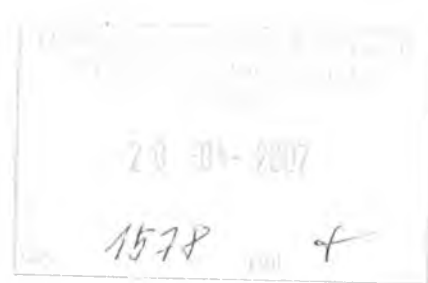


UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky



MOŽNOSTI PŘÍPRAVY DĚTÍ V MŠ NA VSTUP DO ZŠ U DĚTÍ S ODKLADEM ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

Bakalářská práce

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Jana Kropáčková, PhD.

Autor bakalářské práce: Michaela Ondráčková

Studijní obor: učitelství pro MŠ

Forma studia: prezenční

Bakalářská práce dokončena: duben 2007

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

V Praze dne.....*19. dubna 2004*.....

Podpis.

Poděkování

Největší dík patří ženě, která mi během celé přípravy mé bakalářské práce byla nejen metodickou rádkyní, ale zároveň i trpělivou korektorkou. Svou velkou vděčností bych chtěla vyjádřit PhDr. Janě Kropáčkové, PhD. Děkuji moc.

Možnosti přípravy dětí v MŠ na vstup do ZŠ u dětí s odkladem školní docházky

Klíčová slova

Školní zralost, školní připravenost, odklad školní docházky, pedagogická diagnostika, klíčové kompetence dětí, individuálně vzdělávací program dítěte předškolního věku, zápis do 1. třídy, vstup do školy

Anotace

Počet odkladů školní docházky má spíše vzrůstající tendenci, i když většina dětí před vstupem do základní školy navštěvuje mateřskou školu. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání vytyčuje klíčové kompetence, kterých by podle svých schopností mělo dosáhnout každé dítě před vstupem do školy. Mateřské školy podle tohoto programu pracují a příprava na vstup do školy je tedy její přirozenou součástí. Přesto mají některé děti doporučen odklad školní docházky. Proto se bakalářská práce zabývá i individuálními vzdělávacími plány jako možností přípravy na vstup do školy.

Alternatives of prepare children in nursery school for entering to basic school for children with delayed school entries

Key words

Sufficient child development of school entry, readiness for school entry delayed school entry, educational diagnostics, key competencies of children, individually education program, registry to first class, school entry.

Annotation

Even though most of the children attend nursery school before they attend school, number of children have delayed entry, because of their in-maturity. This delayed entry is rather increasing. The General educational program for pre-school education marks out the key competencies, which each child shoot attain before attending school. Nursery school follow this educational program to prepare children for school entry. Though someone children have delayed school entries. That is why my bachelors study put mind to individually education plans as to means preparations to school entry.

OBSAH:

ÚVOD A CÍLE	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	10
1 ŠKOLNÍ ZRALOST, ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST, ŠKOLNÍ ZPŮSOBILOST	10
1.1 Školní zralost	10
1.1.1 Fyzická zralost	11
1.1.2 Psychická zralost	11
1.1.3 Emocionální a sociální zralost	12
1.2 Školní připravenost	12
1.3 Školní způsobilost	13
2 ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST	14
2.1 Kompetence budoucího školáka	14
2.1.1 Kompetence k učení	14
2.1.2 Kompetence k řešení problému	15
2.1.3 Kompetence komunikativní	15
2.1.4 Kompetence sociální a personální	15
2.1.5 Kompetence činnostní a občanské	16
2.2 Mateřská škola a její význam pro vstup dítěte do školy	16
2.2.1 Příprava na školu v mateřské škole	17
3 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA	18

3.1	Metody pedagogické diagnostiky	20
3.1.1	Pozorování	20
3.1.2	Rozhovor	20
3.1.3	Rozbor výtvorů (prací) dítěte	20
3.2	Pedagogická diagnostika jako prevence možných pozdějších neúspěchů.....	21
4	POSUZOVÁNÍ ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOSTI	23
5	TESTOVÁNÍ ŠKOLNÍ ZRALOSTI V PEDAGOGICKO - PSYCHOLOGICKÉ PORADNĚ	24
6	ODKLAD ŠKOLNÍ DOCHÁZKY	26
6.1	Míra odkladů školní docházky v ČR	27
6.2	Odklad školní docházky jako řešení	29
6.2.1	Riziko bezdůvodných odkladů školní docházky	30
6.3	Spolupráce mezi rodiči, mateřskou školou a pedagogicko – psychologickou poradnou	31
7	INDIVIDUÁLNĚ VZDĚLÁVACÍ PLÁN	33
II.	PRAKTICKÁ ČÁST	34
8	CÍLE A ÚKOLY	35
9	METODY VÝZKUMU	36

10	ANALÝZA PEDAGOGICKÝCH DOKUMENTŮ	36
10.1	Organizace výzkumu	37
10.2	Vyhodnocení výzkumu	37
10.3	Interpretace zjištěných dat	40
11	CHARAKTERISTIKA VYBRANÉ MATEŘSKÉ ŠKOLY	41
12	INDIVIDUÁLNĚ VZDĚLÁVACÍ PLÁN	45
12.1	Individuálně vzdělávací plán – dítě „A“	45
12.2	Individuálně vzdělávací plán – dítě „B“	49
13	HODNOCENÍ INDIVIDUÁLNĚ VZDĚLÁVACÍCH VÝSLEDKŮ	52
13.1	Dítě „A“	52
12.2	Dítě „B“	54
14	ZHODNOCENÍ REALIZACE INDIVIDUÁLNĚ VZDĚLÁVACÍCH PLÁNŮ	56
DISKUSE		57
ZÁVĚR		59
Literatura a informační zdroje		61
PŘÍLOHY		

Úvod

Vstup do základní školy je pro dítě i jeho rodinu významným mezníkem.

Dítě je na školu připravováno postupně, v průběhu celého předškolního období, a většinou se na ni těší. Přestože děti nemají příliš jasnou představu, co to škola je a co tam budou dělat, nepochybují o tom, že být školákem je ceněno a nadcházející povinnosti přijímají jako důkaz své vyspělosti.

Někteří rodiče však mají obavy a pochybnosti, zda je jejich dítě na školu dost připravené, zda bude ve škole mezi ostatními dětmi úspěšné, jiní rodiče chtějí dítěti prodloužit bezstarostné období her. Třeba právě z těchto důvodů raději tedy volí odklad školní docházky.

Počet odkladů školní docházky má v dnešní době vzrůstající tendenci a to i přesto, že děti před vstupem do základní školy navštěvují školu mateřskou. Mateřské školy pracují podle Rámcového vzdělávacího programu, který určuje klíčové kompetence dítěte pro vstup do základní školy, a proto je příprava na vstup do školy v mateřských školách nedílnou součástí vzdělávání. Přesto se nabízí otázka, zda jsou důvody odkladu školní docházky zakomponovány i do individuálních vzdělávacích programů a jak jsou realizovány v praxi.

V současné době do prvních tříd nastupuje o rok později zhruba jedna čtvrtina dětí. (Šrámková, 2005) Nabízí se tedy otázka, kde hledat příčinu tohoto jevu. Jednou z možností je, že jsou děti pro školu opravdu nezralé, takže by nároky první třídy bez obtíží nezvládly, nebo jsou dnešní nároky na dítě ve škole tak veliké, že mají rodiče předem strach ze školní neúspěšnosti, a proto raději volí odklad školní docházky. Jednou z dalších příčin může být i zdravotní stav (fyzická zralost) dnešních dětí, což lze vyvozovat z toho, že v posledních letech doporučoval odklad školní docházky poměrně často i pediatr.

Příčinu častějších odkladů školní docházky nelze jednoznačně určit, můžeme ale říci, že odklady školní docházky se postupně staly jakýmsi trendem, něčím skoro přirozeným. I přesto můžeme ale najít případy, kdy je dítě vráceno z první třídy zpět do mateřské školy (tzv. dodatečný odklad), protože nárokům školy nestačilo, nebo kdy musí první třídu opakovat.

Mohli bychom namítnout, jak je toto vůbec možné, když je dítě na vstup do školy předem připravováno v mateřské škole a učitelky by tedy měly poznat, zda je dítě pro školu zralé a bude ji zvládat. Konečné rozhodnutí je však vždy na rodičích a názor nebo doporučení učitelky nemusí být rodiči akceptován.

Učitelky v mateřské škole mohou rodičům pouze odklad školní docházky doporučit. Spolupráce mezi institucemi, které by spolu rozhodně před vstupem dítěte do základní školy spolupracovat měly (rodina, mateřská škola, základní škola a pedagogicko-psychologická poradna) ne vždy úplně funguje, nebo funguje pouze mezi některými ze zmíněných. A to i přesto, že mají stejný zájem.

Dobrá spolupráce všech těchto institucí by měla být zárukou toho, že se rodiče rozhodnou ve prospěch dítěte.

Cílem této bakalářské práce je zjistit, zda jsou nejčastější důvody odkladu školní docházky zakomponovány do individuálních vzdělávacích programů a jak jsou realizovány v praxi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Školní zralost, školní připravenost, školní způsobilost

Vstup do školy znamená pro rodinu a zejména pak pro dítě novou etapu života, na kterou musí být určitým způsobem připraveno. Rolí školáka se mění dosavadní denní režim, nastává mnoho povinností a zodpovědnosti za jejich plnění. Dítě se musí více soustředit, potlačit některé momentální potřeby. Musí respektovat autoritu a přizpůsobit se novému kolektivu. Děti, které navštěvovaly mateřskou školu, mají v tomto ohledu jistou výhodu.

Aby dítě tuto řadu velkých změn zvládlo bez větších obtíží, musí být dostatečně zralé a vybavené určitými kompetencemi. V souvislosti se vstupem do základní školy a hodnocením této vyspělosti a získaných kompetencí se hovoří o školní zralosti, školní připravenosti a školní způsobilosti.

1.1 Školní zralost

Již J. A. Komenský se k vhodné době nástupu dítěte do školy vyjadřuje ve svém díle Velká didaktika. Určuje věk šesti let jako nejvhodnější dobu pro vstup do školy obecné. I on však upozorňuje na to, že ne všechny děti se vyvíjejí stejně a podle individuálního vývoje je možné nástup do školy posunout dopředu či jej odložit o půl roku až rok.

Samotný termín „schulreife“ se začal užívat ve dvacátých letech minulého století a pochází z vídeňské psychologické školy Ch. Bühlerové. Postupně se vžil i u nás, zhruba od 60. až 70. let minulého století je běžně užíván. (Klégrová, 2003)

Nejnovější definici školní zralosti nalezneme v Pedagogickém slovníku: *„Školní zralost v pedagogicko-psychologickém pojetí znamená stav dítěte projevující se v takové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 243)

Vágnerová uvádí, že školní zralost je jedním z předpokladů úspěšnosti ve škole. Jde především o určitou zralost centrální nervové soustavy (CNS), která se

projevuje v celkové reaktivitě dítěte, zejména v odolnosti a schopnosti koncentrace pozornosti. Zráním CNS je podmíněna také lateralizace ruky a rozvoj senzomotorických dovedností. Na zrání závisí i rozvoj zrakového a sluchového vnímání. Školní zralost je spojena i s rozvojem poznávacích procesů, které jsou ovlivněny jak zráním, tak učením. Pro školní práci je potřebné, aby dítě uvažovalo logicky, na úrovni konkrétních logických operací. Přijatelná adaptace na školu vyžaduje i určitý stupeň zralosti v oblasti autoregulačních procesů. Dítě by mělo být schopné respektovat obecně významnější motiv, tj. povinnost. (Vágnerová, 1996)

Školní zralost lze posuzovat ve třech hlavních oblastech: fyzická, psychická a sociální zralost.

1.1.1 Fyzická zralost

Fyzickou, tělesnou zralost a zároveň i zdravotní stav dítěte posuzuje většinou dětský lékař. Dítě by mělo odpovídat růstem i fyzickými dispozicemi nárokům věku šesti let. Ukazatelem fyzické zralosti může být například výměna dentice, změna proporcí těla a celkové protažení postavy, díky které dochází například k lepší koordinaci pohybů. K posouzení fyzické zralosti lze použít i některé jednoduché orientační testy (např. Kapalínův index – poměr mezi výškou a hmotností, filipínská míra – dítě by se mělo ohnutou paží přes temeno vzpřímené hlavy dosáhnout na ucho, což svědčí o prodlužování končetin, aj.).

V období před vstupem do školy by dítě mělo již zvládat samoobslužné činnosti. Rozvíjí se jeho jemná motorika, zejména souhrn drobného svalstva prstů. Úroveň jemné motoriky úzce ovlivňuje i motoriku mluvidel a vývoj řeči.

Jedním z důvodů pro doporučení OŠD může být i špatný zdravotní stav dítěte (např. častá nemocnost atd.).

Další posuzovanou oblastí školní zralosti je zralost psychická.

1.1.2 Psychická zralost

Psychická zralost je dána určitou úrovní zralosti centrální nervové soustavy, která se projevuje rozvojem poznávacích procesů. Jedním z faktorů je rozumová,

mentální vyspělost, kdy dochází k přechodu od konkrétního, názorného myšlení k myšlení obecnějšímu, pojmovému. V uvažování, chápání, myšlení a vnímání se již objevuje analyticko-syntetická činnost, která se projevuje schopností vyčlenit z celku části a ty znovu v celek složit. Paměť je již rozšířena o fázi záměrného zapamatování. Zejména pro výuku psaní je důležitý rozvoj tzv. vizuomotorické koordinace, kdy je dítě schopno ovlivňovat svou motorickou aktivitu, má již klidnější pohyby. Vyhraňuje se lateralita (test laterality – příloha č. 2). Dítě by mělo být schopno déle a cíleně se soustředit na samostatnou práci. Důležitým faktorem školní úspěšnosti je i přiměřený rozvoj řeči (posuzuje se zejména slovní zásoba, správná výslovnost, schopnost souvisle a gramaticky správně se vyjádřit aj.). Poslední ze třech hlavních posuzovaných oblastí je emocionální a sociální zralost.

1.1.3 Emocionální a sociální zralost

Dítě začíná dospívat k určité sebekontrolě a určité kontrole svých citů. Mělo by zvládnout ovládat své chování a jednání, podřídit se autoritě a většině. Dále má být již schopné trávit delší čas mimo okruh rodiny, má snést oddálení vyplnění svých přání a unést úspěch i neúspěch. Školák by měl zvládnout řešit bez pomoci jednoduché konflikty, komunikovat s vrstevníky i dospělými. Nedílnou součástí sociální zralosti je i zvládnání základní sebeobsluhy.

Dalším termínem používaným v souvislosti s nástupem dítěte do základní školy je školní připravenost.

1.2 Školní připravenost

Pro úspěšné zvládnutí role školáka jsou potřebné i mnohé kompetence (rozlišovat různé role, orientovat se v hodnotovém systému a normách chování aj.), které jsou vázány na učení a jsou tudíž závislé na specifickém působení sociálního prostředí. Jsou základem školní připravenosti. Jde o chápání hodnoty a významu školního vzdělávání, které ovlivňuje především motivace dítěte. Při nástupu do základní školy musí dítě dosáhnout určité socializační úrovně v oblasti rozlišování a zvládnání různých rolí, v oblasti verbální komunikace a v systému běžných norem chování. (Vágnerová, 1996)

„V obvyklém pojetí vyjadřuje termín školní připravenost souhrn předpokladů nezbytných pro úspěšné zvládnutí všech nároků školy.“ (Vágnerová, 2000, s. 141)

Podle pedagogického slovníku se školní připraveností rozumí : „*Komplexní charakteristika, která zahrnuje jak úroveň biologického a psychického vývoje dítěte, tak dispozice utvářené na základě učení a vlivem konkrétního sociálního prostředí.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 243)

Podle Bělinové je školní připraveností „*stupeň všestranného vývoje dítěte, který je podmínkou pro začlenění do soustavné školní práce.*“ (Vágnerová, Valentová, 1994)

Vývoj dítěte vždy probíhá v interakci s prostředím, kde dítě vyrůstá, s ovlivňováním (ať záměrným či nezáměrným) všech osob v okolí dítěte. Působení všech těchto vlivů spolu s podílem učení zahrnuje termín „školní připravenost“.

Školní připravenost je prezentována i v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání a to klíčovými kompetencemi (RVPPV, 2004)

„Podstata školní zralosti a připravenosti: dílčí schopnosti a dovednosti jsou na takové úrovni, že se mohou stát prostředkem k dalšímu rozvoji.“ (Vágnerová, 1996, s. 146)

V odborné literatuře se můžeme setkat i s dalším pojmem souvisejícím se vstupem dítěte do základní školy – školní způsobilost.

1.3 Školní způsobilost

Pojem školní způsobilost (Schulfähigkeit) se začal objevovat v 80. letech v odborné pedagogické literatuře. Měl vyjadřovat komplexnost obou zmiňovaných termínů (školní zralost, školní připravenost). Tento termín se však tolik nevžil, protože způsobilé pro školu jsou prakticky všechny zdravé děti. (Klégrová, 2003). Pokud by dítě bylo označeno jako nezpůsobilé, šlo by nejspíše o dítě handicapované, které nikdy nemůže dosáhnout kvalit dítěte zralého pro školu. Termín školní způsobilost nenajdeme ani v Pedagogickém slovníku.

V souvislosti se všemi výše uvedenými oblastmi (školní zralost, školní připravenost, školní způsobilost), které určují míru připravenosti dítěte pro vstup do školy, se dostáváme k souvisejícímu pojmu „školní úspěšnost“.

2 Školní úspěšnost

Podle Pedagogického slovníku se školní úspěšností rozumí nejen zvládnutí požadavků, které se u jednotlivců projevuje pozitivním hodnocením, ale i jako „...produkt kooperací učitele a žáků, vedoucí k dosažení určitých vzdělávacích cílů. To znamená, že školní úspěšnost není pouze dílem žáka, jeho schopností, píle aj., ale také dílem učitele, respektive součinnosti obou aktérů.“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, s. 242)

Klégrová (2003) vidí školní neúspěšnost v tom, že možnosti dítěte nejsou plně harmonicky v souladu s požadavky školní výuky a jako nejčastější příčiny uvádí školní nezralost, specifické poruchy učení a jako třetí skupinu dětí méně nadané.

Snad všichni rodiče si přejí, aby jejich dítě bylo ve škole úspěšné. Proto se starají o to, aby bylo dítě na školu dobře připravené, například výběrem mateřské školy, nebo i výběrem školy základní, kterou bude dítě navštěvovat. Z pohledu pedagogů je asi největší pozornost věnována rozvoji osobnosti budoucího školáka a rozvíjení a získávání jeho kompetencí.

2.1 Kompetence budoucího školáka

Kompetencemi obecně rozumíme „soubor předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro rozvoj a uplatnění každého jedince.“ (RVPPV, 2004, s. 9)

V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání jsou definovány jako klíčové kompetence, kterých by v ideálním případě mělo dítě dosáhnout ještě před vstupem do školy.

2.1.1 Kompetence k učení

Dítě se učí experimentovat, zkoušet, využívá získaných poznatků, klade otázky a hledá na ně odpovědi. Získává nové poznatky o světě, který je obklopuje, třídí je a získává povědomí o řádu a dění v prostředí, ve kterém žije. Učí se nejen spontánně, ale i vědomě, soustředí se, chce se učit na základě pozitivního

hodnocení své snahy. Učí se hodnotit své pokroky i výkony druhých. Důležitá je vlastní aktivita, iniciativa a určitá míra samostatnosti, počátky kritického myšlení, zvědavost.

2.1.2 Kompetence k řešení problému

Dítě si všímá dění i problémů kolem sebe, na základě zkušeností řeší samostatně ty situace, které už zná. Hledá různé způsoby řešení na základě pokusů a omylů, vymýšlí originální možnosti a varianty. Začíná chápat souvislosti situací a jejich řešení a využívá jich. Odlišuje řešení funkční – ta, která vedou k cíli od těch, která k cíli nevedou. Začíná chápat elementární matematické souvislosti. Uvědomuje si, že vyhybat se problémům a jejich řešení nevede k cíli. Začíná si uvědomovat chybu jako prostředek k posunu, pokud ji dospělý neodsoudí jako špatnou. Projevuje se dětská aktivita, odvaha, vytrvalost, samostatnost v rozhodování, originalita, jedinečnost, fantazie, trpělivost.

2.1.3 Kompetence komunikativní

Dítě má všechny předpoklady k dobré komunikaci s ostatními, tedy dostatečnou slovní zásobu, představu o stavbě vět, dokáže sdělovat své myšlenky, rozumí tomu, co slyší. Domlouvá se verbálně i neverbálně, chápe některé symboly. Má schopnost sdělovat své prožitky, pocity a nálady nejen verbálně, ale i jinými vyjadřovacími prostředky. Zvládá dovednosti předcházející čtení a psaní, chápe, že existují i jiné jazyky, kterým je možno se učit. Na komunikativních dovednostech se podílí představivost, fantazie, spontánnost, komunikační pohotovost, schopnost vést dialog.

2.1.4 Kompetence sociální a personální

Dítě samostatně rozhoduje o svých činnostech, umí vyjádřit svůj názor, chápe, že nese odpovědnost za své jednání. Napodobuje modely v chování, které nachází ve svém okolí. Chápe a přijímá povinnost, umí odmítnout to, co je mu nepříjemné. Chápe, že každý je jiný a může mít svůj názor. Ví, že konflikty je lepší řešit dohodou, než agresí a nátlakem, umí se bránit projevům násilí. Je možné sem zařadit i schopnost dodržovat pravidla a hrát fair play. Důležitá je samostatnost, rozhodnost, sebepojetí, sebeuplatnění, citlivost, ohleduplnost, tolerance, schopnost pomoci

druhým, schopnost spolupráce a domluvy, ale i schopnost se ve skupině prosadit, případně podřít.

