

**UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE**

**Pedagogická fakulta**

**katedra primární pedagogiky**

**ODKLADY ŠKOLNÍ DOCHÁZKY-**

**VÝZVA MATEŘSKÝM ŠKOLÁM**

**Diplomová práce**

**Vedoucí diplomové práce: PhDr. Jana Kropáčková,PhD.**

**Autor diplomové práce: Renata Ležalová**

**Studijní obor: předškolní pedagogika**

**Forma studia: kombinovaná**

**Diplomová práce dokončena: listopad 2005**



**Poděkování**

Nevím, jak moc se mi podaří vyjádřit poděkování ženě, která mi po celou dobu přípravy diplomové práce byla nejen metodickou radkyní, ale i pečlivou a jedinečnou korektorkou. PhDr. Janě Kropáčkové PhD. bych chtěla vyjádřit svou vděčnost a úctu. Děkuji moc.

Paříl ředitelce Haně Kosové děkuji za velkou srdečnost a podporu, kterou mi poskytovala po celou dobu realizace výzkumu a hlavně po dobu trvání experimentu. Bez jejího pochopení by projekt nemohl být realizován v takovém rozsahu. Děkuji.

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

V Praze dne 23.11.2005 .....

Pod 

#### Klíčová slova

Školní zralost, připravenost pro školu, odklad školní docházky, pedagogická diagnostika, klíčové kompetence dětí, individuální přístup, školní úspěšnost, vstup do školy, experiment

#### Abstrakt

Podotýkáme školní docházku má spíše vrcholový charakter, i když většina dětí před vstupem do školy nevládne mateřskou školu. Rámcový vzdělávací program vyznačuje klíčové kompetence, kterých by podle svých možností mělo dosáhnout každé dítě před vstupem do školy. Většina dětí v této škole podle tohoto programu pracuje a příprava na vstup do školy je tedy její přirozenou součástí. Přesně se nabízí otázka, zda má být příprava na vstup do školy v mateřské škole před rokem zvlášť propracována.

#### Poděkování

Nevím, jak moc se mi podaří vyjádřit poděkování ženě, která mi po celou dobu přípravy diplomové práce byla nejen metodickou rádkyní, ale i trpělivou a jedinečnou korektorkou. PhDr. Janě Kropáčkové, PhD. bych chtěla vyjádřit svou vděčnost a úctu. Děkuji moc.

Paní ředitelce Haně Kosové děkuji za velkou vstřícnost a podporu, kterou mi projevovala po celou dobu realizace výzkumů a hlavně po dobu trvání experimentu. Bez jejího pochopení by projekt nemohl být realizován v takovém rozsahu. Děkuji.

Svému muži Mirkovi a synům Tomášovi a Honzovi děkuji za dlouhodobou toleranci a podporu, za pomoc, kterou mi poskytovali, když bylo nejhůř. Uvědomuji si, že poslední doba pro ně nebyla jednoduchá, ale společně jsme to zvládli. Dík.

Paní učitelce Ondřejčkové děkuji za cenné poznatky zkušeného pedagoga.

## **Odklady školní docházky – výzva mateřským školám**

### **Klíčová slova**

Školní zralost, připravenost pro školu, odklad školní docházky, pedagogická diagnostika, klíčové kompetence dětí, individuální přístup, školní úspěšnost, vstup do školy, experiment

### **Anotace**

Počet odkladů školní docházky má spíše vzrůstající tendenci, i když většina dětí před vstupem do školy navštěvuje mateřskou školu. Rámcový vzdělávací program vytyčuje klíčové kompetence, kterých by podle svých možností mělo dosáhnout každé dítě před vstupem do školy. Většina mateřských škol podle tohoto programu pracuje a příprava na vstup do školy je tedy její přirozenou součástí. Přesto se nabízí otázka, zda má být příprava na vstup do školy v mateřské škole před rodiči zvlášť prezentována.

## **Delayed school entries – appeal to the kindergartens**

### **Key words**

Sufficient child development of school entry, readiness for school entry, delayed school entry, educational diagnostics, key competencies, individual approach, school achievement, school entry, experiment

### **Annotation**

Even though most of the children attend kindergarten before they attend school, a number of children have delayed entry, because of their in-maturity. This delayed entry is rather increasing. The General educational programme marks out the key competencies, which each child should attain before attending school. Most kindergartens follow this educational programme to prepare children for school entry. In particular, the question is: „Is it necessary to discuss the school attendance competencies with the children's parents?“



## **OBSAH:**

### **ÚVOD A CÍLE**

#### **I. TEORETICKÁ ČÁST**

<b>1</b>	<b>ŠKOLNÍ ZRALOST, ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST</b>	<b>12</b>
<b>1.1</b>	<b>Školní zralost</b>	<b>13</b>
1.1.	Fyzická zralost	14
1.1.2	Psychická zralost	14
1.1.3	Emocionální a sociální zralost	15
<b>1.2</b>	<b>Školní připravenost</b>	<b>15</b>
1.2.1	Dimenze školní připravenosti	16
1.2.2	Různé pojetí školní připravenosti a školní zralosti	17
<b>1.3</b>	<b>Školní způsobilost</b>	<b>18</b>
<b>2</b>	<b>ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST</b>	<b>19</b>
<b>2.1</b>	<b>Kompetence budoucího školáka</b>	<b>19</b>
<b>2.2</b>	<b>Připravenost učitelů</b>	<b>21</b>
2.2.1	Klíčové kompetence učitele primární školy	22
<b>2.3</b>	<b>Připravenost školy</b>	<b>23</b>
2.3.1	Alternativní a inovativní školy	23
2.3.2	Koncept kvalitní školy	24
2.3.3	Zmírnění obtížnosti přechodu do základní školy	24
<b>2.4</b>	<b>Význam mateřské školy</b>	<b>25</b>
2.4.1	Příprava na školu v mateřské škole	27
<b>3</b>	<b>POSUZOVÁNÍ PŘIPRAVENOSTI DĚTÍ PRO ŠKOLU</b>	<b>31</b>
<b>3.1</b>	<b>Screening v mateřských školách</b>	<b>32</b>
<b>3.2</b>	<b>Testování školní zralosti v pedagogicko-psychologické poradně</b>	<b>34</b>

<b>3.3</b>	<b>Možnosti intervence při neadekvátní připravenosti dítěte do školy</b>	<b>36</b>
<b>4</b>	<b>ODKLADY ŠKOLNÍ DOCHÁZKY</b>	<b>37</b>
<b>4.1</b>	<b>Nepostačující připravenost pro vstup do školy</b>	<b>38</b>
4.1.1	Varianty neuspokojivé školní připravenosti	38
<b>4.2</b>	<b>Odklad školní docházky z pohledu statistiky</b>	<b>40</b>
<b>4.3</b>	<b>Odklad školní docházky jako řešení</b>	<b>41</b>
4.3.1	Riziko bezdůvodného odkladu školní docházky	42
<b>4.4</b>	<b>Spolupráce mezi rodiči, mateřskou školou a pedagogicko psychologickou poradnou</b>	<b>43</b>
<b>5</b>	<b>VSTUP DO ŠKOLY</b>	<b>46</b>
<b>5.1</b>	<b>Zápis do školy</b>	<b>47</b>
5.1.1	Předčasný nástup do školy	48
<b>5.2</b>	<b>Problémy v adaptaci, školní neúspěšnost</b>	<b>49</b>
5.2.1	Dodatečný odklad školní docházky	49
5.2.2	Vyrovňovací třídy	51
5.2.3	Opakování první třídy	52
5.2.4	Přípravné třídy	52
<b>6</b>	<b>PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA V MATEŘSKÉ ŠKOLE</b>	<b>54</b>
<b>6.1</b>	<b>Pedagogická diagnostika jako prevence možných pozdějších neúspěchů</b>	<b>56</b>
<b>6.2</b>	<b>Oblasti pedagogické diagnostiky</b>	<b>58</b>
6.2.1	Tělesný rozvoj a motorika	58
6.2.2	Řeč, verbální schopnosti	59
6.2.3	Kognitivní funkce	60
6.2.4	Percepční schopnosti	60
6.2.5	Sociální, emocionální a pracovní zralost	61
6.2.6	Hra	62

<b>II.</b>	<b>PRAKTICKÁ ČÁST</b>	
<b>7</b>	<b>VÝZVA PRO MATEŘSKOU ŠKOLU</b>	<b>64</b>
<b>8</b>	<b>CÍLE A ÚKOLY DIPLOMOVÉ PRÁCE</b>	<b>66</b>
<b>9</b>	<b>METODY A ORGANIZACE VÝZKUMU</b>	<b>67</b>
<b>9.1</b>	<b>Analýza pedagogických dokumentů</b>	<b>67</b>
9.1.1	Organizace výzkumu	68
9.1.2	Vyhodnocení výzkumu	68
9.1.3	Interpretace zjištěných dat	70
<b>9.2</b>	<b>Dotazník</b>	<b>71</b>
9.2.1	Profil dítěte s odkladem školní docházky	72
9.2.1.1	Vyhodnocení výzkumu	73
9.2.1.2	Interpretace zjištěných dat	74
9.2.2	Největší obtíže dětí v 1.třídě	75
9.2.2.1	Vyhodnocení výzkumu	75
9.2.2.2	Interpretace zjištěných dat	77
9.2.3	Obavy, které pociťují rodiče před vstupem svého dítěte do školy	78
9.2.3.1	Charakteristika výzkumného vzorku	79
9.2.3.2	Organizace výzkumu	80
9.2.3.3	Vyhodnocení dotazníkového šetření	80
9.2.3.4	Interpretace zjištěných dat	86
9.2.4	Zájem rodičů o transparentnost přípravy na školu v mateřské škole	87
9.2.4.1	Organizace výzkumu	87
9.2.4.2	Vyhodnocení výzkumu	88
9.2.4.3	Interpretace zjištěných dat	90
<b>9.3</b>	<b>Experiment</b>	<b>91</b>
9.3.1	Charakteristika experimentální situace	92
9.3.2	Organizace experimentu	93
9.3.3	Charakteristika programu „Budeme školáčky“	94
9.3.3.1	Záměry experimentu	95

9.3.3.2 Grafomotorika pro předškoláky	95
9.3.3.3 Předmatematická výchova	96
9.3.3.4 Rozvoj funkcí potřebných pro čtení, psaní a počítání	97
9.3.4 Úvodní depistáž	98
9.3.5 Průběh experimentu	100
9.3.6 Interpretace zjištěných dat	118
9.3.7 Ukončení experimentu – posttest	120
9.3.7.1 Vyhodnocení zjištěných dat	121
9.3.8 Realizované odklady školní docházky	124
9.3.8.1 Vyhodnocení výzkumu	125
9.3.9 Evaluace experimentu	126
9.3.10 Závěry experimentu	129
<b>DISKUSE</b>	<b>132</b>
<b>ZÁVĚR</b>	<b>134</b>
Literatura a informační zdroje	136

## Úvod a cíle

Vstup do školy je mezníkem v životě dítěte, ale i jeho rodičů.

Dítě se na školu většinou těší a nadcházející povinnosti přijímá jako důkaz své vyspělosti. Některé rodiče však přepadají pochybnosti – *je mé dítě pro školu dost zralé? Bývá tak často nemocné, je tak malé...* Někdy je v tom i touha přibrzdit trochu vývoj svého dítěte (Matějček, 1992), prodloužit mu čas her, umožnit mu, aby ještě chvíli bylo tím bezstarostným milým předškolákem. Někteří rodiče tedy raději volí odklad školní docházky.

Počet odkladů školní docházky má stoupající tendenci. Hovoří se až o 26 % (Mertin, 2003), což je vzhledem ke klesajícímu počtu dětí nastupujících do 1. tříd, hodně.

Kde je příčina?

Buď jsou děti opravdu nezralé, takže by nároky 1. třídy bez obtíží nezvládly, nebo je dnešní škola tak náročná, že mají rodiče již předem obavy, ze školní neúspěšnosti, a proto raději volí rok odkladu. Další příčinou může být zdravotní stav nejmladší populace, což lze usuzovat z toho, že v posledních letech poměrně často doporučoval odklad školní docházky pouze pediatr.

Příčinu vzrůstajícího počtu odkladů školní docházky nelze jednoznačně určit, ale je pravda, že se odklad školní docházky stal jakýmsi trendem, něčím naprosto přirozeným a někde i samozřejmým. Přesto se objevují případy tzv. dodatečného odkladu školní docházky, kdy se dítě vrací do mateřské školy po tom, kdy nárokům školy nestačilo, a stále se objevují případy, kdy dítě musí 1. třídu opakovat.

Někdo z rodičů by mohl namítnout, že přece dítě chodí do mateřské školy, tam by tedy mělo být na vstup do školy připravováno. Učitelky v mateřské škole by měly poznat, kdy je dítě pro školu zralé a kdy ještě nárokům školy nebude stačit.

Učitelky by se mohly ohradit, že jejich názor není vždy akceptován a že konečné rozhodnutí je vždy na rodičích.

A pravdu budou mít obě strany.

Učitelky většinou nemají možnost se k připravenosti dítěte ke vstupu do školy vyjadřovat jinak, než jako navrhovatelé odkladu školní docházky, nebo poradci rodičů - pokud o to stojí. Spolupráce mezi pedagogicko – psychologickou poradnou a mateřskou školou většinou není na příliš dobré úrovni a dotazníky, kterými se učitelka mateřské školy vyjadřovala k odkladům školní docházky u jednotlivých dětí, se již několik let nepoužívají. V jistém směru je to škoda - vždyť učitelka v mateřské škole je jedna z těch, která dítě nastupující do školy dobře zná.

Na jedné straně odklady školní docházky, pokud jsou opodstatněné, vidíme jako velice potřebnou a pro děti vhodnou variantu, jak dozrát ke školním nárokům, na druhou stranu jejich prudký nárůst alarmuje, že něco není v pořádku – buď v programu mateřských škol nebo v úrovni populace nebo v systému školství.

Dělá mi starosti nespolupráce institucí, které by v tomto případě určitě spolupracovat měly – rodina, mateřská škola, základní škola a pedagogicko-psychologická poradna. Všechny tyto instituce chtějí hájit zájmy dítěte, každá z jiné pozice, a přesto - i když jim jde o totéž, není to totéž.

Mateřská škola by měla dítě pro vstup do školy připravit. Základní škola by měla připravit takové podmínky, aby se děti ve škole cítily dobře a aby se nemuselo počítat s tím, že jsou všechny na stejné vývojové úrovni. Psychologická poradna by měla posoudit objektivně ty případy, kdy je sporné, zda by dítě školu zvládlo. Na rodině je konečné rozhodnutí. Spolupráce jmenovaných institucí by měla být určitou garancí toho, že se rodiče rozhodnou ve prospěch dítěte.

Občas se setkáváme s dětmi, které by odklad školní docházky potřebovaly a rodiče jim jej přes všechna doporučení nedají. Naopak - každý rok se ve třídě najde dítě, které by už mohlo být ve škole, protože je dostatečně připravené, ale rodiče se rozhodli jinak. Každý rok je ve třídě určité procento dětí s odkladem školní docházky, který jim při dobré péči umožní být příští rok ve škole úspěšní.

Učitelky mnohdy pomáhají rodičům v rozhodnutí, zda jejich dítě potřebuje vyšetření v pedagogicko psychologické poradně nebo ne, ale ne vždy se dovědí výsledek vyšetření, protože je jen na rodičích, zda jej učitelce poskytnou. Přitom



posudek odborníka by učitelkám mohl pomoci doplnit její dosavadní poznatky o dítěti.

Mateřská škola může pro dítě udělat hodně. Má nástroj k tomu, aby jej maximálně poznala – a tím nástrojem je pedagogická diagnostika. Učitelka má většinou možnost získané poznatky využít ku prospěchu dítěte – má k tomu vzdělání a zkušenosti. Zná dítě v různých situacích, a přesto mu někdy není schopna pomoci - přesto jsou bezdůvodné a dodatečné odklady školní docházky a jsou i děti školsky neúspěšné.

To je výzva. A nejen mateřským školám.

Cílem diplomové práce je zjistit, zda má mateřská škola nástroj a prostředky k tomu, aby odklady školní docházky nebyly dětem udělovány bezdůvodně a aby jej dostaly ty děti, které jej potřebují. Prostředkem k tomu je navázání těsnější spolupráce s rodiči prostřednictvím společného úkolu – připravit děti na vstup do školy tak, aby byly vybaveny pokud možno všemi potřebnými kompetencemi.



## I. TEORETICKÁ ČÁST

### 1 Školní zralost, školní připravenost, školní způsobilost

Jedním z nejdůležitějších mezníků v životě dítěte je vstup do školy. Přijetí role školáka je pro dítě velkou změnou. Pro dítě zatím nová očekávaná role nemá přesnější podobu a její hodnota a význam závisí zatím na postojích rodičů. (Vágnerová, 2000)

Vstupem do školy začíná dítě novou etapu života, na kterou by mělo být připraveno. Mění se jeho denní rytmus, nastávají povinnosti a zodpovědnost za jejich splnění. Dítě musí delší dobu sedět a soustředit se a svou touhu po hře nebo pohybu musí odsunout do pozadí. Se školní docházkou přichází i doba, kdy je dítě téměř stále hodnoceno, neboť škola je chápána jako místo výkonu. Pokud dítě před vstupem do školy navštěvovalo mateřskou školu, má situaci zjednodušenou už tím, že si zvyklo na větší množství vrstevníků v jedné třídě, zvyklo si respektovat autoritu v podobě učitelky, naučilo se prosadit ve skupině, respektovat určitý řád.

Široká laická veřejnost se často dotazuje pedagogů, jak má být dítě na vstup do školy připraveno. V první řadě je třeba, aby bylo dítě dostatečně vyspělé a pro tyto změny zralé.

Ve druhé řadě je třeba, aby bylo dítě vybaveno kompetencemi, které mu takovou změnu umožní absolvovat bez větších potíží.

V souvislosti se vstupem dítěte do školy se hovoří o školní zralosti, školní připravenosti a školní způsobilosti. Jedná se o základní pojmy, které jsou v odborné terminologii občas prezentovány s určitými odlišnostmi.

## 1.1 Školní zralost

Termín „školní zralost“ zřejmě pochází z německého slova *Schulreife*, který se začal používat ve 30. letech 20. století ve vídeňské psychologické škole Ch. Bühlerové.

*„Počáteční koncepce „školní zralosti“ vycházely především z podnětů vývojové psychologie a jejich periodizačních schémat, z představ o kritickém období vývojových změn kolem 6. roku dítěte (Bühlerová, Hetzerová, Baarová, Kern aj.)“.* (Vágnerová, Valentová, 1994, s. 74) Školně zralé dítě vývojovou změnou prošlo, nezralé ne.

V našich zemích se zabýval otázkou doby vhodného nástupu dítěte do školy již J. A. Komenský. V Informatoriu školy mateřské se zmiňuje o dvou podmínkách, které by dítě před nástupem do školy mělo splňovat – umět vše, co se mělo naučit v klínu mateřském, tedy ty znalosti a návyky, které se od něj na prahu školy očekávají a schopnost soustředit se na otázky a odpovědi, tedy přiměřené intelektové schopnosti. Zároveň se zmiňuje o individuálních rozdílech mezi dětmi a možnosti posunout začátek školní docházky podle individuálních dispozic dětí.

Počáteční koncepci školní zralosti u našich psychologů v 60. a 70. letech (Jirásek, Langmeier, Matějček aj.) ovlivňovala především německá psychologická tradice představovaná A. Kernem. Stále sice používají termín školní zralost, vycházejí ale z komplexního pojetí psychického vývoje. Mateřská škola a rodina působící na rozvoj dítěte, podporuje a urychluje rozvoj dispozic potřebných pro vstup do školy. Termín zralost je většinou spojován se spontánním vývojem, biologickým zráním příslušných funkcí.

*Langmeier (1966) pokládá za školní zralost „takový stav somato – psychického vývoje dítěte, který je vymezen přiměřenou výkonností, přizpůsobeností a subjektivním pocitem štěstí a je současně předpokladem pro plnění nových úkolů a nároků.“*

Jirásek (1960) definuje školní zralost jako *„dosažení takového stupně ve vývoji, aby se dítě mohlo bez obtíží účastnit společného vyučování ve třídě.“*

Tyborowska (1966) chápe školní zralost *„jako moment rovnováhy mezi požadavky školy a vývojovými možnostmi dítěte.“* (Vágnerová, Valentová, 1994, s. 75)

Nejnovější definice v Pedagogickém slovníku se od citovaných v zásadě neliší.

*„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)

### 1.1.1 Fyzická zralost

Kolem 6.roku věku dítěte dochází k fyzickým změnám. Dochází ke změnám proporcí těla a k celkovému protažení postavy. Jednoduchým testem je tzv. filipínská míra, kdy jistým ukazatelem fyzické zralosti je skutečnost, že dítě ohne pravou paži přes temeno vzpřímené hlavy, a dosáhne si na levé ucho. Růstový věk se zjišťuje i prostřednictvím Kapalínova indexu, který vychází z poměru mezi výškou a hmotností dítěte (výška 120 cm, hmotnost 20 kg). Změna proporcí předpokládá u dítěte i kvalitativní změnu motoriky, dochází k lepší koordinaci pohybů. Období před vstupem do školy je charakteristické i výměnou dentice. Vlivem dokončování osifikace zápěstních kůstek se rozvíjí jemná motorika. Ukazatelem fyzické pohody je i dobrý zdravotní stav.

### 1.1.2 Psychická zralost

Psychická zralost je charakterizována určitou úrovní zralosti centrálního nervového systému, projevující se rozvojem poznávacích procesů. Dochází k diferenciaci vnímání, myšlení přechází od prelogických operací do stádia konkrétních logických operací, oprošťuje se od egocentrismu a prezentismu. Paměť je obohacena o fázi záměrného zapamatování, čímž dochází ke zvyšování její kapacity. Dochází k rozvoji pozornosti, jako důležitému předpokladu úspěšného osvojování si poznatků.

Zralost centrálního nervového systému podmiňuje i rozvoj motoriky, zejména pak jemné motoriky, motoriky mluvidel, mikromotoriky očních pohybů, senzomotorických dovedností. Dochází k lateralizaci ruky.

Zralé dítě je lépe schopno adaptovat se na školní režim, je odolnější vůči zátěži, což mu umožňuje uplatnit adekvátně všechny rozumové schopnosti.

V této oblasti je někdy zahrnuta i pracovní zralost, která předpokládá schopnost soustředit se na danou činnost a dokončit ji, ale i samostatnost, aktivnost a přiměřené psychomotorické tempo. Pracovní zralost zahrnuje také schopnost přizpůsobovat se změnám v pracovních činnostech a střídání úkolů.

Důležitým předpokladem školní úspěšnosti je i přiměřený rozvoj řeči.

### 1.1.3 Emocionální a sociální zralost

Emocionálně zralé dítě je odolnější vůči zátěži, nedělá mu příliš potíže odpoutat se od rodičů, zvládá i drobnější neúspěchy. Citová zralost podmiňuje motivovanost k učení a rozvoj autoregulačních procesů. Rozvoj volních vlastností je spojen s vědomím povinnosti.

Sociální zralost předpokládá schopnost řešit jednoduché konflikty, přizpůsobit se autoritě, přijmout roli školáka. Sociálně vyspělé dítě je schopné komunikovat se svými vrstevníky i s dospělými, akceptuje obecné normy chování.

## 1.2 Školní připravenost

Termín „školní připravenost“ se začíná objevovat v 70. letech zejména u pedagogů, protože podle nich lépe vystihuje význam učení v širokém pojetí jako činitele ovlivňujícího úspěšnost dítěte ve škole. Kořínek hledá vztah mezi rozvojem dítěte a požadavky školy, kdy plná zralost není nutná, protože škola musí dispozice dítěte soustavně rozvíjet. Pro tuto teorii nachází podporu v pracích východoněmeckých pedagogů, zejména Witzlaka.

Školní připravenost je definována i Bělinovou, která připravenosti rozumí „*stupeň všestranného vývoje dítěte, který je podmínkou pro začlenění do soustavné školní práce.*“ (Vágnerová, Valentová, 1994)

Vývoj dítěte vždy probíhá v interakci s prostředím, ve kterém dítě vyrůstá, se záměrným i nezáměrným ovlivňováním všech, kteří na dítě působí. Působení vnějších i vnitřních vlivů spolu s podílem učení zahrnuje termín „školní připravenost“.

Školní připravenost je „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)

### 1.2.1 Dimenze školní připravenosti

Podle Valentové (In: Koláriková, Pupala, 2001) lze školní připravenost charakterizovat několika složkami, které zahrnují jak vnitřní vlivy (zrání CNS, rozvoj kognitivních procesů), tak i vlivy vnější (působení prostředí, výchovného vedení).

#### 1. Kognitivní připravenost souvisí s rozvojem poznávacích procesů.

**Myšlení** se postupně stává analytickým, podle Piageta nastupuje etapa „operačního konkrétního myšlení“. Logické operace se naopak rozvíjejí především učením, učitel dítěti pomáhá rozvíjet kromě konvergentního také divergentní myšlení, různé způsoby řešení téhož problému.

Spolu s vývojem myšlení se obohacuje i **řeč**. Schopnost komunikace závisí na osvojených verbálních dovednostech - správné výslovnosti, schopnosti souvisle se vyjadřovat a dostatečně bohaté slovní zásobě.

Dochází k diferenciaci **vnímání**, které je důležitým předpokladem výuky čtení a psaní.

Rozvoj **pozornosti** souvisí se zralostí CNS, která je předpokladem k vytvoření vnitřních autoregulačních mechanismů. Nezralost pozornosti snižuje efektivitu řízeného učení.

**Představivost** ztrácí svou spontaneitu a nezáměrnost.

Na počátku školní docházky převládá mechanická **paměť**, spontánní paměť se postupně obohacuje o paměť záměrnou.

**2. Emocionálně – sociální dimenze** školní připravenosti souvisí úzce s přijetím nových rolí. Pochopení povinnosti jako nadřazeného pojmu je důležitým předpokladem pro přijetí role školáka. Dítě by mělo také diferencovat různé role a rozlišovat chování, které je s nimi spojeno – role učitele spojená s autoritou, role žáka jako osoby podřízené, role spolužáka. Mělo by se orientovat v hodnotovém systému a respektovat běžné normy chování, umět zhodnotit, co je správné nebo nesprávné. Motivace ke škole se rozvíjí pod vlivem názorů a postojů rodičů.

**3. Pracovní dimenze** zahrnuje určité důležité návyky - vytrvalost, sebeovládání, schopnost překonávat překážky, samostatnost, schopnost dokončit práci. Dítě by mělo umět odlišit hru od povinnosti. K pracovní složce patří i přiměřené psychomotorické tempo.

**4. Somatická složka** školní připravenosti zahrnuje zrání organismu, které se projeví mimo jiné emoční stabilitou a odolností vůči zátěži školních nároků. Jedná se v podstatě o biologické aspekty školní zralosti.

### 1.2.2 Různé pojetí školní připravenosti a školní zralosti

Valentová chápe školní připravenost komplexně. (Valentová, In: Kolláriková, Pupala, 2001, s. 219) Někteří psychologové nadále používají termín „školní zralost“, přičemž mají na mysli také komplexní charakteristiku (Langmeier, 1983), ale setkáme se i s názory dalších, např. Vágnerové. Ta obě složky (biologické zrání a vlivy učení) ve své Vývojové psychologii (2000) odděluje.

*„Pro úspěšné zvládnutí role školáka jsou potřebné také mnohé kompetence, které se rozvíjejí učením a jsou tudíž závislé na specifické sociální zkušenosti.“*  
(Vágnerová, 2000, s.141)

Vágnerová ovšem poznamenává, že *„v obvyklém pojetí vyjadřuje termín školní připravenost souhrn předpokladů, nezbytných pro úspěšné zvládnutí všech nároků školy.“*

Školní připravenost je v současné době prezentována v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání klíčovými kompetencemi. (RVPPV, 2004)



### 1.3 Školní způsobilost

Pojmy „školní zralost“ a „školní připravenost“ vystihují předpoklady dítěte pro zahájení školní docházky a mohou být vykládány z psychologického nebo pedagogického hlediska různě (viz výše). V 80. letech se začal v odborné pedagogické literatuře objevovat pojem školní způsobilost (Schulfähigkeit), který by měl vyjadřovat komplexnost obou zmiňovaných termínů. O tomto termínu se zmiňuje i Langmeier (1983) v souvislosti s výcvikovými plány v mateřských školách. V zásadě se však takovéto vyjádření nevžilo, protože **způsobilé** pro školu jsou prakticky všechny zdravé děti. (Mertin, 1997) Pokud by bylo dítě označeno za **nezpůsobilé**, jednalo by se zřejmě o dítě handicapované, které nikdy nedosáhne kvalit dítěte zralého pro školu. Nebylo by tedy možné takto označovat děti např. při žádosti o odklad školní docházky. Termín „školní způsobilost“ není definován ani v Pedagogickém slovníku.



## 2 Školní úspěšnost

Pod pojmem „školní úspěšnost“ si asi většina z nás představí dítě, které nemá ve škole větší problémy. Vágnerová (1996) spojuje školní úspěšnost s rozvojem poznávacích procesů, které jsou ovlivněny jak zráním, tak učením. Pro školní práci je potřebné, aby dítě uvažovalo na úrovni konkrétních logických operací, aby mělo určitým způsobem rozvinuté autoregulační procesy a aby chápalo povinnost, jako obecně významnější motiv.

*„Odpovídající školní připravenost je – nikoliv jedinou, ale nutnou – podmínkou perspektivní školní úspěšnosti dítěte.“* (Valentová, In: Kolláriková, Pupala, 2001, s.230)

V Pedagogickém slovníku je školní úspěšnost definována nejen jako 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, pile aj., ale také dílem učitele, respektive součinnosti obou aktérů“*. (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, s. 242)

Snad každý z rodičů si přeje, aby jeho dítě bylo ve škole úspěšné. Proto věnují velkou pozornost nejen tomu, aby bylo dítě na školu dobře připravené - a tedy výběru kvalitní mateřské školy, ale i výběru školy, kterou bude dítě navštěvovat. Zajímá je, jakou má škola koncepci, jak kvalitní učitelé ve škole pracují, jaká je nabídka dalších vzdělávacích a zájmových aktivit (viz Praktická část, kap. 9.2.3 – Obavy rodičů před vstupem dítěte do školy). Z pohledu učitelů je velká pozornost věnována osobnosti budoucího školáka a jeho kompetencím.

### 2.1 Kompetence budoucího školáka

Kompetencemi obecně rozumíme *„soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní 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.

### **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, které je obklopuje. 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. Kompetence k řešení problémů**

Dítě si všimá dění i problémů kolem sebe, na základě zkušeností řeší samostatně ty situace, které už zná. Hledá různé způsoby řešení na základě pokusu a omylu, 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 vyhýbat 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, frustrační tolerance.

### **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. Dítě je schopno využívat informačních a komunikativních prostředků. 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.

#### **4. Kompetence sociální a personální**

Dítě samostatně rozhoduje o svých činnostech, umí vyjádřit svůj názor, chápe, že nese odpovědnost za své jednání. Napodobuje prosociální 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. Bylo by možné sem zařadit i schopnost dodržovat pravidla a hrát fěr. Důležitá je samostatnost, rozhodnost, sebepojetí, sebeuplatnění, citlivost, ohleduplnost, tolerance, schopnost pomoci druhým, schopnost spolupráce a domluvy, ale i schopnost ve skupině se prosadit, případně podřídít.

#### **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 zodpovědnost. 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 svém prostředí, chová se zodpovědně ke svému zdraví, dbá i o bezpečí druhých. Vytváří se základy zodpovědnosti, empatie, sebehodnocení, svědomitost, schopnost vyrovnat se s neúspěchem.

### **2.2 Přípravenost učitelů**

Učitel v 1.třídě a v celé primární škole je pro dítě velmi důležitou osobou. Dítě si k němu většinou vytvoří velmi silný citový vztah, představuje autoritu, důležitý vzor, se kterým se dítě identifikuje. Učitel vytváří celkové klima ve třídě, ovlivňuje strukturu sociálních vztahů dětí, učí je komunikaci a společnému soužití. Učitel s dětmi pracuje ve třídě většinou sám, má tedy větší zodpovědnost za jejich rozvoj a musí zvládnout větší obsahovou šíři výuky. V závislosti na věkových zvláštностech dětí jim musí být schopen zprostředkovávat celistvý obraz světa. V současné době je

kladen důraz na kompetentnost učitelů primární školy, která má určitá specifika. (Havlík, Kot'a, Spilková a kol.1998)

## 2.2.1 Klíčové kompetence učitele primární školy

### 1. Osobnostní kvality učitele

Učitel by měl mít určitou etickou úroveň, být sociálně zralý, mít ustálený systém hodnot, ale měl by být také fyzicky a psychicky zdravý. Protože pracuje s dětmi ve velmi citlivém období, je stejně důležitý kultivovaný mluvní projev a schopnost sociální komunikace, protože je hlavním činitelem ve vytváření třídního klima.

### 2. Pedagogická a psychodidaktická kompetence

Učitel musí být schopen kvalitní **pedagogické diagnostiky**, aby zjistil potenciál každého dítěte a jeho možnosti rozvoje. Vytváří prostor pro individuální vyjádření a potřeby každého dítěte. Umožňuje dítěti, aby maximálně rozvinulo všechny svoje schopnosti a pomáhá mu vytvořit si víru v sebe sama. Je po rodičích nejdůležitějším činitelem v uvádění dítěte do běžných životních situací. S otázkou pedagogické diagnostiky souvisí i otázka **intervence**, volby opatření k odstraňování specifických problémů. V dnešní době je za důležitou považována i kompetence **teoretické reflexe** vlastní učitelské činnosti – volby pojetí vyučování, didaktických možností i alternativ a jejich prezentace směrem ke školské komunitě i veřejnosti. Nároky kladené na učitele primární školy jsou i v oblasti **komunikace s rodiči**. Je třeba, by učitel uměl jednat s lidmi s různých sociálních vrstev, výhodou bývá pozitivní vztah rodičů ke škole a většinou i důvěra k učiteli.

### 3. Předmětové kompetence

Učitel v primární škole většinou pracuje ve třídě sám. Proto jsou na něj kladeny i nároky multidisciplinární. Jeho znalosti musí být na vysoké úrovni zejména v oblasti jazykového, literárního, vlastivědného a přírodovědného vzdělání, ale musí mít i určitou matematickou logiku a múzické a tělesné schopnosti. Učitel by měl být zastáncem kulturních tradic a regionalistiky.

