

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2012–2015

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Soňa Šikolová

**Podpora rozvoje dítěte s odkladem školní docházky
v prostředí jednotřídní mateřské školy**

Praha 2015

Vedoucí bakalářské práce: Doc. PhDr. Jiří Dvořáček, CSc.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED (PART TIME) STUDIES

2012-2015

BACHELOR THESIS

Soňa Šikolová

**Counselling to children with postponement of
schooling in the environment of one-class nursery**

Prague 2015

The Bachelor Thesis Supervisor: Doc. PhDr. Jiří Dvořáček, CSc.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 17. prosince 2014

Soňa Šikolová

Poděkování

Chtěla bych poděkovat panu Doc. PhDr. Jiřímu Dvořáčkovi, CSc. za odborné vedení, cenné rady a připomínky, které mi v průběhu zpracování bakalářské práce poskytl.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá problematikou odkladů školní docházky, objasňuje význam spolupráce rodiny, školy a pedagogicko-psychologické poradny při pedagogické diagnostice, která tvoří klíčovou součást pomoci u dětí s odkladem školní docházky. Zjišťuje podmínky a způsoby, jakými je zajišťována podpora dítěte s odkladem školní docházky v prostředí současné jednotřídní mateřské školy.

Klíčová slova

Hra, individuální přístup, individuální vzdělávací plán, jednotřídní mateřská škola, odklad školní docházky, pedagogická diagnostika, pedagogicko-psychologická poradna, podmínky vzdělávání, rodina.

Annotation

The Bachelor thesis deals with the postponement of schooling and it clarifies the importance of cooperation between family, school and pedagogical and psychological counselling in pedagogical diagnostics which plays the key role in counselling to children with the postponement of schooling. It scrutinizes the conditions and ways by which the counselling is provided to children with the postponement of schooling in current one-class nursery.

Key words

Game, individual approach, individual educational plan, one-class nursery, postponement of schooling, pedagogical diagnostics, pedagogical and psychological counselling, conditions of education, family.

OBSAH

| | |
|---|-----------|
| ÚVOD | 8 |
| 1 SOUČASNÁ MATEŘSKÁ ŠKOLA | 10 |
| 1.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání..... | 11 |
| 1.2 Vzdělávací obsah předškolního vzdělávání | 12 |
| 2 ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM JEDNOTŘÍDNÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY | 14 |
| 2.1 Podmínky vzdělávání jednotřídní mateřské školy | 16 |
| 3 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA V MATEŘSKÉ ŠKOLE | 19 |
| 3.1 Osobnost učitele a jeho vliv na hodnocení, možná úskalí | 20 |
| 3.2 Pedagogicko-psychologické poradenské služby | 22 |
| 4 NÁSTUP DÍTĚTE DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY | 24 |
| 4.1 Školní připravenost a školní zralost | 24 |
| 4.1.1 Tělesný (somatický) vývoj a zdravotní stav | 25 |
| 4.1.2 Poznávací (kognitivní) funkce..... | 26 |
| 4.1.3 Pracovní předpoklady, návyky..... | 31 |
| 4.1.4 Sociální a emoční zralost | 31 |
| 4.2 Význam hry při výchově a vzdělávání | 32 |
| 4.3 Odklad školní docházky | 34 |
| 5 KAZUISTIKA CHLAPCE S ODLOŽENOU ŠKOLNÍ DOCHÁZKOU | 36 |
| 5.1 Uvedení případu a metody výzkumu..... | 36 |
| 5.2 Anamnéza | 38 |
| 5.3 Průběh vzdělávání chlapce v jednotřídní mateřské škole..... | 39 |
| 5.4 Adaptace a vzdělávání chlapce v první třídě základní školy..... | 47 |
| 5.5 Analýza informací a závěr..... | 49 |
| ZÁVĚR | 52 |
| SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ | 55 |
| SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK | 60 |
| SEZNAM PŘÍLOH | 69 |

ÚVOD

Téma bakalářské práce *Podpora rozvoje dítěte s odkladem školní docházky v jednotřídní mateřské škole* vyplývá z poznatků mé dvacetileté pedagogické praxe, kdy jsem jako učitelka měla možnost pracovat v předškolních zařízeních s různým organizačním dělením, ve třídách věkově heterogenních či věkově homogenních, v mateřských školách jednotřídních i vícetřídních, na vesnici i ve městě a také s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Před čtyřmi roky jsem se stala ředitelkou vesnické jednotřídní heterogenní mateřské školy s kapacitou dvacet pět dětí ve věku od dvou do šesti let. S problematikou týkající se odložené školní docházky, školní zralosti i školní připravenosti se setkávám po celou dobu mé pedagogické praxe.

Zahájení povinné školní docházky je významným okamžikem v životě každého dítěte předškolního věku, ale i celé jeho rodiny. Nástupem do první třídy základní školy se mění hlavní činnosti dítěte, které vstupuje ze světa her do světa povinností a záměrného učení. Dítě by mělo být na vstup do školy dostatečně zralé a připravené. Pokud se při zápisu do první třídy u některých dětí individuálně projeví věkové obtíže z důvodu nerovnoměrného vývoje jejich schopností a dovedností, je rodičům doporučeno využít odkladu školní docházky o jeden rok v návaznosti na doporučení školského poradenského zařízení a dětského pediatra. Realizace odkladu školní docházky u školsky nezralého jedince je využita ke stimulaci ve vývoji dítěte, kdy během delšího časového horizontu dochází ke zlepšení a nástup do školy pak může být úspěšný. V této situaci je nesmírně důležitá vzájemná spolupráce rodiny, mateřské školy a dalších odborných pracovišť nabízejících svoje služby.

Významnou roli mají především učitelky mateřských škol, které jsou v každodenním kontaktu s dítětem, znají jeho silné i slabší stránky a vycházejí z toho, jaké dítě opravdu je. Na základě doporučení pedagogicko-psychologické poradny a své vlastní diagnostické činnosti promyšleně vytvářejí individuální vzdělávací plány dětem, které potřebují individuální péči. Systematicky pozvolna rozvíjejí, individuálně podněcují schopnosti a dovednosti dítěte, čímž snižují vývojový skluz a zlepšují tak výkonnost jedince v procesu dalšího vzdělávání.

Cílem bakalářské práce je nastínění problematiky odkladů školní docházky a pedagogické diagnostiky v úzké vazbě na rodinné prostředí a zjištění podmínek a způsobů, jakými je zajišťována podpora dítěte s odkladem školní docházky v prostředí současné jednotřídní mateřské školy.

Teoretická část bakalářské práce je věnována školské legislativě, současnému pojetí mateřské školy, Rámcovému vzdělávacímu programu pro předškolní vzdělávání i vzdělávacímu obsahu předškolního vzdělávání a konkrétnímu školnímu vzdělávacímu programu jednotřídní mateřské školy. Objasňuje význam spolupráce rodiny, školy a pedagogicko-psychologické poradny při pedagogické diagnostice, která tvoří klíčovou součást pomoci u dětí s odkladem školní docházky. Zabývá se charakteristikou předškolního období, motorickým, kognitivním, emočním a sociálním vývojem dítěte předškolního věku. Vymezuje pojmy, které souvisejí s nástupem dítěte do základní školy.

Praktická výzkumná část obsahuje kazuistiku chlapce s odloženou školní docházkou, jeho sociální chování, emocionální projevy, práce schopnost, návyky a dovednosti, poznávací schopnosti, motoriku a vývoj řeči od jeho nástupu do mateřské školy po ukončení předškolního vzdělávání. Je též ukázán individuální výchovně vzdělávací plán a metody práce s tímto jedincem v mateřské škole ve spolupráci s rodinou za období tří let a adaptace chlapce prvních dvou měsíců pobytu v základní škole v návaznosti na odklad školní docházky. Ke zjištění potřebných údajů kvalitativního výzkumného šetření jedince bylo použito různých metodických postupů, zejména metod rozhovorů, pozorování a analýzy dokumentu a artefaktů.

1 SOUČASNÁ MATEŘSKÁ ŠKOLA

Legislativně je předškolní vzdělávání vymezeno ve školském zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a vyhlášce č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (novela vyhláškou č.43/2006 Sb.), ve které se uvádí: *„Mateřská škola spolupracuje se zákonnými zástupci dětí a dalšími fyzickými osobami s cílem vyvíjet aktivity a organizovat činnosti ve prospěch rozvoje dětí a prohloubení vzdělávacího a výchovného působení mateřské školy, rodiny a společnosti.“* V případě speciálních vzdělávacích potřeb jedinců je vzdělávání upřesněno vyhláškou č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (novela vyhláškou č.147/2011 Sb).

Vývojové změny, kterými prochází celá naše společnost postupně mění charakter vzdělávání a dotýkají se vzájemných vztahů mezi rodinou a mateřskou školou. Působením tlaku dnešní společnosti se těžiště života přesouvá mimo rodinu a dnešní děti nejsou vychovávány jen doma. Podstatnou část svého dětství a to již od dvou let prožívají v mateřských školách. Ve velkých městech jsou dnes i týdenní mateřské školy a rodiče si svoje děti berou jenom na víkendy. Jednou z hlavních příčin je ekonomický tlak na matky, které jsou nuceny se spolupodílet na hmotném zajištění rodiny. Díky technologickému pokroku se přesouvá aktivní zábava k pasivním formám. Nejintenzivněji se to projevuje dlouhodobým seděním u počítače a sledováním televize. V rodinách se méně komunikuje, dětem se nezpívá, nehraje divadlo, nevyprávějí pohádky, nečte se. Paradoxní snahou některých rodičů je nepřiměřená ochrana dětí před jakýmkoliv nepohodlím, a tak rodiče děti zahrnují jídlem a různými nepotřebnými věcmi. Děti ztrácejí schopnost radovat se z obyčejných věcí, v důsledku nedostatku láskyplné péče, pohlazení a obejmutí citově strádají a nemají vlastně možnost dozrát (Herman, 2008).

„Jestliže rodiče nemají právě vhodné rodičovské postoje nebo jestliže jejich výchovné zásady jsou přinejmenším „zvláštní“ a nesouměřitelné s běžnými normami okolní společnosti, dítě v mateřské škole poznává to, co je běžné a normální. Mateřská škola je novým odborným poznatkům z pedagogiky a z dětské psychologie přístupnější nežli běžná rodina. Silnou stránkou mateřské školy jsou znalosti a zkušenosti v tom, jak vést děti, aby si osvojily účelné návyky a dovednosti.“ (Matějček, 1996, s. 49)

Rodiny jsou primárními vychovateli svých dětí a mají na ně největší vliv. *„Mateřská škola tedy rodinnou výchovu doplňuje a kompenzuje případné výchovné*

nedostatky prostředí, ze kterého dítě přichází.“ (Sedláčková, Syslová, Štěpánková, 2012, s. 77) Významným faktorem podporujícím výchovu i vzdělávání dětí je tedy vzájemná spolupráce mezi rodinou, školou a komunitou. Současná podoba vztahů mezi rodiči a učiteli by měla být otevřená, respektující a vstřícná. Učitelé by měli uplatňovat individualizovaný přístup nejenom ve vztahu k dětem, ale také k jejich rodinám, respektovat sociální, kulturní i náboženské prostředí jednotlivých rodin, navázat a pravidelně udržovat s rodiči kontakt a nabízet různé formy spolupráce, které budou vyhovovat jejich možnostem, potřebám a životnímu stylu. Současná mateřská škola se tedy stává pro rodiče partnerem a umožňuje rodičům aktivně vstupovat do činností a her svých dětí. Nabízí rodičům spolupráci při plánování vzdělávacího programu mateřské školy, při hodnocení i při řešení různých problémů.

„Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Předškolní vzdělávání má smysluplně obohacovat denní program dítěte v průběhu jeho předškolních let a poskytovat dítěti odbornou péči. Mělo by usilovat, aby první vzdělávací krůčky dítěte byly stavěny na promyšleném, odborně podepřeném a lidsky i společensky hodnotném základě, a aby čas prožitý v mateřské škole byl pro dítě radostí, příjemnou zkušeností a zdrojem dobrých a spolehlivých základů do života i vzdělávání.“ (RVP PV, 2004, s. 5)

1.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) je kurikulární dokument, který vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla institucionálního předškolního vzdělávání na státní úrovni. Tento dokument je východiskem pro tvorbu vlastních školních vzdělávacích programů (ŠVP) ve kterých musí být zachovány hlavní principy RVP PV.

„RVP PV určuje společný rámec, který je třeba zachovávat. Je otevřený pro školu, učitele i pro děti a vytváří tak podmínky k tomu, aby každá škola, resp. pedagogický sbor, jakákoli odborná pracovní skupina, profesní sdružení či každý jednotlivý pedagog mohli - za předpokladu zachování společných pravidel – vytvářet a realizovat svůj vlastní školní vzdělávací program.“ (RVP PV, 2004, s. 4)

RVP PV akceptuje přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku a důsledně je promítá do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání s ohledem na individuální možnosti a potřeby každého jednotlivého dítěte. Má promyšlený systém vzdělávacích cílů, které jsou těsně provázané, vzájemně se ovlivňují a vytváří tak základy klíčových kompetencí dosažitelných v období předškolního vzdělávání. RVP PV nabízí široký prostor každé mateřské škole pro tvorbu vlastních koncepcí a programů s využitím různých forem i metod vzdělávání v návaznosti na konkrétní regionální i místní podmínky, potřeby a možnosti. Poskytuje rámcová kritéria pro vnitřní i vnější evaluaci poskytovaného vzdělávání v mateřské škole (RVP PV, 2004).

Nejenom pro všechny učitelky mateřských škol, ale i ostatní pedagogy, speciální pedagogy, výchovné poradce, asistenty vyplývá z RVP PV zásadní požadavek, a to je pravidelná informovanost rodičů o individuálních pokrocích v rozvoji i učení jejich dětí a společné hledání nejvhodnějších metod, individuálních postupů při výchově a vzdělávání.

1.2 Vzdělávací obsah předškolního vzdělávání

Obsah předškolního vzdělávání slouží k naplňování vzdělávacích záměrů a dosahování vzdělávacích cílů stanovených pro děti ve věku od tří do šesti (sedmi) let. Je obecně formulován v podobě učiva neboli činností popř. příležitostí a očekávaných výstupů neboli předpokládaných výsledků (RVP PV, 2004).

Současné pojetí předškolního vzdělávání preferuje integrovaný způsob výuky, který vyhovuje mentalitě, potřebám i možnostem dítěte předškolního věku a přirozeně propojuje vzdělávací oblasti, resp. jejich obsahy. Vzdělávací obsah je pojímán jako kompaktní vnitřně propojený celek, přehledně členěn do biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální oblasti (Smolíková, 2005).

Tyto oblasti jsou nazvány (RVP PV, 2004):

- Dítě a jeho tělo – stimulace a podpora růstu a neurosvalového vývoje dítěte, tělesné zdatnosti, fyzické pohody, pohybové a zdravotní kultury, sebeobslužných dovedností, zdravých životních návyků a postojů.

- Dítě a jeho psychika – podpora duševní pohody, psychické zdatnosti a odolnosti dítěte, rozvoj intelektu, řeči, jazyka, poznávacích procesů a funkcí, představivosti, fantazie, myšlenkových operací, sebepojetí.
- Dítě a ten druhý – podpora utváření vztahů k ostatním dětem a dospělým, posilování a obohacování jejich vzájemné komunikace.
- Dítě a společnost – začlenění dítěte do společenství ostatních lidí, pochopení pravidel soužití, poznávání materiálních, duchovních hodnot, kultury, umění, sounáležitost s ostatními.
- Dítě a svět – vytváření elementárního povědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu lidí na životní prostředí.

Každá oblast je vzájemně propojená a zahrnuje:

- Dílčí cíle neboli záměry – co by měl pedagog sledovat a podporovat.
- Vzdělávací nabídku neboli činnosti – prostředek vzdělávání, pestré mnohostranně praktické a intelektové činnosti, které pedagog nabízí.
- Očekávané výstupy neboli předpokládané výsledky – klíčové kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence činnostní a občanské, které jsou dosažitelné u dětí na konci předškolního období, pro děti prakticky využitelné a odpovídající individuálním potřebám a možnostem každého jedince.

2 ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM JEDNOTŘÍDNÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY

Školní vzdělávací program Mateřské školy POHÁDKA Borač příspěvkové organizace obsahuje identifikační údaje školy, celkovou charakteristiku školy, charakteristiku vzdělávacího programu i vzdělávacího obsahu, podmínky a organizaci vzdělávání a evaluační systém.

Mateřská škola je předškolní zařízení s celodenním provozem od 6,45 hodin do 16,00 hodin a celkovou kapacitou dvacet pět dětí. Mateřská škola je jednotřídní, heterogenní s pravidelnou docházkou dětí ve věku od dvou do šesti (sedmi) let z Borače a přilehlých obcí. Je umístěna ve dvoupatrové vile se zahradou. V průčelí školy je pamětní deska významného rodáka spisovatele Josefa Uhra. Součástí školy je Místní knihovna, kterou celoročně navštěvují učitelky s dětmi a od útlého dětství tak vytvářejí vztah dětí ke knihám. Prostřednictvím pohádek, které jsou vlastním nástrojem a prioritou ŠVP, podporují u dětí psychické, myšlenkové i morální zdraví. Název ŠVP i jeho obsah přirozeně vyplývá z celkové charakteristiky i názvu školy.

Důležitou součástí dětství je četba knih, která se v dnešním věku televize a počítačů z některých rodin bohužel vytrácí. Tuto zkušenost dokládá Matějček (1996) psychologickými výzkumy prokazujícími význam každodenního čtení pro rozvoj motivace, bohatší slovní zásoby, pohotovějšího vyjadřování myšlenek a mnohem větší připravenosti dětí na čtení ve škole.

Herman (2008) shodně potvrzuje nepostradatelný význam pohádek pro utváření psychiky dětí do šesti let. Pohádky podporují u dětí rozvíjet fantazii, představivost, důvěru, pocit bezpečí a lásky, citlivost, emoce, učení vzorců, umožňují dětem navštívit jiný svět a bez pocitu viny bezpečně prožít „*mimo sebe*“ smutek, bolest, strach. Ukazují dětem možnosti a cesty k řešení různých situací, překonávání překážek, rozvíjí vůli, intuici, vztahy a přesvědčení. Pohádky prostřednictvím skrytých významů, symbolů a důležitých poselství překonávají hranici mezi nevědomím a vědomím a napomáhají nalézt smysl života.

ŠVP s názvem Z POHÁDKY DO POHÁDKY je vlastní program mateřské školy zohledňující podmínky obce Borač s využitím přírodních, kulturních a technických zajímavostí, které tato lokalita nabízí. V bezprostřední blízkosti budovy mateřské školy je les, louka, pole, zahrady, potůček i protékající řeka Svratka s různými druhy mostů, cyklostezka, nádraží, kaplička a mnoho dalších objektů. ŠVP vychází z vlastní

zkušenosti dětí, které na vesnici vyrůstají, mají blíže k přírodě, zvířatům, lidovým tradicím a zvyklostem. Velký význam je kladen na prožitkové učení, při kterých mají děti možnost řešit různé situace. Podporuje vztah k sobě i k druhým a rozvíjí samostatnost dětí i jejich zdravé sebevědomí. Záměrem ŠVP „*je rozvoj osobnosti dítěte, jeho individuality, jeho vzdělávacího potenciálu s citovým postojem vůči ostatním lidem, světu kolem nás, člověku a jeho práci, rodině, přírodě, vlastnímu zdraví, historii a tradicím*“ (ŠVP, 2011, s. 7).

Význam elementárních zkušeností v prvních letech života, na které by se měla každá škola zaměřit potvrzuje i Wirtz (2007, s. 104): „*Jsou tak základní, že je rádi přehlídíme. Například: dotýkat se země, číchat les, poslouchat vítr na lukách a vlastní srdce. Pociťovat bláto mezi prsty na nohou a mořskou sůl na jazyku. Jen to, co děti poznávají vlastními smyslovými prožitky, je připraví, aby jednou v budoucnu našly odpověď na otázku po smyslu lidské existence.*“

Hlavní priority ve výchově a vzdělávání v mateřské škole jsou:

Poznávání prostředí a ochrana přírody, světa.