2.1.5 Kompetence činnostní a občanské

Dítě se učí plánovat svou činnost, poznávat a hodnotit sám sebe, svou činnost dokáže přizpůsobovat okolnostem, chápe, že za svá rozhodnutí nese odpovědnost. Zajímá se o druhé i o to, co se kolem něj děje, chápe, které vlastnosti jsou žádoucí (pracovitost, čínorodost) a které ne (lhostejnost, pohodlnost). Má představu o lidských hodnotách a normách, uvědomuje si svá práva i práva druhých. Uvědomuje si, že se podílí na tvorbě svého prostředí, chová se zodpovědně ke svému zdraví, dbá i o bezpečí druhých. Vytváří se základy zodpovědnosti, empatie, sebehodnocení, svědomitosti, schopnosti vyrovnat se s neúspěchem.

2.2 Mateřská škola a její význam pro vstup dítěte do školy

Vstup do mateřské školy je pro dítě velkou změnou v jeho dosavadním životě. Musí si zvyknout na nový režim, jiná pravidla než ta doma, odpoutat se od rodiny, adaptovat se v kolektivu dětí a v neposlední řadě respektovat novou autoritu. Všechny tyto aspekty mají své pozitivní důsledky pro pozdější vstup do školy, ale i pro budoucí život vůbec. Dítě se naučí navazovat vztahy s vrstevníky i dospělými, osvojuje si společenská pravidla a normy chování, rozvíjí se schopnost komunikace.

Díky pobytu v mateřské škole, která je založená zejména na činnosti dětí ve skupině a vztahu s vrstevníky, dochází k rozvoji mnoha důležitých schopností. (Matějček, 2005) V této souvislosti můžeme mluvit o schopnosti spolupráce, rozvoji prosociálních vlastností a přátelství. Dále v mateřské škole dochází k rozvoji návyků a dovedností.

Mateřská škola může určitým způsobem nahradit i problémové rodinné prostředí a to tím, že se její prostředí stane pro dítě citově stabilním a bezpečným místem. Může také pomoci kompenzovat nevhodný vliv rodinného prostředí na dítě.

2.2.1 Příprava na školu v mateřské škole

Před rokem 1989 byla ale u nás koncepce předškolní výchovy zaměřena přímo na přípravu dětí pro vstup do školy. *„Cílem předškolní výchovy je zabezpečovat všestranný harmonický rozvoj dětí od raného věku do šesti let v souladu s jejich věkovými možnostmi a zvláštnostmi tak, aby v šestém roce svého života byly schopné úspěšně se začlenit do soustavného vzdělávacího procesu v základní škole.“* (Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy, 1984, s. 7)

Dříve byl při přípravě dětí na vstup do školy kladen větší důraz zejména na výkon dítěte a množství vědomostí. V dnešní době se hledí i na rozvoj postojů a hodnot, důležitých pro uplatnění každého jedince, na vlastní aktivitu a iniciativu dítěte, schopnost vyjádřit svůj názor, rozhodnout o sobě aj.

V současné době podle osobnostního pojetí *„předškolní vzdělávání má usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu. Jeho úkolem je proto rozvíjet osobnost dítěte...“* (RVPPV, 2004, s. 5)

Předškolní příprava se v podstatě uskutečňuje ve všech činnostech a situacích, které se v průběhu dne v mateřské škole vyskytnou. Některé činnosti jsou bezprostředněji zaměřená na rozvíjení dovedností využívaných ve škole, jiné jsou spíše komplexnější, takže schopnosti dítěte se rozvíjejí všestranněji. (Klégrová, 2003)

Někteří odborníci a zastánci přirozeného hrového prostředí v mateřské škole projevují názor, že není třeba děti na školu nijak zvlášť připravovat. *„Proto se příprava na školu odehrává jako samozřejmá každodenní součást plynulé průběžné socializace a kultivace dítěte, integrované do běžných životních situací.“* (Opravilová, 1998b, s. 24)

Každá mateřská škola v určité míře zařazuje do svého programu i cíleněji zaměřenou předškolní přípravu. Vedení dětí je však nenásilné a snaží se vyjít vstříc individuálnímu rozvoji jednotlivých dětí. Ve věkově homogenních třídách pracují děti většinou společně, ve věkově smíšených třídách v menších skupinkách podle věku nebo zájmu.

Na straně druhé se ale můžeme dočíst, že *„osobnostní orientace samozřejmě nevyklučuje, aby se v mateřské škole za určitých podmínek využilo zvláštních herních*

kompenzačních či podpůrných programů pro děti, u nichž se dají očekávat vzdělávací potíže, které jsou vývojově opožděny, nebo přicházejí z málo podnětného sociokulturního prostředí.“ (Opravilová, 1998b, s. 24)

V osvojování si školních dovedností se jedná zejména o rozvoj zrakové a sluchové percepce, paměti, pozornosti, motorických a grafomotorických dovedností, předmatematických představ.

Mateřská škola se také věnuje postupné a nenásilné přípravě i na systematické učení, které se vstupem do školy stává prvořadé. Rozumové procesy se proto musí stát úmyslnými, uvědomělými a cílevědomými. Rozvíjí se volní procesy – činnosti jsou plánovitější, uplatňuje se vytrvalost a snaha dokončit úkol, vzniká pocit povinnosti.

Názory odborníků na to, zda v mateřské škole připravovat děti přímo na vstup do základní školy jsou různé. Jedni se domnívají, že je zbytečné děti na vstup do školy připravovat, a tím je obírat o bezstarostné období her. Druzí naopak soudí, že dítě přirozeně dozrává do období, kdy chce pracovat, plnit určité úkoly, mít určitou povinnost. (Mertin, 2003)

Dalším a neméně důležitým aspektem hovořícím pro určitý typ přípravy dětí pro vstup do základní školy je fakt, že základní školy dosud nejsou většinou schopny akceptovat výraznější rozdíly mezi dětmi.

Podle Mertina „*obě instituce proto musí koordinovat své požadavky tak, aby mezi nimi existovala jasná návaznost, aby se některé dovednosti získané v mateřské škole přechodem do základní školy neztrácely a aby naopak mateřská škola připravovala na faktické požadavky školy.*“ (Mertin, 2003, s. 218)

Podmínky v mateřské škole umožňují pracovat s každým dítětem podle jeho individuálních potřeb, které učitelky zjišťují pomocí pedagogické diagnostiky.

3 Pedagogická diagnostika

Pojem „pedagogická diagnostika“ je poměrně nový výraz, který začal být používán v SRN J. Klauerem v roce 1969.

Pedagogický slovník definuje tento termín jako : „Vědeckou disciplinu zabývající se otázkami diagnostikování subjektů v edukačním prostředí.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 154)

Chrátka definuje pedagogickou diagnostiku takto: *„Pedagogická diagnostika je speciální pedagogická disciplína, která se zabývá objektivním zjišťováním, posuzováním a hodnocením vnitřních a vnějších podmínek i průběhu a výsledků výchovně-vzdělávacího procesu. Na základě těchto zjištění jsou vyslovovány prognostické úvahy a navrhnována pedagogická opatření.“* (In. : Zelinková, 2001, s.11, Dittrich, 1998, s. 8)

Počátky pedagogického diagnostikování u nás je možné nalézt již u J. A. Komenského, který se ve svém díle Velká didaktika zamýšlí nad vhodnou dobou nástupu dítěte do školy.

Na počátku 20. století se hodnocením úrovně žáků zabýval především Příhoda, který položil základy kvantitativních metod hodnocení žáků.

V 60. letech se dostává pedagogická diagnostika do popředí zájmu zejména v souvislosti s rozvojem pedagogického poradenství.

V praxi je možné používat i termín pedagogicko-psychologická diagnostika, protože kromě obsahů vzdělávání hodnotí učitel i osobnostní zvláštnosti dítěte a aplikuje do pedagogiky poznatky z oborů psychologických. K tomuto termínu se přiklání i psychologové (Helus, Hrabal, Dittrich).

Cílem pedagogické diagnostiky je zhodnocení výchovného působení na dítě a zjištění stavu, který je východiskem pro možné změny. Pedagogická diagnostika využívá k tomuto hodnocení určité metody.

3.1 Metody pedagogické diagnostiky

Nejčastějšími metodami pedagogické diagnostiky jsou:

- pozorování
- rozhovor
- rozbor výtvorů (prací) dítěte
- standardizovaný test

V podmínkách mateřské školy se nejčastěji užívají první tři zmíněné metody.

3.1.1 Pozorování

Jedná se o nejrozšířenější metodu pedagogické diagnostiky. Umožňuje učitelce pozorovat dítě v přirozených podmínkách a situacích. Může sledovat například chování dítěte v sociálních vztazích, jeho přístup k řešení konfliktů, vztah ke hře i hru samotnou, schopnost dítěte komunikovat, ale pozorováním vycházejí na povrch i jiné aspekty, např. zdravotní. Je na učitelce, jak se získanými poznatky naloží, zda je rozšíří do souvislostí, nebo z nich vyvodí jiné důsledky. Druhou ze zmíněných metod je rozhovor.

3.1.2 Rozhovor

Individuální spontánní nebo navozený rozhovor s dítětem mnohdy odhalí skutečnosti, které mohou změnit pohled učitelky na dítě a vysvětlit chování a jednání dítěte. Rozhovor s dítětem může být základem pro následný rozhovor s rodiči a objasnění určité situace. Poslední z nejčastěji užívaných metod v prostředí MŠ je rozbor prací dítěte.

3.1.3 Rozbor výtvorů (prací) dítěte

Jedním z ukazatelů vývojové úrovně dítěte je i rozbor kresby nebo jiné volné tvorby dítěte, který může odhalit, že něco není v pořádku. Nejkomplexnějším materiálem, vypovídajícím o úrovni dítěte, bývá portfolio, tedy jakýsi soubor prací spolu se záznamy o dítěti. Tento materiál může být vhodným východiskem dalšího postupu učitelky, může být i prostředkem ke spolupráci s rodiči.

Před vstupem dítěte do školy využíváme pedagogickou diagnostiku zejména v těchto oblastech:

- řeč: výslovnost, komunikace, reprodukce obsahu, vyjadřovací schopnosti
- činnost a hra: vztah k nim a zájem o ně, osvojování nové činnosti
- motorika: ovládání pohybové aktivity, zručnost, obratnost
- grafomotorika
- zvládnutí prvků sebeobsluhy
- emocionalita
- chování: samostatnost, aktivita, hravost, přizpůsobivost, disciplinovanost.

Ve výchovně vzdělávacím procesu v mateřské škole probíhá pedagogická diagnostika téměř stále. Umožňuje zpětnou vazbu, analýzu pedagogického procesu a kontrolu naplňování cílů vzdělávání. Pedagogická diagnostika umožňuje posoudit individuální vývojové zvláštnosti jednotlivých dětí a přizpůsobit podmínky a obsah výchovně vzdělávací práce či vytvořit individuální vzdělávací plány. Hlavním cílem pedagogické diagnostiky není hodnocení a srovnávání dětí, ale poznávání jejich individualit a sledování pokroku při pedagogickém vedení. Pedagogická diagnostika nám též umožňuje kvalitně plánovat a realizovat vzdělávací práci v mateřské škole.

Včasná a správná pedagogická diagnostika může sloužit i jako prevence možných pozdějších neúspěchů.

3.2 Pedagogická diagnostika jako prevence možných pozdějších neúspěchů

Pedagogická diagnostika se nezabývá pouze konstatováním, ukazuje cestu, nabízí možnosti řešení. Včasná a systematická pedagogická diagnostika umožňuje pedagogovi poznat možnosti a schopnosti dítěte, úroveň jeho znalostí a dovedností. Správnou intervencí je pedagog v určitých případech schopen ovlivnit další vývoj dítěte. Hlavní metodou takové intervence je individuální práce s dítětem, kdy učitelka hravou formou s dítětem procvičuje to, co se dítěti zatím příliš nedaří, co se teprve rozvíjí nebo o čem ví, že bude pro svůj další vývoj potřebovat.

Pedagogická diagnostika probíhá i při této individuální práci s dítětem, takže pedagog je schopen zaznamenat i drobné posuny dítěte a na dosavadním pokroku

stavět. Zároveň umožňuje posoudit dobře úroveň jeho schopností, čehož je možné využít například při rozhodování o případném odkladu školní docházky.

Valentová (2002) upozorňuje na funkce, které by měla kvalitní pedagogická diagnostika dětí před vstupem do školy plnit:

- identifikovat děti školsky relativně neúspěšné, včetně nezralých,
- objevit méně rozvinuté dispozice pro školní práci a zároveň silné stránky osobnosti, které by je mohly kompenzovat,
- určit míru proměnlivosti nebo stability současného stavu,
- doporučit adekvátní výchovné nebo pedagogicko-psychologické postupy.

Pedagogická diagnostika, která vychází z prvních dvou výše zmíněných bodů (funkcí), umožňuje případné adekvátní postupy:

- pracovat s dítětem tak, aby bylo po všech stránkách připravené pro školu a individuální práci odstraňovat nedostatky, které nezávisí na zrání CNS, čímž je možné předejít pozdějším možným školním neúspěchům
- poradit rodičům v případě pochybností týkajících se vstupu dítěte do školy a zabránit tak zbytečným odkladům školní docházky (odklady „pro jistotu“)
- navrhnout odklad školní docházky tam, kde se bude dítě jevit jako nedostatečně připravené nebo zralé pro vstup do školy
- umožňuje a usnadňuje vypracování individuálních vzdělávacích plánů

(Valentová, 2002)

Málokterý pedagog se při svém pedagogickém působení zamýšlí nad oblastmi, ve kterých dítě právě diagnostikuje, jednotlivě. Dítě je vždy vnímáno komplexně, avšak pro větší přehled je možné využít dělení na jednotlivé oblasti:

- tělesný rozvoj a motorika
- řeč, verbální schopnosti
- kognitivní funkce
- percepční schopnosti
- sociální, emocionální a pracovní zralost
- hra

Pedagogická diagnostika v ruce zkušeného pedagoga nabízí velké možnosti intervence, dalších postupů a práce s dětmi.

4 Posuzování školní připravenosti

Jak zde již bylo jednou zmiňováno otázka připravenosti a věku dětí pro vstup do základní školy není nová. Větší výzkumná pozornost jí byla věnována v první polovině minulého století a dále v 60. letech, kdy se začaly zkoumat i způsoby, jak posoudit vývoj dítěte ve vztahu ke školní zralosti. Ale i ve vzdálenější minulosti se problém vhodného začátku systematictějšího vzdělávání řešil. Již J. A. Komenský se k němu vyjadřuje ve svém díle *Velká didaktika* a určuje šest let jako nejvhodnější dobu pro vstup do školy obecné. I on však již upozorňuje na to, že ne všechny děti se vyvíjejí stejně a podle individuálního vývoje je možné nástup do školy posunout dopředu či jej odložit.

V jednotlivých zemích je nástup do školy určován různě-mezi 5. a 8. rokem věku, a to v souladu s kulturními zvyklostmi dané země, s ohledem na nároky výuky kladené na dítě v začátku školní docházky a způsoby a formy vzdělávání v dané zemi. U nás povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dovrší šestý rok věku, tj. pro všechny děti, které dosáhnou šesti let do 31. srpna daného roku.

V dnešní době téma připravenosti na školu není otázkou již jen odborníků, ale zejména i rodičů a i to je jeden z důvodů, proč roste počet odkladů školní docházky. Rodiče už se nebrání vyšetření svých dětí v pedagogicko – psychologických poradnách, ale naopak, někteří přicházejí do poradny i sami s jasným požadavkem na odklad. (Mertin, 2003)

Oproti dřívější době se informovanost rodičů velmi rozšířila, a to i díky dostupné pedagogické literatuře. Na trhu je řada knih, které dobře seznamují rodiče s problematikou vstupu dítěte do školy a přípravou na ni, obsahují i náměty a rady, jak rozvíjet schopnosti svého dítěte (např. Budíková, Krušinová, Kuncová, 2004 nebo Verecká, 2002). Jiné publikace se věnují přímo problematice první třídy s přihlédnutím ke školní připravenosti (např. Klégrová, 2003, Kubálková, 2005 nebo Šrámková,

2005). Kniha *Bezstarostné roky?* (Kucharská, Švancarová, 2004) zase mapuje celé období předškolního věku se zaměřením na rozvoj schopností dítěte.

Díky internetu lze získat informace o této problematice i na webových stránkách věnovaných rodině a výchově (např. www.rodina.cz), kde jsou jak články odborníků, tak i příspěvky rodičů, diskuze, na kterých si rodiče vzájemně vyměňují své zkušenosti a radí si.

To vše přispívá k velké informovanosti rodičů a také se tím zvyšuje zájem o tuto oblast. Díky tomu si i sami rodiče mohou vytvořit názor, zda už je jejich dítě pro školu připraveno.

5 Testování školní zralosti v pedagogicko – psychologické poradně

Většinu dne tráví dítě v mateřské škole. Učitelka tak má dost času dítě dobře poznat. Většinou jsou to právě učitelky, na které se rodiče obracejí s dotazem, zda už je jejich dítě schopné nastoupit do základní školy a nakolik je na ni připraveno. V případě, že si učitelka není jistá nebo rodiče nechtějí akceptovat její názor, doporučí vyšetření dítěte odborníkem v pedagogicko – psychologické poradně. Dalším poradcem pro rodiče může být také jiný odborník, například logoped, neurolog popřípadě i pediatr.

Počáteční koncepce školní zralosti vycházely zejména z vývojové psychologie a periodizačních schémat vídeňské psycholožky Ch. Bühlerové, která poukazovala na vývojové změny, převážně fyziologicky podmíněné, kterými dítě v období šestého roku prochází. (Vágnerová, Valentová, 1994). Za významný je považován výzkum Schürmannové, který poukázal na vztah školní zralosti a celkového zdravotního stavu. Vyšetření pediatrem je tedy důležitou součástí orientačního vyšetření školní zralosti. (Jirásek, 1968)

Čeští psychologové navázali na práce německých psychologů, zejména pak A. Kerna, jehož test školní zralosti upravil již v roce 1963 český psycholog J. Jirásek a nazval jej „*Orientační test školní zralosti*“. Původní Kernův test se skládal ze šesti částí a byl poměrně časově náročný.

V roce 1969 J. Jirásek a V. Tichá Kernův test modifikovali a zkrátili a používá se dodnes (**příloha č. 3**). Test je založen na zákonitosti percepčně motorického vývoje dítěte.

- kresba mužské postavy (posuzuje se vývojová úroveň kresby)
- nápodoba psacího písma v jednoduché větě
- překreslení skupiny bodů

První úkol umožňuje orientačně zjistit rozumovou úroveň, další dva úkoly ukazují na volní úroveň dítěte, soustředěnost, úroveň duševního vývoje. Dítě zde prokazuje, zda je na takové úrovni, aby dokázalo zvládnout princip napodobování předlohy.

Nedostatkem tohoto testu byla chybějící část, podle které by se dala posoudit verbální úroveň dítěte. Proto byl později k tomuto testu připojen subtest verbálního myšlení (**příloha č. 4**).

Pokud se na základě testu zjistí nezralost dítěte, klade J. Jirásek důraz na společný postup pediatrů, psychologů a pedagogů při další intervenci. Další odborné vyšetření je vždy nutné. (Švancara, 1980)

U testů je vždy důležitá správná interpretace jejich výsledků. Selhání dítěte v orientačním testu nemusí být vždy nutně jednoznačným důkazem jeho nezralosti. Vždy je třeba takový případ řešit individuálně.

Testy dnes využívané v pedagogicko – psychologických poradnách jsou komplexnější. Kromě již zmíněných orientačních testů školní zralosti jsou poradnám k dispozici baterie testů komplexně testující připravenost dětí pro školu. Například „*Percepčně – kognitivní testy pro předškolní věk*“ (Eisler, Mertin, 1980) obsahují více testů (*Test sluchové analýzy – Moseley, Test sluchového rozlišování – Wepman – Matějček, Test zrakově – sluchového učení – Monroeová, Kinetický reverzní test – Horstová a Modifikovaný reverzní test – Edfeld*).

Používaný je i test „*Zkouška znalostí předškolních dětí*“ (Matějček, Vágnerová, 1976). Pokud dítě limity testů nesplní, je nutné celkové individuální vyšetření, jehož důležitou součástí je i test inteligence, který může pomoci blíže určit příčiny dětské nezralosti. Vždy záleží na psychologovi, který test pro danou situaci a individuální dítě zvolí.

Důležitá je i spolupráce rodičů, se kterými psycholog musí podrobně zpracovat anamnézu dítěte. Zanedbatelné nejsou ani informace od učitelek z mateřské školy, kterou dítě navštěvuje.

Jak uvádí Valentová (2002) individuální psychologické vyšetření by mělo přinést východiska pro další postupy v řešení zjištěného problému, ne pouze konstatovat stav vývojové úrovně dítěte. Nejčastějšími doporučovanými intervenčními opatřeními pro odstranění nebo alespoň zmírnění problémů dítěte jsou tyto:

- zařazení dítěte do mateřské školy, případně práce podle individuálního plánu
- zařazení do speciální mateřské školy podle typu handicapu
- zařazení do přípravných ročníků základních škol či jiných skupin pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí, realizovaných někdy i přímo v pedagogicko – psychologických poradnách nebo pedagogických centrech
- odklad školní docházky

Existují různé formy programů, které mohou být intervenční nebo pouze preventivní. Cílem je řízené učení zaměřené na oblast s vývojovým handicapem. Valentová (2002) uvádí, že u dětí s komplikovanou školní připraveností většinou nestačí pouze jeden způsob intervence, ale musí se využít jejich kombinace. Nejvhodnější je způsob, kdy spolupracuje rodina nejen s psychologem, ale i s učitelkou mateřské školy a později i základní školy.

