UNIVERZITA KARLOVA PRAHA

Fakulta pedagogická

katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Odborná péče o děti s odkladem školní docházky

Student: Bc. Zuzana Opekarová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Iva Strnadová, Ph.D.

Akademický rok: 2011 / 2012

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem zadanou diplomovou práci zpracovala sama s přispěním vedoucího práce a používala jsem pouze literaturu a informační zdroje uvedené v práci. Dále prohlašuji, že nemám námitek proti zapůjčení nebo zveřejnění mé diplomové práce nebo její části se souhlasem katedry speciální pedagogiky.

Datum: 10. 11. 2011

…….
podpis studenta

Poděkování:

Na tomto místě bych chtěla poděkovat všem, kteří mi byli nápomocni při psaní diplomové práce. Především děkuji vedoucímu mé diplomové práce doc. PhDr. Ivě Strnadové, PhD., za její toleranci a odbornou navigaci při tvorbě diplomové práce.

Dále bych chtěla poděkovat svým rodičům, jmenovitě své mamince Olze, psycholožce, za její pomoc, cenné rady a připomínky. V neposlední řadě také všem svým blízkým za všestrannou podporu po celou dobu psaní této práce.

ANOTACE

Diplomová práce „Odborná péče o děti s odkladem školní docházky“ je zaměřena na analýzu odborné intervence u dětí s doporučeným odkladem školní docházky.

Teoretická část obsahuje rozbor problematiky školní zralosti a školní připravenosti, pojmu odkladu školní docházky, a dále se věnuje přehledu intervenčních terapeutických speciálně pedagogických programů. Ty jsou zaměřeny na kompenzaci problémů dítěte spojených s vývojovými deficity dílčích funkcí s následnou suspekcí dílčího oslabení školního výkonu.

Praktická část je pak zaměřena na exploraci a interpretaci výzkumných dat z prostředí předškolních zařízení a přípravných tříd běžných základních škol. Výzkum byl zaměřen zejména na analýzu výskytovosti odkladu školní docházky ve výzkumném souboru 495 dětí jednak z předškolních zařízení, a jednak z přípravných tříd základních škol na území hlavního města Prahy.

Diplomová práce zároveň obsahuje návrh speciálně pedagogických reedukačních pomůcek zaměřených na kompenzaci důsledků možných vývojových poruch, které dětem limitují nástup do školy a zahájení plnění povinné školní docházky v předepsaném roce věku.

Klíčová slova: odklad školní docházky, školní zralost, školní připravenost, dílčí oslabení školního výkonu, specifické poruchy učení, ADHD, ADD, předškolní věk, přípravné třídy základní školy

SUMMARY

Thesis "A professional care of children with school delay" is focused on the analysis of intervention for children with the recommended postponement of school attendance.

The theoretical part contains an analysis of the issue of school maturity and school readiness, as well as the notion of delay, schooling, and is devoted to an overview of a therapeutic intervention in special education programs. These programs are focused on

compensation issues related to children with developmental deficits of partial functions in school performance.

The practical part is focused on an exploration and interpretation of research data from the environment of pre-school and school preparatory classes of primary school. Research was focused on the frequency of the school delay in total population of 495 children from pre-school and primary school preparatory classes in Prague.

The thesis also includes a scheme of a Special Education reeducational aids, which can be used for possible developmental disorders which limit children entrance into the compulsory school attendance in the prescribed age.

Key words: postponement of a school attendance, school readiness, developmental deficits of partial functions in school performance, specific learning disabilities, ADHD syndrome, ADD syndrome, preschool age, preparatory classes of primary schools

Obsah

ÚVOD ... 8
I. TEORETICKÁ VÝCHODISKA ... 10
1. Školní zralost a školní připravenost ... 10
1.1 Aspekty školní zralosti ... 12
1.1.1 Zralost tělesná ... 12
1.1.2 Zralost emoční a sociální ... 14
1.1.3 Zralost psychická a kognitivní ... 15
2. Předškolní období z hlediska vývojové psychologie ... 17
2.1 Vývoj základních schopností a dovedností předškolního dítěte ... 17
2.2 Kognitivní vývoj předškolního dítěte ... 18
2.3 Emoční vývoj a socializace předškolního dítěte ... 18
2.4 Hra dítěte v předškolním věku ... 20
3. Vstup dítěte do školy z hlediska vývojové psychologie ... 21
4. Pojem odklad školní docházky ... 23
4.1 Příčiny a důvody odkladu školní docházky ... 24
4.1.2 Syndrom ADHD a ADD ... 25
4.1.3 Specifické poruchy učení ... 26
4.1.4 Nejčastější zdravotní problémy ... 29
4.1.5 Sociální znevýhodnění ... 29
4.1.6 Vývojové problémy v rozvoji řeči a řečových dovedností ... 31
5. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání ... 32
5.1. Hlavní principy rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání ... 32
5.2. Pojetí, úkoly a cíle předškolního vzdělávání dle RVP PV ... 33
5.2.1 Úkoly předškolního vzdělávání ... 33
5.2.2 Cíle předškolního vzdělávání ... 34
A) Rámcové cíle ... 35
B) Klíčové kompetence ... 36
C) Dílčí cíle a vzdělávací oblasti ... 38
6. Existující intervenční programy ... 39
6.1 Speciální reedukační programy ... 39
6.1.1 KUMOT ... 39
6.1.2 KUPREV ... 39
6.1.3 Metoda dobrého startu ... 40
6.1.4 Individuální nápravná metoda KUPOZ ... 40
6.1.5 Vzdělávací projekt a program „Začít spolu“: ... 41
6.1.6 Vzdělávací projekt a program dle M. Montessori ... 42
6.1.7 Přípravný Intenzivní Program pro předškoláky ... 43
7. Přípravné třídy základní školy ... 44
7.1 Alternativní školní vzdělávací program přípravné třídy ZŠ ... 45
II. PRAKTICKÁ ČÁST ... 47
1. Cíle výzkumu ... 47
2. Výzkumné hypotézy ... 48
3. Metody výzkumu ... 48
4. Analýza empirických dat ... 49

4.1 Výzkumný soubor 49
4.2 Výsledky depistáže 51
4.3 Analýza výskytu odkladu školní docházky 51
4.4 Analýza příčin k doporučení odkladu školní docházky 53
4.5 Analýza způsobu doporučení a kompenzace důsledků odkladu školní docházky 55
5. Shrnutí výsledků výzkumu 58
6. Návrh projektu – metodického materiálu 60
ZÁVĚR 70
SHRNUTÍ 73
Seznam užitých zkratek: 74
Seznam použité literatury: 75
PŘÍLOHY 79

ÚVOD

„Cílem vzdělání a moudrosti je, aby člověk viděl před sebou jasnou cestu života, po ní opatrně vykračoval, pamatoval na minulost, znal přítomnost a předvídal budoucnost.“

Jan Amos Komenský

V současné době působím jako vychovatelka v předškolním zařízení (mateřská škola s alternativním výchovným programem dle M.Montessori), proto se velmi zajímám o důležitý rok v životě dítěte, jímž je předškolní období. Zejména však o to, jakým způsobem je odborně zajišťována podpora dětí s odkladem školní docházky (dále OŠD). Zajímá mne především, jakým způsobem je garantována následná odborná péče o děti, jimž byl příslušným odborným školským poradenským pracovištěm doporučen odklad, resp. nedoporučen nástup v povinném věku 6 let do školy. Zaměřila jsem se na tuto problematiku ve vybraných předškolních a školních zařízeních v regionu hlavního města Prahy.

Předškolní věk a pobyt v mateřské škole je velice důležitým článkem ve vývoji každého dítěte. Funguje jako jedno z prvních sociálních prostředí, se kterým se dítě ve svém životě setkává, dále je ideálním prostředím z hlediska včasné diagnostiky eventuálních vývojových poruch, včetně vývoje řeči, dílčího oslabení výkonu, poruch v sociální komunikaci a adaptaci aj. V tomto směru by se dalo říci, že z hlediska výše uvedených aspektů je byť krátkodobý pobyt dítěte v mateřské škole nenahraditelný.

V České republice představuje předškolní rok před nástupem povinné školní docházky počáteční stupeň cílené výchovy a vzdělávání. Proto je velice důležité, aby byl kladen důraz ve výchovných a vzdělávacích programech závěrečných ročníků v mateřských školách zejména na přípravu na nástup do školy, především na procvičování a upevňování budoucích základních školních dovedností. Vstupem dítěte do školy se mění jeho hlavní každodenní činnosti, vlastně se mění celý dosavadní styl jeho života, kdy vystupuje ze světa her do světa povinností a pravidelného učení. Z tohoto důvodu je velmi důležité, aby bylo na vstup do školy dostatečně zralé a připravené.

Z demografického hlediska je většina dětí v šesti letech života schopna dosáhnout kompetencí potřebných pro nástup do základní školy s předpokladem úspěšného absolvování povinné školní docházky (dále PŠD). Může se ale stát, že dítě není z nějakých důvodů ještě do této doby schopno těchto kompetencí dosáhnout, proto je mu doporučen

odborným školským pracovištěm odklad školní docházky. V této fázi se setkávám s jistými mezerami v oblasti organizované povinné školní docházky, kdy často pozorujeme, že existuje velice málo možností, jak se těmto dětem systematicky a odborně v daném odloženém roce nástupu PŠD věnovat. Nejčastějším případem je pak to, že dítě zůstane o rok déle v mateřské škole, kde sice fyzicky i duševně „dozraje“, ale není mu často věnována odpovídající péče, díky které by mohly být rozvíjeny právě ty kompetence, které byly vlastně důvodem odkladu PŠD. V některých běžných mateřských školách s větším počtem dětí v kolektivu často není ani prostor pro individuální práci s dětmi s odloženým nástupem PŠD.

Ve své diplomové práci se zaměřuji na výzkum dětí s odkladem školní docházky z běžných mateřských škol z důvodu školní nezralosti, a dále dětí s rizikem specifických poruch učení. Jako student speciální pedagogiky jsem měla v rámci oborových praxí možnost se obeznámit se systémem organizace speciálních předškolních a školních zařízení, kde existuje účelný a šíře dostupný systém přípravných tříd základních škol, díky aktuálně zvýšenému výskytu nutnosti podpory dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

V teoretické části diplomové práce se věnuji rozboru problematiky školní zralosti a připravenosti, dále problematice důvodů odložení povinné školní docházky, legislativní podpoře a struktuře OŠD, a dále způsobům prevence oslabení školního výkonu a následné péče o děti s OŠD.

V empirické části diplomové práce se zabývám analýzou stavu odborné péče o děti s OŠD v regionu hlavního města Prahy. K výzkumu jsem využila exploračních metod, konkrétně strukturované rozhovory s pedagogy závěrečných tříd vybraných předškolních zařízení a přípravných tříd ZŠ, dále metodu analýzy etiologické dokumentace zkoumaných dětí s OŠD, a dále metodu analýzy výsledků činnosti a prací dětí s OŠD.

V závěru práce uvádím návrh metodického materiálu, který by mohl být užitečný jak pro pedagogy předškolních zařízení, tak pro pedagogy a metodiky speciálních tříd základních škol, a v neposlední řadě pro rodiče dětí, u nichž lze předpokládat určité problémy v souvislosti s učením ve škole. Obsahuje jednak soubor a charakteristiky jednotlivých cvičení, a dále zároveň může být i inspirující pro samostatnou či individuální tvorbu dalších analogických úloh.

I. TEORETICKÁ VÝCHODISKA

1. Školní zralost a školní připravenost

Absolvování základního nebo základů vzdělávání je pro všechny občany naší společnosti, na rozdíl od předškolní výchovy a vzdělávání, povinné. Dle aktuálně platného Školského zákona: *„…povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad; 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 č. 561/2004 Sb., § 36, odst. 2).

Pojmy jako **„školní zralost“** nebo **„školní připravenost“** jsou odbornými kategoriemi, jejichž vymezení není ani u většiny odborníků jednotné. Jsou to frekventované kategorie týkající se vstupu dítěte do systému základního vzdělávání, konkrétně do 1. stupně základní školy. Jedná se o dosažení určitého stupně vývoje dítěte vhodného pro vstup do základního vzdělávání.

Touto problematikou se již zabýval J. A. Komenský, který poukazoval ve svém díle *Informatorium školy mateřské* na skutečnost, že by měly děti nastoupit školní docházku v dovršení šesti let. Avšak už i v té době, zhruba před 450 lety, osvíceně poukazoval na skutečnost, že je třeba dbát na individuální potřeby a specifika daného dítěte. Komenský také uvádí tzv. „zkoušku školní zralosti“, kdy si dítě má vybrat mezi nabídnutým jablkem a mincí. Pokud je podle něho školsky zralé, vybere si minci. (Říčan, Krejčířová a kol., 1997).

Z myšlenek Komenského vychází i následující definice „školní zralosti“, jako *připravenosti* na školní práci. Zdůrazňuje zejména psychosomatický stav, jež je výslednicí předcházejících etap vývoje dítěte:

Za školní zralost můžeme považovat takový stav somato-psycho-sociálního vývoje dítěte, který:

1. je výsledkem úspěšně dovršeného vývoje celého předchozího období útlého a předškolního dětství;
2. je vyznačen přiměřenými fyzickými a psychickými dispozicemi pro požadovaný výkon ve škole a je doprovázen pocitem štěstí dítěte;

3. je současně dobrým předpokladem budoucího úspěšného školního výkonu a sociálního zařazení“. (Langmeier a Krejčířová, 2006. s. 107)

Pojem „školní zralost“ chápou další odborníci variabilně a popisují ho různými způsoby. Například Jirásek uvádí, že „*školní zralostí rozumíme dosažení takového stupně ve vývoji, aby dítě bylo schopno účastnit se školního vyučování.*“ (Jirásek, J., in Švancara, 1980, s. 248).

Podle Pedagogického slovníku (1995) je „školní zralost“ charakterizována jako stav zahrnující *zdravotní, psychickou i sociální způsobilost dítěte* k zahájení povinné školní docházky a ke zvládání požadavků školní výuky. Školní zralost se pak zjišťuje orientačně při zápisu dítěte do 1. třídy. V případě pochybností je následně provedeno vyšetření dosažené úrovně školní zralosti v příslušných diagnostických a poradenských školních pracovištích, jimiž jsou pedagogicko-psychologické poradny (dále PPP) nebo speciálně-pedagogická centra (dále SPC). Na základě žádosti rodičů a výsledků vyšetření zmíněných odborných pracovišť je možno nástup do první třídy odložit, popř. uspíšit (Průcha, Walterová, Mareš, 1995).

V novější verzi Pedagogického slovníku je školní připravenost již definována obecněji jako „*komplexní charakteristika, která zahrnuje jak úroveň biologického a psychického vývoje dítěte, tak dispozice utvářené na základě učení a vlivem konkrétního sociálního prostředí.*“ (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. 2003, s. 243).

V aktuální odborné literatuře zase Vágnerová vymezuje pojem „školní zralost“ jako *kompetence,* které jsou závislé na *zrání organismu,* a „školní připravenost“ jako *kompetence,* které jsou do určité míry závislé na *prostředí a učení*. Také uvádí, že na rozdíl od školní zralosti se na rozvoji úrovně školní připravenosti dítěte ve větší míře podílí učení. (Vágnerová, 2008).

Oproti tomu Koťátková školní zralost chápe konkrétněji, jako „*způsobilost dítěte začlenit se do školního vyučování, která vychází ze vztahu jeho fyzických, zdravotních a mentálních předpokladů, tj. z kvality myšlenkových operací, úrovně vyjadřování, schopnosti soustředit se s aktivní pozorností a odpovídajícím reagováním.*“ (Koťátková, 2008, s. 114)

Pojem „školní připravenost“ je pak u většiny autorů, (jako např. V. Hrabal, J. Čáp, J. Mareš, Z. Helus aj.) relativně shodně používán k vystižení určité úrovně vědomostí, dovedností a návyků, které by mělo dítě před vstupem do základní školy ovládat. U dítěte

zahajujícího povinnou školní docházku se předpokládá určitá úroveň jeho rozvoje po stránce poznávací, emocionální a sociální, jejíž dosažení vyjadřuje připravenost pro školu.

1.1 Aspekty školní zralosti

1.1.1 Zralost tělesná

Je podmíněna fyziologickým zráním organismu. Z výzkumu, který ve své publikaci uvádí Langmeier (2006) vyplývá, že hodnoty růstového věku 7 let a výše, zaznamenávají významně častěji lepší školní prospěch u žáků základních škol v 1. pololetí první třídy. Dle stejného autora jsou pak žáci v tomto období rovněž schopni lépe vyhovět novým požadavkům, které škola klade.

Jiní odborníci, jako například Mertin (2003), zdůrazňují roli dostatečné maturace centrálního nervového systému pro úspěšný start účinného, a tedy úspěšného učebního procesu. Jak dále Langmeier (2006) zmiňuje, např. experimentální pozorování jednovaječných dvojčat svědčí o tom, že příliš časné učení je pro dítě mnohem obtížnější a zdlouhavější oproti učení, které nastupuje ve vhodnou dobu. Zároveň však zmiňuje, že i pozdní nástup učení není vhodný. Dítě si může osvojit nesprávné návyky, které se potom obtížně modifikují či přeučují.

Zajímavé je také sledovat, jak se liší věk nástupu dítěte do základního proudu vzdělávání v různých zemích světa. Často se můžeme setkat u tohoto fenoménu s rozpětím již mezi 5. – 8. rokem věku dítěte. V České republice je zaznamenáván většinový nástup dětí do základních škol ve věku 6. – 7. rokem. Vágnerová (2008) uvádí, že veškeré schopnosti a dovednosti je třeba u každého dítěte vnímat individuálně.

