

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Diplomová práce

2024

Veronika Desenská

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Odklad školní docházky a jeho vliv na nástup do základního vzdělávání

diplomová práce

Autor: Bc. Veronika Desenská

Studijní program: Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D.

Oponent práce: Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph.D.

Hradec Králové

2024



Zadání diplomové práce

Autor:	Bc. Veronika Desenská
Studium:	P22K0300
Studijní program:	N0112A300001 Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami
Studijní obor:	Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami
Název diplomové práce:	Odklad školní docházky a jeho vliv na nástup do základního vzdělávání
Název diplomové práce AJ:	School postponement and its impact on entry to primary education

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se věnuje tématu odkladu školní docházky. Cílem práce je na konkrétním případě dvojčat ukázat typické prvky v kognitivním vývoji, emočním prožívání a sociálních souvislostech situaci odkladu školní docházky. V první části práce budou popsány a okomentovány teorie a výzkumné poznatky zaměřené na klíčové koncepty: vývojové období předškolního a mladšího školního věku, pedagogika předškolního věku se zaměřením na přípravu na tranzici z MŠ do ZŠ, adaptace a zvládání, stručně psychologická a pedagogická specifika ve vývoji a vzdělávání dvojčat. Ve druhé části budou propojeny poznatky z první části a popsán konkrétní případ dvojčat s odkladem školní docházky. Metodologicky bude mít práce podobu případové studie. Důležitou součástí práce bude kapitola Diskuse, která bude obsahovat pokusy o interpretaci, proč se objevily sledované jevy u popisovaných případů, o čem mohou vypovídat, limity studie a implikace pro praxi (jak dále postupovat u sledovaných dvojčat, co lze na základě případu doporučit do pedagogické praxe atd.). Struktura práce se pokusí připodobnit modelu IMRaD.

Bednářová, Jiřina, Dandová, Eva a kol. (2018). *Školní zralost a odklady školní docházky*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-373-5.

Bednářová, Jiřina, Šmardová, Vlasta (2010). *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2569-4.

Otevřelová, Hana (2016). *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1092-4.

Rulíková, Klára (2002). *Dvojčata: jejich vývoj a výchova*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-650-0.

Sindelarová, Brigitte (2007). *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-262-1.

Zadávací pracoviště: Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D.

Oponent: Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 24.11.2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci *Odklad školní docházky a jeho vliv na nástup do základního vzdělávání* vypracovala pod vedením vedoucí závěrečné práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 3.10. 2023

Anotace

DESENSKÁ, Veronika. *Odklad školní docházky a jeho vliv na nástup do základního vzdělávání*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2024. 67 s. Diplomová závěrečná práce.

V diplomové práci se zabývám vlivem odkladu školní docházky u dvojčat. Téma vlivu odkladu je otázkou k řešení u mnoha dětí. Nástup do základní školy přináší spolu se vzdělávacími povinnostmi i míru určité zodpovědnosti. Cílem práce bylo ukázat dopad odkladu školní docházky u jednovaječných dvojčat. Dále také význam přidaného roku stráveného navíc v mateřské škole, jako nástroj k posílení a zvýšení školní zralosti a připravenosti dítěte. V práci prezentuji současný pohled na odklad nástupu povinné školní docházky z více stran. Provedla jsem případovou studii, která uvedla teoretickou část do empirické podoby. Byly zjištěny difference ve vývoji chlapců. Přínos práce přispěl k hlubšímu poznání dvojčat v kontextu odkladu školní docházky.

Klíčová slova: dítě, odklad školní docházky, dvojčata, případová studie

Annotation

DESENSKÁ, Veronika. *School postponement and its impact on entry to primary education*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2024. 67 pp. Diploma Dissertation Thesis.

In my diploma thesis, I follow up the effect of postponing schooling of twins. The topic of the influence of postponement is a question to be solved for many children. Entering elementary school brings with it educational obligations and a certain degree of responsibility. The aim of the work was to show the impact of postponing schooling at identical twins. Furthermore, the importance of the extra year spent in kindergarten, as a tool to strengthen and increase the school maturity and readiness of the child. In my work, I present a current view of postponing the start of compulsory schooling from several perspectives. I did a case study that put the theoretical part into empirical form. Differences in the progression of boys were found. The benefit of the work contributed to a deeper understanding of twins in the context of postponing schooling.

Keywords: child, postponement of school attendance, twins, case study

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum:

Podpis studenta:

Obsah

1	Úvod.....	9
2	Dítě předškolního věku	11
2.1	Ve třídě předškoláků	13
2.2	Mladší školní věk	16
3	Mateřská škola jako instituce.....	18
3.1	Výchovně vzdělávací proces v MŠ	20
3.2	Spolupráce s rodinou.....	22
4	Přechod z mateřské školy do základní školy	25
4.1	Školní zralost aneb co by dítě mělo umět	28
4.2	Začátky v první třídě	30
5	Odklad školní docházky.....	34
6	Specifika dvojčat.....	37
7	Metodologie	39
7.1	Anamnéza.....	39
7.2	Návštěva chlapců v mateřské škole.....	43
7.2.1	Zpracovaný záznam získaných údajů	44
7.2.2	Popis práce se speciálním pedagogem.....	45
7.2.3	Rozbor rozhovorů	46
8	Diagnostické vyšetření.....	48
8.1	Vyhodnocení výsledků.....	58
8.2	Deskripce zpráv od odborníků	59
8.3	Limity výzkumných metod	60
9	Diskuze	61
10	Závěr	63
11	Zdroje.....	64
12	Přílohy.....	67

1 Úvod

Téma se zabývá odkladem školní docházky a jeho vlivem na nástup do základního vzdělávání. Pobyt v mateřské škole je pro dítě velice významným činitelem pro budoucí výchovně vzdělávací činnost. Vhodnost odkladu si pokládá nemalá většina rodičů. Každé dítě je originál, a tak nelze paušálně doporučovat nebo odmítat tuto možnost. Pedagog je schopný odklad u dítěte rodiči navrhnout, avšak poslední slovo má vždy zákonný zástupce. A tak se může stát, že dítě zůstane v mateřské škole o rok déle a má čas na to dosáhnout v různých oblastech dalšího vývoje anebo půjde do školy, kde bude vycházet se schopnostmi a dovednostmi, které již ovládá. Nástup do základního vzdělávání je pro děti i jejich rodiče dalším krokem v jejich životě.

Dané téma jsem si vybrala z důvodu jeho aktuálnosti, problematika odkladů školní docházky je často diskutovaná a mnohdy dochází mezi pedagogy a rodiči neshoda, vzhledem k jeho působení na osobnost dítěte nebo kvůli odlišnému pohledu na význam a účinek. V praxi se s tím setkáváme každoročně a v neposlední řadě se toto téma stává stále více diskutovanou otázkou veřejnosti. V našem školství se také řeší důvod aplikace odkladů a jeho plošné snižování.

Mateřská i základní škola je pro děti nedílnou součástí jejich života, každý z nás tyto instituce navštěvoval a odnáší si z nich zkušenosti po celý další život. Jako učitelka v mateřské škole jsem ve třídě předškoláků vnímala tlak na řešení případného odkladu dítěte. Ne vždy naše doporučení korespondovalo s rozhodnutím rodičů, i když návštěva a zpráva z pedagogicko – psychologické poradny měla podobný názor jako my.

Cílem práce je zpracovat téma odkladu školní docházky a praktické zkušenosti podložit odbornou literaturou. Také na konkrétním případě dvojčat implementovat dopad vlivu na nástup do základního vzdělávání, a to zejména z pohledu dozrání a posílení oslabených stránek chlapců.

V první části práce budou popsány a okomentovány teorie a výzkumné poznatky z odborné literatury týkající se vývojového období dítěte v předškolním a mladším školním věku. Pozornost je také zaměřena na mateřské a základní školy a jejich vzdělávací systém. Dále deskripce klíčových momentů jako je poslední předškolní rok dítěte v mateřské škole, přechod na školu základní z pohledu školní zralosti a

připravenosti a začátky v první třídě. Samostatná kapitola bude také věnovaná odkladu školní docházky jeho důvodům a příčinám. Poslední kapitolou teoretické části bude stručně popsána základní charakteristika dvojčat.

Ve druhé části práce budou propojeny poznatky z první části a popsán konkrétní případ jednovaječných dvojčat s odkladem školní docházky. Metodologicky bude mít práce podobu případové studie. Důležitou součástí práce bude kapitola *Diskuse*, která bude obsahovat pokusy o interpretaci, proč se objevily sledované jevy u popisovaného případu, o čem mohou vypovídat. Také určím limity studie a implikaci pro praxi (jak dále postupovat u sledovaných dvojčat, co lze na základě případu doporučit do pedagogické praxe atd.). Kompozice práce se pokusí připodobnit modelu IMRAD.

Práce by měla přinést ucelený zdroj informací ohledně odkladu školní docházky. Co je myšleno pod pojmy školní zralost a připravenost žáka, jaké mohou být pozitivní a negativní vlivy odkladu. Také pohled na toto téma v praxi, kdy byla vypracována případová studie na dvojčatech. Výzkumným vzorkem se stali dva šestiletí chlapci, kteří měli odklad školní docházky. Posoudíme, zda a jaký měl u nich odklad školní docházky dopad.

2 Dítě předškolního věku

Vnímání osobnosti dítěte prošlo během několika staletí různými změnami. V určité době bylo na děti nahlíženo jako na majetek, neměly žádná práva a bylo s nimi špatně zacházeno, postupem času naštěstí došlo ke změně. Významný zlom nastal v období tzv. pedocentrismu, kdy ve 20. století vydala E. Keyová knihu *Století dítěte*, v níž získal tento pedagogický směr inspiraci. Mezi znaky pedocentrismu patří princip individualizace, princip samostatnosti nebo aktivity a další. Dle Keyové má být výchova přirozená svobodná a vyzývá, aby vychovatel podporoval dětský vývoj. Děti by se měly učit na tématech ze života a řešit konkrétní situace. (Kasper, Kasperová, 2008). V mateřských školách se dětem snaží vytvářet nejlepší podmínky pro jejich zdravý rozvoj ve všech rovinách.

Mezi nejvýznamnější pedagogy světového formátu patřil bezesporu Jan Amos Komenský. Byl zakladatelem pedagogiky jako vědy a autor mnoha knih, který jsou svým obsahem nadčasové a jejich přesah je patrný i v dnešní době. Čábalová uvádí, že: „*Komenského pedagogika je cestou práva jedince na výchovu a vzdělávání a také cestou společenské nápravy, jejímž základem je pomoci člověku rozvinout plné lidství.*“ (Čábalová, 2011, s. 14). Nejznámější publikací je určitě *Informatorium školy mateřské, Didaktika a Svět v obrazech*. Komenský stanovil několik zásad, které by se měly dodržovat při výchovně vzdělávacím procesu. Jedná se o zásadu názornosti, aktivity, systematickosti a soustavnosti, trvalosti a přiměřenosti.

V dnešní době jsou děti brány jako rovnocenní partneři, díky *Úmluvě o právech dítěte* z roku 1989 mají stanovená svá práva, mezi které patří například právo na život, právo na vzdělání a právo na svobodu projevu. Dítě jako bytost je klasifikována dle věku na mladší dítě předškolního věku to znamená 3–4leté a starší 5–6leté.

Dalším bodem, který je důležitý pro správný vývoj dětí je zajistit dětem plnění jejich potřeb. Velmi známá je tzv. Maslowova pyramida, ve které jsou seřazeny lidské potřeby od fyziologických až po seberealizační. Logicky dítě nemůže dosahovat pocitu sebenaplnění, pokud nemá zajištěny základní potřeby například pokud je hladové nebo unavené. Krejčová tvrdí, že: „*V případě neuspokojení základních vývojových potřeb u dětí předškolního věku dochází k následkům trvalým a nezvratným.*“ (Krejčová a kol., 2015, s. 29). Potřeby dětí předškolního věku pak do pěti skupin definoval Matějček.

Dvěma z nich jsou i potřeba prvotních emocionálních a sociálních vztahů nebo potřeba určitého množství a proměnlivosti vnějších podnětů.

Jednou z nejdůležitějších oblastí, kterou mají děti většinou oslabenou je řeč. Dnešní doba plná technologií, kdy děti tupě zírají na obrazovky a nemají potřebu zpětné vazby není příliš nakloněna k tomu, aby docházelo k rozvoji vyjadřovacích schopností. Někdy i slyšená řeč není v jejich mateřském jazyce a v mateřské škole se tak setkáváme s dětmi, které ve třech letech nezvládnou dát dohromady souvětí, ale za to nám odpoví „yes“ a „no“, nebo přeřikají barvy anglicky. Ontogeneze neboli vývoj řeči je podmíněn mnoha faktory, zejména prostředím, kde se hodně mluví a ve kterém se jedinec nachází. Mluvním vzorem je nejčastěji matka a její snaha se často promítá i do projevu dítěte.

Pokud dítě kolem třetího roku stále nemluví je potřeba vyhledat odborného lékaře, tedy logopeda a začít tuto situaci řešit. V mateřské škole se logopedickým chvílkám věnují, s dětmi provádí různá orofaciální cvičení, při kterých procvičují mluvidla. Kutálková uvádí, že: „*Ve věku pěti let je nejvhodnější čas na zahájení úpravy hlásek, ještě je dost času, abychom se nedostali do časového stresu a nemuseli „držet“.* Dítě je přitom už dost velké na to, aby si zvolna zvykalo na drobné, pravidelné povinnosti.“ (Kutálková, 2014, s. 39). Samotný vývoj řeči má určitá pravidla, milníky, při kterých se jednotlivé hlásky stávají bezproblémové a funkční. Vývoj postupuje v časovém horizontu a dochází tak k vytvoření mluvního projevu, kolem sedmi let je vývoj řeči ukončen.

Koordinace je další neméně důležitou oblastí, která je potřebná pro další vývoj dítěte. Zejména koordinace ruky a oka, kterou dítě bude dál potřebovat při nácvičku čtení a psaní. V mateřské škole děti tuto oblast rozvíjí pomocí navlékání předmětů a činnostmi, u kterých je zapojená i jemná motorika např. kulička v labyrintu. Také pohybová koordinace s propojením mluvidel je pro děti velmi zajímavou možností, jak dosáhnout rozvoje. Básničky s pohybovým doprovodem tak u dětí posilují nejen paměť a vyjadřovací schopnosti, ale i obratnost a rytmus.

Od narození je nejvíce využíváno zrakové vnímání, kdy dítě registruje předměty a nabízené hračky. Postupem času je schopné si samostatně prohlížet knížky, je ale důležité dítě věcmi nepřesytit, jelikož zrakové vnímání se pak otupí a není tak zacílené. V mateřské škole to můžeme vidět na příkladu, kdy dítě knihu prolistuje, ale vlastně vůbec neví, co v ní bylo. Nedostatečná zraková paměť se pak může projevit i později ve

škole. Námětem pro rozvoj zrakového vnímání může být skládání puzzle, pexeso, hledání rozdílů a další činnosti.

Pro rozvoj sluchového vnímání jsou důležité říkadla a písničky. Zde dochází k upevňování sluchové paměti, nácvičku rytmu a melodie. Také hry, kdy se děti orientují pouze sluchem např. *Pepíčku, pípni* jsou významné, a to pro rozvoj sluchové diferenciaci. S dětmi se v mateřské škole také nacvičuje používání různé intenzity hlasu. Většina předškoláků by měla zvládnout určit hlásku na začátku slova, rozdělit slovo na slabiky např. pomocí tleskání. Sluchové vnímání podpoříme hrami, kde mají děti za úkol zachytit předem domluvené slovo nebo hledáním chyb v přednášeném textu.

Paměť a pozornost nejlépe rozvíjíme pomocí obrázků a příběhů. Dostatečně nám k tomu může posloužit obrázkový děj známé pohádky, kde si děti upevní již získané znalosti a k tomu posilují paměť. Vnímání pohybů vlastního těla je u dětí předškolního věku již koordinované stejně jako pravolevá orientace. Ruka, kterou dítě upřednostňuje a používá pro kresbu je rozhodnutá.

2.1 Ve třídě předškoláků

Poslední rok v mateřské škole je pro děti velice významným. Z pohledu pedagoga je na děti cíleně nahlíženo a způsob vzdělávání je zaměřen na přechod do základní školy. Děti jsou již samostatné, co se týká sebeobslužných činností, dokáží spořádaně stolovat a převléknout se. Většinou není v této oblasti tedy výrazná potřeba péče, výjimkou bývají děti, které přijdou do mateřské školy na poslední povinný školní rok a nemají z rodiny návyky zavedeny. Nejsou schopné se správně obléci, neumí jíst příborem apod. Často je u těchto dětí oslabená sociální stránka a dětem, může jim trvat delší čas, než se začnou zapojovat v kolektivu.

V životě dítěte má nezastupitelnou roli hra a není tomu jinak ani u předškoláků. Opravilová tvrdí, že: „*Dítě si hraje, neboť mu hra přináší radost, potěšení a zábavu, ale to neznamená, že je samoučelná. Cíl hry je obsažen v činnosti samé, v úsilí a pozornosti, kterou jí dítě věnuje, ve zkušenostech, které hrou získá.*“ (Opravilová, 2016). Není důležitý výsledek hry, ale samotný průběh. Hra by neměla být podceňována a měl by jí být věnován dostatek času. Pokud dítě preferuje hru před určitými povinnostmi, nedokáže

se déle soustředit nebo cíleně pracovat, tak to může být jeden z aspektů vhodných pro zvážení vhodnosti odkladu školní docházky.

Pomocí diagnostiky víme, v čem mají děti slabší stránku nebo naopak co již není potřeba až tak zdokonalovat. Existuje několik funkčních gramotností, ve kterých je pozornost zaměřena na určitou oblast. U předčtenářské gramotnosti je to zejména rozvoj slovní zásoby a správná formulace vět. Předmatematická gramotnost je orientovaná na rozvoj početních představ, rozlišování znaků a detailů, orientaci v prostoru a chápání pojmů jako jsou např. více, méně, před, za, kruh, čtverec nebo trojúhelník. V přírodovědné gramotnosti děti vedeme k péči a rozvoji poznatků ohledně životního prostředí, věnujeme se také enviromentální problematice. Podporou sebeuvědomování, sebeovládání a tím i kooperací ve skupině rozvíjíme sociální gramotnost. Respektování pravidel je nutné pro fungování ve skupině. Posilování v oblasti informační gramotnosti je v dnešní době celkem bezproblémové. V mateřské škole děti podporujeme v práci s knihami, ale i vyhledáváním informací pomocí digitální techniky. Poslední je gramotnost finanční, kdy dítě seznamujeme s významem a hodnotou peněz.

Diagnostika je velmi přínosným prostředkem, jak vědět úroveň každého dítěte. Dle Tomanové pedagogickou diagnostikou zjišťujeme vzdělávací potřeby dítěte v dané etapě jeho vývoje, následně tak můžeme vhodnými metodami záměrně rozvíjet potenciál dítěte. (Šmelová a kol., 2018). Výše individuality je různá, to, co někdo zvládne ve třech letech, jiný třeba až v pěti. Diagnostickým šetřením zjišťujeme míru osvojení v dané oblasti. Nástrojem může být kresba, rozhovor nebo pozorování a součinností těchto možností zajistíme ucelený přehled. Už při nástupu dítěte do mateřské školy je vhodné vytvořit tzv. portfolio, které by mělo mít stanovené určité požadavky. Základním prvkem je zpracovaný určitý plán, přehled v oblasti jemné a hrubé motoriky, řeči, percepce, kde je srozumitelně označováno, co dítě zvládá nebo nezvládá. Za uplynulý školní rok je zde tak vidět případný pokrok.

Klíčový je vývoj kresby, na kterém můžeme vidět postup od hlavonožce až po velmi obsáhlou kresbu postavy se všemi detaily. Kutálková uvádí, že: „*Při posuzování kresby sledujeme nejen její obsahovou náplň a množství detailů, tedy „umělecký dojem“, ale i způsob, jak kresba vzniká – „technickou hodnotu“. Jak dítě drží tužku, zda na ni netlačí, jestli má volné zápěstí a správný sklon tužky.*“ (Kutálková, 2014, s. 117). Jednodušší než přeučování špatného úchopu, je dítěti zafixovat úchop správný. Tužku drží třemi prsty,

na prostředníku je tužka položená a z vrchu ji přidržuje ukazovák a palec. Na tužku se zpravidla netlačí, zápěstí je uvolněné. Kresbou dítě rozvíjí zejména fantazii, ale i vývoj řeči.

