

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Tereza Dulovcová

Problematika posuzování školní zralosti a odkladu povinné školní
docházky u dětí s narušenou komunikační schopností

Olomouc 2020 vedoucí práce: doc. Mgr. Kateřina Vitásková, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci s názvem Problematika posuzování školní zralosti a odkladu povinné školní docházky u dětí s narušenou komunikační schopností vypracovala samostatně s použitím uvedených zdrojů a literatury.

V Olomouci dne: 19. 5. 2020

.....

Tereza Dulovcová

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat doc. Mgr. Kateřině Vitáskové, Ph.D., za odborné vedení bakalářské práce, cenné rady a ochotu mou práci vést. Dále bych chtěla poděkovat paní učitelce Mgr. Kateřině Kroupové a rodičům dětí za zodpovězení otázek a skvělou spolupráci. V neposlední řadě také své rodině a nejbližším, kteří mi byli vždy oporou.

Obsah

Úvod.....	6
I Teoretická část	8
1 Vymezení pojmů a důležitosti komunikace.....	8
1.1 Vymezení hlavních pojmů.....	8
1.1.1 Pojem školní zralost.....	8
1.1.2 Pojem odklad školní docházky	10
1.1.3 Pojem narušená komunikační schopnost	11
1.2 Komunikace a její hlavní postavení v edukaci.....	11
2 Současný stav posuzování odkladu povinné školní docházky	13
2.1 Odklad povinné školní docházky v číslech	13
2.2 Kompetentní osoby diagnostikující školní zralost	14
2.3 Odklad povinné školní docházky a komunikace	16
3 Rozvoj komunikace v mateřské škole.....	19
3.1 Rámcový vzdělávacího program pro předškolní vzdělávání a jiné dokumenty	19
3.1.1 Ukotvení komunikace v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání	19
3.1.2 Desatero pro rodiče dětí předškolního věku	20
3.2 Následné uplatnění odkladu povinné školní docházky	20
3.2.1 Metodika: Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina.....	21
3.3 Komunikace v průběhu vzdělávání	22
3.3.1 Komunikace se základní školou	22
4 Bilingvismus u dětí v předškolním věku.....	27
4.1 Vývoj bilingvismu.....	27
4.2 Bilingvismus spontánní a dítě s narušenou komunikační schopností	28

4.3 Bilingvismus záměrný a dítě s narušenou komunikační schopností	29
II Praktická část.....	31
5 Dovednosti dětí v předškolním věku a jejich rozdílné projevy v závislosti na prostředí	31
5.1 Metodologie výzkumného šetření	31
5.1.1 Cíle výzkumného šetření	31
5.1.2 Charakteristika zkoumaného vzorku	32
5.1.3 Výzkumné prostředí a průběh výzkumu	32
5.1.4 Výzkumná metoda a tvorba výzkumných otázek	33
5.2 Analýza dat.....	35
5.2.1 Dívka.....	36
5.2.2 Chlapec 1	37
5.2.3 Chlapec 2	39
5.3 Závěry výsledků výzkumného šetření	40
5.4 Shrnutí závěrů výsledků výzkumného šetření.....	43
Závěr	44
Seznam použité literatury.....	46
Seznam grafů a tabulek	51

Úvod

Odklad povinné školní docházky je téma, s kterým se pravidelně setkávají učitelé mateřské školy a také někteří rodiče dětí v předškolním věku. Často se jedná o rodiče, jejichž dítě má speciální vzdělávací potřeby. K dětem se speciálními vzdělávacími potřebami patří i děti s narušenou komunikační schopností. Tyto děti potřebují intervenci logopeda a popřípadě i jiné odborníky. Často jim v předškolním věku bývá odložena školní docházka kvůli vadě řeči. Odkladů povinné školní docházky je z tohoto důvodu opravdu mnoho a nelze si nepovšimnout, že první místo odkladů povinné školní docházky drží kategorie celková nezralost dítěte, do které některé děti s narušenou komunikační schopností také mohou spadat. Mnohdy se jedná o děti s vývojovou dysfázií, či s vývojovou dysartrií, které mají deficity i v jiných oblastech než jen v komunikaci.

O školní zralost se zajímá daleko více rodičů, než tomu bylo dříve. To je způsobeno osvětou, která se zintenzivňuje a v dnešních dnech dosahuje dobré úrovně. Školní zralost a odklady povinné školní docházky jsou diskutované především kvůli médiím, které je často řeší především v období jara, kdy probíhají zápisy do 1. tříd. I přesto že jsou školní zralost a s ní spojený odklad povinné školní docházky tolik medializovány, je kolem těchto pojmů mnoho nedořešených otázek. Tato bakalářská práce s názvem „Problematika posuzování školní zralosti a odkladu povinné školní docházky u dětí s narušenou komunikační schopností“ nastíní čtenáři problematiku, která je velmi aktuální, jelikož odkladů povinné školní docházky neubývá, ale dá se jim mnohdy předcházet.

Bakalářská práce je určena především pro rodiče dětí s narušenou komunikační schopností, kteří stojí na pomyslné křižovatce s otázkami, jestli požádat o odklad školní docházky u jejich dítěte, nebo jej nechat zapsat do 1. třídy. Neměla by sloužit jako „návod“, který čtenáři ukazuje cestu. Měla by objasnit a shromáždit informace o možnostech a úskalích, které by mohly nastat. Dále je určena také pedagogům, kteří mohou pomocí diagnostiky, spolupráce s rodiči a odborníky odkladům povinné školní docházky předcházet a posléze pomoci dítěti správně zahájit školní docházku.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části. V teoretické části bude čtenář nejprve seznámen s jednotlivými termíny a důležitostí komunikace v procesu edukace. Dále mu bude představena problematika odkladů povinné školní docházky převážně u dětí

s narušenou komunikační schopností. Poukázáno bude na oblasti, v nichž bývá hodnocena školní zralost dítěte, a především na oblast komunikace. Představena je problematika komunikace mezi mateřskou školou a školou základní a problematika bilingvismu.

Druhá část bakalářské práce-praktická část se zaměřuje na dovednosti dětí v předškolním věku a jejich rozdílné projevy v závislosti na prostředí. K vybrání tohoto tématu vedlo autorku přesvědčení, že hodnocení školní zralosti a odkladu povinné školní docházky u dětí s NKS může selhat na předškolních dovednostech dítěte, které se projevují odlišně v domácím prostředí a v prostředí mateřské školy. Díky tomu, se může rozcházet názor na školní zralost mezi pedagogem a rodičem dítěte. Protože se jedná o děti s narušenou komunikační schopností, autorka se zaměřila na hodnocení pedagoga a rodiče v oblasti jazyk a řeč, ale také na jiné oblasti, které by dítě mělo zvládat při nástupu do školy. Praktická část je doplněna závěry výzkumného šetření, kde se čtenář dozví výsledky výzkumu.

I Teoretická část

Cílem této kapitoly je popsat školní zralost, odklad povinné školní docházky a pojem narušená komunikační schopnost, představit komunikaci a její důležitost v edukačním procesu. Dále je v ní upozorňováno na problematiku, která je aktuální, či může nastat právě při posuzování školní zralosti a při rozhodování se pro odklad povinné školní docházky především u dětí s narušenou komunikačních schopností. Snaží se upozornit na význam mateřské školy pro rozvoj komunikace a její ukotvení v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Dále se kapitola věnuje komunikaci mezi mateřskou školou a školou základní. Zmíněna je i problematika bilingvismu.

1 Vymezení pojmů a důležitosti komunikace v procesu edukace

1.1 Vymezení hlavních pojmů

V první podkapitole se snažíme vymezit základní pojmy, které považujeme za zásadní vzhledem k tématu bakalářské práce.

1.1.1 Pojem školní zralost

Autorky Bednářová, Šmardová (2010) a také Průcha et al. (2016) se shodují v tom, že zahájení školní docházky je mimořádným okamžikem každého dítěte a také jeho blízkých. Jedná se o uzavření životní etapy dítěte „předškoláka“ a začátek nové etapy „školáka“.

Průcha et al. (2013) uvádí definici školní zralosti následovně: „Termín *školní zralost* v pedagogicko-psychologickém pojetí znamená stav dítěte projevující se v takové vývojové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013 s. 304).

Bednářová a Šmardová (2010) považují za důležité nahlížet při posuzování školní zralosti na tyto oblasti:

- Fyzický (somatický) vývoj a zdravotní stav dítěte

- Úroveň kognitivních funkcí (mezi tyto funkce patří paměť, pozornost, řeč aj.)
- Úroveň dovedností (pracovní předpoklady, návyky)
- Úroveň emocionálně-sociální (lze nazývat také školní připravenost)

V literatuře se můžeme setkat ještě s jedním termínem, podobný školní zralosti, a to školní připravenost. Termín školní připravenost je používán především pedagogickou veřejností (Bednářová, Šmardová, 2010).

Pedagogové termín školní připravenost používají z toho důvodu, že se jedná o zkušenosti, které si dítě osvojí během předškolního období z výchovy a vlivu vnějšího prostředí působících na něj samotné. Je to oblast zkušeností sociálních, mezi které řadíme právě komunikační zdatnost aj. Školní zralost pojednává o vnitřních předpokladech dítěte. Ty jsou vázané na zrání centrální nervové soustavy, snižující se citovou labilitu, rozvoj soustředěnosti dítěte a zlepšující se odolnost dítěte při zátěži. Tyto termíny „*jsou dvě spojené nádoby*“ (Otevřelová, 2016a).

Kutálková ve své publikaci „*Jak připravit dítě do 1. třídy*“ (2014) tyto termíny spojuje v jeden termín, a to školní zralost. Do oblastí, na které by mělo být nahlíženo na konci předškolního vzdělávání řadí: datum narození, zdravotní stav, zralost centrální nervové soustavy, soustředění, pravolevou orientaci, rozvoj řeči, kresbu.

I jiné autorky například Syslová, Kratochvílová a Fikarová (2018) školní zralost a školní připravenost od sebe nijak nerozlišují. Školní připraveností, či zralostí označují tělesné, duševní a sociální schopnosti dítěte k zahájení povinné školní docházky. Uvádějí, že školní zralost je oproti školní připravenosti u nás termínem užívanějším a vychází z vývojové psychologie.

Vágnerová (1999 in Syslová, Kratochvílová a Fikarová, 2018) podobně jako Otevřelová (2016a), definuje termín školní zralost jako vnitřní předpoklady dítěte, které se vztahují především na biologickou stránku dítěte, a tedy zrání centrální nervové soustavy. Školní připravenost je termínem komplexnějším, zahrnujícím dovednosti pro učení, získávané právě z okolního prostředí.

Kropáčková (2018) od sebe pojmy školní zralost a školní připravenost také rozlišuje. Podle ní se ale tyto termíny v dnešní době překrývají a doplňují, jelikož se do jisté míry obsahově rozšířily.

1.1.2 Pojem odklad školní docházky

Školní zralost dítěte je podle *Školského zákona*¹ podmínkou pro začátek školní docházky. Dítě má být fyzicky i psychicky vyspělé pro takovou životní změnu. Pokud dítě v jedné z těchto složek školní zralosti vyspělé není, nebo i v obou zároveň, může mu být zahájení školní docházky odloženo *Odkladem povinné školní docházky* (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

Odklad povinné školní docházky je ustanoven v Zákoně č. 561/2004 Sb. *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* odstavec § 37. (Zákon č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů).

K zápisu povinné školní docházky musí jít dítě, kterému je v den nástupu do základní školy 6. let (Průcha, Walterová, Mareš, 2013). Odklad povinné školní docházky může doporučit dětský lékař, učitelka mateřské školy, nebo také jiní odborníci (Kutálková, 2014). Zmiňované osoby pouze odklad navrhují, záleží na zákonném zástupci dítěte, který musí požádat písemně školu do níž má dítě nastoupit o odklad, v době zápisu dítěte do 1. třídy. Písemná žádost zákonného zástupce musí být doložena posouzením školského poradenského zařízení, dále lékařem nebo klinickým psychologem. Ředitelem školy lze odložit jeden školní rok. „*Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku*“ (Zákon č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů).

V průběhu prvního roku plnění povinné školní docházky lze žákovi udělit dodatečný odklad. O dodatečném odkladu povinné školní docházky rozhoduje ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce dítěte v případě, že se u žáka v prvním roce plnění povinné školní docházky projeví nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost k plnění povinné školní docházky (vychází přitom z faktických zkušeností pedagogických pracovníků pracujících s daným dítětem) (Zákon č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů). Kutálková (2014) uvádí, že dodatečný odklad se volí pouze v krajních případech, jelikož u dítěte může nastat pocit neúspěšnosti a nepřiměřený strach z povinného vzdělávání, které mu přijde velmi složité. Toto řešení odkladu povinné školní docházky je tedy spíše nešťastné řešení, které s sebou nese velká rizika pro sebehodnocení dítěte a rodiče jej musí velmi zvážit.

