

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Adéla Janíková

Odklad povinné školní docházky

Olomouc 2019

vedoucí práce: doc. Mgr. Dita Finková, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Odklad povinné školní docházky vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 17.4.2019

.....

podpis

Poděkování

Děkuji doc. Mgr. Ditě Finkové, Ph.D., za její odborné vedení při psaní diplomové práce, za konzultace, cenné rady a připomínky, a ochotu. Dále bych chtěla poděkovat pedagogům mateřských škol za účast na výzkumném šetření. A v neposlední řadě děkuji své rodině za podporu po celou dobu mého studia.

Obsah

ÚVOD	6
I TEORETICKÁ ČÁST	7
1 ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST	8
1.1 OBLASTI ŠKOLNÍ ZRALOSTI A PŘIPRAVENOSTI	10
1.1.1 Tělesná zralost	12
1.1.2 Kognitivní zralost	14
1.1.3 Emoční zralost	17
1.1.4 Pracovní zralost	17
1.1.5 Sociální zralost	18
2 ŠKOLNÍ NEZRALOST A NEPŘIPRAVENOST	19
3 DIAGNOSTIKA ŠKOLNÍ ZRALOSTI	22
4 VSTUP DO ŠKOLY	26
4.1 PŘEDČASNÝ NÁSTUP DO ŠKOLY	27
5 ZÁPIS DO ŠKOLY	29
6 ODKLAD ŠKOLNÍ DOCHÁZKY	32
6.1 DODATEČNÝ ODKLAD	34
7 MOŽNOSTI PRÁCE S DĚTMI PŘED ZAHÁJENÍM ŠKOLNÍ DOCHÁZKY ...	35
8 DÍTĚ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	37
9 ŠKOLSKÁ PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ	40
9.1 PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ PORADNA	40
9.2 SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ CENTRUM.....	40
10 MATEŘSKÁ ŠKOLA A ZÁKLADNÍ ŠKOLA.....	41
10.1 MATEŘSKÁ ŠKOLA	41
10.2 ZÁKLADNÍ ŠKOLA.....	42
11 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	43
11.1 MOTORICKÝ VÝVOJ	43
11.2 KOGNITIVNÍ VÝVOJ	44

11.2.1	<i>Myšlení</i>	44
11.2.2	<i>Vnímání</i>	47
11.2.3	<i>Řeč</i>	48
11.3	EMOČNÍ VÝVOJ.....	49
11.4	SOCIÁLNÍ VÝVOJ.....	50
11.5	HRA A KRESBA	52
11.5.1	<i>Hra</i>	52
11.5.2	<i>Kresba</i>	53
II EMPIRICKÁ ČÁST		55
12 EMPIRICKÁ ČÁST		56
12.1	CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	56
12.2	DOTAZNÍK	57
12.3	SPECIFIKACE VÝZKUMNÉHO SOUBORU	57
12.4	DESKRIPTIVNÍ STATISTIKA VÝZKUMU	57
12.5	SHRNUTÍ A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ.....	99
ZÁVĚR		102
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ		103
SEZNAM ZKRATEK		111
SEZNAM PŘÍLOH		112

ÚVOD

Odklad školní docházky je v současné době stále diskutovanějším tématem. Dlouhodobě se hovoří o důvodech odkladů a o důvodech narůstajícího počtu udělených odkladů. Odklad má jisté své opodstatnění, ale ne vždy je vhodný. Je třeba vzít v úvahu celou osobnost dítěte a spoustu dalších faktorů, než učiníme rozhodnutí, které ovlivní celou jeho další vzdělávací dráhu. Odklad je tu právě proto, aby dítěti pomohl a zabránil zbytečnému selhávání.

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí – teoretické a empirické. Teoretická část shrnuje dosavadní poznatky o problematice odkladů školní docházky a s tím související velmi diskutované problematice školní zralosti a školní připravenosti. Zaměřuje se na vysvětlení stěžejních pojmů z pohledu různých odborníků, diagnostiku a oblasti školní zralosti, odklad školní docházky, zápis a vstup do školy ale také na vývoj dítěte předškolního věku. Jednotlivé kapitoly jsou přehledně členěny tak, aby srozumitelně předložily veškeré podstatné informace o problematice odkladů povinné školní docházky.

Empirická část tvoří druhou část diplomové práce a obsahuje výzkumné šetření. Toto výzkumné šetření zjišťuje postoje pedagogů mateřských škol běžného typu i pedagogů mateřských škol zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona k odkladům školní docházky. Ke sběru dat byl vytvořen dotazník obsahující 31 položek. Získaná data byla následně vyhodnocována a interpretována v závěrečné části.

Hlavním cílem diplomové práce je shrnout dosavadní poznatky o problematice odkladů školní docházky a zmapovat postoje pedagogů mateřských škol běžného typu i mateřských škol zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona k odkladům školní docházky.

Cílem teoretické části je pak shrnout dosavadní poznatky o problematice odkladů školní docházky (včetně školní zralosti a připravenosti a vývoje dítěte předškolního věku).

Cílem empirické části je pak zmapovat postoje pedagogů mateřských škol běžného typu i mateřských škol zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona k odkladům školní docházky.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Školní zralost a připravenost

V souvislosti se započatím základního vzdělávání se hovoří o školní zralosti či školní připravenosti. Tyto dva pojmy bývají označovány za synonyma, ale někteří autoři též uvádějí odlišnosti v jejich výkladu. Stejně tak se užívání těchto pojmů měnilo v historickém vývoji (Valentová, In Kolláriková, Pupala, 2010).

V anglickém jazyce existuje jednotný pojem – school readiness. Pokud bychom jej přeložili do českého jazyka, ideálním překladem je právě pojem školní připravenost. V německém jazyce se objevuje pojem schulreife – ten je překládán spíše jako školní zralost. Tento pojem pochází z vídeňské psychologické školy Ch. Bühlerové z 20. let 20. století. Již v těchto překladech můžeme vidět odlišnosti, proto si zde oba pojmy vysvětlíme z pohledu několika dalších odborníků (Dytrych, Matějček, 1994).

Zralosti a připravenosti pro vstup do školy se věnoval již J. A. Komenský. Jednu z kapitol ve své knize Informatorium školy mateřské zaměřil na to, jak dlouho má dítě být v mateřské škole (dále MŠ). Vyzdvihoval však, že vše je individuální a uváděná doporučení se týkají středu dětí, tedy jakéhosi průměru. Dítě má podle něj nastoupit do školy v 6 letech, případně může nastoupit o půl roku či rok dříve či později. To proto, že do té doby je příliš dětinské, mozek není dovyvinutý a pokud je někde odchylka, potřebuje dítě čas k dozrání. Podle něj má tedy dítě nastoupit do školy, pokud umí, co v mateřské škole umět mělo, pokud dokáže udržet pozornost a je zvědavé. Hovoří také o přípravě na školu a o tom, jak připravit na vstup do školy. Zdůrazňuje domácí přípravu. Dítěti má být vyzdvihována důležitost školy pro jeho budoucí život a má se do školy těšit (Komenský, 2007).

Jirásek, Tichá (1968) pohlíží na školní zralost jako na dosažení takového stupně vývoje, aby se dítě mohlo bez obtíží účastnit společného vyučování ve třídě. Dalšími odborníky, kteří se věnovali problematice zahájení povinné školní docházky jsou Dytrych, Matějček (1994). Ti školní zralost chápou jako schopnost (připravenost, pohotovost) dítěte zvládnout veškeré nároky školního vzdělávacího procesu.

Langmeier, Krejčířová (2006) vychází při svém vymezení školní zralosti z J. A. Komenského. Školní zralost pak považují za určitý stav somato-psycho-sociálního vývoje dítěte. Tento stav však podle autorů musí splňovat následující – je výsledkem úspěšně ukončeného předchozího vývoje, vyznačuje se přiměřenými fyzickými a psychickými dispozicemi, a je dobrým předpokladem budoucí školní úspěšnosti a sociálního zařazení. Také Šlégl (In Fasnerová, 2018) vyšel z myšlenek J. A. Komenského. Školní zralost pak vnímá jako stav somato-psycho-sociálního vývoje dítěte, který se vyznačuje přiměřenými fyzickými

a psychickými dispozicemi pro úspěšné zvládnutí požadavků školy. Zároveň ale zdůrazňuje, že je to výsledkem úspěšně dokončeného vývoje celého předchozího období a je to doprovázeno pocitem štěstí na straně dítěte.

Syslová, Kratochvílová, Fikarová (2018) definují pouze školní připravenost, a to jako komplex fyzické, duševní a sociální způsobilosti dítěte pro vstup do školy, a vnímají ji jako výsledek předchozí etapy vývoje. Kořátková (2014) vyzdvihuje to, že školní zralost posuzují především pediatři a psychologové, naopak školní připravenost posuzuje především pedagog. Monatová (2000) ještě hovoří o pedagogické zralosti. Tu vysvětluje jako integraci tělesné, duševní, společenské a výchovné vyspělosti dítěte. Řadí sem schopnost orientovat se ve všech těchto oblastech adekvátně věku a přiměřeně požadavkům kladeným společností, schopnost přijímat a reagovat adekvátním způsobem na edukační působení. A proto pojem pedagogická zralost nadřazuje pojmům školní zralost a školní připravenost. V případě připravenosti na vstup do školy rozlišuje připravenost vnější a vnitřní. Vnější připravenost se týká vnější stránky věci jako je uspořádání třídy, stolů, tabulí či obrazů, ale i počtu dětí ve třídě. Vnitřní připravenost se naopak týká toho, jak je dítě vnitřně způsobilé ke školní docházce. To znamená, jestli má určitou úroveň vědomostí, rozumových schopností, citů, sociálních vztahů, adaptability aj.

Valentová (In Kolláriková, Pupala, 2010) nastiňuje vývoj obou pojmů v historickém kontextu. Sama autorka preferuje spíše pojem školní připravenost, který podle ní pracuje s širšími souvislostmi a zahrnuje v sobě tak také školní zralost. Školní připravenost je v tomto pojetí komplexem biologického a psychického vývoje, sociálních a výchovných vlivů a požadavků školy.

Trochu odlišné pojetí školní zralosti přináší Dittrich (1993). Zdůrazňuje, že dítě musí být pro školu natolik fyzicky a psychicky připravené, aby se mohlo optimálně zapojit do vyučování a současně tak neohrozilo své fyzické a psychické zdraví. Školní zralost je výsledkem nejen biologického zrání nervového systému, ale také celé dosavadní zkušenosti dítěte.

V rámci vývojové psychologie se problematice vstupu do školy věnují např. Vágnerová (2012) a Thorová (2015). Vágnerová (2012) uvádí pojmy oba – tedy školní zralost i připravenost. Školní zralost chápe jako biologické zrání organismu, především centrální nervové soustavy (dále CNS) a určitých center v mozku. Toto biologické zrání je pak předpokladem k rozvoji dalších oblastí. Naopak školní připravenost představuje vlivy prostředí a učení. Odlišnosti ve výkladu obou pojmů spatřuje také Thorová (2015). Školní zralost jsou opět předpoklady, které souvisí s biologickým zráním organismu (zejména CNS – motorika,

pozornost, emoce). Školní připraveností myslí dovednosti, které dítě získá výchovou a které souvisí s vlivy prostředí. Je podle ní tedy vhodnější používat označení školní zralost, obsahuje totiž v sobě jak biologické vlivy, tak vlivy vnějšího prostředí. Jinak řečeno, v tomto podání školní zralost zahrnuje zralost i připravenost. Podobně na problematiku školní zralosti a školní připravenosti pohlíží také Otevřelová (2016) či Bednářová, Šmardová (2015).

Grimmer (2018) dodává, že záleží na tom, zda se k tomuto tématu vyjadřuje učitel, vychovatel či rodič. Přesto se 97 % odborníků z oblasti péče o dítě shodlo, že školní připravenost dítěte zahrnuje sociální schopnosti, emoční vyzrálost a s tím související schopnost odloučit se od rodičů, relativní nezávislost a soběstačnost, a zájem o svět a touhu po učení. Školní připravenost definují také různé organizace. Např. UNICEF (2012) vnímá školní připravenost jako souhrn tří dimenzí: připravenosti dítěte, připravenosti školy a připravenosti rodiny. S tím souhlasí také Mertin (Český rozhlas, 2017).

Školní připravenost a školní zralost se objevují také v české legislativě. Paradoxně se objevují oba pojmy, a už to v jakém podání nám naznačuje podobné rozlišení jaké uvádí Thorová (2015). Konkrétně ve vyhlášce č. 48/2005 Sb. nalezneme právě termín školní připravenost. Naopak vyhláška č. 70/2012 Sb. pracuje s pojmem školní zralost. Toto rozdělení tedy ukazuje na chápání školní zralosti čistě jako biologické záležitosti, a školní připravenosti spíše jako záležitosti výchovy a vlivů prostředí (ovšem i se zohledněním biologických vlivů).

Berčíková (In Berčíková, Šmelová, Provázková Stolinská, 2014) uvádí, že klíčové kompetence dosažitelné v předškolním vzdělávání jsou ukazateli školní připravenosti. Tyto kompetence rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV) dále rozpracovává do očekávaných výstupů ve vzdělávacím obsahu. Naplňováním očekávaných výstupů se směřuje k naplňování klíčových kompetencí. To vše při respektování osobnosti a individuálních zvláštností dítěte. Na tuto myšlenku částečně navazuje pohled autorů Polat, Yavuz (2016). Ti říkají, že děti, které navštěvují předškolní zařízení po dobu 2 let či déle, jsou ve srovnání s ostatními dětmi vyzrálější v oblasti kognitivní, sociální a emoční. Předškolní zařízení obecně působí efektivně na úroveň školní zralosti, a tedy z výsledků výzkumu mj. vzešla přímá úměra mezi roky v předškolním zařízení a školní zralostí. Což dokazuje pozitivní přínos předškolního vzdělávání.

1.1 Oblasti školní zralosti a připravenosti

Clauß, Hiebsch, Böttcher (1965) si pokládali otázku, jaké požadavky jsou kladeny na děti zralé pro školu. V první řadě je důležitá fyzická vyspělost. Vymezují, jaký má být

fyzický vzhled školsky zralého dítěte. Autoři také zdůrazňují, že dle výzkumů jde fyzická zralost ruku v ruce se zralostí psychickou. Ovšem není to tak vždy. Dalším požadavkem je tedy psychická zralost. Dítě má být schopné vzdělávat se ve skupině, připravené na učení sociální a intelektuální zralostí. Třetí oblastí je sociální zralost, a to především schopnost dítěte včlenit se do kolektivu a společně se vzdělávat. Dítě má disponovat určitými vědomostmi a dovednostmi. Je důležité si ale uvědomit obrovský význam vnějších faktorů, jako je rodina a styl výchovy, nebo docházka do MŠ. Samotný pojem školní zralost totiž může vyvolávat dojem výhradní důležitosti vrozených faktorů. Ačkoli obojí spolu souvisí.

Také Petrová (In Šmelová, Petrová, Suralová, 2012) uvádí, jaké předpoklady jsou důležité pro úspěšné zahájení povinné školní docházky. Řadí sem tělesnou (biologickou) zralost, kognitivní (duševní, rozumovou) zralost a emocionální, motivační a sociální zralost. Podobně na tuto problematiku nahlíží také Bednářová, Šmardová (2015). Při posuzování školní zralosti vnímají jako důležité sledovat tyto oblasti – tělesný (somatický) vývoj a zdravotní stav, úroveň vyspělosti poznávacích (kognitivních) funkcí, úroveň práceschopnosti (pracovní předpoklady, návyky) a úroveň zralosti osobnosti (emocionálně-sociální). Všechny posuzované oblasti spolu ale úzce souvisí. Valentová (In Kolláriková, Pupala, 2010) mezi dimenze školní připravenosti řadí oblast kognitivní, emocionálně-sociální, somatickou a pracovní. A Thorová (2015) považuje za důležité k posouzení tyto oblasti školní zralosti – věk a rozdíly mezi pohlavími, fyzická zralost, motorika a grafomotorika, sociální kompetence, emoční zralost, řeč a komunikační schopnosti, pracovní vyspělost, motivace k učení, zralost zrakového vnímání, zralost sluchového vnímání, rozumové schopnosti, paměť a sebeobslužné dovednosti. Helus (2009) považuje za důležité oblasti školní připravenosti schopnost koncentrovat pozornost, aktivizovat své schopnosti, přizpůsobit se režimu vyučování a soužití ve škole, koordinovat svou senzomotoriku, uvědomovat si povinnosti a usilovat o jejich splnění, ovládat svou afektivitu a další.

Při posuzování školní zralosti a připravenosti je však nutné zohlednit veškeré vývojové oblasti a veškeré individuální zvláštnosti dítěte (Otevřelová, 2016). Nároky školy a předpoklady dítěte by měly být v maximálním souladu. Dítě by mělo do 1. třídy vstupovat s pocitem a nadějí, že to zvládne a že nezklame očekávání druhých. Celková školní zralost je ovlivněna mnoha faktory – genetické předpoklady, biologické zrání, celkové zdraví, osobní vývojové tempo, dosavadní vývoj a jeho okolnosti, působení rodiny a předškolních zařízení (Petrová, In Šmelová, Petrová, Suralová, 2012). Mertin (2016) však ještě uvádí myšlenku, že požadavky na školní zralost jsou dány především požadavky a představami konkrétního pedagoga základní školy (dále ZŠ).

Právě faktorům, které mohou ovlivňovat školní zralost je věnována velká pozornost a zaměřuje se na ně spousta výzkumů. Jeden z nich byl prováděn v letech 2006 a 2007 v Německu (Horstschräer, Muehler, 2014). Byl zaměřen na zjištění toho, jak ovlivňují věk a stupeň vývoje připravenost pro vstup do školy. Autoři zkoumali, jak je to s věkem vstupu do školy, s jednotlivými oblastmi zralosti či zda ovlivňuje rodinné prostředí školní zralost. Velmi jednoduše řečeno se ukázalo, že věk hraje důležitou roli, resp. každý měsíc dělá rozdíl, a že zásadní je kognitivní a emočně-sociální zralost.

Důležité je tedy zmínit věk dítěte. Ten je pro vstup do školy velmi důležitý. V České republice do školy nastupuje dítě, které v daném roce dovrší věku 6 let nejpozději do 31. srpna. Složení dětí v 1. třídě pak může být velmi různorodé a věkově mohou mezi sebou mít rozdíl i mnoha měsíců (Otevřelová, 2016). Co se týče věku, přináší zajímavou myšlenku Odd, Evans, Emond (2016). Ti tvrdí, že význam má nejen datum narození dítěte, ale také datum porodu. Což znamená, že předčasné narození dítěte podle nich souvisí se školní zralostí. Děti předčasně narozené jsou tak vlastně mladší než jejich vrstevníci, se kterými sdílí stejné datum narození, a kteří se narodili v termínu. Věk vstupu do školy je celosvětově velmi diskutovaná záležitost. Značné množství zemí celého světa má nastavený věk 6 let. Ale obecně se jedná o rozpětí od 4 do 7 let. V některých zemích je pak možné nastoupit do školy dříve či později (Sakic, Burusic, Babarovic, 2013).

Z dlouhodobého pozorování vzešlo, že existuje úzký vztah mezi školní zralostí a připraveností a věkem a pohlavím dítěte. Chlapci jsou na konci předškolního věku na nižší vývojové úrovni než dívky, a právě proto jim bývá doporučován odklad školní docházky (dále OŠD) častěji. Podobně je to i s věkem dětí. Děti narozené v pozdějších měsících (květen, červen, červenec, srpen) bývají také méně zralé pro vstup do školy. Opět ale platí, že je to velmi individuální záležitost (Kucharská, Švancarová, 2017).

Pro rodiče předškolních dětí existuje Desatero pro rodiče dětí předškolního věku. Bylo vytvořeno odborníky na předškolní vzdělávání a pedagogy z praxe. Dále pak byl materiál diskutován na metodickém portálu www.rvp.cz, kde získal podporu pedagogů mateřských škol i rodičů předškolních dětí. Obsahuje přehled základních dovedností z oblasti školní zralosti, a to v oblasti fyzické, sociální a citové, řečové a komunikativní, motoriky, zrakové a sluchové percepce, myšlení, předmatematických představ aj. (MŠMT, 2013).

1.1.1 Tělesná zralost

Tělesná zralost dítěte souvisí s jeho genetickou výbavou, také s výživou a životním stylem celé rodiny, jeho osobnostním vývojovým tempem aj. Je důležitá kvůli zvládnutí

požadavků, které základní škola (dále ZŠ) klade na dětský organismus (Petrová, In Šmelová, Petrová, Suralová, 2012).

Tělesnou zralost posuzuje praktický či odborný lékař. Mnoho odborníků udává výšku a hmotnost dítěte před nástupem do školy, tedy ve věku 6 let. Ale většina z nich shodně říká, že jsou to údaje ne úplně související se školní zralostí. Přesto je důležité je zohlednit, a to právě proto, že dítě tělesně zralé bude s větší pravděpodobností zvládat lépe nároky školy, a naopak (Petrová, In Šmelová, Petrová, Suralová, 2012). Drobnější dítě může být rychleji unavitelné či méně odolné. Může mít pocity slabosti, méněcennosti, v kombinaci s jistými povahovými rysy může mít i horší postavení v kolektivu ostatních dětí. Ale nemusí to tak být (Bednářová, Šmardová, 2015).

Pediatr by měl znát psychomotorický vývoj dítěte již od narození, protože sleduje jeho projevy a celkový vývoj při pravidelných preventivních prohlídkách. Je to tedy ta osoba, která by měla mít nejkomplexnější přehled o tělesném vývoji dítěte a jeho zdravotním stavu. Právě proto je jedním z odborníků, kteří se musí vyjádřit k případnému OŠD. Při posuzování školní zralosti pediatr sleduje změnu tělesných proporcí, tvar těla dítěte, množství tukové vrstvy, prodlužování končetin a poměr hlavy vůči tělu. Dalším znakem je výměna dentice, vypadávaní mléčného chrupu. Pediatr kontroluje zrak, sluch, krevní tlak a moč (Otevřelová, 2016).

Tělesná zralost se týká také stupně zralosti a funkční diferenciací CNS, celkové úrovně motorického vývoje a jeho jednotlivých oblastí či laterality (Petrová, In Šmelová, Petrová, Suralová, 2012). A týká se také rozvoje obratnosti dítěte. Dítě koordinuje své pohyby při pohybových hrách a je schopno používat různé další sportovní náčiní. Obrovský význam má rozvoj jemné motoriky, protože právě ta je předpokladem pro nácik psaní. Také se rychle rozvíjí grafomotorika (Kucharská, Švancarová, 2017). Tělesná zralost se netýká jen motoriky rukou a nohou, ale také jemné motoriky mluvidel či okohybných svalů (Otevřelová, 2016).

Orientační zkouškou při posuzování tělesné zralosti je tzv. filipínská míra. Ta zjišťuje, zda došlo k prodloužení končetin. Tato zkouška považuje za školsky zralé to dítě, které rukou dosáhne přes vzpřímenou hlavu na ucho na protilehlé straně hlavy. Kromě této zkoušky, která sleduje změnu tělesných proporcí, existuje také tzv. Kapalínův index. Ten zjišťuje poměr výšky a váhy dítěte. Průměrně by tedy školsky zralé dítě mělo měřit 120 cm a vážit 20 kg. Výšku vydělíme hmotností, tedy $120:20$, což se rovná 6 a to je tedy ideální věk dítěte pro vstup do školy (Otevřelová, 2016).

Specifickou oblastí v rámci tělesné zralosti jsou rizika spojená s problémy v průběhu těhotenství, porodu či v perinatálním období. Tato rizika zahrnují předčasný porod, nízkou porodní hmotnost, komplikace při porodu aj. Stejně tak je třeba se více zaměřit na tělesnou zralost u dětí se smyslovými a tělesnými vadami, a chronickými onemocněními. Zohlednit je dobré také častou nemocnost, protože přináší problémy v socializaci, adaptaci, ale i fyzické a další obtíže (Bednářová, Šmardová, 2015).

1.1.2 Kognitivní zralost

Kognitivní neboli duševní či rozumová zralost je dána inteligencí dítěte a vyzrálostí jednotlivých struktur. Velký podíl mají stimuly z vnějšího prostředí (Petrová, In Šmelová, Fasnerová, Petrová, 2013). Kognitivní zralost je tedy ovlivněna především vrozenými dispozicemi, nelze však také opomenout vliv celkového dosavadního průběhu vývoje dítěte, rodinného prostředí a výchovy. Kromě rodinného prostředí působí na dítě i MŠ (Petrová, In Šmelová, Petrová, Suralová, 2012). Dostatečná úroveň rozumových schopností a rovnoměrnost vývoje v jednotlivých oblastech jsou zásadní pro zvládnutí čtení, psaní a počítání. Kognitivní schopnosti dítěte mohou být celkově opožděné, ale opoždění se může projevit pouze v některé oblasti. Mezi kognitivní schopnosti patří vizuomotorika, grafomotorika, řeč, sluchové vnímání, zrakové vnímání, vnímání času, vnímání prostoru a základní matematické představy (Bednářová, Šmardová, 2015).

Také v rámci kognitivní zralosti jsou stanovena posuzovací kritéria. Zjišťuje se diferenciaci jednotlivých mentálních funkcí, jejich efektivita a integrace. Petrová (In Šmelová, Petrová, Suralová, 2012) předkládá typické kognitivní charakteristiky dítěte školsky zralého. Řadí k nim tyto jevy: přechod od celostního k diferencovanému vnímání, konstantnost vnímání, rozvoj percepční strategie, dozrávání sluchové percepce, schopnost analýzy a syntézy v poznání, schopnost konkrétních myšlenkových operací a pochopení konkrétně logických principů, schopnost trvalejší a záměrné paměti, míra inteligence, překonávání egocentrismu, vůlí ovládaná pozornost, tvořivý, zvědavý, aktivní přístup ke světu, přiměřený vývoj řeči, rozlišení hry a povinnosti. Pokrok je také znatelný ve verbálním vyjadřování a v kresbě (Petrová, In Šmelová, Petrová, Suralová, 2012).

1.1.2.1 Vizuomotorika

Vizuomotorika je důležitá pro nácvičení psaní. Úroveň lze posoudit na tzv. jednotažných cvičích. Při obkreslování dítěte zapojuje jak oči, tak i ruku s tím, že musí sledovat směr vedení čáry. Důležitá není přesnost čáry, ale její plynulost. Souhru rukou a očí dítě rozvíjí

již každodenními činnostmi. A to takovými činnostmi jako jsou oblékání, stolování, základní hygienické potřeby, pomáhání v domácnosti aj. Kromě těch běžných činností se vizuomotorika rozvíjí také při hře se stavebnicemi, korálky či při rukodělných činnostech. (Bednářová, Šmardová, 2015).

1.1.2.2 Grafomotorika

Stejně jako vizuomotorika, je také grafomotorika důležitá při nácviu psaní. Je třeba dbát na správný úchop psacího náčiní a správné postavení ruky. Pak jsou pohyby uvolněné a plynulé. Grafomotoriku dítě rozvíjí kreslením, vymalováváním či dokreslováním. Existují také pracovní sešity a listy určené pro její rozvoj (Bednářová, Šmardová, 2015).

Kresba předškolního dítěte je detailnější a diferencovanější. Obsahuje postavy a předměty zasazené do konkrétního děje. Postava by již měla mít správné proporce (Petrová, In Šmelová, Fasnerová, Petrová, 2013). Kresba také poskytne mnoho informací o celkové vývojové úrovni dítěte v různých oblastech. Je důležité si všimnout obsahové i formální stránky kresby, takže pedagog by měl sledovat obsah kresby, pročleněnost, bohatost i námětovou různorodost. Také by si měl všimnout vedení čáry, její plynulosti, jistoty, přesnosti, návaznosti, tlaku na podložku aj. Celkově je dobré sledovat pracovní návyky při kreslení – držení těla, držení psacího náčiní, postavení ruky, uvolnění ruky, tlaku na podložku, plynulost a způsob vedení čar. Většina dětí s dobrou úrovní kresby nemívá obtíže při psaní (Bednářová, Šmardová, 2015). Důležité je opakované provádění uvolňovacích cviků (Otevřelová, 2016).

1.1.2.3 Lateralita

Lateralita znamená přednostní užívání jednoho z párových orgánů. V případě školní docházky jsou asi nejdůležitější lateralita ruky a lateralita oka. Tu lze zjistit při kreslení, příp. z pozorování dítěte při činnostech či ze zkoušek laterality. Jedna ruka by měla aktivnější a obratnější, tedy dominantní. V případě nevyhraněné laterality bude dítě ruce střídát. Lateralita ruky je samozřejmě důležitá právě při nácviu psaní. Mělo by být jasné, kterou rukou bude dítě psát (Bednářová, Šmardová, 2015).

1.1.2.4 Řeč

Řeč úzce souvisí s myšlením. Je důležité, aby byla na určité úrovni. Dítě ve škole potřebuje rozumět mluvenému slovu a pochopit, co se po něm žádá. Řeč je také důležitá v komunikaci s vrstevníky. Sledovat je tedy třeba výslovnost, porozumění, vyjadřování,

užívání jednotlivých slovních druhů, ohýbání slov a tvoření vět, a použití řeči v praxi (Bednářová, Šmardová, 2015). Slovní zásoba by měla obsahovat přibližně 3000-5000 slov. Tato slova by mělo dítě znát aktivně i pasivně, právě to mu umožní se aktivně zapojit do výuky. Důležitá je také správná výslovnost všech hlásek a bezproblémová artikulace i obtížnějších slov (Kucharská, Švancarová, 2017).

1.1.2.5 Sluchová percepce

Pro vývoj řeči má zásadní význam sluchové vnímání. Proto je důležité rozvíjet jednotlivé sluchové funkce. K tomu lze využít pohádek, příběhů, písní, vytleskávání slov na slabiky aj. Při diagnostice sluchového vnímání je třeba se zaměřit na naslouchání, rozlišení figury a pozadí, sluchovou diferenciaci, sluchovou analýzu a syntézu, sluchovou paměť a vnímání rytmu (Bednářová, Šmardová, 2015). Dítě prostřednictvím sluchu získává nové informace a uchovává je v paměti. Důležitost sluchové percepce je opět při nácviu psaní a čtení (Otevřelová, 2016).

1.1.2.6 Zraková percepce

U zrakové percepce se jedná jednak o vnímání zrakových podnětů, ale také o kvalitu zachycení a zpracování těchto podnětů v mozku (Kucharská, Švancarová, 2017). Pro poznávání světa je zrak podstatný, přijímáme jím nejvíce informací. Dítě se učí rozlišovat číslice, písmena, barvy, vyhledává objekty podle předlohy, rozpoznává odlišné a shodné obrázky apod. Opět je třeba rozvíjet všechny oblasti zrakového vnímání. K tomu lze využít puzzle, pexesa, skládky, či dokreslování a Kimovu hru. V rámci zrakového vnímání by se měl pedagog zaměřit na úroveň rozlišování figury a pozadí, rozlišování detailů a polohy předmětu, zrakové analýzy a syntézy, záměrného vedení očních pohybů, zrakové paměti a vizuomotorické koordinace (Bednářová, Šmardová, 2015).

1.1.2.7 Vnímání času

Dítě si postupně uvědomuje časové posloupnosti a posloupnosti úkonů při každodenních činnostech. Učí se orientovat v základních činnostech obvyklých pro určitou dobu, pro určité dny a pojmenovává děje a činnosti, které ho obklopují. Patří sem pojmy jako nyní, potom, dnes, zítra, včera, později, naposled aj. Když si dítě uvědomí posloupnost, pomůže mu to v rozvoji samostatnosti, sebeobsluhy a pro předjímání následných úkolů a chápání příčin a následků. Je pak schopno smysluplně nakládat s časem a organizovat svou práci (Bednářová, Šmardová, 2015).

1.1.2.8 Vnímání prostoru

Vnímání prostoru ovlivňuje čtení, psaní, geometrii či orientaci v mapách. Dítě potřebuje vnímání prostoru pro orientaci v prostředí, pro osvojování si pohybových dovedností, pro sebeobsahu, pro rozvoj grafomotoriky i školních dovedností. Patří sem chápání pojmů jako je nahoře-dole, vpředu-vzadu, vpravo-vlevo, také používání předložkových vazeb (na, do, v, pod, vedle aj.) a vysoko, nízko, daleko, blízko, první, poslední. Dítě se tyto pojmy učí při ukazování a pojmenovávání při každodenních činnostech, a to na vlastním těle, v prostoru či na formátu papíru (Bednářová, Šmardová, 2015).

1.1.2.9 Základní matematické představy

Číselné představy se utvářejí z předčíselných představ. Jedná se o dlouhodobý proces, na kterém se podílí mnoho schopností a dovedností. Tento proces začíná porovnáváním, tříděním na základě jednoho kritéria, pokračuje přes třídění na základě více kritérií a rozpoznání, co do skupiny nepatří. Důležité je řazení podle velikosti a množství. Dítě by pak mělo chápat, že označení počtu je určitá charakteristika. K rozvíjení předmatematických představ lze využít různé hry, např. domino, člověče nezlob se (Bednářová, Šmardová, 2015).

1.1.3 Emoční zralost

Emoční zralost úzce souvisí s vývojem poznávacích procesů. Zvyšuje se emoční stabilita a odolnost vůči zátěži, vyvíjí se autoregulační mechanismy. Emoční zralost usnadňuje adaptaci na různé situace a pomáhá dítěti zvládnout odložení okamžitého uspokojení či příjemné aktivity kvůli jinému důležitému úkolu. Očekávaná emoční stabilita představuje schopnost odpoutat se na určitou dobu od rodiny (Bednářová, Šmardová, 2015).

City se projevují ve všech činnostech a ve veškerém chování. Jsou bezprostřední a intenzivní. Ale také jsou nestálé a málo diferencované. Dítě začíná udržovat složitější společenské vztahy. Důležitý je také kladný vztah ke škole a k učení a poznání nových věcí. Dítě po nástupu do školy začíná vyhledávat přátelství s vrstevníky (Petrová, In Šmelová, Fasnerová, Petrová, 2013).

