



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Děti s odkladem školní docházky

Vypracovala: Tereza Kovářová

Vedoucí práce: Mgr. Veronika Plachá

České Budějovice 2015

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně, pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Dále prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č.111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich 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 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 dne 24. 3. 2015

Tereza Kovářová

Poděkování

Děkuji vedoucí práce, Mgr. Veronice Plaché, za odborné vedení, vstřícnost a připomínky při zpracování mé bakalářské práce. Dále děkuji mateřským školám a pedagogům za rozhovory a povolení k pozorování konkrétních dětí s odkladem školní docházky. Děkuji rodině Čtvrtníkových za spolupráci a cenné rady. A nakonec děkuji svému manželovi za podporu a trpělivost.

ABSTRAKT

Tato práce se věnuje problematice odkladu školní docházky. V teoretické části se zabývám školní zralostí, školní připraveností, charakteristikou předškolního věku a odklady školní docházky. Cílem výzkumu je zjistit, jak se přistupuje k dětem s OŠD, zda jsou využívány speciální úkoly a zda je dětem věnována individuální péče. V praktické části byly vedeny rozhovory s učitelkami a pracovníky PPP. Další použitou metodou bylo zúčastněné pozorování práce s konkrétními dětmi s OŠD – zda tyto děti dostatečně vyžrály či se zlepšily v těch oblastech, kvůli kterým jim byl dán odklad.

KLÍČOVÁ SLOVA

Odklad školní docházky, školní zralost, školní připravenost, předškolní věk

ABSTRAKT

This thesis (work) is devoted to the problems of postponement of school attendance. Theoretic part deals with the school maturity, the school readiness, the characteristic of the pre-school age and the postponement of school attendance. The aim of the research is to find out how to approach children with the postponement of school attendance. If there are used the special tasks, if there is devoted an individual care. In the practical part the interviews with teachers and with workers of pedagogical and psychological centres were made. I used also the method of an observation the work with children, who have the postponement of school attendance. I wanted to find out, if these children are mature enough and if they are more successful in those difficult fields.

KEY WORDS

Postponement of school attendance, school maturity, school readiness, pre-school age

OBSAH

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Charakteristika dítěte předškolního věku	9
1.1 Fyzický vývoj a zrání	9
1.2 Motorika.....	9
1.3 Vývoj smyslového vnímání.....	10
1.4 Vývoj verbálních schopností	10
1.5 Vývoj poznávacích procesů	11
1.5.1 Paměť a pozornost.....	12
1.5.2 Hra.....	13
1.5.3 Kresba	13
1.6 Emoční vývoj	14
1.7 Socializace	15
2 Přejchod z mateřské školy do základní školy.....	15
2.1 Role mateřské školy v životě předškolního dítěte	15
2.2 Zápis	16
2.3 Školní zralost a školní připravenost.....	17
2.3.1 Školní zralost	18
2.3.2 Hodnocení školní zralosti.....	19
2.3.3 Screeningové posouzení školní zralosti	20
2.3.4 Podrobnější vyšetření školní zralosti a připravenosti.....	20
2.3.5 Školní nezralost	20
2.3.6 Školní připravenost	21
2.4 Odklad školní docházky	23
2.5 Mladší školní věk	26
PRAKTICKÁ ČÁST	28
3 Metodika výzkumu	28
3.1 Kvalitativní výzkum.....	28

3.2	Výzkumné metody	28
3.2.1	Rozhovor	28
3.2.2	Pozorování	29
3.3	Cíle výzkumu	30
3.4	Předpoklady výzkumu	31
3.5	Výzkumný soubor	31
4	Průběh výzkumu	31
4.1	Konkrétní děti s odkladem školní docházky	31
4.1.1	Václav	31
4.1.2	Šimon	34
4.1.3	Tereza	38
4.1.4	Jiří	40
4.2	Učitelé mateřských škol	43
4.2.1	Otázky do strukturovaného rozhovoru pro učitelky mateřských škol.....	43
4.3	Pracovníci PPP Strakonice	46
5	Výsledky výzkumu.....	47
	ZÁVĚR.....	49
	POUŽITÉ ZDROJE	51
	SEZNAM PŘÍLOH	53

ÚVOD

Pro svou bakalářskou práci jsem zvolila téma odkladů školní docházky. Vybrala jsem si je proto, že v loňském roce se v mateřské škole, kde pracuji, nacházelo šest dětí s odkladem školní docházky. Jedná se o hodně aktuální téma, mnohokrát diskutované jak v médiích, tak v mateřských a základních školách. Zajímalo mne, proč se tak děje, jak to vypadá s mírou školní zralosti a připravenosti, jak jsou na tom jiné mateřské školy s odklady školní docházky a jak k danému problému přistupují učitelky mateřských škol. Také mne zajímalo, jaký mají učitelky mateřských škol názor na odklady školní docházky a jak k dětem s tímto problémem nadále přistupují, zda se jim více věnují nebo je nechávají souběžně s ostatními dětmi bez odkladu.

Práce si klade za cíl zjistit, jaké mají názory na odklad školní docházky učitelky mateřských škol, v čem spatřují hlavní příčiny odkladů a jak s dětmi pracují, v jaké situaci a za jakých okolností je dán odklad školní docházky, jaký má odklad školní docházky pro dítě přínos, jakou péči potřebuje dítě s odkladem školní docházky, jak tato péče vypadá v konkrétních případech a jestli jsou nutné speciální úkoly pro děti s odkladem školní docházky.

Teoretická část se zabývá charakteristikou dítěte předškolního věku a pojmy *školní zralost* a *školní připravenost*. Nadále se zmiňuji o zápisu k základnímu vzdělávání a hlavně o odkladech školní docházky.

V praktické části bakalářské práce se věnuji čtyřem konkrétním dětem s odkladem školní docházky. Volím metodu pozorování, kdy sleduji, jak s dětmi učitelky pracují, zda se jim individuálně věnují a jak na tom děti jsou před dalším zápisem do základní školy. Problematiku zkoumám dále také pomocí rozhovorů s učitelkami mateřských škol a s pracovníky pedagogicko-psychologické poradny.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Charakteristika dítěte předškolního věku

Předškolní věk trvá od 3 do 6–7 let. Věnují se dětem v posledním roce před nástupem do základní školy. Konec tohoto období není určen jen fyzickým věkem, ale také sociálně, a to nástupem do základní školy. Dítě své představy přizpůsobuje nejen možnostem poznání, které má, ale také aktuálním potřebám. V tomto věku se učí přijmout určitý řád, jenž upravuje chování k určitým lidem v určitých situacích, učí se začlenit. Vývojově podmíněné změny se odráží ve hře, která vyžaduje sebezprosažení i přizpůsobení ostatním (Vágnerová, 2012).

1.1 Fyzický vývoj a zrání

Podle Vágnerové (2012) se po stránce fyzické přechod mezi předškolním věkem a mladším školním věkem vyznačuje ztrátou baculatosti, děti rostou do délky. Zrání CNS ovlivňuje lateralizaci ruky, rozvoj manuální zručnosti a rozvoj motorické a senzomotorické koordinace. Zrání je předpokladem k rozvoji zrakového a sluchového vnímání, potřebného pro učení čtení a psaní, což souvisí se schopností rychle a správně interpretovat informace. Je důležité, aby došlo k vývojově podmíněnému zlepšení vidění na blízko, které umožňuje snadnější rozlišování detailů.

V období raného školního věku se rozvíjí úroveň senzomotorické koordinace, především pohybů oka a ruky. To totiž poskytuje zpětnou vazbu o přesnosti různých aktivit a podporuje tak rozvoj jiných dovedností.

V přechodném období mezi předškolním věkem a mladším školním věkem dozrává fonologická senzitivita, tedy schopnost rozlišovat zvukovou podobu mluvené řeči. Pro výuku čtení a psaní je důležité, aby dítě rozlišovalo snadno a rychle jednotlivé fonémy.

1.2 Motorika

Pro základ psaní je důležité rozvíjet jemnou a hrubou motoriku. „*Neuvolněná, nerozcvičená ruka pro psaní spolu s nesprávným držením psací potřeby a nesprávným sezením může nejen dítě od psaní odradit, ale způsobit při výuce psaní nemalé obtíže a spolupůsobit i při vzniku specifické poruchy psaní (dysgrafie).*“ (Žáčková, 2005, str. 25)

S dětmi cvičíme správné držení tužky. Dbáme na vhodný výběr potřeb pro kreslení a psaní, ale i na vhodnou polohu při psaní či kreslení. Dítě by mělo držet tužku mezi palcem a ukazovákem a podkládat ji prostředníčkem. Psací potřeba má být uchopena 2-3 cm nad hrotem a měl by být dodržován správný sklon. Zpočátku jsou mnohem vhodnější silnější pastelky, voskové pastely a kulaté křídly, které dobře kloužou po psací ploše. Začínáme na velké ploše (balicí papír, tabule), postupně zmenšujeme až k formátu A5. Začínáme vstoje, poté sedíme s oporou a bez opory ruky o stůl. Můžeme vyzkoušet i klek a leh na podlaze.

Před každým cvičením uvolňujeme ruku motorickou hrou nebo kroužením a kmitáním ruky a prstů. Nejprve kreslíme „ve vzduchu“ a poté na určitý formát. Nejprve zkusíme volné čmárání po ploše, pak řízené (Žáčková, Jucovičová, 2005).

1.3 Vývoj smyslového vnímání

Dochází k pokroku vnímání. Dítě si nevšímá jen celých věcí, ale i jejich částí a detailů. *„Tento vývoj postoupí na sklonku předškolního věku u některých dětí tak daleko, že samozřejmě poznávají nejen jedno zvíře od druhého a traktor od auta, ale že spolehlivě rozlišují auta nejrůznějších typů a značek, ba že dokáží rozlišit je i podle zvuku motoru.“* (Matějček, 1986, str. 125)

Podle Žáčkové (2005) zrakové vnímání tvoří velice důležitý předpoklad pro zvládnutí čtení, psaní a počítání. Na této činnosti se významně podílí schopnost zrakové analýzy a syntézy, schopnost rozlišování jednotlivých prvků, zraková paměť, prostorová orientace. I sluchové vnímání je důležitým předpokladem pro psaní i pro čtení. Úzce však samozřejmě souvisí se zrakovým vnímáním. Při tomto vnímání se uplatňuje schopnost vnímat a poznávat rytmus slov, členění na slabiky, slyšet jednotlivé hlásky a skládat je ve slova, rozlišovat tvrdé a měkké, znělé a neznělé hlásky. Procesu se účastní i sluchová paměť. Rozvoj sluchového vnímání je zaměřen na fonemický sluch (rozeznávání zvuků a tónů, jejich délka, síla, výška, počet).

1.4 Vývoj verbálních schopností

Vzdělávání v mateřské škole velice významně podporuje rozvoj komunikace a řeči dětí. Rozvoj řeči je velice důležitý. Podněcujeme je, hodně si povídáme, dbáme na správnou

výslovnost. „Okolo šestého roku věku dítěte dochází k dovršování vývoje psychických schopností dítěte tak, aby bylo připraveno pro výuku čtení.“ (Žáčková, 2005, str. 18)

Záleží na tom, jak je konkrétní dítě mentálně a verbálně vyspělé, z jakého rodinného a sociálního prostředí pochází, do jaké míry jsou učitelky ve školce schopny rozvíjet jazykové a komunikační stránky dětí.

„Vytvářejí se základní řečové a komunikační dovednosti (jazyková a komunikační kompetence). Dosažená úroveň těchto kompetencí do jisté míry ovlivňuje školní úspěšnost dětí v základní škole.“ (Průcha, Kořátková, 2013, str. 47) Pro děti s poruchou řeči je třeba zajistit logopedickou péči, protože poruchy řeči po nástupu do školy velice výrazně ovlivňují a ztěžují výuku psaní a čtení. Mohlo by dojít i ke vzniku specifických poruch učení, např. k dyslexii a k dysortografii.

Průcha a Kořátková (2013) vidí, že řeč funguje také jako zdroj poznávání. Dítě v předškolním věku chápe a používá jazyk na úrovni, která odpovídá stupni rozvoje poznávacích procesů. Informace získané verbální komunikací zpracovává svým způsobem. Děti se často ptají. Ze způsobu otázek zjišťujeme, jak uvažují. Potřebují pochopit souvislosti a vztahy, proto se ptají PROČ a JAK. Verbální kompetence se v předškolním věku zdokonalují. Děti je rozvíjejí v komunikaci s dospělými. Ale také je ovlivňují média a komunikace s vrstevníky. Zlepšuje se pochopení vícečetného významu slov. V komunikaci s dospělými se učí různým způsobům vyjádření. Napodobují jejich projev. Nepovídají všechno, co slyší. Zapamatují si jen část věty a opakují to bezprostředně po tom, co ji slyšely. Experimentují s novými slovními výrazy. Mezi 4–6 rokem si osvojují veškeré způsoby užívání sloves. Ve vyprávění se však ještě objevují nepřesnosti.

1.5 Vývoj poznávacích procesů

V předškolním věku probíhá názorné období. Myšlení je intuitivní, nerespektuje zákony logiky, je nepřesné a má mnohá omezení. K typickým znakům uvažování patří tendence k ulpívání na jednom znaku, který je považován za podstatný. Děti ulpívají na vlastním názoru a opomíjejí jiné. Svět je pro dítě takový, jak vypadá. Dítě v tomto období ještě příliš nerozlišuje skutečnost a fantazii. Umí odlišit živé a neživé, ale tyto rozdíly přehlíží a očekává od neživých věcí projevy živých bytostí. Tomuto se říká antropomorfismus.

