

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Hana Kallerová, Dis.

Obor – speciální pedagogika – ortokomunikace

**Problematika odkladu školní docházky dětí
předškolního věku na Uničovsku**

Olomouc 2014

Vedoucí práce: Mgr. Pavel Svoboda, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem svoji diplomovou práci vypracovala samostatně za odborného vedení vedoucího práce Mgr. Pavla Svobody, Ph.D. a vyznačila jsem veškeré použité prameny a literaturu.

Olomouc

12. 6. 2014

.....

Děkuji vedoucímu Mgr. Pavlu Svobodovi, Ph.D. za odborné profesionální vedení práce a jeho přispění cennými radami, které mi v průběhu zpracovávání závěrečné diplomové práce poskytoval.

OBSAH

ÚVOD	3
I. TEORETICKÁ ČÁST	5
1 VÝVOJOVÉ ZMĚNY DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	5
1.1 Motorický a tělesný vývoj	5
1.2 Kognitivní vývoj	7
1.3 Sociální a emoční vývoj	10
1.4 Vývoj řeči	12
1.5 Vývoj dětské kresby	12
2 PŮSOBENÍ RODINY A MATEŘSKÉ ŠKOLY NA VÝVOJ DÍTĚTE ..	15
2.1 Vliv rodinného prostředí na vývoj dítěte	15
2.1.1 Rodinné situace ohrožující vývoj dítěte	18
2.2 Vliv mateřské školy na vývoj dítěte	20
3 VSTUP DÍTĚTE DO ŠKOLY	23
3.1 Školní zralost, školní připravenost a školní nezralost	23
3.1.1 Školní zralost	24
3.1.1.1 Diagnostika školní zralosti	28
3.1.2 Školní připravenost	31
3.1.3 Školní nezralost	32
3.2 Školní docházka, odklad školní docházky	34
II. PRAKTICKÁ ČÁST	37
4 ANALÝZA ODKLADŮ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU NA UNIČOVSKU	37
4.1 Výzkumný problém, cíle výzkumu, výzkumné hypotézy	37
4.2 Výzkumný soubor	38
4.3 Výzkumné metody	39

4.4	Specifika výzkumu.....	40
4.5	Interpretace a aplikace výsledků	40
4.5.1	Společné zhodnocení dotazníků	41
4.5.2	Zhodnocení položek určených jen pedagogům mateřských škol	57
4.5.3	Zhodnocení položek určených jen rodičům předškolních dětí.....	60
4.6	Interpretace získaných závěrů	63
III.	ZÁVĚR	65
IV.	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	67
V.	SEZNAM TABULEK	69
VI.	SEZNAM GRAFŮ	70
VII.	SEZNAM PŘÍLOH	71
VIII.	ANOTACE	

ÚVOD

„Dětství je obrazem člověka
jako je ráno obrazem dne.“

John Milton

Inspirací pro diplomovou práci je nynější zaměstnání autorky a její dosavadní praxe v oblasti předškolního vzdělávání dětí v mateřské škole. Přestože je autorka takřka v denním kontaktu s rodiči dětí předškolního věku, v běžném chodu mateřské školy a zpravidla i díky zaneprázdnění rodičů nemá čas pohovořit si s nimi o jejich názorech na téma odkladu školní docházky. Rozhodla se proto zabývat se tímto problémem ve své diplomové práci. Cílem práce je hlouběji proniknout do tematiky a současně ji přiblížit i ostatním, kteří práci budou číst.

První část práce je věnována vymezení pojmu předškolní věk a s ním souvisejících vývojových změn, které jsou podrobně popsány. Následující kapitola je zaměřena na působení rodiny a mateřské školy na samotný vývoj dítěte. Je v ní nastíněn vliv rodičů, prarodičů a sourozenců i rodinné situace, které mohou ohrozit vývoj dítěte. U mateřských škol jsou podchyceny kladné a záporné stránky jejich působení na rozvoj schopností dítěte.

Teoretickou část autorka zakončí popisem vstupu dítěte do školy, vymezením pojmů školní zralost, školní připravenost a školní nezralost a rovněž pojmů školní docházka a odklad školní docházky. V kapitole školní zralost autorka ještě uvádí podkapitulu diagnostika školní zralosti, ve které zmiňuje, jaké testy jsou k diagnostice školní zralosti používány.

Praktická část absolventské práce je věnována ověření shody názorů pedagogů mateřských škol a rodičů dětí v předškolním věku v oblasti problematiky odkladů školní docházky, případně pojmenování rozdílnosti jejich názorů.

Při volbě výzkumných metod se autorka rozhodla pro využití dotazníkové metody, i přesto, že počet respondentů byl omezen. Výsledky šetření jsou uvedeny v přehledných tabulkách a grafech a doplněny vyhodnocením získaných údajů. Autorka si především z důvodu dostupnosti vybrala mateřské školy v dosahu svého bydliště, jelikož zde mohla zajistit téměř stoprocentní návratnost dotazníků.

Výzkumné šetření v těchto mateřských školách tak mohlo být organizačně dobře zvládnuté a téměř bezproblémové.

Cílem práce je nejen seznámení veřejnosti se získanými poznatky ze strany rodičů a pedagogů mateřských škol, ale také prokázání jejich shodnosti nebo rozdílnosti názorů na problematiku odkladu školní docházky. Snahou autorky je přiblížení těchto poznatků široké veřejnosti, a to ať už laické, tj. zpravidla rodičovské, či přímo odborně vzdělané, tj. pedagogické, která má zkušenost s dětmi v předškolním věku a odkladem školní docházky a sama tak může být zdrojem zlepšení v této oblasti.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝVOJOVÉ ZMĚNY DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

V první kapitole se autorka zabývá pojmem předškolní období, a z jakých složek se výše zmíněné období skládá. Jednotlivé složky vývoje jsou popsány v následujících podkapitolách. Kapitola se rovněž zaměřuje na vývoj řeči předškolního dítěte a vývoj dětské kresby s charakteristikou jednotlivých jeho stádií.

Názor na časové ohraničení pro období předškolního věku není jednotný, mnoho autorů uvádí různá označení této etapy života dítěte. Věkové rozmezí předškolního věku se uvádí od tří do šesti let. Šimíčková-Čížková ve své knize *Přehled vývojové psychologie* uvádí (2008, s. 68): „*Předškolní období má dvě rozmezí, která jsou dána novým sociálním zařazením dítěte. Na samém začátku, mezi třetím a čtvrtým rokem, je to vstup do mateřské školy a na konci, po dovršení šestého roku, nástup do základní školy.*“

Toto vývojové období je charakteristické rozvojem pohybové aktivity a intenzivním smyslovým a citovým vnímáním. Mění se tělesná konstituce dítěte, typická baculatost se ve většině případů mění ve štíhlost. Dochází ke zdokonalování jemné motoriky, protože pokračuje osifikace kostí, ale více o motorickém vývoji v následující podkapitole.

1.1 Motorický a tělesný vývoj

Motorický vývoj

V předškolním věku pomáhají dítěti zapojovat se do společných činností s ostatními dětmi právě tělesné aktivity a obratnost. Pohyblivost a přesnost pohybů ovlivňují rychlost při běhání, skákání, prolézání a při hrách s míčem. Úroveň motorického vývoje se prolíná do celého vývoje dítěte. Ovlivňuje nejen fyzickou zdatnost, výběr pohybových aktivit, zapojení do kolektivu, ale také vnímání, řeč, kresbu a později též psaní. Děti, které jsou méně obratné, se liší v přesnosti

provedení pohybů i v rychlosti. Často se některým pohybově náročnějším aktivitám kvůli menší úspěšnosti vyhýbají (Bednářová, Šmardová, 2011).

Motorický vývoj v předškolním věku je možné označit jako proces neustálého zdokonalování a zlepšování pohybové koordinace a elegance. Pohyb je nejpřirozenější potřebou dítěte.

Dochází ke zdokonalování **hrubé motoriky**, pohyby rukou a nohou jsou na počátku tohoto období ještě málo koordinované. Po čase se chůze začíná automatizovat, stejně jako se zdokonalují přemísťovací pohyby, jako je běhání, skákání a pohyb po nerovném terénu. Na konci období předškolního věku zvládá dítě činnosti, které vyžadují složitější pohybovou koordinaci, např. jízdu na koloběžce, kole, bruslení, lyžování nebo plavání (Šimíčková-Čížková, 2008).

V oblasti **jemné motoriky** se rozvíjí manuální zručnost, dítě manipuluje s tužkou, nůžkami, dokáže jíst příborem, házet a chytat míč, pracuje se stavebnicemi a mozaikami, zapojuje se do rukodělných činností vyžadujících určitou dávku přesnosti a obratnosti. Po čtvrtém roce se začíná objevovat převaha jedné ruky, snižuje se počet „obouručných“ aktivit. V tomto období se zjišťuje, jaký typ laterality bude dítě mít (Šimíčková-Čížková, 2008).

Lateralizace je pozvolný proces. V prvních letech se ve vývoji dítěte střídají období symetrického nebo nesymetrického používání rukou, to trvá do zmiňovaných čtyř let. Poté již většina dětí začíná užívat přednostně jednu ruku aktivněji a obratněji, tato ruka se postupně stává dominantní. Lateralita se plně ustaluje v deseti až jedenácti letech (Bednářová, Šmardová, 2011).

Tělesný vývoj

V tomto období pozorujeme na dítěti další růst do výšky a zvětšování hmotnosti, konečná výška v 6 letech zpravidla bývá 110 až 115 cm a hmotnost šestiletého dítěte bývá 20 až 22 kg. Vzniká nepoměr mezi růstem končetin, trupu a hlavy, mluvíme o období vytáhlosti. Horní končetiny, které se doposud opožďovaly, se prodlužují a tak teprve nyní dosahují dvojnásobek délky, kterou měly při narození. Díky velké pohybové aktivitě klesá u dítěte množství tuku, a to především u chlapců. Dále pokračuje osifikace kostry a dokončuje se prořezávání mléčných zubů. Při nástupu do školy je dočasný chrup zpravidla kompletní. S rozvojem chůze

se rovněž vyvíjí klenba nohy a chůze začíná být pružnější. Díky tomu se dítě dovede vyrovnat s nerovnostmi v terénu a má mnohem větší stabilitu. Dítě je stále více vytáhlé a štíhlé, proto bývá toto období označováno jako obdobím první vytáhlosti (Lisá, Kňourková, 1986).

1.2 Kognitivní vývoj

Vývoj poznávacích procesů u dítěte předškolního věku je velmi intenzivní. **Pozornost** je na začátku tohoto období nestálá a přelétavá, avšak s postupujícím věkem se dítě lépe a stejně tak déle soustředí. Začínají se vytvářet počátky úmyslné pozornosti. Šimíčková-Čížková (2008, s. 69) píše: „*Stálost a úmyslnost pozornosti nezávisí pouze na věku, ale též na temperamentových zvláštnostech a na druhu činnosti.*“

V **myšlení** dochází k výrazným změnám, dítě odstupuje od fáze předponového myšlení a přechází do fáze myšlení, které bývá nazýváno jako názorné, intuitivní. Dítě se neustále zaměřuje na to, co vidělo a na to, co během toho prožilo. Již uvažuje v celostních pojmech, které vznikají na základě podstatných podobností. Dítě dokáže třídit předměty podle jednoho rysu (např. skládá na sebe jen modré kostky), také již umí vyvozovat závěry (např. určit co je malé a co velké), ale jen podle názornosti (Šimíčková-Čížková, 2008).

Rozvíjí se rovněž pojmové myšlení, dítě začíná používat prvky analýzy, syntézy a srovnávání. Lisá a Kňourková (1986, s. 185) ve své knize Vývoj dítěte a jeho úskalí uvádějí: „*V předškolním věku jsme u dětí svědky oné kvalitativní přeměny myšlení, kdy na základě rozvoje řeči a s růstem poznatků o světě přechází z názorného myšlení do uvažování v pojmech. Na tomto základě je oprávněné tvrzení, že asi 50% inteligence lidského jedince se utváří právě v období předškolním.*“ Pojmy se zpočátku tvoří spojováním náhodných znaků, dítě dokáže identifikovat jednotlivé druhy věcí (jablko, míč, panenka, stůl, židle apod.), avšak nechápe souvislosti mezi nimi, které je spojují do všeobecnějších skupin. Mezi 4. až 6. rokem dochází k prudkému rozvoji pojmové činnosti, to se projevuje v tendenci utvářet všeobecné rodové pojmy. Dítě začíná pojmenovávat některé předměty pod společným názvem (např. stromy, hračky, nábytek, zvířata apod.). Někdy se

mohou vyskytovat chyby v pojmotvorné činnosti, na příklad když dítě unáhleně usuzuje na základě jedné zkušenosti, jde o tzv. předčasné zevšeobecňování.

První projevy úmyslné **paměti** se začínají objevovat na konci předškolního věku. U dítěte převládá paměť mechanická, která se opírá o náhodné vnější znaky, avšak rozvíjí se také paměť slovně logická, která na druhou stranu postihuje vnitřní vztahy. Na základě logického sledu a logických souvislostí dokáže dítě reprodukovat známé a často se opakující události. Avšak u dítěte předškolního věku zůstává převažující konkrétnost a mimovolnost v paměti (Šimíčková-Čížková, 2008).

Vnímání dítěte předškolního věku je především celistvé, nerozeznává základní vztahy mezi částmi předmětů. Dítě vnímá předměty, které upoutaly jeho pozornost a také ty, jež mají vztah k činnosti, kterou právě vykonává. Vliv na rozvoj vnímání má nejen stav analyzátorů, ale také myšlení a hlavně vlastní zkušenost dítěte. Vnímání je spojeno s aktivní činností a s experimentováním, nazýváme ho aktivním vnímáním. Pasivní vnímání, to je bez zapojení pohybu a řeči, je v rozporu s vývojovými zvláštnostmi dítěte. Šimíčková-Čížková (2008, s. 69) ve své knize uvádí: „*Pro vnímání je typické, že je neanalytické, vjemy jsou ovládané ještě egocentričností a jsou subjektivně zbarvené.*“

Co se týká zrakového vnímání, je dítě v předškolním věku stále více schopno vnímat a uvědomovat si polohu předmětu v prostoru. Nejdříve odlišuje horno-dolní postavení a až později postavení vlevo-vpravo. To vše závisí i na zkušenostech dítěte, musí mít odpozorované, že pro některé předměty je charakteristická určitá poloha, např. když jdeme, jsou nohy dole a hlava nahoře. Dítě také začíná rozlišovat doplňkové barvy (růžová, fialová, oranžová). Charakteristickým znakem pro zrakové vnímání v předškolním věku je konkrétní obsah. Tří až čtyřleté dítě často vnímá kruh jako míč, kolo od auta nebo hlavu, ale až v předškolním věku je schopno přesněji vnímat tvary. Charakteristické je rovněž vnímání se zaměřením spíše na celek než na detail. Bednářová, Šmardová (2011, s. 14) uvádějí „*Vnímání celku předchází vnímání jednotlivých částí. Tento poznatek má podstatný význam pro sledování vývoje části a celku, zrakové analýzy a syntézy*“. Zrakové vnímání je nejdůležitější rozvíjet právě v předškolním věku pro získávání, zpracování a uchování informací z okolního světa. Symboly tohoto věku mají podobu

obrázků, jejich zkreslené nebo neúplné zrakové vnímání, ať na úrovni zachycení, zpracování nebo uchovávání informací, může negativně ovlivnit poznávání světa a způsob myšlení. Oslabení v této oblasti se může odrazit později ve školním věku do obtížného vnímání abstraktních symbolů.

Sluchové vnímání se také začíná zdokonalovat, v předškolním období dochází k většímu rozlišování zvuků a elementů řeči. Zlepšuje se vnímání figury a pozadí, dítě dokáže zaměřit pozornost na jeden zvuk a vyčleňovat ostatní zvuky z pozadí, avšak čím je pozadí členitější a je v něm mnoho zvuků a hluku, tím hůře dítě zaměřuje pozornost na požadované sluchové vjemy. Díky větší koncentraci se rozvíjí také záměrné naslouchání. V tomto období by mělo být schopno naslouchat krátkému příběhu s jednoduchým dějem a před nástupem do školy by mělo umět vyslechnout pohádku nebo delší příběh. Postupně se rozvíjí sluchová analýza a syntéza, okolo pěti let dokáže dítě oddělovat jednotlivé hlásky. Nejprve odděluje počáteční hlásky slov, později koncové hlásky, ale uvědomit si postavení hlásky uprostřed a rozhláskovat celá slova je dlouhodobější proces (Bednářová, Šmardová, 2011).

Vnímání prostoru a času je nepřesné, předškolní dítě žije především přítomností. Vnímání plynutí času je vymezeno událostmi, které dítě obklopují a které se pravidelně střídají. Uvědomování si jednotlivých časových úseků je velice subjektivní a zkreslené, je závislé na prožívání aktuální situace. Čím je časový úsek delší, tím je pro dítě obtížnější vytvořit si představu trvání daného úseku, např. střídání ročních období. S vnímáním plynutí času úzce souvisí vnímání časové posloupnosti, uvědomování si začátku a konce. Zde platí, čím je dítě starší, tím lépe dokáže ze sledu událostí vyvodit následující událost, očekávat situaci a být na ni připraveno. Pomocí zrakových, sluchových, pohybových, hmatových vjemů a jejich kognitivním zpracováním získáváme představu o uspořádání prostoru kolem nás. Bednářová, Šmardová (2011, s. 21) uvádějí: „*Vytváření představy prostoru a pojmenovávání prostorových vztahů je proces dlouhodobý.*“ V předškolním věku dítě rozšiřuje svůj prostor o prostředí mateřské školy, o cestu mezi domovem a mateřskou školou apod.

Rozvoj vnímání také obohacuje **představivost**. Dítě je schopné souvisle reprodukovat děj pohádky nebo popisovat prožité události, což svědčí o tom,

že vybavování představ je plynulejší. Velice silně se rozvíjí fantazijní představy, představivost se uplatňuje v námětových hrách, ale také v reálných životních situacích. Představy bývají tak živé a opravdové, že je dítě často nedokáže odlišit od vjemů a považuje je za realitu (Šimíčková-Čížková, 2008).

1.3 Sociální a emoční vývoj

Bednářová, Šmardová (2011, s. 54) v knize Diagnostika dítěte předškolního věku uvádějí: *„Lidské vztahy jsou pramenem, ze kterého dítě uspokojuje svoje citové a sociální potřeby (potřebu životní jistoty, potřebu pozitivní identity); zároveň jsou zdrojem sociálního učení (osvojování sociálních dovedností).“*

Sociální vývoj

Sociální dovednosti dítěte silně ovlivňuje, jak se ostatní k němu chovají, jak je přijímají a respektují. Rovněž umožňují dítěti naplnění potřeby vztahu, neboť dítě s dobrými sociálními dovednostmi je oblíbenější a vyhledávanější. Dítě dostává od svého okolí více pozitivních zpětných vazeb, které podporují jeho sebevědomí, přinášejí mu pocit spokojenosti, uvolnění a zakotvenosti. Sociální dovednosti přispívají k autonomii, osamostatňování, sebedůvěře a nezávislosti, také fungují jako prevence možných pozdějších problémů. Lisá, Kňourková (1986, s. 186) uvádějí: *„Socializace předškolního dítěte spočívá v tom, jak se dítě dovede začlenit do společenství lidí a jak rychle si osvojuje formy sociálního chování.“* To, jak je sociální chování vyvinuté, je poprvé ověřeno při nástupu dítěte do školy. V první třídě prodělá dítě v roli školáka několik proměn – od nesmělosti a úzkostného očekávání přes období adaptační ke stabilizaci na školní podmínky.

Proces socializace probíhá především při hře. **Hra** je významným socializačním a motivačním činitelem, jedná se o základní psychickou potřebu dítěte. Je rovněž ukazatelem vývojové úrovně dítěte, umožňuje nám díky pozorování zjišťovat vývojové zvláštnosti. V období předškolního věku jsou aktuální volné hry pohybové, konstruktivní i námětové, do kterých dítě svobodně a spontánně promítá svoji fantazii a tvořivost. Zároveň se již dokáže zapojovat do jednoduchých společenských her s pravidly. S rostoucím věkem se výběr her rozšiřuje. Oblíbené bývají hry, které se vztahují k běžným pracovním činnostem a s hračkami imitujícími skutečné předměty (na vaření, na doktora, na učitelku,

na prodavače, na opraváře apod.), také hry na někoho jiného (např. převlékání se za princeznu, za doktorku, kouzelníka aj.). Postupně se oslabuje závislost na hračce, avšak zvyšuje se náročnost na opravdovost hračky a na spolupráci s ostatními dětmi. Bednářová a Šmardová (2011, s. 59) uvádějí: „*Čím je dítě vyspělejší, tím více do hry zapojuje sociální vztahy.*“

Ve hře se začínají projevovat intersexuální rozdíly, celková rozdílnost při aktivitách u děvčat a u chlapců (náměty her, výběr hraček, výběr partnerů). Pro konec předškolního věku je charakteristické odlišování práce od hry, práce začíná být samostatnou specifickou aktivitou a dítě začíná chápat smysl pracovních činností. Dítěti již nestačí, že předstírá „jako uklízení“, „jako praní“, chtělo by tyto činnosti provádět v reálné situaci (Šimíčková-Čížková, 2008).

