

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

IVANA MATULOVÁ

Práce s dítětem s odkladem školní docházky

Olomouc 2014

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

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně a uvádím veškerou literaturu, ze které jsem čerpala.

Ve Frýdku-Místku 15. června 2014

Děkuji paní docentce Mgr. Ditě Finkové, Ph.D., za cenné rady, připomínky a odborné vedení, díky kterým jsem mohla tuto práci dokončit. Děkuji rovněž všem respondentům za vstřícnost a ochotu při výzkumném šetření.

Motto: *„A dobře se dívejme – dítě nám totiž nejčastěji samo naznačí, ukáže a svým způsobem řekne, co potřebuje.“*

(Zdeněk Matějček)

OBSAH

ÚVOD.....	7
1 ŠKOLNÍ ZRALOST A ODKLAD ŠKOLNÍ DOCHÁZKY	8
1.1 Vymezení základních pojmů	9
1.1.1 Školní docházka.....	9
1.1.2 Odklad školní docházky	9
1.1.3 Dodatečný odklad školní docházky.....	10
1.1.4 Nástup dítěte do školy před dosažením šestého roku.....	10
1.2 Pojetí školní zralosti a odkladu školní docházky v minulosti	11
1.3 Školní zralost a školní připravenost	15
1.4 Znaky školní zralosti	17
1.4.1 Tělesný (somatický) vývoj a zdravotní stav	17
1.4.2 Úroveň vspělosti poznávacích (kognitivních) funkcí.....	19
1.4.3 Úroveň průčeschnosti (pracovní předpoklady, návyky).....	20
1.4.4 Úroveň zralosti osobnosti (emocionálně-sociální)	21
1.5 Důvody odkladu školní docházky	21
2 ROLE RODINY A MATEŘSKÉ ŠKOLY V PROBLEMATICE ODKLADU ŠKOLNÍ DOCHÁZKY	26
2.1 Role rodiny	26
2.1.1 Typy výchovného stylu v rodině	26
2.1.2 Nevhodné výchovné styly	27
2.1.3 Krize současné rodiny	28
2.1.4 Pedagogická diagnostika rodiny.....	28
2.1.5 Postoj rodiny k odkladu školní docházky.....	29
2.2 Role mateřské školy	31
2.2.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.....	31
2.2.2 Pojetí a úkoly předškolního vzdělávání.....	32
2.2.3 Cíle předškolního vzdělávání	33
2.2.4 Klíčové kompetence v předškolním vzdělávání.....	33
2.2.5 Diagnostický úkol předškolního vzdělávání.....	34
2.2.6 Možnosti diagnostiky školní zralosti v mateřské škole.....	36
3 PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ A JEJICH ÚLOHA V PROBLEMATICE ODKLADU ŠKOLNÍ DOCHÁZKY	38
3.1 Pedagogicko-psychologické poradny	38

3.2 Speciálněpedagogická centra.....	39
4 POSTUP PŘI REALIZACI ODKLADU ŠKOLNÍ DOCHÁZKY	42
5 PRÁCE S DÍTĚTEM SE STANOVENÝM ODKLADEM ŠKOLNÍ DOCHÁZKY	44
5.1 Druhy intervence zaměřené na posílení školní připravenosti.....	44
5.2 Faktory ovlivňující volbu intervence.....	45
5.3 Činnosti zaměřené na rozvoj funkcí nezbytných ke zvládnutí základních školních dovedností.....	46
6 ZKUŠENOSTI ODBORNÍKŮ S PROBLEMATIKOU ODKLADU ŠKOLNÍ DOCHÁZKY	47
6.1 Cíl výzkumného šetření	47
6.2 Použité metody šetření	47
6.3 Výzkumné šetření	48
6.3.1 Zkušenosti a postřehy učitelů vyučujících v prvních třídách Základní školy Jiřího z Poděbrad ve Frýdku-Místku	48
6.3.2 Zkušenosti klinické logopedky, zařízení klinické logopedie, Frýdek-Místek.....	49
6.3.3 Shrnutí zkušeností speciálního pedagoga přípravné třídy Základní školy J. A. Komenského ve Frýdku-Místku	50
6.3.4 Shrnutí zkušeností Pedagogicko-psychologické poradny ve Frýdku-Místku	51
6.3.5 Případové studie (kazuistiky) dětí s odkladem školní docházky.....	52
SEZNAM ZKRATEK	61
SEZNAM LITERATURY	62
SEZNAM PŘÍLOH	65

ÚVOD

Vstup do školy je jednou z nejdůležitějších událostí v životě dítěte i jeho rodiny. Nebývá však u všech dětí bezproblémový. Každoročně stojí někteří rodiče před rozhodnutím, zdali je jejich dítě pro školu dostatečně zralé a zvažují, jestli nebude vhodnější dítěti nástup do první třídy odložit. Stejně důležitá je však i otázka, jak čas získaný rokem odkladu správně využít a jak je možno dítěti pomoci, aby dobře zvládlo svou novou roli školáka.

Cílem této práce je zaměřit se na problematiku odkladu školní docházky jako významného preventivního opatření, jehož účelem je předcházet možným problémům dítěte v první třídě základní školy způsobených jeho nezralostí. Nedílným záměrem práce je zdokumentovat možnosti práce s dítětem se stanoveným odkladem školní docházky v rámci rozvíjení jeho školní připravenosti.

Bakalářská práce obsahuje šest kapitol. Prvních pět kapitol je součástí teoretické části, šestá kapitola tvoří část praktickou.

Cílem teoretické části bakalářské práce je charakterizovat problematiku odkladu školní docházky z hlediska odborné literatury. Cílem praktické části práce je shromáždit informace o práci s dítětem s odloženou školní docházkou.

První kapitola zahrnuje vymezení legislativního základu školní docházky a odkladu školní docházky, historické pojetí školní zralosti, definici školní zralosti a školní připravenosti, znaky školní zralosti a důvody, které vedou k odložení školní docházky. Druhá kapitola je věnována roli rodiny a mateřské školy v problematice práce s dítětem s odkladem školní docházky. Třetí kapitola charakterizuje úlohu poradenských zařízení. Čtvrtá kapitola popisuje postup při realizaci odkladu školní docházky. V páté kapitole se zabýváme možnostmi práce s dítětem s odloženou školní docházkou.

V praktické části bakalářské práce jsou zdokumentovány informace o zkušenostech odborníků, které s problematikou odkladu školní docházky souvisejí. Výzkumné šetření bylo provedeno metodou volného rozhovoru s pedagogy vyučujícími v prvních třídách Základní školy Jiřího z Poděbrad ve Frýdku-Místku, s logopedkou zařízení klinické logopedie ve Frýdku-Místku, se speciálním pedagogem vyučujícím v přípravné třídě Základní školy J. A. Komenského ve Frýdku-Místku a s pracovníky Pedagogicko-psychologické poradny ve Frýdku-Místku. Součástí praktické části jsou dvě kazuistiky dětí s odkladem školní docházky.

1 ŠKOLNÍ ZRALOST A ODKLAD ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

Vstup do první třídy je jedním z nejdůležitějších mezníků v životě dítěte. Změní se všechno jeho dosavadní životní rytmus. Veškerý jeho vývoj a zkušenosti od chvíle narození byly až dosud určovány především výchovou v kruhu nejbližších a často také předškolním vzděláváním, přičemž náplň většiny dosavadních činností dítěte tvořila hra, postrádající výraznější omezení a pokyny, nutnost dosáhnout plánovaného cíle i hodnocení. Vstupem do školy se pozice dítěte výrazně mění.

Hovoříme-li o rozdílu mezi předškolním dítětem a dítětem školou povinným, tedy žákovi nebo žákyni, máme na mysli nejen životní změnu v podobě každodenní docházky do školské instituce, ale též podstatné změny v rozvoji dětské osobnosti, které s ní souvisejí. Dítě se poprvé setkává s povinností, která je navíc stanovena zákonem.

V moderní civilizaci je vzdělání ceněno jako jedna z nejdůležitějších životních hodnot. Většina rodičů si přeje, aby jejich dítě bylo v cestě za poznáním a následně dosažením určité pro život podstatné kvalifikace co nejúspěšněji. První den ve škole představuje pro dítě i rodinu většinou výjimečnou událost. Z bezstarostného hravého dítěte se stává bytost, která zahajuje svou pouť za získáváním vědomostí a dovedností podobně jako v minulosti jeho předkové.

Různorodost lidského společenství však zároveň předurčuje každému člověku jeho vlastní jedinečnou životní cestu. Stupeň vývoje jednotlivce je v oblasti dosažení připravenosti na vstup do školy vždy velmi individuální. Děti stejného věku se mohou v dosaženém stupni fyzického i psychického vývoje značně lišit. Pro vstup do základní školy je však potřebné, aby dítě bylo pro školu po všech stránkách zralé, což samozřejmě nebývá automatickým pravidlem. Nezřídka proto stojíme před rozhodnutím, zda nebude vhodné odložit dítěti školní docházku o jeden rok, a to z nejrůznějších důvodů. Požadavky na vzdělání v současné společnosti se soustavně zvyšují. Problematikou školní zralosti a školní připravenosti se zabývají nejen odborníci, ale nyní i podstatně informovanější laická veřejnost v daleko větší míře, než tomu bylo dříve.

Otázku, zdali je dítě dostatečně zralé pro vstup do školy, si kladou rodiče a rodinní příslušníci, pedagogové v mateřských a základních školách, dětské lékaře, pracovníci v poradenských zařízeních a všichni, kterým záleží na tom, aby dítě ve škole obstálo. Osvojování nových poznatků a dovedností by navíc mělo být spojeno s pozitivním a aktivním přístupem dítěte, nikoli jen s pasivním přijímáním podnětů. Dítě na adekvátní úrovni

tělesného, psychického a emocionálně sociálního vývoje postupně zvládá školní nároky bez neúměrné námahy, nadměrného stresu a vyčerpání a těší se dosaženým výsledkům. Posouzením školní zralosti a případným doporučením odkladu školní docházky a jeho realizací je možno podstatně snížit počet dětí, které by mohly mít po nástupu do první třídy nejrůznější obtíže. Odkladem vstupu do školy získává dítě to, co potřebuje, tedy čas, aby se naplnil význam pojmu školní zralost, a to v každé složce jeho osobnosti.

1.1 Vymezení základních pojmů

1.1.1 Školní docházka

V České republice je povinná školní docházka vymezena zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve kterém se uvádí:

„Školní docházka je povinná po dobu devíti školních roků, nejvýše však do konce školního roku, v němž žák dosáhne sedmnáctého roku věku“ (§ 36 odst. 1).

„Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad“ (§ 36 odst. 3).

„Zákonný zástupce je povinen přihlásit dítě k zápisu k povinné školní docházce, a to v době od 15. ledna do 15. února kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku“ (§ 36 odst. 4).

V různých zemích je nástup dítěte do školy stanoven rozdílně, a to v rozmezí pátého až osmého roku věku, v souvislosti s kulturními zvyklostmi jednotlivých zemí (Klégrová, 2003).

1.1.2 Odklad školní docházky

Účelem odkladu školní docházky jako preventivního opatření je chránit dítě, které pro vstup do školy ještě není dostatečně zralé, před selháváním ve školní výuce i před neúspěchem hned na začátku školní docházky, jehož následkem by mohl být trvale negativně ovlivněn jeho vztah ke škole (Klégrová, 2003).

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), uvádí:

„Není-li dítě po dovršení šestého roku věku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte do 31. května kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení, a odborného lékaře nebo klinického psychologa. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku“ (§37odst.1).

„Při zápisu do prvního ročníku základní škola informuje zákonného zástupce dítěte o možnosti odkladu povinné školní docházky“ (§ 37 odst. 2).

1.1.3 Dodatečný odklad školní docházky

V případě, že dítě již do školy nastoupilo a během prvního pololetí se u něj objeví nedostatečná vyspělost tělesná či duševní, lze podle zákona udělit dítěti tzv. dodatečný odklad. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, o něm informuje takto:

„Pokud se u žáka v prvním roce plnění povinné školní docházky projeví nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost k plnění povinné školní docházky, může ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce žákovi dodatečně v průběhu prvního pololetí školního roku odložit začátek plnění povinné školní docházky na následující školní rok“ (§ 37 odst. 3).

„Pokud ředitel školy rozhodne o odkladu povinné školní docházky podle odstavce 1 nebo 3, doporučí zároveň zákonnému zástupci dítěte vzdělávání dítěte v přípravné třídě základní školy nebo v posledním ročníku mateřské školy, pokud lze předpokládat, že toto vzdělávání vyrovná vývoj dítěte“ (§ 37 odst. 4).

1.1.4 Nástup dítěte do školy před dosažením šestého roku

Ačkoli není smyslem této práce zabývat se nástupem dítěte do základní školy před dovršením jeho šestého roku, pro úplnost dané problematiky zde uvádíme též legislativní opatření týkající se předčasného nástupu do školy. Dítě by mělo být školně zralé tak, jak budou jeho starší spolužáci. V minulosti byla tato možnost pojmána a realizována často liberálně, s mnohdy nepříznivými důsledky pro dítě, u kterého se nedostatečná vyspělost projevovala i několik dalších let. V současné době je žádost o předčasný vstup dítěte do školy

zvažována a úroveň dítěte je odborně posuzována; jde většinou o děti opravdu nadprůměrně nadané (Klégrová, 2003).

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), uvádí:

„Dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od září do konce června příslušného školního roku, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li přiměřeně tělesně i duševně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce. Podmínkou přijetí dítěte narozeného v období od září do konce prosince k plnění povinné školní docházky podle věty druhé je také doporučující vyjádření školského poradenského zařízení, podmínkou přijetí dítěte narozeného od ledna do konce června doporučující vyjádření školského poradenského zařízení a odborného lékaře, která k žádosti přiloží zákonný zástupce“ (§ 36 odst. 1).

1.2 Pojetí školní zralosti a odkladu školní docházky v minulosti

Již ve starověkém Římě byl za věk vhodný k zahájení školního vzdělávání považován sedmý rok života dítěte. Tento fakt je uveden ve spise *Institutio Oratoria* M. Fabia Quintiliana z doby přibližně 35. – 39. roku našeho letopočtu. Od sedmi let byli mimo domov vychováváni chlapci starší sedmi let ve starověké Spartě (Šmelová, 2008).

Klégrová (2003) zmiňuje, že pozornost problematice věku dítěte při nástupu do školy byla věnována ve větší míře již v první polovině minulého století. Tato skutečnost souvisí se zavedením povinné školní docházky ve většině zemí. U nás se všeobecná vzdělávací povinnost datuje od roku 1774, za vlády Marie Terezie a Josefa II., kdy byla stanovena pro děti poddaných ve školách zvláště k tomu zřízených.

Jako významnou skutečnost je nutno uvést, že otázkou správně načasovaného nástupu dítěte do školy se ve svém díle *Informatorium* školy mateřské poměrně podrobně zamýšlel Jan Amos Komenský. Je nutno zdůraznit, že jde zřejmě o první dílo ve světové literatuře, které se zabývá soustavnou výchovou dítěte před vstupem do školy, přičemž Komenský označením „škola mateřská“ nemá na mysli dnešní instituci pro výchovu a vzdělávání předškolních dětí, ale výchovu dítěte v rodinném prostředí, u matky, tedy „v klíně mateřském“ (Klégrová, 2003).

Jeho postřehy a rady uvedené v kapitole **Jak dlouho mládež v mateřské škole zdržovati sluší** překvapují nejen tím, s jakým pochopením a znalostí rozdílů ve vývoji předškolních dětí je autor interpretoval, ale vedou k i k úvaze o jejich aktuálnosti v současné době. Jsou přímým důkazem moudrosti a citlivého přístupu tohoto pedagoga k problematice začátku školní docházky i k dítěti jako rozvíjející se lidské bytosti v obecné rovině.

V prvním odstavci této kapitoly přirovnává dítě k bylince či stromku, které mají být pro svůj další zdárný vývoj přesazeny do jiné půdy teprve poté, až jsou náležitě tělesně i duševně připraveny na základě mateřského působení. Nedoporučuje vstup dítěte do školy před šestým rokem věku a zdůvodňuje svou myšlenku zcela konkrétně. Konstatuje, že mladší děti potřebují více péče a tu jim učitel, který má na starosti početnou skupinu svěřenců, nestačí poskytovat. Uvádí skutečnost, že do pěti i šesti let se uzavírají lebeční štěrby, a tím poukazuje na nutnost respektování tělesné zralosti dítěte. Radí nepřetěžovat dětský mozek a v době před dosažením školní zralosti utvářet dětskou osobnost hlavně formou hry. Přirovnává dítě, které by bylo vzděláváno předčasně, ke „koníčkoví, který také příliš časně zapražžený zemdlen bývá“. Předškolní období není promeškaným časem, pokud je právě v této době dítě všestranně rozvíjeno – „*v pobožnosti, mravech čistých (zvláště uctivosti k starším, poslušnosti a pozorlivosti), též v rozumnosti, v děláni hbitém toho i jiného, a v mluvení neb vyslovování řeči své jadrném...*“ (Komenský, 46). Autor dále varuje před bezdůvodným odkládáním vstupu dítěte do školy, upozorňuje, že dítě nemá zahálet. Školní zralost nestanovuje přesně na šestý rok věku, uvádí možnost, že dítě může být zralé i o půl roku nebo o rok dříve nebo naopak později, zdůrazňuje individualitu každého dítěte. Uvažuje nad vývojem, který se odlišuje od průměru, ať už zrychleným, nebo zpomaleným, a v závěru vyzývá rodiče, jejichž dítě se vyvíjí odchylněji, aby se poradili s učiteli. Své zamyšlení uzavírá velmi věcně stručným shrnutím:

„Znamení pak, hodí-li se již do obecné školy dítě, tato budou:

(1) Jestliže umí, co v mateřské škole uměti mělo.

