

**UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE**  
**Pedagogická fakulta**  
**Katedra primární pedagogiky**

**Intervence mateřské školy u dětí po odkladu  
povinné školní docházky**

**Intervention of nursery school for children after a  
delay of compulsory school attendance**

**Vedoucí diplomové práce: PhDr. Jana Kropáčková, Ph.D.**

**Autor diplomové práce: Bc. Markéta Plachá**

**Studijní obor: Pedagogika předškolního věku**

**Forma studia: kombinovaná**

**Diplomová práce dokončena: listopad 2009**

## **Prohlášení**

**Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.**

**V Praze dne.....**

**Podpis: .....**

## **Poděkování**

Ráda bych na tomto místě poděkovala zejména vedoucí mé diplomové práce paní PhDr. Janě Kropáčkové, Ph.D., která se na mé práci podílela cennými radami, konstruktivními připomínkami, svou trpělivostí a ochotou pomoci.

Ráda bych také poděkovala učitelkám mateřských škol, které se zúčastnily mého průzkumu, za umožnění realizace praktické části.

Na závěr bych chtěla vyjádřit poděkování svému manželovi a oběma synům za pochopení, podporu i trpělivost, bez čehož bych svou práci jen obtížně dokončila.

**Resumé:**

Diplomová práce se zabývala problematikou odkladů povinné školní docházky, jejím cílem bylo analyzovat nejčastější příčiny odkladu povinné školní docházky v dalších třech letech a rozšířit tím bakalářskou práci autorky, analyzovat stimulační programy vhodné pro rozvoj oslabených oblastí u dětí po odkladu povinné školní docházky a zmapovat způsoby intervence a stimulace u dětí s odloženou školní docházkou v mateřských školách. Vytyčeného cíle se podařilo dosáhnout. Práci tvořily dvě stěžejní oblasti. Jednalo se o část teoretickou, která pomocí zpracování a prezentace odborných zdrojů popisovala současné poznatky o školní zralosti a připravenosti a jejich diagnostice a analyzovala jednotlivé stimulační programy. Praktická část zjišťovala pomocí dotazníků, rozhovorů a analýzy pedagogické dokumentace příčiny odkladu povinné školní docházky v uplynulých třech letech ve sledovaných mateřských školách, způsoby práce mateřské školy s dětmi po odkladu povinné školní docházky a obeznámenost učitelek mateřských škol se stimulačními programy vhodnými pro děti předškolního věku. Výsledky ukazovaly oblasti, v kterých se u předškoláků objevují největší potíže, ale i nedostatky našeho školského systému a vyústovaly v konkrétní navrhovaná opatření v oblasti zefektivnění předškolní přípravy i potřebných změn ve školském systému.

**Klíčová slova:**

Odklad povinné školní docházky, školní zralost, školní připravenost, stimulační programy, pedagogická diagnostika, nerovnoměrný vývoj jednotlivých psychických funkcí, oslabené oblasti, zraková percepce, sluchová percepce, pozornost, grafomotorika, vady řeči, mateřská škola, stimulace, intervence.

**Summary:**

The aim of this master's thesis is to analyse main causes for one year deferral in compulsory school attendance during the three years following after the author's bachelor's thesis and so to widen this thesis, to analyse stimulating programs suitable for development of weaker points of children whose compulsory school attendance was postponed, and to map ways of intervention and stimulation of these children. Set objectives were achieved. Thesis is formed by two main parts – theoretical and practical. The first one describes current common knowledge about school maturity and readiness and their diagnosis as well as analyses individual stimulation programs using professional sources. The latter one is trying to discover reasons for the compulsory school attendance deferral in selected nursery schools in last three years using questionnaires, interviews and pedagogical documentation. The practical part also tried to uncover how the nursery schools work with the children who have one year deferral and discover nursery teacher's awareness of apt stimulating programs for these children. The results show not only where preschoolers' weakest points are, but also inadequacy of our education system. Based on these results the author proposes concrete steps to streamline preschool education, and suggests needed changes in our schooling system.

**Keywords:**

Compulsory school attendance, deferral, school maturity, school readiness, stimulating programs, pedagogical diagnosis, weak points, uneven development of individual mental functions, visual perception, aural perception, attention, graphomotor skills, speech defects, nursery school, kindergarten, stimulation, intervention

## Obsah

Obsah .....	5
Úvod.....	6
Teoretická část .....	8
1 Odklad povinné školní docházky.....	8
1.1 Legislativa odkladu povinné školní docházky .....	8
1.2 Příčiny odkladu povinné školní docházky .....	9
2 Školní zralost a připravenost.....	12
2.1 Vymezení pojmů školní zralost a připravenost.....	13
2.2 Základní varianty nedostatečné školní připravenosti.....	14
2.3 Tradiční a současné pojetí školní zralosti .....	15
2.4 Faktory školní připravenosti .....	16
3 Diagnostika školní zralosti a připravenosti.....	21
4 Metody práce s dítětem po odkladu povinné školní docházky .....	35
4.1 Stimulační programy.....	38
4.2 Shrnutí.....	45
Praktická část .....	47
5 Cíle.....	47
6 Výzkumné otázky .....	47
7 Metody .....	48
8 Průzkum .....	49
8.1 Popis zkoumaného vzorku .....	49
8.1.1 Analýza skupiny.....	49
8.1.2 Časové vymezení .....	50
8.2 Výsledky průzkumu .....	50
8.2.1 Výsledky dotazníkového šetření diplomové práce .....	50
8.2.2 Výsledky získané pomocí strukturovaného rozhovoru a analýzy pedagogické dokumentace .....	60
8.3 Shrnutí výsledků .....	70
8.4 Navrhovaná opatření.....	73
8.5 Diskuse.....	82
9 Závěry .....	84
Seznam použitých informačních zdrojů.....	86
Seznam doporučených pracovních materiálů .....	89
Seznam příloh .....	90

## Úvod

Pro svou diplomovou práci jsem si vybrala téma „Intervence mateřské školy u dětí po odkladu povinné školní docházky“. Pracuji ve třídě pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, která je součástí běžné mateřské školy. Naši třídu navštěvují děti s různými typy problémů. Kromě dětí s Downovým syndromem, kochleárním implantátem, poruchou autistického spektra, ADHD či dětí s logopedickými potížemi jsou mezi mými svěřenci i chlapci a děvčata s odkladem povinné školní docházky, nejčastěji pro nerovnoměrný psychický vývoj.

V červnu 2007 jsem ukončila bakalářské studium speciální pedagogiky pro mateřské školy na pedagogické fakultě v Liberci, zde jsem vypracovala bakalářskou práci na téma „Nejčastější příčiny odkladu povinné školní docházky“, v které jsem se okrajově dotkla i problematiky práce s dětmi s odkladem povinné školní docházky v mateřské škole.

Ve své diplomové práci bych ráda navázala na toto téma, rozšiřuji průzkum nejčastějších příčin odkladu povinné školní docházky o další tři roky a mnohem podrobněji se zabývám otázkou, jakým způsobem pracuje mateřská škola s dětmi po odkladu povinné školní docházky, mapuji úroveň předškolní přípravy a zjišťuji, nakolik se v mateřských školách využívají programy rozvíjející potřebné kompetence předškoláků (PIP, HYPO, KUPREV, Maxík, Feuersteinova metoda instrumentálního obohacení, Metoda dobrého startu). Zajímá mě s kým mateřské školy při intervenci u dětí s nedostatečnou školní zralostí a připraveností spolupracují a jakou formou.

Problematika školní zralosti a připravenosti je stále velmi aktuálním tématem. Učitelky mateřských škol a rodiče předškoláků každoročně řeší otázky spojené se školní zralostí a připraveností, hledají nejideálnější možnosti pomoci dětem, které zatím nejsou připraveny na vstup do školy tak, jak je naší společností a školním systémem očekáváno. U některých dětí je nejlepším řešením odklad povinné školní docházky, který jim dává čas k dozrání potřebných funkcí a na přípravu k úspěšnému vstupu do školy.

Čas je dítěti poskytnut, nyní nastává otázka, jak je tento čas „navíc“ využit, zda je mateřská škola schopna poskytnout dítěti tu nejvhodnější stimulaci jeho rozvoje. Pokud budou učitelky znát oblasti, které dítěti působí největší obtíže, měly by ve vzdělávacím programu najít dostatečný prostor pro rozvoj problematických okruhů.

Je však otázkou, mají-li pedagogové mateřských škol dostatek času a prostoru po tuto činnost, dá-li se dostatečně rozvíjet několik dětí s odkladem povinné školní docházky ve třídě s téměř třiceti dětmi, zvláště pokud každé z nich potřebuje stimulovat jinou oblast. A pokud je problém organizačně zvládnut, zůstává zde otázka dostatečné profesionální připravenosti učitelek. Jaké používají metody? Znají způsoby rozvoje dílčích funkcí potřebných pro úspěšný vstup do základní školy? Dokáží pracovat systémově, diagnostikovat u dítěte aktuální úroveň jeho schopností a na základě svých zjištění s dítětem pracovat s ohledem na všechny zákonitosti vývoje? Jaké podpory se v tomto

nelehkém úkolu učitelkám dostává ze strany psychologů nebo speciálních pedagogů školských poradenských zařízení?

Vyvstává zde mnoho velice zajímavých otázek, na které se pokouším nalézt ve své diplomové práci odpovědi. Jsem si vědoma, že rozsah mé práce neumožňuje získat vyčerpávající přehled, domnívám se však, že i malá sonda do nastíněné problematiky by mohla být pro všechny, kteří se zabývají předškolní pedagogikou a zajímají se o rozvoj dítěte předškolního věku, velmi přínosná.

## **Teoretická část**

### **1 Odklad povinné školní docházky**

Odklad povinné školní docházky je opatření, jenž poskytuje dětem, které ještě nejsou dostatečně zralé a připravené na školu, čas. Získají jeden rok navíc, ten jim má umožnit dozrát na takovou úroveň, která jim nebude překážkou úspěšného vstupu do základní školy.

Jedná se o opatření intervenční, pokud nemá odklad povinné školní docházky pouze formální charakter, ale je jeho cílem intenzivní stimulace dítěte v nedostatečně rozvinutých oblastech.

Z pohledu školní úspěšnosti vnímám odklad povinné školní docházky i jako opatření preventivní, jelikož pomáhá předcházet školním obtížím.

#### **1.1 Legislativa odkladu povinné školní docházky**

O odklad povinné školní docházky žádá zákonný zástupce dítěte, tedy nejčastěji rodiče, o odkladu povinné školní docházky rozhoduje ředitel školy.

Školský zákon o odkladu povinné školní docházky říká:

„Není-li dítě po dovršení šestého roku věku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.“

„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.“

„Pokud ředitel školy rozhodne o odkladu povinné školní docházky, 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.“

(Sbírka zákonů č. 561/ 2004, § 37, odstavec 1,2,3,4, částka 190)

S platností od 1. dubna 2009 na základě zákona č. 49, kterým se mění školský zákon, dochází v oblasti odkladů povinné školní docházky k následujícím změnám:



- „o odklad povinné školní docházky musí písemně zákonný zástupce dítěte požádat do 31. května kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku“
- „žádost musí být doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení, nebo odborného lékaře – stačí tedy pouze jedno doporučení“

(Sbírka zákonů č. 49/ 2009, § 37, odstavec 1, částka 17)

Ve skutečnosti o odkladu povinné školní docházky dítěte rozhodují jeho rodiče (zákonní zástupci), kteří zodpovídají za výchovu svého dítěte, a protože by své dítě měli znát nejlépe, bývá velmi přínosné vyslechnout jejich argumenty. Pokud jim jeden odborník odmítne dát doporučení, nebývá problém získat potřebné doporučující posouzení u jiného odborníka. Rozhodnutí ředitele základní školy bývá formální záležitost. Školská poradenská zařízení, mateřská i základní škola mívají pouze poradní a diagnostický hlas, který může, ale nemusí být vyslyšen. Jistě každá zkušenější učitelka mateřské školy zná dosti případů dětí, které nastoupily do základní školy bez dosažení odpovídajícího stupně školní zralosti nebo připravenosti a asi si vzpomene na ještě větší počet předškoláků, kteří zůstali v mateřské škole zbytečně o rok déle, protože jim jejich rodiče chtěli dopřát delší dětství.

## 1.2 Příčiny odkladu povinné školní docházky

Vycházím-li ze svých zkušeností i z různých odborných pramenů, např. Vágnerová (2000, 2005), Valentová (2001), Žáčková, Jucovičová (2005), Kreislová (2008), Švingalová (2003), dají se dle mého názoru příčiny odkladu povinné školní docházky rozdělit následovně:

- sociální důvody – do této oblasti můžeme zahrnout:
  - Sociokulturní handicap –dítě, které má odlišnou sociální příslušnost a s tím související jiné zkušenosti, které jsou z pohledu majoritní společnosti nežádoucí nebo nedostatečné, je ve škole znevýhodněné. Může mít osvojené jiné hodnoty a normy chování, ale jednou z největších obtíží představují komunikační problémy, protože děti z minoritních sociálních skupin často neumějí dostatečně česky, mívají malou slovní zásobu a potíže s gramatikou.
  - Děti neschopné respektovat standardní normy chování – pro děti sociálně nezkušené nebo výchovně zanedbané mohou být nároky na respektování a osvojení norem školy příliš velké a dezorientující. Často nedokáží rozlišovat sociální role, neznají nejen pravidla vykání a tykání, ale i mnoho dalších, pro majoritní společnost zcela běžných, norem.

- Problémy dítěte s odpoutáním se od své rodiny a jeho nepřipravenost být určitý čas mimo rodinu. Potíže působí i nedostatek samostatnosti budoucího školáka, zejména pokud se jedná o samoobslužné činnosti.
- Dítě neschopné přiměřeně se prosadit a komunikovat – jedná se o děti introvertní, stydlivé, které jsou pasivní, vyhýbají se komunikaci.
- biologické důvody – dají se rozdělit na:
  - Špatný zdravotní stav dítěte – dítě zdravotně oslabené, často nemocné zameškává ve škole mnoho hodin, bývá unavené, hodně času mu zabere doplňování zameškané látky, což snižuje šance dítěte na úspěšný vstup do školy.
  - Dítě se subtilní postavou – dítě výrazně malé a slabé může mít potíže fyzicky zvládnout nároky školy, bývá snadno unavitelné, je zde nebezpečí ztráty pozornosti a zájmu o učební látku a na to navazující dostavení se neúspěchu.
- psychické důvody – sem řadíme zejména potíže vyplývající z nezralosti CNS
  - Nedostatečné soustředění – krátká doba udržení pozornosti, snadné přenesení pozornosti na okolní podněty i malá intenzita přináší dětem při učení mnoho problémů.
  - Nevyhraněná nebo zkřížená lateralita – přináší těžkosti v prostorové orientaci, často se objevuje pomalejší pracovní tempo, neschopnost automatizovat, porozumět instrukci a rychlý nástup únavy.
  - Potíže ve sluchové percepci – pro úspěšný vstup do školy je třeba dostatečně rozvinutá akustická paměť, pozornost, diferenciací a fonemický sluch. Pokud dítě nedokáže sluchem rozlišit jednotlivé hlásky slova, nemůže bezchybně slova napsat.
  - Problémy se zrakovou percepcí – děti s nedostatečnou optickou pamětí, pozorností nebo diferenciací mají potíže při čtení a psaní, nepamatují si podobu písmen, zaměňují podobná písmena. Potíže působí i nedostatky v očních pohybech.
  - Grafomotorické obtíže – nedostatečně rozvinutá jemná motorika, špatný úchop psacího náčiní, nepřiměřený tlak na podložku a neuvolněnost kloubů horních končetin neumožní dítěti hezky psát, což je v našem školním systému stále považováno za vážný nedostatek.

- Pracovní nezralost – má-li být dítě ve škole úspěšné, potřebuje dostatečnou zralost pro plnění úkolů, cílevědomost, vytrvalost a schopnost dokončit adekvátní činnost, která je pro něj třeba i nezajímavá.
- Emoční nezralost – problém působí nevyzrálá sebekontrola citů a impulsů, kdy dítě není schopné oddálit uspokojení svých momentálních potřeb a přání.
- Logopedické potíže – důležité je zejména posouzení fonemického sluchu a sluchové diferenciacce, pokud dítě nesprávně vyslovované hlásky i špatně slyší, respektive nedokáže sluchem správně a špatně vyslovenou hlásku rozlišit, bude svou špatnou výslovnost přenášet i do písemného projevu, problémy bude pravděpodobně působit i vývojová dysfázie, která v různém stupni zasahuje všechny jazykové roviny.
- Nedostatečná matematická představivost – potíže mohou nastat, pokud dítě nemá vytvořenou představu čísla, nezná pojmy „první“, „poslední“, „uprostřed“, „přidej“, „uber“ a podobně, nedokáže porovnávat, třídít a nemá dostatečně rozvinutou prostorovou orientaci a serialitu.
- Problémy s pamětí – dostatečná vštípivost, uchování informací i bezchybné a rychlé vybavení ve správný okamžik jsou základem úspěšného učení, má-li dítě potíže i s jedinou z těchto oblastí, projeví se tento nedostatek v jeho školní úspěšnosti.
- Potíže s intermodalitou – jedná se o schopnost přepínat mezi různými způsoby smyslového vnímání, pokud má dítě oslabení v oblasti intermodality, má problémy s vytvářením spojení mezi sluchovými, zrakovými a prostorovými podněty, často nerozumí slovním pokynům, potřebuje názorné vedení, bývá nesamostatné a práci zvládne jen s vedením a oporou, což může být příčina školního neúspěchu.
- Oslabení v oblasti seriality – ve škole se projeví při psaní, čtení i v matematice, dítě nedodrží správné pořadí písmen ve slově, slov ve větě, číslic v příkladech, často výrazně zasahuje i do chování dítěte.
- Podprůměrná inteligence – nedá se předpokládat, že bude za rok inteligence dítěte vyšší, ale odložíme-li dítěti povinnou školní docházku, bude poměřováno s dětmi o rok mladšími a jeho pozice ve třídě bude určitě lepší než při porovnávání jeho výkonu se stejně starými dětmi.

## **2 Školní zralost a připravenost**

“Role školáka není výběrová, dítě ji v určitém věku získává automaticky. Je limitována jen dosažením věku a odpovídající vývojové úrovně. Proto je obecně chápána také jako potvrzení normality dítěte, které může být přijato do školy jen pokud očekávané úrovni alespoň přibližně odpovídá.” (Vágnerová, 2000, s. 134)

Není pochyb o skutečnosti, že nástup do školy je důležitým sociálním mezníkem, dítě získává novou sociální roli, stává se školákem. Dle mých zkušeností se někteří rodiče často obávají změn a povinností, které nástup dítěte do základní školy přináší, a přenášejí svoji úzkost zcela nevědomky i na své děti. Už dávno nejsou výjimkou předškoláčci (v celé své diplomové práci budu používat termín „předškolák“ pro děti v posledním ročníku předškolního vzdělávání), kteří jsou zapsáni ve dvou nebo třech základních školách a ještě v červnu nevědí, do jaké školy nastoupí, jelikož rodiče stále porovnávají, hodnotí, vybírají. Často to bývají rodiče dětí, které již měly do základní školy nastoupit v loňském roce. Odkladem povinné školní docházky rodiče před rokem vyřešili svou nejistotu a úzkost, nyní již není zbytní, musí se rozhodnout. Děti absolvují adaptační programy na všech školách širšího výběru rodičů, na otázky svých kamarádů, do jaké půjdou školy, dále odpovídají: “Ještě nevíme.” Často se jedná o děti šikovné, na školu zralé i dobře připravené, u kterých je úspěšný start dve škole velmi pravděpodobný, ale jejich rodiče jsou velmi ambiciózní nebo nejistí.

Další skupinou rodičů jsou maminky a tatínkové, kteří naopak nástup dítěte do školy podceňují, upozornění učitelek mateřských škol i pracovníků školských poradenských zařízení na nedostatky ve školní zralosti a připravenosti svých dětí bagatelizují a odklad povinné školní docházky pro své dítě odmítají. Připravují tak, často zbytečně, pro sebe i své dítě mnoho potíží.

Jedním ze základních předpokladů úspěšného vstupu dítěte do školy je jeho zralost a připravenost pro školní práci. “Téměř pro každého je významná potřeba dosáhnout dobrého výkonu a být úspěšný. Období školního věku bývá dokonce označeno jako fáze pile a snaživosti, protože v této době roste potřeba potvrdit své osobní kvality výkonem, zejména takovým, který by byl sociálně pozitivně hodnocen. Úspěch posiluje sebedůvěru dítěte a tímto způsobem uspokojuje i jeho potřebu seberealizace. Jestliže dítě úspěšné není, zvyšuje se riziko vzniku pocitů méněcennosti a nejistoty, které mohou být více či méně generalizované.” (Vágnerová, 2003, s. 5)

Školnímu neúspěchu, který je způsoben nezralostí a nepřipraveností dítěte, je možné většinou předejít správnou diagnostikou a následným vhodně zvoleným opatřením, kterým bývá nejčastěji právě odklad povinné školní docházky, jelikož dává dítěti navíc čas, který by měl být využit ve prospěch dítěte.

Kutálková (2005) uvádí dvě možnosti dalšího vývoje událostí, necháme-li nastoupit do školy dítě nezralé, ať již proto, že jsme nedokázali přesvědčit jeho rodiče o přínosnosti odkladu povinné školní docházky pro jejich potomka, nebo jsme správně a včas školní nezralost či nepřipravenost nediodagnostikovali.

- V lepším případě bude dítě nároky školy přetěžováno, zvýšeným úsilím bude pouze dotahovat své spolužáky. Jeho výsledky budou zaostávat za možnostmi, které bychom vzhledem k jeho intelektu mohli očekávat. Méně nadaný spolužák s odkladem povinné školní docházky bude úspěšnější, jelikož je starší a na školní zátěž lépe připravený. U školáků, kteří jsou chytří a problémy ve škole jsou způsobeny jen jejich nedostatečnou zralostí, se počáteční potíže často postupně ztrácejí, ale zklamání z prvotního neúspěchu a negativní postoj ke škole bohužel přetrvávají ještě velmi dlouho.
- V horším případě dítě nároky školy vůbec nezvládne a musí se vrátit zpět do mateřské školy. Dodatečný odklad povinné školní docházky má zabránit prohlubování rozdílu mezi znalostmi a schopnostmi dítěte a kompetencemi, které si má osvojit a kterými disponují jeho spolužáci.

## 2.1 Vymezení pojmů školní zralost a připravenost

“Školní zralost v pedagogicko-psychologickém pojetí znamená stav dítěte projevující se v takové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy. Toto pojetí vychází z teorií vývojové psychologie, které vysvětlují, jak dítě dozrává ve své centrální nervové soustavě, ve svých mentálních schopnostech, vnímání, pozornosti, řečových a komunikativních dovednostech. V oblasti školské legislativy je školní zralost dítěte chápána jako podmínka pro zahájení povinné školní docházky po dovršení šestého roku věku, kdy má být dítě tělesně a duševně přiměřeně vyspělé.” (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 243)

“Školní připravenost je souhrn předpokladů dítěte pro úspěšné zvládnání školního života a nároků vyučování. Školní připravenost je komplexní charakteristika, která zahrnuje jak úroveň biologického a psychického vývoje dítěte, tak dispozice vytvářené na základě učení a vlivem konkrétního sociálního prostředí. Pro úspěšné zvládnutí role žáka musí dítě dosáhnout určité socializační úroveň, např. umět se vhodně chovat ve vztahu k učiteli a k spolužákům, být s nimi schopno komunikovat, znát a přijímat určité morální hodnoty a normy, být pozitivně motivováno k učení.” (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 241)

Školní zralost a připravenost vyjadřuje optimální vývoj dítěte v oblasti tělesné, duševní a sociální, tento vývoj je předpokladem školní úspěšnosti. Vývojové změny jsou podmíněny zráním CNS a podnětností prostředí, v kterém dítě vyrůstá.

Školní zralost zdůrazňuje zejména biologické hledisko. Jedná se o biologické zrání psychických funkcí, které jsou důležité pro úspěšné plnění školních požadavků. Umožňuje dítěti lepší využití schopností, jelikož je jeho organismus odolnější vůči zátěži, snadněji se adaptuje na školní režim, může využít kvalitnější koncentraci pozornosti, rozvinuté sluchové a zrakové vnímání, schopnosti uvažovat na úrovni konkrétně-logických operací, lepší manuální zručnost i senzomotorickou koordinaci.

Školní připravenost zdůrazňuje především výchovné a socializační hledisko. Jde o souhrn osvojených znalostí, dovedností a návyků vlivem výchovy a prostředí. Dítě přebírá ze sociálního prostředí postoj ke škole, školsky připravené dítě respektuje běžné normy chování, chápe rozdílnost jednotlivých sociálních rolí, disponuje dostatečnou úrovní verbální komunikace.

“Obecně se vychází z předpokladu, že tzv. „nezralost“ či „nepřipravenost“ pro školu je přechodnou opožděností, která se později upraví a dítě ostatní vrstevníky dohoní.” (Langer, 1999, s. 44)

Naopak Valentová (2001) považuje školní nezralost a nepřipravenost za přechodnou záležitost pouze u dětí „klasicky nezralých“, podíváme-li se na její základní varianty nedostatečné školní připravenosti, které uvádím hned v následující podkapitole, zjistíme, že zbývající tři skupiny dětí nedostatečně připravených na vstup do základní školy se svým vrstevníkům jen těžko později vyrovnají. V případě vhodné stimulace vyrovná svůj vývoj i určitá část dětí s nerovnoměrným vývojem jednotlivých psychických funkcí, ale zde je již podmínkou pravidelná a odpovídající stimulace či reedukace, která však nemusí přinést očekávané výsledky.

Mnoho dětí s potížemi s nerovnoměrným zráním psychických funkcí můžeme řadit mezi děti s větším rizikem vzniku specifických poruch učení, které své vrstevníky budou jen těžce dohánět a přes dlouhodobou reedukaci se podaří jejich poruchu pouze zmírnit. Rozhodně je nezbaví potíží pouze poskutnutím větší časové dotace, potřebují stimulovat rozvoj oslabených funkcí a zároveň rozpoznat jejich silné stránky, které je třeba ve vývoji podpořit s ohledem na zachování jejich dobrého sebevědomí.

## **2.2 Základní varianty nedostatečné školní připravenosti**

Valentová (2001) dle výsledků výzkumů identifikuje základní čtyři typy nedostatečné školní připravenosti, které ohrožují budoucí úspěšnost dítěte ve škole.

- Děti výrazně retardované – jejich psychické funkce výrazně zaostávají za normou běžné populace, tyto děti jsou zcela nezralé a nepřipravené na vstup do základní školy. Jedná se o děti s poškozením centrálního nervového systému, který byl způsoben genetickou deviací nebo lézí v období prenatálním, perinatálním či postnatálním. Přestože jsou tyto děti pro vstup do základní školy zcela nezralé a nepřipravené, na požadavky základní školy praktické či základní školy speciální může být úroveň jejich školské zralosti a připravenosti dostatečná.
- Děti s mírně podprůměrně rozvinutými dispozicemi - jejich tempo dozrávání je celkově pomalé, perspektiva stupně rozvoje, zejména v kognitivní oblasti, je nižší. Zjištěná nižší úroveň školní připravenosti je v souladu s jejich intelektuálními schopnostmi.

- Děti „klasicky“ nezralé - u dětí patřících do této skupiny zatím neproběhla kvalitativní vývojová změna v oblastech, které jsou pro úspěšnou práci ve škole důležité. Nejčastěji se jedná o děti, zvláště chlapce, narozené v posledním trimestru školního roku.
- Děti s nerovnoměrným vývojem jednotlivých psychických funkcí – jedná se o nejčastěji uváděnou variantu školní nepřipravenosti. Nevyrovnanost má různé podoby, např. dítě disponuje normálními či nadprůměrnými intelektovými předpoklady, které se kombinují s nezrálou percepcí či se sníženou koncentrací pozornosti. Nevyrovnanost se může týkat všech oblastí - kognitivní, emocionální, pracovní i tělesné. Důležitou otázkou zůstává, do jaké míry je zjištěná nevyrovnanost funkcí přechodnou záležitostí, zda ji lze a v jaké míře „vyrovnat“ ještě před nástupem do základní školy, nebo zda se jedná o relativně trvalou charakteristiku osobnosti.

### 2.3 Tradiční a současné pojetí školní zralosti

Mertin (2003) se zabývá tradičním a současným pojetím školní zralosti. Tradičně se školní zralost týká téměř výlučně dítěte. Zjišťuje se jeho aktuální zralost a připravenost ve všech oblastech, které jsou považovány pro úspěšný vstup do školy za důležité, zajímáme se o nabyté kompetence, které jsou potřebné pro zvládnutí školních nároků. Dítě, které dosáhne určitého stupně vývoje, je pak pokládáno za zralé a připravené pro zahájení povinné školní docházky. V tradičním pojetí školní zralosti není příliš podstatné při rozhodování o vstupu dítěte do školy posouzení školy a rodiny, přestože se bezpochyby jedná o důležité faktory školního úspěchu dítěte. Z formálního hlediska by dokonce ani posuzování být neměly, protože podle školské legislativy jsou jedinými důvody pro odklad školní docházky zdravotní nebo psychická nezralost dítěte.

Podmínky základní školy jsou pokládány za víceméně neměnné, a je tedy nutné těmto podmínkám přizpůsobit dítě. Do první třídy může nastoupit dítě, které alespoň v určitém stupni splňuje požadavky školského systému, všechny intervence spojené se vstupem do základní školy se tedy týkají výlučně dítěte. Přestože zde máme tři rozhodující proměnné, kterými je dítě, rodina a škola, změnu se snažíme dosáhnout jen u dítěte.

V průběhu posledních asi 25 let dochází k významné změně pohledu na vstup dítěte do základní školy. Tato změna pohledu na pojetí školní zralosti souvisí s odklonem od medicínského přístupu v pedagogice a psychologii. Vhodným pedagogickým a psychologickým přístupem lze úspěšně vzdělávat i děti, které nesplňují požadavky tradičního pojetí školní zralosti. Prakticky každé šestileté dítě je vzdělávatelné, pokud přizpůsobíme obsah a formu vzdělávání.

V podmínkách vzdělávání, přesněji řečeno v narůstajícím počtu dětí ve třídě, vidím asi největší problém úspěšného vzdělávání dětí, které nedisponují kompetencemi, které jsou

v tradičním pojetí školní zralosti považovány za nezbytné pro úspěšné vzdělávání v základní škole. Při velkém počtu dětí ve třídě nemůže učitelka uplatňovat individuální přístup k dětem, respektovat vzdělávací potřeby jednotlivých dětí a přizpůsobovat těmto potřebám své vzdělávací metody. Vzhledem k narůstajícímu počtu dětí, které se v posledních letech rodí, bude problém vysokého počtu dětí ve třídách přetrvávat ještě několik let.

## 2.4 Faktory školní připravenosti

Mertin (2003) se dívá na pojetí školní zralosti a připravenosti jako na výslednici vývojového stupně dítěte, nároků jeho rodičů, kvality domácího prostředí, kvality předškolního vzdělávání v mateřské škole, charakteristik a požadavků školy, přesněji řečeno učitelky 1. třídy a charakteristik školského systému. Zlepšení vzdělávacího výsledku lze totiž dosáhnout změnou kterékoli z uvedených proměnných. Je možné proměnnou dítě akceptovat takovou, jaká je, a přizpůsobovat charakteristiky školy. Poté bude počet doporučených odkladů vyjadřovat připravenost školy přijmout školou povinné dítě.

Pokud bude dítě, které vykazuje známky školní nezralosti, vzdělávat trpělivá, tolerantní a zkušená učitelka respektující jeho potřeby, je pravděpodobné, že nároky školy úspěšně zvládne. Tuto pravděpodobnost samozřejmě zvýší dobrá a podporující péče rodiny.