Emoční vývoj

„*Zdrojem citových zážitků dítěte je konkrétní činnost.*“ (Šimíčková-Čížková, 2008, s. 71) Dítě má radost ze spontánních činností, rozvíjí se u něj smysl pro humor a vztek se zlostí jsou méně častými, projevují se např. při neúspěšné činnosti. Kolem čtvrtého roku stále převládá strach z neznámého, z nereálných situací a z cizích lidí, který však pomalu ustupuje.

Na začátku tohoto období převládají vztahy k dospělým, především láska k rodičům. Lisá, Kňourková (1986, s. 175) ve své knize uvádějí, že: „*...rodiče jsou nositeli citové jistoty, důvěry, jsou oporou i rádci a ochránci proti nepříteli vnějšího světa. Chování předškolního dítěte odráží lásku i důvěru, která v rodině panuje.*“ Způsob vyjadřování citů v rodině zanechává v dětské mysli velmi trvalé stopy, díky tomu se dítě učí, jak dávat najevo své city. Začíná narůstat potřeba kontaktu s vrstevníky, dítě potřebuje partnera ke hře. Také si vytváří citový vztah k sobě samému, tzv. sebecit, který je motivovaný egocentrismem.

Dítě si začíná uvědomovat, co je dobré a co špatné, chápe, co smí a co nesmí, co je správné a co nesprávné. U dítěte se rozvíjí etické cítění. Může prožívat pocity viny při pokárání, ale nejvíce jej uspokojuje pochvala a to především od rodičů (Šimíčková-Čížková, 2008).

1.4 Vývoj řeči

K verbálnímu projevu a stejně tak k myšlení povzbuzuje zvědavost dítěte předškolního věku. Toto období je možné označit jako obdobím dotazů a všetečných otázek, dítě zajímá příčina, ptá se „proč“ (Lisá, Kňourková, 1986).

Motivací pro dítě je radost z možnosti domluvit se, osvojuje si stále nová a nová slova. Řeč se stává pro dítě převládajícím dorozumívacím prostředkem. Nárůst slovní zásoby u dítěte předškolního věku je obrovský. Šimíčková-Čížková (2008, s. 70) uvádí: „V předškolním věku si osvojí 2000 až 2500 nových výrazů, jeho celkový slovní fond obsahuje v šesti letech 3000 až 4000 slov, což je ve srovnání s tříletým dítětem velký pokrok.“ Vývoj slovní zásoby je závislý na předchozích zkušenostech dítěte, dítě musí nové slovo a jeho obsah nejprve pochopit a teprve potom je možné, aby se toto slovo stalo součástí jeho slovní zásoby.

Klenková (2006, s. 39) ve své knize Logopedie uvádí: „Dítě okolo 3. roku života dokáže již říci například své jméno i příjmení, mezi 3. a 4. rokem chápe rozdíl „malý-velký, světlo-tma“, zná jméno svého sourozence, umí říci básničku.“ Mezi třetím a čtvrtým rokem slovní zásoba dítěte neustále roste a už umí utvořit souvětí podřadné. Mezi čtvrtým a pátým rokem obsahuje řeč dítěte všechny slovní druhy a je gramaticky správná. Ve výslovnosti se stále mohou objevovat některé charakteristické nepřesnosti. V období pátého až šestého roku dokáže dítě spontánně počítat, pojmenovat předměty kolem sebe a zopakovat poměrně dlouho větu. U některých dětí může přetrvávat nesprávná výslovnost, problematické bývají sykavky (c, s, z, č, š, ž) a vibranty (r, ř) (Klenková, Kolbábková, 2003).

1.5 Vývoj dětské kresby

Šimíčková-Čížková (2008, s. 73): „Dětská kresba je tzv. „královskou cestou“ k poznání dětské psychiky.“ Výtvarný projev se vedle pohybového řadí mezi základní aktivity dítěte, umožňuje neverbální, symbolickou řeč, díky níž dítě může vyjádřit své pocity, přání, obavy a představy.

Kresba dítěte vypovídá mnoho o jeho radosti, trápení a o prožitcích světa, ve kterém žije. Dětská kresba je ukazatelem citového vnímání světa kolem sebe,

velice nápadně odráží rodinné prostředí, citové zázemí nebo frustraci psychických potřeb dítěte, které vyrůstá v narušené rodině nebo bez rodiny. Proto je velmi důležitá motivace dítěte jak rodiči, tak sociálním prostředím. Hodnocení nakreslených výtvorů rodiči by mělo být pravdivé, ale rovněž šetrné. Rodiče by si měli se svými dětmi o výtvorech promluvit a povzbuzovat je k dalším kresebným činnostem (Lisá, Kňourková, 1986).

Podle Lisé a Kňourkové (1986) dítě předškolního věku velmi silně vnímá barvy, i když ve vlastní kresebné tvorbě je tolik nevyužívá. Vybírá si z palety základních barev, kdy oblíbené jsou červená, žlutá, modrá a zelená. Dítě předškolního věku si vybírá barvy, které popisně odpovídají danému předmětu nebo symbolizují nějakou vlastnost předmětu.

Děti na celém světě ve stejném věku kreslí přibližně stejným způsobem, a proto mohla být rozlišena obecně uznávaná stadia vývoje dětské kresby. Šimíčková-Čížková (2008) popisuje členění vývojových stadií dětské kresby podle Příhody (1967) takto:

- **Stadium črtací experimentace** – začíná již před druhým rokem dítěte. Jedná se o bezplánovité, nekoordinované a bezobsažné čárání tužkou po papíře. Nejprve dítě dělá čáry ve směru šikmo k sobě nebo vodorovně, později vznikají kruhovitě a elipsovité tahy.
- **Stadium prvotního obrazu** – začíná se objevovat po třetím roce. Nastupuje v situaci, kdy dítě začíná svoji kresbu spojovat s určitým významem, přestože kresba není srozumitelná. Dítě je schopné svoji kresbu znovu opakovat.
- **Stadium lineárního náčrtu** – vývojové stádium, které se objevuje kolem čtvrtého roku. Již se jedná o tematické kresby, nejčastěji dítě kreslí člověka, především hlavonožce. Dítě kreslí, co se mu nejvíce líbí, k čemu mu kladný vztah, řídí se zcela svým pocitem, nikoli realitou, ještě nezvládá proporce a prostor.
- **Stadium realistické kresby** – nastupuje mezi pátým až šestým rokem. Dítě stále kreslí podle svých představ, ale již se začínají objevovat detaily typické pro daný předmět. Při kresbě lidské postavy dochází

ke zdokonalování proporcí částí těla (hlava pokrytá vlasy, trup s pažemi apod.)

- **Stadium naturalistické kresby** – nastupuje po desátém roce. Dítě kreslí to, co vidí, podle toho, jak se mu předmět jeví.

Pro psychologii není významný pouze produkt kreslení, ale hodnotí se celý proces kresby. Soustředíme se na to, jak dítě kreslí, jak drží tužku, jak dlouho mu kresba trvá, jestli často gumuje a v neposlední řadě nesmíme zapomenout na výpověď dítěte o svém výtvoru. Kresba nám také pomáhá při uspokojování potřeby komunikace, u dětí se často používá jako nástroj k navázání kladného kontaktu dítěte s dospělým (Šimíčková-Čížková, 2008).

2 PŮSOBENÍ RODINY A MATEŘSKÉ ŠKOLY NA VÝVOJ DÍTĚTE

V posledních letech si stále více lidí klade stejnou otázku: „Které prostředí je pro výchovu dítěte a formování jeho psychiky optimální a nejlepší?“ Existují dva typy odpovědí, které jsou v určitém protikladu. Jedna strana se přiklání k tomu, že tím optimálním prostředím je rodina. Druhá strana jednoznačně upřednostňuje profesionální působení institucí a kolektivu (Šulová, 2010). Kombinací obou výše zmiňovaných zajisté vznikne to nejlepší a optimální prostředí pro výchovu dítěte a formování jeho psychiky. Rodina tvoří základ pro celkový rozvoj dítěte, avšak kontakt s vrstevníky je také nezbytnou součástí vývoje jedince.

Co vlastně znamená slovo “prostředí“. Přadka (1983, s. 69) jej vysvětluje: „...*jako soubor vnějších společenských a přírodních podmínek obklopujících člověka.*“ V širším slova smyslu jde o soubor základních společenských charakteristik, např. politických, ekonomických nebo kulturních. A v užším slova smyslu jde o reálné prostředí, skupiny lidí, instituce, se kterými jedinec přichází do styku a které na něj přímo působí. Právě do této skupiny zahrnujeme rodinu, mateřské školy a kolektiv. Na základě působení prostředí se jedinec stává cílevědomou a společensky zaměřenou osobností (Přadka, 1983).

2.1 Vliv rodinného prostředí na vývoj dítěte

Rodina je primární sociální skupina vyznačující se intimními a citovými vztahy mezi jednotlivými členy. Atmosféra v rodině se vytváří na základě vysokého stupně soudržnosti vyplývající z citových vazeb, dále se vytváří na základě komunikace tváří v tvář a přímými trvalými vztahy. Fungující rodina je důležitým článkem jak pro jedince, tak pro celou společnost, protože jejím úkolem je uspokojovat nároky každého člena rodiny. Od narození dítěte zajišťuje rodina všechny jeho základní materiální a psychické potřeby (Lisá, Kňourková, 1986).

Podle Přadky (1983) je možné rodinu vysvětlit jako jedno z nejpůsobivějších prostředí výchovy. Rodina hraje nezastupitelnou roli ve výchově, díky rodině se formuje dítě předškolního věku a při vstupu do školy se stává nejvýznamnějším partnerem školy. Rodina je přirozeným prostředím, do kterého se jedinec rodí,

aniž by si mohl vybrat a přijímá to, co je pro něj rodiči připraveno. Podle Dunovského (1986) je rodina primární malá sociální skupina, kterou lze považovat za průsečík života jedince a společnosti.

Rodina je významným prostředím, které ovlivňuje vývoj všech jedinců, kteří jsou jejími členy. Lisá a Kňourková (1986, s. 130) ve své knize uvádějí: „*Zdravý duševní vývoj dítěte je závažný úkol rodičovské výchovy.*“ Jedná se o prostředí ovlivňující formování osobnosti jedince. Rodina předává dítěti modely chování, ukazuje mu předpokládané modely chování pro mužskou a ženskou roli a poskytuje identifikační vzory. Působí jako regulátor chování jedince a poskytuje mu společensky žádoucí normy, pomáhá při poznávání a chápání světa. Pod vlivem rodiny si dítě vytváří postoje ke společnosti, k nejbližšímu prostředí a také k sobě samému (Šulová, 2010).

Vliv rodičů

„*Rodiče poskytují svému dítěti v průběhu přirozených společných aktivit ničím nezastupitelný komplementární model chování dvou pohlavních pólů zastoupených v přírodě.*“ (Šulová, 2010, s. 136) Vztah dítěte k jednotlivým členům rodiny je dán jednak věkovou strukturou v rodině, sociálním postavením rodičů a rovněž nároky, které jsou na dítě kladeny v jeho jednotlivých vývojových stadiích. Na celkovém vývoji dítěte v raném dětství má větší a rozhodující podíl matka. To se také odráží v citové oblasti, děti jsou více vázané na své matky (Lisá, Kňourková, 1986).

Optimální je, pokud je dítěti dopřáván každodenní dostatečný styk s oběma rodiči, aby si mohlo od počátku uvědomovat rozdílnost obou pohlaví. Dítě si postupně začíná všímat, že matka volí jiné strategie usmiřování než otec, postupně si začne formovat představu svého vlastního pohlaví a s tím spojenou příslušnost k určitému chování, které mu je každodenně předváděno jedním z rodičů. Role obou rodičů je pro rozvoj dítěte velmi důležitá a nezastupitelná. Matka se snaží o ničím nerušenou pozornost dítěte, udržuje si blízký kontakt s dítětem, ať již tělesný nebo oční, pečuje o pohodlí dítěte. Při interakci s otcem převažuje experimentování, otec zjišťuje, co dítě umí a podněcuje jej k aktivitě. Někdy bývají tyto aktivity pro dítě náročné až riskantní, ale málokdy dítě při nich projevuje svoji nelibost. Pokud se dítěti tyto aktivity nelíbí, bývá to spíše způsobeno nervozitou a nejistotou

z nepřítomnosti matky. Otec napomáhá svým vlivem socializaci dítěte, odděluje dítě od matky nebo s ním dokonce o matku soupeří, tím však dítěti pomáhá na cestě do světa. Otce je možné označit jako sociálního iniciátora (Šulová, 2010).

Vliv sourozenců

Vztahy mezi sourozenci rovněž patří k významným vztahům v rodině. Sourozenci mají shodnější zájmy a lze předpokládat, že i schopnosti, dovednosti a soubor her než dvojice dítě-dospělý. Velkou roli však hraje věkový rozdíl mezi dětmi. Mladší děti projevují velký zájem o chování starších sourozenců, sledují je při činnostech, vyhledávají předměty starších sourozenců a věnují jim více pozornosti než ostatním. Důležitý je vztah matky k sourozencům, vazba k dětem by měla být stejná, aby sourozenci na sebe nežárlili a nenutilo je to mezi sebou o přízeň matky soupeřit. Totéž platí i pro vztah otce k sourozencům. Význam sourozeneckého kontaktu a her je nezpochybnitelný, tento kontakt nabízí dětem stimulaci a zábavu. Vše se ale odvíjí od věku, pohlaví, věkového odstupu dětí, na kvalitě vztahů, které mezi sebou mají sourozenci a rodiče. Sourozenci hrají důležitou roli v sociálním prostředí malého dítěte (Šulová, 2010).

Vliv prarodičů

Prarodiče představují jakousi druhou a alternativní rodičovskou dvojici, která hraje důležitou roli ve významných sociálních vztazích předškolního dítěte. Prarodiče ukazují dětem jiné modely chování. Šulová (2010, s. 159) uvádí: *„Jejich životní tempo je odlišné, jejich postoje jsou možná tolerantnější a méně vázané na konkrétní aktuální situaci.“* Kontakt s prarodičem přináší tvořivost, uvolněnost, cit nezatížený zodpovědností za vývoj dítěte. Prarodiče, aniž by si to uvědomovali, hrají důležitou roli v řečovém rozvoji dítěte, protože jsou to právě oni, kteří dokážou dlouhé hodiny odpovídat na opakující se otázku „proč?“

Prarodiče někdy mohou nahrazovat identifikační model chování, pokud je rodina neúplná nebo dysfunkční. Děti mohou své prarodiče bezprostředně pozorovat a vytvářet si představu o životě, o zrání a případně o stárnutí člověka se všemi jevy, které jej doprovází. Matějček (2005, s. 46) v knize Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte uvádí: *„Mohou pro dítě znamenat v budoucnosti velkou výchovnou hodnotu, jakou dnes mladí manželé nemohou třeba ani dohlédnout. Budou uvádět dítě do svého světa, budou spojovat v jeho představách současnost s minulostí,*

budou mu předávat tradice a osvědčené hodnoty.“ Vnoučata si se svými prarodiči velmi rozumějí a vzájemně si poskytují naplňování důležitých životních potřeb dané etapy.

2.1.1 Rodinné situace ohrožující vývoj dítěte

Ohrožující rodinnou situací mohou být takzvané běžné konflikty, které jsou v některých rodinách na denním pořádku a v jiných se objevují vzácněji, jen občas. V dřívějších dobách se zdálo, že rodinné konflikty neexistují. Otec míval své výsadní postavení v rodině a jeho partnerka nebyla schopna hájit své zájmy a názor na běh událostí. Avšak ke změně došlo s příchodem demokratických forem rodin, kdy se rozpory začaly ventilovat, mínění obou partnerů začalo vystupovat napovrch. S autoritativním přístupem k řešení životních problémů se setkáváme již jen zřídka. Matějček a Dytrych (2002) ve své knize *Krizové situace v rodinách očima dítěte* uvádějí oblasti, které jsou nejčastější příčinou sporů a vedou ke konfliktu v rodině, např. ekonomika, nezájem o rodinu, konflikty s prarodiči dítěte nebo citové odcizení a ztráta společných zájmů. Mezi vážněji ohrožující konflikty v rodině je možné zařadit např. rozvody, nevlastní sourozence, nemoc nebo úmrtí v rodině, především jednoho z rodičů.

Rozvod manželství a tím způsobený rozpad rodiny je jedním z nejtěžších období, a to nejen pro účastníky rozvodu (tj. rodiče a děti), ale často pro celou širší rodinu. Jde o období plné stresu a frustrací důležitých lidských potřeb. Matějček a Dytrych (2002, s. 40) uvádějí: *„Co se ukazuje jako zcela jisté, je fakt, že rodinným rozvratem a rozvodem je výrazně ohrožen zdravý vývoj osobnosti dítěte, které rozvat v manželství rodičů prožívá.“* U dětí z rozvedených rodin se často objevuje špatná školní výkonnost, zhoršení koncentrace a z toho vyplívající zhoršení prospěchu.

Ve srovnání s rozvodem je ztráta jedno z rodičů úmrtím dnes méně častá, avšak není to věc zcela zanedbatelná. *„Statistiky uvádějí, že 1,5-1,8% dětské populace do věku 15 let postihuje úmrtí aspoň jednoho z rodičů, a to častěji otce než matky.“* (Matějček, Dytrych, 2002, s. 88) Rozdíl mezi úmrtím a rozvodem je v tom, že úmrtí přichází většinou náhle a nečekaně. Rovněž úmrtí je ztrátou definitivní a neodvolatelnou, naproti tomu rozvedený rodič mizí jen částečně.

Mezi nejčastější příznaky, kterými se projevuje dopad ztráty jednoho z rodičů na dítě, patří: uzavřenost do sebe, apatie, nechutenství, u menších dětí tzv. vývojové regrese, nápadné lpění na někom z dospělých a různé neurotické obtíže, ale také předvádivé chování a provokativní zlobení (Matějček, Dytrych, 2002).

Mezi situace, které mohou ohrožovat vývoj dítěte lze zahrnout styl výchovy a systém pochval a trestů. Třesohlavá, Černá a Kňourková (1990, s. 49) ve své knize *Dříve než půjdu do školy*, píší: „*Způsob výchovy v rodině často souvisí s temperamentovým založením rodičů.*“ Tyto autorky rovněž popisují nejčastěji uváděné tři typy výchovy:

Styl autoritativní – alespoň jeden z rodičů vyžaduje striktní uposlechnutí všech příkazů a zákazů. Je kladen důraz na tresty a dítě se musí podřizovat autoritě. Při tomto výchovném stylu není respektována individualita dítěte. Jako výchovný styl není pro děti vhodný.

Styl liberální – dítěti je ponechána volnost, rodiče se vyhýbají přímým příkazům a zákazům. Rodiče vychází z toho, že si dítě samo vybere žádoucí chování, to však vyžaduje, aby rodiče byli vhodnými vzory jednání.

Styl demokratický – tento styl se zakládá na vzájemném respektování v rodině, partnerské spolupráci. Při řešení závažných rodinných otázek se všichni společně radí, zdůrazňuje se pomoc a odpovědnost mezi jednotlivými členy rodiny (Třesohlavá, Černá, Kňourková, 1990).

