

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bc. BOŽENA SOUŠKOVÁ

II. ročník – kombinované studium

Obor: Předškolní pedagogika

**NEJČASTĚJŠÍ PŘÍČINY ODKLADU ŠKOLNÍ DOCHÁZKY V REGIONU
PŘEROVSKA
Diplomová práce**

Vedoucí práce: PhDr. Jitka Petrová, Ph.D.

Olomouc 2014

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci 14 .4. 2014

.....

Děkuji PhDr. Jitce Petrové, Ph.D., za odborné vedení práce, za její pomoc, vstřícný přístup a cenné rady, které mi poskytla při zpracovávání diplomové práce, tak i ředitele Pedagogicko-psychologické poradny v Přerově, za příjemné přijetí a poskytnutí potřebných informací k výzkumu.

Motto:

I kdybychom snad mohli být učením učeností druhého, moudrými můžeme být jen moudrostí vlastní.

Michel de Montaigne

Obsah

ÚVOD	7
1 PŘEDŠKOLNÍ VĚK Z POHLEDU VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE	8
1.1 Charakteristika předškolního věku	8
1.2 Motorický vývoj předškolního dítěte	9
1.3 Kognitivní vývoj předškolního dítěte	10
1.3.1 Percepce	11
1.3.2 Myšlení	12
1.3.3 Paměť	13
1.3.4 Představy a fantazie	14
1.3.5 Řeč	14
1.4 Sociální vývoj předškolního dítěte	16
1.5 Emocionální vývoj předškolního dítěte	18
1.6 Význam hry a jejího působení v procesu socializace předškolního dítěte	21
2 ŠKOLNÍ ZRALOST	25
2.1 Vymezení pojmu zralost a připravenost	25
2.2 Školní zralost	26
2.3 Školní nezralost	30
2.4 Metody posuzování školní zralosti	31

3 PŘÍČINY ODKLADU ŠKOLNÍ DOCHÁZKY	38
4 ROLE MATEŘSKÉ ŠKOLY V PŘÍPRAVĚ DÍTĚTE NA VSTUP DO PRIMÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	41
4.1 Vymezení institucionálního předškolního vzdělávání	42
4.2 Legislativní a kurikulární rámec	44
4.2.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	45
4.2.2 Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	47
4.3 Přípravné třídy jako kompenzační vzdělávací instituce	
5 EMPIRICKÁ ČÁST	48
5.1 Cíl a metodologie výzkumného šetření	48
5.2 Realizace výzkumného šetření	49
5.3 Vyhodnocení výzkumného šetření	67
5.4 Metody reedukace u dětí s odkladem školní docházky	67
Závěr	71
Seznam pramenů a literatury	72
Anotace	

ÚVOD

V současné době je stále častěji poukazováno na otázku problematiky školní zralosti a odkladu školní docházky. Řada rodičů si klade otázku, zda je jejich dítě dostatečně zralé pro povinnou školní docházku, zda je schopné zvládnout výuku psaní, čtení, počítání atd. Často jsou v nejistotě, pochybují a ptají se: „Je opravdu ten ideální čas, aby mé dítě začalo chodit do školy? A podle čeho vlastně odborníci posuzují zralost dítěte? Školní zralost neoddělitelně patří k předškolnímu období a k práci učitelky mateřské školy, která vrcholí zhruba v šesti letech. Je ovlivněna zráním a učením dítěte předškolního věku, působením rodiny a mateřské školy.

Zahájení školní docházky je v životě dítěte událostí mimořádnou, završením dosavadního vývoje a vstupem do nové etapy. Zde se nám nabízí otázka, zda ponechat vše spontánnímu vývoji nebo do něj nějakým způsobem vstupovat. Jak už to v životě bývá, na jedné straně jsou zastánci toho názoru, že dítě by mělo být do školy postupně a nenásilně připravováno jak v oblasti výchovné, tak i kognitivní, tedy předškolní průpravou a na straně druhé ti kteří kladou důraz na spontaneitu – do přirozeného vývoje nijak nezasahovat, pokud to není nezbytně nutné, nechat mu volný průběh, tím že by si dítě mělo jenom hrát, spontánně se projevovat.

Rozumná je tzv. střední cesta. Je třeba citlivě vnímat každé dítě, poskytovat mu dostatečné podněty a klást na něj takové nároky, které jsou v souladu s jeho potřebami a možnostmi, a také využitelné po zahájení školní docházky. V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání jsou velmi dobře formulovány základní principy předškolního vzdělávání s ohledem na specifika dětí předškolního věku.

Protože sleduji, že otázka problematiky školní zralosti a odkladu školní docházky je stále častěji diskutovaná, tak jsem se rozhodla zpracovat tuto problematiku ve své diplomové práci a empirickou část zaměřit na oblast mého bydliště – regionu Přerovska.

Cílem předkládané diplomové práce je v teoretické části zmapovat vývoj jedince předškolního věku a školní zralost. Empirická část je zaměřena na zpracování poskytnutých informací z pedagogicko-psychologické poradny, na jejichž podkladě bude získán přehled nejčastějších příčin, které vedou k odložení školní docházky v regionu Přerova ve školním roce 2013/2014.

1 PŘEDŠKOLNÍ VĚK Z POHLEDU VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE

1.1 Charakteristika předškolního věku

Poslední fází raného dětství je období předškolního věku. Dochází ke zpomalování ve všech vývojových oblastech. Baculatost předcházejícího období se ztrácí a nastává tzv. první období vytažování, kdy dítě získává vyšší a štíhlejší postavu.

Předškolní věk lze chápat v širším pojetí jako věk dítěte od narození po vstup do primárního vzdělávání. Věkový rozsah podle potřeby lze upřesnit na mladší předškolní věk (nebo také raný), který je od narození do tří let a starší předškolní věk od tří let do šesti až sedmi let. V mateřských školách bývá toto přibližně tříleté až čtyřleté období rozděleno na mladší děti, předškoláky a děti s odkladem školní docházky (tj. děti, které dosáhly šesti let do 1. září a nenastoupily povinnou školní docházku. (Průcha, Kořátková, 2013)

Předškolní období se vyznačuje tělesnou i duševní aktivitou, velkým zájmem o okolní jevy, provázaným častou otázkou „A proč?“, obdobím hry, ale také obdobím, kdy se dítě musí naučit přijmout řád, rodinné rituály a také potřebuje klidné vedení, stabilní zázemí jak v rodině, tak v instituci, kterou navštěvuje.

„Předškolní věk je charakteristický stabilizací vlastní pozice ve světě, diferenciací vztahu ke světu“ (Vágnerová, 2005, s. 173). Dítě v předškolním věku má také potřebu něco zvládnout (tzv. období iniciativy), postupně dochází i k diferenciaci v sociální oblasti, především v rodinných a vrstevnických vztazích. Významným symbolem neverbální komunikace je kresba, která se rozvíjí od zobrazení tématu pomocí fantazie k realistickému pojetí. Důležitá je také symbolická hra, pomocí které se dítě učí zvládat různé problémové situace.

„Předškolní věk je čas neutuchající aktivity tělesné i duševní, velkého zájmu o okolní jevy, doba, která je nazývána obdobím hry, protože je to právě hravá činnost, v níž se aktivita dítěte projevuje především“ (Šulová in Mertin, Gillernová, 2003, s. 11).

Rozvíjí se také porozumění v prostoru, počtu a čase, kde je orientace na tyto oblasti ovlivněna abstrakcí. Toto období je chápáno jako příprava na život ve společnosti (Vágnerová, 2005).

Výrazného pokroku v tomto období dosahuje dítě především v oblasti myšlení, paměti a koncentrace pozornosti. Celý jeho vývoj směřuje k dosažení psychické, sociální a tělesné zralosti nezbytné ke vstupu do základní školy.

1.2 Motorický vývoj předškolního dítěte

Dítě v tomto věku vyrostne průměrně o 5 – 7 cm, protáhnou se mu horní i dolní končetiny a proporce mezi tělem a hlavou jsou vyrovnanější. Dítě v předškolním věku průměrně přibere 2 – 3 kg za rok. V současnosti se už v tomto období projevují u velkého počtu dětí sklony k otylosti (Langmeier, Krejčířová, 2006).

V důsledku intenzivního rozvoje mozkové kůry, která podmiňuje celý psychický vývoj, se mění i pohybové funkce dítěte. Zdokonaluje se **hrubá motorika** a dochází k rozvoji **jemné motoriky**. Chůze se stává automatickou a dochází k rozvoji přemísťovacích pohybů, jako jsou běhání, skákání, pohyb po nerovném terénu, výstup a sestup po schodech. Na konci tohoto období je dítě schopno zvládat složitou pohybovou koordinaci, např. jízdu na kole, bruslení, lyžování, plavání. Rozvojem jemné motoriky dochází k manipulaci s tužkou, nůžkami, přiborem, k rozvoji manuální zručnosti. Po čtvrtém roce se vyhraňuje dominance jedné ruky, pokud je činnost obou rukou stejná, jedná se o ambidextrii – nevyhraněnou lateralitu (Šimíčková – Čížková, Binarová, Holásková, aj., 2010).

Pohybová koordinace se také projevuje ve schopnosti plné sebeobsluhy, kdy dítě se samostatně obléká a svléká, uklízí a skládá si věci, zavazuje tkaničky, samostatně pečuje o svou hygienu (Šulová in Mertin, Gillernová, 2003).

Pro zdravý vývoj dítěte v předškolním věku je nepostradatelný **dostatek fyzického pohybu**, který nejen že ovlivňuje jednotlivé orgány, působí na vnitřní prostředí organismu, ale také koordinuje funkce mezi orgány i mezi organismem jako celkem. Dostatek pohybu odstraňuje hypokinezi, předchází obezitě, posiluje odolnost organismu proti infekcím, působí jako prevence proti stresům. Proto je nezbytné umožnit dětem maximum pohybu, k pohybu je motivovat a vhodně usměrňovat (Havlíková a kol., 1995).

S motorikou také velmi úzce souvisí **lateralita**, „*kerou se rozumí přednostní užívání jednoho z párových orgánů hybných (ruky, nohy) nebo smyslových (oko, ucho)*“ (Zelinková, 2000, s. 131). Lze ji rozdělit na **tvarovou** nebo **funkční**. Tvarová je patrná při porovnávání pravé a levé poloviny obličeje, jež nejsou u žádného jedince úplně stejné. „Funkční“ se potom projevuje právě přednostním užíváním některého z párových orgánů, který pracuje kvalitněji, rychleji a lépe. Podle typu se lateralita dělí na praváctví, leváctví a ambidextrii nebo-li nevyhraněnou lateralitu. O. Zelinková (2000) dále upozorňuje na fakt, že se vrozená lateralita vždy nemusí projevit navenek. Z tohoto důvodu se rozlišuje fenotyp

(projev ovlivněný společenským prostředím) a genotyp (nezměněná projekce vrozené dominance v orgánech) laterality.

V celku lze motorický vývoj v předškolním období označit za neustálé zdokonalování a vylepšování pohybové koordinace, větší hbitosti, kde pohyb zůstává stále nejpřirozenější potřebou dítěte (Langmeier, Krejčířová 1998).

1.3 Kognitivní vývoj předškolního dítěte

Poznávací procesy se u dítěte předškolního věku vyvíjejí velmi intenzivně. Vývoj jednotlivých poznávacích procesů má své charakteristické rysy, které jsou podmíněny jednak zráním centrálních nervové soustavy, ale i komplexní stimulací v průběhu celého vývoje, tj. učením. Rozvoj poznávacích procesů ovlivňuje rozvoj vlastní identity dítěte i způsob nazírání na okolní svět i na sebe sama (Vágnerová, 1996).

Pro úspěšné zvládnutí trivie (čtení, psaní, počítání) je důležitá dostatečná úroveň rozumových schopností a rovnoměrnost vývoje v jednotlivých oblastech. Je třeba posoudit, zda dítě vývojově odpovídá vrstevníkům, mírně za nimi zaostává nebo se dokonce jeví jako opožděné nebo je případně nezralé pouze v některé z dílčích oblastí a v jaké míře. U dětí, jejichž kognitivní schopnosti (kognitivní = poznávací) celkově vyžívají pomaleji nebo které výrazně ve vývoji zaostávají, je obvykle doporučen odklad školní docházky a zároveň by jim měla být věnována zvýšená péče. Některé děti mají dobré rozumové schopnosti, ale nezralou pouze jednu z oblastí, např. grafomotoriku. V tomto případě je vhodné děti nasměrovat a motivovat k činnostem, které podporují rozvíjení této oblasti. Dalším příkladem jsou naopak děti s mimořádným nadáním a ve svých dovednostech převyšují věk (například čtou, píšou, počítají), které mají obvykle i hlubší zájmy a vědomosti. U těchto dětí je možné zahájení školní docházky před dovršením šesti let, ale mělo by být vždy důkladně zvažováno, zda naopak některá složka vývoje nemůže být nevyzrálá a předčasné zaškolení by nemuselo být pro dítě vhodné (Bednářová, Šmardová, 2011).

1.3.1 Percepce

Kognitivní oblast zahrnuje rozvoj intelektu a mentálních schopností dítěte, umožňuje zachycování, zpracovávání a třídění informací a nakonec také jejich adekvátní využití. Proto spolu percepční proces a kognitivní velmi úzce souvisí a je těžké, ne-li nemožné je od sebe oddělit (Allen, Marotz, 2002).

Percepce neboli vnímání převládá synkretické (celistvé), při němž dítě nevyčleňuje podstatné části předmětu, a není zatím schopno rozlišovat základní vztahy mezi nimi. Nechá se snadno upoutat nápadnými předměty, zvláště ty předměty, které mají vztah k činnosti jeho aktuálního zájmu nebo potřebě (Plevová, 2010).

Rozvíjí se **zraková a sluchová diferenciac**e, která se stává nezbytnou pro pozdější proces analýzy a syntézy při osvojování si čtení a psaní. Je dobré nenásilně zaměřovat některé hry na tuto oblast (Šulová in Mertin, Gillernová, 2003). Zrakové vnímání je od raného věku nezastupitelnou součástí pro poznávání světa, kdy zrakem dítě přijímá nejvíce informací. Ovlivňuje rozvoj řeči, myšlení, vizuomotorické koordinace, orientaci v prostoru, základní matematické představy. Při nástupu do základní školy je potom důležité mimo jiné pro rozpoznávání písmen, číslic, pro psaní, čtení a počítání. Dítě v předškolním věku by mělo již pojmenovat běžné barvy a je vhodné dítě učit rozlišovat i odstíny barev (Bednářová, Šmardová, 2011). V oblasti barevného vidění, dítě začíná rozlišovat tzv. doplňkové barvy – růžová, fialová, oranžová. Sluchově je dítě předškolního věku schopno analyzovat zvuky různých zdrojů, např. zpěv ptáků, motorové vozidla apod. (Plevová, 2010). Sluchové vnímání má v předškolním věku zásadní význam pro vývoj řeči. Vlivem nedostatečného sluchového vnímání mohou po zahájení školní docházky nastat problémy ve čtení, psaní a zapamatování si. Pro podpoření rozvoje sluchového vnímání, je na místě učit děti naslouchat čteným pohádkám, vyprávěným příběhům, písničkám (Bednářová, Šmardová, 2011).

Vnímání prostoru není dosud přesné, i když se už celkem dobře orientuje v nejbližším okolí domova, stačí výrazný podnět, který dokáže dítě zcela „poplést“ (Šulová in Mertin, Gillernová, 2003). Vnímání prostoru je také důležité pro osvojování si pohybových a sebeobslužných dovedností, pro rozvoj hry, grafomotoriky a školních dovedností jako je čtení, psaní, matematika, geometrie, orientace v mapách a notových zápisech, promítá se také do tělesné výchovy a rukodělných činností (Bednářová, Šmardová, 2011).

Nepřesně vnímá časové úseky - přeceňuje čas, který tráví nezajímavým způsobem a naopak. **Orientací v čase** je podmíněno uvědomování si časové posloupnosti, ale také

úkonů při běžných činnostech. Zvládne čas posoudit jen ve vztahu ke konkrétní činnosti (Až se naobědvám, pojedeme k babičce.“). Předškolák postupně přechází od smyslů kontaktních, vázaných na hmat, ke smyslům vázaných na zrak či sluch, tj. ke smyslům distálním (Šulová in Mertin, Gillernová, 2003).

Zdokonaluje se **čichové a chuťové vnímání** (sladké, kyselé, hořké, slané). Významným zdrojem zážitků je neustále hmat neboť dítě hmatem dovede nejen rozlišit vlastnosti předmětu, ale také je i pojmenovat. Rozvoj percepce je ovlivněn nejen stavem analyzátorů, ale také myšlením a hlavně vlastní zkušeností dítěte (Plevová, 2010).

Vnímání (percepce) patří mezi základní procesy orientace člověka; je to proces odrazu předmětů a jevů, které v daném okamžiku působí na smyslové orgány (oko, ucho, hmatová tělíska v kůži, chuťové pohárky aj.), které jsou receptory čili přijímači podnětů. (Kohoutek, 2008)

1.3.2 Myšlení

Předškolní dítě chápe svět v antropomorfizované podobě. Lépe světu rozumí, když mu přiřítá vlastnosti živých bytostí, popřípadě lidské vlastnosti. Typickým znakem předškoláckého myšlení je útržkovitost, nekoordinovanost a nepropojenost. Myšlení je zúžené, zaměřené na jednu oblast a s chybějícím komplexním přístupem. Dítě v předškolním věku vyjadřuje svůj názor na svět v kresbě, vyprávění nebo ve hře, kde se právě projevují typické znaky myšlení a emočního prožívání (Vágnerová, 1996).

Období mezi dvěma a sedmi lety předškolního dítěte označil J. Piaget (In Fontana, 2003) jako **stadium předoperačního myšlení**, které rozdělil na předpojmové substadium a intuitivní substadium.

- **Předpojmové substadium** – trvá přibližně v rozmezí od dvou do čtyř let. Dítě postupně užívá symboly k označení činů, dokáže si je představit, aniž by je doopravdy vykonávalo. Toto lze spatřit např. ve hře, kdy panenky ztvárňují lidské postavy.
- **Intuitivní substadium** – je typické pro období mezi čtyřmi a sedmi lety, kdy dítě uplatňuje egocentrismus (neschopnost vidět svět z jiného, než subjektivního hlediska), centrace (soustředění pozornosti pouze na jeden znak situace a odsunování ostatních,

přestože jsou také důležité) a ireverzibilitu (neschopnost dítěte vracet se ke svému výchozímu bodu).

Langmeier a Krejčířová (1998) uvádí, že v období kolem čtvrtého roku dochází k uzavření fáze symbolického, předpojmového myšlení, kdy dítě užívalo slov jako předpojmů napůl vázaných na konkrétní předměty a napůl směřujících k obecnosti, na vyšší úroveň myšlení názorného – intuitivního. Projevuje se především zaměřeností na nejbližší svět a pravidla, která v něm platí, je zatím málo flexibilní, nepřesné a nerespektuje plně zákony logiky (je prelogické, předoperační). Vyznačuje se určitými charakteristickými znaky jako např:

- **Egocentrismus** – dítě lpí na subjektivním pohledu a má tendence zkreslovat úsudek na základě svých preferencí, čímž dochází k nepřesnostem v poznávání.
- **Fenomenismus** – dítě je fixováno na určitý obraz reality a ten není schopno ve svých úvahách opustit, klade důraz na určitou, zjevnou podobu světa. Svět je pro dítě takový, jak vypadá.
- **Magičnost** – dítě nedělá velký rozdíl mezi skutečností a fantazií, která pak může zkreslovat jeho poznání.
- **Absolutismus** – dítě má potřebu jistoty a každé poznání tak pro něho musí mít definitivní a jednoznačnou platnost (Vágnerová, 2000).

Vývoj myšlení je dlouhodobý proces a dochází k velmi výrazné vývojové změně. Dítě v tomto období již uvažuje v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností. Neustále se zaměřuje na to, co vidělo, co u toho prožilo a má obtíže s uvědomováním si názorů druhého (Plevová, 2010). Právě kontakt s vrstevníky umožňuje korekci podobných zkreslení. Dítě je ve skupině vrstevníků často překvapeno reakcemi druhých dětí, zkoumá je a napodobuje. Někdy jsou učitelé svědky sociální nákazy dětí v projevech velkého veselí, nebo výrazného smutku (Šulová a kol., 2012).

