



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Nejčastější důvody odkladu školní docházky v okrese Strakonice

Vedoucí práce:

PhDr. Olga Vaněčková

Vypracovala:

Jana Škopková

České Budějovice 2016

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, 25. března 2016

Jana Škopková

Poděkování

Velice děkuji paní PhDr. Olze Vaněčkové za její vedení této práce, velmi cenné rady, ochotu, připomínky a pomoc, které mi poskytla a za podílení se na vzniku této práce.

Také bych ráda poděkovala všem respondentům, díky kterým jsem mohla vypracovat výzkumné šetření praktické části.

Poděkování patří i mé rodině za jejich trpělivost, chápavost a podporu po celou dobu mého studia.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá problematikou odkladu školní docházky. V teoretické části je popsán vývoj dítěte od početí do předškolního věku v oblastech psychického, fyzického, motorického a sociálního vývoje, podmínky pro vstup do základní školy v jednotlivých oblastech zralosti, pojmy školní zralost a školní připravenost, dále jsou popsány rizikové faktory, které vedou k odkladu školní docházky. V praktické části je vyhodnoceno dotazníkové šetření a interpretovány výsledky šetření. Šetření zjišťuje, jaké jsou nejčastější důvody odkladu školní docházky, jaké diagnostické metody používají učitelky mateřských škol a jakým způsobem se pedagogové věnují problematice připravenosti dětí na vstup do základní školy.

Klíčová slova: odklad školní docházky, školní zralost, školní připravenost, rizikové faktory

ABSTRACT

This Bachelor's dissertation focuses on the issue of postponement of school attendance. The theoretical part describes the child development from birth to preschool in the areas of mental, physical, motor and social development, the conditions for starting primary school in individual areas of maturity, the terms school maturity and school readiness, and it further describes the risk factors that lead to the postponement of school attendance. A questionnaire survey is evaluated and the survey results are interpreted in the practical part. The survey aims to find out what the most common reasons for the postponement of school attendance are, what diagnostic methods are used by kindergarten teachers and how teachers focus on the issue of readiness of children for starting primary school.

Keywords: postponement of school attendance, school maturity, school readiness, risk factors

OBSAH

ÚVOD.....	8
1 Vývoj dítěte od početí do předškolního věku	10
1.1 Prenatální období.....	10
1.2 Perinatální období.....	11
1.3 Novorozenecké období	12
1.4 Kojenecké období.....	12
1.5 Batolecí období	14
1.6 Předškolní věk	16
2 PODMÍNKY VSTUPU DO ZŠ.....	18
2.1 Pojem školní zralost	18
2.2 Pojem školní připravenost	20
2.3 Psychická zralost	21
2.4 Fyzická zralost	24
2.5 Emoční a sociální zralost	25
3 RIZIKOVÉ FAKTORY PRO NÁSTUP DO ZŠ	26
3.1 Psychické faktory.....	26
3.1.1 Lehký intelektový podprůměr	26
3.1.2 Syndrom lehké mozkové dysfunkce (ADHD, ADD).....	26
3.1.3 Opožděný vývoj řeči dítěte (vývojová dysfázie)	27
3.2 Fyzické faktory.....	28
3.3 Sociální faktory.....	29
3.4 Věk dítěte	29
4 ŠETŘENÍ	30
4.1 Východiska šetření	30
4.2 Etická kritéria výzkumu	30
4.3 Cíl výzkumného šetření	31

4.4	Metodika šetření.....	32
4.5	Popis výzkumného souboru	32
4.6	Sběr dat	33
4.7	Výsledky šetření	33
4.8	Odpovědi na výzkumné otázky	48
	ZÁVĚR	50
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	51
	SEZNAM PŘÍLOH.....	54

ÚVOD

Téma odkladu školní docházky bylo okamžitým rozhodnutím při výběru pro mou bakalářskou práci. Toto téma jsem si vybrala proto, že se s problematikou odkladu školní docházky celoročně setkávám při práci učitelky mateřské školy. Jsem začínající učitelka každodenně připravující předškolní děti ke zdárnému vstupu do základní školy, a protože беру svoji práci zodpovědně, rozhodla jsem se své znalosti a zkušenosti prohloubit a obohatit, jelikož si myslím, že každá učitelka mateřské školy by měla být v problematice školní zralosti a nezralosti profesionálkou.

Každý rok se v předškolních třídách objevuje alespoň jedno dítě, u kterého je navrhován odklad školní docházky, ale jen rodiče mohou rozhodnout, zda dítěti odklad umožní nebo ho pošlou do základní školy, kde se mohou následně objevit problémy. Z mých zkušeností mohu říci, že jsem se většinou setkala s negativními reakcemi rodičů po navrnutí odkladu školní docházky pro jejich dítě. Vstup do základní školy je jedním z nejdůležitějších mezníků v životě dítěte. Některé děti po dovršení šestého roku věku však na tento životní krok připraveny nejsou. Ať z psychologického, tělesného nebo sociálního hlediska a proto jsou jim doporučeny odklady školní docházky. Příčin, proč děti na školní docházku připraveny nejsou, je celkem mnoho; cílem bakalářské práce je zjistit, jaké důvody pro odklad jsou nejčastěji uváděny.

Teoretická část je rozdělena do tří kapitol. V první kapitole popisujeme celkový vývoj dítěte od prenatálního období do předškolního věku, protože v každém období vývoje se mohou objevit již prvopočátky rizik, které mohou následně vést až k odkladu školní docházky. Druhou kapitolu věnujeme definici pojmů školní zralost a školní připravenost a co by dítě mělo před vstupem do základní školy zvládat z psychologického, sociálního a fyzického hlediska. V poslední kapitole se zabýváme rizikovými faktory, které vedou k nezralosti předškolního dítěte a tedy k odkladu školní docházky.

Cílem praktické části je zjistit, jaké jsou nejčastější důvody pro odklad školní docházky na Strakonicku. Pro dosažení cíle je zvolen kvantitativní výzkumný přístup, který se jeví jako nejvhodnější. Jako hlavní výzkumná metoda bude použito dotazování. V rámci výzkumného šetření budou osloveny ředitelky a učitelky mateřských škol a ředitelé základních škol, pod které spadají některé mateřské školy. Prostřednictvím

dotazníku budeme zjišťovat, jaké jsou charakteristiky dětí s OŠD, a jaké diagnostické metody a formy práce jsou v MŠ v této oblasti využívány.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝVOJ DÍTĚTE OD POČETÍ DO PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Vývoj je proces, který probíhá v postupných na sebe navazujících stádiích, ale ne vždy musí být rovnoměrný. V jednotlivých obdobích vývoje se můžeme setkat i s faktory, které následně vedou k odkladu školní docházky.

Psychický vývoj závisí na dědičnosti a projevuje se zráním. Proces zrání se projevuje zákonitou posloupností vývojových změn a ty se projevují v rychlosti, rovnoměrnosti vývoje. Zrání je tedy podmínkou k dosažení stavu určité vnitřní připravenosti k učení, a tím i k rozvoji různých psychických vlastností (Vágnerová, M., 2000).

Vágnerová (in Říčan, P., Krejčířová, D., 2006) uvádí, že tempo zrání je dáno geneticky, tedy, že dispozice k rozvoji různých schopností a dovedností se mohou projevit teprve tehdy, kdy dané funkce dozrávají. Do té doby nelze zjistit, zda dítě takové předpoklady má či nemá. Genetické předpoklady a vlivy prostředí jsou již od počátku vývoje ve vzájemné interakci, to znamená, že děti s odlišnými dispozicemi se již v raném věku projevují rozdílným způsobem, a proto vyvolávají rozdílné reakce okolí.

Rozdílnost zrání mezi chlapci a dívkami popisuje Kohoutek (2006), kdy uvádí, že u chlapců bývá psychosociální vyspívání v předškolním období pomalejší a méně vyrovnané, proto bývají ve škole často označováni jako školsky nezralí.

1.1 Prenatální období

Prenatální období trvá devět měsíců od oplození vajíčka po narození dítěte. Vytvářejí se všechny orgánové soustavy a objevují se i jednoduché psychické reakce. V tomto období se utváří například typ temperamentu. V průběhu prenatálního vývoje zabezpečuje základní fyziologické potřeby matka a proto matčiny nemoci (chřipka, zarděnky,...) a duševní otřesy jsou pro vývoj plodu škodlivé (Vágnerová, M., 2000). Podle Říčana (2004) je plod asi do třech měsíců zvláště citlivý na všechny možné škodlivé vlivy, protože ty mohou vést k malformacím. Říčan (2004) také uvádí, že při

komunikaci mezi plodem a matkou jsou biochemické mechanismy, tedy například, že plod na matčin úlek reaguje kopáním, protože do těla plodu přes placentu vnikl adrenalin. Pokud si matka zapálí cigaretu, plod zareaguje neklidem. Čáp, J., Mareš, J. zmiňují, že: *„V posledních měsících těhotenství plod vnímá všemi smysly, probíhá u něho učení, je v interakci s matkou – reaguje na změnu polohy jejího těla, popřípadě si i vlastními pohyby změnu matčiny polohy vyžaduje, reaguje také na matčin stres nebo změny její nálady prostřednictvím hormonálních změn v matčině organismu. Plod je aktivním účastníkem komunikace s matkou.“* (Čáp, J., Mareš, J., 2007, s. 221)

Podle Lisé, L., Kňourkové, M. (1986) se o možných vrozených vadách můžeme dozvědět ze složení plodové vody. Plod, který se vyvíjí, do ní vylučuje látky, které při normálním průběhu těhotenství nenacházíme. Matějček (1999) se zmiňuje o tom, že již během pátého měsíce se může objevit počátek specifických poruch učení.

1.2 Perinatální období

„Vazba, která se rozvíjí mezi matkou a dítětem po narození, je pokračováním vztahu vytvořeného v prenatálním období. V době narození má postoj matky k dítěti určité charakteristické rysy. Její přijetí novorozence je v mnoha směrech dáno průběhem těhotenství a spoluvytvářeno chováním plodu.“ (Vágnerová, M., 2000, s. 38)

Velmi důležitý pro další vývoj člověka je průběh samotného porodu, kdy často dochází k různým poškozením organismu právě v důsledku komplikací při porodu. Čáp J., Mareš, J. (2007) uvádí, že porod a období narození je velkou zátěžovou situací jak pro dítě, tak i pro matku. Dochází ke zvýšené zranitelnosti organismu dítěte a může dojít k drobným poškozením centrálního nervového systému, tedy například k syndromu ADHD.

Podle Lisé, L., Kňourkové, M. (1986) pro dítě, které je porozeno začíná nová životní etapa, která je jednou z nejobtížnějších a nejnáročnějších v jeho životě, protože se ve velmi krátké době musí vyrovnat s velkým množstvím nových a neobvyklých životních podmínek.

1.3 Novorozenecké období

Novorozenecké období trvá jeden měsíc. Také se nazývá obdobím adaptace, kdy se dítě musí přizpůsobit podmínkám nového prostředí. Novorozenci usnadňují přizpůsobení se reflexy, vrozené způsoby chování a schopnost učení se (Vágnerová, M., 2000).

Podle Čápa, J., Mareše, J. (2007) je novorozenec závislý na dospělých, respektive především na matce. Dítě hned po narození rozlišuje hlas matky od hlasu jiných. Dítě je tedy aktivním účastníkem komunikace s matkou. Své okolí přivolává křikem. Čáp, J., Mareš, J. také uvádí, že mohou být okolnosti, které narušují vzájemný vztah matky a dítěte, a to například matčiny nevyřešené problémy, deprivace matky, kdy sama nepoznala bezprostřední emoční vztah a to se odráží ve vztahu k jejímu dítěti a také to může být nemoc matky, která musí být od dítěte na čas odloučena. Langmeier, J., Krejčířová, D. (1998) zmiňují, že novorozenec má více vyspělé i smysly, než se soudilo dříve. Od samého počátku vidí. Jeho pozornost přitahují pohybuující se předměty, které sleduje očima a lehkým pohybem hlavy. Dobře vyvinutý je hmat. Hmatem se dítě samo uklidňuje – sání prstů. Čich a chuť jsou také dobře vyvinuty. Dítě čichem pozná matku.

1.4 Kojenecké období

Psychický vývoj

Říčan (2004) charakterizuje kojenecký věk jako první rok lidského života, kdy se během něho přihodí nejvíce rychlých změn jak v tělesném, tak i duševním vývoji. Podle něho je v součinnosti tělesný a duševní vývoj, kdy pokud dítě roste rychle, tak prospívá i po duševní stránce. Ale pokud se zanedbávají duševní potřeby, může dojít ke zbrzdění růstu dítěte. Velký význam správného duševního vývoje má růst proto, že se rozvíjí schopnost učit se.

Jean Piaget, jak uvádí Vágnerová (2000), nazývá toto období jako fázi senzomotorického vývoje, kdy pro rozvoj poznávacích procesů je důležité vnímání

a motorika. Dítě tedy poznává to, co vnímá, čeho se může zmocnit a s objektem podle svých možností manipulovat.

Motorický vývoj

„Rozvoj poznávání závisí i na vývoji motorických dovedností. Významnějšími mezníky jsou v tomto směru:

Ovládnutí hlavičky – jakmile dítě spolehlivě zvedne a udrží hlavičku (tj. zhruba ve druhém měsíci), zvětší se jeho zorné pole, a tudíž i stimulační možnosti.

Úchop a manipulace s objekty – ve čtyřech měsících dovede dítě uchopit hračku a strčit ji do úst, tj. objevuje se koordinace aktivity ruky a úst. V šesti měsících koordinuje dítě pohyby obou rukou, dovede si hračku přendávat z ruky do ruky.

Sezení – v sedmi měsících dítě samo sedí a tím se obohacuje jeho pohled na svět. Z polohy vleže nelze vidět mnoho zajímavých podnětů.

Počátky samostatné lokomoce – ke konci prvního roku, v deseti až dvanácti měsících, začíná dítě lézt, a posléze udělá první kroky. Tím se do značné míry osamostatňuje, nemusí čekat, až mu někdo žádoucí objekt přiblíží. Jeho zkušenosti rostou a mohou zahrnovat i vzdálenější objekty“. (Vágnerová, M., 2000, s. 49 – 50)

O počátcích rozvoje řeči se zmiňuje Vágnerová (2000), uvádí, že jedním z předpokladů pro řeč je sluch a sluchové vnímání. Od čtvrtého měsíce života začíná dítě broukat, dítě experimentuje se svým hlasem. V období šestého až osmého měsíce se objevuje žvatlání, kdy dítě opakuje slabiky. První slova začíná dítě používat kolem konce prvního roku života. Rozvoj dětské řeči je závislý na motivaci a řečovém vzoru dospělého.