1.1.4 Pracovní zralost

Pracovní zralost se týká koncentrace pozornosti, smyslu pro povinnost a zodpovědnosti, ale také motivace. Pro školní práci je důležitá stálost, vytrvalost a odolnost pozornosti.

Od dítěte se očekává i určitá míra samostatnosti při činnostech a úkolech. Potřebuje se naučit vyrovnat s nezdarem, spolupráci a ohleduplnosti (Bednářová, Šmardová, 2015).

Za předpoklad pracovní zralosti lze považovat tzv. exekutivní funkce, které umožňují udržet informace a instrukce v mysli, zaměřit se na relevantní podněty při řešení problémů a potlačit vliv rušivých podnětů. V diagnostice exekutivních funkcí je důležité se zaměřit na schopnost plánování, zaměřenost cíle, flexibilitu či přepínání pozornosti (Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018). Důležité pro úspěšnost ve škole jsou pozornost a vůle. Dítě se již déle soustředí na činnost a je schopno regulovat své potřeby (Kucharská, Švancarová, 2017). Dítě, které se dokáže lépe soustředit již v předškolním věku, se bude dobře soustředit také ve škole. Přesto je stále důležité střídání činností a výběr správných podnětů. Typicky se u školáků objevují únava a ulpívání pozornosti, její kolísání a impulzivita (Otevřelová, 2016).

1.1.5 Sociální zralost

Dítě je vstupem do školy nuceno zvládnout odloučení od rodiny na určitou dobu a podřízení instituci, která reprezentuje hodnoty a normy společnosti. Postupně se socializuje se spolužáky. U školsky zralého dítěte převažují kladné city, radost, sebedůvěra či bezstarostnost. Objevují se dětská přátelství, ačkoliv stále ještě nebývají dlouhodobějšího charakteru. Na druhou stranu, vstup do školy také může přinášet negativní pocity jako je pocit méněcennosti. Sebevědomí dítěte je totiž stále ve velké míře závislé na hodnocení okolí (Říčan, 2014).

Emoční a sociální zralost spolu vzájemně velmi souvisí a jsou ovlivněny dozríváním mozku i vztahy s různými lidmi. Petrová (In Šmelová, Petrová, Souralová, 2012) uvádí jevy, kterých se emoční a sociální zralost týká – adaptace na nové prostředí i nové sociální role, sebekontrola, odpovídající pracovní tempo a kladný přístup k učení, bezproblémové začlenění do skupiny vrstevníků, emoční stabilita a odolnost, kladný postoj k sobě, odložení momentální přitažlivé činnosti a plnění povinnosti.

Dítě by mělo být schopno komunikovat s cizími lidmi, vydržet po určitou dobu u práce, reagovat na pokyny a zadání a chápat stanovená pravidla a hranice (Mertin, Krejčová, 2013).

Podle Bednářové, Šmardové (2015) se sociální oblast zralosti týká komunikace, přiměřeného reagování na nové situace, adaptace na nové prostředí, porozumění vlastním pocitům a sebeovládání, porozumění emocím a chování druhých lidí, objektivního sebepojetí, sebehodnocení, sebedůvěry a schopnosti spolupracovat s ostatními.

2 Školní nezralost a nepřípravenost

Nezralost či nepřípravenost dítěte pro vstup do školy mohou postihnout jednu či více oblastí. K vyhledávání potenciálně nezralých dětí slouží dětské preventivní prohlídky u pediatrů, případně vyšetření u odborníků, kteří mají dítě dlouhodobě v péči. Dále má svůj velký význam názor pedagoga MŠ, který má možnost dítě dlouhodobě a opakovaně pozorovat v každodenních činnostech a situacích. Samozřejmě velké množství informací jsou schopni poskytnout rodiče. Případnou nezralost či nepřípravenost mohou zjistit také pedagogové u zápisu či při provádění různých diagnostických nástrojů a screeningových zkoušek (Petrová, In Šmelová, Petrová, Souralová, 2012).

Berčíková (In Berčíková, Šmelová, Provázková Stolinská, 2014) rozlišuje nezralost a nepřípravenost pro vstup do školy. Nezralost dle psychologů znamená, že neproběhla kvalitní vývojová změna důležitá pro vstup do školy ve více oblastech školní zralosti. Na nepřípravenost pak lze nahlížet jako na nedostatečné osvojení si více oblastí klíčových kompetencí dosažitelných na konci předškolního vzdělávání. V případě školní nezralosti lze předpokládat také školní nepřípravenost.

V případě, že dítěti bude udělen OŠD, příčinou je zpravidla školní nezralost. Příčiny školní nezralosti mohou být různé. Nikdy nepůsobí izolovaně, naopak obvykle se vzájemně různě kombinují. Mezi ty nejčastější patří nedostatky ve výchově a prostředí, nedostatky ve vývoji, neuroticismus, rané poškození CNS, výrazně podprůměrný intelekt. Příčin může být samozřejmě celá řada a jsou to příčiny jako biologického původu, tak z vlivů prostředí. Samostatně mohou být některé nedostatky celkem neškodné, ale v určitých kombinacích si mohou žádat udělení odkladu ve prospěch dalšího rozvoje dítěte (Svoboda, Krejčířová, Vágenerová, 2015).

Příčiny školní nezralosti tedy mohou být různorodé. Valentová (In Kolláriková, Pupa, 2010) vyčleňuje některé skupiny dětí se školní nezralostí – děti výrazně retardované, děti s mírně podprůměrně rozvinutými dispozicemi, děti „klasicky“ nezralé, děti s nerovnoměrným vývojem jednotlivých psychických funkcí. U dětí s výraznou retardací jde o úplnou nezralost a nepřípravenost pro vstup do školy. Tyto děti však mohou být připravené na vstup do systému speciálního vzdělávání. Děti s mírně podprůměrně rozvinutými dispozicemi představují skupinu s celkově pomalým tempem dozrání a nachází se na dolní hranici normy. Jejich školní připravenost je na nižší úrovni a bývá těžší toto odhalit. Děti tzv. klasicky nezralé jsou většinou děti s nižším fyzickým věkem (tzn. narozené v červnu až srpnu). S věkem tu pak souvisí fyziologické dozrání určitých dispozic potřebných pro úspěšnost

ve škole. Poslední skupinu tvoří děti s nerovnoměrným vývojem jednotlivých psychických funkcí. Bývají nejčastější variantou školní nepřipravenosti. Nevyrovnaný vývoj se může týkat všech oblastí, ale může se také týkat pouze některých z nich. Pak je důležité zjistit, zda se tato nerovnoměrnost týká složky důležité pro školní úspěšnost, zda se jedná o nerovnoměrnost přechodnou a srovná se před nástupem do školy, či zda je to věc trvalá, kterou je pak nutno zohlednit při posuzování školní zralosti.

Jirásek, Tichá (1968) dělí faktory školní nezpůsobilosti do tří skupin. První jsou faktory, které brzdí duševní zrání jen dočasně. Patří sem například málo podnětné prostředí či dočasná psychická traumatizace. Druhou skupinu představují faktory, které způsobují nenapravitelnou nezpůsobilost ke školní docházce. Je to například celkový defekt intelektu. Poslední skupinu tvoří faktory, které způsobují trvalý nebo velmi těžko kompenzovatelný handicap a dítě tak nelze zařadit do běžné ZŠ. Tady se jedná například o rané poškození CNS. Dittrich (1993) za nejčastější příčiny odkladů považuje problémy v těchto oblastech – řeč, pozornost a soustředěnost, grafomotorika, pracovní tempo, vědomosti.

Kolaříková (2015) rozlišuje konkrétní projevy nezralosti v oblasti tělesné, kognitivní, pracovní, sociální a emoční. V oblasti tělesné řadí mezi nejčastější projevy tělesné nezralosti děti menšího věku, častou nemocnost a slabý imunitní systém. V kognitivní oblasti se mohou objevit problémy v nezralosti zrakové a sluchové percepce, prostorové orientace, jemné i hrubé motoriky. Dítě tedy může mít obtíže v rozlišování tvarů znaků, písmen a číslic, s vyslovováním hlásek, s nesprávným používáním a porozuměním pojmů souvisejících s prostorovým uspořádáním, v grafomotorice, ve stabilitě, obratnosti a rovnováze. Dítě může být nesamostatné a nesoustředěné. Mohou se objevit problémy s přijetím autority a s menší frustrační tolerancí. To jsou samozřejmě jen některé příklady. Stejně tak řadí Petrová (In Šmelová, Fasnerová, Petrová, 2013) mezi konkrétní příčiny školní nezralosti nedostatečné výchovné prostředí a působení, nedostatky v somatickém vývoji a výrazně podprůměrný intelekt.

Příčiny mohou být opravdu velmi různorodé. Z hlediska zdravotního jsou nejčastějšími důvody častá nemocnost a celková nižší odolnost organismu. Nejlépe zná zdravotní stav dítěte jeho lékař. Sleduje vývoj dítěte a měl by tak být schopen posoudit, zda existují nějaké zdravotní důvody, které by mohly ohrozit nástup dítěte do ZŠ. Důležité je si všimnout celkové fyzické vyspělosti dítěte. V případě nějakých specifických smyslových či jiných vad by toto měl posoudit odborných lékař, v jehož péči dítě je. Jakýkoli takový handicap však automaticky neznamená OŠD (Klégrová, 2003).

Také Vágnerová, Klégrová (2008) specifikují oblasti, ve kterých se mohou objevit potíže v případě školní nezralosti a nepřípravenosti. Jsou to tyto oblasti:

- oblast předpokladů k počáteční výuce trivía (tj. čtení, psaní a počítání),
- oblast verbálních schopností a dovedností,
- oblast logického uvažování,
- oblast pozornosti a soustředěnosti,
- oblast regulace vlastního chování,
- oblast motivace k učení,
- oblast emoční zralosti.

Výrazné znaky nezralosti či nepřípravenosti postřehne podle Šulové, Ležalové (2012) již rodič. Pokud jsou tyto znaky opravdu výrazné, jsou na první pohled patrné v porovnání s ostatními dětmi v MŠ. Některé znaky však nemusí být okamžitě rozpoznatelné. Ve fyzické oblasti patří obecně k častým znakům školní nezralosti nedostatečný věk, špatný zdravotní stav a zvýšená nemocnost. V psychické oblasti jsou to pomalejší zrání CNS a nezralost některých funkcí, jako jsou percepce, vyjadřovací schopnosti, grafomotorika a pozornost. A v oblasti sociální to bývá nadměrná fixace na rodinu a nedostatek sociálních zkušeností. Můžeme vidět, že odborníci se v názorech na nejčastější příčiny školní nezralosti poměrně shodují.

Pracovní a sociální zralost a další jednotlivé funkce posuzují pedagogicko-psychologické poradny (dále PPP). Rodiče mají v případě pochybností možnost se na ně obrátit. V případě, že se někde vyskytují problémy, může být doporučen odklad, anebo může být doporučeno, jak s dítětem pracovat, aby vše do nástupu do školy dohnalo a samotný nástup, aby pak byl bezproblémový (Klégrová, 2003).

Také předčasný nástup do školy může mít negativní dopady na osobnost dítěte. Mohou se objevit potíže v komunikaci (kóktavost, mutismus), poruchy příjmu potravy, školní fobie či psychosomatické problémy (nevolnosti, bolesti, nechutenství, noční pomočování) (Kolaříková, 2015). Také Petrová (In Šmelová, Fasnerová, Petrová, 2013) zdůrazňuje, že vstup nezralého dítěte do školy přináší nejen problémy ve školním prospěchu, ale především se to podepíše na fyzickém i psychickém zdraví dítěte.

3 Diagnostika školní zralosti

Právě u dětí před vstupem do ZŠ má kvalitní pedagogická diagnostika velký význam. Umožňuje s dítětem pracovat tak, aby byla rozvíjena jeho osobnost ve všech oblastech individuálním způsobem a tím tak předchází pozdějším možným školním neúspěchům. Umožňuje také předejít bezdůvodnému OŠD. Naopak může být východiskem pro odklad tam, kde je opravdu potřeba a kde by mohl být opomenut, protože mu primárně nic nenasvědčuje. To znamená, že umožňuje odhalit veškerá rizika a problémy, se kterými se dá následně pracovat a včas na ně adekvátně reagovat. A pokud je diagnostika dále konzultována s odborníky, vytváří ucelený obraz dítěte (Šulová, Ležalová, 2012).

Školní zralost obvykle posuzuje více odborníků. Svoboda, Krejčířová, Vágnerová (2015) říkají, že toto posuzování probíhá většinou ve 2 etapách. V první etapě sledují školní zralost lékaři, pedagogové MŠ či ZŠ. Často právě na základě jejich podnětu dochází k detailnějšímu vyšetření v druhé etapě, které probíhá v PPP.

K posuzování školní zralosti či školní připravenosti je vypracováno několik různých testů, škál apod. Nejznámější a nejčastěji využívaný je Orientační test školní zralosti od Kerna v Jiráskově úpravě. Obsahuje tři úkoly – kresbu lidské postavy, napodobení psacího písma, obkreslení skupiny deseti teček. Jsou také vytvořeny jasné instrukce, jakým způsobem test zadávat. První část testu, tedy kresba lidské postavy (mužské), vychází z vývojových stádií kresby dítěte. Tato část orientačně posuzuje kognitivní úroveň. Další 2 části reprezentují úkol v pravém slova smyslu. Je nutné při nich vyvinout úsilí, vůli se přimět ke splnění instrukce a vydržet u činnosti. V případě napodobení psacího písma a obkreslení skupiny deseti teček se požaduje dokonalé napodobení předlohy a ukazuje se tu, jestli je dítě na takové úrovni duševního vývoje, aby bylo schopno princip úkolu pochopit a zvládnout. Pro napodobení psacího písma je zadána věta: Eva je tu. Tyto části zjišťují, jak je dítě schopné se zapojit do vyučování. Test nemusí být zadáván striktně individuálně, je možné s ním pracovat i ve skupině dětí současně. Přináší pak také informaci o tom, jak je dítě schopno podřídit se práci v kolektivu. Všechny části se zaměřují na jemnou motoriku a vizuomotoriku. K hodnocení se využívá pětibodová klasifikace s podrobnými instrukcemi pro bodování. Jak již název vypovídá, je to test orientační a sám o sobě není dostatečný pro kvalitní posouzení školní nezralosti (Jirásek, Tichá, 1968).

Původní test školní zralosti od Kerna vyšel v roce 1951. Ten oproti Jiráskovu testu obsahuje 6 úkolů a některé jeho části není možné provádět skupinově. Jirásek chtěl vytvořit test, který budou moci pedagogové využívat i skupinově a bude jednoduchý a rychlý. Ale

dá přitom jednoduchou představu o školní zralosti testovaného či testovaných. A proto vytvořil svůj test (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015).

Problematice školní zralosti a připravenosti se věnoval také Kondáš, který vytvořil metody pod názvy Obrázkovo slovníková skúška (OSS) a také Pozorovacia schéma na posudzovanie školskej spôsobilosti (PSS). OSS zkoumá slovní zásobu a slovní pohotovost dětí. Obsahuje 30 barevných obrázků a dítě má říct, co je na obrázku, případně co vyobrazená osoba dělá. V příručce testu jsou uvedeny také správné odpovědi a jednotlivá skóre. Výsledek je uveden v percentilech a v 5 stupních (+ 1 defektním). Metoda vyšla v roce 1971. Metoda PSS je zaměřena na duševní rozvoj osobnosti dítěte a na oblasti, které je v něm třeba podpořit. Obsahuje 3 úkoly – říct obsah pohádky, obkreslit písmena, reagovat na jednoduchou komunikační situaci. Hodnotí se celkem 16 oblastí a každá jednotlivá oblast je hodnocena na třístupňové škále. Ta je určena dětem ve věku 5-6 let. Manuál PSS obsahuje převod celkového skóre na známky 1-5 a na 2 defektní stupně. Metoda vyšla v roce 1984. Používá se také Zkouška vědomostí předškolních dětí Matějčka a Vágnerové. Je z roku 1976 a je doporučována jako doplněk k Jiráskově úpravě Kernova testu školní zralosti. Tato zkouška zjišťuje rozumové schopnosti a míru uplatnění těchto schopností. Obsahuje 10 oddílů, v každém oddíle jsou 4 otázky, které se orientují na různé oblasti (počet, čas, hry, pohádky apod.). Mezi další komplexní screeningové testy patří také Depistážny test školskej zrelosti z roku 1975, Kollárikova metoda Orientačná skúška pripravenosti na školu z roku 1984, Kettwigský test školní zralosti (Kettwiger Schulfertest KST) z roku 1969, Frankfurtská zkouška školní zralosti (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015).

Svoboda, Krejčířová, Vágnerová (2015) také zmiňují, že pro hlubší diagnostiku školní zralosti existují diferencovanější zkoušky. Poskytují tak více informací než výše uvedené screeningové zkoušky. Patří sem Göppingenská zkouška připravenosti na vstup do školy (Göppingener sprachfrei Schulfertest), Kratzmeierův Reutlingerský test pro začínající školáky (Reutlingener Test für Schulfänger RTS) z roku 1969 a Weilburgské testové úlohy pro začínající školáky (Weilburger Testaufgaben für Schulfänger WTA). Testů a zkoušek samozřejmě existuje ještě více. Lze zmínit také Vývojový test zrakového vnímání Frostigové, Vinelandská škála sociální zralosti, Jiráskův test Duševní obzor a orientace (DOI), Edfeodtův Reverzní test. Tyto testy jsou však spíše zaměřené na oddělené užší oblasti. Kromě těchto standardizovaných testů se hojně využívají i další zkoušky a testy, jako například volná kresba, zkoušky laterality, Ravenovy barevné progresivní matice aj.

Mertin, Krejčová (2016) ještě zmiňují Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky od D. Švancarové a A. Kucharské, Test zrakového vnímání L. Felcmanové či

Diagnostiku jazykového vývoje G. Seidlové Málkové a F. Smolíka. Tyto testy jsou opět zaměřené pouze na určité oblasti. Otevřelová (2016) doporučuje diagnostiku doplnit tzv. reverzním testem. V tomto testu je dítěti předloženo 84 párů různých geometrických tvarů a jeho úkolem je určit, zda jsou tvary shodné či odlišné tvarem a otočením.

Při posuzování školní zralosti a připravenosti je ale třeba na dítě pohlížet komplexně, protože vše může souviset se vším, a nelze dítě hodnotit pouze na základě jedné neúspěšnosti v testu. Proto je třeba hlubšího pozorování a zkoumání, pokud se nějaké odchylky či nedostatky v takovémto testu objeví (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015).

Pedagogové MŠ mohou k diagnostice školní zralosti a připravenosti využít výše uvedené standardizované testy. Druhou možností je vytvoření vlastního způsobu diagnostiky, ve kterém je třeba sledovat oblasti, které jsou důležité pro úspěšný vstup do ZŠ. Nepochybně je však velice těžké správně rozhodnout, zda je dítě připravené zahájit povinnou školní docházku. A mnohdy toto rozhodování není jednoznačné. Právě v takovém případě je dobré zohlednit také další okolnosti – budoucí školu a rodinnou situaci (Mertin, Krejčová, 2016). Také Syslová, Kratochvílová, Fikarová (2018) zdůrazňují, jak je důležité si uvědomovat individualitu a variabilitu projevů dětí předškolního věku. Právě proto není posouzení školní zralosti a připravenosti jednoduchou záležitostí. Navíc, v tomto věku také dochází rychle ke změnám a proměnám ve vývoji.

Nově také existuje Test mapující připravenost pro školu (MaTeRS) od H. Vlčkové a S. Polákové z roku 2013. Jedná se o screeningový nástroj, který posuzuje připravenost dítěte pro vstup do školy v 10 vývojových oblastech. Část testu může být zadávána skupinově, část vyžaduje individuální přístup (Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018). Dalším nástrojem k posuzování školní zralosti a připravenosti je Diagnostika školní připravenosti (Šmardová, Bednářová, 2015). Obsahuje dvě varianty, z nichž jedna je určena pedagogům škol a druhá pracovníkům ŠPZ.

Co je ale velmi důležité při diagnostice školní zralosti a připravenosti je spolupráce všech odborníků a rodičů. Každý z odborníků může mít a má o dítěti trochu odlišné informace. Pedagog MŠ s dítětem pracuje dlouhodobě a pozoruje jeho každodenní chování, naopak pracovník v ŠPZ s dítětem pracuje krátce a intenzivně a využívá k tomu určitý diagnostický nástroj. A rodič zná své dítě, vidí ho v domácím prostředí, a je tak schopen poskytnout užitečné informace a mnohé projevy objasnit. Jejich vzájemná komunikace pak vytváří určitý obraz toho, na jaké vývojové úrovni dítě je a jestli je tedy třeba uvažovat o odkladu či nikoliv. Pořád je třeba mít na paměti prospívání dítěte, takže je zásadní také jednotnost v přístupu (Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018).

Při posuzování školní zralosti a připravenosti je třeba k dítěti přistupovat jako ke komplexní osobnosti a posoudit problematiku z více hledisek. Právě proto je důležité mít informace z více zdrojů, od rodičů, lékařů či pedagogů a psychologů. Pešová, Šamalík (2006) předkládají strukturu vyšetření k odkladu školní docházky. Zahrnují do ní následující: osobní i rodinná anamnéza, posouzení chování dítěte během vyšetření, úroveň vyjadřování, vyšetření kognitivních předpokladů, percepční úroveň, lateralita, kresba, další dovednosti a znalosti, závěrečný rozhovor, případné náměty k rozvoji dítěte pro rodiče. U dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP) je třeba si uvědomit specifika, která s sebou tyto speciální potřeby přináší a jaký mají vliv na školní zralost a připravenost (Rádlová, 2004).

Vágnerová, Klégrová (2008) ještě rozlišují screeningové a podrobnější vyšetření školní zralosti. Screeningové vyšetření dílčích aspektů školní zralosti odlišuje děti bez problémů a děti s problémy v některé oblasti. Patří sem právě např. Jiráskova úprava Kernova testu školní zralosti. Podrobnější vyšetření pak může vycházet právě ze selhání ve screeningovém vyšetření a je prováděno na žádost rodičů. Toto vyšetření pak posuzuje úroveň fonologické percepce, vizuální percepce, senzomotoriky, řeči, rozumových schopností, pozornosti, úkolového chování, sociálně adaptivního chování. Právě některé výše uvedené testy se využívají při podrobnějším vyšetření školní zralosti. Je to např. Test rizika poruch čtení a psaní či Edfeldtův reverzní test.

4 Vstup do školy

Vstup do školy představuje v životě dítěte obrovskou změnu. Problematice školní zralosti a připravenosti se proto věnují odborníci již od počátku 20. století. Největší pozornost je tomu věnována pedagogy v MŠ, ale nejen těmi. Problémy plynoucí ze školní nezralosti se mohou objevit právě při nástupu do ZŠ a přinést s sebou další komplikace, které ovlivní úspěšnost dítěte již na počátku povinné školní docházky. Proto se týká školní zralost také pedagogů 1. stupňů ZŠ a odborníků z poradenské praxe, jejichž úkolem je odhalit nedostatky, které by vyžadovaly OŠD. To vše za vzájemné spolupráce s rodinou, pedagogy a případně dalšími odborníky, které dítě má (Dittrich, 1993).

Ta obrovská změna při přechodu do ZŠ nastává v mnoha oblastech. Dítě musí záměrně delší dobu udržet pozornost, musí se umět podřídít, citově oprostít od rodiny, adaptovat se na nové prostředí. Ve velké míře pro něj končí období hry. Hra byla do té doby dominantní činností, nyní je nahrazena činností, která je víceméně vnímána jako povinnost. Je toho ale mnohem více. Pro usnadnění tohoto přechodu bývá práce s předškolními dětmi v MŠ již v něčem podobná systematickému vyučování ve škole (Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018).

Pro dítě svým způsobem končí fáze dětství a začíná fáze nová, ve které se na dlouhou dobu stává školákem. Mění se jeho společenský status i jeho společenská role. Změna je to obrovská, ale dítě je na ni postupně připravováno. V podstatě již kolem nástupu do MŠ se začíná mluvit o tom, že z něj jednou bude školák. A čím dále postupuje v MŠ, tím častější jsou konverzace na toto téma. Samozřejmě nejvíce to dítě pociťuje v posledním roce před zahájením školní docházky. Jednak se tedy může trochu měnit přístup v MŠ, a to směrem ke zvýšení úspěšnosti ve škole, ale především se to týká nákupu veškerých školních pomůcek. Dítě si vybírá tašku, penál, přezůvky. Okolí se ho vpytává, jak se těší. Všechno toto jen utvrzuje dítě v tom, že vstup do školy je významná a důležitá událost v jeho životě. Tímto vším je dítě pozitivně motivováno k tomu, aby se do školy těšilo. Což už je první krok k tomu, aby bylo ve škole úspěšné (Řičan, 2014). Ovšem představa dítěte o škole může být zkreslená a dítě tak často vůbec netuší, co ho ve škole čeká, na což upozorňuje Petrová (In Šmelová, Petrová, Suralová, 2012).

Typicky se objevují mezi předškolními dětmi velké rozdíly ve vývojových změnách a zrání organismu. Můžeme pozorovat zpomalování, ale i zrychlování vývoje, výrazné individuální zvláštnosti i nerovnoměrný vývoj. Právě sledování vývojové úrovně osobnosti dítěte umožňuje lépe posoudit budoucí zvládnutí požadavků, které školní docházka přináší

(Petrová, In Šmelová, Petrová, Suralová, 2012). Pokud do školy nastoupí dítě nepřipravené, mohou se objevovat příznaky poukazující na vnitřní nestabilitu dítěte. Tyto projevy se mohou během krátké doby srovnat, ale mohou se také stupňovat a dítěti negativně poznamenat 1. školní rok či dokonce celou školní docházku a vztah ke škole (Fasnerová, 2018). Petrová (In Šmelová, Fasnerová, Petrová, 2013) uvádí průměrnou adaptační dobu, která je 2 měsíce. Pokud problémy přetrvávají i po 2 měsících, je na místě se obrátit na odbornou pomoc.

Zdá se, že je velké množství toho, co by vlastně mělo dítě zvládnout, aby mohlo nastoupit do základní školy a bylo v ní úspěšné. Většina dětí to bez větších obtíží zvládne a ty ostatní jen potřebují menší či větší pomoc a podporu svého okolí, aby dosáhli stejných nebo podobných úspěchů. I když třeba se zpožděním (Monatová, 2000).

Při posuzování školní zralosti a připravenosti hrají významnou roli určité faktory. Mertin, Krejčová (2013) ale navíc zdůrazňují důležitost dosavadního vývoje a fungování dítěte v předškolních zařízení – tedy většinou v MŠ. To ukazuje, v jaké míře je dítě vyspělé po stránce sociální, kognitivní a pracovní. A především pak lze na základě fungování dítěte v MŠ poměrně dobře předpovídat jeho budoucí fungování v ZŠ.

Dítě se určitým způsobem připravuje na vstup do školy již dlouho před samotným zahájením povinné školní docházky. Z dlouhodobého hlediska se to týká celého předškolního období, ačkoli tato příprava není úplně cílená. Např. rozvíjí řeč a slovní zásobu, posiluje zájmy a zvědavost různými činnostmi, socializuje se, různými činnostmi rozvíjí jemnou i hrubou motoriku a smyslové vnímání. Tím, jak se nástup do školy blíží, je příprava intenzivnější a více záměrná. To se týká např. docházení do MŠ či nákupu školních pomůcek. A patří sem také samotná příprava na 1. den ve škole (Šulová, In Šulová, Havlíková, 2014).

Při rozhodování o zahájení školní docházky je třeba zohlednit nejen celkový vývoj dítěte, ale také další faktory. Bednářová, Šmardová (2015) ještě uvádějí jako příklad možnou nepříznivou aktuální životní situaci dítěte či rodiny. Rozhodnutí má být vysloveno nejen na základě kritérií zralosti a připravenosti, ale také na základě citu, intuice a zkušenosti. Dítě zralé potřebuje zahájit školní docházku. Dítě nezralé potřebuje školní docházku odložit. Při zjištěné nezralosti někdy stačí pouze čas, aby dítě vše zráním dohnalo, jindy je třeba poskytnout podporu.

4.1 Předčasný nástup do školy

Možný je také předčasný nástup do školy. Podle školského zákona může do školy předčasně nastoupit dítě přiměřeně tělesně a duševně vyspělé. A to pokud dovrší 6 let v době od září do konce června příslušného kalendářního roku. Podmínkou je, že o to musí požádat

zákonný zástupce a v příloze této žádosti musí přiložit doporučující vyjádření ŠPZ, či doporučující vyjádření školského poradenského zařízení a odborného lékaře. To záleží na konkrétním měsíci narození dítěte. Pokud je dítě narozeno v období od září do konce prosince, stačí pouze doporučující vyjádření ŠPZ. Pokud je však dítě narozeno od ledna do konce června, musí zákoný zástupce předložit také doporučující vyjádření odborného lékaře. Odborníci tedy musí posoudit, jestli dítě dostatečně zralé, aby obstálo v konkurenci starších dětí a mělo dobré výsledky. V opačném případě je zbytečné a nežádoucí, aby dítě nastoupilo do školy dříve.

O předčasný nástup do školy většinou žádají rodiče dětí, které jsou nadprůměrně psychicky vyspělé. Ale to ještě neznamená, že bude dítě vyspělé i v ostatních oblastech, které jsou posuzovány v rámci školní zralosti. Klégrová (2003) dále z vlastní zkušenosti uvádí, že žádosti o předčasný nástup nejsou časté a ty doporučené ještě méně. Předčasný nástup je pro děti, které jsou pro školu zralé, a jejichž rozvoj by další rok v MŠ jen brzdil. Ovšem také předčasný nástup do školy s sebou nese rizika. Dítě může být nezralé fyzicky, psychicky či citově. Takové dítě pak je přetěžováno, může dojít k narušení vztahu k učení, dítě může být neurotické, neklidné či úzkostné, mohou se objevit nedostatky, které by v MŠ ještě dozrály (Šulová, Ležalová, 2012).

5 Zápis do školy

Samotnému vstupu do základní školy předchází zápis. Je to v podstatě první zkušenost dítěte se školou. Pokud má dítě starší sourozence, může trochu školu nějakým způsobem znát, ale jeho představa o škole je ještě odlišná od reality. Dítě se také mohlo do ZŠ dostat v rámci docházky do MŠ, ale zápis pořád zůstává takovým prvním významným kontaktem, který dítěti přibližuje prostředí školy a napovídá mu, že již brzy bude nejspíš tím velkým školákem. A jeho pocity ze zápisu pak často ovlivňují, jaká další očekávání bude dítě od školy mít a jestli se jeho postoj ke škole nezmění. Změnit se může ale i k dobrému. Většina dětí se do školy těší, a tím pádem se těší i k zápisu. Některé děti se těšit nemusí. Pak je důležité hledat příčinu (Otevřelová, 2016).

Podle školského zákona zákonný zástupce přihlašuje své dítě k povinné školní docházce na škole, kterou si vybral. Lépe řečeno, absolvováním zápisu dává najevo, že má zájem, aby jeho dítě zvolenou školu navštěvovalo. K zápisu musí zákonný zástupce své dítě přihlásit v době od 1. dubna do 30. dubna kalendářního roku, ve kterém má dítě začít plnit povinnou školní docházku. Pak už záleží na řediteli školy a kritériích přijetí, jestli bude dítě přijato či nikoliv. Tato kritéria škola zveřejní před konáním zápisu tak, aby měl zákonný zástupce k těmto informacím dálkový přístup. Tyto informace se týkají organizace a průběhu zápisu a obsahují právě kritéria pro přijetí, počet přijímaných žáků a veškeré další údaje. Dítě musí nastoupit k základnímu vzdělání, pokud ovšem nemá udělen OŠD. Novela školského zákona změnila také termíny zápisů. Je přímo stanoveno, že zápisy se musí konat v měsíci dubnu – od 1. dubna do 30. dubna. Konkrétní termín si pak samozřejmě zvolí škola sama a zákonný zástupce pak musí aktivně sledovat vyhlášené termíny na školách, které ho zajímají.

Podle školského zákona je místo a doba zápisu je na zvážení ředitele školy. To vše oznámí obvyklým způsobem. O přijetí k základnímu vzdělávání rozhoduje také ředitel školy, na základě podmínek stanovených v uvedeném zákoně. Co se týče vzdělávání žáků se SVP, kteří se vzdělávají ve školách nebo třídách s upraveným vzdělávacím programem, tak jejich docházka do školy může s předchozím souhlasem ministerstva trvat 10 ročníků.

Zákonný zástupce dítěte může tedy zvolit více škol. Výběr má poměrně široký, od běžných po různé alternativní ZŠ, a zvolit může také formu domácího vzdělávání (Otevřelová, 2016). Pokud dítě nesplní kritéria škol vybraných zákonným zástupcem, má stále jistotu, že bude přijato na tzv. spádové škole. Působnost spádových škol vymezuje školský zákon. Znamená to, že dítě pak plní povinnou školní docházku v ZŠ, do jejíhož školského

obvodu spadá svým místem trvalého pobytu. Školský zákon také vymezuje školské obvody. Přednostní právo na vzdělávání na spádové škole mají všechny děti, které spadají do jejího školského obvodu. Pokud se však z nějakého důvodu nebude dítě vzdělávat ve spádové škole, je tu oznamovací povinnost řediteli této spádové školy. Oznamit je to nutné do konce května kalendářního roku, ve kterém má dítě nastoupit k povinnému základnímu vzdělávání.