Vycházím-li z klasifikace Mertina (2003), tak pro úspěšný vstup do školy je třeba brát v úvahu okolnosti na straně:

- dítěte
- rodiny
- mateřské školy
- základní školy
- školského systému
- jiné

### Předpoklady na straně dítěte:

- Věk dítěte při vstupu do základní školy – děti, zejména chlapci, které dosáhly šesti let v červnu, červenci a v srpnu se v prvních třídách vyskytují minimálně, odklad povinné školní docházky dostávají často automaticky. Věkově změněná struktura třídy, která je dána velkým množstvím odkladů povinné školní docházky, může způsobit, že čerstvě šestileté děti se ve třídě jeví jako nezralé, přestože je jejich vývoj přiměřený. Nastává pak začarovaný kruh, kdy rodiče nechtějí poslat své děti v šesti letech do školy, protože se obávají, že nebudou stačit svým i o více než rok starším spolužákům, a raději požádají pro svého potomka o odklad školní docházky.
- Pohlaví dítěte – rozdílnost dozrávání CNS v závislosti na pohlaví způsobuje, že chlapci bývají méně připraveni na požadavky tradiční školy, dívky se většinou



lépe adaptují na školní prostředí a ve věku nástupu povinné školní docházky dosahují celkově i vyšší stupeň zralosti než chlapci, proto může mužské pohlaví představovat „rizikový“ faktor.

- Rozvoj řečových dovedností – prostá vada výslovnosti většinou nepůsobí vzdělávací problém, potíže naopak často představuje vícečetná patlavost, slabá pasivní i aktivní slovní zásoba, obtíže v pragmatické rovině jazyka, slabší úroveň fonologického uvědomění.
- Schopnost učit se (docilita, učivost) – jak se dítě učí nové „školní“ i jiné dovednosti. Mateřská škola má možnost získat jedinečné zkušenosti o této schopnosti dítěte.
- Intelektové předpoklady – na začátku školní docházky nemívá škola požadavky na inteligenci dítěte vysoké, většinou je dokáží zvládnout i děti intelektově podprůměrné, postupně se ale nároky na schopnosti dítěte uvažovat a logicky myslet stupňují. V této souvislosti se často diskutuje otázka, zda je u dětí s podprůměrným rozvojem inteligence přínosné doporučovat odklad. Nedá se totiž předpokládat, že by se v průběhu roku intelektové předpoklady dítěte změnily. Pokud ale dítěti s nižší inteligencí odložíme nástup do školy o jeden rok, bude porovnáváno s dětmi o rok mladšími, proto bude jeho pozice lepší než v případě nástupu do základní školy bez odkladu povinné školní docházky, kde by byl srovnáván se stejně starými dětmi nebo dokonce, s ohledem na množství odkladů v českých školách, se spolužáky o rok staršími.
- Úroveň rozvoje zrakového a sluchového vnímání, intermodality a seriality – při nedostatečném rozvoji uvedených psychických funkcí bude mít dítě problémy při osvojování čtení a psaní, což je základ výuky na začátku školní docházky. Podrobněji se jednotlivým funkcím věnuji výše v kapitole zabývající se příčinami odkladu povinné školní docházky.
- Pracovní zralost – v základní škole se očekává, že dítě bude pracovat na vyzvání, úkol musí dokončit v předepsaném termínu bez ohledu na jeho přitažlivost, musí pracovat poměrně samostatně a snažit se pokaždé podat maximální výkon.
- Psychomotorické tempo – škola často stále očekává určité průměrné tempo práce. Děti, které nejsou schopni v takovém tempu pracovat, ať již jsou výrazně pomalé nebo naopak velmi rychlé, mívají výukové problémy. Jen někteří učitelé si uvědomují skutečnost, že psychomotorické tempo je vrozená charakteristika, která je vůlí jen obtížně ovlivnitelná. Nejde o výchovný nedostatek, ale o osobnostní charakteristiku dítěte, se kterou je třeba ve vzdělávání počítat.
- Soustředění – zaměření pozornosti na potřebný a školou očekávaný podnět i udržení této pozornosti bývá častým problémem předškoláčků a malých školáků. Nedostatečné soustředění dokáže ve škole způsobit obrovské potíže, dítě nevnímá dostatečně přesně pokyny učitelky, neví, že byl zadán úkol, který si mělo

zaznamenat, přehledně znaménko v matematickém příkladu, zapomene na háčky a čárky ve slovech.

- Přiměřená dovednost prosadit se – dítě se nebojí pokládat otázky ani na otázky odpovídat, je při vyučování aktivní, hlásí se, dokáže požádat o pomoc, pokud ji potřebuje. Na druhou stranu ale umí počkat, až na něj přijde řada, nevykřikuje odpovědi, není-li vyvoláno, uvědomuje si rozdílnost sociálních rolí a respektuje ji.
- Úroveň jemné motoriky a grafomotoriky – česká škola stále ještě klade na žáky velké požadavky v oblasti grafomotorických dovedností. Hezké písmo je stále považováno za klíčovou dovednost prvních let školní docházky.
- Zdravotní stav – pokud je dítě častěji nemocné, je jeho organismus zatížen nejen bojem s chorobou, ale také s nutností neustálého dohánění látky, která je zpravidla školou ponechána na něm a jeho rodičích. U dětí častěji nemocných se tak zvyšuje pravděpodobnost, že nebudou zvládat požadavky školy.

### **Předpoklady na straně rodiny**

- Podnětnost rodinného prostředí – stimulace dítěte v rodině je velmi důležitým faktorem jeho školní úspěšnosti. Rozhodující je však, zda podněty, které rodina dítěti poskytuje jsou relevantní z hlediska požadavků našeho školského systému. Mnoho tzv. nepodnětných rodin nabízí svým dětem značné množství podnětů, které jsou ale z hlediska požadavků školy nepodstatné.
- Rodinné klima – podstatnou roli hraje místo, které zaujímá v hierarchii hodnot rodičů vzdělání, jelikož postoje rodičů ke škole dítě přejímá a samo poté podle nich přistupuje ke vzdělání. Důležitý je zájem rodičů o to, co dítě ve škole dělá, co se učí, jejich podpora a pomoc dítěti. Dítě, má-li podávat dobrý výkon ve škole, potřebuje stabilní rodinné prostředí, které mu dává pocit jistoty. Často potřebuje toleranci rodičů, jejich čas a ochotu poskytnout dítěti trpělivou pomoc, povzbuzení a důvěru.
- Socioekonomický status rodiny – všeobecně přijímaná je skutečnost, že chudoba rodiny hraje nepříznivou roli v rozvoji vzdělání dítěte. Dle mého názoru nelze tento fakt příliš zobecňovat, znám mnoho rodin s nízkými příjmy, které se velmi angažují, aby jejich děti dosáhly kvalitního vzdělání. Více asi záleží na dalších faktorech, kterými může být nedostatek času při velkém počtu dětí v rodině, nízké vzdělání rodičů, nepřítomnost vzdělání v prioritách rodiny. Při kombinaci některého z těchto faktorů se špatnou ekonomickou situací rodiny se zvyšuje možnost školského neúspěchu dítěte.
- Očekávání ohledně vzdělávacích výsledků – pro některé rodiče jsou přijatelné pouze jedničky, ostatní známky považují za špatné, jiní rodiče kladou důraz více na spokojenost dítěte, ačkoliv si přejí, aby jejich dítě mělo také dobré známky, nepokládají je za střed života celé rodiny. Důležitou roli kromě rodičovských

ambicí hraje i jejich představa o rozdělení kompetencí mezi rodinu a školu.. Jsou rodiče, kteří přehazují všeskerou odpovědnost za vzdělávání na školu a odmítají se na této činnosti u svých dětí spolupodílet. Naopak ale bohužel existuje stále ještě dost učitelů, kteří odvedou mizerně svou práci a odpovědnost přehodí na rodiče, vaše dítě neumí, nezná, udělejte s tím něco. Snad brzy nastane situace, kdy většina rodičů uzná vlastní absolutní zodpovědnost za rozvoj dítěte a škola jim bude v této oblasti poskytovat kvalitní služby. Teprve pak můžeme očekávat spolupráci, která bude pro žáky a studenty přínosná, protože jim poskytne kvalitní vzdělání.

### **Předpoklady na straně mateřské školy**

- Zaměření na rozvoj specifických dovedností potřebných ve škole – orientuje-li se mateřská škola výlučně na rozvoj dovedností, které jsou sice pro budoucí život dítěte důležité, ale česká škola se o ně nezajímá, dítě je ve škole nepotřebuje, pak nebude dítě z hlediska školy dobře připravené. Je smutné, že na začátku 21. století v řadě základních škol dítě neuplatní schopnosti důležité pro zvýšení kvality života, mezi které patří třeba tvořivost, aktivita, zvědavost, samostatné uvažování, kladení otázek, estetická citlivost a orientace v informačních zdrojích. Myslím, že by se mateřské školy neměly vzdávat rozvoje těchto schopností, věřím, že brzy nastane doba, kdy budou patřičně ohodnoceny i základní školou, ale s ohledem na úspěšný vstup dítěte do školy je třeba zabývat se systematicky i rozvojem dovedností, které jsou pro současnou základní školu důležité. Podrobněji se možnostmi, které mohou mateřské školy uplatnit při přípravě dětí na vstup do základní školy budu zabývat v dalších kapitolách teoretické části a v praktické části se pokusím zmapovat aktuální situaci v mateřských školách v oblasti přípravy dětí s odkladem povinné školní docházky na vstup do základní školy.
- Úroveň spolupráce mateřské školy s dalšími školskými zařízeními – jedná se zejména o spolupráci se základními školami v okolí, do kterých většina dětí po ukončení docházky do mateřské školy nastoupí. Pokud mateřská škola zná požadavky jednotlivých učitelek těchto základních škol, může lépe přizpůsobit předškolní přípravu i lépe odhadnout a poradit rodičům, která škola či která učitelka bude pro jejich potomka s ohledem na jeho individualitu nejvhodnější. Přínosná je spolupráce také pro budoucí učitelku 1. třídy, která má možnost seznámit se s dětmi ještě před zahájením školního roku, poznat jejich silné i slabší stránky a efektivně pak využít tyto poznatky ve prospěch dítěte. Z vlastní zkušenosti mohu říci, že taková spolupráce je pozitivní i pro děti, které se se svojí paní učitelkou seznámí již ve školce, paní učitelka je několikrát navštíví v prostředí, které dobře znají a mohou jí ukázat, jak jsou šikovné. Navázání spolupráce s učitelkami budoucích 1. tříd jsme v naší mateřské škole budovaly relativně dlouho, ale snaha se vyplatila, v posledních dvou letech k nám přicházejí pravidelně učitelky ze dvou okolních základních škol. Velmi důležitá je také forma spolupráce mateřské školy s pedagogicko-psychologickou poradnou. Do naší školky paní psycholožka pravidelně jednou měsíčně dochází, je přítomna ve

třídách, hraje si s dětmi. Velkou část vyšetření provádí přímo v mateřské škole, děti znají ji i prostředí, takže výsledky vyšetření neovlivňuje stres dětí ani jejich strach z neznámého. Pokud porovnáme současnou spolupráci s paní psychologkou se spoluprací, která se ve školce uplatňovala dříve (a v mnoha vzdělávacích institucích tak probíhá do dnešní doby), tedy předání lístečku s telefonním číslem na pedagogicko-psychologickou poradnu rodičům s doporučením se objednat, mohu konstatovat, že přínos nové spolupráce je významný pro učitelky mateřské školy, psychologku, rodiče dítěte a zejména pro dítě samotné. Bohužel vím, že některé mateřské i základní školy odmítají tento druh spolupráce, učitelky se brání pustit psychologku do třídy, což je opravdu škoda.

- Profesionální kompetence učitelek – kvalita učitelky jistě není dána pouze její kvalifikací, ale na druhou stranu pro kvalitní práci učitelky mateřské školy již dávno nestačí skutečnost, že má ráda děti, i když je to nezbytná podmínka jejího profesního působení. Učitelka mateřské školy může významně přispět k rozvoji dítěte, pokud ovšem disponuje moderními poznatky z psychologie a pedagogiky, schopností zaujmout dítě, tvořivostí, trpělivostí a tolerancí k individuálním zvláštnostem dítěte.
- Podmínky mateřské školy – velký počet dětí ve třídě neumožňuje učitelce věnovat se jednotlivým dětem tak, aby naplnila jejich potřeby s ohledem na jejich individualitu. Dostupnost logopedické péče v mateřské škole může hrát důležitou roli ve správném rozvoji řeči dítěte ve všech jeho rovinách. Zanedbatelné není ani vybavení mateřské školy různorodými pomůckami, které mohou významně přispět k rozvoji dětského vývoje.

### **Předpoklady na straně základní školy a školského systému**

- Školní vzdělávací programy, podle kterých se děti ve škole vzdělávají, musí sice vycházet z Rámcového vzdělávacího programu pro základní školství, přesto tyto programy preferují odlišné přístupy, které jen sotva budou vyhovovat všem dětem. Je tedy velice žádoucí se s programem seznámit a vyhodnotit jeho přínosy i rizika pro dané dítě. Vzhledem k tomu, že program naplňuje konkrétní učitelka, je třeba se včas seznámit právě s požadavky této učitelky, proto je velmi žádoucí, aby bylo již při zápisu známo, která učitelka bude v první třídě příští školní rok učit. Pokud je učitelka zkušená, tolerantní k individuálním zvláštnostem dětí a disponuje kompetencemi, které jí umožňují správný postup při vzdělávání dětí na různé úrovni vývoje, zvládne úspěšný vstup do školy i dítě, které nespĺňuje všechna kritéria dostatečné zralosti a připravenosti na vstup do základní školy.
- Podmínky ve škole – rozhodování o odkladu povinné školní docházky ovlivňuje počet dětí v prvním ročníku, jelikož péči, kterou může učitelka poskytnout dítěti ve třídě s šestnácti žáky mu nebude moci při nejlepší vůli dát, bude-li mít ve třídě třicet svěřenců. Dalším důležitým faktorem je složení dětí ve třídě, pokud je zde několik dětí s ADHD nebo dětí, které mají specifické vzdělávací potřeby z jiných důvodů, nebude mít učitelka asi dost času a prostoru věnovat zvýšenou péči

dalšímu dítěti s nedostatečnou školní zralostí či připraveností, proto bude odklad povinné školní docházky pravděpodobně lepším řešením. Podstatná je i dostupnost podpůrných služeb (např. speciální pedagog ve škole).

- Školský systém – existují požadavky, které neovlivní konkrétní učitelka ani vzdělávací program školy, protože jsou dány školským systémem či společností. Jedná se např. o náročnost prvního ročníku, o faktickou dostupnost alternativních škol, existenci a dostupnost poradenských služeb.

### **Jiné předpoklady**

Někdy je třeba zvažovat okolnosti, které nemůžeme zařadit do výše zmíněných kategorií, ale svou závažností mohou významným způsobem zasáhnout do úspěšného startu školní docházky dítěte.

- stěhování rodiny v průběhu dalšího školního roku do nového bytu jehož vzdálenost by vyžadovala změnu školy, odklad povinné školní docházky umožní vyhnout se dítěti náročné situaci, kterou bezesporu změna školy je
- jakákoli rodinná situace, v jejímž důsledku mají rodiče podstatně méně času na pomoc se školními povinnostmi svého dítěte – delší služební cesta, pracovní pobyt v zahraničí, dostavba domu atd.

## **3 Diagnostika školní zralosti a připravenosti**

Vyšetření školní zralosti a připravenosti by mělo být komplexní záležitostí, na které se aktivně podílí učitelky mateřských škol, psychologové, speciální pedagogové a pediatři. Psychologické a speciálně pedagogické vyšetření se provádí zpravidla v pedagogicko-psychologické poradně. Biologické hledisko posuzuje většinou pediatr. U jedinců se zdravotním postižením diagnostiku školní zralosti a připravenosti provádějí obvykle speciálně pedagogická centra určená pro konkrétní druh postižení (poruchy sluchu, zraku, tělesné postižení, poruchy řeči, poruchy autistického spektra, mentální postižení, kombinované vady atd.).

Učitelky mateřských škol využívají kombinaci metod pedagogicko-psychologické diagnostiky, která jim orientačně odhalí úroveň školní zralosti a připravenosti dítěte. Jejich nezastupitelnou úlohou je zejména kvalitní provádění a zaznamenávání pedagogické diagnostiky, jelikož ze všech odborníků tráví s dítětem nejvíce času a mají možnost ho velice dobře poznat. Jejich pozorování dítěte při volné hře i při plnění zadaných úkolů přináší velice cenné poznatky psychologům a speciálním pedagogům v pedagogicko-psychologických poradnách. Pokud učitelky mateřských škol vědí, jaké

oblasti mají u dětí sledovat, čeho si u jednotlivých psychických funkcí všimají, budou nepostradatelným zdrojem informací pro komplexní odborné vyšetření.

Valentová (2002) uvádí, že v ideálním případě bychom měli nejprve screeningovými metodami vyhledat děti s určitými nedostatky v oblastech důležitých pro úspěšný vstup do školy. Touto depistáží by měly v podstatě projít všechny děti, které by měly příští školní rok nastoupit do základní školy. Poté následuje druhá etapa diagnostiky školní zralosti a připravenosti, kdy děti, u kterých se při screeningu objevily určité nedostatečnosti, absolvují komplexní individuální vyšetření v pedagogicko-psychologických poradnách.

V současné době neprovádějí všechny poradny ve všech mateřských školách screeningové vyšetření školní zralosti. Hlavní důvodem je nutnost souhlasu rodičů k tomuto vyšetření, ale jistě se na tomto nepříznivém stavu podílí i nedostatečné personální obsazení pedagogicko-psychologických poraden i ekonomická situace. Proto roste důležitost schopnosti učitelky mateřských škol dokázat posoudit u dítěte všechny oblasti potřebné pro bezproblémový vstup do základní školy a včas v případě potřeby doporučit rodičům komplexní vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně.

Učitelky by měly také umět diagnostikovat úroveň rozvoje řeči u dětí. Klenková a Kolbábková (2005) upozorňují, že se nejedná pouze o správnou výslovnost, je třeba také posuzovat slovní zásobu dítěte, jeho schopnost vyjádřit svá přání, nápady a myšlenky. Sledujeme plynulost řeči. Posuzujeme gramatickou stránku řeči, všímáme si, zda je dítě schopné mluvit v souvětích, zda používá všechny slovní druhy, jestli správně skloňuje a časuje. Hodnotíme i pragmatickou rovinu řeči, tedy schopnost používat řeč v sociálním kontaktu a dosahovat s její pomocí svých cílů.

Ráda bych zde zmínila několik metod zjišťujících úroveň školní zralosti a připravenosti. Z velkého množství nabízených možností vyberu, s ohledem na rozsah a zaměření mé diplomové práce, nejrozšířenější způsoby diagnostiky školní zralosti a připravenosti a metody, které používáme v naší mateřské škole.

### **Jiráskův test školní zralosti**

Švingalová (2003) popisuje Jiráskův standardizovaný test, který autor vytvořil již v roce 1964 modifikací testu Artura Kerna a který je používán dodnes. Test sleduje školní zralost a velmi dobře predikuje školní úspěšnost. Testový výsledek však nestačí pro spolehlivé posouzení školní nezralosti, k tomu je třeba použít dalších diagnostických metod. Jeho výhodou je časová nenáročnost a snadná administrace i vyhodnocení. Test má význam zejména orientační a depistážní. Kucharská (2003) upozorňuje na nutnost používání testu ve spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou, jelikož neví-li psycholog v poradně, že dítě již bylo diagnostikováno uvedeným testem, může ho použít znovu a dítě nadhodnotit, protože výsledky testu mohou být opakovanou zkušeností dítěte zkresleny. Děti zachycené tímto testem by měly být podrobněji vyšetřeny k přesnějšímu posouzení školní zralosti. Autor sám vytýká testu jednostrannost, jelikož

test zcela pomíjí verbální projevy. Při jeho administraci i vyhodnocení je třeba zachovat standardní podmínky – záznamový arch, jednotné instrukce a vyhodnocení. Test se skládá ze tří subtestů:

- Kresby mužské postavy (nějakého pána) – tento subtest posuzuje orientačně úroveň obecné inteligence dítěte a jeho vývojovou úroveň, dále dosažení přiměřeného stupně představitivosti, jemnou motoriku a vizuo-motorickou koordinaci.
- Nápodoby psacího písma – zjišťuje schopnost analýzy bohatě členěného tvaru, vyvinutí volního úsilí při náročném a málo přitažlivém úkolu, grafomotorickou úroveň, koncentraci pozornosti, vizuo-motorickou koordinaci.
- Obkreslení skupiny teček – zjišťuje schopnost analýzy a syntézy, představu množství a velikosti, volní úsilí

Vyhodnocení testu se provádí na pětibodové škále, za nejlepší výkon lze získat 1 bod, za nejhorší výkon 5 bodů, v jednotlivých úlohách lze získat součet 3 – 15 bodů. Pro jednotlivé úlohy jsou přesně stanovena kritéria hodnocení, která uvádím v příloze č.1 společně s tabulkami znázorňujícími celkový výsledek Jiráskova testu školní zralosti.

Celkový výsledek testu je dán součtem bodů v jednotlivých úlohách. Výsledný součet bodů ukazuje na dosaženou úroveň školní zralosti. Děti, u nichž výsledek dosahuje 12 – 15 bodů jsou nejvíce ohrožené z hlediska školní úspěšnosti a je nutné u nich provést podrobnější komplexní vyšetření školní zralosti a připravenosti.

Od roku 1973 je Jiráskův test školní zralosti doplněn o úkol napodobit trojici geometrických tvarů (kolečko, křížek, čtvereček), které má dítě zakreslovat ve správném pořadí na řádku. Sleduje se počet správných trojic. Vyhodnocení se provádí opět na pětibodové škále, kdy nejlepší výkon je ohodnocen jedním bodem, nejhorší pěti body. Součet bodů všech čtyř úkolů společně s původními třemi úkoly Jiráskova testu školní zralosti ukazuje orientační úroveň školní zralosti.

Pozorováním dítěte při testování můžeme získat další cenné informace o jeho školní zralosti a připravenosti. Všimáme si psychomotorického tempa, úrovně pozornosti, schopnosti porozumění instrukcím, jistoty s jakou se dítě pouští do plnění úkolů, známek psychomotorického neklidu, úchopu psacího náčiní, otáčení papíru a podobně.

### **Jiráskův test verbálního myšlení**

Dle Švingalové (2003) Jiráskův test verbálního myšlení postihuje spíše školní připravenost dětí, do výkonu se mnohem více než v předchozím testu promítá podíl vlivu prostředí, výchovy a stimulace dítěte. Jirásek tento test vytvořil jako vhodný doplněk svého testu školní zralosti, který pomíjí verbální projevy sledovaného dítěte. Test verbálního myšlení klade nároky na myšlenkové operace (zejména srovnávání podle podstatných znaků, analogie a postižení účelu), řeč a získané vědomosti. Otázky testu, jejich přesnou formulaci a hodnocení uvádím v příloze č.2.

## **Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky**

Test vypracovaný Švancarovou a Kucharskou (2001) umožňuje včasnou depistáž dětí, u kterých se mohou během školní docházky vyskytnout poruchy čtení a psaní, a včas přijmout vhodná opatření. Velkou předností testu vidím ve skutečnosti, že slouží nejen k včasnému zachycení rizikových dětí v oblasti počátečního čtení a psaní, ale že zároveň nabízí také trénink oslabených oblastí.

Test se zadává dětem na konci docházky do mateřské školy, nebo těsně po nástupu do první třídy. Test může zadávat nejen pracovník poradny, ale i zaškolený učitel mateřské i základní školy, popřípadě školní psycholog či školní speciální pedagog. Je-li test zadáván ještě v období docházky dítěte do mateřské školy, může jeho výsledek napomoci rozhodnutí, zda má být dítěti odložena povinná školní docházka. U školáčků výsledek testu odhalí charakter obtíží, na což by měl pedagog reagovat vhodným přístupem k dítěti, může u něj například prodloužit období percepčního rozvoje.

Zelinková (2008) porovnává uvedený test se zahraničními testy zaměřenými na vyhledávání dětí s rizikem rozvoje poruch učení. Nevýhodu testu Švancarové a Kucharské vidí vzhledem k věku, pro který je určen, ve ztrátě možnosti provádět dlouhodobě formou hry rozvoj oslabených oblastí, naopak jako přednost testu uvádí možnost rozšíření o náročné úkoly, které zvládají děti až před nástupem do školy.

Test má 56 položek ve 13 subtestech, které obsahují 2 až 8 úkolů. Obrazový materiál je součástí testu, k jeho zadání je nezbytné použití bzučáku. Test se zadává individuálně a trvá přibližně 20 – 30 minut, není tedy příliš časově náročný. Další jeho výhodou je snadná administrace i vyhodnocení.

Značná část testu se zabývá sluchovou percepcí. Zjišťuje úroveň sluchové analýzy slov, ale i slovních spojení, na slabiky, schopnost rozlišení první hlásky slova i posouzení přítomnosti zadané hlásky ve slově. Dítě sluchově diferencuje délky, měkčení typu „dě, tě, ně“ i „di, ti, ni“ a podobné hlásky u dvojic bezesmyslných slov. Diferenciace délek je v testu ověřována ještě pomocí bzučáku. Test sleduje také schopnost dítěte tvořit rým, kdy má dítě najít k dané předloze smysluplné rýmující se slovo.

Ve zrakové oblasti test hodnotí paměť, diferenciaci zrcadlově otočených tvarů a zrakovou diferenciaci v ploše, kdy je úkolem dítěte překreslit čáry do sítě sestavené z devíti bodů. Jeden úkol vyžaduje spolupráci zraku, sluchu i motoriky. Pomocí bzučáku dítě interpretuje rytmus, který je znázorněn velkými a malými kapkami. Velkou kapku převádí na bzučák jako dlouhý tón, malou jako krátký. Dítě při plnění tohoto úkolu musí být schopné sledovat řádek a udržet správné pořadí kapek. Poté naopak hledá řádek s kapkami, který mu testující bzučákem znázornil.

Test se zaměřuje také na artikulační obratnost. Dítě opakuje artikulačně náročná slova, zde je důležité vědět, že vada výslovnosti jednotlivých hlásek není považována za chybu, úkol není zaměřen na dyslálii, ale na verbální dyspraxii. Proto se hodnotí schopnost dítěte



opakovat slovo bez přesmyknutí slabik a hlásek, bez opakování začátku, bez vypuštění některých hlásek.

Test dále posuzuje úroveň jemné motoriky. Dítě má napodobit předlohu s tvary velice podobnými písmu, které jsou ale nakresleny ve větším měřítku. Úkolem dítěte je, co nejvíce se přiblížit velikostí, tvarem i jednotlivými detaily předloze. V hodnocení tolerujeme menší odchylky ve sklonu a velikosti, plynulosti čáry, písmo se nemusí přesně dotýkat řádky.

Pomocí předloh, které dítě obkreslovalo, testuje další úkol intermodalitu. Dítě si má zapamatovat názvy jednotlivých tvarů (UF, PÍP, BÁC) a jejich umístění (nahore, uprostřed, dole)

Za správnou odpověď dítě obdrží jeden bod. Tabulka pro počet bodů v jednotlivých subtestech poskytuje testujícímu přehled o úrovni jednotlivých sledovaných schopnostech dítěte a o vyrovnanosti či nevyrovnanosti jednotlivých funkcí. Podle celkového dosaženého počtu bodů se vyhledá v tabulce norem příslušný sten a jemu odpovídající hodnocení. Obě tabulky a výsledky testu uvádím v příloze č. 3. Normy zachycují věk dítěte mezi 6 – 7,1 rokem.

### **Metoda k zjištění deficitů v dílčích funkcích v předškolním věku**

Metoda Brigitte Sindelárové (1996) k zjištění deficitů v dílčích funkcích v předškolním věku je orientační depistážní metoda sloužící k časnému rozpoznání oslabení dílčích funkcí. "Dílčí funkce definujeme jako základní schopnosti, které umožňují diferenciaci a rozvoj vyšších psychických funkcí, jako jsou řeč a myšlení". (Sindelárová, 1996, s.8) Předcházejícímu testu se podobá nejen typem úloh, ale i svým zaměřením – obě metody jsou diagnostické a reedukační a jsou určeny pro děti před vstupem do školy nebo pro rané školáky.

Test se skládá z 19 úkolů. Zjišťuje:

- schopnost zrakové diferenciaci na konkrétních srozumitelných i na abstraktních obrázcích
- schopnost optického členění zjišťovaného na abstraktních obrázcích
- verbálně akustickou diferenciaci dvojic pro dítě srozumitelných slov i dvojic slov nemající smysl
- sluchovou diferenciaci figury a pozadí
- intermodální opticko-akustické i akusticko-optické spojení
- optickou paměť zjišťovanou na řadě předkládaných obrázků i geometrických tvarů verbálně akustickou paměť na srozumitelná slova i na nesmyslné slabiky
- intermodální výkon na sérii obrázků a na sérii slov
- motoriku mluvidel
- vizuomotoriku
- zaměřenost optické i akustické pozornosti
- schéma těla a prostorovou orientaci.

Vyhodnocení můžeme krásně sledovat na obrázku stromu (obrázek č.1). Každá větev má své číslo, které odpovídá číslu úkolu. Každý splněný úkol odpovídá označenému úseku na větvi, takže s každou vyřešenou úlohou roste i větev. Jestliže všechna správná řešení úloh přeneseme na odpovídající úseky větve stromu, přehledně vidíme rozložení úrovně jednotlivých dílčích funkcí. Nejkratší větev znázorňuje nejslabší místo dítěte. Snadno tedy poznáme, zda dítě není v některé oblasti ve srovnání se svými ostatními schopnostmi ve svém vývoji trochu pozadu a pak se můžeme soustředit na rozvoj potřebných dílčích funkcí.

Test se zadává individuálně, je více časově náročný, neměl by být řešen najednou, ale rozdělen do několika dnů. Úkoly jednoho cvičení je ale třeba provádět bez přerušení. Předností testu je snadné a velice přehledné vyhodnocení. Strom k vyhodnocení deficitů v dílčích funkcích uvádím v příloze č. 4.

### **Prediktivní baterie čtení**

Autorem testu je André Inizan, českou verzi připravila Bohumíra Lazarová (1999). Testová baterie je určena pro diagnostiku předškolních dětí a zaměřená na zjišťování schopností potřebných k nácvičení, která může být používána jako doplňková metoda při vyšetřování školní zralosti. Obsahuje deset úkolů, z nichž šest je možné zadávat skupinově. Prověřuje jak diferenační a paměťové schopnosti dítěte, tak i jeho schopnost porozumět instrukcím a úroveň vyjadřování. Poskytuje i orientační informaci o rozumových schopnostech dítěte. Umožňuje vyznačit profil dítěte v jednotlivých položkách a posoudit rozdíl jeho výkonu ve zkouškách časoprostorových a řečových i zkouškách skupinově a individuálně aplikovaných, pokud byla využita možnost část baterie zadávat skupinově.