Sociální vývoj

Jak uvádí Čáp, J., Mareš, J. (2007) nazval E. Erikson kojenecké období jako stadium základní důvěry proti základní nedůvěře, kdy se u dítěte podle zkušeností s emočními vztahy formuje důvěra v lidi, život a svět nebo nedůvěra. Podle Řičana (2007) pojmenoval E. Erikson toto období jako stadium receptivity – téma základní důvěry, tedy uspokojení z mezilidského vztahu. Řičan (2009) také zmiňuje, že od

prvního roku dochází k osobnímu přimknutí (attachmentu) dítěte k matce nebo k dalším klíčovým osobám. Dítě se přimkne i k matce, která je nespolehlivá a náladová nebo dokonce chladná či krutá. Přimknutí probíhá různými typy a tyto typy určují do jisté míry podobu budoucích interpersonálních vztahů, tedy, že se jedinec bude přimykát k osobám, které se k němu budou chovat podobně jako v raném věku matka a dokonce bude takové osoby vyhledávat a proto ve vztazích dochází k frustracím a konfliktům.

Jak uvádí Vágnerová (2000) kojenecký věk se projevuje velmi rychlým vývojem dětské osobnosti, která je schopna základního osamostatnění. V tomto období dochází k vytvoření kompetencí, které jsou základem pro rozvoj dítěte a jeho vzájemné interakce s okolním světem.

Vágnerová (2000) se zmiňuje o důležitosti stimulace, která vede ke zdravému rozvoji dítěte. Ale může dojít ke dvěma negativním variantám stimulace, a to buď k deprivaci, kdy je dítě stimulováno velmi málo a nebo k přetěžování dítěte, pokud je stimulace nadměrná a nepřiměřená, v tomto případě dítě ztrácí jistotu ve vztahu k možnosti poznat okolní svět.

Matějček (1999) upozorňuje na to, že pokud se ve třetím měsíci života dítěte neobjeví úsměv, mohlo by to znamenat vývojové opoždění nebo jinou vývojovou poruchu.

1.5 Batolecí období

Doba od jednoho do tří let života dítěte.

Psychický vývoj

Jean Piaget (in Vágnerová, M., 2000) nazval batolecí období jako fázi předpojmového a symbolického myšlení, kdy si již dítě dovede představit nějakou činnost i její výsledky, aniž by ji muselo vykonat. O myšlení v představách se zmiňuje i Říčan (2004), kdy se objevuje známý „aha-zážitek“, tedy náhlý vhled do situace.

„Dítě potřebuje poznat svět, ve kterém žije, potřebuje se v něm orientovat. Zkušenost tohoto druhu uspokojuje také dětskou potřebu jistoty a bezpečí, spočívající i ve zjištění, že svět je poznatelný a platí v něm pravidla.“(Vágnerová, M., 2000, s. 77)

„Jazyk, řeč, slovo, komunikační obraty a formule vyjevují novou důvěrnost, jež má dalekosáhlý význam pro další osobnostní vývoj dítěte. Otevírá se zdroj nové, dosud nepoznané radosti z toho, jak dalece si dovedeme být blízcí, jak intenzivně dokážeme blízkost vyjadřovat, jak se umíme navzájem nově poznávat a co všechno můžeme spolu dělat. Vývoj řeči a hovoru je pak dále významným činitelem rozvoje myšlení.“(Helus, Z., 2009, s. 239)

Říčan (2004) popisuje vývoj řeči v batolecím období jako fantastický. Dítě v průběhu tohoto období pochopí, že každá věc má svůj název. Kolem třetího roku zná přibližně 900 slov. Od dvou let dítě dokáže skloňovat, sestavit větu a naučit se krátké říkanky. Okolo třetího roku svede podřadné souvětí.

Fyzický a motorický vývoj

O lokomoci se zmiňuje Říčan (2004) a to tak, že se dítě od batolete ve druhém roce dostává k chůzi a před třetím rokem dítě již běhá, stojí na jedné noze, dokáže chodit do schodů. Kope do míče a některé děti dokáží i lézt po nábytku. Také motorika rukou se zlepšuje v základních pohybech, chybí pouze jemnost pohybů a zdokonalení klíšťového úchopu.

Sociální vývoj

Vágnerová (2000) charakterizuje toto období jako výrazný rozvoj osobnosti dítěte, kdy se dítě osamostatňuje a uvolňuje se z různých vazeb. Také uvádí, že uvolnění z vazeb a pronikání do širšího prostoru umožňuje rozvoj samostatné lokomoce. Lokomoce je významná i ze sociálního hlediska, je brána jako symbol úspěšného vývoje, kdy dítě přechází z kojenecké fáze na vyšší úroveň a tedy i stimuluje chování rodičů a okolí, jelikož zvyšuje svůj sociální status, protože dítě, které umí samo chodit je celkově zralejší než dítě, které ještě samostatné není, a rodiče k chodícímu dítěti přistupují s větším očekáváním. Pokud je u dítěte neuspokojená potřeba aktivity, dítě si ji potřebuje nějakým způsobem vybit a tím může dojít až k záchvatovému jednání (tj. záchvaty vzteku).

Podle Čápa, J., Mareše, J. (2007) nazval Erik Erikson batolecí období jako stadium autonomie proti studu a pochybám. Říčan (2007) vysvětluje Eriksonovo

stadium autonomie jako svobodu ve vztahu prvotně k sobě samému, k svému tělu a vlastní osobě.

1.6 Předškolní věk

Je obdobím od tří do šesti let věku dítěte. Předškolní věk začíná vstupem do mateřské školy a končí vstupem do základní školy. Předškolním věkem končí období raného dětství. Říčan (2004) charakterizuje předškolní věk jako období hry.

Psychický vývoj

Vágnerová (2000) uvádí, že J. Piaget nazval předškolní období jako fázi názorného myšlení, kdy je myšlení dítěte málo flexibilní, nepřesné a prelogické.

Podle Říčana (2004) je myšlení dítěte v předškolním věku egocentrické. I Langmeier, J., Krejčířová, D. (2008) popisují myšlení dítěte jako egocentrické, antropomorfické, magické, artificialistické, prelogické a předoperační. Jak uvádí Jucovičová, D., Žáčková, H. (2014) je jedním z nejdůležitějších faktorů tvořících základ schopnosti učit se adekvátní rozvoj kognitivních funkcí. Vývoj poznávacích schopností zahrnuje změny v myšlení, v paměti, myšlenkových procesech a jazykových schopnostech, které jsou ovlivněny na jedné straně dědičností a na druhé působením vlivů sociálního prostředí. Dále zmiňují, že v předškolním věku u dětí dochází s dozráváním centrální nervové soustavy k velkému rozvoji paměti. Kapacita paměti a schopnost pohotovějšího zapamatování nových informací se zvyšuje. Podle Heluse (2009) můžeme pozorovat rozvoj myšlení u dítěte předškolního věku na jeho matematických výkonech. Vágnerová (2000) uvádí, že se předškolní dítě naučí chápat počet jako jedno z možných klasifikačních kritérií. Děti předškolního věku znají názvy čísel, ale chybí jim znalost podstaty číselného pojmu. Plevová (in Šimíčková-Čížková, 2008) uvádí, že u dítěte předškolního věku převládá synkretické vnímání, kdy dítě nevyčleňuje podstatné části předmětů, nerozezná základní vztahy mezi nimi, především vnímá nápadné předměty, které upoutaly jeho pozornost, a ty které mají vztah k činnosti. Také uvádí, že představivost obohacuje rozvoj vnímání, kdy se intenzivně rozvíjejí fantazijní představy, pomocí nichž si dítě vysvětluje realitu.

Fyzický a motorický vývoj

Říčan (2004) se zmiňuje, že v tomto období dochází k pozvolnému zlepšování pohyblivosti dítěte v oblastech rychlosti, pohotovosti a obratnosti pohybů. Také popisuje, jak růst obratnosti napomáhá dítěti, aby se naučilo obléci se, obsloužit se a zvládat jednoduché práce doma, jejichž smyslem je pěstovat smysl pro povinnost a podpora jeho sebevědomí. I Čáp, J. Mareš, J. (2007) uvádí, že jsou pohyby dítěte dokonalejší, jak v lokomoci, tak v manipulaci s předměty. Podle Bednářové, J., Šmardové, V. (2011) jsou schopnosti a dovednosti ovlivněny pohyblivostí a zručností dítěte. Pokud je dítě méně obratné, nejisté a bojácné, činnosti v oblastech hrubé a jemné motoriky nebo grafomotoriky nevyhledává a to může ovlivnit vývoj dalších funkcí. Švingalová (2003) uvádí, že u dětí ke konci předškolního období zaznamenáváme tělesné změny. Dochází ke zpomalení růstových změn, dochází ke zřetelnějšímu oddělování hrudníku od břicha a začíná růst druhé dentice.

„Ve čtyřech letech již většina dětí začíná užívat jednu ruku přednostně jako obratnější a aktivnější. V pěti až sedmi se lateralita horních končetin začíná zřetelně projevat a vyhraňovat, plně se ustaluje v deseti až jedenácti letech.“ (Bednářová, J., Šmardová V., 2011, s. 6). Jak ale uvádí Zelinková (2007) u některých dětí předškolního věku není vyhraněnost zřejmá, proto se užívá pojem nevyhraněná lateralita. Pro děti s nevyhraněnou lateralitou může být obtížný start školní docházky, protože používají při psaní obě ruce.

Sociální vývoj

Jak uvádí Langmeier, J., Krejčířová, D. (2008) je v předškolním období stále nejdůležitější rodina, která dítě uvádí do společenství lidí, ale socializace nejsou jen vnější projevy chování, ale především vnitřní prožívání dítěte, tedy emoční vývoj. Součástí emočního vývoje je vývoj sebepojetí, seberegulace, regulace vlastního emočního prožívání, vyjadřování emocí a vývoj emočního porozumění druhým. Také Švingalová (2003) zmiňuje významnost rodiny jako socializačního činitele, ale dodává, že se předškolák z rodinných vztahů postupně uvolňuje, vyhledává kolektiv vrstevníků a osvojuje si další sociální role mimo rodinu.

Vágnerová (2000) uvádí, že E. Erikson označil předškolní věk jako fázi iniciativy proti pocitům viny. *„Základní vývojový úkol stadia iniciativy je rozvinout iniciativnost, jež se má upevnit jako trvalá vlastnost – a naučit se regulovat tuto iniciativnost svědomím.“* (Říčan, P., 2007, s. 161)

Vágnerová (2000) zdůrazňuje i důležitost vrstevnických vztahů, tedy vztahy s kamarády a sourozenci, a také učení se prosociálnímu chování, které je pozitivní, respektující, rozvíjí empatii a schopnost ovládat agresivitu. Dále také zmiňuje, že si děti předškolního věku uvědomují rozdíly v pohlaví, tedy že znají obsah chlapecké i dívčí role a s těmito rolemi se ztotožňují.

2 PODMÍNKY VSTUPU DO ZŠ

Než dítě nastoupí do školy, mělo by dosáhnout určité úrovně ve vývoji, aby ho po nástupu do školy neprovázely problémy. Mělo by být zralé a připravené po všech stránkách školní zralosti. Proto se tato kapitola zabývá popisem psychické, fyzické, emoční a sociální zralosti a co by v těchto složkách mělo dítě zvládat, než opustí mateřskou školu.

„Vstup do školy je pro dítě i jeho rodinu velmi významnou událostí. Končí jedna fáze dětství a začíná další. Dítě se stane školákem, a to poměrně na dlouhou dobu až do rané dospělosti.“ (Klégrová, J., 2003, s. 10)

„Nástup dítěte do školy je tedy nejen významnou společenskou událostí, ale je i vyjádřením vývojových zákonitostí, neboť právě v této době dozrávají jednotlivé mentální funkce nutné pro začátek školní výuky a celková úroveň vývoje dítěte umožňuje systematičtější vzdělávání.“ (Klégrová, J., 2003, s. 11)

2.1 Pojem školní zralost

Bednářová, J., Šmardová, V. (2010, s. 2) vymezují pojem školní zralost jako *„dosažení takového stupně vývoje (v oblasti fyzické, mentální, emocionálně-sociální), aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu; nebo alespoň bez větších obtíží, nejlépe s radostí a dychtivostí.“*

Koťátková (2014) uvádí, že školní zralost zahrnuje míru rozvoje fyzické zralosti, tedy výšku, váhu, počátek růstu dlouhých kostí, započetí výměny zubů a zdraví, a psychické zralosti, sem zahrnujeme kognitivní úroveň, emoční a sociální vyspělost a kvalitu vyjadřování. Školní zralost také chápeme jako způsobilost dítěte začlenit se do školního vyučování, kterou ovlivňují fyzické, zdravotní i mentální předpoklady.

Podle Vágnerové (2000) jde především o úroveň zralosti centrální nervové soustavy projevující se změnou reaktivity dítěte, schopností se soustředit a zvýšenou odolností k zátěži. Vágnerová (2000) zmiňuje, že dostatečná zralost umožňuje lepší koncentraci pozornosti, tudíž zralejší dítě se dokáže lépe soustředit a vydrží déle pracovat, což vede k lepšímu školnímu výkonu. Také uvádí, že zralost centrální nervové soustavy je předpokladem adaptace na školní režim. Zralé dítě je odolnější a vyrovnanější a školní zátěž lépe zvládá. Zelinková (2007) tvrdí, že zrání centrální nervové soustavy ovlivňuje lateralizaci, rozvoj koordinace jak motorické, tak i senzomotorické, rozvoj zrakové a sluchové percepce. Ne však každé dítě po dovršení šesti let je schopné zúčastnit se vyučování.

Špaňhelová (2004) uvádí, že citově zralé dítě dosáhlo citové stability, odeznělo období vzdoru, má méně impulzivních reakcí, dokáže se odloučit od matky a být ve školním prostředí s ostatními dětmi. Rozumově zralé dítě přistupuje ke skutečnostem více racionálně, má zájem o nové poznatky, je schopno se soustředit delší dobu.