(2) Jestliže se při něm pozornost k dotázkám i jakáž takáž k odpovědem důmyslnost spatřuje.“ (Komenský, 1952, s. 47)

(3) „Jestliže ukazuje na sobě jakousi chtivost vyššího umění. Klégrová (2003) upřesňuje, že třetí bod se uvádí pouze v latinském překladu Informatoria školy mateřské.

Především učitelé a vychovatelé, kteří se s tímto dílem setkají, oceňují, jak působivě popsal Jan Amos Komenský aspekty školní zralosti a nezralosti a shodují se v nadčasovém významu jeho slov.

Zdeněk Matějček, světově uznávaný dětský psycholog, nás uvádí do historie pojmu školní zralosti také právě zmínkou o těchto poznatcích Komenského, starých 350 let, a upřesňuje, že pojem školní zralosti se vyskytuje již ve Velké didaktice J. A. Komenského; termín má svůj původ ve vídeňské psychologické škole Charlotty Bühlerové z dvacátých let minulého století. Základní poznatky spatřuje v průzkumu J. Langmeiera z roku 1961, který byl proveden ve všech prvních třídách v Havlíčkově Brodě (Matějček, 1991). Matějček dále zmiňuje situaci, kdy se školní zralost stala problémem z ideologických důvodů, a to v šedesátých letech, kdy začalo být tehdejší socialistické školství za účelem ukázat svou převahu značně náročné, přičemž příliš nerespektovalo vývojovou úroveň dětí ani jejich schopnosti. Výsledkem této situace bylo množství dětí, nezvládajících výuku, které byly z prvních tříd poslány k vyšetření do psychologických poraden. Tehdy se stal odklad školní docházky součástí psychologické praxe a jeho smyslem bylo chránit děti před nepřiměřeným přetěžováním. Součástí psychologické praxe se v této době staly též psychologické zkoušky školní zralosti (Matějček, 2005).

Zelinková (2001) uvádí, že již v šedesátých letech byla školní zralosti věnována značná pozornost; zmiňuje skutečnost, že některé děti dosahující věku šesti let nejsou z důvodu stupně svého vývoje, projevující se společnými znaky jako nesamostatností, hravostí, nekázní a nesoustředěností, schopny úspěšně se účastnit vyučovacího procesu. Podle Langmeierova zjištění z roku 1961 bylo mezi 264 dětmi nastoupivšími do školy před šestým rokem 21,4 procent těch, které měly v prvním pololetí po nástupu do školy podprůměrný prospěch, a jen 3,6 procent dětí z této skupiny vykazovalo prospěch nadprůměrný. Zřejmý rozdíl mezi mladšími a staršími dětmi byl i po čtyřech letech (Langmeier, Krejčířová in Zelinková, 1998). Podobná zjištění prokázal Matějček. Uvádí, že ze 145 žáků, kteří jednou či vícekrát ročníky opakovali, bylo 60 procent v době nástupu do školy mladších než šest let a čtyři měsíce.

Neprospěch přitom není v těchto výzkumech tím nejzávažnějším problémem. Negativním dopadem je především snížené sebevědomí, pocity méněcennosti, negativní vztah ke vzdělání i další obtíže, působící na další vývoj dítěte značně nepříznivě (Zelinková, 2001).

Respektování skutečnosti, že psychický vývoj a rozvoj budoucích prvňáčků může mít různé tempo, se stalo na počátku šedesátých let 20. století znamením pokroku a průlomu do koncepce jednotné školy. Z knihy Psychologická hlediska předškolních prohlídek dětského psychologa Jaroslava Jirásk a J. Tiché, vydané v roce 1967, byly po dlouhé období následujících let čerpány názory týkající se školní zralosti. Právě Jirásek, který zavedl test školní zralosti, se stal propagátorem této myšlenky (Mertin, Gillernová, 2010).

Během dalších třiceti pěti let počet odkladů školní docházky, realizovaných na základě zjištění nedostatečné školní zralosti dětí, výrazně vzrostl.

„Zpočátku byl odklad doporučován u dětí, u kterých byly výrazné disproporce mezi požadavky pro zvládnání školních povinností a zdravotními nebo psychickými problémy na straně dítěte. Podíl odkladů např. v sedmdesátých letech minulého století tvořilo několik málo procent populace školou povinných dětí. Naproti tomu v osmdesátých a devadesátých letech se pohyboval počet odkladů kolem 20 procent. V roce 2001 pak počet odkladů školní docházky dosáhl v České republice téměř 26 procent a podle všeho kulminoval. Podle poradenských zkušeností existují školy, či dokonce větší lokality, kde je počet žáků prvních ročníků s odkladem ještě vyšší“ (Mertin, Gillnerová, 2010, s. 237).

Z uvedených informací vyplývá, že otázkou školní zralosti se zabývala a i v současnosti zabývá řada odborníků, a řešení otázky, zda školní docházku dítěti odložit, nebo též umožnit před dosažením šestého roku, se v průběhu let značně lišilo. Matějček (1991, s. 113) uvádí pro srovnání s minulostí tyto údaje: *„ I v poradenské zdravotnické službě se však otázka školní zralosti stala významnou složkou řešené problematiky. Za posledních dvacet let zde došlo k pozoruhodným změnám. I když podle školských předpisů je možné, aby do první třídy nastoupilo dítě, které dosáhne věku šesti let teprve do konce kalendářního roku, stává se dnes jen výjimečně, že by rodiče něco takového žádali. Ještě před dvaceti lety to byla běžná věc. Dříve také rodiče přijímali návrh poradny na odložení školní docházky většinou tak, jako by to bylo na úkor dítěte. Dnes naopak nejsou žádnou vzácností případy, kdy rodiče žádají odklad školní docházky pro dítě i nadprůměrně vyspělé (IQ přes 120 i přes 130). Tyto tendence svědčí jednak o stoupajících nárocích, kterým je dítě na začátku školní docházky vystaveno, jednak o tom, že rodiče jsou si stále více vědomi své odpovědnosti za všestranný prospěch dítěte, k němuž úspěšná školní kariéra nevyhnutelně patří.“* Autor na tomto místě upozorňuje, jak nutné je v důsledku tohoto zjištění pečlivěji a komplexněji zvažovat případ každého jednotlivého dítěte.

Je zároveň nutno uvést, že počáteční koncepce týkající se školní zralosti vycházely hlavně z podnětů daných vývojovou psychologií a jejími periodizačními schémata, jak uvádějí např. Bůhlerová, Kern aj. (Valentová in Kolláriková, Pupala, 2001). Školně nezralé dítě neprošlo na rozdíl od zralého vývojovou změnou, podmíněnou převážně fyziologicky. Tento náhled je v současnosti již překonán, protože příčiny školní neúspěšnosti začínajícího školáka hodnotí jednostranně a nebere v úvahu různorodost příčin, přičemž dochází k přeceňování zrání a podceňování učení. Jirásek, Langmeier a Matějček kladou v této otázce v různé intenzitě důraz na zrání, avšak přesto, že užívají termín školní zralost, pojmají

psychický vývoj dítěte komplexně, tedy včetně environmentálních vlivů, které zahrnují především výchovné působení rodiny a mateřské školy. V sedmdesátých letech začínají naši pedagogové upřednostňovat termín školní připravenost, a to na základě podpory v odborných publikacích hlavně východoněmeckých autorů, zejména Witzlacka (1968), dle kterého není zralost nutnou podmínkou. Úkolem školy je rozvíjet dispozice dítěte, které vstupuje do pedagogické situace. Jde určitě o podnětný přístup, v němž se však jedná do určité míry o podceňování faktorů fyziologických a genetických a přeceňování možnosti řízeného učení. Shrnutím uvedených informací docházejí autoři k závěru, že pojetí školní připravenosti či zralosti se postupně obsahově rozšiřuje – oba pojmy konvergují (Valentová in Kolláriková, Pupala, 2001).

Názory a postoje na odklad školní docházky prošly v průběhu let mnohými změnami. V osmdesátých letech bylo nutno rodiče spíše přesvědčovat, aby zvážili možnost odkladu školní docházky a požádali o něj; odložení vstupu do školy bylo vnímáno jako stigma dítěte a v souvislosti s ním i stigma rodinné. Obavy rodičů, a často ještě více prarodičů, že by dítě mohlo být pokládáno „za hloupé“, bylo často těžké vyvrátit. Zcela opačná situace nastala v devadesátých letech. Rodiče začali požadovat odklad školní docházky na základě obav, jestli dítě zvládne školní nároky, a jeho pozdější nástup do první třídy považovali za výhodu. Podle dosavadních zjištění se v poslední době situace stabilizuje. I když je stále hodně rodičů, kteří žádají pro své dítě odklad, projevuje se výrazněji vliv osvětové činnosti v této oblasti. Rodiče jsou informovanější a vzdělanější a tato skutečnost se odráží i ve sledování vývoje dítěte. Informace získávají většinou i v mateřské škole, kterou dítě navštěvuje. Většina žádostí o odložení školní docházky je oprávněná (Klégrová, 2003).

V současnosti nastupuje do první třídy téměř čtvrtina dětí o rok později, než stanovuje jejich kalendářní věk, čili po odkladu školní docházky. Stigmatizující charakter tohoto nápravného opatření je již minulostí. (Beníšková, 2007).

1.3 Školní zralost a školní připravenost

Nejdůležitější otázkou však vždy zůstává, kdy nastává období vhodné pro vstup do první třídy, za jakých podmínek je na školu dostatečně zralé a na školní docházku připravené. Dostáváme se k termínům školní zralost a školní připravenost.

Bednářová, Šmardová (2010, s. 2) definují oba pojmy takto:

*„Odborná literatura uvádí různé definice obou výše uvedených pojmů. Inspirováni těmito definicemi můžeme obecně **školní zralost** vymezit jako dosažení takového stupně vývoje (v oblasti fyzické, mentální, emocionálně-sociální), aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu; nebo alespoň bez větších obtíží, nejlépe s radostí a dychtivostí.*

*Kromě pojmu školní zralost začala zejména pedagogická veřejnost používat termín **školní připravenost**. Ta v podstatě zahrnuje kompetence v oblasti kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní a somatické, které dítě nabyvá a rozvíjí učením, sociální zkušeností (zejména v MŠ). Uvedené kompetence jsou podrobněji rozpracovány v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.“*

Bodřová (in Rádlová a kol., 2004, s. 24, 25) oba pojmy vymezuje takto:

*„**Školní zralost** lze jednoduše definovat jako stupeň vývoje, kdy je dítě všestranně připraveno na zvládnutí situací spojených se vstupem do školy a s plněním požadavků povinné školní docházky. Jedná se především o zdravotní, psychickou a sociální způsobilost k zvládnutí úspěchů a neúspěchů spojených s výchovně vzdělávacím procesem. Školní zralost se zjišťuje při zápisu do první třídy a v případě pochybností psychodiagnostickými metodami v odpovídajících institucích. Zjištěné údaje pak slouží jako podklad pro rozhodnutí o případném odložení či uspišení školní docházky, přičemž první možnost je využívána mnohem častěji.“*

*„**Školní připravenost** pak postihuje především úroveň předškolního vzdělávání z hlediska rozvinutých schopností, osvojených vědomostí a dovedností, přičemž na tomto všem se podílí vliv sociokulturního prostředí a vliv výchovy.“*

V další definici školní zralosti se můžeme dočíst, že **školní zralost** znamená zralost centrální nervové soustavy, projevující se odolností vůči zátěži, schopností soustředit se a emoční stabilitou. Autorka dále upozorňuje, že pro emočně nezralé dítě nemá role školáka žádnou motivační sílu, protože je příliš zatěžuje. Pojem **školní připravenost (způsobilost)** podle autorky postihuje oproti biologickému zrání spíše úroveň předškolní přípravy z hlediska schopností, vlivu prostředí a výchovy (Zelinková, 2001).

Záměrně uvádíme několik různých definic školní zralosti a školní připravenosti, abychom správně rozlišili jejich význam. Pojem školní zralost se podle některých současných odborníků vztahuje na funkce, které podléhají zrání, zatímco pojem školní připravenost se vztahuje na kompetence, na jejichž rozvoji se velkou měrou podílí učení a především pak vnější prostředí (Zelinková in Rádlová a kol., 2001).

Valentová (in Kolláriková, Pupala, 2001) uvádí, že školní připravenost závisí na řadě dispozic, které jsou diagnosticky sledovány jako složky připravenosti. Školní práce dítěte, které je na školu připravené, se od nich příliš neliší. Z toho vyplývá úzká souvislost mezi školní připraveností a školní úspěšností v počátečních třídách.

1.4 Znaky školní zralosti

Zamýšlet se nad tím, jestli je dítě pro školu zralé či nikoli, je pro naprostou většinu rodičů přirozené. Uvědomují si změny, které čekají nejen dítě v budoucí roli školáka, ale též končící období bezstarostných dětských her a v souvislosti s tím změnu své úlohy, která se rozšíří o společné prožívání radostí, zážitků a také povinností a starostí souvisejících se školní docházkou dítěte. Provázení dítěte na cestě školním vzděláváním začíná právě posuzováním jeho školní zralosti.

Bednářová, Šmardová, 2010, s. 2, stejně jako i řada dalších autorů stanovují tyto oblasti školní zralosti:

- *tělesný (somatický) vývoj a zdravotní stav*
- *úroveň vyspělosti poznávacích (kognitivních) funkcí*
- *úroveň práce schopnosti (pracovní předpoklady, návyky)*
- *úroveň zralosti osobnosti (emocionálně-sociální)*

1.4.1 Tělesný (somatický) vývoj a zdravotní stav

Úroveň tělesného vývoje a zdravotního stavu dítěte posuzuje praktický či odborný lékař. Zvýšená pozornost by měla být věnována dětem, u nichž se v průběhu gravidity, porodu či poporodní fázi objevily rizikové faktory. Jde především o děti, u kterých se jako následky předčasného narození a velmi nízké porodní hmotnosti objevují problémy ve vývoji motoriky a řeči, následně poruchy aktivity a pozornosti, poté i případné poruchy učení. Školní zralost mohou ovlivnit dále důsledky smyslových a tělesných vad, chronická onemocnění a častá nemocnost dítěte. Některým dětem lékař doporučí podrobnější psychologické, psychiatrické, neurologické či jiné odborné vyšetření.

Vzhledem k očekávané školní způsobilosti dochází někdy k podceňování a méně často k přeceňování jak úrovně motoriky a řeči, tak vlivu některých somatických vad nebo chronických onemocnění. Ani tělesná vyspělost dítěte, čili jeho váha a výška, nemůže představovat prvořadý znak školní zralosti. Dítě drobnější tělesné konstituce však může být

snadněji unavitelné, se sníženou odolností k fyzické a psychické zátěži. Drobné dítě bývá navíc, pokud je též neprůbojně či neobratně, obětí agresivnějších, tělesně vyspělých spolužáků, a může se z těchto důvodů cítit v kolektivu jako slabé a ohrožené.

Problémem se může stát i častá nemocnost dítěte, která má negativní vliv na postupnou adaptaci na školní prostředí, vytváření kamarádských vztahů, začlenění do kolektivu, vitalitu, náladu dítěte. Absence způsobují, že dítě přichází o výklad učiva v podání učitele, chybí mu procvičování látky v kolektivu ostatních (Bednářová, Šmardová, 2010).

V oblasti posuzování tělesné zralosti je nutno počítat též s rozdíly dle pohlaví. Dívky v tomto období většinou předbíhají v tělesném vývoji chlapce asi o čtvrt roku a bývají také oproti chlapcům biologicky lépe disponované, méně křehké a zranitelné k nárokům na každodenní školní docházku (Říčan, Krejčířová in Čížková – Šimíčková a kol., 2010).

Fyzická kondice není však pro školní zralost dominantní a není ani paralelní s psychickým vývojem dítěte. Úroveň tělesného vývoje je sledována pediatrem při pravidelných lékařských prohlídkách, které dítě absolvuje na začátku předškolního věku ve třech letech, na konci předškolního věku v pěti letech a poté v sedmi letech. Dětský lékař zve dítě na prohlídku společně s rodiči nebo jiným zákonným zástupcem v době dovršení pěti let dítěte, a to v rozmezí tří měsíců před dovršením pátého roku nebo tří měsíců po pátých narozeninách. Psychomotorické hodnocení dítěte zahrnuje zvážení a změření dítěte, kontrolu zraku, sluchu, krevního tlaku, držení těla, stav výměny mléčného chrupu (dentice), vyšetření moči. Hodnocení dítěte pokračuje rozhovorem s rodiči a dítětem, a to na základě rozboru výtvarného a grafického projevu dítěte. Při orientační zkoušce školní zralosti lékař zjišťuje například poznávání barev nebo úroveň výslovnosti a slovní zásoby (Kropáčková, 2008).