K řečovým zkouškám patří:

- artikulace – prověřuje se schopnost dítěte vyslovovat méně běžná a artikulačně obtížná slova, hodnotí se plynulost, výslovnost hlásek, vynechávání či přidávání hlásek, inverze a záměny, za každé správně vyslovené slovo započítáváme bod, celkem je možné za tento úkol získat 10 bodů
- vyjadřování – zjišťuje se adekvátnost používání slov, syntaktická skladba a slovní zásoba, dítě má k dispozici obrázek zařízeného pokoje a dle tohoto obrázku pouze ústními pokyny vede examinátora, který má stejný pokoj shodně zařídit, dítě získává body za pojmenování méně obvyklých předmětů a za přesnost popisu jejich umístění, maximálně 26 bodů
- porozumění řeči – dítě po vyslechnutí instrukce označuje jeden ze tří podobných obrázků, musí najít přesně ten, který byl instrukcí popsán, za každý správně označený obrázek dostává bod, celkem je možné za tento úkol získat 6 bodů
- fonologické rozlišování – sleduje se analýza slyšeného slova, dítě vybírá z nabídky slova končící hláskou A, začínající hláskou B a určuje zda zadaná slova obsahují hlásku O v první, prostřední nebo poslední slabice, za správnou odpověď získá dítě bod, celkem maximálně 11 bodů

Dalších šest zkoušek je časoprostorových:

- geometrické tvary – dítě má obkreslit dle předlohy čtyři obrazce, úkol sleduje vizuálně-percepční organizaci a vizuomotorickou koordinaci, za každý tvar lze získat maximálně tři body, celkem za úkol 12 bodů
- zapamatování obrázků – vyšetření krátkodobé zrakové paměti, znovupoznání v rušivém kontextu, kdy dítě má rozpoznat zapamatované nakreslené obrázky mezi jinými, za každý správně zapamatovaný obrázek získá dítě bod, označí-li špatný obrázek, bod se mu odečte, maximálně může získat 7 bodů, při zkoušce blokujeme akustický kanál tím, že požádáme dítě, aby si dalo jazyk mezi zuby, získáme tak výsledek sledované funkce bez kompenzace
- zrakové rozlišování – hodnotí schopnosti zvládnout problémy umístění, inverze, symetrie abstraktních tvarů, dítě má označit stejný tvar nebo skupinu tvarů dle předlohy na začátku řádku, za každé správně škrtnuté i neškrtnuté okénko získává bod, pokud je v řádku alespoň jedno okénko přeškrtnuté, maximální počet získaných bodů je 30
- kopie rytmu – prověřuje schopnost dítěte napodobit danou rytmickou strukturu, kdy dítě doplňuje započatou rytmickou strukturu vyjádřenou čárkami, dítě zde může dostat nejvíce 48 bodů
- opakování rytmu – podobné předchozímu úkolu, struktury jsou ale prezentovány auditivně, dítě sedmkrát opakuje rytmus vytvářený tužkou, za všechny tři struktury lze získat nejvíce 20 bodů
- Kohsovy kostky – hodnotí neverbální schopnost analýzy a syntézy, dítě staví obrázky z kostek dle předlohy, pro složení prvních třech obrázků je limit pro každý 60 sekund, pro poslední obrázek 90 sekund, maximální počet získaných bodů v této úloze je 12

Test může být používán učitelkou mateřské školy ve spolupráci s odborným pracovníkem poradny, je ale náročnější na administraci i vyhodnocení, k provedení testu je třeba mít k dispozici stopky a Kohsovy kostky. Získané celkové body za jednotlivé zkoušky (hrubé skóry – HS) se pomocí tabulky převedou na vážené skóry (VS), které se sečtou a celkové vážené skóry se opět pomocí tabulky převedou dle věku dětí na steny. Normy jsou pro děti od 5 let do 6,5 roku.

Dosažení 8. – 10. stenu znamená dobré předpoklady pro nácvik čtení, 5. – 7. stenu průměrné předpoklady, kdy podle výsledků jednotlivých zkoušek je možné doporučit cílenou stimulaci rizikových oblastí, pokud dítě dosáhne pouze 1. – 4. stenu, nedoporučuje se zahájení nácviku čtení, nejprve by mělo dojít ke stimulaci všech oslabených funkcí.

### **Test hvězd a vln**

Poměrně nový test školní zralosti, který se u nás používá od 90. let. Jde o kresebnou diagnostiku vytvořenou v 70. letech německou psychologkou Avé-Lallemant a pro českou populaci upravený Kucharskou a Šturmou (1997) k využití zjišťování školní zralosti, zejména jako screeningového nástroje záchytu školsky nezralých dětí.

V mateřské škole, kde pracuji, každoročně psychologka zadává tento test při screeningovém vyšetření školní zralosti a připravenosti společně s Jiráskovým testem školní zralosti všem dětem, které by měly v září nastoupit do základní školy.

Test je zadán slovním pokynem: „Nakresli hvězdnou oblohu nad vlnami oceánu.“ Hodnocení se provádí třemi škálami, dvě z nich hodnotí formální vyspělost kresby – zpracování vln a zpracování hvězd, tyto škály jsou pětistupňové, třetí škála je sedmistupňová a posuzuje vyspělost představ. Formální hodnocení postihuje zejména grafomotorické schopnosti a kvalitu percepce, vyspělost představ se zaměřuje na přítomnost hvězd i vln a vyjádření prostorového vztahu mezi nimi, který je dán instrukcí.

Celkový výsledek testu získáme součtem bodů ze všech tří částí a pohybuje se mezi 3 až 17 body. Součet bodů menší než 12 je považován za podprůměrný, 12 až 14 bodů je hodnoceno jako průměrný výsledek a dosažení 15 a více bodů značí nadprůměr. Kucharská (2002) upozorňuje na doporučení autorky testu, aby při vyšetření školní zralosti byla užívána tzv. negativní diagnóza, tedy nesplnění testu je důvodem pro podrobnější vyšetření, splnění však není zárukou školní zralosti dítěte.

Výhodou testu je časová nenáročnost, jednoduchá administrace a minimální náklady na provoz.

### **Kondášovo pozorovací schéma**

Materiál je součástí dokumentace naší mateřské školy, kde není uveden zdroj.

Pozorovací schéma sleduje 16 oblastí.

- v řečových projevech se zabývá výslovností, schopností reprodukce obsahu, vyjadřujícími schopnostmi a navazování komunikace
- u činnosti a hry sleduje osvojování nových činností, motivaci k hrovým činnostem a schopnost získat pro hru jiné děti
- u sociability pozoruje aktivitu při navazování sociálních kontaktů a kulturu sociální komunikace
- u emocionality dítěte hodnotí způsob, jakým se dítě vyrovnává s momentální překážkou a citovou stabilitu
- v motorice se soustředí na ovládání pohybové aktivity, zručnost, grafomotoriku
- u chování se zaměřuje na poslušnost, spolupráci, přizpůsobivost, hodnotí základní prvky sebeobsluhy a míru úspěšnosti při plnění vzdělávacího programu mateřské školy

Všechny uvedené oblasti jsou hodnoceny na třístupňové škále, kdy nejlepšímu výkonu jsou přiřazeny tři body, nejhoršímu jeden. Nejvíce je možné získat 48 bodů, pokud dítě dosáhne 36 bodů a méně, je třeba se zabývat vhodnou intervencí.

Uvedená diagnostická metoda hodnotí také zvlášť výkony ve třech oblastech – řeči, motorice a sociabilitě. Dosáhne-li dítě v některé z těchto oblastí 8 a méně bodů, je třeba

se zabývat její nápravou, přestože může celkový počet bodů spadat do pásma dostatečné školní zralosti.

Kondášovo pozorovací schéma vyžaduje dlouhodobější sledování dítěte a průběžné zaznamenávání výsledků do pozorovacího archu. Výhodou je získání informací o dítěti, které nejsou zkrácené momentálním zdravotním stavem nebo psychickým rozpoložením dítěte. Pozorovací arch se všemi sledovanými oblastmi uvádím v příloze č. 5.

### **Diagnostika HYPO**

Diagnostika Michalové (2002) je součástí jejího stimulačního programu HYPO, kterému se budu podrobněji věnovat v následující kapitole. Diagnostika je zaměřena na percepčně –kognitivní funkce, obsahuje

- kresbu mužské postavy, zde hodnotíme provedení kresby a úchop psacího náčiní, uvolnění ruky, přítlak na podložku, způsob vedení linií
- vybarvování shodných dvojic obrázků – zjišťujeme úroveň zrakové diferenciacce abstraktních obrazců lišících se vertikální i horizontální polohou a detailem
- vyjmenování číselné řady – nejlepší hodnocení vyžaduje znalost číselné řady do deseti, naopak vyjmenování číselné řady pouze do tří nebo méně dostává nejnižší ohodnocení
- dokreslení řádky, kde se střídají tři obrazce (trojúhelník, křížek, kolečko) sleduje úroveň seriality, vizuomotorické koordinace a pozornosti
- spočítání křížků na obrázku a určení množství křížků a koleček dohromady zjišťuje schopnost dítěte spočítat zadané předměty, představu množství a úroveň jedné ze základních matematických operací – přidávání
- opis nesmyslného nápisu psacím písmem rozděleného na dvě části hodnotí grafomotoriku, pracovní zralost a rozvoj zrakové analýzy a syntézy
- určení první a poslední hlásky slova diagnostikuje úroveň sluchové analýzy a syntézy
- tři úkoly zaměřené na pravo-levou orientaci – dotknout se pravou rukou ramene, levou rukou pravého ucha a do pravého rámečku nakreslit hvězdičku

První úkol je rozdělen na dvě části, takže hodnotíme devět úkolů pětibodovou škálou, jeden bod za nejlepší, pět bodů za nejhorší výkon. Celkový počet možných získaných bodů je 9 až 45, pokud dítě získá více než 27 bodů, je vhodné doporučit komplexní vyšetření na odborném pracovišti. Kromě celkového počtu bodů hodnotíme i vyrovnanost výkonu, získáme tak přehled oslabených funkcí, které je třeba stimulovat. Formulář pro diagnostiku uvádím v příloze č. 6.

### **Diagnostika dílčího oslabení výkonu (DOV)**

Zúčastnila jsem se semináře DOV, kde jsem obdržela interní materiály, které se zabývají i diagnostikou dílčího oslabení výkonu. Diagnostika Bubeníčkové se zaměřuje na zjišťování úrovně jednotlivých psychických funkcí. Součástí testu je záznamový arch, který obsahuje tabulku se stupni úrovně jednotlivých funkcí. Zjištěná úroveň sledované funkce se označí bodem do odpovídající kolonky, po ukončení testu spojením

vyznačených bodů získáme graf, který přehledně zobrazuje nejen úroveň jednotlivých psychických funkcí, ale i míru vyrovnanosti výkonu. Záznamový arch diagnostiky Bubeníčkové uvádím v příloze č.7.

Diagnostika se zaměřuje na

- zrakovou diferenciaci – dítě formou hry loto pokládá kartičky na identické obrázky, celkem pracuje s dvanácti obrázky, které jsou si velmi podobné, vzájemně se liší jen kombinací čtyř detailů, celou dobu si s dítětem povídáme, abychom zablokovali akustický kanál, získáme tak diagnostiku sledované funkce bez kompenzací, podobně jako Lazarová v prediktivní baterii čtení
- zrakovou paměť – dítě si vyskládá řadu obrázků, kterou si prohlédne a zapamatuje, poté otočí kartičky obrázkem dolů, vezme druhou sadu shodných obrázků, které pokládá pod první řadu tak, aby byly stejné obrázky pod sebou, opět si s dítětem celou dobu povídáme, abychom blokovali akustický kanál
- sluchové vnímání – dítě poslouchá čtený text a reaguje na předem domluvené slovo klepnutím tužky do stolu, po přečtení textu by měl reprodukovat jeho obsah
- sluchové rozlišování sleduje schopnost dítěte rozlišit shodné a neshodné nesmyslné slabiky
- sluchovou analýzu a syntézu – dítě skládá jednotlivé hlásky do slov a naopak slova rozděluje na hlásky
- sluchovou paměť – sledujeme kvalitu zapamatované básně, která má čtyři verše, hodnotí se, zda dítě báseň reprodukuje přesně, zda ji pouze převypráví nebo ji není schopné zopakovat
- hmatový smysl – dítě má před sebou asi šest předmětů, které postupně bere do ruky, prohlíží si je, ohmatává a pojmenuje je, poté se předměty schovají pod šátek, dítě pouze hmatem poznává předmět, který musí pojmenovat stejným názvem, který mu přidělil při prohlížení
- tělesné schéma – dítě sedí proti examinátorovi a napodobuje jeho pohyby, jako by bylo jeho zrcadlo, pohyby vedeme pomalu, střídáme nepravidelně obě ruce, pohyb vždy začíná a končí v oblasti ramen, krku, obličeje a hlavy, aby dítě nemělo zrakovou kontrolu, pohyby vedeme i přes středovou osu těla
- prostorovou orientaci – na testování této funkce potřebujeme dva čtverce papíru s nakresleným menším čtvercem uprostřed a dvě tyčinky dlouhé jako strana nakresleného čtverce, nejprve jsou papíry stejně orientovány a dítě pokládá tyčinku na svém papíře stejně jako examinátor u sebe, poté si examinátor otočí papír o 90°, dítě opět pokládá tyčinku stejně jako examinátor, nakonec jsou papíry při plnění stejného úkolu otočené o 90°
- intermodalitu – dítěti postupně ukážeme šest abstraktních obrázků, u každého z nich řekneme, jaké zvíře ho nakreslilo, po zopakování se dítěte ptáme, kdo který obrázek nakreslil i obráceně, necháme dítě vyhledat obrázek, který nakreslilo zadané zvíře, k další části potřebujeme bubínek (možno nahradit obráceně postaveným hrnečkem), představíme dítěti tři zvířata, každé jinou kombinací ťukání na bubínek nebo vedle bubínku, poté vyťukáme určitý znak, dítě říká, jaké je to zvíře a otočíme úlohy, my řekneme zvíře a dítě vyťuká znak

Na záznamovém archu najdeme uvedeny ještě další diagnostikované oblasti, které však nejsou v originálním zadání určeny pro děti předškolního věku. Je možné tyto funkce testovat jinými způsoby, já sama ke zjištění úrovně vizuomotoriky používám spojování teček v síti bodů podle předlohy a projetí kombinované dráhy, k diagnostice seriality schopnost respektování vzoru při doplňování řady.

Uvedená diagnostika poskytuje podrobný a kvalitní přehled, časová náročnost je průměrná.

### **Diagnostika přípravného intenzivního programu**

Diagnostika Housarové je součástí přípravného intenzivního programu, kterému se budu věnovat v následující kapitole. Moje kolegyně na semináři získala interní materiály, jejichž součástí je i diagnostická metodika programu. Diagnostika poskytuje velmi přehledné informace o úrovni schopností v pěti základních oblastech, na které je tento stimulační program zaměřen.

V kognitivní oblasti diagnostika sleduje

- orientaci v řadě – ověřuje se znalost pojmů první, poslední, předposlední, hned za, všechny před
- pravolevou orientaci ve třech stupních – prosté určení strany na vlastním těle, určení stran přes osu svého těla a pravolevá orientace v kombinaci vlastního těla a těla examinátora, který sedí proti dítěti
- úroveň logiky – spojování předmětů, které spolu logicky souvisí, hledání logických chyb na obrázku, sudoku, doplňování řad postavených dle určitého logického klíče
- schopnost vyhledání zadaných geometrických tvarů – dítě najde mezi ostatními geometrickými tvary požadovaný obrazec
- předmatematické představy - dítě určenou pastelkou odděluje zadaný počet puntíků, musí vytvořit tolik ohrádek se zadaným počtem puntíků, kolik je možných, další zadaný počet znázorňuje jinou barvou stále na stejný papír, postupně se musí vyrovnávat se snižující se přehledností
- serialitu – úkolem je pokračování v řadě a udržení předvedeného vzoru, dítě postupně doplňuje pět řad se stoupající náročností
- všeobecné informace – prověřuje, zda dítě zná své jméno a příjmení, svou adresu, ví, jestli má sourozence, orientuje se v čase dne a vyjmenuje roční období

Ve zrakové percepci je diagnostika zaměřena na

- zrakovou paměť – dítě si prohlédne dva obrázky, které postupně z paměti překresluje, prohlédne si vzory, které se snaží z paměti shodně postavit
- zrakovou analýzu a syntézu – dítě sestavuje dva černobílé obrázky, jeden z dvanácti částí rozstříhaných podle rovných čar, druhý ze šesti částí rozdělených nepravidelně dle šikmých čar
- zrakovou diferenciaci – hledání stejných tvarů na řádce podle prvního tvaru, orientace v bludišti, vybírání shodné části obrázku koberce, vyhledávání stejných sérií tří tvarů

- vizuomotoriku – sleduje schopnost dítěte projet tři druhy drah a spojit tečky v síti devíti bodů podle předlohy
- figuru a pozadí – hodnotí rozpoznávání předmětů nakreslených přes sebe a na šrafovaném a tečkovaném pozadí
- zrakovou pozornost – zabývá se postřehnutím určitého tvaru mezi dalšími, orientací v síti, vyhledáváním rozdílů mezi obrázky a schopností označit všechny zadané obrazce určenou barvou

Ve sluchové percepci se zaměřuje na

- sluchovou diferenciaci – dítě má rozlišit shodné a neshodné nesmyslné slabiky
- sluchovou analýzu a syntézu slabiky a hlásky – sleduje se schopnost dítěte určit první i poslední slabiku a hlásku slova
- schopnost dítěte zadanou manipulací hlásky nebo slabiky vytvořit nové slovo
- sluchovou paměť – dítě opakuje věty a řady slov
- schopnost dítěte vytvořit k zadaným slovům smysluplné rýmy
- rytmus – úkolem dítěte je na bzučáku opakovat různé typy rytmů

V oblasti řeči a komunikace diagnostika sleduje

- slovní zásobu – dítě pokračuje ve vyjmenovávání ptáků, povolání a zimního oblečení, nazývá skupinu předmětů nadřazeným pojmem a pomocí správně zvoleného slovesa popisuje činnost postav na obrázku
- gramatiku – hodnotí se pohotovost a správnost tvoření přivlastňovacích přídavných jmen
- schopnost vytvoření vět ze zadaných slov
- správné vyjádření pomocí předložek
- schopnost dítěte vytvořit protiklady k zadaným slovům
- schopnost vyřešit hádanky a doplnit vhodné slovo do přirovnání
- soustředěné vyslechnutí, porozumění a zapamatování přečteného textu, které se ověřuje čtyřmi otázkami, sleduje se také schopnost reprodukce vyslechnutého příběhu

Poslední oblastí, kterou diagnostika ověřuje, je jemná motorika a grafomotorika v následujících úkolech

- stříhání papíru dle rovných čar, do kruhu, nastříhávání, vystřížení bodlin ježka a rovné stříhání bavlněné látky
- práci s papírem – vytrhávání dle předlohy, překládání a zarýhnutí, trhání papíru, sbírání kousků papírků kolíčkem a válení ruličky
- nápodoba písma – opis nesmyslného nápisu zobrazeného psacím písmem a rozděleným na dvě části
- schopnost zavázat tkaničku, namotávat provázek, šroubovat uzávěr láhve, vypichovat do papíru dle předlohy a vhadzovat kuličky do malého otvoru
- zmenšování a zvětšování vzoru, kreslení květin a jejich rozmístění v prostoru, vyplnění obrázku tečkami a napodobení jednotažky bez přerušení tahu tužky
- hodnotí se také úchop psacího náčiní, přiměřený přítlak a uvolněnost zápěstí, loketního i ramenního kloubu



Výhodou uvedené diagnostiky je získání podrobných a přehledných informací o úrovni jednotlivých sledovaných funkcí dítěte, nevýhodou je velká časová náročnost, testování je třeba rozdělit do několika částí. Tabulky pro diagnostiku jednotlivých oblastí uvádím v příloze č. 8.

### **Diagnostika dítěte předškolního věku**

Diagnostika dítěte předškolního věku autorek Bednářové a Šmardové (2007) se zabývá pedagogickou diagnostikou dítěte ve věku tří až sedmi let. Položky pro věk pět až šest let je možné použít pro orientační posouzení školní zralosti a připravenosti. Každé sledované oblasti je v knize věnována jedna kapitola, která obsahuje informace o dané oblasti včetně jejího vývoje, instrukce k diagnostice a velmi přehlednou tabulku. Tato tabulka zachycuje jednotlivé položky patřící sledované oblasti, orientační věk, kdy by mělo dítě daný úkol zvládnout a tři sloupečky k zaznamenání stupně rozvoje schopností a dovedností na škále nezvládá – zvládá s dopomocí – zvládá samostatně. Kromě diagnostiky obsahuje i náměty aktivit pro rozvoj schopností a dovedností rozdělených dle věku dítěte.

Diagnostika dítěte předškolního věku se zabývá těmito oblastmi:

- hrubou i jemnou motorikou a grafomotorikou
- zrakovým vnímáním
- sluchovým vnímáním
- vnímáním prostoru
- vnímáním času
- základními matematickými představami
- řečí a verbálním myšlením
- sociálními dovednostmi
- sebeobsluhou, samostatností
- hrou

Přednost diagnostiky Bednářové a Šmardové vidím v komplexnosti oblastí, které sleduje, vedle funkcí, kterými se zabývají i další metody, se věnuje sebeobsluze a základním matematickým představám, které mnoho diagnostik školní zralosti a představivosti opomíjí. Nevýhodou je časová náročnost.

### **Diagnostika laterality**

Laterality chápeme, jak uvádí Zelinková (2003), přednostní užívání jednoho z párových orgánů jako projev dominance odpovídajících korových polí mozku.

Vyšetření lateralit by mělo být samozřejmou součástí diagnostiky školní zralosti. Většina lidí již dnes ví, že přecvičování leváků k používání pravé ruky je velká pedagogická chyba, která může přinést obrovské problémy, menší je již povědomí o postupném dozrávání lateralit, které ještě nemusí být ukončeno u dítěte, které by mělo nastoupit do základní školy, jeho dominance není ještě dostatečně zřejmá. Tento stav, tzv. nevyhraněná lateralita, bývá překážkou úspěšné školní práce, a proto by měla být důvodem odkladu školní docházky.

Rozlišujeme fenotyp lateralit, jak se lateralita projevuje navenek, a genotyp lateralit, tedy vrozený typ lateralit. Někdy se totiž nemusí vrozená lateralita projevit, vlivem pravoruké civilizace začne dítě používat méně šikovnou pravou ruku.

Při testování lateralit zjišťujeme kromě její vyhraněnosti i typ lateralit, který může být

- souhlasný – dominantní pravá horní končetina a pravé oko nebo levá horní končetina a levé oko
- neurčitá – nevyhraněná dominance ruky nebo oka
- zkřížená – dominantní pravá horní končetina a levé oko nebo dominantní levá horní končetina a pravé oko

Výhodou je vyhraněná, souhlasná lateralita. Někteří autoři považují zkříženou lateralitu za příčinu vzniku specifických poruch učení, jiní tuto teorii vyvracejí. Podobná nejednotnost panuje i v případě ambidextrie, dle Zelinkové (2003) se například Orton domníval, že příčinou špatné úrovně čtení je nedostatečná dominance jedné mozkové hemisféry nad druhou, tato teorie dala podnět k řadě výzkumů, jejich výsledky jsou ale rozdílné, některé teorii potvrzují, jiné ji vyvracejí.

Bubeníčková na svých seminářích percepčně – motorického tréninku uvádí ambidextrií jako jeden z důvodů školního neúspěchu, u velkého počtu dětí docházejících k ní na nápravu se při pedagogické diagnostice ambidextrie objevuje. Sama mohu na základě svých zkušeností s tímto názorem souhlasit, setkala jsem se s několika dětmi s ambidextrií a všechny měly určité druhy oslabení v oblastech, které jsou potřebné pro bezproblémové zvládnání nároků základní školy.

K určení lateralit se většinou používá test Matějčka a Žlaba, který zjišťuje lateralitu ruky, oka, nohy a ucha. Materiál je součástí dokumentace naší mateřské školy, kde není uveden zdroj. Pro čtení a psaní je nejpodstatnější zjištěný typ lateralit u ruky a oka, proto se většinou diagnostika soustředí na tyto dvě části těla. Jsou voleny úkoly, které nepodléhají nácviku.

Vyhraněnost lateralit se určuje dle kvocientu dextrity (DQ), který spočítáme sečtením zkoušek provedených pravou rukou a poloviny zkoušek provedených střídavě nebo současně oběma rukama, součet vydělíme celkovým počtem zkoušek lateralit ruky a získaný podíl vynásobíme stem.

- DQ 100 – 90 vyhraněná, výrazná pravorukost
- DQ 89 – 75 méně vyhraněná pravorukost
- DQ 74 – 50 ambidextrie, nevyhraněná dominance

- DQ 49 – 25 méně vyhraněná levorukost
- DQ 24 – 0 vyhraněná, výrazná levorukost

#### **4 Metody práce s dítětem po odkladu povinné školní docházky**

Pokud je navržen odklad povinné školní docházky, je nezbytné také navrhnout a realizovat opatření, která budou rozvíjet u dětí ty složky, které byly překážkou nástupu školní docházky. Po odkladu povinné školní docházky je nutné věnovat každému dítěti speciální péči. Kropáčková (2008) uvádí skutečnost, že odklad povinné školní docházky dává dítěti možnost dozrát, samotný odklad bez potřebné stimulace dítěte však nic nevyřeší.

Speciální péče předpokládá na základě diagnostiky vypracování a realizaci reedukačních a intervenčních programů. Jejich cílem je odstranit nebo alespoň v maximální možné míře minimalizovat příčinu nezralosti a nepřipravenosti, a pomoci tak dítěti k úspěšnému vstupu do školy.

Často se však stává, že je odklad povinné školní docházky pouze formálním intervenčním opatřením, dítě s odkladem školní docházky je celý rok ponecháno samo sobě a očekává se, že dozraje a všechna oslabení sama vymizí. Kořátková (2008) vidí takový přístup k odkladu povinné školní docházky jako alibistický. Zrání centrální nervové soustavy určitě napomáhá zmírnění a někdy i vymizení některých obtíží, ale ne všechna omezení jsou dána pouhou nezralostí nervové soustavy. Často pak zlepšení nepřichází vůbec nebo jen v omezené a pro školní úspěch nedostatečné míře. Proto je důležité s dětmi cíleně pracovat. Pomůžeme tak předejít problémům nejen v první třídě, ale třeba i v průběhu celé školní docházky. “Vždyť dobrý start hned zpočátku ovlivní mnohé i v budoucnosti, zážitek velkého neúspěchu může mít vliv nejen na přístup dítěte ke školní práci, ale i k práci vůbec a může ovlivnit celkové uplatnění v životě.” (Žáčková, Jucovičová, 2005, s. 1)

Špačková (2006) považuje zajištění maximálního využití odkladového roku za jeden z důležitých úkolů mateřské školy. Mateřská škola by měla být schopna zajistit ve spolupráci s odborným pracovištěm a také za spoluúčasti rodičů dostatečně kvalifikovanou péči, která usnadní adaptaci a nástup dítěte do první třídy a dobré zvládnutí školních povinností. Dle množství a druhů oslabení zvolíme způsob práce s dítětem, můžeme cíleně rozvíjet jednu nebo dvě problémové oblasti či zvolit některý ze stimulačních programů, které jsou komplexnější a rozvíjejí většinu psychických funkcí potřebných ke zvládnutí školních povinností.

Rozvoj jednotlivých oblastí je třeba naplánovat. Kucharská (2004) upozorňuje, že je třeba vycházet z komplexní pedagogicko-psychologické diagnostiky a na základě specifických potřeb dítěte vytvořit postup stimulace. Využívá se běžných materiálů, kterých je na trhu velké množství, jedná se o různé metodické listy, pracovní sešity a počítačové programy pro předškoláky. Nezbytnou podmínkou úspěchu je profesionalita osoby, která s dítětem

pracuje, musí být kompetentní vybrat nejen úkoly rozvíjející oslabenou oblast, ale také zvolit adekvátní náročnost odpovídající vývojové úrovni dítěte.

Za stimulační programy považujeme, jak uvádí Kucharská (2004), komplexní metodiky rozvoje předškolních dětí. Programy nabízejí ucelený systém činností, můžeme je používat preventivně u všech předškoláků, nebo u dětí, které mají diagnostikována určitá oslabení, která by se mohla stát podkladem pro vznik poruch učení. Stimulačními programy se budu podrobněji zabývat v další části své diplomové práce.

Náměty a postupy k rozvoji jednotlivých oblastí najdeme například i ve výše zmíněné metodě Sindelárové k zjištění deficitů v dílčích funkcích, Švancarové a Kucharské pro testování rizika poruch čtení a psaní a v Diagnostice dítěte předškolního věku Bednářové a Šmardové. Všechny zmíněné metody obsahují, jak již bylo uvedeno, kromě diagnostické části i reedukační cvičení. K dispozici je velký výběr materiálů rozvíjejících potřebné funkce. Zde uvádím některé z nich:

- Hrajeme si s předškoláky – pracovní listy sestavily Svobodová a Kolátorová (1999), vydala Pražská pedagogicko-psychologická poradna, pomáhají při rozvoji grafomotoriky, myšlení, matematických představ, zrakového vnímání a koncentrace pozornosti.
- Škola před školou I. – pětítýdenní program sestavily Rezková a Tumpachová (2004), vydala opět Pražská pedagogicko-psychologická poradna, slouží ke zlepšení paměti, pozornosti, sluchového a zrakového vnímání, vyjadřování, grafomotoriky a matematických představ.
- Škola před školou II. – autorky Rezková a Tumpachová (2004) navazují na předchozí program, zaměřují se na pokračování v rozvoji stejných funkcí, program je opět plánován na pět týdnů.
- Sluchové vnímání Jiřiny Bednářové (2008) se věnuje analýze a syntéze slov na slabiky a na hlásky, vytváření nadřazených pojmů, tvoření rýmů.
- Zrakové vnímání – optická diferenciaci I stejné autorky (2007) procvičuje optickou diferenciaci, oční pohyby, posloupnost, pozornost, pravo-levou a prostorovou orientaci, slovní zásobu a předčíselné představy.
- Co si tužky povídaly – pracovní sešit Jiřiny Bednářové (2005) zaměřený na rozvoj grafomotoriky je určen pro děti ve věku od čtyř do šesti let.
- Na návštěvě u malíře – pokračování pracovního sešitu s úkoly pro rozvoj grafomotoriky, který opět vytvořila Jiřina Bednářová (2006), tentokrát pro děti od pěti do sedmi let.
- Šimonovy pracovní listy rozvíjejí různé funkce, existuje mnoho dílů, každý se věnuje určitým oblastem, např. č. 15 rozvíjí sluchové vnímání, č.14, 11, 9, 5 a 3 se věnují grafomotorice, č.6, 7 a 10 je zaměřeno na logopedii, č.8 posiluje logické myšlení, č.4 rozvíjí myšlení a řeč apod.
- Matematické představy posilují pracovní sešity Zdeny Michalové Rozvoj početních představ I a Rozvoj početních představ II.
- Čáry máry I Zdeny Michalové (2002) rozvíjí grafomotoriku, s pomocí rytmizace dítě uvolňuje klouby ruky.
- Shody a rozdíly stejné autorky (1998) se věnují rozvoji zrakového vnímání.

- Přemýšlej, vybírej, rozlišuj, srovnávej, sestavuj Věry Pokorné se věnuje zrakovému vnímání, pozornosti, myšlení a řeči.
- Porovnej, dokresli, spojuj, rozlišuj, skládej stejné autorky rozvíjí zrakové vnímání a orientaci na ploše a v prostoru.
- Pracovní listy Taťány Vargové Jak se hrášek učil nacvičují orientaci v prostoru, ploše, čase a množství.
- Obrázkové karty s návody k práci Než půjdeš do školy Evy Opravilové (1995) jsou zaměřeny na rozvoj řeči, pozornosti, jemné motoriky, porovnávání, logického myšlení, zrakového vnímání, orientace v prostoru, ale také samostatnosti a schopnosti rozhodování.

Velice dobře se dají při rozvíjení potřebných funkcí u dětí využívat počítačové didaktické programy určené pro děti před vstupem do základní školy. Vhodným programem jsou například Výuková pexesa, která zábavnou formou rozvíjejí zejména zrakové a sluchové vnímání, a programy řady Chytré dítě, které pomáhají dětem vytvářet předmatematické představy, rozvíjet prostorovou orientaci, zrakové i sluchové vnímání a rozšiřovat slovní zásobu.

Bez ohledu na zvolený způsob práce s dítětem s odkladem povinné školní docházky, je třeba dodržovat určité zásady. Jak uvádí Pokorná (2000), při rozvoji poznávacích procesů je třeba pamatovat na skutečnost, že každý proces poznávání závisí na třech základních schopnostech:

- na schopnosti soustředit se
- na schopnosti pamatovat si
- na schopnosti co nejpřesněji přijímat a zpracovávat informace, tedy na dokonalém vnímání

Všechny uvedené schopnosti se vzájemně ovlivňují. Při poruše pozornosti nelze dobře přijímat a zpracovávat informace, přijaté informace nevyužijeme, neuloží-li se do paměti. Proto děti nemají provádět cvičení bezmyšlenkovitě, ale zásadně s porozuměním, pouhé pasivní opakování nemá smysl. Práce s porozuměním cvičí u dětí schopnost soustředění a paměti, jelikož se lépe soustředíme na to, čemu rozumíme, a snadněji si pamatujeme to, co má pro nás smysl. Efektivní je pravidelná práce, pokud možno každodenní, cvičíme však jen krátkou dobu – přibližně deset minut, aby nebylo dítě přetěžováno.