## 2.3 Přípravenost školy

Současný důraz na osobnostní rozvoj dítěte předpokládá, že škola bude akceptovat děti s různými zvláštnostmi osobnostního potenciálu. Pokud mluvíme o připravenosti dětí na školu, není jistě zanedbatelná otázka připravenosti školy na **děti s individuálními odlišnostmi**. Určitým prostředkem k tomu, aby byla škola na takovéto děti připravena, je možnost vytvářet své vlastní školní programy, protože obecně závazný program je pouze rámcový (RVP ZŠ, 2004). Školní program by měl být vytvořen tak, aby akceptoval individualizaci a variabilitu metod. Z tohoto hlediska se jeví jako žádoucí spíše osobnostní zaměření školy, než zaměření na výkon. V každém případě vždy platí, že by škola při adekvátním uspořádání vyučování a při správném emočním klimatu ve třídě měla uspokojovat potřeby dětí, zejména potřebu činnosti, zvědavosti, radosti ze získávání vědomostí, potřebu být úspěšný aj.

Další podmínkou připravenosti školy na přijetí dětí do 1.tříd je zabezpečení přiměřených podmínek, které by podporovaly **důvěru rodičů i dětí**. Jedná se zejména o přiměřený počet dětí ve třídách, složení dětí ve třídě, volbu učitelky – elementaristky, která by se, pokud možno, neměla v průběhu roku měnit. Další podmínkou je dostupnost podpůrných služeb – např. speciálního pedagoga, psychologa, logopeda. Situace, které mohou nastat – absence učitelky a její zastoupení, by škola měla mít předem jasné.

### 2.3.1 Alternativní a inovativní školy

Současná transformace školství umožňuje do škol zavádět moderní prvky a v některých případech mluvíme o inovativní škole. (Průcha, 2001) Většinou se jedná o vnitřní proměnu v rámci běžné školy. Důraz je kladen na osobnostní a sociální rozvoj žáků, konstruktivistické způsoby ve zprostředkování poznání a o integraci poznatků z různých oblastí. V této souvislosti je možné zmínit se o alternativních směrech ve vzdělávání. (Spilková, 2005) Klasickými alternativami jsou zejména školy waldorfského typu, které jsou u nás nejpočetnější (počet

7 základních škol v letech 2002/2003 a další jsou na různém stupni realizace). Další nejpočetnější skupinou jsou školy, které využívají prvky daltonského plánu. Podle koncepce Montessori v naší republice pracují 3 základní školy a další se chystají. S prvky pedagogiky Montessori pracuje řada zvláštních škol. Jedna škola využívá koncepcí jenského plánu. Alternativou pro předškolní a mladší školní děti je koncepce Začít spolu. Moderními českými alternativami jsou zejména Škola podporující zdraví (Zdravá škola), Obecná škola a Škola hrou. Některé moderní školy využívají inovativních metod a postupů – projektová metoda, metoda diskuse apod. (Průcha, 2001)

### 2.3.2 Koncept kvalitní školy

Kvalitní a moderní škola by měla mít jasnou koncepci. (Spilková, 2005) Základním kamenem je **filosofie školy**, její vize a jasně koncipované cíle. Dlouhodobý plán rozvoje školy a možností jejího zkvalitňování určuje **kvalitní systém řízení školy**. Zpracování **školního kurikula** umožňuje profilaci školy podle jejích specifických podmínek. Vymezuje mezi jiným i způsob komunikace školy s rodiči i ostatními partnery, způsob evaluace i hodnocení práce učitelů. **Kvalitní pedagogický sbor** se vyznačuje profesionalitou, otevřeností k novým přístupům i spolupráci s partnery, angažovaností, identifikací se školou. **Didaktická koncepce výuky** je převážně progresivní, zaměřená na vyvážený rozvoj osobnosti, pozitivní přístup k žákovi, využívá konstruktivistického pojetí výuky. Hodnocení žáků je převážně kvalitativní, diagnostické a intervenující. Důraz je kladen na spolupráci s rodiči jako partnery. Dobrá škola by měla mít svou **autenticitu**.

### 2.3.3 Zmírnění obtížnosti přechodu do základní školy

Jedním ze strategických cílů UNESCO v oblasti předškolní výchovy a vzdělávání je „*úzké propojení předškolní výchovy a vzdělávání se systémem primárního vzdělávání*“ (Národní zpráva o stavu předškolní výchovy..., 2000, s. 87).



V praxi tento cíl není naplňován příliš často, snad proto, že se Rámcové programy teprve dostávají do praxe. Mnohé mateřské i základní školy se však pokoušejí zmírnit obtížnost přechodu mezi rodinnou nebo mateřskou školou a základní školou různými opatřeními: (Mertin, 1997)

- organizačně spojují poslední ročník mateřské a první ročník základní školy – společná budova, setkávání s dětmi i učiteli – např. projekt „Škola bez dveří“
- systematicky připravují děti na požadavky základní školy – aktivity spojené s hrou, vzájemná setkávání, pravidelná spolupráce, např. projekt „Škola nanečisto“
- pozvolnější nástup tradičního učení v 1.třídě – posilování motivace ke škole, např. program „Obecná škola“ (Opravilová, 1998b)
- zakládají přípravné třídy pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí
- nabízejí programy ze strany mateřských i základních škol, ale i jiných zařízení (mateřská centra, Domy dětí a mládeže, kroužky, soukromý sektor).

Existuje také výraznější nabídka v náročnosti a pojetí základních škol – speciální školy, specializované třídy.

## 2.4 Význam mateřské školy

*„Nedílnou součástí vzdělávacího působení v každé etapě vývoje dítěte je příprava na další životní období.“* (Mertin, 2003, s. 218)

Vstup do mateřské školy hraje v životě dítěte velkou roli. Znamená velkou změnu dosavadního způsobu života - změnu režimu, odloučení od rodičů. Pro dítě se stává mnoho věcí novými, mnoho věcí se teprve musí naučit. Období mateřské školy je obdobím snad nejprudšího vývoje dítěte, pomineme-li prvopočáteční vývojové období. Není možné tuto dobu pojmout pouze jen jako období přípravy na pozdější vstup do školy, jako by právě vstup do školy měl být jakýmsi mezníkem, ke kterému všechno směřuje. Mateřská škola je po rodině nejvýznamnějším místem, kde probíhá **socializace** dítěte – dochází k navazování vztahů s jinými dospělými a zejména s vrstevníky, osvojování si společenských pravidel a norem. Dochází k rozvoji **komunikace**, která vzniká v interakci s ostatními.



Monatová (2000) upozorňuje na skutečnost, že v mateřské škole, která je zaměřena na činnost dětí ve skupině, mají děti lepší předpoklady pro dobrou adaptaci ve škole. Na základě vztahu s vrstevníky dochází k rozvoji mnoha důležitých schopností. (Matějček, 1996, 2005) V této souvislosti je možné mluvit o schopnosti **spolupráce, prosociálních vlastnostech** (tolerance, obětavost, solidarita) a **přátelství**. Mateřská škola je i místem spoluprožívání, sdílení, humoru.

Positivní funkci má mateřská škola i vůči **rodině** a pokud je v rodinném prostředí problém, může být prostředí mateřské školy pro dítě bezpečným a citově stabilním místem. Mateřská škola může pomoci kompenzovat také nevhodný vliv rodinného prostředí, nebo zvláštnosti výchovného vedení.

V mateřské škole se rozvíjejí i **návyky a dovednosti**, kde hraje důležitou roli i dětská skupina. V období, kdy dítě chce jednat a vypadat jako ostatní, je možné mluvit o období konformity. V této době je důležité rozvíjet společenské a hygienické návyky a sice – utvářet je správně.

Pro výchovu k **toleranci** je předškolní věk a prostředí mateřské školy nejvhodnější podmínkou.

Kromě tohoto obecného významu mateřské školy je možné se zmínit v souvislosti se vstupem dítěte do školy ještě o dalších dvou liniích, které budou pro dítě a jeho úspěšnost ve škole zásadní.

Ve škole dítě musí obstát ve dvou rovinách (Matějček, 1996)

1. v rovině společenské situace dítěte ve škole.
2. v rovině školního prospěchu

ad 1. V mateřské škole jde o rozvoj osobnostního potenciálu dítěte tak, aby ve školní třídě obstálo. Tento cíl je i hlavním posláním současné mateřské školy. (RVPPV, 2004)

**Rozvoj osobnosti** dítěte probíhá od narození, zpočátku dítě přijímá zpětnou vazbu pouze od svých nejbližších, později od ostatních dospělých i vrstevníků. Dítě si vytváří obraz o sobě, o tom, jaké je a jak ho ostatní vidí. I když stále přetrvává egocentrické pojetí, přesto se názory ostatních vtiskují do pojetí dítěte o sobě. Vytvářejí se základy **sebevědomí, sebehodnocení a sebeúcty**. To, jaké dítě je, jak se

samo vidí, jak se chová k druhým, se odráží ve vztahu k ostatním. Dítě se učí spolupracovat, komunikovat, prosadit se, učí se nabídnout pomoc, ale taky o ni požádat, být kamarád. To, aby dítě obstálo, předpokládá i toleranci k názorům druhých, nesobeckost, ale i schopnost vyjádřit své vlastní názory. Ve škole musí být dítě schopné **samostatně pracovat, rozhodovat se**. V mateřské škole jsou těmto důležitým schopnostem položeny základy. Díky organizaci, která je v mateřské škole nastavena, rozvíjí i **pracovní návyky**, zejména pak u dětí před vstupem do školy – vydržet u určité činnosti a dokončit ji, odložit v určitých situacích svá přání a přizpůsobit se, zapojit se i do činností, které nejsou pro dítě atraktivní. K tomu, aby dítě samo chtělo, musí dozrát, ale vhodným vedením je možné je vést a ukazovat mu cestu. Prostředí mateřské školy a vliv vrstevníků je v tomto směru ideální.

Rozvoj smyslů, kognitivního potenciálu a psychických funkcí, ke kterému v mateřské škole soustavně dochází volbou vhodných činností, by samozřejmě probíhal i bez mateřské školy, pokud by dítě vyrůstalo v podnětném prostředí. Mateřská škola však hraje ve vývoji dítěte významnou roli. Dítě se zde vyvíjí přirozeným způsobem v přirozených podmínkách. Na konci předškolního období má většina zdravých dětí všechny kompetence budoucího školáka.

ad 2. Pro budoucí školní prospěch může mateřská škola položit základy v jeho dobrém startu. (kap. 2.4.1 – Příprava na školu v mateřské škole)

Matějček (1996) dávno před přijetím Školského zákona (č. 264/2004 Sb.) upozorňuje na vhodnost volného přístupu všech dětí do mateřské školy, kromě těch dětí, které jsou nadměrně úzkostné, nebo jim v dobrém zařazení do mateřské školy brání jiné problémy. Matějček (2005) zdůrazňuje „nárok“, ne povinnost. „*Dětská společnost je pro předškolní dítě vývojově nutná*“. (Matějček, 2005, s. 143)

#### **2.4.1 Příprava na školu v mateřské škole**

Již v prvním závazném programu vzdělávacím programu pro mateřské školy – „Výchovné osnovy pro mateřské školy hlav. města Prahy“ z roku 1938 je jedním ze tří hlavních úkolů, které má učitelka sledovat „*Připravit děti pro jejich první povinnost, tj. práci v národní škole: podporovat duševní vývoj dítěte, rozmnožovat*

*zásobu představ, naučit děti mluvit, chápat, pracovat, zvykat je kázni a soustředění.“*  
(Opravilová, 1998 c, s.22)

Před rokem 1989 byla koncepce předškolní výchovy u nás 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)

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)

Strategické cíle UNESCO v oblasti předškolní výchovy a vzdělávání (Národní zpráva o stavu předškolní výchovy..., 2000, s. 87) uvádějí na prvním místě – *„přípravu předškolních dětí na školu a jednotlivých škol na příchod do školského prostředí“*.

Příprava na vstup do školy byla, je a bude úkolem mateřské školy a výchovného působení v předškolním období, ať je zakotvena jako hlavní cíl (do r. 1989), nebo jako úkol (RVPPV), ať se o ní hovoří otevřeně, nebo ne. Zastánci přirozeného hrového prostředí v mateřské škole projevují názor, že děti není třeba 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, 1998 b, s. 24)

Na druhé straně se ale můžeme dočíst, že *„osobnostní orientace samozřejmě nevylučuje, 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, 1998 b, s. 24)

Již v období před dvaceti lety byly ve světě vytvářeny speciální programy pro děti z nepodnětného rodinného prostředí, které měly kompenzovat nedostatky

výchovného vedení v rodině a vybavit děti dovednostmi a schopnostmi potřebnými pro úspěšnou práci ve škole. (Langmeier, Krejčířová, 1998)

Chicagská škola (Thurstonová) vypracovala metody, které u 5-6 letých dětí podporovaly rozvoj primárních intelektuálních schopností. Na tomto základě vídeňská škola (Baarová) vypracovala soustavu vývojové pomoci ke školní zralosti, která kromě obecného rozvoje schopností a speciální podpory rozvoje myšlení, připravovala i rodiče. Přípravné třídy, ve kterých se tato forma podpory školní zralosti podle speciálních metodik uskutečňovala, tvořily organický a spojitý přechod z mateřské do základní školy.

V USA byl nejrozsáhlejším programem zřejmě Headstart program, který měl kompenzovat nedostatky ve výchovném působení rodiny.

V souvislosti s výše zmíněnými programy se autoři zmiňují i o třídách, které byly za účelem přípravy na školu založeny při mateřských školách i u nás. Mnohem širší povědomí je však o přípravných třídách, které jsou určeny pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a rovněž jejich cílem je připravit dítě na vstup do školy.

I v dnešní době některé mateřské školy přímo počítají s rozvojem funkcí potřebných pro budoucí osvojování si školních dovedností. Jedná se o rozvoj zrakové a sluchové percepce, paměti, pozornosti, grafomotorických dovedností, předmatematických představ. Je možné využít prvků různých koncepcí, např. Metoda dobrého startu (Bogdanowitzová, Swieroszová, 1998), nebo preventivního programu Předcházíme poruchám učení (Sindelarová, 1995). Práce s takovými programy směřuje k dětem, které jsou ohroženy nějakým deficitem dílčích funkcí, které by mohly signalizovat poruchy učení. S ostatními dětmi je možné rozvíjet zmíněné funkce nenásilně hravou formou v přirozených situacích a využít tzv. „situačního učení“.

V mateřské škole je možné děti postupně nenásilně připravovat i na systematické učení, které se vstupem do školy stává dominantní. Rozumové procesy se proto stávají úmyslnými, uvědomělými a cílevědomými. Rozvíjí se **volní procesy** – činnosti se stávají plánovitější, uplatňuje se i vytrvalost a snaha dokončit úkol. Vzniká pocit povinnosti zapojit se do některé činnosti na pokyn učitelky, ale i způsobilost přijmout úkol. Podmínky v mateřské škole umožňují pracovat s každým

dítětem podle jeho individuálních potřeb. Individuální postup nastíní pedagogická diagnostika a je dobré v tomto směru spolupracovat i s rodiči.

Názory na to, zda v mateřské škole děti připravovat přímo na vstup do školy se různí. Jedni se domnívají, že je zbytečné děti na vstup do školy připravovat, brát jim bezstarostné období her. Jiní naopak soudí, že dítě přirozeně dozrává do období, kdy chce pracovat, plnit určité úkoly, mít určitou povinnost. (Mertin, 2003)

Neméně důležitým aspektem hovořící pro určitý typ přípravy dětí pro vstup do základní školy je fakt, že základní školy dosud nejsou schopny akceptovat výraznější rozdíly mezi dětmi.

Podle Mertina (2003, s.218) „*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.*“

### 3 Posuzování připravenosti dětí pro školu

Otázka připravenosti dětí na vstup do základní školy dávno překonala práh mateřských škol a pedagogicko-psychologických poraden. Se zájmem o tuto oblast roste i počet odkladů školní docházky. Rodiče se již nebrání vyšetření svých dětí v pedagogicko-psychologické poradně, naopak, někteří přicházejí do poradny s jasně formulovaným požadavkem na odklad, zvláště, pokud se jedná o chlapce narozené v prázdninových měsících. (Mertin, 2003)

Informovanost rodičů se rozšířila i vlivem dostupné populárně psané pedagogické literatury. Na trhu se objevila řada knih, které seznamují rodiče s problematikou vstupu dítěte do školy (Budíková, Krušinová, Kuncová, 2004, Verecká, 2002), seznamují rodiče nejen s tím, co dítě čeká se vstupem do školy, ale uvádějí i praktické náměty, jak si ověřit schopnosti svého dítěte. Jiné publikace se věnují problematice první třídy (Kutálková, 2000, Klégrová, 2003) s přihlédnutím ke školní připravenosti. Celému období předškolního věku se zaměřením na rozvoj schopností je věnována publikace *Bezstarostné roky?* (Kucharská, Švancarová, 2004).

Na webových stránkách věnovaných rodině (např. [www.rodina.cz](http://www.rodina.cz)) probíhají diskuse o odkladech školní docházky, o lateralitě, rodiče si vyměňují zkušenosti a vzájemně si radí. To vše přispívá k lepší informovanosti rodičů a také ke vzbuzení zájmu o tuto oblast. Rodiče znají své dítě nejlíp a pokud mají srovnání (se starším sourozencem, s jinými dětmi), většinou si udělají názor na to, jestli je už dítě pro školu připraveno.

Mateřská škola je místem, kde dítě tráví velkou část dne a učitelky tak mají možnost dítě poznat. Většinou jsou to právě učitelky, na které se rodiče obracejí s dotazem, zda je dítě schopno nastoupit do školy a do jaké míry je na školu připraveno. Pokud si učitelka není zcela jistá, nebo rodiče nejsou ochotni akceptovat její názor, doporučí učitelka návštěvu pedagogicko – psychologické poradny. Poradcem může být také jiný odborník, např. logoped nebo neurolog, případně pediatr.

Určitou roli v posuzování připravenosti na školu hrají screeningové archy, které se občas do mateřské školy dostanou (**příloha č. 1**), avšak učitelky v plné míře



spoléhají spíše na svou pedagogickou diagnostiku s různými způsoby záznamů (portfolio, forma papírků s poznámkami, vlastní záznamové archy).

Jistou roli v rozhodování o tom, zda je dítě na školu připraveno, může být návštěva učitelky z 1.třídy s jasně formulovanými požadavky na budoucího prvňáčka, nebo přímo návštěva školy. Určitou měkkou formou posuzování školní připravenosti je i zápis do školy.

### 3.1 Screening v mateřských školách

Před rokem 1989 bylo vcelku běžné, že docházelo k screeningovému vyšetření celé populace v mateřských školách. Běžně byly využívány orientační testy školní zralosti buď samotnými učitelkami nebo psychology přímo v mateřské škole, ale i pediatry v rámci předškolních prohlídek. Iniciátorem předškolních prohlídek byl J. Jirásek. Bylo běžnou praxí, že učitelka v mateřské škole vyplňovala arch týkající se schopností a chování dítěte pro potřeby pedagogicko – psychologické poradny, čímž se na konečném rozhodnutí psychologa podílela. (**příloha č. 2**) V dnešní době se takový způsob spolupráce nevyžaduje.

Valentová (2002) rozlišuje v screeningu školní připravenosti 2 přístupy.

**1. Globální přístup**, který se zaměřuje na výkon, který je výsledkem rozvoje předpokladů k osvojení si základů vzdělanosti. Mezi tyto metody patří i orientační testy školní zralosti. (OTŠZ – Jirásek, Kollárik, 1984, Test hvězd a vln, Kucharská, Šturma, 1993 – **příloha č. 3**)

**2. Specificky diferencovaný přístup**, který obsahuje úkoly zaměřené na zjišťování úrovně jednotlivých psychických struktur, které jsou pro školní práci důležité. Tento přístup zahrnuje diagnostickou činnost učitelek mateřské školy.

Učitelky mateřských škol nemají v současné době v ruce žádný nástroj k screeningovému zjišťování školní připravenosti, než je pedagogická diagnostika.



Neexistuje obecně platný test, který by byl určen přímo učitelkám mateřských škol a mohl být využíván plošně. V případě nedostatků zjištěných pedagogickou diagnostikou odesílá učitelka dítě do pedagogicko – psychologické poradny, nebo s ním na základě zkušeností dále pracuje, pokud se jedná o deficity, které se dají nácvikem odstranit.

Existují programy, které umožňují učitelce včas odhalit některé nedostatky, jako je např. Metoda dobrého startu (Swierkoszová, Bogdanowitzová, 1998), Předcházíme poruchám učení (Sindelarová, 1995). Některé z těchto programů je možné provádět s celou třídou, některé části je třeba s dítětem zkoušet individuálně. Proškolená učitelka může použít Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky (Švancarová, Kucharská, 2001).

Některé pedagogicko – psychologické poradny, které úzce spolupracují s mateřskými školami, vydávají metodické listy zaměřené na posuzování školní zralosti (Kondáš, 1980 - **příloha č. 4**), jinde se učitelky ke screeningovým testům dostanou na různých seminářích. (**příloha č. 5**)

Jednou z poměrně rozšířených a poměrně snadno použitelných pomůcek je kruhové schéma „Co už umím“ (Svobodová 1997 – **příloha č. 6**). Za předpokladu, že učitelky začnou schéma vyplňovat již při nástupu dítěte do mateřské školy, vznikne před jeho nástupem do školy poměrně ucelená mozaika jeho schopností a dovedností.

Obecně lze říci, že sice žádný oficiální screeningový test školní zralosti pro použití v mateřské škole neexistuje, ale přesto jsou využívány dostupné orientační testy školní zralosti (zde je riziko nedostatečné interpretace), programy a testy sestavené pro děti s rizikem SPU, různé screeningové archy poskytované pedagogicko – psychologickými poradnami nebo kruhové schéma „Co už umím“. Jiné pomůcky a programy si učitelky sestavují samy, často využívají diagnostiky a portfolií, která v případě pochybností vyhodnocují.

Nejdůležitějším nástrojem učitelky mateřské školy před vstupem dětí do školy zůstává tedy pedagogická diagnostika. Dittrich (1993, s.22) se dokonce zmiňuje o tom, že „*pouze výrazné případy školní nezralosti jsou vyšetřovány v poradnách, rozhodující posouzení je tedy nyní v rukou školených učitelek mateřských škol.*“

### 3.2 Testování školní zralosti v pedagogicko-psychologické poradně

Počáteční koncepce školní zralosti vycházely z vývojové psychologie a periodizačních schémat vídeňské psycholožky Ch. Bühlerové. Ta poukázala na vývojové změny, převážně fyziologicky podmíněné, kterými dítě prochází v období kolem 6.roku. (Vágnerová, Valentová, 1994). Těsný vztah mezi dosažením tělesné formy a psychickou zralostí pro školu shledala Hetzerová. Shoda se však nakonec projevila pouze u jedné třetiny případů, jak zjistil Meinert. (Švancara, 1980) 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)

V různých obdobích se psychologové zaměřovali na zralost jednotlivých oblastí, které měly prokázat celkovou zralost pro školu. Např. G. Strebelová se ve svých 12 testech zaměřila na rozumovou složku zralosti s tím, že při plnění různých kombinací úkolů různé náročnosti se dítě dostává do takové zkouškové situace, že vyšetření rozšiřuje rozsah nároků i na další oblasti. (Švancara, 1980)

Čeští psychologové navázali na práce německých psychologů, zejména 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 (Grundleistungstest) měl 6 úloh a byl poměrně časově náročný. Dítě mělo za úkol čmárat, jako když píše, obkreslit jednoduchou větu napsanou psacím písmem, nakreslit dětskou postavu (živý model), obkreslit skupinu bodů a 2 úkoly postihovaly určování simultánního množství.

V roce 1969 J. Jirásek a V. Tichá Kernův test modifikovali a zkrátili a používá se dodnes (**příloha č. 7**) Je založen na zákonitosti percepčně motorického vyspívání dítěte.

- kresba mužské postavy (prokazuje se vývojová úroveň kresby)
- nápodoba psacího písma v jednoduché větě
- obkreslení skupiny teček

První subtest umožňuje orientační posouzení rozumové úrovně, další dva úkoly odhalují volní úroveň dítěte, soustředěnost, úroveň duševního vývoje. Dítě prokazuje, zda je na takové úrovni, aby dokázalo zvládnout princip napodobování předlohy.

Nedostatkem testu byla absence části pro posouzení verbálních projevů dítěte. Proto byl později k testu připojen subtest verbálního myšlení (**příloha č. 8**)

V případě zjištění nezralosti dítěte J. Jirásek klade důraz na společný postup pediatrů, psychologů a pedagogů při další intervenci. Další odborné vyšetření je vždy nutné. (Švancara, 1980)

V případě orientačních testů školní zralosti je vždy třeba zajistit, aby byl test reliabilní a validní. Kern např. uvádí vztah testových výsledků a budoucího školního prospěchu. Důležitá je dobrá interpretace výsledků testu. Selhání v orientačním testu nemusí být vždy nutně důkazem nezralosti. Vždy je třeba případ individuálně řešit.

Dnešní baterie testů používaná v poradnách je komplexnější. Kromě zmíněných orientačních testů školní zralosti jsou pro potřeby pedagogicko – psychologické poradny k dispozici baterie testů komplexně testující připravenost dětí. Např. Percepčně – kognitivní testy pro předškolní věk (Eisler, Mertin, 1980) obsahují více testů (Test sluchové analýzy - Moseley, Test sluchového rozlišování - Wepman – Matějček, Test zrakovo-sluchového učení - Monroeová, Kinetický reverzní test – Horstová a Modifikovaný reverzní test - Edfeld).

Používá se i test „Zkouška znalostí předškolních dětí“. (Matějček, Vágnerová, 1976) Pokud dítě limity nesplní, je nutné celkové individuální vyšetření, jehož podstatnou částí je i test inteligence (Terman – Merrillová), aby bylo možné blíže ozřejmit příčiny dětské nezralosti. Vždy je na psychologovi, který test pro danou situaci a pro určité dítě zvolí.

Je třeba si opatřit i další informace pozorováním dítěte ve standardních situacích při vyšetřování, ale i získat posudek učitelek mateřské školy a s rodiči důkladně zpracovat anamnézu dítěte. (Matějček, 1991) Velký důraz je tedy kladen na spolupráci.

### 3.3 Možnosti intervence při neadekvátní připravenosti dítěte do školy

Individuální psychologické vyšetření by nemělo pouze konstatovat stav vývoje a rozvoje dítěte, ale mělo by být východiskem pro další postupy. Pro intervenci v předškolním a mladším školním věku dosud nejsou v teorii zobecněny praktické poradenské a pedagogické postupy. Proto neexistuje ani jednoznačná odpověď na otázku, které intervenční postupy jsou nejúčinnější pro odstranění nebo zmírnění handicapů dítěte. (Valentová 2002)

Nejčastěji jsou doporučovány následující typy intervencí.

1. Zařazení dítěte do mateřské školy, případně práce podle individuálního plánu
2. Zařazení do speciální mateřské školy podle typu handicapu
3. Zařazení do přípravných ročníků základních škol či jiných skupin pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí, realizovaných někdy i v PPP
4. Odklad školní docházky o jeden rok

Existují různé formy programů, které mohou být jak preventivní, tak i intervenční. Cílem je zaměřené řízené učení v oblasti s vývojovým deficitem. Podle Valentové (2002) u dětí s komplikovanou školní připraveností většinou nestačí jeden způsob intervence. Nejvhodnější je takový postup, kde spolupracuje rodina s psychologem, učitelkou mateřské školy a později i základní školy.

V souvislosti s intervenčními programy je možné se zmínit o ucelených programech směřujících především k dětem se specifickými poruchami učení, poruchami pozornosti, nebo oslabením některých percepčních funkcí. Pro děti předškolního a mladšího školního věku je sestaven program HYPO, určený ke stimulaci percepčně kognitivních funkcí a posílení pozornosti. Cvičení se provádějí doma po dobu 12 týdnů. Program Grafonáprava je určen pro děti s obtížemi v jemné i hrubé motorice, je skupinový a má 10 lekcí (Klégrová, 2003), nebo Grafomotorika podle Heyrovské. DYS-centrum má podobně zaměřený program s názvem KUMOT a program KUPREV je zaměřen na zlepšení orientace. Je možné se zmínit o programech KUPOZ a DOV (Scharingerova metoda), nebo o české modifikaci tohoto programu – Percepčně motorický nácvik. (Klégrová, 2003)

#### 4 Odklady školní docházky

*„Odklad školní docházky je preventivní opatření, které má chránit děti školně nezralé před selháváním.“ (Klégrová 2003, s. 31)*

Otázka odkladů školní docházky je v poslední době často diskutována zejména v souvislosti s nárůstem jejich počtů.

V období posledních 35let došlo k výraznému nárůstu počtu dětí, u kterých je konstatována nedostatečná připravenost pro školu a je u nich indikován odklad školní docházky o jeden rok. Zpočátku byl odklad školní docházky doporučován výhradně u dětí, které vykazovaly vážné 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 tendenci posílat do školy děti věkově starší, než právě šestileté, o nárocích dnešní školy, o snaze prodloužit dítěti bezstarostné 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). V současné době jsou potřebná dvě odborná doporučení. 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 úplaty (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.

## 4.1 Nepostačující připravenost pro vstup do školy

Věk 6 let nebyl pro vstup dítěte do školy zvolen náhodně. V tomto období dochází k mnoha změnám ve vývoji somatickém i kognitivním a většina dětí je právě v tomto věku adekvátně připravena pro vstup do školy. Přesto se může stát, že některé z dětí připraveno není. Školní nezralost může být globální charakteristikou, nebo se může týkat některé z oblastí školní připravenosti. Za nezralé tedy označíme děti s dílčími nedostatky v některých psychických funkcích, přičemž rozumová úroveň se příliš neodchyluje od normy. (Šturma, 1991) V případě, že by šlo o dítě s výrazně podprůměrným intelektem, bylo by zřejmě na uvážení rodičů, zda dítě zařadit přímo do zvláštní školy, aby se předešlo školnímu neúspěchu.

Šturma (In: Říčan, Vágnerová a kol., 1991) zahrnuje do skupiny nezralých dětí mnohé příliš neklidné, nebo naopak utlumené děti, impulsivní či těžkopádné, neobratné, nesoustředěné, nestálé u úkolu, infantilní, nesamostatné, přecitlivělé, bázlivé, ale i nepodřídivé, nekomunikující se sklonem k negativismu, výbušné apod.

### 4.1.1 Varianty neuspokojivé školní připravenosti

Příčiny nezralosti charakterizoval již Jirásek (1968), jako

- Nedostatky ve výchovném a sociálním působení (i důsledky psychické deprivace a subdeprivace)
- Nedostatky v somatickém vývoji a zdravotním stavu
- Opožděný mentální vývoj, snížení inteligence
- Nerovnoměrný vývoj, oslabení dílčích schopností a funkcí (obtíže na podkladě LMD, nebo časného poškození CNS, specifické vývojové poruchy)
- Neurotický povahový vývoj, neurotické rysy a symptomy



Vágnerová, Valentová, (1994) se na příčiny nezralosti dívají z trochu jiného hlediska.

### **1. Děti výrazně retardované**

Psychická struktura osobnosti výrazně zaostává za úrovní a proporcemi normy, takže děti nejsou schopny vyhovět ani základním požadavkům školy. Příčinou generalizované retardace bývá poškození CNS v období kolem porodu, nebo vývojově raná hluboká mnohostranná deprivace. Může jít i o spojení obou negativních činitelů. Jde o úplnou nezpůsobilost pro školu. O školské zralosti lze uvažovat v rámci požadavků zvláštní školy.

### **2. Děti s mírně podprůměrně rozvinutými dispozicemi**

Celkově rovnoměrně pomalé tempo dozrávání a zřejmě nižším stupněm rozvoje v kognitivní oblasti. Snížená úroveň školní připravenosti přímo souvisí s intelektuálními možnostmi dětí. Objevily se názory, že lehké mentální odchylky jsou ze 75% podmíněny vlivem prostředí. Podle Matějčka bývá dolní hranice normy často projevem citové deprivace v rodině aj. Dlouhodobé pedagogické působení v podobě řízeného učení může ukázat míru zjištěné odchylky.

### **3. Děti, u kterých neproběhla kvalitativní vývojová změna funkčních a morfologických charakteristik relevantních pro školu**

Většinou se jedná o děti s nižším fyzickým věkem v rámci roční populace. Věk se ukázal z hlediska školní připravenosti jako rozhodující znak. Ze 100 dětí narozených v červnu – srpnu tvořily ve vyšetření Valentové (1989) podíly odkladů školní docházky 49%.

### **4. Nerovnoměrný vývoj parciálních funkcí, relevantních pro školní učení**

Nevyrovnanost dispozic pro školní práci se může projevit v nižších předpokladech pro školní úspěšnost. Nerovnoměrnost se může projevit ve všech složkách osobnosti – kognitivní, emoční, motivační, sociální, pracovní, tělesné, pokud nevykazují předpokládanou úroveň vzhledem k věkovým normám. Z hlediska intervence je nutné se zamyslet nad tím, do jaké míry je možné nevyrovnanost hodnotit jako přechodnou záležitost, do jaké míry ji lze korigovat již v předškolním věku a do jaké míry jde o vrozenou charakteristiku osobnosti.

## 4.2 Odklad školní docházky z pohledu statistiky

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

UIV na svých internetových stránkách nabízí přehledy, z nichž je možné vypočítat statistiku odkladů školní docházky v jednotlivých regionech. Je tedy možné porovnat počet odkladů školní docházky v celorepublikovém měřítku s celopražským průměrem a průměrem regionu Prahy 6. Pro srovnání je připojen přehled jedné mateřské školy v Praze 6.

### tabulka 1

Odklady školní docházky – 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 OSD	25842	26,1	23333	24,8	21341	23,6	21554	24,2	92070	24,7

Počet odkladů školní docházky v rámci České republiky dosahuje v posledních 4 letech v průměru **24,7 %**.

### tabulka 2

Odklady školní docházky – Hlavní město 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	84330	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 4 roky **28,5 %**, což je o 3,8 % více, než je celorepublikový průměr.