Podmínkou školní úspěšnosti je však dosažení určitého přiměřeného stupně zralosti centrální nervové soustavy související s efektivním fungováním psychických funkcí a procesů. Zejména pro nácvik čtení a psaní je nezbytná kooperace obou mozkových hemisfér, která se odvíjí od rovnoměrnosti jejich zrání (Petrová in Čížková-Šimíčková a kol., 2010).

Podle Petrové (in Čížková-Šimíčková a kol., 2010) lze shrnout posouzení biologické zralosti do těchto bodů:

- věk, výška a hmotnost dítěte
- dokončení 1. strukturální přeměny – po období dočasné disharmonie tělesné i duševní, ke které patří celková labilita dítěte, rozkolísanost, střídání stavů aktivity a únavy, dočasné snížení imunity vůči infekcím dochází k postupné stabilizaci, zároveň mizí dětská zaoblenost, dítě se vytahuje, končetiny se prodlužují (autoři zde zmiňují tzv. „filipínskou míru“, kterou dle

Langmeiera, Langmeiera, Krejčířové (1998) představuje dosah ruky dítěte natažené přes vzpřímenou hlavu na ušní lalůček druhé strany a je tradičním ukazatelem tělesné zralosti); důležitým faktorem je osifikace zápěstních kůstek a začátek druhé dentice

- zdraví dítěte
- zralost centrální nervové soustavy – rozvoj smyslů, vyspělost a koordinace hrubé a jemné motoriky včetně úrovně koordinace očních pohybů a správného držení tužky či pastelky, autoregulace, lateralita – typ lateralit dítěte by měl být dospělými vyzorován právě nejpozději před vstupem do školy

1.4.2 Úroveň vyspělosti poznávacích (kognitivních) funkcí

Předpokladem pro úspěšný proces osvojování trivia, čili čtení, psaní a počítání, je dosažení úrovně rozumových schopností stejně jako rovnoměrný vývoj v jednotlivých oblastech. Na základě jejího posouzení je možno zjistit zralost dítěte, mírné zaostávání za vrstevníky, opožděnost nebo nezralost projevující se pouze v některé z dílčích oblastí, jakož i míru těchto deficitů. Dětem s pomalejším dozráváním kognitivních funkcí a výraznější zaostáváním ve vývoji bývá obvykle navržen odklad školní docházky a zároveň potřebují intenzivnější péči. Pokud se nezralost projevuje pouze v jedné oblasti, zatímco rozumové schopnosti dítěte jsou na patřičném stupni vývoje, je nutno věnovat zvýšenou péči právě této oblasti, přičemž se míra nezralosti dané oblasti (například grafomotoriky) hodnotí i v souvislosti s dalšími faktory – se schopností dítěte soustředit se, pracovat trpělivě, vyvinout určité úsilí při činnosti, která mu činí obtíže.

Kognitivní předpoklady zahrnují následující schopnosti:

- vizuomotorika, grafomotorika
- řeč
- sluchové vnímání
- zrakové vnímání
- vnímání prostoru
- vnímání času

- základní matematické představy (Bednářová, Šmardová, 2010)

Petrová (in Čížková-Šimíčková a kol., 2010) zmiňuje faktory ovlivňující rozumovou zralost dítěte na vstup do školy, ke kterým patří vrozené dispozice, dosavadní průběh jeho vývoje, zejména pak rodinné prostředí, výchova a obvykle pozitivní vliv mateřské školy. K posuzovacím hlediskům kognitivní zralosti uvádí:

- přechod od globálního, celostního vnímání k analytickému, pročleněnému
- schopnost analyticko-syntetické činnosti
- schopnost konkrétních myšlenkových operací při zacházení s názorným materiálem
- schopnost trvalejší a záměrné paměti s rozvojem logických prvků
- rozlišení reality a fantazie
- překonávání egocentrismu
- vůlí ovládaná koncentrace pozornosti – krátkodobá
- aktivita a tvořivost
- přiměřený vývoj řeči (u školsky zralého dítětem by měl být řečový projev bez agramatismů, případné problémy, například dětská patlavost, by měla být již překonána, proto by měla být logopedická intervence zahájena nejpozději po 5. roce)
- rozlišení hry a povinnosti

1.4.3 Úroveň práceschopnosti (pracovní předpoklady, návyky)

Pro využití duševních předpokladů je nutné, aby dítě mělo o učení zájem a jeho schopnost záměrné (volní) koncentrace pozornosti na stanovený úkol byla na patřičné úrovni. V případě, že se u dítěte projevuje pouze bezděčná pozornost na samostatně zvolenou činnost, především na hru, jde o pozornost vůči podnětům, které ho zaujaly spontánně. Dítě si sice dokáže poměrně dlouho a se zaujetím hrát, o činnosti vyžadující záměrnou pozornost ale brzy ztrácí zájem, jeví známky únavy a nevydrží u nich. Další skupinu tvoří děti reagující zdánlivě na mnoho okolních podnětů, ale jejich úroveň soustředění je nízká, nesoustředí se ani na hru.

Rovněž určitý stupeň samostatnosti při přechodu od jedné činnosti ke druhé je předpokladem k tomu, aby dítě zvládlo každodenní školní docházku. Je nezbytné, aby se

naučilo připravit pomůcky, orientovalo se v nich, zvládalo úklid svých věcí. Úroveň práce schopnosti souvisí zejména se zralostí centrální nervové soustavy, ale též se zralostí osobnosti a odráží vliv výchovy v této oblasti. Je velmi důležité samostatnost dítěte podporovat, vést je k respektování pravidel a limitů, podněcovat zájem o nejrůznější činnosti, a to jak hry, tak věku přiměřené úkoly i pomoc v domácnosti). Spolu s rozvojem záměrné koncentrace pozornosti tímto způsobem rozvíjíme též vytrvalost a pochopení nutnosti spolupracovat s ostatními (Bednářová, Šmardová, 2010).

1.4.4 Úroveň zralosti osobnosti (emocionálně-sociální)

Vzhledem k jedinečnosti osobnosti každého dítěte lze v této oblasti očekávat velké rozdíly. Jde o vyzrálou dětskou osobnost po emocionální i sociální stránce. Náročnost školního začlenění předpokládá patřičnou míru emocionální stability, zvládnutí emocí, odolnost vůči neúspěchu a překážkám. Budoucí školák se může projevat vyrovnaně – tedy optimisticky, sebevědomě, zvědavě, nebo také úzkostně, bojácně, plačtivě nebo zlostně. Neméně důležité jsou sociální dovednosti dítěte. Úspěšné školní začlenění pro ně znamená nemít problémy s odloučením se od rodičů v době vyučování, respektovat jinou autoritu, zaujmout místo mezi vrstevníky (Bednářová, Šmardová, 2010).

Petrová (in Čížková-Šimíčková a kol., 2010) zdůrazňuje v souvislosti s emočně-sociální oblastí tyto jevy:

- přizpůsobení se nové roli žáka a spolužáka i přizpůsobení se školnímu režimu
- kontrola okamžitých impulzů
- přiměřené pracovní tempo, pozitivní přístup k učení i ke spolupráci
- hladké začlenění dítěte mezi spolužáky

1.5 Důvody odkladu školní docházky

Větší část dětí je v době nástupu do první třídy na patřičné vývojové úrovni, tudíž připravena přijatelně zvládat požadavky školy. V době šestého až sedmého roku prochází dítě vývojovým posunem v oblasti mnoha kompetencí a psychických vlastností; k těmto změnám však nemusí dojít u všech dětí ve stejné době a ve všech oblastech. Vágnerová (2005) uvádí tyto oblasti nezralosti a nepřipravenosti, které mohou být příčinou školního selhání:

- dítě z důvodu své nezralosti ještě nedokáže snést **zátěž povinnosti pracovat**, je brzy unavené, nesoustředí se, školní režim je nadměrně vyčerpává, protože je nezralý jeho nervový systém
- u dítěte nejsou rozvinuty potřebné **předpoklady k počáteční výuce trivია**; nezralost, avšak i nedostatek specifické zkušenosti se projeví v nepřesném rozlišování komplexních zrakových a sluchových podnětů, které vnímá jako nerozlišené globální vjemy, nebo se soustředí jen na detail, obvykle nápadný
- u dítěte ještě není rozvinuta schopnost **uvažovat konkrétním logickým způsobem**, jeho uvažování je příliš emocionální, nedokáže pochopit jiný pohled na realitu než svůj vlastní; zůstává na úrovni prelogického uvažování, nepřekonalo dosud aktuální egocentrický pohled na skutečnost
- **verbální předpoklady** dítěte nejsou dostatečné pro výuku, popřípadě též pro adaptaci na prostředí školy; problémy s porozuměním sdělení učitele a vyjadřovacími dovednostmi mají často děti výchovně zanedbané, sociokulturně znevýhodněné, méně nadané, případně s poruchami řeči
- dítěti **chybí motivace k učení**, potřebná motivační síla; zejména děti emočně nezralé a s nižší frustrační tolerancí, závislostí na matce a domácím prostředí, impulzivní, nepozorné, s nízkou úrovní sebeobslužných a pracovních návyků roli školáka nezvládají, protože pro ně z těchto důvodů představuje přílišnou zátěž
- dítě **nechápe povinnosti školáka** a nechce se zatím ani učit, ani chovat adekvátně této roli; má potíže s pochopením role učitele i s pozicemi spolužáků a jeho infantilní chování se projevuje v očekávání výlučného postavení, na které je zvyklé v rodině; jde o projev opoždění socializačního vývoje, kdy dítě nepřekoná vazbu na rodiče a nepřijímá odpovědnost za své jednání, což je pro nezralé dítě příliš zatěžující a způsobující stres

Pokud jsou uvedené nedostatky pouze přechodného charakteru, lze je na začátku školní docházky zvládnout citlivým přístupem pedagoga, který poskytne dítěti i dostatek času na adaptaci. Jestliže však nejsou podmíněny vývojově nebo dojde ke kumulaci rizikových faktorů, představují závažnější problém. Předčasný vstup průměrně nadaného dítěte do školy může následně negativně ovlivnit jeho prospívání nejen v první třídě, ale i v pozdějším

období, a to například nutností využívat ve zvýšené míře názornost, mnohé opakování, respektovat pomalejší práci dítěte (Vágnerová, 2005).

Dítě, které začne i přes svou nezralost navštěvovat první třídu, může mít různorodé obtíže. Bývá to horší prospěch vzhledem k nadání dítěte i nutnost většího a déletrvajícího úsilí při domácí přípravě i při práci ve škole. Dítě je schopno při vyučování hrát si s předměty, které má právě v dosahu, nedokáže klidně sedět a koncentrovat se na výuku. Mohou se objevit neurotické a psychosomatické potíže, jako ranní zvracení, stěžování si na bolesti břicha, únavu a pálení očí. V krajních případech mohou tyto projevy přerůst až ve školní fobii – strach ze školy, někdy způsobený separační úzkostí, nebo elektivní mutismus, kdy dítě nekomunikuje s pedagogem, popřípadě i s vrstevníky. U části dětí dojde posléze k pozvolné adaptaci. Pokud však potíže přetrvávají, je nutné přistoupit k nápravným opatřením, tedy přeřazením dítěte do vyrovnávací třídy či jiného speciálního školního zařízení. Když se nezralost dítěte pojí s určitým dalším handicapem, představovaným podprůměrnou inteligencí, smyslovou defektem, poruchou řeči a dalšími problémy, jeho předčasné zařazení do školního vzdělávání může způsobit závažné následky (Langmeier, Langmeier, Krejčířová, 1998).

Jen málo dětí splňuje všechny uvedené znaky školní zralosti; k určitému vývoji potřebných vlastností dochází ještě v prvním roce školní docházky, přičemž je nutné dobré pedagogické vedení i přiměřená domácí příprava, která nesmí dítě neúměrně zatěžovat. Pro osamostatnění dítěte, získávání potřebných návyků je velmi vhodné umožnit mu navštěvovat mateřskou školu či zájmové aktivity výtvarné, hudební, pohybové. Výrazně nezralým dětem je nutno nejen doporučit odklad školní docházky, ale současně i navrhnout opatření, jak posílit vývoj v oblastech, ve kterých se projevují nedostatky (např. intenzivnější práce rodičů s dětmi při kreslení, popisování obrázků, vyprávění příběhů, dostatek kontaktů s ostatními dětmi aj.). Přesné zhodnocení vývoje dítěte a metodické pokyny k jeho předškolní přípravě poskytne pedagogicko-psychologická poradna, popřípadě klinický psycholog (Langmeier, Langmeier, Krejčířová, 1998).

Podle výzkumu Valentové (Valentová in Kolláriková, Pupala, 2001) z roku 1989 a novějšími statistickými údaji z průzkumu Institutu pedagogicko-psychologického poradenství ČR (1997) lze uvést některé varianty nedostatečné školní připravenosti:

1. **Děti výrazně retardované**, u kterých se jedná dle úrovně normy o úplnou nezralost a nepřipravenost pro vstup do školy. Dle požadavků speciální školy mohou být již na školu připravené. Příčinou retardace bývá nevratné **poškození** centrální nervové soustavy, různorodá vývojově raná deprivace a další faktory.

2. **Děti s mírně podprůměrně rozvinutými dispozicemi**, u nichž sledujeme pomalé tempo dozrávání a které mají zřejmě i nižší perspektivu celkového stupně rozvoje, především v kognitivní oblasti. Autoři zmiňují Matějčkovu opakovaně zdůrazňování závažnosti začínajícího problému v poradenství, kterým je právě mentální subnorma, tedy dolní hranice normy. Ta představuje často skrytý projev subdeprivace v rodině nebo je podmíněna sociokulturními vlivy.
3. **Děti „klasicky“ nezralé** jsou dle odborných studií Valentové z roku 1989 ty, u kterých neproběhla kvalitativní vývojová změna funkčních i morfologických charakteristik relevantních pro školu a nedosahují neurofyzilogické i percepční zralosti a dalších faktorů, jež jsou podmínkou kvalitnější školní práce. Dle odborných studií Valentové z roku 1989 jde o děti, zvláště chlapce, s nižším fyzickým věkem v rámci roční populace, čili narozené v červnu až srpnu.
4. **Děti s nerovnoměrným vývojem jednotlivých psychických funkcí** představují nejčastěji se vyskytující variantu školní nepřipravenosti uváděnou v poradenské praxi. Nevyrovnanost dispozic se může projevit v oblasti kognitivní, emocionální, pracovní i tělesné. Často jde o nejrůznější kombinace problémů, například spojení normálního intelektu s nevyzrálou percepcí, sníženou úrovní grafomotoriky či koncentrace pozornosti. Volba nápravy závisí na posouzení nevyrovnanosti dispozic dítěte, čili zhodnocení, zdali jde o přechodné potíže, problémy, které lze v předškolním věku vyrovnat, a za jakých podmínek se jedná o relativně trvalou charakteristiku osobnosti dítěte, kdy je možno zjištěné nedostatky pouze kompenzovat (Valentová in Kolláriková, Pupala, 2001).

Přinosilová (in Štěpánková, 2012) uvádí tyto nejčastější příčiny odkladu školní docházky:

- obtíže v oblasti řeči
- problémy v oblasti pozornosti a soustředěnosti
- obtíže v grafomotorice
- obtíže pracovního tempa (pomalost)
- obtíže vědomostního rázu (orientace ve světě)

Odklad školní docházky se týká i skupiny dětí se **zdravotním postižením**. U těchto dětí může mít jejich postižení také vliv na školní zralost. Děti se **sluchovým postižením** se opožďují v řečovém vývoji s důsledkem specifických v myšlení; u dětí nedoslýchavých a se

zbytky sluchu se vyskytuje používání izolovaných slov a častá patlavost, u dětí neslyšících pak nesrozumitelnost řeči a neschopnost navázat řečový kontakt. **Zrakové postižení** se spojuje s informačním deficitem – děti špatně identifikují předměty a z důvodu nedostatečného odezírání artikulace je u nich možnost vzniku patlavosti. Emocionální a sociální zralost může být výrazně rozvíjena předškolní přípravou. **Mentální retardace** vede k neschopnosti abstraktního myšlení, převládání mechanické paměti, k obsahově chudému řečovému projevu i často se vyskytujícím vadám výslovnosti. **Tělesné postižení** může způsobit větší sociální izolaci i zpoždění psychického vývoje; omezení pohyblivosti může ovlivnit též vývoj smyslového vnímání a rozumových schopností (Boďová in Rádlová a kol., 2004).