¹ Zákon č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů

1.1.3 Pojem narušená komunikační schopnost

Narušená komunikační schopnost (NKS) je základním termínem moderní logopedie. O narušené komunikační schopnosti mluvíme tehdy, pokud je v komunikaci jedince narušena alespoň jedna z jazykových rovin, či několik rovin zároveň, které působí rušivě ke komunikačnímu záměru (Lechta in Kerekrétiová et al., 2016). Jednotlivé roviny komunikační schopnosti v rámci českého jazyka dělíme na foneticko-fonologickou (zvuková stránka řeči), lexikálně-sémantickou (obsahová stránka řeči), morfologicko-syntaktickou (gramatická stránka řeči) a pragmatickou rovinu jazyka (rovina sociálního uplatnění řeči) (Lechta, 1995, in Klenková, 2006). Vitásková (2013b) přidává ke čtyřem výše zmiňovaným rovinám, také mluvenou, psanou a znakovou formu komunikace. Lechta (2016, in Kerekrétiová et al., 2016) definuje 10 základních kategorií tzv. okruhů narušené komunikační schopnosti: vývojová nemluvnost (narušený vývoj řeči-vývojová dysfázie), získaná organická nemluvnost (afázie), získaná psychogenní nemluvnost (mutismus, elektivní mutismus), narušení zvuku řeči (rinolalie, palatolalie), narušení plynulosti (fluence) řeči (kocktavost, breptavost), narušení článkování řeči (dyslalie, dysartrie), poruchy hlasu (afonie, dysfonie), kombinované vady a poruchy řeči (současný výskyt více druhů narušené komunikační schopnosti), symptomatické poruchy řeči (narušenou komunikační schopností se projevuje primární postižení např. sluchové) a narušení grafické stránky řeči (agrafie, dyslexie, dysgrafie aj.).

Klinický logoped je kompetentní provádět diagnostiku narušené komunikační schopnosti. Dále realizuje léčbu poruch a vad řeči, sluchu, hlasu (Vyhláška č. 55/2011 Sb. ve znění pozdějších předpisů). Také logoped se státní závěrečnou zkouškou z logopedie magisterského stupně může provádět komplexní diagnostiku a intervenci u žáků s narušenou komunikační schopností (MŠMT, 2009).

1.2 Komunikace a její hlavní postavení v edukaci

Komunikace je pro člověka jedna z nejvýznamnějších potřeb života. Nejdůležitější tzv. vrcholnou formou interpersonální (mezilidské) komunikace je komunikace verbální, tedy komunikace pomocí slov. Samotný proces vzdělávání stojí na přenosu informací mezi učiteli a žáky. Aby bylo možné realizovat výchovně-edukační proces v základních školách, musí dítě předškolního věku, před zahájením povinné školní docházky

dosahovat, určité komunikační úrovně. Komunikační úroveň je jeden z faktorů, na nějž se při hodnocení školní zralosti nahlíží. K tomu, aby školák zvládl nároky školy, které na něj budou kladeny ve výchovně-vzdělávacím procesu, musí mít právě nějakou úroveň školní zralosti, či školní připravenosti (Bendová, 2011).

Nelešovská (2005) uvádí, že při vstupu do základní školy je důležité mít komunikační schopnost na dobré úrovni. Základní škola požaduje u svých žáků určitou úroveň komunikační schopnosti. Řeč školáka má být dobře rozvinuta jak v obsahové složce řeči, tak ve složce formální. U dětí, u nichž není řeč dostatečně rozvinutá může dojít k znemožnění komunikace, omezení komunikace, k jednostranné komunikaci či k ztížené komunikaci.

Řeč je pro lidského jedince významná a zásadní, ovlivňuje a zdokonaluje myšlení, poznávání a také rozvíjí kvalitu učení (Otevřelová, 2016b).

2 Současný stav posuzování odkladu povinné školní docházky

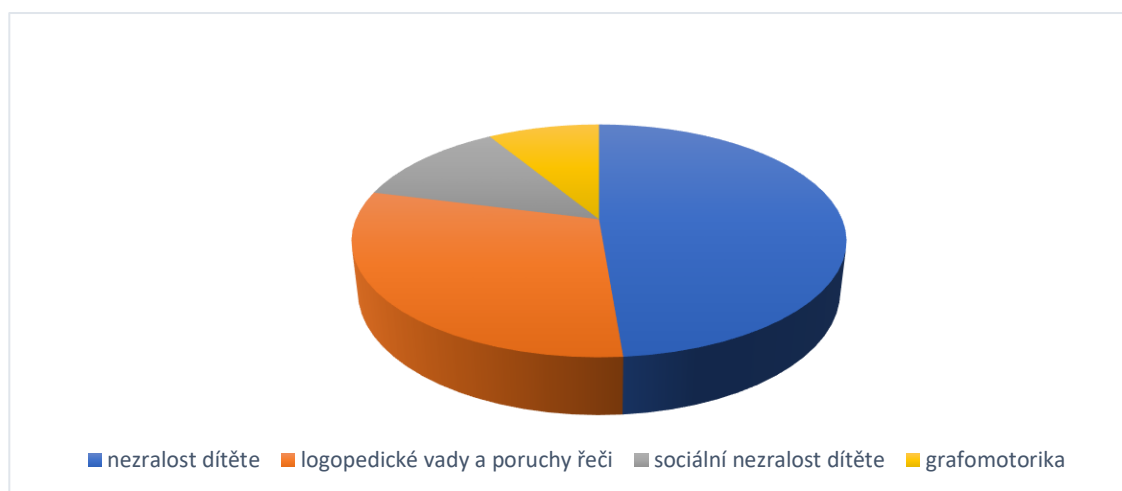
Připravenost předškoláka k nástupu do 1. třídy, posuzujeme podle širokého spektra dovedností. Setkáváme se s dětmi v předškolním věku, které zvládají veškeré dovednosti důležité k dobrému startu v základní škole. U těchto předškoláků je odklad zbytečný. Někdy se setkáváme s dětmi, jejichž školní výkon je slabší, či jsou jejich výsledky v pásmu podprůměru. U těchto dětí je odklad více než vhodný. Můžeme se setkat také s dítětem, které v některých oblastech exceluje, ale v některých výrazně zaostává. Takovéto děti nejsou výjimkou, právě naopak, rozhodnutí pro odložení jejich docházky není vždy jednoznačné. U těchto dětí do rozhodování zahrnujeme další proměnné. Mezi ty patří kvalita pedagogické činnosti, předpokládané množství žáků, s nimiž dítě nastoupí do 1. třídy, charakteristiku školy a rodinnou situaci. Charakteristikou školy je myšleno, jaké má škola nároky na své žáky, jestli se jedná o školu s rozšířenou výukou jazyka, či matematiky aj., jestli se jedná o školu, zaměřující se na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími problémy aj. Do rodinné situace řadíme momentální stav rodiny-jestli se rodiče nerozvádějí, jestli rodinu nečeká plánované stěhování, příprava na dalšího potomka aj. Tyto proměnné mohou napomoci při rozhodování (Mertin, Krejčová, 2016).

2.1 Odklad povinné školní docházky v číslech

Statistické údaje České školní inspekce ukazují, že každý rok do 1. tříd nenastupují všechny děti z odpovídajícího populačního ročníku. V roce 2016 zhruba pětina dětí začínala povinnou školní docházkou až po odkladu povinné školní docházky (Průcha et al., 2016). Z těchto údajů můžeme říci, že odklad povinné školní docházky není v současné době nic výjimečné. Dříve tomu tak nebylo. Rodiče dítěte, které bylo z nějakého důvodu „nezralé“ k zahájení povinné školní docházky, se odkladu vyhýbali. Rodiče odklad brali jako signál selhání vlastního dítěte, tudíž i selhání vlastní výchovy. Odklad byl tak vnímán nejenom rodiči těchto dětí, ale širokou veřejností ještě v minulém století, a tak odkladů bylo jen velmi malé procento. V dnešní době je odklad povinné školní docházky vnímán pozitivně a někdy jej rodiče vnímají i jako výhodu. Mnoho rodičů uvítá jeden rok navíc s vědomím, že dítě bude o rok starší, tudíž bude lépe připraveno na 1. třídu. Naneštěstí může být odklad povinné školní docházky v dnešní době brán jako stoupající trend, protože jsou odklady povinné školní docházky velmi medializované viz výše. Rozšířená

medializace může vyvolávat v rodičích předškoláků určité obavy, díky nimž se pro odklad rozhodují (Opravilová, 2016).

V současné době je vysoký počet odkladů povinné školní docházky. Pro školní rok 2018/2019 bylo 16,5 % dětí s odkladem povinné školní docházky. Mezi důvody odkladů v školním roce 2018/2019 patřily nezralost dítěte (35,7 %), logopedické vady a poruchy řeči (22,2 %), sociální nezralost dítěte (9 %) a grafomotorika (6,4 %) (viz graf 1). Vidíme, že důvodem pro odklady povinné školní docházky se velkou měrou podílejí logopedické vady a poruchy řeči (Zatloukal et al., 2019). Podle Staníčka (2020) se v dětské populaci vyskytuje velký počet logopedických obtíží, kvůli kterým se nástup do 1. třídy odkládá na rok další. Nejčastěji je odklad školní docházky stanovován na základě dyslálie, při níž je narušena výslovnost jednotlivých hlásek. Dále Staníček uvádí, že dyslálie je nejrozšířenější narušenou komunikační schopností dětí v předškolním věku. Tento typ narušené komunikační schopnosti nepatří mezi závažné typy, avšak i tak může způsobovat obtíže v 1. třídě. Odklad je běžně využíván u dětí s vážnějšími poruchami komunikace a to např. u dětí s vývojovou dysfázií.



Graf 1: Důvody odkladů v školním roce 2018/2019 (Zatloukal et al., 2019)

2.2 Kompetentní osoby diagnostikující školní zralost

Učitelé mateřské školy mají během předškolního vzdělávání konkrétního žáka sledovat a tvořit diagnostiku vývoje dítěte v předškolním období (Průcha, 2016). Učitel v mateřské škole, která má dítě ve své třídě, je zdrojem informací o dítěti. Je s dítětem velmi často, má ho ve své péči od pondělí do pátku, a to mnohdy po větší část dne. Díky tomu dítě dobře zná a intenzivně jej sleduje. Učitel dítě sleduje v činnostech, které se

doma nenaskytnou, má srovnání s dětmi ze třídy, což je výhodné k objektivnímu zhodnocení vývojové úrovně dítěte. Učitel může v kolektivu třídy sledovat také sociální chování dítěte, emoce, a především předpoklad k nástupu do 1. třídy. Společně s rodinou dítěte a jinými odborníky např. speciálními pedagogy, pediatry, psychology, učiteli ze základní školy aj. mohou nejlépe zhodnotit, jestli je pro děti odklad vhodný (Kropáčková, 2018). Pro hodnocení školní zralosti využívají poradenští pracovníci a jiní odborníci, ale i učitelé ucelené testy. Učitelé mohou využít Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky autorem D. Švancarové, A. Kucharské, Orientační test školní zralosti J. Jiráska, Test zrakového vnímání vytvořený L. Felcmanovou a také Diagnostiku jazykového vývoje G. Seidlové Málkové a F. Smolíka. Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky společně s Testem zrakového vnímání jsou určeny jak učitelům, tak také poradenským pracovníkům. Pokud učitelé chtějí používat tyto diagnostické metody, musí absolvovat kurz, v němž je zaškoleni k správnému používání těchto testů. Diagnostika jazykového vývoje je volně dostupnou diagnostickou metodou, tak jako Orientační test školní zralosti J. Jiráska (Mertin, Krejčová et al., 2016). Syslová a Kratochvílová (2017) radí mezi další testy, které používají učitelé v MŠ test Předcházíme poruchám učení od Brigitte Sindelarové. Kromě testů existují i diagnostické nástroje do nichž můžeme zařadit portfolio dítěte aj.

Diagnostika je také velmi důležitá pro učitele samotné. Učitelé by bez diagnostiky nezvládli účinně vytvářet výchovně edukační proces. Učitelé by bez diagnostiky nemohli plánovat, individuálně přistupovat k dítěti a hodnotit jeho pokroky a dosavadní dovednosti. „*Diagnostická činnost učitelek je tedy jednou z nejvýznamnějších komponent edukačního procesu*“ (Syslová, Kratochvílová, 2017 s. 95).

Česká školní inspekce uvádí, že problematice připravenosti dětí na povinnou školní docházku ve školním roce 2018/2019 věnovalo pozornost pouze 74,6 % mateřských škol. ČŠI toto považuje za velký nedostatek. Zároveň uvádí, že pomocí systematické diagnostiky a včasné intervence by počet odkladů školní docházky mohl poklesnout. (Zatloukal et al., 2019)

Zápis dítěte do 1. třídy je také určitým diagnostickým procesem. I přesto, že čas, který učitel při zápisu s dítětem pracuje není příliš dlouhý, je učitel ZŠ odborníkem s bohatými zkušenostmi ve výuce. Ví, co vše dítě potřebuje k nástupu do 1. třídy zvládat a také dokáže poznat, jestli má dítě někde nějaké nedostatky. V České republice se zápisy do

školy konají s jistým předstihem, což je někdy jistou nevýhodou. Vývoj dětí v předškolním věku probíhá intenzivně. Dítě někdy dozrává „skokově“ a tak se jeho vývoj a s ním spojená školní zralost může do začátku školního roku změnit (Mertin, Krejčová et al., 2016).

Diagnostika učitelem v mateřské škole bývá někdy součástí tzv. depistáže, tedy cíleným vyhledáváním určitých problémů, mezi které lze zařadit např. specifické potřeby dětí, či samotnou školní zralost/připravenost. Psycholog pracující ve školském poradenském zařízení vytváří diagnostiku školní zralosti v pravém slova smyslu (Syslová, Kratochvílová, Fikarová 2018). Existují dva typy školského poradenského zařízení, kde psychologové pracují a to pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum (Dandová, 2018). Průcha (2016, s. 80) vymezuje diagnostiku školní zralosti učitelů a psychologů následovně: „*Diagnostiku školní zralosti provádějí psychologové. Hodnocení školní zralosti provádějí učitelé v rámci své diagnostické činnosti a orientačně ji zjišťují také učitelé prvního stupně základní školy při zápisu dítěte do 1. třídy základní školy.*“ Pokud učitelé nejsou spokojeni s hodnocením školní zralosti a mají podezření na opožděný vývoj dítěte, navrhnou rodičům návštěvu školského poradenského zařízení (ibid.).