Samotná podoba zápisů není jednotná, může se na školách lišit. Přesto jsou určité náležitosti stanoveny ve vyhlášce č. 48/2005 Sb. Zápis k povinné školní docházce se skládá ze dvou částí, přičemž jedna z nich je prakticky nepovinná. První část je formální. V této části zákonný zástupce dítěte žádá o zápis dítěte k plnění povinné školní docházky a doloží veškeré potřebné dokumenty. Druhá část se skládá z rozhovoru a činností s dítětem. Nastane však pouze v případě, jestliže je u zápisu přítomno i zapisované dítě a jestliže s tím zákonný zástupce souhlasí. Rozhovor s dítětem může trvat maximálně 20 minut. Sleduje, jak je dítě motivované pro školu a orientačně posuzuje školní zralost. Ostatní hry a jiné činnosti mohou trvat maximálně 60 minut a jejich cílem je také orientační posouzení školní zralosti a připravenosti. To se posuzuje orientačně ve vztahu k očekávaným výstupům jednotlivých vzdělávacích oblastí RVP PV. Nelze však posoudit všechny tyto oblasti, takže u zápisu se volí ty z nich, které je možné v tu dobu nějakým způsobem orientačně posoudit. A na základě tohoto pak škola při zápisu prokazatelně informuje zákonného zástupce o možnostech pomoci dítěti v jeho dalším rozvoji do doby, než bude nastupovat do školy (v mezidobí před nástupem do školy).

Důležité u zápisů však je, aby dítě reagovalo přirozeně. Rozhodně není žádoucí ani vhodné, aby se dítě tzv. naučilo, co má u zápisu říkat a dělat. Není to pak vypovídající, nehledě na to, že to rozhodně neprospívá a neprospěje ani samotnému dítěti. Dítě však u zápisu nemusí být přítomno, ačkoli je to samozřejmě doporučováno (Otevřelová, 2016).

Zápis do školy provádějí pedagogové 1. stupně, mohou to být dokonce přímo ti, kteří budou dítě později učit. Připraví si program zápisu, což je důležité proto, aby se na nic nezapomnělo. Zjistí orientační údaje o rodině, jako je zdravotní stav dítěte, případní sourozenci či nějaké zvláštní schopnosti a dovednosti. Tady je to ve velké míře o tom, jak moc sdílí rodiče budou a co budou považovat za relevantní pro posouzení školní zralosti. Výhodou je nesporně spolupráce MŠ a ZŠ, pedagog tak má větší představu o tom, v jakém prostředí je dítě připravováno pro vstup do školy. Součástí zápisu bývá volná kresba, krátký rozhovor a část věnovaná předmatematickým představám. To dokáže mnohé o dítěti říct. Větší pozornost by měla být věnována dětem narozeným v letních měsících a dětem, které nechodily do MŠ. U těchto dětí může být větší riziko nezralosti pro školu. Přesto je doba strávená u zápisu

poměrně krátká a dítě se může chovat naprosto odlišně, než je pro něj běžné. Proto je důležitou částí také rozhovor s rodiči, kteří mohou některé případné zvláštnosti vysvětlit (Klégrová, 2003).

Zápis může probíhat tradiční i netradiční formou. Poměrně důležité je, aby dítě nemělo pocit, že je zkoušeno a bylo tak naprosto přirozené a uvolněné. Někdy se může stát, že dítě je na zápis připravováno, diagnostické úkoly jsou pro něj známé, což pak může zkreslovat výsledek. Právě proto některé ZŠ volí formu netradičního zápisu. Ten je sice náročnější na organizaci a čas, ale pro dítě je snazší, protože je formou hry. Celým netradičním zápisem provází pohádka a děti na stanovištích plní jednotlivé úkoly. Ať už je ovšem zápis tradiční či netradiční, vždy se na jeho konci pedagog vyjádří, zda doporučuje či nedoporučuje nástup do školy (Fasnerová, 2018).

6 Odklad školní docházky

Odklad povinné školní docházky je vymezen ve školském zákoně. Ten říká, že pokud dítě není tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé, může ředitel školy odložit povinnou školní docházku o 1 školní rok. Je nutné, aby o to písemně požádal zákonný zástupce dítěte v době zápisu. Tato žádost ovšem musí být doložena doporučením příslušného školského poradenského zařízení (dále ŠPZ), a odborného lékaře nebo klinického psychologa. Odložit školní docházku lze nejdéle do zahájení školního roku, ve kterém dítě dosáhne 8 let věku.

OŠD lze vnímat jako preventivní opatření, které má chránit dítě pro školní docházku nezralé, před selháním. Dobrý začátek školní docházky ovlivňuje celou školní budoucnost dítěte. Dytrych, Matějček (1994) upozorňovali na závažnost tohoto problému. Dříve byl udělen odklad asi 10 % dětí. Přitom dnes jsou procenta udělených odkladů ještě vyšší, často se uvádí, že se jedná o 18-20 %. Autoři nám také předkládají obraz toho, jakým způsobem by měla být vyšetřována školní zralost a připravenosti. Jako první uvádí testy školní zralosti, tedy především Jiráskovu úpravu Kernova testu, kterou je možné doplnit ještě dalším testem, který má zkoumat spíše sociální oblast. Pokud dítě nesplní požadavky kladené v testu či testech, je nutné celkové individuální vyšetření, kam patří inteligenční testy. Ale ani to není vše, dále je důležité získat informace pozorováním dítěte ve standardních situacích, získat posudek od pedagogů z MŠ a zpracovat anamnézu dítěte za pomoci rodičů. Nahlíží tak na vyšetření, které má předcházet odkladu, jako na velice komplexní záležitost, kde je třeba získat veškeré možné informace a pečlivě zvážit budoucí kroky. Upozorňuje také ale na to, že získaný rok odkladu má být využit k intenzivní práci s dítětem doma i v MŠ. Některé nedostatky se mohou srovnat vývojem, dítě jednoduše potřebuje čas, aby došlo. Na druhou stranu, jsou také nedostatky a obtíže, na kterých je třeba pracovat. K tomuto slouží různé speciální programy a kurzy či přípravné třídy pro děti s OŠD (Žáčková, Jucovičová, 2007).

Jedním z důvodů rostoucího počtu OŠD může být i přetrvávající strach ze školy, a to především ze strany rodičů. ZŠ má jiný přístup a jiné metody práce, a bývalé zkušenosti rodičů mohou vést k tomu, že rodiče raději zvolí OŠD. A to i přesto, že k tomu není žádný důvod z hlediska zralosti a připravenosti dítěte (Koťátková, 2014).

Stejně jako se neustále mění čísla, co se týče počtu udělených odkladů, měnil se a mění postoj k udělování odkladů. Dříve nebyl odklad vnímán jako něco úplně pozitivního. Bylo to stigma, které si s sebou neslo jak dítě, tak i rodina. Rodina tak v podstatě musela být přesvědčována, aby o odklad požádala. Na druhé straně se v 90. letech začaly objevovat situace, kdy rodiče sami chtěli odložit školní docházku dítěti jen ze strachu ze školních

nároků. V dnešní době je odklad často probíraným tématem. Dle Klégrové (2003) se situace vyrovnává. Stále je udělováno velké množství odkladů, ale většinou je to z opodstatněných důvodů. Ačkoli se pořád objevují žádosti o neopodstatněné odklady a současně to může být pro některé rodiny ještě stigma. Ale rozhodně už to není tak časté.

Rodiče se ovšem k případnému udělení odkladu staví různě. Někteří rodiče si dobře uvědomují, že dítě ještě není připravené zahájit školní docházku a odklad vítají. Jiní naopak udělení odkladu nesou těžce, považují to za vlastní selhání či právě za stigma. A nakonec jsou také rodiče, kteří sami požadují odklad, aniž by byl nějaký důvod k jeho udělení (Petrová, In Šmelová, Fasnerová, Petrová, 2013). Pohled na udělování odkladů se tedy nepochybně vyvíjel. Jak uvádí Mertin, Krejčová (2013), přístup pedagogů i rodičů k problematice odkladů se změnil. Dříve byly odklady méně časté a většinou těžko přijatelné. Dnes jsou odklady rutinní a poměrně velmi častou a bez obtíží přijímanou záležitostí.

Je třeba si tu uvědomit, že nejdůležitější je jednat v zájmu dítěte a mít na mysli jen jeho pozitivní rozvoj. Ne vždy je totiž odklad školní docházky vhodný a žádoucí. Dítě by mělo nastoupit do školy v dobu, kdy je pro školu přiměřeně zralé a projevuje o ni zájem. Takovéto dítě by odklad ve vývoji jen brzdil a mohl by způsobit stejné problémy jako odklad dodatečný (Klégrová, 2003).

Celé období kolem zápisu do školy není náročné jen pro dítě. Také rodiče s napětím očekávají, zda bude vše v pořádku a dítě radostně nastoupí do 1. třídy. A reakce mohou být opravdu různé. Někteří těžce nesou případný udělený odklad, jiní jsou si vědomi toho, že to dítěti jen prospěje a sami vidí, že odklad je třeba, anebo někteří rodiče dokonce vyžadují udělení odkladu, ačkoli k tomu dle pedagogů a psychologů není žádný důvod. Testování školní zralosti a udělování odkladů je tu především proto, aby byly ochráněny děti, které ještě nejsou připravené povinnou školní docházku zahájit a cílem je tedy předejít jejich zbytečnému selhávání (Matějček, Pokorná, 1998).

Obecně se za roky výzkumů a pozorování ukázalo, že odklady se týkají spíše chlapců, a to především těch, kteří dosahují 6 let v letních měsících. Děti dozrávají v určitých ucelených etapách, takže dítě, které se na počátku kalendářního roku zdá pro školu nezralé, může vše ve vývoji dohnat a v září bez problémů nastoupit do ZŠ. Ale jsou samozřejmě děti nezralé, které opravdu potřebují ještě rok odkladu a soustavnou pomoc a přípravu, aby vstup do ZŠ bez problémů zvládly (Kořátková, 2014).

Další situací je bezdůvodný odklad, který většinou dítěti neprospívá. Zřejmý důvod pro udělení odkladu tu žádný není, často se jedná o rodiče, kteří chtějí svému dítěti prodloužit dětství či mu zajistit pozdějším nástupem vynikající prospěch ve škole (Klégrová, 2003).

Bezodůvodný odklad přináší rizika – dítě se pravděpodobně už bude v MŠ nudit, vývojově je dál a potřebuje se posunout právě do ZŠ (Šulová, Ležalová, 2012).

Pugnerová, Dušková (2019) představují odborníkem řečené časté důvody k OŠD. Řadí sem následující – nedostatky v tělesném vývoji nebo zdravotním stavu, sociální nezralost, nerovnoměrný či opožděný vývoj aj. Uvádí také, že počet odkladů sice poslední roky mírně klesá, přesto se stále drží kolem 20 %. Omezení četnosti odkladů má přinést zavedení povinného předškolního ročníku v MŠ.

Podle Lánské (2015) se také můžeme podívat na důvody, které vedou rodiče vůbec k uvažování o udělení OŠD. Nejčastější je vlastní rozhodnutí rodičů (cca 40 %), následuje doporučení ze strany MŠ (cca 24 %), doporučení z PPP (cca 11 %), doporučení ze strany ZŠ při zápisu (cca 10 %), doporučení od lékaře (cca 8 %), jiné (cca 9 %).

6.1 Dodatečný odklad

Dodatečný odklad je vymezen ve školském zákoně. Je to poslední možnost, jak umožnit dítěti dozrát pro školu a nastoupit až bude připravené. Využívá se výjimečně. Může však nastat situace, kdy nastoupí do školy dítě, které ještě není připravené. Nemusí to být vždy z důvodu nějakého zanedbání při posuzování školní zralosti. MŠ přece jen funguje na jiném systému, než jaký je ve škole, takže některé nedostatky či problémy tu nemusí být patrné. A proto pak není ani důvod uvažovat o vyšetření školní zralosti v ŠPZ. Dodatečný odklad může být udělen se souhlasem zákonného zástupce v průběhu 1. pololetí školního roku. K možnosti udělení dodatečného odkladu se však nikdo z odborníků nestaví pozitivně. Spojuje je názor, že dítě je v tomto případě traumatizováno a ovlivní ho to na zbytek jeho školní docházky. Dítě má pocit selhání a jeho dalšímu vývoji a rozvoji návrat do MŠ rozhodně nepomůže. Pokud dítě projevuje známky školní nezralosti, je na místě udělení OŠD. V žádném případě se nejedná o selhání, ani ze strany dítěte, ani ze strany rodičů. Odklad by měl být vždy udělen v zájmu dítěte, aby mu tak umožnil dohnat vývoj v těch oblastech, které ještě nejsou na školní docházku připravené (Klégrová, 2003).

V případě, že se tedy projeví nezralost až po nástupu do ZŠ, je třeba dítě neodradit. Důležité je vhodně motivovat, pracovat s ním a rozvíjet jej. Vše může i přes počáteční neúspěchy dohnat a začít se zlepšovat. Pravděpodobně nejčastějším důvodem nezralosti, která se projevuje až ve škole, je věk dítěte. Jeden rok ve vývoji dítěte je ještě dlouhá doba a dítě, ač je vše ostatní v normě, nemusí zvládat nároky školy. Ještě nedozrálo k tomu, aby bylo schopno se jim přizpůsobit. Může tedy trvat delší dobu, než se dítě srovná (Klégrová, 2003).

7 Možnosti práce s dětmi před zahájením školní docházky

Existují také možnosti speciální přípravy předškolních dětí na vstup do ZŠ. Jednou z možností jsou přípravné kurzy. Děti se společně s rodiči scházejí ve škole a věnují se činnostem, které rozvíjejí schopnosti a dovednosti zásadní pro úspěšné zahájení povinné školní docházky. ZŠ tyto kurzy realizují často také kvůli získání nových žáků. Je to určitá forma seznámení se s prostředím školy a s pedagogickým personálem. Což jistě je pro rodiče důležité. Na druhou stranu to má své výhody také pro školu, která tímto způsobem pozná případného budoucího žáka 1. třídy a jeho rodiče (Mertin, Krejčová, 2013).

Takové přípravné kurzy často připravuje výchovný poradce, samozřejmě ale ve spolupráci s dalšími odborníky (školní speciální pedagog, školní psycholog aj.). Vytváří celou koncepci kurzů. Nespornou výhodou je, pokud se kurzu účastní budou třídní pedagog 1. třídy. Tyto kurzy mohou mít různou délku. Mohou být celoroční, může být každé pololetí jeden, avšak často bývá kurz realizován právě po zápisu do ZŠ. Právě v tom období po zápisu bývá doporučen především dětem, u kterých si pedagog není úplně jistý, jestli a jak zvládnou požadavky a nároky spojené s nástupem do školy. Frekvence kurzu je většinou 45-60 minut jednou týdně. Důležité je také zvážit počet dětí a pedagogů ve skupině. Každé dítě je individuální. Ideální samozřejmě je, pokud je více pedagogů a dětí méně, protože jim to umožní s každým dítětem opravdu individuálně pracovat. Přítomnost rodiče je žádoucí už jen proto, aby získal představu, jak dítě dále doma rozvíjet (Mertin, Krejčová, 2013).

Užitečné je určitě i provedení vstupní diagnostiky, která odhalí silné a slabé stránky každého z dětí a umožní tak maximálně program kurzu přizpůsobit. Mertin, Krejčová (2013) obecně doporučují zaměřit se na tyto oblasti – grafomotorika, sluchová a zraková percepce, myšlení a řeč, předmatematické představy, paměť, prostorová a časová orientace, sociální dovednosti, komunikační dovednosti aj. V dnešní době je také velké množství dostupných materiálů a programů pro práci s předškolními dětmi. Lze využít komplexní programy (např. Do školy s Tobiášem, Metoda dobrého startu) či různé materiály (Šimonovy pracovní listy, Mezi námi pastelkami, Co si tužky povídaly, Na návštěvě u malíře, Počítání soba Boba I. a II., Pavučinky – Sluchové vnímání). Další možností je vypracování materiálů vlastních.

Také PPP organizují řadu individuálních skupinových aktivit pro děti předškolního věku. Většinou navazují na odborná vyšetření. Některé PPP nabízí aktivity zaměřené i na děti s OŠD a pomáhají tak rozvíjet ty funkce, ve kterých se objevují deficity. Někdy může být k dispozici také logopedická péče (Kucharská, Švancarová, 2017).

Využit je možné také běžné dětské časopisy, které často obsahují úkoly pro děti před zahájením školní docházky. Jsou to např. Pastelka, Méd'a Pusík, Slůně aj. (Kucharská, Švancarová, 2017).

V případě udělení odkladu je ale třeba s dítětem po celý rok systematicky pracovat. Jedině tak lze zajistit, že až do školy nastoupí, nebude selhávat. Je třeba dítě rozvíjet po všech stránkách, a především pak v těch, ve kterých byly odhaleny nedostatky vedoucí k rozhodnutí o udělení odkladu. Tento úkol je na rodině a na MŠ (Petrová, In Šmelová, Fasnerová, Petrová, 2013). Také pro děti s OŠD existují možnosti podpory. Patří mezi ně individuální výchovně-vzdělávací plán, předškolní průprava v MŠ, edukativně-stimulační skupiny, individuální speciálně-pedagogická péče v PPP nebo speciálně pedagogickém centru (dále SPC) (Bednářová, Šmardová, 2015).

Další možnosti práce s dětmi předškolními předkládá školský zákon. Jedná se o přípravné třídy ZŠ či přípravný stupeň ZŠ speciální. Přípravné třídy jsou určeny přednostně dětem s uděleným odkladem, a také dětem, u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj. V přípravné třídě musí být minimálně 10 a maximálně 15 dětí. Ke zřízení je třeba souhlas krajského úřadu či souhlas ministerstva. O zařazování rozhoduje ředitel školy na základě žádosti zákonného zástupce a doporučení ŠPZ. Obsah vzdělávání je součástí školního vzdělávacího programu (dále ŠVP). Druhou možností je přípravný stupeň. Podmínky jsou podobné, pouze s tím rozdílem, že ředitel může do přípravného stupně zařadit dítě od školního roku, v němž dosáhne 5 let věku, do zahájení povinné školní docházky, a to i v průběhu školního roku. Třída přípravného stupně má nejméně 4 a nejvýše 6 dětí. Vzdělávání trvá nejvýše 3 školní roky. To, co je ale vždy zásadní, je zájem dítěte.

8 Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami

Dítě se SVP je dítě, které má prokazatelnou odchylku od běžného vývoje. Tato odchylka může být vrozená, ale může se také začít zvýšeně projevovat až v pozdějším věku (Košátková, 2014).

Podle školského zákona je dítětem se SVP osoba, která potřebuje poskytnutí podpůrných opatření (dále PO), aby byly naplněny vzdělávací možnosti nebo uplatněna nebo užívána práva rovnoprávně s ostatními. Patří sem tedy děti se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním. Zdravotní postižení v sobě zahrnuje mentální, tělesné, zrakové a sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus, vývojové poruchy učení a chování. Zdravotní znevýhodnění se týká zdravotního oslabení, dlouhodobé nemoci a lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání. A sociální znevýhodnění se týká dětí z rodinného prostředí s nízkým sociálně-kulturním postavením a ohrožených sociálně patologickými jevy, dětí s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou, ale také třeba dětí s odlišným mateřským jazykem (Kendíková, 2016).

Mentální postižení je pojem označující pokles IQ jedince pod 85. Jednoduše řečeno sem patří mentální retardace (lehká, středně těžká, těžká a hluboká) a jiné duševní poruchy (např. schizofrenie, afektivní poruchy, poruchy chování a emocí u dětí aj.) (Valenta, In Michalík, 2011).

Tělesné postižení bývá chápáno jako dlouhodobý nebo trvalý stav charakteristický orgánovou nebo funkční poruchou, který nelze zcela odstranit nebo významně zmírnit. Patří sem dlouhodobě nepříznivý zdravotní stav a lokomoční postižení (Novosad, In Michalík, 2011).

Zrakové postižení je důsledek poškození zraku a funkce vidění, a to v takovém rozsahu, kdy to již nelze dostatečně kompenzovat (Krhutová, In Michalík, 2011).

Sluchové postižení je sociální důsledek takové ztráty sluchu, kterou již nelze plně kompenzovat technickými pomůckami, a která negativně ovlivňuje kvalitu života jedince (Langer, 2013).

Vady řeči bývají označovány také jako narušení komunikační schopnosti. A ta je narušena, pokud některá z jazykových rovin (příp. několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru (Lechta, 2003).

Souběžné postižení více vadami patří mezi nejsložitější a současně nejméně propracovanou oblast speciální pedagogiky. Terminologické vymezení také není jednotné.

Většinou se lze setkat s termíny vícenásobné postižení, kombinované postižení a kombinované vady. V podstatě mohou nastat 2 možnosti. U první z nich dochází k vrstvení postižení. To znamená, že existuje nějaké primární postižení, a z problémů tohoto primárního postižení vznikají postižení sekundární. Druhou možností je, že existuje více primárních postižení a dochází tak ke vzniku nové kvality (Ludíková, 2005).

Autismus (porucha či poruchy autistického spektra, pervazivní vývojová porucha) je označení pro narušení ve třech hlavních oblastech (tzv. triáda) – komunikace, sociální interakce a stereotypní chování (Bazalová, 2017). Porucha autistického spektra znamená, že vývoj jedince probíhá odlišným způsobem než vývoj jedince zdravého. Tato odlišnost se projevuje ve všech složkách osobnosti (Bendl, 2015). Jedinec s autismem je ve svých projevech jedinečný.

Vývojové poruchy učení a chování jsou oblastí poměrně nejednotnou co se týče terminologického vymezení. Lze se setkat s termíny specifické poruchy učení, specifické vývojové poruchy učení, specifické vývojové poruchy školních dovedností apod. (Smečková, 2013). Vágnerová (In Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015) rozlišuje v terminologickém vymezení specifické poruchy učení a specifické poruchy chování. Specifické poruchy učení souhrnně označují takové výukové problémy, které nejsou způsobeny postižením zraku, sluchu, motoriky, mentální retardací či jinou psychickou poruchou, ani nepříznivými vlivy prostředí. Vznikají jako důsledek dílčích dysfunkcí, které jsou nutné pro osvojení výukových dovedností. Stejně vznikají také specifické poruchy chování, pouze s tím rozdílem, že jsou narušeny funkce zodpovědné za řízení, regulaci a integraci různých projevů chování. Jucovičová, Žáčková (2017) definují specifické vývojové poruchy učení jako vrozenou, příp. v raném dětství získanou, neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných metod výuky za odpovídající inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti. Specifické vývojové poruchy chování zahrnují poruchy pozornosti a aktivity. Problematické chování je tu důsledkem poruchy fungování CNS.

PO jsou 1.-5. stupně, a to dle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Je možné je kombinovat. Podle školského zákona spočívají např. v poradenské pomoci školy a ŠPZ, v úpravě podmínek vzdělávání a školských služeb, v použití kompenzačních a speciálních pomůcek, v úpravě očekávaných výstupů vzdělávání, ve využití asistenta pedagoga či dalšího pedagogického pracovníka aj.

Vzdělávání žáků se SVP upravuje vyhláška 27/2016 Sb. Přednostně jsou zařazováni do škol, tříd, oddělení nebo studijních skupin, které nejsou zřízeny podle § 16 odst. 9 školského zákona. Pokud by takové vzdělávání nestačilo k optimálnímu vzdělávání dítěte, je

zařazeno na základě doporučení ŠPZ do školy, třídy, oddělení nebo studijní skupiny zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona. Ty jsou zřizovány podle druhu znevýhodnění.

9 Školská poradenská zařízení

ŠPZ podle školského zákona poskytují informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou pomoc, odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči. Důležitou pomoc zajišťují při volbě vhodného vzdělávání. Tato zařízení jsou určena dětem, zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. Patří sem PPP a SPC. Jejich komplex činností upravuje vyhláška č. 72/2005 Sb.

9.1 Pedagogicko-psychologická poradna

PPP se podílí na vzdělávacím procesu, a to především v případech, kdy se objeví nějaké komplikace. Odborníci tu provádí přímou práci s dětmi od 3 let věku do ukončení středního, resp. vyššího odborného vzdělání, a s jejich rodiči. Poskytují poradenské služby a pomoc pedagogicko-psychologického, speciálně pedagogického zaměření. Věnují se právě připravenosti dětí na vstup do školy. V PPP pracují psychologové, speciální pedagogové a sociální pracovníci (Národní ústav pro vzdělávání, 2019).

9.2 Speciálně pedagogické centrum

SPC se dělí dále dle druhu a stupně zdravotního postižení. Pracují tu speciální pedagog, psycholog a sociální pracovník, příp. další odborníci dle konkrétního zaměření centra. Poskytují pomoc, podporu a péči jedinců se zdravotním postižením od 3 do 19 let věku. Provádí diagnostiku, metodické a terapeutické činnosti, participují na přípravě a zpracování individuálních výchovně-vzdělávacích a stimulačních programů pro integrované děti aj. Také SPC se věnuje připravenosti dětí na vstup do školy, v tomto případě jde o děti se SVP (Národní ústav pro vzdělávání, 2019).

10 Mateřská škola a základní škola

10.1 Mateřská škola

Současná MŠ se zaměřuje na všestranný rozvoj předškolního dítěte. Má několik funkcí, a to funkci pečovatelskou, vzdělávací, personalizační, socializační a integrační (Šmelová, 2006). Všestranný rozvoj dítěte se zaměřuje na kognitivní, sociální a emoční oblast. Předškolní vzdělávání slouží k zajištění optimálního rozvoje dítěte (Greger, Simonová, Straková, 2015). Školský zákon uvádí, že jedním z cílů předškolního vzdělávání je vyrovnávání nerovnoměrností vývoje dětí a vytváření základní předpokladů pro vzdělávání v základní škole. Předškolní vzdělávání také poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se SVP. MŠ je určena dětem ve věku zpravidla od 3 do 6 let. Nově je poslední rok před zahájením školní docházky povinný, a to v rozsahu 4 hodiny denně.

Výběr MŠ je různorodý. Existují MŠ s různými vzdělávacími programy, existují MŠ státní a soukromé, církevní a alternativní (Koťátková, 2014). Zřizovány jsou MŠ pro děti se zrakovým, sluchovým či tělesným postižením, také mateřské školy logopedické a pro děti s kombinovanými vadami (Průcha, 2016).

Při vzdělávání dětí se SVP se v současnosti využívají 4 základní formy – segregovaná, kontaktní, integrovaná a inkluzivní. Segregovaná forma představuje vzdělávání dětí se SVP ve speciálních MŠ. Jsou takto vzdělávány děti s přibližně podobnými speciálními potřebami a jsou jim přizpůsobeny veškeré podmínky. Kontaktní forma se vyznačuje tím, že dítě se SVP je vzděláváno ve speciální třídě běžné MŠ. To prakticky znamená, že některé aktivity probíhají společně s dětmi celé MŠ a jiné zase odděleně. Tento způsob vzdělávání může mít více podob. Další formou je forma integrovaná, která představuje začlenění dítěte se SVP do běžné třídy běžné MŠ. Tomu předchází diagnostika a doporučení ŠPZ, které rozhoduje, zda dítě je schopno se bezproblémově začlenit mezi běžné děti a zvládnout vzdělávací standardy tam nastavené. Je také třeba nastavit určité podmínky a podporu integrovanému dítěti. Poslední formou je inkluzivní forma vzdělávání. Ta je vnímána jako přirozené soužití všech dětí s ohledem na jedinečnost osobnosti každého dítěte. Vzdělávací programy jsou flexibilní a efektivně nastaveny tak, aby každé dítě optimálně rozvíjelo a přispívalo k vzájemnému učení a sounáležitosti. Děti se učí vzájemné toleranci a chování, které respektuje odlišnosti ostatních (Pacholík, Lipnická, Machů, Leix, Nedělová, 2015). Inkluze je postavena na respektu k odlišnostem mezi lidmi, obecném respektování lidských práv a na rovném přístupu ke vzdělání (Mertin, 2016).

10.2 Základní škola

Školský zákon vymezuje směřování základního vzdělávání a jeho cíle. ZŠ má směřovat k osvojování potřebných strategií učení, k motivování k celoživotnímu učení, k učení tvořivému myšlení a řešení problémů, ke spolupráci a komunikaci atd. Školní docházka je povinná po 9 let, nejvýše do konce školního roku, ve kterém dítě dosáhne 17. roku věku. Začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne 6. roku

Výběr ZŠ může být záležitostí poměrně náročnou. V současnosti je výběr široký a školy se od sebe odlišují v mnoha kritériích (velikost, zaměření, vzdělávací programy, vybavení aj.). Tady si musí rodiče nastavit priority a ujasnit si, co je pro ně zásadní ve vzdělávání jejich dětí. Stejně jako u MŠ, také u ZŠ lze zvolit školu státní či soukromou, tradiční či alternativní, či školu nějak specializovanou. V rámci škol alternativních je ještě spousta dalších možností – církevní, klasické reformní či moderní alternativní školy. Patří sem školy katolické, protestantské, židovské aj. Ale také školy waldorfské, montessoriovské, freinetovské, jenské, daltonské, projekt Začít spolu, projekt Zdravá škola aj. (Havlíková, In Šulová, Havlíková, 2014).

Dítě se SVP je v péči ŠPZ. Toto ŠPZ na základě diagnostiky a vyšetření stanoví rozsah a závažnost speciálních potřeb dítěte a může doporučit případné zařazení do systému speciálního vzdělávání. V případě speciálního vzdělávání je dále několik možností – individuální integrace, škola či třída zřízená podle § 16 odst. 9 školského zákona, kombinace uvedených forem. Individuální integrace představuje vzdělávání dítěte se SVP v běžné třídě běžné ZŠ. V rámci § 16 odst. 9 školského zákona jsou zřizovány školy speciálně určené pro děti se SVP a liší se dle druhu postižení. V případě, že se jedná o třídu zřízenou dle § 16 odst. 9 školského zákona, je to speciální třída (opět se liší podle druhu postižení) v běžné škole. Jedná se tedy o skupinovou integraci (Kendíková, 2016).

11 Dítě předškolního věku

Při vymezování předškolního období se lze setkat se 2 přístupy. V širším vymezení je na předškolní věk pohlíženo jako na celé období od narození až do cca 6 let. Naproti tomu, v užším pojetí se jedná o období od 3 do cca 6 let věku. Takto bývá předškolní věk vymezován nejčastěji. Horní hranice je, spíše než věkově, určena nástupem dítěte do ZŠ, ačkoli to samozřejmě s věkem úzce souvisí. To znamená, že to horní věkové vymezení může být 6-7 let (někdy také 8 let). Toto období vnímáme jako období MŠ, která většinou tvoří první instituci, do které se dítě dostává, a doplňuje rodinnou výchovu. Nejvýraznějšími fenomény, které nám ve velké míře přibližují prožívání a svět dítěte, jsou hra a kresba. Obecně dochází ke zpomalení a harmonizaci vývoje. Předškolní věk má stejně jako všechna ostatní vývojová období svá specifika a své charakteristické znaky, které si vymezíme níže. Přesto je stále důležité mít na paměti to, že každé dítě je individuální a mohou se tak samozřejmě objevovat drobné odlišnosti (Vágnerová, 2012).

11.1 Motorický vývoj

Dítě se postupně po motorické stránce stále více zdokonaluje. To souvisí také s vývojem CNS a mozku. Pohyb je pro tento věk jednou z nejpřirozenější činností, dítě je stále aktivní a v pohybu (Šimíčková-Čížková, 2010).

Začíná se vytrácet dětská baculatost, předškolní dítě se vytahuje do výšky, narůstá svalová hmota. Období kolem nástupu do školy bývá označováno jako stadium první vytáhlosti. Za rok dítě vyrostne cca o 7 cm a rovnoměrně přibývá na váze (cca 2 kg ročně). Zatím nejsou výrazně znatelné rozdíly mezi pohlavími. Šestileté dítě díky růstu kostí splňuje tzv. filipínskou míru školní zralosti. Začíná se také prořezávat trvalý chrup, a to mezi 5. a 7. rokem (Thorová, 2015).

S postupným rozvojem svalů, osifikací a růstem kostí souvisí zdokonalování hrubé a jemné motoriky. V oblasti hrubé motoriky jsou pohyby dítěte stále více a více koordinované a automatizují se. Dítě chodí, běhá, skáče, dokáže zvládnout i náročnější terén. Zlepšuje se obratnost, rychlost i kvalita pohybů. Proto je toto období vhodné k osvojování nových motorických dovedností a k vytváření základů některých sportovních aktivit. Rozvoj probíhá i v jemné motorice. Dítě se postupně zlepšuje v manipulaci s drobnými předměty. Rozvíjí se manuální zručnost. Dítě pracuje s tužkou, nůžkami, menšími kostkami, stavebnicemi či hračkami (Thorová, 2015).

Motorický vývoj se projevuje také v sebeobsluze. Dítě se učí samostatně oblékat, včetně zvládnání zipů, knoflíků či tkaniček, ale také se najíst a pečovat o vlastní hygienu v rámci jednoduchých úkonů. Spoustu těchto činností se učí s radostí, protože chce vše zkusit a zvládnout samo (Thorová, 2015).

Vyhraňuje se také používání ruky. Zpočátku dítě používá obě ruce zhruba stejně, střídá je. Časem většinou začíná dominovat jedna z rukou. Mluvíme o lateralitě horní končetiny. Dítě buď preferuje ruku pravou nebo ruku levou, což souvisí s převahou jedné mozkové hemisféry. Pokud je činnost obou hemisfér vyrovnaná, jedná se o nevyhraněnou laterality, tzv. ambidextri (Vágnerová, 2012).

Dítě se tedy rozvíjí po všech stránkách motoriky. V oblibě má právě různé pohybové a manipulační činnosti, které mu umožňují se zdokonalovat a objevovat tak svět ještě více do hloubky (Šimíčková-Čížková, 2010).

11.2 Kognitivní vývoj

Kognitivní vývoj zahrnuje více oblastí. Níže se zaměříme na vývoj a specifika myšlení, vnímání a řeči (Vágnerová, 2012).

