

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

Bc. Hana Bendová

2. ročník – navazující kombinované studium

Předškolní pedagogika

DĚTI S ODKLADEM ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

Diplomová práce

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Eva Šmelová, PhD.

Olomouc 2011

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 29.6.2011

.....

Poděkování:

Děkuji Doc. PhDr. Evě Šmelové, PhD. za poskytnuté cenné poznatky v průběhu studia a odborné i laskavé vedení při vypracování diplomové práce.

Obsah

ÚVOD	6
I. TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Vymezení pojmu školní zralost a školní připravenost.....	8
2 Povinná školní docházka a odklad školní docházky v legislativě.....	11
3 Oblasti posuzování školní zralosti.....	13
3.1 Tělesná zralost a zdravotní stav	13
3.2 Zralost kognitivních funkcí.....	15
3.2.1 Řeč	16
3.2.2 Zrakové vnímání.....	18
3.2.3 Sluchové vnímání.....	20
3.2.4 Grafomotorika.....	21
3.2.5 Vnímání prostoru a času.....	22
3.2.6 Základní matematické představy.....	24
3.2.7 Pozornost a paměť.....	24
3.3 Sociální a emocionální zralost.....	27
3.4 Pracovní vyspělost.....	28
4 Pedagogická diagnostika školní připravenosti.....	32
4.1 Metody pedagogické diagnostiky.....	35
4.2 Role učitelky mateřské školy při posuzování školní připravenosti.....	38
4.3 Vyšetření školní zralosti v pedagogicko-psychologické poradně, speciálně pedagogickém centru.....	40
5 Druhy pedagogické a psychologické intervence zaměřené na posílení školní připravenosti.....	43
5.1 Odklad školní docházky a jeho nejčastější příčiny.....	44
5.2 Význam předškolního vzdělávání pro dosažení školní připravenosti.....	46
5.3 Zařazení dítěte do přípravné třídy.....	49
5.4 Speciální programy poradenských zařízení.....	49

II. EMPIRICKÁ ČÁST	51
6 Výzkumné šetření.....	51
6.1 Vymezení problému a cíle empirické části.....	51
6.2 Metody výzkumného šetření.....	52
6.3 Charakteristika výzkumné skupiny a průběh výzkumného šetření.....	53
6.4 Zpracování výsledků výzkumného šetření a diskuze.....	54
6.4.1 Interpretace výsledků výzkumného šetření skupiny dětí s odkladem školní docházky.....	55
6.4.2 Interpretace výsledků výzkumného šetření skupiny dětí bez odkladu školní docházky.....	96
6.4.3 Shrnutí výsledků výzkumného šetření a diskuse.....	106
ZÁVĚR	113
Seznam použité literatury:.....	114
Seznam příloh:.....	118

ÚVOD

Období předškolního věku patří mezi nejvýznamější etapy ve vývoji dítěte. V předškolním věku dítě získává základy, tedy klíčové kompetence, ve všech oblastech, které bude ve svém dalším životě potřebovat a dále rozvíjet. Vyvrcholením předškolního období je zahájení povinné školní docházky. Tímto velkým krokem do života dítě překračuje pomyslný práh bezstarostného dětství a ze světa her vstupuje, plné očekávání, do světa povinností, nových možností a poznání.

Problematika školní zralosti dítěte je stále aktuální. Snad každý z rodičů si přeje, aby jeho dítě bylo ve škole úspěšné. Současná generace rodičů si velmi dobře uvědomuje význam kvalitního vzdělání pro profesní uplatnění a budoucí život svých dětí. Rodiče v současnosti získávají informace z různých zdrojů a stále častěji se obracejí na pedagogy předškolního vzdělávání s žádostí o konzultaci a posouzení, zda je jejich dítě zralé pro vstup do základní školy. Učitelky mateřských škol by měly být připravené profesionálně a odborně rodičům odpovědět na jejich otázky, na základě systematicky prováděné pedagogické diagnostiky posoudit školní připravenost dítěte a doporučit vhodné postupy k dosažení požadované úrovně v oblastech nedostatečně rozvinutých.

Diplomovou práci jsem zaměřila na problematiku školní zralosti dítěte, odkladu školní docházky a významu předškolního vzdělávání dítěte z hlediska školní připravenosti. Volba tématu diplomové práce přirozeně navazuje na dlouholetou praxi s dětmi s odkladem školní docházky a možnost sledovat a posuzovat vývoj a změny předškolního vzdělávání v uplynulých dvaceti letech. Cílem diplomové práce je přehledně popsat problematiku školní zralosti, příčin, které vedou k odkladu školní docházky a intervenčních opatření zaměřených na posílení školní připravenosti a vyrovnaní dílčích deficitů.

Diplomová práce je členěna na část teoretickou a část empirickou.

Dílčím cílem první části práce je teoretické vymezení problematiky školní zralosti a odkladu školní docházky zpracováním poznatků z odborné literatury,

legislativy a dalších zdrojů. Teoretická část je strukturovaná do pěti navazujících kapitol. Záměrem první kapitoly je vymezení pojmů školní zralost a školní připravenost. Druhá kapitola shrnuje aktuální legislativu v oblasti zahájení povinné školní docházky a odkladu školní docházky. Obsáhlá třetí kapitola popisuje jednotlivé oblasti posuzování školní zralosti. Je dále členěna na podkapitoly tělesná zralost a zdravotní stav, zralost kognitivních funkcí, sociální a emocionální zralost a pracovní vyspělost. Čtvrtá kapitola se zabývá procesem a metodami pedagogické diagnostiky v předškolním vzdělávání a jejím významem při posuzování školní připravenosti dítěte. Závěrečná kapitola teoretické části vymezuje druhy pedagogické a psychologické intervence zaměřené na posílení školní připravenosti.

Cílem empirické části diplomové práce je, na základě systematicky prováděné pedagogické diagnostiky školní připravenosti zpracovat kazuistiku dětí před nástupem do základní školy a dětí s odkladem školní docházky. Vyhodnocené údaje výzkumného šetření využít ke splnění stanovených dílčích cílů empirické části:

- Zjistit pomocí metod pedagogické diagnostiky nejčastější příčiny odkladu školní docházky.
- Zjistit přínos intervenčních opatření u dětí s odkladem školní docházky se zaměřením na problém odkladu školní docházky.
- Ověřit přínos vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu u dětí s odkladem školní docházky a získané poznatky využít pro vypracování návrhu individuálního vzdělávacího plánu pro děti s odkladem školní docházky.

Srovnání a vyhodnocení výsledků pedagogické diagnostiky v daných oblastech po určitém časovém úseku a po aplikaci různých postupů a metod potvrzuje efektivnost vzdělávání dítěte s odkladem školní docházky dle individuálního vzdělávacího plánu. Návrh individuálního vzdělávacího plánu pro děti s odkladem školní docházky předkládám pedagogům předškolního vzdělávání jako námět pro využití v praxi. Pokud přispěje k dobrému startu a pomůže dětem k úspěšnému vykročení do nové životní etapy, bude splněn záměr této diplomové práce.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Vymezení pojmu školní zralost a školní připravenost

Zahájení školní docházky je významným mezníkem v životě dítěte i jeho rodiny. Nástupem do školy dochází k završení dosavadního vývoje a zahájení nové etapy vývoje dítěte. Dítě získává novou roli školáka, což mu přináší kromě vyšší sociální prestiže i změnu životního stylu a zvýšení nároků. Vágnerová (2000) uvádí, že role školáka výrazným způsobem ovlivní rozvoj dětské osobnosti a prožití celého zbývajícího dětství. Začátek školní docházky je tedy pro každé dítě první důležitou a náročnou životní zkouškou. Školní zralost je zásadním předpokladem pro úspěšné zvládnutí tohoto významného období v životě dítěte.

Školní zralost lze obecně charakterizovat jako takovou fyzickou a psychickou připravenost dítěte pro školu, která umožňuje optimální zapojení do vyučovacího procesu bez nebezpečí ohrožení fyzického a duševního zdraví při školní zátěži. Je výsledkem biologického procesu zrání nervového systému a celé dosavadní zkušenosti dítěte. Aby dítě zvládlo požadavky školní docházky, je tedy třeba, aby bylo zralé a připravené na vstup do první třídy základní školy. (Kropáčková, 2008). Uvedená definice dokládá, že termíny školní zralost a školní připravenost bývají často zaměňovány. Dle Kořátkové (2008) oba termíny vyjadřují určitý stav kvality vývoje dítěte, který by měl zaručit zvládnutí požadavků základní školy. Termíny školní zralost a školní připravenost mají, dle jejího názoru, společný základ v možnosti zvnějšku ovlivnit tento stav kvalitou prostředí a péče. Vágnerová (2000) dělí kompetence, které jsou potřebné k přijatelnému zvládnutí školních požadavků, do dvou skupin. 1. Kompetence, které jsou závislé na zrání. V této souvislosti hovoří o školní zralosti. 2. Kompetence, na jejichž rozvoji se ve větší míře podílí učení. Jejich úroveň vyjadřuje školní připravenost. Zelinková (2001) rozlišuje pojmy školní zralost, vztahující se na funkce, které podléhají zrání a školní připravenost, který postihuje oproti biologickému zrání spíše úroveň předškolní přípravy z hlediska schopností, vlivu prostředí a výchovy.

V následující části se pokusíme o vymezení termínů školní zralost a školní připravenost samostatně.

Langmaier (1983), s odvoláním na Komenského, pokládá školní zralost za dosažení takového stavu somato-psycho-sociálního vývoje, který je výsledkem úspěšně dovršeného vývoje celého předchozího období útlého a předškolního dětství. Tento stav se vyznačuje přiměřenými fyzickými a psychickými dispozicemi pro požadovaný výkon ve škole, je doprovázen pocitem štěstí dítěte a je současně dobrým předpokladem budoucího úspěšného školního výkonu a sociálního zařazení. Dle Vágnerové (2000) školní zralost znamená zralost centrální nervové soustavy, která se projevuje emoční stabilitou, odolností vůči zátěži a schopností soustředit se. Zralost centrální nervové soustavy pozitivně ovlivňuje koncentraci pozornosti, lateralizaci ruky, rozvoj motorické i senzomotorické koordinace a manuální zručnosti. Zralost centrální nervové soustavy je předpokladem úspěšné adaptace na školní režim. Relativní úspěšnost ve škole závisí také na úrovni regulačních kompetencí, které ovlivňují stupeň využití rozumových schopností. Nezralost nervového systému funguje jako blokáda přijatelného uplatnění rozumových schopností dítěte.

Školní připravenost má dle Koťátkové (2008) podobu pedagogického pohledu na úroveň stavu připravenosti dítěte k zahájení školního vzdělávání. Školní připravenost definuje jako způsobilost a stav rozvoje obecných a praktických vědomostí, dovedností a návyků, které umožní dítěti pokračovat ve svém vývoji prostřednictvím školního vzdělávání. Termín školní připravenost zahrnuje kompetence v oblasti kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní a somatické, které dítě nabývá a rozvíjí učním a jsou závislé na specifické sociální zkušenosti. Vágnerová (2000, s. 147) udává „Dítě musí dosáhnout přijatelné socializační úrovně, mělo by zvládnout určité role, umět přijatelným způsobem komunikovat, respektovat běžné normy chování. V socializačním procesu má největší význam rodina, jejíž hodnoty a normy dítě přejímá. V tomto směru je důležitý i obecný postoj ke vzdělání, který motivuje dítě ke školní práci.“ Školní připravenost je významně ovlivněna úrovní předškolního vzdělávání

z hlediska rozvinutých schopností, osvojených vědomostí, dovedností a postojů. Svůj podíl má také vliv sociokulturního prostředí a typ rodinné výchovy.

Shrnutím uvedených poznatků lze konstatovat, že v minulosti byla školní zralost chápána převážně v užším pojetí, kdy bylo přeceňováno zrání organismu bez ohledu na sociální a výchovné vlivy i požadavky školy. Uvedené pojetí je dnes již překonané jako jednostranné, nevystihující různorodost příčin školní neúspěšnosti na počátku školní docházky. Současné pojetí vychází z komplexního chápání psychického vývoje dítěte a zahrnuje biologické zrání i vliv prostředí a výchovy, jež stimulují rozvoj schopností a připravují dítě emočně a sociálně na vstup do školy. (Kropáčková, 2008; Kolláriková, Pupala, 2001)

2 Povinná školní docházka a odklad školní docházky v legislativě

Zahájením povinné školní docházky dítě získává roli školáka. Tato role není výběrová, dítě ji v určitém věku získává automaticky. Je limitována jen dosažením věku a odpovídající vývojové úrovně. Stanovená věková hranice šesti let má v našem školství dlouholetou tradici a lze ji považovat za vyhovující. (Vágnerová, 2000)

Legislativně upravuje zahájení povinné školní docházky Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon). Dle školského zákona povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad. Dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od září do konce června příslušného školního roku, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li přiměřeně tělesně i duševně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce. Podmínkou přijetí dítěte narozeného v období od září do konce prosince k plnění povinné školní docházky je také doporučující vyjádření školského poradenského zařízení, podmínkou přijetí dítěte narozeného od ledna do konce června doporučující vyjádření školského poradenského zařízení a odborného lékaře, která k žádosti přiloží zákonný zástupce. Zákonný zástupce je povinen přihlásit dítě k zápisu k povinné školní docházce, a to v době od 15. ledna do 15. února kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku.

Není-li dítě po dovršení šestého roku věku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte do 31. května kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení, nebo odborného lékaře. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku. Při zápisu do prvního ročníku základní škola informuje zákonného zástupce dítěte o možnosti odkladu povinné školní docházky. Pokud se u žáka v prvním roce plnění povinné školní docházky

projeví nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost k plnění povinné školní docházky, může ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce žákovi dodatečně v průběhu prvního pololetí školního roku odložit začátek plnění povinné školní docházky na následující školní rok. Pokud ředitel školy rozhodne o odkladu povinné školní docházky, doporučí zároveň zákonnému zástupci dítěte vzdělávání dítěte v přípravné třídě základní školy nebo v posledním ročníku mateřské školy, pokud lze předpokládat, že toto vzdělávání vyrovná vývoj dítěte.

Obec, svazek obcí nebo kraj mohou se souhlasem krajského úřadu zřizovat přípravné třídy základní školy pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, které jsou sociálně znevýhodněné a u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj. Přípravnou třídu lze zřídit, pokud se v ní bude vzdělávat nejméně 7 dětí. O zařazování žáků do přípravné třídy základní školy rozhoduje ředitel školy na žádost zákonného zástupce dítěte a na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení, které k žádosti přiloží zákonný zástupce. Obsah vzdělávání v přípravné třídě je součástí školního vzdělávacího programu.

Novela školského zákona z roku 2009 tedy umožňuje zahájení povinné školní docházky i dětem mladším šesti let. Vzhledem ke skutečnosti, že v současnosti přibližně jedna čtvrtina dětí nastupuje o rok později na základě realizovaného odkladu školní docházky, budou se v první třídě vzdělávat děti s věkovým rozpětím více jak dvou let. Uvedená skutečnost a současně zvyšující se počet žáků v prvních třídách bude negativně ovlivňovat kvalitu vzdělávání. Pedagogicko-psychologické poradny poukazují, že nevhodný předčasný nástup dítěte do základní školy může negativně ohrozit školní úspěšnost dítěte, negativně ovlivnit jeho sebepojetí, zvýšit výskyt výchovných problémů a vést ke vzniku psychosociálních problémů. Možnost předčasného nástupu do základní školy je určena pro děti mimořádně nadané a děti s předčasně rozvinutými školními dovednostmi. Doporučující vyjádření školského poradenského zařízení by tak mělo být pojistkou proti snaze ambiciózních rodičů o zařazení školsky nezralého, mladšího dítěte do první třídy.

3 Oblasti posuzování školní zralosti

V souvislosti se školní zralostí se nejčastěji uvádějí tyto její složky: fyzická, psychická, sociální a emocionální zralost. Obecně se předpokládá, že každá ze složek školní zralosti musí dosáhnout určité základní úrovně, má-li být dítě ve škole úspěšné. Při posuzování školní zralosti jsou tedy důležité následující oblasti: tělesný vývoj a zdravotní stav, úroveň vyspělosti kognitivních funkcí, úroveň pracovních předpokladů a úroveň emocionálně-sociální zralosti.

3.1 Tělesná zralost a zdravotní stav

Úroveň zralosti dítěte v oblasti somatické posuzuje pediatr při pravidelných lékařských prohlídkách. Posouzení výšky a hmotnosti dítěte je nejjednodušším, ale současně nejméně průkazným ukazatelem vyspělosti dítěte, který se skutečnou zralostí pro školu souvisí jen málo významně. Tělesná vyspělost není a ani nemůže být prvořadým ukazatelem zralosti, ale je třeba ji brát v úvahu

Kotulán (1966) zkoumal vztah mezi tělesnou vyspělostí při nástupu dítěte do školy a jeho adaptací v první třídě. Statisticky ověřil, že školní prospěch ani přizpůsobení školnímu prostředí nesouvisí významně s tělesnou výškou, ani s kostním věkem či věkem růstovým. Jirásek a Tichá (1968) později prokázali, že hodnoty růstového 7.0 roku a vyšší významně doprovázejí lepší školní prospěch v pololetí první třídy. Slabší tělesná konstituce může způsobovat snadnější unavitelnost, nižší odolnost vůči psychofyzické zátěži a může být také nevýhodou v kolektivu fyzicky vyspělejších dětí. V kombinaci s neobratností či bojácností může mít dítě pocity meněcenosti a ohrožení. (Bednářová, Šmardová, 2010)

Dalším ukazatelem pro stanovení stupně fyzické zralosti je stav dentice, zahájení výměny mléčného chrupu.

Před dovršením předškolního věku dochází u dítěte k rychlému růstu a měně proporcionality postavy. S proměnou tělesných proporcí souvisí změny v ovládání těla. Dítě je schopno přesnějších pohybů, které jsou nezbytné pro úspěšné zvládnutí psaní a lépe také koordinuje automatické

a volní pohyby. Ve starší literatuře se můžeme setkat s pojmem „filipínská míra“. Jedná se o jednoduchou orientační zkoušku, kdy dítě rukou nataženou přes vzpřímenou hlavu dosáhne na ušní lalůček na druhé straně. Na základě této jednostranně zaměřené zkoušky nelze rozhodnout, zda je dítě zralé zahájit povinnou školní docházku.

Mezi faktory, ovlivňující tělesnou zralost zahrnujeme i zdravotní stav dítěte, vliv chronických onemocnění, smyslových a somatických vad. Chronická onemocnění oslabují organismus dítěte, znesnadňují plynulou a pozvolnou adaptaci na změnu prostředí a mohou negativně ovlivnit jeho školní úspěšnost. Odklad školní docházky umožní rozvoj tělesné vyspělosti, dozrávání imunitního systému a tím i snížení nemocnosti dítěte.

Fyzická zralost je jedním z předpokladů budoucí školní úspěšnosti. Sama o sobě však ještě nestačí. Můžeme mít dítě po této stránce vyspělé pro vstup do první třídy, ale není-li zralé po stránce psychické a sociální, může mu vstup do školy způsobit nemalé potíže.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání formuluje pro dítě, které předškolní vzdělávání ukončuje, očekávané výstupy ve všech vzdělávacích oblastech. Dosažení očekávaných výstupů není povinné, každé dítě je dosahuje v míře odpovídající jeho individuálním potřebám a možnostem. **V oblasti biologické** stanovuje RVPPV následující očekávané výstupy:

- zachovávat správné držení těla
- zvládnout základní pohybové dovednosti a prostorovou orientaci, běžné způsoby pohybu v různém prostředí
- koordinovat lokomoci a další polohy a pohyby těla, sladit pohyb s rytmem a hudbou
- vědomě napodobit jednoduchý pohyb podle vzoru a přizpůsobit jej podle pokynu
- ovládat dechové svalstvo, sladit pohyb se zpěvem
- vnímat a rozlišovat pomocí všech smyslů
- ovládat koordinaci ruky a oka, zvládat jemnou motoriku

- zvládnout sebeobsluhu, uplatňovat základní kulturně hygienické a zdravotně preventivní návyky
- zvládat jednoduchou obsluhu a pracovní úkony
- pojmenovat části těla, některé orgány, znát jejich funkce, mít povědomí o těle a jeho vývoji, znát základní pojmy užívané ve spojení se zdravím, s pohybem a sportem
- rozlišovat, co prospívá zdraví a co mu škodí; chovat se tak, aby v situacích pro dítě běžných a jemu známých neohrožovalo zdraví, bezpečí a pohodu svou ani druhých
- mít povědomí o významu péče o čistotu a zdraví, o významu aktivního pohybu a zdravé výživy
- mít povědomí o některých způsobech ochrany osobního zdraví a bezpečí a o tom, kde v případě potřeby hledat pomoc
- zacházet s běžnými předměty denní potřeby, hračkami, pomůckami, drobnými nástroji, sportovním náčiním a nářadím, výtvarnými pomůckami a materiály, jednoduchými hudebními nástroji, běžnými pracovními pomůckami

3.2 Zralost kognitivních funkcí

Širší pojem psychická zralost zahrnuje zralost kognitivních funkcí. Dle Bednářové a Šmardové (2010) je pro zvládání trivia důležitá dostatečná úroveň rozumových schopností a rovnoměrnost vývoje v jednotlivých oblastech. U některých dětí, kognitivní schopnosti celkově vyžívají pomaleji, případně jsou děti nezralé pouze v některé z dílčích oblastí. Rozhodnutí o zahájení školní docházky či odkladu je otázkou posouzení míry nezralosti dané oblasti v kombinaci s dalšími faktory, mezi něž patří například míra soustředění a schopnost dítěte vyrovnat se s případným neúspěchem. Kucharská (1996) popisuje zralost v oblasti poznávacích procesů prostřednictvím těchto charakteristik:

- přechod od globálního k diferencovanému vnímání
- rozvoj analyticko-syntetické činnosti

- zvyšování kapacity paměti díky fázi záměrného zapamatování
- odpoutání od egocentrismu, magičnosti a prezentismu
- posun od názorného myšlení k logickému s realističtějším pohledem na svět
- bohatá slovní zásoba a gramaticky správná řeč bez vážných poruch výslovnosti
- vyspělá grafomotorika

Do skupiny kognitivních předpokladů patří následující schopnosti: řeč, sluchové a zrakové vnímání, grafomotorika, vnímání času a prostoru, základní matematické představy, pozornost a paměť.

3.2.1 Řeč

„Řeč má pro vývoj jedince mimořádný význam, protože ovlivňuje kvalitu myšlení, poznávání, učení, jeho orientaci a fungování v lidském společenství. Z tohoto hlediska je nutné porozumění řeči. Aby dítě mohlo sdělit, co myslí, cítí, co chce nebo nechce, dát najevo a posléze uspokojit svoje potřeby, musí se umět vyjádřit. Řeč je důležitá pro utváření sociálních vztahů, chování a postavení ve skupině.“ (Bednářová, Šmardová, 2008, s.30)

Období předškolního věku je zásadní pro vývoj řeči dítěte. Na konci tohoto období by řeč dítěte měla být rozvinuta jak po stránce formální, tak po stránce obsahové. Závažnější vady ve výslovnosti by měly být dětským lékařem zachyceny již v předškolním věku. Dětem u kterých přetrvávají vady výslovnosti, je nutné, po dohodě s rodiči, zajistit kvalitní logopedickou péči. Logoped odborně posoudí, jaká cvičení je třeba provádět a jaká opatření je třeba udělat, aby se výslovnost postupně upravila. V době zahájení školní docházky by již měla být výslovnost upravena.

Neméně důležitá je dosažená úroveň slovní zásoby. Pasivní slovník dítěte je již před nástupem do školy poměrně rozsáhlý, podstatná je však především aktivní slovní zásoba a komunikační pohotovost. Rozdíly mezi dětmi jsou v tomto směru značné a svědčí, mimo jiné, o rozdílně podnětném sociálním a kulturním zázemí rodiny v níž dítě vyrůstá. Zelinková (2001) uvádí, že malá slovní zásoba může být při zahájení školní docházky příčinou

mnoha obtíží, od neporozumění výkladu, čtenému textu až po neschopnost vyjádřit své myšlenky a prokázat znalosti.

Na konci předškolního období by gramatická stránka projevu dítěte v běžných komunikačních situacích neměla vykazovat nápadné odchylky. Dítě by mělo být schopno ve větách a jednodušších souvětích, bez agramatismů spontánně hovořit o různých událostech ze svého života a formulovat své myšlenky.

V oblasti pragmatické stránky řeči dítě připravené pro nástup do školy vykazuje potřebnou míru konverzačních schopností. Dokáže konverzaci nejen navázat, ale také ji udržet, rozvíjet, pokračovat v ní. Dítě chápe svoji roli komunikačního partnera, používá různé komunikační vzorce, které aplikuje různým způsobem v konkrétních situacích.

Na komunikační schopnosti jsou ve škole kladeny poměrně velké nároky. Bednářová a Šmardová (2010, s.4) uvádí, že „Věku přiměřeně rozvinutá řeč je důležitá z mnoha důvodů. Dítě potřebuje mluvenému dobře rozumět, aby chápalo, co se po něm vyžaduje, aby rozumělo výkladu. Řeč se prolíná s myšlením, jejím prostřednictvím dítě projevuje, sděluje to, co myslí. Řeč je také důležitá pro soužití, postavení v kolektivu. Poradenská praxe navíc ukazuje, že děti s opožděným, nedokonalým vývojem řeči mívají častěji obtíže ve čtení a psaní, ve větší míře se u nich vyskytují specifické vývojové poruchy učení jako je dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie.“

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání formuluje pro dítě, které předškolní vzdělávání ukončuje, tyto očekávané výstupy **v oblasti psychologické**, v podoblasti jazyk a řeč:

- správně vyslovovat, ovládat dech, tempo i intonaci řeči
- pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno
- vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách
- vést rozhovor
- domluvit se slovy i gesty, improvizovat

- porozumět slyšenému
- formulovat otázky, odpovídat, hodnotit slovní výkony, slovně reagovat
- učit se nová slova a aktivně je používat
- naučit se z paměti krátké texty
- sledovat a vyprávět příběh, pohádku
- popsat situaci
- chápat slovní vtip a humor
- sluchově rozlišovat začáteční a koncové slabiky a hlásky ve slovech
- utvořit jednoduchý rým
- poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma a antonyma
- rozlišovat některé obrazné symboly a porozumět jejich významu i jejich komunikativní funkci
- sledovat očima zleva doprava
- poznat některá písmena a číslice, popřípadě slova
- poznat napsané své jméno
- projevovat zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu, hudbu, sledovat divadlo, film, užívat telefon

3.2.2 Zrakové vnímání

Smyslové vnímání má na počátku školního učení zásadní význam, je základem poznání a zdrojem bezprostřední zkušenosti. Zrakové vnímání tvoří důležitý předpoklad pro úspěšné zvládnutí výuky čtení, psaní a počítání. Zrakové vnímání můžeme rozdělit do několika, spolu souvisejících, oblastí: vnímání barev, vnímání figury a pozadí, zraková diferenciacce, zraková analýza a syntéza, oční pohyby, zraková paměť. (Bednářová, Šmardová, 2008)

Na konci předškolního období by dítě mělo rozlišit a pojmenovat základní a doplňkové barvy i odstíny barev.

Vnímání figura-pozadí patří k velmi důležitým oblastem zrakové percepce. Dítě by mělo vyhledat známý objekt na pozadí, rozlišit dva

překrývající se obrázky, sledovat linii mezi ostatními liniemi, vyhledat tvar na pozadí dle předlohy. Dítě musí mezi více podněty téhož druhu jeden určitý vybrat a udržet ho v centru pozornosti.

Pro školní zralost dítěte je významná dosažená úroveň v oblasti zrakové diferenciaci. Dle Bednářové, Šmardové (2008) zrakové rozlišování úzce souvisí s konstantností vnímání, se schopností třídění, uvědomováním si částí a celku a polohy předmětu. Dítě dokáže vyhledat a rozlišit předměty dle barvy, tvaru a velikosti, odlišit jiný obrázek v řadě, odlišit obrázek v řadě lišící se horizontální a vertikální polohou, posoudit shodu či odlišnost dvojice obrázků. Oslabení zrakové diferenciaci v předškolním období se projeví později ve školním období obtížným vnímáním a záměnou abstraktních symbolů jako jsou písmena a číslice, jejich pomalým osvojováním a zapamatováním. Podkladem těchto potíží zpravidla není oslabení orgánu – oka, ale oslabení funkcí podílejících se na zachycení, zpracování a uchování zrakového vjemu.

Pro předškolní věk je charakteristické vnímání zaměřené spíše na celek než na detail. Na počátku školního věku dítě analyzuje zrakově celek na části, uvědomuje si, vztahy mezi nimi, je schopno vizuální analýzy a syntézy. Dítě dokáže složit obrázek nebo tvar z několika částí podle předlohy, doplnit chybějící části obrázku.

Efektivitu zrakového vnímání ovlivňuje zralost očních pohybů. Pohyb očí zleva doprava a shora dolů tvoří jeden ze základních předpokladů pro čtení. Na stimulaci, fixaci a koordinaci očních pohybů žádoucím směrem je nutné se zaměřit již v předškolním věku. Vágnerová (2000) upozorňuje, že nezralé děti nedovedou přesně vnímat, protože jejich oční pohyby jsou méně koordinované, nepravidelné a nesystematické. Tyto děti nedovedou koordinovat pohyb očí tak, aby dobře viděly to, co vidět potřebují což se negativně projeví ve výuce čtení a psaní.

Zraková paměť je schopnost jedince uchovávat a znovu poznávat zrakové podněty. Tato schopnost umožňuje dítěti správně si zapamatovat a vybavovat symboly - písmena, číslice.

U dětí předškolního věku se zraková percepce velmi dobře ovlivňuje

a rozvíjí. Hry a cvičení pro rozvoj zrakového vnímání jsou součástí vzdělávacích programů mateřských škol. Na prohlubování a rozvíjení těchto schopností a dovedností by se měli podílet i rodiče dětí, neboť v současné době je k dispozici široká nabídka metodických materiálů a pracovních sešitů.

3.2.3 Sluchové vnímání

Sluchové vnímání charakterizujeme jako schopnost přijímat, rozlišovat a interpretovat zvuky různé kvality. Sluchové vnímání můžeme rozdělit a sledovat v několika navzájem se prolínajících oblastech: naslouchání, sluchová diferenciaci, sluchová analýza a syntéza, sluchová paměť, vnímání rytmu, rozlišování figura – pozadí. (Bednářová, Šmardová, 2008)

Kvalita záměrného naslouchání souvisí s úrovní koncentrace pozornosti. Dítě na konci předškolního věku by mělo zvládnout lokalizovat a rozlišit zvuky ze svého okolí, pozorně naslouchat pohádce či příběhu, rozeznat známé písně podle melodie.

Schopnost sluchové diferenciaci ovlivňuje vývoj řeči dítěte, především správné výslovnosti. Dítě před nástupem do školy by mělo rozlišit jednotlivé hlásky – sykavky, měkké a tvrdé souhlásky, znělé a neznělé souhlásky, krátké a dlouhé samohlásky, rozlišit slova s vizuálním podnětem i bez vizuálního podnětu.