Přestože se toto rozdělení dodnes často užívá, je nutné upozornit na jeho omezenou hodnotu. V mnoha případech není možné jednoznačně přiřadit styl výchovy v určité rodině do vyhraněného stylu, protože někdy rodič jedná spíše autoritativně a jindy zase liberálně. Rovněž mohou existovat velké rozdíly ve výchovných stylech mezi oběma rodiči. „*Je třeba mít na paměti, že uvedená typologie byla získána z pozorování stylu vedení v experimentálních dětských skupinách (pod vedením amerického psychologa německého původu Kurta Lewina ve 30. letech minulého století), a nevyházela tedy z pozorování rodičovského chování.*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 269)

V současné době stále více dětí trpí vážnými somatickými chorobami, které jsou způsobeny špatným zacházením v rodině. Svoboda a kol. (2009) se ve své

knize zmiňuje, že neadekvátní péče o dítě má řadu forem a někdy se mohou různé formy objevovat současně:

- **Týrání dítěte** – rozlišuje se tělesné, což je úmyslné fyzické násilí na dítěte působené rodiči, a emoční týrání, které představuje např. výsměch, ponižování, nadměrná kritika, sociální izolace.
- **Zneužívání dítěte** – především jde o sexuální zneužívání, které má celou řadu forem od méně závažných až po velmi vážné. Může být nekontaktní (setkání s exhibicionistou) nebo kontaktní (sexuální styk), dále jednorázové zneužití cizí osobou, někdy s použitím násilí. Do této skupiny patří i tzv. ekonomické zneužívání dítěte (nucení k fyzické práci nepřiměřené jeho věku, ke krádeži, žebrání, prostituci).
- **Zanedbávání dítěte** – nejčastěji v oblasti výživy a hygieny, ale můžeme sem zařadit rovněž nedostatečný dohled, opomíjení zdravotní péče nebo vystavování dítěte stresovým situacím.
- **Psychická deprivace** – jde o dlouhodobý nedostatek uspokojování potřeby lásky, vřelého intenzivního vztahu a dostatečného přísunu přiměřených podnětů z prostředí. Objevuje se u dětí z tzv. dobrých rodin, které jsou materiálně výborně zajištěné, ale dítěti chybí dostatek lásky, pochopení a vřelosti.

2.2 Vliv mateřské školy na vývoj dítěte

Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (č. 561/2004 Sb., tzv. školský zákon) uvádí, že se předškolní vzdělávání stává stále více legitimní součástí vzdělávacího systému. Představuje počáteční stupeň veřejného organizovaného vzdělávání, které je řízeno požadavky a pokyny Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV, 2004, s. 7) uvádí společné cíle, kterými se řídí koncepce předškolního vzdělávání: „*orientuje se k tomu, aby si dítě od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání, umožňující mu se snáze a spolehlivěji uplatnit ve společnosti znalostí.*“

Předškolní vzdělávání je institucionálně zajištěno mateřskými školami, kterým rádi říkáme školky, případně na základních školách v přípravném stupni. Předškolní vzdělávání je organizováno pro děti ve věku od tří do šesti (sedmi) let. Přednostně bývají přijímány děti, které mají poslední rok před zahájením povinné školní docházky. Mateřská škola bývá rozdělena na třídy, do nich je možné zařazovat děti stejného nebo odlišného věku. Stejně tak je možné do třídy běžné mateřské školy zařazovat dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Taková třída se poté označuje jako integrovaná. Poskytování předškolního vzdělávání je podle školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb.) veřejnou službou (RVP PV, 2004).

Šulová (2010) v knize Raný psychický vývoj dítěte uvádí klady a zápory mateřských škol.

Klady mateřské školy:

- kolektivním zařízením nahrazuje rodiny s větším počtem sourozenců a tak řeší specifickou situaci jedináčků,
- umožňuje potřebný kontakt s vrstevníky, pomáhá při odpoutávání se od přílišné fixace na rodinu,
- dochází k předávání širších poznatků (návštěvy divadel, saunování),
- umožňuje zachytit včas problémy, např. logopedické vady, slabozrakost dítěte, sociální deprivace.

Děti předškolního věku jsou ve většině případů pro mateřskou školu vývojově zralé. Jsou nadšené, když mohou aspoň chvíli trávit ve společnosti jiných dětí, když se mohou před ostatními trochu předvést, ukázat jim, co zvládají a vytáhnout se. Také jsou šťastné, když si jich ostatní děti všímají, berou je do hry a nejraději jsou, když mezi sebou kamarádí. To je rovněž jedna z předností mateřské školy. Mezi další přednosti můžeme zařadit to, že mateřská škola dětem z rodin, které nejsou plně funkční (rozchody, rozvody, úmrtí apod.) poskytuje alespoň na několik hodin citově příznivé prostředí. Dítěti je dopřáván odpočinek od nepřiměřených zátěží a poskytuje mu příležitost k zotavení. Výhodou mateřské školy je, že zde děti mohou poznávat jiné kulturní zvyklosti a společenské normy, pokud školku navštěvuje dítě, které pochází z rodiny, kde praktikují výchovné zásady a postoje nesouměřitelné s běžným chováním okolní společnosti. Matějšek

(2005, s. 142) píše: „...silnou stránkou jsou především znalosti a zkušenosti, jak vést děti k účelným hygienickým návykům, jak se chovat při jídle, jak zacházet s hračkami, jak se obsloužit na záchodě atd., nehledě k zacházení s psacím a výtvarným nářadím a k jiným formám přímé přípravy dětí na školu.“ V mateřských školách využívají více nových poznatků z pedagogiky a psychologie než v běžné rodině (Matějček, 2005).

Negativní vliv mateřské školy:

- některé děti nebývají připraveny na vstup do mateřské školy, nejsou na to ještě zralé, nedokážou přijmout cizí autoritu a odpoutat se od matky, u některých dětí se mohou objevit psychosomatické problémy, poruchy spánku nebo poruchy příjmu potravy,
- dítěti v mateřské škole chybí mužský vzor, protože v převážné většině těchto zařízení jsou ženy, muž v roli učitele je výjimkou,
- pokud dítě navštěvuje mateřskou školu na více hodin denně (7-8 hodin denně) nedochází k dostatečnému kontaktu s rodiči a celkově k pobytu v rodině,
- pobytem v mateřské škole je dítě méně detailně sledováno rodiči a ti ztrácí přehled o tom, pro co má dítě talent, jaké činnosti si spontánně volí,
- dítě se musí příliš brzy podřizovat cizí autoritě a ztrácí svoji spontánnost, tvořivost a tendenci experimentovat.

Předškolní vzdělávání má svůj psychologický význam, dítě se samo začíná zajímat o kontakt mimo rodinu, vyhledává své vrstevníky a chce s nimi trávit čas, a to mu umožní právě mateřská škola (Šulová, 2010).

3 VSTUP DÍTĚTE DO ŠKOLY

Nástup do školy patří k významným událostem v životě dítěte. Šimíčková-Čížková (2008, s. 84) ve své knize uvádí: „*Vstup dítěte do školy je podstatnou změnou v celém jeho způsobu života a pro většinu dětí znamená značnou zátěž.*“ Dítě si do této doby převážně hrálo nebo vykonávalo činnosti, které si samo vybíralo, nyní je nuceno k soustavné práci, je kontrolováno autoritou a vůbec nechápe důvod učení nebo jen velmi nezřetelně. Pro děti, které nenavštěvovaly mateřskou školu, je také náročné, že se musí po delší dobu obejít bez rodičů a zapojovat se do nového kolektivu.

Od všech dětí se očekává, že se během 45 minut (tj. během celé vyučovací hodiny) budou přiměřeně soustředit, budou po celou dobu sedět na svém místě v lavici a dodržovat pravidla školní kázně. Celá vyučovací hodina je pro šestileté dítě dlouhá a klade značné nároky na aktivní pozornost. Avšak nejnáročnější pro dítě je srovnávání a hodnocení jeho výkonu s výkony ostatních spolužáků, tyto situace jsou nejvíce psychicky ohrožující. Langmeier a Krejčířová (2006, s. 105) se ve své knize *Vývojová psychologie* zmiňují: „*Zdá se však, že při stoupajících nárocích nejen na žáky, ale i na učitele a při často velkých počtech žáků ve třídě jsou dnes problémy se školním začátkem časté a patří k nejzávažnějším zdravotně-psychologickým problémům.*“

3.1 Školní zralost, školní připravenost a školní nezralost

Abychom se správně rozhodli o vstupu dítěte do školy, nebo o odložení povinné školní docházky o jeden rok je důležitá znalost a orientace v základních pojmech, které s touto problematikou souvisejí. Na školní zralost je více pohlíženo z psychologického hlediska, jde o proces zrání dítěte. Kdežto na školní připravenost je pohlíženo z hlediska pedagogického, které zohledňuje proces učení. Důležité je rovněž vysvětlení pojmu školní nezralost, protože její včasné rozeznání může mnoha rodičům pomoci při rozhodování, zda své dítě dát do školy již při dosažení 6 let věku nebo požádat o odklad školní docházky.

3.1.1 Školní zralost

Otázkou vhodné doby vstupu dítěte do školy se zabývalo již mnoho autorů, kteří se rovněž snažili definovat pojem školní zralost. Tu je možno charakterizovat jako dosažení takového stupně vývoje dítěte, kdy se toto zvládá účastnit školního vyučování (Svoboda a kol., 2009). Šimíčková-Čížková (2008) školní zralost definuje jako stupeň vývoje tělesných i duševních vlastností dítěte, který představuje předpoklad pro zvládání školních požadavků. Úspěšný start ve škole je založen na celém dosavadním vývoji dítěte, musí zahrnovat čas nutný k biologickému dozrání, stimulaci pro rozvoj schopností, které budou stěžejní pro zvládnutí učiva, i celkovou emoční a motivační přípravu na školu (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Tělesná zralost

Tento aspekt posuzuje především dětský lékař v rámci zdravotních prohlídek. To znamená, že dítě odpovídá růstem i fyzickými dispozicemi přiměřeným nárokům na věk 6 let (Lisá, Kňourková, 1986).

V této oblasti bývají nejčastěji posuzovány níže uvedené znaky:

- věk dítěte, jeho výška a hmotnost,
- rozvoj hrubé motoriky a pohybové koordinace,
- rozvoj jemné motoriky (koordinace zraku a ruky),
- dokončení 1. strukturální přeměny,
- míra zralosti centrální nervové soustavy,
- celkové zdraví dítěte.

Podle zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání musí dítě nastoupit do školy ve věku 6 let. Dosažení věkové hranice 6 let nemusí vždy znamenat přiměřenou fyzickou zralost. Do školy ale také mohou být přijaty děti, které dovrší 6 let v době od 1. září do 31. prosince daného roku. Rodiče si však musí podat žádost o přijetí dítěte mladšího šesti let a s tímto dítětem projít odborným psychologickým vyšetřením (Šimíčková-Čížková, 2008).

Jakékoliv oslabení zdravotního stavu, odchylky v tělesném nebo smyslovém rozvoji, nerovnoměrný vývoj se pro dítě ve škole mohou stát handicapem, který jim znesnadňuje udržení kroku s ostatními dětmi a s kladenými nároky. Kutálková (2010, s. 142) ve své knize *Jak připravit dítě do 1. třídy* uvádí: „*Dnes velmi časté alergie, poruchy imunity a opakovaně se vracející záněty horních cest dýchacích bývají nejčastější příčinou toho, že dítě se vyvíjí mírně pomaleji, než kdyby bylo zdravé. Tělo spotřebovává energii především na věčný boj s infekcemi.*“ Pokud by takové dítě nastoupilo do školy, dá se u něj předpokládat zvýšený výskyt nemocí. Kombinace zvýšeného zatížení s novou situací způsobuje, že je dítě unavené a hůře se vypořádává s nemocemi (Kutálková, 2010).

První strukturální přeměna u dětí vyvolává nesoulad v oblasti tělesné i duševní. Dítě bývá v tomto období na jedné straně unavené až ochablé, na druhé straně se objevuje aktivita. Proto je vhodnější, když dítě nastoupí do školy po ukončení uvedeného období (Šimíčková-Čížková, 2008). Dochází k celkové přeměně postavy, prodlužují se končetiny, relativně se zmenšuje velikost hlavy, zužuje a oplošťuje se trup apod. Zmiňované změny vedou k dosažení tzv. filipínské míry – ruka natažená přes vzpřímenou hlavu dosáhne na ušní lalůček na druhé straně. „...*Hetzerová (1936) zjistila, že 97,1 % dětí, které dosáhly v tělesném vývoji již zralé školní podoby, jsou také vyspělé v psychologických zkouškách školní zralosti a vykazují lepší školní výkony než děti předškolního typu.*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 112) Avšak pozdější studie toto tvrzení nepotvrdily.

Stupeň zralosti centrální nervové soustavy je podmínkou úspěšného učení, tato oblast souvisí s efektivním fungováním psychických funkcí a procesů. Kutálková (2010, s. 143) píše: „*Zrání nervové soustavy je individuální záležitost a porovnání s vrstevníky připadá v úvahu nejdříve ve druhé polovině druhé třídy. Největší rozdíly ve zralosti jsou právě mezi dětmi během posledního předškolního a prvního školního roku.*“

Kognitivní (rozumová) zralost

Pro tuto oblast je charakteristická dostatečná koncentrace pozornosti, vizuomotorické dovednosti, daná úroveň všeobecných vědomostí, ovládnutí odposlouchané hovorové řeči, zájem o zaměstnání, diferencované vnímání aj. (Svoboda a kol, 2009).

Šimíčková-Čížková (2008) ve své knize uvádí, že nejčastěji posuzujeme následující jevy:

- analyticko-syntetickou činnost,
- trvalejší a záměrná paměť a její logické prvky,
- odlišení reality a světa fantazie,
- vůlí ovládaná pozornost (krátkodobá),
- tvořivý a aktivní přístup ke světu,
- rozlišení hry a povinností.

U dětí kolem šesti let jsou charakteristické změny v poznávací oblasti, především přechod od globálního vnímání k analytickému myšlení. Tyto změny lze považovat za předpoklad k úspěšnému čtení, psaní a počítání. „*Budoucí školák by měl být schopen nejen rozlišovat detaily, ale i z vnímaného celku vyčleňovat části a původní celek opět složit.*“ (Šimíčková-Čížková, 2008, s. 89)

Pokud je dítě zralé pro školu, je pro něj typická zvědavost a tvořivý přístup ke světu. Dítě si již tolik nehraje, začíná mít zájem o nové poznatky a dovednosti. Také je aktivní, déle vydrží u činnostech, je cílevědomé a více schopné. S tím rovněž souvisí, že u dítěte dochází k oslabení fantazie ve prospěch racionálního přístupu ke skutečnosti (Svoboda a kol., 2009). Tím, že se dítě více setkává s novými poznatky a dovednostmi, dokáže si vše reálněji představit a spojit se skutečností.

Velký význam má vůli ovládaná pozornost, protože dítě je v rámci výuky nuceno aktivně vnímat a soustředit se na to, co je mu říkáno. Zralé dítě by mělo být schopno alespoň kratší dobu úmyslné pozornosti. Na začátku je za kratší dobu považováno něco kolem 10 minut, postupně jak dozrává centrální nervová soustava, se tato doba prodlužuje (Šimíčková-Čížková, 2008).

Emoční (citová) a sociální zralost

Lisá a Kňourková (1986, s. 187) píše: „*S citovou a sociální zralostí souvisí schopnost dítěte soustředit se na samostatnou práci a cílevědomou činnost, dále přijímat a umět se podřídit autoritě učitele.*“ Svoboda a kol. (2009) do sociální a citové zralosti zahrnuje: emoční stabilitu, schopnost vyrovnat se s pocity strachu, napětí, trémy a obavy z neúspěchu, způsobilost dítěte být delší dobu bez matky,

schopnost převzít novou roli žáka nebo schopnost stýkat se s jinými dětmi a začlenit se do jejich kolektivu.

K výše uvedenému můžeme přidat ještě další jevy:

- adaptace na režim školy,
- kontrola okamžitých nápadů a impulzů,
- odpovídající pracovní tempo, kladný přístup k učení,
- kladný postoj k sobě, přiměřená sebedůvěra.

Emoční zralost je při vstupu dítěte do školy velmi významnou složkou. Dítě by mělo mít kladný postoj ke škole, k učiteli i ke spolužákům, ale potřebuje na to dostatečný prostor, aby se vyrovnalo s novou situací a získalo pocit, že vše zvládne.

Úspěch nebo také neúspěch jsou faktorem, který ovlivňuje postavení dítěte v kolektivu třídy. Toto postavení je pro vztahy dítěte k jiným lidem i k sobě samému velmi významné. Podstatnou roli v takových případech sehrává role učitele a celkové klima ve třídě. Mnohdy učitelka, která je trpělivá a zkušená, může svým individuálním přístupem pomoci překonat počáteční adaptační obtíže dítěte a následně u něj vypěstuje lepší pracovní schopnosti a vyvolá pozitivní motivaci (Langmeier, Krejčířová, 2006). *„Dobrého učitele poznáme především podle schopností úspěšně pracovat i s problematickým žákem, umět ho povzbudit a vést k radosti z poznání a pokroku.“* (Šimíčková-Čížková, 2008, s. 92)

„Emoční a sociální zralostí rozumíme přiměřenou kontrolu citů a impulzů, schopnost pobývat bez úzkosti mimo svou rodinu v kolektivu vrstevníků, umět s nimi komunikovat, přijmout novou roli žáka a spolužáka, podřídit se autoritě učitele.“ (Šimíčková-Čížková, 2008, s. 90) Zralé dítě je schopné podřídit se režimu školy, dokáže usměrnit svoji potřebu pohybu, rovněž usměrnit další osobní potřeby, nemělo by se dožadovat pozornosti jen na sebe. Schopnost sebeovládání a sebeřízení často chybí u velmi nadaných, anebo u předčasně do školy zařazených dětí. Biologická zralost a schopnost porozumět duševním stavům a vnitřním motivům je velmi důležitá pro rozvoj schopnosti sebekontroly (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Celková zralost dítěte pro vstup do školy je ovlivňována mnoha faktory. Svoji roli zde také hraje působení rodiny a předškolních zařízení. Pomoc rodičů je chápána jako poskytování všestranně podnětného a citově vřelého prostředí, každodenní kontakt s dítětem, podněcování vývoje řeči a myšlenkových postupů a rovněž poskytování příležitostí pro budování sociálních dovedností. Existují ovšem rodiče, kteří se často mylně domnívají, že pomohou dětem se vstupem do školy tak, že budou budovat relativní náskok dítěte ve školních dovednostech, ve čtení, psaní a počítání. Avšak nejvíce rodiče pomohou, když budou plnit výše zmiňované (Šimíčková-Čížková, 2008).

3.1.1.1 Diagnostika školní zralosti

Diagnostika školní zralosti probíhá většinou ve dvou etapách. Za první etapu se považuje screening, který provádějí lékaři při prohlídkách, učitelky mateřských škol nebo pedagogové při zápisu dítěte do školy. Pokud se v této etapě vyskytnou pochybnosti nebo problémy ve zralosti dítěte, navazuje druhá etapa, ve které by mělo dojít k podrobnějšímu vyšetření. Toto vyšetření se provádí v pedagogicko-psychologických poradnách odbornými psychology a speciálními pedagogy (Svoboda a kol., 2009).

Podobně jako i v jiných případech musíme při vyšetření vycházet z celkového obrazu chování dítěte. Šturma (in: Říčan, Krejčířová, 2006, s. 310) uvádí: „*Současný obraz musí být viděn v kontextu dynamiky osobního vývoje dítěte po stránce tělesné, duševní i sociální a na pozadí jeho rodinné situace.*“ Pokud dítě navštěvuje mateřskou školu je nutné zmiňovaný obraz doplnit o pohled mateřské školy, případně o zjištění z předchozích vyšetření psychologických i jiných. Nedílnou součástí vyšetření je naše vlastní pozorování dítěte nejen při vyšetření samém, ale i v celkových souvislostech.

Běžnou součástí při vyšetřování školní zralosti zpravidla na začátku bývá kresba (postavy, rodiny nebo na volné téma), rovněž rozhovor s dítětem. Při rozhovoru se zaměřujeme nejen na obsahovou stránku, ale také na bohatost slovní zásoby, vyspělost slovního projevu z hlediska skladebného i gramatického a výslovnost a její případné poruchy (Šturma in: Říčan, Krejčířová, 2006).

Jiráskův Orientační test školní zralosti

Tento test patří k nejnámějším a nejvíce využívaným testům školní zralosti, je vypracovaný J. Jiráskem a jedná se o českou verzi Kernova testu. Původní Kernův test obsahoval šest úloh, byly to: čmárání, obkreslení jednoduché věty, nakreslení dětské postavy, obkreslení skupiny bodů a dvě úlohy simultánního postihování množství. Test však byl přizpůsoben pro naše poměry a obsahuje jen tři úkoly, jsou to: kresba mužské postavy, napodobení psacího písma a obkreslení skupiny bodů. Pro hodnocení testu se používá pětibodová klasifikace (Svoboda a kol., 2009).

V prvním úkolu se hodnotí úroveň vývoje kresby, u dalších dvou se hodnotí jednak schopnost napodobování, ale také úroveň volního úsilí, koncentrace a pozornosti. Svoboda a kol. (2009, s. 626-627) v knize Psychodiagnostika dětí a dospívajících píše: „*Manuál k testu uvádí příklady známkování jednotlivých výkonů dítěte a celkový výsledek označuje pouze jako nadprůměrný, průměrný a podprůměrný.*“ Pokud dítě dosáhlo podprůměrného výsledku, je nutné u něj provést podrobnější vyšetření.