1.3.3 Paměť

Paměť je v předškolním věku zpočátku bezděčná a mechanická. Děti si osvojují hlavně konkrétní a názorné jevy. Podněcování k vyprávění zážitků vede k postupnému rozvoji paměti logické. Kolem pátého roku se začíná uplatňovat záměrná paměť. Na konci

předškolního období se začíná převážně ve hrách s pravidly objevovat i úmyslné zapamatování, které je důležité pro bezproblémové zvládnutí práce ve škole (Čačka, 2000).

V předškolním období převažuje **paměť mechanická, konkrétní, krátkodobá**, i když mezi pátým a šestým rokem nastupuje působnost paměti dlouhodobé (Šulová in Mertin, Gillernová, 2003).

Základním rysem paměti, jak uvádějí Vágnerová, Valentová (1994), je neustále převaha konkrétnosti a mimovolnosti. V oblasti paměti jsou mezi dětmi značné rozdíly.

1.3.4 Představy a fantazie

Na základě rozvoje dalších kognitivních funkcí se zpřesňují také představy. **Fantazie** předškolního dítěte je neomezená a dle Vágnerové (2000) hraje u dětí harmonizující roli. Představy u dítěte předškolního věku jsou velmi barvitě a bohaté. Mezery mezi vnímanými jevy nebo jednotlivými detaily jsou často doplňovány dětskou konfabulací. Jsou to smyšlené myšlenky, o kterých jsou děti přesvědčeny, že jsou pravdivé. Je proto zcela nevhodné trestat děti za lži v tomto období, kdy je pro ně velmi těžké odlišit realitu od konfabulace. Dospělý zde sehrává roli jakéhosi průvodce správným směrem k pochopení a přijetí reálného světa a jeho odlišení od světa fantazie.

„Dítě interpretuje realitu tak, aby pro ně byla přijatelná, i když si při tom musí pomáhat zkreslením některých skutečností či vyloučením určitých informací. Uspokojuje to jeho potřebu jistoty a orientace ve světě“ (Vašutová, 2005, s. 45).

Zážitky, které si dítě nedokáže vybavit z paměti, dokresluje pomocí fantazie. **Představivost** uplatňuje zejména ve hře, vyprávění a kresbě. Jeho hra, imitace, identifikace s druhými a stále častější a kvalitnější používání řeči jako nástroje komunikace, působí jako klíčový vývojový činitel (Šulová a kol., 2003).

1.3.5 Řeč

Řečí se člověk jako biologický druh Homo sapiens odlišuje od všech živočišných druhů na Zemi. Řeč je vlastností, tak i schopností člověka i lidstva. Pokud má dítě pro řeč vrozené schopnosti a žije v mluvícím prostředí, řeč se tím spontánně rozvíjí. Rozvoj řeči umožňuje

rozvoj myšlení. Řeč vnáší do lidského mozku pojmy, abstrakta a mnoho různých informací (Lejska, 2003).

Řeč dle Kutákové (2010) prochází od narození dítěte složitým vývojem – od období křiku a žvatlání k prvnímu záměrně vyslovenému slovu a postupně se rodící první větě. Období mezi třetím a šestým rokem je období zkvalitňování řečových dovedností. Pasivní i aktivní slovní zásoba se rozvíjí a narůstá až na 3 000 slov.

Dochází ke zdokonalování gramatické struktury aktivního slovníku (jednoduché stupňování, časování, skloňování), řeč se stává převládajícím dorozumívajícím prostředkem (Šimíčková - Čížková, Binarová, Holásková, aj., 2010).

Rozšiřuje se rozsah i složitost vět, dítě začíná užívat souvětí souřadná i podřadná, roste zájem dítěte o řeč – delší dobu je schopno poslouchat čtený text. Mezi dětmi je značný rozdíl v řečové produkci, chápání textu i zájmu o mluvené slovo a velmi souvisí s možností dítěte být v kontaktu s jinými a mluvit s nimi. V předškolním věku převládá **komunikativní složka řeči**, kdy řeč je především dorozumívacím prostředkem a sehrává významnou roli v oblasti sociální integrace jedince. Rozvíjí se také **kognitivní složka řeči**, neboť s rozvojem řeči souvisí růst poznatků a zkušeností, které nemusí být vázány pouze na vlastní zkušenost, ale na čtený text, slovní popis obrázků, rozvoj představivosti takto stimulované (Dítě si umí představit slona, i když ho nikdy reálně nevidělo.) Další složkou řeči je **složka expresivní**, kdy dítě již dokáže jednoduchým způsobem vyjádřit své pocity, prožitky či potřeby (Šulová in Mertin, Gillernová, 2003). Významnou složkou řečového vývoje předškolního dítěte je tzv. **egocentrická řeč**, která není primárně určena pro jinou osobu, bývá spojena s myšlením a je zpravidla užívána k regulaci chování. Tato řeč postupně přechází do vnitřní řeči. Egocentrická řeč je řečí pro sebe. Slouží k zjednodušení orientace, uvědomování a řešení různých problémů (Vágnerová, 1996).

Postupně mizí patlavost (dyslalie), obvykle přetrvávají jen problémy s obtížnějšími hláskami (r, ř, č, š), které se však většinou do nástupu povinné školní docházky samovolně upraví. V případě přetrvávajících problémů bývají řešeny logopedickou intervencí.

V předškolním věku se mohou vyskytovat ve vzájemném poměru myšlení a řeči jisté disproporce:

- **Řeč zaostává za myšlením:** myšlení je na vyšší úrovni než řeč, typické pro začátek předškolního věku, kdy např. dítě dokáže úspěšně vykonat nějakou činnost, nedokáže ji však pojmenovat.

- **Řeč předbíhá myšlení:** počátkem druhé poloviny předškolního věku nastává prudký rozvoj řeči, narůstá řečová aktivita, která souvisí s tvořením pojmů a s narůstající dětskou zkušeností, dítě si samo vytváří slova pro označení neznámých věcí a situací.

Vypěstlost myšlení a řeči se promítá v emočních projevech a v sociálním chování (Plevová, 2010).

Vývoj řeči by měl být ukončen mezi pátým a šestým rokem věku dítěte. Nezbytné podmínky vývoje řeči je nepoškozená centrální nervová soustava, normální intelekt, normální sluch, vrozená míra nadání pro jazyk a adekvátní sociální prostředí (Jedlička, 2002).

1.4 Sociální vývoj předškolního dítěte

Předškolní období dítěte znamená neobyčejně významnou dobu sociálního vývoje dítěte, nejedná se jen o dobu přípravy na školu, ale především o dobu přípravy na pozdější život (Matějček, 2005).

Sociální a osobnostní vývoj předškolního dítěte zahrnuje rozmanitou oblast, která vypovídá o tom, jak dítě vnímá samo sebe a jak vnímá své vztahy s ostatními. Týká se také reakcí dítěte na hrací a pracovní činnosti, vazeb s rodiči, vztahů se sourozenci a ostatními dětmi. Svou podstatnou úlohu má také chápání ženské a mužské role, morálka, důvěra, respektování pravidel (Allen, Marotz, 2002).

Socializace je „celoživotní proces, v jehož průběhu si jedinec osvojuje specificky lidské formy chování a jednání, jazyk, poznatky, hodnoty, kulturu a začleňuje se tak do společnosti“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 216).

Mezi nejvýznamnějšími faktory, které do značné míry formují a ovlivňují osobnostní vývoj dítěte, se řadí **rodina a její kulturní hodnoty**. Osobnostní vývoj předškolních dětí se může značně lišit, důvodem rozdílnosti může být genetické vybavení, kulturní odlišnost, zdravotní stav, vliv prostředí nebo míra zkušenosti s péčí o dítě (Allen, Marotz, 2002).

Období předškolního věku je velmi příznivé pro rozvoj socializace – postupného začleňování dítěte do společnosti. Rodina je stále na prvním místě, ale oblast vztahů se rozrůstá i do jejího okolí. Dítě se postupně začleňuje do různých sociálních skupin, které pro něj hrají v životě nezastupitelnou úlohu. Dalším významným sociálním prostředím vedle rodiny je mateřská škola, kde se dítě setkává s vrstevníky, kteří představují rovnocenné partnery pro hry a další aktivity (Vágnerová, 2005).

V kontaktu s vrstevníky vznikají především prosociální postoje, vrstevníci se stávají cílovou skupinou sociálního vývoje dítěte. Jsou položeny základní kameny těch vlastností, které dítěti umožňují uspokojivě se zařadit do širší společnosti (Matějček, 2005).

Vrstevnická skupina učí dítě přátelství, rozvíjí se schopnost spolupracovat a řešit konflikty rozumnou cestou. Spolupráci i skupinové řešení konfliktů se člověk může učit pouze vlastní zkušeností.

V tomto období dochází u dítěte k růstu významu vrstevníků a je vhodné, aby dítě s nimi začalo mít pravidelné kontakty. Přináší to jednak rozvoj kognitivních struktur, především řeči a myšlení, rozvoj motoriky, ale také interiorizace sociálních norem, tedy schopnosti dítěte se oddělit od přímého dohledu dospělého a vydává se poměřovat „síly“ s vrstevníky. Kontakt s jinými lidmi přináší dítěti **potřebu pozitivní identity**. Důležité je, aby dítě mělo pocit jistoty, že patří k určitým lidem, že se může na ně plně spolehnout a důvěřovat jim. Z tohoto vztahového zázemí vyrůstá identita dítěte (Goleman, 1997).

Rodina z hlediska socializace dítěte je nejdůležitějším prvkem. Mezi další důležité sociální prvky, také patří skupina předškolní, školní a pracovní a pak skupina vrstevníků. Mateřská škola je vůbec první institucí, se kterou se dítě setkává, a která mu umožňuje vstup do společnosti. Dítě si zde osvojuje další sociální dovednosti a musí se naučit přizpůsobit určitému řádu a požadavkům (Vágnerová, 2000).

Socializace dítěte předškolního věku spočívá v tom, jak se dítě zvládne začlenit do společenství lidí a jak rychle je schopno si osvojit formy sociálního chování. Vypěstlost sociálního chování je poprvé ověřena při nástupu dítěte do povinné školní docházky (Lisá, Kňourková, 1986).

Socializace probíhá po celý život člověka a socializační proces zahrnuje tři vývojové aspekty:

1. **Vývoj sociální reaktivity** – vývoj bohatě diferencovaných citových vztahů k lidem bližšího či vzdálenějšího společenského okolí.
2. **Vývoj sociálních kontrol** – normy, které si dítě vytváří na základě příkazů a zákazů, udělovány dospělými a které pak přijímá za své. Tyto normy pak usměrňují jeho chování do mezí daných společností.
3. **Vývoj sociálních rolí** – vývoj takových vzorců chování a postojů, které ostatní členové společnosti očekávají od každého jedince v souladu s jeho věkem, pohlavím nebo společenským postavením (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Socializace není jen vnějším projevem chování dítěte, ale je hlavně jeho vnitřním prožíváním. Představuje tak základ emočního vývoje dítěte a rozvíjí jeho vlastní sebepojetí. Dítě v předškolním věku dokáže vyjádřit, co má rádo a co ne. Sebehodnocení dětí v tomto období je velmi nestabilní. Bývá také ovlivněno aktuální sociální situací, která se odvíjí od jistoty ve vztahu k rodičům. Sociální role se začínají projevovat kolem jednoho roku věku, kdy se dítě začíná zajímat o ostatní děti. (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Kontaktem s ostatními si dítě osvojuje **sociální učení**, které mu umožňuje chápat a orientovat se v různých situacích, vztazích, osvojovat si vzorce chování a komunikace. Sociální učení může mít různé formy podob:

- **zpevňování** - zahrnuje pochvalu, povzbuzení, tresty, pohružky, odepření projevu sympatie
- **odezírání** - dítě si osvojuje takové způsoby chování, za které je odměňován jeho vzor, např. kamarád, sourozenec, oblíbená filmová postava.
- **očekávání** - může být buď pozitivní („zvládneš to), které dítě podporuje nebo negativní („z tebe stejně nic nebude“), které dítě demotivuje a zrazuje
- **nápodoba a ztotožnění dítěte** s člověkem, kterému důvěřuje, má k němu citovou vazbu (Bednářová, Šmardová, 2008).

Dítě předškolního věku zpravidla bývá kamarádké, uzavírá přátelství s jedním nebo více kamarády. Obvykle se rádo dělí o hračky, ochotně se střídá, spolupracuje s ostatními dětmi. Rádo se věnuje kolektivním hrám, je štedré, baví ho rozesmávat ostatní, chlubí se svými úspěchy. Vůči mladším dětem a zvířatům zaujímá ochranný postoj. Ubývá emočních výkyvů, většinou poslouchá rodiče a bez problémů plní jimi zadané úkoly. Nadále však potřebuje povzbuzovat a dodávat pocit jistoty a bezpečí (Allen, Marotz, 2002).

1.5 Emocionální vývoj předškolního dítěte

Předškolní období je velmi důležité pro **formování základních citových projevů**. Citové prožívání dítěte v tomto věku je velmi intenzivní, zároveň krátkodobé a proměnlivé. V emocionálním vývoji předškolního dítěte dochází k bohatému rozlišení emočních vztahů k ostatním lidem z okolí dítěte. Vytváří se hodnoty, normy, postoje, které dále usměrňují jeho chování. Vyvíjí se také emoční porozumění druhých a dítě si osvojuje emoční seberegulaci. Děti již začínají ovládat své citové projevy, zvládnou již být kritické i samy k sobě, hodnotí

své chování, umí se litovat a zlobit se samy na sebe za něco. Jak Langmeier a Krejčířová (1998) uvádí „*Teprve mezi třetím a pátým rokem začíná dítě skutečně rozumět subjektivní povaze emoci.*“ Schopnost porozumět subjektivitě prožívání je dána zkušenostmi a znalostmi dítěte, které doposud získalo. Porozumění myšlení a cítění druhých v průběhu celého období předškolního věku rychle narůstá a odráží se v rozvoji symbolických her, v kterých si dítě osvojuje schopnosti vidět svět očima druhých, v zájmech o příběhy a pohádky, ale i ve schopnostech žertovat a porozumět humoru.“ (Langmeier, Krejčířová, 1998).

V souvislosti s emocionální charakteristikou předškoláka je i neutuchající potřeba dítěte být **aktivní**. Tato aktivita se projevuje verbálně, občas plynulým proudem otázek, ale i v **rovině lokomotoriky** – neustálým poskakováním, poposedáváním, různými pohyby projevující se stálou aktivitou v činnostech. Tato aktivita má biologický psychosociální aspekt (Šulová in Mertin, Gillernová, 2003). Proto je důležitý rozvoj účelné aktivity, která musí být nějakým způsobem regulována. Postupně, v průběhu svého vývoje, si dítě osvojuje základní normy chování, které mohou jeho aktivitu účelným způsobem regulovat (Vágnerová, 1996). Vedle této výrazné potřeby aktivity je však důležitá potřeba stability, pravidelnosti, jistoty, trvalosti a bezpečí. Dítě v tomto období potřebuje více než kdy jindy stabilní zázemí. Emoční prožitky rychle vznikají, rychle se střídají a přecházejí v afekty. Reakce jsou velmi emotivní a citové, jsou často neúměrné podnětům, které je vyvolaly. Dítě nedokáže tlumit ani zastírat své citové prožitky, proto se ihned projeví v jeho chování, zpravidla v řeči (Vágnerová, 2005).

Díky bohaté fantazii často narůstají podněty ke strachu a období předškolního věku se tak stává obdobím intenzivních strachů a obav, které mohou ovlivňovat i výkonnost dítěte. Citové vztahy se zbavují generalizace a diferencovaněji se orientují jen na některé vlastnosti určité osoby. Emoční stavy se stabilizují. V druhé polovině období předškolního věku se objevují snahy brát ohled na druhé, kdy se dítě dokáže vzdát něčeho ve prospěch druhého, kterého má rád. Jedná se o pozdější empatii, altruismus a smysl pro povinnost (Čačka, 2000).

Zdravé předškolní dítě se poměrně snadno vyrovnává s přechodnými situacemi, případně se stresem. V případě dlouhodobého neuspokojování některých základních potřeb se projevují **klasické formy obrany ega**:

- **agrese** (vůči okolí, vůči sobě) nebo **projevy fyzické únavy** bez zjevné příčiny
- **únik** – dítě si přestává hrát, komunikovat, straní se ostatních, někdy se chová jako nemocné nebo uniká do věkově nižších kategorií a začne se třeba pomočovat, i když hygienické návyky byly dávno zvládnuty
- **šaškování** – je nejméně závažným projevem, i když už něco signalizující, projevuje se zpravidla nepřirozeným upozorňováním na sebe a nepřirozeným chechtáním.

Odrůžením od pravidelného a dostatečného kontaktu s rodiči (časově i kvalitně), nemožností být v kontaktu s vrstevníky, pověřením nepřiměřené zodpovědnosti (např. hlídání mladšího sourozence), se kterou se ještě nedokáže vyrovnat, trestáním za selhání, vytýkáním lží v době, kdy se jedná o konfabulaci, nejistým zázemím, neschopností orientovat se ve vztazích, hodnotách a postojích svých nejbližších je dítě předškolního věku **frustrováno**. Pro zdravý duševní vývoj dítěte je nutná **citová pohoda mezi rodiči a dětmi**, neboť právě v této době jsou pokládány základy citového chování. Usnadňuje i naplnění jednoho ze základních vývojových úkolů tohoto období, tj. identifikaci s rodičem téhož pohlaví. Dítě napodobuje své rodiče, proto je velmi důležité, v jakém prostředí dítě vyrůstá, jakou pozornost věnují jeho emocionálním projevům, jaké modely chování může dítě každodenně pozorovat. V tomto období lze pozorovat i projevy pohlavní identifikace, např. v rozdílech zájmu o oděv, upřednostňování stylu her (Čačka, 1994).

S vývojem emocí a s rozvojem sociálních vztahů předškoláka souvisí **morálně-etický vývoj**. Již S. Freud upozornil na to, že v tomto období se začíná rozvíjet **superego** (neboli nadjá) – ideální **Já**. Dítě v předškolním věku si formuje první představy ideálního chování, ideální osobnosti, ke které lze směřovat. Již tříleté děti mají interiorizovány (zvnitřněny) základní sociální normy – zdravit, děkovat, prosit, neubližovat zvířatům, nesahat na sirky apod. S tímto zvnitřněním souvisí **rozvoj svědomí**. Zná-li dítě co smí a co nesmí, co je slušné chování, má-li tyto sugestivní formulky zvnitřněny tak, že již nepotřebuje přímou kontrolu dospělého, pak má potřebu ve smyslu jejich porušování a překračování. Potřebuje samo zjistit, co se stane, když neposlechne. Pocit viny v případě, že se provinilo proti příkazům nebo se mu něco nepovedlo, něco rozbilo, někoho poranilo, je velmi častým jevem. V této fázi morálního vývoje považuje předškolní dítě za dobré to, co mu přinese odměnu, co autorita ocení. Za nežádoucí a nesprávné je chování považuje takové, za které by bylo potrestáno. **Morální vývoj** předškolního dítěte je tedy zcela závislý na názorech a chování dospělých. E. H. Erikson považuje jako typický pro toto období, konflikt mezi iniciativou a pocitem viny (Kotásková, 1987).

J. Piaget už ve 30. letech 20. století spojuje předškolní období s **heteronomní morálkou**, která je určována příkazy a zákazy jiných lidí, které dítě vnímá jako autoritu. Řada autorů se shoduje s J. Piagetem v tom, že dítě v předškolním věku vnímá dospělého jako neoddiskutovatelnou autoritu, která prezentuje tzv. imanentní spravedlnost. Proto je velmi nevhodné ne-li trestuhodné, když dospělí svým jednáním zklamávají idealistické vidění světa dětí.

Děti tohoto věku se nebrání i zcela absurdnímu chování dospělých, neboť je považují za správné, když je provádí pro něj autorita. Pro formování morálního cítění dítěte v tomto věku má nezastupitelnou roli dospělý, zejména při vytváření etických principů. Je nutné v návaznosti na každodenní činnosti dítěte pečlivě vysvětlovat, regulovat a formovat každodenní jevy, jako je rozdíl mezi škodolibostí a žertem, mezi otužilostí a agresivitou, někomu něco sebrat nebo si vypůjčit apod.

