Karlova Univerzita

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

Přístup k diagnostice školní zralosti ve třech zemích Evropy

Approach to Diagnostics of School Readiness in the Three European Countries

Bc. Anna Kubíčková

Vedoucí práce: PhDr. Lenka Felcmanová, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Přístup k diagnostice školní zralosti ve třech zemích Evropy vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 12. 7. 2017

……..

podpis

Poděkování

Mé poděkování patří především PhDr. Lence Felcmanové, Ph.D. za odborné vedení, poskytování cenných rad, materiálů a kontaktů a za trpělivost a ochotu, kterou mi v průběhu zpracování mé diplomové práce věnovala. Dále bych chtěla poděkovat za odbodnou spolupráci svým českým i zahraničním kolegům, kteří mi věnovali svůj čas a poskytli mi cenné informace i osobní zkušenosti a názory týkající se školní zralosti. Těmito jsou Mgr. Jitka Pospíšilová, Mgr. Miluše Hutyrová, PhD., PhDr. Věra Neusar, PhDr. Anna Krontorádová, Mgr. Dana Vychytilová, Marcela Řezníčková, Eva Stundner, M.A., Helga Laaber, Ida Insam, Dr. Margaret Sutherland, Mr Richard Gawthrope a Gemma Pearce,

NÁZEV:

Přístup k diagnostice školní zralosti ve třech zemích Evropy

AUTOR:

Bc. Anna Kubíčková

KATEDRA

Katedra speciální pedagogiky

VEDOUCÍ PRÁCE:

PhDr. Lenka Felcmanová, Ph.D.

ABSTRAKT:

Diplomová práce srovnává přístupy k diagnostice školní zralosti v České republice, ve Spojeném království Velké Británie a Severního Irska a v Rakousku. V teoretické rovině vysvětluje pojem školní zralost, předkládá možné důsledky nedostatečné zralosti dítěte nastupujícího do prvního ročníku ZŠ a uvádí příklady diagnostických materiálů využívaných k hodnocení školní zralosti a připravenosti dítěte v České republice i v zahraničí. Práce popisuje specifika předškolního a počátku základního vzdělávání, blíže charakterizuje procesy při nástupu dítěte do základního vzdělávání a objasňuje způsob zapojení vzdělávacích autorit do diagnostiky školní zralosti ve třech zkoumaných zemích. Skrze výpovědi pedagogů a odborníků těchto tří zemí srovnává přístupy k diagnostice školní zralosti a nástupu dítěte do základního vzdělávání v praxi. Práce se také zabývá rozdílnými postupy při předávání dokumentů obsahujících informace o předškolním vývoji mezi mateřskými a základními školami, různorodostí vzdělávání v jednotlivých zemích Spojeného Království, současně probíhající vzdělávací reformou v Rakousku či diagnostikou školní zralosti dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

KLÍČOVÁ SLOVA

Školní zralost, školní připravenost, diagnostika, předškolní vzdělávání, nástup do základní školy, Česká republika, Spojené království Velké Británie a Severního Irska, Rakousko

TITLE:

Approach to Diagnostics of School Readiness in the Three European Countries

AUTHOR:

Anna Kubíčková

DEPARTMENT:

Department of Special Education

SUPERVISOR:

PhDr. Lenka Felcmanová, Ph.D.

ABSTRACT:

This thesis compares approaches to school readiness diagnostics in the Czech Republic, the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland and Austria. It explains the theoretical concept of school readiness, presents the possible consequences of inadequate readiness of a child enrolling in the first year of primary school, and gives examples of diagnostic materials used to evaluate school maturity and child readiness in the Czech Republic and abroad. This work describes the specifics of pre-school and early primary education, the processes of a child's entry into primary education and explains the involvement of educational authorities in the diagnostics of school readiness in the three studied countries. In practice, it compares the approaches to school readiness diagnostics and the entry of children into primary education through the testimonies of teachers and experts from these three countries. This thesis also deals with the different procedures for forwarding documents containing information on children's development from pre-school educational institutions to primary schools, the diversity of education in the UK, the current educational reform in Austria, and the school readiness diagnostics of children with special educational needs.

KEYWORDS

School readiness, diagnostics, pre-school education, entry into primary school, Czech Republic, the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland, Austria

Obsah

1 Úvod ... 8

2 Diagnostika školní zralosti v České republice ... 10

2.1 Vymezení pojmu školní zralost ... 10

2.1.1 Definice školní zralosti ... 10

2.1.2 Příčiny a důsledky školní nezralosti ... 15

2.1.3 Metody přípravy dítěte na vstup do základního vzdělávání ... 20

2.1.4 Mezinárodní pohled na školní zralost ... 22

2.2 Školní zralost v kontextu přechodu dítěte do základního vzdělávání ... 25

2.2.1 Legislativní zakotvení nástupu dítěte do základního vzdělávání ... 26

2.2.2 Příprava dítěte na přechod do základního vzdělávání v mateřských školách ... 27

2.2.3 Domácí příprava dítěte na nástup do základního vzdělávání ... 31

2.2.4 Zápis do prvního ročníku základní školy ... 33

2.3 Diagnostika školní zralosti ... 36

2.3.1 Určení školní zralosti dítěte bez speciálních vzdělávacích potřeb ... 37

2.3.2 Diagnostika školní zralosti dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ... 39

2.3.3 Diagnostika školní zralosti v české praxi ... 40

3 Přístup k diagnostice školní zralosti ve Spojeném království Velké Británie a Severního Irska ... 47

3.1 Legislativní zakotvení předškolního a základního vzdělávání ... 47

3.1.1 Anglie ... 51

3.1.2 Wales ... 52

3.1.3 Skotsko ... 53

3.1.4 Severní Irsko ... 54

3.2 Posuzování školní zralosti ... 56

3.2.1 Metody diagnostiky školní zralosti ... 58
3.2.2 Proces přechodu dítěte do základního vzdělávání ... 60
3.3 Praktické zkušenosti odborníku ... 61
4 Přístup k diagnostice školní zralosti v Rakousku ... 68
4.1 Legislativní zakotvení předškolního a základního vzdělávání v Rakousku ... 68
4.1.1 Přípravný stupeň vzdělávání a přechod z mateřské do základní školy ... 69
4.1.2 Probíhající reforma vzdělávání v Rakousku ... 70
4.2 Posuzování školní zralosti ... 72
4.2.1 Posouzení školní zralosti rodičem dítěte ... 72
4.2.2 Hodnocení školní zralosti učiteli ... 73
4.2.3 Určování školní zralosti řediteli škol a dalšími odborníky ... 74
4.3 Osobní zkušenosti a praktické informace získané výzkumem v Rakousku ... 75
5 Závěr ... 84
6 Seznam použitých informačních zdrojů ... 88
7 Seznam příloh ... 101

1 Úvod

Tato diplomová práce by měla přiblížit teoretické základy i praktické přístupy k diagnostice školní zralosti v Rakousku, ve Spojeném království Velké Británie a Severního Irska a v České republice. Téma diplomové práce Přístup k diagnostice školní zralosti ve třech zemích Evropy jsem si zvolila s ohledem na své časté pracovní pobyty v zahraničí a vlastní zájem o předškolní a základní vzdělávání v navštěvovaných zemích. Po dobu svého studia jsem měla možnost strávit několik měsíců ve Spojeném království (respektive ve Skotsku a v Anglii) i v Rakousku. Proto v diplomové práci srovnávám s Českou republikou právě tyto dvě země.

Diplomová práce popisuje období konce předškolního a počátku základního vzdělávání s důrazem na přístupy k diagnostice školní zralosti a specifika nástupu dětí do základního vzdělávání v České republice, ve Spojeném království Velké Británie a Severního Irska (dále jen Spojené království) a v Rakousku. Práce je členěna na tři oblasti, kterými jsou vzdělávání v České republice včetně teoretického zakotvení školní zralosti, vzdělávání ve Spojeném království a vzdělávání v Rakousku. Na konci každé z těchto kapitol jsou uvedeny názory a informace odborníků z praxe. Samotné srovnání přístupů k diagnostice školní zralosti a způsobu nástupu dětí do základního vzdělávání se nalézá v závěru diplomové práce.

Diplomová práce je vypracována formou kvalitativního výzkumu s využitím postupu konstantní komparace, při které není stanovena počáteční hypotéza, nýbrž dochází ke sběru a kategorizaci údajů a hledání společných a rozdílných charakteristik. V průběhu výzkumu jsou srovnávána data, je pomalu budována hypotéza a kategorizace dat probíhá, dokud výzkum nedospěje k uspokojivému vysvětlení jevů. Pro zajištění validity výzkumu jsou data v diplomové práci shromažďována několika různými metodami (Gavora, 2000).

Výzkum v České republice, Spojeném království a Rakousku je založen na studiu dokumentů, sběru dat z polostrukturovaných rozhovorů a získávání informací pomocí dotazníků s otevřenými otázkami. Informace o současných trendech i nedávné historii vzdělávání v těchto zemích jsem získávala převážně z úředních dokumentů v tištěné i elektronické podobě. K úředním dokumentům patří výroční zprávy, zákony, vyhlášky a jiné. Polostrukturovaný rozhovor, který jsem s ohledem na cíl diplomové práce zhodnotila jako nejvhodnější, má formu pečlivě formulovaných otevřených otázek, snižuje riziko

výrazného odchýlení od tématu a zároveň přináší možnost se od tématu v případě potřeby mírně odchýlit. Dotazník s otevřenými otázkami je pro respondenty, kteří jej mají vyplnit, poměrně časově nenáročný (Hendl, 2005). Vzhledem k časové vytíženosti některých mnou oslovených odborníků jsem v rámci úspory jejich času sestavila individuální dotazník, který mi pak skrze e-mailovou korespondenci vyplnili.

Přestože bylo často těžké navázat kontakt s časově velmi vytíženými odborníky v Česku i v zahraničí, získala jsem jejich cenné názory a zkušenosti z praxe ve všech třech zemích. Měla jsem tedy možnost porovnat nejen teoretickou rovinu vzdělávání udávanou zákony a vyhláškami, ale i nedocenitelný osobní přínos pedagogů základních a mateřských škol i dalších osob podílejících se na vzdělávání dětí.

Stěžejním cílem diplomové práce bylo zmapovat a porovnat, jak jednotlivé země přistupují k posuzování školní zralosti dítěte. Zjistit, kdo provádí diagnostiku školní zralosti a jaké materiály jsou k diagnostice využívány, dále pak kdo rozhoduje o případném odkladu nástupu dítěte do základního vzdělávání, jak připravuje mateřská škola dítě na přestup do základního vzdělávání a jak tento přestup probíhá.

Vzhledem k velké zaměstnanosti a dlouhým čekacím lhůtám pedagogicko-psychologických poraden v České republice by práce mohla přinést inspiraci k nové organizaci posuzování školní zralosti, vzbudit větší důvěru v kompetence učitelů mateřských a základních škol, poukázat na důležitost kvalitní spolupráce mezi mateřskými školami, základními školami a rodiči při přechodu dětí do základního vzdělávání a doporučit rodičům při předškolní vzdělávání dítěte využít služeb vhodné mateřské školy, či uplatňovat pečlivou a svědomitou přípravu dítěte v domácím vzdělávání.

2 Diagnostika školní zralosti v České republice

Dítě v předškolním věku prochází bouřlivým vývojem ve všech oblastech. Roste, rozvíjí se jeho motorika i všechny mozkové činnosti. Předškolní věk je obdobím velice citlivým pro dětskou psychiku. Můžeme pozorovat velké rozdíly mezi dětmi, kterým se rodiče aktivně věnují a podporují jejich psychomotorický vývoj, a dětmi, kterým se takového zacházení nedostává. Z batolete se v krátkém předškolním období stává dítě připravené na vysoké nároky školní docházky (Allen, Marotz, 2002).

2.1 Vymezení pojmu školní zralost

Problém školní zralosti dítěte není ojedinělým momentem, nýbrž kontinuálním procesem koordinace vývoje dítěte a požadavků pedagoga. Pojem školní zralost se netýká jen roviny biologické, ale obsahuje také zralost rozumovou, citovou a sociální. Takové zralosti může dítě dosáhnout při maturaci centrální mozkové soustavy současně se stimulujícím prostředím. Tento pohled podporuje možnost nadále uplatňovat vžitý termín školní zralost, který je i přes snahy některých odborníků nahradit jej termínem školní připravenost, stále hojně užívaný a není neznámý rodičům i širší veřejnosti (Langmeier, Krejčířová, 2006).

2.1.1 Definice školní zralosti

V České republice nastupuje dítě do základní školy běžně v šestém až sedmém roce věku, kdy dochází k vývojovým změnám, které jsou důležité pro zvládnutí role školáka. Věkové kritérium však není jediné, které zvažujeme při nástupu dítěte do vzdělávací instituce. Odborníci hovoří o připravenosti na školu nebo také školní způsobilosti. V pojmu je obsažena jak školní zralost dítěte, tak jeho připravenost, jež je výsledkem výchovných vlivů v rodině, případně v předškolních zařízeních (Svoboda, 2009). Mezi důležité aspekty, které lze přisuzovat školní připravenosti, patří sebevědomí dítěte, jeho zvídavost, schopnost

jednat s určitým cílem, sebeovládání, schopnost pracovat s ostatními, schopnost komunikovat a spolupracovat s ostatními (Bednářová, Šmardová, 2010). Při zjišťování školní zralosti se zajímáme také o oblast sociálních zkušeností, například verbální připravenost či zvládání norem chování, ale i motorickou a grafomotorickou oblast při záměrných a nezáměrných činnostech. Školní zralost pak zahrnuje vnitřní vývojové předpoklady vztahující se k funkcím závislým na zrání (Otevřelová, 2016).

Školní zralost obsahuje psychickou, fyzickou, pracovní, sociální i emocionální úroveň dítěte a je závislá na zrání organismu, a to především centrální nervové soustavy (dále CNS). Školní zralost se diagnostikuje za účelem určit, zda dané dítě zvládne přechod do základní školy (dále ZŠ) a tím i do nové životní role školáka se všemi specifiky a úkoly, které obnáší (Vágnerová, 2000). Předškolní instituce mají za úkol připravit dítě na přechod do ZŠ s využitím edukačních aktivit rozvíjejících motoriku, kognici, samostatnost i práci v kolektivu a také vybavit dítě základními znalostmi o okolním světě. Školní zralost se v případě pochybnosti zjišťuje speciálním vyšetřením nebo orientačně u příležitosti zápisu do první třídy. Při zjištění nedostatečné školní zralosti je pak možné odložit docházku dítěte do ZŠ o jeden kalendářní rok a dále navštěvovat mateřskou školu nebo přípravný ročník ZŠ, pokud jej daná škola zřizuje (Kolář, 2012).

Pro dítě při nástupu do školy optimálně platí, že už si osvojilo znalosti a návyky, které se od něho očekávají, má dostatečně rozvinutou aktivní pozornost, přiměřeně vyvinuté intelektové schopnosti a je dostatečně motivováno k soustavnému učení ve škole. Langmeier a Krejčířová (2006) shrnují rozvoj předpokladů pro úspěšný začátek školní docházky do tří oblastí. Dítě musí dosáhnout biologické zralosti předpokládané pro vstup do školy, které dosáhne přibližně v období 6 let věku. Kromě biologické zralosti značně ovlivňuje začátek vzdělávání v ZŠ také vliv prostředí a výchovy. Dítě tedy musí být dostatečně způsobilé pro školní práci neboli vybaveno schopnostmi, znalostmi a dovednostmi, nutnými pro úspěšnou práci ve škole. V neposlední řadě musí být dítě připraveno na školní práci, kdy se některých činností pasivně účastní, a nemůže jejich průběh ovládat.

Díky zrání CNS a celého dětského organismu se mění celková reaktivita dítěte, zlepšují se jeho regulační kompetence, dítě je emočně stabilnější a odolnější vůči zátěži a má možnost se lépe adaptovat na školní režim. Dítě lépe reguluje pozornost a díky tomu může dosáhnout lepších výkonů ve škole. Při nástupu do školy by již mělo dítě opustit fázi

prelogického myšlení a přejít do fáze, kdy se jeho myšlení řídí zákony logiky a respektuje vlastnosti poznávané reality, díky čemuž tomu je pro dítě výuka srozumitelnější a atraktivnější (Vágnerová, 2012)

Je důležité sledovat, zda vývoj dítěte probíhá v odpovídajícím věkovém období, případně zda je vývoj jedné, více nebo všech oblastí opožděný, nedokonalý nebo zda se nedostatečný vývoj některých schopností kombinuje s dalšími faktory. Bednářová a Šmardová (2010) uvádějí mezi oblastmi posuzování školní zralosti tělesný (somatický) vývoj, úroveň vyspělosti poznávacích (kognitivních) funkcí, úroveň práceschopnosti (pracovní předpoklady, návyky) a úroveň zralosti osobnosti (emocionálně-sociální).

V předškolním věku se rozvíjí oblast motorické i senzorické koordinace, manuální zručnost a lateralizace ruky. Motorická obratnost může ovlivňovat sociální začlenění dítěte do školy a jeho výkon při manuálně náročnějších úkolech, jako je kresba nebo nácvik psaní. Nešikovnost a nemotornost dítěte při nástupu do ZŠ by mohla zapříčinit nižší sociální status mezi vrstevníky (Vágnerová, 2012). Tělesný (somatický) vývoj není prvořadým ukazatelem zralosti, ale měl by být brán v úvahu. Jeho posouzení je v kompetenci lékaře, který může dát rodičům při posuzování podnět k podrobnějšímu psychologickému či jinému vyšetření. Faktory ovlivňující školní zralost mohou být některá chronická onemocnění, somatické vady nebo malý vzrůst zejména v kombinaci s neobratností a bojácností. Dále je také nutné zvážit zahájení základního vzdělávání dětmi se závažnějšími rizikovými faktory v těhotenství a výrazně nízkou porodní hmotností. Takové komplikace mohou vést k problémům ve vývoji motoriky, řeči, aktivity a pozornosti, které by mohly vyústit až v poruchy učení (Bednářová, Šmardová, 2010).

Vývoj poznávacích (kognitivních) funkcí můžeme rozdělit na několik dílčích schopností. První ze schopností jsou vizuomotorika a grafomotorika, jejichž dobrý rozvoj je podkladem především pro psaní. Tuto oblast můžeme u dítě rozvíjet při nácviku oblékání, stolování, osobní hygieny, pomáhání v domácnosti, hraním si se stavebnicemi, korálky a podobnými hračkami, při kresbě nebo při práci s grafomotorickými listy. Na vývoj řeči, jakožto další z kognitivních schopností, je ve škole kladen poměrně velký důraz. V předškolním období by si měl rodič najít čas na povídání si s dítětem, čtení, vyprávění, zpívání, nácvik básniček a písniček a trpělivě odpovídat na dotazy dítěte. Vývoji řeči dítěte také neprospívá dlouhé trávení času u televize nebo počítače (Bednářová, Šmardová, 2010).

Vágnerová (2012) uvádí, že úroveň jazykových kompetencí a schopnost jejich využívání v komunikaci se odvíjí do značné míry od rodinného zázemí. Pokud jsou rodiče pro dítě kvalitním jazykovým vzorem a podporují dítě ve vyprávění a komunikaci, prospívá tento přístup jazykovému vývoji, zlepšuje vyjadřovací schopnosti a rozšiřuje slovní zásobu dítěte.

Kognitivní schopnost sluchového vnímání je podle Bednářové a Šmardové (2010) úzce spojena s vývojem řeči a ovlivňuje osvojování čtení, psaní a zapamatování si. Dítě můžeme učit naslouchat příběhům a pohádkám, hrát hry na lokalizaci zvuku, určení zdroje zvuku, rozeznávání zvuků z prostředí a rozvíjet vnímání rytmu. Vágnerová (2012) dodává, že mezi pátým a sedmým rokem dozrává schopnost dítěte rozlišovat zvukovou podobu řeči neboli fonematická senzitivita. Dítě musí pochopit, že se slova skládají z různě znějících hlásek a slabik neboli dosáhnout fonologického povědomí. Různě znějící hlásky a slabiky by mělo dítě na počátku školní docházky lépe rozlišovat díky rozvoji fonologické diferenciace a mělo by vnímat časové posloupnosti sluchových podnětů pod vlivem rozvoje fonologické sekvenční percepce.

Schopnost zrakového vnímání ovlivňuje rozvoj řeči, myšlení, vizuomotorickou koordinaci, prostorovou orientaci i základní matematické představy. V předškolním věku můžeme dítě učit rozeznávání barev a jejich odstínů, vyhledávání známého předmětu na obrázku, vyhledávání tvaru podle předlohy, rozlišování odlišných obrázků mezi ostatními (odlišná velikost, detail, tvar…), přiřazování obrysů ke stínu, hledání rozdílů ve dvou komplexnějších obrázcích, dokreslování chybějících částí obrázku a hrát s dítětem známé hry jako jsou pexeso, mozaiky, puzzle či zapamatování viděného (Bednářová, Šmardová, 2010). V oblasti zrakové percepce je pro nástup do ZŠ důležité zlepšení schopnosti ovládat akomodaci oční čočky, aby dítě mohlo snadněji zaostřit na blízko a nebyla pro něj tak namáhavá práce s malými písmeny či drobnými obrázky. Současně by měla vyzrávat také schopnost dítěte rozlišit a identifikovat tvary bez ohledu na jejich polohu či pozadí nebo rozlišit detaily složitějších obrazců. Vyzrává také schopnost vizuální diferenciace a vizuální sekvenční percepce, která umožňuje dítěti správně vnímat pořadí, stejně jako koordinace očních pohybů a senzomotorická koordinace pohybů ruky a oka (Vágnerová, 2012).

Další kognitivní schopností, kterou je podle Bednářové a Šmardové (2010) důležité sledovat, je schopnost vnímání prostoru, která ovlivňuje čtení, psaní, matematiku, geometrii, orientaci v mapách a notových zápisech, tělesnou výchovu i rukodělné činnosti. Vnímání

prostoru lze rozvíjet především ukazováním a pojmenováváním při každodenních činnostech. Dítě by se mělo naučit nejen základní směry a ukázání polohy na svém těle, ale také by mělo chápat a používat pojmy jako jsou *do, na, v, pod, vedle, hned, před, vysoko, blízko, první* či *poslední*. Vnímání času je důležitou kognitivní schopností pro chápání časové posloupnosti a posloupnosti úkonů, jako jsou například jednotlivé kroky při sebeobsluze či odhad času a rozvržení sil při plnění úkolů. Je dobré vést dítě k orientaci v obvyklé době a dnech pro různé činnosti. Například upozorňovat dítě, že čištění zubů probíhá ráno a večer, že navštěvuje kroužek každé pondělí a učit ho rozlišovat víkendy od všedních dnů, všímat si přírodních cyklů a činností typických pro určitá roční období a užívat pojmů *nejdříve, před tím, nakonec, včera*. Na další kognitivní schopnosti základních matematických představ se podílí mnoho dovedností a dalších schopností, které jsou základem tzv. předčíselných představ. Patří mezi ně motorika, řeč, zrakové, sluchové, hmatové, prostorové a časové vnímání. Dítě by si mělo postupně osvojit porovnávání, třídění podle druhu, barvy, velikosti a posléze i podle dvou a více kritérií, určování, co nepatří do skupiny prvků a řazení podle velikosti či podle množství. V předškolním věku by mělo dítě chápat množství alespoň do šesti prvků a uvědomovat si, že počet není závislý na kvalitě, jako je například velikost nebo barva.

Další oblastí dětského vývoje, kterou sledujeme v souvislosti se školní zralostí je práceschopnost, jež je podmíněna zralostí CNS a souvisí jak se zralostí osobnosti dítěte, tak s jeho výchovou. Zde je důležitá záměrná koncentrace pozornosti dítěte na danou činnost, chuť poznávat, zodpovědnost a přiměřená míra samostatnosti při přechodu mezi činnostmi. Dítě by mělo být vedeno k respektování pravidel, samostatnosti, vykonávání drobných povinností a plnění zábavných úkolů. Poslední zmiňovanou oblastí školní zralosti je pak samotná osobnost dítěte. Dítě by mělo být s nástupem do školy odolné vůči frustraci, emocionálně stabilní, sociálně vyspělé, schopné zvládat odloučení od rodiny i práci v kolektivu a respektovat pravidla slušného chování. V kontinuálním procesu vývoje osobnosti dítěte jsou důležité pozitivní vztahy v rodině, dostatek pozornosti věnované dítěti, podporování kamarádských vztahů mezi vrstevníky dítěte, setkávání se s lidmi různého věku, radost ze společných činností a vedení dítěte k tomu, aby se dokázalo na situace podívat i „očima toho druhého“ (Bednářová, Šmardová, 2010).

Langmeier a Krejčířová (2006) uvádějí, že školní zralosti je somato-psycho-sociální stav vývoje dítěte po úspěšném dovršení útlého a předškolního dětství. Dítě již disponuje přiměřenými fyzickými a psychickými dispozicemi ke zvládnutí běžných školních výkonů s pocitem štěstí. Tento stav je pak dobrým předpokladem pro budoucí úspěšný školní výkon a sociální zařazení. Způsobilost dítěte ke zvládání školních nároků by však neměla být chápána jednostranně jen z hlediska dítěte. Je potřeba zvážit pro jaké úkoly, nároky, metody či situace má být dítě ve škole připraveno. Otázka zralosti se tak mimo dítěte týká také individualizace metod či obsahu vzdělávání.

Velmi důležitou roli při diagnostice školní zralosti a následné intervenci hraje respektování posloupnosti i časovosti dětského vývoje. Posloupnost vývoje označuje postupnou návaznost v osvojování schopností a dovedností od snadnějších po obtížnější a od jednodušších po složitější. Stejně tak musíme postupovat při reedukaci či rehabilitaci, kdy musíme nastavit obtížnost úkolů adekvátně ke stupni vývoje dítěte v dané oblasti. Pokud zvolíme příliš jednoduché úkoly, nebude mít dítě dostatečnou motivaci k práci. U příliš náročných úkolů pak bude opakovaně selhávat a nebude zažívat potřebný pocit úspěchu. V optimálním případě tedy dítě stimulujeme úkoly s obtížností, která odpovídá jeho vývoji a k další fázi přejdeme teprve, když si dítě schopnost či dovednost v dané obtížnosti plně osvojí. Časovost vývoje dítěte znamená, že každá schopnost nebo dovednost dozrává v určitém věkovém rozmezí. V závislosti na rozdílných reakcích dítěte na podněty, jeho zkušenostech, dovednostech, vědomostech a odlišném prostředí můžeme nalézt značné rozdíly ve vyzrávání jednotlivých oblastí dítěte. Vzhledem k individuálnímu vývoji každého dítěte nemůžeme časovost striktně dodržovat, ale zároveň bychom měli věkové limity sledovat, abychom nepromeškali vhodný čas na stimulaci, reedukaci či rehabilitaci (Bednářová, Šmardová, 2015).

2.1.2 Příčiny a důsledky školní nezralosti

Vstup do školy klade na dítě velké nároky a přináší nové situace, ve kterých se dítě musí naučit orientovat. Dítě musí poslouchat učitele, soustředit se a plnit zadané úkoly. Pokud dítě není na takovou změnu připraveno, může začít vykazovat známky

nepřizpůsobení ve škole i v domácím prostředí. Můžeme sledovat, že dítě například nevydrží sedět v lavici, neustále si s něčím hraje, ruší v hodinách, nechce ráno vstávat, ze školy chodí unavené, nebo zažívá ranní pocity na zvracení, bolesti břicha či hlavy. Pokud se situace nezačne včas řešit, uzavírá se bludný kruh. S postupem do vyšších ročníků přestává dítě na školu stačit a snižuje se jeho sebehodnocení (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Bednářová a Šmardová (2010) uvádí, že odklad nástupu do základního vzdělávání by měli rodiče a odborníci zvažovat u dětí s významným opožděním kognitivního vývoje, s pomalejším nebo nevyrovnaným kognitivním vývojem, s výraznější nezralostí v některé z dílčích oblastí kognitivního vývoje, u dětí nezralých v oblasti práceschopnosti nebo v oblasti emociálně-sociální a u dětí zdravotně oslabených nebo chronicky nemocných. Je však třeba zvážit i další faktory jako je například životní situace dítěte. Pokud dítě čelí těžké životní situaci, jakou může být odchod jednoho z rodičů, bouřlivé rozvodové řízení, úmrtí blízkého člověka, přestěhování se, změna jazykového prostředí nebo jakékoliv trauma, se kterým se dítě nedokáže v krátkém časovém horizontu vyrovnat, pak by tato situace mohla výrazně negativně ovlivnit přechod dítěte do základního vzdělávání. Některé děti nepotřebují speciální podporu a stačí pouze čas na přirozené vyzrání, jiné děti však potřebují podporu v rozvoji nevyzrálých nebo oslabených oblastí. Na podpoře nevyzrálých oblastí dítěte by se měla podílet rodina, případně může MŠ, ZŠ, PPP nebo SPC nabídnout individuální či skupinovou speciální péči nebo mohou rodiče využít přípravný ročník při ZŠ (Bednářová, Šmardová, 2010).

Nezralost dítěte pro školu může mít několik příčin. Ty však nepůsobí izolovaně, ale obvykle se navzájem kombinují. Jedná se o nedostatky ve výchovném prostředí a působení, nedostatky v somatickém vývoji, neurotický povahový vývoj, rané poškození CNS či podprůměrný intelekt až mentální retardace. Kombinují se zde faktory organické s nedostatečně podnětnou výchovou. Slabé výsledky ve škole tedy nemusí nutně znamenat, že je dítě pro školu nezralé. Pokud jsou slabé školní výsledky způsobeny výchovnými faktory působícími na dítě, lze tyto nedostatky záměrnými postupy odstranit či výrazně snížit (Svoboda, 2009).

Jak se projevuje nevyzrálost v jednotlivých oblastech vývoje dítěte a jaké jsou důsledky oslabení některé z oblastí školní zralosti, popisují Bednářová a Šmardová (2010). Nevyzrálost jemné motoriky se v předškolním věku projevuje v kresbě kostrbatou linií,

nerovnoměrnou čárou a všeobecně kresba odpovídá po formální i obsahové stránce dítěti mladšího věku. Dítě je méně obratné v sebeobsluze a každodenních činnostech a často nevyhledává činnosti vyžadující obratnost a koordinaci jemných pohybů. Pokud dítě nastoupí do základní školy nedostatečně vyzrálé v této oblasti, jako důsledek si může hůře osvojovat tvary písmen, mít neplynulé tahy při psaní, zvýšeně tlačit na podložku, mít nerovnoměrnou velikost písma či jeho sklon, psát pomaleji než ostatní děti, obtížně číst vlastní zápisy a více chybovat při psaní. Nevyzrálost řečové oblasti se u dětí v předškolním věku může projevovat nezájmem o komunikaci, obtížemi v porozumění řeči, menší slovní zásobou, výraznými rozdíly mezi aktivní a pasivní slovní zásobou, neobratností v artikulaci a obtížemi v pamatování si básniček a krátkých textů. Ve školním věku pak může být důsledkem nezralosti řeči přetrvávání nesprávné výslovnosti a nedostatečné fonematické uvědomování, což negativně ovlivňuje schopnost čtení a psaní. Dítě si může hůře pamatovat verbálně předávané informace, mít menší slovní zásobu a verbální obratnost, snížené porozumění a chápání řeči či textu, snížený jazykový cit a menší mluvní apetit. V předškolním i školním věku se může nezralost sluchového vnímání a paměti projevovat nezájmem o čtené pohádky, příběhy a vyprávění, potížemi v naslouchání instrukcím a výkladům, v obtížném vyslovování, v poznávání známých zvuků a rozlišování obdobných zvuků či ve ztíženém určování rýmů a vytleskávání slabik. Ve školním věku se pak mohou důsledky nezralosti sluchového vnímání a paměti také projevovat chybováním při psaní i čtení v měkčení a délkách, obtížným rozlišováním hranic slov, komolením slov, záměnami znělých a neznělých souhlásek a sykavek, zvýšeným počtem gramatických chyb při psaní, potížemi při spojování písmen a slabik do slov a vytvářením náhradních technik čtení. Nezralost zrakového vnímání a paměti se v předškolním i školním věku projevuje zrcadlením písmen, nezájmem o stavebnice, skládanky, puzzle či obrázky, potížemi s překreslováním nebo obkreslováním obrázků a považováním podobných předmětů za shodné. Ve školním věku se pak může projevit jako důsledek vizuálního deficitu pomalejší osvojování písmen, záměny písmen lišících se detailem, obtížné rozlišování horno-dolního a pravo-levého postavení písmen a číslic, pomalejší čtení se zvýšenou chybovostí, obtíže v matematice a práci s mapou, přeskakování či opakování řádků nebo částí slov v textu, inverze pořadí písmen, obtíže v udržení pozornosti na čtený text i obtíže v aritmetice a geometrii. Pokud dítě nemá dostatečně vyvinuté vnímání prostoru, může se nezralost

v předškolním věku projevovat obtížnějším nabýváním pohybových dovedností, ztíženým osvojováním pojmů označujících prostorové uspořádání. Nezralost ovlivňuje kreslení, hry s mozaikami, sebeobsluhu i samostatnost. Následky ve školním věku pak mohou být ztížená orientace v prostoru i v textu, inverze pořadí písmen a číslic v textu, potíže ve sportu i při manipulaci s předměty. Nevyzrálé vnímání času se může v předškolním věku projevovat těžším porozuměním pojmům *první* a *poslední* či špatným chápáním posloupnosti úkolů a pojmů označujících časové úseky. Ve školním věku jsou pak důsledkem záměny pořadí nebo vynechávání písmen a číslic, ztížené předjímání následného děje, horší orientace v hodinách a minutách, chybovost v pořadí úkonů, obtíže při nácviku určování dnů v týdnu a ročních období, ztížené osvojování abecedy či násobilky a obtíže při hospodaření s časem při učení. Nevyzrálost základních matematických schopností se v předškolním věku projevuje ztíženým chápáním pojmů *stejně* a *méně*, obtížnějším osvojováním číselné řady, nepřesným určováním počtu předmětů nebo může přetrvávat nutnost odpočítávat předměty s pomocí prstů. Jako následek můžeme ve školním věku pozorovat potíže především v chápání přirozeného čísla, v orientaci na číselné ose, zápisu a čtení čísel, v provádění základních číselných operací a nesnáze mohou ústit až k obtížím v abstraktním myšlení. Nevyzrálé sociální dovednosti se mohou v předškolním věku projevovat stejně jako ve školním věku potížemi v navazování kontaktů, v adaptaci na nové prostředí, dítě může mít projevy sociálně maladaptivního chování, snížené sebeovládání a potíže v neverbální komunikaci. Děti s oslabenými sociálními dovednostmi mohou v pozdějším věku prožívat nechuť chodit do školy, mohou se stát obětmi šikany, případně mohou zažívat psychosomatické obtíže. Nevyzrálá oblast práceschopnosti se může u předškolních dětí projevovat výrazným rozdílem mezi spontánní a záměrnou koncentrací pozornosti, odmítáním činností pracovního typu, nesamostatností při práci, neschopností pracovat v kolektivu, zbrklostí či pasivitou při práci, nepozorností a nestálostí při hře nebo dítě nedokáže pracovat relativně klidně po delší dobu. Podobné obtíže se pak projevují i ve školním věku, kdy dítě může vyrušovat v hodinách, pracovat nesystematicky a rychle ztrácet motivaci k práci. Pokud je dítě nedostatečně vyzrálé v oblasti sebeobsluhy a samostatnosti, můžeme v předškolním období pozorovat obtíže neúměrné věku při stolování, oblékání i osobní hygieně. Při zahájení školní docházky pak dítě může vyžadovat pomoc od druhých,

zažívat pocity bezradnosti či méněcennosti, mít pocit, že nezvládá běžné situace v šatně nebo v jídelně a může se bát upozornit na potřebu toalety (Bednářová, Šmardová 2010).

Vágnerová (2005) uvádí, že nezralost či nepřipravenost dítěte v různých oblastech vývoje může zapříčinit školní selhání po nástupu dítěte do základního vzdělávání. Pokud dítě nezvládá zátěž povinnosti pracovat dostatečně dlouho a intenzivně, pak se brzy unaví a nesoustředí se přiměřeně na školní práci. Důsledkem pak bývá horší hodnocení, než odpovídá předpokladům dítěte. Pokud dítě nemá dostatečné specifické zkušenosti nebo je jeho vývoj nepřiměřený, pak nemusí mít osvojeny potřebné předpoklady k počáteční výuce v oblasti trivia, které se mohou projevit v oblasti percepce a komplikovat výuku čtení a psaní. Pokud dítě setrvává na úrovni prelogického uvažování ovlivňovaného egocentrickým pohledem a nedokáže uvažovat konkrétním logickým způsobem, pak bude hodnotit skutečnost pouze vlastním pohledem a nebude vnímat znaky, které nejsou na první pohled zřejmé a nápadné. Pro výuku a zvládnutí adaptace na školní prostředí by mělo mít dítě dostatečné verbální předpoklady. Pokud dítě nerozumí sdělení učitele a nedokáže se adekvátně vyjádřit, pak nemůže rozumět výkladu nové látky a dostatečně komunikovat s vyučujícím i žáky.