### tabulka 3

Odklady školní docházky – Praha 6 v období 2001 – 2004

Rok	2001		2002		2003		2004		Celkem	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Děti nastupující do 1. třídy	888	100	891	100	909	100	931	100	3619	100
Z toho děti s OŠD	263	29,7	237	26,6	274	30,1	263	28,2	1037	28,7

Odklady školní docházky v Praze 6 za poslední 4 roky tvoří v průměru **28,7 %** ze všech dětí, které nastupují v daném roce do školy, což je ještě o málo více, než je celopražský průměr.

### tabulka 4

Odklady školní docházky – experimentální MŠ v období 2001 – 2004

Rok	2001		2002		2003		2004		Celkem	
	A	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Děti nastupující do 1. třídy	36	100	36	100	20	100	26	100	118	100
Z toho děti s OŠD	5	13,8	11	30,6	5	25,0	5	19,2	26	22,0

Procento odkladů školní docházky v experimentální škole v porovnání s republikovým průměrem je o **2,7 %** nižší a tvoří **22 %** z dětí nastupujících do školy.

#### 4.3 Odklad školní docházky jako řešení

Důvodem k odkladu školní docházky je nejčastěji 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 úvahám o odkladu školní docházky, zejména u chlapců.

Podle Matějčka (2005) je věkové složení v 1.třídě velmi různorodé. Nejmladším dětem může být právě šest let, v případě předčasného nástupu do školy ještě ani ne šest let. Nejstarším dětem už bylo sedm let, což znamená 12 – 15 % vývoje. Při zcela stejných podmínkách je nutné u nejmladších dětí počítat s nižší mentální výkonností a nižší školní zralostí. U chlapců, kteří vyspívají později, je tento rozdíl ještě větší.

Dittrich (1993) upozorňuje na nejčastější důvody k odkladu školní docházky. Jsou to problémy v **oblasti řeči**, problémy s **pozorností** a **soustředěností**, problémy v **grafomotorice**, problémy **pracovního tempa** (pomalost) a problémy **vědomostního rázu** (orientace ve světě).

Podle Klégrové (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 vývoje řeči nemusí být samy o sobě důvodem k odkladu školní docházky, pokud logoped posoudí vadu tak, že nebude dítěti znesnadňovat výuku čtení a psaní. U těžších a přetrvávajících vad se doporučuje odklad školní docházky. Odborník v pedagogicko-psychologické poradně vždy posuzuje komplexní vývoj dítěte a snaží se částečně odhadnout vývojové možnosti dítěte do budoucna. Často se jedná o mezery v oblastech, které lze nácvikem ovlivnit, jako je grafomotorika, nebo oblast zrakové a sluchové percepce.

#### 4.3.1 Riziko bezdůvodného odkladu školní docházky

Každoročně vyskytnou případy, kdy rodiče žádají pro dítě odklad školní docházky, i když k tomu neexistuje objektivní důvod. Často se jedná o rodiče, kteří v tomto řešení vidí záruku toho, že jejich dítě bude mít později ve škole vynikající výsledky. Jindy se jedná o rodiče, kteří nástup svého dítěte do školy úzkostně prožívají s očekáváním potíží a v odkladu vidí možnost odložit své starosti na pozdější dobu. (Klégrová, 2003)

Podle psychologů (Matějček, Kucharská) je však bezdůvodný odklad školní docházky spojen s určitým rizikem. Dítě může ztratit motivaci pro školní práci, může promeškat dobu, kdy je na vstup do školy nastaveno. Matějček upozorňuje na vývojové zákonitosti, kdy by dítě nemělo být ani přetěžováno, ani „*podstimulováno*“ a „*podhodnoceno*“. Nejen, že „*není jeho duševní kapacita*

*náležitě využita, ale (což je horší) není ani rozvíjena – takže je dítě vlastně zanedbáváno.“ (Matějček, 2005, s.179)*

#### **4.4 Spolupráce mezi rodiči, mateřskou školou a pedagogicko psychologickou poradnou**

Již Jirásek a později Langmeier a Matějček kladli důraz na spolupráci učitelek mateřské školy, psychologů, rodičů a případně dalších odborníků v oblasti posuzování školní zralosti dětí a následné péče. Pravděpodobně by do tohoto výčtu bylo možné dodat i základní školu. V ideálním případě by žádost o odklad podal rodič na základě svého uvážení, případně doporučení mateřské školy, nebo jiného činitele. Dítě by bylo vyšetřeno v pedagogicko-psychologické poradně, příčemž 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 (a se souhlasem rodičů) doručila mateřské škole hlavní důvod k odkladu školní docházky. V případě bezdůvodného odkladu je důvod někdy obzvláště těžké nalézt.

Rozsah služeb pedagogicko-psychologické poradny vymezuje školský zákon 561/2004 Sb. § 116. V rámci předškolní péče se jedná zejména o zjišťování připravenosti na povinnou školní docházku, výběr vhodné školy a formy vzdělávání. Pedagogicko-psychologická poradna také poskytuje poradenské služby žákům se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti. Činnost se uskutečňuje ambulantně, nebo návštěvami ve školách.

Pedagogicko-psychologická poradna mnohdy zajišťuje i programy k rozvoji percepce a grafomotoriky. (Durmeková, PPP Praha 6) Program probíhá v malých skupinách, nebo samostatně, záleží na rozsahu deficitu. Program navštěvují často i děti z mateřských škol. Učitelka mateřské školy může požádat psychologa, ke kterému škola spádově patří, o screeningové vyšetření školní zralosti všech dětí, které půjdou do školy. Mnozí psychologové vítají posuzovací archy vyplněné učitelkou mateřské školy, kde se odrazí dosavadní vývoj dítěte, tak, jak se učitelce

jeví. (viz příloha č. 2) Možné jsou i jiné druhy spolupráce, např. společné setkání školního psychologa s rodiči.

Ve školském zákoně § 37 o odkladech školní docházky je zakotvena povinnost navštívit dva odborné lékaře za účelem posouzení připravenosti dítěte na vstup do školy. Je tedy téměř nutností navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu.

Podle statistiky UIV (2002) nejčastěji žádají o vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně rodiče, dále škola a v menší míře lékař, pedagogicko-psychologická poradna a ostatní. Lze odhadovat, že stejným způsobem jsou odklady školní docházky i navrhovány. V současné době nejčastěji o odklad školní docházky žádají právě rodiče.

#### tabulka 5

Podnět k vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně - MŠ včetně speciálních, údaje jsou dostupné pouze z roku 2002

Zdroj: UIV

	Rodiče	%	Škola	%	Lékař	%	PPP	%	Ostatní	%
Česká republika	13355	45,8	11686	40,1	1543	5,3	2002	6,9	554	1,9
Praha	1796	45,8	1461	37,3	141	3,6	489	12,5	31	0,8
Praha 6	190	83,0	30	13,1	5	2,2	4	1,7	0	0

V tabulce je znát nesourodost výsledků v rámci České republiky a Prahy v porovnání s Prahou 6. Z porovnání je vidět, že v rámci Prahy je **45,8 %** návrhů k vyšetření v PPP podněcováno ze strany rodičů, kdežto v rámci Prahy 6 se jedná dokonce o **83 %**. Škola doporučuje v rámci Prahy **37,3 %** vyšetření, kdežto v regionu Praha 6 pouze **13,1 %**. Může se jednat opravdu o takovou angažovanost rodičů, ale může jít i o jiný systém zpracovávání údajů.



### tabulka 6

Vyšetření v PPP celkem - z toho posouzení školní zralosti – včetně speciálních MŠ

Zdroj: UIV

	2001			2002			2003			2004		
	n	ŠZ	%	n	ŠZ	%	n	ŠZ	%	n	ŠZ	%
ČR	34517	X	X	29140	22275	76,4	25013	20434	81,7	25179	19769	78,5
Praha	4820	X	X	3918	3274	83,6	3626	3159	87,1	3672	2842	77,4
Praha 6	187	X	X	229	173	75,5	215	143	66,5	218	150	68,8

Z uvedeného vyplývá, že zásadním úkolem pedagogicko-psychologické poradny v oblasti předškolního vzdělávání je především posuzování školní zralosti, a to v rozmezí 66,5 – 87,1 %.

### tabulka 7

Počet vyšetření z důvodu posouzení školní zralosti v ZŠ

Zdroj: UIV

Rok	2002	2003	2004
Česká republika	672	411	433
Praha	131	49	17
Praha 6	0	0	0

Tabulka je uvedena pouze pro přehled a vyplývá z ní, že se pedagogicko-psychologická poradna zabývá posuzováním školní zralosti i v rámci základních škol, pravděpodobně v souvislosti s dodatečným odkladem školní docházky.

## 5 Vstup do školy

Doba nástupu do školy je vymezena zákonem 561/2004 Sb. § 36 - Plnění povinnosti školní docházky, odstavec 3 takto: *„Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad.“*

Vstup do školy je významným mezníkem v životě dítěte. Je to období, kdy dítě přijímá roli školáka, která s sebou nese nejen status určité vyspělosti, ale také poměrně velké změny. Nástupem do školy se uzavřelo období, kdy se dítě řídilo převážně svým přáním, období spontánní hry. Škola vnáší do života dítěte soustavnou pracovní činnost, požadavky na disciplínu, ale na druhé straně nové sociální kontakty, nové poznatky. (Lisá, Kňourková, 1986)

V současné době se mění koncepce základního vzdělávání zaváděním Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (VÚP Praha, 2004).

*„Základní vzdělávání na 1. stupni usnadňuje svým pojetím přechod žáků z předškolního vzdělávání a rodinné péče do povinného, pravidelného a systematického vzdělávání. Je založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka...“*

Z citovaného vyplývá, že základní školy by měly být připraveny na děti s individuálními zvláštnostmi a jim by měly přizpůsobovat své podmínky. Na tuto skutečnost upozornil Mertin (2003) jako na zvlášť žádoucí. Eliminoval by se tím požadavek speciálních opatření pro děti školsky nezralé a zřejmě i odklad školní docházky by ztratil své opodstatnění. Jelikož zmíněný program teprve vchází v platnost a školy se mu teprve přizpůsobují, je nutné stále vycházet z podmínek, které v základních školách převládají.

## 5.1 Zápis do školy

*„Zákonný zástupce je povinen přihlásit dítě k zápisu k povinné školní docházce, a to v době od 15.ledna do 15.února kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku“.* (zákon 561/2004 Sb., odstavec 4)

K zápisu do školy jdou tedy i ty děti, u kterých se předpokládá odklad školní docházky.

Zápis do školy není jen formalita, je to v životě dítěte velká událost a je tak i mnohdy pojímán. Měl by být organizován tak, aby škola získala co nejvíc informací o vývojových charakteristikách dítěte, o jeho osobnosti a sociálních dovednostech. V minulosti byl zápis často „měkkou“ formou depistáže školní zralosti k odhalení zásadních nezralostí dětí. V současné době se praktikují dva typy zápisu do školy.

**Alternativní typ zápisu** bývá organizován formou hry, kdy děti plní jednotlivé úkoly, které mohou být koncipovány ve spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou. Důležité je, aby byly úkoly zvoleny tak, aby o dítěti vypovídaly co nejvíc.

**Tradiční forma zápisu** probíhá ve třídě, tam se jeden pedagog věnuje dítěti a druhý rodičům (**příloha č. 9**) Dítě je podrobno určitým zkouškám, plní různé úkoly, které mohou přispět k celkovému obrazu o dítěti (**příloha č. 10**). Výsledky mohou být východiskem pro doporučení odkladu školní docházky, podkladem k rozřazování do tříd, nebo zařazení do vyrovnávací třídy. Některé školy mají vytvořený program pro spolupráci s dítětem ještě před jeho nástupem do školy, některé uplatňují individuální přístup na počátku školního roku. Při zápisu by měla vždy škola přihlédnout k tomu, že se jedná o významnou událost v životě dítěte a je tedy přirozené, že se dítě nemusí chovat spontánně a že závěry zápisu nemusí přesně vypovídat o jeho schopnostech. (Kucharská, 1/2002)

Je vhodné, když se dítě u zápisu přímo seznámí s učitelkou, která jej bude později učit. Větší pozornost by měla být věnována těm dětem, které nenavštěvují mateřskou školu, ale i těm, které jsou narozeny v letních měsících a jsou tak více ohroženy nepřipraveností. (Klégrová, 2003)

### 5.1.1 Předčasný nástup do školy

„...dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od počátku školního roku do konce roku kalendářního, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li tělesně i duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce.“ (zákon 561/2004)

Oproti dřívějším praktikám zařazovat častěji do školy děti narozené v měsíci září až prosinec, těchto případů ubylo. Často se na rozhodnutí o předčasném nástupu do školy podílely vnější okolnosti (málo zapsaných dětí, starší sourozenec ve škole, starší kamarádi, kteří už do školy jdou a pod). Dítě mnohdy na školu připravené nebylo a trvalo i několik let, než se deficit vyrovnal.

V současné době si většinou ředitel školy před předčasným nástupem dítěte do školy vyžádá posouzení jeho vývoje a stupně připravenosti pedagogicko-psychologickou poradnou. Pokud má dítě ve škole mezi staršími spolužáky uspět, nestačí, aby bylo vyspělé vzhledem ke svému věku, je třeba, aby bylo ve svém vývoji zřetelně napřed. (Klégrová, 2003) I když se dítě může jevit jako vyspělé (např. umí číst), velmi často jde o dítě s nerovnoměrným vývojem psychických funkcí. V takovém případě není předčasný nástup do školy doporučen, protože by šlo o velmi vysokou zátěž pro dítě, a ta by se mohla projevit až školním neúspěchem. (Kucharská, Švancarová, 2004)

#### tabulka 8

Předčasný nástup do 1.třídy ve srovnání ČR, Praha a region Prahy 6

Zdroj: UIV

Rok	2001		2002		2003		2004		Celkem	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Česká republika	817	0,8	821	0,9	786	0,9	937	1,1	3361	0,9
Hlavní město Praha	155	1,7	65	0,7	115	1,4	67	0,8	402	1,2
Praha 6	10	1,1	7	0,8	4	0,4	9	1,0	30	0,8

V rámci České republiky tvoří počet předčasných nástupů do 1.třídy za poslední 4 roky asi **0,9 %** všech dětí, které do školy nastoupily.

Je třeba podotknout, že pod pojmem „předčasný nástup“ chápe Kucharská i takový vstup dítěte do školy, kdy ještě nebylo plně připraveno a bylo by vhodné indikovat odklad školní docházky. (Kucharská, Švancarová, 2003, Kucharská, 1999)

## 5.2 Problémy v adaptaci, školní neúspěšnost

Na počátku školní docházky velký počet dětí vykazuje určité adaptační obtíže, nebo známky nepřizpůsobení. Špatně se podřizují kolektivnímu vedení, nedokáží se soustředit, nevydrží sedět a chtěly by si hrát. Znamky školního nepřizpůsobení se někdy kumulují a vznikají potíže ve výuce, zaostávání a pocity neúspěchu. Pokud potíže přetrvávají a nabírají na intenzitě, stojí někdy rodiče i učitelé před rozhodnutím, zda dítě zařadit do zvláštní školy, nebo zda zvolit jiné opatření. Jindy se projevy maladaptace projevují v nechuti jít do školy, ve zvýšené unavitelnosti. Přetrvávající adaptační potíže se mohou odrazit v horším prospěchu a někdy ovlivní celý další průběh školní docházky. (Langmeier, 1983)

### 5.2.1 Dodatečný odklad školní docházky

Jednou z forem opatření v případě, že se dítě není schopno vyrovnat s nároky v 1. třídě je dodatečný odklad školní docházky. Ten je definován i ve školském zákoně 561/2004 Sb., § 36, odstavec 3 takto: „*Pokud se u žáka v prvním roce plnění povinné školní docházky projeví nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost k plnění povinné školní docházky, může ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce žákovi dodatečně v průběhu prvního pololetí školního roku odložit začátek plnění povinné školní docházky na následující školní rok.*“

V České republice se každoročně uskuteční několik dodatečných odkladů školní docházky.

## tabulka 9

dodatečný odklad školní docházky ve srovnání ČR, Praha a region Praha 6

Zdroj: UIV

Rok	2001		2002		2003		2004		Celkem	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Česká republika	1578	1,6	1386	1,5	1453	1,6	1391	1,6	5808	1,6
Hlavní město Praha	68	0,7	46	0,5	67	0,8	93	1,1	274	1,2
Praha 6	9	1,0	4	0,4	10	1,1	21	2,3	44	1,2

Celorepublikový průměr dodatečných odkladů školní docházky za poslední 4 roky činí 1,6 %. Pro srovnání jsou v tabulce uvedeny i údaje o Hlavním městě Praha a regionu Praha 6. Stejně jako v případě tabulek 1 – 4, i zde se projevuje nižší procento dodatečných odkladů školní docházky v rámci Prahy a Prahy 6 vzhledem k celorepublikovému průměru.

Dodatečný odklad se jeví jako nejméně vhodná varianta pro řešení školní nezralosti, protože dítě, které je po určité době strávené ve škole vráceno k docházce do mateřské školy, je vystaveno velkému psychickému stresu. Dítě může ztratit důvěru ve své schopnosti a ke škole může získat nejistotu. (Klégrová, 2003) Rozhodně vhodnější je preventivní opatření v podobě návštěvy pedagogicko-psychologické poradny a odklad školní docházky. Pokud vyjde najevo, že je příčina v rozumových schopnostech dítěte, je jednou z dalších možností přeřazení dítěte do některé ze speciálních škol nebo školy alternativní. Dodatečný odklad školní docházky bývá realizován i u dětí, které sice prošly psychologickým vyšetřením a byl jim doporučen odklad školní docházky, rodiče však doporučení nerespektovali. Občas se stává, že se školy z ekonomických důvodů snaží přijmout do 1.třídy co nejvíce dětí a jsou ochotné zařadit i děti nepřipravené. Dodatečný odklad školní docházky posuzuje psycholog na základě vyšetření a dostupných materiálů poskytnutých učitelem dítěte. (Knoll, UN, 2/2004)



## 5.2.2 Vyrovnávací třídy

Vyrovnávací třídy jsou zřizovány v rámci základních škol pro děti, které jsou školsky nezralé, nebo pro děti s určitým druhem postižení. Ve třídě je maximální počet 15 dětí, kterým je věnována individuální péče. (Šturma In: Řičan, Vágnerová, 1991) Úkolem vyrovnávacích tříd je individuálním přístupem eliminovat nedostatky a deficity dětí, které by jinak ve škole s běžným počtem dětí mohly být příčinou neúspěšnosti dítěte. Deficity mohou spočívat v nezralosti dítěte, v nepříznivém rodinném prostředí, ve zdravotním stavu, ale i v nesprávném didaktickém postupu učitele. Jednotlivé faktory se většinou nevyskytují samostatně, ale multifaktoriálně. Do vyrovnávacích tříd jsou zařazovány děti, u kterých se předpokládá, že deficity jsou pouze dočasné.

Podmínky pro zřizování vyrovnávacích tříd nedefinuje ani školský zákon 561/2004 a nepojmenovává je ani Rámcový vzdělávací program pro základní školy. V něm jsou v části Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami uvedeny podmínky pro vzdělávání žáku s postižením nebo znevýhodněním, přičemž hlavní podmínkou je snížený počet dětí ve třídě. Přednost má ve všech případech jednoznačně integrace do běžných tříd a práce podle individuálního vzdělávacího programu. Není jasné, jestli se to týká i dětí v 1. třídě.

Současná koncepce Rámcového vzdělávacího programu umožňuje školám zabezpečit adekvátní vzdělávací podmínky všem dětem.

### tabulka 10

Počet vyrovnávacích tříd a počet dětí v nich v rámci ČR a Praha

Zdroj: UIV

Rok	2001		2002		2003		2004	
	Poč. tříd	Poč. dětí	Poč. tříd	Poč. dětí	Poč. tříd	Poč. dětí	Poč. tříd	Poč. dětí
Česká republika	80	929	73	809	70	750	52	579
Hlavní město Praha	12	152	5	60	13	132	2	18

Vyrovnávací třídy nemusí být zřizovány ve všech regionech. Jejich aktuální potřeba zřejmě vychází z potřeb rodičů. V regionu Praha 6 není zřízena žádná vyrovnávací třída.

### 5.2.3 Opakování první třídy

Opakování 1.třídy je krajním řešením, kdy nebylo využito jiných možností – dodatečného odkladu školní docházky (nebo s ním nesouhlasili rodiče), zařazení dítěte do vyrovnávací třídy a nebyl ani důvod pro přeřazení dítěte do jiné specializované školy. Opakování ročníku je zahrnuto v zákonu 561/2004 Sb. § 52. Žák opakuje ročník, pokud na konci druhého pololetí neprospěl, nebo nemohl být hodnocen. Důvodem tedy mohou být např. i zdravotní důvody a dlouhodobá nepřítomnost dítěte ve škole, nikoliv jen nedostatečný prospěch.

#### tabulka 11

Opakování 1.třídy ve srovnání ČR, Praha a region Praha 6, zahrnuty jsou ZŠ i ZvŠ

Zdroj: UIV

Rok	2001		2002		2003		2004		Celkem		
	Nástup	Opak.	Nástup	Opak.	Nástup	Opak.	Nástup	Opak.	Nástup	Opak.	%
Česká republika	86623	1286	82189	1210	79167	1128	78047	970	326026	4594	1,4
Hlavní město Praha	8668	55	8217	35	7834	32	7887	40	32606	162	0,5
Praha 6	897	9	894	3	911	2	936	5	3638	19	0,5

V přehledu jsou zahrnuty i zvláštní školy, je tedy jisté, že jsou údaje do jisté míry zkreslené. Přesto tabulka ukazuje, že procento opakování 1.třídy v rámci Prahy a Prahy 6 je nižší, než celostátní průměr, a to o 0,9 %.

### 5.2.4 Přípravné třídy

Přípravné třídy jsou zřizovány při základních, nebo mateřských školách a jsou určeny pro děti se sociálním znevýhodněním - z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, žáci ohrožení sociálně patologickými jevy nebo děti azylantů. Úkolem přípravných tříd je zejména naučit děti českému jazyku, komunikaci, základům sebeobsluhy a zabezpečit relativně bezproblémový přechod dětí do vzdělávacího procesu. apod. Jsou do nich zařazovány děti před vstupem do školy, nebo po odkladu školní docházky. Maximální počet dětí ve třídě je 15, minimální 10. Pokud klesne počet dětí pod 7, třída se zruší.

Obsah vzdělávání je určen Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. O zařazení dítěte do přípravné třídy rozhoduje ředitel školy na žádost zákonného zástupce a doporučení příslušného poradenského zařízení. Pro překonávání komunikačních obtíží bývá v přípravných třídách přítomen i asistent. Zřizování přípravných tříd vymezuje zákon 561/2004 Sb. § 47 doplňuje vyhláška 48/2005 Sb. § 7.

### tabulka 12

Přípravné třídy pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v rámci ČR a Praha

Zdroj: UIV

Rok	2001		2002		2003		2004	
	Počet tříd	Počet dětí	Počet tříd	Počet dětí	Počet tříd	Počet dětí	Počet tříd	Počet dětí
Česká republika	78	1112	83	1086	92	1303	87	1297
Hlavní město Praha	5	69	5	58	5	67	5	70

V regionu Praha 6 nejsou zřízeny žádné vyrovnávací třídy. Rozmístění přípravných tříd je pravděpodobně závislé na koncentraci dětí ze znevýhodněného prostředí. Jsou lokality, kde je tato koncentrace tradičně vyšší.

## 6 Pedagogická diagnostika v mateřské škole

Pojem „pedagogická diagnostika“ vznikl v SRN v r.1969 u J. Klauera. Jedná se o poměrně nový výraz.

Chráska definoval 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 navrhována pedagogická opatření.*“ (Zelinková, 2001, s.11, Dittrich, 1998, s.8)

Počátky pedagogického diagnostikování u nás je možné spatřovat již u J.A.Komenského, který se v Informatoriu školy mateřské 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.

Na základě požadavku spolupráce škol s pedagogicko-psychologickými poradnami upozornila Swirkoszová (1979) na nutnost vybavení pedagogů diagnostickými kompetencemi, aby bylo možné podat přesnější hodnocení projevů dítěte. (Zelinková, 2001)

V praxi je možné požívat i termín pedagogicko-psychologická diagnostika, neboť kromě obsahů vzdělávání hodnotí učitel i osobnostní zvláštnosti dítěte a aplikuje do pedagogiky poznatky z psychologických oborů. K tomuto termínu se přiklání i psychologové (Helus, Hrabal, Dittrich). Podle Maydlové „*pedagogicko-psychologická diagnostika ve škole není tedy pouze jednorázové zjištění určitých osobnostních vlastností žáka, ale je nezbytnou součástí každodenní soustavné práce a spolupráce všech učitelů*“ (Zelinková, 2001, s. 10)

**Cílem pedagogické diagnostiky je zhodnocení výchovného působení na dítě a zjištění stavu, který je východiskem pro možné změny.**

Nečastější metodou je:

- Pozorování
- Individuální rozhovor
- Rozbor výtvorů dítěte
- Případně standardizovaný test

V podmínkách mateřské školy se nejčastěji užívají první 3 metody.

### **Pozorování**

Jedná se o nejrozšířenější metodu pedagogické diagnostiky. Umožňuje učitelce pozorovat dítě v přirozených podmínkách a situacích. Učitelka může sledovat chování dítěte v sociálních vztazích, jeho přístup k řešení konfliktů, vztah ke hře i samotnou hru, schopnost dítěte komunikovat s vrstevníky, 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.

### **Rozhovor**

Individuální spontánní 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 rozhovor s rodiči a objasnění určité situace.

### **Rozbor výtvorů dítěte**

Rozbor kresby, nebo jiné volné tvorby dítěte může být ukazatelem toho, že něco není v pořádku. Učitelka potom může rozvinout i další diagnostické metody. 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.

Ve výchovně vzdělávacím procesu v mateřské škole probíhá pedagogická diagnostika téměř stále. Umožňuje zpětnou vazbu, analýzu pedagogického procesu a kontrolu naplňování cílů vzdělávání. Otázky pedagogů vedou často k cílům, činnostem a podmínkám pedagogického procesu a ke kompetencím dětí.

Pedagogická diagnostika umožňuje pedagogům posoudit individuální vývojové zvláštnosti jednotlivých dětí, včetně specifických a přizpůsobit podmínky svého působení i jejich osobnostní a pracovní charakteristice. Nejen pedagogům, ale i rodičům ukazuje, v čem je dítě dobré, co je jeho předností, na čem může stavět a co ještě více rozvíjet, přičemž důležité je, aby rodiče znali smysl soustavného poznávání dítěte. Cílem pedagogické diagnostiky není hodnocení a srovnávání dětí, ale poznávání individualit dětí a sledování pokroku při pedagogickém vedení.

Nejmarkantněji se výsledky pedagogického diagnostického procesu projevují při posuzování školní zralosti a připravenosti, kdy se rodiče nejčastěji obracejí na pedagogy s žádostí o radu. Tehdy by se učitelka měla projevit jako kompetentní a citlivý pozorovatel a měla by zvážit individuální schopnosti dětí i všechny okolnosti vstupu do školy, aby dokázala opravdu účinně zapůsobit.

### **6.1 Pedagogická diagnostika jako prevence možných pozdějších neúspěchů**

Pedagogická diagnostika se nezabývá pouze konstatováním, ukazuje cestu, nabízí 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 dítě bude pro svůj další vývoj potřebovat.

Pedagogická diagnostika probíhá i při této individuální činnosti 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 např. při rozhodování o posuzování odkladu školní docházky. Vhodným prostředkem pedagogické diagnostiky je portfolio – ukládání prací dítěte spolu se záznamovým archem.

Valentová (2002) upozorňuje na funkce, které by měla kvalitní 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 měnitelnosti nebo stability současného stavu
- Doporučit adekvátní výchovné nebo pedagogiko-psychologické postupy

Pedagogická diagnostika, která vychází z prvních dvou funkcí (1. a 2.) 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 do školy a zabránit tak zbytečným odkladům školní docházky, kdy rodiče z obavy před možnou neúspěšností svého dítěte volí odklad školní docházky „pro jistotu“
- Navrhnout odklad školní docházky tam, kde se dítě bude jevit nedostatečně připravené nebo zralé pro vstup do školy a předejít tak pozdější možné školní neúspěšnosti u dětí, jejichž rodiče o odkladu školní docházky původně vůbec neuvažovali
- V neposlední řadě se během práce může u některého dítěte objevit riziko specifických poruch učení, které je možné vhodným způsobem eliminovat a včas na ně upozornit
- Někdy se může objevit i doposud skrytá smyslová vada, která by budoucímu školákovi mohla ztížit proces osvojování si nových školních dovedností
- Při kontaktu s odborníky umožňuje dotvořit ucelený obraz dítěte
- Umožňuje a usnadňuje vypracování individuálních vzdělávacích plánů

Pedagogická diagnostika v ruce zkušeného pedagoga nabízí velké možnosti intervence, dalších postupů a práce s dítětem a dá se říct, že v určitém směru je nenahraditelná.

## 6.2 Oblasti pedagogické diagnostiky

Málokterý pedagog se při svém pedagogickém působení zamýšlí nad oblastmi, ve kterých dítě diagnostikuje, jednotlivě. Dítě je vždy vnímáno komplexně, avšak pro větší přehled je v tomto případě použito dělení do oblastí.

### 6.2.1 Tělesný rozvoj a motorika

Z hlediska tělesného rozvoje je přihlíženo zejména k tělesné výšce a proporcím (výška 120 cm, hmotnost 20 kg). Dítě tělesně vyvinuté již prošlo změnou tělesné stavby, je fyzicky zdatnější, což je předpokladem pro lepší zvládnutí školních nároků z hlediska počáteční adaptace. Většinou je zřetelné již na první pohled, kdy je dítě výrazně drobnější, než jeho vrstevníci, rodiče si to sami uvědomují a mnohdy právě tato okolnost hraje roli v rozhodování o odkladu školní docházky.

Důležitá je také **koordinace pohybů**, schopnost zvládnout i složitější pohyby, které se uplatňují např. při překonávání překážek. Při pravidelných návštěvách tělocvičny se nabízí lepší možnosti poznat děti po stránce koordinace pohybů a orientace v prostoru, jelikož škála her a cvičení je v tak velkých prostorách mnohem bohatší, než ve třídě.

V oblasti jemné motoriky je zvláštní pozornost věnována **grafomotorice**, která je pro budoucí psaní nezastupitelná. Jedná se o soubor cvičení vedoucích k uvolnění zápěstí ruky, která bude psát. V této souvislosti je v kladen důraz na **lateralizaci ruky**, **koordinaci ruka – oko** a **správné držení psacího náčiní**. V případě dosud nevyhraněné laterality ruky je vhodné doporučit vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, nebo provést test laterality (**příloha č. 11**). Oblast jemné motoriky zahrnuje kromě grafomotoriky i **mikromotoriku očních pohybů**, což je pravidelné střídání sakád (schopnost oka dostat na sítnici obraz, který vnímá) a pohybových pauz (doby fixace). U nezralých dětí jsou oční pohyby méně koordinované, nepravidelné a nesystematické. (Vágnerová, 2000) Mikromotorika očních pohybů předpokládá schopnost oka soustředit se po určitou dobu na obraz

a podržet ho na sítnici. Nekoordinované oko není schopno sledovat detail, nebo naopak celek. Není tedy možné sledovat ani řádek zleva doprava, což je žádoucí.

## 6.2.2 Řeč, verbální schopnosti

Pro dobrou adaptaci na školu je významná úroveň **verbální komunikace**. Předpokládá se dobré porozumění řeči, aby dítě chápalo sdělení učitele a dokázalo je respektovat. Aktivní komunikační dovednosti zjednodušují začlenění do sociální skupiny, naopak - jejich nedostatky někdy vyvolávají nepříznivé reakce okolí. K dalším komunikačním dovednostem patří neverbální komunikace, dobrá výslovnost a dostatečně bohatá slovní zásoba.

U předškolních dětí je věnována pozornost zejména oblastem, ve kterých mají děti největší obtíže a které jsou potřebné pro zvládnutí školních požadavků, a to je porozumění řeči, plynulé vyjadřování, reprodukce textu, rozvoj slovní zásoby.

**Porozumění řeči** je částečně závislé na úrovni slovní zásoby, částečně na úrovni sluchové percepce, psychických kvalit a kognitivních schopností dítěte, ovlivněno je však také vnějšími faktory. Diagnostika probíhá v běžných činnostech, zejména při reprodukci, rozhovoru nebo diskusi. Rozvoji **plynulého vyjadřování** je věnována značná pozornost zejména v individuálních rozhovorech, podpora je věnována zejména dětem, jejichž slovní zásoba je nedostatečná a komunikační schopnosti jsou na horší úrovni. V tomto případě jsou využívány pomůcky v podobě obrázků nebo knížek. **Reprodukce textu** je vyšší činnost, neboť kromě sluchové percepce, porozumění řeči, a samostatného vyjadřování zde hraje roli úroveň paměti a kognitivních schopností. K rozvoji **slovní zásoby** dochází neustále podporou samostatného vyjadřování, prací s obrázky, využitím jazykových hříček. U dítěte s nedostatečnou slovní zásobou většinou vázne i plynulé vyjadřování.

Problémem, který je třeba řešit ještě před vstupem do školy je **chybná výslovnost**. Ta může být způsobena mimo jiné nedostatečnou zralostí nervové soustavy. V takovém případě dítě nedokáže dostatečně rychle a přesně rozpoznávat kvalitu zvuků, a proto je i nepřesně napodobuje. Někdy nedokáže přesně napodobit hlásku, i když ji vnímá a rozlišuje, jindy naopak hlásku dokáže napodobit, ale ve slovech ji není schopno správně diferencovat. (Kutálková, 1996) Nesprávná výslovnost může

být způsobena i motorickou neobratností mluvidel, nebo funkční vadou mluvidel. Určitou negativní roli ve vývoji řeči může hrát i výchovné prostředí, nebo nesprávný mluvný vzor.

### 6.2.3 Kognitivní funkce

Myšlení v předškolním věku je názorné a intuitivní, je tedy málo flexibilní, nepřesné a prelogické. Dítě má vědomí trvalosti jednoho předmětu, ale nemá vytvořeno vědomí trvalosti množiny předmětů. (Vágnerová, 2000) Myšlení vychází z bezprostředního vztahu mezi vjemem a představou.