11.2.1 Myšlení

Také myšlení předškolních dětí má své typické znaky. Poznávání se zaměřuje na blízký svět a proměňuje se způsob tohoto poznávání. Piaget (1999) rozčlenil myšlení do různých úrovní, kterými člověk ve svém vývoji postupně prochází. Období od 2 do 7 let věku je předoperačním stadiem vývoje. Dítě ještě nerozumí určitým pravidlům, operacím. Zásadním znakem je neschopnost zaměřit pozornost na více než 1 aspekt situace současně. Rozvíjí se pojmové myšlení. Dítě začíná používat prvky analýzy a syntézy, a srovnávání. Postupně přichází k tomu, že dokáže slučovat předměty a označovat je společným názvem, vytváří tak všeobecné rodové pojmy (nadřazené pojmy). Není to samozřejmě bez chyb. Ale právě chybami se dítě také učí (Šimíčková-Čížková, 2010).

Předoperační stadium se dále dělí na období předpojmové a symbolické inteligence a období názorného a intuitivního myšlení. Období předpojmové a symbolické inteligence je od 2 do 4 let věku. Dítě myslí v předpojmech. Osvojuje si řeč, ale slova a představy ještě nemají logické uspořádání. Předpojem je tu konkrétní objekt. Avšak nemá ještě obecnou platnost, protože dítě se teprve učí chápat obecnější pravidla (Šmelová, Prášilová, 2018).

Ze stadia předpojmového myšlení přechází dítě do stadia názorného a intuitivního myšlení. Toto stadium je vymezeno věkem od 4 do 7 let. Dítě se zaměřuje na to, co vidí

a vnímá, a co je pro něj subjektivně podstatné. Což bývá ten nejnvýraznější znak. Dokáže už uvažovat v celostních pojmech, které se vytváří na základě vystižení podstatných podobností objektů a jevů (Šmelová, Prášilová, 2018).

Myšlení dítěte je prelogické a intuitivní, má ještě určitá omezení a opírá se především o smysly. Získané informace jsou vybírány a zpracovávány specifickým způsobem. Vágnerová (2012) vyčleňuje určité znaky dětského myšlení a dělí je do dvou skupin podle toho, jestli se jedná o způsob výběru informací či o způsob zpracování informací. Všechny tyto znaky jsou ale vzájemně provázané.

Mezi způsoby výběru informací patří centrace, fenomenismus a prezentismus.

- Centrace znamená, že si dítě vybírá informace na základě subjektivity a má tendenci vnímat primárně 1, obvykle výrazný, znak. Ostatní znaky přehlíží, ačkoli mohou být objektivně důležitější. S tím souvisí egocentrismus uvažování, protože pro dítě je zásadní a důležitý především jeho vlastní názor. A pouze na základě vlastního názoru posuzuje situace, nedokáže si vytvořit odstup a podívat se na situaci z jiných úhlů pohledu. Vlivem tohoto může dojít ke zkreslení úsudku.
- Fenomenismus v myšlení dítěte je důraz na určitou, zjevnou podobu světa. Pro dítě je svět takový, jaký jej vidí. Opět jsou zásadní viditelné znaky a to, jak se věc dítěti jeví. Pokud něco změní vnější podobu, změní se podle dítěte i jeho podstata, to znamená, že už je to jiný předmět. Postupně ale začíná chápat, že je to stále týž předmět, i když došlo k nějaké vnější změně nebo k novému uspořádání. A také začíná postupně chápat, že tato změna může být často vrácena do původního stavu.
- Prezentismus klade důraz na přítomnost. Dítě vnímá vše ve své aktuální podobě, a to mu poskytuje jistotu, protože se může na vlastní oči přesvědčit, že to tak je.

Mezi způsoby zpracování a interpretace informací patří magičnost, animismus (antropomorfismus), arteficialismus a absolutismus.

- Magičnost znamená, že si dítě v reálném světě vypomáhá fantazií. To ovšem zkresluje získané informace a jeho poznávání světa. V předškolním věku děti ještě nedokáží rozlišit mezi realitou a fantazií.
- Animismus, resp. antropomorfismus, představuje polidšťování v tom smyslu, že dítě přisuzuje vlastnosti živých (většinou lidských) bytostí také neživým objektům. Je tak pro něj snazší světu porozumět. Dokáže rozlišit živé a neživé, ale také to dokáže snadno přehlížet. Inspirací je mu vlastní prožívání a chování, takže pak neživé předměty dokáží běhat či chodit. S tímto souvisí dynamismus, kdy dítě přisuzuje neživým objektům duševní život.

- Arteficialismus je způsob, jakým si dítě vykládá vznik světa kolem něj. Podle něj to takto někdo udělal, za vším stojí člověk. Dal věci a předměty na místa, kde jsou.
- Absolutismus znamená, že každé poznání má definitivní a jednoznačnou platnost. Tady se znovu projevuje potřeba jistoty. Právě tato platnost totiž dítěti dává v širokém a chaotickém světě onu zmíněnou jistotu.

Obecně je typických znaků dětského myšlení v tomto věku ještě mnohem více. Další uvádí například Thorová (2015). Dítě pohlíží na svět egocentricky. Všechno se děje kvůli němu a je tu pro něj. Součástí egocentrismu je naivní realismus, kdy jediná správná perspektiva je jen ta jeho vlastní. Další vlastností dětského myšlení je také finalismus. Dítě zaměňuje příčinu a následek, tedy považuje následek za příčinu. Pak také ještě v tomto věku není dítě schopné logiky. Ta se ale postupně formuje. Stejně se tak pomalu utváří základy abstraktního myšlení. Některé získané informace dítě ještě nedokáže pochopit v jejich podstatě a jiné informace ignoruje. Příliš by to komplikovalo pohled na svět a dítě by pak bylo zmatené. Vývoj myšlení je dlouhodobý proces, kdy dítě postupně pochopí spoustu věcí, ale jednoduše potřebuje čas k tomu dozrát.

Se zráním mozku se vyvíjí také paměťové schopnosti. Tím, jak se mění způsoby zpracování informací a vznikají různá propojení, se zlepšuje paměť, krátkodobá i dlouhodobá. Zvyšuje se kapacita paměti a zlepšuje se délka udržení a kvalita zapamatovaných informací. Paměť je víceméně spontánní a bezděčná, konkrétní a mechanická. Začíná se objevovat paměť slovně logická, která postihuje vnitřní vztahy a na konci předškolního období lze pozorovat počátky úmyslné paměti. Dítě získává více znalostí a vytváří si různé souvislosti, což usnadňuje zapamatování. Zapamatované informace jsou tak nejen kvalitnější a je jich větší množství, ale začínají se více propojovat do souvislostí a vztahů. Vzpomínky mohou být poměrně nepřesné a fantazijně přibarvené (Vágnerová, 2012).

Pozornost a soustředění se zlepšuje. Činnosti je vhodné často střídat, protože se předškolní dítě ještě nedokáže tak dlouho soustředit na jednu aktivitu. Pozornost je na počátku tohoto období neúmyslná a přelétavá. To se s věkem postupně proměňuje. Dítě pak dokáže věnovat pozornost činnostem záměrně a po delší dobu. Je to ale záležitost nejen věku, ale také osobnostních vlastností dítěte a důležité je i to, o jakou činnost se jedná (Šimíčková-Čížková, 2010).

Představivost a fantazie se rozvíjí velmi intenzivně. Uplatňují se především ve hře, výtvarných aktivitách a pohádkách. Fantazijní představy pomáhají dítěti pochopit realitu. Jsou velmi živé, proto je často pro dítě v některých situacích těžké rozlišit realitu od fantazie (Šimíčková-Čížková, 2010).

11.2.2 Vnímání

Vnímání převládá celistvé. Dítě vnímá předmět jako celek, nerozlišuje jeho části a nerozezná vztahy mezi těmito částmi. Své vnímání zaměřuje především na nápadné předměty, které upoutaly pozornost, a to ještě především ty, které se vztahují k činnosti. Vnímání je však ovlivněno egocentrismem, a tak jsou vjemy subjektivně zbarvené. Vnímání se rozvíjí spolu s rozvojem myšlení, ale především spolu s tím, jak dítě získává nové zkušenosti. Důležitým znakem je, že vnímání je aktivní. Dítě potřebuje být aktivně zapojeno do činnosti a samo zkoušet (Vágnerová, 2012).

Ve zrakovém vnímání se začíná objevovat rozlišování doplňkových barev. Takže k základním barvám se přidávají růžová, oranžová aj. Rozvíjí se zraková paměť, zraková analýza a syntéza, i tyto schopnosti se postupně co do kvality zlepšují. Sluchem je dítě schopno analyzovat zvuky různých zdrojů, jako je zpěv ptáků či zvuky aut, a rozeznávat tvary. Dělí věty na slova a časem rozliší také jednotlivé hlásky. I čichové a chuťové vnímání se zpřesňuje. Dítě rozliší sladké, kyselé, hořké a slané. Chuťové návyky jsou stabilizované. Dítě je velmi citlivé na čichové vjemy. Hmat je stále velmi významný pro poznávání okolí. Hmatem dítě poznává předměty a jejich vlastnosti. A na základě hmatu je dokáže pojmenovat (Šimíčková-Čížková, 2010, Thorová, 2015).

Výše uvedené znaky dětského myšlení ovlivňují také chápání času, prostoru a počtu. V chápání času děti znají dny v týdnu a částečně znají také měsíce a roční období. Dlouhodobější časové intervaly příliš nevyužívají, jednoduše chápou bližší a vzdálenější minulost a budoucnost. Znají pojmy jako dříve a později, před a po. Dítě měří čas na základě událostí a jevů, které se opakují a ideálně se jej bezprostředně týkají. Žije v přítomnosti. O minulosti a budoucnosti začíná více uvažovat až mezi 4 a 5 lety. Toto chápání času se rozvíjí v souvislosti s pochopením vztahů mezi událostmi minulými, současnými a budoucími. Budoucnost je náročnější, protože vyžaduje větší míru představivosti, abstraktnosti a schopnost odhadnout a předvídat budoucí události (Vágnerová, 2012).

Také vnímání prostoru má své hranice. Vzdálenosti a prostorové vztahy dítě nedokáže ještě správně odhadnout. Bližší objekty se zdají být větší, protože kvůli bližší poloze větší působí. To platí i naopak, vzdálenější objekty pak dítě hodnotí jako menší, protože je tak vnímá. Chápe nahoře a dole, někdy i vpravo a vlevo, ale s velkými omezeními. To souvisí mj. s dozráváním laterality (Vágnerová, 2012).

V předškolním věku se rozvíjí předmatematické představy, na které se pak ve velké míře navazuje ve škole. Dítě se s čísly a počty setkává často. Nejprve rozliší hodně či málo

a chápe, že můžeme přidávat či ubírat. Většina předškolních dětí znát z paměti číselnou řadu, ale podstatu číselného pojmu ještě nechápe. Postupně se ale lépe orientují v číselných vztazích a dokáží s nimi pracovat (Vágnerová, 2012).

11.2.3 Řeč

V předškolním období se samozřejmě výrazně rozvíjí i řeč. Rozšiřuje se nejen slovní zásoba, ale obecně se zdokonalují vyjadřovací schopnosti. Dítě komunikuje rádo, a ačkoli může být výslovnost zpočátku nedokonalá, většinou veškeré problémy spontánně vymizí. Můžeme však mezi dětmi pozorovat individuální rozdíly, které mohou být někdy poměrně výrazné (Skorunková, 2013).

Na počátku předškolního období je charakteristické neustálé vyptávání a brebentění. Dítě poznává svět a chce se o něm co nejvíce dozvědět a pochopit, jak funguje. Časté jsou proto otázky typu proč a jak. Jedná se o tzv. druhé ptací období. Tyto otázky jsou velmi rozmanité a mnohdy i náročné na odpověď. Oblíbené jsou písničky, říkanky, pohádky a vyprávění podle obrázkových knížek. Otázky a obecně komunikace s vrstevníky i dospělými obohacují slovní zásobu dítěte o nová slova, která začíná aktivně používat a rádo s nimi experimentuje. Prostřednictvím komunikace se také učí správnému vyjadřování. Děti si osvojují a upřesňují používání gramatických pravidel. Postupně se učí skloňovat, časovat, správně řadit slova ve větách a vytvářet věty složitější. Tříleté dítě mluví v jednoduchých větách, gramaticky ještě často nesprávných, používá asi 1000 slov. Na konci předškolního období je již verbální vyjadřování na vyšší úrovni. Gramaticky správnější a delší věty umožňuje až pětinasobně větší slovní zásoba. Řeč už je pak většinou dobře srozumitelná a bez nápadných dysgramatismů (Thorová, 2015).

Typická pro předškolní dítě je tzv. egocentrická řeč. Dítě pomocí ní hovoří samo k sobě, není primárně určena jiným osobám. Proto se její obsah i forma liší od normálního verbálního projevu. Egocentrická řeč má svůj význam. Dítě jejím prostřednictvím může vyjadřovat své pocity, řídit a komentovat vlastní jednání. Pomáhá mu pochopit situace a orientovat se v okolním světě. Postupně přechází na úroveň vnitřní řeči (Vágnerová, 2012).

Šimíčková-Čížková (2010) uvádí dva možné vztahy mezi vývojem myšlení a řeči. Pro počátek předškolního období je typické, že řeč zaostává za myšlením. Myšlení je v té době na vyšší úrovni. Pak nastává prudký rozvoj řečových schopností a řeč předbíhá myšlení.

11.3 Emoční vývoj

Emoční vývoj se stabilizuje. Dítě má nad svými emočními projevy větší kontrolu a dokáže je lépe zvládat. Stále se však učí svým emocím porozumět a nějakým způsobem je regulovat. K tomu využívá také hru a kresbu, které mu usnadňují se s nejrůznějšími pocity vyrovnat a lépe je zpracovat. Předškolní děti bývají velmi pozitivní. Jejich emoce jsou ale poměrně intenzivní a také se velmi snadno střídají podle aktuální situace (Thorová, 2015).

Děti jsou v tomto věku však také celkem plačtivé a pláč může vyvolat i zdánlivá banalita, přesto se již ve vývoji posunuly a plačtivost je méně častá, než tomu bylo v batolecím období. Stejně tak vztek a zlost se objevují již méně, protože dítě chápe, že z určitých příčin mohou vznikat nepříjemné situace. Strach souvisí s velkou představivostí. Nepříjemná zkušenost jej může ještě posílit, ale některé děti jsou obecně méně úzkostné a mohou na strach reagovat jinak a třeba i klidněji. Předškolní děti již mají smysl pro humor, který je samozřejmě na odpovídající kognitivní úrovni. Emoční naladění dětí vychází z jejich temperamentu, zkušeností a rodinného prostředí (Vágnerová, 2012).

Děti se učí rozlišovat jednotlivé emoce, pojmenovat je a porozumět jejich projevům a tomu, proč vznikají. Úroveň uvědomování si vlastních emocí pak umožňuje dokázat lépe odhadnout situaci a adekvátně na ni reagovat. Jak se učí porozumět vlastním emocím, začínají se také lépe orientovat v emocích jiných lidí, čímž rozvíjí svou emoční inteligenci a empatii. Zvládají však pouze orientaci v základních emocích. Komplexnější emoce jsou pro ně ještě celkem obtížné a teprve k jejich pochopení později dospějí. K lepšímu porozumění vlastním emocím a pocitům mohou pomoci pohádky a příběhy, a především komunikace mezi dítětem a dospělým. Dospělý může dítěti vysvětlit, jak se cítí a proč se tak cítí, a usnadnit mu tak pochopení situace. Specifickou oblast tvoří sociální emoce. Rozvíjí se sebehodnotící emoce, a to v souvislosti s uvědoměním sebe sama. Objevuje se hrdost jako jedna z pozitivních emocí ve vztahu k vlastní osobě. Ale dítě prožívá také negativní emoce, jakými jsou například pocity viny. V předškolním věku více přichází do kontaktu s vrstevníky a ve vztahu k nim rozvíjí vztahové emoce. Pociťuje lásku, sympatie i nesympatie, soucit či pocity sounáležitosti (Vágnerová, 2012).

Rozvoj nastává také u citů estetických a intelektuálních. Dítě je rozvíjí získáváním nových zkušeností, u nových činností, ale také při hudbě či výtvarných činnostech. V rámci etického cítění dítě poznává, co je dobré a co je špatné, co je správné a co je nesprávné. Tady má velký vliv vzor dospělého (Šimíčková-Čížková, 2010).

V neposlední řadě se rozvíjí emoční regulace. Právě ta dítěti umožňuje regulovat vlastní emoce a jejich vnější projevy. Většinou se jedná o regulaci negativních emocí. Regulace je o to snazší, o kolik děti svým vlastním emocím rozumí a chápou důvod jejich vzniku. Tím, jak dítě přijímá a zvnitřňuje si normy a pravidla, začíná regulovat samo sebe na základě vlastního svědomí. Autoregulace ale závisí na mnoha dalších faktorech, včetně intenzity emocí a typu temperamentu. Schopnost regulovat vlastní emoce pak ovlivňuje adaptaci na nové prostředí či sociální vývoj. Důležité je, aby emoční regulace byla na optimální úrovni a nebyla tak ani příliš silná, ale ani příliš slabá (Vágnerová, 2012).

11.4 Sociální vývoj

Socializace dítěte probíhá především v rámci rodiny a jejího nejbližšího okolí. Avšak se vstupem do MŠ se okruh rozšiřuje a dítě přichází do kontaktu s jinými dospělými osobami a se svými vrstevníky. A socializace a sociální vývoj probíhá právě v interakci s jinými lidmi. Umožňuje dítěti rozvíjet svou osobnost v mnoha oblastech a získávat nové zkušenosti (Vágnerová, 2012).

V kontaktu s lidmi se dítě učí sociálním dovednostem. Základní sociální skupinu tedy tvoří rodina, která dítěti poskytuje pocit jistoty a bezpečí. Z rodiny se dítě dostává do první instituce, kterou je většinou MŠ. Vstupuje do nového prostředí, kde získává nové sociální zkušenosti a dovednosti. Je to prostředí poměrně dost odlišné od rodiny, dítě zde vystupuje samostatně v novém postavení. Přichází do kontaktu s vrstevníky. Mimo rodinu získává nové sociální role – roli vrstevníka, roli kamaráda, roli žáka MŠ aj. Ve velké míře se dítě učí sociálním dovednostem ve hře. Zkouší si různé sociální role, které pro něj mohou být zatím nedostupné, a zkouší si také různé sociální situace a jejich možnosti řešení (Vágnerová, 2012).

Rodina je primárním sociálním prostředím. Rodiče představují pro dítě vzor, s nímž se identifikuje. Rodiče chválí, povzbuzují, ale také usměrňují. Dítě rodičům důvěřuje, nekriticky akceptuje veškeré jejich názory a postoje, což mu vytváří potřebné pocity jistoty a bezpečí. Také vztahy mezi rodiči a dítětem prochází vývojem, mění se přístup a rostou požadavky. Dítě má trochu rozdílný vztah ke každému z rodičů. Zdrojem zkušeností, nejen těch sociálních, jsou pro dítě také případní sourozenci. Sourozenci mají mezi sebou v mnoha ohledech velmi specifický vztah (Vágnerová, 2012).

V předškolním věku se vázanost na rodinu uvolňuje, také vlivem vstupu do MŠ. Po třetím roce je dítě schopno opustit hranice domova a vstoupit do nového prostředí (Matějček, 2003). K tomu potřebuje určité sociální dovednosti a vlastnosti, které mu pomohou

tento přechod zvládnout a tyto dovednosti zdokonalit a nové získat. MŠ je obvykle první institucí tohoto druhu, kterou dítě navštěvuje. Tato změna vyžaduje určitou zralost ze strany dítěte, aby bylo schopno se na změnu adaptovat a zvládnout ji, a přitom se ještě učit novému. Dítě se setkává s vrstevníky a také s novou autoritou, kterou musí přijmout a respektovat. Dítě si potřebuje vytvořit v novém prostředí podobný pocit jistoty a bezpečí, jaký má ve své rodině. V kontaktu s vrstevníky využívá své dosavadní zkušenosti a rozvíjí své sociální dovednosti. Učí se spolupráci, zvládat konflikty, prosadit se a soupeřit, zvládat pocity lítosti a zklamání. Vznikají první přátelství a kamarádství, která bývají situační. Děti si vybírají kamarády na základě efektu blízkosti, podobnosti věku, pohlaví, podobnosti zájmů či také na základě vlastnictví zajímavého předmětu. V této době jsou vzniklé kamarádské vztahy ještě povrchní a proměnlivé, ale pro vývoj dítěte jsou přesto důležité (Vágnerová, 2012).

Kromě získávání nových sociálních rolí a sociálních dovedností se dále rozvíjí obecně platné sociálně žádoucí vzorce chování. Podle Vágnerové (2012) je předškolní věk kritickým obdobím rozvoje většiny prosociálních vlastností a způsobů chování. To je podmíněno dosažením určité emoční zralosti a přijatelně uspokojenou potřebou citové jistoty a bezpečí. V takovém případě dítě vnímá svět jako relativně bezpečný a věří ve své schopnosti. To vše ovlivňuje také dosažená úroveň kognitivních kompetencí. Prosociální chování se rozvíjí prostřednictvím nápodoby, resp. identifikace, ale také pomocí vysvětlování a podmiňování. Osvojení určitých sociálních dovedností otevírá dítěti možnosti začlenit se do různých společenských skupin.

Dospělí předávají dítěti normy chování a zpočátku zároveň dohlížíjí na jejich dodržování. Pokud normy přijímá okolí dítěte, především významné autority, je pro dítě snazší je přijmout též. Dopady svého chování posuzují vzhledem k sobě, nikoli ke svému okolí. Normy chování vnímají jako něco, co je dáno, a co je kritériem jejich sebepojetí. Ke zvnitřnění základních norem chování dochází ke konci předškolního období (Vágnerová, 2012).

Dětské sebepojetí se rozvíjí již v batolecím věku, kdy si dítě začíná uvědomovat samo sebe. V předškolním věku je rozvoj sebepojetí ovlivněn tím, jak se dítě dostává do širší společnosti a je nuceno se prosadit a osamostatnit. To, jak o sobě dítě uvažuje, je ovlivněno specifiky jeho úrovně myšlení. Předškolní dítě hodně posuzuje na základě zevnějšku, protože to vidí a může se o tom přesvědčit, takže se se změnou vnějšího znaku, se dokáže změnit, resp. představit si, že teď je někdo jiný. Dítě v sebepojetí dává důraz na aktuální informace – na to, co aktuálně ví, umí a je to nové. Vnímání sebe sama vykazuje znaky nekritičnosti, přehnaného důrazu na sebe sama, vychloubání. Projevuje se i v představách

o budoucnosti, které bývají nereálné. Přesto je dětské sebepojetí stále závislé na hodnocení jiných lidí, a to především rodičů (Vágnerová, 2012).

V rámci sebepojetí se vyvíjí genderová identita. Dítě si postupně uvědomuje rozdíly v pohlavích. Genderová identita se ale u obou pohlaví nerozvíjí stejným způsobem. Dítě se identifikuje s rodičem stejného pohlaví, ale důležitou funkci má i rodič pohlaví opačného, protože pomáhá dítěti vytvořit si k opačnému pohlaví určitý vztah. Dítě tak má oba modely pro pochopení genderových rolí. Rozvíjí je ve vztazích s vrstevníky a začínají se objevovat typické stereotypy (Vágnerová, 2012).

11.5 Hra a kresba

Hra a kresba představují nejpřirozenější činnosti, kterým se věnují děti předškolního věku. Jsou to činnosti velmi časté a oblíbené (Thorová, 2015).

11.5.1 Hra

Hra je dalším významným způsobem vyjádření vnitřního prožívání dítěte. Umožňuje mu učení, dítě dokáže být ve hře velmi vynalézavé a intenzivně se na ni soustředit. Prostřednictvím hry rozvíjí celou svou osobnost ve všech směrech. Předškolní období je zlatým věkem dětské hry (Thorová, 2015).

Hra je činností specificky lidskou vykazující určité znaky, které ji odlišují od jiných činností člověka. Pro dítě je činností přirozenou a smysluplnou, přináší mu radost a uspokojení. Typologií her existuje velké množství. Můžeme rozlišovat hry z hlediska věku, pohlaví, počtu hráčů, prostředí, využití pomůcek, času, míry vedení, organizace, motivace či dle rozvíjené oblasti (Suchánková, 2014).

V předškolním věku je typická hra symbolická. Prostřednictvím symbolické hry se dítě vyrovnává s realitou a zpracovává ji svým vlastním originálním způsobem. Dětská představivost umožňuje měnit význam předmětů podle potřeby. Objevuje se také hra tematická (sociálně-dramatická), ve které si dítě procvičuje různé role a zkouší různé situace. Oblíbené jsou také konstrukční hry, při kterých děti využívají různé stavebnice a procvičují své motorické dovednosti, či hry hudební a hudebně-pohybové. Hra se s vývojem dítěte zdokonaluje. Přibývá nejrůznějších detailů, dítě využívá různorodé náměty, jak z vlastní zkušenosti, tak z příběhů a pohádek, a postupně do své hry zapojuje i okolí. Tak vzniká hra kooperativní, která už je náročnější a vyžaduje spolupráci. Nejpřínosnější je hra spontánní, která je také vhodným diagnostickým nástrojem. Hra je obecně dobře využitelná jako motivační prvek (Thorová, 2015).

11.5.2 Kresba

Předškolní dítě své vlastní prožitky a chápání světa nejvíce vyjadřuje kromě hry právě v kresbě. Ta je také součástí testování školní zralosti. Podle Thorové (2015) je předškolní věk považován za zlatý věk dětské kresby.

Vývoj kresby prochází několika fázemi, pro které jsou typické určité znaky. Dítě začíná kreslit již kolem 1 roku, ale zatím nejde ani tak o výsledný výtvar jako o tu samotnou činnost. Dítě ve své kresbě nezachycuje realitu, jak ji vnímá, ale spíše vytváří různé body, čáry a linie. Příhoda (1967) toto období nazývá stadiem črtací experimentace.

Právě kolem třetího roku přichází podle Příhody (1967) stadium prvotního obrazu a kolem čtvrtého roku stadium lineárního náčrtu. Thorová (2015) celé období cca od 3 a půl roku do 5 let označuje jako stadium rané lineární kresby. Kresba začíná mít nějakou podobu. Dítě ji spojuje s nějakým významem, nejdříve v průběhu, později již před zahájením samotné kresby. Mnohdy se však její význam ještě v průběhu mění. Pro okolí není ještě většinou pochopitelná. Dítě často zdůrazňuje nějaký detail, který mu připadá subjektivně důležitý, a kreslí podle představy. Zatím nezvládá proporce, prostor a v souvislosti s tím se objevují určité typické znaky kresby v tomto věku, jako je např. transparence (dítě kreslí i to, není vidět).

Kolem pátého roku nastupuje stadium realistické kresby (Příhoda, 1967) či stadium konvenční dětské kresby (Thorová, 2015). Dítě stále kreslí podle představy a vyjadřuje své zážitky. Začínají se však objevovat detaily, dítě rozlišuje objektivní znaky a kresba se stává dvojdimenzionální. Dítě si vytváří svůj vlastní osobitý styl. Zlepšuje se také práce s plochou. Zpočátku dítě kreslí předměty volně do prostoru, pak je začíná řadit podle horizontální spodní linie a na konci předškolního období vytváří smysluplné celky. Kresba získává celistvost.

Specifickým vývojem prochází kresba postavy. Má svůj typický průběh, který popisuje Vágnerová (2012). První je stadium hlavonožce. To přichází cca ve 3 letech. Je výsledkem pozorování jiných lidí, ale také výsledkem objevování a znalosti vlastního těla. Nejvýznamnější je obličej a výrazné jsou také končetiny. Primárně tedy dítě lidskou postavu zobrazuje jako hlavonožce, což potvrzuje myšlenku, že dítě kreslí, co považuje za důležité. Obvykle se jedná o pětiprvkového hlavonožce – tvoří jej hlava a 4 končetiny. Druhé stadium je stadium subjektivně fantazijního zpracování. To je typické pro děti čtyř až pětileté. Objevuje se trup a jsou zdůrazněny detaily, které jsou subjektivně pro dítě důležité. Mnohdy jejich zobrazení není realistické. Třetí a poslední stadium se nazývá stadium realistického

zobrazení. Členění celé postavy je již jasné a objevuje se stále více detailů. Části postavy dítě kreslí jednotlivě a mechanicky je spojuje. Kresba postavy se stále více přibližuje skutečnosti.

II EMPIRICKÁ ČÁST

12 Empirická část

Empirická část vychází z poznatků obsažených v teoretické části diplomové práce a věnuje se výzkumnému šetření. Metodou výzkumného šetření byl dotazník, který byl distribuován mezi pedagogy různých MŠ. Data byla následně zpracována deskriptivní statistikou a shrnuta v závěrečné části.

12.1 Cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem empirické části diplomové práce je zmapovat postoje pedagogů MŠ běžného typu a pedagogů MŠ zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona k OŠD.

Hlavní výzkumný cíl byl dále rozpracován do několika dílčích výzkumných cílů:

1. Zjistit postoje pedagogů MŠ běžného typu a MŠ zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona k problematice OŠD a k problematice školní zralosti.
2. Porovnat postoje pedagogů MŠ běžného typu a MŠ zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona k OŠD na základě pohlaví.
3. Zjistit názory pedagogů MŠ běžného typu a MŠ zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona na příčiny udělených OŠD.
4. Porovnat názory pedagogů MŠ běžného typu a MŠ zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona na nejčastější příčiny OŠD s nejčastějšími příčinami uvedenými v odborné literatuře.

Výzkumný problém:

VP₁: Jaké jsou postoje pedagogů MŠ běžného typu a pedagogů MŠ zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona k OŠD?

Výzkumné otázky:

VO₁: Jak se liší postoje pedagogů MŠ k problematice OŠD?

VO₂: Jak se liší postoje pedagogů MŠ k problematice OŠD na základě pohlaví?

VO₃: Jaké jsou postoje pedagogů MŠ k posunutí termínu zápisů do ZŠ?

VO₄: Jaké jsou podle pedagogů MŠ nejčastější příčiny udělených OŠD?

VO₅: Jak se liší názory pedagogů MŠ na nejčastější příčiny udělených OŠD v porovnání s odbornou literaturou?

VO₆: Jaké jsou postoje pedagogů MŠ k neopodstatněným OŠD?

12.2 Dotazník

Dotazník označuje způsob získávání dat prostřednictvím písemného kladení otázek a následného získávání písemných odpovědí (Gavora, 2010). Jednotlivé otázky jsou předem připravené a dobře formulované. Může se týkat vnějších či vnitřních jevů. Mezi vnitřní jevy patří právě zkoumání postojů k určité problematice. Dotazníky umožňují poměrně rychlé a ekonomické shromáždění dat od velkého počtu respondentů. V pedagogickém výzkumu jsou využívány velmi často. Je třeba však dbát na správnou interpretaci výsledků (Chráska, 2016).

Dotazník se skládá z položek, přičemž některé nemusí být formulované jako otázky. Tyto položky se třídí podle cíle, pro který jsou určeny, podle formy požadované odpovědi a podle obsahu, který položka zjišťuje. Podle cíle rozlišujeme položky kontaktní, funkcionálně psychologické, kontrolní a filtrační. Podle formy požadované odpovědi rozlišujeme položky otevřené, uzavřené a polouzavřené, dále dichotomické, polytomické, škálové, výčtové a stupnicové. Podle obsahu rozlišujeme položky zjišťující fakta, zjišťující znalosti nebo vědomosti, zjišťující mínění, postoje a motivy (Chráska, 2016).

Pro empirickou část této diplomové práce byl zvolen právě dotazník. Tento dotazník byl sestaven na základě požadavků a zásad, které vycházejí z metodologie pedagogického výzkumu. Dotazník je členěn na 3 části. Obsahuje celkem 31 položek, z nichž některé jsou otevřené, uzavřené, polouzavřené, škálové i výčtové. Dotazník byl vytvořen tak, aby odpovídal stanoveným cílům. Celý dotazník je anonymní a zpracován pouze pro potřebu této diplomové práce v souladu se zákonem č. 101/2000 Sb.

12.3 Specifikace výzkumného souboru

Výzkumný soubor tvořilo 253 pedagogů mateřských škol jakéhokoli typu. Dotazník byl distribuován prostřednictvím webu www.survio.cz. Byl vyplňován respondenty na sociálních sítích v rámci skupin zaměřených na předškolní problematiku.

12.4 Deskriptivní statistika výzkumu

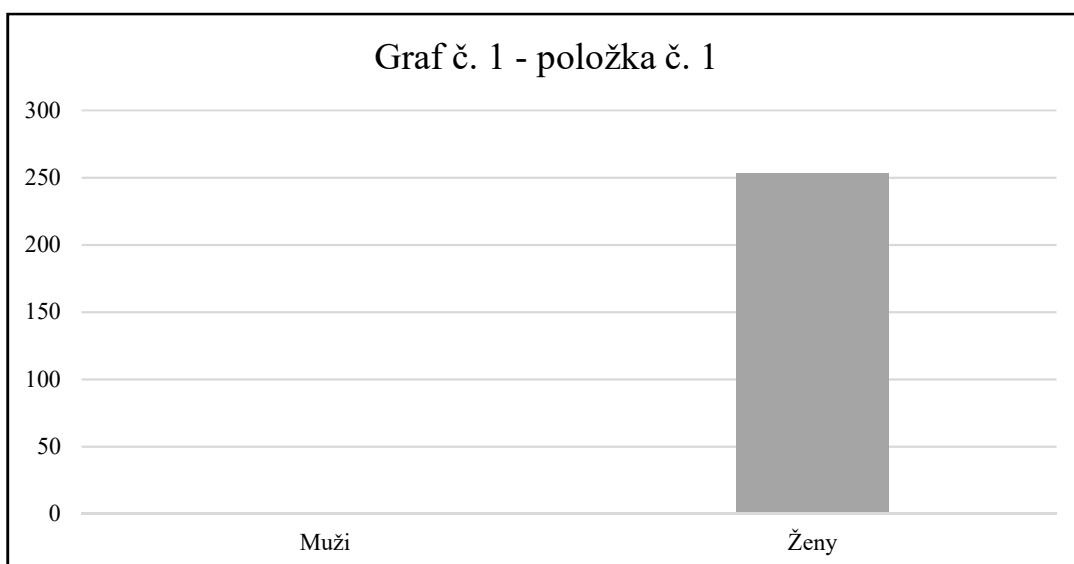
Popisná neboli deskriptivní statistika plní svůj úkol při analýze získaných výzkumných dat. Popisuje získaná data tak, aby byl tento popis co nejpřesnější, přehledný a názorný (Chráska, 2016). V následující části diplomové práce jsou interpretována získaná data pomocí deskriptivní statistiky výzkumu.