Ohleduplnost a tolerance k ostatním.

Hravost - radost ze života.

Aktivní přístup k životu.

Dovednosti - rozvíjení schopností, zručností, nadání.

Kamarádství - navazování a rozvíjení kladných vztahů.

Asertivita- podněcování schopností prosadit svůj názor, myšlenky.

Předškolní vzdělávání dětí probíhá v základním denním režimu, který je přizpůsobivý, pružný v mezích možností a souvislostí s momentální situací ve škole a s individuálními potřebami nejmladších zejména dvouletých a tříletých dětí. Začíná příchodem a individuálním přivítáním každého dítěte, pokračují volné hry a činnosti v hracích centrech, individuální práce s předškoláky a s dětmi s odloženou školní docházkou. Následují tělovýchovné chvílky, přesnídávka, hry a činnosti na dané téma s využíváním komunitního kruhu, pobyt venku, hygiena a příprava na stolování, společný oběd, odpolední odpočinek, individuální práce s dětmi s nižší potřebou

spánku a dětmi s odloženou školní docházkou, svačina, odpolední hry a činnosti ve třídě nebo školní zahradě, individuální rozloučení při odchodu domů.

Prostor pro individuální práci s dětmi s odloženou školní docházkou se nabízí v časných ranních hodinách, tedy v době menšího počtu dětí ve třídě. Důležitá je docházka těchto dětí co nejdříve po otevření provozu školy, která je ovšem podmíněna zájmem rodičů. Další možností intenzivní individuální podpory rozvoje dětí s odloženou školní docházkou je doba odpoledního odpočinku.

Celoroční vzdělávací obsah ŠVP vychází z hlavních priorit ve výchově a vzdělávání mateřské školy a pomocí pohádek je rozdělen na čtyři základní části:

- Pohádkový barevný podzim.
- Pohádková kouzelná zima.
- Pohádkové veselé jaro.
- Pohádkové sluníčkové léto.

Každá část obsahuje jednotlivá témata zpracována na školní měsíce se stanovenými dílčími vzdělávacími cíli, záměry a všestrannou nabídkou konkrétních činností. V praxi nejsou pevně ohraničena, dle potřeby se prolínají a dle zájmu dětí se mohou prodlužovat. Každé téma je členěno jednotlivými pohádkami do týdenní nabídky vzdělávacích činností pro děti, kterou si dle vlastní metodiky konkretizují samy učitelky. (viz příloha A)

2.1 Podmínky vzdělávání jednotřídní mateřské školy

Věcné vybavení – vnitřní (třídy, herny, šatna, WC) i vnější prostory (školní zahrada s pískovištěm a průlezkami) splňují bezpečnostní a hygienické normy dle platných předpisů. Třídy a herny jsou vybaveny vhodným nábytkem umístěným tak, aby si děti mohly bez pomoci samy brát vše potřebné pro svoji hru, práci a činnost. Jsou vytvořeny hrací kouty i pro odpočinek a relaxaci dětí s širokou nabídkou knih a časopisů. Nabízí se dostatečné množství hraček, stavebnic i sportovního náčiní. Na výzdobě interiérů celé budovy se podílí společně všechny děti svými výtvary. Mateřská škola záměrně nevlastní televizi ani počítač a snaží se potlačit pasivní formu zábavy - každodenní sledování televize v domácím prostředí jinými aktivními činnostmi.

Životospráva – denní režim je pružný s ohledem na individuální potřeby dětí, střídání činností i odpočinku. Pobyt venku je dle možností využíván nejen v dopoledních, ale i odpoledních činnostech. Děti se vedou k samostatnosti při stolování i k dodržování pitného režimu během celého dne. Sleduje se pestrost, vhodnost pokrmů, každému dítěti se vytváří časový prostor i individuální potřeby na stravování, děti se do jídla nenutí.

Psychosociální podmínky – v souladu s respektováním pravidel soužití v mateřské škole je respektována osobní svoboda i volnost dětí, ohleduplnost, zdvořilost, vzájemná důvěra a spolupráce mezi dětmi, učiteli a rodiči. Individuálně se vytváří prostor pro snadnější adaptaci dětí na pobyt v mateřské škole. Zaměřuje se zejména na komunikaci mezi dětmi navzájem, rozvoj řečového projevu, hledání kompromisů, podpora důvěry v sebe sama. Všichni zaměstnanci školy vytváří klidné a útulné prostředí a svým jednáním poskytují dětem vzor.

Větší psychická zátěž je kladena na učitelky z důvodu docházky dvouletých dětí, které nejsou dostatečně zralé a připravené na kolektivní zařízení. Tuto skutečnost potvrzují Piaget, Inhelderová (2007, s. 57): „Čím je dítě mladší, tím méně dokonalá je jeho adaptace.“ Děti dvouleté a tříleté vyžadují zvýšenou péči, kterou jedna učitelka při počtu dvaceti pěti dětí zvládá velice těžko. „Jednotřídní mateřská škola naplněná celkovým počtem dvacet pět dětí s velmi nízkým věkovým složením (dvouletých, tříletých dětí) a s nemožností každodenního překrývání pedagogických pracovníků v dopoledních činnostech, z důvodu normativního rozpisu rozpočtu s nerozlišováním věku, se v praxi projevuje ztížením pracovního prostředí pro pedagogy, jejich nadměrné psychické a fyzické zátěži.“ (Evaluace ŠVP, 2014, s. 4)

Tabulka 1: Základní údaje o počtu dětí v jednotřídní mateřské škole

| Školní rok | celkový počet dětí | počet dětí dvouletých | počet dětí tříletých | počet dětí čtyřletých | počet dětí pětiletých | počet dětí s odloženou školní docházkou | úvazky učitelek dle normativních rozpočtů |
|------------|--------------------|-----------------------|----------------------|-----------------------|-----------------------|---|---|
| 2011/2012 | 16 | 1 | 4 | 4 | 7 | 0 | 1,40 |
| 2012/2013 | 21 | 10 | 4 | 3 | 4 | 0 | 1,66 |
| 2013/2014 | 25 | 6 | 11 | 4 | 3 | 1 | 2,02 |
| 2014/2015 | 23 | 4 | 5 | 11 | 2 | 1 | 2,00 |

Zdroj: autor práce, 2014

Personální podmínky – jsou zajištěny kvalifikovanými pedagogickými pracovníky dle zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Pracovní tým funguje na základě společně vytvořených pravidel a organizace. Je podporována profesionalizace pracovního týmu a zvyšován profesní rozvoj. Využívají se služby specializovaných odborníků, klinických logopedů, psychologů, speciálních pedagogů, spolupráce s PPP a SPC.

Řízení školy – organizační řád i směrnice vymezují pravidla a kompetence zaměstnanců. Důraz je kladen na týmovou práci a zejména otevřenou spolupráci s rodiči i ostatními institucemi. Jsou jasně stanovené kontrolní a evaluační činnosti.

Spolupráce s institucemi – otevřená a vstřícná spolupráce se zřizovatelem, aktivní spolupráce se ZŠ a MŠ Doubravník, Hasičským záchranným sborem, Policií ČR, Lesy ČR aj.

Evaluační systém ŠVP průběžně vyhodnocuje vzdělávací činnosti, situace i podmínky v mateřské škole jasně stanovenými pravidly. Obsahují předmět evaluace, formy a metody, zdroje informací a časový plán hodnocení. Jedná se o systematický proces, jehož výsledky se využívají ke zlepšování vzdělávacího procesu a podmínek vzdělávání (ŠVP, 2011).

3 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Individualizace vzdělávání vyplývající z RVP PV a z cílů školského zákona při zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce úzce souvisí s pedagogickou diagnostikou, která představuje klíčovou součást celého procesu vzdělávání a má nepostradatelný význam u dětí s odkladem školní docházky. Podnětné prostředí a činnosti důležité pro vývoj dítěte se mohou připravit jenom při dostatku informací od rodičů či zákonných zástupců dětí. Důležitá je tedy vzájemná důvěra a otevřenost rodičů již při zápisu dítěte do mateřské školy, při rozhovorech, vyplňování individuálních dotazníků, sdělování podrobností o dosavadním vývoji dítěte, o jeho schopnostech, co je motivuje, jaké má problémy, z jakého prostředí přichází (Sedláčková, Syslová, Štěpánková, 2012).

Pedagogická diagnostika je chápána jako samostatná vědecká disciplína zkoumající subjekty v edukačním prostředí, formulující teorii, metody a způsoby pedagogického diagnostikování (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Podle Zelinkové (2001, s. 11) je pedagogická diagnostika „*speciální pedagogická disciplína, která se zabývá objektivním zjišťováním, posuzováním a hodnocením vnitřních a vnějších podmínek i průběhu a výsledků výchovně-vzdělávacího procesu. Na základě těchto zjištění jsou potom vyslovovány prognostické úvahy a navrhována pedagogická opatření*“.

Sedláčková, Syslová, Štěpánková (2012) shodně uvádějí, že pedagogická diagnostika v mateřské škole zkoumá výsledek vzdělávání a také jeho proces. Pro výsledek vzdělávání využívá *složku obsahovou*, pomocí které se zjišťuje úroveň vědomostí, dovedností a návyků dítěte. Pro sledování procesu vzdělávání sleduje *složku procesuální*, která posuzuje a zkoumá metodické postupy učitele při diagnostice.

Východiskem individualizace vzdělávání v mateřské škole je hodnocení pokroků dítěte během celé jeho docházky. Jedná se tedy o proces průběžného hodnocení, které můžeme označit jako pedagogickou diagnostiku. Při tomto procesu rozlišujeme dva základní druhy diagnostikování:

- Neformální – spontánní, laické, neobjektivní, povrchně získané informace nedostačující pro cílený a individualizovaný rozvoj dítěte.

- Formální – předem stanovená pravidla, metody a postupy, promyšlená systematická evidence směřující k prospěchu dítěte.

3.1 Osobnost učitele a jeho vliv na hodnocení, možná úskalí

Každý učitel mateřské školy by měl být vybaven řadou profesních dovedností – kompetencí, mezi něž patří také kompetence diagnostická (Vašutová, 2007). Předpokladem správných diagnostických schopností učitele je odborná znalost vývojové psychologie a pedagogické diagnostiky, která v dnešní době vyžaduje specifické znalosti získané vysokoškolským studiem. Profesní růst v pedagogické sféře v současné praxi mateřských škol vyplývá z osvojování si nových poznatků prostřednictvím odborné literatury, různých informačních zdrojů a seminářů.

Podle Kratochvílové (2011) existuje několik typů hodnocení stanovených dle různých hledisek, které učitelé využívají při své každodenní práci:

1. Z hlediska zaměřenosti a připravenosti
 - a) Hodnocení bezděčné – pocitové, doplněné neverbálními projevy (gesty, mimikou, tóny hlasu), které dítě v předškolním věku silně vnímá, hodnotící výroky učitele jsou např.: „*ty jsi šikovný*“, „*to se mi nelíbí*“.
 - b) Hodnocení záměrné – učitel individuálně záměrně hodnotí chování nebo výsledky procesu vzdělávání, které vedou dítě k uvědomění si dané situace a k podpoře sebepojetí dítěte.
2. Z hlediska procesu učení
 - a) Hodnocení formativní – učitel dává dítěti zpětnou vazbu o jeho pokrocích, pozitivně jej motivuje.
 - b) Hodnocení výsledku – zaměřené na výrobky, výkresy, stavby, samostatnost při úklidu hraček a sebeobsluze.
3. Z hlediska času
 - a) Hodnocení vstupní – učitel využívá ke stanovení individuálních cílů rozvoje při vstupu dítěte do mateřské školy nebo na začátku školního roku.
 - b) Hodnocení průběžné – během školního roku, ověření stanovených cílů vzdělávání, dle potřeby průběžná korekce.

- c) Hodnocení sumativní (závěrečné) – systematické, pravidelné po určité etapě vzdělávání.
4. Z hlediska vztahové formy
- a) Hodnocení normativní – učitel hodnotí výkon dítěte porovnáváním ostatních dětí.
 - b) Hodnocení kriteriální – učitel hodnotí výkon, chování dítěte promyšleně dle předem stanoveného kritéria, neporovnává děti mezi sebou.

Učitel svým uvážlivě zvoleným pozitivním hodnocením zásadně ovlivní rozvíjející se sebepojetí dítěte (Helus, 2009). Je nesmírně důležité, aby při své práci využíval zejména hodnocení formativní a kriteriální, které je pro současné předškolní vzdělávání nejvhodnější.

Při diagnostické činnosti učitelů se vedle nedostatečných teoretických znalostí vývojové psychologie a pedagogické diagnostiky objevují další možná úskalí. Jak popisuje Gavora (2010), učitel je vlastně sám diagnostickým nástrojem se svým subjektivním pohledem. Na základě svých zkušeností z vlastní školní docházky, zaměstnání či osobního života se může při diagnostice dopustit řady chyb. Mezi nejčastější (Sedláčková, Syslová, Štěpánková, 2012) patří tzv. *posuzovací tendence, projekční chyby, předčasné závěry z neúplných informací, obecné a nekonkrétní závěry, věkové zvláštnosti změněné za vlastnosti jednotlivce, neznalost příslušných souvislostí, haló efekt, kauzální atribuce, Golémův efekt, Pygmalion efekt, efekt pořadí či logické chyby.*

Předcházet těmto chybám umožňuje tzv. *triangulace* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003), která využívá a porovnává více metod - pozorování, otevřenou diskusi, rozhovor, analýzu dětských výtvarů a současně posuzuje pohled jiných učitelů, výchovných poradců, asistentů a samozřejmě rodičů.

Celý cyklus hodnocení a plánování je tedy postaven na odborné diagnostické činnosti učitele, který respektuje jedinečnost každého dítěte a umožňuje vzdělávání odpovídající jeho potřebám, schopnostem a odlišnostem. U dětí s odkladem školní docházky hraje nezastupitelnou roli. Pro tvorbu dlouhodobých a krátkodobých plánů výchovy a vzdělávání učitel využívá systematické pozorování, promyšleně volené a řazené postupy, nejrůznější vývojově přiměřené aktivity, kterými cíleně směřuje k utváření klíčových kompetencí dětí předškolního věku stanovených v kurikulárních dokumentech. Při sebelepší odborné pedagogické diagnostice nelze však bez vzájemné spolupráce rodiny a školy podpořit individuální rozvoj dítěti s odkladem

školní docházky. Do cyklu hodnocení a plánování jsou tedy zcela přirozeně zapojeny děti i rodiče.

3.2 Pedagogicko-psychologické poradenské služby

V posledních patnácti letech společenského vývoje dochází ke změně v obsahu i systému poradenských činností a nabývají význam poradenské služby. *„Systém pedagogicko-psychologického poradenství představuje v České republice propracovanou síť poradenských služeb určených dětem, mládeži a jejich rodičům, učitelům a dalším pedagogickým pracovníkům.“* (Pipeková, 2006, s. 50)

Mezi specializovaná poradenská zařízení patří pedagogicko-psychologické poradny, speciálněpedagogická centra a střediska výchovné péče. Učitelé mateřských škol využívají při své práci s dětmi s odkladem školní docházky zejména dvě specializovaná poradenská zařízení:

1. Pedagogicko-psychologické poradny (PPP)
 - a) Činnost dle platné legislativy Školský zákon č. 561/2004 Sb., Vyhláška č. 72/2005 Sb.
 - b) Poradenské služby psychologů a speciálních pedagogů pro školy.
 - c) Komplexní psychologická, speciálněpedagogická a sociální diagnostika ke zjištění příčin poruch učení, poruch chování, problémů ve vývoji osobnosti, výchově a vzdělávání dětí a mládeže, rozvoj osobnosti, prevence školní neúspěšnosti, negativních jevů v sociálním vývoji, prevence sociálněpatologických jevů, drogových závislostí aj.
 - d) Tým odborníků – psycholog, speciální pedagog, sociální pracovníce, zpracovávají rozhodnutí k zařazení žáků do škol a školských zařízení, odklady školní docházky, doporučení k integraci aj.
2. Speciálněpedagogická centra (SPC)
 - a) Činnost dle platné legislativy Školský zákon č. 561/2004 Sb., Vyhláška č. 72/2005 Sb.
 - b) Poradenská činnost pro děti a mládež s jedním typem postižení, děti s více vadami s dominantním typem postižení, pro které bylo SPC zřízeno.

- c) Systematická speciálněpedagogická, psychologická, psychoterapeutická práce komplexního charakteru, depistáž, evidence, diagnostika, doporučení osobního asistenta nebo asistenta pedagoga dětem integrovaným v běžné mateřské škole, poradenský a metodický servis rodičům, pedagogům a široké veřejnosti při začleňování postiženého jedince do společnosti aj. (Pipeková, 2006).

4 NÁSTUP DÍTĚTE DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Nástup dítěte do základní školy by měl tvořit plynulý přechod mezi mateřskou školou a první třídou. Předpokladem bezproblémového přechodu jsou dobré a dostatečné základy klíčových kompetencí dosažitelných u každého dítěte na jejich individuální optimální úrovni v průběhu celé etapy předškolního vzdělávání. Může se stát, že některé děti jsou vzhledem ke svým vrstevníkům v určitých oblastech méně vyzrálé. Obtíže způsobené zpomaleným či nerovnoměrným vývojem se projevují v oblasti somatické, kognitivní a emocionálně-sociální. Nástup dítěte do základní školy by se měl pečlivě zvažovat u dítěte (Bednářová, Šmardová, 2011):

- zdravotně oslabeného;
- s výrazným opožděním kognitivního vývoje;
- s pomalejším nebo nerovnoměrným kognitivním vývojem;
- s výraznější nezralostí v některé z dílčích oblastí kognitivního vývoje;
- nezralého v oblasti práceschopnosti;
- nezralého v oblasti emocionálně-sociální.

„Důležitým faktorem, na který rovněž musíme brát zřetel, je věk dítěte. K zápisu do základní školy přicházejí děti, které k 31. srpnu běžného kalendářního roku dovrší věk šesti let. V první třídě se ale pak sejdou děti, kterým bylo šest let např. v červenci anebo v srpnu, ale i děti téměř sedmileté, narozené např. v září, dále pak i děti více než sedmileté po již uskutečněném odkladu školní docházky. Výzkumy dokazují, že děti narozené v letních měsících jsou častěji ohroženy neúspěchem během začátku školní docházky.“ (Žáčková, Jucovičová, 2014. s. 9) V této souvislosti se setkáváme s pojmy školní připravenost a školní zralost.

4.1 Školní připravenost a školní zralost

Školní připravenost (Průcha, Walterová, Mareš, 2003) zahrnuje úroveň biologického a psychického vývoje dítěte vytvářeného a rozvíjeného učením a sociální zkušeností. Jedná se o souhrn předpokladů dítěte důležité pro zvládnutí školních povinností. Pojem školní zralost se často používá souběžně s pojmem školní

připravenost. V oblasti školské legislativy je školní zralost podmínkou pro zahájení povinné školní docházky u dětí, které dovrší věku šesti let a jsou tělesně a duševně vyspělé. Z pohledu pedagogicko-psychologického je to dosažení takového stupně vývoje, aby dítě zvládlo bez obtíží adaptaci ve školním prostředí. Do pojmu školní zralosti tedy zahrnujeme všechno, co dítě získalo interakcí se svým sociálním prostředím. Kvalita sociálního prostředí je určujícím faktorem nezralosti dětí. Bednářová, Šmardová (2011) charakterizují čtyři oblasti důležité při posuzování školní zralosti: tělesný vývoj a zdravotní stav, úroveň vyspělosti poznávacích funkcí, úroveň práce schopnosti a úroveň zralosti osobnosti.