Na konci předškolního období začnou děti chápat dočasnou či zdánlivou změnu jako jednu z možných variant (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Předškolní děti ignorují informace, které by jim v úvahách překážely. Neumějí vnímat celek jako soubor detailů. Dítě ani nenapadne, že by jeho způsob uvažování mohl být nesprávný a nepřesný. V tomto věku ještě mnohem nerozumí a nedovede správně interpretovat. Pokud je pro děti realita nesrozumitelná, vysvětlí si ji tak, jak umějí. Potřebují dosáhnout zdánlivé jistoty, že se ve světě dokážou orientovat. Z toho důvodu se u dětí objevují tzv. nepravé lži (konfabulace). Děti předškolního věku kombinují vzpomínky s fantazií, které jsou ovlivněny nezralostí a aktuálními potřebami a citovým laděním. Fantazie má hodně velký význam. Mají tendenci občas přizpůsobovat skutečnost svým potřebám a přáním (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Velmi úzce souvisí s vývojem řeči. Děti v tomto období začínají využívat myšlenkových operací, jako je schopnost analýzy a syntézy, abstrakce a konkretizace, schopnost třídit informace. Dítě je schopno jednoduchého logického úsudku. K typickým znakům myšlení patří útržkovitost, nekoordinovanost a nepropojenost. Uvažování se zaměřuje a zužuje jen na jednu oblast. Myšlení je málo flexibilní. Při řešení problémových situací děti nedovedou plánovat, k problému nepřistupují komplexně. Příčina spočívá v nedostatečné zralosti kůry frontálního laloku mozku. K jejímu zrání dochází teprve v 6–7 letech. Závisí na tom i rozvoj pozornosti a pracovní paměti (Koťátková, 2008).

1.5.1 Paměť a pozornost

Vývoj paměťových schopností závisí na zrání mozkových struktur a na možnosti tento předpoklad rozvíjet. Vyvíjí se v interakci s ostatními kognitivními schopnostmi. Vývoj myšlení umožňuje tyto informace kvalitněji zpracovat a tím je i snáze uchovat. Na to má vliv, jak dítě uvažuje a co mu připadá důležité. „V předškolním věku se změna způsobu zpracování různých informací a jejich propojení projeví zlepšením krátkodobé i dlouhodobé paměti.“ (Vágnerová, 2012, str. 202). Podle Žáčkové (2005) nejsou vzpomínky předškolních dětí příliš přesné. Bývají kombinací toho, co si pamatují a doplní si tam věci, které si myslí, že se staly. Jejich vzpomínky jsou totiž snadno ovlivnitelné. Děti také často velice snadno zapomínají. Obtížně rozlišují reálné a představované vzpomínky. Pro budoucí učení je velice důležité mít schopnost

soustředit se a koncentrovat pozornost na daný jev. Velice důležitou úlohu plní také schopnost zapamatovat si a udržet v paměti nově naučené poznatky.

Předškolní dítě se nachází na půli cesty k životnímu realismu, ale zákony logiky a dospělého věku u něho ještě zdaleka neplatí. Největší kouzla v životě předškolního dítěte dovede dělat duševní funkce, a to fantazie. Je velice živá, svěží, neotřelá a tvořivá. Předškolní dítě pracuje a tvoří hrou – převládající spontánní činností předškolního věku. Do hry vstupuje vše, co děti ve světě zachytí. Fantazie pracuje jen s tím, co dítě předtím vnímalo, zažilo a poznalo. Předškolní věk je dobou klasických pohádek. Nad všechny logické nesrovnalosti pohádek se předškolní dítě povznáší kvalitou svého myšlení (Matějček, 1986).

1.5.2 Hra

Podle Koťátkové (2008) je hra neverbální symbolickou funkcí. Dítě touto formou vyjadřuje vlastní pohled na realitu, svůj postoj ke světu i k sobě samému. Symbolická hra slouží jako prostředek k vyrovnání se s realitou. Umožňuje dítěti uspokojit přání, která ve skutečnosti splnit nejdou. Ve hře je dítě svobodné. Může si problémovou situaci zpracovat tak, jak chce. Tematická hra na něco slouží k procvičování budoucích rolí. Nabízí možnosti prožití různých sociálních rolí, které ho lákají. V této hře může být dobré i zlé a tím se naučí rozlišovat své osobnostní vlastnosti, ať už pozitivní nebo negativní.

Jedna z teorií říká, že hra je přípravou na dospělý život. Když dítě přijde do školy, všechny dovednosti ve hře ze školky využije, naváže na ně a začne se systematicky učit. Ani tady ho hra neopustí, ale zdokonaluje se, prohlubuje, až je z hraní dospělý. Čemu se dítě ve hře učí a naučí? Objevuje své tělo, objevuje svět, seznamuje se s věcmi, s vlastností věcí a materiálu. „*Hra dítě aktivizuje, drží jeho nervový systém v pohotovosti, cvičí vzrušení i útlum.*“ (Matějček, 1986, str. 131). Hra vede ke cvičení pohyblivosti, cvičení orientace na ploše a v prostoru.

1.5.3 Kresba

Další neverbální symbolickou funkcí je kresba. Dítě v ní zobrazuje realitu tak, jak ji chápe. Prochází několika fázemi, a to presymbolickou fází (čmárání, dítě se svým výtvozem dál nezabývá), fází přechodu na symbolickou úroveň (dítě zjišťuje, že čmárání

je prostředkem k zobrazení reality) a fází primárního symbolického vyjádření (dítě dovede uskutečnit úmysl nakreslit konkrétní věc). Děti kreslí vše, co je něčím zaujme, ale díky sociální zaměřenosti velice často zobrazují lidi. Vývoj kresby lidské postavy má svůj průběh. Tím je stadium hlavonožce, stadium subjektivně fantazijního zpracování a stadium realistického zobrazení. Právě poslední stadium se týká předškolního dítěte před vstupem do základní školy. V tomto období se výtvary více a více podobají skutečnosti (Zelinková, 2008).

1.6 Emoční vývoj

U předškolních dětí je emoční prožívání stabilnější a odolnější vůči zátěži. Děti jsou často pozitivně naladěny, ubývá negativních reakcí. Většina prožitků se váže na aktuální situaci. Emoční paměť dítěte se postupně rozvíjí. Děti si dokážou vzpomenout na dřívější pocity, to se projevuje v jejich schopnosti vyprávění. Proměna prožívání závisí na zralosti CNS (Vágnerová, 2012).

Podle Vágnerové (2012) můžeme vývojově podmíněné změny v emočním prožívání shrnout do několika bodů. Prvním je, že vztek a zlost se neprojevují tak často, protože děti lépe chápou příčiny vzniku nepříjemných situací. Vliv má i zralost CNS. Ta tvoří základ menší dráždivosti a větší vyrovnanosti. Druhým bodem je skutečnost, že některé projevy strachu se vážou na rozvoj dětské představitosti. Předškolní děti mají tendenci se vzájemně strašit. Tendence k prožívání strachu může být silná a může se projevit odmítáním samostatnosti. Někdy ji posiluje negativní zkušenost, která se zafixovala. Třetí bod se zaměřuje na to, že děti bývají dobře laděné a mají smysl pro humor. Ten odpovídá jejich typickému způsobu uvažování. Souvisí s rozvojem jazykových kompetencí. Poslední, čtvrtý bod pojednává o tom, že se předškolní dítě dokáže na něco těšit. Děje se tak proto, že chápe dimenzi nejbližší budoucnosti.

Rozvíjí se emoční inteligence. Díky ní děti lépe chápou pocity svoje i jiných lidí. Děti dovedou částečně ovládat své emoční projevy, rozvíjí se jejich schopnost empatie. Starší předškolní děti chápou, že lidé někdy nemusí dávat svoje pocity najevo. Stejně je to i s emoční regulací, která umožňuje kontrolovat emoční prožitky a chování. Nejčastěji jde o regulaci negativních emocí. „Vzhledem k tomu, že předškolní děti svým emočním prožitkům lépe rozumějí, mohou je i snáze ovládat.“ (Vágnerová, 2012, str.

221). Schopnost regulovat vlastní emoce závisí na typu temperamentu. Vývoj regulačních schopností je závislý na zrání některých oblastí mozku, ale i na propojení různých center. To závisí i na temperamentových rysech. Rozvoj těchto rysů může probíhat rozdílně.

1.7 Socializace

Probíhá i mimo rámec rodiny. Předškolní věk můžeme chápat jako období přípravy na samostatný život ve společnosti. *„Vědomí rodinné identity je samozřejmou jistotou a jeho existence dítěti umožňuje zvládat nové role a adaptovat se na nové prostředí.“* (Vágnerová, 2012, str. 223). Socializace probíhá v interakci s jinými lidmi. Rozšíření kontaktů mimo rodinu dítěti umožňují získat nové zkušenosti.

Neprojevuje se jen změnou vnějších projevů, ale i rozvojem prožívání, hodnocení, sebepojetí a sebehodnocení. Děti se učí novým sociálním dovednostem. Rozvíjí se komunikace i interakce s jinými lidmi. Většina dětí je schopna se samostatně zařadit do jiných sociálních skupin. Do tří oblastí, se kterými se dítě setkává, patří rodina, vrstevníci a mateřská škola. Děti získávají nové role a učí se je zvládnout. Získávají roli vrstevníka, roli kamaráda a roli žáka mateřské školy. Předškolní děti mají tendenci spoléhat na pomoc druhých (Vágnerová, 2012).

2 Přejchod z mateřské školy do základní školy

2.1 Role mateřské školy v životě předškolního dítěte

Kvalitní příprava na základní školu je jedním z hlavních cílů výchovné práce mateřské školy. Základní škola totiž obecně staví na výsledcích práce mateřské školy. Oblast přípravy pro vstup do základní školy by neměla být vedoucí oblastí programů mateřské školy. Zůstává však nedílnou součástí. Obě školy, jak mateřská, tak základní musí koordinovat své požadavky tak, aby mezi nimi existovala návaznost a aby se některé dovednosti dítěte přestupem na základní školu neztrácely. Výrazné odlišnosti by mohly vést k tomu, že se dítě nedokáže přizpůsobit nárokům první třídy a že nakonec nebude zvládat její požadavky (Mertin, Gillernová, 2010).

V mateřských školách je příprava na základní školu rozvíjena dlouhodobým působením a komplexním rozvíjením dítěte. Je zakomponována do většiny činností v každém dnu

stráveném v mateřské škole. *„Spadá sem vše, co se ve výchovně vzdělávací práci realizuje, spolu s individuálním rozvíjením přirozených dispozic dítěte v oblasti smyslových podnětů, koordinace pohybů v hrubé a jemné motorice, v dovednostech sebeobsluhy i seberealizace, v kognitivních funkcích, jako je vnímání, paměť, myšlení, soustředění, kvalita a správnost vyjadřování.“* (Koťátková, 2008, str. 110) Toto propojené působení na dítě aktivuje všechny předpoklady pro krásné dětství, rozvoj vědomostí a dovedností, podporu iniciativnosti. Je důležité pro úspěšné zvládnutí dalšího stupně vzdělávání.

V předškolním roce by měla dobře fungovat spolupráce a dobrá komunikace rodiny s mateřskou školou. Rodiče by mělo zajímat, jak učitelky vidí jejich dítě a zdali by sami mohli přispět a navazovat na pedagogické působení. S dítětem se má pracovat podle jeho potřeb, ale zároveň musí zůstat v přirozených vztazích. Mělo by se reagovat na jeho znalosti, zkušenosti a dovednosti, dále je rozvíjet a citlivě vnímat jeho nedostatky. *„Dítě nás vede a my mu připravujeme rozvíjející vzdělávací možnosti, které jsou v mírném předstihu, ale dávají mu možnost zvládnout je a zažívat úspěch, který je nejdůležitější motivací pro ochotu vzdělávat se.“* (Koťátková, 2008, str. 112)

Mateřské škola poskytuje více příležitostí k setkávání rodičů a učitelů než škola základní. V mateřské škole na dítě působí více dospělých, kteří mají různé povahové vlastnosti. Dítě tak na svém počátku začleňování do širší společnosti velmi intenzivně vnímá chování nových dospělých, jejich komunikaci a řešení situací (Průcha, Koťátková, 2013).

Doba nástupu do školy není stanovena náhodně. Ve věku 6–7 let dochází k určitým vývojovým změnám, podmíněným zráním a učením. Jejich význam je různý, tyto změny jsou velice důležité pro zvládnutí požadavků školy (Vágnerová, 2012).

2.2 Zápis

Než se dítě stane školákem, musí projít rituálem zápisu. Ten je pro dítě slavnostním okamžikem. Cílem rozhovoru u zápisu je zjistit jeho míru pozornosti, soustředěnosti, vnímání a dalších dovedností důležitých pro úspěšný start v základní škole. Také se zjišťuje schopnost navazování sociálního kontaktu s cizí osobou a řečové a komunikační schopnosti dítěte (Matějček, 1986).

Učitelé prvňáků potvrzují, že je problém udržet děti v klidu a v pozornosti, než že je problém děti něčemu naučit. „*Pro děti, které procházejí na začátku školní docházky pedagogicko-psychologickými poradnami a různými zařízeními dětské psychiatrické služby, je příznačné, že si nesou ze školy zpravidla daleko více poznámek, že se vrtí, vybíhají z lavice, baví se a vyrušují, než že třeba neprospívají v českém jazyce či matematice.*“ (Matějček, 1986, str. 232–233). Přitom schopnost soustředění, pohyblivosti, vytrvalost v práci, vzdornost vůči vedlejším rušivým podnětům však vyjadřují kvalitu nervového systému. Zrání nervové soustavy postupuje s věkem. Lze tedy předpokládat, že šestileté dítě bude odolnější, soustředěnější, vytrvalejší a klidnější než pětileté, ale současně bude pozadu za sedmiletým. Proto se můžou u zápisu objevit děti inteligentní, bystré a s velkými vědomostmi, které však budou neklidnější než jiné děti stejného věku. Děvčata vyspívají rychleji než chlapci, jak nervově a povahově, tak i sociálně. To znamená, že chlapci jsou vystaveni většímu riziku školního neúspěchu při vstupu do školy, a proto musíme na jejich zralost brát zřetel a zodpovědně k tomu přistupovat. Rozhodujícím je fyzický a psychický vývoj dítěte. Ten sleduje dětský lékař při předškolních prohlídkách, má povinnost vyšetřit dítě důkladně. Dále sledují dítě i pedagogové a psychologové, kteří s ním dělají orientační testy zralosti. Když v nich dítě neuspěje, probíhá s ním individuální vyšetření. „*Nyní nejde o nic víc než o to, aby škola, která vstupuje do života dítěte i do života rodiny, nepřinášela napětí, rozčilování a úzkosti, ale radost a uspokojení.*“ (Matějček, 1986, str. 235). Pokud dítě u zápisu neobstojí, dostane doporučení k odkladu školní docházky. Někteří rodiče ho nechtějí přijmout, ale někteří ho uvítají, protože jsou si vědomi toho, že jejich děti jsou ještě příliš dětské a hravé a ke školním povinnostem ještě nedorostly.