I. ČÁST DOTAZNÍKU:

Tato část dotazníku byla zaměřena na získání základních informací o dotazované osobě.

Položka č. 1: Pohlaví.

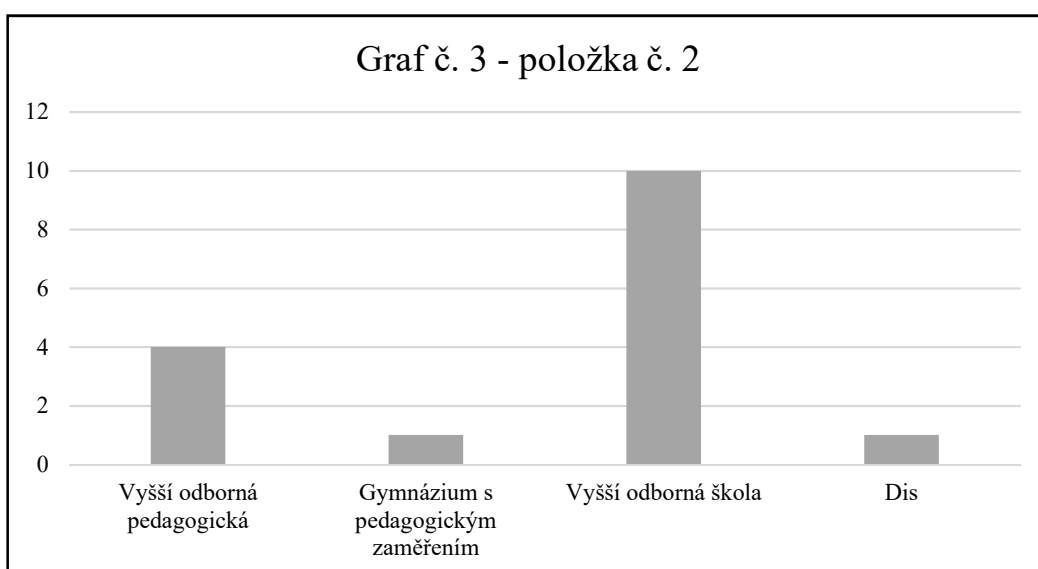
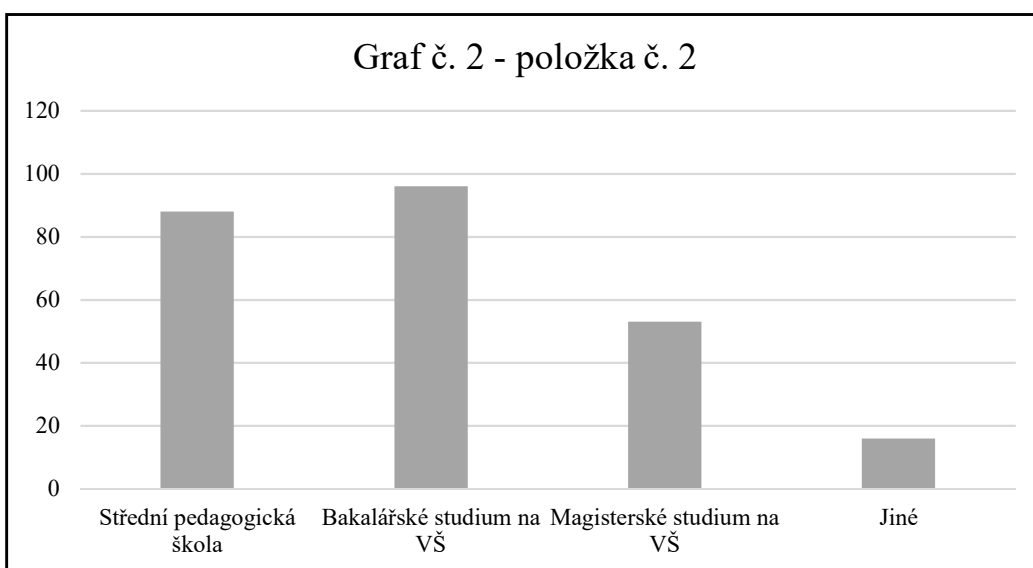
Tabulka č. 1 – položka č. 1	Četnost	%
Muži	0	0
Ženy	253	100
Celkem respondentů	253	100



Komentář: Z tabulky i grafu je patrné, že z hlediska pohlaví byl dotazník vyplněn pouze ženami. Muži nebyli zastoupeni vůbec. To pravděpodobně také souvisí s jejich nízkým počtem v předškolním vzdělávání.

Položka č. 2: Nejvyšší dosažené vzdělání.

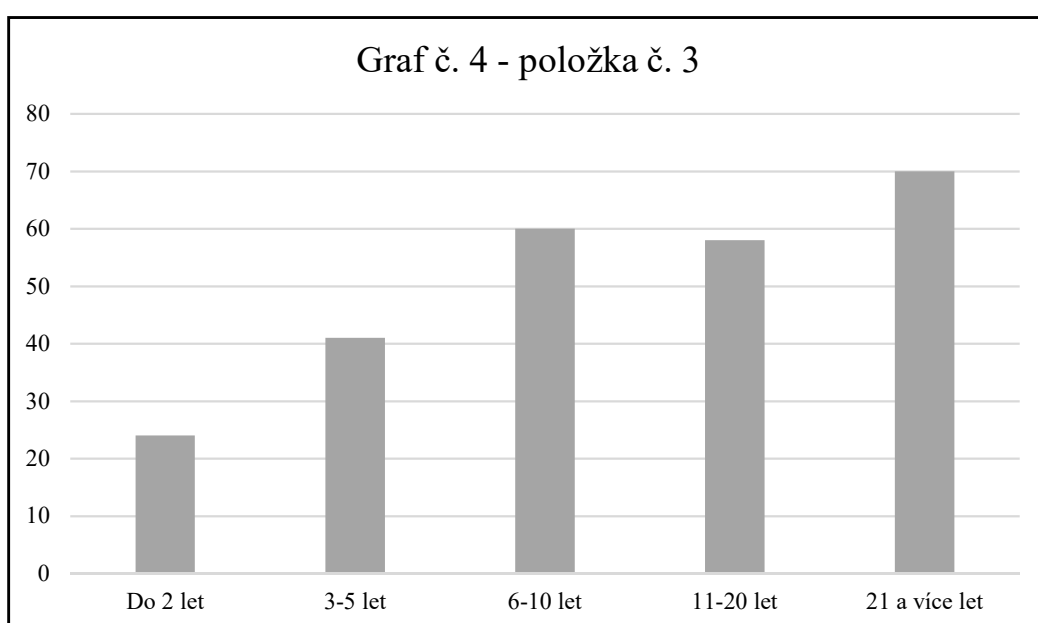
Tabulka č. 2 – položka č. 2	Četnost	%
Střední pedagogická škola	88	34,78
Bakalářské studium na VŠ	96	37,94
Magisterské studium na VŠ	53	20,95
Jiné	16	6,32
Celkem respondentů	253	100,00



Komentář: Z hlediska nejvyššího dosaženého vzdělání byli nejvíce zastoupeni absolventi bakalářského studia na vysoké škole. Ovšem téměř stejný počet respondentů uvedl v této položce střední pedagogickou školu. Ještě nižší četnost mělo magisterské studium na vysoké škole. Nejméně bylo absolventů jiných oborů. Tyto obory jsou jednotlivě uvedeny v grafu č. 3. Ačkoli je tedy kladen velký důraz na vysokoškolské vzdělání pedagogů MŠ, stále vidíme velké množství pedagogů se středoškolským pedagogickým vzděláním.

Položka č. 3: Délka pedagogické praxe.

Tabulka č. 3 – položka č. 3	Četnost	%
Do 2 let	24	9,49
3-5 let	41	16,21
6-10 let	60	23,72
11-20 let	58	22,92
21 a více let	70	27,67
Celkem respondentů	253	100,00



Komentář: Ze získaných dat je patrné, že nejvíce respondentů mělo pedagogickou praxi dlouhou 21 a více let. V podobné míře byli zastoupeni také respondenti s praxí 6-10 let a 11-20 let. Nejméně bylo těch s minimální praxí, tedy s praxí do 2 let.

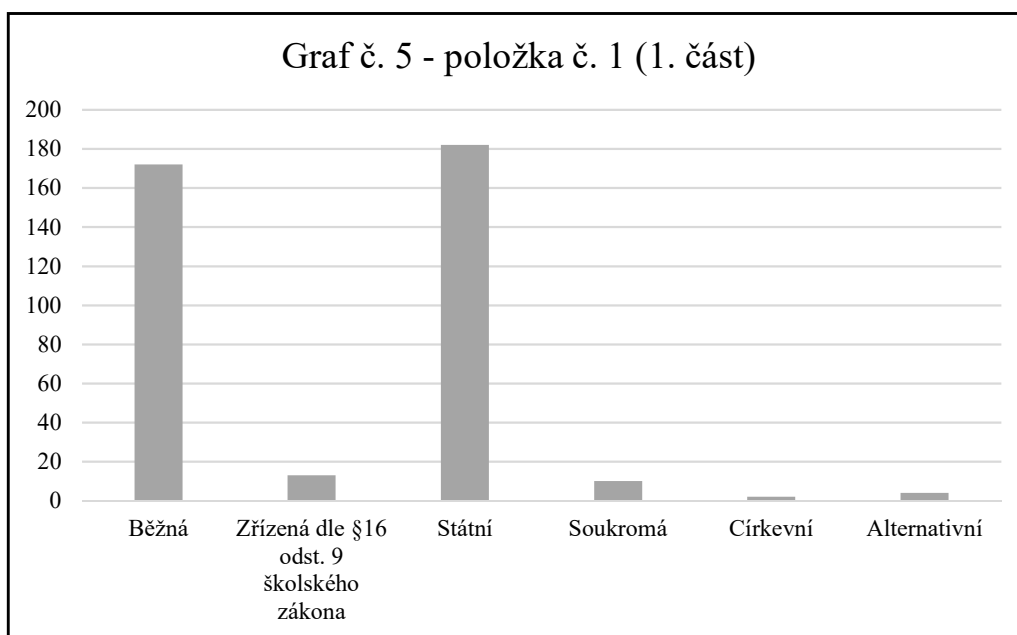
II. ČÁST DOTAZNÍKU

Tato část dotazníku byla zaměřena na získání informací o MŠ, ve kterých respondenti působí.

Otázka č. 1

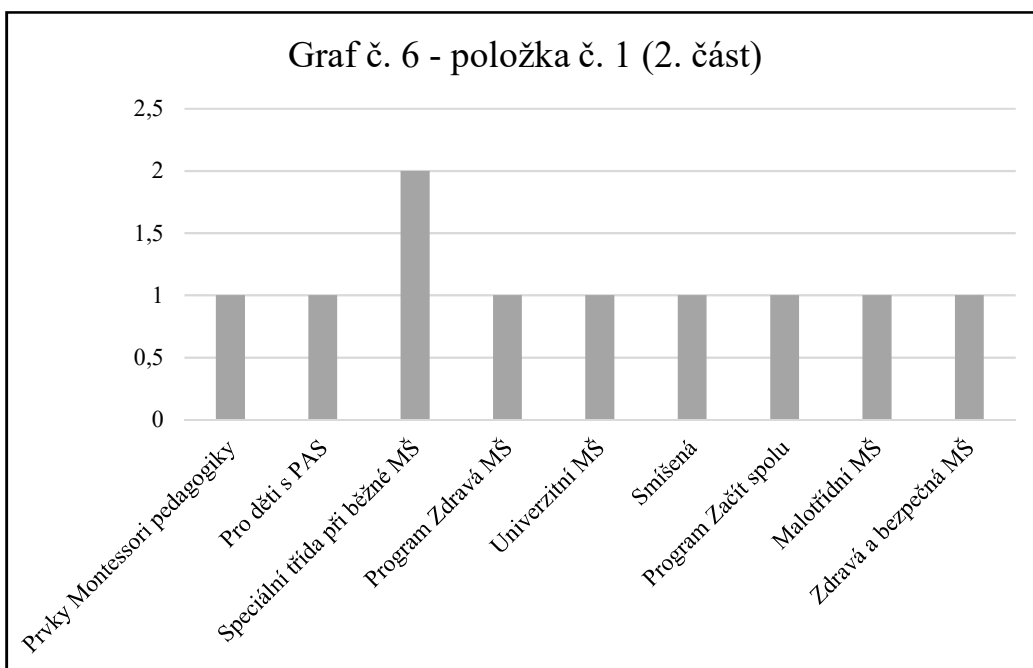
Typ MŠ.

Tabulka č. 4 – položka č. 1 (1. část)	Četnost	%
Běžná	172	67,98
Zřízená dle § 16 odst. 9 školského zákona	13	5,14
Státní	182	71,94
Soukromá	10	3,95
Církevní	2	0,79
Alternativní	4	1,58
Možné poznámky k výše uvedenému	11	4,35



Komentář: V této položce měli respondenti možnost zvolit veškeré odpovědi, které se nějakým způsobem týkaly MŠ, ve které aktuálně působí. V naprosté většině se jednalo o MŠ běžného typu a také MŠ státní. Podstatně méně bylo MŠ zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona. V minimálních hodnotách se objevily MŠ soukromé, církevní a alternativní.

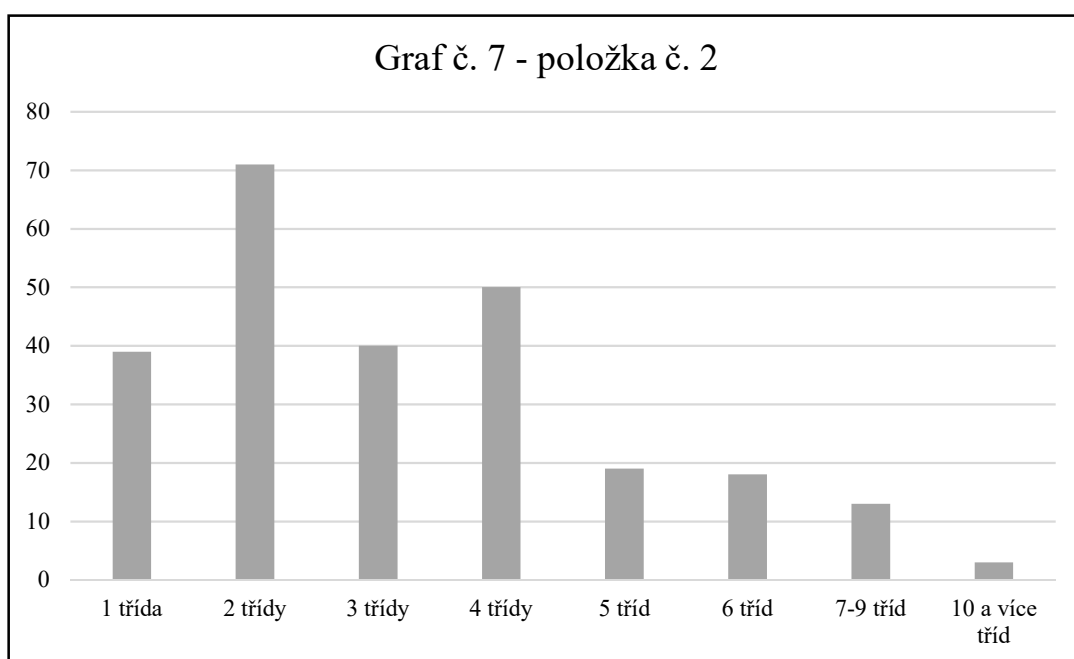
Tabulka č. 5 – položka č. 1 (2. část)	Četnost
Prvky Montessori pedagogiky	1
Pro děti s poruchou autistického spektra (dále PAS)	1
Speciální třída při běžné MŠ	2
Program Zdravá MŠ	1
Univerzitní MŠ	1
Smišená	1
Program Začít spolu	1
Malotřídní MŠ	1
Zdravá a bezpečná MŠ	1
Celkem respondentů	11



Komentář: U této položky měli respondenti také možnost dopsat veškeré další možné poznámky a specifika vztahující se ke konkrétní MŠ. Tuto možnost využilo pouze 11 respondentů, takže zastoupení uvedených specifik je v tomto případě vyrovnané.

Otázka č. 2: Počet tříd Vaší MŠ.

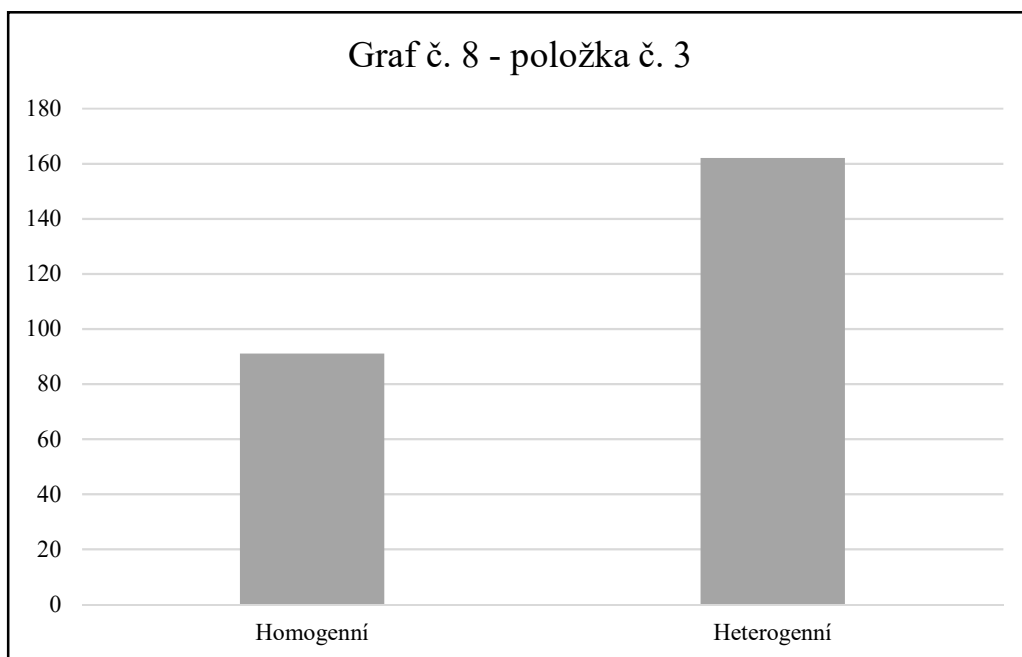
Tabulka č. 6 – položka č. 2	Četnost	%
1 třída	39	15,42
2 třídy	71	28,06
3 třídy	40	15,81
4 třídy	50	19,76
5 tříd	19	7,51
6 tříd	18	7,11
7-9 tříd	13	5,14
10 a více tříd	3	1,19
Celkem respondentů	253	100,00



Komentář: Tato položka zjednodušeně řečeno sledovala velikost jednotlivých MŠ. Výsledné spektrum je poměrně široké. Nejčastější byly MŠ se 2 třídami, následně se 4 třídami a poté s 1 a 3 třídami. Čím vyšší byl počet tříd MŠ, tím menší bylo jejich zastoupení v tomto výzkumném šetření.

Otázka č. 3: Rozdělení tříd ve Vaší MŠ.

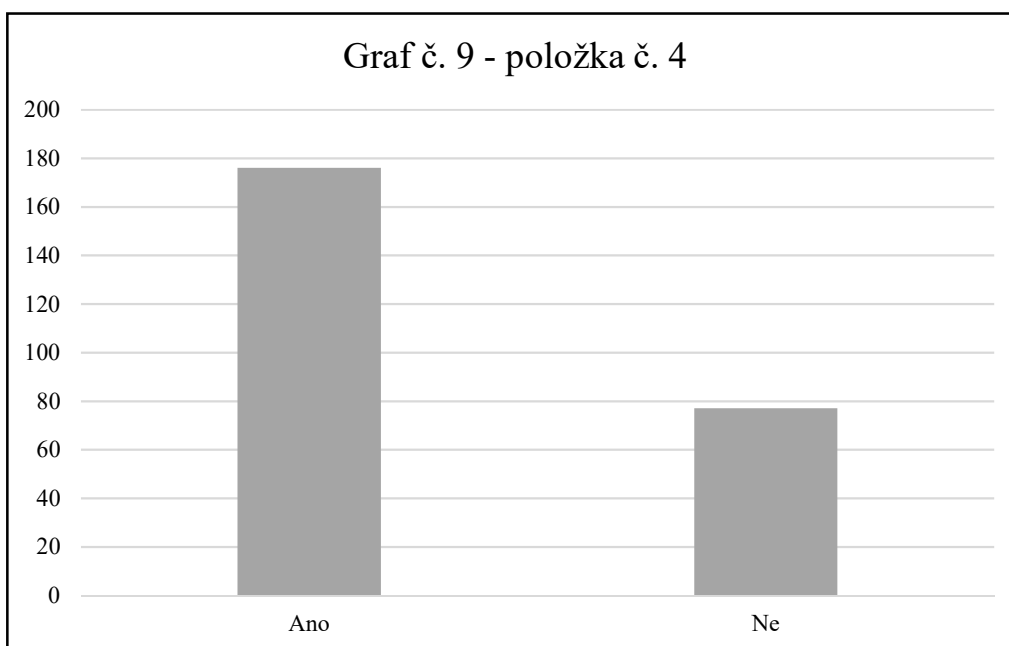
Tabulka č. 7 – položka č. 3	Četnost	%
Homogenní	91	35,97
Heterogenní	162	64,03
Celkem respondentů	253	100



Komentář: Z hlediska rozdělení tříd převažovaly MŠ s třídami heterogenními, tedy věkově smíšenými.

Položka č. 4: Navštěvují Vaši MŠ děti se SVP?

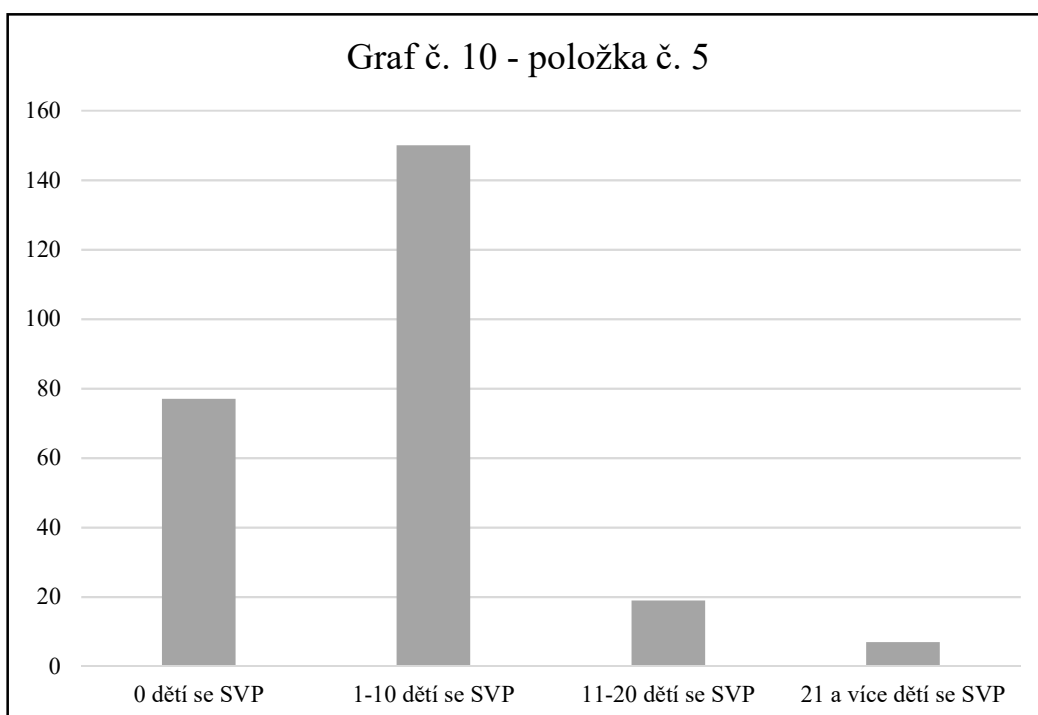
Tabulka č. 8 – položka č. 4	Četnost	%
Ano	176	69,57
Ne	77	30,43
Celkem respondentů	253	100



Komentář: Co se týče dětí se SVP, cca 70 % respondentů odpovědělo ano, tedy že jejich MŠ navštěvují děti se SVP. Vzhledem k nízkému počtu MŠ zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona v tomto výzkumném šetření se pravděpodobně jedná ve velké míře o děti vzdělávané v běžných MŠ.

Položka č. 5: Pokud Vaši MŠ navštěvují děti se SVP, uveďte prosím jejich počet.

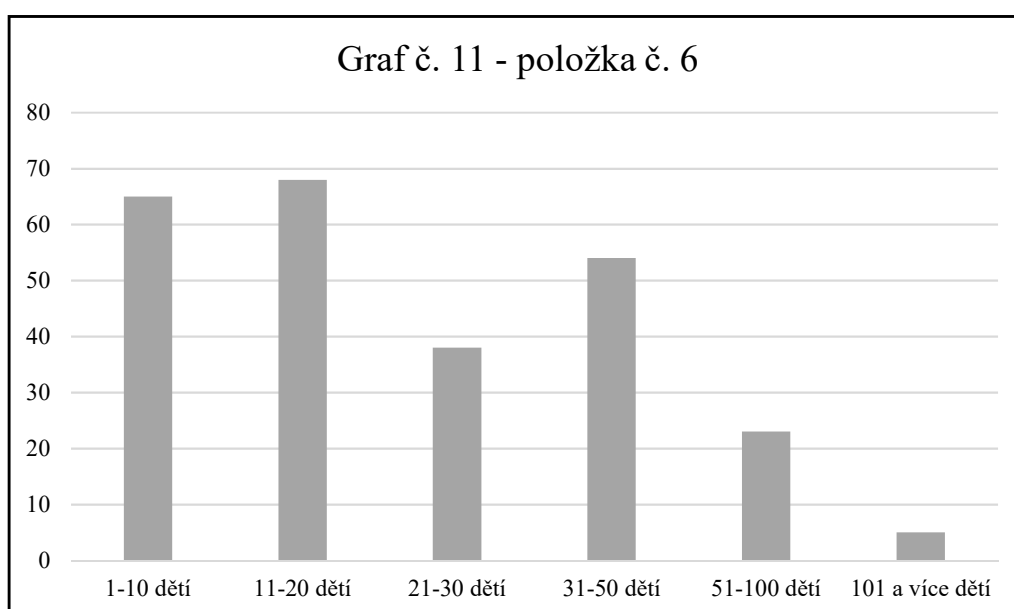
Tabulka č. 9 – položka č. 5	Četnost	%
0 dětí se SVP	77	30,43
1-10 dětí se SVP	150	59,29
11-20 dětí se SVP	19	7,51
21 a více dětí se SVP	7	2,77
Celkem respondentů	253	100,00



Komentář: Tato položka byla zaměřena na počty dětí se SVP v jednotlivých MŠ. Položka byla formulována jako otevřená otázka, následně byly odpovědi zpracovány do tabulky a grafu pro větší přehlednost. Jak je vidět v grafu, nejčastější odpovědi se pohybovaly v rozpětí 1 až 10 dětí se SVP. Vyšší počty dětí se SVP byly zastoupeny v menšině, což potvrzuje menšinové zastoupení MŠ zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona.

Položka č. 6: Kolik dětí se dostavilo k zápisu do ZŠ ve školním roce 2017/2018?

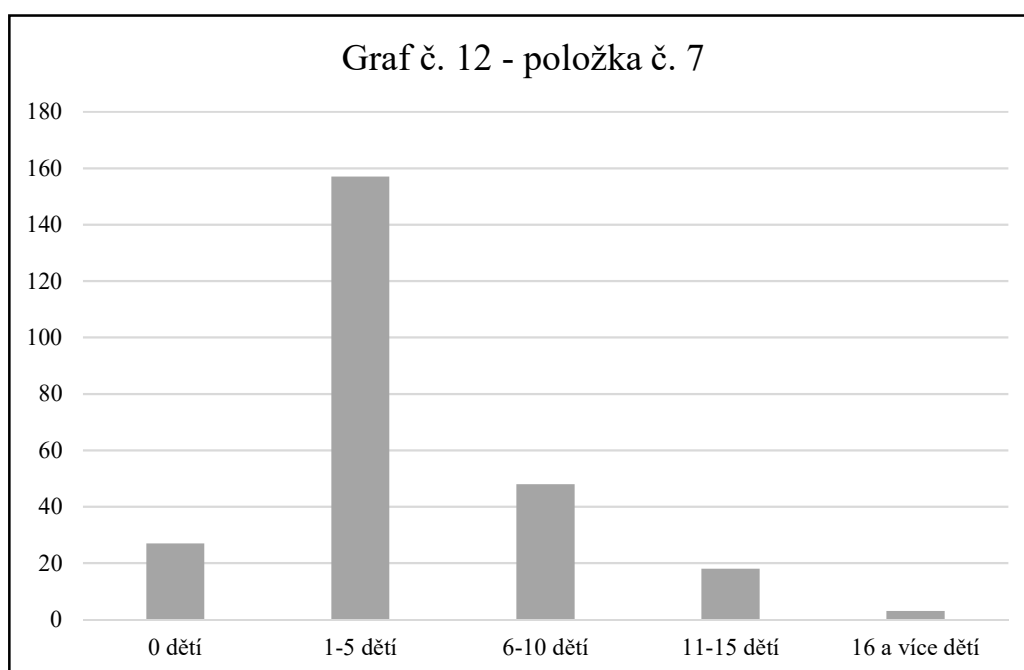
Tabulka č. 10 – položka č. 6	Četnost	%
1-10 dětí	65	25,69
11-20 dětí	68	26,88
21-30 dětí	38	15,02
31-50 dětí	54	21,34
51-100 dětí	23	9,09
101 a více dětí	5	1,98
Celkem respondentů	253	100,00



Komentář: Tato položka byla opět pojata formou otevřené otázky, proto byly odpovědi také zpracovány do tabulky a grafu pro větší přehlednost. Počty dětí k zápisům vychází z velikosti MŠ a celkového počtu dětí. Jak lze pozorovat v grafu, první 2 sloupce představující hodnoty 1-10 dětí a 11-20 dětí jsou téměř vyrovnané. Podobnou četnost vykazuje také sloupec čtvrtý, tedy 31-50 dětí. S rostoucím počtem dětí četnost odpovědí klesá.

Položka č. 7: Kolik z těchto dětí dostalo OŠD?

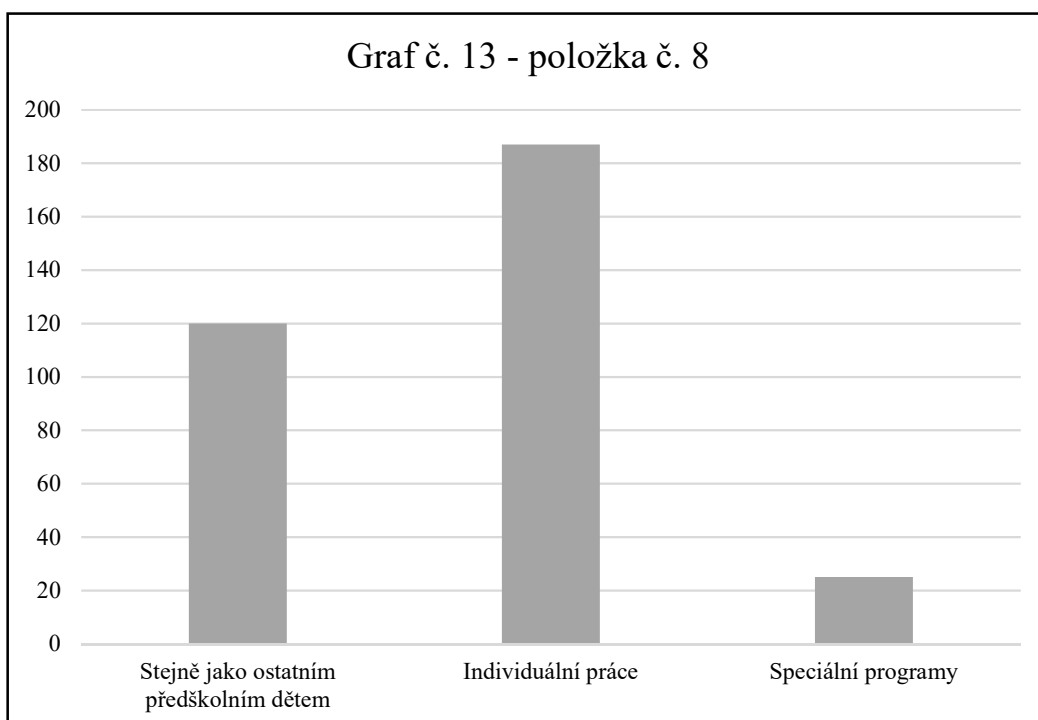
Tabulka č. 11 – položka č. 7	Četnost	%
0 dětí	27	10,67
1-5 dětí	157	62,06
6-10 dětí	48	18,97
11-15 dětí	18	7,11
16 a více dětí	3	1,19
Celkem respondentů	253	100,00



Komentář: Výsledky v této položce svým způsobem potvrzují vysoké číslo udělených OŠD. Pouze málo z dotazovaných uvedlo, že žádné dítě nedostalo odklad (cca 11 %). Nejčastější odpovědí, jak je patrné z grafu, byla ta, kdy odklad dostalo 1-5 dětí. Jedná o 62 % odpovědí.