Kolem pátého roku věku začínají děti vnímat jednotlivé hlásky ve slově. Sluchem postupně z celostního zvuku slova vyčlení počáteční hlásku, později hlásku na konci a uprostřed slova. Analyticko-syntetické činnosti zahrnují i rozklad slova na slabiky a určení jejich počtu, skládání slova ze slabik a hlásek. Vágnerová (2000, s. 139) uvádí „Předpoklad k této činnosti je dán zralostí a dosažením určité úrovně poznávací strategie, schopností systematického vnímání řečového projevu, který je třeba zachytit v jeho posloupnosti. Sluchové podněty mají omezené časové trvání, nelze se k nim vracet (učitel by je musel zopakovat). Z tohoto důvodu je značně závislé na kvalitě pozornosti.“

Pojmem sluchová paměť označujeme schopnost zachytit, zpracovat a uchovat informace přicházející sluchovou cestou. V předškolním věku se

přirozeně rozvíjí reprodukci říkanek, rozpočítadel, písniček, předáváním vzkazů. Děti, které mají nedostatečně rozvinutou sluchovou paměť mají ve škole obtíže ve všech činnostech, kde učitel zadává slovně úkoly a žáci bez zrakové opory zpracovávají informace. (Zelinková, 2001)

Vnímání a reprodukci rytmu charakterizuje Zelinková (2001) jako komplexní dovednosti, jejichž kvalita je určována krátkodobou pamětí a soustředěním. Obtíže ve vnímání a reprodukci rytmu se mohou nepříznivě odrážet v pohybovém projevu dítěte, v řeči, ve čtení a psaní. Dítě na konci předškolního věku reprodukuje sluchem vnímaný rytmus, určí, zda dvě rytmické struktury jsou shodné, zvládne grafický záznam krátké rytmické struktury, přizpůsobí pohyb danému rytmu.

Stejně jako ve zrakovém vnímání i ve sluchovém vnímání je důležitá kvalita rozlišování figura – pozadí. Jedná se o schopnost vyčlenit některé zvuky z pozadí, zaměřit na ně pozornost a ostatní zvuky vnímat jen periferně. Čím je pozadí členitější, naplněné mnoha zvuky a hlukem, tím obtížněji dítě zaměřuje pozornost na požadované sluchové vjemy. Dle Zelinkové (2001) je jednou z příčin hlučné prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a rodiče, kteří jej zahlcují množstvím příkazů a pokynů. Dítě pak vnímá ty zvuky, které pro něj mají význam, které je motivují k činnosti a zapadají do oblasti jeho zájmu. Nevýznamné zvuky pouze procházejí sluchovým analyzátozem bez uvědomění si jejich obsahu.

Oslabení sluchového vnímání se na úrovni školních dovedností může projevit obtížným nácvikem čtení a psaní. Ovlivňuje i samotný proces učení, jelikož většina informací je podávána verbálně a k dítěti přichází sluchovou cestou. Je tedy velmi důležité věnovat pozornost rozvoji sluchového vnímání již v předškolním věku, jak v mateřské škole, tak v rodině.

3.2.4 Grafomotorika

Pojmem grafomotorika označujeme soubor specifických schopností, které jsou předpokladem dovednosti psát a kreslit. Bednářová, Šmardová (2010, s. 13) uvádí, že „V předškolním věku je úroveň jemné motoriky, grafomotoriky, vizuomotoriky jedním z důležitých kritérií při posuzování způsobilosti k zahájení školní docházky. Kresba nám může poskytnout

informace o celkové vývojové úrovni, o úrovni jemné motoriky, grafomotoriky, vizuomotoriky, o zrakovém a prostorovém vnímání; o emocionalitě dítěte, o vztazích a postojích dítěte; je komunikačním prostředkem, může být rehabilitačním a terapeutickým nástrojem.“

Při posuzování úrovně grafomotoriky sledujeme tyto oblasti:

- správné sezení a držení těla
- správné držení psacího náčiní
- postavení ruky při kreslení a psaní
- uvolnění ruky a plynulost pohybu ruky
- schopnost napodobovat předložené tvary

Nejpozději před nástupem dítěte do školy by měl být navozen a upevněn špetkový úchop psacího náčiní. Tento úchop umožňuje koordinaci jemných svalových skupin, které se podílejí na kreslení a psaní. Neméně důležité je správné, uvolněné postavení ruky, kdy pohyb po papíře vychází z ramenního a loketního kloubu. Nežádoucí je nadměrný tlak na podložku, který neumožňuje plynulost pohybu ruky a tím plynulost vedení čáry. V předškolním věku se postupně zdokonaluje úroveň dětské kresby – přibývá detailů, kresba je realističtější, proporcionálnější, roste schopnost dítěte kresbou vyjádřit vlastní představy. Při posouzení školní zralosti dítěte si všímáme obsahového i formálního provedení kresby. Preference jedné ruky by měla být před zahájením školní docházky již vyhraněná. Pokud není zřejmé, kterou rukou bude dítě kreslit a psát, dítě ruce střídá, je vhodné provést vyšetření laterality v poradenském zařízení.

Oslabení v oblasti grafomotoriky může mít po nástupu dítěte do školy za následek obtížné osvojování tvarů písmen, neplynulost tahů při psaní, sníženou úpravu písemného projevu a sníženou rychlost psaní. (Bednářová, Šmardová 2010)

3.2.5 Vnímání prostoru a času

Prostorová, pravolevá a časová orientace jsou tři složky, jejichž odpovídající úroveň je nezbytně nutná pro zvládnutí požadovaných dovedností dítěte při vstupu do školy.

Prostorová orientace se rozvíjí s využitím zrakového, sluchového, taktilního a kinestetického vnímání a následným kognitivním zpracováním vjemů. Kromě kvality smyslového vnímání je pro rozvoj prostorových představ podmínkou i odpovídající mentální úroveň. Vnímání prostoru také úzce souvisí s vnímáním tělového schematu a pravolevé orientace. Zelinková (2001, s. 61) udává, že „Pojem tělové schema není jednotně chápán a definován. Souhrnně lze říci, že je to soubor vnitřních představ, které zahrnují informace o částech těla, vzájemných vztazích mezi částmi těla a možnostech aktivity, patří sem rovněž orientace na vlastním těle, ve stavbě těla.“ Dle Zelinkové (2001) bývají obtíže ve vnímání prostoru spojeny s poruchou lateralizace a s poruchou vnímání tělového schematu.

U dítěte na konci předškolního věku sledujeme v oblasti prostorových představ tyto položky: odhad a zapamatování si vzdálenosti, porovnávání velikosti objektů, vnímání části a celku, vzájemný poměr velikostí jednotlivých částí a celků a jejich uspořádání, vymezení prostoru třemi osami (horno-dolní, předozadní, pravo-levou). Oslabení prostorového vnímání se může u dítěte projevit obtížemi při osvojování si pohybových dovedností, při sebeobsluze, manipulaci s předměty, kreslení, orientaci v prostředí. Ve školním věku pak může docházet k obtížné orientaci v textu při psaní a čtení, nesprávnému používání a porozumění pojmům označujícím prostorové uspořádání a v počátečním vyučování matematiky. (Bednářová, Šmardová, 2010)

Vnímání časového sledu se u dítěte rozvíjí od nejútlejšího věku, kdy si začíná uvědomovat, že některé jevy následují vždy po sobě. V předškolním věku dítě žije především přítomností, uvědomování si jednotlivých časových úseků je závislé na prožívání aktuální situace. Minulost a budoucnost jsou pojmy, které si dítě obtížně představuje a vztahuje je ke konkrétním událostem a opakujícím se jevům. Vnímání plynutí času a časové posloupnosti, uvědomování si příčiny a následku, začátku a konce umožňuje dítěti hospodaření s časem a organizaci činnosti, dává mu pocit jistoty a bezpečí.

Podle Zelinkové (2001) zvládá dítě v předškolním věku tyto pojmy: části dne, předtím-potom, dny v týdnu, roční období, částečně měsíce v roce. Oslabení vnímání času a časového sledu může mít u dítěte ve školním věku

za následek záměny pořadí písmen a číslic při čtení a psaní, obtížné osvojování vědomostí, které musejí být uspořádány v daném sledu a potíže v hospodaření s časem při učení. (Bednářová, Šmardová, 2010)

3.2.6 Základní matematické představy

Matematické schopnosti jsou multifaktoriálně podmíněné, vznikají souhrou dílčích schopností a dovedností, které se u předškolního dítěte postupně rozvíjejí a stávají se předpokladem pro zvládnutí učiva matematiky ve školním věku.

Zelinková (2001) uvádí tyto psychické funkce, které podmiňují vývoj matematických schopností: motorika, zraková a sluchová percepce, pravolevá a prostorová orientace, vnímání tělového schematu, úroveň řeči, paměti, myšlení a rozumových schopností. Před nástupem do školy má mít dítě utvořen základ předčíselných představ a dosáhnou určité úrovně rozvoje psychických funkcí, které jsou předpokladem porozumění matematickým pojmům, symbolům a vztahům mezi nimi. Dítě by mělo zvládnout porovnávat a třídit předměty podle barvy, tvaru, velikosti a vlastnosti, osvojit si základní číselnou řadu a vytvořit skupinu o daném počtu prvků, určit množství a chápat pojmy více, méně, stejně. Na utváření matematických dovedností se významnou měrou podílí i schopnost koncentrace na úkol související s krátkodobou pamětí.

Oslabení v oblasti předčíselných představ může mít ve školním věku tyto negativní dopady: obtíže při vytváření a chápání matematických pojmů, potíže s orientací v číselné řadě, zápisem a čtením čísel, obtíže v základních operacích a při řešení slovních úloh. (Bednářová, Šmardová, 2010)

3.2.7 Pozornost a paměť

Schopnost soustředit se, koncentrovat pozornost na daný jev, schopnost zapamatovat si a udržet v paměti nově naučené, jsou důležitými předpoklady pro budoucí učení.

Úroveň a rozsah pozornosti úzce souvisí se zralostí centrální nervové soustavy, na vnější podnětové situaci a na délce a mnohotvárnosti podnětu. Stálost pozornosti je schopnost setrvat u daného podnětu určitou dobu a projevit odolnost vůči rušivým vlivům okolí. Pozornost je spojena

s veškerými psychickými procesy, je tedy podstatnou podmínkou úspěšné školní práce. Nezralost pozornosti omezuje využití schopností a snižuje efektivitu řízeného učení. Nepozorný žák nedovede pracovat požadovanou dobu, je neklidný, snadno unavitelný a škola se pro něj stává zátěží. (Kolláriková, Pupala, 2001)

Paměť charakterizujeme jako soubor procesů, které umožňují osvojení informací, jejich uchování a vybavení. Rozlišujeme tři hlavní skupiny paměťových procesů: uložení do paměti, uchování v paměti a vybavení nebo znovupoznání uchovaného. Obtíže v zapamatování mohou postihovat kterýkoliv z procesů. Jednotlivé etapy paměťových procesů posilujeme smyslovým vnímáním, řečí a motorikou. (Zelinková, 2001)

V předškolním věku a na počátku školní docházky převládá u většiny dětí paměť mechanická. Dítě má tendenci si zapamatovat výrazné a emocionálně působivé události a informace. V souvislosti s kognitivním vývojem dochází ke kvalitativním změnám, paměť se stává trvalejší a záměrnější. (Kolláriková, Pupala, 2001)

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání formuluje v kognitivní oblasti očekávané výstupy v několika oblastech vzdělávání, které se navzájem prolínají a doplňují. **V oblasti psychologické**, podoblasti poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace, jsou stanoveny následující očekávané výstupy:

- vědomě využívat všech smyslů, záměrně pozorovat, postřehovat, všímat si
- záměrně se soustředit na činnost a udržet pozornost
- poznat a pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno
- přemýšlet, vést jednoduché úvahy a to, o čem přemýšlí a uvažuje, také vyjádřit
- zaměřovat se na to, co je z poznávacího hlediska důležité
- vnímat, že je zajímavé dozvídat se nové věci, využívat zkušeností k učení
- postupovat a učit se podle pokynů a instrukcí

- chápat základní číselné a matematické pojmy, elementární matematické souvislosti a podle potřeby je prakticky využívat
- chápat prostorové pojmy, elementární časové pojmy, orientovat se v prostoru i v rovině, částečně se orientovat v čase
- naučit se nazpaměť krátké texty, úmyslně si zapamatovat a vybavit
- řešit problémy, úkoly a situace, myslet kreativně, předkládat „nápady“
- nalézat nová řešení nebo alternativní k běžným
- vyjadřovat svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech i ve slovních výpovědích k nim

V oblasti environmentální formuluje RVPPV následující očekávané výstupy:

- orientovat se bezpečně ve známém prostředí i v životě tohoto prostředí
- zvládat běžné činnosti a požadavky na dítě kladené i jednoduché praktické situace, které se doma a v mateřské škole opakují, chovat se přiměřeně a bezpečně doma i na veřejnosti
- uvědomovat si nebezpečí, se kterým se může ve svém okolí setkat, a mít povědomí o tom, jak se prakticky chránit
- osvojit si elementární poznatky o okolním prostředí, které jsou dítěti blízké, pro ně smysluplné a přínosné, zajímavé a jemu pochopitelné a využitelné pro další učení a životní praxi
- mít povědomí o širším společenském, věcném, přírodním, kulturním i technickém prostředí i jeho dění v rozsahu praktických zkušeností a dostupných praktických ukázek v okolí dítěte
- vnímat, že svět má svůj řád, že je rozmanitý a pozoruhodný, nekonečně pestrý a různorodý - jak svět přírody, tak i svět lidí
- všímat si změn a dění v nejbližším okolí
- porozumět, že změny jsou přirozené a samozřejmé, přizpůsobovat se běžně proměnlivým okolnostem doma i v mateřské škole
- mít povědomí o významu životního prostředí pro člověka, uvědomovat

si, že způsobem, jakým se dítě i ostatní v jeho okolí chovají, ovlivňují vlastní zdraví i životní prostředí

- rozlišovat aktivity, které mohou zdraví okolního prostředí podporovat a které je mohou poškozovat, všímat si nepořádků a škod, upozornit na ně
- pomáhat pečovat o okolní životní prostředí

3.3 Sociální a emocionální zralost

Budoucí školního úspěch závisí na emocionální zralosti a s ní související zralosti sociální. Dítě musí dosáhnout určité socializační úrovně, aby mohlo zvládnout roli školáka, aby škola mohla splnit svou úlohu a nepředstavovala pro něj nadměrnou zátěž. Jirásek (1992, s.5) udává, že „K znakům citové složky školní zralosti patří dosažení relativně emocionální stability (méně impulsivních reakcí) a využití citové kapacity při motivování školního zaměstnání. Sociální zralostí rozumíme potřebu dítěte stýkat se s dětmi a podřizovat se zájmům a konvencím dětských skupin, schopnost převzít roli školáka v sociální situaci školního vyučování.“

Emocionální a sociální vývoj dítěte ovlivňuje celá řada faktorů, vnitřních a vnějších vlivů. Patří mezi ně rozdílné sociokulturní a ekonomické podmínky ve kterých dítě vyrůstá, výchovný a životní styl rodiny, zdravotní stav dítěte, osobní charakteristiky, úroveň mentálního vývoje a komunikačních schopností dítěte. Každé dítě má jiné předpoklady, možnosti, potřeby i tempo vývoje a je nutné si tyto souvislosti uvědomovat a přistupovat k dítěti citlivě a individuálně.

Na základě sociálního učení si dítě postupně osvojuje tyto sociální dovednosti:

- schopnost adaptovat se a přiměřeně reagovat na nové prostředí a situace
- verbální i neverbální komunikaci
- porozumění emocím a chování druhých lidí

- objektivní sebepojetí a sebehodnocení
- akceptování autority
- schopnost navazovat kontakty a kooperovat ve skupině
- schopnost autoregulace chování (Bednářová, Šmardová, 2010)

Sociální dovednosti ovlivňují pozitivní přijetí dítěte ostatními, což přispívá k autonomii, kompetenci a podpoře sebevědomí. Děti se sníženými sociálními dovednostmi a sníženou emoční stabilitou se komplikovaně vyrovnávají se školním prostředím, což se může projevit v motivaci ke školní práci a v kvalitě školního výkonu.

3.4 Pracovní vyspělost

Pracovní vyspělost zahrnuje ty předpoklady, které vytvářejí základní podmínky pro zvládání pracovních úkolů a nároků na dítě kladených. „Práceschopnost je podmíněna nejen zralostí centrálního nervového systému, ale také výchovným vedením; souvisí rovněž se sociálními dovednostmi a samostatností.“ (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 53) Důležité je, aby dítě bylo schopno odlišit hru od systematické práce, udržet pozornost a odolávat rušivým vlivům, přijmout úkol, postupovat podle pokynů, vyvinout volní úsilí k dokončení úkolu a vyrovnat se s případným neúspěchem. K pracovní vyspělosti patří i odpovídající psychomotorické tempo.

Oslabení v oblasti pracovních předpokladů může mít při zahájení školní docházky za následek obtíže jak vyukové, tak i výchovné. Dítě například není schopné pracovat samostatně podle zadání, pracuje nesystematicky, je při práci výrazně pomalé nebo naopak úkol splní rychle a nepřesně. Obtíže se projevují nízkou mírou pozornosti při záměrných činnostech a rychlou unavitelností při psychické zátěži. Vyučování je pro dítě vyčerpávající po stránce fyzické i psychické. Dítě ztrácí zájem a motivaci pro další činnost a může podávat výkony, které neodpovídají jeho intelektovým předpokladům.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání formuluje pro oblast sociální, emocionální a pracovní školní připravenosti očekávané výstupy v několika oblastech vzdělávání, které se navzájem prolínají

a doplňují. V **oblasti psychologické**, podoblasti sebepojetí, city, vůle, jsou stanoveny následující očekávané výstupy:

- odloučit se na určitou dobu od rodičů a blízkých, být aktivní i bez jejich opory
- uvědomovat si svou samostatnost, zaujímat vlastní názory a postoje a vyjadřovat je
- rozhodovat o svých činnostech
- ve známých a opakujících se situacích a v situacích, kterým rozumí, ovládat svoje city a přizpůsobovat jim své chování
- vyjádřit souhlas i nesouhlas, říci „ne“ v situacích, které to vyžadují, odmítnout se podílet na nedovolených či zakázaných činnostech
- uvědomovat si své možnosti i limity
- přijímat pozitivní ocenění i svůj případný neúspěch a vyrovnat se s ním, učit se hodnotit svoje osobní pokroky
- prožívat radost ze zvládnutého a poznaného
- vyvinout volní úsilí, soustředit se na činnost a její dokončení
- respektovat předem vyjasněná a pochopená pravidla, přijímat vyjasněné a zdůvodněné povinnosti
- zorganizovat hru
- uvědomovat si příjemné a nepříjemné citové prožitky, rozlišovat citové projevy v důvěrném a cizím prostředí
- prožívat a dětským způsobem projevoval, co cítí, snažit se ovládat své afektivní chování
- být citlivé ve vztahu k živým bytostem, k přírodě i k věcem
- těšit se z hezkých a příjemných zážitků, z přírodních i kulturních krás i setkávání se s uměním
- zachytit a vyjádřit své prožitky

V **oblasti sociálně-kulturní** jsou v RVPPV, pro dítě, které ukončuje předškolní vzdělávání, formulovány tyto očekávané výstupy:

- uplatňovat návyky v základních formách společenského chování ve styku s dospělými i s dětmi
- pochopit, že každý má ve společenství svou roli, podle které je třeba se chovat
- chovat se a jednat na základě vlastních pohnutek a zároveň s ohledem na druhé
- začlenit se do třídy a zařadit se mezi své vrstevníky, respektovat jejich rozdílné vlastnosti, schopnosti a dovednosti
- porozumět běžným neverbálním projevům citových prožitků a nálad druhých
- adaptovat se na život ve škole, aktivně zvládat požadavky plynoucí z prostředí školy i jeho běžných proměn a spoluvytvářet v tomto společenství prostředí pohody
- vyjednávat s dětmi i dospělými ve svém okolí, domluvit se na společném řešení
- utvořit si základní dětskou představu o pravidlech chování a společenských normách, co je v souladu s nimi a co proti nim a ve vývojově odpovídajících situacích se podle této představy chovat
- chovat se zdvořile, přistupovat k druhým lidem, k dospělým i k dětem, bez předsudků, s úctou k jejich osobě, vážit si jejich práce a úsilí
- dodržovat pravidla her a jiných činností, jednat spravedlivě, hrát fair
- uvědomovat si, že ne všichni lidé respektují pravidla chování, že se mohou chovat neočekávaně, proti pravidlům, a tím ohrožovat pohodu i bezpečí druhých; odmítat společensky nežádoucí chování, chránit se před ním a v rámci svých možností se bránit jeho důsledkům
- zacházet šetrně s vlastními i cizími pomůckami, hračkami, věcmi denní potřeby, s knížkami, s penězi apod.
- vnímat umělecké a kulturní podněty, pozorně poslouchat, sledovat se zájmem literární, dramatické či hudební představení a hodnotit svoje zážitky

- zachycovat skutečnosti ze svého okolí a vyjadřovat své představy pomocí různých výtvarných dovedností a technik
- vyjadřovat se prostřednictvím hudebních a hudebně pohybových činností, zvládat základní hudební dovednosti vokální i instrumentální

V oblasti interpersonální formuluje RVPPV následující očekávané výstupy:

- navazovat kontakty s dospělým, kterému je svěřeno do péče, překonat stud, komunikovat s ním vhodným způsobem, respektovat ho
- porozumět běžným projevům vyjádření emocí a nálad
- přirozeně a bez zábran komunikovat s druhým dítětem, navazovat a udržovat dětská přátelství
- odmítnout komunikaci, která je mu nepříjemná
- uvědomovat si svá práva ve vztahu k druhému, přiznávat stejná práva druhým a respektovat je
- chápat, že všichni lidé mají stejnou hodnotu, přestože je každý jiný, že osobní, respektive osobnostní odlišnosti jsou přirozené
- uplatňovat své individuální potřeby, přání a práva s ohledem na druhého, přijímat a uzavírat kompromisy, řešit konflikt dohodou
- spolupracovat s ostatními
- dodržovat dohodnutá a pochopená pravidla vzájemného soužití a chování doma, v mateřské škole, na veřejnosti, dodržovat herní pravidla
- respektovat potřeby jiného dítěte, dělit se s ním o hračky, pomůcky, pamlsky, rozdělit si úkol s jiným dítětem
- vnímat, co si druhý přeje či potřebuje, vycházet mu vstříc
- bránit se projevům násilí jiného dítěte, ubližování, ponižování
- chovat se obezřetně při setkání s neznámými dětmi, staršími i dospělými jedinci, v případě potřeby požádat druhého o pomoc

4 Pedagogická diagnostika školní připravenosti

Diagnostika je proces, zaměřený na získání co nejhlubších a nejkompexnějších poznatků o diagnostikovaném objektu nebo jevu.

Mojžíšek (1986) uvádí, že z obecného hlediska je principem jakékoliv diagnostiky dlouhodobé i krátkodobé úsilí o zjištění, rozpoznání, posouzení, utřídění a hodnocení jevů a skutečností podle vlastností a kritérií, které sledujeme. Jde o hledání příčin konkrétního vývoje a poznání podmínek vzniku sledovaných jevů. Vyvrcholením diagnostické aktivity je vyjádření diagnózy, což je výsledkem diagnostického šetření. Cílem diagnostiky dle Mertina (1995) je rozpoznat obtíže, odlišit normální odchylky od poruchy a stanovit diagnózu a její závažnost.

V současné odborné literatuře se s pojmem pedagogická diagnostika setkáváme ve dvou pojetích. V obecném pojetí chápeme pedagogickou diagnostiku jako teoreticko praktickou disciplínu, která se zabývá teorií a metodologií diagnostiky v edukačním prostředí. Zkoumá metody, podmínky a výsledky vzdělávání, zkoumá metody zjišťování, posuzování a hodnocení v pedagogické praxi. Ve druhém pojetí chápeme pedagogickou diagnostiku jako přímou diagnostickou činnost v pedagogickém procesu, jako proces rozpoznávání, posuzování, charakterizování, klasifikování a hodnocení úrovně pedagogického rozvoje objektu výchovy, tedy osobnosti jedince. Pedagogické působení a jeho vliv na jedince sledujeme z pedagogických hledisek, především z hlediska optimalizace výchovy a vzdělávání v souladu s individuálními schopnostmi jedince a z hlediska dosahování stanovených cílů a úkolů výchovně vzdělávacího procesu. (Polášková, Vítková, 1994; Tomanová, 2006)

Zelinková (2001, s.12) uvádí, že „Pedagogická diagnostika je komplexní proces, jehož cílem je poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu a jeho aktérů. Zaměřuje se na složku obsahovou, tj. zjišťování dosažené úrovně vědomostí, dovedností a návyků, a procesuální, tj. jakým způsobem proces výchovy i vzdělávání probíhá, jak ovlivňuje žáka. Kromě úrovně vědomostí a dovedností zjišťuje i emocionálně-sociální úroveň žáků. Při posuzování případných neúspěchů

provádí pedagog diagnostiku úrovně psychických funkcí, které podmiňují osvojování vědomostí a dovedností. Tyto údaje doplňuje anamnestickými údaji o dítěti, údaji o rodině a dalších institucích, v nichž je dítě zapojeno, bere v úvahu vlivy společnosti. Součástí pedagogické diagnostiky musí být též diagnostika práce učitele, použitých metodických postupů. Na základě analýzy a syntézy získaných poznatků jsou vyvozovány závěry, které jsou východiskem pro plánování dalších kroků.“

Již Monatová (1987) uvádí, že je pedagogická diagnostika zvláště důležitá u dětí v raném a předškolním věku, protože dítě je v tomto období velice vnímavé a zranitelné. V tomto raném období se vytvářejí základy všech vlastností osobnosti, schopností a návyků, postojů a hodnotové orientace na celý život. Je tedy nezbytné využít všech možností k posouzení současného stavu a stanovit na jeho základě další, adekvátnější působení na dítě. Pedagogická diagnóza by měla sloužit ke zkvalitnění práce s každým jednotlivým dítětem i s celou skupinou dětí.

V současném pojetí předškolního vzdělávání je pedagogická diagnostika organickou součástí procesů vzdělávání a systému evaluace. Kompetence k pedagogické diagnostice je zahrnuta v profesních kompetencích učitelek mateřských škol, měla by jim napomáhat v procesech projektování, realizace a evaluace vzdělávacího procesu.

Pedagogickou diagnostiku můžeme rozlišit na formální a neformální. Formální diagnostika probíhá v předem naplánované a připravené situaci, má dohodnutou formu, metodu a pravidla evidence dat, její výsledky jsou přesně evidovány, zpracovány a vyhodnoceny. Na základě vyhodnocení výsledků dochází k intervenci pedagoga s časovým odstupem. Neformální diagnostika probíhá průběžně, kdy pedagog zjišťuje přítomnost jevů v procesu vzdělávání, posuzuje projevy různého charakteru, řeší vzniklou situaci a pohotově rozhoduje o dalším postupu. (Tomanová, 2006)

Zelinková (2001) a Tomanová (2006) uvádějí čtyři typy pedagogické diagnostiky: normativní, kritériální, diferenciální a individualizovanou. V normativní diagnostice je dítě srovnáváno s normami pro danou věkovou skupinu, které byly vymezeny na základě výsledků diagnostikování

reprezentativního vzorku populace. V kritériální diagnostice je dítě srovnáváno v některém ze stanovených výkonů podle měřítka nebo rozlišovacího znaku. Zkoušky vycházejí z analýzy určité dovednosti a směřují k určení úrovně, ve které se dítě nachází. Diferenciální diagnostika rozlišuje obtíže, které mohou mít stejné projevy, ale různé příčiny. Diferenciální diagnostiku provádí odborníci, nepatří do praxe učitelky mateřské školy. Učitelka by však měla být informována o souboru možných příčin obtíží dítěte, aby mohla adekvátně reagovat a postupovat při dalším rozvoji dítěte. Individualizovaná diagnostika posuzuje konkrétní případ jedince jako celistvé, jedinečné osobnosti. Neporovnává výkon dítěte s vrstevníky nebo vymezenými úkoly, ale směřuje k hodnocení pokroků dítěte s jeho dřívějším výsledkem v dané činnosti. „V pedagogických procesech v mateřské škole tvoří individuální diagnostika základ pohledu na rozvoj dítěte, je základem pedagogické diagnostiky dětí předškolního věku.“ (Tomanová, 2006, s. 9)

Podle převažujících hledisek a postupů můžeme v pedagogické diagnostice sledovat dva přístupy – edumetrický a kazuistický. Edumetrický přístup užívá kvantitativní metody, zjišťované údaje mají numerický charakter a vyjadřují kvantitu sledovaného jevu. Cílem kazuistického přístupu je kvalitativní, komplexní pohled na individuální případ jedince. Jedná se o všestranné posouzení a podrobné hodnocení případu ve všech životních a vzdělávacích souvislostech.

Z hlediska časového rozlišujeme v pedagogické diagnostice přístup krátkodobý a dlouhodobý. Krátkodobý přístup se vztahuje k určité situaci, životní epizodě, problému, který se objevil ve vývoji dítěte. Dlouhodobý přístup umožňuje pedagogovi sledovat vývoj integrující se osobnosti, zachytit nerovnoměrnost ve vývoji, poznat reakce dítěte v různých situacích a obdobích a vnímat dítě jako jedinečnou bytost s jeho minulostí a budoucností.

„Pedagogická diagnostika je dlouhodobý, spirálovitě probíhající proces, který musí brát v úvahu všechny systémy, jež ovlivňují vývoj dítěte. Na základě stanovené diagnózy volíme optimální postupy, měníme podmínky

a vlivem těchto změn dochází ke změnám ve vývoji dítěte, které se dostává na vyšší úroveň. Probíhající změny jsou nadále v průběhu diagnostického procesu posuzovány a jsou buď potvrzením správně nastoupené cesty, nebo signálem k provedení změn.“ (Zelinková, 2001, s. 19)

4.1 Metody pedagogické diagnostiky

Pedagogická diagnostika používá širokou škálu metod. V praxi mateřské školy jsou využitelné pouze některé z nich – anamnéza, pozorování, dotazník, rozhovor, analýza produktů.

Anamnéza

Anamnéza je metoda s jejíž pomocí získáváme relevantní informace z dosavadního života dítěte, které mají vztah k poznání současného stavu.

Osobní anamnéza je zdrojem poznatků o prenatálním a perinatálním vývoji a o vývoji dítěte před nástupem do mateřské školy. Pomáhá při odhalování příčin případných obtíží dítěte a umožňuje optimalizaci podpory jeho rozvoje.

Rodinná anamnéza podává informace o způsobu výchovy v rodině a případných výchovných obtížích, struktuře rodiny, vztazích mezi členy rodiny a jejich vlivu na dítě, ekonomické a kulturní úrovni rodiny.