6 Odklad školní docházky

„Odklad školní docházky je preventivní opatření, které má chránit děti školně nezralé před selháváním.“ (Klégrová, 2003, s. 21)

Problematika odkladů školní docházky je v posledních letech stále častěji diskutovaným tématem, a to v souvislosti s jejich výrazným nárůstem. Zpočátku byl odklad školní docházky doporučován výhradně u dětí, u kterých se vážněji projeví nedostatky v připravenosti na školní nároky. V současné době je odklad školní docházky doporučován a realizován častěji i z jiných důvodů. (Mertin, 2003) V této

souvislosti se hovoří o tendencích posílat do školy děti starší než šestileté, o zvyšujících se nárocích dnešní školy a o snaze rodičů prodloužit dítěti bezstarostné období dětství.

Otázka odkladu školní docházky je vymezena i ve školském zákoně č. 561/2004 Sb. § 37, a to takto: *„Není – li dítě po dovršení šestého roku 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 poradenského zařízení a odborného lékaře.“*

Rozhodnutí o odkladu školní docházky vydává ředitel školy, ve které bylo dítě u zápisu, a to na základě doporučení pedagogicko – psychologické poradny, pediatra, nebo jiného odborného lékaře (logoped, neurolog). Rodič předává kopii rozhodnutí mateřské škole, která na tomto základě prodlouží dítěti pobyt v mateřské škole o jeden rok. V tomto roce, stejně jako v posledním roce před zápisem do školy je dítě osvobozeno od platby (zákon 561/2004, §123, odstavec 2) v souvislosti s § 34, ve kterém je zakotveno právo dítěte navštěvovat poslední rok před vstupem do školy mateřskou školu.

6.1 Míra odkladů školní docházky v ČR

V polovině 80. let mělo v ČSR odklad školní docházky asi 13% dětí (Ditrich, 1993), v 90. letech to bylo v ČR asi 20% a v roce 2001 již téměř 26% dětí (Mertin, 2003).

UIV na svých internetových stránkách nabízí přehledy, z nichž je možné udělat statistiku odkladů školní docházky v jednotlivých regionech. Můžeme tedy porovnat míru odkladů školní docházky v celorepublikovém měřítku s celopražským průměrem a s průměrem jednoho pražského obvodu.

Tabulka č. 1

Odklady školní docházky v ČR v období 2001-2004

ROK	2001		2002		2003		2004		CELKEM	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Děti nastupující do 1. třídy	99166	100	93929	100	90263	100	89107	100	372465	100
Z toho děti s OŠD	25842	26,1	23333	24,8	21341	23,6	21554	24,2	92070	24,7

Počet odkladů školní docházky v rámci ČR dosahuje v posledních čtyřech letech v průměru **24,7%**.

Tabulka č. 2

Odklady školní docházky v Hl. městě Praha v období 2001-2004

ROK	2001		2002		2003		2004		Celkem	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Děti nastupující do 1. třídy	9281	100%	8786	100%	8404	100%	8433	100%	34904	100%
Z toho děti s OŠD	2756	29,7%	2549	29,0%	2251	26,8%	2390	28,3%	9946	28,5%

V rámci Hlavního města Praha dosahuje průměr odkladů školní docházky za poslední čtyři roky **28,5%**, což je o 3,8% více, než celorepublikový průměr.

Tabulka č. 3

Odklady školní docházky – obvod Praha 3 v období 2001 - 2004

ROK	2001		2002		2003		2004		Celkem	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Děti nastupující do 1. třídy	480	100%	408	100%	417	100%	393	100%	1698	100%
Z toho děti s OŠD	157	33%	138	34%	96	23%	135	34%	526	31%
Chlapci	75	48%	77	56%	51	53%	79	59%	282	54%
Dívky	82	52%	61	44%	45	47%	56	41%	244	46%

Odklady školní docházky v Praze 3 ve výše uvedeném období tvoří **v průměru 31%** ze všech dětí, které nastupují v daném roce do základní školy (viz. tab. 1), což je o 3% více, než je celopražský průměr (viz. tab. 2).

6.2 Odklad školní docházky jako řešení

Nastoupí-li do školy nezralé dítě, je vystaveno dlouhodobé stresové situaci. Svou intelektovou kapacitu nemůže dítě adekvátně využít pro malou schopnost koncentrace. Požadavky, na které nestačí, vedou k přetěžování, zvýšené únavě, vyčerpání, zvýšení nemocnosti dítěte. Je ohrožena jeho školní úspěšnost, může dojít k rozvoji tzv. syndromu neúspěšného dítěte. Výjimkou není ani vznik řady psychosociálních problémů (rozvoj neurotických projevů – např. školní fobie, poruchy příjmu potravy, dále poruch chování – negativismus, zvýšená agresivita aj.).

Škola však není jen místem výkonu a učení, ale též místem socializace. Předčasný nástup do školy ovlivní formování negativního sebepojetí, dítě vidí sebe samo jako neúspěšné, méněcenné. Může nastat problém se začleněním dítěte do formující se třídní skupiny, školsky neúspěšné dítě často stojí na okraji kolektivu. Není výjimkou, když při řešení výukových, ale i výchovných problémů dětí 1. stupně ZŠ v pedagogicko-psychologické poradně zjišťujeme, že jednou z příčin těchto potíží byl předčasný nástup do školy.

Z výše uvedeného vyplývá, že je nesmírně důležité posoudit, zda je dítě po všech stránkách na vstup do školy připraveno. Pokud ne, bývá jednou z variant pomoci dítěti realizace odkladu školní docházky. Neměla by to být jen administrativní záležitost. Doba, která je dítěti poskytnuta, by měla sloužit k jeho další stimulaci ve vývoji (např. v pedagogicko-psychologické poradně, speciálně pedagogickém centru, zdravotnickém zařízení, mateřské škole nebo v rodině). Zejména u dětí s pomalejším či s disproporčním typem vývoje může OŠD přispět významnou měrou k podpoření či harmonizaci vývoje a tím i k budoucí minimalizaci problémů při zaškolování.

Nejčastějším důvodem k odkladu školní docházky je nesplnění některých předpokladů pro vstup do školy, a to jak ze strany dítěte, tak ze strany rodiny. (Mertin, 2003)

Prvotním impulsem může být věk dítěte, kdy narození v posledním trimestru bývá předpokladem k odkladu školní docházky, a to zejména u chlapců, kteří jsou většinou v tomto věku vývojově pomalejší než dívky. Z údajů IPPP ČR (1997) vyplývá, že u dětí narozených v posledních 4 měsících před očekávaným nástupem do školy (tj. v měsících květen – srpen) byl OŠD realizován ve sledovaných letech

(1995/96, 1996/97) u 35 % chlapců a 22 % dívek oproti 8 % chlapců a 4 % dívek s OŠD narozených v měsících září – prosinec předcházejícího roku. To potvrzuje známou skutečnost, že chlapci se v psychických a sociálních charakteristikách na konci předškolního věku odlišují od děvčat. Proto bývá OŠD doporučován více u nich (v údajích z IPPP ČR byl OŠD ve šk. roce 1995/96 realizován u 12 % dívek a 16 % chlapců, o rok později pak dokonce u 11 % dívek a 19 % chlapců).

Ditrich (1993) uvádí jako nejčastější příčiny odkladu školní docházky problémy v oblasti řeči, problémy s pozorností a soustředěností, problémy v oblasti grafomotoriky, problémy pracovního tempa (pomalost) a problémy vědomostního rázu (orientace ve světě.).

Podle Klégrová (2003) může být jedním z důvodů odkladu školní docházky častá nemocnost dítěte a celkově nižší odolnost organismu, ale i menší fyzická vyspělost. Potíže v oblasti řeči nemusí vždy nutně směřovat k odkladu školní docházky, pokud logoped posoudí, že vada nebude dítěti znesnadňovat výuku čtení a psaní.

Odborník v pedagogicko – psychologické poradně vždy posuzuje komplexní úroveň vývoje dítěte a snaží se odhadnout vývojové možnosti dítěte do budoucna, protože často se může jednat o nedostatky, které lze nácvikem odstranit (grafomotorika, zraková nebo sluchová percepce).

6.2.1 Riziko bezdůvodných odkladů školní docházky

Často se vyskytují případy, kdy rodiče žádají pro své dítě odklad školní docházky, i když k tomu neexistuje žádný objektivní důvod. Často jde o rodiče, kteří v pozdějším nástupu dítěte do školy vidí záruku toho, že jejich dítě bude mít (jakožto starší) výhodu a bude prokazovat ve škole lepší výsledky. Jindy se jedná o rodiče, kteří vidí v nástupu do školy mnoho problémů a starostí a svému dítěti a zároveň i sobě chtějí tyto starosti odložit na pozdější dobu. (Klégrová, 2003)

Podle psychologů (Matějček, Kucharská aj.) je však bezdůvodný odklad školní docházky spojen s určitými riziky. Dítě může ztratit motivaci pro školní práci, učení, může promeškat dobu, kdy je na vstup do školy „nastaveno“. Matějček dále

upozorňuje na vývojové zákonitosti, kdy by dítě nemělo být sice přetěžováno, ale ani „podstimulováno“ a „podhodnoceno“. Nejen že „není jeho duševní kapacita náležitě využita, ale (což je horší) není ani rozvíjena – takže dítě je vlastně zanedbáváno.“(Matějček, 2005, s. 179)

Jedna z možností jak bezdůvodným odkladům, případně vstupu nezralého dítěte do první třídy zabránit, může být dobrá spolupráce mezi rodiči, mateřskou školou, základní školou a pedagogicko-psychologickou poradnou.

6.3 Spolupráce mezi rodiči, mateřskou školou, ZŠ a pedagogicko – psychologickou poradnou

Již Jirásek a později Langmeier a Matějček kladli důraz na spolupráci učitelek mateřské školy, psychologů a rodičů, případně dalších odborníků v oblasti posuzování školní zralosti dětí a následné péče. Pravděpodobně by do tohoto výčtu bylo možné zařadit i základní školu. V ideálním případě by žádost o odklad podal rodič na základě svého uvážení, případně doporučení mateřské školy, nebo jiného činitele. Dítěte by bylo vyšetřeno v pedagogicko-psychologické poradně, přičemž by se přihlíželo i k názoru učitelek mateřských škol. Základní škole by byl doručen výsledek vyšetření. V případě odkladu školní docházky by pedagogicko-psychologická poradna, případně základní škola, automaticky (se souhlasem rodičů) doručila mateřské škole hlavní důvod k odkladu školní docházky.

Kdo pozná nezralé dítě

Vytipování školsky nezralých dětí má v naší zemi dlouhou tradici. V minulosti používaný screeningový záchyt školsky nezralých dětí přímo v mateřských školách, které prováděli pracovníci pedagogicko-psychologických poraden v populaci všech předškoláků, se používá jen v některých místech.

Rodiče

Posun nacházíme i v informovanosti rodičů o odkladech školní docházky. Zatímco dříve se někteří rodiče bránili odkladu s argumenty „co by tomu řekli prarodiče“, „ztratí jeden rok“, dnes se stále více setkáváme s požadavkem odkladu, který není nezbytný, s argumenty „ať si prodlouží mládí“, „škola je tak náročná, není kam spěchat“.

Lékař

Na nezralé dítě upozorňuje v první řadě lékař, který se podílí i na diagnostice školní nezralosti, zejména v oblasti fyzické (děti fyzicky oslabené, dlouhodobě nemocné, smyslově a zdravotně handicapované).

Mateřská škola

Dále je to učitelka mateřské školy, kdo může prostřednictvím déletrvající zkušenosti s dítětem a srovnání s ostatními dát rodičům signál, že není vše v pořádku. Je v kompetenci rodiče rozhodnout se, které odborné pracoviště navštíví pro posouzení školní zralosti dítěte.

Základní škola

V poslední době se zvyšuje úloha zápisu do 1. tříd při vytipování školsky nezralých dětí, zejména u dětí nenavštěvujících mateřskou školu. Je ale známo, že zápis, tak jak je někdy prováděn, představuje jen měkkou normu. Proto se nyní řada škol snaží najít prostředky, které by mohly pomoci odhalit problémové dítě ve vztahu k nástupu do školy (např. se zápis uskutečňuje formou pohádky, kdy dítě v průběhu řízené činnosti plní úkoly, které jsou zaměřeny na dílčí aspekty vývojové úrovně ve sledovaných oblastech školní zralosti). O odkladu školní docházky o 1 rok rozhoduje na základě písemné žádosti rodičů ředitel školy. (příloha č. 1)

Odborná pracoviště

Podkladem pro toto rozhodnutí je doporučení odborného pracoviště. Bývá to nejenom pedagogicko-psychologická poradna, kdo provádí diagnostiku školní zralosti, ale též speciálně pedagogické centrum a pediatr (ten se podle posledních údajů z MŠMT podílí na doporučení OŠD téměř v polovině případů).

7 Individuální vzdělávací plán (program)

Individuální vzdělávací plán by měl být závazným pracovním materiálem sloužící všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání dítěte. IVP umožňuje dítěti pracovat a rozvíjet se podle jeho schopností, individuálním tempem a je pomůckou k lepšímu využití předpokladů dítěte. Má též hodnotu motivační. Cílem IVP není hledat pro dítě úlevy, ale najít optimální úroveň, na které může dítě pracovat a rozvíjet se. Umožňuje pedagogovi pracovat s dítětem na úrovni, kterou ono dosahuje, bez obavy z nesplnění požadavků. Je vodítkem pro individuální práci a hodnocení. Nové údaje získané v průběhu realizace slouží jako zpětná vazba a vedou k úpravě plánu podle dosažených výsledků.

Neexistuje optimální struktura individuálně vzdělávacího plánu. Pedagog si ho utváří sám, přičemž využívá podklady a zjištění dalších odborníků (např. pedagogicko psychologické poradny, logopeda) a respektuje současnou situaci dítěte. Opírá se i o vlastní pedagogickou diagnostiku.

Při tvorbě IVP zjišťujeme, jaké jsou momentální znalosti, schopnosti a dovednosti dítěte v jednotlivých oblastech (motorika, percepce, komunikace atd.) a klademe si cíle, kterých by dítě mělo dosáhnout po absolvování programu. A to jak cíle dlouhodobějšího charakteru, tak cíle krátkodobější, dílčí.

Součástí individuálně vzdělávacího programu by mělo být i hodnocení výsledků dítěte v průběhu realizace, které slouží k případné úpravě IVP.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

Z Národní zprávy o stavu předškolní výchovy, vzdělávání a péče o děti předškolního věku v České republice (2000) vyplývá, že 98,4 % dětí navštěvuje před vstupem do první třídy základní školy školu mateřskou. A přitom počet dětí s odkladem školní docházky stoupá a v současné době činí téměř 26 % (Mertin, 2003) z celkového počtu dětí vstupujících do školy.

Mohlo by se tedy zdát, že něco není v pořádku právě s mateřskou školou. Mateřské školy, které nejsou zapojeny do některého z projektů (Zdravá mateřská škola, Montessori, Waldorfská pedagogika, Začít spolu) schválených v České republice, vycházejí z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. V něm jsou zakotveny i specifické cíle, které zahrnují přímo „předškolské“ aktivity v mateřské škole, například:

- osvojení některých dovedností, které předcházejí čtení a psaní
- osvojení si elementárních poznatků o znakových systémech a jejich funkci
- vytváření pozitivního vztahu k intelektuálním činnostem a k učení, podpora a rozvoj zájmu o učení.

Každoročně by některé z dětí, které nastupuje do první třídy, potřebovalo ještě rok k tomu, aby vyhovělo školním nárokům. Na druhé straně je ale každoročně i několik odkladů školní docházky bezdůvodných.

Nikdy není možné předem předpovědět další vývoj dítěte, proto není ani možné jednoznačně určit, který odklad by se uskutečnit měl a který je zbytečný. Velká zodpovědnost tedy leží na všech, kteří s dítětem pracují a svými názory přispívají ke konečnému rozhodnutí. V každém případě ten, kdo rozhoduje a má plné právo se rozhodnout podle svého uvážení, je jedině rodič. V případě, že se rozhodne pro odklad školní docházky svého dítěte, je na učitelce mateřské školy, jak bude postupovat. Zda dítě nechá bez „speciální péče“ nebo mu vytvoří individuální vzdělávací program, aby se příčiny, které vedly k odkladu školní docházky, odstranily.

8 Cíle a úkoly

CÍL:

- Na základě pedagogické diagnostiky a prostudované odborné literatury sestavit a realizovat individuálně vzdělávací plán pro děti s odkladem školní docházky.

ÚKOLY:

- Analyzovat pedagogické dokumenty a statistiky a porovnat počty dětí s odkladem školní docházky z mateřské školy s experimentálním programem s celorepublikovým průměrem odkladů školní docházky.
- Na základě analýzy dále zjistit, kdo odklady školní docházky nejčastěji doporučil a jaké byly příčiny odkladů.
- Sestavit individuálně vzdělávací plán pro děti s odkladem školní docházky a realizovat ho v praxi.
- Pomocí realizace individuálně vzdělávacího plánu se pokusit odstranit příčiny uděleného odkladu školní docházky, a tím dítě s OŠD připravit na vstup do školy.

8 Metody výzkumu

- Analýza pedagogických dokumentů

- Pozorování dítěte

Pozorování probíhala průběžně v období školního roku. Byla uskutečněna v kolektivu ostatních dětí při různých činnostech dne (spontánní hra, řízená činnost, plnění zadaných individuálních úkolů, sebeobslužné činnosti).

- Rozhovor s rodiči

Rozhovor s rodiči dětí s OŠD byl realizován individuálně v období zápisů do prvních tříd se zaměřením na zjištění hlavních důvodů pro odklad školní docházky.

10 Analýza pedagogických dokumentů

Celonárodní počet odkladů školní docházky za poslední čtyři roky dosahuje téměř 25% (statistika na základě UIV, viz. kapitola 6. 1 – tabulka č.1). Procento odkladů školní docházky se může lišit v jednotlivých regionech, ale i na jednotlivých mateřských školách.

Cílem analýzy pedagogických dokumentů je porovnání počtu odkladů školní docházky v jedné pražské mateřské škole s experimentálním programem „Půjdu do školy“ ve srovnání s celorepublikovým průměrem.

Předmětem analýzy je také zjistit, kolik dětí v daném roce nastupovalo z MŠ s experimentálním programem do 1. třídy základní školy, kolik z nich mělo odklad školní docházky a jaké procento odklady školní docházky tvoří. Tento údaj bude možné srovnat s údajem o celorepublikovém průměru odkladů školní docházky za posledních 8 let. Pokud to bude reálné, bude možné zjistit, kdo odklad školní docházky doporučil i jaké byly nejčastější příčiny odkladů školní docházky.

- Předpokládám, že míra odkladů školní docházky na mateřské škole s experimentálním programem by v porovnání s celorepublikovým průměrem mohla být nižší.
- Dále se domnívám, že nejčastější příčinou odkladů školní docházky budou logopedické obtíže a tím, kdo OŠD převážně doporučuje, bude pedagogicko psychologická poradna.

10.1 Organizace výzkumu

Analýze jsou podrobeny tyto dokumenty:

- rozhodnutí o odkladu povinné školní docházky
- posudky z pedagogicko psychologické poradny
- vyjádření pediatra či jiného odborného lékaře

V analýze se projeví, zda je možné na základě dostupných materiálů vytvořit statistiku, ze které by bylo možné vyčíst důvody odkladů školní docházky, případně jiné skutečnosti.

Na základě stanoveného cíle byla formulována tato kritéria hodnocení :

1. Kolik dětí v daném roce nastupovalo do 1. třídy základní školy, kolik z nich mělo odklad školní docházky, jaké procento odklady školní docházky tvoří a porovnání tohoto s celorepublikovým průměrem za stejné období.
2. Kdo odklad školní docházky doporučil.
3. Jaké byly důvody odkladů školní docházky

10.2 Vyhodnocení výzkumu

Vyhodnocení úkolu č. 1 (viz. tabulka 4, 5)

Počet dětí nastupujících do školy z MŠ s experimentálním programem „Půjdu do školy“ a počet odkladů školní docházky v období 1997 – 2005.

Tabulka 4

Školní rok	Počet dětí	Počet OŠD	% OŠD
1997/1998	42	14	33,3%
1998/1999	34	8	23,5%
1999/2000	31	8	25,8%
2000/2001	25	8	32,0%
2001/2002	36	5	13,9%
2002/2003	36	11	30,6%
2003/2004	20	5	25,0%
2004/2005	27	5	18,5%
Celkem	251	64	25,5%

Počet odkladů školní docházky kolísá od 13,9 % do 33,3%. Průměr za posledních 8 let je 25,5 %, což je více než čtvrtina všech dětí, které v daném období nastoupily do školy.

Tabulka 5

Počet dětí nastupujících do školy v rámci ČR a počet odkladů školní docházky v období 1997-2005

Zdroj: UIV

Rok	Počet dětí	Počet OŠD	% OŠD
1997	129497	24497	18,9%
1998	121457	25999	21,4%
1999	119734	26278	21,9%
2000	113670	27383	24,1%
2001	99166	25842	26,1%
2002	93929	23333	24,8%
2003	90623	21346	23,6%
2004	89107	21554	24,2%
Celkem	857183	196232	22,9%

V celostátním měřítku mají odklady školní docházky spíše vzrůstající tendenci. Průměr za posledních 8 let je 22,9 %. Porovnáním obou tabulek docházíme k názoru, že průměr odkladů školní docházky v MŠ s experimentálním programem a v rámci České republiky se v průměru za posledních 8 let příliš neliší (o 2,6 %) a přibližuje se jedné čtvrtině všech dětí nastupujících v daném období do první třídy.