2.3 Školní zralost a školní připravenost

Termíny školní zralost a školní připravenost bývají dost často zaměňovány. Oba vyjadřují určitý stav kvality vývoje dítěte. To by mělo zaručit zvládnání požadavků ve výuce základní školy. Oba mají možnost zvnějšku ovlivnit stav dítěte kvalitou prostředí a péče, které umožní být dítěti na úrovni fyzické, psychické, dovednostní a sociální, aby mohlo plnit požadavky na něj kladené. Pro pojmy školní zralost a školní připravenost je společné také to, že část stavu dítěte ovlivňují vnitřní dispozice, jako je zralost CNS a

stav kognitivních procesů. Ty mají totiž vliv na úroveň dokončení vývojové etapy, která se váže k šestému roku života dítěte (Kotátková, 2008).

Následuje vysvětlení, co je pro každý termín odlišné a určující.

2.3.1 Školní zralost

„Školní zralost znamená zralost centrální nervové soustavy (CNS), která se projevuje odolností vůči zátěži, schopností soustředit se a emoční stabilitou.“ (Zelinková, 2007, s. 110)

Dosažení určitého stupně zralosti je jedním z předpokladů zvládnutí školních povinností. Zrání CNS se projevuje zlepšením regulačních kompetencí a zvýšením emoční stability a odolnosti při zátěži. Jde o regulaci emocí, pozornosti a zaměření na stanovenou činnost. Podmínkou účinnějšího učení je dostatečná zralost. Tím pádem dítěti umožňuje lepší využití schopností. *„Děti, které nejsou dostatečně zralé, bývají dráždivé, emočně labilnější, hůře se soustředí a bývají unavitelnější, což jim znesnadňuje adaptaci na školu a plnění všech jejích požadavků.“* (Vágnerová, 2012, str. 256). Ne zralá regulace je zaměřena na naplnění aktuální potřeby a to už na vstup do základní školy nestačí. Nutnost dodržovat režim ve škole na dítě působí jako zátěž, která ho vyčerpává. Zralé děti jsou vyrovnanější a odolnější. Díky tomu lépe zvládají požadavky školy. Vývojově podmíněná proměna regulačních funkcí závisí na temperamentových rysech, protože jejich rozvoj probíhá u každého dítěte rozdílně. *„Zrání příslušných mozkových oblastí může u takových dětí probíhat vcelku plynule, ale vzhledem k jejich vrozeným dispozicím nemusí dosáhnout žádoucí úrovně regulace emočního ladění ani schopnosti ovládat svou pozornost a soustředit se na to, co je třeba.“* (Vágnerová, 2012, str. 257). Zrání CNS ovlivňuje rozvoj motorické koordinace, sensorické koordinace, manuální zručnosti a lateralizaci ruky. Nápadnější neobratnost dítě sociálně znevýhodňuje. To je na počátku základní školy rizikovým faktorem. Rizikovým se může stát i nepřesná koordinace pohybů mluvidel.

Podle Kotátkové (2008) zahrnuje míru rozvoje z pohledu fyzické zralosti (výška, váha, počátky výměny zubů, kvalita zdraví), z pohledu psychické zralosti (kognitivní úroveň, citová a sociální vyspělost, kvalita vyjadřování). Míru zralosti v těchto oblastech posuzují odborníci, jako jsou pediatři a psychologové. Školní zralost můžeme chápat

jako způsobilost začlenit se do školního procesu vzdělávání se. Vychází to z fyzických, zdravotních a mentálních předpokladů dítěte, tzn. z jeho kvality myšlenkových operací, úrovně vyjadřování a schopnosti soustředit se. Na kvalitu zralosti dítěte působíme v rodině přirozeným a zdravým životním stylem s dostatkem pohybu, kvalitními podněty z aktivního způsobu života.

Školní zralost znamená ve vývoji dítěte takový stav, který mu umožňuje adaptovat se na požadavky a podmínky školního prostředí. Jedná o zralost fyzickou, psychosociální, psychickou a nakonec sociální. K objektivnímu určení školní zralosti se používají různé diagnostické testy. Pracují s nimi dětské psychologové (Průcha, Kořátková, 2013).

Fyzickou zralost posuzuje dětský lékař. S tím souvisí i zdravotní stav. Dítě v předškolním věku by mělo odpovídat zralosti adekvátním věkem i fyzickými dispozicemi. Odložení školní docházky na rok může být využito k posílení obranyschopnosti. *„Fyzická zralost je tedy jedním z předpokladů školní úspěšnosti, sama o sobě však ještě nestačí. Můžeme mít dítě po této stránce plně připravené pro vstup do první třídy, ale není-li zralé např. po stránce sociální, může mu vstup do školy způsobit nemalé obtíže.“* (Žáčková, Jucovičová, 2005, str. 2). Psychická zralost v sobě zahrnuje rozumovou a mentální vyspělost. Dítě přechází od konkrétního myšlení k obecnějšímu. Více si všímá rozdílů a podobností. Ještě stále uvažuje spíše mechanicky. Dospívá k určité sebekontrolě a ke kontrole svých citů. Sociální zralost znamená, že dítě již umí trávit čas mimo okruh rodiny. Snese oddálení svých přání a případně i neúspěch, mělo by zvládat sebeobsluhu, je schopno dodržovat pravidla daná společností, ví, jak správně komunikovat s ostatními, jak pracovat ve skupině, respektuje autoritu pedagoga a dále obvykle ví, jaké chování je vhodné ve vztahu k dospělé osobě. Problémy mohou mít děti deprivované, z nepodnětného rodinného prostředí. Ty děti, které nejsou pro školu zralé, mají potíže pochopit, že učitel není ve škole jen pro ně. *„Výzkumy dokazují, že děti narozené v letních měsících jsou častěji ohroženy neúspěchem během začátku školní docházky.“* (Žáčková, Jucovičová 2005, str. 3)

2.3.2 Hodnocení školní zralosti

Toto hodnocení zahrnuje screening dílčích aspektů školní zralosti. Slouží k odlišení dětí, které mohou mít v této oblasti nějaké problémy. Následuje podrobnější vyšetření školní zralosti. To se provádí na žádost rodičů, zpravidla na základě doporučení

pediatra či učitelky mateřské školy. Školní nezralost někdy může být indikována selháním ve screeningovém testu (Vágnerová, Klégrová, 2008).

2.3.3 Screeningové posouzení školní zralosti

Používá se k němu *orientační test školní zralosti*. Ten obsahuje tři úkoly, a to kresbu mužské postavy, napodobení psacího písma a obkreslení obrazce vytvořeného z puntíků. K hodnocení výsledků se používá pětibodový systém. Dobrý výsledek je dostatečným potvrzením školní zralosti. Když však v tomto testu dítě neuspěje, je třeba další podrobnější vyšetření, které by vyloučilo náhodné vlivy a které by ujasnilo, jaké požadované schopnosti a dovednosti nedosahují určité úrovně (Vágnerová, Klégrová, 2008).

2.3.4 Podrobnější vyšetření školní zralosti a připravenosti

Tato vyšetření hodnotí úroveň fonologické percepce, vizuální percepce, senzomotoriky, řeči, rozumových schopností, pozornosti, úkolového chování, sociálně adaptivního chování.

Fonologickou percepci zjišťuje *WM test* nebo *test rizika poruch čtení a psaní*. K posouzení vizuální percepce slouží *Edfeldtův reverzní test*. Kresbou lidské postavy a obkreslováním obrazců písma zase zjišťujeme grafomotorické schopnosti. K orientačnímu posouzení řeči stačí rozhovor s dítětem. K posouzení inteligence je vhodný *S-B test*, který umožňuje rozlišení čtyř komplexnějších schopností, a to verbálního, abstraktně vizuálního a kvantitativního myšlení a krátkodobé paměti. Hodnocení úkolového chování je důležité pro zjištění, zda je dítě zralé akceptovat pravidla a pracovat podle pokynů. A nakonec hodnocení sociálně adaptivního chování zahrnuje hodnocení emoční stability a odolnosti, jak se dítě přizpůsobuje neznámému prostředí, autoritě dospělého. Toto chování lze hodnotit v průběhu vyšetření (Vágnerová, Klégrová, 2008).

2.3.5 Školní nezralost

Školní nezralost může způsobit potíže v různých oblastech, nedovede dostatečně diferencovat komplexní zrakové a sluchové podněty. Nejsou dostatečně zralé verbální schopnosti a dovednosti, dítě není schopné uvažovat konkrétním logickým způsobem, nevydrží pracovat dostatečně dlouho a koncentrovaně, nedokáže regulovat svoje

chování, není dostatečně motivováno k učení, protože role školáka pro něj představuje velkou zátěž. Dítě je emočně nezralé, tzn. že je velice vázané na rodinné prostředí, je úzkostné, plačtivé a nejisté. Zvýšená úzkostnost může narušovat proces učení i prezentaci naučeného (Vágnerová, Klégrová, 2008).

V souvislosti se zralostí se můžeme setkat s pojmem školní připravenost.

2.3.6 Školní připravenost

Dle Kořátkové (2008) bychom ji mohli definovat jako způsobilost a stav rozvoje obecných a praktických vědomostí, dovedností a návyků, které umožní dítěti pokračovat ve svém vývoji prostřednictvím školního vzdělávání. Tuto způsobilost posuzuje pedagog v pedagogicko-psychologické poradně, učitel v mateřské škole a učitel v základní škole.

Podle Vágnerové (2012) zvládnutí role školáka ovlivňují postoje a kompetence, které závisí na sociální zkušenosti. Jde o postoj ke škole, ale také o hodnotu, jakou rodina přičítá školnímu vzdělávání. Neméně důležitá je úroveň sociální připravenosti dítěte a sociální dovednosti, na ty kladou velký důraz učitelé. Nedostatečná připravenost dítěte a rozdílné hodnoty rodiny a školy zvyšují riziko neúspěchu. Dítě se totiž musí učit tyto věci najednou a obvykle k tomu nemá ani motivaci, protože jeho rodina to nepovažuje za důležité. Dítě se s tím však musí vyrovnat a škola se pro něj stane zbytečnou povinností, protože nebude mít jasný smysl školního vzdělávání. Z hlediska školní připravenosti je velice důležitý postoj k učení. Projevuje se vytrvalostí, motivací, iniciativou, flexibilitou a pozorností k činnostem souvisejícím s výukou. Přístup k učení představuje faktor, který významně ovlivňuje školní úspěšnost.

Pro úspěšné zvládnutí role školáka je důležitá úroveň jazykových kompetencí a schopnost je využívat v komunikaci. Pokud dětem chybí kvalitní jazykový model, nemůže si dítě osvojit správné vyjadřování a dostatečnou slovní zásobu. Dítě, jež tyto kompetence nemá rozvinuté, nemusí rozumět výkladu a sdělení učitele může chápat úplně jinak a vzhledem k tomu může odlišně reagovat (Vágnerová, 2012).

Připravenost na školu můžeme ovlivňovat podnětným prostředím s dostatkem podnětů a dostatkem komunikačních možností s dospělými i vrstevníky. Čas strávený s dítětem by, v tomto období, měl mít podobu záměrnějšího jednání. Dospělý by

v jednání s dítětem neměl ztratit klid, pohodu, ocenění a humor. Měl by být trpělivý, i když výsledky jeho působení nebudou vidět hned nebo nejsou dítětem používány. „*Dítě do sebe nasává vše, co může kolem sebe pozorovat, dozvídat se, co může skutečně zkoušet, dělat apod.*“ (Koťátková, 2008, str. 115). Tím se vytváří určitá síť informací, dovedností, zkušeností a námi zprostředkované učení se do této struktury začleňuje. Dítě vnímá impulzy z okolí a podle typu získané informace ji zařazuje, ale i vybavuje a uplatňuje.

Jedním předstupněm je hrové napodobování, tzn. ověřování, vytvoření simulované situace, kde si dítě zkouší chování a jednání, které odpozorovalo. Vytvoří si situace, kdy za hračku mluví, a tím si očekávané chování zkouší nanečisto a zároveň ho zpracovává do svého vědomí. Pro dítě je komplexně přínosné dávat mu jednoduché úkoly, o které má zájem. Je však nutné dohlédnout, aby dokázalo úkol dovést do konce. Jestliže se mu to ze začátku nevede, je třeba mu pomoci a úkol do konce skutečně dovést (Koťátková, 2008).

Dítě by mělo dostávat do ruky různé knížky a rodiče by měli budit vkus pro výběr knih s dětskými příběhy či pohádkami a pro výběr encyklopedií. Tak rodiče poznají zájem dětí podle témat, kterým dítě dává přednost. Měli bychom dětem dávat prostor pro vyprávění. Aktivizuje se při něm myšlenkový proces, jenž je nenahraditelný. Obsahuje zapamatování zážitku, jeho následné vybavování a snahu dodržet posloupnost situací.

