

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Zuzana Juřicová

**Současný systém spolupráce mateřských škol
s pedagogicko – psychologickými poradnami při posuzování školní
zralosti a připravenosti dětí s narušenou komunikační schopností**

Olomouc, 2020

Vedoucí práce: Mgr. Ivana Pospíšilová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Současný systém spolupráce mateřských škol s pedagogicko-psychologickými poradnami při posuzování školní zralosti a připravenosti dětí s narušenou komunikační schopností“ vypracoval/a samostatně a citoval/a jsem všechny použité zdroje.

V Olomouci dne:

Podpis:

Poděkování

Děkuji paní Mgr. Ivaně Pospíšilové, Ph.D. za vedení diplomové práce, konzultace, cenné rady a odborný dohled. Dále bych chtěla poděkovat všem dotazovaným, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření, bez kterých by nemohl být realizován výzkum.

Obsah

Úvod.....	5
1 Školní zralost a připravenost dítěte.....	8
1.1 Školní zralost.....	8
1.2 Školní připravenost.....	10
1.3 Odklad školní docházky (OŠD).....	13
1.3.1 Pojetí péče o děti s odkladem školní docházky	16
2 Charakteristika dítěte předškolního věku.....	20
3 Narušená komunikační schopnost u dětí předškolního věku	29
3.1 Řečový vývoj dítěte předškolního věku	29
3.2 Dítě se speciálně vzdělávacími potřebami.....	39
4 Pedagogicko-psychologické poradenství.....	42
4.1 Pedagogicko-psychologická poradna (PPP)	42
4.2 Služby poskytované pedagogicko-psychologickou poradnou	43
4.3 Spolupráce pedagogicko-psychologické poradny s mateřskou školou.....	44
4.4 Charakteristika působení PPP v oblasti diagnostiky školní zralosti a připravenosti a odkladu povinné školní docházky.....	45
5 Praktická část.....	48
6 Metodologie.....	49
6.1 Vytyčení výzkumného problému.....	49
6.2 Výzkumné etické aspekty	49
6.3 Vymezení hlavního cíle, dílčích cílů a hypotéz	50
6.4 Výzkumný soubor	52
6.5 Metoda sběru dat	52
6.6 Způsob analýzy dat.....	54
6.7 Organizace a průběh výzkumu	54
7 Charakteristika výzkumného souboru.....	57
8 Výsledky výzkumu a jejich interpretace.....	60
8.1 Ověření hypotéz.....	72
9 Diskuse	75
10 Doporučení pro praxi	78
11 Limity výzkumného šetření.....	79
Závěr	80

Seznam bibliografických zdrojů	82
Seznam tabulek	87
Seznam zkratk	88
Seznam příloh	89
Anotace	103

Úvod

Naše společnost neustále prochází dynamickým rozvojem. Život ve třetím tisíciletí klade na osobnost, vzdělanost i sociální schopnost dětí a dospělých nové, mnohem náročnější požadavky. Už dnes děti žijí a vyrůstají ve složitých podmínkách, které se navíc velmi rychle mění, a proto na ně budou potřebovat být dobře připraveny.

Samotný nástup do základního vzdělávání je velmi náročný nejen pro samotné dítě, ale také pro celou rodinu. Dítě vystupuje ze světa her do světa povinností, učení a větší zodpovědnosti. Poznat, kdy je dítě zralé a připravené na školu, není vždy jednoduché. Důvody, které nám oficiálně předkládají doporučení z pedagogicko-psychologických poraden, jsou různé. Jedná se o nedostatky v somatickém vývoji, o problémový zdravotní stav dítěte, o opožděný mentální vývoj, o nerovnoměrný vývoj dítěte, o oslabení jeho dílčích schopností a funkcí. Jedním z nejčastějších příčin odkladů školní docházky bývá problémový vývoj řečových dovedností. Klade se otázka, kde určit hranici odkladu nebo zařazení dítěte do základního vzdělávání.

Téma diplomové práce jsem si zvolila z důvodu, že více než 25 let pracuji jako učitelka mateřské školy a každoročně se setkávám s problémem odkladů školní docházky, jejichž nejčastějším důvodem bývá narušená komunikační schopnost. Vždy si kladu otázky, zda jsou doporučení poskytována pedagogicko-psychologickými poradnami pro naši práci dostatečná, a jak máme pracovat s dětmi, které mají narušenou komunikační schopnost v běžné třídě mateřské školy.

Cílem této diplomové práce je specifikovat spolupráci pedagogů mateřských škol s pracovníky pedagogicko-psychologické poradny při posuzování školní zralosti a připravenosti dětí s narušenou komunikační schopností. Také je našim cílem zjistit názory obou stran na tuto spolupráci.

Diplomová práce se skládá z teoretické a praktické části. Teoretická část práce vychází ze studia a analýzy odborné literatury. Vymezuje pojmy školní zralost a připravenost, odklad školní docházky, předškolní věk, předškolní vzdělávání, komunikační schopnost, narušenou komunikační schopnost a charakteristiku pedagogicko-psychologických poraden.

V praktické části využíváme kvantitativní výzkum, který se opírá o metodu dotazníku, a který je určen pedagogům mateřských škol a také pracovníkům pedagogicko-psychologické poradny. Vzhledem k velikosti problematiky se zaměříme na oblast města Ostrava-Jih.

Praktická část dále obsahuje metodologii výzkumu, etické aspekty a výzkumný problém. Je zde vymezen výzkumný cíl, dílčí cíle a hypotézy. Dále je v této části obsažen popis výzkumného souboru, metoda sběru dat, způsob analýzy dat, organizace a průběh výzkumu. Nechybí zde výsledky výzkumu a jejich interpretace. Na konci této práce nalezneme diskusi, doporučení pro praxi a zhodnocení cíle.

Byla bych ráda, kdyby výsledky mé práce sloužily k inspiraci pro spolupráci mezi mateřskými školami a pedagogicko-psychologickými poradnami.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Školní zralost a připravenost dítěte

Školní zralost a připravenost jsou pojmy, se kterými se pedagogové mateřských škol a rodiče dětí setkávají každoročně a společně přemýšlejí, jestli je jejich dítě na vstup do školy dobře připravené. Oba názvy se někdy úzce překrývají, a přitom znamenají něco trochu jiného. Mají ale jeden společný cíl, a to zjistit celkovou připravenost dítěte na základní vzdělávání (Otevřelová, 2016). V první kapitole budeme charakterizovat tyto pojmy na základě odborné literatury. Budeme popisovat, co se stane, když dítě je anebo není zralé na vstup do základního vzdělávání, jaké má možnosti. Také bude lehce nastíněn zápis do základní školy.

Dítě prochází v předškolním období intenzivním tělesným a psychickým vývojem. Předškolní období bude popsáno ve druhé kapitole. Na konci této etapy dochází k podstatnému rozhodnutí, zda dosažená úroveň vývoje dítěte odpovídá nárokům souvisejícím s nástupem do povinné školní docházky, a zda je dítě připraveno rozvíjet činnosti a projevy chování, které jsou se vstupem do školy spojeny. Vstup do školy je zásadní změnou v životě nejen dítěte, ale ovlivňuje chod celé rodiny. Je to nová situace, která bývá někdy zátěžová (Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2013).

Úspěch dítěte při nástupu do povinné školní docházky je podmíněn různými okolnostmi, které jsou blíže charakterizovány v podkapitolách Školní zralost a Školní připravenost.

1.1 Školní zralost

Školní zralost Pedagogický slovník definuje takto: „V pedagogicko-psychologickém pojetí znamená stav dítěte projevující se v takové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy. Toto pojetí vychází z teorií vývojové psychologie, které vysvětlují, jak dítě dozrává ve své centrální nervové soustavě (CNS), ve svých mentálních schopnostech, vnímání, pozornosti, řečových a komunikačních dovednostech“ (Průcha a kol., 2003, str. 243).

Pojem školní zralost určuje dosažení určité úrovně vývoje dítěte před vstupem do základního vzdělávání. Zahnuje psychickou, zdravotní, ale i sociální schopnost dítěte zvládnout nároky výuky (Kropáčková, 2008).

Pro školní zralost je důležité postupné dozrávání především centrální nervové soustavy. Dochází ke zlepšení regulačních kompetencí, ke zvýšení emoční stability a k odolnosti vůči zátěži. Regulují se emoce, chování, pozornost, rozvíjí se motorická i senzomotorická

koordinace, zdokonaluje se zrakové a sluchové vnímání. To vše zvyšuje odolnost vůči zátěži, která je vždy spojená s nástupem do školy. Velmi důležitá je dostupnost rodičovské podpory a jistoty, které se buduje od raného věku. Toto období charakterizuje přesvědčení, že vše lze překonat a neúspěch jde napravit. Proto je velmi důležité, abychom rozpoznali, zda to dítě zvládne a na nástup do školy, bude dobře nastaveno (Vágnerová, 2017).

Dále lze chápat školní zralost jako způsobilost dítěte zapojit se do vyučovacího procesu. Tato schopnost vychází ze vztahu jeho mentálních, fyzických a zdravotních předpokladů, např. úrovně jeho vyjadřování, schopnosti soustředit se, aktivní pozornosti a správného reagování na určité podněty (Koťátková, 2014).

Školní zralost zahrnuje několik důležitých složek, které už byly zmíněny v předchozím textu a nyní budou více popsány:

- tělesnou,
- psychickou,
- emoční, motivační a sociální zralost (Kropáčková, 2008; Jucovičová, Žáčková, 2014).

Tělesnou zralost posuzuje pediatr v rámci zdravotních preventivních prohlídek. Samozřejmě se k ní vyjadřují zákonní zástupci dítěte a také učitelé z mateřských škol. Tato posouzení jsou velmi důležitá, aby dítě dobře zvládlo nároky, které přináší vstup do základní školy. V tomto směru bývají hodnoceny znaky jako věk dítěte, výška, váha, celkový zdravotní stav dítěte, práce smyslů, pohybová aktivita a dozrávání centrální nervové soustavy. Tyto znaky bývají orientačně posuzovány podle průměrných hodnot současné populace. Zahrnuje také úroveň hrubé a jemné motoriky, motorické a vizuomotorické koordinace, které jsou významné pro zvládnutí výuky psaní, pracovní, výtvarné a i tělesné výchovy. Dochází k vyhranění laterality rukou. Při kreslení a psaní dává dítě přednost buď pravé, nebo levé ruce. Dítě má vyspělou grafomotoriku, které se projevuje ve správném držení a používání psacích potřeb. Je proto velmi důležité, aby dítě při vstupu do školy, bylo v takové fyzické kondici, aby zátěž, která je spojena se vstupem do školy, zvládalo. (Jucovičová, Žáčková, 2014; Klégrová, 2013).

Psychická zralost je především podmíněna zráním organismu a celou řadou aspektů. Dítě v tomto období dosahuje určité úrovně v oblasti kognitivních procesů. Paměť zvyšuje svoji kapacitu, dítě si už záměrně zapamatovává. Dochází k přechodu od globálního vnímání k diferencovanému, rozvíjí se a zdokonalují analyticko-syntetické činnosti, dítě začíná lépe vnímat detaily. Roste slovní zásoba, řeč je gramaticky správná bez závažných poruch

výslovnosti. Myšlení se odpoutává od egocentrismu, posunuje se od názorného k logickému. (Kropáčková, 2008).

Emoční, motivační a sociální zralost také velmi ovlivňují vstup dítěte do základní školy. Emoční zralostí chápeme jako věku vhodnou kontrolu citů a impulsů, dítě je schopno odsunout uskutečnění svých přání, je-li to nutné. K této zralosti také patří kontrola afektů, které jsou předpokladem kázně. Motivační zralost vede dítě k přechodu od čistě spontánního, hravého zaměstnání k vytrvalejším a cílevědomějším činnostem. Sociální zralost se projevuje ve schopnosti dítěte odloučit se od rodiny, od její podpory, v respektu a podřízení se cizí autoritě. Dítě už umí pracovat ve skupině vrstevníků, umí navazovat nové kamarádské vztahy a přijímá novou roli a to roli školáka (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Celkově lze definovat školní zralost, jako dosažení takového stupně ve vývoji tělesných, duševních schopností a dovedností dítěte, které jsou důležitým předpokladem úspěšného zvládnutí školních povinností. Dítě, které je dostatečně zralé, bývá vyrovnanější, odolnější a školní povinnosti zvládá. Na druhou stranu nezralé dítě má problémy se soustředěností, bývá emočně labilnější, unavitelnější, což způsobuje horší adaptaci na plnění školních povinností (Jucovičová, Žáčková, 2014; Vágnerová, 2017).

Školní zralost bychom mohli shrnout podle definice Langmeiera, Krejčířové (1998, str. 104), která zní: „za školní zralost budeme pak považovat takový stav somato-psycho-sociálního vývoje dítěte, který:

- je výsledkem úspěšně dovršeného vývoje celého předchozího období útlého a předškolního dětství;
- je vyznačen přiměřenými fyzickými a psychickými dispozicemi pro požadovaný výkon ve škole a je doprovázen pocitem štěstí dítěte;
- který je současně dobrým předpokladem budoucího úspěšného školního výkonu a sociálního zařazení.“

1.2 Školní připravenost

Školní připravenost lze definovat jako získané dispozice dítěte na základě učení a vlivu sociálního prostředí. Dítě v tomto období dosahuje určité socializační úrovně, kdy zvládá velmi důležitou roli žáka. Dítě by mělo umět vytvářet přijatelné vztahy s dospělými lidmi i s vrstevníky a dokázat se chovat přiměřeně podle daných pravidel. Velký vliv je také kladen na postoj dítěte k učení, který se projevuje hlavně iniciativou, motivací, vytrvalostí a pozorností (Vágnerová, 2017).

Významem školní připravenosti je stupeň schopnosti dítěte ke školní docházce. Ta je dána znalostmi, rozumovými schopnostmi, učebními dovednostmi, návyky a sociální přizpůsobivostí na takové úrovni, aby dítě školní docházku zvládlo. Také velmi záleží na rodině a předškolním zařízení, které dítě navštěvuje. Důležitý je i zájem a snaha dítěte učit se. Musí dojít k přechodu od toho, kdy dítě vnímá učení jako hru a učení nepovažuje za povinné k vlastní zodpovědnosti (Přinosilová, 2007).

Kiryková (2012) charakterizuje ve své práci školní připravenost jako úroveň sociálního, emočního, kognitivního a pracovního vývoje, které jsou hlavně ovlivněny faktory vycházejícího z prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. U emoční připravenosti dítě dobře kontroluje vlastní citové prožívání a umí oddalovat svá přání a potřeby. V sociální připravenosti dítě zvládá odloučení od nejbližších, umí být v jiném prostředí, přijímá roli žáka s pravidly a povinnostmi, které z ní vyplývají. Dobře respektuje autoritu dospělého a přijímá hodnoty vzdělávání. Kognitivní připravenost je charakteristická tím, že dítě zná své jméno a adresu, zvládá rozpoznat barvy, orientuje se v prostoru a v čase. Je schopno analýzy i syntézy. V pracovní připravenosti plní činnosti, které pro něho už nejsou hrou. Úkol, který ho už nebaví, dokáže dokončit.

Rovněž určité faktory na straně základní školy mohou ovlivnit začátky školní docházky dítěte. Jednotlivé školy mohou mít různé požadavky na dítě a rozličné představy o školní zralosti. V tomto smyslu je zdůrazněno, že je důležité přizpůsobovat výuku, její metody a nároky individualitě každého žáka. V souvislosti s tímto se mluví o zralosti školy či konkrétního učitele (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Nejvhodnějším věkem pro vstup do základního vzdělávání je hranice šesti let, která ale nezaručuje přiměřenou zralost dítěte. Tuto hranici stanovuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, tzv. školský zákon. V tomto věku by mělo mít dítě rozvinuté percepčně motorické a kognitivní funkce, které jsou velmi důležité pro vzdělávání v základní škole. Také nesmí být opomenuta stránka fyzická, sociální a emocionální. Děti, které vstupují do školy, by měly splňovat všechny výše uvedené požadavky. Každé dítě se však vyvíjí jiným tempem, proto je důležité respektovat jeho individualitu (Jucovičová, Žáčková, 2014).

V porovnání s definicemi školní zralosti je ve školní připravenosti v tomto případě více zdůrazněn vliv procesu vzdělávání a výchovy oproti vlivům biologickým. Přesto je velmi důležité, aby školní zralost a připravenost byly u dítěte vzájemně propojeny, aby došlo

k úspěšnému nástupu dítěte do základního vzdělávání, které začíná zápisem do první třídy (Vágnerová, 2017).

Zápis probíhá v období od 1. dubna do 30. dubna kalendářního roku, kdy má dítě povinnost zahájit školní docházku. Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šest let věku, pokud mu není doporučen odklad. Zákonný zástupce je povinen v tomto období dítě k zápisu přihlásit. Zákon také umožňuje zápis dětem, které budou mít šest let v období od září do konce června příslušného školního roku, pokud jsou tělesně a duševně vyspělé a zažádá-li o to zákonný zástupce. Dítě, které je narozeno v období od září do konce prosince, musí mít vyjádření školského poradenského zařízení. Dítě, které je narozeno od ledna do konce června k tomuto vyjádření musí dodat doporučení odborného lékaře. Žádost o odklad spolu s doporučeními je zákonný zástupce povinen dodat škole (Zákon 561/2004 Sb. § 36).

První zkušeností se školou pro dítě bývá zpravidla zápis do základního vzdělávání. Někdy mohou rodiče a jejich děti využít prvního setkání se školou v rámci Dne otevřených dveří, kde si mohou společně prohlédnout prostory školy, vybavení tříd, apod. Některé školy úzce spolupracují se svoji spádovou mateřskou školou a organizují společné projekty, kde se děti mohou blíže seznámit s výukou ve škole, navštívit své kamarády ze školky. Samotný zápis je pak pro dítě méně stresový, protože ví, co ho čeká. Zápis plní několik funkcí: legislativní, diagnostickou a informativní (Klégrová, 2003; Beníšková, 2007). Samotný průběh zápisu není stanoven žádnou vyhláškou ani zákonem, školy si program zápisu stanovují samy. V některých školách probíhá zápis tradiční formou, děti kreslí postavy, přednášejí básně a zpívají. Jiné školy volí zápis hravou formou, kde děti putují po škole a plní různé úkoly (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Nejdůležitější u zápisu je, že dítě musí prokázat zralost ve všech oblastech, tzn. fyzické, psychické a emocionálně-sociální. Úkolem pedagoga během zápisu by mělo být zjištění, zda je dítě na vstup zralé a připravené anebo naopak nezpůsobilé pro zahájení školní docházky. V průběhu zápisu se proto učitelé zaměřují na verbální schopnosti¹ a na kognitivní funkce².

¹ Verbální schopnosti – úroveň porozumění řeči, slovní zásoba dítěte, správná výslovnost, plynulé vyjadřování.

² Kognitivní funkce – paměť, myšlení a pozornost.

Sledují tělesný rozvoj a motoriku³, percepční schopnosti⁴, sociální, emocionální a pracovní zralost (Klégrová, 2003; Jucovičová, Žáčková, 2014).

Tato práce je zaměřená na děti s narušenou komunikační schopností (NKS), proto si přiblížíme, jaké řečové dovednosti by dítě mělo zvládnout, aby mohlo nastoupit do základního vzdělávání.

V předškolním věku by dítě mělo srozumitelným způsobem vyjádřit své potřeby. Mělo by respektovat většinu komunikačních pravidel, porozumět souvislostem a vztahům k jistému tématu. Mělo by umět navazovat a udržovat vztahy nejen s dospělými, ale i se svými vrstevníky. Mělo by být schopno se orientovat v okolním světě tak, aby mu to usnadňovalo osvojování slovních označení, které pak následně může správně používat (Vágnerová, 2017).

Před zahájením školní docházky by dítě mělo chápat a plnit složitější příkazy, slovní zásoba by měla být okolo 3000 slov. Ve výslovnosti mohou ještě přetrvávat některé nepřesnosti, např. nesprávná artikulace sykavek⁵ nebo vibrantu⁶, ale většinu hlásek už by dítě mělo správně vyslovovat. Dítě by nemělo mít problémy se zopakováním delší věty a s převyprávěním kratšího příběhu. Dále by v tomto věku mělo dítě spontánně počítat, pojmenovávat předměty kolem sebe, vytvářet skupiny předmětů (Klenková, Kolbábková, 2002).

Dítě by mělo zvládnout domlouvat se gesty i slovy, rozlišovat některé symboly a rozlišovat jejich funkci a význam. Za pomoci řečových prostředků by dítě mělo umět vyjadřovat a sdělovat vlastní prožitky, pocity a nálady (Bytešnicková, 2012).

V případě, že vstup dítěte do vzdělávání není vhodný, a to z důvodu jeho nezralosti a nepřipravenosti, které mohou mít různé příčiny, může dojít k odkladu školní docházky. O nejčastějších příčinách odkladu školní docházky pojednává následující podkapitola.

1.3 Odklad školní docházky (OŠD)

Dítě by při vstupu do základního vzdělávání mělo být opatřeno takovými schopnostmi, aby zvládalo požadavky, které jsou na něj kladeny. Vždy je proto důležité promyslet a prozkoumat všechny pochybnosti, které před vstupem do školy nastanou, a které jsou pro

³ Tělesný rozvoj a motorika – koordinace pohybů, grafomotorika, laterálita, aj.

⁴ Percepční schopnosti – zraková a sluchová percepce.

⁵ Sykavky – souhlásky S, Z, Š, Ž (Klenková, 1998).

⁶ Vibrant – souhláska R (Klenková, 1998).

odklad školní docházky směřovat. V předchozích kapitolách byly zmíněny znaky školní zralosti a připravenosti, které by mělo dítě před vstupem do základního vzdělávání splňovat. Pokud je dítě nesplňuje nebo v některém z nich vybočuje, měla by být provedena diagnostika a vyšetření ve školském poradenském zařízení (Klégrová, 2003).

„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., § 37, ods.1).

Odklad školní docházky se zpravidla doporučuje dětem, které se z důvodu zdravotního oslabení, např. častých a dlouhodobých nemocí, různých alergií a poruch imunity, vyvíjejí pomaleji a zátěž školního vzdělávání by je hodně přetěžovala a své vrstevníky by doháněly s velkým vynaloženým úsilím (Kutálková, 2014). Odklad školní docházky je také řešení pro děti se smyslovými vadami nebo poruchami, které mohou dětem ohrozit školní úspěšnost. OŠD těmto dětem často umožní speciální nácvik, který děti ke vzdělávání potřebují. Mezi další rizikové skupiny dětí, u kterých může dojít k neúspěšnému vstupu do vzdělávání, řadíme: děti s poruchou autistického spektra, děti s opožděným vývojem řeči, děti se syndromem poruchy pozornosti, děti sociálně zanedbané, děti úzkostlivé, neurotické nebo citově deprimované a děti s poruchami chování. Během ročního odkladu je těmto dětem poskytována potřebná péče k jejich rozvoji, což hraje významnou roli pro celkové dozrání centrální nervové soustavy (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Statistické údaje odkladů školní docházky České školní inspekce (ČŠI) jsou zpracovány ve Výroční zprávě ČŠI za školní rok 2018/2019. Z průzkumu ČŠI vyplývá, že každý rok do prvních tříd nenastupují všechny děti z odpovídajícího populačního ročníku. Ve školním roce 2018/2019 to bylo 16,5 % dětí, kterým byl udělen OŠD. Dlouhodobě se mezi příčiny OŠD řadí celková nezralost dítěte, logopedické vady, sociální nezralost, grafomotorické problémy, poruchy soustředění, případně zdravotní postižení či znevýhodnění, odlišný mateřský jazyk a nestálé rodinné podmínky. Ve své zprávě ČŠI zdůrazňuje propojenost školy s rodiči a poradenským zařízením k problematice připravenosti dětí k plnění povinné školní docházky. Klade důraz na systematickou, diagnostickou a včasnou intervenci, aby se snížil počet dětí s odkladem školní docházky (Zatloukal a kol., 2019).

V mnoha případech se taky setkáváme s rodiči, kteří trvají na docházce dítěte do základního vzdělávání i přes doporučení odkladu školní docházky odborníky. Rodiče si ale neuvědomují, že tento „pokus“ není vhodným řešením a mnohdy nastávají problémy, které mohou dítě provázet v dalších ročnících. Dítě na školní zátěž nebude dobře vybavené, učení ho bude stát velké úsilí a může se stát, že si dítě vybuduje negativní vztah ke škole (Kutálková, 2014).

Na druhou stranu odklad školní docházky by měly mít pouze děti skutečně nezralé. Tedy ty, které nejsou připraveny k úspěšnému zvládnutí školních povinností, ačkoliv již dosáhly hranici šesti let. Důvodem jejich nezralosti je opožděný a nerovnoměrný vývoj, neschopnost dlouhodobě se soustředit a neschopnost přesně rozlišit zrakové a sluchové podněty. Nezralým dětem chybí motivace ke školní práci. Nedosahují potřebné úrovně poznávacích procesů a nezvládají řeč a jazyk na určité úrovni. Bývají také opožděné v socializačním vývoji, což jim zabraňuje přijmout novou roli školáka (Vágnerová, 2017).

Ve své knize Kolláriková, Pupala (2001, str. 221,222) uvádějí čtyři varianty neuspokojivé školní připravenosti u dětí. Jsou to:

- „Děti výrazně retardované, u kterých psychická struktura osobnosti výrazně zaostává za úrovní a proporcemi normy. Jedná se o úplnou nezralost a nepřipravenost pro vstup do základní školy.
- Děti s mírně podprůměrně rozvinutými dispozicemi, s celkově pomalým tempem dozrávání a pravděpodobně s nižším perspektivním celkovým stupněm rozvoje, zvláště v kognitivní oblasti.
- Děti „klasicky“ nezralé, u kterých neproběhla kvalitativní vývojová změna funkčních i morfologických charakteristik, relevantní pro školu.
- Děti s nerovnoměrným vývojem jednotlivých psychických funkcí. Nevyrovnanost může nabývat různých podob, např. normální intelektové předpoklady se kombinují s nevyzrálou percepcí. Nevyrovnaný profil dispozic se může týkat všech složek osobnosti: kognitivní, emocionální, pracovní a tělesné“.