Vágnerová uvádí, že *„morálka tohoto stadia je závislá na názorech a chování dospělých, kteří jsou garantem příslušných norem.“* (Vágnerová 2000, s. 120) Na konci předškolního období dítě již přijímá a ztotožňuje se s některými základními normami a proto dítě dokáže mít pocit viny, když poruší pravidla stanovená dospělým.

1.6 Význam hry a jejího působení v procesu socializace předškolního dítěte

„Hra je základní aktivitou dětské seberealizace (ale je tomu tak i v obecně lidské rovině). I když vychází z vnitřního popudu a odráží podmínky, ve kterých se dítě nachází, je navíc originálně nastavena podle dispozic každého jedince a její forma se v čase a společnosti proměňuje.“ (Kořátková, 2005, s. 7)

Je to fyzická nebo psychická činnost, která je vykonávána za účelem uspokojení dítěte, bez vnějšího uloženého cíle. Hra napomáhá účelnému a rozumnému životu, ovlivňuje psychický vývoj dítěte, vede k obnovení sil, k zotavení a k uvolnění, k osvojení dovedností důležitých pro život i k překonání sociálních nároků. Hra je smysluplná sama o sobě a je jednou z nejzákladnějších potřeb dítěte v kterémkoliv věku (Langmeier, Krejčířová, 1998).

K charakteristickým znakům hry patří spontánnost, pocit volnosti a dobrovolnosti. Dítě si hraje převážně tak, jak samo chce a protože mu to přináší radost a potěšení (Oprailová, Gebhartová, 1998).

Z pohledu dospělého stále je hra jako něco, co sice k dítěti patří a je všude označována jako důležitá utvářející činnost, ale ve skutečnosti by tento čas raději využil užitečněji pro rozvoj dítěte. Často se stává, že omezuje dítěti čas pro skutečnou volnou hru v dobré vůli, že dělá pro dítě to nejlepší. Čas pro volnou hru, je pro děti do šesti let nezbytný. Dovoluje dítěti naplňovat jeho potřeby, vědomosti, zkušenosti, dovednosti, individuální tempo a zájmy, dětské vztahy a vzájemnost, která je nenahraditelná pro sociální učení (Kořátková, 2005).

Caiatiová, Delačová, Mullerová (1995) uvádějí skutečnost, že děti se díky podceňování volné hry odnaučí hrát si ještě před nástupem do školy a v důsledku toho, že jim hra jako způsob aktivity, byla vytýkána, se může vyvinout první odpor k učení, protože vyučování je často prožíváno jako nepříjemná povinnost.

Volnou hru lze chápat jako takovou činnost, při které si dítě samo volí námět, záměr a chce spontánně něco prozkoumávat, zkoušet, ověřovat, vytvářet. Volí si podle vlastního uvážení nebo podle dohody s kamarádem hračky, zástupné nebo doplňkové předměty, místo ke hře a jeho přípravu, role a způsob jejich ztvárnění, možnosti a podmínky pro souhru s druhými. Časový prostor pro volnou hru je významný pro jejich **celkový rozvoj** a proto je nutné brát jejich hru vážně a nehodnotit ji jako ztrátu času. V mateřské škole by měla být dodržena vyváženost mezi hrou dětí podle vlastní volby a hrou, ve které je didaktický záměr učitelky (Kotátková, 2005).

„Hry přivedou dítě k dodržování pravidel, k ovládnutí afektu, překonávání únavy a obtíží, soustředění pozornosti, mají tedy značně formativní účinky a to zvláště proto, že jsou to činnosti značně motivované“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 285).

Hra vychází z vnitřní potřeby dítěte a působí jak v oblasti kognitivní, tak v oblasti sociální. Z pohledu sociálního vývoje lze určit stádia hry, které vychází ze sociální vyzrálosti jedince:

- **Samostatná hra** – typická pro vývojové stádium do tří let (např. bouchá do chrastítka, později jezdí s autíčkem, točí se dokola, staví si z písku), ale může existovat i v době, kdy dítě zvládá již hru kooperativní, samostatně si mohou hrát i dospělí (např. modelářství, křížovky).
- **Paralelní hra** – děti si hrají vedle sebe např. na pískovišti, ale ještě nespolupracují, pokud komunikují tak pouze kvůli zapůjčení či výměně hračky. Význam této hry je především ve vzájemném napodobování a motivaci k experimentování.
- **Sdružující hra** – umožňuje dětem vykonávat dvě rozdílné hrové činnosti, přitom komunikovat a také částečně spolupracovat.
- **Kooperativní hra** – vyznačuje se tím, že se děti domlouvají na pravidlech, spolupracují, řeší různé situace a vzájemně si pomáhají (Svobodová, Šmelová, Švejdrová, aj., 2010).

Prostřednictvím hry se předškolní dítě seznamuje s okolím, zkoumá věci a experimentuje s nimi. Dětská hra patří mezi základní výchovné prostředky a usměrňuje vývoj dětské osobnosti. Ve hře se odráží složité vztahy mezi dítětem a jeho okolím, uplatňuje se v ní práce

i učení. Hra je významným **socializačním a motivačním činitelem** a patří mezi základní psychické potřeby dítěte. Hry v tomto období jsou velmi rozmanité, mezi nejoblíbenější patří:

- **Tematické nebo-li námětové hry** - jsou to tzv. hry na něco, na maminku a tatínka, na doktora, na vojáky apod. Děti napodobují činnosti dospělých a různé děje ze svého okolí. Pomocí těchto her si dítě zpřístupňuje svět dospělých, který je pro něj velmi zajímavý a současně se i rozvíjí fantazie dítěte (kousek klacíku představuje injekční stříkačku apod.). V námětových hrách vznikají již pravidla, tím se hra stává méně individuální.
- **Konstrukční hry** - rozvíjejí tvořivost, myšlení, ale i pohybové schopnosti. V těchto hrách si již dítě učí vytyčit si nějaký cíl a volit prostředky k jeho dosažení, rozvíjejí také volní vlastnosti dětí (vytrvalost, překonávání překážek).
- **Pohybové hry** – patří mezi nejoblíbenější, rozvíjí schopnost orientace v prostoru.

Hra napomáhá dětem rozvíjet složitější formy myšlení, a to především tehdy, když se snaží pochopit, jak se chovají věci, s nimiž vstupují do interakce (Piaget, 1970).

V průběhu předškolního období se ve hře začínají projevovat intersexuální rozdíly, rozdílnost hrové aktivity u děvčat a u chlapců (náměty her, výběr hraček). Koncem tohoto období dítě začíná **odlišovat práci od hry**. Práce se stává samostatnou specifickou aktivitou a dítě začíná postupně chápat smysl pracovní činnosti. Neuspokojuje se s tím, že může prát, jako mýt nádoby, ale dožaduje se tuto činnost provádět v reálné situaci. Formují se první pracovní návyky a postoje, proto je důležité je ve výchově optimálně využít tzv. hrovou motivaci k činnosti (Plevová, 2010). Pro děti v tomto věku je hra stejně opravdová, zásadní a významně přínosná činnost, jako je pracovní poslání dospělých. Skupinu vrstevníků nemohou nahradit, obzvláště v poslední třetině předškolního období dospělí, ani hračky. **V dynamických procesech dětské sociální hry** vznikají sociální zkušenosti dítěte a jsou zpětně použitelné v běžných životních situacích vznikajících v dětských skupinách i vrstevnických vztazích. Děti mají ve hře mnoho příležitostí k sociálnímu učení, mezi nejvýznamnější patří sebepoznání prostřednictvím druhých, porozumění i sebekázeň, prohlubování komunikačních dovedností, vzájemné respektování, navazování bližších přátelských vztahů, orientování a prosazování se v nich. Dítě předškolního věku se hrou přirozeně učí, realizuje, uplatňuje svoji energii i ji načerpává. Prostřednictvím her se předškolák rovněž učí soupeřivosti (Kořátková, 2005).

Podle Říčana „*soupeřivá role, které děti učíme, dává jejich agresivitě přijatelnou formu a zapřáhá ji do služeb vývoje ve směru, který společnosti prospívá.*“ (Říčan 1990, s. 138)

Hra vychází z potřeb dítěte a je základem pro učení, rozvíjí schopnosti, dovednosti, stimuluje tvořivost, zdokonaluje smysly, postřeh, paměť, logický úsudek a proto lze konstatovat, že je v životě předškolního dítěte nepostradatelná.

2 ŠKOLNÍ ZRALOST

Přechod mezi předškolním věkem a mladším školním věkem bývá často vyjadřován dosažením tzv. školní zralosti. Co to vlastně ta školní zralost je? V biologickém pojetí to vyjadřuje určitý stupeň zralosti centrální nervové soustavy, dokonce se dříve sledovaly i růstové předpoklady pro školní docházku a zjišťovala se tzv. filipínská míra (zda si dítě dosáhne přes hlavu pravou rukou a uchopí levý ušní lalůček). V dnešní době je školní zralost zjišťována souborem testových metod v pedagogicko-psychologických poradnách popřípadě speciálně pedagogických centrech.

2.1 Vymezení pojmu zralost a připravenost

Pedagogická veřejnost často užívá pojmy - **školní zralost a školní připravenost**. Obecně můžeme školní zralost vymezit jako dosažení takového stupně vývoje, kdy dítě je schopno se bez obtíží začlenit a účastnit výchovně-vzdělávacího procesu, nejlépe s radostí a dychtivostí. Školní připravenost v podstatě zahrnuje kompetence v oblasti kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní a somatické, které dítě rozvíjí učením a sociální zkušeností (Bednářová, Šmardová, 2011).

I Vágnerová (1996) poukazuje na to, že pro úspěšné zvládnutí role školáka jsou potřebné mnohé kompetence, které jsou závislé na učení a tudíž i na specifickém působení sociálního prostředí. Tyto kompetence jsou základem školní připravenosti.

Z hlediska psychologie Vágnerová (2000) vystihuje výklad obou pojmů takto:

- **Školní zralost** zahrnuje kompetence, které jsou závislé na zrání organismu. A jsou to: emoční stabilita a odolnost proti zátěži, kvalitnější koncentrace pozornosti, zpravidla již vyhraněná laterální motorická i senzorycká koordinace a manuální zručnost. Rozvíjí se také zrakové a sluchové vnímání. Pro školní zralost je důležitá i přiměřená stimulace dítěte a jeho vůle a vědomí povinnosti. Vše je závislé na rovnoměrnosti zrání organismu.
- **Školní připravenost** jsou kompetence, které jsou do určité míry závislé na prostředí a rozvíjí se učením. Zde je zásadní, jakou hodnotu a smysl dítě spatřuje ve školním vzdělávání, zda je schopno rozlišovat různé situace, role a chování v nich (učitelka x žák), úroveň verbální komunikace a schopnost a ochota respektovat dané normy chování.

Goleman (1997) ve své knize vyjmenovává sedm nejdůležitějších aspektů připravenosti dítěte pro školní docházku:

1. Sebevědomí.
2. Zvědavost.
3. Schopnost jednat s určitým cílem.
4. Sebeovládání.
5. Schopnost pracovat s ostatními.
6. Schopnost komunikovat.
7. Schopnost spolupracovat.

Podle Zelinkové (2011, s. 111) „školní připravenost (způsobilost) postihuje oproti biologickému zrání spíše úroveň předškolní přípravy z hlediska schopností, vlivu prostředí a výchovy“.

V Pedagogickém slovníku je školní připravenost definována jako : „*souhrn předpokladů pro úspěšné zvládnutí školního života nároků vyučování. Školní připravenost je komplexní charakteristika, která zahrnuje jak úroveň biologického, tak psychického vývoje dítěte, tak dispozice vytvářené na základě učení a vlivem konkrétního sociálního prostředí.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 243)

V poslední době se pojmy školní zralost a připravenost často používají souběžně. Existuje mnoho činitelů, kteří ovlivňují připravenost dítěte na vstup do školy a jsou to zejména: dědičnost, věk a pohlaví dítěte, zdravotní stav, fyzická, psychická, pracovní a citová zralost, úroveň motoriky či podnětnost rodinného prostředí a předškolního vzdělávání v mateřské škole.

2.2 Školní zralost

Problematika školní zralosti nás doprovází z historie až do současnosti a stala se nejméně frekventovaným pojmem, který v širším pojetí označuje dosažený stupeň ve vývoji dítěte před vstupem do základní školy.

Touto problematikou se zabýval již J. A. Komenský ve svém díle Informatorium školy mateřské, v němž si všímá individuálních rozdílů a varuje před negativními následky předčasného či naopak opožděného nástupu dítěte do školy. Doporučuje, aby děti zahájily školní docházku ve věku šesti let, avšak se zřetelem k individuálním rozdílům mezi jednotlivými dětmi (Říčan, Krejčířová a kol., 1997).

Pojem **školní zralost** se stal odborným termínem a jeho definici lze nalézt i v poslední verzi Pedagogického slovníku. Zde je školní zralost definována jako stav zahrnující zdravotní, psychickou i sociální způsobilost dítěte zahájit povinnou školní docházku a zvládnout tak požadavky školní výuky (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Hartl, Hartlová (2009, s. 242) uvádějí, že školní zralost lze chápat jako „*způsobilost dítěte absolvovat školní vyučování. Předpokládá určitý rozvoj jazyka a myšlenkových operací, schopnost aktivní pozornosti, soustředění. Předčasné zařazení do vyučování může mít za následek ztrátu sebedůvěry, neurotizaci, regresi.*“

Školní zralost v pedagogicko-psychologickém pojetí je charakterizována jako takový stav (tělesný, psychický, emoční, sociální) ve vývoji dítěte, který mu umožňuje přizpůsobit se podmínkám a požadavkům školního prostředí (Průcha, Kořátková, 2013).

S pojmem školní zralost pracuje také Vágnerová (2000, s. 146) a uvádí: „*Školní zralost je jedním z předpokladů přijatelného zvládnutí role školáka. Jde především o určitou úroveň zralosti CNS, která se projevuje změnou celkové reaktivity dítěte, zvýšenou odolností k zátěži a schopností koncentrace pozornosti. Zrání ovlivňuje i rozvoj motoriky a sensorické koordinace, zrakového a sluchového vnímání. Školní úspěšnost závisí i na rozvoji poznávacích schopností, které ovlivňují zrání i učení. Podmínkou přijatelné adaptace na školu je rovněž dosažení určité úrovně autoregulace.*“

V nejobecnější definici školní zralost znamená „*přípravenost dítěte pro první třídu*“ (Beníšková, 2007, s. 17)

Definic na téma školní zralost je poměrně mnoho. Obecně lze říci, že školní zralostí se rozumí to, že dítě došlo pro školní nároky v rovině biologické, psychické a sociální a kognitivní. Mezi nejdůležitější oblasti při posuzování školní zralosti patří:

- **Biologická oblast**, která zahrnuje fyzickou či tělesnou zralost a je jedním z předpokladů školní úspěšnosti, sama o sobě však nestačí. Zahrnuje dostatečný vzrůst dítěte a jeho zdravotní stav a fyzická zdatnost. Příliš malé, drobné dítě může mít pocity slabosti, méněcennosti, bývají ohrožovány zvýšenou únavností, bojácností nebo se můžou stát terčem posměchu (Žáčková, Jucovičová, 2008).

Úroveň tělesné zralosti zjišťuje pediatr zpravidla v rámci preventivních prohlídek, a to v období pěti let života dítěte, aby bylo možno zahájit potřebná opatření, pokud je jich třeba, ještě před vstupem dítěte do základní školy (Říčan, Krejčířová a kol., 1997).

- **Psychická zralost**, která zahrnuje v sobě rozumovou a mentální vyspělost, která tvoří podklad pro úspěšnou výuku trivie (čtení, psaní, počítání). Dítě také začíná dospívat

k určité sebekontrolě i kontrole svých citů, částečně ovládat impulzivní jednání a chování, soustředit se na samostatnou práci, popřípadě umět se vyrovnat s neúspěchem (Žáčková, Jucovičová, 2008).

Dítě, které je emočně nezralé, nemá pro roli školáka dostatečnou motivační sílu, protože je subjektivně zatěžující (Vágnerová, 2000).

- **Sociální zralost**, která zahrnuje schopnost trávit delší čas mimo okruh rodiny, bezproblémově komunikovat s vrstevníky, respektovat cizí autoritu učitele, zvládat základy sebeobsluhy (Žáčková, Jucovičová, 2008).

Dítě musí být schopno podřídit se nové autoritě, přijmout roli školáka a řídit se stanovenými pravidly, která z očekávání na jeho chování ve třídě vyplývají (Langmeier, Krejčířová, 1998).

- **Kognitivní zralost** – představuje kapacitu paměti, řečové dovednosti, schopnost ukládat základní poznatky v určitých souvislostech (vnímání času, prostoru, základní matematické přestavy), vizuomotorika, grafomotorika, zrakové a sluchové vnímání (Žáčková, Jucovičová, 2008).

Kognitivní zralost napomáhá dítěti porozumět učivu, postřehnout rozdíly mezi jednotlivostmi, vyjádřit své myšlenky a představy, zapamatovat si viděné a slyšené, využívat znalosti a dovednosti v různých situacích (Švancarová, Kucharská, 2001).

Důležitým faktorem školní zralosti je také **věk dítěte**. V České republice je povinná školní docházka pro děti, které dovrší 1. září šesti let. K zápisu do 1. třídy chodí i mladší děti, které dovrší šesti let v době mezi 1. zářím a 31. prosincem. V prvních třídách se ale pak sejdou děti, kterým je při vstupu do školy sedm let i více a děti právě šestileté. Rozdíl jednoho roku v tomto věku znamená celou šestinu dosavadního vývoje od narození a je poměrně znatelný. Výzkumy dokazují, že děti narozené v letních měsících jsou častěji ohroženy neúspěchem a selháním během začátku školní docházky (Langmeier, Krejčířová, 1998).

„Pouhou věkovou manipulací se dítě může i při zcela průměrné inteligenci na začátku školní docházky dostat do tzv. pásma ohrožení či stresu, tj. do pásma výkonnostního podprůměru“ (Přinosilová, 2004, s. 69).

Jiné výzkumy zase dokládají, že chlapci na rozdíl od dívek dozrávají pomaleji a sociální vyspívání probíhá pomaleji a méně vyrovnaně. Dívky jsou psychicky odolnější a chlapci psychicky křehčí, zranitelnější a vykazují nižší výsledky ve výkonných zkouškách v důsledku nižší sociální a pracovní zralosti (Říčan, Krejčířová a kol., 1997).

Práceschopnost nebo-li **pracovní zralost** je podmíněna zejména vyzrálostí centrální nervové soustavy, ale úzce i souvisí s vyzrálostí osobnosti a výchovou dítěte. Nejedná se o práci přímo, ale jde spíše o dovednost činnostní – manipulaci, zacházení s předměty, materiálem a nástroji. Aby se dítě dokázalo soustředit na výuku, potřebuje mít také zájem o učení a chuť poznávat. Stejně důležitá je i schopnost záměrně soustředit pozornost na daný úkol nebo činnost, věku přiměřený smysl pro povinnost, zodpovědnost či uvědomování si, že je třeba činnost dokončit. Některé dítě se dokáže poměrně dlouhou dobu věnovat hře. V tomto případě se jedná o bezděčnou pozornost věnovanou činnosti, kterou si dítě zvolilo samo. Naopak totéž dítě se u činnosti vyžadující záměrnou pozornost a soustředění, může rychle unavit, odbíhá, ztrácí zájem, popřípadě odmítá pokračovat. Některé děti jsou zase velmi přelétavé a nevydrží ani u hry, často střídají činnosti (chtějí být u všeho, ale nesoustředí se na nic). Je velmi užitečné nenásilným způsobem vést dítě k respektování určitých pravidel, limitů a dávat mu drobné povinnosti (pomoc v domácnosti, úklid hraček nebo oblečení), čímž dítěti pomáháme rozvíjet koncentraci pozornosti (Bednářová, Šmardová, 2011).

Monatová (2000) ve své knize rozlišuje **vnější a vnitřní připravenost pro školu**. **Vnější připravenost** dítěte v sobě zahrnuje zájem o školní prostředí a umožňuje dítěti rozlišit učení od hry. Některé děti nepovažují zadané školní úkoly za povinné a učení vnímají spíše jako hru. Tyto děti nemají zatím vytvořeny návyky rozumové práce a z tohoto důvodu většinou lépe vynikají v předmětech, jako je tělesná, výtvarná a hudební výchova. **Vnitřní připravenost** je důležitým předpokladem úspěšného zvládnání školních požadavků a možností přizpůsobit se podmínkám školy. Je charakteristická především určitou úrovní rozumových schopností, učebních dovedností, sociálních vztahů, ukázněností a adaptabilitou. Vnitřní připravenost představuje vlastní způsobilost ke školní docházce.

