodičů	1	1,5%
Chybí motivace k učení	1	1,5%
Nízká míra soustředění	1	1,5%
Nezralá motorika	1	1,5%
Hravost	1	1,5%
Neproběhla výměna dentice	1	1,5%
Gramatická nezralost	1	1,5%



Graf č. 6

Z tohoto grafu nám vyplývá, že šetřeného vzorky byla nejčastějším důvodem ke stanovení OŠD byla celková nezralost. Hned za ní nezralost sociální.

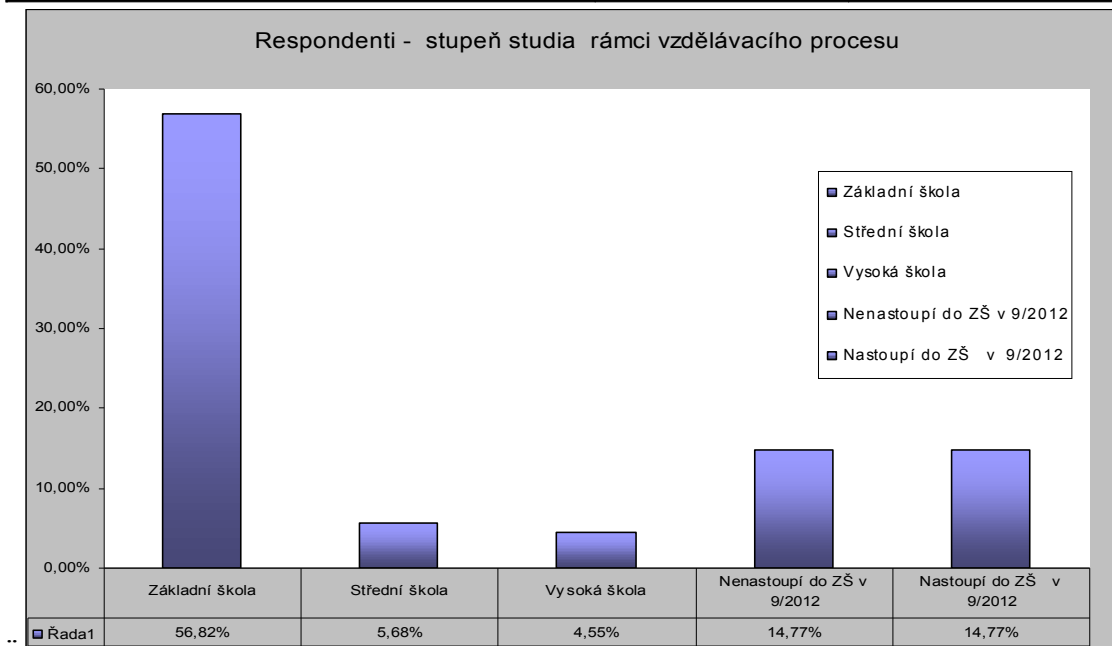
5.Věk nástupu do WZŠ		
do sedmi let	27	31,8%
do osmi let	24	28,2%
neuveveno, nenavštěvuje školu	34	40,0%

6.Věk nástupu do běžné ZŠ		
do sedmi let	14	16,5%
do osmi let	10	11,4%
Navštěvuje WZŠ, neuvedeno, nenavštěvuje školu	61	69,3%

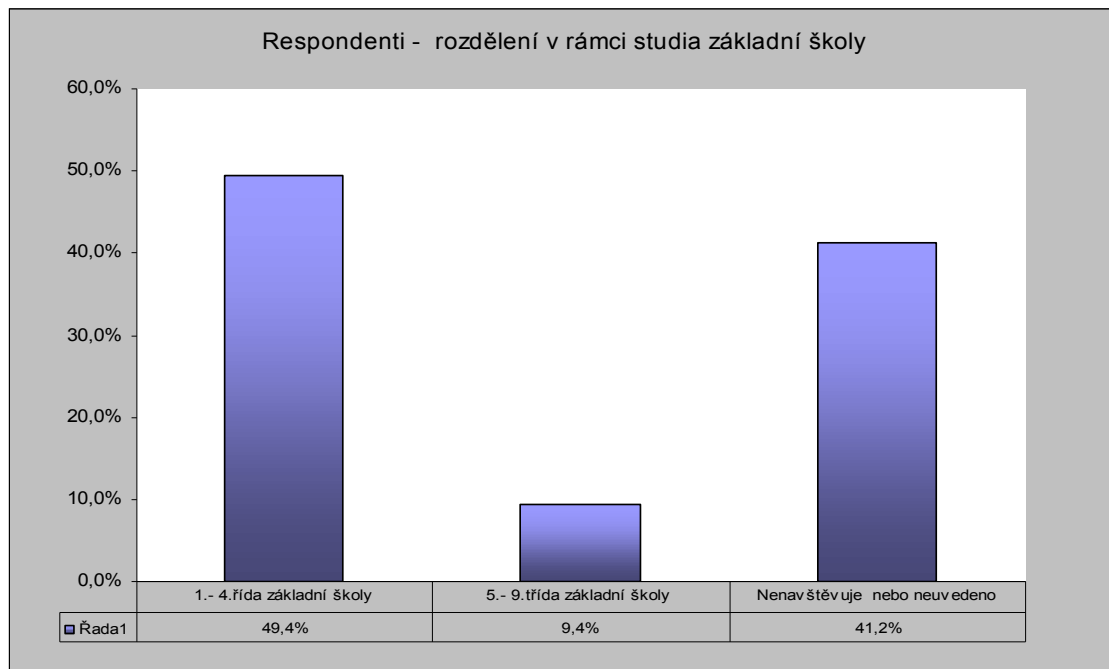
7.Průměrný věk nástupu do běžné ZŠ		
WZŠ	25	29,4%
ZŠ	51	58,0%
Ostatní	9	10,2%

Průměrný věk nástupu do WZŠ	6,91 let
Průměrný věk nástupu do ZŠ	6,74 let

8.Respondenti - současný typ studijního zaměření v rámci vzdělávacího procesu nebo nejvyšší ukončené		
Základní škola	50	56,8%
Střední škola	5	5,7%
Vysoká škola	4	4,5%
Nenastoupí do ZŠ v 9/2012	13	14,8%
Nastoupí do ZŠ v 9/2012	13	14,8%



9. Dítě navštěvuje základní školu - rozdělení respondentů		
1.- 4.třída základní školy	42	49,4%
5.- 9.třída základní školy	8	9,4%
Nenavštěvuje nebo neuvedeno	35	41,2%



Do poměrně početné skupiny, u které je uvedeno „nenavštěvuje“ nebo „neuvedeno“, patří absolventi WZŠ a děti z WMŠ, z velké části před nástupem do ZŠ.