

UNIVERZITA KARLOVA

HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA



**Jak pracují mateřské školy s podpůrnými opatřeními s dětmi
s odkladem školní docházky**

**How kindergarten with support measures work with children
with delayed school attendance**

Bakalářská práce

Vedoucí práce:

Autor:

Mgr. et. Mgr. Anna Pospíšilová Ph.D.

Adéla Hollerová

Praha 2024

Poděkování

Ráda bych poděkovala Mgr. et. Mgr. Anně Pospíšilové Ph.D. za odborné vedení mé bakalářské práce a za její užitečné a odborné rady.

V neposlední řadě chci poděkovat rodině, která mě ve studiu vždy plně podporovala, zejména prof. MUDr. Jánů Praškovi Pavlovi, CSc. za možnost konzultovat s ním výzkumnou část této práce.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou bakalářskou práci „Jak pracují mateřské školy s podpůrnými opatřeními s dětmi s odkladem školní docházky“ vypracovala samostatně. Dále prohlašuji, že všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány a že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 13. 7. 2024

Adéla Hollerová

Anotace

Bakalářská práce s názvem „Jak pracují mateřské školy s podpůrnými opatřeními s dětmi s odkladem školní docházky“ je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

Teoretická část pojednává o odkladu školní docházky a podpůrných opatřeních. Specifikuje jednotlivá podpůrná opatření, činnost školských poradenských zařízení, odklad školní docházky a jeho rizika.

Praktická část práce je realizována kvantitativním a kvalitativním výzkumem, pomocí dotazníkového šetření a rozhovorem se záznamovým archem. Práce zpracovává výsledky dotazníkového šetření, které probíhalo online přes Google formulář. Respondenty byli pedagogové ze Středočeského kraje a Prahy. Cílem výzkumu bylo zjistit, jak pracují mateřské školy s podpůrnými opatřeními s dětmi s odkladem školní docházky. Jaká podpůrná opatření jsou nejčastěji dětem s odkladem školní docházky poskytována, jak se liší podpůrná opatření v homogenní a heterogenní třídě.

Klíčová slova

Předškolní věk, školní zralost, školní připravenost, odklad školní docházky, podpůrná opatření

Annotation

The bachelor's thesis entitled "How kindergartens work with support measures for children with delayed school attendance" is divided into a theoretical and a practical part.

The theoretical part discusses the postponement of school attendance and support measures. It specifies individual support measures, activities of school counseling facilities, postponement of school attendance and its risks.

The practical part of the work is realized through quantitative and qualitative research, using a questionnaire survey and an interview with a recording sheet. The work processes the results of a questionnaire survey that took place online via a Google form. The respondents were teachers from the Central Bohemian Region and Prague. The aim of the research was to find out how kindergartens with support measures work with children with delays school attendance. What are the most common support measures for children with delayed schooling attendance, how support measures differ in a homogeneous and heterogeneous class.

Keywords

Preschool age, school maturity, school readiness, postponement of school attendance, support measures

Věnování

Tuto práci věnuji in memoriam Josefu Vyskočilovi.

Díky dědo, že jsi ve mě vždy věřil a doufám, že bys na mě byl dnes hrdý.

OBSAH

Seznam zkratk

ÚVOD

A. TEORETICKÁ ČÁST

1. Cíl teoretické části práce.....	10
2. Charakteristika předškolního věku.....	11
2.1. Vývoj předškolního dítěte v různých oblastech.....	11
2.1.1. Myšlení a řeč.....	11
2.1.2. Hra.....	13
2.1.3. Kresba.....	13
2.1.4. Emoční a sociální vývoj.....	14
2.2. Shrnutí 2. kapitoly.....	15
3. Školní zralost a připravenost.....	17
3.1. Znaky školní zralosti a nezralosti.....	18
3.1.1. Hrubá motorika.....	19
3.1.2. Jemná motorika.....	20
3.1.3. Grafomotorika.....	21
3.1.4. Pozornost.....	22
3.1.5. Vnímání prostoru a času.....	23
3.2. Diagnostika školní zralosti a připravenosti.....	25
3.3. Shrnutí 3. kapitoly.....	26
4. Odklad školní docházky.....	27
4.1. Školní docházka.....	27
4.2. Odklad školní docházky.....	28
4.2.1. Nejčastější příčiny odkladu školní docházky.....	28
4.2.2. Rizika spojená s odkladem školní docházky.....	29
4.3. Poradenská zařízení.....	30
4.3.1. Pedagogicko-psychologická poradna.....	30
4.3.2. Speciálně pedagogická centra.....	31
4.4. Shrnutí 4. kapitoly.....	32
5. Podpůrná opatření.....	34
5.1. Oblasti podpory.....	34
5.2. Rozdělení podpůrných opatření.....	35
5.2.1. 1. stupeň podpůrných opatření.....	36
5.2.2. 2. – 5. stupeň podpůrných opatření.....	37
5.3. Častá podpůrná opatření používaná v mateřské škole.....	37
5.3.1. Plán pedagogické podpory.....	37
5.3.2. Individuální vzdělávací plán.....	38
5.3.3. Asistent pedagoga.....	39
5.4. Shrnutí 5. kapitoly.....	40

B. PRAKTICKÁ ČÁST

6. Cíl výzkumu a hypotézy	42
6.1. Pracovní hypotézy.....	42
7. Možný přínos výzkumu	44
8. Metody výzkumu	45
8.1. Respondenti výzkumu.....	45
8.2. Sběr dat a jejich statistické hodnocení.....	46
9. Zpracování dat výzkumu	47
9.1. Popis výzkumného vzorku.....	47
9.2. Kvantitativní zpracování dat z dotazníku – první fáze výzkumu o použití podpůrných opatření	50
9.3. Kvalitativní zpracování dat získaných z rozhovorů – druhá fáze výzkumu.....	57
10. Výsledky výzkumu	61
11. Diskuze	63
11.1. Diskuze ke kvantitativním údajům.....	63
11.2. Diskuze k rozhovorům.....	64
12. Postřehy pro praxi	65
13. Závěr	66
14. Seznam použité literatury	68
15. Seznam použitých internetových zdrojů	70
16. Seznam příloh	71
17. Přílohy	72

Seznam zkratek

Aj. – a jiné

Atd. – a tak dále

Atp. – a tak podobně

IVP – individuální vzdělávací plán

MŠ – mateřská škola

OŠD – odklad školní docházky

SVP – speciálně vzdělávací potřeby

Úvod

Problematika dětí, u nichž je žádoucí užít podpůrná opatření, mě natolik zajímá, že jsem se rozhodla tomuto tématu věnovat ve své bakalářské práci.

V mateřských školách se používají různá podpůrná opatření a každá školka přistupuje jinak k dětem s odkladem školní docházky. Cílem mé práce je zjistit, jak pracují mateřské školy s podpůrnými opatřeními s dětmi s odkladem školní docházky.

V teoretické části práce se zabývám předškolním obdobím, odkladem školní docházky a vzděláváním dětí, které potřebují podpůrná opatření.

Praktická část práce má za cíl zjistit, jak mateřské školy pracují s podpůrnými opatřeními u dětí s odkladem školní docházky a jaká konkrétní podpůrná opatření jsou těmto dětem poskytována.

A. TEORETICKÁ ČÁST

1. Cíl teoretické části práce

Teoretická část bakalářské práce si klade za cíl objasnit důležité pojmy a poznatky k dané problematice. Práce se zabývá vývojem předškolního dítěte, jeho školní zralostí a připraveností. Dále se zaměřuje na odklad školní docházky a podpůrná opatření, která jsou dětem s odkladem školní docházky poskytována.

V teoretické části práce je podrobně popsáno předškolní období, odklad školní docházky a vzdělávání dětí, které potřebují podpůrná opatření. Práce se věnuje charakteristikám předškolního věku a vývoji dítěte v různých oblastech, jako je myšlení, řeč, hra, kresba a zejména emocionální a sociální vývoj. Dále se práce zaměřuje na školní zralost a připravenost na školu, přičemž poukazuje na znaky školní zralosti a nezralosti a jejich diagnostiku.

V další části práce se podrobně rozebírá odklad školní docházky, jeho nejčastější příčiny a rizika. Klíčovou kapitolou teoretické části je rozdělení podpůrných opatření, kde se specifikují jednotlivá opatření, činnost školských poradenských zařízení a rizika spojená s odkladem školní docházky.

Práce se zabývá předškolním obdobím, odkladem školní docházky a vzděláváním dětí, které potřebují podpůrná opatření.

2. Charakteristika předškolního věku

Předškolní věk, v širším slova smyslu, může být označován jako celé období od narození až do vstupu do školy. Předškolní období v užším slova smyslu je „věkem mateřské školy“ (Langmajer, Krejčířová, 2007).

Šulová (2019) udává, že etapa předškolního období je ve většině vývojově psychologických publikací chápána jako věk mezi třetím až šestým rokem dítěte a i ona to ve své kapitole takto chápe. Podobně Vágnerová (2012) předškolní věk označuje za období, které trvá od 3 do 6–7 let. Tato autorka uvádí, že kromě fyzického věku dítě ukončuje tuto fázi sociálně, tedy nástupem do školy. V tomto období dítě dokáže být už chvíli bez rodičů, byť zprvu je to s menšími či většími potížemi.

2.1. Vývoj předškolního dítěte v různých oblastech

V předškolním období dochází u dítěte ke zrychlení růstu a výraznému nárůstu svalové hmoty. Dítě v tomto věku vyrostne průměrně o 5-7 cm a přibere průměrně 2-3 kg ročně. Také se mu protáhnou a vyvíjí souměrněji proporce mezi tělem a hlavou. V oblasti motorického vývoje předškolního dítěte dochází k nárůstu a zdokonalování kvality pohybové koordinace. V tomto období dítě zvládne lyžovat, bruslit, jezdit na kole, skákat, seskakovat z výšky (Šulová, 2019). Pro toto období je typické, že si dítě rádo povídá a zpravidla je také velmi komunikativní.

Během své dosavadní praxe jsem vnímala, že dítě v předškolním věku prochází mnoha změnami, jak tělesnými tak psychickými. V předškolním věku se dítě, které chodí do školky prvním rokem, učí socializovat a seznamuje se s novými lidmi/děťmi ve třídě, což je pro něj velice důležité. Mateřské školy na tyto děti aplikují jiný režim, než na děti mladší, a ony si tak pomalu začínají zvykat na režim nástupu do základní školy.

2.1.1. Myšlení a řeč

Myšlení předškolního dítěte je nepřesné, protože dítě v tomto věku ještě nerespektuje zákony logiky (Vágnerová, 2012).

Kolem čtyř let se dítě dostává z úrovně předpojmové (symbolické) na úroveň názorného

(intuitivního) myšlení. V tuto chvíli je dítě schopné uvažovat v celostních pojmech (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Typickými znaky uvažování dítěte jsou: Centrace (subjektivně podmíněná redukce informací), Egocentrismus (ulpívání na subjektivním pohledu a tendence zkreslovat úsudky), Fenomenismus (důraz na zjevnou podobu světa), Prezentismus (vázanost na přítomnost, představuje subjektivní jistotu). Ve způsobu zpracování informací se objevují u dítěte předškolního věku: Magičnost, Absolutismus, Antropomorfismus a Arteficialismus. Absolutismus je pro dítě předškolního věku velmi důležitý, protože je to projev jeho potřeby jistoty (Vágnerová, 2012).

Z průběhu studia vím, že myšlení se v tomto období stále vyvíjí a dochází k pokroku v jeho rozvoji. Myšlení dítěte v předškolním věku je zaměřeno především na poznávání věcí, mezi kterými pak objevuje souvislosti, to je pro něj v tomto období nejdůležitější.

Podle Vágnerové (2000) je typickým znakem myšlení předškolního dítěte útržkovitost, nekoordinovanost a nepropojenost, chybí mu komplexní přístup.

Řeč se u předškolního dítěte zdokonaluje a „patlavost“ již u něj vymizela.

V předškolním věku děti napodobují úplně vše, co zaslechnou.

Vývoj řeči dovoluje i růst poznatků o sobě a o okolním světě. V předškolním věku si dítě osvojuje základy počítání – umí odříkat početní řadu asi do deseti a přiřazuje názvy čísel k počítaným předmětům (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Důležitý pokrok dítěte v předškolním období je však také v tom, že nerozšiřuje jen svou slovní zásobu a znalost gramatických pravidel, ale začíná též účinně užívat řeči k regulaci svého chování (Langmeier a Krejčířová, 2006). S tímto souhlasím. Na dítě je důležité mluvit už od malička, aby si postupně slovní zásobu fixovalo a postupně ji začalo používat, jak je uvedeno, třeba právě k regulaci svého chování.

Z praxe vím, že v předškolním věku dítě rádo komunikuje, je zvědavé, stále se na něco ptá a získává tak nové informace a jeho řeč se tím také zdokonaluje.

Významnou složkou řečového vývoje je podle Vágnerové (2000), tzv. egocentrická řeč, která bývá spojena s myšlením. Je to řeč pro sebe, nepotřebuje posluchače. Dítě si povídá pro sebe, bez ohledu na ostatní. Prostřednictvím této řeči usměřňuje své myšlení a následně i chování.

2.1.2. Hra

Hra je významná v procesu socializace dítěte.

U dětí v předškolním období má hra neverbální symbolickou funkci. Souvisí také s rozvojem kognitivních struktur a motoriky (Šulová, 2019). Hra je pro dítě stěžejní. Je důležité, aby pro dítě byla spontánní, a bylo do ní zapojeno. V neposlední řadě též záleží na činitelích předchozího vývoje dítěte.

Podle Šulové (2019) se v předškolním období projevuje celá řada herních činností: Hra Nepodmíněně reflexní – experimentační, lokomoční, lovecké, agresivní, obranné a sběratelské. Dále hra Senzomotorická – dotykové, sluchové, Intelektuální – námětové, fantastické, napodobivé a Kolektivní – soutěživé, rodinné, pospolité a stolní.

Podle Vágnerové (2012) se hra dělí na: Symbolickou hru a Tematickou hru.

Měla jsem během své praxe možnost vidět, že symbolická hra je pro dítě v tomto období naprosto nepostradatelná a významná. Dítě symbolickou hrou rozvíjí svoji řeč (Vágnerová, 2012). Tento typ hry mu umožňuje zacházet s hračkami jako s reálnými předměty, mluví na hračky, vydává na ně zvuky a dává je do reálných situací, které samo vysledovalo.

Je žádoucí, aby si dítě v předškolním období hrálo spontánně a často. Každé dítě si hraje jinak. Některé si hraje tiše a některé u hraní musí stále mluvit nebo si hrát v nějaké „rolí“ např. vůči panenkám, plyšovým hračkám atd. Hra má také psychologický význam (Valenta, Humpolíček a kol., 2017). Dítě si skrze hru může odehrát svůj vnitřní konflikt nebo ji lze užít k diagnostice potíží dítěte.

2.1.3. Kresba

„Kreslení má velký význam pro později osvojovanou dovednost psaní. V předškolním věku je úroveň jemné motoriky, grafomotoriky, vizuomotoriky jedním z důležitých kritérií při posuzování způsobilosti k zahájení školní docházky.“ (Bednářová a Šmardová, 2022)

Kresba provází celé období předškolního dítěte. O tomto období se mluví jako o zlatém věku dětské kresby. V předškolním období je vývoj kresby od hlavonožce k postavě (Vágnerová, 2012). Právě kolem 5-6 roku dítě člení postavu úplně zřetelně. Paže připojuje již k trupu (dříve jej připojovalo k hlavě), na hlavě jsou již vlasy nebo jiné doplňky,

a postava dostává i jiné přívlastky – např. sukni, kalhoty, tašku, klobouk, náušnice, aj.

Z dosavadní zkušenosti vím, že kresba je pro dětské období velmi důležitá, protože poskytuje dítěti potřebu se vyjádřit i jinak, než vyprávěním, které pro něj může být mnohdy složité.

Předškolní dítě vyjadřuje svůj názor v kresbě, ve které se plně projeví typické znaky dětského myšlení i emočního prožívání. Toto můžeme pozorovat i ve vyprávění či hře (Vágnerová, 2000).

Kresba dítěte má podle Vágnerové (2017, s. 23-30) tři fáze – presymbolickou fázi, poté přechod na symbolickou úroveň a nakonec fázi symbolické kresby.

Vývoj kresby lidské postavy je u dětí už u konce. Dítě v předškolním věku zvládá nakreslit plnohodnotnou postavu, která má všechny podstatné části. Dítě postupně zdokonaluje všechny detaily postavy i správnou barevnost (např. pleťová barva jako barva obličeje a rukou). Začíná se také více zaměřovat na zobrazení dané postavy.

„Vývoj lidské postavy v tomto období už tolik nezávisí na růstu počtu detailů, ale spíš na zlepšení způsobu jejich zobrazení.“ (Vágnerová, 2017, s. 55)

Během své praxe jsem nesčetněkrát viděla, že v tomto věku každé dítě kreslí postavu jinak. Nějaké ji kreslí malou s krátkýma nohama, jiné zase nakreslí malou postavu, která má dlouhé nohy. Každé dítě kreslí také jiné detaily na postavě, které mu přijdou důležité, a které daná postava má. Kresba postavy se v průběhu školního věku stále mění. Na postavě se především mění zobrazení obličeje - u dívek častější než u chlapců.

2.1.4. Emoční a sociální vývoj

Emoční prožívání je u předškolního dítěte stabilnější a vyrovnanější. Předškolní děti bývají pozitivně laděny. Předškolním dětem ubývá negativních emočních reakcí, jejich emoce jsou intenzivní a snadno jdou z jedné emoce do druhé (střídání smíchu a pláče). Postupně se dětem v tomto věku rozvíjí emoční paměť a děti si díky tomu dokáží vzpomenout na svoje dřívější pocity (Vágnerová, 2012).

„V předškolním věku se rozvíjí emoční inteligence, děti lépe chápou svoje pocity i pocity jiných lidí, dovedou dostatečně ovládat své emoční projevy a oddálit uspokojení, když se to ukáže jako nutné.“ (Vágnerová, 2012, s. 219)

Z praxe v mateřských školách mám vypořádané, že děti ačkoliv reflektují své pocity

i pocity druhých, občas vyletí na druhého a nedovedou svůj emoční projev ovládnout. Stává se to např. při hře, když mu jiné dítě sebere hračku, nebo když je dítěti mluveno do hry atp. Tímto rozhodně nevyvracím pravdivost citace. S citací souhlasím, pouze poukazuji na to, že se najdou i děti, které stále svoje emoční prožívání úplně ovládnout nedokáží.

Vágnerová (2012) ve své knize píše, že vývojově podmíněné změny v emočním prožívání lze shrnout do několika bodů: vztek a zlost, projevy strachu vázané na představivost, předškolní děti mají smysl pro humor a předškolní dítě se dokáže na něco těšit.