Dále by portfolio mělo obsahovat pracovní listy zaměřené na grafomotoriku, vhodně zvolené pro každý rok strávený v mateřské škole. Tedy od nejjednoduššího po náročnější úkoly, např. rovné klikaté čáry až po smyčky. S dítětem pak tyto materiály putují po celou školní docházku a paní učitelky, ke kterým se děti nově dostanou, tak vědí, na čem je potřeba zapracovat a podobně. Dle Čábalové je portfolio dítěte zajímavým prostředkem hodnocení. Jedná se o soubor či souhrn prací za určité časové období a zachycuje nejen vývoj, ale i reflexi učitele. (Čábalová, 2011).

Spontánní grafický projev je později velice přínosný pro psaní. U stolečku při kresbě dbáme na správné posazení, výška stolu a úroveň sezení by měli individuálně odpovídat dítěti. V mateřské škole děti ke kresbě motivujeme, většinou tuto aktivitu preferují dívky. Některým dětem dokonce činí samotná kresba problém a spíše vyhledávají pouze vybarvování. U malých dětí začínáme pracovat na velké ploše a nejlépe ve svislé poloze, kdy je správný sklon tužky, který míří k rameni. U předškoláků zahajujeme nácvik grafomotoriky pomocí kresby klubka, kdy záměrně uvolňujeme zápěstí a měníme směr i velikost. Dále pokračujeme nácvikem kresby oválu, obloučku, ležaté osmičky a rovných čar. Vždy to zkusíme nejdříve prstem ve vzduchu, následně obtahováním na papíře, a nakonec samostatně tužkou. Na trhu existuje spousta sešitů, proto se určitě pro začátek nedoporučuje začít písankou.

V dnešní době se již děti nepřeúčují z leváka na praváka, ale může se u nich objevit tzv. nevyhraněná lateralita, což v praxi znamená, že dítě i u kresby střídá ruce. V průběhu času musí dojít k upřednostnění jedné ruky, kdy si k určení můžeme pomoci speciálními testy. U leváků může být problémem to, že si nevidí na již napsané, a tudíž je to svádí ruku vytáčet směrem nahoru nad řádek. Také se určitá pera rozmazávají a nepůsobí to tak esteticky dobře. Můžeme se setkat ještě se zkříženou lateralitou, kdy dítě nemá v souladu levou ruku a levé oko, v tomto případě často postačí s dětmi zdokonalit pravolevou orientaci.

2.2 Mladší školní věk

Mladším školním věkem rozumíme přibližně dva roky školní docházky, což znamená část mezi šestým a osmým rokem života. Vývoj dítěte v tomto období bývá stále velmi podstatný a u každého jedince je individuální. Looseová uvádí, že: „*V prvních sedmi až osmi letech dochází k rozvoji nových schopností nepřetržitou, hravou konfrontací s vlastními možnostmi jednání. Nové schopnosti se vyvíjejí jako reakce prostřednictvím neustálého přizpůsobování.*“ (Looseová a kol., 2001, s. 40). Dochází tak k vývoji v různých oblastech a je důležité, aby tento proces nebyl narušen a nedošlo tak k opožděnému vývoji, který pak následně může ovlivnit další vzdělávací oblasti.

U dětí v dnešní době převládají řečové nedokonalosti. Nejčastějšími poruchami řeči jsou dyslalie, balbuties a opožděný vývoj řeči. Výběr logopeda je vždy na rodičích a techniky, se kterými daný specialista pracuje již na něm samotném. Je tedy možné, že každý logoped má trochu jiné postupy, jak se k výsledku dobrat, ale cíle mají vždy stejné. Dítěti eliminovat nedostatky a pomoci mu v jeho řečových problémech. Logoped odvede svou práci tím, že provede diagnostiku, při které určí problém, dále připraví plán léčby a při osobním setkání s dítětem provede nácvik. Zdaleka největší podíl je, ale na rodičích, kteří s dětmi musí trénovat, věnovat se zadaným úkolům, aby zde nastal žádoucí efekt. I podle Zelinkové občasné návštěvy logopeda problém nevyřeší, logoped správnou výslovnost hlásky vyvodí, ale na zafixování se musejí podílet především rodiče. (Zelinková, 2003).

Důležité je také vnímání času, dítě by mělo mít ponětí o pojmech ráno, poledne, večer a orientovat se ve dnech v týdnu, v neposlední řadě v cyklu ročního období. Pro dítě v mladším školním věku by tak neměl být problém seřazení dějové posloupnosti obrázků.

Podle Kutálkové je důležité, aby dítě zvládalo cvičení se serialitou a intermodalitou. Serialita označuje schopnost řadit předměty za sebou podle určitého klíče a intermodalita vyjadřuje schopnost najít vztah, souvislost mezi informacemi a využít ji i v jiných podobných situacích. (Kutálková, 2014). V praxi to znamená např. navlékání korálek dle barevné předlohy nebo přiřazení sluchového vjemu ke zrakovému.

Mezi návyky, se kterými se počítá, že již děti v tomto věku ovládají, patří hygienické návyky. Patří sem i určitá schopnost pohlídat si své věci a umět si poradit v praktických situacích. V mladším školním věku také děti dostávají školní tašku s příslušenstvím, kterou by měli udržovat v pořádku. Děti by měli mít zvládnuté vlivem rodiny a institucionálního zařízení pracovní i společenské návyky. Se správnými sociálními

dovednostmi mohou děti lépe fungovat v kolektivu vrstevníků. Míra zvládnání emocí by měla být konstantní, děti by měli vědět, že konflikty se neřeší fyzickou agresí.

Dle Voglera, Crivella a Woodheada děti čelí v prvních osmi letech života mnoha důležitým změnám, včetně různých vzdělávacích institucí, sociálních skupin, rolí a očekávání. Jejich schopnost přizpůsobit se tak dynamickému a vyvíjejícímu se prostředí ovlivňuje jejich pocit identity a postavení. Zejména klíčové body obratu v životě dětí jako je tranzice z mateřské školy do základní školy poskytují výzvy a příležitosti k učení a růstu na více úrovních. (Vogler, Crivello, Woodhead, 2008). Mladší školní věk je tedy pro dítě velmi náročným obdobím plným změn a gradací.

3 Mateřská škola jako instituce

I zde se vše měnilo časem, postupně, od předešlých tzv. dětských opatroven až do dnešních podob, kdy děti mohou navštěvovat různé alternativy mateřských škol. Průkopníkem v oblasti umístění dětí pracujících rodičů do určité instituce se u nás stal Jan Vlastimír Svoboda. Děti vedl formou hry k rozumovým schopnostem a mravním návykům. Vydal tematické knihy *Školka*, *Malý čtenář* a *Malý písář*.

Dalším představitelem, který stabilizoval pedagogickou teorii je Johann Friedrich Herbart, ten navázal na myšlenky J. F. Pestalozziho. Vyzdvihuje lidské vlastnosti jako je mravnost nebo ctnost. Dle Kasperových vychází Herbart z ideje vyučování jako procesu, který se rozvíjí v určitém zákonitém postupu zakládajícím se na psychologii představ. Úkolem vyučování je dle jeho názoru obohacování, rozmnožování a třídění představ žáků, čímž se rozvíjí nejen vědění, ale i jejich vůle. (Kasper, Kasperová, 2008). První mateřská škola v Čechách byla otevřena v Praze u sv. Jakuba v roce 1898.

Časem došlo ke kritice školství a na začátku 20. století došlo k reformě pedagogiky, kdy vznikly nové koncepty mateřských škol a do popředí se dostává svobodná výchova dítěte. Pragmatická pedagogika vychází ze zkušenosti dítěte, tato metoda je cílená na výchovu z vlastního zájmu dítěte. Učitel se zde stává pozorovatelem.

Šmelová uvádí, že: „*Předškolní vzdělávání je organizovaný proces, který se děje v určitém čase a prostoru, s cíleně a systematicky zvoleným učivem, ve vzájemné interakci učitele a dětí, jež směřuje k dosažení stanovených cílů.*“ (Šmelová a kol., 2018, s. 11). Hlavním rozdílem mezi předškolním a školním vzděláváním samozřejmě kromě vzdělávacích cílů je aspekt hry, celkové rozvržení dne a stravování. Hra je pro vývoj dítěte velice důležitá a v mateřské škole je na ni kladen velký důraz. Je didaktickým prostředkem a dětem uspokojuje jejich potřeby. Také zde ještě děti na rozdíl od základní školy odpočívají po obědě a dle rámcově vzdělávací programu pro předškolní vzdělávání tráví dvě hodiny venku.

Nabídka mateřských škol je široká od soukromých po státní. Mateřské školy mohou zastávat určitý styl či formát. Velice aktuální jsou alternativní směry např. dle Marie Montessori nebo Waldorfská pedagogika Rudolfa Steinera, také směr *Začít spolu*. Waldorfské vzdělávání je založeno na antroposofii, tedy duchovní vědě, která vede k rozvoji člověka. Dle Šmelové vykazuje waldorfská pedagogika negativní vztah

k ranému využívání digitálních technologií dětmi ve smyslu získávání brzké digitální gramotnosti jako něčeho nevyhnutelného, zaštiťuje zde poznatky z neurologie a pediatrie (Šmelová a kol., 2018). Současná doba v běžných mateřských školách naopak digitální gramotnost u dětí podporuje. Digitální technologie jsou i pomocí dotačních programů do školek pořizovány a děti se s nimi postupně seznamují.

Marie Montessori byla významnou ženou, která to v životě neměla jednoduché, a přesto po ní zůstal směr, kterým se nadále řídí spousta pedagogů. Kasperovi se zmiňují, že: „*Montessori je přesvědčena, že vytvářením vhodného výchovného prostředí, poskytnutím speciálního tzv. didaktického materiálu je možné, aby dítě vlastní aktivitou dosáhlo maxima rozvoje svých potencialit, které má v sobě „naprogramováno“.*“ (Kasperovi, 2008, s. 131). Tento způsob vede děti zejména k samostatnosti. Děti v tomto vzdělávacím směru jsou vedeny k nezávislosti, z čehož bychom si v dnešní době, kdy děti oblékáme a stále jim posluhujeme měli vzít příklad. Pedagog zde zastává roli tzv. průvodce, kdy děti pomocí volnosti zároveň vede k určité kázní. Prostředí Montessori školy je speciálně vybavené, je zde dbáno na estetickou stránku věci, a hlavně na samostatnou zpětnou kontrolu chyb u čínorodých aktivit.

Počátek 90. let 20. století byl začátkem rozvoje alternativních koncepcí v České republice. Program *Začít spolu* u nás stoupá čím dál větší oblibě. Podle Opravilové vychází z humanistických a demokratických vzdělávacích principů, klade důraz na rozvoj vlastních schopností dítěte a je založený především na hře a praktické činnosti. (Opravilová, 2016). Prvky programu *Začít spolu*, mezi které beze sporu patří rozdělení třídy do tzv. koutků jsou často využívány v běžných mateřských školách. Pedagogové se tak z tohoto pedagogického směru inspiroují a zařazují jeho části do své praxe.

V dnešní době je docházka do mateřské školy nedílnou součástí života každého dítěte. Je zde povinný předškolní rok, který musí děti absolvovat. Na začátku školního roku v roce 2017 se tato skutečnost stala povinnou. Specifikem mateřské školy je příprava na další vzdělávání. I dle Šmelové je tento poslední povinný předškolní rok docházky stanoven za cílem zkvalitnit připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky. Docházka dětí má snížit počet odkladů, které se dlouhodobě pohybují okolo 15 %. (Šmelová a kol., 2018). Jinak to je v případě očkování, kdy při nástupu do povinného předškolního roku

se přijímá i dítě nenačkované. Některé děti také do tohoto posledního roku nastupují z alternativních školek, systém zaběhnutý v běžné škole tak pro ně může být náročnější.

3.1 Výchovně vzdělávací proces v MŠ

Dítě do mateřské školy přichází z určitého prostředí, kde se mu dostává zejména různé výchovy. Opravilová také uvádí, že: „*Výchova je nejnáročnější úkol lidstva, protože znamená stále trvající a nekončící proces s nejistým výsledkem. Je známo, že výchovou lze dítě formovat, ale taktéž deformovat.*“ (Opravilová, 2016, s. 13). Dnešní doba je přehlčená informacemi, jak by se vše mělo dělat, existuje řada publikací týkajících se výchovou dětí. Zkrátka kdo chce má spoustu návodů, jak na to. Je velmi důležité používat rozum a brát tedy získané informace s mírou. Existují ale i rodiny, kde se postupuje podle zažitých vzorců např. fyzické tresty apod.

V mateřské škole se tedy setkáváme s dětmi, které mají zažité rozličné chování a pedagogičtí pracovníci pracují zejména na tom, aby se jim dostalo řádného vzdělávání. Předškolní vzdělávání je zakotveno v rámcově vzdělávacím programu, který je platný necelých dvacet let. Samozřejmě jde vzdělávání ruku v ruce s již zmíněným výchovným působením. Vše je individuálně zaměřeno na postupující progres u každého dítěte. Čábalová se zmiňuje, že: „*Pojem vzdělávání je chápán jako proces získávání vědomostí, dovedností, postojů, hodnot, norem a metod dalšího získávání poznatků, na rozdíl od pojmu vzdělání.*“ (Čábalová, 2011, s. 29).

Tento proces je v mateřské škole zajištěn týmem odborníků. Pedagogové jsou odborně vybaveni a dle směrodatně vypracovaného rámcově vzdělávacího programu předškolního vzdělávání (dále jen RVP PV) jsou v mateřských školách vytvářeny školní vzdělávací programy. Tyto dokumenty jsou přístupné veřejnosti a nachází se v nich konkrétní a specifické podmínky dané školy. Podle Šmelové RVP PV vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku, tedy stanovuje elementární vzdělanostní základ, na který navazuje základní vzdělávání. (Šmelová a kol., 2018). Dále si učitelé většinou tvoří tzv. třídní vzdělávací program, jeho sepsání ale není povinné. Dle Katze je vzdělávání v raném dětství definováno jako skupinové prostředí, které je záměrně zaměřeno na ovlivnění vývojových změn u dětí. (Katz, 1970). Ve vytvořeném školním vzdělávacím programu dle platného RVP PV je pět oblastí:

- Dítě a jeho tělo,
- Dítě a jeho psychika,
- Dítě a ten druhý,
- Dítě a společnost,
- Dítě a svět.

Každá zmíněná oblast má své dílčí cíle ve vzdělávání a očekávané výstupy. Dílčími cíli rozumíme to, co u dítěte podporujeme a očekávanými výstupy to, co by mělo dítě zvládnout a umět. Jak samotné názvy jednotlivých oblastí napovídají, jedná se o celkový souhrn pojmů z lidského života. V každé z nich dítě vedeme k určitým hodnotám.

V rámcově vzdělávacím programu jsou stanoveny tyto vzdělávací cíle:

„1. rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání

2. osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost

3. získání osobní samostatnosti a schopnosti projevat se jako samostatná osobnost působící na své okolí.“ (MŠMT, 2016).

S dětmi se v mateřské škole snaží dle kurikulárních dokumentů dosahovat klíčových kompetencí, které jsou následně rozvíjeny v následujícím stupni vzdělávání. I podle Majerčíkové je především období konce předškolního a mladšího školního věku nejzávažnější pro rané vzdělávání. Dítě je na počátku vzdělávání mimořádně senzitivní na vliv sociálního a zprostředkovaně i edukačního prostředí. (Majerčíková a kol., 2015). Získané vědomosti, schopnosti a dovednosti jedince provází po jeho celý život. Možnosti k získání těchto činitelů jsou nabízeny ve vzdělávací nabídce, která je velmi široká a nabízí spoustu činností a aktivit z každé oblasti. Podpora tvořivé činnosti v mateřské škole je již samozřejmostí, pro dítě je obohacující, a kromě prožitku získá i nové zkušenosti.

Mezi organizační formy výuky využívané v mateřské škole patří zejména individuální a hromadná forma. Metodami rozumíme způsob předávání informací a v pedagogickém působení se nejvíce využívá metoda slovní a názorně demonstrační. Činnosti se dají rozdělit na řízené a spontánní. Nabídka didaktických prostředků, díky nimž můžeme u dětí dosahovat vzdělávacích cílů je velmi široká. V dnešní době stoupá používání digitálních technologií.

V mateřských školách je čím dál více dětí, kteří mají poruchu pozornosti spojenou s hyperaktivitou tzv. ADHD nebo ADD, což je porucha pozornosti bez hyperaktivity. Zelinková uvádí, že: „*Psychologické teorie předpokládají, že hyperaktivita je podmíněná současným spojením dispozice k tomuto chování a způsobem výchovy.*“ (Zelinková, 2003, s. 196). Dále také děti s autismem nebo poruchou autistického spektra. Pro učitele je to náročnější práce, děti s tímto omezením jsou často problémové a je tím ovlivněno klima celé třídy. V dnešní době jsou znevýhodněné nebo postižené děti integrovány do běžných mateřských škol. Jedná se o děti se speciálními vzdělávacími potřebami, většinou mají dle stanoveného stupně podpory určitá opatření, které pedagogům usnadňují práci s nimi.

3.2 Spolupráce s rodinou

Vztah mezi mateřskou školou a rodiči je velice významný. Dítě v mateřské škole stráví obvykle větší část svého dne. I proto je důležité, aby mezi školou a rodiči probíhala funkční komunikace. Oboustranně by měl být při komunikaci také přítomný respekt a slušnost. Bejdáková také tvrdí, že: „*Důležitým aspektem při komunikaci jsou také hranice. Patří sem zejména:*

- *nesdělovat informace o jiných dětech,*
- *neprojednávat situace mimo mateřskou školu,*
- *nemluvit s rodiči o negativních věcech před dětmi.*“ (Bejdáková, 2018, s. 90).

Spolupráce s rodiči bývá zajištěna několika komunikačními kanály. V současnosti jsou stále využívané nástěnky, ale v posledních letech také přibývá předávání informací skrz facebookové stránky. Webové stránky jsou již samozřejmostí každé mateřské školy a rodiče se zde mohou informovat o všem co se týká chodu mateřské školy. Nedílnou součástí komunikace jsou třídní schůzky, při nichž dochází k hromadnému sdělování informací. Jsou většinou cílené a v našem případě jsou orientovány na přechod dítěte do základního vzdělávání. Při individuálních schůzkách se s rodiči řeší případné doporučení návštěvy pedagogicko – psychologické poradny kvůli možnému odkladu školní docházky, vzhledem ke shledané nezralosti dítěte.

Rodiče přispívají hlavní měrou ke správnému vývoji jejich dítěte. V dnešní době jsou velice pracovně vytíženi nebo nemají o kvalitně strávený čas s dětmi zájem, což negativně dopadá na jejich rozvoj. Děti tak často sedí u televize, tabletů a mobilních telefonů. Nejen,

že jim chybí pohyb, ale i sociální vazba. I v ostatních oblastech dochází ke snížení očekávaných vývojových možností, dětem klesají motorické a řečové schopnosti. Moderní doba nám na jednu stranu vzala získávání pracovních zkušeností např. při obyčejném mytí nádobí nebo věšení prádla.

Děti tráví málo času venku v přírodě. Podle Kutálkové se důsledky nedostatečné pohybové aktivity také odrážejí ve vývoji dítěte – omezuje se vývoj řeči a není zafixovaná pravolevá orientace. Také lékaři upozorňují na rizika z nedostatku pohybu – křivá záda, povolené svaly, obezitu a s tím spojené nemoci, které mívají spíše dospělí (Kutálková, 2014). Nechme tedy děti vykonávat i běžné domácí činnosti a tím posilovat rozvoj jemné i hrubé motoriky. Na druhou stranu zmíněná moderní doba dětem nabízí více možností, jak se dostávat ke všeobecným informacím a tím může zvýšit jejich všeobecný přehled.

Rodinné prostředí bývá ovlivněno vztahovou situací, mnoho rodičů bývá rozvedených a děti nepřichází do častého kontaktu s prarodiči. Mnohdy rodiče prožívají čas s dětmi v obchodních centrech místo venku, kde by to bylo pro ně rozhodně více obohacující. Dle Opravilové během týdne tráví děti velkou část dne v mateřské škole a menší část věnují organizovaným zájmovým kroužkům. Doba určená k volné hře v rodinném prostředí je poměrně omezená. (Opravilová, 2016). Výchovné působení rodičů tak poměrně klesá, mateřská škola, ale nemá být místem, které má tuto aktivitu nahrazovat.

Osobnost pedagoga je velice důležitá a tato profese není pro každého. Mezi hlavní aspekty patří láska k dětem, empatie a otevřenost. Role učitele má více podob, od pečovatele po komunikátora. Šmelová uvádí, že: „*Kompetence učitele mateřské školy tvoří soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro výkon profese.*“ (Šmelová a kol., 2018, s. 50). Za zásadní je také považováno průběžné sebevzdělávání, nároky na toto zaměstnání se zvyšují a je žádoucí, aby byl učitel připraven na různé výchovně vzdělávací situace. V dnešní době je těžké sehnat kvalifikovaného pedagoga, i když vzdělávání v České republice nabízí mnoho možností studia předškolní pedagogiky, od středního až po vysokoškolské.