Rozhodnutí o odkladu školní docházky by nikdy nemělo být formální, jelikož se jedná o velmi závažné rozhodnutí v životě dítěte. Nepřiměřeným přístupem bychom mohli dítěti způsobit velké problémy. Např. u dítěte, které je zralé a připravené na vzdělávání můžeme propásnout okamžik, kdy je dítě připraveno začít se učit a na druhou stranu dítěti, které není připravené, můžeme způsobit celoživotní trauma (Kutálková, 2014).

Jestliže zákonní zástupci neví, zda jejich dítě je zralé nebo nezralé na školní vzdělávání, mohou sami požádat o vyšetření v příslušném školském poradenském zařízení. Nejčastěji toto vyšetření provádí pedagogicko-psychologická poradna, někdy také speciálně pedagogická centra. Dítě tak může být vyšetřeno před zápisem do základní školy (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Nástup dítěte do první třídy je vždy v kompetenci zákonných zástupců. Doporučení, které vypracuje pedagogicko-psychologická poradna, dětský lékař nebo jiný specialista může pomoci rodičům s rozhodnutím. Odklad školní docházky dítěte bez odborného doporučení jen na základě rozhodnutí zákonných zástupců není možný. Jedním z důvodů je zamezení pobytu zralých dětí v mateřské škole, jen proto, aby si prodloužily dětství. Jestli bude dítěti udělen odklad školní docházky, neznamená to, že příští školní rok bude automaticky zařazeno do základního vzdělávání. Rodiče musí znovu o přijetí zažádat a dítě k povinné školní docházce zapsat (Jucovičová, Žáčková, 2014; Otevřelová, 2016).

Odklad školní docházky je preventivní opatření, jak ochraňovat dítě, které pro vstup do základního vzdělávání není dostatečně zralé. Dítě tak chráníme před selháním ve školní výuce i před neúspěchem v průběhu dalšího vzdělávání. Během ročního odkladu dítě dozraje, osvojí si lépe dovednosti, které nezvládalo a bude lépe připraveno na požadavky školního vzdělávání (Mertin, Gillerová, 2010).

Pro dítě, kterému bude navržen odklad školní docházky, je podstatné, aby rok navíc, který stráví v předškolním vzdělávání, byl přínosný. Je důležité, aby se dítěti věnovali odborníci, zpravidla to bývají pedagogové z mateřské školy, které dítě rozvíjejí v jeho nezralosti. Možnosti dalšího rozvoje a vzdělávání dítěte, je uvedeno v následujících řádcích.

1.3.1 Pojetí péče o děti s odkladem školní docházky

Děti, které jsou pro vstup do základního vzdělávání nepřiměřeně připraveny, a je jim doporučen odklad školní docházky, mají možnost se dále rozvíjet ve své mateřské škole. Dále pro tyto děti mohou být zřizovány třídy přípravných ročníků na základní škole nebo mohou být zařazeny do speciálních mateřských škol, např. pro děti s narušenou komunikační schopností, pro děti s mentálním postižením (Kolláriková, Pupala, 2001).

Přípravné třídy základní školy zřizuje obec, svazek obcí, kraj, registrovaná církev a náboženská společnost pro děti, u kterých zařazení do této třídy vykompenzuje jejich vývoj. Přednostně jsou zde zařazovány děti, kterým byl navržen odklad školní docházky. Tyto třídy jsou vytvořeny se souhlasem krajského úřadu a vzdělávat se v ní musí nejméně deset dětí.

O zařazení žáků do této třídy rozhoduje ředitel školy na žádost zákonného zástupce dítěte a písemného doporučení školského poradenského zařízení. Náplň vzdělávání je obsažen ve školním vzdělávacím programu (Zákon 561/2004 Sb. § 47).

Dále pro přípravu dětí k vzdělávání existuje přípravný stupeň základní školy speciální, který je určen pro děti se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, se souběžným postižením více vadami nebo s autismem. Pokud jsou tyto přípravné stupně zakládány registrovanou církví nebo náboženskou společností, je nutný souhlas ministerstva. Pro zřizování přípravných stupňů základní školy speciální stačí souhlas krajského úřadu, jestliže zřizovatelem není kraj nebo ministerstvo. Podmínky pro přijetí dítěte jsou podobné jako v přípravných třídách, pouze s tím rozdílem, že ředitel školy může dítě přijmout od školního roku, ve kterém dosáhlo pět let věku až do zahájení povinné školní docházky, a to i v průběhu školního roku. Dítě se opět zařazuje na žádost zákonného zástupce a na základě doporučení školského poradenského zařízení do přípravného stupně základní školy, o kterém rozhoduje ředitel školy. Tato třída má nejméně čtyři a nejvýše šest dětí a vzdělávání zde trvá nejdéle tři školní roky (Zákon 561/2004 Sb. § 48a).

Práce s dětmi, které mají OŠD, bývá doplněná o aktivní činnosti, které jsou orientovány na vylepšení konkrétních oblastí jejich nezralosti. Tyto činnosti jsou zaměřeny na rozvoj kompetencí, které jsou důležité pro lepší adaptaci dítěte na zátěž ve školním vzdělávání. Děti se rozvíjejí v oblasti jemné motoriky a grafomotoriky, v rozvoji řeči, v rozvoji zrakového a sluchového vnímání apod. K rozvoji se využívá hra, která je pro dítě v tomto období nejpřirozenější. Dítě tak nejlépe vstřebává nové informace, dovednosti a vědomosti (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Pokud bude dítěti udělen odklad školní docházky z jakéhokoliv důvodu, je velmi důležitá spolupráce pedagogicko-psychologické poradny, ve které dítě bylo vyšetřeno, zákonných zástupců a mateřské školy, do které dítě dochází. Během školního roku se s dětmi systematicky pracuje v problematických oblastech a cílevědomě se připravují na vstup do školy (Kolláriková, Pupala, 2001).

Může se také stát, že dítě do školy nastoupí, ale v průběhu prvního pololetí se u něj projeví tělesná nebo duševní nezralost a dítě má velké problémy se zvládnutím školních povinností. Podle zákona lze dítěti udělit dodatečný odklad školní docházky, který navrhuje ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce (Zákon č. 561/2004 Sb., § 37, ods.3).

Dodatečný odklad se využívá velmi výjimečně. Je určený pro děti, u kterých se nepodařilo posoudit školní zralost předem, a do vzdělávání nastoupily nezralé. Dítě se tak vrací většinou do své kmenové mateřské školy, kde dostává prostor, aby více dozrálo a školní vzdělávání zahájilo za lepších podmínek. Takový typ odkladu školní docházky se vydává do pololetí první třídy, později už není možný. Pokud dítě zůstane v první třídě, kterou nezvládlo úspěšně absolvovat, musí tuto třídu opakovat. Vždy je na zvážení, co bude pro dané dítě nejlepší. Jestli dítě vrátit o pololetí zpět do mateřské školy, kdy se u něj může projevit pocit zklamání a selhání nebo dítě nechat první třídu dokončit a znovu opakovat (Klégrová, 2003).

Existuje také možnost, že dítě nastoupí do základní školy před dosažením šestého roku, jedná se o takzvaný předčasný nástup do základního vzdělávání (Klégrová, 2003). V legislativě je to definováno takto: „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. Podmínkou přijetí dítěte narozeného v období od září do konce prosince k plnění povinné školní docházky podle věty druhé je také doporučující vyjádření školského poradenského zařízení, podmínkou přijetí dítěte narozeného od ledna do konce června doporučující vyjádření školského poradenského zařízení a odborného lékaře, která k žádosti přiloží zákonný zástupce“ (Zákon č. 561/2004 Sb., § 36, ods.3). Tento předčasný nástup musí být velmi dobře zvažován a úroveň školních dovedností dítěte je odborně posuzována. Většinou se jedná o děti nadprůměrně nadané (Beníšková, 2007).

Vstup do školy patří k náročným životním změnám, se kterými se dítě musí vyrovnat. Učební výkon se stává středobodem jeho života, který ovlivňuje organizaci dne dítěte a celé rodiny. Dítě si musí rozdělit čas na učení a povinnosti spojené se školou a na hru, která je v tomto období důležitá. Škola otevírá dítěti nové obzory, učí ho přemýšlet jiným způsobem a rozvíjí celou jeho osobnost. Na konci první třídy dítě zvládá číst, psát, počítat, získává nové zkušenosti a znalosti, se kterými se učí dále pracovat. Jedná se o životní etapu dítěte, která by se dala přirovnat k prvnímu roku jeho života, kdy se z bezmocného novorozence vyvine jedinec, který umí chodit, dorozumívat se, spolupracovat, apod. (Franclová, 2013).

V kapitole Školní zralost a připravenost jsme se dozvěděli, že dítě musí dosáhnout určitého stupně ve vývoji, aby úspěšně nastoupilo do základní školy. Také si musí osvojit určité dispozice, které získává vlivem výchovy a vzdělávání. Jako kritérium pro posouzení nám slouží diagnostika školní zralosti a školní připravenosti. Do školní zralosti zahrnujeme

posouzení tělesného a psychického vývoje dítěte, kde řadíme rozvoj řeči, kognice a percepce. U školní připravenosti se zaměřujeme na pracovní a emočně-sociální připravenost, kdy vyžadujeme, aby dítě dodržovalo určité normy chování, odpoutalo se od rodičů, vycházelo se spolužáky, respektovalo autoritu pedagoga. Školní zralost a školní připravenost je posuzována při zápise do první třídy, kdy se dítě stává oficiálně školákem a čas, který mu ještě zbývá do zahájení školní docházky, může využít k přípravě na tuto novou roli. Může se stát, že dítě není adekvátně připraveno na školní povinnosti, proto je mu navržen odklad školní docházky, se kterým musí souhlasit a požádat o něj zákonní zástupci dítěte. V předchozích kapitolách bylo popsáno, jak mají rodiče v takovém případě postupovat.

Charakteristikou školní připravenosti je také řeč předškolního dítěte, která je srozumitelná a není pouze prostředkem k dorozumívání, ale také objektem učení. Dítě s nástupem do školy musí umět porozumět a reagovat na spoustu pokynů. Mělo by umět samo formulovat své myšlenky a odpovědi. Jestliže je řeč opožděna nebo narušena, často to mívá negativní vliv na školní úspěšnost a sociální zapojení dítěte. Proto kvalita řečové komunikace je jedním z ukazatelů školní zralosti⁷ a školní připravenosti⁸ (Klégrová, 2003; Bytešnicková, 2012).

Podle ČŠI mezi hlavní příčiny OŠD dlouhodobě patří:

1. celková nezralost dítěte (35,7 %),
2. logopedické vady a poruchy řeči (22,2 %),
3. sociální nezralost dítěte (9 %),
4. grafomotorické problémy (6,4 %) (Zatloukal a kol., 2019).

Tato statistika ukazuje, že logopedické vady a poruchy řeči patří mezi hlavní důvody odkladu školní docházky. Nejvíce se narušenou komunikační schopností zabývala ČŠI ve své Výroční zprávě z let 2015/2016. V péči logopeda bylo 25,3 % dětí zařazených do předškolního vzdělávání. Odklad povinné školní docházky z důvodů logopedických vad a poruch řeči, mělo 27 % dětí a 9 % dětí mělo OŠD z důvodu celkového opožděného vývoje řeči. Mezi nejčastější příčinu uvedla ČŠI skutečnost, že rodiče nepřistupují k nápravě řečových vad u svého dítěte zodpovědně a na logopedickou intervenci nedocházejí (Česká školní inspekce ČR, 2020).

⁷ Ukazatel školní zralosti – slovní zásoba dítěte, úroveň vývoje řeči.

⁸ Ukazatel školní připravenosti – úroveň používání řeči dítěte k vyjádření myšlenek, názorů a postojů.

2 Charakteristika dítěte předškolního věku

Obsahem této kapitoly je stručná specifikace období vývoje dítěte předškolního věku, ve kterém dochází k výraznému rozvoji dítěte po stránce fyzické, psychické i sociální. Budou popsány oblasti, ve kterých se dítě rozvíjí a které se zohledňují v diagnostice školní zralosti a připravenosti. Dále bude pozornost věnována předškolnímu vzdělávání a mateřským školám (MŠ).

Předškolní věk zahrnuje období od třetího roku života dítěte až po vstup do základního vzdělávání, což bývá přibližně mezi šestým a sedmým rokem života. V širokém slova smyslu se jako předškolní věk označuje celé období od narození až do vstupu do školy. Dítě má v tomto období velkou potřebu aktivity a sebeprokazování (Langmeier, Křejičřová, 1998; Opatřilová, 2006).

V tomto období prochází dítě pozoruhodnými změnami, jak v tělesných a pohybových funkcích, tak i v poznávacích procesech, v citovém a společenském vývoji. Toto období je často považováno za nejznamenitější etapu ve vývoji člověka. Zásadní změny ve vývoji jedince se odehrávají v období dětství, přičemž nejintenzivnější růst probíhá v období předškolním. Samotná délka dětství se pod vlivem společnosti i individuálních podmínek velmi liší a mění. Rozvoj dítěte je ovlivňován jeho specifickými potřebami a subjektivním prožíváním (Kolláriková, Pupala, 2001).

Tělesný vývoj a motorika

V předškolním období se mění celková tělesná stavba dítěte. Dochází poměrně k výraznému růstu organismu, přičemž nárůst hmotnosti klesá. Dítě ztrácí typickou zaoblenost, organismus celkově sílí. Spontánní pohyb má celkový vliv na rozvoj svalstva a kostry dítěte. Kostí jsou nadále měkčí a pružnější, osifikace pokračuje. Velmi důležitý je také vývoj mozku a celkové dozrávání nervové soustavy (Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2013).

V tomto období dochází ke změnám v hrubé a v jemné motorice. Zlepšuje se koordinace pohybů, pohyby získávají určitou hbitost, ladnost a eleganci. Pohyby dítěte se zdokonalují, jsou účelnější a závisí na vědomí. Dítě dobře zvládá pohyb ze schodů, poskoky, stoj na jedné noze, jízdu na kole apod. Rozvíjí se jemná motorika, která je velmi důležitá pro správný úchop psacího náčiní. Dítě vystřihuje, modeluje, lepí a kreslí. S jemnou motorikou souvisí i vývoj kresby, která začíná od čmárání, pokračuje přes hlavonožce až po kresby, které se více podobají skutečnosti (Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2013).

Hra a kresba

Základní činností předškolního věku je hra. Ta je nejlepší metodou, kterou dítě postupně získává předpoklady k rozvoji všeho, co bude dále v životě potřebovat. Hra je velmi uznávanou cestou k socializaci a rozvoji dítěte. Hra se odráží v psychickém i fyzickém stupni vývoje dítěte, podílí se na rozvoji celé jeho osobnosti. Hrou dítě experimentuje, hra mu dává příležitost k osobnímu prožitku, vyjadřuje v ní své vlastní představy o světě. (Kolláriková, Pupala, 2001; Opravilová, 2016). Hru můžeme rozdělit na symbolickou a tematickou. V symbolické hře se dítě často vyrovnává s realitou, která pro něj bývá zatěžující, proto mu tato hra umožňuje uspokojování přání a splňování svých představ. Ve hře tematické si „jako“ procvičuje budoucí role, které vedou k řešení určitých situací, k prožití různých sociálních rolí. Můžeme říci, že herní zvyky si dítě později přesouvá do způsobu učít se a také do pozdějších pracovních návyků (Vágnerová, 2017).

V tomto období je také důležitá kresba, ve které dítě vyjadřuje své vlastní chápání reality. Děti velmi rády kreslí to, co je nějak upoutá, zaujme. Podle Vágnerové (2017, str. 187) je kresba neverbální symbolickou funkcí, která prochází několika fázemi. V první fázi presymbolické se dítě více zajímá jen o samotný pohyb (čmárání) než o výsledek kresby. Ve druhé fázi, která přechází na symbolickou úroveň, dítě zjišťuje, že čmárání může být prostředkem k zobrazení jeho reality. A ve třetí fázi primárního symbolického vyjádření se kresba stává jedním způsobem symbolického vyobrazení reality (Vágnerová, 2017).

Vývoj poznávacích procesů

Za vývoj poznávacích procesů dítěte odpovídá dozrávání nervové soustavy. Mezi tyto procesy patří vnímání, paměť, představivost, pozornost a myšlení. Pro zdárný průběh všech kognitivních procesů je důležitá pozornost. Je garancí správného vnímání, koncentrovaného myšlení, apod. Pozorností se naše vědomí zaměřuje na určité předměty, situace, vjemy. Můžeme ji pokládat za základní prvek pro získávání informací. Pozornost můžeme rozdělit na neúmyslnou a úmyslnou. V předškolním období je velmi ovlivněna emocemi, dítě se nedokáže déle soustředit, převládá pozornost neúmyslná. S narůstajícím věkem se dítě dokáže lépe soustředit, začínají se vytvářet počátky úmyslné pozornosti, ale přesto je pro něj stále těžké soustředit pozornost na více aspektů najednou (Otevřelová, 2016). Velmi důležité je vnímání, které je závislé na mnoha okolnostech. Je základním kognitivním procesem, který umožňuje být ve styku s okolním světem, účelně jednat a orientovat se v životním prostředí. Dítě tím získává důležité informace o okolním světě. Vnímání můžeme rozdělit na zrakové, sluchové, dotykové, chuťové, čichové, vnímáme také čas a prostor. V tomto období převládá

vnímání celistvé, dítě u vnímání detailů dlouho nevydrží, je mu to nepříjemné. Vnímání dítěti poskytuje zpětnou vazbu jeho aktivit a podporuje rozvoj jeho dovedností. Dozríváním centrální nervové soustavy se vnímání zdokonaluje (Vágnerová, 2017). K dalším poznávacím procesům patří paměť, která je v tomto období ještě vázána na zážitky, které dítě intenzivně prožívá, které vzbuzují jeho zájem, vyvolávají v něm radost, nadšení, ale na druhou stranu také smutek a negativní zážitky. Na základě silných citových prožitků se ve vědomí dítěte předškolního věku formují pevné spoje, pokud informace znovu vidí nebo slyší. Rozvoj paměťových schopností je podmíněn zráním určitých mozkových struktur a možnostmi tyto dispoice rozvíjet. Nejvíce v tomto období funguje paměť mechanická, ale začíná se rozvíjet i paměť slovně logická. Velkou roli hraje i představivost dítěte. Fantazie je podstatná pro emocionální a rozumovou rovnováhu. Dítě občas potřebuje skutečnost upravit svému světu. Během tří let tohoto období dochází k velmi intenzivnímu rozvoji myšlení. Je to tím, že se neustále zlepšuje práce mozkové kůry v dalších poznávacích procesech, které podporují zdokonalení nejen úrovně myšlení, ale také vnímání, paměti a fantazie. Nejdříve převládá myšlení konkrétní, ke konci předškolního věku pojmové a později okolo 9. roku začíná mít dítě schopnost abstraktního myšlení. Dochází k prohlubování procesů analýzy, syntézy, srovnávání a zobecňování. Myšlení velmi úzce souvisí s řečí, kdy jedinec má potřebu své myšlenky sdělovat druhým (Šmelová, Petrová, Suralová a kol., 2013).

Řečový vývoj dítěte

Vývoj dětské řeči je možné dělit na různá vývojová stádia, kterými si zdravý jedinec musí projít, ale nelze přesně určit, kdy jednotlivá období nastanou. Osvojování mateřského jazyka sahá až do prenatálního období. Prvními slovy se děti přibližně začínají vyjadřovat v jednom roce. Jsou to slova velmi jednoduchá, které mají nějaký význam, i když často nepřesný. Téměř žádné z těchto slov neodpovídá výrazům běžně užívaných k označení daného objektu či situace, bývají mnohem jednodušší. Význam slov je zpravidla spojován nejen se zvukovou podobou, ale hlavně s pochopením souvislosti na určité situace a na reakce dospělých. Také se rozvíjí neverbální gesta, která zpravidla představují určité podněty, události, přání atd. Často se stává, že dítě nejdříve použije neverbálního prostředku k označení daného objektu a vzápětí užívá slovo. Užívání gestikulace svědčí o tom, že děti dříve, než dovedou mluvit, začínají chápat, že jim pro označení objektů nebo dění mohou sloužit různé symboly. Dospělí, proto mohou podněcovat, motivovat řečový vývoj dítěte kladnou zpětnou vazbou, např. úsměvem, projevem radosti. V tomto období má pro dítě velký význam, když matka v raném

dětství, ve fázi předřečového vývoje, akceptuje dětské žvatláni jako smysluplný projev (Klenková, 2006).

V předškolním věku děti umí srozumitelným způsobem vystihnout to, co vyžadují. Na začátku tohoto období tvoří slova, jednoduché věty, dokáží říct své jméno. Respektují většinu komunikačních pravidel, i když některá si osvojují až v pěti letech. Je to především porozumění souvislostí a vztahů k jistému tématu. Navazují a udržují vztahy nejen s dospělými, ale i se svými vrstevníky. Rozvoj jazykové schopnosti je hlavně spojen s kognitivním vývojem. Znalosti, které děti o okolním světě mají, jim usnadňují osvojování slovních označení. Dítě potřebuje rozumět významu jednotlivých slovních výrazů, aby je mohlo správně používat (Vágnerová, 2017).

Okolo roku, roku a půl dítě používá první slova, která jsou krátká, zahrnují více významu. Dochází k nárůstu slovní zásoby, dítě ale slova ještě neskloňuje, nečasuje, slova jsou bez gramatické stavby. Ve dvou letech tvoří věty ze dvou slov, ale nadále bez správné gramatické stavby. Okolo dovršení tří let začíná pozvolna skloňovat, časovat. Dítě zvládá pokroky v gramatické stavbě řečového projevu. V období dvou a půl až tří let mluví dítě o sobě často ve třetí osobě, má snahu navazovat kontakt s dospělými lidmi. Začíná chápat otázky typu „Kdy?, Proč?“ a dochází i k pochopení komunikativního poslání řeči. Své jméno a jména sourozenců dokáže dítě říct okolo třetího roku. Začíná správně používat všeobecné pojmy, slova ve větě, objevují se i první souvětí. Má ještě problémy v užívání některých předložek a spojek. Jakmile se dítě přibližuje ke čtvrtému roku života, řeč se víc podobá gramatické normě. Začíná tvořit protiklady, říká básničky z paměti, samozřejmě ty, které jsou přiměřené tomuto věku. Slovní zásoba neustále roste, dítě umí tvořit i souvětí podřadná. Při artikulaci a fonemické diferenciaci mívá ještě problémy s některými hláskami, které jsou buď sluchově příbuzné, nebo se těžce vyslovují. Všechny slovní druhy by se měly u dítěte objevit mezi čtvrtým a pátým rokem. Také by měl už být správný gramatický projev řeči. Dítě ovládá okolo 2000 slov a slůvka typu „ten, ta“, stále více nahrazuje za konkrétní názvy osob, zvířat a věcí. Ve výslovnosti mohou ještě přetrvávat některé nepřesnosti. Delší větu dítě dokáže bez větších problémů zopakovat v období pátého až šestého roku. Také převyprávění kratšího příběhu dokáže bez problému a bez pomocných otázek. Spontánně počítá, pojmenovává předměty kolem sebe. Správně vysvětluje, k čemu slouží jednotlivé předměty, umí vytvořit skupinu předmětů. Většinu hlásek dovede už správně vyslovovat, i když u některých dětí může ještě převládat nesprávná artikulace a to většinou sykavek nebo vibrantu.

Před zahájením školní docházky by dítě mělo chápat a plnit složitější příkazy, slovní zásoba by měla být okolo 3000 slov (Klenková, Kolbábková, 2002).

Citový vývoj dítěte

V citovém období je dítě ještě přirozeně sobecké, egocentrické, počítá s tím, že bude „středem světa“. Postupně dochází ke stabilizaci, vyrovnanosti a trvalosti citů. Ustupuje emoční labilita, impulzivita, dítě začíná ovládat své chování a jednání podle daných norem. Děti často přecházejí z jedné emoce do druhé, protože jejich prožívání je nadále moc intenzivní. Dokáží během chvíle vystřídat smích i pláč. Vše je ještě hodně propojeno s aktuální situací. Jak je zmíněno výše, v tomto období je pro dítě velmi důležitá hra, která jej uspokojuje. Dítě v ní zažívá jeden z nových pocitů – radost. Hra je také velmi důležitá pro vývoj základních morálních hodnot – co je dobré a co špatné. Dalšími city, které jsou typické pro toto období, jsou sympatie, láska, ale i strach. Čím je dítě starší, začíná objevovat i smysl pro humor (Šmelová, Petrová, Suralová a kol., 2013; Otevřelová, 2016).

Citový vývoj dítěte velmi závisí na chování jiných lidí, a to především na chování lidí, kteří mají k dítěti nejbližší. Emoční vývoj je také podmíněn temperamentem dítěte a jeho zkušenostmi s okolním světem (Vágnerová, 2017).