4.1.1 Tělesný (somatický) vývoj a zdravotní stav

Tělesná vyspělost jedince - posuzování výšky a hmotnosti je nejjednodušším měřítkem vyspělosti dítěte, ale nemůže být prvořadým a jediným ukazatelem zralosti, neboť v dnešní době se tělesný vývoj u dětí urychluje (Langmeier, Krejčířová, 2006). Dítě, které odpovídá růstem i fyzickými dispozicemi věku šesti let má větší předpoklad pro zvládání školních povinností. Hned od prvních dnů školní docházky jsou kladeny zvýšené nároky na tělesnou stavbu a vyspělost svalstva. Během vyučování musí dítě vydržet sedět v lavici v určité poloze a většinou nemá možnost střídavého zatěžování různých svalových skupin. Školsky zralé dítě by mělo v oblasti hrubé motoriky ovládat svoji motorickou aktivitu. V pohybech by se mělo uplatňovat drobné svalstvo zejména ruky s jemnou motorickou koordinací, souhra oka a ruky, grafomotorika důležitá pro výuku psaní. V této době by měl být již zafixován správný úchop tužky využívající tři prsty. Také obsahová stránka kresby by měla zachycovat detaily a figurální kresbu s členěnou postavou. Dítě by mělo dokázat napodobit různé geometrické tvary a zobrazit pohyb.

U dětí drobnějšího vzrůstu se může projevit menší odolnost vůči psychofyzické zátěži, pocity méněcennosti v kolektivu tělesně vyspělejších dětí, mohou nastoupit zvýšené pocity únavy. Školní úspěšnost může být ovlivněna chronickým onemocněním a trvalým snížením imunitního systému dítěte, které bývá opakovaně nemocné. Není ovšem pravidlem, že děti méně tělesně vyspělé nejsou schopny nároky školní docházky zvládat (Žáčková, Jucovičová, 2014).

Dětský lékař posuzuje tělesný a zdravotní stav dítěte, který může být dle potřeby doplněn psychologickým, psychiatrickým, neurologickým či jiným odborným vyšetřením. Důležité a promyšlené zahájení školní docházky je nutné u dětí s výraznějšími rizikovými faktory během těhotenství matky, během porodu, předčasně narozenými dětmi, s velmi nízkou porodní hmotností, s následnými vývojovými problémy v oblasti motoriky a řeči, u kterých je větší pravděpodobnost výskytu poruch aktivity a pozornosti a případných specifických vývojových poruch učení. Velmi pečlivé a komplexní posouzení školní zralosti včetně odborné pedagogické diagnostiky se musí provádět u dětí narozených s různými smyslovými a tělesnými vadami, a to v součinnosti dětského lékaře, SPC, rodiny a školy (Langmeier, Krejčířová, 2006).

4.1.2 Poznávací (kognitivní) funkce

Vývoj poznávacích funkcí probíhajících v určitých fázích během celého života jedince zkoumá vývojová psychologie. Nejznámější teorie kognitivního vývoje dítěte je teorie švýcarského profesora psychologie Jeana Piageta. Ten rozdělil kognitivní vývoj do jednotlivých období v určité posloupnosti za sebou a s určitým stupněm kognitivních funkcí, které ovlivňují myšlení a chování dítěte v tom daném období. Průměrný věk dítěte charakterizují jednotlivá období individuálně v závislosti na inteligenci a sociální prostředí. Průběh jednotlivých období může být zrychlen nebo zpomalen. Piagetova vývojová období jsou rozdělena takto (Piaget, Inhelderová, 2007):

- *Senzomotorické období* – od narození do jednoho a půl roku nebo dvou let, předchází vzniku řeči, vycházející výlučně z vjemů a z pohybů bez představ nebo myšlení.
- *Sémiotická či symbolická funkce* – od dvou let do čtyř let věku dítěte, základní funkce pro vývoj pozdějšího jednání, schopnost představ, vznik řeči, obrazných představ, symbolických gest.
- *Období konkrétní myšlenkové operace a meziosobní vztahy* – od čtyř do sedmi nebo osmi let je období předoperační, od sedmi do jedenácti nebo dvanácti let je období vrcholné, *přechod od subjektivní všeobecné centrace k decentraci* (dovednost posuzovat realitu z více hledisek) současně v oblasti poznávací, sociální, morální.

- *Období pubescent a výrokové operace* – mezi jedenáctým až dvanáctým rokem a čtrnáctým až patnáctým rokem a dále, ukončuje období dětství a připravuje adolescenci, prudký citový, sociální vývoj, logické myšlení o abstraktních pojmech.

„Pro zvládání trivia (čtení, psaní, počítání) je důležitá dostatečná úroveň rozumových schopností a rovnoměrnost vývoje v jednotlivých oblastech. Je třeba posoudit, zda dítě vývojově odpovídá vrstevníkům nebo za nimi mírně zaostává nebo se dokonce jeví jako opožděné, nebo je případně nezralé pouze v některých z dílčích oblastí (a také v jaké míře). U dětí, jejichž kognitivní schopnosti celkově vyžívají pomaleji nebo které výrazněji ve vývoji zaostávají, je obvykle vhodný odklad školní docházky a zároveň by jim měla být věnována zvýšená péče.“ (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 3)

Naopak se můžeme setkat s dětmi převyšujícími svými dovednostmi a vědomostmi stejně staré vrstevníky. Jedná se o děti s mimořádným nadáním v určité oblasti např. hudební, matematické či výtvarné. Nástup těchto dětí do první třídy před dovršením věku šesti let musí být pečlivě zvážen, neboť některá oblast (jazyková, sociální, tělesná aj.) jejich vývoje nemusí být ještě dostatečně vyžralá.

V oblasti rozumové dochází ve věku šesti let k zdokonalení diferenciaci a integraci funkcí. Dílčí funkce jsou podle Sindelarové (2013, s. 8) *„základní schopnosti, které umožňují diferenciaci a rozvoj vyšších psychických funkcí, jako jsou řeč a myšlení. V dalším vývoji jsou předpokladem, o který se opírá dovednost čtení, psaní, počítání a i přiměřeného chování“*. Dítě v předškolním věku dokáže vystihnout podstatné znaky a vztahy mezi jevy, rozliší podobnosti i rozdíly. Objevují se náznaky logické úvahy (Langmeir, Krejčířová, 2006) na konkrétních předmětech a při konkrétní činnosti. V myšlení a vnímání se projevuje analyticko-syntetická činnost. Dítě se také dokáže soustředit na jednu činnost dvacet pět minut a věnovat pozornost i méně zajímavým činnostem. Školsky zralé dítě má zájem o zaměstnání s cílem, dokáže tedy práci dokončit svoji záměrnou činností. Shodného názoru je Bednářová, Šmardová (2011), které potvrzují u předškolních dětí racionální uvažování a používání logických souvislostí. Zapamatování je úmyslné a souvisí s nějakou činností. Význam má vhodná motivace, citový prožitek a optimální stav centrální nervové soustavy.

Řeč a komunikační schopnosti (Bytešníková, 2012) jsou základním zdrojem poznání, jejichž prostřednictvím se dětem otevírá životní prostor. Základy pro komunikaci se formují od samého počátku vývoje dítěte a období od narození po

zahájení školní docházky je extrémní a rozhodující pro rozvoj komunikačních kompetencí. Řeč je multifaktoriálně ovlivněný složitý proces. Charakter vývoje řeči ovlivňuje stav centrální nervové soustavy, úroveň intelektových schopností, úroveň motorických schopností, úroveň sluchové a zrakové percepce, vrozenou míru nadání pro řeč a jazyk a vlivy sociálního prostředí.

Ve školním prostředí jsou na řeč a komunikační schopnosti kladeny vysoké nároky. Dítě musí řeči rozumět, aby dobře pochopilo, co se po něm vyžaduje. Řeč se prolíná s myšlením. „*Bez řeči by nebylo myšlení a bez myšlení řeči.*“ (Lejska, 2003, s. 79) Řeč je pro děti důležitá pro soužití s ostatními dětmi a postavení v kolektivu. Sedláčková, Syslová, Štěpánková (2012) uvádí, že dítě zralé na povinnou školní docházku by mělo být schopno jasně a srozumitelně vyjadřovat ve větách a jednoduchých souvětích svoje myšlenky, pocity a aktivně užívat slovní zásobu s obsahem 3000 výrazů. V době nástupu do první třídy by měla být upravena správná výslovnost všech hlásek. Pro zdárný rozvoj řeči u dětí je nutné podporovat rozvoj aktivní slovní zásoby pomocí každodenního vyprávění, rozhovorů, pravidelné četby, učení básniček a říkadél, dramatizací, zpěvu a hudby. Významnou roli v rozvoji řeči mají učitelky mateřských škol, které v praxi většinou jako první upozorňují rodiče na zaostávání či pomalejší vzrávání řeči dítěte. Na základě vzájemné důvěry a otevřených vztahů mezi rodiči a školou doporučují návštěvu logopedické ambulance. Odborná diagnostika řeči logopedem může zajistit včasnou nápravu v případě dílčího problému, mírného opoždění vývoje slovní zásoby a výslovnosti nebo odhalí závažnější poruchu např. vývojovou dysfázii, poruchu autistického spektra, celkovou mentální retardaci, poruchu sluchu nebo zraku. V současné době existují ve víceletých mateřských školách logopedické třídy a ve velkých městech speciální mateřské školy pro děti s vadou řeči, do kterých se zařazují děti na základě doporučení SPC. Odklady školní docházky jsou doporučovány dětem s opožděným, nedokonalým vývojem řeči, neboť se u nich projevují obtíže ve čtení a psaní nebo specifické vývojové poruchy učení – dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie (Bednářová, Šmardová, 2011).

Sluchovou percepci vymezuje Zelinková (2001) jako schopnost přijímat, diferencovat a interpretovat zvuky řečové i neřečové. Patří sem schopnost naslouchání, sluchová paměť, sluchové rozlišování, sluchová analýza a syntéza, vnímání rytmu. Byešnicková (2012) upozorňuje na vyskytující se deficity v oblasti slyšení v předškolním věku, které následně ve školním období negativně ovlivňují čtení, psaní, tvaroslovný systém jazyka a zapamatování si. Je důležité se věnovat

rozvoji fonemického sluchu a to schopnosti fonemické diferenciacie a fonemické analýzy. Hravou formou učit děti naslouchat čtenému textu, vyprávění, rozeznávat zvuky z prostředí, rozvíjet vnímání rytmu, hledání rýmů, roztleskat slova na slabiky, určovat jejich počet, první hlásky ve slově a poslední souhlásky.

„Zrakem přijímáme nejvíce informací z našeho okolí. Zrak je prostředníkem poznávání hmotného světa i prostředkem komunikace.“ (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 14) Zrakové vnímání ovlivňuje myšlení, rozvoj řeči, vizuomotorickou a prostorovou koordinaci a základní matematické představy. Při stimulaci zrakové percepce je třeba postupovat od jednoduchého ke složitějšímu, cíleně se zaměřovat na rozlišování tvarů, barev, zrakovou diferenciaci, zrakovou analýzu a syntézu a zrakovou paměť. Při prohlížení obrázků, knih i jiných činnostech bychom měli u dětí sledovat pohyb očí po řádku a vést je k postupu zleva doprava. Dítě školsky zralé by mělo umět přiřadit a pojmenovat barvy, skládat obrázky z několika částí, doplňovat chybějící obrázky, hledat cesty v bludišti, vyhledat a rozlišovat předměty podle velikosti a tvaru, nalézat rozdíly na zdánlivě stejných obrázcích, rozpoznat zrcadlově převrácené tvary (předpoklad pro rozpoznání písmen), horizontální a vertikální polohu. Pro cílenou podporu zrakové percepce učitelky mateřských škol využívají různé druhy her, předměty, pomůcky, pracovní listy, skládačky, puzzle, pexeso aj. a vhodně děti motivují.

Jak uvádí Bednářová, Šmardová (2011) prostorové vnímání má nepostradatelný význam pro orientaci a pohyb dětí v prostředí, pro osvojení si sebeobslužných a pohybových dovedností, pro rozvoj her dětí. Zvládání těchto dovedností ovlivňuje činnosti požadované od dětí ve škole. Souvisí nejenom se čtením, psaním, počítáním na začátku školní docházky, ale i později ve starším školním věku s matematikou, geometrií a zeměpisem při orientací v mapách. Jsou základem pro úspěšné zvládání tělesné a pracovní výchovy. Podporovat tyto dovednosti by měly učitelky přirozeně každý den při všech aktivitách a hrách dětí, vést děti k pohybu, učit děti pojmenovávat různé prostorové vztahy, srovnávat a hledat rozdíly, určovat směr, nabízet dětem různé druhy skládanek, mozaiek, stavebnic, kostek ke stavění nejenom podle předlohy a vzoru, ale rozvíjet u dětí jejich vlastní představivost a kreativitu.

Nejenom prostorové vnímání, ale i vnímání času a časové posloupnosti ovlivňuje zvládání školních požadavků. Ve škole je pro děti důležitá schopnost dodržet každodenní algoritmy, orientovat se v základních činnostech po určitou dobu dne, týdne, roku, dokázat individuálně odhadnout potřebný čas na zvládnutí daného úkolu. *„Prvek, který může každodenní výchovu velmi usnadnit, je rytmus. Rytmus jakoby*

zastupuje život a život je síla. Náš organismus je schopen obrovských výkonů. Čím důležitější orgány, tím výraznější je jejich vlastní rytmus. Už i malé poruchy v tomto ohledu mohou vyvolat nemoci, nebo způsobit celková narušení. Zavedme tedy do každodenního života našich dětí jasné, jednoduché rytmy. Nikoliv pedanticky se stopkami v ruce, ale se smyslem pro umění. Do každodenního života našich dětí se tím dostane blahodárny pocit soukromí a klid. Velmi to ocení. V této souvislosti poukažme také na hodnotu rituálů. Ty mají pro děti velký význam. Například nedáváme děti spát jen v určitou dobu, ale také určitým způsobem. Značně to ulehčuje přechod dne v noc. Lékaři pozorují u stále většího počtu dětí poruchy spánku. To pochopitelně zatěžuje děti i rodiče. Je nasnadě, že rytmický každodenní režim má příznivý vliv i na rytmus spaní a bdění.“ (Wirz, 2007, s. 54)

Velmi důležité je s dětmi pozorovat a pojmenovávat děje, činnosti a rituály během každodenního režimu dne v mateřské škole, doma v rodinách, vést rozhovory. Všimát si změn v přírodě spojené s typickými činnostmi pro jednotlivá roční období a uvědomovat si jejich posloupnost, pravidelnost.

Pro rozvoj logického i matematického myšlení (Buriánová, Jakoubková, Nádvorníková, 2003) se musí pozornost dítěte zaměřit na objekty a vztahy mezi nimi, které dítě poznává především svou vlastní činností, a to přímým pozorováním a manipulací s předměty. Učitelky řídí tuto činnost a hru dětí a nabízejí vhodné materiály a situace. Hledání řešení úloh vyžaduje u dětí předškolního věku zpracovávat svoje představy a schopnost porozumět otázce, umět na ni odpovědět, popřípadě se zeptat, vést rozhovor na elementární úrovni. Příprava na školní matematiku tedy znamená vést dítě ke schopnosti vyjadřovat se v celých větách, pracovat s otázkami, rozšiřovat slovní zásobu, odstraňovat řečový ostych a zkvalitňovat celkový řečový projev. Pro rozvíjení základních matematických představ je vedle mentální přípravy důležitá příprava technická a fyzická. *„Přípravu na matematiku nelze odtrhnout od aktivit pohybových, manipulativních, od výtvarných a jazykových činností, od hudebních činností ani od zvládnutí základů hygienických a společenských pravidel.“* (Buriánová, Jakoubková, Nádvorníková, 2003, s. 6) Významným faktorem v této oblasti je spojení didaktiky předmatematické výchovy s diagnostikou dítěte a následným propojením matematiky školské.

4.1.3 Pracovní předpoklady, návyky

Je velice důležité, aby děti při nástupu do školy měly již naučené, zkušeností získané způsoby chování, pomocí kterých budou zvládat běžné denní úkony. Mezi základní osvojené návyky dětí patří:

- samostatnost – v oblékání, v jídle, v udržování pořádku, osobní čistoty a hygieny, v přemísťování a orientaci v prostoru na známých místech bez dozoru, při přechodu od jedné činnosti k druhé;
- vztahové návyky – znalost svého jména, jména rodičů a učitelů, samostatná komunikace bez ostychu, spontánní zapojení do činností, do kolektivu, vzájemná pomoc, dodržování smluvených pravidel, běžných pravidel společenského chování;
- pracovní návyky – přizpůsobené chování při různých činnostech, volní koncentrace pozornosti na danou činnost;
- návyky k zodpovědnosti – věku dítěte přiměřený smysl pro povinnost, zodpovědnost, uvědomování si nutnosti dokončení úkolu a práce, intenzita, stálost a vytrvalost pozornosti, odolnost vůči rušivým vlivům.

Tyto návyky vedou děti k co největší samostatnosti, přispívají k rozvoji jejich schopností a vědomostí a usnadní jim také sociální zařazení do kolektivu.

4.1.4 Sociální a emoční zralost

„Závažným faktorem připravenosti dítěte na základní školu je sociální připravenost. Při nástupu do školy se musí vyrovnávat s novou životní situací, novou rolí a novými nároky na chování.“ (Sedláčková, Syslová, Štěpánková, 2012, s. 57) Jak uvádí Langmeir, Krejčířová (2006) sociální připravenost dítěte na školu je podmíněna samostatností a rozvinutou sebedůvěrou dítěte tak, aby bylo schopné se na určitou dobu odloučit od rodiny, setrvat v jiném prostředí, respektovat cizí autoritu a začlenit se do vrstevnické skupiny. Dítě by mělo rozumět pravidlům společenského soužití a také je respektovat, přirozeně navazovat kamarádské vztahy se spolužáky, umět s nimi komunikovat, společně pracovat, ve prospěch ostatních se vzdát svých vlastních cílů,

ale současně dokázat vyjádřit svoje potřeby a přání. Schopnost empatie a zapojení do prosociálních aktivit jsou důležitým znakem školní zralosti.

Se zralostí sociální úzce souvisí zralost emoční. Podle Bednářové, Šmardové (2011) se u předškolních dětí očekává dostatečná míra emocionální stability. K tomuto názoru se přiklání i Langmeir, Krejčířová (2006), kteří charakterizují emoční zralost jako věku přiměřenou kontrolu citů a impulzů. Některé děti jsou emocionálně vyrovnané, mají rozvinutou schopnost sebeovládání a sebeřízení, jsou odolné vůči nezdaru či neúspěchu. Jiné děti jsou naopak ostýchavé, bojácné, lítostivé, neumějí přijímat neúspěch, při sebemenší překážce rezignují, u některých se může projevit zlost nebo agrese.

„Přecitlivělé, úzkostné dítě nebo naopak dítě zvýšeně neklidné, impulzivní, případně dítě s aktuálními emočními problémy (např. při rozvodu rodičů) bývá ve smyslu své budoucí školní úspěšnosti více ohrožené. Problémy mohou mít i děti deprivované, vyrůstající v nepodnětném rodinném prostředí.“ (Žáčková, Jucovičová, 2014, s. 8)

V mateřských školách by se měli učitelé zaměřit na nácvik sociálních dovedností a posilování prosociálních projevů předškolních dětí. Musí pomáhat dětem zvládnout odloučení od rodičů na delší dobu a dokázat se přizpůsobit novým situacím i prostředí. Rozvíjejí u dětí schopnost samostatně pracovat, hledat možnosti řešení a zvládat případnou prohru. Společně se učí základním pravidlům slušného chování, dokázat ustoupit a oddalovat bezprostřední splnění vlastních potřeb, umět řešit konfliktní situace domluvou, dodržovat řečovou kázeň, porozumět a pomoci druhému, prožívat radost svou vlastní i ostatních kamarádů. Děti učíme nacházet uspokojení ze společných činností, rozvíjíme kamarádské vztahy a vytváříme pocit sounáležitosti se skupinou. Eliminujeme situace soutěžení a porovnávání výkonu s ostatními a vedeme děti k sebehodnocení. Podporujeme u dětí zdravou sebedůvěru, přijímáme každé dítě takové, jaké je a věnujeme mu dostatečnou pozornost.