Obrázkovo slovníková skúška (OSS)

Dalším testem, který se zabývá vyšetřením školní zralosti je Obrázkovo slovníková skúška (OSS), jejímž autorem je Kondáš. Zkouška zjišťuje slovní zásobu a pohotovost dětí před vstupem do školy. Zkouška je tvořena z 30 barevných obrázků, na kterých je např. pes, strom, skákající člověk apod. Úkolem dítěte je pojmenovat, co je na obrázku a co se na něm děje.

Správné odpovědi a jejich hodnocení nalezneme v příručce k testu. „Výsledky jsou uvedeny v percentilech a v pěti stupních (+ jednom defektním).“ (Svoboda a kol., 2009, s. 628) Autor testu doporučuje zkoušku kombinovat s Jiráskovým testem školní zralosti. Administrace zkoušky je velmi rychlá, měla by nám zabrat asi 5 minut.

Pozorovacia schéma na posudzovanie školskej spôsobilosti (PSŠ)

Tato zkouška má rovněž pomáhat při hodnocení školní zralosti a také poukazovat na všestranný duševní rozvoj osobnosti dítěte. Zkouška je orientovaná na verbální zdatnost, která je ukazatelem celkového duševního

vývoje. Vyšetřované dítě má provést tři úkoly: má vyprávět obsah pohádky, obkreslit písmena a reagovat na jednoduchou komunikační situaci.

Hodnotí se celkem 16 oblastí, např. výslovnost a vyjadřování dítěte, motorická činnost při kreslení a hře a také sociabilita dítěte. Každou z oblastí poté hodnotíme na třístupňové škále, která je určena pro děti ve věku 5 až 6 let. Škála zachycuje vyspělost ve verbální oblasti, sociální aspekt hrové činnosti, schopnost osvojovat si pravidla a učit se (Svoboda a kol., 2009).

Ostatní zkoušky školní zralosti

Mezi další metody zjišťující připravenost dětí na školu můžeme zařadit Zkoušku vědomostí předškolních dětí Z. Matějčka a M. Vágnerové, jež zachycuje rozumové schopnosti a míru uplatnění těchto schopností. Zkouška má 10 oddílů po 4 otázkách orientujících se na počet, čas, hry, pohádky, společenské zařazení apod. Otázky mají vzrůstající obtížnost. Autoři doporučují tuto zkoušku doplnit o Jiráskův test školní zralosti. Za zmínku rovněž stojí Jiráskův test Duševní obzor a informovanost (DOI) zachycující celkovou inteligenci dítěte na jedné straně, na druhé straně je možné z výsledků usuzovat, v jak podnětném prostředí dítě vyrůstá.

Připravenost ke čtení a vyspělost zrakového vnímání zjišťuje Edfeldtův Reverzní test, který je zaměřen na schopnost percepčního rozlišování (tvarově) zrcadlově podobných nebo lehce se lišících tvarů, jedná se o tzv. reverzní tendenci. Schopnost rozlišovat podobné tvary je důležitou součástí pro výuku čtení a psaní. Test posuzuje percepční zralost nebo nezralost (Šturma in: Říčan, Krejčířová, 2006).

Schopnost dítěte rozlišovat sluchem podobně znějící hlásky či slabiky (znělé – neznělé, tvrdé – měkké) určuje Test sluchového rozlišování Z. Matějčka, popřípadě Z. Žlaba. Tento test se zaměřuje na sluchové analýzy a syntézy. „*Jde o to, aby se dítě sluchem orientovalo ve slabičné skladbě slov a umělo určit dominantní, např. první hlásku ve slově.*“ (Šturma in: Říčan, Krejčířová, 2006, s. 311)

V posledních letech se začínají objevovat metody, které jsou zaměřené na prevenci. Na příklad Test rizika poruch čtení a psaní D. Švancarové

a A. Kucharské, který je určený pro rané školáky, ale je použitelný už před nástupem do školy pro šestileté děti. V takovém případě se stává součástí vyšetření školní zralosti. Test zahrnuje zkoušku sluchového a zrakového vnímání, rozlišování a paměti, rovněž zkoumá artikulační dovednosti, vizuomotorickou koordinaci a přenos dat mezi smysly (Šturma in: Říčan, Krejčířová, 2006).

Do skupiny testů, jež se zabývají hlubší diagnostikou školní zralosti a poskytují více informací, patří nejznámější Göppingenská zkouška připravenosti na vstup do školy. Svoboda a kol. (2009, s. 629) uvádějí: „*Sestává z 10 subtestů, zaměřených na diagnostiku schopnosti postihovat a rozlišovat tvary, schopnosti pozorování, chápání pojmů, chápání obsahu řeči, úrovně vývoje všeobecných rozumových schopností apod.*“ Dále se pro tuto oblast využívají Ravenovy barevné progresivní matice, Frostigové test zrakového vnímání, Rorschach nebo zkouška laterality.

3.1.2 Školní připravenost

Školní připravenost je možné charakterizovat v několika oblastech zahrnujících jak vnitřní vlivy, mezi které patří zrání centrální nervové soustavy nebo rozvoj kognitivních procesů, tak i vlivy vnější, mezi které můžeme zařadit působení prostředí nebo výchovné vedení. Školní připravenost v sobě zahrnuje kompetence v oblasti kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní a somatické. Tyto kompetence dítě získává a rozvíjí prostřednictvím učení a sociálních zkušeností, především v mateřské škole (Bednářová, Šmardová, 2010). „*Vývoj dítěte vždy probíhá v interakci s prostředím, ve kterém vyrůstá, se záměrným i nezáměrným ovlivňováním všech, kteří na něj působí.*“ (Šulová, Ležalová, 2012, s. 9)

Pracovní připravenost

Pracovní zralost souvisí s motivací a dítě by před vstupem do školy mělo mít zafixované následující schopnosti:

- schopnost záměrně se soustředit na danou činnost a dokončit ji,
- schopnost samostatně a aktivně pracovat,
- přiměřené psychomotorické tempo,

- vytrvalost, sebeovládání,
- schopnost přizpůsobovat se změnám v pracovních činnostech a střídání úkolů (Šulová, Ležalová, 2012).

Emocionální a sociální připravenost

Emocionální a sociální připravenost souvisí s přijetím role školáka dítětem a předpokládá u něj:

- pochopení povinnosti jako nadřazeného pojmu,
- emoční stabilitu, odolnost vůči zátěži, schopnost zvládat drobnější neúspěchy,
- schopnost řešit jednoduché konflikty,
- dovednost komunikovat s vrstevníky i s dospělými,
- schopnost respektovat běžné normy chování, např. vykat, pozdravit, poděkovat apod.,
- umět zhodnotit, co je správné nebo nesprávné,
- rozlišení různých rolí (nutné je rozlišovat chování, které je s nimi spojeno, např. role učitele je spojená s autoritou, role žáka jako osoby podřízené) (Šulová, Ležalová, 2012)

3.1.3 Školní nezralost

Pokud dítě trpí oslabením ve vývoji některých psychických, fyzických nebo sociálních funkcí a schopností, přestože jeho celková rozumová úroveň odpovídá normě (to znamená, že nespadá do kategorie lehkého podprůměru), je možné je označit za nezralé. *„Pokud by dítě bylo výrazně podprůměrné, nepůjde již asi jen o školní nezralost, nýbrž také o jisté celkové snížení předpokladů pro zvládnutí požadavků základní školy a je otázkou, zda např. odklad školní docházky by problém vyřešil.“* (Šturma in: Říčan, Krejčířová, 2006, s. 306)

Mezi děti nezralé je možné zařadit děti příliš neklidné nebo naopak nápadně zabrzděné a utlumené, děti překotné, impulzivní, nebo velmi zdlouhavé a těžkopádné, rovněž děti neobratné, nesoustředěné, infantilní, závislé,

nesamostatné, přecitlivělé, příliš bážlivé nebo dokonce plačtivé, ale i opak těchto dětí, tzn. prudké, výbušné, nepodřídivé, vzdorné, špatně navazující kontakt s učitelem anebo s ostatními dětmi. Do skupiny nezralých dětí dále můžeme zařadit děti stažené do sebe, nekomunikující, se sklonem k negativismu v chování nebo k mutismu, děti odbíhající od úkolu ke hře, kterou by si nejraději určovaly samy a další (Šturma in: Říčan, Krejčířová, 2006).

Ležáková v knize Diagnostika školní zralosti (2012) uvádí aspekty školní nezralosti:

Fyzická nezralost – nedostatečný vzrůst dítěte

- dítě bývá často nemocné, má porušený imunitní systém a špatný zdravotní stav, cítí se nadměrně unavené,
- může se objevovat narušený vztah k učení, protože často chybí ve výuce, následně nemá v učení návaznost, a proto bývá znevýhodněno.

Psychická nezralost – jde o pomalejší zrání nervového systému

- dítě nemá dostatečně vyvinutou úroveň vnímání, není schopné využívat svou rozumovou kapacitu,
- opoždění ve vývoji grafomotoriky, postupně získává negativní postoj k psaní, protože denně zažívá opakované nepříjemné zkušenosti bez ohledu na tolerantnost při hodnocení vyučujícího,
- snížená schopnost koncentrace a pozornosti, dítě bývá neklidné, nesoustředěné, není motivováno k učení,
- možný výskyt logopedických vad a horší úroveň vyjadřovacích schopností,
- dítě často reaguje nepřiměřenou psychickou obranou, nejrůznějšími neurotickými projevy, např. školní fobie, psychosomatické poruchy, poruchy chování, negativismus a jiné,
- bývá vystaveno vleklým stresovým situacím, prožívá v souvislosti se školou negativní zkušenosti.

Sociální a citová nezralost – jedná se o nedostatek sociálních zkušeností, především u dětí, které nenavštěvovaly předškolní zařízení

- dítě bývá nadměrně fixované na rodinu, kvůli tomu může špatně snášet soutěživost ve školním prostředí, porovnávání výsledků s ostatními spolužáky apod.,
- bez ohledu na to, jak se mu daří ve škole a při učení, prožívá obavy a úzkost.

Pokud se u dítěte vyskytne některý z těchto aspektů školní nezralosti, je potřeba to chápat jako podnět k úvaze o odkladu školní docházky.

3.2 Školní docházka, odklad školní docházky

Školní docházka

Povinná školní docházka je nejpřesněji definována v zákoně č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve kterém se uvádí, že každý rodič je povinen své dítě přihlásit k zápisu v době od 15. ledna do 15. února kalendářního roku, ve kterém má dítě zahájit povinnou školní docházku. Povinnou školní docházku dle zákona by dítě mělo zahájit ve školním roce, který následuje po dni, kdy dítě dovrší šestého roku věku. Zjednodušeně řečeno to znamená, že i když se rodiče rozhodnou pro odklad školní docházky jejich dítěte, mají povinnost je přihlásit ke školní docházce v daném termínu (Šulová, Ležalová, 2012).

Odklad školní docházky

Otázka odkladu povinné školní docházky je v posledních letech stále více probírána především kvůli nárůstu počtu dětí s odkladem. V dřívějších dobách byl odklad povinné školní docházky doporučován jen dětem, které nebyly zralé na školní prostředí a s tím souvisejícími nároky. V současnosti žádají zákonní zástupci o odklad docházky svých dětí častěji a i z jiných důvodů než je školní nezralost. Šturma v knize Dětská klinická psychologie (Říčan, Krejčířová, 2006, s. 309) uvádí: „*Lze odhadnout, že až jedné pětině dětí příslušného ročníku bývá navrhován a také uskutečňován odklad školní docházky.*“

Odklad povinné školní docházky je vymezen školským zákonem č. 561/2004 Sb., v § 37 takto: „*Není-li dítě po dovršení šestého roku věku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte, odloží ředitel*

školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.“

V běžném životě to znamená, že o odkladu školní docházky nemohou rozhodnou zákonní zástupci sami, ale jejich povinností je podat žádost o odklad adresovanou příslušné základní škole a přiložit k ní dvě doporučení o odkladu školní docházky jejich dítěte. Výše zmiňovanou žádost si rodiče vyzvednou u zápisu do 1. třídy, jedná se o formulář pro odklad školní docházky. Pokud jsou obě doporučení kladná, vydá ředitel školy, do které bylo dítě zapsáno, rozhodnutí o odkladu docházky (Šulová, Ležalová, 2012).

V posledních letech se ze strany rodičů stále častěji objevují snahy o to, aby jejich děti nastupovaly do základní školy později než v šesti letech. Rodiče se snaží prodloužit dítěti bezstarostné dětství a ještě je netlačit do nároků dnešní školy (Šulová, Ležalová, 2012). Pokud je dítě zralé pro školu, snažíme se rodiče povzbuzovat k důvěře v jejich schopnosti a především schopnosti jejich dítěte. Důležité je upozornit na to, že s narůstajícím počtem povolených odkladů školní docházky se rovněž zvyšuje průměrný věk dětí, které vstupují do 1. tříd a tím pádem i jejich věk mentální.

Často se najdou případy, kdy dítě, kterému bylo vydané pozitivní rozhodnutí o odkladu školní docházky, bývá celý rok ponecháno bez potřebné péče. Proto se doporučuje, aby se s dětmi, a obzvlášť s těmi, které nenavštěvují mateřskou školu, cíleně pracovalo. Pedagogicko-psychologickými poradnami bývají pro tyto děti a jejich rodiče pořádány speciální kurzy, které se zaměřují na přípravu pro vstup do školy. Rovněž některé mateřské školy mívají oddělení pro děti s odkladem školní docházky a používají pro takové děti speciální programy (Žáčková, Jucovičová, 2007).

Jen zcela výjimečně se objevují případy, kdy chtějí rodiče nástup svého dítěte do školy uspíšit, nejčastěji to bývá v případech dětí, které dovrší 6 let až po 1. září. Obvykle se jedná o rodiče relativně starší, kterých také v posledních letech stále více přibývá, a v některých případech jde o rodiče se zvýšenými

ambicemi, které chtějí realizovat právě prostřednictvím svých dětí (Říčan, Krejčířová, 2006).

Odklad školní docházky je závažným rozhodnutím v životě dítěte, pokud by zákonní zástupci v tomto jednali neuváženě, mohli by dítěti způsobit velké problémy. Může nastat situace, že propásnou u zralého dítěte okamžik, kdy je připraveno na školu a začít se učit, a pokud v této době dítě do školy nenastoupí, ztratí o ni a o učení zájem. Na druhé straně - pokud do školy nastoupí nezralé dítě, je výrazně ohroženo selháním a celkovou neúspěšností. V případech, kdy si rodiče neví rady a nejsou si jisti, zda je jejich dítě zralé nebo nezralé pro školu, mohou se obrátit na pedagogicko-psychologickou poradnu a požádat o vyšetření svého dítěte specializovaným odborníkem (Žáčková, Jucovičová, 2007).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 ANALÝZA ODKLADŮ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU NA UNIČOVSKU

4.1 Výzkumný problém, cíle výzkumu, výzkumné hypotézy

Praktická část diplomové práce se zabývá především výzkumem problematiky odkladu školní docházky na Uničovsku, který je realizován dotazníkovou metodou, a vyhodnocením takto získaných výsledků.

Cílem diplomové práce je ověření shody názorů pedagogů mateřských škol a rodičů dětí v předškolním věku na vzájemnou spolupráci mezi pedagogy a rodiči. Ověřit platnost předpokladu, zda by rodiče předškolních dětí požadovali odklad školní docházky, přestože by jej mateřská škola nedoporučovala. Dále zjistit za pomoci jakých testů v mateřské škole provádí diagnostiku školní zralosti a zda se v mateřských školách zaměřují specifickým způsobem na děti s odkladem školní docházky. Dále rovněž ověřit, zda je názor rodičů na vliv duševní zralosti předškolního dítěte stejný, jako mají pedagogové mateřských škol.

Na základě vytyčených cílů si autorka stanovila alternativní a nulovou hypotézu, a dále 3 dílčí úkoly:

H(A): *Názory pedagogů mateřských škol na vzájemnou spolupráci pedagogů a rodičů jsou výrazně rozdílné od názorů rodičů předškolních dětí.*

H(0): *Názory pedagogů mateřských škol na vzájemnou spolupráci pedagogů a rodičů se přibližně shodují s názory rodičů předškolních dětí.*

Dílčí úkol 1: *Ověřit, zda by rodiče souhlasili s návrhem mateřské školy týkající se připravenosti jejich dítěte na školu bez projednání s dalším odborníkem.*

Dílčí úkol 2: *Zjistit, zda mateřské školy, které provádějí diagnostiku školní zralosti, častěji užívají Jiráskův orientační test školní zralosti než vlastní individuálně vypracované diagnostiky.*

Dílčí úkol 3: *Prozkoumat platnost předpokladu, že názory rodičů předškolních dětí na faktory ovlivňující duševní zralost dítěte se značně liší od názorů pedagogů mateřských škol.*

4.2 Výzkumný soubor

Do zkoumaného souboru byly záměrně zahrnuty mateřské školy spadající do oblasti Uničovska. Pro potřeby této práce se celým Uničovskem v teritoriálně historickém smyslu zabývat nebudeme. Pozornost bude věnována školám v obcích, které jsou součástí Mikroregionu Uničovsko, a ve kterých byl prováděn výzkum pro praktickou část této práce, viz tabulka níže (tabulka č. 1).

Po důkladném rozmyšlení a na základě získaných informací, se rozšířil zkoumaný vzorek o rodiče dětí v předškolním věku, které navštěvují mateřské školy uvedené v tabulce č. 1. Z výzkumného vzorku jsme vyloučili speciální mateřské školy, u kterých se předpokládá, že děti dostávají odklad školní docházky z jiných důvodů než děti navštěvující běžnou mateřskou školu.

Protože návratnost dotazníku rozesílaného poštou nebo elektronickou poštou bývá velmi nízká, byly dotazníky předány osobně. Do každé mateřské školy bylo předáno 5 dotazníků pro pedagogy mateřské školy a 5 dotazníků pro rodiče. Jestliže se tento počet dotazníků rozdal do 11 mateřských škol, tak celkem bylo rozdáno 55 dotazníků pro pedagogy mateřských škol a 55 pro rodiče předškolních dětí. Do dotazníkového souboru bylo získáno celkem 43 rodičů dětí v předškolním věku a dále se podařilo získat pro dotazníkový výzkum 39 pedagogů vyučujících děti v předškolním věku.

Tabulka č. 1: Přehled zkoumaných mateřských škol

<u>Přehled zkoumaných MŠ</u>
MŠ Oskava
MŠ Dlouhá Loučka
MŠ Medlov
MŠ Nová Hradečná
MŠ Paseka
MŠ Šumvald

MŠ Troubelice
MŠ Újezd U Uničova
MŠ Uničov, Komenského
MŠ Uničov, při ZŠ U Stadionu
MŠ Uničov, při ZŠ Haškova

4.3 Výzkumné metody

Pro zpracování a analýzu k diplomové práci bylo použito kvantitativního výzkumu. Ke sběru dat a informací byla zvolena dotazníková metoda. Při vyhodnocování získaných informací bylo využito testu nezávislosti chí-kvadrát a Spearmanova koeficientu pořadové korelace. Dotazník byl zaměřen na zjištění shody názorů pedagogů mateřských škol a rodičů předškolních dětí. Zda je názor rodičů na vliv duševní zralosti dětí předškolního věku přibližně stejný, jako mají pedagogové mateřských škol (viz též kapitola 4.1). A dále na propojenost mateřských škol s diagnostickými zařízeními.

Dotazník byl určen pro rodiče předškolních dětí a pro pedagogy zajišťující výuku v mateřských školách na Uničovsku.

Dotazník v pedagogickém výzkumu je velmi často používanou metodou. Zatímco v jiných oblastech společenských věd je možné sledovat odklon od dotazníku, kdy více je užíváno interview, v pedagogických disciplínách je častost jeho používání velmi vysoká. Tuto vysokou frekventovanost dotazníků v pedagogickém výzkumu Chráska (2007) zdůvodňuje tím, že jeho konstrukce je docela snadná.

Jedná se o způsob písemného kladení otázek, na které získáváme písemnou odpověď. Tyto kladené otázky se mohou vztahovat jednak na vnější jevy (např. názory učitelů na odklad školní docházky) a jednak na jevy vnitřní (např. naše citové stavy, motivy apod.) Chráska (2007, s. 163) ve své knize *Metody pedagogického výzkumu* píše: „*Samotný dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně.*“ Metodě dotazníku bývá někdy

vytýkáno, že se nezabývá tím, jací lidé (respondenti) jsou, ale jen tím jak sami sebe vidí, nebo chtějí být viděni.

4.4 Specifika výzkumu

K zjištění potřebných informací k diplomové práci byl použit kvantitativní výzkum. Ke sběru dat a informací pak aplikace dotazníku.