Sociální vývoj dítěte

Socializaci dítěte můžeme rozdělit do tří vývojových etap. V první etapě dochází k rozvoji sociální reaktivity, která umožňuje vývoj diferenciovaných emočních vztahů k lidem v bližším i vzdáleném společenském okolí. Ve druhé etapě jde o vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací na základě příkazů a zákazů udělovaných dospělými, ty pak jedinec přijímá za své. Poslední etapou je osvojování sociálních rolí, to znamená přijímání takových rolí, které jsou od dítěte očekávány ostatními členy společnosti. V předškolním období roste potřeba kontaktu dítěte s ostatními vrstevníky, většinou se jedná o souměrný vztah, který ale umožňuje méně jistoty, než vztah s dospělými. Proto je důležité, aby dítě došlo na určitou úroveň stability a osobní vyrovnanosti (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Základním vzorem pro socializaci dítěte je nadále rodina, která jej uvádí do společenství lidí. V ní si dítě buduje základy chování, které bude v budoucnu stejným nebo podobným způsobem používat. Rodiče jsou nositeli citové jistoty a důvěry. Jsou mu vzorem, oporou a figurují také jako rádci pro okolní svět, které dítě stále zkoumá. Během předškolního období dítě rozšiřuje kontakty mimo rodinu. Poznává se s vrstevníky a jinými dospělými lidmi, hlavně při vstupu do jiné instituce, kterou bývá zpravidla mateřská škola. Toto období lze

charakterizovat jako přechodné období mezi rodinou a institucí. Tato instituce je zpravidla prvotní ve vzdělávání a výchově dítěte předškolního věku (Vágnerová, 2017).

V dospělosti se k dětství často vracíme, vzpomínáme na něj. Osobitým znakem pro toto období, jak bylo popsáno výše, je rozvoj pohybové aktivity a intenzivního smyslového a citového vnímání. V této etapě se propojuje vše, co bylo vrozené s tím, co přináší učení, výchova a formuje se tak základ pro další rozvoj jedince. Toto období je charakteristické stabilizací vlastní pozice dítěte ve světě a diferenciací vztahu ke světu. Dítě nejčastěji přechází z rodinného prostředí do institucionálního předškolního vzdělávání, kterým bývá nejčastěji mateřská škola (MŠ). Zde se setkává s větším množstvím svých vrstevníků, poznává jiné prostředí. Jsou na něj kladeny poprvé určité požadavky, se kterými se učí vyrovnávat, např. odloučení od rodiny, respektování jiné autority než je rodič, apod. (Vágnerová, 2017).

Předškolní vzdělávání dítěte

Předškolní vzdělávání v současnosti chápe dítě jako činné, kompetentní, sociálně i kulturně orientující se subjekt, který nepotřebuje ustavičné vedení a formování. Důraz je kladen na přirozenost, vytváření mnohostranných příležitostí k dosažení nových zkušeností a dovedností. Nynější předškolní vzdělávání chápe dětské potřeby. Zaměřuje se na individuální hodnotu poznání dětí a jejich osobně získané prožitky. V předškolním vzdělávání, jsou naplňovány cíle, které jsou nejčastěji aplikovány v MŠ:

- citový a sociální rozvoj dítěte,
- rozvoj vztahu k poznání a učení,
- rozvoj komunikativních a poznávacích schopností,
- rozvoj individuálních a tvořivých schopností (Oprailová, 2016).

Školský zákon č. 561/2004 Sb. § 33 definuje předškolní vzdělávání takto: „Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami“.

V pedagogickém slovníku je předškolní vzdělávání definováno jako „výchova zabezpečující uspokojování přirozených potřeb dítěte a jeho osobnosti. Podporuje zdravý tělesný, psychický

a sociální vývoj dětí, vytváří předpoklady jejich pozdějšího vzdělávání“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 186).

Předškolním vzděláváním a jeho vlivem na školní zralost a připravenost dítěte se ve své studii zabývala také Dilek Altun z Ahi Evran University v Turecku (rok 2018). Zkoumala názory a postoje rodičů a pedagogů k dané problematice. Školní zralost definovala jako celostní komunitní záležitost, která se týká nejenom dítěte, ale i jeho rodičů, předškolních pedagogů a výzkumných pracovníků. Ve svém výzkumu se zabývala názory na školní zralost. Formou rozhovoru zjišťovala, co je pro školní zralost nejdůležitější, co by měly děti při nástupu do školy zvládnout, aby přechod byl plynulý. Většina respondentů školní zralost popsala jako něco, co závisí na zrání dítěte a nejvíce respondentů zmínilo důležitost kognitivní oblasti, psychomotorického vývoje a řeči dítěte. Dále se zabývala tím, koho respondenti považují za nejdůležitějšího při rozvoji školní zralosti. Nejčastěji byly zmíněny matky a učitelé. Velký vliv na plynulý přechod na další stupeň vzdělávání viděli respondenti v prostředí třídy (více by se měla podobat předškolnímu zařízení) a ve formě výuky (učení hrou). Většina se shodla na tom, že by předškolní vzdělávání mělo být povinné.

Předškolní vzdělávání bychom mohli nazvat výchozím bodem dítěte pro jeho další přípravu do života. Nejčastěji se tato příprava uskutečňuje v MŠ.

Mateřská škola

Institucí pro předškolní vzdělávání je mateřská škola, která představuje prvotní stupeň organizovaného veřejného vzdělávání (Koťátková, 2014). „Mateřská škola je přirozeně socializační a kultivační centrum, které je profesionálně vedené. Záměrně posiluje výchovnou funkci rodiny a obohacuje ji o podněty, které dnešní rodina dítěti v dostatečné míře poskytovat nemůže“ (Kolláriková, Pupala, 2001, str. 134). Pokud mateřská škola spadá pod Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), jedná se o státní MŠ, jejímž zřizovatelem je stát nebo kraj, svazek obcí či obec. Tyto instituce mají vlastní Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV), který je povinnou součástí dokumentace mateřské školy a je veřejným dokumentem. Státní MŠ podléhají kontrole České školní inspekce. Předškolní vzdělávání může probíhat také ve školách soukromých, alternativních, církevních a lesních. Pokud tyto školy spadají pod MŠMT, jsou kontrolovány ČŠI. Musí tedy splňovat stejné podmínky jako státní školy. Pokud tyto mateřské školy nejsou zapsány v rejstříku mateřských škol, jejich zřizovateli bývají hlavně občanská sdružení

zakládána aktivními rodiči, a tudíž nemusí splňovat podmínky jako školy, které jsou v evidenci MŠMT (Kořátková, 2014).

Nesmíme také zapomenout na mateřské školy nebo třídy ve školách hlavního proudu, které jsou zřízeny podle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb., pro děti se speciálně vzdělávacími potřebami (SVP), které se nemohou vzdělávat v běžných typech mateřských škol. Tyto typy škol a tříd jsou určeny pro děti s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnou komunikační schopností, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem. Do takových škol a tříd jsou děti zařazeny v případě, že školské poradenské zařízení shledá, že samotná podpůrná opatření nejsou dostačující k naplnění vzdělávacích možností a práv dítěte vzhledem k povaze jeho speciálních vzdělávacích potřeb. Při tomto zařazení musí být vždy dodána písemná žádost zákonných zástupců dítěte a doporučení školského poradenského zařízení (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16 odst. 9).

V mateřské škole se přímo či nepřímo ovlivňuje rozvoj dětí. Podle vyhlášky č.14/2005 Sb. podle § 1 odst. 1 lze charakterizovat mateřskou školu, jako „instituci, která spolupracuje se zákonnými zástupci dětí a dalšími fyzickými a právníckými osobami s cílem vyvíjet aktivity a organizovat činnosti ve prospěch rozvoje dětí a prohloubení vzdělávacího a výchovného působení mateřské školy, rodiny a společnosti.“

Mateřská škola je zpravidla první institucí, která začíná vést dítě k systematickému vzdělávání. Její postavení se upevnilo od 1. 9. 2017, když vyšel v platnosti zákon o povinném předškolním vzdělávání, který má za cíl lépe připravit děti na vstup do základní školy a snížit tak odklady školní docházky. Školský zákon povinnost předškolní docházky definuje takto: „Od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky dítěte, je předškolní vzdělávání povinné, není-li dále stanoveno jinak“ (Zákon č. 561/2004, § 34, odst. 1).

Závěrem bychom mohli říct, že předškolní věk dítěte je obdobím jeho růstu, zdokonalováním a seznamováním se s okolním světem. V předchozích řádcích jsme se dověděli, jak je pro rozvoj dětí důležité předškolní vzdělávání. Podle České školní inspekce ve školním roce 2018/2019 předškolní zařízení navštěvovalo 363 776 dětí, z toho bylo 11 245 dětí se speciálně vzdělávacími potřebami, které se vzdělávaly v běžných MŠ nebo v MŠ zřízených podle § 16, odst. 9 Školského zákona. Z průzkumu ČŠI vyplývá, že správným působením a podporováním rozvoje dítěte před vstupem do základního vzdělávání, lze dítěti pomoci

vyrovnat jeho nerovnoměrnosti ve vývoji a vytvářet základní předpoklady pro jeho další rozvoj (Zatloukal a kol., 2019).

3 Narušená komunikační schopnost u dětí předškolního věku

Tato kapitola přiblíží nejčastější narušení komunikační schopnosti, která se vyskytují u dětí ve věku od tří do šesti let, popřípadě do sedmi let. Nebude v ní popsáno narušení grafické stránky řeči, která se vyskytuje u dětí až v období školního věku a s tématem této práce přímo nesouvisí. Ve stručnosti si přiblížíme řečový vývoj dětí předškolního věku, komunikační schopnost, narušenou komunikační schopnost (NKS) a její diagnostiku. Následně si popíšeme dítě se speciálními vzdělávacími potřebami a možnosti rozvoje dětí s NKS v předškolním věku.

Předškolní období je pokládáno za velice významné v celkovém vývoji dítěte a zcela podstatné je také z hlediska osvojování si mluvené řeči. Řeč je důležitým dorozumívacím prostředkem a samozřejmě má podstatnou roli v sociální interakci (Vágnerová, 2017). V této podkapitole budeme charakterizovat řečový vývoj dětí předškolního věku.

3.1 Řečový vývoj dítěte předškolního věku

Následující podkapitola vyzdvihne podmínky pro správný vývoj řeči předškolních dětí, ve stručnosti bude charakterizována komunikační schopnost a s tím související narušená komunikační schopnost, která se v tomto období u dětí může vyskytovat a bývá jednou z příčin odkladu školní docházky.

Pro správný vývoj řeči musí mít dítě dostačující intelekt, zdravý nervový a svalový systém, zdravá mluvidla i sluch, dostatek řečových podnětů a dobře rozvinutou jemnou motoriku. Děti preferují již od narození zvuk lidského hlasu před jakýmkoli jiným sluchovým podnětem. Lidská řeč je totiž nejčastějším zvukovým impulsem, se kterým mají děti určité zkušenosti již z prenatálního období. V prvních měsících života dítěte se začíná diferencovat způsob zpracování řečových a neřečových zvuků. Verbální podněty zpravidla zpracovává levá mozková hemisféra, zatímco neverbální zvuky aktivizují příslušná centra pravé mozkové hemisféry. Předpokladem k rozvoji řeči, její pasivní i aktivní složky, je schopnost určitých oblastí mozkové kůry na tyto podněty reagovat a zpracovávat je. Rozvoj řeči je závislý na stimulaci, tj. možnost slyšet v dostatečné míře mluvený projev, ale je také závislý na specifickém chování nejbližších členů rodiny. Dospělí dovedou, aniž si to zcela uvědomují, svůj řečový projev adresovaný k malému dítěti přizpůsobit jeho potřebám (Průcha, 2011; Vágnerová, 2017).

Ve vývoji řeči se prolínají čtyři jazykové roviny, které zastřešují důležitou část ontogeneze řeči. V těchto následujících řádcích si přiblížíme jazykové roviny, které dosahují děti před nástupem do základního vzdělávání.

Rovina foneticko-fonologická představuje zvukovou stránku řeči, kde základními jednotkami jsou hlásky (fonémy) (Klenková, 2006). V pěti až šesti letech by dítě mělo zvládnout výslovnost veškerých hlásek. Také by měl být ukončen vývoj fonematické diferenciacie (Bytešníková, 2012). Dítě by mělo bez zrakového podnětu rozlišovat změnu délky samohlásky, změnu měkčení. Také sluchová paměť má větší kapacitu, dítě zopakuje pět nesouvisejících slov či víceslovnou větu. V oblasti sluchové analýzy a syntézy určí slova začínající danou hláskou, později rozpozná poslední souhlásku či samohlásku ve slově. Zdokonaluje se ve vnímání rytmu, kdy dokáže napodobit rytmus o dvou až čtyřech tónech. Nemá problém zaznamenat krátkou nebo dlouhou rytmickou stavbu (Bednářová, Šmardová, 2007).

Rovina lexikálně-sémantická tvoří aktivní i pasivní slovní zásobu, která se vyvíjí po celý život člověka (Bytešníková, 2012). Dítě by mělo být schopno v předškolním věku sestavit dějovou posloupnost podle obrázků a následně ji popsat. Nemělo by mít problémy v přiřazování obrázků, které k sobě patří (Bednářová, Šmardová, 2007). Dítě by mělo spontánně hovořit o událostech z jeho života a plnit delší příkazy (Klenkové, 2006). Průměrný počet slov dítěte před započítáním školní docházky by měl činit 2500-3000 slov (Lechta, 2002).

Rovina morfologicko-syntaktická bývá také nazývána jako rovina gramatická, která zahrnuje tvoření gramatických tvarů slovních druhů. Tato rovina je odrazem celkové úrovně duševního vývoje dítěte, lze z ní vyčíst úroveň intelektu dítěte. Dítě v předškolním věku už by mělo mít osvojená gramatická pravidla mateřského jazyka (Lechta, 1989). Před nástupem do školy by dítě mělo používat všechny slovní druhy, správně časovat slovesa, skloňovat podstatná jména, řeč by neměla vykazovat nápadné odchylky (Klenková, 2006). Před nástupem do základního vzdělávání, by dítě mělo mít zlepšený svůj řečový projev v obsahu i ve formě. Mělo by umět chápat komplexní vztahy mezi objekty (Vágnerová, 2017).

Rovina pragmatická odráží schopnost, která zahrnuje správné užívání jazyka v rámci společenského prostředí (Peutelschmiedová, 2001). Dítě na konci předškolního věku by mělo zvládat konverzovat a vyjadřovat různé komunikační záměry. Mělo by umět respektovat pravidla rozhovoru, která jsou rozdílná v určitých situacích. Řečový projev dítěte by měl být nenucený, obsahem a formou by měl odpovídat požadavkům běžné komunikace s dospělými

i s vrstevníky (Vágnerová, 2017). Před vstupem do školy by dítě mělo zvládat smysluplně a samostatně klást otázky, na které umí také správně odpovídat. Dítě v tomto období dokáže představit sebe i celou rodinu, zná jména kamarádů, pamatuje si svou adresu, bez problémů umí vyjádřit své myšlenky, pocity či prožitky (Bednářová, Šmardová, 2007).

K správnému vývoji řeči je zapotřebí, aby všechny elementy ve všech jazykových rovinách fungovaly správně (Klenková, 2006).

Vývoj řeči dítěte předškolního věku velmi úzce souvisí s úrovní myšlení, jedinec má potřebu své myšlenky sdělovat druhým. Ze začátku řeč zaostává za myšlením, dítě dokáže provést nějakou aktivitu, ale nedokáže ji dát jméno. Ke konci tohoto období nastává prudký rozvoj řeči, roste řečová činnost. Tato vyspělost řeči a myšlení se projevuje v sociálním chování a v emočních projevech dítěte (Opatřilová, 2006; Šmelová, Petrová, Suralová a kol., 2013).

Jako základní předpoklady rozvoje komunikačních kompetencí u dětí lze označit podnětné prostředí rodiny a podnětné prostředí předškolního vzdělávání. Důležité je také správný řečový vzor, záměrné rozvíjení vzájemné komunikace a rozvoj aktivní i pasivní slovní zásoby v každodenních činnostech dítěte (Bytešníková, 2012). Správné komunikační schopnosti jsou nedílnou součástí sebevyjádření dětí a jejich dalšího rozvoje, jak sociálního, tak i rozvoje k učení. Základy těchto dovedností se budují, jak bylo uvedeno v předchozích kapitolách, v raném dětství (Legal | VLS 2018-2019).

Vývoj řeči je proces velmi složitý, jak jsme se mohli dovědět v předchozích řádcích. Je ovlivňován různými vnitřními⁹ i vnějšími¹⁰ faktory (Klenková, 2006). Kutálková (1996) doporučuje dodržovat několik pravidel, aby se řeč vyvíjela správně a aby bylo dítě na vstup do základního vzdělávání dobře připravené. Jsou to tato pravidla:

- dítěti dostatečné množství přiměřených podnětů;
- respektovat věk dítěte;
- respektovat dosažený stupeň vývoje dítěte;
- respektovat a podporovat zájmy dítěte;
- umět přiměřeně povzbuzovat a chválit dítě;
- podporovat děti k trpělivosti;
- volit správný výběr podnětů;

⁹ Vnitřní faktory jsou spjaty se stavem organismu, schopnostmi dítěte, vrozenými předpoklady, nadáním pro řeč.

¹⁰ Vnější faktory chápeme jako vliv prostředí, výchovy, množství podnětů (Klenková, 2006).

- podporovat rozvoj smyslového vnímání a tělesné obratnosti.

Než přiblížíme narušenou komunikační schopnost, ve stručnosti objasníme pojem komunikační schopnost.

Komunikační schopnost

Umění dorozumět se s okolím, projevit svá přání, city, souhlas či nesouhlas, patří mezi nejdůležitější lidské schopnosti a dovednosti, které působí na náš život (Knotová a kol., 2014). Komunikační schopnost je především o dovednosti nejen sdělovat, ale i přijímat informace od druhých lidí, umět se přizpůsobovat a reagovat na různé situace. Komunikace nám pomáhá budovat dobré vztahy, řešit konflikty. Komunikace, jak ji nazývá Sovák (1984, str. 21) je: „výměna neboli přijímání a zpracování, popř. vydávání informací“. Komunikaci bychom mohli nazvat nástrojem, který slouží lidem k uspokojování svých sociálních, fyzických a emocionálních potřeb. Zdokonalení komunikace nepřináší pozitiva pouze jedincům, ale i jejich nejbližšímu okolí (Legal | VLS, 2018-2019).

Řeč je základní jednotkou komunikace. Řeč je pojem poměrně široký, a proto vyvolává nejružnější asociace. Jedna z nich je, že řeč je dorozumivací prostředek, který rozvíjí schopnost složité a kombinačně myslet. Řeč je lidská schopnost i vlastnost. Řeč obsahuje mnoho složitých znaků, kterými si lidé předávají své myšlenky, přání, pocity, radost, souhlas, smutek, hněv, odmítnutí a hrozbu. Velmi zajímavé je, že řečová schopnost se vyvíjí nejrychleji v rámci ontogeneze člověka. Člověk se nerodí s hotovou dispozicí k určitému jazyku, ale má jen vrozené předpoklady, aby se ho učil. Důležité období ve vývoji řeči, je předškolní věk, ve kterém je tempo vývoje nejprudší, i když tato schopnost se vyvíjí a zdokonaluje po celý život člověka (Kutálková, 1996; Lechta, 2002).

Jak bylo popsáno výše, základní jednotkou komunikace je řeč, která je specificky lidskou vlastností. Řeč nám umožňuje dorozumívát se, sdělovat si různé informace. Vývoj řeči bývá ovlivněn pozitivními i negativními faktory. Negativní působení zvyšuje riziko vzniku narušené komunikační schopnosti, která se může projevit v prvním, přípravném období vývoje řeči, a také ve druhém období vlastního vývoje řeči. Pokud se vyskytnou odchylky ve vývoji řeči, můžeme diagnostikovat konkrétní druhy narušené komunikační schopnosti, které si přiblížíme v dalších řádcích.

Narušená komunikační schopnost

Narušenou komunikační schopnosti rozumíme komplexní pojem pro všechny poruchy, se kterými se můžeme setkat ve vývoji dětské řeči. Narušená komunikační schopnost se nejčastěji vyskytuje v počátečních fázích řečového vývoje, proto bývá důvodem k odkladu školní docházky. Pokud má dítě NKS mohou se u něj vyskytovat problémy, které se odráží v jeho kognitivním, vzdělávacím, emočním a sociálním rozvoji (Skorek Małgorzata, 2009).

U dětí v předškolním věku je velmi důležitý správný rozvoj řečových schopností, které patří k nezákladnějším předpokladům úspěšného zvládnutí základního vzdělávání. Jsou jedním ze znaků školní zralosti a připravenosti dětí. Jak bylo uvedeno výše, vývoj řeči dětí předškolního věku je ovlivněn mnoha rizikovými faktory, které mohou ovlivnit správný rozvoj jejich komunikativních dovedností. Tyto rizikové faktory uvádí ve své knize Bytešnicková (2012, str. 25), jsou jimi:

- „zdravotní problémy;
- odchylky ve vývoji;
- přístupem rodičů a blízkého okolí;
- postavení dítěte v rodině;
- adaptační problémy;
- jistota vazeb;
- odloučení rodičů a jejich rozvod;
- nedostatečná spolupráce rodičů s odborníky.“

Narušená komunikační schopnost je jedním ze základních pojmů soudobé logopedie. Její reedukace podléhá kvalitní a podrobné diagnostice. Stanovení správné terapie pomáhá minimalizovat negativní dopad na jedince. Vymezit přesnou definici narušené komunikační schopnosti je velmi obtížné. Je to dáno tím, že samotné vymezení normality komunikační schopnosti, to znamená určení, kdy se jedná ještě o normu a kdy už o narušení, je velmi komplikované. Rolí v této problematice hrají určité řečové zvláštnosti, např. jazykové prostředí (Praha x Ostrava, vesnice x město) nebo stupeň dosaženého vzdělání. Proto je velmi důležité přistupovat k jedinci vždy individuálně. Také nemůžeme za narušenou komunikační schopnost považovat určité řečové projevy dítěte, které jsou fyziologickými jevy. Narušená komunikační schopnost může být trvalá nebo přechodná. Může se projevit jako vrozená nebo získaná vada řeči. Může být hlavním, dominantním příznakem nebo může být symptomem, případně důsledkem jiného, převažujícího postižení (Klenková, 2006). Narušená komunikační

schopnost se nejčastěji vyskytuje v počátečních fázích řečového vývoje. Může být také důvodem k odkladu školní docházky.

Diagnostika narušené komunikační schopnosti

Hlavním cílem diagnostiky NKS je zjistit, zda se jedná opravdu o narušení a ne o fyziologický jev nebo přijatelnou odchylku. Pokud se jedná o narušení, je důležité identifikovat druh narušení, stupeň narušení¹¹ a příčiny vzniku narušení. Dále je důležité zjistit, zda se jedná o narušení trvalé nebo přechodné a zda je narušení vrozené nebo získané. Je důležité vědět, jestli je NKS dominantní nebo se jedná o symptomatickou poruchu řeči. Jednou z hlavních zásad při diagnostikování NKS je vícedimenzionální analýza¹², která je zárukou rozlišení skutečného druhu a stupně narušené komunikační schopnosti. Tím se snižuje riziko diagnostického omylu. Mezi úrovně diagnostiky se řadí orientační, základní a speciální vyšetření¹³ (Lechta, 2003). V rámci této práce se nebude více zabývat diagnostikou NKS.

Lechta (2003, str. 17) uvádí definici narušené komunikační schopnosti, která zní: „Komunikační schopnost jednotlivce je narušena tehdy, když některá rovina (nebo několik rovin současně) jeho jazykových projevů působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru.“ Toto narušení může být vrozenou vadou řeči nebo získanou poruchou řeči (Lechta, 2003). Může jít o narušení v rovinách foneticko-fonologické, morfologicko-syntaktické, lexikálně-sémantické, pragmatické nebo o verbální i nonverbální, mluvenou i grafickou formu komunikace, její expresivní i receptivní složku (Bytešníková, 2012).

Narušenou komunikační schopnost dělíme do deseti základních kategorií: vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie)

- získaná orgánová nemluvnost (afázie)
- získaná psychogenní nemluvnost (mutismus)
- narušení zvuku řeči (rinolalie, palatolalie)
- narušení plynulosti řeči (kockavost, brebtavost)
- narušení článkování řeči (dyslalie, dysartrie)

¹¹ Stupeň narušení – totální, úplné, parciální (Lechta, 2003).

¹² Vícedimenzionální analýza – skutečná komplexnost vyšetření (Lechta, 2003).

¹³ Orientační vyšetření zjišťuje, zda osoba má NKS, základní vyšetření zjišťuje konkrétní druh NKS a cíle určení diagnózy a speciální vyšetření zjišťuje typ, formu, stupeň a patogeneze NKS (Klenková, 2006).

- narušení grafické stránky řeči
- symptomatické poruchy řeči
- poruchy hlasu
- kombinované vady a poruchy řeči (Klenková, 2006).

Nyní si popíšeme druhy narušené komunikační schopnosti, se kterými se můžeme setkat nejenom v předškolním období, ale i v dalších fázích ontogeneze dítěte.

Vývojová nemluvnost

Vývojová dysfázie

Neubauer (2016) charakterizuje vývojovou dysfázi jako vícerozměrnou poruchu ve vývoji řečové kapacity, která bývá způsobena menším poškozením centrálního nervového systému. To se odráží ve vývoji kognitivních, lingválních a motorických řečových schopností dítěte a způsobuje v daných oblastech potíže. Proto se stává, že dítě ve třech letech nemluví a příčiny mohou být různé. Je velmi důležité provést celkovou diagnostiku a zajistit odborná vyšetření, která ujasní příčinu a vyloučí další postižení, např. sluchovou vadu, vady zraku, poruchy intelektu a další. Na podkladě těchto vyšetření se stanoví, zda se jedná o opožděný vývoj řeči nebo o vývojovou dysfázi, neboli specificky narušený vývoj řeči. Ta se projevuje ztíženou schopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené – sociální prostředí, emocionální vazby, kvalita a četnost podnětů, smysly. Dítě má i přiměřenou inteligenci (neverbální). Vývojová dysfázie tedy postihuje nejen řečovou produkci, ale také porozumění řeči. To má za následky, že dítě bývá často unavitelné, neobratné, méně se soustředí (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

Získaná orgánová nemluvnost

Afázie

Afázie je ztráta již naučených schopností dorozumívat se řečí mluvenou, psanou i čtenou, jedná se o ložiskové poškození mozku. Nejčastějšími příčinami jsou cévní mozkové příhody, úrazy mozku, mozkové nádory, záněty mozku, intoxikace a degenerativní onemocnění centrální nervové soustavy. U dětí jde většinou o pouhazové stavy. Příznaky jsou velice variabilní a u téhož jedince se během doby dynamicky mění. Některé příznaky lze pozorovat u většiny afatiků, jako např. neplynulost řeči, řečové automatizmy, ulpívání na jednotlivých slovech, nesprávné gramatické vyjadřování nebo neúmyslné nahrazování slov jiným slovem,

keré se jedinci nechtěně vybaví a které se nejvíce podobá požadovanému slovu (Peutelschmiedová, 2001).