Vztek a zlost u dítěte předškolního věku nejsou tak časté, jelikož děti chápou příčinu vzniku nepříjemné situace, zlostné reakce se objevují zejména v kontaktu s vrstevníky. Projevy strachu, bývají vázány na představivost a dítě je tím schopné si vytvořit různé imaginární bytosti, vzájemně se strašit atd. Jelikož jsou předškolní děti většinou vždy dobře laděny, mají i smysl pro humor. Ten souvisí i s jejich rozvojem jazykových kompetencí. Dítě také v tomto věku začíná chápat nejbližší budoucnost, dokáže se na něco těšit. Má to však i negativní stránku a to tu, že se dítě může budoucího dění obávat (Vágnerová, 2012).

Sociální vývoj je u dítěte také velmi důležitý. V sociálním vývoji zůstává rodina, pro dítě předškolního věku, nejvýznamnějším prostředím (Vágnerová, 2012).

Socializace probíhá po celý život člověka interakcí jedince s druhými lidmi. Předškolní období může být v tomto období chápáno jako kritické, zejména v osvojování sociálních rolí a sociálních kontrol.

Socializace probíhá u každého dítěte jinak a záleží na mnoha okolnostech – rodičích, učitelích MŠ, prostředí MŠ atd.

2.2. Shrnutí 2. kapitoly

V této kapitole jsem shrnula vývoj předškolního dítěte ve vybraných oblastech, které jsou podle mého názoru důležité a rozebrala jsem v nich i porovnání zralého a nezralého dítěte.

Nezralost u dítěte by měl poznat pedagog v MŠ, který dítě pozoruje při různých činnostech během dne.

Vývoj dítěte má určitě typické charakteristiky související s věkem, zráním nervové soustavy a podněty z prostředí (Vágnerová, 2012). Ze své zkušenosti mohou zároveň říci, že v rámci vývojových etap je rozvoj u každého dítěte specifický a jedinečný. Každé dítě je individuální osobnost a je žádoucí a pro jeho zdravý vývoj důležité, s ním podle toho i pracovat.

Jako nejdůležitější z této kapitoly považují:

- U předškolního dítěte musíme vědět, že jeho paměť má nekomplexní přístup a že řeč se u předškolního dítěte zdokonaluje. Pro rozvoj řeči je důležité, aby bylo dítě v předškolním věku zvědavé a rádo si povídalo. Pokud tedy zjistíme, že v pěti letech dítě ještě nemluví, bude někde chyba. Pokud dítě nemluví do pěti let, tak mám zkušenost, že se v jeho životě vyskytne nějaká anomálie. Příklad z praxe – Holčička začala ve 4 letech „mluvit“ jako 2 leté dítě a i teď, ve škole v první třídě, nemluví úplně čistě. Děvče má zjištěnou vývojovou dyslálii. Od raného věku koukala na anglické pohádky a nikdo na ni v rodině moc nemluvil, takže řeč zákonitě nastala až později, než je obvyklé. Dnes nemluví pořádně česky a některá slova zná pouze v angličtině a některá v češtině. S holčičkou se snažíme každou možnou chvíli cvičit mluvení a teď i čtení a psaní a je patrné, že se každý měsíc výrazně zlepšuje.
- V předškolním věku je u dětí důležitá jejich hra. Hra rozvíjí osobnost dítěte a hraje velkou roli v oblasti socializace. Děti v tomto věku by si měly hrát často a spontánně. Také si hrají tiše nebo nahlas/v roli, kdy mluví k hračkám.
- Kresba je důležitá později k osvojování psaní. Školní zralost většinou zkoumáme podle kresby lidské postavy. Určujeme to podle znaků, které dítě nakreslilo na postavě.
- Z mé zkušenosti musíme každé dítě v předškolním věku pozorovat, a pokud zjistíme, že je v nějaké oblasti slabší, tak je důležité s ním danou oblast více procvičovat.

3. Školní zralost a připravenost

Nástup dítěte do mateřské školy je velkou událostí jak pro dítě, tak i pro jeho rodiče. Bednářová (2015) udává, že nástup do školy je završením dosavadního vývoje dítěte a je také vstupem do jeho nové etapy.

„Děti stejného věku se mohou více či méně lišit ve fyzické vyspělosti, v kognitivních předpokladech, obecně ve zralosti (připravenosti) pro zahájení školní docházky.“
(Bednářová, Šmardová, 2022)

S tímto „výrokem“ souhlasím. Ve své školní praxi jsem pozorovala, že děti se mezi sebou liší ve zralosti a připravenosti. Pokud dítě chodí do mateřské školy od svých 3-4 let, tak pedagog v mateřské škole může vyzorovat rozvoj dítěte od jeho počátku a pokusit se včas zasáhnout. Pokud však dítě nastoupí pouze na poslední povinný rok a bude mít nějakou nezralou stránku, tak se už výrazně rozvinout většinou nestihne. Děti, které mají nějaký typ nezralosti nebo nejsou připravené nastoupit do mateřské školy, dostanou na rok odklad a pedagog mateřské školy se snaží jejich nezralost rozvíjet různými aktivitami.

Rozdíly můžeme pozorovat i mezi dětmi různého věku, které nastupují ve stejnou dobu do školy. Rozdíly pozorujeme také ve školních nebo třídních podmínkách, v rodinném zázemí, protože každá rodina dítěti poskytuje jiné podmínky např. domácí přípravy či klimatu. Avšak nároky jsou na všechny děti stejné, aniž by někdo uvažil různý věk dětí a podmínky, jaké jsou dětem poskytovány.

Bednářová (2015) uvádí, že učitel se většinou ve třídě setkává s dětmi někdy i značně se lišícími a musí postupovat podle standardních požadavků první třídy. Myslím si, že toto může být pro učitele velice náročné, jelikož má omezenou možnost individuálního přístupu ve třídě. Také si myslím, že nezralé dítě nemůže hodnotit jako ostatní děti.

Jak uvádí Bednářová ve své knize Školní zralost (Bednářová, Šmardová, 2022), máme pět oblastí, které jsou důležité pro posuzování školní zralosti – Tělesný (somatický) vývoj a zdravotní stav, Úroveň vyspělosti poznávacích (kognitivních) funkcí, Úroveň průčeschnosti (pracovní předpoklady, návyky) a Úroveň zralosti osobnosti (emocionálně-sociální).

Někteří rodiče nezralých dětí nedbají na radu a doporučení mateřské školy nebo dalších odborníků či zařízení a zapíší dítě do základní školy. Dítě však ve škole nezvládá plnit požadavky a doplácí na rozhodnutí rodičů. Někdy se tyto děti mohou na začátku školní docházky vrátit ještě zpět do mateřské školy. Toto se ale stává pouze ojediněle, ale pro nezralé dítě je to však vysvobození.

„Pro zralé dítě je vhodnější zahájení školní docházky, pro nezralé dítě je vhodné její odložení. Některé děti potřebují pouze čas na přirozené vyvrání, některým je však třeba poskytnout podporu v rozvoji nevyzrálých nebo přímo oslabených oblastí.“ (Bednářová, Šmardová, 2022)

Podle Bednářové (2015) se u dětí jak zralých, tak i nezralých mohou po čase projevit příznaky maladaptace. Příklady maladaptace jsou např. nedostatek soustředění, nestíhání tempa probírané látky, snadné rozplakání se aj. U dítěte se při příznacích maladaptace mohou projevit i psychosomatické příznaky např. bolesti břicha, bolesti hlavy, zvracení, špatné spaní, apod.

Kromě termínu školní zralost se začal používat i termín školní připravenost. Školní připravenost zahrnuje kognitivní, somatické, emocionálně-sociální a pracovní oblasti kompetence.

3.1. Znaky školní zralosti a nezralosti

Při posuzování školní zralosti a nezralosti se zaměřujeme především na hodnocení složky biologické, což je tělesná zralost, složky mentální, neboli rozumová oblast a na složky citové a sociální (Opatřilová, 2019, s. 114).

Školní nezralost u dítěte poznáme tak, že dítě má opožděný tělesný vývoj, nízkou hmotnost, projevuje výraznou neobratnost. Dále má dítě zkrácenou dobu soustředěnosti a pozornosti, problémy v grafomotorice či kresbě, zvýšenou unavitelnost či problémy s adaptací, je neklidné, prokazuje sociální nezralost atd.

Opatřilová ve své knize (2019, s. 115) uvádí přehledné znaky školní zralosti:

- **Věk a zdravotní stav** – dítě musí dosáhnout do 31. srpna 6 let, dítě je přiměřeně obratné a je u něj naznačená druhá dentice. Autorka dále uvádí, že se musí brát v úvahu celkový zdravotní stav dítěte (chronické nemoci či postižení) a pomalejší vývoj u chlapců
- **Zralost CNS** – dítě musí mít schopnost záměrné koncentrace pozornosti, odolnost proti zátěži (adaptace na školní režim), rozvinutou grafomotoriku a kresbu. Dále by mělo mít myšlení na úrovni konkrétních logických operací a mělo by převážně mluvit gramaticky správně
- **Zralost citová a sociální** – dítě musí být emočně stabilní, mělo by umět dokončit úkoly a mít motivaci k práci. Také by mělo umět přijmout roli školáka a osamostatnit se z vazby na rodiče

Školní nezralost u dítěte poznáme tak, že dítě má opožděný: tělesný vývoj, nízkou hmotnost, výraznou neobratnost. Dále se dokáže soustředit jen na krátkou dobu a neudrží dlouho pozornost, má problémy v grafomotorice či kresbě, zvýšenou unavitelnost či problém adaptace, neklidnost, sociální nezralost atd.

Do fyzické připravenosti dítěte můžeme zařadit: hrubou motoriku, jemnou motoriku a grafomotoriku. Do psychické připravenosti dítěte můžeme zařadit: pozornost, chápání prostoru a času a vnímání neboli percepce.

3.1.1. Hrubá motorika

Hrubou motorikou chápeme cílené pohyby rukou, nohou a celého těla. Základní pohybové dovednosti, kterých má dítě v předškolním věku dosahovat, dělíme na nelokomoční, lokomoční a manipulační. Nelokomoční pohyby jsou pohyby částí těla, změny poloh částí těla. Díky tomu dítě získává – vnímání vlastního těla, udržuje rovnováhu v různých podobách a vytváří různé polohy těla, které i mění. Lokomoční pohyby jsou charakterizovány změnou místa těla. Základními lokomočními pohyby jsou chůze, skoky, běh a poskoky. Manipulační pohybové dovednosti jsou charakterizovány ovládnutím předmětů různými částmi těla. Je to např. manipulace s míčem, házení, chytání a kopání (Dvořáková, 2011, s. 27-29).

U hrubé motoriky se zaměřujeme na posouzení pohyblivosti dítěte, jeho koordinaci, udržení rovnováhy. Dítě pozorujeme při přirozených činnostech – pobyt venku, při hře, běhu atd. Před vstupem do školy by dítě mělo umět přeskočit snožmo nízkou překážku, chodit po

schodech (střídání nohou), stát na špičkách s otevřenýma očima, přejít kladinu aj. (Bednářová, Šmardová, 2008).

Hrubá motorika je důležitá stejně jako motorika jemná. Je důležité ji rozvíjet od útlého věku, ještě před nástupem do mateřské školy. S jejím rozvíjením většinou začínají rodiče doma, např. skákání, házení, chytání, lezení atd.

3.1.2. Jemná motorika

Do jemné motoriky u předškolních dětí můžeme zahrnout motoriku mluvidel, motoriku okohybných svalů a motoriku ruky (Otevřelová, 2016). Jemná motorika mluvidel zajišťuje dobrý pohyb mluvních orgánů - rtů a jazyka. Obratnost jazyka má velký vliv na řeč dítěte a později i ve škole na čtení a psaní (Otevřelová, 2016). Nepohyblivost jazyka má veliký vliv na výslovnost hlásek L, R, Ř a sykavek. Doporučuje se proto mnoho her na cvičení: jazyka - pohyb zleva doprava, nahoru a dolů, počítání horních a dolních zubů, rtů - pískání, špulení, usmívání se, práce s dechem - nosem nádech, pusou výdech, kloktání aj., a tváří - nafukování obou tváří současně a nafukování každé zvlášť (Otevřelová, 2016). U dětí předškolního věku dále sledujeme pohyb očí, zda je veden zleva doprava. Toto sledujeme u předškolních dětí, jelikož pokud není oční pohyb ustálený, dítě bude mít ve škole potíže se čtením a v orientaci v pracovních listech. Motorika ruky či jemná motorika ruky se stará o spolupráci prstů (Otevřelová, 2016).

Úroveň jemné motoriky zhodnotíme pozorováním dítěte při stříhání, práci s papírem, manipulaci s drobnými předměty (navlékání korálků, zasouvání kolíčků do otvorů aj.), při práci se stavebnicemi. Obratnost jemné motoriky poznáme také ze sebeobslužných činností. Díky koordinaci pohybů se dítě zvládne samostatně svléknout a obléknout, obrátit oděv, zkouší si zavazovat samo tkaničky, samostatně si nalije polévku, namaže chleba a samostatně zvládá pečovat o svoji hygienu (Bednářová, Šmardová, 2008).

Jemná motorika je u dětí velmi důležitým faktorem. Z praxe vím, že díky dobře rozvinuté jemné motorice nemají později ve škole problém s učením se psaní anebo při učení se číst. Rozvíjet jemnou motoriku je žádoucí již od útlého věku dítěte a s jejím rozvojem, stejně jako u hrubé motoriky, by měli začít rodiče doma tím, že povedou dítě k např. kreslení, poskakování, sebeobsluze atp.

3.1.3. Grafomotorika

Grafomotorika pod sebou skrývá psychické i motorické činnosti. Tyto grafomotorické činnosti jsou důležité pro psaní, malování a kreslení (Otevřelová, 2016).

Grafomotorika se u předškolních dětí rozvíjí v závislosti na psychomotorických funkcích. Vliv na tyto funkce má mentální vyspělost, zrakové a prostorové vnímání, paměť, pozornost a jemná a hrubá motorika (Šmardová, Bednářová, 2015).

Grafomotorika dítěte ve školním věku výrazně ovlivní psaní. Pokud je grafomotorika neobratná, pak dítě může mít potíže s učením se psát jednotlivé tvary písmen, písmo má neúhledné a snižuje se jeho čitelnost.

Projev nevyzrálosti u jemné motoriky a grafomotoriky u dítěte předškolního věku zjistíme podle toho, že dítě bývá méně obratné v sebeobsluze, linie kresby jsou kostrbaté, vytlačené, čára bývá nerovnoměrná a neplynulá, obsah kresby oproti vrstevníkům je chudší a kresba odpovídá spíše dítěti mladšího školního věku (Šmardová, Bednářová, 2015).

Grafomotorické prvky můžeme často vyhodnotit, podle Bednářové a Šmardové (2008), ze spontánní kresby dítěte. Souhlasím s jejich výrokem, že je možné pro dítě použít pracovní list s prvkem, nebo mu tvar překreslit. Pro dítě je to procvičení, kterým začínají všechny předškolní děti a tím si i nacvičuje postupně správný úchop tužky. Nejčastěji děti mají v pracovních listech překreslit – kruh, „zuby“, spodní smyčku, vlnovku atd.

V předškolním období se rozvíjí a upevňuje koordinace pohybů zápěstí, rukou a prstů. Podle grafického projevu můžeme sledovat a posoudit emoční stav dítěte, jeho psychiku a vyzrálost. Předškoláci nás vždy spontánně napodobí a činnost ho bude více bavit (Otevřelová, 2016).

Nácvik psaní se začíná učit dítě až v první třídě, ale příprava na psaní už začíná v mateřské škole. Cviky je potřeba s dětmi provádět opakovaně a nácvik by neměl být pro dítě pomalý ani moc rychlý. Existuje mnoho uvolňovacích cviků, takže si můžeme vždy vybrat, jaké cviky s dětmi budeme na uvolnění dělat. Uvolňovací cviky musíme vždy zařadit i po psaní, aby si ruka po výkonu odpočinula. Na uvolnění jsou dobré cviky z jógy, které můžeme pravidelně zařazovat např. do ranního cvičení.

3.1.4. Pozornost

„Pozornost můžeme chápat jako funkci mozku, která zajistí, že CNS může pracovat účelně a ekonomicky. Činnost mozkové kůry probíhá na základě nervových procesů vzruchu a útlumu.“ (Otevřelová, 2016)

Pozornost je pro dítě základním stavebním prvkem pro příjem informací. Děti a celkově lidé prostřednictvím pozornosti poznávají své okolí a tím se i rozvíjí. Otevřelová (2016) uvádí, že dítě, které je v mateřské škole pozorné, bude mít i v první třídě lepší pozici, než dítě, které je nepozorné.

U dětí může být pozornost bezděčná (neúmyslná) nebo záměrná (úmyslná). Bezděčná pozornost u člověka i dítěte vzniká bez jeho vědomého úmyslu, tedy je to neuvědomovaná pozornost. Za základ jsou považovány reflexy (Otevřelová, 2016).

Reflexy umožňují přechod od bezděčné pozornosti v záměrnou pozornost. Záměrná pozornost vyžaduje duševní námahu. Je charakteristická tím, že si hlídáme, co se stane, jak budeme reagovat a také je charakteristická pátráním. Předškolní děti mají různou úroveň koncentrace. Soustředění u dětí není stále stejné, může se měnit v závislosti na vnějších (situačních) a vnitřních (osobnostních) podmínkách. U dětí hraje velmi významnou roli správné rodinné a výchovné vedení. Pro udržení pozornosti jsou důležité podmínky vnější a na vznik pozornosti jsou důležité podmínky vnitřní (Otevřelová, 2016).

Otevřelová (2016) také píše, že děti z neuspořádaných rodin mohou mít menší koncentrovanost. Z mé subjektivní zkušenosti se domnívám, že tomu tak být nemusí. Z vlastní zkušenosti vím, že děti z neuspořádaných/neúplných rodin nemusí vždy mít menší koncentrovanost, než děti z úplných rodin. Myslím si, že velkou roli hraje celkový stav dítěte a od něj se odvíjí další věci.

U předškolních dětí už převažuje pozornost záměrná, která se pomalu u nich rozvíjí až po třetím roce jejich života. Předškolák se tedy dokáže soustředit na daný úkol 15-20 minut (Otevřelová, 2016).