Položka č. 8: Jakým způsobem se věnujete dětem, kterým byl udělen OŠD a zůstávají o rok déle v MŠ?

Tabulka č. 12 – položka č. 8	Četnost	%
Stejně jako ostatním předškolním dětem	120	47,43
Individuální práce	187	73,91
Speciální programy	25	9,88
Možné poznámky k výše uvedenému	25	9,88



Uvedené poznámky:

- asistent pedagoga
- individuální vzdělávací plán
- plán pedagogické podpory
- přípravná třída
- pracovní listy na domácí přípravu
- náročnější úkoly
- individuální podpora v některých oblastech
- plán pro děti s OŠD
- individuální přístup
- práce podle doporučení z PPP

- vlastní třída

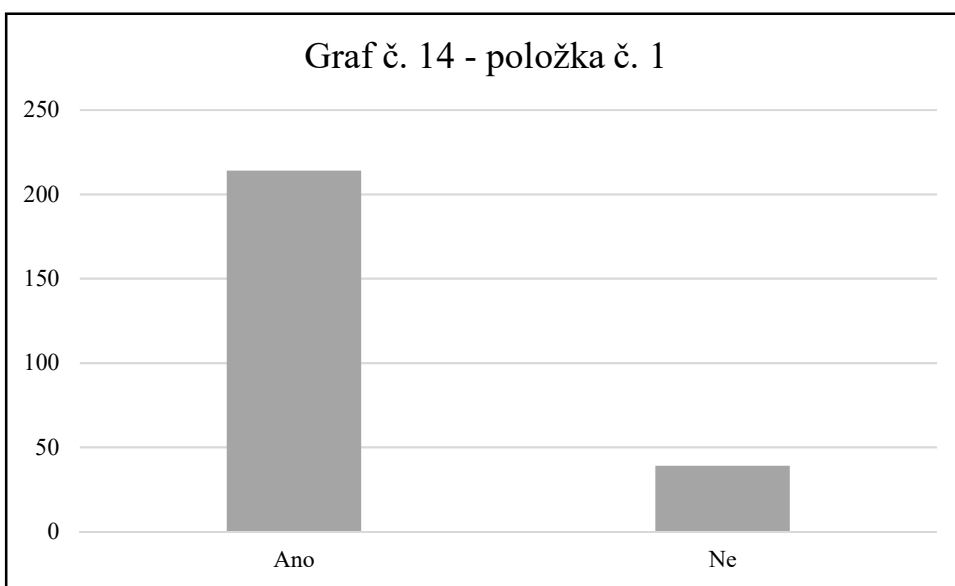
Komentář: Respondenti měli možnost zvolit více odpovědí, příp. dodat různé poznámky a specifika. Ukázalo se, že speciální programy pro podporu dětí s OŠD využívá jen málo respondentů, pouze necelých 10 %. Naopak nejčastější odpovědí byl individuální přístup. V poznámkách se opakoval individuální vzdělávací plán a důraz na podporu v oblastech, ve kterých to dítě potřebuje.

III. ČÁST DOTAZNÍKU

Tato část dotazníku byla zaměřena na získání informací o postojích respondentů k OŠD.

Položka č. 1: Souhlasíte s posunutím termínu zápisů k povinné školní docházce?

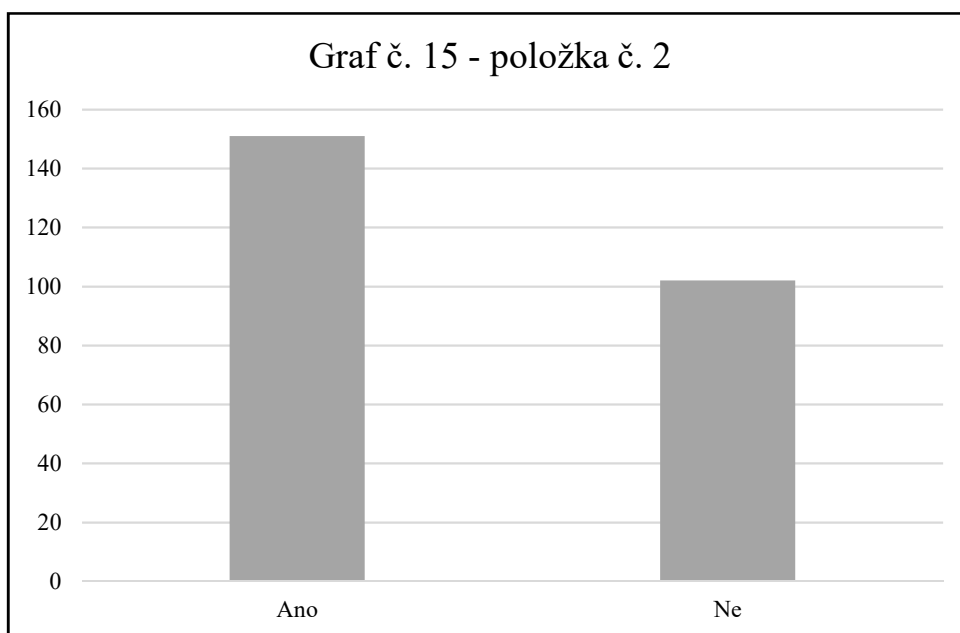
Tabulka č. 13 – položka č. 1	Četnost	%
Ano	214	84,58
Ne	39	15,42
Celkem respondentů	253	100



Komentář: Naprostá většina respondentů vyjádřila souhlas posunutím termínu zápisu k povinné školní docházce, téměř 85 %. Zajímavé by bylo ovšem zjistit, proč někteří respondenti zvolili odpověď ně, čímž vyjádřili, že nesouhlasí s posunutím termínu zápisů.

Položka č. 2: Myslíte si, že stoupá počet udělených OŠD?

Tabulka č. 14 – položka č. 2	Četnost	%
Ano	151	59,68
Ne	102	40,32
Celkem respondentů	253	100



Komentář: V této položce převážila odpověď ano, tedy souhlas s tím, že přibývá počet OŠD. Tato převaha však nebyla výrazná – 60 % ku 40 %.

Položka č. 3: Pokud ano, z jakého důvodu si myslíte, že to tak je?

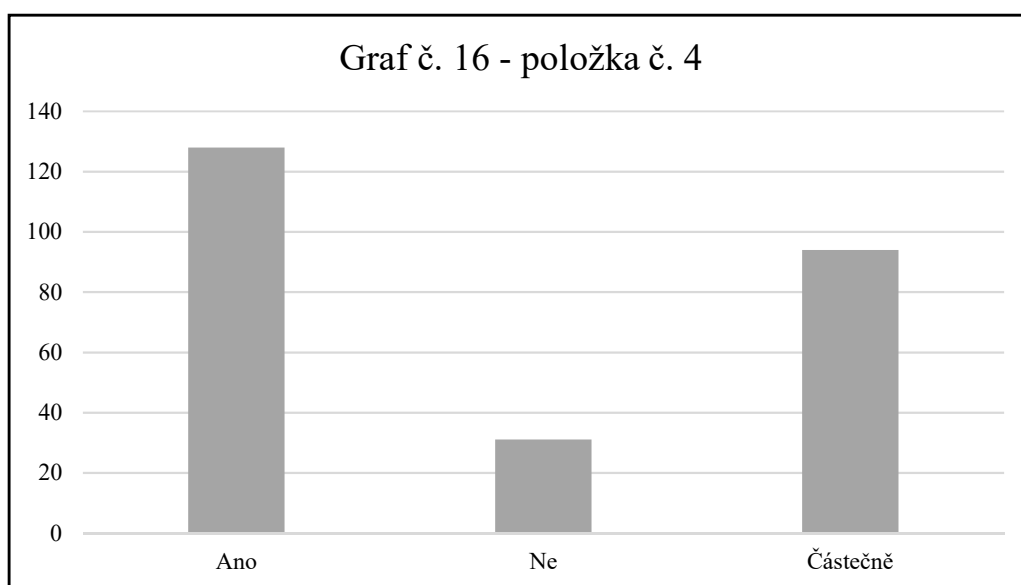
Komentář: Tato položka byla uvedena jako otevřená otázka. Respondenti měli možnost se volně vyjádřit a uvést různé důvody. Mezi důvody nejčastěji uváděné patří tyto:

- častější celková nezralost a nepřipravenost dítěte,
- častější logopedické vady,
- častější nedostatečná příprava ze strany rodičů, jejich vytíženost a pohodlnost,
- častější sociální nezralost.

Tyto 4 důvody byly nejčastějšími odpověďmi. Další důvody již byly zastoupeny výrazně méně často. Mezi tyto další důvody byl řazen častější výskyt těchto fenoménů: poruchy pozornosti, emoční nezralost, větší nároky školy, více dětí se SVP, chybějící všeobecné znalosti, užívání tabletů a PC, problémy v motorice.

Položka č. 4: Myslíte si, že požadavky kladené na děti u zápisů vychází z toho, co je zásadní pro školní zralost?

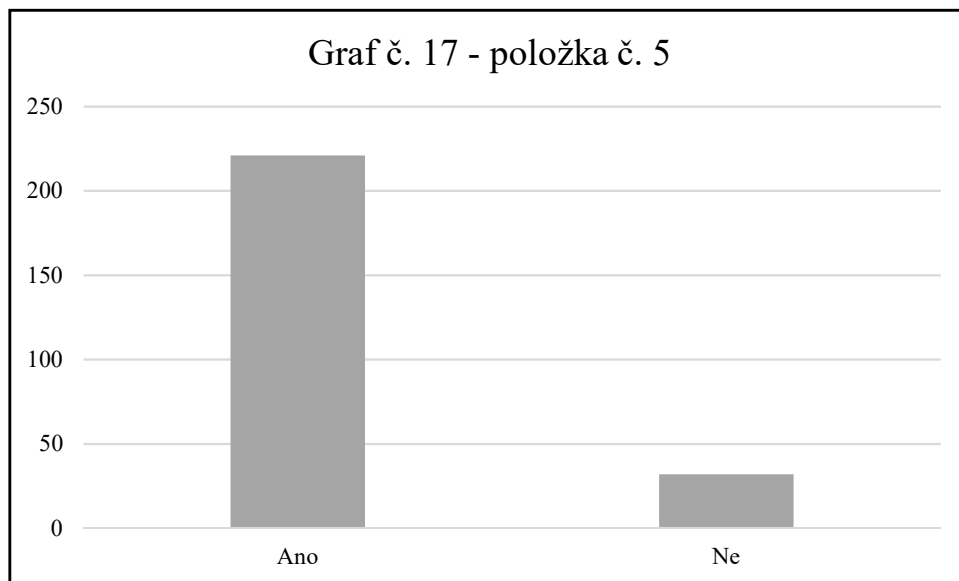
Tabulka č. 15 – položka č. 4	Četnost	%
Ano	128	50,59
Ne	31	12,25
Částečně	94	37,15
Celkem respondentů	253	100,00



Komentář: Respondenti vnímají úplně či alespoň částečně požadavky kladené na děti u zápisů jako správně nastavené. Nejvíce respondentů (přibližně 51 %) pohlíží na tyto požadavky jako na odpovídající a vycházející z faktorů zásadních pro školní zralost. Téměř 40 % respondentů si myslí, že tyto požadavky vychází z faktorů zásadních pro školní zralost jen částečně. Nejméně respondentů, což je stále více než 10 %, s těmito požadavky nesouhlasí a nevnímá je jako správně nastavené.

Položka č. 5: Myslíte si, že dodatečný OŠD (tzn. vrácení dítěte z 1. třídy zpět do MŠ) má vliv na další rozvoj a vývoj dítěte?

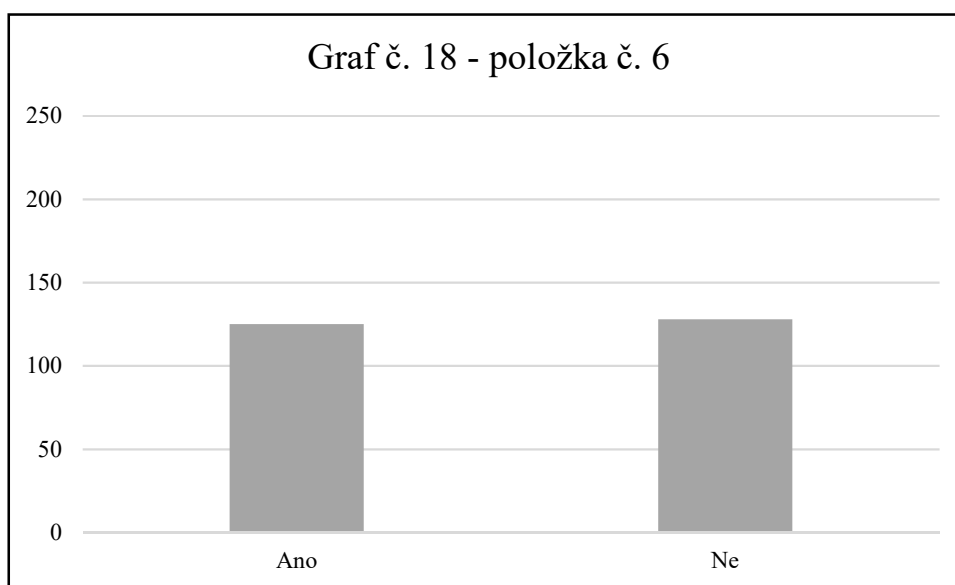
Tabulka č. 16 – položka č. 5	Četnost	%
Ano	221	87,35
Ne	32	12,65
Celkem respondentů	253	100



Komentář: Většina respondentů si myslí, že dodatečný odklad má vliv na další vývoj a rozvoj dítěte. Tento názor sdílí také většina odborníků. Pouze necelých 13 % respondentů uvedlo, že podle jejich názoru dodatečný odklad nemá vliv na další vývoj a rozvoj dítěte.

Položka č. 6: Setkal/a jste se ve své praxi někdy se situací, kdy byl udělen dodatečný OŠD?

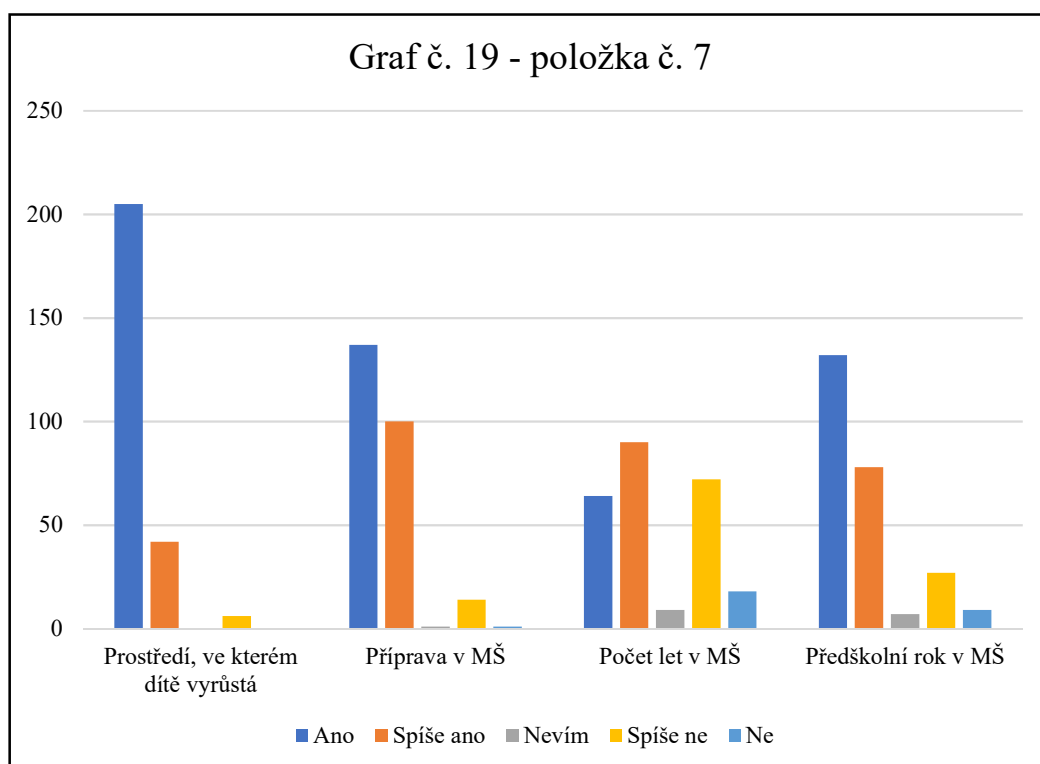
Tabulka č. 17 – položka č. 6	Četnost	%
Ano	125	49,41
Ne	128	50,59
Celkem respondentů	253	100



Komentář: Z grafu vyplývá, že s dodatečným OŠD se ve své praxi setkala cca polovina respondentů. V tabulce je pak vidět, že tento rozdíl je velmi nepatrný.

Položka č. 7: Závísí podle Vás školní zralost na těchto faktorech?

Tabulka č. 18 – položka č. 7	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne	Celkem respondentů
Prostředí, ve kterém dítě vyrůstá	205	42	0	6	0	253
%	81,03	16,60	0	2,37	0	100
Příprava v MŠ	137	100	1	14	1	253
%	54,15	39,53	0,40	5,53	0,40	100
Počet let v MŠ	64	90	9	72	18	253
%	25,30	35,57	3,56	28,46	7,11	100
Předškolní rok v MŠ	132	78	7	27	9	253
%	52,17	30,83	2,77	10,67	3,56	100



Komentář: V této položce respondenti volili u každé odpovědi možnost na škále.

Co se týče prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, naprosto převážila odpověď ano. Druhou nejvyšší četnost měla odpověď nejspíš ano.

V případě přípravy v MŠ, odpovědi ano a spíše ano byly poměrně vyrovnané. Stejně jako v prvním případě, i tady byl výskyt dalších odpovědí velmi nízký.

Naopak u počtu let v MŠ byly vyrovnané hned 3 odpovědi – ano, spíše ano a spíše ne. Tady si jedna část respondentů myslí, že počet let v MŠ má vliv na školní zralost, avšak druhá část si myslí přesný opak.

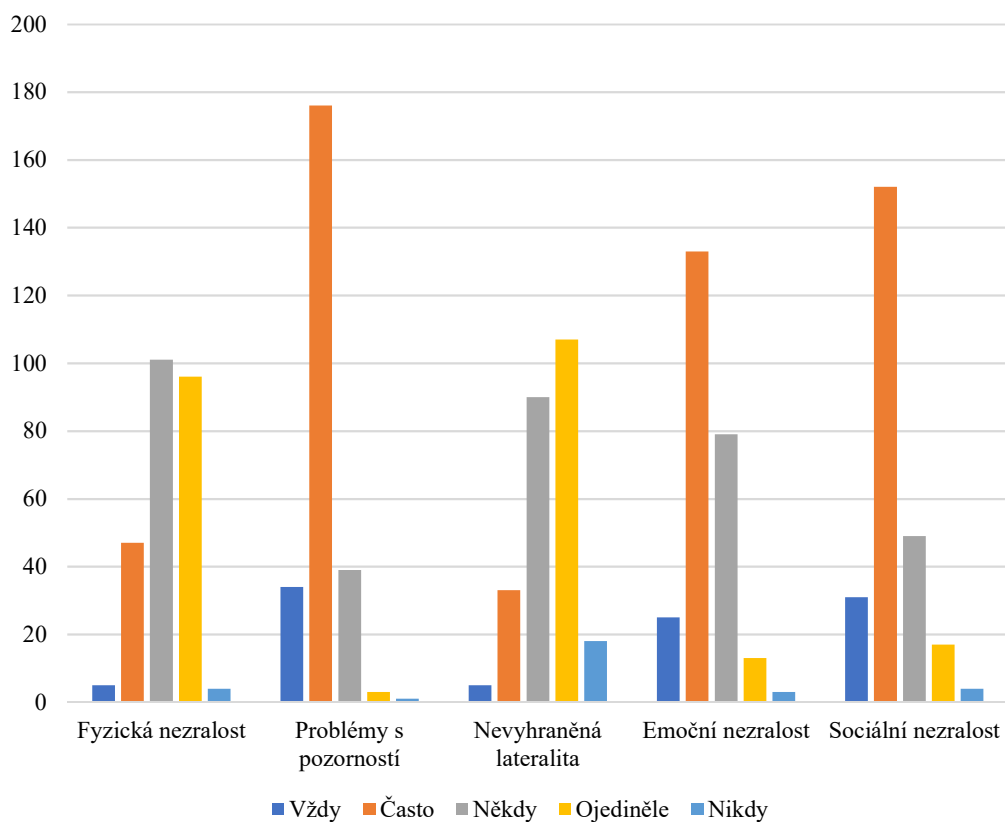
Přínos předškolního roku v MŠ pro školní zralost uznává úplně či alespoň částečně téměř 80 % respondentů.

Položka č. 8: Jak často jsou podle Vašeho názoru uvedené nedostatky příčinou či jednou z příčin OŠD?

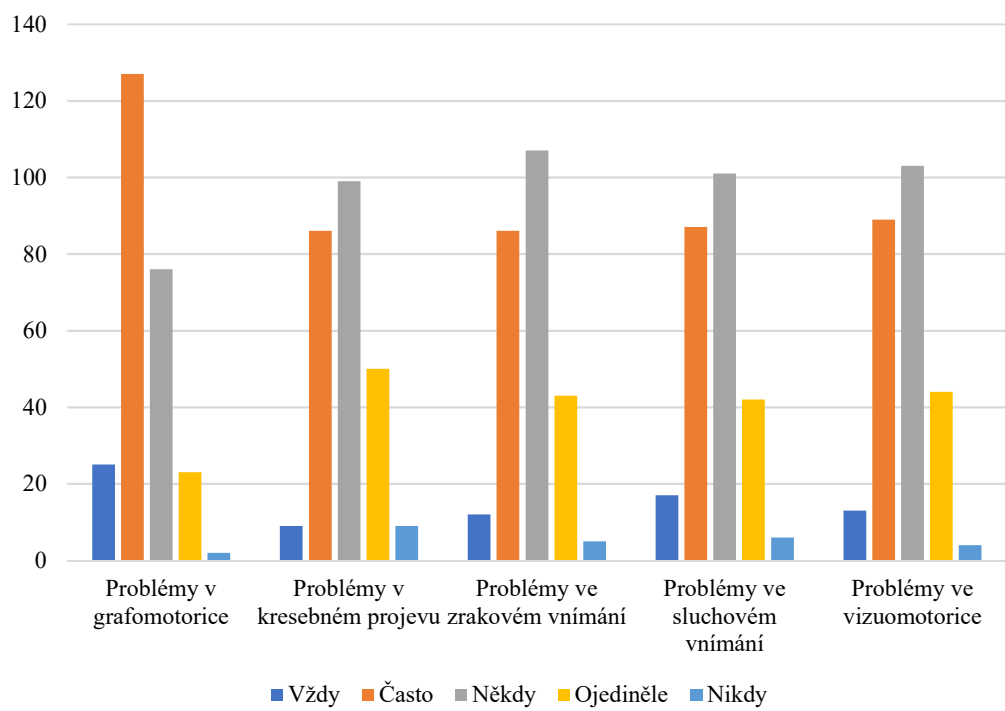
Tabulka č. 19 – položka č. 8	Vždy	Často	Někdy	Ojedinele	Nikdy	Celkem respondentů
Fyzická nezralost	5	47	101	96	4	253
	1,98	18,58	39,92	37,94	1,58	100
Problémy s pozorností	34	176	39	3	1	253
	13,44	69,57	15,42	1,19	0,40	100
Nevyhraněná lateralita	5	33	90	107	18	253
	1,98	13,04	35,57	42,29	7,11	100
Emoční nezralost	25	133	79	13	3	253
	9,88	52,57	31,23	5,14	1,19	100
Sociální nezralost	31	152	49	17	4	253
	12,25	60,08	19,37	6,72	1,58	100
Problémy v grafomotorice	25	127	76	23	2	253
	9,88	50,20	30,04	9,09	0,79	100
Problémy v kresebném projevu	9	86	99	50	9	253
	3,56	33,99	39,13	19,76	3,56	100
Problémy ve zrakovém vnímání	12	86	107	43	5	253
	4,74	33,99	42,29	17,00	1,98	100

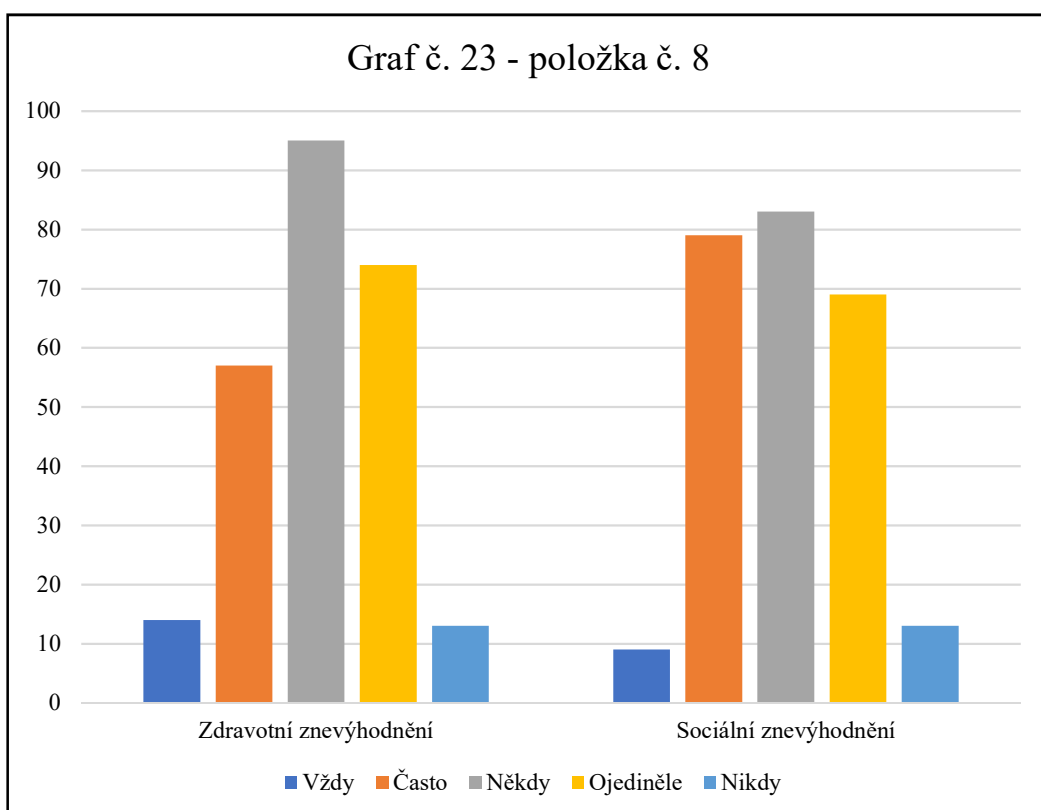
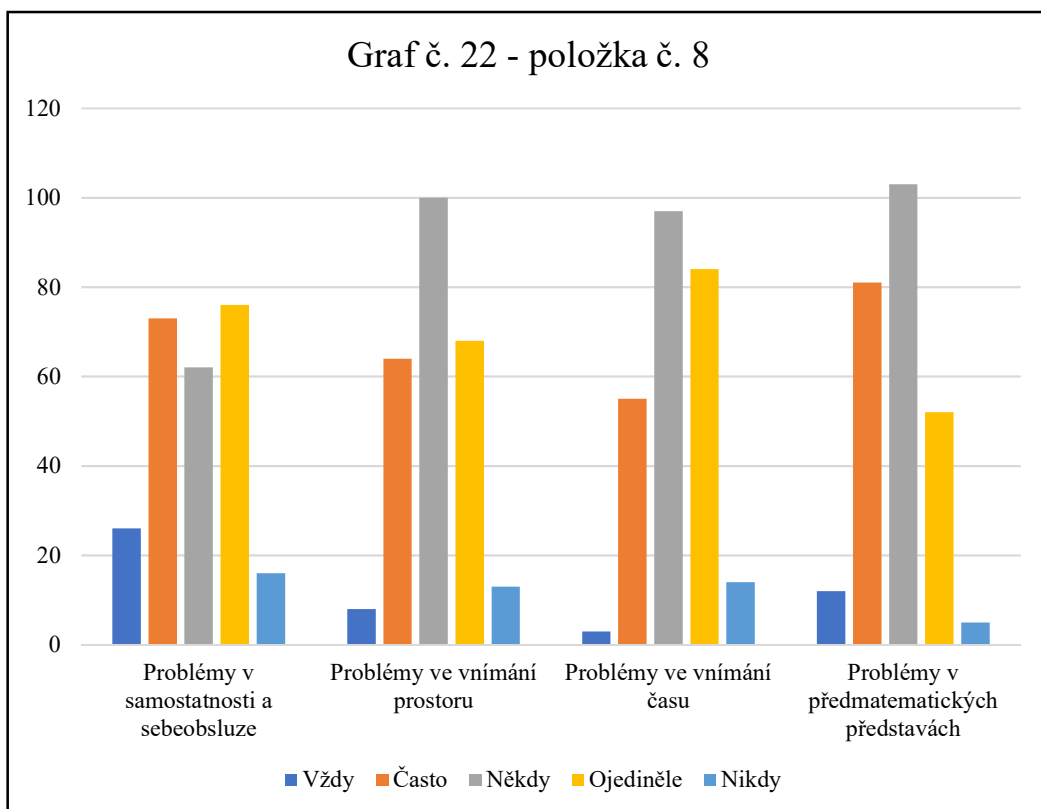
Problémy ve sluchovém vnímání	17	87	101	42	6	253
	6,72	34,39	39,92	16,60	2,37	100
Problémy ve vizuomotorice	13	89	103	44	4	253
	5,14	35,18	40,71	17,39	1,58	100
Problémy v samostatnosti a sebeobsluze	26	73	62	76	16	253
	10,28	28,85	24,51	30,04	6,32	100
Problémy ve vnímání prostoru	8	64	100	68	13	253
	3,16	25,30	39,53	26,88	5,14	100
Problémy ve vnímání času	3	55	97	84	14	253
	1,19	21,74	38,34	33,20	5,53	100
Problémy v předmatematických představách	12	81	103	52	5	253
	4,74	32,02	40,71	20,55	1,98	100
Zdravotní postižení	23	63	84	71	12	253
	9,09	24,90	33,20	28,06	4,74	100
Zdravotní znevýhodnění	14	57	95	74	13	253
	5,53	22,53	37,55	29,25	5,14	100
Sociální znevýhodnění	9	79	83	69	13	253
	3,56	31,23	32,81	27,27	5,14	100

Graf č. 20 - položka č. 8



Graf č. 21 - položka č. 8



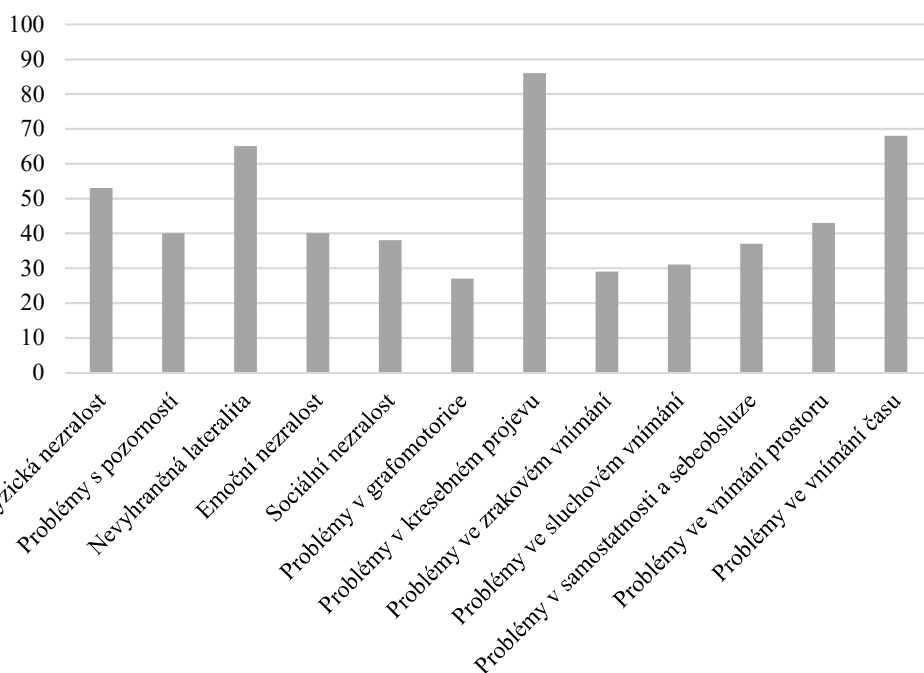


Komentář: U každé z položek měli respondenti možnost zvolit 1 z odpovědí na škále. Odpovědi vždy a nikdy byly zastoupeny u všech položek výjimečně. Z grafů a tabulek vyplývá, že mezi nejčastější příčiny odkladu respondenti řadili problémy v grafomotorice a pozornosti, dále pak emoční a sociální nezralost. Naopak mezi příčiny méně časté respondenti řadili nevyhraněnou laterální, fyzickou nezralost či problémy ve vnímání času. Např. v samostatnosti a sebeobsluze byly názory poměrně vyrovnané.