Za průkopníka ve vzdělávání pedagogů bychom mohli označit Karla Slavomije Amerlinga. Dle Gordona jsou učitelé zaměstnanci organizace, jejíž nařízení i vnitřní politika jsou pro ně závazné a ovlivňují tak způsob, jakým učitelé s dětmi jednájí a jak je učí. (Gordon, 2015). Náplň práce má každý učitel stanovenou ve své pracovní smlouvě. Pozitivním přístupem ke své práci ovlivňujeme prostředí a působíme na jedince kolem

sebe. Obezřetnost bychom také měli věnovat případnému pocitu nespokojenosti nebo přecitlivosti na určité situace, ke kterým v mateřské škole může docházet. Neměli bychom opomíjet, že pedagog je pro dítě určitým vzorem, a tak by naše chování mělo mít zejména morální zásady. Mít k dětem individuální přístup a neulpívat na nevhodném osobním názoru je již samozřejmostí. Sledováním jedince získáváme potřebné údaje pro dotvoření názoru na jeho osobnost. Dle Opravilové učitelka v mateřské škole v průběhu své pedagogické činnosti průběžně pozoruje a následně vyhodnocuje:

- zdravotní stav,
- celkový tělesný vývoj,
- psychický a sociální vývoj,
- sociální vztahy a atmosféru ve třídě,
- adaptaci dítěte na pobyt v mateřské škole,
- pozici dítěte ve skupině a průběh integrace,
- úroveň školní připravenosti a zralosti,
- participaci rodiny na výchově dítěte. (Opravilová, 2016).

Pokud shledá jakékoliv nedostatky, odchylky apod., je potřeba tuto skutečnost komunikovat s rodiči, aby jim byly případně poskytnuty a zajištěny nezbytné kroky.

Klíčovými body pro hladký průběh přechodu na základní školu jsou zejména samostatnost, pozornost a soustředěnost. Dle Tobin a kol. je spojení rodiny a školy během přechodu z předškolní do základní školy zásadní, abychom podpořili učení a zapojení dětí během jejich školní kariéry, je třeba více porozumět faktorům, které přispívají k úspěšnému nebo obtížnému přechodu během tohoto kritického období. (Tobin a kol., 2022). V domácím prostředí tomu můžeme pomoci zejména osamostatňováním dítěte v určitých situacích a neřešit věci (se kterými si je schopno poradit samo) za něj, např. neshodná komunikace s vrstevníky. Neměli bychom dětem zastávat jejich činnosti, ale naopak je v jejich plnění rozvíjet a podporovat. Předškolák by měl být schopný vydržet i u činnosti, která ho až tolik nebaví.

4 Přejchod z mateřské školy do základní školy

Stejně jako nástup do mateřské školy je pro rodinu velkou změnou a milníkem ve vývoji dítěte, není tomu jinak ani při nástupu dítěte na základní školu, možná je zde přechod ještě razantnější. Při nástupu dítěte do mateřské školy se většinou matka vrací zpět do zaměstnání. Pro dítě tak nastává čas, kdy se poprvé dostává mezi jinou sociální skupinu. Získává spíše než vzdělávací základy, základy výchovné. Poznává interakce vrstevníků, dostává se do situací, se kterými se musí popasovat, učí se jednat samo za sebe.

Zápis dětí do základních škol vychází ze zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, kde je specifikován takto: § 36 odst. 3 školského zákona: „*Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad. Dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od září do konce června příslušného školního roku, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li přiměřeně tělesně i duševně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce.*“ Zápisy do základních škol probíhají během měsíce dubna. Zákonný zástupce je povinen dítě k zápisu do povinného vzdělávání přihlásit.

Při nástupu do základní školy se rodinná situace většinou tolik nemění, myšleno nástup matky do práce, avšak pro dítě je zde přechod transformační. Podle Docketta je pro mnoho dětí začátek školní kariéry pozitivní a vzrušující, pro ostatní je to náročné a znepokojující. Pro všechny děti představuje změnu jejich role, postavení v rámci komunity a změnu prožitků, které jsou jim dostupné. I rodiny a pedagogové zapojení do přechodu do školy zažívají směsici emocí. (Dockett, 2008). Z pohledu rodiny je tedy největší změnou notná část času věnovaná přípravě na vzdělávání, ze začátku pomáhání s kontrolou pomůcek potřebných na hodiny a pomoc při psaní úkolů.

Průběh zápisu se v základních školách značně liší, někde je více formální jinde pojatý hravější formou. Každá škola má sestavený vlastní tým pracovníků, který se na akci podílí a někde jsou u samotného zápisu přítomné i paní učitelky z mateřských škol, což u dětí může vyvolat příjemnější atmosféru. Některé školy zapojují i starší žáky, kteří nové děti s rodiči provedou po prostorech školy a plní s nimi připravené úkoly.

Stejně jako u mateřských škol i tady existují alternativy, a to soukromé školy, cizojazyčné apod. a přichází tedy rozhodnutí, jakou školu pro dítě vybrat. Rodiče mají možnost si o škole získat různé informace nebo případně školu navštívit. Po většinou jsou děti do základních škol umístěny dle spádu, tedy v místě bydliště. Je to přinejmenším logisticky přijatelné. Dle Syslové se v mezinárodním srovnání na základě výsledků testů PISA a PIRLS uvádí, že kvalita českého školství má klesající úroveň. Kvalita učitele má rozhodující vliv na celkovou úroveň školy a kvalitu vzdělávání, kterou poskytuje. (Syslová, 2013).

V rodině by dítě nemělo být školou strašeno ve smyslu toho, že mu skončí určitá volnost nebo vystavováno nějakému tlaku z budoucího předpokládaného výkonu. Každé dítě to vnímá jinak, některé se těší, jiné ví od sourozenců, co je čeká a může tím být lehce i negativně ovlivněno. Dítě je zde vzděláváno v mnoha oblastech, musí se naučit základům trivia, tj. číst, psát a počítat.

U chronicky nemocných dětí je důležité zvážit možnost odkladu školní docházky, protože to bývá komplikací při zahájení školní docházky. Dítě často chybí, nenavazuje tak sociální vazby s vrstevníky a schází mu i plynulá adaptace na nové prostředí.

Komunikace mezi mateřskou školou a základní školou má nezastupitelnou roli. Mezi spoluprací v rámci subjektů můžeme zařadit návštěvy škol a využívání jejich místností, různé společné besedy nebo divadla. Děti tak přijdou do kontaktu s učitelkami, vidí prostory tříd apod. I Vítková tvrdí, že: „*Jedním z významných cílů komunikace mezi mateřskou a základní školou je usnadnění přechodu dětí z mateřské školy do školy základní.*“ (Vítková, 2018, s. 11). Předškolní vzdělávání vytváří tzv. první stavební prvek na cestě ve vzdělávání každého jedince. Nezanedbatelná je i komunikace mezi pedagogy, předávání informací ohledně výchovně vzdělávacího působení v mateřské škole může pomoci při dalším vzdělávání v základní škole. Efektivita zde nastává a posiluje se v situaci, kdy spolu mateřská a základní škola sdílí ředitelství, učitelé bývají v osobnějším kontaktu a dochází tak k přirozenějšímu přenosu informací. Střechová uvádí, že: „*Budou-li učitelky první třídy znát základní informace o přicházejících dětech od pedagogů mateřské školy, kteří děti znají poměrně dlouhou dobu, může to usnadnit jejich práci.*“ (Střechová, 2018, s. 21). Samozřejmě záleží na ochotě a komunikaci mezi pedagogy obou institucí.

V čem by mohlo dojít ke zlepšení je ve sdílení diagnostických materiálů mezi mateřskou a základní školou. Samozřejmě za dodržení ochrany osobních údajů, po konzultaci se zákonnými zástupci dítěte. V mateřské škole, jak je již zmíněno v podkapitole *Ve třídě předškoláků*, se po dobu docházky dítěte tvoří materiály, které nejsou dále využívány a slouží pouze k diagnostickým účelům pedagogům mateřské školy. Po skončení docházky zůstávají v archivu. Učitelé základních škol tak nemají představu o vývoji daného dítěte. I dle Střechové je množství těchto cenných informací ze zmíněných záznamů přínosných a mohou tak usnadnit práci učitelce 1. třídy rychleji najít individuální přístup k jednotlivým dětem. (Střechová, 2018).

Základní škola často pořádá tzv. předškoličky. Jedná se o bezplatnou aktivitu, kdy rodiče společně s dětmi navštěvují v předem stanovené termíny základní školu. Paní učitelky zde mají pro děti vytvořené různé činnosti, děti se tak seznamují se školním prostředím, učitelkami, ale i novými dětmi. Dětem se tak snaží zjednodušit a zpříjemnit budoucí adaptaci. Pedagogové ze základní školy také předávají zákonným zástupcům informace ohledně zápisu do základní školy, případně požadavky na dítě.

Po zápisu do základní školy bývá samozřejmostí konání třídní schůzky, kde rodiče získají veškeré důležité informace týkající se budoucích prvňáčků.

K usnadnění přechodu mezi předškolním a školním vzděláváním by mohlo přispět a napomoci i zřizování tzv. přípravných tříd. Učitelé se u dětí snaží o vyrovnání nedostatků v jejich dosavadním vývoji. Ve výroční zprávě Zatloukal uvedl, že: „*V přípravných třídách se vzdělávalo téměř 6500 dětí, přičemž v největší míře byly zastoupeny děti šestileté a pětileté. Ve školním roce 2022/2023 tak bylo do přípravných tříd zařazeno 1,4 % z celkového počtu všech pětiletých a 4,0 % všech šestiletých dětí.*“ (ČSI, 2023). Dříve byly tvořeny pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí za účelem začlenění a přípravy na vzdělávací proces v základní škole. Počet přípravných tříd v České republice stoupá.

Přechod z mateřské do základní školy dělí prázdniny. Jedná se o dva měsíce, které bychom neměli podceňovat. Dle Matějčka pro dětský organismus platí, že si nejlépe odpočine od jednoho zatížení, když přijme jiné, které je však radostné, zajímavé a prázdniny jsou tedy dobou vhodnou pro sport, pro práci rukou a nejen hlavy, ale také pro čas strávený v přírodě. (Matějček, 2000). Děti by si měli přes prázdniny odpočinout, je to příležitost pro dobrodružství a poznávání nových lidí nebo situací.

4.1 Školní zralost aneb co by dítě mělo umět

Každé dítě je jiné a v mateřské škole se snaží o dosažení prvotřídních výsledků dle jejich možností. Nejde o vyrovnání všech na stejnou úroveň, ale o přiblížení se k nejlepším schopnostem a dovednostem každého jedince zvlášť, předpokládaných pro úspěšný začátek v základní škole. Suchardová se zmiňuje, že: „*V MŠ se snažíme, aby děti, u kterých není jednoznačná školní zralost, vyšetřil odborník již před zápisem a aby si rodiče k zápisu přinesli výsledky vyšetření.*“ (Suchardová, 2018, s. 54). Odborníkem rozumíme psychologa nebo speciálního pedagoga zaměstnaného v pedagogicko – psychologické poradně, který pomocí několika vyšetřovacích metod zhodnotí stav dítěte požadovaný pro nástup do základního vzdělávání. Před návštěvou poradny píše zprávu i pedagog, který zde popisuje celistvou osobnost dítěte, jeho silné i slabé stránky. Fikarová uvádí, že: „*Spolupráce odborníků v tomto ohledu není pouze vhodná, ale nezbytná, protože jednotliví odborníci disponují o dítěti různými informacemi. Přístupují k dítěti z jiných pozic.*“ (Syslová a kol., 2018, s. 93). Pedagog ze své pozice zná osobnost dítěte, jeho pokroky a je tak schopný posoudit, zda je v jeho případě nástup do školy vhodný.

Mezi oblasti, které u jedince v mateřské škole sledujeme patří tělesný vývoj, kognitivní funkce, práceschopnost a osobnost. Úroveň zmíněných oblastí je velice důležitá pro následnou vazbu na rozvoj dalších celků. Pediatr posuzuje zdravotní stav jedince, pokud má nějaké pochybnosti, tak je možnost požádat o vyjádření odborníka.

U poznávacích funkcí, do kterých patří např. řeč, zrakové či sluchové vnímání a grafomotorika je podstatná úroveň rozumových schopností. Řeč by měla být na takové úrovni, aby se dítě bylo schopné smysluplně vyjádřit a také by mělo řeči rozumět. Ženatová uvádí, že: „*Poměrně časté je, alespoň v Královehradeckém regionu, že u dětí s vadami řeči provádějí diagnostickou činnost a následné doporučení k zahájení či odkladu školní docházky speciální pedagogové či psychologové speciálních center logopedických.*“ (Ženatová, 2018, s. 124).

Sluchové vnímání je prioritní právě pro rozvoj řeči, děti by měly rozlišovat i hlásky na začátku a konci slov. V dnešní době je často v domácnosti zapnutá televize, do toho má dítě v ruce tablet a zvukových vjemů je tak mnoho. I Zelinková se zmiňuje, že toto není příznivý stav pro rozvoj sluchové percepce. Přírozenou obranou organismu dítěte je tzv. zavírání uší, kdy se dítě odnaučuje slyšet. Trpí tím vývoj rozlišování jemnějších zvuků, i schopnost naslouchat podnětům z okolí, obzvláště pak lidské řeči. (Zelinková, 2003).

Zrakové vnímání není oproti sluchovému neméně důležité. Zejména v pokročilém stádiu je zraková analýza i syntéza důležitá pro správný nácvik a vývoj čtení a psaní.

Mezi klíčové aspekty pro úspěšný vstup do základního vzdělávání patří zejména míra soustředění a schopnost samostatně pracovat na úkolu, který není pro dítě natolik atraktivní, ale je způsobilé udržet pozornost. Dle Jucovičové se Žáčkovou vývoj kognitivních schopností úzce souvisí se školní zralostí. V období vstupu dítěte do základní školy by mělo dojít k jejich rozvoji, aby dítě mělo vytvořené předpoklady pro učení. (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Školní zralost se dá ověřit vytvořenými speciálními testy, nejznámější a nejvyužívanější je orientační test školní zralosti dle Jiráska, který se skládá z několika úkolů:

- kresba lidské postavy,
- napodobení psacího písma,
- obkreslení skupiny bodů.

Tyto úkoly nám mají postupně nastínit, jak na tom dané dítě je. Kresba postavy nám může ukázat, jaké je dítě emocionálně. Měla by obsahovat základní prvky těla, jako je hlava, trup a končetiny, ale i krk, části obličeje nebo ruce s pěti prsty. U druhého úkolu by mělo být psací písmo dobře čitelné, písmena jsou o správné velikosti, nechybí zde tečka, jako nedostatečné hodnotíme, když je to čmáranice. Obkreslení tvaru složeného z několika puntíků nás informuje o schopnosti napodobení předlohy, přesnost reprodukce zde spočívá nejen v počtu, ale i umístění bodů. U všech třech úkolů vidíme úchop psacího náčiní a práci s ním.

Co se týká prostorové orientace tak by děti měly být schopné rozpoznat levou/pravou ruku, ukázat na část těla (např. pravé ucho) nebo se orientovat na papíru. Na ploše by měly určit polohu daného předmětu, např. v jakém prostoru je na stole položena kniha. Zelinková uvádí, že: „*Zvládnutí pravolevé a prostorové orientace i orientace čase je nezbytně nutné nejen pro školní dovednosti, ale především pro život. Nejde pouze o pojmenování, ale o vnitřní uvědomění prostoru a času.*“ (Zelinková, 2003, s. 147). Dále dochází k rozvoji v této oblasti postupem času a děti jsou způsobilejší náročnějším situacím.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vydalo dokument s názvem Desatero pro rodiče dětí předškolního věku, kde se stanovilo deset bodů, ke kterým by se předškolák měl přiblížit:

1. Měl by být dostatečně fyzicky a pohybově vyspělý, vědomě ovládat své tělo, být samostatný v sebeobsluze.
 2. Měl by být relativně citově samostatný a schopný kontrolovat a řídit své chování.
 3. Měl by přiměřeně zvládat jazykové, řečové a komunikativní dovednosti.
 4. Měl by zvládat koordinaci ruky a oka, jemnou motoriku, pravolevou orientaci.
 5. Měl by být schopný rozlišovat zrakové a sluchové vjemy.
 6. Měl by zvládat jednoduché logické a myšlenkové operace a orientovat se v elementárních matematických pojmech.
 7. Měl by mít dostatečně rozvinutou záměrnou pozornost a schopnost záměrně si zapamatovat a vědomě se učit.
 8. Měl by být přiměřeně sociálně samostatný a zároveň sociálně vnímavý, schopný soužití s vrstevníky ve skupině.
 9. Měl by vnímat kulturní podněty a projevoval tvořivost.
 10. Měl by se orientovat ve svém prostředí, v okolním světě i v praktickém životě.
- (MŠMT, 2012).

Všechny výše zmíněné požadavky v sobě skrývají další body, které rozšiřují význam určených milníků. Dítě tak ve skutečnosti splňuje širší oblast, vykazuje schopnosti a dovednosti uvedené v jednom celku. Toto desatero je vhodné rodičům poskytnout, ať už k nahlédnutí na nástěnce v mateřské škole nebo vytisknuté na třídních schůzkách.

4.2 Začátky v první třídě

Cílem přípravy v mateřské škole nebo v rodině není naučit dítě číst a psát, aby to mělo na začátku ve škole jednodušší. I podle Kutálkové je spíše potřeba zajistit především maximální a harmonický rozvoj schopností, které poté umožní, aby bylo dítě při výuce bez větší námahy úspěšné. (Kutálková, 2014). Bohužel někteří rodiče mají tendence děti na školu dopředu připravit, ale místo pomoci je to většinou v neprospěch.

Naopak některé děti, aniž by se k tomu rodiče nějak přičinili, jsou schopné např. poznávat velká písmena, dokáží z nich složit slova nebo umějí počítat. Tento zájem v nich nepotlačujeme, ale necháváme tempo vývoje čistě na nich samotných.

V dnešní době také děti nerespektují autoritu a dělá jim problém přijmout určitý řád. V základní škole jsou ovšem tyto dvě věci podstatné a mělo by být snahou rodičů na to děti připravit. Gordon tvrdí, že: „*U prvňáků má učitel bezpočet možností, jak žáky odměnit či potrestat, zatímco děti mohou vlastním nezávislým úsilím získat jen nepatrné odměny.*“ (Gordon, 2015, s. 203). Děti se setkávají s jiným stylem komunikace, chováním a může být pro ně tak obtížné reagovat v daných situacích dle očekávání učitele. I učitel musí být připraven na různorodou komunikaci s dětmi, která by ale měla zůstat přijatelná ve školní instituci. Klima ve třídě má vliv na výsledky ve vzdělávání, pokud učitel místo učení musí řešit kázeňské věci, tak to má neblahý vliv na celý vzdělávací proces a ovlivňuje to zejména psychickou pohodou žáků.

Nejen klima, ale i skutečnost, že pedagog děti dostatečně nezná, může zapříčinit školní neúspěch. I dle Vítové mají děti přicházející z předškolního do školního vzdělávání obtížnou startovací pozici. Nový učitel nezná jejich silné ani slabé stránky, nemá tušení, ve kterých kompetencích potřebují podat pomocnou ruku nebo ve kterých jsou napřed. (Vítová a kol., 2021).

Děti se zde nově seznamují s hodnocením jejich výkonu v podobě známek. Klasifikací hodnotíme výsledek v určité oblasti. Čím dál častěji se můžeme setkat se slovním hodnocením.

Když se nástup dítěte do školy nepovede, zkrátka jde vidět, že dítě na to ještě nemá. Následně se u něho mohou objevit somatické potíže od klasického bolení břicha, ranní nevolnosti až po tiky a bolesti hlavy. I dle Kutákové se po začátku školního roku u logopeda objevují častěji než jindy děti s koktavostí, následně dětské lékaři řeší nevysvětlitelné horečky, které zázračně mizí před víkendem a psychologům přibývá práce s poruchami spánku. Jde většinou o děti labilnější, které tak reagují na změny, jež neumějí zvládnout. (Kutáková, 2014). Nezralé dítě se bude mezi spolužáky projevat neúspěchem, v krajním případě může nastat situace, kdy je dítě vráceno zpět do mateřské školy.