Vyhodnocení úkolu č. 2 (viz. tabulka č. 6)

Bylo zjištěno, že nejčastěji odklady školní docházky doporučuje pedagogicko – psychologická poradna (78 %), dále pediatr (16 %) . V jednom případě odklad školní docházky doporučil neurolog.

Tabulka č. 6

Školní rok	PPP	Pediatr	Jiné
1997/1998	12	2	0
1998/1999	5	3	0
1999/2000	5	3	0
2000/2001	7	0	1
2001/2002	3	2	0
2002/2003	10	1	0
2003/2004	4	1	0
2004/2005	4	1	0
Celkem	50	13	1
Celkem %	78%	20%	2%

Vyhodnocení úkolu č. 3

Na základě analýzy dostupné pedagogické dokumentace bylo zjištěno, jaké jsou nejčastější důvody odkladu školní docházky. Je nutné si uvědomit, že se většinou nejedná o jeden izolovaný důvod, ale o jejich kombinaci. (tabulka č. 7)

Tabulka č. 7

Důvod k OŠD	počet případů v %
Vadná výslovnost	23%
Pracovní nezralost	21%
Sociální nezralost	11%
Percepční nezralost	11%
Obtíže v grafomotorice	9%
Celková nezralost	9%
Nerovnoměrný vývoj	7%
Nemocnost	7%
Drobné nezralosti	2%

Nejčastějším důvodem odkladu školní docházky je vadná výslovnost (23 %) a pracovní nezralost (21 %). Percepční a sociální nezralost jsou další důvody k odkladu (po 11 %). Dále se jedná o obtíže v grafomotorice, celkovou nezralost (oba 9 %), nerovnoměrný vývoj a nemocnost (shodně 7 %). Drobné nezralosti tvoří procento nejnižší (2 %).

10.3 Interpretace zjištěných dat

Srovnáním zjištěných dat se statistikou UIV lze konstatovat, že průměr odkladů školní docházky v celostátním měřítku a na vybrané mateřské škole s experimentálním programem se v zásadě neliší (25,5 % a 22,9 %). Zatímco v celostátním průměru má spíše vzrůstající tendenci, v mateřské škole s experimentálním programem to nelze jednoznačně zobecnit, protože počty odkladů školní docházky kolísají.

Stejně jako v celostátním měřítku (76 - 82 %) nejčastěji doporučuje odklad školní docházky pedagogicko-psychologická poradna (78 %).

Zprávy z vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně učitelka nemá právo od rodičů požadovat, není tedy povinností rodičů ji poskytnout. Z hlediska odborného posudku by ale byly dobrým doplněním učitelčiny pedagogické diagnostiky. Rozhodnutí o odkladu povinné školní docházky, které je mateřské škole poskytováno vždy, většinou údaje o důvodech odkladu neobsahuje.

Posouzením dostupných materiálů (zprávy z PPP) bylo poukázáno na oblasti, na které by se měla učitelka v práci s dětmi s odkladem školní docházky zaměřit. Především se jedná o včasnou diagnostiku řečových vad a doporučení jejich nápravy, a to již dříve, než v posledním předškolním roce. Diagnostiku může provádět sama učitelka, ale je možné ji praktikovat i tzv. depistážemi klinického logopeda přímo v mateřské škole. Dalším stěžejním problémem je soustředěnost dětí, jejich schopnost vydržet u činnosti a dokončit ji. Percepční zralost je do jisté míry závislá na biologickém zrání, dá se ale učením ovlivnit a existuje řada vhodných her a pomůcek. V oblasti sociální zralosti může učitelka, důvěrné prostředí třídy a rok

navíc znamenat pro dítě mnoho. Nezanedbatelný je i vliv vstřícného sociálního prostředí na rozvoj sebepojetí.

Porovnáme-li nejčastější příčiny odkladu školní docházky v mateřské škole s těmi, které jsou uváděny v odborné publikaci (Ditrich, 1993), shodují se první dvě – problémy v oblasti řeči, problémy s pozorností a soustředěností a obecně pracovní nezralost.

Je jisté, že podobná analýza v jedné mateřské škole nemá větší vypovídající hodnotu, ale je dobré si uvědomit, jaké materiály jsou v mateřských školách k dispozici. Na jejich základě by totiž měla učitelka další rok s dítětem pracovat. Podrobné materiály by zpřesnily její pedagogickou diagnostiku a pomohly vytvořit plán pro každé dítě s odkladem školní docházky. Zatím se však spíše projevuje nespolupráce rodiny, pedagogicko-psychologické poradny, ale i základní školy s mateřskou.

11 Charakteristika vybrané mateřské školy

Tuto mateřskou školu jsem si zvolila proto, že v jejím programu je zakotven mimo jiné i projekt pro práci s dětmi v posledním roce předškolní docházky a pro děti, které mají odklad školní docházky. Dalším faktorem výběru byl fakt, že jsem v této mateřské škole od září 2007 nastoupila jako učitelka.

Mateřská škola je škola s právní subjektivitou. V rámci svého programu poskytuje předškolní vzdělávání pro děti od tří do šesti let. MŠ je 7-třídní, kapacita školy je 175 dětí. Třídy jsou převážně homogenní, výjimku tvoří dvě heterogenní skupiny. Ve dvou třídách věkové skupiny 5-6let jsou zařazeny i děti s odloženou povinnou školní docházkou (OŠD).

Plánování vzdělávací činnosti je realizováno formou rámcových měsíčních témat zpracovaných v rozsahu školního roku a z nich vytvářených týdenních okruhů. Forma zpracování se na jednotlivých třídách liší v rozsahu i pojetí, a to v závislosti na různém zaměření těchto tříd (hudební, výtvarná, dramatická).

Vedle požadovaného předškolního výchovně vzdělávacího procesu, daného Rámcovým vzdělávacím programem, MŠ zdůrazňuje svá specifika, která jsou dlouhodobou koncepcí – celoročního projektu :

- odstraňování příčin odkladů školní docházky
- ekologické činnosti
- logopedická péče

Pedagogický kolektiv tvoří v současné době dvanáct učitelek, které mají odbornou pedagogickou způsobilost.

K mateřské škole patří rozlehlá zahrada, v nedávné době zrekonstruovaná. K pobytu venku je využívána pouze tato zahrada, vycházky do okolí MŠ se nerealizují.

Vybavení jednotlivých tříd odpovídá věku i potřebám dětí. Hračky a pomůcky jsou obměňovány. Velký důraz se klade na vybavení pomůckami pro děti před vstupem do ZŠ. Zejména potřeby pro grafomotorické činnosti.

Dopolední blok činností je sestaven variabilně, pevně stanovena je pouze doba oběda.

Ve třídách nejstarších dětí se plně respektuje individuální potřeba spánku jednotlivých dětí. Nejstarší děti odpočívají minimální dobu, nemusí být na lehátkách. Poté následují činnosti související s přípravou na školu.

Odpolední blok dává velký prostor pro spontánní aktivity dětí a je sem zahrnuta i činnost zájmového charakteru (aktivity v kroužcích – aerobic, angličtina, flétnička, keramika, kung-fu, tanečky).

Pro děti s OŠD, i když podle legislativy nepatří do skupiny dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, vytváří učitelky podle konkrétního doporučení pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a ve spolupráci s rodiči individuální vzdělávací plány (IVP), včetně zaznamenávání pokroků a výsledků dětí, aby jejich setrvání na MŠ mělo význam.

Ve spolupráci s rodiči a logopedickým centrem poskytuje MŠ dětem s vadami řeči individuální logopedickou péči. Součástí programu MŠ je i logopedická prevence ve spolupráci s logopedickou poradnou.

Individuální vzdělávací plány (IVP) jsou v souladu s požadavky RVPPV a program pedagogických činností je cílevědomě plánován.

Vše probíhá s využitím příslušné literatury a metodických materiálů:

- **Metoda dobrého startu** - Metoda dobrého startu podporuje psychomotorický vývoj dítěte, upravuje oslabení v oblasti zrakového a sluchového vnímání, pravolevé a prostorové orientace, jemné motoriky a grafomotoriky, je součástí přípravy na výuku čtení a psaní. Jde o akusticko-optickou-motorickou metodu.
- **Předcházíme poruchám učení** - Briqitte Sindelarová , Soubor cvičení a pracovních listů pro děti v předškolním roce a v první třídě.
- **Jak na dyslexii a dysgrafii- pracovní listy**
- **Učíme se hrou** - Kniha je plná rozmanitých hádanek s námětem shod a rozdílů. Je určena pro cílené zdokonalování schopností dětí v mateřských školách.
- **Metodické listy: Šimon půjde do školy** - Ucelený program pro celoroční práci s dětmi, které se připravují na vstup do školy.
- **Šimonovy pracovní listy 1 – 10** – jednotlivé díly pracovních listů jsou věnovány vždy rozvoji určité oblasti (rozvoj pozornosti, myšlení a řeči, logického myšlení, grafomotorická a logopedická cvičení aj.). Pomáhají dětem rozvíjet jejich znalosti a dovednosti. Náročnost

se v jednotlivých sešitech postupně zvyšuje. Jednotlivé pracovní listy jsou doplněny metodickými pokyny.

- ***Grafomotorika pro děti předškolního věku*** - Looseová Antje C., Piekertová Nicole, Dienerová Gudrun, dvacet motivačních příběhů, cvičení pro rozvoj schopnosti psát, cvičení pro rozvoj představivosti. Ke každému z dvaceti vyprávění patří praktická průpravná cvičení, která vedou děti k prohlubování schopnosti psát, podněcují jejich fantazii a motivují je k procvičování.
- ***Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*** - Žáčková, Jucovičová
- ***Jednou budu školákem*** - Julienová, Machalová, pracovní materiály pro předškoláky.
- ***300 her a cvičení pro úspěšný vstup do školy*** - Weaverová M. , soubor námětů pro zábavné činnosti, 300 her a cvičení pro úspěšný vstup do školy podporuje poutavým a zároveň výchovným způsobem osvojení dovedností, jejichž zvládnutí je i součástí výuky v mateřských školách a na počátku školní docházky.
- ***Logopedická prevence*** – Kutálková D. , průvodce vývojem dětské řeči. Příčiny poruch řeči, základní metody prevence, soubor cvičení a náměty na hry.

Na základě těchto materiálů je sestaven plán práce pro předškoláky a s přihlédnutím k doporučení pedagogicko psychologické poradny i individuální vzdělávací plány pro děti s odkladem školní docházky.

12 Individuálně vzdělávací plán

V mateřské škole ve školním roce 2005/2006 bylo uděleno celkem 7 odkladů školní docházky. Na základě prostudované literatury a pedagogické diagnostiky jsem vytvořila individuálně vzdělávací plán pro dvě děti s odkladem školní docházky, který byl realizován v praxi.

Samotná realizace se uskutečnila v období listopad – březen. V měsíci září a říjen probíhala pedagogická diagnostika a tvorba individuálně vzdělávacích programů.

12.1 Individuálně vzdělávací plán - dítě „A“

Jméno: N. A.

Věk: červen 2000

Odklad školní docházky o jeden rok.

OŠD byl udělen jednak ze zdravotních důvodů (častá nemocnost z důvodu oslabení imunitního systému) a jednak pro špatnou úroveň jemné motoriky. Vyjádření PPP ani pediatra není k dispozici.

Rodinná anamnéza: O holčičku se stará především její babička, rodiče jsou často služebně v zahraničí. Nemá sourozence.

V kolektivu dětí je N. oblíbená, často vyhledávaná ostatními dětmi jako partner pro hru.

Lateralita je vyhraněná – pravák.

Paměť, myšlení a pozornost odpovídají věku dítěte.

Zvládá úkoly v těchto oblastech: hrubá motorika – sluchová percepce – zraková percepce – řeč – prostorová orientace – pravolevá orientace – sebeobsluha

Problémy v oblastech: jemná motorika

Časový plán: realizace v období školního roku 2006/2007

Konkrétní úkoly v oblasti: JEMNÁ MOTORIKA

Organizace: úkoly budou plněny každodenně v průběhu ranních her

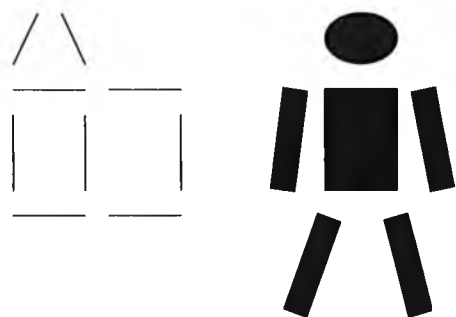
Rozvíjet uchopování špetkou prstů.

- skládání mozaiek, zasouvání kolíčků do otvorů – mozaiky s většími korálky, kolíčky. Vkládání korálků, kuliček do lahví.

Přesnost při zacházení s jemnými předměty, koordinace obou rukou společně.

- Navlékání korálků, těstovin, zapínání knoflíků. Práce s různorodými stavebnicemi
- Navlékání tkaniček
- Oblékání panenek
- Listování v knize po jednotlivých stránkách
- Motání klubíček vlny
- Modelování – hmotu mačkat, uždibovat, slepovat, dělat do ní různě hluboké otvory, válet
- Malování – začínat s prstovými barvami, přecházet na vodové a temperové barvy, tvořit barevné kompozice
- Mačkání papíru
- Trhání, vytrhávání z papíru – nejprve bez naznačené linie
- Stříhání – zpočátku pouze přestřížení proužku papíru, ustřížení rohu, postupně vystříhování obrázků z časopisů, stříhání podle linie
- Lepení – slepit z krátkých proužků dlouhý pruh, lepení vystříhaných obrázků (koláže)
- Puzzle

- Skládání tvarů a figur z párátek, krátkých špejlí, slámek, skládání z geometrických tvarů



- Karetní a deskové hry, hra Mikádo

Rozvíjení hmatu

- Poznávání materiálu hmatem (např. luštěniny, korálky, písek, kamínky, knoflíky aj.)
- Otevírání dlaně postupně po jednom prstu
- „Tleskání“ prsty – palec postupně s ukazovákem, prostředníkem, prsteníkem, malíkem

Úkoly doma:

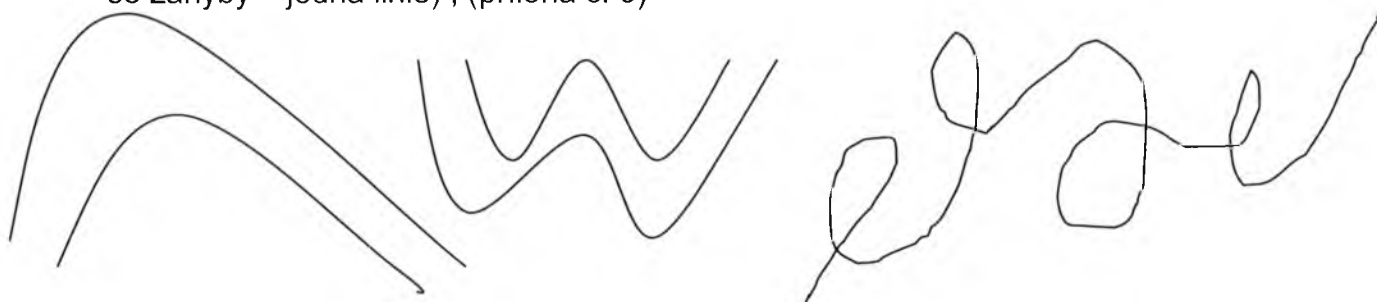
- Pomoc při každodenních činnostech v domácnosti – míchání, krájení, přesypávání, používání kuliček na prádlo, zamykání, odmykání aj.

Konkrétní úkoly v oblasti: **GRAFOMOTORIKA**

Organizace: úkoly budou plněny každodenně po obědě v rámci „chvilky pro předškoláky“

- Uvolňovací cviky – od ramenního kloubu až po prsty

- Uvolňovací grafomotorické cviky – „závodní dráhy“ (půlkruhovitě bez záhybů – se záhyby – jedna linie) , (příloha č. 5)



- Svislá a vodorovná čára – velký formát papíru, pohyb vychází z ramenního kloubu (klec, síť, plot, žebřík), postupně zmenšovat formát papíru (spojování souvisejících obrázků), (příloha č. 10)
- Kruh
- Spirála (příloha č. 6)
- Šikmá čára (příloha č. 7)
- Vlnovka (příloha č. 8)
- Horní oblouk, spodní oblouk (příloha č. 9)
- Ostré obraty – „zuby“ (příloha č. 11)

12.2 Individuálně vzdělávací plán - dítě „B“

Jméno: P. CH.

Věk: květen 2000

Odklad školní docházky o jeden rok.

Rodiče neposkytli vyjádření pedagogicko psychologické poradny ani pediatra. Pravděpodobný důvod odkladu školní docházky je velká nesoustředěnost, roztěkanost při činnostech a špatná úroveň komunikačních dovedností. Dále pak větší logopedické obtíže.

Rodinná anamnéza: dítě žije v úplné rodině, má staršího sourozence (bratr, *1995).

V kolektivu dětí není většinou Patrik vyhledáván jako partner pro hru. Díky obtížím v řeči mu děti špatně rozumí.

Lateralita je vyhraněná – pravák.

Myšlení a paměť jsou na úrovni přiměřené věku dítěte.

Zvládá úkoly v těchto oblastech: hrubá motorika – zraková percepce – prostorová orientace – pravolevá orientace – sebeobsluha – jemná motorika

Problémy v oblastech: sluchová percepce – řeč – pozornost

Časový plán: realizace v období školního roku 2006/2007

Konkrétní úkoly v oblasti: **SLUCHOVÁ PERCEPCE**

Organizace: úkoly budou plněny každodenně v průběhu ranních her

- Rozlišování okolních zvuků – zvukové hádanky (klepání, mačkání papíru, tleskání, zvuky zvířat aj.)
- „Sluchové pexeso“ – vždy dvě krabičky, lahvičky naplníme stejným obsahem, dítě sluchem hledá krabičky se stejným zvukem (př. materiálu: písek, kamínky, voda aj.)
- Určit slyšené slovo pomocí obrázků – dítě ukazuje na obrázku slova, která pedagog říká

- Změna znělosti ve slově – s využitím dvojic obrázků (př. tělo – dělo, bít – pít, koza – kosa, vozy – vosy)
- Změna délky samohlásky – s využitím dvojic obrázků (př. paní – páni, papá – pá, pá, dal – dál aj.)
- Rozlišování slov pouze sluchem – říkáme dvojice slov, dítě určuje, zda jsou stejná nebo ne (př. miska – myška, kočka – kočka, pije – bije, tyká – tiká, nemá – němá aj.)
- Hra na tichou poštu – nejprve posíláme pouze slovo, postupně přistupujeme k posílání slovního spojení, nakonec posíláme celou větu

Konkrétní úkoly v oblasti: **LOGOPEDIE**

Patrik dochází pravidelně na nápravu řeči k logopedovi. Na základě dohody s rodiči a podle rady odborníka budeme procvičovat pouze MOTORIKU MLUVIDEL, HYBNOST JAZYKA a MIMIKU OBLIČEJE.

- Zamrač se jako mrak
- Usměj se jako u fotografa
- Zvedni obočí, jako by ses něčemu divil
- Nafoukni tváře
- Vtáhnout rty – našpulit ústa
- Našpulit rty – usmát se jedním pak i druhým koutkem úst Našpulit rty – roztáhnout je do úsměvu Zuby u sebe, rty mírně pootevřeny, našpulená ústa – roztáhnout do úsměvu (poslední čtyři zmíněné body-příloha č. 12)
- Olíznout jazykem horní i dolní zuby, celá ústa
- Pokusit se jazykem dosáhnout na špičku nosu, bradu, pravé i levé ucho
- Udělat z jazyku „korýtko“ (výše zmíněné tři body – příloha č. 13)
- Jazykem si ve tváři udělat bouli (bolí nás zub)
- Jazyk dopředu mezi spodní zuby a ret (opička)

- Mlaskat jazykem (zvuk koně)
- Napodobit čerta (BLLL...)

Konkrétní úkoly v oblasti: KOMUNIKACE

Vzhledem ke svému věku má Patrik průměrnou pasivní i aktivní slovní zásobu. Největší obtíže jsou v oblasti POROZUMĚNÍ ŘEČI a SOUVISLÉHO VYJADŘOVÁNÍ.

1. Porozumění řeči

- Manipulace s předměty podle pokynů – př. před sebou máš panáčka, strom a pejska. Já ti teď budu dávat úkoly a ty se je, podle toho co říkám, pokusíš splnit. Panáček šel ke stromu – pes přiběhl za ním – panáček šel dál – pes ho předběhl aj.
- Výběr obrázků podle pokynů – př. dítě vybírá ze skupiny obrázků např. všechna zvířata, pohádkové bytosti, jídlo atd.
- Vyčlenění ze skupiny – př. řada obrázků, do dané skupiny vždy jeden obrázek nepatří (např. obrázky oblečení, mezi nimi slon). Dítě má obrázek vybrat a určit, proč do skupiny nepatří.
- Slova opačného významu, protiklady – nejprve ukázat na obrázku: tlustý – tenký, krátký – dlouhý, plný – prázdný, den – noc, hodný – zlý, aj. V dalším úkole dítě přiřazuje tyto dvojice obrázků k sobě, snažíme se, aby svou činnost komentovalo. Po zvládnutí těchto úkolů přecházíme od obrázků pouze k verbalizaci – dítě tvoří protiklady k zadanému slovu samo, bez pomoci obrázků

2. Souvislé vyjadřování

- Popis obrázku – dítě má za úkol popsat obrázek, který vidí. Zpočátku můžeme pomoci dítěti kladením doplňujících otázek (př. Co dělají děti na obrázku? S čím si hrají? Atd.). Postupně se snažíme dovést dítě přes jednoslovné odpovědi a jednoduché věty k rozvířeným větám nebo souvětím.
- Sestavení dějové posloupnosti – začínáme se 3-4 obrázky, úkolem dítěte je seřadit obrázky správně dějově za sebou a vyprávět podle nich příběh (pokud

dítě nezvládne vyprávět samo, můžeme využít pomocných otázek nebo zvolit nejprve popis jednotlivých obrázků).