Získaná psychogenní nemluvnost

Mutismus

Ztrátu schopnosti verbálně komunikovat nazýváme mutismus. Jinak můžeme říci, že se jedná o nepřítomnost nebo ztrátu řečových projevů, která není podmíněna orgánovým poškozením centrálního nervového systému. Jedná se o poruchu řeči, která je na neurotickém podkladu a projevuje se hlavně v sociální interakci. Nepatří jednoznačně jen do logopedické péče, ale také do péče foniatrické, psychologické a psychiatrické. V současnosti se hovoří pouze o jedné formě mutismu, a to o elektivním mutismu, který se nejčastěji vyskytuje u dětí předškolního a mladšího školního věku. Projevuje se absencí řeči v určité situaci, v určitém prostředí nebo ve styku s určitými osobami (Kejklíčková, 2016).

Narušení zvuku řeči

Rinolalie

Rinolalie neboli huhňavost je další narušenou komunikační schopností, která se může objevovat v předškolním věku. Jedná se o zvýšenou nebo sníženou nosovost, která postihuje zvuk řeči i výslovnost. Je závislá na činnosti patrohltanového uzávěru. V předškolním věku se nejčastěji setkáváme se zavřenou huhňavostí, která je způsobena zbytnělou nosní mandlí (Klenková, 2006).

Palatolalie

Další vývojovou vadou řeči je palatolalie. Je jedním z nejnápadnějších a nejtěžších narušení komunikační schopnosti. Jedná se o poruchu nosní rezonance, artikulace a srozumitelnosti řeči, která vzniká na základě orofaciálních rozštěpů a narušení funkce patrohltanového mechanismu. Tato porucha se projevuje nejen v řečové, ale i v neřečové komunikaci. Typická je zvýšená a deformovaná nosovost. Často bývají přítomny nosní šelesty. Hlas se může tvořit nesprávným způsobem. Vlastní vývoj řeči u těchto dětí je opožděný nejen ve foneticko-fonologické rovině, ale také v dalších jazykových rovinách. Porušena je mimika a gestikulace doprovázející artikulovanou řeč. Děti bývají častěji nemocné a hospitalizované v nemocnicích, což se může odrazit ve správném vývoji jejich řeči. Z tohoto důvodu se může projevovat fyziologická dyslalie a dysgramatismus ve věku, kdy se u intaktních dětí ve stejném věku již nevyskytuje (Lechta, 2003).

Narušení plynulosti řeči

Koktavost (*balbuties*)

Mezi nejtěžší poruchu řeči v předškolním věku je *balbuties* (koktavost). Je to závažná porucha, která má mnoho podob a různých příčin. Jedná se o poruchu plynulosti mluvního projevu - syndrom celkového narušení plynulosti orgánů podílejících se na mluvení. Je to jedna z nejtěžších a nejnápadnějších druhů narušené komunikační schopnosti. Projevuje se přerušováním mluvené řeči – tony¹⁴ a klony¹⁵. Může vznikat náhle, jako důsledek nějakého traumatu, nebo pomalu, často vlivem nesprávných výchovných momentů. Jedinec si uvědomuje své postižení. Postupně se mění postoj ke slovní komunikaci a následně může dojít i k vyhýbání se mluvené řeči (logofobii)¹⁶. Mohou se objevit doprovodné znaky, jako jsou souhyby mimického svalstva, rozšiřování nosního chřípí, pocení, napětí a nervozita. Kritická věková období jsou předškolní věk, vstup do 1. třídy, případně puberta. Často se periodicky střídá období relativního klidu s výraznými potížemi při mluvním projevu. Recidivy lze očekávat při orgánových poškozeních mozku, přetrvávajících zátěžích a traumatizaci např. přecvičování levorukosti, strašení školou (Kutálková, 1996).

Breptavost (*tumultus sermonis*)

Další narušenou komunikační schopností je *tumultus sermonis* (breptavost). Jedná se o narušení plynulosti mluvení, při kterém je charakteristické extrémně zrychlené tempo řečové produkce. Mezi rozličnými příznaky dominuje překotnost tempa řeči, jehož důsledkem je vynechávání slabik, přeříkávání se a opakování slabik, dochází i k deformaci obsahu - vybočení od tématu nebo vynechání podstatných informací, postižen je i přízvuk. Dalším příznakem je nepravidelné tempo řeči, monotónní mluva. Řeč je obtížně srozumitelná pro okolí. Breptavý jedinec si poruchu sám neuvědomuje a je-li korigován, mluvní projevy ovládá (Klenková, 2006).

Narušení článkování řeči

Dyslalie

V předškolním období se nejvíce setkáváme s dyslalií-poruchou výslovnosti hlásek. Lze ji pokládat za nejčastější poruchu řeči vůbec. Jedná se o vadu vývojovou, která vzniká během

¹⁴ Tony – protahování zejména prvních slabik nebo slov.

¹⁵ Klony – opakování slabik či slov.

¹⁶ Logofobie – odmítání spontánního mluvení (Klenková, 2006).

vývoje artikulace a může přetrvávat do 6. až 7. roku života dítěte, kdy se nejvíce upevňují řečové stereotypy. Postižení se nachází v motorické a zvukové realizaci hlásky. Jedná se tedy o poruchu výslovnosti jedné nebo skupiny hlásek rodného jazyka, přičemž ostatní hlásky jsou vyslovovány správně. Dítě buď hlásku nesprávně vyslovuje, vynechává nebo ji nahrazuje jinou. Dyslalii můžeme popsat jako narušenou řečovou schopnost, která spočívá v neschopnosti nebo v poruše používání zvukových modelů řeči v procesu komunikace podle řečových zvyků a norem patřičného jazyka (Lechta, 2003).

Dysartrie

S poruchou artikulace hlásek souvisí i další porucha komunikační schopnosti a tou je dysartrie. Jedná se o poruchu, která je způsobena poškozením mozku a mozkových drah. Nejedná se o jednoduchou poruchu výslovnosti, ale o narušené vyslovování a mluvení. Je postižena buď řídicí část mluvního procesu, nebo výkonné svalstvo mluvidel. Kromě poruchy hláskování je narušen i proces dýchání, tvorba hlasu, zvuku řeči a modulace řeči. Je jedním z příznaků dětské mozkové obrny anebo získaných poruch, například degenerativních onemocnění centrální nervové soustavy, ale může se vyskytovat samostatně. (Kejklíčková, 2016).

Poruchy hlasu

V předškolním období se také můžeme setkat s poruchami hlasu, které jsou způsobené patologickou změnou v individuální struktuře hlasu, v jeho akustických kvalitách, ve způsobu tvoření a používání hlasu, přičemž se mohou vyskytnout i různé vedlejší zvuky. Příčiny hlasových poruch jsou rozsáhlé, protože i sebemenší narušení řečových funkcí se může projevit v hlasových odchylkách různého stupně. Mezi nejčastější příčiny poruchy hlasu patří: dědičnost, hormonální odchylky, operační zákroky, nesprávné používání hlasu, aj. Poruchy hlasu vznikají na bázi dočasných nebo stálých změn a v důsledku patofyziologické činnosti dýchacích, fonačních, rezonančních a artikulačních orgánů. Mohou být orgánově podmíněné¹⁷, funkční¹⁸ a psychogenní¹⁹. Při orgánových poškozeních a při dlouhotrvajících zafixovaných funkčních hlasových poruchách není prognóza příliš příznivá. Při neurotických poruchách hlasu hrozí recidivy (Lechta, 1987).

¹⁷ Orgánově podmíněné poruchy hlasu – úrazy, obrny, záněty hrtanu, nádory aj.,

¹⁸ Funkční poruchy hlasu – přemáhání hlasu.

¹⁹ Psychogenní poruchy hlasu – hlasové neurózy.

Kombinované vady

Dále se v tomto období setkáváme s dětmi, které jsou postiženy několika vadami současně, a to takovými, které spolu příčinně nesouvisí. V odborné literatuře se nejčastěji používá označení kombinované vady. To se pak u dítěte projevuje v nedostatku poznávací, pohybové, komunikační nebo psychosociální oblasti (Klenková, 2006).

Symptomatické poruchy řeči

K narušené komunikační schopnosti řadíme také symptomatické poruchy řeči doprovázející druhé, dominující postižení, popřípadě poruchy a onemocnění. Nejčastěji jsou symptomatickou poruchou řeči ovlivněny děti s mozkovou obrnou, děti s mentálním postižením, děti neslyšící a děti se zrakovým postižením (Lechta, 2002)

3.2 Dítě se speciálně vzdělávacími potřebami

Tato podkapitola nás seznámí s pojmem dítě se speciálně vzdělávacími potřebami a s možnostmi rozvoje dětí s narušenou komunikační schopností v předškolním věku.

„Dítětem se speciálně vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte“ (Zákon 561/2004 Sb., § 16, odst. 1).

Nezbytnou součástí rozvoje dítěte se speciálně vzdělávacími potřebami je naplnění fyzických, psychických, sociálních a speciálních potřeb. Ve výchově a vzdělávání je velmi důležité, aby se základní i speciální potřeby dětí uskutečňovaly vzhledem k jejich individuálním, věkovým a zdravotním zvláštěm. Je žádoucí, aby těmto dětem, byl do jejich výchovy a vzdělávání vnášen „normální“ svět s jeho podněty. (Mertin, Gillernová, 2010).

Mezi děti se SVP samozřejmě také patří děti s NKS. Během diagnostiky NKS u dětí předškolního věku je třeba posoudit mnoho faktorů. Tak jak už bylo zmíněno v podkapitole Řečový vývoj dítěte předškolního věku, posuzujeme faktory, mezi které patří: vrozený intelekt, jazykové prostředí, nadání pro řeč aj. Nesmíme také zapomenout všimnout si všech rovin jazykových projevů dítěte (Klenková, 2006).

U předškolního vzdělávání dětí s NKS existuje mnoho možností, které rodiče pro své děti mohou využít. Pro úspěšné zařazení dítěte do vzdělávání je důležité vycházet z jeho individuálních potřeb. Vzdělávání dětí s narušenou komunikační schopností se v současné době řídí vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, kde jsou uvedena pravidla pro poskytování podpůrných opatření. Také obnovený Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání se těmito opatřeními zabývá. Tyto děti mohou být vzdělávány v běžných mateřských školách nebo v mateřských školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona.

Děti s narušenou komunikační schopností, která je takového charakteru, že dítě nemůže navštěvovat běžnou třídu mateřské školy, bývá zpravidla vzděláváno v logopedických třídách při mateřské škole. Pokud je postižení závažnějšího typu i stupně, kdy dítě potřebuje intenzivní a soustavnou logopedickou péči, je zařazeno do mateřské školy logopedické. Pobyť v mateřské škole logopedické má velmi pozitivní přínos pro další vzdělávání a socializaci dítěte (Klenková, 2006).

Děti předškolního věku s NKS si často přenášejí problémy do školního prostředí, které způsobují neplnohodnotné zapojení do vzdělávání. Hůře se jim navazují kamarádské vztahy s vrstevníky, mají větší problémy s učením než děti intaktní a učitelé mnohdy k těmto dětem zaujímají negativní postoj. Proto je důležité, aby se zjistila příčina narušené komunikační schopnosti dítěte a nastavila se včasná intervence (Skorek Małgorzata, 2009).

Pokud je dítěti navržen OŠD z důvodu narušené komunikační schopnosti, je velmi důležité začít s logopedickou terapií, pokud se s dítětem ještě nepracuje.

Terapie narušené komunikační schopnosti

Můžeme říct, že cílem terapie je eliminovat, zmírnit nebo překonat NKS. Terapií NKS se zabývá mnoho oborů, mezi které např. patří foniatrie, psychologie, neurologie a další. Nejvíce se NKS věnuje logopedie (Lechta, 2005). Logopedickou terapii můžeme charakterizovat jako „specifickou aktivitu, která se realizuje specifickými metodami, ve specifické situaci záměrného učení“ (Klenková, 2006, str. 60). Metody terapie můžeme rozdělit na stimulující, korigující a reedukující²⁰. K terapii patří formy, které dělíme

²⁰ Stimulující metody jsou zaměřeny na rozvoj nerozvinutých a opožděných řečových funkcí. Korigující metody se aplikují na vadné řečové funkce a metoda reedukující je zaměřena na ztracené řečové funkce (Klenková, 2006).

na individuální, skupinové, intenzivní a intervalové²¹ (Lechta, 2005). Logopedická péče o děti s NKS probíhá ve třech rezortech: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy; Ministerstvo zdravotnictví a Ministerstvo práce a sociálních věcí.

Jak jsme se mohli dočíst v předchozích kapitolách, existuje celá škála řečových vad, které mohou ovlivnit nástup dítěte do základního vzdělávání. OŠD bývá nejčastěji doporučován dětem na základě dyslálie²², která bývá nejčastější NKS u dětí v předškolním věku. Udává se, že 40-50 % prvňáčků jde do školy a nesprávně artikuluje některé hlásky. Tato narušená komunikační schopnost nepatří mezi závažné typy, ale může zkomplikovat výkony dítěte ve škole. Odklad školní docházky vyžadují téměř vždy závažnější vady komunikace, mezi které patří např. děti s vývojovou dysfázií. Také nesmíme opomenout děti, které mají deficity ve sluchovém, zrakovém vnímání, ačkoliv jsou inteligentní a nejedná se o žádnou formu např. mentálního postižení či jiného mentálního deficitu. Přesto je těmto dětem doporučen OŠD, aby se na nástup do základního vzdělávání lépe připravily (Řečové vady bývají důvodem k odkladu, říká logoped. Které vadí?, 2020).

²¹ Forma intenzivní, znamená, že se s klientem pracuje několikrát denně a forma intervalová, že se s klientem pracuje s odstupem času, např. i několik týdnů (Lechta, 2005).

²² Dyslálii vnímá Lechta (1989), jako jednu z nejčastěji se vyskytujících forem NKS u dětí předškolního věku.

4 Pedagogicko-psychologické poradenství

Tato kapitola bude pojednávat o pedagogicko-psychologickém poradenství a s ním spojenými službami. Jelikož se v této práci hlavně zabýváme dětmi předškolního věku, zaměříme se na služby PPP, které s tímto věkem souvisí. Především budeme věnovat pozornost vyšetřením, které se týkají školní zralosti a připravenosti, které byly definovány v první kapitole. Popíšeme také spolupráci s mateřskými školami. Na úvod definujeme poradenství obecně.

Jednotné vymezení pojmu poradenství je složité. Uvedeme definice některých autorů, kteří se poradenstvím zabývají.

Opařilová (2006, str. 126) poradenství definuje takto: „Poradenství je záměrná, cílevědomá pomoc klientům, rodinám a všem, kdo s nimi pracují, stojí na diagnostice, získávání údajů a informací o klientovi. Jedná se o činnost týmovou (psychologickou, sociologickou, sociální, neurologickou, právní atd.)“.

„Úkolem profesionálního pomáhání je přispět k tomu, aby se lidem žilo lépe.“ (Úlehla, 2005, str. 9).

Také Merry (2004) ve své knize uvádí, že poradenství je založené na konkrétní teorii pomáhajících vztahů, které jsou velmi závislé na úctě k jedinci, kdy je důležité pochopit jedinečnost klienta, brát ho takového jaký je. Jedná se o přístup ke klientovi, který je demokratický, nedirektivní, neautoritativní.

4.1 Pedagogicko-psychologická poradna (PPP)

Pedagogicko-psychologické poradna je nejznámější a nejčastější školské poradenské zařízení, je zřizováno kraji a nachází se ve větších městech. Služby poskytuje jak ambulantně v poradně, tak při návštěvách ve školách a školských zařízeních. (Jurkovičová, Regec, 2013).

PPP je dle Průchy a kol. (2013, str. 196-197) jedna ze tří typů školských poradenských zařízení vedle speciálně poradenských center a školních poradenských pracovišť. Poradna poskytuje pedagogicko-psychologickou pomoc (zjišťuje připravenost dětí pro školní docházku, pomáhá žákům, učitelům a rodičům v případech zvýšeného rizika žakovského neprospěchu, pomáhá s osobními či sociálními problémy žáků), speciálně pedagogickou pomoc (zjišťuje speciální vzdělávací potřeby znevýhodněných žáků, vypracovává odborné posudky pro jejich správné zařazení, radí učitelům i rodičům), poskytuje metodickou pomoc školám a provádí prevenci negativních jevů ve školách.

4.2 Služby poskytované pedagogicko-psychologickou poradnou

Poradenské služby se poskytují na základě zákona č. 561/2004 Sb., školského zákona a vyhlášky č.197/2016 Sb. (novela vyhlášky č.72/2005 Sb.), o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a řídí se vyhláškou č. 27/2016 Sb. (novela vyhlášky č.73/2005 Sb.), o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálně vzdělávacími potřebami a dětí, žáků, studentů mimořádně nadaných.

Ve vyhlášce č. 197/2016 Sb. § 5 je stanoveno, jaké služby poradna zajišťuje:

„(1) Poradna poskytuje služby pedagogicko-psychologického a speciálně pedagogického poradenství a pedagogicko-psychologickou a speciálně pedagogickou pomoc při výchově a vzdělávání žáků.

(2) Činnost poradny se uskutečňuje ambulantně na pracovišti poradny a návštěvami zaměstnanců právnické osoby vykonávající činnost poradny ve školách a školských zařízeních.“

Pedagogicko-psychologické poradny se zabývají problémy, které se dají rozdělit na výchovné, vzdělávací, výukové a na problémy spojené s profesní orientací. Prvořadou problematikou, se kterou se v poradnách setkáváme, je vyšetření školní zralosti. Při vyšetření probíhá diagnostika řečového projevu, vnímání, pozornosti, laterality, úrovně psychomotoriky a celkové připravenosti na školní vzdělávání. O vyšetření mohou požádat rodiče nebo zákonní zástupci dítěte, zletilý klient a také může být provedeno na základě doporučení příslušného pedagoga. Vždy je nutný souhlas a doprovod zákonných zástupců, pokud klient není plnoletý. Klienty lze rozdělit do dvou základních skupin. První skupinou jsou ti žáci a studenti, kteří využívají služeb PPP jednorázově, např. pro zjišťování školní zralosti z důvodu problémového chování nebo problému s dovedností učit se. Druhou skupinou jsou žáci a studenti, kteří mají specifické potřeby, které jsou stanoveny školským zákonem, a které se diagnosticky označují jako specifické vývojové poruchy učení a chování. Do této skupiny spadají žáci a studenti s nadáním, s nadměrným nadáním a talentem. Klientům se v poradně věnuje psycholog, speciální pedagog, logoped a sociální pracovník. Jestliže zjištění odborníků potvrdí školní nezralost a nepřipravenost na základní vzdělávání, doporučují poradny odklad školní docházky (Novosad, 2009; Jurkovičová, Regec, 2013).

Pedagogicko-psychologické poradny spolupracují s celou řadou specializovaných školských, zdravotnických a sociálně-právních zařízení. Také kooperují s různými ambulancemi a institucemi, které přispívají k řešení klientova problému. Výsledky vyšetření o klientovi se

mohou využívat také mimo oblast školství, např. při jednání o sociálním zabezpečení klienta (Novosad, 2009).

4.3 Spolupráce pedagogicko-psychologické poradny s mateřskou školou

Spolupráce PPP s MŠ je vymezena v Zákoně č. 561/2004 Sb., § 116: „Školská poradenská zařízení zajišťují pro děti, žáky a studenty a jejich zákonné zástupce, pro školy a školská zařízení informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost, poskytují odborné speciálněpedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči a napomáhají při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků nebo studentů a přípravě na budoucí povolání.“ Tato spolupráce je také zahrnuta v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání v kapitole Řízení mateřské školy: „Mateřská škola spolupracuje se zřizovatelem a dalšími orgány státní správy a samosprávy, s nejbližší základní školou, popřípadě i jinými organizacemi v místě mateřské školy a s odborníky poskytujícími pomoc zejména při řešení individuálních výchovných a vzdělávacích problémů dětí.“ Také v kapitole RVP PV Personální a pedagogické zajištění je tato spolupráce přiblížena: „Specializované služby, jako je logopedie, rehabilitace či jiná péče o děti se speciálními vzdělávacími potřebami, ke kterým předškolní pedagog sám není dostatečně kompetentní, jsou zajišťovány ve spolupráci s příslušnými odborníky (speciálními pedagogy, školními či poradenskými psychology, lékaři, rehabilitačními pracovníky aj.).“

Pro mateřskou školu je pedagogicko-psychologická poradna velmi důležitým partnerem. Ve svém zaměření se podílí společně s MŠ na vyhledávání nejlepšího způsobu, jak rozvíjet dítě, jak porozumět jeho zvláštnostem a jak volit vhodný přístup k dítěti. Odborníci, kteří zde pracují, provádějí speciálněpedagogické a psychologické diagnostikování, poradenství, nápravu a terapii. Diagnostika dětí nejčastěji probíhá na pracovišti PPP, ale odborníci mohou také navštívit mateřskou školu, kde prostřednictvím pozorování a rozhovoru provádějí vyšetření. Samotné vyšetření a jeho výsledek je přizpůsoben věkovým a individuálním zvláštnostem dítěte, aby pro něj byl co nejpříjemnější. PPP nejčastěji spolupracuje s MŠ na vyšetření školní zralosti a připravenosti, posuzování vhodnosti případného odkladu školní docházky dítěte (Syslová, Kratochvílová a Fikarová, 2018).

PPP nabízejí také screeningové vyšetření školní zralosti všech dětí, které mají jít v daném roce do školy. O toto vyšetření může požádat vedoucí pedagog mateřské školy zejména v případě, když je ve třídě více dětí, které se jeví jako nezralé pro plnění školních povinností. Nicméně tato spolupráce je spíše nadstandartní a PPP na ni nemusí přistoupit, zejména

z časových a kapacitních důvodů. Pokud se uskuteční screeningové vyšetření školní zralosti přímo v MŠ, je vždy nutný písemný souhlas zákonných zástupců dítěte. Pokud k této spolupráci dojde a speciální pedagog nebo psycholog navštíví MŠ, je toto vyšetření pro mnoho dětí příjemnější, jelikož se nachází ve známém prostředí. Na základě výsledků z vyšetření nabízí zákonným zástupcům speciální pedagog nebo psycholog konzultaci. PPP také pořádají kurzy zaměřené na přípravu dětí do školy a vydávají metodiky pro práci s dětmi při odkladu školní docházky (vyhláška č.197/2016 Sb.; Knotová a kol., 2014).

4.4 Charakteristika působení PPP v oblasti diagnostiky školní zralosti a připravenosti a odkladu povinné školní docházky

První oblastí, kterou se zabývá PPP, je diagnostika školní zralosti. Pracovníci se nejvíce zaměřují na řečový projev, vnímání, pozornost, úroveň psychomotoriky, senzomotorické koordinace, laterality i zvážení vhodnosti případného odkladu školní docházky (Novosad, 2009). Činnosti PPP v této oblasti jsou stanoveny ve vyhlášce č.197/2016 Sb. Zahrnují tyto činnosti, které se týkají dětí předškolního věku:

- zjišťování pedagogicky-psychologické připravenosti dětí na povinnou školní docházku a vydávání o ní odborného posudku
- zjišťování skupinové a individuální psychologické a speciálněpedagogické diagnostiky školní zralosti
- poskytování poradenské služby žákům se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti
- poskytování diagnostiky dětí předškolního věku z důvodů nerovnoměrného vývoje
- poskytování diagnostiky mimořádně nadaných dětí
- poskytování poradenské konzultace či krátkodobé poradenské vedení zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům vzdělávajícím děti a žáky, kterým je poskytována diagnostická a intervenční péče poradny (Jurkovičová, Regec, 2013; PPP STEP & VDS STEP, 2020).

V počáteční fázi odborného posouzení školní zralosti a připravenosti dítěte získává speciální pedagog nebo psycholog informace o dítěti a jeho problémech na základě rozhovoru se zákonnými rodiči dítěte. Pokud dítě navštěvuje mateřskou školu, je přínosem i názor pedagogů. Vyšetření dítěte trvá přibližně 60 minut bez přítomnosti rodičů. Pokud je dítě zralé, toto odloučení a komunikaci s cizí osobou zvládá. Pracovník PPP sleduje vyzrállost dítěte v jednotlivých oblastech k věkové normě. Výsledky vyšetření jsou pečlivě probrány se zákonnými zástupci dítěte. Pokud je to nutné, jsou navrženy další postupy rozvoje dítěte. Mohou být domluveny i další konzultace nebo je doporučen edukační a stimulační program

pro dítě. PPP může navrhnout odklad školní docházky, se kterým musí souhlasit zákonný zástupce. Vše probíhá v největším zájmu dítěte. Cílem vyšetření je posouzení rozumové, citové a sociální úrovně vývoje dítěte, která je úspěšným předpokladem přizpůsobení se požadavků školy (PPP Ostrava, 2020).

Na závěr si můžeme přiblížit, kolik dětí absolvovalo vyšetření školní zralosti, která se uskutečnila v PPP Ostrava, se kterou budeme spolupracovat v praktické části. Tato informace vychází z Výroční zprávy PPP za školní rok 2018/2019. Poradna vyšetřila 584 dětí na školní zralost z běžných MŠ, z MŠ speciálních, ze základních škol speciálních a přípravných tříd, což činí 77 % vyšetření všech dětí předškolního věku. OŠD na další školní rok bylo doporučeno 412 dětem. Další vyšetření byla zaměřena na výchovné problémy (11 %) a ostatní (12 %). Tato zpráva neuvádí, kolik dětí mělo OŠD z důvodu NKS (PPP Ostrava, 2020).