Langmeier, J., Krejčířová, D. (1998, s. 104) shrnují definici školní zralosti odkazem na Komenského jako „stav somato-psycho-sociálního vývoje dítěte, který:

1. Je výsledkem úspěšně dovršeného vývoje celého předchozího období útlého a předškolního dětství

2. Je vyznačen přiměřenými fyzickými a psychickými dispozicemi pro požadovaný výkon ve škole a je doprovázen pocitem štěstí dítěte

3. Je současně dobrým předpokladem budoucího úspěšného školního výkonu a sociálního zařazení.“

2.2 Pojem školní připravenost

„Školní připravenost je chápána jako aktuální stav rozvoje osobnosti dítěte ve všech oblastech s přihlédnutím k vnitřním vývojovým předpokladům i vnějším výchovným podmínkám. Konkrétně zahrnuje vyspělost psychickou (tzn. rozumovou, sociální, emoční a pracovní, jazykovou, motorickou), podmíněnou biologickým zráním organismu, a vlivy prostředí.“ (Kropáčková, J., 2008, s. 15)

„Školní připravenost bychom mohli definovat jako způsobilost a stav rozvoje obecných a praktických vědomostí, dovedností a návyků, které umožní dítěti pokračovat ve svém vývoji prostřednictvím školního vzdělávání.“ (Koťátková, S., 2014, s. 139)

Podle Jucovičové, D., Žáčkové, H. (2014) je školní připravenost ovlivněna výchovou, učením a působením vlivů sociálního prostředí.

Mertin (2010) popisuje školní připravenost jako výslednici charakteristik, očekávání a přání rodiny, kvality domácího prostředí a působení mateřské školy a také charakteristik požadavků školy. Také Valentová (in Kolláriková, Z., Pupala, B., 2001) definuje školní připravenost jako komplexní charakteristiku zahrnující stupeň psychického a biologického vývoje dítěte, sociální a výchovné vlivy a požadavky školy. Podle Zelinkové (2007) postihuje školní připravenost úroveň předškolní přípravy z hlediska schopností, vlivu prostředí a výchovy.

Vágnerová (2000) uvádí, že dítě musí dosáhnout určité socializační úrovně, mělo by zvládat určité role, přijatelným způsobem komunikovat a respektovat běžné normy chování.

Kucharská, Švancarová (2004) uvádějí, že se ve školní připravenosti odráží proces učení, tedy to, jak bylo dítě stimulováno v předcházejících obdobích. Zúročuje se zde péče rodičů o podněcování dítěte, ale i docházka do mateřské školy.

Podle Bod'ové (in Rádlová, 2004) školní připraveností chápeme především úroveň předškolního vzdělávání z hlediska rozvinutých schopností, osvojených

dovedností a vědomostí, přičemž na všem se podílí vliv sociokulturního prostředí a typ výchovy.

2.3 Psychická zralost

Kucharská, A., Švancarová, D. (2004) zařazují do psychických funkcí vnímání, představivost, paměť a myšlení, které umožňují člověku orientovat se ve světě kolem nás, poznávat a uvědomovat si sebe sama.

Říčan, P., Krejčířová, D. (2006) uvádějí, že rozumové poznávání opírající se o analytické myšlení dítěti umožňuje orientovat se lépe ve světě kolem něho, v tvarech, obrazech i dějích. Postihuje podobnosti a rozdíly, začíná chápat vztahy a souvislosti. Konečná (in Rádlová, 2004) zmiňuje, že rozumové schopnosti a jejich vývoj se nedají oddělit od ostatních psychických funkcí, protože se ve svém vývoji vzájemně ovlivňují. Úroveň rozumových schopností však vždy nemusí odpovídat fyzickému věku, v takových případech může jít, buď o opožděný nebo předčasný vývoj. Podle Jucovičové, D., Žáčkové, H. (2014) v sobě psychická zralost zahrnuje několik rovin, jedna z nich je rozumová, mentální vyspělost, která v sobě zahrnuje oblast myšlení. Dítě v tomto věku přechází od konkrétního, názorného, intuitivního myšlení k obecnějšímu, pojmovému myšlení. U dítěte se začíná objevovat také náznaky logického uvažování. Úroveň smyslového vnímání by měla být na takové úrovni, aby se dítě mohlo začít bez potíží učit číst, psát a počítat. Zvýšená pozornost by měla být věnována úrovni percepčních a percepčně motorických funkcí, protože jejich nerovnoměrný nebo opožděný vývoj může mít za následek vznik specifických poruch učení. Další rovinou, kterou zahrnuje psychická zralost dítěte je pozornost a paměť. Dítě by mělo v klidu a u jedné činnosti vydržet alespoň deset minut a mělo by si dokázat zapamatovat krátkou smysluplnou větu a také informace.

Bednářová, J., Šmardová, V. (2010) zahrnují do kognitivních předpokladů tyto schopnosti:

- vizuomotorika, grafomotorika (na rozdíl od Jucovičové, D., Žáčkové, H., které motoriku a grafomotoriku zahrnují do fyzické zralosti),
- řeč,
- sluchové a zrakové vnímání,

- vnímání prostoru a času,
- základní matematické představy.

Vizuomotorika, grafomotorika

Vizuomotorika, tedy koordinace oka a ruky, je důležitá pro pozdější psaní. Souvisí úzce s jemnou motorikou, grafomotorikou, zrakovou

diferenciací, zrakovou analýzou a syntézou a prostorovou orientací. Souhra oka a ruky má vliv na každodenní činnosti, sebeobsahu, kreslení, psaní. Grafomotorika u dítěte předškolního věku se rozvíjí v závislosti na mnoha psychomotorických funkcích (mentální vyspělost dítěte, zrakové a prostorové vnímání, lateralita, paměť, pozornost, velký vliv má i úroveň jemné a hrubé motoriky (Bednářová, J., Šmardová, V., 2010).

Řeč

Přiměřeně rozvinutá řeč je důležitá, aby dítě dobře rozumělo výkladu, chápalo a co se po něm vyžaduje. Řeč je v souladu s myšlením, jejím prostřednictvím se dítě projevuje a sděluje, co si myslí (Bednářová, J., Šmardová, J., 2010).

Dítě by mělo slovům rozumět a chápat je, ale i se jimi vyjádřit. Mělo by správně vyslovovat všechny hlásky a dobře artikulovat i obtížnější slova (Kucharská, A., Švancarová, D., 2004).

Sluchové a zrakové vnímání

„Dobrý zrak a sluch je jen předpokladem pro vnímání zrakových či sluchových podnětů, nám se však jedná o kvalitu „zachycení“ a „zpracování“ těchto podnětů v mozku. Dítě by mělo být tedy schopné rozeznávat podobné a rozdílné obrázky, tvary, zvuky... Mít předpoklady k tomu, aby umělo věci třídit podle různých hledisek, určovalo pořadí, skládalo z jednotlivostí celek a také domýšlelo celek podle jednotlivostí apod.“ (Kucharská, A., Švancarová, D., 2004, s. 85)

Dítě by v oblasti sluchového vnímání, sluchové diference, mělo sluchem rozpoznat první a poslední hlásky ve slově. Mělo by rozlišovat podobnost a odlišnost

jednoduchých slov, uvědomovat si délku trvání tónu a určit směr, odkud zvuk přichází (Jucovičová, D., Žáčková, H., 2014).

Úroveň zrakového vnímání by mělo být na konci předškolního období natolik vyzrálé, aby dítě zvládlo rozlišit detaily, odlišit jednotlivé tvary a kresby a rozpoznat zrcadlově převrácené obrázky (Kropáčková, 2008).

Vnímání prostoru a času

„Zvládnutí pravolevé a prostorové orientace je nezbytně nutné nejen pro školní dovednosti, ale především pro život. Nejde pouze o pojmenovávání, ale o vnitřní uvědomění si prostoru.“ (Zelinková, O., 2007, s. 107)

Před vstupem do základní školy by mělo dítě být schopno orientovat se v prostoru (nahore, dole, vpředu, vzadu) a v pravolevé orientaci. Také by mělo zvládnout základní orientaci v čase (ráno, poledne, večer, včera, dnes) a v ročních obdobích (Kropáčková, 2008).

Časové pojmy v předškolním věku nemají přesný obsah, protože dítě žije přítomností a vnímá čas prostřednictvím konkrétních událostí a opakujících se jevů, ve školním věku se časová orientace zlepšuje v souvislosti s vývojem myšlení (Zelinková, 2007).

Základní matematické představy

Základ předčíselných představ tvoří rozumové předpoklady, úroveň motoriky, dobré prostorové vnímání, úroveň řeči, zrakové vnímání, které jsou předpokladem porozumění matematickým pojmům, symbolům a vztahům mezi nimi. Dítě si osvojuje pravidla, podle kterých porovnává, třídí a řadí předměty (Bednářová, J., Šmardová, V., 2011).

„Předčíselné představy má mít dítě utvořeny před nástupem do školy. Stejně tak by mělo dosáhnout před zahájením výuky matematiky určité úrovně rozvoje psychických funkcí, které se podílejí na zvládnutí matematiky.“ (Zelinková, O., 2007, s. 149)

2.4 Fyzická zralost

Kropáčková (2008) uvádí, že posuzování fyzické zralosti provádí dětský lékař při pětileté prohlídce. Sleduje tělesnou zralost, ale i celkovou zdravotní odolnost a individuální zvláštnosti organismu. V potaz je třeba brát také tělesnou výšku a váhu dítěte a ovlivněnost dědičností rodičů. Proto neznamena, že když dítě nedosahuje 120 cm a 20 kg nemůže zahájit školní docházku. Jucovičová, D., Žáčková, H. (2014) zmiňují jako další znak fyzické zralosti výměnu dentice, ale opět je u každého dítěte individuální. Můžeme ale říci, že velmi malé, slabé a drobné děti mohou být ohroženy vyšší unavitelností, protože škola přináší jak psychickou, tak fyzickou zátěž. Pro školu zralé dítě by mělo být v takové fyzické kondici, aby tuto zátěž bylo schopno po stránce fyzické zvládnout. Zralost po fyzické stránce ohrožují také chronická, často se opakující onemocnění nebo celkově oslabená obranyschopnost dítěte, které mohou ovlivnit jeho školní úspěšnost. Častá onemocnění a nutnost dohánět zameškané učivo dítě opět fyzicky i psychicky vyčerpává. Děti, které často a dlouhodoběji chybí v třídním kolektivu si musí znovu budovat svou pozici a ostatní děti ho mohou ze svého kolektivu vylučovat.

Podle Bednářové, J., Šmardové, V. (2010) se někdy podceňuje význam faktorů ovlivňujících raný vývoj dítěte, zejména motoriky, dále vliv somatických vad nebo chronických onemocnění pro školní způsobilost. U některých případů by bylo vhodné, aby lékař dal podnět k podrobnějšímu psychologickému, případně psychiatrickému, neurologickému vyšetření. Také zmiňují, že drobné děti mohou mít pocity slabosti, méněcennosti, ohrožení, případně ještě v kombinaci s neobratností nebo bojácností se mohou stát terčem posměchu, vyvyšování ze strany větších, silnějších a agresivnějších dětí. Také by mělo být zvažováno zahájení školní docházky u dětí s rizikovými faktory v průběhu gravidity, porodu nebo v poporodní fázi, jakou jsou děti předčasně narozené, s velmi nízkou porodní váhou, zde mohou nastat problémy ve vývoji motoriky a řeči a také se projevuje porucha aktivity a pozornosti vedoucí k poruchám učení.

Kucharská, A., Švancarová, D. (2004) zahrnují do fyzické zralosti jemnou motoriku ruky. Jejím šikovností je předpokladem pro nácvik psaní. Dítě by mělo také v tomto období již manipulovat s drobným materiálem, plastelínou, vytrhávat a stříhat papír, atd. V tomto věku se také rychle rozvíjí grafomotorika a to tak, že tlak na tužku je přiměřený, držení tužky je ve správné poloze a čáry jsou rovnější, přesnější a jistější. Také Jucovičová, D., Žáčková, H. (2014) zmiňují, že stav hrubé a jemné motoriky, grafomotorických schopností a schopnosti motorické koordinace jsou důležitým předpokladem pro budoucí psaní. Zahrnují sem i vizuomotorickou koordinaci (spojení ruka-oko). Dítě před nástupem do školy by mělo mít klidnější, zaměřenější, účelnější pohyby, má být schopno alespoň zčásti ovlivňovat svoji motorickou aktivitu a ovládat své tělo po této stránce. Také by na konci předškolního období měl být ukončen vývoj lateralizace.

2.5 Emoční a sociální zralost

Dittrich, P. (1993, s. 19) popisuje citovou zralost jako: *„dosažení relativně emocionální stability reakcí dítěte (méně impulzivních reakcí) a využití citové kapacity pro motivované školní zaměstnání; děti by měly být schopné si vytvořit kladný vztah k vyučování a školní práci.“* A sociální zralost jako: *„potřebu dítěte stýkat se s jinými dětmi, podřídit se zájmům a konvencím skupiny dětí, podřídit se autoritě učitele, začlenit se do skupiny dětí ve třídě, postupně zvládat orientaci v jednodušších sociálních situacích.“*

Kolláriková, Z., Pupala, B. (2001) uvádějí, že při vstupu do školy by mělo dítě dosáhnout určité úrovně socializace, aby bez větších obtíží přijalo novou roli, která přináší i různé zátěžové situace. Sociálně vyspělé dítě by mělo být schopné komunikovat přiměřeným způsobem s učitelem a spolužáky. V citových projevech začíná být dítě schopno regulovat své chování podle norem, i když motivace k plnění zůstává individuálně emocionální. Podle Bednářové, J., Šmardové, V. (2010) sociální dovednosti a adaptační schopnosti velmi ovlivňují přijetí dítěte mezi ostatní a jak se k němu chovají. Děti, které mají dobré sociální dovednosti, snáze navazují kontakty, bývají oblíbenější, vyhledávanější a dostává se jim z okolí více pozitivních zpětných vazeb. Dítě musí zvládnout odloučení od rodičů, učí se orientovat v novém prostředí,

zařazuje se do nového kolektivu, je od něho očekávána relativně větší samostatnost, jsou na něho kladeny vyšší nároky na vnitřní motivaci a sebekontrolu.