- Převyšprávět známou pohádku – nejprve s pomocí obrázků, později i bez nich
- Hledání rozdílů – dítě má před sebou 2 podobné obrázky, úkolem je najít a popsat rozdíly mezi nimi (nejprve volíme pouze jeden markantní rozdíl, později počet odlišností zvyšujeme a nemusí být tak nápadné).
- Popletené obrázky – dítě má najít, co je špatně a říct proč (příloha č.14)
- Hádej, na co myslím – dítě popisuje věc z určité skupiny, na které se předem dohodneme (př. zvíře, kamarád ze třídy, jídlo atd.), ostatní děti hádají
- Vlastní projev – vyprávění vlastního zážitku, nebo např. popsat obrázek, který dítě samo nakreslilo atd.

13 Hodnocení individuálně vzdělávacích výsledků

V období realizace individuálně vzdělávacích plánů byl sledován a průběžně zaznamenáván individuální rozvoj a pokroky u obou dětí.

13.1 Dítě „A“

V prvních týdnech byla N. A. při plnění zadaných úkolů značně nejistá. Neustále vyžadovala ujištění, zda vše dělá správně. Bylo potřeba ji při činnosti častěji motivovat, nedokázala pracovat samostatně, dožadovala se pomoci. Neměla ale problémy s pozorností, u činnosti vždy vydržela, dokud ji nedokončila.

Po dohodě s babičkou začala N. A. některé činnosti procvičovat i doma. To zřejmě přispělo k větší samostatnosti a jistotě při činnostech.

V oblasti grafomotoriky byl strach z neúspěchu ještě větší než u jiných činností. Zřejmě to bylo dáno tím, že tyto činnosti neprobíhaly individuálně, ale ve skupině dalších dětí, kde měla N. A. možnost srovnání s ostatními.

V průběhu druhého měsíce už N. A. bezpečně zvládla uchopování špetkou prstů. Stále je kladen důraz na větší samostatnost.

Při činnostech už dokáže N. A. komunikovat s okolím, což ji předtím činilo menší obtíže.

Při úkolech vyžadujících koordinaci obou rukou společně je největším problémem stříhání a vytrhávání z papíru. Naopak bez potíží dokáže zvládnout úkoly spojené se sebeobsluhou (zapínání knoflíků, zavazování tkaniček), práci s různými konstruktivními stavebnicemi (lego, kostky aj.).

V oblasti grafomotoriky postupně získává větší jistotu při práci s tužkou. Držení tužky je správné, tahy začínají být uvolněnější. Stále ale pracujeme jen s velkým formátem papíru.

Třetí měsíc došlo jen k malým pokrokům – N. A. byla delší dobu nemocná. Některé již zvládnuté úkony bylo potřeba nacvičovat znovu. Stále přetrvává velká nejistota při práci s nůžkami. N. A. si ale sama při volných hrách vybírá hračky, které dříve nevyhledávala (např. puzzle, barevné mozaiky). N. A. se už umí sama podepsat (naučila ji to babička). Zvládla přechod k menšímu formátu papíru, využíváme pracovní listy.

V průběhu čtvrtého měsíce se velmi zlepšila práce s nůžkami. N. A. dokonce několikrát sama požádala, jestli může stříhat. V činnostech je už mnohem samostatnější, není potřeba motivovat tolik jako zpočátku. Nejistota při plnění úkolů se skoro vytratila. Prodloužila se doba, kterou vydrží u činnosti.

V grafomotorice je skoro samostatná. Je schopna sama si udělat rozcvičku prstů. Ruku má již adekvátně uvolněnou, základní druhy čar začíná zvládat bez obtíží.

Pátý měsíc dochází zpočátku ke stagnaci. N. A. nedělá žádné pokroky. Na špatné úrovni je stále práce s nůžkami. Ke konci měsíce se velmi zlepšilo vytrhávání z papíru, dokáže už vytrhávat složitější tvary podle nakreslené linie. Oblíbenou činností se stala práce s modelínou. Dokáže vytvořit i velmi jemné detaily. Pracuje samostatně.

Shrnutí:

N. A. již bezpečně zvládá uchopování špetkou prstů, manipulaci s jemnými předměty i činnosti vyžadující koordinaci obou rukou. Nadále je nutné trénovat práci s nůžkami. Úkoly zvládá plnit samostatně bez větších nejistot. V oblasti grafomotoriky většinu základních čar zvládá bez větších obtíží. Ruku má již adekvátně uvolněnou, držení tužky je správné, ale občas si ale musí dávat cíleně pozor.

13.2 Dítě „B“

Zpočátku byla práce s P. CH. velmi obtížná. Na činnosti se dokázal soustředit jen velmi krátkou dobu (cca 5 minut). Činnosti jsem musela přizpůsobovat tak, aby se co nejvíce přibližovaly hře. Jakékoliv zvuky z okolí odváděly pozornost P. CH. od činnosti. Bylo potřeba velmi často opakovat motivaci. Obtížné pro P. CH. bylo také porozumět slovním instrukcím k úkolu. Většinou až po názorné ukázce dokázal úkol splnit, ale většinou spíše jen částečně. Byl často nejistý. Důležitým prostředníkem komunikace se stal maňásek, kterého jsem začala využívat. Pomáhal P. CH. s plněním úkolů, čímž jsme částečně pocit nejistoty odbouraly.

V průběhu druhého měsíce už je P. CH. schopný reagovat a plnit některé jednodušší úkoly i bez názorné ukázky. Neustále se však nedokáže plně soustředit jen na prováděnou činnost. V oblasti komunikace nedochází k žádným výrazným pokrokům. K vyjadřování používá stále víceméně jen jednoduché věty. Při odpovědích na otázky dokonce většinou jen jednoslovné odpovědi. V oblasti sluchové percepce dokáže už bezpečně určit některé výraznější zvuky (tleskání, zvuky zvířat, klepání) i bezchybně určit slyšené slovo s pomocí obrázků.

Třetí měsíc se výrazně prodlužuje doba, po kterou je P. CH. schopný udržet pozornost (cca 10 minut). I vlivy okolí už ho tolik nerozptylují. Není nutné již tak často využívat názorných ukázek, jak plnit zadané úkoly. Při činnosti už dokáže pracovat více samostatně (pomocník maňásek se využívá už jen minimálně). V oblasti komunikace nastal velký posun. P. CH. začal používat souvětí, jednoslovné odpovědi a věty jednoduché nepoužívá často. To vede i k pokrokům v oblasti souvislého vyjadřování. Dokáže už bez doplňujících otázek popsat situaci na obrázku i to, co dělal např. předešlý den. Za pomoci obrázků dokáže jednoduše

převyprávět známou pohádku. V oblasti sluchové percepce má největší problémy s rozlišováním délky samohlásek a to i za pomoci dvojic obrázků (př. páni – paní). Tento samý problém je i při určování změny znělosti ve slově (př. tělo – dělo).

Čtvrtý měsíc dále dochází ke zlepšování komunikačních dovedností. Zvětšila se aktivní slovní zásoba. Porozumění řeči se ještě zlepšilo. Zadané úkoly plní jen na základě slovních instrukcí. Dokáže také už popisovat věci, které momentálně nevidí. Nadále přetrvávají obtíže s rozlišováním délky samohlásek a změnami znělosti ve slově. Při těchto činnostech je P: CH. nejistý a neudrží tak dlouho pozornost.

V průběhu pátého měsíce došlo k výrazným pokrokům v oblasti logopedie (zvýšila se četnost návštěv u logopeda), což zřejmě napomohlo ke zlepšení situace v oblasti sluchové percepce. P. CH. už dovede rozlišovat slova pouze sluchem (bez pomoci obrázků) – ve dvojici slov správně určí, zda jsou slova stejná nebo ne. Bez problému udrží pozornost 10 minut. Získal větší jistotu při plnění úkolů. Dokáže převyprávět příběh, situaci bez využití obrázků.

Shrnutí:

Po pěti měsících P. CH. dokáže udržet pozornost 10 – 15 minut. Pracuje na základě slovních instrukcí (bez názorné ukázky), většinou samostatně a bez větší nejistoty. Díky častějším návštěvám logopeda se výrazně zlepšily problémy s výslovností. Rozšířila se aktivní slovní zásoba, používá rozvitě věty a souvětí. Dokáže interpretovat krátký příběh, složitější za pomoci obrázků. Největší obtíže přetrvávají v oblasti sluchové percepce – změna délky samohlásky ve slově, změna znělosti ve slově. Toto je potřeba nadále intenzivně procvičovat.

14 Zhodnocení realizace individuálně vzdělávacích programů

Vytvoření a realizace individuálně vzdělávacího programu bylo jistě přínosem nejen pro děti, ale i jejich rodiče a pro mě osobně.

Děti poznaly trochu způsob práce, mnoho zajímavých činností. Naučily se nemít obavu z nové činnosti, těšit se na neznámé problémy, které je třeba vyřešit, pracovat a myslet samostatně. To vše je pro budoucího školáka důležité.

Rodiče měli možnost v průběhu realizace IVP se seznámit s tím, co vše by jejich dítě mělo před vstupem do školy ještě zvládnout, měli možnost se informovat o pokrocích svých dětí.

Práce byla přínosem i pro mě osobně, protože jsem se mohla blíže seznámit s tím, co by dítě před vstupem do školy mělo zvládnout, získat informace o dítěti z trochu jiného pohledu a doplnit si tak o něm ucelený obrázek. Pomohlo mi to lépe se orientovat v problematice pedagogické diagnostiky. Podařilo se navázat úzký kontakt a individuálně pracovat i s dítětem, které zpočátku vykazovalo neochotu až negativismus ke společné práci, bylo málo aktivní a o nabízené činnosti nejevilo většinou příliš zájem.

Původní obavy z organizace individuálních činností a z toho, že budou děti přeorganizované a program ve třídě narušován, se naštěstí nepotvrdily. Vše se podařilo zorganizovat tak, že i tyto dvě děti měly dostatek času na hru a nebyly zbytečně vytrhávány z činnosti.

Přestože práce s dětmi byla poměrně časově náročná, mnohdy právě některé individuální aktivity ukázaly další cestu, jak postupovat, což by se při kolektivních činnostech zřejmě nestalo.

Program realizace IVP nebyl cenný jen díky pedagogické diagnostice a získaným zkušenostem, ale také tím, že nabízel množství aktivit, na které by se mohlo v běžné práci pozapomenout.

Jednoznačným nedostatkem byl chybějící záznamový arch, který by umožnil jednodušší způsob záznamu úrovně dětí. I když je pravděpodobné, že záznamy pak nebudou mít takovou vypovídající hodnotu, zajisté ale budou přehlednější.

DISKUSE

Bakalářská práce otevřela téma, které je v povědomí odborné veřejnosti dostatečně známé. Práce se zabývá příčinami i důsledky odkladů školní docházky, hledá, v čem tkví jejich zvyšující se počet.

Prostředkem ke zjištění příčin byly analýzy pedagogických dokumentů a statistik.

Prostřednictvím realizace individuálně vzdělávacích programů (IVP) u dvou vybraných dětí s odkladem školní docházky na dané mateřské škole byl navázán kvalitnější a užší vztah mezi těmito dětmi a učitelkou, došlo ke zkvalitnění spolupráce s jejich rodiči a podařilo se též odstranit většinu příčin, pro které byl těmto dětem odklad školní docházky doporučen.

Nedostatkem byla poměrně vysoká časová náročnost a zejména absence strukturovaného záznamového archu, který by umožnil jednoduchý a přehledný grafický záznam.

Nakonec se ale podařilo dobře propojit realizaci IVP s běžným časovým harmonogramem činností ve třídě.

Původní záměr realizace praktické části byl jiný, ale vzhled k mým omezeným časovým možnostem (nástup do zaměstnání) jsem ho byla nucena pozměnit. Jsem si vědoma toho, že se jednalo o velmi malý vzorek, IVP byly sestaveny a realizovány pouze pro dvě děti s OŠD (jednalo se tedy spíše o akční výzkum), a bylo by rozhodně vhodnější zvolit větší počet dětí i různé mateřské školy.

Hypotéza, že míra odkladů školní docházky na Mš s experimentálním programem, kterou jsem si pro svůj výzkum zvolila, bude v porovnání s celorepublikovým průměrem nižší, se nepotvrdila. Míra odkladovosti se v zásadě nelišila. Nelze tedy jednoznačně prokázat, že děti z této mateřské školy s experimentálním programem mají méně často udělen odklad školní docházky, než děti z běžných typů mateřských škol.

Na základě porovnání se podařilo prokázat, že vzorek dětí z vybrané mateřské školy s experimentálním programem procentuelně odpovídá celorepublikovému průměru odkladu školní docházky.

Domněnka, že nejčastější příčinou odkladů školní docházky jsou logopedické obtíže a tím, kdo odklad nejčastěji doporučí, je pedagogicko psychologická poradna, se na základě provedených analýz pedagogických dokumentů potvrdila.

V průběhu bakalářské práce vyvstala řada otázek, ke kterým by bylo možné se vrátit, nebo se nad nimi alespoň zamyslet. Všechny tyto otázky se vztahují k tématu, kterým se v bakalářské práci zabývám.

Jedna z otázek se týká práce učitelek mateřské školy. Skutečně dělají učitelky mateřské školy všechno proto, aby nedocházelo ke zbytečným odkladům školní docházky? Je spolupráce mezi rodiči a učitelkou dostačující?

Pokud učitelka v mateřské škole převeze roli poradce a cítí se natolik kompetentní k tomu, že je schopna podílet se na rozhodování, zda by dítě mělo ještě jeden rok zůstat v mateřské škole, nebo ne a rodiče nebudou ochotni navštívit pedagogicko psychologickou poradnu, učitelka ponese svůj díl zodpovědnosti za jejich rozhodnutí. Snad nikdy nelze jednoznačně určit, že dítě jistě je, nebo jistě není připravené pro vstup do školy, protože nikdy není možné přesně odhadnout jeho další vývoj. Tuto otázku nevyřeší ani sebepečlivěji sestavený program přípravy na školu.

Je jisté, že není možné sestavit jeden stejný program pro přípravu dětí na vstup do školy pro všechny mateřské školy. V dnešní době by to byl velký krok zpět. Každá mateřská škola si cestu, jak na práh základní školy přivést co nejlépe připravené dítě, najde sama. V zájmu každé učitelky by mělo být, aby děti tento důležitý životní krok zvládly co nejlépe a aby jejich začátek ve škole byl co „nejpohodovější“.

ZÁVĚR

Hlavním problémem v mé bakalářské práci byl fakt, že přestože převážná většina dětí před vstupem do základní školy navštěvuje mateřskou školu, počet odkladů školní docházky je vysoký a má spíše vzrůstající tendenci.

Bakalářská práce se zabývá otázkou odkladů školní docházky z různých pohledů i kompetencemi, které by dítě před vstupem do školy mělo získat. Vztah kompetencí dětí a příčin odkladů školní docházky se zdá být zjevný. Kompetence vymezuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který naplňuje mateřská škola. Z nástinu logicky vyplývá vztah mezi mateřskou školou a odklady školní docházky.

Do tohoto vztahu vstupuje další činitel, kterým je základní škola. Škola má určité nároky, kterým musí dítě stačit, a proto na ně musí být dostatečně připravené. Škola se zatím ve většině případů ještě nedokáže individuálním zvláštnostem přiblížit. Zatím je tedy na mateřské škole, aby se přiblížila nárokům a požadavkům škol základních.

Celou bakalářskou prací se prolíná téma přípravy na školu a to, zda a jak děti na vstup do školy nějak „speciálně“ připravovat. Základním posláním současné mateřské školy je rozvíjet v dítěti osobnostní potenciál, tedy ne vyrovnat jeho výkony s ostatními (jak tomu bylo v minulosti), ale maximálně rozvinout jeho vzdělávací šance. V mateřské škole se tento proces děje většinou tvořivě a činnostně v prostředí vrstevnických sociálních vztahů. Individuální rozdíly mezi dětmi jsou něčím naprosto přirozeným.

Jiná situace nastává při vstupu dítěte do školy. Dnešní škola ještě není většinou na takové úrovni, aby v procesu nastoleném v mateřské škole pokračovala. Tvořivost již není dominantní a předpokládá se, že děti budou přibližně na stejné vývojové úrovni.

Tím se dostáváme k obavám rodičů a k někdy bezdůvodným odkladům školní docházky. Ať už je příčina odkladu školní docházky jakákoliv, mělo by mít dítě šanci

rok, který stráví v mateřské škole „navíc“ , hodnotně využít. Proto se bakalářská práce zabývá i individuálními vzdělávacími plány jako možností přípravy na vstup do školy.

Ať je odklad školní docházky pouze „vrtochem“ rodičů nebo výsledkem zralého uvážení za pomoci odborníků, mělo by jít všem o to, aby dítě začalo školní léta co nejlépe, vždyť první rok mnohdy ovlivní vztah dítěte ke vzdělávání do budoucna.

Analýza pedagogických dokumentů v praktické části práce neprokázala přesvědčivě, že by se počet odkladů školní docházky mohl snížit tím, že by mateřská škola realizovala speciální program pro přípravu na školu. Srovnání statistik ukazuje, že odkladovost je v podstatě totožně vysoká jako na jiných „normálních“ mateřských školách.

Není jisté, že s různými programy přípravy dětí na vstup do školy se počet odkladů školní docházky sníží. Pravděpodobně se tak vůbec nestane. Dobrá příprava však může dětem pomoci překonat prvotní obtíže spojené s přechodem do školy a pomůže jim lépe a snad i rychleji se zorientovat v nové situaci.

Mateřská škola může dětem výrazně zjednodušit situaci nástupu do školy a důvěra rodičů v kompetentnost učitelky mateřské školy může pomoci v rozhodování, zda volit či nevolit odklad školní docházky. Nejdůležitějším činitelem však zůstává rodina, na které je vždy konečné rozhodnutí. A tak to bude i nadále.

Literatura a informační zdroje

Gavora, P. *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno: Paido, 1996.

ISBN 80-85931-15-X.

Průcha, J. *Pedagogický výzkum*. Praha: Univerzita Karlova, 1995.

ISBN 80-7184-132-3.

Valenta, J. *Školské zákony s komentářem a prováděcí předpisy*. Olomouc: ANAG, 2005. ISBN 80-7263-265-5.

Budíková, J. Krušinová, P. Kuncová, p. *Je Vaše dítě připraveno do 1. třídy?* Brno: Computer Press, 2004. ISBN 80-722-6637-3

Čáp, J. Mareš, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001 ISBN 80-7178-463-X.

Dittrich, P. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Jinočany: H&H, 1993.

ISBN 80-85467-05-2.

Eisler, I. Mertin, V. *Percepčně kognitivní testy pro předškolní věk*. Praha: PPP NVP, 1980

Hermová, S. *Psychomotorické hry*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-139-8.

Jirásek, J. Tichá, V. *Psychologická hlediska předškolních prohlídek*. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1968

Klégrová, J. *Máme doma prvňáčka*. Praha: Mladá fronta, 2003. ISBN 80-204-1020-1.

Klenková, J. Kolbábková, H. *Diagnostika předškoláka*. Brno: MC Nakladatelství, 2002

Komenský, J.A. *Informatorium školy mateřské*. Praha: SPN, 1972

Kropáčková, J. *Podíl mateřské školy na posuzování školní zralosti*. In Sborník příspěvků: *Retrospektiva a perspektiva předškolního vzdělávání a příprava předškolních pedagogů*: 3. celostátní konference profesních organizací předškolní výchovy. Praha: Pedf. UK, 2002, s. 48 – 58.

- Kucharská, A. *Přehled pedagogicko-psychologické diagnostiky dětí předškolního věku*. In Mertin, V. Gilnerová, I. (Eds). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003, s. 75 – 87. ISBN 80-7178-799-X.
- Kutálková, D. *První třídou bez problémů*. Praha: Makropulos, 2000. ISBN 80-86003-36-1.
- Langmaier, J. Krejčířová, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada publishing, 1998
- Matějček, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 1996.
ISBN 80-7178-085-5.
- Matějček, Z. *Prvních šest let ve vývoji výchově dítěte*. Praha: Grada publishing, 2005
ISBN 80-247-0870-1.
- Matějček, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál, 2003, ISBN 80-7178-853-8.
- Mertin, V. *Příprava dítěte pro základní školu – problematika školní připravenosti*. In Mertin, V. Gilnerová, I. (Eds). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003, s. 217 – 230. ISBN 80-7178-799-X.
- Mertin, V. *Psychologické aspekty zahájení povinné školní docházky*. Praha: Raabe, Vedení mateřské školy, květen 1997
- Nakonečný, M. *Základy psychologie*. Praha: Academia 2004, ISBN 80-200-1290-7
- Průcha, J. Walterová, E. Mareš, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- Příhoda, V. *Problematika předškolní výchovy*. Praha: SPN, 1966.
- Svobodová, J. *Metodika rozvoje grafomotoriky a počátečního psaní*. IPPP ČR, 1998.
- Švancar, J. a kol. *Diagnostika psychického vývoje*. Praha: Avicenum, 1980
- Vágnerová, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum UK, 1996.
- Valentová, L. *Školní zralost*. In Moussová, Dublinský, (Eds). *Diagnostika*. Praha. Pedf UK, 2002, s. 104 – 117. ISBN 80-7290-101-X.
- Valentová, L. *Vstup dítěte do školy z hlediska školní připravenosti*. In Kolláriková, Z. Pupala, B. (Eds). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001, s. 219 – 232. ISBN 80-7178-585-7.