Jestliže se rodiče rozhodnou k odkladu povinné školní docházky musí podat písemně žádost o odklad. K odložení nástupu do ZŠ jsou potřeba také podklady od poradenského zařízení, odborného dětského lékaře nebo klinického psychologa (Mertin, Krejčová et al., 2016).

2.3 Odklad povinné školní docházky a komunikace

Narušená komunikační schopnost může ve velké míře ovlivnit úspěch školáka, který nastoupí do 1. třídy, a to ve čtení, psaní, může působit na vztahy s vrstevníky a také se může přeměnit do okruhu pozdějších projevů specifických poruch učení (Otevřelová, 2016b). U dětí v předškolním věku se střetáváme s různými kategoriemi narušené komunikační schopnosti. Setkáváme se u nich se specificky narušeným vývojem řeči. Dále s poruchami artikulace dyslálií a dysartrií, s poruchami fluence-koktavostí i breptavostí. Můžeme se setkat s dítětem se (s)elektivním mutismem a s narušením zvuku řeči, tedy rinolálií a palatolálií (Bartoňová, Vítková et al., 2019). Pokud dítě s narušenou komunikační schopností nenavštěvuje v předškolním věku logopeda, je důležité

doporučit zákonným zástupcům dítěte logopedické vyšetření. Především logoped a popřípadě foniatr se zabývají diagnostikou a vývojem řeči (Otevřelová, 2016b).

Bednářová a Šmardová (2008) zmiňují, že mezi pátým a šestým rokem (tedy těsně před nástupem do 1. třídy) by se měl mluvený projev dítěte podobat mluvenému projevu dospělé osoby. Řeč by měla být ve všech jazykových rovinách na vysoké úrovni. Dítě by v těchto letech mělo mluvit gramaticky správně, slovní zásoba by měla být tak bohatá, aby mu dovozovala se plynule a smysluplně vyjadřovat ve víceslovných výpovědích. Dítě by mělo používat všechny slovní druhy i výslovnost všech hlásek by mohla být správná. Komunikaci by mělo dítě vést radostně, aktivně a spontánně. Dítě by se mělo pokoušet navazovat kontakt s vrstevníky, ale i s dospělými. Také by si mělo být vědomo toho, že existují základní pravidla konverzace, které má dodržovat.

Kutálková (2014) považuje v rámci nástupu do základní školy to, aby dítě mělo dobrou výslovnost jednotlivých hlásek za vhodné. Uvádí, že pro edukaci je potřebné, aby žák vyslovoval kvalitně sibilanty (sykavky) a ovládal měkčení. Nedostatečná výslovnost se mnohdy projevuje ve čtení a psaní. Žák píše právě tak, jak si sám předříkává a poté často chybuje. Místo *škola*-píše *skola* nebo místo *zelená*-píše *selená*.. Dále umí některé děti vynechávat háčky (místo *k tetě*-píše *k tete*,/ *tesím se*...). Pokud dítě neovládá měkčení, chybuje takto: místo *tiká*-píše *tyká* atd.² Zmiňuje častý fakt, že žáci na začátku vzdělávání neumějí nejtěžší souhlásky českého jazyka R a Ř. Jestliže jsou tyto hlásky jediné, které žák neumí, zůstává na docvičení těchto hlásek nějaký čas. Dětské čítanky tzv. slabikáře pro děti do 1. třídy s tímto problémem žáků počítají, a tak jsou tyto hlásky zařazeny až na konečné stránky. Pokud však dítě v tomto věku zmíněné hlásky neumí, je důležité zahájit včas logopedickou péči. Do sedmi let trvá základní vývoj řeči, poté se dosavadní návyky uzavřou a fixují. Gútová (2009 in Mlčáková, Vitásková, 2013a) označuje nesprávnou výslovnost hlásek odlišenou od kodifikované normy po sedmém roce za výslovnost vadnou. Podle Bendové (2011) hovoříme o přetrvávajících obtížích vyslovit některé hlásky do sedmi let, jako o prodloužené fyziologické patlavosti. Po dosažení věku sedmi let se nesprávná výslovnost dítěte považuje za patologickou.

² Někteří odborníci se s Kutálkovou (2014) neshodují. Některým dětem, které mají obtíže s výslovností hlásek by nástup do školy doporučili (např. dětem s nesprávnou výslovností sykavek, aj.). Důvodem je fakt, že se děti ve škole učí číst a psát a tím se učí poznávat grafickou podobu hlásek. Tím, že vidí rozdíly v symbolickém zobrazení hlásek-písmen, si mohou lépe uvědomit rozdíl mezi dvěma hláskami. U těchto dětí se čtení a psaní může stát kompenzačním prvkem. S touto kompenzací se dítěti může upravit fonemické uvědomování a výslovnost hlásek (Vitásková, ústní sdělení).

Dále Kutálková (2014) uvádí, že při pohledu na řeč, jako na oblast, která je hodnocena při posuzování školní zralosti, nejde jen o počet a kvalitu hlásek dítětem vyslovovaných, ale také o slovní zásobu dítěte. Velmi potřebné je pohotově formulovat myšlenky, které by pak měly být uvedeny do gramaticky správně tvořených vět. Také jde o schopnost akusticko-verbální, tedy schopnost naslouchat mluvené řeči jiných lidí, rozumět jim a vštípit si slovní celky.

Mertin (2015) zmiňuje, že při začátku primárního vzdělávání je žádoucí, aby mělo dítě bohatou slovní zásobu, aby se dobře vyjadřovalo a chápalo nejrůznější instrukce a rozumělo požadavkům, které jsou ve škole běžné. Dítě v první třídě musí umět náležitě používat komunikaci v sociálním kontaktu. Tedy dokázat vyjádřit své přání, potřeby, umět o něco poprosit, požádat, a nebát se zeptat a popřípadě odmítnout, pokud s něčím nesouhlasí.

Během přemýšlení o odkladu povinné školní docházky je nutné posuzovat všechny aspekty. Řeč je jedním z velmi podstatných. Učitel může rodičům v nemalé míře pomoci a přispět svým pohledem na dítě a na jeho komunikaci. U dětí, které mají problémy s výslovností vývojově nejstarších hlásek českého jazyka R a Ř, nebo vyslovují mezizubně sykavky, není na místě se obávat problémů v ZŠ a dítě může začít školu navštěvovat, pokud hlásky správně diferencuje. Pokud se jedná o obtížnější problémy, logoped by měl rodičům dítěte pomoci zhodnotit komunikaci dítěte a doporučit rodičům správné řešení (Otevřelová, 2016b).

3 Rozvoj komunikace v mateřské škole

3.1 Rámcový vzdělávacího program pro předškolní vzdělávání a jiné dokumenty

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) je zásadní kurikulární dokument pro předškolní vzdělávání. V něm jsou vymezeny „*požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku*“. (RVP PV, 2018, s. 5) Tyto požadavky, podmínky a pravidla jsou povinná pro všechny mateřské školy. Škola musí při tvorbě školní vzdělávacího programu vycházet právě z RVP PV. Školní vzdělávacího program musí být s RVP PV v souladu (ibid.).

3.1.1 Ukotvení komunikace v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání

V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (2018) jsou definovány klíčové kompetence, jako „*soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležité pro rozvoj osobnosti a uplatnění každého jedince*“ (RVP PV, 2018, s. 10). Právě jedna z pěti klíčových kompetencí se zaměřuje na řeč-komunikační kompetence, tedy předpokládanou dovedností dítěte předškoláka je komunikace na dobré úrovni (ibid.).

Nejen klíčové kompetence se zabývají řečí. Obsah Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání je rozdělen do pěti vzdělávacích oblastí. Jedná se o oblasti: Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět. Žádoucí je, aby předškolní vzdělávání probíhalo ve vícero oblastech zároveň, tím je dítě rozvíjeno v oblasti biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. Žádoucí je, aby tyto oblasti byly propojovány a docílilo se tak účinnějšího vzdělávání dětí. Oblast Dítě a jeho psychika si klade za cíl: „... *podporovat duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvoj jeho intelektu, řeči a jazyka, poznávacích procesů a funkcí, jeho citů i vůle, stejně tak i jeho sebepojetí a sebenahlížení, jeho kreativity a sebevyjádření...*“ (RVP PV, 2018, s. 17). Na komunikaci se oblast Dítě a jeho psychika zaměřuje v podoblasti Jazyk a řeč. Tato podoblast se dělí

na dílčí vzdělávací cíle-co učitel u dítěte sleduje podporuje k rozvoji komunikace, vzdělávací nabídku-co učitel dítěti nabízí pro rozvoj komunikace, očekávané výstupy-co by dítě mělo v komunikaci na konci předškolního vzdělávání zvládnout a rizika-ktelé mohou ohrožovat úspěšnou komunikaci a vzdělávací záměr učitelky (ibid.).

Přílohou RVP PV jsou konkretizované očekávané výstupy. Jde o „*orientační materiál, který konkretizuje, co by mělo dítě zpravidla zvládnout v době, kdy ukončuje předškolní vzdělávání*“ (RVP PV, 2018, s. 48).

Koncretizované očekávané výstupy specifikují očekávané výstupy z RVP PV a to do formy činností a příležitostí. Cílem tohoto materiálu je jasnější popsání činností a příležitostí, které by dítě mělo na konci předškolního vzdělávání umět. Konkretizované očekávané výstupy jsou přílohou RVP PV od roku 2012 (Dandová et al., 2018).

3.1.2 Desatero pro rodiče dětí předškolního věku

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy vydalo v roce 2016 Informace k organizaci k zápisů k povinné školní docházce čj. MŠMT-27988/2016. Součástí tohoto materiálu s informacemi je doporučující materiál Desatero pro rodiče dětí předškolního věku. Desatero je určeno rodičům dětí v předškolním věku, kteří se zajímají o dovednosti, které by dítě mělo mít před nástupem do 1. třídy (Dandová et al., 2018). Materiál Desatero pro rodiče dětí předškolního věku byl na stránkách MŠMT zveřejněn už v roce 2013. Na vytvoření tohoto materiálu se podílelo mnoho odborníků s pedagogickou praxí a odborníci na předškolní vzdělávání. Tito odborníci také zpracovaly již zmiňované Konkretizované očekávané výstupy. Materiál byl uvítán samotnými rodiči dětí a také učiteli mateřských škol (MŠMT, 2012). V desateru je shrnuto 10 oblastí s nichž právě jedna se zaměřuje na přiměřené jazykové, řečové a komunikativní dovednosti (MŠMT, 2016).

3.2 Následné uplatnění odkladu povinné školní docházky

Když je dítěti odložena školní docházka, je důležité rok odložené docházky využít správným způsobem. Za správný způsob je myšlena stimulace dítěte ve vývoji. Stimulace by měla probíhat v rodině dítěte, v mateřské škole, v speciálně pedagogickém centru,

pedagogicko-psychologické poradně, nebo i ve zdravotním zařízení (Kropáčková, 2018). Matějček (2011 in Šmelová, Petrová, Suralová et al., 2012) zdůrazňuje za nezbytné se po odložení školní docházky orientovat na stimulační výchovné a vzdělávací postupy. Ty by měly být efektivně používány k řešení problémů v oblastech, kvůli nimž byla odložena povinná školní docházka.

Odklad povinné školní docházky je především pro rodiče dítěte a jeho učitelku jistým závazkem. Dospělí by měli dítěti pomoci překonat obtíže, kvůli nimž se nástup do 1. třídy odložil. S těmito dětmi je nutné záměrně pracovat v mateřské škole i doma a nenechávat volný průběh tomu, že si dítě dovednosti osvojí samo (Žáčková, Jucovičová, 2007 in Šmelová, Petrová, Suralová et al., 2012). Rodiče se společně s předškolními pedagogy mohou domluvit na rozšíření vzdělávací nabídky např. oblasti (oblastech), která je u dítěte slabší a kvůli níž byl odklad zvolen. Pro dítě je také možné vytvořit individuální vzdělávací plán (Opravilová, 2016). Dětem by měla být nabídnuty oblasti, jako je komunikační, sociální, emocionální oblast aj., právě díky těmto oblastem jsou časté odklady školní docházky a individuální rozdíly dětí (Kropáčková, 2018).

3.2.1 Metodika: Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina

Jednou z možností rozvoje komunikační oblasti je metodika Tréninku jazykových schopností podle D. B. Elkonina.