Je třeba věnovat pozornost zralosti a připravenosti dítěte pro vstup do základní školy a nespolehat se na to, že někdo připraví dítě místo rodičů, a pak vycouvat před započatím školní docházky, když dítě není připraveno. Rodiče musí dokázat přirozeně vnímat blížící se začátek školy a práci s dítětem na jeho rozvíjení nebrat jako zátěž. Potřeby dítěte by měly vybízet rodiče ke společné činnosti a ti by měli mimo jiné též vnímat energii a zájem dítěte (Koťátková, 2008).

Na základě celkového hodnocení všech uvedených aspektů musíme uvážit, zda může dítě nastoupit do školy ve stanoveném termínu, anebo zda je nutný odklad školní docházky. V tomto případě musí psycholog rozhodnout, jaké schopnosti a dovednosti musí být systematicky rozvíjeny v průběhu následujícího roku. „*Období odkladu by mělo dítě strávit účelně, pouhé odložení nástupu do školy a očekávání, že se nedostatky*

spontánně upraví, nemusí být vždycky dostatečně efektivním řešením.“ (Vágnerová, Klégrová, 2008, str. 316)

2.4 Odklad školní docházky

Před nástupem dětí do základní školy se objevuje ještě jedno označení skupiny dětí staršího předškolního věku, a to *děti s odkladem školní docházky*. Tyto děti dosáhly věku šesti let 1. září. Od tohoto data měly nastoupit povinnou školní docházku (Průcha, Koťátková, 2013).

Školský zákon určuje, že o odkladu školní docházky rozhoduje ředitel školy. Odklad probíhá na základě písemné žádosti zákonného zástupce dítěte. Ta však musí být doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře či klinického psychologa. Počet odkladů v ČR není přesně znám, ale podle posledních průzkumů České školní inspekce je to každoročně zhruba 20% dětí (Průcha, Koťátková, 2013).

Podle Žáčkové a Jucovičové (2005) si mnoho rodičů klade otázku, jestli je jejich dítě pro vstup do základní školy zralé, zda bude zvládat čtení, psaní a počítání. Každoročně bývá mnoha dětem odložena školní docházka o jeden rok z důvodu školní nezralosti. Každá učitelka v MŠ by měla být schopna posoudit, zda je dítě v předškolním věku schopno začít chodit do základní školy a nadále se vzdělávat. Důvodem odkladu školní docházky bývá často strach ze vstupu do první třídy. Zralost dítěte nemůžeme ovlivnit, ale metody práce a přístup k němu ano. Rodiče si často myslí, že odkladem se problémy odlišných výkonů dětí vyrovnají. Toto však platí pouze ze začátku. Nedá se ale přizpůsobit to, jak zraje organismus.

Dříve byl odklad doporučován jen dětem, které měly opravdu problémy v rozumové oblasti, což by jim bránilo osvojovat si základy čtení, psaní a počítání. Nyní je situace taková, že odklad pro svoje děti požadují sami rodiče, a to častokrát proto, aby jim takzvaně prodloužili dětství, i když k tomu nejsou vůbec žádné adekvátní důvody. Tato skutečnost přináší velice vážné důsledky pro rozvoj dětí. Problém se týká dále i školek, protože takovéto děti v nich zabírají místo. Učitelky vykonávají zodpovědnou práci individuální péče o děti s odkladem školní docházky, avšak nemají možnost snížit počet dětí ve třídě tak, aby měly na tyto děti více času. Zřizovatel ani stát tento způsob práce

neakceptují. Mateřské školy jsou totiž financovány podle počtu dětí, a kdyby byl počet dětí ve třídách snížen, školka by dostávala méně finančních prostředků (Průcha, 2013).

Opakovaným sledováním se zjistilo, že nezralí a nepřipravení bývají častěji chlapci, kteří dosahují šesti let v posledních dvou měsících před nástupem dalšího školního roku. Děti narozené v ostatních měsících by měly mít dostatek času dozrát a připravit se na vstup do základní školy (Vágnerová, Klégrová, 2008).

Děti s odkladem, které jsou již na začátku školního roku zralé pro vstup do školy, absolvují znovu rok v mateřské škole. Učitelky proto hledají způsoby práce, jak naplnit jejich vzdělávací potřeby, ale v maximálním počtu 28 dětí ve třídě není tato práce jednoduchá. Jinak se na situaci nahlíží u dětí s odkladem, které jsou skutečně ještě nezralé – ty do mateřské školy ještě patří. Učitelky se musí seznámit se závěry pedagogicko-psychologické poradny i pediatra a samy by měly průběžně provádět pedagogickou diagnostiku, tzn. co dítě zná, umí, co ho zajímá, co mu dělá potíže, v čem se odlišuje. Je třeba pro dítě připravit individuální vzdělávací program, který se zaměřuje na oblasti nedostatečného vývoje. Myšlení některých dospělých, že děti s odkladem školní docházky samy dohoní vývojové zpoždění, je nereálné. Dítě se musí motivovat a musí se s ním podle jeho potřeb pracovat. Důležitý je pozitivní přístup, ale ne přenášení nejistoty z dospělých na dítě (Průcha, Koťátková, 2013).

„Rodinám s dítětem, které má odklad školní docházky ze skutečně prokazatelných důvodů, je důležité připomenout, aby ho měly rády i v situacích s méně příznivými výkony i při neúspěších dítěte. Dobrou psychickou oporou a trpělivou prací lze většinu nesnází zmírnit a mnohé odstranit.“ (Koťátková, 2008, str. 119). Rodiče si mnohdy myslí, že když jejich dítě dostane odklad školní docházky, ulehčí také sami sobě, ale popravdě se má jednat o závazek vůči dítěti. Očekává se, že rodiče budou dítěti oporou. *„Čas a péče věnovaná dítěti v předškolním věku se ukládá jako do banky a začíná se vybírat nejen po nástupu do školy, ale i v období puberty a dokonce i ve vyšším věku.“* (Žáčková, 2005, str. 30). Rodiče si u zápisu požádají o formulář žádosti o odklad školní docházky. Žádost při podání musí doložit vyjádřením poradenského zařízení a odborného lékaře. Ředitel základní školy pak žádost posoudí, přičemž rozhodnutí dokládá písemným vyjádřením. Zároveň doporučí rodičům přípravnou třídu základní školy, pokud je k dispozici, nebo poslední ročník mateřské školy.

„Rozhodování o odložení školní docházky by však nikdy nemělo být formální, jedná se o závažné rozhodnutí v životě dítěte.“ (Žáčková, 2005, str. 4). Nesprávně rozhodnutý odklad školní docházky může dítěti způsobit velké problémy, hrozí například propásnutí chvíle, kdy je dítě připraveno začít se učit, i když nenastoupí školní docházku. Často se tak děje v případech, kdy si rodiče myslí, že svému dítěti prodlouží dětství. Na druhé straně nemůžeme vstup do základní školy uspěchat, a to zejména u dětí, které jsou výrazně fyzicky nezralé nebo trpí jinými problémy. Je velice důležité, aby dítě bylo zralé jak po stránce fyzické, tak i psychické a sociální. „Nezralé dítě je výrazně ohroženo selháním a pak celkovou neúspěšností.“ (Žáčková, 2005, str. 4). Jestliže si rodiče nejsou jisti zralostí či nezralostí dítěte, mohou se sami poradit s odborníkem, obrátit se na pedagogicko-psychologickou poradnu a požádat o vyšetření.

Může se stát, že dítě nastoupí do první třídy a nastanou u něj výrazné obtíže. V tomto případě může ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce žákovi dodatečně odložit začátek školní docházky na následující školní rok. Jedná se o *dodatečný odklad školní docházky*, který lze udělit pouze v průběhu prvního pololetí (Žáčková, Jucovičová, 2005).

Z toho všeho vyplývá, že odklad školní docházky není poškozením dítěte a újmou na cti rodičů, ale základním opatřením ve prospěch dítěte, přičemž musíme brát v potaz to, že psychologové dítě důkladně vyšetří. Dítěti se tak dává čas, aby zralost postoupila a mohlo se úspěšně zařadit mezi školáky. Při tom však platí jedna důležitá podmínka: Dítě v tomto odkladném roce nezůstane bez vedení a bez pomoci. Je zapotřebí, aby se mu učitelé a rodiče zvýšeně věnovali. Ne soustavným cvičením, ale poskytováním příležitostí, při kterých by mohlo samo spontánně pracovat a řešit předškolní úkoly. Konkrétně tedy dbáme na to, aby se dítě učilo zacházet s kreslícím náradím, rozvíjelo zrakové a sluchové vnímání, učilo se spolupráci s druhými apod. V tomto okamžiku by mělo být jasné, že dítě s odkladem školní docházky bude navštěvovat mateřskou školu. Ukazuje se, že děti s odkladem školní docházky jsou během půl roku v mateřské škole na stejné nebo lepší úrovni jako jejich vrstevníci, kteří již školu navštěvují normálně. Stejně tak se ukázalo, že nezralé děti, které do školy nastoupily normálně, protože jejich rodiče odklad školní docházky nepřijali, většinou v první třídě strádají, neprožívají

školu jako radostné poznání, ale jako úzkostnou zkušenost plnou napětí a nejistoty (Bednářová, Šmardová, 2010).

2.5 Mladší školní věk

Krátce bych se ráda zaměřila i na mladší školní věk, protože s tématem odkladů školní docházky úzce souvisí.

Doba nástupu do školy není stanovena náhodně. Ve věku 6–7 let dochází k určitým vývojovým změnám, které jsou podmíněny zráním a učením. Význam těchto změn je různý, ale jsou velice důležité pro zvládnutí požadavků školy (Vágnerová, 2012).

Vstup do základní školy představuje významný předěl v životě dítěte a jeho rodičů. Je důležitým sociálním mezníkem. Mění se přístupy dospělých, role dítěte, požadavky na něj kladené a režim dne dítěte. Mateřská škola se velkou měrou podílí na přípravě dítěte pro vstup do základní školy a na následnou povinnou školní docházku. Je třeba zajistit, aby byla zjištěna školní zralost a školní připravenost, a poté se rozhodnout, zda je odklad školní docházky nutný. *„Když dítě vstupuje do školy, má už podstatnou část svého tělesného a duševního vývoje za sebou.“* (Matějček, 1986, str. 225). Dětem na začátku docházky do školy ještě splývá hranice mezi skutečností a vlastní fantazií.

V tomto věku, tzn. od šesti do dvanácti let, se intenzivněji rozvíjejí paměťové funkce. Děje se to v závislosti na zrání i pod vlivem stimulace, kterou na paměťové funkce klade škola. Vývoj paměti spočívá v užívání zralejších paměťových strategií, které usnadňují zapamatování a umožňují zachytit rozsáhlejší okruh poznatků (Vágnerová, 2012).

Mladší školáci chápou jednotlivá slova ve vztahu ke konkrétnímu kontextu. Teprve postupně se charakteristika pojmu stává obecnější. Také lépe porozumí, když jim text čte někdo jiný. Přijatelné úrovně morfologických a syntaktických dovedností dosahují děti školního věku. V tomto období se již neobjevují dramatismy nebo zásadní nepřesnosti větné stavby. *„Schopnost porozumět rozdílům gramatických vazeb a konstrukce vět se podstatně zlepší vlivem výuky v průběhu prvních dvou let školní docházky.“* (Vágnerová, Klégrová, 2008, str. 324)

Na počátku tohoto období děti ještě nerozlišují grafémy od geometrických obrazců, nechápou specifický význam písmen, ale musí dobře rozlišovat tvar a prostorovou

orientaci jejich detailů. Učí se psát v těsném spojení s výukou čtení, musí spojovat grafickou podobu písmene a zvukovou podobu hlásky. Dítě se učí psát a zároveň kontrolovat, co napsalo. Kvalita psaného projevu závisí na úrovni grafomotorických dovedností (Vágnerová, Klégrová, 2008). Základní principy početní logiky začínají děti chápat na začátku školního období. To souvisí s přechodem na kvalitativně vyšší úroveň uvažování, na úroveň konkrétních logických operací. Rozvoj matematických schopností a dovedností ovlivní zásadním způsobem až škola.

„Úspěch ve škole nezávisí jenom na schopnostech dítěte, ale i na jeho sebepojetí a z něho vyplývající míře sebedůvěry.“ (Vágnerová, Klégrová, 2008, str. 401)

PRAKTICKÁ ČÁST

3 Metodika výzkumu

3.1 Kvalitativní výzkum

Podle Švaříčka a Šedové (2007) je kvalitativní výzkum určitým procesem, při kterém zkoumáme jevy a problémy v jistém prostředí, je zaměřen na pochopení celé osobnosti v jejím sociálním kontextu, zahrnuje různé souvislosti a vztahy. Jako metody sběru dat můžeme uvést pozorování, rozhovor či analýzu spontánních produktů. Kvalitativní výzkum není vázán přísnými pravidly, proto mohou být metody aplikovány velice flexibilně. Riziko spočívá v tom, že tento typ výzkumu může být subjektivně ovlivněn. K nevýhodám patří také obtížnější hodnocení. Zároveň může přinést hodně jinak nezachytitelných informací.

Kvalitativní výzkum jsem zvolila, protože mohu získat podrobný popis a náhled při zkoumání jedinců a událostí. Jedince mohu zkoumat v přirozeném prostředí. Tento typ výzkumu dobře reaguje na situace a podmínky v místě pozorování a hledá příčinné souvislosti.

3.2 Výzkumné metody

Z výzkumných metod jsem vybrala metodu rozhovoru a metodu pozorování.

Metodu pozorování je velice vhodné spojit s rozhovorem, protože v této kombinaci si badatel udělá komplexní obrázek o dané situaci. Tyto dvě metody se neustále prolínají. „Z rozhovorů získáváme témata pro pozorování a pozorování dává hloubku a oporu pro otázky rozhovoru.“ (Švaříček, 2007, s. 158)

3.2.1 Rozhovor

Je to nejvhodnější metoda k získávání informací od učitelek mateřských škol a pracovníků pedagogicko-psychologických poraden.