Výzkumná část diplomové práce byla realizována v lednu až březnu 2014 v jednotlivých mateřských školách na Uničovsku, ve kterých byl předkládán dotazník jednak pedagogům mateřských škol a také rodičům předškolních dětí. Dotazník byl zvolen jako metodický nástroj šetření pro jeho výhody, mezi které patří především hromadné zjištění informací. Dotazníky se skládají z 9 položek. V dotazníku byly použity položky polootevřené i uzavřené a formulovány byly se snahou, co nejlépe postihnout zkoumaný cíl.

V první části obou dotazníků jsme se zabývali položkami, které se zaměřují na mateřské školy a rodiče. Zjišťují jaká je mezi těmito dvěma skupinami vzájemná spolupráce, zda mateřská škola spolupracuje s některým z diagnostických zařízení a zda o tom vědí rodiče předškolních dětí. Následně autorku zajímalo, jakou formou se mateřské školy věnují dětem s odkladem školní docházky. 2 položky, otázky č. 5 a 6, v jednotlivých dotaznících jsou pro obě skupiny respondentů odlišné. V dotazníku pro rodiče se zjišťují postoje rodičů k odkladu školní docházky, který mateřská škola jejich dítěti nedoporučuje. V dotazníku pro pedagogy mateřských škol je položka se stejným zaměřením, s rozdílem v možnosti jiného výběru odpovědí. Rovněž položky zjišťují, zda mateřská škola provádí diagnostiku školní zralosti a pomocí jakých testů. Poslední část dotazníků je opět společná pro obě dotazované skupiny a zabývá se samotným odkladem školní docházky, jeho příčinami a vlivy, které ovlivňují zralost dítěte.

Vyplnění dotazníků trvalo přibližně 10 minut (viz Příloha č. 1 a 2).

4.5 Interpretace a aplikace výsledků

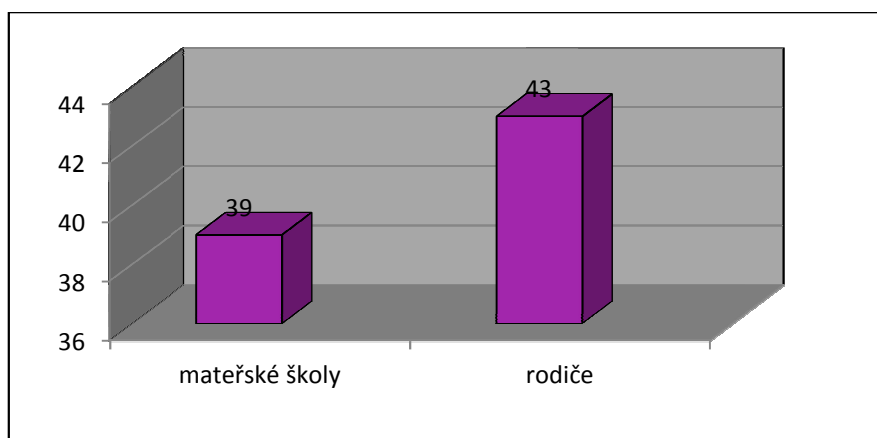
Získané informace z dotazníků byly zpracovány a shrnuty do tabulek a grafů s krátkým popisem zjištění k jednotlivým položkám. Návratnost dotazníků byla

poměrně dobrá, z celkového počtu 110 dotazníků, kdy 55 bylo pro pedagogy mateřských škol, 55 pro rodiče předškolních dětí, se jich vrátilo 82, kdy 39 bylo od pedagogů mateřských škol, 43 od rodičů předškolních dětí.

Tabulka č. 2: Návratnost dotazníků

Návratnost dotazníků	četnost	%
Mateřské školy	39	35,5%
Rodiče	43	39%
Celkem navrácených	82	74,5%
Celkem rozdaných	110	100%

Graf č. 1: Návratnost dotazníků



Graf číslo 1 nám ukazuje návratnost dotazníků během doby výzkumného šetření. Graf nám znázorňuje počty dotazníků v jednotlivých zařízeních. Odpovědi na dotazníky rozeslané do mateřských škol se nám vrátilo 39 a odpovědi od rodičů předškolních dětí 43.

4.5.1 Společné zhodnocení dotazníků

Tato část kapitoly se zaměřuje na společné zhodnocení dotazníku pro rodiče předškolních dětí a dotazníku pro pedagogy mateřských škol. Položky v obou dotaznících byly velmi podobně definované a především se zaměřovaly na získání přibližně stejných informací od dotazovaných skupin. Především se snažily zjistit shodu názorů pedagogů mateřských škol a rodičů předškolních dětí na problematiku odkladu školní docházky.

Jedná se o 7 položek (položky č. 1 - 4 a 7 - 9), z nichž 6 je hodnoceno pomocí tabulky, kde jsou znázorněny jednotlivé počty odpovědí a rovněž procentuální zastoupení těchto odpovědí. Následuje graf, na kterém je vidět zastoupení odpovědí od jednotlivých dotazovaných skupin. Celkové a procentuální rozložení četnosti odpovědí, jak rodičů předškolních dětí, tak pedagogů mateřských škol, můžeme vidět na posledním grafu. Pokud položka měla v odpovědích možnost zdůvodnit svoji volbu nebo napsat svůj názor, je na konci ještě jeden graf znázorňující tento typ odpovědí. U položky č. 2 bylo při vyhodnocování využito testu nezávislosti chí-kvadrát a u položky č. 8 Spearmanova koeficientu pořadové korelace.

Jedna položka je hodnocena jen pomocí tabulky, která znázorňuje aritmetické průměry jednotlivých dotazovaných, kteří volili čísla 1 – 4, podle toho, co podle nich nejvíce ovlivní duševní vývoj dítěte. Rovněž tabulka zachycuje celkové aritmetické průměry od obou skupin.

Rozbor odpovědí na jednotlivé položky:

1. Zajímají se rodiče o pomoc a informace v oblasti přípravy dětí na vstup do školy?

- a) Ano
- b) Ano, ale jen málo
- c) Ne

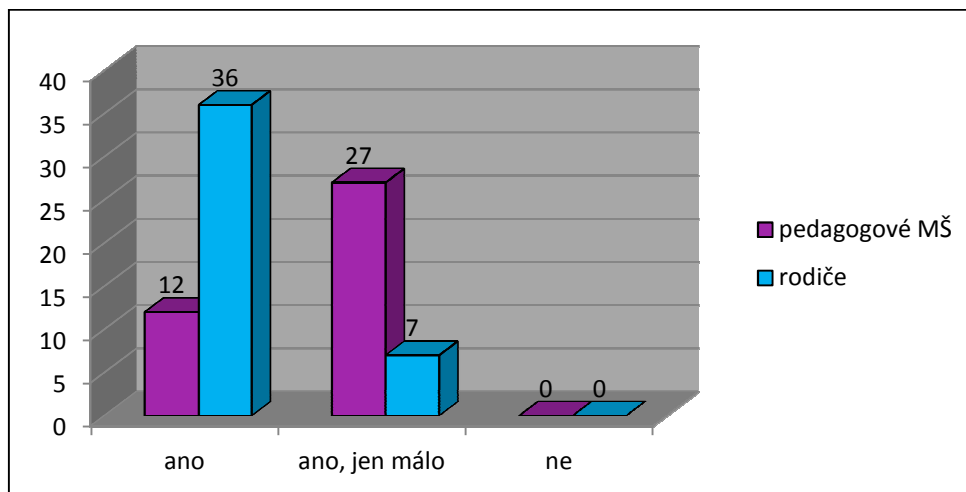
Tabulka č. 3: Zájem o informace v oblasti přípravy dle rodičů a pedagogů

Zájem o informace	ano	Ano, ale jen málo	ne
Pedagogové MŠ	12	27	0
Rodiče	36	7	0
Celkem	48	34	0
%	58,5%	41,5%	0%

Tabulka nám ukazuje rozčlenění údajů o tom, jak rodiče předškolních dětí a pedagogové mateřských škol vidí zájem rodičů o informace v oblasti přípravy dětí na vstup do školy. Z 82 respondentů nám kladně odpovědělo všech 82. Avšak z celkového počtu 82 odpovědí odpovědělo ANO 48 (tj. 58,5%), zde jednoznačně kladně odpovídali více rodiče. Odpověď ANO, ALE JEN MÁLO dalo

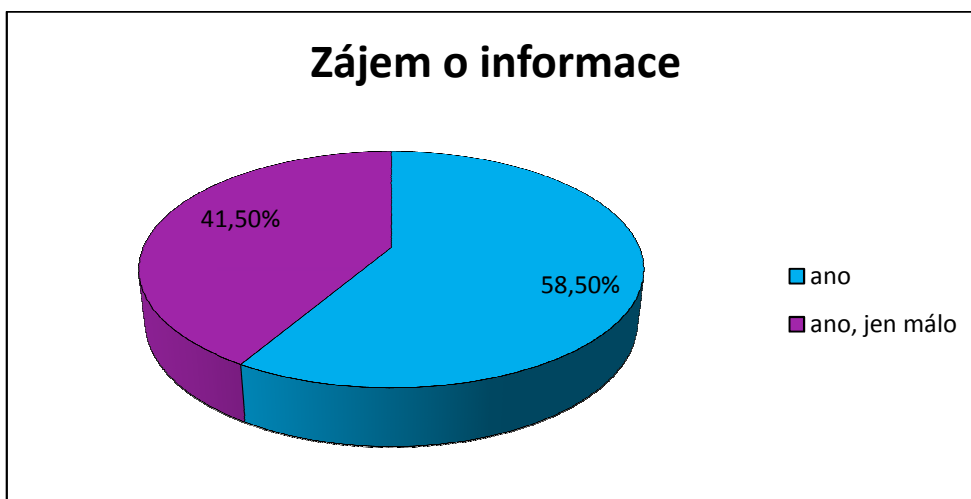
34 respondentů (tj. 41,5%), přičemž v této skupině převažovaly výrazněji odpovědi od pedagogů.

Graf č. 2: Zájem o informace v oblasti přípravy dle rodičů a pedagogů



Graf nám ukazuje sledování zájmu rodičů o informace v oblasti přípravy dětí na vstup do školy. Z výsledků dotazníků pedagogů mateřských škol vidíme, že valná většina z nich zaznamenává zájem rodičů, ale jen málo. Oproti tomu rodiče vnímají svůj zájem o informace velmi kladně.

Graf č. 3: Procentuální a celkové rozložení zájmu o informace dle rodičů a pedagogů mateřských škol



Graf ukazuje, že celkové rozložení zájmu rodičů v oblasti přípravy dítěte na vstup do školy je z 58,5% kladný. Zbýlých 41,5% je rovněž kladných, ale zájem rodičů již není tak velký.

2. Jaká je spolupráce mezi pedagogy mateřské školy a rodiči dětí, kterým je doporučen odklad školní docházky?

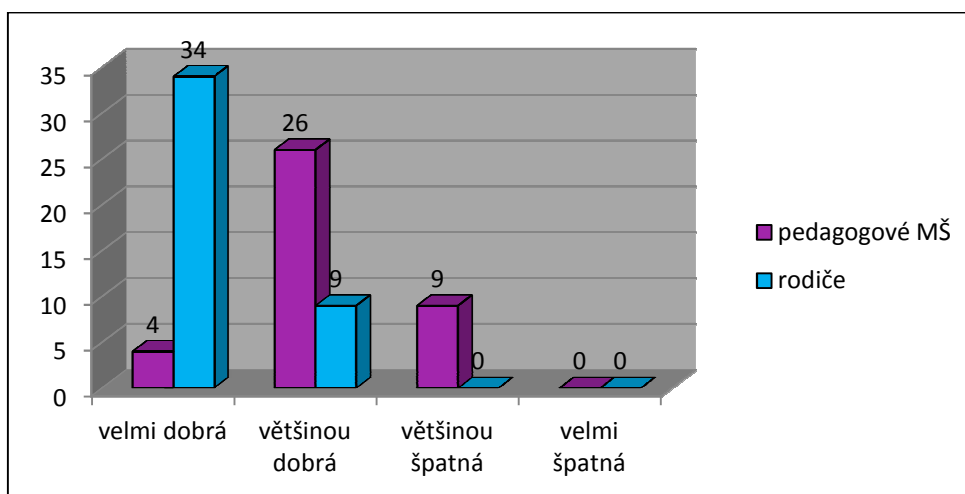
- a) Velmi dobrá
- b) Většinou dobrá
- c) Většinou špatná
- d) Velmi špatná

Tabulka č. 4: Spolupráce mezi pedagogy mateřských škol a rodiči

Vzájemná spolupráce	Velmi dobrá	Většinou dobrá	Většinou špatná	Velmi špatná
Pedagogové MŠ	4	26	9	0
Rodiče	34	9	0	0
Celkem	38	35	9	0
%	46,3%	42,7%	11%	0%

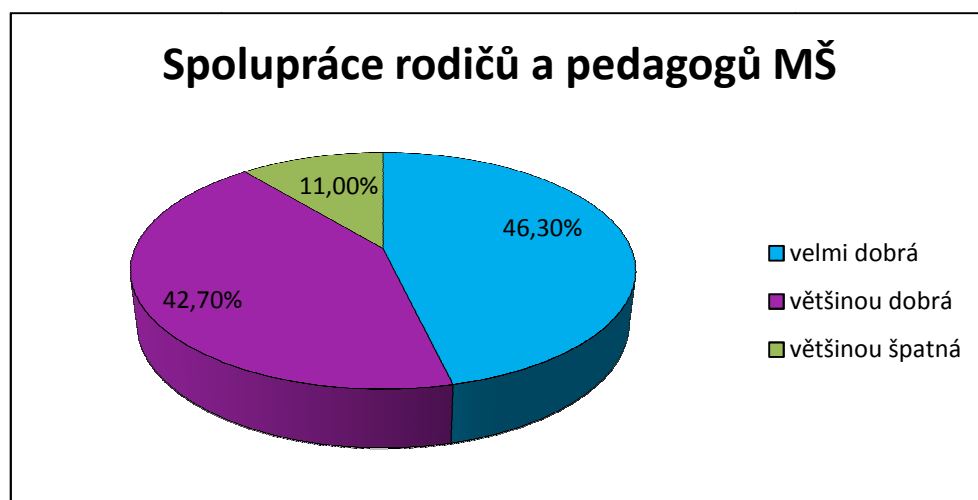
Tabulka nám ukazuje, že u obou skupin dotazovaných se ve většině případů vyskytují pozitivní odpovědi a spolupráce mezi pedagogy a rodiči je vnímána jako velmi dobrá nebo většinou dobrá. Z celkového počtu 82 odpovědí nám VELMI DOBRÁ odpovědělo 38 respondentů (tj. 46,3%) a VĚTŠINOU DOBRÁ odpovědělo 35 respondentů (tj. 42,7%). Záporných odpovědí VĚTŠINOU ŠPATNÁ došlo 9 (tj. 11%). Z tabulky č. 4 je zřejmé, že kritičtější v hodnocení spolupráce škola – rodiče jsou pedagogové mateřských škol.

Graf č. 4: Spolupráce mezi pedagogy mateřských škol a rodiči



Graf znázorňuje hodnoty u jednotlivých skupin dotazovaných a v jakém počtu hodnotí spolupráci mezi pedagogy mateřských škol a rodičů předškolních dětí.

Graf č. 5: Procentuální a celkové rozložení spolupráce mezi pedagogy mateřských škol a rodiči



Na grafu je možné sledovat procentuální a celkové rozložení dat o spolupráci mezi pedagogy mateřských škol a rodiči. Pouhých 11% není spokojená se spoluprací.

Tabulka č. 5: Čtyřpolní tabulka pro test nezávislosti chí-kvadrát

	dobrá	špatná	Σ
pedagogové	30 a	9 b	39 a+b
rodiče	43 c	0 d	43 c+d
Σ	73 a+c	9 b+d	82 n

Na základě logické analýzy dat autorka sdružila sloupce a vytvořila čtyřpolní tabulku pro test nezávislosti chí-kvadrát, díky kterému je možno získat hodnotu x^2 . Tato hodnota x^2 je ukazatelem velikosti mezi skutečností a vyslovenou nulovou hypotézou. Tuto vypočítanou hodnotu srovnáváme s kritickou hodnotou testového kritéria (ve statistických tabulkách – viz příloha č. 3) chí-kvadrát pro zvolenou

hladinu významnosti. Zvolená hladina významnosti je 0,01 (riziko omylu je 0,01 = 1 %) a stupeň volnosti je 1.

$$\chi^2 = n \cdot \frac{(ad - bc)^2}{(a+b) \cdot (a+c) \cdot (b+d) \cdot (c+d)}$$

$$\chi^2 = 82 \cdot \frac{(30 \cdot 0 - 9 \cdot 43)^2}{39 \cdot 73 \cdot 9 \cdot 43} = 11,146$$

Ve statistických tabulkách zjišťujeme, že vypočítaná hodnota χ^2 je větší než kritická hodnota $\chi^2(1) = 6,635$ a proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní (viz též kapitola 4.6 – Interpretace závěrů šetření).

3. Spolupracuje mateřská škola se Speciálně-pedagogickým centrem nebo Pedagogicko-psychologickou poradnou při diagnostice školní zralosti? Pokud ano, uveďte, jak hodnotíte tuto spolupráci.

a) Ne

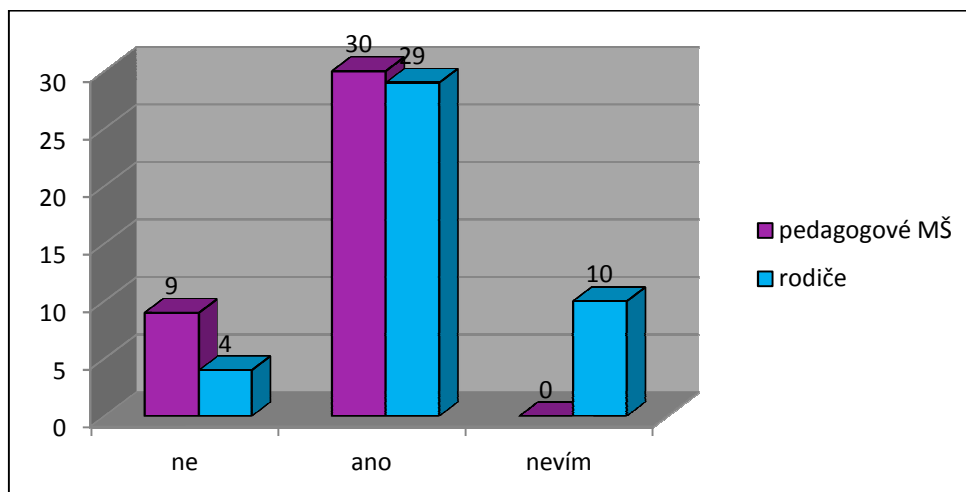
b) Ano _____

Tabulka č. 6: Spolupráce mateřské školy s diagnostickými zařízeními

Spolupráce s PPP a SPC	ne	ano	nevím
Pedagogové MŠ	9	30	0
Rodiče	4	29	10
Celkem	13	59	10
%	15,8%	72%	12,2%

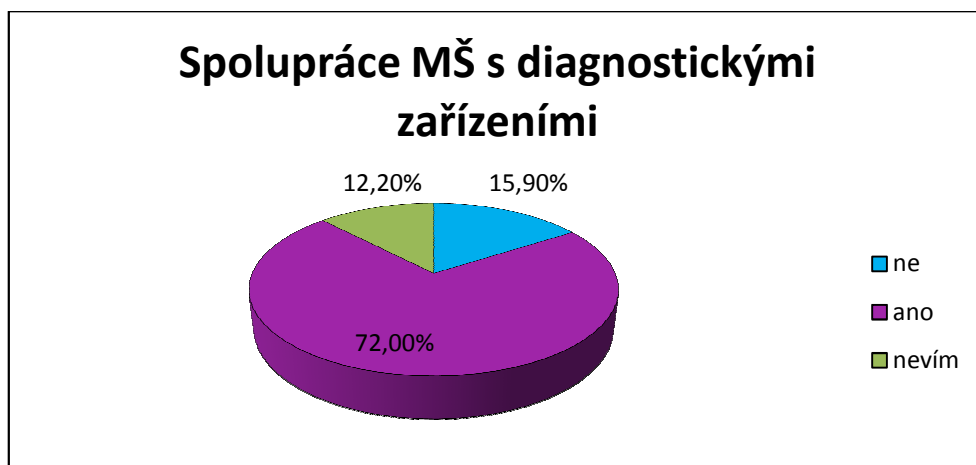
Tabulka nám znázorňuje jasnou shodu kladných odpovědí obou dotazovaných skupin, rodičů předškolních dětí a pedagogů mateřských škol, v oblasti spolupráce mateřské školy s diagnostickými zařízeními jako jsou pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně-pedagogické centrum.