Kutálková zformulovala obecná pravidla, která je třeba dodržet, abychom při hrách, které mají sloužit k rozvoji jednotlivých složek, dítěti opravdu pomohli.

- Hry pouze nabízíme, nikdy je dítěti nenutíme.
- Ztrácí-li dítě zájem, je hra asi příliš těžká nebo je už dítě unavené.
- Nemá-li dítě zájem hrát to, co mu předkládáme, nesmíme se nikdy urazit, možná má lepší nápad, který můžeme také využít.
- Při hrách, které cíleně rozvíjejí některou schopnost, je nutné postupně zvyšovat náročnost po malých krocích. Každý následující je sice těžší než předchozí, ale je

s jistým úsilím splnitelný. Je lépe udělat postupně tři malé kroky s pocitem, že jsme to dokázali, než opakovat jeden velký a mockrát se přitom zmýlit.

- Pokud dítě nerozumí zadání úkolu nebo vysvětlení pravidel hry, není to jeho, ale naše chyba.
- Řada dětí má velký strach udělat chybu – než by něco pokazily, raději to nezkusí vůbec. Případné chyby proto nikdy nekomentujeme způsobem „jak to, že to pořád kazíš“, ale spíše „to nevádí, příště to bude určitě lepší“.
- Je rozumné delší dobu napovídat dítěti správné řešení (někdy stačí i nenápadné gesto) nebo další postupný krok a tím omezit na minimum počet nesprávných pokusů, než dovolit, aby se automatizoval nesprávný postup.

(Kutálková, 2000, s. 129)

## 4.1 Stimulační programy

### HYPO

Stimulační program Zdeňky Michalové (2002) je určen zejména pro předškoláky a děti po odkladu školní docházky, protože jeho hlavním cílem je rozvoj dovedností potřebných ke zvládnutí nároků základní školy a prevence školní neúspěšnosti. Své opodstatnění má i u dětí s nedostatečně rozvinutými psychickými funkcemi v prvním pololetí první třídy. Původně byl koncipován, jak napovídá název HYPO (kde HY znamená hyperaktivita nebo hypoaktivita a PO pozornost), pro děti s diagnózou ADHD, pro děti s problémy na podkladě LMD, u kterých se často setkáváme s deficitem v dílčích funkcích, praxe ukázala, že použití programu je mnohem širší, dnes se s úspěchem používá u všech dětí s nerovnoměrným rozvojem psychických funkcí, preventivně u dětí tzv. bezproblémových k procvičení dílčích dovedností a s drobnou úpravou i u dětí s lehkou mentální retardací.

Program je určen především pro individuální práci, kdy rodiče pravidelně jedenkrát za týden nebo 14 dní dostávají u odborníka pracovní listy a instruktáž, jak s dítětem pracovat. Poté doma každý den se svým dítětem plní zadané úkoly. Individuální práce je úspěšnější, program se dá ale použít i skupinově. Sama mám zkušenosti při práci se čtyřčlennou skupinou, výhodou skupinové práce je možnost učení nápodobou a zlepšení vzájemné komunikace a tolerance. U všech dětí pracujících ve skupině došlo ke zlepšení dílčích funkcí, ale toto zlepšení nedosáhlo úrovně průměrného zlepšení dětí pracujících individuálně. Důvodů je asi více:

- při skupinové práci dítě cvičí jen pět dní v týdnu oproti sedmi dnům, které pracuje dítě při individuální práci s rodiči
- program je koncipován tak, že je možné jednotlivé úkoly individuálně upravit podle potřeb konkrétního dítěte, což u skupinové práce není možné
- určité úkoly lekce nelze každý den se všemi dětmi ve skupině dostatečným způsobem provést

Program tvoří deset připravených lekcí, jedna lekce trvá týden a dítě v ní plní každý den 6 – 7 úkolů. Úkoly jsou zaměřené na rozvoj jednotlivých oblastí, každý den se opakují, ale stoupá jejich obtížnost. V jednotlivých lekcích je daná schopnost rozvíjena jiným

typem úkolu, obtížnost lekcí se postupně zvyšuje. Poslední dvě lekce, jedenáctou a dvanáctou, tvoříme podle potřeb dítěte, zařazujeme sem úkoly, které ještě dobře nezvládlo, nezapomínáme pro motivaci přidat vždy i práci, která dítě baví a dobře si s ní poradí.

Program HYPO posiluje následující oblasti:

- rozvoj pozornosti – je na ni kladen hlavní důraz, je rozvíjena prakticky v rámci všech cvičení, jelikož je nutným předpokladem úspěšného zvládnutí úkolů, dítě si musí pozorně vyslechnout instrukce, učí se vybírat z podnětů, které na ně působí, jen ty důležité, samostatně je rozvíjena sluchová pozornost
- myšlení – rozvíjeny jsou funkce zobecňování, konkretizace, vytváření analogií, schopnost úsudku a logického myšlení
- paměť – program procvičuje sluchovou a zrakovou paměť, setkáme se také s procvičováním paměti na předvedené pohyby
- řečové dovednosti – ke stimulaci řeči dochází posilováním oblastí, které s řečí souvisí (percepce, paměť, myšlení, motorika atd.), a také přímo cvičeními zaměřenými na rozvoj slovní zásoby a schopnost tvoření vět
- matematické představy – program seznamuje děti s matematickými pojmy (sloupec, řádka, dlouhý, krátký, více, méně, malý, velký apod.), procvičuje číselnou řadu, představu množství, porovnávání, řazení dle kritérií
- sluchové vnímání – soustředí se na diferenciaci, analýzu a syntézu slova a reprodukci rytmu, v programu se objevuje ve velké míře, protože jeho dostatečná úroveň je předpokladem schopnosti naučit se číst a psát
- zrakové vnímání – rozvíjí diferenciaci, analýzu a syntézu, podobně jako u sluchového vnímání je jeho dobrá úroveň potřebná pro zvládnutí čtení a psaní, proto je mu v programu věnována velká pozornost
- prostorové vnímání – zaměřuje se na prostorovou a pravo-levou orientaci
- vizuomotorická koordinace – je rozvíjena v každé lekci alespoň jedním úkolem

Pravidelná práce na programu rozvíjí u dítěte potřebné pracovní návyky, i když pracujeme hrovou formou, dítě se učí přijmout určitý úkol a dokončit jej, čímž si vytváří i pocit zodpovědnosti. Důležité je také posilování vzájemné vazby rodič – dítě, oba se učí efektivní spolupráci, rodič se naučí chválit dítě za snahu, motivovat je a respektovat jeho individuální možnosti. Některé úkoly jsou časově limitované, což nejen dítěti ukazuje, jak se zlepšilo, ale zejména je připravuje na situace ve škole, kdy bude muset stačit pracovnímu tempu svých spolužáků.

Program Hypo dosahuje výborných výsledků při rozvoji dílčích funkcí, přínosný je zejména pro děti s oslabenou pozorností. Žádný z programů, které uvádím ve své diplomové práci, nevěnuje pozornosti tolik prostoru. Jednotlivé lekce jsou přehledně a podrobně připraveny, je dovoleno je kopírovat, takže rodiče nemusí kupovat originální pracovní listy. Je možné metodiku použít skupinově, ale kvalitnějších výsledků dosahuje při individuální práci, proto je třeba dobrá spolupráce s rodiči dítěte, kteří musí být ochotni a schopni pracovat se svým potomkem asi 15 minut denně po dobu tří měsíců.

## KUPREV

Primárně preventivní program Pavly Kuncové (2008) je určen pro děti od čtyř do osmi let. Je možné ho použít plošně - u všech dětí odpovídajícího věku, a jeho cílem je zabránit vzniku rizikové skupiny – dětí s adaptačními problémy. Jeho název vznikl z prvních dvou písmen autorčina příjmení KU a první čtyř písmen slova prevence PREV.

Jedná se o orientační program, protože poskytuje dítěti základní orientaci v čase, prostoru a zejména orientaci vlastní osobou. Program nabízí i základní orientaci sociální. Je potřeba, aby děti informacím rozuměly, jedině tak mohou informace vytvářet systém, na kterém se dá dále stavět. Kromě orientace rozvíjí Kuprev také grafomotoriku, řeč a zrakové vnímání. Metodika Kuncové je velice vhodná pro děti po odkladu školní docházky, protože učí děti a jejich rodiče pravidelné společné práci.

Program je určen pro dvojici rodič – dítě, psycholog nebo speciální pedagog řídí množství informací, které rodič předává svému dítěti dle individuálních potřeb a schopností dítěte. Rodič chodí na konzultace nejčastěji po čtrnácti dnech, intervaly jsou ale zcela individuální a řídí se možnostmi dítěte. Na setkáních psycholog nebo speciální pedagog zjišťuje průběh předchozí lekce, prohlíží si pracovní sešit dítěte, předává rodičům další materiál a instrukce, jak s dítětem pracovat. Autorka programu si nepřeje, aby se s její metodou pracovalo skupinově v mateřských školách, protože by byla narušena spolupráce dítěte s rodičem, nemohlo by se mezi nimi vytvářet silné pouto upletené se zážitků objevujícího dítěte a jeho průvodce.

Program obsahuje 18 lekcí, jedna lekce je plánovaná na týden, ale přizpůsobuje se možnostem dítěte, proto může celý program probíhat 4 měsíce, ale i více než rok. Program je sestaven tak, že končí otázkou, kterou začínal, při jeho konci se ocitáme opět na začátku. Dává tak možnost znovu s programem pracovat, v tomto “druhém kole” rozšířit množství podaných informací a zopakovat načerpané vědomosti.

S Kuprevem mám velmi dobré zkušenosti nejen u dětí zdravých, ale i u předškoláků s kochleárním implantátem, dysfázií a Aspergerovým syndromem. Bohužel lze program použít jen u dětí, jejichž rodiče jsou ochotni se svým dítětem pravidelně pracovat a koupit pracovní materiály v ceně 400 Kč. Další nevýhodou je skutečnost, že vést práci s metodikou Kuncové smí jen psycholog nebo speciální pedagog, takže ho lze v mateřské škole použít, jen má-li některá z učitelek vystudovanou speciální pedagogiku.

Stejná autorka vytvořila i skupinový program s názvem KUMOT (KU – Kuncová, MOT – motorika) pro děti s ADHD, děti nesmělé a sociálně neobratné od pěti do osmi let. Sama nemám s tímto programem zkušenosti, od kolegyně vím, že skupinu tvoří 6 – 8 dětí, kurz probíhá jednou týdně a na deseti sezeních rozvíjí hrubou motoriku dětí, schopnost ovládat impulsivitu, uvolňuje agresy a učí relaxovat. Pracovat s programem mohou opět pouze psychologové a speciální pedagogové, kteří absolvují příslušné školení a supervizi. Nevýhodou může být finanční náročnost pomůcek, kdy jejich základní část stojí 4000 korun a za spotřební část pro jednu skupinu zaplatíte 1200 korun.



Další programy Kuncové nejsou určeny pro předškolní děti.

### **Metoda dobrého startu**

Metodu dobrého startu Marty Bogdanowicz (1998) pro české prostředí upravila Jana Swierkoszová. Program je určen pro děti od pěti do jedenácti let, s velkou efektivitou se používá u dětí po odkladu povinné školní docházky, ale také jako vstupní etapa výuky čtení a psaní a jako reedukační metoda u dětí se specifickými poruchami učení.

Metoda je rozdělena do 25 lekcí, základem každé z nich je píseň, od ní se celá lekce odvíjí. Z písně vychází příběh, úkoly i pohyb. Každá lekce má stejnou strukturu:

- zahájení – v úvodní části se zaměřujeme na činnost, která rozvíjí společenský kontakt a vztahy mezi dětmi, vnímáme ji jako společenskou událost
- rozvoj jazykových kompetencí – rozvíjíme slovní zásobu jedince, schopnost navázat kontakt, vyjádřit myšlenku, názor a dokázat vést dialog
- specifická cvičení k posílení zrakové a sluchové percepce, prostorové a pravolevé orientace – v každé lekci rozvíjíme alespoň jednu u uvedených oblastí
- pohybová cvičení – pohybem děti imitují děj písně, rozvíjejí tak nejen hrubou a jemnou motoriku, ale i fantazii
- pohybově-akustická cvičení – slouží zejména k posílení vnímání rytmu, ke schopnosti sladit pohyb s požadovaným rytmem
- pohybově-akusticko-optická cvičení – jde o nejobtížnější část lekce, dítě spojuje pohyb a rytmus s předepsaným grafickým vzorem, postupně tvary zmenšujeme, dítě by mělo zlepšovat koordinovanost a preciznost pohybů, jedná se o velmi kvalitní rozvoj grafomotoriky
- závěr – v poslední části lekce učíme dítě hodnotit svou práci a hodnocení formulovat, dítě by vždy mělo odcházet s vědomím, co nového zvládlo, s pocitem úspěchu a důležitosti, zde je prostor k budování zdravého sebevědomí

Metoda dobrého startu je určena pro skupinovou práci, velikost skupiny si volí učitelka, která programem děti provází, doporučuje se do skupiny zařadit 4 – 8 dětí s určitým oslabením, do skupiny předškolních dětí bez poruch můžeme začlenit až 12 jedinců. Efektivita metody závisí z velké části na frekvenci lekcí, nejlepší výsledky jsou vykazovány u dětí, které navštěvují cvičení dvakrát až třikrát týdně. Program můžeme zařadit mezi činnosti v mateřské škole. Velmi výhodná se jeví účast rodičů při cvičení dětí, tato úzká spolupráce s rodiči není však podmínkou uskutečnění metody, v některých případech rodiče pouze zakoupí materiály a více se aktivně na práci svých potomků nepodílejí, zde si dovoluji podotknout, ke škodě své i svých dětí.

S metodou Swierkoszové mám velmi dobré zkušenosti u dětí z minoritních skupin, u dětí s oslabením v oblasti jemné a hrubé motoriky i grafomotoriky a s nedostatky v řečových kompetencích. Její velká výhoda spočívá v možnosti použití i u dětí, jejichž rodiče

nechtějí nebo nemohou pravidelně s dítětem pracovat. Určitou nevýhodou může být relativně velké množství potřebných pomůcek – přehrávač hudebních CD, pracovní sešity, pro každé dítě dva polštářky naplněné nejlépe kilogramovými sáčkami krup, dva tenisové míčky, dvě stuhy a šňůrka korálků, tácy s vrstvou písku nebo krupice a různé psací potřeby vhodné pro věk dětí a jejich úroveň grafomotoriky.

## **Maxík**

Stimulační program Bubeníčkové vznikl na základě jejího velmi úspěšného programu DOV (dílní oslabení výkonu), který již sedmnáct let účinně pomáhá dětem se specifickými poruchami učení a v současné době je akreditován pod názvem “Percepční a motorická oslabení ve školní praxi”. Krausová a Krejčová (2005) ho charakterizují jako individuální program, který je založen na percepčních, kognitivních a motorických nápravných cvičeních. Maxík je určen pro předškoláky od pěti let, pro děti s odloženou školní docházkou a pro žáky s potížemi v učení v 1. a 2. ročníku základních a speciálních škol.

Cílem stimulačních cvičení je změna podmínek, za kterých může dítě podávat lepší výkon. Program obsahuje 15 lekcí, každá z nich je plánována na týden, ale pokud máme před nástupem do školy dostatek času, je vhodné jednu lekci rozložit do čtrnácti dní. Stejně tak, pokud se dítěti nedaří zvládnout cvičení lekce během jednoho týdne, bývá výhodnější dopřát mu více času a protáhnout dobu cvičení jedné lekce dle jeho potřeb. Program rovnoměrně posiluje složku motorickou, grafomotorickou a percepční. Každá lekce se věnuje několika základním činnostem:

- nácviku nových pohybových stereotypů – cvičíme stabilní postoj, vhodné sezení, správné a zdravé dýchání
- rozvoji komunikačních dovedností – správná výslovnost a tvoření vět, porozumění obsahu slyšeného, všeobecný rozvoj pojmového myšlení
- koncentraci pozornosti – posiluje zaměření a udržení pozornosti na zadaný úkol
- rozvoji grafomotoriky – zaměřujeme se na správný úchop psacího náčiní, odpovídající sed a kvalitní pohyblivost všech kloubů potřebných k nácviku psaní
- posilování dílčích funkcí v následujících oblastech:
  - zrakové – věnujeme se zrakové diferenciaci i paměti a vizuomotorice
  - sluchové – rozvíjíme sluchové vnímání, rozlišování, sluchovou paměť a audiomotoriku
  - prostorové orientace – jedná se o obecnou orientaci v prostoru, na vlastním těle i na ploše
  - intermodality – tedy schopnosti přepínat mezi různými způsoby smyslového vnímání
  - seriality – která v předškolním věku souvisí s řazením stále se opakujících běžných činností

Program je určen pro individuální práci rodiče s dítětem, kteří plní pravidelně, nejlépe každodenně, doma úkoly, které dostávají na konzultacích společně s pracovními materiály. Pracovní listy je dovoleno kopírovat, rodiče tedy nemusí kupovat žádné originální sešity, je ale rodičům doporučeno, aby pro počáteční fázi rozvoje grafomotoriky pořídily dítěti trojhranné fixy Stabilo se zasunovacím hrotem, které dítěti brání v nadměrném tlaku na podložku a podporují správný úchop. S Maxíkem mám velice dobré zkušenosti u dětí s potížemi v oblasti grafomotoriky, u dětí s nedostatečně rozvinutými psychickými funkcemi a pravidelně zmíněný program preventivně používám i u předškoláků, kteří nejeví žádná oslabení, k procvičení výše uvedených oblastí a k posílení vzájemné spolupráce s rodiči jako přípravy na pravidelnou domácí práci, kterou bude vyžadovat vstup jejich potomka do základní školy. Sama jsem si všimla a na supervizích mi mnoho logopedů, kteří s touto metodou pracují, potvrdilo velice pozitivní vliv programu na zlepšení výslovnosti dítěte. Program dosahuje u dětí výborných výsledků, je pečlivě a přehledně sestaven, pro jeho použití u konkrétního dítěte je ale třeba získat k pravidelné spolupráci jeho rodiče.

### **Přípravný intenzivní program**

Kurz Housarové PIP – přípravný intenzivní program je určen pro děti, které nastoupí v následujícím školním roce do základní školy. Program se skládá z 80 lekcí a trvá 16 týdnů. Program je veden skupinově, v jedné skupině je zařazeno 8 až 10 dětí. Cílem kurzu je rozvíjet u dětí potřebné znalosti a dovednosti a usnadnit jim vstup do základní školy.

PIP je součástí programu v mateřské škole, jelikož probíhá v druhé polovině školního roku každodenně, je třeba, aby se na jeho provozování podílely nejméně dvě učitelky. Kurz rozvíjí pět oblastí, každý den pracovního týdne cvičíme jednu z nich. Oblasti programu:

- grafomotorika a jemná motorika – zaměřuje se na správný úchop psacího náčiní, odpovídající tlak na podložku, dostatečnou pohyblivost ruky a nápodobu jednotlivých tvarů
- kognice – zabývá se prostorovou orientací a orientací na ploše, číselnou řadou, představou množství, základními početními operacemi, geometrickými tvary, logikou, časovou orientací, porovnáváním, serialitou, intermodalitou a všeobecnými informacemi
- zrakové vnímání – cvičí zrakovou analýzu a syntézu, pozornost, paměť, diferenciaci, vizuomotoriku, rozlišování figury a pozadí
- sluchové vnímání – rozvíjí sluchovou analýzu a syntézu, diferenciaci, pozornost a paměť, schopnost rytmizace a tvoření rýmu
- řeč, jazyk a komunikace – rozšiřuje slovní zásobu, schopnost porozumět slyšenému, trénuje dovednost reprodukce textu a gramatickou stránku řeči

S uvedeným programem pracuji třetí rok, z vlastních zkušeností mohu potvrdit, že u všech dětí, které PIP absolvovaly, došlo alespoň k mírnému zlepšení ve všech rozvíjených oblastech. Rodiče dětí zařazených do kurzu nám chodili děkovat za

bezproblémový vstup jejich potomka do školy, což přičítali právě práci v PIPu. Z metod, které znám, ho považuji za nejkvalitnější skupinový stimulační program pro předškolní děti, jeho nespornou výhodou je kromě výborných výsledků zejména možnost použití bez nutnosti spolupráce rodičů, jeho nevýhodou je časová náročnost pro učitele – program probíhá každý den po dobu přibližně čtyř měsíců, před zahájením kurzu i po jeho ukončení se provádí rozsáhlá diagnostika, autorka uvádí, že se může rozdělit na dvě části, ale mně ani mé kolegyni se nepodařilo oddiagnostikovat dítě na méně než čtyři etapy. Eviduje se docházka, která se po ukončení programu počítačově vyhodnocuje, stejně jako body získané ve vstupní i výstupní diagnostice. Jednotlivé lekce je třeba připravit na základě rozpisu, který uvádí, co která lekce má rozvíjet. Popis jednotlivých lekcí a práce dětí v nich se zařazují do portfolia, vytváříme pět portfolií, pro každou oblast jedno, ty po skončení programu předáme společně s deskami s diagnostikou a s deskami s informacemi rodičům. Dítě obdrží diplom.

### **Feuersteinova metoda instrumentálního obohacení**

Stimulační program podporující a rozvíjející kognitivní dovednosti dětí Reuvena Feuersteina přeložila a v České republice zacvičuje Věra Pokorná. Cílem metody je rozvoj učebního potenciálu dítěte, koriguje deficitní kognitivní funkce, učí myslet v souvislostech, strukturovat, organizovat poznatky, promýšlet a plánovat strategie a také strategie měnit, vyžaduje-li to situace. Pokorná (2001) upozorňuje na potřebu odbourání impulzivitu v jednání a myšlení. Při práci s programem je kladen důraz na rozvoj řeči, jelikož je nástrojem každé intelektuální činnosti, a podporuje se vnitřní motivace dítěte k učení. Dochází k rozvoji vnímání, paměti, pozornosti, logického myšlení, schopnosti plánovat i zdravého sebevědomí.

Program standardní řady je určen pro jedince od 8 let, horní hranice není uvedena, protože program může být přínosný i pro dospělé. Skládá z dvaceti instrumentů, každý z nich je zaměřen na specifický kognitivní deficit. Instrumenty obsahují cvičení “papír – tužka”, cílem není vyplnění listů, důležité je, co se děti při práci s instrumenty naučí. Instrumenty dávají učitelům možnost uplatnění zprostředkovaného učení, které je základem Feuersteinovy metody. Jedná se o učení, které nepředkládá dítěti hotové poznatky, ale pomáhá mu na věci samostatně přijít, uvědomit si je, uspořádat, pochopit je a dlouhodobě si je uchovat v paměti.

Pro předškolní děti a pro jedince, kteří jsou ve svých kognitivních funkcích více limitováni utvořil Feuerstein samostatnou verzi metody s vlastními instrumenty. Tato základní řada obsahuje 12 instrumentů, v naší republice je zatím možné se zaškolit v sedmi z nich. Uspořádání bodů rozvíjí kognitivní funkce ve vizuální modalitě, zlepšuje zrakovou percepci, uspořádání prostoru, učí vztahy mezi body a geometrickými obrazy. Druhým instrumentem je Orientace v prostoru, který rozvíjí schopnost určit a rozlišovat prostorové vztahy. Pro rozvoj sociální inteligence jsou vhodné dva instrumenty – Rozpoznání emocí a Od empatie k činnosti, které mají obrovské uplatnění nejen u dětí s poruchou autistického spektra. Instrument Porovnej a odhal absurdity je zaměřen na hodnocení vztahů, porovnávání podle podstatných kritérií, které se postupně dítě učí

samo určovat. Velice zajímavě a úspěšně můžeme u dětí vytvářet představu množství s instrumentem Od jednotky ke skupině, rozvoj pozornosti je hlavním cílem instrumentu Zaměření pozornosti na tři zdroje informací. Všechny instrumenty učí dítě přemýšlet, vytvářet správné strategie, systematicky pracovat, zaměřovat pozornost, porovnávat, vybírat podstatné informace, osvojovat si pravidla. Velice pozitivně působí na rozvoj slovní zásoby. Zprostředkované učení, které je základem popisovaného stimulačního programu, nepředává dítěti hotové informace, aby nebyla přetěžována jeho paměť, dítě postupně s pomocí učitele samo vše potřebné objevuje, přemostuje naučené do situací v běžném životě, uvědomuje si, kde může nové poznatky použít, rozvíjí své kognitivní funkce i sebevědomí.

S metodou se dá pracovat skupinově i individuálně, na základě vlastních zkušeností preferuji práci v malých skupinkách, jelikož se děti mohou vzájemně obohacovat různými nápady i rozličnými úhly pohledu. Existují základní i mateřské školy, které mají Feuersteinovu metodu zabudovanou do školních programů. Při naplnění předpokladů zprostředkovaného učení je zmíněný program velmi efektivní, proces zprostředkování však klade na učitele velké nároky. Nevýhodou je také zdánlivě vysoká cena kurzů v zácviku v intervenčním programu, pohybuje se kolem 8000 korun, ale je třeba si uvědomit, že výcvik trvá 80 hodin, cena je tedy 100 Kč za výcvikovou hodinu, což je jistě cena přijatelná. Jednotlivé instrumenty není dovoleno kopírovat, jejich cena se pohybuje kolem 150 korun.

## 4.2 Shrnutí

Stručně jsem představila šest stimulačních programů vhodných pro děti po odkladu povinné školní docházky. Jejich vzájemné porovnání je závislé na zvolených kritériích.

Budu-li vybírat program, který je nejvhodnější pro práci s dětmi v mateřské škole, zvolím Přípravný intenzivní program a Metodu dobrého startu. Oba programy jsou skupinové, nevyžadují výraznější spolupráci rodičů a dají se zabudovat do školního vzdělávacího programu mateřské školy. Přípravný intenzivní program (PIP) rozvíjí rovnoměrně zrakové a sluchové vnímání, kognici, řeč a grafomotoriku, je velmi vhodný pro děti s nerovnoměrným vývojem psychických funkcí. Metoda dobrého startu (MDS) je výrazněji orientována na rozvoj grafomotoriky, upřednostnila bych ji u dětí s potížemi v motorice. PIP je časově mnohem náročnější, jednotlivé lekce vyžadují od učitele důkladnější přípravu, nejsou vytvořeny, určena je jen konkrétní problematika, která se s dětmi procvičuje, metodu a pomůcky si učitel volí sám. Ve školce se s dětmi pracuje každý den po dobu čtyř měsíců, je třeba počítat také s dostatkem času na diagnostiku před zahájením a po ukončení programu a na počítačové zpracování výsledků. MDS probíhá dvakrát týdně po dobu přibližně tří měsíců, jednotlivé lekce jsou již vytvořeny. MDS klade vyšší požadavky na vybavení předepsanými pomůckami, dále je třeba, aby rodiče koupili dítěti pracovní sešit. Výsledky stimulace v oblasti zrakového a sluchového vnímání, řeči i kognitivního vývoje jsou dle mých zkušeností lepší u PIPu, v rozvoji hrubé a jemné motoriky i grafomotoriky je úspěšnější MDS.

Hodnotím-li programy z hlediska efektivity, doporučím Maxíka a HYPO. Oba programy byly koncipovány pro pravidelnou, nejlépe každodenní individuální práci s dítětem, je tedy zřejmé, že je nezbytná spolupráce rodičů, kteří s dítětem dle instrukcí odborníka pracují 10 – 15 minut denně. Díky intenzivnímu cvičení je dosahováno lepších výsledků než u skupinových stimulací. HYPO probíhá po dobu 3 měsíců, Maxík je plánován na 4 měsíce, pokud je však jedna lekce rozložena do dvou týdnů, což se při dostatku času doporučuje, celková doba nácviku se zdvojnásobuje. Maxík dosahuje výborných výsledků při rozvoji koordinace pohybu a grafomotoriky, dochází také k významnému zlepšení výslovnosti. HYPO pomáhá výrazně u dětí s poruchou pozornosti, výborně rozvíjí zrakové a sluchové vnímání, prostorovou orientaci a matematické představy. Oba programy postupně připravují dítě i jeho rodiče na změnu denního režimu, kterou vyžaduje pravidelná domácí příprava do školy.

Rozvoj kognitivních funkcí nejlépe zajistí Feuersteinova metoda instrumentálního obohacení. Podmínkou je správný postup učitele, který pomocí zprostředkovaného učení pomáhá dítěti rozvíjet myšlení. Jedná se o způsob stimulace, který zatím není v našem školství příliš běžný, jelikož dopřává dítěti dostatek času k přemýšlení, dítěti nepředává hotové informace, vede dítě, aby na věci přišlo samo, aby vytvářelo souvislosti, vědělo, co a proč se učí, k čemu bude nové informace potřebovat, povzbuzuje ho ke kladení otázek. Nechce, aby si dítě poznatky zapamatovalo, ale aby jim rozumělo. Při veškeré činnosti se klade důraz na přesné slovní vyjadřování, proto dochází k významnému rozvoji slovní zásoby a vyjadřovací schopnosti. S ohledem na oblast, kterou chceme u dítěte rozvíjet, vybereme instrument, jehož prostřednictvím dítě stimulujeme. Pracovat můžeme individuálně i v malých skupinkách, podmínkou je, že každé dítě má vlastní instrument. Výhodou práce ve skupině je možnost vzájemného obohacování dětí mezi sebou, nevýhodou vidím v problematice návaznosti práce, pokud dítě vynechá při nemoci nějaká setkání. Metoda je velice časově náročná, Feuerstein doporučuje pracovat s dítětem pětkrát týdně, v našich podmínkách se však většinou nedaří více než dvě setkání týdně. Nemusíme pracovat přímo s instrumenty, důležitý je způsob práce učitele, který může zprostředkované učení aplikovat po celou dobu své práce s dětmi. Velmi přínosná se jeví příprava jednotlivých lekcí k rozvoji kognitivní oblasti v přípravném intenzivním kurzu podle pravidel zprostředkovaného učení.

Z uvedeného vyplývá, že se stimulační programy od sebe liší, což nám umožňuje vybírat program s ohledem na potřeby konkrétního dítěte a na podmínky, které máme k dispozici. Programy jsou systematicky uspořádány, jejich nespornou výhodou je ucelenost a návaznost, která respektuje zásadu postupu od jednoduššího ke složitějšímu. Umožňují rozvíjet u dítěte více oblastí současně, učí pravidelné práci. Dají se použít i preventivně u dětí, které v dané době nevykazují žádná výraznější oslabení, zajišťují bezproblémový vstup do základní školy.

## **Praktická část**

### **5 Cíle**

Cílem praktické části mé diplomové práce je:

- zmapovat množství dětí, které nastupují do základní školy o rok později, a nejčastější příčiny jejich odkladu povinné školní docházky ve sledovaných mateřských školách ve školních letech 2006/2007, 2007/2008 a 2008/2009 a zjištěné údaje porovnat s celorepublikovou statistikou a s výsledky mé bakalářské práce, v které jsem se stejným úkolem zabývala ve školních letech 2003/2004, 2004/2005 a 2005/2006
- popsat konkrétní způsoby, jak pracují učitelky mateřských škol s dětmi po odkladu povinné školní docházky, jak vypracovávají individuální vzdělávací plán, z jaké diagnostiky vycházejí, s kým při stimulaci nedostatečně školsky zralých a připravených dětí spolupracují, jakých dosahují výsledků při cvičení jednotlivých oslabených oblastí a jak se orientují v nabízených stimulačních programech pro předškoláky a děti s odloženou povinnou školní docházkou
- pokusit se předložit návrh optimální intervence a stimulace u dětí po odkladu povinné školní docházky v mateřské škole, v kterém zohledním získané informace a vlastní zkušenosti

### **6 Výzkumné otázky**

#### **Otázka číslo 1:**

Kolik dětí ve sledovaných mateřských školách mělo v uvedených letech odklad povinné školní docházky? Dochází ke snižování podílu dětí nastupujících do základní školy až po dovršení sedmi let?