Pro zajímavost uvádím výzkum (Langmeier, 2006), který byl realizován v roce 1961, tj. v době, kdy bylo předčasné zařazení dítěte mladšího šesti let do základních škol povolováno poměrně liberálně. Ve zmíněném výzkumu byl zjišťován prospěch a chování, resp. výsledky výchovy a vzdělávání všech dětí prvních tříd z jednoho okresního českého města. Tehdy byly nalezeny významné statistické rozdíly mezi dětmi nejstaršími a nejmladšími. Mezi těmi, které byly přijaty do první třídy před dovršením šestého roku, bylo mnohem více těch (celkem 21,4 %), které na konci prvního pololetí 1. třídy vykazovaly podprůměrný prospěch v základních předmětech (triviu). Méně chvalitebné projevy se pak objevovaly i v dalších vyučovacích předmětech, jako jsou výchovy – tělesná, pracovní, či

výtvarná. Také zde byly zaznamenávány výrazné rozdíly v projevech chování žáků ve třídě vzhledem k věku. Pro přehlednost uvádí (Langmeier, tamtéž) tabulku:

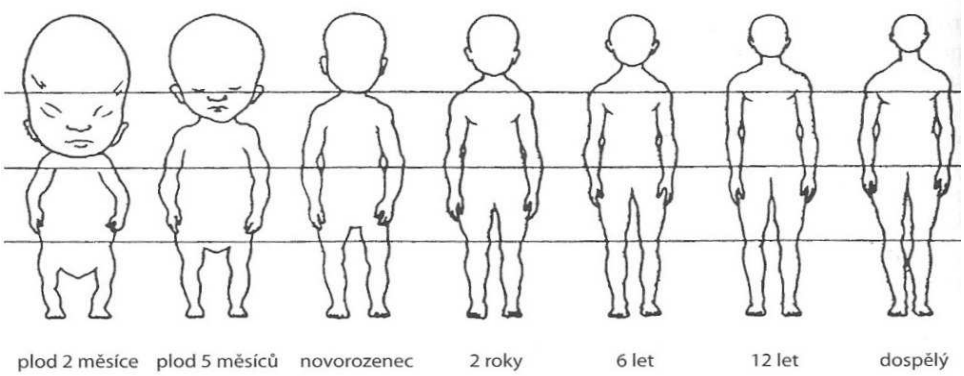
Tab.1 Rozdíly v chování dětí různého věku v první třídě – podíl dětí vykazující určitý znak v dané věkové kategorii (Langmeier, 2006, str. 111):

Věk dítěte při vstupu do školy	Nesamostatnost	Neukázněnost	Hravost – pracovní nezralost	Nesoustředěnost při úkolu
5 let 8 měs. – 5 let 10 měs.	64,0 %	28,6 %	57,1 %	57,1 %
5 let 11 měs. – 6 let 2 měs.	26,9 %	20,8 %	23,8 %	32,8 %
6 let 3 měs – 6 let 5 měs.	21,4 %	11,5 %	18,0 %	22,9 %
6 let 6 měs – 6 let 8 měs.	23,8 %	7,9 %	12,7 %	14,3 %
6 let 9 měs. – 7 let	12,0 %	8,5 %	3,7 %	10,2 %

Z historického pohledu byla také za jednu ze známek *tělesné zralosti* pokládána tzv. *první proměna tělesné stavby*. V období vstupu dítěte do školy se nápadně mění jeho tělesné proporce. Dochází k celkovému prodloužení postavy, zejména se prodlužují končetiny, čímž se proporčně relativně zmenšuje celková velikost hlavy. Dále se zužuje a oplošťuje trup, který mění svou válcovitou podobu, čímž dochází k zřetelnému odlišování hrudníku od břicha. Tukový polštář více mizí a vystupuje svalový reliéf.

Tyto změny vedou k dosažení tzv. „filipínské míry“ – tj. ruka natažená přes vzpřímenou hlavu dosáhne na ušní lalůček na druhé straně hlavy. Zeller již v roce 1936 (in Langmeier, 2006) uváděl v tomto smyslu tři typy dětí: typ předškolního dítěte („Kleinkind“), typ přechodný („Übergengstyp“) a typ školního dítěte („Schulkind“).

Obr.1 Změny tělesných proporcí od prenatálního a novorozeneckého období až do dospělosti. Dítě vstupující do školy představuje v této posloupnosti významný mezník. (upraveno podle K. H. Stratze a dalších, in Langmeier J., Krejčířová, D.: Vývojová psychologie, 2006, str. 112)



Na Zellera u nás ve stejném roce navázala Hetzerová (1936), která mj. zjistila, že 97,1 % dětí, které dosáhly v tělesném vývoji již zralé školní podoby, byly také vyspělé v tehdejších psychologických zkouškách školní zralosti. Podobně také Meinert (1963) přiřazoval k uvedeným třem Zellerovým typům výsledky Kernova testu školní zralosti. Došel k závěru, že existuje určitá spojitost spojení s tím, že tělesně adekvátně vyvinuté děti dosahují lepších školních výsledků. Avšak zde zároveň uvádí, že u velkého počtu dětí bylo tehdejší hodnocení pojato odlišně, takže posouzení školní zralosti dle tělesné stavby bylo nepřesné.

V tomto smyslu již novější autoři konstatují (Žáčková, 2008), že fyzickou i tělesnou zralost, a zároveň i celkový zdravotní stav u současných budoucích žáků základních škol posuzuje dětský lékař.

1.1.2 Zralost emoční a sociální

Langmeier (2006) rozumí *emoční zralostí* dosažení potřebné úrovně seberegulace. Vágnerová (2008) emoční zralost popisuje jako schopnost přiměřené kontroly vlastních citů. Niterní impuls je pak předpokladem individuální ochoty dítěte se podřídit požadovaným kriteriím, tedy schopnosti „kázně“, která v přiměřené míře odpovídá skutečné vývojové potřebě dítěte.

Děti také přecházejí postupně od dominující formy zaměstnání hrou k občasné vytrvalejší činnosti, samy se o práci hlásí a jsou schopny dokončit úkol, který započaly. Udržení pozornosti a setrvání potřebného času k dokončení jednoho úkolu bývá častým problémem u školsky nezralých dětí. Důležitým faktorem je také aspekt schopnosti kooperace a spolupráce jednotlivého dítěte ve skupině spolužáků, a jistá „odolnost„ a trpělivost z hlediska prosazení preferencí svých osobních potřeb vůči prospěchu společných cílů. Dle Langmeiera (2006) se také ukazuje, že právě tato schopnost často chybí u dětí, které byly do školy dány naopak brzy, a jsou tedy ještě biologicky nedozrálé.

S výše uvedeným zráním seberegulačních mechanismů dítěte v rámci sociálních skupin souvisí *sociální zralost.* V tomto ohledu jsou zmiňovány aspekty jako sociální komunikace, sociální adaptace a závislost na druhých. S tím souvisí z pochopitelných hledisek dosažená úroveň rozvoje řečových dovedností dítěte a jeho snaha o vzájemný či reciproční dialog. Z hlediska závislosti na pomoci a ochraně je pro dítě ve škole důležitý pocit bezpečí a porozumění přibližně v té podobě, jakou prožívalo v rodině, pokud

uvažujeme o funkční rodině. Tím pak pravděpodobně rychleji a úspěšněji nabude pocitu menší závislostí na rodině, ochoty k akceptování cizí autority, a přijetí jiné dosud neznámé sociální role – školáka se všemi osobními povinnostmi, které z této role vyplývají.

Rozvoj socializace samozřejmě probíhá zejména ve skupině, proto je třeba odborně pracovat nejen s jednotlivcem, ale i se skupinou. Česká základní škola je věkově relativně homogenní skupina vrstevníků, proto je přijetí dítěte v sociální skupině - školní třídě velice důležité pro postupný rozvoj schopnosti empatie a ochoty k zapojování do prosociálních aktivit.

Pokud jde o metody, jimiž získáváme objektivní data z této oblasti, nejčastěji figurují informace z anamnézy, anamnestického rozhovoru a zejména z pozorování, hospitací a rozhovorů s rodiči a příslušnými odbornými pracovníky (pedagogy, psychology, apod.).

1.1.3 Zralost psychická a kognitivní

Jak uvádí Langmeier (2006), kolem šesti let života dítěte dochází u něho k podstatným změnám v oblasti poznávacích funkcí. Začíná svět vnímat více realisticky a není tolik závislé na svých individuálních osobních potřebách a přáních.

V této době začíná u zdravého dítěte bouřlivý rozvoj v oblasti kognitivních, tedy poznávacích funkcí mozku. Tento rozvoj se týká zejména logického myšlení, zpočátku především při konkrétních činnostech.

Nastává také rozvoj dílčích funkcí mozku, analyticko-syntetických operací, induktivně-deduktivního myšlení, což můžeme pozorovat při jeho mnohem komplikovanějších konstrukčních a manipulačních činnostech. Díky rozvoji analytického myšlení a abstrakce začíná dítě lépe a rychleji rozlišovat jednotlivé jevy a názorné obrazce, které předtím vnímalo jako jeden nedělitelný celek.

Tato změna v rozvoji myšlenkových operací dítěte se týká i smyslových vjemů. V tomto směru je velmi důležitá prezentace těchto kompetencí, např. ve spontánní kresbě dítěte, která se stává mnohem komplexnější, barevně bohatší a z hlediska mnoha nových poznatků dítěte o světě kolem něho mnohem obsažnější.

Výše uvedené schopnosti a kompetence lze poměrně obsažně a uspokojivě obsáhnout u dítěte předložením souborů úloh, které dítě dokáže na různé úrovni splnit. V případě snahy o objektivní posouzení celkové úrovně vývoje připravenosti dítěte na

školu můžeme aktuálně využít některé standardizované metody. Jednou z nejznámějších je dosud užívaná Jiráskova modifikace tzv. *Kernova testu školní zralosti* (přesněji „testu základního výkonu“ – „Grundleistungtest“), u nás běžně diagnosticky využívaného při orientačních zkouškách školní zralosti. Tato velmi užitečná metoda je pak chápána jako doplňující pro předchozí komplexní posouzení dítěte z hlediska zahájení povinné školní docházky – viz příloha č. 4.

Z hlediska historického vývoje v oblasti diagnostiky je sice starší metodou, ale nebyla dosud překonána či nahrazena metodou efektivnější.

*Dalšími metodami a testy posuzování školní zralosti jsou například**:***

- *Obrázkovo slovníková skúška*, kterou její autor Kondáš, radí kombinovat s Jiráskovou úpravou Kernova testu. Na základě popisování obrázků se hodnotí slovní zásoba a pohotovost dítěte. (Kondáš, 1970)

- *Vývojový test zrakového vnímání Frostingové (1972).* Test je určen dětem od čtyř do osmi let. Vychází ze stupňů vývoje zrakového vnímání: Každý nižší stupeň je předpokladem k rozvinutí nové kvality stupně vyššího. (Pokorná, 2001). Jednotlivé stupně vymezila sama autorka:

1. stupeň: vizuomotorická funkce představující koordinaci oka a těla ve vzájemném propojení;
2. stupeň: vnímání figury a pozadí;
3. stupeň: konstantní vnímání tvaru;
4. stupeň: zrakové vnímání polohy předmětu v prostoru;
5. stupeň: vnímání polohy dvou nebo více předmětů v prostoru vůči sobě navzájem

- *Zkouška vědomostí předškolních dětí Matějčka a Vágnerové*, zjišťující rozumové schopnosti a míru jejich uplatnění.

- *Edfeldtův reverzní test, 1968* - zjišťuje schopnost rozlišovat zrcadlové tvary a tím připravenost ke čtení. Jde o percepční zralost či nezralost dítěte. Test obsahuje figury, které se liší podle osy v rovině horizontální či vertikální. Dítě určuje, zda jsou obrazce stejné či rozdílné.

2. Předškolní období z hlediska vývojové psychologie

Z hlediska analýzy vývoje a úrovně dosažených kompetencí dítěte, důležitých pro vstup do školy jsou velice důležité poznatky z mnoha disciplín o vývoji člověka, především však z vývojové psychologie.

2.1 Vývoj základních schopností a dovedností předškolního dítěte

Krejčířová (2006), Šulová (2003), Vágnerová (2007), popisují, že v tomto období je důležitým aspektem vývoje zdokonalování motorických funkcí, zlepšená pohybová koordinace jemné a hrubé motoriky, větší praktická hbitost. Velice rychle se v tomto období rozvíjí úroveň sebeobsluhy v jídle, v oblékání, v oblasti hygienických návyků dítěte. Rozvíjí se jak celková pracovní zručnost dítěte, tak i kresba. V tomto období také dochází k výraznému zdokonalování řeči. Během čtvrtého a pátého roku se většina dětí zdokonaluje v řečových dovednostech a v drobných vývojových anomáliích již před nástupem do školy. Rozšiřuje se i kapacita slovní zásoby dítěte, tvorba vět začíná být bohatší a variabilnější. Z hlediska dialogu již dítě dokáže delší dobu naslouchat, pamatuje si obsah sdělení a adekvátně reaguje.

Vývoj řeči dovoluje také růst sebereflexe i poznatků o okolí. Dítě zpravidla zná celé své jméno a je schopné odpovědět správně na otázku pohlaví, určí správně místo svého bydliště. Správně také již označuje hlavní barvy a geometrické tvary a kolem pátého roku podá zjednodušenou definici běžně známých věcí.

Pokud jde o základní matematické dovednosti, dítě v předškolním věku zvládne (i když někdy s drobnými záměnami) správně uvést číselnou řadu od 1 – 10 (nebo i více) a umí také přiřazovat názvy čísel, číslice či jiné číselné symboly k počítaným předmětům.

Velmi důležitým mezníkem je také užívání řeči k regulaci svého chování a vnímání časové perspektivy.

2.2 Kognitivní vývoj předškolního dítěte

Vágnerová (2007) popisuje skutečnost, že kolem čtyř let se dítě dostává z úrovně *předpojmové (symbolické)* na vyšší úroveň názorového intuitivního myšlení). V předpojmovém stádiu užívá dítě slov nebo jiných symbolů jako tzv. „subkategorií" – částečně ještě vázaných na konkrétní předměty, avšak částečně již směřující k zobecnění. Poté již dítě začíná uvažovat stále více v celostních pojmech, které jsou důsledkem postižení podstatných dílčích částí a podrobností. Myšlenková operace, jíž je usuzování, je zatím stále těsně vázaná na bezprostřední vjemy a představy. Dítě se především zaměřuje na to, co již vidělo nebo právě vidí. Dítě sice v oblasti myšlení přešlo ze symbolické etapy do názorového myšlení, ale dosud neposuzuje dle logických operací, a jeho uvažování je předoperační. Myšlení dítěte tak charakterizujeme jako egocentrické a antropomorfní (všechno polidšťuje), magické (dovoluje měnit fakta dle vlastního přání) a artificialistické (všechno se „dělá"). Zajímavé je také vnímání aspektu zániku živých organismů. Čtyřleté dítě poměrně jasně chápe princip smrti a dovede tento princip aplikovat na lidi, zvířata i rostliny, ale v případě vnímání reality neživých předmětů tápe.

2.3 Emoční vývoj a socializace předškolního dítěte

Langmeier (2008), Vágnerová (2007) zmiňují, že v tomto období je pro dítě charakteristická větší emoční stabilita a reaktivní vyrovnanost. Seberegulace je pak na takové úrovni, že také ubývá negativistických emocí a reakcí. Vše je závislé na větší zralosti centrální nervové soustavy (dále CNS). Vágnerová (2007) dále shrnuje způsoby emočního prožívání předškolních dětí do několika bodů:

- Negativistické emoční rozlady, jako vztek a zlost nebývají tak časté, protože děti lépe chápou příčiny nepříjemných situací a dokážou se s nimi lépe vyrovnat.
- Projevy nejistoty, strachu a znejišťování („strašení") sociálním okolím ustupují do pozadí. Také fantazijní a fabulační aktivity nabývají reálnějších rozměrů.
- Rozvoj smyslu pro humor, kdy se rozvíjí i chápání mnohovýznamnosti ve sdělení, např. vtipů, ironie.
- Utváření schopnosti „na něco se těšit" závisí na chápání dimenze nejbližší budoucnosti dítětem. Dovede pak prožívat neuspokojení v rámci jejího očekávání,

což s sebou ale samozřejmě nese i negativní stránku, dítě se pak může budoucího dění obávat.

- Děti již chápou aktuální význam emocí, vědí, že vyjadřují pozitivní či negativní hodnocení a s ním spokojené uspokojení či neuspokojení.

Lisá a Kňourková, (1986) popisují skutečnost, že vývoj socializace předškolního dítěte závisí na tom, jak se dítě dovede začlenit do společenství lidí, a jak rychle je schopno si osvojit formy sociálního chování, které samo pozoruje či jsou mu předkládány a vysvětlovány. Vyspělost sociálního chování je vlastně poprvé ověřována až při nástupu dítěte do povinného vzdělávání.

U dětí předškolního věku se také rozvíjí tzv. „emoční inteligence“. Pozorujeme, že předškolní děti již lépe chápou svoje vlastní pocity, dokážou být empatičtí k druhým, a také se již dokážou orientovat v emocích druhých. Tato skutečnost ale také může vést k tzv. *indukci stejného prožitku či hodnocení*. Jedná se o určitý emoční přenos, který dobře interpretuje tento příklad: Pětiletý chlapec hovoří se svou matkou: *„Neříkej přede mnou, že někoho nemáte rádi. Já ho pak nemám rád a nevím proč“*. (Case, 1998; Strašíková, 2000; Siegler a kol., 2003 in Vágnerová, 2007, str. 91)

Langmeier (2008) dále zmiňuje tři vývojové aspekty z hlediska socializace, jako vývoj sociální reaktivity, což znamená vývoj bohatě diferenciovaných emočních vztahů k lidem v okolí. Dále popisuje jev, jímž je vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací u dítěte. Dítě v předškolním věku si již začíná vytvářet normy a hodnoty, které nejprve přijímá od dospělých a následně přijímá za své. Tento proces ovšem není tak jednoduchý. Přijetí hodnot a norem je dlouhodobý proces, při němž participují zejména síla a míra vlivu, které dané kategorie mají na prožitkovou a emoční stránku dítěte.

2.4 Hra dítěte v předškolním věku

Předškolní věk je klasickým obdobím hry, jež je hlavní činností dítěte v tomto období. Hra je činnost, která je z hlediska motivace vykonávaná dobrovolně, a přináší uspokojení sama o sobě. Hra se v předškolním věku dítěte již stává více produktivní, kdy se dítě již zaměřuje častěji na vytvoření něčeho nového, a nikoli jen na prozkoumávání vlastností předmětů a manipulací s nimi.

Taxonomie různých herních činností je v odborné literatuře různorodá.

Kuric (2001) například uvádí pro předškolní období tyto hry a herní činnosti, které dítě rozvíjí v důležitých oblastech rozvoje, jako jsou například jemná motorika, kooperace s druhými, slovní zásoby, apod.:

- hry úlohové - dítě přebírá úlohy ze života dospělých
- hry konstruktivní - vytváření výtvorů
- hry didaktické - organizované, s pravidly
- hry receptivní - přijímání podnětů z vnějšku

Krejčířová (2006) popisuje tyto typy her a činností:

- hry funkční či činnostní – procvičování tělesných funkcí ve složitějších formách
- hry konstruktivní či realistické – cílené stavby z písku či z plastelíny, znázorňování konkrétních předmětů kreslením, stavění z kostek, apod.)
- hry iluzivní – dítě užívá předmětu v přeneseném významu a přeměňuje svět podle své představy
- úkolové hry – hra „na něco“ nebo „na někoho“ – př. kuchař, listonoš, apod.

V tomto období je také již patrný rozdíl mezi hrou děvčat a chlapců. Hra vyvolává kvalitativní změny v psychice dítěte, ve hře se kladou základy pro učební činnost. Při hře si dítě uvědomuje, že každá činnost od člověka vyžaduje plnění povinností. Hraní určitých úloh děti ukázňuje. Hra v kolektivu formuje v dítěti sociální cítění, učí ho navazovat vztahy s vrstevníky, spolupracovat a soupeřit. Ve hře velmi rychle pozná možnost náhrady reálného předmětu hračkou nebo náhodnou věcí. Hra se tedy v tomto období svou podstatou symbolizuje. Herní činnost podporuje rozvoj kognitivních schopností - vnímání, myšlení, představivost, paměť. Děti se při hře lépe soustředí a více si zapamatují. Velký vliv má také na rozvoj řeči. Umožňuje dítěti aktivně se prosadit a tím podpořit sebedůvěru

ve vlastní schopnosti. U starších předškolních dětí se stává hlavním faktorem obsahu hry podřízení se pravidlům. Do popředí je postaveno dobrovolné omezování sebe sama, ukázněnost ve vztazích. Kromě hry má významnou úlohu v psychickém vývoji předškolního dítěte produktivní činnost - kreslení, modelování, nalepování, konstruování (Petrovskij, 1977). Hry, které vyžadují usilovně se soustředit a koordinovat pohyb ruky a očí rozvíjejí schopnosti pro nácvik psaní.