„Pracovně zralé dítě se soustředí jak na hru, tak na strukturovanou činnost, kterou si samo vybralo. Soustředění na hru vypovídá o pozornosti bezděčné.“ (Otevřelová, 2016, s. 67)

Dítěti můžeme pomoci udržet pozornost tím, že s ním budeme pracovat v kratších úsecích, budeme dávat lehčí úkoly, které zvládne, protože těžké úkoly je mohou rozptýlit. Dále dětem předkládáme úkoly jako hru a tím i podporujeme jejich koncentraci. S dětmi nesetrváváme dlouho u jedné činnosti. To mi přijde velmi důležité. Musíme eliminovat co nejvíce rušivých vlivů, jelikož dětem znemožňují soustředění se na jeden objekt nebo činnost. Častým problémem u koncentrace pozornosti je u předškolních dětí únava. Zpočátku se děti soustředí, ale rychle se unaví. Dále koncentrace pozornosti u dětí může kolísat, jelikož děti nevědí, co z podnětů si mají vybrat, jaké jsou ty správné (Otevřelová, 2016).

Z praxe vím, že u dětí je obměna činností velmi důležitá právě kvůli jejich pozornosti. Když činnost trvá příliš dlouho, děti nedávají pozor, začnou se bavit, hrát si s hračkami anebo dělat něco jiného. Je důležité děti chválit, povzbuzovat je a ocenit jejich výkon.

3.1.5. Vnímání prostoru a času

Orientace v prostoru nám usnadňuje každodenní život. „*Vnímání prostoru úzce souvisí s vnímáním tělesného schématu, vzájemně se ovlivňují a spolupodílejí na koordinaci pohybů.*“ (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 43)

Dítě v předškolním věku má egocentrickou perspektivu a pomocí ní chápe prostor. Děti v předškolním věku neumějí dobře odhadovat prostorové vztahy, protože je vidí jako malé (Vágnerová, 2012). Můžeme to i vidět občas na dětské kresbě, když kreslí postavu s dlouhýma nohama a malým tělem. Velkou roli hraje i dozrávání mozku a jeho postupná lateralizace, tj. biologické mechanismy (Vágnerová, 2012).

Významnou roli ve vnímání prostoru u dětí hraje motorika, zrak, hmat, sluch a řeč. Podle Bednářové a Šmardové (2015) má vymezení prostoru tři osy: horno-dolní, předo-zadní a pravo-levou. Tyto osy napomáhají právě k organizaci prostoru.

Dítě v předškolním věku zvládá dobře pojmy: nahoře, dole, nízko, vysoko, vpředu, vzadu, vpravo, vlevo atd. Ke konci období začíná dítě zvládat dvě nebo více instrukcí najednou (Bednářová, Šmardová, 2008).

Nevyzrálost a oslabenost vnímání prostoru u dítěte předškolního věku může mít za následek: nesamostatnost při oblékání, obtížnou orientaci v prostoru, potíže při psaní, potíže v matematice (uspořádání čísel vzestupně či sestupně), ztíženou orientaci v mapách, v notových zápisech či nesprávné používání a porozumění pojmům označujícím prostorové uspořádání (Bednářová, Šmardová, 2015).

V předškolním věku se **chápání času** rozvíjí pomalu. U dětí předškolního věku převládá prezentismus neboli koncentrace na přítomnost. V předškolním věku jsou děti vázané na aktuálně vnímané dění – např. chlapec v předškolním věku na dotaz, kdy má svátek odpověděl: „*ani nevím, někdy ve čtvrtek*“. Minulost a budoucnost nemají u dětí v tomto věku přesnější obsah. Mluvení o vzdálené budoucnosti je pro dítě něco zcela nereálného, protože je vázané pouze na přítomnost. Přítomnost je pro dítě v tomto věku důležitější než minulost a budoucnost (Vágnerová, 2008).

„V závislosti na egocentrismu a názorovém konkretismu poznávacích procesů měří dítě čas prostřednictvím určitých událostí a opakujících se jevů, zejména pokud jsou nějak subjektivně významné.“ (Vágnerová, 2008, s. 192)

Domnívám se, že činnostmi, kterými pomáháme dítěti pochopit vnímání času, mu jsme nápomocni i s vytvářením představy časových úseků, což je pro dítě velmi důležité.

Bednářová (2015) ve své knize píše, že dítě, které není vyzrálé má obtížnou orientaci v hodinách a minutách. Domnívám se, že je to vždy individuální, že každé dítě není dokonalé a vždy se najde oblast/část, ve které může být nevyzrálé až do dospělosti.

Předškolní děti chápou obě časové dimenze – délku trvání i pořadí událostí. Dítě, které je nevyzrálé ve vnímání času a časové posloupnosti, obtížně chápe pojmy označující časové úseky (ráno, poledne, večer, roční období), obtížně chápe pojmy první a poslední atd. Oslabení ve vnímání času může mít za následek u předškolního dítěte: potíže se čtením a psaním (záměny pořadí písmen atd.), má obtížnou orientaci v hodinách a minutách, chybuje v pořadí úkolů a také má potíže při hospodaření s časem (rozvržení si učiva atp.) (Bednářová, Šmardová, 2015).

3.2. Diagnostika školní zralosti a připravenosti

Diagnostikou školní zralosti a připravenosti se zabývají odborníci a pedagogičtí pracovníci v mateřských školách. Prostřednictvím diagnostiky poznáváme potřeby a možnosti dítěte. Díky tomu můžeme dítěti zajistit dobré podmínky pro jeho rozvoj a uspokojit jeho potřeby. Poznání slabých i silných míst u dítěte nám pomáhá právě v diagnostice. Pokud začneme rozvíjet slabá místa a opřeme se o zdroje dítěte, můžeme tím mírně vyrovnat deficit. Pro dítě je zásadním bodem vstup do základní školy, protože vyžaduje určitou míru připravenosti a zralosti. Pro dítě je důležité zažívat úspěch, proto při rozvíjení dovedností postupujeme od úrovně, kterou dítě zvládá, a postupně zvyšujeme náročnost (Opatřilová, 2019).

Školní zralost můžeme poznat např. pomocí *Kern-Jiráskova testu školní zralosti* (Říčan, Krejčířová a kol., 2008). Tento test spočívá v tom, že dítě na papíře dostane tři úkoly. První úkol je kresba mužské postavy. Dalšími úkoly jsou – Nápodoba psacího písma a obkreslení skupiny teček. Zralé dítě při kresbě mužské postavy nakreslí hlavu menší než tělo, vlasy nebo pokrývku hlavy, uši, oči nos a ústa, krk, paže s pěti prsty na rukou atd. Čím jsou děti méně zralé, tím méně detailů nakreslí. Opatřilová (2019) uvádí, že nejnižším stupněm jsou hlavonožci, což naznačuje, že dítě je nezralé. Nápodoba/obkreslování psacího písma – dítě má za úkol podle vzoru napsat psacím písmem krátkou větu, kterou má uvedenou na papíru. U tohoto úkolu výkon kolísá podle zralosti dítěte. Když je dítě nezralé, píše pravou i levou rukou. Obkreslení deseti teček - nezralé dítě kromě bodů kreslí i jiné grafické prvky.

S tímto testem mám částečně zkušenost z praxe. Když jsem psala v druhém ročníku bakalářského studia seminární práci na téma Očekávání dětí v mateřské škole, jaké to bude na základní škole (Hollerová, 2023), tak jsem v seminární práci psala o vývoji dětské kresby a v empirické části sledovala, zda jsou děti pomocí kresby lidské postavy, pána, zralé jít do školy.

Dále se také využívá tzv. **filipínská míra**, která měří to, zda dítě dosáhne rukou přes hlavu na ucho protilehlé strany (Verecká, 2002). Tato metoda souvisí s biologickou připraveností, avšak doposud není významně prokázána a je hodně zjednodušená.

3.3. Shrnutí 3. kapitoly

V této kapitole jsem psala o školní zralosti a připravenosti a uvedla vybrané znaky, u kterých se dá školní zralost a nezralost pozorovat. Dále jsem u znaků uvedla jak znaky školní zralosti, tak i školní nezralosti.

Z této kapitoly považuji za nejdůležitější:

- Určení školní zralosti je pro dítě důležité. Pokud se špatně určí zralost dítěte a dítě např. nastoupí do základní školy nezralé, tak se v ní bude trápit. To samé hrozí i při nedání odkladu školní docházky. Rodiče pečlivě zvažují odklad dětí a je důležité, aby s rodiči odklad dětí řešili i učitelé mateřské školy
- Chápání prostoru a času je u dětí v předškolním věku ještě omezeno, ale už chápe délku trvání a pořadí poslušností. Pokud je dítě nevyzrálé v těchto oblastech, obtížně chápe pojmy – první a poslední, časové úseky, obtížně se orientuje v prostoru aj.
- U diagnostiky školní zralosti je nejpoužívanější Kern – Jiráskův test školní zralosti. Je to podle mého nejvíce používaná metoda, protože se v něm odráží prvky, které by předškolní dítě mělo zvládat, než nastoupí do základní školy. Nejlépe to lze sledovat na kresbě lidské postavy, na které to jde krásně vidět, podle detailů, které dítě nakreslí. Méně používaným testem je filipínská míra, která školní zralost měří tak, že dítě si má rukou dosáhnout přes hlavu na druhé ucho.
- Domnívám se, že jako učitelé v MŠ poznáme, kdy je dítě zralé a připravené jít do školy. Rodiče to ovšem někdy mohou vnímat zkresleně a myslet si, že jejich dítě odklad nepotřebuje. Z vlastní zkušenosti ale vím, že když pedagog tuto skutečnost zjistí, měl by s rodiči dítěte promluvit a probrat, že odklad není žádná ostuda a že dítěti prospěje.

4. Odklad školní docházky

Školní zralost představuje fyzickou a psychickou připravenost dítěte na školní docházku. Dítě musí být schopné adaptovat se novému prostředí a lidem, stejně jako změně aktivit, kdy hry nahrazuje systematická relativně organizovaná práce. Tato práce často není pro dítě atraktivní, vyžaduje soustředění a úsilí, přičemž výsledky jsou hodnoceny a kontrolovány.

Role dítěte se také mění, stává se žákem, což s sebou přináší disciplínu a nutnost podřídit se zájmům kolektivu. Dítě se musí naučit odříkat si zábavu, pamatovat si a plnit úkoly a pečlivě se připravovat na školní povinnosti.

Některé děti, které dosáhnou šesti let, nejsou v některých oblastech vývoje dostatečně vyspělé, aby mohly zahájit povinnou školní docházku.

4.1. Školní docházka

Povinná školní docházka je v České republice je vymezena školským zákonem č. 561/2004 Sb. Tento zákon o povinné školní docházce uvádí:

„Školní docházka je povinná po dobu devíti školních roků, nejvýše však do konce školního roku, v němž žák dosáhne sedmnáctého roku věku.“ (§ 36, odst. 1)

„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.“ (§ 36, odst. 4)

„Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad.“ (§ 36, odst. 3)

Každé dítě musí splnit povinnou školní docházku. Přípravuje se na ni v mateřské škole, do které chodí od tří let, případně až poslední rok před nástupem do školy, který je pro dítě předškolního věku povinný.

4.2. Odklad školní docházky

Školský zákon č. 561/2004 Sb. uvádí, že: „*Není-li dítě tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte v době zápisu dítěte k povinné školní docházce podle § 36 odst. 4, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení, a odborného lékaře nebo klinického psychologa. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.*“ (§ 36, odst. 1) Ze školského zákona vyplývá, že dítěti může být docházka odložena pouze o jeden rok. Výjimky bohužel nejsou povoleny, jelikož dítě, které by nastoupilo později, by nesplnilo povinnou devítiletou docházku do 17 let věku.

Některé děti, které dovrší šestého roku, nejsou v této době v určitých oblastech vyspělé natolik, aby mohly nastoupit k povinné školní docházce. Jejich zákonný zástupce/zákonní zástupci mohou požádat ředitele školy o odklad povinné školní docházky, a to nejpozději do 31. května kalendářního roku, ve kterém má dítě povinnou docházku zahájit. K této žádosti přiloží doporučení školského poradenského zařízení a odborného lékaře (Kendíková, 2016.).

Rodiče by měli důkladně zvažovat možnost odkladu školní docházky, a pokud si nejsou jistí, probrat to s pedagogem v mateřské škole či se obrátit na poradenské zařízení.

Domnívám se, že pokud je dítě v nějaké oblasti nezralé, je žádoucí mu odklad školní docházky dát. Dítě může zůstat v mateřské škole, nebo ho mohou rodiče přihlásit do přípravné třídy, ve které si už trénuje režim napůl mateřská škola, napůl základní škola. V přípravné třídě děti trénují pozornost, učí se, ale stále si hrají a mají volnější režim.

4.2.1. Nejčastější příčiny odkladu školní docházky

Odklad školní docházky je u dětí předškolního věku výraznější, než v dřívějších dobách a má mnoho příčin:

- (1) Věk dítěte
- (2) Problémy v oblasti řeči
- (3) Potíže s pozorností a soustředěností
- (4) Problémy v grafomotorice

- (5) Pomalé pracovní tempo a problémy vědomostního rázu
- (6) Častá nemocnost a celkově nižší odolnost organismu

Ovšem, nejčastějšími důvody odkladu školní docházky ze strany rodičů je obava z nepříznivého postavení věkově mladšího dítěte ve třídě, náročnost školy, kterou věkově mladší dítě nezvládne, a někdy i snaha prodloužit dítěti dětství (Ležalová,2010).

Ležalová (2010) ve svém článku píše, že projevy související s odkladem školní docházky nejčastěji rozpoznají: rodiče, mateřská škola, dětský lékař, učitelka ve škole, pedagogicko-psychologická poradna (dále jen PPP) anebo speciálně pedagogická centra (dále jen SPC).

Domnívám se, že rodiče mohou u dítěte rozpoznat potřebu odkladu školní docházky, vždy je ale vhodné navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu, aby potvrdila domněnku rodičů. Z praxe také vím, že odklad školní docházky může doporučit i sám pedagog. Dle mého názoru, je skutečně nejvhodnější navštívit PPP. V PPP pracují specialisté zaměřující se na toto období dítěte, oni jsou nejvíce kompetentní a podle stanovených vyšetření určí, zda a v jaké oblasti má dítě mezery a co je u něho potřeba ještě rozvíjet.

Uděluje se i tzv. **dodatečný odklad školní docházky**. Tento odklad se uděluje v případech, že dítě nezvládá nároky základní školy. Když se to stane, posuzuje odklad školní docházky psycholog na základě vyšetření.

4.2.2. Rizika spojená s odkladem školní docházky

Každý rok se najdou rodiče, kteří žádají pro své dítě odklad školní docházky, i když k tomu není vůbec objektivní důvod. Někteří rodiče při nástupu dítěte do školy prožívají úzkost, očekávají úzkost dítěte, a tak nástup odloží. Někteří rodiče si zase myslí, že odkladem školní docházky bude mít dítě poté vynikající výsledky ve škole.

Je však nutné vědět, že zbytečný odklad může ublížit samotnému dítěti. Dítě může mít pocit, že zaostává za svými vrstevníky, což může ovlivnit jeho sebevědomí a sociální vztahy, zejména, pokud ostatní stejně staří vrstevníci, se kterými bylo ve školce nebo si hrálo, už do školy nastoupili. I když odklad školní docházky může poskytnout více času na rozvoj,

některé děti mohou mít stále potíže s přizpůsobením se školním požadavkům, respektive delší přetrvávání v předškolním zařízení může zesílit některé maladaptace, což může vést k dlouhodobým akademickým problémům. Dítě může také odkladem ztratit zájem o školu a motivaci učit se, může promeškat svůj nejlepší čas, kdy je připravené pro nástup do školy atd. Pro rodiče může odklad znamenat další rok placení za předškolní zařízení nebo hledání alternativních možností, což může mít nepříznivý dopad na rodinnou atmosféru.

Je důležité pečlivě zvážit všechny tyto faktory a konzultovat situaci s odborníky, aby bylo rozhodnutí o odkladu co nejvíce v zájmu dítěte.

4.3. Poradenská zařízení

Poradenská zařízení pomáhají rodičům, u kterých se objeví pochybnosti ohledně školní zralosti a připravenosti jejich dítěte. Nejčastěji však rodiče nejprve chodí za dětským lékařem. Dětský lékař dítě vyšetří a už on může poukázat na nezralost dítěte. Pro další zevrubnější vyšetření, které není již v jeho kompetenci, dětský lékař pošle dítě do poradenského zařízení, kde dítě vyšetří a určí školní zralost či nezralost.

„Školská poradenská zařízení poskytují poradenské služby prostřednictvím pedagogických pracovníků a sociálních pracovníků, jejichž činnost je stanovena v příloze č. 4 k této vyhlášce. Ředitel školského poradenského zařízení zajistí průběžné metodické vedení těchto pracovníků.“ (Vyhláška č. 72/2005 Sb., §3, odst. 2)

4.3.1. Pedagogicko-psychologická poradna (PPP)

Pedagogicko-psychologická poradna je školské poradenské zařízení, které poskytuje bezplatně odborné psychologické a speciálně pedagogické služby dětem, mládeži a jejich rodičům od mateřské po střední školu. Do pedagogicko-psychologické poradny mohou dítě přihlásit rodiče dítěte, zákonní zástupci dítěte. Podnět ale může vznést i škola, do které dítě dochází.

Jednotlivé vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně může proběhnout celé v jeden den a může trvat přibližně 2-2,5 hod. Komplexní vyšetření trvá přibližně 4 - 4,5 hod. včetně přestávk.

Podle vyhlášky 72/2005 **o poskytování poradenských služeb ve školách a školských**

poradenských zařízeních v § 5 je uvedeno, že poradna zjišťuje pedagogicko-psychologickou připravenost žáků na povinnou školní docházku a vydává o ní zprávu, také zjišťuje speciální vzdělávací potřeby žáků škol a na základě výsledků psychologické a speciálně pedagogické diagnostiky vypracovává odborné posudky a návrhy podpůrných nebo vyrovnávacích opatření pro školy a školská zařízení, včetně posudků pro účely uzpůsobení podmínek pro konání maturitní zkoušky a jednotlivé zkoušky a také poskytuje poradenské služby žákům se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti a poskytuje metodickou podporu škole prostřednictvím metodika prevence.

Mezi pracovníky pedagogicko-psychologické poradny patří: psychologové, speciální pedagogové, metodikové prevence a sociální pracovníci.

Předškolní děti tato zařízení často poprvé navštíví před zápisem do ZŠ (Kendíková, 2016).

4.3.2. Speciálně pedagogická centra (SPC)

Speciálně pedagogická centra poskytují poradenské služby zejména dětem se zdravotním postižením (Kendíková, 2016).

„Centrum poskytuje poradenské služby zejména při výchově a vzdělávání žáků s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami nebo autismem. Jedno centrum poskytuje poradenské služby v rozsahu odpovídajícím jednomu nebo více druhům znevýhodnění.“ (Vyhláška č. 72/2005 Sb., § 6 odst. 1)

Speciálně pedagogické centrum zajišťuje komplexní vyšetření dítěte, tvorbu plánu péče o žáka, včasnou intervenci, krizovou intervenci, sociálně právní poradenství, kariérové poradenství pro žáky se zdravotním postižením aj.