V základní škole mohou dvojčata nastoupit do třídy zvlášť nebo společně. Obě možnosti mají své výhody i nevýhody. Zažitá je spíše možnost druhá a pro rodiče to je jistým ulehčením, dvojčata mají stejný rozvrh, stejné úkoly a povinnosti. Mezi nevýhody zejména u jednovaječných dvojčat je pro učitele jejich rozpoznání a také nabízející se srovnávání. Mezi výhody u volby, kdy se děti rozdělí do dvou tříd je hlavně možnost jejich individuality. Ne vždy, ale tuto zkoušku, samy jedinci zvládnou. Vazba mezi nimi může být natolik silná, že oddělení je pro ně spíše kontraproduktivní.

Stejně jako je důležitá komunikace mezi mateřskou školou a rodiči, které je výše v kapitole o spolupráci s rodiči věnovaná značná část, není tomu jinak ani mezi rodiči a základní školou. Na konci prázdnin před nástupem do základní školy je žádoucí se na velký den postupně adaptovat.

Nácvik např. nového písmena by mělo probíhat formou postupných malých kroků než přímou cestou, při níž může u dítěte vzniknout odpor a pocity neschopnosti.

Už v první třídě si dítě vytvoří názor na vzdělávání, proto bychom se my dospělí ať už jako pedagogové nebo rodiče měli snažit, aby to byl názor pozitivní a dítě si tak do budoucnosti neneslo negativní postoj. I Zelinková tvrdí, že: „*První ročník je klíčovým obdobím pro rozvoj osobnosti dítěte i pro formování jeho vztahu ke škole a vzdělávání jako celku.*“ (Zelinková, 2003, s 58). Oceňovat bychom měli zejména snahu než samotné výsledky. Každému dítěti jde učení jinak, dle různého tempa a možností.

Na základní škole se můžeme setkat s vývojovými poruchami, které jsou dětem přiřazovány na základě vyšetření a zjištěných oslabených funkcí v daných oblastech. Diagnostika probíhá ve školních speciálních zařízeních. Nejznámější porucha učení je tzv. dyslexie, kterou Zelinková ve své publikaci uvádí i spolu s dalšími:

- dyslexie – úroveň čtení je nepoměrně nižší, než bychom očekávali vzhledem k jiným schopnostem a výkonům dítěte,
- dysgrafie – postihuje grafickou stránku písemného projevu (čitelnost, úpravu),
- dysortografie – projevuje se především v osvojování a aplikaci gramatických pravidel,
- dyskalkulie – vyznačuje se výraznými obtížemi v chápání číselných pojmů a provádění matematických operací,

- dyspraxie – porucha, která postihuje osvojování, plánování a provádění volných pohybů,
- dysmúzie – porucha v osvojování hudebních dovedností. (Zelinková, 2003).

Jako poruchu nemůžeme označovat pomalé osvojování čtení, psaní a počítání. Každé dítě potřebuje jinou dobu na zvládnutí nových dovedností. Proto než učitelé rodičům sdělí jakékoliv podezření na poruchu učení, měli by děti podrobit řádnému pozorování a zhodnocení jejich celkového chování a počínání. Většinou za problémem stojí nedostatečný vývoj psychických funkcí, který právě v poradenském zařízení diagnostikují a ve škole i doma se s touto situací pracuje např. podporou ve zrakovém a sluchovém vnímání nebo upevňováním správné řeči.

Reedukace poruch učení je různá. U dyslexie je pozornost zaměřena na rozvoj řeči např. jaká jsou slova opačná, zdobnělá, také práce s textem např. domysli konec příběhu. Dysgrafii reedukujeme zejména posílením v oblasti jemné a hrubé motoriky dle Zelinkové je také nutné cvičit správné držení psacího náčiní od předškolního věku, kdy dítě bere do ruky pastelku, je-li návyk např. drápovitěho držení silně zafixovaný, je velmi obtížné v 1. ročníku naučit dítě správně držet každé psací náčiní. (Zelinková, 2003). Dyskalkulie je specifická porucha učení, při níž se prolínají slabiny jedince ve více oblastech, v pomoci jednáme postupně od úkonů, které dítě zvládá ke složitějším.

Může také nastat situace při níž je dítě vráceno zpět do mateřské školy. V dnešní době se pedagogové snaží tomuto kroku vyhnout, protože to má neblahý vliv zejména na psychiku dítěte.

5 Odklad školní docházky

Povinná školní docházka (jak jsem již zmínila výše) začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku. Odkladem školní docházky rozumíme tedy rok, kdy by již dítě dle věku mělo základní školu navštěvovat, ale byl mu povolen odklad školní docházky.

Ve školském zákoně je to ukotveno takto § 37 odst. 1 školského zákona, ve znění účinném od 1. 1. 2017: *„Není-li dítě tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte v době zápisu dítěte k povinné školní docházce podle § 36 odst. 4, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře nebo klinického psychologa. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.“* (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Často rodiče na odklad reagují negativně, zejména zmiňují, že jejich dítě není přece hloupé apod. Podle Kutálkové, ale zralost nervové soustavy vypovídá pouze o rychlosti fyziologických a anatomických změn a s vrozenou inteligencí má málo společného. (Kutálková, 2014). Může se stát, že je dítě nezralé pouze v některých dílčích oblastech. Dle Bednářové se Šmardovou je rozhodnutí o zahájení či odkladu docházky otázkou posouzení míry nezralosti dané oblasti v kombinaci i s jinými faktory, např. jak je dítě usilovné, trpělivé nebo jak reaguje na neúspěch. (Bednářová, Šmardová, 2010). Pokud se mu činnosti nedaří, je očekávané vyvinutí další snahy a soustředěnosti než vzdávání. I to se posuzuje při pohledu na vhodnost odkladu. Nakonec i Zelinková uvádí, že: *„Jednou z možností, jak zamezit neúspěchu, jsou odklady školní docházky u dětí, které nejsou pro školu dostatečně zralé.“* (Zelinková, 2003, s. 33).

Odklad je často ovlivněn datumem narození dítěte, kdy děti narozené v létě nejsou ještě dostatečně vyzrálé, a tak lékař společně s odborníky ze školského poradenského zařízení mohou vydat zprávu s doporučením o odkladu školní docházky. Případně jsou děti velmi hravé, nejsou schopné udržet delší dobu pozornost a koncentraci.

Jedním z hlavních důvodů odkladu školní docházky bývá i úroveň řeči. Pokud děti neumí „r“ a „ř“, ale zvládají hlásku „l“, tak je velice pravděpodobné, že to záhy doženou. V případě, že k tomu u dítěte býval i opožděný vývoj řeči, patlavost, je to opravdu příčina

volby odkladu. Důležitá je i slovní zásoba a vyjadřovací schopnosti, schopnost naslouchat a porozumět slyšenému.

Z výše uvedených situací tedy vyplývá, že odklad školní docházky může mít spoustu důvodů a kombinace příčin je velice různorodá. Míra zodpovědnosti za toto rozhodnutí je neopomenutelná. Dle Kutálkové se rodiče někdy nemohou rozhodnout, protože v něčem je například dítě šikovné, jinde zase nedosahuje ani průměrného výkonu. V případě nerovnoměrného vývoje není rozhodnutí nikdy jednoznačné ani snadné (Kutálková, 2014). Je vhodné zvážit vše pro a proti, poslední slovo mají vždy rodiče dítěte.

Níže v tabulce můžeme vidět příčiny odkladu. Nejčastěji se uváděla celková nezralost, která může mít více příčin např. vliv rodinného prostředí či věk. Logopedické vady a poruchy řeči byly hned na druhém místě, dále sociální nezralost, kdy dítě není dostatečně emočně vyzrálé a samostatné. V mateřských školách se můžeme setkat s učitelkami, které mají logopedický kurz a mohou tedy včas odhalit řečové odchylky u dětí a doporučit tak rodičům návštěvu logopeda.

Tab. 1 Příčiny odkladu (Výroční zpráva ČŠI, 2023)

Hlavní příčina odkladu povinné školní docházky	2021/2022	2022/2023
Celková nezralost	33,8	37,2
Logopedické vady a poruchy řeči	20,2	22,7
Celkový opožděný vývoj řeči	7,6	8,6
Sociální nezralost	6,5	7,5
Zdravotní postižení/znevýhodnění	5,4	5,7
Psychika – adaptace, soustředění	6,3	4,5
Grafomotorika	7,8	3,9
Nezralost z důvodu sociokulturního zázemí	2,9	2,8
Jiná příčina	2,7	2,2
ADHD	1,5	1,8
Pracovní návyky	3,3	1,5
Škola příčinu nezná	1,1	0,9
Somatické problémy	0,9	0,8

Není to na denním pořádku, ale může nastat i situace, kdy odklad, ač není odůvodněný, chtějí rodiče skrze tzv. prodloužení dětství. Dítě je zralé, ale rodiče mají plány, které jim povinná školní docházka neumožňuje, a tak přijdou za pedagogem s prosbou o odklad.

Majerčíková ve výsledcích svého výzkumu udává, že každoročně je zapsaná k odkladu zhruba pětina žáků (18,8 %) a ve větší míře se to týká chlapců (24,0 %), u dívek pouze 13,3 %. Tento jev příkládá pomalejšímu psychickému vývoji u chlapců. (Majerčíková a kol., 2015). I v našem případě jde o odklad zvolený u chlapců.

V dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky v období 2019–2023, byl jeden z bodů také eliminace odkladů školní docházky. Dle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT, 2019) lze snížení množství odkladů školní docházky podporovat mimo jiné implementací formativního hodnocení v mateřských školách a důsledným metodickým řízením školských poradenských zařízení. Vydáváním doporučení pouze na základě posouzení školní zralosti dítěte, nikoliv na základě přání zákonných zástupců. Také je důležitá komunikace s rodiči a diagnostické šetření v mateřské škole.

PPP neboli pedagogicko – psychologická poradna je stěžejním zařízením při posouzení odkladu školní docházky. Dochází zde k bezplatné odborné pomoci rodičům, kteří potřebují konzultaci ohledně jejich dítěte. Kromě testů na zjištění inteligence, zde provádějí i speciální testy vykazující stav dítěte v různých oblastech.

V mateřské škole se s dětmi s odkladem školní docházky může pracovat za pomoci různých programů. Mezi známější patří *Metoda dobrého startu*, *Trénink jazykových schopností* podle Elkonina nebo *Maxík*. Dle Otevřelové (Otevřelová, 2016) jde o stimulační program a cílem cvičení není redukce projevů, ale změna podmínek, za kterých může dítě podávat lepší výkon. Posiluje se složka motorická, grafomotorická a percepční.

6 Specifika dvojčat

Možnost narození dvojčat je pro rodinu mnohdy překvapením. Je to fascinující, co ženské tělo dokáže a že je možnost přivést na svět najednou několik nových bytostí. V dnešní době jsou dvojčata stále častějším jevem. Podle Diaz (Diaz, 2013) se za posledních třicet let počet narozených dvojčat zvýšil o 79 % a stále roste. Může to být způsobeno umělým oplodněním, které čím dál tím větší měrou pomáhá párům stát se rodiči. Do dělohy se přenáší více embryí a stoupá tak šance na vícečetné těhotenství. Dvojčata mohou být jedno nebo dvojvaječná. Pokud jsou jednovaječná, došlo k oplodnění jednoho vajíčka a jedné spermie, u dvojevaječných byla dvě vajíčka oplodněna dvěma spermii.

V případové studii se budeme zabývat dvojčaty jednovaječnými. U chlapců tedy došlo k rozdělení jednoho oplodněného vajíčka a vznikly tak dva jedinci s totožnou genetickou výbavou. Dvojevaječná dvojčata mohou být různého pohlaví. Pečovat o dvojčata je ve všech směrech náročnější, než když se jedná o dvě děti, ale věkově rozdílné.

Rulíková tvrdí, že: *„Rodičovský přístup k dvojčatům má bezesporu velký vliv na jejich další vývoj, především na vytváření vlastní identity. Citová vazba mezi matkou a dvojčaty je ve větším ohrožení než vazba mezi matkou a samostatně narozeným dítětem. Vazba mezi rodiči a dvojčaty se může snadno ztratit, protože dvojčata si vystačí sama.“* (Rulíková, 2002, s. 17). Po citové stránce může být pro matku zprvu těžké rozdělit lásku mezi dvě bytosti, ale časem dochází k ustálení vztahu. Okolí by mělo dvojčata chápat jako individuální jedince, je to důležité pro jejich vlastní identitu.

Vzhledově jsou jednovaječná dvojčata téměř k nerozeznání, ale mezi povahovými vlastnostmi již může docházet k rozdílu. Jedno dvojče může být dominantnější a stejně tak je to i v našem popisovaném případě. Podle Rulíkové si je většina dvojčat podobná podle toho, zda se narodila jako první (A) nebo druhá (B). „Áčka“ bývají silnější, průbojnější, vyrovnanější, prostě vůdčí typy daného páru, zatímco „Běčka“ bývají slabší, závislejší a v páru přizpůsobivější, nechají se vést dvojčetem. (Rulíková, 2002).

V těhotenství by se nemělo nic podceňovat, největším rizikem bývá předčasný porod a z toho vyplývá i nižší váha novorozenců. Porod dvojčat probíhá v dobře vybavené nemocnici, kvůli možným komplikacím. Vybavení pro dvojčata je již v dnešní době standardní, jako pro jedno dítě. Kojení je neméně důležité, ale složitější, jak pro maminku ohledně poloh, tak vzhledem k množství spotřebovaného mléka. Obecně se doporučuje

kojit do dvou let věku. Nemocnost u dvojčat bývá vyšší, protože si onemocnění mohou předávat.

Motorický vývoj se může u dvojčat lišit. U jednovaječných probíhá většinou stejně rychle, u dvojevaječných může být rozdíl mezi dívkou a chlapcem, jelikož dívky bývají většinou napřed. Pokud rodiče mají nějaké pochybnosti ohledně vývoje, je na místě to řešit s pediatrem. I Looseová upozorňuje, že je potřeba dbát na to, že vývoj je nutno vidět vždy jako individuální a že může z časového hlediska pěti až deseti měsíců probíhat velmi rozdílně, a to i u dvojčat. (Looseová a kol., 2001).

Řeč bývá u dvojčat opožděná, může to být tím, že se na ně mluví jako na celek nebo že si vystačí spolu a nemají potřebu navazovat kontakt s někým jiným. Dle Rulíkové se až u 40 % zvláště jednovaječných dvojčat vyskytuje tzv. kryptofázie, která vzniká z vymyšlených slov podobných jazyku dospělých. Dvojčata si navzájem rozumějí a touto řečí komunikují, pro ostatní bývá nesrozumitelná. (Rulíková, 2002). Což nekoreluje s našim případem. Rodiče by dvojčata při porovnávání neměla upřednostňovat. Je zásadní, aby je oslovovali jmény a podporovali každého zvlášť. Cooperová s Hymasovou uvádějí, že: *„Pro vývoj dvojčat je opravdu důležité, abyste s nimi jednali jako s individualitami. Prospěje jim to ve smyslu učení, ale i chování. Jsou neopakovatelnými, jedinečnými bytostmi.“* (Cooperová, Hymasová, 2012, s. 95).

Přechod do mateřské školy je většinou přínosný, protože se dvojčata dostanou do sociální skupiny a mají možnost si vytvořit vztahy s jinými dětmi. Díky nemocnosti se také může stát, že se najednou od sebe oddělí. Může to pro ně být jak pozitivní, tak frustrující. Dle Peterové vztah sourozenců ze všech příbuzenských svazků trvá nejdéle. Učme se od dvojčat vzájemné soudržnosti, ochotě si pomáhat a schopnosti se navzájem chránit (Peterová, 2002). Zápis do škol může mít mnoho podob. Díky vyšetření v Pedagogicko-psychologické poradně ohledně zralosti a případně možnosti odkladu u jednoho nebo obou dětí tak nastává situace, kdy jedno z nich může být na školu připravené a druhé nikoliv. Rodiče tak mohou jedno dítě poslat do školy a druhé ještě zůstane ve škole mateřské. U jednovaječných dvojčat takové rozdíly nejsou a často jde pouze o nedostatečnou sociální zralost. I Opravilová se zmiňuje, že: *„Při rozhodování o nástupu dítěte do základní školy mohou být chlapci sice velmi šikovni v konstruktivních hrách, avšak jsou ještě hraví, může se u nich projevovat emoční nestabilita či problémy s koncentrací pozornosti.“* (Opravilová, 2016, s. 178).

7 Metodologie

Práce je založená na případové studii. „*Jedná se o přístup celostní, holistický, jenž se snaží poznat konstitutivní složky případu, zachytit zkoumaný případ (či několik případů) v kontextu reálného života a dospět k jeho hlubšímu porozumění.*“ (Mareš, s. 116, 2015). Gulová se Šípem uvádějí, že Creswell definuje případovou studii jako kvalitativní přístup, ve kterém výzkumník zkoumá ohraničený systém v čase skrze detailní a do hloubky mířící sběr dat, zahrnující více zdrojů informací a vytváří tak popis případu. (Gulová, Šíp, 2013). V práci jsou proto využity kromě zmíněného pozorování a rozhovorů i dokumenty a zprávy.

Výše jsem již představila problém tématu odkladu školní docházky, který jsem teoreticky studovala a odbornou literaturou podkládala. Nyní popíši, jak jsem problém zpracovávala neboli charakteristiku metod. Informace, ze kterých jsem sepsala anamnézu daného případu, jsem získala zejména od rodiny. Dále jsem vytvořila písemný záznam z pozorování chlapců v mateřské škole, při kterém jsem také vedla volné rozhovory s pedagogy.

Výzkumným souborem jsou chlapci, dvojčata ve věku šesti let navštěvující mateřskou školu. Získaná data z šetření jsem dále zpracovávala metodou deskriptivního popisu a analýzou kvalitativních zjištění. Data z aplikovaných testů (diagnostické šetření dle Sindelarové) jsou zaznamenávána a graficky znázorněna a následně dochází k jejich rozboru. Výskyt našeho výzkumného souboru není tak častý, proto jsme si mohli dovést do hloubky porozumění daného případu.

Pro toto výzkumné šetření byla stanovena výzkumná otázka: Jaké mohou být odchylky v přípravě na školní docházku u jednovaječných dvojčat s odkladem školní docházky?

7.1 Anamnéza

Jedlička uvádí, že: „*Význam anamnézy spočívá v objevování dřívějších spojitostí a vztahů souvisejících se současným stavem zkoumané osoby.*“ (Jedlička a kol., 2018). Tato metoda k získání potřebných dat je hojně využívána. Anamnéza má několik druhů např. rodinná či osobní.

- Rodina:

Matka i otec chlapců pocházejí z úplné rodiny a jejich rodiče jsou již důchodového věku. Matka má starší sestru, která žije v zahraničí. Sama matka pochází z jednovaječných dvojčat. Bohužel její sestra zemřela ve čtyřech měsících vlivem vrozených vad. V těhotenství se matka nakazila od pětileté dcery zarděnkami. Matka chlapců má vysokoškolské vzdělání a pracuje jako učitelka na střední škole. Léčí se štítnou žlázou. Mezi její záliby patří péče o zahrádku a cestování. Otec má mladšího bratra, také vystudoval vysokou školu a pracuje jako státní úředník. Netrpí žádným onemocněním. Mezi jeho koníčky patří sport, zejména fotbal, který aktivně provozuje, dále rybaření a ve volném čase sepisuje kroniky obcí.

Manželi se stali v roce 2015 po dvouletém vztahu. Společně žijí v rodinném domě v menším městě. Sousedé jsou jim rodiče otce, kteří jsou začleněny do režimu chlapců a pomáhají tak rodině. Vztah k dětem mají kladný. Chlapci jsou na sebe velmi napojeni. Dle slov matky uplatňují liberální styl výchovy, mírně autoritativní, kdy se snaží, aby chlapci plnili úkoly. Emocionální klima v rodině je pozitivní. Hodnotový systém v jejich podání zahrnuje zdraví, přátelství, lásku a pohodu. Volný čas tráví společnými výlety a hrami na zahradě. Rodinný čas zpestřují sezonními aktivitami, v zimě lyžují, v létě cyklistika nebo houbaření. Rodina je materiálně dostatečně zabezpečena. Matka o chlapcích řekla, že jsou přátelští. Matěj je mírně dominantnější a rád vyhrává. Mezi konfliktní situace s rodiči patří zejména neuposlechnutí příkazu, např. chlapci se mají jít koupat a nechtějí si uklidit hračky. Řešení probíhá vysvětlením a trváním na příkazu.