#### **Otázka číslo 2:**

Jaké jsou nejčastější příčiny odkladu povinné školní docházky? Kolik dětí nenastoupí v šesti letech do základní školy pro nerovnoměrný vývoj psychických funkcí? Jak se na množství odkladů podílí logopedické obtíže dítěte? Jaká část dětí s odkladem zůstává v mateřských školách o rok déle jen na přání rodičů?

#### **Otázka číslo 3:**

Kdo a na základě jaké diagnostiky vytváří v mateřských školách individuální vzdělávací plán pro děti po odkladu povinné školní docházky? S kým a jak mateřská škola spolupracuje při práci s dětmi s odkladem povinné školní docházky?

**Otázka číslo 4:**

Jaké metody používají učitelky v mateřských školách při práci s dětmi po odkladu povinné školní docházky? Jakých dosahují úspěchů?

**Otázka číslo 5:**

Jaké stimulační programy učitelky mateřských škol znají a jaké s nimi mají zkušenosti?

## **7 Metody**

Pro získání odpovědí na stanovené otázky jsem použila nestandardizovaný dotazník, strukturovaný rozhovor a analýzu pedagogické dokumentace.

Pro získání odpovědí na své výzkumné otázky v diplomové práci jsem vytvořila nestandardizovaný dotazník s kombinací otevřených a uzavřených otázek. Kromě velikosti města, v kterém se nachází mateřská škola, kraje, do kterého patří, velikosti mateřské školy, počtu předškolních dětí a počtu dětí s odkladem povinné školní docházky zjišťuji, zda jsou ve školce homogenní či heterogenní třídy a zda mateřská škola integruje děti se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami. Podrobně se zabývám hlavními příčinami odkladu povinné školní docházky, ale zajímám se i o další oblasti, které u dítěte nevykazují potřebný stupeň školní zralosti a připravenosti, dotazuji se na způsob práce s dětmi po odkladu povinné školní docházky, ptám se, zda se s dětmi po odkladu pracuje podle individuálního vzdělávacího programu a pokud ano, kdo tento program vytváří, zajímají mě formy spolupráce mateřské školy s dalšími školskými zařízeními a mapuji informovanost učitelek mateřských škol o stimulačních programech vhodných pro děti před nástupem do základní školy. Dotazník uvádím v příloze č.5.

Přes mailové adresy jsem dotazníkem oslovila 280 mateřských škol, zpět se mi vrátilo 83 dotazníků.

Dotazník byl koncipován pro učitelky mateřských škol, které pracují s dětmi, které by po prázdninách měly nastoupit do základní školy.

Přímo v mateřských školách jsem uskutečnila strukturovaný rozhovor, v kterém jsem zjišťovala velikost mateřské školy, věkové složení tříd, počet dětí posledního ročníku předškolního vzdělávání, počet dětí s odkladem povinné školní docházky, důvody, které u nich vedly k odkladu povinné školní docházky. Zajímala jsem se o způsoby práce s dětmi po odkladu školní docházky a jejich výsledky, o metody jejich diagnostiky, o formy spolupráce s jinými školskými zařízeními. Ptala jsem se na tvorbu individuálního vzdělávacího plánu pro děti s odkladem povinné školní docházky a na jednotlivé stimulační programy pro předškolní děti. U stimulačních programů jsem se snažila získat údaje, které nám poskytují přehled metod, o kterých učitelky mateřských škol již někdy slyšely, o kterých mají podrobnější informace, které v současnosti používají nebo s nimi dříve pracovaly. Velice mě zajímaly jejich zkušenosti se stimulačními programy.



Strukturovaný rozhovor jsem uskutečnila v 18 pražských mateřských školách, informace jsem získávala od učitelek, které pracují s dětmi po odkladu povinné školní docházky.

Ve stejných mateřských školách jsem prováděla i analýzu pedagogické dokumentace, zajímala jsem se o pedagogickou diagnostiku, individuální vzdělávací plán, portfolia dětí s odkladem povinné školní docházky.

## **8 Průzkum**

### **8.1 Popis zkoumaného vzorku**

V průzkumné části jsem pracovala s dvěma různými skupinami mateřských škol. V první skupině jsem potřebné informace získala prostřednictvím dotazníku, v druhé skupině pomocí rozhovoru a analýzy pedagogické dokumentace. V žádné skupině se neobjevuje speciální mateřská škola, jsou zde ale mateřské školy, které integrují děti se speciálními vzdělávacími potřebami, naprostá většina jejich svěřenců však nevyžaduje v předškolním věku speciální výchovně vzdělávací péči.

#### **8.1.1 Analýza skupiny**

Zkoumaný vzorek v dotazníkovém šetření mé diplomové práce představoval 83 mateřských škol z celé České republiky. Náhodně jsem vybrala dvacet mateřských škol z každého kraje, do kterých jsem odeslala dotazník s žádostí o vyplnění a s objasněním účelu průzkumu. Z každého kraje se mi část vyplněných dotazníků vrátila, nejnižší účastí je zastoupen Moravskoslezský kraj, odkud mám údaje ze tří mateřských škol, nejvyšší Středočeský kraj s informacemi z devíti mateřských škol. Přesné počty sledovaných mateřských škol jednotlivých krajů zobrazuje graf v příloze č.11.

Byly zde zastoupeny mateřské školy z Prahy, velkých i malých obcí. Přesný přehled rozdělení mateřských škol dle velikosti města, v kterém sídlí, podává graf v příloze č.12.

V dotazníkovém šetření se objevují velké mateřské školy se čtyřmi a více třídami s celkovou kapacitou větší než 85 dětí, středně velké mateřské školy s dvěma nebo třemi třídami a celkovou kapacitou 31 až 85 dětí i malé jednotřídní mateřské školy s kapacitou do 30 dětí. Nejčastěji byly zastoupeny středně velké mateřské školy, kterých bylo 58. Velkých mateřských škol se zúčastnilo 22 a malých pouze 3.

Strukturovaný rozhovor a analýzu pedagogické dokumentace jsem uskutečnila v 18 pražských státních mateřských školách. Původně jsem oslovila 29 státních mateřských škol a 15 soukromých českých mateřských škol, 11 státních mateřských škol mi neumožnilo provést v jejich školce průzkum, jako důvod většinou uváděly nedostatek času, z patnácti oslovených soukromých mateřských škol jich třináct nemá děti

předškolního věku, většina jejich svěřenců odchází mezi čtvrtým a pátým rokem věku do státních mateřských škol, zbývající dvě soukromé školky mají několik předškoláků, ale nikdy jejich zařízení nenavštěvovalo dítě s odkladem povinné školní docházky.

Mezi 18 pražskými mateřskými školami, které se účastnily mého průzkumu poskytnutím rozhovoru a umožněním nahlédnutí do pedagogické dokumentace, bylo 12 středně velkých mateřských škol a 6 velkých mateřských škol. Není zde zastoupena žádná jednotřídní mateřská škola.

### **8.1.2 Časové vymezení**

Průzkum prostřednictvím dotazníků pro mou bakalářskou práci probíhal v listopadu a prosinci roku 2006 a v lednu 2007.

Dotazníky s žádostí o vyplnění pro mou diplomovou práci jsem rozesílala začátkem dubna roku 2009, všechny vyplněné se vrátily do konce uvedeného měsíce.

Rozhovory a analýzu pedagogické dokumentace jsem uskutečňovala v průběhu března, dubna a května roku 2009.

## **8.2 Výsledky průzkumu**

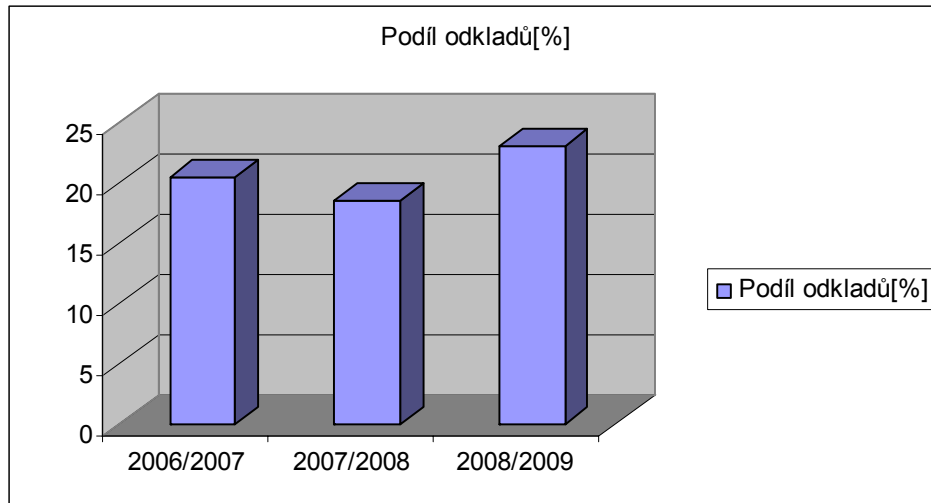
### **8.2.1 Výsledky dotazníkového šetření diplomové práce**

Ve školním roce 2006/2007 navštěvovalo sledované mateřské školy celkem 2369 předškoláků, z toho mělo odklad povinné školní docházky 486, což je přibližně 20,5%. V následujícím školním roce chodilo do mateřských škol, které se zúčastnily mého průzkumu, 2 487 dětí předškolního věku, z nichž mělo odklad 459 dětí, což je asi 18,5%. V posledním sledovaném školním roce bylo v uvedených mateřských školách 2181 předškoláků, z kterých v září do základní školy nenastoupí 501, tedy téměř 23%. Počet odkladů povinné školní docházky v posledních třech letech ve sledovaných mateřských školách je znázorněn v tabulce č. 1, podíl odkladů zobrazuje graf č. 1.

Tabulka č. 1 – Počet odkladů povinné školní docházky v letech 2006/2007 až 2008/2009 v mateřských školách šetřených dotazníkovou metodou

Školní rok	Počet odkladů povinné školní docházky		
	Počet předškoláků	Odklad	Odklad [%]
<b>2006/2007</b>	2369	486	20,5%
<b>2007/2008</b>	2487	459	18,5%
<b>2008/2009</b>	2181	501	23,0%

Graf č. 1 – Podíl odkladů povinné školní docházky v letech 2006/2007 až 2008/2009 v mateřských školách šetřených dotazníkovou metodou

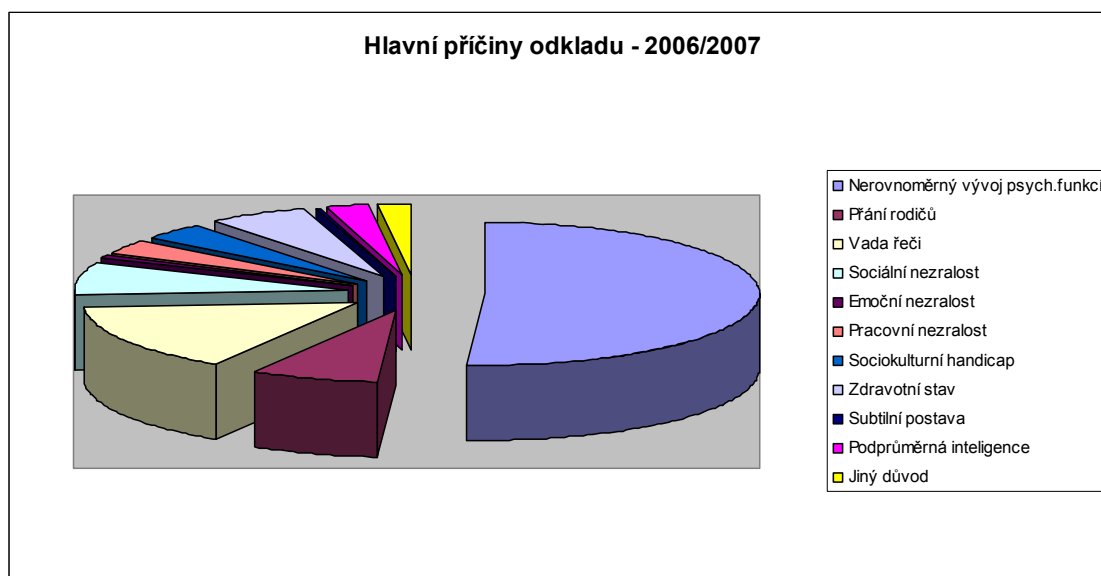


Z analýzy dat Ústavu pro informace ve vzdělávání vyplývá, že procento celkových realizovaných odkladů se celorepublikově několik let pohybuje kolem 22%. Mezi jednotlivými kraji jsou rozdíly v počtu odkladů, nejvíce dětí dostává odklad školní docházky v Praze, kde mělo například v roce 2005 odklad povinné školní docházky téměř 28% dětí. V roce 2006/2007 přišlo k zápisu do první třídy celkem 112 091 dítě, o odklad již při zápisu požádalo 16 552 z nich, což je 17,8%. Dle předpokladů se procento realizovaných odkladů zvýšilo, v dalších měsících přibývaly žádosti o odklad povinné školní docházky a v září 2006 nenastoupilo do základní školy 22,1% dětí zapsaných do 1. tříd. Podobně tomu bylo i v jiných letech, např. v roce 2002/2003 bylo realizováno 22,5% odkladů, v roce 2004/2005 22,4% odkladů, v roce 2006/2007 již zmíněných 22,1% odkladů a v roce 2007/2008 22,8% odkladů. (www.uiv.cz, 2009, www.eacea.ec.europa.eu, 2009)

Ve školním roce 2006/2007 byl nejčastějším hlavním důvodem odkladu povinné školní docházky ve sledovaných mateřských školách nerovnoměrný vývoj jednotlivých psychických funkcí, ze 486 dětí s odkladem povinné školní docházky byl nerovnoměrný vývoj psychických funkcí uveden jako hlavní důvod odkladu u 249 předškoláků, což představuje 51,2% dětí s odkladem povinné školní docházky, 74 dětí, tedy 15,2%, nenastoupilo do školy, jelikož mělo logopedické potíže, 37 dětem, což je 7,6%, neumožnila nástup do základní školy sociální nezralost, na přání rodičů zůstalo o rok déle v šetřených mateřských školách 36 jejich potomků, tedy 7,4% odkladových dětí, a 28 dětem, což znamená 5,8% dětí s odkladem ve zúčastněných mateřských školách, znemožnil zahájení povinné školní docházky jejich zdravotní stav. Přehled všech příčin, které byly hlavním důvodem odkladu povinné školní docházky ve školním roce 2006/2007 ve sledovaných mateřských školách, je znázorněn v grafu č. 2.

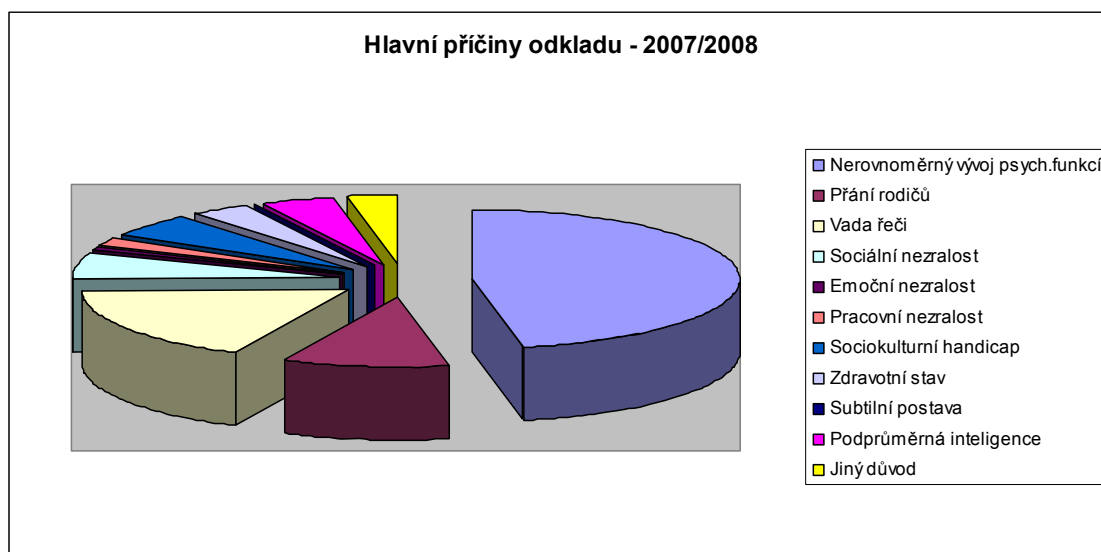
V následujícím školním roce byly ve sledovaných mateřských školách první dva nejčastější důvody odkladu povinné školní docházky totožné. Z 459 dětí s odkladem jich 215, tedy 46,8%, zůstalo v mateřské škole pro nerovnoměrný rozvoj jednotlivých psychických funkcí, u 81 dítěte, což je 17,6%, byla hlavní příčina odkladu logopedická vada. Na třetí příčku se ve školním roce 2007/2008 řadí odklady na přání rodičů, které dostalo 47 dětí, což představuje 10,2% dětí s odkladem povinné školní docházky navštěvující mateřské školy, které se účastnily mého průzkumu. 28 dětí, tedy 6,1%, nenastoupilo do základní školy pro sociální nezralost, téměř stejné množství, přesně 26 dětí, to je 5,7%, zdržel o rok déle v mateřské škole socio-kulturní handicap. U 16 dětí, což znamená 3,5% odkladových dětí, byl hlavním důvodem odložení nástupu do základní školy jejich zdravotní stav. Přehled všech hlavních příčin odkladů povinné školní docházky ukazuje graf č. 3.

Graf č. 2 – Přehled důvodů odkladu povinné školní docházky ve školním roce 2006/2007

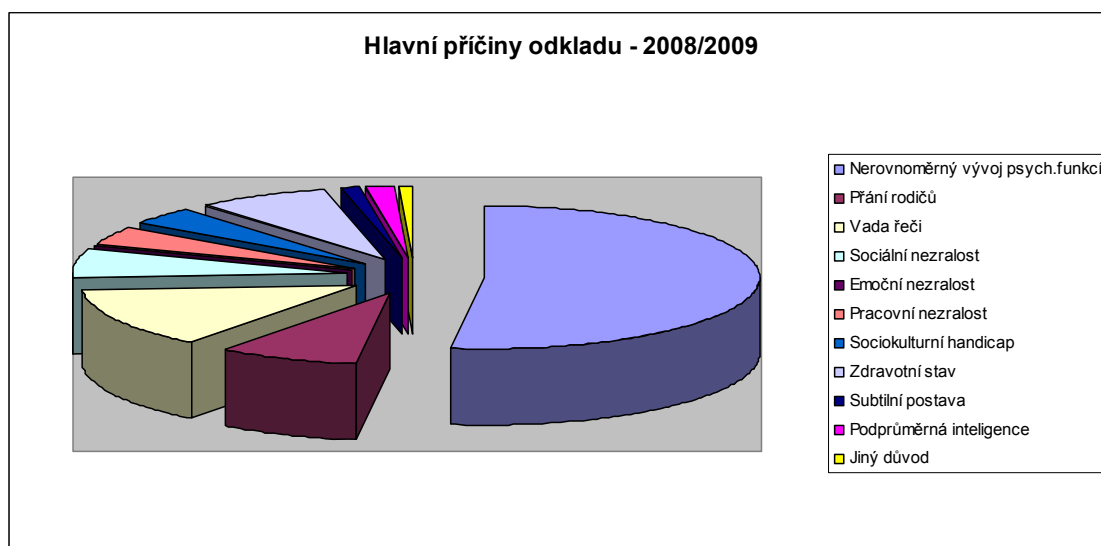


V posledním sledovaném roce byl nejčastějším důvodem odkladu povinné školní docházky opět nerovnoměrný vývoj psychických funkcí, který byl udán u 260 dětí z celkového počtu 501 dítěte s odkladem povinné školní docházky v šetřených mateřských školách, což představuje 51,9%. Na druhém místě je znovu vada řeči, která byla hlavním důvodem odložení nástupu do základní školy u 68 předškoláků, tedy u 13,6%. Odklad na přání rodičů mělo 42 dětí, to je 8,4%, dalším důvodem byl u 39 dětí, tedy 7,8%, neuspokojivý zdravotní stav, který je následován sociální nezralostí, kterou vykazovalo 34 dětí, tedy 6,8%. Přehled všech důvodů, které byly hlavní příčinou odkladu povinné školní docházky u dětí ve sledovaných mateřských školách nalezneme v grafu č. 4. Důvody odkladu povinné školní docházky a jejich přesné počty ve sledovaných mateřských školách v uplynulých třech letech ukazuje tabulka č 2.

Graf č. 3 – Přehled důvodů odkladu povinné školní docházky ve školním roce 2007/2008



Graf č. 4 – Přehled důvodů odkladu povinné školní docházky ve školním roce 2008/2009

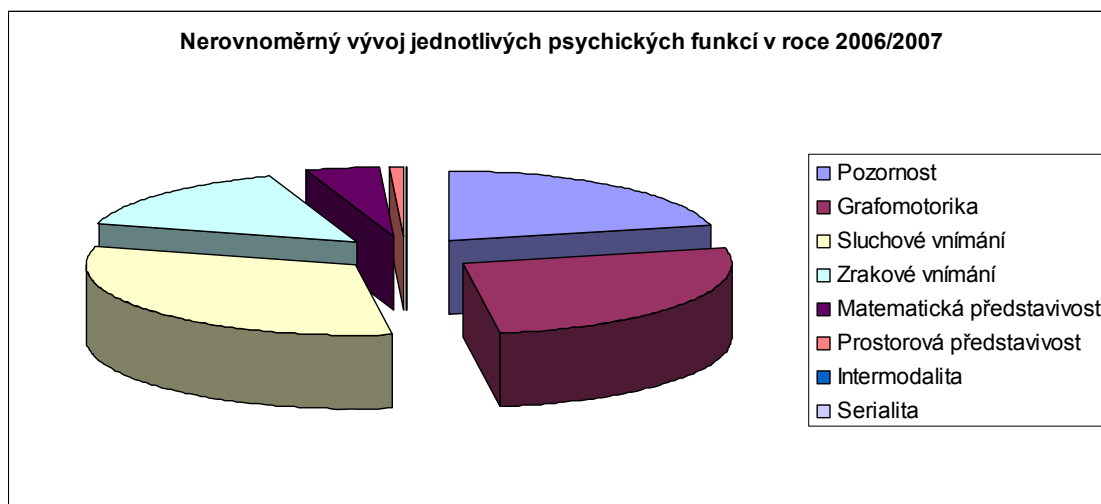


Tabulka č. 2 – Důvody odkladu povinné školní docházky ve sledovaných mateřských školách ve školních letech 2006/2007, 2007/2008 a 2008/2009

Školní rok	Odkladů celkem	Hlavní důvody odkladu										
		Nerovn. vývoj psych. funkcí	Přání rodičů	Vada řeči	Sociální nezralost	Emoční nezralost	Pracovní nezralost	Sociokulturní handicap	Zdravotní stav	Subtilní postava	Podprůměrná inteligence	Jiný důvod
2006/2007	486	249	36	74	37	4	16	19	28	2	12	9
2007/2008	459	215	47	81	28	2	9	26	16	0	21	14
2008/2009	501	260	42	68	34	0	21	19	39	6	8	4

Zajímavý je také pohled na jednotlivé psychické funkce, jejichž nedostatečný rozvoj činil předškolákům ve sledovaných mateřských školách největší potíže. Ve školním roce 2006/2007 z 249 dětí, u kterých byl hlavním důvodem odkladu nerovnoměrný vývoj jednotlivých psychických funkcí, byla u 79 dětí jako nejslabší uvedena oblast sluchového vnímání. Na druhém místě se objevují problémy s grafomotorikou, které byly udány u 66 dětí, dále následuje nedostatečná pozornost, která byla největším problémem u 53 dětí, a potíže v oblasti zrakového vnímání, jež byly diagnostikovány u 38 předškoláků. Přesné rozložení nejproblematictějších psychických funkcí u dětí s odkladem povinné školní docházky pro nerovnoměrný rozvoj psychických funkcí ve sledovaných mateřských školách ve školním roce 2006/2007 znázorňuje graf č. 5.

Graf č. 5 – Jednotlivé psychické funkce, které byly hlavní příčinou odkladu ve školním roce 2006/2007

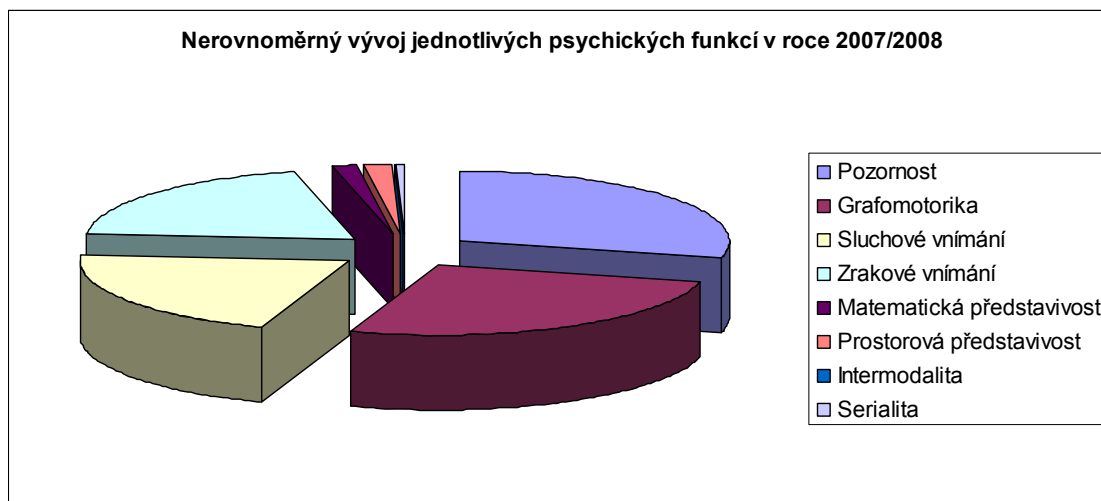


V následujícím školním roce byla mezi dětmi s odkladem povinné školní docházky pro nerovnoměrný rozvoj psychických funkcí jako nejslabší oblast nejčastěji udána nedostatečná pozornost. Jednalo se o 62 dětí z celkového počtu 215 předškoláků, kteří měli ve školním roce 2007/2008 ve sledovaných mateřských školách odklad povinné školní docházky pro nerovnoměrný rozvoj jednotlivých psychických funkcí. Na druhém místě následovala oslabení v oblasti grafomotoriky, které bylo udáno u 57 dětí, 45 předškoláků mělo největší obtíže ve sluchovém vnímání a u 43 dětí bylo za nejslabší oblast označeno zrakové vnímání. Přehled jednotlivých psychických funkcí, které činily dětem největší obtíže v šetřených mateřských školách v uvedeném školním roce najdeme v grafu č. 6.

V posledním sledovaném roce bylo mezi dětmi s odkladem povinné školní docházky pro nerovnoměrný rozvoj jednotlivých psychických funkcí nejvíce předškoláků s potížemi s nedostatečnou pozorností, kterých bylo 76 z celkového počtu 260 dětí s odkladem povinné školní docházky pro nerovnoměrný rozvoj psychických funkcí. Dále následovaly problémy v oblasti zrakového vnímání, které vykazovalo 67 dětí, 58 dětí mělo největší

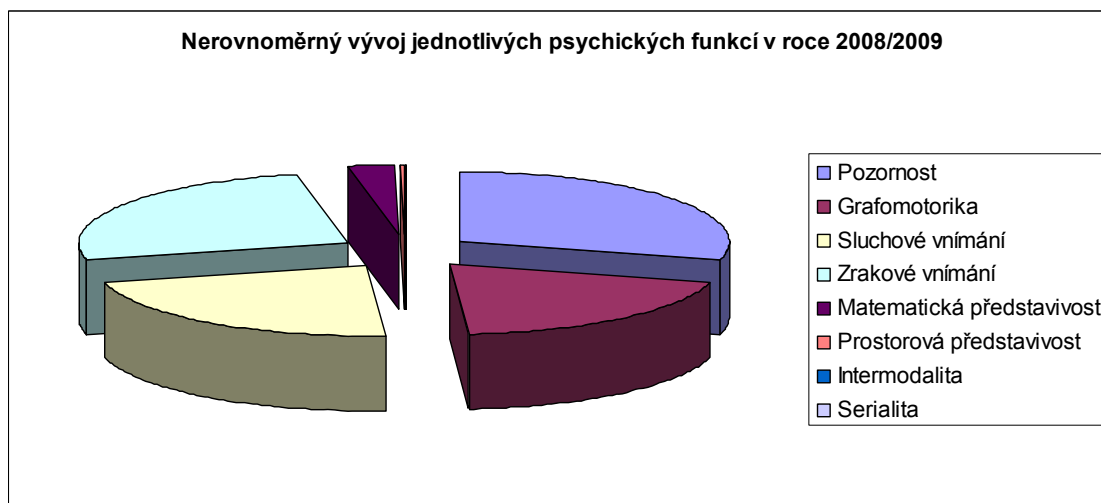
potíže se sluchovým vnímáním a u 51 předškoláka byla za nejslabší oblast označena oblast grafomotoriky. V grafu č. 7 jsou zobrazeny jednotlivé psychické funkce, které byly ve sledovaných mateřských školách ve školním roce 2008/2009 hlavním důvodem odkladu povinné školní docházky. Tabulka č. 3 nabízí přehled jednotlivých psychických funkcí, které byly hlavní příčinou odkladu povinné školní docházky v šetřených mateřských školách ve všech třech sledovaných letech.

Graf č. 6 – Jednotlivé psychické funkce, které byly hlavní příčinou odkladu ve školním roce 2007/2008



Prostřednictvím dotazníku jsem společně s hlavním důvodem odkladu povinné školní docházky mapovala i přítomnost dalších oslabených oblastí. Zajímalo mě, zda se ve významnějším množství vyskytují děti, které vykazují potíže ve více oblastech považovaných z hlediska školního úspěchu za důležité.

Graf č. 7 – Jednotlivé psychické funkce, které byly hlavní příčinou odkladu ve školním roce 2008/2009



Tabulka č. 3 – Přehled jednotlivých psychických funkcí, které byly hlavní příčinou odkladu v letech 2006/2007 – 2008/2009

Školní rok	Nerovnoměrný vývoj jednotlivých psychických funkcí								
	Celkem	Pozornost	Grafomotorika	Sluchové vnímání	Zrakové vnímání	Matematická představivost	Prostorová představivost	Intermodalita	Serialita
2006/2007	249	53	66	79	38	11	2	0	0
2007/2008	215	62	57	45	43	3	4	0	1
2008/2009	260	76	51	58	67	7	1	0	0

Ve školním roce 2006/2007 ze 486 dětí s odkladem povinné školní docházky byl tento odklad udělen na základě oslabení pouze v jedné oblasti jen 121 dítěti. Pokud si uvědomíme, že v uvedeném školním roce mělo ve sledovaných mateřských školách 36 dětí odklad na přání rodičů, tedy se u nich nevyskytovala žádná oslabení vyžadující odložení nástupu do základní školy, důvodem odkladu bylo přání rodičů, kteří si ve většině případů od tohoto opatření slibují dosažení lepšího školního úspěchu svých potomků, kteří nastoupí-li do základní školy o rok starší, lépe se s nároky školy vyrovnají, a dalších 9 dětí nenastoupilo do školy z „jiného“ důvodu, většinou se jednalo o stěhování rodiny, které by v průběhu prvního ročníku vyžadovalo změnu základní školy, tedy se zde u dětí opět nevyskytovaly žádné obtíže, zjišťujeme, že pouze 76 dětí, které zůstaly o rok déle v mateřských školách, vykazovaly problémy jen v jedné oblasti. Bylo mezi nimi 19 dětí, které měly odloženou povinnou školní docházku pro zdravotní potíže, 32 dětí s logopedickými problémy, 16 dětí s oslabenou grafomotorikou, jedno dítě se subtilní postavou a 8 dětí se sociální nezralostí.