2 ROLE RODINY A MATEŘSKÉ ŠKOLY V PROBLEMATICE ODKLADU ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

K faktorům podílejícím se na rozvoji osobnosti dítěte předškolního věku řadí Šmelová (2004) dědičnost, výchovu a prostředí. **Dědičnost** jako soubor vrozených dispozic spoluurčuje další vývoj člověka. **Výchova** je záměrným působením a cíleným vstupováním do celoživotního procesu jedince, přičemž musí vycházet z podmínek daného kulturně společenského systému. **Prostředí** zahrnuje oblast sociálních vztahů, významně ovlivňujících vývoj jedince. Nejvýznamnější roli v životě předškolního dítěte má prostředí rodiny a prostředí mateřské školy.

2.1 Role rodiny

Podnětnost rodinného prostředí je pro budoucí úspěšnost dítěte ve škole rozhodujícím činitelem. Rodiče ovlivňují dítě jak svými schopnostmi a možnostmi pomoci, tak i vlastními představami o výsledcích vzdělávání a svou hierarchií hodnot. Vztah rodiny ke vzdělání výrazně určuje, jaký přístup bude mít ke vzdělávání dítě samotné. Svou roli zde hrají rodičovské ambice, ale také postoj rodiny k rozdělení kompetencí mezi rodinu a školu. Významným faktorem je stabilita rodinného prostředí. Dalšími společně působícími činiteli jsou socioekonomický status rodiny, se kterým souvisí vzdělání a zaměstnání rodičů (Mertin, Gillernová, 2010).

2.1.1 Typy výchovného stylu v rodině

Průcha, Walterová a Mareš (in Šmelová, 2004) uvádějí tři typy výchovného stylu, který je v rodině uplatňován:

- výchova **autoritativní**, charakteristická stylem autokratickým, dominantním, kdy je často používáno příkazů a trestů, dochází k potlačování aktivity dítěte a neuspokojování jeho potřeb a zájmů
- výchova **liberální**, vyznačující se volným, svobodným stylem výchovy, jehož produktem je jedinec nezvládající respektovat skupinové normy, bez dostatečného smyslu pro odpovědnost

- výchova **demokratická** s výchovným stylem využívajícím dobrých vzorů, respektováním spontánnosti dítěte a jeho individuálních potřeb, podněcující dětskou iniciativu a samostatnost i respekt k právům druhých

2.1.2 Nevhodné výchovné styly

Novější klasifikace výchovných stylů popisuje nesprávné, dítěti škodící výchovné styly. Helus (in Šmelová, 2004) přibližuje výchovný styl v takzvaných problémově zatížených rodinách:

- **nezralá rodina**, kterou tvoří velmi mladí, nevyzrálí rodiče s dítětem, často závislá na podpoře, radách i finanční pomoci od vlastních rodičů
- **přetížená rodina**, kde se projevuje zatížení různého druhu – například konflikty, narození dalšího dítěte, nemoc, citové strádání nebo ekonomické problémy
- **ambiciózní rodina**, zaměřená na práci a kariéru, zahrnující často dítě drahými hračkami, avšak nemající na dítě čas, tudíž dochází k jeho citovému strádání
- **perfekcionalistická rodina**, nerespektující předpoklady dítěte, přetěžující dítě tlakem na výkon a množstvím aktivit, které vycházejí často ze zájmu rodičů, nikoli dítěte
- **autoritářská rodina**, charakteristická častým trestáním, někdy až šikanováním dítěte; potlačená spontaneita dítěte se může projevit uzavřeností nebo naopak agresivitou
- **rozmazlující rodina**, která u dítěte pěstuje pocit výjimečnosti, bez sebehodnotícího náhledu na svou osobu, respektu k přání druhých
- **rodina liberální a improvizující**, postrádající určitý řád, bez vybudovaného stylu soužití
- **rodina odkládající**, která ohrožuje sociální vývoj dítěte jeho odkládáním například k prarodičům; narušení povědomí domova vede až k deprivacnímu syndromu
- **disociovaná rodina** se izoluje od svého okolí, nebo jsou v ní výrazně narušené vztahy například vlivem alkoholismu, nevěry, což vyvolává emocionální strádání dítěte

Z uvedeného výčtu vyplývá, že ne každé rodinné prostředí je pro výchovu dítěte zcela vyhovující.

Odlišnost rodinného zázemí se projevuje v mnoha aspektech - počtu dětí, složení rodiny, ekonomické situaci, ve vzdělání a kulturnosti rodičů. Za **funkční rodinu** je odborníky považována rodina zdravá, normální, harmonická, neklinická (klinické rodiny bývají charakterizovány právě přítomností určité poruchy (Šmelová, 2004). Matoušek (in Šmelová,

2004) pokládá za nejpodstatnější rys funkční rodiny uvědomění si potřeby spolupráce, vnímání potřeb jednotlivých rodinných příslušníků a vyhýbání se negativnímu nálepkování.

2.1.3 Krize současné rodiny

Šmelová (2004) zmiňuje skutečnost, že rodina, její zázemí a výchovný styl jsou východiskem pro budoucí život dítěte. V současnosti je rodina v centru kritického pohledu odborníků, kteří používají dokonce termín „krize rodiny“. K závažným aspektům v této problematice patří odkládání vstupu do manželství, zvýšení počtu rodin s jediným dítětem, skutečnost, že značné množství dětí se rodí do svazku bez formálního uzavření manželství, vysoká rozvodovost, zvyšující se počet dětí narozených ženám bez partnera, upřednostňování materiálních hodnot, málo času věnovaného dětem, konzumní styl života, ale i případy zanedbávání, zneužívání a týrání dětí. Nevhodné výchovné působení v uvedených typech rodin je negativním faktorem pro rozvoj dítěte. Poradenská centra, poradny pro rodinu a partnerské vztahy mohou být rodinám nápomocny v řešení jejich problémů.

2.1.4 Pedagogická diagnostika rodiny

Zelinková (2001) upozorňuje, že v českých zemích má pedagogická diagnostika dlouholetou tradici, do které můžeme zařadit již výše popsané zamyšlení J. A. Komenského o zralosti dítěte pro nástup do školy. Samotný pojem i vědní obor pedagogická diagnostika je poměrně nový; předmětem vědeckého zájmu se stává v šedesátých letech současně se změnami školského systému a s rozvojem pedagogického poradenství.

„Pedagogická diagnostika je speciální pedagogická disciplína, která se zabývá objektivním zjišťováním, posuzováním a hodnocením vnitřních a vnějších podmínek i průběhu a výsledků výchovně – vzdělávacího procesu. Na základě těchto zjištění jsou potom vyslovovány prognostické úvahy a navrhovaná pedagogická opatření“ (Chráska in Zelinková, 2001, s. 11).

Zelinková (2001) dále uvádí, že předmět diagnostiky se netýká pouze pedagogiky, psychologie nebo lékařských věd – provádí ji každý, kdo se zamýšlí nad dítětem, a to na úrovni dané svými vědomostmi a odborností, tedy rodiče, pedagog, speciální pedagog, psycholog, sociální pracovníce, lékař, vedoucí zájmových oddílů. Pedagogická diagnostika jako dlouhodobý proces zahrnuje všechny systémy ovlivňující vývoj dítěte, školský systém, společnost a rodinu, a to v pozitivním i negativním smyslu.

V průběhu diagnostického procesu týkajícího se rodinného prostředí dítěte zjišťujeme, jaká je úroveň rodinné výchovy, jaký je vztah mezi dítětem a rodiči a co mohou rodiče pro

své dítě udělat. Informace o rodině získáváme především formou rozhovoru, méně často prostřednictvím dotazníku. Rodiče přicházející na konzultaci s pedagogem musí být předem informováni o předmětu jednání. Prostředí k rozhovoru má být klidné a nerušené. Pokud chceme od rodičů získat důležité údaje o dítěti, případně o situaci v rodině, je nutno předem promyslet jednotlivé dotazy, které mají být věcné a konkrétní. V úvodu rozhovoru probíhá navázání kontaktu, kterému napomáhají pozitivní informace (Zelinková, 2001).

V situaci, kdy posuzujeme školní zralost dítěte a zvažujeme realizaci odkladu školní docházky, je poznání rodinného prostředí, výchovného stylu rodičů i okolností, které provázejí vývoj dítěte, velmi důležitým zdrojem informací.

Šmelová (2004) upozorňuje, že spolupráce rodiny a mateřské školy by měla probíhat formou partnerství, na základě vzájemné důvěry, otevřenosti a respektu, přičemž kvalita spolupráce rodiny s mateřskou školou je založena na oboustranném poznání. Zelinková (in Šmelová, 2004) zmiňuje tyto oblasti pedagogické diagnostiky rodiny:

- **zdravotní stav dítěte** (tedy náchylnost k nemocem, případné smyslové vady, leváctví, dyslexie)
- **vztahy v rodině** (vzájemný vztah rodičů, ke které osobě má dítě nejbližší, kdo v rodině se mu nejvíce věnuje)
- **sourozenci** (pohlaví a věk, vzájemný vztah)
- **způsob výchovy** (pro pedagoga důležité informace, týkající se postoje rodičů k dítěti – kdy a za co bylo naposledy chváleno, co na něm rodiče oceňují, co je dítěti zakazováno, zda bývá dítě trestáno – z jakého důvodu a jakým způsobem)
- **co vidí rodiče na dítěti negativně**
- **kdy poprvé došlo z jejich strany k uvědomění si určitých výchovných problémů u dítěte**
- **jak tuto situaci rodiče řeší** – jejich aktivita směřující ke zlepšení situace

2.1.5 Postoj rodiny k odkladu školní docházky

Rodina, ve které dítě žije, ovlivňuje všechny oblasti jeho vývoje, tedy i oblast školní zralosti a připravenosti na vstup do první třídy. Různorodost a odlišnost rodinného prostředí je původem rozdílných podmínek pro začátek docházky dítěte do základní školy. V souvislosti

se situací, kdy rodiče uvažují o odkladu školní docházky u svého dítěte, ale též v případech již stanoveného odložení nástupu do školy, se i v současnosti setkáváme s různými, často protichůdnými postoji a názory.

Beníšková (2007) sleduje náhled rodičů na stanovení odkladu školní docházky, který prošel za posledních třicet let určitými změnami. Dítě s odkladem školní docházky mělo v minulosti pro svůj pozdější nástup do školy stigma „hlouposti“ a odborníci museli jeho rodiče o prospěšnosti odkladu přesvědčovat. V současné době, zvláště z důvodu častého zvažování odložení školní docházky za účelem prodloužení období bezstarostnosti, vnímáme pozitivně, že není možno dát dítěti odklad jen na žádost rodičů. Pro školsky zralé dítě není totiž stanovení odkladu ničím prospěšným, ale naopak může i uškodit. Jak uvádí Klégrová (2003), doba ve vývoji dítěte, kdy je již přiměřeně zralé a těší se na úkolovou práci, nemá být promeškána.

V poslední době dochází k vyrovnání situace. Žádostí o odklad školní docházky je sice stále dost, avšak rodiče je předkládají po důkladnějším zvážení. Častější je též jejich vlastní pozorování jisté nerovnoměrnosti ve vývoji dítěte, na které však bývají také upozorněni učitelkou mateřské školy. S důrazným vymáháním neopodstatněného odkladu školní docházky se setkáváme hlavně u dvou typů rodičů – příliš ctižádostivých, kteří chtějí pro své dítě snadnější školní start, a velmi úzkostných, kteří mohou své dítě značně negativně ovlivnit svými obavami. Pozdější nástup svého dítěte do první třídy vidí jako odložení starostí a vlastních úzkostí na pozdější dobu. Tito rodiče by se měli pod vedením psychologa zaměřit na hledání optimálního řešení bez zatěžování dítěte vlastními obavami (Klégrová, 2003).

Někteří rodiče však na upozornění zvážít možnost využití odkladu školní docházky, k němuž dává podnět dětský lékař, učitelka mateřské školy nebo další odborník, reagují dotčeně či s překvapením. Často argumentují tím, že dítě, na kterém žádné důvody případného odkladu nepozorují, podle jejich slov „ztratí celý rok“. Další rodičovská otázka kladená s obavami směřuje k inteligenci jejich dítěte. Rodiče se ptají, zdali dítě není dost chytré. V tomto případě je potřebné co nejdříve vysvětlit, že zralost nervové soustavy s vrozenou inteligencí nesouvisí, protože je pouze ukazatelem tempa fyziologických a anatomických změn. Nejsou však výjimkou ani rodiče, pro které je důležitá volba správné školy, avšak samotné úrovni školní zralosti svého dítěte již patřičnou pozornost nevěnují (Kutálková, 2010).

Ve všech případech, kdy rodiče váhají s nástupem svého dítěte do první třídy, a to z nejrůznějších důvodů, je vhodné poradit se s odborníky.

2.2 Role mateřské školy

Převážná část dětí se účastní předškolního vzdělávání v mateřské škole, která se spolupodílí na výchově a rozvoji dětí. Předškolní neboli preprimární vzdělávání zajišťuje uspokojování přirozených potřeb dítěte a rozvoj jeho osobnosti. Podporou zdravého tělesného, duševního a sociálního vývoje dítěte vytváří předpoklady pro jeho další vzdělávání a stává se tak součástí vzdělávání celoživotního (Šmelová, 2004).

Přestože výchova a vzdělávání v rodině jsou v předškolním období považovány za dominující, předností výchovy institucionální je vliv dětského kolektivu i stimulace dítěte v těch oblastech, kde vliv rodiny není adekvátní. Pedagogové v mateřské škole se navíc cíleně zaměřují na rozvoj specifických dovedností potřebných ve škole, přičemž sledují, jaká je úroveň dosavadního vzdělání dítěte, v jaké míře a jak rychle se u konkrétního dítěte daří plnit vzdělávací program, srovnávají jeho výkony s vrstevnickou skupinou. Svou roli hrají i profesní kompetence pedagogů, protože patří k charakteristice osobnosti učitele, která ovlivňuje výsledky dětí (Mertin, Gillernová, 2010).

V Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR, 2001, s. 45, se uvádí: *„Předností institucionálního předškolního vzdělávání je odborné vedení dětí a cílevědomé vytváření vhodných podmínek pro jejich rozvoj a vzdělávání. V případě potřeby zde dochází ke kompenzaci nedostatků v uspokojování potřeb dítěte i v jeho rozvojové stimulaci. U znevýhodněných dětí jde o pomoc při vyrovnávání rozdílů a při zlepšování jejich životních a vzdělávacích šancí.“*

Docházka do mateřské školy není v České republice povinná. Je však právem rodičů své dítě do mateřské školy umístit. Mateřskou školu, tedy institucionální zařízení určené dětem v předškolním období, navštěvují děti tříleté až šestileté, někdy až sedmileté. V současnosti se předškolního vzdělávání v plně obsazených mateřských školách účastní kolem 98 procent dětí. Všechny mateřské školy se řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV). V tomto dokumentu jsou definovány záměry a cíle předškolní výchovy v českém školském systému (Kropáčková, 2008).

2.2.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je jediný závazný dokument, který vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí

předškolního věku. RVP PV vytyčuje pravidla pro pedagogickou činnost uskutečňující se ve vzdělávacích institucích zařazených do sítě škol a školských zařízení. Tato pravidla jsou závazná a týkají se předškolního vzdělávání v mateřských školách, v mateřských školách s programem upraveným podle speciálních potřeb dětí a v přípravných třídách základních škol. RVP PV je zásadním východiskem pro tvorbu školního vzdělávacího programu, který si vytváří a realizuje každá škola samostatně jako svůj vlastní. Dle nového školského zákona (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání – školský zákon) je RVP PV směrodatný pro pedagogy předškolního vzdělávání, ale i pro zřizovatele vzdělávacích institucí a jejich odborné a sociální partnery (RVP PV, 2004).

Hlavní principy RVP PV:

- akceptování přirozených vývojových hledisek dětí předškolního věku a jejich důsledné promítání do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání
- umožnění rozvoje a vzdělávání každému jednotlivému dítěti v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb
- zaměřenost na vytváření základů klíčových kompetencí, které jsou dosažitelné v předškolním vzdělávání
- definování kvality předškolního vzdělávání z hlediska cílů vzdělávání, podmínek, obsahu i výsledků, které má přinášet
- zajišťování srovnatelné pedagogické účinnosti vzdělávacích programů vytvářených a poskytovaných jednotlivými mateřskými školami
- vytváření prostoru pro rozvoj různých programů a koncepcí i pro individuální profilaci každé mateřské školy
- umožňování mateřským školám využívat různých metod a forem vzdělávání a přizpůsobovat vzdělávání konkrétním regionálním i místním podmínkám, možnostem a potřebám
- poskytování rámcových kritérií využitelných pro vnitřní i vnější evaluaci mateřské školy i poskytovaného vzdělávání (RVP PV, 2004)

2.2.2 Pojetí a úkoly předškolního vzdělávání

Koncepce předškolního vzdělávání se řídí cílem podpořit orientaci k tomu, aby u dítěte od útlého věku probíhal proces osvojování si základů klíčových kompetencí a vytvořily

se u něj tímto základy pro vzdělávání celoživotní. V dokumentu je dále uvedeno, že k předškolnímu vzdělávání, organizovanému pro děti tříleté až šestileté (případně sedmileté) jsou přednostně přijímány děti v posledním roce před zahájením školní docházky. Dle školského zákona je poskytování předškolního vzdělávání službou veřejnou. Předškolní vzdělávání má doplňovat výchovu dítěte v rodině, pomáhat zajistit prostředí s dostatečným množstvím vhodných a různorodých podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení a usnadnit tak dítěti cestu ke vzdělání. Dosažení optimálního stupně osobního rozvoje a učení, tedy takové úrovně, která je pro dítě individuálně dosažitelná, by mělo být umožněno maximální podporou rozvoje individuálních možností dětí, a to za všech okolností. Prostor, ve kterém proces předškolního vzdělávání probíhá, by mělo být pro dítě nejen podnětné a obsahově bohaté, ale mělo by zajišťovat i pocit jistoty, bezpečí a radosti (RVP PV, 2004).