4.2 Význam hry při výchově a vzdělávání

„Významná úloha v socializačním procesu dítěte připadá hře. Kdybychom chtěli celé období předškolního věku jednotně označit, mohli bychom mluvit nejspíše o období hry, která se v této době stává hlavní činností dítěte.“ (Langmeir, Krejčířová,

2013, s. 100) Hra je jedna z nejdůležitějších věcí v životě dítěte a nejdůležitější nástroj učitelů při výchově a vzdělávání. „*Prostřednictvím hry se totiž malé dítě učí vzorce chování, rozvíjí své rozumové schopnosti a samozřejmě také emoce.*“ (Herman, 2008, s. 120) Hra dítě motivuje, zlepšuje schopnost pozorovat a analyzovat věci, napomáhá osobnostnímu rozvoji dětí. Na základě spontánních poznatků rozvíjí jejich intelekt, fyzickou i sociální stránku a ovlivňuje chování dítěte. Pomocí hry učitelé získávají aktuální informace o dítěti, o jeho momentálních pocitech, neklidu, úzkosti a usměrňují tak celý výchovný proces.

Hlavní formy her využívané při výchově a vzdělávání dětí charakterizují Lacinová, Magetová, Mlčochová a Vítková (1995):

- *Funkční hry* – zaměřené na fyzické, smyslové a psychomotorické oblasti, na rozvoj koordinaci těla, pohybů, pohybové aktivity (lezení, skákání, běh, cvičení podle hudby aj.) spjaté s manuální zručností a jemnou motorikou (vystřihování, navlékání apod.), zaváděné postupně a vykonávané opakovaně k získání návyků, poznání okolního světa.
- *Námětové hry* – pomáhají dětem řešit jejich vnitřní konflikty, napětí, pocity viny, poznávat a přijímat okolní svět, přizpůsobit se reálným situacím, získat i nepříjemné zkušenosti a *přispívat k lepšímu přijímání sebe samého*. K tomu slouží hry napodobující činnosti dospělých, zvířat, pohádkových bytostí – hra na někoho, nějaký předmět, napodobení scény, situace.
- *Hry s pravidly* – učí děti přijímat závazná pravidla pro danou hru, mají silný *socializační náboj* – dítě ke hře potřebuje ostatní kamarády či dospělé a při dodržení pravidel nesrovnává svůj výkon se sebou, ale s ostatními.
- *Konstruktivní hry* – rozvíjí smysl pro čas, prostorovou orientaci, smysl pro rytmus, symetrii, řád, fantazii, tvořivost (hry s kostkami, obrázky, hlavolamy, plastelínou aj.).

Učitelé mateřských škol (Žáčková, Jucovičová, 2014) volí přiměřeně k věku i schopnostem dítěte různé druhy her k posílení oblastí, ve kterých má dítě vývojový skluz. Nezaměřují se však jenom na oblasti, ve kterých dítě selhává, ale zařazují i hry a cvičení, ve kterých je dítě úspěšné, čímž vyrovnávají případné stálé pocity neúspěšnosti dítěte. Posilují jeho sebedůvěru, rozvíjejí vědomosti a dovednosti,

utvářejí správné návyky a chování. Svým uvážlivým a promyšleným přístupem i prostřednictvím her pomáhají a usnadňují dětem plynulý přechod z mateřské školy do školy základní.

4.3 Odklad školní docházky

Odklad školní docházky je legislativně upraven ve školském zákoně č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání – paragraf 37 (novela zákon č. 472/2011 Sb. paragraf 123 – možnost vzdělávání v přípravné třídě ZŠ). Pokud dítě po dovršení věku šesti let není tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé, může rodič či zákonný zástupce dítěte písemně zažádat o odklad školní docházky ředitele základní školy, a to v termínu do 31. května kalendářního roku, ve kterém má dítě zahájit povinnou školní docházku. Společně s touto žádostí musí rodič či zákonný zástupce dítěte doložit i doporučení příslušného školského poradenského zařízení (PPP, SPC) a odborného lékaře nebo klinického psychologa. Ředitel školy, do které bylo dítě zapsáno, tuto žádost posoudí a vydá písemné rozhodnutí. Rodiče mají možnost vzdělávat dítě po dobu odkladu školní docházky v přípravném ročníku základní školy nebo posledním ročníku školy mateřské. Zahájení školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmi let (Žáčková, Jucovičová, 2014).

Ředitel školy může se souhlasem rodiče či zákonného zástupce vydat během prvního pololetí školního roku dodatečné rozhodnutí o odkladu povinné školní docházky. *„Pokud dítě nástup do základní školy nezvládne, což se týká přibližně jednoho procenta z nich, a vrací se po půl roce do mateřské školy, zažívá emocionální šok. Záleží na vstřícném přístupu rodiny i pedagogů, aby se dítě s touto situací dokázalo úspěšně vyrovnat. V opačném případě hrozí, že jeho postoj vůči škole zůstane negativní i do budoucna.“* (online, cit. 2014-08-20)

Pod záštitou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy se v dubnu 2014 konala odborná pedagogická konference na téma školní zralosti. Hlavní příspěvek konference měla dr. Kropáčková, uznávaná odbornice v oboru předškolní pedagogiky a návaznosti mezi preprimárním a primárním vzděláváním, která uvedla (online, cit. 2014-08-20): *„Počet odkladů se v Česku posledních deset let pohybuje okolo 22 procent, což je vysoké číslo – před rokem 1990 bylo odkladů minimálně. Dnešní*

předškoláci nejsou hloupější nebo méně zralí než jejich předchůdci, ale zvýšily se požadavky škol i samotných rodičů. Navíc, na rozdíl od minulosti, rodiče a společnost už odklad nevnímají jako selhání, ale naopak jako výhodu.“ Dr. Kropáčková se zabývala problematikou školní zralosti s vhodným načasováním a odpovídající připraveností a zralostí dítěte pro nástup do školy, a také současným nedostatečným aktivním zapojením rodičů do přípravy dětí na první třídu. Poukazovala na roli učitelů mateřských škol, kteří se stávají poradním hlasem pro rodiče při rozhodování odkladu školní docházky.

Podle zjištění České školní inspekce (ČŠI) je to v současné době dokonce v padesáti dvou procentech případů, naproti tomu na doporučení z PPP přihlíží jenom čtrnáct procent rodičů. ČŠI uvedla, že chlapci mají třikrát častěji odklad školní docházky než dívky a mezi hlavní důvody odkladu patří logopedické vady, poruchy řeči a poruchy pozornosti a soustředění. Na základě údajů ČŠI přišlo v roce 2014 k zápisu přes sto čtyřicet osm tisíc dětí a odklad školní docházky dostalo přibližně třicet tisíc předškoláků.

Tabulka 2: Statistika vyšetřených dětí včetně odkladů v regionu Žďár nad Sázavou

| Školní rok | posouzení školní zralosti odklad OŠD | posouzení školní zralosti vstup do ZŠ | posouzení školní zralosti dodatečný OŠD | posouzení školní zralosti předčasný vstup do ZŠ | posouzení školní zralosti nevhodný předčasný vstup do ZŠ |
|------------|--------------------------------------|---------------------------------------|---|---|--|
| 2011/2012 | 215 | 47 | 1 | 3 | 9 |
| 2012/2013 | 204 | 61 | 2 | 9 | 5 |
| 2013/2014 | 181 | 50 | 2 | 11 | 7 |

Zdroj: Výroční zpráva PPP za rok 2014 Žďár nad Sázavou, 2014

Tabulka 3: Statistika vyšetřených dětí včetně odkladů v regionu Brno

| Školní rok | posouzení školní zralosti odklad OŠD | posouzení školní zralosti vstup do ZŠ | posouzení školní zralosti dodatečný OŠD | posouzení školní zralosti předčasný vstup do ZŠ | posouzení školní zralosti nevhodný předčasný vstup do ZŠ |
|------------|--------------------------------------|---------------------------------------|---|---|--|
| 2011/2012 | 1121 | 290 | 16 | 50 | 43 |
| 2012/2013 | 1074 | 328 | 28 | 46 | 51 |
| 2013/2014 | 1230 | 287 | 26 | 43 | 51 |

Zdroj: Výroční zpráva PPP za rok 2014 Brno, 2014

5 KAZUISTIKA CHLAPCE S ODLOŽENOU ŠKOLNÍ DOCHÁZKOU

5.1 Uvedení případu a metody výzkumu

Chlapec byl přijat k předškolnímu vzdělávání do jednotřídní heterogenní vesnické mateřské školy ve školním roce 2011/2012. Otec, matka a chlapec žili ve společné domácnosti ve městě. Chlapec nastoupil na celodenní docházku v září 2011 ve věku čtyř let a čtyř měsíců v době, kdy se matka s chlapcem přestěhovala z města na vesnici. Do této doby chlapec vyrůstal v úplné rodině v základním životním prostředí s minimální zkušeností širší komunity a nenavštěvoval žádné předškolní zařízení. Rodinné prostředí se jeví jako málo podnětné se stylem výchovy liberální a improvizující bez jednotných výchovných pravidel, s nedostatkem řádu a programu pro dítě.

Dlouhodobý výzkum tohoto jedince trval tři roky. Během celé docházky chlapce do mateřské školy byly cíleně postupně a opakovaně využívány různé metody pedagogické diagnostiky:

- anamnéza osobní a rodinná, sociální postupně školní;
- dotazníky pro rodiče před nástupem dítěte do mateřské školy a v průběhu vzdělávání;
- rozhovory vedené k postupnému navázání kontaktu a vzájemné důvěry s oběma rodiči;
- v počátcích adaptace dítěte každodenní rozhovory s matkou a společné hledání optimálního řešení dalšího postupu;
- telefonické rozhovory s otcem;
- individuální opakované osobní setkávání a společné otevřené rozhovory s matkou i otcem dítěte;
- s oběma rodiči po určitém časovém období společné shrnutí poznatků a doporučení dalších postupů jednotného působení na chlapce při výchově a vzdělávání;
- individuální rozhovory mezi chlapcem a učitelkou;
- cílené rozhovory k získávání důvěry chlapce s oběma učitelkami i dětmi;
- každodenní systematické pozorování chlapce;

- opakované sledování projevů a chování chlapce v různých situacích, v určitém časovém úseku;
- systematické zaznamenávání projevů chování chlapce do záznamových archů s vlastními postřehy jednotlivých učitelek;
- hledání příčin jeho chování;
- stanovení dílčích kroků pro jednotlivé úkoly;
- jednotlivé úkoly vždy konzultovány s matkou;
- prováděla se analýza jednotlivých úkolů;
- prováděla se analýza jednotlivých výsledků činností;
- byly stanoveny krátkodobé cíle, jejich plnění konzultováno s matkou, později i otcem;
- byly stanoveny dlouhodobé cíle, se kterými byli vždy seznámeni oba rodiče;
- vytvořeno portfolio, které se stalo součástí celé pedagogické dokumentace;
- byla prováděna analýza formálního a obsahového provedení kresby;
- na každý školní rok byl vytvořen individuální vzdělávací plán (IVP);
- využívaly se různé druhy hodnocení, zejména záměrné, formativní a kriteriální;
- IVP upravovány dle dosažených výsledků vzdělávání a konzultovány s oběma rodiči;
- ve spolupráci s PPP opakované provádění dotazníku školní zralosti s orientačním testem - Jiráskův Test školní zralosti (modifikace testu Artura Kerna);
- vyšetření v PPP;
- IVP upravovány i v návaznosti na doporučení PPP;
- konzultace s ředitelkou základní školy při zápisu chlapce do první třídy;
- rozhovor s třídním učitelem chlapce po dvou měsících školní docházky v první třídě základní školy;
- rozhovory s matkou chlapce v době nástupu chlapce do první třídy a v průběhu školní docházky za období dvou měsíců;
- rozhovor s chlapcem po dvou měsících školní docházky a cílené pozorování chlapce v době výuky v první třídě základní školy.

Všechny tyto metodické postupy při pedagogické diagnostice, které byly zaměřené na složku obsahovou i procesuální směřovaly k poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu chlapce a všech jeho aktérů. V prvním roce docházky chlapce do předškolního zařízení se upřednostňovala individualizovaná diagnostika, která byla postupně doplněna diagnostikou kritériální. V celém procesu pedagogické diagnostiky byla nepostradatelným faktorem matka chlapce, která se podílela na plánování, hodnocení vzdělávání i řešení různých výchovných problémů. Manželský nesoulad s rozdílnými rodičovskými postoji ovlivňoval zapojení otce i celý proces výchovy a vzdělávání chlapce v mateřské škole.

5.2 Anamnéza

Informace získány na základě rozhovorů s matkou již při žádosti o přijetí dítěte k předškolnímu vzdělávání a následně doplněny opakovanými individuálními rozhovory s matkou. Využito dotazníku, který vyplnila matka ještě před nástupem chlapce do mateřské školy, jehož cílem bylo usnadnění adaptace dítěti při přechodu z rodinného prostředí do školského zařízení. Formulace otázek v dotazníku byla stručná, výstižná, s otázkami uzavřenými i otevřenými, nezasahovala do soukromí respondentů, poskytla z pohledu rodičů subjektivní informace o jejich dítěti. (viz příloha B)

Osobní anamnéza – chlapec narozen v roce 2007, během prenatálního, perinatálního i postnatálního vývoje dítěte významné rizikové faktory, matka v dlouhodobém stresu. Raný vývoj řeči i psychomotorický vývoj chlapce v normě, zdravotní stav dobrý. Od dvou let se u chlapce projevoval zvýšený neklid a pohybová aktivita. Chlapec upřednostňuje pohyb venku, v lese, na hřišti, s radostí překonává přírodní překážky, běhá, poskakuje, jezdí na kole. Se zájmem pozoruje volně žijící zvířata a vyhledává s nimi osobní kontakt. Má rád mechanické hračky, auta, letadla, při hře napodobuje jejich pohyb a zvuk.

Rodinná anamnéza - otec 35 let, vyučen, pracuje jako zedník, finančně zajišťuje celou rodinu, soužití ve společné domácnosti i výchovné působení na chlapce je nepravidelné. Matka 32 let, vyučena, registrována na úřadu práce bez podpory v nezaměstnanosti. Sourozence chlapec nemá. Matka vychovává chlapce sama, příležitostně navštěvují babičku a tetu ve městě.

Sociální, školní anamnéza – chlapec neměl zkušenost s širší komunitou, žil převážně v prostředí dospělých. Adaptace na školní prostředí probíhala velice pomalu. U chlapce se projevovaly velmi výrazné výkyvy nálad, ustrašenost, lítostivost, impulzivita. Problémy přizpůsobit se dennímu režimu v mateřské škole se prohlubovaly zejména zvýšenou pohybovou aktivitou a neschopností dokončit jakoukoliv započatou činnost. K dospělým i dětem měl zpočátku nedůvěru, nechtěl komunikovat a odmítal se zapojit do kolektivu dětí, do her a společných činností.

5.3 Průběh vzdělávání chlapce v jednotřídní mateřské škole

Výchozí stav vědomostí a schopností chlapce při nástupu k předškolnímu vzdělávání

Školní rok 2011/2012 – věk chlapce čtyři roky a čtyři měsíce, celkový počet dětí ve třídě šestnáct, jedno dítě dvouleté, čtyři děti tříleté, čtyři děti čtyřleté, sedm dětí pětiletých, žádné dítě s odkladem školní docházky.

Klíčovým faktorem bylo navázání vzájemné důvěry s chlapcem a otevřená, vstřícná komunikace s jeho matkou, později i s otcem. Cílem intenzivních individuálních rozhovorů a schůzek s matkou na počátku jeho docházky do mateřské školy bylo sjednotit výchovné působení na chlapce, zavést mu v domácím prostředí pravidelný režim, rytmus a jasné, srozumitelné hranice, vyžadovat stejná základní pravidla, která respektují a dodržují děti v mateřské škole - při vstupu do třídy pozdravit, umět požádat o hračku, poděkovat, neubližovat si, nekřičet na sebe, po schodech v mateřské škole chodit pomalu.

Pozitivní předpoklad pro práci učitelek při individuální podpoře chlapce, adaptaci a začlenění do kolektivu bylo věkové složení a celkový počet dětí ve třídě. V prvních měsících docházky se střídaly dva způsoby nálad a chování chlapce při příchodu do třídy. V prvním případě byl chlapec v těsném objetí s matkou, odmítal se jí pustit, jevil známky ostychu, lítosti, nekomunikoval a po odchodu matky se schovával pod stůl nebo za dveře. Ve druhém případě utekl matce do třídy, vyskočil na stůl, židli, parapet okna, křičel a běhal po třídě, na pokyny matky a učitelky nereagoval.

Po malých krůčcích se podařilo učitelkám navázat s chlapcem důvěru a citlivě ho zapojovat do kolektivu dětí a režimu dne mateřské školy. Hlavním nástrojem byla neustálá motivace, psychická podpora a klidné rozhovory spojené s očním kontaktem,

úsměvem, pohlazením, obejmutím cíleně vedeným k získání pocitu bezpečí, klidu, pochopení a lásky. Chlapce se dařilo zklidňovat při individuální krátké četbě, prohlížení knih, obrázků s motivem zvířat, kdy následně chlapec dokázal vést s učitelkou krátký rozhovor. Jeho vyjadřování bylo zpočátku jednoslovné, pomalé, nepohotové, s omezenou slovní zásobou, s projevy artikulační neobratnosti, dyslalie, krátkodobé paměti. Projevovalo se dílčí oslabení v prostorovém vnímání, zrakovém, sluchovém i v početních představách. Chlapce se dařilo motivovat ke hře i různým činnostem, ovšem jeho pozornost i hra byla krátkodobá, bylo nutné ho pro hru neustále získávat, nedokázal se soustředit, měl neustále potřebu pohybové aktivity, odbíhal od jedné činnosti k druhé.

Tělesná vyspělost odpovídala jeho věku, v oblasti hrubé motoriky byl pohybově velmi zdatný, rychlý, odvážný, na svůj věk měl i velkou sílu, při pohybu v prostoru zbrkle narážel do dětí a narušoval jejich hry. Bylo nutné chlapce vést v rámci bezpečnosti ke klidnějším pohybům ve třídě a prostorách mateřské školy, učit ho dodržovat smluvená pravidla a dokázat se omluvit v případě střetu s jiným dítětem. V prvním roce se vyhýbal činnostem spojeným s jemnou motorikou, měl nesprávný úchop tužky v dlani, částečně zvládal kroužení, kresba postavy byla na úrovni hlavonožce. V oblasti sebeobsluhy se chlapec dokázal samostatně obléci, objevovaly se problémy v některých návycích osobní hygieny a stolování, lžiči držel v dlani. Nepravidelná docházka chlapce do mateřské školy ztěžovala celý proces adaptace, výchovy i vzdělávání. Po delší absenci chlapce v mateřské škole se muselo opakovaně vracet k již zvládnutým úkolům a velice pomalu se dařilo navazovat na úkoly další. Komunikace s matkou byla otevřená a vstřícná, ale i přesto matka nedokázala vytvořit chlapci pravidelný režim a pravidelnou školní docházku.

Školní rok 2012/2013 – věk chlapce pět let a čtyři měsíce, celkový počet dětí ve třídě dvacet jedna, deset dětí dvouletých, čtyři děti tříleté, tři děti čtyřleté, čtyři děti pětileté, žádné dítě s odkladem školní docházky.

Individuální podpora chlapce v tomto školním roce byla ovlivněna celkovým zvýšeným počtem dětí ve třídě a zejména počtem dvouletých dětí, které vyžadovaly intenzivní individuální přístup. Pravidla soužití dětí v mateřské škole znázorněná pomocí piktogramů v různých částech třídy se společně s dětmi každodenně utvrzovala a hodnotila. Chlapec se snažil respektovat i dodržovat základní pravidla společenského chování. Občasné porušení těchto pravidel bylo podmíněno aktuální situací v mateřské škole či momentálním citovým rozpoložením chlapce. Velkým pokrokem v myšlení chlapce bylo, že si začal v návaznosti na pravidla školy

a s pomocí piktoqramů uvědomovat svoje nepřiměřené chování, dokázal je zhodnotit a omluvit se nebo svoji hru a činnost na krátkou dobu částečně usměrnit.