Verecká, N. *Jak pomáhat dětem při vstupu do školy*. Praha: NLN, 2002. ISBN 80-7106-474-2.

Zelinová, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

Žáčková, H. Jucovičová, D. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. Praha: D+H, 1998.

Národní zpráva o stavu předškolní výchovy, vzdělání a péče o děti předškolního věku v České republice. Praha: MŠMT ČR, Fortuna, 2000. ISBN 80-7168-746-4.

Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy. Praha: SPN, 1984.

Časopisy

Prvňáček. 1/2004, Praha: Svoboda Servis, s. 3-4, 5, 9, 10. ISBN 80-86320-32-4.

Kropáčková, J. *Kdy je dítě připravené jít do školy?* *Informatorium 3-8*, ročník XI., 2004, č. 1, s. 8-10. ISSN 1210-7506.

Kropáčková, J. *Školní zralost a školní připravenost*. *Informatorium 3-8*, ročník XI., 2004, č. 2, s. 6-8. ISSN 1210-7506.

Elektronické odkazy

Kucharská, A. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. *Studovna [online]*. *Informatorium 3-8*. Dostupné na WWW.

<http://pedagogika.studovna.cz/scripts.detail.asp?id=881>

Kucharská, A. *Pedagogicko-psychologická diagnostika (2)*. *Studovna [online]*. *Informatorium 3-8*. Dostupné na WWW.

<http://pedagogika.studovna.cz/scripts.detail.asp?id=870>

Mertin, V. Jak předejít školnímu stresu. *Studovna [online]*. Děti a my. Dostupné na WWW.

<http://pedagogika.studovna.cz/scripts.detail.asp?id=2637>

Kucharská, A. Odklad školní docházky. *Rodina [online]*. Portál. Dostupné na WWW.

www.rodina.cz/clanek203.htm

Statistické výkazy. [online]. UIV. Dostupné na WWW.

www.uiv.cz/clanek/93/357

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. Praha: VÚP, 2004.

Dostupné na WWW.

www.vuppraha.cz

PŘÍLOHY

Formulář žádosti o odklad školní docházky

Ředitelství ZŠ
Na Smetance 1
120 00 Praha 2

V Praze dne

Žádáme o odklad školní docházky *
dodatečný odklad školní docházky *
předčasný nástup školní docházky *

(Vyplňte tiskacím písmem, * nehodící se škrtněte.)

pro dítě : datum narození : bytem :

..... rodné číslo :

Zápis dítěte byl proveden na ZŠ Na Smetance 1, Praha 2.

Žádáme z důvodu :

.....

Rodiče se dohodli, že v záležitosti odkladu školní docházky dítěte bude dále jednat jen jeden u rodičů (zákonný zástupce).

Jméno zákonného zástupce dítěte :

Adresa :

Podpis otce : Podpis matky :

Poznámky k žádosti o odklad školní docházky :

1. Pokud žádáte odklad ze zdravotních důvodů, je nutné vyjádření lékaře.
2. rozhodnutí o odložení povinné školní docházky vydá a zašle rodičům ředitel ZŠ, a to vždy do 30 dnů od data, kdy obdrží řádně vyplněnou žádost s vyjádřením pedagogicko-psychologické poradny a lékaře.

Vyjádření psychologa a stanovisko lékaře:

PRÍLOHA č. 1B

Žádost o odklad povinné školní docházky

zašlete ředitelství zákl. školy, kde bylo dítě u zápisu do 28. 2.

V Praze dne _____

Ředitelství základní školy _____

Žádám o odklad povinné školní docházky:

Jméno a příjmení dítěte: _____

Datum narození: _____

Jméno a bydliště rodičů: _____

Telefon domů: _____ do zaměstnání: _____

Dítě chodí do mateřské školy – uveďte přesnou adresu:

Dítě nechodí do mateřské školy

Důvod podání žádosti:

K této žádosti přikládám doporučení (co se nehodí škrtněte):

1. Školní – obvodní – dětské lékařky s **podrobným udáním důvodů**; proč se odklad doporučuje
2. Dětské nemocnice – léčebny – kliniky – foniatrie – psychiatrie – neurologie – jiné, které:
3. Doporučení nemám

Poznámka: (Nepřehlédněte)

V případě, že nemáte žádné z uvedených doporučení (viz bod č. 3), bude Vaše dítě pozváno k psychologickému vyšetření do obvodní pedagogicko-psychologické poradny v Praze 6.

čitelný podpis rodičů

Příloha:

Jméno:

Narození:

Datum:

Typ laterality:

I. Horní končetiny	P	L	Obě	Poznámky
1. Dej korálky do lahvičky 2. Zasuň kuličky do desky 3. Hoď míček do krabičky 4. Vlož klíč do zámku 5. Zamkni a odemkni 6. Stiskni tlačítko 7. Plácní mě do ruky 8. Sáhni si na nos 9. Sáhni si na ucho 10. Jak vysoko dosáhneš 11. Zahřeješ si ruce 12. Zatleskej 13. Navlékni niť do jehly 14. Uhoď do tamburíny 15. Strouhej mrkvičku 16. Tleskni dvakrát dlaní a jednou do kolena 17. Vsuň ukazovák do otvoru utvořeného opozicí ukazováku a palce druhé ruky 18. Navíjej niť na cívku				
II. Dolní končetiny				
1. Vystup na stoličku 2. Postav se na jednu nohu 3. Kopni do míče 4. V sedě zvedni jednu nohu co nejvýše 5. Skákej po jedné noze				
III. Zkouška pro obě oči				
1. Kaleidoskop 2. Kukátko 3. Průhled otvorem v kartonu				
IV. Kresba				
1. Nakresli koho máš nejraději				
V. Grafický projev				
1. Klubíčka 2. Vlnky na vodě 3. Prší 4. Hůlky 5. Kouř z komína				
CELKEM				

N = počet všech zkoušek

DQ = kvocient pravorukosti

P = zkoušky pravou rukou

A = zkoušky levou, střídavě či oběma současně

PRÍLOHA č. 3

Orientačný test školnej zralosti

(Modifikace testu Artura Kerna)

Meno:

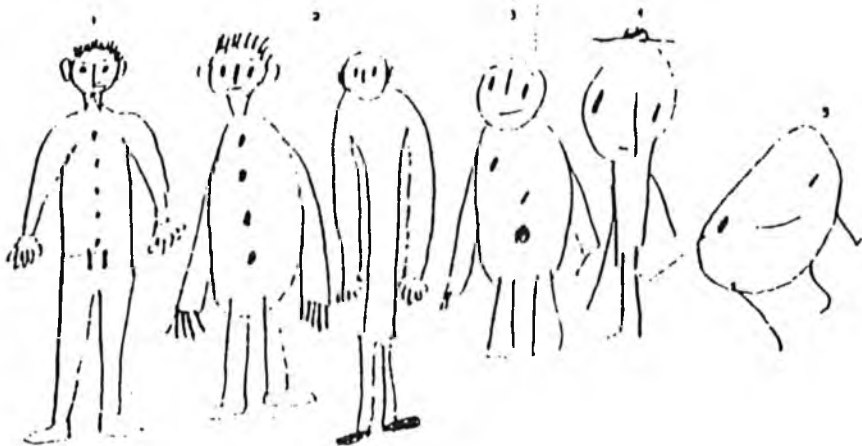
Dátum narodenia:

Datum vyšetrenia:

Vek: r. mäs.:

Podpis:

Prílohu nakresli nájakého pána. Tak, jak to umíš. (5 ukážek k hodnocení výkonů v testu — zmenšeno na 1/2)



Příloha č. 3

2. Podívej se, tady je něco napsáno. Ty ses ještě psát neučil, ale zkus to. Jestli bys to taky uměl. Hezky se dívej, jak je to napsané, a tadyhle vedle (vpravo) na to prázdné místo to tak napiš.

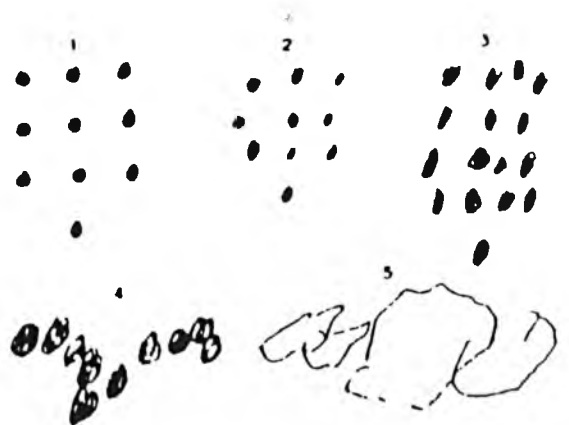
(5 ukázek k hodnocení — zmenšeno o 1/3)

Eva je tu.

1. Eva je tu.
2. Eva je tu
3. Ewajetu
4. Ewpaas
5. E|||

3. Tady jsou takové puntíky. Zkus to tadyhle vedle nakreslit zrovna tak.

(5 ukázek k hodnocení — zmenšeno o 1/3)



TEST VERBÁLNÍHO MYŠLENÍ

(orientační test školní zralosti - verbální myšlení)

Jaroslav Jirásek

Vyhodnocení

1. Které zvíře je větší - kůň nebo pes?
 - kůň 0
 - špatná odpověď - 5
2. Ráno snídáme a v poledne ... ?
 - obědváme, jíme polévku, knedlíky, maso 0
 - svačíme, večeříme, aj. chybná odpověď - 3
3. Ve dne je světlo, v noci je ... ?
 - tma 0
 - špatná odpověď - 4
4. Obloha je modrá, tráva je ... ?
 - zelená 0
 - špatná odpověď - 4
5. Proč se před příjezdem vlaku zavírají podle trati závory?
 - aby se vlak nesrazil s autem
 - aby pod vlak nikdo nevběhl 0
 - špatná odpověď - 1
6. Třešně, švestky, hrušky, jablka ... to je ?
 - ovoce 1
 - špatná odpověď - 1
7. Co je to Praha, Beroun, Plzeň ?
 - města 1
 - nádraží 0
 - špatná odpověď - 1

Kolik je hodin ? Ukázat na papírových hodinách: čtvrt na sedm, za pět minut osm, čtvrt na dvanáct a pět minut)

dobře určeno	4
určeno jen čtvrt, celá, čtvrt a hod. správně	3
špatná odpověď	0

9. Malá kráva je telátko, malý pes je ..., malá ovce je ... ?

štěňátko (štěně), jehňátko (jehně)	4
jen jeden z údajů	0
špatná odpověď	1

10. Podobá se pes více kočce nebo slepici? Čím, co mají stejného?

kočce a jedna podobnost	0
kočce bez podobnosti	1
slepici	3

11. Proč má vozidlo brzdu ?

dva důvody	1
jeden důvod	0
špatná odpověď	1

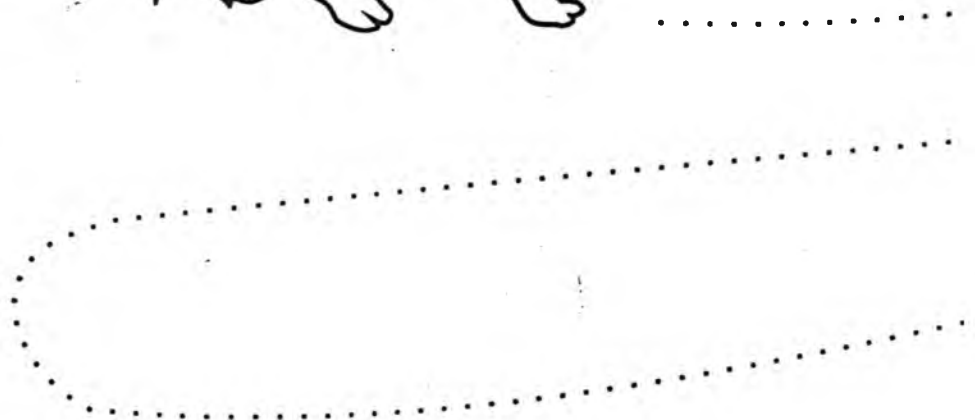
12. Čím se sobě podobají veverka a kočka ?

dva společné znaky	3
jedna podobnost	2
špatná odpověď	0

13. Čím se podobají kladivo a sekera?

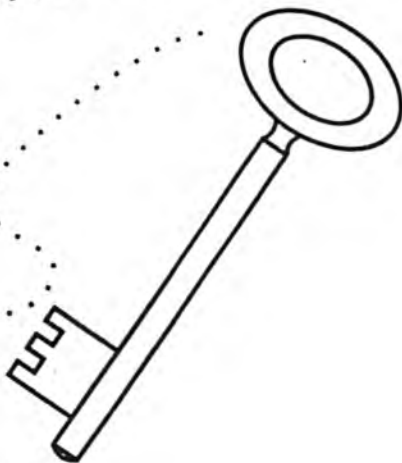
dva společné znaky	3
jedna podobnost	2
špatná odpověď	0

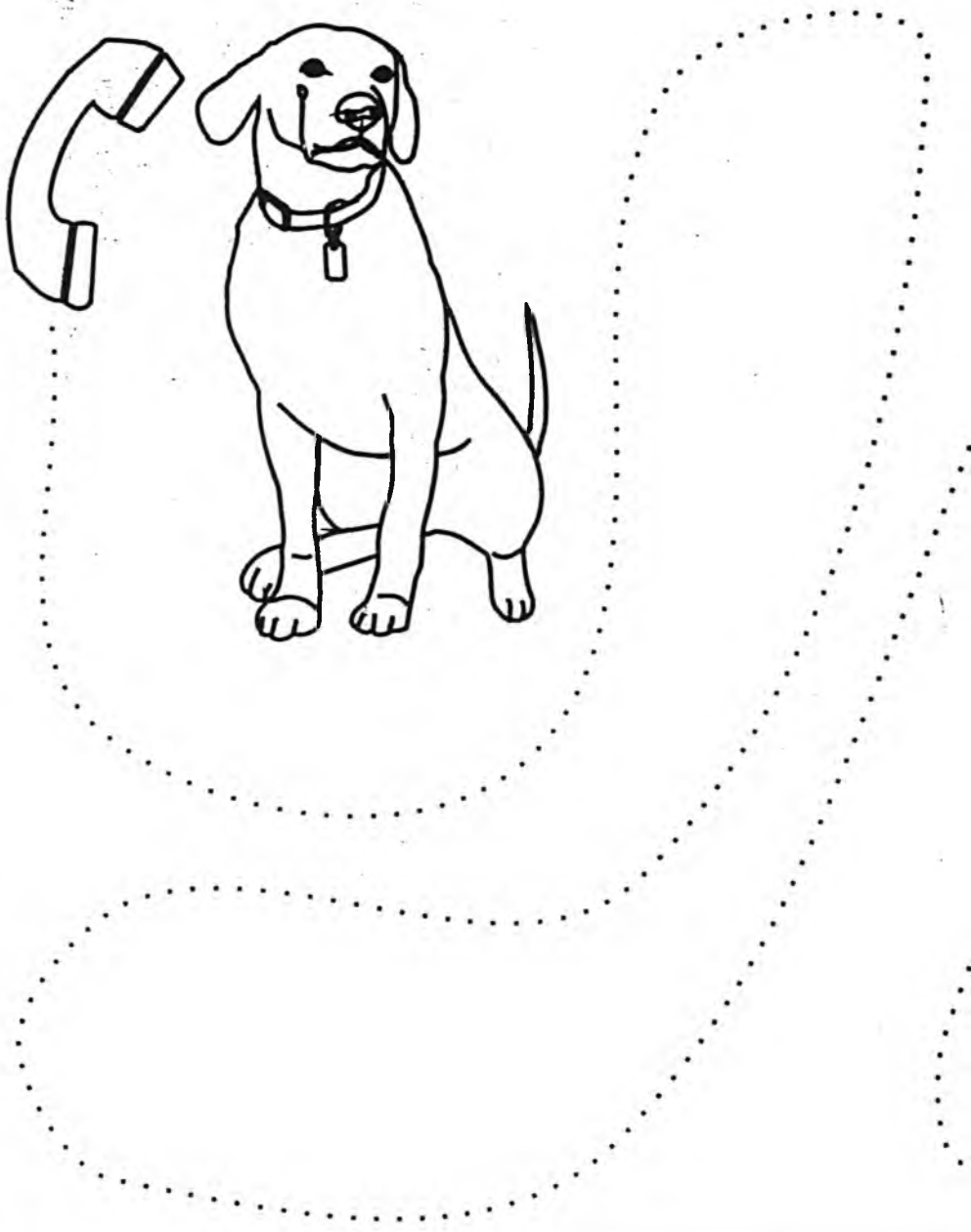
14. Čím se liší hřebík a šroub ? Podle čeho bys je rozeznal, kdyby ležely vedle sebe na stole?
- šroub má závity (vroubky, kroucenou čáru) 3
 - šroub se šroubuje, hřebík se zatlouká 2
 - špatná odpověď 0
15. Kopaná, skok vysoký, tenis, plavání ... to jsou ?
- sporty 3
 - hry (cvičení, závody, tělocvik) 2
 - špatná odpověď 0
16. Které znáš dopravní prostředky ?
- tři pozemní dopravní prostředky a letadlo nebo loď . 4
 - tři pozemní dopravní prostředky nebo úplný výčet,
ale teprve po vysvětlení 2
 - špatná odpověď 0
17. Čím se liší starý člověk od mladého. Jaký je mezi nimi rozdíl?
- tři znaky 4
 - jeden nebo dva rozdíly 2
 - špatná odpověď 0
18. Proč lidé pěstují sporty ?
- dva důvody 4
 - jeden důvod 2
 - špatná odpověď 0
19. Proč je nesprávné, když se někdo vyhýbá práci ?
- vyjádření toho, že je tím poškozen někdo jiný 5
 - je líný nebo málo vydělá 2
 - špatná odpověď 0
20. Proč se musí nalepit na dopis známky ?
- platí se tím za doručení toho dopisu 5
 - ten druhý by musel zaplatit pokutu 2
 - špatná odpověď 0



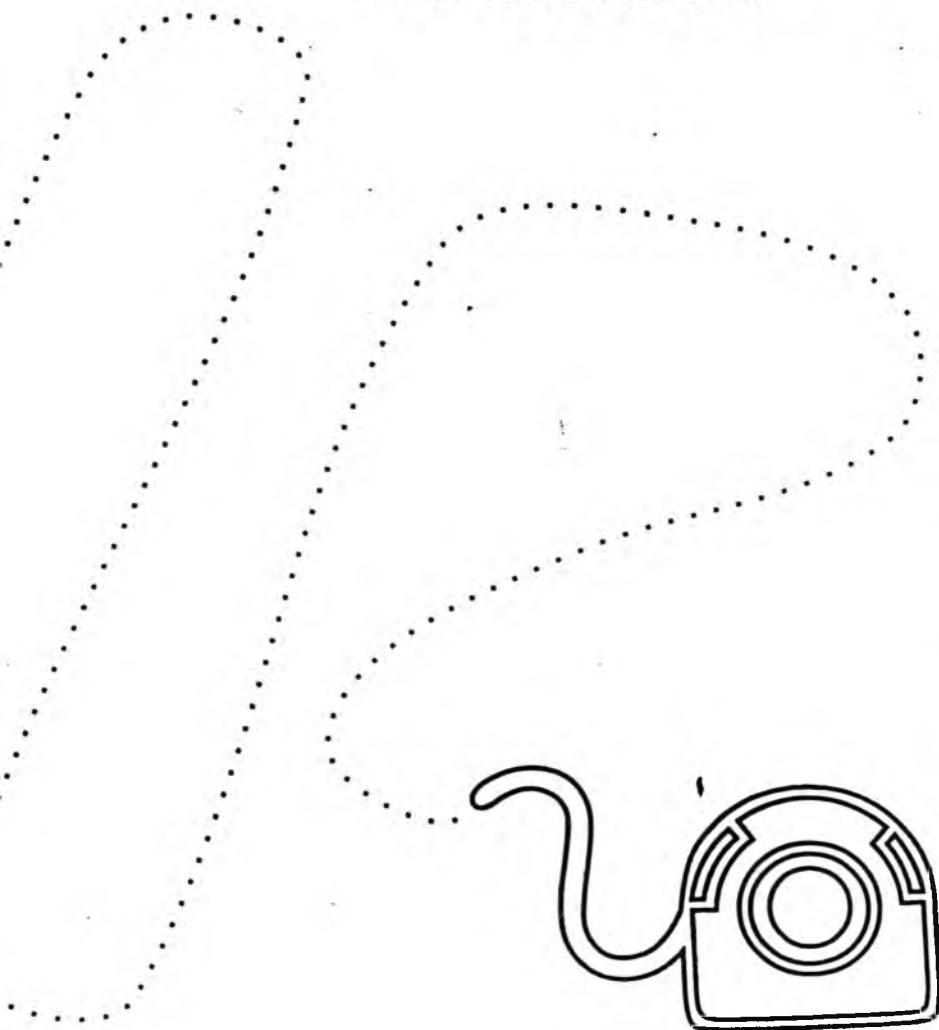
BĚŽELA LIŠKA PO LEDU,
ZTRATILA KLÍČEK OD MEDU.
KDO HO MÁ, AŽ HO DÁ,
AŽ SE LIŠKA NEHNĚVÁ.