- Prenatální a perinatální období:

Těhotenství bylo plánované a probíhalo víceméně bez komplikací. Chlapci měli jednu přepážku, tudíž byli vyživováni jednou placentou, což se zjistilo při prvním screeningu a následovaly pravidelné kontroly každých 14 dní. Dvojčata byla nedonošená, narodila se v 35. týdnu, přirozeným porodem. Porod započal prasknutím vody v deset hodin dopoledne, ve dvanáct hodin začaly porodní bolesti, na podporu kontrakcí byl podán oxytocin. Ve 20:38 se spontánně narodil první z chlapců (Matěj). Následovalo ručním hmatem otočení druhého chlapce, Tomáš se nakonec narodil o 9 minut později pomocí vaxu. Porodní hmotnost se u chlapců lišila pouze o 10 gramů, Matěj vážil 2030 g a Tomáš 2320 g, měřili 44 cm.

- Zdraví a nemoci:

Tomáše trápil po narození zánět oka, který byl léčen antibiotiky až do sedmi měsíců, kdy byla pomocí lékařského zákroku vyřešena neprůchodnost slzného kanálku. Matějovi se při pláči zvedal pupík a bylo zde podezření na břišní kýlu, která se nakonec neprokázala. Chlapci nebyli nikdy hospitalizováni. Tomáš měl od narození na pravém koleni dermatofibrom, který byl na doporučení lékaře v sedmi letech odstraněn. Okolo šestého roku Tomáš také často trpěl na záněty středního ucha. Matěj měl větší úraz, když si při skoku do bazénu rozsekl bradu, měl sedm stehů. Matka částečně kojila do jedenácti měsíců, příkrmy začala zařazovat na čtyřech měsících. Chlapci nemají žádné potravinové alergie, nemají moc rádi vajíčka. V osmi měsících rodiče u chlapců provedli spánkový trénink. Oba prodělali klasické respirační onemocnění, pátou a sedmou nemoc. Neštovice zatím neměli.

- Raný psychomotorický vývoj:

Na vlastní žádost navštěvují od pěti let klinického logopeda. Oba posilovali chybějící propojení mezi levou a pravou hemisférou, která se u Tomáše až do šesti let projevovala špatnou chůzí po schodech, kdy nestřídal nohy. Chlapci mluví od dvou let, první začal Matěj. V 15 měsících začali chodit, předcházelo tomu lezení. Ve třech měsících dostali od pediatra doporučení k fyzioterapeutovi kvůli tomu, že chlapci měli hlavičky do leva, což mohlo být způsobeno jejich polohou v děloze. Chlapci měli zablokovanou krční páteř, fyzioterapeuta navštěvovali do jednoho roku. Matka s nimi cvičila doporučené cviky, otáčení za hračkou, byla poučena, jak s chlapci vhodně manipulovat. V šesti měsících u chlapců přetrvával Moroův reflex, po neurologické stránce byli v pořádku, nasazen vitamin B6. Matěj se víc prosazoval a byl plačtivější. Nyní je emočně citlivější Tomáš, který je i více závislejší na matce.

Průběh vývoje motoriky byl u chlapců v pořádku. Ve 2,5 letech jezdili na odrážedlech, v 5 letech jízda na kole, v 6 a 7 letech lyže a brusle. V mateřské škole se zúčastnili kurzu plavání. Doma měli podnětné prostředí, matka s chlapci hodně tvořila, rádi modelovali s plastelínou a vytvářeli mnoho kreseb. Otec je bral na hřiště, jezdil s nimi v cyklovozíku na kratší výlety a čte jim před spaním pohádky. Autorita chlapců k rodičům se měnila, dříve ji měla větší měrou matka a nyní otec. U chlapců se okolo 2,5 let objevilo období vzdoru, kdy nastaly situace nekontrolovaného pláče. Od 2 let docházeli do jógového

kroužku, kde to pro matku bylo organizačně náročnější. Chlapci se začleňovali, nestranili se ostatním dětem.

- Vývoj sociálních vztahů:

Dvojčata nejsou temperamentově zcela vyhraněná, prolínají se u nich všechny typy a žádný významně nevyčnívá. Psychicky jsou vyrovnaní a neobjevuje se u nich psychická nestálost. Při zátěžových situacích, např. návštěva lékaře je pro ně pilířem otec, který je většinou doprovází a tvoří jim pevnou oporu a jistotu. Chlapci mají vlídný vztah k dědovi z matčiny strany. Dále také ve vztazích v rodině vzhlíží Tomáš k tetě, se kterou se vídají cca třikrát do roka, mají stejně starou sestřenicí.

- Vývoj scholaryty:

Adaptace v mateřské škole probíhala bez problémů. Měsíc chlapci chodili pouze na půl den, poté zde i spali. Do mateřské školy je vodil otec, se stravováním neměli problémy. Když je z mateřské školy matka vyzvedávala, viděla že si vždy hrají spolu nebo minimálně vedle sebe. Nástup do mateřské školy byl pro ně dle slov matky snadnější než do základní školy, kam se chlapci velmi těšili. Co se týká školní připravenosti a zralosti, tak zejména Tomáš měl dle slov matky oslabené sluchové vnímání.

Logopeda navštěvovali dva roky, kdy postupně docházelo k vývoji hlásek. U Matěje se na doporučení paní logopedky stříhla podjazyková uzdička, která bránila ve výslovnosti některých hlásek.

Adaptace na základní školu pro ně byla obtížnější, ve třídě byli nové děti a sociální vztahy mezi spolužáky nebyli pohodové. Dva chlapci zde mají horší kázeň, a to ovlivnilo i začátky dvojčat v této vrstevnické skupině. Ve vztazích jsou snadno ovlivnitelní. Matěj i Tomáš vykazují průměrnou snahu o výkon, jsou rovnoměrně úspěšní ve všech předmětech a hodnocení přijímají bez problémů. Mezi jejich školní dovednost lze zařadit pravopis, za který dostali pochvalu od paní učitelky. Novým zájmem se pro oba stal fotbal, který i doma trénují s otcem. Na konci povinné předškolní docházky začali také chodit do Základní umělecké školy na výtvarný kroužek a hru na flétnu.

Tomášovi trvalo měsíc, než sám zazvonil na zvonek družiny, kterou oba od začátku školní docházky navštěvují. Vždy vyzýval bratra a tuto činnost vyžadoval po něm. Dle slov matky se styděl a často přenáší zodpovědnost na Matěje, např. slovními pokyny: „běž ty,

řekni to ty“. Příprava na vyučování jim nečiní problém, Tomáš je v chystání pečlivější a má všechno ve větším pořádku než Matěj. Vztah k nastalému vzdělávání a plnění povinností mají kladný.

Jako malí upřednostňovali měkké hračky a zvířata. Nyní rádi staví stavebnice a hrají deskové hry, většinu času tráví společně. Tomáš vyhledává ve věcech řád a pořádek, nemá rád, když se nedodrží, co se slíbí. Matěj je aktivnější a lehce roztržitý, ale na poslední chvíli věci vždy dokončí, a to mu stačí. Jejich motivací je volný čas na hraní a tvoření. Tomáš preferuje separaci potravin, kdy jí jídlo odděleně, začíná nejméně oblíbeným a končí nejlepším, jedná se o jeho návyk.

Spolužáci je neoddělují jmény, oslovují je společným příjmením. Do školy chodí oblečení odlišně, i přesto si je děti pletou. Vadí jim to. Ve třídě na to mají s paní učitelkou vytvořené pravidlo, ale nesetkává se s úspěchem. Zasedací pořádek byl několikrát měněn, když spolu nesedí, stále se vyhledávají a navzájem se oslovují a kontrolují. I přesto spolu nyní nesedí, protože se vzájemně ovlivňují. Dle slov dvojčat oba nejvíce baví tělocvik, Tomáše pak nejméně prvouka a Matěje čeština.

K návrhu odkladu školní docházky se vyjádřil i dětský lékař. Ve zprávách od pediatra se nacházely dvě shodné souvětí. *„Chlapec nezralý, dyslalie – logopedie, častá nemocnost, doporučuji tedy odklad školní docházky ve školním roce 2022–2023 o jeden rok rodiče souhlasí, doporučeno i psychologem.“* S datumem, razítkem a podpisem byly zprávy určeny pro základní školu.

7.2 Návštěva chlapců v mateřské škole

U chlapců jsem absolvovala pozorování. Jedná se o výzkumnou metodu často využívanou v pedagogickém výzkumu. Pozorování bylo v našem případě plánované, s cílem zachytit chování chlapců, jednání ve skupině, ale i schopnosti a dovednosti používané v praxi. Jednalo se o přímé nestrukturované pozorování. Terénní zpráva je níže zpracována. Z časového hlediska bylo pozorování krátkodobé a proběhlo dopoledne v mateřské škole. Dle Čábalové (Čábalová, 2011) při přímém nezúčastněném pozorování pozorovatel přímo sleduje pedagogickou situaci, vede záznam a není účastníkem této situace.

7.2.1 Zpracovaný záznam získaných údajů

Chlapci navštěvují státní mateřskou školu. Navštěvují jedno z několika pracovišť spadající pod jedno vedení. Dvojčata nebyla nikdy rozdělena. Gordon ve svém průzkumu uvádí, že: „*Většina ředitelů (71 %) se domnívala, že dvojčata by měla být ve školce oddělena, zatímco pouze 49 % učitelů, 38 % rodičů a 19 % dvojčat v předškolních a mateřských školách souhlasilo.*“ (Gordon, 2015). Ve škole je zaměstnán i speciální pedagog, který turnusově navštěvuje dané mateřské školy. Dvojčata chodí do třídy pro děti s povinnou školní docházkou. Třída je plnohodnotně zařízena a nachází se zde prostor určený ke stolování dětí. Místnost je funkčně a účelně vybavena didaktickými materiály. Ve třídě je umístěn klavír a třída také disponuje oddělenou ložnicí. Stanovené téma na období, ve kterém jsem chlapce v mateřské škole navštívila, bylo „jarní kytičky“. V daném týdnu do školy právě speciální pedagožka docházela a měla jsem tedy možnost sledovat i její práci s chlapci.

Tomáš i Matěj byli přivedeni matkou do mateřské školy v 7:15. Po přivítání s paní učitelkou a paní asistentkou si šli chlapci společně automaticky omýt ruce. Dále se po třídě rozhlédli a zvolili si hru na koberci. Každý si hrál sám, ale bylo vidět, že o sobě mají přehled. Chlapci jsou v sebeobslužných činnostech samostatní což je důležité pro fungování v základní škole, kdy jim u těchto činnostech není na pomoc přítomná dospělá osoba. Nyní postupně proběhly činnosti se speciální pedagožkou (viz popis níže).

Následně po práci se speciální pedagožkou chlapci zaujali místo ve třídě. Matěj zvolil činnost u stolečku, kde vypichoval sněženky. Seděl dobře, úchop jehly měl v pořádku. Byl pozorný a pečlivý, v závěru práce již byla znatelná únava. Tomáš na koberci sestavoval panáčka z gumových článků stavebnice, čímž si rozvíjel jemnou motoriku.

V příloze B můžeme vidět kresby chlapců na téma moje rodina. Bednářová se Šmardovou uvádějí, že: „*Kreslení jako součást vývoje dítěte souvisí s jeho celkovou vyspělostí. V dětské kresbě se objevují určité prvky, které jsou pro daný vývojový stupeň typické, děti v témž věku kreslí obvykle zhruba obdobných způsobem.*“ (Bednářová Šmardová, 2010). Na levé straně je Matějova kresba, která obsahuje grafické zdobení, Tomášova kresba na straně pravé má již dvojdimenzionální znázornění, tzn. že např. končetiny zakresluje dvěma čarami.

Dále si chlapci hráli každý s jinými kamarády. Při průběžné svačině jsou samostatní, bez problémů zvládají stolování a udržují čistotu. Při řízené činnosti oba zpívali za doprovodu hry na kytaru. U společného prohlížení knihy *Ptáci* reagují.

7.2.2 Popis práce se speciálním pedagogem

Speciální pedagog si chlapce postupně vzal k sobě do vedlejší místnosti, kde byl klid a vhodné podmínky pro práci s nimi.

Matěj

Jako první proběhla logopedická chvílka – cvičení s jazykem (do tváře, za zuby, před pusou), nakonec imitace koníka (odfrknutí). Následovalo cvičení písmen „t“ a „d“, lechtání jazyka. Speciální pedagog Matějovi předřikával nejdříve písmena samostatně za sebou (t, t, t, t, d, d, d) a později tzv. startování traktoru (tdn, tdů, tdá, tdé, tdý, tdó). Nakonec nácvik celých slov (trojka, tráva).

Poté měla paní učitelka připravené různé úkoly na procvičení pravolevé orientace, hledání nesmyslů, skládání obrázků z dvojic a jejich následné vytleskávání s určením počtu slabik.

Tomáš

Stejně jako u Matěje se nejdříve paní učitelka zabývala logopedickým procvičováním – předvedení koníka, jeho frknutí, opakováním drr, frr, brr, hrr, grr, crr, črr mrr, lrr. Dále Tomáš předřikával básničku na písmena „r“ a „ř“ (je těžší). V úkolech vyhledával rozdíly, hledal nesmysly a stejně jako jeho bratr skládal obrázky z dvojic a vytleskával jejich pojmenování.

Mezi chlapci je největší rozdíl ve vyvození hlásky „r“. Matěj to zatím zcela neovládá, Tomáš ano. Je schopný vyslovit i písmeno „ř“, jak jsem mohla vidět z interpretace básničky. V hledání rozdílů si počínali bez chyby. Na obrázku, kde měli chlapci určovat nesmysly, tak ani jeden z nich nepoznal hokejku. Závěrem bych tedy mohla shrnout, že zrakové vnímání mají dostatečné, lehké mezery byly v rozpoznávání předmětů, kde v určitých oblastech mohou mít slabší znalosti.

7.2.3 Rozbor rozhovorů

Dále jsem vedla rozhovory s pedagogy a asistentkou, co mají chlapce nyní ve třídě.

Paní učitelka, která s chlapci zažívá třetí školní rok, je od sebe nerozezná, vetuje, když přijdou odlišně barevně oblečení a jsou tak rozlišitelní. Jeden z chlapců je více zaměřený na výtvarku a druhý raději zpívá. Vztah rodičů s mateřskou školou byl bezproblémový. Dle slov paní učitelky jde vidět, že rodiče se chlapcům věnují. V kolektivu jsou chlapci nekonfliktní a oblíbení. Matěj je průbojnější. Nebyl s nimi žádný problém, co se týkalo stolování nebo odpočinku.

Z rozhovoru s paní učitelkou, která je má prvním rokem, jsem se dozvěděla, že jsou chlapci upovídaní a nepouštějí ostatní ke slovu. Nakonec prohlásila, že „*zlobí stejně*“.

Z rozhovoru s paní asistentkou, která ve třídě působí a s chlapci je už třetím rokem, jsem zjistila, že adaptace u nich probíhala klasicky, byli to prý „*miminka uplakaný*“. Říkala také, že od začátku docházky do mateřské školy, bylo na chlapcích vidět, že mají zájem o okolí, hodně komunikovali. Věděli toho spoustu, zejména mají přehled v oblasti přírody. Měli dobrou paměť a od malička udrželi pozornost.

Při denních činnostech nebo aktivitách dělali vše spolu (návštěva toalety). Když byli malí (cca ve třech letech) měli období, kdy se štipali. Také pokud plakal jeden, tak i druhý. Na vycházce chodili ve dvojici spolu, stále se vyhledávali. Nechtěli se moc strojit a o pobyt venku moc nestáli, pokud se jednomu nebo druhému něco děje, tak se sebe zastávají. Motorika u nich není priorita, rádi kreslí. Dále o nich řekla, že jsou cílevědomí, spolehliví a důslední, jako příklad uvedla, že když měli rozdělanou činnost, tak ji po svačince šli dokončit.

Na otázku, zda jim z jejich pohledu odklad školní docházky pomohl, odpověděli:

Paní učitelka (která je s chlapci několik let): „*Oba vyrostli, zklidnila se jim hybnost těla (jsou méně živější). Matěj si je jistější v časových posloupnostech a Tomášovi se zlepšilo sluchové vnímání, dříve neslyšel první písmeno ve slovech.*“

Speciální pedagožka vnímá velký posun z oblasti logopedie. „*Oromotorika je lepší u Tomáše, má vyvozené všechny hlásky. Matěj se R teprve učí (substitučně) a má lehké odchyly i u jiných písmen.*“

Měla jsem možnost nahlédnout do složek, kde mají chlapci zpracovanou diagnostiku za jejich školní docházku. Poznamenala jsem si pouze nějaké základní body, které pro mě byly prioritní. Matěj je silnější v rozumových schopnostech a chování, ale nerozpozná tvary. Tomáš měl lepší imitaci psacího písma, kdy děti vždy píšou slova dům a les.

V mateřské škole také pracují s diagnostickým nástrojem ISophi, který je speciálně vytvořen pro zjištění úrovně dovedností dítěte. Jeho zpracování je pohodlné pro uživatele, jedná se o box s úkoly a pomocí vypracovaných dokumentů učitel postupuje v diagnostickém šetření u jednotlivého dítěte. Nevýhodou může být časová náročnost, ale Vítová s Maněnovou a Wolf poukazují ve svém výzkumu na fakt, že ISophi učitelům pomohl při komunikaci a následné spolupráci s rodiči na téma školní připravenosti. (Vítová a kol., 2021). Což koreluje i s názorem rodičů chlapců, kteří díky počítačovému grafickému zpracování mohli přehledně vidět jejich počínání v různých oblastech.

8 Diagnostické vyšetření

Jedná se o interpretaci průběhu a výsledků práce. Cílem práce bylo mimo jiné posoudit vliv odkladu u dvojčat. Na základě toho jsem u chlapců aplikovala diagnostické šetření dle Sindelarové, které odhalilo slabší stránky u chlapců. Během roku jsme tak mohli porovnat změny a zdůvodnit, zda došlo k dozrání a posílení v daných oblastech.

Diagnostika dle Sindelarové byla základním nástrojem studie. Publikace je přímo vytvořená na předcházení poruchám učení. Autorka Brigitte Sindelarová provedla na konci 80. let výzkum v základní škole v Německu, kdy byly děti vyšetřeny metodou k zjištění deficitů v dílčích funkcích. Ucelený soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v prvním roce obsahuje celkem devatenáct úkolů, které jsou logicky sestaveny a zaměřují se na různé oblasti.

Při plnění úkolů s chlapci jsem dbala zejména na vhodné podmínky při cvičeních, kdy pracoval každý sám v místnosti, kde byl klid. Věnovali jsme se jednotlivým úkolům postupně a řídili se pokyny autorky publikace např. nezařazování cvičení, které by se mohli ovlivňovat za sebou apod.

Stejně tak i autoři jiné publikace Looseová a kolektiv uvádějí, že mezi pokyny pro provádění cvičení patří:

- orientace na úspěch (motivace k dalšímu učení),
- orientace na dítě,
- vhodné podmínky pro cvičení,
- pozorování dítěte při práci,
- práce bez časového omezení. (Looseová, Piekertová, Dienerová, 2001).

Což koresponduje i s prací učitelek v mateřské škole, kdy u nácviku postupují od lehčího k těžšímu. Práce je organizovaná a orientovaná na zájmy dítěte.

S chlapci jsem šetření provedla na začátku školní roku v září (věk 6 let 3 měsíce) a na jeho konci v červnu (věk 7 let). Pokaždé šetření probíhalo u nich doma, ve známém prostředí. Ve všech verbálních cvičeních jsem si zakrývala ústa, aby chlapci nemohli odezírat.

Přehled úkolů:

1. Optická diference – obrázky

Na stole je vždy předložen jeden pár obrázků a chlapci říkali, zdali jsou stejné, nebo ne. Celkem je deset párů a polovina je shodná, polovina nikoliv.

Testování na začátku a konci školního roku proběhlo shodně, oba bez chyby. Pracovali docela rychle a jasně.

2. Optická diference – tvary

Zde byly obrázky abstraktní, stejný počet jako v předešlém cvičení.

Testování na začátku školního roku bylo pro oba bezchybné na konci školního roku zde měl Matěj jednu chybu, řekla bych, že z nepozornosti.

3. Optické členění – geometrické tvary

Zde měli za úkol najít v kresbě, kresbu menší, která byla vyobrazená výše.

Při testování na začátku školního roku udělal každý jednu chybu a na konci školního roku měli oba cvičení již bez chyby. Geometrické tvary ve spleti ostatních čar viděli oba téměř hned.

4. Verbálně – akustická diference – páry slov

Chlapcům jsem předříkávala vždy dvě slova a měli za úkol říct, zda jsou stejná nebo ne. Jednalo se o deset dvojic slov.

Na začátku i konci školního roku měli chlapci toto cvičení bez jediné chyby.