Podle Švaříčka se rozhovor definuje jako „*nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek*“ (Švaříček, 2007, s. 159). Rozhovor patří k metodám náročnějším. Musíme vědět, na co se ptát, jak a kdy se ptát a jak získané údaje posuzovat a nakonec

interpretovat. „*Nevhodně zvolené otázky, nevhodné formulace nebo i správně formulované otázky, ale položené v nepravou dobu, nám mohou výsledky velmi zkreslit.*“ (Kucharská in Mertin, 2010, str. 85). Rozhovor musíme vést přiměřeně věku a komunikačním dovednostem a schopnostem dítěte.

Můžeme ho rozdělit na strukturovaný a nestrukturovaný. Při strukturovaném rozhovoru vycházíme z předem připravených otázek. Nestrukturovaným rozhovorem se badatel ptá jen na základě poskytnutých informací dotazovaným účastníkem. Rozhovor se neskládá pouze z rozhovoru a přepisu. Celý tento proces závisí na výběru metody, přípravy daného rozhovoru, průběhu dotazů, přepisu, reflexe, analýzy dat a nakonec prezentace výzkumné zprávy (Švaříček, 2007).

Při rozhovoru se užívá výzkumných otázek. Ty podle Šedové (2007) tvoří jádro každého výzkumu a mají dvě základní funkce – za prvé pomáhají zaostřit výzkum v souladu se stanovenými cíli i s výzkumným problémem, za druhé ukazují cestu, jak výzkum vést. Po gramatické stránce mají podobu tázacích vět. Otázky je třeba formulovat jasně. Badatel snadněji porozumí pohledu druhých lidí pomocí otevřených otázek.

3.2.2 Pozorování

Jedná se o komplexní diagnostickou metodu. Tento pojem znamená sledování činnosti lidí, záznam nebo popis činnosti a její hodnocení. Předmětem jsou nejen osoby, ale i předměty, se kterými tyto osoby pracují. Nadále se předmětem stává také prostředí, ve kterém se činnost uskutečňuje. Pozorování by nemělo být jednorázové, náhodné ani příliš široké. Důležité pro tuto metodu je ujasnit si cíl pozorování. Jako nejvhodnější se jeví pozorování dítěte v pedagogické situaci, kterou my sami nevedeme (Švaříček, 2007).

Podle Švaříčka (2007, s. 142) je pozorování jednou z nejtěžších metod sběru dat v kvalitativním výzkumu. Základním typem je zúčastněné pozorování. To můžeme definovat jako „*dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces*“.

Můžeme se soustředit na činnost jednotlivců, na součinnost více lidí anebo se můžeme soustředit jen na několik vybraných činností. Je možné zaujmout jemnější pohled nebo sledovat větší celky (Gavora, 1996).

Při pozorování ve výchovně-vzdělávacím prostředí je zapotřebí více způsobů pozorování. Prvním je, že pozorovatel ví, co bude pozorovat už před zahájením pozorování. Má připravený pozorovací systém, který obsahuje přesný popis vlastností pozorovaných jevů a pravidel, jak je identifikovat, zaznamenat a vyhodnocovat. Takový způsob se nazývá strukturovaný. Při druhém způsobu se pozorovatel na pozorování nepřipravuje. Tato metoda je velmi pružná a umožňuje k realitě přistupovat novým způsobem, při němž se objevují nové a nepředpokládané jevy a souvislosti. Toto pozorování se nazývá nestrukturované (Gavora, 1996).

Já jsem užívala jak strukturovaný, tak nestrukturovaný způsob pozorování.

Dále se pozorování dle typu dělí na zúčastněné a nezúčastněné. Zúčastněné pozorování nelze vždy uplatnit, sledujeme jím jevy přímo v prostředí, v němž se odehrávají. Dochází k interakci mezi výzkumníkem a pozorovanými, avšak badatel nezasahuje do výuky. Nezúčastněné pozorování je pozorování právě probíhající akce, bez toho aby nás pozorování viděli. To umožňují různé technické prostředky, např. videokamera. Tento typ zkoumání však může omezovat kvalitu pozorování (Švaříček, Šedová, 2007).

Ke své bakalářské práci jsem použila metodu zúčastněného pozorování, přičemž si uvědomuji, že tato metoda nemůže být nikdy zcela objektivní, neboť závisí na osobnosti, postojích a přístupu vyšetřujícího.

„Proces pozorování je doprovázen analýzou poznámek a na základě této analýzy můžeme formulovat témata k dalšímu pozorování.“ (Švaříček, 2005, str. 144–145).
Pozorovatel ovlivňuje pozorování svou přítomností. Tato skutečnost zanechává vliv na pozorovaných osobách, které se potom chovají jinak než obvykle. *„Změněné chování vyplývá ze dvou věcí: z trémy pozorovaných osob a z jejich snahy „vylepšit“ svůj obraz a ukázat se v lepším světle.“* (Gavora, 1996, str. 40)

3.3 Cíle výzkumu

Cílem výzkumu je zmapovat problematiku odkladů školní docházky, tak, jak se projevuje z pohledu MŠ.

První výzkumnou otázkou je, jak se v konkrétních případech pozorovaných dětí projevuje školní zralost a připravenost. Druhá výzkumná otázka: Jak na odklad a práci

s dětmi nahlíží učitelé mateřských škol. A třetí: Jaký je postup vyšetření v Pedagogicko-psychologické poradně.

3.4 Předpoklady výzkumu

Prvním předpokladem mého výzkumu je, že se konkrétní děti s odkladem školní docházky ve všech oblastech zlepší a vyzrají. Za druhé předpokládám, že před zápisem budou vytipované děti dostatečně připraveny pro úspěšné vykonání této zkoušky. Třetím předpokladem je, že učitelky mateřských škol se setkávají s odklady často a ví, jak postupovat a přistupovat k dětem s OŠD.

3.5 Výzkumný soubor

Výzkumným souborem byly tři skupiny osob. Čtyři konkrétní děti s odkladem školní docházky, patnáct učitelů mateřských škol a dva pracovníci Pedagogicko-psychologické poradny Strakonice.

4 Průběh výzkumu

4.1 Konkrétní děti s odkladem školní docházky

Všechny vytipované děti jsou z mateřské školy, kde pracuji jako třídní učitelka. Všichni v loňském školním roce patřili do mé třídy, kterou tvořilo 28 dětí, z toho 19 chlapců a 9 dívek. Odkladů zde bylo celkem šest. Pro svou práci jsem si vybrala čtyři děti. Dvě děti pocházejí z dvojčat, vybrala jsem si vždy jen jednoho sourozence.

Pozorování dětí probíhalo od začátku školního roku do doby zápisu do základní školy.

4.1.1 Václav

(září 2014 – 6; 7)

Váček dostal odklad z důvodu špatné řeči a nízké schopnosti pozornosti a soustředěnosti. OŠD vyžadovali také rodiče. Důvod byl podložen zprávou z pedagogicko-psychologické poradny.

Září 2014: Kontakt navazuje bez problémů. Taktéž bez problémů spolupracuje. Pozornost udrží chvíli bez větších problémů, ale při zátěži se objevuje motorický neklid,

vrtí se, poposedává, klouže pod stůl. Jeho pracovní tempo je však vzhledem k věku přiměřené.

Je vidět, že se rodiče chlapci věnují, chodí čistě oblékaný, učesaný, v šatně se vždy převléká do pohodlného oblečení, odpovídajícího pobytu v mateřské škole. Vaškovy projevy chování jsou běžné, má správné držení těla, chodí vzpřímeně. Jeho mimické reakce jsou při nečekané zátěži a vypjaté situaci ztuhlé, nemračí se a ani neusměje, ale mezi vrstevníky dává své znechucení a vzdor najevo výrazem postoje i obličeje.

Celkově je Václav dobře pohyblivý. Navštěvuje fotbalový a taneční kroužek, je manuálně zručný. I u manuální práce přemýšlí a sám objevuje nové postupy, například při navlékání korálků si vždy najde určitou cestu, jak korále navlékat. Umí zavazovat tkaničku. Jeho úroveň pohybových schopností je velice vítána ve skupině vrstevníků, což se odráží v jeho sebehodnocení.

Velkou informační hodnotu má řečový projev. Slovní zásobu má na velice dobré úrovni, avšak způsob vyjadřování je na úrovni nižší. Jeho myšlení předbíhá řečový projev, který pak působí chaoticky. S rodiči dochází k logopedovi. Překážku ve vyjadřování mu působí vady řeči. Otec s ním trpělivě, zodpovědně a systematicky logopedii procvičuje doma. Václav komunikuje velice rád, udržuje konverzaci a odpovídajícím způsobem se v ní uplatňuje a prosazuje. Nesprávně vyslovuje *r*, *ř* a sykavky. Někdy mluví překotně, komolí slova, je artikulačně neobratný. Pokud se nadměrně soustředí na správnou výslovnost, projeví se určitá artikulační neobratnost.

Nemá problém s adaptací na prostředí mateřské školy, ani problém odpoutat se od rodičů a strávit den ve školce. Obyčejně chodí domů po obědě, ale jednou týdně ve školce odpočívá, protože navštěvuje taneční kroužek. Ani tato změna situace mu nedělá žádné problémy. Nevadí mu návštěva divadel, výlety, sportovní akce, účast ve výtvarných soutěžích. Projevuje se spíše jako extrovert.

Pracovní schopnosti jsou na dobré úrovni. Občas se mu stává, že jedná zkratkovitě, zbrkle a impulzivně se snaží úkol co nejrychleji dokončit. Před úkolem, který je pro něj nový a neznámý, se cítí mírně nejistě. Jakmile pochopí zadání a začne úkol řešit, má ctižádost úkol dokončit mezi prvními. Nesprávně a křečovitě drží tužku. Palec

přesahuje. Při kreslení má velmi silný přítlak a při vybarvování nedotahuje. Přesto se výtvarně projevuje na vysoké úrovni.

Početní představy odpovídají věku. Mechanicky napočítá do 13 a s názorem sčítá a odčítá. Neorientuje se v pojmech první, druhý, třetí atd.

Listopad 2014: Sluchové vnímání, tedy sluchové rozlišování a sluchovou analýzu má částečně nerozvinuté. Slyší hlásku na začátku slova, na konci slova ji neslyší a nerozezná. Rytmizace slov a vytleskávání slabik je na slabší úrovni. Jeho problém je zklidnit se a soustředit pouze na sluchové vnímání.

Chování dítěte k rodičům a reakce na projevy rodičů se zdají v pořádku. Mám porovnání jak s matkou, tak otcem. S oběma chlapec nemá problém. Chová se stejně, ať už pro něj přijde matka nebo otec. Rodina působí soudržně. Václav má další dva sourozence, starší sestru a mladšího bratra. Sourozenci spolu vychází dobře. Václav o nich často vypráví.

Prosinec 2014: Václav nedosahoval potřebné úrovně školní zralosti v některých oblastech. Někdy nerespektuje pokyny a instrukce a pracuje po svém. Naopak při nejistotě hledá oporu a ujištění. V projevech působí nezrale.

Leden 2015: V průběhu mého pozorování se Václav zlepšoval v řeči, v řečovém projevu. Skoro vymizely logopedické vady. Jeho schopnost koncentrace a pozornosti se zlepšila. Udrží pozornost, např. na vyprávění učitelky, a pak ho dokáže převyprávět. Jeho ctižádostivost však nevymizela. Neustále potřebuje být první a nejlepší. Někdy se stane, že v rámci své ctižádostivosti ublíží druhému, i když nechce, protože nedokáže odhadnout svou sílu či vzdálenost od vrstevníka.

Motorické schopnosti jsou na dobré úrovni. Hrubá motorika je v pořádku. Jemnou motoriku musí ještě procvičovat, ale o hodně se zlepšila. Barvy pozná základní i doplňkové. Je bystrý, pozná geometrické tvary, i ty nezvyklé. Početní představy jsou v pořádku. Mechanicky napočítá do 20. Sluchové vnímání, tzn. sluchové rozlišování a sluchovou analýzu má rozvinuté. Slyší i rozezná hlásku na začátku i na konci slova. Rytmizace slov a vytleskávání slabik se zlepšilo. Nedělá mu již žádné obtíže. Jeho problém je zklidnit se a soustředit pouze na sluchové vnímání, ale dokáže se soustředit mnohem lépe než na začátku mého pozorování. Bez problémů rozlišuje okolní zvuky,

rozlišuje slova podle obrázků, rozlišuje slova pouze sluchem. Dokáže zopakovat daný rytmus a rytmitizovat svoje jméno.

Únor 2015: Díky otcově zodpovědnému a systematickému procvičování řeči Václavovi vymizely řečové vady. Komunikuje velice rád. Aktivně využívá svou slovní zásobu. Udržuje konverzaci a odpovídajícím způsobem se v ní uplatňuje a prosazuje. Někdy mluví překotně, komolí slova. Pokud se nadměrně soustředí na správnou výslovnost, projeví se určitá artikulační neobratnost.

Jeho rozumové schopnosti jdou dostatečně rozvinuté, přiměřené jeho věku. Má velký přehled o okolním světě. Ovládá názvy států a jejich vlajky. Vyzná se v rodinných vztazích. Pravolevá orientace je dostatečně rozvinuta. Suverénně se orientuje v prostoru. V časových vztazích se vyzná. Nedělá mu problém *den a noc, ráno, v poledne, večer, odpoledne, dopoledne*. Pojmy jako *před, za, vedle* mu nejsou cizí. Dokáže souvisle popsat obrázek, sestavit dějovou posloupnost, vyprávět příběh podle obrázků, reprodukovat pohádku. Rád vypráví zážitky z domova. Dokáže přednést báseň, zazpívat píseň.