Graf č. 6: Spolupráce mateřské školy s diagnostickými zařízeními



Z grafu jasně vyplývá, že se rodiče a pedagogové v odpovědi ANO velmi shodují, je zde rozdíl jedné odpovědi. Z celkového počtu 82 respondentů vybralo odpověď ANO 59, což tvoří 72% odpovědí. Odpověď NEVÍM zvolilo 10 respondentů (tj. 12,2%) a byli to pouze jedinci ze skupiny rodičů. U pedagogů mateřských škol se dalo předpokládat, že budou vědět, zda spolupracují s diagnostickým zařízením.

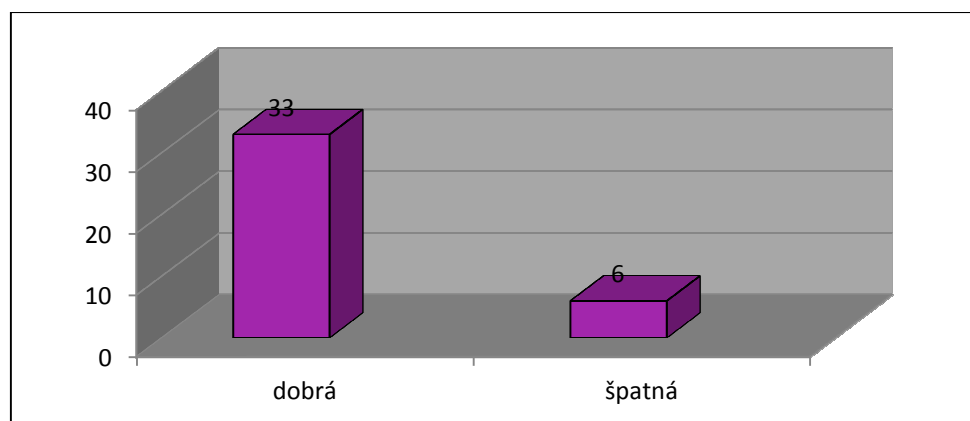
Graf č. 7: Procentuální a celkové rozložení spolupráce mateřské školy s diagnostickými zařízeními



Graf ukazuje procentuální znázornění spolupráce mateřské školy s pedagogicko-psychologickou poradnou nebo speciálně-pedagogickým zařízením. Můžeme z něj usuzovat, že převážná většina mateřských škol spolupracuje s některým z výše zmiňovaných diagnostických zařízení.

Tato položka byla v dotazníku pro pedagogy mateřských škol položena jako polootevřená. Dotazovaní pedagogové měli, pokud spolupracují s pedagogicko-psychologickou poradnou nebo speciálně-pedagogickým zařízením, rovněž zhodnotit spolupráci s tímto zařízením. Pro lepší přehlednost vyhodnocení výše zmiňované otázky autorka vyobrazila zhodnocení spolupráce v grafu.

Graf č. 8: Zhodnocení spolupráce mateřských škol s diagnostickým zařízením



Graf nám znázorňuje, že z celkového počtu 39 dotazovaných pedagogů je 33 z nich spokojených se spoluprací s pedagogicko-psychologickou poradnou nebo speciálně-pedagogickým zařízením.

4. Jaké metody práce využívá mateřská škola u dětí s odkladem školní docházky?

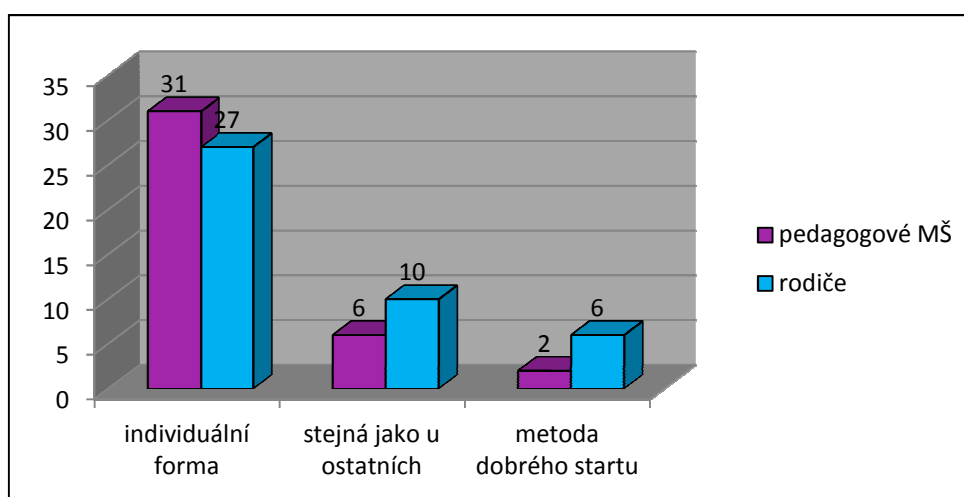
- a) Individuální formou specializovanou na tyto děti
- b) Stejnou formou jako ostatním dětem
- c) Metodou dobrého startu

Tabulka č. 7: Způsoby práce s dětmi s odkladem školní docházky

Způsob práce s dětmi	individuální forma	stejná jako u ostatních	metoda dobrého startu
Pedagogové MŠ	31	6	2
Rodiče	27	10	6
Celkem	58	16	8
%	70,7%	19,5%	9,8%

Z ciferných údajů v tabulce můžeme zjistit poměrně velkou shodu v odpovědích na otázku užívané formy práce s dětmi s odkladem školní docházky v mateřské škole. Z celkového počtu 82 respondentů vybralo odpověď INDIVIDUÁLNÍ FORMA 58 dotazovaných, což představuje 70,7%.

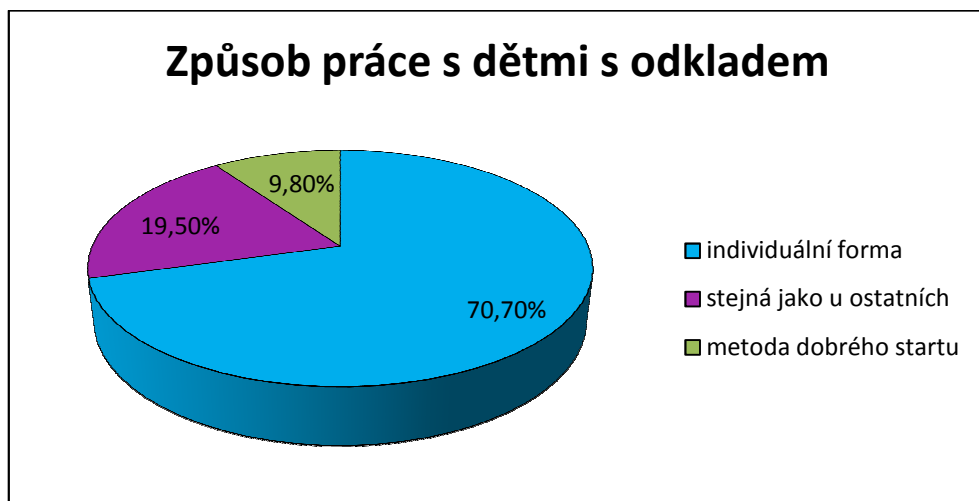
Graf č. 9: Způsoby práce s dětmi s odkladem školní docházky



Na grafu můžeme vidět docela vysokou shodu v odpovědi INDIVIDUÁLNÍ FORMA od rodičů předškolních dětí a pedagogů mateřských školy. Odpověď METODA DOBRÉHO STARTU zvolilo nejméně respondentů (tj. 9,8%), jak ze strany rodičů, tak ze strany pedagogů mateřských škol. Dá se předpokládat,

že metoda dobrého startu není tolik známou a užívanou formou u dětí s odkladem školní docházky. Metoda dobrého startu je metodou motoricko-akusticko-optickou. Cílem této metody je zdokonalení analyzátorů zrakového, sluchového a kinesteticko-pohybového aparátu, dále ještě zdokonalení a vyhranění laterality, zlepšení orientace v tělesném schématu a v prostorové orientaci (Bogdanowicz, 1985).

Graf č. 10: Procentuální a celkové rozložení způsobů práce s dětmi s odkladem školní docházky



Graf nám ukazuje procentuální rozložení forem práce s dětmi s odkladem školní docházky v mateřské škole. Z procentuálních údajů můžeme usuzovat, že v převážně většině mateřských škol se dětem s odkladem školní docházky věnují formou individuální péče.

7. Jak často rodiče sami vyžadují odklad školní docházky nebo nad touto možností alespoň přemýšlí?

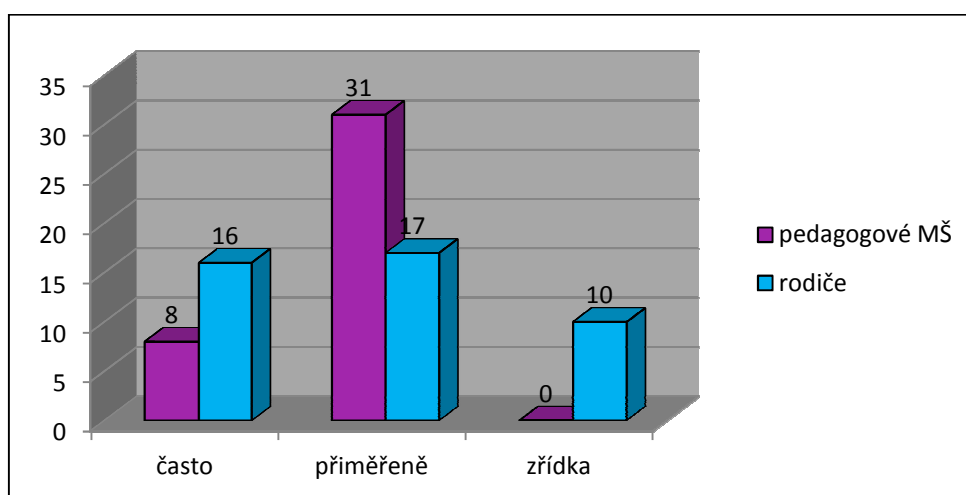
- a) Často
- b) Přiměřeně
- c) Zřídka

Tabulka č. 8: Četnost odkladů školní docházky na požádání rodičů

Četnost odkladů	často	přiměřeně	zřídka
Pedagogové MŠ	8	31	0
Rodiče	16	17	10
Celkem	24	48	10
%	29,3%	58,5%	12,2%

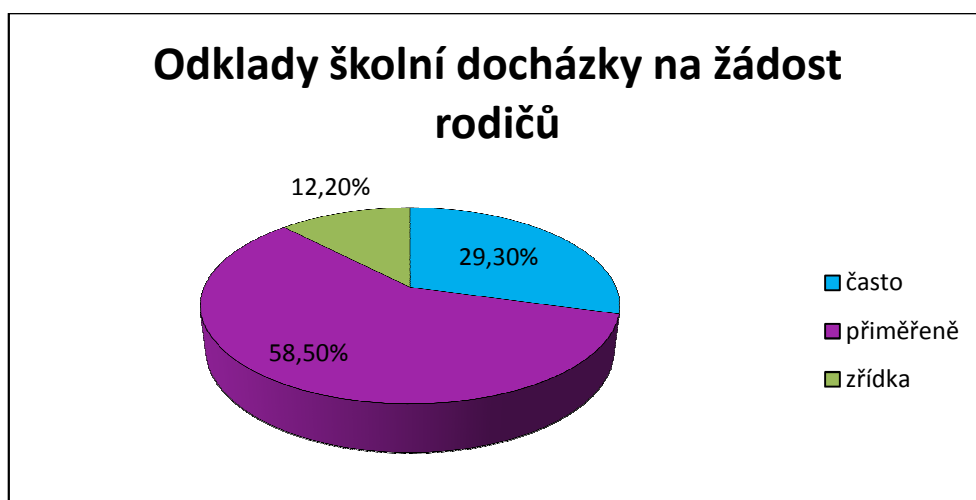
Tabulka znázorňuje ciferné a procentuální údaje o počtu odkladů školní docházky, který si vyžádali sami rodiče nebo nad touto možností někdy uvažovali. Více než polovina respondentů (v počtu 48) vybrala odpověď **PŘIMĚŘENĚ** na možnost vyžádat odklad školní docházky pro své dítě nebo nad tím alespoň uvažovala (tj. 58,5%).

Graf č. 11: Četnost odkladů školní docházky na požádání rodičů



Graf nám znázorňuje odpovědi z obou dotazovaných skupin, ze kterých je zřejmé, že se pedagogové mateřských škol většinou setkávají s tím, že o odklad školní docházky žádají především sami rodiče.

Graf č. 12: Procentuální a celkové rozložení četnosti odkladů školní docházky na požádání rodičů



Graf ukazuje procentuální zastoupení odkladů školní docházky, které si vyžádali sami rodiče nebo nad touto možností uvažovali. Celkem 29,3% pedagogů mateřských škol a rodičů se ČASTO setkalo s žádostí rodičů o odklad školní docházky jejich dítěte nebo nad tím ČASTO uvažovalo.

8. Vyberte faktory, které podle vás mají vliv na přibývající počet odkladů školní docházky?

- a) nadměrné používání audiovizuální techniky a počítačů
- b) chybějící komunikace rodičů s dětmi (dítě má některou z forem narušené komunikační schopnosti)
- c) nedostatek času na dítě (kariérnost rodičů)
- d) nedostatečná fyzická a sociální zralost dítěte
- e) rozvedené a neúplné rodiny
- f) problémy s udržením pozornosti dítěte

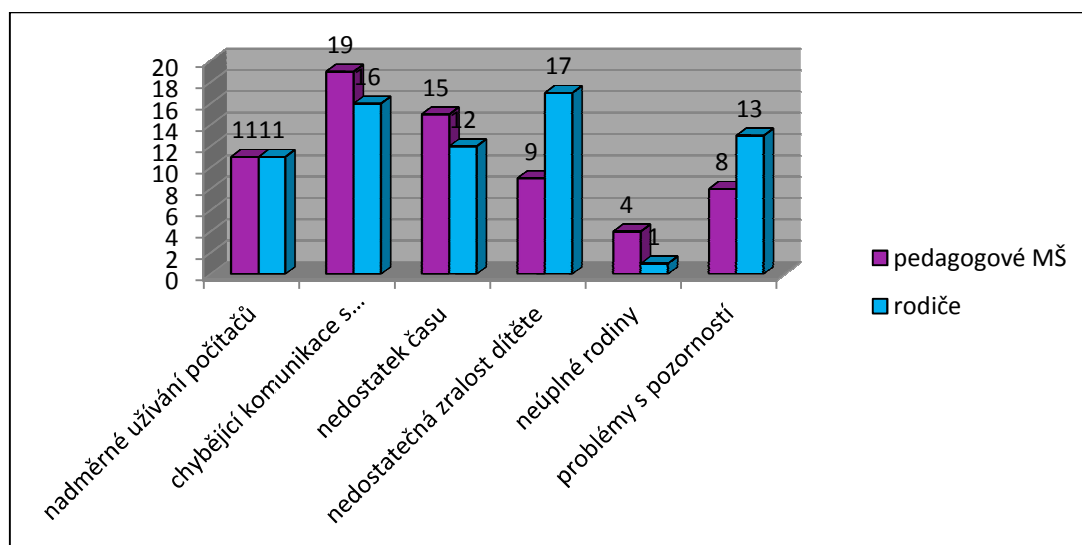
Tabulka č. 9: Největší problémy přibývajícího počtu odkladů

Přibývající počet odkladů	Nadměrné užívání počítačů	Chybějící komunikace s rodiči	Nedostatek času	Nedostatečná zralost dítěte	Neúplné rodiny	Problémy s pozorností
Pedagogové MŠ	11	19	15	9	4	8
Rodiče	11	16	12	17	1	13
Celkem	22	35	27	26	5	21
%	16,2%	25,7%	19,9%	19,1%	3,7%	15,4%

Tabulka znázorňuje ciferné a procentuální údaje nejčastějších problémů přibývajícího počtu odkladů školní docházky. Z tabulky vyplývá, že se pedagogové mateřských škol a rodiče předškolních dětí ve většině případů rozhodli pro podobné odpovědi.

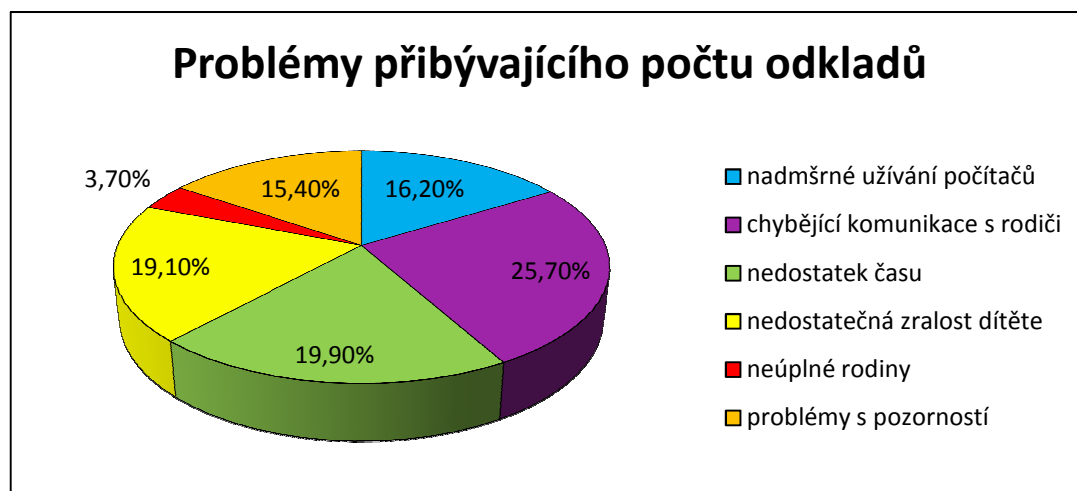
U této položky měli respondenti možnost vybrat jednu nebo více odpovědí, proto je celkový počet odpovědí 136.

Graf č. 13: Největší problémy přibývajícího počtu odkladů



V grafu znázorňujícím odpovědi na otázku největších problémů přibývajícího počtu odkladů školní docházky je vidět absolutní shoda v odpovědi NADMĚRNÉ UŽÍVÁNÍ POČÍTAČŮ. V tomto případě je počet odpovědí pedagogů mateřských škol a rodičů předškolních dětí úplně stejný. Naopak odlišnost názorů je znát v odpovědi NEDOSTATEČNÁ ZRALOST DÍTĚTE, kdy rodiče tuto odpověď volili dvakrát tolik než pedagogové. Lze předpokládat, že do výraznějšího rozdílu mezi názorem rodičů a pedagogů se promítá i znalost obsahu odborného termínu na straně pedagoga a přirozený citový vztah rodiče, který má větší tendenci vidět ve svém potomkovi malé dítě.

Graf č. 14: Procentuální a celkové rozložení problematiky přibývajícího počtu odkladů



Z grafu vyplívá, že mezi největší problém přibývajících počtu odkladů školní docházky patří chybějící komunikace rodičů s dětmi (dítě má některou s forem narušené komunikační schopnosti) (tj. 25,7%). Další položky jsou docela vyrovnané, následuje nedostatek času na dítě (tj. 19,9%) a dále nedostatečná fyzická a sociální zralost dítěte (tj. 19,1%). Nejmenší procentuální zastoupení (tj. 3,7%) mají rozvedené a neúplné rodiny.

Tabulka č. 10: Výpočet Spearmanova koeficientu pořadové korelace

Problémy	Rodiče	Pedagogové MŠ	Pořadí rodiče	Pořadí pedagogové	d	d ²
Nadměrné užívání počítačů	11	11	5	3	2	4
Chybějící komunikace v rodině	16	19	2	1	1	1
Nedostatek času	12	15	4	2	2	4
Nedostatečná zralost dítěte	17	9	1	4	-3	9
Neúplné rodiny	1	6	6	6	0	0
Problémy s pozorností	13	8	3	5	-2	4

Σ 22

Na základě logické analýzy dat se autorka rozhodla seřadit problémy ovlivňující přibývajících počet odkladů školní docházky dle pořadí a tak vypočítat Spearmanův koeficient pořadové korelace. Tento výpočet se provádí podle vzorce:

$$r_s = 1 - \frac{6\sum d^2}{n(n^2 - 1)} \quad r_s = 1 - \frac{6 \cdot 22}{6(6^2 - 1)} = 0.37$$

kde r_s je Spearmanův koeficient pořadové korelace, n je počet korelovaných dvojic hodnot (v tomto případě počet faktorů), d je rozdíl (diference) pořadí pro jednu dvojici hodnot. Koeficient r_s může nabývat hodnot od 0 do ± 1 . Hodnota 0 vypovídá o tom, že mezi srovnávanými jevy není žádný vztah. Tudíž čím více se vypočítaná hodnota koeficientu korelace blíží hodnotě 1, tím těsnější je vztah mezi jevy, které srovnáváme.