3. Vstup dítěte do školy z hlediska vývojové psychologie

Jak popisují odborníci jako Vágnerová (2007) nebo Krejčířová (2006), nástup do školy je pro dítě důležitým sociálním mezníkem. Dítě získává novou roli, stává se školákem.

Ve věku 5 – 7 let dochází u dítěte k důležitým vývojovým změnám.:

1. Vývoj smyslového vnímání

Mění se způsob, jakým dítě vnímá různé předměty a jak je interpretuje. Vnímání se stává *diferencovanějším a integrovanějším*.

2. Vývoj zrakového vnímání

Dochází k rozvoji *vidění na blízko* a snadnější percepci detailů. Mění se také schopnost ovládání akomodace čočky ovlivňující přesnost vidění na různou vzdálenost. Předškolní děti mají tendenci zaostřovat na dálku, a proto vidí lépe na větší vzdálenost než na blízko (Papalia a Olds, 1992 in Vágnerová, 2007). Nutnost měnit akomodaci čočky, spojená s větším zatížením pozornosti, způsobuje vidění drobných obrázků či písmen namáhavější a tím pádem se dítě rychleji unaví.

3. Vývoj sluchového vnímání

Sluchová percepce dozrává mezi 5. a 7. rokem. Rozvoj sluchového vnímání, zejména *fonemického sluchu*, je podporován každodenní zkušeností. Vágnerová (2007) zmiňuje skutečnost, že šestileté školsky zralé dítě je schopno rozlišit zvuky mluvené řeči podle svého mateřského jazyka. Nezralé děti mohou mít problémy s rozlišováním podobně znějících hlásek, například sykavek. Tyto děti mívají problémy i s jejich vyslovováním, jelikož jim chybí správná zpětná vazba. Kvalita sluchové percepce závisí i na pozornosti.

Sluchové vnímání řeči u dítěte předškolního věku je založeno na skutečnosti, že dítě vnímá, co mu jiný člověk sděluje, ale dokáže těžko diferencovat, z jakých jednotek se takové sdělení skládá. Siegler (1998 in Vágnerová 2007) popisuje skutečnosti, že pro zvládání výuky českého jazyka je důležitý rozvoj fonemického vědomí, tj. pochopení skutečnosti, že slova se skládají z různě znělých hlásek a že je lze dále rozdělit na menší jednotky. Tuto skutečnosti si děti na počátku školní docházky ještě plně neuvědomují.

4. Konstantnost vnímání

Konstantnost vnímání (schopnost rozlišit a identifikovat určitý tvar bez ohledu na jeho polohu, pozadí či překrytí), usnadňuje orientaci. Dítě se naučí nejdříve *diferencovat vertikální polohu*, tj. rozdíl mezi nahoře/dole. Mnohem obtížnější je *diferenciace horizontální polohy*, tj. vpravo/vlevo. Tato schopnost závisí na zrání a funkční diferenciaci pravé mozkové hemisféry, k níž dochází přibližně ve věku 6 – 7 let (Vágnerová, 2007).

Možné je předpokládat, že rozvoj v této schopnosti ovlivňuje její vztah k poloze vlastního těla. Pro školní práci je diferenciace důležitá pro správné rozlišování písmen.

5. Rozvoj percepční strategie

Školsky zralé dítě dovede lépe rozlišovat podobné obrázky, resp. Písmena a číslice, rozeznává různé detaily, jejich tvar a počet. Tato schopnost je závislá také na strategii vnímání. Ta se rozvíjí v závislosti na zrání a vývoji dalších poznávacích procesů. Percepční strategie předškolních a mladších školních dětí se určitým způsobem liší. Jak uvádějí někteří autoři, předškolní děti nemají ve svém poznávání žádný systém, prohlížejí si to, co je právě zaujme, bez nějaké strategie. A naopak školsky zralé děti jsou schopné *systematické explorace*, tj. postupného prohlížení, které má nějaký řád (Vasta a kol., 1995 in Vágnerová (2007).

Jak v této souvislosti uvádí např. Krejčířová (2006), školsky zralé děti začínají vnímat celek jako soubor detailů, mezi nimiž jsou určité vztahy. Jsou tedy schopné vizuální *analýzy a syntézy* (tj. rozdělit celek na části a naopak). Další důležitou dovedností je i úroveň *sekvenční percepce* (tj. schopnost správně vnímat pořadí například písmen nebo číslic).

6. Rozvoj senzomotorické koordinace

Koordinace ruky a oka velmi ovlivňuje kvalitu školní práce. Schopnost se vyvíjí hlavně v období raného školního věku.

7. Rozvoj myšlení

U dětí mezi 6. a 7. rokem dochází změně jejich uvažování. Např. známý Piaget toto období nazval *fází konkrétních logických operací*. (in Vágnerová, 2007). Změna také nastává v přesunutí způsobu myšlení více na realitu. Dítě je tak schopno uvažovat i o předmětu, který není v tu chvíli reálně přítomen. V tomto věku je dítě více zaměřeno na poznávání okolního světa, chce vědět, dle jakých pravidel funguje. Děti začínají více vycházet z vlastní zkušenosti.

8. Pozornost

Jak popisuje dále např. psycholog jako Mertin (2003) či Vágnerová (2008), mění se i kvalita pozornosti ve věku mezi 4 – 6. rokem. Především se *zlepšuje délka koncentrace a soustředění*. Také paměťové funkce se velmi intenzivně rozvíjejí.

4. Pojem odklad školní docházky

Dle zákona č. 561/2004 Sb. (Školský zákon) je povinno každé dítě v České republice zahájit povinnou školní docházku 1. září, resp. počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dovrší 6. roku věku, a to pokud mu není povoleno odložení povinné školní docházky o 1 rok, resp. *odklad školní docházky*. Dítě, které dosáhne 6. roku věku v době počátku školního roku do konce roku kalendářního, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v daném školním roce, je-li tělesně i duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce.

Dle § 37 Školského zákona se: „*Termínem odkladu školní docházky rozumí skutečnost, kdy není dítě po dovršení šestého roku věku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte do 31. května kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku.*“ (Zákon č. 561/2004 Sb.)

Povinný nástup do 1. třídy odloží ředitel školy o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského pracoviště, nebo

odborného lékaře. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku. Při zápisu do první třídy základní škola informuje zákonného zástupce dítěte o možnosti odkladu povinné školní docházky. 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.

Žáčková (2008) uvádí, že rodiče, kteří si přejí dát děti odklad školní docházky, si u zápisu vyzvednou formulář pro odklad školní docházky – neboť dle příslušného Zákona je třeba o OŠD požádat písemnou formou. Vyplněný formulář se musí nechat doporučit a potvrdit příslušným školským poradenským pracovištěm (nejčastěji pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně-pedagogické centrum). Dále je možné odborným lékařem – dětským a dorostovým lékařem, případně dalším specialistou (neurologem, psychiatrem, logopedem), zejména, je-li důvodem pro OŠD fyzická nezralost nebo zdravotní problémy. Ve školním poradenském zařízení bývá dítě vyšetřeno dalším odborníkem – psychologem, případně i speciálním pedagogem. Konečné rozhodování o OŠD o jeden rok náleží řediteli školy, na kterou bylo dítě zapsáno. Rodičům bývá také doporučeno po dobu odkladu školní docházky intenzivní individuální vzdělávání zaměřené na předškolní výchovu v přípravném stupni základní školy nebo v posledním ročníku školy mateřské.

4.1 Příčiny a důvody odkladu školní docházky

Zdárný vývoj dítěte ovlivňují vnitřní dispozice a mnoho vlivů z okolí, od genetického základu až pro prodělané choroby. Rizikem jsou pro dítě všechny geneticky zakódované poruchy tělesné nebo duševní, jejich následkem mohou být různá poškození, někdy dojde k lehkému poškození funkcí mozku. Psychický vývoj je vždy zároveň vázán na správný vývoj tělesný. Obě složky se vzájemně stimulují, nesoulad může vzniknout následkem příčin vnějších i vnitřních. Opoždění vývoje může být u dětí s chronickým opožděním, ale také nedostatečnou stimulací zaviněnou např. špatným domácím prostředím, nedostatečným zájmem rodičů o celkový vývoj dítěte. Také děti s problematickým senzorickým či smyslovým vývojem mohou lehce zaostávat ve vývoji,

než se podaří správná korekce těchto vývojových odchylek. Špatné podmínky mohou způsobit nezralost nebo opoždění vývoje (Třesohlavá, 1990).

U nezralých dětí bývá často zjištěna aktuální úroveň rozumových schopností v širší normě, protože jejich těžce podprůměrný vývoj některých psychických funkcí a schopností bývá oslaben.

Příčina nezralosti obvykle působí v různých vzájemných souvislostech. Jirásek (in Švancara et al., 1980) je utřídil do těchto bodů:

1. nedostatky ve výchovném prostředí a působení,
2. nedostatky v somatickém vývoji,
3. neurotický povahový vývoj,
4. rané poškození CNS,
5. výrazně podprůměrný intelekt.

Školní nezralost bývá pozorována i u **dětí předčasně narozených**. Z výzkumu dětí, které se narodily mezi 23. – 35. gestačním týdnem s porodní hmotností pod 1500 g vyplývá, že těchto dětí se rodí přibližně 1 %. Do propuštění domů přežívá 85 % těchto dětí. Z těchto dětí speciální školu navštěvuje 32 % dětí, terapeutickou péči potřebuje 45 % z nich a odklad školní docházky vyžaduje 57 % těchto dětí (Rambousková [online], 2011 – *in Kusáková, 2011 [online]*

Někdy příčiny OŠD nesouvisí s nezralostí dítěte. Důvodem mohou být rodinné problémy, např. stěhování, kdy by si dítě muselo zvykat na novou školu, nemoci či rozvod rodičů. Některé rodiče odrazují i obavy z toho, že jejich šestileté dítě bude patřit k nejmladším ve třídě.

4.1.2 Syndrom ADHD a ADD

ADHD syndrom je zkratkou charakterizovaný soubor dílčích symptomů v oblasti aktivace dítěte a schopnosti koncentrace. Proto Attention Deficit Hyperactivity Disorder v překladu znamená „souběžná porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou“. ADD neboli Attention Deficit Disorder, v překladu charakterizuje poruchu pozornosti, a to bez hyperaktivity a impulzivity.

Dle Zelinkové (2008) se obě tyto poruchy objevují již v časném dětství, s věkem a zráním centrální nervové soustavy se mění, ale u většiny jedinců přetrvávají do dospělosti.

Z hlediska důvodu odkladu školní docházky jsou hlavními projevy těchto poruch nesoustředěnost, poruchy pozornosti. Dítě snadno zaujme něco nežádoucího, neustále si s něčím hraje, neohlíží se na následky svého zbrklého jednání. Neumí plánovat, neustále přebíhá od jedné činnosti k druhé, nic nedokončí.

Zelinková (tamtéž) komentuje skutečnost, že dítě v předškolním věku s těmito projevy nevydrží sedět v klidu, dává přednost pohybovým hrám. Každý podnět ho zaujme, neumí přehlížet podněty nevýznamné. Jeho impulzivní chování se projevuje každý den, není jen chvilkovou charakteristikou. Často nevydrží poslouchat v klidu čtenou pohádku, nebo sledovat film, ostatní při tom ruší. Většinou své chování neumí ovládnout.

Velmi důležitou roli zde hraje diferenciální diagnostika. Někdy jsou děti v předškolním věku více nebo příliš „živé“ a divoké, což může být způsobeno pouze nevhodnou výchovou, nebo tím, že se nudí, nikoliv syndromem ADHD.

Děti s ADD poruchou bývají naopak příliš klidné, jakoby stále zasněné, pasivní. V jejich chování převažuje pomalost reakcí. O této poruše se celkově hovoří méně, jelikož děti bývají ve svém chování méně nápadně a "nezlobí“.

Velmi zajímavou zahraniční webovou stránkou, která může přinést spoustu užitečných informací jak odborníkům, kteří pracují s dítětem s poruchou hyperaktivity nebo rodičům, je http://www.help4adhd.org (vstup 12.11.2011). Je zde k nalezení spousta užitečných informací jak o poruše samotné, tak i mnoho praktických návodů a odkazů, jak s dítětem pracovat. Velmi dobrá je také online poradna napojená na odborníky, kterou mohou rodiče, kteří se domluví alespoň trochu anglicky, využít. Jedná se o americkou organizaci pomáhající lidem s ADHD/ADD, The National Resource Centre on ADHD. (NRC). Stránka dále odkazuje na další americkou organizaci CHADD (Children and Adult with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder) zabývající se pomocí dětem, dospívajícím i dospělým trpícím ADHD. http://www.chadd.org/ (vstup 12.11.2011)

4.1.3 Specifické poruchy učení

Pro termín specifické poruchy učení (dále SPU) lze nalézt mnoho názvů, jako například vývojové poruchy učení, specifické vývojové poruchy učení. Pojem specifické poruchy učení zahrnuje různorodou skupinu poruch, které se projevují zjevnými problémy

při získávání a používání dovedností, jako například mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní a počítání (Bartoňová, Vítková, 2007).

Dle Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, 10. revize aktualizované z roku 2008, jsou to *„poruchy, kde normální způsob získávání dovedností je porušen od časné fáze vývoje. Postižení není prostým následkem nedostatku příležitosti k učení ani pouhým následkem mentální retardace a ani není způsobeno žádným získaným poraněním či onemocněním mozku*“ (MKN, 2008, s. 239), a zařazují se do kategorie F 81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností.

Jedna z možných příčin tohoto souboru poruch dle současných vědeckých závěrů může být právě přítomnost výše zmíněného ADHD nebo ADD.

Jak dále zmiňují odborníci jako Zelinková (2008), Vágnerová (2008) nebo Pipeková (2006), mezi specifické poruchy učení se řadí poruchy jako:

- dyslexie – specifická porucha čtení
- dysgrafie – specifická porucha grafického projevu
- dysortografie – specifická porucha pravopisu
- dyskalkulie – specifická porucha matematických schopností
- dysmúzie – specifická porucha postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby
- dyspinxie – specifická porucha kreslení
- dyspraxie – specifická porucha obratnosti a motorické koordinace

Bartoňová (2007 in Pipeková, 2006) upozorňuje, že dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie jsou českým specifikem, v zahraniční literatuře se s nimi nesetkáme.

Velice důležitá je včasná diagnostika specifických poruch učení. U dítěte předškolního věku není možné říci, že trpí dyslexií, jelikož ještě nebyly splněny předpoklady pro úspěšný nácvik čtení. Proto by mělo být předmětem diagnostiky v předškolním věku především zjišťování úrovně psychických procesů, které jsou nezbytně nutné pro úspěšný nácvik školních dovedností (Zelinková, 2008).

Dalším důležitým bodem je určení možného **rizika specifických poruch učení**.

Škála rizika dyslexie dle Marty Bogdanowitz (in Zelinková, 2008):

- dítě si obtížně pamatuje písmena
- má potíže při stříhání nůžkami
- nesprávně vyslovuje
- jeho pohybový vývoj je nedostatečný: pomalu běhá, málo skáče, špatně jezdí na koloběžce nebo na kole
- písmena a číslice píše zrcadlově obráceně nebo zprava doleva
- nesprávně vyslovuje slova („kraktor“ místo „traktor“), zaměňuje předpony ve slovech a výrazy znějící podobně
- nezajímají ho např. hry s kostkami, Lego, puzzle, apod. pokud je musí sestavovat podle vzoru – tvoří pouze vlastní kompozice
- nerado se účastní pohybových her
- obtížně rozlišuje tvarově podobná písmena, která se liší polohou v prostoru (např. p – b – d)
- nerado kreslí, a to i přesto, že je k tomu doma vedeno
- obtížně si pamatuje prvky, které jsou uspořádány v sekvencích (jména dní v týdnu, roční období, …)
- špatně koncentruje pozornost, snadno se rozptýlí
- svízelně si osvojuje pohybové zábavy (hry s míčem, cvičení rovnováhy, apod.)
- nezvládá analýzu slova na hlásky
- má problémy s obkreslováním geometrických a jiných tvarů
- nezvládá spojování hlásek ve slovo (b-o-t-a)
- neumí si sám zašněrovat boty, zapínat knoflíky, apod.
- má problémy v úkonech souvisejících se sebeobsluhou
- nedokáže si přesně zapamatovat krátké verše, písničky, neumí rozpoznat a tvořit rýmy

Další škála, která může dopomoci v diagnostice rizik SPU u předškoláka nebo v celkové diagnostice SPU v pozdějším věku, je *Škála Oseretského*, jež je taktéž v originále uvedena v zahraničním článku (Levine, 1995), Bruininks - Oseretsky Test of Motor Proficiency (BOTMP) je test, který se zaměřuje na úroveň hrubé a jemné motoriky. Zjišťuje především koordinaci, přesnost a spojení různých pohybů. Využívá se u dětí od 4,5

let do 14, 5 a obsahuje vždy několik úkolů pro určitou věkovou kategorii. Test obsahuje 46 položek a je rozdělen do 8 subtestů. (Bruininks, 1978)

Výsledek vždy obsahuje tři skóry, a to: skór hrubé motoriky, skór jemné motoriky a celkový skór.

Další testy užívané k diagnostice SPU, například:

- Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky (Kucharská, Švancarová, 2001)
- Sheffieldský screeningový test dyslexie (upraven pro český jazyk Zelinkovou, 2009)
- Zkouška laterality Matějčka a Žlaba (1972)

4.1.4 Nejčastější zdravotní problémy

Jak uvádí odborníci, jako například Vágnerová (2008), Krejčířová (2006), zdravotní problémy, jako příčina odkladu školní docházky, mohou být různé. Sama jsem se setkala při rozhovorech s odborníky předškolních zařízení a přípravných stupňů ZŠ s většinou z nich.

Jako nejčastějším zdravotním problémem byl uváděn hyperkinetický syndrom, který způsobuje abnormální mimovolní projevy, často je také dáván do souvislosti s ADHD. Dalšími nejčastěji uváděnými zdravotními problémy byly například alergie, různé smyslové vady nebo časté záněty horních cest dýchacích. Velmi hojně rozšířenými důvody OŠD bývají ADD a ADHD, zejména v oblasti pozornosti a aktivity. Mohou se také objevit jiné poruchy chování.

V neposlední řadě se často objevují oslabení dílčího výkonu, zejména v oblasti grafomotoriky, vizuopercepce, pravolevé hemisférové koordinace, anebo problémy v oblasti jemné a hrubé motoriky. Uvedené problémy mohou v budoucnu souviset s rizikem specifických poruch učení.

4.1.5 Sociální znevýhodnění

Za sociálně znevýhodněné jsou pokládáni žáci (studenti), kteří nemají stejné příležitosti ke vzdělávání jako většinová populace žáků, a to hlavně v důsledku

nepříznivých sociokulturních podmínek svých rodin nebo jiných prostředí, v nichž žijí. (Průcha, 2009)

Zákon č. 561/2004 Sb. začleňuje děti se sociálním znevýhodněním mezi subjekty se speciálními vzdělávacími potřebami. V § 16 a 47 výše uvedeného zákona vymezuje sociální znevýhodnění takto:

- rodinné prostředí s nízkým sociálně-kulturním postavením nebo ohrožení sociálně-patologickými jevy,
- nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova,
- postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území ČR.