Školní anamnéza zahrnuje hodnocení vývoje dítěte v podmínkách institucionální výchovy. V praxi mateřské školy se jedná zpravidla o anamnestický dotazník v souvislosti s posouzením školní zralosti pedagogicko-psychologickou poradnou nebo speciálně pedagogickým centrem. Otázky směřují k adaptaci dítěte na docházku do mateřské školy, vztahu ke kolektivu dětí, učitelkám a dalším osobám, projevům dítěte při hrách a činnostech a reakcím na případné obtíže či problémy.

Získané údaje a informace jsou důvěrné a slouží učitelce k úpravě podmínek, volbě výchovně-vzdělávacích postupů při rozvoji dítěte, pomoci při adaptaci na nové prostředí, podpoře jeho zdraví a k předcházení případných obtíží. (Tomanová, 2006)

Pozorování

Pozorování je jednou z nejdůležitějších a nejčastěji užívaných metod

pedagogické diagnostiky. Můžeme je definovat jako záměrné a plánované vnímání jevů, které sleduje určitý cíl.

„Pozorování jako metoda pedagogické diagnostiky je proces systematického sledování a zaznamenávání projevů dítěte (i učitele) s cílem rozhodnout o optimálním vedení dítěte. Není omezeno na školní třídu, probíhá všude, kde dochází k interakci mezi dětmi, dětmi a dospělými, kde se dítě nějakým způsobem projevuje. Probíhající psychické procesy nelze sledovat přímo, a proto se musíme spokojit se sledováním chování, které sice není přímým odrazem, ale ukazuje některé rysy psychiky. Pozorování je zaměřeno na takové projevy dítěte, které lze vidět, slyšet, měřit. V chování se odráží nejen prožívání dítěte, ale též jeho minulé zkušenosti, vědomosti, obsah psychického života v minulosti i současnosti.“ (Zelinková, 2001, s. 28)

Podle doby trvání rozlišujeme pozorování krátkodobé a dlouhodobé. Krátkodobé pozorování se vztahuje k časově omezené situaci, dlouhodobé pak umožňuje sledovat rozdíly mezi počátečním chováním a chováním po určitém časovém úseku nebo po aplikaci nových postupů.

Pozorování můžeme dělit na strukturované a nestrukturované. Strukturované pozorování se řídí předem připraveným schematem, pedagog se zaměřuje pouze na kategorie, které jsou podstatné pro účel a cíl pozorování. Předem připravený pozorovací systém obsahuje přesný popis pozorovaných jevů a jejich vlastností, pravidel, jak tyto jevy identifikovat, zaznamenat a vyhodnotit. Nestrukturované pozorování lze označit jako orientační. Pedagog nemá předem připravený pozorovací nástroj, nesleduje přesně formulované kategorie projevů, sleduje vše, co se v dané situaci děje. Z nestrukturovaného pozorování si pozorovatel zaznamená postřehy, kterými se chce později zabývat. (Tomanová, 2006)

V předškolním věku využíváme zejména extrospekce dítěte dospělým. Učitelka volí druh pozorování podle sledovaných cílů, znalosti problému, podle příležitostí nebo předvídaných situací. Pozorování jí umožňuje sledovat dítě v přirozených podmínkách, zjišťovat jeho osobnostní vlastnosti, schopnosti, probíhající psychické stavy a sociální vztahy.

Dotazník

Metoda dotazníku je způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Základní podmínkou účelnosti této metody je přesná formulace cíle ve vztahu ke stanovenému diagnostickému problému, z něhož vychází struktura a formulace otázek. V praxi mateřské školy jsou dotazníky užívány k získávání informací od dospělých respondentů, nejčastěji rodičů dětí. Dotazník patří mezi metody získávání informací především při přijímání dítěte do mateřské školy, v průběhu vzdělávání v případě výskytu obtíží nebo v kontaktu s poradenským zařízením při vyšetření dítěte. V současné době je běžnou praxí, že management mateřské školy využívá metodu dotazníku i v případech, kdy chce zjistit názory respondentů na pedagogické jevy, které je potřeba zohledňovat při tvorbě školních a třídních vzdělávacích programů a při jejich evaluaci. (Tomanová, 2006)

Rozhovor

Rozhovor je metoda založená na interpersonálním kontaktu, na cílené komunikaci, která má za cíl získání osobních, důvěrných nebo bezprostředních informací. Dle míry strukturalizace dělíme rozhovor na volný, řízený nebo kombinovaný. Ve strukturovaném rozhovoru jsou otázky a alternativy odpovědí pevně dány, nestrukturovaný rozhovor má podobu volného vyprávění, které může posloužit k odhalení nepředpokládaných nebo neznámých skutečností.

Metoda rozhovoru je náročná na zkušenost, komunikační dovednosti, míru empatie a osobnostní vlastnosti tazatele. Důležité je zajistit vhodné prostředí bez rušivých vlivů, použitím pozitivních vyjádření navázat kontakt a udržovat přátelskou atmosféru, jednat s rodičem jako s partnerem a dodržovat princip taktnosti a ohleduplnosti při řízení rozhovoru.

V mateřské škole je rozhovor běžně užíván v záměrném rozvoji dítěte. Ve vztahu k dítěti předškolního věku musíme vést rozhovor adekvátně k jeho vyjadřovacím schopnostem, zájmům a motivaci spolupracovat. Učitelka rozhovorem získává důležité informace o způsobu, jak dítě vnímá a prožívá určité situace a vztahy, jaké jsou jeho zájmy, postoje, obavy a motivace k jednání.

Analýza produktů

Metoda analýzy produktů se zabývá rozbořem výsledků činnosti, jako zdroje diagnostických informací. Pro diagnostické účely je v předškolním věku nejčastěji využívána analýza hry a dětské kresby.

Hra je v předškolním věku dominantním typem činnosti dítěte, základním prostředkem jeho výchovy a vzdělávání. Má celou řadu aspektů: aspekt poznávací, procvičovací, emocionální, pohybový, motivační, tvořivostní, fantazijní, sociální, diagnostický a terapeutický. Herní činnosti jsou pro dítě nejpřirozenějšími aktivitami a mají proto z hlediska poznání dítěte a diagnostiky jeho rozvoje mimořádný význam.

„Hra dítěte se postupně vyvíjí a je možné jejím prostřednictvím sledovat somatický, psychický a sociální vývoj dítěte.“ (Tomanová, 2006, s.57) Při diagnostice posuzujeme dětskou hru z ontogenetického hlediska, zda je v souladu s vývojem či došlo k opoždění nebo urychlení. Analýzou hry získáváme důležité poznatky o dítěti – o jeho zájmech, cítění a prožívání, představivosti, fantazii, temperamentu, úrovni motoriky, pozornosti, povahových a volných vlastnostech, schopnosti navazovat kontakty a komunikovat s ostatními dětmi.

Analýza dětské kresby je jednou z významných diagnostických metod. Kresbu dítěte posuzujeme z hlediska formálního (zda odpovídá věku dítěte, jak kvalitní je způsob zpracování) a obsahového (co a proč je zobrazeno). Psychologická hodnota dětské kresby nespočívá ve stupni shody reprodukce se skutečností, ale zvláště ve zvýraznění toho, co dítě považuje ze svého hlediska za důležité. Kresba vypovídá a psychologických charakteristikách dítěte, jeho citových prožitcích a případných problémech, úrovni jeho grafomotorických dovedností. Kresba lidské postavy je jednou z položek Jiráskova Orientačního testu školní zralosti.

4.2 Role učitelky mateřské školy při posuzování školní připravenosti

V minulosti byla hlavním cílem výchovy a vzdělávání dětí předškolního věku příprava pro vstup do základní školy. Diagnostika v mateřské škole se zaměřovala především na kognitivní složku osobnosti, byla zúžena

na přípravu dítěte do školy, orientovala se spíše na chyby a nedostatky dítěte a učitelkám zpravidla nebyla svěřena.

Současné pojetí předškolního vzdělávání zdůrazňuje dlouhodobý, komplexní a co nejefektivnější rozvoj přirozených dispozic dítěte ve vztahu k jeho individuálním potřebám a možnostem. V souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání formulují školní a třídní vzdělávací programy očekávané výstupy, k nimž je dítě systematicky vedeno a v době, kdy ukončuje předškolní vzdělávání, pak v míře svých individuálních možností dosahuje klíčových kompetencí. Diagnostické a evaluační procesy se staly důležitou součástí aktivit učitelky mateřské školy a kladou nové nároky na její profesní kompetence v oblasti pedagogické diagnostiky. V současném pojetí se vedle složky kognitivní diagnostikují i vzájemně působící složky osobnosti dítěte – afektivní, motorická, jazyková, osobnostně sociální a hodnotová. Pedagogická diagnostika se tak stává východiskem pro kvalifikované pedagogické rozhodování, promítá se do přípravy následujících edukačních situací a výběru odpovídajících metod a postupů. Učitelka průběžně sleduje individuální pokroky dítěte při dosahování kompetencí v jednotlivých oblastech a na základě získaných informací pak s dítětem pracuje s ohledem na jeho osobní předpoklady, aktuální vzdělávací potřeby a individuální překážky.

Role učitelky mateřské školy při posuzování školní připravenosti dítěte je nezastupitelná. Učitelka dítě dobře zná a sleduje jeho postupný vývoj v delším časovém úseku. Na základě průběžné pedagogické diagnostiky může posoudit vývojovou úroveň dítěte a diagnostikovat varovné signály nedostatečné školní připravenosti. Velkou výhodou, oproti poradenským pracovníkům a pediatrům, je každodenní kontakt učitelky s dítětem, možnost sledovat jej a srovnávat v kolektivu vrstevníků. Učitelka mateřské školy je kompetentní vyjadřovat se ke školní připravenosti dítěte a doporučit rodičům zvážit nástup dítěte do základní školy. Na základě doporučení učitelky nebo i z vlastního podnětu se mohou rodiče obrátit na pediatra, odborníky z pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra

a nechat dítě vyšetřit. Všichni zúčastnění by měli k doporučení a rozhodnutí přistupovat s co největší zodpovědností. Při úzké spolupráci rodiny, mateřské školy a odborníků by nemělo dojít k tomu, aby se děti školsky nezralé dostaly do prvních tříd základní školy a naopak by se mělo zabránit zbytečným odkladům školní docházky.

4.3 Vyšetření školní zralosti v pedagogicko-psychologické poradně, speciálně pedagogickém centru

V současné době se pod vlivem informací získaných z médií, internetu, časopisů a různých publikací stále více rodičů zajímá o problematiku školní zralosti. V případě pochybností, zda je jejich dítě připravené pro nástup do první třídy, se nejčastěji obracejí na učitelky mateřských škol nebo pediatra. V posledním roce před nástupem do školy jsou to právě pediatři, učitelky mateřských škol a učitelky základních škol při zápisu, kteří provádějí screening dětí školsky nezralých a doporučují rodičům odborné vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně nebo speciálně pedagogickém centru. Předpokladem vyšetření na odborném pracovišti je souhlas rodičů. Odborný tým uvedených poradenských zařízení tvoří zpravidla psychologové, speciální pedagogové a sociální pracovníci, kteří provádějí komplexní psychologickou, speciálně pedagogickou a sociální diagnostiku zaměřenou na šetření školní zralosti.

K nejznámějším a nejužívanějším testům školní zralosti patří česká verze Kernova testu, uzpůsobená a standardizovaná psychologem J. Jiráskem – Orientační test školní zralosti. Test je založen na zjištění aktuálního stupně percepčně motorického vývoje, je časově nenáročný a má především depistážní význam. Získaný výsledek je poměrně spolehlivý podklad pro závěr o zralosti, nestačí však pro spolehlivé posouzení nezralosti. Původní Kernův test Grundleistungstest obsahoval šest úloh: čmárání, obkreslení jednoduché věty, nakreslení dětské postavy, obkreslení skupiny bodů a dvě úlohy simultánního postihování množství. Modifikovaná verze obsahuje tři úkoly: kresbu mužské postavy, napodobení psacího písma a obkreslení skupiny bodů. K hodnocení byla, místo původního Kernova

třístupňového hodnocení, ověřena pětibodová stupnice ke každé položce. První subtest vychází z představy vývoje kresby, další dva subtesty mají skutečně zkouškový charakter. Dítě potřebuje ke splnění úkolu vyvinout jisté volní úsilí, vydržet určitou dobu vyvíjet konkrétní činnost. Manuál k testu uvádí příklady známkování jednotlivých výkonů dítěte a celkový výsledek označuje pouze jako nadprůměrný, průměrný a podprůměrný. Děti, které dosáhly podprůměrného výkonu, je třeba vyšetřit podrobně. Autor udává statisticky významnou těsnost vztahu mezi výsledkem testu a pololetní známkou v první třídě či známkou z českého jazyka a z matematiky ve druhé třídě. (Svoboda, 2001)

Test znalostí předškolních dětí Matějčka a Vágnerové z r. 1976 zjišťuje verbální dovednosti dítěte a jeho výsledky slouží jako doplněk předchozího testu. Není to zkouška inteligence ve vlastním slova smyslu, i když zjišťuje rozumové schopnosti i míru uplatnění těchto schopností. Připravenost dítěte na čtení pomáhá posoudit Edfeldtův reverzní test. V české úpravě M. Malotínové vyšel v r. 1968. Pomocí tohoto testu lze zjistit úroveň zralosti zrakového vnímání dítěte, jeho schopnost diferencovat obrácené tvary, rozlišovat polohu nahoře-dole, vpravo-vlevo a tvarové rozdíly detailů obrazce. Z dalších užívaných testů je možno uvést Vývojový test zrakového vnímání Frostigové či Vinelandskou škálu sociální zralosti.

Pokud výsledky výše uvedených orientačních testů signalizují nevyzrálост některé ze sledovaných oblastí, je třeba přistoupit k dalším testům. Nejčastějšími jsou testy inteligence, konkrétně Pražský dětský Wechsler který byl publikován v úpravě L. Kubičky, R. Bursíka a J. Jiráska v r. 1973. Je určen pro děti od 5 do 16 let. Pro děti pěti až šestileté je však použitelnost zkoušky omezena, zejména v pásmu podprůměru je jeho diferenciační schopnost malá.

Vyšetření dítěte v pedagogicko-psychologické poradně nebo speciálně pedagogickém centru je důležité pro rozhodnutí o zahájení školní docházky dítěte, zpracování odborných podkladů k žádosti o odklad školní docházky, pro volbu vhodných intervenčních postupů a stimulační péče. Rozhodnutí, které odborné pracoviště navštíví pro posouzení školní zralosti dítěte a zda

využijí možnosti odkladu zahájení školní docházky či dalších navrhovaných opatření je v kompetenci rodičů. Jedním z úkolů školských poradenských zařízení je pomoci rodičům najít nejlepší řešení pro dítě a zodpovědně rozhodnout o jeho dalším životě.

5 Druhy pedagogické a psychologické intervence zaměřené na posílení školní připravenosti

V obecném pojetí intervenci definujeme jako zásah nebo aktivitu zaměřenou na ovlivnění určitého jevu nebo situace. Intervence je většinou záměrně, vědomě vyvíjená aktivita s jasně vymezeným cílem. Pedagogicko-psychologickou intervenci charakterizujeme jako opatření směřující k optimalizaci průběhu vývoje, s cílem odstranit či zmírnit již projevující se vývojové odchylky. Pojem intervence je široký, zahrnuje individualizovaně pojatou výchovu i konkrétní pedagogické a psychologické postupy v návaznosti na diagnostický proces. „Rozhodnutí o intervenci je složitým zvažováním, které z možných opatření bude pro rozvoj dítěte nejpríznivější. Musíme brát v úvahu nejen osobní dispozice, ale i sociokulturní prostředí, kde dítě vyrůstá, program a pojetí výuky v první třídě dané školy.“ (Kolláriková, Pupala, 2001, s. 229)

Diagnostický proces školní zralosti by měl vést nejen ke konstatování nezralosti dítěte, ale především ke snaze nalézt nejúčinnější typ intervence v každém konkrétním případě. Intervenční zásah může mít podobu poskytnutí informací a doporučení jak rozvíjet u dítěte oblasti, ve kterých nedosáhlo požadované úrovně, nabídku edukativně stimulačních programů, návrhu konzultace s odbornými lékaři nebo logopedem. Významný intervenční zásah představuje doporučení odkladu školní docházky, zařazení dítěte do mateřské školy nebo speciální třídy mateřské školy, speciální mateřské školy, přípravné třídy pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Základní podmínkou účinnosti intervenčních opatření je optimální spolupráce mezi poradnami, mateřskou a základní školou, partnerské formy spolupráce s rodinou a ochota rodičů zapojit se do přípravy dítěte pro vstup do školy. „U problémových dětí s komplikovanou školní připraveností však obvykle nestačí jeden druh intervence, ale je třeba kombinovat různé varianty stimulace osobního vývoje.“ (Kolláriková, Pupala, 2001, s. 230)

5.1 Odklad školní docházky a jeho nejčastější příčiny

Odklad školní docházky o jeden rok, v odůvodněných případech i o dva roky, je nejčastějším typem intervence v případech školní nezralosti dítěte. V současnosti je veřejností považován za běžné opatření, rodiči akceptované bez větších problémů. V minulých letech měl počet dětí s odkladem školní docházky stoupající tendenci, v současnosti je odklad realizován zhruba u 20% dětí po dosažení šesti let věku. V praxi mateřských škol se častěji setkáváme s případy, kdy rodiče usilují o odklad školní docházky dítěte bez vážnějších důvodů, především se obávají náročnosti požadavků kladených na dítě v základní škole a snaží se tak dítěti i sobě prodloužit období her bez povinností. Tímto neuváženým rozhodnutím mohou promeškat vhodné období, kdy je dítě připravené k učení a když v této době nenastoupí do školy, ztrácí o ni a o učení zájem. (Žáčková, Jucovičová, 2000)

Naproti tomu u dětí školsky nezralých je roční odklad nutno chápat jako preventivní opatření, které je chrání před školním selháním a které slouží k vyrovnaní nerovnoměrností v jejich vývoji, k rozvinutí problematických oblastí, k dozrání smyslových a mentálních funkcí. Pokud dítě školsky nezralé, bez ohledu na doporučení odborníků, nastoupí do základní školy, je vystaveno stresové situaci, zvýšené únavě, svou intelektovou kapacitu nemůže adekvátně využít a je ohrožena jeho školní úspěšnost.

Hrabal st. a Záhorová (1984) sledovali v r. 1981 skupinu 765 pražských dětí (z celkem 1 093, jimž byl toho roku psychologem doporučen odklad). U 435 dětí se odklad uskutečnil, 330 nastoupilo do školy proti doporučení. Žáci 1. tříd po odkladu školní docházky měli v pololetí 1. třídy o 18 % více jedniček než děti, které nastoupily do školy přes doporučení odkladu. Na konci 1. třídy mělo v té době v běžné populaci samé jedničky 60 % dětí. Z těch, které nastoupily do školy v 6 letech, přestože jim byl doporučen odklad školní docházky, jich mělo samé jedničky jen 20 %, zatímco ve skupině dětí po odkladu bylo jedničkářů 40 %. (Říčan, Krejčířová, Vágnerová, 2001)

Příčiny odkladu školní docházky lze pro větší přehlednost dělit do několika složek. Jednotlivé příčiny však nepůsobí izolovaně, velmi častá je kombinace několika faktorů, které jsou zatoupeny v různé míře.

Jirásek (1992) rozlišuje školní nezralost ve vlastním slova smyslu, kdy proces zrání byl zpomalen nebo dočasně zastaven a nezpůsobilost dětí s ireparabilním globálním nebo parciálním nedostatkem v psychické struktuře, kdy proces zrání probíhá anomálně. Uvádí faktory dočasně brzdící duševní zrání, jako je málo podnětné výchovné prostředí, neuspokojení citových potřeb, dočasná psychická traumatizace, psychické vlivy vážnějších a recidivujících somatických onemocnění. Jako faktor způsobující ireparabilní nezpůsobilost ke školní docházce uvádí globální defekt intelektu. Za faktor způsobující trvalý nebo velmi obtížně kompenzovatelný handicap pro zařazení do normální školy považuje rané či postinfekční poškození centrální nervové soustavy.

Svoboda (2001) uvádí tyto nejčastější příčiny vedoucí k deficitu v oblastech významných pro dosažení školní zralosti:

- nedostatky ve výchovném prostředí a působení,
- nedostatky v somatickém vývoji,
- neurotický povahový vývoj,
- rané poškození centrální nervové soustavy,
- výrazně podprůměrný intelekt.

Upozorňuje, že ne všechny děti se slabými výsledky v testech musí být nezralé pro školu. Kombinují se zde organické faktory s výchovnou insuficiencí, kterou je možno zaměřenými postupy odstranit či výrazně zmírnit.

Dle výsledků výzkumu Valentové (1989), které korespondují i s novějšími statistickými údaji, lze vydělit některé varianty neuspokojivé školní připravenosti.

První variantou jsou děti výrazně retardované, u nichž psychická struktura osobnosti výrazně zaostává za úrovní a proporcemi normy. Jedná se o úplnou nezralost a nepřipravenost pro vstup do základní školy. Druhou variantu tvoří děti s mírně podprůměrně rozvinutými dispozicemi, s celkově pomalým tempem dozrávání a pravděpodobně a nižším perspektivním celkovým stupněm rozvoje, zvláště v kognitivní oblasti. V další skupině jde

o děti „klasicky“ nezralé, u kterých neproběhla kvalitativní vývojová změna funkčních i morfologických charakteristik relevantních pro školu. Nejvýraznější charakteristikou potvrzenou v odborných studiích je nižší fyzický věk v rámci roční populace, jedná se o děti, zvláště chlapce, narozené v červnu až srpnu. Čtvrtou, v poradenské praxi nejčastěji uváděnou variantu školní nepřipravenosti, tvoří děti s nerovnoměrným vývojem jednotlivých psychických funkcí. Nevyrovnanost může nabývat různých podob, kdy se například normální intelektové předpoklady kombinují s nevyzrálou percepcí. Nevyrovnaný profil dispozic se může týkat všech složek osobnosti - kognitivní, emocionální, pracovní, tělesné. (Kollariková, Pupala, 2001)

Rádlová (2004) považuje za základní předpoklad úspěšné intervence přesné postižení oblastí, ve kterých je dítě nedostatečně rozvinuto. Uvádí, že nejčastější problémy se projevují v následujících oblastech: řeč a komunikační dovednosti, deficit pozornosti a koncentrace, grafomotorika, pomalost pracovního tempa, nedostatečné vědomosti.

Dle Rádlové (2004) zahrnuje skupina dětí s odkladem školní docházky také děti se zdravotním handicapem, jehož důsledky ovlivňují školní zralost. U dětí se sluchovým deficitem se důsledek postižení projevuje opožděným vývojem řeči, jehož důsledkem jsou specifika v myšlení. Zrakový handicap má za následek informační deficit, který je přímo úměrný hloubce postižení. Mentální retardace se projevuje konkrétností myšlení a neschopností abstrakce. Paměť dětí s mentální retardací je mechanická, řeč obsahově chudá, časté jsou vady výslovnosti. Děti s tělesným postižením jsou díky svému handicapu ve větší sociální izolaci. Z důvodu omezených pohybových možností mohou být opožděné v psychickém vývoji, což se projevuje i ve vývoji smyslového vnímání a rozumových schopností.

5.2 Význam předškolního vzdělávání pro dosažení školní připravenosti

Z hlediska celoživotního učení má předškolní vzdělávání zásadní význam. Zabezpečuje uspokojování přirozených potřeb dítěte a podporuje rozvoj jeho osobnosti po stránce tělesné, psychické i sociální. Předškolní věk je stěžejním obdobím, kdy se vytvářejí předpoklady, na nichž může

jedinec dále stavět v průběhu dalšího života a vzdělávání. (Šmelová, 2004)

V České republice není předškolní vzdělávání povinné, rodiče však mají právo na umístění dítěte do mateřské školy v posledním roce před nástupem do základní školy. Rodiče i učitelé základních škol předpokládají, že mateřská škola připraví dítě na vstup do základní školy a vybaví jej základními kompetencemi budoucího školáka.

Pro úspěšný vstup do školy nejsou v současnosti požadovány konkrétní dovednosti a znalosti, ale klíčové kompetence, které jsou uvedeny v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání a které byly vytvořeny s ohledem na osobnostní vývoj a potřeby předškolního dítěte. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání současně vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. (Kropáčková, 2008)

Současná mateřská škola klade důraz na osobnostně orientovanou výchovu. „Osobnostně orientovaná mateřská škola tvoří přirozený most pro přechod od nezávazného dětství k systematickému vzdělávání. K plynulému přechodu přispívá celé předškolní období tím, že dává dítěti příležitost hrát si, řešit samostatně různé praktické úkoly, jednat samostatně a tvořivě, ale také respektovat pravidla, naslouchat druhým, srozumitelně se vyjadřovat. Každodenní plynulá průběžná socializace a kultivace dítěte v běžných situacích je nejlepší způsob přípravy na školu. Příprava na školu zde nepředstavuje zvláštní program, orientovaný na konkrétní poznatky a zvyky, ale přirozené rozvíjení a podněcování těch specifických možností a schopností, které jsou vývojově neopakovatelné a nenahraditelné.“ (Kollariková, Pupala, 2001, s. 134)

Docházka do mateřské školy je vhodným opatřením u dětí školsky nezralých, které doposud byly vychovávány v rodinném prostředí. Vzhledem ke skutečnosti, že většina dětí v současnosti navštěvuje mateřskou školu alespoň poslední rok před nástupem do školy, týká se tento problém spíše dětí ze sociálně slabších a méně podnětných rodin. Tyto děti s odkladem školní docházky, i přes doporučení odborníků, často zůstávají doma a rodina jim není schopna poskytnout přiměřené vzdělávání. Děti tak

po roce nastupují do školy bez viditelného pokroku. Pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí představuje předškolní vzdělávání významnou pomoc.

Také u dítěte, které mateřskou školu navštěvuje, bychom odklad školní docházky neměli považovat za jediný druh intervence s předpokladem, že během roku se oslabené oblasti samy upraví. Rodiče dítěte by měli spolupracovat s učitelkou mateřské školy a dát jí k dispozici výsledky vyšetření školní zralosti. Na základě závěrů a doporučení školského poradenského zařízení a diskuze s rodiči učitelka vypracuje individuální vzdělávací plán, rozvíjí dítě v oblastech, v nichž byla diagnostikována nezralost a podněcuje jeho vývoj v oblastech, které byly označeny za bezproblémové. Zásadní je pozitivní, motivující a dobře fungující komunikace s rodinou, která zajistí potřebnou provázanost rodinné výchovy a výchovně-vzdělávacího působení mateřské školy. „Spolupráce současné mateřské školy a rodiny by měla být uskutečňována na úrovni partnerství, oboustranné důvěře, otevřenosti a respektu. Pedagogové využívají v rámci spolupráce s rodiči různých akcí, každodenních setkání, při nichž hovoří s rodiči o jejich dítěti, a to s cílem dítě a jeho rodinu co nejlépe poznat. Na druhé straně mají i rodiče možnost navštěvovat mateřskou školu v průběhu dne, kdy mohou sledovat své dítě v kolektivu ostatních dětí, v různých situacích a seznamovat se tak blíže s prací mateřské školy. Kvalita spolupráce rodiny a školy je závislá na dobrém vzájemném poznání.“ (Šmelová, 2004, s. 96)

U dětí s vážnějšími smyslovými vadami provádějí vyšetření školní zralosti odborníci ze speciálně pedagogických center ve spolupráci s odbornými lékaři. Smyslový handicap může školní výuku do jisté míry znesnadňovat, proto je nutné, aby dítě v ostatních oblastech již bylo dostatečně zralé. Je nutné posoudit, jak dalece bude smyslová vada ovlivňovat školní výuku a jaká opatření je třeba udělat. Vážnější smyslové vady mohou být tedy důvodem k odkladu školní docházky. Vhodným opatřením je doporučení k zařazení dítěte do speciální třídy běžné mateřské školy nebo do speciální mateřské školy, které pro děti s postižením vytvářejí vhodné podmínky pro jejich rozvoj a vzdělávání. (Klegrová, 2003)

5.3 Zařazení dítěte do přípravné třídy

Zařazení dítěte do přípravné třídy základní školy je dalším možným typem intervence. Přípravné třídy základní školy jsou zřizovány pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, které jsou sociálně znevýhodněné a u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj. Přípravnou třídu lze zřídit, pokud bude naplněna kapacita minimálně 7 dětí. O zařazování dětí do přípravné třídy základní školy rozhoduje ředitel školy na žádost zákonného zástupce dítěte a na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení. Obsah vzdělávání v přípravné třídě je součástí školního vzdělávacího programu, ale vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Do přípravných tříd bývají nejčastěji zařazeny děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a z jiných etnických skupin. Vzdělávání je zaměřeno na adaptaci na školní prostředí, osvojení sociálních, pracovních a hygienických návyků, rozvoj komunikativních dovedností, pozornosti, paměti a rozvoj poznatků o životě ve společnosti. Důležitou úlohu zaujímá i postoj rodiny ke vzdělávání. Optimální spolupráce rodiny se školou se může rozvinout pouze tehdy, budou-li rodiče přesvědčeni, že docházka do přípravné třídy je pro jejich dítě přínosem. Pedagog by měl pravidelně informovat rodiče, jakých pokroků dítě dosáhlo, seznamovat je s úspěchy i problémy a doporučit možnosti řešení. Cílem je připravit děti k bezproblémovému začlenění do vzdělávacího procesu.

5.4 Speciální programy poradenských zařízení

Pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra i některé mateřské školy nabízejí rodičům dětí před nástupem do školy různé typy stimulačních programů. Tyto programy mohou být jak preventivní, tak již intervenční a jsou zaměřené na řízené učení v problematických oblastech. Rodiče s dětmi docházejí pravidelně do poradenského zařízení, kde s programem pracují pod vedením pedagoga či psychologa a dle svých možností pak pokračují v procvičování v domácím prostředí. „Stimulační programy se buď zaměřují na celkový rozvoj dítěte a posilují i školní

připravenost, nebo jsou již „nápravně“ zaměřeny na méně rozvinuté psychické funkce, například: cvičení pozornosti, prostorové orientace, grafomotoriky, rozvíjející programy pro stimulaci řeči, vytváření elementárních dovedností pro výuku čtení.“ (Kollariková, 2001, s. 230)

Stimulačním programem, který je v některých mateřských školách součástí řízených činností nebo je nabízen formou kroužku, je Metoda dobrého startu. Podporuje psychomotorický vývoj dítěte, pozitivně ovlivňuje rozvoj jemné motoriky, grafomotoriky, percepce, pravolevé a prostorové orientace.

Rodiče mohou využít i nabídky mnohých základních škol, které organizují různé akce, kurzy a projekty a cílem seznámit děti s prostředím školy, usnadit jim adaptaci a pozitivně je naladit na vstup do školy.

V současné době se rozšiřuje nabídka služeb, programů a kurzů pro předškoláky, které mají pomoci rodičům při přípravě dětí pro vstup do školy. Při výběru by rodiče měli sledovat, jaké zařízení tyto programy organizuje, zda jsou garantovány a vedeny kvalifikovanými pracovníky, jaká je jejich koncepce a co je jejich hlavním cílem. (Kropáčková, 2008)

II. EMPIRICKÁ ČÁST

6 Výzkumné šetření

Cílem empirické části diplomové práce je realizace a vyhodnocení kvalitativního výzkumného šetření, zaměřeného na problematiku školní připravenosti dítěte na konci předškolního období.