V prostředí mateřské školy a kolektivu dětí se cítil bezpečně. Dokázal správně reagovat na pokyny autority. Denní režim i rituály mateřské školy chlapec již zvládal. Oblíbil si každodenní rituál samostatné prohlížení knih na začátku odpoledního odpočinku. Při četbě pohádek se pomalu zvyšovala jeho pozornost, ale málokdy vydržel poslouchat pozorně příběh až do konce. Paměť byla krátkodobá, chlapec nedokázal vyprávět obsah pohádky, jenom s pomocí a nápovědou popsal část příběhu. Emoční labilita chlapce nadále ovlivňovala jeho hru, zapojování do společných činností a komunikaci s dospělými i dětmi. Začaly se projevovat způsoby nevhodné jeho věku, kdy na sebe poutal pozornost občasným vykřikováním s užitím vulgárních slov. V řeči chlapce se nadále projevovala artikulační neobratnost, malá slovní zásoba, odpovědi na otázky byly velmi stručné, někdy nepřesné, nepatrně a pomalu se rozvíjela intelektualizace řeči. Matce bylo doporučeno logopedické vyšetření, které nikdy neuskutečnila.

Nadále u chlapce přetrvávalo dílčí oslabení v prostorovém vnímání, s pomocí se orientoval na vlastní osobě i na formátu, nedokázal určit vpředu-vzadu, nerozlišoval vpravo-vlevo. V oblasti zrakového vnímání dokázal určit základní barvy bez rozlišení světlé a tmavé, při verbální pomoci rozlišil různé druhy obrazců. V oblasti sluchového vnímání již dokázal rytmizaci slov, občas chyboval v počtu slabik, nedokázal určit první ani poslední písmeno ve slovech. V početních představách bylo v některých oblastech mírné zlepšení, napočítal do osmi, částečně rozlišil tvary, velikosti, rozuměl pojmům více, méně.

Vedle souběžné - paralelní hry u chlapce začínala převažovat i hra společná – asociativní. Chlapec se sice zapojoval do her dětí, dokázal ve hře setrvat, ale většinou svoji hru nebo činnost nedokončil, nechal se snadno rozptýlit. Bylo nutné ho několikrát instruovat o pravidlech nové hry, přesto někdy pravidla nepochopil. Dokázal pracovat samostatně s neustálou verbální pomocí a podporou. Ke všem činnostem potřeboval soustavnou motivaci a pochvalu. Měl nadále zvýšenou potřebu pohybové aktivity, byl neposedný, neustále se otáčel, vrtěl, pohupoval nohama i rukama. Navázal úzké přátelství s dítětem o rok mladším, které se snažil napodobovat a se zaujetím se zapojoval do jeho her se stavebnicemi, kostkami, kuličkovou dráhou a také činnostmi v pracovním a výtvarném koutku. Prostřednictvím těchto společných her došlo k výraznému zlepšení v oblasti jemné motoriky. Chlapec našel zalíbení v modelování s různými nástroji, malování barvami, trhání papíru, slepování, stříhání a dalšími

činnostmi. Nadále přetrvával nesprávný úchop tužky, lateralita byla zkřížená (vedoucí ruka pravá – vedoucí oko levé), figurální kresba na úrovni hlavonožce, ale dokázal napodobovat jednoduché tvary a vyhledat a spojit čarou dva obrázky nebo najít cestu v jednoduchém labyrintu.

Chlapec byl v této době vedený jako předškolák společně s ostatními třemi dětmi. Individuální úkoly a činnosti *školáků* byly i pro chlapce zajímavou motivací. Výrazně se zlepšila jeho sebeobsluha, kdy při verbální pomoci zvládal zapínat knoflíky, částečně skládal svoje věci a začal se učit jíst příborem, jako ostatní *školáci*. Upevnily se návyky hygieny, které vyžadovaly neustálou kontrolu.

Pravidelnost docházky do mateřské školy se mírně zlepšila. Velmi důležitým jevem bylo, že matka při absenci dítěte v mateřské škole začala v domácím prostředí s chlapcem plnit různé úkoly, pracovní listy, vyprávěla mu pohádky a na přání chlapce začala číst knihy. Společná hodnocení i mírných pokroků chlapce byla i velkou motivací pro jeho matku.

Významné rozhodnutí matky pro další pozitivní osobnostní vývoj chlapce byl výběr základní školy. Po konzultaci s učitelkami mateřské školy matka zvolila pro chlapce základní školu, se kterou mateřská škola úzce spolupracuje. V únoru 2013 se chlapec společně s matkou dostavil k zápisu do první třídy. V cizím prostředí se nepodařilo s chlapcem navázat jakýkoliv kontakt. Jeho projevy se podobaly chování, které měl ve čtyřech letech při nástupu do mateřské školy. Odmítal komunikovat a po naléhání ze strany učitelky i matky se schoval pod stůl. Následně mu byl doporučen odklad školní docházky. Potvrdily se předpoklady pedagogické diagnostiky učitelek v mateřské škole. Mateřská škola zprostředkovala psychologické vyšetření v PPP. Matka se s chlapcem dostavila na vyšetření až v třetím termínu v měsíci květnu, dvakrát se omluvila. Společně s vyplněným dotazníkem školní zralosti dítěte byly do PPP odesílány záznamové archy projevů chování chlapce, jeho pracovní listy a kresby.

Základní údaje vyplývající z vyšetření v PPP dne 28.05.2013:

„Kontakt navazuje s ostychem, v chování klidný s projevy napětí – především na začátku, občasné projevy impulzivity. Odpovědi poskytuje kusé, stručné. Tempo práce je přiměřené až pomalejší – přítomny jsou odklony pozornosti, ze začátku vyšetření se snaží, rychleji však nastupuje únava – pak má tendenci dělat úkoly rychle a nepřesně. Ve výkonnosti jsou výkyvy, chlapec potřebuje k výkonu stimulovat, někdy nerozumí zadání – poskytuje nepřiléhavé odpovědi. Částečně dokáže pracovat samostatně, styl práce je však nesystematický, nutné je chlapce vést ukazováním.

Závěr: Jedná se o chlapce (6,1let) s nezralostí ve více oblastech, vzhledem k aktuálnímu stavu průčeschnosti (unavitelnost, odklony pozornosti, nepřipravenost na systematictější, dlouhodobější samostatnou práci) ve spojení s výše zmíněnými nezralostmi je i při individuálním vedení ve škole riziko výukových obtíží, které by mohly chlapce demotivovat k další školní práci, z toho důvodu se odklad školní docházky jeví jako vhodný. Na druhé straně k optimální stimulaci a předcházení stagnace chlapce je nezbytné pravidelně navštěvovat MŠ, kde se bude rozvíjet jeho průčeschnost v rámci skupiny, vědomí pravidelného režimu a stability, schopnost zvládat sociální situace a bude se s ním nadále cíleně pracovat na rozvoji dílčích oslabených oblastí, nezbytný je i pravidelný režim doma a stimulace dílčích oblastí doma.“

Na základě psychologického vyšetření se podařilo přimět oba dva rodiče ke společné schůzce v mateřské škole. Otec byl seznámen s celým průběhem vzdělávání v mateřské škole včetně záznamových archů, krátkodobých i dlouhodobých cílů, testů školní zralosti a portfolia dítěte. Společně s rodiči se vymezily nejdůležitější hlavní dlouhodobé cíle dalšího výchovného a vzdělávacího postupu v domácím prostředí v souladu s mateřskou školou na školní rok 2013/2014:

- projevovat chlapci lásku, pocit bezpečí a jistoty;
- nezbytně pravidelně dodržovat docházku do mateřské školy;
- jasně stanovit chlapci i doma pravidelný režim s vymezením času na práci a na hru, rozvíjet orientaci v čase;
- slovní instrukce zadávat stručně a jasně;
- zvýšit průčeschnost i doma;
- podporovat sebevědomí chlapce a oceňovat snahu, motivovat;
- vyhnout se negativnímu hodnocení, v případě problému v chování hodnotit chování v návaznosti na pravidla školy, nehodnotit chlapce;
- postupně vést k samostatnému plnění úkolů, korigovat pozornost a individuálněji stimulovat;
- rozvíjet paměť a pozornost – číst knihy, skládat puzzle, hrát pexeso;
- rozvíjet sluchové vnímání – básničky, říkanky, slovní hry, rytmizace, první, poslední písmenko;
- rozvíjet zrakové vnímání – hledání rozdílů, barvy, obrázky v řadě, systematicky pracovat zleva doprava, shora dolů;

- rozvíjet grafomotoriku – správný úchop tužky, uvolňování ruky, omalovánky, kresby, pracovní listy;
- rozvíjet početní představy, práci s názorem – při hře, na předmětech denní potřeby hledání rozdílů, počítání.

Školní rok 2013/2014 – věk chlapce šest let a čtyři měsíce, celkový počet dětí ve třídě dvacet pět, šest dětí dvouletých, jedenáct dětí tříletých, čtyři děti čtyřleté, tři děti pětileté, jedno dítě s odkladem školní docházky.

Individuální podpora chlapce s odkladem školní docházky byla ovlivněna vysokým počtem dětí ve třídě s velmi nízkým věkovým složením při přímém pedagogickém působení na děti vždy jen jedné učitelky (bez možnosti překrývání). Paradoxem v této situaci bylo, že vysoký počet nejmladších dětí ve třídě vedl chlapce k částečné emocionální stabilitě, rozvoji jeho sociálních dovedností a některých dílčích oblastí práceschopnosti. Začal projevovat větší náklonnost k nejmladším dětem, kterým dle svých možností pomáhal při oblékání, obouvání, stolování i při hygieně. Tímto způsobem rozvíjel svoji samostatnost a přirozeně plnil i drobné povinnosti (úklid hraček, svého oblečení). Se zájmem pozoroval hry a činnosti těchto dvouletých a tříletých dětí a přivlastňoval si roli jejich ochránce a pomocníka. V situacích, kdy se malé dvouleté dítě rozplakalo, chlapec co nejrychleji přiběhl a začal dítě konejšit, hladit a verbálně utěšovat. V této době byl již chlapec součástí skupiny dětí, dokázal s nimi komunikovat a respektoval je. Stal se mezi dětmi velice oblíbený a vyhledávaný společník. U chlapce se rozvíjelo a upevňovalo jeho sebevědomí. Na základě prožitkového učení zejména při aktivitách venku v přírodě (péče o lesní a domácí zvířata, čištění potůčků, lesa, sportovní pohybové hry aj.) a na školní zahradě (úprava terénu, hry na pískovišti, péče o záhony) se chlapec dařilo zapojovat do kooperativních her. Při těchto hrách byl neustále motivován, dokázal s dětmi aktivně spolupracovat a projevovat upřímnou radost i z radosti jiných při dokončení společného úkolu.

Celkový počet dětí ve třídě s nízkým věkovým složením ztěžoval práci učitelk při individuální cílené podpoře chlapce v rozvoji dílčích oslabených oblastí. V této situaci měla důležitou roli aktivní podpora rodiny. Učitelky mateřské školy zpracovaly v návaznosti na doporučení PPP a společného setkání s oběma rodiči pro chlapce IVP. (viz příloha C) IVP pro chlapce s odkladem školní docházky navazoval na cílevědomou a systematickou dvouletou práci s tímto jedincem v mateřské škole. Umožňoval chlapci pracovat dle jeho dosavadních schopností a dovedností s individuálním tempem. Stal

se zpětnou vazbou v průběhu výchovy a vzdělávání s možností úprav IVP dle konkrétních individuálních potřeb a pokroků chlapce.

K opakovanému zápisu do první třídy v únoru 2014 přišel chlapec v doprovodu své matky. Učitelce se podařilo s chlapcem navázat kontakt, chlapec však byl v cizím prostředí nejistý a měl projevy psychomotorického neklidu. Při komunikaci odpovídal jednoslovně, věci dokázal označit adekvátními názvy, nadále chudá slovní zásoba. Porozumění pokynům se odvíjelo od stupně jeho soustředění. Zadané úkoly a jednoduché pracovní listy vyplnil částečně za verbální podpory matky nebo učitelky.

Stav vědomostí a schopností chlapce při ukončení předškolního vzdělávání

Předškolní vzdělávání ukončil chlapec v srpnu 2014 po ročním odkladu školní docházky ve věku sedmi let a čtyř měsíců. Úroveň vědomostí a schopností chlapce v jednotlivých oblastech důležitých při posuzování školní zralosti byla v době ukončení předškolního vzdělávání následující:

Tělesný vývoj, zdravotní stav, motorika

Tělesná vyspělost odpovídala věku chlapce a jeho zdravotní stav byl dobrý. Hrubá motorika chlapce - koordinaci pohybů zvládal velice dobře, pohybově byl velmi nadaný, rychlý, odvážný a silný, nebojácný i při náročnějších aktivitách.

Jemná motorika, vizuomotorika, grafomotorika – chlapec zvládal bez obtíží úkony při oblékání, stolování, jednoduché úkony s výtvarnými pomůckami, malování, stříhání, lepení, nástroje i předměty denní potřeby držel správně i účelně používal a bez problémů manipuloval se stavebnicemi i drobnými předměty. Grafomotorické cviky zvládal chlapec dle svých možností, na začátku se snažil, avšak rychleji nastupovala únava a rychlost provedení byla na úkor kvality. Úchop tužky měl chlapec správný, ale nezafixovaný, pohyby měl neobratné, ruku křečovitou, jeho lateralita byla zkřížená (vedoucí ruka pravá, vedoucí oko levé). Chlapec dokázal napodobit geometrické tvary, avšak jeho kresba byla nadále podprůměrná - u postavy nebyl zakreslen trup, končetiny zakresleny jednodimenzionálně, objevovaly se již prvky s detaily obličeje, prsty, obsah spontánní kresby byl chudý.

Poznávací (kognitivní) funkce

Řeč - *Foneticko-fonologická rovina* – chlapec měl správnou výslovnost s přiměřenou artikulační obratností. *Lexikálně-sémantická rovina* – chlapec rozuměl běžnému hovoru, pokynům, výkladu, pojmům (antonyma, synonyma), měl sníženou pozornost při delším vyprávění, chudší slovní zásobu, samostatně vypravoval v jednoduchých větách v krátkém časovém úseku. *Morfologicko-syntaktická rovina* – chlapec užíval slovní druhy, časování, skloňování, rod i číslo, ve větách mluvil

gramaticky správně s užitím hovorových výrazů. *Pragmatická rovina* – chlapec se domluvil v sociální interakci, překonal projevy nejistoty, vyjádřil svoje myšlenky, pocity, prožitky, tvořil jednoduchý dialog, rozlišil vykání a tykání, užíval prvky neverbální komunikace, měl občasné problémy s dodržováním základních pravidel řečové konverzace.

Sluchové vnímání – u chlapce se projevovalo oslabení v dílčí oblasti naslouchání i sluchové paměti z důvodu snížené koncentrace pozornosti, chlapec pozorně vyslechl příběh, pohádku, vyprávění, ale v kratším časovém úseku, říkanky a písně si zapamatoval po intenzivním dlouhodobém častém opakování, větší pozornost vyžadovalo vnímání rytmu, sluchová analýza a syntéza, sluchová diferenciacce.

Zrakové vnímání a paměť – pomocí motivace a individuálního přístupu byly posíleny chlapcovy oslabené dílčí funkce při rozlišování figury a pozadí, zraková diferenciacce, chlapec odlišil detaily, polohy, tvary, velikosti, poznal základní barvy, některé světlé a tmavé odstíny barev, při delším časovém prostoru zvládal zrakovou analýzu a syntézu (z důvodu nižší koncentrace pozornosti úkol rozložen, ale dokončen), správně vedl oční pohyby zleva doprava, z důvodu roztržitosti měl nižší zrakovou paměť.

Vnímání prostoru a času – oslabené dílčí funkce byly posíleny a chlapec již zvládal orientaci v prostoru, pojmy nahoře - dole, vpředu – vzadu, první – poslední, nebyl si jistý určení vpravo – vlevo na vlastním těle, nezvládal dvě kritéria na vlastní osobě a formátu. Chlapec přiměřeně zvládal čas i časovou posloupnost – orientoval se v rozlišení částí dne, v pojmech včera, dnes, zítra, první, poslední, seřadil jednoduché obrázky podle děje (někdy s verbální pomocí), začínal se orientovat ve dnech v týdnu, přiřadil činnosti typické pro roční období.

Základní matematické představy – v návaznosti na posílené dílčí oblasti hrubé i jemné motoriky, grafomotoriky, řeči, prostorové orientace, sluchového vnímání, zrakového vnímání, vnímání prostoru a času, došlo u chlapce k výraznému zlepšení této oblasti, ale vždy s ohledem na chlapcovu oslabenou koncentraci pozornosti v délce maximálně tři až pět minut. Chlapec dokázal předměty správně porovnat, třídít, tvořit skupiny, poznal, co do skupiny nepatří, rozlišil množství do deseti, jmenoval číselnou řadu do patnácti a správně pojmenoval geometrické tvary.

Pracovní předpoklady, návyky

Na základě dlouhodobého výchovného vedení, motivace, posílení sociálních dovedností i samostatnosti se u chlapce částečně zlepšila jeho přesochopnost.

Dokázal již respektovat autoritu, podřídit se, vyhovět požadavkům učitelky, projevoval zájem i chuť do samostatné práce a činnosti. Problém zůstal ve výrazném rozdílu mezi spontánním soustředěním chlapce na hru a volní koncentrací na činnost, která byla nadále nestálá a málo odolná vůči rušivým vlivům. Počáteční motivace chlapce rychle vyčerpala, pracoval nesystematicky, někdy se cítil bezradný a potřeboval verbální podporu. Individuální přístup k chlapci vyžadoval delší čas, hodně trpělivosti a důsledné vedení k pokračování započaté práce, kterou po odpočinku či změně činnosti chlapec následně dokončil.

Sociální a emoční zralost

Byly posíleny adaptační schopnosti chlapce, který již zvládal odloučení od matky, základní pravidla slušného chování, klidnější příchod, respektoval autoritu učitelek, byl sdílný, otevřený, uměl požádat o pomoc, dle svých možností dodržoval pravidla režimu mateřské školy, sociálního chování i komunikace, zapojoval se do kolektivu dětí, do hry i řízených činnosti, převážně sportovních a pohybových, spolupracoval, začínal mít smysl pro povinnost, projevoval empatii, radost i soucit, byl přítulný a citlivý. Na chlapce pozitivně působilo známé prostředí školy a pravidelná docházka do předškolního zařízení.

V opačném případě po delší nepřítomnosti chlapce v mateřské škole nebo změně prostředí (divadlo, exkurze aj.) se u chlapce projevovala nejistota z neznámého a nového, strach, napětí, rychlá vzrušivost, zvýšený pohyb, potíže v sociálním užití řeči. Bylo nezbytné chlapci připomínat základní pravidla společenského chování, pravidla společného soužití, opakovat požadavky, zklidňovat psychomotorický neklid a dodávat pocit jistoty a bezpečí. Trvale zvýšená pohybová aktivita chlapce byla příčinou občasných potíží ve vztazích s dětmi (postrčení, nezáměrné narušení hry), avšak pod vedením dospělého chlapec zvládal zhodnotit následky vlastního chování, našel řešení situace, omluvil se a začínal si více věřit.

5.4 Adaptace a vzdělávání chlapce v první třídě základní školy

Mateřská škola úzce spolupracuje se základní vesnickou malotřídní školou, do které v září 2014 ve věku sedmi let a čtyř měsíců chlapec nastoupil. Tato základní škola je trojtřídní s prvním až pátým ročníkem. První ročník základní školy je samostatný s celkovým počtem sedmnácti dětí ve třídě, jedna dívka má IVP.