PŘÍLOHA č. 5A



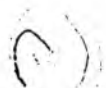
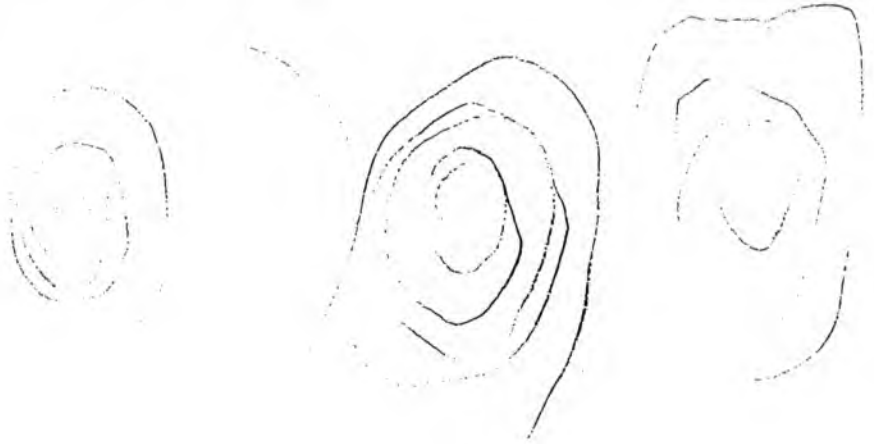
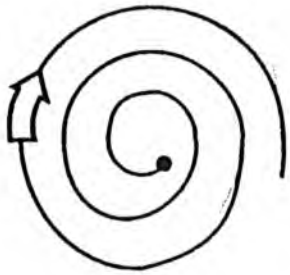
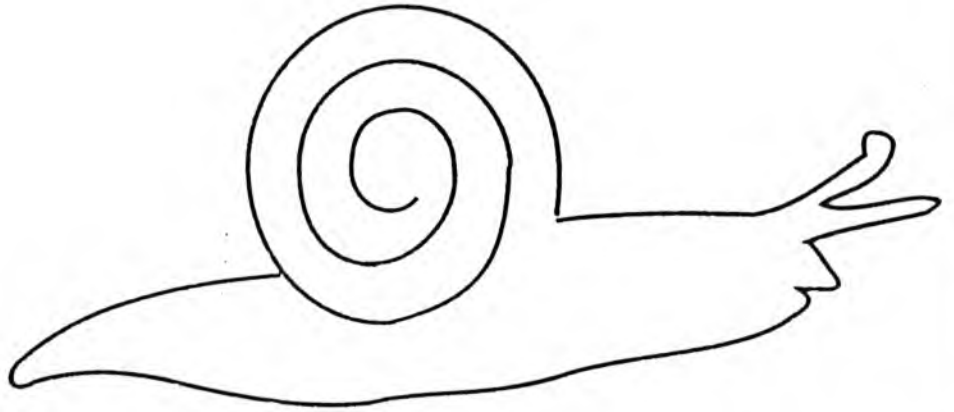


HALÓ, HALÓ, HALÓ,
PROČ JE KOČEK MÁLO?
A TAK ŠTĚKÁM JAKO HROM,
AŽ JE KOČEK MILION.



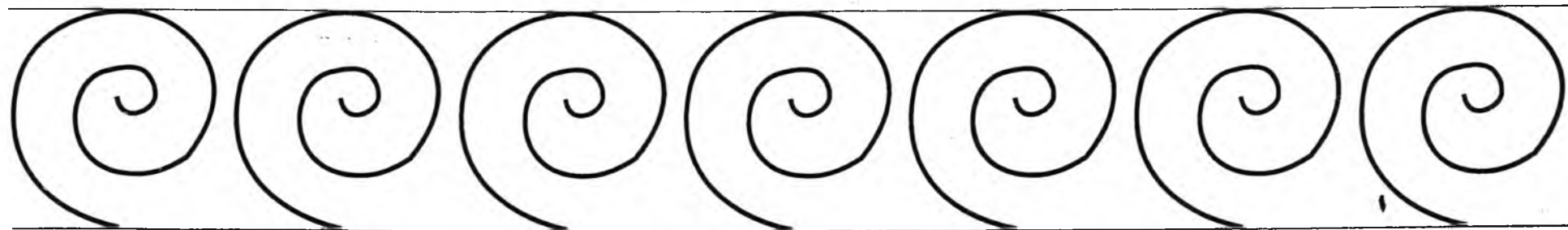
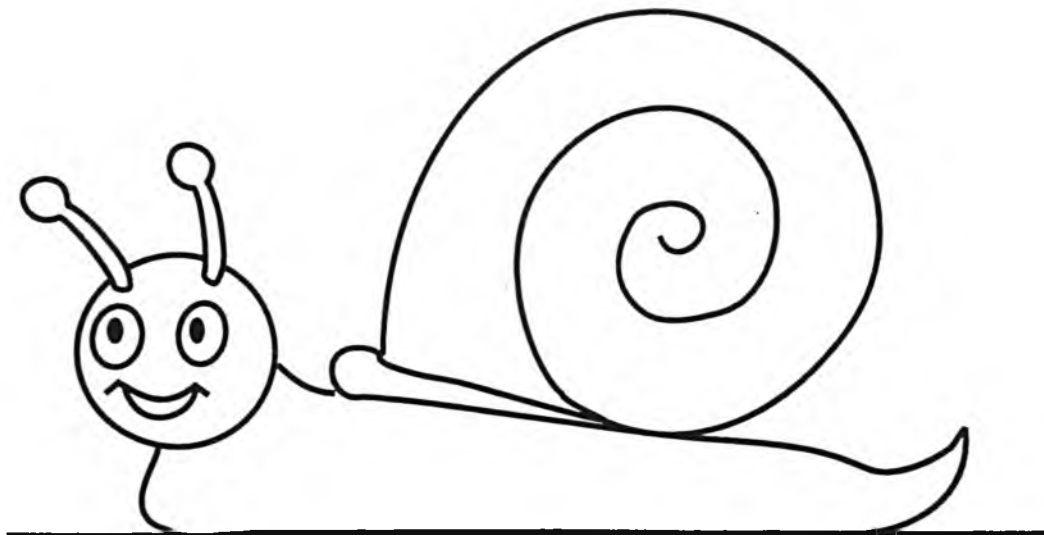
PRÍLOHA č. 5B

KRESLÍM, KRESLÍM ŠNEČKA
PĚKNĚ DOKOLEČKA.



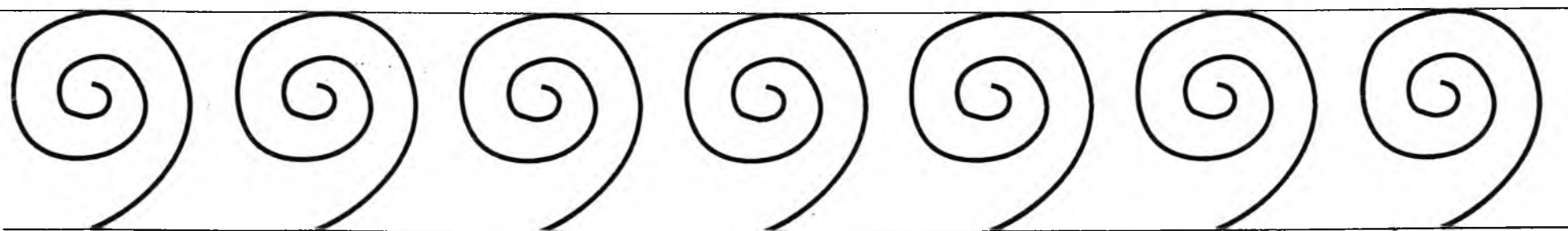
6. Šnek

Za sucha i rosy
dům na sobě nosí.

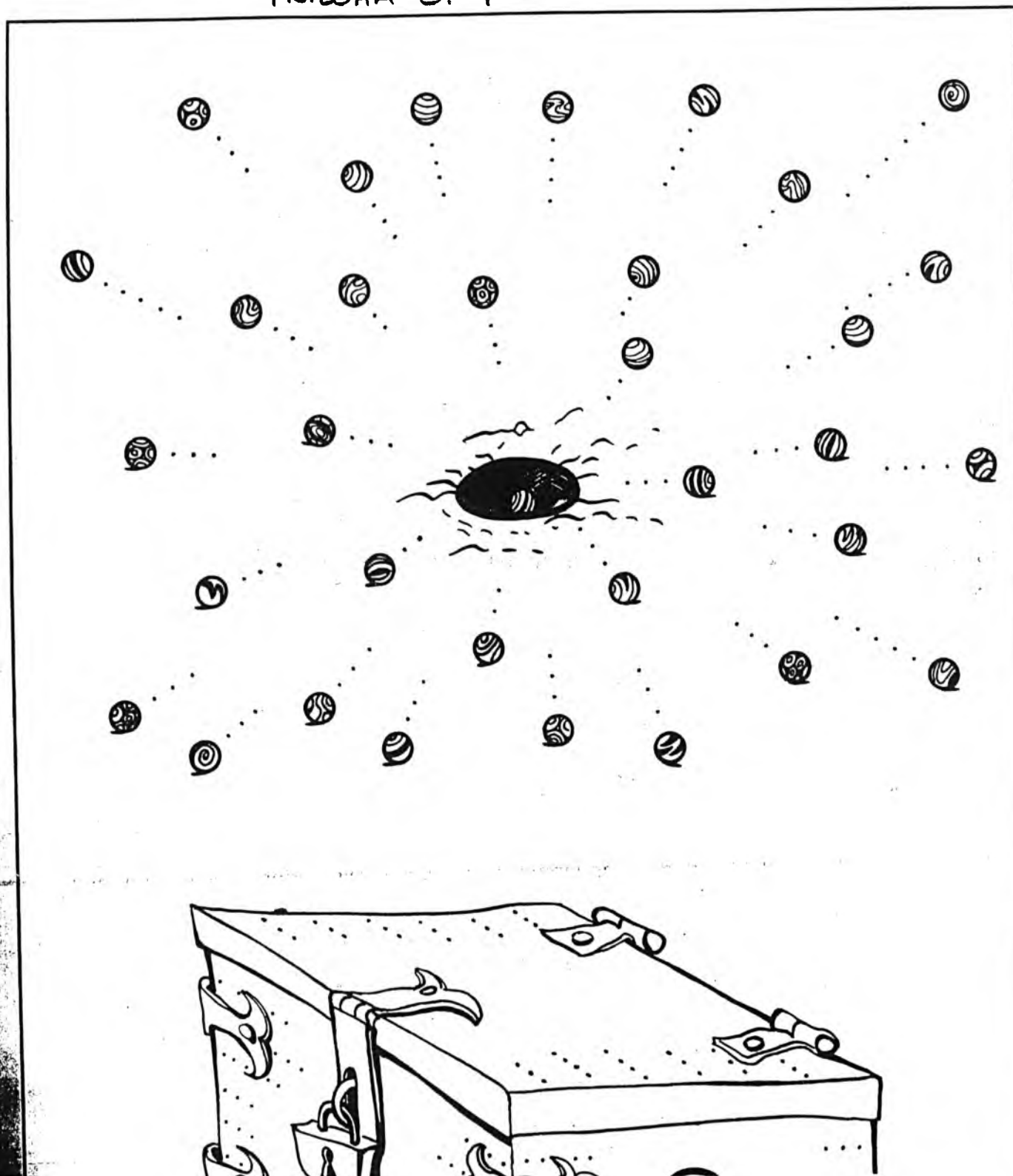


5. Motýlci

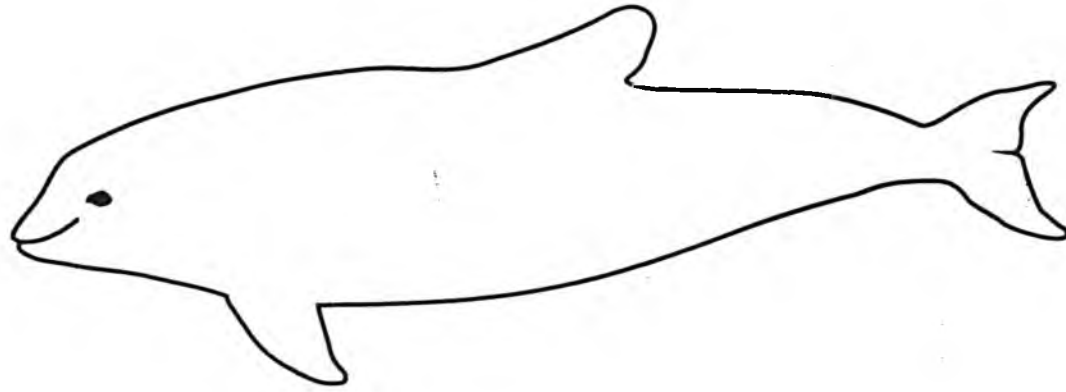
Čáru pěkně zatočíme,
motýlka si nakreslíme.



PRÍLOHA Č. 7

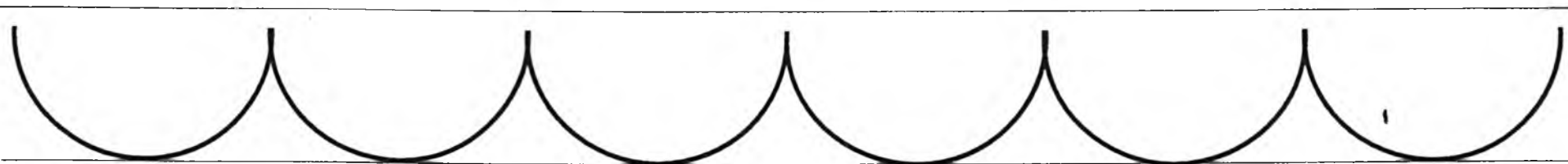
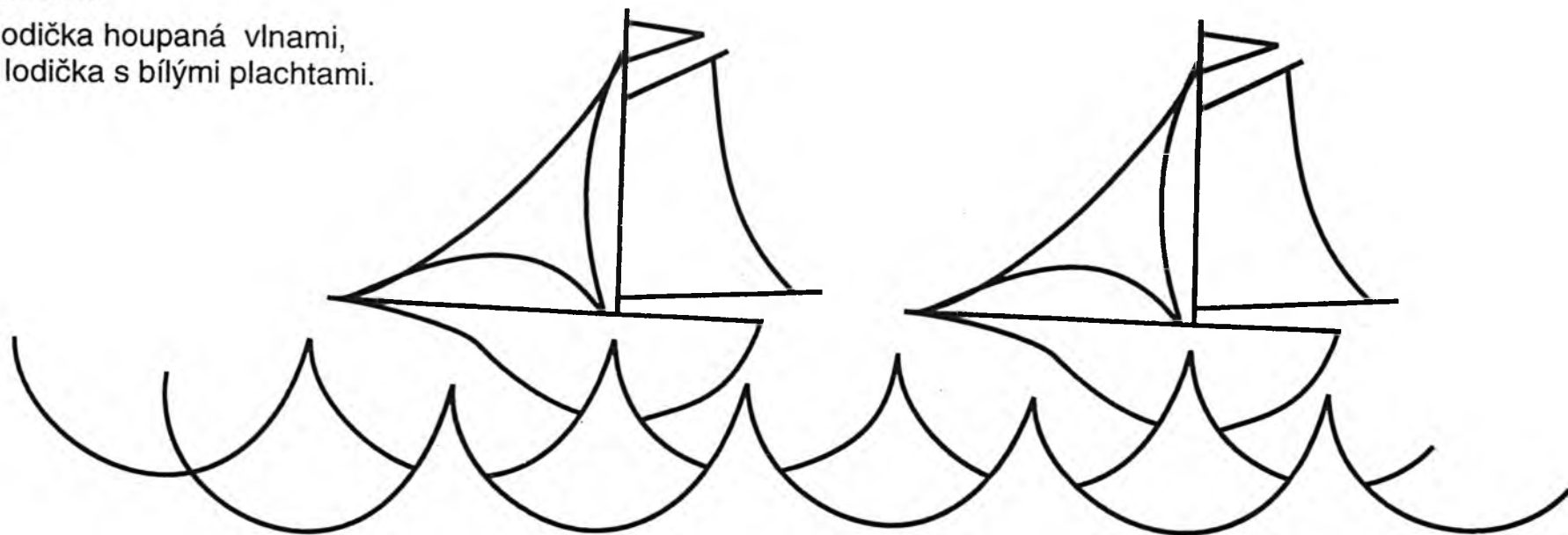


KDYŽ NAKRESLÍŠ MOŘE VODY,
RYBU NIKDO NEULOVÍ.



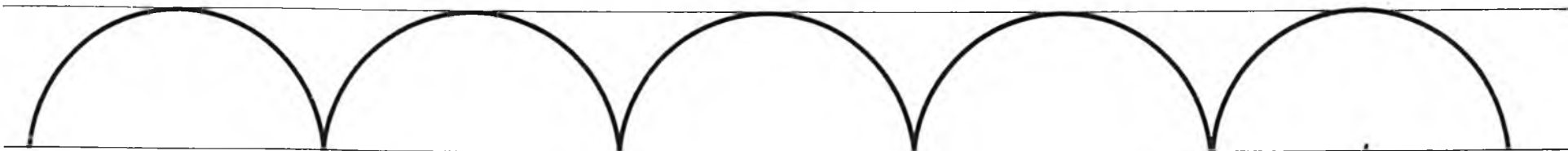
20. Lodička

Plavala lodička houpaná vlnami,
dřevěná lodička s bílými plachtami.



18. Skákal pes

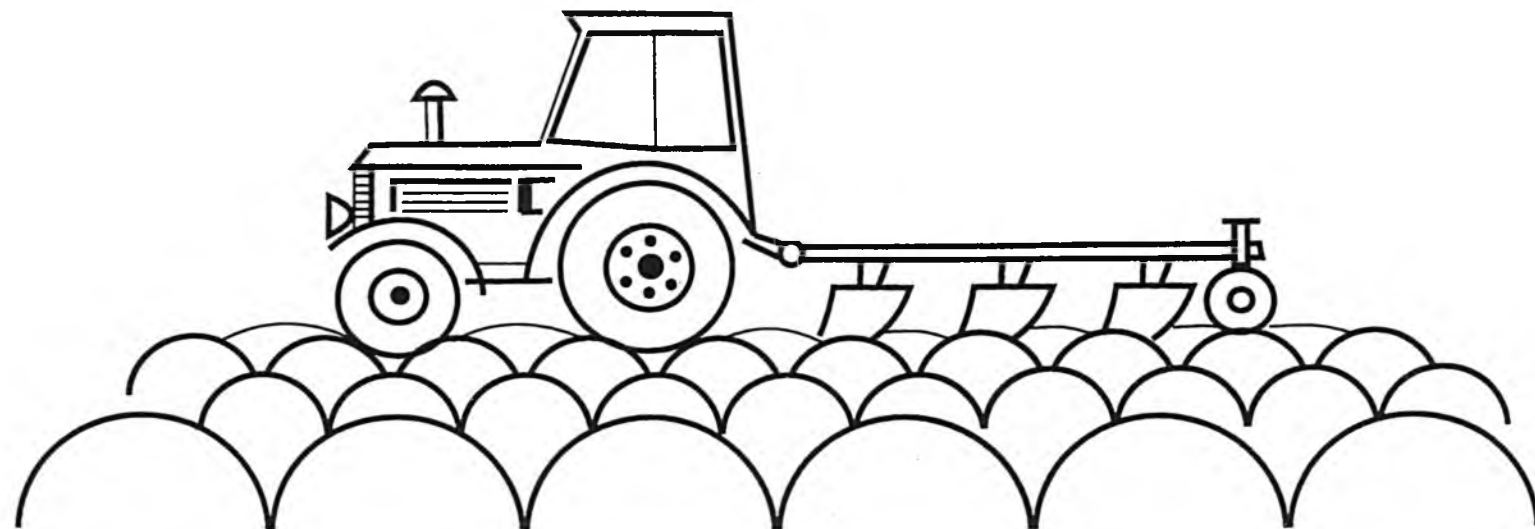
Skákal pes přes oves,
přes zelenou louku.



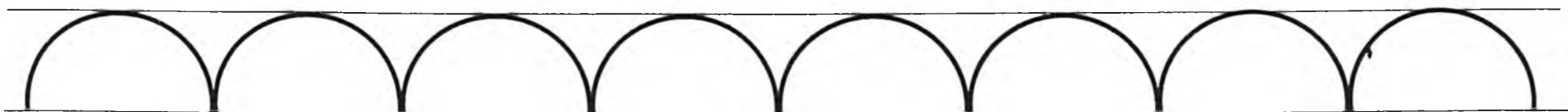
PŘÍLOHA č. 9B

17. Traktor

Traktor hučí, pole orá,
jedna brázda, za ní druhá.