Na základě těchto poznatků a získaného výsledku můžeme říci, že mezi zkoumanými problémy, které mají vliv na přibývajících počet školní docházky, je vztah. Avšak výše zmiňovaný vztah mezi zkoumanými problémy nelze považovat za příliš těsný, protože má blíže k hodnotě 0 než 1.

9. Přiřaďte čísla 1 – 4 (4 = nejvíce ovlivní, 1 = nejméně ovlivní), podle toho, co podle Vás nejvíce ovlivňuje duševní zralost předškolního dítěte.

rodinné prostředí

podnětné prostředí

kommunikace v rodině

docházka do mateřské školy

Tabulka č. 11: Aritmetické průměry toho, co nejvíce ovlivňuje duševní zralost dítěte

	Rodinné prostředí	Kommunikace v rodině	Podnětné prostředí	Docházka do MŠ
Pedagogové MŠ	3,3	3,1	3	2,3
Rodiče	3,1	3,1	2,4	2,5
Aritmetický průměr	3,2	3,1	2,7	2,4

Tato tabulka nám ukazuje aritmetické průměry dle toho, jak volili pedagogové mateřských škol a rodiče předškolních dětí čísla 1 – 4. Nejprve byly spočítány u jednotlivých kategorií aritmetické průměry u pedagogů mateřských škol a poté u rodičů předškolních dětí. Z těchto aritmetických průměrů byl vytvořen výsledný aritmetický průměr pro danou kategorii.

Z těchto výsledných aritmetických průměrů vyplývá, že názory obou dotazovaných skupin jsou vyrovnané. Každá složka má ve vztahu k duševní zralosti předškolního dítěte svou nezastupitelnou roli. Složky se navzájem prolínají, ovlivňují se a souvisí spolu. Z údajů v tabulce nelze jednoznačně určit, která složka více a která méně ovlivňuje dle respondentů duševní zralost. Proto je nezbytné dítě v období předškolního věku rozvíjet ve všech uvedených oblastech, aby nedošlo k jeho nezralosti.

4.5.2 Zhodnocení položek určených jen pedagogům mateřských škol

Tato část se zaměřuje na zhodnocení pouze dotazníku pro pedagogy mateřských škol, protože se 2 položky (položky č. 5, 6) odlišovaly a získávaly jiné informace než dotazník pro rodiče předškolního dítěte. Cílem těchto položek bylo zjistit, za pomoci jakých testů mateřské školy provádí diagnostiku školní zralosti. A rovněž zjistit, zda se pedagogové mateřské školy setkali s tím, že by rodič vyžadoval odklad školní docházky pro dítě na školu připravené.

Jak již bylo výše zmíněno, do dotazníkového šetření bylo osloveno z 11 mateřských škol vždy 5 pedagogů, tudíž celkový počet rozdaných dotazníků pro pedagogy mateřských školy bylo 55. Z tohoto počtu se navrátilo 39 vyplněných dotazníků. Z dotazníku vyplývá, že z celkového počtu oslovených pedagogů bylo všech 39 respondentů (tj. 100%) ženy. Ukončené vysokoškolské vzdělání má 13 (tj. 33,3%) z dotazovaných a zbylých 26 (tj. 66,7%) má ukončené středoškolské vzdělání, vše pedagogického směru. Dále z dotazníku vyplývá, že věkový průměr činí 39,5 roků, ve věkovém intervalu od 21 let do 69 let. Dotazník rovněž zkoumal délku praxe jednotlivých pedagogů mateřských škol, v tomto případě vyšel průměr 18,6 let.

Rozbor odpovědí na jednotlivé položky:

5. Setkali jste se někdy s názorem rodičů, kteří požadovali odklad školní docházky u dítěte, které podle Vás bylo pro školu zralé?

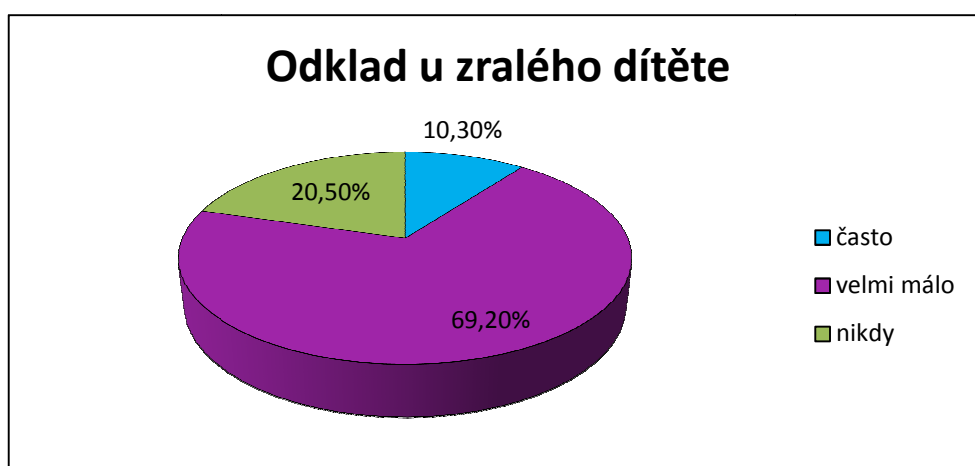
- a) často
- b) velmi málo
- c) nikdy

Tabulka č. 12: Odklad školní docházky u zralého dítěte

Odklad u zralého dítěte	četnost	%
Často	4	10,3%
Velmi málo	27	69,2%
Nikdy	8	20,5%
Celkem	39	100%

Tabulka ukazuje procentuální rozložení toho, jak často se setkávají pedagogové mateřských škol s žádostí o odklad školní docházky u zralých dětí. Z celkového počtu 39 se nadpoloviční většina pedagogů s těmito požadavky setkala velmi málo.

Graf č. 15: Odklad školní docházky u zralého dítěte



Z grafu je zřejmá převaha odpovědi VELMI MÁLO, která tvoří 69,2% ze získaných odpovědí. Takové množství těchto odpovědí autorka nepředpokládala. Očekávala, že v dnešní době má stále více rodičů tendenci vyžádat si odklad školní docházky u svého dítěte, přestože je pro vstup do školy již připravené a zralé. Pouze 4 pedagogové mateřských škol (tj. 10,3%) uvedlo, že se s tímto názorem setkala ČASTO.

6. Provádíte u předškolních dětí diagnostiku školní zralosti? Pokud ano, uveďte, jaké testy používáte.

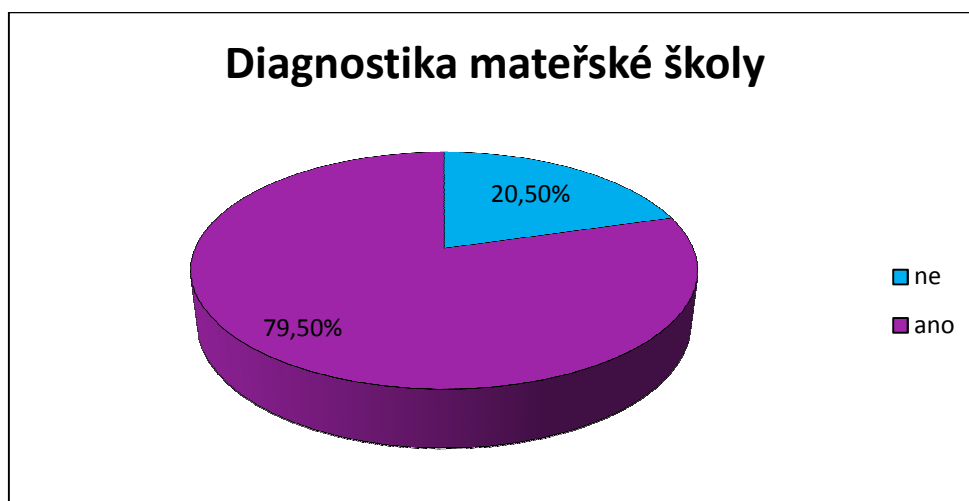
a) ne

b) ano _____

Tabulka č. 13: Diagnostika prováděná samotnou mateřskou školou

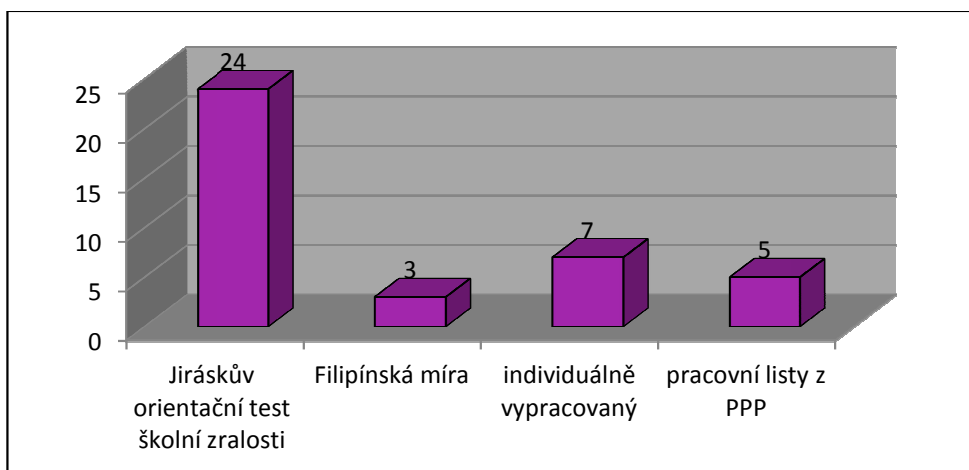
Odklad u zralého dítěte	četnost	%
Ne	8	20,5%
Ano	31	79,5%
Celkem	39	100%

Graf č. 16: Diagnostika prováděná samotnou mateřskou školou



Z výsledného grafu vidíme, že pedagogové mateřských škol ve většině případů provádí diagnostiku školní zralosti. Z dotazovaných 39 učitelek odpovědělo kladně 31 učitelek, což je 79,5 %. Pouhých 8 dotazovaných (tj. 20,5%) uvedlo, že diagnostiku školní zralosti neprovádí.

Graf č. 17: Metody užívané při diagnostice školní zralosti



Pro lepší přehlednost vyhodnocení této položky autorka vyobrazila jednotlivé diagnostiky, které učitelky v mateřských školách provádí s dětmi předškolního věku. Z grafu je jasné, že nejvyužívanější metodou k diagnostice školní zralosti je Jiráskův orientační test školní zralosti. Tuto odpověď uvedlo 24 pedagogů mateřských škol. Druhou nejčastěji užívanou metodou jsou individuálně vypracované listy, vlastní zdroje mateřské školy. Tuto odpověď již uvedlo menší množství pedagogů, jen 7. V mateřských školách dále využívají pracovní listy

z pedagogicko-psychologické poradny (uvedlo 5 pedagogů) a Filipínskou míru (metodu uvedli 3 pedagogové mateřské školy).

4.5.3 Zhodnocení položek určených jen rodičům předškolních dětí

Stejně jako v předešlé kapitole, tak i zde se 2 položky (položky č. 5, 6) liší a jsou určeny pouze rodičům předškolních dětí, tudíž se tato kapitola zaměřuje jen na vyhodnocení výše zmíněných 2 položek. Položky zjišťují důvody, které by rodiče volili pro odklad školní docházky a zda by požadovali odklad školní docházky, i když by to mateřská škola nedoporučovala.

Opět již výše bylo zmiňováno množství rozdaných dotazníků pro rodiče předškolních dětí. Jednalo se přesně o 55 dotazníků a od rodičů se vrátilo 43 vyplněných. Věkový průměr všech dotazovaných rodičů činí 35,6 let, ve věkovém intervalu od 24 let do 52 let. Z dotazníku dále vyplývá, že z celkového počtu 43 respondentů bylo 9 (tj. 21%) mužů a 34 (tj. 79%) žen.

Rozbor odpovědí na jednotlivé položek:

5. Požadovali byste odklad školní docházky Vašeho dítěte, přestože by Vám mateřská škola odklad nedoporučovala?

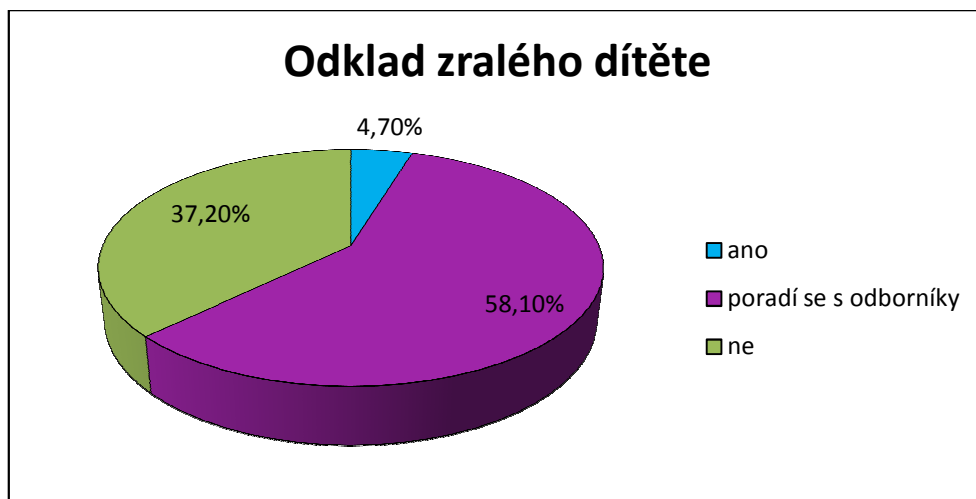
- a) ano
- b) poradil bych se s dalšími odborníky
- c) ne

Tabulka č. 14: Rodiče požadují odklad zralého dítěte

Rodiče požadují odklad	četnost	%
Ano	2	4,7%
Poradí se s odborníkem	25	58,1%
Ne	16	37,2%
Celkem	43	100%

V tabulce můžeme vidět, že z celkového počtu 43 dotazovaných rodičů, 25 (tj. 58,1%) vybralo odpověď, že by se ještě poradilo s odborníkem. Pouze 2 rodiče, což tvoří 4,7% z dotazovaných, by se s nikým dále neradili a odklad školní docházky by pro své dítě nadále požadovali.

Graf č. 18: Rodiče požadují odklad zralého dítěte



Autorku při vyhodnocování této položky překvapilo, že z celkového počtu 43 dotazovaných, by 16 rodičů (tj. 37,2%) již nepožadovalo odklad školní docházky a důvěřovali by názoru pedagogů mateřské školy. Autorka předpokládala, že na tuto položku odpoví NE většina rodičů, tj. že bude respektovat názor mateřské školy. Z grafu však vyplývá, že více jak polovina z nich (tj. 58,1%) by nedala jen na doporučení mateřské školy, ale konzultovala s odborníky v pedagogicko-psychologických poradnách.

6. Vyberte, z jakých důvodů byste pro své dítě vyžadovali odklad školní docházky.

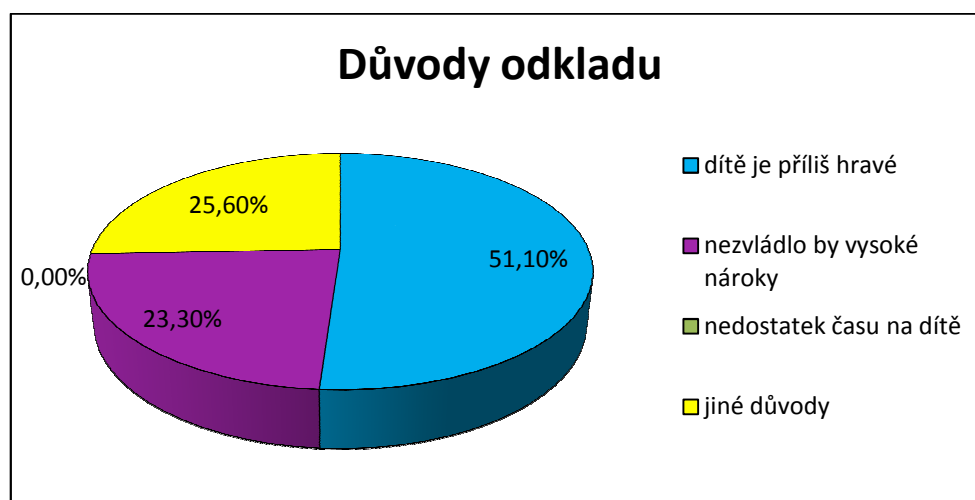
- a) dítě je příliš hravé
- b) nezvládalo by příliš vysoké nároky
- c) nemohli byste se dítěti dostatečně věnovat
- d) jiné důvody (uved'te) _____

Tabulka č. 15: Důvody pro odklad školní docházky

Důvody pro odklad	četnost	%
Dítě je příliš hravé	22	51,1%
Nezvládalo by vysoké nároky	10	23,3%
Nedostatek času na dítě	0	0%
Jiné důvody	11	25,6%
Celkem	43	100%

Tabulka udává procentuální a ciferné rozložení důvodů, proč rodiče vyžadují odklad školní docházky pro své děti. Žádný z rodičů nezvolil odpověď NEDOSTATEK ČASU NA DÍTĚ.

Graf č. 19: Důvody pro odklad školní docházky



Tato položka byla v dotazníku položena jako polootevřená. Dotazované osoby měly možnost vybrat z uvedených možností, o nichž se autorka domnívá, že jsou hlavními důvody odkladu školní docházky. Také měly možnost zvolit si jiné důvody k odpovědi, kde dopsaly, co považují za jiné činitele odkladu školní docházky.

Z grafu vyplývá, že nejčastějšími důvody rodičů pro odklad školní docházky je, že dítě bývá velmi hravé, což z praxe vypovědělo 51,1% dotazovaných rodičů. Dále rodiče uváděli, že by dítě nezvládalo příliš vysoké nároky (tj. 23,3%). Odpovědi typu d) JINÉ DŮVODY využilo 25,6% dotazovaných rodičů, v dotazníku se nejčastěji objevoval názor, že rodiče žádali o odklad školní docházky z důvodu, že dítě je sociálně nebo fyzicky nezralé, že je dítě příliš nesoustředěné nebo mělo potíže v oblasti řeči (špatná výslovnost, vyjadřování, malá slovní zásoba).

4.6 Interpretace získaných závěrů

V počátcích práce s dotazníky se projevila dosavadní malá zkušenost autorky s tímto typem výzkumu. Při osobním vyplňování dotazníků s respondenty zjistila, jak je důležité správně položit otázku, některým položkám pedagogové mateřských škol, ale především rodiče předškolních dětí zcela neporozuměli. Byla proto důležitá osobní účast a pomoc autorky při jejich vyplňování. Vyhodnocení dotazníků přineslo autorce zajímavá fakta a také překvapující odpovědi. Tyto odpovědi respondentů se do určité míry neshodovaly s představami autorky.

Z celkového počtu 110 dotazníků se vrátilo 82, což je 74,5 % návratnost. Na základě tohoto výsledku už bylo možno ověřit správnost stanovených hypotéz, respektive vybrat ze dvou základních tu odpovídající dosaženým výsledkům, a zpracovat odpovědi na dílčí úkoly.

Připomeňme si hypotézy a dílčí úkoly:

H(A): *Názory pedagogů mateřských škol na vzájemnou spolupráci pedagogů a rodičů jsou výrazně rozdílné od názorů rodičů předškolních dětí.*

H(0): *Názory pedagogů mateřských škol na vzájemnou spolupráci pedagogů a rodičů se přibližně shodují s názory rodičů předškolních dětí.*

Na tyto hypotézy se zaměřujeme v položce č. 2 a odpovědi se dozvídáme z tabulek č. 4 a č. 5 a rovněž z grafů č. 4 a č. 5. Z grafů a tabulky č. 4 se můžeme dozvědět, že názory na vzájemnou spolupráci pedagogů a rodičů se liší. 34 rodičů uvedlo, že spolupráci považují za VELMI DOBROU, na druhou stranu tuto odpověď zvolili jen 4 pedagogové. Stejný početní rozdíl je v odpovědi VĚTŠINOU DOBRÁ, kterou zvolilo 26 pedagogů a jen 9 rodičů. Díky tabulce č. 5 a výpočtu hodnoty χ^2 máme potvrzeno, že jsou názory obou skupin rozdílné.

$$\chi^2 = 82 \cdot \frac{(30 \cdot 0 - 9 \cdot 43)^2}{39 \cdot 73 \cdot 9 \cdot 43} = 11,146$$

Ve statistických tabulkách zjišťujeme, že vypočítaná hodnota χ^2 je větší než kritická hodnota $\chi^2(1) = 6,635$ a proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní. Tedy, že názory pedagogů mateřských škol na vzájemnou spolupráci pedagogů a rodičů jsou výrazně rozdílné od názorů rodičů předškolních

dětí. **Na základě těchto výsledků je možné uvést, že se potvrdila alternativní hypotéza.**

Dílčí úkol 1: *Ověřit, zda by rodiče souhlasili s návrhem mateřské školy týkající se připravenosti jejich dítěte na školu bez projednání s dalším odborníkem.*

Na tento dílčí úkol se zaměřujeme v položce číslo 5 v dotazníku určeném pro rodiče předškolních dětí a odpovědi se dočkáme v tabulce číslo 14 a grafu číslo 18. Z údajů, které nám poskytují tabulka a graf, vyplývá, že 58,1% rodičů by se poradilo s dalšími odborníky. Svůj souhlas s tímto názorem projevilo pouhých 4,7%.