6.1 Vymezení problému a cíle empirické části

Profese učitelky mateřské školy prošla v posledních dvaceti letech významnou proměnou. Současná podoba předškolního vzdělávání klade nové nároky na profesní kompetence předškolního pedagoga. S poznatky a dovednostmi získanými v rámci středoškolského studia v době před více jak dvaceti pěti lety se ani učitelka s dlouholetou praxí nemůže považovat za dostatečně kompetentní. Ve své praxi se v současnosti setkává s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, které jsou individuálně integrované do běžných mateřských škol, častěji se setkává a pracuje s dětmi s poruchami pozornosti i s dětmi s odkladem školní docházky.

Vzhledem ke skutečnosti, že nejen kolegyně s dlouholetou praxí, ale i ty mladší často hledají kvalitní informace v oblasti pedagogické diagnostiky, vhodných intervenčních postupů a opatření při práci s dětmi s odkladem školní docházky, doporučení k vypracování individuálního vzdělávacího plánu a efektivní spolupráci s rodinou, rozhodla jsem se empirickou část diplomové práce zaměřit na uvedené problémy.

Cílem empirické části diplomové práce je na základě provedené pedagogické diagnostiky školní připravenosti zpracovat kazuistiku dětí před nástupem do základní školy a dětí s odkladem školní docházky. Údaje získané vyhodnocením výzkumného šetření využít k vypracování návrhu individuálního vzdělávacího plánu pro děti s odkladem školní docházky v mateřské škole.

Studium teorie i praxe školní zralosti a odkladu školní docházky dětí mne vedlo k položení následujících problémových otázek:

1. Které oblasti školní připravenosti u dětí před vstupem do základní školy nejčastěji nedosahují požadované úrovně a jsou důvodem odkladu školní docházky?
2. Dochází u dítěte s odkladem školní docházky ke změně v nedostatečně rozvinutých oblastech na základě intervenčních opatření?
3. Lze doporučit vzdělávání dítěte s odkladem školní docházky v mateřské škole dle individuálního vzdělávacího plánu?

Na základě výše uvedených problémových otázek jsem si stanovila tyto dílčí cíle empirické části:

2. Zjistit pomocí metod pedagogické diagnostiky nejčastější příčin odkladu školní docházky
2. Zjistit přínos intervenčních opatření u dětí s odkladem školní docházky se zaměřením na problém odkladu školní docházky
3. Ověřit přínos vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu u dětí s odkladem školní docházky

6.2 Metody výzkumného šetření

V rámci výzkumného šetření jsem použila metodu pozorování, metodu rozhovoru a metodu analýzy her, činností a výsledků činností a metodu analýzy výsledků vyšetření dětí. Vyhodnocená data jsou znázorněna pomocí kruhových a sloupcových grafů.

Metodu pozorování jsem využila při sledování a hodnocení rozvoje a učení dítěte z hlediska školní připravenosti. Krátkodobé pozorování jsem zaměřila na konkrétní složky v jednotlivých oblastech školní připravenosti. Dlouhodobé pozorování mi umožnilo sledovat rozdíly v daných oblastech po určitém časovém úseku a po aplikaci různých postupů a metod, vzdělávání dítěte dle individuálního vzdělávacího plánu. Metodu pozorování činností dítěte a jejich rozbor lze využít především pro posouzení v oblasti motorických dovedností, sebeobsluhy, pozornosti, pracovní vyspělosti a emocionálně-sociální zralosti.

Metodu rozhovoru jsem zvolila při formulování problémových otázek.

Rozhovory, vedené s učitelkami mateřských škol různých typů, potvrdily můj předpoklad, že mnohým učitelkám schází potřebná jistota a profesní vybavenost pro pedagogickou diagnostiku a stanovení prognózy školní úspěšnosti, pro vypracování a realizaci individuálního vzdělávacího plánu pro dítě s odkladem školní docházky a v neposlední řadě pro efektivní komunikaci a spolupráci s rodiči a dalšími odborníky. Rozhovor vedený se sledovanými dětmi mi umožnil posoudit, zda očekávané chování, postoje, dovednosti a vědomosti jsou v požadované kvalitě v běžném repertoáru dítěte. Metoda rozhovoru mi v mnohých případech umožnila ověřit si a vyhodnotit informace a výsledky získané metodou pozorování.

Metodu analýzy produktů, v tomto případě hry, činností a výsledků činnosti jsem využila společně s výše uvedenými metodami k posouzení stádia rozvoje konkrétních dovedností, vědomostí a individuálních charakteristik dítěte. Analýzou portfolia dítěte, které obsahuje kresby, pracovní listy, řešení různých úloh, můžeme dokumentovat postupný rozvoj dítěte a zdokonalování jeho kompetencí. Portfolio nám umožňuje sledovat individuální vzdělávací pokroky dítěte, dle jeho osobního tempa vývoje a jeho možností.

Rozbor výsledků vyšetření v poradenském zařízení je důležitý pro stanovení oblastí, ve kterých dítě nedosáhlo požadované úrovně pro zahájení školní docházky a pro vypracování individuálního vzdělávacího plánu či doporučení vhodných opatření.

6.3 Charakteristika výzkumné skupiny a průběh výzkumného šetření

Výzkumné šetření probíhalo v Mateřské škole Bludov. Jedná se o větší, pětiletou vesnickou mateřskou školu. Tři třídy jsou pro děti ve věku od tří do pěti let, jedna třída je určena pro předškolní děti od pěti do šesti let. Součástí školy je třída pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami – s narušením komunikačních schopností. Třídy jsou naplněny do počtu 26 dětí, logopedická třída do počtu 14 dětí. Vzdělávání probíhá dle Školního vzdělávacího programu Můj svět se zaměřením na environmentální výchovu.

Výzkumné šetření jsem prováděla v časovém období od ledna 2010 do května 2011 v několika navazujících fázích.

První fází byla informační příprava výzkumného šetření, realizace a vyhodnocení rozhovorů s učitelkami mateřských škol a formulování problémových otázek.

V další fázi jsem, s použitím odborné literatury a metodických materiálů, vypracovala záznamový arch sledování a hodnocení rozvoje a učení dítěte z hlediska školní připravenosti a prováděla jsem pedagogickou diagnostiku 14 dětí. Ze sledované skupiny byla pěti dětem odložena školní docházka. Ve všech případech bylo doporučeno pokračovat v docházce do mateřské školy a zahájit logopedickou péči. Na základě výsledků vyšetření a doporučení pedagogicko-psychologické poradny jsem, po konzultaci s rodiči dětí, vypracovala návrh individuálního vzdělávacího plánu se zaměřením na podporu v nevyzrálých oblastech. V navazujícím období jsem dle individuálních vzdělávacích plánů přizpůsobila nabídku vzdělávacích činností, hledala nejvhodnější metody a postupy práce a ověřovala i možnosti spolupráce s rodinou.

V následující fázi jsem prováděla pedagogickou diagnostiku se zaměřením na školní připravenost ve skupině 15 dětí. Z uvedené skupiny bylo 5 dětí s odkladem školní docházky, 10 dětí dosáhne věku šesti let do 31. srpna a měly by zahájit školní docházku. Výsledky, získané vyhodnocením, porovnáním a shrnutím údajů mi v závěru umožnily odpovědět na položené problémové otázky.

6.4 Zpracování výsledků výzkumného šetření a diskuze

Vypracovaný záznamový arch použitý při výzkumném šetření je členěn do deseti oblastí sledovaných při posuzování školní připravenosti. Každá sledovaná oblast je rozdělena do jednotlivých položek, které posuzujeme dle stupně rozvoje:

A – zvládá samostatně – po vysvětlení správně splní úkol, vykoná požadovanou činnost, popisované chování je v běžném repertoáru dítěte

B – zvládá s dopomocí – dítě potřebuje opakované, eventuálně další vysvětlení, dopomoc a podporu od dospělého při vykonávání úkolu, při uplatnění v položce popsaného vzorce chování

C – nezvládá – dítě úkol, činnost neplní ani s podporou, je nyní nad jeho

možnosti, popisované chování aktuálně není v jeho repertoáru (Bednářová, Šmardová, 2010)

Souhrnná tabulka umožňuje přehledně zaznamenat stupeň rozvoje dítěte v jednotlivých oblastech a dále je zpracovat do grafů. Individuální zvláštnosti, postřehy a souvislosti je možné zaznamenávat v závěru archu. Záznamový arch je přílohou diplomové práce.

6.4.1 Interpretace výsledků výzkumného šetření skupiny dětí s odkladem školní docházky

Ve sledované skupině je zařazeno 5 dětí, kterým byla pro školní rok 2010/2011 odložena školní docházka. Skupinu tvoří 4 chlapci a 1 dívka. Z počtu 14 dětí, u kterých byla posouzena školní připravenost před zápisem do školy v lednu 2010 byl povolen odklad školní docházky 5 dětem, což činí 35%. Tento údaj lze však považovat za vyjimečný, počet odkladů školní docházky se v současnosti ustálil mezi 20 – 25%.

U dětí v uvedené skupině jsou vyhodnoceny výsledky sledování z ledna 2010 a následně s ročním odstupem z ledna 2011. Součástí kazuistiky jsou i závěry vyšetření v poradenském zařízení, pokud byly, se souhlasem rodičů, poskytnuty mateřské škole. Jména dětí jsou vzhledem k citlivosti uvedených údajů změněna, uvedené datумы narození dětí odpovídají skutečnosti.

Pavel

Anamnéza

Chlapec, narozený v květnu 2004, dochází do mateřské školy od čtyř let. Vzhledem k závažnějším zdravotním problémům je v prvním roce jeho docházka nepravidelná, pouze na dopolední hodiny a bez stravování. Adaptace Pavla na prostředí mateřské školy je, vzhledem k výše uvedenému, problematická, chlapec se nerad podřizuje režimovým opatřením, obtížně navazuje kontakt s vrstevníky, neochotně se zapojuje do skupinových činností.

V lednu 2010, před zápisem do základní školy, jsem na základě dlouhodobého sledování, průběžných záznamů i vyhodnocení konkrétních zadaných úkolů vypracovala záznam pedagogické diagnostiky školní

připravenosti a doporučila rodičům vyšetření dítěte v poradenském zařízení a odklad školní docházky.

Z výsledků bylo patrné oslabení v oblasti komunikačních dovedností. Aktivní slovní zásoba, souvislé vyjadřování a gramatická správnost řeči neodpovídaly věku dítěte. Také v oblasti zrakového vnímání a především sluchového vnímání byla patrná výrazná nevyzrálost. V oblasti grafomotoriky přetrvával nesprávný úchop tužky, nadměrný tlak na podložku, oslabení bylo patrné jak v kresbě lidské postavy, tak i v nápodobě tvarů dle předlohy. Pavlík neměl upevněné pojmy orientace v čase a prostoru, porovnávání, třídění a řazení prvků dle různých kritérií zvládal jen s dopomocí dospělého. U chlapce byl patrný psychomotorický neklid, snížená úroveň pozornosti, pracovní, emocionální a sociální nevyzrálost.

Závěry vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně potvrdily nevyzrálost dílčích funkcí důležitých pro adekvátní osvojování si školních dovedností a rodičům byl doporučen odklad školní docházky dítěte.

Chlapec zůstal zařazen ve stejné třídě mateřské školy a po konzultaci s rodiči jsem pro něj vypracovala individuální vzdělávací plán. Dle výsledků vyšetření zahrnoval především rozvoj řeči ve všech jazykových rovinách a logopedickou péči, hry a činnosti na podporu rozvoje zrakového a sluchového vnímání, logického myšlení a matematických představ, stimulační grafomotorická cvičení a Metodu dobrého startu. Spolupráce rodičů s mateřskou školou byla výborná, stimulační cvičení tak mohla být realizována hravou formou nejen v mateřské škole, ale i v domácím prostředí. S rodiči jsem se dohodla na pravidelné docházce dítěte do zařízení, dodržování stanovených pravidel a režimových opatření i v rodině a společně jsme pak sledovali postupné změny v chování dítěte, v úrovni pracovních dovedností, emocionální stability i úrovni pozornosti.

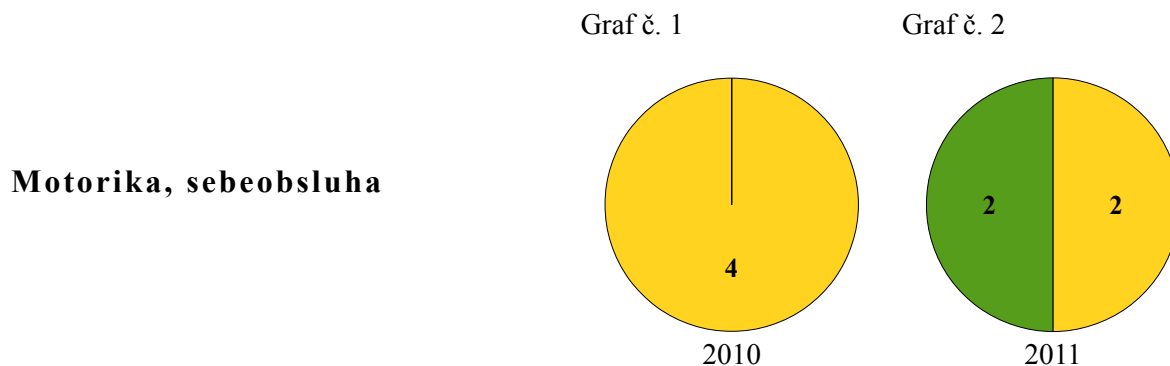
V lednu 2011 jsem na základě pozorování, vyhodnocení realizace individuálního vzdělávacího plánu i průběžných poznámek provedla hodnocení rozvoje a učení dítěte z hlediska školní připravenosti ve stejných položkách záznamového archu a jak je možné srovnat v níže uvedených

grafech, došlo u Pavla ke zlepšení v oblasti komunikačních dovedností, zrakové i sluchové percepce. Výrazný posun nastal v oblasti vnímání času a prostoru a matematických představ. Oproti tomu v oblasti pozornosti, paměti a pracovní vyspělosti byla kvalitativní změna méně výrazná, přetrvává stupeň B – dítě potřebuje opakované vysvětlení, pomoc a podporu dospělého při vykonávání úkolu. Kontrolní vyšetření v poradenském zařízení potvrdilo přetrvávající instabilitu, potíže s udržením pozornosti a vázanost vedlejšími podněty. Vzhledem k uvedeným skutečnostem bylo rodičům doporučeno vyšetření v dětské psychiatrické ambulanci z důvodu možnosti přítomnosti hyperkinetické poruchy. Výsledek vyšetření v současné době není k dispozici.

Následuje grafické znázornění stupně rozvoje v jednotlivých oblastech v lednu 2010 a v lednu 2011 a souhrnné vyjádření kvality rozvoje ve všech oblastech v lednu 2010 a lednu 2011.

Stupně rozvoje jednotlivých položek jsou znázorněny následujícím způsobem:

A – zvládá samostatně, **B** – zvládá s pomocí, **C** – nezvládá.

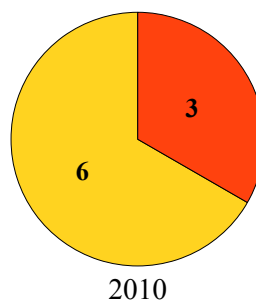


Komentář:

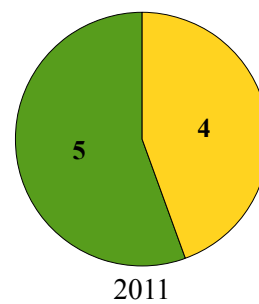
Dítě je motoricky méně obratné, nesamostatné při zvládání pravidelných úkonů a při manipulaci s předměty a pomůckami. Při následném hodnocení je patrná větší samostatnost, motorická neobratnost dále přetrvává.

Řeč

Graf č. 3

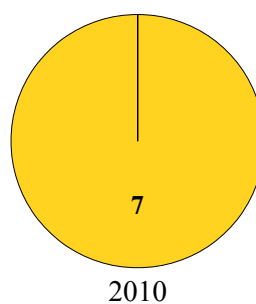


Graf č. 4

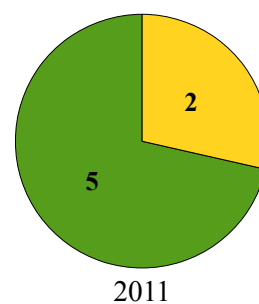


Zrakové vnímání

Graf č. 5

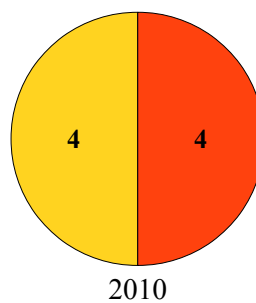


Graf č. 6

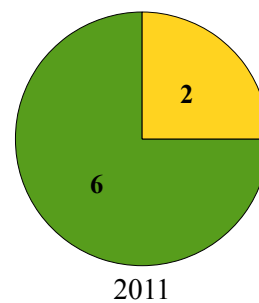


Sluchové vnímání

Graf č. 7

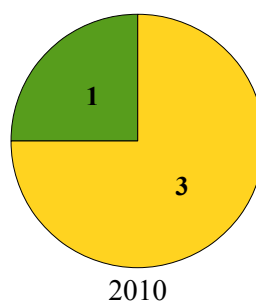


Graf č. 8

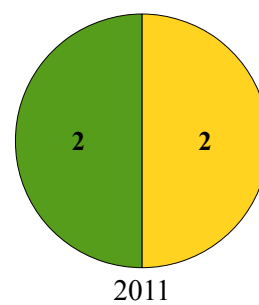


Grafomotorika

Graf č. 9

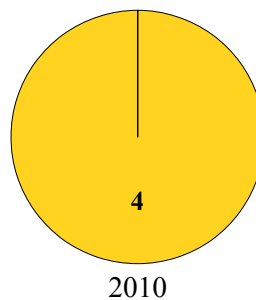


Graf č. 10

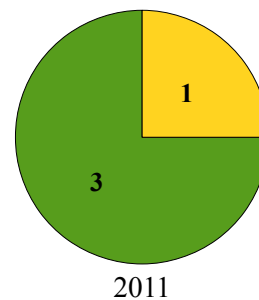


Vnímání času a prostoru

Graf č. 11

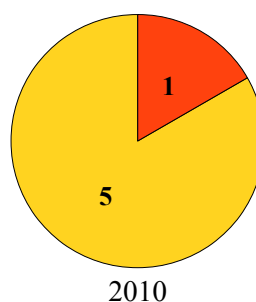


Graf č. 12

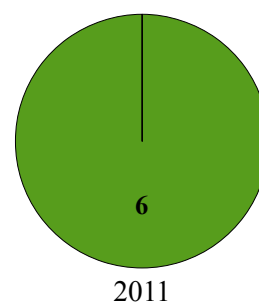


Matematické představy, logické a myšlenkové operace

Graf č. 13

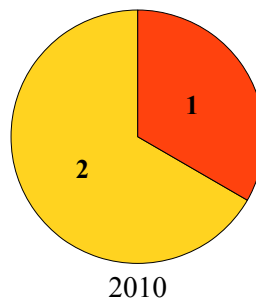


Graf č. 14

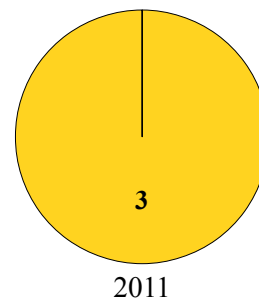


Pozornost a paměť

Graf č. 15



Graf č. 16

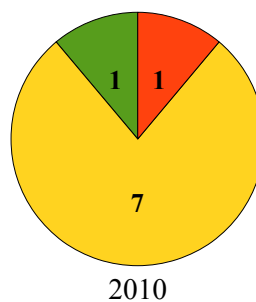


Komentář:

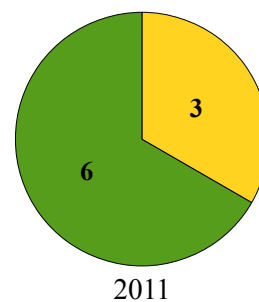
Aktivní slovní zásoba, souvislé vyjadřování gramatická správnost řeči neodpovídají věku dítěte. Nedostatečně rozvinuté je sluchové vnímání a úroveň pozornosti. V oblasti sluchového vnímání došlo na základě individuální práce s dítětem k výraznému zlepšení.

Sociální dovednosti a emoční stabilita

Graf č. 17

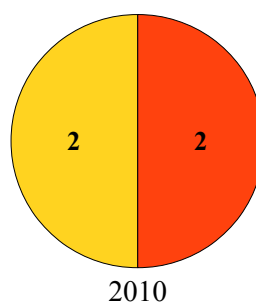


Graf č. 18

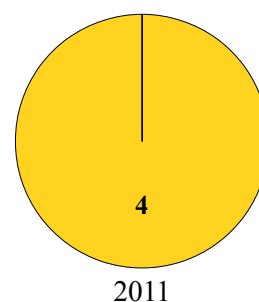


Pracovní vyspělost

Graf č. 19



Graf č. 20

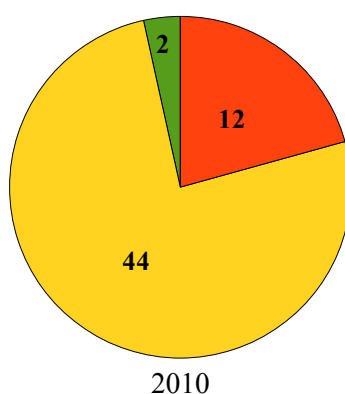


Komentář:

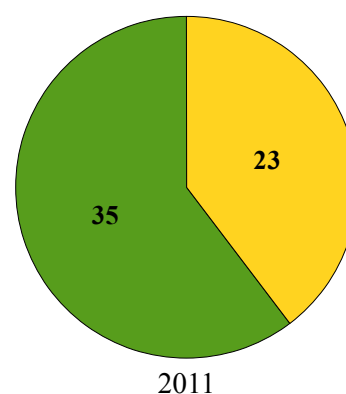
Chlapec nedokáže přijmout úkol a vyvinout úsilí k jeho dokončení, nepřiměřeně reaguje na nezdar. V oblasti sociálních dovedností je v následném hodnocení patrný výrazný kvalitativní posun.

Souhrnné vyjádření kvality rozvoje

Graf č. 21



Graf č. 22



Komentář:

U dítěte došlo ke zlepšení v oblasti komunikačních dovedností, zrakové i sluchové percepce. Výrazný posun nastal v oblasti vnímání času

a prostoru a matematických představ. Oproti tomu v oblasti pozornosti, paměti a pracovní vyspělosti byla kvalitativní změna méně výrazná, přetrvává stupeň B – dítě potřebuje opakované vysvětlení, pomoc a podporu dospělého při vykonávání úkolu.

Mirek

Anamnéza

Chlapec, narozený v červnu 2004, se od počátku docházky do mateřské školy jevil jako introvertní, nejistý a bojácný. Vyhledával spíš klidné činnosti v koutcích, do her s ostatními dětmi se příliš nezapojoval. Výrazná byla jeho nejistota v komunikaci s dospělými, při adaptaci na nové situace a režimové změny. Činnostem, ve kterých si i přes opakovanou podporu a povzbuzení nedůvěřoval, se Mirek vyhýbal. Bylo pro něj obtížné vyvinout úsilí k dokončení zadaného úkolu a jeho pracovní tempo lze posoudit jako výrazně pomalé.

Vzhledem k věku chlapce – narozený v červnu a výše popsaným charakteristikám jsem rodičům doporučila vyšetření školní zralosti v poradenském zařízení a zvážení možného odkladu školní docházky. Dle hodnocení rozvoje dítěte z hlediska školní připravenosti bylo patrné oslabení v oblasti řeči, především v souvislém vyjadřování, navazování verbálního kontaktu a vedení dialogu. Chlapec je graficky pravák, má nesprávný, křečovitý úchop tužky a kresba postavy v sobě nese známky nezralosti. V oblasti zrakového a sluchového vnímání některé položky Mirek zvládl samostatně, ostatní s pomocí a podporou dospělého. Všeobecné znalosti a vědomosti, matematické představy a orientace v prostoru a čase odpovídají věku. Jak již bylo naznačeno, výrazná nezralost je u chlapce v oblasti sociální, emoční a pracovní.

Rodiče souhlasili s odkladem školní docházky a stejné doporučení vydala na základě vyšetření i pedagogicko-psychologická poradna.

Individuální vzdělávací plán jsem v tomto případě zaměřila na rozvoj řeči, především mluvního apetitu, navazování verbální komunikace

s ostatními dětmi a později s dospělými, které dítě dobře zná. Postupně byl Mirek schopen vyjádřit svoje potřeby a přání a vyřídit i jednoduchý vzkaz. V oblasti grafomotorických dovedností jsem se zaměřila na správný úchop tužky, uvolnění ruky pomocí uvolňovacích cvičení a podporu zájmu o kreslení a výtvarné činnosti. Hlavním cílem byl rozvoj sociálních dovedností v položkách schopnosti kooperace s ostatními dětmi, schopnosti překonávat překážky a vyrovnat se s případným neúspěchem, posilování sebedůvěry a samostatnosti. Mirkovi pomohlo i to, že do třídy nastoupil jeho kamarád, nejdříve si hráli spolu ve dvojici a postupně se zapojovali i do větší skupiny dětí.

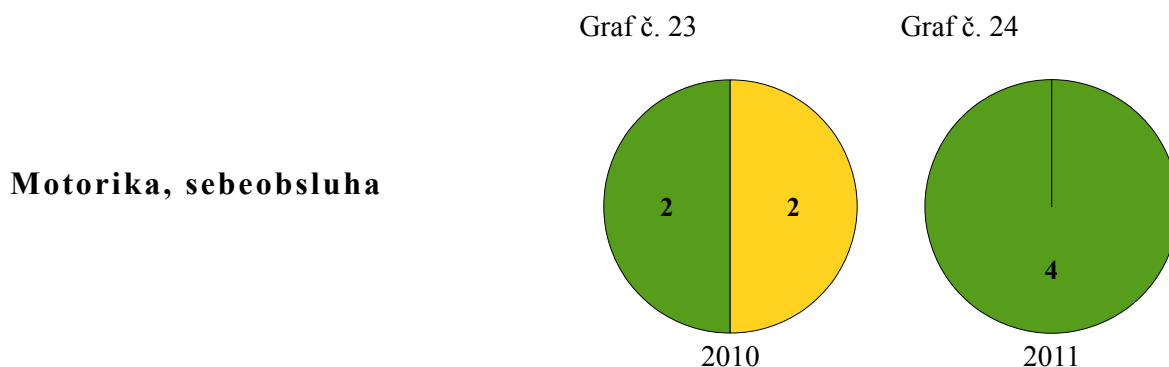
Při hodnocení rozvoje a učení dítěte v lednu 2011 byl patrná výrazná pozitivní změna ve většině položek – v oblasti zrakového a sluchového vnímání, řeči, grafomotoriky, pozornosti, sociálních dovedností i pracovní vyspělosti. Z uvedeného lze usuzovat, že komunikační neobratnost, nejistota a malá sebedůvěra ovlivňovaly v minulém období negativně i ostatní oblasti rozvoje.

Přetrvává pomalé psychomotorické tempo a nejistota při navazování kontaktů, což lze považovat za osobnostní a temperamentové charakteristiky dítěte.

Následující grafy znázorňují stupeň rozvoje v jednotlivých oblastech v lednu 2010 a v lednu 2011 a souhrnné vyjádření kvality rozvoje ve všech oblastech v lednu 2010 a lednu 2011.

Stupně rozvoje jednotlivých položek jsou znázorněny následujícím způsobem:

A – zvládá samostatně, **B** – zvládá s dopomocí, **C** – nezvládá.

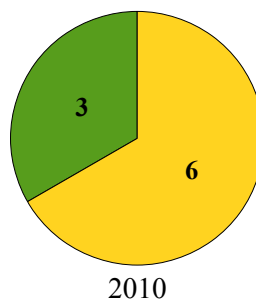


Komentář:

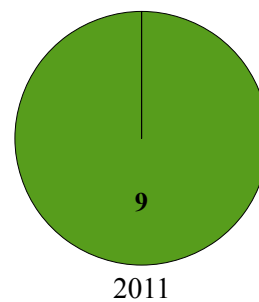
Před odkladem školní docházky byla patrná nižší úroveň jemné motoriky – stříhání. V následném hodnocení je motorika dítěte rozvinuta v požadované úrovni.

Řeč

Graf č. 25

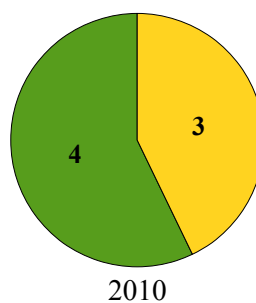


Graf č. 26



Zrakové vnímání

Graf č. 27

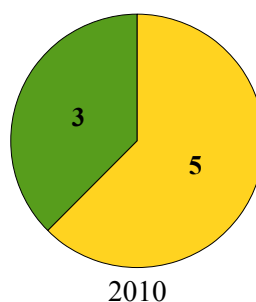


Graf č. 28

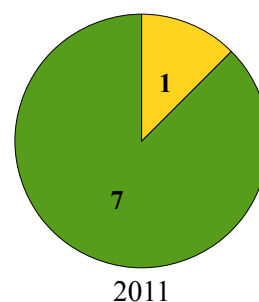


Sluchové vnímání

Graf č. 29

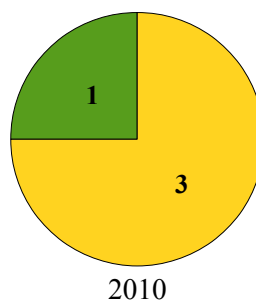


Graf č. 30

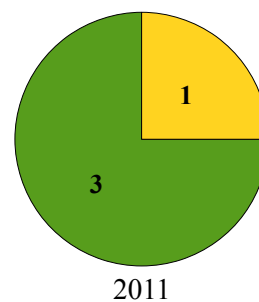


Grafomotorika

Graf č. 31

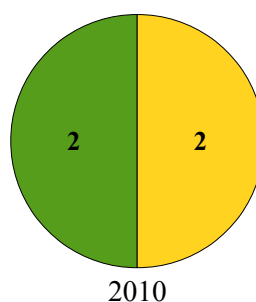


Graf č. 32

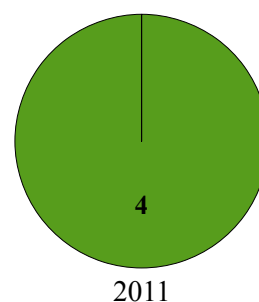


Vnímání času a prostoru

Graf č. 33

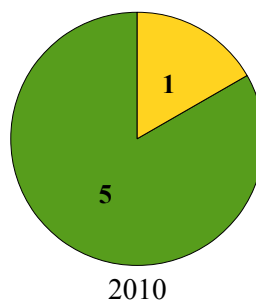


Graf č. 34



Matematické představy, logické a myšlenkové operace

Graf č. 35

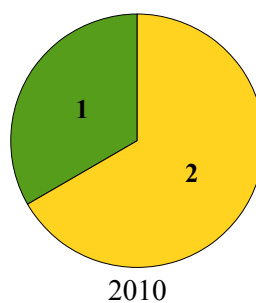


Graf č. 36

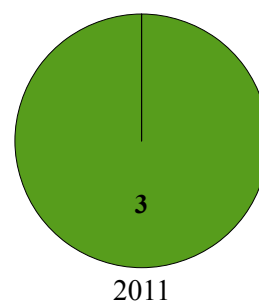


Pozornost a paměť

Graf č. 37



Graf č. 38

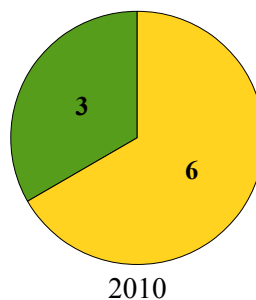


Komentář:

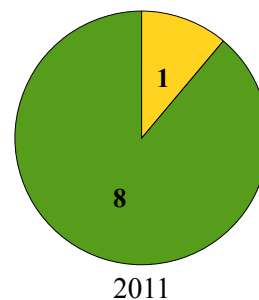
Dítě nedosahuje požadovanou úroveň v oblasti řeči, především v souvislém vyjadřování, navazování verbálního kontaktu a vedení dialogu. Nedostatečně rozvinuta je oblast sluchového vnímání a grafomotoriky. Uvedené oblasti byly rozvíjeny Metodou dobrého startu a stimulačním programem. V následném hodnocení dítě dosahuje ve sledovaných oblastech požadované úrovně.