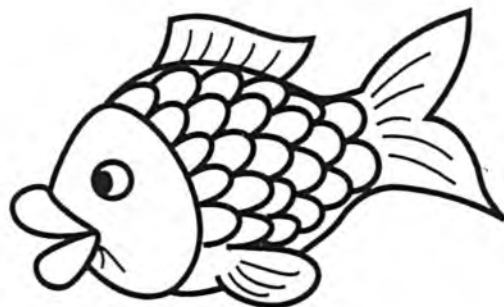
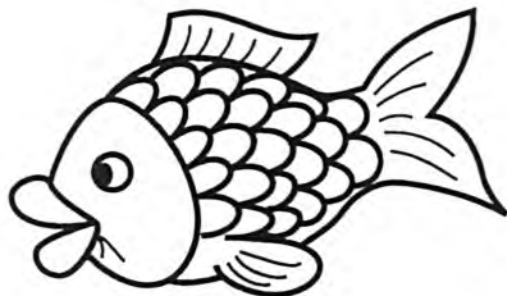


PEČLOHA č. 9C

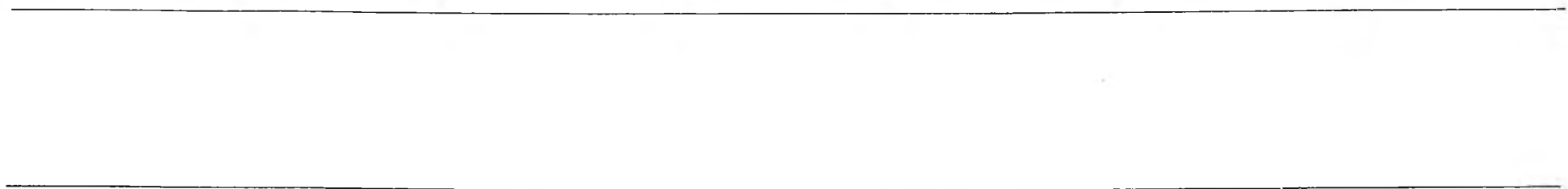
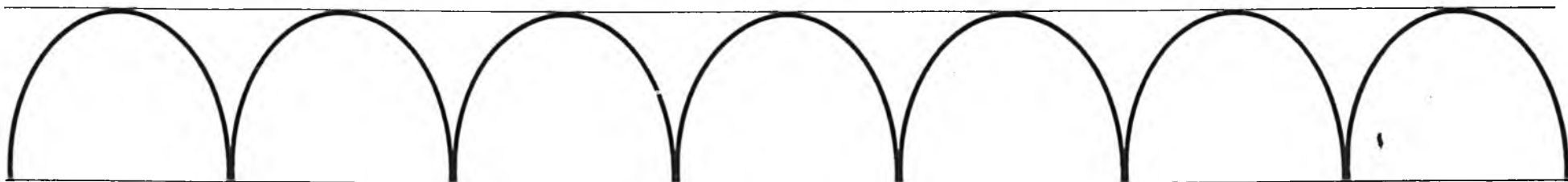


16. Kapříci

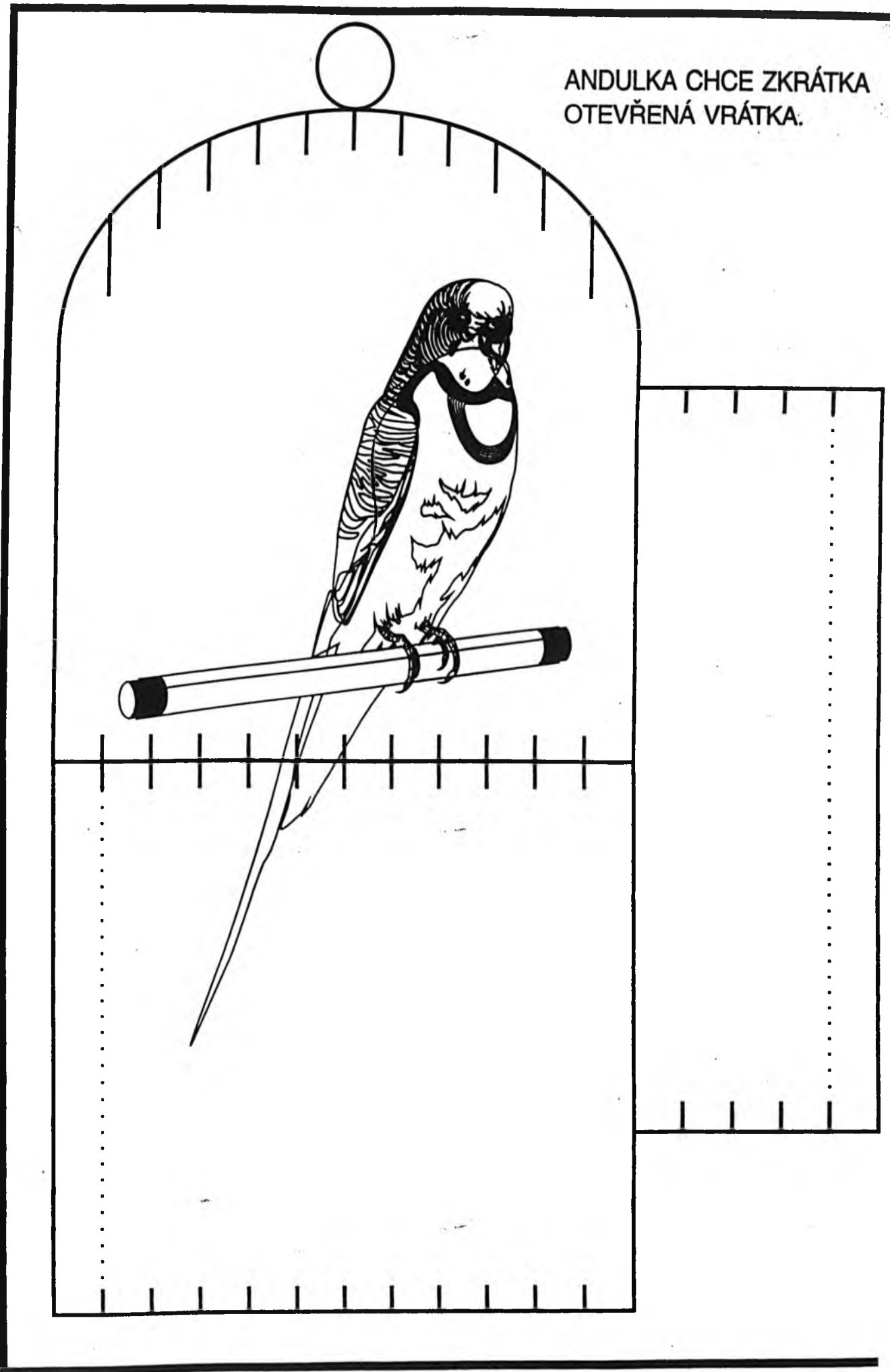
Šplouchy, šplouchy, žbluňky,
kapr víří vlnky.



PRÍLOHA č. 9D

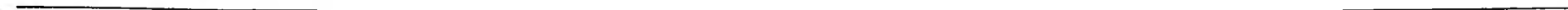
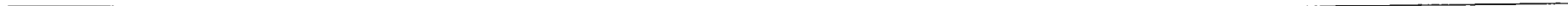
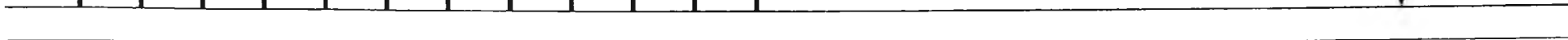
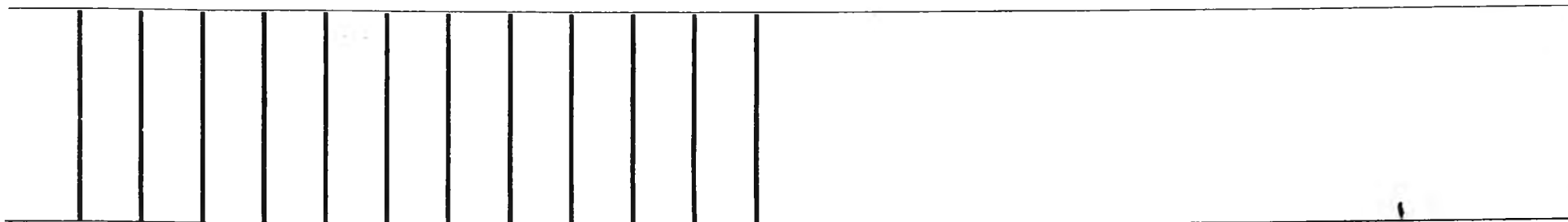
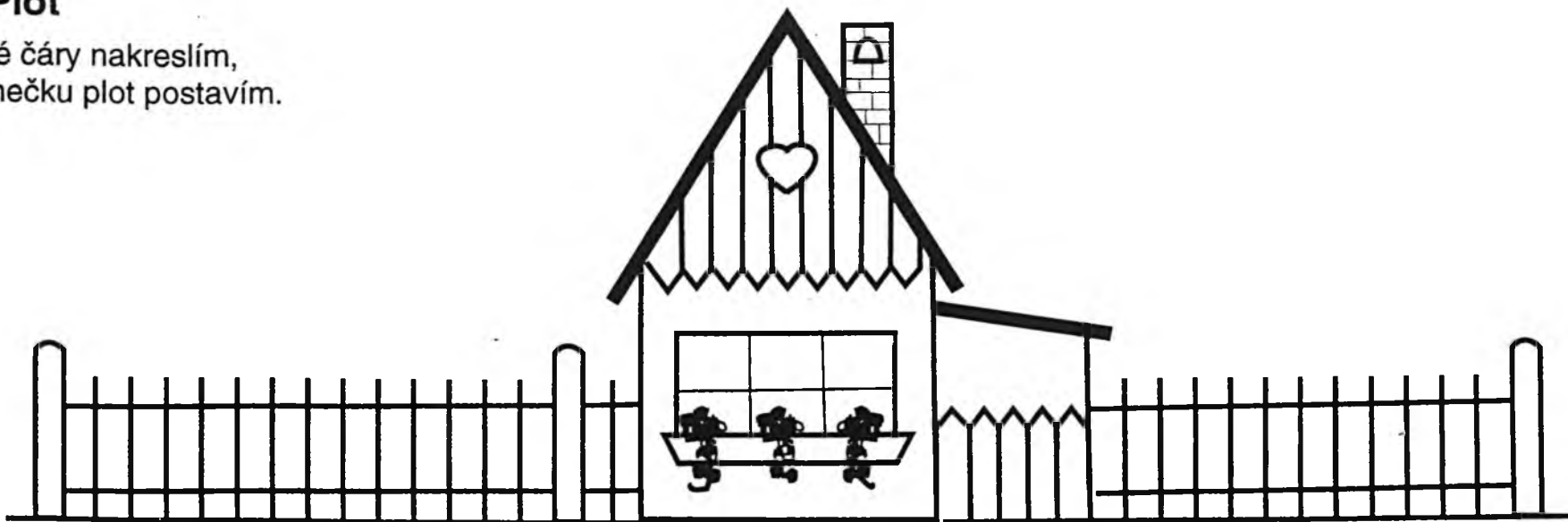


ANDULKA CHCE ZKRÁTKA
OTEVŘENÁ VRÁTKA.



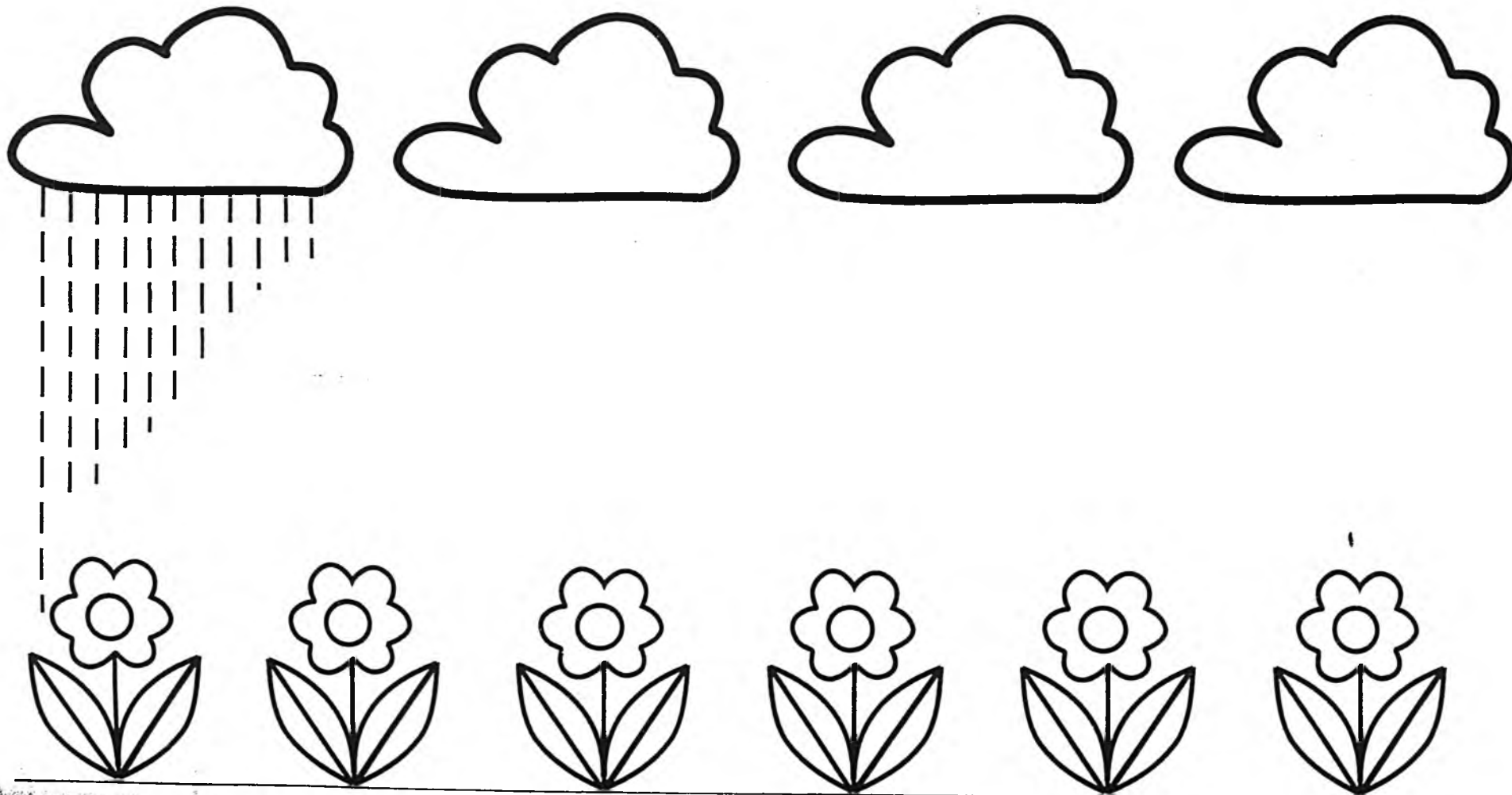
10. Plot

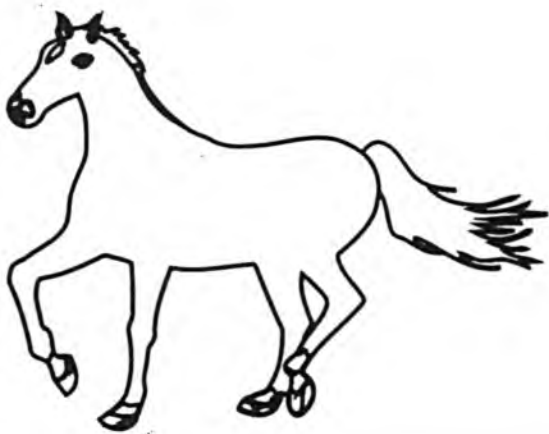
Rovné čáry nakreslím,
k domečku plot postavím.



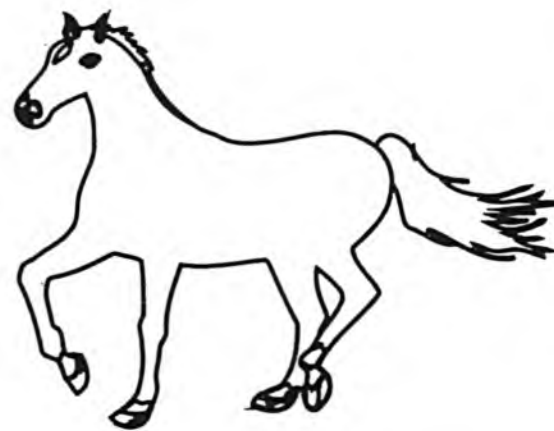
7. Prší

Prší, prší,
jen se leje.



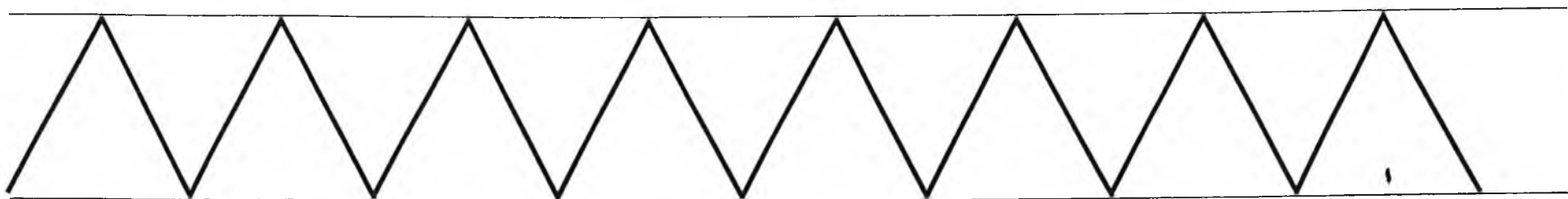
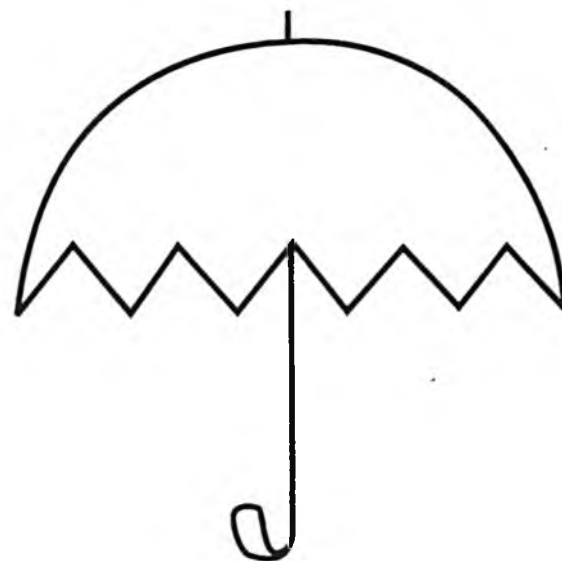
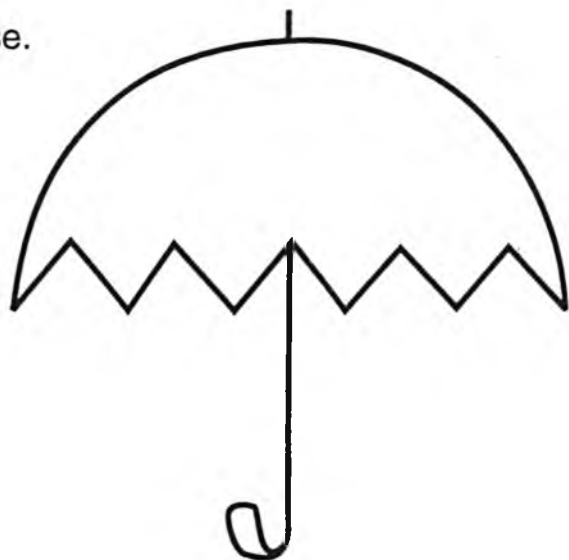


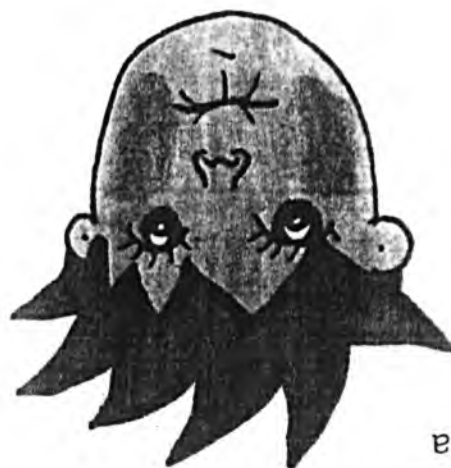
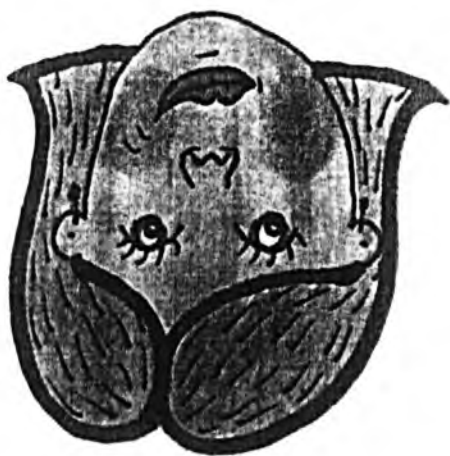
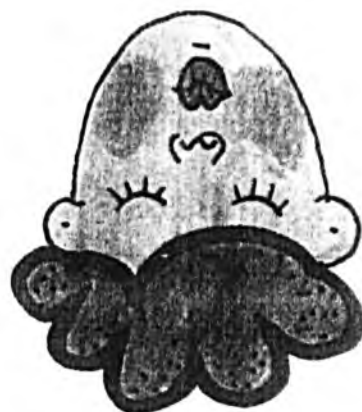
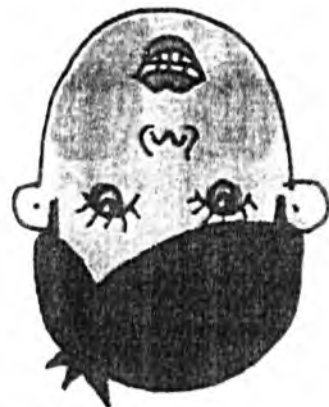
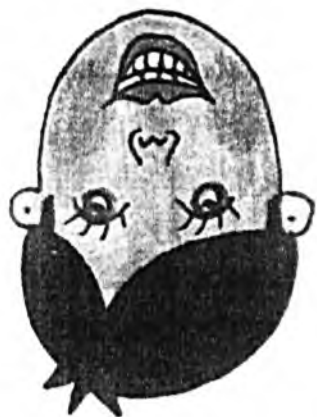
PRŠÍ, PRŠÍ JEN SE LEJE,
KAM, KONÍČKY, POJEDEME?
POJEDEME NA LUKA,
AŽ KUKAČKA ZAKUKÁ.



27. Deštník

Prší v lukách, prší v lese,
pod deštníkem schováme se.





MLUVILA

1a

1 b

JAZYK



PŘÍLOHA č. 14