Metodika je dohodnutý cílevědomý systém, jasných kroků jdoucích pozvolna po sobě, díky nimž, bychom měli docílit daného požadavku (Lechta et al., 2011). Autorem této metodiky je D. B. Elkonin, který přišel na vztah mezi fonematickým uvědomováním a schopností číst a psát. Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina staví právě na tomto poznatku. Metodika má třicet tři lekcí (Jarešová et al., 2019). Určena je pro děti předškolního věku, kterým pomáhá rozvíjet jazykové schopnosti užitečné ke čtení. Samozřejmě samotné čtení bude u dítěte rozvíjeno až po nástupu do první třídy. Program děti nejprve učí správně identifikovat hlásku, a to pomocí sluchu. Až když toto dítě zvládá, teprve poté metodika ukazuje hlásku zobrazenou symbolicky pomocí písmene. Seznámení dětí s hláskami navazuje na rozvíjení fonematického uvědomování (Krejčová, 2019). Fonematické uvědomování je podstatnou dovedností, díky které děti čtou s porozuměním. Zvýšená péče by měla být věnována dětem s deficitem v oblasti sluchového vnímání. Tyto děti často navštěvují třídy pro děti s vadami řeči. Metodika je

významná pro děti s narušeným vývojem řeči, pro ty, které mají odlišný mateřským jazyk a pro děti, jejichž rodič má dyslexii. Během tohoto programu děti jen nesedí u stolu, problematika je procvičována i u tabule, také pomocí pohybu formou hry. U stolku děti používají pracovní sešit Hláskář, který je přeneseno do „Kouzelné krajiny slov a hlásek“. Metodikou provádějí kouzelné postavy Mistr Slabika, pan Délka, Hlásulka, Bacil Omyl aj. (Jarešová et al., 2019). Seidlová Málková se ve svém výzkumu zabývala právě metodikou Tréninku jazykových schopností, konkrétně účinností metodiky v mateřských školách a následném využití při nástupu do 1. třídy. Systematická průprava ke čtení v MŠ, seznámení s hláskami a s jejich podobou mělo velký úspěch právě při osvojování si čtení těchto žáků (Seidlová Málková, 2016 in Krejčová, 2019). Dle Jarešové (2019) má velmi dobré zkušenosti s Tréninkem jazykových schopností mateřská škola Milánská z Prahy 15. Učitelé z MŠ Milánské, jež s metodikou Tréninku jazykových schopností podle D. B. Elkonina pracují, vidí velké úspěchy a jsou spokojeni.

Mezi další metody pro rozvíjení a přípravu předškolních dětí, jež mohou použít učitelé mateřské školy, popřípadě sami rodiče, řadíme: Metodu dobrého startu, Nebojte se psaní, Maxík, Metodika rozvoje grafomotoriky a počátečního psaní, Grafomotorika pro děti předškolního věku, KUPREV, HYPO – Prevence specifických poruch učení v předškolním a raném školním věku a Metoda instrumentálního obohacování profesora R. Feuersteina. Na rozvoj komunikačních dovedností jsou ve větší, či menší míře zaměřeny metody: Metoda dobrého startu, Maxík, HYPO a Metoda instrumentálního obohacování profesora R. Feuersteina (Otevřelová, 2016b).

3.3 Komunikace v průběhu vzdělávání

V oblasti pedagogiky je komunikace velmi důležitá. Zejména sociální komunikace, která se může odehrávat nejrůznějšími způsoby: mluveným slovem, psanou formou, tištěným slovem, obrazovým materiálem, gesty (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

3.3.1 Komunikace se základní školou

Rodiče dětí v předškolním věku, si pokládají otázky týkajících se, jak správně dítě připravit na základní školu a také, jak správně vybrat základní školu. Zásadní roli ve výběru by neměla hrát jen dostupnost školy, ale také kvalifikovanost učitelů, pověst

školy, typ, velikost školy, a především celkové zaměření školy (školy alternativní, s důrazem na sporty, jazyky atd.) (Mertin, 2015). Na výchovu a vzdělávání dítěte může mít velmi dobrý vliv nejen kvalita školy, ale také komunikace mezi samotnými rodiči dítěte a školou. Právě spoluprací rodičů s mateřskou školou se zesiluje účinnost vzdělávání a výchovy (Vítečková 2011, in Vitásková et al. 2018). Autoři Čapek (2013) a Rabušicová et al. (2004) komunikaci mezi nimi považují za zásadní hledisko (Vitásková et al., 2018 in Vitásková et al., 2017). Ve výzkumu Simonové bylo prokázáno, že ve vzdělávání byly daleko více úspěšnější děti rodičů, kteří se pravidelně zapojovali do školního dění. Děti těchto rodičů chodily lépe připraveny na hodiny, neměly problémy s chováním, měly lepší známky, i docházku (Rabušicová, 2004 in Vitásková et al., 2018). Komunikace je tedy mocným nástrojem v lidském světě. Největší moc má komunikace citlivá a vnímavá (Mertin, 2016).

Komunikace mezi mateřskou školou a základní školou usnadňuje dítěti předškolního věku přechod ze školy mateřské do školy základní. Předškoláci se díky této komunikaci seznamují s prostředím základní školy, s jejím chodem a s osobami v ZŠ. Komunikace je také přínosná pro rodiče. Ti se dozvídají informace o zápisu do školy, o možnostech vzdělávání dětí talentovaných nebo dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo učitelé mohou poskytnout rodičům také informace o dovednostech, které by dítě mělo zvládat před nástupem do základní školy (Vítková et al., 2018). Otevřelová (2016b) doporučuje mateřským školám uspořádat přednášku pro rodiče o školní zralosti, kde se dozví mnoho informací, mohou se ptát, inspirovat se od ostatních rodičů, aj. Je vhodné na přednášku pozvat odborníka, jež se zabývá školní zralostí. Odborník rodiče obeznámí se vším potřebným. Pro rodiče může být přednáška velmi obohacující, i přesto, že se od učitelky také dozví nějaké informace o školní zralosti, ale to především jen „za pochodu“, když si dítě předávají v MŠ. Rodiče kolikrát neznají požadavky školy na předškoláka, jsou neinformovaní, a tak se neumí a nemohou správně rozhodnout.

Rodiče dětí v předškolním věku se mohou o dovednostech potřebných pro školní zralost svých dětí informovat také na internetových stránkách (např. rvp.cz, pedagogicke.info, aj.). Například také pomocí Desatera pro rodiče dětí předškolního věku zmíněném v kapitole 3.1.2., které je dostupné na stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT, 2016).

Pokud by rodiče chtěli absolvovat nějakou tu přednášku o školní zralosti, lze se jí zúčastnit pomocí webinarů, což jsou vzdělávací on-line semináře, které lze absolvovat z pohodlí domova. Jsou vhodné pro učitele, asistenty pedagoga, ale také pro zákonné zástupce. Poskytuje je webová stránka Vlavici.cz, která má webináře akreditované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, ale také mnoho dalších webových stránek. Připravována jsou nejrůznější témata – logopedická témata, práce s žákem s SVP, téma školní zralost aj. (Vlavici.cz).

Rodiče mají různé pohledy na školní zralost svých dětí. V současné době mohou někteří rodiče své dítě nadhodnocovat. Tento postoj rodičů je velmi častý a to proto, že žijeme v době, kdy mají rodiče vysoké požadavky na své děti a jejich vzdělání. Také u nich hrají roli emoce. Milující rodič vidí své dítě v tom lepším světle a někdy není objektivní posuzovatel. Může docházet také k opaku, k podcenění dítěte. Právě proto, že každý rodič může pocítovat dětské schopnosti různě a má jiná měřítko školní zralosti, je potřeba, aby se nezapomínalo na spolupráci a komunikaci mezi předškolním zařízením a rodiči dítěte na téma společné objektivní hodnocení dovedností dítěte. V prostředí mateřské školy-v dětském kolektivu se také děti chovají částečně rozdílně než v prostředí domácím. Komunikace mezi mateřskou školou a rodiči je tedy důležitá k tomu, aby nedocházelo k rozdílnému hodnocení dítěte v různých oblastech (Příkazská et al., 2018).

Komunikace mezi mateřskou školou a školou základní je prospěšná i pro pedagogy, vedení škol a již zmíněné děti těchto škol. Vyvolává prospěšnou spolupráci a prohlubuje vztahy mezi lidmi ve vesnici/městu (Vítková et al., 2018). Otevřelová (2016a) shledává velký smysl komunikace mezi školami tehdy, když se zástupci základní školy informují o dětech, které k nim nastoupí. Informovat by se měli o tom v čem se jim daří, o jejich problémech, nedostacích a o tom, kde děti potřebují podpořit. Nejvíce prospěšné je to u předškoláků, kteří mají speciální vzdělávací potřeby. K tomu, aby si mohli učitelé ze škol vyměňovat informace o dítěti potřebují souhlas zákonného zástupce

„Dobře nastavená spolupráce mezi ZŠ A MŠ může jen prospět.“ (Otevřelová, 2016a s.10)

Pokud mateřská škola nenavázala komunikaci s žádnou základní školou, či s takovou, která rodiči není sympatická, jedna z možností, která je skvělou příležitostí jak pro rodiče, tak pro dítě, je možnost návštěvy základní školy. Navštívit lze první třídu, kde rodiče

mohou na chvíli zůstat a pozorovat výuku. Mnoho rodičů o této možnosti neví, škola by jim však v tomto měla vyjít vstříc (Kutálková, 2014).

Vítková et al. (2018) doporučuje realizaci společných akcí mateřské školy a školy základní. Radí jim realizovat oboustranné návštěvy dětí a žáků, z nichž si všichni zúčastnění mohou odnést spoustu nových zkušeností. Děti z mateřské školy mají možnost dokonale poznat prostředí školy základní a tím se zbavit strachu. Seznámit se s učiteli a žáky ze základní školy, s činnostmi, které ve škole probíhají aj. Žáci ze školy základní se učí pomáhat mladším dětem a být jim oporou. Učitelé mateřské školy mohou vidět jaké požadavky budou kladeny na děti v 1. třídě. Učitelé ze základní školy mají možnost díky těmto návštěvám vidět, na jaké úrovni jsou děti v předškolním věku, co vše zvládají a co je vše je v mateřské škole učí a na to mohou poté v 1. třídě plynule navázat.

Český statistický úřad objasňuje, že jsou potencionálním prvňáčkům a jejich zákonným zástupcům nabízeny nejrozmanitější aktivity ze strany ZŠ v podobě možností navštívit den otevřených dveří, výuku, besedy, přednášky s odborníky, společné schůzky a také společné aktivity dětí navštěvujících základní školu a předškoláků v podobě kroužků, výletů, či nějakých kulturních a sportovních akcí (Zatloukal et al., 2019).

Uvedme souhrn aktivit s podílem (viz tabulka 1), které základní školy nabízejí pro budoucí žáky a jejich zákonné zástupce.

Typ aktivity	Podíl
Společné návštěvy ZŠ	81,1
Společné aktivity pro žáky ZŠ a děti v předškolním věku (např. kroužky, výlety, kulturní a sportovní akce)	57,4
Aktivity pro zákonné zástupce dětí v předškolním věku (den otevřených dveří, schůzky, besedy, přednášky odborníků)	80,8
Edukativně stimulační skupiny pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky	20,8
Jiný vlastní program pro děti v předškolním věku	26,5
Spoluúčast MŠ při organizaci zápisu dětí do ZŠ	29,9

Tabulka 1: Aktivity nabízené dětem nebo jejich zákonným zástupcům před nástupem do ZŠ-podíl škol (v%) (Zatloukal et al., 2019, s. 37) Převzato z: Česká školní inspekce, 2019, [online] [cit.2020-04-22]

https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Vyroční%20zpráva/VZ-CSI-2018-2019.pdf?fbclid=IwAR3GPw4SMkUa1tzaRUWvjYtYEksHOuFaaOkVeylOB-6ySZivwAiuxBkxaOyM

Z uvedeného souhrnu aktivit je patrné, že jsou v základních školách podporovány aktivity, v průběhu nichž, se předškoláci seznamují s dětmi ze základní školy, s budoucími spolužáky, s prostředím školy a s učiteli. Tyto aktivity pomáhají předškolákům zahnat strach, který se může objevit ze základní školy a získat důvěru ke škole a lidem v ní. V aktivitách chybí cílená spolupráce mezi učiteli základní a učiteli

mateřské školy, kterou dítě navštěvuje. Česká školní inspekce si tuto spolupráci představuje například v představení RVP pro předškolní a základní vzdělávání, představení ŠVP a s tím sdružené rozšiřování povědomí vzdělávacích cílech, a oboustranné poznávání metod a forem práce těchto zařízení. Bohužel jen ve velmi malém procentu se pedagogové základní školy zajímají způsoby a výsledky práce v mateřské škole, na kterou by mělo navazovat vzdělávání dětí v ZŠ. Ve spolupráci rodiny dítěte, MŠ a ZŠ je ještě co zdokonalovat (Zatloukal et al., 2019). Střechová a Zhrubecká et al. (2018) v publikaci *Školní zralost a komunikace* představují metodu, jak správně vytvořit modelový plán spolupráce mezi mateřskou školou a školou základní. Modelový plán spolupráce si klade za cíl plynulý přechod předškoláka z mateřské školy do školy základní, dostatečnou přípravu na následující vzdělávání a návaznost vzdělávacího procesu po nástupu do 1. třídy. Dosáhnout cíle se snaží účinnou spoluprací celoročně. Iniciativa by měla přicházet ze strany MŠ, která může oslovit jednu nebo i více ZŠ.

Počet dětí s odkladem povinné školní docházky se dá podle Českého statistického úřadu zredukovat, nejenom systematickou diagnostikou a včasnou intervencí, ale také spoluprací škol s rodinou předškoláka, popřípadě poradenskými zařízeními. Spolupráce mezi mateřskou a základní školou se odvíjí od regionálních podmínek. Spolupracovat se daří v menších obcích, v navazujících alternativních školách a ve spojených mateřských školách se školou základní. Složitá spolupráce je ve velkých městech, kde je větší množství škol (Zatloukal et al., 2019).