2.2.3 Cíle předškolního vzdělávání

„Záměrem předškolního vzdělávání je rozvíjet každé dítě po stránce fyzické, psychické i sociální a vést je tak, aby na konci svého předškolního období bylo jedinečnou a relativně samostatnou osobností, schopnou (kompetentní, způsobilou) zvládat, pokud možno aktivně a s osobním uspokojením, takové nároky života, které jsou na ně běžně kladeny (zejména v prostředí jemu blízkém, tj. v prostředí rodiny a školy), a zároveň i ty, které ho v budoucnu nevyhnutelně očekávají“ (RVP PV, 2004, s. 11).

RVP PV stanovuje tyto obecné vzdělávací cíle:

- *rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání*
- *osvojení si základů hodnot, na nichž je založena naše společnost*
- *získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí (RVP PV, 2004, s. 11)*

2.2.4 Klíčové kompetence v předškolním vzdělávání

Elementární základy klíčových kompetencí je možno vytvářet již v předškolním věku. Dobré základy klíčových kompetencí mohou výrazně podpořit další příznivý rozvoj a vzdělávání dítěte. Nedostatečné základy klíčových kompetencí mohou dítě v cestě za dalším vzděláváním brzdit a znevýhodňovat.

V předškolním vzdělávání jsou za klíčové považovány tyto kompetence:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence činnostní a občanské

Soubor klíčových kompetencí představuje ideální stav, k němuž většina dětí na konci předškolního vzdělávání nedospěje a ani dospět nemůže; není to však také ani smyslem jejich formulování. Soubor klíčových kompetencí upřesňuje předškolním pedagogům, kam při vzdělávacím působení směřovat (RVP PV, 2004).

2.2.5 Diagnostický úkol předškolního vzdělávání

RVP PV (2004) uvádí, že pravidelná docházka dítěte do mateřské školy, každodenní a dlouhodobé setkávání pedagogů s dítětem i jeho rodiči umožňuje naplňování diagnostického úkolu předškolního vzdělávání, a to především ve vztahu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o děti s nerovnoměrným vývojem, děti se zdravotním postižením, se zdravotním a sociálním znevýhodněním. Úkolem předškolního vzdělávání je poskytovat dětem, které to potřebují, včasnou speciálně pedagogickou péči, a to v souvislosti s poznáním aktuální úrovně jejich rozvoje. Vzdělávání má být důsledně spjato s individuálně různými potřebami a možnostmi jednotlivých dětí, k nimž řadíme i vzdělávací potřeby specifické. Pomoc a podporu je nutno poskytnout každému dítěti v míře, kterou potřebuje a v kvalitě, která mu vyhovuje. Vzdělávací působení pedagoga proto musí být realizováno na základě pedagogické analýzy, pozorování dítěte, uvědomění si jeho potřeb a zájmů, poznání jeho aktuálního stavu i sociálního a životního zázemí. Jedině touto cestou je možno docílit adekvátní stimulace každého dítěte, citlivého a pozitivního motivování k učení. Vzdělávací a rozvojové pokroky, kterých dítě dosáhne přijatelně svým možnostem, mohou vést k jeho pocitu úspěšnosti i k tomu, že se cítí být uznávané a přijímané svým okolím.

Úloha učitelky mateřské školy spočívá v ujasnění si svých kompetencí a role při sdělování výsledků vlastní diagnostiky. Jelikož by měla poskytovat rodičům i odborným institucím podklady, které má k dispozici nebo které získá, a jelikož v nich jde o informace vysoké hodnoty, informace z mateřské školy by se měly stát součástí rozhodování o odložení vstupu dítěte do první třídy. Učitelky mateřské školy vycházejí z mnohostranných, dlouhodobých a kvalitních podkladů týkajících se pozorování konkrétních dětí v situacích

přibližujících se podmínkám školy. Žádný z dalších odborníků, tedy ani psycholog, lékař nebo ředitel, dokonce ani rodič nemá tuto možnost (Mertin, Gillernová, 2010).

Bílá kniha - Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, 2001, s. 46 ve svých doporučeních uvádí: „...umožnit, aby se na rozhodování o zahájení či odkladu povinného vzdělávání dítěte na základní škole podílel svým doporučením i pedagog předškolního vzdělávání (odbornost, dlouhodobá znalost dítěte).“

O opatřeních souvisejících se vstupem dítěte do základní školy rozhodují rodiče a následně ředitel základní školy jako pověřený orgán státní správy. Informace z mateřské školy by se proto měly stát podkladem pro toto rozhodnutí. Na vlastní posouzení další školní perspektivy dítěte má předškolní pedagog samozřejmě právo, měl by však zvážit, jakými informacemi disponuje. Jde o to, zdali dobře zná rodinnou situaci dítěte, její hodnotovou orientaci, okolnosti z anamnézy rodičů, má-li k dispozici všechny informace o zdravotním stavu dítěte. V neposlední řadě jde o znalost situace v základní škole, kde se bude dítě vzdělávat. Určitý dopad ovlivňující názor pedagoga má i jeho vztah k dítěti nebo k jeho rodině. Doporučení učitelky ohledně odkladu školní docházky by mělo mít základ v popisu a rozboru konkrétních údajů; součástí by mělo být sdělení zdroje informací, tedy z čeho její hodnocení vychází. Pokud je předmětem hodnocení určitý problém, měla by být pedagogem zároveň nabídnuta realizovatelná opatření; důležité je sdělení, co pro zlepšení konkrétní situace vykoná samotný pedagog (Mertin, Gillernová, 2010).

Z pohledu Kropáčkové (2008) dává učitelkám mateřských škol možnost rozhodovat o připravenosti dítěte na školní vzdělávání fakt, že většina dětí (98,74 procent) navštěvuje před vstupem do základní školy mateřskou školu (Národní zpráva o stavu předškolní výchovy, vzdělávání a péče o děti předškolního věku v České republice, 2000, in Kropáčková, 2008). Autorka dále hodnotí pedagogy mateřských škol jako nezaujaté odborníky zvládající diagnostikovat možné budoucí problémy dítěte, které má nastoupit do první třídy. Na rozdíl od pracovníků poraden a pediatrů mohou dítě sledovat každodenně i porovnávat je s vrstevníky. Mají možnost využívat běžných diagnostických metod. Prostřednictvím pozorování, rozhovoru s dítětem, analýzy dětské hry, rozboru průběhu i výsledků činnosti dítěte i doplněním informací rozhovorem s rodiči získávají obraz o jeho stavu fyzickém, psychickém i emočně-sociálním. Odbornost v oblasti vývojové psychologie a předškolní pedagogiky a pedagogická praxe, během níž se zdokonalují v provádění pedagogické diagnostiky, opravňuje předškolní pedagogy k vyjádření názoru na úroveň školní připravenosti dítěte. K dalším velkým přednostem diagnostické činnosti učitelů mateřských škol patří dobrá znalost dítěte, možnost sledovat jeho vývoj po delší dobu, příležitost

k porovnání dítěte s vrstevníky a spolupráce s dalšími odborníky (s dětskými lékaři, s poradenskými pracovníky, pedagogy základních škol). Pomocí průběžné diagnostiky může předškolní pedagog zjistit výskyt drobných smyslových vad, neuróz, poruch chování, potenciálních poruch učení a také posoudit školní zralost dítěte, tedy vyspělost fyzickou, rozumovou, emoční, pracovní a sociální.

2.2.6 Možnosti diagnostiky školní zralosti v mateřské škole

Sedláčková (2012) připomíná, že v současné době disponují učitelé mateřské školy širokým spektrem odborné literatury a materiálů k diagnostice školní zralosti. Při posuzování školní připravenosti by však vždy měli brát v úvahu souvislost s vyhodnocováním výsledků vzdělávání, neboť dosahování nejvyšší možné míry klíčových kompetencí v předškolním vzdělávání zároveň zaručuje dosažení školní způsobilosti. **Jako kritéria pro hodnocení míry školní připravenosti ve všech oblastech lze použít soubor očekávaných výstupů v RVP PV.** V tomtož materiálu jsou zároveň vymezeny klíčové kompetence, kterých by mělo dosahovat dítě před vstupem do základní školy. Při rozhodování o školní zralosti dítěte je nejdůležitější hledisko vývoje. Pokud má učitel mateřské školy k dispozici pečlivé, průběžně vedené záznamy o vývoji dítěte, může na jejich základě sám dát podnět k odbornému psychologickému vyšetření a současně i připojit další informace, například o zájmech dítěte, jeho chování ve skupině vrstevníků, jeho citových projevech apod.

Ke spolehlivým nástrojům (metodám) zaměřujícím se na výsledky dětí před vstupem do první třídy autorka řadí:

- **Školní zralost (Bednářová, J., Šmardová, V.)** – materiál obsahuje kritéria školní zralosti a snadné diagnostické úkoly; upozorní na oblasti, ve kterých má dítě problémy (sleduje grafomotoriku, kresbu, řeč, sluchové vnímání, zrakové vnímání, vnímání prostoru, vnímání času, základní matematické schopnosti a dovednosti, sociální dovednosti, práceschopnost, koncentraci pozornosti při záměrných činnostech, sebeobsluhu)
- **Předcházíme poruchám učení (Sindelar, B.)** – publikace obsahuje diagnostickou část s úkoly umožňujícími zjistit nedostatky v dílčích **funkcích** předškolních dětí. Součástí jsou soubory úkolů k procvičování oblastí s odhalenými potížemi, které by v budoucnu mohly zapříčinit problémy při čtení, psaní a počítání
- **Orientační test školní zralosti (tzv. Kern-Jiráskův)** – test patří k nejznámějším a nejpoužívanějším metodám posouzení školní zralosti; je však naprosto nevhodné

používat tento test samostatně v mateřských školách, neboť k jeho vyhodnocení je nutná vysoká odbornost v oblasti psychologie; obsahuje tři úkoly, které dítě může splnit i v mateřské škole - kreslení lidské postavy, nápodobu psacího písma a obkreslení skupiny bodů, přičemž následné vyhodnocení a interpretace jsou v kompetenci odborníka poradenského zařízení

Při volbě formy záznamů pedagogické diagnostiky je vhodné, aby škola vycházela z vlastních potřeb a srozumitelnosti pro svoje učitele. Vzhledem k zlepšující se vybavenosti mateřských škol počítačovou technikou je možno převést záznamy i do elektronické verze.

3 PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ A JEJICH ÚLOHA V PROBLEMATICE ODKLADU ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

V situaci, kdy se u rodičů projeví pochybnosti či bezradnost ohledně školní zralosti jejich dítěte, je vhodné vyhledat odbornou poradenskou pomoc. Pokud mají rodiče podezření, že nezralost dítěte způsobuje smyslová vada nebo tělesná odchylka ve vývoji, neměli by otálet s návštěvou pediatra. Dětský lékař zhodnotí fyzický stav dítěte, přičemž může současně diagnostikovat i školní nezralost v této oblasti (jde o oslabenost, častou nemocnost dítěte, smyslový nebo zdravotní handicap). Poté může být dítěti doporučeno absolvování dalšího specializovaného vyšetření nebo terapie.

Pokud se potíže týkají sociálního či psychického vývoje, je vhodné poradit se s odborníky z pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálněpedagogického centra (Kropáčková, 2008).

Činnost poradenských řízení se řídí vyhláškou č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

3.1 Pedagogicko-psychologické poradny

Pedagogicko-psychologické poradenství představuje pro veřejnost nejznámější typ poradenských služeb zaměřujících se na problematiku výchovy i školního vzdělávání dětí a mládeže. Klientům poradny (dále PPP) se věnuje psycholog, speciální pedagog (také většinou speciální pedagog zaměřený na vývojové poruchy učení a chování), logoped a sociální pracovník. Konzultace v PPP může být realizována na základě žádosti rodičů nebo zákonných zástupců dítěte, může být provedena na doporučení či žádost příslušného pedagoga (například ředitele školy, popřípadě též učitelky mateřské školy). V případě vyšetření nezletilé osoby je nutný souhlas rodičů či zákonných zástupců dítěte. Jednou z prvořadých problematik, se kterými se v poradnách setkáváme, je právě vyšetření školní zralosti (zejména řečového projevu, vnímání, pozornosti, úrovně psychomotoriky, senzomotorické koordinace, laterality i zvážení vhodnosti případného odkladu školní docházky (Novosad, 2009).

Dle vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, činnost PPP vzhledem k problematice odložení školní docházky zahrnuje:

- zjišťování pedagogicko-psychologické připravenosti žáků na povinnou školní docházku a vydání zprávy o ní, doporučení návrhů podpůrných nebo vyrovnávacích opatření zákonným zástupcům a řediteli školy, zařazení do vzdělávacího programu přizpůsobeného vzdělávacím potřebám žáka
- zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáků škol a vypracování posudků a návrhů podpůrných nebo vyrovnávacích opatření pro školy a školská zařízení
- poskytování poradenských služeb žákům se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti, jejich zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům vzdělávajícím tyto žáky
- poskytování metodické podpory škole

Příloha 1 – **standardní činnosti poraden** - uvádí tyto činnosti, které se týkají odkladu školní docházky:

- **komplexní nebo zaměřenou psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku** (zjišťování předpokladů pro školní docházku, skupinovou a individuální diagnostiku školní zralosti, individuální psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku dětí předškolního věku z důvodu nerovnoměrného vývoje, s problémy v adaptaci a s výchovnými problémy, včetně specifických poruch chování)
- **poradenskou a speciálně pedagogickou intervenci** (poradenskou intervenci u dětí předškolního věku – včetně telefonické; individuální práci s dětmi předškolního věku s nerovnoměrným vývojem, s obtížemi v adaptaci, poradenské nebo terapeutické vedení rodin s dítětem, poradenské konzultace nebo krátkodobé poradenské vedení zákonných zástupců dětí předškolního věku, kterým je poskytována péče poradny, poradenské konzultace a doporučení pedagogickým pracovníkům vzdělávajícím děti, které jsou v péči poradny)

3.2 Speciálněpedagogická centra

Speciálněpedagogická centra (dále SPC) se jako speciální školská zařízení zaměřují na určitý druh zdravotního postižení nebo poruchy. Zabývají se dětmi a mládeží se smyslovým,

tělesným nebo mentálním postižením, klienty s vadami řeči, případně též klienty s kombinovaným postižením. SPC jsou většinou zřizována jako součást speciálních škol a školských zařízení státního i nestátního typu. Poskytují poradenství jiným školám a školským zařízením, rodinám s dětmi s postižením nebo rizikem vzniku postižení, střediskům rané péče, zařízením sociální péče, PPP, orgánům státní správy i sdružením podporujícím aktivity nebo služby pro osoby s postižením. Činnost PPP a SPC je provázaná, PPP se však specializuje spíše na diagnostiku, nezajišťuje přímou návaznou a cílenou speciálněpedagogickou péči – to je právě úkolem SPC. Vzhledem ke skutečnosti, že počet SPC není dostačující, a navíc – volba poradenského zařízení záleží na klientovi, může být poskytnuta prvotní péče dítěti se zdravotním postižením i jeho zákonným zástupcům v nejbližší PPP. Klientovi poskytuje v SPC péči psycholog, speciální pedagog, sociální pracovník, logoped, fyzioterapeut, lékař - specialista a další odborníci (Novosad, 2009).