Míru sociálního znevýhodnění je možné doplnit o tyto konkrétní charakteristiky:

- nízký stupeň vzdělání rodičů a rodinných příslušníků,
- neúplná rodina,
- nízký příjem jednoho člena rodiny,
- nízké profesní postavení členů rodiny, včetně nezaměstnanosti,
- nízká úroveň bydlení,
- menšinový původ. (Průcha, 2009)

V české vzdělávací politice převládá přístup, podle něhož je sociální znevýhodnění projevem sociální nespravedlnosti, která musí být prostřednictvím kompenzačních opatření zmírňována, tak aby všichni měli rovný přístup ke vzdělání. V dokumentu RVP ZV (2005) je jedna část věnována vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Je zaměřena na žáky pocházející z kulturně a jazykově odlišného prostředí, tj. na žáky etnických menšin a imigrantů. Neberou ohled na žáky znevýhodněné sociokulturním prostředím (zejména nižší úrovní vzdělání rodičů).

Podle zákona č. 561/2004 Sb. existují dvě opatření, která by mohla sociálně-kulturní oslabení dětí zmírnit:

- přednostní přijímání dětí do MŠ v posledním roce před zahájením školní docházky (právo a zároveň povinnost rodičů)
- zřizování přípravných tříd, které mají usnadnit přechod dětí do povinného základního vzdělávání (Průcha, 2009)

4.1.6 Vývojové problémy v rozvoji řeči a řečových dovedností

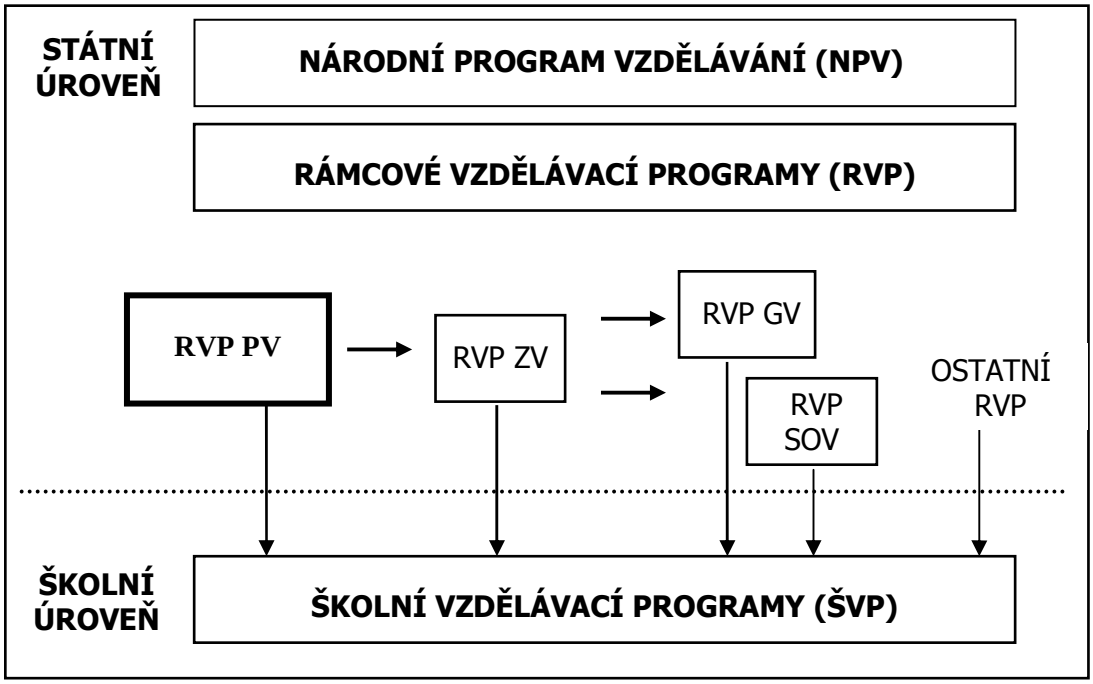
Mezi nejčastější uváděné problémy v rozvoji řeči a řečových dovednostech patří poruchy výslovnosti některých hlásek, tj. dyslalie. Jedná se o dyslalii dílčí – porucha výslovnosti určité hlásky, např. rotacismus (nesprávná výslovnost hlásky „R“), dyslalie multiplex (gravis), kde je postižena výslovnost menšího počtu hlásek a srozumitelnost řeči je lepší (Slovník medicíny, 1998). Dalším častým uváděným důvodem je dle Pipekové (2006) opožděný vývoj řeči, respektive pokud dítě nemluví ve třech letech, nebo mluví-li méně než ostatní děti. Dalším uváděným problémem může být omezený vývoj řeči – např. vlivem těžší formy smyslového postižení, vlivem patologického sociálního prostředí či absencí vhodných podnětů a mluvních vzorů z prostředí.

Klenková (2006) uvádí několik dalších problémů v oblasti řečových dovedností. Jedním z nich je narušení vývoje řeči, u kterého se jedná o systémové narušení jedné nebo více oblastí rozvoje řeči dítěte vzhledem k jeho věku, a to v oblasti osvojování mateřského jazyka a rozvíjení jazykových schopností. Dále Klenková (tamtéž) uvádí vývojovou dysfázii jako jedním z problémů v oblasti narušení řečového vývoje – buď v oblasti řečové produkce (expresivní typ) nebo v oblast porozumění řeči (receptivní typ), event. smíšený typ. Dalším problémem může být koktavost (balbuties), kde je narušena plynulost řeči. Můžeme se setkat také s vývojovou dysartrií, narušeny jsou zde motorické funkce participující na realizaci řeči nejčastěji důsledkem různého poškození centrální nervové soustavy, u malých dětí bývají nejčastějšími příčinami perinatální komplikace či dětská mozková obrna (DMO), Klenková (tamtéž). Mimo výše zmíněné diagnózy se mohou objevit hraniční vývojové vady řeči, u kterých není jasná diagnóza, dítě má pouze potíže v oblasti produkce řeči.

5. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Níže je uveden příklad vzdělávacího a výchovného programu (RVP) pro předškolní zařízení (dále RVP PV), jež by měl navazovat na rozvoj kompetencí dítěte, které byly rozebrány v předchozích kapitolách. RVP vymezuje Školský zákon (2004) a jednotlivá školská a vzdělávací zařízení pak mají možnost rozpracovat dílčí aspekty pro specifické podmínky daného pracoviště.

Graf č.1 – Systém kurikulárních dokumentů dle Zákona č. 561/2004 Sb.:



Legenda: RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání; RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání; RVP GV – Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání; RVP SOV – Rámcový vzdělávací program (programy) pro střední odborné vzdělávání.

5.1. Hlavní principy rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání

RVP PV je formulován tak, aby v souladu s odbornými požadavky současné školské reformy byla při výchově a vzdělávání dětí v předškolním věku respektována zejména *přirozená vývojová specifika* daného věku, a dále operativně promítána do výchovného, vzdělávacího obsahu a užívaných didaktických metod.

V souladu s tím je rovněž v daném dokumentu akcentovaný požadavek na vytvoření takových podmínek, které by umožňovaly rozvoj a vzdělávání těchto dětí z hlediska jejich jednotlivých *individuálních možností a potřeb*. Proto jsou v také v daném programu zvýrazněny a popsány tzv. *klíčové kompetence*, jichž lze dosáhnout u dítěte v maximální možné míře v předškolním věku. Ty jsou pak charakterizovány jako výsledky výchovných a vzdělávacích strategií, které by měl mít pedagog na zřeteli při přípravách na odbornou práci s těmito dětmi.

Pokud jde o autonomii jednotlivých předškolních zařízení, tento program nabízí základní projekt, který může pak být naplňován různými konkrétními obsahy podle typu konkrétního zařízení vzhledem k místním či regionálním podmínkám. Umožňuje pak komparativní postupy z hlediska *srovnatelnosti pedagogické účinnosti* vzdělávacích programů a koncepcí s ostatními předškolními zařízeními s různou individuální profilací. Toto je rovněž projevem respektování Školského zákona, jenž ukládá vytvoření takových kriterií, která by byla využitelná pro *vnitřní i vnější evaluaci* mateřských škol. (zákon č. 561/2004 Sb).

5.2. Pojetí, úkoly a cíle předškolního vzdělávání dle RVP PV

5.2.1 Úkoly předškolního vzdělávání

Jedním z úkolů institucionálního předškolního vzdělávání je dle daného RVP PV vhodně *doplňovat rodinnou výchovu* a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených *podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení.* (tamtéž, 2004). S tím souvisí i nutnost respektování jak společenských a kulturních hodnot, tak respektování individuálních hodnot dítěte, se kterými se setkává v bezprostředním sociálním okolí, jímž je bezesporu rodina. A v pedagogickém myšlení v českém školství, s „dědictvím“ po světovém velikánovi v oblasti výchovy, J.A Komenském, by měly být první vzdělávací krůčky dítěte stavěny na promyšleném, odborně a lidsky podepřeném hodnotném základě. A také, aby čas prožitý v mateřské škole byl pro dítě radostí, příjemnou zkušeností a zdrojem dobrých a spolehlivých základů do života i vzdělávání.

Předškolní vzdělávání my mělo dále podle zmiňovaného RVP *usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu.* Zde je důležité si uvědomit, že přestože hovoříme o

„vzdělávání“, je třeba mít na zřeteli, že prvotním úkolem by mělo být rozvíjení celkové osobnosti dítěte v souladu s aktuálním společenským vývojem, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa a především motivovat je k dalšímu poznávání a učení.

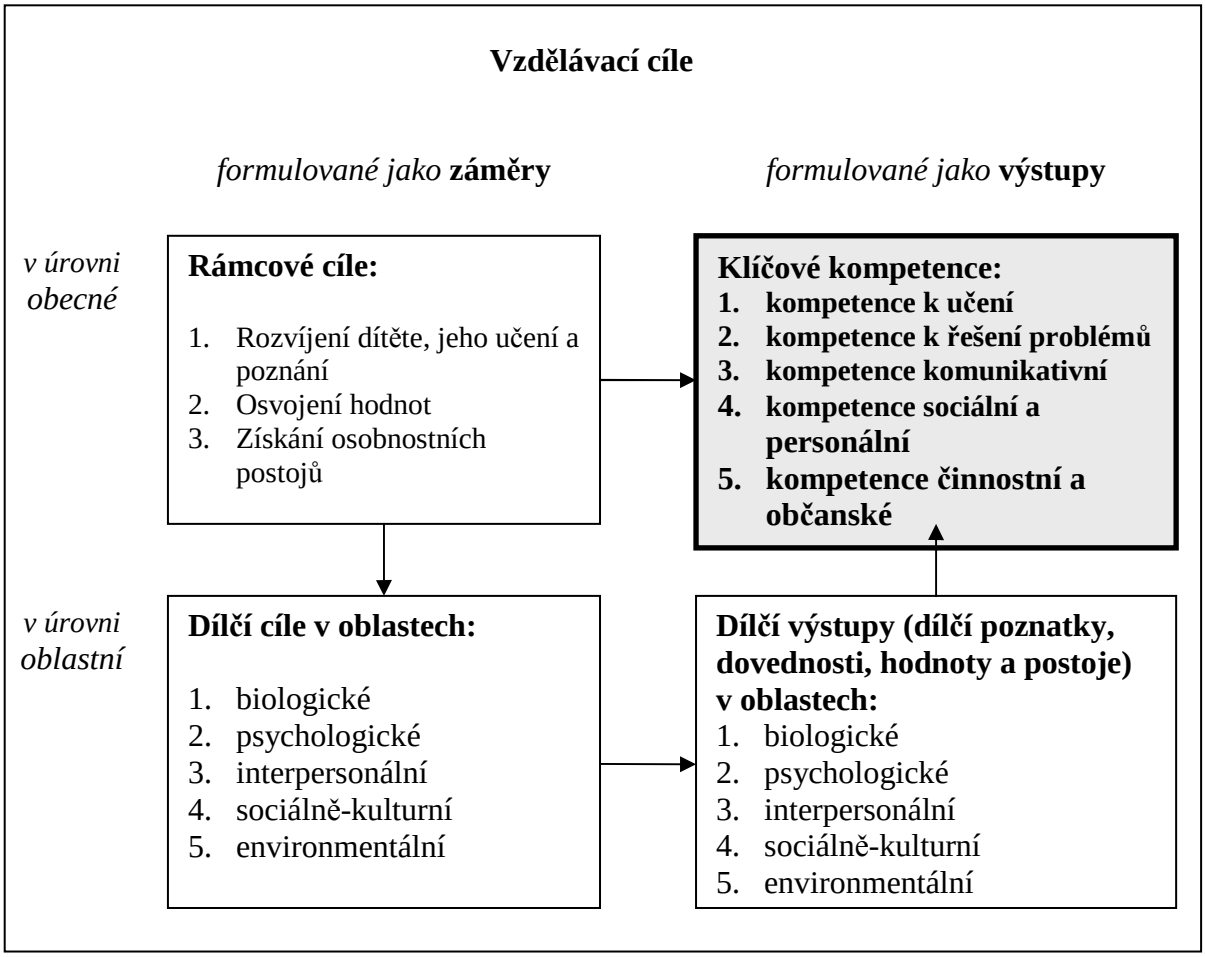
V zájmu zajištění propojenosti a plynulé návaznosti předškolního a základního vzdělávání a z důvodu maximálního využití a uplatnění výsledků dosažených v etapě předškolního vzdělávání je pak zřejmé, že by následný způsob vzdělávacích forem a metod v základní škole měl být koncipován se zřetelem k předchozím principům výchovy a vzdělávání, zejména v počátečním adaptačním období dítěte na povinnou školní docházku.

5.2.2 Cíle předškolního vzdělávání

Po prostudování a porovnání s dosavadními pedagogickými materiály, RVP VP používá ve svém výkladu čtyři cílové kategorie, jimiž jsou cíle v podobě *záměrů* a cíle v podobě *výstupů. A* to nejprve v úrovni *obecné* a následně pak v *oblastech.* Konkrétně zde také charakterizuje některé relativně nové pedagogické kategorie, jimiž jsou *rámcové cíle, klíčové kompetence,* a dále *dílčí cíle,* jež naplňují celkovou cílovou kategorii.

Jak uvádí pro ilustraci níže uvedený Graf č. 2, o*becné záměry* vzdělávání jsou vyjádřeny pomocí *rámcových cílů, výstupy* pak v podobě *klíčových kompetencí*. Rámcové cíle se pak promítají do pěti vzdělávacích oblastí a získávají podobu *cílů dílčích.* Jejich průběžné naplňování směřuje k dosahování *dílčích kompetencí,* které jsou základem pro postupné budování *kompetencí klíčových.*

Graf č. 2: Systém vzdělávacích cílů dle Zákona č. 561/2004 Sb.



A) Rámcové cíle

Rámcové cíle jsou v RVP PV pojaty jako univerzální a obecné cíle předškolní výchovy a vzdělávání a instituce poskytující předškolní vzdělávání by pak měly sledovat při své práci tyto *rámcové cíle (záměry):*

1. **rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání**
2. **osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost**
3. **získání osobní samostatnosti a schopnosti projevovat se jako samostatná osobnost působící na své okolí**

Tyto rámcové cíle ve svém celku vyjadřují základní orientaci předškolního vzdělávání a stejně tak i každodenní práce pedagoga. Tyto cíle je třeba vnímat tak, že pokud jsou naplňovány, směřuje vzdělávání k utváření základů klíčových kompetencí, neboť zasahuje-li vzdělávání zároveň oblast poznatků, hodnot a postojů, získává dítě dovednosti mnohostrannější, dokonalejší a prakticky využitelnější. (zákon č. 561/2004 Sb, Školský zákon)

B) Klíčové kompetence

Klíčové kompetence v této kapitole uvádím z toho důvodu, že hrají důležitou roli při zvažování odkladu školní docházky u konkrétního dítěte. Představují výstupy, resp. kompetence dosažitelné v předškolním vzdělávání, reprezentující *soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot* důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. Kompetence představují soubory *činnostně zaměřených a prakticky využitelných výstupů,* které se propojují a doplňují, čímž se postupně stávají složitější a tím i využitelnější (univerzálněji použitelné). Klíčové kompetence tak získávají ústřední pozici v rámcových vzdělávacích programech.

Již v předškolním věku dítěte mohou být vytvářeny *základy klíčových kompetencí,* sice *elementární,* avšak důležité a významné nejen z hlediska přípravy dítěte pro započetí systematického vzdělávání, ale zároveň pro jeho další životní etapy i celoživotní učení.

Pro etapu předškolního vzdělávání jsou za *klíčové* považovány tyto *kompetence:*

1. **kompetence k učení**
2. **kompetence k řešení problémů**
3. **kompetence komunikativní**
4. **kompetence sociální a osobnostní**
5. **kompetence činnostní a občanské**

Předpokládá se, že pro dítě předškolního věku mohou být dosažitelné *klíčové kompetence v následující úrovni:*

Pokud jde o ***kompetence k učení***, jsou v RVP PV uvedeny např. tyto kompetence, jako je např. schopnost soustředěného pozorování, ochota k objevování a experimentování se schopností doprovodného jednoduchého pojmového a symbolického vyjádření apod. Jako velice důležitá je v této souvislosti také uváděna schopnost uplatňování nabytných

zkušenost v různých praktických situacích a v dalším učení. Z hlediska rozvoje řečových a komunikačních dovedností je zdůrazněna také aktivita v kladení otázek a projevování aktivní všímavosti k okolnímu dění, schopnost úsilí a ochoty dokončovat započatou práci a sdílet radost z úspěchu vlastního i ostatních dětí.

Při charakteristice ***kompetencí k řešení problémů*** jsou zde akcentovány např.: snaha o samostatné řešení úloh, a to ať již na základě nápodoby či opakování, aktivní zájem o nové (neznámé) úlohy, hledání různých možnosti a variant s využíváním dosavadních zkušeností, fantazie a představivosti. Jako důležité je zmiňována i zralost v oblasti např. rozlišování řešení, která jsou funkční (vedoucí k cíli), a řešení, která funkční nejsou, či dokáže mezi nimi volit apod.

Pokud jde o frustrační toleranci při nezdaru a neúspěchu, očekává se u zdravého dítěte určitá odolnost a schopnost pozitivního vnímání i pochvaly za snahu, za vynaložení úsilí vedoucí k cíli aj.

V souvislosti s rozvojem komunikačních prostředků a technologií je celospolečenský zájem hodně namířen na rozvoj ***komunikativních a komunikačních kompetencí*** u dítěte. Za nejdůležitější kompetenci je samozřejmě považována dosažená úroveň řeči, slovní zásoby, ale také zejména užívání řeči jako komunikačního prostředku ke sdělování jak poznatků a informací, tak vlastních prožitků a přání. S tím rovněž souvisí rozvinutí základních kompetencí umožňující pozdější čtení a psaní apod.

Pokud jde o ***sociální a osobnostní kompetence***, je zde zdůrazněna mj. dosažená úroveň schopnosti uvědomování si jistých důsledků svého jednání, stejně tak schopnost přijatelným způsobem vyjádřit svůj názor, ohleduplnost k slabším a rozpoznávání např. nevhodného či nebezpečného chování. V této souvislosti je také sledována schopnost či ochota dítěte k podřizování celku, způsob sebeprosazování apod.

Mezi ***činnostní a občanské kompetence*** jsou v RPV PV zahrnuty zejména schopnosti na určité úrovni plánovat, organizovat, řídit a vyhodnocovat své hry a činnosti, rozpoznávat a využívat vlastní silné a slabé stránky, poznávat svoje slabé stránky, odhadovat rizika svých nápadů a přizpůsobovat se daným okolnostem apod. Za nezbytné také považuje rozvoj uvědomování si svých práv i práva druhých, a že není jedno, v jakém prostředí žije.