Další důležitou oblastí školní zralosti je motivovanost k učení. Pokud se dítě nechce učit a nedokáže v sobě nalézt potřebnou motivační sílu, pak pro něj bude role školáka velkou zátěží. Motivace také souvisí se způsobem uvažování dítěte, které by se mělo přesunout z egocentrického nazírání světa na úroveň logických pojmů, kdy bude schopné odstupu a dovede přijmout povinnost jako obecně nadřazený motiv. Dítě by mělo chápat povinnosti spojené s rolí školáka a chovat se ve škole tak, jak jeho nové postavení vyžaduje. Dítě také musí přijmout roli učitele jako autority a pozice svých spolužáků. K tomu, aby dítě přijalo roli školáka, musí být na dobré úrovni socializačního vývoje a být schopno vzdát se výjimečného postavení, které má v rodině. Pokud nedochází ke kumulaci rizikových faktorů, či pokud jsou problémy jen přechodného vývojového charakteru, pak nemusí vést k zásadnějším potížím a je možné tyto faktory zvládnout citlivým přístupem učitele a poskytnutím dostatečného času na adaptaci (Vágnerová, 2005).

Zralé děti s podporou rodiny většinou přechod do školy zvládají dobře, ale u nezralého dítěte se mohou objevit problémy neboli příznaky maladaptace. Jedná se například o nesoustředěnost, nepřizpůsobení se autoritě, impulsy k hraní, mluvení a pohybu,

nezvládnutí tempa třídy, narušení duševní rovnováhy či psychosomatické obtíže. Dítě může být ve škole napjaté, úzkostné, neklidné, snadno se rozplakat, ztrácet motivaci a mohou se projevit tiky, bolest hlavy, bolesti břicha, pocity na zvracení, špatný spánek či odmítání jídla. Proto je u některých dětí vhodné zvažovat případný odklad školní docházky a mimo jiné podrobně vyšetřit školní zralost (Bednářová, Šmardová, 2010).

2.1.3 Metody přípravy dítěte na vstup do základního vzdělávání

Příprava dítěte na vstup do ZŠ může probíhat v mateřské škole i doma. Pro oba účely je vhodné využít některé z dostupných materiálů určených k přípravě dětí na zvládnutí nároků základních škol. Mezi nejznámější metody patří Metoda dobrého startu, Metodika rozvoje grafomotoriky a počátečního psaní, Grafomotorika pro děti předškolního věku, Nebojte se psaní, Maxík, HYPO – Prevence specifických poruch učení v předškolním a raném školním věku, KUPREV, Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina či Metoda instrumentálního obohacování profesora R. Feuersteina. Metoda dobrého startu autorky They Burnetové je u nás dostupná v polské modifikaci PhDr. Jany Swierkoszové a vzhledem k její administraci ve skupinkách je vhodná k využívání v mateřských školách. Zaměřuje se na jazykové dovednosti, pravolevou a prostorovou orientaci, prohloubení pozornosti a koncentrace, zdokonalení úchopu pera, uvolnění ruky a podobně. Metodika rozvoje grafomotoriky a počátečního čtení autorky Jaroslavy Svobodové je zaměřena na jemnou motoriku ruky, grafomotoriku a analýzu grafomotorické činnosti. Grafomotoriku pro děti předškolního věku autorky Antje C. Looseové lze v České republice zakoupit jako knihu grafomotorických listů s motivačními příběhy a cvičeními pro rozvoj představivosti a psaní. Program Nebojte se psaní PaeDr. Yvety Heyrovské je zaměřen na odstraňování grafomotorických obtíží a prevenci poruch psaní u dětí předškolního a školního věku. Stimulační program Maxík autorky Mgr. Pavly Bubeníčkové je určen dětem v předškolním věku a dětem s odloženou školní docházkou a jeho cílem je změna podmínek tak, aby v nových podmínkách mohlo dítě podávat lepší výkon. Program posiluje motorickou, grafomotorickou a percepční složku dětského vývoje. HYPO prevence specifických poruch učení autorky PhDr. et Mgr. Zdeňky Michalové Ph.D. stimuluje percepčně kognitivní funkce

a posiluje pozornost u dětí od 5 do 8 let. Program lze využít individuálně či ve skupinkách a rozvíjí pozornost, paměť, myšlení, řeč, početní představy, zrakové, sluchové a prostorové vnímání, vizuomotorickou koordinaci, vytváření pracovních návyků a spolupráci mezi dítětem, učitelem a rodiči. Preventivní program KUPREV PhDr. Pavly Kuncové je zaměřen na orientaci dítěte ve světě a také podporuje rodiče ve větší jistotě při vedení jejich dítěte. Program by měl umožnit dítěti klidný a bezproblémový nástup do školy a rozvíjí orientaci dítěte v čase, prostoru, vlastní osobě a sociálním prostředí. Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina rozvíjí především fonematické uvědomování neboli sluchovou analýzu, syntézu a uvědomování si hláskové struktury slova u dětí v předškolním a mladším školním věku. Metoda instrumentálního obohacování profesora R. Feuersteina je zaměřena na rozvoj myšlení, rozumových a jazykových schopností a dovednosti dítěte učit se. Děti si o předkládaných úkolech povídají, přemýšlí nad nimi a učí se klást otázky. (Otevřelová, 2016).

Pro rodiče je také užitečné čerpat inspiraci ze vzdělávacích webových stránek nebo využít programů nabízených v PPP či přímo v mateřských školách. Přínosným webem je například www.včelka.cz, což je program pro děti, který podporuje výuku a nápravu čtení. Díky vstupní orientační diagnostice mohou být úkoly přesněji cíleny na potřeby dítěte. Program zároveň umožňuje dítěti snadné samostatné ovládání výuky a učí rodiče porozumět obtížím svého dítěte. Dalším užitečným webem pro rodiče i předškolní pedagogy je web www.predskolaci.cz, který volně nabízí básničky, hry, pracovní listy, písničky, omalovánky, zajímavé knihy a mnoho dalších materiálů vztahujících se k různým ročním obdobím, situacím a tématům. Mezi kurzy nabízenými pedagogicko-psychologickými poradnami nebo mateřskými školami se může objevit například kurz Kouzelná pastelka, který je určen rodičům s dětmi v předškolním věku nebo s odloženou školní docházkou a rozvíjí grafomotoriku, řeč, percepci, pracovní a sociální dovednosti. Dalším programem zaměřeným na předškolní děti, který nabízí PPP je například program Předškolák, který se snaží vyrovnat nerovnoměrný vývoj dětí předškolního věku v deseti lekcích zaměřených na hrubou a jemnou motoriku, grafomotoriku, zrakové vnímání, pravolevou orientaci, sluchové vnímání, početní představy, myšlení a řeč. Příklady kroužků nabízených mateřskými školami, které se nevztahují ke konkrétním metodikám, mohou být Barevná cvičení, Muzikohrátky, Tanečky a mnoho dalších (Ostrov klidu pro Vaše děti, 2011; Pedagogicko-

psychologická poradna pro Prahu 5, 2005; Pedagogicko-psychologická poradna pro Prahu 1, 2 a 4, 2017; Pedagogicko-psychologická poradna Ústí nad Orlicí, 2017; Předškoláci – pedagogický magazín, 2017; Včelka, 2017).

2.1.4 Mezinárodní pohled na školní zralost

Širší definice školní zralosti dítěte popisují komplexní vývoj dítěte, který je možné rozdělit do pěti domén spojených s pozdější školní úspěšností a chováním dítěte. Mezi tyto domény patří fyzické zdraví a motorický vývoj, sociální a emoční vývoj, přístupy k učení, jazykový vývoj a všeobecné znalosti dítěte včetně prvních matematických představ. Aspekty sociální a emoční domény zahrnují trvalou pozornost, emocionální regulaci, plnění pokynů, sociální vztahy a sociální poznávání. Vývoj jazyka a gramotnosti se vztahuje k ústnímu projevu a vznikající gramotnosti. Matematické dovednosti zahrnují rané chápání matematických pojmů, logiku, měření a předpočetní dovednosti. Postoje k učení, jako je vytrvalost při vykonávání zadaných úkolů, pozornost, kreativita, iniciativa, zvědavost a řešení problémů, jsou důležitými atributy školní připravenosti. V tomto kontextu je školní zralost holistický způsob pohledu na připravenost dítěte pro školu, bez omezení na jednu oblast vývoje nebo fungování. Školní zralost zahrnuje vzájemné vztahy mezi dovedností a chováním napříč doménami vývoje a učení (Britto, 2012)

Dle mezinárodní organizace UNICEF (Landers, 2008) reflektuje školní zralost vztah mezi třemi doménami: dítě, škola a rodina. Hodnocení zralosti a připravenosti dítěte na vstup do základního vzdělávání je zaměřeno na vzdělávání a výsledky vývoje. Koncept připravenosti základních škol na nástup dítěte do ZŠ se zaměřuje na školní výsledky a postupy, které podporují hladký přechod každého dítěte do základní školy a zlepšování učení žáků. Připravenost rodiny na školu zahrnuje postoje rodičů, pečovatelů a starších sourozenců, jejich zapojení se do vzdělávání a podpory vývoje dítěte v raném věku a při přechodu do školy. Tyto tři rozměry působí součinně ve prospěch či neprospěch školní zralosti dítěte. Dítě, které je připraveno pro vstup do školy má základní znalosti a dovednosti v různých oblastech. I když každá společnost definuje vlastní minimální dovednosti a standardy, společné prvky se objevují napříč národy. Rodina a škola poskytují dítěti

podpůrné prostředí, aby zajistily, že všechny děti mají možnost učit se a rozvíjet svůj potenciál do doby, kdy jsou připraveny ke vstupu do školy.

Výzkumy naznačují, že by měl být přijat jednotnější přístup k učení jak v předškolním, tak v primárním vzdělávání, a měla by být věnována pozornost výzvám, kterým dítě čelí při přechodu z předškolního do základního vzdělávání. Hledání jednotnějšího přístupu přineslo v různých zemích různá řešení této problematiky. Například Francie a anglicky mluvící země přijaly přístup připravenosti dítěte na školu, což je sice pojem s širokou definicí, ale v praxi se zaměřuje na kognitivní vývoj dítěte v předškolních letech a získání celé řady znalostí, dovedností a dispozic. Nevýhoda tohoto řešení spočívá v použití programů a přístupů, které jsou nevyhovující pro psychologii a strategie přirozeného učení malých dětí. V zemích, s tradiční sociální pedagogikou (v severských a středoevropských zemích), jsou předškolní léta pojímána jako široká příprava na život a jako základní fáze celoživotního učení. Usnadnění přechodu dítěte do základní školy je důležitým úkolem všech školských systémů. Přechody a změny prostředí jsou pro děti obecně podněty k růstu a vývoji, ale pokud jsou příliš výrazné a vedené nesvědomitě, nesou riziko regrese a selhání zejména pro malé děti (OECD, 2006).

Podle publikace OECD (2017) zabývající se přímo procesem přechodu dítěte z předškolního do základního vzdělávání by měla vláda i odborná veřejnost chápat přechod dítěte do ZŠ jako více směrný proces. Tedy nejen že zkušenost z předškolního vzdělávání ovlivňuje přechod dítěte a počátek vzdělávání v ZŠ, ale také proces přechodu a počátek vzdělávání ovlivňuje, zda budou kvalitní zkušenosti získané v předškolním vzdělávání přetrvávat i po nástupu dítěte do ZŠ nebo zda postupně odezní. Přechod dítěte do ZŠ je dynamickým procesem změn a je formován mnoha faktory v kontextu vzdělávání dítěte. Zapojení a spolupráce mezi rodiči, pedagogy předškolního vzdělávání, základními školami a dalšími službami ranného věku je klíčem k pozitivnímu vlivu na kontinuitu vývoje dítěte a jeho přechod do ZŠ. Za kvalitní a kontinuální přechod dítěte zodpovídají všechny zúčastněné strany. Ke zkvalitnění procesu přechodu dítěte napomáhá vytvoření příznivých pracovních podmínek, mezi něž patří například pracovní prostředí, mzda a odměny za odvedenou práci, které podporují pocit sebedůvěry pedagogů a jejich schopnost uspokojovat potřeby dětí. Možným řešením nedostatečné spolupráce mezi mateřskými a základními školami by mohla být fyzická integrace mateřských škol do budovy či areálu základní školy.

Postupná integrace je však náročná na čas i provedení. Důležitou součástí přechodu dítěte do ZŠ je také vytvoření národního plánu, strategií a pokynů pro podporu jednotnosti přechodu, společně s důrazem na kvalitu vedení mateřských a základních škol.

Překážky v zajištění hladkého přechodu z předškolního do základního vzdělávání se liší v závislosti na individuálních souvislostech a vztazích, které se vyvinuly mezi školami, rodinami a institucemi předškolního vzdělávání. Existuje však několik hlavních překážek bránících zlepšení spolupráce mezi těmito subjekty, které se zdají být společné napříč zeměmi. Jako první překážka se jeví existence rozdílných vizí a kultur mezi předškolním vzděláváním a základními školami. V mnoha zemích se předškolní vzdělávání a základní školy vyvinuly nezávisle na sobě, bez společných nebo sdílených cílů. V důsledku toho předškolní vzdělávací instituce a školy přijaly různé cíle, pedagogické přístupy a metody. Obě profesní skupiny mohou vnímat zvýšenou spolupráci jako hrozbu pro jejich různé způsoby práce s dětmi. Tyto filozofické rozdíly jsou často posíleny strukturálním členěním, což představuje překážku druhou. Předškolní a primární programy často spadají pod záštitu různých správních předpisů a kontrol. Tato strukturální nejednotnost může omezit nebo dokonce znemožnit vzájemnou spolupráci. Kromě toho mají ve většině zemí učitelé v povinném vzdělávání lepší status a vyšší platy než pracovníci v předškolním vzdělávání a péči. Třetí překážkou bývají komunikační bariéry mezi zaměstnanci a rodiči, což může oslabit úsilí přemostit domácí vzdělávání dětí předškolním vzděláváním před přechodem do školy. Rodiče a učitelé mohou zastávat různé názory na to, co by jejich děti měly znát a být schopné dělat, když nastupují do základní školy, co by se měly naučit v prvních letech školní docházky a jaké jsou role učitele a rodiče v předškolním vzdělávání dítěte. Navzdory těmto problémům mnohé země vyvinuly a přijaly strategie na podporu soudržnosti a kontinuity v životě dětí. (Fabian, Dunlop, 2002)

Publikace OECD (2017) poukazuje na důležitost plánovaného a plynulého přechodu dítěte z předškolního do základního vzdělávání. Je důležité porozumět uspořádání, provádění, řízení a sledování tohoto procesu, aby bylo možné zajistit kontinuitu přínosů předškolního vzdělávání. Kvalitní a dobře připravený systém přechodu do ZŠ, který je řízen kooperujícím vyškoleným personálem a veden vhodným učebním plánem zvyšuje pravděpodobnost, že budou pozitivní dopady předškolního vzdělávání přetrvávat i po přechodu do základní školy.

OECD (2017) také uvádí některé výzvy, které může přechod z MŠ do ZŠ přinášet a navrhuje jejich řešení. Jako řešení nesoudržnosti přístupů k přechodu dítěte do ZŠ v jednotlivých regionech země navrhuje OECD vývoj národní strategie a vytvoření návodů správného postupu. Pro aktivní zapojení všech účastníků tohoto přechodu může vláda dané země zařadit proces přechodu do zákonů nebo povinných rámců učebních osnov a poskytnout účastníkům příklady dobré praxe. Předcházet nedostatku pedagogického porozumění mezi institucemi předškolního a základního vzdělávání lze zdůrazněním role základní školy při přijímání nových žáků a poskytnutím příležitostí ke spolupráci zaměstnanců těchto institucí. Řešením možného nedostatku orientace přechodu na dítě může být specifikování práva dítěte při přechodu participovat a zahrnout pohled dítěte do kurikula a výzkumů. Při nedostatečné odborné přípravě pedagogů MŠ a ZŠ lze nabídnout více kvalitních školení a uspokojovat odborné potřeby pedagogů. Nerovnoměrné postavení pedagogů předškolních a základních škol lze řešit stanovením rovné mzdy pro pedagogy MŠ a ZŠ.

2.2 Školní zralost v kontextu přechodu dítěte do základního vzdělávání

Přechod dítěte z předškolního do základního vzdělávání získává stále větší pozornost jak v zahraničí, tak v České republice. Mnoho odborníků v současnosti zdůrazňuje důležitost plynulého a úspěšného přechodu dítěte, ke kterému výrazně přispívá větší povědomí široké i odborné veřejnosti o školní zralosti a připravenosti. Rodiče i mateřské školy stále častěji cíleně připravují dítě na změny, se kterými se setká při nástupu do ZŠ a na požadavky, které škola klade na schopnosti, dovednosti a celkovou úroveň vývoje dítěte. Více se také diskutují odklady školní docházky, díky nimž se zvyšují šance dětí na úspěšný přechod do ZŠ. V České republice by situaci měla dále zlepšit novela zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, která nově od začátku září roku 2017 ukládá povinné předškolní vzdělávání dítěte v posledním roce před nástupem do ZŠ.

2.2.1 Legislativní zakotvení nástupu dítěte do základního vzdělávání

Nástup k povinné školní docházce je stanoven ve školském zákoně. Podle tohoto zákona nastupuje žák k povinné školní docházce v šesti letech, resp. pokud dosáhne šestého roku věku nejpozději den před začátkem povinné školní docházky. Dítěti, které dosáhne šestého roku věku v období od září do konce června příslušného školního roku, je povolen předčasný nástup do povinné školní docházky, pokud o něj požádá jeho zákonný zástupce a je-li dítě přiměřeně tělesně i duševně vyspělé. Pokud se jedná o dítě, které dosáhne šestého roku věku v období od září do konce prosince příslušného roku, je podmínkou k přijetí doporučující vyjádření školského poradenského zařízení. Pokud dítě dosáhne šestého roku věku v období od ledna do konce června příslušného školního roku, je nutné k žádosti přiložit doporučující vyjádření školského poradenského zařízení a odborného lékaře (zákon č. 561/2004 Sb.).

Školský zákon také upravuje odklad školní docházky. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku. O odklad nástupu do školy o jeden rok může písemně žádat zákonný zástupce, pokud dítě není po dovršení šestého roku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé. Žádost musí být doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře nebo klinického psychologa. Škola má povinnost informovat zákonného zástupce o možnosti odkladu u zápisu dítěte do prvního ročníku. Pokud se u žáka projeví nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost v prvním roce školní docházky, může být v průběhu prvního pololetí dodatečně odložen začátek školní docházky dítěte na následující školní rok (zákon č. 561/2004 Sb.).

Nově určuje školský zákon také povinnou docházku dítěte do mateřské školy od školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku až do zahájení povinné školní docházky (školský zákon ve znění účinném od 1. 1 2017 do 31. 8. 2017). Mateřské školy tedy v období od 2. do 16. května 2017 poprvé vypsaly zápis k předškolnímu vzdělávání. Ředitel mateřské školy musí umožnit dítěti nejdéle tříměsíční zkušební pobyt v mateřské škole. Povinná předškolní docházka je stanovena vyhláškou č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání na 4 vyučovací hodiny denně ve všech pracovních dnech s

výjimkou školních prázdnin. Podmínky pro omlouvání dětí stanoví školní řád mateřské školy. Předškolní vzdělávání není povinné pro děti s hlubokým mentálním postižením.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) byl novelizován s platností od ledna 2017. Hlavní změnou upraveného RVP PV je vložení kapitoly o předškolním vzdělávání dětí od dvou do tří let. RVP PV stanovuje podmínky předškolního vzdělávání v České republice, jeho pojetí, cíle, oblasti vzdělávání dítěte a vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a je zásadním dokumentem pro vytvoření školního vzdělávacího programu jednotlivých mateřských škol (RVP PV, 2017).

2.2.2 Příprava dítěte na přechod do základního vzdělávání v mateřských školách

Předškolní vzdělávání uskutečňované v mateřských školách nebo přípravných třídách základních škol připravuje dítě na navazující základní vzdělávání, podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání zohledňuje speciální vzdělávací potřeby dětí a poskytuje jim speciálně pedagogickou péči, která pomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do školy (MŠMT, 2016).

Úkolem mateřských škol je doplňovat a podporovat rodinnou výchovu a pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem podnětů k jeho rozvoji. Mateřské školy by měly rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný vývoj a zdraví, umožnit rozvoj chápání okolního světa a motivovat k dalšímu poznávání a učení. Dítěti by mělo být umožněno dospět na individuálně dosažitelnou úroveň v období přechodu na ZŠ a škola by měla při přechodu zohledňovat individuální rozvojové možnosti dítěte. Předškolní vzdělávání má také úlohu diagnostickou. Mateřská škola by měla poskytovat dětem optimální podmínky k rozvoji, a pokud na základě každodenního styku s dítětem a rodiči pedagog usoudí, že dítě potřebuje další podporu či speciálně pedagogickou péči, může ji dítěti poskytnout s ohledem na jeho aktuální úroveň a zlepšit tak jeho vzdělávací šance (RVP PV, 2017).

Činiteli ovlivňujícími proces vzdělávání v mateřské škole jsou mimo jiné sociální a přírodní prostředí, osobnost dítěte, cíl, ke kterému vzdělávání směřuje, prostředky

realizace vzdělávání a osobnost předškolního pedagoga. Výsledek předškolní výchovy dítěte by měl být plánovaný a záměr, průběh i výsledky mají být vědomě kontrolovány a hodnoceny. Vyvrcholením předškolního vzdělávání by měl být nástup dítěte do prvního ročníku základní školy, na který dítě připravuje mateřská škola v součinnosti s rodinou dítěte (Opravilová, 2016).

Od září 2012 jsou přílohou RVP PV také Konkretizované očekávané výstupy, které zpřesňují výstupy v rámci vzdělávacích oblastí v RVP PV. Očekávané výstupy upřesňují požadavky na výstupní znalosti a dovednosti, které lze považovat pro děti na konci předškolního období za žádoucí. Konkretizované výstupy prezentují požadavky na osvojené činnosti a příležitosti tak, aby bylo zcela jasné, co by mělo dítě zpravidla na konci předškolního vzdělávání dokázat (MŠMT, 2016).

Zahájení povinné školní docházky je stanoveno na šestý rok věku dítěte, značná část dětí však kvůli odkladu nastupuje do základního vzdělávání až v sedmi letech. Nicméně zřizování přípravných tříd a zavádění povinné docházky do mateřské školy v posledním roce před nástupem do základní školy posouvá počátek povinného vzdělávání pod hranici šesti let, což je zvykem například ve Spojeném království, Rakousku, Nizozemí či Řecku (Opravilová, 2016).

V březnu 2016 byla schválena novela školského zákona, která ukládá povinnost předškolního vzdělávání v posledním roce dítěte před nástupem do základní školy. Od září 2017 tedy musí nastoupit k povinnému předškolnímu vzdělávání všechny děti, které do měsíce září dosáhnou pěti let. Jako alternativu vzdělávání v mateřské škole nabízí školský zákon individuální vzdělávání dítěte, které se uskutečňuje bez pravidelné denní docházky do mateřské školy, vzdělávání dítěte v přípravné třídě základní školy či ve třídě přípravného stupně základní školy speciální a vzdělávání v zahraniční škole na území České republiky, ve které ministerstvo povolilo plnění povinné školní docházky. Mateřské školy musely nově zapracovat do svého školního řádu informace o podmínkách uvolňování dětí ze vzdělávání a omlouvání absencí. Povinné vzdělávání v mateřské škole je bezplatné. Pokud je dítě vzděláváno individuálně, hradí zákonný zástupce vzniklé výdaje na vzdělávání, pakliže jde o dítě bez speciálních vzdělávacích potřeb. Pokud se jedná o dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v individuálním vzdělávání, pak potřebná podpůrná opatření

spočívající v kompenzačních pomůckách doporučených školským poradenským zařízením hradí stát (ČOSIV, 2016).

Novela školského zákona se snaží umožnit předškolní vzdělávání všem dětem, zvláště pak dětem se sociálním znevýhodněním či v jeho riziku. Rozsáhlá studie proveditelnosti s názvem Zavedení povinného posledního roku předškolního vzdělávání, před zahájením školní docházky (Hůle, 2015) však poukazuje na nedostatky, které povinná předškolní docházka všech pětiletých dětí obsahuje. Studie potvrdila, že z hlediska ústavně právního je možné prodloužit povinnou školní docházku směrem nahoru nebo dolů, a že stávající kapacity obecních mateřských škol budou na základě modelování pro školní rok 2017/18 v České republice dostačující. Na druhou stranu však studie uvádí, že takové opatření pravděpodobně nezlepší vzdělávací předpoklady sociálně znevýhodněných dětí, které mají v současnosti na základní škole vysoký podíl omluvených i neomluvených absencí, a školy selhávají v komunikaci s rodinou. Pokud však bude docházka důsledně vymáhána mateřskými školami, bude mít tato povinnost dopad na všechny rodiče, což může posílit negativní emoce vůči znevýhodněným rodinám. Vzhledem k malému procentu znevýhodněných dětí, které v České republice nechodí do mateřské školy (cca 1500 dětí v generaci pětiletých) a vysokým neúčelným ročním výdajům (cca 380 milionů Kč ročně, dle odhadu autorů), studie hodnotí vynaložené náklady a dopady novely jako neefektivní.

Poslední rok předškolního vzdělávání je náročným obdobím především pro rodiče, kteří musí zjistit, která škola bude pro jejich dítě nejvhodnější, a zohlednit na základě komunikace s MŠ a dalšími odborníky, zda je jejich dítě již dostatečně vyzrálé pro nástup do první třídy. Velkou roli zde sehrává také komunikace MŠ s rodiči každého dítěte. Hana Otevřelová (2016) poskytuje cenné rady pedagogům mateřských škol, jaké informace a jakým způsobem nejlépe podávat rodičům předškolních dětí. Jako ideální forma komunikace se jeví osobní setkání s rodiči, které by mělo proběhnout nejlépe již na začátku posledního školního roku předškolního vzdělávání. Další formou komunikace může být písemné předávání informací skrze nástěnku školy, webové stránky školy či e-mail. Rodiče by v této souvislosti měli obdržet obecné informace organizačně-legislativního charakteru i informace o vývoji jejich dítěte. Pedagog MŠ by se měl pokusit rodiče motivovat ke spolupráci, zvýšit zájem o domácí přípravu dítěte a také připomenout, jak důležitá je v předškolním období pozvolná práce a včasná prevence. Je důležité ujistit rodiče, že se

mateřská škola věnuje předškolní přípravě dětí, ale také upozornit, že ne vše lze zvládnout pouze nácvikem v MŠ. V případě potřeby by měl pedagog rodiče motivovat k návštěvě odborníka nebo uspořádat přednášku odborníka, který může rodiče seznámit s problematikou školní zralosti a odborně zodpovědět jejich dotazy přímo v MŠ. Je dobré, když pedagog rodiče dopředu obeznámí s tím, jaké aktivity a cvičení bude v určitém časovém úseku provádět, takže rodiče mohou v domácí přípravě procvičovat obdobné činnosti nebo se zaměřit na oblasti, se kterými má dítě v MŠ obtíže.

Kateřina Smolíková (2007) zpracovala ve spolupráci s Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze metodiku pomáhající mateřským školám realizovat diagnostiku dětí a hodnocení jejich pokroků v souladu s RVP PV. Vybrala z RVP PV několik očekávaných výstupů, které významně přispívají k vytvoření základů klíčových kompetencí a je tedy vhodné se při záznamech vývoje dítěte navštěvujícího MŠ zaměřit právě na tyto oblasti. Jedná se o koordinaci pohybu a polohy těla dítěte, zacházení s běžnými předměty a sebeobsluhu, slovní zásobu, výslovnost, gramatiku a vyjadřovací schopnosti, soustředění a schopnost postupovat podle instrukcí, zapamatování a učení se něčemu novému, předčíselné i číselné představy, časoprostorové a matematické pojmy, řešení jednoduchých problémů a úkolů, rozvoj fantazie, citlivost a ohleduplnost k okolí, samostatnost a sebevědomí, schopnost odlišení hry od soustředěné práce, umění přizpůsobit se a ovládat se, spolupráci, společenské chování a znalosti o světě, zdraví, životním prostředí a bezpečí. Nezávisle na kvalitě a výsledcích pozorování dítěte však nemůže mateřská škola v souladu s ochranou osobních údajů poskytnout výstupy dalším odborníkům či pedagogům bez písemného svolení zákonného zástupce. Toto opatření bohužel výrazně komplikuje, až znemožňuje, předávání záznamů o vývoji dítěte mezi mateřskými a základními školami. „*...pedagog může v zájmu dítěte využít skutečností uváděných v záznamech (např. pokud na základě souhlasu či přání rodičů komunikuje s odborným pracovištěm, může dle záznamů podat či napsat zprávu), ale záznamy nesmí být předávány mimo mateřskou školu*“ (Smolíková, 2007, s. 46).

2.2.3 Domácí příprava dítěte na nástup do základního vzdělávání

Rodiče by měli děti na školu připravovat pozvolna a efektivně. Úkolem předškolní přípravy je zajistit maximální a harmonický rozvoj schopností, které umožní, aby bylo dítě později při výuce čtení, psaní a počítání bez větší námahy úspěšné. Mezi schopnosti, které do značné míry ovlivňují úspěšný start v první třídě, řadí Kutálková (2005) celkovou obratnost dítěte, smyslové vnímání, řeč, kresbu a předpočetní představy. Rodič může nejlépe dítě motivovat formou různých her, které jsou vhodné pro rozvoj konkrétní schopnosti.

Součástí přílohy Konkretizované očekávané výstupy RVP PV je také Desatero pro rodiče dětí předškolního věku. Příloha nabízí rodičům či zákonným zástupcům dětí základní informace o tom, co by mělo jejich dítě zvládnout před vstupem do základní školy, a postihuje jak výchovné, tak vzdělávací předpoklady. Zde jsou rodiče také informováni o tom, že zrání dítěte je nerovnoměrné, a že každé dítě nemusí obsáhnout všechny výstupy, ale může se k nim dostatečně přiblížit (MŠMT, 2016).

Desatero pro rodiče v první řadě obsahuje informaci, že by dítě mělo být dostatečně fyzicky a pohybově vyspělé, mělo by vědomě ovládat své tělo a být samostatné v sebeobsluze. Rodič by měl sledovat, zda se dítě pohybuje koordinovaně, je přiměřeně obratné, dokáže se samo obléct, vysvléct i obout, je samostatné při jídle, zvládá osobní hygienu, drobné úklidové práce a udržuje si pořádek ve svých věcech (MŠMT ČR, 2013). Dále by dítě mělo být relativně citově samostatné a schopné řídit své chování, což znamená, že zvládá odloučení od rodičů, vystupuje samostatně a má svůj názor, neprojevuje výrazné výkyvy nálad, je si vědomé zodpovědnosti za své chování a dodržuje dohodnutá pravidla (MŠMT ČR, 2013).

Další oblastí, které by se rodiče předškolního dítěte měli věnovat, jsou jazykové, řečové a komunikační dovednosti. Dítě by mělo umět správně vyslovovat všechny hlásky, mluvit ve větách, umět vyprávět příběh, mluvit většinou gramaticky správně, mít přiměřenou slovní zásobu, přirozeně a srozumitelně hovořit s dětmi i dospělými, pokoušet se napsat své jméno (stačí značka či písmeno pro označení výkresu), používat přirozeně neverbální komunikaci a spolupracovat ve skupině. Dítě by mělo rovněž zvládat koordinaci ruky a oka, jemnou motoriku a pravolevou orientaci. To znamená, že by dítě mělo být schopno zacházet zručně s většími i drobnějšími předměty, držet správně tužku, vést stopu tužky, napodobit

geometrické obrazce, umět seřadit prvky z leva doprava a používat pravou či levou ruku při činnostech, kde se uplatňuje preference ruky. Před nástupem do základního vzdělávání by mělo dítě také umět rozlišovat zrakové a sluchové vjemy. Rozlišit slovo složené z několika slyšených slabik a obrázek z několika tvarů, sluchově rozložit slovo na slabiky, nalézt rozdíly na dvou obrázcích a reagovat správně na světelné a akustické signály. Dítě by mělo též zvládat jednoduché logické a myšlenkové operace a orientovat se v matematických pojmech. Mělo by tedy mít představu o čísle, orientovat se v elementárních počtech, porovnávat počet dvou málo početných souborů, rozpoznávat základní geometrické tvary, třídit, seskupovat a přiřazovat předměty dle daného kritéria, přemýšlet (také nahlas) a vést jednoduché úvahy, řešit jednoduché problémy a situace a rozumět časoprostorovým pojmům. K dalším důležitým výstupním předpokladům patří dostatečně rozvinutá záměrná pozornost a schopnost záměrně si zapamatovat a vědomě se učit. Dítě má zvládat soustředit pozornost na činnosti po dobu cca 10-15 minut, záměrně si pamatovat, vybavit a reprodukovat prožitky, pamatovat si básničky a písničky, přijmout povinnost, věnovat se zadaným činnostem soustředěně a pracovat samostatně. Dítě by mělo být přiměřeně sociálně samostatné a zároveň sociálně vnímavé a schopné soužití s vrstevníky ve skupině. Uplatňovat základní společenská pravidla, navazovat kontakty s dítětem i dospělými, mělo by být schopno odloučit se na určitou dobu od svých blízkých, vyjednávat, umět se dohodnout a chovat se k ostatním přátelsky a citlivě. Dítě by také mělo vnímat kulturní podněty a projevovat tvořivost. Zaujme jej tedy výstava či představení, svoje zážitky komentuje a vypráví o nich, zajímá se o knihy a příběhy, zpívá písně a rozlišuje rytmus, vytváří, sestavuje, vyrábí a hraje tvořivé hry. Jako poslední bod Desatera je uvedena orientace dítěte ve svém prostředí, v okolním světě i v praktickém životě. Dítě by se mělo vyznat ve svém prostředí, zvládat běžné praktické činnosti, vědět, jak se má kde chovat, mít poznatky ze světa přírody, znát faktory poškozující zdraví a uvědomovat si rizika nevhodného chování (MŠMT ČR, 2013).

Nedílnou součástí přípravy na přechod dítěte do základního vzdělávání je také výběr základní školy. Rodiče vybírají školu podle různých kritérií, mezi kterými většinou převažuje vzdálenost školy od místa jejich bydliště, zaměření školy i tříd, klasické či alternativní přístupy školy, pověst školy i provozní doba školní družiny nebo výběr kroužků. Vhodné je vytvořit si seznam škol v okolí, zjistit o školách co nejvíce informací

a preferované školy navštívit například na dni otevřených dveří. Dobrým zdrojem informací je kromě webových stránek školy i výroční zpráva, ze které se rodiče mohou například dozvědět, kolik žáků školu navštěvuje, kolik má škola kvalifikovaných učitelů, jaké jazyky se na škole vyučují, jaké aktivity škola v minulých letech nabízela, kolik žáků školy bylo přijato na gymnázia či jiné střední školy a jak je škola vybavena. Při výběru školy by měli rodiče zvažovat temperament dítěte, jeho pracovní tempo i zájmy. Nejčastějšími typy škol, mezi kterými mohou rodiče vybírat, jsou klasické základní školy, které mohou být obohaceny o různé metodiky, Waldorfské školy, Montessori školy nebo mohou zvolit variantu domácího vzdělávání (Otevřelová, 2016).

2.2.4 Zápis do prvního ročníku základní školy

Dítě před nástupem do základní školy absolvuje zápis, který bývá jeho prvním kontaktem s prostředím školy, pedagogy dané školy a některými školními pravidly. Dítě tak získá základní představu o škole, která zásadně ovlivňuje to, zda se do školy bude těšit či se jí naopak bude obávat. Mimo dítě ovlivňují zápis i představy rodičů o docházce dítěte do dané školy a očekávání pedagogů o budoucí spolupráci s dítětem a rodinou. Zápis do školy je legislativním aktem, který současně plní i depistážní a preventivní funkci ze strany pedagogické diagnostiky a informativní funkci pro rodiče i okolí o tom, jaké znalosti a dovednosti se od dítěte při nástupu do školy očekávají (Bednářová, Šmardová, 2010).

Poslední novela školského zákona mimo jiné upravila i termín zápisů do prvních tříd od školního roku 2017/18. Zápisy se letos konaly na všech školách později v období od 1. do 30. dubna 2017. Změna byla připravena s účelem především snížit počet dětí, které dostávají odklad školní docházky. Novela by tedy měla poskytnout více času na tělesný a duševní vývoj dítěte a zvýšit tak jeho šance uspět při zápisu. Zároveň poskytuje rodičům, kteří zvažují odklad dítěte, delší čas na rozmyšlenou. Oproti zápisům, které v minulých letech probíhaly v období od 15. ledna do 15. února, tak poskytla novela navíc 2,5 měsíce času rodičům a dětem v předškolním vývoji, kdy je každý měsíc znát (Pícl, 2017).