Dle vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, činnost SPC vzhledem k problematice odložení školní docházky zahrnuje:

- zjišťování speciální připravenosti žáků se zdravotním postižením a žáků se zdravotním znevýhodněním na povinnou školní docházku a jejich speciálních vzdělávacích potřeb
- vykonávání speciálně pedagogické a psychologické diagnostiky a poskytování poradenských služeb
- poskytování poradenství zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům
- poskytování metodické podpory škole

Příloha 2 – **standardní činnosti center** - uvádí tyto činnosti SPC, které se týkají odkladu školní docházky:

- vyhledává žáky se zdravotním postižením
- provádí komplexní speciálně pedagogickou a psychologickou diagnostiku žáka
- tvoří plán péče o žáka
- provádí přímou práci se žákem (individuální a skupinovou)
- vykonává včasnou intervenci
- provádí konzultace se zákonnými zástupci, pedagogickými pracovníky, školami a školskými zařízeními
- poskytuje metodiku a podporu při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu
- zapůjčuje odbornou literaturu
- zapůjčuje rehabilitační a kompenzační pomůcky

- provádí ucelenou rehabilitaci pedagogicko-psychologickými prostředky
- při integraci žáků mateřských škol poskytuje pomoc, instruktáž, úpravu prostředí a pomůcky
- vytváří návrhy individuálních vzdělávacích plánů
- tvoří, navrhuje a nabízí speciální pomůcky z hlediska individuálních potřeb žáka

4 POSTUP PŘI REALIZACI ODKLADU ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

Odklad školní docházky bývá navržen přibližně čtvrtině dětí, které absolvovaly zápis do první třídy. O odkladu či neodložení povinné školní docházky rozhoduje ředitelství školy na základě písemné žádosti zákonných zástupců dítěte o udělení odkladu školní docházky a dvou příložených odborných posudků – od lékaře a od školského poradenského zařízení, a rovněž výsledků zápisu, které jsou také posouzením připravenosti dítěte na školu při zápisu do první třídy. Rodiče mají možnost odvolání, neboť na rozhodnutí o odkladu se vztahuje správní řád. Rodičům je zasláno písemné rozhodnutí o odkladu povinné školní docházky do třiceti dnů od obdržení řádně vyplněné žádosti (Kropáčková, 2008).

V případě, že rodiče jsou si již jisti, že jejich dítě bude mít odklad školní docházky, je vhodné absolvovat s dítětem návštěvu pediatra i vyšetření ve školském poradenském zařízení ještě před zápisem do základní školy. Obě doporučení musejí vyjadřovat souhlas pro odklad; v opačném případě by dítěti školní docházka odložena nebyla. Rodiče pak obě doporučení doručí ředitelství školy. Pokud v otázce školní zralosti stále váhají, je vhodné s vyšetřením v poradenském zařízení počkat až po zápisu a sledovat, jak bude probíhat další vývoj dítěte. Dítě se stanoveným odkladem školní docházky se musí další rok dostavit k zápisu znovu (Beníšková, 2007).

Během zápisu do první třídy posuzují pedagogové základní školy školní připravenost dítěte. Sledují u dítěte znalost jména, adresy, věku, poznávání barev, geometrických tvarů, písmen, dále úroveň řeči, početní představy, orientaci v prostoru a čase, úroveň kresby, laterality, chování (Beníšková, 2007). Učitelé základních škol jsou dalšími odborníky, kteří mohou přímo u zápisu vyjádřit svůj názor na školní zralost dítěte a rodičům poradit. Zvýšená pozornost je zaměřena na děti, které nenavštěvovaly mateřskou školu (Kropáčková, 2008).

O odkladu povinné školní docházky je rozhodnuto ředitelem základní školy, který jej udělí dítěti, jež po dovršení šesti let není na adekvátní úrovni tělesné či duševní vyspělosti a pokud o to požádal zákonný zástupce. Počátek povinné školní docházky je odložen o jeden rok. Zároveň ředitel školy doporučuje rodičům (a jiným zákonným zástupcům) možnost vzdělávání dítěte v mateřské škole nebo v přípravné třídě základní školy, a to za předpokladu, že při tomto vzdělávání dojde k vyrovnání vývoje dítěte. Dětem s neadekvátní připraveností na vstup do první třídy, a zvláště těm, které se neúčastnily předškolního vzdělávání, bývá

tradičně doporučeno pravidelně navštěvovat mateřskou školu, přípravnou třídu školy základní nebo speciální mateřskou školu. Dětem navštěvujícím mateřskou školu se doporučuje nadále pokračovat v pravidelné docházce podle stanoveného individuálního vzdělávacího programu. Děti se smyslovým postižením mohou být zařazeny do speciální mateřské školy. Pro děti z jiných etnických skupin a děti z méně podnětného prostředí jsou určeny přípravné ročníky základní školy. Na všechny děti s odkladem školní docházky je nutno zaměřit zvýšenou pozornost a poskytnout jim cílenou péči. Tu lze realizovat pouze v případě vzájemné spolupráce rodiny, pedagogů a dalších odborníků. Také individuální vzdělávací plán, který pro děti s odkladem školní docházky sestavují učitelé v mateřských školách i v přípravných třídách, nelze vytvořit adekvátně potřebám dítěte bez znalosti závěrů z posouzení školní zralosti dítěte v poradenském zařízení nebo u lékaře (Kropáčková, 2008).

5 PRÁCE S DÍTĚTEM SE STANOVENÝM ODKLADEM ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

Dítěti, kterému byl stanoven odklad školní docházky, je nutno věnovat zvýšenou pozornost a individuální přístup. Běžné totiž bývá ponechání dítěte bez potřebné péče a spoléhání se na spontánní upravení obtíží v souvislosti s jeho celkovým vývojem a zvláště zráním centrální nervové soustavy, k čemuž samozřejmě přirozeně dochází, avšak velmi často se zmenšení některých potíží a nedostatků vůbec nedostaví nebo k němu dojde jen částečně. Zvláště s dětmi, které nenavštěvují pravidelně předškolní zařízení, je nutno cíleně pracovat (Jucovičová, Žáčková, 2008).

5.1 Druhy intervence zaměřené na posílení školní připravenosti

Z výše uvedeného faktu je zřejmé, že **správně zvolená intervence** je základem práce s dítětem, kterému byl stanoven odklad školní docházky. Jak uvádí Valentová (in Kolláriková, Pupala, 2001), poradenští i pedagogičtí odborníci řeší v rámci své každodenní praxe otázku, jak docílit školní připravenosti u dětí, které se potýkají s nejrůznějšími potížemi. Postup nápravy není jednotný, neboť variabilita typů profilů dětí nedostatečně připravených na vstup do školy je široká. V současnosti existují rozvíjecí intervenční programy nebo spíše cvičení ke stimulaci rozvoje jednotlivých složek školní připravenosti.

Pedagogicko-psychologickou intervencí se rozumí opatření, jehož záměrem je optimalizovat průběh vývoje, popřípadě cíleně odstraňovat nebo zmírnit vývojové odchylky, k jejichž projevům již dochází. Do širokého pojmu intervence lze zahrnout individualizované pojetí výchovy i cílené pedagogické a psychologické postupy. Z oblasti pedagogické a psychologické intervence zaměřené na posílení školní připravenosti uvádí Valentová (in Kolláriková, Pupala, 2001) tyto druhy:

- **začlenění dítěte do mateřské školy**, práce s dítětem dle individuálního programu
- **zařazení dítěte do speciální mateřské školy** (např. pro děti mentálně opožděné, s vadami řeči)
- **zařazení dítěte do přípravných ročníků na základní škole nebo do skupinových setkávání určených dětem z jiných etnických skupin či z nedostatečně podnětného prostředí**, jejichž realizace probíhá v průběhu

školního roku v základní škole nebo jsou organizovány v rámci činnosti pedagogicko-psychologických poraden

- **odklad školní docházky o jeden rok** – jedná se o nejčastější, ale též nejstarší druh intervence; autoři zdůrazňují, že pouze u dětí klasicky nezralých má odklad školní docházky význam sám o sobě, ostatním dětem, které mají odklad z jiných důvodů než pro klasickou nezralost, je nutno poskytnout ve vyšší míře náležitou péči
- **různé druhy stimulačních programů**, které rozlišujeme na preventivní a již přímo intervenční, přičemž cílem intervence je řízené učení směřující do oblastí s vývojovým deficitem; s programem tohoto typu pracují rodiče vedení pedagogem či psychologem, pedagogové v mateřské škole nebo pracovníci poradenských zařízení skupinovou i individuální formou

Jako příklad je uvedena Metoda dobrého startu, která rozvíjí psychické funkce a jejíž využití je všestranné. Při jejím použití u dětí s dobrou vývojovou úrovní se harmonizuje psychická stránka s motorickou, u dětí s odchylkami v psychomotorickém vývoji dochází ke stimulaci nepravidelně se rozvíjejících funkcí. Metoda dobrého startu byla vytvořena v padesátých letech francouzskou fyzioterapeutkou Budget; současná česká verze je upravena Swierkoszovou. Každá z 25 lekcí Metody dobrého startu má svůj základ v lidové písni. Obsahem jednotlivých lekcí jsou pohybová, řečová a grafomotorická cvičení korespondující s rytmem, melodiemi a slovy jednotlivých písní; je možno využít 58 pracovních listů. V metodické příručce je uvedena doporučená struktura lekcí, není však závazná a slouží k inspiraci lektora, kterým může být jak poradenský pracovník, tak učitelka mateřské či základní školy (Valentová in Kolláriková, Pupala, 2001).

5.2 Faktory ovlivňující volbu intervence

Výběr potenciálních opatření k posílení školní připravenosti je třeba pečlivě zvažovat a při rozhodování brát v úvahu všechny podmínky a okolnosti. Valentová (in Kolláriková, Pupala, 2001) zmiňuje tyto faktory:

- osobní předpoklady dítěte
- sociokulturní prostředí, ve kterém dítě vyrůstá

- program a pojetí vyučování v první třídě zvolené školy (například existence vyrovnávací třídy aj.)
- koncepci výuky na 1. stupni základní školy
- validitu diagnostiky při zkoumání předpokladů pro školní práci
- dosažitelnost rozvíjejících programů určených předškolním dětem
- snahu a příležitosti rodičů začlenit se do záměrné přípravy dítěte pro vstup do školy

5.3 Činnosti zaměřené na rozvoj funkcí nezbytných ke zvládnutí základních školních dovedností

Výsledky učení na základě intervenčního programu jsou vždy ovlivněny dosaženou úrovní zrání dítěte i rozsahem jeho vývojového deficitu. Proto se stimulační programy orientují buď na celkové rozvíjení dítěte při současném posilování školní připravenosti, nebo mají již „nápravné“ zaměření na rozvoj méně rozvinutých funkcí. Rodiče dětí mohou využít vydávané literatury k problematice odkladu školní docházky. Předškolní pedagogové disponují odbornými pracovními materiály pro oblast školní připravenosti. U dětí s komplikovanou připraveností na školu však není vhodné požívat pouze jediný typ intervence, ale je potřebné různé typy stimulace vývoje dítěte kombinovat. Pro dosažení nejvyšší možné účinnosti působení bude vždy nejvhodnější postup založený na spolupráci rodičů s psychologem i předškolním pedagogem (Valentová in Kolláriková, Pupala, 2001).

Především rodičům dětí s odloženou školní docházkou i pedagogům předškolních zařízení je určena například publikace s názvem Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole autorek Drahomíry Jucovičové a Hany Žáčkové, která vychází z jejich praxe v pedagogicko-psychologické poradně a z potřeby rodičů získat o dané problematice více informací v písemné formě. Mohou v ní najít konkrétní náměty, cvičení a hry zaměřené na rozvoj funkcí nezbytných k osvojení si základních školních dovedností, čili čtení, psaní a počítání, ale i ke zvládnutí role samostatného školáka. Obsahuje návody ke cvičení a hrám zaměřeným na rozvíjení zrakového vnímání, sluchového vnímání, rozvoj paměti a pozornosti, rozvoj myšlení a řeči, rozvíjení matematických představ, slovní zásoby a motoriky. Součástí je též seznam doporučené literatury pro práci s dětmi (Jucovičová, Žáčková, 2008).

6 ZKUŠENOSTI ODBORNÍKŮ S PROBLEMATIKOU ODKLADU ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

6.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem praktické části bakalářské práce bylo zmapovat informace o zkušenostech souvisejících s problematikou odkladu školní docházky. Výzkumné šetření bylo provedeno metodou volného rozhovoru s pedagogy vyučujícími v prvních třídách Základní školy Jiřího z Poděbrad ve Frýdku-Místku, s logopedkou zařízení klinické logopedie ve Frýdku-Místku, se speciálním pedagogem vyučujícím v přípravné třídě Základní školy J. A. Komenského ve Frýdku-Místku a s pracovníky Pedagogicko-psychologické poradny ve Frýdku-Místku. Součástí praktické části jsou dvě kazuistiky dětí s odkladem školní docházky, navštěvující mateřskou školu, kde autorka práce působí jako učitelka.

6.2 Použité metody šetření

V rámci výzkumného šetření jsme použili metody volného rozhovoru, metody případové studie (kazuistiky) a metody pozorování.

Rozhovor charakterizuje Vašek (in Valenta, Müller, 2009) jako cílevědomou verbální či nonverbální komunikaci, jejímž cílem je získání podkladů pro diagnózu, přičemž rozlišuje rozhovor volný, řízený či kombinovaný podle míry strukturalizace a standardizace; dle cílů dělí rozhovor na anamnestický, sledující aspekty vývojové a zdravotní, a specializovaný, zaměřený na motivaci jednání, názory, postoje a vědomosti klienta.

Případová studie (kazuistika) jako původně lékařská metoda popisující léčebné případy se dnes zaměřuje i na další vědecké obory. Většinou zahrnuje rodinnou a osobní anamnézu, diagnózu, prognózu, terapeutickou, terapeuticko-formální nebo reedukační intervenci, a také průběh a výsledky (Edelsberger in Valenta, Müller, 2009).

Vašek (in Valenta, Müller, 2009) přibližuje kazuistiku jako metodu založenou na pečlivém studiu veškerých písemných a jiných materiálů o jedinci (například lékařských a psychologických diagnóz, vysvědčení a odborných posudků) a k němu náležejícím diagnostickém hodnocení a vyslovení závěrů.

Pozorování je dle Přinosilové (in Pipeková, 2006) záměrné a zaměřené vnímání a myšlení, jež směřuje k rozpoznání nejdůležitějších znaků, vlastností a příčin, které k nim vedly. Pozorování by mělo být plánované, systematické, dlouhodobé, přesné a diskrétní.

6.3 Výzkumné šetření

6.3.1 Zkušenosti a postřehy učitelů vyučujících v prvních třídách Základní školy

Jiřího z Poděbrad ve Frýdku-Místku

Zkušenosti pedagogů této skupiny ukazují, že se v praxi často setkávají s předškolními pedagogy a stavějí své náměty adresované rodičům budoucích školáků především na vzájemné spolupráci a informovanosti i na tradici společných akcí.

V lednu organizuje pedagog – metodik pro 1. stupeň základní školy přednášku o problematice školní zralosti a průběhu zápisu do základní školy. Přednáška se koná v prostorách mateřské školy a rodiče tedy mají možnost diskuse s pedagogem ZŠ i s přítomnými předškolními pedagogy. V době před zápisem jsou rodiče budoucích prvňáčků také zváni předškolními pedagogy k individuálním konzultacím o školní připravenosti svého dítěte.

Jak nahlíží elementaristé na odklad školní docházky? Především jako na získaný čas, který je nutno dobře využít. Jako oblast s největšími problémy označují řečový projev dětí, hlavně nižší slovní zásobu, problémy ve výslovnosti. Zdůrazňují potřebu častých rozhovorů s dítětem. S rozvojem řeči souvisí i budování citových vazeb v rodině a poznávání okolního světa, které by mělo být co nejvíce bezprostřední. Dítěti určitě ve zdokonalování motoriky nepomůže vynález typu misky, která se nikdy nepřevrhne. Přínosem naopak bude praktická zkušenost, opravdovost ve všem, co dítě dělá, od tvořivé manipulace s různými materiály až po samostatný úklid po skončení práce, i když se přitom může něco rozbít a dítě se trochu ušpiní. Neocenitelné jsou společné prožitky rodiče s dítětem, čtení klasických pohádek, hraní stolních společenských her, praktická činnost, při které je třeba dát dítěti prostor, důvěru a určitou svobodu.

U dětí s odkladem školní docházky je samozřejmě nutné zaměřit se na oblasti, ve kterých jsou na základě závěrů z poradenského zařízení zjištěny nedostatky. Učitelé prvních tříd však upozorňují i na oblast, která bývá v přípravě dětí na školu opomíjena, a to ze strany

rodičů, nikoli mateřské školy. Jde o tělesnou zdatnost dětí, obratnost, koordinaci pohybů, správné držení těla. Dětem všeobecně chybí pohyb, jehož nedostatek následně ovlivňuje psychickou stránku jejich osobnosti, a tedy i školní výsledky.

Rodičům radí naslouchat učitelce MŠ, která poznává silné i slabší stránky dětské osobnosti v nejrůznějších situacích a často s dítětem tráví daleko víc času než jeho vlastní rodina. Právě předškolní pedagog bývá prvním diagnostikem školní zralosti dítěte.

6.3.2 Zkušenosti klinické logopedky, zařízení klinické logopedie, Frýdek-Místek

Logopedická depistáž probíhá v MŠ dvakrát ročně na podnět ředitele MŠ. U dětí s odkladem školní docházky se nejčastěji vyskytuje dyslálie neboli patlavost; nesprávná výslovnost se týká hlavně hlásek r, ř, č, š, ž, c, s, z, l.