V období před vstupem do školy se myšlení dostává na úroveň **konkrétních logických operací**, což znamená opuštění prelogického myšlení, ovládaného fantazií, aktuálními pocity a potřebami a egocentrismem. S dětmi předškolního věku je již možné pracovat s nadřazenými a podřazenými pojmy. Pokud dítě i v období vstupu do školy setrvává ve stádiu předoperačního myšlení, bude pro něj např. chápání matematiky bez názorného příkladu obtížné. (Zelinková, 2001)

Důležitým předpokladem záměrného učení je rozvoj **paměti**, v předškolním věku zejména paměti sluchové, zrakové a motorické. Přetrvává i paměť mechanická, která je častěji nahrazována logickou pamětí.

Bezděčná **pozornost**, která byla dominantní, se postupně zaměřuje - soustřeďuje a představuje podmínku pro schopnost učení. V mateřské škole je záměrná pozornost potřebná pro pohybové hry a rovněž téměř všechny řízené činnosti.

### 6.2.4 Percepční schopnosti

Percepčním schopnostem je v předškolním věku věnována zvláštní pozornost, i když se také jedná o poznávací funkce. Kvalita smyslového vnímání ovlivňuje rozvoj řeči, motoriky i myšlení. Pozornost v předškolním věku je věnována převážně zrakové a sluchové percepci, ale opomenuta by neměla být ani percepce taktilní, protože hmat je důležitým smyslem, kterým si osvojují poznatky o světě již nejmenší děti.

Globální **zraková percepce**, která je pro předškolní věk typická, se před vstupem do školy mění ve vnímání diferencovanější. Vidění na blízko umožňuje rozlišování detailů. (viz mikromotorika očních pohybů – kap. 6.2.1 – Tělesný rozvoj a motorika) Dítě se tak učí odlišovat figuru – pozadí, vnímat určitý předmět v různých podmínkách. Zvládnout vyhledávání odlišného tvaru, nebo naopak vyhledávání tvarů stejných, hledání rozdílů, třídění – to vše jsou dovednosti, které by mělo zvládnout již dítě před vstupem do školy. Patří sem také vnímání polohy a vztahů v prostoru a **zraková paměť**.

Adekvátní zralost pravé mozkové hemisféry podmiňuje schopnost **zrakové integrace** – analýzy a syntézy. Ta se uplatňuje např. ve skládání celku z částí, nebo naopak – rozkládání celku na části. Zraková integrace souvisí s úrovní pozornosti a vývojem poznávacích schopností.

Předpokladem dobré úrovně **sluchové diference** je zralost levé hemisféry, která dozrává později, než pravá hemisféra. Na úrovni sluchové percepce dochází v předškolním období k rozvoji **analýzy, syntézy** a diference. Sluchová analýza je schopnost rozkladu slov na slabiky, později na hlásky. Rozvoj syntézy podmiňuje schopnost skládat slova z hlásek. Sluchová diference je rozlišování zvukově podobných slov a slabik, poznávání první, případně poslední hlásky ve slově. Důležitý je rovněž rozvoj **sluchové paměti**. K rozvoji sluchové percepce a paměti je určena řada jazykových hříček (viz kap. 9.3 – Experiment).

Pro úspěšnost ve škole je potřebná koordinace činnosti obou mozkových hemisfér, protože vnímání řeči je u většiny lidí lokalizováno v levé hemisféře a vnímání jednotlivých hlásek (ať zrakově, nebo sluchově prezentovaných), zajišťuje pravá mozková hemisféra. (Vágnerová, 2000)

### 6.2.5 Sociální, emocionální a pracovní zralost

Sociální zralost je jednou z podmínek úspěšného startu ve škole. Úroveň autoregulačních procesů je předpokladem přijatelné adaptace na školu a školní úspěšnosti. Celkový rozvoj těchto procesů směřuje k vytváření vyšší formy regulace, než je emocionální - a tou je **vůle a vědomí povinnosti**.

Pozornost v mateřské škole tedy směřuje k rozvoji osobnostních a volných vlastností, schopnosti řešit různé problémy, vypořádat se s novými skutečnostmi a spolupracovat. Navozování situací a jejich řešení umožňuje dětem zažít problém a poradit si s ním samo nebo v kooperaci. Do řešení mohou zapojit svou fantazii a kreativitu. Pokud dítě chce, je motivované a vidí smysluplnost v nových činnostech a spolupráci, pokud je ochotné osvojovat si poznatky a učit se, je pravděpodobně emocionálně i pracovně zralé.

Sociálně zralé dítě je schopno začlenit se do skupiny a najít si v ní své místo. Emocionální stabilita je podmínkou pro to, aby se dítě dokázalo vyrovnat s případným neúspěchem. Obojí většinou zvládají děti přiměřeně sebevědomé a samostatné. V mateřské škole rozvíjí všechny tyto oblasti pohybové a společenské hry a kooperativní činnosti.

#### 6.2.6 Hra

Hra je nejpřirozenější činností dětí v předškolním věku, je modelovou situací, v níž poznávají ostatní lidi, napodobují svět dospělých. Ve spontánní volné hře se výrazně projevuje individualita dítěte. Vždy je na pedagogovi, jak herní situace rozebere a jaké najde příčiny jejich zvláštností.

Pokud si dítě po nástupu do mateřské školy nehraje a neprojevuje se, může to být z důvodu nezralosti, opožděného vývoje, ale i z důvodu obtížného zařazení do sociální skupiny. Ve hře se může projevit i skrytá smyslová vada, která dítěti brání v projevu.

V pedagogické diagnostice hry je třeba se zaměřit na celkovou úroveň a vyspělost hry. Sledujeme, jak se dítě ke hře staví, zda se s herní situací vyrovnává, jak tvořivě se projevuje, jak je vytrvalé a stálé v zájmu o hru. Z pozorování je možné vyvodit závěry o vyspělosti dítěte a uplatnit tyto informace v dalším výchovném působení.

V pedagogické diagnostice je využívána řada didaktických řízených hrových činností, které se zaměřují na zjišťování percepčních schopností, koordinace, laterality, pozornosti, paměti a postřehu. Veškeré činnosti, které s dětmi v předškolním věku provádíme, by měly mít charakter zábavných hrových aktivit.



Při takových činnostech si lze všimnout

- míry soustředění a schopnosti udržet pozornost
- nápaditosti a tvořivosti, která je ve hře uplatněna
- dodržování pravidel
- schopnosti rozhodnout se pro určité řešení
- využití vlastních zkušeností dítěte
- uvědomování si vlastních chyb a poučení, které z nich dítě dokáže vytěžit
- schopnosti dokončit hru
- vyrovnávání se s nezdarem nebo s neúspěchem
- komunikace při hře

Pedagog by měl hru vždy spíše pozorovat a dítěti by měla být dána možnost experimentovat a uplatňovat své názory, zkušenosti a svou tvořivost. (Opravilová, 1998 c)

Pedagogická diagnostika často vychází ze spontánní hry dítěte a často hrovými činnostmi pokračuje v další práci s dítětem.

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

### 7 Výzva pro mateřskou školu

Výzva – to je něco, co znepokojuje, nenechává v klidu.

Právě takovou výzvou může být fakt, že až 98,4 % dětí navštěvuje před vstupem do školy mateřskou školu (Národní zpráva o stavu předškolní výchovy, vzdělávání a péče o děti předškolního věku v České republice, 2000), a přitom počet odkladů školní docházky stoupá a v současné době činí téměř 26% (V. Mertin, 2003) z celkového počtu dětí, vstupujících do školy.

Logicky by se tedy mohlo zdát, že není něco 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, se přiklánějí k Rámcovému programu pro předškolní vzdělávání. (RVPPV, 2004, s. 14 – 18) V něm jsou zakotveny i specifické cíle, které zahrnují přímo „předškolské“ aktivity v mateřské škole, např.

- osvojení některých dovedností, které předcházejí čtení i 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.

Téměř v každé mateřské škole probíhají některé aktivity, o kterých by bylo možné prohlásit, že školní úkoly připomínají. Tyto aktivity jsou v určité formě zahrnuty i v Rámcovém programu, a přesto se učitelky zdráhají je přípravou na školu nazvat. Předškolní věk není etapou života, která by měla děti pouze připravovat na další etapu, tedy tu školní. Všechny učitelky si uvědomují, že význam předškolní výchovy je mnohem širší, ale příprava na vstup do školy je jejím přirozeným posláním. (Mertin, 2003)

Dítě v posledním roce před vstupem do školy prochází obdobím, kdy se přirozeně začíná zajímat mimo jiné i o řízené aktivity, které mu umožňují projevit jeho

schopnosti, kdy má možnost podílet se na řešení problémů. Zkušení učitelé s touto skutečností počítají a jsou schopni dítěti takové činnosti nabídnout.

Citliví rodiče také vnímají změny, které dítě prožívá před vstupem do školy. V této době děti specificky zaměstnávají a rozvíjejí jejich nadání volbou zájmových činností. Stejně jednání očekávají od mateřské školy. Očekávají, že mateřská škola nebude jen místem her, ale vyžadují další aktivity - kroužky. Mnohdy neví, že v mateřské škole probíhá mnohem důležitější proces, než jsou prezentované kroužky.

Skutečnost, že se mateřská škola nedokáže prezentovat, jí mnohdy ubírá na prestiži. Je to na škodu především mateřské školy. Rodiče pro děti chtějí to nejlepší, chtějí tedy také, aby bylo dobře připravené na vstup do školy.

Cílem experimentu, který probíhá v jedné pražské mateřské škole je zviditelnit to, co se v mateřské škole děje, co děti v mateřské škole prožívají, čím se baví a co se učí, čím je mateřská škola dětem prospěšná. Před rodiči je prezentován program, který připravuje děti na vstup do školy, seznamuje je s tím, co jejich děti poznávají a v čem se rozvíjejí. Rodiče jsou seznamováni s tím, na jaké úrovni se jejich dítě nachází a zda je adekvátně připravené na vstup do školy. Je tak využito znalostí a schopností učitelů, jejich poznatků z pedagogické diagnostiky.

Každoročně by některé z dětí, které nastupuje do 1. třídy, potřebovalo ještě rok k tomu, aby dospělo ke školním nárokům. Na druhé straně je ale každoročně několik odkladů školní docházky bezdůvodných.

Zamysleme se nad tím, co čeká v mateřské škole dítě, které má všechny předpoklady být ve škole úspěšné, a přesto do školy nenastoupí.

Patrně mu nebude stačit běžný program ve třídě, velmi brzy začne vyžadovat úkoly, které více připomínají školní zátěž, místo omalovánek si bude vybírat pracovní listy. Práce s ním bude velmi individualizovaná, protože dítě se bude nadále přirozeně vyvíjet. Taková situace nemusí být ve prospěch dítěte, byť by byla myšlena upřímně. 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 rodič.

## 8 Cíle a úkoly diplomové práce

Hlavním cílem diplomové práce je ověřit, zda může mateřská škola přispět ke snížení počtu odkladů školní docházky systematickou přípravou na vstup do školy a zda tato okolnost může ovlivnit otevřenost rodičů vůči názorům učitelek, týkajících se případných odkladů školní docházky.

Prostředkem k dosažení cíle jsou úkoly.

1. Na základě rozhovoru s učitelkou z 1. třídy základní školy zjistit, jaké obtíže mají nejčastěji děti při vstupu do školy a jakou úroveň připravenosti škola od dětí z mateřské školy očekává.
2. Zjistit, s jakými obavami rodičů je spojen vstup jejich dětí do školy, co od školy očekávají a jaký mají názor na odklady školní docházky.
3. Ověřit, zda by rodiče měli zájem o pravidelnou a transparentní přípravu svých dětí ke vstupu do školy.
4. V rámci experimentu sestavit program, který by u dětí systematicky rozvíjel funkce potřebné k úspěšnému zvládnutí 1. třídy v oblasti grafomotoriky, předmatematických představ, zrakové a sluchové percepce a verbálních schopností a realizovat ho ve třídě předškolních dětí.
5. Evaluací experimentu vyhodnotit, jestli se některý ze zamýšlených odkladů školní docházky z důvodu připravenosti dítěte na školu neuskuteční.

### Hypotézy

1. Předpokládám, že pokud rodiče budou vědět, kdy, jak a ve kterých oblastech se s jejich dětmi pracuje v oblasti přípravy na školu, zvýší se jejich ochota akceptovat názor učitelky na vstup jejich dítěte do školy.
2. Předpokládám, že rodiče plně nedůvěřují mateřské škole v tom, že se systematicky věnuje přípravě dětí na vstup do školy, proto volí odklady školní docházky „pro jistotu“.
3. Předpokládám, že po skončení programu se nejméně jeden ze zamýšlených odkladů školní docházky „pro jistotu“ neuskuteční.

## 9 Metody a organizace výzkumu

Problematika odkladů školní docházky je poměrně složitá, lze na ni nahlížet z několika úhlů. Aby byl výzkum co možná nejkompexnější, je v diplomové práci využito více výzkumných metod. Stěžejní metodou je experiment, kterému ale předchází několik orientačních průzkumů (Maňák 1994) formou dotazníků, někdy doplněných rozhovorem, aby došlo k co nejpřesnějšímu zmapování problémových okruhů. V terminologii je užito poznatků z několika publikací. (Průcha 1995, Gavora 1996, Maňák 1994)

### 9.1 Analýza pedagogických dokumentů

Celonárodní počet odkladů školní docházky za poslední 4 roky dosahuje téměř 25 % (statistika na základě UIV, viz kap. 4.2 – Statistika odkladů školní docházky). Procento odkladů školní docházky se může lišit v jednotlivých regionech, ale i v jednotlivých mateřských školách .

**Cílem analýzy pedagogických dokumentů je srovnání počtu odkladů školní docházky v experimentální mateřské škole s regionálním a celorepublikovým průměrem.**

Předmětem analýzy je také zjistit, kolik dětí v daném roce nastupovalo z experimentální mateřské školy do 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 a pokud je přiložena zpráva z vyšetření, i jaký byl důvod odkladu školní docházky. Z výsledků analýzy je zpracována statistika, která by měla poukázat na to, jaké dokumenty se dostávají učitelce mateřské školy do ruky a zda je možné s těmito materiály dále pracovat – např. zda je možné je použít při zpracovávání individuálních vzdělávacích plánů pro děti s odkladem školní docházky.

### 9.1.1 Organizace výzkumu

Analýze jsou podrobeny tyto dokumenty za období posledních 8 let

- 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 odkladu školní docházky, případně jiné skutečnosti.

Na základě stanoveného cíle byly formulovány výzkumné úkoly.

1. Kolik dětí v daném roce nastupovalo do školy, kolik z nich mělo odklad školní docházky a jaké procento odklady školní docházky tvoří
2. Kdo odklad školní docházky doporučil a je-li přiložena zpráva z odborného vyšetření
3. Jaký byl důvod odkladu školní docházky

### 9.1.2 Vyhodnocení výzkumu

Vyhodnocení úkolu č. 1 (viz tabulky 13, 14)

#### tabulka 13

Počet dětí nastupujících do školy z experimentální MŠ a počet odkladů školní docházky v období 1997- 2005

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	30,5
2003/2004	20	5	25,0
2004/2005	27	5	18,5
Celkem	251	64	25,5



Procento odkladů v mateřské škole kolísá od **13,9 %** do **33,3 %**, pravděpodobně vzhledem k věkovému složení dětí ve třídě. Průměr za posledních 8 let je **25,5 %**, což je více, než čtvrtina všech dětí, které v daném období nastoupily do školy.

#### tabulka 14

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	<b>26,1</b>
2002	93929	23333	24,8
2003	90263	21346	23,6
2004	89107	21554	24,2
Celkem	856823	196232	<b>22,9</b>

V celostátním měřítku mají odklady spíše vzrůstající tendenci. Průměr za posledních 8 let je **22,9 %**. Porovnáním obou tabulek docházíme k názoru, že průměr odkladů školní docházky v experimentální mateřské škole a v rámci České republiky se za posledních 8 let příliš neliší (o **2,6 %**) a přibližuje se jedné čtvrtině všech dětí, které nastoupily v daném období do školy.

#### Vyhodnocení úkolu č.2

Bylo zjištěno, že nejčastěji odklady školní docházky doporučuje pedagogicko-psychologická poradna (78 %), dále pediatr (16 %). V jednom případě odklad školní docházky doporučil neurolog. (**příloha č. 12**, tabulka č.1)

Zprávy z vyšetření v pedagogicko – psychologické poradně byly k dispozici v 16 % případů.

### 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 se nejedná o jeden izolovaný důvod, ale o jejich kombinaci. (**příloha č. 13**, tabulka č. 2)

Nejčastějším důvodem odkladu školní docházky je vadná výslovnost (16 %) a pracovní nezralost (14 %). Percepční nezralost a sociální nezralost jsou další důvody k odkladu (8 %). Dále se jedná o obtíže v grafomotorice, celkovou nezralost (6 %), nerovnoměrný vývoj a nemocnost (3 %) a drobné nezralosti (2 %).

#### 9.1.3 Interpretace zjištěných dat

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

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 byly dobrým doplněním učitelčiny pedagogické diagnostiky. Rozhodnutí o odkladu povinné školní docházky, které je mateřské škole poskytováno vždy, většinou údaje o důvodech odkladu školní docházky 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 takzvanými depistážemi klinického logopeda přímo v mateřské škole. Dalším stěžejním problémem je soustředěnost dětí, jejich schopnost u činnosti vydržet 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 odkladů školní docházky v mateřské škole těmi, které jsou uváděny odborné publikaci (Dittrich 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 do mateřských škol docházejí. 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 školou.

## 9.2 Dotazník

Metody dotazníku je ve výzkumu užito několikrát. Výhodou dotazníku je jeho časová nenáročnost, jasná formulace otázek a v případě, že se jedná o dotazník s uzavřenými otázkami (Gavora 1996), i odpovědí. Někteří lidé dávají přednost dotazníku před rozhovorem právě z těchto důvodů. I když ve dvou případech by ve výzkumu bylo vhodnější použít metodu rozhovoru, byla dána přednost dotazníku na žádost respondenta. Další dotazníky jsou nástrojem shromažďování údajů od většího počtu respondentů, v těchto případech rodičovské veřejnosti. Jedná se o regionální výzkum a průzkum v experimentální mateřské škole.

### 9.2.1 Profil dítěte s odkladem školní docházky

(příloha č. 14)

Metoda dotazníku byla v tomto případě zvolena proto, že respondentem je starší učitelka z 1.třídy, která má ráda jasně položené otázky a dává přednost časové rezervě. Ráda spolupracuje se svými kolegy, se kterými konzultuje většinu problémů. Proto byla zvolena metoda dotazníku s jednoduchou škálou, kdy učitelka zaškrtně buď odpověď *často*, *někdy*, nebo *výjimečně*. Další položky jsou otevřené a učitelka se k nim může vyjádřit písemně, nebo formou následného rozhovoru.

V dotazníku byly položeny otázky:

1. Jak se nejčastěji projevují děti s odkladem školní docházky v 1. třídě?
2. Je možné poznat dítě, které má odklad školní docházky tzv. „pro jistotu“? Jaká je jeho stručná charakteristika?
3. Vyhovuje učitelkám v 1. třídách vzrůstající počet dětí s odkladem školní docházky?
4. Je dnešní škola nastavena spíše pro děti věkově starší, než právě šestileté?

**Cílem dotazníku je zjistit, jak vnímá učitelka v 1.třídě děti s odkladem školní docházky a jaký názor má na tzv. zbytečné odklady školní docházky.**

Závěry z dotazníku jsou srovnány se zkušenostmi učitelek v experimentální mateřské škole v oblasti práce s dětmi s odkladem školní docházky a výsledky mohou být **argumentem** pro rodiče, kteří dávají přednost odkladu školní docházky „pro jistotu“, tedy takovému, který je pro dítě zbytečný.

Dotazník je učitelce zadán osobně a je jí ponechán dostatek času, aby jej mohla zpracovat, případně jej konzultovat s ostatními elementaristkami. Po odevzdání dotazníku jsou některé otázky objasněny a doplněny formou individuálního nestandardizovaného rozhovoru. (Maňák 1994)

### 9.2.1.1 Vyhodnocení výzkumu

(příloha č. 15)

Respondentka upozornila, že je nutné si uvědomit, že projevy opožděných a handicapovaných dětí jsou jiné, než dětí průměrných, kterých je většina. Zjištěné údaje se tedy týkají právě jich.

#### Vyhodnocení otázky č. 1

*Otázka: Porovnejte děti s odkladem školní docházky v 1.třídě s těmi, které odklad školní docházky nemají.*

Děti s odkladem školní docházky jsou často soustředěnější, pozornější, pohotovější a aktivnější, než mladší děti ve třídě. Oprostily se už od chuti hrát si, jsou celkově vyspělejší, samostatnější, sebevědomější, vše jim jde snadněji. Často mají lepší vyjadřovací schopnosti, bohatší slovní zásobu a lépe rozlišují hlásky a jejich délku. Často jsou pro školu správně motivovány.

Někdy mají děti s odkladem školní docházky menší problémy s orientací – pravolevou, časovou. Někdy jsou klidnější, vydrží sedět na místě a ovládat své chování. Někdy patří mezi nejúspěšnější, a jsou méně nemocné.

**Výjimečně** se děti s odkladem školní docházky nudí.

#### Vyhodnocení otázky č. 2

*Otázka: Poznáte dítě, které má odklad školní docházky tzv. "pro jistotu" a zřejmě mohlo jít do školy v řádném termínu? Jaká je jeho stručná charakteristika?*

Respondentka odpověděla, že se takové dítě pozná vcelku snadno, protože na sebe upozorňuje, je výřečné, často již zvládlo základy čtení a matematiky, chce být středem pozornosti. Od školy očekává mnohem víc, než může dostat někdy se ke spolužákům chová mírně přezíravě. Stává se, že dítě s bezdůvodným odkladem školní docházky bývá do určité doby školou i zklamané.

#### Vyhodnocení otázky č. 3

*Otázka: Vyhovuje vám vzrůstající počet dětí s odkladem školní docházky?*

Pokud je odklad opodstatněný, je pro dítě velmi prospěšný a usnadňuje práci i učitelů.

#### Vyhodnocení otázky č.4

*Otázka: Myslíte si, že je dnešní škola nastavena spíše pro děti věkově starší, než právě šestileté?*

Na tuto otázku odpověděla respondentka po poradě s ostatními elementaristkami, že si myslí, že je dnešní škola opravdu koncipována spíše pro děti věkově starší, než právě šestileté.

#### 9.2.1.2 Interpretace zjištěných dat

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že odklad školní docházky je pro dítě většinou prospěšný, pokud je opodstatněný. Dítě je vyspělejší v osobnostní charakteristice, procesy závislé na biologickém zrání jsou často na dobré úrovni. Dítě se již oprostilo od chuti hrát si, je pozornější, pohotovější a soustředěnější na výuku. Vše zvládá snadněji a lépe.

Schopnosti, jako je percepce, grafomotorika a orientace je někdy na lepší úrovni, než u ostatních dětí, záleží tedy jistě i na předškolním vedení, neboť se jedná o schopnosti, které podléhají učení. Autoregulační procesy závislé na temperamentu i jiných charakteristikách osobnosti, jsou individuální, není tedy pravidlem, že by u dětí s odkladem školní docházky byly vždy na vyšší úrovni. Pokud je odklad školní docházky opodstatněný, je pro děti přínosem, protože za rok, který dítě získá, dojde k takovému rozvoji psychických funkcí, že přechod z mateřské školy do základní je mnohem jednodušší – jak pro dítě, tak pro učitelku.

To vše ale nemusí platit pro dítě s bezduvodným odkladem školní docházky. Takové dítě se ve třídě pozná vcelku snadno, protože na sebe upozorňuje, je sebevědomější a výřečnější, chce být středem pozornosti a někdy je k ostatním dětem přezíravé. Někdy se mu zdá, že škola nesplnila jeho očekávání, může jí být i zklamané. Tento závěr koresponduje s tvrzením Matějčka (2005), že dítě s nadprůměrnou inteligencí v šesti letech pracuje bez obtíží na úrovni devíti let. Po ročním odkladu s úrovní více, než desetiletého dítěte nastoupí mezi děti šestileté. Otázka je, jakým pro ně bude partnerem a jakými partnery budou oni jemu. Nicméně - učitelky – elementaristky si myslí, že dnešní škola je natolik náročná, že je opravdu připravena spíš pro děti věkově starší. Tento rozpor by měl časem kompenzovat a řešit Rámcový



vzdělávací program pro základní vzdělávání (2004), ze kterého by měly vycházet programy jednotlivých škol.

### **9.2.2 Největší obtíže dětí v 1.třídě**

**(příloha č. 16)**

Metoda dotazníku byla v tomto případě zvolena teprve po dohodě s učitelkou z 1.třídy, která se nabídla, že otázky přednese na metodickém aktivu elementaristek, aby výsledek byl co nejobjektivnější. Mnohem vhodnější by v tomto případě byla metoda rozhovoru, na kterou ale učitelka nepřistoupila. Argumentací byla téma a nepřipravenost.

Realizován je tedy výzkum dotazníkovou metodou (**příloha č. 17**), kdy položky dotazníku tvoří výroky, se kterými se respondenti vyjadřují svůj souhlas, nebo nesouhlas (Průcha 1995). Další položky jsou otevřené a umožňují respondentům vyjádřit se volně. Názory učitelek je možné po odevzdání dotazníku doplnit formou individuálního nestandardizovaného rozhovoru.

**Cílem výzkumu je využití získaných poznatků k tvorbě experimentálního programu „Budeme školáčky“.**

Dotazník je zadán učitelkám osobně na počátku školního roku, aby mohl být východiskem pro experimentální program „Budeme školáčky“, který bude probíhat nejpozději od listopadu.

#### **9.2.2.1 Vyhodnocení výzkumu**

**(příloha č. 18)**

Vyhodnocení otázky č. 1

*Otázka: Ve kterých oblastech mají děti na počátku 1. třídy největší obtíže?*

Děti mají potíže v některých oblastech percepce - zrcadlově obrácené tvary, vyhledávání detailů, určování hlásek uprostřed slova, rozlišování délky samohlásek.

V oblasti myšlení mají děti největší potíže v časoprostorových vztazích a uspořádání. Chybí jim i poznatky o přírodě a lidském těle. V oblasti řeči je velkým nedostatkem souvislé vyjadřování, malá slovní zásoba a nesprávná výslovnost. Děti mají potíže s hláskováním. Soustředěnost a pozornost spolu se schopností vydržet sedět a přizpůsobit své chování jsou další problémové oblasti. Učitelka upozorňuje i na problémy v jemné motorice a koordinaci ruka – oko.

Vyhodnocení otázky č. 2

*Otázka: Které z obtíží, přetrvávají do 2. pololetí ?*

Z vyjádření respondentky je patrné, že nejdéle přetrvávající obtíže jsou v oblasti řeči – správná výslovnost, souvislé vyjadřování a slovní zásoba. Další přetrvávající obtíže jsou v oblasti pracovní a sociální zralosti – schopnost soustředění a schopnost přizpůsobit své chování. Časové a dějové uspořádání je další problémovou oblastí.

Vyhodnocení otázky č. 3

*Otázka: Co očekávají učitelky v 1. třídě od mateřské školy? Jak připravené děti by měly do školy nastupovat?*

Z vyjádření respondentky vyplynulo, že škola očekává, že zmíněné oblasti budou v mateřské škole hravou formou rozvíjeny a učitelky budou v jednání s dětmi důsledné. S rodiči by měly být na schůzkách probírány některé aspekty chování. Mateřská škola by měla v určitém věku připravovat děti na změnu denního rytmu a životního stylu a učitelky by měly včas upozornit na nutnost navštívit logopeda, případně vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně.

Vyhodnocení otázky č. 4, 5

*Otázka: Jak by mateřská škola mohla ulehčit dětem vstup do školy?*

*Otázka: Jak by dětem vstup do školy mohla ulehčit škola?*

Respondentka uvedla, že mateřská škola by měla úzce spolupracovat se základní školou, elementaristky by se měly s rodiči budoucích školáků setkat již dříve, než nastoupí do školy, na společné schůzce. Děti by měly mít možnost jít se podívat do školy a být přítomny ve vyučovací hodině v první třídě tak, aby měly možnost se i aktivně zapojit.

### 9.2.2.2 Interpretace zjištěných dat

Učitelky z 1.tříd, které přejímají děti z mateřské školy, mohou říct konkrétně, jak připravené děti do školy nastupují. Na základě dotazníku a výčtu schopností potřebných ke zvládnutí školních nároků, učitelky poukázaly na konkrétní oblasti, ve kterých mají děti obtíže. Určitou roli zde mnohdy hraje i proces zrání, ale mnohé schopnosti jsou v mateřské škole běžně rozvíjeny a zřejmě je třeba se na ně ještě více zaměřit.

Rozvoj slovní zásoby nebo souvislé vyjadřování jsou schopnosti, které jsou u dětí rozvíjeny nejen v mateřské škole, ale i v rodině a běžném životě - a přesto činí dětem obtíže, které přetrvávají ještě do 2. pololetí 1. třídy. Stejným problémem je chybná výslovnost dětí (nejčastější důvod k odkladu školní docházky v experimentální mateřské škole – viz. příloha č. 13, tabulka č.2). Pravděpodobně je tedy potřebné se na rozvoj komunikačních schopností zaměřit zejména v individuálních činnostech, kdy je možné dítěti věnovat více pozornosti.

Jiné obtíže, jako je orientace v časových vztazích nebo pravolevá orientace závisí do určité míry na procesu zrání - a přesto, že zpočátku činí dětem značné potíže, obtíže většinou nepřetrvávají. I tyto schopnosti, stejně jako nedostatky v percepci, je možné v mateřské škole rozvíjet a hravou formou cvičit.

V oblasti pracovní zralosti podle předpokladů činí dětem obtíže soustředěnost (2. nejčastější důvod k odkladu školní docházky v experimentální mateřské škole – viz. příloha č. 13, tabulka č.2), ale i schopnost vydržet u činnosti a dokončit ji.

Část dětí má potíže se sociální přizpůsobivostí – nedokáží přizpůsobit své chování tomu, že již chodí do školy, vykřikují a nevydrží v klidu sedět. Není překvapením, že určitou část odkladů školní docházky tvoří právě sociální nezralost (3. nejčastější důvod k odkladu školní docházky – příloha č. 13, tabulka č. 2). Může se jednat o projevy nezralých dětí, ale může se jednat i o nezvládnutí svého chování, nebo povahový rys u dětí jinak zralých.

Z dotazníku učitelkám z 1.tříd vyplynulo, že děti mají určité potíže při vstupu do školy, z nichž některé přetrvávají do 2.pololetí 1.třídy. Učitelky předpokládají, že v mateřské škole jsou děti hravou formou na školu připravovány a považují spolupráci mateřské a základní školy za prospěšnou a pro děti přínosnou. Zmíněná

spolupráce a tím spíš vzájemná návaznost se snad ještě rozšíří s uvedením nového školního programu základní školy, který částečně mění koncepci školy i způsob hodnocení. Důležité je, že učitelky oceňují roli mateřské školy v přípravě dětí na vstup do základní školy

### 9.2.3 Obavy, které pociťují rodiče před vstupem svého dítěte do školy

(příloha č. 19)

Rodiče pravděpodobně prožívají vstup svého dítěte do školy s různými pocity, možná i obavami.

Otázky v dotazníku směřují k obavám i očekáváním rodičů v souvislosti se vstupem jejich dítěte do školy.

1. Obavy, které pociťují rodiče před vstupem svého dítěte do školy  
Respondenti zaškrťávají všechny výroky, se kterými se ztotožňují, jejich počet není omezen.
2. Otázka vstupu prvního a druhého dítěte do školy  
Respondenti volí odpověď *ano*, nebo *ne*.
3. Očekávání rodičů, týkajících se školy  
Respondenti zaškrťávají maximálně 4 odpovědi, které považují za nejpodstatnější, aby se v odpovědích projevíly skutečné preference.
4. Jistoty, které rodiče v souvislosti se školou předpokládají  
Respondenti zaškrťávají libovolný počet odpovědí. Otázka směřuje k tomu, co by se vstupem do školy nemělo měnit.
5. Nejčastější důvody k odkladu školní docházky.  
Respondenti zaškrťávají libovolný počet odpovědí, měly by vyjadřovat jejich skutečné úvahy nad otázkou.

**Cílem šetření je zjistit, zda obavy, které rodiče případně před vstupem svého dítěte do školy pociťují, jsou také nejčastější příčinou odkladu školní docházky.**

### 9.2.3.1 Charakteristika výzkumného vzorku

Metoda dotazníku byla zvolena proto, že se uvažuje o oslovení asi 100 respondentů ze 4 mateřských škol regionu Praha – Břevnov. Jedná se o rodiče dětí, kteří půjdou letos k zápisu do školy. Dotazník je strukturovaný a anonymní, jeho položky nejsou formulovány jako otázky, ale jsou to výroky, z nichž si respondent vybírá ty, se kterými se ztotožňuje. Každá oblast nabízí i možnost k vlastnímu vyjádření respondentů. Dotazník neobsahuje dotazy na faktografické údaje respondentů (Gavora 1996), protože pro potřebu výzkumu nejsou podstatné.

#### 1. mateřská škola

Jedná se o čtyřtřídní mateřskou školu s kapacitou 100 dětí a s homogenním uspořádáním tříd. Je v klidném prostředí s velkou zahradou. Leží nedaleko základní školy, se kterou i spolupracuje. Program školy vychází z Rámcového programu pro předškolní vzdělávání. Mateřská škola je samostatným právním subjektem. Mateřská škola má velmi dobrou pověst a je vždy maximálně naplněna. Její hodnocení je vynikající. Vydává svůj časopis a má i webové stránky.

#### 2. mateřská škola

Mateřská škola je čtyřtřídní s kapacitou 90 dětí a s homogenním uspořádáním tříd. Je situována nedaleko hlavní silnice v těsné blízkosti základní školy, trochu stranou od centrální části regionu. Jedná se o samostatný právní subjekt. Mateřská škola zatím nemá vlastní vzdělávací program, ale využívá veřejně dostupných vzdělávacích plánů Barevné kamínky. Škola je hodnocena jako dobrá a občas má potíže s naplněností. Má své webové stránky.