5. Verbálně – akustická diferenciacie – nesmyslné slabiky

Opět jsem předříkávala dvojici slov, která ale neměla žádný význam. Chlapci měli zhodnotit, jestli je mezi nimi rozdíl. Polovina byla shodná, polovina nikoliv.

Na začátku školního roku zde měl Matěj jednu chybu a na konci školního roku měli chlapci vše správně.

6. Verbálně akustické členění – diferenciacie figury a pozadí

Úkolem bylo zachytit určenou slabiku ve slově (např. nachází se „pří“ ve slově příště?). Slovo bylo opět deset a v polovině se daná slabika objevila v polovině ne (např. ve slově „vyhledat“ se „pří“ nevyskytuje).

Na začátku školního roku měl Tomáš ve cvičení dvě chyby, na konci školního roku měli chlapci vše správně.

7. Intermodální spojení (opticko-akustické)

Úkolem bylo zjistit, zda chlapci mají schopnost registrovat spojení mezi viděným a slyšeným vjemem. Před chlapce jsem předložila kresby a pomocí slovního spojení jsem je chlapcům představila (např. „to nakreslila slepice“ a ukázala jsem na první obrázek). Obrázků bylo celkem pět. Následně proběhlo celkové zopakování a nakonec cílené přezkoušení (ukázala jsem na čtvrtý obrázek a zeptala se „Kdo to nakreslil?“). Správnou odpovědí bylo jmenování daného zvířete.

Na začátku i konci školního roku měli chlapci toto cvičení bez jediné chyby.

8. Intermodální spojení (akusticko-optické)

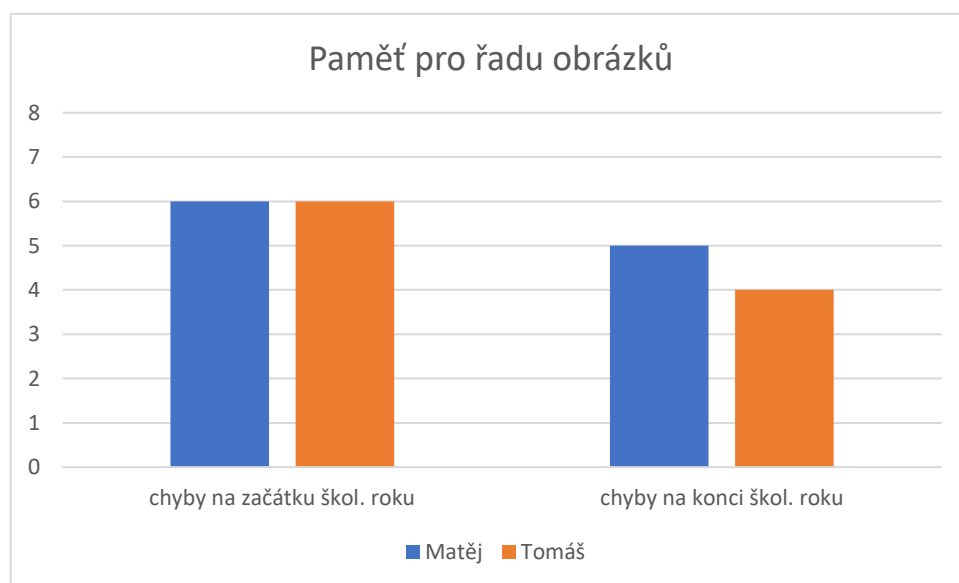
Opět se jednalo o úkol, který měl otestovat překlenutí mezi slyšeným a viděným jevem. Před chlapce jsem předložila jiný soubor kreseb a pomocí stejného slovního spojení jsem je chlapcům představila („zvířata opět něco nakreslila, to nakreslila koza“ a ukázala jsem na první obrázek). Obrázků bylo zase pět. Následně proběhlo celkové zopakování, kdy se

mnou chlapci i již zapamatované zvíře opakovali. Nakonec cílené přezkoušení: „Který obrázek nakreslila ovečka?“. Správnou odpovědí bylo určení dle číselného umístění zvíře, tzn.: „třetí obrázek“.

Na začátku i konci školního roku měli chlapci toto cvičení bez jediné chyby.

9. Paměť pro opticky předkládanou řadu obrázků

Zde bylo úkolem zapamatovat si viděné. Chlapcům jsem vyložila zleva doprava řadu obrázků, beze slova jsem na každý z nich opět zleva doprava ukázala a následně je postupně otočila obrázkem dolů. Pro lepší zapamatování jsem je na začátku upozornila, aby si dali jazyk mezi zuby. Nechceme, aby si obrázky zapamatovali předříkáváním, ani já jsem obrázky nepojmenovávala. Poté jsem jim dala sadu stejných obrázků (celkem jich bylo osm) a požadavek, aby se je pokusili položit pod obrácené kartičky na správné místo.

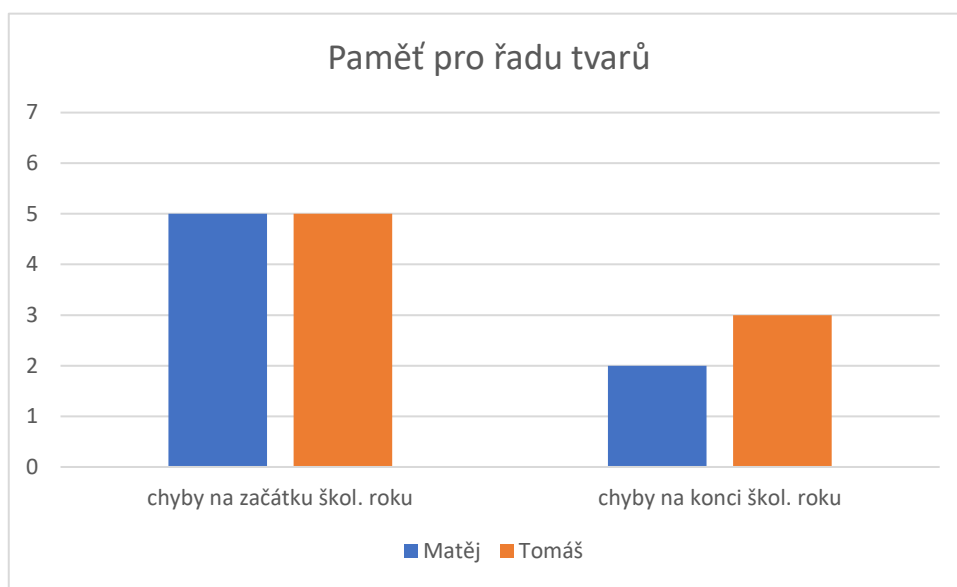


Graf 1 Paměť pro opticky předkládanou řadu obrázků (vlastní)

Z grafu vyplývá, že u obou chlapců došlo na konci školního roku ke zlepšení. Z celkového počtu osmi obrázků měli na začátku školního roku oba chlapci šest špatně. Oproti Matějovi byl Tomáš úspěšnější a polovinu obrázků již na konci školního roku umístil správně. Pro oba byl tento úkol těžší, osobně si myslím, že jim chybělo slovní propojení, a i počet i obrázků byl pro ně limitující.

10. Paměť pro opticky předkládanou řadu tvarů

Stejný princip úkolu, jako v předešlém cvičení, jen nešlo o obrázky, ale o geometrické tvary. Chlapcům jsem předložila řadu tvarů zleva doprava. Měli si to zapamatovat a následně přiřadit svoje stejné obrázky pod již obrácené. Mohli začít na kterémkoliv místě, a i se opravovat.



Graf 2 Paměť pro opticky předkládanou řadu tvarů (vlastní)

Zde můžeme vidět, že opět došlo oproti začátku školního roku na konci ke zlepšení. U Tomáše, ale ne tak k výraznému, Matěj byl úspěšnější a měl pouze dvě chyby. Oproti předešlému cvičení, kdy přiřazovali obrázky, udělal Tomáš na začátku školního roku o jednu chybu méně, a na konci školního roku také, dařilo se mu tedy stejně a jeho úroveň ve zlepšení tak byla shodná.

11. Verbálně akustická paměť – slova

Jednalo se cvičení, kterým se zjišťovalo, zda si chlapci dobře pamatují slyšenou řeč. Úkolem bylo zapamatovat si čtyři slova, která jsem jim předříkala (kamna, ulice, stůl a kůl).

Na začátku školního roku si Tomáš sice zapamatoval všechna čtyři slova, ale u dvou z nich popletl pořadí. Byl tedy úspěšný pouze na 50 %. Matěj byl bezchybný. Na konci školního roku byli bezchybní oba.

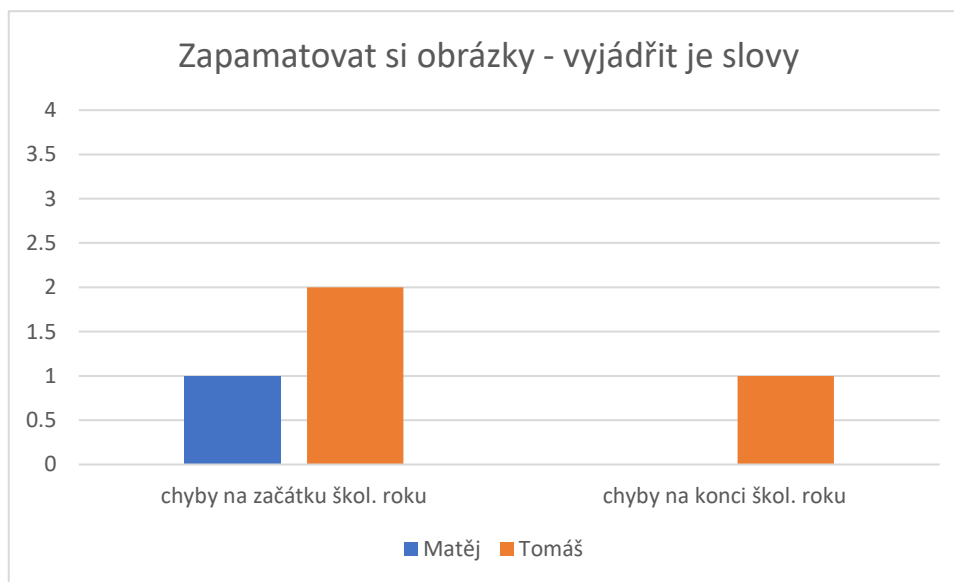
12. Verbálně akustická paměť – nesmyslné slabiky

V tomto cvičení šlo o stejné zjištění i princip byl shodný, jako ve cvičení minulém s tím rozdílem, že se nejednalo o známá slova, ale o nesmyslné slabiky. Chlapci po mně měli zopakovat slabiky: vis, duk, vap, mer. Slabiky jsem předříkávala pomalu a zřetelně.

Na začátku školního roku si Tomáš jednu slabiku nezapamatoval. Matěj zopakoval všechny čtyři slabiky správně, i ve správném pořadí. Na konci školního roku byli jako v předešlém cvičení úspěšní oba.

13. Intermodální výkon paměti – série obrázků

Úkolem bylo zapamatovat si viděné obrázky a následně říci jejich název, tzn. zjistit, zda jsou chlapci schopni vytvořit spojení mezi viděným a slyšeným. Opět jsem chlapce upozornila, aby si zastrčili jazyk mezi zuby. Ukázala jsem jim čtyři kartičky, na kterých byl znázorněn pytel, sněhulák, tuba a třešně (vyrovnala jsem je před chlapce do řady zleva doprava), poté je sebrala a vyzvala je, aby mi řekli, co na obrázcích viděli.

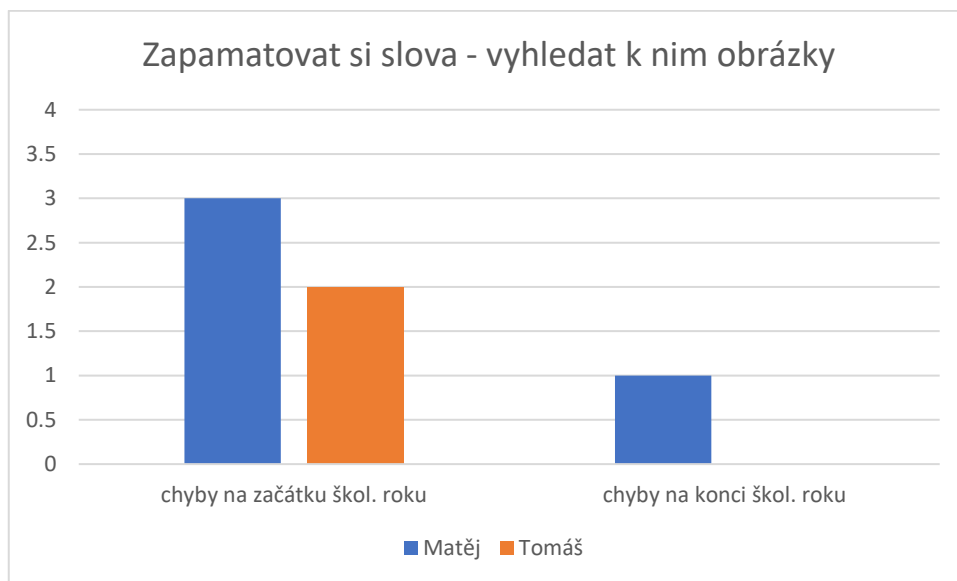


Graf 3 Intermodální výkon paměti – série obrázků (vlastní)

Z grafu vyplývá že na začátku školního roku udělal Matěj jednu chybu, na konci žádnou. Tomáš si na začátku školního roku nezapamatoval dvě slova a na konci školního roku jedno. U obou tedy nastalo zlepšení.

14. Intermodální výkon paměti – série slov

Cílem cvičení bylo zjistit, zda jsou chlapci schopni vytvořit spojení mezi zapamatovanými slovy, které měli spojit s jejich obrazem. Chlapcům jsem řekla čtyři slova, která si měli zapamatovat. Následně jsem jim dala obrázky, na kterých byla daná slova zobrazena. Jejich úkolem bylo je seřadit ve stejném pořadí, ve kterém jsem jim je řekla.

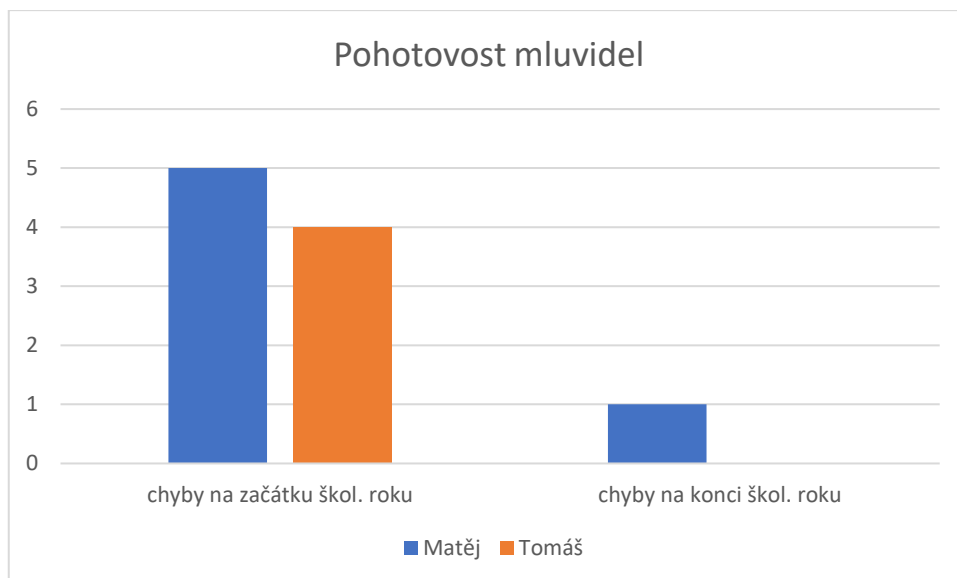


Graf 4 Intermodální výkon paměti – série slov (vlastní)

Z grafického znázornění vidíme, že na začátku školního roku bylo pro Matěje toto cvičení velice těžké a správně si zapamatoval pouze jedno slovo (první). Tomáš byl na začátku školního roku úspěšný z 50 % na konci již 100 %. Matěj na konci školního roku zmatečně chyboval.

15. Motorika mluvidel

Úkolem chlapců bylo zopakovat slova, která jsem jim předříkávala. Zjišťovali jsme, zda dokáží vyslovit i obtížná slova např. teploměr, reflektor nebo kumulativní. Platil vždy jen první pokus. Některá slova byla pro chlapce neznámá a celkem jich bylo deset.



Graf 5 Motorika mluvidel (vlastní)

Z grafického znázornění je zřejmé, že u jednoho z chlapců došlo k výraznému zlepšení. Na začátku školního roku byl Matěj úspěšný z 50 %, Tomáš udělal chybu pouze ve čtyřech slovech. Na konci roku chyboval již pouze Matěj. Chlapci měli zájem některá slova zopakovat, aby si opravili špatnou výslovnost. Na začátku školního roku měl zejména Matěj velmi špatnou výslovnost.

16. Visuomotorika

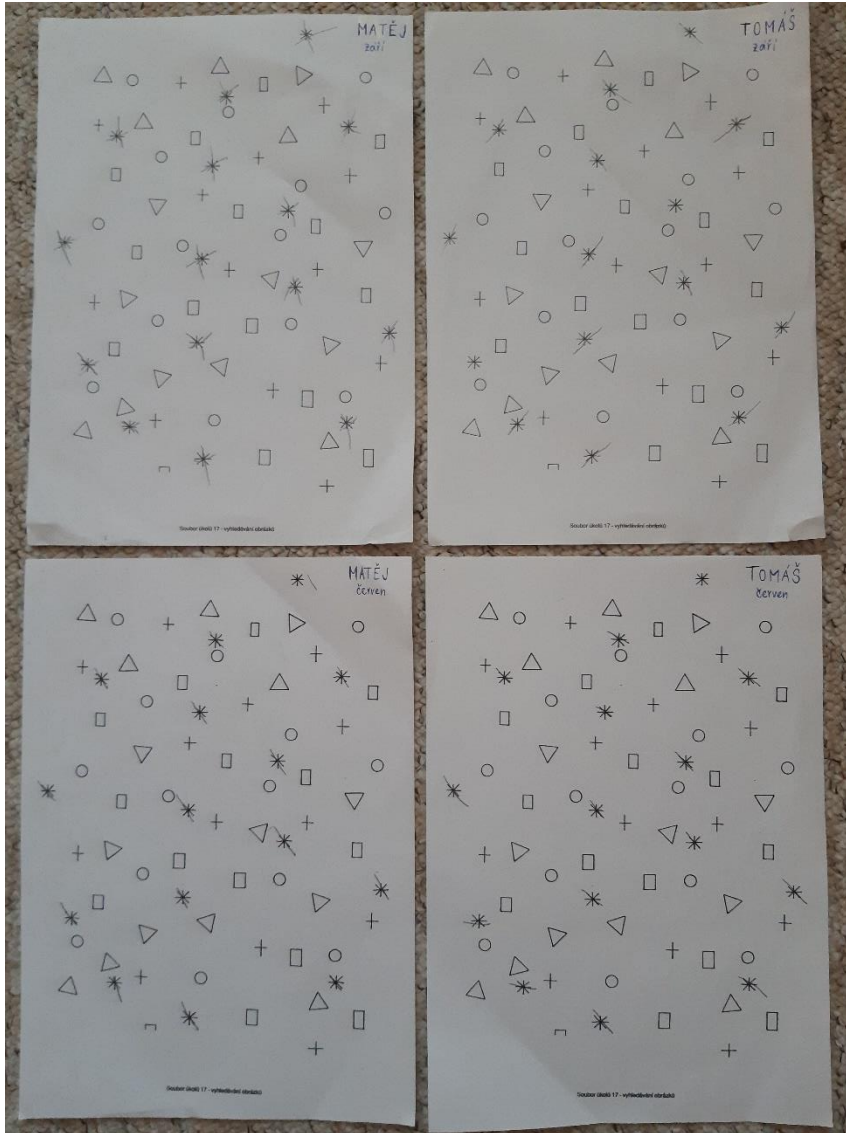
Toto cvičení bylo cílené na přezkoušení koordinace ruky a oka. V příloze A můžeme vidět obrázky, kde se vždy nacházely dvě paralelní linie, které tvořily silnici. Úkolem bylo vést čáru, aniž by se linií dotkla nebo je přejela. Chlapci měli k dispozici měkkou tužku a instrukci motivovanou jízdou autem.

Na začátku školního roku byl Matěj oproti Tomášovi bezchybný. Tomáš se dotknul linie jednou. Na konci školního roku byli již bezchybní oba, čára byla více jistější a vedla středem vyznačených silnic.