Součástí zápisů k povinné školní docházce může být mimo formální část i orientační posouzení školní zralosti a připravenosti. Škola posoudí schopnosti a dovednosti dítěte

v oblastech stanovených v RVP PV a orientačně posoudí očekávané výstupy vzdělávacích oblastí. Škola při zápisu nezjišťuje dosaženou úroveň všech vzdělávacích oblastí popsaných v RVP PV, ale volí schopnosti a dovednosti, jejichž úroveň rozvoje lze v průběhu zápisu orientačně posoudit. Musí také zohlednit rozdílné schopnosti dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí nadaných. Škola nemůže dítěti znemožnit zahájení povinné školní docházky na základě posouzení jeho schopností, ale měla by informovat rodiče o možnosti odkladu školní docházky a případně doporučit návštěvu poradenského zařízení. Pokud sám rodič nepožádá o odklad dítěte, je jediným rozhodujícím kritériem věk dítěte, přičemž jsou přednostně přijímány děti s místem trvalého pobytu v příslušném školském obvodu spádové školy (MŠMT, 2016).

Zápis se skládá ze dvou částí. Ve formální části zápisu požádá rodič o zápis dítěte k plnění povinné školní docházky. Pokud je přítomno i zapisované dítě a souhlasí-li rodič, může pedagog rovněž přejít k neformální části zápisu. Tou je rozhovor pedagoga s dítětem, který je zaměřen na motivaci dítěte pro školní docházku a orientační zhodnocení školní zralosti. Rozhovor trvá nejvýše 20 minut, což je maximální doba soustředění odpovídající věkové vyzrálosti dítěte. Škola může pro dítě připravit i jiné činnosti po dobu nejvýše 60 minut. Tyto činnosti mohou probíhat v různých místech školy, mají mít formu hry a měly by sloužit také k orientačnímu posouzení školní zralosti dítěte. V neformální části zápisu by měla škola mimo posouzení školní zralosti také motivovat dítě pro školní docházku a ukázat mu školu jako příjemné a bezpečné prostředí. Dítě by nemělo být diagnosticky testováno a výsledky neformální části zápisu nemohou být využity k rozřazení dětí do tříd podle dosažených výsledků. Jako základní východisko pro orientační posouzení školní připravenosti dítěte MŠMT doporučuje školám výše popsané Desatero pro rodiče dítěte předškolního věku (MŠMT, 2016).

Jestliže je rodič přesvědčen o vhodnosti odkladu povinné školní docházky dítěte a pokud má již písemné doporučení školského poradenského zařízení k odkladu školní docházky, pak může zápis absolvovat bez přítomnosti dítěte. Jucovičová a Žáčková (2014) uvádějí, že takové řešení může být pro dítě, které nebude do prvního ročníku nastupovat v daném roce, vhodnější. Pokud se takové dítě zápisu s rodičem zúčastní, bude s ním jednáno, jako s budoucím školákem, což může později přinést jeho zklamání, když do školy nenastoupí. Dítě, které není ještě školně zralé, také čelí riziku selhání u zápisu, případně

následným psychickým obtížím, jako jsou pocit méněcennosti, snížené sebepojetí, strach ze školní docházky a další. Školský zákon umožňuje absolvovat zápis dítěte i bez jeho přítomnosti, pouze za účasti rodiče či zákonného zástupce, který má povinnost přihlásit dítě k zápisu do základní školy ve stanoveném termínu. Některé základní školy však na přítomnost dítěte u zápisu trvají. V takovém případě je vhodné motivovat dítě k pouhé návštěvě školy a u zápisu také avizovat, že dítě bude nastupovat do školy o rok později. V roce následujícím po odkladu dítě absolvuje zápis běžným způsobem.

Pokud škola u zápisu zjistí, že by se dítě mělo zlepšit ve vybavenosti kompetencemi z RVP PV, měla by doporučit rodičům rozvíjet dítě do zahájení školní docházky v oblastech, ve kterých byla zjištěna nižší úroveň školní připravenosti, a pracovat s dítětem dle Desatera pro rodiče popsaného výše. Škola by měla upozornit rodiče, na které oblasti se mají především zaměřit. Škola může jako vhodná doporučení pro rodiče uvést také doporučení uveřejněná v příloze materiálu Informace k organizaci zápisů k povinné školní docházce (MŠMT, 2016). Doporučení nabádají rodiče, aby dítěti věnovali soustředěnou pozornost při rozhovoru a trpělivě mu naslouchali s projevy vstřícnosti. Rodiče by měli dítěti vyprávět a číst, pověřovat jej drobnými úkoly a domácími pracemi a nabízet mu vhodné hry a činnosti, do kterých se sami zapojí. Také by se měli s dítětem zajímat o poznatky z oblasti života lidí, zvířat a rostlin, upevňovat prostorovou orientaci dítěte a trénovat pojmy *nahoře, dole, vlevo, vpravo, vpřed* a další, což dítěti výrazně pomůže při budoucím nácviku čtení a psaní. Rodič by měl zároveň volit pro dítě vhodné pohybové aktivity, zdravý způsob stravování a trénovat s dítětem změny denního režimu související se školou, jako je ranní vstávání či odbourávání odpoledního spaní, což zmírní stres dítěte, rodičů i pedagoga. V neposlední řadě má rodič vytvářet sociální situace, ve kterých se dítě učí jednat s lidmi a uplatňovat základní společenská pravidla.

Je vhodné, aby rodič nacvičoval dovednosti, které bude dítě potřebovat při vstupu do základního vzdělávání, ale měl by mít také na paměti, že cílem není učit dítě přesné aktivity, ke kterým bude dítě vyzváno při zápisu do ZŠ. Dítě by pak pouze zopakovalo ony naučené dovednosti, které neodpovídají opravdové vývojové zralosti, což by ztížilo možnost pedagogů účastnících se zápisu vývoj dítěte správně zhodnotit. Ideálně by rodiče měli začít s přípravou dítěte na školu již na začátku posledního roku předškolního vzdělávání. Rodiče tak budou mít dostatek času na pozvolnou cílenou přípravu i sledování vývoje dítěte ve všech

důležitých oblastech. Je také možné využít různých předškolních kurzů v okolí, ideálně pokud je vedou odborníci se znalostmi v oboru i zkušenostmi z praxe. Aby kurz přinesl očekávané výsledky, měl by se konat pravidelně, obvykle 1x týdně, a mít dostatečný počet lekcí čili deset, patnáct i více lekcí (Otevřelová, 2016).

Zpráva z konference Mladých demografů vydaná ve Zpravodaji České Demografické společnosti (2010) uvádí, že vlivem odkladu školní docházky mělo zhruba 20 % dětí přicházejících k zápisu v roce 2009 již 7 let a podíl dětí starších sedmi let byl mizivý. Přitom zhruba 18 % dětí účastnících se zápisu v 6 letech byl povolen odklad nástupu povinné školní docházky přímo u zápisu. Při zápisu do základních škol a udělování odkladů školní docházky je také patrný rozdíl mezi chlapci a dívkami. Z dat nasbíraných při zápisech do prvních tříd v roce 2009 vyplývá, že dívek účastnících se zápisu v šesti letech je zhruba 85 % a odklad získává 12-13 % z nich, zatímco chlapců účastnících se zápisu již v 6 letech je lehce nad 75 % a odklad získává zhruba 23 % z nich. Informace o zápisech dětí do 1. ročníků základních škol ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (Příloha 1) ukazují, že v roce 2013 se zápisu účastnilo 15,7 % sedmiletých dětí po odkladu školní docházky a dalších 12 % šestiletých dětí žádalo o odklad školní docházky. V roce 2014 se zápisu účastnilo 15,4 % sedmiletých dětí a 11,2 % dětí žádalo o odklad, v roce 2015 se hlásilo k zápisu 16,23 % sedmiletých dětí a 11,3 % šestiletých dětí žádalo o odkad a v roce 2016 bylo z celkového zapisovaných dětí 16,8 % ve věku sedmi let a 10,9 % dětí žádalo o odklad školní docházky. Z uvedených údajů vidíme poměrně velkou účast sedmiletých dětí u zápisu, které nastupují do základní školy již s jednoročním odkladem. V posledních dvou letech lze sledovat mírně rostoucí počet odkladů. Tyto tendence se však mohou v dalších letech měnit v souvislosti s nově zavedeným povinným posledním rokem předškolního vzdělávání.

2.3 Diagnostika školní zralosti

V současné době vzrostla hodnota školního úspěchu dítěte, který je spjat s hodnocením dítěte učiteli a je vyjádřen především známkami. Aby dítě bylo úspěšné v očích rodičů, učitelů a okolí, potřebuje se uplatnit dobrým výkonem ve škole. Pro dítě je

velkou výhodou, pokud má již od počátku školní docházky předpoklady k takovému výkonu. Selhání v počátcích školní docházky ohrožuje naděje dítěte na úspěšné osvědčení své výkonnosti v konfrontaci s druhými. Proto je důležité, aby bylo dítě při nástupu do prvního ročníku školsky zralé a na školu připravené, čemuž se snaží napomoci současná legislativa nabídnutím odborné diagnostiky a umožněním odkladu školní docházky. Získaný čas tedy mohou rodiče využít ke stimulaci vývoje dítěte a dítě tak získá možnost dospět na potřebnou úroveň (Říčan, Krejčířová, 2006).

2.3.1 Určení školní zralosti dítěte bez speciálních vzdělávacích potřeb

Posuzování školní zralosti probíhá na mnoha rovinách. Stejně tak jako celý dětský vývoj, také školní zralost je sledována rodinou, lékaři, pracovníky v předškolních vzdělávacích institucích a také elementaristy při zápisu dítěte do školy. Svoboda (2009) shrnuje tento „screening“ jako první etapu diagnostiky školní zralosti. V této etapě jde převážně o pozorování dítěte a analýzu či srovnání dětských výtvorů a schopností s vrstevníky. Pokud je v první etapě zaznamenán problém či pochybnosti o zralosti dítěte pro vstup do školy, pak dochází k podrobnějšímu vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně neboli k druhé etapě diagnostiky. Díky precisní diagnostice pak může pedagogicko-psychologické poradenství ještě před nástupem dítěte do školy usilovat o rychlé a trvalé vyrovnání nerovnoměrností ve vývoji či vývojového opoždění (Kolláriková, Pupala, 2001).

Mezi nejznámější a nejvyužívanější testy školní zralosti patří Jiráskem vypracovaná česká verze Kernova Orientačního testu školní zralosti. Test obsahuje tři úkoly – kresbu mužské postavy, napodobení psacího písma a obkreslení skupiny bodů. Závěr z orientačního testu nestačí ke spolehlivému určení školní zralosti, ale je pevným podkladem pro závěr o zralosti dítěte a slouží tedy dobře k depistáži školní nezralosti (Svoboda, 2015).

Další využívanou metodou pro posouzení dětí před vstupem do školy je Kondášova Obrázkovo slovníková zkouška, která zjišťuje slovní zásobu a pohotovost vizuální vštípivosti dítěte. Zkouška je tvořena souborem 30 barevných obrázků a úkolem pokusné osoby je sdělit zkoušejícímu, co vyobrazená osoba na obrázku dělá. Autor doporučuje zkoušku využít v kombinaci s Orientačním testem školní zralosti a s kresbou lidské postavy

podle Goodenoughové (Svoboda, 2015).

Jako pomoc při posuzování způsobilosti dítěte ke vstupu do školy je také využíváno Kondášovo Pozorovací schéma. Schéma poukazuje také na oblasti všestranného duševního rozvoje dítěte, které je třeba podpořit. Dítě má za úkol povědět obsah pohádky, obkreslit písmena a reagovat na jednoduchou komunikační situaci. Škála je určena pro dítě ve věku 5–6 let a zachycuje verbální vyspělost, hrovou činnost, schopnost osvojovat si pravidla a schopnost učit se (Svoboda, 2015).

Mezi další nástroje pomáhající diagnostikovat školní zralost patří Vývojový test zrakového vnímání Marie Frostigové, Jiřím Koženým upravená Vinelandská škála sociální zralosti či Zkouška vědomostí předškolních dětí Matějčka a Vágnerové, kterou autoři doporučují jako verbální doplnění Jiráskovy adaptace Kernova testu. K širšímu měření školní zralosti screeningovými postupy lze využít již zmíněný Orientační test školní zralosti, Kollárikovu Orientační zkoušku připravenosti na školu, Vankův Depistážní test školní zralosti, Edfeldtův Reverzní test, Kettwigský test školní zralosti nebo v Česku zatím neuvedenou Frankfurtskou zkoušku školní zralosti. Pro hlubší a podrobnější diagnostiku školní zralosti je vhodné využít například Göppingerskou zkoušku připravenosti na vstup do školy, Kratzmeierův Reutlingerský test pro začínající školáky, Weilburgské testové úlohy pro začínající školáky či další materiály (Svoboda, 2015).

Školní zralost a důsledky nedostatečné zralosti při nástupu do základního vzdělávání se týkají také dětí navštěvujících nižší ročníky ZŠ. Děti, nastupující do základní školy ve stejném termínu, pocházejí z rozdílných podmínek a jsou většinou různého věku. Vzhledem k vysokému počtu žáků ve třídě není pro vyučujícího často možné přistupovat k žákům individuálně. Učitel musí postupovat podle standardních požadavků první třídy, které obvykle nehodnotí dítě vzhledem k jeho věku, ale vzhledem k výkonnosti ostatních žáků (Bednářová, Šmardová, 2010).

Dítě může zažívat školní neúspěch z více příčin. Od snížených rozumových schopností přes nedostatečně rozvinuté části schopností potřebných pro určitý předmět až k neschopnosti pracovat ve školním prostředí. Různé problémy mají různé příčiny a mohou být důsledkem nedostatku vrozených dispozic či méně podnětného výchovného prostředí. Pro efektivní intervenci je zásadní zjistit důvod školní neúspěšnosti dítěte. K tomu lze využít mnoho diagnostických materiálů a metod. Svoboda a kol. (2009) uvádějí užívané nástroje

pro diagnostiku školních schopností a dovedností, kam se řadí zkouška čtení, G-test porozumění obsahu čteného testu, čtecí diskriminační test, V-test, zkouška mluvních dovedností, didaktické testy, Kalkulia, Kalkulia III, Barevná kalkulie a Číselný trojúhelník.

2.3.2 Diagnostika školní zralosti dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

B. Sindelar (1996) upozorňuje na využívání inteligenčních testů při diagnostice dětí s deficitem dílčích funkcí. Při využití některého z testů školní zralosti založeného na hodnocení inteligence předškolních dětí můžeme získat zkreslený disharmonický profil, pokud má dítě deficit v bazálních funkcích, které zpracovávají informace. Výsledek takového testu pak ztrácí výpovědní hodnotu o inteligenční kapacitě dítěte. Testy inteligence tedy nemusejí být za všech okolností vhodnou metodou prognózy školního úspěchu všech dětí, zvláště pak těch, u kterých pozorujeme nápadnosti v chování či riziko poruch učení, což poukazuje na deficity dílčích funkcí.

Jednou z možných testových metod pro děti v podezření z deficitů dílčích funkcí je Feuersteinovo systematické hodnocení potenciálu učení LPAD, respektive verze LPAD-B, která je určena pro předškolní děti. Diagnostika má být dynamickým vyšetřením schopností dítěte a jejím cílem je zjistit jeho skryté potenciální možnosti. Testový materiál má objasnit, jakým způsobem dítě zpracovává informace z vnějšího světa a je využíván k posouzení a hodnocení procesu změny a schopnosti adaptace dítěte prostřednictvím interakcí vyšetřovatele, který do procesu vstupuje, aby zjistil, jakým způsobem lze navodit změnu. Diagnostika nehodnotí dítě ve vztahu k vrstevníkům. Jejím cílem je vyvolat změnu v chování dítěte a tu interpretovat neboli zjistit, jak daleko a jakým způsobem lze dítě rozvíjet v procesu změny, a která z mentálních funkcí je odpovědná za jeho nezdar. Na diagnostiku pak lze navázat Feuersteinovým intervenčním Programem Instrumentálního Obohacování (Pokorná, 2007).

Další metoda využitelná při diagnostice školní zralosti dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je dynamická diagnostika dětí předškolního věku Davida Tuzriela. Ten navrhuje využít manipulaci s objekty jako most od konkrétního k abstraktnímu. Turziel vyvinul tři dynamické diagnostické soubory zaměřující se na modifikovatelnost dětského

analytického myšlení (CATM), modifikovatelnost dětského deduktivního myšlení (CITM) a rámcový test kognitivní modifikovatelnosti (FTCM). Testy obsahují základní fázi obeznámení se s využívanými nástroji, prostředím a pravidly pro řešení problémů a umožňují identifikovat různé deficity dílčích funkcí stejně tak jako motivačně-afektivní faktory a mediační strategie ovlivňující výkon dítěte (Haylwood, Tzuriel, 2013).

Aplikace Škály kognitivních funkcí pro děti ve věku 3–5 let (ACFS) autorek Lidz a Jepsen také umožňuje dynamickou diagnostiku dětí a reflektuje vývojové požadavky většiny amerických předškolních programů. Zkouška se skládá ze šesti sub-testů, ve kterých zkoušející zaznamenává zvládnutí každého kroku úkolu a chování dítěte při jeho vykonávání. Sub-testy se zaměřují především na třídění, zrakovou paměť, sluchovou paměť a posloupnost vzorů, doplňkově také na verbální plánování a přejímání pohledu. Test také hodnotí chování dítěte v oblastech seberegulace, vytrvalosti, frustrační tolerance, flexibility, motivace, interaktivity a reaktivity. Zkouška hodnotí jak míru zlepšení ve výše zmíněných oblastech, tak reakci dítěte na pomoc zkoušejícího (Lidz, 2002).

2.3.3 Diagnostika školní zralosti v české praxi

Abych mohla porovnat praktickou stránku diagnostiky školní zralosti v České republice, oslovila jsem několik profesionálů zabývajících se školní zralostí v různém kontextu českého vzdělávání a formou rozhovorů a elektronických dotazníků jsem získala informace o jejich praktických zkušenostech i osobních názorech.

První respondentkou, se kterou jsem vedla rozhovor, je zkušená školní psycholožka, která mimo jiné pracovala jako psycholožka v MŠ pro děti se SVP, jako pedagožka v Montessori škole a jako školní psycholožka na ZŠ v Olomouci. Z rozhovoru jsem zjistila, že na ZŠ prováděla diagnostiku školní zralosti převážně v případech, kdy ji některý z vyučujících požádal o pomoc s žákem, u kterého měl podezření na nedostatečnou školní zralost na začátku první třídy. Pokud měla psycholožka stejné podezření, nejdříve připravenost dítěte zkoumala pomocí Jiráskova testu školní zralosti a poté provedla i další testy, z pravidla Matějčkův a Žlabův test laterality a Edfeldtův reverzní test. Také mě upozornila na nový zatím nepříliš rozšířený test MaTeRS, který škola, kde pracuje, nedávno

objednala, a plánuje jej pro diagnostiku využívat v budoucnu. Jedná se o screeningový test Heleny Vlčkové a Simony Polákové, který posuzuje školní připravenost dítěte před vstupem do školy. První část testu lze provést se skupinou maximálně osmi dětí, v druhé části musí být dítě vyšetřeno individuálně. Test postihuje deset vývojových oblastí, mezi které patří vizuomotorika, sluchová percepce, pozornost, řeč a další oblasti a vyšetření trvá okolo 45 minut (NÚV, c2011–2017). Pokud byla potvrzena nezralost testovaného dítěte, kontaktovala psycholožka rodiče dítěte a snažila se vyjednat návrat dítěte zpět do mateřské školy. Dodatečně odložit začátek plnění povinné školní docházky na následující školní rok lze ještě v průběhu prvního pololetí školního roku. Dodatečný odklad podle § 37 školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb.) schvaluje ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce v případě, že se u dítěte v prvním roce plnění povinné školní docházky projeví nedostatečná tělesná nebo duševní zralost. To se může týkat i dětí, které do první třídy nastoupily již po odkladu povinné školní docházky. K dodatečnému odkladu podle školní psycholožky může dojít, pokud rodiče nenechají dítě vyšetřit v PPP, někdy i přes nerespektování doporučení učitelky v MŠ či širšího okolí, nebo pokud doporučení k odkladu z PPP nerespektují. Někteří rodiče poté neakceptují ani návrhy na dodatečný odklad jejich dítěte. Takové děti pak většinou identifikuje vyučující jako neposedné či zlobivé žáky, kteří v hodinách vyrušují.

S dětmi, které jevily známky nezralosti, prováděla školní psycholožka po vyučování cviky z neuro-vývojové terapie, kterou v české praxi představila speciální pedagožka a fyzioterapeutka Mgr. Marja Volemanová, DiS. V rozhovoru jsem se také zajímala, jaký má školní psycholožka názor na uzákonění povinného předškolního vzdělávání v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. K tomu mi školní psycholožka řekla, že podle jejího názoru, tato změna může pomoci depistáži nedostatečně zralých dětí, které by do mateřské školy v jiném případě nenastoupily, a díky této změně tedy může učitelka MŠ doporučit rodiči návštěvu PPP. Pokud jde ale o samotnou školní zralost dítěte nemá podle ní povinnost předškolního vzdělávání přímo vliv na zlepšení stavu dítěte. Jako důvod uvádí nezralost CNS dítěte, která se tak jako tak bude vyvíjet svým tempem. Na mou otázku, zda pozoruje změnu v připraveností dětí na školu v dnešní době, odpovídá školní psycholožka, že *„dnes mají děti méně pohybu, tudíž neprochází důležitými fázemi vývoje, a dosahují tedy ve srovnání s minulostí později fyzické zručnosti, což mívá za následek například špatné držení tužky i špatnou soustředěnost dítěte. Je důležité dát dětem prostor k točení*

a převalování a již od čtvrtého měsíce dítě například nezavinovat přes den. Když je pak dítě starší, mělo by mít možnost válet sudy, točit se při hraní na slepou bábu a lézt po stromech, čímž protahuje důležité svalové skupiny, protahuje oční svaly a učí se udržovat rovnováhu. V dnešní době jsou děti značně stimulovány informacemi a někdy rodiče získávají pocit, že je jejich dítě nadprůměrně nadané, i když může jít pouze o dítě vnímavé, které bývá často ve společnosti dospělých, kterým se snaží vyrovnat". Vzhledem k rozdílné předškolní diagnostice a péči v České republice oproti Spojenému království mě také zajímalo, zda je školní psycholožka spokojena se současným stavem diagnostiky školní zralosti v Česku, nebo zda by jí byl nějaký jiný model bližší. Na to mi školní psycholožka odpověděla, že je náš diagnostický systém značně propracovaný, což vnímá pozitivně. *„Oproti některým jiným státům jsme například citlivější na logopedii, a tedy děti více řečově rozvíjíme"*. Uvádí příklad na své dceři, která měla ve čtyřech letech slabší jazykové svalstvo a díky logopedickým cvičením jej snadno zpevnila. Jediné, co by v české praxi změnila, by bylo to, *„aby rodiče více dali na rady zkušených profesionálů"*.

Další odbornicí, která se pro mou diplomovou práci vyjádřila na téma školní zralost dítěte a jeho přechod z MŠ do ZŠ, byla školní psycholožka z Bruntálu. Ze zodpovězeného dotazníku, který jsem pro ni připravila, jsem se dozvěděla, že při podezření učitele na nedostatečnou školní zralost některého z žáků v první třídě, vidí jako nejlepší postup, navázat konstruktivní komunikaci s rodiči žáka, a tudíž získat možnost lepší orientace a případného rozkrytí problému. *„Je vhodné zahájit pravidelnou stimulaci formou hry v oblastech, které se jeví jako nejvíce zasažené (například řečová oblast, zrakové či sluchové vnímání nebo krátkodobá paměť). Ve škole má pedagog možnost spojit se s poradenskými pracovníky školy a společně konzultovat další postup"*. Školní psycholožka také uvedla, že ve škole provádí pouze orientační diagnostiku školní zralosti. Při ní vychází v některých případech z Jiráskova testu školní zralosti, ale převážně z testu své lektorky Mgr. Jany Mrázkové, který má již v praxi ozkoušený a prověřený. Pokud se potvrdí nedostatečná školní zralost některého z žáků, snaží se školní psycholožka zaměřit na rozvoj oblastí, které je nejvíce potřeba stimulovat. *„Může jít o oblast grafomotoriky, řeči, paměti, zrakové či sluchové percepce, ale i sociální dovednosti nebo sebeobsluhu"*.

Při intervenci vychází z konkrétních potřeb a plán nebo opatření se snaží co nejvíce přizpůsobit dítěti. *„Je důležité, aby dítě vyzrálo a získalo sebedůvěru"*, proto školní

psycholožka většinou nevolí cestu úlev, ale často se vrací k aktivitám, které modifikuje a procvičuje, a dítě za výkon často chválí. Průběžně sleduje dílčí pokroky dítěte a zajímá se, jak dítě pracuje doma a ve škole. Rodičům také doporučuje, aby s dítětem trpělivě, často a pravidelně procvičovali potřebné aktivity formou hry a dítě dostatečně chválili.

Základní škola, na které školní psycholožka působí, také nabízí reedukační programy, jejichž vedením ředitel pověřil pedagogy s kompetencemi v oblasti speciální pedagogiky. Při přechodu dítěte z mateřské do základní školy se může dítě s novým prostředím seznámit kromě zápisu také při návštěvách MŠ ve škole, v konzultačních dnech, na dnech otevřených dveří dané školy a rodiče mohou získat další informace také na webových stránkách školy. *„Učitelé základních škol získávají informace o dětech, které nově nastoupí do první třídy spíše neformálně, nejčastěji při zápisu do prvních tříd, kdy rodiče poskytují vedle oficiálních informací i subjektivní informace, které mohou být velice cenné. U zápisu zasedají zkušené paní učitelky, případně administrativní pracovnice a účastní se jich i školní psycholožka, případně také ředitel školy, který je odpovědný za správní náležitosti. U zápisu může zasedající pracovník odhadnout nedostatečnou školní zralost či připravenost z rozhovoru s rodiči, pozorováním dítěte či z jednoduchých aktivit, které dítě vykonává jako součást zápisu. Ty však dítě nemusí absolvovat. Obecně je při vyzrávání dítěte věk jen jedním z ukazatelů. Významnou roli má sociální zralost, fyzická a psychická složka osobnosti dítěte a ta je u každého jiná“*. Důležitá je i účast rodiny na vzdělávání, která může být podle školní psycholožky do jisté míry spjata s otázkou hodnotového systému v rodině.

Speciální pracovnice PPP Olomouc mi jako další odbornice k tomuto tématu sdělila, že k vyšetření školní zralosti dětí používá nejčastěji Edfeldův reverzní test a Jiráskův test školní zralosti. Dále vyšetřuje výslovnost, komunikaci, grafomotoriku, úchop psacího nástroje, slovní zásobu, znalost barev, kresbu geometrických tvarů, zrakovou percepci, pracovní tempo, počítání, sluchovou percepci, pravolevou orientaci na ploše i vlastním těle, lateralitu, dovednost a pochopení zobecňování, osobnost dítěte a pracovní charakteristiku. Při vyšetření také zohledňuje osobnost dítěte, rodinnou situaci, zdravotní stav i sociální vztahy dítěte v mateřské škole. Speciální pedagožka uvádí, že v tomto roce doporučila odklad nástupu do základního vzdělávání zhruba 80 procentům vyšetřovaných dětí. Rodičům zároveň s výsledky vyšetření také předává individuální doporučení pro práci s dítětem, která se obecně vztahují k motivaci, sociálním vztahům, percepčním cvičením,

grafomotorice, přípravě na čtení a psaní a rozvíjení matematických představ.

Veda jsem také rozhovor s psycholožkou pražské pedagogicko-psychologické poradny, která již dlouhá léta provádí diagnostiku školní zralosti. Při diagnostice školní zralosti zkoumá řečový projev, pracovní zralost, psychomotorické tempo, sociální adaptabilitu, zdravotní stav, okolnosti porodu a donošenost dítěte, zajímá se o jídelní návyky i potřebu dítěte spát či odpočívat přes den. K diagnostice využívá Jiráskovu adaptaci Kernova testu, Edfeldův reverzní test (při screeningovém vyšetření pouze jeho zkrácenou verzi), ústně prověřuje znalost základních i doplňkových barev a odstínů, zda dítě umí napočítat do 10 a zda zvládá základní principy sčítání a odčítání. Při diagnostice také zkoumá schopnost dítěte napodobit rytmus vytleskáváním, schopnost určit první a poslední písmeno slova (samohlásky i souhlásky), orientačně vyšetřuje lateralitu a zjišťuje, zda se dítě těší do školy, případně na co a proč. U individuálního posouzení školní zralosti bere v úvahu i rodinné okolnosti dítěte. *„Například pokud má matka plánovaný porod dalšího dítěte na období okolo září, tak tento fakt může také hrát dílčí roli při rozhodování o udělení odkladu. Také je třeba brát v úvahu nemocnost dítěte, zvláště pokud jej čeká v následujícím školním roce operace nebo třeba delší pobyt v lázních“*. Psycholožka poradny uvádí, že rodiče většinou mívají zájem o screeningová vyšetření pořádaná v mateřských školách a účastní se besed o školní zralosti. Rodičům předškolních dětí doporučuje psycholožka vzdělávání v mateřské škole: *„… v první třídě se pozná, které dítě chodilo do mateřské školy“*. Doma pak rodičům radí k dětem zaujímat přirozený, laskavě důsledný přístup s jasnými pravidly.

Také jsem měla možnost vést rozhovor s učitelkou prvního stupně na Základní Škole Vincence Junka v Dolní Čermné Danou Vychytilovou (patnáctiletá praxe v oboru), která uvádí, že vzhledem k lokalizaci základní školy je komunikace mezi ZŠ a MŠ velice snadná, protože v obci mají pouze jednu mateřskou a jednu základní školu. Učitelé základní i mateřské školy jsou spolu v kontaktu, předškolní děti navštěvují základní školu a učitelé ZŠ mateřskou školu. *„Před zápisem navštíví budoucí učitelka první třídy mateřskou školu a povídá si s dětmi. Zároveň promluví s učitelkami o jednotlivých dětech, jejich zvláštnostech a připravenosti na vstup do ZŠ. Učitelky MŠ jí také sdělí, kterým rodičům pro jejich dítě doporučily návštěvu PPP, protože se jim nezdálo dostatečně zralé na vstup do ZŠ a považují za vhodné zvážení odkladu školní docházky po konzultaci s poradenským zařízením. Toto je pro učitele důležitá informace, neboť rodiče často u zápisu nesdělují doporučení učitelek*

MŠ. Dále učitelky MŠ navštěvují základní školu při zápisu dětí do první třídy a sledují jeho průběh. Po zápisu zůstávají ve škole a hodnotí s učitelkou budoucí první třídy výkon jednotlivých dětí u zápisu“.

Mimo zápis pořádá základní škola také takzvanou Školičku na zkoušku. *„Jde o jedno odpoledne, kdy navštěvují rodiče s předškolními dětmi základní školu. Rodiče se sejdou s budoucí učitelkou 1. třídy, která jim vysvětlí, jak bude výuka v 1. třídě probíhat a co dítě potřebuje k tomu, aby bylo ve škole úspěšné. Mezitím si ostatní učitelky rozdělí budoucí prvňáčky do malých skupinek. U každé učitelky plní děti různé úkoly a u jednotlivých učitelek se po skupinkách prostřídají. Jakmile rodiče skončí schůzku s budoucí paní učitelkou, mohou obcházet se skupinkou svého dítěte jednotlivá stanoviště učitelek, aby se na své dítě podívali, nebo si mohou projít třídy ZŠ“*. Předškolní děti navštěvují ZŠ také při dni otevřených dveří. Na svátek 1. června pořádá škola dětský den s atrakcemi pro děti od předškolního věku po mladší školní věk. K zápisu do ZŠ v Dolní Čermné přichází ročně okolo 25 dětí, z čehož mívají tak tři děti ročně odklad nástupu do základního vzdělávání. Podle zkušenosti Dany Vychytilové dítě nikdy nenastupovalo do ZŠ dříve než v šesti letech. *„V době, kdy nemuselo být potvrzení poradnou, a stačilo doporučení dětského lékaře bylo odkladů školní docházky mírně více“*, podotýká učitelka ZŠ. U zápisu ověřují pracovníci ZŠ v Dolní Čermné řeč, znalost barev, úchop tužky, vyjadřovací schopnosti, jemnou motoriku, orientaci v prostoru s užitím pojmů *nahoře, dole, mezi* a z matematických dovednosti napočítat do deseti a chápání pojmů jako je *méně* a *více*. *„Jestliže se nám dítě jeví nezralé, hned u zápisu vysvětlíme rodiči problematiku, jaké problémy by mohlo mít dítě v 1. třídě a doporučíme vyšetření školní zralosti poradnou. Rozhodnutí je na rodičích“*.

Pokud do první třídy nastoupí dítě na školu nedostatečně zralé či připravené, může učitel doporučit rodiči zařazení dítěte zpět do mateřské školy. *„Ale často některým dětem trvá, než se rozkoukají a na školní režim si zvyknou. Vyučovala jsem děti, které se v září jevily jako nezralé, ale jakmile si zvykly na školní režim, bez problémů se do výuky zařadily. Navíc si myslím, že by dítě při návratu do MŠ muselo trpět velkým pocitem selhání. Vnímám tedy toto opatření jako opravdu krajní řešení. Osobně neznám žádný případ, kdy by se dítě vrátilo zpět do MŠ. Během září dokážeme odhalit jen děti s velmi slabým nadáním a těm by vrácení do MŠ nepomohlo. Samozřejmě k takovým dětem je potřeba přistupovat individuálně. Školního psychologa nemáme a do PPP mohu poslat dítě až poté, co s ním*

3 měsíce ve škole pracuji podle Plánu pedagogické podpory. Ten jsem schopna vypracovat, až dítě trochu poznám, nejdříve zhruba po čtvrt roce. Když plán podpory vypracuji, zkonzultuji jej s výchovným poradcem a zákonným zástupcem. Dítě podle něj potom 3 měsíce pracuje, a jestli po této době vyhodnotím, že ani s Plánem pedagogické podpory dítě není ve škole úspěšné, mohu rodičům doporučit objednat se v PPP. Termíny na vyšetření jsou většinou delší než 3 měsíce, tudíž nejdříve může být dítě prověřeno poradnou až na konci 1. třídy, pokud jej poradna nepošle na nějaké další specializované vyšetření. V takovém případě se pak celé vyšetření protáhne a není možné stihnout diagnostiku dítěte poradnou do konce 1. třídy". Podle osobní zkušenosti učitelky ZŠ nastupují děti v porovnání s minulostí do prvních ročníků méně připravené. K problematice dodává, že *„zatímco dříve většina dětí neměla u zápisu žádnou vadu řeči, dnes jsou takové děti v menšině nebo spíše výjimkou. Činnosti v MŠ jsou nyní dobrovolné a nechce-li dítě, nemusí se jich zúčastnit. V důsledku toho nedokáží některé děti správně stříhat, malovat vodovkami, držet tužku a jejich jemná motorika se dostatečně nerozvinula. Nešikovné děti pak manuální činnosti (jako třeba navlékání korálků) nebaví, neboť jsou pro ně náročné. Protože často nejsou k těmto činnostem vedeny a drobné manuální práce neprovádí, k rozvoji jemné motoriky dochází opožděně. Horší jsou i vyjadřovací schopnosti dětí. Například mluvení ve větách je pro děti velký problém, stejně tak jako smysluplné vyjádření myšlenky. Výrazně zhoršená je i schopnost soustředění. Děti jsou také mnohem méně samostatné a vázne i samoobsluha. Často vidíme, jak maminka na zápisu dítě vysvléká a obléká. Málokteré dítě si třeba dokáže zavázat tkaničku, což dříve děti běžně dokázaly před nástupem do první třídy. Na druhou stranu jsou dnešní děti otevřenější. Děti, kterým se rodiče věnují, mají velkou znalost okolního světa a znají více než jejich vrstevníci dříve".*

3 Přístup k diagnostice školní zralosti ve Spojeném království Velké Británie a Severního Irska

Na rozdíl od České republiky, kde děti zahajují docházku do základní školy převážně v šesti letech, V Anglii, Skotsku a Walesu nastupují děti do základní školy v pěti letech a v Severním Irsku dokonce ji ve čtyřech letech. V Anglii a Walesu zahajují děti školní docházku ve školním roce následujícím po pátých narozeninách dítěte, většina dětí však nastupuje do školy dříve. Ve Skotsku trvá referenční období až do konce března, což umožňuje, aby žáci narození na konci nebo na začátku kalendářního roku mohli být přijati do primárního vzdělávání na začátku školního roku. V Severním Irsku je stěžejním datem pro rozhodnutí o termínu zahájení povinné školní docházky 1. červenec, takže dítě, jež má 4. narozeniny po tomto datu, nastoupí do školy až v září následujícího roku (Métais, 2001).

3.1 Legislativní zakotvení předškolního a základního vzdělávání

Vzdělávání ve Spojeném království probíhá odlišně v každé ze čtyř zemí unie. Každá země má své kurikulum a autority zodpovídající za průběh vzdělávání a kontrolu výstupů. Kurikulum, podle kterého se vzdělává Anglie, nese název Národní kurikulum[1]. Wales uplatňuje stejný vzdělávací dokument, ale připravuje vzdělávací reformu k roku 2018, v níž zavede dokument Kurikulum pro Wales – kurikulum pro život[2]. Skotsko se vzdělává podle kurikula s názvem Kurikulum k vynikajícím výsledkům[3] a Severní Irsko se vzdělává podle dokumentu Kurikulum Severního Irska[4].