Václav u zápisu uspěl. Líbilo se mu ve škole a už se těší na své kamarády, které ve škole má. Trochu mu dělalo problém soustředit se v cizím prostředí u cizích lidí, ale to po chvíli zmizelo a rodiče i Vašek mají ze zápisu dobrý pocit. Na chlapci bylo vidět, že to zvládl v pořádku a že už mu řeč ani pozornost nebrání v nástupu do základní školy. Popisoval mi, jakou bude mít tašku, a také to, že dostane psací stůl.

4.1.2 Šimon

(září 2014 – 6; 6)

Šimon je celkově nezralý. Pochází ze sociálně znevýhodněného prostředí. Důvodem odkladu byla špatná řeč, nižší vyjadřovací schopnosti, zejména logopedické vady, malá pozornost a celková nezralost ve všech oblastech.

Září 2014: Kontakt navazuje bez obav, samostatně. V úkolové situaci projevuje spontánní zájem. V průběhu činnosti se však stupňuje neklid a pozornost ochabuje.

Šimon dosahuje menšího vzrůstu. Jeho oblečení je cítit kouřem. Většinou přijde s jedním kusem oblečení naruby a boty zaměňuje pravou za levou. Někdy se stane, že

přijde v malém oblečení nebo v oblečení, které nejde zapnout nebo je roztrhané či má jinou vadu. Často se mu také stává, že nějaký kus oblečení zapomene v mateřské škole či po cestě z domova. Tyto kousky pak nacházíme při našich vycházkách.

Do mateřské školy chodí úplně sám. Ve školce ho vyzvedává bratr nebo matka. Jeho projevy chování jsou chápány jako běžné. V některých případech dělal pravý opak, nebo že neslyší, ale když jsme se sžili, bylo vše v pořádku. Musel mít však pevný režim, který mu doma chybí. Vždy vypráví, kam se vydali s bratrem, který je o tři roky straší. Nemá skoro žádný pud sebezáchovy, několikrát jsem ho viděla přebíhat silnici bez rozhlédnutí, s bratrem jezdí na kole i v nebezpečných místech. Na školní zahradě máme průlezky, na kterých dost často zkoušel jejich výšku apod. Při chvilce nepozornosti ze sebe chtěl dělat kaskadéra.

Šimon má nedbalé držení těla. Když se styděl nebo nechtěl o něčem mluvit, strčil hlavu mezi ramena a díval se pod nohy. Cizích lidí se většinou nestydí a kontakt navazuje bez problémů, až drze.

Mezi vrstevníky moc oblíbený není. Raději si sám skládá různé konstrukce ze stavebnic. Má skvělé konstruktivní myšlení. Zajímají ho vlaky, letadla a vesmír. Knihou o vesmíru a následnou diskuzí jsme se Šimonem strávili nejedno odpoledne v naší školce.

Šimonův slovník má široký záběr. Zná a používá mnoho technických výrazů. Vyjadřování má špatnou úroveň kvůli těžkým vadám řeči. Je třeba mu v komunikaci pomáhat, klást otázky, usměrňovat tok řeči. Řeč je dyslalická. Přitom by Šimon velice rád komunikoval, ale v souvislosti s jeho patlavostí mu není moc rozumět. S matkou dochází k logopedovi, avšak doma nepochvívají, protože Šimonovi se řeč nezlepšuje. Při mé otázce, zda doma procvičují, mi bylo odpovězeno negativně.

Říjen 2014: Je lehce emočně nevyrovnaný. Přesto nemá problém odpoutat se od rodičů a strávit den ve školce. Přestože je matka na rodičovské dovolené, odchází Šimon domů až ve čtyři hodiny odpoledne, kdy se uzavírá školka. Většinou pro něj přijde starší bratr a od toho se odvíjí Šimonovo způsob odchodu. Běhá po chodbách, nezaváže si boty, odchází s rozepnutou bundou, většinou bez čepice či jiného předmětu, který si do školky přinesl.

Několikrát se stalo, že si přinesl do školky velice nevhodné hračky či pomůcky, jako například sirky, kapesní nůž, žiletku, tzv. krabičku poslední záchrany či součástku z modelu letadla či vlaku. V této souvislosti mluví o otci, protože doma spolu vyrábí malé letadlo a mají místnost pro vláčky, kterým se společně také věnují.

Pracovní dovednosti jsou na dobré úrovni. Pokud ho práce zajímá a baví, vydrží u ní dlouhou dobu. Co ho nezajímá, vytěsňuje a nedá se zlákat ani vhodnou motivací. Při úkolech, o kterých si myslí, že jsou pro něj těžké a nezvládne je, znejistí. Soustředí se krátkodobě. Rozptyluje ho, když vedle někdo sedí. Šimon ho pak pokouší a narušuje klid při práci ostatním dětem. Rozumový vývoj odpovídá věku. Grafomotorika je nezralá. Kreslí pravou rukou, drží tužku s podkládáním prostředníku, ale jeho úchop je neupevněný a vyvrácený dopředu. Projevuje se u něj nesporný výtvarný talent, zřejmě zděděný po otci. Do detailu kreslí letadla, vlaky, fantastické stroje. Zároveň má perfektní výtvarnou zkratku – vystihne charakteristiku postavy, příběhu, nálady – vše několika čarami.

Listopad 2014: Bez problému se orientuje v základních barvách. Dokáže pojmenovat odstíny tmavé a světlé. Pojem počtu je vytvořen do osmi. Přiřazování počtu k předmětům je doposud nespolehlivé. Pravolevá orientace není dostatečně vytvořena. Orientace v prostoru mu nečiní problém. Je mrštný, hbitý, rychlý, ale nedokáže domyslet důsledek svého chování až do konce.

Šimon žije v úplné rodině se dvěma sourozenci (první bratr starší, druhý je mladší, v kojeneckém věku). Podle mého názoru rodina funguje pouze v základních věcech. Děti dostávají velkou volnost, rodiče často nemají přehled, kde se děti právě pohybují. Doma nefunguje pevný režim. Čas na spánek je posunutý do pozdních večerních hodin. Matka zdánlivě spolupracuje s mateřskou školou, přijímá doporučení, ale nedokáže je plnit a řídit se jimi (viz logopedická péče).

Prosinec 2014: Pro rozsáhlejší vadu řeči nebyl Šimon připraven pro školu po stránce řečové. Vzhledem k nezralosti grafomotoriky a percepce není dostatečná připravenost pro psaní. Je patrná porucha aktivity a pozornosti. Je potřeba ho neustále motivovat a pobízet k plnění úkolu.

Vzhledem k pozorování Šimona jsem se dozvěděla, že se nic nemění na jeho reakcích, jeho řeči a ani na jeho vztazích mezi vrstevníky. Sice dochází na logopedii, řeč je ale stále stejná. Má ji nacvičenou, ale nedokáže ji prakticky používat. Děje se tak bohužel tím, že se mu matka v logopedické práci nevěnuje. Na neúspěch reaguje projevy vzteku a rozčilení.

Individuální péče v mateřské škole nestačí a rodina se mu věnuje velice málo, proto stav zůstal stejný jako při odůvodnění odkladu.

Únor 2015: Šimon je stále nesoustředěný. Vše má rychle vypracované, protože to chce mít rychle za sebou. Při plnění úkolu projevuje netrpělivost. Vrtí se na židli, podkládá si rukou hlavu. Nemá zafixovaný správný úchop při držení tužky. Stále ho rozptyluje, když vedle něho někdo sedí. Nekoncentruje se na pracovní list či zadaný úkol, ale na to, jak by dále rozptyloval spolusedící. Nevybíravým způsobem jim haní práci.

V pořádku zvládá jednoduché pracovní a sebeobslužné činnosti v oblasti osobní hygieny. Oproti tomu stále chodí oblékaný s oděvy naruby. Úprava jeho zevnějšku ho netíží, nezajímá ho. Slušné stolování mu dělá velké obtíže, nedokáže rovně a v klidu sedět u stolu, vrtí se, je neklidný a roztěkaný.

Příležitosti a činnosti směřující k prevenci úrazů jsou mu cizí. Nereaguje na ně a nezajímají ho. Prostorová orientace je v pořádku. Dokáže velice obratně zvládat překážky, házet a chytat míč, užívat různé náčiní. Problémem je pohyb ve skupině dětí. Je jízlivý, rád do nich strká a rozptyluje je.

V rodině stále přetrvává nevyhovující denní režim, který nevyhovuje fyziologickým potřebám Šimona. Chodí pozdě spát, matka většinou nemá velký přehled, kde se Šimon se svým bratrem pohybuje.

Učitelky zařazují do individuální práce se Šimonem artikulační, řečové, sluchové a rytmické hry. Práce jen mateřské školy však nestačí, chlapec potřebuje, aby se mu matka více věnovala v individuální rodinné péči. Po domluvě s mateřskou školou se to přece jen o trochu zlepšilo. Matka s učitelkami ve třídě komunikuje a částečně spolupracuje.

4.1.3 Tereza

(září 2014 – 6; 5)

Tereza pochází z dvojčat narozených předčasně. Důvodem odkladu byl velice oslabený imunitní systém a emocionální nezralost. Jedním z důvodů emocionální nezralosti byl malý kontakt s vrstevníky i dospělými kvůli její časté nemocnosti. Je velice závislá na matce.

Tereza je drobnější postavy. Má problémy s průduškami a dýcháním. Její projevy chování jsou běžné. Má správné držení těla, chodí vzpřímeně. Projevuje se velice stydlivě. Oční kontakt nenavazuje ráda s lidmi, které nezná. Moc se nevyjadřuje. Je zvýšeně citlivá. Když jí něco vadí nebo se jí nelíbí, rozpláče se.

Září 2014: Je tichá, klidná, nejistá a málo samostatná u úkolových činností. Potřebuje vedení a pomoc. Těžko se soustředí. Nechá se lehce vyrušit, rozptýlit. Je rychleji unavená. Barvy rozlišuje základní i doplňkové. Mechanickou řadu čísel zvládá do pěti. Představu o sčítání a odčítání má slabší. Nemá správný špetkový úchop, držení tužky je nepevné, vytáčí ruku a nesprávně ji vede po papíře. Lateralita je zkřížená.

Úkoly plní s pečlivostí. V sebeobsluze je velice samostatná, zásluhou matky, která děti velice dobře vede. Slovní zásoba je přímo úměrná věku. Nesprávně vyslovuje hlásky r, ř. Vyjadřuje se méně obratně, avšak ráda zpívá a říká říkadla. S rodiči dochází k logopedovi.

Zrakové vnímání je dobré. Slabší je zrková diferenciacie.

Celkově je dobře pohyblivá. Při různých honičkách se však neumí prosadit. Navštěvovala taneční kroužek, ale kvůli časté nemocnosti tam přestala docházet. Je manuálně zručná. Navlékání korálků či zavazování tkaniček jí nedělá problém. Baví ji drobné ruční práce, skládání mozaik.

Říjen 2014: Z počátku se při kontaktu s vrstevníky se podřizuje skupině. Nedokáže se projevit. Radši s dětmi spolupracuje, než aby dělala určitý úkol samostatně. Při kontaktu s vrstevníky působila ostýchavě. Těžko navazovala kontakt. Hodně se upínala na bratra. S postupem času se dokázala odpoutat a našla kamarádky mezi klidnějšími děvčaty a chlapci. Po skončení adaptace v mateřské škole, která trvala dlouhou dobu, se z ní stalo veselé a uvolněné děvče. Prosinec 2014: Začaly ji bavit společné činnosti,

např. cvičení, pohybové hry, prosociální a námětové hry. Po delší nepřítomnosti ze zdravotních důvodů jí přestalo dělat problém zapojování se do skupiny dětí.

Problémem je odpoutání se od rodičů. Ještě větší problém nastává, když není ve školce její bratr, dvojče. To se však často nestává. Tereza má vytvořené určité rituály, např. ranní loučení s matkou, které ji uklidňují a pomáhají překonávat obtížné chvíle. Chování dítěte k rodičům a reakce na projevy rodičů se zdají v pořádku. Mám porovnání jak s matkou, tak s otcem. S oběma Tereza nemá problém, chová se stejně, ať pro ni přijde matka nebo otec.

Bojí se neznámých lidí, nerada s nimi komunikuje. Také s lidmi, které zná, jí komunikace dělá potíže. Konverzaci musí začít a po celou dobu vést dospělý. Působí na mne dojmem, že se bojí, aby něco neřekla špatně.

Tereza žije v úplné rodině, má starší sestru a bratra dvojče. Rodina funguje harmonicky a láskyplně. Rodině pomáhají babičky, které život svých vnoučat obohacují dalším pohledem na svět. Matka je velice pečlivá ve všech směrech. Otec vytváří dobré rodinné zázemí.

Únor 2015: Tereza je stále tichá a klidná. Po celou dobu pracuje v klidu. V průběhu mého pozorování jsem se dozvěděla, že Tereza již méně marodí. Emoční zralost se zlepšovala. Ve vrstevnické skupině se začala projevovat. Děvčata ji berou mezi sebe. Tereze další rok v mateřské škole pomohl ke zklidnění a větší sebedůvěře a samostatnosti. Komunikuje s vrstevníky. Hru řídí podle sebe. Příchod do mateřské školy probíhá mnohem lépe než na začátku školního roku. Stále chodí mávat rodičům, ale už s úsměvem na rtech. Oční kontakt stále obtížně navazuje s lidmi, které nezná, ale kontaktu s lidmi, které zná, se už nebojí. Její zvýšená citlivost na nečekané situace se zklidnila. Již je neprožívá tak, jako na začátku školního roku.

Držení tužky se zlepšilo. Tolik na ni netlačí a schopnost koncentrace je mnohem lepší. Výtvarný projev je vyzrálý a odpovídající věku. U úkolových činností si je více jistá a nepotřebuje skoro žádné vedení a pomoc. Barvy rozlišuje základní i doplňkové. Mechanickou řadu čísel zvládá do pěti. Představu o sčítání a odčítání si zlepšila. Upevnila si správný špetkový úchop, držení tužky je pevné a nevytáčí ruku. Správně tedy vede tužku po papíře. Úkoly plní pečlivě.