Mezi pracovníky speciálně pedagogického centra patří psycholog, speciální pedagog a sociální pracovník.

Jednotlivá centra se liší svým zaměřením podle typu postižení dítěte. Většinou centra působí při speciálních školách.

Pracovníci ve speciálně pedagogických centrech pomáhají rodičům s dítětem již od rané péče, poskytují jim včasnou diagnostiku a poté pomáhají se vzděláváním těchto žáků, jelikož spolupracují s učiteli na speciálních i běžných školách.

Kendíková (2016) ve své monografii popisuje, že v České republice existují různé typy speciálně pedagogických center, např.: Centrum poskytující služby žákům s vadami řeči, Centrum poskytující služby žákům s poruchami autistického spektra, Centrum poskytující služby žákům se sluchovým postižením, Centrum poskytující služby žákům s mentálním postižením a Centrum poskytující služby žákům s více vadami.

Speciálně pedagogická centra poskytují své služby ambulantně na svém pracovišti, ve školách, případně v rodinách dětí (Kendíková, 2016).

4.4. Shrnutí 4. kapitoly

V této kapitole jsem popsala význam pojmu školní docházka, odklad školní docházky a jeho nejčastější příčiny a rizika. Dále jsme popsala poradenská zařízení a jejich úlohu v životě dítěte s odkladem školní docházky či dítěte s postižením.

Jako nejdůležitější z této kapitoly považuji:

- Školní docházka je povinná pro všechny děti.
- Odklad školní docházky musí pečlivě zvážit jak pedagog, tak rodič, zda ho dítě opravdu odklad potřebuje.
- Odklad školní docházky lze odložit jen o rok, ne o více, jelikož by dítě nesplnilo povinnou devítiletou docházku do 17 let.
- Pokud si rodiče odkladem nejsou jisti, můžou jít nebo být posláni pedagogem do poradenského zařízení, které rodičům pomůže určit školní zralost či nezralost a doporučí nebo nedoporučí odklad školní docházky.
- Existují dva druhy poradenských zařízení: Pedagogicko-psychologická poradna a Speciálně pedagogické centrum
- Speciálně pedagogické centrum je určeno dětem se zdravotním postižením. Tato centra většinou spolupracují se speciální školou či běžnou základní školou.
- Z mé zkušenosti jsem přesvědčena, že je žádoucí, aby dítě před nástupem do základní školy navštívilo s rodiči pedagogicko-psychologickou poradnu, aby rodiče věděli, jak na tom jejich dítě je. Domnívám se, že pokud odborník z pedagogicko-psychologické poradny navrhne pro dítě odklad, rodiče by to měli respektovat, neboť dítě bylo vyšetřeno kompetentní osobou. Ze zkušenosti vím, že někdy je lepší dítěti, které např. začalo pozdě mluvit a nemluví ještě zcela dobře či má oslabenou motoriku, dát odklad. Odklad může

probíhat buď v mateřské škole či přípravné třídě, ale určitě bych ho dítěti dopřála. Když se rodiče přesto rozhodnou dát dítě do základní školy, dítě se v ní může trápit, může mít problém s pozorností, potíže naučit se rozeznávat podobná písmena, má problém se čtením atd. Proto se domnívám, že je důležité uvážit, zda je opravdu dítě připravené jít do základní školy.

5. Podpůrná opatření

Podpůrná opatření se člení do pěti stupňů podle pedagogické, organizační a finanční náročnosti (Kendíková, 2016).

Podpůrná opatření jsou definována školským zákonem č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

„Jedná se o soubor opatření – organizačních, personálních, vzdělávacích, která školy poskytují těm žákům, kteří tato opatření se zákonem rámcově vymezených důvodů potřebují.“ (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015, s. 7)

„Podpůrná opatření se poskytují samostatně nebo v kombinacích různých druhů a stupňů v souladu se zjištěnými speciálními vzdělávacími potřebami žáka. Konkrétní druh podpůrného opatření lze poskytovat pouze v jednom stupni.“ (vyhláška 27/2016, § 3, ods.2)

„Mateřská škola ve svém školním vzdělávacím programu stanovuje pravidla a průběh tvorby plánu pedagogické podpory a individuálního vzdělávacího plánu.“ (Kendíková, 2016, s. 7)

5.1. Oblasti podpory

Jedním z podpůrných opatření je **individuálně vzdělávací plán**. Zpracováváme ho při splnění podmínek – doporučilo jej školské poradenské zařízení a písemně s jeho vypracováním souhlasil zákonný zástupce dítěte. Od souhlasu je na jeho vypracování 30 dní. Měl by být stručný a přehledný a uvádět konkrétní postupy, jak s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) pracovat. Individuálně vzdělávací plán se zpracovává většinou na období jednoho školního roku. Do oblastí podpory patří:

- **Plán pedagogické podpory** – spadá do 1. stupně podpůrných opatření, zpracovává jej mateřská škola, pokud dítě potřebuje úpravu ve vzdělávání.
- **Podpora asistenta pedagoga** – v dnešní době je asistent pedagoga velice rozšířený. Asistent pomáhá pedagogům, kteří mají ve třídě dítě/děti se SVP.
- **Metody výuky** – v předškolním vzdělávání se respektuje aktuální stupeň vývoje každého dítěte, proto metody práce spočívají v individuálním přístupu.
- **Formy vzdělávání** – upravují se, pokud se jedná o povinnou předškolní docházku

či odklad školní docházky.

- **Snížený počet dětí ve třídě** – tato oblast podpory je daná vyhláškou č.14/2005 Sb. Pomáhá zvyšovat efektivitu vzdělávání, zapojuje žáka/dítě do kolektivu vrstevníků, napomáhá klidnější adaptaci, odstraňuje problémové chování žáka atd.
- **Organizace vzdělávání** – spočívá v časových úpravách, které vedou k tomu, aby se pedagog mohl žákovi věnovat individuálně (např. úprava pracovní doby pedagogů, aby oba byli ve třídě přítomni). Může se jednat i o úpravy místní, kde jde o úpravu třídy a dalších prostor předškolního zařízení.
- **Uzpůsobení forem komunikace** – především se to týká forem komunikace s dítětem se SVP, které nazýváme alternativní. Úzce souvisí s tím, že dítě kvůli svému např. hendikepu, nemůže dostatečně využívat běžnou komunikaci.
- **Personální podpora** – časová dotace a způsob zapojení dalších pedagogických pracovníků do vzdělávání dítěte (např. další pedagog ve třídě, speciální pedagog, asistent pedagoga, apod.).
- **Hodnocení** – je součástí výchovného i vzdělávacího procesu. V předškolním vzdělávání však nehodnotíme klasifikací/známkou, avšak např. portfoliem – porovnávání obrázků, jak se dítě zlepšilo. Slouží pedagogovi k porovnání vývoje dítěte.
- **Pomůcky** – popis využití běžných i méně běžných didaktických pomůcek, které má mateřská škola k dispozici.
- **Vzdělávání v upraveném prostředí** – týká se opatření, které jsou zaměřené na bezbariérovost daného zařízení aj.
- **Spolupráce rodiny a školy** – toto podpůrné opatření využijeme, když je vhodné nastavit konkrétní parametry spolupráce a zapojit zákonného zástupce do společných aktivit. Toto opatření pomáhá tomu, že se rodina podílí na vzdělávání svého dítěte, komunikace rodiny a školy pomáhá budovat vzájemné pochopení a dobrá spolupráce napomáhá tomu, že žáci mají lepší výsledky, zvyšuje se zájem o vzdělání atd. (Oprailová, Bařinková, 2020)

5.2. Rozdělení podpůrných opatření

Podpůrná opatření členíme do 1. - 5. stupně. Každý stupeň má jinou charakteristiku a jiné postupy.

5.2.1. 1. stupeň podpůrných opatření

„Podpůrná opatření prvního stupně slouží ke kompenzaci mírných obtíží ve vzdělávání žáka (např. pomalejší tempo práce, drobné obtíže ve čtení, psaní, počítání, problémy se zapomínáním, drobné obtíže v koncentraci pozornosti atd.), u nichž je možné prostřednictvím mírných úprav v režimu školní výuky a domácí přípravy dosáhnout zlepšení.“ (Vyhláška 27/2016, Část A)

Úpravy ve vzdělání navrhuje pedagogický pracovník, který komunikuje s odborníkem a rodiči.

Podpůrná opatření 1. stupně realizuje škola nebo školské zařízení i bez doporučení školského poradenského zařízení. Tato podpůrná opatření také slouží k naplňování speciálních vzdělávacích potřeb dítěte. V předškolním věku je složitější rozpoznat drobné problémy u dítěte označit za speciální vzdělávací potřeby či jen za odchylku ve vývoji předškolního dítěte, která je pro něj typická (Morávková a kol., 2023). Domnívám se, že je vhodnější, aby pedagogický pracovník, který dítě v mateřské škole pozoruje celý jeho vývoj (většinou), pokud vidí u dítěte pomalejší vývoj v nějaké oblasti, aby se oblast u daného dítěte pokoušel rozvíjet. Pokud to stále není ono, tak poté rodičům doporučil navštívit s dítětem pedagogicko-psychologickou poradnu na posouzení.

Do 1. stupně podpůrných opatření spadají např. metody výuky, organizace vzdělávání, úprava obsahu vzdělávání, organizace vzdělávání, hodnocení, pomůcky, plán pedagogické podpory, individuální vzdělávací plán, který si stanovuje mateřská škola, pedagogická intervence aj.

V mateřské škole se většinou používá: plán pedagogické podpory, individuální vzdělávací plán, podpora asistenta pedagoga, spolupráce rodiny a školy, hodnocení, úprava obsahu vzdělání, změna v organizaci výuky (Morávková a kol., 2023).

Podpůrná opatření jsou vlastně odrazem dobré pedagogické práce učitele mateřské školy. Dítě v mateřské škole má právo na svůj individuální pokrok

Pokud podpůrná opatření 1. stupně nejsou dostatečně efektivní nebo víme, že nebudou stačit, je na čase kontaktovat školské poradenské zařízení. Pedagog to nejprve probere s rodiči daného dítěte a poté se domluví návštěva v poradenském zařízení, které je potřeba.

5.2.2. 2. - 5. stupeň podpůrných opatření

Mateřské školy by měly mít přehled o poradenských zařízeních ve svém okolí a také by měly být informovány o druhu poskytování služeb jednotlivých školských poradenských zařízení ve svém okolí/regionu.

Podpůrná opatření druhého až pátého stupně doporučuje školské poradenské zařízení.

Podpůrná opatření 2. stupně jsou přiznána dětem, jejichž vývoj je ovlivněn negativně zejména aktuálním zdravotním stavem, opožděným vývojem, jinými životními podmínkami dítěte. Také je přiznán dětem se specifickými vadami řeči, poruchami chování atd. V tomto stupni lze problémy dítěte charakterizovat jako mírné, lze je většinou kompenzovat využitím speciálních učebnic a speciálních pedagogických nebo kompenzačních pomůcek.

Podpůrná opatření 3. stupně využívají děti, u kterých je charakter vzdělávacích potřeb nejčastěji ovlivněn odlišným kulturním prostředím a jinými životními podmínkami. Dále také poruchami chování, řečovými vadami těžšího stupně či lehkým mentálním postižením. Charakter vzdělávacích potřeb dítěte je takový, že vyžaduje podporu pedagogického pracovníka – asistenta pedagoga. Dále vyžaduje podporu speciálně pedagogického centra, a to v případě podpory nácviku prostorové orientace. Vhodná je také, při tomto stupni, a pokud to dítě vyžaduje, spolupráce s odborníky (lékaři, terapeuti, sociální pracovníky aj.).

Podpůrná opatření 4. a 5. stupně jsou určena pro děti s vážnými poruchami chování, se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, se závažnými vadami řeči, s poruchami autistického spektra atd. Vzdělávání vyžaduje úpravy v organizaci, a také v průběhu vzdělávání. Nutná je též úprava ve stanovení postupu při jejich nápravě a forem nápravy (Morávková a kol., 2023).

5.3. Častá podpůrná opatření používaná v mateřské škole

5.3.1. Plán pedagogické podpory

Plán pedagogické podpory patří mezi podpůrná opatření, který mateřské školy používají od roku 2016. Je to podpůrné opatření, které spadá do prvního stupně podpůrných opatření, mateřská škola ho tak realizuje samostatně bez doporučení školského poradenského zařízení.

Podobu a náležitosti plánu pedagogické podpory stanovuje §10 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

„Škola může zpracovat plán pedagogické podpory, který zahrnuje zejména popis obtíží a speciálních vzdělávacích potřeb žáka, podpůrná opatření prvního stupně, stanovení cílů podpory a způsobu vyhodnocování naplňování plánu, zejména v situaci, kdy pro poskytování podpůrných opatření prvního stupně nepostačuje samotné zohlednění individuálních vzdělávacích potřeb žáka při vzdělávání.“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb., §10, odst. 2)

Plán pedagogické podpory je možné průběžně upravovat či revidovat. Je nutné však zhodnotit, zda v něm navržená opatření skutečně zlepšují stav vzdělávacích potřeb dítěte, a to by mělo proběhnout nejpozději 3 měsíce od zavedení podpůrných opatření, které jsou stanovené tímto dokumentem. Pokud se ukáže jako nefunkční či nedostačující, je potřeba, aby mateřská škola doporučila zákonným zástupcům návštěvu školského poradenského zařízení (Kendíková, 2016).

5.3.2. Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán je dokument, který vypracovává každý rok mateřská škola na základě žádosti zákonného zástupce dítěte. Individuální vzdělávací plán se vypracovává na základě doporučení školského poradenského zařízení (Kendíková, 2016)

Individuální vzdělávací plán je závazným dokumentem pro naplňování sociálních vzdělávacích potřeb dítěte. Je to podpůrné opatření 2. - 5. stupně. Mateřská škola se v případě využití individuálního vzdělávacího plánu, u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí nadaných, řídí doporučením školského poradenského zařízení.

Kendíková (2016) uvádí, že individuální vzdělávací plán by měl obsahovat: identifikační údaje žáka, údaje o pedagogických pracovnících, kteří se podílejí na vzdělávání dítěte, údaje o úpravách vzdělávacího obsahu, údaje o časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání, informace o úpravách metod a forem výuky a případná úprava výstupů vzdělávání a také jméno pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení se kterým mateřská škola v případě poskytování podpůrných opatření spolupracuje.

Individuální vzdělávací plán se v průběhu roku může měnit podle aktuálního stavu vzdělávacích potřeb dítěte. Může se revidovat či doplňovat. Individuální vzdělávací plán vypracovává a odpovídá za něj ředitel/ka mateřské školy.

Mateřská škola vždy spolupracuje se školským poradenským zařízením a zákonným zástupcem dítěte.

Na jeho vypracování má mateřská škola 30 dnů a měl by být stručným a přehledným materiálem uvádějící konkrétní postupy, jak pracovat s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Zanáší se do něj pouze to, co je uvedené ve školním vzdělávacím programu. Individuální plán se zpracovává vždy na jeden školní rok (Morávková a kol., 2023).

Opatření v individuálním vzdělávacím plánu musí být vždy skutečně realizováno! A také musíme vědět, že individuální vzdělávací plán není dogma a měníme ho vždy, podle aktuálních vzdělávacích potřeb daného dítěte (Kendíková, 2016).

5.3.3. Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je zaměstnanec, který poskytuje podporu učitelům a učitelkám v mateřské škole při práci s dětmi. Pomáhá jim především při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností, které jsou uskutečňované v mateřské škole. Asistent pedagoga může pracovat s jedním nebo se všemi žáky ve třídě (Kendíková, 2016)

„Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb.“ (Vyhlášky 27/2016 Sb., §5, ods.1)

Mezi hlavní činnosti asistenta pedagoga patří, podle vyhlášky 27/2016 Sb., §5, ods.3, pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti a pomoc při komunikaci se žáky, jejich zákonnými zástupci a s komunitou, ze které žák pochází. Dále k hlavním činnostem asistenta pedagoga patří pomoc žákům v adaptaci na školní prostředí, pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku a je nezbytnou pomocí žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích, které pořádá škola.

Asistent pedagoga pracuje v souladu s náplní práce, jakou mu stanoví ředitel/ředitelka mateřské školy. V tomto dokumentu má asistent přesně a konkrétně popsané jednotlivé činnosti, které při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami vykonává. Vždy se ale přihlíží k doporučení školského poradenského zařízení (Kendíková, 2016).

Asistent pedagoga má v mateřské škole nejčastěji v náplni práce tyto činnosti: zajišťování dohledu, relaxace, pomoc učitelům s přípravou pomůcek a materiálů, pomoc dítěti navazovat vztahy a pomoci mu v komunikaci, zprostředkování komunikace mezi rodinou a mateřskou školou, pomoc při adaptaci žáka na prostředí mateřské školy aj.

Pokud chce ředitel/ředitelka mateřské školy zřídit ve své mateřské škole funkci asistenta pedagoga, musí požádat příslušný krajský úřad o souhlas. Žádost zasílá písemně a musí obsahovat: název a sídlo mateřské školy, počet tříd a dětí celkem, počet dětí se speciálně vzdělávacími potřebami, dosažené vzdělání asistenta pedagoga, předpokládanou výši platu asistenta pedagoga, zdůvodnění potřeby asistenta pedagoga a popis cílů a náplň práce asistenta pedagoga (Kendíková, 2016).

5.4. Shrnutí 5. kapitoly

V této kapitole jsou popsány podpůrná opatření, jejich rozdělení a též je zde uvedeno, jaká jsou v mateřských školách nejčastěji podpůrná opatření používána.

Z této kapitoly za nejdůležitější považuji:

- Podpůrná opatření dělíme do pěti stupňů. V mateřských školách se nejvíce používá první stupeň podpůrných opatření. Nejčastěji se používá plán pedagogické podpory a asistent pedagoga. Školky také vypracovávají pro dané dítě buď portfolio, nebo individuální vzdělávací plán. V portfoliu je dobře vidět, jak se dítě od určitého data zdokonaluje a jak rozvíjí svoji nezralou stránku.
- Plán pedagogické podpory je zaveden v mateřské škole od roku 2016 a přijde mi s portfoliem jako nejúčinnější pro děti s podpůrným opatřením jakéhokoli stupně.
- Asistent pedagoga pomáhá pedagogovi při práci s dětmi. Na praxi jsem měla možnost být v roli asistenta pedagoga a pomáhat dětem s odkladem školní docházky při práci nebo pomáhat i nejmladším dětem ve třídě. Jsem přesvědčena, že asistent pedagoga má pro paní učitelku velký přínos. Pomalejším dětem může asistent pomoci anebo si skupinu dětí rozdělit na dvě poloviny a každá má jednu půlku dětí, kterým asistuje.
- Individuální vzdělávací plán se také často v mateřských školách používá, i když se uvádí, že se vypracovává až pro druhý stupeň podpůrného opatření. Učitelé/učitelky mateřských škol si ho mohou vypracovat i sami na základě domluvy s rodiči nebo pedagogicko-psychologickou poradnou, se kterou spolupracují. Z praxe vím, že jedna holčička měla

vypracovaný individuální vzdělávací plán pouze na základě domluvy mezi učitelem a rodičem.