Vzdělávací systém Spojeného království se dělí do čtyř hlavních částí, tedy do základního vzdělávání, středního vzdělávání, dalšího vzdělávání a vysokoškolského vzdělávání. Žáci ve Spojeném království musí povinně navštěvovat základní a střední

[1] The National Curriculum

[2] A Curriculum for Wales – A Curriculum for Life

[3] The Curriculum For Excellence

[4] Northern Ireland Curriculum

vzdělávání. Základní škola trvá zhruba od pěti do jedenácti let věku dítěte a střední škola pak od jedenácti do osmnácti let (DfE, 2014a).

Předškolní vzdělávání zajišťované ve Spojeném království pro děti mladší tří let je označováno jako „childcare“ neboli „péče o děti“ a zahrnuje příbuzné, chůvy, pečovatelky[5], místní orgány (sociální služby), jesle, mateřské školy, soukromé, veřejné či dobrovolnické služby, kombinovaná a další centra. Z forem individuální péče o děti jsou chůvy využívány jen omezenou částí populace, zatímco služby pečovatelek a příbuzných jsou využívány většinou populace. Značné rozdíly lze pak nalézt ve využití skupinových forem péče o děti. Místní orgány, dobrovolnické denní služby a méně integrovaná centra jsou cílena na znevýhodněné skupiny dětí nebo na populaci „v riziku“, zatímco soukromé mateřské školy a centra jsou využívány relativně finančně zajištěnými rodinami, s převážně dvěma příjmy v rodině (Melhuish, 2004).

Péče o děti starší tří let je většinou označována jako předškolní neboli „pre-school“ péče a zahrnuje herní skupiny[6], mateřské školy a mateřské třídy[7]. I když jsou tyto formy péče určeny pro děti starší tří let, je celkem běžné, že děti začnou zařízení navštěvovat o něco dříve. Všechny typy péče určené pro děti mladší tří let jsou také navštěvovány dětmi staršími tří let. Herní skupiny jsou poskytovány dobrovolnickými skupinami nebo místními orgány a jsou využívány širokou veřejností. Mateřské školy a třídy jsou také využívány většinou populace, ale jsou více cíleny (zejména mateřské školy) na znevýhodněné komunity. Soukromé mateřské školy (v Británii často nazývané kindergartens) jsou využívány především v bohatších rodinách a jejich fungování se liší napříč Spojeným královstvím. Například v Severním Irsku mohou děti již od tří let navštěvovat přípravné skupiny či třídy

[5] Pečovatelky (childminders) jsou ve Spojeném království registrovány pod OFSTED, mají povinný stupeň kvalifikace včetně kurzu první pomoci a působí jako OSVČ. Hlídání dětí pak probíhá v jejich vlastním domě. Jako chůvy (nannys) jsou označovány osoby, které za finanční odměnu hlídají děti v domě rodiny a nemusí mít příslušnou kvalifikaci (Ofsted, 2016).

[6] Herní skupiny (playgroups) nabízejí krátkou denní péči se zábavnými aktivitami ve skupině dětí. Jsou určeny dětem od tří do pěti let (v Severním Irsku od dvou do čtyř let) a zajišťují ji kvalifikovaní pracovníci společně s rodiči. Herní skupina musí být registrována u „Early Years Team“ v místním „Health and Social Care Trust“ (Nidirect, 2015).

[7] Mateřské třídy jsou součástí některých základních škol a jsou zřizovány většinou pro tří a čtyřleté děti, přičemž fungují v zásadě stejně jako třídy běžných mateřských škol (Choosing a nursery, 2014).

při základních školách (Melhuish, 2004). Od září 2010 všechny tří a čtyř leté děti získaly nárok na 570 hodin ročně financovaného předškolního vzdělávání v rámci více než 38 týdnů ročně (což je 15 hodin týdně po dobu 38 týdnů v roce). Od září 2013, se nárok na 15 hodin raného vzdělávání týdně po dobu 38 týdnů v roce rozšířil i na dvouleté děti, které splňují kritéria uznatelnosti (Education, 2016).

Publikace Curricular Guidance for Pre-School Education (2006) charakterizuje předškolní děti jako většinou aktivní, zkušené a nadšené žáky. Zajímají se o sebe i své okolí a rádi zkoumají, vyšetřují a kreativně využívají svou přirozenou zvídavost. S radostí zakládají dobré vztahy s vrstevníky i dospělými a rádi komunikují. Často rádi pracují ve skupině, některé děti si již mohou oblíbit vedení skupiny, jiné zas dávají přednost samostatné práci. Díky rychle se rozvíjející koncentraci dítě rychle zdokonaluje dovednosti a kompetence jako je pozorování, rozhodování, řešení problémů a komunikace. Děti zajímají rytmy, písně, příběhy, fyzické hry a stávají se fyzicky nezávislé. Předškolní děti však mají i specifické potřeby. Vyžadují bezpečné a stimulující prostředí pod dohledem dospělého, kde se mohou cítit šťastně a spokojeně. Potřebují mít možnost zkoumat prostředí uvnitř i vně herny či pokoje, zažít úspěch a vytvořit si pozitivní vztah k učení. Je třeba dítěti zajistit vhodné časové úseky pro učení prostřednictvím dlouhotrvajícího zapojení se do hry. Neméně důležitý je pro dítě pravidelný kontakt s dospělými, kteří respektují jeho osobnost, podporují pocit pohody, a obohacují vzdělávání a vývoj dítěte skrze citlivé zapojení se do hry. Vzhledem k těmto nárokům dítěte je tedy zřejmé, že kurikulum pro předškolní vzdělávání by mělo podporovat fyzický, sociální, emocionální, tvůrčí a intelektuální vývoj, přinášet pocit bezpečí, umět dítě ocenit a poskytovat rovnost příležitostí. Kurikulum by mělo být plánované a účelné, zároveň však flexibilní a dovolovat dítěti rozvíjet své vlastní zájmy individuálním tempem. Je důležité motivovat a stimulovat dítě k objevování vlastní zvídavosti a touhy experimentovat, stavět na předešlých zkušenostech, umožnit dítěti dělat vlastní rozhodnutí a poskytovat příležitosti, které skrze hru rozvíjejí složku uměleckou, jazykovou, raně matematickou, osobnostní, sociální, emociální, fyzickou, pohybovou a povědomí o světě okolo nás.

Dítě (nebo mladý člověk) má speciální vzdělávací potřeby[8], pokud má učební obtíže

[8] Spojené království užívá označení „Special Educational Needs“

nebo postižení, které vyžadují speciální vzdělávací opatření. Dítě ve věku povinné školní docházky nebo mladý člověk má učební potíže, pokud má výrazně větší potíže při učení než většina dětí stejného věku, nebo má zdravotní postižení bránící využívání zařízení, která jsou obecně užívána ostatními vrstevníky v běžných školách. Pro děti ve věku od dvou a více let jsou speciálně pedagogická opatření doplňující nebo odlišná od toho, co je stanoveno pro vrstevníky bez speciálních vzdělávacích potřeb v mateřských školách, běžných školách a dalších vzdělávacích institucích. Při posuzování pokroku dětí v prvních letech, mohou praktici využít příručku „Výstupy raného vzdělávání" jako nástroj k posouzení, do jaké míry se dítě vyvíjí v očekávaných úrovních stanovených pro daný věk. Příručka stanovuje, co typicky dělá většina dětí v každé fázi jejich učení a vývoje. Patří mezi ně typické chování napříč sedmi oblastmi učení, kterými jsou komunikace a jazyk, fyzický vývoj, osobní, sociální a emoční vývoj, gramotnost, matematika, chápání světa, expresivní umění a design (DfE, 2014a).

Poskytování poradenství v oblasti vzdělávání je v kompetence ředitele školy, který může oslovit třídního učitele, koordinátora speciálních vzdělávacích potřeb[9] a jakéhokoli jiného zainteresovaného pedagogického pracovníka. Pouze ředitel školy má statutární povinnost poskytovat poradenství v oblasti vzdělávání. Lékařské poradenství je poskytované registrovaným lékařem a psychologické poradenství školním nebo vzdělávacím psychologem. Lékař by měl poskytovat odborné poradenství při formálním posouzení speciálních vzdělávacích potřeb dítěte a posuzovat jeho potřeby v oblastech komunikace a interakce, poznávání a učení, senzorického a fyzického vývoje, v oblasti chování a emočního a sociálního vývoje. Školní nebo vzdělávací psycholog by měl poskytovat odborné poradenství v oblastech fyzického a duševního zdraví a vývoje dítěte, hodnotit, jak mohou případné obtíže ovlivnit jeho vzdělávání a zhodnotit, jaký bude mít intervence či medikace dítěte dopad na vzdělávání (Desforges, Lindsay, 2010).

[9] Special Educational Needs Coordinator, zkráceně SENCO na základních školách podporuje identifikaci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, koordinuje poskytování speciální vzdělávací péče pro děti se SVP a zajišťuje kontakt ZŠ se vzdělávacími psychology a jinými odborníky (Reeve, 2015).

3.1.1 Anglie

Na rozdíl od Skotska, Walesu a Severního Irska nemá Anglie svou vlastní decentralizovanou vládu. Ministerstvo vzdělávání vlády Spojeného království je tak zodpovědné za všechny fáze vzdělávání v Anglii. Podle Národního kurikula dělí Anglie základní a střední vzdělávání do klíčových fází, takzvaných „key stages“, a na konci každé fáze učitel hodnotí výkony žáků v oblastech, které si měli v příslušné fázi osvojit. Předškolnímu vzdělávání od tří do pěti let (nebo nástupu do ZŠ) odpovídá základní fáze raného věku, tzv. „early years foundation stage“, která udává normy pro učení, vývoj a péči o děti v tomto období. Sleduje se komunikace a jazyk, fyzický vývoj, osobnostní, sociální a emocionální vývoj, gramotnost, matematické schopnosti, chápání světa, expresivní umění a design. Dítě pak hodnotí na konci této fáze jeho učitel či chůva na základě pozorování a s pomocí průběžného hodnocení výkonu při plnění učebních cílů. Další navazující fází je klíčová fáze 1 základního vzdělávání, která trvá od nástupu do ZŠ po konec druhého ročníku, tedy od pěti do sedmi let. Povinné předměty vyučované v této fázi jsou (mateřský) anglický jazyk, matematika, věda, design a technologie, historie, zeměpis, umění a design, hudební výchova, tělesná výchova a informační technologie. Nabídku dalších nepovinných předmětů určuje daná škola. Dítě je hodnoceno v šesti i sedmi letech. Okolo šesti let neboli ke konci prvního ročníku čeká dítě první screeningová zkouška čtení. Žák přečte nahlas učiteli text o 40 slovech a učitel vyhodnotí, zda žák potřebuje speciální pomoc při čtení. Pokud žák v daném testu neuspěje dostatečně dobře, bude stejnou zkoušku čtení pro srovnání opakovat další rok. V květnu na konci druhého ročníku, tudíž na konci klíčové fáze 1, jsou všichni žáci testováni ze čtení, gramatiky, interpunkce, pravopisu a matematiky. Dalšími fázemi anglického základního a středního vzdělávání je klíčová fáze 2, která trvá od začátku třetího ročníku do konce šestého ročníku (7-11 let), klíčová fáze 3, která probíhá od začátku sedmého do konce devátého ročníku (11-14 let) a klíčová fáze 4, která končí zakončením jedenáctého ročníku čili v 16 letech (DfE, 2014b).

3.1.2 Wales

Wales se v současné době stále společně s Anglií vzdělává podle Národního kurikula. Stejně jako v Anglii tedy učitelé posuzují výstupy na konci klíčových fází a průběžně sledují vývoj dítěte. Výstupy v předškolním a v začátcích školního vzdělávání však Wales hodnotí podle současné podoby dokumentu Foundation Phase Framework (Department for Education and Skills, 2015), který určuje znalosti a dovednosti, kterých by měly nabýt dětí od tří do sedmi let. Na konci předposledního roku MŠ, posledního roku MŠ, prvního a druhého ročníku ZŠ hodnotí učitelé výstupy dítěte v sedmi oblastech. První oblastí je osobnostní a sociální vývoj, zdraví a kulturní diverzita. Druhou oblastí je vývoj jazyka, gramotnosti a komunikačních schopností a třetí oblastí je matematický vývoj, čtvrtou je vývoj Waleského jazyka, pátou je znalost a porozumění světu, šestou je fyzický vývoj a sedmou je vývoj tvorby. Oblasti vývoje i jednotlivé výstupy v posledním roce předškolního vzdělávání jsou analogické s výstupy popsanými v nové úpravě předškolní základní fáze vzdělávání v dokumentu Foundation Phase Profile Handbook z roku 2016, kterou obsahuje dokument Kurikulum pro Wales, jež je základním dokumentem vzdělávací reformy ve Walesu.

Od roku 2018 se má Wales vzdělávat podle nového vzdělávacího dokumentu Kurikulum pro Wales – Kurikulum pro život. Součástí kurikula jsou i přesně specifikované a nově upravené požadavky na předškolní vzdělávání a první dva roky školního vzdělávání. Jde o dokument zvaný Foundation Phase Profile Handbook (Department for Education and Skills, 2016) neboli „Příručka Profilu Základní Fáze“, popisující fázi mezi nástupem dítěte do předškolního vzdělávání a koncem druhého ročníku ZŠ, ve které by měli rodiče, učitelé i další osoby podílející se na vzdělávání dítěte sledovat jeho vývoj ve čtyřech hlavních oblastech vývoje. První oblastí je osobnostní a sociální vývoj, prosperita a kulturní všestrannost. Tato oblast zahrnuje sociální interakci dítěte, regulaci jeho chování, reakce na okolí a nezávislost v osobní péči. Do druhé hlavní oblasti patří vývoj jazyka, gramotnosti a komunikačních schopností. Učitel či rodič tedy sleduje, jak dítě naslouchá a rozumí mluvené řeči, všímá si expresivní stránky řeči dítěte, fonologického povědomí a porozumění čteným materiálům. Třetí oblastí je matematický vývoj, jehož sledované složky jsou schopnost přeříkávání a řazení čísel, počítání, chápání tvarů a vzorů. Čtvrtou oblastí je

fyzický vývoj dítěte, jež zahrnuje držení psacího nástroje, koordinaci pohybů dítěte, kresbu a jemnou motoriku. V průběhu posledního roku předškolního vzdělávání by podle Kurikula pro Wales mělo být dítě postupně schopno kooperativní hry s ostatními dětmi, začít rozeznávat vhodné chování v různých situacích a vyrovnat se se změnami rutinních situací, více reagovat na aktuální potřeby lidí a zvířat, vykonávat samostatně osobní potřeby, oblékat se a jíst s vědomím možných rizik, vyjadřovat i kontrolovat své emoce a chápat, že emoce mohou být vyvolány různými lidmi, věcmi a situacemi, porozumět třístupňovým instrukcím, zapamatovat si a reprodukovat jednoduché písně a rytmy, užívat celé věty a rozšiřovat slovní zásobu, převyprávět známé pohádky, psát jednoduchá slova zprava do leva, držet psací náčiní dvěma nebo třemi prsty a palcem, vykazovat rostoucí kontrolu a koordinaci při různých aktivitách, v kresbě vystihnout objekty spojením dvou až tří základních tvarů, přeříkat čísla do 20, spočítat deset předmětů, rozeznat jednoduché 2D a 3D tvary a jednoduše je popsat, kopírovat pořadí až tří barev, objektů nebo zvuků, chápat, že nula označuje nepřítomnost objektu, třídit objekty podle určitých kritérií a umět následovat zadaný směr pohybu.

3.1.3 Skotsko

Ve Skotsku probíhá vzdělávání podle výše zmíněného dokumentu Kurikulum k vynikajícím výsledkům, který postupně vešel v platnost v letech 2010–2011, a od té doby stále prochází mírnými úpravami. Jde o dokument určující způsob a směr vzdělávání dětí od tří do osmnácti let a jeho cílem je zvýšit standardy vzdělávání, vzdělanost populace, rozvíjet praktické schopnosti jedinců a snížit rozdíly ve vzdělávání mezi různými sociálními vrstvami. Učitelé by podle nového kurikula měli postupovat tak, aby každé dítě splňovalo stanovené výstupy a zkušenosti na konci každého ze čtyř stupňů vzdělávání (předškolní vzdělávání až konec 1. ročníku, začátek 2. až konec 4. ročníku, začátek 5. až konec 7. ročníku a začátek prvního stupně SŠ až konec 3. stupně SŠ). Mezi změny, které přineslo nové kurikulum napříč celým vzděláváním, patří propojení „cesty studenta“, tedy zavedení celistvého konceptu vzdělávání od 3 do 18 let. Studentům je umožněno pracovat vlastním tempem s dostatkem výzev pro vlastní překonávání, lekce by měly být více propojeny

s reálným životem, lépe studenty inspirovat i zapojovat a studijní předměty by mezi sebou měli učitelé více propojovat. Nové kurikulum klade také větší důraz na schopnost studentů vzdělávat se sami a využívat své vědomosti a schopnosti. Zároveň by měl student získat hlubší znalosti a dovednosti především v gramotnosti a matematice. Změnil se také způsob posuzování pokroku studentů a jejich hodnocení podává lepší informaci studentům i rodičům o potenciálních schopnostech studenta (Armstrong, 2014).

Při přechodu z MŠ do ZŠ mají rodiče ve Skotsku na výběr z různých programů připravených mateřskou či základní školou. Může se jednat o různé kombinace návštěvy základní školy dítětem v doprovodu rodiče či s mateřskou školou, setkání třídního učitele s rodiči, zahájení zpočátku jen zkrácené školní docházky nebo zahájení školní docházky krátce před či po jejím běžném zahájení ostatními dětmi. Rodič může navíc získat další informace o přechodu do ZŠ od učitelů mateřských či základních škol a mohou na něj dopředu dítě připravit tím, že s ním budou o nadcházejícím přechodu hovořit, popřípadě dítě dopředu naučí některé základní znalosti, jako jsou základy čtení a počítání. Je dobré plánovat aktivity spojené s přechodem do ZŠ společně s dítětem a nacvičit s ním široké spektrum formálních i neformálních aktivit, se kterými se bude setkávat v prvním ročníku. Pokud je to možné, zapojit do aktivit i starší děti či vrstevníky a při návštěvě základní školy dbát na to, aby se dítě setkalo s učiteli, kteří jej opravdu budou později učit spíše než se setkávat s vedením školy (Bradshaw, 2012).

Nové Kurikulum k výjimečnosti stanovuje společné vzdělávací oblasti pro děti a žáky od 3 do 18 let, ve kterých pedagog sleduje vývoj dítěte podle výstupů stanovené věkové kategorie. Sledovanými vzdělávacími oblastmi, které se u starších žáků postupně rozšiřují, jsou duševní, emocionální, sociální a fyzická pohoda, plánování možností a změn, fyzická aktivita a sport, mezilidské vztahy a vztah k okolí, poslech a vyjadřovací schopnosti, čtení, psaní, početní představy, chápání koncepce peněz a míry, zpracování informací, účast na představeních a prezentacích, umění a design, tanec, drama a hudba (Government, 2011).

3.1.4 Severní Irsko

Hlavním rozdílem ve vzdělávání dětí v Severním Irsku je jejich nástup do základní

školy již ve čtyřech letech, respektive dítě, které dosáhne čtyř let věku v období mezí 1. zářím a 1. červencem nastupuje do ZŠ v následujícím školním roce a dítě, které dosáhne čtyř let věku mezi 2. červencem a 31. srpnem nastoupí do ZŠ v září školního roku, před kterým dosáhlo věku pěti let. Na rozdíl od Anglie, Walesu a Skotska, kde se základní fáze vzdělávání neboli „foundation stage“ vztahuje na děti v předškolním vzdělávání až po nástup do ZŠ, tedy od cca 2 do 5 let věku dítěte, v Severním Irsku jsou jako základní fáze vzdělávání označovány první dva roky ZŠ a tato fáze se tedy vztahuje na děti od 4 do 6 let věku. Navíc rodiče v Severním Irsku nemají možnost odložit nebo uspíšit nástup dítěte do základního vzdělávání, i když již probíhají snahy tento přístup v blízké budoucnosti změnit. Pokud učitel či rodič zaznamená, že dítě v první třídě neprospívá, jedinou legální možností je opakování ročníku nebo vyučovaní dítěte v domácím vzdělávání. Rodič by však měl možnost domácího vzdělávání diskutovat s ředitelem základní školy, kam bude dítě později hlásit, protože dítě může škola později přijmout jen tehdy, pokud má v daném roce volnou kapacitu (Education Authority, 2015).

Až do roku 2007, kdy vešly v platnost nové standardy vzdělávání v prvních dvou ročnících ZŠ označované jako základní fáze vzdělávání „Foundation Stage“, bylo již od prvního ročníku základní vzdělávání Severního Irska zaměřené na jeho obsah a hodnocení výkonu dítěte. Nový dokument „Foundation Stage Curriculum“ však bere v úvahu nízký věk dětí nastupujících do ZŠ a stanovuje průběh vzdělávání formou her za podpory sociálních interakcí. Výuka dětí od 4 do 6 let by měla probíhat z velké části prostřednictvím dobře naplánované a přiměřeně náročné hry. Pedagogické přístupy nového kurikula vycházejí z Vygotského koncepce sociálního a kulturního kontextu učení malých dětí (Hunter, Walsh, 2014).

Kurikulum základní fáze vzdělávání, která v Severním Irsku připadá na první a druhý ročník základní školy, má podobu učebních osnov základní školy, ale zaměřuje se na znalosti a schopnosti, které jinde ve Spojeném království děti nabývají zpravidla v posledních ročnících MŠ. Kurikulum základní fáze se zaměřuje na učení a rozvíjení dítěte v sedmi oblastech. První oblastí je náboženská výchova, která musí probíhat v souladu s osnovami vypracovanými čtyřmi hlavními křesťanskými církvemi v Severním Irsku a specifikovanými Ministerstvem školství. Další je oblast jazyka a gramotnosti, kde by měl učitel dítě podporovat ve schopnosti pozorného poslechu, fonologickém povědomí, sociálním užití

jazyka, rozvíjení slovní zásoby, a postupném osvojování čtení a psaní. Třetí oblastí učení je matematika a početní schopnosti, zahrnující počítání a rozpoznání čísel, porozumění konceptu peněz, rozvoj chápání a užívání míry, tvarů, prostoru, třídění, vzorů a chápání základních matematických vztahů. Další oblastí je umění, kde by se dítě mělo naučit pozorovat a reagovat na věci, které vidí, které si pamatuje nebo si je vymyslí, zajímat se o barvy, linie, tvary, textury a vzory, pozorovat umělecká díla a reagovat na ně, kreativně pracovat se zvuky, zpívat, hrát na jednoduché nástroje, účastnit se dramatických her k rozvíjení učení, vyjadřovat své nápady a pocity. Pátou oblastí učení je svět kolem nás, kde by dítě mělo poznávat vzájemné vztahy mezi lidmi, zvířaty a jejich prostředím, poznávat místo, kde žije, všímat si pohybu věcí, zvířat a lidí, zdrojů energie v okolí a probíhajících změn. Předposlední oblastí je osobní rozvoj a vzájemné porozumění včetně zdraví, porozumění sama sobě a vzájemného porozumění v místním a širším společenství. Poslední oblastí je tělesná výchova a pohyb, kde se děti rozvíjejí v atletice, tanci, hrách a gymnastice (Council for the Curriculum Examinations and Assessment, 2007).

3.2 Posuzování školní zralosti

Koncept školní zralosti a připravenosti je běžně používán ve školní politice a praxi v rámci Spojeného království. Historicky byla odpovědnost za připravenost delegována na dítě, nicméně mnoho prací vztahujících se ke školní zralosti a připravenosti chápe termín připravenost jako dva odlišné pojmy, a to připravenost k učení se a připravenost na školu. Všechny děti jsou v každém věku připraveny k učení se. Otázkou tedy není, zda je dítě připraveno učit se, ale spíše to, co je dítě připraveno se učit. Připravenost k učení ve vztahu ke konkrétní dovednosti nebo oblasti porozumění je odborníky všeobecně uznávána jako vývojová úroveň, na níž je jedinec teoreticky schopen osvojit si učením tuto specifickou dovednost či oblast. Zatímco se názory na to, jaké faktory v daných oblastech přesně ovlivňují připravenost k učení, značně liší, odborníci se shodují, že jde o připravenost v oblastech tělesného vývoje, rozumových schopností, sociální a emoční zralosti a zdraví. Připravenost na školu je spíše konečný konstrukt a znamená stálou úroveň fyzického,

duševního a sociálního rozvoje, který umožňuje dětem, aby splňovaly školní požadavky, a obvykle zahrnuje specifické kognitivní a jazykové dovednosti (Whitebread, 2012).

V současnosti vzniká rozpor v tom, že ačkoli zůstává zákonná věková hranice pro nástup dítěte do školy pět let (respektive období po pátých narozeninách dítěte), v praxi většina dětí začíná svou školní kariéru ve čtyřech letech, kdy nastoupí do přípravné třídy dané školy, v čemž rodiče podporuje také ministerstvo vzdělávání Anglie (Dfe, 2011). Zastánci tohoto postupu interpretují přípravný rok jako začátek školy a uvádějí, že i když se dítě stále vzdělává podle osnov předškolního věku, jedná se o přechodový rok, ve kterém je dítě připraveno pro vstup do 1. ročníku. Oponenti tohoto pohledu na druhou stranu argumentují, že přístupy podporující přípravu dětí na zahájení školní docházky jsou založeny na předpokladu, že osnovy pro první ročník jsou pevně stanoveny a dítě je musí obsáhnout tak, jak jsou určeny. Jako vhodnější strategii uvádějí oponenti přizpůsobení učiva i vývojovou a zážitkovou úroveň dětem, které vstupují do prvního ročníku bez ohledu na jejich kognitivní a sociální dovednosti. Prosazují názor, že pokud dítě není úspěšné, je třeba nalézt řešení ve školní nabídce, včetně možného uznání skutečnosti, že Národní kurikulum je nevyhovující, namísto posuzování dítěte jako "nedostačujícího“. V ideálním případě by měl být přechod z předškolních programů do přípravného a poté do prvního ročníku plynulý a kontinuální, nikoliv strmým přechodem do zcela jiného společenského kontextu a odlišných akademických požadavků, což pojem připravenost naznačuje. Mnoho předškolních pedagogů věří, že důležitou otázkou není, zda je vyhověno vzdělávacím potřebám dítěte, ale zda osnovy, které dítěti škola nabízí, jsou vysoké kvality, vhodné pro jejich vývojové potřeby a nabízeny prostřednictvím vhodných vyučovacích metod. Mnoho předškolních pedagogů se tedy odvrací od otázky připravenosti dětí a zaměřují se na připravenost škol. Některé pětileté nebo i šestileté děti nejsou „připraveny“ sedět v lavicích a plnit úkoly na papíře po dlouhou dobu. To ale neznamená, že nemohou mít prospěch ze vzdělání poskytovaného vhodnou formou. Relevantní otázka se tedy netýká toho, co děti potřebují vědět, nebo být schopné dělat, když vstupují do školy, ale toho, co školy potřebují k tomu, aby splňovaly sociální a vzdělávací potřeby dětí, které do jejich školy vstupují. Rostoucí počet pedagogů a učitelů proto chápe připravenost jako široký pojem, který se vztahuje na instituci, stejně tak jako na jednotlivce, a zavádí současnou připravenost dítěte a prostředí, které dítěti pomáhá ve vzdělávání. Toto moderní chápání připravenosti uznává,

že zdroje připravenosti jsou nejen emocionální, kognitivní, jazykové a sociální schopnosti dítěte, ale také kontext, ve kterém děti žijí a komunikují s dospělými, učiteli a ostatními členy komunity. Aby bylo možné ovlivnit školní zralost dítěte, musí být zapojeno více kontextů, včetně rodin, škol, městských částí a nastavení rané péče. (Whitebread, 2012).

3.2.1 Metody diagnostiky školní zralosti

V minulosti byla ve Spojeném království školní zralost posuzována pomocí detailních psychometrických testů, které zkoumaly specifické klíčové kognitivní schopnosti. Na tomto základě poté vláda Spojeného království vytvořila screeningovou zkoušku nazývanou „base-line assessment“ neboli „základní hodnocení“, které mělo být v roce 2016 zavedeno jako první plošné hodnocení předškolních dětí. Především učitelé mateřských škol, ale také široká veřejnost se však negativně postavili proti plošnému testování čtyřletých dětí s hlavním argumentem, že děti ve spojeném království čelí již příliš mnoha plošným zkouškám a že ve čtyřech letech je dítě příliš malé na to, aby mohlo být testováno. Vláda přesto sestavila tři základní verze testu, které měly vyhovovat různým přístupům v širokém spektru předškolního vzdělávání a v roce 2015 a 2016 provedla jejich pilotní testování na několika mateřských školách. Z výsledků „Reception baseline comparability study“, což je studie srovnatelnosti výsledků zkoušky základních schopností a dovedností dítěte v předškolním věku vyvodila vláda 7. dubna 2016 závěr, že výsledná data ze tří nabízených variant hodnocení jsou příliš nesourodá, než aby poskytla potřebný základ pro plánované pozdější testování žáků na konci čtvrtého ročníku ZŠ a umožnila celkové zhodnocení jejich vývoje v období mezi koncem předškolního vzdělávání a koncem čtvrté třídy ZŠ. Mateřské i základní školy mají stále přístup k testovým materiálům, základní hodnocení předškolních dětí však nebude vykonáváno a srovnáváno plošně. Vláda Spojeného království se zavázala dále hledat vhodnější formy plošného posuzování předškolních dětí (Standards and Testing Agency, 2016).

Clair Hughes ve svém článku „Přechod do školy“, v originále „The transition to school“ (2015) uvádí další koncepty, které je možné využít k posuzování školní zralosti ve Spojeném království. Jako experimentální měřítko školní zralosti lze využít testy

společensko-kognitivních schopností. Dva aspekty společensko-kognitivního vývoje, které ukazují výrazné individuální rozdíly dětí, jsou teorie mysli (se zaměřením na dětské chápání omylné podstaty víry) a exekutivní funkce (kognitivní procesy vyššího řádu, jako je pracovní paměť a inhibiční kontrola, které podporují flexibilní cílené chování). Je vhodné, že úkoly týkající se teorie mysli zahrnují krátké a poutavé loutkové příběhy, a tak se zcela liší od formálních testů.

Další alternativou může být využití schopností a zkušeností učitelů, kteří jsou s dětmi přímo v kontaktu, a jsou schopni identifikovat dítě zaostávající za svými vrstevníky v klíčových složkách školní zralosti a připravenosti. Metoda, kterou vyvinul Kanadský výzkumný tým s názvem Early Development Instrument (EDI) je nástroj sledující raný vývoj dítěte v oblasti sociální, emocionální, fyzické, kognitivní a komunikativní. I když je EDI užitečným nástrojem, skýtá omezení, bránící plošné aplikaci na předškolní děti ve Spojeném království. Prvním z omezení je, že neobsahuje položky týkající se podpory rodiny. Dalším omezením je jeho rozsah, kdy by pro učitele bylo neproveditelné projít všech 104 položek testu individuálně s každým dítětem, a vzhledem k tomu, že nástroj byl vyvinut v Kanadě, bere v úvahu dítě nastupující do základního vzdělávání ve věku mezi pátým a šestým rokem, tedy skoro o rok později, než je zvykem ve Spojeném království, kde dítě vstupuje do ZŠ mezi 4,5 až 5,5 lety (Hughes, 2015).

Huges a jeho tým v reakci na výše uvedené materiály vypracoval „The Brief Early Skills and Support Index“ (BESSI), což je stručný přehled raných dovedností a podpory pro pedagogy pracující s dětmi ve věku 2,5 až 5,5 let. Přehled zahrnuje tradiční aspekty školní zralosti, ale také položky týkající se významných každodenních životních dovedností, jako je například samostatnost v oblékání či používání příboru a ukazatele podpory rodiny, kam řadí například přijímání chvály ze strany rodiny či docházku do MŠ. Celkově se zdá, že BESSI poskytuje slibnou alternativu k EDI (Hughes, 2015).

Mimo využívaný materiál BESSI je k hodnocení školní zralosti ve Spojeném království užívána třetí edice materiálu „Bracken School Readiness Assessment (BSRA-3)“, který v 10 až 15 minutách měří výkon dětí od 3 do 6 let a hodnotí dítě v 11 sub-testech zaměřených na rozpoznávání barev, znalost písmen, matematické schopnosti, chápání rozměrů, porovnávání, znalost a rozeznávání základních tvarů, určení směru a pozice, sebeuvědomění a sociální povědomí, popis struktur a materiálů, vnímání množství a chápání

časové posloupnosti (Bracken. 2005).

Dalšími materiály, které je možné využít při diagnostice školní zralosti ve Spojeném království, jsou například „Get Ready to Read!“ autorů Whitehurst a Lonigan, Kaufmanův „Survey of Early Academic and Language Skills (K-SEALS)“, krátký test Anderhaltera a Perneye „School Readiness Test (SRT)“ nebo „Comprehensive Test of Phonological Processing (CTOPP-2)“ autorů Wagner, Torgesen, Rashotte a Pearson.

3.2.2 Proces přechodu dítěte do základního vzdělávání

Jak již bylo zmíněno, ve Spojeném království hrají hlavní roli při rozhodování o vstupu do školy rodiče dítěte. Článek „Připraven na školu“, v originále „Ready for School“ (2016) radí rodičům, jak nejlépe připravit své dítě na úspěšný přechod do základního vzdělávání. Kromě sledování vývoje a nácviku každodenních dovedností radí rodičům, jak zahájit kontakt s budoucí základní školou dítěte. Rodič musí kontaktovat vybranou ZŠ v lednu toho roku, ve kterém dítě do školy nastoupí. Z webových stránek školy či z telefonického rozhovoru rodiče zjistí, jak mají své dítě registrovat a jaké informace o dítěti bude škola vyžadovat. Některé školy také nabízejí orientační program pro rodiče a děti. Aby bylo dítě co nejlépe na přechod připraveno, měl by rodič s dítětem předem procvičit praktické situace, které tento přechod usnadní, což může být například otevírání obalů na svačinu, oblékání a obouvání. Rodiče by měli také využít šance navštívit společně s dítětem školu ještě před jeho nastoupením do ZŠ. Rodič by měl učiteli poskytnout všechny důležité informace o dítěti, aby mohl učitel zvýšit šance na dobrou zkušenost dítěte se školou a rodič by měl učitele také upozornit, pokud je pro dítě těžké odloučit se od rodiče, pokud dítě ztratilo nedávno někoho blízkého a pokud dítě navštěvuje či navštěvovalo jakéhokoliv specialistu nebo terapeuta. Vždy je také možné domluvit ve škole osobní schůzku s učitelem či vedením a celou situaci konzultovat osobně.

Studie School Starting Age (Sharp, 2002) uvádí, že ve Spojeném království je poměrně velká shoda mezi věkovou skupinou dětí a věkem dětí v jednotlivých ročnících ZŠ. Je tomu tak především proto, že systém Spojeného království upřednostňuje při postupu do základní školy (a později v jejích ročnících) dosažený věk před dosažením vývojové úrovně.

Je zde tendence přejít do základní školy se stejnou věkovou skupinou. Přesto se objevují vzácné případy, kdy se rodiče jednotlivých dětí rozhodnou odložit nástup do základního vzdělávání. Odklady školní docházky jsou však mnohem běžnější v jiných zemích Evropy, jako je například Česká republika nebo Rakousko.

3.3 Praktické zkušenosti odborníku

Při svých návštěvách ve Spojeném království jsem měla možnost vést rozhovor s několika profesionály ze Skotska a Anglie. Vzhledem k přístupu Spojeného království ke školní zralosti, kde se diagnostika v podstatě neprovádí, ale klade se velký důraz na přechod mezi mateřskou a základní školou, jsem směrovala pozornost především na komunikaci mezi MŠ a ZŠ, předškolní přípravu dítěte v MŠ a postupy učitelů prvních ročníků ZŠ při příchodu nových žáků na začátku školního roku. Rozhovory jsem vedla s lektorkou z University of Glasgow, zástupcem ředitele základní školy Tobermory High School a s pedagožkou základní školy Five Islands School.