4 Bilingvismus u dětí v předškolním věku

Bilingvismus neboli dvojjazyčnost je dovednost osoby (v našem případě dítěte) mluvit dvěma jazyky. Psycholingvistika nahlíží na bilingvismus jako na typ komunikační kompetence, dovolující realizovat komunikaci v obou jazycích stejně (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

Průcha (2011) pojem bilingvismus diferencuje na dva typy, a to na bilingvismus spontánní a bilingvismus záměrně získaný. Bilingvismus spontánní je dvojjazyčnost, kterou si dítě osvojilo vyrůstáním v prostředí, kde byly podobnou měrou používány dva jazyky. Často se tak děje, pokud jeden rodič mluví jazykem jiným než rodič druhý. Spontánní bilingvismus probíhá přirozeně. Bilingvismus záměrně získaný vzniká tehdy, když se dítě učí druhý jazyk v průběhu cíleného vzdělávání. Dvojjazyčnost záměrně získaná vzniká tehdy, když dítě začne navštěvovat kroužek vyučování cizího jazyku v mateřské škole, či jinde. Bytešnicková (2007) pojem bilingvismus dělí stejně jako Průcha (2011), avšak bilingvismus spontánní označuje jako bilingvismus přirozený a bilingvismus záměrně získaný jako bilingvismus školský.

4.1 Vývoj bilingvismu

Dříve byl pohled na bilingvismus spíše negativní. Postojů, proč je dvojjazyčnost u dětí tak špatná, byla celá řada. Děti, jež žily v dvojjazyčném prostředí, neměly možnost, se naučit ani jeden z jazyků tak dobře, jako děti, jež žily v prostředí jednojazyčném. Dva jazyky jim mátlý smysly, protože každý jazyk jim dává jiný pohled na svět. Bilingvismus měl negativně ovlivňovat verbální inteligenci a kognitivní opožděnost (Štefánek in: Lechta et al., 2010). Dnes jsou názory úplně opačné. Odborníci se shodují na pozitivních účincích bilingvismu. U intaktních dětí, jež vyrůstají v dvojjazyčných rodinách nacházíme spoustu výhod. Tyto děti si osvojují oba jazyky spontánně od narození a pozitivně je u nich ovlivněna oblast jazyková a komunikační a také bývají kulturně bohatší (Průcha, 2011). V roce 2010 v Lidových novinách vyšel rozhovor s Federicem Díazem, který mluví dvojjazyčně-španělsky a česky. V rozhovoru uvádí, že výchova v obou jazycích mu přinesla mnoho pozitiv, jelikož má rozsáhlejší zvukovou zásobu a dokáže vnímat více prostorově a abstraktně (Lidové noviny, 13.10.2010 in Průcha, 2011).

Bialystok (2001 in Kapalková, 2017) také uvádí, že bilingvální výchova dětem přináší mnoho výhod nikoli jen v komunikaci, ale i emocionální oblasti, v sociální oblasti a také kognitivní oblasti, kdy existuje celá řada výzkumů na toto téma.

Tak jak je bilingvismus velmi výhodný, může být v některých případech také velmi znevýhodňujícím a to tehdy, když má dítě narušenou komunikační schopnost a jeho dominantním jazykem není ten, kterým mluví okolní společnost (Kapalková, 2017).

4.2 Bilingvismus spontánní a dítě s narušenou komunikační schopností

Klinická logopedka Kateřina Slezáková (2014) nahlíží na bilingvální výchovu dětí v předškolním věku následovně: u dětí, jejichž komunikace se vyvíjí v normě a přirozeně je bilingvismus příznivý a v budoucnu mu může přinést spoustu výhod. U dětí, jež mají potíže s oběma jazyky najednou, nezačínají mluvit ani jedním jazykem, či ani jednomu jazyku pořádně nerozumí, je vhodné zvolit jen jeden jazyk jako komunikační systém.

Štefánik (in: Lechta et al., 2010) uvádí, že je možné selhání na začátku vzdělávání a během dlouhodobého vzdělávání u dětí bilingvních, které mají narušenou komunikační schopnost, mentální postižení, dyslexii, nebo sluchové postižení. Na vině selhání však není bilingvismus jako takový, ale faktory, které jsou spojeny s osobností dítěte. Dítě jednojazyčné by mělo nejspíše podobné problémy a selhalo by také velmi podobně, jako dítě dvojjazyčné.

U bilingválního dítěte mohou nastat problémy ve škole tehdy, pokud nemá ani jeden ze dvou jazyků dostatečně osvojen. Pokud se tomu tak stane, můžeme uvažovat nad bilingvismem, jako nad příčinou slabších výsledků dítěte ve škole. Tímto se může vzdělávání dítěte zbrzdít a dítě může za svými spolužáky výrazně zaostávat. U těchto dětí nastává semilingvismus. Tímto termínem se označuje neúplné ovládnutí obou jazyků. Dítě semilingvní si neosvojí ani jeden jazyk dostatečně, a tak nemůže dosáhnout svého komunikačního záměru, svých komunikačních potřeb. Toto dítě má velké nedostatky v obou jazycích. Nedostatky se projevují ve všech rovinách jazyka. Dítě má malou slovní zásobu, neovládá gramatiku aj. Avšak ani u těchto problémů není příčina bilingvismu jako takového. Příčina bývá skryta v nepřiměřeném kontaktu s jazykovými vzory obou

jazyků, či v nepřiměřením prostoru pro komunikaci oběma jazyky aj. (Štefánik in Lechta et al., 2010).

Mnoho lajků ale také lékařská a pedagogická veřejnost, která se nesetkala s problematikou v oblasti bilingvismu mohou opožďující se vývoj řeči, či případné koktání svádět na dvojjazyčnost a její negativní vliv na dítě (Morgensternová, Šulová a Scholl, 2011).

Jestliže má dvojjazyčné dítě problémy v komunikaci (jazykové obtíže), je potřeba zjistit, z jakého důvodu tyto problémy pochází, tak jako u dítěte s jedním jazykem, jelikož bilingvismus příčinou zpravidla není (Štefánik In: Lechta et al., 2010).

„Bilingvální výchova“, která je uměle vytvořena a není založena na komunikaci dítě-rodíč, jež mluví v mateřském jazyku, je nevhodná. Poškozuje přirozený vývoj řeči dítěte, myšlení a může se stát podkladem k počátku komunikačního deficitu (Kadaníková, Neubauer, 2017 in Neubauer et al., 2018).

4.3 Bilingvismus záměrný a dítě s narušenou komunikační schopností

Pro naše předškolní vzdělávání je typická výuka angličtiny v rámci kroužku v mateřské škole. Rodiče, jejichž dítě navštěvuje kroužek očekávají, že dítě se bude v jazyku dobře rozvíjet a jazyk má pozitivní vliv na jejich budoucí vzdělávání. Efektivita těchto kroužků však nikdy nebyla prokázána u nás ani v zahraničí (Průcha, 2010 in: Průcha, 2011).³

Do kroužků cizího jazyka v mateřských školách jsou přihlašováni také děti s narušenou komunikační schopností. Návštěvy kroužků cizího jazyka, nejsou vždy pro tyto jedince úplně šťastnou volbou. Příkazská (et al., 2018) se setkává s dětmi, které se mnohdy snaží schovat své chyby ve výslovnosti, použitím cizího jazyka. Časté je to například u barev, kdy dítě vyslovuje anglicky barvu ne úplně správně. Na vyzvání s prosbou o vyjádření barvy v českém jazyce, zjišťujeme, že výslovnost je vadná, či dokonce dítě neví, jak se barva řekne v jazyku mateřském. Děti se tedy v těchto kroužcích

³ Vitásková (2020) sdílí tento názor s Průchou (2010), jelikož i v dnešních dnech není efektivita jazykových kroužků prokázána (Vitásková, ústní sdělení).

učí cizí jazyk kolikrát na úkor toho českého a slábne jim tak slovní zásoba a také výslovnost. Bytešníková (2007) nedoporučuje výuku cizího jazyka v mateřské škole, kvůli nezralým komunikačním kompetencím předškolních dětí. Za vhodnou dobu pro výuku cizího jazyka pokládá tehdy, až má dítě dostatečnou slovní zásobu v jazyce mateřském a zvládá výslovnost všech hlásek mateřského jazyka. Pokud řeč dítěte neodpovídá věku, slovní zásoba je slabší a vyskytují se chyby ve výslovnosti hlásek a jiné nedostatky, měla by mateřská škola doporučit rodičům oddálení výuky cizího jazyka.

U dětí by měla být výuka cizího jazyka vedena v přiměřeném věku jazykové výuky dítěte. Výuka by měla být vedena za dohledu odborného pedagoga (Kadaníková, Neubauer, 2017 in Neubauer et al., 2018).

II Praktická část

5 Dovednosti dětí v předškolním věku a jejich rozdílné projevy v závislosti na prostředí

Tato kapitole se zaměřuje na výzkumné šetření. Výzkumné šetření směřuje svoji pozornost ke školní zralosti. Zaměřuje se na dovednosti dětí v předškolním věku, které by měly mít osvojeny, před vstupem do základní školy a jejich rozdílné projevy v domácím prostředí a v prostředí mateřské školy. V této kapitole se snaží autorka zjistit, jestli se liší dovednosti dítěte předškolního věku z názoru rodiče dítěte a učitelky.

5.1 Metodologie výzkumného šetření

Nadcházející kapitola vymezuje cíle výzkumného šetření, charakteristiku zkoumaného vzorku, výzkumné prostředí a také se věnuje metodě výzkumného šetření a určuje výzkumné otázky.

Jedná se o kvalitativní typ výzkumné šetření, které bylo realizováno formou rozhovoru.

5.1.1 Cíle výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření je odpovědět na tři hlavní otázky, které jsme si vymezili na začátku výzkumného šetření. Abychom mohli na ně odpovědět vytvořili jsme si výzkumné otázky, které jsou zaměřeny na konkrétní dovednosti viz. kapitola 5.1.4.

Hlavní výzkumné otázky:

Otázka č. 1: Rozchází se hodnocení třídního pedagoga z mateřské školy, kterou dítě navštěvuje a rodičů, v pohledu na předškolní dovednosti dítěte potřebné k nástupu do základní školy?

Otázka č. 2: Liší se celkové hodnocení komunikačních dovedností dítěte v domácím prostředí a v prostředí mateřské školy? Pokud ano, jakým způsobem?

Otázka č. 3: *Lze považovat předškolní dovednosti dítěte za proměnné v závislosti na prostředí, v kterém se dítě nachází?*

5.1.2 Charakteristika zkoumaného vzorku

Do výzkumu byly zařazeny tři děti ze stejné mateřské školy i třídy. Třída je zřízena podle §16 Zákona č. 561/2004 Sb. pro děti s vadami řeči. Do výzkumu byly tedy vybrány děti s narušenou komunikační schopností, které nastoupí tento rok do 1. třídy. Děti s narušenou komunikační schopností byly vybrány záměrně, a to především z důvodu druhé hlavní výzkumné otázky, která se zaměřuje na komunikační dovednosti dětí předškolním věku a jejich rozdílné hodnocení mezi učitelkou mateřské školy a rodičem. Spolupráce byla navázána jak s rodičem dítěte, tak s třídní učitelkou, která v třídě působí dlouhodobě. Spolupráce jen s jedním rodičem byla zvolena taktéž záměrně. Výzkumu se účastnil ten rodič, který více komunikuje s mateřskou školou, pobývá s ním delší čas v domácím prostředí aj. Jedno z dětí má jen jednoho rodiče, tudíž i proto byl zvolen záměrně rodič jeden. U jednoho výsledku výzkumného šetření by nám chyběla výpověď rodiče druhého, což by razantně změnilo výsledky.

5.1.3 Výzkumné prostředí a průběh výzkumu

Třída byla vybrána záměrně, jelikož autorka ve třídě absolvovala tři týdenní souvislé praxe, takže prostředí dobře zná. Učitelky s dětmi ze třídy pracují intenzivně rozvíjí všechny dovednosti potřebné k nástupu do 1. třídy, diagnostika a práce s dětmi je dlouhodobá, i individuální. V mateřské škole je také dobře nastavena spolupráce mezi rodiči a mateřskou školou, a to formou poskytování individuálních konzultací o dítěti s třídní učitelkou jednou za dva týdny. Rodiče uvedených dětí se snaží individuální konzultace pravidelně navštěvovat. S komunikací mezi nimi a mateřskou školou jsou spokojeni. Proto byl výzkum realizován právě v tomto prostředí.

Výzkum byl realizován v mateřské škole, podle časových možností rodičů. S matkou dívky 1 se rozhovor stihl celý v jeden den. S matkou chlapce 1 autorka stihla třičtvrtě rozhovoru, stejně jako s otcem chlapce 2. Kvůli nečekaným událostem, které zasáhly provoz mateřské školy a tím i výzkum byl zbytek výzkumu proveden

telefonickou formou. Osobní schůzka nebyla možná a to kvůli pandemii. Telefonickou formou byly zbylé informace získány i od učitelky mateřské školy.

5.1.4 Výzkumná metoda a tvorba výzkumných otázek

Výzkum byl realizován formou rozhovoru, a to pomocí předem připravených otázek, na které odpovídal učitelka i rodič dítěte. Výzkumnou metodu rozhovorem popisuje Švaříček (2007) následovně: jedná se o nejčastější využívanou metodu sběru dat v kvalitativním výzkumu, kdy se výzkumník dotazuje účastníka výzkumu na několik otevřených otázek (Švaříček, Šedřová, 2007). Otázky pro rodiče a učitelku byly stejné a odpovídali na ně každý zvlášť. Otázky byly vytvořeny z Očekávaných výstupů z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Do výzkumu bylo zařazeno všech pět vzdělávacích oblastí: biologická, psychologická, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. Otázky nebyly vytvořeny ze všech očekávaných výstupů z jednotlivých vzdělávacích oblastí, ale jen z některých očekávaných výstupů, které mohou dělat dětem s narušenou komunikační schopností potíže a které se týkají nejvíce školní zralosti. Vybíraly se především ty očekávané výstupy, které jsou „vývojově staršími“. Otázky jsou vytvořeny ze všech vzdělávacích oblastí, ale z každé jinou měrou. Nejvíce se autorka zaměřila na oblast psychologickou, dále interpersonální, méně na oblast biologickou, sociálně-kulturní a environmentální.