Na závěr této kapitoly mohu potvrdit, že podpůrná opatření jsou pro nezralé děti nebo děti s hendikepem velice důležitá. Z mé praxe vím, že je velmi efektivní, pokud se podpůrná opatření použijí u dítěte s odkladem školní docházky a pomohou mu, aby nevyzrálou složku mohlo rozvíjet a zdokonalovat se v ní.

B. PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část této práce je zaměřena na zkoumání způsobů, jakými mateřské školy implementují podpůrná opatření pro děti s odkladem školní docházky. Hlavními výzkumnými otázkami bylo zjistit rozdíly v podpůrných opatřeních poskytovaných dětem s odkladem školní docházky v homogenních a heterogenních třídách a identifikovat konkrétní podpůrná opatření, která jsou těmto dětem poskytována.

6. Cíl výzkumu a hypotézy

Výzkum je připraven jako závěrečná práce bakalářského studia „Jak pracují mateřské školy s podpůrnými opatřeními s dětmi s odkladem školní docházky.“ Hlavním cílem bylo zjistit, jaká podpůrná opatření používají mateřské školy na práci s dětmi s odkladem školní docházky a jaký je rozdíl v práci s dětmi s odkladem školní docházky (dále jen OŠD) v homogenní a heterogenní třídě.

Na začátku jsem si stanovila několik cílů. Cílem mého výzkumu je zjistit:

- (a) Jak se liší podpůrná opatření v mateřských školách, která jsou poskytována dětem s OŠD, v homogenní a heterogenní třídě
- (b) Jaká podpůrná opatření jsou dětem s odkladem školní docházky poskytována

6.1. Pracovní hypotézy

Kromě cílů jsem si stanovila hypotézy, které bude možné ověřit jednoduchými statistickými metodami. Pracovní hypotézy vyplývají z prostudované literatury a z vlastní zkušenosti z praxe.

(a) První cíl výzkumu

Jak se liší podpůrná opatření, která jsou poskytována dětem s odkladem školní docházky v homogenní a heterogenní třídě

- Nulová hypotéza 1: V heterogenní a homogenní třídě se používá individuální vzdělávací plán stejnou měrou.

- Alternativní hypotéza1: V heterogenní třídě se používá více individuální vzdělávací plán pro děti s odkladem školní docházky než v homogenní třídě.
- Nulová hypotéza2: V homogenní a heterogenní třídě učitel věnuje stejný čas předškolním dětem a dětem s odkladem školní docházky.
- Alternativní hypotéza2: V heterogenní třídě učitel věnuje individuální čas předškolním dětem a dětem s odkladem školní docházky než v homogenní třídě.

(b) Druhý cíl výzkumu

Jaká podpůrná opatření jsou dětem s odkladem školní docházky poskytována

- Strukturovaný rozhovor

7. Možný přínos výzkumu

Výzkumná práce má přinést představu o tom, jak pracují mateřské školy s podpůrnými opatřeními s dětmi s odkladem školní docházky, které využívají častěji a které méně.

8. Metody výzkumu

Ke zjištění údajů byly použity dvě metody sběru dat. Pro první otázku byl použit sběr dat pomocí dotazníku a pro druhou byl použit sběr dat pomocí strukturovaného rozhovoru. Tyto dvě fáze výzkumu na sebe navazovaly.

Sběr dat pomocí dotazníku je nejrozšířenější metoda. Výhodou sběru dat pomocí dotazníku je rychlý sběr dat, je časově méně náročný, je lehce zvládnutelný jednotlivci a všichni respondenti mají stejné podmínky.

Dotazník má celkem 9 otázek, z nichž první čtyři se týkaly demografických údajů, jako je lokalizace mateřské školy, věk dotazovaných, rozlišení skupiny, se kterou pedagog pracuje a vzdělání pedagoga. Další otázky byly zaměřeny na volbu podpůrných opatření u dětí s OŠD.

Na základě výsledků zpracování dotazníků byl konstruován rozhovor, jako druhá část výzkumu.

V rozhovoru bylo položeno 10 otázek, které se týkaly výběru jednotlivých podpůrných opatření a motivace k jejich volbě, přítomnosti asistenta pedagoga a obecného názoru na děti s odkladem školní docházky. V poslední otázce bylo respondentům umožněno dodat cokoliv k tématu.

Důvod propojení kvantitativního a kvalitativního výzkumu byla časová náročnost při zjišťování jednotlivých témat, přičemž rozhovor umožnil hlouběji porozumět motivaci při preferenci daného podpůrného opatření.

8.1. Respondenti výzkumu

Do výzkumu byli zapojeni pedagogové a ředitelé/ředitelky mateřských škol z Prahy a Středočeského kraje, kteří pracují nebo mají zkušenosti s prací s dětmi s odkladem školní docházky.

Respondentů bylo celkem 37, z toho se 5 účastnilo obou fází výzkumu.

8.2. Sběr dat a jejich statistické hodnocení

Pro výzkum jsem si zvolila metodu dotazníkového šetření. Před zařazením do dotazníkového šetření byli všichni účastníci písemně informováni o výzkumu – k jakému účelu budou data použita. Též byli informováni o možnosti z účasti na šetření odstoupit. Dotazník byl vytvořen za účelem potvrzení hypotéz, tak jak jsou v této práci stanoveny. Dotazník je uveden v přílohách této práce (Příloha 1). Vyplňování dotazníku probíhalo online prostřednictvím <https://docs.google.com>. Prostřednictvím tohoto dotazníku odpovědělo 37 pedagogů.

Rozhovor byl následně realizován s respondenty, kteří projevíli zájem jej uskutečnit poté, co vyplnili zasláný dotazník. Otevřené otázky, které byly použity, jsou uvedeny v příloze (Příloha 2). Celkem byl rozhovor proveden s pěti pedagogy.

Rozhovory zachycené zapisovatelkou a přepsané do písemné formy byly vytištěny, následně po přečtení byly formulovány výzkumné otázky. Poté byly provedeny základní kroky otevřeného kódování, tj. identifikace významových jednotek, konceptualizace a kategorizace údajů (Miovsky, 2006). Dále byly zkoumány kontextuální vztahy a vazby podkategorií ke kategoriím a také kategorie navzájem.

Rozhovor byl analyzován pomocí kvalitativní analýzy, která obsahovala několik kroků, transkripci (převedení dat do lépe zpracovatelné podoby), otevřené kódování (text se rozebere na jednotky, se kterými autor dále pracuje). Kódování probíhalo metodou papír a tužka.

9. Zpracování dat výzkumu

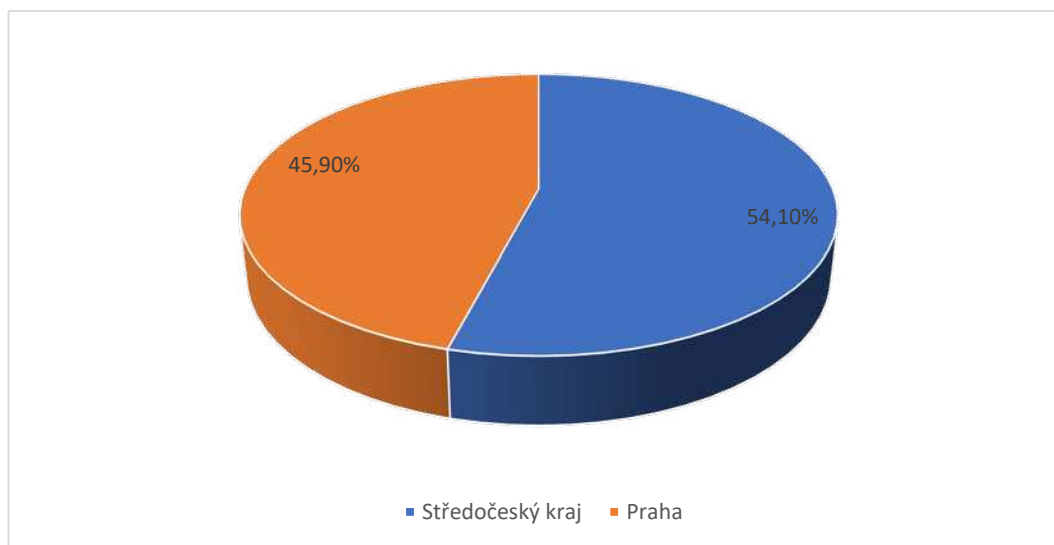
V následující části uvádím zpracování dat a výsledky mého šetření. Nejdříve popisují charakteristiky výzkumného vzorku, pak kvantitativní zpracování dat z rozeslaných dotazníků a na konec kvalitativní zpracování dat získaných z rozhovorů s pedagogy.

9.1. Popis výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek tvořilo celkem 37 pedagogů, kteří pracují v mateřské škole a pracují nebo mají zkušenosti s prací s dětmi s odkladem školní docházky. Dotazník byl poslán pedagogům, kteří pracují v Praze a ve Středočeském kraji. V následujících grafech jsou uvedeny informace o respondentech.

První graf se zabývá kategorií lokality mateřské školy (Graf 1).

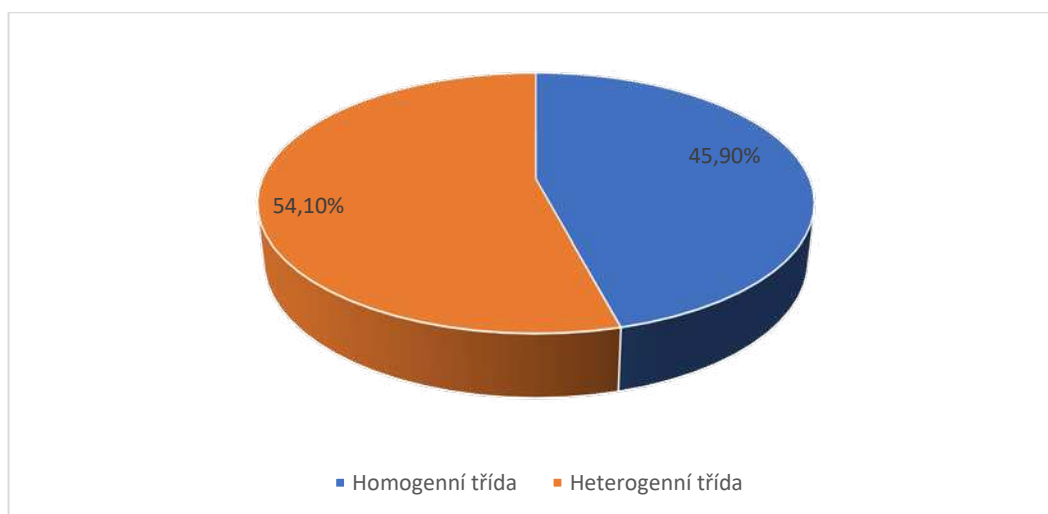
Graf 1 – Lokalita mateřské školy



Z výsledku prvního grafu můžeme vidět, že na otázku č. 1 v dotazníku odpovědělo 45,90 % (17) pedagogů, z Prahy a 54,10 % (20) pedagogů ze Středočeského kraje. Mezi počtem pedagogů z Prahy či Středočeského kraje není statisticky významný rozdíl (Fisherův přesný test: ns.)

Další otázka zjišťovala, zda pedagogové učí v homogenních nebo heterogenních třídách (Graf 2).

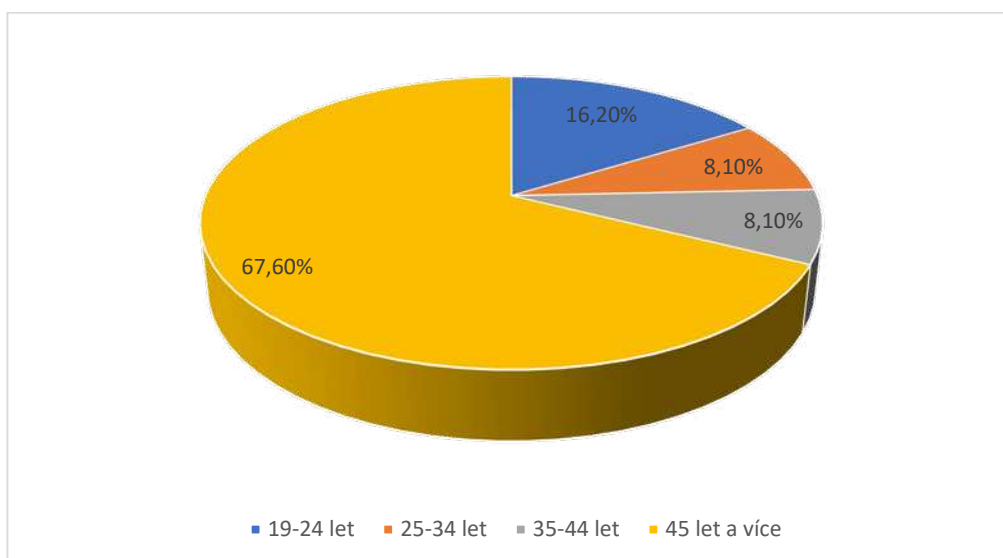
Graf 2. – Rozdělení tříd



Z druhého grafu můžeme vyčíst, že pedagogové, kteří vyplnili dotazník, učí 54,10 % (17) v heterogenní třídě a 45,90 % (20) v homogenní třídě. Mírně převažovaly heterogenní třídy, ovšem mezi počtem pedagogů z heterogenních a homogenních tříd není statisticky významný rozdíl (Fisherův přesný test: ns.)

Další otázka zjišťovala věk pedagoga. Pro přehlednost byl každý z pedagogů zařazen do jedné z věkových kategorií (Graf 3).

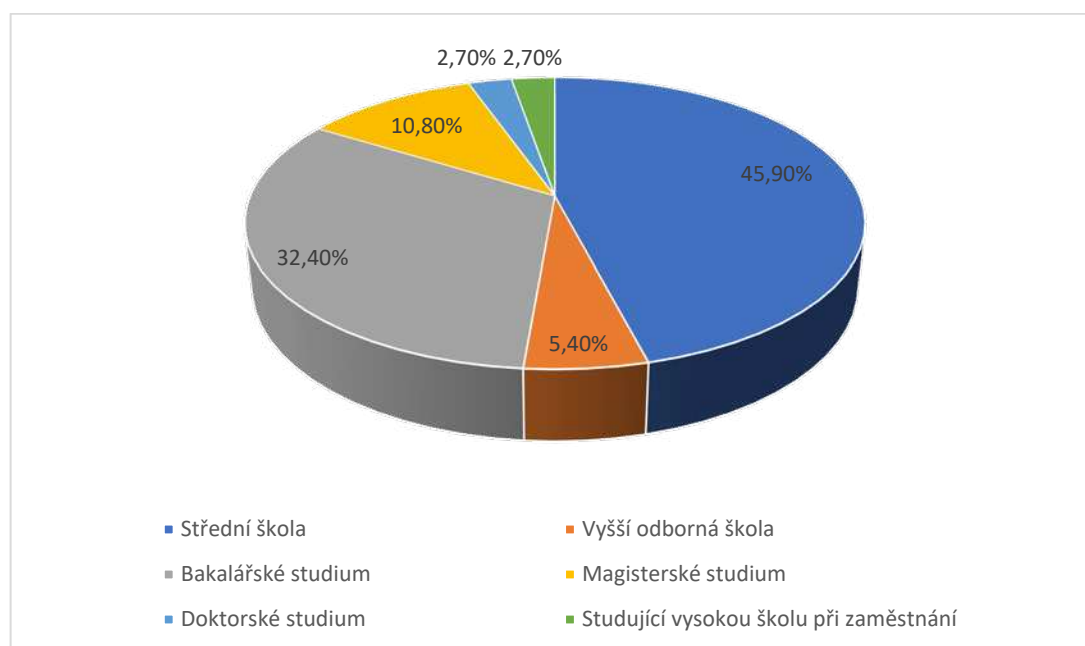
Graf 3. – Věková kategorie respondentů



Třetí graf nám ukazuje věkové rozložení respondentů, kteří vyplňovali dotazník. Můžeme vidět, že dotazník nejvíce vyplnili pedagogové ve věku 45 let a více (67,60 %). Dále dotazník vyplnilo 16,20 % pedagogů ve věku 19-24 let, 8,10 % pedagogů ve věku 25-34 let a 8,10 % pedagogů ve věku 35-44 let. Mezi počtem pedagogů v různých věkových kategoriích je statisticky významný rozdíl, (chí-kvadrát test: $p < 0,001$). Věková skupina 45 let a více tedy statisticky významně převažuje nad kategoriemi s mladšími kolegy.

Následující údaje a graf se týká nejvyššího dosaženého vzdělání pedagoga (Graf 4).

Graf 4. – Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů



Graf č. 4 znázorňuje odpověď na otázku č. 3 v dotazníku. Z grafu můžeme vyčíst, že většina respondentů, kteří dotazník vyplnili, má Střední vzdělání s maturitou (45,90 %) nebo bakalářské studium (32,40 %). Mezi počtem učitelů/učitelek s různým vzděláním je statisticky významný rozdíl, (chí-kvadrát test: $p < 0,001$). Pedagogové se středním vzděláním s maturitou statisticky významně převažují nad ostatními kategoriemi vzdělání.