Slovní zásoba je přímo úměrná věku. Výslovnost hlásek se upravila, a proto jí již nic nebrání ve správné komunikaci mezi vrstevníky. Vyjadřuje se obratněji. Zvládne vybrat obrázek dle pokynu. Chápe slova opačného významu a mezi obrázky dokáže přiřadit k sobě opaky. Rozlišuje okolní zvuky, rozlišuje slova podle obrázků i pouze sluchem. Dokáže rozlišit slabiky na začátku a na konci slova. Bez pochyby vytleská své jméno. Rytmizace jí nedělá obtíže, zopakuje daný rytmus. Vyhledává co nejvíce slov, začínajících na určité písmeno. Souvisle popíše obrázek, sestaví dějovou posloupnost. Převypráví děj podle obrázkové předlohy, stejně tak dokáže obrázky seřadit v dějové posloupnosti. Má velkou znalost pohádek a pohádkových postav. Dokáže reprodukovat různé pohádky. Vlastní zážitek vypráví se zaujetím a osobním prožitkem. V tuto chvíli již nemusí být konverzace vedena dospělou osobou.

Celkově je dobře pohyblivá. Při různých honičkách se již umí prosadit. Je manuálně zručná. Navlékání korálků či zavazování tkaniček jí nedělá problém. Baví ji drobné ruční práce, skládání mozaik.

Ze zápisu si odnesla dobrý pocit. Ve škole se Tereze líbilo. Vyprávěla o něm velice zaujatě. Počáteční ostych z cizího prostředí a setkání s jinými lidmi po chvílce zmizel. Spolupracovala po celou dobu zápisu a žádný větší problém nenastal. Říkala básničku, kterou má nejraději. S úsměvem si odnášela maličkosti, které si pro děti připravili budoucí spolužáci ze školy. K tomuto slavnostnímu aktu Terezu doprovázeli rodiče a bratr, dvojče, který taktéž byl u zápisu a uspěl.

4.1.4 Jiří

(září 2014 – 6; 1)

Jiří je z dvojčat narozených koncem srpna. Příčina odkladu spočívala v Jirkově velké hravosti a ve schopnosti udržet pozornost jen na krátkou dobu. Odůvodněním byla celková nezralost chlapce a grafomotorický projev na slabší úrovni.

Jiří chodí čistě oblékaný, učesaný. Nechodí v nápadném a značkovém oblečení, ale i přesto v čistém a příznivém jeho věku. Jirkovy projevy chování jsou běžné, ale v situacích, které emočně nezvládá, se rozpláče. Při neshodách s vrstevníky pláče a hledá pomoc dospělého.

Září 2014: Má správné držení těla, chodí vzpřímeně. Celkově je dobře pohyblivý a sportovně založený. Pohybové aktivity ho zajímají a baví. Venku na zahradě hraje s ostatními chlapci fotbal. Prolézačky zdolává obratně. Jeho úroveň pohybových schopností je velice vítána ve vrstevnické skupině, což se odráží v jeho sebehodnocení.

Oční kontakt navazuje bez problémů stejně jako komunikaci s dospělým. Umí bezprostředně vyprávět, dokáže udržet konverzaci. Nemá žádné logopedické vady. Mezi vrstevníky se dokáže prosadit. Pracovní vlastnosti jsou na dobré úrovni, avšak nedokáže se dlouhodobě soustředit.

Spolupráci se s ním daří navázat bez problémů, ale u zadaných úkolů není vždy jasné, zda instrukci rozumí. Objevují se výkyvy v koncentraci a tělesný neklid. Vizuomotorika odpovídá věkové úrovni jen v některých oblastech. Barvy určuje správně pouze některé. Krátkodobá zraková paměť je oslabená. Rád hraje pexeso se svým bratrem, avšak nepamatuje si a při neúspěchu se rozpláče. První ani poslední písmeno ve slově nedokáže odvodit, pouze ve svém jméně ano. Nedokáže rytmizovat a vytleskat slabiky.

Říjen 2014: V matematických úkolech počítá do 15, ale zatím není vytvořen matematický názor. Geometrické tvary neurčí přesně. V prostoru se příliš neorientuje. Většinou neurčí správnou stranu. Nepamatuje a neodvodí si pojmy *před, za, mezi, vedle*.

Kreslí pravou rukou. Drží tužku s nesprávným úchopem a předklonem tužky dopředu, což vede ke zvýšené unavitelnosti. Z toho vyplývá i tělesný neklid a malá schopnost koncentrace po určité době strávené nad úkolem. Z počátku se nezajímal ani o kreslení ani o malování. Matka se oběma chlapcům po domluvě s učitelkou začala věnovat a zájem o kreslení vzrostl. Zlepšilo se držení tužky a vzrostla fantazie.

V sebeobslužných činnostech je samostatný. Rád si hraje, má potřebu hru dokončit. Dokáže uklidit a přesně srovnat hračky na místo. Úroveň hry je přiměřená jeho věku.

Je emočně nezralý. Odloučení od matky na rozdíl od svého bratra nezvládá. Bohužel tomu neprospívá ani to, že jeho matka ve školce pracuje. Vždy, když ji vidí, běží za ní a nechce se vrátit zpátky. Je zvýšeně citlivý. S vrstevníky má normální vztah, nejraději kamarádí a hraje si s Denisem.

Jiří žije v úplné rodině. Má starší sestru a bratra dvojče. Rodiče oba pracují. Matka má přizpůsobenou pracovní dobu potřebám dětí. Žijí v rodinném domě s velkou zahradou, který rodiče svépomocí rekonstruují. Děti, díky tomu, získávají kladný vztah k práci a prohlubuje se rodinná soudržnost.

Při pozorování jsem zjistila, že je Jiří stále celkově nezralý. Když se mu něco nevede, rozpláče se nebo se začne vztekat. Když se stalo, že mu někdo rozbořil stavbu či posunul hračku o kousek dál, následovala stejná reakce. Při pracovních činnostech udržel pozornost jen krátkou chvíli. Rozptylovalo ho, když vedle někdo seděl, potom se nedokázal soustředit vůbec. Držení tužky bylo stále stejné, s nesprávným úchopem a předklonem tužky dopředu, ale to mu v kresbě nepřekáželo. Vybarvoval přesně, nepřetahoval. Pokud mu tato činnost trvala delší dobu, přestal se koncentrovat.

Leden 2015: Při zadaných činnostech je koncentrovanější. Delší dobu udrží pozornost. Při pracovních činnostech mu nevadí přítomnost dalšího vrstevníka. Zafixoval si správný úchop při držení tužky. Sedí v klidu, pracuje v klidném, jemu příjemném, tempu. Vydrží být soustředěný delší dobu. Má potřebu dostávat úkoly jako školák.

Situace, které z počátku nezvládal a hledal při nich pomoc dospělého, si nyní řeší sám, někdy v klidu, někdy se vztekem či agresí. Oční kontakt navazuje bez problémů. Umí bezprostředně vyprávět, dokáže udržet konverzaci. Nemá žádné logopedické vady. Popíše obrázek i dějovou posloupnost podle obrázku. Zná většinu klasických pohádkových postav. Bez větších problémů reprodukuje pohádky či vyprávění učitelky.

Rozlišuje první slabiky ve slově, poslední mu ještě dělají obtíže. Určí první písmeno ve slově a dokáže najít co nejvíce slov. Vytleská svoje jméno, ale rytmičtější ostatních mu ještě nejsou vlastní. Rozlišuje okolní zvuky, rozlišuje slova podle obrázků, rozlišuje slova pouze sluchem.

Spolupráci s ním se daří navázat bez problémů. Barvy určuje základní i některé doplňkové. Geometrické tvary určí přesně. Porovnávání počtu na obrázcích mu dělá obtíže. Zrakově zvládá jen do počtu tři. Orientuje se v časových pojmech. Prostorová orientace je v pořádku. Odvozuje pojmy *před, za, vedle, proti, vpravo, vlevo*.

Kreslí pravou rukou, tužku drží se správným úchopem. Z toho vyplývá i větší koncentrace a určité prodloužení pozornosti pro danou činnost. V sebeobslužných

činnostech je samostatný. Stolování je v pořádku, u stolu sedí v klidu. Oblékání zvládá přiměřeně svému věku.

Únor 2015: Odloučení od matky zvládá částečně. Neprospívá mu, že jeho matka ve školce pracuje. Vždy, když ji vidí, běží za ní a nechce se vrátit zpátky, ale nestává se to už tak často jako na začátku školního roku.

Před zápisem se Jiří do školy těšil. Vyprávěl, co všechno dělal, co se u zápisu dělo, jaké dárky dostal. Byl plný zážitků. Nachystal si tašku, kterou dostal k Vánocům. Jirku k zápisu doprovázela matka, jeho starší sestra a bratr, který se byl také zapsat. Jirka komunikoval bezprostředně, nestyděl se. Jedním z důvodů je i to, že jeho starší sestra základní školu navštěvuje a on je s prostředím školy velice dobře seznámen.

4.2 Učitelé mateřských škol

4.2.1 Otázky do strukturovaného rozhovoru pro učitelky mateřských škol

- 1) Jaké mají zkušenosti učitelky mateřských škol, s odkladem školní docházky?
- 2) V jaké situaci a za jakých okolností je dán odklad školní docházky?
- 3) Jaký má odklad školní docházky pro dítě přínos?
- 4) Jakou péči potřebuje dítě s odkladem školní docházky. Jak tato péče vypadá v konkrétních případech?

1) Jaké mají zkušenosti učitelky mateřských škol, s odkladem školní docházky? Dá se mu předejít?

V rozhovorech s učitelkami mateřských škol jsem se dozvěděla, že mají velké zkušenosti s odklady školní docházky. Odklady se většinou týkají chlapců, a to z důvodu pomalejšího psychického vývoje. Obecně chlapci dozrávají déle, jsou hravější, udrží méně pozornosti, méně se koncentrují.

Mateřská škola odklad navrhuje po dlouhodobém pozorování a průběžném hodnocení dětí. Učitelky vše konzultují s rodiči, kteří mají nakonec rozhodující slovo.

Dozvěděla jsem se, že v posledních 3 letech jsou v jednotlivých předškolních třídách různých mateřských škol 2–4 odklady školní docházky. Jak již bylo uvedeno, ve většině

případů jde o chlapce. Důvodem je nejen, již zmíněný, pomalejší fyzický a psychický vývoj, ale také to, že ve třídách se nachází více chlapců než dívek.

Většina učitelek s odkladem školní docházky (dále jen OŠD) souhlasí, pokud to není zneužito rodiči pro jejich pohodlnost či strach z neúspěchu jejich dítěte v základní škole.

Učitelka č. 1 (40 let): *„V některých případech se OŠD určitě dá předejít. Ve většině případů v tom hraje roli nezáměr rodičů s dítětem spolupracovat. Chtějí mít své pohodlí, protože vstup do základní školy přináší povinnosti nejen pro dítě, ale hlavně i pro rodiče.“*

Učitelka č. 4 (55 let): *„OŠD můžeme předejít i včasnou návštěvou logopeda, pedagogicko-psychologické poradny, ale hlavně spoluprací rodiny. Vše se odvíjí od situace v rodině. Pokud mají rodiče dostatek času na dítě, povídají si s ním, čtou mu pohádky, hrají si s ním, kreslí s ním, tak problém většinou nebývá. V současné době je největším problémem řeč u dětí. Je to dáno tím, že rodiče si s dětmi málokdy povídají. Děti jsou řečí ovlivňovány pouze z televize, rádia, počítače či tabletu. To je ovšem nedostatečný zdroj komunikace. Chybí city, zbarvení hlasu.“*

2) V jaké situaci a za jakých okolností je dán odklad školní docházky?

U většiny dětí je OŠD velice důležitá pomoc. Dítě ho dostává v případě, že je tělesně, psychicky nebo emocionálně nezralé. V posledních letech jsou hlavní příčinou logopedické vady. Děti dostávají odklad i v případě, že mají oslabený imunitní systém a oslabený celkový zdravotní stav nebo jsou například nedostatečně pracovně zralé, tj. neschopné soustředit se na danou činnost. V dalším případě se OŠD týká emocionální nezralosti, to znamená, že se děti nedovedou odloučit od rodiny, nedovedou komunikovat s druhými, nedokážou se pořádně domluvit, mají problém s vrstevníky. Problém spočívá také v nedostatečně zralé jemné i hrubé motorice, což může činit potíže při nácvičku čtení a psaní.

Učitelka č. 10 (26 let): *„Roli, v této problematice, hraje i sociálně znevýhodněné prostředí. To dítě nestimuluje a nepomáhá mu ve vývoji. Zpomaluje ho. Je velice důležité, aby rodina spolupracovala s mateřskou školou. Ať už dítě má nebo nemá odklad.“*

3) Jaký má odklad školní docházky pro dítě přínos?

Učitelka č. 12 (35 let): *„Pokud je dán dítěti odůvodněně, ne kvůli přání rodičů. Ve většině případů má odklad přínos z důvodu dozrávání v oblasti tělesné, psychické i sociální. Po dobu OŠD, tzn. po dobu jednoho roku, má dítě čas dozrát. Musí mu však vycházet vstříc jak rodina, tak mateřská škola.“*

Pokud však dítě dostane odklad vlivem vůle rodičů, a ti se pak dítěti dostatečně nevěnují a nechávají ho „ladem“, je to špatně. Stalo se to u jednoho chlapce, který dostal odklad kvůli výslovnému přání rodičů. Chlapec učitelce v mateřské škole, kdykoliv po něm chtěla nějakou činnost, odpovídal, že nic dělat nemusí, protože má odklad. To potom bylo velice důrazně vysvětleno rodičům, kteří nakonec svou chybu napravili a chlapci se začali věnovat.