5.1.4.1 Výzkumné otázky

Očekávané výstupy jsou tzv. dovednosti, které „*dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže*“ (RVP PV, 2018 s. 14). K dosažení výzkumného cíle autorka vytvořila z očekávaných výstupů následující otázky (viz tabulka 2):

1.) Dítě a jeho tělo	
<i>Otázka 1:</i>	Jak dítě zvládá sebeobsluhu v MŠ/doma? (starat se o osobní hygienu, umět stolovat, postarat se o sebe a své osobní věci, oblékat se aj.)
<i>Otázka 2:</i>	Jak dítě zvládá jednoduchou obsluhu a pracovní úkony? (postarat se o pomůcky, uklidit je, uklidit po sobě hračky)?

Otázka 3:	Chová se vždy tak, aby v situacích pro dítě běžných a jemu známých neohrožovalo zdraví, bezpečí své ani druhých?
2.) Dítě a jeho psychika	
<u>Jazyk a řeč</u>	
Otázka 4:	Aktivně používá verbální komunikaci i neverbální komunikaci?
Otázka 5:	Umí správně vyslovovat, ovládat dech, tempo i intonaci řeči?
Otázka 6:	Dokáže pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno (jak široká je slovní zásoba)?
Otázka 7:	Rozumíte dítěti? Dokáže vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity ve vhodně zformulovaných větách?
Otázka 8:	Dokáže vést rozhovor? Je dobrým komunikačním partnerem?
Otázka 9:	Rozumí „dospělácké“ řeči? (Nebo se musí pro něj zjednodušovat věty, např. nezvládá zachytit hlavní myšlenku příběhu, je schopné sledovat děj a porozumět mu)
Otázka 10:	Jde mu dobře učení se krátkých textů – básničky, písničky?
<u>Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace</u>	
Otázka 11:	Dokáže dítě splnit zadaný úkol přiměřený jeho věku v MŠ/doma?
Otázka 12:	Dokáže se záměrně soustředit na činnost a je schopno udržet pozornost?
Otázka 13:	Je zvědavé, projevuje aktivní zájem o okolí a učení se novým věcem?
Otázka 14:	Dokáže postupovat podle instrukcí?
Otázka 15:	Dokáže chápat základní číselné a matematické pojmy, elementární matematické souvislosti a podle potřeby je prakticky využívat (porovnávat, uspořádávat a třídit soubory předmětů podle určitého pravidla, orientovat se v elementárním počtu cca do šesti, chápat číselnou řadu v rozsahu první desítky, poznat více, stejně, méně, první, poslední apod.)
Otázka 16:	Dokáže chápat prostorové pojmy (vpravo, vlevo, dole, nahoře, uprostřed, za, pod, nad, u, vedle, mezi apod.), elementární časové pojmy (teď, dnes, včera, zítra, ráno, večer, jaro, léto, podzim, zima, rok), orientovat se v prostoru i v rovině, částečně se orientovat v čase
Otázka 17:	Je schopné řešit problémy, úkoly a situace, nalézat nová řešení?
<u>Sebepojetí, city, vůle</u>	

Otázka 18:	Zvládá odloučení na určitou dobu od rodičů a blízkých?
Otázka 19:	Uvědomuje si svou samostatnost, dokáže zaujímat vlastní názory a postoje a vyjadřovat je?
Otázka 20:	Je schopné přijímat pozitivní ocenění i svůj případný neúspěch a vyrovnat se s ním?
3.) <u>Dítě a ten druhý</u>	
Otázka 21:	Zvládá navazovat kontakty s dospělým, kterým je svěřeno do péče? (např. lékař, nebo speciální pedagog v SPC)
Otázka 22:	Je schopno přirozeně a bez zábran komunikovat s druhým dítětem, navazovat a udržovat dětská přátelství?
Otázka 23:	Jak se ve skupině chová? Dokáže respektovat rozdílné vlastnosti osob ve skupině, jejich schopnosti a dovednosti?
Otázka 24:	Dodržuje dohodnutá pravidla vzájemného soužití a chování doma, v mateřské škole, na veřejnosti? Je schopno přijímat autoritu?
4.) <u>Dítě a společnost</u>	
Otázka 25:	Chová se a jedná na základě vlastních pohnutek a zároveň s ohledem na druhé?
Otázka 26:	Umí se domluvit na společném řešení s dětmi i dospělými ve svém okolí?
5.) <u>Dítě a svět</u>	
Otázka 27:	Dokáže se přizpůsobit běžně proměnlivým okolnostem doma i v mateřské škole? Chápe že, změny jsou přirozené a samozřejmé?

Tabulka 2 : Výzkumné otázky vycházející z očekávaných výstupů – RVP PV 2018

Z uvedených otázek byla sepsána kapitola 5.2. Analýza dat. Přesné odpovědi respondentů jsou uvedeny ve výsledcích výzkumného šetření. Otázek bylo více, autorka se tedy zaměřila především na ty, v kterých se názor rodiče a učitelky rozcházel.

5.2 Analýza dat

Po realizaci rozhovoru s rodičem a učitelkou dítěte, autorka porovnávala jednotlivé odpovědi respondentů. Ty uvedla do výsledků výzkumného šetření.

Ve výzkumu byla zachována anonymita všech zúčastněných. Nejsou uvedeny základní osobní údaje. Děti, o kterých byl realizován rozhovor budeme označovat podle pohlaví a čísel, aby nemohlo dojít k dohledání jejich osoby.

5.2.1 Dívka

Rozhovor poskytla maminka dívky a třídní učitelka. Stáří dívky v době výzkumu je 7 let a 2 měsíce. Dívka navštěvuje mateřskou školu od září 2016. Dívce byla diagnostikována vývojové dysfázie. Dívce byl odklad navržen z důvodu její celkové nevyzrálosti. Spolupráce se základní školou je navázána, a to ze strany rodičů v podobě, návštěv základní školy jednou za týden. Základní škola nabízí „sezení s předškoláky“, kde děti poznávají základní školu, učitele a také své budoucí spolužáky. Dívka má staršího bratra, který má také vývojovou dysfázii. Starší bratr odklad povinné školní docházky měl. Ten byl pro něj přínosným, proto matka u dívky neváhala a odklad zvolila. V současné době matka s učitelkou hodnotí dívku jako dostatečně zralou k nástupu do 1. třídy. Odklad byl přínosným především v oblasti rozvoje komunikace a také emoční stability.

Výsledek výzkumného šetření

Učitelka společně s matkou dívky se shodují, že dívka má skvěle zautomatizovanou sebeobsluhu, péči o věci denní potřeby a jiné a je zodpovědná vůči své bezpečnosti i bezpečnosti ostatních. Hodnocení Otázky 4: „*Aktivně používá verbální i neverbální komunikaci?*“ se mírně liší u matky dítěte a učitelky. Matka dívky hodnotí mluvní apetit kladně, dívka mluví s oblibou a často. Učitelka jej hodnotí také kladně, avšak podotýká, že mluvní apetit dívky je přirozeně slabší. Názory matky a učitelky se mírně liší i v Otázce 6: „*Dokáže pojmenovat většinu toho, čím je obklopena?*“ Učitelka hodnotí slovní zásobu bez potíží, tak jako užívání slovní zásoby. Matka hodnotí slovní zásobu jako přiměřenou, občas si dívka nemůže vzpomenout na běžné slovo. Matka s učitelkou se spolu setkávají názorem v pohledu na schopnost dívky vést rozhovor. Také úroveň sluchové paměti hodnotí stejně. Sluchová paměť je slabší, básničky, písničky se naučí, avšak s obtížemi, také má problém v automatizaci již vyvozených hlásek aj. V Otázce 12: „*Dokáže se záměrně soustředit na činnost a je schopno udržet pozornost?*“ se názory rozcházejí. Učitelka soustředěnost a pozornost dívky hodnotí jako bez obtíží. Matka hodnotí pozornost a soustředěnost jako kratší. Uvádí, že velmi záleží na typu

činností, dívku baví společenské hry, u kterých vydrží i delší dobu, přesto je i tak pozornost kratší. Dívka je velmi zvědavá. Na tom se shoduje matka i učitelka. Neustále se dívka doptává z čehož jde vidět, že nad vším velmi přemýšlí. Dokáže postupovat velmi dobře podle instrukcí, má ráda systematičnost. Dívka má problémy s pravolevou orientací. Hodnocení dítěte se rozchází v otázce 17: „*Je schopné řešit problémy, úkoly a situace, nalézat nová řešení?*“ Matka dívky hodnotí, že se zvyše zmiňovaným problémy nemá, vždy si poradí. Učitelka hodnotí, že neočekávané situace dívka nedokáže vždy dobře ustát. Projevuje se u ní emoční labilita. V následující otázce 18, která se zaměřuje na schopnost odloučení se od rodičů a blízkých, se učitelka s matkou shodují. Dívka má místy potíže při odloučení od rodičů, je na ně fixovaná. Dívka je schopná přijímat úspěchy i případné neúspěchy bez výkyvů. Je schopná se soustředit na činnost a její dokončení. Zvládá navazovat kontakty s dětmi i s dospělým, kterému je svěřena do péče. Přijímá autoritu a vyjasněná pravidla. Učitelka s matkou se shodují i na otázce 27, která by dívce mohla v ZŠ dělat problémy. Dívka změny snáší celkem špatně, chová se při nich plačtivě, těžké jsou pro ni změny týkající se kamarádky vazeb, nebo prostředí ve kterém se nachází-nemoc učitelky ze třídy, spánek v jiné třídě, změna pracovní doby rodičů aj.

5.2.2 Chlapec 1

Rozhovor ohledně chlapce byl realizován s matkou chlapce a třídní učitelkou. Stáří chlapce v době výzkumu je 7 let a 2 měsíce. Chlapec navštěvuje mateřskou školu od září 2017. Chlapci byla diagnostikována dyslálie gravis. U chlapce byl navržen odklad z důvodu celkové nevyzrálosti, špatné výslovnosti i nedostatečně rozvinutému myšlení a samostatnosti. Spolupráce se základní školou není navázána ze strany rodičů, ani ze strany mateřské školy. Matka společně s učitelkou dítě hodnotí jako dostatečně zralé k nástupu do základní školy. Matka hodnotí, že se chlapci zlepšila výslovnost hlásek a celkově komunikační úroveň je mnohem lepší. Za odklad je velmi ráda, protože by se ve škole chlapec nejspíš trápil, právě kvůli nedostatkům v komunikaci. Učitelka hodnotí, že se u dítěte zlepšily jak jeho komunikační schopnosti, tak jeho samostatnost i myšlení jsou v současné době přiměřeny věku.

Výsledky výzkumného šetření

Chlapec je v sebeobsluze samostatný a zvládá ji automaticky. Menší problémy matka vidí v Otázce 2: „*Jak dítě zvládá jednoduchou obsluhu a pracovní úkony?* (postarat se

pomůcky, uklidit je, uklidit po sobě hračky)?“. Matka jej na tyto činnosti, které by měly být automatické musí upozorňovat, automaticky je dělá velmi zřídka. V MŠ má dítě zautomatizovaný jednoduchou obsluhu a pracovní činnosti, učitelky mu toto připomínat nemusí. Bezpečně se dítě chová jak v prostředí domácím, tak v MŠ. Matka se s učitelkou shodují na aktivní komunikaci chlapce, vážnou výslovností, na slovní zásobě chlapce, která je přiměřená věku. Jejich názory se rozcházejí v otázce 8: „*Dokáže vést rozhovor? Je dobrým komunikačním partnerem?*“ Se mírně liší u matky a pedagožky. Matka sděluje, že chlapec rozhovor dokáže vést i delší rozhovory. Dobrým komunikačním partnerem však někdy není, jelikož rád skáče do řeči blízkým lidem. Učitelka sděluje, že chlapec dokáže vést rozhovory a je dobrým komunikačním partnerem. Na otázku 10: „*Jde mu dobře se z paměti naučit krátké texty-básničky, písničky?*“ se názory matky a pedagožky rozešly. Učitelka hodnotí tuto dovednost jako slabší, těžko si zapamatuje krátké texty, má výpadky frází. Matce přijde v této dovednosti na dobré úrovni. V otázce 12: „*Dokáže se záměrně soustředit na činnost a je schopno udržet pozornost?*“ odpovídají také odlišně. Učitelka tuto schopnost u chlapce hodnotí kladně, na činnost se soustředí přiměřeně k jeho věku. Matka popisuje soustředěnost za slabší, chlapec se snaží zvládnout zadanou činnost co nejrychleji, a tak i soustředěnost není tak vysoká. Dále se matka s učitelkou shodují na chlapcově zvědavosti, na schopnosti pracovat podle instrukcí, aj. Shodují se na problému chlapce v chápání prostorových pojmů. Chlapec nemá upevněnou pravolevou orientaci. Dítě je schopné odloučit se na určitou dobu od rodičů a blízkých. Je schopné řešit problémy a najít nové řešení. Jiné názory mají matka s učitelkou v otázce 20: „*Je schopné přijímat pozitivní ocenění i svůj případný neúspěch a vyrovnat se s ním?*“ V mateřské škole se chlapec se s úspěchem vyrovnává dobře, kdežto v domácím prostředí brečí, vzteká se a až poté přichází vyrovnání s neúspěchem. V otázce 24: „*Dodržuje dohodnutá pravidla vzájemného soužití a chování doma, v mateřské škole, na veřejnosti? Je schopno přijímat autoritu?*“ se liší názor matky, která popisuje že chlapec má někdy problémy dodržet dohodnutá pravidla a s autoritou má někdy také problémy. Učitelka odpovídá, že chlapec je v tomto směru bez problémů a v MŠ je ukázněný. Matka s učitelkou se shodují, že se chlapec umí s ostatními domluvit na společném řešení, je vždy přátelský k dětem i k dospělým, kteří jsou pro něj cizí, chová se zdvořile a drží si vhodný odstup. V Otázce 27: „*Dokáže se přizpůsobit běžně proměnlivým okolnostem doma i v mateřské škole? Chápe že, změny jsou přirozené a samozřejmé?*“ matka odpovídá: chvíli mu to trvá, má potřebu mluvit o

změně, ale po vysvětlení pochopí. Učitelka hodnotí tuto dovednost a zvládnutou, změny chápe a bere je tak jak jsou.