Z 365 dětí, u kterých byl uveden více než jeden důvod pro udělení odkladu povinné školní docházky, se u 186 objevují potíže s grafomotorikou, u 172 vada řeči, u 158 nedostatečná pozornost, 149 dětí mělo oslabené sluchové vnímání, 132 předškoláků vykazovalo nedostatečně rozvinutou zrakovou percepci, 121 dětí mělo problémy s prostorovou orientací, 96 dětí nemělo dostatečně rozvinutou matematickou představivost, 85 dětí bylo sociálně nezralých, 60 dětem neumožnil vstup do základní školy jejich zdravotní stav, 52 dětí vykazovalo nedostatečnou pracovní zralost, 36 dětí bylo emočně nezralých, u 26 dětí se na odkladu povinné školní docházky podílel jejich sociokulturní handicap, u 22 dětí byla uvedena oslabená intermodalita, 20 dětí mělo pomalé psychomotorické tempo, 17 sníženou inteligenci, 16 dětem činila problémy serialita a u 14 dětí byla udána subtilní postava. Graf v příloze č.13 ukazuje počty dětí s potížemi v jednotlivých oblastech, které byly hlavním i dalším důvodem odkladu povinné školní docházky ve sledovaných mateřských školách ve školním roce 2006/2007.

V následujícím školním roce z 459 dětí s odkladem povinné školní docházky mělo jediný důvod odkladu povinné školní docházky 129 dětí, z nichž mělo 47 dětí odklad na přání rodičů a 14 dětem byl odklad udělen z „jiného“ důvodu, prakticky tedy mělo oslabenou pouze jednu oblast 68 dětí. Patřilo mezi ně 19 dětí s vadou řeči, 12 dětí se zdravotními problémy, 23 dětí s oslabenou grafomotorikou a 14 dětí se sociální nezralostí.

Z 330 dětí, u kterých byl udán více než jeden důvod odkladu povinné školní docházky, se u 203 dětí objevují potíže s grafomotorikou, 128 dětí mělo problémy s nedostatečnou



pozorností, u 123 předškoláků byla diagnostikována vada řeči, 120 dětí vykazovalo oslabení ve sluchové percepci, u 106 dětí bylo uvedeno nedostatečně rozvinuté zrakové vnímání, 80 dětí mělo potíže s pracovní nezralostí, 78 dětí jevílo nedostatky v matematické představivosti, 71 dětí bylo sociálně nezralých, u 64 dětí byla udána nedostatečná prostorová orientace, u 48 dětí se setkáváme se zdravotními problémy, 32 předškoláků mělo pomalé psychomotorické tempo, 32 dětí nenastoupilo do základní školy pro sociokulturní handicap, u 30 dětí je uvedeno oslabení v oblasti seriality, 26 předškoláků mělo udáno subtilní postavu, 25 dětem bránila ve vstupu do základní školy emoční nezralost a stejnému počtu snížená inteligence, 19 dětí vykazovalo oslabení funkce intermodality. Přehled počtu dětí s problémy v jednotlivých oblastech, které byly hlavním i dalším důvodem odkladu povinné školní docházky, znázorňuje graf v příloze č.14.

V posledním sledovaném roce z 501 dítěte s odkladem povinné školní docházky byl u 144 dětí uveden pouze jeden důvod odložení nástupu do základní školy. Pokud odečteme 42 dětí s odkladem školní docházky na přání rodičů a 4 děti, u kterých byl „jiný“ důvod k odložení nástupu do základní školy, zjistíme, že v tomto školním roce ve sledovaných mateřských školách mělo ze všech dětí s odkladem povinné školní docházky 98 dětí oslabenou pouze jednu oblast. Jednalo se o 32 dětí s vadou řeči, 29 dětí se zdravotními problémy, 4 děti se subtilní postavou, 19 předškoláků s potížemi v oblasti grafomotoriky, 12 dětí sociálně nezralých, 1 dítě s nedostatečnou matematickou představivostí a 1 dítě s oslabením ve zrakové oblasti.

Z 357 dětí s potížemi ve dvou nebo více oblastech byla u 192 dětí uvedena porucha pozornosti, 126 předškoláků vykazovalo oslabení v oblasti grafomotoriky, 115 dětí se potýkalo s logopedickou vadou, u 112 dětí bylo udáno oslabení ve zrakové oblasti, 96 dětí mělo potíže ve sluchové oblasti, 86 předškoláků nedisponovalo dostatečnou pracovní zralostí, 72 dětem činila problémy sociální nezralost, oslabení v oblasti matematické představivosti bylo diagnostikováno u 58 dětí, nedostatečná prostorová orientace byla konstatována u 57 předškoláků, 46 dětí nenastoupilo do školy pro zdravotní problémy, 38 dětí nebylo dostatečně emočně zralých, u 26 dětí bylo důvodem odkladu oslabení v oblasti seriality, u 22 oslabení v oblasti intermodality, 19 předškoláků zůstalo o rok déle v mateřské škole pro sociokulturní handicap, stejný počet dětí měl uvedené pomalé psychomotorické tempo, u 16 dětí byla udána subtilní postava a u 11 snížená inteligence. Přesný přehled o jednotlivých oslabených oblastech, které se staly hlavním a dalším důvodem odkladu povinné školní docházky ve sledovaných mateřských školách ve školním roce 2008/2009 nabízí graf v příloze 15.

Dotazník nám poskytl další zajímavé údaje týkající se způsobu práce v mateřské škole s dětmi po odkladu povinné školní docházky. Všechny 83 mateřských škol, které se zúčastnily průzkumu pro mou diplomovou práci spolupracuje s pedagogicko-psychologickou poradnou, způsob této spolupráce se však liší. Většinu, přesně 48 šetřených mateřských škol psycholog nenavštěvuje, spolupráce s poradnou je zúžena na pouhé předání kontaktu na poradnu rodičům dětí, v jejichž vývoji učitelka mateřské školy odhalila určité nesrovnalosti. 31 mateřských škol navštěvuje psycholog jedenkrát ročně při screeningovém vyšetření školní zralosti, jinak je forma spolupráce stejná jako u první

skupiny, tedy pokud učitelka vyhodnotí, že určité dítě potřebuje pomoc pedagogicko-psychologické poradny, předá na ni rodičům kontakt. Pouze 4 mateřské školy udávají intenzivnější spolupráci s psychologem pedagogicko-psychologické poradny, který pravidelně několikrát ročně mateřskou školu navštěvuje a společně s pedagogy mateřské školy se snaží poskytnout dětem efektivní pomoc.

Kromě spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou udává 67 mateřských škol spolupráci s některou ze základních škol ze svého okolí. Většinou se jedná o vzájemné návštěvy při příležitosti různých akcí a organizování společných programů a projektů, tento způsob spolupráce uvádí 59 mateřských škol. Pouze 8 školek organizuje kromě vzájemných návštěv dětí také pravidelná setkání učitelek mateřských a základních škol, při kterých si vyměňují své zkušenosti a poznatky.

75 mateřských škol uvádí pravidelnou spolupráci s klinickým logopedem, která v 53 školách spočívá v screeningovém vyšetření dětí logopedem ve školce, který vybere děti, které potřebují logopedickou péči, a tyto děti se svými rodiči za logopedem poté docházejí. V 10 školách klinický logoped pravidelně ordinuje přímo ve školce a rodiče se k němu mohou se svým dítětem objednat. 14 školek může dětem poskytnout intenzivnější logopedickou péči, protože některá z učitelek splňuje požadavky na vzdělání pro logopedické asistentky, ty pak mají s klinickým logopedem mnohem intenzivnější spolupráci.

6 sledovaných mateřských škol uvádí spolupráci se speciálně- pedagogickým centrem, jedná se o mateřské školy, které integrují děti se speciálními výchovnými a vzdělávacími potřebami.

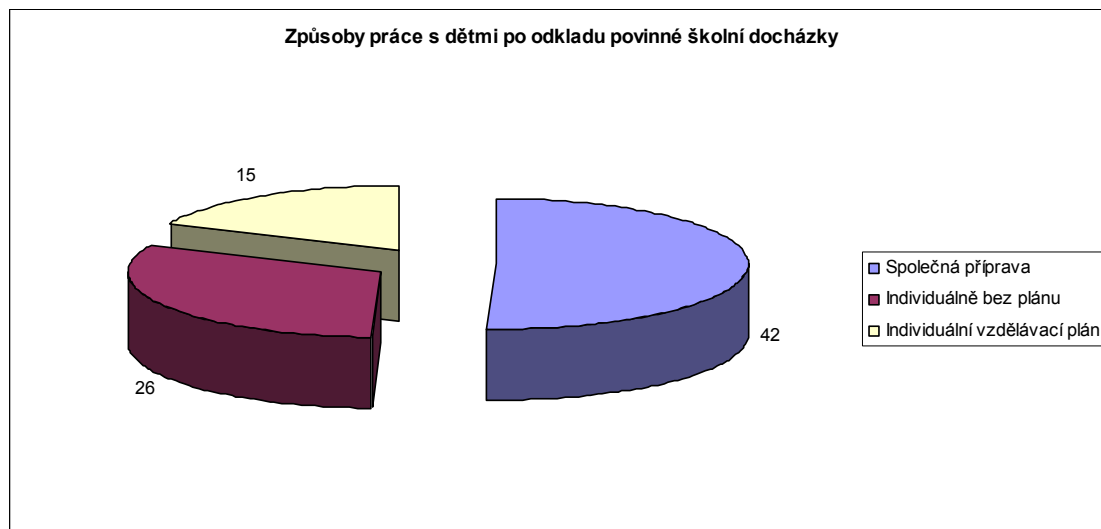
Práce s dětmi po odkladu povinné školní docházky ve 42 mateřských školách sledovaných dotazníkovou metodou probíhá pouze v rámci společných činností, kterých se účastní všechny v danou dobu přítomné děti nastupující v září do základní školy a které jsou zaměřeny na rozvoj jednotlivých funkcí důležitých pro úspěšný vstup do základní školy. Nerespektuje se tedy individuální potřeba dítěte, jelikož rozvíjí i oblasti, které u něho dosahují dobré úrovně, naopak na funkce, které by potřeboval procvičovat, poté nezbyvá dostatek času. Oslabené funkce se často rozvíjí bez ohledu na jejich momentální úroveň, takže se přeskočí určité důležité etapy rozvoje a odvedená práce nemůže přinášet odpovídající výsledky, jelikož bez zvládnutí předchozích etap se nedají stimulovat etapy následující, které často na předcházejících, dostatečně rozvinutých etapách staví.

Individuálně, ale bez vypracovaného individuálního vzdělávacího programu, pracuje s dětmi po odkladu povinné školní docházky 26 mateřských škol, které se zúčastnily mého dotazníkového šetření. Oblasti, které u každého konkrétního dítěte rozvíjejí, vycházejí z výsledků vlastní pedagogické diagnostiky učitelek, nebo ze závěrů vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, popřípadě z kombinace obou zmíněných způsobů.

Podle individuálního vzdělávacího programu rozvíjí potřebné oblasti u dětí po odkladu povinné školní docházky 15 sledovaných mateřských škol. 4 mateřské školy

vypracovávají individuální vzdělávací program ve spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou, ve zbylých 11 mateřských školách školách vytvářejí individuální vzdělávací program učitelka a ředitelka školky. Graf č. 8 ukazuje jednotlivé způsoby práce s dětmi po odkladu povinné školní docházky ve sledovaných mateřských školách.

Graf č. 8 – Způsoby práce s dětmi po odkladu povinné školní docházky ve sledovaných mateřských školách



Učitelky mateřských škol, které se účastnily mého dotazníkového šetření, měly označit z nabízených stimulačních programů ty, o kterých již někdy slyšely, měly možnost napsat další metody, které nebyly v nabídce uvedeny, žádala jsem je o stručnou charakteristiku programů, které více znají, a o vypsání stimulačních programů, které samy používají.

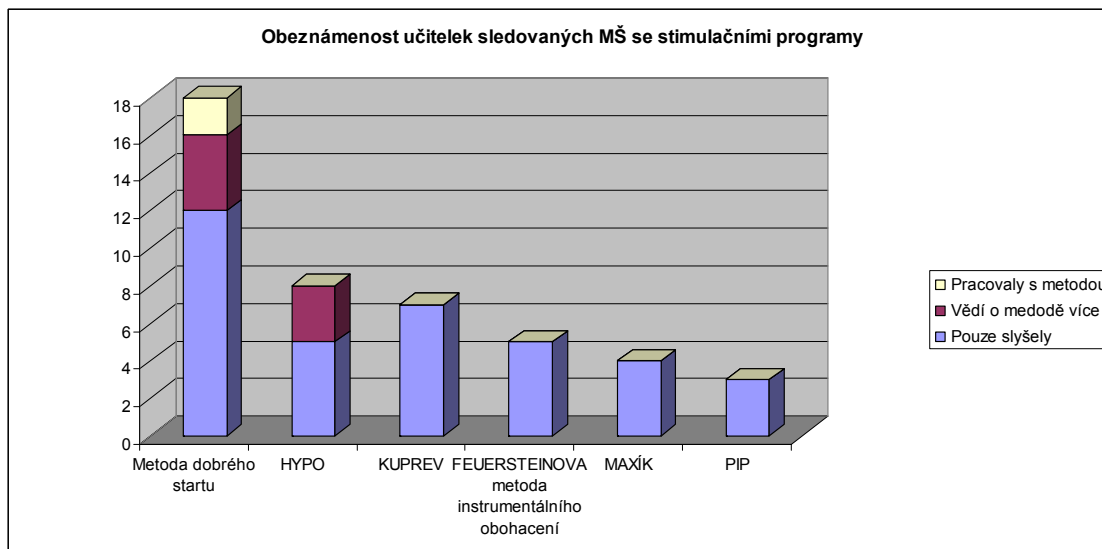
Nejčastěji učitelky slyšely o programu Jany Swierkoszové Metoda dobrého startu, který byl uveden v 18 dotaznících. O programu HYPO Zdeny Michalové slyšelo 8 respondentů, o existenci KUPREVu Pavly Kuncové ví 7 učitelek, 5 má povědomí o Feuersteinově metodě instrumentálního obohacení, 4 o Maxíkovi Pavly Bubeníčkové a 3 o PIPu Blanky Housarové.

V 11 dotaznících byla uvedena metoda Brigitte Sindelárové Předcházíme poruchám učení, kterou jsem v nabídce stimulačních programů neuvedla, jelikož jsem zmíněnou metodu zařadila mezi materiály, dle kterých můžeme rozvíjet jednotlivé oslabené funkce dle individuální potřeby dítěte, ale respondentky si na ni v souvislostise stimulačními programy vzpomněly. 9 učitelek program Sindelárové stručně charakterizovalo, 7 z nich s ním i pracuje.

Alespoň základní informace o Metodě dobrého startu uvedlo v dotaznících 6 učitelek, 2 z tohoto počtu udávají, že s touto metodou v minulosti samy pracovaly. Stručnou charakteristiku programu HYPO napsaly 3 respondentky, žádná z nich však s tímto

programem nemá osobní zkušenosti. Ostatní stimulační programy učitelky sledovaných mateřských škol podrobněji neznají. Graf č. 9 znázorňuje obeznámenost učitelek šetřených mateřských škol s uvedenými stimulačními programy vhodnými pro práci s dětmi po odkladu povinné školní docházky.

Graf č. 9 – Obeznámenost učitelek sledovaných mateřských škol se stimulačními programy pro děti po odkladu povinné školní docházky



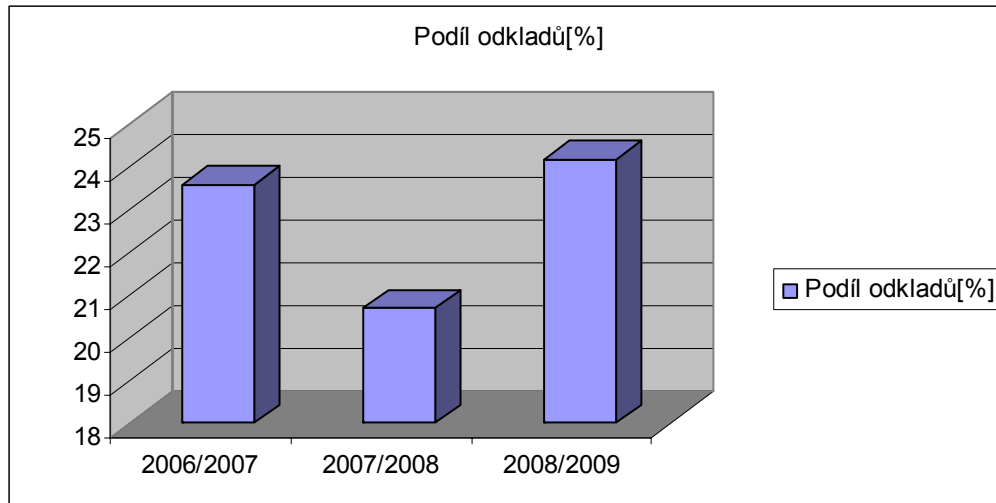
## 8.2.2 Výsledky získané pomocí strukturovaného rozhovoru a analýzy pedagogické dokumentace

Strukturovaný rozhovor jsem uskutečnila v 18 pražských mateřských školách. V roce 2006/2007 tyto školky navštěvovalo 453 předškoláků, z kterých mělo odklad povinné školní docházky 107 dětí, což představuje 23,6%. O rok později bylo ve sledovaných mateřských školách 426 dětí předškolního věku, z nichž jich v září do základní školy nenastoupilo 88, odklad povinné školní docházky dostalo tedy 20,7% chlapců a dívek. Poslední sledovaný rok chodilo do uvedených mateřských škol 476 předškoláků, o rok déle v nich zůstalo 115 z nich, což je 24,2%. Počet odkladů povinné školní docházky v posledních třech letech v mateřských školách, v kterých jsem uskutečnila rozhovor je znázorněn v tabulce č. 4, podíl odkladů zobrazuje graf č. 10.

Tabulka č. 4 – Počet odkladů povinné školní docházky v letech 2006/2007 až 2008/2009 v mateřských školách, v kterých jsem údaje zjišťovala strukturovaným rozhovorem

Školní rok	Předškoláků	Z toho odkladů	Podíl odkladů[%]
2006/2007	453	107	23.6
2007/2008	426	88	20.7
2008/2009	476	115	24.2

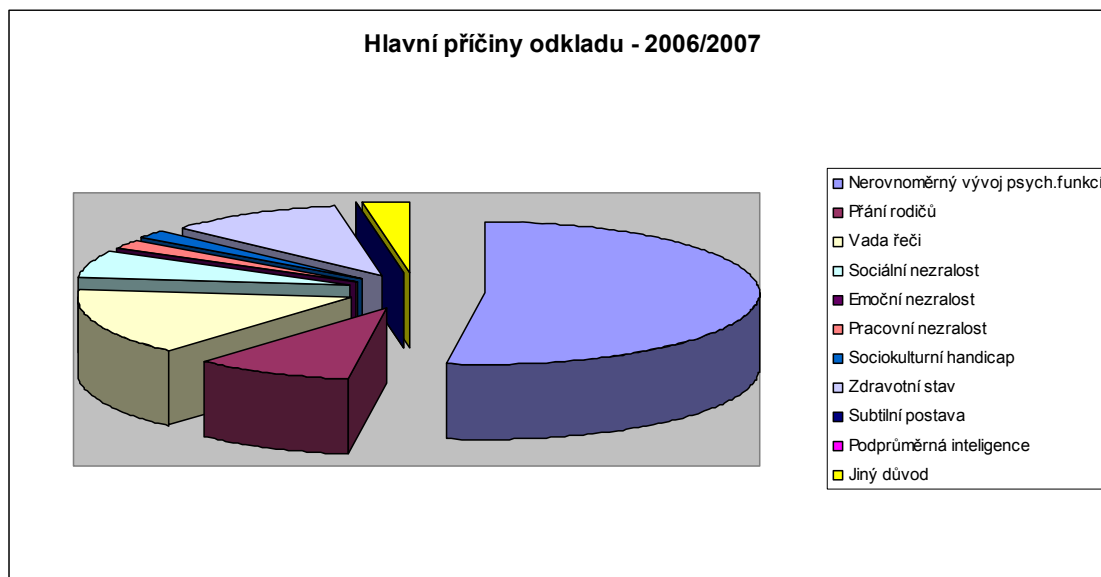
Graf č. 10 – Podíl odkladů povinné školní docházky v letech 2006/2007 až 2008/2009 v uvedených mateřských školách



Ve školním roce 2006/2007 byl nejčastějším hlavním důvodem odkladu povinné školní docházky nerovnoměrný vývoj jednotlivých psychických funkcí, ze 107 dětí s odkladem povinné školní docházky byl uveden u 56 z nich, což je 52,3%, 16 dětí, tedy 15%, nenastoupilo do školy pro logopedické potíže, 11 dětem, tedy 10,3%, neumožnil vstup do školy jejich zdravotní stav, 10 dětí, což představuje 9,3%, dostalo odklad povinné školní docházky na přání rodičů a 7 dětí, tedy 6,5%, nenastoupilo do základní školy pro sociální nezralost. Přehled všech příčin, které byly hlavním důvodem odkladu povinné školní docházky ve sledovaných mateřských školách ve školním roce 2006/2007 ukazuje graf č. 11.

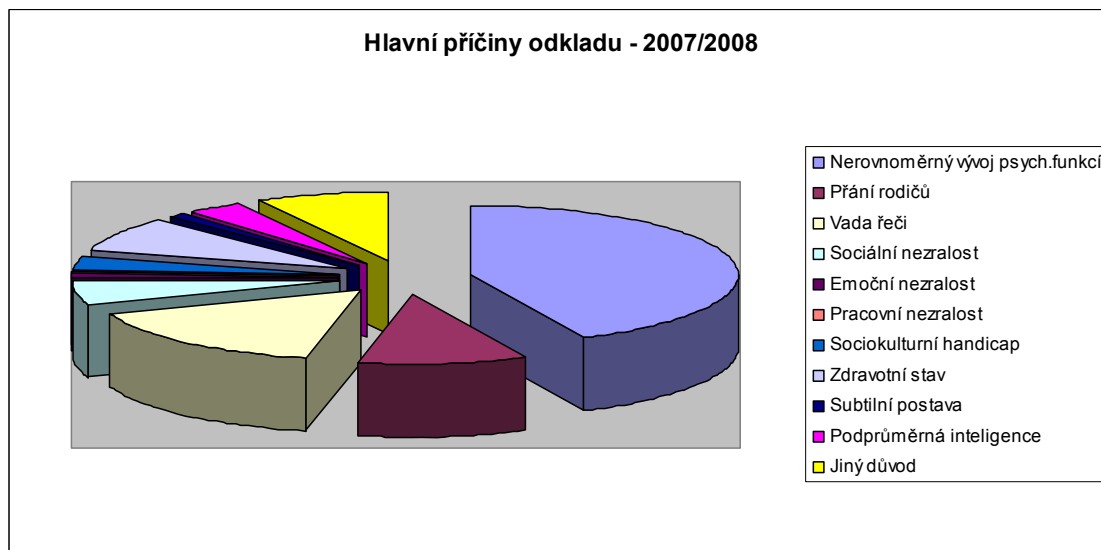
V druhém sledovaném školním roce byl nejčastějším hlavním důvodem odkladu povinné školní docházky opět nerovnoměrný vývoj jednotlivých psychických funkcí, který byl udán u 38 dětí, tedy u 43,2%, 14 dětí, což představuje 15,9%, mělo vadu řeči, 9 předškoláků, to je 10,2%, dostalo odklad na přání rodičů, 7 dětí, v procentech 8% dětí s odkladem ve sledovaných mateřských školách, nenastoupilo do školy pro svůj zdravotní stav a stejný počet měl jako příčinu odkladu uveden jiný důvod, 5 dětí nebylo pro vstup do základní školy dostatečně sociálně zralých, což představuje 5,7%. Graf č. 28 znázorňuje všechny důvody, které byly hlavní příčinou odkladu povinné školní docházky ve školním roce 2007/2008 v mateřských školách, v kterých jsem získávala informace pomocí strukturovaného rozhovoru.

Graf č. 11 – Přehled všech hlavních příčin odkladu povinné školní docházky ve školním roce 2006/2007



Graf č. 12 znázorňuje všechny důvody, které byly hlavní příčinou odkladu povinné školní docházky ve školním roce 2007/2008 v mateřských školách, v kterých jsem získávala informace pomocí strukturovaného rozhovoru.

Graf č. 12 – Přehled všech hlavních příčin odkladu povinné školní docházky ve školním roce 2007/2008

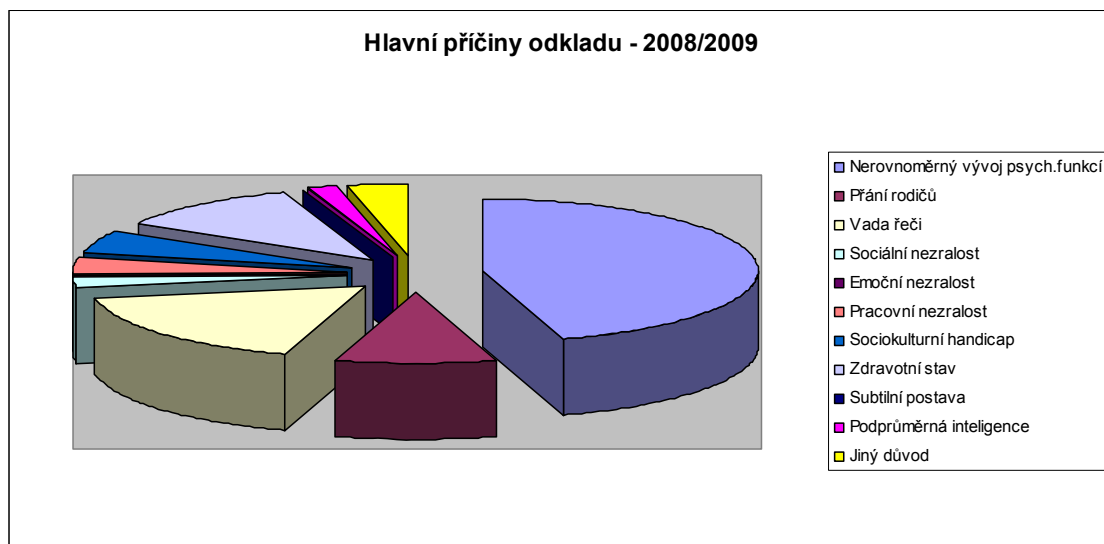


I v posledním sledovaném roce byl nejčastějším hlavním důvodem odkladu povinné školní docházky nerovnoměrný vývoj jednotlivých psychických funkcí, pro který do

základní školy nenastoupilo 52 dětí, tedy 45,2% dětí s odkladem ve sledovaných mateřských školách, na druhém místě se stejně jako v předchozích letech objevují logopedické vady, které byly udány u 20 předškoláků, což představuje 17,4%, 13 dětem, to je 11,3%, neumožnil nástup do základní školy jejich zdravotní stav, 11 předškoláků, tedy 9,6%, zůstalo o rok déle v mateřské škole na přání rodičů a u 6 dětí, což představuje 5,2%, byl důvodem odkladu sociokulturní handicap. Přehled všech důvodů, které byly hlavní příčinou odkladu povinné školní docházky ve sledovaných mateřských školách ve školním roce 2008/2009 zobrazuje graf č. 13. Tabulka č. 5 ukazuje všechny hlavní důvody odkladu ve sledovaných třech letech v mateřských školách, v kterých probíhal strukturovaný rozhovor.

Při pohledu na jednotlivé nedostatečně rozvinuté psychické funkce, které byly příčinou odkladu povinné školní docházky se ukazuje, že ve školním roce 2006/2007 z 56 dětí, které měly odklad pro nerovnoměrný vývoj jednotlivých psychických funkcí, byla u 19 dětí nejvíce oslabena pozornost, 15 dětí mělo největší potíže s grafomotorikou, u 12 dětí bylo nedostatečně rozvinuto sluchové a u 7 zrakové vnímání a 3 předškolákům činila problémy matematická představivost. Přesné rozložení nejproblematictějších psychických funkcí u dětí s odkladem povinné školní docházky pro nerovnoměrný rozvoj psychických funkcí ve sledovaných mateřských školách ve školním roce 2006/2007 ukazuje graf č. 14.

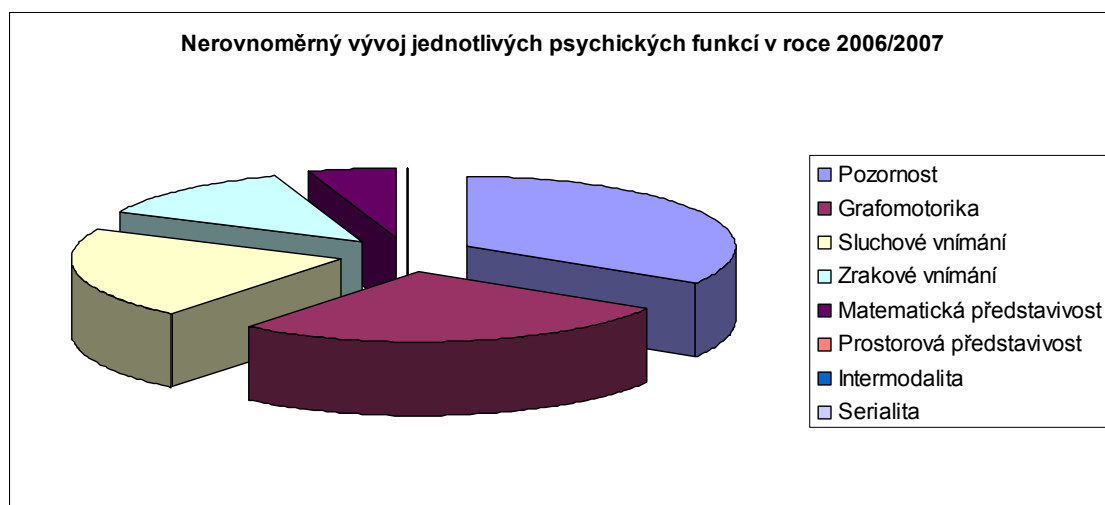
Graf č. 13 - Přehled všech hlavních důvodů odkladu povinné školní docházky ve školním roce 2008/2009



Tabulka č. 5 – Důvody odkladu povinné školní docházky ve sledovaných mateřských školách ve školních letech 2006/2007, 2007/2008 a 2008/2009

Školní rok	Odkladů celkem	Hlavní důvody odkladu										
		Nerovn. vývoj psych. funkcí	Přání rodičů	Vada řeči	Sociální nezralost	Emoční nezralost	Pracovní nezralost	Sociokulturní handicap	Zdravotní stav	Subtilní postava	Podprůměrná inteligence	Jiný důvod
2006/2007	107	56	10	16	7	0	2	2	11	0	0	3
2007/2008	88	38	9	14	5	1	0	3	7	1	3	7
2008/2009	115	52	11	20	3	0	4	6	13	0	2	4

Graf č. 14 – Nejproblematictější psychické funkce u dětí s odkladem povinné školní docházky pro nerovnoměrný rozvoj psychických funkcí ve školním roce 2006/2007

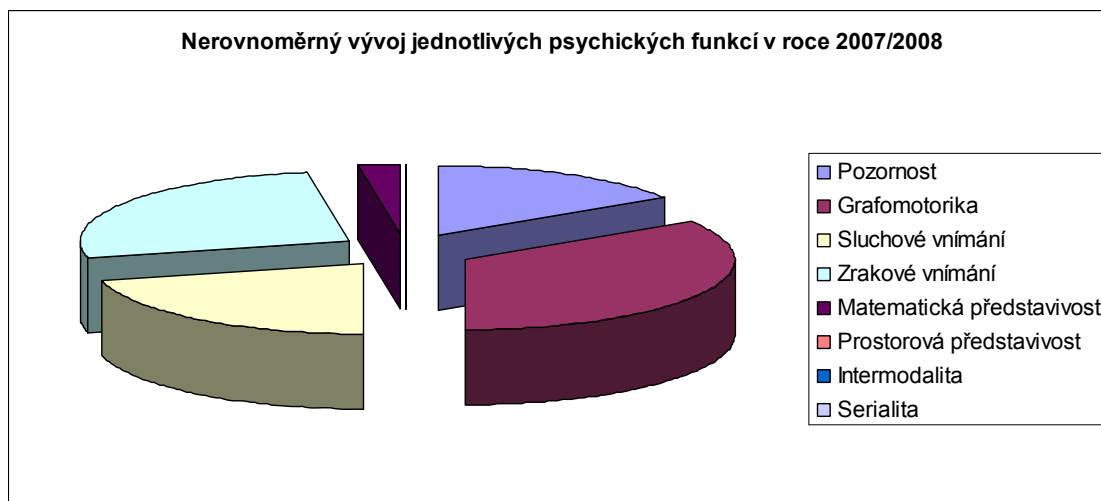


Ve školním roce 2007/2008 mělo z 38 dětí, které dostaly odklad povinné školní docházky pro nerovnoměrný vývoj psychických funkcí, 13 největší potíže s grafomotorikou, 10 dětí se potýkalo s nedostatečně rozvinutým zrakovým vnímáním, 8 mělo nejvíce oslabeno sluchové vnímání u 6 dětí byla hlavním důvodem odkladu nedostatečná úroveň pozornosti a u 1 předškoláka nerozvinutá matematická představivost. Graf č. 15 znázorňuje rozložení nejproblematictějších psychických funkcí u dětí s odkladem povinné školní docházky pro nerovnoměrný vývoj psychických funkcí v roce 2007/2008.