Od lektorky z University of Glasgow jsem se dozvěděla, že současný skotský vzdělávací dokument Kurikulum k vynikajícím výsledkům sleduje tři oblasti vývoje předškolních dětí, a to zdraví, gramotnost, matematické dovednosti. Kurikulum dává důraz na kontinuální vývoj dítěte a přístup „I can“, což znamená, že výstupy jsou zaznamenávány pomocí vývojových milníků (viz níže), kterých již dítě dosáhlo. Tyto milníky jsou sledovány jak rodiči, tak především pedagogy v mateřských školách, kteří sledují a zaznamenávají vývoj každého dítěte. Při přechodu dítěte na ZŠ předávají učitelé mateřských škol tyto informace učitelům základních škol v takzvaných přechodových dokumentech. Zde nalezne učitel prvního ročníku silné i slabé stránky svých nových žáků v podobě neformálních zápisů i formálních dokumentů. Na rozdíl od České republiky se ve Skotsku školní zralost zdaleka tolik netestuje. Jedním z případů, kdy se zjišťuje školní zralost dítěte, je jeho předčasný nástup do základního vzdělávání. Pokud rodič zažádá o předčasné zařazení svého dítěte do ZŠ, musí místní koncil zhodnotit, zda je tato volba pro dítě vhodná, a provádí testy inteligence i školní zralosti. Pokud by se objevily velké pochyby o školní zralosti dítěte, které nastupuje nebo již nastoupilo do prvního ročníku ZŠ, má rodič možnost kontaktovat

pracovního terapeuta nebo dětského či vzdělávacího psychologa, který případ individuálně posoudí. Existuje i varianta odkladu řádného nástupu dítěte do základního vzdělávání o jeden rok na žádost rodičů, i když není ve Spojeném království běžnou praxí. Při přechodu dítěte z MŠ do ZŠ, ať už jde o přechod předčasný či řádný, má dítě mnoho možností k seznámení se s chodem školy. I když je první ročník ZŠ stále místem, kde si děti spíše hrají, jsou již aktivity více řízené a nabývají formálnějšího rázu. Proto existuje možnost seznámit se s odlišným prostředím díky politice otevřených dveří, kdy mateřské školy organizují návštěvu základní školy, kde se děti mohou seznámit i se svým budoucím třídním učitelem. Rodiče mají také možnost tuto návštěvu domluvit individuálně.

Přechod dětí mezi mateřskou a základní školou a vzájemná komunikace pedagogů mateřských a základních škol je velmi propracovaná na základní škole Tobermory High School, která se nachází na malém skotském ostrově Isle of Mull. Z rozhovoru se zástupcem ředitele Tobermory High School (přepis rozhovoru se zástupcem ředitele viz. příloha 12) a z dokumentů, které mi při návštěvě školy poskytl (kopie některých z těchto dokumentů viz přílohy 3-7) jsem zjistila, že je zde v jednom objektu mateřská škola i oba stupně základní školy[10]. V mateřské škole působí hlavní učitel[11], který monitoruje vývoj každého dítěte a denně krátce o dítěti promlouvá s rodiči. Mateřská škola také poskytuje informace rodičům na „Parent Information Wall“ neboli rodičovské nástěnce, webových stránkách školy, kde se rodiče mohou informovat o dlouhodobých, střednědobých i krátkodobých vzdělávacích plánech školy, dále také ve výročních zprávách, při rodičovských konzultacích a v neposlední řadě v Osobním vzdělávacím plánu[12] dítěte. V rámci mateřské školy spolupracují pedagogové také s partnerskými odborníky, jako je logoped, vzdělávací psycholog, zdravotní asistent a pracovní terapeut. MŠ také pořádá rodičovský workshop, kde sdílí a představuje aspekty školního plánu a „Active Maths Session“, volně přeloženo jako „Setkání s aktivní matematikou“. K zapojení rodičů do vzdělávacího procesu dětí v součinnosti s přípravou dítěte na vzdělávací aktivity základní školy nabízí mateřská škola také několik aktivit, které dítě vykonává s pomocí rodiče, a poté se o své zážitky dělí

[10] Ekvivalentem prvního ročníku ZŠ českého školství je ve spojeném království „primary school“ a druhého ročníku „secondary school“

[11] „Pre 5 Key Worker“ je zodpovědný za potřeby dítěte, které je přítomno v MŠ.

[12] „Personal Learning Plan“ mapuje úspěchy dítěte v MŠ i mimo ni.

s ostatními dětmi v MŠ. V konkrétním případě se jedná například o aktivitu „Busy Bookworms“, kdy si děti půjčují knihy z knihovny MŠ, které přečtou doma s rodiči a poté převyprávějí příběh ostatním dětem a pomocí emočního semaforu hodnotí, jak se jim kniha líbila. Další aktivitou je „Maths Challenge“, v níž pedagog navrhne rodičům konkrétní matematické aktivity (odlišné podle věku dítěte), jako je například skládání ponožek do párů, porovnávání velikosti dlaní členů rodiny či prostírání stolu, které mohou rodiče doma s dítětem vykonávat. Jednou z mnoha dalších aktivit je také „Nursery Rhyme of the Week“, neboli Říkanka týdne, kterou mají děti procvičovat v rámci MŠ a současně také s rodiči doma.

Vývojové milníky, které sleduje rodina i mateřská škola, se nacházejí v oblasti sociálních a emocionálních projevů, jazykových a komunikačních dovedností, kognitivního vývoje nebo pohybového a fyzického vývoje. V období čtyř let by mělo dítě spolupracovat a hrát si s ostatními dětmi, hrát si na „mámu“ nebo „tátu“, mluvit o tom, co má rádo a co ho zajímá, vyprávět příběhy, zpívat krátké nápěvy nebo umět říkanku zpaměti, znát své křestní jméno i příjmení, znát základy gramatiky (například správně užívat výrazy *on* a *ona*), znát některé barvy a čísla, chápat pojem *stejný* a *jiný*, kreslit postavu se dvěma až čtyřmi částmi těla, používat nůžky, skákat a stát na jedné noze, nalévat si nápoj, krájet či rozmačkat své jídlo pod dozorem a ve většině případů chytit i správně hodit míč. V pěti letech je pak důležité, aby dítě lépe akceptovalo pravidla, chtělo být více s kamarády, mluvilo srozumitelně, umělo převyprávět příběh za použití celých vět, správně užívalo budoucí čas, umělo napsat některá písmena nebo čísla, kreslilo lidskou postavu s nejméně šesti částmi těla, dokázalo překreslit trojúhelník i další tvary, spočítalo 10 a více prvků, bez pomoci zvládalo osobní hygienu, užívalo správně vidličku, lžíci a někdy i příborový nůž, dovedlo stát na jedné noze po dobu alespoň 10 vteřin a bez problémů skákalo, lezlo a šplhalo. Rodiče předškolního dítěte by měli také sledovat známky nerovnoměrného vývoje a kontaktovat odborníka, pokud se u dítěte začnou projevovat některé z níže uvedených znaků. U čtyřletého dítěte může na vývojový deficit poukazovat, pokud má dítě potíže s čmáráním, nezajímá se o interaktivní hry, ignoruje ostatní děti nebo nereaguje na osoby mimo rodinu, odmítá oblékání, spaní či osobní hygienu, nerozezná stejné předměty od rozdílných, nepoužívá správně *já* a *ty*, nedokáže vykonat třístupňový příkaz, nepřevypráví oblíbenou

pohádku či příběh, mluví nesrozumitelně nebo ztrácí již dříve nabyté dovednosti (Shelov, 2016).

U pětiletého dítěte by měl rodič zpozornět, pokud dítě neprojevuje širokou škálu emocí, jeví známky extrémního chování (neobvyklá bojácnost, agrese, stydlivost nebo smutek), je neobvykle samotářské nebo neaktivní, má potíže se soustředěním na jednu aktivitu po dobu delší než 5 minut, je lehce vyrušitelné, neodpovídá nebo odpovídá nedbale, neumí rozeznat skutečné od fiktivního (co je „jen jako“), nehraje rozmanité hry, neumí uvést své celé jméno, nekreslí, nemluví o denních činnostech a zkušenostech, neužívá správně množné číslo či minulý čas, nedovede si bez pomoci umýt a osušit ruce, obléci se či vyčistit si zuby nebo ztrácí již nabyté dovednosti (Shelov, 2016).

Jedním z milníků, které sleduje Tobermory High School, a ke kterým jsem měla možnost získat materiály, je také bezpečnost, jež je součástí vývoje dítěte v oblasti zdraví. I u tohoto milníku sleduje učitel několik složek dětského vývoje. Ve složce sociální, emocionální a v chování sleduje učitel, zda dítě poslouchá instrukce a respektuje pravidla bezpečnosti, rozumí konceptu nebezpečí a ví, kde může hledat pomoc pro sebe i ostatní. V kognitivním vývoji si učitel všímá, zdali dítě ví, jak zůstat v bezpečí a správně užívá pojmy jako *když, možná, asi* k odhadnutí situace, a dokáže udat několik příkladů, jak zůstat v bezpečí ve známých situacích. V oblasti jazyka a komunikace učitel posuzuje, zda dítě umí mluvit o pocitech pohádkových či příběhových postav v nebezpečných situacích, umí diskutovat o nových nápadech, jak zůstat v bezpečí v neznámých situacích a v diskuzi užívá otázky typu *kdy?, jak?, kdo?, co?*. Jako součást rozvoje hrubé a jemné motoriky ve vztahu k bezpečnosti pak učitel hodnotí, zda si dítě umí bezpečně hrát venku, zda se učí, jak bezpečně ovládat velké nástroje, umí jít, běžet, ostře zatočit, tlačit, táhnout, bezpečně lézt po stromech i po žebříku, manipulovat s nůžkami a noži s ohledem na bezpečí svoje i okolí a ví, jak je důležité dbát na bezpečí vlastní i osob v okolí při manipulaci s malými nástroji. Učitelé také pravidelně vyplňují záznam neformálního pozorování dítěte podle tematických milníků. Příkladem je níže uvedený překlad záznamu dosažených vývojových milníků týkajících se bezpečnosti dítěte (originál viz příloha 7):

13. 5. 2015 Požární cvičení: Chlapec cítí úzkost, když zazní alarm a hledá ochranu dospělého. Ví, že má přestat se vším co dělá a následovat řadu vedenou dospělým.

22. 5. 2015 Chlapec se chová velmi zodpovědně, když vychází z MŠ. Drží se řetězu dětí a dodržuje instrukce dospělých. Rád opakuje instrukce, aby věděl, že dělá to, co se po něm chce.

28.5. 2015 Chlapec naslouchá a vykonává instrukce, které vydal kapitán při návštěvě lodi a přístavu. Často kontroluje, zda je v bezpečí a vyhledává ujištění.

2. 6. 2015 Chlapec mluví otevřeně o svých pocitech a o tom, co ho podněcuje cítit určité druhy emocí.

15. 6. 2015 Chlapec je opatrný při užívání nových nástrojů a neznámého vybavení. Často potřebuje ujištění, že jedná správně. Často kontroluje, zda opravdu dělá to, o co je žádán a nepokouší se dělat nic, při čem se necítí bezpečně.

Pokud jde o samotný přechod dítěte z mateřské do základní školy, Tobermory High School doporučuje rodičům navštěvovat plánovaná seznámení se se základní školou, být se školou v kontaktu a informovat učitele o čemkoliv, co by mohlo ovlivnit vzdělávání dítěte, zapojit dítě do aktivit spojených s přípravou do školy jako je chystání školní uniformy, svačiny či aktovky, aktivně naslouchat dítěti a promlouvat s ním o výzvách v jeho životě.

Při osobním rozhovoru mi zástupce ředitele školy Tobermory High School sdělil, že vzhledem ke své menší velikosti má škola možnost pořádat každý týden schůzi personálu, na které celý tým školy probírá blízké plány školy a tříd, úspěchy žáků, speciální potřeby žáků či mimořádné události. Pokud některý z učitelů pozoruje pomalý vývoj nebo změny ve vývoji a studijních dovednostech žáka, může se na zástupce ředitele obrátit a on se v průběhu týdne s učitelem spojí a doporučí mu další možný postup. Díky týdenním schůzím a úzké spolupráci mezi personálem školy ví vedení i všichni učitelé o potřebách jednotlivých žáků, což je velkou výhodou právě při přechodu dětí z předškolního do základního vzdělávání.

Po celou dobu vzdělávání v Tobermory High School, tedy od začátku mateřské školy až do konce druhého stupně základní školy vedou učitelé společně s dětmi a jejich rodiči záznamy na tzv. vzdělávací cestě studenta. Její součástí jsou poznámky a zápisy o dosažených vývojových milnících dítěte, jeho úspěších, zálibách a potřebách. Při přechodu dítěte do základního vzdělávání předává učitel MŠ tento dokument budoucímu třídnímu učiteli dítěte, který si poznámky pečlivě projde a prodiskutuje s učitelem MŠ. *„V podstatě by měl učitel prvního ročníku ZŠ poznávat svou budoucí třídu a speciální potřeby jednotlivých žáků už rok před příchodem dětí do prvního ročníku, protože se s dětmi setkává*

ve stejné budově školy, diskutuje o nich na týdenních schůzích a úzce spolupracuje s učiteli MŠ. Třídní učitel dětí nastupujících do první třídy již tedy zná jejich silné a slabé stánky a ví, jak s jednotlivými žáky nejlépe pracovat, aby mohli dosáhnout svého plného potenciálu" říká zástupce ředitele Tobermory High School.

V létě před nástupem do základního vzdělávání děti zhruba osmkrát navštíví ZŠ, někdy i na celý den. Následně zhruba po dobu čtyř až pěti týdnů budoucí třídní učitel navštěvuje a pozoruje děti v MŠ a individuálně promlouvá s rodiči o jejich dítěti. Na konci školního roku dostane každé dítě v MŠ shrnutí o tom, jak si přes školní rok vedlo a na jaké vzdělávací úrovni se momentálně nachází. Toto shrnutí je informací po rodiče i školu o vývoji dítěte.

Dokumenty o dítěti a vývojové milníky, které jsou součástí skotského Kurikula k vynikajícím výsledkům, by měly být zaznamenávány a předávány mezi MŠ a ZŠ v celém Skotsku. Pokud tedy například přichází do Tobermory High School dítě z jiné mateřské školy na stejném ostrově, obdrží učitel stejné dokumenty a zástupce ředitele školy se snaží také zajistit osobní setkání s učitelem dítěte v MŠ a jeho budoucím učitelem první třídy v Tobermory High School. *„Vývojové milníky nejsou nijak složitá diagnostika, učitel může pouze označit, zda zkoušenou aktivitu dítě provedlo, zda nabylo danou znalost nebo nikoliv, a postačí mu strávit pouze pár minut s dítětem. Učitel tedy dělá prvotní diagnostiku. Pokud je to potřeba, udělá vzdělávací psycholog (který jednou měsíčně školu navštěvuje) další vyšetření dítěte nebo případ s učitelem prodiskutuje. Další specialisty pak základní škola objednává podle potřeby a na ostrov dojíždí z pevniny".* Zástupce ředitele Tobermory High School také uvedl, že možnosti odkladu dítěte nebo jeho předčasného nástupu rodiče na této škole nevyužívají, protože učitelé přistupují ke každému dítěti individuálně, přizpůsobují učivo i nároky dětem nadaným i slabším a vzdělávací kurikulum přizpůsobí nebo mohou některé dítě podle potřeby ve třídě vzdělávat podle jiného programu.

V září 2016 jsem měla možnost navštívit anglickou školu Five Islands School, která se nachází na jednom z ostrovů ležících na jihu Anglie, nazývaným St Mary‘s. Zde jsem vedla rozhovor s místní učitelkou umění, která také vede tým učitelů čtvrtých a pátých ročníků této školy. Ta mi potvrdila, že stejně jako ve Skotsku i v Anglii rozhodují rodiče o vstupu dítěte do školy sami, převážně bez využití služeb dalších odborníků. Je však zvykem, že rodiče úzce spolupracují s pedagogy mateřské školy a jsou součástí týmu raného

vzdělávání dítěte. Díky pravidelným setkáním s učiteli MŠ má tedy rodič přehled o vývoji dítěte a měl by mít i dostatek informací pro rozhodnutí o odkladu dítěte, který však nebývá v Anglii obvyklý.

Na malém ostrově, kde se škola nachází, funguje úzká spolupráce mezi učiteli mateřských škol a prvních ročníků ZŠ, díky čemuž má třídní učitel dětí nastupujících do prvního ročníku podrobné informace o každém dítěti. Předškolní děti mají možnost navštívit ZŠ při dni otevřených dveří v posledním roce předškolního vzdělávání a mohou si ve škole vyzkoušet, jak probíhá vyučování, projít s rodičem areál školy a setkat se se svým budoucím třídním učitelem. Škola také pořádá večerní informační setkání pro rodiče. Zde podají rodičům všechny důležité informace o přechodu do ZŠ a doporučí, jak by bylo dobré u jednotlivých dětí postupovat. Dva dny před začátkem školního roku mají učitelé různé semináře a školení týkající se nejnovějších vzdělávacích postupů. Den před nástupem dětí do školy se setkávají různá oddělení školy (například učitelé prvních ročníků) a společně plánují průběh prvních dnů začátku školního roku. Den nástupu dětí do prvního ročníku probíhá podobně jako v České republice hravou formou a v krátkých celcích pod vedením třídního učitele, který bude děti po celý rok vyučovat ve všech předmětech.

Pokud učitel zjistí jakékoli abnormality ve vzdělávání nebo chování některého žáka, kontaktuje koordinátora pro speciální vzdělávání SENCO (Special Educational Needs Coordinator). Ten zorganizuje setkání s dítětem, vyšetří, jaké vzdělávací potřeby dítě má, a vypracuje takzvaný pas studenta, ve kterém učitelé naleznou vzdělávací cíle a potřeby dítěte a další informace. Učitelé prvních ročníků by měli dítě velmi dobře znát, a proto se spolupodílí na tvorbě tohoto pasu a úzce s koordinátorem pro speciální vzdělávání spolupracují. Zvláštností Anglické školy Five Islands School je spojení základního vzdělávání pěti ostrovů souostroví Isle of Scilly. Škola Five Islands School má největší prostory a nejvíce žáků a učitelů na největším ostrově St Mary‘s. Sem každý pátek přijíždějí lodí učitelé a žáci z nedalekých čtyř ostrovů St Agnes, Bryer, St Martins a Tresco, aby se společně učili umění, hudbě a digitálním technologiím v hlavní budově školy. Five Islands School má první stupeň školy na každém z ostrovů, žáci druhého stupně se však mohou vzdělávat pouze na největším ostrově St Mary’s, kam mohou dojíždět lodí nebo mohou bydlet přes týden na místním internátu.

4 Přístup k diagnostice školní zralosti v Rakousku

V Rakousku mohou rodiče dětí využívat služeb jeslí od narození do tří let dítěte a poté služeb mateřské školy od tří do šesti let dítěte. Poslední rok předškolního vzdělávání je stejně jako nyní v České republice povinný. Mateřská škola má za úkol připravit dítě k zápisu[13] a poté k nástupu do základní školy. Do základní školy nastupují děti začátkem září roku, ve kterém dosáhly šesti let. V závislosti na konkrétní spolkové zemi může být nástup do ZŠ stanoven na první nebo druhé pondělí měsíce září. Základní vzdělávání začíná v tzv. „Volksschule“, která je ekvivalentem našeho prvního stupně základní školy a dítě ji navštěvuje od 1. do konce 4. ročníku. Poté se vzdělávání v Rakousku dále větví (Jäger, 2010).

4.1 Legislativní zakotvení předškolního a základního vzdělávání v Rakousku

Raná a předškolní péče je v jednotlivých spolkových zemích Rakouska poměrně různorodá. Kromě jeslí a mateřských škol se také setkáváme s dětskými skupinami, hracími skupinami, pečovateli a různými soukromými poskytovateli, stejně tak jako se speciálním[14] či inkluzním vzděláváním v individuální i skupinové formě pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Povinný poslední školní rok předškolního vzdělávání byl v Rakousku uzákoněn roku 2010 a trvá od září do konce června, přičemž by dítě mělo MŠ navštěvovat alespoň 16 až 20 hodin týdně a je možno kromě svátků a prázdnin také využít až tří týdnů k uvolnění dítěte. Cílem MŠ je podporovat fyzický, duševní a duchovní vývoj dítěte prostřednictvím vhodných her a výchovného působení ve skupině (Kindergarten, 2014).

[13] V různých částech Rakouska se zápis do ZŠ nazývá „Schuleinschreibung“ nebo jen „Einschreibung“

[14] Rakousko odlišuje speciální pedagogiku „Sonderpädagogik“ a jí velmi podobnou lékařskou pedagogiku „Heilpädagogik“, která se zaměřuje převážně na děti se závažnějšími typy postižení. V předškolním vzdělávání se setkáváme s oběma variantami speciální pedagogiky.

Podle nových pokynů pro zápis žáků do základních škol, které se mění se současnou reformou základního vzdělávání v Rakousku (Charlote Bühler Institut, 2016), by měla být školní zralost dítěte posuzována ve čtyřech oblastech vývoje. V oblasti sluchu a porozumění by mělo být dítě schopno po určitý čas naslouchat s porozuměním, ve většině případů rozumět jednoduchým instrukcím, a pokud jim dítě nerozumí, být schopno se specifickými otázkami k porozumění dobrat, rozumět jednoduchým příkazům a být schopno je převést do manuální akce a porozumět krátkým vyprávěným příběhům. V oblasti vedení rozhovoru by mělo dítě participovat na konverzaci vyjádřením jednoduchých myšlenek a událostí, dodržovat základní pravidla vedení rozhovoru, vznášet jednoduché dotazy, požadavky a přání a využívat jednoduchých strategií jako jsou gesta nebo mimika k řešení komunikačních problémů. V oblasti vyprávění a sdělování faktů by mělo dítě mluvit obsahově srozumitelně s odpovídající gramatikou a strukturou vět, spontánně hovořit o sobě, věcech a průběhu událostí, verbalizovat akce (slovesa), jména objektů (podstatná jména) a vztahy (přídavná jména), popsat srozumitelně fakta nabytá vlastními zkušenostmi, popsat děj na obrázku nebo příběh, domyslet co se bude dít dále a vyjádřit své mínění o příběhu.

4.1.1 Přípravný stupeň vzdělávání a přechod z mateřské do základní školy

Pro děti, které dosáhly věku povinné školní docházky, ale nejsou připraveny na vstup do základní školy, je zajišťováno jednoleté přípravné vzdělávání, které se započítává do devíti povinných let základního vzdělávání a podporuje vývoj dítěte tak, aby mohlo posléze snáze nastoupit do prvního ročníku základního vzdělávání (Jäger, 2010). Přípravné vzdělávání může probíhat v oddělených školních zařízeních, takzvaných „Vorschule“, v přípravných třídách nebo ve spolupráci s prvním či druhým ročníkem základní školy. O umístění do přípravného stupně rozhoduje ředitel základní školy se svolením rodičů dítěte na základě doporučení pedagoga nebo odůvodněné žádosti rodičů (Vorschule, 2014).

Převážnou část přípravného a primárního vzdělávání upravuje zákon č. 537/1985 Wiederverlautbarung des Schulpflichtgesetzes (Rakouský školský zákon), který udává, že dítě může být přijato k přípravnému vzdělávání na základě žádosti rodiče nebo jiného účastníka vzdělávacího procesu dítěte před začátkem školního roku nebo do konce kalendářního roku, ve kterém nastoupilo dítě do prvního ročníku ZŠ. Ředitel musí při

rozhodování o potřebnosti přípravného vzdělávání pro dítě přihlížet k odbornému posudku školního zdravotního specialisty[15] a jednat v souladu s přáním rodiče či zákonného zástupce. Pokud si to žádá rodič či pedagog nebo pokud je to nezbytné k určení školní zralosti dítěte, je ředitel také povinen přihlédnout k posudku školního psychologa (zákon č. 537/1985).

4.1.2 Probíhající reforma vzdělávání v Rakousku

Rakouská vláda představila na podzim roku 2015 návrh na rozsáhlou vzdělávací reformu, jejíž první a druhý bod se úzce váže ke školní zralosti a přechodu dětí do základního vzdělávání.

První bod reformy ošetřuje ranou výchovu, vzdělávání a péči a udává posílení pozice mateřských škol, jakožto vzdělávacích institucí. Reforma přináší zavedení standardizovaného „vzdělávacího kompasu“ pro všechny děti starší 3,5 roku, který by měl sloužit jako manuál umožňující základní podporu dítěte po vzoru rakouského „pasu pro matku a dítě“[16]. Dále zavádí povinný i druhý rok předškolního vzdělávání s možností dítě z tohoto povinného roku jednoduše odhlásit. Toto opatření by mělo umožnit bezplatné předškolní vzdělávání dítěte rodinám, které si jej přejí využít. Další složkou reformy je vývoj povinného standardizovaného národního rámce kvality, který by měl sjednotit kvalitu vzdělávání mezi Rakouskými provinciemi, dále reforma přináší zavedení kontinuální dokumentace jazykového vývoje s využitím portfolií a „vzdělávacího kompasu“, další rozvoj vzdělávacích institucí pro učitele mateřských škol a obecně také větší zapojení Rakouska do výzkumů v oblasti raného vývoje a vzdělávání dítěte (Nusche, 2016).

Druhý bod reformy se zabývá přechodem z předškolního vzdělávání do základního, základním vzděláváním a podporou jazykového vývoje dětí. Reforma by měla dát vzniknout novému systému přijímání žáků do základních škol, ve kterém by měla hrát velkou roli

[15] „Der Schulartz“ má na rakouských základních školách podobnou funkci jako školní speciální pedagog v českých základních školách

[16] „Mutter-Kind-Pass“ je manuál, který od roku 1974 opravňuje těhotnou matku a následně její dítě využít základní bezplatnou zdravotnickou podporu až do pěti let věku dítěte. Jedná se především o pravidelné kontroly u pediatra a v případě potřeby i u dalších specialistů (Langmann, A. 2004).

výměna informací o dítěti, a vznik národního základu pro zpřístupnění a využívání formativních informací a údajů o dětech. Reforma slibuje i další rozvoj a komplexní rozšiřování spolupráce mezi učiteli mateřských a základních škol, společné setkávání s kontrolory školní inspekce, nezávislost škol v realizování alternativního hodnocení žáků ZŠ od prvního do třetího ročníku a další rozvoj kurikula (Nusche, 2016).

V poslední době tedy rakouská vláda pracuje na řadě opatření, jejichž cílem je podle zmiňované reformy, mimo jiné zlepšit výchovu a péči o děti v raném věku. Velkou pozornost získalo zavádění hodnocení jazykových schopností dětí ve věku čtyř let, což by mělo pomoci identifikovat vhodná podpůrná opatření pro každé dítě a usnadnit přechod do základní školy (Education and training monitor, 2015).

Zvláštní důraz je však kladen především na zlepšení samotného procesu přechodu do ZŠ včetně předávání informací o jednotlivých dětech. Publikace Evropské Unie Education and Training Monitor (2015) uvádí fakta o současně nově zaváděné tzv. společné fázi školního vstupu, která označuje poslední (povinný) rok předškolního vzdělávání a první dva roky základního vzdělávání. Jejím cílem je rozvíjet individuální podporu každého dítěte zavedením holistického přístupu ke specifickým potřebám dítěte a umožnit tak, aby dítě během přechodu do základní školy rozvinulo své schopnosti do plného potenciálu. Zvláštní důraz je zde kladen na jazykové schopnosti v německém (mateřském) jazyce. Myšlenkou této iniciativy je zajistit, aby každé dítě bez rozdílů dostalo již od začátku vzdělávání kvalitní podporu a tím se zvýšila jeho šance na pozdější úspěchy ve vzdělávání.

Nová tříletá společná fáze školního vstupu vytváří strukturu spolupráce mezi poskytovateli předškolního a základního vzdělávání a má zajistit, aby se neztrácely důležité poznatky získané v rané výchově a péči, a aby tyto poznatky posloužily k lepší integraci dítěte do ZŠ. Také přesnější definování konkrétních vzdělávacích cílů usnadní vzdělávání napříč věkovými skupinami a zajistí, že vývoj každého dítěte probíhá individuálním tempem. Současná zkušební fáze programu je navržena tak, aby podpořila především užší spolupráci mezi učiteli v předškolním vzdělávání a učiteli základních škol, slouží k rozvoji zkušeností a k určení nejvhodnějších postupů pro její pozdější celostátní zavádění. Konkrétními cíli zkušební fáze je rozvoj osnov pro přechod mezi MŠ a ZŠ, kladení jasného důrazu na výuku základních dovedností, identifikace dětí, které mohou potřebovat jazykovou podporu, zprostředkování povinné cílené intenzivní jazykové přípravy, která by

měla umožnit každému dítěti úspěšně dokončit fázi vstupu do školy, a zajistit zapojení rodičů do vzdělávání dítěte s cílem zajistit, aby všechny děti skutečně učinily pokrok v učení. Tento nový přístup by měl pomoci dětem cítit se ve škole bezpečněji a jistěji a měl by stimulovat jejich zvídavost. Fáze přechodu z MŠ do ZŠ zahrnuje také systém alternativního hodnocení výkonu. To umožní vyšší informovanost rodičů a jejich lepší zapojení do vzdělávání dítěte. V rámci nové společné fáze školního vstupu bude mít personál zajišťující předškolní vzdělávání větší roli při formování vývoje dětí a získá také obecný vhled do vzdělávání dětí na ZŠ. Díky poskytnutým informacím, které budou předávány učitelům ZŠ s přestupem dítěte, porozumí učitelé základních škol lépe systému předškolního vzdělávání a potenciálu jednotlivých dětí. Toto opatření by mělo být zvláště prospěšné pro děti ze znevýhodněného socioekonomického prostředí a děti migrantů. Provedení reformy bylo původně vládou plánováno v letech 2016-2017, ale zatím je stále v procesu vývoje (Education and training monitor, 2015).

4.2 Posuzování školní zralosti

Při zápisu do základních škol jsou především sledovány dovednosti dítěte a jeho fyziologický vývoj. K požadavkům rakouských škol pro nástup do základního vzdělávání patří také zhodnocení percepčního výkonu dítěte, tedy především dobře vyvinutá akustická a vizuální diferenciace. Požadavky pro vstup do ZŠ však nejsou v rakouské legislativě explicitně formulovány, tudíž mohou mít základní školy u zápisu své specifické požadavky (Niesel, 2015).

4.2.1 Posouzení školní zralosti rodičem dítěte

Vzdělávací portál Schwerpunkte uvádí tři oblasti vývoje školní zralosti

a připravenosti[17], které by měli rodiče předškolních dětí v Rakousku sledovat.

Jako první oblast uvádí fyzický vývoj dítěte. Na nedostatečnou zralost dítěte pro vstup do ZŠ může poukazovat drobný vzrůst, častá únava po návratu z mateřské školy či projevy značných obtíží při jemných manuálních činnostech jako je stříhání či kreslení. Další oblastí školní zralosti je inteligenční vývoj dítěte. Zde by měl rodič zaznamenat, zda dítě dokáže srozumitelně vyjádřit krátké příběhy a zážitky, odpovídat přiměřeně na dotazy, vykonávat jednoduché slovní instrukce, rozpoznat a odlišit jednoduché symboly, třídit objekty podle různých kritérií, zvládat jednoduché početní úkoly o dvou až třech prvcích a v neposlední řadě být schopno soustředit se na hru či aktivitu po dobu cca 15 minut. Poslední uvedenou oblastí je společensko-emocionální vývoj dítěte, který zahrnuje skupinové aktivity, emocionální stabilitu, postoj k práci a chápání povinnosti. Rodič by si měl všímat, zda je dítě přátelské k ostatním dětem v MŠ, umí s dětmi i předškolními pedagogy navázat a udržet kontakt, umí vyjádřit své pocity a potřeby, umí jednat přiměřeně samostatně například při oblékání a obouvání (v přiměřeném čase), dokáže pracovat pečlivě až do konce aktivity a zda se dokáže nadchnout pro aktivitu, ale v případě potřeby ji také opustit. Příprava dítěte na vstup do základního vzdělávání se odehrává kromě předškolních zařízení také v rodině. Důležité je vytvořit doma pro dítě atmosféru motivující ke zkoumání a rozvoji a poskytnout dítěti dost času k osvojení výše zmíněných dovedností. Pokud vývoj dítěte neodpovídá požadavkům základní školy, může být dítě umístěno do přípravného vzdělávání. Zde se dítě připravuje na vstup do ZŠ v kratších učebních celcích pomocí rozsáhlého podpůrného programu, který je přizpůsobitelný individuálním potřebám dítěte. (Richter, c2016).

4.2.2 Hodnocení školní zralosti učiteli

V Rakousku existuje několik metod testování školní zralosti. Pokud učitel využívá

[17] Pojem „Schulreife“ je využíván laickou i odbornou veřejností a označuje souhrnně školní zralost. Odborná veřejnost využívá také pojem „Schulfähigkeit“, který v překladu znamená školní připravenost či způsobilost a „Schulbereitschaft“, který označuje školní (biologickou) zralost.

standardizované testy, které poskytuje v německy mluvících zemích bez poplatku portál Testzentrale Göttingen, musí brát na vědomí, že testy referují pouze ke specifickým konstruktům, nemohou obsáhnout celou osobnost dítěte a jejich hodnocení vždy referuje k výkonu standardizovaného vzorku. V Rakousku je běžné, že učitelé provádějí primární diagnostiku školní zralosti založenou na hodnocení základních dovedností jako je soustředění, výkonnost, pracovitost a na základě společenského chování dítěte. Počáteční diagnostika může být považována za screeningový postup umožňující další diferenciální diagnostiku (Bundesministerium für Bildung, 2017).

Pro hodnocení a rozvíjení školní zralosti mohou učitelé mateřských a základních škol v Rakousku využít upravenou verzi anglického neurofyziologicky motivovaného cvičení pro děti a jeho hodnocení s názvem „Neuromotorische Schulreife“ autorky Sally Goddard Blythe, behaviorální trénink autorů Franz Petermann, Heike Natzke a Nicole Gerken „Verhaltenstraining für Schulanfänger“, který podporuje rozvoj sociálních a emocionálních kompetencí žáků, diagnostickou posuzovací škálu pro hodnocení vývoje a školní připravenosti dítěte autorů Wulf Rauer a K–D Schuck s názvem „Die Diagnostischen Einschätzskalen zur Beurteilung des Entwicklungsstandes und der Schulfähigkeit“ či screeningovou metodu hodnocení vizuomotorické zralosti autorů Günter Esser a Rosa Maria Stöhr s názvem „Visuomotorischer Schulreifetest“ umožňující individuální skupinovou administraci s maximálním počtem 6 dětí (Hogrefe, 2017).

4.2.3 Určování školní zralosti řediteli škol a dalšími odborníky

Při hodnocení schopností dětí před vstupem do školy mají ředitelé základních škol, kteří rozhodují o odkladu dítěte, možnost využít služeb několika pracovišť a stejně tak mohou využít diagnostických materiálů, které většinou vyvinuly, nebo společně rozvíjeli, školní psychologové. Web Schulpsychologie.at poskytující tyto materiály ředitelům škol je chrání heslem, aby nedocházelo k přípravě dětí na test školní zralosti s využitím totožných materiálů. Mezi nabízené materiály patří Screeningový materiál k zápisu do ZŠ, screeningový materiál hodnotící 4 hlavní předpoklady úspěšného školního nástupu „SchuMa – Materialbox“, screeningový materiál hodnotící hlavní předpoklady pro čtení, psaní

a počítání s názvem „Schülereinschreibung – Orientierungshilfe“, materiály národního školního konceptu předškolního vzdělávání „Frühe Bildung - Starke Volksschule“, zkouška jazykového vývoje při zápisu do ZŠ „Sprachstandsfeststellung bei der Schülereinschreibung“ a pozorovací list pro hodnocení jazykových kompetencí dítěte s německým jazykem jako druhým jazykem „Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenzvon Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (BESK-DaZ)“ (Bundesministerium für Bildung, 2017).

Data společnosti Eurostat z roku 2008 uveřejněná v publikaci Grade Retention during Compulsory Education in Europe (Eurydice, 2011) udávají, že dětí, které v roce 2008 dosáhly věku povinné školní docházky, ale nastoupily do předškolního vzdělávání o rok později, bylo v Rakousku 38,6 % a v České republice celkem 47,3 %. Toto poměrně vysoké procento (v porovnání s některými jinými státy) je připisováno stanovení věku zahájení povinné školní docházky před těsně začátkem základního vzdělávání (jak v Rakousku, tak v České republice začíná povinná školní docházka počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku). Celkový součet tedy tvoří i velké procento dětí, které dosáhnou věku povinné školní docházky v posledních měsících před nástupem do ZŠ. Z údajů také vyplývá, že rodiče v Rakousku poměrně často využívali odkladu nástupu dítěte do základní školy s možností navštěvovat přípravný stupeň vzdělávání, ne však v takové míře jako rodiče dětí v České republice.

4.3 Osobní zkušenosti a praktické informace získané výzkumem v Rakousku

K teoretickým informacím o Rakouském vzdělávání jsem také získala praktické zkušenosti a názory učitelky z mateřské školy Fügen v západním Rakousku, se kterou jsem měla možnost vést rozhovor na téma přípravy dětí v MŠ na přechod do základní školy a připravila jsem dotazník, který mi podrobně vyplnila vzdělávací konzultantka Helga Laaber a manažerka pedagogického vývoje Eva Stundner (originál vyplněného dotazníku viz. příloha 10). Navázala jsem také spolupráci s koordinátorkou projektu BIG AT (který má za úkol rozvoj jazykových a interkulturních kompetencí v příhraničních oblastech Česka

s Rakouskem), která mě odkázala na nejnovější literaturu a brožury s praktickými informacemi týkajícími se školní zralosti a přechodu z MŠ do ZŠ v Rakousku. Získané informace z těchto zdrojů stejně jako zmíněný rozhovor uvádím níže.