Monatová dále uvádí, že školní připravenost je součástí **pedagogické zralosti**, kterou charakterizuje jako „*integraci tělesné i duševní, společenské a výchovné vyspělosti dítěte. Označuje schopnost umět se orientovat ve všech oblastech adekvátně věku a přiměřeně požadavkům, které na ně společnost klade, přijímat a reagovat odpovídajícím způsobem na edukační působení proto má pojem pedagogická zralost širší význam, než pojem školní zralost či připravenost ke školní docházce*“ (Monatová, 2000, s. 65).

Všechna kritéria, kterých se využívá při hodnocení školní zralosti, musí být v souladu s harmonickým vývojem dítěte, neboť vstup do základní školy je pro dítě „*důležitý životní mezník, jímž nastává pronikavá změna v jeho způsobu života a sociálních vztazích*“

(Čáp, Mareš 2001, s. 228). Jak J. A. Komenský pravil „*Na dobrém začátku všechno záleží*“ (Říčan, Krejčířová, 2006, s. 301).

2.3 Školní nezralost

Dosáhnutím hranice šesti let věku u dítěte, neznamená, že je každé dítě dostatečně zralé nebo připravené k úspěšnému zvládnutí všech nároků potřebných pro zahájení povinné školní docházky. Výrazné prvotní znaky nezralosti postřehne většinou rodič, případně učitelka v mateřské škole.

Pojem **školní nezralost** v sobě zahrnuje mnoho různých aspektů, které mohou způsobovat selhávání dítěte na počátku školní docházky. Dítě, které nevydrží se soustředit dostatečně dlouho na činnost a s potřebnou intenzitou nebo nezvládne diferencovat zrakové a sluchové podněty či nedosáhne potřebné úrovně v poznávacích procesech, také nezvládnutí řeči a jazyka v dostatečné míře je pro školní úspěšnost překážkou. I dítě, které učení neláká, nemá ke školní práci potřebnou motivaci. Nezralé dítě může mít také **nedostatky v somatickém vývoji**, které se mohou projevat zdravotními problémy, brzkou únavou, častou nemocností. Takové dítě špatně navazuje sociální kontakty a jeho chování bývá nejisté (Říčan, Krejčířová a kol., 1997).

Opožděný socializační vývoj zabraňuje přijmout dítěti roli školáka (Vágnerová, 1996). Projevem školní nezralosti může být také **opožděný vývoj percepčně motorických funkcí**, zejména nevyzrálá vizuomotorická koordinace (nesprávný úchop pera, nekoordinované pohyby, nevyzrálá zraková a sluchová percepce, nevyhraněná lateralita atd.). Za školsky nezralé se považuje také dítě, které trpí dílčím oslabením ve vývoji některých **psychických funkcí** a schopností, ale jeho celková rozumová úroveň odpovídá širší normě, není tedy nižší než lehký podprůměr. U dítěte výrazně podprůměrného se nejedná zřejmě jen již o školní nezralost, ale také o celkové snížení předpokladů pro úspěšné zvládnutí školních povinností typických pro běžnou základní školu. V tomto případě je velmi důležité zvážit, zda odklad povinné školní docházky tento problém vyřeší nebo bude pro dítě vhodnější zahájit povinnou školní docházku v **základní škole praktické**.

Mezi **děti nezralé** lze zahrnout děti neklidné nebo naopak utlumené, překotné, impulzivní, těžkopádné, neobratné, nesoustředěné, infantilní, závislé, nesamostatné, precitlivělé, bázlivé až plačtivé, ale také děti výbušné, vzdorovité, děti, které mají obtíže s navazováním jakýkoliv

kontaktů, nekomunikující i děti se sklonem k negativismu v chování či k mutismu apod. U dětí se školní nezralostí je třeba věnovat cílenou pozornost, aby byla objasněna příčina problému a byla jim poskytnuta vhodná pomoc (Říčan, Krejčířová a kol., 1997).

„Nezralé dítě je výrazně ohroženo selháním a pak celkovou neúspěšností. Neví-li si rodiče rady a nejsou si jisti zralostí či nezralostí svého dítěte, mohou se i sami poradit s odborníkem, brátit se na pedagogicko-psychologickou poradnu (případně i speciálně pedagogické centrum) a požádat o vyšetření dítěte.“ (Žáčková, Jucovičová, 2008, s. 7)

2.4 Metody posuzování školní zralosti

Diagnostika školní zralosti je východiskem pro přípravu pedagogického procesu. Zpravidla na počátku povinné školní docházky je třeba zohlednit individuální předpoklady dítěte pro osvojení trivie (Zelinková, 2007).

Školní zralost se zpravidla posuzuje ve **dvou etapách**:

- První etapa je prováděna pediatrem, učitelkami mateřských škol a učitelkami při zápisu do primárního vzdělávání
- Druhá etapa nastupuje v případě pochybností, kdy se doporučuje podrobnější vyšetření psychology v pedagogicko-psychologické poradně popřípadě ve speciálně pedagogickém centru (Svoboda, aj. 2001).

Pro odborné posouzení školní zralosti Svoboda, Krejčířová, Vágnerová (2001) uvádějí tyto testové metody :

Orientační test školní zralosti, časově nenáročný a u nás nejznámější a nejvíce používaný. Má spíše orientační a depistážní význam, vypracoval ho v roce 1964 Jirásek jako českou verzi Kernova testu. Test je tvořen třemi úlohami a na jejich podkladě zjišťuje úroveň jemné motoriky a schopnost vizuomotorické koordinace.

Obsahuje úkoly:

1. kresba lidské postavy
2. napodobení psacího písma
3. obkreslení deseti teček

Děti pracují dle pokynů pedagoga, který dítěti dává jasné a srozumitelné instrukce. Dále nezasahuje, nic nevysvětluje ani nepomáhá a neupozorňuje na chyby, může jen dítě

povzbudit v případě, že váhá nebo se stydí. Výkony dítěte se hodnotí dle manuálu, kde se jednotlivé úkoly bodují a celkové hodnocení je pak součet bodů (Ditrich, 1992).

Nedoporučuje se učitelkám mateřských škol používat tento test bez vědomí odborného pracoviště, neboť může nastat situace, kdy v následné diagnostice odborníkem bude výsledek lepší z důvodu opakované zkušenosti dítěte s testem. Psychologovi se pak může dítě jevit vyspělejší než je ve skutečnosti (Kucharská in Mertin, Gillernová, 2003).

Test duševního obzoru a informovanosti je další Jiráskův test, kterým se zjišťuje podnětnost rodinného prostředí.

Obrázkovo slovníková skúška, autorem je Kondáš a doporučuje kombinovat s Jiráskovou metodou testu. Na podkladě popisování obrázků se hodnotí pohotovost a slovní zásoba dítěte.

Vývojový test zrakového vnímání (M. Frostigová) je určen pro děti od čtyř do osmi let, byl vytvořen pro účely hodnocení úrovně vývoje zrakového vnímání dětí. Metoda je rozdělena do pěti subtestů, které sledují různé dílčí schopnosti, lze je použít souběžně i samostatně. Úkoly jsou zaměřeny na:

1. vizuomotorickou koordinaci (kreslení nepřerušované čáry, příp. spojit jeden bod s druhým),
2. vnímání figury - pozadí,
3. konstantnost tvaru (rozeznání různých tvarů, které se liší velikostí, odstínem, atd.),
4. zrakové vnímání polohy předmětu v prostoru (rozlišení tvarů, které jsou otočené),
5. prostorové vztahy (obkreslení tvarů, které jsou zakresleny do soustavy teček)

Jedná se o 30-40minutové testování, které je vhodnější provádět individuálně. Výsledkem je percepční kvocient - lze porovnat výkony v jednotlivých subtestech a vytvořit profil percepčních schopností dítěte.

Zkouška znalosti předškolních dětí Matějčka a Vágnerové, zjišťují znalosti a rozumové schopnosti dítěte a jejich míru uplatnění. Je určená pro děti od čtyř do sedmi let. Zkouška obsahuje čtyřicet otázek rozdělených do deseti kategorií, které jsou zaměřeny na orientaci v okolí, v čase, počítání, znalostí zvířat, rostlin, pohádek, domácích činností, běžných nástrojů, zaměstnání a volnočasových aktivit. Zkouška je vhodná jako verbální doplněk neverbálního screeningu školní zralosti. Pokud dítě nesplní požadovanou úroveň, ve většině případů následuje celkové individuální vyšetření a zjištění úrovně inteligence prostřednictvím **testu Termana-Merrillové**. Je nutno získat i další informace pozorováním dítěte v běžných

situacích, získat informace od učitelek mateřské školy a s rodiči dítěte zpracovat podrobnější anamnézu (Přinosilová, 2004).

Edfeldtův reverzní test, patří mezi nejčastěji používané metody a je založen na stanovení reverzní tendence, to je schopnost rozlišovat zrcadlové tvary. Je určen pro děti od pěti do osmi let. Test se používá k posouzení úrovně vizuální diferenciaci, schopnosti dítěte odlišovat obrácené a otočené tvary (rozlišovat polohu nahoře a dole, vpravo a vlevo, i drobné rozdíly detailů). Lze jej použít individuálně i skupinově, ale je třeba brát na zřetel, že mladší děti jsou schopné pracovat uspokojivě jen v malých skupinkách. Délka testování není limitována, protože test obsahuje velké množství položek může u mladších dětí trvat déle. Součtem správně označených dvojic lze percepční zralost či nezralost dítěte, výsledky je vhodné zhodnotit i kvalitativně, a tím zjistit nejčastější chyby a příčiny narušení vizuální diferenciaci, z kterých lze vyvodit doporučení a přijmout opatření jak s dítětem dále pracovat. Je-li dítě znatelně méně úspěšné v druhé části testu, nemusí jít o projev poruchy percepce, ale o výkyvy pozornosti.

Zkouška sluchové analýzy a syntézy (SAS-M), která je určena k hodnocení úrovně schopnosti rozkládat slova v hlásky a slova z hlásek skládat. Ve zkoušce sluchové analýzy má dítě poznat, jaké hlásky v předříkávaném slově slyšelo, a určit jejich správné pořadí jak šly za sebou. Jestliže dítě při prvním pokusu selhalo, slovo opakujeme, jestliže ani na druhý pokus dítě nedokázalo rozložit tři slova za sebou, zkoušku ukončíme (Matějček, 1995).

Moseleyův test, používá se k zjištění úrovně sluchové percepce. Úkolem dítěte je určit, zda vyslovené slova obsahuje určitou hlásku.

Zkouška sluchové diferenciaci (WM), zkouška dle Wepmana, kterou upravil Matějček a má ukázat, jak je u dítěte vyvinutá schopnost sluchově rozlišovat zvuky mluvené řeči. Dítě má za úkol rozlišovat, zda je zřetelně vyslovovaná dvojice slov stejná, nebo jsou odlišná. Vyslovovaná slova se nijak zvlášť nezdůrazňují (např. ve slabikách „dy“ a „di“ se přehnaně nezdůrazňuje „y“ a „i“). Obsahuje 20 dvojic bezesmyslných slov (např. fraš-fraš, pní-pní). Počet bodů získaných v této zkoušce je považován za ukazatele úrovně sluchové diferenciaci (Matějček 1995).

Při posuzování školní zralosti, zejména v oblasti logopedie, odborníci také používají:

- **Zkouška laterality podle Matějčka a Žlaba** (Křišťanová, 1998)
- **Reprodukce rytmu podle Žlaba** (Matějček, 1995)
- **Zkouška rytmické reprodukce podle Tymichové**
- **Vyšetření fonemického sluchu** (Škodová, aj. 1995)
- **Orientační vyšetření výslovnosti**
- **Orientační vyšetření sluchu** (Štěpán, Petráš, 1995)
- **Opakování vět podle Grimmové** (Grimmová, 1973)

Za alternativu standardního posouzení školní zralosti lze považovat tzv. Learning Potential Assessment Device (LPAD) = **Systematické hodnocení potenciálu učení** jehož autorem je **Reuven Feuerstein**. Hlavním úkolem LPAD je odhalit skryté potenciální možnosti dítěte, které odrážejí vrozené schopnosti lépe, nežli psychometrické konvenční testy. Tato alternativa využívá standardizované metody, které nejsou o měření inteligence, ale o posouzení a hodnocení procesu změny. Není pokusem hodnotit jedince ve vztahu k jeho vrstevníkům. Všeobecně řečeno, potencionální schopnosti se liší a jsou vyšší než momentální úroveň, kterou se dítě manifestuje. Souvisí to se způsobem výchovy a vzdělávání na jedné straně a s kognitivními deficity dítěte na straně druhé. Situace, ve které se testy předkládají, není předem určená, uzpůsobuje se potřebám dítěte. Výsledky se neinterpretují podle výkonu, ale podle procesu změny. Popisuje se tedy změna v mentálních schopnostech, například se analyzuje chybná odpověď dítěte, kde popisuje a zdůvodňuje její vznik a smysl. Posoudit tak proces, kterým dítě prošlo od chybné odpovědi ke správnému řešení. Jestli se chyba stala z nepozornosti nebo z nedostatečného porozumění, v které oblasti je dítě úspěšné či jakých způsobů komunikace je schopno používat (verbální, grafickou, umí číst tabulky, co vyčte z obrázků, jak rozumí obrazcům). Nejdůležitějším výstupem celého vyšetření jsou změny, které během celého procesu nastaly na všech úrovních poznání. Tedy jak se dítě změnilo v percepčním vnímání, pozornosti, jaké činnosti bylo schopno provádět, jak kontroluje své reakce, a zda pochopilo smysl kontroly vlastní práce. Úkolem není pouze dítě posoudit, ale najít možnosti rozvoje zjištěných kognitivních deficitů. (Pokorná, 2007). Z Feuersteinova přístupu je dobré se při posuzování školní zralosti inspirovat a nespolehat se pouze na výsledky testů inteligence a testů školní zralosti, ale cíleně pozorovat chování dítěte během celého vyšetření a sledovat i to, jak dítě reaguje i v jiném prostředí než v prostředí poradny. Vhodné je použití **Eynsenckova dotazníku** impulzivitu, kdy lze pozorovat dítě bez ohledu na činnost, kterou má za úkol (vhodnější je pro děti od sedmi let). Rodiče, učitelky

mateřských škol a další osoby z blízkého okolí dítěte, mohou hodnotit jeho chování např. na **škále Connersové**, která obsahuje posouzení míry úměrnosti aktivity (Vágnerová, 2001).

„Vědecký výzkum dokázal, že inteligence není vhodným indikátorem pro prognózu školní úspěšnosti. Nápadnosti v chování a poruchy učení vysoce korelují s deficitem dílčích funkcí (bazálními kognitivními funkcemi), mnohem méně však s inteligencí (Pokorná, 2007).

Problematika školní zralosti neoddělitelně souvisí s **pedagogickou diagnostikou** v mateřské škole. Ditrich (in Chráska, 1992, s.8) uvádí, že *„Pedagogická diagnostika je speciální pedagogická disciplína, která se zabývá objektivním zjišťováním, posuzováním a hodnocením vnitřních a vnějších podmínek i průběhu a výsledků výchovně vzdělávacího procesu. Na základě těchto zjištění jsou potom vyslovovány prognostické úvahy a navrhována pedagogická opatření.“*

Před zahájením povinné školní docházky navštěvuje většina předškolních dětí mateřskou školu. Učitelky mateřských škol mají tak možnost rozhodovat na podkladě průběžné pedagogické diagnostiky o školní připravenosti dítěte a případně včas odhalit případné nedostatky školní zralosti a připravenosti. Hlavním cílem pedagogické diagnostiky je poznávat, posuzovat a hodnotit vzdělávací proces, zjišťuje ale také emocionální úroveň dítěte. Analýzou výsledků lze získat přehled o dalších výchovných a vzdělávacích postupech (Přinosilová, 2004). Při pedagogické diagnostice se používají běžné diagnostické metody, jako je např. rozhovor, pozorování, anamnéza, analýza průběhu a výsledků činnosti dítěte, rozbor hry. Učitelka mateřské školy má značné výhody ve srovnání s pracovníky z odborných školských zařízení i pediatry, neboť je s dítětem každodenně v kontaktu a zná dobře nejen samotné dítě ale i jeho rodinu. Vytvářet vhodné podmínky pro pedagogickou diagnostiku jí umožňuje také prostředí mateřské školy, kdy je dítě sledováno pro něj v přirozeném prostředí, po dostatečně dlouhou dobu a také v porovnání s jeho vrstevníky. Je nutné provádět pedagogickou diagnostiku cíleně, na jejím podkladě stanovit pedagogickou diagnózu a naplánovat další výchovné a vzdělávací činnosti. Učitelka má možnost provést i dotazníkové šetření s rodiči dítěte. Pokud učitelka mateřské školy odhalí u dítěte v rámci pedagogické diagnostiky závažnější problémy, měla by informovat rodiče dítěte a doporučit jim návštěvu odborného pracoviště, což jsou pedagogicko-psychologické poradny popřípadě speciálně pedagogické centra.

Při pedagogické diagnostice školní zralosti a připravenosti dítěte se učitelka mateřské školy zaměřuje hlavně na tyto oblasti:

- **Motorika** – jemná motorika, hrubá motorika, motorika mluvidel, motorika očních pohybů, grafomotorika, správný úchop tužky, vyhraněnost laterality atd., laterální preference se vyhraňuje kolem čtvrtého roku, v předškolním věku nemusí být navenek ještě zřejmá a jedná o tzv. nevyhraněnou laterální (Lechta, 1990), úroveň motorických dovedností je velmi individuální, proto na její diagnostiku nelze použít testové metody (Matějček, 2011).
- **Vnímání** – zrakové vnímání, sluchové vnímání (orientační vyšetření sluchu), vnímání prostoru a prostorové představy, vnímání času (Bednářová, Šmardová, 2008). Vnímání je pro dítě předškolního věku nejdůležitější z poznávacích procesů. Vývoj vnímání závisí na mnoha okolnostech a pokud dítěti není poskytnuta možnost rozvíjet vnímání z důvodu nějakého deficitu nebo z důvodu nevhodné stimulace, může dojít k zpomalení duševního vývoje. Je možno pozorovat převahu některého analyzátoru, například jedno dítě je vnímavější pro sluchové podněty, jiné zase pro zrakové (Vágnerová 2000).
- **Paměť** – sluchová a zraková paměť krátkodobá, dlouhodobá. Předškolní děti si nejvíce pamatují na základě opakování (Vágnerová, 2000).
- **Rozumové schopnosti** – znalost barev, geometrických tvarů, početní představy (mechanické počítání, porovnávání počtu), prostorové představy, pravolevá orientace, orientace v čase, znalosti o sobě o své nejbližší rodině, základní pojmenování lidského těla, pojmenování zvířat a jejich mláďat, dopravních prostředků atd.,
- **Řeč a komunikace** – (výslovnost hlásek, pasivní a aktivní slovní zásoba, porozumění řeči, slova opačného významu atd.) Dítě předškolního věku začíná užívat řeči k regulaci svého chování a je schopno se řídit podle slovní instrukce. Pro zabezpečení plnohodnotné jazykové výchovy je potřeba mít na paměti, že pomocí řeči s dítětem se nejen dorozumíváme, ale také ho ovlivňujeme a proto dítěti musíme být správným mluvním příkladem (Langmeier, Krejčířová, 1998). Dítě v předškolním věku už by mělo vyslovovat všechny hlásky správně, v opačném případě hrozí po započetí školní docházky osvojování čtení se špatně artikulovanou hláskou (Klenková, 2006).
- **Hra, chování, pozornost** – Vzhledem k tomu, že ve hře se vše odráží, je její pozorování velkou příležitostí jak získat spoustu informací o dítěti. Při sledování hry je dobré zaměřit se na její charakter či obsah. Při hře lze sledovat jak dítě komunikuje,

jak je obratné, vnímavé, chápavé, jaké má sociální dovednosti, jaké je jeho zaujetí. Je nutné uvědomovat si individuální odlišnosti dětí (Bednářová, Šmardová, 2008).