Oba chlapci při plnění úkolu špatně drželi psací náčiní, ukazováček měli umístěný na tužce a také si papír natáčeli dle potřeby.

17. Zaměřenost optické pozornosti

Cílem bylo zjistit míru schopnosti sledování určitého tvaru. Chlapci měli označit shodný znak (hvězdu) mezi ostatními.

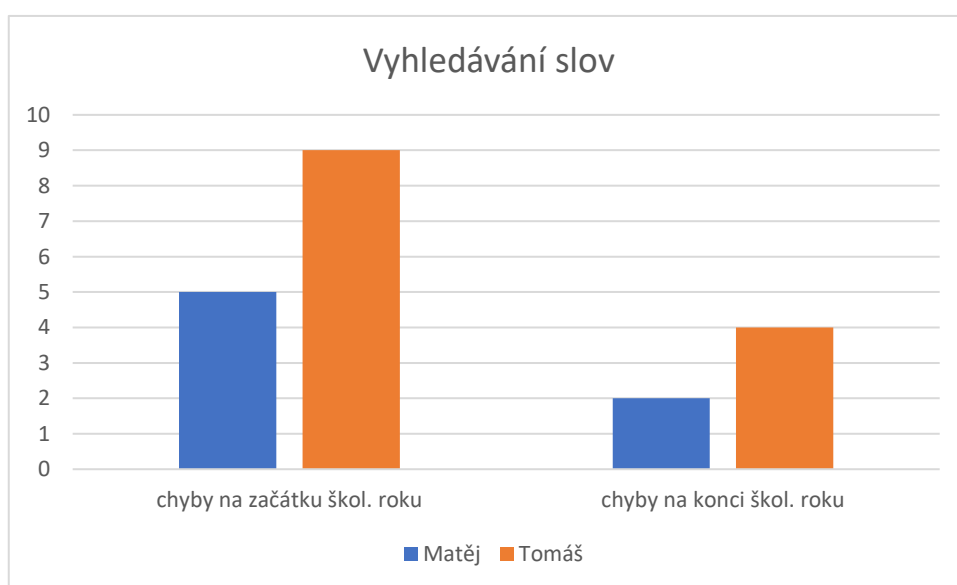


Obr. 1 Zaměřenost optické pozornosti (vlastní)

Na obrázku můžeme vidět vypracované listy chlapců. Na začátku školního roku zde Tomáš neoznačil dvě hvězdy a Matěj všechny. Na konci školního roku měli oba chlapci úkol již bez chyby.

18. Zaměřenost akustické pozornosti

Cvičení mělo za cíl zjistit schopnost dítěte zachytit sluchem určité slovo v textu. Chlapcům jsem pomalu předčítala příběh, ve kterém se opakovaně objevovalo slovo „srna“ (dávala jsem si pozor, abych slovo nezdůrazňovala). Jejich úkolem bylo, vždy když slovo zaslechli, klepnout do stolu. Po vysvětlení instrukcí, jsme si to jednou cvičně zkusili, abych se ujistila, že porozuměli zadání. Klepat měli i tehdy, pokud slyšeli i jiný tvar daného slova (se srnou, srnče). Jako chybu jsem považovala i klepnutí navíc. Měli zachytit a označit prvních deset tvarů slova.



Graf 6 Zaměřenost akustické pozornosti (vlastní)

Z grafu vidíme, že toto cvičení bylo pro Tomáše značně obtížné, měl skoro jednou tolik chyb, co Matěj. Koncentrace se u obou postupně snižovala vzhledem k délce trvání cvičení. Na začátku byli pozorní, časem více chybovali, klepali i na jiná slova nebo nezaklepali, když měli. U obou chlapců došlo během školního roku ke zlepšení.

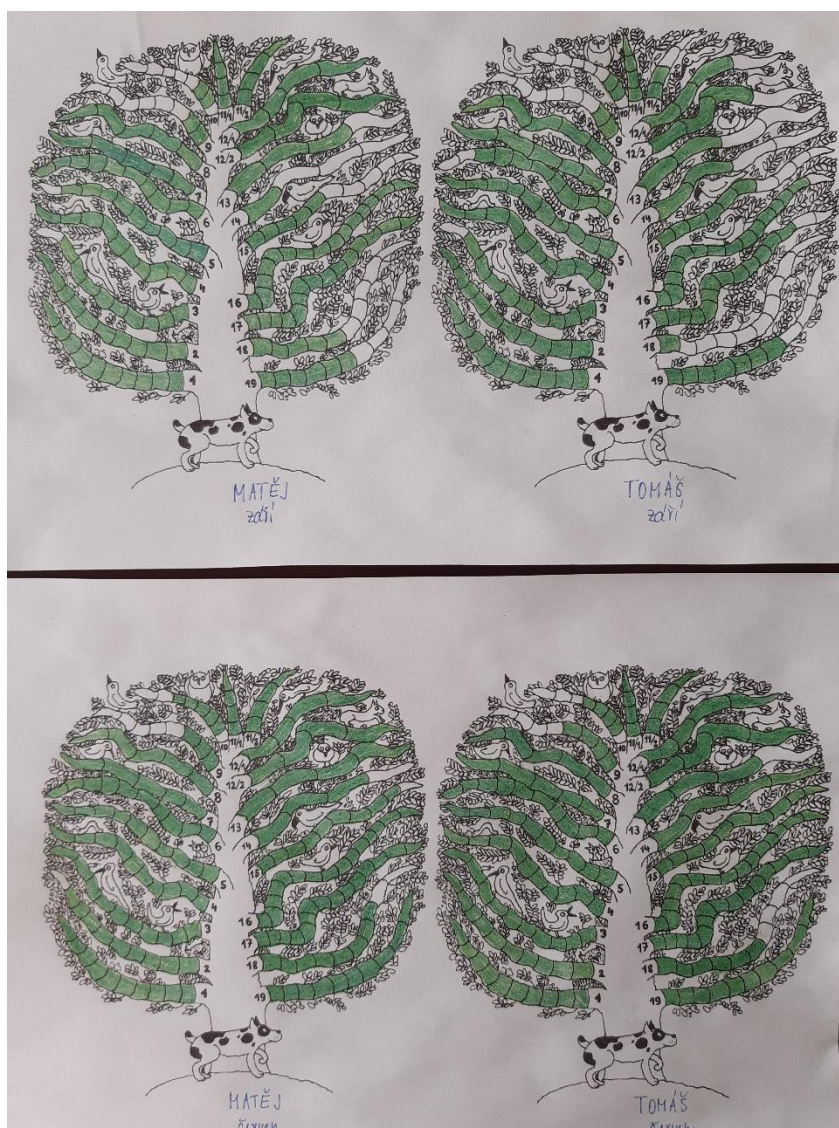
19. Schéma těla a prostorová orientace

Poslední cvičení se věnovalo nápodobě pohybu. Sedli jsme si vedle sebe, obličej jsme měli obrácený stejným směrem a chlapec na mě dobře viděl. Na zápěstí pravé ruky jsme si navázali provázek. Následně bylo jejich úkolem co nejpřesněji napodobit mnou předváděné pohyby, např. pravou ruku na pravé ucho a levou ruku na levé koleno.

Na začátku školního roku udělal Matěj čtyři chyby, Tomáš tři. Na konci školního roku byli oba bezchybní. Při napodobování bylo vidět, že se soustředí a pohyby dělali postupně a rozvážně.

8.1 Vyhodnocení výsledků

Matěj se vždy ptal, zda má Tomáš vše správně, také u něj probíhala větší kontrola provedených cvičení a zajímalo ho, jestli udělal nějakou chybu. Na začátku i konci školního roku měl starost, jak se dařilo bratrovi, z mého úhlu pohledu potřebuje být lepší než on. Tomášovi bylo bratrovo snažení a počínání jedno.



Obr. 2 Zaznamenané výsledky (vlastní)

Díky znázornění je viditelné zlepšení, ke kterému došlo u obou chlapců po dobu školního roku. Na začátku školního roku měl Matěj nejvíce oslabenou kognitivní složku, zejména paměť, dále také chyboval ve cvičeních, kde byla důležitá řeč. Problém měl i se zaregistrováním slyšeného. Tomáš na tom byl velice podobně, navíc chyboval ve cvičeních verbálně akustické paměti a optické pozornosti. Oba měli slabší pohybovou orientaci v prostoru. Na konci školního roku u chlapců nadále přetrvává problém v zapamatování viděného a schopnosti zachycení slyšeného slova v textu. U Tomáše došlo k výraznějšímu zlepšení.

Dle diagnostiky iSophi, jejíž znázornění je umístěno v příloze D, je Matěj slabší v sociálním porozumění a Tomáš ve sluchovém vnímání. Cvičení na sociální porozumění jsem netestovala. V porovnání výsledků mezi diagnostikou pomocí iSophi a diagnostickým šetřením dle Sindelarové, jsem zjistila, že se u obou chlapců potvrdila slabší oblast v podobě sluchového vnímání.

Mezi chlapci nastaly odchylky v přípravě na školní docházku. U Matěje bylo potřeba více zapracovat na posílení paměti, Tomáš navíc vyžadoval i podporu při koordinaci ruky a oka. U obou bylo nezbytné celkově posílit sluchové vnímání, což je i odpověď na výzkumnou otázku. Odchylky v přípravě na školní docházku byly různé.

8.2 Deskripce zpráv od odborníků

V příloze C jsou k vidění zprávy chlapců z Pedagogicko – psychologické poradny, kterou navštívili na doporučení mateřské školy. V poradně byli měsíc před zápisem do základního vzdělávání.

V Matějově zprávě je napsáno, že: „ .. *po celou dobu vyšetření pracuje ochotně, rychle a se snahou o dobrý výkon*“ a také: „ .. *pozorovány jsou občasné unáhlené reakce, většinou si chyby následně uvědomí a opraví*“, což mohu potvrdit i vzhledem k diagnostickému šetření, které jsem s ním prováděla. Tužku nedrží správně, grafomotorické úkoly zvládl bez potíží. Dorozumívá se ve větách, ale je zde viditelná vícečetná dyslálie. Zrakové vnímání je oproti sluchovému zralé. Matematická řada je rozvinuta do deseti, při počítání s přiřazováním opakovaně chyboval. Rozumové schopnosti odpovídají nadprůměru.

Na konci zprávy bylo vyjádření: „*Vzhledem k vícečetné vadě výslovnosti doporučuji odložit školní docházku o jeden rok. Dále doporučuji pokračovat v pravidelné logopedické péči.*“

Tomáš navázal diagnostický kontakt také bez obtíží, ale po dobu vyšetření pracoval klidně a koncentrovaně. Toto tvrzení opět koresponduje s mým zjištěním. Stejně jako Matěj „*hovoří ve větách či souvětích, rozsah slovní zásoby i schopnost verbálního porozumění odpovídá věku, vývoj výslovnosti není dokončen, patrná je vícečetná dyslálie*“. Je také pravák, bez obtíží zvládne nápodobu písma. Rozpozná rozdíl jednoduchých obrázků i zrcadlově odlišných tvarů. Stejně jako Matěj nemá zralé sluchové rozlišování. Rozumové schopnosti odpovídají nadprůměru.

Ke konci zprávy se opět nacházelo vyjádření: „*Vzhledem k nezralosti v oblasti sluchového rozlišování a vícečetné vadě výslovnosti doporučuji odložit školní docházku o jeden rok. Dále doporučuji pokračovat v logopedické péči.*“

Ze zpráv je zřejmé posouzení limitů chlapců a odborný názor na vhodnost odkladu začátku povinné školní docházky. Rodiče byli seznámeni s výsledky šetření a zpráva byla odevzdána vždy ve dvou kopiích.

8.3 Limity výzkumných metod

Při získávání základních informací od rodiny se zde mohla odrazit časová vytiženost rodiny a nemožnost se s nimi setkat a získat potřebné informace v určitém čase. Chlapci nemuseli být v dobrém psychickém rozpoložení, a tak jejich výkony při testování nemusely být validní. Také nevědomé kognitivní názory zaměstnanců mateřské školy, které tak mohly zkreslit výstupy z rozhovorů. Poslední bodem mohlo být subjektivní nahlížení na případ během pozorování. Výzkumný soubor byl malý a pouze v chlapeckém pohlaví.

9 Diskuze

Zjištění přinesla vlnu do problematiky vlivu odkladu školní docházky. Odklad školní docházky nedostávají pouze děti se speciálními vzdělávacími potřebami, které mají už v mateřské škole podporu v podobě individuálního vzdělávacího plánu, nýbrž i děti, u kterých nejsou až tak zřetelné nedostatky ve výchovně vzdělávacím procesu. Šírová ve svém článku zmiňuje, že podle Českého statistického úřadu tvořili žáci s odkladem v minulém školním roce zhruba čtvrtinu nově přijatých do první třídy a asi dvě třetiny z nich byli chlapci. (Šírová, 2022). I v naší případové studii jde o odklad u chlapců.

Jednou z příčin odkladu v našem sledovaném případě je sociálně-emocionální aspekt školní připravenosti, kdy chlapci nebyli v této množině zcela zralí. Proto je možné chlapce podpořit např. docházkou do nějakého zájmového kroužku, jako to bylo v našem případě. Dle Rulíkové se v tom posledním roce docházky do mateřské školy, který získáme „navíc“ otevírá prostor pro podporu odlišných zájmů a aktivit dvojčat v podobě různých kroužků. (Rulíková, 2002). Chlapci zde získají důvěru v jejich samostatné jednání mezi jinými autoritami.

Při pozorování v mateřské škole jsem si všimla, že starší paní učitelka chlapce nerozlišuje, bere je jako dvojčata a tím je nerespektuje, jako dva odlišné jedince. Rulíková uvádí, že: *„Dvojčata sama se však často cítí jako rozdílné bytosti a nechápou, že ostatní mezi nimi rozdíl nevidí.“* (Rulíková, 2002, s. 20). Je to dle mého názoru špatně, zvláště z pedagogického hlediska, kdy se máme zaměřovat na individualitu každého dítěte a paní učitelka je nerozpoznala a jednala s nimi jako s celkem. Sami chlapci jsou schopní okolí říct, když je osloví špatně, ale upozorňovat na to osoby, se kterými jsou každý den v kontaktu, musí být obtěžující.

Zápis do základní školy je prvním velkým krokem do nové životní etapy dvojčat a celé rodiny. V naší případové studii došlo k tomu, že chlapci šli k zápisu společně. Paní učitelka se sice snažila udržet pozitivní atmosféru, ale i tak dle slov matky docházelo k porovnávání mezi chlapci. I Rulíková upozorňuje na to, že: *„Pokud jde maminka k zápisu s oběma dvojčaty, zákonitě je jedno výraznější v komunikaci s učitelkou a druhé se potom cítí odstrčené. A pro děti je zápis do školy něčím velkým, tak jim dopřejme, ať mají na co vzpomínat.“* (Rulíková, 2002, s. 103). Jsem si jistá, že každý by měl mít svůj prostor a nebyť v situaci, kdy se předhání, co který umí a neumí.

Rodina chlapců je tradiční a plní své funkce, postoje rodičů ke dvojčatům jsou ovlivněny osobnostními rysy obou rodičů. Vzhledem k zjištěným datům z anamnézy se jedná o stabilní rodinu. Dle Šmelové děti ve stabilní rodině respektují své rodiče, komunikace probíhá bez větších poruch a konflikty jsou řešeny konstruktivně. (Šmelová a kol., 2018). Vztahy mezi členy rodiny jsou uspořádané a v rodině je zaveden řád.

Na základě zpráv a doporučení odborníků a vlastního uvážení se rodiče dvojčat přiklonili k odkladu školní docházky. Vítová uvádí, že: „*Určitou specifickou oblastí v rámci pedagogické diagnostiky je pohled rodičů na své dítě a spolupráce s pedagogy. Z šetření vyplynulo, že rodiče se o pokroky dětí zajímají nejvíce v období před nástupem do základní školy.*“ (Vítová a kol., 2021, s. 104).

Po účasti na zápise do základní školy, které je povinné absolvovat i při plánovaném odkladu, bylo rodičům ke konci května doručeno rozhodnutí základní školy o odkladu začátku povinné školní docházky o jeden rok. Dokument obsahoval všechny náležitosti. Rozhodnutí bylo vydáno na základě písemné žádosti rodičů, doporučujícího posouzení pediatra a doporučujícího posouzení školského poradenského zařízení. Proti rozhodnutí lze podat odvolání.

Dvojčatům odklad školní docházky pomohl, dle Dandové (Dandová a kol., 2018) školní zralostí rozumíme adekvátní připravenost zvládnout zahájení školní docházky a být schopný splnit nároky základní školy v rovině emoční, sociální, praktické, psychické a fyzické, čehož chlapci již bezesporu dosahují. Další rok v mateřské škole jim dal možnost rozvinout se ve všech oblastech. Dozrát po sociální i emoční stránce a dosáhnout tak většího sebevědomí.

V mateřské škole i v rodině se plnohodnotně věnovali přípravě na nástup do základního vzdělávání. Rozvíjeli chlapce po stránce grafomotorické, pracovní a posilovali jejich soustředěnost a vůli. Prospěch odkladu se odráží i na jednání a chování chlapců. Došlo také k výraznému zlepšení v řeči a ukončení spolupráce s klinickým logopedem.

Výhodou odkladu je zejména posílení oslabených oblastí a dosažení lepší připravenosti na 1. třídu. Pro některé by mohl být nevýhodou vyšší věk dítěte při nástupu do školy, ale v našem případě jednoznačně výhody odkladu tuto skutečnost převyšují.

10 Závěr

Odklad školní docházky má bezesporu vliv a to ať pozitivní nebo negativní na nástup do základního vzdělávání. Teoretická část diplomové práce byla zaměřená na popis předškoláka a jeho aspekty potřebné ke vstupu do první třídy a tím i do vzdělávacího procesu. Vývoj dítěte je postupný a prochází určitými milníky. Mateřská škola je vhodným prostředím pro přípravu dítěte, kde dochází k cílené péči a rozvoji v potřebných oblastech. Těmi nejpotřebnějšími jsou kognitivní schopnosti, motorika a řečové dovednosti. Každé dítě má jiné možnosti, hranice a cílem pedagogů je dosáhnout jejich maxima. Kapitoly jsou věnované instituci mateřské a základní školy, osobnosti pedagoga nebo i komunikaci mezi trojúhelníkem postav rodič, učitel, žák. Pozornost je věnovaná zejména odkladu, jeho zákonným ustanovením a aplikacím v praxi.

Provázanost mezi teoretickou a empirickou částí zajišťuje i mimo jiné kapitola o dvojčatech, která nastiňuje jejich znaky a odlišnosti. Ve výzkumné části je pak na základě údajů z anamnézy, pozorování a aplikace diagnostického testu posouzen vliv odkladu školní docházky u našeho případu. Při porovnání s jiným diagnostickým nástrojem a názory odborníku jsme došli ke stejnému závěru z jakého důvodu u chlapců odložit povinnou školní docházku o jeden rok. Rok navíc strávený v mateřské škole měl vliv na zlepšení výsledků ve vzdělávacích oblastech a dozrání v emoční i sociální rovině.

Odklad školní docházky bude i na dále diskutovaným tématem v různých rovinách. Ať z pedagogického hlediska nebo školského, kdy nám jde společně o jeho snížení. Předejít tomuto kroku by měly již zmíněné přípravné třídy, které mají za úkol děti dostatečně připravit na základní školu, také sjednocení vyšetření ve školských poradenských zařízeních. V celosvětovém formátu jsme opravdu ve vysokých číslech a je to výjimkou.

V případové studii se ukázalo, jaký prospěch měl odklad u jednovaječných chlapců. Dle uskutečněného šetření jsem zjistila, v jakých oblastech jsou chlapci slabší a je potřeba je posilovat. Dle přiložených zpráv a dokumentů jsme mohli posoudit také rozhodnutí, jak odborníků, tak rodičů o vhodnosti tohoto kroku. Cíle práce byly tímto naplněny. Dosáhly jsme zpracování praktické ukázky dopadu vlivu odkladu školní docházky.

Na závěr přeji všem, kteří budou nad odkladem u svého dítěte uvažovat klidnou mysl a víru ve správné rozhodnutí.

11 Zdroje

Bednářová, J., Šmardová, V. (2010). *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press.

Bejdáková, S., Střechová, J., Suchardová L., Vítková, J., Zdrubecká, H., Ženatová, Z. (2018). *Školní zralost a komunikace*. Praha: Raabe.

Cooperová, C., Hymasová, K. (2012). *Dvojčata*. London: Dorling Kindersley Limited.

Čábalová, D. (2011). *Pedagogika*. Praha: Grada.

Dandová, E., Kropáčková, J., Nádvorníková, H. a kol. (2018). *Školní zralost a odklady školní docházky*. Praha: Raabe.