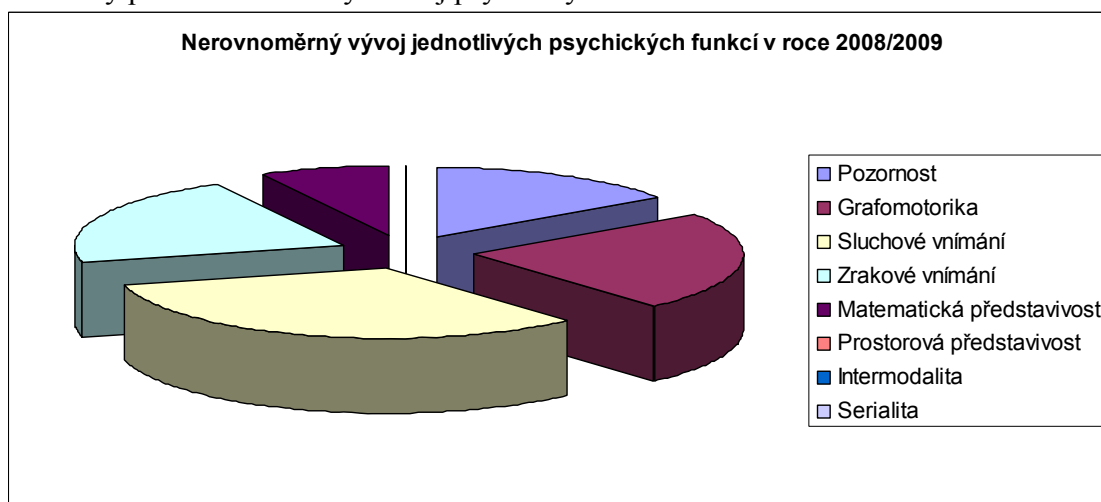
V posledním sledovaném roce z 52 dětí s odkladem povinné školní docházky pro nerovnoměrný rozvoj psychických funkcí, jich 17 mělo nejvíce oslabeno sluchové vnímání, 12 dětem činila největší potíže nerozvinutá grafomotorika, 11 oslabené zrakové vnímání, 8 předškolákům nedostatečně rozvinutá pozornost a 4 matematická představivost. Přehled nejproblematictějších funkcí u dětí s odkladem povinné školní docházky pro nerovnoměrný rozvoj jednotlivých psychických funkcí v roce 2008/2009 nabízí graf č. 16. Tabulka č. 6 ukazuje přehled jednotlivých psychických funkcí, které byly hlavní příčinou odkladu povinné školní docházky ve sledovaných třech letech v mateřských školách, v kterých proběhl strukturovaný rozhovor.



Graf č. 15 – Nejproblematictější psychické funkce u dětí s odkladem povinné školní docházky pro nerovnoměrný rozvoj psychických funkcí ve školním roce 2007/2008



Graf č. 16 – Nejproblematictější psychické funkce u dětí s odkladem povinné školní docházky pro nerovnoměrný rozvoj psychických funkcí ve školním roce 2008/2009



Tabulka č. 6 – Přehled jednotlivých psychických funkcí, které byly hlavní příčinou odkladu v letech 2006/2007 – 2008/2009

Školní rok	Nerovnoměrný vývoj jednotlivých psychických funkcí								
	Celkem	Pozornost	Grafomotorika	Sluchové vnímání	Zrakové vnímání	Matematická představivost	Prostorová představivost	Intermodalita	Serialita
2006/2007	56	19	15	12	7	3	0	0	0
2007/2008	38	6	13	8	10	1	0	0	0
2008/2009	52	8	12	17	11	4	0	0	0

Při rozhovoru jsem stejně jako u dotazníkového šetření společně s hlavním důvodem odkladu povinné školní docházky mapovala i přítomnost dalších oslabených oblastí.

Ve školním roce 2006/2007 ze 107 dětí s odkladem povinné školní docházky mělo tento odklad udělen na základě oslabení pouze v jedné oblasti jen 29 dětí. Z nich bylo 10 odkladů na přání rodičů a 3 odklady měly uveden „jiný důvod“, u těchto dětí se tedy žádná oslabení nevyskytovala, je proto zřejmé, že pouze 16 dětí vykazovalo problém jen v jedné oblasti. Jednalo se o 8 dětí, které nemohly nastoupit do základní školy pro svůj zdravotní stav, 5 dětí s logopedickými problémy a 3 děti se sociální nezralostí.

Ze 78 dětí, u kterých byl uveden více než jeden důvod pro udělení odkladu povinné školní docházky, se u 43 objevují potíže s grafomotorikou, 39 mělo oslabené sluchové vnímání, u 34 byla uvedena vada řeči, u 28 nedostatečná pozornost, 26 předškoláků vykazovalo nedostatečně rozvinutou zrakovou percepci, 16 dětí mělo potíže s matematickou představivostí, 15 se sociální nezralostí, 15 dětí nemohlo nastoupit do základní školy pro svůj zdravotní stav, 11 dětem činila problémy prostorová orientace, 9 dětí vykazovalo nedostatečnou pracovní zralost, 7 dětí bylo emočně nezralých, u 6 dětí se na odkladu povinné školní docházky podílel jejich sociokulturní handicap, 6 dětí mělo pomalé psychomotorické tempo, stejný počet subtilní postavu, 5 sníženou inteligenci, 4 předškolákům činila potíže serialita, u 2 dětí byla uvedena oslabená intermodalita. Graf v příloze č.16 ukazuje počty dětí s potížemi v jednotlivých oblastech, které byly hlavním i dalším důvodem odkladu povinné školní docházky v mateřských školách, v kterých byl uskutečněn strukturovaný rozhovor, ve školním roce 2006/2007.

V následujícím školním roce z 88 dětí s odkladem povinné školní docházky byl uveden pouze jediný důvod odkladu u 26 předškoláků. V tomto školním roce dostalo odklad 9 dětí na přání rodičů a 7 předškoláků z jiného důvodu. Ze zbylých 10 dětí, které měly pouze jeden důvod odkladu povinné školní docházky, bylo 5 dětí s logopedickými potížemi, 4 děti s problémy se zdravotním stavem a 1 dívka se sociální nezralostí.

Ze 62 předškoláků, kteří vykazovali více důvodů odkladu povinné školní docházky, mělo 38 dětí potíže v grafomotorice, 35 oslabení ve zrakovém vnímání, 33 ve sluchové percepci, 29 předškoláků vykazovalo vadu řeči, 20 nedostatečnou pozornost, 14 problémy ve zdravotním stavu, 12 nepostačující matematickou představivost, 11 pracovní nezralost, 8 sociální nezralost, 8 dětí mělo problémy v prostorové orientaci, 6 s pomalým psychomotorickým tempem, 6 s emoční nezralostí, 5 dětí mělo sníženou inteligenci a stejný počet subtilní postavu, 4 předškolákům opozdil nástup do školy sociokulturní handicap, 3 oslabení intermodality a 2 potíže se serialitou. Hlavní i vedlejší důvody odkladu povinné školní docházky ve sledovaných mateřských školách znázorňuje graf v příloze č.17.

V posledním sledovaném roce ze 115 dětí, kteří v září nenastoupily do školy, mělo 38 předškoláků uveden pouze jeden důvod odkladu povinné školní docházky, z toho bylo 11 dětí s odkladem na přání rodičů a 4 předškoláci měly udaný „jiný důvod“ k odložení nástupu do základní školy. Mezi zbylými 23 dětmi s jediným důvodem odkladu povinné

školní docházky bylo 8 předškoláků s problémy ve svém zdravotním stavu, 11 dětí s logopedickou vadou, 2 se sociální nezralostí a 2 se sociokulturním handicapem.

Ze 78 dětí s více důvody k odkladu povinné školní docházky bylo 36 předškoláků s logopedickými problémy, 35 s oslabeným sluchovým vnímáním, 33 s potížemi ve zrakovém vnímání, 30 s nedostatečně rozvinutou grafomotorikou, 20 s oslabenou pozorností, 14 mělo obtíže v oblasti matematické představivosti, 12 se svým zdravotním stavem, 9 s prostorovou orientací, 8 předškoláků bylo pracovně nezralých, 7 chlapců a dívek mělo subtilní postavu, 5 dětem bránil v úspěšném vstupu do základní školy sociokulturní handicap, 5 emoční nezralost a stejnému počtu pomalé psychomotorické tempo, 4 sociální nezralost, 4 děti byly vyhodnoceny jako podprůměrně inteligentní, 3 vykazovaly oslabení v intermodalitě a 2 v serialitě. Hlavní i vedlejší důvody odkladu povinné školní docházky ve sledovaných mateřských školách v roce 2008/2009 ukazují graf v příloze č. 18.

Při rozhovorech v mateřských školách jsem se zajímala o způsoby práce s dětmi po odkladu povinné školní docházky. Všechny 18 mateřských škol spolupracuje s pedagogicko-psychologickou poradnou, ale pouze dvě školky navštěvuje psycholog pravidelně a společně s učitelkami konzultují problémy jednotlivých dětí. Do pěti školech psycholog chodí pouze na screeningové vyšetření školní zralosti, u ostatních 11 mateřských škol je spolupráce omezena na pouhé předání kontaktu rodičům na pedagogicko-psychologickou poradnu, pokud se učitelky domnívají, že se ve vývoji jejich dítěte objevuje nějaká odchylka. Hlavní důvod této nízké intenzity spolupráce vidí většina učitelek ve velké pracovní vytíženosti psychologů v pedagogicko-psychologických poradnách, tento důvod udaly učitelky ve 13 mateřských školách. Pouze v pěti školách se učitelky domnívají, že závažnou překážkou užší spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou je nutnost obstarání písemného souhlasu rodičů s psychologickým vyšetřením svého dítěte.

Dále učitelky všech 18 mateřských škol uváděly spolupráci se základní školou, nejčastější formou spolupráce jsou vzájemné návštěvy při různých příležitostech. Učitelky tří mateřských škol při rozhovoru udaly užší spolupráci s učitelkami elementaristkami ze základních škol v okolí. Elementaristky navštěvují své budoucí žáky ještě v době jejich docházky do mateřské školy, jsou ve spojení s učitelkami mateřských škol i v době, kdy jsou děti již žáky základní školy, vzájemně spolupracují ve prospěch dětí.

Učitelky ze šesti mateřských škol spolupracují s jinou mateřskou školou, společně pro děti organizují různé akce, učitelky spolu navštěvují různé vzdělávací semináře a vzájemně si vyměňují své zkušenosti.

16 z osmnácti sledovaných mateřských škol spolupracuje s klinickým logopedem, který provádí přímo ve školce depistáž. Do sedmi školech logoped dochází pravidelně v intervalu jednou za 14 dní nebo za měsíc a rodiče mají možnost se k němu v dané termíny se svým dítětem objednávat, nemusí tedy nikam za klinickým logopedem dojíždět.

V devíti školách logoped při depistáži vybere děti, které potřebují logopedickou péči, učitelky předají jejich rodičům kontakt na logopeda a ti poté jezdí se svým potomkem k němu do ordinace. Pouze v pěti školách systematicky pracují učitelky, které mohou působit jako logopedické asistentky, na nápravě řeči u dětí. Ve dvou školách mají logopedické asistentky, ale v jejich rozpisu služeb není vymezen žádný čas pro pravidelnou logopedickou péči. V ostatních mateřských školách nemohou tuto službu nabídnout, jelikož nikdo v jejich mateřské škole nesplňuje předepsané vzdělání pro logopedickou asistentku.

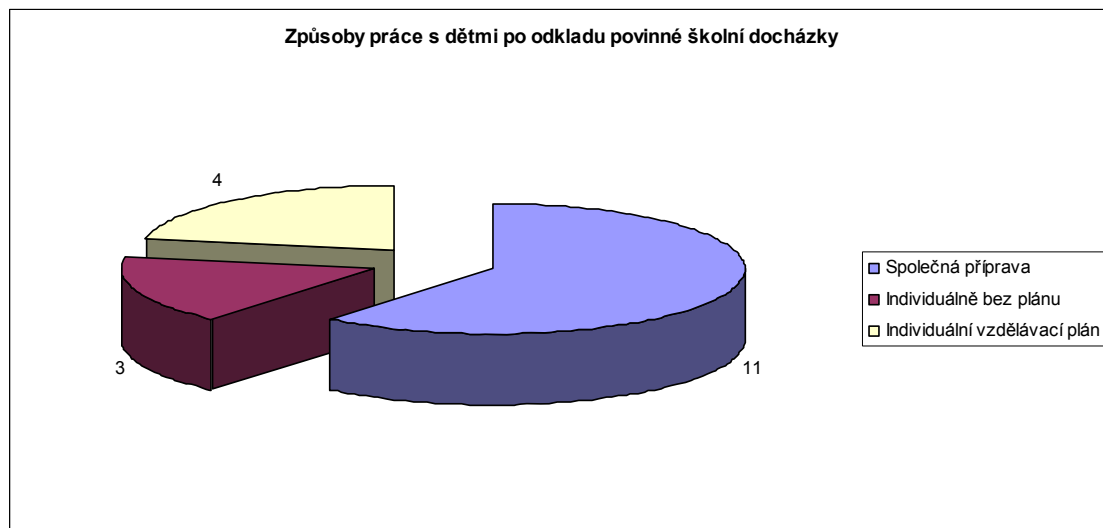
Jedna mateřská škola, která integruje děti se speciálními vzdělávacími potřebami, uvádí spolupráci se speciálně-pedagogickými centry a s pražskou Aplou.

Práce s dětmi po odkladu povinné školní docházky probíhá v 11 mateřských školách společně se všemi předškoláky, v naprosté většině formou pracovních listů, které jsou pro všechny děti přítomné ve školce stejné. Učitelky jen ze dvou školek z uvedených jedenácti připravují pracovní listy ve dvou variantách náročnosti. Samy učitelky si většinou uvědomují úskalí takto vedené práce s dětmi po odkladu povinné školní docházky, ale jsou přesvědčeny, že velký počet dětí ve třídě, většinou jich bylo 28, jim neumožňuje pracovat jinou formou. Za další překážky individuálnějšího přístupu k dětem po odkladu povinné školní docházky uvádějí mnoho administrativních povinností ve své práci, nedostatek finančních prostředků na školení, kde by se mohly obohatit o nové poznatky a nápady a také nedostatečná podpora ke změnám od nadřízených.

Ve zbylých sedmi mateřských školách uplatňovali individuální práci s dětmi po odkladu povinné školní docházky, učitelky ve třech z nich pracovaly bez individuálního vzdělávacího plánu na základě vlastní pedagogické diagnostiky a zprávy z pedagogicko-psychologické poradny, pokud ji měly k dispozici. Učitelky ve čtyřech školách pracovaly dle individuálního vzdělávacího plánu, ve dvou školách plán vytvářely učitelky a ředitelka, ve dvou školách byly plány výsledkem spolupráce ředitelky a učitelky mateřských škol se školským poradenským zařízením. Graf č. 17 zobrazuje způsoby práce s dětmi po odkladu povinné školní docházky v mateřských školách, v kterých byl prováděn strukturovaný rozhovor.

Rozvoj dětí po odkladu povinné školní docházky probíhal v 12 mateřských školách výhradně pomocí pracovních listů, které mají učitelky ve školce k dispozici. Ve třech školách využívali kromě pracovních listů k systematické práci i didaktické hračky a různé hry, ve zbývajících třech školách navíc používali program pro předškoláky, v jednom případě Metodu dobrého startu, v další školce vlastní program pro předškoláky a děti s odloženou školní docházkou, který rozvíjel grafomotoriku velmi podobně jako Metoda dobrého startu, ale nejvíce prostoru věnoval rozvoji zrakového i sluchového vnímání a předmatematickým představám. V poslední školce kromě individuálního rozvoje potřebných oblastí pomocí her, didaktických pomůcek i pracovních listů nabízeli zdarma rodičům program HYPO a deset dětí s oslabeními ve více oblastech je zařazeno do stimulačního programu PIP, který je zabudován ve školním programu a probíhá v mateřské škole každoročně od ledna do května.

Graf č. 17 – Způsoby práce s dětmi po odkladu povinné školní docházky ve sledovaných mateřských školách



Z nabízených stimulačních programů 6 učitelky slyšelo o Metodě dobrého startu, 3 o HYPu a 2 o PIPu. Podrobnější informace o Metodě dobrého startu měly 3 učitelky, o HYPu a PIPu 2 učitelky. S Metodou dobrého startu pracují nebo alespoň v minulosti pracovaly 2 učitelky, z HYPEM a PIPem jedna. O ostatních stimulačních programech učitelky, s kterými jsem vedla rozhovor, dosud neslyšely.

Učitelky, které pracují se stimulačními programy, je všechny hodnotí velmi pozitivně. U všech dětí dochází ke zlepšení, asi polovina dětí, které absolvovaly uvedené programy, odchází do školy bez oslabených oblastí, třetina zůstává jedna oslabená funkce, zbytek dětí vykazuje i přes jasné celkové zlepšení ještě několik oblastí, které potřebují další stimulaci.

Výsledky práce u dětí, s kterými probíhal rozvoj potřebných oblastí individuálně, hodnotí učitelky také pozitivně. V oslabených oblastech byl vidět pokrok, ne vždy však došlo k plnému rozvoji stimulovaných funkcí. Poměr dětí, kterým individuální práce pomohla zcela odstranit oslabené oblasti, a dětí, u kterých nedošlo k úplnému rozvoji všech funkcí, je podle učitelky variabilní, každý rok se mění a záleží na složení dětí s odkladem povinné školní docházky, jejich individualitě a rozsahu školní nezralosti a nepřipravenosti.

Výsledky rozvoje oslabených oblastí u odkladových dětí, které pracovaly společně s ostatními předškoláky hodnotí učitelky velmi odlišně. 4 učitelky se domnívají, že došlo k plnému rozvoji původně oslabených funkcí téměř u všech dětí. Jedna z těchto učitelky se domnívá, že u několika dětí, kde nedošlo k očekávanému zlepšení, tyto funkce rozvinout s ohledem na schopnosti dětí ani nelze. Tři učitelky uvedly, že nedokáží objektivně zhodnotit výsledky práce s dětmi po odkladu povinné školní docházky, mají

pocit, že výsledky jsou příliš různé v jednotlivých letech i u konkrétních dětí. Zbýlých 5 učitelek konstatuje, že některým dětem práce přinesla úplné vyrovnání jejich oslabení, některým nepomohla téměř vůbec.

Velmi rozdílně byla vedena i pedagogická diagnostika. V šesti školách nebyla pedagogická diagnostika v písemné podobě k dispozici, ve čtyřech školách byla omezena na portfolio pracovních listů. Ve třech školách mělo každé dítě záznam o svých dovednostech z různých oblastí ze začátku školního roku, v průběhu školního roku zde již nebyly zachycovány změny, které se ve vývoji dítěte udály. Ve dvou školách byla diagnostika průběžně doplňována novými údaji a ve třech školách byl každý měsíc vyhodnocen pokrok dítěte ve vývoji a naplánována činnost na další období, součástí pedagogické diagnostiky bylo portfolio prací dítěte.

Všechny mateřské školy měly vypracovaný školní vzdělávací program. Z 18 sledovaných školek mělo pět mateřských škol ve svém programu pasáž věnovanou způsobům práce s dětmi po odkladu povinné školní docházky, všechny tyto školky uvedeným způsobem s odkladovými dětmi pracovaly.

### **8.3 Shrnutí výsledků**

#### **Otázka číslo 1:**

**Kolik dětí ve sledovaných mateřských školách mělo v uvedených letech odklad povinné školní docházky? Dochází ke snižování podílu dětí nastupujících do základní školy až po dovršení sedmi let?**

Ve sledovaných mateřských školách mělo v uplynulých třech letech odklad povinné školní docházky přibližně 20% dětí, tedy každé páté dítě nastoupilo do základní školy o rok později. V porovnání s výsledky průzkumu mé bakalářské práce, který se uskutečnil ve vybraných mateřských školách v letech 2003/2004 až 2005/2006 se podíl dětí s odkladem povinné školní docházky ve sledovaných mateřských školách významněji nezměnil, celých šest let se pohybuje kolem 20% dětí. Ke snižování podílu dětí s odloženou školní docházkou ve sledovaných mateřských školách tedy nedochází. Uvedená zjištění odpovídají také statistickým údajům Ústavu pro informace ve vzdělávání, podle kterých se celorepublikově pohybuje procento realizovaných odkladů za posledních nejméně šest let kolem 22%.

#### **Otázka číslo 2:**

**Jaké jsou nejčastější příčiny odkladu povinné školní docházky? Kolik dětí nenastoupí v šesti letech do základní školy pro nerovnoměrný vývoj psychických funkcí? Jak se na množství odkladů podílí logopedické obtíže dítěte? Jaká část dětí s odkladem zůstává v mateřských školách o rok déle jen na přání rodičů?**

Nejčastější příčinou odkladu povinné školní docházky je nerovnoměrný rozvoj jednotlivých psychických funkcí, který se objevuje přibližně u poloviny dětí s odkladem

povinné školní docházky. Největší potíže dětem činí oslabení pozornosti, grafomotoriky, zrakového a sluchového vnímání. 15% odkladových dětí nenastoupí v šesti letech do základní školy pro logopedické problémy. Asi každé desáté dítě, kterému byl udělen odklad školní docházky, zůstává o rok déle v mateřské škole na přání rodičů. Významný je také počet dětí s odkladem povinné školní docházky pro nedostatečnou sociální zralost. V posledním sledovaném roce se mezi důvody odkladu povinné školní docházky objevují u téměř 8% odkladových dětí problémy ve zdravotním stavu.

### **Otázka číslo 3:**

**Kdo a na základě jaké diagnostiky vytváří individuální vzdělávací plán? S kým a jak mateřská škola spolupracuje při práci s dětmi s odkladem povinné školní docházky?**

Přestože by se s dětmi po odkladu povinné školní docházky mělo pracovat podle individuálního vzdělávacího plánu, ve většině mateřských škol nemají plán vytvořený. Z 83 mateřských škol šetřených dotazníkovou metodou pracují s dětmi po odkladu povinné školní docházky podle individuálního vzdělávacího plánu v 15 školkách, z 18 mateřských škol, kde jsem uskutečnila rozhovor, mají individuální vzdělávací plán 4 školky. Přibližně tedy pouze pětina sledovaných mateřských škol má pro děti s odkladem povinné školní docházky vypracovaný individuální vzdělávací plán. Třetina z nich vytváří individuální vzdělávací plán ve spolupráci se školským poradenským zařízením, většinou s pedagogicko-psychologickou poradnou, občas u integrovaných dětí se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami se speciálním pedagogickým centrem. Zbylé dvě třetiny vypracovávají individuální vzdělávací plán v mateřské škole na základě vlastní pedagogické diagnostiky a zprávy z pedagogicko-psychologické poradny, mají-li ji k dispozici.

Všechny sledované mateřské školy spolupracují s pedagogicko-psychologickou poradnou, ale tato spolupráce se většinou omezuje na pouhé předání kontaktu na poradnu rodičům dětí, v jejichž vývoji pozorují učitelky určité nesrovnalosti. Přibližně ve třetině školek provádí psycholog screeningové vyšetření školní zralosti. Pouze 4 mateřské školy z 83 šetřených dotazníkovou metodou a 2 z 18, v kterých jsem uskutečnila strukturovaný rozhovor, mají intenzivnější spolupráci s psychologem, který školku pravidelně navštěvuje a společně s učitelkami konzultují způsoby práce nejen s dětmi po odkladu povinné školní docházky, ale se všemi, které mají nějaké problémy. Téměř všechny mateřské školy spolupracují s klinickým logopedem, necelá pětina z nich nabízí pravidelné služby klinického logopeda přímo v mateřské škole, přibližně stejný počet školek zajišťuje intenzivnější logopedickou péči prostřednictvím logopedické asistentky, která pracuje pod supervizí klinického logopeda. Asi desetina sledovaných školek uvádí pravidelnou spolupráci s elementaristkami okolních základních škol.

**Otázka číslo 4:**

**Jaké metody používají učitelky v mateřských školách při práci s dětmi po odkladu povinné školní docházky? Jakých dosahují úspěchů?**

Většina mateřských škol pracuje s dětmi po odkladu povinné školní docházky společně se všemi předškoláky, pro rozvoj psychických funkcí používají zejména pracovní listy. Necelá polovina sledovaných mateřských škol pracuje s dětmi, které nenastoupily v šesti letech do školy, individuálně. Pět mateřských škol používalo k individuální péči i stimulační program pro předškoláky. Výsledky své práce s dětmi po odkladu povinné školní docházky hodnotí učitelky mateřských škol velmi rozdílně, třetina učitelek, které nepracují s dětmi po odkladu individuálně, se domnívá, že téměř u všech dětí dochází k úplnému vyrovnání jejich oslabení, zbylé dvě třetiny uvádí, že výsledky jejich práce se u jednotlivých dětí liší, některé zcela vyrovnají vývoj v problémových oblastech, u jiných nepozorují téměř žádná zlepšení. Učitelky, které pracují s dětmi individuálně, udávají, že u všech dětí byl vidět v oslabených oblastech pokrok, ne vždy však došlo k plnému rozvoji stimulovaných funkcí. Práci se stimulačními programy dokáží učitelky zhodnotit nejpřesněji, uvádějí, že u všech dětí dochází ke zlepšení, asi polovina dětí zcela vyrovná své oslabené oblasti, přibližně třetině dětí zůstává jedna oslabená funkce, zbytek dětí vykazuje i přes celkové zlepšení ještě několik oblastí, které vyžadují další stimulaci.

**Otázka číslo 5:**

**Jaké stimulační programy učitelky mateřských škol znají a jaké s nimi mají zkušenosti?**

Z nabízených stimulačních programů je mezi učitelkami mateřských škol nejznámější Metoda dobrého startu, o které slyšely učitelky téměř ze čtvrtiny sledovaných mateřských škol, o HYPu ví učitelky z desetiny školek, o KUPREVu sedm učitelek ze 101 šetřené školky, o Feuersteinově metodě instrumentálního obohacení a o PIPu slyšelo shodně 5 učitelek a o Maxíkovi 4. Podrobnější informace o Metodě dobrého startu má 9 učitelek ze sledovaných mateřských škol, 4 s touto metodou pracují nebo v minulosti pracovaly. Pět učitelek dokázalo charakterizovat HYPO, jedna danou metodu používá při práci s dětmi po odkladu povinné školní docházky, PIP popsaly dvě učitelky, jedna s ním pracuje. Ostatní metody učitelky podrobněji neznaly.

Učitelky, které pracují se stimulačními programy, uvádějí velmi pozitivní vliv uvedených programů na rozvoj oslabených funkcí u předškoláků. Všechny se shodují, že vždy u dětí, které jsou stimulovány tímto způsobem, dochází ke zlepšení. Asi u poloviny dětí uvádějí úplné vyrovnání oslabených funkcí, u třetiny přetrvávají potíže v jedné oblasti, zbytek dětí bude potřebovat další pomoc ve více oblastech. Učitelka, která pracuje s PIPem i Hypem shodně s mými zkušenostmi uvádí lepší výsledky programu HYPO, ty jsou však podmíněny spoluprací rodičů, kteří dle instrukcí s dětmi doma pracují. V PIPu můžeme velmi úspěšně rozvíjet i děti, jejichž rodiče se nechtějí nebo se nemohou podílet na rozvoji oslabených oblastí svého syna nebo dcery.



## **8.4 Navrhovaná opatření**

Pokud má být plán stimulace optimální, měl by vycházet z individuálních potřeb dítěte, je potřeba, aby naplánované činnosti rozvíjely oslabené oblasti, aby respektovaly jejich momentální dosaženou úroveň a aby byly pro děti zábavné.

Základem účinné stimulace je kvalitní pedagogická diagnostika. V mateřské škole, kde pracuji, vytvářím pedagogickou diagnostiku, kterou dáváme k dispozici psychologce spolupracující s naší mateřskou školou. Tato diagnostika má sloužit ke komplexnímu posouzení školní zralosti a připravenosti určitého dítěte a je-li třeba, k včasnému zahájení intervenčních opatření. Z velké části vycházím právě z Diagnostiky dítěte předškolního věku Bednářové a Šmardové, částečně také z přípravného intenzivního programu Housarové. V příloze č. 19 si dovoluji předložit jednu z pedagogických diagnostik, kterou jsem v letošním školním roce vytvořila.

Má-li dítě potíže ve více psychických funkcích, považuji za nejefektivnější jeho zařazení do některého ze stimulačních programů pro předškoláky, jejich výběr závisí na možnosti spolupráce s rodiči a na konkrétních oslabeních.

Pro děti, jejichž rodiče se aktivně podílejí na rozvoji nezralých funkcí svého potomka, doporučuji stimulační programy Maxík, HYPO nebo KUPREV, které volíme dle druhu oslabených oblastí dítěte. Dětem s potížemi s pozorností doporučuji HYPO, u dětí s problémy v oblasti grafomotoriky se mi nejlépe osvědčil Maxík a dětem s nedostatečnou orientací ve společnosti, malou informovaností o okolním světě pomáhá KUPREV.

Za nejlepší stimulační program pro děti, jejichž rodiče nemohou nebo nechtějí spolupracovat na rozvoji oslabených funkcí svého potomka, považuji PIP, který posiluje sluchové i zrakové vnímání, grafomotoriku, řeč a kognitivní oblast. Dalším kvalitním stimulačním programem, který lze dobře začlenit do programu mateřské školy je Metoda dobrého startu, která rozvíjí zejména grafomotoriku.

U dětí s potížemi pouze v jedné oblasti, ale i u dětí zařazených do stimulačních programů jako doplněk rozvoje oslabených funkcí používám různé hry a didaktické pomůcky, většinu z nich jsem si sama vytvořila a některé bych zde ráda představila.

Dvojice tabulek, na jedné je pomocí suchého zipu připevněno 9 různých obrázků, které vyberu z nabídky více než dvou stovek obrázků, dítě dostane prázdnou tabulku a jeho úkolem je umístit na ni obrázky stejně jako jsou na mé tabulce jen pomocí mého slovního návodu. Pokyn zní např.: „Plod dubu dej do první řady doprostřed.“ Úlohu si s dítětem měníme, samo mě slovními pokyny řídí při umisťování obrázků. Při hře rozvíjím slovní zásobu dítěte, jeho orientaci na ploše, vyjadřovací schopnosti, logické myšlení, všeobecnou informovanost a u dětí s dyslálií vhodným výběrem obrázků fixujeme a automatizujeme potřebnou hlásku v řeči. Dvojici tabulek ukazuje fotografie č.1.