„Zdar ve škole předpokládá značnou emocionální stabilitu, odolnost k frustracím a schopnost přijmout i případný neúspěch.“ (Říčan, P., Krejčířová, D., 2006, s. 306)

3 RIZIKOVÉ FAKTORY PRO NÁSTUP DO ZŠ

3.1 Psychické faktory

3.1.1 Lehký intelektový podprůměr

Podle Švingalové (2003) je jedním z psychických faktorů intelekt dítěte v „hraničním“ pásmu. Děti jsou ohroženy z hlediska úspěšného fungování na základní škole, protože se jejich inteligence pohybuje na rozhraní průměru a podprůměru (IQ 85-89). Tato úroveň rozumových schopností je tedy pro nároky základní školy jistým znevýhodněním, a to tak, že vzhledem k intelektovým možnostem může pro tyto děti být škola nadměrnou zátěží a v důsledku se mohou rozvíjet sekundární projevy jako neurotický vývoj osobnosti nebo poruchy chování. Také Matějček (2011) uvádí, že děti s lehkým intelektovým podprůměrem mohou přijatelně stačit běžným nárokům praktického života, ale výukovým nárokům mohou vyhovovat jen s krajním úsilím, které nepřiměřeně zatěžuje a vyčerpává jejich nervový systém, a tedy se častěji dostávají do situace psychického stresu a frustrace. Často se u těchto dětí setkáváme se školním neprospěchem, neurotickými projevy, s poruchami chování, s problémy v zařazování do kolektivu, se zvýšenou agresivitou a s predelikventním či delikventním jednáním. Také mohou unikat do nemocí.

3.1.2 Syndrom lehké mozkové dysfunkce (ADHD, ADD)

„U těchto dětí nacházíme často nerovnoměrný psychický vývoj. Nápadný je rozdíl mezi dobrou úrovní rozumových schopností a projevy dítěte v ostatních oblastech – hravost, neklid, sociální nevyzrálост, poruchy koncentrace pozornosti...“ (Švingalová, D., 2003, s. 56)

Podle Matějčka (2011) jde hlavně o neklid, nesoustředěnost, impulzivnost, prudkost reakcí, nedostatek zábran, netlumenou spontánnost jakožto slabost tlumivých procesů, výkyvy nálad a výkonnosti, zvýšenou dráždivost, přecitlivělost, plačtivost, zvýšenou úzkostnost. Nesoustředěnost Matějček vysvětluje jako vázanost na podněty, kdy dítě není nepozorné, ale naopak nadbytečně a nezdravě pozorné vůči všemu, co na ně narazí. Musí dávat pozor na to, co se děje v okolí, i na to, co se děje v něm. K hyperaktivitě a neklidu Matějček uvádí, že neklidné a hyperaktivní dítě nemá nadměrné, nevyčerpatelné množství energie, ale naopak, jeho mozkové buňky mají energie málo, děti jsou tedy rychle unaveny a musí si brzy odpočinout, proto musí děti často činnosti střídat, musí zapojovat i jiná mozková centra a svalové skupiny, aby si ty předchozí mohly odpočinout

Vágnerová (2002) zmiňuje, že děti s hyperaktivitou se nedokáží chovat na úrovni svého věku a nesplňují proto očekávání dětské skupiny, nedovedou spolupracovat, bývají nezrale egocentrické a koncentrované na vlastní bezodkladné uspokojení, neumí se podřídit normám, reagují impulzivně a kazí hru, nejsou schopny řešit běžné problémy, reagují zkratovitě, afektivně, neberou ohled na druhé. Hyperaktivita velmi nepříznivě ovlivňuje i školní adaptaci dítěte.

3.1.3 Opožděný vývoj řeči dítěte (vývojová dysfázie)

„Rizikovým faktorem pro vstup do základní školy jsou také děti s opožděným vývojem řeči (které začínají mluvit až po třetím roce vývoje) nebo děti s již diagnostikovanou vývojovou dysfázií, kdy mimo opožděného vývoje řeči trpí i pojmová složka řeči – rozumění a tvoření pojmů.“ (Jucovičová, D., Žáčková, H., 2014, s. 47)

Matějček (2011) vymezuje faktory, způsobující opožděný nebo nedokonalý vývoj řeči.

Jsou to:

- porucha sluchu (těžká nedoslýchavost)
- poškození a malformace mluvidel
- poškození řečových center v mozku
- mentální retardace
- dětský autismus

- psychická deprivace

Krejčířová (in Říčan, P., Krejčířová, D., 2006) popisuje vývojovou dysfázii jako poruchu osvojování mluvené řeči, kdy nejde o úplné chybění řeči, ale vývoj řeči je závažně opožděn a některých aspektech řeči jsou odchylky. Krejčířová (in Svoboda, M., Krejčířová, D., Vágnerová, M., 2015) také uvádí, že porucha řeči může být důsledkem opožděného zrání mozku, inadekvátní řečové stimulace a lehkých periferních poruch sluchu. Dysfázie ve školním období vede k poruchám čtení, psaní a verbální IQ je oproti neverbálnímu významně sníženo. Dále uvádí, že se vývojová dysfázie dělí na expresivní a receptivní. Expresivní dysfázie se projevuje přetrvávajícími problémy artikulace a gramatiky, kdy dítě většinou není schopno plynulého vyjadřování. U receptivní dysfázie bývají obtíže porozumění, poruchy pozornosti k verbálním podnětům.

3.2 Fyzické faktory

Podle Bednářové, J., Šmardové, V. (2010) je pro posouzení tělesného vývoje a zdravotního stavu kompetentní praktický nebo odborný lékař. Někdy se však podceňuje význam faktorů, které ovlivňují raný vývoj dítěte. Do těchto faktorů zahrnují děti předčasně narozené nebo s velmi nízkou porodní váhou, které mohou vést k následným problémům ve vývoji motoriky a řeči. Dále se zmiňují o důsledcích smyslových a tělesných vad, chronických onemocněních a časté nemoci dítěte. Vyspělost motorických schopností a dovedností propojuje celý vývoj dítěte, protože ovlivňuje fyzickou zdatnost, výběr pohybových aktivit, zapojení do kolektivu dětí, vnímání, řeč, kresbu a později i psaní. Matějček (2011) uvádí, že u předškolních dětí se somatické obtíže představují nejčastěji v podobě zvýšené nemoci, celkového zdravotního „neprosívání“, subfebrilních stavů, poruch zažívání, zvýšené citlivosti k alergenům. Kutálková (2010) zase zahrnuje mezi fyzické faktory častou nemocí dítěte, které nemohlo z tohoto důvodu chodit do mateřské školy, chronické nemoci, tělesnou křehkost a nedonošenost dítěte. Kucharská (in Mertin, V., Gillnerová, I., 2010) uvádí jako fyzické rizikové faktory smyslové vady lehčího stupně, např. nedoslýchavost dítěte, dalekozrakost, krátkozrakost, tupozrakost a šilhání, dále tělesnou neobratnost, odchylky ve vývoji jemné motoriky a vizuomotorické koordinaci a nevyhraněnou lateralitu. Podle Vágnerové (2000) je fyzickým rizikovým faktorem nešikovnost, dítěti pak nejde psaní, kreslení a pracovní výchova, také uvádí, že jakákoli neobratnost dítěte

sociálně znevýhodňuje. Zelinková (2007) se zmiňuje o tom, že závažnou poruchou pohybového vývoje jsou různé formy dětských mozkových obrn, které vznikají poškozením mozku prenatálním, perinatálním a postnatálním období. Ty se projevují motorickým, mentálním a smyslovým handicapem. V současné době však děti s touto poruchou mohou být zařazováni do běžných mateřských škol, ale jen pokud se nevyskytuje mentální postižení nebo je postižení jen lehké formy.

3.3 Sociální faktory

Jucovičová, D., Žáčková, H. (2014) uvádějí, že je vhodný odklad školní docházky pro děti úzkostné, neurotické nebo citově deprivované a pro děti sociálně zanedbané.

Vágnerová (2001) popisuje projevy úzkostného dítěte tak, že úzkostné dítě může přehnaným způsobem reagovat nadměrně intenzivními projevy, které neodpovídají vyvolávajícím podnětům, často reagují silnou fixací a ulpíváním na stereotypch, projevuje se nadměrný sklon k anticipaci ohrožujících událostí (dítě se neustále něčeho obává). Také uvádí, že citová deprivace ovlivňuje vývoj dítěte, tedy že nepříznivě ovlivňuje vývoj řeči, děti citově deprivované méně využívají rozumové schopnosti, bývá u nich změněno citové prožívání a citové vztahy k okolnímu světu a lidem, také mívají povrchní, primitivní a nediferencované vztahy k lidem.

Vágnerová (2002) vysvětluje zanedbávání dítěte jako poškozování dítěte nedostatečnou aktivitou rodičů, omezení interakce mezi rodičem a dítětem projevující se nedostatečným uspokojováním jeho potřeb deprivací. Dítě strádá v oblasti citových potřeb i v oblasti sociokulturní, tedy nedostatkem podnětů, které podporují rozvoj schopností a dovedností dítěte.

Podle Krejčířové (in Svoboda, M., Krejčířová, D., Vágnerová, M., 2015) jsou týráním a psychickou deprivací více ohroženy děti postižené (mentálně, smyslově, tělesně...) a také děti s odlišnou reaktivitou v útlém věku (plačtivé, neklidné, dráždivé, pasivní, málo reaktivní).

3.4 Věk dítěte

Jak uvádí Kohoutek (2006) se v České republice mohou do prvního ročníku základní školy přijímat děti, které k prvnímu září dovrší věk šesti let. Podle Jucovičové,

D., Žáčkové, H. (2014) dokazují výzkumy, že jsou častěji ohroženy neúspěchem na počátku školní docházky děti narozené v letních měsících. I Mertin (2010) uvádí, že téměř automaticky dostávají odklad školní docházky zejména chlapci narození v měsících červen, červenec a srpen. Také Koťátková (2014) uvádí, že se z opakovaného sledování zjistilo, že nezralí a nepřipravení bývají chlapci, kteří dosahují šesti let v posledních dvou měsících před začátkem dalšího školního roku.

„Dítě, které vstupuje do školy, se musí vyrovnávat s množstvím změn v celém způsobu života. I když většina nešestiletých dětí je pro školu zralá a bez obtíží po dovršení 6. roku věku zvládá školní docházku, je třeba uvážit, že existuje určité procento těch, kteří mají potíže plynoucí z toho, že všechny děti tohoto věku nejsou stejné. Určité děti totiž fyzicky i mentálně dozrávají později, určité děti potřebují na adaptaci na školní prostředí a nároky školy delší časový interval, některé děti i speciální péči.“ (Dittrich, P., 1993, s. 18)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 ŠETŘENÍ

4.1 Východiska šetření

Vstup dítěte do základní školy je velkým krokem nejen pro dítě, ale také pro rodiče dětí. Proto si každoročně tito rodiče pokládají otázku, zda je jejich dítě na vstup do základní školy zralé. Dítě v posledním roce předškolní docházky by mělo splňovat určité předpoklady, které mu dovolí zvládnout náročnou výuku na základní škole. Tyto předpoklady jsou popsány v teoretické části práce. Dětem, které tyto předpoklady nesplňují, je podle školského zákona umožněn odklad školní docházky. Dříve byl odklad školní docházky považován jako jisté selhání rodiny. Dnes, díky znalostem vývojové psychologie, víme, že pokud je odklad školní docházky potřebný a doporučený, je ku prospěchu dítěte a ne selháním rodiny.

4.2 Etická kritéria výzkumu

Pedagogický výzkum, aby byl přesný, morální a v objektivní, se musí řídit určitými normami a pravidly, které jsou vymezeny vědeckou metodologií, a to proto,

aby byl výzkum systematický, přesný a objektivní. Každý, kdo provádí pedagogický výzkum, by měl respektovat etické principy, které jsou uvedeny v Etickém kodexu pro český pedagogický výzkum, který byl přijat v roce 2010 Českou asociací pedagogického výzkumu. Mezi etické principy zařazujeme například zachování anonymity. Respondenti by tedy měly být výzkumníkem informováni, před tím než začnou sdělovat své výpovědi, že jejich identita nebude nijak odhalována (Skutil, 2011).

V rozeslaných dotaznících jsem respondentům sdělila, že dotazníky jsou anonymní a nikde ve své práci nebudu uvádět žádná jména.

„Pracovník pedagogického výzkumu provádí výzkum s respektem vůči všem jedincům, kteří jsou přímo či nepřímo cílem zkoumání, a dbá, aby nezpůsobil újmu a nepoškodil jejich práva. Informuje účastníky výzkumu pravdivě o povaze, cíli a průběhu výzkumu, stejně jako o možných důsledcích výzkumu. Získává pro výzkum dobrovolný poučený souhlas od zkoumaných účastníků a informuje je též o jejich možnosti z výzkumu kdykoli odstoupit. Zachovává důvěrnost a/nebo anonymitu informací získaných během výzkumu od zkoumaných jedinců. Při výzkumu používá metody sběru dat s ohledem na zachování autorských práv.“ (Skutil, M., 2011, s. 42-43)

O povaze a cíli výzkumu jsem respondenty informovala při telefonické domluvě, kdy jsem získávala souhlas pro zaslání dotazníků respondentům.

4.3 Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření je zjistit jaké byly nejčastější důvody odkladu školní docházky v okrese Strakonice a popsat další významné souvislosti.

Výzkumné otázky

- 1) Jaké jsou nejčastější důvody odkladu školní docházky u dětí v okrese Strakonice?
- 2) Je častěji udělován odklad školní docházky v mateřské škole ve městě nebo na vesnici?
- 3) Je udělován odklad školní docházky častěji chlapcům nebo dívkám?
- 4) Věnují se pedagogové problematice přípravy na vstup do školy?

4.4 Metodika šetření

Pro zjištění cíle výzkumného šetření byl použit kvantitativní přístup a v jeho rámci metoda dotazování. Gavora, P. (in Chráska, M., 2007, s. 163) vymezuje dotazník jako „*způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí.*“ Pro dotazování byly vytvořeny dva druhy dotazníků vlastní konstrukce, jeden byl určen ředitelkám a ředitelům mateřských a základních škol a druhý učitelkám mateřských škol. Tato metoda výzkumu byla zvolena proto, aby bylo získáno co nejvíce informací od respondentů.

Dotazník pro ředitelky a ředitele mateřských a základních škol v okrese Strakonice obsahuje devět otázek. Otázky v tomto dotazníku zjišťují počet odkladů školní docházky, který byl udělen chlapcům a dívkám a jaké byly důvody odkladu školní docházky.