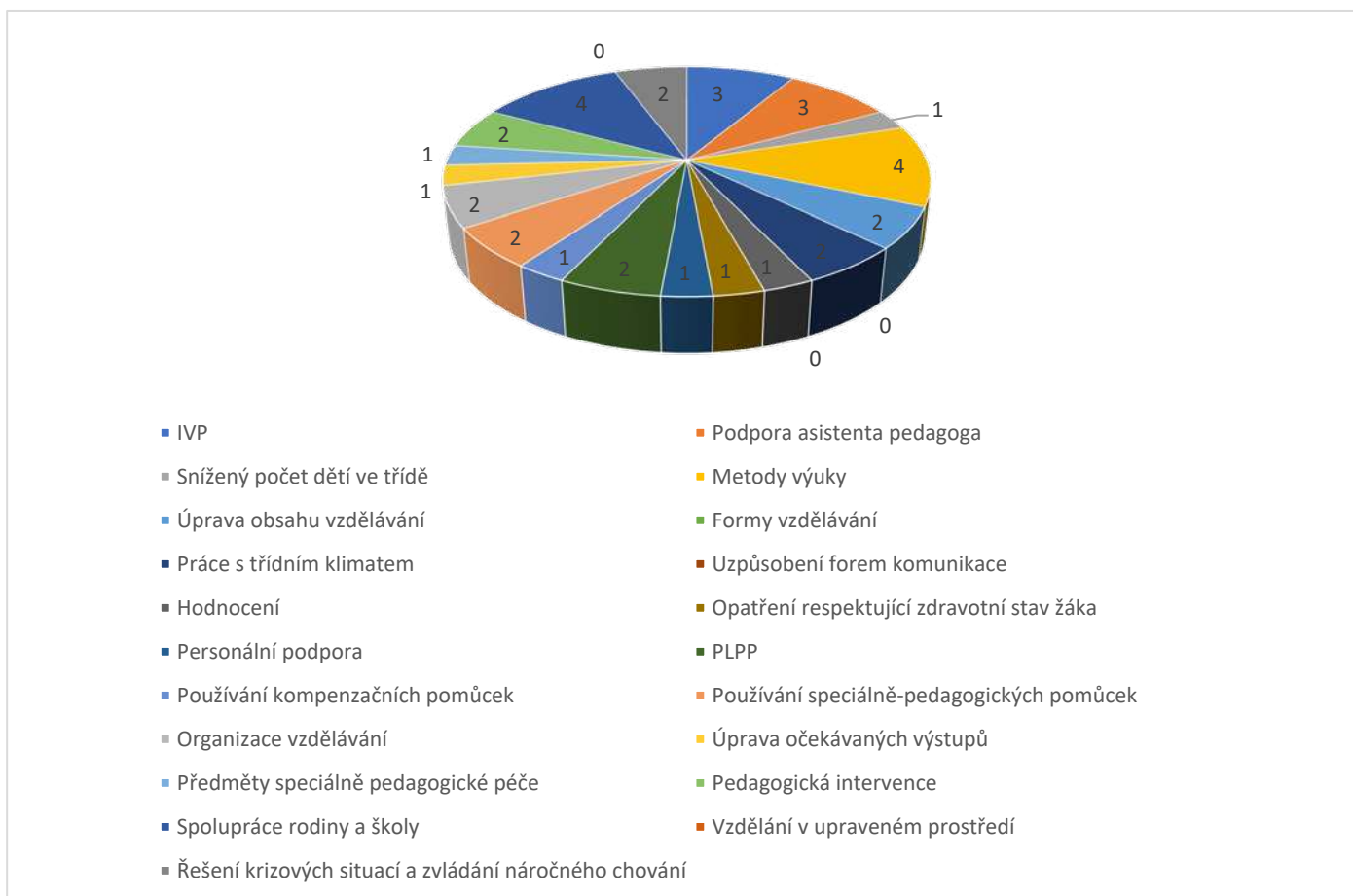
Vysvětlují si to tak, že většinou odpovídali na otázky v dotazníku pedagogové, kteří jsou ve věku 45 let a více a v tu dobu, kdy studovali, nebylo povinné mít vyšší vzdělání a stačila pouze střední odborná pedagogická škola.

9.2. Kvantitativní zpracování dat z dotazníku – první fáze výzkumu o použití podpůrných opatření

Další část otázek se týkala použití podpůrných opatření v různých typech tříd ve Středočeském kraji a v Praze. Zajímalo mě, zda v homogenních či heterogenních třídách ve Středočeském kraji a v Praze je podobná četnost použití podpůrných opatření, nebo se jednotlivé skupiny mezi sebou liší.

Následující obrázek zachycuje grafické znázornění toho, jak často se používají různá podpůrná opatření v homogenních třídách ve Středočeském kraji (Graf 5).

Graf 5. – Nejpoužívanější podpůrná opatření ve Středočeském kraji v homogenní třídě

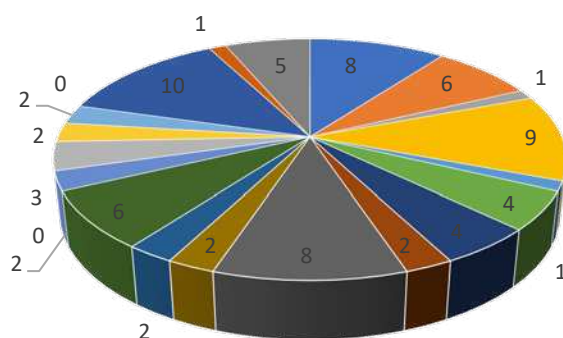


Graf 5 znázorňuje, jaká podpůrná opatření jsou nejvíce používána ve Středočeském kraji v homogenní třídě. Na grafu můžeme vidět, že nejvíce používaným podpůrným opatřením je Spolupráce rodiny a školy (11 %) a Metody výuky – Individuální přístup (11 %).

Výsledek u homogenní třídy moc nepřekvapil, protože spolupráce rodiny a školy je důležitá, ať už je rozložení třídy jakékoli. Rodina má, stejně jako mateřská škola, velký vliv na vzdělání dítěte. Metody výuky – Individuální přístup mě naopak u homogenní třídy překvapil, protože by si člověk řekl, že když jsou ve třídě věkově děti stejné, tak individuální přístup nebude tak často potřeba. Mezi frekvencí použití jednotlivých typů podpůrných opatření není statisticky významný rozdíl (chí-kvadrát test: ns).

Další otázka se týkala nejpoužívanějších podpůrných opatření ve Středočeském kraji v heterogenní třídě (Graf 6).

Graf 6. – Nejpoužívanější podpůrná opatření ve Středočeském kraji v Heterogenní třídě



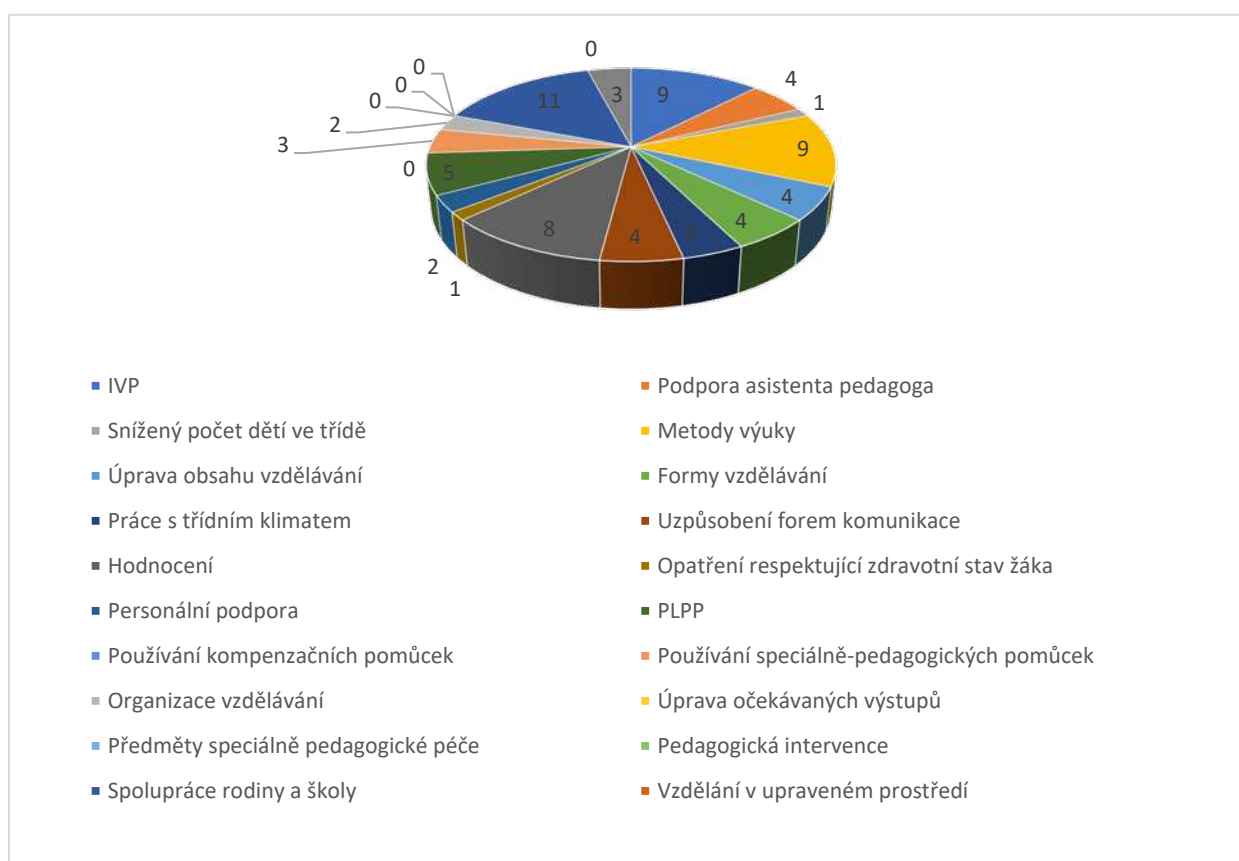
- IVP
- Snížený počet dětí ve třídě
- Úprava obsahu vzdělávání
- Práce s třídním klimatem
- Hodnocení
- Personální podpora
- Používání kompenzačních pomůcek
- Organizace vzdělávání
- Předměty speciálně pedagogické péče
- Spolupráce rodiny a školy
- Řešení krizových situací a zvládání náročného chování
- Podpora asistenta pedagoga
- Metody výuky
- Formy vzdělávání
- Uzpůsobení forem komunikace
- Opatření respektující zdravotní stav žáka
- PLPP
- Používání speciálně-pedagogických pomůcek
- Úprava očekávaných výstupů
- Pedagogická intervence
- Vzdělání v upraveném prostředí

Graf 6 znázorňuje, jaká podpůrná opatření jsou nejčastěji používána v Heterogenní třídě ve Středočeském kraji. Z grafu vidíme, že nejpoužívanějším podpůrným opatřením je spolupráce rodiny a školy (13 %) a metody výuky – individuální přístup (12 %). Po nich následuje IVP (10 %) a Hodnocení (10 %). Mezi frekvencí použití jednotlivých typů podpůrných opatření však není statisticky významný rozdíl (chí-kvadrát test: ns).

Individuální přístup je v heterogenní třídě pro mě běžná věc, takže mě výsledek nepřekvapil. Jako nejvíce používané je zde spolupráce rodiny a školy, což si myslím, že je dobré, jelikož aby dítě bylo co nejvíce připravené jít do školy, musí se „učit“ doma i v mateřské škole.

Následuje otázka zjišťující nejpoužívanější opatření v homogenní třídě v Praze (Graf 7).

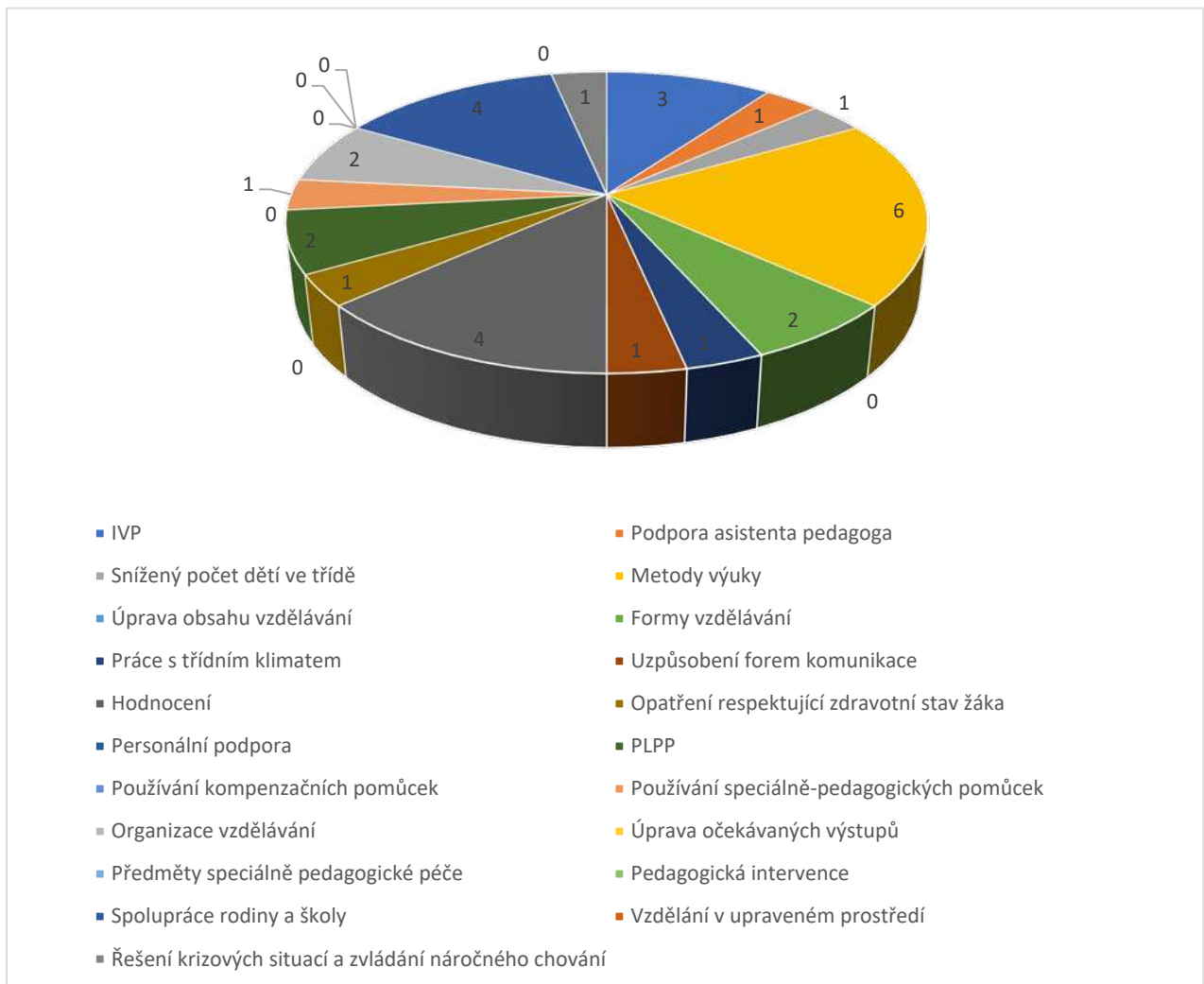
Graf 7. – Nejpoužívanější podpůrná opatření v Praze v Homogenní třídě



Graf 7 znázorňuje, jaká podpůrná opatření jsou nejvíce používána v Praze v homogenní třídě. Na grafu můžeme vidět, že nejvíce používaným podpůrným opatřením je Spolupráce rodiny a školy (15 %), Metody výuky – Individuální přístup (12 %) a Hodnocení (11 %). Mezi frekvencí použití jednotlivých typů podpůrných opatření není statisticky významný rozdíl (chí-kvadrát test: ns).

Další otázka se týkala nejpoužívanějších podpůrných opatření v Praze v heterogenní třídě (Graf 8).

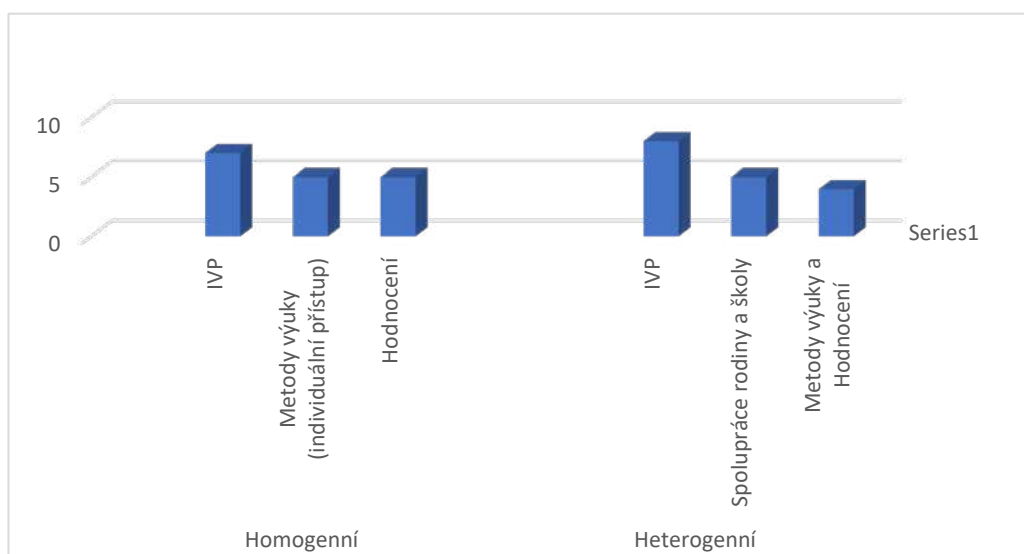
Graf 8. – Nejpoužívanější podpůrná opatření v Praze v Heterogenní třídě



Graf 8 znázorňuje, jaká podpůrná opatření jsou nejčastěji používána v Heterogenní třídě v Praze. Z grafu je patrné, že nejpoužívanějším podpůrným opatřením jsou Metody výuky – individuální přístup (20 %). Po nich následuje Spolupráce rodiny a školy (13 %) a Hodnocení (13 %). Mezi frekvencí použití jednotlivých typů podpůrných opatření však není statisticky významný rozdíl (chí-kvadrát test: ns).

Dále jsem se snažila popsat nejvíce používaná opatření v homogenní a heterogenní třídě (Graf 9).

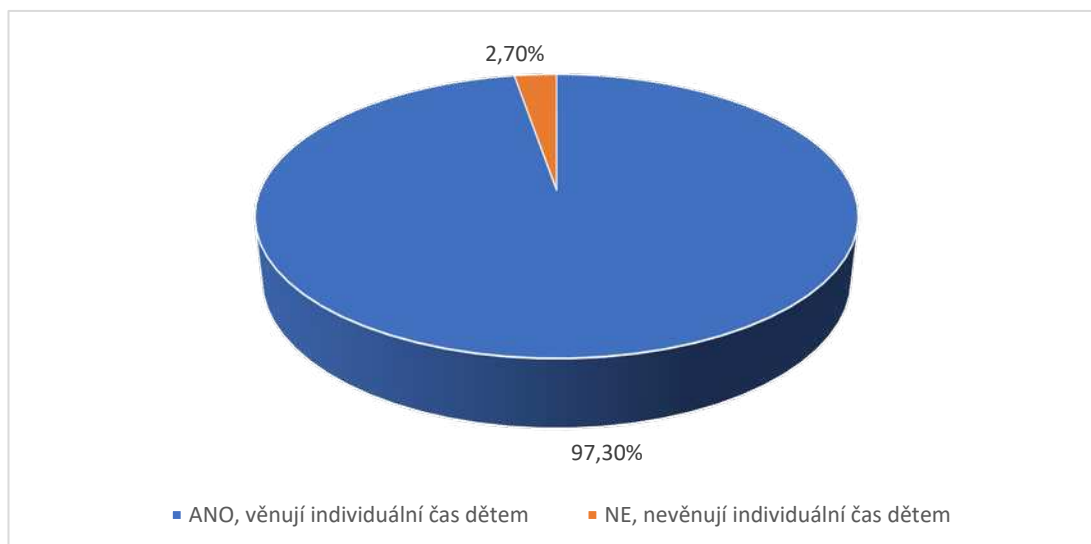
Graf 9. Nejvíce používaná opatření v homogenní a heterogenní třídě



Podle frekvencí, které jsou uvedeny v grafu 9, v homogenní i heterogenní třídě je nejčastěji používán IVP (individuální vzdělávací plán), v homogení pak metody výuky – individuální přístup a pak hodnocení, v heterogenní je na druhém místě spolupráce rodiny a školy a na třetím metody výuky a hodnocení. Mezi frekvencí použití jednotlivých typů podpůrných opatření však není statisticky významný rozdíl (chí-kvadrát test: ns).