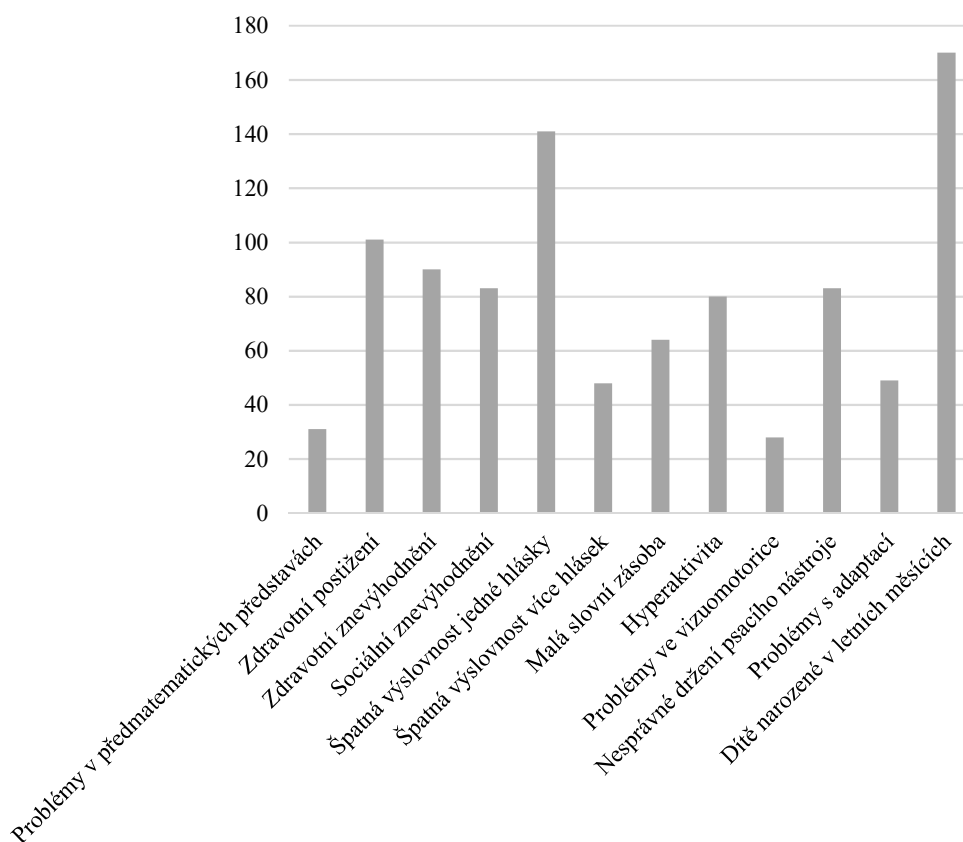
Položka č. 9: Které z následujících faktorů nejsou podle Vás důvodem k OŠD?

Tabulka č. 20 – položka č. 9	Četnost	%
Fyzická nezralost	53	20,95
Problémy s pozorností	40	15,81
Nevyhraněná laterálita	65	25,69
Emoční nezralost	40	15,81
Sociální nezralost	38	15,02
Problémy v grafomotorice	27	10,67
Problémy v kresebném projevu	86	33,99
Problémy ve zrakovém vnímání	29	11,46
Problémy ve sluchovém vnímání	31	12,25
Problémy v samostatnosti a sebeobsluze	37	14,62
Problémy ve vnímání prostoru	43	17,00
Problémy ve vnímání času	68	26,88
Problémy v předmatematických představách	31	12,25
Zdravotní postižení	101	39,92
Zdravotní znevýhodnění	90	35,57
Sociální znevýhodnění	83	32,81
Špatná výslovnost jedné hlásky	141	55,73
Špatná výslovnost více hlásek	48	18,97
Malá slovní zásoba	64	25,30
Hyperaktivita	80	31,62
Problémy ve vizuomotorice	28	11,07
Nesprávné držení psacího nástroje	83	32,81
Problémy s adaptací	49	19,37
Dítě narozené v letních měsících	170	67,19

Graf č. 24 - položka č. 9



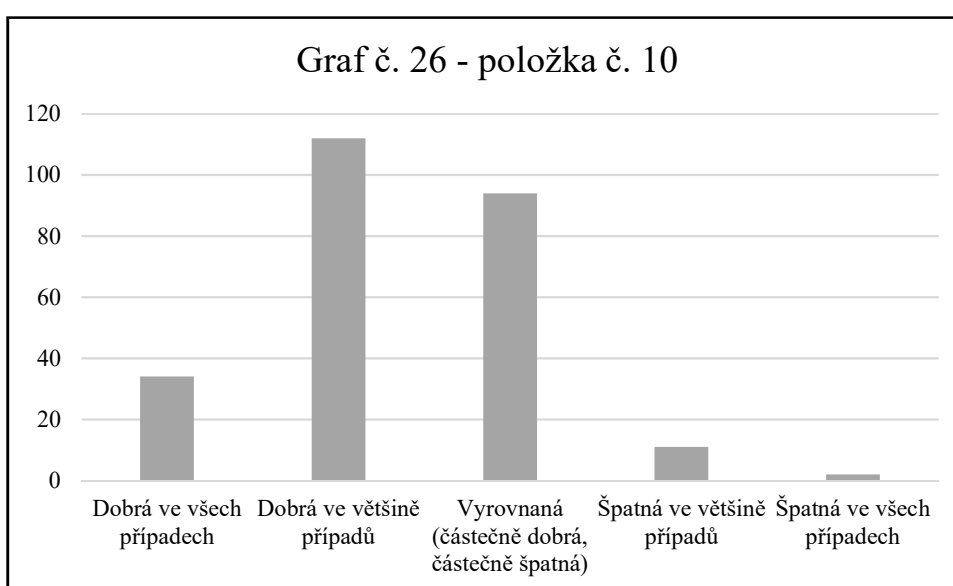
Graf č. 25 - položka č. 9



Komentář: Tato položka byla zaměřena na zjištění toho, co si respondenti myslí, že není důvodem k OŠD. Z grafů je patrné, že nejčastěji nevnímají pedagogové jako důvod k udělení OŠD to, že je dítě narozené v letních měsících. Následuje špatná výslovnost některé z hlásek. Poté se objevily odpovědi jako zdravotní postižení, problémy v kresebném projevu, zdravotní a sociální znevýhodnění, hyperaktivita či nesprávné držení psacího nástroje. Další odpovědi již měly menší četnost, což současně znamená, že je pravděpodobně lze považovat za důvody k udělení OŠD.

Položka č. 10: Z Vaší praxe, jaká je spolupráce s rodiči, jejichž dětem byl udělen OŠD?

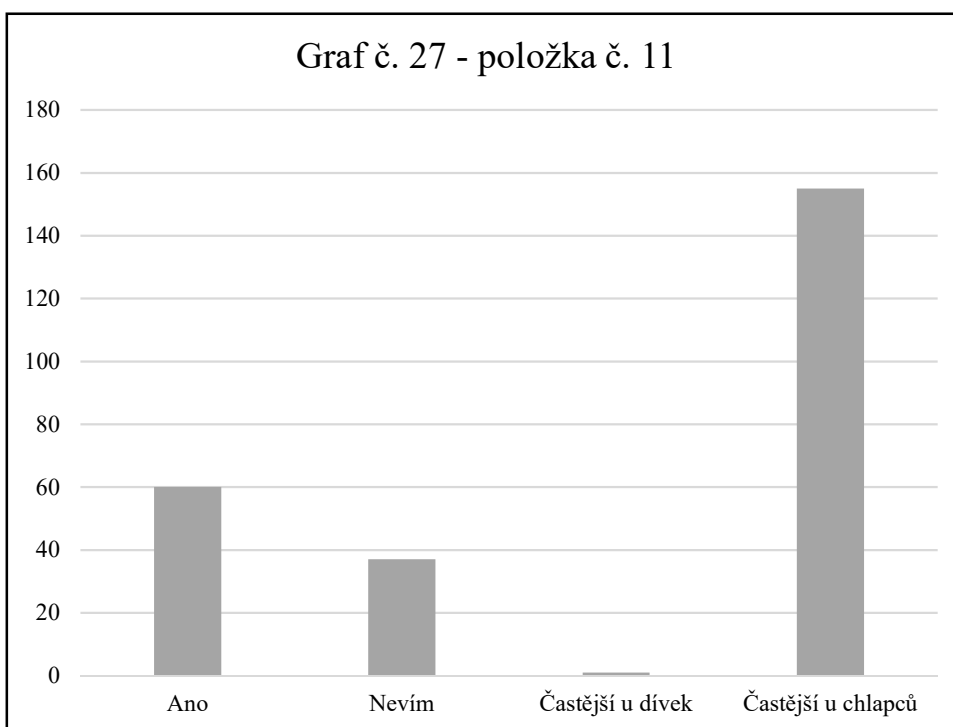
Tabulka č. 21 – položka č. 10	Četnost	%
Dobrá ve všech případech	34	13,44
Dobrá ve většině případů	112	44,27
Vyrovnaná (částečně dobrá, částečně špatná)	94	37,15
Špatná ve většině případů	11	4,35
Špatná ve všech případech	2	0,79
Celkem respondentů	253	100



Komentář: Co se týče spolupráce s rodiči dětí, kterým byl udělen OŠD, je vidět, že polovina respondentů se setkala s dobrým přístupem ve většině případů. Druhou nejvyšší četnost (cca 37 %) má odpověď vyrovnaná, tedy ta, kdy je spolupráce částečně dobrá a částečně špatná. Můžeme také pozorovat, že první odpověď má větší četnost než poslední dvě odpovědi. Převažují tedy pozitivní zkušenosti pedagogů se spoluprací s rodiči dětí s OŠD.

Položka č. 11: Jsou podle Vás OŠD stejné časté u obou pohlaví?

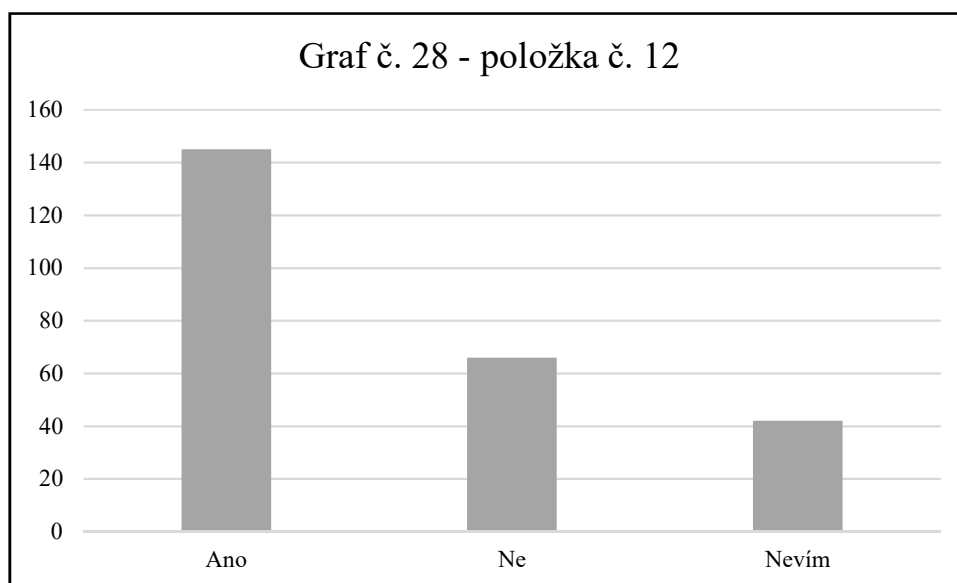
Tabulka č. 22 – položka č. 11	Četnost	%
Ano	60	23,72
Nevím	37	14,62
Častější u dívek	1	0,40
Častější u chlapců	155	61,26
Celkem respondentů	253	100,00



Komentář: Odborníci hovoří o častějším udělování OŠD u chlapců. Stejný názor sdílelo také 60 % respondentů. Menší část pak zvolila odpověď ano, a ještě menší část odpověď nevím. Častější udělování OŠD u dívek zvolil pouze 1 respondent.

Položka č. 12: Objevují se podle Vás stále také neopodstatněné OŠD?

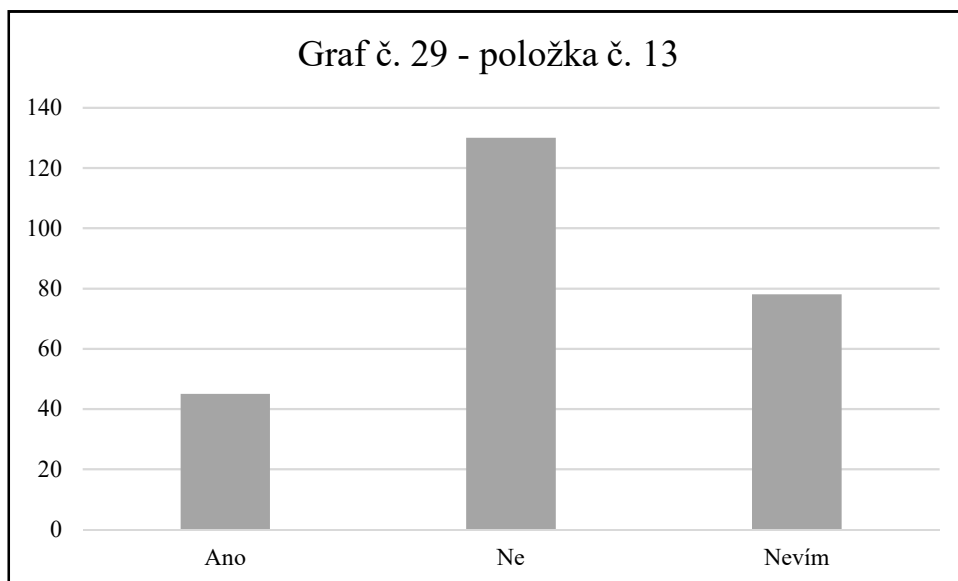
Tabulka č. 23 – položka č. 12	Četnost	%
Ano	145	57,31
Ne	66	26,09
Nevím	42	16,60
Celkem respondentů	253	100,00



Komentář: Více než polovina respondentů si myslí, že se stále objevují neopodstatněné OŠD. Cca 26 % respondentů si myslí opak a cca 17 % respondentů zvolilo odpověď nevím.

Položka č. 13: Pokud ano, jsou podle Vás častější?

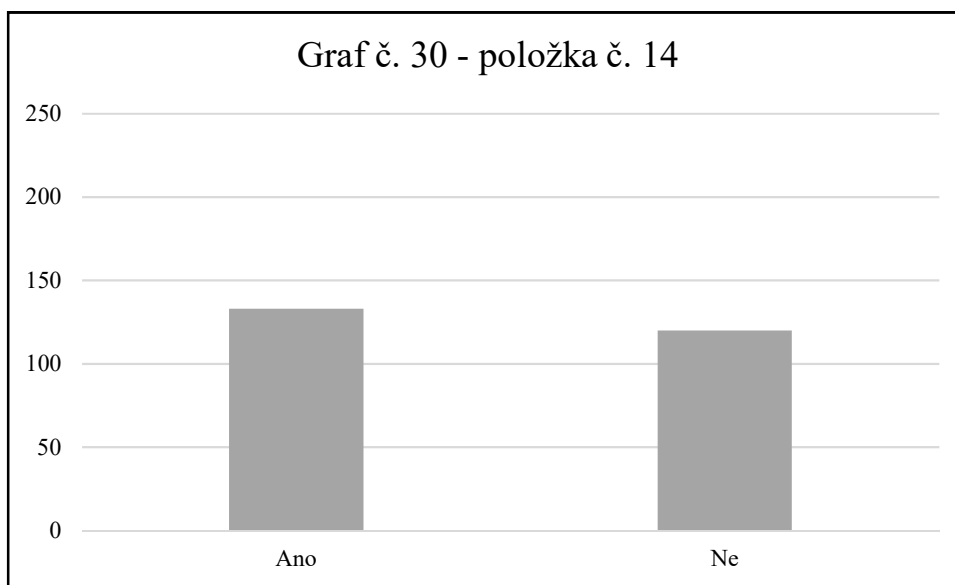
Tabulka č. 24 – položka č. 13	Četnost	%
Ano	45	17,79
Ne	130	51,38
Nevím	78	30,83
Celkem respondentů	253	100,00



Komentář: Polovina respondentů si myslí, že neopodstatněné OŠD nejsou častější. Pouze necelých 20 % z nich vnímá opak. Téměř 31 % respondentů zvolilo odpověď nevím.

Položka č. 14: Setkáváte se s neopodstatněným OŠD ve Vaší praxi?

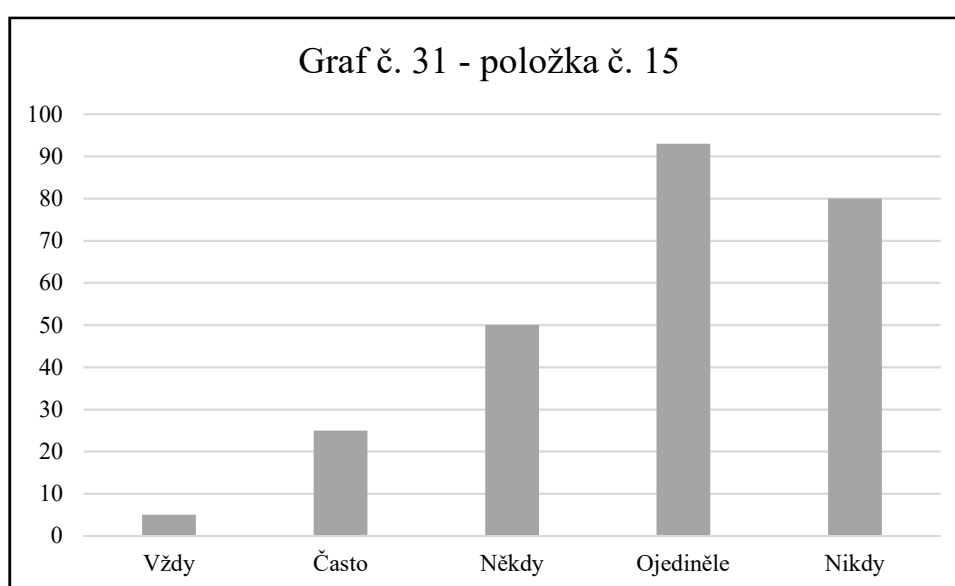
Tabulka č. 25 – položka č. 14	Četnost	%
Ano	133	52,57
Ne	120	47,43
Celkem respondentů	253	100



Komentář: Z hlediska praxe a zkušenosti můžeme pozorovat, že s neopodstatněnými OŠD se setkala zhruba polovina respondentů. Tedy stejný počet se s tímto v praxi neseťkal.

Položka č. 15: Jak často se s neopodstatněným OŠD setkáváte?

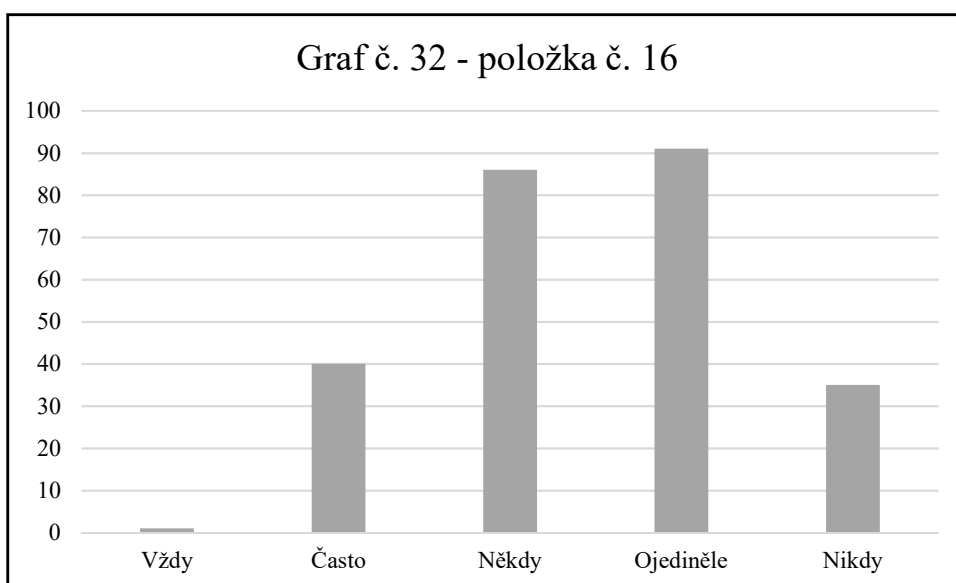
Tabulka č. 26 – položka č. 15	Četnost	%
Vždy	5	1,98
Často	25	9,88
Někdy	50	19,76
Ojediněle	93	36,76
Nikdy	80	31,62
Celkem respondentů	253	100



Komentář: Přestože polovina respondentů odpověděla, že se ve své praxi setkává s neopodstatněnými OŠD, podle odpovědí na tuto položku to není tak často. Většina respondentů se s nimi setkává pouze ojediněle. V předchozí položce zvolilo 120 respondentů z 253 odpověď ne, v této položce ovšem odpověď nikdy (která by byla paralelou k odpovědi ne v předchozí položce) zvolilo pouze 80 respondentů.

Položka č. 16: Jak často se setkáváte s tím, že rodiče odmítnou vyšetření v ŠPZ?

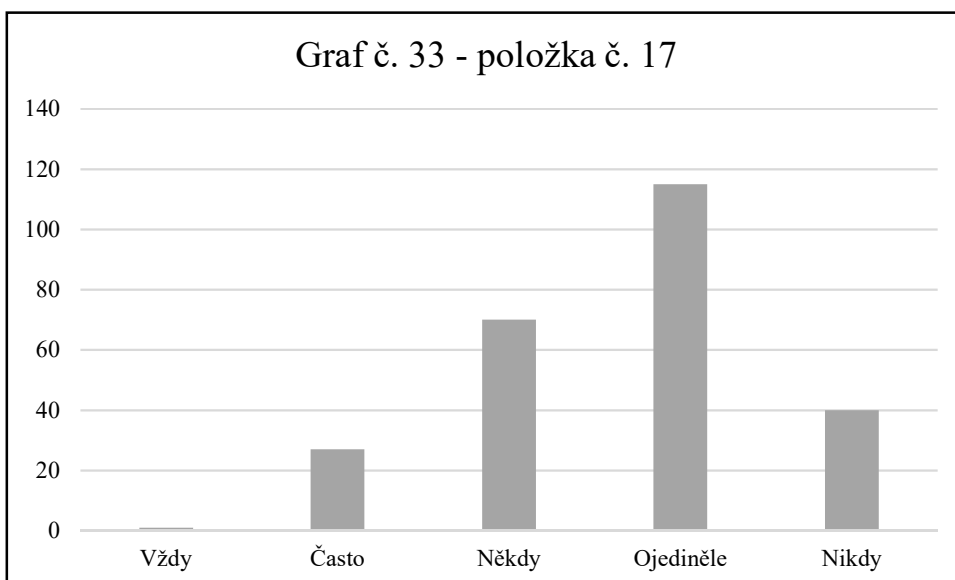
Tabulka č. 27 – položka č. 16	Četnost	%
Vždy	1	0,40
Často	40	15,81
Někdy	86	33,99
Ojediněle	91	35,97
Nikdy	35	13,83
Celkem respondentů	253	100



Komentář: Téměř 70 % respondentů zvolilo odpovědi někdy a ojediněle. Četnost odpovědí často a nikdy byla poměrně vyrovnaná a tvořila kolem 15 %.

Položka č. 17: Jak často se setkáváte s tím, že rodiče odmítnou udělení OŠD, ačkoli byl doporučen ŠPZ?

Tabulka č. 28 – položka č. 17	Četnost	%
Vždy	1	0,40
Často	27	10,67
Někdy	70	27,67
Ojediněle	115	45,45
Nikdy	40	15,81
Celkem respondentů	253	100



Komentář: Cca polovina respondentů uvedla, že se s odmítnutím doporučeného OŠD setkává ojediněle a cca 30 % respondentů uvedlo někdy.

Položka č. 18: Jaké jsou podle Vašeho názoru nejčastější příčiny OŠD?

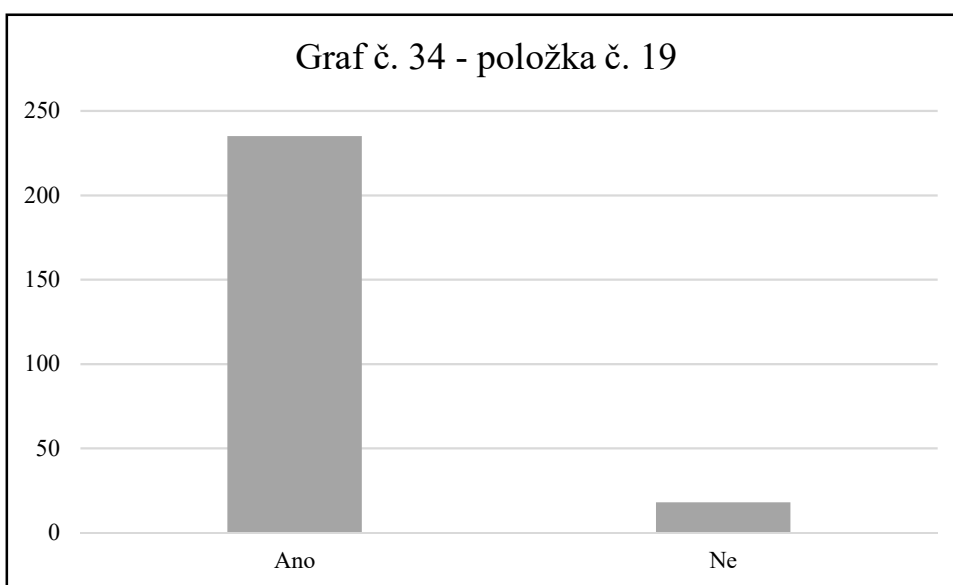
Komentář: Tato položka byla podána ve formě otevřené otázky. Umožňovala respondentům se volně vyjádřit. Z odpovědí jednotlivých respondentů vyšlo několik nejčastějších příčin OŠD. Jsou to tyto:

- celková nezralost a nepřípravenost,
- logopedické vady a komunikační nedostatky,
- emoční a sociální nezralost a nepřípravenost,
- problémy v oblasti pozornosti,
- problémy v oblasti grafomotoriky,
- požadavky ze strany rodičů a nedostatky ve výchově a v rodinném prostředí.

Četnost dalších odpovědí již byla nižší. Mezi další zmiňované důvody patří: problémy ve sluchovém a zrakovém vnímání, fyzická nezralost, hyperaktivita, problémy v samostatnosti a sebeobsluze aj.

Položka č. 19: Předpokládejme, že některé nedostatky, které by mohly být důvodem k udělení OŠD, lze včas zachytit a odstranit, a tak OŠD předejít. Myslíte si, že úroveň komunikace mezi MŠ a rodinou může mít vliv na včasné zachycení některých nedostatků a jejich odstranění?

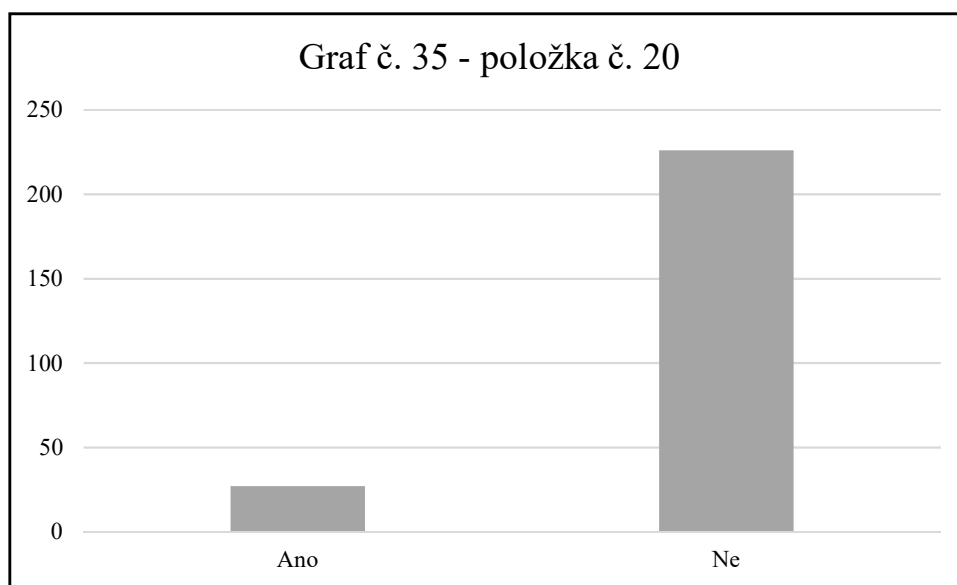
Tabulka č. 29 – položka č. 19	Četnost	%
Ano	235	92,89
Ne	18	7,11
Celkem respondentů	253	100



Komentář: Více než 90 % respondentů zvolilo odpověď ano. Tedy komunikace mezi MŠ a rodinou je natolik zásadní, že lze jejím prostřednictvím některé nedostatky ve vývoji dítěte zachytit a předejít tak správným přístupem OŠD.

Položka č. 20: Mají mít podle Vašeho názoru všechny děti se SVP vždy automaticky OŠD?

Tabulka č. 30 – položka č. 20	Četnost	%
Ano	27	10,67
Ne	226	89,33
Celkem respondentů	253	100



Komentář: Podle naprosté většiny respondentů (téměř 90 %) by děti se SVP neměly mít automaticky OŠD.

12.5 Shrnutí a interpretace výsledků

Hlavním cílem empirické části diplomové práce bylo zmapovat postoje pedagogů MŠ běžného typu a pedagogů MŠ zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona k OŠD. Tento hlavní cíl byl dále rozpracován do několika dílčích cílů uvedených výše. Na základě dílčích cílů byl stanoven výzkumný problém a výzkumné otázky.

Výzkumná otázka č. 1: Jak se liší postoje pedagogů MŠ k problematice OŠD?

Odpověď na tuto výzkumnou otázku nalezneme v každé položce III. části dotazníku. Většinou se respondenti shodli v odpovědích na jednotlivé položky. V některých položkách lze pozorovat, že nebyla nejčastější pouze 1 odpověď, ale stejná četnost výskytu byla např. u dvou odpovědí (např. graf č. 26, graf č. 32). U 2 položek se vyskytla situace, kdy respondenti měli na výběr mezi odpověďmi ano a ne, a četnost obou odpovědí byla téměř totožná. Jedná se o položky zaměřené na dodatečný OŠD (graf č. 18) a neopodstatněný OŠD (graf č. 30). V případě položek ve formě otevřených otázek byl vidět častý výskyt některých odpovědí. Je to např. položka zjišťující názory na nejčastější příčiny odkladů.

Výzkumná otázka č. 2: Jak se liší postoje pedagogů MŠ k problematice OŠD na základě pohlaví?

Na tuto výzkumnou otázku nebylo možné odpovědět, protože výzkumného šetření se účastnily pouze ženy.

Výzkumná otázka č. 3: Jaké jsou postoje pedagogů MŠ k posunutí termínu zápisů do ZŠ?

Tato výzkumná otázka byla zodpovězena ve výsledcích v 1. položce III. části dotazníku (tabulka č. 13, graf č. 14). Většina respondentů souhlasí s posunutím termínu zápisů do školy na pozdější termín, tedy měsíc duben. Tato většina představuje 85 % respondentů. Zbýlých 15 % s posunutím termínu nesouhlasí. Důvody pro posunutí termínu na duben jsou poměrně známé a velmi diskutované. Nepochybně užitečné by ovšem bylo zjistit, z jakých důvodů s posunutím termínu zápisů 15 % respondentů tohoto výzkumného šetření nesouhlasí.

Výzkumná otázka č. 4: Jaké jsou podle pedagogů MŠ nejčastější příčiny udělených OŠD?

Odpověď na výzkumnou otázku č. 4 nalezneme částečně v tabulce č. 19 a grafech č. 20, 21, 22 a 23. V tomto případě respondenti volili odpovědi na škále. V položce č. 18 ve III. části dotazníku bylo respondentům umožněno popsat z vlastní zkušenosti nejčastější příčiny OŠD. U obou položek respondenti zařadili mezi nejčastější příčiny problémy

v grafomotorice, pozornosti, emoční a sociální nezralost a nepřípravenost. V položce č. 18 se pak ještě objevila celková nezralost a nepřípravenost dítěte na vstup do školy, logopedické vady a komunikační nedostatky, a požadavky ze strany rodičů a nedostatky ve výchově a rodinném prostředí. Detailnější popis nalezneme u zmíněné položky, v tabulce a grafech.

Výzkumná otázka č. 5: Jak se liší názory pedagogů MŠ na nejčastější příčiny udělených OŠD v porovnání s odbornou literaturou?

Odborná literatura většinou neuvádí nejčastější příčiny odkladů. Spíše zdůrazňuje, že se vždy jedná o multifaktoriální záležitost a rozpracovává jednotlivé oblasti, ve kterých se může nějakým způsobem projevit nezralost a zapříčinit tak OŠD. Tvrzení, že se jedná o multifaktoriální záležitost, zmínili také někteří respondenti.

Zajímavé je také srovnat nejčastější příčiny, které jsme zjistili v tomto dotazníku, s nejčastějšími příčinami OŠD dle České školní inspekce (dále ČŠI). ČŠI ve své výroční zprávě za rok 2017/2018 uvádí, že tyto příčiny se v podstatě nemění a mezi nejčastější řadí: celková nezralost, logopedické vady, problémy v grafomotorice, sociální nezralost, poruchy pozornosti. Což se v podstatě shoduje s nejčastějšími příčinami respondentů tohoto dotazníku.

Výzkumná otázka č. 6: Jaké jsou postoje pedagogů MŠ k neopodstatněným OŠD?

Neopodstatněným OŠD se věnují položky č. 12, 13, 14 a 15. Z grafů a tabulek u těchto položek je patrné, že cca 57 % respondentů si myslí, že se objevují neopodstatněné OŠD, cca 26 % si myslí, že ne, a cca 17 % zvolilo odpověď nevím. Co se týče častějšího výskytu neopodstatněných OŠD, pouze ca 18 % respondentů si myslí, že jsou častější. Více než polovina zvolila odpověď ne a cca 31 % respondentů zvolilo odpověď nevím. Dotazník obsahoval také položku tážající se, zda se s touto situací respondenti setkali ve své praxi. Zde byl výskyt odpovědí obou odpovědí poměrně vyrovnaný. Cca 53 % respondentů se s tímto setkalo, cca 47 % ne. Z poslední položky (položka č. 15) pak vyplývá, že se s tímto však nesetkávají často. Tuto odpověď zvolilo pouze 10 % respondentů, více než polovina zvolila odpovědi někdy a ojedinele.