Úroveň kompetencí, obecně dosažitelných předškolním dítětem, vyjadřuje očekávaný *vzdělávací přínos předškolního vzdělávání*, tedy to, čím může mateřská škola

přispět k výbavě dítěte pro celoživotní učení dříve, než dítě zahájí povinné školní vzdělávání. Soubor klíčových kompetencí je ve svém celku ideálem, k němuž většina dětí nedospěje a dospět nemůže. To ani není smyslem jejich formulování. Soubor klíčových kompetencí nabízí pedagogům poměrně jasnou představu, kam směřovat, oč usilovat. Slouží především *k vymezení odpovídajícího vzdělávacího obsahu jako prostředku k jejich vytváření* (na úrovni rámcové, popř. i školní).

C) Dílčí cíle a vzdělávací oblasti

Dílčí cíle v daném RVP VP vyjadřují konkrétní vzdělávací oblasti, které v didaktické rovině můžeme také charakterizovat jako dílčí vzdělávací oblasti. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou pak zpracovány tak, aby byly pro pedagoga srozumitelné a aby s jejich obsahem mohl dále pracovat. Každá oblast zahrnuje tyto vzájemně propojené kategorie: *dílčí cíle (záměry), vzdělávací nabídku a očekávané výstupy (předpokládané výsledky).*

Dílčí cíle vyjadřují**,** co by měl pedagog v průběhu předškolního vzdělávání sledovat, co by měl u dítěte podporovat v následujících oblastech : „Dítě a jeho tělo“; „Dítě a jeho psychika“; „Dítě a svět“.

Očekávané výstupy jsou dílčí výstupy vzdělávání, které je možno obecně považovat v této úrovni vzdělávání za dosažitelné. Jsou formulovány tak, aby měly *charakter způsobilostí* (kompetencí). Nejedná se o výčet jednotlivých schopností, poznatků, dovedností kognitivních i praktických, postojů a hodnot, ale o jejich vzájemné propojení, o jejich jednoduché soubory *dítětem prakticky využitelné.* Tyto výstupy jsou formulovány pro dobu, kdy dítě předškolní vzdělávání ukončuje, s tím, že jejich dosažení *není pro dítě povinné.* Každé dítě může v čase, kdy opouští mateřskou školu, dosahovat těchto výstupů v míře odpovídající jeho individuálním potřebám a možnostem. Pedagog má při své práci sledovat proces osvojování těchto způsobilostí jak v rámci třídy dětí, tak u jednotlivých dětí a postupovat tak, aby děti získávaly co nejvíce.

Z praktického hlediska jsou v RVP PV pojmenována *možná rizika,* která mohou ohrožovat úspěch vzdělávacích záměrů. Ta srozumitelně upozorňují pedagoga na to, čeho by se měl vyvarovat. (zákon č. 561/2004 Sb., Školský zákon)

6. Existující intervenční programy

V předchozích kapitolách byly analyzovány aspekty, jež hrají významnou roli pro stanovení školní zralosti dítěte. Pokud byl stanoven či doporučen dítěti odklad školní docházky, je důležité s dítětem dále odborně individuálně pracovat.

Při rozhodování o nejvhodnější pedagogicko-psychologické intervenci je třeba brát v úvahu nejen osobní dispozice, ale také prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, program i pojetí výuky v první třídě konkrétní školy (Valentová in Kolláriková, Pupala, 2001).

6.1 Speciální reedukační programy

6.1.1 KUMOT

Jak popisuje např. Janovcová (2011), autorkou této metody je dětská psycholožka Kuncová. Název programu je odvozen od jména autorky „KU“ a zkratkou písmen slova motorika „MOT“. Jedná se o skupinový program pro děti s poruchami soustředěnosti a pozornosti, který je určen pro děti mezi 5 – 8. rokem věku.

Program probíhá v 10ti lekcích, kdy každá lekce trvá 60 minut a probíhá v intervalu jedenkrát za týden. Skupina čítá šest až osm dětí. Terapie je zaměřená zejména na rozvoj jemné a hrubé motoriky včetně mluvidel. Probíhá zde nejen procvičování oslabených funkcí, ale i souběžné prohlubování sociálního kontextu. Děti se učí relaxovat, uvolňovat a ovládat napětí. Zvláštní pozornost je také věnovaná uvolnění agrese a nácviku zvládání agresivity.

6.1.2 KUPREV

Jedná se o primárně preventivní program psycholožky Kuncové. Název je odvozen od jména autorky „KU“ a slova preventivní „PREV“. Jeho cílem je zabránit vzniku rizikové skupiny s adaptačními problémy. Věková spodní hranice jsou 4 roky.

Program je sestaven po dvojicích rodič a dítě. Rodič se takto může naučit, jak správně s dítětem pracovat. Program je zaměřen především na orientaci, poskytuje dítěti základní orientaci v čase, prostoru a zejména v orientaci na vlastní osobu. Toto mu umožňuje dobrý start školní docházky i další zdravý rozvoj jeho osobnosti.

Celý program se zabývá tématy, se kterými se dítě v běžném životě bude setkávat, a setkává, je rozdělen do 17. ti lekcí. Jedno téma vždy představuje jednu lekci. Celý program se může opakovat podle potřeby a zájmu dítěte.

6.1.3 Metoda dobrého startu

Metoda dobrého startu (dále také MDS) autorky Sweirkoszové sleduje rozvoj psychomotoriky ve všech aspektech a mimo jiné také přispívá k rozvoji řeči. Cvičení MDS u dětí s normální psychomotorickou úrovní rozvoj aktivizují, u dětí s poruchami vývoje upravují nepravidelně se rozvíjející funkce.

Metoda je zpracována do 25 lekcí, respektuje individualitu dítěte i možnosti učitele, poradenského pracovníka aj., je určena dětem ve věku od pěti do jedenácti let v mateřských, základních a speciálních školách.

Dle autorky se tato metoda osvědčila jako vstupní etapa výuky čtení a psaní a používá se úspěšně u dětí se specifickými poruchami učení (v rámci jejich integrace, nebo ve specializovaných třídách. Může být zároveň také součástí individuálního programu nebo pro ambulantní péči v poradně nebo ve škole). Dle autorky této metody se také předpokládá využitelnost této metody u dětí z minoritních skupin, před zahájením výuky trivia, neboť mj. splňuje funkci diagnostickou, jak v rámci učitelské, tak poradenské diagnostiky;

6.1.4 Individuální nápravná metoda KUPOZ

Program pochází od stejné autorky jako program KUPREV, psycholožky Kuncové. Název je odvozen od jména autorky „KU“ a slova pozornost „POZ“. Je primárně určen pro děti s poruchami soustředěnosti (z dřívější terminologie lehká mozková dysfunkce). Metoda se využívá u dětí při nástupu do povinné školní docházky a v mladším školním věku.

Těžištěm celého programu je domácí práce dítěte společně s rodičem. Kuncová uvádí ve Sborníku Kucharské (1998 in Janovcová, 2011), že po dobu 15 týdnů pracuje dítě

s jedním rodičem denně na zadaných úkolech. Jednou za dva týdny dochází oba do ordinace poradenského pracoviště, kde obdrží materiály na další období. Odborník provede instruktáž zadaných úkolů a také jejich kontrolu. Dítě má možnost pochlubit se se svými výsledky a to ho motivuje do další práce. Oba dva – rodič a dítě – se učí efektivní spolupráci. Důležité je také zdůrazňovat fakt, že není důležité, zda jsou úkoly splněny bezpodmínečně správně, ale že je dítě splnilo.

Princip programu je založen na třech až čtyřech úkolech, které dítě plní každý den v týdnu. Úkoly jsou zaměřeny na rozvoj sluchového a zrakového vnímání, dále pak na pojmové myšlení, na komunikační dovednosti a na pozornost. Velký důraz je kladen na udržení a přenášení pozornosti. Úkol se každý den opakuje se zvýšenou obtížností. Další navazující lekce procvičuje stejnou oblast, ale jiným typem úkolu. Některé úkoly jsou časově limitované, což dítěti poskytuje kontrolu vlastního tempa, výkonu, ukazuje, jak se zrychlilo, odstraňuje strach z časově ohraničených úkolů.

Program umožňuje a pomáhá dítěti zvykat si na časový limit v situacích, které ho ohrožují. Výstupem po ukončení programu je tzv. hodnotící list, do kterého rodiče každý týden podávají hodnocení svých dětí za uplynulé období.

Hodnotí se následující oblasti:
1. Příprava do školy
2. Chystání věcí do školy
3. Zapomínání
4. Tempo
5. Pozornost
6. Neklid

Během výzkumu, týkajícího se tématu mé diplomové práce, jsem se setkala s následujícími výukovými a vzdělávacími strategiemi:

6.1.5 Vzdělávací projekt a program „Začít spolu“:

Program představuje velmi otevřený didaktický systém. Umožňuje každé škole, každému učiteli přizpůsobit si jeho konkrétní podobu kultuře, zvykům a tradicím dané země, jejímu vzdělávacímu systému i potřebám konkrétních dětí. Začít spolu představuje pedagogický přístup, který v sobě spojuje moderní poznatky pedagogické a psychologické

vědy spolu s osvědčenými vzdělávacími postupy (opírá se o konstruktivismus, učení Komenského, Montessoriové, poznatky o fungování mozku a procesech učení obsažené v dílech Piageta, Vygotského, Eriksona, Gardnera…). Jedná se o program, který představuje pedagogický přístup orientovaný na dítě. (Djuková a Gajdošová, 2003)

Vzdělávací program Začít spolu klade důraz na individuální přístup k dítěti, partnerství rodiny, školy a širší společnosti v oblasti výchovy a vzdělávání. Prosazuje a umožňuje inkluzi dětí se speciálními potřebami (dětí nadprůměrně nadaných, dětí s vývojovými poruchami, dětí s postižením, velmi se osvědčuje u dětí z různých etnických menšin).

Využívá projektového učení, integrovanou tematickou výuku a podnětné prostředí ve třídě (netradiční členění třídy do tzv. center aktivit).

Dle Dujkové a Gajdošové (tamtéž) tento program pomáhá vytvářet dětem vlastní porozumění fyzikálnímu světu, sociálním a kulturním informacím, vztahu mezi mluveným a psaným slovem, rozvíjí jazyk i matematicko-logické představy dětí. Dále využívá praktických ukázek při nácviku různých činností, jako například vaření, prací se dřevem apod.

Již od MŠ se úspěšně pracuje se sebehodnocením (prostřednictvím portfolia a individuálního vzdělávacího programu) dětí, což posiluje pozitivní motivaci dětí k aktivnímu a samostatnému učení.

Průcha (2004) popisuje tento program, jež se zaměřuje především na spolupráci s rodinou, uplatňování pedagogiky orientované na dítě a cílené plánování – prolínání námětů, metod, poznatků a jejich návaznost, spořádání tříd do pracovních koutků – center činností.

Dle webových stránek občanského sdružení Step by step http://www.sbscr.cz (vstup 12.9.2011) se jedná o otevřený metodický model nabízející učitelům a školám konkrétní postupy, jak realizovat požadavky a cíle Rámcového vzdělávacího programu pro ZŠ i MŠ (dále jen RVP).

6.1.6 Vzdělávací projekt a program dle M. Montessori

Dle Průchy (2004) se jedná o typ alternativního vzdělávacího programu, který je nazván podle lékařky a pedagožky Maria Montessori. Hlavním smyslem celého konceptu je vytvářet pro dítě takové edukační prostředí, které mu umožňuje co nejpřirozenější vývoj. Zásadní roli hrají speciální pomůcky zaměřené na určité edukační oblasti, které dítěti

pomáhají lépe poznávat svět kolem sebe. Důležitým pravidlem je také individuální přístup a umožnění dítěti rozvíjet se samo, s minimální pomocí vychovatele. Hlavním mottem Montessoriovské pedagogiky je: " Pomoz mi, abych to mohl udělat sám."

Dalším bodem tohoto konceptu je dle Průchy (2004), věková prostupnost, tudíž nerozdělování dětí striktně podle věku.

Činnosti ve třídě jsou strukturovány tak, aby prostřednictvím co nejvíce smyslů učily konceptům konkrétních činností. Smyslové zkušenosti se obměňují a doplňují, díky čemuž se studentům dostává hlubšího porozumění získaným informacím. Všechny montessoriovské třídy vštěpují sebedůvěru, organizaci, nezávislost, koncentraci, koordinaci a dovednosti pro řešení problémů. Zároveň podporují kreativní myšlení. (http://www.montessoritraining.net,vstup12.9.2011,http://www.montessori.cz/programy/predskolni-program-3-6-let/, vstup 12.9.2011)

6.1.7 Přípravný Intenzivní Program pro předškoláky

PIP neboli Přípravný Intenzivní Program pro předškoláky, který jsem nastudovala dle interních pedagogických a didaktických materiálů daného předškolního zařízení mé depistáže. Daný ucelený program je zaměřen na rozvoj grafomotoriky (příprava psaní), zrakového vnímání (příprava na čtení a psaní), sluchového vnímání (příprava na čtení a psaní), předmatematických představ a všeobecného přehledu. Jednotlivé úkoly probíhají ve skupinách, aby se děti lépe adaptovaly na skupinovou práci či kooperativní práci ve dvojicích. Toto je velice důležitý předpoklad pro budoucí pracovní návyky při školní práci. **(**zpracováno dle interních pedagogických a didaktických zdrojů MŠ E)

7. Přípravné třídy základní školy

Přípravné třídy jsou další možností, jak postupovat v intervenci u dětí s odkladem školí docházky. Dle Školského zákona (2004), § 47 je mohou se souhlasem krajského úřadu zřizovat obce nebo kraje. Cílovou skupinou jsou zde děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, které jsou sociálně nebo jinak znevýhodněné a u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj. Přípravnou třídu lze zřídit, pokud se v ní bude vzdělávat minimálně 7 dětí. Maximální počet dětí vzdělávaných v přípravné třídě je 15.

O zařazení žáků do přípravné třídy základní školy rozhoduje ředitel školy na žádost zákonného zástupce dítěte a na základě písemného doporučení příslušného poradenského zařízení.

Vzdělávání v přípravné třídě se řídí RVP PV a je součástí školního vzdělávacího programu. Počet vyučovacích hodin je stejný, jaký určuje RVP ZV pro první třídu.

Učitel přípravné třídy *vypracuje na konci druhého pololetí zprávu* o průběhu předškolní přípravy dítěte. Zpráva obsahuje:

- vyjádření o dosažené úrovni hlavních cílů vzdělávání vymezené v RVP PV
- vyjádření speciálních vzdělávacích potřeb, nadání, zájmů a schopností dítěte případné doporučení pro přípravu individuálního vzdělávání
- další doporučení pro vzdělávání dítěte [online]

Cílem je připravit děti k bezproblémovému začlenění do vzdělávání. Děti se mají naučit adaptabilitě a tím si usnadnit nástup do základní školy. Základem je organizovaná činnost, různé hry, učení a činnosti rozvíjející dítě po všech stránkách. Úkolem je kompenzace vývojových nerovnoměrností dítěte způsobených sociálním znevýhodněním. Přípravná třída se nezapočítává do povinné školní docházky, děti nejsou klasifikovány (Bartoňová, Vítková, 2007).

Přípravná třída dětí spolu s učitelkou/lem a asistentkou/tem tvoří specifické společenství umožňující žákům rozvíjet se a osvojit si mravní normy a vzorce chování. Toto společenství tvoří protipól s prostředím rodiny. Třídy jsou zřizovány při ZŠ v oblastech s vyšším výskytem sociokulturně slabých obyvatel (Vokounová, 2007).

Vzdělávací obsah

- vytváření kulturně sociálních a hygienických návyků
- rozumová výchova (rozdělená na jazykovou a řečovou výchovu, oblast matematických představ a oblast rozvoje poznání)
- hudební výchova
- výtvarná výchova
- pracovní výchova
- tělesná výchova

Uvedený legislativní dokument také stanoví, že vzdělávací obsah přípravné třídy bude součástí školního vzdělávacího programu. Znamená to, že pedagogové mají za povinnost v rámci ŠVP pro tuto třídu stanovit vzdělávací obsah, respektive vytvořit vzdělávací program**,** jímž se budou v přípravné třídě řídit.

Tato opatření vychází ze snahy o vyrovnání případných rozdílů v úrovni sociokulturního vývoje dětí a zakotvuje právo na umístění v předškolním vzdělávání, nikoliv povinnost se tohoto vzdělávání účastnit.

Školský zákon řeší i případ, kdy má žák v prvních měsících plnění školní docházky problémy, které mohou vést k dodatečnému odkladu. *„Pokud se u žáka v prvním roce plnění povinné školní docházky projeví nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost k plnění povinné školní docházky, může ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce žákovi dodatečně v průběhu prvního pololetí školního roku odložit začátek plnění povinné školní docházky na následující školní rok.*“ (§ 37, odst. 4, Školský zákon).

7.1 Alternativní školní vzdělávací program přípravné třídy ZŠ

Přípravné třídy základních škol jsou určeny dětem s odkladem školní docházky, případně dětem v posledním roce předškolního vzdělávání před zahájením povinné školní docházky. Přednostně jsou sem přijímány děti se sociálním znevýhodněním. Tyto přípravné třídy jsou mezistupněm mezi předškolním a základním vzděláváním, a jejich hlavním smyslem je připravit děti pro zahájení povinné školní docházky a předejít jejich případnému školnímu neúspěchu.

V těchto třídách je zásadním způsobem snížen počet dětí na 7 – 15. Výuka probíhá pouze dopoledne, nejčastěji od 8:00 do 11:40 a je orientačně členěna do několika bloků. Režim dne je zpočátku přizpůsoben mateřské škole, v průběhu roku se postupně přechází na strukturu vyučovacích hodin odpovídající výuce v základní škole.

V souladu se školským zákonem je učivo uspořádáno do ucelených částí- **integrovaných bloků** (tematických celků, projektů). Prostřednictvím těchto bloků je možné přirozeně skloubit základní požadavky na vzdělání dětí v přípravné třídě. Umožňují nabízet dětem různorodé činnosti a příležitosti, které spojuje společné, dítěti blízké a srozumitelné téma. Vycházejí z přirozených vzdělávacích potřeb dětí, respektují potřeby dětí osvojovat si poznatky a dovednosti v reálných souvislostech a umožňují jim vidět smysl toho, co se učí. Učí děti schopnosti využít v praxi a v dalším vzdělávání získané vědomosti a schopnosti.

Vzdělávací obsah je vymezen tak, aby sloužil k naplňování **vzdělávacích záměrů** a dosahování **vzdělávacích cílů**, jimiž jsou: Rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání; Osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost; Získání osobní samostatnosti a schopnosti projevovat se jako samostatná osobnost působící na své okolí. (Školský zákon, 2004)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části diplomové práce jsem se věnovala výzkumu dětí předškolního věku, jimž byl doporučen odklad školní docházky (OŠD) o 1 rok. Zajímala jsem se zejména o objektivně zjištěné důvody, které dítěti pravděpodobně neumožňují naplnit povinnost zahájit povinnou školní docházku (dále PŠD) v předepsaném roce věku, jak předepisují příslušné legislativní normy.