#### 3. mateřská škola

Mateřská škola je trojtřídní s kapacitou 75 dětí a homogenním uspořádáním tříd. Je situována nedaleko historického centra a má hezkou prostornou zahradu. Jde o samostatný právní subjekt. Škola má vlastní vzdělávací program, který zohledňuje blízké historické okolí. Má velmi dobrou úroveň, potíže s naplněností nemívá.

#### 4. mateřská škola

Mateřská škola je trojtřídní s homogenním uspořádáním tříd a kapacitou 75 dětí. Jedná se o odloučené pracoviště a tvoří subjekt společně se dvěma základními školami. Původně byla sloučena pouze s jednou pětitřídní základní školou, letos byly obě připojeny k velké základní škole. Situace menší ze základních škol dosud není plně vyjasněna, zejména v oblasti stravování. Mateřská škola má vlastní vzdělávací program. Má velmi dobrou úroveň a potíže s naplněností nemá. Vydává svůj vlastní časopis.

#### 9.2.3.2 Organizace výzkumu

Dotazníky jsou zadávány v každé mateřské škole pověřenou osobou, která zajistí i jejich zpětné vybrání. Pověřená osoba by měla zajistit anonymitu respondentů, takže podle vlastního uvážení zvolí vhodný způsob výběru dotazníků. Lhůta k návratnosti je 4 týdny, po dohodě s pověřenou osobou i déle. Dotazník je rodičům zadán v období před zápisem, tedy v průběhu ledna, kdy se rodiče nejvíce zabývají otázkou výběru školy a i problematika vstupu do školy je v té době nejaktuálnější.

#### 9.2.3.3 Vyhodnocení dotazníkového šetření

(příloha č. 20)

##### tabulka 15

Počet rozdaných a vybraných dotazníků v jednotlivých mateřských školách

Mateřská škola	Rozdáno	Vybráno	%
1. mateřská škola	29	24	83
2. mateřská škola	31	12	39
3. mateřská škola	24	12	50
4. mateřská škola	26	18	69
Celkem	110	66	60

Návratnost dotazníků dosáhla **60 %**.



## Vyhodnocení otázky č. 1 (příloha č. 21)

*Otázka: Obavy, které by rodiče mohli pociťovat v souvislosti se vstupem svého dítěte do školy.*

### **1. mateřská škola (tabulka č. 3)**

Polovina rodičů se obává citlivosti svých dětí. Obávají se, že jejich děti ponесou těžce sebemenší neúspěch. Příčina může být v protektivním přístupu rodičů - děti nejsou zvyklé nést sebemenší zodpovědnost a nejsou zvyklé prohrávat. 42 % rodičů si myslí, že se dětem nebude chtít učit, protože by si raději hrály. Tato obava souvisí zřejmě i s další – a sice, že se děti nedokáží soustředit delší dobu. Soustředěnost je problémem, který, podle učitelek prvních tříd, přetrvává po celou první třídu. Rodiče se jí obávají v 21 %. Další obavou, kterou rodiče pociťují, je změna režimu a drobný vzrůst dětí, ale ty mají pouze 12% zastoupení.

### **2. mateřská škola (tabulka č. 4)**

Třetina rodičů nepociťuje žádné obavy, to může svědčit o dobré úrovni mateřské školy, připravenosti dětí, ale třeba i malé informovanosti rodičů o nárocích, které dnešní škola na děti má. Mateřská škola sídlí v těsné blízkosti základní školy, je tedy možné, že naopak rodiče školu, do které jejich dítě nastoupí, znají.

Na rozdíl od 1. mateřské školy jsou obavy na prvních místech v odlišném pořadí. Jako nejzásadnější rodiče vidí hravost dětí a změnu režimu, a to ve 25 %, na dalších místech potom citlivost a nesoustředěnost dětí - v 17 %.

Objevila se i jiná obava rodičů – šikana.

### **3. mateřská škola (tabulka č. 5)**

Na prvních 3 místech se objevily obavy stejné jako u předchozích mateřských škol. Všechny souvisí se zráním dětí – citlivosti se rodiče obávají ve 42 %, třetina rodičů si myslí, že bude dítěti činit potíže změna režimu a hravost dětí se objevuje v jedné čtvrtině odpovědí. Na dalším místě figuruje obava ze zameškání výuky z důvodu nemocnosti, a to v 17 %. Jeden z rodičů se obává toho, jakou dostane dítě učitelku a zda bude fungovat spolupráce rodina – škola – dítě.

#### 4. mateřská škola (tabulka č. 6)

V této mateřské škole bylo spektrum obav nejširší. Pouze 17 % rodičů nepocítuje žádné obavy. Tato mateřská škola těsně spolupracuje se základní školou, je tedy možné, že rodiče mají větší vhléd do dění ve škole, příčina obav může být ale i v tom, že v 67 % jde do školy v rodině první dítě. Na prvním místě, a to ve 44 % odpovědí se objevuje obava z nesoustředěnosti dětí, hravost a citlivost trápí třetinu rodičů. Na dalších místech figurují další tři nejčastější obavy, které se objevují i v jiných mateřských školách – obava ze toho, že je dítě příliš drobné, že hodně zamešká, že pro něj bude těžké se přizpůsobit novému režimu.

#### Shrnutí

Z výsledků výzkumu v jednotlivých mateřských školách vyplynulo, že v zásadě se obavy na prvních čtyřech místech opakují. Rodiče se obávají hravosti svých dětí (33%), schopnosti dětí soustředit se (24 %), změny režimu (20 %). Všechny tyto oblasti spolu úzce souvisí a vyplývají ze změn, které s sebou nástup do školy přináší. Rodiče se ale obávají zejména citlivosti svých dětí (38 %), což je pochopitelné vzhledem ke změně, kterou děti vstupem do školy prodělávají. Obavy, které rodiče pocítují nejsou dost dobře ovlivnitelné pouze učením i když vliv mateřské školy se v tomto případě nedá popřít.

tabulka 16

Obavy rodičů před vstupem dítěte do školy

	Počet odpovědí	%
Je velmi citlivé, ponese těžce sebemenší neúspěch	25	38
Nebude se mu chtít učit, protože by si raději hrálo	22	33
Nedokáže se soustředit delší dobu	16	24
Neocítujeme žádné obavy	15	23
Bude pro něj těžké přizpůsobit se novému režimu	13	20
Hodně zamešká, protože bývá často nemocné	8	12
Je mnohem drobnější, než jeho vrstevníci	6	9
V učení mu bude překážet jeho vada řeči	6	9
Bude mu činit potíže psaní, protože moc rádo nekreslí	3	5
Je méně samostatné, než jsme byli my v jeho věku	2	3
Nebude tak úspěšné, jak si představujeme	2	3
Tempo výuky pro něj bude příliš rychlé	2	3
Bude hůře spolupracovat, protože je málo aktivní	1	2

## Vyhodnocení otázky 2

(příloha č. 22, tabulka č. 7)

*Otázka: Je dítě v rodině první, které nastupuje do školy?*

Důvodem k této otázce byla snaha získat přehled o tom, kolik rodin bude do školy vypravovat své první dítě. Je možné, že se projeví určitá souvislost mezi obavami, které mohou rodiče pociťovat a tím, jestli se jedná o první dítě. Pouze v jedné mateřské škole se zdála souvislost zřejmá.

Zajímavá by mohla být také souvislost mezi tím, jestli mají rodiče už nějaké dítě ve škole a obavami, které pociťují - zda jsou méně časté.

Předpokladem bylo, že rodiče, kteří již mají ve škole nějaké dítě, budou klidnější, než ti, kterým do školy odchází první dítě.

Tato myšlenka se ukázala jako mylná, protože z 15 rodičů nepociťujících obavy, je 8 těch, jejichž dítě je první nastupující do školy a 7 těch, kteří už ve škole nějaké dítě mají. Nehraje tedy vůbec žádnou roli, jestli do školy nastupuje první, nebo další dítě. Je možné, že obavy rodičů mohou pramenit právě ze zkušenosti s prvním dítětem, jak několik rodičů potvrdilo.

## Vyhodnocení otázky č. 3 (viz tabulka č. 17)

*Otázka: Co rodiče od školy zejména očekávají?*

V odpovědích respondentů se projevila tendence vyžadovat pro své děti opravdu kvalitní školu, která se vyznačuje stejnými parametry, jaké upřednostňují dotazovaní rodiče předškolních dětí (viz. kap. 2, Koncept kvalitní školy –2.3.2).

Téměř všichni rodiče shodli na základních prioritách, kterými jsou: kvalitní vzdělávací program (82 %), zkušenosti pedagogové (74 %), příjemné a vstřícné prostředí (68 %) a otevřená spolupráce s rodinou (61 %). Tento výsledek se dal předpokládat. Individuální přístup k dítěti upřednostňuje jen 40 % rodičů. Předpoklad, že se ve větší míře projeví požadavek zabezpečení dítěte v průběhu celého dne, se nepotvrdil (18 %).

## tabulka 5

### Priority rodičů, týkající se výběru školy

	1. MŠ		2. MŠ		3. MŠ		4. MŠ		Celkem	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Očekávání rodičů										
Kvalitní vzděl. program	22	92	10	83	9	75	13	72	54	82
Vstřicné prostředí	16	67	6	50	10	84	14	78	45	68
Zkušené pedagogové	20	83	10	83	11	92	14	78	49	74
Individuální přístup	9	37	4	33	4	33	10	56	27	40
Zabezpečení během dne	5	21	1	8	0	0	6	33	12	18
Činnost k rozvoji nadání	4	17	6	50	3	25	4	22	17	26
Chutné stravování	2	17	3	25	2	17	3	17	10	15
Otevřená spolupráce	17	71	4	33	8	66	11	61	40	61
Jiná očekávání	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

### Vyhodnocení otázky č. 4 (viz tabulka č.18)

#### *Otázka: Co předpokládají rodiče v souvislosti se vstupem dítěte do školy?*

V této otázce se rodiče měli zamyslet nad tím, co považují za jistou neměnnou – tedy okolnosti, které by dítěti mohly vstup do školy jistým způsobem usnadnit.

Více, než polovina rodičů je přesvědčena, že si jejich dítě ve škole bez obav najde kamarády (59 %), což může souviset i s tím, že děti z jedné mateřské školy často přecházejí do stejné školy, nebo několika škol.

58 % rodičů věří, že se jejich dítě do školy těší, 44 % z nich si myslí, že je jejich dítě do školy dobře připraveno, O tom, že zvolená škola je opravdu kvalitní je přesvědčeno pouze 27 % respondentů. Důvěra v kvalitu školy se projevila markantněji u mateřské školy, která je v těsné blízkosti základní školy.

### Vyhodnocení otázky 5 (viz tabulka č. 19)

#### *Otázka: Z jakých důvodů by rodiče dali dítěti případný odklad školní docházky?*

Rodiče se měli zamyslet nad tím, z jakého důvodu by dali dítěti případný odklad školní docházky. Cílem bylo zjistit, jestli se zde ve větší míře objeví odklad „pro jistotu“. V této otázce nezáleží na tom, jestli rodiče dítěti odklad dát chtějí nebo nechtějí, jde o to, se nad otázkou odkladu pouze zamyslet. Odpověď – „o odkladu

neuvažujeme“ je pouze alternativou, znamená, že se rodiče otázkou odkladu vůbec nezabývají.

**tabulka 6**

Předpoklady rodičů, týkající se vstupu dětí do školy

Předpoklady rodičů	1. MŠ		2. MŠ		3. MŠ		4. MŠ		Celkem	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Dítě je dobře připravené	13	54	3	25	6	50	7	39	29	44
Potíže se změnou režimu	3	12	2	17	2	17	1	6	8	12
Dítě si najde kamarády	14	58	5	42	7	58	13	72	39	59
Dítě se do školy těší	14	58	7	58	7	58	10	56	38	58
Vysoké nároky školy	1	4	0	0	1	8	4	22	6	9
Bude čas na zájmy	12	50	4	33	2	17	6	33	24	36
Škola je kvalitní	7	29	5	42	2	17	4	22	18	27
Jiné možnosti										

**tabulka 7**

Důvody k odkladu školní docházky

Důvod k odkladu	1. MŠ		2. MŠ		3. MŠ		4. MŠ		Celkem	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Dítě je chlapec	0	0	0	0	0	0	4	22	4	6
Narození v letních měsících	8	24	3	25	2	17	6	33	19	29
Častá nemocnost	4	13	2	17	2	17	3	17	11	17
Nezralost	14	46	2	17	2	17	8	44	26	39
Nepřipravenost MŠ	0	0	0	0	0	0	1	6	1	2
Jistota je jistota	1	3	0	0	0	0	5	28	6	9
Kamarádi jdou později	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
O OŠD neuvažujeme	11	36	7	58	7	58	7	39	32	49
Jiné důvody	2	6	1	8	0	0	0	0	3	5

Jinými důvody k odkladu školní docházky je zkušenost se starším sourozencem (dítě nastoupilo do školy nedostatečně připravené), neschopnost dítěte vyrovnat se s neúspěchem, ale i špatná výslovnost.

## Shrnutí

Ve dvou ze čtyř mateřských škol se vůbec nevyskytuje uvažovaný odklad školní docházky „pro jistotu“. Znamená to tedy, že takto rodiče vůbec neuvažují, nebo jsou pro ně podstatnější jiné důvody. V dalších dvou mateřských školách se odklad „pro jistotu“ vyskytuje, v celkovém pojetí se jedná 9 %. Nejčastějšími důvody k odkladu školní docházky je nezralost (39 %), narození v letních měsících (29 %) a častá nemocnost (17 %). O odkladu školní docházky vůbec neuvažuje 49 % rodičů.

### 9.2.3.4 Interpretace zjištěných dat

Z výsledků výzkumu v jednotlivých mateřských školách vyplynulo, že rodiče dětí nastupujících do školy, pociťují určité obavy. Ty se na prvních čtyřech místech opakují. Rodiče se obávají hravosti svých dětí, schopnosti dětí soustředit se, změny režimu. Všechny tyto oblasti spolu úzce souvisí a vyplývají ze změn, které s sebou nástup do školy přináší. Rodiče se ale obávají zejména citlivosti svých dětí, což je pochopitelné vzhledem ke změně, kterou děti vstupem do školy prodělávají. Ve všech případech se jedná o oblasti školní připravenosti, které se nejčastěji objevují jako příčina odkladu školní docházky (Dittrich 1993, viz kap. 9.1 – Analýza pedagogických dokumentů). Projevila se tedy jistá souvislost mezi obavami rodičů a důvody k odkladům školní docházky. Na nezralost jako hlavní důvod k odkladu školní docházky spolu s nižším věkem v době nástupu do školy upozorňují i psychologové (Matějček, 2005, Langmeier, 1983).

Z výsledku výzkumu vyplynuly okolnosti, které dítěti vstup do školy usnadňují. Rodiče dali najevo svůj názor, že si dítě ve škole bez problémů najde kamarády. Často přecházejí do jedné školy děti ze stejné mateřské školy, kde se na tuto změnu společně připravovaly. 58 % rodičů věří, že se jejich dítě do školy těší, 44 % z nich si myslí, že je jejich dítě do školy dobře připraveno, a přesto 77 % pociťuje nějaké obavy.

Od školy rodiče očekávají zejména kvalitní vzdělávací program a zkušené pedagogy, tedy veličiny, které přímo souvisí s prioritním posláním školy. Dále je pro rodiče důležité vstřícné a příjemné prostředí a spolupráce s rodinou. Rodiče pravděpodobně



dosud vnímají školu tak, jak ji znají, protože požadavek individuálního přístupu se příliš neprojevil.

Nepotvrdilo se, že by rodiče byli ochotni volit ve větší míře odklad školní docházky „pro jistotu“. Tato okolnost se objevila častěji pouze u jedné mateřské školy, pravděpodobně z důvodu nepříliš jasné situace kolem školy, kam odchází většina dětí.

#### **9.2.4 Zájem rodičů o transparentnost přípravy na školu v mateřské škole (příloha č. 23)**

Rodičům předškolních dětí v experimentální mateřské škole byly zadány dotazníky – **pretest**, kde se vyjádřili k experimentálnímu programu přípravy na školu „Budeme školáčky“, který by měl v mateřské škole v průběhu školního roku probíhat.

**Cílem pretestu je zjistit, zda mají rodiče předškolních dětí zájem o soustavnou přípravu na školu a jakou její formu preferují. Dotazník by měl poukázat i na to, kteří rodiče uvažují o odkladu školní docházky.**

Na základě stanoveného cíle byly vytyčeny hlavní problémové oblasti:

1. Jakou organizační formu přípravy na školu rodiče preferují
2. Způsob, kterým by rodiče chtěli být o programu informováni
3. Postoj, který rodiče zaujímají k odkladu školní docházky a rozhodování o něm
4. Oblasti, které jsou pro vstup do školy důležité a jejich preference rodiči.

##### **9.2.4.1 Organizace výzkumu**

Dotazník byl 30 rodičům předán na zvláštní schůzce, kde byli seznámeni i s programem „Budeme školáčky“ a kde byl program zájemcům k dispozici. Respondenti vyplnili dotazníky přímo na místě. Nejedná se o anonymní šetření, protože postoje a požadavky rodičů jsou východiskem pro organizační zajištění

programu vzhledem k individuálním potřebám jednotlivých dětí. Po vyplnění dotazníků byl dán rodičům prostor pro připomínky a otázky.

Jedná se o strukturovaný dotazník s uzavřenými otázkami, kde respondenti zaškrťávají odpovědi, se kterými se nejvíce ztotožňují. Existuje i alternativa k vlastnímu vyjádření. Otázky týkající faktografických údajů o respondentech chybí, protože jednak nejsou pro výzkum zásadní a jednak jsou v případě potřeby k dispozici v pedagogických dokumentech.

Dotazník je určen pro rodiče všech dětí, které půjdou v daném roce k zápisu do 1.třídy, tedy i pro 6 rodičů z jiné třídy.

Program je prezentován jako nadstandardní, nenahrazující ani nezatěžující běžný program ve třídě. Koncepti programu si rodiče mohli prohlédnout přímo na schůzce.

Přítomna byla polovina respondentů, druhá polovina respondentů dostala dotazník k vyplnění dodatečně. Informace o programu si tyto rodiče mohli přečíst na nástěnce (**příloha č. 24**), ale byly jim podány podle zájmu i individuálně.

Metoda dotazníku umožnila zpracovat jednoduchou statistiku pro další práci s dětmi, ale poukázala také, které schopnosti potřebné pro školní úspěšnost rodiče preferují. Důležitým zjištěním bylo, jak se rodiče staví k otázce odkladů školní docházky a z šetření vyplynulo i to, kteří rodiče o odkladu školní docházky uvažují, což je pro další práci také velmi důležité.

#### **9.2.4.2 Vyhodnocení výzkumu**

(**příloha č. 25**)

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že 73 % rodičů si myslí, že dítě je v mateřské škole soustavně připravováno na vstup do školy, 23 % rodičů nedokázalo odpovědět. 86 % rodičů by přivítalo pravidelnou a soustavnou přípravu na školu mimo program třídy v posledním předškolním roce.

##### Problémová oblast č.1

*Jakou organizační formu přípravy na školu rodiče preferují.*

Příprava by měla probíhat jednou týdně, na tom se shodlo 79 % rodičů.

K otázce, jakou formou by měla příprava probíhat, se vyjádřili všichni rodiče. 59 % rodičů preferuje formu individuální práce s dětmi v průběhu dne, 46 % rodičů by upřednostnilo práci dítěte v kroužku v pravidelném čase.

### Problémová oblast č. 2

*Jakou formou by rodiče chtěli být o programu informováni.*

Možnost seznámit se s programem, podle kterého se bude s dětmi v oblasti přípravy na školu pracovat by uvítali všichni rodiče.

Při seznamování s programem rodiče v 63 % upřednostňují rozhovor s učitelkou před plánem na nástěnce, který preferuje 43 % rodičů a rozepisováním právě prováděných úkolů. Pouze 13 % rodičů si přeje konzultační hodiny. V tomto případě rodiče mnohdy zaškrtovali více možností.

### Problémová oblast č.3

*Jaký postoj zaujímají rodiče k otázce odkladů školní docházky.*

Průzkum byl vhodným zdrojem dat pro pedagogickou diagnostiku, neboť odhalil, kteří rodiče uvažují o odkladu školní docházky. Tím se nabízí možnost se v práci na tyto děti více zaměřit.

O odkladu školní docházky vážně uvažují 4 rodiče, další 4 svůj postoj dosud nemají vyhraněný.

Naprostá většina 83 % rodičů by podle výsledku šetření přivítala pomoc učitelky při rozhodování o odkladu školní docházky.

Okolnost, že v mateřské škole probíhá nadstandardní program přípravy na školu, by případně mohla ovlivnit rozhodování rodičů o odkladu školní docházky asi ve 23 %, 36% rodičů soudí, že záleží na okolnostech, tedy nejspíš na průběhu programu, zapojení a výsledcích dítěte.

Zásadním důvodem pro volbu odkladu školní docházky volí rodiče nezralost dítěte, a to ve 46 %, ale i narození v letních měsících – ve 24 %. Ve 13 % by rodiče volili odklad školní docházky z důvodu časté nemocnosti, což koresponduje se skutečností, že za posledních 7 let doporučovali ve 20 % lékaři odklad školní docházky většinou právě z důvodu nemocnosti. Ve výsledku šetření se nepotvrdilo, že by rodiče úmyslně volili odklad školní docházky pro jistotu, což se stalo jen v jednom případě.

#### Problémová oblast č.4

##### *Schopnosti dětí důležité pro vstup do školy a jejich preference rodiči.*

Součástí průzkumu byla i otázka týkající se schopností, jejichž rozvoj je víceméně důležitý pro budoucí školáky. Jejich důležitost rodiče porovnávali a zhodnocovali. Vyhodnocením počtu odpovědí bylo možné vytvořit přehled schopností podle preferencí. (**příloha č. 26**, tabulka č. 8)

Za nejdůležitější považují rodiče pozornost a soustředění (96 %), samostatný mluvní projev (92 %), rozlišování tvarů a schopnost manipulovat s předměty podle pokynů (86 %). Následuje uvolněná ruka (83 %) a sluchová a zraková paměť (79 %).

Nejzajímavější je, že schopnost poznávání hlásek ve slovech se objevuje až ve spodní části přehledu (46 %), a přitom jde zjevně o velmi důležitou schopnost budoucích školáků.

#### **9.2.4.3 Interpretace zjištěných dat**

Rodiče dali v dotazníkovém šetření jednoznačně najevo svůj kladný postoj k přípravě na školu v mateřské škole. Pravidelnou přípravu na vstup do školy uvítalo 86 % z nich. Podle výsledků výzkumu bylo možné vytvořit přehled o příští organizaci programu „Budeme školáčky“. Rodiče projeví zájem se s programem seznámit a nastínili i způsob, jak by k tomu mělo docházet. Nejcennější údaje se týkají uvažovaných odkladů školní docházky, neboť jsou podkladem pro pedagogickou diagnostiku a umožňují brát k takto rizikovým dětem zvláštní zřetel. Rodiče uvažují vážně o 4 odkladech školní docházky, 4 rodiče ještě nejsou plně rozhodnutí. Rodiče projeví i názor, že je možné, že pravidelná příprava na školu v mateřské škole může ovlivnit jejich rozhodování o odkladu školní docházky (23 rodičů, 36 % rodičů soudí, že záleží na okolnostech).

Rodiče prokázali, že si jsou vědomi toho, které schopnosti dětí jsou pro vstup do školy zásadní.

83 % rodičů projeví zájem o případnou pomoc ze strany učitelky mateřské školy při rozhodování o odkladu školní docházky.

### 9.3 Experiment

Experiment v pedagogickém výzkumu je metoda systematického ověřování vědeckých hypotéz (Průcha, 1995). V pedagogické práci je často uplatňován při objasňování příčin a důsledků v edukačních procesech. Nejčastěji jsou hypotézy ověřovány prostřednictvím srovnání dvou skupin – jedné, která se aktivně účastní experimentu a druhé – kontrolní, která experimentálním procesem neprochází. Stejně je možné využít techniky jedné skupiny, kdy je „výsledek zásahu do experimentálního objektu srovnáván s výchozím stavem stejné skupiny“. (Maňák J., 1994, s. 57)

V experimentu je nadále postupováno především z pohledu zmíněného autora. Metoda jedné skupiny je použita v experimentální situaci, která je navozena programem „Budeme školáčky“.

#### Výchozí vědecká hypotéza

*„Rozvoj poznávacích procesů závisí nejenom na dědičných dispozicích, ale i na jejich adekvátní stimulaci. Příčinou opožděného vývoje rozumových schopností mohou být jak narušené dědičné dispozice, tak chybění příležitosti k učení“.* (Vágnerová – Vývojová psychologie, 2000, s. 140)

#### Formulace hypotéz

Předpokládám, že pokud rodiče budou vědět, kdy, jak a ve kterých oblastech se s jejich dětmi pracuje v oblasti přípravy na školu, zvýší se jejich ochota akceptovat názor učitelky na vstup jejich dítěte do školy.

Základní proměnná v experimentu závisí na **podnětové stimulaci dětí** a spočívá v jejich schopnosti samostatně řešit problémy, v rozvoji osobnosti budoucího školáka. V závislosti na tom může docházet **ke změnám postojů rodičů** (závislá proměnná).



### 9.3.1 Charakteristika experimentální situace

Do experimentu je zařazena čtyřtřídní mateřská škola s homogenním uspořádáním tříd. Třidu, která je přímo účastníkem experimentu, navštěvuje 13 chlapců a 12 dívek, kteří půjdou v letošním roce k zápisu do základní školy. Do experimentu je zařazeno i 6 dětí z jiné třídy – 3 chlapci a 3 dívky, kteří půjdou rovněž letos k zápisu. Celkem se experimentu zúčastní **16 chlapců a 15 dívek**. Mateřská škola úzce spolupracuje se základní školou, do které odchází většina dětí – bude tedy možné se formou hospitace v ZŠ a konzultacemi s učitelkou přesvědčit o úrovni připravenosti dětí v době jejich vstupu do základní škol

**tabulka 8**

Děti zařazené do experimentu a forma organizační forma přípravy, kterou rodiče preferují

Chlapci	Věk	Forma přípravy na školu	Dívky	Věk	Forma přípravy na školu
J.CH.	5,0	Kroužek	B. T.	5,1	Kroužek
D.B.	5,1	Kroužek	M. T.	5,2	Kroužek
N. R.	5,1	Kroužek	S. Č.	5,3	Kroužek
T. N.	5,3	Kroužek	M. K.	5,3	Individuálně
A. H.	5,5	Kroužek	I. M.	5,3	Individuálně
P. V.	5,7	Individuálně	K. K.	5,4	Kroužek
M.Č.	5,9	Individuálně	A. D.	5,4	Kroužek
P. D.	5,10	Individuálně	M. H.	5,5	Individuálně
J. B.	5,11	Individuálně	A. S.	5,6	Individuálně
O. K.	5,11	Individuálně	M. Š.	5,7	Kroužek
P. B.	6,0	Individuálně	A. CH.	5,8	Individuálně
A. C.	6,0	Individuálně	K. N.	5,10	Kroužek
T. C.	6,1	Individuálně	V. N.	5,10	Kroužek
D. B.	6,2	Individuálně	D. O.	6,0	Individuálně
F. H.	6,2	Individuálně	V. S.	6,3	Kroužek
R. Z.	6,3	Individuálně			

V průběhu experimentu se počítá s pasivní i aktivní účastí rodičů. Pasivní účast spočívá v informovanosti formou nástěnek. Aktivní účast předpokládá zájem rodičů o informace prostřednictvím rozhovorů, ale i účast v dotazníkovém šetření (viz výše).



Ostatní učitelky se experimentu účastní nejen jako konzultanti a pozorovatelé, ale i zprostředkovatelé informací rodičům. S programem souhlasí v té podobě, v jaké byl prezentován a jsou ochotné se ho účastnit i aktivně, pokud bude potřeba.

### 9.3.2 Organizace experimentu

Experiment probíhá v přirozených podmínkách mateřské školy od září do června, přičemž v průběhu měsíce září a října jsou zjišťovány základní diagnostické údaje – výslovnost, držení tužky, laterality, úroveň kresby.

Průběh experimentu je zajišťován prostřednictvím individuální práce s dětmi ve volných chvílích v během dne, nebo formou kroužku v pravidelném čase. Přihlíží se k individuálním požadavkům rodičů, které měli možnost vyjádřit v pretestu. Jsou vytvořeny 2 kroužky po 7 dětech, které probíhají v pravidelném čase, o kterém jsou rodiče informováni (pátek po skončení programu – 10.00 – 10.40 hod.). Kroužky probíhají v době zdvojené služby učitelek v samostatné místnosti. Ostatní děti jsou k činnostem zvány v malých skupinkách (3 – 5 dětí), nebo samostatně, většinou po příchodu do mateřské školy, nebo v odpoledních činnostech.

#### tabulka 9

Požadavky rodičů na předávání informací o průběhu programu

Forma informovanosti rodičů	Počet odpovědí	%
Forma plánu na nástěnce	16	53
Rozepisování aktivit v době, kdy se uskutečnily	7	23
Oba výše uvedené způsoby	5	17
Rozhovor s učitelkou	19	63
Konzultační hodiny	4	13
Nepotřebuji vědět, co se ve školce děje	0	0
Jinak	0	0

Rodiče dali najevo, že by o programu byli nejraději informováni prostřednictvím rozhovoru s učitelkou (63 %) a formou rozepisování plánů na nástěnku (53 %). Pro přehled bude plán na nástěnce doplněn výčtem činností, které právě probíhají.

### **Záznamy o průběhu programu**

Každé dítě má složku, kam se ukládají práce dítěte a arch, kam se zaznamenává průběh jednotlivých činností, úroveň dítěte a případné rezervy. Záznamový arch dosud nemá pevnou konstrukci, což je nedostatek, protože zapisování u všech dětí je časově velmi náročné. Není třeba zaznamenávat průběh všech činností, protože se zřejmě vyskytnou i takové, které budou dělat dětem potíže jen výjimečně (prostorové vztahy, sledování dané cesty v prostoru apod.). Průběh činností bude zaznamenáván bezprostředně po jejich skončení, zejména po skončení kroužků je sjednána časová rezerva.

Práce, které je možné vystavit, si rodiče mohou prohlédnout a porovnat, ostatní činnosti občas zaznamenáváme fotograficky. Velké grafomotorické listy ukládáme.

### **9.3.3 Charakteristika programu „Budeme školáčky“**

V mateřské škole kromě rozvoje osobnosti dítěte, na který je dnes kladen důraz, probíhá i určitá forma rozvoje funkcí potřebných pro úspěšné zvládnutí 1.třídy. Už samotný fakt, že dítě mateřskou školu navštěvuje, je v jistém smyslu přípravou na vstup do školy (viz. kap.2 – Školní úspěšnost, 2.4 – Význam mateřské školy) Pravděpodobně jde spíše o nahodilost a nesystematičnost, zejména v předmatematické výchově, protože dosud nebyla vydána žádná metodická příručka právě k této oblasti. Existuje však dost literatury k inspiraci (např. Kárová, 2000).

Pro experimentální situaci v mateřské škole byl vytvořen program „Budeme školáčky“. Ten je pedagogy vnímán jako doplněk k třídnímu plánu (**příloha č. 16**) a stejně byl prezentován rodičům. Je tvořen 3 navzájem propojenými částmi - Grafomotorika pro předškoláky, Předmatematická výchova a Rozvoj funkcí potřebných pro čtení, psaní a počítání.

Prostřednictvím realizace programu a pomocí souvislé pedagogické diagnostiky mohou vyjít najevo okolnosti, které by jinak mohly zůstat skryty a bude možné s dítětem v určité oblasti pracovat cílevědoměji.

### 9.3.3.1 Záměry experimentu

#### 1. Vzhledem k rodičům

Záměrem experimentu je průběžně seznamovat rodiče prostřednictvím programu „Budeme školáčky“, jakým způsobem se děti v mateřské škole připravují na vstup do školy. Zaznamenané poznatky mohou pomoci rodičům rozhodnout se např. v otázce odkladů školní docházky.

#### 2. Vzhledem k dětem

Program „Budeme školáčky“ nabízí dětem zajímavé aktivity, umožňuje jim samostatně řešit problémy, spolupracovat na úrovni budoucích školáků, postupně navozovat situace podobné režimu ve škole (vydržet se soustředit, dokončit úkol, rozvíjet divergentní myšlení).

#### 3. Vzhledem k pedagogům

Prostřednictvím pedagogické diagnostiky, která v průběhu realizace programu „Budeme školáčky“ probíhá je možné získat komplexnější pohled na každé dítě. Tyto informace je možné si vzájemně mezi pedagogy předávat a konzultovat je a společně případně lépe pomoci rodičům v rozhodování o odkladu školní docházky, pokud o to projeví zájem. V případě, že se rodiče sami nebudou umět rozhodnout, bude jim doporučena návštěva pedagogicko-psychologické poradny.

### 9.3.3.2 Grafomotorika pro předškoláky

(příloha č. 17)

Program byl vytvořen na základě koncepce grafomotoriky Metodika rozvoje grafomotoriky a počátečního psaní (Svobodová, 1998). S touto koncepcí jsem se seznámila v mateřské škole se speciálními třídami, kde podle ní pracovali s dětmi s vadami řeči. Nejedná se o přesné kopírování, ale jako stěžejní prvek byla z programu použita forma rytmizace spojená s pohybem.

Každý grafomotorický cvik je vždy motivován obrázkem a je doplněn říkankou, kterou děti cvik doprovázejí. Důležitá je počáteční rozcvička a seznámení se

s cvikem nejprve ve vzduchu, později na velkém formátu papíru a teprve až po zvládnutí na menším formátu. Jde o soustavu na sebe navazujících cvičení, kdy ty poslední už vykazují přesné známky budoucího písma. Předpokládá se tedy, že k seznámení s posledními úkoly (10, 11, 13) nedojde. Nejdůležitější částí programu a také jeho **cílem je uvolnění ruky a zvládnutí počátečních grafomotorických dovedností**. Velmi podstatná je fáze automatizace, ke které dochází vlivem několikerého opakování v různých formách a také v důsledku koordinace oko – ruka – řeč.