- **Návyky a sebeobslužnost.**

Učitelka může využívat i některé z didaktických testů, jako jsou např:

- **Orientační test dynamické praxe,**
- **Test rizika poruch čtení a psaní** od Švancarové a Kucharské,
- **Prediktivní baterii čtení** od Lazarové.

Poslední dva uváděné testy jsou určeny k posouzení předpokladů ke čtení a psaní a pro přípravu pedagogického opatření u dětí s rizikem specifických poruch učení (Kucharská in Mertin, Gillernová, 2003).

- **Pozorovací schéma na posuzování školní způsobilosti**, jehož autorem je Kondáš. Pozorovací schéma přehledně hodnotí dítě v těchto oblastech:

- řeč,
- činnost a hra,
- motorika,
- grafomotorika,
- sociabilita,
- sebeobsluha,
- emocionalita,
- chování (Zelinková, 2007).

Existují ještě další různé testy a metody, které se zabývají posuzováním školní zralosti – například Kronův test, Zullingerův, Schenka-Danzingerové, Wechslerův inteligenční test pro předškolní věk, KIFTK-K-kognitivní test schopností – mateřskoškolská forma, HSST-Heidelberský neslovní test školní zralosti, KTF-W-frankfurtský test pro pětileté a další (Monatová, 2000).

Průcha, Kořátková (2013, s. 160) konstatují, že „ *s poznatky a metodami pedagogické diagnostiky by měl být obeznámen každý, kdo pracuje s dětmi a mládeží ve sféře vzdělávání a výchovy.* “

3 PŘÍČINY ODKLADU ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

Mezi pedagogické problémy, které se objevují v předškolním vzdělávání, patří zralost dítěte s jeho připraveností pro školu a s nimi související odklad pro zahájení povinné školní docházky. Každá zkušená učitelka v mateřské škole by měla být schopna posoudit, zda jednotlivé dítě na konci předškolního vzdělávání je schopno nastoupit do primárního vzdělávání. **Odklad povinné školní docházky** je preventivním opatřením, u dítěte, které by mohlo mít v základní škole určité problémy a nástup do povinného vzdělávání se odkládá o jeden rok. Za problémy se považuje nezralost biologických funkcí nebo nepřipravenost k převzetí role školáka, velký vliv však mají i jiné aspekty zejména sociální. Zde je otázkou zda-li nedochází k znevýhodnění mladších dětí v 1. třídě z důvodu zvyšování průměrného věku nastupujících dětí nebo o náročnosti základní školy. Mateřská škola hraje významnou roli nejen v přípravě dětí ke vstupu do základní školy, ale i v rozhodování o tom, zda o odkladu povinné školní docházky uvažovat, či ne. Dojde-li k odkladu povinné školní docházky, je mateřská škola klíčovou institucí, která by dítěti měla pomoci odstranit případné problémy. Předpokladem úspěšné nápravy či eliminace problému je těsná spolupráce mateřské školy s rodinou a odborníky, případně se základní školou (Ležalová, 2009).

V dřívějších letech býval odklad školní docházky doporučován pro děti, u kterých se vyskytovaly skutečné překážky pro zahájení povinné školní docházky, např. při vážných nedostacích v rozumové vyzrálosti, které by zabraňovaly při osvojování si základů čtení, psaní nebo počítání. V současné době je situace taková, že mnoho rodičů požádá odklad školní docházky jen proto, aby jim prodloužili dětství, aniž by k tomu byly skutečné důvody. Nepříznivé důsledky těchto neopodstatněných odkladů není jen v tom, že zbytečně zabírají místa v mateřských školách, ale zároveň je to méně prospěšné pro jejich rozvoj (Průcha, Košťátková, 2013). Pokud je dítě připraveno získávat nové informace a zkušenosti, mělo by povinnou školní docházku zahájit, aby neztratilo motivaci ke školní práci a nepromeškala se doba, kdy je dítě pro vstup do školy nastaveno (Kucharská, Švancarová, 2003). Nevhodný odklad školní docházky je i tehdy, když je dítě zralé, ale jen velmi průměrného intelektu, neboť základní výbava daná od přírody se nezmění (Kutálková, 2010). Matějček poukazuje na vývojové zákonitosti a upozorňuje, že by dítě nemělo být jak přetěžováno, tak ani podstimulováno a podhodnoceno. Nejen že *„není jeho duševní kapacita náležitě využita, ale (což je horší) není ani rozvíjena – takže je dítě vlastně zanedbáváno.“* (Matějček, 2005, s. 179).

Nejsou-li splněny předpoklady potřebné pro zahájení primárního vzdělávání, je na místě vhodné zvážit odklad školní docházky, neboť nastoupí-li nezralé dítě do základní školy, dochází k jeho přetěžování, únavě až vyčerpání organismu a pocitu neúspěšnosti dítěte (Kucharská, Švancarová, 2003). Proto je důležité dobře promyslet odklad školní docházky, který dítě chrání před neúspěchem, neboť dobrý začátek ovlivňuje výkony i v dalších ročnících základní školy (Klégrová, 2003).

Mezi nejčastější příčiny, které vedou k odkladu školní docházky, můžeme zařadit nedostatečný somatický vývoj, nedozrálост CNS, neurotické projevy dítěte a sociální nezralost (Langmeier, Svoboda, Krejčířová, Vágnerová in Bartoňová, 2006). Často se jedná o mezery v oblastech, které lze ovlivnit nácvikem, jako je grafomotorika nebo oblast zrakové a sluchové percepce. Dále potíže s pozorností a soustředěností, pomalé pracovní tempo, problémy vědomostního rázu (orientace ve světě) a potíže v řeči. Potíže v oblasti vývoje řeči samy o sobě přitom nemusí být důvodem k odkladu školní docházky, pokud na základě logopedického posouzení, nebude dítěti znesnadňovat výuku čtení a psaní. U těžších a přetrvávajících vad řeči se doporučuje odklad školní docházky (Klégrová, 2003). Nejčastější důvody k odkladu ze strany rodičů (popřípadě zákonných zástupců) jsou jejich již výše zmiňované obavy z nepříznivého postavení věkově mladšího dítěte ve třídě, náročnosti školy a někdy i snaha prodloužit dítěti dětství (Ležalová, 2009).

V souvislosti s **přijetím zákona č. 472/2011 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb.**, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), došlo s účinností od 1.1.2012 k určitým změnám v plnění povinnosti školní docházky a v odkladu školní docházky.

Odklad povinné školní docházky je upraven v § 37:

- (1) *„Není-li dítě po dovršení šestého roku věku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte do 31. května kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku, odloží ředitel začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, **pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře nebo klinického psychologa.** Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku“* (MŠMT, 2014).

V praxi to znamená, že rodiče nebo zákonní zástupci dítěte nemohou jen tak sami od sebe o odkladu školní docházky svého dítěte rozhodnout, ale jsou povinni svou žádost zaslat příslušné základní škole a doložit dvěma doporučeními. Doporučením se rozumí vyjádření

pedagogicko-psychologické poradny, v případě zjišťování speciální připravenosti dětí se zdravotním postižením, vyjádření speciálně pedagogického centra a odborný lékařem. Rozhodnutí o odkladu povinné školní docházky vydává ředitel příslušné školy, ve které bylo dítě u zápisu, pokud obě doporučení byla kladná. K zápisu se musí dostavit i dítě, u kterého se odklad povinné školní docházky zvažuje či je s ním počítáno (Ležalová, 2009).

Může nastat i situace, kdy se zvažuje o **dodatečném odkladu**, který je v zákoně definován takto: „*Pokud se u žáka prvním roce plnění povinné školní docházky projeví nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost k plnění povinné školní docházky, může ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce žákovi dodatečně v průběhu prvního pololetí školního roku odložit začátek na následující školní rok*“ (§ 37, odst. 3, Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání č.561/2004 Sb.). Využívá se jen výjimečně, z důvodu, že tato situace může být pro dítě stresující a může získat nedůvěru ve vlastní schopnosti (Klégrová, 2003).

Rozhodně lepším řešením než dodatečný odklad je odložit povinnou školní docházku včas. Je to pro dítě menší zklamání, zažívá menší pocit selhání, oproti slavnostnímu nástupu do školy v září a zpětnému návratu do mateřské školy hned za několika týdnech či měsíců. Dodatečný odklad lze považovat za opravdu krajní řešení, přesto je pořád lepší, než aby dítě muselo v první třídě vydržet, i když ví, že ji příští rok bude muset opakovat. Pokud dítě již nastoupilo do první třídy po ročním odkladu, nelze již uvažovat o dodatečném odkladu (Beníšková, 2007).

4 ROLE MATEŘSKÉ ŠKOLY V PŘÍPRAVĚ DÍTĚTE NA VSTUP DO PRIMÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

„Osobnostně orientovaná mateřská škola tvoří přirozený most pro přechod od nezávazného dětství k systematickému vzdělávání. K plynulému přechodu přispívá celé předškolní období, že dává dítěti příležitost hrát si, řešit samostatně různé praktické úkoly, jednat samostatně a tvořivě, ale také respektovat pravidla, naslouchat druhým, srozumitelně se vyjadřovat. Každodenní plynulá průběžná socializace a kultivace dítěte v běžných situacích je nejlepší způsob přípravy na školu.“ (Opravilová in Kollariková, Pupala, 2001, s. 134).

Běžný laický názor je, že to „pravé vzdělávání“ začíná až po nástupu do základní školy, ale není tomu tak. Již v mateřské škole se děti začleňují do systematického a organizovaného vzdělávání – předškolního vzdělávání, které je přizpůsobeno rozumové vyspělosti a vývojovým potřebám dětí od tří do šesti let (popřípadě sedmi let). Předškolní vzdělávání je tedy součástí celoživotního vzdělávání (Průcha, Kořátková, 2013). **Výchovná práce** se v mateřské škole odehrává tomuto věku nejpřirozenější formou – hrou. Výchova předškolních dětí je zaměřena na nácvik běžných hygienických pravidel (toaleta, stolování), kultivaci mezilidských vztahů, na osvojování norem společenského chování a osvojování základních hodnot. **Vzdělávání** (edukace) v mateřské škole rozvíjí a procvičuje tělesnou zdatnost, řečové dovednosti, jemnou motoriku, práci s různými materiály a barvami, kresbu, estetický rozvoj aj. Práce učitelek mateřské školy utváří podmínky pro pokračování v primárním vzdělávání, ale i v procesu dalšího učení. (Vališová a Kasíková, 2011).

"Předškolní výchova rozvíjí vývoj dětí, především pak těch, které vyrůstají v socioekonomicky znevýhodněném rodinném prostředí. Prospěšnost předškolní výchovy je zřejmá nejen v intelektuálních schopnostech těchto dětí, ale také v jejich sociálních a komunikativních dovednostech a v kladném přístupu k učení při zahájení školní docházky." (Průcha, 2006, s. 68).

Ke vzniku těchto významných elementů v předškolním vzdělávání, napomáhá zejména:

- délka předškolní výchovy (čím déle trvá předškolní výchova, tím se zvyšuje síla pozitivního efektu)
- kvalita edukačních programů
- podpora předškolní výchovy ze strany rodičů (spolupráce rodičů s mateřskou školou) (Průcha, 2006).

Předškolní instituci v České republice představují tedy mateřské školy. Ty se na podkladě zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) staly legitimní součástí systému vzdělávání. Předškolní vzdělávání je v České republice nepovinné. Předškolní vzdělávání je uskutečňováno zejména mateřskými školami a pro děti se zdravotním postižením jsou určeny mateřské školy pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami (dříve speciální mateřské školy).

Vzdělávání v mateřské škole není realizováno jen tak, jak se komu zamane. Vzdělávání dětí probíhá za určitých podmínek, které jsou vymezeny legislativně, a to příslušnými právními normami (zákony, vyhláškami, prováděcími právními předpisy). Mateřská škola představuje první stupeň veřejného vzdělávání, které se řídí požadavky a pokyny MŠMT.

4.1 Vymezení institucionálního předškolního vzdělávání

„Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Předškolní vzdělávání má smysluplně obohacovat denní program dítěte v průběhu jeho předškolních let a poskytovat dítěti odbornou péči. Předškolní vzdělávání má usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu.“ (RVP PV, 2004, s. 7)

Předškolní vzdělávání (angl. Preprimary education) nebo-li také **preprimární vzdělávání** má také dítěti dát základy pro budoucí život, napomáhat rozvíjení dětské osobnosti, podporovat jeho zdravý tělesný i psychický vývoj, spokojenost a pohodu, motivovat k poznávání, učení, chápání okolního světa, učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty uznávané společností. Tento proces se nazývá socializace (Šmelová, 2004).

Prostředí mateřské školy má velký význam zejména pro rozvoj sociální oblasti osobnosti dítěte, jak už je více rozepsáno v odstavci „Sociální vývoj předškolního dítěte“ výše. Pobyť dětí v mateřské škole má také blahodárny vliv na celkový kognitivní, smyslový a emocionální vývoj dětí, což potvrzují různé výzkumy zejména v zahraničí (Průcha, Kořátková, 2013).

Současná mateřská škola má pět funkcí:

- **pečovatelská funkce**, jejímž hlavním úkolem je zajišťování odborné péče dětem a vedení dětí k péči o své zdraví,
- **vzdělávací funkce**, kdy prostřednictvím vzdělávání probíhá rozvoj dítěte, jeho učení a poznávání,
- **socializační funkce**, která usnadňuje socializaci dítěte,
- **integrační funkce**, která vytváří základy klíčových dovedností a připravuje na celoživotní vzdělávání,
- **personalizační funkce**, která napomáhá v rozvíjení samostatnosti a podporuje individualitu každého dítěte (Šmelová, 2006).

Nedílnou součástí předškolního vzdělávání je **učitelka** (pedagog), která se výrazně podílí na formování osobnosti dítěte i na vytváření pozitivního klimatu třídy, které má také významnou roli v oblasti předškolního vzdělávání. Dítě je v blízkém kontaktu s učitelkami pětkrát týdně po dobu několika hodin, proto se mezi každou učitelkou a dítětem vytváří intenzivní vztah, rozvíjí se vzájemná komunikace, dítě předškolního věku se tím musí vyrovnávat s různými pocity, které v rámci této interakce vznikají. Tak jako je každé dítě odlišné, je také každá učitelka v mateřské škole jiná. Ovlivňuje to řada externích i interních činitelů jako je osobnostní založení, temperament, osobnostní předpoklady, délka praxe, věk, dosažené vzdělání, komunikační dovednosti, aktuální stav učitelky (zdravotní, psychický). Učitelka mateřské školy při svém pedagogickém působení uplatňuje řadu různých činností, znalostí a dovedností. (Mertin in Gillernová 2003).

Předškolní vzdělávání je plně vyhovující, jestliže všichni zaměstnanci, kteří pracují v mateřské škole jako učitelé, mají předepsanou odbornou kvalifikaci a ti, kterým část odbornosti chybí, si ji průběžně doplňují. Aktuální právní normou, kde jsou vymezeny požadavky na odbornou kvalifikaci pedagoga je *Zákon č. 563/2004 Sb. O pedagogických pracovnících* (Šmelová, Nelešovská, 2009).

E. Šmelová (2006, s. 12) „*definuje učitele mateřské školy jako kvalifikovaného odborníka v oblasti předškolního vzdělávání, osobnostně vyvrátého, kompetentního převzít odpovědnost za rozvoj dítěte, saturaci jeho potřeb, a to s ohledem na individuální zvláštnosti.*“

Předškolní vzdělávání sdružuje aspekty výchovné, vzdělávací a pečující uskutečňovány prostřednictvím mateřské školy. Pedagogická činnost učitelky mateřské školy je zakotvena v legislativních a kurikulárních dokumentech (Průcha, Kořátková, 2013).

4.2 Legislativní a kurikulární rámec

Jedním z nadnárodních dokumentů, které přijala také Česká republika, věnující se dětem, jejich právům a vzdělávání, je **Listina práv a svobod**, která je součástí Ústavy ČR. V ní je zakomponováno právo dětí na vzdělání bez rozlišení, zda je handicapované či jinak omezené. Zaměřuje se na dítě v celé šíři jeho osobnosti a sociálních vztahů.

Dalším významným dokumentem je **Úmluva o právech dítěte**, přijata Valným shromážděním OSN 20. 11.1989, zpracována a formulována s ohledem na kulturní, náboženské, etnické, politické, ekonomické a další odlišnosti mezi národy světa.

V rámci národních legislativních předpisů stojí nejvýše **zákon č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání**, tzv. „**školský zákon**“, který nabyl účinnosti 1. ledna 2005. Tento zákon upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních, stanoví podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova uskutečňuje, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a stanoví působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství. Poskytované vzdělávání podle tohoto zákona je veřejnou službou.

Systém vzdělávacích programů v České republice je na dvou úrovních – **státní a školní**. Státní úroveň v systému vzdělávacích dokumentů představuje „Národní program rozvoje vzdělávání v ČR“ – tzv. **Bílá kniha** (MŠMT, 2001), která je strategickým dokumentem, který formuluje požadavky na vzdělávání v celém školském systému České republiky, včetně předškolního vzdělávání uskutečňovaného v mateřských školách. (Šmelová, Nelešovská, 2009).

V návaznosti dalšími dokumenty jsou „**rámcové vzdělávací programy**“ (dále RVP). RVP stanovují rámec vzdělávání pro každou jednotlivou vzdělávací etapu zvlášť, tj. předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní úroveň reprezentují „**školní vzdělávací programy**“ (dále ŠVP), na základě kterých se uskutečňuje vzdělávání na úrovni jednotlivých škol (Šmelová, 2004).

4.2.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV) je základním pedagogickým dokumentem, který definuje požadavky na předškolní výchovu a vzdělávání a představuje vzdělanostní základ, na který navazuje povinné vzdělávání a následující vzdělávací etapy (Šmelová, 2004).

Cíle předškolního vzdělávání v pojetí RVP PV výstižně uvedla ve své publikaci docentka Šmelová (2004, s. 110)

Rámcový program pro předškolní vzdělávání (2001)	<p>Záměrem předškolního vzdělávání je dovést dítě na konci jeho předškolního období k tomu, aby v rozsahu svých osobních předpokladů získalo věku přirozenou fyzickou, psychickou i sociální samostatnost a základy kompetencí důležitých pro jeho rozvoj a učení, pro život a vzdělávání: základy pro zdravé sebevědomí a sebejistotu, pro schopnost být samo sebou a zároveň se přizpůsobit životu v sociální komunitě, v kulturní a multikulturní společnosti, základy pro celoživotní učení i základy pro schopnost jednat v duchu základních lidských a etických hodnot – to vše na úrovni přizpůsobené věku předškolního dítěte, elementárním možностям jeho chápání a vidění světa i přirozeným životním souvislostem a okolnostem, v nichž dnešní dítě vyrůstá.</p> <p><i>Hlavními cíli předškolního vzdělávání jsou:</i></p> <ul style="list-style-type: none">– rozvíjení dítěte a jeho schopnosti učení,– osvojení si základů hodnot, na nichž je založena naše společnost,– získání osobní samostatnosti a schopnosti projevovat se jako samostatná osobnost působící ve svém okolí. <p style="text-align: right;">(RVP PV 2001, s. 7)</p>
---	--

RVP PV pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi, jsou to:

1. **Rámcové cíle** – obecná podoba cílů předškolního vzdělávání (rozvíjení dítěte, jeho poznání i učení, osvojení základních hodnot společnosti atd.).
2. **Klíčové kompetence** – dosažitelné výstupy získané z předškolního vzdělávání.
3. **Dílčí cíle** – stanovují se pro jednotlivé vzdělávací oblasti.
4. **Dílčí výstupy**, kterých má být dosaženo v jednotlivých vzdělávacích oblastech.

Velký význam pro přípravu dítěte na vzdělávání v základní škole i pro další životní etapy mají tzv. **klíčové kompetence** (Průcha, Kořátková, 2013).

Jsou „obecně formulovány jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. Jejich pojetí i obsah vychází z hodnot společností přijímaných a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence přispívají ke vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu člověka a k posilování funkcí občanské společnosti.“ (RVP PV, 2004, s. 11)

Pro etapu předškolního vzdělávání jsou za klíčové považovány tyto kompetence:

1. kompetence k učení
2. kompetence k řešení problémů
3. kompetence komunikativní
4. kompetence sociální a personální
5. kompetence činnostní a občanské

Kompetence představují soubory činnostně zaměřených a prakticky využitelných výstupů (RVP PV, 2004).