Zaměřila jsem se na sběr výzkumných dat u dětí jednak a) z předškolních zařízení (mateřské školy), a jednak dětí b) z přípravných tříd základních škol, kam mohou být vřazeny 1 rok před zahájením povinné školní docházky. V rámci sběru těchto empirických dat jsem navštívila náhodně vybraných 5 mateřských škol v regionu hl. města Prahy, kde jsem se zaměřila na depistáž v předškolních třídách. Zaznamenala jsem zde celkem 35 dětí s OŠD, které byly různým způsobem připravovány na zahájení povinné školní docházky. Dále jsem měla možnost hospitace v přípravných ročnících ve 2 běžných pražských základních školách, které také připravují děti s OŠD na start do školy.

1. Cíle výzkumu

Cíle výzkumného šetření :

- analýza problematiky odkladů školní docházky vybraného souboru dětí v regionu hlavního města Prahy
- analýza výchovných a vzdělávacích strategií, které jsou následně cíleně uplatňovány u dětí s OŠD, jež po odložení nástupu povinné školní docházky pravděpodobně zůstávají ve stávajících předškolních zařízeních. A to především se zaměřením na způsoby kompenzace problémů, které dítěti bránily v zahájení povinné školní docházky v předepsaném věku
- navržení projektu či doporučení k vytvoření specifického předškolního výchovného a vzdělávacího programu pro děti s podezřením na dílčí oslabení školního výkonu (jako např. SPU, ADD, ADHD, apod.)

2. Výzkumné hypotézy

A) Zjištěný počet odkladů školní docházky aktuálně alarmujícím způsobem vzrůstá
B) Častější výskyt odkladů školní docházky je spíše u chlapců
C) Odklad školní docházky doporučují převážně školská diagnostická a poradenská pracoviště
D) Děti s odkladem školní docházky pracují dle svého individuálního vzdělávacího plánu

3. Metody výzkumu

Pro potřeby diplomové práce a k dosažení stanovených cílů výzkumu jsem použila níže uvedené explorační metody.

DEPISTÁŽ v předškolních třídách předškolních a v přípravných třídách základních škol. Zaměřila jsem se na primární či orientační diagnostickou aktivitu směřovanou k výběru dětí, u nichž byl doporučen odklad školní docházky. Tuto metodu jsem použila po dohodě s ředitelstvím vybraných školských zařízení a za přítomnosti třídních učitelů.

POZOROVÁNÍ dětí a žáků ve vybraných školských zařízeních. Pro tuto metodu jsem si vytvořila základní pozorovací schéma, které jsem nejprve konzultovala s třídními učiteli daných zařízení. Zaměřila jsem se na pozorování dětí při řízené činnosti, na podíl děvčat/chlapců (genderové rozložení), dále na celkové klima a motivační atmosféru ve třídě.

ANALÝZA ETIOLOGICKÉ DOKUMENTACE vybraných žáků s OŠD. Po dohodě s třídními učiteli jsem provedla komentované nahlédnutí do etiologické dokumentace žáka. Komentář konkrétních dat poskytovali třídní učitelé, a to pouze ve vztahu k doložení dat, které se týkaly odborného pracoviště, které dítěti doporučilo odklad školní docházky, a dále data, která se vztahovala k národnosti dítěte vzhledem k úrovni jeho komunikačních a řečových dovedností.

ANALÝZA PŘÍČIN OŠD z etiologické dokumentace a přiložených zpráv z odborného vyšetření (viz PŘÍLOHA č.3).

ANALÝZA PEDAGOGICKÉ DOKUMENTACE dětí s OŠD byla provedena ve spolupráci s třídními učiteli a ev. řediteli vybraných školských zařízení. Zaměřila jsem se

na data, která by významně vypovídala o způsobech následné odborné péče o děti s OŠD. Zaměřila jsem se zejména na event. užívané terapeutické metody a postupy, které podporují rozvoj potřebných kompetencí k dosažení školní připravenosti a zralosti dítěte v průběhu délky odkladu školní docházky, tedy 1 roku. A to jednak z Individuálních plánů rozvoje a Individuálních vzdělávacích plánů.

ŘÍZENÝ ROZHOVOR s odbornými pracovníky a pedagogy vybraných předškolních a školních zařízení (ředitel, třídní učitel, metodik), jsem provedla na základě předem připravených otázek (viz PŘÍLOHA č.2), které však umožňovaly následně krátký volný komentář. Zaměřila jsem se především na výzkumná data spojená s otázkami přijetí dítěte s OŠD do daného školského zařízení, dále na způsob podpory a odborného zázemí pro kompenzaci speciálních výchovných a vzdělávacích potřeb dítěte. Zajímavé byly i následné volné výpovědi týkající se spolupráce s rodinou dítěte s OŠD.

4. Analýza empirických dat

4.1 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořilo celkem 471 dětí z předškolních zařízení a 24 dětí z přípravných tříd ZŠ.

Vzhledem k typu vzdělávacích programů, u 3 zkoumaných mateřských škol probíhala předškolní výchova a vzdělávání podle „tradičního“ Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní výchovu, u 2 z nich byl dále realizován Program prevence specifických poruch učení a program PIP (přípravný intenzivní program pro předškoláky).

Jak dále vyplývá z Tabulky č. 1, do výzkumu byly zahrnuty taktéž děti z 1 speciální mateřské školy logopedické, a 1 mateřské školy, kde bylo postupováno podle alternativního vzdělávacího modelu M. Montessorové.

Tabulka č.1: Výzkumný soubor

Název MŠ (zřizovatel)	Koncept MŠ Vzdělávací projekty	Celkový počet dětí v MŠ
MŠ A	Program „Začít spolu“	160
MŠ B	Klasická MŠ	112
MŠ C	Program Montessori	15
MŠ D	Kurz předškolní výchovy	140
MŠ E	Program PIP	44
ZŠ A	Přípravná třída	15
ZŠ B	Přípravná třída	9
Celkem všech dětí		**495**

Tabulka č.2: Genderové rozložení výzkumného souboru

Předškolní a školní zařízení			**Chlapci**		**Dívky**	
	N:	**%**	**N:**	**%**	**N:**	**%**
MŠ A	160	100,0	69	43,1	91	56,9
MŠ B	112	100,0	50	44,7	62	55,3
MŠ C	15	100,0	8	53,3	7	46,7
MŠ D	140	100,0	86	61,4	54	38,6
MŠ E	44	100,0	24	54,5	20	45,5
ZŠ A	9	100,0	5	55,6	4	44,4
ZŠ B	15	100,0	8	53,3	7	46,7
Celkem	**495**	**100,0**	**250**	**50,5**	**245**	**49,5**

Z hlediska genderového rozložení výzkumného souboru byl počet chlapců a děvčat téměř vyrovnaný. Při podrobnější analýze pozorujeme pouze zvýšený podíl chlapců v předškolních zařízeních zaměřených na rozvoj řečových dovedností a komunikace (MŠ D a E). V přípravných ročnících ZŠ bylo rozložení taktéž rovnoměrné (viz tab. č.2).

4.2 Výsledky depistáže

Tab. č.3a): Výsledky z depistáže v předškolních zařízeních

Předškolní zařízení	Chlapci			Dívky			Celkem		
	N:	z toho OŠD	(%)	N:	z toho OŠD	(%)	N:	z toho OŠD	(%)
MŠ A	69	4	(5,8)	91	1	(2,0)	160	5	(3,1)
MŠ B	50	1	(2,0)	62	5	(8,1)	112	6	(5,4)
MŠ C	8	1	(12,5)	7	1	(14,3)	15	2	(13,3)
MŠ D	86	6	(7,0)	54	5	(9,3)	140	11	(7,9)
MŠ E	20	7	(35,0)	24	4	(16,7)	44	11	(25,0)
Celkem	**233**	**19**	**(8,2)**	**238**	**16**	**(6,7)**	**471**	**35**	**(7,4)**

Tab. č.3b) Výsledky depistáže v přípravných třídách ZŠ

Přípravná třída ZŠ	*Chlapci*			Dívky			Celkem		
	N:	z toho OŠD	(%)	N:	z toho OŠD	(%)	N:	z toho OŠD	(%)
ZŠ A	5	5	(100,0)	4	4	(100,0)	9	9	(100,0)
ZŠ B	8	8	(100,0)	7	7	(100,0)	15	15	(100,0)
Celkem	**13**	**13**	**(100,0)**	**11**	**11**	**(100,0)**	**24**	**24**	**(100,0)**

4.3 Analýza výskytu odkladu školní docházky

Tab. 4a): Genderové rozložení u dětí s doporučeným odkladem školní docházky v přípravných ročnících základní školy

Přípravná třída	Chlapci	(%)	Dívky	(%)	Celkem	(%)
ZŠ A	5	(55,6)	4	(44,4)	9	(37,0)
ZŠ B	8	(53,3)	7	(46,7)	15	(63,0)
Celkem	**13**	**(54,0)**	**11**	**(46,0)**	**24**	**(100,0)**

Tab. 4b): Genderové rozložení u dětí s doporučeným odkladem školní docházky v předškolních zařízeních

	Chlapci		**Dívky**		**Celkem**	
Předškolní zařízení	**N:**	**%**	**N:**	**%**	**N:**	**%**
MŠ A	4	(80,0)	1	(20,0)	5	(100,0)
MŠ B	1	(16,7)	5	(83,3)	6	(100,0)
MŠ C	1	(50,0)	1	(50,0)	2	(100,0)
MŠ D	6	(54,5)	5	(45,5)	11	(100,0)
MŠ E	7	(63,6)	4	(36,4)	11	(100,0)
Celkem	**19**	**(54,2)**	**16**	**(45,8)**	**35**	**(100,0)**

Z tabulky č. 3a), 3b) vyplývá, že výskyt odložení PŠD u zkoumaného souboru předškolní dětské populace v předškolních zařízeních nebyl větší než 10%. V případě dětí z přípravných tříd byl odklad školní docházky pochopitelně udělen u všech 24 zkoumaných žáků. Toto nás samozřejmě vede k zamyšlení, zda je tento počet alarmující natolik, abychom s počátečním věkem nástupu plnění povinné školní docházky naléhavě polemizovali, a zda je třeba zaujímat systémová a legislativně podpořená stanoviska.

Pokud však uvážíme absolutní počty dětí, u nichž je tedy předpokládána aktuální školní nezralost, tak tento počet z hlediska populačního tříd zcela zanedbatelný není a měl by být náležitě odborně ošetřen v příslušných předškolních třídách, které, ostatně jak vyplývá z jejich názvu, jistě byly vytvořeny k tomuto účelu, a dále v přípravných ročnících ZŠ. Pokud jde o výzkumný záměr diplomové práce, byl tedy nasměrován především k tomu, zdali opravdu v těchto klíčových předškolních ročnících daná předškolní a školní zařízení poskytují cílené a efektivní odborné služby, jak je deklarováno.

Jak dále vyplývá z tabulek 4a) a 4b), z genderového hlediska je potvrzení hypotézy, že je častější výskyt odkladu školní docházky u chlapců v předškolních zařízeních (konkrétně 54,2 %), a u chlapců v přípravných třídách (konkrétně 54,0 %) diskutabilní. Zjištěný poměr, konkrétně u chlapců 54,2 % a u dívek 45,8 % v MŠ nebyl v obou podsouborech statisticky příliš významný. Rovněž v přípravných stupních ZŠ bylo zastoupení dívek a chlapců s odkladem školní docházky rovnoměrné, konkrétně 54,0 % : 46,0 %.

Hypotéza A) , že počet odkladů školní docházky u dětí alarmujícím způsobem vzrůstá **nebyla** ve výzkumném souboru diplomové práce **potvrzena**. Avšak vzhledem k zjištěnému počtu (téměř 10 %) v poměru k celkovému počtu dětí, které jsou podle zákona povinny v předepsaném roce věku zahájit povinnou školní docházku, tento počet zanedbatelný není.

V této souvislosti byla zároveň prověřována data, týkající se další hypotézy, a jak vyplývá z výše komentovaných tabulek, **Hypotéza B)** vztahující se k genderovému rozložení výskytovosti OŠD se taktéž ve zkoumaném souboru zcela **nepotvrdila** (ve prospěch téměř 55 % chlapců). Ovšem, jak je uvedeno níže, značné rozdíly se ve vztahu výskytovosti OŠD v poměru chlapců a děvčat projevil v diferenciaci důvodů odkladu školní docházky.

4.4 Analýza příčin k doporučení odkladu školní docházky

Tabulka č. 5a): Důvody odkladu školní docházky v předškolních zařízeních

Důvod odkladu školní docházky	**Celkový počet dětí (%)**		**Z toho chlapců (%)**	
Dvojjazyčné prostředí, špatná znalost českého jazyka	3	(8,6)	2	(66,6)
Problémy v sociální adaptaci	7	(20,0)	5	(71,4)
Fyzická nezralost, drobný vzrůst	1	(2,9)	0	(0,0)
Podezření na ADHD a SPU	9	(25,7)	6	(66,6)
Školní nezralost, dílčí oslabení školního výkonu	6	(17,1)	0	(0,0)
Zdravotní problémy	1	(2,9)	0	(0,0)
Poruchy řeči	8	(22,8)	6	(75,0)
Celkem	**35**	**(100,0)**	**19**	**(54,2)**

Jak dále vyplývá z tabulky č.5a), nejčastějšími důvody odkladu školní docházky u zkoumaného souboru předškolní dětské populace je podezření na ADHD (konkrétně 25,7 %) u dívek i chlapců celkově. Dalším častým důvodem byly uváděny problémy se sociální adaptací (konkrétně 20 %) nebo dílčí oslabení školního výkonu (konkrétně 17,1 %).

Ve 22,8 % byl za hlavní důvod uváděny poruchy řeči, ale nutno brát v potaz, že jedna z MŠ byla speciální – konkrétně logopedická.

Zaměříme-li se pouze na chlapce, kteří pokrývali téměř 55 % u zkoumaného souboru, nejčastějšími důvody bylo uváděno podezření na ADHD (konkrétně 66,6 %), logopedická vada (konkrétně 75 %) a problémy se sociální adaptací (konkrétně 71,7 %).

Genderový rozdíl se zde u důvodů odkladu školní docházky projevil pouze v diferenciaci důvodů odkladu, kdy u chlapců z předškolních zařízení dominovaly problémy v rozvoji řečových dovedností, dále v ochotě k podřizování v kolektivu, a dále výskyt ADHD a nikoli v kvantitě výskytu odkladu školní docházky. Jak bylo uvedeno výše, hypotéza o četnějším zastoupení chlapců v celkovém počtu dětí s OŠD se sice nepotvrdil, ale z výzkumného hlediska se stal významným diferencující aspekt důvodů OŠD.

Tab. 5b): Důvody odkladu školní docházky v přípravných třídách ZŠ:

Důvody odkladu školní docházky	**N:**	**(%)**	**Z toho chlapců**	**(%)**
Dvojjazyčné prostředí, nedostatečná znalost českého jazyka	12	(50,0)	7	(58,3)
Fyzická nezralost (drobný vzrůst)	2	(8,4)	0	(0,0)
Podezření na ADHD a SPU	4	(12,6)	3	(75,0)
Školní nezralost, dílčí oslabení školního výkonu	4	(12,6)	2	(50,0)
Poruchy řeči	1	(3,2)	1	(100,0)
Sociální znevýhodnění	1	(3,2)	0	(0,0)
Celkem	**24**	**(100,0)**	**13**	**(54,1)**

Jak dále vyplývá z tabulky 5b), nejčastějšími uváděnými důvody v přípravných stupních ZŠ bylo dvojjazyčné prostředí a špatná znalost českého jazyka. Dalším uváděným důvodem byla školní nezralost, či podezření na ADHD či SPU.

Pro zajímavost zde uvádím zastoupení cizojazyčného prostředí zkoumaných dětí z hlediska uloženého OŠD v přípravných třídách ŽŠ.

Tabulka č. 6: Rodinné prostředí zkoumaných žáků přípravných tříd z hlediska znalosti ČJ:

NÁRODNOST	POČET DĚTÍ (%)	
Česká republika	12	(50,0)
Bulharsko	1	(4,1)
Vietnam	6	(25,0)
Rusko	3	(12,5)
Čína	2	(8,4)
Celkem	**24**	**(100,0)**

Z uvedené tab. č. 6 vyplývá, že zkoumaný soubor tvořily z 50% děti z prostředí mateřského jazyka, dále následovaly co do četnosti děti z Vietnamu a Ruska.

4.5 Analýza způsobu doporučení a kompenzace důsledků odkladu školní docházky

Pokud jde o doporučení OŠD, podle platných legislativních norem musí OŠD doporučit na základě odborného psychologického a speciálněpedagogického vyšetření příslušné školské poradenské pracoviště.

Tabulka č. 7: Instituce doporučující odklad školní docházky

Kdo doporučil OŠD	Celkový počet dětí (%)	
Rodiče + pediatr + PPP*	56	(87,1)
Rodiče + pediatr	3	(12,9)
Celkem	**59**	**(100,0)**

Z tabulky č.7 vyplývá, že ve většině (87,1 %) případů, odklady školní docházky doporučila zásadně školská diagnostická a poradenská pracoviště (konkrétně PPP) ve spolupráci s pediatrem a rodiči. Pouze ve 3 případech (konkrétně 12,9 %) ze zkoumaného souboru doporučil odklad školní docházky pouze pediatr ve spolupráci s rodiči. V tomto směru lze konstatovat, že v naprosté většině případů OŠD bylo postupováno v souladu s aktuálně platnými legislativními dokumenty, a tím byla **Hypotéza C) potvrzena.**

Tabulka č.8a): Způsoby kompenzace školní nezralosti v předškolních zařízeních

Způsob kompenzace školní nezralosti v MŠ	**Celkový počet dětí (%)**	
Program „Začít spolu“	5	(14,3)
Práce se soustředěností, pozorností	5	(14,3)
Grafomotorická cvičení	6	(17,1)
Logopedická péče	8	(22,9)
Systematická práce dle IVP	11	(31,4)
Celkem	**35**	**(100,0)**

Tabulka č. 8b): Způsoby kompenzace školní nezralosti v přípravných stupních ZŠ

Způsob kompenzace školní nezralosti v přípravných stupních ZŠ	**Celkový počet dětí (%)**	
Práce se soustředěností, pozorností	24	(100,0)
Grafomotorická cvičení	24	(100,0)
Logopedická péče	12	(50,0)
Systematická práce dle IVP	24	(100,0)
Celkem	**24**	**(100,0)**

Jak vyplývá z tabulky č.8a) a 8b), nejvíce dětí ze zkoumaného souboru pracuje dle svého individuálního vzdělávacího plánu (nebo plánu rozvoje), který vypracovává na základě odborného vyšetření a doporučení školského poradenského pracoviště dané výchovné a vzdělávací zařízení - a to v souladu s přáním a souhlasem rodičů. Při podrobnější analýze zastoupení dětí z jednotlivých předškolních zařízení, kde bylo postupováno podle alternativních způsobů výchovných a vzdělávacích zařízení (viz také tab. 1), podle IVP se pracuje především v MŠ logopedické. Ve zkoumaném souboru dětí navštěvující běžný typ mateřské školy se dle IVP nepracovalo ani v jednom případě. Pedagogové tak s dětmi pracovali víceméně dle svých osobních možností a individuální motivace.

U dětí navštěvující běžný druh mateřské školy, byly uváděny za nejčastější způsoby kompenzace školní nezralosti: logopedická péče (konkrétně 22,9 %) a grafomotorická cvičení (17,1 %). Z genderového hlediska zde nebyly žádné rozdíly.