Dotazník pro učitelky mateřských škol v okrese Strakonice obsahuje osm otázek, které mapují spolupráci rodiny s mateřskou školou, jakým způsobem připravují učitelky děti na vstup do základní školy a jak pracují s dětmi, kterým byl udělen odklad školní docházky.

Otázky v dotaznících jsou formulovány jako uzavřené a polouzavřené.

Oba dotazníky jsou součástí přílohy.

4.5 Popis výzkumného souboru

V okrese Strakonice se nachází celkem 36 mateřských škol veřejných a 1 mateřská škola soukromá, osloveno bylo 33 mateřských škol, 4 mateřské školy se nepodařilo kontaktovat. Některé mateřské školy spadají pod základní školy a několik jich je odloučeným pracovištěm mateřských škol okresu Strakonice, Jihočeského kraje. Osloveny byly ředitelky, učitelky a ředitelé těchto mateřských a základních škol. Mateřské a základní školy se nacházejí jak v okresním městě, tak i ve městech s menším počtem obyvatel a na vesnicích.

4.6 Sběr dat

Sběr dat proběhl dvěma způsoby. V prvním a většinovém způsobu byly dotazníky odeslány po předchozí telefonické domluvě elektronicky, formou emailu. Respondenti vyplněné dotazníky vraceli jako přílohu emailu. Druhým způsobem bylo osobní předání dotazníků a vrácení také proběhlo osobně. Celkem bylo osloveno 33 mateřských škol. Z toho bylo 10 mateřských škol, které spadají pod základní školy, tam byly zaslány dotazníky jak pro ředitele a ředitelky, tak i pro učitelky, a 5 odloučených pracovišť mateřských škol, kam byly zaslány dotazníky pouze pro učitelky. Z 33 oslovených mateřských škol vrátilo dotazník 22 MŠ. Z celkových 61 odeslaných dotazníků bylo navraceno 45. Návratnost dotazníků byla tedy 73,77%.

Vrácené dotazníky byly rozděleny na dvě skupiny, podle toho, komu byly určeny. Dále byly spočteny odpovědi respondentů v jednotlivých položkách dotazníků a následně v programech Excel a Word vyhodnoceny a vloženy do grafů a tabulek.

4.7 Výsledky šetření

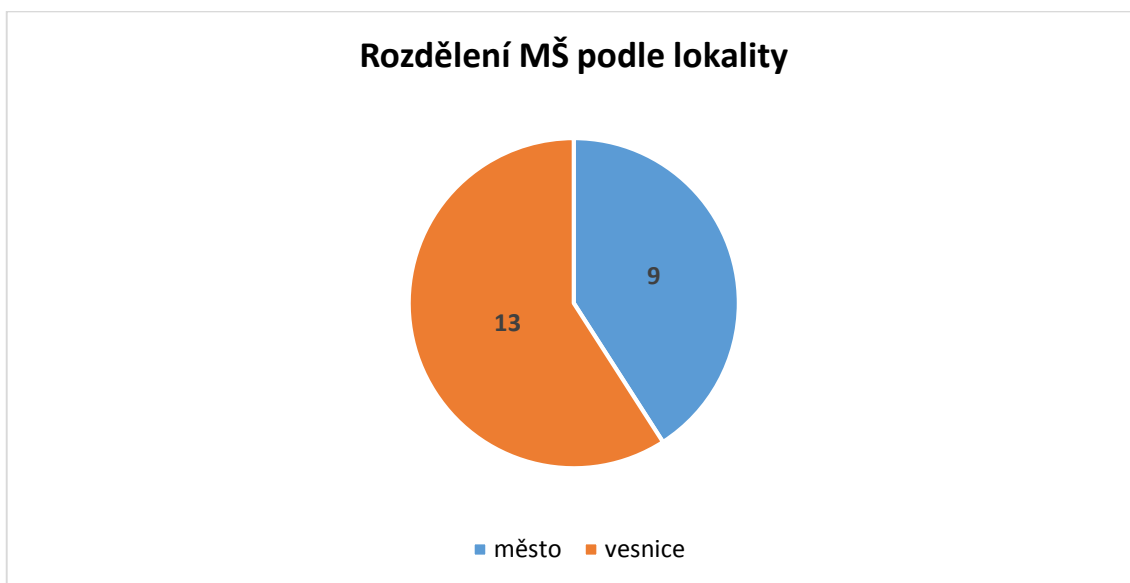
Získaná data byla zpracována pomocí programu Excel. Přestože jsme pracovali s malými četnostmi, jsou výsledky pro přehlednost uváděny vždy nejen v absolutních, ale i relativních četnostech a prezentovány pomocí grafů.

Dotazníky určené ředitelkám a ředitelům mateřských a základních škol

Otázka č. 1 Pracujete v MŠ, která má sídlo:

- a) ve městě**
- b) na vesnici**

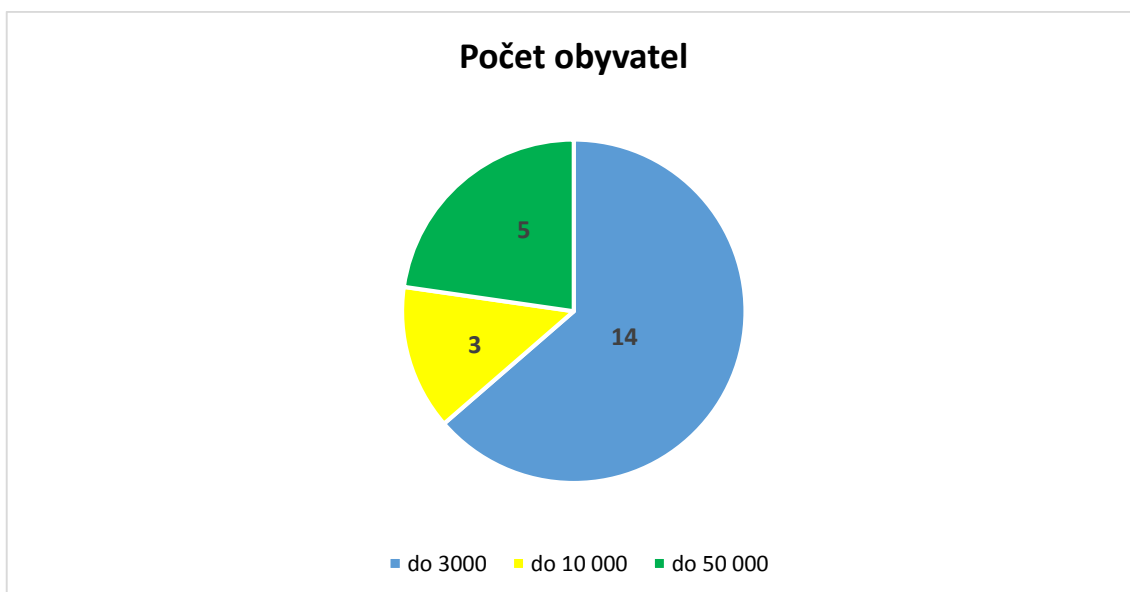
Graf č. 1



Položky v dotazníku byly rozděleny na dvě části. Z 22 dotazníků získaných z 22 mateřských škol se dozvídáme, že se šetření zúčastnilo 59,09% mateřských škol sídlících na vesnici a 40,91% mateřských škol městských.

Otázka č. 2 Jaký je počet obyvatel ve Vaší obci?

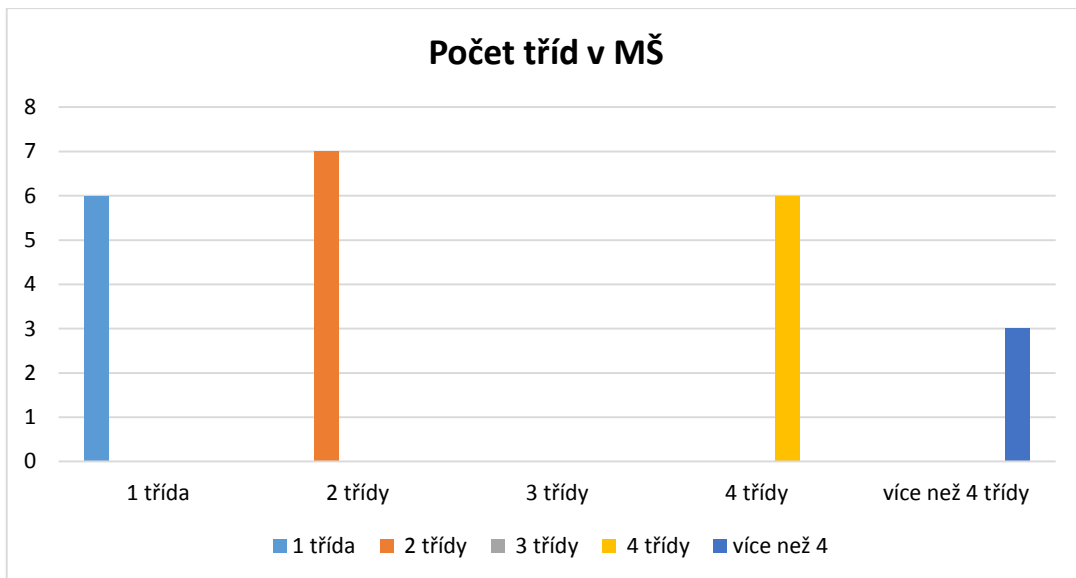
Graf č. 2



Podle počtu obyvatel mají největší zastoupení obce s počtem obyvatel do 3000, tedy 63,64%, dále jsou to obce do 50 000 obyvatel (22,73%) a nejmenší zastoupení jsou obce s počtem obyvatel do 10 000 (13,64%).

Otázka č. 3 Kolik tříd je ve Vaší MŠ?

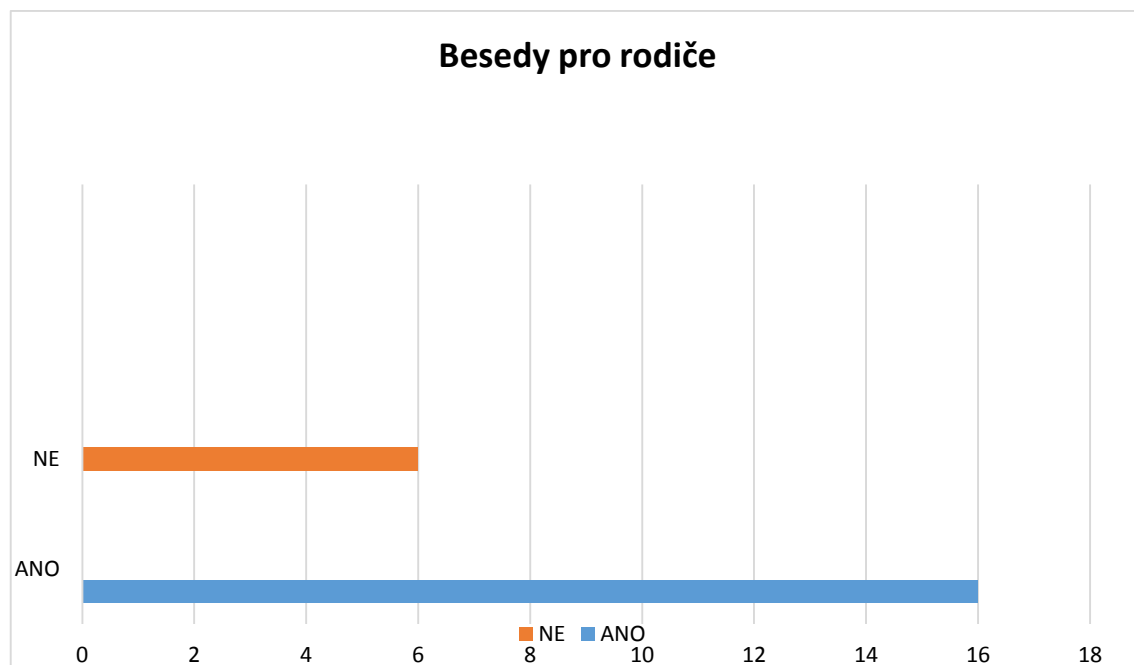
Graf č. 3



Z grafu se dozvídáme, že nejčastějším počtem tříd zúčastněných mateřských škol jsou 2 třídy (31,82%), na stejné pozici jsou počty tříd 1 a 4 (27,27%), v nejméně mateřských školách jsou více než 4 třídy (13,64%), v dotazovaných mateřských školách není počet tříd 3.

Otázka č. 4 Organizujete ve Vaší MŠ pro rodiče besedy na téma školní zralosti?

Graf č. 4



Většina oslovených mateřských škol (72,73%) pořádá besedy pro rodiče na téma školní zralosti. 27,27% mateřských škol besedy pro rodiče neorganizuje.

Otázka č. 5 Kolik dětí z Vaší MŠ šlo k zápisu do první třídy v loňském roce?

Tabulka č. 1

Pohlaví	Počet
Chlapci	256
Dívky	240

Ve školním roce 2014/2015 šlo k zápisu do prvních tříd základních škol z oslovených 22 mateřských škol 256 chlapců a 240 dívek.

Otázka č. 6 Kolika dětem byl navržen odklad školní docházky v loňském roce?

Tabulka č. 2

Pohlaví	Počet	V procentech
Chlapci	58	22,60%
Dívky	35	14,58%

Ve školním roce 2014/2015 byl navržen odklad školní docházky z 22 mateřských škol v 22,60% u chlapců a ve 14,58% u dívek.

Otázka č. 7 Kolik odkladů školní docházky bylo uděleno ve Vaší MŠ v loňském roce?

Tabulka č. 3

Pohlaví	Počet OŠD	V procentech
Chlapci	51	87,93%
Dívky	30	85,71%

Z tabulky se dozvídáme, že odklad školní docházky byl udělen častěji u chlapců, 51 udělených OŠD z navržených 58, procentuálně je to 87,93% a u dívek 30 udělených OŠD z 35 navržených, procentuálně tedy 85,71%, z celkem dotazovaných 22 mateřských škol.