4) Jakou péči potřebuje dítě s odkladem školní docházky. Jak tato péče vypadá v konkrétních případech?

Děti potřebují ve většině případů logopeda. Průběžně procvičují grafomotoriku. Dětem se učitelky věnují individuálně dle potřeby. Je třeba zapojit i rodiče, aby dětem věnovali více času, spolupracovali nejen s ním, ale i s mateřskou školou.

Ze zprávy z pedagogicko-psychologické poradny vychází doporučení, v jakých oblastech by se mělo s dítětem pracovat. A na ty se pak učitelé zaměřují.

Děti s vadou řeči dochází pravidelně k logopedovi a procvičují pravidelně doma. Dětem grafomotoricky nezralým je zase věnována péče v této oblasti atd. Dětem, které mají nedostatky v rozumové oblasti, je třeba se individuálně věnovat při procvičování barev, geometrických, tvarů, početních představ, časových vztahů atd.

Učitelka č. 13 (23 let): *„Speciální úkoly se dávají podle toho, ve které oblasti jsou nedostatky. Například grafomotorika, logické myšlení, znalosti z oblasti rozumové.“*

Je důležité vymýšlet pro děti atraktivní úkoly, obstarávat pracovní listy, nové stavebnice nebo vymyslet systém, jak pracovat s těmi starými, zařazovat prosociální hry, námětové hry, pohybové hry pro orientaci v prostoru, hry pro pravolevou orientaci, hry pro rozvoj zrakového a sluchového vnímání a činnosti pro rozvoj rozumových schopností.

Učitelka č. 15 (36 let): „Je třeba, aby dítě získalo povědomí o barvách, geometrických tvarech, porovnávání počtu, časových vztazích. Dále je třeba, aby manipulovalo s předměty dle pokynů, chápalo slova opačného významu, aby mělo podmínky k vytváření nebo upevňování rytmického cítění, aby se umělo souvisle vyjadřovat. K tomu napomáhá vyprávění vlastních zážitků reprodukce pohádek nebo přednes básně, zpívání písně. Je třeba se věnovat sluchové paměti, zrakové paměti, rozvoji slovní zásoby.“

Dítě s odkladem školní docházky prochází podruhé předškolním obdobím. Speciální úkoly a péče o tyto děti je velmi individuální. Činnosti s tím související je dobré zařadit do ranních i odpoledních činností.

4.3 Pracovníci PPP Strakonice

Jak to vypadá v posledních letech s odklady?

V loňském roce bylo v jihočeském kraji podáno 140 žádostí o vyšetření školní zralosti, v roce 2013 jich bylo 142. Letos je jich doručených kolem 100.

Co předchází návštěvě ve vaší pedagogicko-psychologické poradně?

Vyšetření objednávají rodiče, případně jiní zákonní zástupci. První kontakt bývá nejčastěji telefonický, kde zjistíme základní údaje o dítěti, jako je jméno, adresa a datum narození. Doporučíme vydat sdělení mateřské školy. Nejvíce šetříme během března a cca do poloviny května, aby měly základní školy včas jasno o stavu žáků. K vyšetření se opět musí s dítětem dostavit zákonný zástupce. V čekárně se přivítáme. Dítěti sdělíme, že si bude s námi hrát, a pokud to jde, rodiče necháme v čekárně vyplnit dotazník pro rodiče a informovaný souhlas.

Jak probíhá vlastní vyšetření dětí?

Vyšetření je zaměřeno na:

- Grafomotoriku, a to úchop a držení tužky, úroveň kresby, kterou zjišťujeme metodou Jiráskova testu.
- Zrakové rozlišování.

- Sluchové rozlišování – rozlišování shodných a neshodných slov, identifikace první hlásky ve slově.
- Rytmicizace slov, rytmicizace vlastního jména, opakování daného rytmu.
- Znalosti dítěte (barvy, geometrické tvary, běžné znalosti předškoláka, prostorové představy, pravolevá orientace, rodina, časové vztahy atd.).
- Početní představy (porovnání počtu atd.).
- Řeč – po stránce výslovnosti, slovní zásoby.
- Zkoušíme orientačně Filipínskou míru.
- Ověřujeme zdravotní stav.
- Všímáme si sociální vyzrálosti.

Vyšetření trvá cca kolem jedné hodiny. Závěr je sdělen ústně, pak rodiče dostanou poštou zprávu, v případě doporučeného odkladu také podklad pro ZŠ. Pokud je naděje, že do září by se nechalo ještě něco napravit a dítě by tedy nemuselo mít odklad školní docházky, doporučujeme a i realizujeme různá cvičení.

5 Výsledky výzkumu

Vývoj zkoumaných dětí se postupně měnil, s výjimkou Šimona se u všech zlepšoval. U Šimona tomu tak nebylo, protože neměl a nemá doma podnětné prostředí a jen mateřská škola nestačí.

Václav, Tereza a Jiří se zlepšili, a to v těch oblastech, kvůli kterým dostali OŠD. Nezralost v těchto oblastech by jim byla překážkou při vstupu do základní školy.

Václav se zlepšil po stránce řečové. Díky skvělému přístupu rodiny a spolupráci s mateřskou školou logopedické vady skoro vymizely a Václavovi nic nebrání ke vstupu do základní školy. I jeho pozornost a koncentrovanost se zlepšily a u činností vydrží mnohem déle a je mnohem pozornější.

Šimon se v řeči nezlepšil. Zjevnou příčinou je neaktivita matky při spolupráci s logopedem i s mateřskou školou, ale může být ve hře více činitelů. Pozornost se

Šimonovi o trochu zlepšila, ale stále mu dělá potíže koncentrovat se na delší dobu. Stále není dostatečně vytvořena pravolevá orientace. Přiřazování počtu k předmětům je stále nespolehlivé. Kontakt však navazuje bez problému a již mu nedělá problém komunikaci udržet, avšak poslouchající musí mít velkou trpělivost, protože mu není moc rozumět a někdy se zadržává. Přesto je do základní školy přijat. U zápisu uspěl dle svých možností.

Tereza se zlepšila v komunikaci s ostatními vrstevníky i dospělými. Je stále tichá, ale dokáže se prosadit ve vrstevnické skupině. I její zdravotní stav se ustálil, již tolik nestůně, a proto jí nic nebrání při socializaci s ostatními. Nemá problém odpoutat se od rodičů a strávit den v mateřské škole. Již není tolik vázána na svého bratra, dvojče. Komunikuje jak s děvčaty, tak s chlapci. Lépe se soustředí na práci, je koncentrovanější a jistá sama sebou. Při plnění úkolu nepotřebuje oporu učitelky.

Jiří je již koncentrovanější. Pozornost udrží delší dobu. Již není tak hravý a dává přednost úkolům pro „předškoláky“ před hrou s kamarády ve třídě. Cítí se jako školák. Plnění různých úkolů a činností ho baví a inspiruje k další práci. Grafomotorický projev je vyzrálý a není mu překážkou při kresbě či plnění pracovních listů. Je emočně zralejší. Odloučení od matky už mu nedělá problém. Při setkání ve školce za ní sice běží, ale při odvolání učitelkou se bez problémů vrací zpátky k vrstevnické skupině. Situace, při kterých hledal pomoc dospělého, zvládá a řeší sám, bez vzteku a agrese.

V rozhovorech s pedagogy mateřských škol jsem se dozvěděla, že většina má ponětí, co je odklad školní docházky. Co je jeho příčinou. I když je to u každého dítěte individuální. Většina učitelek se dětem s OŠD snaží věnovat individuálně a dávat jim speciální úkoly. Při rozhovoru s PPP ve Strakonících jsem se dozvěděla, jak to při vyšetření chodí, jaký mají postup a jak k takovýmto dětem přistupují.

ZÁVĚR

V bakalářské práci jsem se zaměřila na charakteristiku dítěte předškolního věku, školní zralost a školní připravenost a na odklad školní docházky. Téma jsem si vybrala, protože mi přijde jako aktuální a zajímavé nejen pro mne, ale i pro další uchazeče o profesi učitele v mateřské škole či pro stávající kolegy, kteří již v mateřské škole působí. Ve své čtyřleté praxi jsem se setkala s deseti odklady školní docházky. Ve třídě, ve které jsem působila, jich bylo šest, což se stalo prvním impulzem k volbě tématu mé bakalářské práce.

V teoretické části jsem se zaměřila na charakteristiku předškolního dítěte, na jeho fyzický vývoj, motoriku, smyslové vnímání, myšlení, paměť a pozornost. Důležitost má v tomto období i hra. Důležitou kapitolu v předškolním období zastává vývoj verbálních schopností. Krátce jsem se zabývala emočním vývojem a socializací.

Následně jsem navázala na roli mateřské školy v životě předškolního dítěte. Propojení působení na dítě aktivuje všechny předpoklady pro krásné dětství, rozvoj vědomostí a dovedností, podporu iniciativnosti. Hodně důležitá je spolupráce mateřské školy a rodiny. Přiblížila jsem význam role zápisu do základní školy v životě dítěte a rodičů. Jako nejdůležitější kapitolu této práce považuji školní zralost a školní připravenost. Tyto termíny vyjadřují určitý stav kvality vývoje dítěte a zaručují zvládnutí požadavků ve výuce základní školy. Nakonec jsem se věnovala termínu odkladu školní docházky.

V praktické části jsem se zaměřila na čtyři konkrétní děti z naší mateřské školy, které dostaly odklad školní docházky. Vybrala jsem si je proto, že jsem v loňském roce působila jako jejich třídní učitelka. Pozorovala jsem je od září 2014 do února 2015, kdy se konal zápis. K tomuto přístupu jsem zvolila metodu kvalitativního přístupu, a to pozorování. Dále jsem provedla rozhovory s 15 učitelkami mateřských škol. Zjistila jsem, jak na odklady školní docházky pohlížejí, jak dětem s OŠD přistupují. Nakonec v rámci praktické části bakalářské práce proběhl také rozhovor s dvěma pracovníci PPP Strakonice, které mi přiblížily průběh vyšetření v tomto zařízení.

Prokázalo se, že spolupráce mateřské školy a rodiny je velice důležitá. Pokud rodina nespolupracuje, potíže dětí se lepší mnohem pomaleji.

Tato bakalářská práce byla pro mě přínosem, neboť jsem zjistila, jak na tom jsou s odklady jiné mateřské školy a jak k dětem s OŠD přistupují. Shrnula jsem si, co znamenají pojmy školní zralost, školní připravenost, proč a za jakých okolností jsou odklady školní docházky prospěšné a kdy nikoliv.

POUŽITÉ ZDROJE

BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 376 s. ISBN 80-7178-479-6.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost*. Brno: Computer Press, 2010. ISBN 978-80-251-2569-4.

GAVORA, Peter. *Výzkumné metody v pedagogice. Příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-15-X.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing a.s., 2006. ISBN 80-2471-284-9.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum, 1986. Vyd. 1. 336 s. 735 21-08/31 08-011-86.

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. 248 s. ISBN 978-80-7367-627-8.

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-560-8.

SVOBODOVÁ, Eva a kol. *Vzdělávání v mateřské škole. Školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.

ŠPORCLOVÁ, V., ŠULOVÁ, L. *Školní zralost. Speciál pro MŠ*. Vyd. 6. 2014.

ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2008, 870 s. ISBN 978-80-7367-414-4.

VÁGNEROVÁ, Marie a Jarmila KLÉGROVÁ. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum, 2008, 538 s. ISBN 978-80-246-1538-7.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2007, 208 s. ISBN 978-80-7367-326-0.

ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. Praha: D +H, 2005. ISBN 80-903579-0-3.

ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Smyslové vnímání*. Praha: D+H, 2003.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Ukázka dotazníku do PPP

Příloha č. 2 Kresba Václava

Příloha č. 3 Kresba Šimona

Příloha č. 4 Kresba Terezy

Příloha č. 5 Kresba Jiřího

Příloha č. 1

Pedagogicko-psychologická poradna České Budějovice, Nerudova 59

pracoviště Strakonice

adresa: **Strakonice, Kochana z Prachové 163**

telefon: **383 321 704**

e-mail, web: **poradna.strakonice@pppcb.cz, www.pppcb.cz**

č. j.:

Velmi důvěrné!

SDĚLENÍ ŠKOLY

***Vážená paní učitelko,** rodiče níže uvedeného dítěte požádali o vyšetření školní zralosti v naší PPP. K tomu nám může pomoci Vaše pedagogická diagnostika. Prosíme tedy o vyplnění tohoto formuláře, případně o další doplňující informace o dítěti. Děkujeme za spolupráci.*

Pracovníci poradny

příjmení a jméno dítěte:	Mateřská škola:
datum narození:	Nástup do MŠ v roce:
bydliště:	

Zhodnoťte dosažený stupeň tělesného vývoje (celkový zdravotní stav, nemocnost, tělesné postižení, smyslové vady, poruchy řeči, tělesná koordinace, lateralita, jiné....)

Obtíže a nápadnosti v chování dítěte (agresivita, vznětlivost, zvýšená citlivost, odmlouvání.....)

Charakteristika dítěte (samostatnost, pečlivost, zručnost, nadání, paměť apod....)

Práce při zaměstnání (sebeobsluha, úroveň hry a výtvarného projevu, slovní zásoba apod.)

Sociální vztahy dítěte (vztah k vrstevníkům, spolupráce s ostatními dětmi, kontakt s dospělými apod.)

Podstatné informace o rodině (úplnost – či neúplnost rodiny, způsob výchovy apod.)

Jiné informace, které podstatně ovlivňují vývoj dítěte.

Je podle Vašeho názoru dítě zralé pro vstup do základní školy?

datum vypracování sdělení	zpracoval(a)	Podpis ředitelky MŠ	razítko školy