Pokud bychom podle odborné analýzy závažného problému, jakým je nezralost dítěte a podmíněné odložení povinné školní docházky, při výzkumu se nepotvrdila očekávaná hypotéza, že pro každé dítě je vypracován vzhledem k zjištěným okolnostem odborný plán dalšího rozvoje. Ve zkoumaném souboru pracovala podle odborně zpracovaného individuálně vzdělávacího plánu, jenž byl cíleně zaměřen na kompenzaci vývojových problémů ve zrání některých dílčích složek, jež jsou jednou z pravděpodobných příčin pozdějšího školního neúspěchu pouze 1 třetina dětí.

V tomto směru k potvrzení hypotézy D) nedošlo.

5. Shrnutí výsledků výzkumu

Ve výzkumné části diplomové práce byly na základě cílů výzkumného šetření ověřovány některé vybrané aspekty problematiky odkladu školní docházky u dětí v předškolním věku. Na základě cílů a záměru výzkumného šetření pak byly dále na základě hypotetických předpokladů vyplývajících ze studia aktuálního stavu vývoje a řešení dané problematiky stanoveny 4 dílčí hypotézy.

Hypotéza A) nebyla na základě daného výzkumného šetření potvrzena. Vyplývá proto ze zjištěné skutečnosti, že počet odkladů školní docházky u dětí ve věku 6 let v reprezentativním vzorku pražské populace předškoláků nevzrůstá alarmujícím způsobem. Avšak z další analýzy výzkumných dat nelze přehlédnout, že zjištěný počet doporučených odkladů školní docházky není v celkové populaci předškolních dětí zanedbatelný, a tvoří poměrně početnou skupinu dětí s prognózou počátečních problémů při učení ve škole a v celkové školní úspěšnosti.

Hypotéza B) rovněž nebyla na základě daného výzkumného šetření potvrzena. Ze zjištěných výsledků šetření se v tomto ohledu nevyskytovalo statisticky významně více chlapců s OŠD než děvčat. V této souvislosti se zároveň přidruženě vyskytovala další data, která danou hypotézu dále rozvíjela. V náležitě zaměřeném výzkumném šetření by mohly být zjištěny další zajímavé okolnosti, které však nebyly předmětem šetření mé diplomové práce. A sice, že značné rozdíly se ve vztahu výskytovosti OŠD v poměru chlapců a děvčat projevil nikoli v počtu, ale v diferenciaci důvodů OŠD. Zaměříme-li se pouze na chlapce, kteří pokrývali téměř 55 % u zkoumaného souboru, nejčastějšími důvody bylo uváděno podezření na ADHD (konkrétně 66,6 %), logopedická vada (konkrétně 75 %) a problémy se sociální adaptací (konkrétně 71,7 %).

Oproti nepotvrzení předchozích 2 hypotéz, byla **Hypotéza C) potvrzena.** Téměř stoprocentní potvrzení vyplývalo pravděpodobně z respektování platných legislativních dokumentů, které tento postup přímo ukládají. V tomto směru je toto zjištění velmi pozitivní a je dokladem, že daná problematika je ze strany diagnostických a poradenských školských zařízení řešena na nejvyšší možné odborné úrovni.

Pro mne jako studenta v pregraduální přípravě pro povolání, které je nejčastěji vázáno na porozumění a respektování speciálních výchovných a vzdělávacích potřeb dítěte, bylo do jisté míry zklamáním, že se **Hypotéza D) nepotvrdila.** Respektive spíše

překvapením bylo, že ze zjištění poměrně závažného problému v určité vývojové etapě života dítěte, o němž bylo hovořeno výše, a k němuž se musí vyjádřit mnoho odborníků, nevyplývá iniciativa k vypracování systematické strategie pro možnou prevenci pozdějšího možného školního neúspěchu. Těmito účelnými a odborně podloženými ucelenými strategiemi jsou právě Individuální plány rozvoje a vzdělávání pro každé takové jednotlivé dítě. Z výzkumného šetření vyplynulo, že toto „štěstí“ měla pouze 1 třetina zkoumaných dětských respondentů s OŠD.

6. Návrh projektu – metodického materiálu

Na základě výsledků výzkumného šetření diplomové práce jsem se rozhodla navrhnout relativně ucelenou praktickou didaktickou a metodickou pomůcku, kterou by mohli pedagogové, speciální pedagogové a další odborníci účelně využít při vzdělávání dětí s odkladem školní docházky.

Na základě svých zkušeností z práce vychovatelky v jedné pražské mateřské škole, v níž bylo postupováno dle alternativních didaktických principů, jsem shromáždila některé dílčí techniky a úlohy, které jsem sestavila do určitého souboru. Tento postup se mi osvědčil, protože jsem následně spolu s rodiči pozorovala u některých dětí zlepšení v úrovni některých jejich dovedností a soustředění. Co však bylo pro mne důležité, děti pracovaly s velkou motivací, měly pocit uspokojení a radosti z úspěchu, který po určitou dobu zažívaly.

V příloze dokládám pracovní listy k některým cvičením. Většinu z nich jsem vyráběla sama, samozřejmě také na základě inspirace z práce starších kolegyň a z náslechů.

Projekt a doporučení k vytvoření specifického předškolního programu pro děti s podezřením na oslabení školního výkonu (resp. SPU, ADD, ADHD, apod.) vychází a následně může vhodně navazovat na důležité didaktické materiály, jako:

1) Individualizovaný výchovný a vzdělávací plán vzhledem ke kompenzaci důsledků dílčího oslabení školního výkonu;
2) Intenzivní a individualizovaná každodenní speciálně pedagogická terapeutická péče v předškolním zařízení, ev. v přípravných třídách ZŠ;
3) Metodický materiál pro domácí přípravu a tréninky doporučených oblastí a kompetencí dítěte;
4) Inspirující ukázky dílčích didaktických materiálů, úloh a pomůcek pro ostatní pedagogy a pro rodiče samotné.

Jak vyplývá z mých praktických zkušeností v mateřské škole a návštěvě přípravných stupňů, i z toho, co jsem se dočetla od různých odborníků (např. Žáčková,

2008, Vágnerová, 2009, Zelinková, 2003, Krejčířová, 2006), rozvoj u dětí s OŠD je důležitý zejména v těchto oblastech:

- percepce zraková a sluchová
- paměť – krátkodobá i dlouhodobá (a přepojování mezi ní)
- trénink pozornosti
- trénink myšlení a řeči (a slovní zásoby)
- lateralita (pravolevá orientace)
- rozvoj hemisférou koordinace
- přepojování pozornosti (zvládání paralelních instrukcí)
- rozvoj grafomotorických dovedností
- rozvoj matematických představ

TIPY NA JEDNOTLIVÁ CVIČENÍ A HRY V KLÍČOVÝCH OBLASTECH ROZVOJE DÍTĚTE S OŠD:

1. Zraková percepce

Zrakové vnímání tvoří velmi důležitý předpoklad pro pozdější rozvoj všech školních dovedností, hlavně čtení a psaní, které jsou pro úspěšný start ve škole klíčové. Rozlišujeme několik důležitých podoblastí zrakové percepce, a to:

- zraková diferenciace
- schopnost zrakové analýzy a syntézy
- zraková paměť
- prostorová a pravolevá orientace
- dle Žáčkové (2008) pohyb očí zleva doprava a shora dolů – což je hlavní předpoklad pro rozvoj čtení

- Skládání stavebnic – obrázkové kostky, či různobarevné kostky, které dítě srovnává podle tvaru, či stejné barvy (obrázku)
- Puzzle (dobré postupovat od jednodušších ke složitějším, aby se dítě příliš rychle neunavilo a neodradilo od práce)
- Vyhledávání a rozlišování určitých předmětů podle velikosti, barvy nebo tvaru (dobré je také procvičovat poměry menší x větší, nejmenší x největší)

- Skládání rozstříhaných obrázků – můžeme použít pohlednice, nebo obrázky dítětem vytvořené (rozstříháme nejprve na menší počet kousků a poté ztěžujeme)
- Spojování stejných obrázků rovnou čarou, nebo vlnovkou, nebo hledání cesty bludištěm (zamotanými čarami dítě spojuje jeden obrázek s druhým) – Např. pejsek k boudě (viz Příloha č. 7)
- Rozlišování zrcadlových tvarů – dítěti předkládáme dvojice dvou stejných obrázků nebo lišících se zrcadlově, dítě přeškrtává odlišné. Např. v řadě domečků s komínem napravo odlišit domečky s komínem nalevo (viz Příloha č. 7)
- Spojování teček podle předlohy nebo čísel po sobě jdoucích (viz Příloha č. 7)
- Dokreslování obrázků – dítě říká, co na obrázcích chybí, případně je dokreslí. (zprvu dítěti ukazujeme dokreslený vzor, později dítě dokresluje bez vzoru) – (viz Příloha č. 7)
- Škrtání z řady obrázků ty, co tam nepatří (viz Příloha č. 7)
- Hra „co se změnilo v místnosti“ – žák má za úkol si dobře prohlédnout všechny detaily v místnosti, ve které se nalézá, potom odejde za dveře a mezitím učitel něco změní, přidá, ubere. Žák má následně poznat, co se v místnosti změnilo.

2. Sluchová percepce

Dle autorů, jako například (Žáčková, 2008, Vágnerová, 2009) tvoří sluchové vnímání předpoklad pro psaní diktátů a také pro čtení. Hlavními parametry je vnímání rytmu slov, členění slov na slabiky a slyšení izolovaných hlásek ve slově, schopnost sluchové analýzy a syntézy, rozlišování tvrdých, měkkých, znělých a neznělých hlásek (sluchová diferenciace), i velice důležitá sluchová paměť.

Cvičení jsou proto zaměřená na rozvoj tzv. fonematického sluchu – cvičíme rozeznávání zvuků a tónů, jejich délky, síly, výšky a počtu.

- Rytmická cvičení – dítěti předvádíme rytmus, který následně napodobuje (i po chvíli zpaměti), učíme dítě poznávat zvuky, krátké, dlouhé, silné, slabé..dobré je také nácvik rytmu dle vlastního jména, následně jednoduché písničky, říkadla.

  Používat můžeme tleskání, nebo různé rytmické Orfovy nástroje. Dobré je také spojovat s určitým jednoduchým pohybem, nebo tanečky.

- Cvičení lokalizace zvuku – dítě kráčí se zavřenýma očima za zdrojem zvuku, nebo hledá zdroj zvuku v místnosti

- Cvičení rozpoznání hlásek na začátku a na konci slova – dobrou hrou je tzv. slovní fotbal

- Rozlišování hlásek ve dvojicích podobných slov – dítěte se zeptáme, jaká hláska je na začátku slov jako např.: les - ves, láska – páska, můžeme vymýšlet i nesmyslná slova, jako např.: luch – lach, pus – pas

- Cvičení lokalizace hlásky – například se zeptáme dítěte, co slyší uprostřed slov: pes, oko, krk…jaká hláska je na začátku a jaká na konci, apod.

- Hra na slepého

- Hra s rumbakoulí a tleskáním – děti běhají do kruhu a když jednou tleskneme, děti se zastaví jako sochy a když zatřeseme chrastítkem rumbakoulí, zacinkáme zvonečkem) děti si lehnou na zem, nebo sednou do dřepu. Dá se různě obměňovat.

- Hra na zvířátka – děti dostanou obrázky zvířat, které vydávají typické zvuky. Vždy 2 nebo 3 děti budou mít stejný obrázek, pomocí typických zvířecích zvuků se musí najít mezi ostatními hráči. Nesmí vydávat jiné zvuky.

- Hláska „S“ nás probudí – dítě leží na zemi se zavřenýma očima, předříkáváme mu různá slova, která obsahují hlásku „S“ (nejprve na začátku, pak uprostřed, pak na konci)a dítě se musí probudit když uslyší slovo s tím písmenkem. Písmenka obměňujeme.

- Hra na slabiky – učíme děti schopnost sluchové analýzy a syntézy. Hráči dostanou instrukci, že nyní se mezi sebou musí dorozumívat jen tak, že slova rozdělí na slabiky, posléze můžeme i na jednotlivé hlásky. Přiklad: A – hoj Ja – no! Nebo A – h – o – j J – a – n – o!

- Tichá pošta- velice dobrá hra i na sluchovou paměť

3. Paměť a pozornost

Tyto dvě schopnosti jsou velice důležitým předpokladem pro rozvoj veškerých školních dovedností, jakožto i schopnost soustředit se delší dobu na jednu činnost nebo vydržet sedět v lavici a soustředěně pracovat.

Některé hry a cvičení se mohou prolínat s cvičeními, které jsem již zmiňovala na rozvoj zrakového a sluchového vnímání.

- Hra „co se změnilo v místnosti“ – žák má za úkol si dobře prohlédnout všechny detaily v místnosti, ve které se nalézá, potom odejde za dveře a mezitím učitel něco změní, přidá, ubere. Žák má následně poznat, co se v místnosti změnilo.

- Co tu chybí? – z určitého počtu hraček jednu (či více) ubereme a dítě má hádat, kterou

- Hledání slova v příběhu – předem se domluvíme s dítětem, které slovo bude v textu hledat, poté čteme příběh a dítě tleskne vždy, když dané slovo uslyší (později jich může být i víc)

- Opakování říkanek – používáme běžné dětské říkanky, nejprve používáme i s obrázky a dítě po nás nejprve opakuje po částech, nebo dokončí započaté věty, nakonec samo reprodukuje.

- Zapamatování kratších i delších příběhu, porozumění textu

- Hádání pohádek – dítěti vyprávíme známý příběh pohádky a má za úkol poznat, která to je.

- Hledání chyby v příběhu – dítěti čteme nebo vyprávíme nějaký příběh. Při dalším čtení uděláme záměrně chybu (změníme jména, prostředí, postavy) a dítě hledá, jaká je to chyba.

- Židličkovaná – typická hra na pozornost i sluchovou percepci, pustíme nějakou písničku (nebo chřestíme hudebním nástrojem a ve chvíli když přestaneme, děti si musí posedat na židle do kola. Vždy je o jednu židli navíc a ten, kdo si nestihne sednout, z kola vypadává.

- Štronzo – hra na pozornost. Děti se volně pohybují po místnosti a učitel náhle zavolá „štronzo“ a všechny děti ustrnout v té pozici, v jaké zrovna byly. Kdo se hýbne, vypadává.

- Chytání smetáku (nebo jiného předmětu) – žáci stojí v kruhu a učitel stoji uprostřed se smetákem, náhle ho pustí a vykřikne jméno dítěte, které musí smeták zachytit ještě předtím, než dopadne na zem.

- Kdo si přesedl – Děti sedí v kruhu, hráči uprostřed zavážeme oči a dvě děti si vymění svá místa. Žák musí poté poznat, kdo s kým si místa vyměnil.

- Hra s rumbakoulí a tleskáním – děti běhají do kruhu a když jednou tleskneme, děti se zastaví jako sochy a když zatřeseme chrastítkem rumbakoulí, zacinkáme zvonečkem) děti si lehnou na zem, nebo sednou do dřepu. Dá se různě obměňovat.

- Tichá pošta

4. Rozvoj myšlení

Jak se zmiňuje Jučovičová (2008) dítě okolo 6 roku dovršuje vývoj psychických schopností tak, aby bylo připraveno na výuku čtení. Také v tomto období začíná využívat myšlenkových operací, jako je analýza a syntéza, abstrakce a konkretizace, vytváření analogií a třídit informace. Také začíná chápat vztahy funkční a časové, umí oddělit část od celku, vnímá protiklady a vztahy nadřazenosti – podřazenosti, příčiny a následku.

- Třídění předmětů podle určitých zvuků – Dítěti předkládáme hračky nebo předměty, které zná (např. geometrické tvary ze stavebnice) nebo hudební nástroje. Dítě je třídí podle materiálu, zvuků, tvaru nebo velikosti.

- Nacházení protikladů – vyzveme dítě, aby říkalo opaky slov, které říkáme my (např. malý – velký, dobře – špatně, apod.), v případě potřeby lepšího vysvětlení, můžeme říkat v celé větě: „Já jsem velký, ty jsi….“ „Citron je kyselý, cukr je…..“.

- Cvičení zobecnění – snažíme se, aby dítě popsalo např. hrušky, jablka, třešně,… jedním slovem-OVOCE, různě obměňujeme

- Řešení situací – dítěti ukazujeme na obrázcích různé situace a ptáme se ho na nějaké řešení. Např. „Co by se stalo, kdybys do auta nenalil žádný benzín?“ Nebo „Co uděláš, když rozliješ sklenici s vodou?“

- Hry se slovy a písmeny – např. vymýšlení příběhu, ve kterém všechna slova začínají stejnou hláskou, apod.

- Dovyprávění příběhu – trénink fantazie

- Vyprávění příběhu podle obrázků

- Hra „Pan Čáp ztratil čepičku“ – výborná hra na zobecnění a rozeznávání barev.

- „Co je to?“ – klasické hádanky, dáme dítěti určité indicie a dítě má poznat, o co se jedná (zvíře, věc, rostlina, člověk, …)

- „Myslím si slovo“- Cílem této hry je myslet si slovo od určitého písmene a ostatní se smí ptát pouze jednoznačnými otázkami, na které se dá odpovědět pouze „ano“ nebo „ne“.

5. Rozvoj řeči a slovní zásoby

Pokud dítě trpí poruchou řeči, je předně nutné mu zajistit pravidelnou a intenzivní logopedickou péči a provádět nácviky a cvičení také doma. Rozvoj řeči můžeme podněcovat speciálními cvičeními a hrami zaměřenými nejprve na napodobování různých

zvuků, dbáním na správnou výslovnost slov a vět, cvičením na rozvoj slovní zásoby a trénováním rytmu.

Základem je podporovat děti v povídání, ve vyprávění (buď toho, co dělaly o víkendu, včera, apod.) nebo fantazijní příběhy. Opět se dají použít již zmíněná cvičení nebo hry z předchozích kapitol.

- Dovyprávění příběhu – trénink fantazie

- Vyprávění příběhu podle obrázků

- Artikulační cvičení – jazykolamy – Například: Na louce cvrčci cvrčí.

  Klára Králová hrála na klavír.
  Jelen nese se po lese.
  Pan Kaplan v kapli plakal.
  Ježek běží na žížaly do žita. apod.

- Dětské říkanky spojené s rytmizací nebo pohybem – vytleskávání rytmu, použití rytmických hudebních nástrojů.

- „Na co se to používá“ – Dítěti ukazujeme různé předměty z okolí a ono má za úkol popsat, k čemu tu věc využíváme.

6. Rozvoj matematických představ

Jak se zmiňuje Vágnerová (2008), dobré je začínat s rozlišováním velikostí (cvičíme pojmy jako malý – velký, větší – menší, největší – nejmenší, apod.), dále množství (více – méně – stejně), dále vyjmenovávání číselné řady od 1 do 10 a základní orientaci v čase. Můžeme také propojit s pojmy vlevo – vpravo, nad – pod, apod.

- Řazení předmětů – podle velikosti, tvaru, materiálu. Můžeme pracovat také s pojmy nad – pod – uprostřed, apod.

- Čára – Nakreslíme dítěti na papír čaru, nebo jí vyrobíme například z provazu, stuhy, apod. Dítě má za úkol položit předmět nad – pod – doprostřed čáry.

- Ubírání, přidávání – Dítě má za úkol z určitého počtu kostek přidávat nebo ubírat určitý počet. Také může určovat první – poslední – třetí kostku, apod.

- Posloupná rada - Nakreslíme na papír několik kroužků – do prvního vložíme 5 kuliček, do dalšího o 1 méně, dítě má následně určit kolik jich přijde do dalšího kroužku sestupně nebo naopak vzestupně.