Vzdělávání žáků probíhá podle ŠVP vycházejícího z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, který má název Radost z učení – radost ze života. Vychází z modelového programu Tvořivá škola a nese prvky programu Začít spolu. Učitelé pracují podle týdenních plánů, využívají portfolia a zejména sebehodnocení žáků. Pomocný nástroj pro sebehodnocení žáků, co se jim povedlo, jestli daný úkol stihli v časovém limitu, pro vyjádření svých pocitů, momentální nálady, zhodnocení svého chování jsou využívány razítka v podobě *smajlíků* a uzpůsobené žákovské knížky. Žáci se dále samostatně ohodnotí každý týden a učitelé hodnotí žáky průběžně známkami a jedenkrát za měsíc slovně.

Pro adaptaci a vzdělávání chlapce v první třídě má významnou roli osobnost třídního učitele. Učitel jako mužský prvek se svojí sociální rolí je pro chlapce přirozenou autoritou a svým osobitým vystupováním s citlivým individuálním přístupem pomáhá chlapci přizpůsobit se novému prostředí i novému kolektivu. Třídní učitel využívá při své práci se žáky rozmanité výchovně-vzdělávací strategie. Také metodu splývavého čtení - metodu *sfumato*, která vyplývá z přirozené dětské hravosti a při výuce čtení využívá hru. Chlapci tato metoda umožní vytvořit si svoje *vlastní tempo učení čtení*. Každodenní výuku v první třídě začíná učitel v komunitním kruhu vzájemným přivítáním s dětmi a společným zpěvem při hře na kytaru. V průběhu celého dopoledne se žáci učí prostřednictvím zážitkové výuky, různých pohybových aktivit, samostatných i skupinových činností. Žáci jsou aktivními účastníky výuky, pro jednotlivé úkoly se stanoví očekávání, vytvářejí se pravidla a vyvozují závěry. Tento způsob výuky chlapce neustále motivuje, pomáhá eliminovat jeho zvýšenou pohybovou aktivitu, rozvíjí sebehodnocení a nadále podporuje jeho sebedůvěru a rozvoj jeho oslabených dílčích oblastí. Po dvou měsících školní docházky je chlapec začleněn mezi spolužáky, dokáže s nimi komunikovat i spolupracovat. Někdy se objevují výkyvy v jeho náladě a chování, je emocionálně i sociálně nestabilní. Občas na sebe poutá pozornost nepřiměřenými hlasitými projevy a pohybovými aktivitami, které jsou na hranici bezpečného pohybu. V opačném případě sedí na židli nebo se schovává za dveře, je lítostivý, uzavřený, sklopí hlavu a nechce komunikovat a pracovat. V této situaci učitel vytváří chlapci individuální prostor i čas na adaptaci a verbálně mu pomáhá situaci řešit. Pro navození pocitu jistoty a něčeho známého učitel chlapce záměrně posadil do první lavice s klidnou tichou dívkou, se kterou měl přátelský vztah již v mateřské škole. Dívka pomáhá chlapci zcela přirozeně verbálním i neverbálním projevem. Při plnění samostatné práce v lavicích si chlapec prostřednictvím této dívky kontroluje svoji práci a svůj postup pomocí očního kontaktu, nápodoby, nebojí se dívky zeptat. Časově kratší

a jednoduché úkoly chlapec zvládá splnit samostatně. Práce vyžadující větší soustředění a myšlenkový postup po jednotlivých dílčích krocích činí chlapci potíže. Chlapec potřebuje individuální verbální podporu, je nutné vést chlapce ukazováním, vytvořit mu delší časový prostor k rozdělení práce a jejímu dokončení. S verbální náповědou učitele se učí svoji práci zhodnotit. Při splnění úkolu chlapec projevuje pocit radosti mimikou, gestikulací a verbálním projevem.

Pokroky v posílení oslabených dílčích oblastí a úroveň vědomostí a schopností se během krátké doby dvou měsíců nedají objektivně posoudit. Kvalitní a velmi podnětné učební prostředí, ve kterém se chlapec nyní nachází, výrazně ovlivňuje jeho kognitivní, sociální a emocionální rozvoj. Během dvou měsíců pravidelné docházky chlapce do základní školy ho matka denně doprovází do třídy budovy základní školy a je v každodenním kontaktu s učitelem. Otec chlapce navštívil základní školu jedenkrát. Pro další osobnostní vývoj chlapce je nadále nutná pravidelná docházka do výuky, individuální podpora ze strany rodiny a školy, která je založená na otevřené partnerské spolupráci všech zúčastněných.

5.5 Analýza informací a závěr

Nástup chlapce do mateřské školy byl spojen s atmosférou rodinného soužití, která nebyla v této době pro chlapce příznivá. Matka se s chlapcem přestěhovala z města na vesnici do prostředí, které bylo pro chlapce zcela nové a neznámé. Rodinný rozvrat s výrazným narušením rodinných funkcí, odloučení otce od rodiny a náhlá změna životního prostředí spojená s nástupem do předškolního zařízení ovlivňovala zdravý vývoj osobnosti dítěte. Chlapec se ve věku čtyř let a čtyř měsíců při nástupu do mateřské školy velice těžko adaptoval na nové prostředí a širší komunitu. Prioritou v této době bylo získání důvěry, pocitu bezpečí a jistoty u chlapce i matky dítěte. V průběhu prvního roku docházky do mateřské školy se podařilo chlapce adaptovat na nové prostředí, seznámit ho s pravidelným režimem, s pravidly společného soužití v širší komunitě a pomalu ho zapojovat do hry a společných činností s ostatními dětmi. Podmínkou byla motivace spojená s očním kontaktem, mimikou, pohlazením, obejmutím, která pomáhala chlapci zklidňovat jeho zvýšenou pohybovou aktivitu. Také pomohla vzájemná důvěra při otevřených každodenních rozhovorech s matkou chlapce s průběžným hodnocením sebemenších pokroků.

V druhém roce docházky do mateřské školy chlapec již zvládal denní režim, dokázal se přizpůsobit, respektoval autoritu, dle svých možností dodržoval pravidla společného soužití, v kolektivu dětí se cítil bezpečně a zapojoval se do společných činností i asociativních her dětí. Ve spolupráci s matkou dítěte bylo nutné rozvíjet řeč i rozumové předpoklady, základní vědomosti chlapce, početní dovednosti, krátkodobou paměť. Posilovat dílčí oslabení v grafomotorice, prostorovém vnímání, zrakovém i sluchovém vnímání a v početních představách. Negativní vliv na výchovu i vzdělávání chlapce v mateřské škole měla v prvních dvou letech nepravidelná docházka. Ve druhém a třetím roce docházky do mateřské školy byl individuální přístup k chlapci ztěžován celkovým počtem a věkovým složením dětí ve třídě. Na základě vyšetření v PPP byl chlapci doporučen odklad školní docházky. Klíčovým faktorem v dalším průběhu vzdělávání chlapce a jeho osobnostním vývoji bylo společné setkání obou rodičů chlapce v mateřské škole, které se po dlouhodobém úsilí ze strany školy podařilo uskutečnit. V návaznosti na doporučení PPP se společně s rodiči vymezily nejdůležitější cíle výchovného a vzdělávacího postupu pro chlapce v době odkladu školní docházky. Rodiče se společně dohodli na plnění těchto cílů i v domácím prostředí a zajištění pravidelnosti docházky chlapce v posledním ročníku mateřské školy.

Třetí rok vzdělávání chlapce v mateřské škole – v době odložené školní docházky probíhal podle IVP zpracovaného v souladu s RVP PV s přihlédnutím na dosavadní schopnosti a dovednosti chlapce a reálné možnosti podpory jednotlivých oslabených dílčích oblastí. IVP vycházel z dlouhodobé komplexní pedagogické diagnostiky a doporučení PPP. Průběžně byly zaznamenávány individuální vzdělávací pokroky chlapce obsahující pedagogická opatření – závěry pro další pedagogickou činnost se zaměřením vždy na ty oblasti, které chlapci dělaly největší problémy: nerovnoměrnost vývoje v jednotlivých oblastech, zejména odklony pozornosti, rychlá únava, projevy impulzivity a výkyvy ve výkonnosti chlapce, které vyžadovaly intenzivní individuální podporu v průběhu celého dne v mateřské škole. Věkové složení zejména dvouletých, tříletých dětí s celkovým počtem dvaceti pěti dětí ve třídě a přímé práci jedné učitelky nebyly pro tuto cílenou podporu chlapce ideální. Klíčovou roli sehrála matka chlapce, která v rámci svých možností v součinnosti s mateřskou školou stimulovala dílčí oslabené oblasti, práceschopnost i rozumové předpoklady chlapce v domácím prostředí. Tato situace vyžadovala intenzivní spolupráci mezi matkou a učitelkami, které připravovaly pro chlapce i do domácího prostředí jednotlivé úkoly, didaktické pomůcky a pracovní listy.

Na základě spolupráce s rodinou a zajištění pravidelné docházky do mateřské školy se podařilo během odkladu školní docházky rozvinout základní vědomosti chlapce, jemnou motoriku, grafomotoriku, posílit dílčí oslabené oblasti v řeči, prostorovém vnímání, zrakovém i sluchovém vnímání, početních představách. Upevnily se jeho pracovní návyky a pozitivně se ovlivnil jeho emocionální a sociální rozvoj. Odklad školní docházky o jeden rok pomohl chlapci k osvojení klíčových kompetencí dosažitelných v předškolním vzdělávání v rozsahu a míře jeho individuálních možností a schopností.

Pro usnadnění přechodu z mateřské školy do školy základní byla důležitá vzájemná komunikace a spolupráce mezi všemi aktéry vzdělávání a pozitivní sociální a emoční klima učebního prostředí zvolené základní školy.

ZÁVĚR

Současná podoba mateřské školy nabízí rodičům otevřenou spolupráci při výchově a vzdělávání jedince, která je podmíněna vzájemnou důvěrou a respektem již od začátku docházky dítěte do mateřské školy. Komplexní odborná pedagogická diagnostika může objevit již na začátku nebo v průběhu docházky dítěte do mateřské školy obtíže či momenty, ukazující na nerovnoměrný vývoj v určitých oblastech nebo odhalit závažnější postižení, vyžadující včasnou odbornou péči. Odborná literatura a praxe potvrzuje, že cílená intenzivní podpora dítěti s různými věkovými obtížemi může během odkladu školní docházky pomoci rozvinout jeho schopnosti a dovednosti a usnadnit tím jedinci nástup do základní školy. V některých případech se odkladům školní docházky může i předejít. Problematika odkladů školní docházky je velice široká, ovlivněná různými faktory, které byly na základě teoretických poznatků vyplývajících z odborné literatury a vlastních praktických zkušeností objasněny v teoretické části bakalářské práce.

Podmínky pro podporu rozvoje dítěte s odloženou školní docházkou se v mateřských školách mohou lišit. Vícetřídní mateřské školy mají podmínky k vytvoření homogenní třídy pro předškolní děti a děti s odkladem školní docházky, kde se výrazně zvyšuje možnost individuálního přístupu k těmto dětem. Mohou také realizovat Edukativně stimulační skupiny, v nichž podle speciálně upraveného programu zaměřeného na předškolní děti a děti s odloženou školní docházkou pracují dvě učitelky. Možnost vytvoření stejných podmínek v této oblasti jednotřídní mateřské školy nemají. Současný školský systém při rozdělování státních dotací nerozlišuje jednotřídní a vícetřídní mateřské školy a nezohledňuje věkové složení dětí ani děti s odkladem školní docházky z důvodu školní nezralosti.

Praktická výzkumná část se snažila přiblížit na případu chlapce s odloženou školní docházkou, jaké jsou možnosti podpory tomuto jedinci v prostředí jednotřídní heterogenní mateřské školy. Pro znalost příslušných souvislostí a pochopení složitosti celého případu byl nutný detailní popis a hodnocení pokroků dítěte během celé jeho docházky. Jednotřídní heterogenní mateřská škola má pro dítě s odkladem školní docházky pozitivní vliv na rozvíjení sociálně-emotivní oblasti, zejména při vytváření vrstevnických vztahů a vzájemné pomoci starších dětí mladším. Současně podporuje rozvoj motorických funkcí, samostatnost a práceschopnost. Pro oblast rozvoje kognitivních funkcí, stimulaci dílčích oblastí vyžadujících individuální podporu u dítěte s odloženou školní docházkou jsou tyto podmínky velice ztížené. Na základě IVP

vycházejícího z dlouhodobé pedagogické diagnostiky a doporučení PPP se vymezí konkrétní a výchovné vzdělávací postupy, které by měli v součinnosti s mateřskou školou sledovat a plnit rodiče dítěte s odloženou školní docházkou i v domácím prostředí.

Mateřské školy by měly rodiče podporovat a pomáhat jim s péčí o děti, v případě zájmu a žádosti nabídnout rodičům poradenský servis. Zejména v jednotřídních mateřských školách u dětí s odkladem školní docházky je důležité nabízet rodičům prostředky, kterými mohou pozitivně ovlivnit výchovu a vzdělávání svého dítěte:

- zajistit dítěti pravidelnou celodenní docházku do mateřské školy;
- provádět pravidelná a cílená cvičení školní zralosti s předškoláky – cvičení na motoriku, správný úchop psací potřeby, rozvíjení sluchového vnímání, rozvíjení zrakového vnímání, rozvíjení prostorové a pravolevé orientace, rozvíjení paměti a pozornosti, rozvíjení slovní zásoby, rozvíjení matematických představ (příloha D);
- při pravidelných a cílených cvičeních uplatňovat zásadu „krátce a častěji“; doprovázet cviky říkadly a písničkami;
- poskytovat dětem dostatek porozumění, pochval a odměn pro jejich motivaci, oceňovat snahu dítěte;
- využívat pracovní sešity pro předškoláky z nakladatelství Tobiáš, Svojtka, Delta, Fragment;
- pracovat s dětskými časopisy Sluníčko, Méďa Pusík, Pastelka, Dráček;
- využít publikaci Školní zralost – Co by mělo umět dítě před vstupem do školy (Jiřina Bednářová, Vlasta Šmardová) určenou rodičům i pedagogům pro podporu ve vývoji předškolního dítěte;
- využívat poradenství v otázkách školní zralosti v PPP;
- absolvovat s dítětem program Edukativně stimulační skupiny organizovaný v PPP nebo vybraných mateřských školách;
- uvážlivě zvolit výběr základní školy, zejména s nižším počtem dětí ve třídě;
- zařadit dítě do přípravné třídy základní školy, která má ideální podmínky pro přípravu jedince s odkladem školní docházky na zdárný vstup do první třídy.

Podpora rozvoje dítěte s odloženou školní docházkou v jednotřídní mateřské škole vyžaduje aktivní spolupráci s rodinou. Je nutné individuálně přistupovat nejenom k samotnému dítěti, ale i k jeho rodině. Brát zřetel na rozdílné možnosti jednotlivých rodin, rozdílný přístup i sociální problémy rodiny. Vzdělávání jedince v mateřské škole je podmíněno vzájemným respektem mezi dítětem, rodinou a školou.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

BEDNÁŘOVÁ, J. a V. ŠMARDOVÁ, 2011. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. 1.vyd. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1829-0.

BEDNÁŘOVÁ, J. a V. ŠMARDOVÁ, 2011. *Školní zralost*. 1.vyd. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2569-4.

BÝTEŠNÍKOVÁ, I., 2012. *Komunikace dětí předškolního věku*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3008-0.

HELUS, Z., 2009. *Dítě v osobnostním pojetí*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-628-5.

HERMAN, M., 2008. *Najděte si svého manžana*. 2. vyd. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409-023-3.

KRATOCHVÍLOVÁ, J., 2011. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků*. 1. vyd. Brno: MSD. ISBN 978-80-7392-169-9.

LACINOVÁ, I., J. MAGETOVÁ, M. MLČOCHOVÁ a M. VÍTKOVÁ, 1995. *Šimon půjde do školy*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-243-2.

LANGMEIER, J. a D. KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1284-0.

LEJSKA, M., 2003. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-038-7.

MATĚJČEK, Z., 1996. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-085-5.

MATĚJČEK, Z. a Z. DYTRYCH, 2002. *Krizové situace v rodině očima dítěte*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-0332-7.

BURIÁNOVÁ, J., V. JAKOUBKOVÁ a H. NÁDVORNÍKOVÁ, 2003. *Metodické listy pro předškolní vzdělávání*. Praha: Raabe. ISBN 80-86307-03-4.

MEZINÁRODNÍ PROFESNÍ RÁMEC KVALITY ISSA, 2011. *Kompetentní učitel 21. století*. 1. vyd. Plzeň: Bílý slon.

OPRAVILOVÁ, E. a V. GEBHARTOVÁ, 1998. *Jaro v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-210-6.

PIAGET, J. a B. INHELDEROVÁ, 2007. *Psychologie dítěte*. 4.vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-263-8.

PIPEKOVÁ, J., 2006. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2.vyd. Brno, Paido. ISBN 80-7315-120-0.

PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ, 2003. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.

SEDLÁČKOVÁ, H., Z. SYSLOVÁ a L. ŠTĚPÁNKOVÁ, 2012. *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR. ISBN 978-80-7357-884-8.

SINDELAROVÁ, B., 2013. *Předcházíme poruchám učení*. 5. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0405-3.

SLOWÍK, J., 2007. *Speciální pedagogika*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1733-3.

SMOLÍKOVÁ, K. a kol., 2005. *Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy*. Praha: VÚP. ISBN 80-87000-01-3.

SMOLÍKOVÁ, K. a kol., 2004. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: VÚP.

VAŠUTOVÁ, J., 2007. *Být učitelem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-325-2.

Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. *Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV*. Praha: VÚP. ISBN 978-80-87000-34-2.

WIRZ, D., 2007. *Výchova začíná vztahem*. 1.vyd. Brno: Akademické nakladatelství Cerm. ISBN 978-80-7204-503-7.

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

ZELINKOVÁ, O., 2009. *Poruchy učení*. 11. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-514-1.

ŽÁČKOVÁ, H. a D. JUCOVIČOVÁ, 2014. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. 6. vyd. Praha: D + H. ISBN 978-80-87295-15-1.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

GAVORA, P., 2010. *Akí sú moji žiaci?* 2. vyd. Nitra: Enigma. ISBN 978-80-891-3291-1.

Seznam použitých internetových zdrojů

SFUMATO – SPLÝVAVÉ ČTENÍ 2010. [online]. Dětské stránky 2010. Dostupné z: http://www.detskestranky.cz/clanek/1896-sfumato_splyvave_cteni.htm

ŠKOLNÍ ZRALOST 2014. [online]. RAABE 2014 [cit. 2014-04-24]. Dostupné z: <http://www.raabe.cz/konference/skolni-zralost-2014/>.

PĚTINA DĚTÍ MÁ ODKLAD ŠKOLNÍ DOCHÁZKY, UŽ TO NENÍ OSTUDA. [online].
Učitel'ské listy 2014 [cit. 2014-08-20]. Dostupné z: <http://www.ucitelske-listy.cz/2014/08/petina-deti-ma-odklad-skolni-dochazky.html>

Seznam ostatních zdrojů

Evaluace ŠVP Z POHÁDKY DO POHÁDKY 2011-2014. MŠ Borač, 2014.

Školní vzdělávací program Z POHÁDKY DO POHÁDKY. MŠ Borač, 2011.

Vyhláška MŠMT ČR č.14/2005 Sbírky zákonů *O předškolním vzdělávání*.

Vyhláška MŠMT ČR č.73/2005 Sbírky zákonů O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Výroční zpráva PPP Žďár nad Sázavou za rok 2014. PPP Žďár nad Sázavou, 2014.

Výroční zpráva PPP Brno za rok 2014. PPP Brno, 2014.