Sociální dovednosti a emoční stabilita

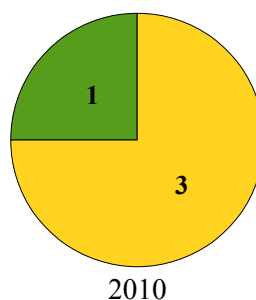
Graf č. 39



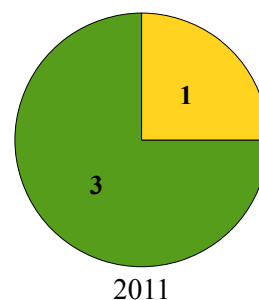
Graf č. 40

**Pracovní vyspělost**

Graf č. 41



Graf č. 42

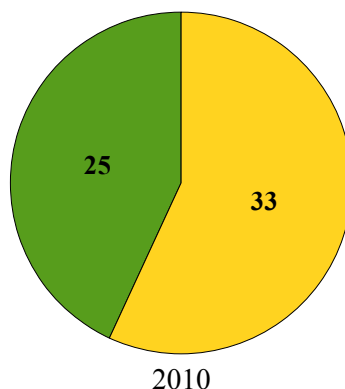
**Komentář:**

Před odkladem školní docházky se chlapec obtížně adaptoval na nové prostředí a podmínky, pracoval pomalým tempem a vyžadoval pomoc a podporu dospělého. IVP jsem zaměřila se na rozvoj sociálních dovedností, posilování sebedůvěry a samostatnosti.

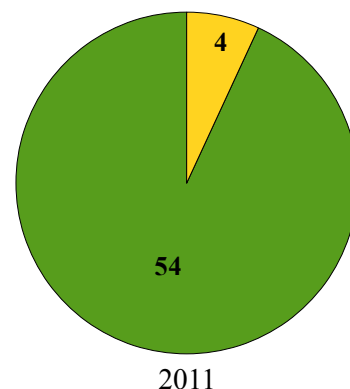
Graf č. 43

Graf č. 44

Souhrnné vyjádření kvality rozvoje



2010



2011

Komentář:

Ze souhrnného hodnocení je patrná výrazná pozitivní změna ve většině položek, především v oblasti zrakového a sluchového vnímání, řeči, grafomotoriky, pozornosti, sociálních dovedností i pracovní vyspělosti.

Matouš

Anamnéza

Chlapec narozený v dubnu 2004 je výrazně slabší tělesné konstituce a od zahájení docházky do mateřské školy je často nemocný. Má problémy s přijímáním potravy, zpočátku odmítal, s výjimkou suchých potravin, téměř všechna jídla, ovoce i zeleninu. Rodiče situaci nevnímali jako problém, ocenili snahu učitelek v mateřské škole, ale výchova v rodině byla nejednotná a nejjednodušší bylo dítěti vyhovět. Teprve po výrazném zhoršení zdravotního stavu dítěte a důrazném zásahu pediatra si rodiče uvědomili vážnost situace, přehodnotili svůj postoj a začali s mateřskou školou spolupracovat při úpravě stravovacích návyků chlapce. Komplikace nastaly právě v období zápisu do základní školy. Přestože Matouš v oblasti kognitivních funkcí, zrakového a sluchového vnímání i matematických představ odpovídal požadavkům pro dítě před zahájením školní docházky, začali rodiče na doporučení učitelky zvažovat odklad školní docházky. Mirná nezralost byla patrná v oblasti grafomotoriky, vnímání času a prostoru a také v oblasti sociální, emoční a pracovní.

Výsledek vyšetření v pedagogicko- psychologické poradně potvrdil

velmi dobrý výkon v testu zrakového a sluchového vnímání a ve zkoušce všeobecných znalostí a vědomostí. Ve zkoušce zaměřené na rozvoj grafomotoriky, jemné motoriky a kresby byl výkon chlapce hodnocen jako podprůměrný. Při vyšetření se projevoval jako sociálně méně jistý a úroveň jeho pozornosti a ochoty spolupracovat s postupem času klesala. Psycholožka se přiklonila k doporučení odkladu školní docházky.

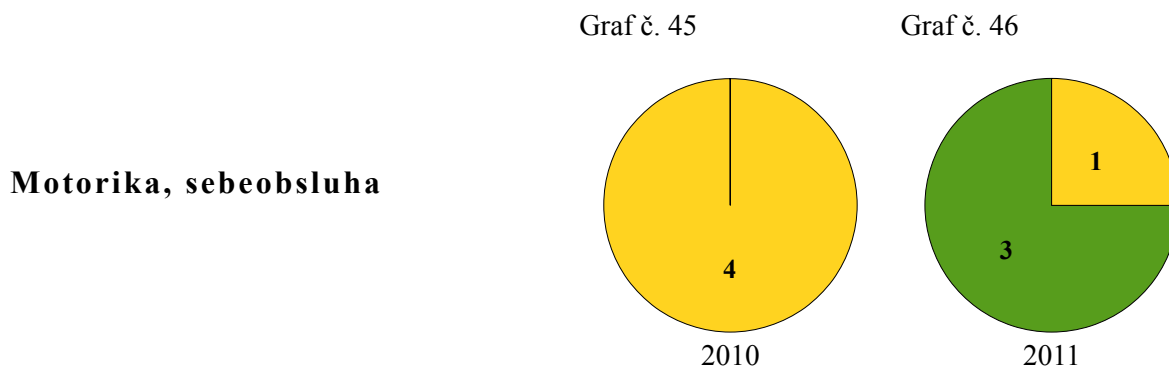
Cíle individuálního vzdělávacího plánu, který jsem, po konzultaci s rodiči, pro Matouše vypracovala, byly zaměřeny na rozvoj jemné motoriky a grafomotoriky, na získání vhodných stravovacích návyků a dodržování zásad správné životosprávy. V oblasti sociálních a pracovních dovedností byl hlavním cílem rozvoj samostatnosti a vytrvalosti dítěte při různých činnostech, při řešení problémů přiměřených věku.

Při hodnocení rozvoje dítěte z hlediska školní připravenosti v lednu 2011 byl zaznamenán stupeň A – zvládá samostatně v 56 z celkem 58 položek. Komplexní péčí rodiny, mateřské školy a dětského lékaře, včetně podpůrné stimulace vitamínovými preparáty, ze zlepšily stravovací návyky a zdravotní stav dítěte. Matouš tak může bez problémů zahájit školní docházku.

Následující grafy znázorňují stupeň rozvoje v jednotlivých oblastech v lednu 2010 a v lednu 2011 a souhrnné vyjádření kvality rozvoje ve všech oblastech v lednu 2010 a lednu 2011.

Stupně rozvoje jednotlivých položek jsou znázorněny následujícím způsobem:

A – zvládá samostatně, **B** – zvládá s dopomocí, **C** – nezvládá.

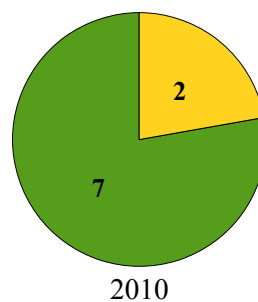


Komentář:

Před odkladem školní docházky je patrná nedostatečně rozvinutá jemná motorika, koordinace pohybů a samostatnost při zvládání pravidelných úkonů. Následné hodnocení zaznamenává pozitivní kvalitativní změnu, přetrvává pouze snížená schopnost koordinace pohybů.

Řeč

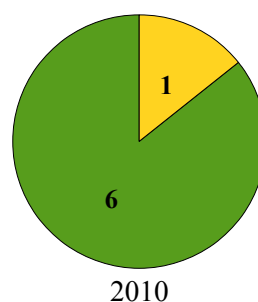
Graf č. 47



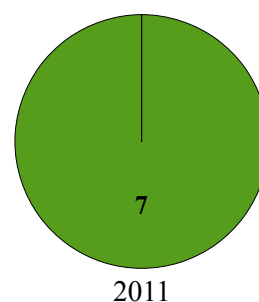
Graf č. 48

**Zrakové vnímání**

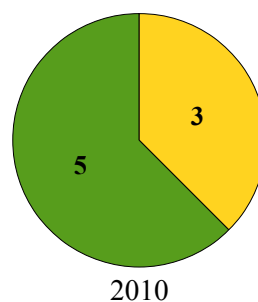
Graf č. 49



Graf č. 50

**Sluchové vnímání**

Graf č. 51

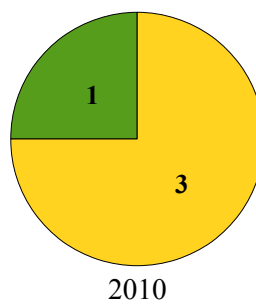


Graf č. 52

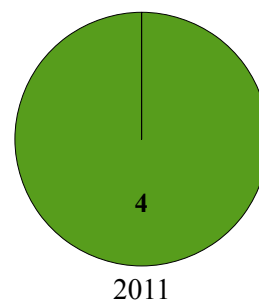


Grafomotorika

Graf č. 53

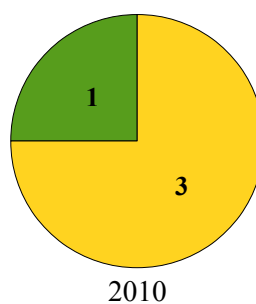


Graf č. 54



Vnímání času a prostoru

Graf č. 55

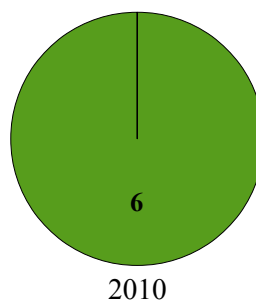


Graf č. 56



Matematické představy, logické a myšlenkové operace

Graf č. 57

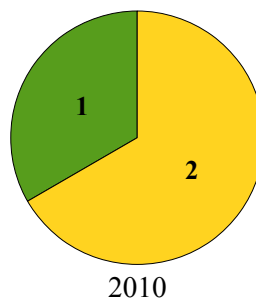


Graf č. 58

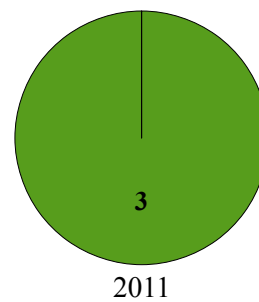


Pozornost a paměť

Graf č. 59



Graf č. 60

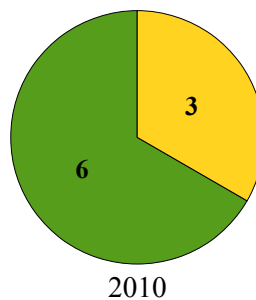


Komentář:

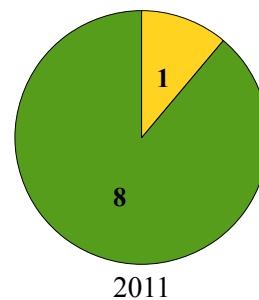
V oblasti kognitivní lze konstatovat dílčí deficity v oblasti grafomotoriky a vnímání času a prostoru, sníženou úroveň pozornosti a paměti. V následném hodnocení dosáhl chlapec v kognitivní oblasti ve všech položkách požadované úrovně.

Sociální dovednosti a emoční stabilita

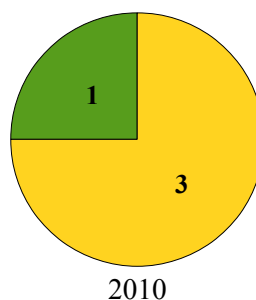
Graf č. 61



Graf č. 62



Graf č. 63



Graf č. 64

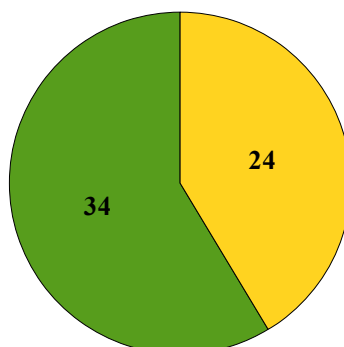
**Pracovní vyspělost****Komentář:**

V oblasti sociálních a pracovních dovedností byl hlavním cílem IVP rozvoj samostatnosti a vytrvalosti dítěte při různých činnostech a při řešení problémů přiměřených věku. Cíle bylo dosaženo, u dítěte došlo k rozvoji v uvedených položkách.

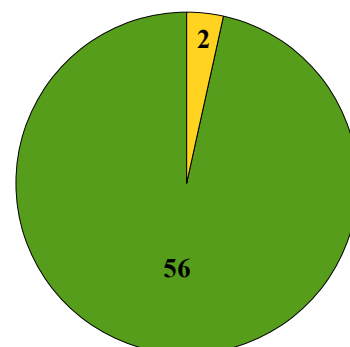
Graf č. 65

Graf č. 66

Souhrnné vyjádření kvality rozvoje



2010



2011

Komentář:

Chlapec byl v roce odkladu školní docházky vzděláván dle IVP se zařazením stimulačních her a činností. V souhrnném hodnocení došlo ke změně kvality ve 22 z 24 položek.

Marcela

Anamnéza

Marcela, narozená v prosinci 2003, je děvčátko fyzicky vyspělé, spontánní a komunikativní. V kolektivu dětí je Marcela oblíbená, ráda pro ostatní děti vymýšlí a organizuje hry a činnosti. Má bohatou představivost a fantazii, což se projevuje v nápaditých hrách a v zajímavém výtvarném projevu.

Dle hodnocení rozvoje a učení dítěte z hlediska školní připravenosti bylo patrné mírné oslabení v oblasti řeči v položkách aktivní slovní zásoby a tvoření nadřazených pojmů, v oblasti logických a myšlenkových operací, chápání a užívání časových a prostorových pojmů. Dle dlouhodobého pozorování dítěte však uvedené výsledky odpovídají kognitivním předpokladům a možnostem dítěte. Mírná nevyzrálость v oblasti emoční, sociální a pracovní souvisí spíše se spontánností, hravostí a osobnostními charakteristikami dítěte.

Matka děvčátka opakovaně projevovala obavy ze zahájení školní docházky a to jak vzhledem k negativní zkušenosti se starším sourozencem Marcelou, tak z rodinných důvodů, kdy se aktuálně v rodině vyskytovaly

partnerské problémy.

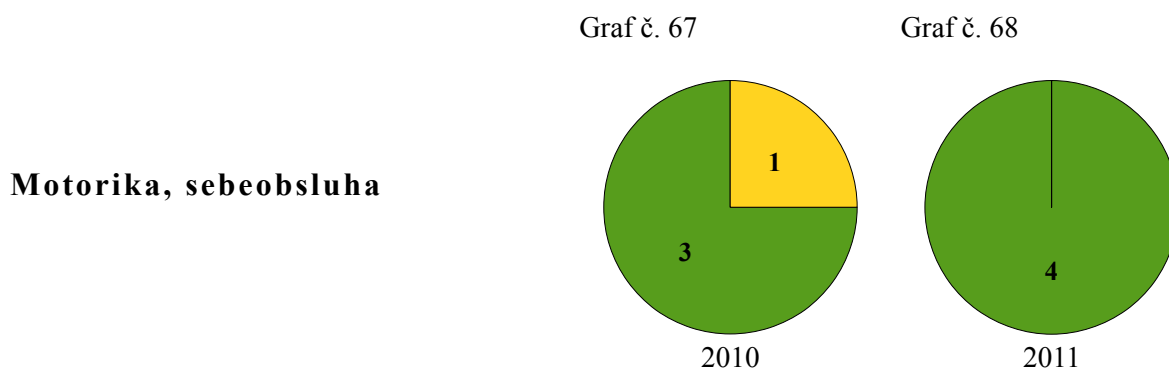
Vyšetřením v poradenském zařízení byl konstatován snížený výsledek ve zkoušce znalostí předškolních dětí, nesprávný úchop tužky, neupevněná pravo-levá orientace a mírná sociální a pracovní nezralost. S přihlédnutím k přání rodičů byly vystaveny podklady k odkladu školní docházky.

Individuální vzdělávací plán jsem zaměřila na rozšiřování aktivní slovní zásoby, řešení logických a problémových situací, posílení koncentrace pozornosti a rozvoj pracovní vyspělosti. Marcela byla v následujícím školním roce ve třídě nejstarší a při hrách zaujímal vedoucí roli. Dle hodnocení rozvoje v lednu 2011 se zlepšení promítá rovnoměrně do všech oblastí, v některých položkách jsou výsledky stejné jako v roce 2010. Marcela potřebuje opakované vysvětlení a podporu při plnění náročnějších úkolů. Potíže přetrvávají i v oblasti zrakové a sluchové paměti a schopnosti pracovat podle několika zadaných pokynů.

Grafické znázornění zahrnuje stupeň rozvoje v jednotlivých oblastech v lednu 2010 a v lednu 2011 a souhrnné vyjádření kvality rozvoje ve všech oblastech v lednu 2010 a lednu 2011.

Stupně rozvoje jednotlivých položek jsou znázorněny následujícím způsobem:

A – zvládá samostatně, **B** – zvládá s dopomocí, **C** – nezvládá.

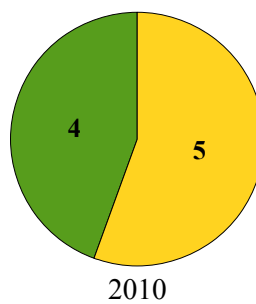


Komentář:

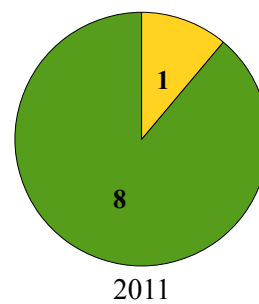
V oblasti motoriky dítě dosahuje požadované úrovně.

Řeč

Graf č. 69

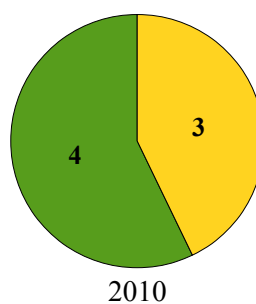


Graf č. 70

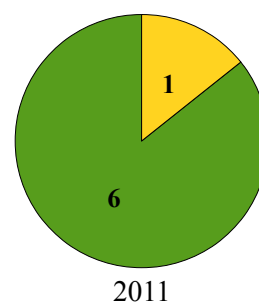


Zrakové vnímání

Graf č. 71

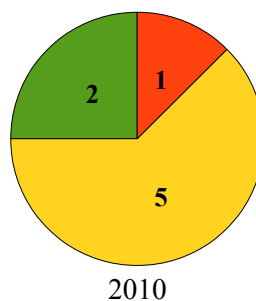


Graf č. 72

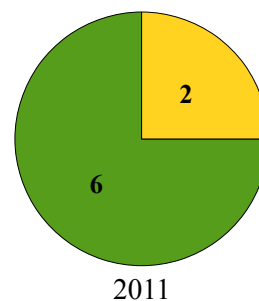


Sluchové vnímání

Graf č. 73

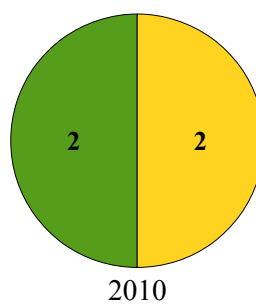


Graf č. 74

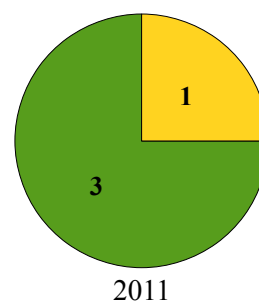


Grafomotorika

Graf č. 75

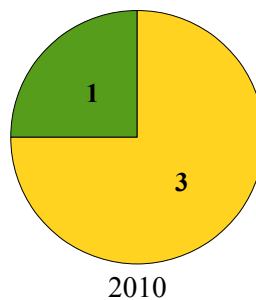


Graf č. 76

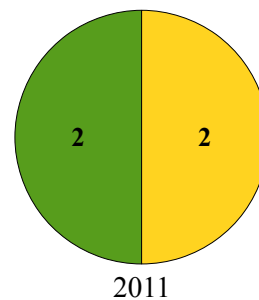


Vnímání času a prostoru

Graf č. 77

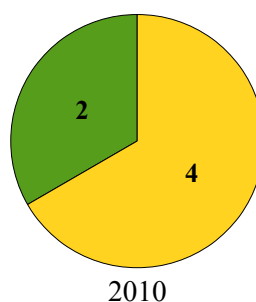


Graf č. 78

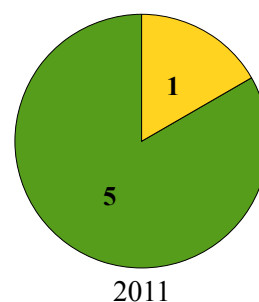


Matematické představy, logické a myšlenkové operace

Graf č. 79

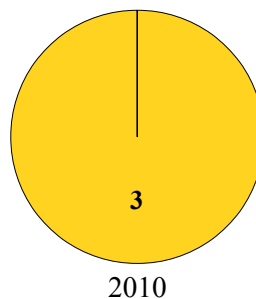


Graf č. 80

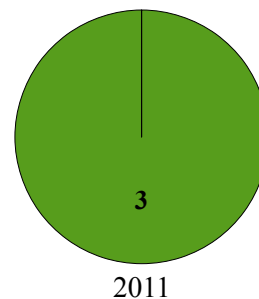


Pozornost a paměť

Graf č. 81



Graf č. 82

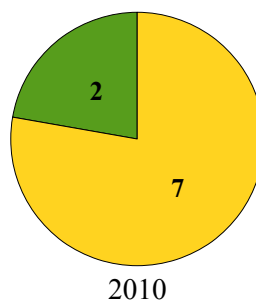


Komentář:

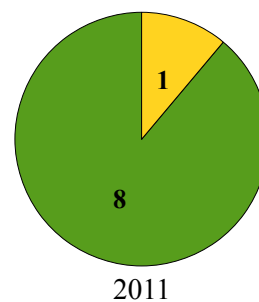
V kognitivní oblasti je patrné mírné oslabení v oblasti řeči v položkách aktivní slovní zásoby a tvoření nadřazených pojmů, v oblasti logických a myšlenkových operací, chápání a užívání časových a prostorových pojmů. Sluchové vnímání je nevyzrálé především v položkách sluchové analýzy a paměti. Úroveň pozornosti a paměti neodpovídá věku dítěte.

Sociální dovednosti a emoční stabilita

Graf č. 83

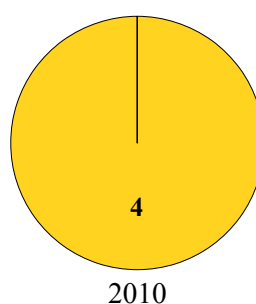


Graf č. 84

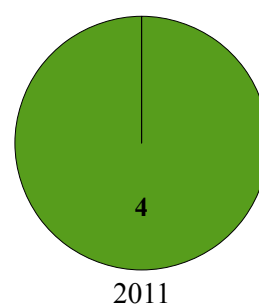


Pracovní vyspělost

Graf č. 85



Graf č. 86

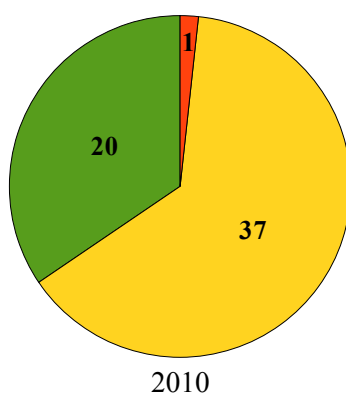


Komentář:

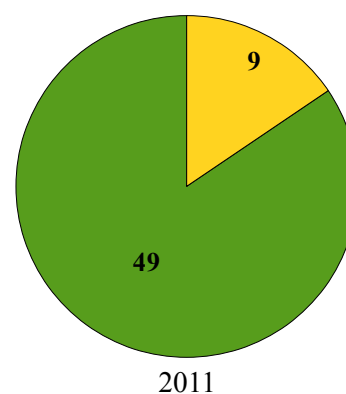
Nevyzrálост v oblasti emoční, sociální a pracovní se projevuje spontánností, hravostí a neochotou přijímat úkol a vyvinout úsilí k jeho dokončení. V následném hodnocení je patrná kvalitativní změna na požadovanou úroveň.

Souhrnné vyjádření kvality rozvoje

Graf č. 87



Graf č. 88



Komentář:

Individuální vzdělávací plán byl zaměřen na rozšiřování aktivní slovní zásoby, řešení logických a problémových situací, posílení koncentrace pozornosti a rozvoj pracovní vyspělosti. Dle hodnocení rozvoje v lednu 2011 se zlepšení promítá rovnoměrně do všech oblastí, v některých položkách jsou výsledky stejné jako v roce 2010 což odpovídá individuálním možnostem dítěte.

Tadeáš**Anamnéza**

Tadeáš je drobný chlapec, narozený v červenci 2004. Po přestupu do třídy předškolních dětí, tedy ve věku 5 let a 2 měsíce byl nesamostatný, vyžadoval velkou míru podpory při všech činnostech i v sebeobsluze. Přestože již do mateřské školy docházel, velmi špatně se orientoval v režimu dne, obtížně se přizpůsoboval změnám a nedokázal si poradit i v běžných praktických situacích.

Při manuálních a grafických činnostech střídal pravou a levou ruku, často měnil ruku i při jednom výkonu – stříhání, kresbě. Situaci jsem konzultovala s rodiči a doporučila jim opatření a náměty pro činnosti v domácím prostředí. Z rozhovoru s rodiči bylo patrné, že v současnosti preferují mladšího sourozence a potřeby Tadeáše tak nejsou středem jejich zájmu. Vzhledem k výskytu specifických vývojových poruch učení v rodinné anamnéze rodiče předem počítali s odkladem školní docházky dítěte.

Dle hodnocení rozvoje a učení dítěte z hlediska školní připravenosti v lednu 2010 bylo patrné oslabení v oblasti hrubé i jemné motoriky, grafomotoriky i sebeobslužných činností. Lateralita dítěte byla nevyhraněná a projevovaly se výrazné obtíže v prostorové a pravo-levé orientaci. V oblasti řeči, zrakového a sluchového vnímání potřeboval Tadeáš dopomoc a podporu dospělého u více jak 2/3 položek. Výrazné oslabení se projevovalo v oblasti pozornosti, paměti, pracovní vyspělosti a sociálních dovedností. Tadeáš nedokázal přijmout úkol, vyvinout úsilí k jeho dokončení

a koncentrovat pozornost po určitou dobu. Na případný neúspěch či prohru reagoval velmi emotivně. S vyšetřením v pedagogicko-psychologické poradně a doporučeným odkladem školní docházky rodiče souhlasili.

Vyšetřením lateralit bylo zjištěno, že Tadeáš je grafický méně vyhraněný pravák a bylo doporučeno vést dítě k užívání pravé ruky při grafomotorických činnostech. Odklad školní docházky byl navržen z důvodu sociální a pracovní nezralosti, oslabení v oblasti motoriky, percepce a řeči.

Individuální vzdělávací plán směřoval ke komplexnímu rozvoji ve všech uvedených oblastech. Pozitivním, partnerským přístupem k rodičům se podařilo navázat kvalitnější vztah a rodiče začali aktivně spolupracovat.

Rodiče si uvědomili, že je potřeba vyzdvihovat a posilovat kladné stránky a vlastnosti dítěte a na nich stavět rozvoj jeho sebevědomí, jistoty a pocitu úspěšnosti. Tadeáš se postupnými kroky začal zlepšovat ve všech oblastech, dosáhl potřebné emocionální stability a objektivního sebehodnocení.

Při následujícím hodnocení v lednu 2011 nastal kvalitativní posun u 32 z 38 položek napříč všemi oblastmi. Přetrvávají mírné obtíže v koncentraci pozornosti, pravo-levé orientaci a jistá neobratnost při manipulaci s předměty a nástroji.

I rodiče dítěte zaznamenali a kladně hodnotí pokroky dítěte, což se projevuje v jeho pozitivnějším přijetí a hodnocení v rodině.

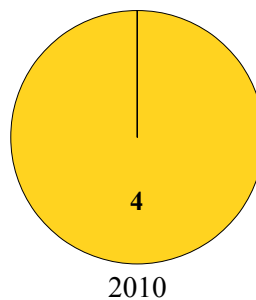
Následuje grafické znázornění stupně rozvoje v jednotlivých oblastech v lednu 2010 a v lednu 2011 a souhrnné vyjádření kvality rozvoje ve všech oblastech v lednu 2010 a lednu 2011.

Stupně rozvoje jednotlivých položek jsou znázorněny následujícím způsobem:

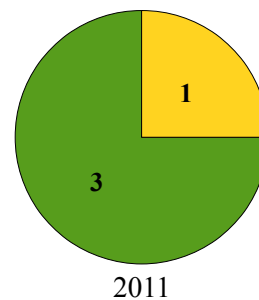
A – zvládá samostatně, **B** – zvládá s dopomocí, **C** – nezvládá.

Motorika, sebeobsluha

Graf č. 89



Graf č. 90

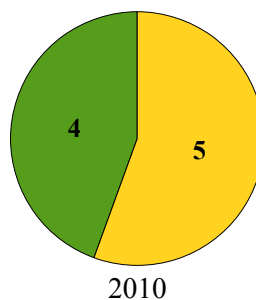


Komentář:

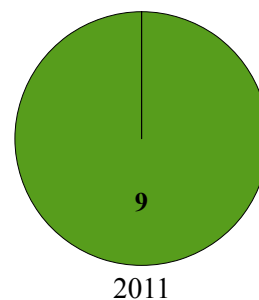
V hodnocení před odkladem školní docházky je patrná nedostatečná úroveň v oblasti hrubé i jemné motoriky a sebeobslužných činností.