- Výšky hladin – napustíme do sklenice vodu do určité výšky a dítě má natočit do druhé skleničky stejného tvaru stejné množství vody. Nebo natočíme do dvou stejných sklenic různé množství vody a dítě má určit, kde je více vody apod.

- Hry jako je domino, pexeso, apod.

7. Rozvoj grafomotoriky

Jak se zmiňuje Žáčková (2008), jedním z nejdůležitějších předpokladů pro zvládnutí psaní je rozvoj hrubé a jemné motoriky. Důležitými předpoklady je uvolnění ruky a vhodný úchop psacího náčiní. Také je dobré dbát na správný úchop psacího náčiní – zda dítě drží tužku volně mezi palcem a ukazovákem a podkládá ji prostředníčkem. Tužka má být uchopena 2 – 3 cm nad jejím hrotem.

- zpočátku jsou vhodné silnější tužky nebo pastelky (vše, co dobře „klouže“ po papíru)
- můžeme použít plastové násadky na tužku nebo tužky s trojúhelníkovým průřezem pro podpoření správného úchopu
- nácvik začínáme na velké plochy (balící papír, tabule)
- grafomotorické cviky provádíme napřed rukou „na zkoušku“ ve vzduchu, obtížnější pak provádíme překreslováním přes fólii.
- dobrý je také písek na podnose, do kterého dítě může trénovat znaky prstem

- Uvolňovací cviky na papír – motání klubíček, kruhy jako točící se kola, vlnovka jako vlnky na vodě, tečky jako zobání ptáčků (viz Příloha č. 7)

- Spojení bodů čarami – různým směrem – hromada prken
    - stejným směrem – hřeben, plot
    - zleva doprava – jízda autem, žebřík
      (viz Příloha č. 7)

- Dolní oblouk – zleva doprava: houpačka se houpe, miska, ptáček letí, …

- Horní oblouk – zleva doprava: duha, hory, skákání žáby,..

- Kruhy – sněhulák, let motýla okolo kytičky, stonožka (viz Příloha č. 7)

- Smyčky – pletení svetru, kouř

- Hadovky – list lípy

- Osmičky – let motýla, korálky (viz Příloha č. 7)

- Šikmé čáry – prší, stromy v lese

- Ovál – velikonoční vejce

- Trojúhelníky – pyramidy, střecha domu (viz Příloha č. 7)

- Obtahování tečkované čáry

- Spojování teček (viz Příloha č. 7)

- Vybarvování určitých tvarů určitou barvou (např. kolečka modrá, čtverečky žluté, apod.), po vybarvení vznikne obrázek (viz Příloha č. 7)

ZÁVĚR

V teoretické části práce jsem se pokusila nastínit šíři pojetí dané problematiky z hlediska vědeckého poznání z pohledu zúčastněných vědeckých disciplín, jako speciální pedagogika, vývojová psychologie, pediatrie apod., abych se pak soustředila na konkrétní záměr, jímž byla analýza stavu řešení odkladů školní docházky u vybraného souboru české populace dětí předškolního věku na území hlavního města České republiky. Pokud jde o tento záměr, použila jsem veškerou dostupnou odbornou literaturu a zdroje, na jejich základě jsem pak exaktně podpořila výzkumným šetřením některá předpokládaná tvrzení, které jsem formulovala do 4 hypotéz.

Z hlediska šíře této závažné problematiky jsem se proto zaměřila na ověření některých vybraných aspektů, které jsem pak dále formulovala v cílech výzkumného šetření, jimiž byla 1) analýza problematiky odkladů školní docházky vybraného souboru dětí předškolního věku z regionu hlavního města Prahy; 2) analýza výchovných a vzdělávacích strategií, které jsou následně cíleně uplatňovány u dětí s OŠD, jež po odložení nástupu povinné školní docházky pravděpodobně zůstávají ve stávajících předškolních zařízeních. A to především se zaměřením na způsoby kompenzace problémů, které dítěti bránily v zahájení povinné školní docházky v předepsaném věku.

Pro výzkum těchto dat jsem využila objektivní explorační metody, které jsou popsány v počátku empirické části práce a některé ilustrovány v Přílohách, konkrétně strukturované rozhovory s pedagogy závěrečných tříd vybraných předškolních zařízení a přípravných tříd ZŠ, analýzu etiologické a pedagogické dokumentace zkoumaných dětí s OŠD a analýzu výsledků činnosti a prací dětí s OŠD.

První hypotéza (A) byla formulována na základě předběžného záchytu informací z řad laické i odborné veřejnosti, že počet odkladů povinné školní docházky v posledních letech u českých předškolních dětí neúměrně stoupá. Jako velmi časté byly v této souvislosti zmiňovány dominující tendence a přání pouze rodičů dětí, kteří usilují o tzv.“prodloužení dětství dítěte“, upozorňují na to že je jejich dítě ještě „hravé“, naznačují určité úzkostné obavy, že škola bude pro jejich dítě „těžkým obdobím“, protože je (ještě) neobratné apod., jak sami argumentují. Zde by byl pravděpodobně velmi vhodný výzkum u rodičů dětí, které přicházejí do předškolního věku, který by mohl přinést nová demografická data o představách rodičů o poskytované úrovni vzdělávání v základních školách.

Jak vyplynulo z výzkumného šetření dané diplomové práce, tato hypotéza nebyla výzkumným šetřením potvrzena. Počet odkladů školní docházky u dětí ve věku 6 let v reprezentativním vzorku pražské populace předškoláků tedy dle toho nevzrůstá. Avšak z další analýzy výzkumných dat nelze přehlédnout, že zjištěný počet doporučených odkladů školní docházky nebyl v celkovém výzkumném souboru předškolních dětí zanedbatelný. Zjištěná necelá 10 % výskytovost OŠD tvoří poměrně početnou skupinu dětí s prognózou počátečních problémů při učení ve škole a v celkové školní úspěšnosti.

Druhou hypotézu (B) se rovněž na základě daného výzkumného šetření nepodařilo potvrdit. V celkovém počtu zkoumaných dětí s OŠD bylo zastoupení děvčat a chlapců téměř rovnocenné. Avšak z hlediska uváděných příčin OŠD, objevovaly se z genderového hlediska statisticky významné diferenciační rozdíly. A to zejména v těžce kolísajícím či nerovnoměrném vývoji dílčích funkcí u dítěte, v problémech ve vývoji řeči a řečových dovedností, a dále v problémech v oblasti sociální adaptace a seberegulace, statisticky velmi významně ve prospěch chlapců. Zde se opět nabízí nový podnět pro další výzkumné šetření z hlediska vývoje sociální komunikace a adaptace u dětské populace vzhledem k poměru dívek a chlapců, a dále zejména ve vztahu k prožívání úspěchu a neúspěchu při činnosti ve vztahu k sobě samotnému i ve vztahu k vnímání vrstevnických výkonových norem apod.

Oproti nepotvrzení předchozích 2 hypotéz, byla třetí hypotéza (C) potvrzena. V naprosté většině, téměř stoprocentně, bylo doporučování odkladu školní docházky dítěti prováděno příslušným školským diagnostickým a poradenským pracovištěm (PPP a SPC), ve spolupráci s rodiči. Lze tedy předpokládat, že respektování platných legislativních dokumentů, jimiž je Školský zákon s jeho prováděcími předpisy a vyhláškami, které tento postup přímo ukládají je adekvátní. V tomto směru je toto zjištění velmi pozitivní a je dokladem, že daná problematika je ze strany diagnostických a poradenských školských zařízení řešena na odpovídající odborné úrovni.

Při formulaci čtvrté hypotézy (D) jsem očekávala zcela jiný výsledek. Bylo pro mne osobně velkým překvapením, že se tato hypotéza nepotvrdila a dalo by se říci až vyvrátila. Z výzkumného šetření vyplynulo, že individuální plány vzdělávání a rozvoje byly vypracovány pouze u 1 třetiny zkoumaných dětských respondentů s OŠD. K pro mne značnému překvapení pak dokonce nebyl IVP v podsouboru zkoumaných dětí z běžných předškolních zařízení (mateřských škol) uveden u žádného dítěte s OŠD!

V tomto případě považuji za alarmující, že při zjištění poměrně závažného problému v určité vývojové etapě života dítěte, o němž bylo hovořeno výše, a k němuž se

musí vyjádřit mnoho odborníků, nevyplývá povinná či osobně motivovaná odborná iniciativa k vypracování systematické strategie a plánu uplatňování konkrétních metod prevence pozdějšího možného školního neúspěchu. U konkrétního dítěte s evidentním nálezem významným pro stanovení specifických vzdělávacích potřeb je to přeci velmi důležité.

Dané zjištění bylo motivem k stanovení dalších dílčích cílů, jímž byla analýza stavu a způsobu kompenzace zjištěných vývojových problémů z hlediska celkového zrání dítěte. Zaměřila jsem se tedy na analýzu některých metod možné prevence školní neúspěšnosti dětí ve škole či způsobů kompenzace důsledků specifických poruch učení.

Z výzkumného šetření, zaměřeného na analýzu pedagogické dokumentace dítěte s OŠD v předškolním zařízení pak vyplynulo při podrobnější analýze, že podle individuálních plánů rozvoje pracovali pouze pedagogové z mateřských škol zaměřených na logopedickou péči. Z řízených rozhovorů pak vyplynulo, že s pedagogové s dětmi s OŠD z výzkumného podsouboru dětí z ostatních předškolních zařízení pracovali víceméně dle vlastní individuální iniciativy, situačně, tedy náhodně. Nejčastěji, resp. téměř výlučně uváděli pouze cviky na grafomotoriku. K logopedickému a logoterapeutickému vedení pak děti individuálně přecházely do oddělených místností se specialistou. Žádný z dotazovaných respondentů (pedagogů) neuvedl užívání systematických či strukturovaných komplexních metod prevence dílčího oslabení školního výkonu a SPU.

V souvislosti s výše uvedeným zjištěním jsem se pokusila navrhnout určitý projekt speciální didaktické a relativně komplexní metody prevence event. školní neúspěšnosti dětí v počátcích plnění povinné školní docházky, který uvádím v závěru práce. Jde o soubor cviků a úloh, jež by mohl být užitečný jak pro pedagogy předškolních zařízení, tak pro pedagogy a metodiky speciálních tříd základních škol, a v neposlední řadě pro rodiče dětí, u nichž lze předpokládat určité problémy v souvislosti s učením ve škole. Obsahuje soubor jednotlivých cvičení a zároveň může být i inspirující pro samostatnou či individuální tvorbu dalších analogických úloh.

Domnívám se pak dále, že předložený soubor úloh může vhodně doplňovat zejména tvorbu a konstrukci individuálních vzdělávacích plánů a plánů rozvoje u dětí s podezřením na dílčí oslabení školního výkonu či některou ze specifických poruch učení.

Součástí tohoto projektu je i sada cvičení, některé z nich jsem sama vytvořila a využívala při své práci s dětmi v mateřské škole, a jež jsou uvedeny v Přílohách v závěru práce.

SHRNUTÍ

Hlavním záměrem diplomové práce byl rozbor problematiky odkladu školní docházky u dětí, které jsou povinné podle aktuálně platných legislativních předpisů v České republice v příslušném roce věku 6 let vstoupit do povinného proudu základního vzdělávání k plnění povinné školní docházky. Jak bylo uvedeno, na problematiku důvodů a příčin odkladů školní docházky existuje značné množství odborných názorů a postojů, které se často vzájemně doplňují, avšak v některých případech akcentují jen dílčí aspekty vývoje dítěte. A to zejména fyziologické, či vývojové, a méně přihlížejí ke komplexnímu chápání dítěte ve vztahu k širšímu sociálnímu prostředí v němž se vyvíjí, a které může značně tento vývoj ovlivňovat.

Diplomovou práci autorka rozdělila na dvě stěžejní části. V teoretické části se zaměřuje především na rozbor problematiky odkladu školní docházky u dětí z předškolních zařízení a přípravných tříd základních škol. Autorka podrobně rozebírá příčiny odkladu školní docházky, s nimiž se také pojí aspekty školní zralosti a připravenosti. Dále autorka rozebírá rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který je významným vodítkem pro danou problematiku. V závěru teoretické části autorka uvádí současné existující intervenční programy pro děti s doporučeným odkladem školní docházky.

Teoretická část práce je dále vodítkem pro část výzkumnou. Autorka se zde zaměřila na analýzu odkladů školní docházky vybraného souboru dětí v regionu hlavního města Prahy, dále na analýzu výchovných a vzdělávacích strategií, které jsou následně cíleně uplatňovány u dětí s OŠD, jež po odložení nástupu povinné školní docházky pravděpodobně zůstávají ve stávajících předškolních zařízeních. A to především se zaměřením na způsoby kompenzace problémů, které dítěti bránily v zahájení povinné školní docházky v předepsaném věku
V závěru praktické části práce autorka navrhla projekt či doporučení k vytvoření specifického předškolního výchovného a vzdělávacího programu pro děti s podezřením na dílčí oslabení školního výkonu (jako např. SPU, ADD, ADHD, apod.).

Součástí diplomové práce jsou mimo jiné přílohy s metodickým materiálem – různorodými úlohami, které mohou být dobrým inspiračním materiálem pro odborníky pracující s dětmi, které mají doporučený odklad školní docházky. Autorka některé sama vytvořila a aktivně využívala při práci vychovatelky v mateřské škole.

Seznam užitých zkratek:

ADHD sy. – Atention Deficit Hyperactivity Disorder

ADD sy. – Attention Deficit Disorder

CNS – centrální nervová soustava

DMO – dětská mozková obrna

KUMOT – motorické cvičení od Kuncové

KUPOZ – cvičení pozornosti od Kuncové

KUPREV – preventivní cvičení od Kuncové

MDS – metoda dobrého startu

MKN – mezinárodní klasifikace nemocí

MŠ – mateřská škola

OŠD – odklad školní docházky

PIP – přípravný intenzivní program pro předškoláky

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

PŠD – povinná školní docházka

SPU – specifické poruchy učení

SPC – speciálně pedagogické centrum

RVP – rámcový vzdělávací program

RVP PV – rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

RVP ZV - rámcový vzdělávací program

ZŠ – základní škola pro základní vzdělávání

Seznam použité literatury:

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M.: *Strategie vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.* Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4

DUJKOVÁ, L., GAJDOŠOVÁ, J.: *Začít spolu. Metodický průvodce pro předškolní vzdělávání.* Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-815-5

HELUS, Z.: *Psychologie školní úspěšnosti žáků.* Praha: SPN, 1979.

JANOVCOVÁ, S.: *rigorózní práce Analýza využití nápravné metody KUPOZ pro rozvoj pozornosti a soustředění u žáků mladšího školního věku s poruchou pozornosti*, Praha 2011

JIRÁSEK, J.: *Orientační test školní zralosti*. Psychodiagnostika 1970.

KLENKOVÁ, J.: *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9

KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B.: *Předškolní a primární pedagogika.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7

KOŤÁTKOVÁ, S.: *Dítě a mateřská škola*. Praha : Grada, 2008. ISBN 97880-2471-568-1

KUSÁKOVÁ, R.: *bakalářská práce Odklady školní docházky z pohledu učitelů mateřských škol*. Brno: Masarykova Univerzita, 2011.

KREJČÍŘOVÁ, D., ŘÍČAN, P.: *Dětská klinická psychologie.* Praha: Grada, 1997. 80-7169-512-2

KURIC, J.: *Ontogenetická psychologie*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1986.

KURIC, J.:*Ontogenetická psychologie*. Brno : Akademické nakladatelství CERM, 2001. ISBN 80-2141-844-3

LEVÍINE, P.: Bruininks - Oseretsky Test of Motor Proficiency (BOTMP), 1995.

LANGMEIER, J.- KREJČÍŘOVÁ, D.: *Vývojová psychologie.* Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9

MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I.: *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X

MEZINÁRODNÍ KLASIFIKACE NEMOCÍ A PŘIDRUŽENÝCH ZDRAVOTNÍCH PROBLÉMŮ. 10. revize, 2008.

PETROVSKIJ, A.: *Vývojová a pedagogická psychologie.* 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1977.

PIPEKOVÁ, J.*: Kapitoly ze speciální pedagogiky.* Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0

POKORNÁ, V.: Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9

VOKURKA, M., HUGO, J. a kol.: *Praktický slovník medicíny*. 5. vyd. Praha: Maxdorf, *1998*. ISBN 80-85800-81-0

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

PRŮCHA, J., MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8

PRŮCHA, J.: Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 2. vydání. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-977-1

PRŮCHA, J.: *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2

ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ D. a kol.: *Dětská klinická psychologie.* Praha: Grada, 1997. ISBN 80-7169-512-2

ŠVANCARA, J. et al,.: *Diagnostika psychického vývoje*. Praha : Avicenum, 1980.

TŘESOHLAVÁ, Z.: *Dříve než půjde do školy: Lehká mozková dysfunkce v předškolním věku.* Praha: Avicenum, zdravotnické nakladatelství, 1990. ISBN 80-201-0015-6

ÚZ : *Rodinné právo. Sociálně - právní ochrana dětí. Mezinárodněprávní ochrana dítěte. Ostrava: Sagit, 2006. ISBN 80-7208-598-0*

VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika předškolního věku.* Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007. 978-80-7372-213-5

VÁGNEROVÁ, M.: *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2008. 978-80-7367-414-4

VOKOUNOVÁ, M.: *Diplomová práce Přípravné třídy pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. PedF UK, 2007.*

VYHLÁŠKA MŠMT ČR č. 72/2005 Sb. : *O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.* Ke Školskému zákonu 561/2004 a její úprava č. 116/2011 Sb.

VYHLÁŠKA MŠMT ČR č. 73/2005 Sb. : *O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.* Ke Školskému zákonu 561/2004 a její úprava č. 147/2011 Sb.

ZÁKON č. 561/2004 Sb.: *O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.*
§ 16 zákona č. 561/2004 Sb., Školský zákon
§ 36 zákona č. 561/2004 Sb., Školský zákon

§ 37 zákona č. 561/2004 Sb., Školský zákon
§ 47 zákona č. 561/2004 Sb., Školský zákon

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

ŽÁČKOVÁ, H., JUČOVIČOVÁ, D.: *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole.* Praha: D & H, 2008. ISBN 978-80-903869-3-8

Internetové zdroje:

http://www.sbac.edu/~werned/DATA/RESEARCH/botmp%20and%20writing%20evaluation.pdf (vstup 12.9.2011)

http://www.sbscr.cz (vstup 12.9.2011)

http://vychovatelstvi-czv2008.wbs.cz/zvlastnosti/sk.zralost.obrtest.pdf (vstup 12.9.2011)

http://www.montessoritraining.net (vstup 12.9.2011)

http://www.montessori.cz/programy/predskolni-program-3-6-let/ (vstup 12.9.2011)

www.predskolaci.cz (vstup 12.9.2011)

www.kapesnicek.cz (vstup 12.9.2011)

http://www.help4adhd.org (12.11.2011)

http://www.chadd.org/ (12.11.2011)

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Pozorovací arch

Příloha č. 2: Řízený rozhovor s pedagogy nebo řediteli

Příloha č. 3: Analýza etiologické dokumentace

Příloha č. 4: Jiráskův Orientační test školní zralosti

Příloha č. 5: Školní vzdělávací programy přípravných tříd ZŠ

Příloha č. 6: Současně dostupné publikace pro práci s dětmi a dětské časopisy

Příloha č. 7: Obrázkový materiál