SEZNAM ZKRATEK

ČŠI – Česká školní inspekce

IVP – Individuálně vzdělávací plán

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

SPC – Speciálněpedagogické centrum

ŠVP – Školní vzdělávací plán

SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK

Seznam obrázků

| | |
|---|----|
| Obrázek 1: Adaptace chlapce do prostředí mateřské školy | 61 |
| Obrázek 2: Motivace chlapce k výtvarným činnostem | 61 |
| Obrázek 3: Motivace chlapce k pracovním činnostem – výroba Morany | 62 |
| Obrázek 4: Topení Morany v řece Svatce | 62 |
| Obrázek 5: Začleňování chlapce do her a společných činností dětí | 63 |
| Obrázek 6: Upevňování sebevědomí a radost ze společných činností | 63 |
| Obrázek 7: Test školní zralosti 2012/2013 | 64 |
| Obrázek 8: Test školní zralosti 2012/2013 – kresba | 64 |
| Obrázek 9: Test školní zralosti po odkladu školní docházky 2013/2014 | 66 |
| Obrázek 10: Test školní zralosti po odkladu školní docházky 2013/2014 – kresba | 66 |
| Obrázek 11: Individuální přístup učitele k chlapci v první třídě základní školy | 68 |
| Obrázek 12: Samostatná práce chlapce v první třídě základní školy | 68 |

Seznam tabulek

| | |
|--|----|
| Tabulka 1: Základní údaje o počtu dětí v jednotřídní mateřské škole | 17 |
| Tabulka 2: Statistika vyšetřených dětí včetně odkladů v regionu Žďár nad Sázavou ... | 35 |
| Tabulka 3: Statistika vyšetřených dětí včetně odkladů v regionu Brno | 35 |

Obrázek 1: Adaptace chlapce do prostředí mateřské školy



Obrázek 2: Motivace chlapce k výtvarným činnostem



Obrázek 3: Motivace chlapce k pracovním činnostem – výroba Morany



Obrázek 4: Topení Morany v řece Svatce



Obrázek 5: Začleňování chlapce do her a společných činností dětí

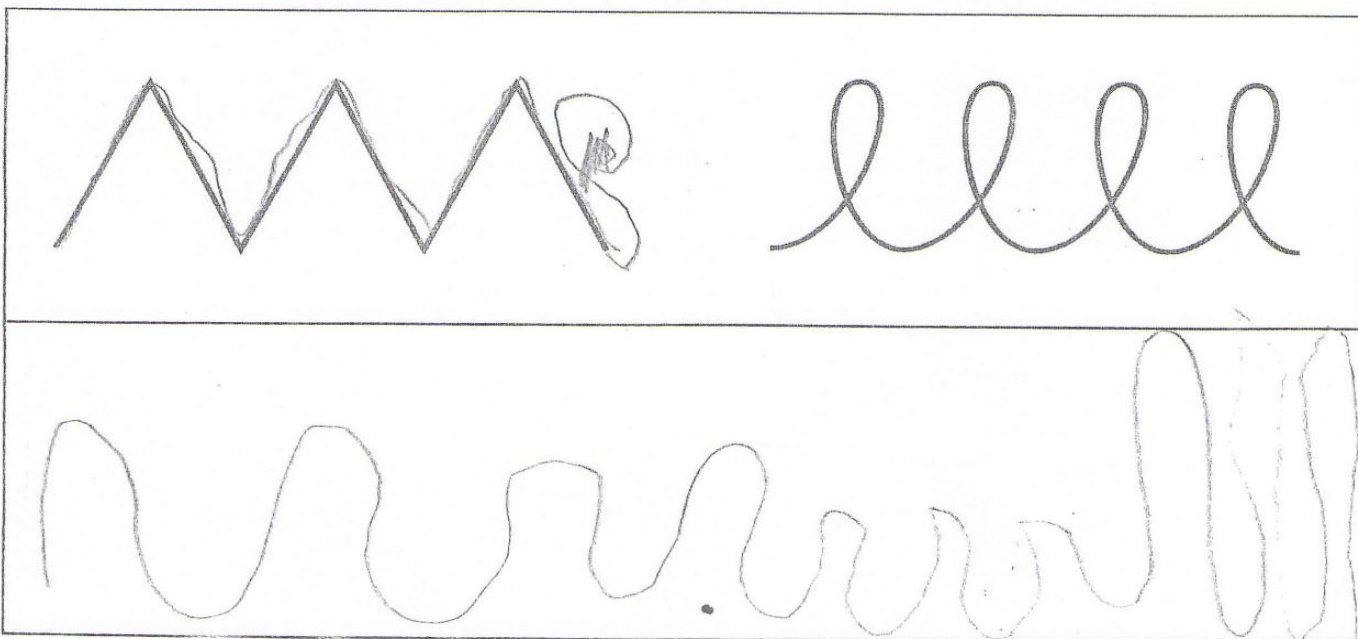
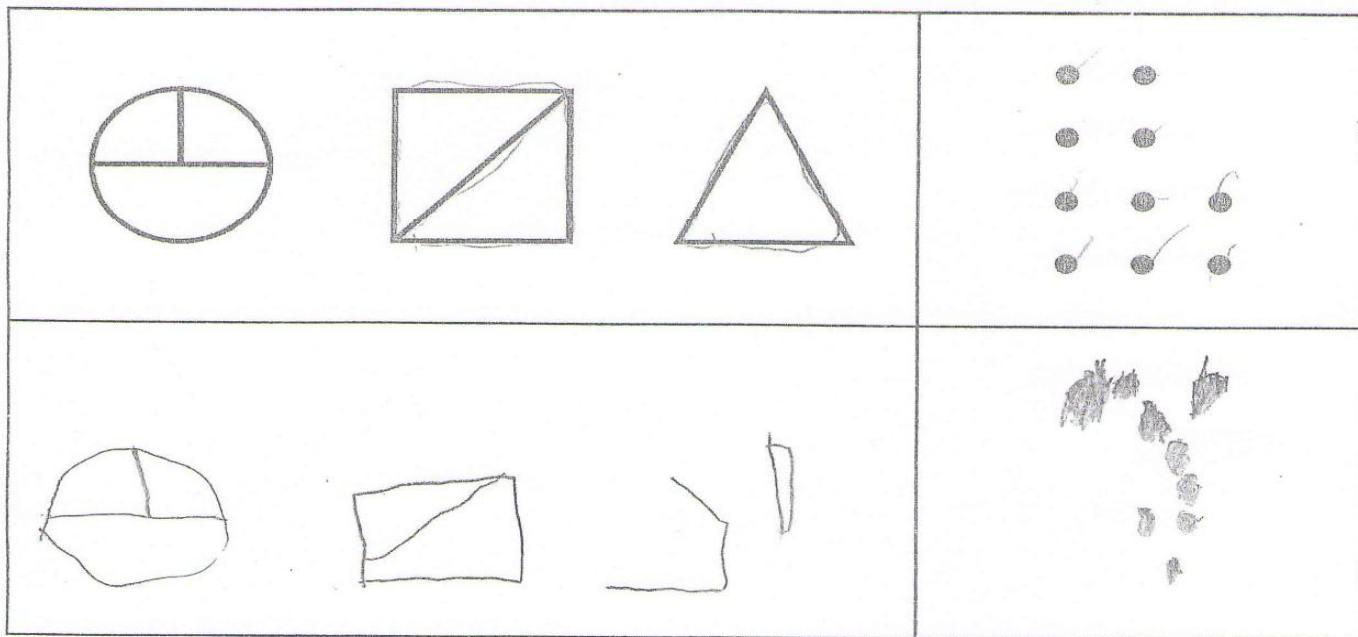


Obrázek 6: Upevňování sebevědomí a radost ze společných činností

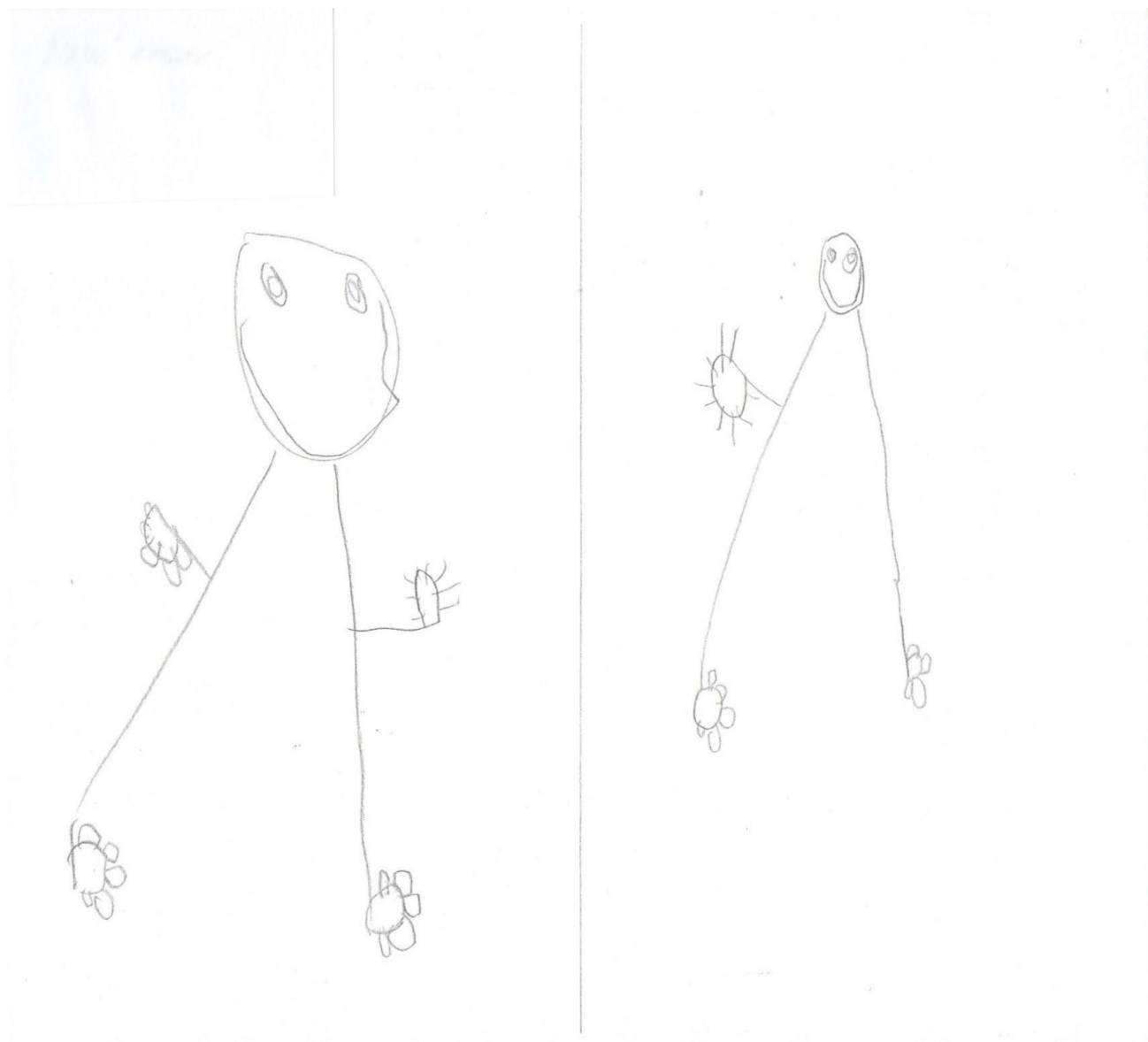


Obrázek 7: Test školní zralosti 2012/2013

ZKUS NAKRESLIT

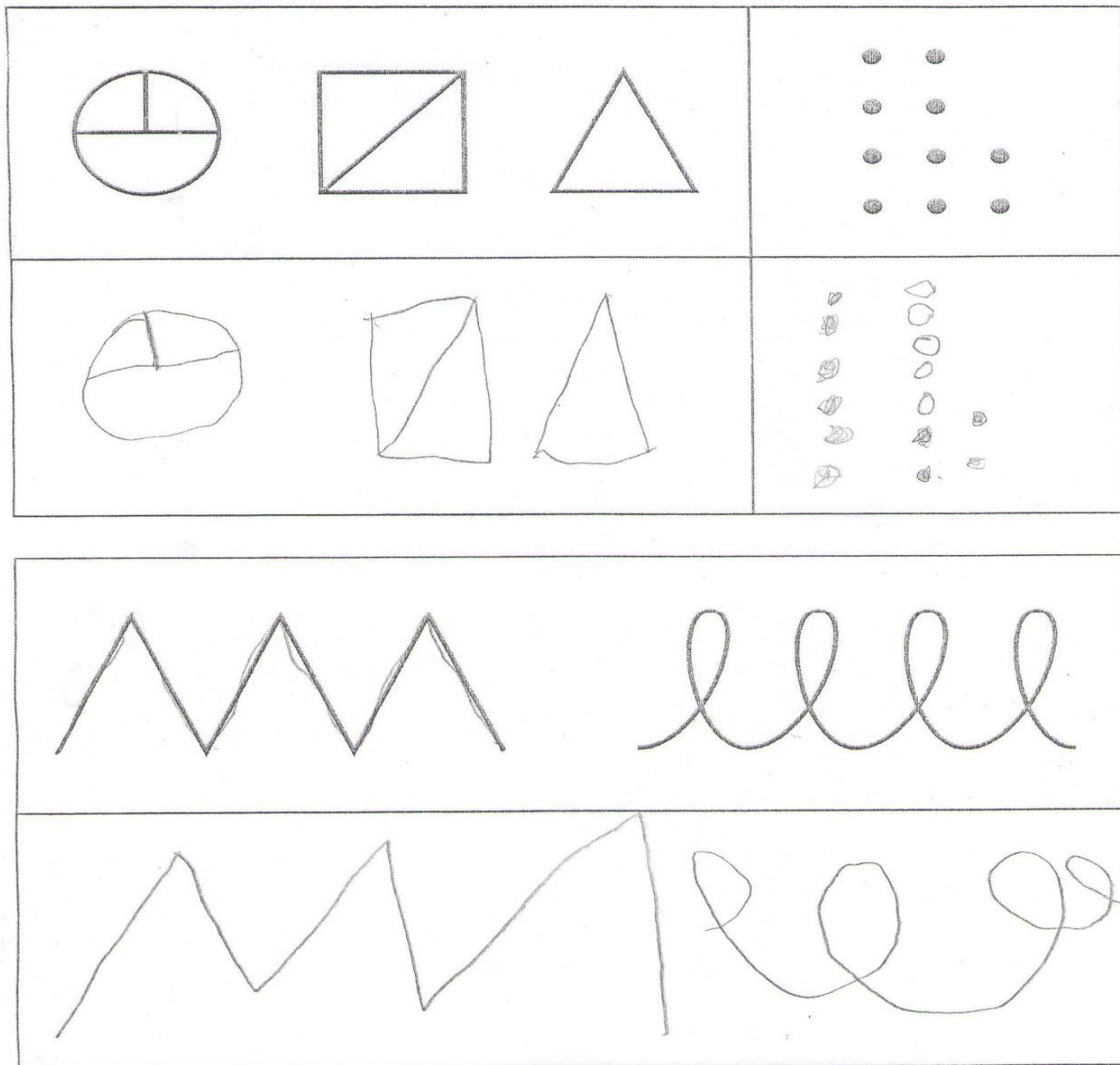


Obrázek 8: Test školní zralosti 2012/2013 – kresba

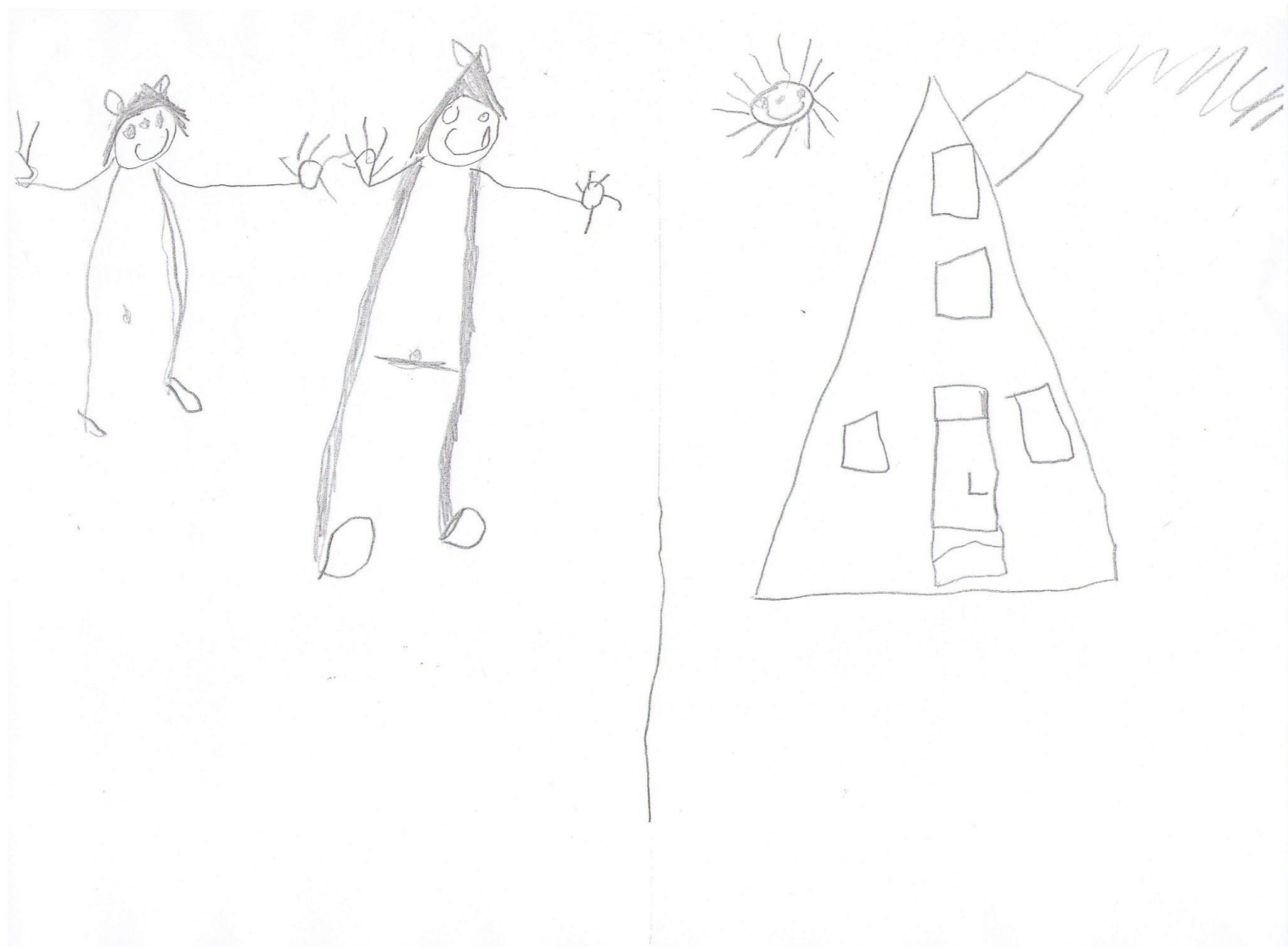


Obrázek 9: Test školní zralosti po odkladu školní docházky 2013/2014

ZKUS NAKRESLIT



Obrázek 10: Test školní zralosti po odkladu školní docházky 2013/2014 – kresba



Obrázek 11: Individuální přístup učitele k chlapci v první třídě základní školy



Obrázek 12: Samostatná práce chlapce v první třídě základní školy



SEZNAM PŘÍLOH

| | |
|---|-----|
| Příloha A - Část obsahu vzdělávacího bloku ŠVP Z POHÁDKY DO POHÁDKY | I |
| Příloha B – Individuální dotazník pro rodiče při nástupu dítěte k předškolnímu vzdělávání | V |
| Příloha C – IVP chlapce s odkladem školní docházky | VII |
| Příloha D – Náměty pro cvičení školní zralosti s předškoláky (pro rodiče) | XI |

PŘÍLOHY

Příloha A - Část obsahu vzdělávacího bloku ŠVP Z POHÁDKY DO POHÁDKY

POHÁDKOVÝ BAREVNÝ PODZIM

Září

Půjdeme spolu do pohádky

Kašpárek šel do školky

- pohádková školka
- já a moji kamarádi
- pomáháme jeden druhému

Adámek má dost času

Děravý zoubek

- naše malé ručičky
- základy hygienických návyků, stolování, sebeobsluha
- pitný režim

O veliké řepě

Princeznička na bále

O Palečkovi

- my jsme malí zahradníci
- ovoce x zelenina, vitamíny
- uchování, zpracování (zavařování, sušení, zmrazení)
- práce dospělých na zahradě, poli a v sadu

Říjen

Náš táta šel na houby

Otesánek

Kdo to, kdo to, dupe v lese

- les na podzim, barevné listí
- zpracování dřeva, výrobky
- rozdíl stromů listnaté x jehličnaté
- třídění odpadu, čistý les

- chování v přírodě
- volně žijící zvířata a ptáci

Přiletěla vrána

Poslední vlaštovka

Boudo, budko

- odlétání ptáků do teplých krajin
- změny počasí
- ochrana ptáků, zvířat, přírody
- pomoc zvířátkům, krmelec - krmítko – budka

Hrci, prci o půlnoci přišlo na mě strašidlo

Honzík pouští draka

- dny duchů a strašidel
- dýňová slavnost
- draci a drakiáda

Listopad

O klukovi z počítače

Honzík jede k babičce

- dodržování pravidel na silnici, chování
- dopravní značky, prostředky, rozlišení
- tvary, velikosti
- využití techniky
- hledání možností řešení úkolů, problémů, situací

Hastrmane Tatrmane

O kohoutkovi a slepičce

- různé podoby vody
- změny vody vlivem počasí (kalná řeka, silný proud)
- pitná voda x užitková
- pitný režim - zdraví lidí, život zvířat, rostlin
- ryby a život ve vodě
- život živočichů u vody

Martínkovy boty

Polámal se mraveneček

- význam otužování
- využívání všech smyslů
- péče o své zdraví, práce lékařů
- správné oblékání, sebeobsluha
- vzájemná pomoc, ohleduplnost

Dílčí vzdělávací cíle

- uvědomování si sebe sama, poznávání kamarádů;
- rozvoj řečových schopností a dovedností, rozvoj, zpřesňování a kultivace smyslového vnímání, přechod od konkrétně názorného myšlení k myšlení slovně – logickému poznávání sebe sama, rozvoj pozitivních citů ve vztahu k sobě;
- seznamování s pravidly chování ve vztahu k druhému, posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním lidem;
- poznávání pravidel společenského soužití a jejich spoluvytváření v rámci přirozeného sociokulturního prostředí, porozumění základním projevům neverbální komunikace obvyklým v tomto prostředí, rozvoj schopnosti žít ve společenství ostatních lidí;
- seznamování s prostředím a místem ve kterém dítě žije a vytváření pozitivního vztahu k němu, rozvoj schopností přizpůsobovat se podmínkám vnějšího prostředí i jeho změnám;
- vytváření elementárního povědomí o širším přírodním, kulturním i technickém prostředí.