Rozvoj klíčových kompetencí je dlouhodobým procesem a každé jednotlivé dítě dosahuje různých úrovní individuálně. RVP PV nastiňuje u každé kompetence dosažitelnou úroveň na konci předškolního vzdělávání, jsou tedy jakousi cílovou kategorií předškolního vzdělávání.

Vzdělávací obsah představuje prostředek, jak dosáhnout požadované úrovně rozvoje klíčových kompetencí, a je členěn do **pěti vzdělávacích oblastí**, které se vzájemně prolínají, prostupují, ovlivňují a podmiňují: **biologickou, psychologickou, interpersonální, sociálně-kulturní a enviromentální**.

Vzdělávací oblasti se nazývají:

1. Dítě a jeho tělo
2. Dítě a jeho psychika
3. Dítě a ten druhý
4. Dítě a společnost

Vzdělávací oblasti poskytují pedagogovi logický směr uvažování při přípravě vzdělávacích programů a plánů v konkrétních podmínkách školy či třídy (Průcha, Kořátková, 2013).

Vzdělávací obsah je stanoven pro celou věkovou skupinu dětí společně a to ve věku od tří do šesti (případně sedmi) let. Toto vzdělávání zajišťují instituce zařazené do sítě škol a školských zařízení. Jsou to **mateřské školy**, mateřské školy speciální a přípravné třídy základních škol (lidově nazývané „nultý ročník“).

4.2.2 Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Školní vzdělávací program je **základním povinným dokumentem** každé **mateřské školy**. Je to dokument o konkrétním fungování školy, kterým se budou její učitelé řídit při naplňování podmínek pro práci s dětmi a při vypracovávání vlastních vzdělávacích obsahů ve třídě konkrétní mateřské školy. Je dílem kolektivu či pověřeného pracovníka školy, jeho zpracování vychází z rámcových pravidel a doporučení pro vzdělávání v mateřských školách zakotvených v RVP PV. ŠVP zpracovává každá škola samostatně s ohledem na lokální podmínky, aktuální problémy a potřeby svých žáků, na určité časové období. ŠVP může být dále rozpracován ještě do Třídních vzdělávacích programů (dále TVP). TVP vychází ze ŠVP, ale není dopředu uceleně zpracovaný jako ŠVP, jedná se o otevřený pracovní plán učitelek vytvářený pro konkrétní třídu, který je připravován postupně. RVP i ŠVP jsou veřejné dokumenty přístupné pro pedagogy, žáky i veřejnost (Průcha, Kořátková, 2013).

Šmelová charakterizuje ŠVP jako *„pedagogický dokument, na jehož základě je uskutečňováno vzdělávání dětí v podmínkách konkrétní mateřské školy“* (Šmelová, 2004, s. 125)

Tento dokument současně vyjadřuje vlastní identitu a hodnotovou orientaci školy. Odpovědnost za zpracování ŠVP má ředitel, rodiče by měli mít možnost se k ŠVP vyjádřit.

ŠVP by měl obsahovat tuto základní strukturu:

- Charakteristika školního vzdělávacího programu, identifikační údaje o mateřské škole a jejím vzdělávacím programu, podmínky a organizace vzdělávání.
- Obsah vzdělávání a jeho časový plán.
- Ostatní podmínky vzdělávání (životospráva, organizace dne, způsob řízení atd.).
- Evaluační systém (vnitřní evaluace a evaluace mateřské školy) (Šmelová, 2004).

4.3 Přípravné třídy jako kompenzační vzdělávací instituce

Předškolní vzdělávání probíhá v České republice standardně v mateřských školách, avšak existuje ještě jedno specifické zařízení pro předškolní vzdělávání tzv. **přípravné třídy**. Přípravné třídy jsou zřizovány při základních školách podle zákona č. 561/2004 Sb. a navazujících předpisů, jsou jednoleté a bezplatné s malým počtem dětí ve třídě.

Jak Průcha a Koťátková (2013, s. 116) uvádí, „*Ve srovnání s mateřskými školami je prostředí v přípravných třídách více přizpůsobeno podmínkám základní školy. Je zde menší prostor pro spontánní hry dětí, méně hraček, více řízené výchovy.*“

Obsah přípravy dětí v těchto třídách vychází z RVP PV, ale časový rozsah vzdělávání je určen počtem vyučovacích hodin stanovených pro první ročník základního vzdělávání. S těmito dětmi mohou pracovat jak aprobované učitelky mateřských škol, tak i učitelky prvního stupně základního vzdělávání. S převahou romských dětí ve třídě pracují také asistenti pedagoga.

V současnosti stále více rodičů dětí po ukončení mateřské školy požaduje odklad školní docházky a přijetí jejich dítěte do přípravné třídy, neboť se domnívají, že jejich dítě ještě není dostatečně zralé pro povinnou školní docházku a pedagogicko-psychologické poradny jim to často ochotně doporučují. Menší část opravdu nedostatečně vyvrálých a rozvinutých dětí zůstává ještě v posledním ročníku mateřské školy, pokud jim to mateřská škola umožní (Průcha, Koťátková, 2013).

Zřizování přípravných tříd vymezuje § 47 školského zákona a doplňuje § 7 vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. Přípravné třídy jsou zřizovány při základních školách a jsou určeny dětem se sociálním znevýhodněním – z rodinného prostředí s nízkým sociálně-kulturním postavením, dětem ohroženým sociálně patologickými jevy nebo dětem azylantů. Cílem přípravných tříd je zejména naučit děti komunikaci, základy sebeobsluhy, český jazyk a zabezpečit jejich relativně bezproblémový přechod do vzdělávacího procesu. Jsou do nich zařazovány děti před vstupem do školy nebo po odkladu školní docházky. Obsah vzdělávání je určen Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. O zařazení dítěte do přípravné třídy rozhoduje ředitel školy na žádost zákonného zástupce a doporučení příslušného poradenského zařízení (Ležalová, 2009).

5 EMPIRICKÁ ČÁST

Při zápisu dětí do 1. ročníku základní školy (dále jen ZŠ) informuje škola rodiče popřípadě zákonné zástupce o možnosti odkladu školní docházky (dále jen OŠD). Může doporučit rodičům kontaktovat pedagogicko-psychologickou poradnu (dále jen PPP) nebo speciálně pedagogické centrum (dále jen SPC) dle charakteru potíží dítěte, z důvodu posouzení psychosociální zralosti pro školu. Vyšetření v PPP bude realizováno nejdříve v březnu, neboť období předškolního věku je charakteristické velkou dynamikou vývoje a mnohdy výraznými vývojovými posuny v krátkých časových intervalech. Jestliže je doporučen dítěti odklad školní docházky (školským poradenským zařízením, lékařem nebo klinickým psychologem), žádají rodiče dítěte ředitele základní školy o OŠD nejpozději do 31. května kalendářního roku, v němž má dítě nastoupit povinnou školní docházku, a doloží svou žádost zprávou z vyšetření ve školském poradenském zařízení (dále jen ŠPZ) a doporučením lékaře (nebo klinického psychologa). V případě projevů školní nezralosti dítěte u zápisu, bývají zpravidla rodiče důrazně upozorněni na důležitost vyšetření v PPP (u výraznějších vad např. řeči v logopedickém SPC) nejen z hlediska získání podrobné diagnostiky, ale i možnosti poskytování následné péče (např. nabídky stimulačních programů). Existuje také možnost dodatečného odkladu školní docházky u dětí, které do školy již nastoupili, ale nejsou schopny pro nezralost se na školní zátěž adaptovat. Dodatečný OŠD je v kompetenci ředitele školy, za souhlasu rodičů, kde je dítě zapsáno k povinné školní docházce – ředitel rozhodne o OŠD, jestliže doložené doporučení k OŠD je kladné a musí být v průběhu prvního pololetí školního roku, ve kterém dítě nastoupilo do 1. třídy (do 31. 1.).

5.1 Cíl a metodologie výzkumného šetření

Hlavním cílem empirické části diplomové práce bylo zjistit nejčastější příčiny odkladu povinné školní docházky v regionu Přerovska. Výzkumné šetření bylo prováděno ve školním roce 2013/2014.

Sběr dat probíhal na podkladě anonymního výpisu potřebných informací z náhodně zvolených karet klientů PPP.

5.2 Realizace výzkumného šetření

Výzkumné šetření probíhalo v Pedagogicko-psychologické poradně Olomouckého kraje, na odloučeném pracovišti v Přerově. Budova PPP se nachází v městském parku na okraji Přerova, s velmi dobrou dopravní přístupností.

PPP je státním školským zařízením v souladu se zákonem č. 561/2004 Sb. a s vyhláškou č. 72/2005 Sb. V tomto kontextu jsou poskytované služby bezplatné a jsou určeny žákům a studentům základních a středních škol, jejich rodičům a učitelům. Nabízí pomoc zejména při řešení výukových a výchovných potíží, zahrnující specifické poruchy učení a chování, **při posouzení školní zralosti**, při řešení **sociálně patologických jevů** a s péčí o **mimořádně nadané žáky**.

Průběh vyšetření školní zralosti – tj. posouzení připravenosti pro školu PPP v Přerově

Tělesný vývoj a zdravotní stav před nástupem do základní školy zhodnotí lékař, zpravidla pediatr. Aktuální úroveň psychického a sociálního vývoje předškoláka posoudí odborný pracovník PPP (psycholog nebo speciální pedagog). Vyšetření školní připravenosti je vhodné realizovat tehdy, když se předškolní dítě jeví nápadně neklidné, nedokáže se soustředit a vytrvat u jiných činností než je hra, je přecitlivělé nebo nepřizpůsobivé, má problémy v řeči, při kreslení nebo manipulacích s nůžkami, kostkami, drobnými předměty, stavebnicemi, apod., není schopno napodobit rytmus, odmítá se učit říkanky a špatně si je pamatuje, odmítá stavět puzzle a provádět podobné činnosti. Rodiče projevy nezralosti u svých dětí většinou sami správně rozpoznají, nebo je na ně upozorní učitelky v mateřské škole.

Vyšetření školní zralosti v PPP probíhá na základě žádosti rodiče popřípadě zákonného zástupce, žádost je vhodné podat po zápisu do 1. třídy ZŠ. Vyšetření se zpravidla provádí až v průběhu dubna a května vzhledem k tomu, že dítě ještě intenzivně vyspívá a biologicky vyžívá a není proto vhodné vyšetření provádět příliš brzy. K vyšetření je vhodné zajistit dotazník z MŠ, kde se k připravenosti dítěte vyjadřují učitelky z MŠ, případně zprávu jiného odborníka (psychologa, logopeda, pediatra, jiného odborníka), je-li dítě v jeho péči. Vyšetření je ukončeno pohovorem s rodiči o výsledcích a vyplývajících doporučeních, výstupem je písemná zpráva.

Ve školním roce 2013/2014 bylo přijato v PPP v Přerově 218 žádostí, 182-ma žádostem bylo vyhověno a u 36-ti nebyl shledán důvod k OŠD. Do výzkumného šetření bylo zahrnuto 50 klientů PPP, u nichž byl OŠD doporučen. Získané informace z PPP o klientech jsou jednotlivě rozpracovány v podobě anamnézy a důvodu odkladu školní docházky.

David

Anamnéza

Věk 6 let a 5 měsíců. Pravák. Pochází z velmi podnětného rodinného prostředí. Žije v úplné, funkční rodině a má jednoho sourozence (starší sestra studující na Gymnáziu). MŠ navštěvoval od 3 let, od 5 let v logopedické péči a dosud trvá.

Důvod odkladu školní docházky

V oblasti řeči – dyslálie, neupevněná správná výslovnost L, R, Ř, DĚ, S, Z, Š, Ž, méně vyspělá emocionální oblast (hůře zvládá neúspěch), v oblasti grafomotoriky - méně obratný a nesprávný úchop, ruka křečovitá v oblasti pozornosti – zvýšeně unavitelný, výkyvy v soustředění pozornosti, zvýšený neklid. PPP navštíveno z popudu matky, otci se to nelíbilo.

Filip

Anamnéza

Věk 6 let a 3 měsíce. Pravák. Žije v neúplné rodině s matkou (nezaměstnaná), bez sourozence. Porod v 35. Týdnu císařským řezem pro preeklampsii, v 2. – 4. měsíci aplikována Vojtova metoda kvůli pomalejšímu motorickému vývoji, vše se upravilo. MŠ navštěvuje od 3 let, ale těžce se adaptoval (zvracel, odmítal jít do budovy MŠ).

Důvod odkladu školní docházky

Hlavním důvodem byla chlapcova hyperaktivita se sklonem k agresivitě, dále pak snížená sebekontrola, problémy v oblasti řeči – nečisté sykavky, artikulační neobratnost, R vyslovuje správně. Návštěva PPP doporučena z MŠ. Odklad na podkladě diagnostiky ADHD.

Ondřej

Anamnéza

Věk 6 let a 6 měsíců. Lateralita nevyhraněná. Žije v úplné, ale nefunkční rodině, otec s matkou žijí v jedné domácnosti, ale spolu nekomunikují. Sourozence nemá. MŠ navštěvuje od 3 let a rychle a bez problémů se adaptoval.

Důvod odkladu školní docházky

Problémy v oblasti emocionální – špatně nese nezdar, emocionální labilita, v úrovni myšlení – slabá představa o počtu, grafomotorika méně obratná, obtíže při nápodobě písma, nesprávný úchop, v oblasti zrakové percepce tvarů a sluchové diferenciaci je nezralost, pozornost krátkodobá, nedostatečná výdrž, kapacita pracovní paměti snižena, vada v celkové výslovnosti – logopedická péče. Celková nezralost dítěte. Návštěva PPP doporučena z MŠ.

Eliška

Anamnéza

Věk 6 let a 2 měsíce. Pravačka. Žije v úplné, funkční rodině s jedním sourozencem (starší sestra). MŠ navštěvuje od 4 let, adaptace v normě.

Důvod odkladu školní docházky

V kontaktu s jinou osobou nejistá, úroveň myšlení – intelekt v dolním pásmu, nevyrovnané výkony, v grafomotorice podprůměrná úroveň (nesprávný úchop, příliš velký tlak na podložku, nekoordinovanost v pohybu), pozornost kolísavá, spíše s podporou. Odklad doporučen pro výkyvy, IQ 89. Návštěva PPP doporučena z MŠ.

Zdena

Anamnéza

Věk 6 let a 5 měsíců. Levačka. Žije v úplné rodině, ale málo podnětném prostředí, s pěti staršími sourozenci (dvě dívky a tři chlapci). MŠ navštěvuje nepravidelně, adaptace bez problémů.

Důvod odkladu školní docházky

Aktuální intelektové předpoklady se pohybují v dolním pásmu, problémy v početní představě, v grafomotorice podprůměrná úroveň (nesprávný, křečovitý úchop, nápodobu tvarů a bodů hůře zvládá), mnohačetná dyslalie, pozornost neudrží delší dobu, kolísá, odbíhá od činnosti. Návštěva PPP pro odklad doporučena ze ZŠ. Doporučen nástup do přípravné třídy v této ZŠ.

Aneta

Anamnéza

Věk 6 let a 3 měsíce. Pravačka. Žije v úplné, funkční rodině, bez sourozence. Rizikové faktory v prenatálním vývoji, po porodu kříšená. MŠ navštěvuje od 3 let, adaptace bez problémů.

Důvod k odkladu školní docházky

Velmi pomalá, nesamostatná, nesoustředěná, nutná neustálá kontrola a pobídky k činnosti. Problémy pozornosti a aktivity. Návštěva PPP pro odklad na doporučení ze ZŠ. Diagnostikováno ADHD.

Dominik

Anamnéza

Věk 5 let a 9 měsíců. Pravák. Žije v úplné, funkční rodině s jedním sourozencem (starší bratr). MŠ nenavštěvoval.

Důvod odkladu školní docházky

Na žádost matky, pro podezření, že není ještě pro školu připraven. V PPP důvody přímo neshledali, ale matce vyhověli.

Vanesa

Anamnéza

Věk 6 let a 2 měsíce. Pravačka. Žije v úplné, funkční rodině s jedním sourozencem (starší sestra). Matka během těhotenství měla těhotenskou cukrovku, porod ukončen císařským řezem. MŠ navštěvuje od 3 let a 6 měsíců, adaptace bezproblémů.

Důvod odkladu školní docházky

Velké výkyvy v pozornosti. Pozornost neudrží delší dobu, kolísá, lehký psychomotorické neklid, odbíhá často od nedokončených činností k jiným. K návštěvě PPP odesláni z MŠ.

Anna

Anamnéza

Věk 6 let a 3 měsíce. Levačka. Žije v neúplné rodině s matkou, bez sourozenců. MŠ nenavštěvuje.

Důvod odkladu školní docházky

Na žádost matky, že ještě není pro školu zralá, v PPP žádný zásadní důvod neshledali, ale vyhověli.

Jiří

Anamnéza

Věk 6 let a 5 měsíců. Pravák. Žije v úplné, funkční rodině s jedním sourozencem (starší bratr). MŠ navštěvuje od 4 let.

Důvod odkladu školní docházky

Grafomotorika neobratná, nezvládá nápodobu písma, slabší kresba postavy. Mnohočetná dyslalie, v péči logopeda. Sluchová nezralost a méně stabilní v pozornosti. Návštěva PPP na doporučení z MŠ.

Patrik

Anamnéza

Věk 6 let a 2 měsíce. Pravák. Do 1 a půl roku v péči rodičů, následně dva roky v dětském domově. Zhruba od 4 let žil v pěstounské péči a v roce 2013 soudně vrácen rodičům. Velmi komplikovaná situace, nyní rodina žije v jednopokojovém bytě. Pod dohledem OSPOD. Do MŠ zařazen v 5 letech, ale s nepravidelnou docházkou.

Důvod odkladu školní docházky

Lehčí výkyvy v oblasti emocionální a pozornosti na základě složité rodinné situace. Návštěva PPP doporučena z MŠ.

Rosalinda

Anamnéza

Věk 6 let a 5 měsíců. Pravačka. Žije n neúplné rodině, má sedm sourozenců (čtyři dívky a tři chlapci), dvě děti žijí s otcem. Matka bydlí s dětmi u rodičů. Velmi nepodnětné prostředí. Z finančních důvodů MŠ nenavštěvuje.

Důvod odkladu školní docházky

Problémy v sociální oblasti – pro roli školáka nepřipravena, nesamostatná. V kontaktu nejistá, stydlivá. Úroveň myšlení podprůměrné, velmi nízká všeobecná informovanost. V oblasti grafomotoriky je zřejmý opožděný vývoj, nápodobu písma nezvládá, nízká úroveň figurální kresby. V oblasti řeči – nízká slovní zásoba, vadná výslovnost L, R, Ř – logopedická péče neposkytnuta. Nezralost i zrakové a sluchové percepcie. Pozornost krátkodobá, neudrží v paměti zadání úkolu. Do PPP odeslána se ZŠ. Doporučeno zařazení do přípravné třídy při ZŠ, kde byli u zápisu.

Richard

Anamnéza

Věk 5 let a 9 měsíců. Pravák. Žije v neúplné rodině s matkou a jedním sourozencem (mladším bratrem). MŠ navštěvuje od 5 let, adaptace se značnými problémy.

Důvod odkladu školní docházky

Problémy v emocionální oblasti – nejistý, neprůbojný, časté odpovědi „nevím“. Výkyvy v pozornosti. Diagnostikována porucha autistického spektra. Návštěva PPP doporučena z MŠ.

Natálie

Anamnéza

Věk 6 let. Pravačka. Žije v neúplné rodině, otec s rodinou nežije, rodiče rozvedeni doposud nejsou. Sourozence nemá. MŠ navštěvuje od 4 a půl let.

Důvod odkladu školní docházky

Velmi hravá. Psychomotorický neklid, nezralost zrakové percepcie a sluchové diference. Návštěva PPP doporučena z MŠ.

Štěpán

Anamnéza

Věk 6 let a 1 měsíc. Levák. Žije v úplné, funkční rodině se dvěma sourozenci (dvojčata chlapec a dívka). Od 2 let navštěvoval jesle a od 3 let MŠ.

Důvod odkladu školní docházky

Hlavní, důvodem jsou problémy v oblasti pozornosti – velmi kolísavá, vše hlasitě komentuje, ale dokáže při tom pracovat. Diagnostikováno ADHD. Do PPP doporučen z MŠ.