Přechod dítěte z mateřské do základní školy je obdobím velkých změn, a proto se mu v současné době přikládá stále více pozornosti. Přechod do ZŠ předpokládá zvládnutí mnoha úkolů, které jsou velkou výzvou pro dítě i rodinu, a jejich překonání dítě psychicky posiluje a podněcuje ho k dalším činnostem. Dítě se musí vyrovnat s odloučením od některých dětí a dospělých z mateřské školy, vytvořit nové vztahy s dětmi a dospělými v základní škole, začít plnit konkrétní očekávání kladená na školáky, zvyknout si na nové prostory a průběh dne ve škole a naučit se číst, psát a počítat. Abychom zvýšili šance na úspěšný přechod dítěte z MŠ do ZŠ, měli bychom dítě podporovat a důvěřovat v hladký průběh přechodu. Nemalou roli také hraje to, jak se na adresu školy vyjadřují rodiče a okolí dítěte. Výrazy typu „teď ti teprve začne život!“ nebo „no počkej ve škole!“ vyvolávají v dítěti pocit nejistoty a nátlaku (Land Niederösterreich, 2015).

Do procesu přechodu dítěte na základní školu se také zapojuje mateřská škola, která zejména v posledním roce docházky dítěte poskytuje speciální vzdělávání předškoláků. Pedagogové zaměřují aktivity cíleně na potřeby předškolních dětí nebo jejich rodičů. Jde například o povídání si s dětmi na téma škola, pohovory o dítěti s rodiči, rodičovské schůzky, kooperace se základní školou. Pedagogové také iniciují pohovory s rodiči v případě, že to vyžaduje naléhavá situace. Obsahem takové diskuze je vývojové stádium dítěte, co už dítě zvládá a kde potřebuje pomoc, a na čem je potřeba pracovat, aby dítě zvládlo učební látku. Pedagog mateřské školy by měl rodiči poskytnout informace a pomoci mu při rozhodování v souvislosti s nástupem dítěte do školy, a pokud je to žádoucí, doporučit podpůrnou nebo jinou speciální péči pro dítě a naplánovat péči s rodičem (Land Niederösterreich, 2015).

V současné době se v Rakousku ve spojitosti se vzdělávací reformou mění také přístup ke školní zralosti. Ustupuje se od striktního měření zralosti dítěte a dává se větší důraz na připravenost školy vzdělávat všechny děti s různými potřebami a nadáním. Nová úprava Rakouského školského zákona Schulrechtsänderungsgesetz (zákon č. 56/2016), která vešla v platnost 1. září 2016, již školní zralost nevidí jako specifický stav, kterého by mělo dítě dosáhnout, ale jako kontinuální proces vývoje dítěte, rodiny a pedagogů, který začíná dlouho před dosažením školního věku a pokračuje dále i po nástupu do základní školy.

Přechod dítěte do ZŠ vyžaduje spolupráci všech zúčastněných stran, kterými jsou dítě, rodiče, pedagogové v předškolním vzdělávání, budoucí učitelé dítěte na ZŠ a případně další odborníci. Mateřská škola pořádá v posledním povinném roce předškolní výchovy setkání s rodiči, kde pedagog MŠ seznámí rodiče s výsledky práce dítěte a s dokumenty o jeho vývoji. Prodiskutuje s rodičem, na co by se měl u dítěte zaměřit a jak nejlépe postupovat při přechodu dítěte do základního vzdělávání. Učitel mateřské školy by měl pravidelně zaznamenávat vývoj dítěte v oblasti percepce, jazyka, motivace k práci a sociálního chování a tyto záznamy jsou součástí tzv. přechodového portfolia. To obdrží škola před nástupem dítěte. Na základě jednotlivých portfolií zváží ředitel ZŠ, jaké odborníky by měl pro nadcházející školní rok ve škole zaměstnat nebo s nimi spolupracovat nad rámec učitelů a stávajících odborníků. Přechodové portfolio by kromě vývoje dítěte mělo prezentovat také jeho záliby, osobnostní charakteristiku, co si přeje a očekává od školy, a mělo by učiteli zprostředkovat vhled do zájmů, silných stránek a možností dítěte, stejně tak jako popsat jeho nabyté schopnosti a znalosti. Dítě také může při zápisu do ZŠ prezentovat své vlastní portfolio vytvořené s pomocí rodiče či učitele MŠ, kde se prezentuje svými výtvory, zájmy, znalostmi a osobním vývojem, díky čemuž si může učitel udělat další náhled na dítě a získat jeho pozorný zájem při následném rozhovoru u zápisu (Charlote Bühler Institut, 2016).

Materiály a zkoušky k diagnostice dětí v předškolním a mladším školním věku týkající se školní zralosti a připravenosti jsou dostupné pro ředitele škol a učitele na webové stránce www.schulpsychologie.at. Pro provedení diagnostiky školní zralosti dítěte se mohou ředitelé škol a rodiče také obrátit na Centra pro Inkluzivní nebo Speciální pedagogiku (Charlote Bühler Institut, 2016).

K dokumentaci dětského vývoje, schopností a zájmů lze v předškolním i mladším školním věku využít také materiál „Verfahren Interessensprofil“. V překladu metoda Zájmový profil/hvězda poskytuje podněty pro strukturované hodnocení a monitorování aktivní pozornosti dítěte v různých oblastech vývoje. Metoda vychází z nejnovějších poznatků v oblasti neuropsychologie a zároveň respektuje interdisciplinární vzdělávací rámec a učební plány rakouských základních škol (Hollerer, Amtmann, 2015).

Další diagnostickou metodou využitelnou v MŠ i ZŠ je „LED Bermer Individuelle Lern- und Entwicklungsdokumentation“, v překladu Brémská dokumentace individuálního učení a vývoje, která se nezaměřuje na nabyté dovednosti a schopnosti, nýbrž na dispozice

dítěte při vývoji v samostatně iniciovaném vzdělávacím procesu. Učitel může při diagnostice poznat zájmy dítěte a individuálně jim přizpůsobit pedagogickou práci (Sickinger, 2010).

V neposlední řadě lze využít materiál „LES-K Leuvener Engagierheitsskala für Kinder“, neboli Laeverovu škálu angažovanosti, která hodnotí, jak si dítě dokáže poradit s úkoly a specifickými situacemi. Metoda chápe aktivitu dítěte jako výpověď o procesu učení a jeho zkušenostech a užívá cílených aktivit pro podporu učení a motivaci k plnění nových úkolů (Leavers, 1997).

V mateřské škole je pak vhodné využít „Verfahren BBK 3-6 Beobachtungsbogen“ neboli Pozorovací list jednání dítěte od tří do šesti let, který hodnotí motoriku, kognitivní a socio-emocionální vývoj, a může být využit také jako screeningový nástroj (Frey a kol., 2008).

Dortmundský vývojový screening pro mateřské školy, v originále „DESK 3-6 R: Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten“ je screeningová zkouška odhalující dysfunkce v raném vývoji dítěte od 3 do 6 let, která je založena na pozorování chování dítěte v každodenním životě a při řízených skupinových aktivitách (Tröster, 2016).

Metoda pozorování a dokumentace vývoje dítěte „EBD 48-72 Entwicklungsbeobachtung und Entwicklungsdokumentation“ je pomůcka pro hodnocení dosažení vývojových milníků dítěte v oblasti řízení pohybu, ovládání osobních přístupů, jemné motoriky, vizuomotoriky, jazykového, kognitivního, emočního a sociálního vývoje (Koglin, Petermann, 2010).

„KOMPIK Kompetenzen und Interessen von Kindern – Beobachtungsbogen und Einschätzbogen“ neboli Pozorovací a hodnotící listy kompetencí a zájmů dětí od 3,5 do 6 let hodnotí 11 oblastí vývoje a zájmů dítěte včetně motivace, zdraví a sociálních vztahů v běžných denních situacích (Staatsinstitut für Frühpädagogik, 2017).

Salzburský monitorovací koncept „SBK Salzburger Beobachtungskonzept“ pro děti ve věku 0-3, 3-6, 6-10 a 10-15 let umožňuje efektivní individuální nebo screeningové hodnocení dětí ve dvanácti oblastech vývoje a prezentuje dosažené vývojové milníky, silné stránky i specifické zvláštnosti každého dítěte (Das Salzburger Beobachtungskonzept, 2010).

Základní kameny vývoje, v originále „Grenzsteine der Entwicklung“ jsou pedagogickým nástrojem k identifikování rizik ve vzdělávacím procesu dítěte ve věku od

3 měsíců do 6 let a může ho být využito jako primární diagnostika zjišťující potřebu diagnostiky dalších odborníků (Petermann, Macha, Stein, 2008).

Z rozhovoru, který mi poskytla učitelka Mateřské školy Fügen v západním Rakousku jsem zjistila, že mateřské školy poskytují péči dětem od tří do šesti let, tedy každé dítě, které dosáhne tří let do 1. září daného kalendářního roku, má nárok na místo v mateřské škole.

Mezi hlavní znalosti a dovednosti, které se mateřská škola snaží dítě naučit, aby zajistila jeho hladký a úspěšný přechod do ZŠ, patří schopnost vyjádřit své potřeby, popsat své i cizí pocity, schopnost vylíčit obsah příběhu či obrázkové knihy, znalost čísel od nuly do deseti, vyvinuté postřehování množství[18] až do pěti prvků, správné užívání termínů *více, méně, stejný počet* a další, rozpoznání pozice první, druhý až poslední, rozpoznání základních tvarů jako je kruh, ovál, trojúhelník, čtverec či pětiúhelník a kontrola nad vlastním tělem při balancování, lezení a dalších aktivitách.

V Mateřské škole Fügen je kladen důraz na holistický přístup ke vzdělávání. Pedagog, který s dětmi stráví zhruba 20 hodin týdně, se snaží být správným mluvním vzorem, aby podporoval rozvoj jazykových schopností svěřených dětí. K rozvíjení dětské percepce využívá mateřská škola do čtyř let věku dítěte materiál Entenland a pro starší děti využívá materiál Zahlenland, který je zaměřen na rozvoj matematických představ. Pedagog sleduje každé dítě a snaží se rozpoznat a posilovat silné stránky jednotlivých dětí a odhalit a zjistit původ případných slabých stránek dítěte.

Pokud pedagog odhalí nepřiměřený vývoj dítěte, zpravidla zkontaktuje rodiče dítěte, kterým sdělí své podezření, případně získá další informace od kvalifikovaného personálu, nebo se může poradit o situaci s pedagogem pro inkluzivní vzdělávání a zvážit další kroky. V Tyrolsku mají všechny děti právo na vzdělávání v MŠ. Pokud se však odhalí závažné postižení, které by bránilo dítěti využívat péče obecné mateřské školy, bude rodičům dítěte doporučeno vhodné speciální zařízení. Pokud má dítě lehčí formu postižení, rozhoduje ředitel zařízení individuálně na základě pozorování dítěte a doporučení pedagoga, zda a jak

[18] „Visuelle Simultanerfassung“ v německém jazyce nebo „Subitizing“ v anglickém jazyce je specifická schopnost vizuálního systému, díky které dokáže jedinec zaznamenat počet několika prvků na první pohled bez počítání a pohybů očí. Tato schopnost je důležitým předpokladem pro rozvoj konceptu kvantity, což je základním podkladem pro vývoj numerického uvažování, které je pro práci s čísly a učení aritmetiky velmi důležité (Fischer, B. c2000-2013).

lze provést inkluzi. Pokud má dítě nastoupit do prvního stupně základní školy a není na přechod připraveno, mělo by se vzdělávat v přípravné škole. Pokud však v okolí není přípravná škola ani základní škola neposkytuje vzdělávání v přípravných třídách, bude dítě vzděláváno v běžné třídě, avšak podle osnov přípravného stupně a pod dohledem dalšího pedagoga.

Eva Stundner a Helga Laaber, které vyplnily můj dotazník zaměřující se na diagnostiku školní zralosti a přechod dítěte z MŠ do ZŠ v Rakousku, uvádějí, že přechod z mateřské do základní školy je významnou událostí pro dítě i rodinu. Dítě si musí vytvořit nové vztahy s učiteli, přizpůsobit své chování a zvyknout si na novou skupinovou dynamiku ve třídě. Zároveň se mění pracovní morálka, prostředí a školou poskytované služby. V posledním roce předškolního vzdělávání probíhá příprava dítěte na tuto změnu, a proto je v tomto roce věnována velká pozornost plánovanému intenzivnímu vzdělávání a průběžnému sledování jeho výsledků.

Dítě v posledním roce předškolního vzdělávání potřebuje mít prostor k získávání zkušeností a čas na zkoumání, experimentování, kladení otázek a opakování nabytých zkušeností a znalostí. Potřebuje dostávat impulzy, které navazují na již získané znalosti a dovednosti, které jsou založeny na zájmu dítěte a jsou pro něj dostatečnou výzvou. V Rakousku je vzdělávání v posledním roce mateřské školy udáváno vzdělávacím plánem s názvem Bildungs- und Entwicklungsangebote für Kinder von 5-6 Jahren.

Rodina dítěte se na nástup do základní školy připravuje již dlouho před prvním školním dnem. Rodiče by měli podporovat bezpečný a kontinuální proces přechodu dítěte do ZŠ. Při přechodu dítěte je důležitá aktivní spolupráce rodičů s pedagogy mateřské školy a učiteli základní školy. Rodiče jsou mateřskou školou průběžně informováni o vývoji a vzdělávání dítěte. Dostávají informace o jednotlivých vývojových krocích dítěte, probíhajících nebo možných změnách v jeho vývoji a rady, jak usnadnit přechod dítěte do ZŠ, jak rozvíjet specifické dovednosti či jak zvládat přicházející změny. Rodiče mají také možnost vyjádřit své naděje, obavy a očekávání. Mohou oslovit základní či mateřskou školu a získat jejich odbornou podporu při rozhodování.

Přechodové portfolio dítěte neboli Übergangsportfolio je dokument, který obsahuje záznamy o vývoji dítěte, procesu jeho vzdělávání, jeho silné stránky, zájmy a dovednosti. Portfolio přispívá k usnadnění přechodu z mateřské do základní školy a vytváří větší

kontinuitu v procesu vzdělávání dítěte. Obsahuje příspěvky dítěte, učitele a rodiny o zájmech, nadáních a vzdělávacích krocích dítěte. Dítě má možnost přispět do portfolia vyobrazením toho, co je pro ně důležité nebo co se již naučilo. To může pomoci vybudovat důvěru a pozitivní vztah mezi dítětem a učitelem první třídy.

Portfolio se skládá ze tří částí (příklad dokumentů tvořících portfolio viz. příloha 11). První část portfolia „Kdo jsem, co umím a jak jsem se to naučil/a“ zahrnuje práce dítěte ve formě příspěvků tematicky zaměřených na přechod do ZŠ a vybraných zpráv z procesu vývoje dítěte v MŠ. Druhá část portfolia „Co o mně říká rodina“ obsahuje příspěvky, komentáře a přání rodičů týkající se přechodu dítěte do ZŠ. Do poslední části portfolia „Jak mě vidí můj učitel v MŠ“ zařadí pedagog mateřské školy krátký popis silných stránek, zájmů, dovedností, potřeb, schopnosti vzdělávat se a pozorovaného studijního směru.

Beata Köhler a kol. (2016) v publikaci Individuelle Lern- und Entwicklungsdokumentation uvádí, že by každé dítě mělo mít své portfolio a při práci s každým portfoliem by mělo být dodržováno několik zásad. Hlavní zásadou je, že portfolio patří dítěti. Dítě je vždy aktivně přítomno při vkládání dokumentů a svých výtvorů do portfolia. O tom, co se do portfolia vloží, rozhoduje dítě společně s pedagogem MŠ nebo s rodiči. Dítě by mělo být také dotázáno, zda si může portfolio prohlídnout třetí osoba (například učitel při zápisu). Portfolio je vedeno v dialogu s dítětem a je dítěti přístupné. Dokumenty, kterými může dítě samo přispívat do portfolia jsou například autoportréty, fotky, záznamy jeho výšky, váhy či vzhledu, stopy a otisky rukou, výpovědi o tom, co má dítě rádo, která místa se mu líbí, jaké má oblíbené hračky, popisy rodiny, příbuzných, kamarádů a skupiny dětí v MŠ, výkresy, umělecká díla, oblíbené knihy, otázky a odpovědi na důležité otázky dítěte, jeho vlastní příběhy a projekty či fotografie větších výrobků. Dokumenty, které do portfolia vkládá pedagog MŠ či další specialisté mohou být například pro dítě známé naučné příběhy, rozhovory s dítětem, záznamy dosažených vývojových milníků, krátké záznamy denních úspěchů, herní příběhy, popisy speciálních aktivit dítěte, foto-příběhy postupného osvojení činností (mohou být v dialogu s dětskými komentáři), fotografie či první pokusy dítěte o psaní. Mezi dokumenty, které do portfolia vkládají rodiče mohou být například písemná přání rodičů dětem, tematicky vytvořená rodinná stránka, důležité události z domova (např. narození sourozence, stěhování), fotky nebo krátké zprávy o rodinných aktivitách (výlety, svátky, návštěvy, oslavy), dosažené vývojové milníky,

známé naučné příběhy, kopie důležitých dokumentů (např. plavecké vysvědčení), krátká zpětná vazba dítěte při prohlížení portfolia a další.

Portfolio vývoje dítěte slouží nejen při přechodu dítěte do ZŠ, ale plní další funkce po celou dobu jeho tvorby. Zviditelňuje vzdělávání dítěte a učí jej rozpoznávat změny, posoudit sama sebe a mít radost ze svých úspěchů. Dítě díky portfoliu objevuje a rozpoznává své vlastní schopnosti. Může si uvědomit, jakým způsobem určitou situaci vyřešilo a tyto znalosti pak využít v jiných situacích. Portfolio také dává smysl vlastním dílům, nápadům a zkušenostem dítěte, vysvětluje je a popisuje. Také podporuje zdravé sebevědomí dítěte, jež přebírá stále větší zodpovědnost za své učení. Pedagog MŠ má zároveň možnost seznámit se s přáním a potřebami dítěte, zjistit, jaké impulsy dítě ke vzdělávání potřebuje a využít tyto zkušenosti jako základ pro reflexi a plánování pedagogické práce. Tvorba portfolia posiluje vztah pedagoga s dítětem, stimuluje dítě, aby s pedagogem komunikovalo a je dobrým základem pro diskusi s rodiči o vývoji dítěte. Rodiče, kteří jsou zapojeni do portfolia a přispívají vlastními nápady, získají přehled o vývoji a vzdělávání jejich dítěte, seznámí se s tématy, preferencemi, vizemi a představami svého dítěte v MŠ a jsou prostřednictvím portfolia v dialogu s dítětem i pedagogem. Toto portfolio pak slouží při přechodu na základní školu tím, že umožní učiteli ZŠ poznat dítě s jeho zájmy, strategiemi učení a pracovními metodami. Učitel tak může své pedagogické působení lépe přizpůsobit nově příchozím dětem a využít informace z portfolia jako základ pro reflexi a plánování pedagogické práce (Köhler a kol, 2016).

Eva Stundner a Helga Laaber dále dodávají, že data, informace a dokumenty o dítěti jsou obecně poskytovány pouze rodičům nebo zákonnému zástupci dítěte a mohou být předány třetí osobě pouze s jejich souhlasem. Přechodové portfolio s vyjádřením pedagoga mateřské školy o vývoji dítěte obdrží rodič před zápisem dítěte do základní školy. Rodiče jsou vybízeni toto portfolio přinést k zápisu dítěte do ZŠ, jelikož obsahuje informace o aktuálním stavu vývoje dítěte a je dobrým základem pro navázání pozitivního kontaktu a diskuze mezi učitelem a dítětem.

Při přechodu dítěte z mateřské do základní školy se setkávají dvě odlišné vzdělávací instituce. Dobrá komunikace, vzájemné porozumění a kooperace je základem pro úspěšnou spolupráci a podporuje plynulý přechod dítěte, který je na vzájemné výměně informací, komunikaci a aktivní účasti MŠ a ZŠ založen. Důraz je kladen na obeznámení se

s přechodovými postupy, společné vzdělávací cíle mateřských a základních škol a plnění vzájemných očekávání. Pravidelné společné činnosti, rozhovory a spolupráce pomáhá dětem a rodičům při rozvoji přechodových dovedností.

Každé dítě je od začátku vzdělávání v MŠ individuálně podporováno ve svém vývoji a vzdělávací programy jsou speciálně navrženy tak, aby jejich osnovy respektovaly individualitu každého dítěte nebo skupiny dětí. Pokud se pedagog MŠ domnívá, že dítě potřebuje speciálně pedagogickou podporu ve vzdělávání, měl by rodiče upozornit na toto podezření a doporučit speciálně pedagogické vyšetření dítěte. V návaznosti na něj může zavést speciální opatření při vzdělávání dítěte, mezi něž patří vzdělávání v menší skupině dětí, přítomnost dalšího podpůrného pracovníka při vzdělávání, vzdělávání podle speciálních materiálů či přítomnost speciálního pedagoga v MŠ. V posledním roce MŠ připravuje pedagog pro děti vhodné specifické aktivity. Pokud má dítě speciální vzdělávací potřeby v jazykové oblasti, bude jeho vývoj podporovat také speciální pedagog v mateřské škole nebo interkulturní pracovník. Pokud se pedagog MŠ domnívá, že dítě bude v základní škole vyžadovat speciální podmínky a podporu, iniciuje rozhovor s rodičem, zástupci mateřské školy a budoucí ZŠ a společně prodiskutují vhodný průběh přechodu dítěte do ZŠ.

V centru procesu přechodu dítěte do ZŠ je společná práce rodiče, mateřské a základní školy, která umožňuje jeho snadný a bezpečný přechod krok za krokem. Proto mateřské a základní školy nabízejí mnoho společných aktivit, při kterých mohou děti postupně poznávat prostředí, požadavky, pracovníky a žáky základní školy. V posledním roce předškolního vzdělávání dítěte v Dolním Rakousku, kde Helga Laaber a Eva Stundner působí, navštěvují a poznávají děti společně s mateřskou školou základní školu, učitelé základních škol navštěvují děti v MŠ a děti mateřských a základních škol spolupracují na společných projektech, pořádají společné výlety, oslavy či turistické dny. Mateřské školy pořádají také informační večery pro rodiče a pracovníci mateřských a základních škol se scházejí na týmových setkáních.

Helga Laaber a Eva Stundner v Rakousku pozorují klesající počty dětí nastupujících do ZŠ s ročním odkladem pro nedostatečnou školní zralost. Je to důsledkem toho, že se školy snaží zajistit pro každé dítě vzdělávací podmínky odpovídající jeho vývojové úrovni a přizpůsobit školní prostředí tak, aby mohly přijmout každé dítě, které dosáhlo šesti let věku.

5 Závěr

Teoretické základy diagnostiky školní zralosti jsou v České republice, ve Spojeném království i v Rakousku velmi podobné, jelikož vycházejí ze stejného mezinárodního základu. Taktéž nové trendy v pohledu na školní zralost dětí a věnování stále větší pozornosti připravenosti škol na nové žáky se v rámci inkluzivních snah objevují ve všech třech zemích. V praxi jsou však přístupy k diagnostice školní zralosti tří zkoumaných zemí poměrně odlišné. Také v rámci Spojeného království pozorujeme mezi jednotlivými zeměmi různorodost v předškolním vzdělávání a přechodu do základního vzdělávání. Zejména pak v Severním Irsku, které na rozdíl od zbylých zemí Spojeného království nenabízí legální možnost odkladu nástupu školní docházky.

V České republice diagnostikují školní zralost dětí odborníci speciálně vyčleněného pracoviště, kterým je pedagogicko-psychologická poradna. Diagnostikování školní zralosti a odklady nástupu dětí do základního vzdělávání jsou v Česku poměrně běžným fenoménem také díky snahám učitelů mateřských škol, kteří upozorňují rodiče na možnost diagnostiky školní zralosti, a díky osvětové činnosti PPP a dalších subjektů a osob podílejících se na vzdělávání dětí. Učitelé MŠ upozorňují rodiče na možnost vyšetření dítěte v PPP při podezření (nejen) na nedostatečnou připravenost dítěte pro nástup do ZŠ v návaznosti na výstupy průběžného pozorování a základní diagnostiku dítěte v MŠ. Tím však zodpovědnost pedagogů MŠ za diagnostiku prakticky končí. Na rozdíl od Rakouska i Spojeného království, nemají výsledky pozorování a názory předškolního pedagoga při diagnostice velkou váhu.

Ve Spojeném království se diagnostiky školní zralosti a odkladů školní docházky tolik nevyužívá. Rodič má sice právo sám rozhodnout o odkladu nástupu dítěte do školního vzdělávání (ne však v Severním Irsku), ale vzhledem k volnější a hravější povaze vyučování a vstřícnému přístupu škol ke všem individualitám nově nastupujících žáků, nemají rodiče takovou potřebu dítě vzdělávat v mateřské škole o rok déle. Proto jsou zde odklady nástupu do základního vzdělávání spíše raritou. Zvláště v prvních ročnících ZŠ je vzdělávání ve Spojeném království přizpůsobeno nižšímu věku nastupujících dětí, takže neklade takový důraz na disciplínu a poslušnost dětí jako v Českých školách a zároveň je často učební látka prezentována hravými činnostmi, které vyžadují aktivitu a pohyb dětí. Pedagogové mateřských škol mají povinnost pravidelně sledovat a zapisovat vývoj dítěte a mají

k dispozici unifikované záznamové listy a formuláře k primární diagnostice. Učitelé základních i mateřských škol mají při diagnostice dítěte větší zodpovědnost, než je zvykem v České republice, a také mají větší volnost při uplatňování podpůrných opatření po konzultaci s vedením mateřské či základní školy.

V Rakousku rozhoduje o odkladu dítěte se souhlasem rodičů ředitel základní školy, který tedy musí zvážit, zda a jakými externími odborníky by mělo být dítě vyšetřeno. Při návrhu na odklad i samotné diagnostice hraje velkou roli učitel mateřské školy nebo třídní učitel daného žáka, který na základě výsledků pozorování provádí primární diagnostiku dítěte. Obsáhleji diagnostikuje školní zralost dítěte školní zdravotní specialista a v případě potřeby provádí další speciální diagnostiku školní psycholog či další odborníci. Pokud ředitel doporučí dítěti odklad, bude dítě vzděláváno v přípravném ročníku ZŠ zvaném Vorschule a tento rok se již započítá do povinného vzdělávání, což je situace odlišná od současného modelu České republiky i Spojeného království. Vzhledem k menšímu počtu přípravných škol se mohou děti vzdělávat i v běžných třídách ZŠ podle učebního plánu přípravného ročníku. Tento přístup dává nedostatečně školně zralému dítěti možnost pracovat intenzivněji než v mateřské škole, ale zároveň pomalejším tempem a s individuálnějším vedením než ve škole základní.

Diagnostické materiály využívané třemi zkoumanými zeměmi jsou podobného zaměření a vycházejí ze stejného mezinárodního základu. Značný rozdíl však vidím především ve špatné dostupnosti moderních standardizovaných zkoušek školní zralosti v České republice oproti dalším dvěma srovnávaným zemím. Považuji za vhodné, aby se vláda v České republice po vzoru Rakouska zaměřila na standardizaci kvalitních a metodicky aktuálních zkoušek (nejen) školní zralosti na českou populaci.

Komunikace mateřských a základních škol je v praxi podobná ve všech třech zemích. Často shledávám snahu mateřských i základních škol vzájemně spolupracovat ve prospěch žáků nově přecházejících do základních škol, zejména pak v menších městech, vesnicích či v případě Spojeného království i na malých ostrovech. Ve větších městech je pak tato spolupráce obtížněji proveditelná, ale aktivnější rodiče mohou snadněji zajistit hladký přechod svého dítěte do základní školy. Základní školy jsou většinou otevřené všem snahám rodičů informovat učitele o specifických potřebách či zvláštnostech nově příchozího dítěte. Rozdíl lze sledovat v povinnosti či možnosti mateřských škol předávat zásadní informace

o vývoji a potřebách dítěte základním školám. Mateřské školy v České republice, Spojeném království i Rakousku dokumentují vývoj dítěte a provádějí pravidelná hodnocení vývoje, která mohou sloužit k primární identifikaci nerovnoměrností či opoždění ve vývoji. Na rozdíl od zbývajících dvou zemí však nemají legálně mateřské školy v České republice povinnost ani možnost tyto informace sdílet se základními školami. Z teoretických informací i osobních zkušeností pedagogů uvedených v diplomové práci je zřejmé, že taková spolupráce by byla v nejlepším zájmu dítěte. V menších městech či vesnicích je možno tuto situaci kompenzovat návštěvami učitele základní školy v MŠ, kde se vzdělávají jeho budoucí žáci. Ve městech je však takový postup nemyslitelný. Ve Spojeném království je předávání zásadních informací o dětském vývoji základním školám před nástupem dětí do prvního ročníku běžnou praxí. V Rakousku v současnosti předávají rodiče základním školám portfolio s informacemi o vývoji a zájmech dítěte zaznamenané pedagogy MŠ, rodiči i dítětem a do budoucna chce vláda Rakouska propracovat systém předávání přechodových dokumentů, který by tento proces dále zjednodušil a zkvalitnil.

Zahraniční odborníci zdůrazňují důležitost jednotného přístupu ke vzdělávání a plynulého přechodu z MŠ do ZŠ, ke kterému výrazně přispívá jak dobrá komunikace mezi mateřskými a základními školami, tak aktivní pozitivní přístup vlády příslušné země ke spolupráci mezi institucemi předškolního a základního vzdělávání. V současnosti se také v zahraničí i v České republice mění pohled na školní zralost, která je historicky vztahována k dítěti, jehož úkolem je před nástupem do základního vzdělávání nabýt určité schopnosti, dovednosti a znalosti. Nyní však odborníci stále více vyzdvihují význam připravenosti škol na nově příchozí žáky, kvalitu vyhovujících vzdělávacích osnov a vhodnost aplikovaných vyučovacích metod. Vzhledem k tomu, že by podle RVP PV měly mateřské školy v České republice již sledovat a hodnotit vývoj každého dítěte, umožnění předávání záznamů vývoje konkrétního dítěte příslušné základní škole by mohlo přispět k připravenosti školy na nastupující dítě. Předávané dokumenty by měly mít jednotnou formu, která bude obsahovat zásadní informace o dosavadním dětském vývoji a jeho vzdělávacím procesu, o silných stránkách dítěte, jeho dovednostech, zájmech a potřebách. Vidím jako velmi přínosné využít podobu portfolia, které by podle Rakouského vzoru obsahovalo jak zmíněné informace o dítěti poskytované učitelem v MŠ, tak vyjádření rodičů o osobnosti dítěte a jejich přáních či obavách spojených s přechodem dítěte do ZŠ. Dále by mohlo toto portfolio obsahovat

příspěvky vytvořené dítětem, které budou souviset se zájmy či touhami dítěte a mohou pomoci v navázání pozitivního kontaktu mezi učitelem a dítětem při zápisu do ZŠ a podpořit tak zájem a pozornost dítěte při zápisu. Vývoj dítěte zaznamenávaný mateřskými školami by v portfoliu mohl mít podobu jednoduchého formuláře zachycujícího dosažení vývojových milníků, jak tomu je ve Spojeném království, nebo podobu propracovaných příspěvků učitele MŠ, dítěte a jeho rodiny, jak je tomu v Rakousku. Vzhledem tomu, že Rakouská vláda i odborná veřejnost věnuje velkou pozornost přechodu dítěte z MŠ do ZŠ a předávání přechodových dokumentů, doporučila bych čerpat inspiraci při zkvalitňování procesu přechodu dítěte právě z rakouského modelu. Jako vhodný nástroj pro zaznamenání dovedností a silných stránek dítěte pedagogem nebo rodiči v českém prostředí se jeví například Profil na jednu stránku, jehož českou verzi šíří občanské sdružení Rytmus (viz příloha 13).

Přínosem této diplomové práce by měl být náhled na současný stav diagnostiky školní zralosti v České republice a její postavení v mezinárodním kontextu. Srovnání s velmi odlišným přístupem k diagnostice školní zralosti ve Spojeném království a podobným značně propracovaným přístupem v Rakousku, by mohlo přinést inspiraci pro další vývoj v České praxi.

Práce také jmenuje testy a zkoušky využívané v zahraničí k hodnocení školní zralosti, které mohou být detailněji rozpracovány pro využití v České praxi. Poukazuje i na možnost využití metod dynamické diagnostiky při zjišťování školní zralosti dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a uvádí příklady některých zkoušek, které lze k diagnostice školní zralosti dětí se speciálními vzdělávacími potřebami využít.

V neposlední řadě práce popisuje netradiční přístup Spojeného království ke školní zralosti dětí. Ve Spojeném království převládá inkluzivní přístup základních škol, které od prvního ročníku přizpůsobují formu a obsah vzdělávání specifickým potřebám jednotlivých dětí, čímž mohou předcházet přílišné náročnosti, která by mohla vyústit v školní neúspěch nedostatečně zralých či připravených dětí.

6 Seznam použitých informačních zdrojů

ALLEN, K Eileen a Lyn R MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 187 s. ISBN 80-717-8614-4.

ARMSTRONG, Alan. Scotland: Education, curriculum and learning.: The strengths, challenges and solutions in lifelong learning. *IBE Working Papers on Curriculum Issues N° 13* [online]. Geneva: UNESCO International Burea u of Education, 2014, 15 [cit. 2017-05-20]. Dostupné z: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/wpci-13-curriculum_learning_scotland_eng_0.pdf

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Ilustroval Richard ŠMARDA. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press, 2010. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-251-2569-4.

BRACKEN, Bruce A. *Bracken: Basic Concept Scale-Revised* [online]. San Antonio: Harcourt Assessment, 2005 [cit. 2017-06-14]. ISBN 999891474-4. Dostupné z: http://www.pearsonclinical.co.uk/Psychology/ChildCognitionNeuropsychologyandLanguage/ChildLanguage/BrackenBasicConceptScale-ThirdEditionReceptive(BBCS-3R)/PDFReports/Technical.pdf

BRITTO, Pia Rebello, RANA, Abhiyan Jung a Cream WRIGHT, ed. UNICEF. *School Readiness: A conceptual Framework*. New York: United Nations Children's Fund, 2012, 40 s. Dostupné z: https://www.unicef.org/education/files/Chil2Child_ConceptualFramework_FINAL(1).pdf

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG. *Standardisierte Verfahren.* Schulpsychologie Bildungsberatung [online]. Vídeň, 2017 [cit. 2017-06-22]. Dostupné z: http://www.schulpsychologie.at/bildungsinformation/beim-schuleintritt/lehrerinnen/testverfahren/?L=0%27A%3D0

CHARLOTTE BÜHLER INSTITUT. *Schülerinnen / Schülereinschreibung NEU* [online]. Vídeň: Bifie, 2016 [cit. 2017-06-12]. Dostupné z: http://www.charlotte-buehler-institut.at/leitfaden-schuelerinnenschuelereinschreibung-neu/

COUNCIL FOR THE CURRICULUM EXAMINATIONS AND ASSESSMENT. *The Northern Ireland Curriculum: Primary* [online]. Belfast: CCEA Publication, 2007, 114 s. [cit. 2017-06-09]. Dostupné z: http://ccea.org.uk/sites/default/files/docs/curriculum/area_of_learning/fs_northern_ireland_curriculum_primary.pdf

CRAWFORD, Claire, Lorraine DEARDEN a Costas MEGHIR. *When You Are Born Matters: The Impact of Date of Birth on Child Cognitive Outcomes in England*. London: The Institute for Fiscal Studies, 2007, 108 s. ISBN 978-1-903274-51-4.

CURRICULAR GUIDANCE FOR PRE-SCHOOL EDUCATION. In: *Department of Education* [online]. Bangor, s. 36 [cit. 2017-05-16]. Dostupné z: https://www.education-ni.gov.uk/publications/curricular-guidance-pre-school-education

ČOSIV: Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, *Změny v předškolním vzdělávání: Povinný rok předškolního vzdělávání i vzdělávání dvouletých dětí.* [online]. 2016 [cit. 2017-01-30]. Dostupné z: http://cosiv.cz/cs/2016/08/11/zmeny-v-predskolnim-vzdelavani-povinny-rok-predskolniho-vzdelavani-i-vzdelavani-dvouletych-deti/

DAS SALZBURGER BEOBACHTUNGSKONZEPT. *Fachbereich Erziehungswissenschaft – PROJEKT: SBK* [online]. Salzburg: Universität Salzburg, 2010 [cit. 2017-06-13]. DOI: DVR 0079481. Dostupné z: https://sbk.sbg.ac.at/sbk_saeulen.html

DESFORGES, Martin a Geoff LINDSAY. *Procedures used to Diagnose a Disability and to Assess Special Educational Needs: An International Review* [online]. Trim: National Council for Special Education, 2010 [cit. 2017-07-08]. Dostupné z: http://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/5_NCSE_Diag_Ass.pdf

DEPARTMENT FOR EDUCATION (DfE). *Provision for children under five years of age in England, January 2016*. Shrewsbury, United Kingdom: Dandy Booksellers. Dostupné z: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/532575/SFR23_2016_Text.pdf

DEPARTMENT FOR EDUCATION (DfE). Send code of practice: 0 to 25 years: *Statutory guidance for Organisations who work with and support children and young people with special educational needs and disabilities.* London: Shurville Publishing, 2014a.