Následující otázka se zabývala tím, zda učitelé věnují ve své třídě individuální čas předškolním dětem a dětem s odkladem školní docházky (Graf 10).

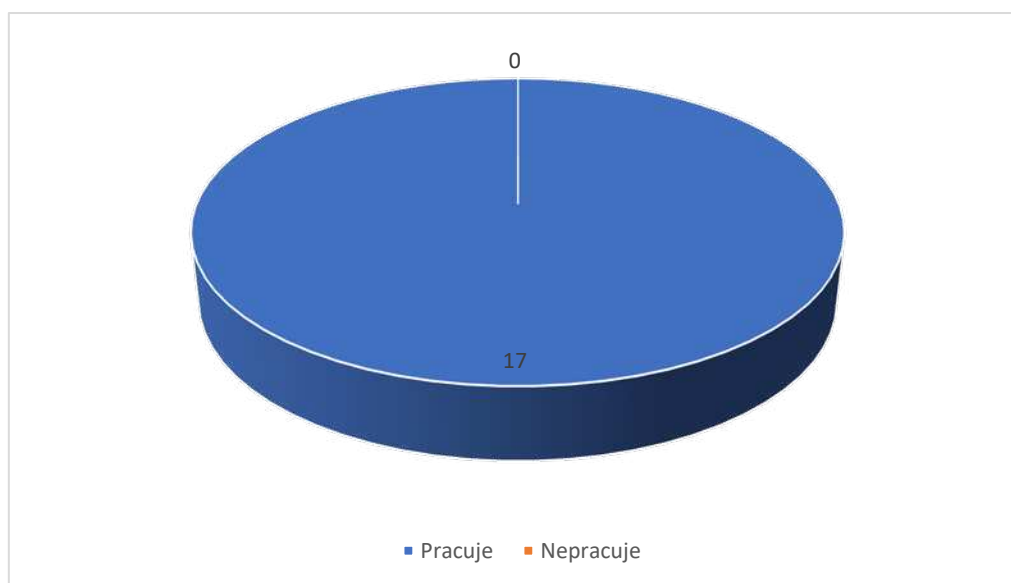
Graf. 10. Věnovaný individuální čas předškolním dětem a dětem s odkladem školní docházky



Podle odpovědi respondentů se individuálně dětem s odkladem školní docházky a předškolním dětem věnuje 97,3 %, pouze 2,7 % respondentů odpovědělo, že individuální čas předškolním dětem a dětem s odkladem školní docházky nevěnuje.

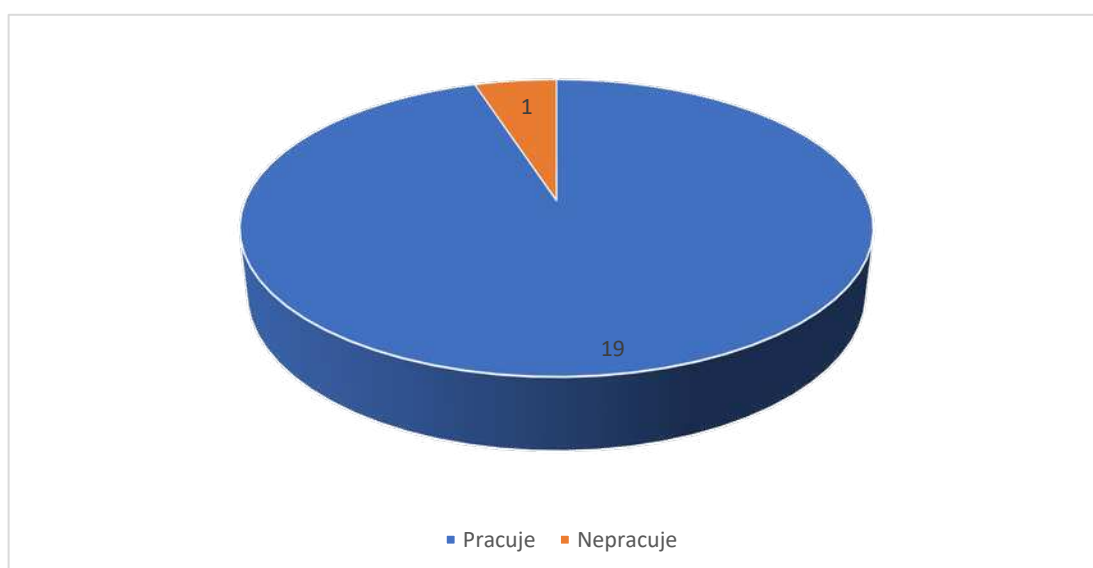
Dále mě zajímalo, zda pedagogové věnují čas dětem s odkladem školní docházky v homogenní a heterogenní třídě (Graf 11 a 12).

Graf. 11. Věnovaný individuální čas dětem s odkladem školní docházky v Homogenní třídě



Podle odpovědí respondentů, kteří učí v homogenní třídě, věnuje individuální čas dětem s odkladem školní docházky v takové třídě 17 (100%) učitelů ze 17 dotazovaných.

Graf. 12. Věnovaný individuální čas dětem s odkladem školní docházky v Heterogenní třídě



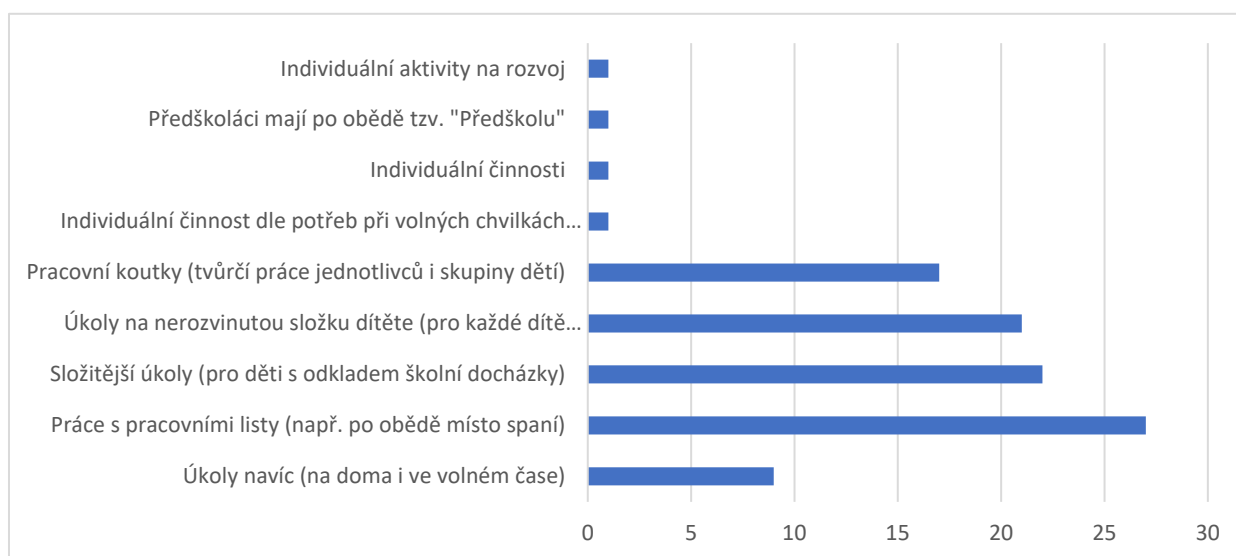
Z odpovědí respondentů, kteří učí v heterogenní třídě, můžeme vidět, že 19 učitelů věnuje individuální čas dětem s odkladem školní docházky a 1 učitel uvedl, že nevěnuje individuální čas dětem s odkladem školní docházky.

Odpověď, že jeden učitel nevěnuje individuální čas dětem s odkladem školní docházky, mě v heterogenní třídě překvapil. Kdyby tato odpověď nastala v homogenní třídě, domnívám se, že by mě takto nepřekvapila jako tady. Z praxe vím, že v heterogenní třídě je věnovaný individuální čas velice důležitý a pro děti s odkladem školní docházky ještě více.

Mezi věnovaným individuálním časem v homogenní a heterogenní třídě nebyl statisticky významný rozdíl (chí-kvadrát test: ns).

Dále mě zajímalo, jaká podpůrná opatření učitelé, kteří udávají, že se ve třídě věnují dětem s odkladem školní docházky individuálně, používají ve své praxi (Graf 13).

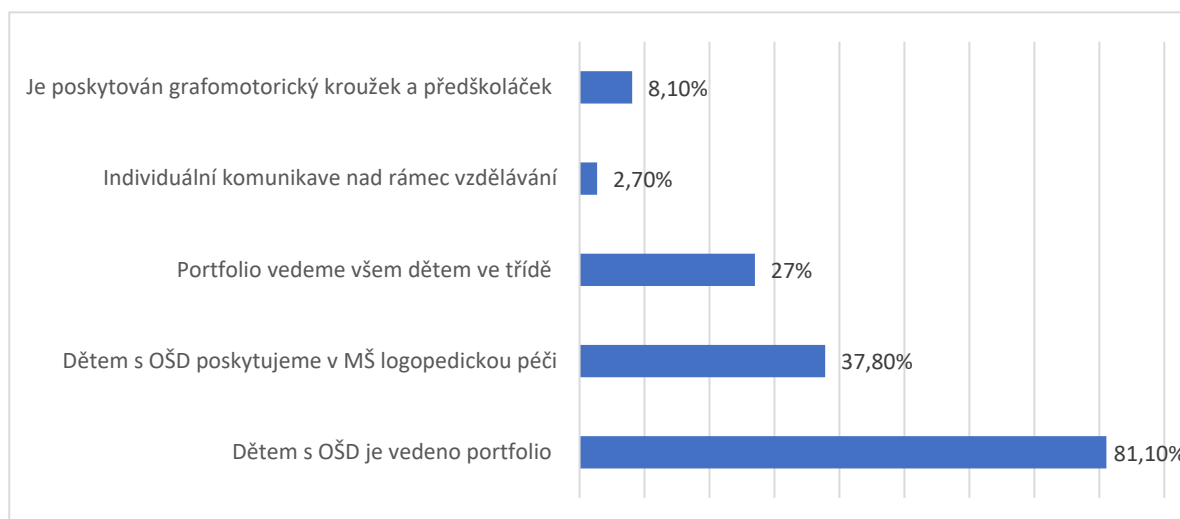
Graf 13. Podpůrná opatření, která učitelé udávají při individuální práci s dětmi s odkladem školní docházky



Ukázalo se, že učitelé pro individuální práci používají nejčastěji práci s pracovními listy (udává 73 % respondentů). Druhé nejčastější bylo použití složitějších úkolů (pro děti s OŠD) (udává 59,5 % respondentů) a třetí nejčastější je používání úkolů na nerozvinutou složku dítěte (pro každé dítě zvlášť vypracované) (udává 56,8 % respondentů). Mezi druhem podpůrných opatření, která učitelé užívají při individuální práci s dětmi s odkladem školní docházky je statisticky významný rozdíl (chí-kvadrát test: $p < 0,001$). Aktivita jako je práce s pracovními listy, složitější úkoly nebo úkoly na nerozvinutou složku a pracovní koutky, jsou udávány učiteli výrazně častěji než ostatní individuální podpůrná opatření. Pokud však

porovnáme tyto čtyři aktivity mezi sebou, není mezi častostí jejich použití u pedagogů statisticky významný rozdíl (chí-kvadrát test: ns).

Pro zajímavost zde ještě uvedu procenta pedagogů, kteří užívají další podpůrná opatření u dětí s odkladem školní docházky.



9.3. Kvalitativní zpracování dat získaných z rozhovorů – druhá fáze výzkumu

Strukturovaný rozhovor o 10 otázkách (viz Příloha 2), jsem provedla s pěti učitelkami mateřských škol, které pracují s dětmi s odkladem školní docházky.

V **prvním rozhovoru** paní učitelka (44 let, Praha) uvedla, že nejčastěji u dětí s OŠD používá individuální vzdělávací plán, podporu asistenta pedagoga a individuální přístup. Tato podpůrná opatření používá z rozhodnutí paní ředitelky, ale také proto, že s tím má dobrou zkušenost. Používaná podpůrná opatření používá i u dětí bez odkladu školní docházky, protože má heterogenní třídu a pro předškolní děti jsou podpůrná opatření podle ní důležitá. IVP nebo portfolio je podle ní pro pozorování dítěte super. Ve školce naopak nepoužívají speciální pedagogické pomůcky nebo formy vzdělání, protože jsou časově příliš náročné. Ve škole mají asistenta pedagoga, ale pokud by jej neměli, nepoužívali by stejná podpůrná opatření, která používají, protože by to nestihli bez jeho podpory. Asistent pedagoga jim hodně pomáhá při organizaci činnosti a individuálních činnostech. Paní učitelka nemá speciální názor na děti s odkladem školní docházky, protože si myslí, že každé dítě má individuální vývoj a mohou je podpořit v oblastech, ve kterých je slabší. Díky portfolio, které

dětem vedou od začátku, kdy nastoupily k nim do MŠ, sledují jejich vývoj a vyplňují slabší oblasti, a když vidí, že bude potřeba odklad, navrhuji návštěvu PPP nebo sami rodiče přijdou s tím, zda by neměli s dítětem zajít do PPP. O používání podpůrných opatření u dětí s odkladem školní docházky si myslí, že jak dětem, tak učitelům usnadňují chod ve školce. Díky nim a tomu, že mají asistenta pedagoga, jsou také upraveny očekávané výstupy a mohou využít individuální přístup na maximum.

Ve **druhém individuálním rozhovoru** paní učitelka (46 let, Středočeský kraj) uváděla, že z podpůrných opatření využívají hlavně individuální vzdělávací plán (IVP), snížený počet dětí ve třídě a spolupráci s rodinou. Tato opatření používají z rozhodnutí paní ředitelky. Paní učitelka udává, že by podpůrná opatření používala i u dětí bez odkladu školní docházky, pokud by učila v heterogenní třídě. Ve školce nemají asistenta pedagoga, a proto také moc nepoužívají speciálně pedagogické pomůcky. Širšímu použití podpůrných opatření brání v jejich škole organizační náročnost a to, že nemají ve třídě asistenta pedagoga. Kdyby ho měli, myslí si paní učitelka, že by vyučovali více individuální přístup a více pracovali s kompenzačními pomůckami. O odkladu školní docházky si myslí, že na něm není nic špatného. Každý rok se u nich objeví dítě nebo děti, které jsou v nějaké oblasti nevyzrálé a pokud si myslí, že je to nevyzrání „veliké“, doporučuji rodičům odklad školní docházky. Sama si myslí, že podpůrná opatření jsou pro děti s odkladem hodně nápomocné. V jejich školce vedou předškolákům i dětem s odkladem školní docházky portfolio, a tak mohou sledovat, ve které oblasti je ještě dítě slabší/ ne moc vyzrálé.

Ve **třetím rozhovoru** sdělila paní učitelka (30 let, Středočeský kraj), že jako podpůrná opatření u dětí s OŠD používají nejčastěji snížený počet dětí ve třídě, používání speciálně pedagogických pomůcek, vedou dětem Portfolio a mají hodně personální podpory. Tyto podpůrná opatření používá proto, že jim nejvíce rozumí a má s tím zkušenost. Podpůrná opatření považuje za dobrá i u dětí bez odkladu školní docházky. Má zkušenost, že učila v heterogenní třídě a tam je používaly. Nyní učí v homogenní třídě s předškoláky a děti s odkladem školní docházky, u kterých výše uvedená podpůrná opatření využívá. Ve škole nemají asistenta pedagoga. To, že jim chybí, vede k tomu, že toho stihnou méně, protože v jedné učitelce (maximálně dvou) toho moc stihnout nejde – nejde moc s dětmi pracovat individuálně. Kdyby měli asistenta pedagoga, mohli by více využívat individuální přístup v metodách výuky a mohli mít trochu více dětí ve třídě. Paní učitelka nemá negativní postoje

k dětem s odkladem školní docházky. Respektuje je, protože každé dítě je jiné a jinak se rozvíjí/vyvíjí. Dítě s odkladem školní docházky podle ní určitě není špatné či hloupé. Souhlasí s používáním podpůrných opatření u dětí s odkladem školní docházky a myslí se, že v jejich mateřské škole by už snad bez nich nemohli fungovat.

Čtvrtý rozhovor jsem vedla s paní učitelkou (24 let, Praha), u které ve školce používají u dětí s OŠD podporu asistenta pedagoga, kompenzační pomůcky, speciálně pedagogické pomůcky a individuální přístup k výuce. Tyto metody používá, protože má s nimi zkušenost. Podpůrná opatření používá i u dětí bez odkladu školní docházky, protože má heterogenní třídu s různým věkem dětí. Nepoužívají však snížení počtu dětí ve třídě a speciální pedagogickou péči pro časovou a organizační náročnost. Pokud by neměla asistenta pedagoga, myslí si, že by přestali používat všechna podpůrná opatření, protože jsou organizačně i časově náročná. Asistent pedagoga v jejich mateřské škole hraje velikou roli, bez něj by stávající podpůrná opatření nemohli poskytovat. O dětech s odkladem školní docházky si myslí, že jsou to prostě děti, které zůstaly v mateřské škole o rok déle, jinak na ně nemá žádný další názor. Je přesvědčena že podpůrná opatření těmto dětem, ale i dětem bez odkladu, hodně pomáhají a pomáhají také učitelům, aby věděli, na jaké „úrovni“ se dítě nachází.

V **pátém rozhovoru** paní učitelka (35 let, Praha) uvedla, že z podpůrných opatření u nich ve školce využívají používání speciálně pedagogických pomůcek a hodnocení. Sama je používá proto, že s tím má zkušenost. Použití podpůrných opatření by volila i u dětí bez odkladu školní docházky, klidně u všech dětí v mateřské škole. Dětem vedou portfolio. Nepoužívají podporu asistenta pedagoga a předměty speciálně pedagogické péče pro jejich časovou náročnost a proto, že nemají k dispozici asistenta pedagoga. Pokud by ho měli, mohli by se zaměřit více na individuální přístup k dětem, mohly by více pracovat se speciálními pedagogickými pomůckami, mohli by upravit očekávané výstupy a obsah vzdělávání. Myslí si, že je toho hodně, co by šlo s asistentem ve třídě použít. O dětech s odkladem školní docházky si myslí, že za odklad ani svůj vývoj nemohou. Podpůrná opatření jsou podle paní učitelky skvělá věc pro děti s odkladem. Myslí si, že by se klidně mohli začít používat na děti už dříve, když učitelka zpozoruje nerovnoměrný nebo opožděný vývoj nějaké oblasti. Pokud dítě chodí do školky delší dobu, může učitelka nerovnoměrnou oblast vyrovnat. Těžce se pak vyrovnává, pokud dítě chodí do mateřské školy pouze povinný rok (předškolní rok).