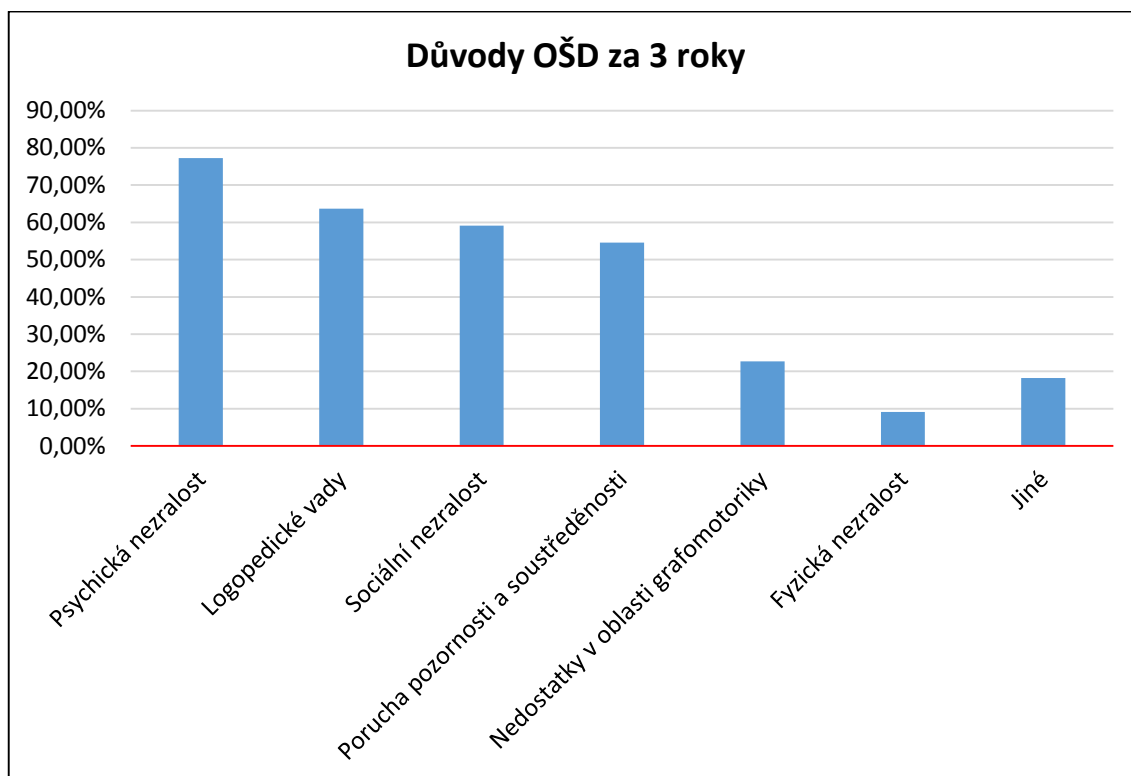
Otázka č. 8 Jaké důvody pro OŠD byly ve Vaší MŠ za poslední 3 roky?

Tabulka č. 4

Důvody	Počet	V procentech
Porucha pozornosti a soustředěnosti	12	54,55%
Logopedické vady	14	63,64%
Fyzická nezralost, špatný zdravotní stav	2	9,09%
Psychická nezralost (nezralost myšlení a vnímání)	17	77,27%
Sociální nezralost	13	59,09%
Nedostatky v oblasti grafomotoriky	5	22,73%
Jiné - děti, které nastoupily do MŠ až	1	4,55%

od 5 let		
- zrakové a sluchové vnímání	1	4,55%
- porucha autistického spektra	1	4,55%
- vada sluchu	1	4,55%

Graf č. 5



Z tabulky a grafu je patrné, že z uvedených důvodů pro odklad školní docházky byla nejčastějším důvodem, v dotazovaných mateřských školách za poslední 3 roky, psychická nezralost (nezralost myšlení a vnímání). Dalším hodně častým důvodem pro udělení odkladu, jak vyplývá z odpovědí, byly logopedické vady. Mezi jiné důvody pro OŠD, které měli respondenti možnost v dotazníku uvést, zařadili i poruchu autistického spektra, vady sluchu, děti, které nastoupily do MŠ až od 5 let a zrakové a sluchové vnímání.

Z tabulky a grafu tedy vyplývá, že nejčastějšími důvody pro odklad školní docházky v dotazovaných MŠ v okrese Strakonice byly: psychická nezralost, logopedické vady a sociální nezralost.

Otázka č. 9 Kolik odkladů školní docházky bylo uděleno za poslední 3 roky?

Tabulka č. 5

Pohlaví	Počet OŠD
Chlapci	158
Dívky	96

Tabulka nám ukazuje, že za poslední 3 roky byl udělen odklad školní docházky 158 chlapcům a 96 dívkám z 22 dotazovaných mateřských škol. Z tohoto výsledku nám vyplývá, že častěji byl udělován odklad školní docházky chlapcům.

Tabulka č. 6

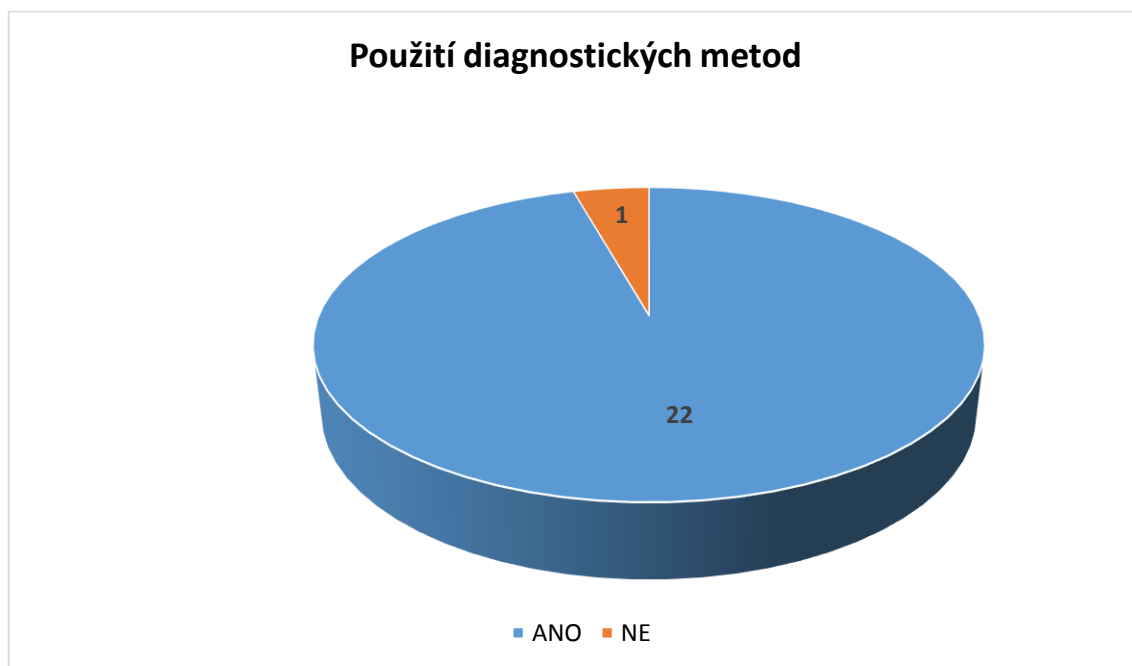
Sídlo MŠ, kde byly uděleny OŠD za poslední 3 roky	Počet OŠD
Město	180
Vesnice	77

Podle zjištění z tabulky byl za poslední 3 roky častěji udělován odklad školní docházky ve městech i přesto, že ve výzkumném vzorku bylo zastoupeno více vesnických mateřských škol než městských MŠ.

Dotazníky určené učitelkám mateřských škol

Otázka č. 1 Používáte nějaké diagnostické metody pro posouzení školní zralosti u předškolních dětí?

Graf č. 1



Respondenti odpověděli ve velké většině, tedy v 95,65%, že diagnostické metody používají, 1 respondent (4,35%) uvedl, že diagnostické metody nepoužívá.

Tabulka č. 1

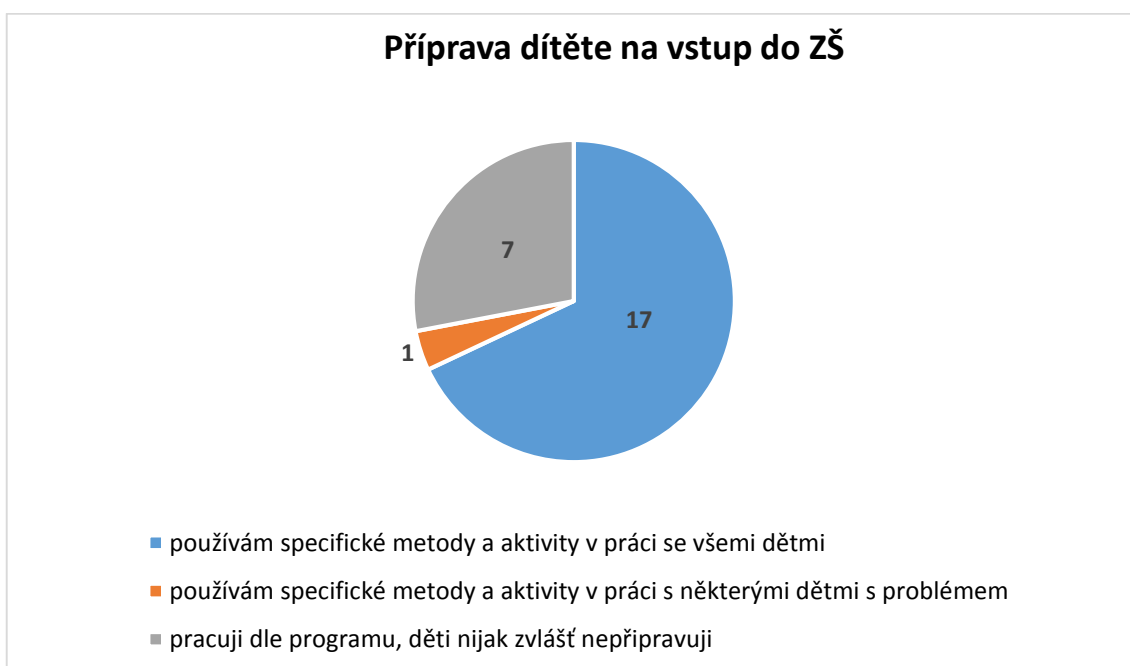
Metody (které uvedli respondenti)	Počet	V procentech
Pozorování	10	45,45%
Rozhovory	8	36,36%
Analýza hry	1	4,55%
Didaktické testy	4	18,18%
Vyhodnocování motorických a výtvarných projevů (kresba postavy)	5	22,73%
Jiráskův test školní zralosti	7	31,82%
Běžné metody pedagogické diagnostiky	2	9,09%
Screening předškoláků v MŠ pracovníci PPP	3	13,64%
Pracovní úlohy vydané pro PPP	3	13,64%
Hry smyslové a námětové	2	9,09%
Diagnostické listy	1	4,55%
Záznamový arch	3	13,64%
Napodobování písma	1	4,55%
Užití časoprostorových pojmů	1	4,55%
Ověřování předmatematických představ	1	4,55%

Testování laterality	1	4,55%
Pracovní listy	1	4,55%
Anamnéza	2	8,70%
Metoda DOV (dílní oslabení výkonu)	1	4,55%
Zkoušky vědomostí předškolních dětí Matějčka a Vágnerové	1	4,55%
Obrázkově-slovníková zkouška O. Kondáše	1	4,55%

Respondenti uvedli, že pro posouzení školní zralosti u předškolních dětí používají nejčastěji metody pozorování (45,45%), rozhovory (36,36%), Jiráskův test školní zralosti (31,82%) a vyhodnocování motorických a kresebných projevů (22,73%).

Otázka č. 2 Jak připravujete děti na vstup do školy?

Graf č. 2



Tabulka č. 2

Odpověď	Počet	V procentech
Používám specifické metody a aktivity v práci se všemi dětmi	17	73,91%
Používám specifické metody a aktivity v práci s některými dětmi s	1	4,35%

problémem		
Pracuji dle programu, děti nijak zvlášť nepřipravuji	7	30,43%

Většina respondentů uvedla, že při přípravě dětí na vstup do školy používají specifické metody a aktivity v práci se všemi dětmi (73,91%).

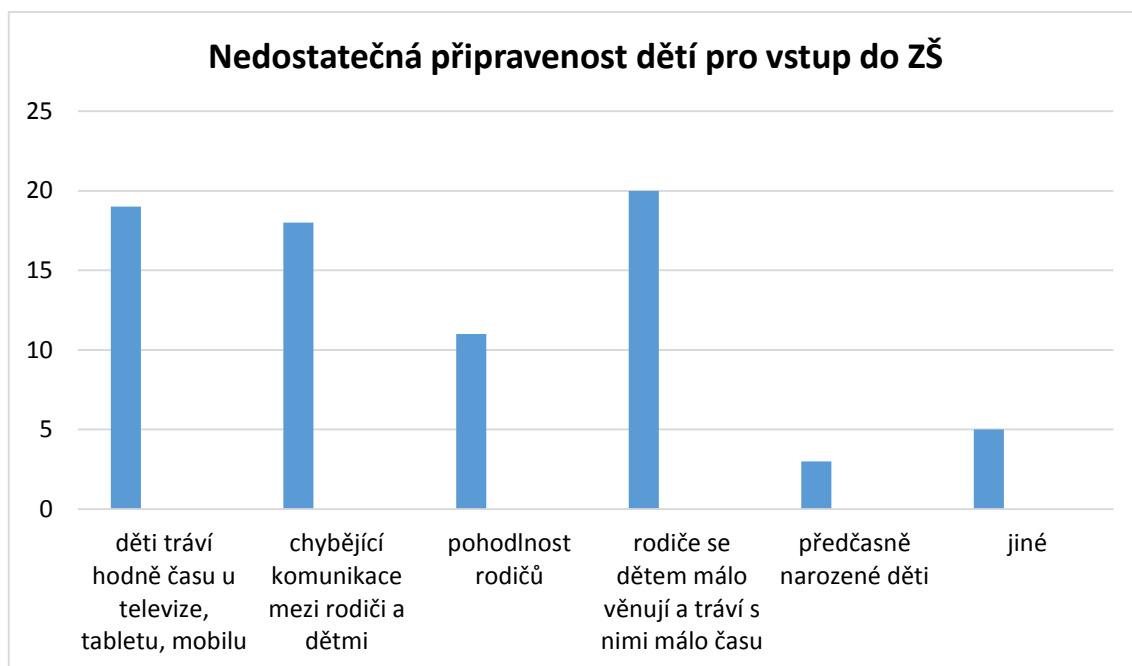
Metody, které uvedli: aktivity vedoucí k rozvoji hrubé a jemné motoriky, grafomotoriky, individuální logopedie, aktivity vedoucí k rozvoji paměti, myšlení, pracovní a didaktické listy, rozvoj řečových dovedností, testy, logico, domácí úlohy, úlohy z PPP, specifické pomůcky, didakticky zaměřené činnosti, vhodně volená témata, motivace, spontánní hra, individuální řízená činnost, pracovní sešity, emočně-sociální hry, pozorování a pokusy, experimentování, navození problémových situací, dokončování pohádek, interaktivní MagicBox, výukové programy od firmy IBM, diskuze, trénování pozornosti dětí, jóga, relaxační cvičení propojené s nácvikem správného dýchání, situační, prožitkové a kooperativní učení.