Řeč

Graf č. 91

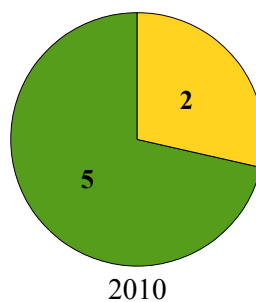


Graf č. 92

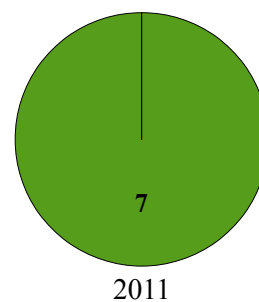


Zrakové vnímání

Graf č. 93

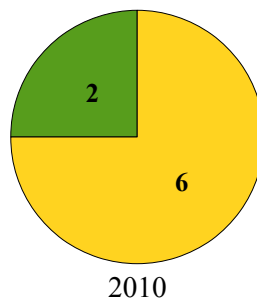


Graf č. 94

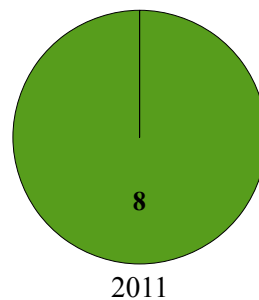


Sluchové vnímání

Graf č. 95

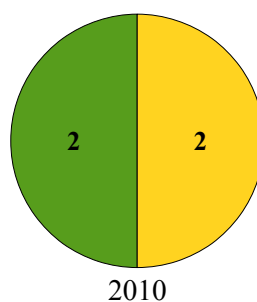


Graf č. 96

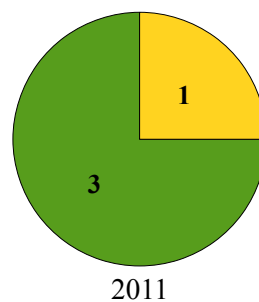


Grafomotorika

Graf č. 97

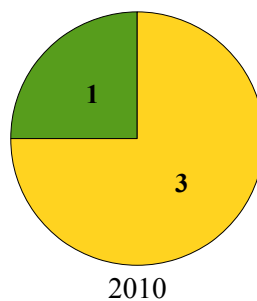


Graf č. 98

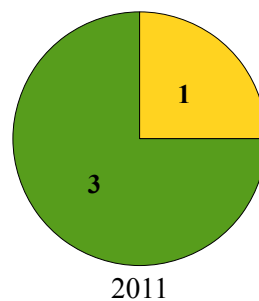


Vnímání času a prostoru

Graf č. 99

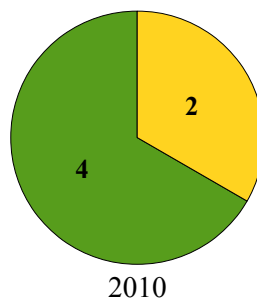


Graf č. 100

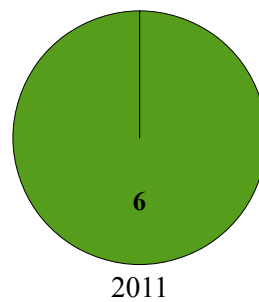


Matematické představy, logické a myšlenkové operace

Graf č. 101

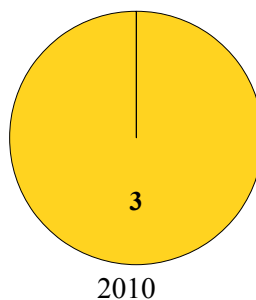


Graf č. 102

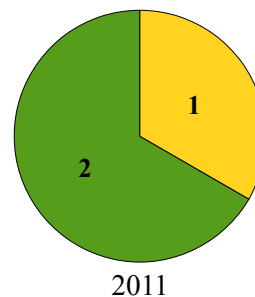


Pozornost a paměť

Graf č. 103



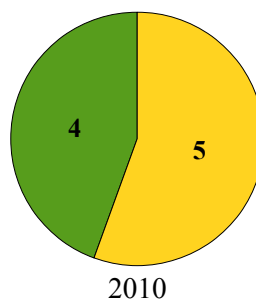
Graf č. 104



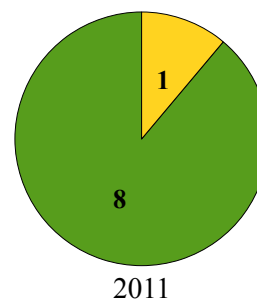
Komentář:

V oblasti kognitivní je patrný deficit úrovně pozornosti a paměti, sluchového vnímání a vnímání času a prostoru.

Graf č. 105

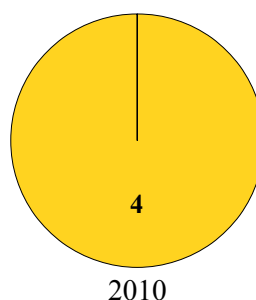


Graf č. 106

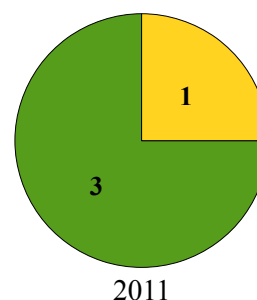


Sociální dovednosti a emoční stabilita

Graf č. 107



Graf č. 108



Pracovní vyspělost

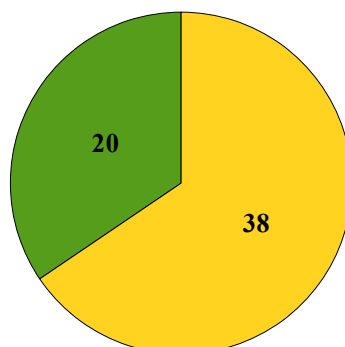
Komentář:

V pracovní oblasti chlapec nedokázal zvládnout zadaný úkol samostatně, přiměřeným tempem a dle pokynů dospělého. Ve sledovaných oblastech došlo k dosažení požadované úrovně.

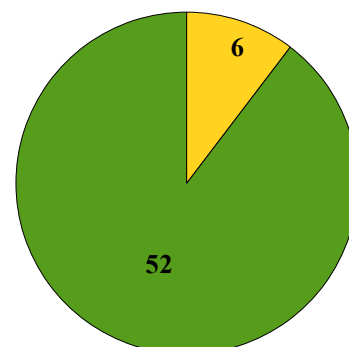
Graf č. 109

Graf č. 110

**Souhrnné vyjádření
kvality rozvoje**



2010



2011

Komentář:

Individuální vzdělávací plán směřoval ke komplexnímu rozvoji ve všech uvedených oblastech. Při následném hodnocení v lednu 2011 nastal kvalitativní posun u 32 z 38 položek napříč všemi oblastmi. Přetrvávají mírné obtíže v koncentraci pozornosti, pravo-levé orientaci a jistá neobratnost při manipulaci s předměty a nástroji.

Aleš

Anamnéza

Chlapec velmi drobné postavy, narozený v srpnu 2005, je komunikativní, veselý a rád se zapojuje do her s ostatními dětmi. Vzhledem k věku je hravější, má projevy chování mladšího dítěte a do řízených činností se zapojuje s menší ochotou. Před zápisem do základní školy se rodiče sami dotazovali učitelky, zda by u Aleše nebyl vhodnější odklad školní docházky.

Chlapec je samostatný v sebeobslužných činnostech i při zvládání pravidelných denních úkolů. Je zručný při manipulaci s předměty a nástroji. V oblasti řeči přetrvává nesprávná výslovnost R a Ř, není upevněna gramatická stránka řeči a souvislé vyjadřování je spíše jednodušší a nejisté. Zrakové a sluchové vnímání je nevyzrálé, některé položky Aleš zvládá pouze s dopomocí dospělého. Oslabení v oblasti grafomotoriky je patrné v úchopu tužky a v nápodobě tvarů dle předlohy. Chlapec ještě nemá upevněné některé časové a prostorové pojmy a pojmy množství. V oblasti pracovní jsou patrné

tendence k oddálení zadání úkolů, pomalé pracovní tempo a potřeba opakovaného vysvětlení a ujištění, že postupuje správně.

Zpráva z odborného vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně konstatuje nezralost v oblasti zrakového vnímání, kde přetrvávají reverzní tendence, v grafomotorice a pracovní oblasti, kde chlapec ještě není schopen pracovat systematicky a samostatně. V závěru je doporučen odklad školní docházky, stimulace v problémových oblastech a pokračování v započaté logopedické péči.

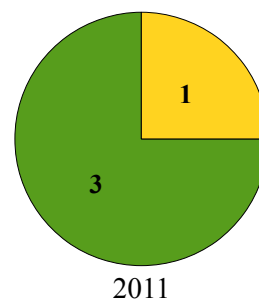
Následuje grafické znázornění stupně rozvoje v jednotlivých oblastech v lednu 2011 a souhrnné vyjádření kvality rozvoje ve všech oblastech v lednu 2011.

Stupně rozvoje jednotlivých položek jsou znázorněny následujícím způsobem:

A – zvládá samostatně, **B** – zvládá s dopomocí, **C** – nezvládá.

Graf č. 111

Motorika, sebeobsluha

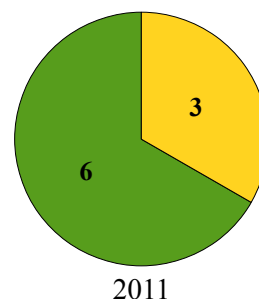


Komentář:

Motorické dovednosti dítěte odpovídají věku.

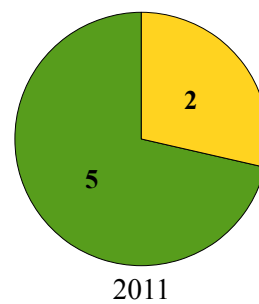
Graf č. 112

Řeč



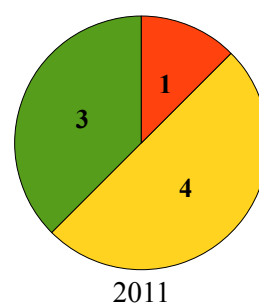
Zrakové vnímání

Graf č. 113



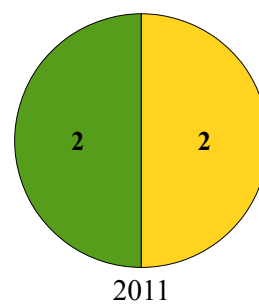
Sluchové vnímání

Graf č. 114



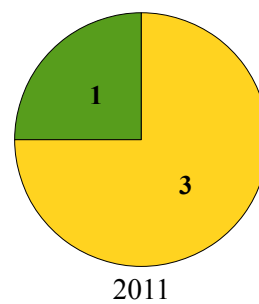
Grafomotorika

Graf č. 115



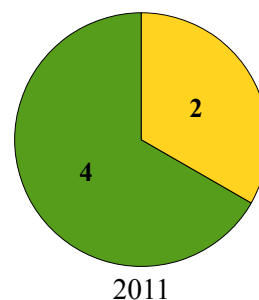
Vnímání času a prostoru

Graf č. 116



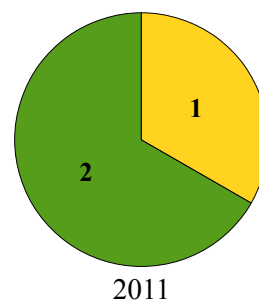
Matematické představy, logické a myšlenkové operace

Graf č. 117



Pozornost a paměť

Graf č. 118

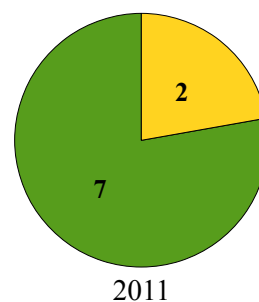


Komentář:

Výrazný deficit je patrný v oblasti sluchové diferenciace a sluchové paměti. Chlapec nemá upevněny časové a prostorové pojmy. V oblasti grafomotoriky jsem zaznamenala nesprávný úchop tužky a nadměrný přitlak na podložku

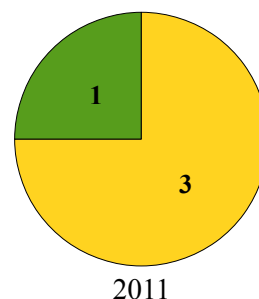
Sociální dovednosti a emoční stabilita

Graf č. 119



Graf č. 120

Pracovní vyspělost

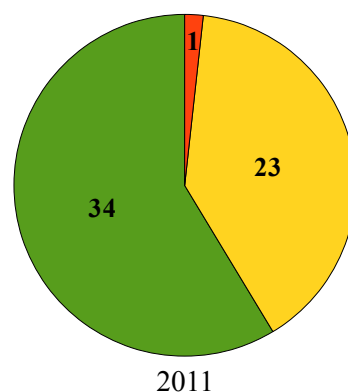


Komentář:

V oblasti pracovní jsou patrné tendence k oddálení zadání úkolů a pomalé pracovní tempo. Aktuálně chlapec není schopen pracovat systematicky a samostatně.

Graf č. 121

Souhrnné vyjádření kvality rozvoje



Komentář:

Odklad školní docházky je doporučen z důvodu nedostatečně rozvinutého sluchového vnímání, grafomotoriky a nižší úrovně pracovní vyspělosti.

Adam

Anamnéza

Chlapec, narozený v dubnu 2005, se od počátku docházky do mateřské školy obtížně adaptoval na nové prostředí, požadavky a režimová opatření. V kontaktu s dětmi i dospělými byl nejistý, často reagoval pláčem a vyhledával samotu v hrových koutcích. Komunikace s okolím byla chudá, v jednoduchých větách. Chlapec měl nesprávné a věku nepřiměřené

stravovací návyky, odmítal téměř všechny potraviny s výjimkou suchého pečiva, suchých příloh a sladkostí. V posledním roce před nástupem do školy byl Adam zařazen do logopedické třídy.

Rodinné prostředí lze na základě sledování posoudit jako nepodnětné, neuspokojující citové potřeby dítěte, bez zájmu o výchovu a vzdělávání dětí.

I přes opakovanou snahu učitelky navázat kontakt s rodiči, spolupracovat s nimi při úpravě stravovacích návyků a stimulaci rozvoje dítěte, rodiče nejevili o spolupráci zájem.

Dle sledování a hodnocení rozvoje dítěte z hlediska školní připravenosti lze konstatovat oslabení v oblasti sebeobsluhy, jemné motoriky a grafomotoriky. V řeči je patrná podprůměrná produktivita, chudý slovník, artikulační neobratnost, dyslalie a nesprávná gramatická stavba. Nezralost se projevuje i v položkách zrakového a především sluchového vnímání. I v dalších sledovaných oblastech Adam potřebuje opakované vysvětlení, pomoc a podporu dospělého při splnění zadaného úkolu. Některé úkoly není schopen splnit i přes vysokou míru dopomoci. V oblasti sociální a pracovní vyspělosti se projevuje pasivita, nízká míra samostatnosti a schopnosti přizpůsobit se změnám a překonávat překážky.

I přes výše uvedené a skutečnosti a doporučení rodiče žádají nástup dítěte do základní školy. Do školy již dochází Adamův starší bratr a pro rodinu tak bude jednodušší zařídit péči o děti. Až po několika konzultacích rodiče neochotně souhlasí v vyšetření dítěte v poradenském zařízení. Závěr vyšetření konstatuje rozumové schopnosti v pásmu podprůměru se sníženou všeobecnou informovaností, nezralost ve všech sledovaných percepčně – kognitivních funkcích, celkově věku neodpovídající obsahovou i formální úroveň řeči, zpomalené psychomotorické tempo, sociální, emoční a pracovní nevyzrálост. Doporučen je odklad školní docházky a rodiče se doporučení podřizují. Adam v následujícím školním roce bude pokračovat v docházce do logopedické třídy a bude vzděláván dle individuálního vzdělávacího plánu.

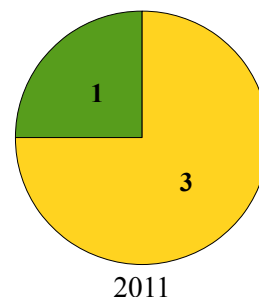
Následuje grafické znázornění stupně rozvoje v jednotlivých oblastech v lednu 2011 a souhrnné vyjádření kvality rozvoje ve všech oblastech v lednu 2011.

Stupně rozvoje jednotlivých položek jsou znázorněny následujícím způsobem:

A – zvládá samostatně, **B** – zvládá s dopomocí, **C** – nezvládá.

Graf č. 122

Motorika, sebeobsluha

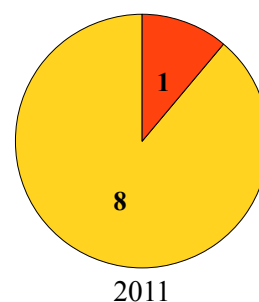


Komentář:

Dítě má nedostatečně rozvinutou jemnou motoriku. Je nesamostatné v sebeobsluze a vyžaduje podporu dospělého i při běžných denních úkonech.

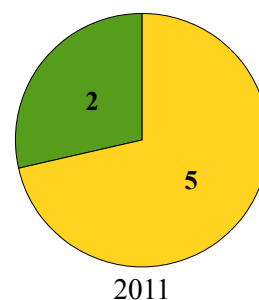
Graf č. 123

Řeč



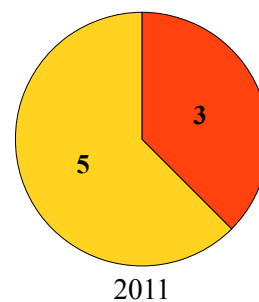
Graf č. 124

Zrakové vnímání



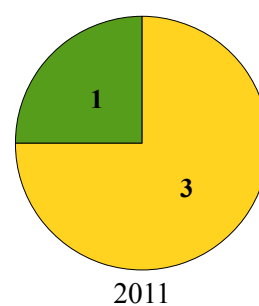
Sluchové vnímání

Graf č. 125



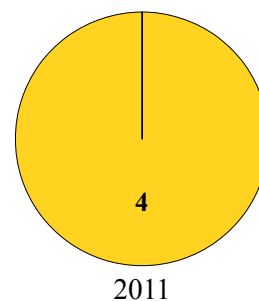
Grafomotorika

Graf č. 126



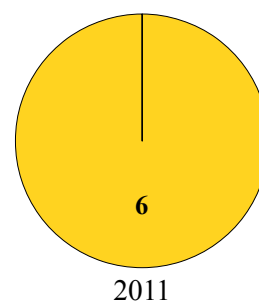
Vnímání času a prostoru

Graf č. 127



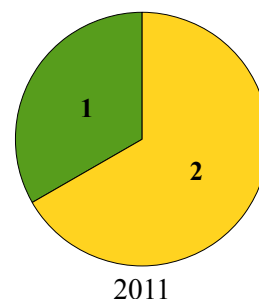
Matematické představy, logické a myšlenkové operace

Graf č. 128



Graf č. 129

Pozornost a paměť

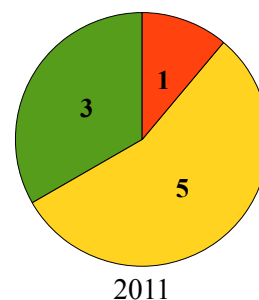


Komentář:

V řeči dítěte je patrná podprůměrná produktivita, věku neodpovídající slovní zásoba, artikulační neobratnost, dyslalie a nesprávná gramatická stavba. Nezralost se projevuje i v položkách zrakového a především sluchového vnímání. Chlapec nemá upevněné pojmy prostoru a času. Rozlišování, třídění a porovnávání prvků zvládá jen s výraznou mírou dopomoci pedagoga.

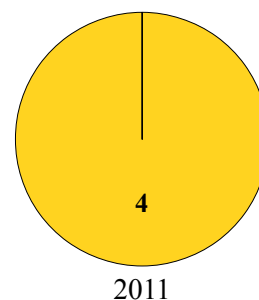
Graf č. 130

Sociální dovednosti a emoční stabilita



Graf č. 131

Pracovní vyspělost

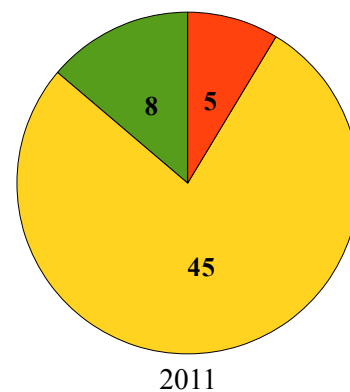


Komentář:

V oblasti sociální a pracovní vyspělosti se projevuje pasivita, nízká míra samostatnosti a schopnosti přizpůsobit se změnám a překonávat překážky.

Graf č. 132

Souhrnné vyjádření kvality rozvoje



Komentář:

Odklad školní docházky byl doporučen z důvodu nezralosti ve všech sledovaných percepčně – kognitivních funkcích, celkově věku neodpovídající obsahové i formální úrovni řeči, zpomaleného psychomotorického tempa, sociální, emoční a pracovní nevyzrálosti.

Šárka

Anamnéza

Šárka, narozená v srpnu 2005, se od začátku docházky do mateřské školy chováním a komunikací projevovala jako dítě mladší, oproti dosaženému věku. Z důvodu opožděného vývoje řeči, mnohočetné dyslalie a nedostatečné slovní zásoby byla zařazena v posledním roce před nástupem do školy do logopedické třídy. Rodinnou výchovu děvčátka lze hodnotit jako rozmazlující, bez stanovených pravidel a přiměřených požadavků kladených na dítě. U Šárky se vliv výchovy v rodině projevuje neochotou přijímat a respektovat pravidla soužití v kolektivu dětí, snahou být neustále středem pozornosti a ochotou spolupracovat jen pokud chce nebo za odměnu.

Vzhledem k opoždění ve vývoji řeči, kdy řeč děvčátka je téměř nesrozumitelná, rodiče již předem počítají s odkladem školní docházky. Výrazné oslabení je patrné i v oblasti sluchového vnímání, vnímání času a prostoru a matematických představ. Vzhledem k výše uvedeným vlivům výchovy v rodině je u Šárky shledána i nezralost v oblasti sociální, pracovní a emoční.

Vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně prokázalo dílčí oslabení ve výše uvedených oblastech a rodičům byly, s jejich souhlasem, vystaveny podklady k žádosti o odklad školní docházky.

Šárka v následujícím školním roce bude pokračovat v docházce do logopedické třídy a bude vzdělávána dle individuálního vzdělávacího plánu.

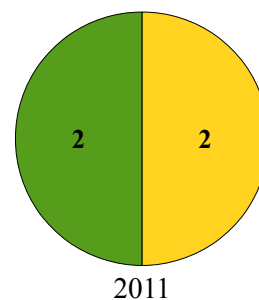
Následuje grafické znázornění stupně rozvoje v jednotlivých oblastech v lednu 2011 a souhrnné vyjádření kvality rozvoje ve všech oblastech v lednu 2011.

Stupně rozvoje jednotlivých položek jsou znázorněny následujícím způsobem:

A – zvládá samostatně, **B** – zvládá s dopomocí, **C** – nezvládá.

Graf č. 133

Motorika, sebeobsluha

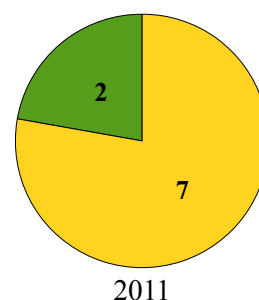


Komentář:

Dítě je celkově méně obratné, nedosahuje požadované úrovně v oblasti jemné motoriky.

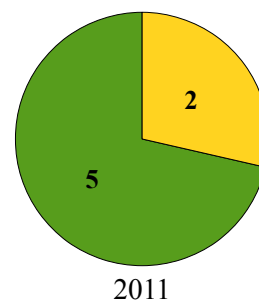
Graf č. 134

Řeč



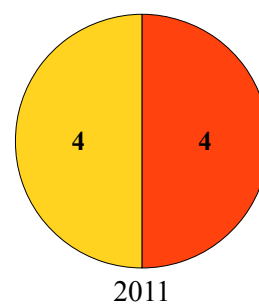
Zrakové vnímání

Graf č. 135



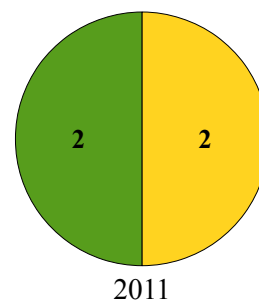
Sluchové vnímání

Graf č. 136



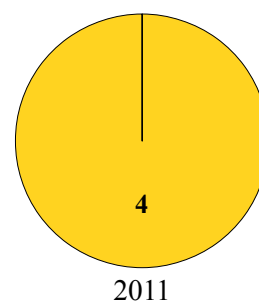
Grafomotorika

Graf č. 137



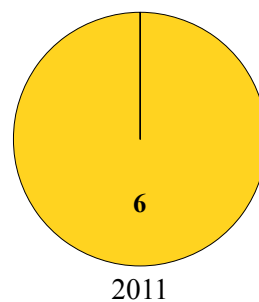
Vnímání času a prostoru

Graf č. 138



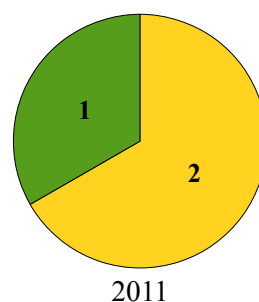
Matematické představy, logické a myšlenkové operace

Graf č. 139



Pozornost a paměť

Graf č. 140

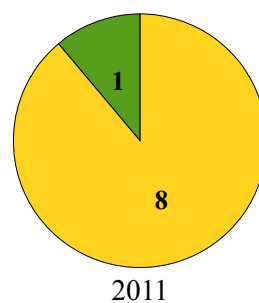


Komentář:

V kognitivní oblasti jsem zaznamenala výrazný deficit v položkách sluchového vnímání. Domnívám se, že snížená úroveň sluchové diferenciacce negativně ovlivňuje i vývoj řeči dítěte. Požadované úrovně děvčátko nedosahuje i v oblasti vnímání času a prostoru a matematických představ.

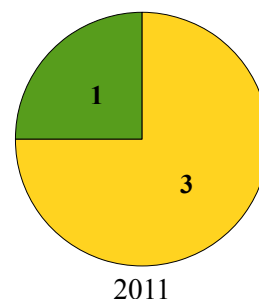
Graf č. 141

Sociální dovednosti a emoční stabilita



Graf č. 142

Pracovní vyspělost

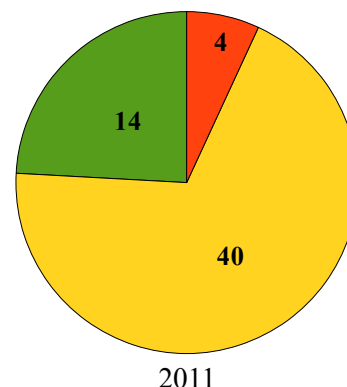


Komentář:

Domnívám se, že nedostatečně rozvinuté pracovní návyky a sociální dovednosti v tomto konkrétním případě jsou ovlivněny rodinným prostředím dítěte – rozmazlující výchovou bez přiměřených požadavků na chování dítěte.

Graf č. 143

Souhrnné vyjádření kvality rozvoje



Komentář:

Ze souhrnného vyjádření kvality rozvoje je patrná výrazná školní nezralost dítěte. Byl doporučen odklad školní docházky a vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu.

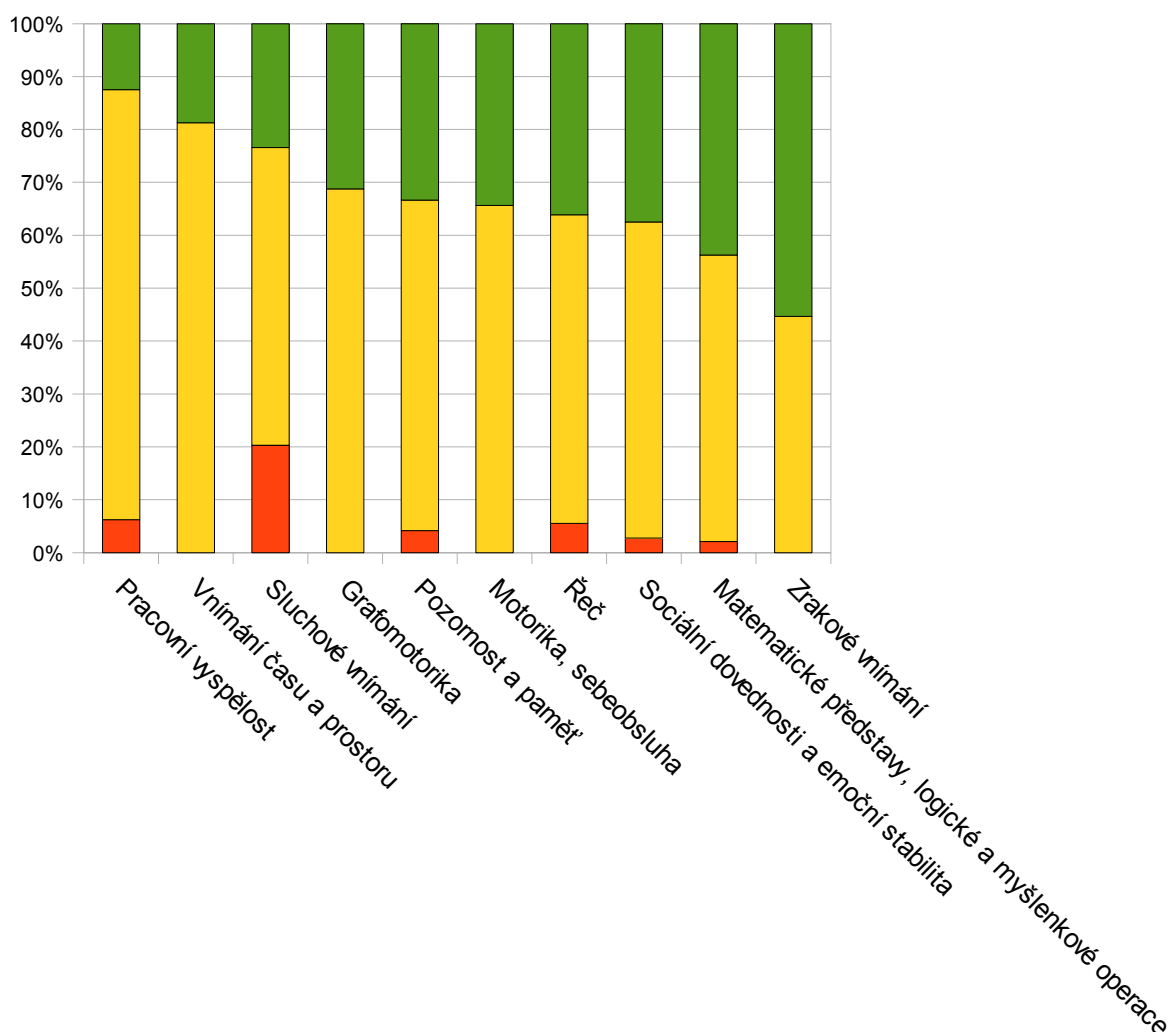
Dílčí závěry

Výsledky výzkumného šetření skupiny dětí s odkladem školní docházky jsem vyhodnotila a zpracovala do souhrnného grafu.