Diaz, N. (2013). *What to Do When You're Having Two*. London: Penguin Putnam Inc.

Dockett, P. (2008). *Starting primary school*. Early Childhood Research & Practise. Dostupné z: <https://typeset.io/papers/starting-primary-school-35ha25jzfa>

Gordon, T. (2015). *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Praha: Malvern.

Gordon, L. M. (2015). *Twins and Kindergarten Separation: Divergent Beliefs of Principals, Teachers, Parents, and Twins*. Educational Policy, Volume 29, Issue 4. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0895904813510778>

Gulová, L., Šíp, R. (2013). *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada.

Jedlička, R., Kořa, J., Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada.

Jucovičová, D., Žáčková, H. (2014). *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* Praha: Grada.

Kasper, T., Kasperová, D. (2008). *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada.

Katz, L. (1970). *Early Childhood Education as a Discipline*. Washington, DC.: Office of Education. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED043396.pdf>

- Krejčová, V., Kargerová J., Syslová, Z. (2015). *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál.
- Kutálková, D. (2014). *Jak připravit dítě do 1. třídy*. Praha: Grada.
- Looseová, A., Piekertová N., Dienerová, G. (2001). *Grafomotorika pro děti předškolního věku: cvičení pro děti ve věku 4–8 let*. Praha: Portál.
- Majerčíková, J., Kasáčová, B., Kočvarová, I. (2015). *Předškolní edukace a dítě: výzvy pro pedagogickou teorii a výzkum*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Matějček, Z. (2000). *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál.
- Mareš, J. (2015). *Tvorba případových studií pro výzkumné účely*. *Pedagogika*, 65 (2), s. 113-142.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2019). *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2019–2023*. Praha: ASTRON.
- Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.
- Otevřelová, H. (2016). *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál.
- Peterová, Z. (2002). *Dvojčata se mají. Jsou dvě*. Praha: G plus G.
- Rulíková, K. (2002). *Dvojčata: jejich vývoj a výchova*. Praha: Portál.
- Splavcová, H., Šmelová, E., Kropáčková, J., Syslová, Z. (2016). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: MŠMT.
- Sindelarová, B. (2016). *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a první třídě*. Praha: Portál.
- Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada.
- Syslová, Z., Kratochvílová, J., Fikarová, T. (2018). *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál.
- Šírová, V. (2022). *Česko má nejvíc odkladů školní docházky v Evropě. Loni v termínu nenastoupila skoro pětina dětí*. Praha: iROZHLAS.cz. Dostupné z:

https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/cesko-deti-odklad-povinne-skolni-dochazky_2201160500_ern

Šmelová, E., Prášilová, M. a kol. (2018). *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál.

Tobin, E., Sloan, S., Symonds, J., Devine, D. (2022). *Family–school connectivity during transition to primary school*. Educational Research, Vol. 64, Issue 3, pp 277-294. Dostupné z: <https://typeset.io/papers/family-school-connectivity-during-transition-to-primary-3c86gchs>

Urban, J. (2012). *Desatero pro rodiče*. Praha: MŠMT. Přístupné z: <https://www.msmt.cz/file/21828/>

Vítová, J., Maněnová, M., Wolf, J. (2021). *Pohledy na diagnostiku školní připravenosti*. Červený Kostelec: Pavel Mervart.

Vogler, P., Crivello, G., Woodhead, M. (2008). *Early Childhood Transitions Research: A Review of Concepts, Theory, and Practice*. Netherlands: Bernard Van Leer Foundation, No. 48. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?q=+from+kindergarten+to+primary+school&ft=on&id=ED522697>

Zatloukal, T. a kol. (2023). *Kvalita vzdělávání v České republice ve školním roce 2022/2023. Výroční zpráva České školní inspekce*. Praha: Česká školní inspekce.

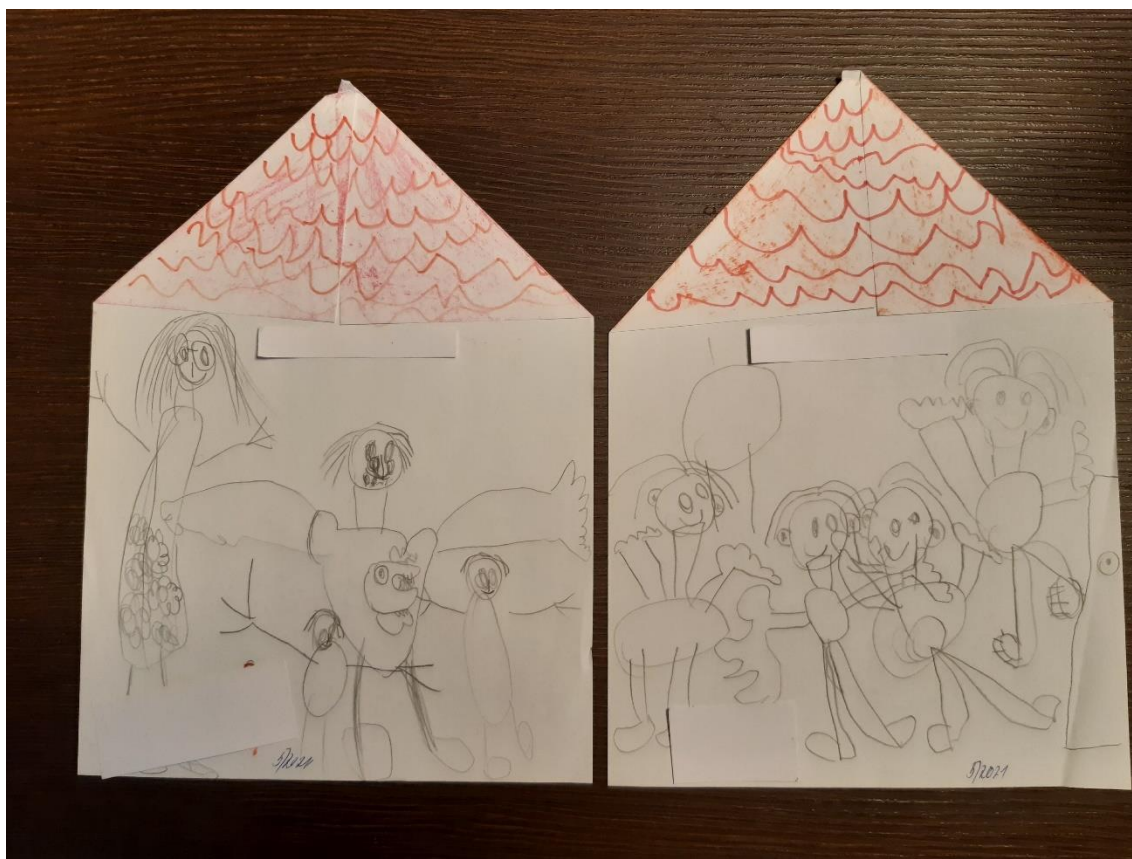
Zelinková, O. (2003). *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Praha: Portál.

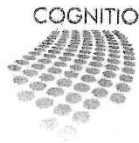
12 Přílohy

Příloha A



Příloha B





COGNITIO s.r.o.
Klinická psychologie Mgr. Jana Cozlová
Němcové 738, Náchod 547 01
tel.: 602 119 926 mail: cozlova@tiscali.cz

PSYCHOLOGICKÉ VYŠETŘENÍ

MATĚJ

Praktický lékař: MUDr. _____

Rodné číslo: _____

ZP: 211-Zdravotní pojišťovna MV

21. března 2022

Psychologické vyšetření bylo realizováno dne 21.3.2021 u chlapce ve věku 5 let a 9 měsíců. Důvodem je posouzení školní zralosti. Chlapec pravidelně dochází do ambulance klinické logopedie. navazuje vstřícně kontakt, po celou dobu vyšetření pracuje ochotně, rychle a se snahou o dobrý výkon. Koncentrace pozornosti odpovídá věku. Pozorovány jsou občasné unáhlené reakce, většinou si chyby následně uvědomí a opraví. Hovoří ve větách či souvětích, rozsah slovní zásoby i schopnost verbálního porozumění odpovídá věku, vývoj výslovnosti není dokončen, patrná je vícečetná dyslálie. Tužku drží v pravé ruce, úchop s nepodsunutým prostředníkem. Kresba postavy odpovídá věku, bez obtíží zvládl nápodobu písma i jiné grafomotorické úkoly. Zrakové vnímání je zralé, sluchové rozlišování je zralé na 85%. Matematická mechanická řada je rozvinuta do deseti, při počítání s přiřazováním opakovaně chyboval. Celková úroveň rozumových schopností aktuálně odpovídá pásmu nadprůměru.

Rodiče byli seznámeni s výsledky vyšetření. Vzhledem k vícečetné vadě výslovnosti doporučuji odložit školní docházku o jeden rok. Dále doporučuji pokračovat v pravidelné logopedické péči. Kontrola dle potřeby.

Vyšetřila a zprávu podává: Mgr. _____, psycholog
Odborný garant: Mgr. _____, klinický psycholog
Na vědomí: rodičům dítěte 2x (1x pro MUDr. _____)





COGNITIO s.r.o.
Klinická psychologie Mgr. Jana Cozlová
Němcové 738, Náchod 547 01
tel.: 774 930 092 mail: nachod@klinicka-psychologie.com

PSYCHOLOGICKÉ VYŠETŘENÍ

TOMÁŠ

Rodné číslo:
ZP: 211 (ZPMV) Zdravotní pojišťovna MV

Praktický lékař: MUDr.

21.03.2022

Psychologické vyšetření bylo realizováno dne 21.3.2021 u chlapce ve věku 5 let a 9 měsíců. Důvodem je posouzení školní zralosti. Chlapec pravidelně dochází do ambulance klinické logopedie. Diagnostický kontakt navázal bez obtíží, po celou dobu vyšetření pracoval klidně a ochotně. Koncentrace pozornosti odpovídá věku. Hovoří ve větách či souvětích, rozsah slovní zásoby i schopnost verbálního porozumění odpovídá věku, vývoj výslovnosti není dokončen, patrná je vícečetná dyslálie. Tužku drží v pravé ruce vhodným úchopem, kresba postavy odpovídá věku, bez obtíží zvládne nápodobu písma. Zrakové vnímání je zralé, rozpozná rozdíl jednoduchých obrázků i zrcadlově odlišných tvarů. Sluchové rozlišování je nezralé, nedokáže ještě rozlišit stejná a odlišná slova. Celková úroveň rozumových schopností aktuálně odpovídá pásmu nadprůměru. Rodiče byli seznámeni s výsledky vyšetření. Vzhledem k nezralosti v oblasti sluchového rozlišování a vícečetné vadě výslovnosti doporučuji odložit školní docházku o jeden rok. Dále doporučuji pokračovat v logopedické péči. Kontrola dle potřeby.

Vyšetřila a zprávu podává: Mgr. _____ psycholog
Odborný garant: Mgr. _____, klinický psycholog
Na vědomí: rodičům dítěte 2x (1x pro MUDr. _____)



Příloha D

UČITELSKÝ report SROVNÁVACÍ D 5-7

Porovnání výsledků ze dvou diagnostik v čase



MATĚJ

1. Diagnostika ze dne: . 03. 2022

2. Diagnostika ze dne: . 01. 2023

Věk v době 1. diagnostiky: 5 let 8 měsíců

Věk v době 2. diagnostiky: 6 let 6 měsíců

Úroveň dovednosti:

Nízká Snížená Přiměřená nebo velmi dobrá

01 Celkový přehled všech oblastí rozvoje seskupených dle úrovně

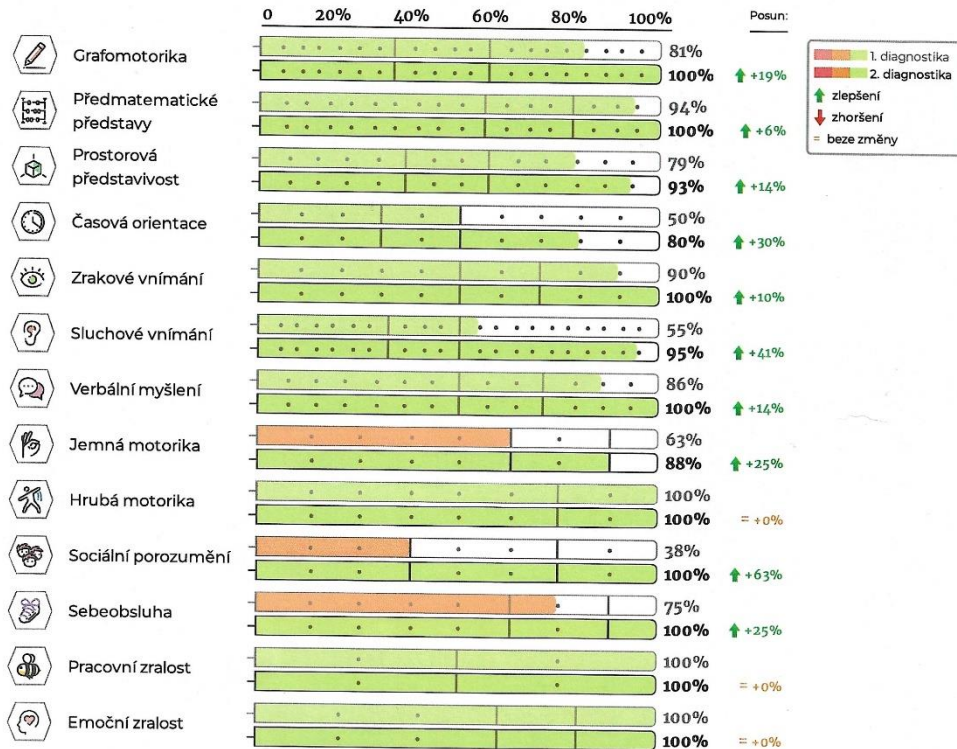
1. diagnostika:



2. diagnostika:



02 Základní přehled jednotlivých dovedností





MATĚJ

1. Diagnostika ze dne: **03. 2022**

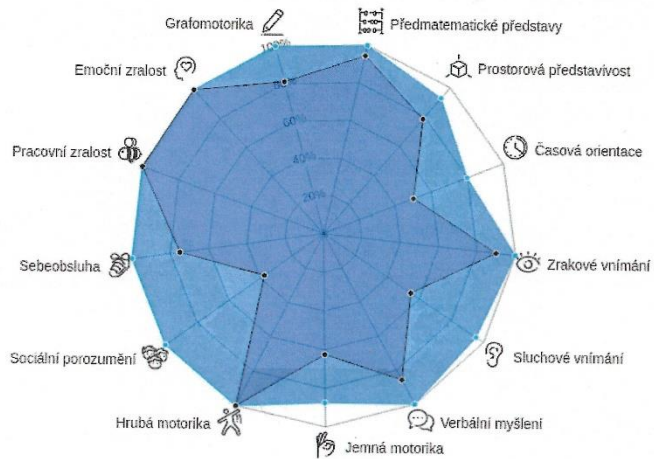
Věk v době 1. diagnostiky: **5 let 8 měsíců**

2. Diagnostika ze dne: **01. 2023**

Věk v době 2. diagnostiky: **6 let 6 měsíců**

03 Pavučinový přehled

1. diagnostika
2. diagnostika



Poznámky ke grafomotorickým úkolům

1. diagnostika

Držení tužky

- správně

Plynulost tahů

- plynulé v přiměřeném tempu

Přítlak

- příliš slabý
- slabý
- přiměřený
- silný
- příliš silný

2. diagnostika

Držení tužky

- správně

Plynulost tahů

- plynulé v přiměřeném tempu

Přítlak

- příliš slabý
- slabý
- přiměřený
- silný
- příliš silný

NEVAVOZENÉ HLÁSKY: R,Ř,i,L
Č,Š,Ž
zakřivený ořek



TOMÁŠ

1. Diagnostika ze dne: **06. 2022**

2. Diagnostika ze dne: **12. 2022**

Věk v době 1. diagnostiky: **6 let 0 měsíců**

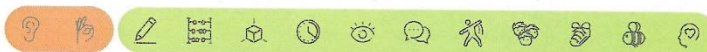
Věk v době 2. diagnostiky: **6 let 5 měsíců**

Úroveň dovednosti:

■ Nizká
 ■ Snížená
 ■ Přiměřená nebo velmi dobrá

01 Celkový přehled všech oblastí rozvoje seskupených dle úrovně

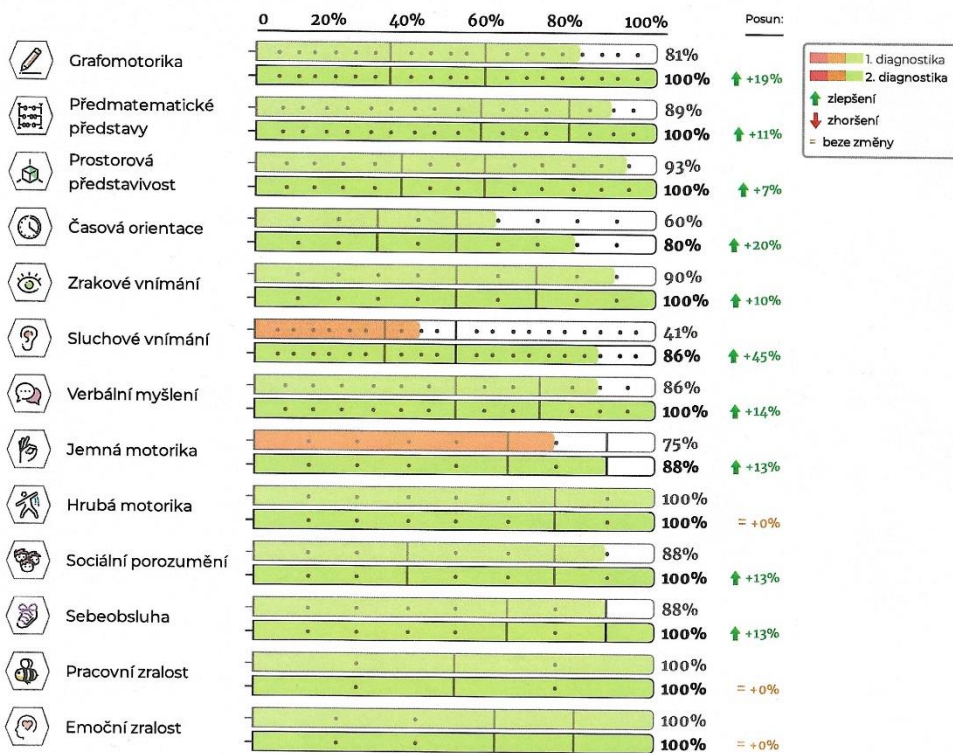
1. diagnostika:



2. diagnostika:



02 Základní přehled jednotlivých dovedností





I V
TOMÁŠ

1. Diagnostika ze dne: **06. 2022**

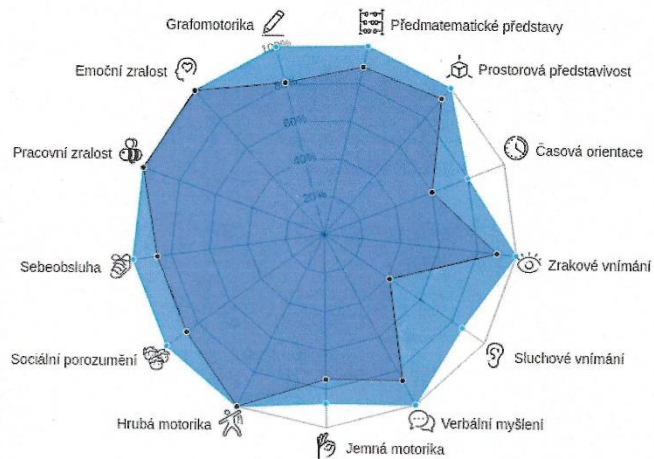
Věk v době 1. diagnostiky: **6 let 0 měsíců**

2. Diagnostika ze dne: **12. 2022**

Věk v době 2. diagnostiky: **6 let 5 měsíců**

03 PAVUČINOVÝ PŘEHLED

1. diagnostika
2. diagnostika



Poznámky ke grafomotorickým úkolům

1. diagnostika

Držení tužky

- správně

Plynulost tahů

- plynulé v přiměřeném tempu

Přítlak

- příliš slabý
- slabý
- **přiměřený**
- silný
- příliš silný

2. diagnostika

Držení tužky

- správně

Plynulost tahů

- plynulé v přiměřeném tempu

Přítlak

- příliš slabý
- slabý
- **přiměřený**
- silný
- příliš silný

NEVAVOZENÉ HLÁSKY: R, Ě, L

DROBNÉ ODKLONY POZORNOSTI