Metody a aktivity v práci s některými dětmi s problémem uvedl 1 respondent (4,35%) a to: logopedické hry a cvičení, grafomotorické listy, uvolňovací cviky, rozvíjení fonemického sluchu, vyprávění děje nad obrázkem, rytmizace.

30,43% respondentů odpovědělo, že pracují dle programu a děti nijak zvlášť nepřipravují, ale někteří z nich k tomu dodali, že: formou her zařazují činnosti rozvíjející předmatematické představy, zrakovou, sluchovou a prostorovou orientaci, grafomotoriku, používají grafické a pracovní listy.

Otázka č. 3 V čem vidíte problém nedostatečné připravenosti dětí pro vstup do ZŠ?

Graf č. 3



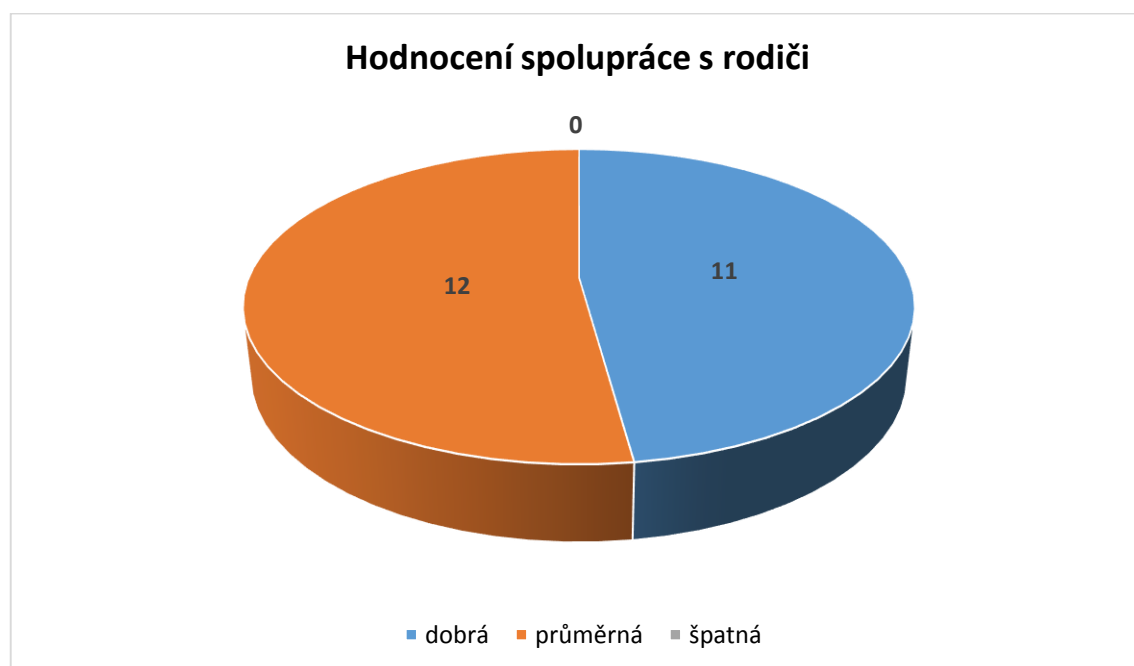
Tabulka č. 3

Problém nedostatečné připravenosti dětí pro vstup do ZŠ	Počet	V procentech
Děti tráví hodně času u televize, tabletu, mobilu	19	82,61%
Chybějící komunikace mezi rodiči a dětmi	18	78,26%
Pohodlnost rodičů	11	47,83%
Rodiče se dětem málo věnují a tráví s nimi málo času	20	86,96%
Předčasně narozené děti	3	13,04%
Jiné		
- pracovní nasazení rodičů	1	4,35%
- dětem schází zodpovědnost za vlastní chování a samostatnost, velké problémy v komunikaci	1	4,35%
- děti jsou nevyhrané, jdou z činnosti do činnosti, nemají dostatek prostoru a času pro volnou neřízenou hru	1	4,35%
- efekt vítězí nad tvořivostí	1	4,35%
- poruchy soustředění, chování,	1	4,35%

Podle respondentů je největším problémem nedostatečné připravenosti dětí pro vstup do ZŠ to, že se rodiče dětem málo věnují a tráví s nimi málo času (86,96%). Respondenti uvedli jako další velké problémy, že děti tráví hodně času u televize, tabletu, mobilu (82,61%) a chybějící komunikaci mezi rodiči a dětmi (78,26%). V dotazníku byla uvedena možnost jiné. Zde někteří respondenti popsali problémy jako: pracovní nasazení rodičů, dětem schází zodpovědnost za vlastní chování a samostatnost, velké problémy v komunikaci, děti jsou nevyhrané, jdou z činnosti do činnosti a nemají dostatek prostoru a času pro volnou neřízenou hru, efekt vítězí nad tvořivostí a poruchy soustředěnosti, poruchy chování a vývojové poruchy.

Otázka č. 4 Jak hodnotíte spolupráci s rodiči, u jejichž dětí doporučujete OŠD?

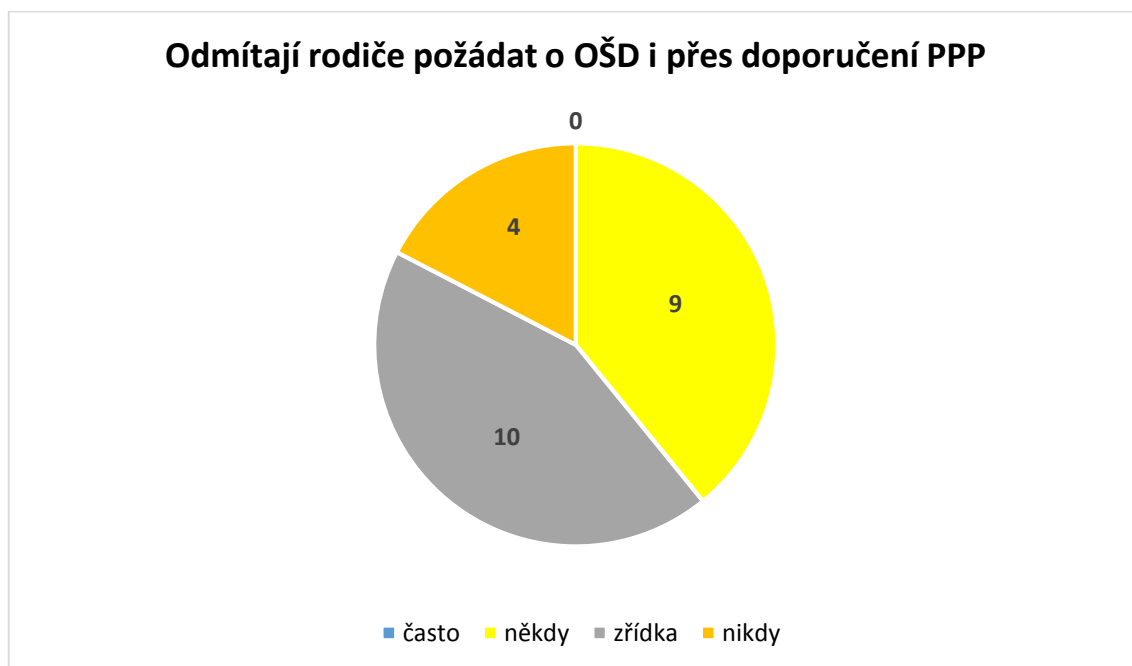
Graf č. 4



Podle grafu respondenti hodnotí spolupráci s rodiči, u jejichž dětí doporučují odklad školní docházky jako průměrnou (52,17%). V 47,83% spolupráci hodnotí jako dobrou. Žádný z respondentů neoznačil možnost špatná.

Otázka č. 5 Odmítají rodiče požádat o OŠD i přes doporučení PPP?

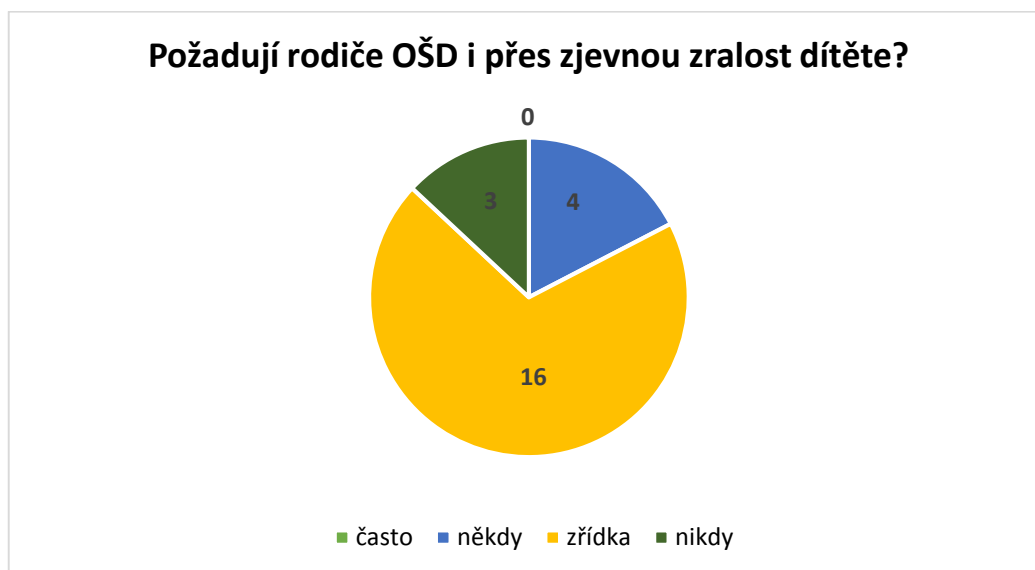
Graf č. 5



Graf nám ukazuje, že většina respondentů v dotazníku označila možnost zřídka (43,48%). Tedy, že rodiče zřídka odmítají požádat o odklad školní docházky i přes doporučení PPP. 39,13% respondentů vybralo možnost někdy, 17,39% označilo možnost nikdy a žádný respondent neoznačil možnost často.

Otázka č. 6 Požadují rodiče OŠD i přes zjevnou zralost dítěte?

Graf č. 6



V otázce, zda rodiče požadují odklad školní docházky i přes zjevnou zralost dítěte, vybralo nejvíce respondentů možnost zřídka (69,57%). Možnost někdy označilo 17,39% respondentů. Odpověď nikdy respondenti vybrali v 13,04% a možnost často neoznačil nikdo z respondentů.

Otázka č. 7 Věnujete nějakou péči dětem s OŠD?

Graf č. 7



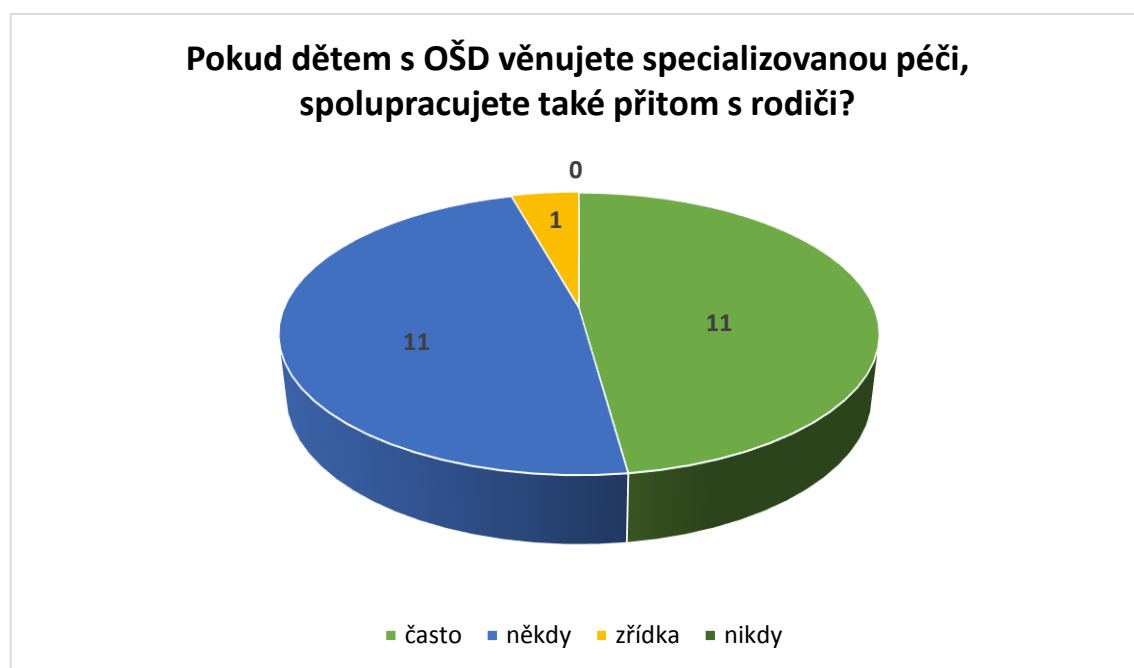
Tabulka č. 4

Péče dětem s OŠD	Počet	V procentech
IVP na základě vyšetření z PPP	18	78,26%
Jiná skupinová činnost než s ostatními dětmi	6	26,09%
Věnujeme se jim stejně jako ostatním	2	8,70%
Jiné		
- asistent pedagoga na děti ze sociálně znevýhodněného prostředí	1	4,35%
- kurz pro předškoláka ve spolupráci s PPP	1	4,35%

Graf a tabulka nám ukazují, že 78,26% respondentů věnují péči dětem s OŠD, a to individuální vzdělávací plán na základě vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny. 26,09% respondentů označilo možnost jiná skupinová činnost než s ostatními dětmi. 8,70% se věnují dětem s OŠD stejně jako ostatním. Dva respondenti označili možnost jiné a k ní uvedli, že mají asistenta pedagoga pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí a kurz pro předškoláka ve spolupráci s PPP.