Poznámka: Vysoké pásmo nadprůměru.

Jan

Anamnéza

Věk 5 let a 10 měsíců. Právák. Žije v úplné, funkční rodině s jedním sourozencem (starší bratr). MŠ navštěvuje od 3 let.

Důvod odkladu školní docházky

Problémy v oblasti emocionální – lítostivý, neprůbojný. V oblasti grafomotoriky – nesprávný úchop, nápodobu písma nezvládá. Nesprávná výslovnost R, Ř. V pozornosti má značné výkyvy a rychle se unaví. Návštěva PPP doporučena z MŠ.

Michaela

Anamnéza

Věk 6 let a 5 měsíců. Pravačka. Žije v neúplné rodině s matkou, bez sourozence. MŠ navštěvuje od 3 let.

Důvod odkladu školní docházky

Hlavní důvodem jsou problémy v oblasti emocionální, dívka má psychické problémy vycházející ze situace rozvodu rodičů. Silné vazby na rodinné příslušníky. Návštěva PPP doporučena z MŠ.

Daniel

Anamnéza

Věk 6 let a 2 měsíce. Právák. Žije v úplné, funkční rodině. Má dva starší sourozence (bratry), ale nežijí společně neboť chlapeci žijí s otcem. MŠ navštěvuje od 4 let.

Důvod odkladu školní docházky

Grafomotrika podprůměrné úrovně, nesprávný úchop, nízká úroveň figurální kresby i nápodoby písma a tvarů. Mnohočetná dyslalie, logopedická péče zahájena. Nesplňuje kritéria školní zralosti. Návštěva do PPP doporučena z MŠ.

Šárka

Anamnéza

Věk 5 let a 11 měsíců. Pravačka. Žije v úplné, funkční rodině s jedním sourozencem (bratrem). Problémy při porodu – kleštěný porod. MŠ navštěvuje od 3 let.

Důvod odkladu školní docházky

Úroveň myšlení je v dolním pásmu průměru, slabší početní úsudek. V grafomorice - podprůměrná v kresbě a nesprávný, křečovitý úchop. Pozornost – kolísavá, zjevný psychomotorický neklid. Návštěva PPP doporučena z MŠ.

Kateřina

Anamnéza

Věk 6 let a 2 měsíce. Pravačka. Žije v neúplné rodině s matkou a se dvěma staršími sourozenci (bratry), jeden z bratrů s DMO. Při porodu křížená, masáž srdce a porod ukončen císařským řezem. MŠ navštěvuje od 3 let.

Důvod odkladu školní docházky

Problémy v oblasti emocionální – nízká sebekontrola a přehnaná impulzivita. Výrazný psychomotorický neklid, pozornost odváděna od úkolů vedlejšími podněty. Návštěva PPP doporučena z MŠ.

Kludie

Anamnéza

Věk 6 let a 1 měsíc. Pravačka. Žije v úplné, ale nefunkční rodině. Matka s otcem spolu špatně vychází, často se hádají. Má staršího sourozence (chlapec). MŠ navštěvuje od 3 let.

Důvod odkladu školní docházky

Značné problémy v grafomotorice – nesprávný úchop, nízká úroveň kresby. Oslabená zraková i sluchová percepce. Pozornost krátkodobá. Méně samostatná, potřeba vedení. Návštěva PPP doporučena z MŠ.

Štěpán

Anamnéza

Věk 5 let a 8 měsíců. Pravák. Žije v úplné, funkční rodině s jedním starším sourozencem (bratrem). MŠ navštěvuje od 4 let.

Důvod odkladu školní docházky

Menší sociální vyzrálost (při diagnostikování musela být přítomna matka). Problémy v emocionální oblasti - neschopnost odpoutat se od rodičů. Grafomotorické obtíže – nesprávný úchop, přílišný tlak na podložku, kresbu postavy a nápodoba písma podprůměrná. Návštěva PPP doporučena z MŠ.

Gabriela

Anamnéza

Věk 5 let a 10 měsíců. Levačka. Žije v neúplné rodině jen s matkou, otec zemřel. Sourozence nemá. MŠ navštěvuje od 4 let.

Důvod odkladu školní docházky

Na žádost matky, má pochybnosti o školní zralosti a připravenosti. V PPP zásadní důvod neshledali, ale matce vyhověli.

Veronika

Anamnéza

Věk 6 let a 2 měsíce. Pravačka. Žije v úplné, funkční rodině s jedním starším sourozencem (sestrou). MŠ navštěvuje od 5 let.

Důvod odkladu školní docházky

Mnohočetná dyslalie, logopedická péče probíhá. Pozornost krátkodobá, kolísavá, méně soustředěná s lehkým psychomotorickým neklidem. Návštěva PPP doporučena z MŠ.

Bára

Anamnéza

Věk 5 let a 10 měsíců. Pravačka. Žije v úplné, funkční rodině se dvěma staršími sourozenci (bratr a sestra). MŠ navštěvuje od 2 a půl let.

Důvod odkladu školní docházky

Problémy v sociální oblasti – hůře zvládá pobyt v novém prostředí i separaci od matky. Slabší krátkodobá sluchová paměť. Grafomotorické obtíže - nesprávný úchop, přílišný tlak na podložku. Návštěva PPP na doporučení z MŠ.

Věra

Anamnéza

Věk 6 let a 1 měsíc. Pravačka. Žije v úplné, ale nefunkční rodině. Matka byla půl roku odloučena od rodiny z důvodu služební cesty do zahraničí. Přiznala, že s otcem spolu nežijí v harmonickém vztahu, spíše jen vedle sebe žijí, hádky mezi nimi ale nejsou. Má jednoho sourozence (bratra), který ji nikdy nepřijal, jsou mezi nimi časté šarvátky, bratr ji neustále fyzicky napadá a neosloví jinak než „debile“. Zhruba před půl rokem náhlá změna v chování Věry, upozorňuje na sebe „šaskováním“ a různými nevhodnými aktivitami. MŠ navštěvuje od 3 let.

Důvod odkladu školní docházky

Problémy v emocionální oblasti vycházející ze složité rodinné situace (znaky citově deprivovaného dítěte). Návštěva PPP doporučena z MŠ i z popudu matky.

Jan

Anamnéza

Věk 5 let a 9 měsíců. Levák. Žije v neúplné rodině, v péči matky se dvěma sourozenci (starším bratrem a mladší sestrou). Matka měla komplikované těhotenství ukončené komplikovaným porodem doma. MŠ navštěvuje od 5 let.

Důvod k odkladu školní docházky

Odklad navržen pro agresivní chování a sníženou pozornost. Jinak vše v normě. Návštěva PPP doporučena z MŠ, právě z důvodu nepřiměřené agresivity.

Dušan

Anamnéza

Věk 5 let a 10 měsíců. Levák. Žije s otcem a dvěma staršími sourozenci (bratr a sestra), matka po komplikovaném porodu zemřela, chlapec byl kříšen. MŠ navštěvuje od 4 let.

Důvod odkladu školní docházky

Na žádost otce pro nesprávnou výslovnost. PPP odklad doporučuje na podkladě mnohočetné dyslalie, logopedická péče je již vedena.

Vojtěch

Anamnéza

Věk 5 let a 11 měsíců. Pravák. Žije v úplné, funkční rodině se dvěma staršími sourozenci (bratrem a sestrou). MŠ navštěvuje od 3 a půl let.

Důvod odkladu školní docházky

Problémy v oblasti emocionální – agresivní chování, nízké sebeovládání, urážlivý, neuznává autoritu. Afektivní stavy. Pozornost krátkodobá s psychomotorickým neklidem, časté odbíhání a neplnění zadaného úkolu, komentované otázkou „A proč mám?“ Návštěva PPP doporučena z MŠ.

Robert

Anamnéza

Věk 5 let a 7 měsíců. Právák. Žije v úplné, funkční rodině s jedním sourozencem (mladší bratr). Komplikovaný porod, ukončen císařským řezem. MŠ navštěvuje od 3 let.

Důvod k odložení školní docházky

Pozornost krátkodobá, kolísavá, psychomotorický neklid. Neustálé si vymýšlí. Návštěva PPP na žádost rodičů, kvůli neustálému lhaní, PPP potvrdila potřebu školního dokladu.

Petr

Anamnéza

Věk 6 let. Právák. V péči pěstounů. MŠ navštěvuje od 4 půl let.

Důvod odkladu školní docházky

Hlavním důvodem byla snížená sebekontrola, nesamostatnost, problémy v oblasti řeči – nečisté sykavky, artikulační neobratnost, R vyslovuje správně. Návštěva PPP doporučena při zápisu do 1. třídy ZŠ. Rodičům navrženo chlapce zařadit do přípravné třídy této ZŠ.

Lubor

Anamnéza

Věk 6 let. Právák. Žije v úplné, funkční rodině se dvěma staršími sourozenci (sestra a bratr). MŠ navštěvuje od 3 let, u chlapce byl diagnostikován opožděný vývoj řeči – v péči na foniatrii.

Důvod odkladu školní docházky

V oblasti řeči – mnohočetná dyslalie, neupevněná správná výslovnost L, R, Ř, DĚ, S, Z, Š, Ž, méně vyspělá emocionální oblast (hůře zvládá neúspěch), v oblasti pozornosti – zvýšeně unavitelný. Návštěva PPP doporučena z MŠ i na žádost rodičů.

Magda

Anamnéza

Věk 5 let a 8 měsíců. Pravačka. Žije v úplné, funkční rodině, s jedním starším sourozencem (bratrem). MŠ nenavštěvuje.

Důvod odkladu školní docházky

Odklad na žádost rodičů, pro nesprávnou výslovnost. V PPP potvrzeny problémy v oblasti řeči – neupevněná správná výslovnost sykavek, logopedická péče probíhá.

John

Anamnéza

Věk 5 let a 6 měsíců. Pravák. Žije s matkou a jedním mladším sourozence (bratrem). Otec neznámý. Komplikovaný kleštěný porod, chlapec má vrozenou vadu – částečný roštěp patra (chirurgicky ošetřen). MŠ navštěvuje od 4 let.

Důvod odkladu školní docházky

V oblasti řeči – mnohočetná dyslalie a neobratná artikulace, zřejmě na podkladě vrozené vady. V oblasti grafomotoriky - nesprávný úchop, ruka křečovitá, přílišný tlak na podložku, nezvládá nápodobu písma i kresbu postavy. Nízká všeobecná informovanost. V oblasti pozornosti – zvýšeně unavitelný. Pro roli školáka nepřipraven. Doporučen nástup do přípravné třídy spádové ZŠ.

Pavel

Anamnéza

Věk 6 let a 2 měsíce. Pravák. Žije v úplné, funkční rodině s jedním starším sourozencem (sestra). MŠ navštěvuje od 5 let.

Důvod odkladu školní docházky

Odklad doporučen z důvodu sociální nezralosti – nízká úroveň sebeobslužnosti, odmítá spolupracovat a nerespektuje autoritu. Značné výkyvy v pozornosti, přebíhání od jedné činnosti ke druhé. Není připraven pro roli školáka. Návštěva PPP doporučena z MŠ i při zápisu do ZŠ.

Anna

Anamnéza

Věk 5 let a 10 měsíců. Pravačka. Žije v úplné, funkční rodině s jedním mladším sourozencem (bratrem). MŠ navštěvuje od 3 let, problémy s adaptací a dosud mírně přetrvávají.

Důvod odkladu školní docházky

Problémy v oblasti emocionální – těžce nese neúspěch (nezvládnutí nebýt v něčem první), plačtivá, hůře se odpoutává od rodičů. Návštěva PPP doporučena z MŠ.

Martin

Anamnéza

Věk 6 let a 1 měsíc. Pravák. Žije v úplné, ale nefunkční rodině, s jedním mladším sourozencem (sestrou). Matka na mateřské dovolené s mladším dítětem, otec soudně pověřen výchovou Martina. MŠ navštěvuje od 3 let.

Důvod odkladu školní docházky

Výraznější porucha pozornosti a aktivity (ADHD) – psychomotorický neklid, sklony k impulzivitě, pomalé pracovní tempo. V úrovni myšlení v dolním pásmu normy. Oslabeny zejména paměťové funkce, prostorová orientace a zrakového vnímání. Návštěva PPP doporučena z MŠ.

Michaela

Anamnéza

Věk 5 let a 7 měsíců. Pravačka. Žije v úplné, funkční rodině se dvěma staršími sourozenci (sestra a bratr). MŠ navštěvuje od 3 let.

Důvod odkladu školní docházky

V oblasti řeči – neupevněná správná výslovnost L, R, Ř a Ď, Ť, Ň. V oblasti grafomotoriky - nesprávný úchop, ruka křečovitá, přílišný tlak na podložku. V oblasti pozornosti – zvýšeně unavitelná. Návštěva PPP doporučena z MŠ.

Daniel

Anamnéza

Věk 6 let a 1 měsíc. Pravák. Žije v úplné, ale nefunkční rodině s jedním starším sourozencem (bratrem). Matka často pod vlivem omamných látek (alkohol), otec se snaží vše udržet v normě. MŠ navštěvuje od 3 let.

Důvod odkladu školní docházky

Problémy v sociální oblasti – občas má problém rozeznat co je vhodné a co ne, autoritu vnímá jen částečně. V emocionální oblasti – sklony k agresivitě a nepřiměřené soupeřivosti. Oslabeny paměťové funkce a sluchová diferenciacce. Návštěva PPP doporučena z MŠ.

Matyáš

Anamnéza

Věk 5 let a 11 měsíců. Pravák. Žije v úplné, funkční rodině s jedním starším sourozence (bratrem). MŠ od 3 a půl let.

Důvod odkladu školní docházky

Problémy v oblasti řeči – neupevněná správná výslovnost L, R a Ř. Mírný psychomorický neklid s občasnými sklony k impulzivitě. Jinak vše v normě. Návštěva PPP na žádost matky.

Radek

Anamnéza

Věk 5 let a 6 měsíců. Pravák. Žije s matkou a jedním mladším sourozence (bratrem). Otec s rodinou nekomunikuje. Komplikovaný porod, chlapec má vrozenou oční vadu. MŠ navštěvuje od 4 a půl let.

Důvod odkladu školní docházky

V oblasti řeči – nesprávná výslovnost sykavek a neobratná artikulace, logopedická intervence zahájena. Oslabené zrakové vnímání. Návštěva PPP doporučena z MŠ.

Jaroslav

Anamnéza

Věk 5 let a 10 měsíců. Právák. Žije v úplné, funkční rodině, bez sourozence. MŠ navštěvuje od 3 let.

Důvod odkladu školní docházky

Problémy v oblasti řeči – mnohočetná dyslalie, neupevněná správná výslovnost L, R, Ř, S, Z, Š, Ž. Jinak vše v normě. Návštěva PPP doporučena při zápisu do ZŠ.

Jana

Anamnéza

Věk 6 let a 7 měsíců. Pravačka. Výchovnou péčí soudně pověřena babička, s otce se dívka nestýká, sourozence nemá. MŠ nenavštěvuje.

Důvod odkladu školní docházky

Aktuální intelektové předpoklady se pohybují v dolním pásmu, problémy v početní představě, nesoustředěná, nutná stálá kontrola a pobídky k činnosti, pozornost neudrží delší dobu, odbíhá od nedokončených činností, vzdorovitá. Návštěva PPP pro odklad doporučena ze ZŠ při zápisu do 1. třídy. Doporučen nástup do přípravné třídy v této ZŠ.

Veronika

Anamnéza

Věk 5 let a 9 měsíců. Levačka. Žije v úplné, funkční rodině s jedním mladším sourozencem (sestrou). MŠ navštěvuje od 3 let.

Důvod odkladu školní docházky

Výrazně narušená pozornost – v péči klinického psychologa. V oblasti vnímání – nevyzrálá zraková i sluchová diferenciacie. Vzhledem k tomu, že je levačka – větší tlak na podložku, nepřesné držení pera. Řeč lehce neustálená – L, R. Návštěva PPP na žádost rodičů i doporučení z MŠ.

Ivana

Anamnéza

Věk 6 let a 5 měsíců. Pravačka. Žije v úplné, funkční rodině s mladším sourozence (setra – bez zdravotních problémů). Vrozená oční vada – na jedno oko vidí méně. MŠ navštěvuje od 4 let.

Důvod odkladu školní docházky

Aktuální intelektové předpoklady se pohybují v dolním pásmu, nesoustředěná, pomalá, nutná stálá kontrola a pobídky k činnosti, pozornost neudrží delší dobu, odbíhá od nedokončených činností. Značné problémy s orientací v čase. V oblasti řeči – neobratná artikulace a ještě ne zcela zvládnuté Š, Ž. V grafomotorice – podprůměrná úroveň figurální kresby i nápodoby, nesprávný úchop, ruka méně uvolněná. Návštěva PPP doporučena z MŠ. Doporučena praktická ZŠ nebo běžná ZŠ se vzděláváním dle programu pro praktickou ZŠ, popřípadě dle individuálně vzdělávacího programu (IVP). Otec i přesto stále trvá na nastoupení do běžné ZŠ bez jakéhokoli opatření. Nyní PPP doporučen odklad na jeden rok.

Simona

Anamnéza

Věk 5 let a 10 měsíců. Pravačka. Žije v úplné, funkční rodině se staršími sourozenci (bratry). MŠ navštěvuje od 3 let.

Důvod odkladu školní docházky

V oblasti řeči – nesprávná výslovnost sykavek S, Š, C, Č, logopedická intervence zahájena. Mírné problémy ve sluchové diferenciaci a v analyticko-syntetické oblasti. Návštěva PPP doporučena z MŠ.

Matyáš

Anamnéza

Věk 5 let a 11 měsíců. Pravák. Žije v úplné, funkční rodině s jedním mladším sourozence (bratrem). Dvakrát změněna MŠ pro nespokojenost matky ze školou. MŠ od 4 a půl let.

Důvod odkladu školní docházky

Problémy v oblasti řeči – neupevněná správná výslovnost L, R, Ř, Ď, Ť, Ň. Grafomotorika – mírný podprůměr figurální kresby, křečovitý úchop a tlak na podložku. Jinak vše v normě. Návštěva PPP na žádost matky, otcí se to nelíbí.

Lucie a Lukáš

Anamnéza

Věk 5 let a 10 měsíců. Praváci. Dvojčata. Žijí v úplné, funkční rodině, bez dalších sourozenců. MŠ navštěvují od 3 let.

Důvod odkladu školní docházky

Na žádost rodičů (domluva s pediatrem) z důvodu celkové tělesné nezralosti a častého onemocnění Lucie. Lukáš – výkyvy v pozornosti se sklony k impulzivité až agresivnímu jednání. Matka má zájem, aby děti nastoupily do 1. třídy společně.

Vanesa

Anamnéza

Věk 6 let. Levačka. Žije v úplné, funkční rodině se dvěma sourozenci (starší a mladší sestra). MŠ navštěvuje od 5 let, problémová adaptace, často neutěšitelně křičela a plakala. Problémy stále přetrvávají.

Důvod odkladu školní docházky

Nestabilní emocionální oblast - nadměrná stydlivost a uzavřenost v kontaktu se sociálním okolím, při odloučení od matky, znatelný strach a úzkost. Návštěva PPP doporučena z MŠ.

Filip

Anamnéza

Věk 6 let a 5 měsíců. Pravák. V péči matky, otec nejeví zájem. Předčasný porod, nízká porodní váha, jeden měsíc v inkubátoru. Sourozence nemá. MŠ od 4 let.

Důvod odkladu školní docházky

Diagnostikován Aspergerův syndrom.

5.3 Vyhodnocení výzkumného šetření

Shrnutí uvedených příčin OŠD ve výzkumném šetření do tabulky

	1*
Sociální oblast	4
Emocionální oblast	15
Úroveň myšlení	5
Motorika	1
Grafomotorika	13
Oblast řeči	16
Percepce	7
Pozornost	19

*1 počet klientů PPP

Z výše uvedené tabulky vyplívá, že za nejčastější příčiny, které vedou k odložení povinné školní docházky, lze považovat nevyzrálou v oblasti koncentrace pozornosti, kdy převážná většina klientů PPP (děti) se nedokáže soustředit na zadaný úkol a jejich pozornost je krátkodobá nebo kolísavá. Dále následují problémy v oblasti řeči, nejčastěji v podobě dyslalie, navazují na ni oblast emocionální a problémy v grafomotorice, kde nejvíce jsou deficity ve správnosti úchopu a přítlaku na podložku. V méně početném zastoupení následují výkyvy v percepci, myšlení a sociální oblasti. Nejméně se projevují problémy v motorických dovednostech.