Dílčí úkol 2: *Zjistit, zda mateřské školy, které provádějí diagnostiku školní zralosti, častěji užívají Jiráskův orientační test školní zralosti než vlastní individuálně vypracované diagnostiky.*

Na tuto problematiku se dotazujeme v položce číslo 6 v dotazníku určeném pro pedagogy mateřských škol, která se zabývá diagnostikou školní zralosti a typem testů, které jsou při ní využívány. Odpovědi nám poskytnou tabulka číslo 13 a grafy číslo 16 a 17. Ze zmiňovaného grafu č. 16 se dozvídáme, že 79,5% mateřských škol provádí u předškolních dětí diagnostiku školní zralosti. Druhý graf (č. 17) znázorňuje, jaké testy mateřské školy k diagnostice užívají. Nejčastěji volenou odpovědí byl Jiráskův orientační test školní zralosti, který uvedlo 24 pedagogů. Individuálně vypracované diagnostiky uvedlo jen 7 pedagogů mateřských škol.

Dílčí úkol 3: *Prozkoumat platnost předpokladu, že názory rodičů předškolních dětí na faktory ovlivňující duševní zralost dítěte se značně liší od názorů pedagogů mateřských škol.*

Na položku týkající se faktorů, které ovlivňují duševní zralost dítěte, se zaměřuje otázka číslo 9 a tabulka číslo 11. Respondenti si volili čísla 1 – 4 (4 = nejvíce ovlivní, 1 = nejméně ovlivní) podle toho, co nejvíce ovlivní duševní vývoj dítěte. Z těchto čísel se poté vytvořily aritmetické průměry. Čísla v tabulce č. 11 ukazují, že se obě dotazované skupiny ve volbě faktorů, které ovlivňují duševní zralost dítěte, shodují. Například v oblasti komunikace jsou aritmetické průměry obou skupin naprosto stejné a to 3,1. V ostatních oblastech jsou rozdíly v aritmetických průměrech velmi malé.

III. ZÁVĚR

Diplomová práce byla zaměřena na problematiku odkladu školní docházky předškolních dětí ve zvoleném regionu. Právě tato problematika je v posledních letech stále více probíraná, zvláště když se počty odkladů školní docházky neustále zvyšují. Vstup dítěte do základní školy je důležitým mezníkem v jeho životě. Autorka se pokusila objasnit mnohé aspekty, důvody a příčiny odkladů školní docházky a došla k předpokládaným závěrům, které zdůrazňují stěžejní význam rodiny, školy i společnosti. Nutným předpokladem úspěšného přechodu dítěte z mateřské školy do základní je těsná a efektivní spolupráce výše zmiňovaných činitelů. To se plně prokázalo i v průběhu realizovaného šetření.

Cílem diplomové práce bylo ověření shody názorů pedagogů mateřských škol a rodičů dětí v předškolním věku na vzájemnou spolupráci mezi pedagogy a rodiči. K tomuto hlavnímu cíli si autorka navíc stanovila dílčí cíle, které také zkoumala. Prvním dílčím cílem bylo ověřit platnost předpokladu, zda by rodiče předškolních dětí požadovali odklad školní docházky, přestože by jej mateřská škola nedoporučovala. Dále zjistit za pomoci jakých testů v mateřské škole provádí diagnostiku školní zralosti a jestli se v mateřských školách zaměřují specifickým způsobem na děti s odkladem školní docházky. A rovněž ověřit, zda je názor rodičů na vliv duševní zralosti předškolního dítěte stejný, jako mají pedagogové mateřských škol.

Výsledky výzkumu nepotvrdily plně shodu názorů pedagogů mateřských škol a rodičů dětí předškolního věku na problematiku odkladu školní docházky. Vypovídá o tom především výpočet chí-kvadrátu, na jehož základě byla potvrzena alternativní hypotéza, tj. že názory pedagogů a rodičů na vzájemnou spolupráci jsou rozdílné. Na základě těchto výsledků by autorka doporučovala častější setkávání rodičů a pedagogů mateřských škol, například formou informativních schůzek, kde by si mohli rodiče a pedagogové mateřských škol vyměňovat názory a postupně by mohlo docházet k jejich shodnosti a sblížování. Další formou by mohlo být i organizování přednášek nebo malých diskusních fór za účasti odborníků na problematiku odkladu školní docházky a zralosti dětí. Obojí ovšem klade větší nároky na mateřskou školu, případně na rodičovské sdružení, pokud při škole

pracuje, které by se musely ujmout organizace těchto diskusí. Díky dílčím cílům se dozvídáme, že by rodiče své dítě nechali vyšetřit dalšími odborníky zabývající se školní připraveností a jen nedůvěřovali názorům pedagogů mateřských škol. Dále jsme si ověřili, že nejužívanějším diagnostickým testem školní zralosti je Jiráskův orientační test školní zralosti. A v neposlední řadě zjišťujeme, že názory rodičů na faktory ovlivňující duševní zralost předškolního dítěte jsou přibližně stejné jako názory pedagogů mateřských škol.

Upozorňujeme, že výše zmiňovaný výzkum se týkal pouze úzké oblasti a je důležité na něj i takto pohlížet. Nelze jej s všeobecnou platností vztahovat na celou Českou republiku. S ohledem na výsledky našeho výzkumu by bylo jistě zajímavé výzkumné zhodnocení v rámci celé republiky.

Doufejme, že diplomová práce nebude přínosem jen pro samotnou autorku, ale zvýší obecné povědomí o problematice, kterou se v ní zabývala. Díky ní jsme mohli získat nové zkušenosti a poznatky, které předpokládáme, že obohatily nejen autorku, ale i případné čtenáře této práce.

IV. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press, a. s., 2010. 100 s. ISBN 978-80-251-2569-4.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, a. s., 2011. 217 s. ISBN 978-80-251-1829-0.

BOGDANOWICZ, M. *Metoda dobrego startu w pracy z dzieckiem od 5 do 10 lat*. Warszawa, 1985. WSiP.

DUNOVSKÝ, J. *Dítě a poruchy rodiny*. Praha: Avicenum, 1986. 139 s.

CHRÁSKA, M. *Základy výzkumu v pedagogice*. 2. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1998. 257 s. ISBN 80-7067-798-8.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha : Grada, 2007. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006. 228 s. ISBN 80-247-1110-9.

KLENKOVÁ, J., KOLBÁBKOVÁ, H. *Diagnostika předškoláka – správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství, 2003. 125 s.

KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 2. doplněné vyd. Praha: Grada, 2010. 208 s. ISBN 978-80-247-3246-6.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

LISÁ, L., KŇOURKOVÁ, M. *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. Praha 1: Avicenum, 1986. 274 s.

MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005. 182 s. ISBN 80-247-0870-1.

MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z. *Krizové situace v rodině očima dítěte*. Praha: Grada, 2002. 128 s. ISBN 80-247-0332-7.

ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. *Dětská klinická psychologie*. 4. přepracované a doplněné vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006. 603 s. ISBN 80-247-1049-8.

SVOBODA, M. a kol. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. 791 s. ISBN 978-80-7367-566-0.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. 175 s. ISBN 978-80-244-2141-4.

ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2010. 247 s. ISBN 978-80-246-1820-3.

ŠULOVÁ, L., LEŽALOVÁ, R. *Diagnostika školní zralosti*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s.r.o., 2012. 132 s. ISBN 978-80-87553-52-7.

TŘESOHLAVÁ, Z., ČERNÁ, M., KŇOURKOVÁ, M. *Dříve než půjde do školy*. Praha: Avicenum, 1990. 121 s. ISBN 80-201-0015-6.

ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. 5. vyd. Praha: Nakladatelství D+H, 2007. 48 s. ISBN 978-80-903869-3-8.

Zákony, vyhlášky a dokumenty

Výzkumný ústav pedagogický v Praze. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: TAURIS, 2006. ISBN 80-87000-00-5.

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

V. SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1	Přehled zkoumaných mateřských škol.....	38
Tabulka č. 2	Návratnost dotazníků.....	41
Tabulka č. 3	Zájem o informace v oblasti přípravy dle rodičů a pedagogů.....	42
Tabulka č. 4	Spolupráce mezi pedagogy mateřské školy a rodiči.....	44
Tabulka č. 5	Čtyřpolní tabulka pro test nezávislosti chí-kvadrát.....	45
Tabulka č. 6	Spolupráce mateřské školy s diagnostickými zařízeními.....	47
Tabulka č. 7	Způsoby práce s dětmi s odkladem školní docházky.....	49
Tabulka č. 8	Četnost odkladů školní docházky na požádání rodičů.....	51
Tabulka č. 9	Největší problémy přibývajícího počtu odkladů.....	53
Tabulka č. 10	Výpočet Spearmanova koeficientu pořadové koralace.....	55
Tabulka č. 11	Aritmetické průměry toho, co nejvíce ovlivňuje duševní zralost dítěte.....	56
Tabulka č. 12	Odklad školní docházky u zralého dítěte.....	57
Tabulka č. 13	Diagnostika prováděná samotnou mateřskou školou.....	58
Tabulka č. 14	Rodiče požadují odklad zralého dítěte.....	60
Tabulka č. 15	Důvody pro odklad školní docházky.....	61

VI. SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1	Návratnost dotazníků.....	41
Graf č. 2	Zájem o informace v oblasti přípravy dle rodičů a pedagogů.....	43
Graf č. 3	Procentuální a celkové rozložení zájmu o informace dle rodičů a pedagogů.....	43
Graf č. 4	Spolupráce mezi pedagogy mateřské školy a rodiči.....	44
Graf č. 5	Procentuální a celkové rozložení spolupráce mezi pedagogy mateřské školy a rodiči.....	45
Graf č. 6	Spolupráce mateřské školy s diagnostickými zařízeními.....	47
Graf č. 7	Procentuální a celkové rozložení spolupráce mateřské školy s diagnostickými zařízeními.....	48
Graf č. 8	Zhodnocení spolupráce mateřské školy s diagnostickými zařízeními	48
Graf č. 9	Způsoby práce s dětmi s odkladem školní docházky.....	49
Graf č. 10	Procentuální a celkové rozložení způsobů práce s dětmi s odkladem školní docházky.....	50
Graf č. 11	Četnost odkladů školní docházky na požádání rodičů.....	51
Graf č. 12	Procentuální a celkové rozložení četnosti odkladů školní docházky na požádání rodičů.....	52
Graf č. 13	Největší problémy přibývajícího počtu odkladů.....	54
Graf č. 14	Procentuální a celkové rozložení problematiky přibývajícího počtu odkladů.....	54
Graf č. 15	Odklad školní docházky u zralého dítěte.....	58
Graf č. 16	Diagnostika prováděná samotnou mateřskou školou.....	59
Graf č. 17	Metody užívané při diagnostice školní docházky.....	59
Graf č. 18	Rodiče požadují odklad zralého dítěte.....	61
Graf č. 19	Důvody pro odklad školní docházky.....	62

VII. SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Dotazník pro pedagogy mateřských škol

Příloha č. 2 Dotazník pro rodiče

Příloha č. 3 Tabulka II: Kritické hodnoty testového kritéria chí-kvadrát

Příloha č. 1 Dotazník pro pedagogy mateřské školy

Vážená paní učitelko,

jsem studentkou navazujícího magisterského studia oboru: speciální pedagogika – ortokomunikace, Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Prosím Vás o laskavé vyplnění tohoto dotazníku. Údaje, které dotazník poskytne, potřebuji pro zpracování diplomové práce na téma: Problematika odkladu školní docházky u dětí předškolního věku. Dotazník obsahuje 9 otázek, proto by Vám neměl zabrat příliš času. Prosím o pravdivost odpovědí.

Děkuji Vám Bc. Hana Kallerová, Dis.

Pokyny k vyplnění dotazníku

- dotazník prosím vyplňte tak, že každou odpověď zatrhněte nebo viditelně označte, popřípadě doplňte informace na vyznačenou linku.

Váš věk _____

dosažené vzdělání _____

Délka praxe _____

pohlaví _____

1. Zajímají se rodiče o pomoc a informace v oblasti přípravy dětí na vstup do školy?

- a) ano
- b) ano, ale jen málo
- c) ne

2. Jaká je spolupráce mezi Vámi a rodiči dětí, kterým je doporučen odklad školní docházky?

- a) velmi dobrá
- b) většinou dobrá
- c) většinou špatná
- d) velmi špatná

3. Spolupracujete se Speciálně-pedagogickým centrem nebo Pedagogicko-psychologickou poradnou při diagnostice školní zralosti? Pokud ano, uveďte, jak hodnotíte tuto spolupráci.

- a) ne
- b) ano _____

- 4. Jaké metody práce využívá vaše mateřská škola u dětí s odkladem školní docházky?**
- a) individuální formou specializovanou na tyto děti
 - b) stejnou formou jako ostatním dětem
 - c) metodou dobrého startu
- 5. Setkali jste se někdy s názorem rodičů, kteří požadovali odklad školní docházky u dítěte, které podle Vás bylo pro školu zralé?**
- d) často
 - e) velmi málo
 - f) nikdy
- 6. Provádíte u předškolních dětí diagnostiku školní zralosti? Pokud ano, uveďte, jaké testy používáte.**
- c) ne
 - d) ano _____
- 7. Jak často se setkáváte s tím, že rodiče sami vyžadují odklad školní docházky? Např. z důvodu, že je dítě příliš hravé, nezvládlo by příliš vysoké nároky, nemohli by se mu rodiče dostatečně věnovat nebo z jiných důvodů.**
- a) často
 - b) přiměřeně
 - c) zřídka
- 8. Vyberte faktory, které podle vás mají vliv na přibývající počet odkladů školní docházky?**
- a) nadměrné používání audiovizuální techniky a počítačů
 - b) chybějící komunikace rodičů s dětmi (dítě má některou z forem narušené komunikační schopnosti)
 - c) nedostatek času na dítě (kariérnost rodičů)
 - d) nedostatečná fyzická a sociální zralost dítěte
 - e) rozvedené a neúplné rodiny
 - f) problémy s udržením pozornosti dítěte

9. Přiřaďte čísla 1 - 4 (4 = nejvíce ovlivní, 1 = nejméně ovlivní), podle toho, co podle Vás nejvíce ovlivňuje duševní zralost předškolního dítěte

rodinné prostředí

podnětné prostředí

komunikace v rodině

docházka do mateřské školy

Příloha č. 2 Dotazník pro rodiče

Vážení rodiče,

jsem studentkou navazujícího magisterského studia oboru: speciální pedagogika – ortokomunikace, Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Prosím Vás o laskavé vyplnění tohoto dotazníku. Údaje, které dotazník poskytne, potřebuji pro zpracování diplomové práce na téma: Problematika odkladu školní docházky u dětí předškolního věku. Dotazník obsahuje 9 otázek, proto by Vám neměl zabrat příliš času. Prosím o pravdivost odpovědí.

Děkuji Vám Bc. Hana Kallerová, Dis.

Pokyny k vyplnění dotazníku

- dotazník prosím vyplňte tak, že každou odpověď zatrhněte nebo viditelně označte, popřípadě doplňte informace na vyznačenou linku.

Váš věk _____

pohlaví _____

1. Zajímáte se o pomoc a informace v oblasti přípravy Vašeho dítěte na vstup do školy?

- a) ano
- b) ano, ale jen málo
- c) ne

2. Jaká je spolupráce mezi Vámi a pedagogy mateřské školy, kterou navštěvuje Vaše dítě?

- a) velmi dobrá
- b) většinou dobrá
- c) většinou špatná
- d) velmi špatná

3. Myslíte si, že mateřská škola, kterou navštěvuje Vaše dítě, spolupracuje se Speciálně-pedagogickým centrem nebo Pedagogicko-psychologickou poradnou při diagnostice školní zralosti?

- a) ne
- b) ano
- c) nevím

- 4. Vyberte, jakou metodou práce si myslíte, že využívá mateřská škola u dětí s odkladem školní docházky?**
- a) individuální formou specializovanou na tyto děti
 - b) stejnou formou jako ostatním dětem
 - c) metodou dobrého startu
- 5. Požadovali byste odklad školní docházky Vašeho dítěte, přestože by Vám mateřská škola odklad nedoporučovala?**
- a) ano
 - b) poradila bych se s dalšími odborníky
 - c) ne
- 6. Vyberte, z jakých důvodů byste pro své dítě vyžadovali odklad školní docházky.**
- a) dítě je příliš hravé
 - b) nezvládalo by příliš vysoké nároky
 - e) nemohli byste se dítěti dostatečně věnovat
 - f) jiné důvody (uveďte)
-
- 7. Přemýšleli jste někdy nad tím, že byste sami vyžadovali odklad školní docházky svého dítěte?**
- a) často
 - b) přiměřeně
 - c) zřídka
- 8. Vyberte faktory, které podle vás mají vliv na přibývající počet odkladů školní docházky?**
- a) nadměrné používání audiovizuální techniky a počítačů
 - b) chybějící komunikace rodičů s dětmi (dítě má některou z forem narušené komunikační schopnosti)
 - c) nedostatek času na dítě
 - d) nedostatečná fyzická a sociální zralost dítěte
 - e) rozvedené a neúplné rodiny
 - f) problémy s udržením pozornosti dítěte

9. Přiřaďte čísla 1 - 4 (4 = nejvíce ovlivní, 1 = nejméně ovlivní), podle toho, co podle Vás nejvíce ovlivňuje duševní zralost předškolního dítěte.

rodinné prostředí

podnětné prostředí

komunikace v rodině

docházka do mateřské školy

Příloha č. 3 Tabulka II: Kritické hodnoty testovaného kritéria chí-kvadrát

Stupně volnosti	Hladina významnosti	
	0,05	0,01
1	3,841	6,635
2	5,991	9,210
3	7,815	11,341
4	9,483	13,277
5	11,070	15,086
6	12,592	16,812
7	14,067	18,475
8	15,507	20,090
9	16,919	21,666
10	18,307	23,206
11	19,675	24,725
12	21,026	26,217
13	22,362	27,688
14	23,685	29,141
15	24,996	30,578
16	26,296	32,000
17	27,587	33,409
18	28,868	34,805
19	30,144	36,191
20	31,410	37,566

Převzato z knihy: CHRÁSKA, M. *Základy výzkumu v pedagogice*. 2. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1998. 257 s. ISBN 80-7067-798-8.

VIII. ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Hana Kallerová, DiS.
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Pavel Svoboda, Ph.D.
Rok obhajoby:	2014

Název práce:	Problematika odkladu školní docházky dětí předškolního věku na Uničovsku
Název v angličtině:	Problems of postponement school attendance of preschool aged children in Unicovsko
Anotace práce:	Diplomová práce pojednává o problematice odkladu školní docházky dětí v předškolním věku. Teoretická část práce se věnuje vymezením pojmů školní zralost, školní připravenosti a školní nezralost. Také se zaměřuje na příčiny možných odkladů školní docházky. Zabývá se vývojovými změnami dítěte v předškolním věku a působením rodiny a mateřské školy na vývoj dítěte. Praktická část diplomové práce je věnována ověření shody názorů pedagogů mateřských škol a rodičů dětí v předškolním věku v oblasti problematiky odkladů školní docházky, případně pojmenování rozdílnosti jejich názorů. Hlavním bodem praktické části je dotazníková metoda a analýza získaných výsledků šetření.
Klíčová slova:	dítě předškolního věku, školní zralost, diagnostika školní zralosti, odklad školní docházky, rodinné prostředí, mateřská škola
Anotace v angličtině:	The thesis deal with the issue of postponement of the school attendance of preschool aged children. The terms such as school readiness, school maturity and school immaturity are defined in the theoretical part of the thesis. It also focuses on possible causes of the postponement and deals with the development of a preschool aged child and the influence of the family and kindergarten. The practical part of the thesis analyses the postponement of the school attendance from the point of view of kindergarten teachers and the parents. The main point of this part is questionnaire and the analysis of the results obtained.
Klíčová slova v angličtině:	Preschool aged child, school readiness, diagnosis of school readiness, postponement school attendance, family environment, kindergarten

Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 – Dotazník pro pedagogy mateřských škol Příloha č. 2 – Dotazník pro rodiče Příloha č. 3 – Tabulka II: Kritické hodnoty testového kritéria chí-kvadrát
Rozsah práce:	71 s.
Jazyk práce:	CZ