DEPATMENT FOR EDUCATION (DfE). Teachers' Standards in England from September 2012. Teachers' Standards. *DFE-00066-2011*. London: DfE, 2011. Dostupné z: http://dera.ioe.ac.uk/13187/1/teachers%20standards%20from%20september%202012.pdf

DEPARTMENT FOR EDUCATION (DfE). *The national curriculum in England: Framework document* [online]. London: Department of Education, 2014b [cit. 2017-05-16]. Ref.: DFE- 00177–2013. Dostupné z: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/381344/Master_final_national_curriculum_28_Nov.pdf

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS. *Foundation Phase Framework* [online]. Cardiff: Crown copyright, 2015 [cit. 2017-06-07]. ISBN 978-1-4734-4217 7. Dostupné z: http://learning.gov.wales/docs/learningwales/publications/150803-fp-framework-en.pdf

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS. *Foundation Phase Profile Handbook* [online]. Cardiff: Crown copyright, 2016 [cit. 2017-06-07]. ISBN 978-1-4734-7282-2.

Dostupné z: http://learning.gov.wales/docs/learningwales/publications/150803-fp-framework-en.pdf

EDUCATION AND TRAINING MONITOR 2015: Austria [online]. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015 [cit. 2017-05-18]. ISBN 978-92-79-51673-3. Dostupné z: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/tools/docs/2015/monitor2015-austria_en.pdf

EDUCATION AUTHORITY. School Starting Age: A Guide for Parents. *EA Educational Authority* [online]. Belfast, 2015, 12 [cit. 2017-06-08]. Dostupné z: www.eani.org.uk/_resources/assets/attachment/full/0/30157.PDF

EURYDICE. *Grade retention during compulsory education in Europe: regulations and statistics*. Text completed in january 2011. Brussels: Publications Office of the European Union, 2011. ISBN 978-929-2011-406.

FABIAN, H. and DUNLOP, A.-W. *Transitions in the early years debating continuity and progression for young children in early education*. New York: RoutledgeFalmer, 2002, 187 s. ISBN: 0-203-54751-9

Family Information: Choosing a Nursery [online]. [cit. 2015-11-10]. 2014 Dostupné z: http://www.leics.gov.uk/search.htm

FISCHER, Burkhart. Simultanerfassung und Rechenschwäche. *BlickLabor prof. Fischer: Hilfe bei Lernproblemen* [online]. Freiburg, c2000-2013 [cit. 2017-05-11]. Dostupné z: http://www.blicklabor.de/grundlage/gehirn/simultan.htm

FREY, Andreas, DUHM, Erna, ALTHAUS, Dagmar a kol. (2008). BBK3-6. Beobachtungsbogen für 3- bis 6-jährige Kinder. Göttingen: Hogrefe.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Překlad Vladimír Jůva. Brno: Paido, 2000, 207 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3179-6.

GOVERNMENT, Scottish. *Curriculum for excellence building the curriculum 5: a framework for assessment*. Edinburgh: Scottish Government, 2011. ISBN 9780755999415.

HAYWOOD, Carl H. and TZURIEL, David. (eds.). *Interactive assessment*. New York, NY, United States: Springer-Verlag New York. 2013. ISBN: 978-1-4612-8753-7.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-736-7040-2.

HOGREFE, Jürgen. *Testzentrale* [online]. Göttingen, 2017 [cit. 2017-06-22]. Dostupné z: https://www.testzentrale.de/shop/catalogsearch/result/?q=schulreife&search-submit=&limit=60

HOLLERER, Luise a AMTMANN, Elfride: *Beobachten – Orientieren – Beraten. Instrumentarium zur Beobachtung und Einschätzung kindlicher Entwicklung*. Version für Pädagoginnen. Graz: Kirchliche Pädagogische Hochschule der Diözese. 2015

HUGHES, Claire. The transition to school. *The psychologist* [online]. 2015, 28(9), 4 [cit. 2017-05-17]. Dostupné z: http://thepsychologist.bps.org.uk/volume-28/september-2015/transition-school

HŮLE, Daniel, Ida KAISEROVÁ, Kristýna KABELOVÁ, Jiří MERTL, Štěpán MORAVEC, Kamila SVOBODOVÁ a Anna ŠŤASTNÁ. *Zavedení povinného posledního roku předškolního vzdělávání před zahájením školní docházky: Studie proveditelnosti*. Plzeň: Společnost Tady a teď, o.p.s. a Demografické informační centrum, o.s., 2015, 301 s.

HUNTER Thelma a Glenda WALSH. *From policy to practice?: the reality of play in primary school classes in Northern Ireland*, International Journal of Early Years

Education, Stranmillis University College, Belfast 2014, DOI: 10.1080/09669760.2013.830561

JÄGER, Barbara a Stephen SOKOLOFF. *Welcome to Austria: Province of Upper Austria*. Linz: Office of the Provincial Government of Upper Austria, 2010. DVR: 0069264.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?*. Praha: Grada, 2014, 150 s. ISBN 978-80-247-4750-7.

KINDERGARTEN. *Das österreichesche Bildungssystem* [online]. Vídeň: Euroguidance Österreich, 2014 [cit. 2017-05-10]. Dostupné z: http://www.bildungssystem.at/kindergarten/kindergarten/

KOGLIN, Ute, Franz PETERMANN a Ulrike PETERMANN. *Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation: EBD 48-72 Monate* [online]. Berlín: Cornelsen Scriptor, 2010 [cit. 2017-06-13].

KÖHLER, Beate, Sabine PREGITZER a Helena JUSTA. *Individuelle Lern- und Entwicklungsdokumentation: Frühkindliche Bildung in Bremen* [online]. Bermen: Die Senatorin für Kinder und Bildung, 2016 [cit. 2017-07-07]. Dostupné z: https://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/LED_2016_webversion.426552.pdf

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy: rozvoj obratnosti, smyslové vnímání, řeč, náměty na hry, kresba, školní zralost*. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 80-247-1040-4.

LAND NIEDERÖSTERREICH. *Vom Kindergarten in die Schule: Ratgeber für Eltern zum Übergang*. Amt der NÖ Landesregierung. St. Pölten: Gradwohl Ges. m. b. H., 2015, 38 s.

LANDERS, Cassie. *Getting Ready for School: A Child-to-Child Approach*. Strategic Framework. New York: UNICEF, 2008, 32 s.

LANGMANN, Andrea, Susanne LINDNER a Herwig GSCHIEL. *The organization of children's ophthalmologic care in Austria* [online]. In: Zagreb: Paediatr Croat, 2004, s. 4 [cit. 2017-05-19]. ISBN 223-226. Dostupné z: http://hpps.kbsplit.hr/hpps-2004/35.pdf

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

LAEVERS, Ferre. *Die Leuvener Engagiertheits-Skala für Kinder. LES-K*. Centre for Experiential Education, Belgien, 1997

LIDZ, Carol S. *Early childhood assessment*. New York: Wiley, John & Sons, 2002. ISBN: 0-471-41984-2

MELHUISH, Edward C. *A literature review of the impact of early years provision on young children, with emphasis given to children from disadvantaged backgrounds*. London: National Audit Office, 2004. University of Wollongong.

MÉTAIS, Joanna Le, Rhys ANDREWS, Robyn JOHNSON a Thomas SPIELHOFER. *School Curriculum Differences across the UK* [online]. Slough: National Foundation for Educational Research (NFER), 2001 [cit. 2017-07-02]. Dostupné z: http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003560.htm

MŠMT ČR. *Desatero pro rodiče dětí předškolního věku* [online]. In: Praha, 2013, s. 4 [cit. 2017-02-03]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/desatero-pro-rodice-deti-predskolniho-veku

MŠMT. *Informace k organizaci zápisů k povinné školní docházce*. 27988/2016 Praha, 2016. 18 s. Dostupné z: http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/informace-k-organizaci-zapisu-k-povinne-skolni-dochazce

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Metodický portál: Články [online]. Leden 2017, [cit. 2017-01-30]. Dostupné z http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1.

NIESEL, Renate. Schulreife oder Schulfähigkeit: Was ist darunter zu verstehen? *Familienhandbuch* [online]. Mnichov: Staatsinstitut für Frühpädagogik, 2015 [cit. 2017-05-11]. Dostupné z: http://www.familienhandbuch.de/kita/schule/uebergang/SchulreifeoderSchulfaehigkeit.php

NUSCHE, Deborah. et al. OECD Reviews of School Resources: Austria 2016, OECD Reviews of School Resources, Paris: OECD Publishing, 2016, 201 s. ISBN 978-92-64-25672-9. Dostupné z: http://dx.doi.org/10.1787/9789264256729-en

NÚV: Test mapující připravenost pro školu (MaTeRS) [online]. Praha, c2011–2017 [cit. 2017-05-09]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/t/diagnostika/projekt-dis/test-mapujici-pripravenost-pro-skolu-maters

OECD. *Starting strong II: Early childhood education and care*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), 2006, 444 s. ISBN 92-64-03545-1

OECD. Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education, OECD Publishing, Paris, 2017, 298 s. ISBN 978-92-64-27625-3. Dostupné z: http://dx.doi.org/10.1787/9789264276253-en.

OFSTED. *Early years and childcare registration handbook* [online]. Manchester: Crown Copyrigt, 2016 [cit. 2017-06-13]. Ref.: 150150. Dostupné z:

https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/616082/EY_and_childcare_reg_handbook.pdf

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.

Ostrov klidu pro Vaše děti: MŠ Logopedická na Robinsonce [online]. Ostrava, 2011 [cit. 2017-06-25]. Dostupné z: http://www.robinsonka.cz/o-nas/krouzky/

OTEVŘELOVÁ, Hana. *Školní zralost a připravenost*. 1. vydání. Praha: Portál, 2016, 144 s. ISBN 978-80-262-1092-4.

Pedagogicko-psychologická poradna pro Prahu 1, 2 a 4 [online]. Praha, 2017 [cit. 2017-06-25]. Dostupné z: http://www.pppprahа.cz/ppk.aspx

Pedagogicko-psychologická poradna pro Prahu 5 [online]. Praha, 2005 [cit. 2017-06-25]. Dostupné z: http://www.oppp5.cz/programy

Pedagogicko-psychologická poradna Ústí nad Orlicí [online]. Ústí nad Orlicí, 2017 [cit. 2017-06-25]. Dostupné z: http://www.pppuo.cz/index.php?id=4020&lang=cze

PETERMANN, Franz, Thorsten MACHA a Iris A. STEIN. *Entwicklungstest sechs Monate bis sechs Jahre (et 6-6)*. 3. Frankfurt: Harcourt Test Service, 2008.

PÍCL, Václav. Zápis do prvních tříd bude od letošního roku až v dubnu. *Zpravodaj ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha, 2017 [cit. 2017-02-03]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Zpravodaj_unor/Zpravodaj_MSMT_UNOR.pdf

POKORNÁ, Věra. Intervenční program instrumentálního obohacení (Instrumental Enrichment) Reuvena Feuersteina [online]. 2007 [cit. 2017-01-30]. Dostupné z: http://www.kvalitavpraxi.cz/dokumenty/ostatni-texty-ke-stazeni/

Předškoláci – pedagogický magazín: rozvoj a výchova dětí [online]. Olomouc, 2017 [cit. 2017-06-25]. ISSN 1804-3615. Dostupné z: http://www.predskolaci.cz/

Ready for School. *Middlesex-London Health Unit* [online]. London, 2016 [cit. 2017-05-18]. Dostupné z: https://www.healthunit.com/

REEVE, Malcolm. The role of the SENCO. *Special Needs Jungle* [online]. London, 2015 [cit. 2017-07-09]. Dostupné z: https://www.specialneedsjungle.com/the-role-of-the-senco-what-do-you-need-to-know/

RICHTER, Andrea. Schuleintritt und Schulfähigkeit. *Elternbildung: Der Familie zuliebe* [online]. Vídeň: Bundesministerium für Familien und Jugend Impressum, c2016 [cit. 2017-05-10]. Dostupné z: https://www.eltern-bildung.at/expert-inn-enstimmen/schuleintritt-und-schulfaehigkeit/

ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. 4. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada), 603 s. ISBN 80-247-1049-8.

SHARP, Caroline. School Starting Age: European Policy and Recent Research. *Local Government Association Seminar* [online]. Londýn, 2002, s. 27 [cit. 2017-06-21]. Dostupné z: https://www.nfer.ac.uk/publications/44414/44414.pdf

SHELOV, Steven a Tanya Remer ALTMANN. Milestone Moments: Learn the Signs. Act Early. *Centers For Disease Control and Prevention* [online]. Clifton Road Atlanta: U.S. Department of Health & Human Services, 2016 [cit. 2017-05-15]. Dostupné z: https://www.cdc.gov/ncbddd/actearly/pdf/parents_pdfs/milestonemomentseng508.pdf

SICKINGER, Fridolin. *Individuelle Lern- und Entwicklungsdokumentation* [online]. Bremen: Freie Hansestadt Bremen, 2010 [cit. 2017-06-12]. Dostupné z: https://www.google.at/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjKoZeGgrnUAhUEvhQKHbw0BacQFgguMAE&url=https%3A%2F%2F

publikationen.sachsen.de%2Fbdb%2Fartikel%2F22696%2Fdocuments%2F30792&usg=AFQjCNEMws-56TU3IzJtq1mBvkYXGQKONg

SINDELAROVÁ, Brigitte [z německého jazyka přeložila Věra Pokorná]. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Praha: Portál, 1996. ISBN 9788085282702.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV: metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy*. V Praze: VP, 2007. 48 s. ISBN 9788087000106

STAATSINSTITUT FÜR FRÜHPÄDAGOGIK (IFP). *KOMPIK-Beobachtungsbogen: Kompetenzen und Interessen von Kindern* [online]. München, 2017 [cit. 2017-06-13]. Dostupné z: http://www.kompik.de/kompik.html

STANDARDS AND TESTING AGENCY. *Reception baseline comparability study: Results of the 2015 study* [online]. Londýn: he National Archives, 2016 [cit. 2017-06-04]. ISBN 978-1-78644-177-5. Dostupné z: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/514581/Reception_baseline_comparability_study.pdf

SVOBODA, Mojmír, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 791 s. ISBN 978-80-7367-566-0.

SVOBODA, Mojmír, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vydání třetí. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0899-0.

TRÖSTER, Heinrich. DESK 3-6 R: Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten – Revision. *Testzentrale* [online]. Göttingen, 2016 [cit. 2017-06-13]. Dostupné z: https://www.testzentrale.de/themen/schule/artikel/DESK%203-

6%20R%3A%20Dortmunder%20Entwicklungsscreening%20f%C3%BCr%20den%20Kindergarten%20-%20Revision-317

NIDIRECT. Types of childcare: Playgroups. *Nidirect: government services* [online]. [cit. 2015-11-10]. Dostupné z: http://www.nidirect.gov.uk/playgroups

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

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, 522 s. ISBN 80-717-8308-0

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1

Včelka [online]. Praha: Levebee, 2017 [cit. 2017-06-25]. Dostupné z: https://www.vcelka.cz/cs/

VORSCHULE. *Das österreichesche Bildungssystem* [online]. Vídeň: Euroguidance Österreich, 2014 [cit. 2017-05-10]. Dostupné z: http://www.bildungssystem.at/volksschule/vorschule/

WHITEBREAD, David a Sue BINGHAM. *School Readiness: A critical review of perspectives and evidence*. TACTYC, 2012, 194 s.

Zákon č. 537/1985 Sb., Wiederverlautbarung des Schulpflichtgesetzes (školský zákon) [online]. [cit. 2017-05-10]. Dostupné z: http://othes.univie.ac.at/3539/1/2009-01-27_0206046.pdf.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. c2004, [cit. 2016-03-16]. Dostupné z: http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf.

Zpravodaj České demografické společnosti: Konference Mladých demografů. Praha: Hlavní výbor České demografické společnosti, 2010, (50). ISSN 1213-7480.

7 Seznam příloh

Příloha 1: Informace o zápisech dětí do 1. ročníků základních škol

Příloha 2: Záznamový list pro učitele MŠ o vývoji dítěte, který je v Severním Irsku využíván k předávání informací o dítěti při přechodu do ZŠ

Příloha 3: Průvodce užívaný v Tobermory High School ke sledování jednoho z vývojových milníků, který se týká bezpečnosti dítěte.

Příloha 4: Hodnocení vývoje dítěte pedagogem MŠ, která je součástí Tobermory High School

Příloha 5: Hodnocení gramotnosti dítěte pedagogem MŠ v Tobermory High School

Příloha 6: Základní hodnocení dosaženého vývoje dítěte před přechodem do ZŠ užívané v Tobermory High School

Příloha 7: Originál záznamu dosažených vývojových milníků týkajících se bezpečnosti dítěte Tobermory High School

Příloha 8: Leták pro rodiče informující o podpoře poskytované dětem se speciálními vzdělávacími potřebami ve Five Islands School

Příloha 9: Přehled rakouského systému vzdělávání

Příloha 10: Dotazník o přístupu k diagnostice školní zralosti v Rakousku vyplněný Evou Stundner, M.A. a Helgou Laaber

Příloha 11: Příklad dokumentů tvořících portfolio dítěte využívané při přechodu dítěte z MŠ do ZŠ v Rakousku

Příloha 12: Přepis rozhovoru se zástupcem ředitele Tobermory High School

Příloha 13: Příklad vyplněného Profilu na jednu stránku organizace Rytmus

Příloha 1: Informace o zápisech dětí do 1. ročníků základních škol

Tabulka 1A: Zápisy do 1. ročníku základního vzdělávání – podle výsledku zápisu v letech 2013–2016

Podle stavu k 28. 2. příslušného roku

		Rok	Zapisovaní		Zapsaní		S žádostí o odklad docházky		Vzdělávání podle § 42 zákona		Neuzavřený zápis 5letých Neuzavřený zápis*	
			celkem	z toho dívky	celkem	z toho dívky	celkem	z toho dívky	celkem	z toho dívky	celkem	z toho dívky
Děti celkem		2013	138,178	64,066	120,592	57,956	16,672	5,510	3	1	911	599
		2014	148,296	68,956	130,120	62,655	16,672	5,414	13	7	1,491	880
		2015	150,100	69,434	131,713	62,985	17,013	5,647	2	2	1,372	800
		2016*	152,335	70,349	134,342	64,158	16,629	5,406	3	–	1,361	785
v tom	poprvé u zápisu	2013	116,433	56,840	98,913	50,748	16,608	5,492	1	1	911	599
		2014	125,341	61,184	107,358	54,955	16,635	5,401	–	–	1,348	828
		2015	125,744	61,269	107,553	54,895	16,989	5,634	–	–	1,202	740
		2016*	126,728	61,788	108,958	55,667	16,592	5,398	–	–	1,178	723
	přicházejí po odkladu	2013	21,745	7,226	21,679	7,208	64	18	2	–	x	x
		2014	22,955	7,772	22,762	7,700	37	13	13	7	143	52
		2015	24,356	8,165	24,160	8,090	24	13	2	2	170	60
		2016*	25,607	8,561	25,384	8,491	37	8	3	–	183	62
	z toho po dodatečném	2013	564	228	564	228	–	–	–	–	x	x
		2014	587	258	573	250	1	1	–	–	13	7
		2015	628	269	618	264	1	1	–	–	9	4
		2016*	558	239	550	235	–	–	–	–	8	4

Tabulka 1.1A: Zápisy do 1. ročníku ZŠ, které nejsou samostatně zřízeny pro žáky se SVP – podle výsledku zápisu v letech 2013–2016

Podle stavu k 28. 2. příslušného roku

		Rok	Zapisovaní		Zapsaní		S žádostí o odklad docházky		Vzdělávání podle § 42 zákona		Neuzavřený zápis 5letých Neuzavřený zápis*	
			celkem	z toho dívky	celkem	z toho dívky	celkem	z toho dívky	celkem	z toho dívky	celkem	z toho dívky
Děti celkem		2013	136,411	63,491	119,298	57,547	16,202	5,345	1	–	910	599
		2014	146,392	68,304	128,884	62,214	16,187	5,279	1	–	1,320	811
		2015	147,998	68,751	130,372	62,557	16,413	5,443	–	–	1,213	751
		2016*	150,307	69,695	133,089	63,768	16,042	5,210	2	–	1,174	717
v tom	poprvé u zápisu	2013	115,593	56,540	98,533	50,611	16,150	5,330	–	–	910	599
		2014	124,493	60,895	107,056	54,826	16,153	5,268	–	–	1,284	801
		2015	124,801	60,934	107,254	54,774	16,392	5,431	–	–	1,155	729
		2016*	125,849	61,478	108,722	55,579	16,011	5,203	–	–	1,116	696
	přicházejí po odkladu	2013	20,818	6,951	20,765	6,936	52	15	1	–	x	x
		2014	21,899	7,409	21,828	7,388	34	11	1	–	36	10
		2015	23,197	7,817	23,118	7,783	21	12	–	–	58	22
		2016*	24,458	8,217	24,367	8,189	31	7	2	–	58	21
	z toho po dodatečném	2013	528	214	528	214	–	–	–	–	x	x
		2014	542	234	539	233	1	1	–	–	2	–
		2015	581	250	577	247	1	1	–	–	3	2
		2016*	528	230	528	230	–	–	–	–	–	–

Tabulka 1.2A: Zápisy do 1. ročníku ZŠ samostatně zřízených pro žáky se SVP – podle výsledku zápisu v letech 2013–2016

Podle stavu k 28. 2. příslušného roku

		Rok	Zapisovaní		Zapsaní		S žádostí o odklad docházky		Vzdělávání podle § 42 zákona		Neuzavřený zápis 5letých Neuzavřený zápis*	
			celkem	z toho dívky	celkem	z toho dívky	celkem	z toho dívky	celkem	z toho dívky	celkem	z toho dívky
Děti celkem		2013	1,767	575	1,294	409	470	165	2	1	1	–
		2014	1,904	652	1,236	441	485	135	12	7	171	69
		2015	2,102	683	1,341	428	600	204	2	2	159	49
		2016*	2,028	654	1,253	390	587	196	1	–	187	68
v tom	poprvé u zápisu	2013	840	300	380	137	458	162	1	1	1	–
		2014	848	289	302	129	482	133	–	–	64	27
		2015	943	335	299	121	597	203	–	–	47	11
		2016*	879	310	236	88	581	195	–	–	62	27
	přicházejí po odkladu	2013	927	275	914	272	12	3	1	–	x	x
		2014	1,056	363	934	312	3	2	12	7	107	42
		2015	1,159	348	1,042	307	3	1	2	2	112	38

Zdroj: http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/zapisy-do-1-rocniku-zakladnich-skol

Příloha 2: Záznamový list pro učitele MŠ o vývoji dítěte, který je v Severním Irsku využíván k předávání informací o dítěti při přechodu do ZŠ

Pre-School Transition Record

Rewarding Learning

Name of child: _____ DOB: _____

Attendance: _____ L / R Hand: _____

Place Pre-School Logo Here

Personal Social and Emotional Development

Physical Development and Movement

Language Development

The Arts

Early Mathematical Experiences

The World Around Us

Additional information:
- **Areas for further development and support**

Pre-School Leader/Teacher: _____ Date: _____

Principal: _____ Date: _____

I agree that this Transition Record will be forwarded to the designated Primary School of my child.

Parent/Guardian: _____ Date: _____

CCEA/FO/1875/01

Zdroj: http://ccea.org.uk/sites/default/files/docs/curriculum/pre_school/pre_school_trans_record.pdf

Příloha 3: Průvodce užívaný v Tobermory High School ke sledování jednoho z vývojových milníků, který se týká bezpečnosti dítěte.

Argyll & Bute Council
Community Services: Education

Argyll and Bute Developmental Milestones : 4-5 Years : Safe (SHANARRI)

Sensory Development

Social, Emotional & Behavioural	Cognitive Development	Speech & Language	Gross Motor	Fine Motor
I can follow rules and instructions to help keep me safe. I am beginning to develop an understanding of danger. I know when to seek help for myself, or others.	I am beginning to understand more about keeping safe and can use 'if,' 'maybe' and 'might' in assessing situations. I can give several of examples about keeping safe in familiar scenarios.	I can talk about the feelings of characters in stories set in risky situations. I can discuss ideas about keeping safe in new situations, including asking questions, 'why?' 'how?' 'who?' and 'what?'	I can make safety choices as I play outside. I am developing spatial awareness and learning to use large equipment safely. I can walk, run, turn sharp corners, push and pull safely, climb ladders and trees.	I can keep myself and others safe when using scissors, knives etc. I know the importance of keeping myself and others safe when using tools & small equipment.

Attention Development

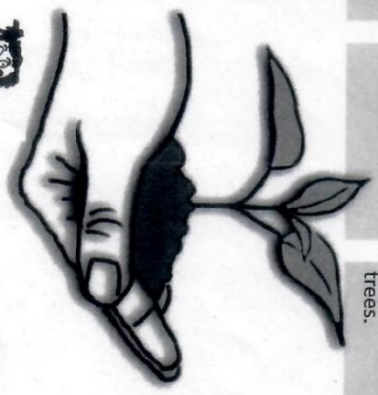
Hearing & Vision Development

Partnership Working

I am safe:

1. I know that I will not be harmed at home or at school.
2. The people who care and teach me explain how I can protect myself from harm.
3. I am not scared when I am out and about in my local community.
4. I know a few things that are risky or dangerous and I try to stay away from them.
5. The people who care for me know whom I am with and where I am when I go out.

Community Services: Education © 2014



Early Years Service

argyll and bute community planning partnership

Learning at home:

1. Make a habit of leaving your child with other trusted adults for longer periods.
2. Look out for 'Danger' signs in the local environment to discuss.
3. Allow your child to show you that they know how to play safely.
4. Ask your child to explain to you why water, fire, electricity etc. can be dangerous.
5. Develop your child's knowledge of their local community and where is safe.

Keep Safe Together!

Příloha 4: Hodnocení vývoje dítěte pedagogem MŠ, která je součástí Tobermory High School

Argyll & Bute COUNCIL

Tobermory High School Pre 5 Report

How am I doing?

My name is:

My key worker says:
has had a great first year in Pre 5. She is happy and confident to come in each morning and loves to play with a large group of her friends both inside and outside the playroom. Well done

My favourite things at Pre 5 are:
Helping to prepare snack each day
Painting on the creative table

Health and wellbeing:
loves to be active and especially enjoy playing group games outside, where she is able to both lead and follow others playing. She can use kitchen utensils confidently to prepare snack each day and is always keen to try a variety of fruit and vegetables.

Early Level Language and Literacy:
loves to explore a variety of stories in the book corner, and can listen carefully during story time. She has begun to start forming the letters in her name, and is always able to recognise it around the playroom.

Early Level Mathematics and Numeracy
When chooses to play in the mathematics area she likes to practise counting and turn-taking by playing group board games. She can count confidently up to 15, and is able to order them correctly.

Now I will try to
Expand my discussion and reviews of books I have read during busy bookworm time

Key worker _____

Primary Depute _____ **Date** _____

Příloha 5: Hodnocení gramotnosti dítěte pedagogem MŠ v Tobermory High School

TOBERMORY PRE 5 **PLANNING AND ASSESSMENT**

Name [redacted] **DATE** May/June 2015

Area of Assessment:

Literacy

Level of Assessment:

Early Level 2

Learning Outcomes:

I enjoy exploring events and characters in stories and other texts, sharing my thoughts in different ways. LIT0-01c

I enjoy exploring and choosing stories and other texts to watch, read or listen to and can share my likes and dislikes. LIT0-1b/LIT0-11b

Learning Intentions:

To be able choose a story
To describe a character in a story
To describe a story, sharing likes and dislikes

Self Evaluation			Success Criteria	Teacher Evaluation		
Working Towards	Nearly There	I can do it	"I can..."	Working Towards	Nearly There	I can do it
		✓	I can choose my favourite story. 'Ninjago'			✓
		✓	I can say what I like and don't like about a story. 'because its about superheroes - I love it.			✓
		✓	I can say who is in my story. there's a Ninja called 'kai'			✓
			I can say what happens in a story. There's loads of Ninjas that work for kai			✓
		✓	I can say why I like a story. Theres even one called Jay + Coal			✓

Context for Learning: Talk about our Library books at group time.
Make and describe a character from a story on the Creative Table.
Draw a picture based on a story and show it at Gathering Time.
Listen to a story and share my likes and dislikes.

My next steps...

To continue to enjoy reading and books.

My family says.....

Příloha 6: Základní hodnocení dosaženého vývoje dítěte před přechodem do ZŠ užívané v Tobermory High School (strana 1)

Argyll and Bute Council Community Services: Education

BASELINE ASSESSMENT FOR PRESCHOOL, P1 AND P2

© Psychology Consultancy Services, 1997-2009

NAME: [redacted]		Our Ref:
Date of Birth: 3/3/10	Boy ☑ Girl ☐	
School: Tobermory High	Early Years Establishment:	Total Score
Bilingual Learner ☐		
ASN (e.g. visual impairment) ☐		17
Gaelic Immersion Class ☐		
Date of Assessment: 22/6/15	Name of Assessor: [redacted]	

SECTION 1: CONCEPTS OF PRINT

Task 1 – Knowledge of books, words and letters

Stage (*please* ☑): Preschool ☑ P1 ☐ P2 ☐

	Use a simple reading book which has a mixture of pictures and text	*Score 1 for each correct item*
1	(Lay the book in front of the child, upside down and back to front) Say: "Open the book and hold it the right way up"	1
2	Say: "Where is the front of the book?"	1
3	Say: "Where is the back of the book?"	1
4	Say: "Can you point to the bits that we read?" (That is, the child should point to text as opposed to pictures)	1
5	Say: "Show me where we would start to read the book" (The child should point to the first word in the first line)	1
6	Say: "Do you know what a word is – can you show me a word?" (Ensure that the child correctly shows a single word)	1
7	Say: "Do you know what a letter is – can you show me a letter?" (Ensure that the child correctly shows a single letter)	1
8	Say: "I'm going to read to you. Can you point to the words I'm reading?" (Point the child to the first word only. Do not give any further prompts. Read slowly, about one word per second. Score if the child points correctly to any 5 consecutive words after the first one)	1
	TOTAL	8

Literacy Assessment 2015

Základní hodnocení dosaženého vývoje dítěte před přechodem do ZŠ užívané v Tobermory High School (strana 2)

Argyll and Bute Council Community Services: Education

SECTION 2: PHONOLOGICAL AWARENESS

Task 1 – Nursery Rhymes

Stage (*please* ☑): Preschool ☑ P1 ☐ P2 ☐

Say: "Now we're going to do some nursery rhymes. Do you know this one…?"

Use the following format each time: "Baa, baa, black sheep… What comes next?"

If the child, after being given the first line, goes on to complete the verse, score **three** full points for that item and proceed to the next one.

Otherwise, score **two** points for giving the next line correctly, **one** point for being partly right (at least two words of the line without prompting).

Then read the whole rhyme down to the missing word(s) at the end – this scores a further point.

Circle the appropriate score in the box provided and complete the 'TOTAL' box for each item.

			TOTAL (maximum 3)
1	Baa, baa, black sheep… (Have you any wool?)	0 1 2	3
	Yes, sir, yes, sir, three bags (full)	0 1	
2	Jack and Jill went up the hill… (To fetch a pail of water)	0 1 2	3
	Jack fell down and broke his (crown)	0 1	
3	Humpty Dumpty sat on a wall… (Humpty Dumpty had a great fall)	0 1 2	3
	All the king's horses and all the (king's men)	0 1	
4	Old Mother Hubbard… (Went to the cupboard)	0 1 2	–
	To fetch her poor dog a (bone)	0 1	
5	Hickory, dickory dock… (The mouse ran up the clock)	0 1 2	–
	The clock struck (one)	0 1	
* 6	Mary had a little lamb… (Its fleece was white as snow)	0 1 2	–
	And everywhere that (Mary went)	0 1	
		TOTAL	9

* Song alternative song version.

Other nursery rhymes may be used. They should be written up and recorded in a similar manner to those above and attached to the child's form.

Literacy Assessment 2015

Příloha 7: Originál záznamu dosažených vývojových milníků týkajících se bezpečnosti dítěte Tobermory High School

SHANARRI

'Safety'

Notepad for Daily Informal Observations

Child's Name: [redacted]

Date	Observation	Possible next steps (if identified)
13.5.15	Fire drills [redacted] gets anxious when the fire alarm sounds and looks for adult support. He knows to stop what he is doing and to follow the line led by an adult.	
22.5.15	[redacted] behaves very sensibly when walking outside of pre-fire. He holds onto the chain and follows the instructions given by adults. He likes to repeat instructions back so he knows he is doing what has been asked of him.	
28.5.15	[redacted] listened to, and followed, the instructions given by the boat's skipper on a visit to the harbour and boat. He frequently checked he was being safe and sought reassurance.	
2.6.15	[redacted] talks easily about his feelings and what has made him feel a certain way.	
15.6.15	[redacted] is sensible when using new tools or unfamiliar equipment often needing reassurance to do so. He frequently checks that he is doing what has been asked and won't attempt something if he doesn't feel safe.	

Příloha 8: Leták pro rodiče informující o podpoře poskytované dětem se speciálními vzdělávacími potřebami ve Five Islands School

Special Educational Needs

We aim to deliver high quality lessons which suit your individual needs. We check that you are making good progress and we may ask to give you more help if we think it is needed. This is called SEN Support

SEN Support

You will help to write an Individual Education Plan with small steps (targets) and the plan will show any extra support that we will give you. This will be reviewed at least three times a year. It will continue until either you no longer need it or school think that more help is needed.

At Secondary school, we will write a student passport with you. This explains how to help you what the next steps are

Five Islands School

SEN Support continued

If we think that we are not helping enough our SENCO will ask permission from your parents to seek advice from an outside agency such as the Speech Therapist, Educational Psychologist or Occupational Therapist. This will be used to inform the Individual Education Plan and will continue until it is no longer needed.

Assessment for a Single Education Health Care Plan

This is a detailed assessment. Reports will be made by all those specialists who work with you. It will identify your needs and any specialist help you receive. The local Authority will decide whether to issue a Single Education Health Care Plan This is only appropriate for a small number of pupils.

Who are these people?

SENCO

In our school Mrs Parker is the Special Educational Needs Co-ordinator. Her office is by reception. Drop in if you think you need or would like more help.

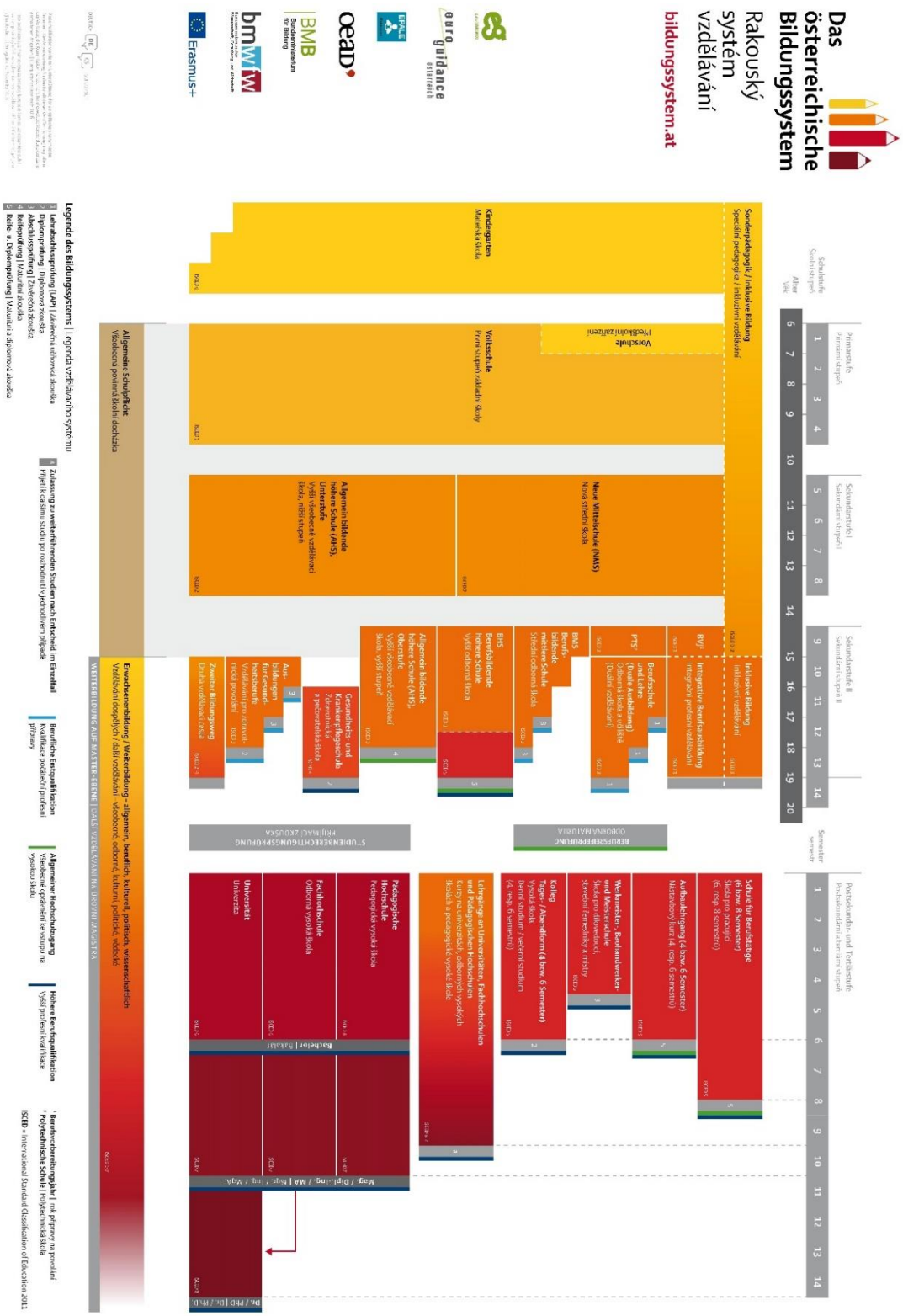
Speech Therapist

A specialist who helps to improve your communication skills.