5.4 Metody reedukace u dětí s odkladem školní docházky

Důležitým momentem při OŠD je využít rok odkladu k vývojové stimulaci a k předškolní přípravě. Prakticky nikdy by neměl být odklad povinné školní docházky doporučen bez dalších konkrétních stimulačních výchovných a vzdělávacích pokynů.

Většina dětí se vrací zpět do mateřské školy, popřípadě nastoupí do přípravné třídy při základní škole. Součástí běžného výchovně-vzdělávacího programu mateřské školy je i cílené předškolní vzdělávání zaměřené na děti s OŠD. Kromě běžných činností v mateřské škole, které jsou zaměřeny na přípravu dítěte pro vstup do základní školy, pracují také učitelky podle různých variant stimulačních programů. **Stimulační programy** mohou posilovat celkový rozvoj dítěte, nebo jsou cíleně zaměřeny na nedostatečně rozvinuté a problémové oblasti. Nejznámějším stimulačním programem je **Metoda dobrého startu** (dále jen MDS). Českou verzi MDS vypracovala Jana Swierkoszová. Metoda je vhodná nejen pro děti s poruchami vývoje, ale je vhodná i pro děti s normálním psychomotorickým vývojem. Cvičení MDS děti s normální úrovní psychomotorických funkcí aktivizuje a dětem s poruchami vývoje pomáhá upravit nepravidelně se rozvíjející funkce. Využití této metody je přínosem především v předškolním věku, nebo na počátku školní docházky. Metoda je určena pro děti ve věku od 5 do 11 let v mateřských, základních a speciálních školách. MDS obsahuje 25 lekcí, kde nositelem děje je píseň. Rytmu a melodii písně odpovídají pohybová, řečová a grafomotorická cvičení. Tato metoda je velmi vhodná právě při práci s dětmi s odkladem školní docházky.

Dalším stimulačním programem, který lze využít v mateřské škole formou tzv. řízených činností v rámci přípravy dětí s OŠD je **Edukativně stimulační skupina** (dále jen ESS). Program je zaměřen na rozvoj schopností a dovedností ve všech oblastech potřebných pro úspěšný vstup do základní školy. V tomto stimulačním programu funguje úzká spolupráce mateřské školy, rodičů a dítěte. Účast alespoň jednoho rodiče při realizaci ESS je nutná, neboť poskytuje dítěti pocit bezpečí a opory v nesnázích a zároveň rodič získá jakýsi náhled do problému. (Matějček, 1994).

PPP dále nabízí možnost využití **programu HYPO** (zkratka slov hyperaktivita a pozornost). Jedná se o program vhodný zejména pro děti s nadměrnou pohybovou aktivitou a s poruchami pozornosti, který se kladně osvědčuje u dětí s OŠD. Je určen především pro individuální práci, jeho základ spočívá v každodenním řešení zadaných úkolů dítětem pod vedením rodiče nebo pedagoga. Program je zaměřen na rozvoj dovedností v oblastech, mezi které patří např. krátkodobá paměť, zrakově-pohybová koordinace, zraková i sluchová percepce, logické myšlení atd. Aplikuje se jedenkrát týdně nácvikem v PPP a následně každodenním domácím cvičením. Trvá zhruba deset týdnů. Pro pracovní listy si rodiče docházejí do poradny a zároveň je jim poskytnuta instruktáž, jak s daným úkolem pracovat. Také umožňují využití **metody podle El'konina** (rozvoj jazykových schopností).

Tato metoda je zaměřena na rozvoj fonematického uvědomění a dovednost manipulace s hláskami, jako předpoklad nácvičku čtení a psaní. Je podávána hrovou formou, kdy děti se učí řešit jazykové úlohy a hrají jazykové hry.

V PPP je možno přímo zakoupit potřebné materiály k dalšímu rozvoji problémových oblastí:

Pracovní listy

Bednářová J.: Číselná řada do 100, Praha, Dyscentrum

Bednářová J.: Čtení pro mne, PPP Brno

Bednářová J.: Kreslení před psaním, PPP Brno

Bednářová J.: Prostorová orientace, PPP Brno

Bednářová J.: Předčíselné představy, PPP Brno

Bednářová J.: Psaní s hraním, PPP Brno

Bednářová J.: Sluchové vnímání, PPP Brno

Bednářová J.: Struktura čísla 1 -10, PPP Brno

Bednářová J.: Zrakové rozlišování, PPP Brno

Bednářová J.: Zrakové vnímání – optická diferenciacie I., Praha, Dyscentrum

Bednářová J.: Zrakové vnímání – optická diferenciacie II., Praha, Dyscentrum

Bednářová J., Šmarda, R.: Jedním tahem, Praha, Dyscentrum

Literatura a brožury

Jucovičová, D., Žáčková, H.: Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole, D&H, 2001

Žáčková, H., Jucovičová, D.: Smyslové vnímání – metody reedukace SPU pro 1. stupeň, D&H, 2008

Jucovičová, D., Žáčková, H.: Máte neklidné, nesoustředěné dítě -metody práce s dětmi s ADHD – především pro učitele a vychovatele, D&H

Jucovičová, D., Žáčková, H.: Metody práce s dětmi s LMD (ADHD) – především pro rodiče a vychovatele, D&H, 2005

Jucovičová, D., Žáčková, H.: Relaxace nejen pro děti s LMD, Praha, D&H, 2008

Seznam doporučené doplňkové literatury:

Školní zralost, odklad školní docházky

Budíková a kol.: Je vaše dítě připraveno do první třídy? ComputerPress

Doležalová, J.: Rozvoj grafomotoriky v projektech, Praha, Portál

Jucovičová, D., Žáčková, H.: Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole, Nakladatelství D&H, 2001

Klégrová, J.: Máme doma prvňáčka, Praha, Mladá Fronta, 2003

Kropáčková, J.: Budeme mít prvňáčka, rady pro rodiče dětí od 5 let, Praha, Portál, 2008

Looseová, A.C., Piekertová, N., Dienerová, G.: Grafomotorika pro děti předškolního věku, Praha, Portál

Mlčochová, M.: Šimonovy pracovní listy 1-10, Soubor pracovních listů pro rozvoj různých dovedností pro předškolní děti, Praha, Portál 1999

Verecká, N.: Jak pomáhat dětem při vstupu do školy, Je vaše dítě zralé pro školu? A vy? Praha, Lidové noviny, 2002

„Leváci“

Healey, J. M.: Leváci a jejich výchova, Praha, Portál

Vodička, J.: Nechte leváky drápat, Praha, Portál

Logopedie

Charvátová – Kopicová, V., Boháčová, Š.: Šimonovy pracovní listy 6, 7 – Logopedická cvičení Kutálková, D.: Logopedická prevence, Praha, Portál, 1996

Pávková, B. Šmarda, R.: Hrajeme si s řečí, ComputerPress, 2005

Peutelschmiedová, A.: Mařenko, řekni Ř

Peutelschmiedová, A.: Koptavost v kauzistikách

Štěpán, J., Petráš, P.: Logopedie v praxi, Septima, 1995

V Pedagogicko-psychologické poradně v Přerově dostane každý klient po vyšetření seznam literatury pro rozvoj všeobecných schopností dětí předškolního věku, kde vyšetřující vymezí ty nejdůležitější k dané problémové oblasti.

ZÁVĚR

Konec předškolního období a zahájení povinné školní docházky je pro každé dítě v životě významným mezníkem. Aby dítě bylo schopné zvládnout veškeré požadavky, které jsou na ně kladeny při plnění školních povinností, musí být k tomu dostatečně školsky zralé a připravené. Pokud tomu, tak není, je třeba dát dítěti značný prostor k dalšímu rozvoji, a to odkladem povinné školní docházky.

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit nejčastější příčiny odkladu povinné školní docházky v regionu Přerova.

První kapitola teoretické části je rozčleněna do šesti podkapitol, v kterých jsou postupně rozpracovány základní informace o vývoji předškolního dítěte z hlediska psychologie, v oblasti motorické, kognitivní, sociální, emocionální a přiblížen význam hry v předškolním období.

Druhá kapitola teoretické části, rozpracována do čtyř podkapitol, se týká školní zralosti a připravenosti dítěte pro vstup do primárního vzdělávání.

Třetí kapitola teoretické části se všeobecně zabývá tématem - příčiny odkladu školní docházky.

Ve čtvrté kapitole teoretické části je značný prostor věnován současnému pojetí role mateřské školy v přípravě dítěte pro vstup do primárního vzdělávání z hlediska legislativy.

Empirická část diplomové práce obsahuje čtyři podkapitoly a je zaměřena na zjištění nejčastějších příčin odkladu školní docházky v regionu Přerovska za školní rok 2013/2014. Je zde stanoven cíl a metodologie výzkumného šetření, charakteristika realizace výzkumného šetření s jeho vyhodnocením. Závěr empirické části je věnován metodám reedukace u dětí s odkladem školní docházky využívaných v PPP.

Problematika odkladu povinné školní docházky není vůbec jednoduchá. Určit jednoznačně příčinu nezralosti je velice těžké, neboť vývoj jedince ovlivňuje celá řada faktorů. Problematika příčin školní nezralosti a následného odkladu školní docházky je důležitým tématem, neboť požadavky, které jsou na dítě kladeny při plnění školních povinností neustále stoupají. Z toho důvodu lze předpokládat každoroční navýšení počtu odkladů povinné školní docházky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ

- ALLEN, K., MAROTZ, L. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let.* Praha: Portál, 2002. 187 s. ISBN 80-7178-614-4.
- BARTOŇOVÁ, M. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice.* Brno: MSD, spol. s.r.o., 2006. ISBN 80-86633-37-3.
- BEDNÁŘOVÁ, J. ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku.* Brno: Computer Press, 2008. Dotisk. 1. vydání. ISBN 978-80-251-1829-0.
- BEDNÁŘOVÁ, J. ŠMARDOVÁ, V. *Rozvoj grafomotoriky.* Brno: Computer Press, 2009. ISBN 8025109771.
- BEDNÁŘOVÁ, J. ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost.* Brno: Computer Press, 2011. Dotisk prvního vydání. ISBN 978-80-251-2569-4.
- BENÍŠKOVÁ T. *První třídou bez pláče.* Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1906-1
- CAIATIOVÁ, M.; DELAČOVÁ, S.; MÜLLEROVÁ, A. *Volná hra.* Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-011-1
- ČAČKA, O. *Psychologie dítěte.* Tišnov: Sursum & Hroch, 1994. ISBN 80-857-9903-0.
- ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace.* Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- ČÍŽKOVÁ, J. aj. *Přehled vývojové psychologie.* Dotisk. Olomouc: UP Olomouc, 1999. ISBN 80-244-0629-2
- DITTRICH, P. *Pedagogicko-psychologická diagnostika.* 1. vydání. Praha: H&H, 1992. ISBN 80-85467-69-0.
- DUNOVSKÝ, J. DYTRYCH, Z.; MATĚJČEK, Z. aj. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě.* Praha: Grada, Publishing, s.r.o., 1995. ISBN 80-7169-192-5
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi.* 2. vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8626-8.
- GOLEMAN, D. *Emoční inteligence.* Praha: Kolumbus, 1997. ISBN 80-859-2848-5.
- HARTL, P., HARTLOVÁ H. *Psychologický slovník.* Praha: Portál, 2009, ISBN 978-80-7367-569-1.
- HAVLÍNOVÁ, M. a kol. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole.* 1. vydání. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-383-8.

- HAVLÍNOVÁ, M. a kol. *Zdravá mateřská škola*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-048-0.
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004, ISBN 80-7178-888-0.
- HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Grada. 2007, ISBN 978-80-2471-168-3.
- HELUS, Z. *Psychologické problémy socializace osobnosti*. Praha: SPN, 1973.
- HOLOUŠOVÁ, D., KROBOTOVÁ, M. *Diplomové a závěrečné práce. 2. vydání*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. ISBN 80-244-1237-3.
- HOSKOVCOVÁ, S. *Psychologická odolnost předškolního dítěte*. Grada publishing, 2006. ISBN 80-247-1424-8.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogické diagnostiky*. 1. vydání. Olomouc: PdF UP, 1988. ISBN 80-244-1367-1.
- CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. 2. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1367-1.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vydání. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing a.s., 2007. ISBN 80-247-1734-4.
- KLÉGROVÁ, J. *Máme doma prvňáčka*. 1. vydání. Praha: Mladá fronta, 2003. ISBN 80-204-1020-1.
- KLENKOVÁ J. *Logopedie*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 978-80-247-1110-2
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
- KOTÁSKOVÁ, J. *Analýza dětské hry a její využití ve výzkumu*. Čs. Psychologie, 1987, 460-473
- KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0852-3.
- KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 80-247-1568-6.
- KUCHARSKÁ, A., ŠVANCAROVÁ, D. *Bezstarostné roky: kroky a krůčky předškolním věkem: poradenství pro rodiče*. Praha: Scientia, 2003. ISBN 80-7183-291-X.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 80-247-3246-7.
- KŘIŠŤANOVÁ, L. *Diagnostika lateralit a metodika psaní levou rukou*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1998. ISBN 80-7041-914-8

- LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. Praha: Avicenum, 1983. ISBN 80-201-0098-7
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 3. vydání. Praha: Grada Publishing, 1998. 334 s. ISBN 80-7169-195.
- LECHTA, V. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.
- LECHTA, V. *Logopedické repetitorium*. Bratislava: SPN 1990. ISBN 80-08-00447-9.
- LEJSKA, M. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7.
- LISÁ, L., KŇOURKOVÁ, M. *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. Praha: Avicenum, 1986. ISBN 08-084-86.
- MATĚJČEK, Z. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0000-0
- MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada 2005. ISBN 80-247-0870-1
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Výbor z díla*. Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1056-6.
- MATĚJČEK, Z. *Dyslexie: Specifické poruchy čtení*. Praha: H&H 1995. ISBN 80-85787-27-X
- MATĚJČEK, Z., POKORNÁ, M. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Praha: H & H, 1998. ISBN 80-860-2221-8.
- MATĚJČEK, Z., ŽLAB, Z. 1972. *Zkouška laterality*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
- MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.
- MONATOVÁ, L. *Speciálně pedagogická diagnostika z hlediska vývoje dětí*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85-931-86-9.
- OPRAVILOVÁ, E. *Pojetí, smysl a základní orientace předškolní výchovy*. In: Kolláriková, Z., Pupala, B. (eds.): *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7
- OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V. *Jaro v mateřské škole*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-210-6.
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. (1970). *Psychologie dítěte*. Praha: SPN.
- PRŮCHA, J. *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-155-7.
- PRŮCHA J., KOŤÁTKOVÁ S., *Předškolní pedagogika*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4

- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Přepřacované vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-252-1.
- PŘINOSILOVÁ, D. *Vybrané okruhy speciálně pedagogické diagnostiky a její využití v praxi speciální pedagogiky*. 2. vydání. Brno: MU, 2004. ISBN 80-210-3354-1.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Dotisk 1. vydání. Praha: Taurius, 2004. ISBN 80-87000-00-5.
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Panorama, Portál, 1990. ISBN 80-7038-078-0.
- ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. *Dětská klinická psychologie*. 3. vydání. Praha: Grada Publishing, 1997. ISBN 80-7169-512-2.
- ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. *Dětská klinická psychologie*. 4. přepracované vydání. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1049-8.
- SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál, 2007. ISBN 80-7367-262-1.
- SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-545-8.
- SVOBODOVÁ, E., ŠMELOVÁ, E., ŠVEJDOVÁ, H., VÁCHOVÁ, A. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.
- SWIERKOSZOVÁ, J. *Pedagogická diagnostika dětského vývoje pro učitele primárního vzdělávání*. 2. rozšířené vydání. Ostrava: Ostravská univerzita, 2005. ISBN 80-7368-084-X
- ŠKODOVÁ, E., MICHEK, F., MORAVCOVÁ, M. *Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí*. Praha: Realia, a.s., 1995.
- ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola - teorie a praxe I*. Olomouc: PdF UP, 2004. ISBN 80-244-0945-8.
- ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn. Teorie a praxe II*. Olomouc: UP v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1373-6.
- ŠMELOVÁ, E., NELEŠOVSKÁ, A. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Olomouc: PdF UP, 2009. ISBN 978-80-244-2272-5.
- ŠULOVÁ, L. in MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.
- ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0877-4.
- ŠVANCAROVÁ, D., KUCHARSKÁ, A. *Test rizika poruch čtení a psaní*. Praha: Scientia, 2001. ISBN 80-7183-221-9.
- ŠTĚPÁN, J., PETRÁŠ, P. *Logopedie v praxi*. Praha: Septima, 1995. ISBN 80-85-801-61-2.

- VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-545-8
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-317-2.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-717-8308-0.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- VÁGNEROVÁ, M., VALENTOVÁ, L. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha: UK, 1994.
- VALÍŠOVÁ, A. KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. 2. vydání. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 8024733579.
- VAŠUTOVÁ, M. *Pedagogické a psychologické problémy dětství a dospívání*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2005. ISBN 80-7042-691-8.
- ZÁKON č. 561/2004 Sb. *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*.
- ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 2. vydání. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-326-0.
- ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací plán*. Praha: Portál, 2011, ISBN 978-80-262-0044-4.
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-481-8.
- ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. Dotisk. 5. vydání. Praha: D + H, 2008. ISBN 978-80-903869-3-8.
- ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D. *Smyslové vnímání*. 2. vydání., Praha: D + H, 2007. ISBN 978-80-903579-9-0.

INTERNETOVÉ ZDROJE

JEDLIČKA, R. *Učitel'ské noviny: Dodatečný odklad* [on line]. 2002 [cit. 2014-03-15]. Dostupné na www: <<http://www.ucitelskenoviny.cz/index.php?archiv&clanek=4144>>

POKORNÁ V. *Dynamické vyšetření intelektových schopností. Učební kapacity (LPAD – Reuvena Feuersteina)* [on-line]. 2007 [cit. 2014-03-14] Dostupné na www: <http://www.rytmus.org/rytmus/sites/File/documents/inkluzivni_vzdelavani/konference_spolecne_vzdelavani/pokorna.pdf>

MŠMT [on-line]. 2014 [cit. 2014-03-17] Dostupné z www: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>>

Prof. PhDr. Rudolf KOHOUTEK, CSc. *Psychologie v teorii a praxi* [on-line]. 2008 [cit. 2013-03-14] Dostupné na internetu: <<http://rudolfkohoutek.blog.cz/0812/vnimani-a-jeho-zavady-a-poruchy>>

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Božena Soušková
Katedra:	Primární a neprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	PhDr. Jitka Petrová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2014

Název práce:	Nejčastější příčiny odkladu školní docházky v regionu Přerovska
Název v angličtině:	The most common causes of delay of schooling in the region Přerov
Anotace práce:	Diplomová práce je zpracována na téma nejčastější příčiny odkladu školní docházky v regionu Přerovska. Teoretická část vymezuje vývoj dítěte předškolního věku z pohledu vývojové psychologie, přibližuje pojmy školní zralost, školní připravenost, používané diagnostické metody a legislativu týkající se odkladů školní docházky a přípravných tříd. Pozornost je také věnována roli mateřské školy v přípravě dítěte na vstup do primárního vzdělávání. V empirické části jsou konkrétně zjišťovány nejčastější příčiny odkladu školní docházky v regionu Přerovska šetřením v PPP Přerov.
Klíčová slova:	Předškolní věk, vývoj dítěte předškolního věku, význam hry v předškolním věku, školní zralost a připravenost, diagnostické metody, odklad školní docházky, přípravné třídy.
Anotace v angličtině:	This thesis is elaborated on the most common causes of delay of schooling in the region Přerov. The theoretical part defines the development of preschool age of view of developmental psychology, introduces the concepts of school readiness, school readiness, methods of diagnostics and legislation related to school postponements and preparatory classes. Attention is also paid to the role of kindergarten in the preparation of the child for entry into primary education. In the empirical part are specifically detected the most common causes of delay school in the region Přerov investigation in PPP Přerov

Klíčová slova v angličtině:	Pre-school age child development preschool age, the importance of play in preschoolers, school readiness and preparedness, diagnostic methods, postponement school, preparatory classes.
Rozsah práce:	78 stran
Jazyk práce:	čeština