Celkově lze říci, že pedagogové MŠ se ve svých názorech a ve svých postojích k OŠD a k problematice školní zralosti shodují. Většinou lze v tabulkách a grafech vypočítat největší výskyt 1 či 2 odpovědí. Ostatní odpovědi se pak objevují většinou s výrazně nižší četností.

Problematice školní zralosti a připravenosti a udělování OŠD jsou věnovány různé výzkumy a studie. Na toto téma jsou zaměřeny také kvalifikační práce studentů vysokých škol. Mnohé výzkumy a studie se spíše zaměřují na příčiny odkladů a také názory rodičů.

Jednou z empirických studií je ta od Jany Majerčíkové z Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně s názvem Odklady povinné školní docházky v perspektivě učitelek mateřských škol (rok 2017). Tato studie byla zaměřena na názory a zkušenost učitelek MŠ na problematiku OŠD, a to formou eseje. Další výzkum představil Dilek Altun z Ahi Evran University v Turecku (rok 2018). Ten byl zaměřen na školní zralost a zkoumal a porovnával postoje rodičů a pedagogů.

Ve své bakalářské práci Práce s dítětem s odkladem školní docházky se problematice odkladů věnovala Ivana Matulová (rok 2014). Cílem práce bylo zmapovat informace o zkušenostech pedagogů, logopedky, speciálního pedagoga a pracovníků PPP s OŠD. Další prací je bakalářská práce Radomíry Kusákové s názvem Odklady školní docházky z pohledu pedagogů mateřských škol (rok 2011). Výzkumný vzorek tvořili pedagogové MŠ a cílem bylo zjistit jejich postoje k OŠD – nejčastější příčiny, provádění diagnostiky školní zralosti aj. Dalším příkladem může být diplomová práce Bc. Anny Petrášové s názvem Postoje učitelů 1. a 2. stupně ZŠ k odkladům školní docházky (rok 2009). Také Bc. Michaela Holá se ve své diplomové práci s názvem Názory rodičovské a pedagogické veřejnosti na odklad školní docházky věnovala problematice postojů pedagogů k udělování OŠD (rok 2017).

Z dotazníku použitého ve výzkumném šetření této diplomové práce vzešlo také několik poznámek respondentů. Jedna z položek byla koncipována jako možnost komentáře k dotazníku či jakékoli jeho položce. Zde jsou některé nejzajímavější poznámky a komentáře:

- v MŠ často zůstávají děti, pro které by byla vhodnější přípravná třída,
- OŠD je třeba řešit v průběhu celého posledního roku před nástupem do školy a závěry a doporučení k případnému odkladu by měly vzejít od týmu odborníků,
- po udělení OŠD neprobíhá ze strany rodičů žádná speciální příprava dítěte, pracuje se s ním pouze v MŠ,
- dodatečný OŠD je individuální záležitostí – pro někoho to může být pomoc, pro někoho to nemá žádný přínos,
- do vesnických ZŠ vždy vezmou všechny děti, i za cenu dodatečného OŠD,
- přibývá rodičů, kteří si myslí, že je jejich dítě nadané,
- těžko určit dominantní obtíže v oblasti školní zralosti, vždy se jedná o individuální souhrn potíží (pro někoho může být některý problém zvládnutelný, pro jiného ne),
- důležitý je přístup v rodině, to pak také působí pozitivně na školní zralost,
- děti s OŠD by měly navštěvovat přípravné třídy,
- některé ZŠ mají přehnané požadavky u zápisů.

Závěr

Diplomová práce se zabývá problematikou odkladů povinné školní docházky. Dítě má v době, kdy dovrší 6 let věku, nastoupit do školy. Přesto má dnes poměrně velké množství dětí udělen odklad. Jedná se o přibližně 20 % všech dětí, které jdou k zápisu. Jaké jsou k tomu důvody? Co je to vlastně školní zralost? A jaký postoj k udělování odkladů zaujímají pedagogové mateřských škol? Tyto informace diplomová práce předkládá a objasňuje.

Teoretická část diplomové práce je věnována aktuálním teoretickým poznatkům v oblasti odkladů školní docházky, a školní zralosti a připravenosti. Shrnuje dosavadní informace z pohledu různých odborníků a předkládá, na jaké vývojové úrovni se nachází dítě předškolního věku až do doby před nástupem do školy. Empirická část je zpracována prostřednictvím analýzy získaných dat. Tato data byla shromážděna za využití dotazníku. Cílem bylo zjistit postoje pedagogů mateřských škol běžného typu a mateřských škol zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona k odkladům školní docházky.

Hlavním cílem diplomové práce bylo shrnout dosavadní poznatky o problematice odkladů školní docházky a zmapovat postoje pedagogů mateřských škol běžného typu i pedagogů mateřských škol zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona k odkladům školní docházky. Tento cíl byl naplněn prostřednictvím zpracování teoretických informací o odkladech v teoretické části práci a také prostřednictvím zpracování získaných dat ve výzkumném šetření. Dílčí cíle empirické části byly naplněny v rámci zpracování získaných dat v empirické části a v rámci odpovědi na výzkumné otázky, které z dílčích cílů vychází. Pouze jeden z dílčích cílů nebyl naplněn, a to porovnání postojů pedagogů k odkladům školní docházky na základě pohlaví. A to proto, že respondenty dotazníku byly pouze ženy.

Celá diplomová práce může sloužit jako zdroj informací nejen pro pedagogy, ale také pro rodiče a širokou veřejnost. Předkládá totiž užitečné informace důležité při uvažování o odkladu školní docházky. Výsledky výzkumného šetření mohou podat představu o tom, jak se k nim staví odborníci, kterými nepochybně pedagogové mateřských škol jsou. Odklad školní docházky a vůbec rostoucí počet udělených odkladů jsou aktuálním problémem českého školství, který je třeba řešit. A při řešení tohoto problému je třeba myslet především na to, že tu stále jde o děti a jejich vývoj.

Seznam použité literatury a zdrojů

1. ALTUN, Dilek. A Paradigm Shift in School Readiness. *International Journal of Progressive Education*[online]. 2018, **14**(2), 37-56 [cit. 2019-04-17]. DOI: 10.29329/ijpe.2018.139.4. Dostupné z: <http://ijpe.penpublishing.net/makale/472>.
2. BAZALOVÁ, Barbora. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-802-6211-952.
3. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0793-9.
4. BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4742-489.
5. BERČÍKOVÁ, Alena, Eva ŠMELOVÁ a Dominika PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ. *Učitel - aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-802-4440-330.
6. CLAUB, Günter, Hans HIEBSCH a Hans BÖTTCHER. *Psychológia dieťaťa*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1965. Edícia vedeckej literatúry.
7. *Český rozhlas, 2017*. Ranní interview [online].
8. Desatero pro rodiče dětí předškolního věku, MŠMT ČR. In: MŠMT ČR [online]. MŠMT, 2019 [cit. 2019-04-14]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/desatero-pro-rodice-deti-predskolniho-veku>.
9. DITTRICH, Pavel. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. 2. upr. vyd. Jinočany: H&H, 1993. ISBN 8085467062.
10. DYTRYCH, Zdeněk a Zdeněk MATĚJČEK. *Děti, rodina a stres*. Praha: Galén, 1994. ISBN 808582406X.
11. FASNEROVÁ, Martina. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada, 2018. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-7102-891.

12. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu. 2.*, rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
13. GREGER, David, Jaroslava SIMONOVÁ a Jana STRAKOVÁ, ed. *Spravedlivý start?: nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-7290-861-5.
14. GRIMMER, Tamsin. *School readiness and the characteristics of effective learning: the essential guide for early years practitioners*. London : Jessica Kingsley Publishers, 2018. ISBN 978-1-78592-175-9.
15. HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. 2.*, přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-807-3676-285.
16. HORSTSCHRÄER, Julia a Grit MUEHLER. School entrance recommendation: a question of age or development?. *Education Economics* [online]. 2011, **22**(3), 270-292 [cit. 2019-04-14]. DOI: 10.1080/09645292.2011.645126. ISSN 0964-5292. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09645292.2011.645126>.
17. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2.*, aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
18. JIRÁSEK, Jaroslav a Vladimíra TICHÁ. *Psychologická hlediska předškolních prohlídek: (metodická příručka pro lékaře a sestry školní zdravotní služby)*. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1968.
19. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Školní hodnocení a žáci se specifickými poruchami učení a chování: (využitelné pro základní i střední školy)*. Praha: D H, 2017. ISBN 978-808-7295-250.
20. KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vzdělávání žáka s SVP*. Praha: Raabe, [2016]. Dobrá škola. ISBN 978-807-4962-134.
21. KLÉGROVÁ, Jarmila. *Máme doma prvňáčka*. Praha: Mladá fronta, 2003. Žijeme s dětmi. ISBN 80-204-1020-1.

22. KOLAŘÍKOVÁ, Marta. *Dítě předškolního věku v prostředí sociální exkluze*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě, 2015. ISBN 978-807-5101-617.
23. KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. *Předškolní a primární pedagogika: Předškolská a elementární pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-828-9.
24. KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. Vyd. v nakl. Academia 2. Editor Tomáš HAVELKA. Praha: Academia, 2007. ISBN 9788020014511.
25. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4744-353.
26. KUCHARSKÁ, Anna a Daniela ŠVANCAROVÁ. *Bezstarostné roky?: kroky a krůčky předškolním věkem : poradenství pro rodiče*. Brno: Edika, 2017. ISBN 978-802-6611-059.
27. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2017/2018* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2018 [cit. 2019-04-17]. ISBN 978-80-88087-20-5. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/Obrázky%20ke%20Článkům/2018/Vyrocní-zpráva-CSI-2017-2018_final-verze.pdf.
28. LANGER, Jiří. *Základy surdopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-802-4437-026.
29. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
30. LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8801-5.
31. LUDÍKOVÁ, Libuše. *Kombinované vady*. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1154-7.

32. MAJERČÍKOVÁ, Jana. Odklady povinné školní docházky v perspektivě učitelek mateřských škol. *ORBIS SCHOLAE* [online]. 2018, 2017(1), 9-30 [cit. 2019-04-17]. DOI: 10.14712/23363177.2017.14.
Dostupné z: <http://www.karolinum.cz/doi/10.14712/23363177.2017.14>.
33. MATĚJČEK, Zdeněk a Marie POKORNÁ. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Jinočany: Nakladatelství a vydavatelství H+H, 1998. ISBN 8086022218.
34. MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2003. ISBN 8071788538.
35. MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. 2., doplněné a aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-807-5520-142.
36. MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ. *Výchovné poradenství*. 2., přeprac. vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013. ISBN 978-80-7478-356-2.
37. MERTIN, Václav. *Abeceda pro učitelky mateřských škol*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-807-4789-236.
38. MICHALÍK, Jan. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-859-3.
39. MONATOVÁ, Lili. *Speciálně pedagogická diagnostika z hlediska vývoje dětí*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-859-3186-9.
40. Na odklad má vliv hodnocení z MŠ a měsíc narození dítěte. *Zvoní!* [online]. 2015, (5), 9 [cit. 2019-04-14]. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/media/publications/358/file/1420646766-cislo5-web.pdf>.
41. *Názory rodičovské a pedagogické veřejnosti na odklad školní docházky*. Praha, 2017. Diplomová práce. Univerzita Karlova.

42. ODD, David, David EVANS, Alan EMOND a C. Mary SCHOOLING. Preterm Birth, Age at School Entry and Long Term Educational Achievement. *PLOS ONE* [online]. 2016, **11**(5) [cit. 2019-04-14]. DOI: 10.1371/journal.pone.0155157. ISSN 1932-6203. Dostupné z: <https://dx.plos.org/10.1371/journal.pone.0155157>.
43. *Odklady školní docházky z pohledu pedagogů mateřských škol*. Brno, 2011. Bakalářská práce. Masarykova univerzita.
44. OTEVŘELOVÁ, Hana. *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1092-4.
45. PACHOLÍK, Viktor, Milena LIPNICKÁ, Eva MACHŮ, Alicja LEIX a Martina NEDĚLOVÁ. *Specifika edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. ISBN 978-807-4545-665.
46. PEŠOVÁ, Ilona a Miroslav ŠAMALÍK. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1216-4.
47. PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. Praha: Portál, 1999. Studium (Portál). ISBN 80-717-8309-9.
48. POLAT, Özgül a Ezgi Akşin YAVUZ. The Relationship Between the Duration of Pre-school Education and Primary School Readiness. *Childhood Education* [online]. 2016, **92**(5), 396-404 [cit. 2019-04-14]. DOI: 10.1080/00094056.2016.1226115. ISSN 0009-4056. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00094056.2016.1226115>.
49. *Postoje učitelů 1. a 2. stupně ZŠ k odkladům školní docházky*. Olomouc, 2009. Diplomová práce. Univerzita Palackého.
50. *Práce s dítětem s odkladem školní docházky*. Olomouc, 2014. Bakalářská práce. Univerzita Palackého.
51. PRŮCHA, Jan. *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-323-5.

52. PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky. Díl 1, Vývoj člověka do patnácti let.* 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967
53. PUGNEROVÁ, Michaela a Ivana DUŠKOVÁ. *Z předškoláka školákem.* Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0573-1.
54. RÁDLOVÁ, Eva. *Speciální pedagogická diagnostika.* Ostrava: Montanex, 2004. ISBN 80-7225-114-7.
55. ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání.* 3. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0772-6.
56. SAKIC, Marija, Josip BURUSIC a Toni BABAROVIC. The relation between school entrance age and school achievement during primary schooling: Evidence from Croatian primary schools. *British Journal of Educational Psychology* [online]. 2013, **83**(4), 651-663 [cit. 2019-04-14]. DOI: 10.1111/bjep.12000. ISSN 00070998. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1111/bjep.12000>.
57. SKORUNKOVÁ, Radka. *Základy vývojové psychologie.* Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. ISBN 978-807-4352-539.
58. SMEČKOVÁ, Gabriela. *Specifické poruchy školních dovedností - vstup do problematiky.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-802-4437-187.
59. SUCHÁNKOVÁ, Eliška. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání.* Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9.
60. SVOBODA, Mojmír, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících.* Vydání třetí. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-802-6208-990.
61. SYSLOVÁ, Zora, Jana KRATOCHVÍLOVÁ a Táňa FIKAROVÁ. *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte.* Praha: Portál, 2018. ISBN 978-802-6213-246.
62. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie.* 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2433-0.

63. Školská poradenská zařízení (ŠPZ), Národní ústav pro vzdělávání. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: NÚV - Národní ústav pro vzdělávání, 2019 [cit. 2019-04-18]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolska-poradenska-zarizeni>.
64. ŠMELOVÁ, Eva a Michaela PRÁŠILOVÁ. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1302-4.
65. ŠMELOVÁ, Eva, Alena PETROVÁ a Eva SOURALOVÁ. *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-802-4433-455.
66. ŠMELOVÁ, Eva, Martina FASNEROVÁ a PETROVÁ. *Univerzitní mateřská škola a její specifika v oblasti předškolního vzdělávání*. Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-802-4438-771.
67. ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola a její učitelé: teorie a praxe II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1373-6.
68. ŠULOVÁ, Lenka a Renata LEŽALOVÁ. *Diagnostika školní zralosti*. Praha: Raabe, c2012. Školní zralost. ISBN 978-808-7553-527.
69. ŠULOVÁ, Lenka. *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Praha: Wolters Kluwer, 2014. ISBN 978-807-4785-429.
70. THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-802-6207-146.
71. United Nations Children's Fund, *School Readiness: A Conceptual Framework*, UNICEF, New York, April 2012.
72. VÁGNEROVÁ, Marie a Jarmila KLÉGROVÁ. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-802-4615-387.
73. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-802-4621-531.

74. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů.
75. Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů.
76. Vyhláška č. 70/2012 Sb., o preventivních prohlídkách, ve znění pozdějších předpisů.
77. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů.
78. Zákon č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.
79. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.
80. ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. 5. vyd. Praha: D H, 2007. ISBN 978-80-903869-3-8.

Seznam zkratek

MŠ – mateřská škola

ZŠ – základní škola

OŠD – odklad školní docházky

CNS – centrální nervová soustava

SVP – speciální vzdělávací potřeby

ŠPZ – školské poradenské zařízení

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

SPC – speciálně pedagogické centrum

ŠVP – školní vzdělávací program

RVP PV – rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

PO – podpůrná opatření

ČŠI – Česká školní inspekce

PAS – porucha autistického spektra

Seznam tabulek a grafů

Tabulka č. 1: Pohlaví.

Tabulka č. 2: Nejvyšší dosažené vzdělání.

Tabulka č. 3: Délka pedagogické praxe.

Tabulka č. 4: Typ MŠ.

Tabulka č. 5: Typ MŠ.

Tabulka č. 6: Počet tříd Vaší MŠ.

Tabulka č. 7: Rozdělení tříd ve Vaší MŠ.

Tabulka č. 8: Navštěvují Vaši MŠ děti se SVP?

Tabulka č. 9: Pokud Vaši MŠ navštěvují děti se SVP, uveďte prosím jejich počet.

Tabulka č. 10: Kolik dětí se dostavilo k zápisu do ZŠ ve školním roce 2017/2018?

Tabulka č. 11: Kolik z těchto dětí dostalo OŠD?

Tabulka č. 12: Jakým způsobem se věnujete dětem, kterým byl udělen OŠD a zůstávají o rok déle v MŠ?

Tabulka č. 13: Souhlasíte s posunutím termínu zápisů k povinné školní docházce?

Tabulka č. 14: Myslíte si, že stoupá počet udělených OŠD?

Tabulka č. 15: Myslíte si, že požadavky kladené na děti u zápisů vychází z toho, co je zásadní pro školní zralost?

Tabulka č. 16: Myslíte si, že dodatečný OŠD (tzv. vrácení dítěte z 1. třídy zpět do MŠ) má vliv na další rozvoj a vývoj dítěte?

Tabulka č. 17: Setkal/a jste se ve své praxi někdy se situací, kdy byl udělen dodatečný OŠD?

Tabulka č. 18: Závisí podle Vás školní zralost na těchto faktorech?

Tabulka č. 19: Jak často jsou podle Vašeho názoru uvedené nedostatky příčinou či jednou z příčin OŠD?

Tabulka č. 20: Které z následujících faktorů nejsou podle Vás důvodem k OŠD?

Tabulka č. 21: Z Vaší praxe, jaká je spolupráce s rodiči, jejichž dětem byl udělen OŠD?

Tabulka č. 22: Jsou podle Vás OŠD stejně časté u obou pohlaví?

Tabulka č. 23: Objevují se podle Vás stále také neopodstatněné OŠD?

Tabulka č. 24: Pokud ano, jsou podle Vás častější?

Tabulka č. 25: Setkáváte se s neopodstatněným OŠD ve Vaší praxi?

Tabulka č. 26: Jak často se s neopodstatněným OŠD setkáváte?

Tabulka č. 27: Jak často se setkáváte s tím, že rodiče odmítnou vyšetření v ŠPZ?

Tabulka č. 28: Jak často se setkáváte s tím, že rodiče odmítnou udělení OŠD, ačkoli byl doporučen ŠPZ?

Tabulka č. 29: Předpokládejme, že některé nedostatky, které by mohly být důvodem k udělení OŠD, lze včas zachytit a odstranit, a tak OŠD předejít. Myslíte si, že úroveň komunikace mezi MŠ a rodinou může mít vliv na včasné zachycení některých nedostatků a jejich odstranění?

Tabulka č. 30: Mají mít podle Vašeho názoru všechny děti se SVP vždy automaticky OŠD?

Graf č. 1: Pohlaví.

Graf č. 2: Nejvyšší dosažené vzdělání.

Graf č. 3: Nejvyšší dosažené vzdělání.

Graf č. 4: Délka pedagogické praxe.

Graf č. 5: Typ MŠ.

Graf č. 6: Typ MŠ.

Graf č. 7: Počet tříd Vaší MŠ.

Graf č. 8: Rozdělení tříd ve Vaší MŠ.

Graf č. 9: Navštěvují Vaši MŠ děti se SVP?

Graf č. 10: Pokud Vaši MŠ navštěvují děti se SVP, uveďte prosím jejich počet.

Graf č. 11: Kolik dětí se dostavilo k zápisu do ZŠ ve školním roce 2017/2018?

Graf č. 12: Kolik z těchto dětí dostalo OŠD?

Graf č. 13: Jakým způsobem se věnujete dětem, kterým byl udělen OŠD a zůstávají o rok déle v MŠ?

- Graf č. 14:** Souhlasíte s posunutím termínu zápisů k povinné školní docházce?
- Graf č. 15:** Myslíte si, že stoupá počet udělených OŠD?
- Graf č. 16:** Myslíte si, že požadavky kladené na děti u zápisů vychází z toho, co je zásadní pro školní zralost?
- Graf č. 17:** Myslíte si, že dodatečný OŠD (tzv. vrácení dítěte z 1. třídy zpět do MŠ) má vliv na další rozvoj a vývoj dítěte?
- Graf č. 18:** Setkal/a jste se ve své praxi někdy se situací, kdy byl udělen dodatečný OŠD?
- Graf č. 19:** Závisí podle Vás školní zralost na těchto faktorech?
- Graf č. 20:** Jak často jsou podle Vašeho názoru uvedené nedostatky příčinou či jednou z příčin OŠD?
- Graf č. 21:** Jak často jsou podle Vašeho názoru uvedené nedostatky příčinou či jednou z příčin OŠD?
- Graf č. 22:** Jak často jsou podle Vašeho názoru uvedené nedostatky příčinou či jednou z příčin OŠD?
- Graf č. 23:** Jak často jsou podle Vašeho názoru uvedené nedostatky příčinou či jednou z příčin OŠD?
- Graf č. 24:** Které z následujících faktorů nejsou podle Vás důvodem k OŠD?
- Graf č. 25:** Které z následujících faktorů nejsou podle Vás důvodem k OŠD?
- Graf č. 26:** Z Vaší praxe, jaká je spolupráce s rodiči, jejichž dětem byl udělen OŠD?
- Graf č. 27:** Jsou podle Vás OŠD stejně časté u obou pohlaví?
- Graf č. 28:** Objevují se podle Vás stále také neopodstatněné OŠD?
- Graf č. 29:** Pokud ano, jsou podle Vás častější?
- Graf č. 30:** Setkáváte se s neopodstatněným OŠD ve Vaší praxi?
- Graf č. 31:** Jak často se s neopodstatněným OŠD setkáváte?
- Graf č. 32:** Jak často se setkáváte s tím, že rodiče odmítnou vyšetření v ŠPZ?
- Graf č. 33:** Jak často se setkáváte s tím, že rodiče odmítnou udělení OŠD, ačkoli byl doporučen ŠPZ?

Graf č. 34: Předpokládejme, že některé nedostatky, které by mohly být důvodem k udělení OŠD, lze včas zachytit a odstranit, a tak OŠD předejít. Myslíte si, že úroveň komunikace mezi MŠ a rodinou může mít vliv na včasné zachycení některých nedostatků a jejich odstranění?

Graf č. 35: Mají mít podle Vašeho názoru všechny děti se SVP vždy automaticky OŠD?

Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník „Odklad povinné školní docházky“

Příloha č. 1: Dotazník „Odklad povinné školní docházky

Dobrý den.

Jmenuji se Adéla Janíková a jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Obracím se na Vás s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku, který má sloužit ke zpracování mé diplomové práce s názvem Odklad povinné školní docházky.

Tento dotazník je zcela anonymní. Vaše odpovědi budou využity pouze pro výzkumnou část mé diplomové práce. Dotazník obsahuje většinou uzavřené otázky, kde je možné zaškrtnout jednu či více odpovědí. Některé otázky jsou otevřené a umožňují volnou odpověď. Na konci dotazníku je pro Vás vyhrazený prostor pro jakékoli další případné poznámky a postřehy.

Předem velmi děkuji za Vaši ochotu a spolupráci.

Bc. Adéla Janíková

1. část – základní informace o dotazovaném

1. Pohlaví. (vyberte jednu odpověď)

- muž
- žena

2. Nejvyšší dosažené vzdělání. (vyberte jednu odpověď)

- střední pedagogická škola
- bakalářské studium na vysoké škole
- magisterské studium na vysoké škole
- jiné (uved'te): _____

3. Délka pedagogické praxe. (vyberte jednu odpověď)

- do 2 let
- 3-5 let
- 6-10 let
- 11-20 let
- 21 a více let

2. část – základní informace o mateřské škole

1. Typ mateřské školy. Zaškrtněte prosím všechny možnosti, které se týkají Vaší mateřské školy. (lze zvolit jednu či více odpovědí)

- běžná
- zřízená podle § 16 odst. 9 školského zákona
- státní
- soukromá
- církevní
- alternativní
- možné poznámky k výše uvedenému: _____

2. Počet tříd Vaší mateřské školy. (napište číslo)

3. Rozdělení tříd ve Vaší mateřské škole. (vyberte jednu odpověď)

- homogenní
- heterogenní

4. Navštěvují Vaší mateřskou školu děti se speciálními vzdělávacími potřebami? (vyberte jednu odpověď)

- ano
- ne

5. Pokud Vaší mateřskou školu navštěvují děti se speciálními vzdělávacími potřebami, uveďte prosím jejich počet. V případě, že Vaší mateřskou školu nenavštěvují, uveďte počet „0“. (napište číslo)

6. Kolik dětí se dostavilo k zápisu do základní školy ve školním roce 2017/2018? (napište číslo)

7. Kolik z těchto dětí dostalo odklad? (napište číslo)

8. Jakým způsobem se věnujete dětem, kterým byl udělen odklad a zůstávají o rok déle v mateřské škole? (vyberte jednu nebo více odpovědí)

- stejně jako ostatním předškolním dětem
- individuální práce
- speciální programy
- možné poznámky k výše uvedenému: _____

3. část – Vaše postoje a názory

1. Souhlasíte s posunutím termínu zápisů k povinné školní docházce? (vyberte jednu odpověď)

- ano
- ne

2. Myslíte si, že stoupá počet udělených odkladů? (vyberte jednu odpověď)

- ano
- ne

3. Pokud ano, z jakého důvodu si myslíte, že to tak je? V případě, že jste na předchozí otázku odpověděli ne, napište do odpovědi znovu „ne“. (napište odpověď)

4. Myslíte si, že požadavky kladené na děti u zápisů vychází z toho, co je zásadní pro školní zralost? (vyberte jednu odpověď)

- ano
- ne
- částečně

5. Myslíte si, že dodatečný odklad (tzn. vrácení dítěte z 1. třídy zpět do mateřské školy) má vliv na další rozvoj a vývoj dítěte? (vyberte jednu odpověď)

- ano
- ne

6. Setkal/a jste se ve své praxi někdy se situací, kdy byl udělen dodatečný odklad? (vyberte jednu odpověď)

- ano
- ne

7. Závise podle Vás školní zralost na těchto faktorech? (vyberte jednu odpověď v každém řádku)

- | | |
|-----------------------------------|---|
| prostředí, ve kterém dítě vyrůstá | ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne |
| příprava v MŠ | ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne |
| počet let v MŠ | ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne |
| předškolní rok v MŠ | ano – spíše ano – nevím – spíše ne – ne |

8. Jak často jsou podle Vašeho názoru uvedené nedostatky příčinou či jednou z příčin odkladu? (vyberte jednu odpověď v každém řádku)

- | | |
|------------------------|--|
| fyzická nezralost | vždy – často – někdy – ojedinele – nikdy |
| problémy s pozorností | vždy – často – někdy – ojedinele – nikdy |
| nevyhraněná lateralita | vždy – často – někdy – ojedinele – nikdy |
| emoční nezralost | vždy – často – někdy – ojedinele – nikdy |
| sociální nezralost | vždy – často – někdy – ojedinele – nikdy |

problémy v grafomotorice	vždy – často – někdy – ojediněle – nikdy
problémy v kresebném projevu	vždy – často – někdy – ojediněle – nikdy
problémy ve zrakovém vnímání	vždy – často – někdy – ojediněle – nikdy
problémy ve sluchovém vnímání	vždy – často – někdy – ojediněle – nikdy
problémy ve vizuomotorice	vždy – často – někdy – ojediněle – nikdy
problémy v samostatnosti a sebeobsluze	vždy – často – někdy – ojediněle – nikdy
problémy ve vnímání prostoru	vždy – často – někdy – ojediněle – nikdy
problémy ve vnímání času	vždy – často – někdy – ojediněle – nikdy
problémy v předmatematických představách	vždy – často – někdy – ojediněle – nikdy
zdravotní postižení	vždy – často – někdy – ojediněle – nikdy
zdravotní znevýhodnění	vždy – často – někdy – ojediněle – nikdy
sociální znevýhodnění	vždy – často – někdy – ojediněle – nikdy

9. Které z následující faktorů nejsou podle Vás důvodem k odkladu? (vyberte jednu nebo více odpovědí)

- fyzická nezralost
- problémy s pozorností
- nevyhraněná lateralita
- emoční nezralost
- sociální nezralost
- problémy v grafomotorice
- problémy v kresebném projevu
- problémy ve zrakovém vnímání
- problémy ve sluchovém vnímání
- problémy v samostatnosti a sebeobsluze
- problémy ve vnímání prostoru
- problémy ve vnímání času
- problémy v předmatematických představách
- zdravotní postižení
- zdravotní znevýhodnění
- sociální znevýhodnění
- špatná výslovnost jedné hlásky
- špatná výslovnost více hlásek
- malá slovní zásoba
- hyperaktivita
- problémy ve vizuomotorice

- nesprávné držení psacího nástroje
- problémy s adaptací
- dítě narozené v letních měsících

10. Z Vaší praxe, jaká je spolupráce s rodiči, jejichž dětem byl udělen odklad? (vyberte jednu odpověď)

- dobrá ve všech případech
- dobrá ve většině případů
- vyrovnaná (částečně dobrá, částečně špatná)
- špatná ve většině případů
- špatná ve všech případech

11. Jsou podle Vás odklady stejné časté u obou pohlaví? (vyberte jednu odpověď)

- ano
- nevím
- častější u dívek
- častější u chlapců

12. Objevují se podle Vás stále také neopodstatněné odklady? (vyberte jednu odpověď)

- ano
- ne
- nevím

13. Pokud ano, jsou podle Vás častější? (vyberte jednu odpověď)

- ano
- ne
- nevím

14. Setkáváte se s neopodstatněným odkladem ve Vaší praxi (vyberte jednu odpověď)

- ano
- ne

15. Jak často se s neopodstatněnými odklady setkáváte? (vyberte jednu odpověď)

- vždy
- často
- někdy
- ojedíněle
- nikdy

16. Jak často se setkáváte s tím, že rodiče odmítnou vyšetření ve školském poradenském zařízení? (vyberte jednu odpověď)

- vždy
- často

- někdy
- ojedinele
- nikdy

17. Jak často se setkáváte s tím, že rodiče odmítnou udělení odkladu, ačkoli byl doporučen školským poradenským zařízením? (vyberte jednu odpověď)

- vždy
- často
- někdy
- ojedinele
- nikdy

18. Jaké jsou podle Vašeho názoru nejčastější příčiny odkladů? (napište odpověď)

19. Předpokládejme, že některé nedostatky, které by mohly být důvodem k udělení odkladu, lze včas zachytit a odstranit, a tak odkladu předejít. Myslíte si, že úroveň komunikace mezi mateřskou školou a rodinou může mít vliv na včasné zachycení některých nedostatků a jejich odstranění?

- ano
- ne

20. Mají mít podle Vašeho názoru všechny děti se speciálními vzdělávacími potřebami vždy automaticky odklad školní docházky? (vyberte jednu odpověď)

- ano
- ne

Případné poznámky a postřehy k dotazníku. (nepovinná položka, napište odpověď)

Děkuji za vyplnění dotazníku! Prosím o případné sdílení.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Adéla Janíková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Doc. Mgr. Dita Finková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2019

Název práce:	Odklad povinné školní docházky
Název v angličtině:	Postponement Of Compulsory School Attendance
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zabývá problematikou odkladů povinné školní docházky a postoji pedagogů mateřských škol k této problematice. Diplomová práce se skládá z teoretické a empirické části.</p> <p>Teoretická část shrnuje poznatky a informace z oblasti školní zralosti a odkladů povinné školní docházky a další informace s tímto související.</p> <p>Empirická část zkoumá postoje pedagogů mateřských škol k udělování odkladů povinné školní docházky.</p>
Klíčová slova:	odklad povinné školní docházky, školní zralost, školní připravenost, pedagog mateřské školy, mateřská škola, základní škola, vstup do školy, dítě předškolního věku, dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, povinná školní docházka

<p>Anotace v angličtině:</p>	<p>This diploma thesis focuses on postponement of compulsory school attendance and attitudes of kindergarten teachers to this issue. The thesis is divided into two parts.</p> <p>The first part is theoretical and it summarizes all the information from the field of school readiness and postponement of compulsory school attendance as well as other related important findings.</p> <p>The empirical part is the second part of this thesis. It consists of a research survey which examines the attitudes of kindergarten teachers to the postponement of compulsory school attendance.</p>
<p>Klíčová slova v angličtině:</p>	<p>postponement of compulsory school attendance, school readiness, kindergarten teacher, kindergarten, primary school, school entrance, pre-school children, children with special educational needs, compulsory school attendance</p>
<p>Přílohy vázané v práci:</p>	<p>Příloha č. 1 Dotazník „Odklad povinné školní docházky“</p>
<p>Rozsah práce:</p>	<p>110 stran</p>
<p>Jazyk práce:</p>	<p>český</p>