5.2.3 Chlapec 2

Rozhovor poskytl otec chlapce a také třídní učitelka. Stáří chlapce v době výzkumu je 6 let a 10 měsíců. Chlapec navštěvuje mateřskou školu od září 2016. Chlapec má dyslalii. Odklad povinné školní docházky byl chlapci udělen pro jeho celkovou nevyzrálou, emoční nestabilitu a špatnou výslovnost. Prozatím není navázána komunikace se základní školou ze strany MŠ ani ze strany otce. Učitelka chlapce hodnotí jako zralého v některých oblastech – např. v rozumových, co se týče vnímání sebe a druhých, nastavení hodnot a úcty k živému a neživému, však dozrálý není. U chlapce vývoj není dokončen. Otec chlapce hodnotí jako dostatečně zralého k nástupu do základní školy.

Výsledky výzkumného šetření

Hodnocení rodiče a učitelky se rozchází hned v první otázce výzkumu, věnované sebeobsluze. Otázka 1: „*Jak dítě zvládá sebeobsluhu v MŠ/doma? (starat se o osobní hygienu, umět stolovat, postarat se o sebe a své osobní věci, oblékat se aj.)?*“ Učitelka hodnotí sebeobsluhu jako samostatnou, pěkně zautomatizovanou, avšak někdy má chlapec problém se samostatně v rozumném čase najíst. V domácím prostředí chlapec sebeobsluhu zautomatizovanou nemá. Otec jej musí často upozorňovat, někdy i několikrát. V otázce na obsluhu v pracovních úkonech se názor rodiče i učitelky setkává. Dítě nemá zautomatizovaný úklid pomůcek, ale pracovat s nimi umí. Dítě se chová bezpečně, aktivně používá verbální komunikaci, má problémy s výslovností některých hlásek a také s rychlostí a soustředěností se na řeč. Učitelka dodává, že chlapec při mluvě vkládá vsuvky do vět, kterými se snaží získat čas pro přemýšlení navíc. Hodnocení rodiče a učitelky se rozchází v Otázce 6: „*Dokáže pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno?*“ Otec vnímá chlapcovu slovní zásobu širokou a přiměřenou jeho věku, učitelka ji hodnotí také jako přiměřenou, ale podotýká, že místy vládne výbavnost slov. Učitelka s otcem se shodují na chlapcově problému vést rozhovor. Chlapec kdy v rozhovoru v myšlenkách přeskakuje, a má potíže respektovat roli posluchače, kdy přijímá od komunikačního partnera informace. Hodnocení se liší i v otázce 10: „*Jde mu dobře se zpaměti naučit krátké texty-básničky, písničky?*“ Otcí se zdá tato dovednost v normě. Učitelka uvádí, že

vážne sluchová paměť, a díky tomu má potíže si zapamatovat básničku. V otázce 12: „*Dokáže se záměrně soustředit na činnost a je schopno udržet pozornost?*“ se názor otce a učitelky rozchází. Učitelka uvádí, že je chlapec schopen soustředit se a udržet pozornost. V domácím prostředí se dítě soustředí kratší dobu, pokud je činnost delší, tak odbíhá. Otázka 14: „*Dokáže postupovat podle instrukcí?*“ V mateřské škole dítě postupuje podle instrukci, v domácím prostředí podle charakteru činností, většinou se snaží instrukce oklamat a předbíhat a to např. v sebeobsluze, nebo během nějakých předškolních cvičení. Chlapec nemá dostatečně upevněné časové pojmy, je schopen řešit problémy a nalézat nové řešení. Hodnocení otce a učitelky se rozchází v otázce 20: „*Je schopné přijímat pozitivní ocenění i svůj případný neúspěch a vyrovnat se s ním?*“ Otec hodnotí, že s touto dovedností nemá problém, učitelka oznamuje, že při neúspěchu se projevuje citová labilita, kdy se rozpláče a také se vzteká. Chlapec zvládá navazovat kontakt s dospělými osobami. S navazováním komunikace s vrstevníky má problém. V otázce 22: „*Je schopno přirozeně a bez zábran komunikovat s druhým dítětem, navazovat a udržovat dětská přátelství?*“ Otec hodnotí, že vztahy s jinými dětmi navazuje, ale až po delším čase. V prostředí mateřské školy se chlapec jeví jako samotář, který o kontakt s vrstevníky nejeví velký zájem. V otázce 24: „*Dodržuje dohodnutá pravidla vzájemného soužití a chování doma, v mateřské škole, na veřejnosti? Je schopno přijímat autoritu?*“ se názory učitelky a otce také rozcházejí. V domácím prostředí chlapec přijímá autoritu, v mateřské škole má s autoritou problém. Učitelka s otcem se shodují, že dítě jedná na základě vlastních pohnutek, ale většinou bez ohledu na druhé osoby. Chlapec se snaží spolupracovat s ostatními, také se snaží domloutvat na společném řešení v poslední době, i když to pro něj nebylo moc přirozené.

5.3 Závěry výsledků výzkumného šetření

Následující kapitola shrnuje poznatky, které vycházejí z odpovědí respondentů. Tyto poznatky jsou uvedeny a zhodnoceny v odpovědích na otázky, které jsme si uvedli jako cíl výzkumného šetření.

Otázka č. 1: *Rozchází se hodnocení třídního pedagoga z mateřské školy, kterou dítě navštěvuje a rodičů, v pohledu na předškolní dovednosti dítěte potřebné k nástupu do základní školy?*

Předškolní dovednosti, na které jsme se zaměřili ve výzkumném šetření jsme si vymezili pomocí výzkumných otázek. Tyto dovednosti můžeme považovat u dětí v předškolním věku za nezbytné k dobrému startu v základní škole. Z výsledků výzkumného šetření si lze povšimnout, že se názory na dovednosti dětí liší pohledem rodiče a pedagoga z mateřské školy. Respondenti odpovídali na otázky zvlášť, tudíž tvrzení jednoho respondenta, není ovlivněno tvrzením toho druhého. Názory rodičů a učitelky mateřské školy se liší v nejrůznějších oblastech vzdělávání. Názory se liší také různými měrami. Někdy učitelka má opačný názor než rodič. K tomuto došlo jen zřídka. Převážně se učitelka shoduje s rodiči dítěte.

Otázka č. 2: *Liší se celkové hodnocení komunikačních dovedností dítěte v domácím prostředí a v prostředí mateřské školy? Pokud ano, jakým způsobem?*

V komunikaci dětí, jsme během výzkumu našli jen mírné rozdíly, které jsou skoro nepatrné.

Mluvní apetit dívky je v domácím prostředí větší než v prostředí mateřské školy, kde dívka nepotřebuje tolik komunikovat a její komunikační apetit je hodnocen za slabší. Rozdíl v mluvním apetitu dívky může být zapříčiněn z důvodu vývojové dysfázie. Některé děti s vývojovou dysfázií potřebují motivaci ke komunikaci a jistotu. Pokud tuto jistotu nemají, často je právě jejich mluvní apetit slabší. Dívka v mateřské škole působí přirozeně a má to tam ráda. Má ve třídě jednu kamarádku, s kterou intenzivně komunikuje s ostatními dětmi takovou potřebu komunikovat nemá, při komunikaci záleží tedy na komunikačním partneru. Názor matky a učitelky se rozchází také ve slovní zásobě. Matka ji hodnotí jako za slabší a někdy váznoucí ve výbavnosti slov, učitelka ji hodnotí v normě. Výbavnost slov může být dána právě silným komunikačním apetitem dívky v domácím prostředí, kdy dívka mluví i někdy trochu rychlejším tempem a nemá tolik času na přemýšlení, které slovo použije.

U chlapce 1 vidíme rozdíl ve schopnosti vést rozhovor v domácím prostředí a prostředí mateřské školy. Chlapec 1 v domácím prostředí někdy skáče do řeči

komunikačnímu partnerovi. V mateřské škole se toto neděje. V domácím prostředí skáče do řeči především jeho mladší sestře, které je z toho rozhozena. V prostředí mateřské školy si tohoto učitelka nevšimla, protože si to nejspíš chlapec nedovolí.

U chlapce 2 otec považuje slovní zásobu v normě a učitelka slabší. Učitelka popisuje, že chlapec má někdy těžkosti si vybavit některá slova. Chlapec při své řeči dává do vět vsuvky, kterými se snaží získat čas pro přemýšlení navíc. Otec tuto informaci neuvádí, spíše se mu zdá, že chlapec rychle mluví, aniž by se snažil přemýšlet nad slovy a poté to často nedává smysl. V komunikaci chlapce 2 nebyly nalezeny jiné rozdíly v domácím prostředí a v prostředí mateřské školy.

V komunikačních dovednostech dětí jsme velké rozdíly nenašli. Názory rodičů a učitelky se na komunikační dovednosti často shodovaly. Můžeme předpokládat, že tomu pomohla individuální setkání s učitelkou mateřské školy jednou za dva týdny, které se snaží rodiče navštěvovat v co nejvyšší míře. Individuální setkání mají smysl. Pomáhají v návaznosti práce MŠ na logopedickou péči v domácím prostředí, jsou efektivní pro rozvoj komunikačních schopností dětí a také k sjednocení názoru v pohledu rodiče a učitelky na komunikační dovednosti dítěte.

Otázka č. 3: Lze považovat předškolní dovednosti dítěte za proměnné v závislosti na prostředí, v kterém se dítě nachází?

Na tuto otázku, jsme už částečně našli odpověď v otázce č. 1 i 2. Některé dovednosti se jen velmi mírně liší v domácím prostředí a v prostředí mateřské školy. V těchto oblastech nemusí jít až tak o projevy dovedností v různém prostředí, ale o jiné „měřítko“ rodiče dítěte a učitelky. Učitelka mateřské školy, jakožto specialista ve svém oboru a specialista na školní zralost může předškolní dovednosti dítěte hodnotit jinak než rodič dítěte, který nemá tolik zkušeností, v této oblasti je pouhým lajkem. Některé dovednosti se však od sebe liší ve větší míře podle odpovědí respondentů, a tak je můžeme hodnotit za proměnné. Například: chlapec 2 má výrazné rozdíly v sebeobsluze v domácím prostředí a v prostředí mateřské školy. Také v přijímání neúspěchu stejně jako chlapec 1. Chlapci také přijímají odlišně autoritu v domácím prostředí a v prostředí mateřské školy aj.

5.4 Shrnutí závěrů výsledků výzkumného šetření

Jak již uvedla Příkazská (2018), v prostředí mateřské školy, tedy v dětském kolektivu se děti chovají částečně odlišněji, než v prostředí domácím (kap. 3.3.1). Na základě našeho výzkumu můžeme její názor doplnit o naše výsledky, které poukazují, že zároveň s chováním dítěte se mění také jeho dovednosti v prostředí mateřské školy a v prostředí domácím. Z výsledků výzkumného šetření je patrné, že některé dovednosti dětí se liší v domácím prostředí a v prostředí mateřské školy. Díky tomu, že se děti chovají mírně rozdílně v domácím prostředí a v prostředí mateřské školy, se mohou názory rodiče a pedagoga na dovednosti dítěte a s tím spjatou školní zralost mírně lišit. Proto je mezi nimi důležitá komunikace na toto téma.

Během výzkumu byla položena respondentům otázka, jestli si myslí, že je dítě dostatečně zralé k nástupu do 1. třídy. Většinou se názory rodičů a třídní učitelky na školní zralost dítěte sešly. U Chlapce 2 došlo k jinému hodnocení školní zralosti ze strany učitelky a rodiče. Rodič hodnotil chlapce 2 jako dítě zralé k nástupu do primárního vzdělávání, které nemá nějaké výrazné deficity. Učitelka upozornila, že dítě je zralé jen v některých oblastech – například v rozumových. Nedostatečnou zralost vykazuje ve vnímání sebe a druhých, a také v nastavení hodnot a úcty k živému a neživému. Z těchto odpovědí respondentů můžeme soudit, že právě s ohledem na předškolní dovednosti, které se v závislosti na prostředí výrazně mění u chlapce 2, je pohled učitelky a rodiče na školní zralost dítěte odlišný.

K tomu, abychom mohli spolehlivě říct, že předškolní dovednosti dítěte se projevují v domácím prostředí jinak než v prostředí mateřské školy, je zapotřebí výzkum jiného typu. V něm by měl hodnotit dovednosti dítěte jeden posuzovatel, který se bude nacházet v obou prostředích a bude dítě pozorovat delším časovým obdobím. To ale přesahuje aktuální možnosti této bakalářské práce.

Závěr

Bakalářská práce se zaměřuje na rozdíly v hodnocení dovedností předškolních dětí mezi rodičem dítěte a učitelkou mateřské školy. Zabývala se dovednostmi dětí a jejich odlišnými projevy v rodinném prostředí a v prostředí mateřské školy a také komunikačními dovednostmi dětí s narušenou komunikační schopností.