V praktické části této práce se budeme zabývat tím, jak probíhá spolupráce mezi MŠ a PPP při posuzování školní zralosti a připravenosti dětí s NKS v současnosti a budeme zjišťovat názory obou stran na tuto spolupráci.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Praktická část

Praktická část diplomové práce vychází z poznatků, které jsou obsaženy v teoretické části, a zabývá se výzkumným šetřením. V této části práce se budeme věnovat spolupráci mezi pedagogy mateřských škol a pracovníky pedagogicko-psychologické poradny při posuzování školní zralosti a připravenosti dětí s narušenou komunikační schopností a zjišťování názorů obou stran na tuto spolupráci. Dané téma jsme si zvolili z důvodu, že sama autorka²³ už několik let pracuje v mateřské škole a s problematikou posuzování školní zralosti a připravenosti dětí se setkává každoročně. Zpracovává a konzultuje doporučení, která posílá pedagogicko-psychologická poradna a ne vždy, jsou tyto návrhy k práci s dětmi uspokojivé. Proto ji zajímají pohledy pedagogů mateřských škol z jejího okolí na danou problematiku. Především se zaměříme na to, zda pedagogové mateřských škol považují informace od pracovníků pedagogicko-psychologické poradny za dostačující pro práci s dětmi. Na druhou stranu by nás také zajímalo, zda jsou pro pracovníky pedagogicko-psychologické poradny postačující údaje, které jim pro vyšetření dětí poskytují pedagogové mateřských škol.

V této části práce nalezneme vymezení výzkumného problému, cíle práce a s ním související dílčí cíle a hypotézy. Následovat bude metoda sběru dat s dodržováním etických pravidel a způsob výběru výzkumného souboru. V další části budou představena, zpracována a vyhodnocena získaná data. Celkově můžeme konstatovat, že praktická část popisuje průběh a výsledky výzkumného bádání, kde na jejím konci nalezneme diskusi a závěr. Diskuse a závěr by měly obsahovat, zda autorka splnila výzkumný cíl práce.

²³ Autorka je učitelkou MŠ více jak 25 let. Za svého působení pracovala v různých typech MŠ. Nyní pracuje na vesnici, kde se nacházejí dvě smíšené třídy. Po dobu jejího působení v dané MŠ, zde byly děti, které měly odklad školní docházky z různých důvodů, ale nejčastěji to bylo pro celkovou nezralost dítěte. V průměru posledních pět let byl udělen OŠD 12 % dětí, které přišly k zápisu do kmenové školy (Hlavní stránka/Základní škola a Mateřská škola Ostrava-Proskovice, 2010).

6 Metodologie

Cílem výzkumu je specifikovat spolupráci pedagogů mateřských škol s pracovníky pedagogicko-psychologické poradny při posuzování školní zralosti a připravenosti dětí s narušenou komunikační schopností a zjistit názory obou stran na tuto spolupráci.

Praktická část je uskutečňována prostřednictvím kvantitativního modelu výzkumu, který se opírá o metodu dotazníku. Jednotlivá data budou zpracována prostřednictvím kvantitativní analýzy s využitím prvků popisné neboli deskriptivní statistiky.

6.1 Vytyčení výzkumného problému

V teoretické části jsme se zabývali školní zralostí a připraveností. Blíže jsme si objasnili narušenou komunikační schopnost u dětí předškolního věku, která se podle odborné literatury a statistických údajů České školní inspekce řadí na druhé místo mezi nejčastější příčiny odkladu školní docházky²⁴. Po prostudování dostupné literatury jsme došli ke zjištění, že chybí přesnější informace o tom, jak mezi sebou tyto instituce vzájemně kooperují při posuzování školní zralosti a připravenosti dětí s narušenou komunikační schopností. Proto v praktické části budeme specifikovat spolupráci mateřské školy a pedagogicko-psychologické poradny při posuzování školní zralosti a připravenosti dětí s narušenou komunikační schopností. Získané informace by nám měly lépe charakterizovat vzájemnou spolupráci mezi těmito institucemi a mohly by být inspirací ke vzájemné komunikaci.

6.2 Výzkumné etické aspekty

Etika výzkumu

Velmi důležité ve výzkumném šetření je se řídit tzv. Etickým kodexem českého pedagogického výzkumu, který dodržuje určitá pravidla a výzkumné zákonitosti, které zajišťují jeho hodnověrnost. Tyto etické principy realizace výzkumu²⁵ a publikace výzkumu²⁶ musí prostupovat celým výzkumným šetřením²⁷ (Skutil, 2011). Diplomová práce tyto etické principy dodržuje. Všechna nasbíraná data byla zpracována jen pro potřeby této diplomové práce v souladu se zákonem č. 101/2000 Sb.

²⁴Ve školním roce 2018/2019 bylo 22 % dětí, které dostaly OŠD z důvodu logopedických vad nebo poruch řeči (Zatloukal, 2019).

²⁵ Etické principy realizace výzkumu – respektovat a informovat jedince, kteří se podílejí na výzkumu; zachovat jejich dobrovolnost, důvěrnost a anonymitu (Skutil, 2011).

²⁶ Etické principy publikace výzkumu – prezentovat pravdivě a nezkráceně výsledky práce, dodržovat pravidla citací (Skutil, 2011).

²⁷ Výzkumné šetření – příprava výzkumného šetření, zásada citování, samotné uskutečnění výzkumného šetření, interpretace dat, vyhodnocení dat (Chráška, 2016).

Autorka v úvodním oslovení respondenty upozorňovala na to, že dotazník je zcela anonymní a data budou použita jen pro účely diplomové práce²⁸. V mateřských školách byli respondenti osloveni prostřednictvím svých vedoucích zaměstnanců. Vedoucí zaměstnanci byli osloveni na základě veřejně dostupných e-mailových adres, které se nacházejí na webových stránkách Mateřské školy Ostrava-Jih (2020). Pracovníci pedagogicko-psychologické poradny byli přímo osloveni prostřednictvím svých pracovních e-mailů, které se nacházejí na webových stránkách PPP Ostrava (2020), které jsou také veřejně dostupné. Při zasílání dotazníků nebyli žádní pedagogové mateřských škol a pracovníci pedagogicko-psychologické poradny oslovováni jménem²⁹, ani osobním kontaktem, tudíž byla zcela zachována anonymita a záleželo jen na dobrovolnosti dotázaných, jestli se vyplněním dotazníku zapojí do výzkumu. Dotazníky nebyly přístupné pro veřejnost.

6.3 Vymezení hlavního cíle, dílčích cílů a hypotéz

Hlavním cílem této práce je **specifikovat spolupráci pedagogů mateřských škol s pracovníky pedagogicko-psychologické poradny při posuzování školní zralosti a připravenosti dětí s narušenou komunikační schopností v lokalitě Ostrava-Jih a zjistit názory obou stran na tuto spolupráci.**

Dílčí cíle:

1. Zjistit, jaké nejčastější formy při spolupráci obě instituce využívají.
2. Zjistit, jaké nejčastější metody při spolupráci obě instituce využívají.
3. Zjistit názory pedagogů mateřských škol a pracovníků pedagogicko-psychologické poradny na vzájemnou spolupráci při posuzování školní zralosti a připravenosti dětí.
4. Zjistit názory pedagogů mateřských škol a pracovníků pedagogicko-psychologické poradny na příčinu odkladu školní docházky z důvodu narušené komunikační schopnosti.

Stanovení hypotéz:

Hypotézy jsou základem pro kvantitativní výzkum. Vyjadřují nám vztah mezi dvěma proměnnými, musí být ověřitelné, a proto je můžeme považovat za určité předpovědi. Hypotéza musí být oznamovací věta (Chráška, 2016). V této práci byly stanoveny tyto hypotézy:

²⁸ Vyplněním dotazníku souhlasí se zařazením a zpracováním odpovědí v průzkumu.

²⁹ Neznali jsme a ani jsme nepoužili žádné osobní údaje dotázaných, které by je mohly ohrozit narušením jejich anonymity.

Hypotéza č. 1

Formy vzájemné spolupráce při posuzování školní zralosti a připravenosti více vyhovují zaměstnancům PPP než pedagogům MŠ.

H10 Mezi spokojeností s použitými formami spolupráce při posuzování školní zralosti a připravenosti nejsou mezi pracovníky PPP a pedagogy MŠ statisticky významné rozdíly.

H1A Mezi spokojeností s použitými formami spolupráce při posuzování školní zralosti a připravenosti jsou mezi pracovníky PPP a pedagogy MŠ statisticky významné rozdíly.

Hypotéza č. 2

Metody vzájemné spolupráce při posuzování školní zralosti a připravenosti více vyhovují zaměstnancům PPP než pedagogům MŠ.

H20 Mezi spokojeností s použitými metodami spolupráce při posuzování školní zralosti a připravenosti nejsou mezi pracovníky PPP a pedagogy MŠ statisticky významné rozdíly.

H2A Mezi spokojeností s použitými formami spolupráce při posuzování školní zralosti a připravenosti jsou mezi pracovníky PPP a pedagogy MŠ statisticky významné rozdíly.

Hypotéza č. 3

Pracovníkům pedagogicko-psychologické poradny více vyhovuje spolupráce s pedagogy mateřských škol při posuzování školní zralosti a připravenosti než pedagogům MŠ.

H30 Mezi hodnocením spolupráce při posuzování školní zralosti a připravenosti pracovníky PPP s pedagogy MŠ a hodnocením spolupráce při posuzování školní zralosti a připravenosti pedagogů MŠ s pracovníky PPP nebudou statisticky významné rozdíly.

H3A Mezi hodnocením spolupráce při posuzování školní zralosti a připravenosti pracovníky PPP s pedagogy MŠ a hodnocením spolupráce při posuzování školní zralosti a připravenosti pedagogů MŠ s pracovníky PPP budou statisticky významné rozdíly.

Hypotéza č. 4

Názory na příčinu odkladu školní docházky z důvodu narušené komunikační schopnosti se u pracovníků PPP a pedagogů MŠ liší.

H40 Mezi názory na příčinu odkladu školní docházky z důvodu narušené komunikační schopnosti, nejsou mezi pracovníky PPP a pedagogy MŠ statisticky významné rozdíly.

H4A Mezi názory na příčinu odkladu školní docházky z důvodu narušené komunikační schopnosti, jsou mezi pracovníky PPP a pedagogy MŠ statisticky významné rozdíly.

6.4 Výzkumný soubor

Pro účely této práce a vzhledem k velikosti problematiky byl výběr respondentů zvolen základním souborem pracovníků pedagogicko-psychologické poradny a pedagogů mateřských škol v městské části Ostrava-Jih, proto tyto výsledky výzkumu nemohou být generalizovány na celou Českou republiku. Ve zvolené lokalitě se nachází 29 mateřských škol, kde podle webových stránek Mateřské školy Ostrava-Jih, pracuje 243 pedagogů³⁰. Tito byli prostřednictvím svých vedoucích zaměstnanců osloveni pro účast ve výzkumu. Mateřské školy městské části Ostrava-Jih spadají pod Pedagogicko-psychologickou poradnu Ostrava-Zábřeh. V této poradně pracuje 14 pracovníků, kteří byli osloveni pro zapojení se do výzkumu. Do výzkumu nebyli zahrnuti správní zaměstnanci PPP (PPP Ostrava, 2020). Celkově dotazník vyplnilo 72 z 243 (30 %) pedagogů mateřských škol a 5 ze 14 (36 %) pracovníků pedagogicko-psychologické poradny.

6.5 Metoda sběru dat

V praktické části diplomové práce použijeme metodu kvantitativního výzkumu, která se bude opírat o metodu dotazníku.

Dotazníky byly vytvořeny pomocí internetových stránek www.survio.cz. Znění dotazníku s úvodní žádostí o vyplnění se nachází v příloze č. 1. a v příloze č. 2. Dotazníky byly rozeslány prostřednictvím internetových adres, které se nacházejí na stránkách Mateřské školy obvodu Ostrava-Jih (2020) a PPP Ostrava (2020).

Charakteristika dotazníků

Pro účely praktické části byly vytvořeny dva dotazníky (viz příloha č. 1 a 2), vzhledem k odlišnosti zkoumaného souboru³¹. Tyto dotazníky byly sestaveny na základě požadavků a zásad, které vycházejí z metodologie pedagogického výzkumu. Jednalo se o dotazníky vlastní konstrukce, které byly anonymní a ve kterých se nacházely otázky otevřené, uzavřené a polouzavřené. Samotné přípravě dotazníků předcházely konzultace s vedoucí diplomové práce.

³⁰ Bohužel u všech mateřských škol, které jsme prostřednictvím dotazníku oslovili, jsme nedohledali přesný počet pedagogů ve školním roce 2019/2020, přesné počty se uvádějí až ve výročních zprávách jednotlivých MŠ.

³¹ Zkoumaný soubor – pracovníci Pedagogicko-psychologické poradny Ostrava- Zábřeh a pedagogové Mateřských škol Ostrava-Jih.

Dotazník pro pracovníky Pedagogicko-psychologické poradny Ostrava-Zábřeh obsahoval 14 otázek. Otázky č. 1 až č. 4 byly zaměřené sociodemograficky. U pracovníků PPP zjišťovaly pohlaví, stupeň dosaženého vzdělání, pracovní pozici a pracovní úvazek. Tyto položky nám umožnily lépe se orientovat mezi dotazovanými a lépe vnímat jejich zkušenosti s danou problematikou. Otázka č. 5 se ptala na nejčastější příčiny, které vedou zaměstnance PPP k udělení OŠD. Otázky č. 6 až č. 8 byly zaměřeny na spolupráci s MŠ při navrhování OŠD, na to, jaké formy a metody spolupráce využívají. Na vzájemnou spokojenost spolupráce mezi institucemi, byla dotazovaným položena otázka č. 9. Otázka č. 10 dala prostor zaměstnancům PPP pro vyjádření, zda jim na spolupráci s MŠ něco chybí. Otázka č. 11 byla zaměřená, jak často navrhují pracovníci PPP odklad školní docházky dětem s NKS. Otázky č. 12 až č. 14 byly nastaveny na služby PPP, které nabízejí MŠ, na využívání těchto služeb mateřskými školami, na informace o dítěti, které posílají pedagogové MŠ poradně.

Dotazník pro pedagogy mateřských škol Ostrava-Jih obsahoval 16 otázek. Otázky č. 1 až č. 4 byly zaměřené sociodemograficky. U pedagogů MŠ zjišťovaly pohlaví, stupeň dosaženého vzdělání, pracovní pozici a pracovní úvazek. Tyto položky nám umožnily lépe se orientovat mezi dotazovanými, lépe vnímat jejich zkušenosti s danou problematikou. Otázka č. 5 se ptala na nejčastější příčiny odkladu školní docházky. Otázky č. 6 až č. 8 byly zaměřeny na spolupráci mezi institucemi, na to, jaké formy a metody spolupráce využívají. Další otázka zjišťovala, jestli jsou pedagogové se spoluprací s PPP spokojeni, za ní následovala otázka č. 10, kde se k této spolupráci mohli dotazovaní více rozepsat. Tento dotazník obsahoval o dvě otázky více, než dotazník pro zaměstnance PPP. Byly to otázky č. 11 a č. 12, které byly zaměřené na třídy speciální a na děti se speciálně vzdělávacími potřebami. Pro naši práci to bylo důležité, neboť v těchto třídách pracují speciální pedagogové, kteří více spolupracují s poradnou a mají dostatek zkušeností s tímto zařízením. Bývají často koordinátorem mezi oběma institucemi. Otázky č. 13 a č. 14 se zajímaly o to, jaké informace si instituce vzájemně o dítěti předávají, a zda jsou srozumitelné pro další práci s dítětem. Otázky č. 15 a č. 16 byly zaměřeny na další služby, které nabízí PPP mateřským školám a zda je mateřské školy využívají.

Popis společných východisek uplatněných v obou dotaznících

V obou dotaznících jsou shodné otázky, které jsou podkladem pro statistické zpracování dat. Jsou to otázky, které jsou zaměřené na příčiny odkladu školní docházky, na formy a metody spolupráce mezi institucemi. Také jsou to otázky zaměřené na spolupráci a na vzájemnou informovanost o dítěti byly podkladem k naší práci.

6.6 Způsob analýzy dat

Při realizaci analýzy dat byly použity podklady z výsledků dotazníkového šetření, které proběhlo pomocí internetových stránek www.survio.cz. Tyto výsledky byly převedeny do statistických tabulek, pomocí programu MS-Excel. Jako statistické tabulky byly použity tabulky četností, za využití dvou druhů četností: **absolutní četnost** – skutečný počet odpovědí zaznamenaný u dané odpovědi a **relativní četnost** – procentuální zastoupení odpovědi z celkového počtu odpovědí (Chráska, 2016).

Statistické hypotézy byly testované na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Pro každou testovací statistiku byla vypočítaná dosáhnutá hladina významnosti (p-value). Nulovou hypotézu zamítáme, když je dosáhnutá hladina významnosti nižší než předem stanovená hladina významnosti. K výpočtům byl použit programy MS-Excel. Pro statistické testování vytvořených hypotéz byl použit **Fisherův kombinatorický test nezávislosti pro kontingenční tabulku**, a to za účelem ověření významnosti předem daného rozdělení pravděpodobnosti veličin (statistické ověřování H1, H2, H3, H4). Tato metoda byla použita z důvodu očekávané četnosti < 5 (Chráska, 2016). Metodou byly ověřeny hypotézy H1, H2, H3 a H4. Tento statistický test byl použit z důvodu nízkého počtu respondentů. Odpovědi respondentů jsou uvedeny v tabulkách v kapitole Výsledky výzkumu a jejich interpretace.

6.7 Organizace a průběh výzkumu

Průběh výzkumu

Výzkum postupoval v několika fázích. Začáteční fáze byla zaměřena na studium dostupných domácích a zahraničních zdrojů, které se zabývají danou problematikou. Po získání základních informací s ohledem na charakter výzkumného problému, jsme zvolili nestandardizovaný dotazník.

Distribuce dotazníků a jejich návratnost

Pro potřeby výzkumné části byly vytvořeny dva dotazníky pomocí internetových stránek www.survio.cz. Ty byly následně distribuovány prostřednictvím e-mailových adres, které jsou dostupné na stránkách MATEŘSKÉ ŠKOLY OSTRAVA-JIH a PPP OSTRAVA.

Navázání kontaktu s mateřskými školami a pedagogicko-psychologickou poradnou bylo složité. Tyto instituce byly uzavřeny v souvislosti s mimořádným opatřením vlády k ochraně obyvatelstva z důvodu pandemie (COVID – 19).

Nejdříve byl dotazník rozeslán 29 mateřským školám 9. 3. 2020, adresován byl ředitelům případně vedoucím pedagogům mateřských škol prostřednictvím e-mailových adres, uvedených na stránkách Mateřské školy obvodu Ostrava-Jih. Tento e-mail obsahoval prosbu o následné přeposlání jednotlivým pedagogickým zaměstnancům. Vzhledem k této formě kontaktování respondentů nelze říci, kolik pedagogů bylo skutečně osloveno. Podle stránek Mateřské školy Ostrava-Jih jsme si blíže specifikovali, kolik pedagogů by v jednotlivých mateřských školách, které jsme oslovili prostřednictvím jejich vedoucích pracovníků, mohlo pracovat. Došli jsme k počtu 243 pedagogů³². Návratnost byla bohužel velmi nízká. Za měsíc březen se vrátilo jen 14 odpovědí. Proto byly tyto instituce osloveny a požádány elektronickou formou znovu a to 2. 4. 2020. Během měsíce dubna se vrátilo odpovědí 49, v měsíci květnu 3 a v červnu 6. Z tohoto důvodu byl sběr dat ukončen k 10. 6. 2020. Celkově dotazník vyplnilo 72 (30 %) pedagogů.

Pracovníkům pedagogicko-psychologické poradny byl dotazník zaslán 11. 3. 2020. Byl rozeslán e-mailem 14 zaměstnancům. Tito pracovníci byli osloveni zasláním dotazníku na jejich pracovní e-maily, které se nacházejí na webových stránkách PPP Ostrava (PPP Ostrava, 2020). Dotazník nebyl zaslán provozním zaměstnancům. Na odeslání dotazníku reagovalo šest zaměstnanců, to znamená 43% oslovených. Z toho jedna speciální pedagožka odepsala, že se danou problematikou nezabývá, proto se k tomuto tématu nemůže vyjádřit. Zpět se celkově vrátilo pět vyplněných dotazníků, což znamená, že se zapojilo 36 % dotázaných. Čtyři dotazníky se vrátily hned po zaslání v měsíci březnu a jeden až v měsíci květnu, kdy byli pracovníci poradny znovu požádáni elektronickou formou. Sběr dat byl ukončen 29. 5. 2020.

Podle celkové návratnosti usuzujeme, že tato metoda je málo efektivní. E-maily se dají snadno přehlédnout nebo se mohou ocitnout ve spamu pošty dotázaného. Respondent má také jednodušší možnost odmítnutí než při osobním kontaktu, stačí na e-mail nereagovat.

³² Bohužel u všech mateřských škol, které jsme prostřednictvím dotazníku oslovili, jsme nedohledali přesný počet pedagogů ve školním roce 2019/2020, přesné počty se uvádějí až ve výročních zprávách jednotlivých MŠ.

Časový harmonogram praktické části

Časové rozvržení praktické části diplomové práce je uvedeno v této tabulce.

Prosinec 2019 – únor 2020	Přípravná část výzkumného šetření	Příprava a tvorba dotazníků
Březen – červen 2020	Realizace výzkumného šetření	Vytýčení cíle, dílčích cílů a hypotéz, rozeslání dotazníků, postupné zpracování dotazníků
Červen – červenec 2020	Vyhodnocování výzkumného šetření	Zpracování a vyhodnocování dotazníků, dokončování praktické části diplomové práce

Tabulka 1: Časový harmonogram

Jak je vidět v tabulce, výzkumné šetření bylo rozděleno do tří časových etap. První etapa byla přípravná, druhá se věnovala samotné realizaci výzkumného šetření a poslední se věnovala zpracováním a vyhodnocováním výzkumného šetření.

7 Charakteristika výzkumného souboru

Charakteristika mateřských škol

V městském obvodu Ostrava-Jih je v provozu celkem 29 mateřských škol (příloha č. 3). Z toho 17 mateřských škol tvoří 7 samostatných příspěvkových organizací a 12 z nich je součástí základních škol. V těchto mateřských školách se nachází 19 tříd logopedických, 4 třídy pro děti se speciálně vzdělávacími potřebami a 2 třídy pro děti s poruchou vizuálně percepčních dovedností³³(Mateřské školy obvodu Ostrava-Jih, 2020).

Charakteristika pedagogicko-psychologické poradny

PPP Ostrava má dvě pracoviště, hlavní budova se nachází v Ostravě-Zábřehu a odloučené pracoviště je v Ostravě-Porubě. Pro náš výzkum jsme oslovili zaměstnance jen z PPP Ostrava-Zábřeh (příloha č. 3), pod které spadají příslušné MŠ. V pobočce pracuje šest speciálních pedagogů, šest psychologů a dvě sociální pracovníce. V této pobočce dále pracují provozní zaměstnanci, které jsme pro daný průzkum neoslovili. (PPP Ostrava, 2020).

První vyhodnocující částí byly sociodemografické charakteristiky respondentů, které nám umožnily lépe se orientovat mezi dotazovanými a lépe vnímat jejich zkušenosti s danou problematikou.

Sociodemografické charakteristiky respondentů

Jednotlivé charakteristiky vzorků respondentů uvádíme absolutní četností (n) a relativní četností (%). Výzkumu se účastnilo 77 respondentů a to 5 (6,5 %) zaměstnanců pedagogicko-psychologické poradny a 72 (93,5 %) pedagogických pracovníků mateřských škol.

Otázka č. 1 byla společná pro oba dotazníky.

Zjišťovala pohlaví respondentů PPP a pedagogů MŠ.

Možnosti odpovědi	PPP		MŠ	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Žena	5	100,0	72	100,0
Muž	-	0,0	-	0,0
Celkem	5	100,0	72	100,0

Tabulka 2: Pohlaví respondentů

³³ Tyto třídy jsou zřízeny podle zákona č. 561/2004 Sb. § 16, odst. 9.

Komentář:

Z dané tabulky vyplývá, že výzkumu se celkově zúčastnilo 77 (100 %) žen.

Otázka č. 2 byla společná pro oba dotazníky

Zjišťovala dosažený stupeň vzdělání respondentů, jak v PPP, tak v MŠ.

Možnosti odpovědi	PPP		MŠ	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Středoškolské	-	0,0	25	34,7
Bakalářské	-	0,0	27	37,5
Magisterské	4	80,0	17	23,6
Vyšší	1	20,0	3	4,2
Celkem	5	100,0	72	27,8

Tabulka 3: Dosažený stupeň vzdělání

Komentář:

Dalším sociodemografickým údajem obou skupin byl dosažený stupeň vzdělání. Všichni účastníci výzkumu z PPP mají vysokoškolské vzdělání. Magisterské vzdělání dosahují čtyři respondenti (80 %) a jeden respondent uvedl vyšší vzdělání (20 %). Dosažené vzdělání pedagogů mateřských škol je více různorodé. Středoškolské vzdělání má 34,7 % dotázaných a vysokoškolské 65,3 %, z toho 37,5 % má vzdělání bakalářské, 23,6 % magisterské a 4,2 % vyšší.

Otázka č. 3 byla společná pro oba dotazníky.

Zjišťovala pracovní pozice v PPP a v MŠ.