### 9.3.3.3 Předmatematická výchova

(příloha č. 18)

Program byl vytvořen na základě poznatků z průběhu studia na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Oblast předmatematické výchovy bývá mnohdy opomíjena, plněna nahodile a nesystematicky a v některých mateřských školách se omezuje pouze na vyplňování pracovních listů. Při vytváření programu s ohledem na pedagogickou zkušenost byla věnována pozornost tomu, aby žádná z důležitých oblastí nebyla opomenuta.

Program obsahuje množství činností a her - je zde prostor jak pro pohybové, tak i pro manipulativní činnosti. Pracovní listy tvoří doplněk programu, který zde zahrnut není - listy jsou vhodně zařazovány podle situace.

Program obsahuje 9 tématických celků.

1. Orientace v prostoru se zaměřením na prostorové vztahy a prostorovou paměť.
2. Porovnávání předmětů, zjišťování, zda se liší, nebo neliší, porovnávání velikosti, tvaru, polohy, detailů.
3. Zvětšování a zmenšování nakreslených předmětů, pozorování lupou, stínohry
4. Cesty, dráhy, labyrinty - prostorové, manipulace, grafické.
5. Cesta ke slovní úloze – vnímání textu, všímání si změn, sestavování děje podle obrázků, poslechová analýza. Vedení k odpovědi celou větou, vnímání čísel v textu.
6. Třídění typu je – není, na – na, podle....

7. Uspořádání podle velikosti, časové, prostorové, kvantitativní.
8. Číslo zaposlouchání do čísel, počet vnímaný najednou, po jedné.
9. Pravolevá orientace – na vlastním těle, vzhledem k vlastní osobě, před sebou.

#### 9.3.3.4 Rozvoj funkcí potřebných pro čtení, psaní a počítání

(příloha č. 19)

Rozvojem funkcí se v tomto případě myslí rozvoj smyslového vnímání a psychických funkcí, jejichž koordinace je předpokladem osvojování si školních dovedností.

Jedná o rozvoj v 5 základních oblastech:

1. Rozvoj zrakového vnímání – vyhledávání shod a rozdílů, nesmyslů, rozlišování vztahu figura – pozadí, rozklad celku na části, sestavování podle předlohy, pamatování si více předmětů, popis zakrytého obrázku, znovuvybavení situace, kterou dítě prožilo.
2. Rozvoj sluchového vnímání – rozlišování zvuků, reakce na určitý zvuk, odlišování slov akusticky podobných, lokalizace zvuku, reakce na různé typy hlásek ve slovech, rozklad slov na slabiky, poznávání hlásek ve slovech, vnímání krátkého motivu – hádanky, reakce na domluvená slova v textu, nabalované věty, počet slabik
3. Paměť a pozornost – hry na postřeh, paměť pozornost
4. Myšlení a řeč – co k sobě patří a co ne, odhalování nesmyslů, tvoření rýmů, dovyprávění příběhů, reprodukce textu, řešení hádanek, napodobování emocí, stromy řešení
5. Pravolevá orientace – oční pohyby zleva doprava, shora dolů, pohyb rukou zleva doprava

První dvě oblasti jsou dále členěny na oblast diferenciace, analýzu a syntézu a paměť.

V programu jsou obsaženy hry a hravé činnosti; pracovní a grafické listy nejsou jeho součástí. Příležitostně jsou vhodně využívány k doplnění.



### 9.3.4 Úvodní depistáž

V červnu loňského školního roku byla rodičům nabídnuta možnost nechat své dítě otestovat na základě české verze (Veselá – Dostálová, příloha č. 20) Vídeňského vývojového testu (Kastner – Koller, Deimann). Této možnost využilo 5 rodičů, kteří nejprve vyplnili vstupní dotazník týkající se samostatnosti jejich dětí (příloha č. 21). Autorkou byl vypracován podrobný posudek a rodiče tak získali komplexní přehled o vývoji svého dítěte ve všech oblastech. Pro účely experimentu byla přínosem diagnostika 5 dětí, z nichž 2 uvažují o odkladu školní docházky. Posudek prokázal, které oblasti se vyvíjejí nerovnoměrně a na co je třeba se v další práci zaměřit. Protože posudek se týkal období před prázdninami, je třeba jej porovnat se skutečností.

**M.H.**, která se jevila z hlediska výsledku testu velmi slabě, s úrovní schopností sice vyrovnanou, ale spíše podprůměrnou, udělala obrovský pokrok. Řeč se vyvinula (chybí jen r a ř), ochotně vypráví, zná barvy a je ochotná spolupracovat. Stále si však nosí hračky a mluví s nimi. Už si půjčuje s kamarádkou šaty a dokonce skládá puzzle. Vypráví a chápe příčiny a následky. Má povědomí o lidském těle. Stále je trochu dezorientovaná, zejména v chápání řeči a emocí. Je jí proto věnována zvýšená pozornost.

**A.CH.** je věkově starší a její vývoj byl vyhodnocen jako nerovnoměrný. Rovněž přes prázdniny velmi vospěla a jejími hlavními problémy tak zůstala nedostatečná zraková percepce a nesoustředěnost.

Prvním krokem úvodní depistáže byla kresba lidské postavy, která podala alespoň základní informace o tom, na jaké vývojové a grafomotorické úrovni se dítě nachází. (příloha č. 22) Prokázala se i schopnost zacházet s tužkou a dětem s nesprávným držením tužky byla přidělena trojhranná tužka. Silnou trojhrannou tužku dostaly děti s velmi špatným držením tužky typu „drápky“ (příloha č. 23), nebo „kvedlačka“ (příloha č. 24). Rodičům těchto dětí bylo doporučeno pořídit dětem trojhranný program i domů.



U dvou dětí s dosud nevyhraněnou lateralitou byl proveden jednoduchý test lateralit (viz příloha č. 11). Ani jedno z dětí nebylo tak nevyhraněné, aby bylo nutné doporučit návštěvu pedagogicko-psychologické poradny. Dalším okruhem úvodní depistáže je výslovnost a případná spolupráce s logopedem. U dětí s nesprávnou výslovností, které ještě nikam nedochází, byla doporučena návštěva logopeda (příloha č. 25).

### tabulka 10

Děti zařazené do experimentu, úvodní depistáž a důležité informace

Část 1. – chlapci

Jméno	Věk	P/L	Tužka	Výslovnost	Logop.	OŠD	Poznámka – co je třeba
J.CH.	5,0	P	- ∇ S	Sykavky	Ano	Ano	3. odd., drápky
D.B.	5,1	P	- ∇ S	Vícečetná patlavost	Ano	Ano	3. odd., stydí se mluvit, drápky
R.N.	5,1	P	- ∇ S	k,r,ř – vyvíjí se	Ne	Ne ?	3.odd., nejistý, povzbuzovat
T.N.	5,3	P ?	- ∇ S	+	Ne	Ano	Samostatnost, soustředěnost
A.H.	5,5	L ?	- ∇ S	l,r,ř	Ano	Ne	Tužka – kvedlačka
P.V.	5,7	P	+ ∇	+	Ne	Ano?	
M.C.	5,9	P	+ O	Sykavky	Ano	Ne	Nejistý – povzbuzovat
P.D.	5,10	L	+ ∇	+	Ne	Ne	
J.B.	5,11	L	- ∇ S	Špatná artikulace	Ne	Ne	Gymnastika mluvidel
O.K.	5,11	P	+ ∇	Sykavky	Ne	Ne	Pečlivost – zbrklý
P.B.	6,0	P	+ ∇	Sykavky-vývoj	Ne	Ne	Samostatnost, WET
A.C.	6,0	P	+ ∇	Vícečetná patlavost	Ne !	Ne	Logopedie nutná!
T.C.	6,1	P	- ∇	Tupé sykavky	Ano	Ne	OŠD
D.B.	6,2	P	+ O	+	Ne	Ne	OŠD
F.H.	6,2	P	+ O	+	Ne	Ne	OŠD
R.Z.	6,3	P	- ∇	Vícečetná patlavost	Ano	Ne	OŠD

Vysvětlivky:

P - pravák

L - levák

**Držení tužky**

+ O správné, kulatá tužka

+ ∇ správné, trojhranná tužka

- ∇ nesprávné, trojhranná tužka

- ∇ S – nesprávné, silná trojhranná tužka

OŠD – uvažované OŠD

? – nejsou si jistí

WET – Vídeňský vývojový test

## Část 2. – dívky

Jméno	Věk	P/L	Tužka	Výslovnost	Logop.	OŠD	Poznámka
B.T.	5,1	P	- ∇ S	+	Ne	Ano	3. odd. držení tužky – drápky
M.T.	5,2	P	- ∇ S	+	Ne	Ne	3. odd., držení tužky – drápky
S.Č.	5,3	P	- ∇ S	+	Ne	Ano	3. odd., držení tužky – drápky
M.K.	5,3	P	+ O	+	Ne	Ne	Chodí zřídka
I.M.	5,3	P	+ O	+	Ne	Ne	WET
K.K.	5,4	P	+ O	+	Ne	Ne	Citlivá
A.D.	5,4	P	+ O	+	Ne	Ne	
M.H.	5,5	P	- ∇ S	r, ř	Ano	Ano?	Nosí si hračky, WET, drápky
A.S.	5,6	P	+ O	+	Ne	Ne	
M.S.	5,7	P	+ O	+	Ne	Ne	
A.CH.	5,8	P	+ ∇	+	Ne	Ano?	Zbrklá – pečlivost, WET
K.N.	5,10	P	+ O	+	Ne	Ne	
V.N.	5,10	P	+ O	+	Ne	Ne	
D.O.	6,0	P	+ O	+	Ne	Ne	OŠD, slovní projev, WET
V.S.	6,3	P	- ∇ S	Vícečetná patlavost	Ano	Ne	OŠD, málo spolupracuje, nemluví, kvedlačka

### 9.3.5 Průběh experimentu

Průběh experimentu je zaznamenáván za období, kdy byl plněn časový plán. Plány jsou tvořeny výběrem činností ze všech tří programů. Z časového plánu jsou vybrány aktivity do týdenních plánů. Zpočátku (listopad a prosinec) jsou na nástěnce pouze časové plány, říkadla ke grafomotorice a grafomotorické listy. Později se objeví podrobnější rozpis a plány budou číslovány. V grafomotorice děti vždy pracují nejprve na velkém formátu, každé v tom množství, v jakém potřebuje.

#### Listopad (příloha č. 26)

##### Grafomotorika

Po rozcvičce prstů kreslí děti klubičko – ve vzduchu, na tabuli křídou, později tenkou barevnou pastelkou na velký papír (3-5 dětí postupně na jeden papír) s natištěnou kočičkou. Přitom říkají – „*Tak to vidíš, kočičko, jaké umím klubičko*“, a to tak dlouho, jak chtějí, až jim nedělá problém kreslit a zároveň mluvit. Některé děti si dělají i několik klubiček.

### Sluchové vnímání

Hra „*Bumbrlíček*“ - reakce na domluvené slovo. Děti nesmí chytit míč, když se řekne domluvené slovo. Dětem se hra moc líbí a zpočátku jim dělá potíže se soustředit. Mají tendenci pouze sledovat, až se k nim dostane míč. Chtějí hru opakovat a po několika opakováních jim nedělá potíže reakce na slovo v žádné hře. Hrajeme hry typu: „*Tleskni, když řeknu..., Vyskoč, až uslyšíš...*“ Kromě dětí, které jsou míň soustředěné (P.B., T.N., M.H.) není větší problém.

### Zrakové vnímání

Vyhledáváme předměty kolem nás, dáváme si hádanky, děti vymýšlí hádanky také. „*Kdo dřív uvidí...*“, „*Na co myslím*“ – dítě popisuje předmět ze třídy a ostatní hádají, na co myslí. Dětem se zdá činnost jednoduchá a baví je.

### Orientace v prostoru

„*Jak jsem šel na houby a z hub*“ – v prostoru je vytvořená překážková dráha, děti si mají vybrat cestu. Jdou stejně na houby i z hub, což dělá dětem velké potíže z hlediska pravolevé orientace i prostorové paměti. Mnohem snazší je vybrat si jinou cestu na houby a jinou cestu z hub. Skupinka dětí sleduje a určuje, zda byla cesta stejná, nebo jiná. Popis cesty a užívání předložek zvládnou jen některé děti (I.M., A.CH. T.C.)

„*Uklízíme hračky*“ – děti uklízí hračky do polic podle pokynů. Nikdo z dětí nemá potíže s předložkami v prostoru.

### **Shrnutí**

Zatím se jednalo o aktivity v prostoru, spojené s pohybem a víceméně frontální. Výraznější rozdíly mezi dětmi se projevily pouze v aktivitě a v soustředění. V.S. se zatím příliš neprojevuje, nemluví a nepřejímá aktivně žádnou roli.

### **Prosinec (příloha č. 27)**

#### Grafomotorika

Po rozcvičce prstů mají děti nakreslit plynulou čáru i se zatáčkami odněkud někam. Kreslí zleva doprava od domečku k oslíkovi a říkají říkadlo „*Jde oslíček na procházku, nese mrkev na provázku*“. Potom čáru obtáhnou. Tady se projevily

problémy, hlavně s obtahováním čáry (M.H. – problémy v koordinaci ruka-oko, A.H. – neposlouchá pokyny, O.K.- musí kreslit pomalu). Děti, které mají potíže dostávají příště tečkované obrázky (**příloha č. 28**), nebo menší formát pracovního listu (**příloha č. 29**).

#### Zrakové vnímání a paměť

„*Řada obrázků*“ - děti přiřazují obrázky k řadě shodných obrázků (4-6), které si prohlédly a zapamatovaly a znovu obrátily lícem dolů. Někteří mají potíže s pamětí (S.Č.,B.T.) Různými modifikacemi a variantami je možné činnost dětí podpořit. Někomu dělá lépe, pokud si obrázky vyjmenuje, někdo přiřazuje rovnou, někdo si obrázky musí prohlédnout víckrát (D.B.,A.H. začíná vždy zprava). U některých dětí je třeba činnost několikrát zopakovat (V.S.) Postupně je možné přidávat další obrázky (M.H.,A.CH.), nebo jmenovat skryté obrázky pouze po jednom prohlédnutí. Činnost se opakuje v různých modifikacích (dvojice obrázků – přiřazování, později jmenování řady obrázků). Dětem se daří stále lépe.

Další činností je skládačka *Golo* (**příloha č. 30**), se kterou se děti setkávají poprvé a zkouší skládat podle předlohy. Potíže se vyskytly většinou pouze při prvním setkání. Skládačka se stala velmi oblíbenou (zejména A.C., kterému se od počátku daří) a děti si ji půjčují často. U M.H. je třeba ukazovat na obrázku jednotlivé části stavebnice, potom teprve získá sebedůvěru a pracuje sama.

#### Sluchové vnímání a paměť

Děti si oblíbily jazykové hříčky, nabalované věty typu „*Až pojedu na výlet, vezmu si s sebou...*“, rády vymýšlejí nesmysly „*Já mám těžkou kapsu...*“ (**příloha č. 31**). Děti jsou raději, když řady slov opakujeme všichni. Při hrách s řadami slov se projevují děti dominantní s dobrou pamětí a fantazií, ale jsou děti, které se vůbec nezapojují. Pozornost je jim věnována individuálně. S M.H. jsme hrály podobnou hru a ona teprve tehdy pochopila, co je smyslem hry. Dosud se hře vyhýbala, nyní se zapojuje. Stejně jako F.H., který nemá dobrou paměť a V.S., která v takových činnostech nekomunikuje. Lepší je individuální péče.

**M.H.** umí všechna říkadla, která hrajeme na flétnu a ráda je říká.

### Prostorová orientace

„Autička na dálkové ovládání“ – děti se pohybují v prostoru podle pokynů, reagují na předložky „před, za, vedle, dopředu, dozadu“. Pokud se děti spolehnou pouze na sebe, většinou chyby nedělají, pokud se dívají na ostatní, plete je to. Hra je moc baví.

### **Rodiče**

**Matka A.CH.** chce vědět, jaký je náš názor na odklad školní docházky v případě její dcery. Na základě zkušenosti se starším dítětem má obavu ze specifických poruch učení. Dívka je narozena v lednu a kromě roztěkanosti zatím nejeví jiné známky dílčí nezralosti. Má výborné komunikační a organizační schopnosti, je velmi kamarádská a dosud byla při činnosti vždy soustředěná. Byla doporučena návštěva pedagogicko-psychologické poradny, což matka odmítla. Bude se informovat průběžně.

**Rodiče R.N.** se ptají na náš názor ohledně nástupu dítěte do školy. Jde o dítě, u nějž bylo vzhledem k datu narození a jisté sociální nezralosti překvapením, že o odkladu ani neuvažují. Chlapec byl v loňském roce nekomunikativní, nevěřil si, neuměl se rozhodnout. Měl mnohočetnou patlavost. Po prázdninách se ale situace změnila a R.N. velmi vospěl. V individuální práci se dítě projevuje pohotově a jeho práce je úměrná jeho věku. Grafomotorika je na velmi dobré úrovni, zlepšil se i jazykový projev a výslovnost je téměř správná. Není důvod nevěřit, že bude ve škole úspěšný. Otcí je doporučeno, aby se zaměřili na zvyšování sebedůvěry syna a jeho samostatnosti. V případě pochybností by bylo možné navštívit pedagogicko – psychologickou poradnu, to však otec odmítá. S odkladem školní docházky rodiče spíše nepočítají.

**Matka S.Č.** se informuje na úroveň své dcery, která do programu dochází z jiné třídy. Není toho mnoho, co by bylo možné říct, dívka se jeví velice vyzrálé, je samostatná a pohotová. Matce je doporučeno, aby se informovala u učitelky ve své třídě a na program aby se informovala před zápisem. Matka sdělila, že už je rozhodnutá dát dceři odklad, protože by školu nezvládla.

**Matka I.M.** by chtěla znát náš názor na schopnosti její dcery. Ve WET byl její vývoj charakterizován jako vyrovnaný a stejně tak se projevuje. Není žádná oblast, ve které by měla vážnější problém.

## Shrnutí

Rodiče se o práci v programu „Budeme školáčky“ zajímají, prohlížejí si nástěnky, ale samozřejmě ne všichni. Rodiče se spíše ujist'ují, že jejich rozhodnutí je správné. Děti, které chodí do pátečního kroužku, si zvykly na jistý řád a většinou se na nové úkoly těší.

## tabulka 11

Děti s uvažovaným OŠD a děti, které potřebují individuální rozvoj v některých oblastech a jejich obtíže. (**Ano** – děti mají určité problémy, **Ne** – v dané oblasti děti nemají žádné výraznější potíže)

Obtíže (ano – obtíže jsou)	MH	B.T.	S. Č	ACH	HCH	D.B.	T.N.	P.V.	R.N	A.H	P.B	V.S.	A.C
Grafomotorika	Ano	Ne	Ne	Ne	Ano	Ano	Ne	Ano	Ne	Ano	Ano	Ano	Ano
Vnímání – zrakové	Ano	Ano	Ano	Ano	Ne	Ano	Ano	Ano	Ne	Ano	Ano	Ano	Ano
Vnímání – sluchové	Ano	Ne	Ne	Ano	Ano	Ano	Ne	Ne	Ne	Ne	Ano	Ano	Ano
Paměť	Ano	Ano	Ano	Ne	Ne	Ano	Ano	Ano	Ne	Ano	Ano	Ano	Ano
Samostatný mluvní projev	Ne	Ne	Ne	Ne	Ne	Ano	Ano	Ano	Ne	Ne	Ano	Ano	Ano
Samostatnost v řešení	Ano	Ano	Ano	Ne	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ne
Soustředěnost	Ano	Ano	Ne	Ne	Ano	Ne	Ano	Ano	Ne	Ano	Ne	Ano	Ano

## Časový plán č.1 (příloha č. 32)

### Grafomotorika

Děti opisují kružnici kolem natištěného zvířátka a říkají: „*V zoologické zahradě mají (zvíře pole výběru) v ohradě.*“ Navazuje několik kružnic: „*Housenka Madlička, chroustala jablička.*“

### Zrakové vnímání

„*Jsou stejné?*“ - porovnávání dvou staveb, lišících se v detailu (**příloha č. 33**) je pro děti velmi obtížné. I děti, které jinak nemají obtíže a mají tendenci být se vším rychle hotové (O.K., J.B.) odhadují nesprávně, jiné děti stavby různě obcházejí (A.C.), dívají se i zespod (R.N.), někdo cítí, že není vše úplně stejné, ale rozdíl pozná až po rozebrání stavby (P.D). A.S. se soustředí na detaily, ale našla, S.Č. stavbu různě



prestavuje, H.CH. porovnáva jednotlivé kostky. Projevila se rozdílnost v řešení, většinou děti rozdíl poznaly. Různé modifikace hry – „*Co zmizelo, co přibylo, změnilo se něco?*“ Opakování her s kostkami v jednodušších formách (M.H., V.S., B.T., P.V., P.B.) a s menším počtem kostek.

Využití stavebnice s trnem, kde se sestavují různé tvary (**příloha č. 34**) - stejné, jako předloha, úplně jiné, než předloha, sestavené poslepu, stejné, jako kamarád apod. Stavebnice je nová a děti se s ní musí nejprve seznámit a pohrát si s ní, zadání rozumí a nemají větší problém. Stejná situace je s drátky (**příloha č. 35**) – „*Vytvoř stejný tvar, jako má kamarád*“. V tomto případě se občas projevuje menší fantazie dětí, nevědí, co mají z drátku sestavit (B.T., V.S.)

### Sluchové vnímání

Poznávání začáteční hlásky, hry typu „*Přijela tetička z Číny*“ a „*Hláská nás probudí*“ (**příloha č. 42**) - hledání a vymyšlení slov, vnímání hlásky ve slově. Hlásku na začátku slova nepozná zatím M.H., V.S., P.B., A.C., J.B., H.CH., A.CH., D.B. Je jim doporučeno, aby s rodiči hráli podobné hry doma.

### Pozornost a postřeh

„*Co se změnilo?*“ - hry na změny, co je jinak – děti poznávají a samy vytvářejí změny samy na sobě i na druhých. V těchto činnostech nemají větší obtíže, ani v drobnějších změnách u her typu „*kimovky*“ (**příloha č. 42**), ani při porovnávání předmětů hmatem.

### Myšlení a řeč

„*Co k sobě patří*“ – nejprve děti manipulují s předměty a hledají ty, které k sobě patří (hračky, míčky, kruhy, krabičky). Argumenty jsou různé – mají stejnou barvu, jsou stejného druhu, patří do stejného košíku apod.

Později PL (**příloha č. 36**). Dětem nedělá potíže vybrat obrázky, které k sobě patří, i když je nedokáží zobecnit. Většinou pojem opisují. V posledním řádku hledají různé souvislosti (M. H. – knížka a medvídek je na spaní, A.D.- medvídek se schová

do tašky apod.) Jednodušší je pro děti hledat to, co k sobě patří, než vyloučit to, co mezi ostatní nepatří (A.H.).

„*Jaká je*“ – popis hračky, která se dětem líbí. Potíže má A.C., P.B., je potřeba s nimi hodně mluvit. Projev ostatních dětí není nijak bohatý, ale snaží se o hračky říct co nejvíc. V případě, že jsou dítěti kladeny otázky, je pro něj činnost mnohem jednodušší. Hezký samostatný projev – A.CH., B.T., M. H.

„*Vyber obrázek na určitý počet tlesnutí*“ – činnost ve dvojicích, každá dvojice hledá obrázky na jiný počet tlesnutí. Děti se navzájem doplňují a spolupracují, je to velmi kooperativní činnost. Více disponované děti si vymýšlí zdobněliny, aby dosáhly požadovaného počtu slabik.

### **Posuny dětí**

**V.S.** už při programu komunikuje bez obtíží, činnost ji zajímá, ale má potíže s pojmenováním obrázků (chudší slovní zásoba). Ve třídě před dětmi se ještě neprojevuje.

**M.H.** se už naučila r i ř, umí se podepsat (naučil ji to táta), píše i jiná písmena. Velmi se zlepšila úroveň kresby, zejména postavy. S drobnou dopomocí skládá puzzle. Zapojuje se i do jazykových hříček v rámci celé třídy a vymýšlí si nesmysly, jako ostatní.

**D.B.** se nestydí mluvit, samostatně popisuje hračku, maminka je velmi překvapena a potěšena, když je jí to sděleno.

**B.T.**, která se podle rodičů velmi špatně srovnává s neúspěchem a zpočátku se u ní projevovaly drobné známky nervozity, nyní žádné výraznější potíže nemá. Komunikuje bez obtíží a pokud se něco nedaří, skupina (6 dětí) jí pomůže. V malé skupině se zřejmě cítí dobře.

### **Rodiče**

Zvláště před zápisem do 1. tříd chtějí někteří rodiče vědět konkrétně, zda je jejich dítě schopno nastoupit do školy a případně v čem má obtíže. Využíváme portfolia a záznamů a dáváme jim zcela konkrétní odpověď. Většina dětí má jen dílčí nepodstatné nedostatky, které buď podléhají vývoji (percepce), nebo je lze cvičením odstranit (grafomotorika, paměť). Jsou i děti, u kterých nelze budoucí vývoj zcela odhadnout a předpoklad jejich školní úspěšnosti není vůbec jistý – jedná se zejména

o děti s mírně sníženými kognitivními schopnostmi (M.H., V.S., A.C.). Zde je potom i rozhodování o případném odkladu školní docházky složitější.

**Matka H.CH.** váhá nad odkladem školní docházky, žádá o radu. Hlavním důvodem případného odkladu školní docházky je narození v červenci. Matka argumentuje i tím, že se chlapec těší do 4.oddělení, protože se mu tam líbí (navštěvuje program „Budeme školáčky“). Dítě je zralé přiměřeně svému věku, grafomotorika je však na horší úrovni a vyskytuje se i vada řeči a menší míra soustředěnosti. Určité potíže jsou ve sluchovém vnímání (nepozná hlásku na začátku slova) a bylo by vhodné zaměřit se na samostatnost v řešení problémů (občas má tendenci hledat inspiraci u druhých). Mamince je doporučena návštěva psychologa. Matka souhlasí.

**Matka D.B.** je spíše rozhodnuta svému dítěti odklad školní docházky dát, protože dítě je velmi hravé, zamlklé a trpí velkou vadou řeči. V individuální práci se projevuje podobně, jeho grafomotorika je na horší úrovni a mnohdy je těžké ho přimět k slovnímu projevu (podle učitelky, která má D. B. ve třídě, si je chlapec své vady řeči vědom a mnohdy se kvůli ní před dětmi neprojevuje). Potíže se objevují i v percepci, paměti a samostatnosti. Mamince je v jejím rozhodnutí vyslovena podpora.

**Matka A.C.** je opakovaně upozorněna na skutečnost, že její dítě má rozsáhlou vadu řeči a velmi špatné vyjadřovací schopnosti a je tedy nejvyšší čas navštívit logopeda. Matce se vada nezdá nijak vážná, ale kontakt s logopedem přislíbila. Doma se synem údajně hodně mluví a nechápe, že má s vyjadřováním problémy. Mimo to má chlapec potíže i s kázní - nemá vyvinuté autoregulační procesy. Celkově se dítě jeví spíše jako zanedbané, postrádající jistoty.

**Matka V.S.** (má odklad školní docházky) je upozorněna na velkou pomalost a nesamostatnost své dcery a na okolnost, že vykazuje známky na hranici elektivního mutismu. Není téměř možné zjistit úroveň schopností, i když při trpělivé individuální práci je to alespoň trochu možné. Její jazykový projev je chudý a vada řeči se moc nelepší. Dítě je po smrti otce vedeno matkou i oběma bratry velmi protektivně, ale mělo by být vedeno k větší samostatnosti. Matka reaguje pouze pousmáním a poznámkou, že je holčička prostě taková. Na matčině chování vůči dceři se zatím nic nemění.

**Matka A.D.** se informuje na to, jakým způsobem řešíme problémy s kázní u její dcery. Při té příležitosti ji zajímá i její míra soustředění. Dívka pracuje jen když chce,

když se jí nechce, činnost odbude. Její vnímání i paměť je na dobré úrovni, samostatnost mluvního projevu i bohatost slovní zásoby je přiměřená. O odkladu školní docházky se matka nezmínila, ani by to nebylo nutné.

## **Časový plán č. 2 (příloha č. 37)**

### Grafomotorika

Spirála – „*Šnečku, šnečku, vystrč růžky, dám ti krejcar na tvarůžky*“. Další modifikací je spirála na obě strany a spirály na menším formátu (**příloha č. 38**). S dětmi, které mají potíže (M.H., P.B., H.CH., D.B.), jsou cviky prováděny křídou na tabuli.

### Zrakové vnímání

„*Rozdíly v obrázcích*“ (**příloha č. 39**) – v každé dvojici obrázků je 5 rozdílů, ale je úspěch, když děti poznají 3. Různé druhy obrázků umožňují samostatnou práci. A.S. poznala hned všechny rozdíly, M.H. našla 4 rozdíly. I když mají děti možnost najít pouze 3 rozdíly, většinou u činnosti setrvávají a půjčují si další obrázky. A.D. nechápe, co znamená hledat rozdíly.

Vyhledávání detailů – „*Kroužkové obrázky*“ (**příloha č. 40**). Děti brzy přišly na systém a nemají žádné potíže, činnost je baví a berou si další obrázky.

### Sluchové vnímání

„*Přiřazování obrázků ke slyšené řadě slov*“ je pro děti těžké, protože se jedná částečně o abstraktní činnost a navíc je spojená s pamětí a soustředěním. Začínáme se 4 obrázky, postupně přidáváme. Podobné hříčkám typu „*Já mám těžkou kapsu*“. Tato činnost bude zařazována i dále.

### Předmatické představy

Manipulace s kostkami – třídění „*je x není*“. Podobné aktivity jsou zařazovány častěji, proto je nyní činnost obohacena o negaci, ta ale dělá některým dětem potíže. Výroky typu „*všechny střechy, které nemají modrou barvu*“ apod. jsou tedy u některých dětí nahrazeny jasnějšími kladnými výrazy (A.H., M.H., V.S.). V této podobě se už potíže nevyskytují.

„*Myslím si*“ - (příloha č. 41) hrajeme v různých variantách a v současné době umí děti pokládat takové otázky, které vedou k řešení.

„*Časové uspořádání*“ - v různých modifikacích i individuálně jsme už dělali, ale děti jsou schopné sestavit pohádku v malé skupině (Červená Karkulka). Sestavit čtveřici obrázků je těžší, pokud ji děti sestavují poprvé. Proto se k takové činnosti vracíme. (příloha č. 42) Jsou děti, které sice obrázky správně nesestaví, ale snaží se nesprávné variantě přizpůsobit příběh (K.K., A.S.). Pokud si všimnou detailu, který je navede na správnou cestu, opraví se. M.H. sestavila obrázek samostatně a převyprávěla jej, V. S. si s úkolem vůbec bez pomoci neporadila.

„*Zvětšování a zmenšování*“ (příloha č. 43) je pro děti novou činností. Je to dobrá diagnostická metoda, děti tak vyjádří, co si pod pojmem „zvětšit“ a „zmenšit“ představují.

### Myšlení a řeč

Vyprávění příběhu podle obrázků (příloha č. 51) je pro děti velkým problémem. Některé děti potřebují podpořit otázkami (P.B., V.S.), jiné popisují děj na jednotlivých obrázcích, ale nepostihují souvislost (K.K., A.D.). M.H. hovoří samostatně a souvisle.

### **Posuny dětí**

**M.H.** si místo hraček nosí sešitek, do kterého si kreslí a píše. Pamatuje si všechny písničky, které hrajeme na flétnu a často si je zpívá.

**A.CH. a J.B.** už poznají hlásku na začátku slova, doma trénovali.

**D.B.** si začal více věřit a vypráví poměrně souvisle podle obrázků, běžně komunikuje a je spokojený. Matka je sdělením velmi překvapena a potěšena.

**A.H.** se vyhranil v leváka (porada s rodiči) a držení tužky se zlepšilo.

**M.T. a T.N.** již drží tužku mnohem lépe. I ostatní děti si dávají na držení tužky pozor.

**R.N.** si podle všeho mnohem více věří a začalo se to u něj projevovat i ve třídě ve vztahu k dětem. Nenechá si nic líbit a klukovským způsobem i „zlobí“.



**T.N.** se postupně zlepšuje v samostatnosti, pokud je mu věnována individuální pozornost, je schopen i jisté míry soustředění. Nadále přetrvává pomalost a roztěkanost při sebeobsluze a jídle.

### **Rodiče**

**Matka J.B.** je přesvědčena, že její dítě se programu neúčastní, i když ona o to měla velký zájem. Při rozhovoru vychází najevo, že pouze dítě nepostřehlo, kdy se s ním pracuje individuálně a že to je „ono“. Naštěstí podle záznamů bylo možné mamince přesně říct, kdy a jak se s dítětem pracovalo a jaké mělo výsledky. Matka o schopnostech svého syna nikdy nepochybovala.

**Matky S.Č. a B.T.** se rozhodly, že zcela jistě dají svým dětem odklad školní docházky. Je to velké překvapení, protože obě holčičky jsou na velmi dobré úrovni a vykazují všechny kompetence budoucího školáka. Zdá se, že ani jedna maminka nechce ani slyšet o tom, že by mohly své rozhodnutí ještě přehodnotit. Matka S.Č se sice radila, ale jako by byla zklamaná tím, že je dívka na dobré úrovni. Matka B.T. se rozhodla bez přispění některé z učitelek.

**Matka S.Č.** se byla podívat ve škole a to jí v rozhodnutí dát dítěti odklad školní docházky utvrdilo. Při návštěvě psychologa se dověděla, že její dítě by sice školu letos zvládlo, ale příští rok ji zvládne ještě lépe. To je pro matku směrodatné. Dítě však bylo v poradně údajně velice pochváleno, protože si dokázalo poradit se všemi úkoly a na vše sdělovalo, že tohle zná ze školky.

**Matka H.CH.** navštívila se synem klinického psychologa, který se stejně jako psycholog z PPP přiklonil spíše k odkladu. Schopnosti dítěte jsou na hranici, ale s přihlédnutím ke grafomotorickým schopnostem a vadě řeči bude lepší s nástupem do školy ještě rok počkat.

**Matka A.C.** je znovu upozorněna na nutnost navštívit logopeda. Matka opět souhlasí. Vzhledem k určitým potížím chlapce (chudá slovní zásoba, potíže v percepci i samostatnosti při činnostech) je mu častěji než jiným dětem věnována individuální pozornost. Chlapec je narozen v září a o odkladu tedy nikdo neuvažuje.