První kapitola bakalářské práce vymezuje pojmy, které se v závěrečné práci vyskytují a také komunikaci a její hlavní postavení v procesu vzdělávání.

Druhá kapitola zmiňuje současný stav posuzování odkladů povinné školní docházky. Upozorňuje na vysoké množství odkladů školní docházky, poukazuje na intenzivní diagnostiku dovedností dětí, pomocí které se dá předcházet odkladům povinné školní docházky a také poukazuje na úroveň komunikační schopností předškolních dětí.

V třetí kapitole je zmíněn rozvoj komunikace v mateřské škole. Zmíněny jsou metody, pomocí kterých může mateřská škola rozvíjet dovednosti předškolních dětí a obzvláště komunikační dovednosti dětí. Snaží se upozornit na důležitost komunikace mezi mateřskou školou a rodiči dítěte a také přiblížit prospěch komunikace mezi mateřskou školou a školou základní.

Čtvrtá kapitola pojednává o problematice bilingvismu. Snaží se přiblížit bilingvní výchovu a vzdělávání u jedinců s narušenou komunikační schopností. Poukazuje na výhody bilingvismu a vyvrací tvrzení o negativním vlivu bilingvismu především při neúspěchu v průběhu primárního vzdělávání.

Pátá kapitola-praktická část bakalářské práce představila realizovaný výzkum. Nejprve byl čtenář seznámen s cílem výzkumného šetření, s metodou výzkumného šetření, s výzkumným vzorkem a také s výzkumnými otázkami, které byly pokládány respondentům. Dále byly představeny výsledky výzkumného šetření, pomocí kterých jsme odpověděli na cílové otázky v závěrech výzkumného šetření.

Z výzkumu je patrné, že názory rodičů a pedagožky na předškolní dovednosti dětí se mírně liší i přes velmi dobrou spolupráci a komunikaci mezi mateřskou školou a rodiči dítěte. Z výzkumu soudíme, že předškolní dovednosti dětí se liší v domácím prostředí a v prostředí mateřské školy. Komunikační dovednosti u předškolních dětí se neukázaly jako velmi proměnné v závislosti na prostředí.

Ze zjištěných výsledků výzkumného šetření vyplývá fakt, že komunikace mezi mateřskou školou a rodiči dítěte na téma předškolní dovednosti dítěte, je důležitá a pro obě strany velmi přínosná. Takováto komunikace by měla být nejen u dětí se speciálními

vzdělávacími potřebami, ale také u dětí intaktních, protože i jejich dovednosti mohou být proměnné v závislosti na prostředí. U dětí s narušenou komunikační schopností to platí dvojnásob, protože i komunikační dovednosti se mohou mírně lišit v prostředí domácím a prostředí mateřské školy.

Právě uvedené rozdíly v dovednostech, které ukázalo výzkumné šetření je důležité řešit mezi rodičem dítěte a učitelem mateřské školy. Je důležité si povídat o dovednostech dítěte a o projevech v domácím prostředí a v prostředí mateřské školy, aby se dosáhlo co nejpřesnějšímu hodnocení školní zralosti. Právě Mertin (2016) ve své publikaci *Abeceda pro učitelky mateřských škol* v kapitole o komunikaci mezi rodičem a pedagogem mateřské školy uvádí, že alespoň část neshody mezi rodiči dítěte a školou často tkví v nedorozumění, či v nesprávné komunikaci, které v (ne)komunikaci mohou nastat.

Seznam použité literatury

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Dagmar OPATŘILOVÁ a Marie VÍTKOVÁ. 2019. *Školní zralost a dítě s SVP: vzdělávání a diagnostika*. 1. vyd. Praha: Raabe. Školní zralost. ISBN 978-80-7496-421-3.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ, 2008. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 1.vyd. Brno: Computer Press. Dětská naučná edice. ISBN 978-80-251-1829-0.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, Eva DANDOVÁ, Jana KRATOCHVÍLOVÁ, Hana NÁDVORNÍKOVÁ, Zora SYSLOVÁ a Lenka ŠULOVÁ. 2017. *Školní zralost a její diagnostika*. 1. vyd. Praha: Raabe. Školní zralost. ISBN 978-80-7496-319-3.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. 2010. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 1.vyd. Brno: Computer Press. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-251-2569-4.

BEJDÁKOVÁ, Sandra, Jarmila STŘECHOVÁ, Lenka SUCHARDOVÁ, Jana VÍTKOVÁ, Helena ZDRUBECKÁ a Zdenka ŽENATOVÁ. 2018. *Školní zralost a komunikace*. 1. vyd. Praha: Raabe. Školní zralost. ISBN 978-80-7496-390-2.

BENDOVÁ, Petra. 2011. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. 1. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3853-6.

BOHÁČOVÁ, Jana, Ilona HULÍNOVÁ-MIHALCOVÁ, Karolína JAREŠOVÁ, Aleš JIRÁSEK, Kateřina KONVALINOVÁ, Barbora LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ, Eva NEUMANNOVÁ a Jana ŠÁMALOVÁ. 2019. *Školní zralost a dítě s SVP: v praxi mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Raabe. Školní zralost. ISBN 978-80-7496-422-0.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. 2007. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, ISBN 978-80-210-4454-8.

DANDOVÁ, Eva, Jana KROPÁČKOVÁ, Hana NÁDVORNÍKOVÁ, Daniela PRAVCOVÁ a Irena PŘÍKAZSKÁ. 2018. *Školní zralost a odklady školní docházky*. 1. vyd. Praha: Raabe. Školní zralost. ISBN 978-80-7496-373-5.

- KAPALKOVÁ, Svetlana, et al. 2017. Špecificky narušený vývin reči v kontexte multilingválnej spoločnosti. *Listy klinické logopedie*, 2017, 1.1: 34-38. [online] Poslední revize: 2017-03-30 [cit. 2020-04-29]. Dostupné z: https://casopis.aklcr.cz/artkey/lkl-201701-0005_primary-language-impairment-in-a-context-of-multilingual-society.php.
- KEREKRÉTIOVÁ, Aurélia, et al. 2016. *Logopedická propedeutika*. 1., vyd. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě. ISBN 978-80-223-4164-6.
- KLENKOVÁ, Jiřina. 2006. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. 1. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1110-2.
- KREJČOVÁ, Lenka. 2019. *Dyslexie: psychologické souvislosti*. 1. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3950-2.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. 2014. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4856-6.
- LECHTA, Viktor. 2011. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. 2., aktualiz. vyd. Přeložil Jana KRÍŽOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-901-9.
- LECHTA, Viktor. 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
- MERTIN, Václav. 2016. *Abeceda pro učitelky mateřských škol*. 1.vyd. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7478-923-6.
- MERTIN, Václav. 2015. *Ze zkušeností dětského psychologa*. 1.vyd. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7478-764-5.
- MERTIN, Václav; KREJČOVÁ, Lenka. 2016. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika: 2.*, doplněné a aktualizované vyd. Wolters Kluwer ČR. ISBN 978-80-7552-014-2.
- Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy- MŠMT. 2012. *Desatero pro rodiče- Materiál pro PV, č.j.MSMT-9482/2012-22* [online]. Poslední revize 2013-10-11 [cit. 2020-04-28]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/desatero-pro-rodice-deti-predskolniho-veku> nebo <http://www.msmt.cz/file/26610>.

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy-MŠMT. 2016. *Informace k organizaci k zápisů k povinné školní docházce čj. MŠMT-27988/2016*. [online] Poslední revize: 2016-12-16 [cit. 2020-04-28]. Dostupné z: https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=http%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Ffile%2F39797_1_1%2F.

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy-MŠMT. 2009. *Metodické doporučení č.j. 14 712/2009-61 k zabezpečení logopedické péče ve školství*. [online] Poslední revize: 2009-08-24 [cit. 2020-05-19]. Dostupné z: https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=http%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Fuploads%2Fsoubory%2Fspecialni_skolstvi%2FMT_Metodicke_doporuceni_logopedie.doc.

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy-MŠMT. 2018. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online] MŠMT, Praha. Poslední revize: 2018-01-01 [cit. 2020-04-22] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>.

MLČÁKOVÁ, Renata a Kateřina VITÁSKOVÁ. 2013a. *Narušení artikulace a narušení vývoje mluvené řeči - vstup do problematiky*. 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3721-7.

MLČÁKOVÁ, Renata a Kateřina VITÁSKOVÁ. 2013b. *Základy logopedie a organizace logopedické péče*. 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3722-4.

MORGENSTERNOVÁ, Monika, Lenka ŠULOVÁ a Lucie SCHOLL. 2011. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. ISBN 978-80-7357-678-3.

NELEŠOVSKÁ, Alena. 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.

NEUBAUER, Karel. 2018. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1390-1.

OPRAVILOVÁ, Eva. 2016. *Předškolní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.

- OTEVŘELOVÁ, Hana. 2016a. Školní zralost a připravenost jsou spojené nádoby. *Informatorium 3-8: Časopis pro mateřské školy a školní družiny*, 2016, 23.7: 8-11. ISSN:1210-7506.
- OTEVŘELOVÁ, Hana. 2016b. *Školní zralost a připravenost*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1092-4.
- PRŮCHA, Jan. 2011. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. 1. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3181-0.
- PRŮCHA, Jan. 2016. *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-323-5.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- SLEZÁKOVÁ, Kateřina. 2014. Mateřská škola je ideální místo pro rozvoj komunikace *Informatorium 3-8: Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD*, 2014, 21.2. ISSN:1210-7506.
- STANÍČEK, Petr. 2020. *Řečové vady bývají důvodem k odkladu, říká logoped. Které vady?* [online]. Poslední revize 2020-01-29 [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: <https://www.maminka.cz/clanek/recove-vady-byvaji-duvodem-k-odkladu-rika-logoped-ktere-vadi>.
- SYSLOVÁ, Zora, Jana KRATOCHVÍLOVÁ a Táňa FIKAROVÁ. 2018. *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1324-6.
- ŠMELOVÁ, Eva, Alena PETROVÁ a Eva SOURALOVÁ. 2012. *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3345-5.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- VITÁSKOVÁ, Kateřina a kol. 2018. *Komunikační, jazykové a orofaciální procesy v logopedii*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-244-5466-5.

Vlavici.cz. 2020. *Webináře* [online] [cit. 2020-05-17] Dostupné z: <https://vlavici.cz/webinare>.

Vyhláška č.55/2011 Sb., o činnostech zdravotnických pracovníků a jiných odborných pracovníků. [online] 2011 [cit. 2020-05-08] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2011-55?text=vyhl%C3%A1%C5%A1ka+o+%C4%8Dinnostech+zdravotnick%C3%BDch+pracovn%C3%ADk%C5%AF+a+jin%C3%BDch+odborn%C3%BDch+pracovn%C3%ADk%C5%AF>.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online] 2004 [cit. 2020-03-24] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>.

ZATLOUKAL Tomáš a kol. 2019. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2018/2019 Výroční zpráva České školní inspekce.* Česká školní inspekce. [online] Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-23-6. [cit. 2020-04-24] Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Vyroční%20zprávy/VZ-CSI-2018-2019.pdf.

Seznam grafů a tabulek

Graf 1: Důvody odkladů v školním roce 2018/2019

Tabulka 1: Aktivity nabízené dětem nebo jejich zákonným zástupcům před nástupem do ZŠ – podíl škol (v %)

Tabulka 2: Výzkumné otázky vycházející z očekávaných výstupů – RVP PV 2018

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Tereza Dulovcová
Katedra nebo ústav:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Kateřina Vitásková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Problematika posuzování školní zralosti a odkladu povinné školní docházky u dětí s narušenou komunikační schopností
Název v angličtině:	The issue of the assessment of school maturity and the postponement of compulsory school attendance for children with impaired communication ability
Anotace práce:	Bakalářská práce se zabývá dovednostmi dětí v předškolním věku a jejich rozdílnými projevy v závislosti na prostředí, v kterém se děti nachází. Bakalářská práce se dělí na teoretickou a praktickou část. Teoretická část je zaměřena na problematiku školní zralosti a odkladu povinné školní docházky v současné době, především u dětí s narušenou komunikační schopností. Praktická část se zaměřila na hlavní otázku, jestli se rozchází hodnocení třídního pedagoga z mateřské školy, kterou dítě navštěvuje a rodičů, v pohledu na předškolní dovednosti dítěte potřebné k nástupu do základní školy. Také se zaměřila na komunikační dovednosti předškolních dětí a jejich rozdílné hodnocení rodičem a učitelkou z mateřské školy.
Klíčová slova:	školní zralost, odklad povinné školní docházky, narušená komunikační schopnost, komunikace, komunikace v procesu vzdělávání, dovednosti dětí v předškolním věku, komunikační dovednosti dětí v předškolním věku
Anotace v angličtině:	The bachelor's thesis deals with the skills of preschool children and their different manifestations depending on the

	<p>environment in which the children find themselves. The bachelor thesis is divided into theoretical and practical part. The theoretical part is focused on the issue of school maturity and postponement of compulsory school attendance nowadays, especially for children with impaired communication skills. The practical part is focused on the main question of whether the evaluation of the class teacher from the kindergarten and the parents differs in terms of the child's pre-school skills that are needed to start primary school. This part is also dealing with the communication skills of preschool children and their different evaluations by parents and kindergarten teachers.</p>
<p>Klíčová slova v angličtině:</p>	<p>school maturity, postponement of compulsory school attendance, impaired communication ability, communication, communication in the process of education, skills of preschool children, communication skills of preschool children</p>
<p>Přílohy vázané v práci:</p>	<p>0</p>
<p>Rozsah práce:</p>	<p>51 stran</p>
<p>Jazyk práce:</p>	<p>český</p>