Graf č. 144 zahrnuje výsledky 8 dětí, kterým byla ve školním roce 2009/2010 nebo 2010/2011 odložena školní docházka. Školní připravenosti

dětí byla posuzována ve sledovaných oblastech v období před prvním zápisem do základní školy. Z porovnání vyplynulo, že u dětí, které byly vyšetřeny v poradenském zařízení, se výsledky ve velké míře shodovaly se závěry pedagogické diagnostiky provedené v mateřské škole. S ohledem na tuto skutečnost můžeme údaje zahrnuté do následujícího grafického znázornění považovat za průkazné.

Graf č. 144



Komentář:

Na základě uvedených výsledků se domnívám, že nejčastější příčinou odkladu školní docházky je oslabení v oblasti pracovní vyspělosti. Více jak 80% položek této oblasti je u sledovaných dětí v kvalitě B nebo C.

Srovnatelných výsledků děti dosáhly i v oblastech vnímání času a prostoru a sluchového vnímání. I zde kvalita A nedosahuje u sledovaných dětí hranice 30%. V oblasti sluchového vnímání je nutné upozornit na skutečnost, že 20% položek je ve stupni rozvoje C, což je nejvíce ze všech oblastí. Grafomotorika, pozornost a paměť, motorika, sebeobsluha, řeč, sociální dovednosti a emoční stabilita jsou poměrně vyrovnané oblasti, ve kterých byla dosažena kvalita A ve 30% - 40% položek. Nejlepších výsledků děti dosáhly v oblastech matematických představ, logických a myšlenkových operací a zrakového vnímání. V žádné ze sledovaných oblastí nebyla u dětí s odkladem školní docházky dosažena kvalita A ve více jak 60 % položek.

Vzhledem k výše uvedenému se domnívám, že příčinou odkladu školní docházky není výrazný dílčí deficit v jedné či dvou sledovaných oblastech. Na základě výsledků výzkumného šetření se domnívám, že děti s odkladem školní docházky nedosahují požadované úrovně téměř ve všech sledovaných oblastech v různé míře dle individuálních dispozic.

6.4.2 Interpretace výsledků výzkumného šetření skupiny dětí bez odkladu školní docházky

Jan

Anamnéza

Chlapec, narozený v září 2004, je vysoké, silnější postavy a současně je nejstarší ve třídě předškolních dětí. Honzík je stále aktivní, upovídaný, často mění činnosti a u žádné z nich dlouho nevydrží. Přestože je fyzicky vyspělý, v chování se projevuje jako mladší dítě bez přiměřené míry sebekontroly a emocionální stability.

Sledováním a hodnocením rozvoje a učení dítěte jsem zaznamenala bezproblémovou školní připravenost v oblasti motoriky, řeči a vnímání času a prostoru. V oblasti zrakové a sluchové percepce a matematických představ potřebuje Honzík ke zvládnutí některých položek další vysvětlení a pomoc dospělého. Přetrvává neadekvátní úchop psacího náčiní a nadměrný tlak na podložku. Výrazná je u dítěte snížená koncentrace pozornosti a s tím související schopnost záměrně si zapamatovat a po určité době vybavit

pokyny, říkanky. V oblasti pracovní je patrné nevyrovnané tempo a potřeba průběžné motivace a podpory ke zdařilému dokončení úkolu.

Závěry vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně se shodují s výše uvedeným. Vzhledem k tomu, že snížená míra pozornosti, netrpělivost, zvýšená aktivita a pohyblivost jsou spíše projevem temperamentu dítěte a také vzhledem k věku 7 let a 5 měsíců se rodiče rozhodují pro zahájení školní docházky.

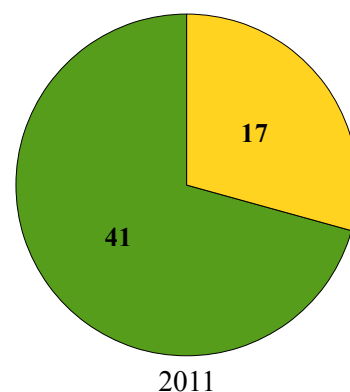
Následuje souhrnné, grafické znázornění kvality rozvoje ve všech sledovaných oblastech v lednu 2011.

Stupně rozvoje jednotlivých položek jsou znázorněny následujícím způsobem:

A – zvládá samostatně, **B** – zvládá s dopomocí, **C** – nezvládá.

Graf č. 145

Souhrnné vyjádření kvality rozvoje



Komentář:

Kvalita B byla u dítěte zaznamenána v položkách sledujících úroveň pozornosti a paměti a pracovní vyspělosti. Vzhledem k věku dítěte bylo doporučeno zahájení povinné školní docházky.

Tomáš

Anamnéza

Tomáš, narozený v březnu 2005, je klidný, introvertně založený chlapec. Nevyhledává skupinové a frontální hry a činnosti, nemá potřebu komunikovat s dětmi, preferuje spíše individuální tvořivé činnosti a experimenty. Při individuální činnosti s učitelkou nebo dítětem které si zvolí, komunikuje bez zábran a rád hovoří o svých experimentech s různými materiály.

Při sledování rozvoje z hlediska školní připravenosti lze oblasti motoriky, zrakového a sluchového vnímání, matematických představ, pozornosti a paměti hodnotit jako vyzrálé. Tomáš nemá dosud upevněnou pravo-levou orientaci a v komunikaci přetrvává nejistota při navazování verbálního kontaktu a vedení dialogu. V oblasti sociálních dovedností je patrná nižší emoční stabilita a schopnost adaptace na nové prostředí.

Zahájení školní docházky dítěte rodiče konzultují s učitelkami v mateřské škole. Vzhledem ke skutečnosti, že projevy nejistoty a snížené emoční stability jsou typickými projevy osobnosti a temperamentu dítěte, lze předpokládat, že za rok odkladu školní docházky by nastalo jen mírné zlepšení v daných oblastech. Domníváme se, že pro dítě bude přínosnější, když do první třídy nastoupí se svými kamarády, kteří pro něj budou znamenat podporu a jistotu. Tomáš v září zahájí školní docházku.

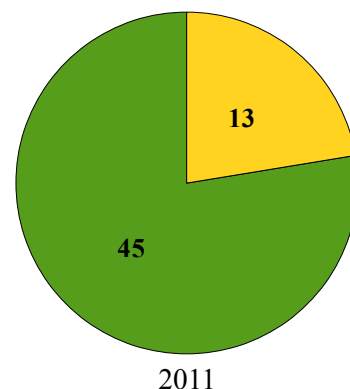
Následuje souhrnné, grafické znázornění kvality rozvoje ve všech sledovaných oblastech v lednu 2011.

Stupně rozvoje jednotlivých položek jsou znázorněny následujícím způsobem:

A – zvládá samostatně, **B** – zvládá s dopomocí, **C** – nezvládá.

Graf č. 146

Souhrnné vyjádření kvality rozvoje



Komentář:

Chlapec se obtížněji adaptuje na nové prostředí a situace, emoční stabilita aktuálně nedosahuje požadované úrovně. Položky v kvalitě B byly zaznamenány především v oblasti sociálních dovedností a pracovní vyspělosti.

Dana

Anamnéza

Děvčátko, narozené v prosinci 2004, je dobnější tělesné konstituce. Na prostředí mateřské školy se adaptovalo dlouho a obtížně. Také přechod do třídy předškolních dětí znamenal návrat adaptačních potíží s častými záchvaty vzteku, pláče a odmítáním stravy. V průběhu dalších měsíců problémy postupně ustupovaly a objevovaly se jen, když se Dana setkala s překážkami, které neuměla překonat.

V oblastech kognitivně percepčních dosahuje Dana výborných výsledků, úkoly zvládá samostatně. Řeč je dobře rozvinuta, komunikační dovednosti odpovídají věku. Děvčátko je motoricky méně obratné, přetrvává nesprávný úchop tužky a nadměrný přítlak na podložku. V oblasti pracovní vyspělosti lze konstatovat úniky pozornosti a sníženou schopnost vyvinout úsilí k dokončení úkolu. Po sociální stránce se Dana jeví jako méně vyspělá, objevují se nepřiměřené reakce na pokyn autority, nezdar nebo prohru. Dá se předpokládat, že zahájení školní docházky bude pro dítě náročným obdobím a adaptační obtíže se mohou opakovaně vyskytnout.

Následuje souhrnné, grafické znázornění kvality rozvoje ve všech

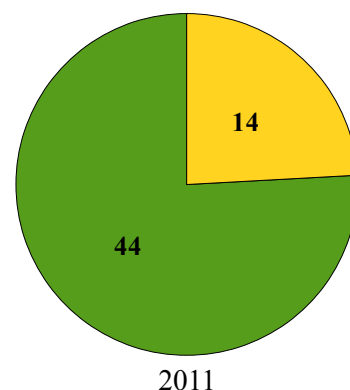
sledovaných oblastech v lednu 2011.

Stupně rozvoje jednotlivých položek jsou znázorněny následujícím způsobem:

A – zvládá samostatně, **B** – zvládá s dopomocí, **C** – nezvládá.

Graf č. 147

Souhrnné vyjádření kvality rozvoje



Komentář:

V kognitivní oblasti výsledky odpovídají věku dítěte. Položky v kvalitě B byly zaznamenány v oblasti motoriky a grafomotoriky, sociálních dovedností a pozornosti.

Anna

Anamnéza

Děvčátko, narozené v říjnu 2004, patří k nejstarším dětem ve třídě, je veselé a mezi dětmi oblíbené. Anna se ochotně zapojuje do her i řízených činností, ráda a velmi hezky kreslí. Na nástup do školy se těší.

Anna je motoricky obratná, samostatná při sebeobslužných činnostech a zručná při manipulaci s předměty a nástroji. Oblast řeči je dobře rozvinuta ve všech rovinách, přetrvává nesprávná výslovnost hlásky Ř. Percepční a kognitivní funkce se nacházejí na odpovídající úrovni. Anna je při plnění úkolů velmi pečlivá, pracuje pomalejším tempem a potřebuje ujištění, že činnost zvládne. Souhrnným hodnocením lze konstatovat připravenost pro zahájení školní docházky.

Následuje souhrnné, grafické znázornění kvality rozvoje ve všech

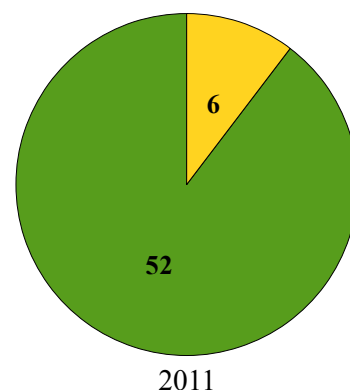
sledovaných oblastech v lednu 2011.

Stupně rozvoje jednotlivých položek jsou znázorněny následujícím způsobem:

A – zvládá samostatně, **B** – zvládá s dopomocí, **C** – nezvládá.

Graf č. 148

Souhrnné vyjádření kvality rozvoje



Komentář:

Souhrnným hodnocením lze konstatovat připravenost pro zahájení školní docházky ve všech sledovaných oblastech.

Karolína

Anamnéza

Děvčátko, narozené v březnu 2005, je klidné, spíše introvertní s menší potřebou komunikace a kooperace s ostatními dětmi. Nápadné je pomalejší psychomotorické i pracovní tempo. K sebeobslužným, výtvarným i pracovním činnostem potřebuje poskytnout dostatek času a možnost pracovat svým zvoleným způsobem. Pokud jsou tyto podmínky dodrženy, výsledek odpovídá požadavkům.

Při posouzení školní připravenosti je patrná nesprávná výslovnost sykavek, R a Ř. Ostatní složky řeči jsou dobře rozvinuty a odpovídají věku. Zraková a sluchová percepce je na odpovídající úrovni. Položky v oblastech vnímání času a prostoru a matematických představ zvládá Karolína v kvalitě A, tedy samostatně vykoná požadovanou činnost. Úroveň sociálních a pracovních dovedností a koncentrace pozornosti odpovídá požadavkům

pro vstup do základní školy.

Screeningové vyšetření školní zralosti realizované v rámci mateřské školy na základě informovaného souhlasu zákonného zástupce bylo zaměřeno na posouzení dílčích funkcí. Závěr konstatuje že vyspělost dílčích funkcí koresponduje s chronologickým věkem dítěte. Pouze v oblasti řeči je zaznamenáno oslabení a rodičům je doporučena konzultace s klinickým logopedem. Na základě konzultace se rodiče dítěte rozhodli pro zahájení školní docházky dítěte.

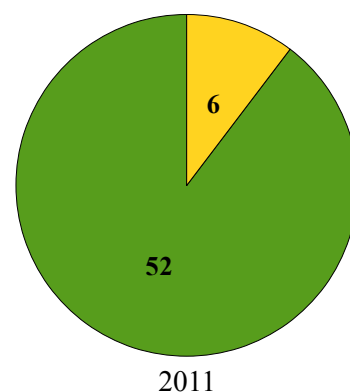
Následuje souhrnné, grafické znázornění kvality rozvoje ve všech sledovaných oblastech v lednu 2011.

Stupně rozvoje jednotlivých položek jsou znázorněny následujícím způsobem:

A – zvládá samostatně, **B** – zvládá s dopomocí, **C** – nezvládá.

Graf č. 149

Souhrnné vyjádření kvality rozvoje



Komentář:

Souhrnným hodnocením lze konstatovat školní připravenost dítěte. Pouze v oblasti řeči přetrvává nesprávná výslovnost sykavek, R a Ř. Dítě nadále zůstává v péči klinického logopeda.

Zuzana

Anamnéza

Děvčátko, narozené v červnu 2005, je komunikativní, bezprostřední a nemělo žádné problémy s adaptací na prostředí mateřské školy. Zuzana

ráda pro ostatní děti organizuje a řídí různé námětové hry, ochotně se zapojuje do všech činností.

Sledováním a hodnocením školní připravenosti jsem zjistila, že komunikační dovednosti jsou u dítěte dobře rozvinuty, přetrvává artikulační neobratnost u slov, které obsahují více sykavek. Projevy nezralosti jsou patrné v oblasti sluchové diferenciaci a sluchové paměti. Zrakové vnímání má Zuzana dobře vyzrálé, všeobecné vědomosti a dovednosti dosahují požadované úrovně. Hrubá i jemná motorika jsou rozvinuty v odpovídající kvalitě, v oblasti grafomotoriky přetrvává nesprávný úchop tužky. S rodiči dítěte spolupracujeme při rozvoji sluchového vnímání a v současné době lze konstatovat mírné zlepšení. Zuzana v září zahájí povinnou školní docházku.

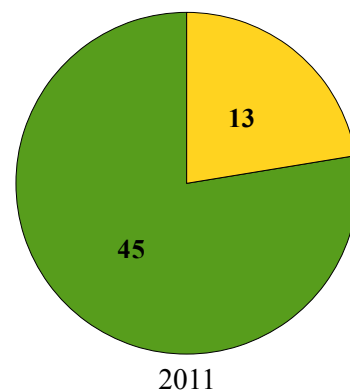
Následuje souhrnné, grafické znázornění kvality rozvoje ve všech sledovaných oblastech v lednu 2011.

Stupně rozvoje jednotlivých položek jsou znázorněny následujícím způsobem:

A – zvládá samostatně, **B** – zvládá s dopomocí, **C** – nezvládá.

Graf č. 150

Souhrnné vyjádření kvality rozvoje



Komentář:

Kvalitu B dítě dosahuje v položkách zrakové a sluchové percepce a v oblasti matematických představ a logických a myšlenkových operací.

Lenka

Anamnéza

Lenka, narozená v lednu 2005, je veselé, komunikativní a v kolektivu oblíbené děvčátko. Po přestupu do třídy předškolních dětí se zpočátku objevovaly adaptační problémy, při loučení s maminkou plakala. Zhruba po dvou měsících potíže odezněly a odloučení od rodičů nyní již zvládá.

Lenka má vadnou výslovnost několika hlásek, která je do určité míry ovlivněná vadou skusu a postavením dolní čelisti. Je v péči klinického logopeda, kde probíhá úprava výslovnosti a současně je správná výslovnost procvičována v mateřské škole v rámci zařazení do logopedické třídy.

Při hodnocení rozvoje a učení dítěte z hlediska školní připravenosti před zápisem do základní školy jsem konstatovala připravenost téměř ve všech sledovaných oblastech. Pouze v oblasti sociálních dovedností a emoční stability je patrná nejistota při navazování kontaktů, při adaptaci na změny prostředí a při překonávání překážek. V oblasti řeči přetrvává nesprávná výslovnost sykavek a hlásky Ř. Úprava výslovnosti bude, dle vyjádření klinického logopeda, pokračovat po výměně mléčného chrupu.

Lenka je vyzrálá pro vstup do základní školy a připravená pro zvládnutí požadavků první třídy.

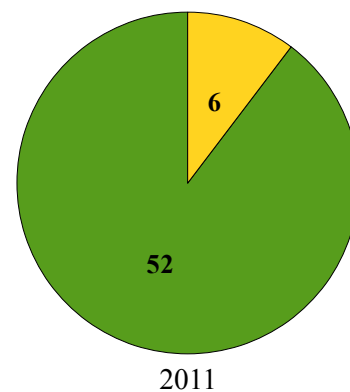
Následuje souhrnné, grafické znázornění kvality rozvoje ve všech sledovaných oblastech v lednu 2011.

Stupně rozvoje jednotlivých položek jsou znázorněny následujícím způsobem:

A – zvládá samostatně, **B** – zvládá s dopomocí, **C** – nezvládá.

Graf č. 151

Souhrnné vyjádření kvality rozvoje



Komentář:

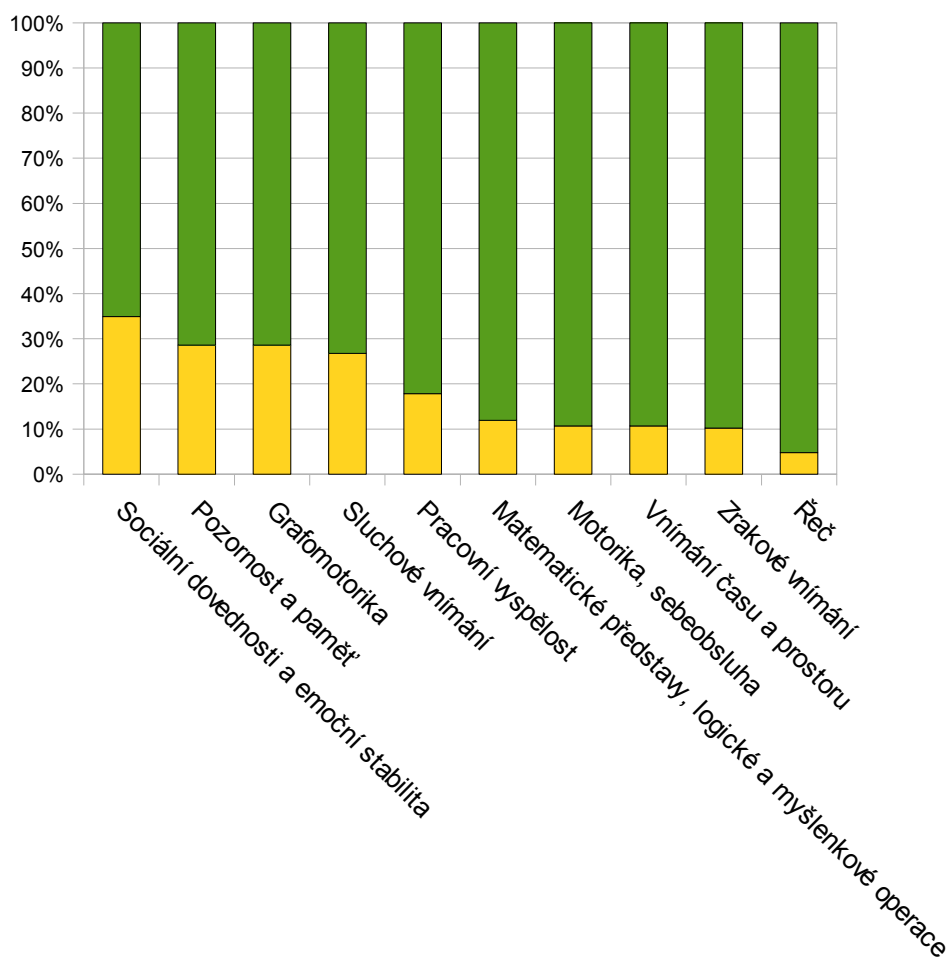
Souhrnným hodnocením lze konstatovat připravenost pro zahájení školní docházky ve všech sledovaných oblastech.

Dílčí závěry

Výsledky výzkumného šetření skupiny dětí bez odkladu školní docházky jsem vyhodnotila a zpracovala do souhrnného grafu.

Graf č. 152 zahrnuje výsledky pedagogické diagnostiky školní připravenosti dětí, které bez odkladu školní docházky nastoupí do 1. třídy základní školy.

Graf č. 152



Komentář:

V grafu č.152 jsou zahrnuty výsledky pedagogické diagnostiky školní připravenosti 7 dětí, které byly zapsány do základní školy a zahájí školní docházku. Již ve výše uvedených souhrnných kruhových grafech bylo patrné, že ve sledovaných položkách děti dosahovaly převážně kvality A, v menší míře kvality B, kvalita C nebyla vůbec zaznamenána. Ve všech sledovaných oblastech bylo dosaženo stupně rozvoje A ve více jak 60% položek. Tento údaj nabízí zajímavé srovnání se skupinou dětí s odkladem školní docházky, kde uvedené hranice 60% v kvalitě A nebylo dosaženo v žádné ze sledovaných oblastí.

Porovnáním sledovaných oblastí u dětí bez odkladu školní docházky je

patrné, že nejčastěji položky v kvalitě B, tedy vyžadující pomoc a podporu dospělého, sledujeme v oblasti sociálních dovedností, pozornosti a paměti, grafomotoriky a sluchového vnímání. Můžeme se jen domnívat, zda sehrává roli současný způsob života s preferováním materiálních hodnot, volná výchova v rodině, kdy dětem nejsou stanoveny žádné hranice a pravidla soužití či nadměrné množství času stráveného u televize nebo počítače. Odpověď na tuto otázku by mohla být námětem dalšího výzkumného šetření.

6.4.3 Shrnutí výsledků výzkumného šetření a diskuse

Emprická část diplomové práce byla zaměřena na problematiku pedagogické diagnostiky školní připravenosti a význam intervenčních opatření u dětí s odkladem školní docházky.

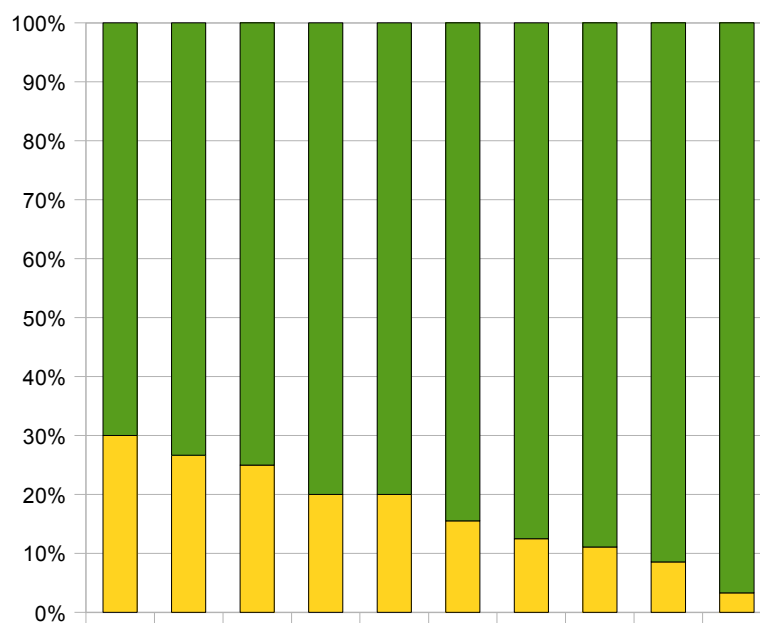
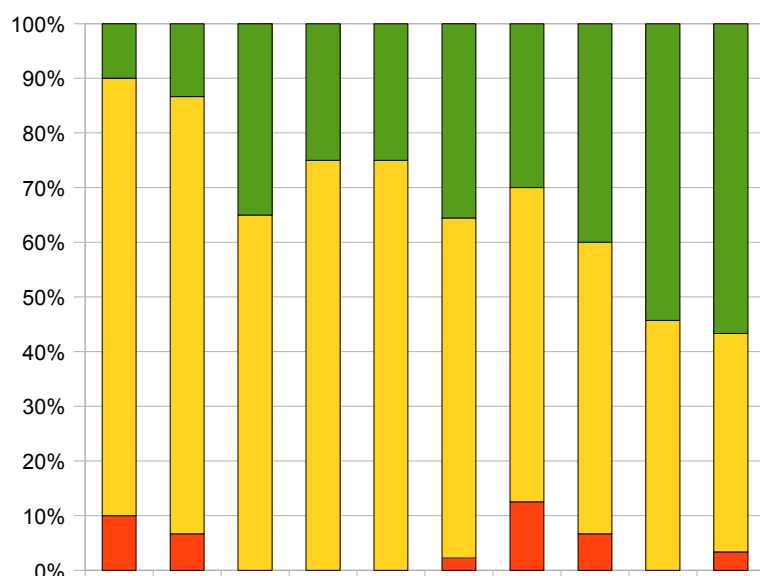
Dílčí cílem empirické části bylo pomocí metod pedagogické diagnostiky zjistit nejčastější příčiny odkladu školní docházky. Na základě výsledků výzkumného šetření se domnívám, že nejčastěji jsou příčinou odkladu školní docházky jsou dílčí deficity v oblasti pracovní vyspělosti, v oblasti vnímání času a prostoru a sluchového vnímání. Děti s odkladem školní docházky nedosahují požadované úrovně i v oblastech grafomotoriky, pozornosti a paměti, motoriky, sebeobsluhy, řeči a sociálních dovedností. Je patrné, že oslabení se projevuje v různé míře ve všech oblastech a v žádné z nich děti s odkladem školní docházky nedosáhly nejnižší kvality, jaká byla zaznamenána u dětí, které nastoupí do první třídy. Lze konstatovat, že děti s odkladem školní docházky nedosahují požadovanou úroveň v téměř žádné ze sledovaných oblastí, přičemž rozložení dílčích deficitů v jednotlivých položkách je individuálně odlišné. Při stimulaci rozvoje dětí s odkladem školní docházky je tedy nutné sledovat všechny oblasti školní připravenosti a určité individuální rozvojové problémy či odlišnosti zahrnout do individuálního vzdělávacího plánu dítěte. Výše uvedené shrnutí podává odpověď na položenou problémovou otázku „Které oblasti školní připravenosti u dětí před vstupem do základní školy nejčastěji nedosahují požadované úrovně a jsou důvodem odkladu školní docházky?“

Za další dílčí cíle empirické části práce jsem si stanovila zjistit přínos intervenčních opatření u dětí s odkladem školní docházky a ověřit přínos

vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu u dětí s odkladem školní docházky. Lze předpokládat že působením intervenčních opatření dochází u dětí s odkladem školní docházky ke kvalitativnímu posunu a rozvoji v oslabených oblastech. Za intervenční opatření považujeme nejen individualizovaně pojaté vzdělávání, ale i konkrétní pedagogické a psychologické postupy, metody, edukativně stimulační hry a programy zaměřené na vyrovnání nerovnoměrností ve vývoji a dosažení požadované úrovně v problematických oblastech školní připravenosti.

K ověření přínosu intervenčních opatření a vzdělávání dětí s odkladem školní docházky dle individuálního vzdělávacího plánu nám poslouží srovnávací grafy č. 153 a č.154.

Děti s odkladem školní docházky 2010, 2011



Pracovní vyspělost
Pozornost a paměť
Grafomotorika
Vnímání času a prostoru
Motorika, sebeobsluha
Sociální dovednosti a emoční stabilita
Sluchové vnímání
Řeč
Zrakové vnímání
Matematické představy, logické a myšlenkové operace

Komentář:

Grafy umožňují srovnání výsledků skupiny 5 dětí s odkladem školní docházky v lednu 2010 a následně v lednu 2011 po aplikaci intervenčních opatření. Graf č. 153 shrnuje výsledky z ledna 2010, kdy u dětí nebyla v žádné z oblastí zaznamenána kvalita A ve více jak 60% položek. V šesti oblastech byla zaznamenána kvalita C. Ve sledovaných oblastech převládala kvalita B. Za nejvíce problematické oblasti lze označit pracovní vyspělost a úroveň pozornosti a paměti.

Graf č. 154 shrnuje předpokládaný přínos intervenčních opatření u dětí s odkladem školní docházky. K výraznému zlepšení kvality došlo ve všech sledovaných oblastech. Kvality A bylo dosaženo v 70 – 95% položek ve všech oblastech. Kvalita C nebyla zaznamenána v žádném případě. V oblasti pracovní vyspělosti a pozornosti a paměti, které patřily u dětí s odkladem školní docházky k nejvýrazněji oslabeným, byla i v následném hodnocení v některých položkách zaznamenána kvalita B. Vzhledem k výše uvedenému se oblast pracovní vyspělosti v současné době jeví u dětí, které ukončují předškolní vzdělávání, jako nejvíce problematická a měla by se na ni zaměřit pozornost předškolních pedagogů.

Na základě shrnutí a interpretace výsledků výzkumného šetření se domnívám, že je možné potvrdit přínos intervenčních opatření a vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu u dětí s odkladem školní docházky.

V diskusi lze namítnout, že požadovaný efekt by se u dětí projevil i pouhým „dozráním“ v průběhu ročního odkladu. Možnost srovnání úrovně dosažené v lednu 2010 a následně po roce cíleného a systematického rozvoje dětí ve všech oblastech klíčových pro dosažení školní připravenosti, ukazuje výrazné celkové zlepšení u všech sledovaných dětí. Je tedy nutné zdůraznit, že rok odkladu, by neměl být pouze obdobím čekání až dítě „dozraje“, ale naopak by se tento čas navíc měl pro dítě stát šancí k vyrovnání jeho možností a pozic na pomyslné startovací čáře.

Další otázkou, kterou předkládám do diskuse je, zda má význam vypracovávat pro dítě s odkladem školní docházky individuální vzdělávací plán. Jeho vypracování není povinné a kontroními orgány není vyžadováno.

Při současné naplněnosti tříd mateřské školy a již tak vysoké administrativní zátěží je to pro učitelku mateřské školy práce navíc, mnohdy považovaná za formální a zbytečnou. Domnívám se, že lze vzdělávání dětí s odkladem školní docházky dle individuálních vzdělávacích plánů jednoznačně doporučit. Pokud je individuální vzdělávací plán vypracován dle doporučení odborníků, výsledků pedagogické diagnostiky a na základě spolupráce s rodiči, stane se pro všechny zúčastněné funkčním nástrojem při cíleném rozvoji dítěte.

Nejen shrnutí a vyhodnocení výsledků výzkumného šetření, ale především zkušenosti z dlouholeté praxe s dětmi s odkladem školní docházky ve specializované i v běžné třídě mateřské školy, mi umožňují v závěru kapitoly uvést několik doporučení a návrh individuálního vzdělávacího plánu.