Možnosti odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Speciální pedagog	3	60,0
Psycholog	1	20,0
Sociální pracovník	1	20,0
Metodik prevence	-	0,0
Celkem	5	100,0

Tabulka 4: Pracovní pozice v PPP

Komentář:

Dotazníkového šetření se zúčastnily tři speciální pedagožky (60 %), jedna psycholožka (20 %) a jedna sociální pracovnice (20 %). Podle odpovědí zde nepracuje metodik prevence. Na daném pracovišti pracuje šest psychologů, šest speciálních pedagogů a dva sociální pracovníci (PPP, 2020).

Možnosti odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Učitelka	41	56,9
Vedoucí učitelka	16	22,2
Ředitelka	9	12,5
Speciální pedagog	3	4,2
Asistent pedagoga	3	4,2
Celkem	72	100,0

Tabulka 5: Pracovní pozice v MŠ

Komentář:

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 41 (56,9 %) učitelek, 16 (22,2 %) vedoucích učitelek, 9 (12,5 %) ředitelek, tři (4,2 %) speciální pedagožky a tři (4,2 %) asistentky pedagoga.

Otázka č. 4 byla společná pro oba dotazníky

Zjišťovala pracovní úvazek zaměstnanců PPP a MŠ.

Možnosti odpovědi	PPP		MŠ	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Plný	5	100,0	70	97,2
Poloviční	-	0,0	1	1,4
Částečný	-	0,0	1	1,4
Celkem	5	100,0	72	100,0

Tabulka 6: Pracovní úvazek zaměstnanců

Komentář:

Zaměstnanci PPP, kteří se zúčastnili výzkumu, jsou v této PPP zaměstnání na plný úvazek. V daných mateřských školách pracuje 70 (97,2 %) pedagogů na plný úvazek, jeden pedagog (1,4 %) na poloviční úvazek a jeden pedagog (1,4 %) jen na částečný úvazek. Plný úvazek je velmi důležitý pro práci s dítětem, protože pedagog je s dítětem více v kontaktu, dokáže ho lépe poznat a intenzivněji s dítětem pracovat.

8 Výsledky výzkumu a jejich interpretace

Celkem bylo zaznamenáno 77 odpovědí. Zde jsou uvedeny a rozpracovány jednotlivé otázky dotazníků. Pro větší přehlednost jsme některé otázky, které měly stejný základ pro obě skupiny, zpracovali do jedné tabulky. Pod každou tabulkou je zpracován stručný komentář.

Otázka č. 5 byla společná pro oba dotazníky.

Zjišťovala nejčastější příčiny odkladu školní docházky, byla společná pro PPP a MŠ.

Možnosti odpovědi	PPP		MŠ	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Narušená komunikační schopnost	-	0,0	36	23,7
Sociální nezralost	4	40,0	49	32,2
Potíže s pozorností	3	30,0	45	29,6
Potíže v grafomotorice	2	20,0	18	11,8
Jiné	1	10,0	4	2,6
Celkem	10	100,0	152	100,0

Tabulka 7: Nejčastější příčiny odkladu školní docházky

Komentář:

Podle respondentů PPP je dětem nejčastěji uložen OŠD z důvodu sociální nezralosti, což v dotazníku činí 40 %, dále z důvodu potíží s pozorností (30 %) a potíží v grafomotorice (20 %). Jako další důvod pro udělení OŠD dotazovaní v odpovědi „Jiné“ uvedli emoční nezralost (10 %). NKS v odpovědích uvedena nebyla. Pedagogové MŠ uvedli jako nejčastější příčinu OŠD sociální nezralost 32,2 %, na druhé místo dali potíže s pozorností 29,6 % a na třetí místo NKS 23,7 %. Dále uvedli potíže v grafomotorice 11,8 %. Možnost „Jiné“ zvolilo 2,6 % dotazovaných, kteří neuvedli bližší specifikaci.

Zhodnocení dílčího cíle č. 4

Zjistit názory pedagogů mateřských škol a zaměstnanců pedagogicko-psychologické poradny na příčinu odkladu školní docházky z důvodu narušené komunikační schopnosti.

NKS považují pedagogové MŠ za významnou příčinu OŠD (23,7 %), kdežto pracovníci PPP považují NKS pouze za přidruženou příčinu OŠD nikoliv za dominantní příčinu. Obě dotazované skupiny se shodly na tom, že nejčastější příčinou, která vede k OŠD je sociální nezralost.

Tato otázka se váže k hodnocení Hypotézy č. 4.

Názory na příčinu odkladu školní docházky z důvodu narušené komunikační schopnosti se u pracovníků PPP a pedagogů MŠ liší.

Ověření této hypotézy uvedeme v kapitole č. 8.1, kde určíme vztah mezi jednotlivými proměnnými.

Otázka č. 6 byla společná pro oba dotazníky.

Zjišťovala, zda PPP spolupracuje při navrhování OŠD s MŠ.

Možnosti odpovědi	PPP		MŠ	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano	5	100,0	60	83,3
Ne	-	0,0	12	16,7
Celkem	5	100,0	72	100,0

Tabulka 8: Spolupráce PPP s MŠ a naopak při navrhování OŠD

Komentář:

Všichni respondenti PPP odpověděli, že spolupracují s MŠ při OŠD. V dotázaných MŠ 60 (83,3 %) respondentů odpovědělo, že s PPP při navrhování OŠD spolupracují a 12 (16,7 %) odpovědělo, že nespolečně spolupracují.

Otázka č. 7 byla společná pro oba dotazníky.

Zjišťovala formy spolupráce mezi PPP a MŠ při OŠD .

Možnosti odpovědi	PPP		MŠ	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Osobní kontakt	3	27,3	16	22,2
Telefonní kontakt	3	27,3	22	30,6
Email	3	27,3	15	20,8
Jiné	2	18,2	19	26,4
Celkem	11	100	72	100,0

Tabulka 9: Formy spolupráce mezi PPP a MŠ při OŠD

Komentář:

Podle odpovědí lze usoudit, že pracovníci PPP se ke komunikaci s pedagogy MŠ snaží využívat, co nejvíce možných forem spolupráce a nespolehají jen na jednu. Na stejné úrovni uvedli spolupráci osobní, telefonní a elektronickou, což činilo 27,3 % odpovědí. V možnostech „Jiné“ (18,2 %), uvedli pracovníci PPP, že z MŠ jim zasílají dotazníky a zprávy o dítěti, které vypisují paní učitelky. Na druhou stranu pedagogové MŠ uvádějí, že nejvíce využívají telefonní kontakt, odpovědělo takto 22 (30,6 %) dotázaných, osobní kontakt uvedlo 16 (22,2 %) dotázaných a e-mail 15 (20,8 %) dotázaných. V možnosti „Jiné“ 19 (26,4 %) respondentů MŠ uvedlo tyto odpovědi:

- Pro dané dítě vyplňují formulář, který zasílá PPP, s vyjádřením ke konkrétnímu dítěti.
- S PPP spolupracují pouze v případě doporučení podpůrného opatření pro dítě.
- Nespolupracují s PPP, spolupracují jen se SPC.
- Nevyužívají žádnou formu spolupráce, pouze odesílají žádosti a zprávy o dítěti po zákonných zástupcích.
- V kontaktu s PPP jsou jenom zákonní zástupci dítěte.

Zhodnocení dílčího cíle č. 1

Zjistit, jaké nejčastější formy při spolupráci obě instituce využívají.

Žádná forma spolupráce u obou institucí není dominantní.

Tato otázka se váže k hodnocení Hypotézy č. 1.

Formy vzájemné spolupráce při posuzování školní zralosti a připravenosti více vyhovují zaměstnancům PPP než pedagogům MŠ.

Ověření této hypotézy uvedeme v kapitole č. 8.1, kde určíme vztah mezi jednotlivými proměnnými.

Otázka č. 8 byla společná pro oba dotazníky.

Zjišťovala metody spolupráce mezi PPP a MŠ.

Možnosti odpovědi	PPP		MŠ	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
PPP provádí orientační vyšetření školní zralosti přímo v MŠ	1	14,3	12	15,6
MŠ navštěvuje speciální, poř. psycholog, který pak informuje rodiče o problému	1	14,3	19	24,7
PPP poskytuje konzultační činnost pedagog. pracovníkům	4	57,1	15	19,5
Jiným, uveďte	1	14,3	31	40,3
Celkem	7	100	77	100

Tabulka 10: Metody spolupráce mezi PPP a MŠ při OŠD

Komentář:

Podle odpovědí lze konstatovat, že PPP se snaží využívat bohatou škálu spolupráce s MŠ. Na základě získaných odpovědí PPP poskytuje pedagogickým pracovníkům MŠ nejvíce konzultační činnosti (57,1 %), dále provádí orientační vyšetření školní zralosti přímo v MŠ (14,3 %). Spolupráci ve formě návštěvy speciálního pedagoga, popř. psychologa zvolilo jako odpověď 14,3 % respondentů. Stejný počet respondentů vybral možnost „Jiné“, ve které uvedli individuální vyšetření v PPP.

Pedagogové MŠ uváděli, že nejvíce MŠ navštěvuje speciální pedagog, popř. psycholog, to uvedlo 24,7 % dotázaných. Dále 19,5 % respondentů napsalo, že PPP poskytuje pedagogům MŠ konzultační činnosti. Nejvíce pedagogů (31–40,3 %) zvolilo možnost „Jiné“. Zde uvedli, jaké metody spolupráce s PPP využívají. Jsou to:

- Děti ve speciálních třídách navštěvuje speciální pedagog, který dělá orientační vyšetření školní zralosti.
- Letos poprvé navštívil MŠ speciální pedagog, který se účastnil přednášky pro rodiče na téma OŠD.
- PPP jen kontaktuje MŠ o vyplnění zprávy o dítěti.

- Úzce spolupracujeme se SPC.
- PPP napíše výsledek vyšetření, které provádí na svém pracovišti, do MŠ nechodí.
- V MŠ pracuje speciální pedagog, který informuje rodiče o daném problému při OŠD.
- MŠ poskytuje veškeré informace a formuláře k vyšetření v PPP, u dítěte se pak řídí doporučením poradny.
- V MŠ se konají přednášky pro rodiče.
- MŠ s poradnou nespolupracuje.

Zhodnocení dílčího cíle č. 2

Zjistit, jaké nejčastější metody při spolupráci obě instituce využívají.

Pracovníci PPP nejčastěji využívají ke spolupráci s MŠ při OŠD konzultační činnost s pedagogy MŠ (57,1 %). Naproti tomu pedagogové MŠ nejčastěji využívají ke spolupráci „Jiné“ metody (40,3 %), než které byly uvedené v této otázce, viz Komentář k otázce č. 8.

Tato otázka se váže k hodnocení Hypotézy č. 2.

Metody vzájemné spolupráce při posuzování školní zralosti a připravenosti více vyhovují zaměstnancům PPP než pedagogům MŠ.

Ověření této hypotézy uvedeme v kapitole č. 8.1, kde určíme vztah mezi jednotlivými proměnnými.

Otázka č. 9 byla společná pro oba dotazníky.

Zjišťovala, jak je PPP spokojena se spoluprací s MŠ, a naopak jak jsou MŠ spokojeny se spoluprací s PPP.

Možnosti odpovědi	PPP		MŠ	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano	5	100,0	55	76,4
Ne, uveďte proč	-	0,0	17	23,6
Celkem	5	100,0	72	100,0

Tabulka 11: Spokojenost PPP se spoluprací s MŠ a naopak

Komentář:

Pracovníci PPP, kteří odpověděli na dotazník, jsou podle dosažených výsledků se spoluprací s MŠ 100 % spokojeni.

Se spoluprací s PPP je spokojeno 55 (76,4 %) pedagogů MŠ. 17 (23,6 %) pedagogů se spoluprací spokojeno není. Zde je uvedeno, proč pedagogové nejsou spokojeni:

- Speciální pedagog přichází jednorázově a během krátké chvíle vyšetří dítě s tím, že z větší části nepřihlédne k celkovému posouzení třídní učitelky.
- Aktivnější zapojení PPP, návštěvy v MŠ.
- PPP rozhoduje o dítěti, které vidí pouze na daném vyšetření.
- Větší propojenost s MŠ, pracovníci PPP by měli chodit do MŠ, aby děti viděli během celého dne.
- Spolupracujeme se SPC, ne vždy reflektují naše požadavky.
- Ze strany PPP o žádnou spolupráci s MŠ nejde, spolupráce bez zájmu.
- S PPP při řešení OŠD nespolečně pracujeme.
- PPP má někdy vysoké požadavky, doporučení pro práci s dětmi, jsou málo konkrétní.

Zhodnocení dílčího cíle č. 3

Zjistit názory pedagogů mateřských škol a pracovníků pedagogicko-psychologické poradny na vzájemnou spolupráci při posuzování školní zralosti a připravenosti dětí.

Dle zjištěných odpovědí jsou pracovníci PPP plně spokojeni se spoluprací s pedagogy MŠ (100 %). Pedagogové MŠ vidí v dané spolupráci možnosti zlepšení, jelikož spokojenost se spoluprací s PPP vyjádřilo 76,4 % pedagogů MŠ.

Tato otázka se váže k hodnocení Hypotézy č. 3.

Pracovníkům pedagogicko-psychologické poradny více vyhovuje spolupráce s pedagogy mateřských škol při posuzování školní zralosti a připravenosti než pedagogům MŠ.

Ověření této hypotézy uvedeme v kapitole č. 8.1, kde určíme vztah mezi jednotlivými proměnnými.

Otázka č. 10 byla společná pro oba dotazníky.

Zjišťovala, co chybí PPP na spolupráci s MŠ a naopak, co chybí MŠ na spolupráci s PPP.

Možnosti odpovědi	PPP		MŠ	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano, rozved'te	2	40,0	17	23,6
Ne	3	60,0	55	76,4
Celkem	5	100,0	72	100,0

Tabulka 12: Chybí PPP něco ve spolupráci s MŠ a naopak

Komentář:

V této otázce je většina dotázaných pracovníků PPP (60 %) spokojena se spoluprací s MŠ. Další respondenti (40 %) poukazují na to, že na vzájemné spolupráci chybí více časového prostoru, který je spojený s kapacitou PPP. Tento časový prostor je omezuje, aby mohli vzájemně projednávat jednotlivé případy s MŠ.

Také 55 (76,4 %) pedagogům MŠ na spolupráci s PPP nic nechybí. Někteří vyjádřili názor, že se spolupráce velmi zlepšila. I když školská poradenská zařízení jsou zatížena velkým množstvím klientů, snaží se s MŠ pravidelně konzultovat vše potřebné. Ostatní dotazovaní formulovali, co je podle nich ze strany PPP nedostačující. Zde jsou vyjádření obsahující, co dané pedagogy trápí:

- MŠ chybí osobní kontakt s PPP (návštěvy v MŠ), propojenost, větší komunikace.
- Žádná spolupráce s PPP neexistuje.
- Větší návaznost a provázanost podpory pedagogům při práci s dětmi s rizikovým chováním.
- PPP by měla sama seznamovat rodiče se svojí činností, být aktivní, navštěvovat schůzky rodičů v MŠ.
- PPP by měly mít více času na děti, které potřebují podporu.
- PPP má dlouhé čekací lhůty k vyšetření dětí, chybí ji flexibilita.
- Závěry a doporučení o dítěti jsou minimální.

Otázka č. 11 v dotazníku určeném pro zaměstnance PPP.

Zjišťovala jak často při udělení OŠD mají děti NKS.

Možnosti odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Nikdy	-	0,0
Vždy	-	0,0
Jiné	5	100,0
Celkem	5	100,0

Tabulka 13: Jak často při udělení OŠD mají děti NKS

Komentář:

Podle daných odpovědí můžeme usoudit, že NKS se při udělení OŠD uplatňují, ačkoliv nejsou dominantní příčinou. Z odpovědí, které nám zaslali respondenti, vyplývá, že OŠD z důvodu NKS byl udělen 45 % dětí, které vyšetří, ale důvod odkladu školní docházky, který poradna navrhuje, je zpravidla jiný.

V možnosti „Jiné“ respondenti odpověděli:

- 3 děti z 5 - ale není vždy důvodem OŠD
- 2 z 5
- 1 z 5
- 3 z 5

Otázka č. 11 v dotazníku určeném pro zaměstnance MŠ.

Zjišťovala, zda daná MŠ má speciální třídu.

Možnosti odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano, uveďte jakou	30	41,7
Ne	42	58,3
Celkem	72	100,0

Tabulka 14: Má MŠ speciální třídu

Komentář:

30 (41,7 %) pedagogů uvedlo, že se v jejich mateřských školách nachází speciální třídy, které jsou zaměřené na děti se speciálně vzdělávacími potřebami. Dotazovaní uváděli, jaký typ třídy se u nich nachází. Byly to třídy logopedické, které uvedlo 17 (56,6 %) pedagogů. 13 (43,3 %) pedagogů uvedlo, že se u nich nacházejí třídy, které jsou zřízeny podle § 16 odst. 9 Školského zákona, které navštěvují děti s poruchou autistického spektra, s tělesným postižením, s ADHD a s kombinovanými vadami.

Otázka č. 12 v dotazníku určeném pro zaměstnance PPP.

Zjišťovala, zda MŠ využívají dostatečně služby PPP.

Možnosti odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano, uveďte jaké	3	60,0
Ne	2	40,0
Celkem	5	100,0

Tabulka 15: Využívají MŠ dostatečně služby PPP

Komentář:

Podle respondentů není vždy pravidlem, že MŠ dostatečně využívají služby PPP, tři (60 %) respondenti uvedli, že vždy záleží na požadavcích příslušné MŠ, na nastavení systému apod. Dva (40 %) zaměstnanci uvedli, že MŠ služeb PPP využívají nedostatečně.

Otázka č. 12 v dotazníku určeném pro zaměstnance MŠ.

Zjišťovala, zda jsou děti se speciálně vzdělávacími potřebami v běžné třídě MŠ v rámci inkluze.

Možnosti odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano, uveďte jaké mají SVP	28	38,9
Ne	44	61,1
Celkem	72	100,0

Tabulka 16: Přítomnost dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci inkluze v běžné třídě MŠ

Komentář:

V běžné třídě mateřské školy jsou děti podle 28 (38,9 %) pedagogů umístěny v rámci inkluze. Jsou to děti, u kterých je narušena koordinace jemné a hrubé motoriky, narušená komunikační schopnost, emoční labilita, poruchy chování, epilepsie, ADHD, PAS, tělesné postižení. Dále děti charakterizovali podle stupně podpůrného opatření, kde byly děti s třetím a čtvrtým stupněm. Dalších 44 (61,1 %) pedagogů uvedlo, že v jejich třídách nemají umístěno dítě v rámci inkluze.

Otázka č. 13 v dotazníku určeném pro zaměstnance PPP.

Zjišťovala, jestli jsou informace od MŠ pro vyšetření dítěte v PPP dostačující.

Možnosti odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano	4	80,0
Ne, uveďte z jakého důvodu	1	20,0
Celkem	5	100,0

Tabulka 17: Jsou informace od MŠ dostatečné pro vyšetření dítěte v PPP

Komentář:

Podle odpovědí lze říct, že MŠ poskytují dostatečné informace o dítěti potřebné k vyšetření v PPP, uvedli to čtyři pracovníci (80 %). Jenom jeden (20 %) zaměstnanec uvedl, že při informovanosti jsou důležité odborné kompetence učitele MŠ.

Otázka č. 13 v dotazníku určeném pro pedagogy MŠ.

Zjišťovala, zda jsou doporučení PPP pro práci s dětmi v MŠ srozumitelná.

Možnosti odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano	66	91,7
Ne, uveďte proč	6	8,3
Celkem	72	100,0

Tabulka 18: Srozumitelnost doporučení PPP pro práci s dětmi v MŠ

Komentář:

Doporučení, která zasílá PPP, je pro 66 (91,7 %) pedagogů srozumitelná, šest (8,3 %) pedagogů se vyjádřilo záporně.

Zde jsou uvedena vyjádření pedagogů:

- Doporučení, která zasílá PPP, jsou pro všechny děti stejná, psaná jako předepsaný formulář.
- Doporučení jsou velmi obecná, v práci učiteli většinou nepomůžou.

Otázka č. 14 v dotazníku určeném pro zaměstnance PPP.

Zjišťovala, zda PPP nabízí mateřským školám i jiné služby než vyšetření školní zralosti a připravenosti.

Možnosti odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano, uveďte jaké	5	100,0
Ne	-	0,0
Celkem	5	100

Tabulka 19: Nabízí PPP MŠ také jiné služby než vyšetření školní zralosti a připravenosti

Komentář:

Podle odpovědí lze konstatovat, že PPP nabízí MŠ spoustu dalších služeb, kterých se pedagogové MŠ mohou účastnit. Podle odpovědí, které jsme získali v dotazníku, jsou to semináře, přednášky a besedy přímo v MŠ, metodické pomoci, přednášky zaměřené na školní zralost, aj.

Otázka č. 14 v dotazníku určeném pro zaměstnance MŠ.

Zjišťovala, jak MŠ postupuje v případě, že jsou doporučení PPP nesrozumitelná.

Možnosti odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Kontaktujeme PPP a žádáme vysvětlení	60	83,3
Neřešíme	9	12,5
Řešíme jinak, uveďte jak	3	4,2
Celkem	72	100,0

Tabulka 20: Řešení nesrozumitelných doporučení PPP pro práci s dětmi v MŠ

Komentář:

Tato otázka navazovala na předchozí. Pokud MŠ nerozumí doporučení, kontaktuje PPP. Takto odpovědělo 60 (83,3 %) dotázaných. Dalších 9 (12,5 %) dotázaných danou situaci vůbec neřeší a tři (4,2 %) odpověděli, že situaci řeší jinak. Zde jsou uvedeny jejich odpovědi:

- Pokud kontaktujeme PPP, nedovíme se nic nového, řídíme se vlastní diagnostikou dítěte, kterou si sami vypracováváme.
- Nejde o nesrozumitelnost, jde o to, že PPP kopíruje doporučení pořád dokola.

Otázka č. 15 v dotazníku určeném pro zaměstnance MŠ.

Zjišťovala, zda MŠ využívají služeb PPP i k jiným účelům než k posuzování školní zralosti.

Možnosti odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano, uveďte jakým	27	37,5
Ne	45	62,5
Celkem	72	100,0

Tabulka 21: Využívají MŠ služby PPP i k jiným účelům než k posuzování školní zralosti

Komentář:

Většina pedagogů (62,5 %) uvedla, že nevyužívají jiných služeb PPP než posuzování školní zralosti a připravenosti. Zbývajících 27 (37,5 %) pedagogů uvedlo, že služeb poradny využívá i k jiným účelům. Zde jsou uvedené příklady služeb PPP, které pedagogové nebo MŠ využívají:

- Psychologické vyšetření dětí předškolního věku s opožděným nebo nerovnoměrným vývojem rozumových schopností.
- Na základě aktivity MŠ, která supluje téměř vše, pozvání psychologů do MŠ. Bohužel aktivita ze strany PPP není žádná.
- Konzultace při vyšetření v případě problémových dětí, děti s poruchou chování, nadaných dětí, předčasný nástup do školy.
- Odborná vyšetření pro zařazení do speciálních tříd, stanovení stupně podpůrných opatření, žádost o asistenta pedagoga.
- Vyšetření dětí z cizojazyčného prostředí.

Otázka č. 16 v dotazníku určeném pro zaměstnance MŠ.

Zjišťovala, zda MŠ nabízí služby PPP

Možnosti odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano	67	93,1
Ne	5	6,9
Celkem	72	100

Tabulka 22: Nabízí MŠ služby PPP rodičům

Komentář:

Na otázku, zda nabízí MŠ služby PPP rodičům, odpovědělo kladně 67 (93,1 %) dotázaných, jen pět (6,9 %) uvedlo, že služby vůbec nenabízí. Už z předchozích řádků víme, že většinou pedagogové doporučují rodičům vyšetření v PPP na základě svého základního diagnostikování, které probíhá v MŠ.

8.1 Ověření hypotéz

Hlavním cílem této práce je specifikovat spolupráci pedagogů mateřských škol s pracovníky pedagogicko-psychologické poradny při posuzování školní zralosti a připravenosti dětí s narušenou komunikační schopností v lokalitě Ostrava-Jih a zjistit názory obou stran na tuto spolupráci. Pro splnění tohoto cíle jsme si na začátku výzkumu stanovili hypotézy, které jsme ověřovali Fisherovým kombinatorickým testem pro kontingenční tabulku na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Hypotéza č. 1

Formy vzájemné spolupráce při posuzování školní zralosti a připravenosti vyhovují více pracovníkům PPP než pedagogům MŠ.

H10 Mezi spokojeností s použitými formami spolupráce při posuzování školní zralosti a připravenosti, nejsou mezi pracovníky PPP a pedagogy MŠ statisticky významné rozdíly.

H1A Mezi spokojeností s použitými formami spolupráce při posuzování školní zralosti a připravenosti, jsou mezi pracovníky PPP a pedagogy MŠ statisticky významné rozdíly.

Pro potvrzení či vyvrácení třetí hypotézy jsme ověřovali 4 různá kritéria:

- a) Osobní kontakt
- b) Telefonní kontakt
- c) E-mail
- d) Jiné formy spolupráce než výše uvedené

Na základě výsledků v příloze č. 4 přijímáme nulovou hypotézu pro všechny čtyři kritéria a to znamená, že není statisticky významný rozdíl mezi spokojeností s použitými formami spolupráce při posuzování školní zralosti a připravenosti mezi pracovníky PPP a pedagogy MŠ.

Hypotéza č. 2

Metody vzájemné spolupráce při posuzování školní zralosti a připravenosti více vyhovují pracovníkům PPP než pedagogům MŠ.

H20 Mezi spokojeností s použitými metodami spolupráce při posuzování školní zralosti a připravenosti, nejsou mezi pracovníky PPP a pedagogy MŠ statisticky významné rozdíly.