Záměr

- vést k zdravým životním návykům a postojům, učit se sebeobslužným dovednostem;
- podporovat duševní pohodu, rozvoj řeči a jazyka, rozvoj poznávání a učení;
- podporovat utváření vztahů dítěte k jinému dítěti či dospělému;
- uvést dítě do společenství ostatních lidí a do pravidel soužití s ostatními;
- založit u dítěte základní povědomí o okolním světě a jeho okolí;
- navozování radostných pocitů dětí z činností a her v mateřské škole.

Obsah – konkrétní činnosti

- seznamování s okolím – školka, zahrada, vycházky k lesu, k řece Svratce;
- pozorování přírody, vnímání, učit se o zážitku vyprávět;

- využití encyklopedií a atlasů srovnávání obrazový materiál x skutečnost;
- sběr plodů ze stromů a keřů, lesních semínek, větvičky, trávy apod.;
- výtvarné zpracování dojmů, navlékání přírodnin, koláže, frotáž listů, figurky podzimníčci;
- poslech, rozlišování zvuků a zpěvu (ptáci, zvířata, vítr ...);
- napodobování pohybu a hlasu zvířat, ptáků (popěvky, melodie);
- vymýšlení příběhů, hledání skřítků v lese;
- pozorování řeky, potoka, házení kamínků do vody, učit se popsat pohyb vody slovně, znázornit pohybem, písničkou;
- poznávání rozdílů dešť, kalužiny, potok, řeka, studna;
- návštěva podniku na zpracování dřeva, pozorování práce dospělých, důležitost dodržování smluvených pravidel i v životě dospělých;
- spolupráce s klinickým logopedem, individuální práce s dětmi s narušenou komunikační schopnosti;
- dle situací a prostředí opakování jednoduchých říkadel, přísloví, popěvek a písniček;
- hádankové vymýšlení, vzájemná pomoc nápovědou.

Příloha B – Individuální dotazník pro rodiče při nástupu dítěte k předškolnímu vzdělávání

Jméno dítěte _____

Sociální chování

- je společenské
- je přizpůsobivé
- těžko si zvyká na nové prostředí
- je bojácné, plaché
- je vzdorovité

Sebeobsluha

- samostatně se obléká
- potřebuje pomoc
- samostatně odchází na toaletu
- používá toaletní papír
- má občas problém s pomočováním
- je samostatné při stolování
- používá při stolování příbor

Řeč

- umí vyjádřit své přání, potřeby, požadavky
- je s ním těžká domluva, malá slovní zásoba, špatná výslovnost
- nekomunikuje

Hra

- hraje si spontánně, vytrvale
- hraje si jen s rodiči, nebo samo
- jakým okruhům her nebo činností dává přednost

Projevuje se u dítěte – vzdorovitost, netrpělivost, konfliktnost, lítostivost....

Jakým způsobem tyto projevy řešíte:

Jaké zvláštnosti, dovednosti, zlozvyky nebo zájmy Vaše dítě má:

V čem Vaše dítě vyniká, o co projevuje největší zájem:

V Borači dne _____

podpis zákonného zástupce _____

Příloha C – IVP chlapce s odkladem školní docházky

Jméno: XY

Datum narození:

MŠ navštěvuje od:

Vyšetření v PPP dne:

Odklad školní docházky o jeden rok

Základní údaje vyplývající z vyšetření v PPP:

„Kontakt navazuje s ostychem, od matky se vzdálí bez obtíží, v chování klidný s projevy napětí – především na začátku, občasně projevy impulzivitu. Odpovědi poskytuje kusé, stručné. Tempo práce je přiměřené až pomalejší – přítomny jsou odklony pozornosti, ze začátku vyšetření se snaží, rychleji však nastupuje únava – pak má tendenci dělat úkoly rychle a nepřesně. Ve výkonnosti jsou výkyvy, chlapec potřebuje k výkonu stimulovat, někdy nerozumí zadání – poskytuje nepřiléhavé odpovědi. Částečně dokáže pracovat samostatně, styl práce je však nesystematický, nutné je chlapce vést ukazováním.

Závěr: Jedná se o chlapce (6,1let) s nezralostí ve více oblastech, vzhledem k aktuálnímu stavu práce schopnosti (unavitelnost, odklony pozornosti, nepřipravenost na systematictější, dlouhodobější samostatnou práci) ve spojení s výše zmíněnými nezralostmi je i při individuálním vedení ve škole riziko výukových obtíží, které by mohly chlapce demotivovat k další školní práci, z toho důvodu se odklad školní docházky jeví jako vhodný. Na druhé straně k optimální stimulaci a předcházení stagnace chlapce je nezbytné pravidelně navštěvovat MŠ, kde se bude rozvíjet jeho práce schopnost v rámci skupiny, vědomí pravidelného režimu a stability, schopnost zvládat sociální situace a bude se s ním nadále cíleně pracovat na rozvoji dílčích oslabených oblastí, nezbytný je i pravidelný režim doma a stimulace dílčích oblastí doma.“

Pedagogická diagnóza

Chlapec je v mateřské škole spokojený, spolupracuje, chápe a respektuje základní pravidla soužití. Pro optimální stimulaci chlapce, podporu rozvoje dílčích oblastí, zvýšení práce schopnosti a zvládnutí sociálních situací je nutný pravidelný režim s pravidelnou docházkou do mateřské školy. IVP navazuje na plán vypracovaný v loňském školním roce.

Pomůcky

Didaktické pomůcky LOGICO, kartičky se slabikami, bzučák, knihy, encyklopedie, časopisy, magnetická písmenka, didaktické hry – např. provlékací obrázky, dřevěné skládací tvary, dřevěná stolní hra muchomůrky, lego, pexeso, kuličková dráha, grafomotorické listy a pracovní listy pro rozvoj dílčích oblastí, metodiky Diagnostika dítěte předškolního věku, Školní zralost, Barevné kamínky.

Výchovně-vzdělávací dlouhodobé cíle doporučené rodičům i pro práci doma

- projevovat chlapci lásku, pocit bezpečí a jistoty;
- nezbytně pravidelně dodržovat docházku do mateřské školy;
- jasně stanovit chlapci i doma pravidelný režim s vymezením času na práci a na hru, rozvíjet orientaci v čase;
- slovní instrukce zadávat stručně a jasně;
- zvýšit práceschopnost i doma;
- podporovat sebevědomí chlapce a oceňovat snahu, motivovat;
- vyhnout se negativnímu hodnocení, v případě problému v chování hodnotit chování v návaznosti na pravidla školy, nehodnotit chlapce;
- postupně vést k samostatnému plnění úkolů, korigovat pozornost a individuálněji stimulovat;
- rozvíjet paměť a pozornost – číst knihy, puzzle, pexeso, skládky;
- rozvíjet sluchové vnímání – básničky, říkanky, slovní hry, rytmizace, první, poslední písmenko;
- rozvíjet zrakové vnímání – hledání rozdílů, barvy, obrázky v řadě, systematicky pracovat zleva doprava, shora dolů;
- rozvíjet grafomotoriku – správný úchop tužky, uvolňování ruky, omalovánky, kresby, pracovní listy;
- rozvíjet početní představy, práci s názorem – při hře, na předmětech denní potřeby hledání rozdílů, počítání.

Konkrétní obsah vzdělávacích cílů

| | |
|---|--|
| <p>Fyzická a pohybová vyspělost, ovládnání těla, sebeobsluha</p> | <p>zlepšování techniky chytání, házení míče skákání přes švihadlo používání příboru, čistota při stolování zakrývání úst při kašli skládání svých věcí, zavazování tkaniček zapínání zipu pečlivý úklid hraček, pomůcek</p> |
| <p>Citová samostatnost, schopnost kontrolovat a řídit své chování</p> | <p>správně reagovat na pokyny autority své názory vyjadřovat klidně, bez výkřiků větší zapojování i do méně oblíbených činností nést odpovědnost za své chování – předcházet prudkým projevům, přemýšlet než něco udělám dodržovat dohodnutá pravidla – nepoužívat vulgární slova, nekřičet, dodržovat řečovou kázeň</p> |
| <p>Jazykové, řečové a komunikativní dovednosti</p> | <p>zaměřit se na správnou výslovnost sykavek vyprávět zážitky, příběhy, popsat situaci, rozvíjet slovní zásobu přiměřeně komunikovat s dětmi i s dospělými rozlišit tykání, vykání zkoušet napsat své jméno</p> |
| <p>Koordinace ruky a oka, jemná motorika, pravolevá orientace</p> | <p>manipulace s drobnějšími předměty zavazování tkaniček nácvik správného úchopu tužky třemi prsty plynulost tahů, uvolněnost ruky, tlak na podložku podporovat různost námětů při kresbě napodobování geometrických tvarů, písmen rozlišování levé a pravé ruky</p> |
| <p>Zrakové a sluchové vnímání</p> | <p>rozlišování barev a barevných odstínů rozlišování tvarů, velikostí, materiálů rozlišování zvuků, hlasů rozklad slov na slabiky rozlišení prvního a posledního písmene hledání rozdílů, doplňování detailů rozlišování písmen, číslic, dopravních značek procvičovat reakci na světelné a akustické signály procvičovat zrakovou i sluchovou paměť</p> |
| <p>Myšlení, matematické schopnosti</p> | <p>pochopit, že číslovka vyjadřuje počet, číselnou řadu prvky do 5, 10 porovnávání počtu – větší, menší, více, méně poznávání geometrických tvarů, vyhledávání třídít předměty podle různých kritérií řešit situace, na které stačí, přemýšlení nahlas hádání, luštění, hledání možností porozumění časoprostorovým pojmům pojmům označujícím velikost, hmotnost</p> |

| | |
|---|---|
| Pozornost, schopnost si zapamatovat a učit se | zklidnit se, vydržet se soustředit i na méně zajímavé činnosti, neodbíhat, činnosti dokončit záměrně si zapamatovat co vnímal, říkanky, básně, písně procvičovat krátkodobou paměť, záměrnou pozornost pracovat samostatně nebo s verbální pomocí |
| Sociální dovednosti, soužití s vrstevníky | pozdravit, požádat, poděkovat, omluvit se kamarádství, ohleduplnost, pomoc mladším dokázat se dohodnout, spolupracovat, střídat se, přizpůsobit se jiným názorům, ustoupit, obhájit svůj názor, svoji potřebu a přání dodržovat pravidla v MŠ a v rodině |
| Kultura, tvořivost | zúčastňovat se kulturních akcí, pozorně je vnímat, samostatně o nich vyprávět zájem o knihy a dětské hrdiny, společná četba znalost písní, básní – zpěv, dodržení rytmu výtvarné tvoření, hraní divadelních rolí, zájem o tvořivé a námětové hry |
| Orientace ve svém prostředí, v okolním světě a v praktickém životě | orientace v okolí bydliště, MŠ, obchod, hřiště, vědět, kam se obrátit o pomoc zvládat běžné situace – předání vzkazu, dotazování, úklid slušné, přiměřené a bezpečné chování doma, v MŠ, na veřejnosti, na ulici, při setkání s cizími lidmi zvyšování znalostí o svém těle, přírodě, technice, kultuře, své zemi, světadílech členové rodiny, povolání, nástroje chování v silničním provozu počasí, roční období, životní prostředí, města, jazyk, planeta Země znalost nebezpečí kouření, nevhodného chování |

Kontrola - schůzka s rodiči v lednu 2014 a společné zhodnocení pokroků chlapce,
určení cílů pro další období, dle potřeby úprava IVP.

V Borači dne _____

podpis zákonného zástupce _____

podpis učitelky _____

podpis ředitelky _____

Příloha D – Náměty pro cvičení školní zralosti s předškoláky (pro rodiče)

Důležité je pravidelné provádění kratších a cílených cvičení, ocenit snahu dítěte. Uplatňujeme zásadu „krátce a častěji“. U dětí předškolního věku je vhodné doprovázet cviky říkadly a písničkami. Snažte se dětem nácvik zpříjemnit, poskytnout jim dostatek povzbuzení, pochval a odměn, aby byly motivovány.

Správný úchop (pro leváky, praváky je stejný). Nesprávným úchopem se snižuje kvalita písma, tempo písma je pomalejší, ruka se rychleji unaví. Podmínkou správného rozvoje grafomotoriky je správný úchop psací potřeby tzv. špetkový úchop. Základním předpokladem pro „špetku“ je schopnost dítěte vytvořit pravou nebo levou ruku ze tří prstů (palce, ukazováku, prostředníku). Špetkový pohyb cvičíme solením, drobením, uždibováním třemi prsty. Ukazovák vede pohyb dolů, prostředník vede pohyb nahoru, palec podporuje pohyb vpřed. Při nácviku pomáhá, když jsou prsty 2,5-3 cm od hrotu tužky, vzdálenost očí 25-30 cm od psaného. Vhodné jsou trojhranné (silnější) pastelky, tužky, pera např. Tornádo.

Cvičení motoriky

Hrubá motorika: (pohyby celého těla): skoky přes překážku, švihadlo. Chůze mezi předměty: po čáře, rovné, klikaté, dopředu i pozpátku, do stran. Chůze po špičkách, po patách, s upažením, s kýváním do stran. Lezení a plazení. Hry s míčky: kutálením, házení, chytání. Pantomima: pohyby rukou, hlavně paží, mávání, kroužení. Kreslení ležatých osmiček ve vzduchu, znázorňování letu ptáka, plavání, kymáčení stromu ve větru, řezání pilou, zametání, dirigování orchestru, driblování, hody na cíl.

Jemná motorika: tleskání do rukou druhé osoby (využijeme říkadla), mávání, luskání prsty, napodobování hry na hudební nástroj, stříhání nataženými prsty, mačkání papíru v dlani, mačkání gumového míčku, motání klubíčka. Postupné dotyky palce s ostatními prsty, cvičíme postupně i bez zrakové kontroly. Kroužení a mávání dlaněmi, mytí rukou, strouhání mrkvičky. Otvírání a zavírání obou dlaní na podložce, střídavé údery dlaní a pěsti o podložku. Střídavé vysouvání prstů z pěsti-kocouří drápky. Hry s drobnými předměty: navlékání, stříhání, lepení, modelování, vytrhávání, skládanky z papíru, tvarování plastelíny, zatloukání, šroubování, hry se stavebnicemi s malých dílků. Uvolňovací cviky: zpočátku na velkém papíře a na svislé ploše, později na vodorovné ploše a nakonec u stolu kreslíme kruhy, vlnky, klubíčka, ležaté osmičky a obloučky. Postupně plochu zmenšujeme. Cílem je plynulost a rytmus pohybů.

Rozvíjení sluchového vnímání:

- rozeznávání hlásek na začátku slova (Co naše pusa prvně říká?), po zvládnutí cvičíme rozeznávání hlásek na konci slova, postupně pomocí obrázků a názorných předmětů hledáme slova začínající na m, p, k...
- dospělý řekne slovo a dítě je rozděluje (vytleskává) na slabiky kolo - k o l o a naopak

Rozvíjení zrakového vnímání:

- vyhledávání určitých předmětů v místnosti podle barvy, tvaru, materiálu, velikosti apod.
- vyhledávání ukrytého předmětu v místnosti
- vyhledávání a rozlišování předmětů podle barvy, tvaru, velikosti
- skládání rozstříhaných obrázků nejprve na 2-3 části a později i větší počet
- vyhledávání dvojic stejných obrázků s využitím pexes, domina
- hledání rozdílů na dvou zdánlivě stejných obrázcích, hledání toho, co se na obrázku změnilo, co chybí, je navíc (s využitím časopisu Měďa Pusík)
- rozlišování zrcadlových tvarů, co nepatří do řady, co je zrcadlově obrácené
- hledání cesty bludištěm, spojování teček podle předlohy
- dokreslování neúplných obrázků

Rozvíjení prostorové a pravolevé orientace:

- cvičíme pojmy nahoře, dole, uprostřed, vpředu, vzadu, vpravo, vlevo
- cvičení provádíme nejprve na předmětech, potom na vlastním těle (zvedni pravou ruku..., dotkni se pravou rukou levého kolínka...)

Rozvíjení paměti a pozornosti:

- co se změnilo v místnosti, na obrázku, na člověku (Co chybí?)
- několik předmětů krátce ukážeme dítěti, pak je zakryjeme a vyzveme dítě, aby vyjmenovalo vše, co si zapamatovalo
- čteme krátký příběh a dítě má tlesknout, když uslyší smluvené slovo
- opakujeme říkadla, básničky, slova písniček
- přečteme krátký příběh a vyžádáme převyprávění

Rozvíjení slovní zásoby:

- trpělivě vysvětlujeme obsah slov a spojujeme je s názorem
- cvičíme vyprávění podle obrázku
- třídíme slova podle zkušenosti jako je náradí, nádobí, ovoce...

Rozvíjení matematických představ:

- upevňujeme pojmy jako je malý, velký, menší, dlouhý, krátký, nízký, vysoký, první, poslední, uprostřed, málo, hodně, stejně, všechny, méně, více
- k vyslovenému číslu v první desítce přiřazujeme počet předmětů

Využijeme pracovní sešity pro předškoláky z nakladatelství Tobiáš, Svojtka, Delta, Fragment. Vhodné jsou dětské časopisy Sluníčko, Méd'a Pusík.

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Soňa Šikolová

Obor: Speciální pedagogika - vychovatelství

Forma studia: kombinované studium

Název práce: Podpora rozvoje dítěte s odkladem školní docházky v prostředí jednotřídní mateřské školy

Rok: 2015

Počet stran textu bez příloh: 47

Celkový počet stran příloh: 13

Počet titulů českých použitých zdrojů: 28

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 1

Počet internetových zdrojů: 3

Počet ostatních zdrojů: 6

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Jiří Dvořáček, CSc.