Otázka č. 8 Pokud dětem s OŠD věnujete specializovanou péči, spolupracujete také přitom s rodiči?

Graf č. 8



Podle respondentů spolupracují s rodiči často v 47,83% a někdy také v 47,83%. Zřídka spolupracují s rodiči v 4,35% a možnost nikdy neuvedl žádný z respondentů.

4.8 Odpovědi na výzkumné otázky

Výzkumná otázka č. 1 : Jaké jsou nejčastější důvody odkladu školní docházky u dětí v okrese Strakonice?

Výsledky k této výzkumné otázce nalezneme v dotazníku určeném pro ředitele a ředitelky mateřských a základních škol pod otázkou č. 8.

Z výsledků šetření dotazovaných 22 mateřských škol je patrné, že jako nejčastější důvod odkladu školní docházky v okrese Strakonice za poslední 3 roky se jeví psychická nezralost (nezralost myšlení a vnímání) – 77,27%. Průzkum ukázal, že druhým nejčastějším důvodem pro odklad školní docházky jsou logopedické vady (63,64%) a třetím nejčastějším důvodem pro OŠD za poslední 3 roky je sociální nezralost (59,09%).

Výzkumná otázka č. 2: Je častěji udělován odklad školní docházky v mateřské škole ve městě nebo na vesnici?

Výsledky k této výzkumné otázce nalezneme v dotazníku určeném pro ředitele a ředitelky mateřských a základních škol pod otázkami č. 1 a č. 9.

Z 22 dotazovaných mateřských škol byla většina vesnických MŠ (59,09%) a městských mateřských škol bylo 40,91%. I přes větší procento zastoupení vesnických škol nám tabulky č. 6 v otázce č. 9 ukazuje, že za poslední 3 roky byly uděleny odklady školní docházky více ve městech (180 dětí) než na vesnicích (77 dětí).

Výzkumná otázka č. 3: Je častěji udělován odklad školní docházky chlapcům nebo dívkám?

Výsledky k této výzkumné otázce nalezneme v dotazníku určeném pro ředitele a ředitelky mateřských a základních škol pod otázkami č. 5, č. 6, č. 7 a č. 9.

V loňském školním roce šlo k zápisu z 22 dotazovaných mateřských škol v okrese Strakonice 256 chlapců a 240 dívek. U 58 chlapců (22,60%) a 35 dívek (14,58%) byl navržen odklad školní docházky. OŠD v loňském roce byl udělen 51 chlapcům (87,93%) a 30 dívkám (85,71%). Za poslední 3 roky byl udělen odklad školní

docházky 158 chlapcům a 96 dívkám. Podle průzkumu je častěji odklad školní docházky v okrese Strakonice udělován chlapcům.

Výzkumná otázka č. 4: Věnují se pedagogové problematice přípravy na vstup do školy?

Výsledky k této výzkumné otázce nalezneme v dotazníku určeném pro učitelky mateřských škol pod otázkami č. 1 a č. 2.

Na otázku č. 1 odpověděli dotazovaní respondenti, zda používají nějaké diagnostické metody pro posouzení školní zralosti u předškolních dětí, v 95,65% ano a v jednom případě (4,35%) respondent odpověděl, že diagnostické metody nepoužívá. Jako nejčastější diagnostické metody pro posouzení školní zralosti předškolních dětí uvedli respondenti pozorování (45,45%), rozhovory (36,36%) a Jiráskův test školní zralosti (31,82%).

Na otázku č. 2, jak připravují děti na vstup do školy, odpovědělo 73,91% respondentů, že používají specifické metody a aktivity v práci se všemi dětmi. Specifické metody a aktivity v práci s některými dětmi s problémem používá pouze 1 respondent (4,35%) a 30,43% respondentů uvedlo, že pracují dle programu a děti nijak zvlášť nepřipravují, ale někteří respondenti k tomu uvedli, že formou her zařazují činnosti rozvíjející předmatematické představy, zrakovou, sluchovou a prostorovou orientaci a grafomotoriku.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývá tématem odkladu školní docházky. Cílem této bakalářské práce bylo zmapovat v okrese Strakonice nejčastější důvody pro udělení odkladu školní docházky.

Vstup dítěte do školy, kdy opouští brány mateřské školy, která je pro něho druhou rodinou, nemusí být vždy bezproblémový. Ne všechny děti jsou na takto velký krok zralé a připravené. Některé děti nemusí být na školu připravené z psychické stránky, ale také ze sociálně-emoční a fyzické stránky. Proto jsme se v teoretické části zabývali poznatky, jak by se dítě mělo vyvíjet od početí do konce předškolního období. Dále jsme popsali pojmy školní zralost a školní připravenost a s nimi spojené složky školní zralosti. Poslední kapitolu teoretické části jsme věnovali faktorům, které představují pro úspěšný vstup dítěte do školy riziko.

V praktické části jsme použili pro výzkumné šetření metodu dotazování, kterou jsme zjišťovali z jakých důvodů je dětem v okrese Strakonice udělován odklad školní docházky. Získaná data ukázala, že jako nejčastější důvody odkladu školní docházky jsou uváděny psychická nezralost dítěte, logopedické vady a sociální nezralost dítěte. Dalším naším cílem bylo zjistit četnost odkladů školní docházky u chlapců a dívek, a jestli jsou udělovány OŠD častěji ve městě nebo na vesnici. Podle výsledků šetření je udělován odklad školní docházky v oslovených mateřských školách okresu Strakonice nejčastěji chlapcům z měst.

Za velmi přínosné považuji zjištění, jaké postupy pro přípravu dítěte na vstup do školy pedagogové využívají. Nejsou to jen pozorování, rozhovory a Jiráskův test školní zralosti, velmi pozitivně lze hodnotit často uváděnou spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou, jejíž pracovnice provádějí screening předškoláků přímo v mateřské škole. Realizovaný průzkum by bylo vhodné doplnit ještě kvalitativními postupy, které by umožnily vysvětlit některá zjištěná fakta, např. méně OŠD ve vesnických MŠ.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. První vydání. Brno: Computer Press, 2011. ISBN 978-80-251-1829-0.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy. První vydání. Brno: Computer Press, 2010. ISBN 978-80-251-2569-4.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. Psychologie pro učitele. Druhé vydání. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

DITTRICH, Pavel. Pedagogicko-psychologická diagnostika. Druhé vydání. Jinočany: H&H, 1993. ISBN 80-85467-06-2.

HELUS, Zdeněk. Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. Druhé vydání. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu. První vydání. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. Je naše dítě zralé na vstup do školy?: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. Druhé vydání. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4750-7.

KLÉGROVÁ, Jarmila. Máme doma prvňáčka. První vydání. Praha: Mladá Fronta, 2003. ISBN 80-204-1020-1.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana, Branislav PUPALA a eds. Předškolní a primární pedagogika. První vydání. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet. Druhé vydání. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4435-3.

KROPÁČKOVÁ, Jana. Budeme mít prvňáčka: Pro rodiče dětí od 5 let. První vydání. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-359-8.

KUCHARSKÁ, Anna a Daniela ŠVANCAROVÁ. Bezstarostné roky?: Kroky a krůčky předškolním věkem. První vydání. Praha: Scientia, 2004. ISBN 80-7183-291-X.

KUTÁLKOVÁ, Dana. Jak připravit dítě do 1. třídy. První vydání. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3246-6.

- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. Třetí vydání. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-X.
- LISÁ, Lidka a Marie KŇOURKOVÁ. Vývoj dítěte a jeho úskalí. První vydání. Praha: Avicenum, 1986. ISBN 08-084-86.
- MATĚJČEK, Zdeněk. Co, kdy a jak ve výchově dětí. Druhé vydání. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-320-X.
- MATĚJČEK, Zdeněk. Praxe dětského psychologického poradenství. Druhé vydání. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0000-0.
- MERTIN, Václav, Ilona GILLERNOVÁ a eds. Psychologie pro učitelky mateřské školy. Druhé vydání. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.
- RÁDLOVÁ, Eva a kol. Speciální pedagogická diagnostika. Ostrava: Montanex, 2004. ISBN 80-7225-114-7.
- ŘÍČAN, Pavel. Cesta životem. Druhé vydání. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.
- ŘÍČAN, Pavel, Dana KREJČÍŘOVÁ a kol. Dětská klinická psychologie. Čtvrté vydání. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1049-8.
- ŘÍČAN, Pavel. Psychologie. Třetí vydání. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-560-8.
- ŘÍČAN, Pavel. Psychologie osobnosti: Obor v pohybu. Páté vydání. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1174-4.
- SKUTIL, Martin a a kol. Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství. První vydání. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
- SVOBODA, Mojmír, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. Psychodiagnostika dětí a dospívajících. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0899-0.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol. Přehled vývojové psychologie. Druhé vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2141-4.
- ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. Dítě v předškolním období. První vydání. Praha: Mladá Fronta, 2004. ISBN 80-204-1187-9.
- ŠVINGALOVÁ, Dana. Kapitoly z vývojové psychologie pro učitelství mateřských škol: Studijní texty pro distanční studium. Liberec: Technická Univerzita v Liberci, 2003. ISBN 80-7083-697-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. Psychopatologie pro pomáhající profese: Variabilita a patologie lidské psychiky. Třetí vydání. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-678-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří. První vydání. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

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

KOHOUTEK, Rudolf. Diagnostika připravenosti dětí pro školní docházku. Pedagogická orientace. 2006, (č.2), 3-23. ISSN 1211-4669.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 - Dotazník určený ředitelům a ředitelkám mateřských a základních škol

Příloha č. 2 - Dotazník určený učitelkám mateřských škol

Příloha č. 1

Vážená(ý) paní ředitelko(pane řediteli),

Jmenuji se Jana Škopková, studuji na Jihočeské Univerzitě v Českých Budějovicích obor učitelství pro mateřské školy. Tímto bych Vás chtěla požádat o vyplnění dotazníku pro výzkumné šetření mé bakalářské práce, která se nazývá „Nejčastější důvody odkladu školní docházky v okrese Strakonice“.

Dotazník obsahuje devět otázek. Vámi vybrané odpovědi, prosím, zvýrazněte tučně, a tam kde je možnost doplnění, prosím, doplňte. Dotazník je anonymní, nikde v mé práci nebudou uváděna žádná jména.

Vyplněný dotazník prosím zašlete na moji emailovou adresu: skopkova-jana@seznam.cz

Předem Vám mnohokrát děkuji za Vaši ochotu a spolupráci.

1) Pracujete v MŠ, která má sídlo:

- a) ve městě
- b) na vesnici

2) Jaký je počet obyvatel ve Vaší obci?

- a) do 3000 obyvatel
- b) do 10 000 obyvatel
- c) do 50 000 obyvatel

3) Kolik tříd je ve Vaší MŠ?

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4

e) více než 4

4) Organizujete ve Vaší MŠ pro rodiče besedy na téma školní zralosti?

a) ano

b) ne

5) Kolik dětí z Vaší MŠ šlo k zápisu do první třídy v loňském roce?

- chlapci -

- děvčata -

6) Kolika dětem byl navržen odklad školní docházky v loňském roce?

- chlapci -

- děvčata -

7) Kolik odkladů školní docházky bylo uděleno ve Vaší MŠ v loňském roce?

- chlapci -

- děvčata -

8) Jaké důvody pro OŠD byly ve Vaší MŠ za poslední 3 roky?

a) porucha pozornosti a soustředěnosti

b) logopedické vady

c) fyzická nezralost, špatný zdravotní stav

d) psychická nezralost (nezralost myšlení a vnímání)

e) sociální nezralost

f) nedostatky v oblasti grafomotoriky

g) jiné

uvedte, prosím, jaké:

9) Kolik odkladů školní docházky bylo uděleno za poslední 3 roky:

- chlapci -

- děvčata -

Příloha č. 2

Vážená paní učitelko,

Jmenuji se Jana Škopková, studuji na Jihočeské Univerzitě v Českých Budějovicích obor učitelství pro mateřské školy. Tímto bych Vás chtěla požádat o vyplnění dotazníku pro výzkumné šetření mé bakalářské práce, která se nazývá „Nejčastější důvody odkladu školní docházky v okrese Strakonice“.

Dotazník obsahuje osm otázek. Vámi vybrané odpovědi, prosím, zvýrazněte tučně, a tam kde je možnost doplnění, prosím, doplňte. Dotazník je anonymní, nikde v mé práci neuvádím žádná jména.

Vyplněný dotazník prosím zašlete na moji emailovou adresu: skopkova-jana@seznam.cz

Předem Vám mnohokrát děkuji za Vaši ochotu a spolupráci.

1) Používáte nějaké diagnostické metody pro posouzení školní zralosti u předškolních dětí?

a) ano

uvedte, prosím, jaké:

b) ne

2) Jak připravujete děti na vstup do školy?

a) používám specifické metody a aktivity v práci se všemi dětmi

uvedte, prosím, jaké:

b) používám specifické metody a aktivity v práci s některými dětmi s problémem

uvedte, prosím, jaké:

c) pracuji dle programu, děti nijak zvlášť nepřipravuji

3) V čem vidíte problém nedostatečné připravenosti dětí pro vstup do ZŠ? (můžete vybrat více možností)

- a) děti tráví hodně času u televize, tabletu, mobilu
- b) chybějící komunikace mezi rodiči a dětmi
- c) pohodlnost rodičů
- d) rodiče se dětem málo věnují a tráví s nimi málo času
- e) předčasně narozené děti
- f) jiné

uvedte, prosím, jaké:

4) Jak hodnotíte spolupráci s rodiči, u jejichž dětí doporučujete OŠD?

- a) dobrá
- b) průměrná
- c) špatná

5) Odmítají rodiče požádat o OŠD i přes doporučení PPP?

- a) často
- b) někdy
- c) zřídka
- d) nikdy

6) Požadují rodiče OŠD i přes zjevnou zralost dítěte?

- a) často
- b) někdy
- c) zřídka
- d) nikdy

7) Věnujete nějakou péči dětem s OŠD?

- a) IVP na základě vyšetření v PPP
- b) jiná skupinová činnost než s ostatními dětmi
- c) věnujeme se jim stejně jako ostatním
- d) jiné

uveďte, prosím, jaké:

8) Pokud dětem s OŠD věnujete specializovanou péči, spolupracujete také přitom s rodiči?

(„úkoly“ na doma, spolupráce v MŠ...)

- a) často
- b) někdy
- c) zřídka
- d) nikdy