Návštěvy u logopeda se uskutečňují jednou za 14 dní, nejméně však jednou za měsíc. Řada rodičů s logopedkou aktivně spolupracuje, zajímá se, jak může svému dítěti pomoci a k logopedce pravidelně dochází. Mezi klienty převažují chlapci. Logopedická cvičení by měli rodiče s dětmi provádět asi 10 minut denně, někteří však tuto dobu nedodržují. Fakt, že mnoho rodičů nemá čas si denně s dětmi alespoň chvíli v klidu popovídat, má přímé negativní důsledky na rozvoj dětské řeči. Rodiče také často přenechávají doprovod dětí do logopedické ordinace prarodičům, což není vždy ideální.

Tradičním nešvarem bývají pozdní příchody rodičů s dětmi k logopedce, někdy se bez omluvy nedostaví vůbec. Právě tento problém se týká i dětí s odkladem školní docházky. Mnozí rodiče logopedickou péči podceňují a doufají, že k odstranění či vyrovnání řečových potíží dítěte dojde přirozeným způsobem i bez cíleného cvičení. Problémy však často přetrvávají až do školního období, kdy dítě začne mít z důvodu nedostatečné logopedické péče obtíže se čtením a psaním. Pedagog v 1. třídě základní školy pak opět rodičům doporučí, aby s dítětem znovu začali navštěvovat logopeda. Přesto se přibližně polovina z nich s dítětem na logopedii nedostaví.

V mateřských školách by podle logopedky mělo působit více logopedických asistentů, kteří by však neměli nahrazovat aktivitu rodičů v této oblasti. Jako osvědčenou literaturu vhodnou i pro práci učitelky MŠ s dítětem s odkladem školní docházky uvádí klinická logopedka tyto zdroje:

- Kolbábková, H., Ondáková, L. *Upovídaná pastelka*. TeMi CZ 2012. ISBN 978-80-87156-70-4
- Havel, J. *Malované čtení*. Praha: Librex, 2001. ISBN 978-80-7228-558-7

- Pumpřla, R. *Umíš správně vyslovovat?* Dubicko: INFOA, 2011. 978-80-7240-770-5
- Tučková, J. *Řikanky pro upevnění hlásek.* Praha: Portál, 2013. 978-80-262-0508-1
- Novotná, I. *Hravá logopedie.* Brno: Edika, 2013. 978-80-266-0182-1
- Světlík, E. *Šimonovy pracovní listy.* Praha: Portál, 2014. 978-80-262-0598-2

6.3.3 Shrnutí zkušeností speciálního pedagoga přípravné třídy Základní školy J. A.

Komenského ve Frýdku-Místku

Práce s dětmi s odkladem školní docházky v přípravné třídě základní školy má specifický charakter. Ve třídě působí učitelka a asistentka pedagoga, které u dětí rozvíjejí zejména návyky potřebné právě pro vstup do první třídy. Výuka probíhá hravou formou, součástí jsou hry, tělovýchovná chvilka, řízené činnosti i rozvíjení estetických dovedností – výtvarných, hudebních. Děti jsou motivovány k tomu, aby se jim další vzdělávání stalo potřebou. Ve třídě je zapsáno 15 dětí, což představuje maximální počet; toto množství žáků umožňuje individuální přístup ke každému dítěti.

Většina z dětí má stanoven odklad školní docházky; ostatním dětem bude teprve odklad navržen a přípravnou třídu budou navštěvovat po dobu příštího školního roku. Doporučení k zařazení do této přípravné třídy dávají pracovníci pedagogicko-psychologické poradny, kteří spolupracují s asistenty tzv. „školky“ v centru Pramínek. Centrum poskytuje služby sociální prevence a má významnou depistážní funkci. Působí přímo v oblasti bydliště většího počtu romských rodin. Posláním pracovníků „školky“ je chránit děti před ohrožením správného psychického a sociálního vývoje. Probíhají zde aktivizační, výchovné a vzdělávací činnosti, které rozvíjejí dovednosti usnadňující dětem vstup do školy.

Problémy, které souvisejí zejména se složením dětské skupiny (z počtu 15 dětí dochází do třídy 1 dívka čínské národnosti, u níž je třeba postupně překonávat jazykovou bariéru, a pouze 3 další děti nejsou romského původu), se hned po nástupu dětí do třídy objevují hlavně v oblasti kulturně-společenských návyků a hygieny. Přestože děti chodí do přípravné třídy v naprosté většině čisté a dobře oblečené, nemají vytvořeny hygienické návyky – například mytí rukou, správné čištění nosu. Mnohdy se nevydrží ani krátce soustředit, klidně posedět, přihlásit se. Dětem chybí mnohé znalosti běžné pro jejich věk (když například vidí poprvé plastelínu, ptají se, zdali je k jídlu). Mají všeobecně značné potíže s řečovým projevem,

zejména v komunikativní rovině, často totiž pocházejí ze slovensky a romsky mluvících rodin. Mnohé jsou také v péči logopeda. K pozitivním stránkám většiny dětí romského původu patří, že mají mezi sebou silné vazby a umí držet pospolu, čehož se dá využít při výchovném i vzdělávacím procesu. Projevuje se však u nich množství potíží, které by mohly výrazně negativně poznamenat začátek jejich školní docházky. Běžné jsou přetrvávající obtíže v jemné motorice, v úchopu tužky. Děti nejsou rodiči vedeny ke každodenní a systematické přípravě do školy, k pravidelnému psaní domácích úkolů; domácí prostředí bývá chaotické, děti mívají běžně pět a více sourozenců. Největším problémem často bývá, aby rodiče své děti do přípravné třídy ráno vůbec poslali – jejich úkolem je přitom pouze odvést je na autobus, který je ke každodenní výuce dováží. Zde si děti vyzvedává romská asistentka, která je v poledne doprovází i na zpáteční cestě.

Přípravná třída je součástí základní školy, ve které zároveň působí DYS-centrum. Pokud je u dětí z přípravné třídy později diagnostikována některá ze specifických poruch učení, děti je možno zařadit do specializované třídy, a to od třetího do devátého ročníku základní školy.

Rozdíl mezi školní připraveností dětí, které přípravnou třídu i přes mnohdy nepravidelnou docházku navštěvují, a školní připraveností dětí z téže ohrožené skupiny, které se přípravného vyučování neúčastní, je po nástupu do školy markantní.

6.3.4 Shrnutí zkušeností Pedagogicko-psychologické poradny ve Frýdku-Místku

Zatímco dříve stačilo k žádosti o odklad školní docházky doložit pouze vyjádření odborného lékaře nebo poradenského zařízení (popřípadě klinického psychologa), podle novely školského zákona, platné od 1. 1. 2012, musí být k žádosti o odklad školní docházky doložena obě potvrzení. Změna zákona pozitivně ovlivnila problematiku posouzení školní zralosti dítěte. Problém, se kterým se poradenští pracovníci často setkávají, jsou nedostatečně obsažná vyjádření pediatra.

Pro děti s odloženou školní docházkou je v poradně připraven tříměsíční stimulační program pro předškoláky – skupinové cvičení ke zlepšení školní připravenosti realizované v podzimním období. Děti se ho účastní společně s rodiči jednou týdně v odpoledních hodinách. Program je zaměřen na procvičování zrakového a sluchového vnímání, jemné motoriky a koordinačních schopností, rozvíjení slovní zásoby, fonematického sluchu, matematických představ. Při cvičeních děti využívají Orffův instrumentář, učí se vzájemně

spolupracovat. Pracují s podporou rodičů, kteří mají možnost dítě lépe poznat, pomoci mu a pozorovat jeho pokroky.

Po skončení stimulačního programu začíná program Metody dobrého startu, určený dětem, které mají obtíže v grafomotorice, a to také za účasti rodičů jednou týdně v odpoledních hodinách. Skupina osmi dětí využívá trojhranné psací potřeby. Základem práce je pracovní sešit PhDr. Jany Swierkoszové. Účast v programu Metody dobrého startu je přednostně nabízena dětem, u nichž přetrvávají grafomotorické potíže i po absolvování podzimního stimulačního programu.

Jako základ všestranného rozvoje dítěte vidí komunikaci rodičů s dítětem – alespoň 15 minut denně by se měli dítěti plně věnovat. Poradna nabízí i programy zaměřené na rodinnou terapii.

6.3.5 Případové studie (kazuistiky) dětí s odkladem školní docházky

Pro ukázkou práce s dítětem s odkladem školní docházky jsme vybrali kazuistiky dvou dětí navštěvujících mateřskou školu, kde autorka bakalářské práce působí jako učitelka v běžné heterogenní třídě s 28 dětmi. Délka praxe učitelky je 29 let. Jména obou dětí byla změněna.

Kazuistika č. 1

Jméno a příjmení: Jana T.

Datum narození: 20. 7. 2008

Věk: 5 let 11 měsíců

Rodinná anamnéza

Dívka žije v úplné rodině, má starší sestru (1998) z matčina prvního manželství. Matka (nar. 1977) pracuje na plný úvazek jako prodavačka, otec (nar. 1976) je důlní technik. Vztahy v rodině jsou velmi dobré, bezkonfliktní, s výchovou dívky občas pomáhají prarodiče. V rodině se nevyskytují žádná závažná onemocnění.

Osobní anamnéza

Dítě z druhé bezproblémové gravidity, porod ve 40. týdnu těhotenství. Rozvoj psychomotorických dovedností probíhal bez výrazných odlišností od normy; řečový projev mírně opožděný. Ve čtyřech letech dívka prodělalo komplikovanou operaci slepého střeva s delší pooperační péčí.

Odborná péče

Dívka je od svých pěti let v péči klinického logopeda z důvodu dyslálie. Návštěvy logopeda byly doporučeny pedagogy v MŠ.

Docházka do mateřské školy

Jana dochází do mateřské školy od svých tří let. Adaptace trvala asi dva měsíce, dívka plakala a projevovala se u ní úzkostnost. Poté se zklidnila a do mateřské školy chodí ráda. V oblasti sebeobsluhy potřebuje kontrolu dospělého. Oblíbila si námětové hry s panenkami a plyšovými hračkami, hraje si zejména s mladšími dětmi, nezaujímá vedoucí úlohu. Velmi ráda vybarvuje obrázky pastelkami, baví ji práce s perličkovou mozaikou, avšak s většími tvary. O náročnější činnosti směřující k přípravě na vstup do školy nejeví zájem, snaží se jim vyhnout; pokud je k jejich vykonávání lákavou motivací přivedena, provádí je s ostychem, někdy s nechtíví, často je nedokončí. I v posledním roce docházky do MŠ se Jana potýká s menší zručností při manipulačních činnostech, nejistotou v hrubé motorice, krátkodobou soustředěností, velmi pomalým tempem práce. Úroveň všeobecných znalostí je nižší. Nemá rozvinutý fonemický sluch, matematické představy jsou na nižší úrovni. Z geometrických tvarů pozná bezpečně kruh a trojúhelník, počet prvků určí nejistě do čtyř. Vždy vyčkává na pomoc učitelky, potřebuje podnět k dokončení činnosti. Slovní zásoba je nižší, ale stále se rozvíjí. Pedagogové z MŠ se vyjadřují pro odložení nástupu do školy. Dívka absolvovala zápis do základní školy. Rodiče dívky se k setrvání dívky v mateřské škole staví zpočátku váhavě, brzy poté však s odložením školní docházky souhlasí a snaží se spolupracovat s pedagogy.

Psychologické vyšetření

Pro zjištěné nedostatky ve zralosti pro školu je doporučeno odložení školní docházky o jeden rok. V době odkladu se doporučuje zaměřit se na rozvoj grafomotoriky a jemné motoriky, myšlení a řeči (hry se slovy, dovyprávění příběhu, rozeznávání, co je správné a co

ne, rozlišit dobro a zlo), rozvoj sluchového vnímání (rytmická cvičení, cvičení lokalizace zvuku, cvičení rozeznávání hlásek na začátku slova, cvičení rozlišování hlásek ve dvojicích podobných slov, cvičení lokalizace hlásky, cvičení rozeznávání slabik), smyslového vnímání (skládání rozstříhaných obrázků, cvičení prostorové a pravolevé orientace, vyhledávání určitých předmětů podle určitého společného znaku, hry na cvičení postřehu), každodenně pracovat s předškolní literaturou alespoň 20 minut, nenutit však do činnosti, pokračovat v logopedické péči; často dítě chválit a oceňovat snahu.

Závěr a doporučení

Výrazně pozitivní je skutečnost, že rodiče přistoupili aktivně k rozvíjení školní zralosti dívky brzy po návrhu odkladu školní docházky. Na začátku příštího školního roku bude dítěti vypracován individuální vzdělávací plán, se kterým budou oba rodiče podrobně seznámeni. Už nyní je však možno věnovat Janě individuální péči v oblastech, které byly rozpracovány ve zprávě z pedagogicko-psychologické poradny. Jedenkrát v týdnu absolvuje Jana aktivitu ve formě zábavné grafomotoriky v malé skupině předškoláků. Metoda dobrého startu probíhá ve třídě v průběhu celého roku v návaznosti na téma integrovaného bloku třídního vzdělávacího plánu. Mateřská škola pracuje v projektu Začít spolu, který dětem umožňuje práci v centrech aktivit, je založen na integrovaném učení a podporuje u dětí samostatnou volbu činnosti a následně i zodpovědnost za její provedení. Po skončení komunitního kruhu je dětem v rámci probíraného tématu předložena nabídka aktivit v centrech. Motivace k samostatnému výběru činnosti a jejímu dokončení je provázána i označením centra, ve kterém bude dítě pracovat, vlastní fotografií, což značně podněcuje sebeuvědomění a rozvoj volných vlastností. Rodiče mají navíc možnost každý den při vyzvedávání dítěte zjistit, kterou činností se Jana zabývala. Výhodou je, že rodiče znají uspořádání třídy a vybavení center, neboť vstup rodičovské veřejnosti do třídy je vždy vítán. V centrech aktivit pracovala Jana již dříve, v současnosti byla jednotlivým dětem vytvořena portfolia, do kterých si mohou s pomocí učitelky zakládat výsledky své činnosti a kdykoli s nimi seznámit své rodiče. Jana bude k využití této možnosti cíleně vedena, aby informovanost o jejích pokrocích byla co největší.

Rodiče Jany bylo třeba ujistit, že vývoj každého dítěte probíhá individuálně, a citlivým přístupem upozornit na nevhodnost srovnávání dcery se stejně starými dětmi a negativní dopad používání tohoto srovnávání jako výchovného prostředku. Uvítali jak výše uvedené aktivity poskytované mateřskou školou, tak nabídku pravidelných lekcí přípravného kurzu s názvem Předškoláček organizovaného blízkou základní školou. Kurz probíhající jedenkrát týdně od ledna do května seznamuje vždy asi desetičlennou skupinu dětí s prostorami ZŠ, budoucí učitelkou 1. třídy, vychovatelkou školní družiny; hravou formou rozvíjí

předčtenářské dovednosti a matematické představy, jemnou motoriku, fonemický sluch a další dovednosti.

Kazuistika č. 2

Jméno a příjmení: Tomáš B.

Datum narození: 19. 9. 2006

Věk: 7 let 9 měsíců

Rodinná anamnéza

Chlapec vyrůstá v úplné rodině společně se starším bratrem (13 let, bez problémů). Vztah mezi sourozenci je dobrý. Rodiče žijí v harmonickém manželství, matka (nar. 1980) je zdravotní sestra, otec (nar. 1979) má rovněž středoškolské vzdělání s maturitou, pracuje jako mistr v soustružnické dílně.

Osobní anamnéza

Chlapec je z druhého těhotenství, přenášen o jeden týden, porod normální, po narození chlapec křičel až po poplácání; prodělal mírnou novorozeneckou žloutenku. Kojen byl jeden rok. V raném období se projevoval velmi klidně. Chodil ve 13 měsících, ve vývoji řeči se potýká s potížemi – doposud nehovoří dostatečně srozumitelně, navštěvuje logopedii.

Odborná péče

Chlapec je v péči neurologa, ortopeda (sledován pro skoliózu), logopeda (opožděný vývoj řeči, dyslalie) a klinického psychologa. Dochází na metodu EEG biofeedback. Neužívá žádné léky.

Psychologické vyšetření č. 1 (leden 2012)

Závěr: ADHD s výraznou poruchou pozornosti a aktivity, retardace hlavně v řečové oblasti. Aktuální mentální výkon je retardován na úrovni LMR-IQ-67 (lehká mentální retardace, inteligenční kvocient 67).

Psychologické vyšetření č. 2 (květen 2013)

Doporučeno odložení školní docházky o jeden rok pro celkovou nezralost a projevy poruchy aktivity a pozornosti; s ohledem na nutnost pravidelného procvičování dovedností předškoláka vydáno doporučení k integraci v běžné MŠ; doporučen asistent pedagoga. Rodiče informováni o možnosti zaškolení v 1. třídě základní školy praktické - s nižším počtem žáků.