**Otec M.H.** se ptá, jestli je jejich dcera schopná nastoupit do školy. Jedná se právě o dítě s mírně sníženými kognitivními schopnostmi, percepcie se vcelku rozvíjí a navíc udělala holčička v poslední době ohromný pokrok, dá se tedy předpokládat, že pokud by šel vývoj tímto tempem, bylo by možné o škole uvažovat. Otci je



doporučeno, aby se ještě na dceru informoval později a je mu doporučena návštěva v pedagogicko-psychologické poradně. To otec odmítl. Dívka je narozená v dubnu, bylo by tedy možné v případě stagnace, nebo přetrvávajících deficitů, uvažovat o odkladu školní docházky. Zdá se ale, že se jen otec chtěl ujistit, že děvče školu zvládne, rodiče se přiklánějí k nástupu do školy a původně o odkladu školní docházky vůbec neuvažovali.

S matkou R.Z. je dohodnuto, že s jejím synem je možné cvičit logopedii i v mateřské škole, je ale nutné pravidelně dodávat informace o tom, co zrovna s logopedkou procvičuje. Chlapec má rozsáhlou přetrvávající vadu řeči, která byla i důvodem k odkladu školní docházky. Pomoc byla matce nabízena již několikrát i vloni, ale ta nikdy nedodala materiál z logopedie.

### **Shrnutí**

Děti, které nepracují v kroužku, berou činnost jako hru, které se ochotně přizpůsobují. Tím, že se vše děje pouze ve volných chvílích, není nikterak narušován běžný program.

Děti si osvojily celou řadu jazykových hříček, které jsou schopny vést i samy. Baví je činnosti, jako je vyhledávání rozdílů, nebo vyhledávání určitých detailů, oblíbily si např. knihu „*Kde je Valdík*“. V grafomotorice jsou schopny vést samostatně rozcvičku a říkadla si říkají automaticky. Využíváme i kresebných hádanek s říkadly (příloha č. 44).

Časté jsou jazykové hříčky, zkusíme zobecňování. U známých věcí se dětem daří (květiny), horší je to např. u nábytku. Pro děti je jednodušší opačný postup.

U her typu „*Já mám těžkou kapsu*“ děti spojují sluchovou paměť s vizuální, protože je pro ně jednodušší si zapamatovat nejen řadu slov, ale orientují se i podle toho, kdo je řekl.

Zařazujeme jednoduché příběhy (Tolstoj dětem), které mají děti převyprávět, vyprávíme pohádky na pokračování. Samostatný jazykový projev dělá dětem stále potíže. U pohádek se projevuje různé pojetí pohádek a děti si to uvědomují. Takovou činnost je možné dál rozvíjet.

### Časový plán č. 3 (příloha č. 45)

#### Grafomotorika

Dolní oblouk cvičíme pomocí kartónu s provázkem a přivázanou křídou na tabuli. Doplnujeme jednoduchým říkadlem „*Houpy, houpy, kočka snědla kroupy*“. Později na velký formát děláme několik dolních oblouků. Podobným způsobem je nacvičován horní oblouk.

#### Zrakové vnímání

„*Tangramy*“ (příloha č. 46) – sestavování nejprve podle předlohy, později z paměti. I když byly použity pouze 4 tvary, přesto je pro některé děti činnost složitá a z paměti to vůbec nejde (P.V., A.D., V.S., P.B.) Tehdy děti dostanou možnost sestavit tvar podle předlohy. A.CH. je schopná skládat pouze z paměti, podle vzoru jako by nevěděla, kde začít. Vyspělejší děti si troufají i na předtištěné obrázky z mnoha tvarů a rády si je půjčují. M.H. nedělá potíže sestavovat z paměti jednodušší tvary ani podle předlohy složitější tvary. Stejně tak D.B. a A.C. H.CH. zkouší skládat z paměti tak dlouho, až se mu zdá, že je tvar sestaven správně. Sestavovat podle předlohy mu jde dobře.

#### Sluchové vnímání

S poznáváním měkkých a tvrdých slabik mají potíže téměř všechny děti, největší ale ty děti, které ještě samy nezměkčují (R.Z., D.B., ale i A.H. a T.N.). Je lepší, když si děti řeknou slovo samy. Na měkkou slabiku děti zvednou molitanovou kostku, na tvrdou zvednou dřevěnou kostku. Aby děti správně určovaly, je dobré uvádět velké rozdíly (*děti, kytky, ničí, tyčka...*)

„*Sluchové pexeso*“ – vyhledávání stejných zvuků (dvojice krabiček z umělé hmoty, ve kterých je vždy jiná náplň). I když jsou mnohdy rozdíly malé, dětem problémy nečiní, ani těm, kteří mají problémy např. v rozlišování hlásek. Pokud si nejsou jisté, nechají si krabičku až na konec.

„*Kukačko, zakukej*“ (příloha č. 42) – problémy s lokalizací zvuku má A.C., který nepoznal odkud zvuk vychází, ani když měl možnost procházet mezi dětmi. Pro ostatní taky není hra jednoduchá, pokud ale mají možnost vstoupit mezi děti, je vše jednodušší.

„Slovní fotbal“ mohou hrát pouze děti, které poznají hlásku na konci slova – K.K., T.C., M.T., M.Š. aj. Jde tedy spíš o hru s malou skupinou dětí. S ostatními ji budeme hrát později.

### Předmatické představy

„Udělej dům tak, aby vypadal jako nakreslený a postav takový, aby v něm mohla panenka bydlet“ – nejednalo se o stavbu podle návodu. Šlo o to, postavit z dřevíček z Kaply obrázků nejprve plošně, potom prostorově. Hrou ve skupinách nebo samostatně s využitím figurek děti rychle pochopily, že se dá stavět dvěma způsoby.

„Třídění typu na-na“ - hra s korálky, nedělá dětem potíže, pokud se jedná o třídění barev. V tělocvičně běžně probíhá třídění míčů, kroužků, stuh, molitanových míčů.

„Vnímání souměrnosti“, vyhledávání, dokreslování souměrných obrázků, rozhodování o tom, které obrázky lze dokreslit souměrně a které ne.

„Když řeknu číslo, tleskni“ - seznamování s číslem na úrovni zaposlouchání – reakce na číslo v plynulém textu.

„Více, méně, stejně“ - porovnávání množství. Činnost s ořechy a kostkami, později s korálky. Projevují se všechny 3 postupy – děti odhadují množství, počítají a jen ojediněle přiřazují dvojice. Většina dětí umí počítat s ukazováním na jednotlivé prvky - i M.H. a V.S.

### Pozornost

Pozornost rozvíjejí různé hry, např. „Na židličky, Vyvolávaná, Na řemesla, Bumbrlíček, Všechno lítá, co má peří apod.“ (příloha č. 47). Děti je milují a hrajeme je často.

### Myšlení a řeč

Reprodukce krátkého textu (Tolstoj dětem), 5 – 7 krátkých řádků, dětem nadále činí potíže. Je lepší, když se můžou opřít o obrázky. Někomu stačí přečíst text dvakrát nebo vícekrát a potom je schopen samostatné reprodukce. Někdo není schopen reprodukce vůbec (A.C., A.S.), protože má tendenci opakovat slova přesně tak, jak je slyšel a zapamatuje si jen první větu. V.S. měla problémy s tím, že nechápe význam jednotlivých slov (červivý hřib), ale zapamatovala si text, který slyšela u kamaráda. H.CH. zvládá velmi dobře reprodukci textu hned po prvním přečtení. Mnohem snazší

je pro děti reprodukce známé pohádky, která byla nabídnuta těm dětem, kterým se nedařilo.

### **Posuny dětí**

Nastoupila nová holčička **J.B.** s odkladem školní docházky. Její grafomotorika je na velmi dobré úrovni, percepce je vyvinutá vcelku dobře, zejména zraková. Je aktivní a nadšená, ale zanedbaná nepodnětným prostředím. Neorientuje se v prostorových vztazích, nemá základní informace o světě. Líbí se jí manipulativní činnosti a je v nich úspěšná. Na velmi špatné úrovni je jazykový projev a paměť. Postřeh je třeba ještě prostřednictvím her cvičit. Má velmi špatnou artikulaci, zřejmě špatným postavením zubů.

**H.CH.** už pozná hlásku na začátku slova.

**V.S.** se velmi zlepšil jazykový projev, je schopná hovořit vcelku plynule o obrázcích, spolupracuje ochotně. Nadále přetrvává nesamostatnost a pomalost. Velmi se zlepšilo držení tužky, i když nadále tužka nesměruje k ramenu, což je největší problém.

U **M.H.** se v návaznosti na rozvoj kresby velmi zlepšila úroveň grafomotoriky. Osobnostní rozvoj zaznamenal také ohromný pokrok - už nemá blízko k pláči, když se s něčím setkává poprvé a nejde jí to, věří si více v práci s tužkou, je otevřenější a sděluje i své názory, našla si kamarádky. Projevuje zájem o písmena a do školy se těší. Má koupenou tašku, dovede ji popsát a povídat o ní.

### **Rodiče**

**Matka V.S.** je znovu upozorněna na pomalé tempo a nesamostatnost dcery, matka se nevyjadřuje a nadále za dceru vyřizuje veškeré problémy.

Při rozhovoru s **matkou S.Č.** se učitelky shodují na tom, že není důvod pro odklad školní docházky u její dcery. Je po všech stránkách schopná do školy bez problémů nastoupit, matka však trvá na svém. Je jí sděleno i riziko bezdůvodného odkladu, matka nechce slyšet.

**Matka P.V.** je informována o tom, že se u jejího syna zhoršila kázeň a snížila se i úroveň hry, projevuje menší zájem o činnosti a dochází k mírné stagnaci. Matka oponuje, že ví, že její chlapec je správný kluk. Domnívá se, že situace se změnila proto, že je syn již na jiné vývojové úrovni, tedy je připraven nastoupit do školy.

Je navázán vztah s **matkou J.B.**, je jí sděleno, že je dívka samostatná a krásně kreslí, bylo by ale vhodné navštívit logopeda dřív, než dívka nastoupí do školy. Matka přislíbila.

**Matka A.C.** je znovu dotázána, jestli začali s logopedií, matka znovu přislíbila, že začnou. Je také informována o tom, že chlapec měl velký úspěch při výběru do tanečního oboru ZUŠ. Matku to velmi potěšilo, snad se o syna začne víc zajímat.

### **Shrnutí**

Děti jsou v takové fázi, že neustále vyžadují nějaké činnosti a pracovní listy si berou místo omalovánků. Je tedy jisté, že činnosti z programu jsou nyní plněny rychleji. Zápisy o jednotlivých dětech již nejsou tak četné, většinu aktivit děti zvládají bez obtíží, všechno se jim zdá moc jednoduché a mají radost, když to budí překvapení. Podle pomůcek, které jsou na stole nachystány odhadují, co se bude dít a co budou dělat. Zbývá čas vracet se k činnostem, které dříve dělaly některým dětem potíže a rády si je zopakují i děti, které obtíže neměly.

Samostatnost dětí v řešení problémů je na dobré úrovni, nové aktivity děti přijímají s chutí. Nadále je největší zájem o manipulativní činnosti. Problémy přetrvávají v pravolevé orientaci, od označení na svém těle ještě nebylo možné postoupit dál.

### **Časový plán č. 4 (příloha č. 48)**

#### Grafomotorika

Šikmá čára zleva doprava, zdola vzhůru – „*Letadlo letí do nebe, vezme lidi i tebe*“. Jedná se o cvik, ve kterém si děti nejsou úplně jisté (T.N., S.Č.).

#### Zrakové vnímání

Rozlišování vztahu *figura – pozadí*. Ještě před půl rokem tuto činnost nezvládlo téměř žádné z dětí, kromě dětí s odkladem školní docházky (mimo V.S.). Nyní podobné aktivity pro děti nejsou problémem a zvládnou je úplně všichni.

„*Rozstříhané obrázky*“ děti vytváří samy a samy je skládají. Je to složitější, než puzzle, ale obrázky jsou rozstříhány pouze na 5 – 6 dílů.

„*Co na obrázku přibylo, ubylo*“ – jedná se o propojení zrakového vnímání, paměti a plynulého jazykového projevu. Je to velmi složitá činnost. Děti popisují z paměti obrázek, který si prohlédly. Později dostanou do ruky jiný obrázek, na kterém něco

ubýlo a mají určit, co chybí. Děti s horší úrovní paměti (A.C., V.S.) popisují obrázek a drží ho v ruce, teprve potom jej odloží. P.B. vypráví hezky a samostatně, B.T. také. I.M si vymyslela celý příběh, který se na obrázku mohl odehrát. Na to, jak byla činnost složitá, si s ní děti poradily výborně.

Využíváme hru „*Logico*“ (příloha č. 49), dětem se líbí. Soustředíme se na dvojice předmětů, které k sobě patří.

### Sluchové vnímání

Rozlišování *krátkých a dlouhých tónů* není pro děti velkým problémem, zřejmě kvůli tomu, že všichni hrajeme od začátku roku na flétnu. Jsou ale zvyklé pouze na jeden způsob znázornění (pohybem). S grafickým záznamem je potíž.

Nadále většině dětí dělá potíže poznat *poslední hlásku ve slově*, vybíráme tedy taková, kde je hlásla zřetelně slyšet – r, s, č, m.

### Předmatické představy

„*Najdi tolik hraček, kolik je teček na kostce*“ – děti si vykoulí číslo a přinesou tolik hraček, kolik je puntíků, ale najdou stejný počet teček i na kostce domina. Zde se projevila chyba v přípravě, protože byly zařazeny všechny kostky a některé děti počítaly všechny tečky na kostce a některé jen na její polovině. Projevila se tak variabilita řešení a schopnost samostatně najít řešení.

Opakování *prostorových vztahů* vzhledem k vlastní osobě. Stále ještě někomu dělá potíže pravolevá orientace vzhledem k vlastní osobě. Je zařazena hra „*Ty a já, my oba*“ (příloha č. 42). Pokud děti poznají, která je ta správná ruka, chápou i postavení proti sobě – znají z flétny.

### Myšlení a řeč

Nadále je věnována pozornost samostatnému mluvnímu projevu dětí, zejména u těch, kterým činí potíže (V.S., T.N., A.C.). Často si vyprávíme zážitky, povídáme si o hračkách, o svých přáních i potížích.

„*Vzdušné obrázky*“ je činnost náročná na představivost, koordinaci pohybů. Přesto jsou děti schopné předvádění i poznávání. Podobné je to s písničkou „*Na tý louce zelený*“, u které se vynechávají slova a nahrazují se pohybem.



## **Posuny dětí**

**M.H.** pozná hlásku na začátku slova a umí také slova na určitou hlásku vymýšlet.

**V.S.** pozná hlásku na začátku slova, ale slova ještě nevymýšlí. Pravděpodobně jí v tom brání chudá slovní zásoba.

**A.C.** by rád samostatně vyprávěl, ale brání mu v tom chudá slovní zásoba a horší úroveň paměti. Proto si někdy text doplňuje vlastními výmysly.

## **Rodiče**

**Otec M.H.** se chce ujistit, že dívka školu zvládne. Je informován o velkém pokroku holčičky, je ale upozorněn, že se budou muset školačce hodně věnovat. S tím počítají. O odkladu školní docházky neuvažují.

**Matka B.T.** sdělila, že se na poslední chvíli rozhodli pro nástup do školy, protože se jim dívka zdá dostatečně vyspělá. Navštívili znovu psychologa, který je v rozhodnutí podpořil.

## **Shrnutí**

Zejména v grafomotorice jsou děti úplně samostatné, jsou schopny samy si udělat rozcevičku prstů, samy se ptají na říkadlo, které budou k jednotlivým cvikům říkat. Jsou zvyklé, že si samy najdou volné místo u stolu a mnohdy pracují tak dlouho, dokud se jim cvik nedaří. Většina dětí má již ruku adekvátně uvolněnou a základní druhy čar zvládá bez větších obtíží. Všechny děti si zvykly ke cvičení brát samy trojhrannou tužku. Držení tužky se velmi zlepšilo, i děti, které dřív držely tužku velmi špatně (kvedlačka), dnes už nemají takové potíže, musí si ale dávat cíleně pozor. Většinou i u kreslení stačí upozornění – „postýlka“ a děti si držení opraví.

Pozornost je stále věnována jazykovému projevu, samostatný slovní projev podle obrázků je vcelku na dobré úrovni, ale reprodukce textu ve spojení s pamětí dětem stále činí potíže.

V oblasti předmatematické výchovy mají děti rezervy stále ještě v časovém uspořádání a pravolevé orientaci. Kromě pohádek a „Čtveřice obrázků“ jsou zařazeny i obrázky s postupným stavěním stavby a s ročním cyklem stromů (**příloha č. 50**). Posloupnost stavění stavby z kostek je před sestavováním řady lepší s dětmi nejprve zkusit s kostkami v prostoru. Lépe tak posloupnost pochopí.

## tabulka 12

Schopnosti dětí potřebné pro vstup do školy (**tučně** zvýrazněno Ne znamená posun oproti výchozímu stavu, *kurzíva* Ano znamená, že sice obtíže přetrvávají, ale přesto došlo k výraznému posunu)

Obtíže (ano – obtíže jsou)	M.H	B.T.	S. Č	ACH	HCH	D.B.	T.N.	P.V.	R.N.	A.H	P.B	V.S.	A.C.
Grafomotorika	Ne	Ne	Ne	Ne	Ano	Ano	Ne	Ano	Ne	Ano	Ne	Ano	Ne
Vnímání – zrakové	Ne	Ne	Ne	Ano	Ne	Ne	Ano	Ne	Ne	Ne	Ano	Ano	Ne
Vnímání – sluchové	Ne	Ne	Ne	Ne	Ne	Ano	Ne	Ne	Ne	Ne	Ne	Ano	Ano
Paměť	Ano	Ne	Ano	Ne	Ne	Ne	Ano	Ano	Ne	Ano	Ano	Ano	Ano
Samostatný mluvní projev	Ne	Ne	Ne	Ne	Ne	Ano	Ano	Ne	Ne	Ne	Ne	Ano	Ano
Samostatnost v řešení	Ano	Ne	Ne	Ne	Ano	Ne	Ano	Ano	Ne	Ano	Ano	Ano	Ne
Soustředěnost	Ne	Ne	Ne	Ne	Ne	Ne	Ano	Ano	Ne	Ne	Ne	Ne	Ne

### 9.3.6 Interpretace zjištěných dat

Porovnáním tabulek č. 23 a 24 vychází najevo, že ve vývoji schopností důležitých pro vstup do školy došlo k určitému posunu. V souladu s výchozí hypotézou, že „rozvoj poznávacích procesů závisí nejenom na dědičných dispozicích, ale i jejich adekvátní stimulaci“ (Vágnerová, 2000, s.140), může být zmíněný vývoj dětí důsledkem biologického zrání, ale následkem situace navozeného učení, i adekvátní stimulace.

Ze zjištěných skutečností v průběhu experimentu je možné sestavit tabulku, která zachycuje vzájemnou spolupráci s rodiči i změny, kterými děti prošly. Vychází zde najevo, že se sice u několika dětí změnil postoj k aktivitám, což může být důsledkem realizace programu, ale ke změnám osobnostních charakteristik, které jsou závislé na temperamentu a výchovném vedení (nejistota, zbrkllost) příliš nedochází.

U několika dětí došlo k velkému vývoji, i když určité deficity přetrvávají (V.S., M.H., A.C.).

Rodiče sami projevili zájem o informace o svých dětech, zajímali se o úroveň jejich schopností potřebných pro vstup do školy. Byl navázán kontakt s rodiči, jejichž děti mají nějaký problém – logopedie (J.B., A.C.), u obou však bezvýsledně. Byla navázána spolupráce v oblasti řeči u dítěte s přetrvávající vadou řeči (R.Z.).

Děti jsou samostatnější v řešení problémů, projevuje se u nich i divergentnost myšlení, dokáží projevit svůj názor. Ochotně se přizpůsobují činnostem, na které je třeba se soustředit, umí úkol dokončit. Jsou schopné spolupráce. Zlepšila se úroveň percepce a myšlení, výrazně se rozvinuly grafomotorické dovednosti a v závislosti na nich u většiny dětí i držení tužky.

Děti si osvojily návyky spojené s realizací programu – rozvíčka před grafomotorickým programem, usuzování o tom, co se bude dít podle nachystaných pomůcek, odložení svých zájmů na pozdější dobu, dokončení každé započaté činnosti, hledání různých řešení a v případě neúspěchu hledání jednodušší varianty činnosti, tak, aby dítě samo mělo pocit, že je úspěšné.

### tabulka 13

Situace po skončení experimentu, spolupráce s rodiči

#### Část 1. – chlapci

Jméno	Věk	Oslovení mateřské školy rodiči	Oslovení rodičů mateřskou školou	OŠD	Poznámka – co se změnilo
H.CH.	5,10	Ano	Ne	Ano	Lepší grafomotorika, samostatnost
D.B.	5,11	Ano	Ano	Ano	Lepší mluvní projev, samostatnost
R.N.	5,11	Ano	Ne	Ne	Jistější, stále povzbuzovat sebedůvěru
T.N.	6,1	Ano	Ano	Ano	Nesamostatnost, nesoustředěnost –trvá
A.H.	6,3	Ne	Ano	Ne	Lepší držení tužky, samostatnost
P.V.	6,5	Ne	Ano	Ne	Lepší grafomotorika, vnímání
M.C.	6,7	Ne	Ne	Ne	Nejistota trvá, ale je menší
P.D.	6,8	Ne	Ne	Ne	
J.B.	6,9	Ano	Ne	Ne	Je větší zájem o činnosti,
O.K.	6,9	Ne	Ne	Ne	Lepší sebeovládání, tolerance
P.B.	6,10	Ne	Ne	Ne	Stále podporovat samostatnost
A.C.	6,10	Ne	Ano	Ne	Logopedie! Je větší zájem o činnosti
T.C.	6,11	Ne	Ne	Ne	
D.B.	7,0	Ne	Ne	Ne	
F.H.	7,0	Ne	Ne	Ne	Menší zájem o činnosti
R.Z.	7,1	Ne	Ano	Ne	Navázána spolupráce v oblasti řeči

## Část 2. – dívky

Jméno	Věk	Oslovení mateřské školy rodiči	Oslovení rodičů mateřskou školou	OŠD	Poznámka – co se změnilo
B.T.	5,11	Ne	Ne	Ne	Samostatnost, sebedůvěra
M.T.	6,0	Ne	Ne	Ne	Lepší držení tužky
S.C.	6,1	Ano	Ano	Ano	Samostatnost, pohotovost
I.M.	6,1	Ano	Ne	Ne	
K.K.	6,2	Ne	Ne	Ne	Lepší adaptabilita, sebevědomí
A.D.	6,2	Ano	Ne	Ne	Větší zájem o činnosti, překonávání se
M.H.	6,3	Ano	Ne	Ne	Samostatnost, velký pokrok, zájem o činnosti, odpoutání se od hračky
A.S.	6,4	Ne	Ne	Ne	
M.S.	6,5	Ne	Ne	Ne	
A.CH.	6,6	Ano	Ne	Ne	Soustředěnost, větší zájem o činnosti
K.N.	6,8	Ne	Ne	Ne	
V.N.	6,8	Ne	Ne	Ne	
D.O.	6,10	Ne	Ne	Ne	Lepší jazykový projev, sebedůvěra
J.B.	6,11	Ne	Ano	Ne	Pouze 3 měsíce, zanedbanost
V.S.	7,1	Ne	Ano	Ne	Lepší spolupráce, jazykový projev, držení tužky, nesamostatnost trvá

### 9.3.7 Ukončení experimentu – posttest

(příloha č. 51)

Po skončení experimentu je rodičům předškolních dětí v experimentální mateřské škole zadán dotazník, ve kterém se vyjádří k průběhu programu „Budeme školáčky“. Jedná se fakticky o **posttest**, který shrne poznatky rodičů o ukončeném programu.

**Cílem šetření je zjistit, co si rodiče myslí o připravenosti svého dítěte na školu, jaký postoj rodiče k průběhu programu „Budeme školáčky“ zaujali a zda se změnil jejich názor na otázku odkladu školní docházky.**

Otázky jsou strukturované a respondenti zaškrťávají tu odpověď, se kterou se nejvíc ztotožňují, nebo vyjádří svůj vlastní názor. Dotazník je anonymní a respondentům je

zadán osobně. Po vyplnění jej rodiče vhodí do připravené schránky, aby byla zachována anonymita.

Zadáno bylo 27 dotazníků, zpět se vrátilo 22 dotazníků, což je asi 82 %.

### 9.3.7.1 Vyhodnocení zjištěných dat

#### příloha č. 52

Vyhodnocení otázky č. 1 a 2

*Otázky: Víte o tom, že u předškolních dětí probíhá program „Budeme školáčky“?*

*Jakým způsobem jste o něm byli informováni?*

Rodiče dali najevo, že o programu „Budeme školáčky“ ve 100 % vědí. 59 % z nich se o této skutečnosti dovědlo na třídní schůzce, 46 % prostřednictvím učitelky, v menší míře potom prostřednictvím dopisu na nástěnku (14 %) a prostřednictvím dětí (9 %). Rodiče zde dali najevo i to, když se o programu dovědli z více zdrojů.

Vyhodnocení otázky č.3

Na otázku, jestli si rodiče všimli zvláštní nástěnky, 96 % z nich odpovědělo kladně. 1 z rodičů (5 %) si nástěnky nevšiml.

Vyhodnocení otázky č. 4

*Otázka: Sledujete vystavené práce svého dítěte?*

77 % rodičů sleduje všechny vystavené práce svého dítěte, 23 % rodičů se zaměřilo na srovnání s ostatními dětmi, zejména v grafomotorice. 9 % rodičů je upozorněno svými dětmi, co se děje nového.

Vyhodnocení otázky č. 5

*Otázka: Víte něco o průběhu práce s dítětem v programu „Budeme školáčky“?*

23 % rodičů odpovědělo, že ví, že dítě pracuje s učitelkou v pravidelném kroužku. 46 % rodičů ví, že dítě pracuje s učitelkou samo, nebo v malé skupině. 6 rodičů, což je asi 27 % nedokáže odpovědět na otázku, zda dítě pracuje s učitelkou v pravidelném kroužku, nebo individuálně. 1 z rodičů (4 %) si myslí, že dítě s učitelkou individuálně vůbec nepracuje.

#### Vyhodnocení otázky č. 6

Na otázku, zda rodiče někdy od svého dítěte něco slyšeli o programu, 64 % odpovědělo kladně, z nichž 23 % uvedlo, že dítě program baví. 36 % rodičů od svého dítěte o programu nic neslyšelo.

#### Vyhodnocení otázky č. 7

Na otázku, jestli si rodiče myslí, že program narušuje běžný program ve třídě, 77 % rodičů odpovědělo záporně. Ostatní rodiče tuto skutečnost nedokáží posoudit.

#### Vyhodnocení otázky č. 8

*Otázka: Sledujete pravidelně plány k programu „Budeme školáčky“ na nástěnce?*

Vystavené plány na nástěnce sledují pravidelně pouze 2 rodiče, tedy 7 %, dalších 73 % je sleduje občas, 14 % plány nesleduje, ale co se děje ví od dítěte. 1 rodič (5 %) si žádných plánů nevšiml a další má důvěru v učitelky, tedy plány také nesleduje.

#### Vyhodnocení otázky č. 9

Na otázku, zda dítě doma sděluje něco o tom, co se ve školce děje, všichni rodiče odpověděli kladně. 41 % dětí sděluje často, 55 % dětí občas a ostatní (9 %) sdělují pouze pokud se jich rodiče zeptají.

#### tabulka 14

#### Vyhodnocení otázky č. 10

*Myslíte si, že je vaše dítě na školu dobře připravené?*

	Ano, udělalo pokrok		Ano, neměli jsme pochyby		Nejsme si jisti		Ne, neudělalo žádný pokrok		Neumíme posoudit		Jiná možnost Nesoustředěnost	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Připravenost na školu	13	59	4	18	5	23	0	0	0	0	1	5

Více, než polovina, tedy 59 % rodičů si myslí, že dítě udělalo za poslední rok pokrok a je tedy na školu dobře připraveno. 18 % rodičů nemělo nikdy pochyby, což je celkem 77% rodičů, kteří si myslí, že jejich dítě je na školu dobře připraveno.



## tabulka 15

Vyhodnocení otázky č. 11

*Využili jste možnosti promluvit s učitelkou o připravenosti svého dítěte na školu?*

	Ano, několikrát		Ano, jednou		O možnosti jsme nevěděli		Neměli jsme potřebu		Jiná možnost (zatím ne)	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Konzultace s učitelkou	5	23	7	31	2	9	7	31	1	5

Celkem **54 %** rodičů využilo možnosti promluvit s učitelkou o připravenosti svého dítěte na školu, 31 % nemělo potřebu s učitelkou mluvit 9 % o této možnosti nevědělo.

## tabulka 16

Vyhodnocení otázky č. 12

*Změnil se váš názor v otázce odkladu školní docházky?*

Názor na OŠD	O OŠD jsme neuvažovali		OŠD budeme realizovat		OŠD jsme si rozmysleli		Dosud nejsme rozhodnutí		Jiná možnost OŠD realizován	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
	13	59	4	18	1		0	0	2	9

Rodiče uvedli, že v 59 % o odkladu školní docházky neuvažovali, 18 % rodičů uvažovalo o odkladu školní docházky a bude jej realizovat. **5 % rodičů si odklad školní docházky rozmyslelo** a u 9 % dětí již byl OŠD realizován.

Srovnáním výsledků obou výzkumů (pretestu i posttestu) týkajícího se postoje k odkladu školní docházky je možno dojít k závěru, že postoj k odkladu školní docházky se změnil u více rodičů, než ukazuje tabulka.

## tabulka 17

### Původně uvažované OŠD a realizované OŠD

	n	%		n	%
Celkem uvažované OŠD	8	100			
Vážně uvažované OŠD	4	50	Realizované OŠD	4	50
Nerozhodnutí	4	50	Nerealizované OŠD	4	50

Původně (v pretestu) o OŠD uvažovalo celkem 8 rodičů. 4 rodiče uvažovali o OŠD vážně a 4 ještě nebyli rozhodnuti. 50 % rodičů, kteří původně o odkladu vážně uvažovali, jej nakonec realizují. 50 % rodičů, kteří si v otázce odkladu nebyli zcela jisti, jej nakonec nerealizuje.

### Shrnutí

Výzkum prokázal, že rodiče o probíhajícím programu vědí (100 %), sledují plány na nástěnce (82 %) a myslí si, že nenarušuje běžný program třídy (73 %).

Výzkum rovněž prokázal, že se rodiče otázkou připravenosti svého dítěte na školu zabývají, práce svých dětí většinou sledují (94 %), věří v připravenost dětí (celkem 77 %), a více, než polovina rodičů se o připravenosti svého dítěte na školu informovala u učitelky (54 %).

Z výsledků výzkumu dosud vyplynulo, že rodiče jsou poměrně dobře informováni o programu, který v mateřské škole probíhá, někdy je informují samy děti, jindy si prohlízejí nástěnky, sledují vystavené práce svých dětí, ale plány nesledují pravidelně.

### 9.3.8 Realizované odklady školní docházky

(příloha č. 53)

Rodičům dětí, které budou mít odklad školní docházky, je určen dotazník, který shrnuje nejčastější důvody k odkladu. Zadán je současně s posttestem a rovněž je anonymní.

**Cílem je porovnat faktické důvody odkladu školní docházky s těmi, které rodiče označili v předchozích testech jako prioritní.**

Respondenti označí výroky, se kterými se ztotožňují. Šetření by mělo poukázat i na to, s kým rodina při rozhodování o odkladu školní docházky spolupracovala. Nedostatečný počet respondentů zajistí pouze informativní poznatky.

Zadáno bylo celkem 5 dotazníků, z nich se vrátily zpět pouze 4, protože jedna rodina od odkladu školní docházky ustoupila na základě nového vyšetření v pedagogicko – psychologické poradně.

### **9.3.8.1 Vyhodnocení výzkumu**

**(příloha č. 54)**

Vyhodnocení oblasti č. 1

*Důvody k odkladu školní docházky*

Ve všech případech rodiče uvedli, že hlavním důvodem odkladu školní docházky je narození dítěte v letních měsících, což v podstatě koresponduje s tím, co rodiče uvedli již dříve jako jeden z hlavních důvodů k odkladu školní docházky (29 %).

Jako druhý nejčastější důvod se objevila fyzická a psychická nezralost - nevyspělost, nesoustředěnost, neklid, grafomotorická nedostatečnost. Tento důvod k odkladu školní docházky rodiče již dříve určili jako rozhodující (39 %). Tento důvod se objevil nejčastěji i v dostupných zprávách z pedagogicko – psychologické poradny za posledních 7 let.

Nepřipravenost – zvýšená citlivost, neochota přizpůsobit se požadavkům, nechut' nastoupit do školy, to byl další důvod k odkladu školní docházky. V předcházejícím výzkumu figurují tyto obavy rodičů na předních místech.

Vyhodnocení oblasti č. 2

*Zaškrtněte výroky, které jsou vám nejbližší*

V dalších otázkách dotazníku se projeví obavy, že by ve třídě byly pravděpodobně všechny děti starší, což potvrzuje, že věk hraje v rozhodování rodičů o odkladu velkou roli. O tom, že by dítě školu nezvládlo, protože je moc náročná, je

přesvědčena polovina rodičů. Tyto dvě otázky spolu úzce souvisí. Často se diskutuje o tom, jestli je dnešní škola vůbec nastavena pro děti právě šestileté, nebo spíše pro starší. Tato otázka byla položena i zkušené učitelce z 1. třídy. Odpověď je zpracována jinde (kap.9.2.1 – Profil dítěte s odkladem školní docházky).

Dalšími možnostmi odpovědí v dotazníku je odpověď „jistota je jistota, příští rok bude mít dítě náskok“. V kombinaci s odpovědí „jen ať je dítě co nejdéle bezstarostné“ a poznámkou, že do školy se mu nechce, dává tušit, že rodiče zřejmě jsou ochotni dát dítěti odklad školní docházky za každou cenu, tedy tak zvaný odklad „pro jistotu“.