Na základě zkušeností, ověřených více jak desetiletou praxí, doporučuji zařadit u dětí s odkladem školní docházky Metodu dobrého startu. Autorkou uvedené metody je M. Bogdanovicz, českou modifikaci vydala J. Swierkoszová. Metoda dobrého startu je komplexně pojatý soubor cvičení, v rámci kterých jsou posilovány především schopnosti a dovednosti, jejichž dostatečný rozvoj eliminuje případné školní selhání. Pravidelné zařazování uvedené metody vede u dětí k rozvoji motoriky, grafomotoriky, percepce, komunikačních dovedností a rytmického citění. Osvědčilo se mi pracovat s metodou v menších skupinách nejen s dětmi s odkladem školní docházky a zařazovat ji pravidelně 1x v týdnu až 1x za 14 dní. Děti uvedenou metodu přijímají jako hru s názvem „Kreslíme s písničkou“ a přirozeným způsobem se tak zapojují do grafomotorických činností.

U dětí s nízkou koncentrací pozornosti, psychomotorickým neklidem a zvýšeným napětím se mi osvědčilo zařazování dechových, relaxačních a jógových cvičení. Uvedené techniky vedou k upevnění správného držení těla, ke zlepšení koncentrace, uvolnění svalového i psychického napětí a celkovému zklidnění dětí. Cvičení je třeba provádět pravidelně, ve vhodně upraveném prostředí a s respektováním možností jednotlivých dětí. Jógové pozice doporučuji dětem přiblížit náměty zvířátek, říkankami, vyprávěním.

Délka cvičení by měla odpovídat aktuálnímu stavu, momentální náladě a zájmu dětí. Důležité je klidné a laskavé vedení k řízenému pohybu v souladu se správným dýcháním. Cvičení není zaměřené na výkon, ale na příjemný prožitek a uvědomění si pocitů a možností svého těla.

Děti s odkladem školní docházky mají často snížené sebehodnocení, nevěří si a jsou nejisté. V mnohých případech tyto postoje a vzorce chování neúmyslně podporuje výchova v rodině buď nepřiměřeně vysokými nároky kladenými na dítě nebo upozorňováním na negativní stránky a na vše, co se dítěti nedaří. Proto je velmi důležité hledat v čem může být každé z dětí úspěšné, co se mu daří a umožnit mu zažít pocit úspěchu a ocenění. V souvislosti s výše uvedenými skutečnostmi se mi osvědčilo vyhradit si, alespoň krátký čas v denním programu pro některé konkrétní dítě. Můžeme jej pojmenovat například „ Chvilka jen pro Honzíka“ a vysvětlit ostatním dětem, že v tomto čase je pro nás Honzík ten nejdůležitější. Při současném stavu 28 dětí ve třídách je obtížnější najít čas pro individuální práci s dítětem, ale při dobré spolupráci učitelky ve třídě to možné je. Učitelce tyto společné chvíle umožní poskytovat dítěti pozitivní zpětnou vazbu, podporovat jeho sebevědomí a posilovat žádoucí způsoby chování. Dítěti pak přináší ujištění, že je kladně přijímané a oceněné takové, jaké je.

Jak bylo v diskusi poznamenáno, současná legislativa, ani kontrolní orgány sice učitelkám vypracování individuálních vzdělávacích plánů pro děti s odkladem školní docházky neukládají, přesto jejich zpracování a především efektivní využívání doporučuji. Učitelce individuální vzdělávací plán umožňuje pracovat s dítětem podle jeho aktuální úrovně a schopností, přiměřeným tempem a hodnotit jeho konkrétní vzdělávací pokroky bez srovnávání s výkony ostatních dětí. Za důležité považuji podporovat aktivitu a spolupráci rodiny jak při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu, tak při jeho realizaci. Pravidelné konzultace, ukázky výsledků činností dítěte, společné akce a návštěvy vedou k objektivnějšímu pohledu na dítě a mnohdy ke změně přístupu k dítěti v rodině.

Předkládaný individuální vzdělávací plán pro dítě s odkladem školní docházky je třeba považovat za jednu z variant možností jeho zpracování.

Zahrnuje všechny oblasti důležité pro dosažení školní připravenosti a jeho obsahem jsou konkrétní hry a činnosti pro stimulaci a rozvoj v uvedených oblastech. Individuální cíle budou vždy stanoveny na základě výsledků vyšetření a pedagogické diagnostiky. Obsah lze upravovat tak, aby v oblastech, v nichž byla diagnostikována nezralost byl rozvoj podněcován intenzivněji. Vždy by však měl být individuální vzdělávací program zasazen do kontextu ostatních vzdělávacích činností a měl by být v souladu se školním a třídním vzdělávacím programem.

Návrh individuálního vzdělávacího plánu je přílohou diplomové práce. Věřím, že se stane užitečnou pomůckou pro kolegyně v mateřských školách a přispěje k úspěšnému zahájení školní docházky dětí.

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo přehledně popsat problematiku školní zralosti, příčin, které vedou k odkladu školní docházky a ověřit efektivnost intervenčních opatření zaměřených na posílení školní připravenosti a vyrovnání dílčích deficitů.

Teoretická část diplomové práce vymezuje pojmy školní zralost a školní připravenost, poukazuje na aktuální legislativu týkající se zahájení školní docházky, popisuje jednotlivé oblasti posuzování školní zralosti a vymezuje druhy pedagogické intervence, zaměřené na posílení školní připravenosti. Obsáhlá kapitola teoretické části se zabývá procesem a metodami pedagogické diagnostiky v předškolním vzdělávání.

Cílem empirické části diplomové práce bylo zjistit pomocí metod pedagogické diagnostiky nejčastější příčiny odkladu školní docházky, zjistit přínos intervenčních opatření u dětí s odkladem školní docházky a ověřit přínos vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu u těchto dětí. Výsledky výzkumného šetření skupiny 15 dětí jsou podrobně zpracovány do kruhových grafů, čímž došlo k navýšení rozsahu práce. Porovnání výsledků pedagogické diagnostiky z ledna 2010 a následně z ledna 2011 poukazuje na výraznou kvalitativní změnu ve sledovaných oblastech a potvrzuje efektivnost intervenčních opatření a vzdělávání dětí s odkladem školní docházky dle individuálního vzdělávacího plánu. Návrh individuálního vzdělávacího plánu pro děti s odkladem školní docházky předkládám pedagogům předškolního vzdělávání jako námět pro využití v praxi. Stanovené cíle diplomové práce byly splněny.

Na konci předškolního období dítě pomalu opouští svět her a vydává se na objevnou cestu s jistou dávkou povinností a odpovědnosti. Uspěšné zahájení školní docházky ovlivňuje nejen sebehodnocení dítěte a jeho zájem o školní práci, ale napomáhá i k vytváření kladného postoje k celoživotnímu vzdělávání a umožňuje dítěti věřit ve své vlastní schopnosti a síly. Vytváření optimálních podmínek, podpora a rozvoj individuálních předpokladů, velká tolerance a porozumění pro nadání i problémy každého dítěte jsou těmi nejdůležitějšími úkoly pro nás, předškolní pedagogy.

Seznam použité literatury:

1. ANDERSONOVÁ, J., FISCHGRUNDOVÁ, S., LOBASCHEROVÁ, M. *Dobrý start do školy*. Praha : Portál, 1993.
2. BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost*. Brno : Computer Press, 2010. ISBN 978-80-251-2569-4.
3. BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno : Computer Press, 2008. ISBN 978-80-251-1829-0.
4. BLAHUTKOVÁ, M., KLENKOVÁ, J., ZICHOVÁ, D. *Psychomotorické hry pro děti s poruchami pozornosti a pro hyperaktivní děti*. Brno : Masarykova univerzita v Brně, 2005.
5. BOGDANOWICZ, M., SWIERKOSZOVÁ, J. *Metoda dobrého startu*. Ostrava : Kasimo, 1998.
6. BUDÍKOVÁ, J., KRUŠINOVÁ, P., KUNCOVÁ, P. *Je vaše dítě připraveno do první třídy?* Brno : Computer Press, 2004.
7. DEISLER, H. *Každodenní problémy v mateřské škole*. Praha : Portál, 1994.
8. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
9. HENEK, T. *Hrou připravujeme na školu*. Praha : SPN, 1975.
10. JIRÁSEK, J. *Orientační test školní zralosti*. Bratislava : Psychodiagnostika, 1992.
11. KAPRÁLEK, K., BĚLECKÝ, Z. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-71-78-887-2.
12. KLÉGROVÁ, J. *Máme doma prvňáčka*. Praha : Mladá fronta, 2003.
13. KLENKOVÁ, J., KOLBÁBKOVÁ, H. *Diagnostika předškoláka – správný vývoj řeči dítěte*. Brno : MC Brno, 2003.
14. KOLLARIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

15. KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha : Grada 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.
16. KREJČÍ, M. *Jóga, učení a hra dětí od 5 let*. Olomouc : Hanex, 1993.
17. KROPÁČKOVÁ, J. *Budeme mít prvňáčka*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-359-8.
18. KROPÁČKOVÁ, J. *Kdy je dítě připravené jít do školy?*
In: Informatorium 1/2004, Praha : Portál, 2004.
19. KROPÁČKOVÁ, J. *Školní zralost a školní připravenost*.
In: Informatorium 2/2004, Praha : Portál, 2004.
20. KUCHARSKÁ, A., ŠVANCAROVÁ, D. *Bezstarostné roky?* Praha : Scientia, 2004.
21. KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. Praha : Grada, 2005.
22. LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. Praha : Avicenum, 1983.
23. LISÁ, L. – KŇOURKOVÁ, M. *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. Praha : Avicenum, 1986.
24. LOOSEOVÁ, A., PICKERTOVÁ, N., DIENEROVÁ, G.
Grafomotorika pro děti předškolního věku. Praha : Portál, 2001.
25. MARTIN, V. *Individuální vzdělávací program*. Praha : Portál, 1995.
26. MOJŽÍŠEK, L. *Základy pedagogické diagnostiky*. Praha : SPN, 1986.
ISBN 14-557-86.
27. MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*.
Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2004. ISBN 80-87000-00-5
28. NEDVĚDOVÁ, A. *Problémové děti s poruchami učení a chování*.
Karviná : OHS Karviná, 1999.
29. NEŠPOR, K. *Jóga pro děti*. Praha : Velryba, 1998.
30. PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte* . Praha : Portál, 1997.

31. PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno : Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6.
32. POHLODKOVÁ, E. – MATYSÍKOVÁ, L. – MRÁZOVÁ, J. *Děti a jóga*. Brno: Centrum volného času Lužánky, 1998.
33. POLÁŠKOVÁ, D., VÍTKOVÁ, M. *Úkoly speciálně pedagogické diagnostiky ve výchovně vzdělávací práci s tělesně postiženými dětmi předškolního věku*. Brno : Masarykova univerzita v Brně, 1994.
34. PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7225-114-7.
35. RÁDLOVÁ, E. a kol. *Speciálně pedagogická diagnostika*. Ostrava : Montanex, 2004. ISBN 80-7225-114-7.
36. RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. *Speciální pedagogika*. Olomouc : Univerzita Palackého Olomouc, 2003. ISBN 80-244-0646-2.
37. ROSEOVÁ, A., WEISSOVÁ, L. *Rozvíjíme sebedůvěru dětí*. Praha : Portál, 1997.
38. ŘÍČAN, P. – KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. *Dětská klinická psychologie*. Praha : Grada, 1995.
39. SAGI, A. *Problémové děti v mateřské škole*. Praha : Portál, 1995.
40. SANTLEROVÁ, K. – SÝKOROVÁ, H. *Rozvoj grafomotoriky v předškolním věku*. Brno : Masarykova univerzita v Brně, 1994.
41. SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-85282-70-4.
42. SMOLÍKOVÁ, K. a kol. *Metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-10-6.
43. SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha : Portál, 2001.
44. SVOBODOVÁ, E. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha : RAABE, 2007. ISBN 80-86307-39-5.

45. ŠEJHAROVÁ, R. *Co s odklady školní docházky?* In: Informatorium 4/1999, Praha : Portál, 1999.
46. ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola Teorie a praxe 1.* Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN 80-244-0945-8.
47. ŠMELOVÁ, E., NELEŠOVSKÁ, A. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn.* Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2009.
48. ŠULOVÁ, L. a kol. *Problémové dítě a hra.* Praha : RAABE, 2003.
49. ŠIMANOVSKÝ, Z., MERTIN, V. *Hry pomáhají s problémy .* Praha : Portál, 1996.
50. TĚTHALOVÁ, M. *Rok navíc v mateřské škole.* In: Informatorium 8/2007, Praha: Portál, 2007.
51. TOMANOVÁ, D. *Úvod do pedagogické diagnostiky.* Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1426-0.
52. TOMANOVÁ, D. *Vybrané otázky z předškolní výchovy.* Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1994.
53. UHLÍŘOVÁ, P. *Co má umět předškolák.* In: Informatorium 2/2001, Praha: Portál, 2001.
54. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie.* Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0
55. Zákon č. 561/2004 SB., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů
56. ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.
57. ŽÁČKOVÁ, H. – JUCOVIČOVÁ, D. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole.* Praha : D & H, 2000.

Seznam příloh:

Příloha č. 1

Záznamový arch sledování a hodnocení dítěte z hlediska školní připravenosti

Příloha č. 2

Individuální vzdělávací plán pro dítě s odkladem školní docházky

Příloha č. 1

Záznamový arch sledování a hodnocení dítěte z hlediska školní připravenosti

Záznamový arch sledování a hodnocení rozvoje a učení dítěte z hlediska školní připravenosti

Jméno a příjmení	
Datum narození	

Motorika, sebeobsluha

- pohybuje se bezpečně, je obratné, jeho pohyby jsou koordinované		
- projevuje samostatnost v oblékání, při jídle		
- projevuje samostatnost při zvládnutí pravidelných denních úkolů		
- je zručné při zacházení s předměty, pomůckami a nástroji		

Řeč

- má věku přiměřenou slovní zásobu		
- rozumí většině slov a slovním instrukcím		
- popíše souvisle obrázek, situaci		
- manipuluje s předměty dle pokynů		
- tvoří protiklady		
- tvoří nadřazené pojmy		
- mluví ve větách a souvětích		
- tvoří gramaticky správné věty		
- přirozeně navazuje verbální kontakt, dokáže vést dialog		
- výslovnost		

Zrakové vnímání

- rozliší a pojmenuje barvy, odstíny barev		
- vyhledá tvar na pozadí		
- rozliší shodné a neshodné dvojice obrázků, odlišný obrázek v řadě		
- složí obrázek z několika částí		
- chápe a rozliší nepravdivé situace, nesmyslné obrázky		
- najde a pojmenuje rozdíly mezi obrázky		
- vybaví si a pojmenuje viděné předměty		

Sluchové vnímání

- reprodukuje jednoduchou větu		
- reprodukuje souvětí		
- sluchově rozliší stejná a rozdílná slova		
- určí počet slabik ve slově		
- určí první hlásku ve slově		
- určí poslední hlásku ve slově		
- opakuje daný rytmus		
- vyhledá dvojice rýmující se slov s obrázky		

Grafomotorika

- přednostně užívá pravou či levou ruku		
- správně drží tužku		
- plynule vede linii, napodobí různé obrazce		
- kresba je obsahově přiměřená věku		

Vnímání času a prostoru

- seřadí obrázky podle posloupnosti děje		
- chápe a správně užívá časové pojmy – části dne, dnes, včera, zítra, dny v týdnu, roční období		
- chápe a správně užívá prostorové pojmy – nahoře, dole, uprostřed, vpředu, vzadu, předložkové vazby		
- má upevněnou pravo-levou orientaci na vlastním těle		

Matematické představy, logické a myšlenkové operace

- porovnává tvar a velikost předmětů		
- porovnává množství předmětů		
- seřadí prvky dle velikosti vzestupně i sestupně		
- třídí předměty podle tří kritérií		
- vyjmenuje číselnou řadu a spočítá počet prvků do šesti		
- rozliší a pojmenuje geometrické tvary		

Pozornost a paměť

- dokáže se soustředit na činnost po určitou dobu		
- soustředí se i na ty činnosti, které nejsou pro něj aktuálně zajímavé		
- dokáže si záměrně zapamatovat a po určité době vybavit a reprodukovat		

Sociální dovednosti a emoční stabilita

- zvládá odloučení od rodičů		
- adaptuje se na změny, nové situace, prostředí		
- projevuje se jako emočně stálé bez výrazných výkyvů nálad		
- dodržuje základní společenská pravidla		
- spolupracuje, zapojuje se do činností ve skupině a vzájemně pomáhá		
- reaguje na pokyn autority, je přístupné argumentům		
- dokáže překonávat překážky, přiměřeně reaguje na nezdar, prohru		
- s pomocí dospělého umí zhodnotit následky vlastního chování v jednoduchých situacích		
- dokáže dát najevo svoje potřeby, vyjádřit svůj souhlas i nesouhlas		

Pracovní vyspělost

- dokáže přijmout úkol a vyvinout úsilí k jeho dokončení		
- dokáže postupovat podle pokynů		
- pracuje samostatně, přiměřeným tempem		
- projevuje zájem o činnosti pracovního typu a dovede je odlišit od hry		

Stupně rozvoje jednotlivých položek:

A – zvládá samostatně – po vysvětlení správně splní úkol, vykoná požadovanou činnost, popisované chování je v běžném repertoáru dítěte

B – zvládá s dopomocí – dítě potřebuje opakované, eventuálně další vysvětlení, dopomoc a podporu od dospělého při vykonávání úkolu, při uplatnění v položce popsaného vzorce chování

C – nezvládá – dítě úkol, činnost neplní ani s podporou, je nyní nad jeho možnosti, popisované chování aktuálně není v jeho repertoáru

Sledovaná oblast	A	B	C
Motorika, sebeobsluha			
Řeč			
Zrakové vnímání			
Sluchové vnímání			
Grafomotorika			
Vnímání času a prostoru			
Matematické představy, logické a myšlenkové operace			
Pozornost a paměť			
Sociální dovednosti a emoční stabilita			
Pracovní vyspělost			

Poznámky:

Příloha č. 2

Individuální vzdělávací plán pro dítě s odkladem školní docházky

Individuální vzdělávací plán pro dítě s odkladem školní docházky

Jméno, příjmení:

Datum narození:

Bydliště:

Třída:

Školní rok:

Výsledky vyšetření a doporučení:

Individuální vzdělávací cíle:

Obsah, rozsah, způsob individuální péče:

Spolupráce se zákonnými zástupci dítěte:

Rozvoj jemné motoriky:

- tvoření obrázků z mozaiky
- navlékání korálek, vhazování korálek do láhve s úzkým hrdlem
- namotávání klubíček vlny
- vytrhávání a nalepování papíru
- skládání lodiček, zvířátek z papíru
- stříhání papíru a vystřihování tvarů z papíru
- skládání obrázků z částí, puzzle
- přelévání vody do různých nádob
- hry s kuličkami – cvrnkání do důlku, do branky, mezi překážkami
- rozlišování předmětů podle hmatu
- ukládání drobných předmětů do krabiček se zavázanýma očima
- modelování z modelovací hmoty, keramické hlíny, těsta
- zavazování tkaniček

Rozvoj slovní zásoby:

- hra Řekni to jinak – malý dům, domeček
- hra Co vidíš? - V naší třídě byla Lucka, u stolečku seděla, pověz dětem milá Lucko, co všechno jsi viděla
- hra Co tě napadne, když se řekne.. – tvoření nadřazených pojmů
- hra Co to ještě znamená, - zámek, kohoutek, koruna
- hra Když já řeknu.. – tvoření protikladů
- hra Na básníky – vymýšlení slov, která se rýmují

Gramatická správnost řeči:

- hra Co kam patří, - správné užívání předložek
- hra Co se změnilo? – učitelka přemísťuje předmět, dítě řekne, kam předmět přesunula
- hra Na lakomou holčičku – tvoření jednotného a množného čísla
- hra Na Martůanka – maňásek si s dětmi povídá a užívá nesprávné tvary slov děti jej opravují
- hra Dopis z ciziny – učitelka čte dětem dopis s nesprávnými tvary slov, děti ji opravují
- hra Na hádavé princezny – tvoření a stupňování přídavných jmen, já jsem krásná, já jsem krásnější, já jsem nejkrásnější
- hra Na dlouhý vlak – tvoření vět o určeném počtu slov, vět co nejkratších nebo nejdelších

Rozvoj souvislého vyjadřování:

- popis obrázku dítětem
- hra Hádej, na koho myslím – dítě popisuje někoho známého, ostatní děti hádají
- vyprávění příběhu podle trojice nebo čtveřice obrázků se správnou posloupností děje
- hra Jak to bylo dál? – dokončení příběhu vyprávěného učitelkou
- reprodukce děje pohádky
- hra Na reportéra – komentování her a soutěží
- hra Co bys dělal, kdyby... – dítě reaguje na nereálné, pohádkové, později reálné situace

Zrakové vnímání:

Zraková paměť

- hra Co se změnilo?
- hra Co se schovalo? – zapamatování si předmětů, které dítě vidělo
- hra Co kam patří? - dítě poznává změny pořadí předmětů které vidělo
- hra Pexeso
- navlékání střídajících se korálků v několika barvách nebo kreslení pravidelně se opakujících tvarů podle paměti

Zraková diferenciac

- hledání rozdílů na dvou zdánlivě stejných obrázcích
- vyhledávání a rozlišování předmětů podle barvy, tvaru, velikosti, materiálu
- rozlišování, co patří a nepatří do řady obrázků – prvky odlišné, prvky odlišné vertikální nebo horizontální polohou
- vyhledávání dvou shodných tvarů v řadě mezi odlišnými tvary

Zraková analýza a syntéza

- skládání obrázků dle předlohy
- skládání obrázku ze dvou a více dílů bez předlohy
- skládání puzzle
- dokreslování chybějící části obrázku
- spojování teček podle předlohy
- dokreslování pravidelně se opakujících tvarů

Odlišení figury a pozadí

- vyhledávání objektů podle vzoru
- vyhledávání objektů částečně ukrytých v obrázcích
- rozeznávání konkrétního obrázku ve spleti čar nebo teček
- vyhledávání překrývajících se obrázků

Sluchové vnímání:

Sluchová pozornost a vnímavost

- naslouchání četbě pohádek a příběhů
- rozlišování přírodních zvuků, tónů
- hra Hádej, kdo to je? – rozlišování hlasů kamarádů

- hra Kde je budík? – hledání místa ze kterého se ozývá určený zvuk
- rozlišování délky, intenzity, kvality různých zvuků
- hra Ptáčci a medvědi – rozlišování vysokých a nízkých tónů

Sluchová paměť

- hra Slovní řetěz – opakování řady smysluplných i nesmyslných slov se zachováním pořadí
- hry Balíme kufr, Viděli jsme v ZOO, Vaříme polévku – děti postupně přidávají slova a každé dítě nejdříve zopakuje předchozí řadu slov a přidá další
- zapamatování si co nejvíce z řady 8 – 10 slov bez zachování pořadí
- opakování řady 3 – 4 slov v pořadí pozpátku
- hra Na tichou poštu
- hra Počet zvuků – k počtu zvuků dítě přiřazuje stejný počet pohybů, poskoků, tlesknutí
- hra Na cizince – dítě dostane několik instrukcí a vykoná je ve stejném pořadí

Sluchová diferenciac

- hra Ptáčku, jak zpíváš?
- určování počtu zvuků a znázornění kostkami
- hra Krabičky – do stejných krabiček dáme různé materiály, dítě podle zvuku hádá, co v nich je
- hra Co bylo dvakrát? - z řady více slov poznat sluchem slovo, které se opakovalo
- hra Slovo nás probudí - zachytit sluchem dohodnuté slovo v řeči a reagovat na něj
- rozlišování dvojic smysluplných slov – bije, pije – miska, Micka – tělo, dělo
- rozlišování dvojic nesmyslných slov, dítě určuje zda slova znějí stejně nebo ne
- rozlišování tvrdých a měkkých slabik – při vyslovení tvrdé slabiky dítě zaťuká tvrdou kostkou, při vyslovení měkké slabiky zmáčkne měkký míček

Sluchová analýza a syntéza

- hra Na vagónky - určování počtu slov ve větě
- hra Hádej na co myslím – na stůl položíme několik předmětů a vyslovíme první slabiku některého z nich, dítě určuje předmět
- hra Jak se jmenuješ? – děti slabikují svoje jméno
- hra Na roboty – děti slova, která chtějí říci slabikují, později hláskují

- hra Krátký, dlouhý vlak – určování počtu slabik ve slově
- hra Házej a vymýšlej – dítě hází hrací kostkou a vymýšlí slovo se stejným počtem slabik
- hra Kdopak jsem - skládání slov ze slabik, učitelka ko-čka, dítě kočka
- hra Kdopak jsem? - skládání slov z hlásek, učitelka k-o-č-k-a, dítě kočka
- hra Vrabec – Letí vrabec letí, ptá se našich dětí. Děti, děti, kdo to je, kdo se na M jmenuje?
- hra Rozpočítadlo – Počítáme jedna, dvě, hádej kdo teď vyhraje? Ten kdo mi to řekne v krátku, co má pejsek na začátku.
- hra Barevné vláčky – Vláček veze balíčky, pro kluky a holčičky. První vagón věci tají, které na L začínají. Vláček veze balíčky, pro kluky a holčičky. Vagónku se kola točí, veze vše co na L končí.
- hra Řetěz – děti vymýšlejí řetěz slov na koncovou slabiku, později koncovou hlásku předchozího slova
- hra Hláška nás probudí – lokalizace hlásky ve slově, děti se probudí, pokud ve slově uslyší určenou hlásku

Vnímání a reprodukce rytmu

- hra Datel ťuká – dítě vyťukává rytmický vzorec podle učitelky
- vyjádření rytmu říkadel a písní pohybem celého těla
- hra Na trpaslíky – štafetové předávání předmětu v rytmu písničky

Grafomotorika:

Hry a cvičení s prsty

- ze zatáčené pěsti zvedání prstů po jednom
- konečkem palce se postupně dotýkat konečků ostatních prstů (prsty se zdraví)
- napjaté prsty těsně vedle sebe rozevírat (vějíř)
- prsty rukou běhají po stole, jedna ruka i obě ruce současně
- spojování párových prstů ve střečku
- koulení kuličky mezi palcem a ukazovákem
- šplhání prstů po stěně nahoru a dolů
- nácvik špetky – solení, sypání

Grafomotorické cviky:

- motání klubíček
- kruhy jako točící se kola
- vlnovka jako vlnky na vodě
- tečky jako zobání kuřátek
- spojení bodů přímkou čarou jako jízda autem
- dolní oblouk zleva doprava jako houpačka
- horní oblouk zleva doprava jako skákání žabky
- smyčky jako pletení svetrů
- osmičky jako let motýla

Metoda dobrého startu – rozvoj rytmického cítění, vizuomotorické koordinace, grafomotorických dovedností**Vnímání času a prostoru:**

- hra Ukaž – pravou ruku, levé ucho
- hra Domeček – kdo je v pravém horním okně, kdo v levém dolním okně
- hra Kresebný diktát – vlevo nakresli medvídko, dolů panenku
- hra Na schovávanou – chůze dle instrukcí vpravo, vlevo, vpřed, vzad
- hra typu bludiště, labyrint
- hra s otáčením papíru – rohy úhlopříčně označíme obrázky myšky a kočky, ptáme se kde je myš a kde kočka
- hra Loupežníci – jedno dítě provede dle slovních instrukcí svého kamaráda lesní cestou
- hra Co děláme celý den
- hra Co děláme celý týden
- hra Co děláme celý rok
- vyprávění příběhů s obrázky dle časové posloupnosti

Rozvoj matematických představ:

- hra Na dlouhou a krátkou cestičku
- hra Je to pravda? - pravdivost či nepravdivost nejjednodušších tvrzení, užívání pojmů množství

- hra Krabičky – třídění do daných souborů, hračky, oblečení
- hra Chodím, hledám – třídění dle více kritérií
- hra Vláček – řazení dle velikosti, odstínů barev
- hra s kostkou – počítání do šesti, vytváření skupin o daném počtu prvků

Rozvoj pozornosti a paměti:

- pracovat s dítětem krátce a častěji, umožnit mu, aby činnost úplně změnilo, odreagovalo se pohybem či relaxací
- vyvinot úsili k dokončení započaté činnosti, odolávat rušivým vlivům
- prodlužovat dobu záměrné koncentrace
- vést dítě k respektování daných pravidel
- podporovat přiměřené pracovní tempo
- hra Co se změnilo? – v místnosti, na obrázku, stavbě z kostek, na člověku
- hra Co chybí? – z určitého počtu předmětů jeden odebereme
- hra Hledej chybu – dítěti opakovaně čteme nebo vyprávíme příběh a záměrně uděláme chybu
- hra Nebe, země, nos – učitelka dle slov ukazuje nahoru, dolů, na nos, děti pohyby opakují a učitelka se záměrně splete
- hra Dávej pozor – děti reagují na smluvené signály, jedno písknutí dřep, dvě písknutí sed

Sociální dovednosti:

- rozvoj schopnosti přizpůsobit se v novém prostředí, v neznámých situacích
- rozvoj samostatnosti, schopnosti vyjádřit svůj souhlas i nesouhlas
- rozvoj sebehodnocení, sebepojetí a sebedůvery
- rozvoj schopnosti spolupracovat s ostatními, vyjednávat a dohodnout se
- podporovat přiměřenou reakci na drobný neúspěch, prohru
- rozvoj schopnosti sebeovládání

Vypracovala:.....

Dne.....

Ředitelka školy:.....

Třídní učitelka:

Zákonný zástupce dítěte:

**Hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání, závěry a doporučení
pro další období:**

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Hana Bendová
Katedra:	Katedra primární pedagogiky
Vedoucí práce:	Doc. PhDr. Eva Šmelová, PhD.
Rok obhajoby:	2011

Název práce:	Děti s odkladem školní docházky
Název v angličtině:	Children with the school attendance delay
Anotace práce:	Diplomová práce je zaměřena na problematiku školní zralosti a předškolního vzdělávání dětí s odkladem školní docházky. Cílem diplomové práce je přehledně popsat problematiku školní zralosti, pomocí metod pedagogické diagnostiky zjistit nejčastější příčiny odkladu školní docházky a přínos intervenčních opatření zaměřených na posílení školní připravenosti, ověřit přínos práce dle individuálního vzdělávacího plánu u dětí s odkladem školní docházky.
Klíčová slova:	Školní zralost, školní připravenost, pedagogická diagnostika školní připravenosti, odklad školní docházky
Anotace v angličtině:	The diploma thesis is focused on the school maturity and preschool educational problems of the children with the school attendance delay. The purpose of this work is to describe generally the issue of the school maturity and, using pedagogical diagnostic methods, summarize the most frequent causes of the school attendance delay and the contribution of the intervention concerning the support of the school readiness and to verify the contribution of the work according to the individual educational plan for children with the school attendance delay.
Klíčová slova v angličtině:	School maturity, school readiness, pedagogical school readiness diagnostics, school attendance delay
Přílohy vázané v práci:	Záznamový arch sledování a hodnocení dítěte z hlediska školní připravenosti Individuální vzdělávací plán pro dítě s odkladem školní docházky
Rozsah práce:	119
Jazyk práce:	český