Docházka do mateřské školy

Do doby nástupu do MŠ byl chlapec v domácí péči. MŠ navštěvuje od pěti let – pouze 4 hodiny denně. Chlapec byl zpočátku citlivý, bojácný, nejistý, měl potíže s koordinací. S menšími potížemi zvládl adaptaci, mezi dětmi je oblíbený pro svou nekonfliktní povahu. Jeho slovní zásoba je dosud omezená, často odpovídá stejně jako ostatní děti nebo se vrací k tomu, co již sdělil. Na dotazy často odpovídá mimo dané téma. Pamatuje si krátká říkadla a písně. Pozornost je krátkodobá. Pracuje velice pomalu, je nutná motivace k dokončení činnosti. Pokud tempo zrychlí, je to na úkor kvality výsledku. Jeho lateralita byla dlouho nevyhraněná, nyní začíná většinu činností provádět levou rukou, má problém s držetím i trojhranné tužky. Upřednostňuje hru s kostkami a auty, rád staví z Lega. Oblíbené jsou činnosti, při nichž komunikuje minimálně. Zná základní i doplňkové barvy, plete si však modrou a zelenou, rozliší základní tvary. Od začátku chlapcova posledního roku v MŠ, kdy pracuje s podporou asistenta, dosahuje pokroků v některých oblastech. Zlepšuje se fonemický sluch i matematické představy, stejně jako grafický a řečový projev. Zdokonaluje se v hrubé motorice a koordinaci, oblíbil si strefování míčem na koš.

Závěr a doporučení:

Byla realizována integrace chlapce v běžné MŠ a zřízena funkce asistenta pedagoga v rozsahu dopoledních aktivit v MŠ; zároveň byl vytvořen individuální vzdělávací plán, podle kterého již je dítě vzděláváno po dobu jednoho roku (odklad školní docházky).

Individuální vzdělávací plán

Jméno a příjmení dítěte: Tomáš B.

Datum narození: 19. 9. 2006

Školní rok: 2013/2014

Individuální vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího programu „Já a můj svět“, z příložených závěrů vyšetření dítěte v pedagogicko-psychologické poradně a z vyjádření zákonných zástupců dítěte.

Doporučení pedagogicko-psychologické poradny:

Cílem integrace je dosáhnout připravenosti pro základní vzdělávání u dítěte s projevy poruchy aktivity a pozornosti a s nerovnoměrným vývojem schopností, upravit dílčí percepční deficity a rozvíjet pracovní zralost.

K tomuto účelu je zřízena funkce asistenta pedagoga, a to v rozsahu dopoledních aktivit v MŠ. Tato činnost zahrnuje pomoc dítěti při zaměření pozornosti na určitou činnost, individuální vedení a dohled v oblasti výchovné i vzdělávací, poskytování průběžné zpětné vazby a korekce chování, individuální monitorování chování, pravidelný nácvik základních sebekontrolních a relaxačních prvků – vše v těsné spolupráci s ředitelkou MŠ, učitelkou MŠ a rodinou.

Konkrétní doporučení PPP a jejich realizace v individuální práci s dítětem:

1. Stálý a pravidelný denní režim, denní rituály, předvídatelnost následujících činností, pevný a neměnný řád

- chlapec má pravidelný denní rytmus organizovaný na základě stanoveného režimu dne v mateřské škole
- zapojuje se do běžné činnosti MŠ v oblastech cílů RVP PV
- MŠ pracuje dle programu Začít spolu, který tyto požadavky splňuje

2. Registrování a sdělování i drobných pozitivních změn dítěti i rodičům

- asistentka pedagoga pravidelně předává rodičům chlapce informace; jedenkrát za týden provádí s rodiči evaluaci práce s dítětem a po dohodě s učitelkou zadává rovněž i úkol, který dítě splní v domácím prostředí (např. popis obrázku nebo série obrázků, pracovní listy, výtvarná činnost, procvičení grafomotoriky apod.)
- v každodenním kontaktu poskytuje chlapci průběžnou zpětnou vazbu, pokroky zapisuje do deníčku dítěte, vyjadřuje empatii, povzbuzení a ocenění

3. Posilování pozornosti, postupné prodlužování výdrže u řízené činnosti

- uplatnění principů práce v programu Začít spolu, zejména činnosti v centrech aktivit, kterou si chlapec na základě motivace samostatně zvolí, jeho úkolem je realizovat ji, dosáhnout určitého výsledku, snažit se o dokončení činnosti, být i v postupných krocích, a dokázat své počínání zhodnotit

- rozvíjení návyku kontroly vlastní práce
- rozvíjení míry soustředění pozornosti i na méně atraktivní činnosti (chlapec často setrvává u volby hraní s většími kostkami a auty), pěstování vědomí povinnosti, trvání na dokončení činnosti s adekvátním výsledkem
- intenzivní soustředění prokládáno krátkými pohybovými přestávkami, střídání krátkých různorodých činností
- omezování rušivých a rozptylujících podnětů – dohled nad různými činnostmi dítěte, regulace zasahování jednoho z kamarádů – stanovení pravidel chování; avšak na druhé straně podpora dětského přátelství; posilování spolupráce s ostatními dětmi

4. Procvičování motorických dovedností

- rozvíjení hrubé motoriky a koordinace pohybu – využití balančního prkna, chůze po čáře, po ležícím laně, účelné zaměření spontánního pohybu při pobytu venku – umožnění oblíbených pohybových činností (hod míčem do koše, kopaná)
- procvičování hmatu a drobných svalů rukou přímou činností – modelováním, zatloukáním hřebíčků, konstruováním, tvořením z různých materiálů, využitím ruko-nožního snímače (pomůcka pro rozvoj hmatového vnímání)
- rozvíjení vizuomotoriky – práce s motorickým labyrintem
- podpora rozvoje fantazie a kreativity, nabídka možnosti vykonávat některé činnosti po svém, aby mohl přijít na vlastní řešení
- rozvíjení grafomotorických dovedností, zejména upevnění úchopu grafického náčiní, uvolnění ruky; používání pomůcek trojhranného programu; využití metody Dobrého startu; časté malování širokým štětcem na velkou plochu
- provádění uvolňovacích cviků

5. Rozvíjet sluchové vnímání a procvičovat fonematičtý sluch (i slovní zásobu) pod vedením logopeda

- hraní sluchových her
- rozvíjení rytmického cítění využíváním dětských hudebních nástrojů
- využití pomůcky pro jazykovou výchovu – Jazyk a řeč

6. Rozvíjení zrakového vnímání

- využití pomůcky Logico primo a Logico piccolo s výukovými kartami z různých oblastí, pexesa, domina, stavebnic s předlohami, třídění, porovnávání a řazení prvků, hledání rozdílů

ZÁVĚR

Předkládaná bakalářská práce se zaměřuje na problematiku odkladu školní docházky a možnosti práce s dítětem s odloženou školní docházkou.

Teoretická část práce specifikovala nejdůležitější pojmy vztahující se k problematice odkladu školní docházky a vymezila jejich legislativní základ. V této části práce jsme se věnovali charakteristice školní zralosti, důvodům odložení školní docházky a přiblížením úlohy rodiny, mateřské školy a poradenských zařízení v dané problematice. Zároveň jsme se zabývali možnostmi práce s dítětem s odloženou školní docházkou.

Praktická část byla zaměřena na zdokumentování informací o zkušenostech odborníků zabývajících se prací s dětmi s odloženou školní docházkou. Zaměřili jsme se na shromáždění informací od pedagogů vyučujících v prvních třídách Základní školy Jiřího z Poděbrad ve Frýdku-Místku, logopedky zařízení klinické logopedie ve Frýdku-Místku, speciálního pedagoga vyučujícího v přípravné třídě Základní školy J. A. Komenského ve Frýdku-Místku a pracovníků Pedagogicko-psychologické poradny ve Frýdku-Místku. Jako příklad možnosti individuální práce s dítětem v mateřské škole jsme do praktické části zařadili dvě kazuistiky dětí s odkladem školní docházky.

Závěry, které jsme z průzkumného šetření vyvodili, nelze v žádném případě zevšeobecňovat; informace se týkají konkrétních zařízení. Věříme však, že představují určitý přínos pro větší informovanost ve zkoumané oblasti; mohly by být využity v práci pedagogů mateřských škol v individuálním přístupu k dětem s odkladem školní docházky a posloužit také rodičům, kteří zvažují odklad školní docházky svého dítěte.

V současnosti navštěvuje většina předškolních dětí před vstupem do první třídy mateřskou školu. Počet dětí, kterým je odklad školní docházky stanoven, je každoročně poměrně vysoký. Odborné vedení dětí je předností předškolního vzdělávání. Pedagogové se cíleně zaměřují na rozvíjení školní připravenosti dětí a v případě stanovení odkladu školní docházky jim poskytují individuální péči a podporu. S potěšením lze konstatovat, že také informovanost rodičovské veřejnosti o problematice odkladů školní docházky a o možnostech využití doby, která je dítěti odkladem poskytnuta, je díky osvětě již na vyšší úrovni než v minulosti.

Kvalifikace a odbornost předškolních pedagogů se soustavně zvyšují; značná část učitelů mateřské školy má již vysokoškolské vzdělání v oblasti předškolní nebo speciální pedagogiky. Mnoho učitelů mateřských škol disponuje dlouholetou praxí a množstvím

pedagogických zkušeností. Nelze však zatím říci, že by se zároveň výrazněji zvyšovala i prestiž předškolních pedagogů. I v dnešní době se můžeme setkat s rodiči, kteří učitelku nevnímají jako dostatečně kompetentního odborníka, a to se všemi důsledky pro situaci vyžadující včasné a cílené řešení. Pedagog mateřské školy přitom většinou dítě velmi dobře zná, dokáže posoudit jeho slabé i silné stránky týkající se školní zralosti a je připraven poskytnout mu cílenou pomoc. Poradenská pracovníci vítají podrobně zpracované zprávy o dítěti předkládané mateřskou školou k vyšetření školní zralosti; jsou pro ně v podstatě klíčové. Přínosná je tedy jak diagnostická činnost pedagogů předškolního zařízení a poradenský servis, který rodičům nabízejí, tak následná péče o dítě s odloženou školní docházkou.

Nežřídka se však v praxi setkáváme se situací, kdy rodiče dítěte nepředají učitelkám mateřské školy, kterou dítě navštěvuje, zprávu s doporučením, jak s dítětem v době odkladu školní docházky individuálně pracovat. Pedagogům pak nezbývá jiná možnost, než individuální plán pro dítě s odkladem školní docházky vytvořit pouze na základě vlastních poznatků a pozorování, které jsou vzhledem k nutnosti včasné intervence jistě užitečné, avšak mnohdy nedostačující. Je otázkou, zda by nebylo vhodné podpořit řešení tohoto problému legislativním opatřením.

Zkušenosti odborníků ukazují, jak důležitá je v problematice odkladu školní docházky a pro práci s dítětem s odloženou školní docházkou dobrá spolupráce rodičů, mateřské školy, dětského lékaře, poradenského zařízení a základní školy. Na základě tohoto spolupůsobení je pak možno snadněji naplánovat dítěti efektivní využití času, který poslouží k vyrovnání určitých deficitů nebo k harmonizaci jeho vývoje, a umožnit mu tak co nejlepší start na začátku jeho cesty za vzděláním.

SEZNAM ZKRATEK

tzv......takzvaný
a kol.a kolektiv
např......například
Sb......sbírka
č......číslo
ADHD.....hyperkinetický syndrom
ed......editor
eds......editoři

SEZNAM LITERATURY

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost*. Brno: Computer Press, a.s. 2010, 1. vydání. ISBN 978-80-251-2569-4.

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

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. Praha: D+H. 2007. ISBN 978-80-903869-3-8.

KLÉGROVÁ, J. *Máme doma prvňáčka*. Praha: Mladá fronta, a. s. – nakladatelství, 2003, 1. vydání. ISBN 80-204-1020-1.

KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1952, 1. vydání, č. 17943/52-III/1.

KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (eds.). *Předškolní a primární pedagogika. Předškolná a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, s. r. o., 2001, 1. vydání. ISBN 80-7178-585-7.

KROPÁČKOVÁ, J. *Budeme mít prvňáčka*. Praha: Portál, s. r. o., 2008, 1. vydání. ISBN 978-80-7367-359-8.

KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010, 2. doplněné vydání. ISBN 978-80-247-3246-6.

LANGMEIER, J., LANGMEIER, M., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie*. Praha: Nakladatelství H+H 1998. ISBN 80-86180-03-4.

MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005, 1. vydání. ISBN 80-247-0870-1.

MATĚJČEK, Z. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991, 1. vydání. ISBN 80-04-24526-9.

MATĚJČEK, Z. *Škola rodičů*. Praha: MAXDORF, s. r. o., nakladatelství odborné literatury, 2000. ISBN 80-85912-29-5.

MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. (eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, s. r. o., 2010, 2. rozšířené a přepracované vydání. ISBN 978-80-7367-627-8.

MÜLLER, O., VALENTA, M. *Psychopedie*. Praha: Nakladatelství Parta, 2009, 4. doplněné vydání. ISBN 978-80-7320-137-1.

NOVOSAD, L. *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním*. Praha: Portál, s. r. o., 2009, 1. vydání. ISBN 978-80-7367-509-7.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

PIPEKOVÁ, J. (ed.). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006, 2. vydání. ISBN 80-7315-120-0.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Nakladatelství Portál, 1995, 1. vydání. ISBN 80-7178-029-4.

RÁDLOVÁ, E. a kol. *Speciálně pedagogická diagnostika*. Ostrava: MONTANEX a. s., 2004. ISBN 80-7225-114-7.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. ISBN 80-239-5940-9.

SEDLÁČKOVÁ, H., SYSLOVÁ, Z., ŠTĚPÁNKOVÁ, L. *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s., 2012, 1. vydání. ISBN 978-80-7357-884-8.

ŠIMÍČKOVÁ - ČÍŽKOVÁ, J. A KOL. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, 3. upravené vydání. ISBN 978-80-244-2433-0.

ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola: Teorie a praxe I*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004, 1. vydání. ISBN 80-244-0945-8.

ŠMELOVÁ, E. *Ohlédnutí do historie předškolní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008, 1. vydání. ISBN 978-80-244-2238-1.

WÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Portál, s. r. o., 2005, 1. vydání. ISBN 80-246-1074-4.

WÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, s. r. o., 2000. ISBN 80-7178-308-0.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, s. r. o., 2001, 1. vydání. ISBN 80-7178-544-X.

Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (v platném znění)

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (v platném znění).

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Žádost o poskytnutí souhlasu

Příloha č. 1

Žádost o poskytnutí souhlasu se zpracováním osobních údajů

Vážený rodiče,

v současné době studuji Pedagogickou fakultu Univerzity Palackého v Olomouci, obor Speciální pedagogika předškolního věku. Ve své bakalářské práci jsem se zaměřila na práci s dítětem s odkladem školní docházky. Všechny informace z této oblasti jsou pro mě velmi přínosné, a proto si dovoluji obrátit se na Vás s prosbou o poskytnutí souhlasu se zpracováním osobních údajů Vašich dětí za účelem sestavení případových studií v rámci výzkumného šetření. Údaje budou zpracovány anonymně a použity pouze ke zpracování mé bakalářské práce.

Předem děkuji za Vaši vstřícnost a spolupráci.

Ivana Matulová

Kontakt: mobil 774331000, e-mail: matulova.ivana@seznam.cz

Souhlas se zpracováním osobních údajů

Souhlasím s anonymním zpracováním osobních údajů svého syna/dcery.....
za účelem výzkumného šetření pro bakalářskou práci.

Zákonný zástupce:

Podpis zákonného zástupce:

Ve Frýdku-Místku dne:

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Ivana Matulová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Doc. Mgr. Dita Finková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2014

Název práce:	Práce s dítětem s odkladem školní docházky
Název v angličtině:	Working with a child after deferment of compulsory education
Anotace práce:	Bakalářská práce se zabývá problematikou odkladu školní docházky a možnostmi práce s dítětem s odloženou školní docházkou, charakteristikou a legislativní úpravou základních pojmů a úlohou rodiny, mateřské školy a poradenských zařízení. V praktické části jsou zdokumentovány zkušenosti odborníků související s problematikou odkladu školní docházky – informace pedagogů základní školy, klinického logopeda, speciálního pedagoga přípravné třídy základní školy a pracovníků pedagogicko-psychologické poradny ve Frýdku-Místku.
Klíčová slova:	Odklad školní docházky, školní zralost, školní připravenost, předškolní věk, mateřská škola, rodina, základní škola, poradenské zařízení
Anotace v angličtině:	This bachelor thesis deals with issues of postponement of the beginning of compulsory education with opportunities of work with a child with postponed compulsory education, characteristic and regulation of basic terms and a role of family, kindergarten and consulting facilities. In the practical part of the thesis there are specialists' documented experiences which relate to an issue of postponement of compulsory education – elementary school pedagogues, clinic speech therapists, special pedagogue for preparatory classes of elementary school and workers of pedagogical-psychological advisory centre in Frýdek-Místek.

Klíčová slova v angličtině:	Posponement of a beginning of compulsory education, school maturity, school readiness, preschool age, kindergarten, family, elementary school, consulting facilities
Přílohy vázané v práci:	Žádost o poskytnutí souhlasu se zpracováním osobních údajů
Rozsah práce:	65 stran
Jazyk práce:	Český jazyk