H2A Mezi spokojeností s použitými formami spolupráce při posuzování školní zralosti a připravenosti, jsou mezi pracovníky PPP a pedagogy MŠ statisticky významné rozdíly.

Pro potvrzení či vyvrácení třetí hypotézy jsme ověřovali 4 různá kritéria:

- a) PPP provádí orientační vyšetření školní zralosti přímo v MŠ
- b) MŠ navštěvuje speciální pedagog, příp. psycholog, který pak informuje rodiče o problému
- c) PPP poskytuje konzultační činnost pedagogům MŠ
- d) Jiné metody spolupráce než výše uvedené

Na základě výsledků v příloze č. 4 přijímáme nulovou hypotézu pro tři kritéria – **a, b, d**, pro kritérium **c** nulovou hypotézu zamítáme a to znamená, že je statisticky významný rozdíl při spokojenosti s použitím metody „*PPP poskytuje konzultační činnost pedagogickým pracovníkům MŠ*“ při posuzování školní zralosti a připravenosti mezi pracovníky PPP a pedagogy MŠ.

Hypotéza č. 3

Pracovníkům pedagogicko-psychologické poradny více vyhovuje spolupráce s pedagogy mateřských škol při posuzování školní zralosti a připravenosti než pedagogům MŠ.

H30 Mezi hodnocením spolupráce při posuzování školní zralosti a připravenosti pracovníky PPP s pedagogy MŠ a hodnocením spolupráce při posuzování školní zralosti a připravenosti pedagogů MŠ s pracovníky PPP nebudou statisticky významné rozdíly.

H3A Mezi hodnocením spolupráce při posuzování školní zralosti a připravenosti pracovníky PPP s pedagogy MŠ a hodnocením spolupráce při posuzování školní zralosti a připravenosti pedagogů MŠ s pracovníky PPP budou statisticky významné rozdíly.

Na základě výsledků v příloze č. 3 přijímáme nulovou hypotézu, a to znamená, že není statisticky významný rozdíl mezi hodnocením spolupráce při posuzování školní zralosti a připravenosti pracovníky PPP s pedagogy MŠ a hodnocením spolupráce při posuzování školní zralosti a připravenosti pedagogů MŠ s pracovníky PPP.

Hypotéza č. 4

Názory na příčinu odkladu školní docházky z důvodu narušené komunikační schopnosti se u pracovníků PPP a pedagogů MŠ liší.

H40 Mezi názory na příčinu odkladu školní docházky z důvodu narušené komunikační schopnosti, nejsou mezi pracovníky PPP a pedagogy MŠ statisticky významné rozdíly.

H4A Mezi názory na příčinu odkladu školní docházky z důvodu narušené komunikační schopnosti, jsou mezi pracovníky PPP a pedagogy MŠ statisticky významné rozdíly.

Na základě výsledků v příloze č. 4 přijímáme nulovou hypotézu, to znamená, že není statisticky významný rozdíl mezi názory na příčinu odkladu školní docházky z důvodu narušené komunikační schopnosti mezi pracovníky PPP a pedagogy MŠ.

9 Diskuse

V této části práce budou porovnány získané výsledky zkoumání s výzkumy k dané problematice, které již byly zveřejněné. Jednalo se o vysokoškolské práce, které jsou dostupné online na webových stránkách [www: https://theses.cz/](https://theses.cz/). Tyto práce vykazovaly určité podobnosti.

Níže uvedený text je rozdělený do oblastí, které se shodují s dílčími cíli. Dohledané studie byly uskutečněny u stejného nebo podobného výběrového zkoumaného souboru. Tuto část práce jsme rozdělili do čtyř částí:

- vzájemná spokojenost spolupráce mezi institucemi,
- příčiny odkladu školní docházky,
- formy spolupráce mezi institucemi,
- metody spolupráce mezi institucemi.

Vzájemná spolupráce mezi institucemi

Z našich dotazníků jsme zjistili, že pracovníci PPP a pedagogové MŠ jsou se vzájemnou spoluprací celkově spokojeni. Toto zjištění potvrzuje ve své práci Stejskalová (2012), která uvádí 70% spokojenost ředitelů MŠ při spolupráci s PPP. Stoprocentní spokojenost z našeho výzkumu jsme zaznamenali u odpovědí od pracovníků z PPP. Větší spokojenost ze strany těchto pracovníků nám také potvrzují výsledky od Sabové (2017), která zmiňuje, že se pracovníci z PPP snaží MŠ vyjít vstříc, a pokud je to možné, tak na přání pedagogů vyjíždějí do jednotlivých MŠ podívat se na dítě, které má jakýkoliv problém. Bohužel tyto výjezdy nebývají tak časté, a to především z toho důvodu, že pracovníci mají málo času a mnoho práce. Naopak ne všichni pedagogové MŠ jsou se spoluprací spokojeni. Podle našich výsledků je spokojeno 55 pedagogů, zatímco 17 pedagogů se spoluprací s PPP spokojeno není. Mezi nejčastější důvody, které vedou k nespokojenosti pedagogů MŠ, patří to, že speciální pedagog přichází jednorázově a během krátké chvílky vyšetří dítě s tím, že z větší části nepřihlédne k celkovému posouzení třídní učitelky. Pedagogům také chybí aktivnější zapojení pracovníků z PPP. Dále pedagogům MŠ při vzájemné spolupráci s PPP vadí, že PPP rozhoduje o dítěti, které vidí pouze na daném vyšetření. Tyto výsledky se shodují s výsledky práce od Sabové (2017), která uvádí, že pedagogové MŠ neshledávají spolupráci s PPP jako moc dobrou. Především jim vadí, že pracovníci docházejí do MŠ málo a nemají dostatek času. Pedagogové MŠ by tedy nejvíce uvítali aktivnější přístup od pracovníků PPP. Jak uvedla Sabová (2017) největším problémem je, že odborníků v PPP je méně, což můžeme považovat za jeden z důvodů nedostatečné aktivity těchto pracovníků.

Příčiny odkladu školní docházky

Jako nejčastější příčinu odkladu školní docházky uvedli v našich dotaznících pracovníci PPP i pedagogové MŠ sociální nezralost. Janíková (2019) ve své práci uvádí, že za nejčastější příčinu OŠD její respondenti považují celkovou nezralost dítěte, která je podle jejího výzkumu udávána u 42,3 % dětí. U dětí s NKS uvádí jako hlavní příčinu nevyzrállost v oblasti řeči, která tvoří 60 % OŠD. Narušenou komunikační schopnost pedagogové MŠ, kteří odpovídali v našem dotazníku, uvedli na třetím místě (23,7 %). Jako hlavní příčinu OŠD ve své práci uvádí Šindlerová (2009) narušenou komunikační schopnost. V jejím výzkumu to potvrdilo 38 % dotazovaných. Také Kučerová (2010) ve svém výzkumu došla k závěru, že hlavní příčinou OŠD je NKS, s tímto tvrzením souhlasilo 30 % dotazovaných. Na druhou stranu pracovníci PPP z našeho výzkumu NKS považují jen za přidruženou příčinu, která vede k OŠD. Určité podobnosti se vyskytly v práci Souškové (2014), kde klienti PPP (děti) mají stanovenou jako nejčastější příčinu odkladu školní docházky nevyzrállost v oblasti koncentrace pozornosti a problémy s řečí uvádějí až na druhém místě.

Formy spolupráce mezi institucemi

Pracovníci PPP ke komunikaci s pedagogy MŠ využívají více forem spolupráce, které se snaží kombinovat. Pedagogové MŠ nejvíce využívají telefonní kontakt. Na druhém místě uvedli možnost „Jiné“ – s pracovníky PPP komunikují přes vyplněné dotazníky a formuláře, které zasílají po zákonných zástupcích. Oproti tomu Jechová (2016) ve své práci uvádí, že by pedagogové základních škol při spolupráci s pracovníky PPP rádi uvítali osobní kontakt oproti pouhému vyplnění dotazníku. Tato forma spolupráce se jim jeví jako nejlepší, především z důvodu možnosti lepšího posouzení vzdělávacích a výchovných problémů žáků. V práci od Křížové (2011) pedagogové také nejvíce propagují osobní kontakt. Uvítali by, aby pracovníci PPP více navštěvovali školy a sledovali tak žáky v přirozeném prostředí.

Metody spolupráce mezi institucemi

Z pohledu pracovníků PPP spolupráce probíhá nejčastěji poskytnutím konzultace pedagogům v MŠ. Dále pracovníci uvedli, že provádějí orientační vyšetření školní zralosti přímo v MŠ a poté, že speciální pedagogové, popř. psychologové navštěvují MŠ. Podle Stejskalové (2012) mezi nejčastější metodu spolupráce mezi těmito institucemi patří informační přednáška pro rodiče o problematice školní zralosti a připravenosti, kterou uvedlo 33 % dotázaných. Z pohledu pedagogů MŠ, kteří byli osloveni prostřednictvím našeho dotazníku, byla nejčastější metodou spolupráce návštěva speciálního pedagoga, popř. psychologa. Na druhém místě se nacházela konzultační činnost. Poté pedagogové v kolonce „Jiné“ uváděli možnosti

spolupráce jako např. návštěvu speciálního pedagoga, který dělá orientační vyšetření školní zralosti ve speciálních třídách, návštěvy speciálního pedagoga, který pořádá přednášky na téma OŠD nebo žádost od PPP o vyplnění zprávy o dítěti. Z výsledků od Nesrstové (2008) mezi nejčastější způsob spolupráce spadá písemné vyjádření pedagogů MŠ ke školní připravenosti, které je sdělováno a zasíláno poradenskému zařízení. Dále shodně s našimi výsledky uvádí návštěvu speciálního pedagoga či psychologa v MŠ a orientační vyšetření školní zralosti přímo v MŠ.

10 Doporučení pro praxi

Z výzkumu je patrné, že někdy spolupráce nefunguje, tak jak by si to obě strany představovaly. Největší problémem je přetíženost poraden, které se pak zaměřují jen na základní vyšetření, a na jiné činnosti jim nezbývá z časových důvodů prostor. Větší efektivitu spolupráce by podpořila zvýšená časová dotace a s tím související navýšení počtu pracovníků PPP. Tím by jednotliví pracovníci měli více času a mohli by navštěvovat a vyšetřovat děti v MŠ, které pro děti představují známé prostředí, v němž se mohou více projevit. Také komunikace s pedagogy MŠ ohledně dítěte by byla lepší. Pracovník PPP by mohl ihned informovat pedagoga o daném problému, který by souvisel s dítětem. Tím by se odstranila nekonkrétnost v doporučeních, které zasílají poradny do škol.

Velkým přínosem pro všechny mateřské školy by bylo rozšíření personálního obsazení o speciálního pedagoga, popř. psychologa, který by poskytoval služby pedagogům, dětem i rodičům. Tento specialista by pracoval jako spojovací článek mezi pedagogy mateřské školy, rodiči a pracovníky PPP, zajišťoval by zpětnou vazbu mezi těmito institucemi a zákonnými zástupci. Dalším přínosem pro pedagogy MŠ by byly častější setkání s pracovníky PPP spojené s odbornými konzultacemi a semináři.

11 Limity výzkumného šetření

Sama autorka si je vědoma skutečnosti, že průběh výzkumného šetření a jeho výsledky mohou být ovlivněny limity ze strany zkoumaných osob, limity ze strany výzkumníka a terénu. Limity zkoumaných osob mohou být různé, např. neochota účastnit se výzkumu, malá motivace k vyplnění dotazníku a zkreslené odpovědi respondentů. Také autorka práce vnímá své limity, jakými jsou: nezkušenost s realizací dotazníkových šetření, časové omezení a zkreslení náhledu na situaci. Velký vliv také mají limity na straně terénu, kdy distribuce elektronickou formou nezaručí, že dotazník vyplní uspokojivé množství respondentů. Může také dojít k technickým problémům při zpětném odesílání vyplněných formulářů. Dalším limitem práce mohlo být uzavření školních zařízení³⁴ a s tím snížená dostupnost ke spolupráci.

³⁴ Uzavření školních zařízení z důvodu pandemie (COVID-19).

Závěr

Cílem diplomové práce bylo specifikovat spolupráci pedagogů mateřských škol s pracovníky pedagogicko-psychologické poradny při posuzování školní zralosti a připravenosti dětí s narušenou komunikační schopností a zjištění názorů obou stran na tuto spolupráci.

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí. První část je teoretická, která má čtyři kapitoly, druhá část je praktická, ve které se také nacházejí čtyři kapitoly. V teoretické části jednotlivé kapitoly vymezily základní pojmy pro potřeby této práce. Vysvětlily pojmy školní zralost a připravenost a s tím související odklady školní docházky. Další kapitoly charakterizovaly dítě předškolního věku, narušenou komunikační schopnost dětí předškolního věku a s tím spojený řečový vývoj dítěte předškolního věku. Poslední část teoretické části definovala pedagogicko-psychologické poradenství. Praktická část této práce vymezovala stanovaný cíl, organizaci, průběh analýzy a interpretaci zjištěných výsledků.

V praktické části diplomové práce jsme použili metodu kvantitativního výzkumu, která se opírala o metodu dotazníku. Použití dotazníkového šetření k dané společenské situaci³⁵, můžeme hodnotit kladně, i když návratnost byla nižší, než jsme předpokládali. Příště by bylo vhodné doplnit výzkum o kvalitativní metodu, a to zařadit rozhovor s pracovníky PPP a vytvořit tak smíšený design výzkumu.

Diplomová práce byla zaměřena na velmi úzký výběr výzkumného vzorku. K této práci byli vybráni pedagogové Mateřských škol v lokalitě Ostrava-Jih a pracovníci Pedagogicko-psychologické poradny Ostrava-Zábřeh, proto výsledky nelze zobecnit na celou Českou republiku. Avšak i tyto výsledky nám umožnily nahlédnout na názory jednotlivých pedagogů MŠ a zaměstnanců PPP na vzájemnou spolupráci. Byly vypracovány dva dotazníky, které byly zaslány vedoucím pracovníkům Mateřských škol a pracovníkům Pedagogicko-psychologické poradny. Výzkumem bylo zjištěno, že pracovníci PPP a pedagogové MŠ jsou celkově spokojeni se vzájemnou spoluprací. Většina pedagogů kooperuje s pracovníky PPP při posuzování školní zralosti a připravenosti. Obě instituce využívají různé formy a metody spolupráce. Pedagogům MŠ více chybí osobní kontakt s pracovníky PPP a opakované vyšetření dětí. V názorech na nejčastější příčiny odkladu školní docházky také nejsou znatelné rozdíly. Trochu nás překvapilo, že pracovníci PPP neuvledli mezi příčinami odkladu školní docházky narušenou komunikační schopnost. Domníváme se, že je to z důvodu, že tyto děti

³⁵ Uzavření školských zařízení z důvodu pandemie – COVID-19.

již docházejí na logopedickou intervenci a odklad jim doporučuje klinický logoped nebo speciálně pedagogické centrum, kterými jsou klienty, a do kontaktu s pracovníky PPP nepřicházejí.

Cíl, který si stanovila autorka, byl z jejího pohledu naplněn. Tento cíl nicméně nepovažuje za uzavřený a dané problematice se bude nadále věnovat. Zkušenosti, které nabyla při vypracování této práce, bude využívat ke spolupráci s poradnou nejen při odkladech školní docházky.

Seznam bibliografických zdrojů

ALTUN, D. 2018. *A Paradigm Shift in School Readiness. International Journal of Progressive Education* [online]. 2018, 14(2), 37-56 [cit. 2019-04-17]. DOI: 10.29329/ijpe.2018.139.4. Dostupné z: <http://ijpe.penpublishing.net/makale/472>.

BENÍŠKOVÁ, T. 2007. *První třídou bez pláče*. Praha: Grada. 168 s. ISBN 978-80-247-1906-1

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. 2007. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press. 212 s. Dětská naučná edice. ISBN 978-80-251-1829-0.

BYTEŠNÍKOVÁ, I. 2012. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada. 236 s. ISBN 978-80-247-3008-0

Česká školní inspekce ČR – Výroční zprávy. *Česká školní inspekce ČR – Home* [online]. Copyright 2020 Česká školní inspekce [cit. 11. 06. 2020]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/DOKUMENTY/Vyrocnizpravyerov>

Dokumenty školy | Základní škola a Mateřská škola Ostrava-Proskovice. Hlavní stránka | *Základní škola a Mateřská škola Ostrava-Proskovice* [online]. Copyright © 2010 [cit. 07-06-2020]. Dostupné z: <http://www.zs-proskovice.cz/?sect=zs&page=dokumenty&id=IDC%22>

FRANCLOVÁ, M. 2013. *Zahájení školní docházky*. České Budějovice: Grada Publishing, a.s. 176 s. ISBN 978-80-247-4463-6

GAVORA, P. 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. 94. publikace. 207 s. ISBN 80-85931-79-6

HORKÁ, H., SYSLOVÁ, Z. 2011. *Studie k předškolní pedagogice*. Brno: Masarykovy univerzita. 121 s. ISBN 978-80-210-5467-7

CHRÁSKA, M. 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2. aktualizované vydání. Praha: Grada. 256 s. ISBN 978-80-247-5326-3

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. 2014. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* Praha: Grada. 150 s. ISBN 978-80-247-4750-7

JANÍKOVÁ, A. 2019. *Odklad povinné školní docházky* [online]. Olomouc. [cit. 2020-06-26]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/o00sse/>. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce doc. Mgr. Dita Finková, Ph.D..

JECHOVÁ, S. Spolupráce učitelů základní školy a pracovníků pedagogicko psychologické poradny při vzdělávání a výchově žáků se specifickými poruchami učení a poruchami chování. Č. Budějovice, 2016. bakalářská práce (Bc.). JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH. Teologická fakulta

KAPOUNOVÁ, J., KAPOUN, P. 2017. *Bakalářská a diplomová práce, Od zadání po obhajobu*. Praha: Grada. 136 s. ISBN 978-80-271-0079-8

KEJKLÍČKOVÁ, I. 2016. *Vady řeči u dětí: návody pro praxi*. Praha: Grada. 224 s. ISBN 978-80-247-3941-0

- KIRYKOVÁ, S. 2012. *Vývojová psychologie, Kapitola VI, Školní zralost a připravenost dítěte*. č. projektu: CZ.1.07/2.2.00/18.0027. Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně - humanitní a pedagogická
- KLÉGROVÁ, J. 2003. *Máme doma prvňáčka*. Praha: Mladá fronta. 144 s. ISBN 80-204-1020-1
- KLENKOVÁ, J. 2006. *Logopedie*. Praha: Grada. 228 s. ISBN 80-247-1110-9
- KLENKOVÁ, J. 1998. *Kapitoly z logopedie II a III*. 78. publikace. Brno: Paido. 104 s. ISBN 80-85931-62-1
- KLENKOVÁ, J., KOLBÁBKOVÁ, H. 2003. *Diagnostika předškoláka - správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství. 125 s. ISBN 80-239-0082-X
- KNOTOVÁ, D. A KOLEKTIV. 2014. *Školní poradenství*. Praha: Grada Publishing, a.s. 264 s. ISBN 978-80-247-8950-7 (ve formátu EBUP)
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA B. 2001. *Předškolní a primární pedagogika, Předškolná a elementárna pedagogika*. Praha: Portál. 456 s. ISBN 80-7178-585-7
- KOŤÁTKOVÁ, S. 2014. *Dítě a mateřská škola*. 2. vydání, Praha: Grada Publishing, a.s. 256 s. ISBN 978-80-247-9340-5 (ve formátu EBUP)
- KOŘÍNEK, M. 2014. *Statistické zpracování dat*. Hradec Králové: Gaudeamus při Univerzitě Hradec králové. 84s. ISBN 978-80-7435-399-4
- KUČEROVÁ, S. 2010. *Děti v mateřské škole s odkladem školní docházky* [online]. Olomouc. [cit. 2020-06-22]. Dostupné z: <<https://theses.cz/id/vinadx/>>. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Eva Šmelová, Ph.D..
- KUTÁLKOVÁ, D. 2014. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 3. vydání. Praha: Grada Publishing, a.s. 200 s. ISBN 978-80-247-9174-6 (ve formátu EPUB)
- KUTÁLKOVÁ, D. 1996. *Logopedická prevence*. Praha: Portál. 216 s. ISBN 80-7178-115-0
- KROPÁČKOVÁ, J. 2008. *Budeme mít prvňáčka*. Praha: Portál. 160 s. ISBN 978-80-7367-359-8
- KŘÍŽOVÁ, H. 2011. *SPOLUPRÁCE UČITELE A PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ PORADNY*. Liberec c2011. https://dspace.tul.cz/bitstream/handle/15240/10572/mgr_19390.pdf?sequence=1. Diplomová práce: 09-FP-KPP- 60. FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ. Vedoucí práce PhDr. Vladimír Piša.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. 1998. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada. 344 s. ISBN 80-7169-195-X
- LECHTA, V. A KOLEKTIV. 2003. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál. 360 s. ISBN 80-778-801-5
- LECHTA, V. 2002. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál. 192 s. ISBN 80-7178-572-5

LECHTA, V. a kolektiv. 1989. *Logopedické repetitorium: teoretické východiská súčasnej logopédie, moderné prístupy k logopedickej starostlivosti o osoby s narušenou komunikačnou schopnosťou*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvá. 278 s. ISBN 80-08-00447-9

Legal / VLS [online]. c2018-2019 [cit. 2020-05-10]. Dostupné z: <https://www.virtuallabschool.org/preschool/comm-lang-development>

Mateřské školy obvodu Ostrava - Jih — Čeština [online]. c2020 [cit. 2020-05-22]. Dostupné z: <https://ovajih.ostrava.cz/cs/informacni-rozcestnik/deti-a-mladez/skoly-a-skolska-zarizeni/materske-skoly-obvodu-ostrava-jih>

MERTIN, V., GILLEROVÁ, I. 2010. *Psychologie pro učitelky MŠ*. Praha: Portál. 248 s. ISBN 978-80-73667-627-8

MERRY, T. 2004. *Naučte se byť poradcom*. 2.vyd. Bratislava: Ikar. 216 s. ISBN 80-551-0768-8

NESRSTOVÁ, M. 2008. *Odklad školní docházky u dětí s nedostatečnou školní zralostí a školní připraveností* [online]. Brno. [cit. 2020-07-01]. Dostupné z: <<https://theses.cz/id/0btjkh/>>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Dana Brožová, Ph.D..