Educational Psychologist

A specialist who knows how to suggest ways school could help you.

Příloha 9: Přehled rakouského systému vzdělávání



Příloha 10: Dotazník o přístupu k diagnostice školní zralosti v Rakousku vyplněný Evou Stundner, M.A. a Helgou Laaber (8 stran)

Fragebogen über den Schulübergang:

1. In welchem Kindergarten lehren Sie, oder wie würden Sie gerne in meiner Diplomarbeit aufgeführt sein?

Helga Laaber, Pädagogische Beraterin, Abteilung Kindergärten, Amt der NÖ Landesregierung St. Pölten

Eva Stundner, MA, Fachgebietsleitung Pädagogische Entwicklung, Amt der NÖ Landesregierung St. Pölten

2. Welche Aspekte sind in der Entwicklungsbegleitung für Kinder von 5-6 Jahren in NÖ Landeskindergärten bedeutsam? Welche Materialien, Hilfsmittel und Ansätze werden dafür eingesetzt?

Der Übergang vom Kindergarten in die Schule ist für alle Kinder und deren Familien ein bedeutsames Ereignis. Der Transitionsprozess bringt vielfältige Änderungen und Anforderungen auf unterschiedlichen Ebenen mit sich: neue Beziehungen zu anderen Bezugspersonen müssen aufgebaut werden, die Einstellungen und Erwartungen an das Verhalten, die Arbeitshaltung und an Leistungen verändern sich, als auch die räumliche Umwelt und das Zusammenleben in der Gruppe.

Im letzten Kindergartenjahr soll diese Neuorientierung mit besonderen Impulsen und einer intensiven Erziehungs- und Bildungspartnerschaft gestaltet und unterstützt werden und bedürfen deshalb einer besonderen pädagogischen Aufmerksamkeit, Planung und Begleitung.

Fokus KIND

Kinder brauchen Erfahrungsräume, in denen sie Zeit zum Forschen, Experimentieren, Fragen stellen und Wiederholen vorfinden. Sie brauchen Impulse, die an bereits vorhandenem und bekanntem Wissen und Kompetenzen anknüpfen, die sich am Interesse der Kinder orientieren und sie herausfordern.

Die Entwicklungsbegleitung im letzten Kindergartenjahr orientiert sich am Österreichischen Bildungsrahmenplan und sieht spezifische Bildungs- und Entwicklungsangebote für Kinder von 5-6 Jahren in NÖ Landeskindergärten vor (konkrete Beispiele finden sie im Teil B: Pädagogische und methodische Aspekte im letzten Kindergartenjahr Seite 10 – 41).

Fokus ELTERN

Schon lange vor dem ersten Schultag beginnen für die Familie sämtliche Vorbereitungen auf den Schulalltag. Durch einen gemeinsamen Übergangsprozess mit den Eltern sollen Sicherheit und Kontinuität entstehen. Bedeutsam ist eine aktive und gemeinsame Gestaltung des Übergangs durch das Kindergartenteam, den Eltern und der Lehrerinnen und Lehrern.

- Eltern erhalten die Möglichkeit, ihre Hoffnungen, Befürchtungen und Erwartungen zur Sprache zu bringen, können Unsicherheiten ansprechen und erhalten Entscheidungshilfen
- Eltern bekommen einen Überblick, Information und Beratung hinsichtlich anstehender Entwicklungsschritte, Veränderungen und möglicher Herausforderungen sowie über spezifische Angebote zur Kompetenzerweiterung und Übergangsbewältigung
- Eltern werden über Entwicklungs- und Lernprozesse ihres Kindes informiert.

Fokus ÜBERGANGSPORTFOLIO

In Fokus der täglichen Begleitung von Kindern in ihren Lern- und Entwicklungsprozessen stehen ihre Stärken, Interessen und Kompetenzen.

Das Übergangsportfolio trägt zur Erleichterung des Übergangs vom Kindergarten in die Schule und zur Schaffung von mehr Kontinuität in den Bildungsprozessen der Kinder bei. Es enthält Beiträge des Kindes, der pädagogischen Fachkräfte und der Familie über Interessen, Talente und Lernschritte. Beim gemeinsamen Betrachten hat das Kind die Möglichkeit zu zeigen, was ihm wichtig ist und was es bereits gelernt hat. Vertrauen, Beziehung und Zugehörigkeit können aufgebaut werden.

Das Übergangsportfolio besteht aus 3 Teilen (Siehe Leitfaden Portfolio):

Wer ich bin, was ich kann und weiß und wie ich es gelernt habe.
Dieser Abschnitt beinhaltet werke des Kindes:
› ausgewählte Beiträge aus dem Entwicklungsportfolio
› Beiträge, gestaltet in Hinblick auf den Übergang vom Kindergarten in die schule

Was meine Familie über mich erzählt.
in diesem Abschnitt hat die Familie des Kindes die Möglichkeit, Beiträge zu gestalten:
› ausgewählte Beiträge der Familie aus dem Portfolio des Kindes
› Beiträge, Kommentare und Wünsche der Eltern in Bezug auf den schuleintritt ihres Kindes

Was meine Kindergartenpädagogin, mein Kindergartenpädagoge über mich berichtet.
› Die Pädagogin oder der Pädagoge erstellt eine kurze Beschreibung der Stärken, Interessen und Bedürfnisse des Kindes, seiner Kompetenzen, Lernvoraussetzungen und der beobachteten Lernwege

Fokus SCHULE

Beim Übergang vom Kindergarten in die Schule berühren sich zwei unterschiedliche pädagogische Institutionen. Eine Vernetzung, ein gegenseitiges Kennenlernen und Kooperation ist die Basis für eine gelingende Zusammenarbeit und schafft eine partnerschaftliche Begleitung des Übergangs. Diese ist geprägt von gegenseitiger Information, Kommunikation und Partizipation.

Im Mittelpunkt steht das Vertrautwerden mit Abläufen, Bildungszielen und gegenseitigen Erwartungen. Gemeinsame, regelmäßige Aktivitäten, Gespräche und Kooperationen unterstützen Kindern und Eltern bei der Entwicklung von Transitionskompetenzen.

3. Welche spezifischen Kenntnisse und Fähigkeiten werden bei der Schuleinschreibung der Volksschulen untersucht und wie bereiten Sie Ihre Kinder für diese Einschulung vor?

Bitte bei Landesschulrat nachfragen

4. Werden Kinder, von denen Sie vermuten, dass sie sich nicht altersgemäß entwickeln getestet?

Im Planungserlass (Planung und Dokumentation pädagogischer Bildungs- und Erziehungsarbeit in Kindergärten; Vorschrift - Änderung, März 2015)
ist in Punkt 2.2 geregelt, dass bei jedem Kind um die Zeit seines Geburtstages anhand eines standardisierten Entwicklungsbogens die

Auszug aus dem Planungserlass:
„2.2 Entwicklungsbeobachtung
Für die Entwicklungsbeobachtung ist der Entwicklungsbogen für Kinder von 0 - 6 Jahre für Kindergärten in Niederösterreich oder ein anderes in der Fachliteratur veröffentlichtes Verfahren einzusetzen. Unabhängig von den sonst eingesetzten Instrumentarien der Entwicklungsbeobachtung sind jedenfalls die "Grenzsteine der Entwicklung" zu beachten, um der wichtigen Aufgabe des Kindergartens Kindern möglichst früh individuell entsprechende Unterstützung für ihre Entwicklung zur Verfügung zu stellen, möglichst gut gerecht zu werden. Für die "Grenzsteine der Entwicklung" gilt jeweils der Zeitraum von 4 Wochen vor bis 4 Wochen nach dem Geburtstag des Kindes. Die systematisierte Beobachtung der Entwicklung der Kinder ist mindestens einmal jährlich durchzuführen.“

Zudem sind Kindergartenpädagoginnen und Kindergartenpädagogen verpflichtet, einzelne Kinder und ,Gruppenprozesse kontinuierlich zu beobachten und zu dokumentieren.

Auszug aus dem Planungserlass:
„2.1. Die Dokumentationen der Beobachtungen und des Entwicklungsbogens sind die Grundlage für Planung, pädagogisches Handeln, Zusammenarbeit im Team und Entwicklungsgespräche mit Eltern.“

Im Rahmen der bundesweit durchgeführten Sprachstandserhebung (geregelt über die 15a Vereinbarung zwischen Bund und Ländern; Art. 15a B-VG Vereinbarung über die frühe sprachliche Förderung) wird der Sprachstand aller Kinder ab dem 3. Lebensjahr erhoben. Als Instrument zur Sprachstandserhebung wird für Kinder mit Deutsch als Erstsprach der Teil „Sprache und Kommunikation“ des Entwicklungsbogens für NÖ Kindergärten verwendet. Für Kinder mit nicht deutscher Erstsprache kommt der „Entwicklungsbogen für den Erwerb von Deutsch als Zweitsprache für Kindergärten in Niederösterreich“ zur Anwendung.

5. Werden für Kinder, von denen Sie vermuten, dass sie nicht schulreif sind, gezielte Bildungsimpulse gesetzt?

Jedes Kind wird individuell in seiner Entwicklung unterstützt. Die Bildungsangebote/impulse werden gezielt auf die Lernfelder der einzelnen Kinder oder einer Gruppe von Kindern abgestimmt. (Prinzip der Individualisierung/Differenzierung, vgl. Bildungsrahmenplan, S. 5). Im letzten Kindergartenjahr werden spezifische Angebote für Kinder im letzten Kindergartenjahr gesetzt, Kinder mit erhöhtem Sprachförderbedarf (Erhebung durch die Sprachstandsfeststellung) werden von der Kindergartenpädagogin (dem Kindergartenpädagogen und gegebenenfalls von der Sonderkindergartenpädagogin/dem Sonderkindergartenpädagogen und /oder der Interkulturellen Mitarbeiterin/dem Interkulturellen Mitarbeiter gezielt gefördert.

Besteht die Vermutung, dass ein Kind in der Schule besondere Rahmenbedingungen bzw. Unterstützung benötigt, wird ein Übergangsgespräch angestrebt, an dem die Eltern des Kindes, VertreterInnen des Kindergartens und der Schule teilnehmen und einen geeigneten Rahmen für das Kind zu diskutieren in die Wege leiten zu können.

6. Gibt es Dokumente der Pädagogin/des Pädagogen über das Kind, die an die Schule weitergeben werden. Wenn ja, welche Dokumente sind das?

Daten, Informationen und Dokumente über ein Kind werden grundsätzlich nur an die Eltern des Kindes übergeben und nicht direkt an die Schule oder mit Einwilligung der Eltern.

Mit jedem Kind wird im letzten Kindergartenjahr ein Übergangsportfolio geführt (Siehe Frage 2). Dieses wird dem Kind bzw. den Eltern des Kindes übergeben. Die Eltern sind seit 2017 aufgefordert, das Übergangsportfolio zur Schuleinschreibung mitzubringen, da dieses eine gute Gesprächsbasis für die Kommunikation zwischen Lehrerin/Lehrer und dem Kind dient und vielfältige Informationen über den aktuellen Entwicklungsstand des Kindes enthält.

7. Werden zusätzliche Kooperationen, Ausflüge oder Veranstaltungen für ein gegenseitiges Kennenlernen von Kindern – Eltern und Lehrkräften geplant und gestaltet?

Im Mittelpunkt des Transitionsprozesses steht das gemeinsame Wirken von Elternhaus, Kindergarten und Schule damit dieser Schritt für Schritt leichter und sicherer bewältigt werden kann.

Folgende Kooperationsmöglichkeiten werden in NÖ Landeskindergärten durchgeführt:

- **mit Blick auf die Kinder im letzten Kindergartenjahr:** Kennen lernen der Schule, gegenseitige Besuche von Kindergartenkindern und Schüler_innen, gemeinsame Projekte, Feste, Ausflüge, Wandertage, Übergangsgespräche ...

Durch die Möglichkeit eines **Übergangsgespräches** (muss bis Dezember des Kindergartenjahres beantragt werden)

- kann das Kindergartenteam (Kindergartenpädagoginnen und Kindergartenpädagogen, Sonderkindergartenpädagoginnen und Sonderkindergartenpädagogen, Interkulturelle Mitarbeiter_innen) ihre Beobachtungen in Bezug auf die Gesamtentwicklung des Kindes einen Beitrag zur Einschätzung notwendiger Unterstützungsmaßnahmen und Rahmenbedingungen im schulischen Kontext leisten,
- können Eltern Fragen stellen, Hoffnungen und Erwartungen aussprechen und
- erhält die Schule Informationen über künftige Schülerinnen und Schüler und kann frühzeitig notwendige Unterstützungsmaßnahmen und Rahmenbedingungen planen.

- **mit Blick auf die Eltern der Kinder im letzten Kindergartenjahr:** gemeinsam gestaltete Informationsabende für Eltern vom Kindergartenteam und Lehrkräften, Elternmitwirkung ...

- **mit Blick auf die Kooperationspartner:** Abstimmung zwischen Kindergarten und Schule bei gemeinsamen Projekten, gemeinsame Teamgespräche

8. Beobachten Sie Änderungen in den Anforderungen der Volksschulen in Bezug auf die Schulfähigkeit oder Schulreife der Kinder?

Die Anzahl der Kinder, die aufgrund mangelnder Schulreife ein weiteres Jahr den Kindergarten besuchen (Eltern melden ihr Kind zum „Häuslichen Unterricht“ an, Kind besucht ein zusätzliches Jahr den Kindergarten) sind gesunken. Die Schule ist bestrebt für alle Kinder, angepasst an ihren Entwicklungsstand, einen schulischen Rahmen zu schaffen.

9. Haben Sie für die Arbeit mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder ungleichmäßiger Entwicklung bekommen? Wenn ja, welche Institution diese Empfehlungen Ausgeben? Wenn möglich, geben Sie bitte ein Beispiel für diese Empfehlungen.

Wird bei einem Kind von der Pädagogin/dem Pädagogen erhöhter Förderbedarf vermutet, wird eine Sonderkindergartenpädagogin/ein Sonderkindergartenpädagoge für eine sonderpädagogische Abklärung hinzugezogen. Werden für das Kind spezielle Unterstützungsmaßnahmen im Kindergarten benötigt (kleinere Gruppengröße, zusätzliche Stützkraft, Anwesenheit einer Sonderkindergartenpädagogin/eines Sonderkindergartenpädagogen, spezielle Materialien) wird eine schriftliche Vereinbarung über Stützmaßnahmen zwischen den Eltern, der Gemeinde und dem Land NÖ getroffen.

Am Übergang vom Kindergarten in die Schule werden in Form eines Übergangsgesprächs entsprechende Rahmenbedingungen und Unterstützungsmaßnahmen für den Schuleintritt erarbeitet und in die Wege geleitet. Die Eltern müssen diesem Gespräch allerdings zustimmen.

10. Würden Sie mir einige Literatur oder Gesetz über österreichische Ausbildung (in Englisch oder Deutsch) empfehlen?

Link zu einer der 6 Bildungsanstalten in NÖ (BAfEP)
http://basopstpoelten.ac.at/

Unter folgendem Link sind viele Unterlagen, Broschüren und Konzepte der Abteilung Kindergärten verfügbar (z. B. Bildungsplan, Portfolio Leitfaden…)

http://www.noe.gv.at/noe/Kindergaerten-Schulen/Kindergaerten_h.html

Příloha 11: Příklad dokumentů tvořících portfolio dítěte využívané při přechodu dítěte z MŠ do ZŠ v Rakousku (11 stran)

Beobachtungsbogen

Name des Kindes	Alter
Situation	Datum
Beobachter/in	Uhrzeit & Dauer

A: Beschreibung der Situation/der Handlung und der Äußerungen des Kindes

zurück zum Inhaltsverzeichnis

Auswertungsbogen B1

Name des Kindes	Datum
Beobachter/in	

B1: Zuordnung zu den Lerndispositionen[1]

Lerndisposition

Fähigkeit und Bereitschaft, Interesse zu entwickeln Beispielfrage: Mit welchen Themen beschäftigt sich das Kind und wie bringt es das zum Ausdruck?	**Woran kann ich das erkennen?**
Fähigkeit und Bereitschaft, sich auf etwas einzulassen (engagiert sein) Beispielfrage: In welchen Situationen lässt sich das Kind auf Tätigkeiten ein und bleibt bei der Sache?	**Woran kann ich das erkennen?**
Fähigkeit und Bereitschaft, bei Herausforderungen und Schwierigkeiten standzuhalten Beispielfrage: Welchen Weg wählt das Kind bei Unsicherheiten oder Schwierigkeiten?	**Woran kann ich das erkennen?**
Fähigkeit und Bereitschaft, sich mit anderen auszutauschen (sich ausdrücken/mitteilen) Beispielfrage: Über welche Gefühle, Bedürfnisse und Wahrnehmungen spricht das Kind? Mit wem?	**Woran kann ich das erkennen?**
Fähigkeit und Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen. Beispielfrage: Wofür übernimmt das Kind Verantwortung?	**Woran kann ich das erkennen?**

1 Ergänzende Fragen zu den Lerndispositionen finden sich im Teil B, Kapitel 1.2

zurück zum Inhaltsverzeichnis

Auswertungsbogen B2

Name des Kindes	Datum
Beobachter/in	

B 2: Wie verstehe ich das Kind?
Welche Themen, Gefühle, Interessen, Lernstrategien, Wissen/Können des Kindes sind in dieser Situation enthalten?

C: (optional) Beobachtung führt zur Lerngeschichte
(Ausführung auf gesondertem Blatt)

D: Pädagogische Arbeit gestalten
Wie unterstützend waren Strukturen, Rituale, Angebote und die Lernumgebung für den kindlichen Selbstbildungsprozess?
Welche Schlussfolgerungen (Herausforderung, Impuls, nächster Schritt) entwickle ich allein bzw. mit dem Kind?

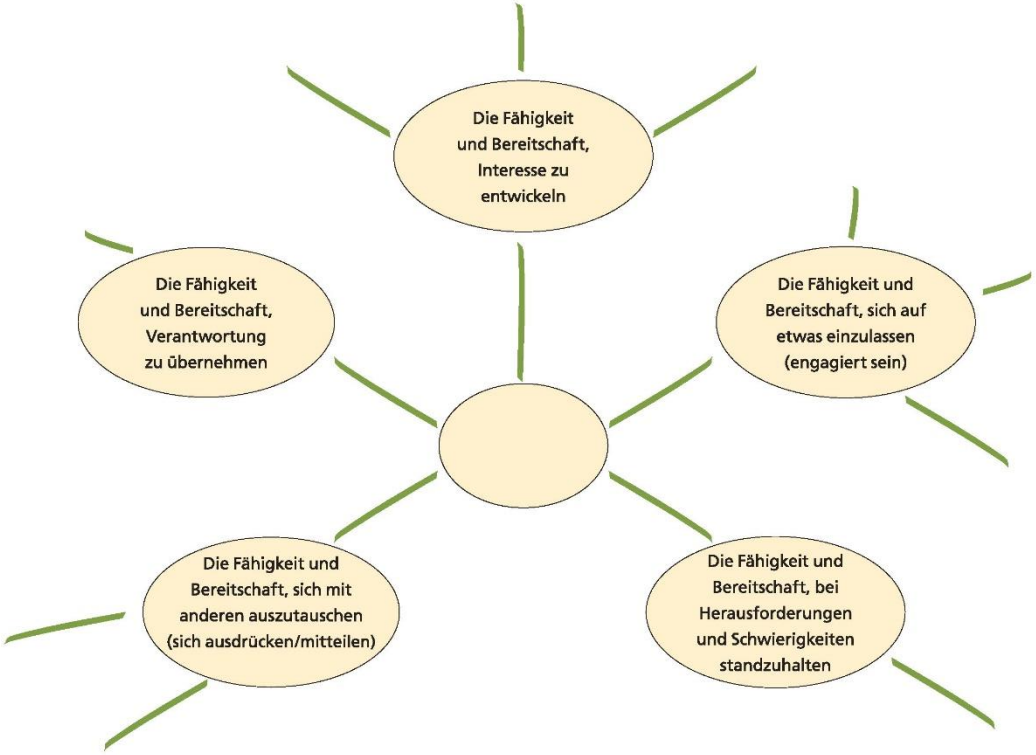
[Notizen über Aushandlungen mit dem Kind können ins Portfolio eingefügt werden.]

E: (optional) Evaluation
Welche Veränderungen kann ich ... Wochen nach der letzten Beobachtung beschreiben?
Konnte das Kind seine Lernbewegung fortsetzen? Was war dafür förderlich?
Was hat sich neu entwickelt?

zurück zum Inhaltsverzeichnis

Mindmap
zu den Lerndispositionen

Name des Kindes	Datum
Alter des Kindes	Name der Fachkraft



zurück zum Inhaltsverzeichnis

Kinder-interview

Name des Kindes	Datum
Alter des Kindes	Name der Fachkraft

Fragenkatalog für Kinder bis zum Alter von drei Jahren
1. Was tust du gerne?
2. Was schmeckt dir gut?
3. Was kannst du schon?
4. Mit wem spielst du gerne?
5. Was gefällt dir in der Kita?
Was möchtest du hier drauf machen? (z.B. Handabdruck, malen, kleben) Bitte Rückseite oder Extrablatt nutzen

zurück zum Inhaltsverzeichnis

Kinder-interview

Name des Kindes	Datum
Alter des Kindes	Name der Fachkraft

Fragenkatalog für Kinder von drei bis sechs Jahren	1
1. Was magst du gerne?	
2. Mit wem spielst du gerne?	
3. Mit wem würdest du gerne mal spielen?	
4. Was tust du gerne?	
5. Was kannst du schon gut?	
6. Was möchtest du gern können?	
7. Was gefällt dir in der Kita?	
8. Was wünschst du dir (mit/ohne Geld)?	

zurück zum Inhaltsverzeichnis

Kinder-interview

Name des Kindes	Datum
Alter des Kindes	Name der Fachkraft

Fragenkatalog für Kinder von drei bis sechs Jahren 2

9. Was machst du mit deinen Freunden?

10. Worüber streitest du manchmal?

11. Welche Fragen hast du an mich?

12. Was ist dir in deinem Portfolio besonders wichtig?

Das bin ich. (malen)
Bitte Rückseite oder Extrablatt nutzen

Wie schreibst du deinen Namen?

zurück zum Inhaltsverzeichnis

Kinder-interview

Name des Kindes	Datum
Alter des Kindes	Name der Fachkraft

Fragenkatalog für Kinder beim Übergang zur Schule
1. Worauf freust du dich in der Schule?
2. Was kannst du schon, das in der Schule wichtig ist?
3. Was möchtest du in der Schule lernen?
4. Was möchtest du vor der Einschulung noch in der Kita machen?
5. Gibt es etwas, das du gerne in die Schule mitnehmen möchtest?
6. Auf welche Kinder freust du dich in der Schule?
7. Wie sieht dein Schulweg aus?

zurück zum Inhaltsverzeichnis

Kinder-interview

Name des Kindes	Datum
Alter des Kindes	Name der Fachkraft

Fragenkatalog für Kinder von sechs bis zehn Jahren	1
1. Was magst du am liebsten?	
2. Was tust du am liebsten?	
3. Was kannst du schon gut?	
4. Was möchtest du als nächstes lernen?	
5. Mit wem spielst du am liebsten?	
6. Mit wem würdest du gerne mal spielen?	
7. Was gefällt dir in der Schule/im Hort am besten?	
8. Worüber sprichst/redest/erzählst du gerne?	

zurück zum Inhaltsverzeichnis

Kinder-interview

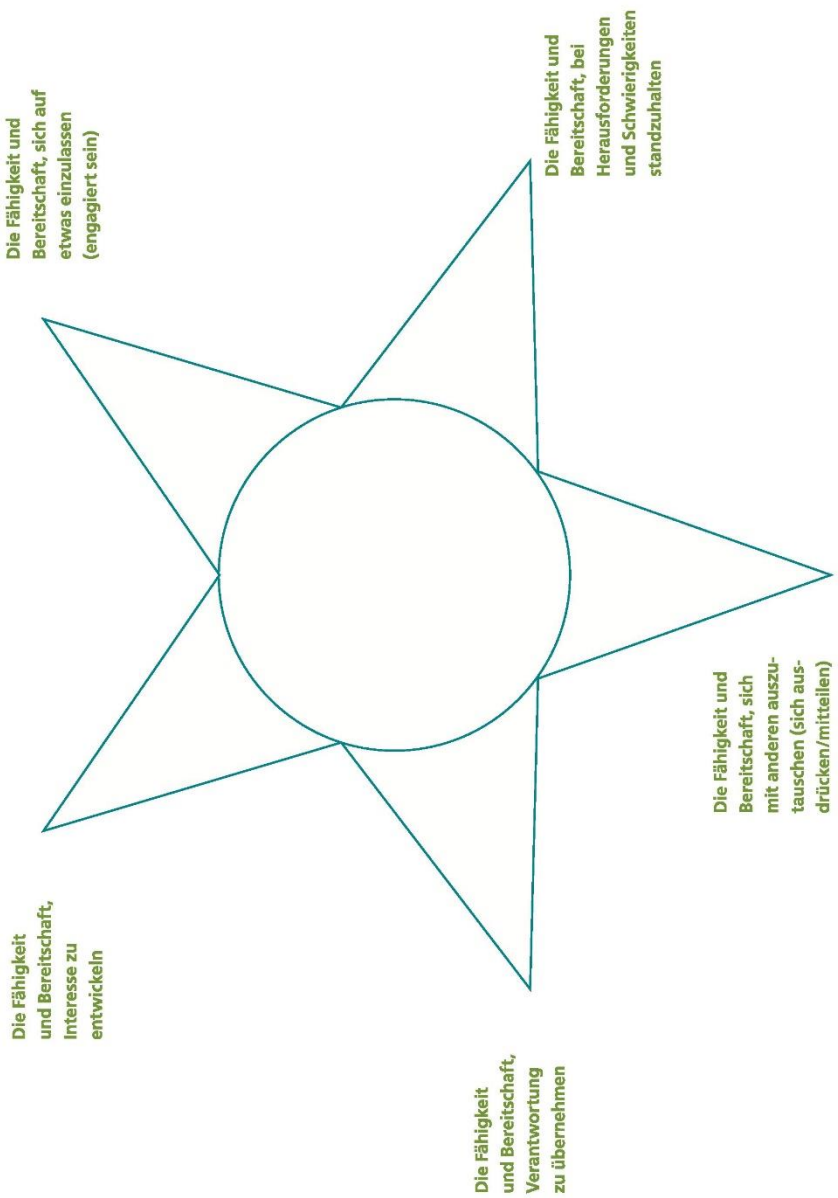
Name des Kindes	Datum
Alter des Kindes	Name der Fachkraft

Fragenkatalog für Kinder von sechs bis zehn Jahren 2
9. Was machst du mit deinen Freunden/Freundinnen?
10. Welche Regeln sind dir wichtig?
11. Worüber streitest du manchmal?
12. Welche Hobbys hast du?
13. Welche Fragen hast du an mich?
14. Was ist dir in deinem Portfolio besonders wichtig?
Das ist meine Familie (malen) Bitte Rückseite oder Extrablatt nutzen **Unterschrift**

zurück zum Inhaltsverzeichnis

Entwicklungsstern
zu den Lerndispositionen

Name des Kindes	Datum
Alter des Kindes	Name der Fachkraft



zurück zum Inhaltsverzeichnis

Zdroj: https://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/LED_2016_webversion.426552.pdf

Příloha 12: Přepis rozhovoru se zástupcem ředitele Tobermory High School (3 strany)

The only official diagnostic tool is the Baseline assessment and it is really old-school dating and it's pretty useless, if you want my honest opinion, because it's direction of the book and the handbook, it's just a little bit about "what's in the book" and it is really very basic stuff and it doesn't tell us a massive amount. But we have to do it because the Councillors request information. The tests will be carried out by our support department worker. The situation here is that all children we currently got in primary one went to our pre-five unit.

The set we have here in school now is two pre-five child care and education workers who run the pre-five and one principal teacher who looks over the managements of that and has weekly meetings with staff. We have one child with additional needs in pre-five who has one-to-one worker who also works in primary school in the afternoons. If there's any concerns about children then they'll put it in the "meeting minutes" and then pass it on to me. And I go through the "minutes" on weekly basis. We've then got a learning support department that we can then put intervention in. If there's anything diagnosed we can then bring in the appropriate support whether it's speech and language, educational psychology or all things like that. This is the level of diagnosis at that stage.

All the children in pre-five keep a learning journey and that's produced really by the key-worker that the child has and shared with the parents on regular stages. So, we're working towards the developmental milestones which I'll show you in a minute. These are then shared with parents. We've got certain topics which we can put down as "I can" statement, so that the when the children learn we can say "Yes we've got a notice of achieving this" and there relay back to the Curriculum for Excellence. These were really in a link with home as well so you could see what they are achieving at home. Also, if we've got a problem we might recommend going to the doctor, get the child's eyes checked, get the hearing checked and eliminating other things. We also keep notes on how they behave, this all comes up as well. And this is kind of the latest sheet we work with now. We put the outcomes here, what we want them to achieve and then their self-assessment, so we try to have a little discussion with children about what they notice they can already do, but generally at this stage they just think they could do anything. And then obviously the

teacher's valuation and the next steps to work towards. And this all goes back to Curriculum for Excellence too.

At the end of the pre-five this all comes up to the key-one teacher, and she will read through this, she will have a meeting with pre-five key workers and discuss any concerns. But to be honest we know about any concerns because we have these weekly meetings and we're well aware of where the children are, we all know the parents, this is one of the benefits we're on the island I suppose. Even if it wasn't that, we would still have the initial concept we work with in our school. And it all works very well, we've got very good handle on the children, we know where they are, we know what their strengths are, we know what they can achieve and then we've got the things to back it up as well. So, we will pull these notes twice a year and send them to the council. It's really to identify if they going to have to spend money on support I think, sort of an early indication if anybody is likely to have any additional needs.

Theoretically these official things, the baseline and the developmental milestones, should be reported in all the schools, all the pre-five settings, everywhere on mainland too. I think what would be in a bigger school, they might not have all the children going to the same class. So, they probably have to commit to more than one setting. We send children down to Salen, who may be then going to the Gaelic units or they may be from Dervaig and then they would go to Dervaig primary school, because they don't have a pre-five. But it's unlikely we will gonna get someone from Salen pre-five come up here, because they would probably go straight to Gaelic unit there. But if we do, we will arrange a meeting of the pre-five worker and the key-one teacher or ask them to send the materials here.

So, the profile here, the developmental milestones… Basically, all you need to do is to tick if the child can do what it says here on paper or not. You can put a comment here and parents can see the comment. Nothing too qualified really, you can't just make anything up really. I mean they do the regular observations too, so we really consider that, but we don't do any formal training in speech and language or educational psychology, so they would do any first diagnostics. But teachers do the initial diagnostics. The main diagnostics then is done by educational psychologist who visits the school monthly, but he's dealing with the whole school too. Sometimes he's just chatting with key workers about their children in class, sometimes he speaks to the child alone. If we need to set a meeting with some other

specialist, then we need to request quite in advance, because they need to plan the journey up here from mainland.

At the end of each year we give the children report about where they are and it goes home as well. What we're working towards now is not giving the formal written report on the end of each session but giving out personal learning record. And what we're hoping to do is to get an app called Evidence to learning. Using ipads you can take pictures of the work, type in the comments, link it to the outcomes and then that makes it electronic and e-mail it to the parents, it sounds great, we'll get lost….

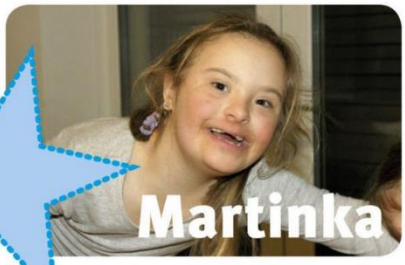
We have in the summer time sessions when they come up from pre-five into the primary one units as well. So, there will be maybe about 8 visits or something like that before they start primary school. They come up for the whole day as well. And then after they've been here about 4-5 weeks, the primary one teacher speaks to the parents individually, just to see how things are going, how they settled and keep that going. We've got quite a lot dialogues with parents, just to see if everything is all right and keeping the parents informed. But most of them are happy.

There used to be and still is the option holding child back a year and also there was an option to enter school early. But it was causing problems if they were entered early. By the time they were finishing their secondary education, they were a year too early to enter the university. So, it was really encouraged to different shaped work at the correct level. So, if they were coming in above where they were expected to be, it's different shaped work that provides them challenge in the setting. And the same if they weren't being ready to enter the school, they were encouraged to enter the school and then we would differently shape the work, maybe apply a different curriculum. We haven't had anybody coming early or late for about a time. So, they are all coming regardless of their developmental stage and then we all do our jobs…

Příloha 13: Příklad vyplněného Profilu na jednu stránku organizace Rytmus

Příklad z praxe

Jako příklad z praxe uvádíme profil Martinky, která v době sestavování profilu byla v mateřské školce a připravovala se na přechod do běžné základní školy.



Moje klady

- Jsem přátelská
- Jsem upřímná a bezelstná
- Mám ráda lidi okolo sebe
- Ráda pomáhám a chci pomáhat
- Jsem přející, umím se rozdělit
- Umím být veselá, ráda laškuji a dělám si legraci
- Ráda si hraji, zúčastním se každé hry
- Umím dát lidem najevo, že jsou pro mne důležití – obejmu, pohladím
- Když je někdo smutný, upozorním na to ostatní, chci mu pomoci
- Neumím být škodolibá, zlá ani zákeřná
- Uznávám autority

Je pro mne důležité

- Kamarádi, kteří mne berou mezi sebe a pomohou mi
- K práci mne motivuje hra a kamarádský přístup
- Pochvala a odměna!
- Pravidelný rozvrh
- Dělat to, co ostatní
- Pokud mi něco nejde, nechci být nucená
- Řešit věci v klidu a po dobrém. Direktivní přístup mne zraňuje, zaseknu se
- Vysvětlení. Musím vědět, proč po mně chceš to, co nechci já
- Jsem nerada omezovaná a kritizovaná. Ubíjí mne to
- Funguji lépe, když jsem odpočatá a zdravá
- Potřebuji, aby okolí pochopilo, co chci říct (pít, jíst, jít na konkrétní místo, za konkrétní osobou, dělat určitou věc)
- Moje pravidelné oblíbené činnosti – hipoterapie, cvičení v lyžáku, plavání
- Dělat věci s mámou, s tátou, s babi, s dědou. Nebo jim pomáhat
- Setkání s oblíbeným člověkem (přijde Míša, vyzvedne děda, půjdu k babi domů)
- Pohádka v televizi, prohlížení knížek
- Zvířata – kočky, psi, koně, králíci....
- Zmrzlina, čokoláda, bonbony

Pomůžeš mi, když

- Máš důvěru v moje schopnosti – věř mi!
- Naslouchá, přestože mi dobře nerozumíš. Ignorace mě frustruje. Pomůže mi, když skloníš svou hlavu k mému obličeji, se zakloněnou hlavou nahoru se mi mluví hůř.
- Mluvíš pomalu a zřetelně. Díváš se mi přitom do očí. Někdy potřebuji úkol zopakovat víckrát.
- Ukážeš mi, co mám udělat. Lépe věci pochopím, když je vidím.
- Jsi trpělivý. Počkej chvíli, než si rozmyslím, jak to mám udělat.
- Střídáš činnosti, které mi zadáváš. Rozmanitost úkolů mi pomáhá, ale jednotvárné věci mne ubíjí. Když se otočím zády nebo položím hlavu na lavici, už mne to nebaví, potřebuji změnu.
- Uvědomuješ si, že abych se naučila něco nového, musím si to neustále opakovat. Učím se déle než ostatní děti.
- Dopomůžeš při zapnutí knoflíku, přezky, zavázání tkaničky. Dáš mi víc času na přípravu či úklid mých věcí. Dopomůžeš nakrájet jídlo na talíři, dohlédneš při nalévání pití. Dohlédeš na hygienu na WC.
- Počkáš na mne – běžím pomaleji než ostatní, hůř udržím rovnováhu třeba na schodech nebo z kopce dolů.
- Připomeneš mi pravidelné činnosti. Dělám je ráda, ale mám špatnou paměť a nemusím si zrovna vzpomenout.
- Necháš mne odpočinout.

Zdroj: https://www.google.at/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwif5YPk3YHVAhXCXhQKHS- RAy8QFggxMAI&url=http%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Ffile%2F40971_1_1%2F&usg=AFQjCNFuD5bm3fPCFD2HQ42xgu661lNA4w