Fotografie č. 1 – Dvojice tabulek



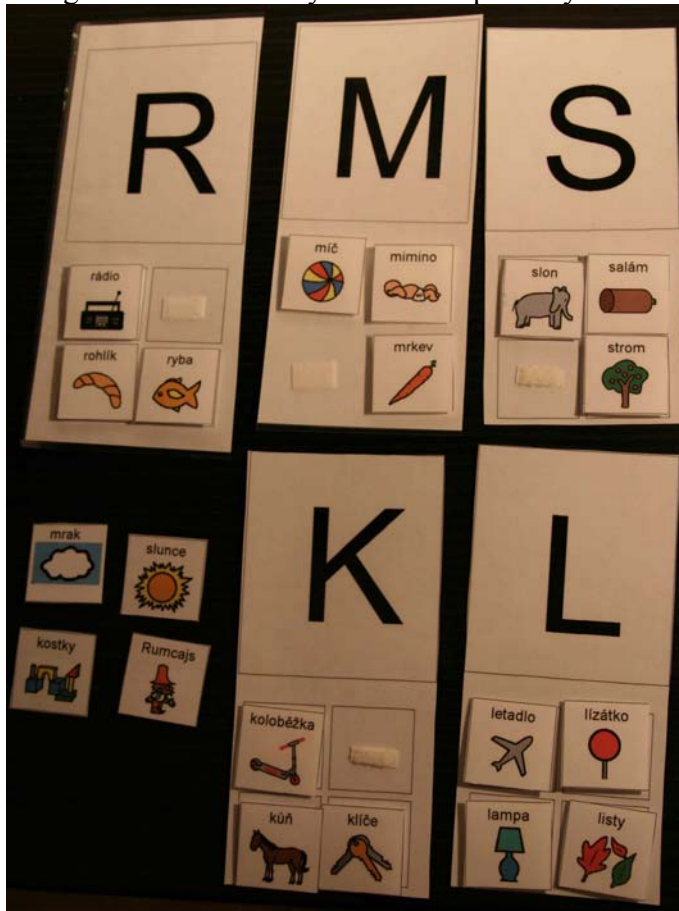
Pro rozvoj sluchové analýzy používám tabulky s velkými tiskacími písmeny, ke kterým děti přiřazují opět pomocí suchého zipu zvířata a předměty, jejichž název na danou hlásku začíná. Při hře dochází i k nenásilnému seznamování s jednotlivými písmeny. Tabulky s velkými tiskacími písmeny zobrazuje fotografie č. 2.

Předmatematické představy množství lze trénovat pomocí kartiček, které dítě přiřazuje k odpovídající číslíci nebo ke kartičce se shodným množstvím. Dochází k vytváření představy množství tak, aby nebyla tato představa závislá na barvě, velikosti, vzdálenosti, tvaru a umístění jednotlivých prvků. Postupně se dítě seznamuje také s číslicemi. Fotografie č. 3 představuje kartičky, které zobrazují množství tří prvků.

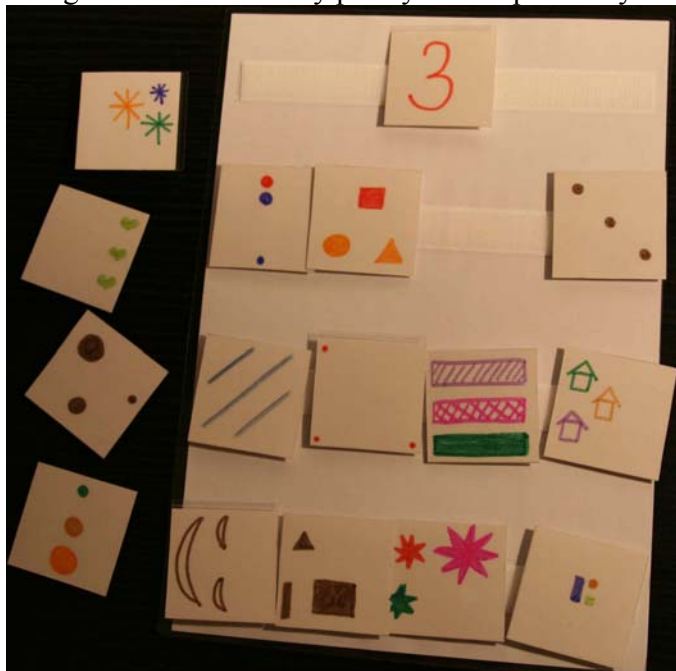
Zrakovou diferenciaci cvičíme mimo jiné přiřazováním shodných černo-bílých obrázků, které se liší jen drobným detailem. Příklady obrázků rozvíjejících zrakovou diferenciaci ukazuje fotografie č. 4.

Sluchovou analýzu a syntézu, ale i paměť a serialitu rozvíjí řady obrázků, z jejichž prvních hlásek děti skládají nové slovo, které vyhledají na obrázku a přiřadí k odpovídající řadě. Obtížnější variantou je rozpoznání schovaného slova v prvních hláskách vyobrazených předmětů bez jejich nabídky na obrázcích. Např. dítě ze slov Sopka, Oko, Vlák a Ananas složí nové slovo SOVA. Některé řady obrázků ke tvoření nových slov z jejich prvních hlásek zobrazuje fotografie č. 5.

Fotografie č. 2 – Tabulky s tiskacími písmeny



Fotografie č. 3 – Kartičky pro vytvoření představy množství tři



Fotografie č. 4 – Obrázky k rozvoji zrakové diference



Fotografie č. 5 – Řady obrázků k tvoření nových slov

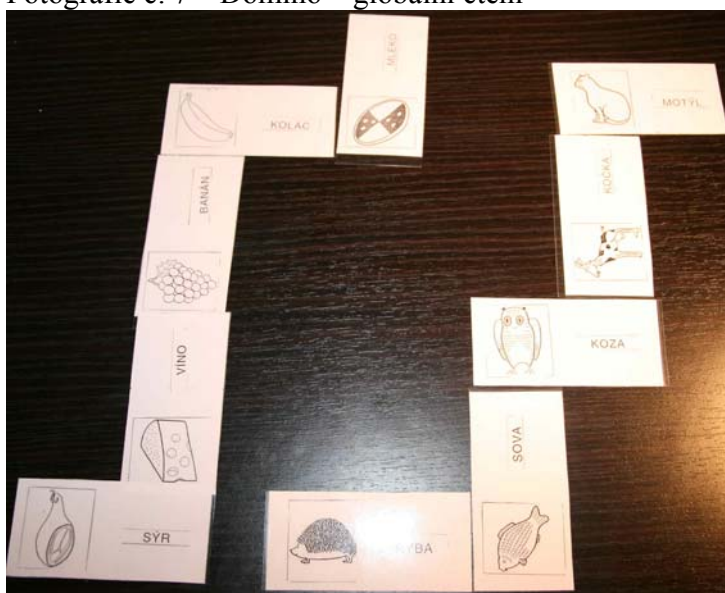


Zrakovou diferenciaci a paměť trénujeme při přiřazování odpovídajících slov k obrázkům, ve snadnější variantě jsou u obrázků správná slova, dítě přiřazuje shodné slovo, ve složitější obměně již slova u obrázků nejsou, dítě může mít nápovědu, tedy obrázky se správnými slovy položené někde poblíž, nebo může pracovat již z paměti, protože už slova zná, jde vlastně o globální metodu čtení. Pro pokročilejší „čtenáře“ je určeno domino, v kterém se přikládá k sobě slovo a obrázek. Fólie s obrázky k přiřazování odpovídajících slov ukazuje fotografie č. 6 a dvě varianty domina fotografie č.7

Fotografie č. 6 – Fólie s obrázky k přiřazování slov ve snadnější i obtížnější variantě



Fotografie č. 7 – Domino – globální čtení



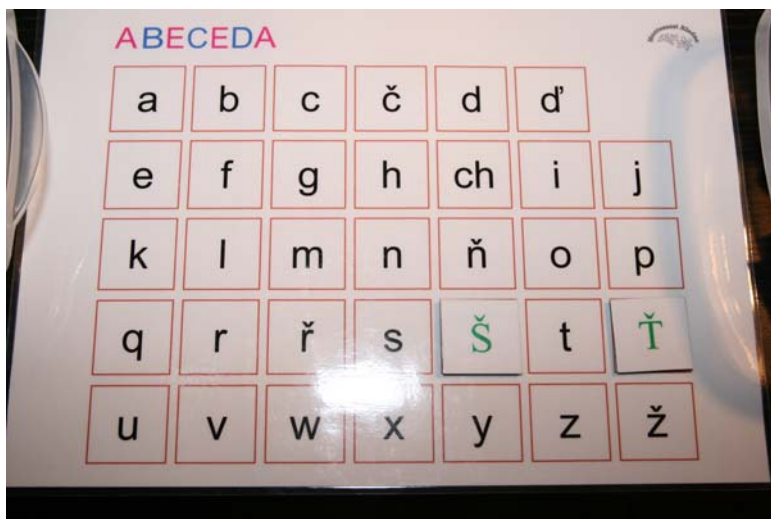
Schopnost vymýšlet slova začínající na určitou hlásku děti rády cvičí při hře s figurkami a kostkou na herním plánu s písmeny. Postupujeme figurkou podle čísla, které nám padlo na kostce, svůj tah musí každý hráč potvrdit vyjmenováním tolika slov, kolik padlo na kostce, začínajících na písmeno, na které jsme postavili figurku. Zároveň při hře rozvíjíme slovní zásobu a představu množství. Herní plán je zobrazen na fotografii č. 8.

Fotografie č. 8 – Herní plán k vymýšlení slov na danou hlásku



Rozvoj zrakové diferenciacie, sluchové analýzy i postupné nenásilné seznámení s velkými i malými tiskacími popřípadě i psacími písmeny můžeme rozvíjet prostřednictvím „Abecedy“ z Montessori školy v Kladně. Autorkou pomůcky je Kamila Randáková. Děti přikládají na písmeno odpovídající obrázek začínající daným písmenem či naopak na obrázek pokládají začínající písmeno vyobrazeného slova, na velké písmeno správné malé písmeno nebo naopak na malé písmeno velké, na psací písmena přiřazují stejná psací písmena, popřípadě je možné přiřazovat i velká psací písmena k malým, tiskací k psacím a podobně. Detail tabulky z Abecedy ukazuje fotografie č. 9, některé tabulky s příkladnými obrázky či písmeny fotografie č. 10.

Fotografie č. 9 – Detail tabulky z Abecedy



Fotografie č. 10 – Tabulky z Abecedy s obrázky a písmeny k příkladání



Hra „Autobusová zastávka“ rozvíjí u dětí představu množství, operace přidávání a ubírání, které spojuje se znaménky plus a mínus. Děti jedou figurkou – autobusem po kruhovém objezdu, posouvají se o tolik políček, kolik jim padlo na kostce. Podle znaménka na políčku, na které došly, vystoupí nebo nastoupí do jejich autobusu tolik lidí, kolik jim padlo na kostce. Hru zobrazuje fotografie č. 11.

Fotografie č. 11 – Hra „Autobusová zastávka“



Rozvoj hmatu můžeme podpořit při hrách, kde je třeba jen hmatem rozpoznat různé předměty. Na fotografii č. 12 můžeme vidět příklady sad vhodných pro rozvoj hmatu.

Fotografie č. 12 – Sady drobných předmětů pro rozvoj hmatu



Kostka pravděpodobnosti rozvíjí logické myšlení a vytváří u dětí základy pochopení pravděpodobnosti, tedy skutečnosti, že větší počet stejného symbolu na hrací kostce zvyšuje pravděpodobnost, že daný symbol padne při házení kostkou. Na kostce jsou nalepeny tři různé obrázky, každý jednou, a tři prázdná políčka. Při hře se počítají body při padnutí přiděleného obrázku, děti brzy přijdou na skutečnost, že prázdné políčko vyhrává a my je necháme přijít na důvod zmíněné skutečnosti. Fotografie č. 13 ukazuje kostku pravděpodobnosti.

Fotografie č. 13 – Kostka pravděpodobnosti





Fotografie č. 14 – Sady obrázků



Obrázky je možné použít k různým hrám. Sluchovou analýzu a syntézu cvičíme řazením obrázků podle pravidel slovního fotbalu. Můžeme hledat obrázky, které se rýmují, třídít je dle různých kritérií, dle začátečního písmene, dle počtu slabik, ale také do skupin podle nadřazeného slova. Děti mohou naopak ke skupině obrázků vymýšlet nadřazená slova, rozvíjí si tak slovní zásobu. Oblíbená je hra na hledání vetřelce, tedy obrázku, který mezi ostatní nepatří. Obrázky se dají dobře použít při fixaci a automatizaci napravovaných hlásek. Obrázky i s fólií se suchým zipem, na kterou se dají připevnit ukazuje fotografie č. 14.

Pro rozvoj různých oblastí s úspěchem používám karty a hrací desku Logico Piccolo firmy MUTA BENE. Na fotografii č. 15 jsou zobrazeny karty na rozvoj zrakového vnímání, posloupnosti a představy množství.

Fotografie č. 15 – Karty a hrací deska Logico Piccolo



## 8.5 Diskuse

Při zpracovávání získaných informací prostřednictvím dotazníků i při rozhovorech s učitelkami v mateřských školách jsem si všimla několika zajímavých skutečností. Uvědomuji si ale, že výsledky mého průzkumu mohou být částečně zkreslené nesprávnou pedagogickou diagnostikou učitelek mateřských škol, jelikož neměly vždy k dispozici zprávu z pedagogicko-psychologické poradny.

Při porovnání výsledků mé diplomové a bakalářské práce, která sledovala příčiny odkladů povinné školní docházky v letech 2003/2004 až 2006/2007 a jejíž vybrané výsledky uvádím v příloze č. 20, musím konstatovat skutečnost, že po celých šest let se sice pohybuje množství odkladů kolem 20%, ale ve sledovaných mateřských školách se snížil podíl dětí, které měly odklad na přání rodičů. V letech 2003/2004 a 2004/2005 přibližně pětina odkladových dětí zůstávala o rok déle v mateřských školách zbytečně. V roce 2005/2006 klesl počet těchto dětí na 13%, v posledních třech letech měla neopodstatněný odklad necelá desetina dětí, které obdržely odklad povinné školní docházky. Přes tento pokles není množství odkladů na přání rodičů zanedbatelné. Vystávají zde dvě otázky – „Mají rodiče obavy z nároků základní školy?“, Může zbytečný rok navíc v mateřské škole nějak dítě poškodit?

Co tedy stojí za velkým počtem odkladů, zejména odkladů bez zjevného důvodu? Proč rodiče nechtějí posílat své šestileté děti do školy? Je to opravdu pouhý pozůstatek z 80. let, kdy kombinace náročných osnov a přeplněných tříd plnila poradenská zařízení zklamanými prvňáčky a jejich zoufalými rodiči? Obávám se, že ne. Myslím, že se ze strany rodičů nejedná ani o nějaký nepodložený mýtus, spíše bych za obavami rodičů hledala zkušenosti jejich známých a třeba i jejich vlastní se svým starším potomkem. Další příčinou může být vysoký počet odkladů v našich školách, což vytváří jakýsi uzavřený kruh. Rodiče vědí, že jejich šestileté dítě může mít spolužáky i o téměř dva roky starší a obávají se, že jim jejich potomek nebude stačit. A asi oprávněně, jelikož naše školy, respektive učitelé, kteří v nich učí, stále porovnávají děti mezi sebou, místo aby hodnotili jejich individuální pokrok. Důležité jsou také ambice rodičů, mají-li vysoké požadavky na své dítě, snadno je budou hodnotit jako neúspěšné, čemuž se snaží zabránit právě odkladem povinné školní docházky, jelikož celkem logicky předpokládají, že bude-li jejich potomek o rok starší, poradí si s nároky školy snadněji. Škola bude muset svým přístupem rodiče přesvědčit, že obavy z nároků školy jsou zbytečné. Jsem si vědoma situace v našich školách, kde se opět plní třídy téměř třiceti prvňáčky, takže učitel může o individuálním přístupu pouze snít. Bohužel tyto důvody, i když jsou opodstatněné, rodiče právem nezajímají.

Jaké problémy může způsobit neopodstatněné odložení školní docházky? Máme se obávat propásknutí vhodné doby, kdy je dítě motivováno učit se nové věci? Bude se opravdu rok ve školce nudit? Záleží samozřejmě na kvalitě mateřské školy, kterou dítě navštěvuje, a na jeho rodičích. Pokud dítěti nabídneme dostatek vhodných podnětů, bude se rozvíjet, i když ještě nechodí do školy. Naopak, dítěti z nepodměnné rodiny, které nenavštěvuje mateřskou školu, popřípadě mateřská škola pracuje nekvalitně, odkladem asi uškodíme, jelikož bez vhodných podnětů se rozvíjet nebude, do školy přijde stejně nepřipravené, jen o rok později.

Velmi zajímavé výsledky jsem získala při porovnání způsobů práce s dětmi po odkladu povinné školní docházky ve věkově heterogenních a homogenních třídách. Ve věkově heterogenních třídách pracují učitelky s dětmi mnohem více individuálně než ve třídách, v kterých jsou děti přibližně stejného věku. Ačkoli jsem se již mnohokrát setkala s názorem, že ve věkově smíšených třídách není dostatečný prostor na přípravu dětí na vstup do základní školy, v průzkumu mé diplomové práce se tento názor nepotvrdil, naopak většina učitelek z heterogenních tříd pracovala s dětmi s odkladem povinné školní docházky individuálně. Z 83 mateřských škol, které se zúčastnily mého dotazníkového průzkumu, má 37 věkově heterogenní třídy. Dle výsledků mého průzkumu pracovalo s dětmi po odkladu povinné školní docházky individuálně 41 mateřských škol, z nichž má 28 věkově heterogenní třídy, tedy více než 75% mateřských škol s věkově heterogenními třídami, které se zúčastnily mého dotazníkového šetření, pracuje s dětmi po odkladu povinné školní docházky individuálně. Pouze 28% mateřských škol s věkově homogenními třídami, které se zúčastnily mého dotazníkového průzkumu, pracuje s dětmi po odkladu povinné školní docházky individuálně. Z 18 mateřských škol, v kterých jsem uskutečnila rozhovor, mělo 8 věkově heterogenní třídy. Ze sedmi školek, které pracují s dětmi po odkladu povinné školní docházky individuálně, byly 4 s věkově heterogenními třídami, tedy 50% mateřských škol s věkově heterogenními třídami, které

mi poskytly rozhovor, pracuje s dětmi po odkladu povinné školní docházky individuálně, oproti 30% individuálně pracujících mateřských škol s věkově homogenními třídami.

V současné době jsou školky velmi naplněné, většinou mají učitelky ve třídě 28 dětí, jejich služba se s kolegyní překrývá pouze v čase pobytu venku, je tedy otázka, zda je možné za takových podmínek věnovat dětem s odkladem povinné školní docházky potřebnou péči. Takový počet dětí považují za překážku osobnostního přístupu k dětem, za podstatnou komplikaci kvalitního předškolního vzdělávání, proto bych jako nejzásadnější opatření pro zlepšení výchovně –vzdělávací péče v mateřských školách přivítala podstatné snížení počtu dětí ve třídách, optimálně na 15 dětí ve třídě.

Nezanedbatelné množství učitelek uvádělo, že by přivítalo více informací o možnostech rozvoje dětí v různých oblastech, semináře však většinou mateřské školy neproplácí, jelikož údajně nemají na tyto aktivity dostatek finančních prostředků. Problém vidí také v době konání vzdělávacích akcí, které často vyžadují celodenní nepřítomnost učitelky v mateřské škole, což způsobuje potíže v zajištění chodu školky. Některé učitelky si postesklly, že by rády studovaly na vysoké škole, ale pro nedostatek otevřených oborů určených pro učitelky mateřských škol v kombinovaném studiu je obtížné se na studium dostat.

## 9 Závěry

Počet dětí s odkladem školní docházky je v posledních letech přibližně stejný, klesl však počet dětí, které dostaly odklad na přání rodičů. Otázkou zůstává, jaká je příčina poklesu odkladů z uvedeného důvodu ve sledovaných mateřských školách v posledních čtyřech letech. Zajímalo by mě, jestli rodiče ztrácí obavu z požadavků školy, a proto již nemají pocit, že jejich dítě musí být starší, aby se s nároky školy úspěšně vyrovnalo.

Přibližně každé páté dítě ze sledovaných mateřských škol nastupuje do školy o rok později, většina z dětí vykazuje oslabení ve více oblastech, nejčastěji se vyskytuje nezralost zrakového a sluchového vnímání, pozornosti, grafomotoriky a potíže v logopedické oblasti. Je otázkou proč přibližně pětina dětí není v šesti letech připravena na vstup do základní školy, nabízí jim mateřská škola dostatek zajímavých činností rozvíjejících potřebné oblasti a odpovídající momentálním možnostem konkrétního dítěte, a to po celou dobu docházky dítěte do školky, nejen v posledním předškolním roce? Kolik času mají v současnosti na své potomky rodiče, věnují se jim dostatečně, mají společný program, předčítají jim knížky, hrají si spolu? A co naše základní školy, jaké mají nároky na malé školáky, jak pracují s žáčky se speciálními vzdělávacími potřebami? Dokáže se škola přizpůsobit možnostem dítěte, nebo se vždy bezpodmínečně musí dítě podřídit požadavkům školy? Pracují školy stále dle hesla všichni stejně kvalitně, stejným způsobem, ve stejný čas?

Přestože učitelky, které rozvíjí oslabené oblasti u dětí s odkladem povinné školní docházky pomocí stimulačních programů, udávají jejich vysokou efektivitu,

v mateřských školách se používají minimálně. Jeden z důvodů je dle mého názoru malá obeznámenost učitelek mateřských škol s jednotlivými stimulačními programy a jejich možnostmi. Zůstává však otázkou, je-li za současných podmínek v mateřských školách v silách učitelek mateřských škol začlenit stimulační programy do vzdělávací nabídky školky.

Většina školek nepracuje s dětmi po odkladu školní docházky individuálně a plánovaně. V některých mateřských školách jsem si všimla nesystematičnosti při rozvoji psychických funkcí, jednotlivé úkoly na sebe nenavazovaly, nerespektovaly postup od jednoduššího k složitějšímu. Často byl ve školkách přeceňován význam pracovních listů, které byly používány velmi často i na úkor různých her a manipulací s předměty. Pracovní listy by dle mých zkušeností měly být jen vrcholem činností plánovaných pro rozvoj potřebných oblastí.

Zajímavý by mohl být názor učitelek, za jakých podmínek ve školce by si dokázaly představit individuální práci s dětmi po odkladu povinné školní docházky, případně i zařazení stimulačních programů do své výchovně- vzdělávací práce.

Přínosná by mohla být i dlouhodobější studie dosažených výsledků jednotlivých stimulačních programů u dětí po odkladu povinné školní docházky. Zajímavé by jistě bylo i srovnání efektivity stimulačních programů a plánované individuální práce s dětmi po odkladu povinné školní docházky.

Věřím, že v mateřských školách se podmínky pro práci učitelek brzylepší a učitelky budou moci poskytovat v oblasti výchovy a vzdělávání předškolních dětí velmi kvalitní služby. Mateřská škola je vzdělávací instituce, jejím úkolem je tedy vzdělávat děti s ohledem na jejich věková i individuální specifika.

## Seznam použitých informačních zdrojů

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. 1. vyd. Brno: Computer Press, a. s., 2007. ISBN 978-80-251-1829-0.

BOGDANOWICZ, Marta, SWIERKOSZOVÁ, Jana. *Metoda dobrého startu*. 1.vyd. Ostrava: Kasimo, 1998. ISBN 80-902497-0-1.

INIZAN, André, LAZAROVÁ, Bohumíra. *Prediktivní baterie čtení*. 1.vyd. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství, 1999.

KLENKOVÁ, Jiřina, KOLBÁBKOVÁ, Helena. *Diagnostika předškoláka – správný vývoj řeči dítěte*. 2.vyd. Brno: MC nakladatelství, 2005.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. 1.vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978- 80- 247-1568-1.

KRAUSOVÁ, Daniela, KREJČOVÁ, Lenka. In KUCHARSKÁ, Anna, ed. *Specifické poruchy učení a chování*. 1.vyd. Praha, 2005. ISBN 80-8656-13-5.

KREISLOVÁ, Zdenka. *Krok za krokem 1. třídou*. 1.vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2038-8.

KROPÁČKOVÁ, Jana. *Budeme mít prvňáčka*. 1.vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-359-8.

KUCHARSKÁ, Anna. *Kresebné diagnostické techniky v poradenské praxi*. In: *Diagnostika. Pedagogicko-psychologické poradenství II*. HADJ MOUSSOVÁ, Zuzana, DUPLINSKÝ, Josef (eds.). 1.vyd. Praha: Univerzita Karlova- Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-101-X.

KUCHARSKÁ, Anna. *Přehled pedagogicko – psychologické diagnostiky dětí předškolního věku*. In: *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. MERTIN, Václav, GILLERNOVÁ, Ilona (eds.). 1.vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.

KUCHARSKÁ, Anna. *Prevence, intervence a terapie specifických poruch učení*. In: *Intervence. Pedagogicko-psychologické poradenství III*. HADJ MOUSSOVÁ, Zuzana (eds.). 1.vyd. Praha: Univerzita Karlova- Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-146-X.

KUCHARSKA, Anna, ŠTURMA, Jaroslav. *Test hvězd a vln. Sborník příspěvků ze symposia*. 1.vyd. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství, 1997.

KUNCOVÁ, Pavla. *Kuprev*. 2.vyd. Praha: KUPROG CZ, 2008.

- KUTÁLKOVÁ, Dana. *První třídou bez problémů*. 1.vyd. Praha: Makropulos, 2000. ISBN 80-86003-36-1.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1.třídy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-1040-4.
- LANGER, Stanislav. *Problémový žák na prvním stupni základní školy*. 1.vyd. Hradec Králové: Kotva, 1999. ISBN 80-900254-5-5.
- MERTIN, Václav. *Příprava dítěte pro základní školu – problematika školní připravenosti*. In: *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. MERTIN, Václav, GILLERNOVÁ, Ilona (eds.). 1.vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.
- MICHALOVÁ, Zdeňka. *Hypo*. 1.vyd. Beroun, 2002.
- PLACHÁ, Markéta. *Nejčastější příčiny odkladu povinné školní docházky*.Bakalářská práce. Liberec, 2007.
- POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3.vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4.vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- SINDELAROVÁ, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení*. 1.vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-85282-70-4.
- ŠPAČKOVÁ, Renata. *Do školy ano, či ne?* Informatorium. 2006, roč. XIII, č.1, s.6. ISSN 1210-7506.
- ŠVANCAROVÁ, Daniela, KUCHARSKÁ, Anna. *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*. 1. vyd. Praha: Scientia, 2001. ISBN 80-7183-221-9.
- ŠVINGALOVÁ, Dana. *Kapitoly z vývojové psychologie pro učitelství mateřských škol*. 1.vyd. Liberec, 2003. ISBN 80-7083- 697-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte předškolního věku*. 1.vyd. Liberec, 2000. ISBN 80-7083-369-6.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Úvod do vývojové psychopatologie III*. 1.vyd. Liberec, 2003. ISBN 80-7083-669-5.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.

VALENTOVÁ, Lidmila. *Vstup dítěte do školy z hlediska školní připravenosti*. In: *Předškolní a primární pedagogika*. KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana, PUPALA, Branislav (eds.). 1.vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-5

VALENTOVÁ, Lidmila. *Diagnostika školní zralosti*. In: *Diagnostika. Pedagogicko-psychologické poradenství II*. HADJ MOUSSOVÁ, Zuzana, DUPLINSKÝ, Josef (eds.). 1.vyd. Praha: Univerzita Karlova- Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-101-X.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 10.vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

ZELINKOVÁ, Olga. *Dyslexie v předškolním věku?* 1.vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-321-5

ŽÁČKOVÁ, Hana, JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. 4. vyd. Praha: D+H, 2005. ISBN 80-903579-0-3.

Sbírka zákonů č. 561/ 2004, § 37, odstavec 1,2,3,4, částka 190

Sbírka zákonů č. 49/ 2009, § 37, odstavec 1, částka 17

[www dokument] dostupný z: <http://www.uiv.cz/clanek/110/1627> [cit.12.10.2009]

[www dokument] dostupný z:  
<http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryPage?country=CZ&fragment=61> [cit.12.10.2009]



## Seznam doporučených pracovních materiálů

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Sluchové vnímání*. 1.vyd. Brno: Pedagogicko-psychologická poradna Brno, 2008.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Zrakové vnímání – optická diferenciacie I*. 2.vyd. Praha: DYS-CENTRUM, 2007.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Co si tužky povídaly*. 1.vyd. Brno: Computer Press, a.s., 2005. ISBN 80-251- 0895-3.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Na návštěvě u malíře*. 1.vyd. Brno: Computer Press, a.s., 2006. ISBN 80-251-0951-8.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Rozvoj grafomotoriky*. 1.vyd. Brno: Computer Press, a. s., 2006. ISBN 80-251-0977-1.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Rozvoj početních představ I*. 1.vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2001. ISBN 80-7311-003-2.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Rozvoj početních představ II*. 1.vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2002. ISBN 80-7311-004-0.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Čáry máry I*. 2.vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2002. ISBN 80-7311-013-X.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Shody a rozdily*. 1.vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1998. ISBN 80-85808-60-9.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Než půjdeš do školy*. 1.vyd. Praha: fi Blug, 1995. ISBN 80-85635-37-2.

POKORNÁ, Věra. *Rozvoj vnímání a poznávání I*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178- 400-1.

REZKOVÁ, Vlasta, TUMPACHOVÁ, Lucie. *Škola před školou I*. 1.vyd. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna s.r.o., 2004.

REZKOVÁ, Vlasta, TUMPACHOVÁ, Lucie. *Škola před školou II*. 1.vyd. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna s.r.o., 2004.

SVOBODOVÁ, Zuzana, KOLÁTOROVÁ, Hedvika. *Hrajeme si s předškoláky*. 4.vyd. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna s.r.o., 1999.

## Seznam příloh

- Příloha č.1 - Jiráskův test školní zralosti
- Příloha č.2 - Test verbálního myšlení
- Příloha č.3 - Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky
- Příloha č.4 - Strom k vyhodnocení deficitů v dílčích funkcích
- Příloha č.5 - Kondášovo pozorovací schéma
- Příloha č.6 - Formulář pro diagnostiku HYPO
- Příloha č.7 - Záznamový arch diagnostiky DOV
- Příloha č.8 - Tabulky pro diagnostiku PIP
- Příloha č.9 - Dotazník používaný při průzkumu
- Příloha č.10 - Struktura rozhovoru
- Příloha č.11 - Graf zastoupení jednotlivých krajů v dotazníkovém průzkumu
- Příloha č. 12 - Graf zobrazující sledované mateřské školy v dotazníkovém průzkumu dle velikosti města
- Příloha č.13 - Graf zobrazující hlavní i další důvody odkladu povinné školní docházky ve sledovaných mateřských školách ve školním roce 2006/2007
- Příloha č.14 - Graf zobrazující hlavní a další důvody odkladu povinné školní docházky ve sledovaných mateřských školách ve školním roce 2007/2008
- Příloha č.15 - Graf zobrazující hlavní a vedlejší důvody odkladu povinné školní docházky ve sledovaných mateřských školách ve školním roce 2008/2009
- Příloha č.16 - Graf zobrazující hlavní a další důvody odkladu povinné školní docházky ve sledovaných mateřských školách ve školním roce 2006/2007
- Příloha č.17 - Graf zobrazující hlavní a další důvody odkladu povinné školní docházky ve sledovaných mateřských školách v roce 2007/2008
- Příloha č.18 - Graf zobrazující hlavní a další důvody odkladu povinné školní docházky ve sledovaných mateřských školách v roce 2008/2009
- Příloha č.19 - Příklad pedagogické diagnostiky z mateřské školy
- Příloha č. 20 - vybrané výsledky dotazníkového šetření bakalářské práce