NEUBAUER, K. 2016. *Speech-language therapy and neurogenic disorders of communication*. Červený Kostelec: Pavel Mervart. 128. s. ISBN 978-807465194-6

NOVOSAD, L. 2009. *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním*. Praha: Portál. 272 s. ISBN 978-80-7367-509-7

OPATRÍLOVÁ, D. 2006. *Pedagogicko-psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita. 292 s. ISBN 80-210-3977-9

OPRAVILOVÁ, E. 2016. *Předškolní pedagogika*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a.s. 224 s. ISBN 978-80-271-9087-4 (ve formátu EBUB)

OTEVŘELOVÁ, H. 2016. *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál. 142 s. ISBN 978-80-262-1092-4

PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. 2001. *Logopedické minimum*. Olomouc: Univerzita Palackého. 70 s. ISBN 80-244-0258-0

PPP OSTRAVA - PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ PORADNA, OSTRAVA - ZÁBŘEH, PŘÍSPĚVKOVÁ ORGANIZACE [online]. [cit. 2020-05-03]. Dostupné z: <http://www.ppp-ostrava.cz/>

PPP STEP & VDS STEP [online]. [cit. 2020-05-15]. Dostupné z: <https://ppporadna.cz/>

PŘINOSILOVÁ, D. 2007. *Diagnostika ve speciální pedagogice*. 2. vydání. Brno: Paido. 178 s. ISBN 978-80-7315-157-7

PŘŮCHA, J. 2011. *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada Publishing, a.s. 199 s. ISBN 978-80-247-3181-0

- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované vydání. Praha: Portál. 322 s. ISBN 80-7178-772-8
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2013. *Pedagogický slovník*. 7. aktualizované vydání. Praha: Portál. 400 s. ISBN 978-80-262-0403-9
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 48 s. [cit. 2020-05-14]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.rvp.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf>.
- Řečové vady bývají důvodem k odkladu, říká logoped. Které vadi? – Maminka.cz* [online]. c2020 [cit. 2020-05-28]. Dostupné z: <https://www.maminka.cz/clanek/recove-vady-byvaji-duvodem-k-odkladu-rika-logoped-ktere-vadi>
- SABOVÁ, R. *Spolupráce pedagogicko - psychologických poraden a mateřských škol v povinném roce předškolního vzdělávání*. Praha, 2018. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra preprimární a primární pedagogiky. Vedoucí práce Kropáčková, Jana.
- SINDELAROVÁ, B. 2013. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. 5. vydání. Praha: Portál. 63 s. ISBN 978-80-262-0405-3
- SKOREK MAŁGORZATA, E. 2009. Schoolchildren with speech-language-hearing disorders. Červený Kostelec: Pavel Mervart. 79 s. ISBN 978-80-86818-89-4
- SKUTIL, M. a kol. 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.
- SOVÁK, M. 1984. *Logopedie předškolního věku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 224 s. ISBN 14-434-84
- SOUŠKOVÁ, B. 2014. *Nejčastější příčiny odkladu školní docházky v regionu Přerovska*. [online]. Olomouc. [cit. 2020-06-26]. Dostupné z: <<https://theses.cz/id/i3awcb/>>. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Jitka Petrová, Ph.D..
- STEJSKALOVÁ, M. *Spolupráce mateřských škol a školských poradenských zařízení v oblasti odkladu povinné školní docházky*. Praha, 2012. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Centrum školského managementu. Vedoucí práce Kitzberger, Jindřich.
- SYSLOVÁ, Z., KRATOCHVÍLOVÁ, J., FIKAROVÁ, T. 2018. *Pedagogická diagnostika v MŠ*. Praha: Portál. 125 s. ISBN 978-80-262-1324-6
- ŠINDLEROVÁ, M. 2009. *Vliv narušené komunikační schopnosti na odklad školní docházky* [online]. Brno. [cit. 2020-07-01]. Dostupné z: <<https://is.muni.cz/th/vt91j/>>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Jiřina Klenková.
- ŠMELOVÁ, E., PETROVÁ, A., SOURALOVÁ, E. A KOLEKTIV. 2013. *Pre-school education in the context of curriculum*. Univerzita Palackého v Olomouci. 246 s. ISBN 978-80-244-3370-7
- TOMÁŠOVÁ, A. 2012. *Mateřskou školou ke školní připravenosti*. Ostravská univerzita v Ostravě: Pedagogická fakulta. 146 s. ISBN 978-80-7464-231-9

ÚLEHLA, I. 2005. *Umění pomáhat: učebnice metod sociální praxe*. 3. vydání. Praha: Sociologické nakladatelství. 128 s. ISBN 978-80-86429-36-6

VÁGNEROVÁ, M. 2017. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. vydání dopl. a přeprac. Praha: Karolinum. 531s. ISBN 978-80-246-2153-1

Vyhláška č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání [online]. c2010-2020 [cit. 2020-05-01]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-14>

Vyhláška č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky [online]. c2010-2020 [cit. 2020-05-05]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-197>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online]. c2010-2020 [cit. 2020-05-01]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [online] c2010 – 2020 [cit. 2020-03-20] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zákon o ochraně osobních údajů č. 101/2000 Sb. [online]. [cit. 2020-05-21]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2000-101>

ZATLOUKAL, T. a kolektiv. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2018/2019. Výroční zpráva České školní inspekce. VZ-CSI-2018-2019.pdf* [online]. c2019 [cit. 2020-05-03]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/V%c3%bdro%c4%8dn%c3%ad%20zpr%c3%a1vy/VZ-CSI-2018-2019.pdf

Seznam tabulek

Tabulka 1: Časový harmonogram	56
Tabulka 2: Pohlaví respondentů.....	57
Tabulka 3: Dosažený stupeň vzdělání.....	58
Tabulka 4: Pracovní pozice v PPP	58
Tabulka 5: Pracovní pozice v MŠ	59
Tabulka 6: Pracovní úvazek zaměstnanců.....	59
Tabulka 7: Nejčastější příčiny odkladu školní docházky	60
Tabulka 8: Spolupráce PPP s MŠ a naopak při navrhování OŠD	61
Tabulka 9: Formy spolupráce mezi PPP a MŠ při OŠD	61
Tabulka 10: Metody spolupráce mezi PPP a MŠ při OŠD.....	63
Tabulka 11: Spokojenost PPP se spoluprací s MŠ a naopak.....	64
Tabulka 12: Chybí PPP něco ve spolupráci s MŠ a naopak	66
Tabulka 13: Jak často při udělení OŠD mají děti NKS	67
Tabulka 14: Má MŠ speciální třídu.....	67
Tabulka 15: Využívají MŠ dostatečně služby PPP	68
Tabulka 16: Přítomnost dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci inkluze v běžné třídě MŠ	68
Tabulka 17: Jsou informace od MŠ dostatečné pro vyšetření dítěte v PPP.....	69
Tabulka 18: Srozumitelnost doporučení PPP pro práci s dětmi v MŠ	69
Tabulka 19: Nabízí PPP MŠ také jiné služby než vyšetření školní zralosti a připravenosti ...	70
Tabulka 20: Řešení nesrozumitelných doporučení PPP pro práci s dětmi v MŠ	70
Tabulka 21: Využívají MŠ služby PPP i k jiným účelům než k posuzování školní zralosti ...	71
Tabulka 22: Nabízí MŠ služby PPP rodičům.....	72

Seznam zkratek

ADHD – Porucha pozornosti s hyperaktivitou

CNS – Centrální nervová soustava

ČŠI – Česká školní inspekce

MŠ – Mateřská škola

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

NKS – Narušená komunikační schopnost

PAS – Porucha autistického spektra

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

SVP – Speciálně vzdělávací potřeby

Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník pro pracovníky PPP

Příloha č. 2: Dotazník pro pedagogy MŠ

Příloha č. 3: Seznam Mateřských škol Ostrava-Jih

Seznam e-mailových adres pracovníků PPP

Příloha č. 4: Statistické zpracování dat

PŘÍLOHA Č. 1

DOTAZNÍK PRO ZAMĚSTNANCE PPP

Vážená paní magistro, Vážená paní doktorko,

v mateřské škole pracuji již více než dvacet pět let a nyní jsem studentkou navazujícího magisterského studia: obor – Speciální pedagogika – poradenství Univerzity Palackého v Olomouci. Součástí mé diplomové práce na téma „Současný systém spolupráce mateřských škol s pedagogicko-psychologickými poradnami při odkladech školní zralosti a připravenosti u dětí s narušenou komunikační schopností“ je dotazník zaměřený na danou problematiku. Touto cestou bych Vás chtěla požádat o jeho vyplnění. Odkaz pro vyplnění dotazníku příkládám níže. Data budou zpracována anonymně a vyplnění dotazníku by Vám nemělo zabrat více než 10 minut. V dotazníku neexistují správné a špatné odpovědi, důležité jsou pro mne Vaše zkušenosti z praxe. V případě jakýchkoliv otázek mě neváhejte kontaktovat na níže uvedeném e-mailu.

Předem Vám velmi děkuji za Váš čas a ochotu vyplnit tento dotazník.

S pozdravem,

Zuzana Juřicová

Zuzka.Juricova@seznam.cz

Odkaz pro vyplnění dotazníku:

<https://www.survio.com/...R5X>

1) POHLAVÍ

- Žena
- Muž

2) JAKÝ MÁTE STUPEŇ DOSAŽENÉHO VZDĚLÁNÍ?

- Bakalářský
- Magisterský
- Vyšší

3) JAKÁ JE VAŠE PRACOVNÍ POZICE V PPP?

- Speciální pedagog
- Psycholog
- Sociální pracovník
- Metodik prevence

4) NA JAKÝ PRACOVNÍ ÚVAZEK PRACUJETE?

- Částečný
- Poloviční
- Plný

5) JAKÁ JE NEJČASTĚJŠÍ PŘÍČINA ODKLADU ŠKOLNÍ DOCHÁZKY?

- Narušená komunikační schopnost
- Sociální nezralost
- Potíže s pozorností
- Grafomotorika
- Jiné, uveďte: _____

6) SPOLUPRACUJETE S MATEŘSKÝMI ŠKOLAMI PŘI NAVRHOVÁNÍ ODKLADŮ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY?

- Ano
- Ne

7) POKUD ANO, JAKOU FORMU SPOLUPRÁCE S MŠ VYUŽÍVÁTE?

- Osobní kontakt
- Telefonní kontakt
- E-mail
- Jiná, prosím uveďte: _____

8) POKUD ANO, JAKOU METODOU VAŠE PPP S MŠ SPOLUPRACUJE?

- PPP provádí orientační vyšetření školní zralosti přímo v MŠ
- MŠ navštěvuje speciální pedagog, popř. psycholog, který pak informuje rodiče o daném problému

- MŠ zasílá (se souhlasem zákonných zástupců) vyjádření ke školní připravenosti dítěte PPP
- PPP poskytuje odbornou konzultační činnost pedagogickým pracovníkům
- Jiným, prosím uveďte, jak: _____

9) V PŘÍPADĚ, ŽE SPOLUPRACUJETE S MATEŘSKOU ŠKOLOU, JSTE S TOUTO SPOLUPRACÍ SPOKOJENI?

- Ano
- Ne, uveďte důvod _____

10) CHYBÍ VÁM NĚCO NA SPOLUPRÁCI S MŠ?

- Ano, prosím rozveďte: _____
- Ne

11) POKUD NAVRHNETE ODKLAD ŠKOLNÍ DOCHÁZKY, JAK ČASTO MÁ DÍTĚ NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST?

- Nikdy
- Vždy
- Jiné, prosím, uveďte (např. 1 dítě z 5) _____

12) MYSLÍTE, ŽE MŠ VYUŽÍVAJÍ DOSTATEČNĚ SLUŽBY PPP?

- Ano, prosím uveďte k jakým: _____
- Ne

13) JSOU INFORMACE, KTERÉ VÁM ZASÍLAJÍ Z MŠ PRO VYŠETŘENÍ DÍTĚTE DOSTAČUJÍCÍ?

- Ano
- Ne, z jakého důvodu, prosím uveďte: _____

14) NABÍZÍTE MATEŘSKÝM ŠKOLÁM I JINÉ SLUŽBY NEŽ VYŠETŘENÍ ŠKOLNÍ ZRALOSTI?

- Ano, prosím uveďte jaké:
- Ne

PŘÍLOHA Č. 2

DOTAZNÍK PRO PEDAGOGICKÉ ZAMĚSTNANCE MŠ

Vážená paní ředitelko, vedoucí učitelko,

v mateřské škole pracuji již více než dvacet pět let a nyní jsem studentkou navazujícího magisterského studia: obor – Speciální pedagogika – poradenství Univerzity Palackého v Olomouci. Součástí mé diplomové práce na téma „Současný systém spolupráce mateřských škol s pedagogicko-psychologickými poradnami při odkladech školní zralosti a připravenosti u dětí s narušenou komunikační schopností“ je dotazník zaměřený na danou problematiku. Touto cestou bych Vás chtěla požádat o jeho vyplnění a předání dalším pedagogickým pracovníkům mateřské školy. Odkaz pro vyplnění dotazníku přikládám níže. Data budou zpracována anonymně a vyplnění dotazníku by Vám nemělo zabrat více než 10 minut. V dotazníku neexistují správné a špatné odpovědi, důležité jsou pro mne Vaše zkušenosti z praxe. V případě jakýchkoliv otázek mě neváhejte kontaktovat na níže uvedeném e-mailu.

Předem Vám velmi děkuji za Váš čas a ochotu vyplnit tento dotazník.

S pozdravem,

Zuzana Juřicová

Zuzka.Juricova@seznam.cz

Odkaz pro vyplnění dotazníku:

<https://www.survio.com/...Q9X>

1) POHLAVÍ

- Žena
- Muž

2) JAKÝ MÁTE STUPEŇ DOSAŽENÉHO VZDĚLÁNÍ?

- Středoškolské
- Bakalářské
- Magisterské
- Vyšší

3) JAKÁ JE VAŠE PRACOVNÍ POZICE V MŠ?

- Učitel/ka
- Vedoucí učitel/ka
- Ředitel/ka
- Speciální pedagog
- Asistent pedagoga

4) NA JAKÝ PRACOVNÍ ÚVAZEK PRACUJETE?

- Částečný
- Poloviční
- Plný

5) JAKÁ JE NEJČASTĚJŠÍ PŘÍČINA ODKLADU ŠKOLNÍ DOCHÁZKY?

- Narušená komunikační schopnost
- Sociální nezralost
- Potíže s pozorností
- Grafomotorika
- Jiné, uveďte: _____

6) SPOLUPRACUJETE S PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKOU PORADNOU PŘI NAVRHOVÁNÍ ODKLADŮ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY?

- Ano
- Ne

7) POKUD ANO, JAKOU FORMU SPOLUPRÁCE S PPP VYUŽÍVÁTE?

- Osobní kontakt
- Telefonní kontakt
- E-mail
- Jiná, prosím uveďte: _____

8) POKUD ANO, JAKOU METODOU VAŠE MŠ S PPP SPOLUPRACUJE?

- PPP provádí orientační vyšetření školní zralosti přímo v MŠ
- MŠ navštěvuje speciální pedagog, popř. psycholog, který pak informuje rodiče o daném problému
- MŠ zasílá (se souhlasem zákonných zástupců) vyjádření ke školní připravenosti dítěte PPP
- PPP poskytuje odbornou konzultační činnost pedagogickým pracovníkům
- Jiným, prosím uveďte, jak: _____

9) V PŘÍPADĚ, ŽE SPOLUPRACUJETE S PPP, JSTE S TOUTO SPOLUPRACÍ SPOKOJENÍ?

- Ano
- Ne, rozepište, prosím _____

10) CHYBÍ VÁM NĚCO NA SPOLUPRÁCI S PPP?

- Ano, prosím rozveďte: _____
- Ne

11) MÁTE V MŠ TŘÍDU SPECIÁLNÍ? POKUD ANO, UVEĎTE JAKOU.

- Ano _____
- Ne

12) MÁTE DĚTI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI V RÁMCI INKLUZE V BĚŽNÉ TŘÍDĚ MŠ?

- Ano, prosím uveďte, jaké mají SVP _____
- Ne

13) JSOU DOPORUČENÍ Z PPP PRO PRÁCI S DĚTMI PRO VÁS SROZUMITELNÁ?

- Ano
- Ne, z jakého důvodu, prosím uveďte: _____

14) POKUD JE DOPORUČENÍ NESROZUMITELNÉ, JAK DANOU SITUACI
ŘEŠÍTE?

- Kontaktujete PPP a žádáte o vysvětlení
- Neřešíte
- Řešíte jinak, prosím uveďte, jak: _____

15) VYUŽÍVÁTE SLUŽEB PPP I K JINÝM ÚČELŮM, NEŽ K POSUZOVÁNÍ ŠKOLNÍ
ZRALOSTI?

- Ano, prosím uveďte k jakým: _____
- Ne

16) NABÍZÍTE RODIČŮM SLUŽBY PPP?

- Ano
- Ne

PŘÍLOHA Č. 3

SEZNAM MATEŘSKÝCH ŠKOL OSTRAVA-JIH

Mateřská škola Harmonie Ostrava - Hrabůvka, Zlepšovatelů 27, příspěvková organizace

Mateřská škola Šponarova 16, 700 30 Ostrava – Hrabůvka

Mateřská škola Mitušova 4, 700 30 Ostrava – Hrabůvka

Mateřská škola Mitušova 6, 700 30 Ostrava – Hrabůvka

Mateřská škola Klegova 4, 700 30 Ostrava – Hrabůvka

Mateřská škola Mjr. Nováka 30, 700 30 Ostrava – Hrabůvka

Mateřská škola I. Herrmanna 23, 700 30 Ostrava – Hrabůvka

Mateřská škola Mitušova 90, 700 30 Ostrava – Hrabůvka

Mateřská škola A. Kučery 31, 700 30 Ostrava – Hrabůvka

Mateřská škola Ostrava - Hrabůvka, Adamusova 7, příspěvková organizace

Mateřská škola Ostrava- Dubina, A. Gavlase 12A, příspěvková organizace

Mateřská škola J. Maluchy 13, 700 30 Ostrava - Dubina

Mateřská škola Ostrava- Dubina, A. Gavlase 12A, příspěvková organizace

Mateřská škola Ostrava - Dubina, F. Formana 13, příspěvková organizace

Mateřská škola J. Maluchy 105, 700 30 Ostrava – Dubina

Mateřská škola B. Dvorského 1, 700 30 Ostrava - Bělský Les

Mateřská škola Mozartova 9, 700 30 Ostrava – Zábřeh

Mateřská škola P. Lumumby 14, 700 30 Ostrava – Zábřeh

Mateřská škola P. Lumumby 25, 700 30 Ostrava – Zábřeh

Mateřská škola Ostrava-Zábřeh, Volgogradská 4, příspěvková organizace

Mateřská škola Ostrava - Zábřeh, Za Školou 1, příspěvková organizace

Mateřská škola Tylova, 700 30 Ostrava-Zábřeh

Mateřská škola Rezkova, 700 30 Ostrava – Zábřeh

Mateřská škola Tarnavova, 700 30 Ostrava – Zábřeh

Mateřská škola U Zámku, 700 30 Ostrava – Zábřeh

Mateřská škola Ostrava - Zábřeh, Volgogradská 4, příspěvková organizace, Mateřská škola Gurt'jevova 9, 700 30 Ostrava – Zábřeh

Mateřská škola Výškovická, 700 30 Ostrava – Zábřeh

Mateřská škola Ostrava - Výškovice, Staňkova 33, příspěvková organizace

Mateřská škola Předškolní, 700 30 Ostrava – Výškovice

Mateřská škola Srbská, 700 30 Ostrava – Výškovice

SEZNAM E-MAILOVÝCH ADRES PRACOVNÍKŮ PPP

martina.kamencakova@ppp-ostrava.cz

vladimira.bienerova@ppp-ostrava.cz

jana.bozova@ppp-ostrava.cz

katerina.gresova@ppp-ostrava.cz

sarka.juranova@ppp-ostrava.cz

barbora.kozelska@ppp-ostrava.cz

zdenka.kratochvilova@ppp-ostrava.cz

michaela.pavelkova@ppp-ostrava.cz

michaela.polaskova@ppp-ostrava.cz

marie.slavickova@ppp-ostrava.cz

hana.valderova@ppp-ostrava.cz

ludmila.hajdova@ppp-ostrava.cz

darja.staronova@ppp-ostrava.cz

jana.vyslouzilova@ppp-ostrava.cz

PŘÍLOHA Č. 4

Statistické zpracování dat

Hypotéza č. 1

Kritérium – Osobní kontakt

Pozorované četnosti				Teoretické četnosti			
	PPP	MŠ	Součet		PPP	MŠ	Součet
Osobní kontakt	3	16	19	vzorek 1	2,52	16,48	19
Ostatní formy	8	56	64	vzorek 2	8,48	55,52	64
Součet	11	72	83	Součet	11	72	83

Hodnota pravděpodobnosti pomocí Fisherova kombinatorického testu, $p = 0,7818$

vzhledem k tomu, že platí $0,7818 > 0,05$, nezamítáme na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ nulovou hypotézu

Kritérium – Telefonní kontakt

Pozorované četnosti				Teoretické četnosti			
	PPP	MŠ	Součet		PPP	MŠ	Součet
Telefonický kontakt	3	22	25	vzorek 1	3,31	21,69	25
Ostatní formy	8	50	58	vzorek 2	7,69	50,31	58
Součet	11	72	83	Součet	11	72	83

Hodnota pravděpodobnosti pomocí Fisherova kombinatorického testu, $p = 0,5659$

vzhledem k tomu, že platí $0,5659 > 0,05$, nezamítáme na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ nulovou hypotézu

Kritérium – E-mail

Pozorované četnosti				Teoretické četnosti			
	PPP	MŠ	Součet		PPP	MŠ	Součet
Email	3	15	18	vzorek 1	2,39	15,61	18
Ostatní formy	8	57	65	vzorek 2	8,61	56,39	65
Součet	11	72	83	Součet	11	72	83

Hodnota pravděpodobnosti pomocí Fisherova kombinatorického testu, $p = 0,8132$

vzhledem k tomu, že platí $0,8132 > 0,05$, nezamítáme na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ nulovou hypotézu

Kritérium – Jiné formy spolupráce než výše uvedené

Pozorované četnosti				Teoretické četnosti			
	PPP	MŠ	Součet		PPP	MŠ	Součet
Jiné formy spolupráce než výše uvedené	2	19	21	vzorek 1	2,78	18,22	21
Ostatní formy	9	53	62	vzorek 2	8,22	53,78	62
Součet	11	72	83	Součet	11	72	83

Hodnota pravděpodobnosti pomocí Fisherova kombinatorického testu, $p = 0,4353$

vzhledem k tomu, že platí $0,4353 > 0,05$, nezamítáme na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ nulovou hypotézu

Hypotéza č. 2

Kritérium – PPP provádí orientační vyšetření školní zralosti přímo v MŠ

Pozorované četnosti				Teoretické četnosti			
	PPP	MŠ	Součet		PPP	MŠ	Součet
PPP provádí orientační vyšetření školní zralosti přímo v MŠ	1	12	13	vzorek 1	1,08	11,92	13
Ostatní metody	6	65	71	vzorek 2	5,92	65,08	71
Součet	7	77	84	Součet	7	77	84

Hodnota pravděpodobnosti pomocí Fisherova kombinatorického testu, $p = 0,7047$

vzhledem k tomu, že platí $0,7047 > 0,05$, nezamítáme na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ nulovou hypotézu

Kritérium – MŠ navštěvuje speciální pedagog, popř. psycholog, který pak informuje rodiče o problému

Pozorované četnosti				Teoretické četnosti			
	PPP	MŠ	Součet		PPP	MŠ	Součet
MŠ navštěvuje speciální pedagog, popř. psycholog, který pak informuje rodiče o problému	1	19	20	vzorek 1	1,67	18,33	20
Ostatní metody	6	58	64	vzorek 2	5,33	58,67	64
Součet	7	77	84	Součet	7	77	84

Hodnota pravděpodobnosti pomocí Fisherova kombinatorického testu, $p = 0,4682$

vzhledem k tomu, že platí $0,4682 > 0,05$, nezamítáme na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ nulovou hypotézu

Kritérium – PPP poskytuje konzultační činnost pedagogickým pracovníkům MŠ

Pozorované četnosti				Teoretické četnosti			
	PPP	MŠ	Součet		PPP	MŠ	Součet
PPP poskytuje konzultační činnost pedagog. prac. MŠ	4	15	19	vzorek 1	1,58	17,42	19
Ostatní metody	3	62	65	vzorek 2	5,42	59,58	65
Součet	7	77	84	Součet	7	77	84

Hodnota pravděpodobnosti pomocí Fisherova kombinatorického testu, $p = 0,0431$

vzhledem k tomu, že platí $0,0431 < 0,05$, zamítáme na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ nulovou hypotézu

Kritérium – Jiné metody spolupráce než výše uvedené

Pozorované četnosti				Teoretické četnosti			
	PPP	MŠ	Součet		PPP	MŠ	Součet
Jiné metody spolupráce než výše uvedené	1	31	32	vzorek 1	2,67	29,33	32
Ostatní metody	6	46	52	vzorek 2	4,33	47,67	52
Součet	7	77	84	Součet	7	77	84

Hodnota pravděpodobnosti pomocí Fisherova kombinatorického testu, $p = 0,1734$

vzhledem k tomu, že platí $0,1734 > 0,05$, nezamítáme na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ nulovou hypotézu

Hypotéza č. 3

Pozorované četnosti				Teoretické četnosti			
	PPP	MŠ	Součet		PPP	MŠ	Součet
ano	5	55	60	vzorek 1	3,90	56,10	60
ne	0	17	17	vzorek 2	1,10	15,90	17
Součet	5	72	77	Součet	5	72	77

Hodnota pravděpodobnosti pomocí Fisherova kombinatorického testu, $p = 0,2764$

vzhledem k tomu, že platí $0,2764 > 0,05$, nezamítáme na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ nulovou hypotézu

Hypotéza č. 4

Pozorované četnosti				Teoretické četnosti			
	PPP	MŠ	Součet		PPP	MŠ	Součet
Narušená komunikační schopnost	0	36	36	vzorek 1	2,22	33,78	36
ne	10	116	126	vzorek 2	7,78	118,22	126
Součet	10	152	162	Součet	10	152	162

Hodnota pravděpodobnosti pomocí Fisherova kombinatorického testu, $p = 0,0746$

vzhledem k tomu, že platí $0,0746 > 0,05$, nezamítáme na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ nulovou hypotézu

Anotace

Jméno a příjmení:	Zuzana Juřicová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Ivana Pospíšilová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2020
Název práce:	Současný systém spolupráce mateřských škol s pedagogicko – psychologickými poradnami při posuzování školní zralosti a připravenosti dětí s narušenou komunikační schopností
Název v angličtině:	The current system of cooperation among kindergartens and pedagogical-psychological counseling centres assessing school maturity and readiness of children with impaired communication skills
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zabývá současným systémem spolupráce mateřských škol s pedagogicko – psychologickými poradnami při posuzování školní zralosti a připravenosti dětí s narušenou komunikační schopností.</p> <p>Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část má čtyři kapitoly, z nichž první vymezuje pojmy školní zralost a připravenost a odklad školní docházky. Další kapitoly se zaměřují na charakterizaci dítěte předškolního věku a na narušenou komunikační schopnost dětí předškolního věku a s tím spojený řečový vývoj tohoto období. Poslední kapitola teoretické části se věnuje pedagogicko-psychologickému poradenství.</p> <p>Praktická část se zabývá spoluprací PPP a MŠ v oblasti Ostrava-Jih při posuzování školní zralosti a připravenosti dětí s narušenou komunikační schopností a názorem obou stran na tuto spolupráci. Výzkum byl realizován prostřednictvím dotazníků.</p>

Klíčová slova:	Školní zralost a školní připravenost, odklad školní docházky, charakteristika dítěte předškolního věku, narušená komunikační schopnost dětí předškolního věku, pedagogicko-psychologické poradny
Anotace v angličtině:	<p>The diploma thesis deals with the current system of cooperation among kindergartens and pedagogical - psychological counseling centers assessing school maturity and readiness of children with impaired communication skills.</p> <p>The diploma thesis is divided into theoretical and practical part. The theoretical part has four chapters, the first of which defines the concepts of school maturity and readiness and postponement of school attendance. Other chapters focus on the characterization of preschoolers and the impaired communication skills of preschool children and the associated speech development of this period. The last chapter of the theoretical part deals with pedagogical-psychological counseling.</p> <p>The practical part occupies with the cooperation among kindergartens and pedagogical - psychological counseling centers situated in Ostrava-Jih area. It describes the process of assessing the school maturity and readiness of children with impaired communication skills and also provides the opinion of both parties on this cooperation. The research was carried out using a quantitative method through questionnaires.</p>
Klíčová slova v angličtině:	School maturity and school readiness, postponement of school attendance, characterization of preschoolers, impaired communication skills, pedagogical-psychological counselling centres
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č. 1 Dotazník pro pracovníky PPP</p> <p>Příloha č. 2 Dotazník pro pedagogy MŠ</p> <p>Příloha č. 3 Seznam Mateřských škol Ostrava-Jih a seznam e-mailových adres pracovníků PPP</p> <p>Příloha č. 4 Statistické zpracování dat</p>
Rozsah práce:	89 stran

Jazyk práce:	Český
---------------------	-------