V dotazech se objevil i názor, že dítě má projít v mateřské škole všechna oddělení, tedy i to předškolní. Jedná se o dítě, které by jinak odcházelo do školy ze třídy s věkově mladšími dětmi. Přesto, že se dítě pravidelně účastnilo programu „Budeme školáčky“, maminka si zřejmě myslí, že v předškolní třídě je trochu jiný přístup i režim, než v ostatních třídách.

Povzdech „až bude dítě chodit do školy, bude vše složitější“, ukazuje spíše na obavu rodičů ze vstupu dítěte do školy. Jedná se o velkou změnu a jak vyplynulo z předchozího výzkumu, většina rodičů nějaké obavy před vstupem svého dítěte do školy pociťuje.

Vyhodnocení oblasti č. 3

*S kým jste při rozhodování odkladu školní docházky spolupracovali*

Ve všech případech se objevila spolupráce s pedagogicko – psychologickou poradnou, ve třech případech spolupráce s učitelkou v mateřské škole. Ve dvou případech rodiče využili rady pediatra a v jednom případě se obrátili na klinického psychologa.

### **9.3.9 Evaluace experimentu**

Evaluace experimentu spočívá v průběhu experimentu a ve výsledcích posttestu, ve kterém se rodiče vyjadřují ke své informovanosti o průběhu programu a o tom, jakou roli v něm sehráli, ale i o svém názoru na připravenost dětí pro vstup do školy. Prokáže se, zda se změnil jejich názor v otázce odkladů školní docházky.

Je možné porovnat původně zamýšlené a skutečně realizované odklady školní docházky.

**Kritériem úspěšnosti nebo neúspěšnosti experimentu je**

- spokojenost dětí, rodičů a pedagogů s průběhem programu
- spolupráce mezi rodinou a mateřskou školou v oblasti realizace programu
- připravenost dětí na vstup do školy.

**Rodiče** již v počáteční fázi projevili o program zájem. Ani v průběhu programu nebyly o jeho realizaci žádné pochybnosti a kromě jednoho drobného nedorozumění, kdy si matka myslela, že se s jejím dítětem neparuje, ale tato pochybnost byla vyvrácena, se nevyskytly žádné problémy. I v dotazníku dali rodiče najevo, že vědí, jakým způsobem se s dítětem individuálně pracuje, pouze jeden z rodičů si myslí, že se s dítětem individuálně vůbec neparuje. Z rozhovorů v průběhu roku vyplynulo, že dětem se v mateřské škole líbí, protože se zde dělají zajímavé věci a děti, které budou mít odklad školní docházky se už těší do předškolního oddělení. Pro jednu maminku to bylo jedním z kritérií, proč se nakonec přiklonila k odkladu - jak řekla osobně, i sdělila v dotazníku.

**Dětem** se práce v malé skupince, nebo samostatně ve většině případů líbila, mnohdy ji i samy vyhledávaly. Svě drobné úspěchy prožily i děti, které se jinak ve větší skupině nemají příliš šanci prosadit, protože jsou pomalejší, nebo se příliš neprojevují. Prostor pro jazykový projev dostaly i děti, které jsou ostýchavé, mají horší vyjadřovací schopnosti, nebo jim každé vyjádření trvá příliš dlouho. Jim byla v této oblasti věnována zvláštní pozornost. Pokud některé dítě něco nezvládlo, nebo bylo jasné, že je činnost pro něj příliš složitá, byla mu nabídnuta jiná, jednodušší varianta, nebo naopak - v případě potřeby složitější varianta.

**Spolupráce mezi mateřskou školou a rodinou** v oblasti realizace programu se projevovala ve dvou rovinách.

1. V rovině informovanosti rodičů ze strany mateřské školy prostřednictvím nástěnky, plánů a vystavených prací dětí, ale i možnosti kdykoliv informovat o úrovni dítěte prostřednictvím portfolia.

Je jisté, že většina rodičů si plány alespoň občas prohlížela, vystavované práce dětí pak ještě častěji, protože samy děti se většinou chtějí pochlubit, a tak upozorňují rodiče na vše, co vytvoří. Pro toho, kdo plány sledoval pravidelně nemohl být problém představit si, jak široký záběr zkušeností jejich dítě v průběhu celého roku nabylo. Samozřejmě, že záznamy o dítěti se rodičům do ruky nedostaly, ale zato práce, mnohdy i s poznámkami ano. Poznámky přímo na pracích poukazují na neobvyklé způsoby dětských řešení, které jsou také cenné.

2. V rovině důvěry ze strany rodičů v případě problémů s dětmi nebo pochybností, zda zvolit odklad školní docházky, či ne.

Rodiče zřejmě učitelkám skutečně důvěřují, protože po celou dobu se na ně obraceli s problémy týkajícími se dětí, ale zejména při pochybnostech o odkladu školní docházky. Pouze v jednom případě si rodiče nenechali do otázky odkladu školní docházky mluvit, jinak názory učitelek většinou vyslechli.

Nepodařilo se přimět matku jednoho chlapce, aby s ním zahájila logopedickou péči.

### **Odklady školní docházky**

V experimentu se projevilo, že rodiče, kteří se rozhodli dát svým dětem odklad školní docházky, se tak většinou rozhodli oprávněně. Jedná se o 3 chlapce, kdy dva jsou evidentně nezralí (D.B a T.N.) a u jednoho (H.CH.) přispěla po dlouhém rozhodování k závěru skutečnost, že je velmi neobratný v práci s tužkou, má vadu řeči a slabší soustředěnost, což bylo možné rodičům potvrdit i na základě práce v programu.

U dívky (S.Č) se jedná zřejmě o odklad školní docházky „pro jistotu“, nebyly shledány žádné vážnější nedostatky, a to ani v oblasti pracovní a sociální zralosti, ani v oblasti kognitivní.

4 rodiče, kteří původně o odkladu školní docházky uvažovali, nakonec svůj názor změnili. U dvou rodičů to bylo na základě krátkých, spíše mimoděk uskutečněných rozhovorů, které však spíše potvrdily to, k čemu se sami rodiče přikláněli.

V případě chlapce (P.V.) se podle rodičů nevyskytuje žádná pochybnost o rozhodnutí nastoupit do školy.

V případě holčičky (M.H.) pochybnost je, ale s přihlédnutím k úrovni percepce i k rozvoji osobnostních rysů a velkému pokroku v období posledního roku je možné



předpokládat, že ve škole obstojí. Pedagogicko – psychologickou poradnu, která byla rodičům doporučena, rodina nenavštívila.

Další rodiče (A.CH.) se pro vstup do školy rozhodli po několika obsáhlých rozhovorech, šlo spíše o obavy matky na základě negativních zkušeností se starším dítětem. K vážnějším obavám ale zřejmě není důvod, holčička je zralá a pro vstup do školy připravena. Návštěvu v pedagogicko – psychologické poradně rodiče odmítli.

Rodiče (B.T.) se rozhodli v poslední chvíli, na základě několika rozhovorů s učitelkami ve třídě (3.oddělení), vlastního pozorování úrovně dívky a nového vyšetření v pedagogicko – psychologické poradně.

### 9.3.10 Závěry experimentu

Experiment byl jistě přínosem nejen pro děti, jejich rodiče, ale i pro pedagogy. **Děti** poznaly mnoho zajímavých činností, někdy i trochu jiný způsob práce, práci v malé skupině nebo samostatně, ale i s netradičním materiálem. Naučily se nemít obavu z nové činnosti, těšit se na neznámé problémy, které je třeba vyřešit, mnohdy byly postaveny před nutnost spolupracovat, rozhodovat se, samostatně myslet. To vše je pro budoucího školáka důležité. Děti se seznámily s mnoha novými hrami a hlavně jazykové hříčky mohou hrát i doma s rodiči. Některé děti rozvinuly komunikaci s učitelkami právě na základě individuální práce.

**Rodiče** měli možnost se seznámit s tím, co vše by jejich děti měly před vstupem do školy zvládnout, měli možnost se informovat o úrovni svých dětí. Na konci roku dostali domů ucelený soubor prací dítěte, mnohdy i s poznámkami, když si dítě s úkolem poradilo zvláštním, nebo zvlášť kreativním způsobem..

Program byl ucelený a komplexní, děti jej většinou absolvovaly bez vážnějších obtíží a rodiče tedy nemusí mít vážnější pochybnosti o úrovni připravenosti svých dětí pro vstup do školy.

Program byl přínosem i pro **pedagogy**, protože se mohli blíže seznámit s tím, co by dítě před vstupem do školy mělo zvládnout, získali informace o dítěti z trochu jiného pohledu doplnili si tak ucelený obrázek o dítěti. Vzájemné konzultace

pedagogů obohatily pedagogickou diagnostiku na všech stranách a v podstatě každý z pedagogů byl schopen podat celistvé informace rodičům, v případě jejich zájmu. Podařilo se navázat kontakt a individuálně pracovat i s dítětem, které zpočátku vykazovalo neochotu až negativismus ke společné práci. Dílčích úspěchů bylo dosaženo i u dětí, které jsou málo aktivní, nebo nejeví o nabízené činnosti příliš zájem.

Původní obavy z organizace kroužků a individuálních činností a z toho, že budou děti přeorganizované a program ve třídách narušován, se naštěstí nepotvrdila, vše se podařilo zorganizovat tak, že děti měly dostatek času na hru, nebyly zbytečně vytrhávány z činnosti, a ani ve vedlejší třídě nebyl narušován program. Vyskytla se i obava, aby společné naplňování programu všemi předškolními dětmi nesnižovalo pohled na úroveň běžné práce ve třídách, aby nevznikal falešný dojem, že práce ve třídě je nedostatečná, nebo něco opomíjí. Protože již na úvodní schůzce byl program prezentován jako nadstandardní a zapojení do něj bylo založeno na dobrovolnosti rodičů, nestalo se tak.

Děti absolvovaly program na žádost rodičů pravidelně a bylo žádoucí, aby všechny děti prošly přibližně všemi fázemi realizace – práce tedy byla poměrně časově náročná. Některé aktivity bylo třeba vykonávat s dětmi zcela samostatně a realizace právě těchto trvala poměrně dlouho. Mnohdy však právě tyto činnosti ukázaly u některých dětí další cestu a postup. Bylo by žádoucí některé činnosti několikrát zopakovat, vzhledem k nedostatku času to již nebylo možné a opakování se omezilo pouze na děti, které si s činnostmi napoprvé neporadily.

Naopak – hry vzhledem k tomu, že se dají hrát většinou se všemi dětmi, byly opakovány častěji, takže bylo možné seznámit děti i s jejich variantami. Některé aktivity byly motivací k dalším hrám dětí, některé pomůcky se staly znovuobjevenou hračkou. Činnosti, které děti zaujaly si spontánně žádaly znovu.

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

Je zřejmé, že mateřská škola by fungovala stejně dobře i bez programu, protože individuální práce s dětmi probíhá v každé mateřské škole. Největší význam programu je v tom, že po celou dobu probíhala komplexní pedagogická diagnostika každého dítěte. Pokud se jednalo o děti s odkladem školní docházky, nahradila chybějící posudek z pedagogicko – psychologické poradny. Pro děti, které budou odklad školní docházky teprve mít, nabízí pedagogická diagnostika základ, od kterého je možné se odrazit, ale umožní i sledovat posun, jaký dítě za dobu prázdnin udělalo. Probíhající pedagogická diagnostika umožnila všechny děti lépe poznat v různých situacích.

Program potvrdil, že děti, které se vyvíjejí rovnoměrně, většinou nevykazují větší deficity, a proto práce s nimi nemusí být tak soustavná. Je možné se věnovat pouze těm oblastem, ke kterým děti např. vzhledem ke svému věku teprve dospívají, a nebo činnostem, se kterými by se dítě jinak nesetkalo (např. protože by si je samo nevybralo).

Naopak – dětem, které pocházejí z nepodnětného prostředí, jsou vývojově opožděné, nebo mají snížené kognitivní schopnosti, ale zejména dětem, které jsou věkově mladší, a přesto se předpokládá jejich vstup do školy, může systematická práce velmi prospět.

Program „Budeme školáčky“ bude realizován i příště, a to s přihlédnutím k výše zmíněným podmínkám. Bude nutné vytvořit dosud chybějící záznamový arch, který by umožnil jednodušší způsob záznamu úrovně dětí, i když je zřejmé, že záznamy nebudou mít takovou vypovídající hodnotu, zároveň ale budou přehlednější.

## DISKUSE

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

Prostředkem ke zjištění příčin bylo několik výzkumů, zejména mezi rodiči, ale i mezi učitelkami 1.třídy.

Do výzkumu se zapojilo poměrně velké množství oslovených rodičů. Vyšlo najevo, že někteří rodiče mají obavy ze vstupu svého dítěte do školy, jiní se obávají náročnosti školy. Převážná většina rodičů pravidelnou přípravu dětí na vstup do základní školy přivítala. Prostřednictvím experimentálního programu byl navázán kvalitnější vztah spolupráce mezi rodiči a učitelkami. Dětem se práce v programu líbila, vztah mezi učitelkami a dětmi byl v této době velmi těsný. Děti jako skupinu, jejich vztahy i připravenost ocenila posléze i učitelka v základní škole, která si pochvaluje, jak jsou děti samostatné a pohotové.

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

Podářilo se dobře propojit program s běžným časovým harmonogramem činností ve třídě, bylo možné vyhovět všem požadavkům rodičů, nastíněným v pretestu.

Hlavní hypotéza - pokud budou rodiče vědět, jak a ve kterých oblastech se s jejich dětmi pracuje, zvýší se jejich ochota akceptovat názor učitelky na vstup jejich dítěte do školy, byla naplněna podle očekávání částečně, protože každý z rodičů má k mateřské škole jiný vztah.

Byla naplněna i 3.hypotéza, že se některý ze zamýšlených odkladů školní docházky neuskuteční, protože se neuskutečnily 4 zamýšlené odklady školní docházky.

Nebyla naplněna 2.hypotéza, a sice – neprojevovalo se, že by rodiče volili odklad školní docházky „pro jistotu“, protože by nedůvěřovali přípravě v mateřské škole. Jeden odklad školní docházky „pro jistotu“ se uskutečnil i přes připomínky všech pedagogů v mateřské škole.

V průběhu diplomové práce se vyskytla řada otázek, ke kterým by bylo možné se vrátit, nebo se nad nimi alespoň zamyslet.

Všechny otázky se vztahují k tématu, kterým se v diplomové práci zabývám. První se týkají práce učitelek mateřské školy.

Skutečně dělají učitelky mateřské školy svou práci tak dobře, že se chválí sama?

Je možné, že rodiče vědí, co se v mateřské škole děje, protože jim děti všechno řeknou?

Mají pro rodiče výpovědní hodnotu výstavy výtvorů dětí, i když k nim učitelky nenapiší podrobnosti? A mají o takové informace rodiče vůbec zájem?

Na všechny otázky je zřejmě možné odpovědět NE. Je třeba svou práci nevtíravě prezentovat, seznamovat s ní rodiče, tehdy má tu pravou cenu. Není nutné psát obsahy jednotlivých činností – stačí heslovitě a přidat fotodokumentaci. Rodiče nevidí jen produkt, ale i samotný proces. Málodky se stane, že by se rodiče na fotografie svých dětí nepodívali. Zbytek obvykle obstarají děti. Tehdy snad mají rodiče pocit, že spolupracují, že se účastní. Možná právě v tom tkví jádro spolupráce, o které se nyní často mluví.

Spolupráce je tím víc žádoucí, čím více se dítě blíží ke vstupu do školy.

Pokud učitelka v mateřské škole převezme roli poradce a cítí se natolik kompetentní k tomu, že je schopna podílet se na rozhodování, zda by dítě mělo zůstat ještě jeden rok ve školce, nebo ne a rodiče nejsou ochotni navštívit pedagogicko – psychologickou poradnu, učitelka ponese svůj díl zodpovědnosti za jejich rozhodnutí. Snad nikdy nelze stoprocentně určit, že dítě jistě je a 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.

Spolupráce mezi mateřskou školou, základní školou a hlavně rodinou před vstupem dítěte do školy je často diskutované téma. Je ale možné, že tam, kde je spolupráce mateřské a základní školy na dobré úrovni a je poměrně těsná, vzbuzuje otevřenost základní školy u rodičů budoucích prvňáčků ještě větší obavy? Základní škola se zdá některým rodičům příliš náročná a k obavám přispívají i akce typu „Den otevřených

dveří“. Tehdy se rodiče se svými dětmi mohou zúčastnit přímo výuky. Možná právě to v nich utvrzuje názor, že škola je náročná a dítě není schopné v řádném termínu tento nápor zvládnout. Tempo výuky i frekvence střídání činností se mohou zdát rodičům závratné.

V jednom z výzkumů se rodiče obávali nejvíce hravosti svých dětí. Hra byla vždycky dominantní činností v předškolním věku, tak proč ty obavy...

Mateřská škola dříve měla svůj pevný řád a společné činnosti se účastnily víceméně všechny děti. S rozvojem osobnosti dětí tato zásada v některých mateřských školách odpadla a děti, které nechtějí, se prostě společné činnosti nezúčastní. Není i tady příčina obavy z hravosti dětí? Děti nejsou k ničemu nuceny ani doma, ani v mateřské škole, dovedou docela dobře prosadit svou vůli a když si tedy chtějí hrát, prostě si hrají. Rodiče to vědí, nebo to podvědomě cítí a obávají se toho, že se radikálně změni požadavky na dítě se vstupem do školy. Problém zřejmě tkví v propasti, která stále ještě mezi mateřskou a základní školou je.

Mateřská škola jako místo her a rozvoje osobnosti, tvořivosti, schopností, fantazie, smyslů.

Základní škola jako místo osvojování si dovedností, poznatků, místo učení.

Most, který mezi těmito dvěma institucemi je, je ještě příliš křehký.

Je jisté, že cestu, jak co nejlépe připravené děti přivést na práh základní školy, si každá mateřská škola najde sama. V dnešní době by bylo nemožné „ušít na míru“ jeden program pro všechny mateřské školy – byl by to velký krok zpět. V zájmu každé učitelky předškolních dětí by mělo být, aby děti tento důležitý životní krok zvládly co nejlépe, aby jejich začátek ve škole byl co nejpohodovější.

### **Poznatek na závěr**

V říjnu jsem se šla podívat do školy, kde do jedné třídy chodí 22 dětí z naší loňské třídy. Paní učitelka se vyjádřila velmi pochvalně o tom, jak jsou děti připravené. Změnu, kterou s sebou vstup do školy přináší, zvládají vcelku dobře. Samozřejmě, že by se děti někdy rády vrátily do mateřské školy, ale nyní jsou z nich skuteční školáci.



## ZÁVĚRY

Hlavním problémem nastoleným v diplomové práci, byl fakt, že převážná většina dětí před vstupem do školy navštěvuje mateřskou školu, a přesto počet odkladů školní docházky je vysoký a má spíše vzestupnou tendenci.

Diplomová práce se zeširoka zabývá kompetencemi, které by děti před vstupem do školy měly získat, ale i otázkou odkladů školní docházky z různých pohledů. 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 děti stačit, a proto na ně musí být dostatečně připravené. Škola se zatím ve většině případů ještě nedokáže individuálním zvláštnostem dětí přiblížit. Zatím je tedy na mateřské škole, aby se přiblížila požadavkům školy.

Celou diplomovou prací prolíná kontroverzní otázka, zda děti na vstup do školy prostřednictvím nějaké koncepce připravovat, a nebo nepřipravovat. Základním posláním současné mateřské školy je rozvíjet v dítěti osobnostní potenciál, tedy ne vyrovnat jeho výkony s ostatními, 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 se vstupem 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.

To je hlavní důvod, proč se někteří pedagogové přiklánějí k určité formě přípravy na školu. Je to jedním z důvodů, proč byl realizován experiment, proč byly zjišťovány různé okolnosti předcházející vstupu dětí do školy, jako je očekávání rodičů, jejich obavy, jejich priority. Výzkum prokázal, že rodiče vstup svého dítěte do školy

očekávají s různými pocity a uvědomují, si, že se jedná o velmi významný krok v životě dítěte. Všem jde o to, aby dítě začalo školní léta co nejlépe, vždyť první rok mnohdy ovlivní vztah dítěte ke vzdělávání na celý život.

Experiment, který byl realizován v průběhu školního roku neprokázal přesvědčivě, že by se odklady školní docházky mohly snížit tím, že by mateřská škola před rodiči zprůhlednila a pojmenovala přípravu na vstup do školy.

Rodiče hned zpočátku projeví zájem o soustavnou přípravu svých dětí ke vstupu do školy. V závěrečném výzkumu projeví důvěru v připravenost dětí na školu. 50 % rodičů, kteří původně uvažovali o odkladu školní docházky, jej nerealizovali.

Z tohoto pohledu byl cíl diplomové práce splněn. Byl navázán kvalitativně lepší vztah s rodiči, kteří se na učitelky obraceli s důvěrou a mnohdy respektovali i jejich názor. Některé z původně zamýšlených odkladů školní docházky se neuskutečnily.

V neposlední řadě připravenost dětí velmi pozitivně hodnotí i učitelka v 1.třídě. Děti jsou samostatné, rozhodné, pohotové, jsou zvyklé samostatně řešit situace, jsou schopné se spolu domluvit. Jejich grafomotorika je na dobré úrovni a percepční schopnosti jsou adekvátně rozvinuté. V mateřské škole byl kladen důraz jak na rozvoj osobnostních, tak na rozvoj specifických schopností. Bezproblémový vstup dětí do školy byl podpořen i vzájemnými návštěvami, aby se děti seznámily i s prostředím školy. Všechny tyto okolnosti mohly přispět k prevenci adaptačních obtíží.

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 lépe se v nové situaci zorientovat.

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 zůstává rodina, na které je vždy konečné rozhodnutí. A tak to bude i nadále.

## Literatura a informační zdroje

- Friedl, A. *Školské zákony*. Praha: EUROUNION, 2005. ISBN 80-7317-043-4.
- Gavora, P. *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-15-X.
- Kapounová, J. *Formální úprava diplomové práce*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1998. ISBN 80-7042-141-X.
- Maňák, J. a kol. *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-1031-2.
- Michalík, P. Roub, Z. Vrbík, V. *Zpracování diplomové a bakalářské práce na počítači*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2002. ISBN 80-7082-921-4.
- 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 první třídy?* Brno: Computer Press, 2004. ISBN 80-722-6637-3
- Čáp, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.
- Čáp, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. ISBN 80-85866-15-3.
- Čáp, J. Mareš, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- Dostál, A. M. Opravilová, E. *Úvod do předškolní pedagogiky*. Praha: SPN, 1985.
- 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.
- Fontana, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
- Havlíková, M. Vencálková, E. a kol. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-383-8.

- Havlová, J. *Škola bez dveří*. In Sborník příspěvků: *Retrospektiva a perspektiva předškolního vzdělávání a příprava předškolních pedagogů*: 3.celostátní konference profesních organizací předškolní výchovy. Praha: Pedf.UK, 2002, s.46-48.
- Helus, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
- Hermová, S. *Psychomotorické hry*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-139-8.
- Hrabal, V. st. Hrabal, V. ml. *Diagnostika. Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka s úvodem diagnostické aplikace statistiky*. Praha: Univerzita Karlova, 2002. ISBN 80-246-0319-5.
- Jirásek, J. Tichá, V. *Psychologická hlediska předškolních prohlídek*. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1968.
- Jirásek, J. Vančurová, E. Havlínová, M. *Hrajeme si doopravdy*. Praha: Avicenum, 1990. ISBN 80-201-0018-0.
- Kárová, V. *Počítání bez obav*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-050-2.
- Kárová, V. *Brzy budu počítačem*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-435-4.
- Kern, H. Mehlová, Ch. a kol. *Přehled psychologie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-426-5.
- Klégrová, J. *Máme doma prvňáčka*. Praha: Mladá fronta, 2003. ISBN 80-204-1020-1.
- Klenková, J. Kolbábková, H. *Diagnostika předškoláka*, Brno: MC Nakladatelství, 2002.
- Kol. autorů. *Udělej, Aničko, udělej kolečko*. Žďár nad Sázavou: IMC, 1995.
- Komenský, J. A. *Informatorium školy mateřské*. Praha: SPN, 1972.
- Kondáš, O. *Pozorovacia schéma na posudzovanie školskej spôsobilosti*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1984.
- Koťátková, S. *K některým osobnostním kompetencím předškolního dítěte*. Praha: Raabe, Metodické listy pro předškolní vzdělávání, duben, 1999.
- Koťátková, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0852-3.
- Krejčíková, E. *Kapitoly z dětské psychologie pro učitele*. Praha: SPN, 1982.
- 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. Gilernová, I. (Eds). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003, s. 75-87. ISBN 80-7178-799-X.
- Kucharská, A. Šturma, J. *Test hvězd a vln a jeho využití v diagnostice školní zralosti*. Praha: PPP HMP, 1993.
- Kutálková, D. *Logopedická prevence*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-115-0.
- Kutálková, D. *První třídou bez problémů*. Praha: Makropulos, 2000. ISBN 80-86003-36-1.
- Langer, S. *Problémový žák*. Hradec Králové: Kotva, 1999. ISBN 80-900254-5-5.
- Langmeier, J. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. Praha: Avicenum, 1983.
- Langmaier, J. Krejčířová, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada publishing, 1998. ISBN 80-7168-195-X
- Lisá, L. Kňourková, M. *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. Praha: Avicenum, 1986.
- Machová, J. Trefný, Z. *Poruchy vývoje v předškolním věku*. Praha: Univerzita Karlova, 1991. ISBN 80-7066-442-8.
- Matějček, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-085-5.
- Matějček, Z. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN, 1992. ISBN 80-04-25236-2.
- Matějček, Z. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-24526-9.
- Matějček, Z. *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum, 1986.
- Matějček, Z. *Radosti a strasti*. Jinočany: H&H, 1998. ISBN 80-86022-21-8.
- Matějček, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0870-1.
- Mertin V. *Příprava dítěte pro základní školu – problematika školní připravenosti*. In Mertin, V. Gilernová, I. (Eds). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003, s. 217-230. ISBN 80-7178-799-X.
- Mertin, V. *Pedagogicko-psychologická diagnostika v činnosti učitelky mateřské školy*. Praha: Raabe, Vedení mateřské školy, květen, 1998.
- Mertin, V. *Psychologické aspekty zahájení povinné školní docházky*. Praha: Raabe, Vedení mateřské školy, květen, 1997.
- Michalová, Z. *Shody a rozdíly*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1998. ISBN 80-85808-60-9.



- Monatová, L. *Speciálně pedagogická diagnostika z hlediska vývoje dětí*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-86-9.
- Odrážka, J. *Kroužky*. Ostrava: Grafie s.r.o., 1994.
- Opravilová, E. Gebhartová, V. *Léto v mateřské škole*, Praha: Portál, 1998a. ISBN 80-7178-245-9.
- Opravilová, E. Gebhartová, V. *Podzim v mateřské škole*. Praha: Portál, 1998b. ISBN 80-7178-267-X.
- Opravilová, E. Gebhartová, V. *Zima v mateřské škole*. Praha: Portál, 1998c. ISBN 80-7178-268-8.
- Pokorná, V. *Předcházíme sklonům k dyslexii, dysgrafii, dyskalkulii*. Praha: Blug, 1995. ISBN 80-85635-47-X.
- Průcha, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-584-9.
- Průcha, J. *Učitel*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- Průcha, J. Walterová, E. Mareš, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- Příhoda, V. *Problematika předškolní výchovy*. Praha: SPN, 1966.
- Řehulka, E. *Úvod do studia psychologie*. Brno: Paido, 1997. ISBN 80-85931-46-X.
- Šturma, J. *Školní zralost a její poruchy*. In Říčan, P. Vágnerová, M. (Eds.). *Dětská klinická psychologie*. Praha: Avicenum, 1991. ISBN 80-7169-512-2.
- Serfontein, G. *Potíže dětí s učením a chováním*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-315-3.
- Shapiro, L. E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-238-6.
- Sindelarová, B. *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-736-1.;
- Spilková, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.
- Havlík, R., Kořá, J., Spilková, V.,. *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: Pedf. UK, 1998. ISBN 80-86039-72-2.
- Svobodová, J. *Předškolní příprava dítěte s postižením hybnosti v SPC*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. ISBN 80-210-1495-4.
- Svobodová, J. *Metodika rozvoje grafomotoriky a počátečního psaní* IPPP ČR, 1998.



- Swierkoszová, J. Bogdanovicz, M. *Metoda dobrého startu*. Ostrava: Kasimo, 1998. ISBN 80-902497-0-1.
- Švancara, J. a kol. *Diagnostika psychického vývoje*. Praha: Avicenum, 1980.
- Švancarová, D., Kucharská A., *Bezstarostné roky?* Scientia, Praha, 2004. ISBN 80-7183-291-X.
- Švancarová, D. Kucharská, A. *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*. Praha: Scientia, 2001. ISBN 80-7183-221-9.
- Tymichová, H. *Nauč mě číst a psát*. Praha: SPN, 1987. ISBN 800426 1868.
- Třesohlavá, Z. Černá, M. Kňourková, M. *Dříve než půjde do školy*. Praha: Avicenum, 1990. ISBN 80-201-0015-6.
- Vágnerová, M. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum UK, 1996. ISBN 80-7184-317-2.
- Vágnerová, M. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- Vágnerová, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum UK, 2001. ISBN 80-246-0181-8.
- Vágnerová, M. Valentová, L. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha: Karolinum UK, 1994. ISBN 80-7066-384-7.
- Valentová, L. *Školní zralost*. In Hady Moussová, Z. Duplinský, J.(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.
- Volková, Bubeníčková, Petřík, *Kompenzační cvičení zrakového vnímání*. Netopýr, 1996.
- Vygotskij, L.S. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-943-7.
- Zelinková, 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**

*Prvnáček.* 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.

Matějček, Z. Význam předškolní výchovy. *Informatorium 3-8*, 1998, č.8, s. 4-5. ISSN 1210-7506.

Bartoňová, M. Přípravná třída pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. *Předškolná výchova*, 2000-2001, č. 2, s. 17-22. ISSN 0032-7220.

Knoll, Zpátky do školky. *Učitelské noviny*, 2/2004, GNOSIS, Praha, Učitelské noviny, 3/2005, GNOSIS, Praha, s. 8-9

### **Elektronické citace**

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

[www.uiv.cz/clanek/93/357](http://www.uiv.cz/clanek/93/357)

*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004 [citováno 24.5.2005]. Dostupné na WWW.

[www.vuppraha.cz/index.php?op=sections&sid=258](http://www.vuppraha.cz/index.php?op=sections&sid=258)

*Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004 [citováno 30.8.2005]. Dostupné na WWW.

[www.vuppraha.cz/index.php?op=sections&sid=367](http://www.vuppraha.cz/index.php?op=sections&sid=367)

*Přípravná třída* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. Dostupné na WWW.

[www.vuppraha.cz/index.php?op=sections&sid=24](http://www.vuppraha.cz/index.php?op=sections&sid=24)

Kucharská, A. Pedagogicko-psychologická diagnostika. *Studovna* [online]. *Informatorium 3-8*. [citováno 13.3.2002]. Dostupné na WWW.

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

Kucharská, A. Pedagogicko-psychologická diagnostika (2). *Studovna* [online]. Informatorium 3-8. [citováno 13.3.2002]. Dostupné na WWW.

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

Mertin, V. Jak předejít školnímu stresu. *Studovna* [online]. Děti a my. [citováno 22.8.2003]. Dostupné na WWW.

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

Šindlerová, L. Vítejte, prvňáčci. *Studovna* [online]. Moderní vyučování. [citováno 11.3.2002].

Dostupné na WWW.

<http://pedagogika.studovna.cz/scripts/detail.asp?id=842>

Přípravné třídy ano, nebo ne? *Studovna* [online]. Informatorium 3-8. [citováno 13.3.2002]. Dostupné na WWW

<http://pedagogika.studovna.cz/scripts/detail.asp?id=884>

Kucharská, A. Zápis do první třídy. *Studovna* [online]. Informatorium 3-8. [citováno 16.1.2002]. Dostupné na WWW.

<http://pedagogika.studovna.cz/scripts/detail.asp?id=480>

Broučková, D. Než půjde do školy. *Rodina* [online]. Portál. [citováno 4.4.2000].

Dostupné na WWW.

[www.rodina.cz/clanek634.htm](http://www.rodina.cz/clanek634.htm)

Těhtalová, M. Kdy žádat odklad školní docházky. *Rodina* [online]. Děti a my. [citováno 25.3.2005]. Dostupné na WWW.

[www.rodina.cz/clanek4355.htm](http://www.rodina.cz/clanek4355.htm)

Suchoradský, O. Zápisem to začíná. *Rodina* [online]. [citováno 31.1.2003].

Dostupné na WWW.

[www.rodina.cz/clanek2936.htm](http://www.rodina.cz/clanek2936.htm)

Kucharská, A. Odklad školní docházky (Pedagogicko-psychologická diagnostika). *Rodina*. [online]. Portál. [citováno 4.6.1999]. Dostupné na WWW.

[www.rodina.cz/clanek203.htm](http://www.rodina.cz/clanek203.htm)

Imlaufová, H. Mateřská škola, nebo mateřské centrum? *Rodina* [online]. Děti a my. [citováno 14.12.2004]. Dostupné na WWW.

[www.rodina.cz/clanek4186.htm](http://www.rodina.cz/clanek4186.htm)

Fábryová, L. Co má umět předškolák. *Rodina* [online]. Portál. [citováno 26.2.2001].

Dostupné na WWW.

[www.rodina.cz/clanek1657.htm](http://www.rodina.cz/clanek1657.htm)

Způsobilost pro školní docházku a výukové obtíže dětí a mládeže. Dostupné na WWW.

[www.ped.muni.cz/wpsy/koh\\_zpvs.htm](http://www.ped.muni.cz/wpsy/koh_zpvs.htm)

Daltonský plán. [aktualizováno 21.10.2005]. Dostupné na WWW.

[www.chalabalova.cz](http://www.chalabalova.cz)

Pedagogika Montessori. Dostupné na WWW.

[www.montessorri-olomouc.cz](http://www.montessorri-olomouc.cz)

Alternativní mateřská škola – Škola hrou. Dostupné na WWW.

[www.ms-skolahrou.cz/škola.htm](http://www.ms-skolahrou.cz/škola.htm)