Tabulka: Kategorie a podkategorie

KATEGORIE	PODKATEGORIE
Principy	Lidskost, pomáhání, přijímání, nestigmatizace, vedení, rozhodnutí, hodnocení; využití, užitečnost, podpora, vývoj
Situace	Homogenní a heterogenní třída, děti s odkladem docházky, děti bez odkladu školní docházky, s asistentem pedagoga nebo bez, slabší oblasti, usnadnění, místo,
Metody	Individuální vzdělávací plán; Plán pedagogické podpory; Podpora asistenta pedagoga; Používání kompenzačních pomůcek; Používání speciálně pedagogických pomůcek; Snížení počtu dětí ve třídě; Zařazení speciálně pedagogické péče; Metody výuky; Organizace vzdělávání; Úprava obsahu vzdělávání; Úprava očekávaných výstupů; Formy vzdělávání; Předměty speciálně-pedagogické péče; Pedagogická intervence; Uzpůsobení forem komunikace; Personální podpora; Hodnocení; Zařazení do školy zřízené podle §16 odst. 9 školského zákona; Práce s třídním klimatem; Vzdělávání v upraveném prostředí; Opatření respektující zdravotní stav žáka; Spolupráce rodiny a školy; Řešení krizových situací a zvládání náročného chování
Vlivy	Ředitelka, asistent pedagoga, množství žáků, individuální přístup, zkušenost s metodou
Důsledky	Využití podpůrných metod, posílení individuální vývoje dítěte, náprava hendikepů.

10. Výsledky výzkumu

Cílem mého výzkumu bylo zjistit:

- (a) Jak se liší podpůrná opatření v mateřských školách, která jsou poskytována dětem s OŠD, v homogenní a heterogenní třídě.
- (b) Jaká podpůrná opatření jsou dětem s odkladem školní docházky poskytována.

Kromě cílů jsem si stanovila hypotézy, které bude možné ověřit jednoduchými statistickými metodami. Pracovní hypotézy vyplývají z prostudované literatury a z vlastní zkušenosti z praxe.

(a) První cíl výzkumu

Jak se liší podpůrná opatření, která jsou poskytována dětem s odkladem školní docházky v homogenní a heterogenní třídě

- *Nulová hypotéza1*: V heterogenní a homogenní třídě se používá individuální vzdělávací plán stejnou měrou.

Tato hypotéza se nepotvrdila. V heterogenních třídách používají individuální vzdělávací plán více, než v homogenní třídě.

- *Alternativní hypotéza1*: V heterogenní třídě se používá více individuální vzdělávací plán pro děti s odkladem školní docházky než v homogenní třídě.

Tato hypotéza se potvrdila. Podle odpovědí respondentek v dotazníku, v heterogenní třídě používají více individuální vzdělávací plán, než v homogenní třídě.

- *Nulová hypotéza2*: V homogenní a heterogenní třídě učitel věnuje stejný čas předškolním dětem a dětem s odkladem školní docházky.

Tato hypotéza se potvrdila. V homogenní a heterogenní třídě učitel věnuje stejný čas předškolním dětem i dětem s odkladem školní docházky.

- *Alternativní hypotéza2*: V heterogenní třídě učitel věnuje individuální čas předškolním dětem a dětem s odkladem školní docházky, než v homogenní třídě.

Tato hypotéza se nepotvrdila. V heterogenní a homogenní třídě učitelé věnují individuální čas stejně jak předškolním dětem, tak dětem s odkladem školní docházky stejný čas.

(b) Druhý cíl výzkumu

Jaká podpůrná opatření jsou dětem s odkladem školní docházky poskytována

- Strukturovaný rozhovor

Ze strukturovaného rozhovoru jsem se dozvěděla, že dva z pěti učitelů používají u dětí IVP a tři z pěti používají speciálně pedagogické pomůcky jako nejčastější podpůrné opatření.

Podpůrná opatření používají dva z pěti pedagogů z rozhodnutí paní ředitelky a čtyři z pěti, že s ním mají zkušenost. Tato možnost zazněla asi nejvíce.

Asistenta pedagoga nemá k dispozici tři z pěti učitelů. Většinou bylo zmíněno, že kvůli tomu, že nemají asistenta pedagoga, nemohou využívat některá podpůrná opatření anebo pracovat více individuálně s dětmi.

Tři z pěti učitelů vedou dětem v mateřské škole portfolio.

Pět z pěti učitelů uvedlo, že si nemyslí, že děti s odkladem školní docházky jsou něčím špatní, nestigmatizují je. Respondenti tyto děti respektují, nemají k nim negativní postoje a uvádějí, že každé dítě je jiné a každé má trochu jiný vývoj. Pokud má dítě odklad školní docházky, vždy se snaží rozvíjet jeho oslabenou stránku.

11. Diskuze

V diskuzi se vyjádřím ke zjištěným výsledkům výzkumu. V první části diskuze k zjištěným kvantitativním údajům, ve druhé části diskuze se budu věnovat kvalitativní analýze pěti otevřených rozhovorů s učitelkami mateřských škol, které byly k nim ochotné.

11.1. Diskuze ke kvantitativním údajům

Ochota k vyplnění dotazníků byla podobná v Praze i Středočeském kraji, což naznačuje, že učitelky mateřských škol považují podpůrná opatření za důležitou oblast pedagogické činnosti a mají zájem o její další rozvoj. Přibližně polovina pedagogů učí v homogenních a heterogenních třídách, což umožňuje výsledkům odrážet obě možnosti, i když mírně převažovaly heterogenní třídy.

Je pro mě zajímavé, že většina respondentek patřila do kategorie 45 let a výše (67,6 %), což může být odrazem jejich větší zkušenosti v práci a možná souviset i s pocitem zodpovědnosti starších učitelek. Nejvýznamnější skupina respondentek měla ukončeno střední vzdělání s maturitou (45,9 %) nebo bakalářské studium (32,4 %), což může souviset s tím, že tyto pedagožky začaly pracovat v době, kdy nebylo povinné mít vyšší vzdělání.

Podle odpovědí na otázky týkající se využití jednotlivých podpůrných opatření se zdá, že nejčastěji využívanými opatřeními jsou spolupráce rodiny a školy a metody výuky s individuálním přístupem. Nicméně se ukazuje, že různá pracoviště využívají různá podpůrná opatření, a významnější rozdíly mezi homogenními a heterogenními třídami se neprojevíly.

Pokud jde o konkrétní podpůrná opatření, která učitelky uváděly při individuální práci s dětmi s odkladem školní docházky, nejčastěji byla používána práce s pracovními listy, složitější úkoly a úkoly zaměřené na nerozvinuté oblasti dítěte. Tyto metody umožňují cíleně podporovat rozvoj dětí a pomáhají jim překonávat jejich nezralosti.

Celkově výsledky ukazují, že mateřské školy aktivně využívají podpůrná opatření a že učitelky mají zájem o jejich další rozvoj a zlepšování. Tento přístup je klíčový pro zajištění rovného přístupu ke vzdělání a pro podporu individuálního rozvoje dětí

s odkladem školní docházky.

11.2. Diskuze k rozhovorům

Otevřené rozhovory s učitelkami mateřských škol byly pro mě důležitým zážitkem. Všechny pět paní učitelek považuje zjevně podpůrná opatření za významnou pomoc, a to nejen pro děti s odkladem školní docházky, ale i pro mladší děti v heterogenních třídách, ve kterých jsou děti v různém věku. Rozsah použití není zdaleka široký, a zdá se, že záleží na tom, zda mají podporu asistenta pedagoga, jinak je rejstřík jejich užití omezenější. Většinou používají tato opatření, se kterými mají zkušenost. Rozhodnutí o používání podpůrných opatření většinou vychází o nadřízené ředitelky školy, přesto s tím paní učitelky velmi souhlasí. Ty, které na pracovišti mají asistenta pedagoga, uváděly, že jim hodně pomáhá jak v individuálních aktivitách, tak při organizaci činnosti. Za velmi důležité většina z nich pokládala možnost hodnocení dětí a uvědomění si tak jejich „slabších míst“, ve kterých jim mohou více pomoci. Postoj k dětem s odloženou školní docházkou byl u všech učitelek otevřený, vstřícný, bez jakékoliv stigmatizace.

Při vytváření kategorií, které se objevily při pročítání rozhovorů s pedagožkami, se mi jeví jako nejvýznamnější kategorie: Principy, Situace, Metody, Vlivy a Důsledky. V kategorii Principy jako nejdůležitější se jeví podkategorie Lidskost, Přijímání, Užitečnost a Nestigmatizace, které jsou v souladu s mým pohledem na smysl podpůrných opatření. V další kategorii Situace se ukazuje, že je určitý rozdíl v použití podpůrných opatření u homogenních a heterogenních tříd, kdy v heterogenních třídách se používají i u dětí bez odloženého nástupu do školy. Velmi důležitá je v této kategorii také přítomnost asistenta pedagoga, který umožňuje širší použití podpůrných opatření. V metodách jsem uvedla různá podpůrná opatření, protože jsme se o nich bavili, nicméně v praxi jsou užívána jen některá, konkrétně v tomto výběru individuální vzdělávací plán, podporu asistenta pedagoga a individuální přístup, snížený počet dětí ve třídě, spolupráci s rodinou, speciální pedagogické pomůcky, personální podporu, a hodnocení. Vliv na použití podpůrných opatření má vedení, konkrétně paní ředitelka, ale také množství dětí a zkušenost s metodou. Podle názoru paní respondentek je Důsledkem použití podpůrných opatření posílení individuálního vývoje dítěte a náprava hendikepů.

12. Postřehy pro praxi

Podpůrná opatření hrají klíčovou roli v podpoře dětí, které kvůli nedostatečné zralosti potřebují odklad školní docházky. Tato opatření zajišťují systematický, spravedlivý a humanistický přístup, který je přizpůsoben individuálním potřebám každého dítěte. Díky těmto opatřením mohou děti získat potřebnou pozornost a podporu, což jim umožňuje cítit se bezpečně a přijatě, i když mají určité nedostatky. Jejich snaha je oceňována a jejich individuální rysy jsou respektovány.

Podpůrná opatření poskytují dětem příležitost překonat nebo zmírnit své nedostatky, které by je mohly znevýhodňovat ve školním prostředí. Tímto způsobem se děti mohou lépe integrovat do školního kolektivu a dosahovat lepších výsledků ve svém vzdělávání. Tento přístup nejenže podporuje jejich akademický růst, ale také přispívá k jejich celkovému emocionálnímu a sociálnímu rozvoji.

Díky těmto opatřením mohou děti postupně dohnat své vrstevníky a získat potřebné dovednosti a znalosti, které jim umožní úspěšně zvládnout školní docházku. Celkově tedy podpůrná opatření představují nezbytný nástroj pro zajištění rovného přístupu ke vzdělání a pro podporu dětí v jejich individuálním rozvoji.

13.Závěr

Téma své práce jsem si zvolila na základě vlastní zkušenosti během své praxe v mateřských školách. Uvědomila jsem si, že v mateřských školách se používají různá podpůrná opatření a každá školka přistupuje jinak k dětem s odkladem školní docházky. Cílem mé práce bylo zjistit, jak pracují mateřské školy s podpůrnými opatřeními s dětmi s odkladem školní docházky.

Tato bakalářská práce se zaměřuje na rozvoj dětí předškolního věku, kterým jsou v rámci jejich výchovy v mateřské škole poskytována podpůrná opatření. Během svého studia jsem měla možnost absolvovat praxi v mateřských školách, kde jsem se setkávala s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Tato zkušenost mi ukázala, jak náročná, ale zároveň smysluplná je práce s těmito dětmi. Uvědomila jsem si, že je nezbytné jim poskytovat potřebnou podporu, aby se necítily vyloučené a mohly plně využít vzdělávacího procesu. Problematika dětí s podpůrnými opatřeními mě natolik zaujala, že jsem se rozhodla věnovat jí svou bakalářskou práci.

V teoretické části práce jsem se zabývala předškolním obdobím, odkladem školní docházky a vzděláváním dětí, které potřebují podpůrná opatření. Popsala jsem charakteristiky předškolního věku a vývoj dítěte v různých oblastech, jako je myšlení, řeč, hra, kresba a zejména emocionální a sociální vývoj. Dále jsem se věnovala školní zralosti a připravenosti na školu, přičemž jsem poukázala na znaky školní zralosti a nezralosti a jejich diagnostiku. V další části jsem se zabývala odkladem školní docházky, jeho nejčastějšími příčinami a riziky. Klíčovou kapitolou teoretické části bylo rozdělení podpůrných opatření, kde jsem specifikovala jednotlivá opatření, činnost školských poradenských zařízení a rizika spojená s odkladem školní docházky.

Praktická část práce měla za cíl zjistit, jak pracují mateřské školy s podpůrnými opatřeními u dětí s odkladem školní docházky. Základní výzkumné otázky měly zodpovědět, jak se liší podpůrná opatření v mateřských školách, která jsou poskytována dětem s OŠD, v homogenní a heterogenní třídě a jaká podpůrná opatření jsou dětem s odkladem školní docházky poskytována.

Výzkum, který jsem provedla, poskytl následující závěry: V heterogenní třídě se používá více individuální vzdělávací plán pro děti s odkladem školní docházky než v homogenní třídě (statisticky významný rozdíl). V heterogenní a homogenní třídě učitelé věnují individuální čas stejně jak předškolním dětem, tak dětem s odkladem školní docházky. Dva z pěti učitelů používají u dětí IVP a tři z pěti používají speciálně pedagogické pomůcky jako nejčastější podpůrné opatření. Tři z pěti učitelů vedou dětem v mateřské škole portfolio. Tři z pěti respondentů uvedlo, že nemají ve škole asistenta pedagoga, což vnímají negativně. Respondenti děti s OŠD respektují, nemají k nim negativní postoje a uvádějí, že každé dítě je jiné a každé má trochu jiný vývoj. Pokud má dítě odklad školní docházky, vždy se snaží rozvíjet jeho oslabenou stránku.

V současné době se v běžných mateřských školách stále častěji objevují děti se speciálními vzdělávacími potřebami, proto považují za velmi důležité, aby učitelé byli na tuto situaci dobře připraveni a dokázali těmto dětem poskytnout potřebnou pomoc a péči.

14. Seznam použité literatury

- [1] BARTOŇOVÁ, Miroslava; OPATŘILOVÁ, Dagmar a VÍTKOVÁ, Marie. *Školní zralost a dítě s SVP: vzdělávání a diagnostika. Školní zralost*. Praha: Raabe, 2019. ISBN 978-80-7496-421-3.
- [2] BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Ilustroval Richard ŠMARD. *Moderní metodika pro rodiče a učitele*. Brno: Computer Press, 2022. ISBN 978-80-266-1804-1.
- [3] BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Ilustroval Richard ŠMARD. *Moderní metodika pro rodiče a učitele*. Brno: Computer Press, 2022. ISBN 978-80-251-1829-0.
- [4] BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vydání. *Moderní metodika pro rodiče a učitele*. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0793-9.
- [5] BOHÁČOVÁ, Jana; HULÍNOVÁ-MIHALCOVÁ, Ilona; JAREŠOVÁ, Karolína; JIRÁSEK, Aleš; KONVALINOVÁ, Kateřina et al. *Školní zralost a dítě s SVP: v praxi mateřské školy. Školní zralost*. Praha: Raabe, [2019]. ISBN 978-80-7496-422-0.
- [6] HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.
- [7] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. *Pedagogika (Grada)*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.
- [8] KENDÍKOVÁ, Jitka. *Předškolák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Ilustroval Anna TROUSILOVÁ. *KuliFerda a jeho svět rozvíjí - připravuje - pomáhá - napravuje - baví!*. Praha: Raabe, [2016]. ISBN 978-80-7496-271-4.
- [9] KROPÁČKOVÁ, Jana. *Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let. Rádcí pro rodiče a vychovatele*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-359-8.
- [10] LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. *Psyché (Grada)*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- [11] MICHALÍK, Jan; BASLEROVÁ, Pavlína a FELCMANOVÁ, Lenka. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni, [2015]. ISBN 978-80-87456-57-6.

- [12] MICHALÍK, Jan; BASLEROVÁ, Pavlína a FELCMANOVÁ, Lenka. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7.
- [13] MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Psyché (Grada)*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
- [14] MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika. *Katalog podpůrných opatření: metodika aplikace podpůrných opatření v předškolním vzdělávání*. 2. vydání, 1. vydání ve Wolters Kluwer ČR. Praha: Wolters Kluwer, 2023. ISBN 978-80-7676-629-7.
- [15] OTEVŘELOVÁ, Hana. *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1092-4.
- [16] ŘÍČAN, Pavel a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. *Psyché (Grada)*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1049-5.
- [17] SVOBODA, Mojmír; KREJČÍŘOVÁ, Dana a VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vydání čtvrté. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1851-7.
- [18] ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Třetí vydání. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2019. ISBN 978-80-246-4479-0.
- [19] VALENTA, Milan a HUMPOLÍČEK, Pavel. *Hra v terapii*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1190-7.
- [20] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
- [21] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- [22] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití. Dobrá škola*. Praha: Raabe, [2017]. ISBN 978-80-7496-333-9.
- [23] VÁGNEROVÁ, Marie a KLÉGGROVÁ, Jarmila. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1538-7.
- [24] VERECKÁ, Naděžda. *Jak pomáhat dětem při vstupu do školy: Je vaše dítě zralé pro školu? A vy?* Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002. ISBN 80-7106-474-2.

15. Seznam použitých internetových zdrojů

- [1] LEŽALOVÁ, Renata. *Odklad školní docházky*. Online. Články rvp. 2010. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/wpcontent/upload/prilohy/9883/odklady_povinne_skolni_dochazky_clanek_ke_stazeni.pdf. [cit. 2024-04-04].
- [2] *Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. Online. 2016. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016->. [cit. 2024-04-10].
- [3] *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. Online. 2004. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>. [cit. 2024-04-10].
- [4] *Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. Online. 2005. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>. [cit. 2024-04-11].

16. Seznam příloh

Dotazník – Pro učitele a učitelky, ředitele, ředitelky mateřských škol, kteří mají zkušenost s používáním podpůrných opatření u dětí s odkladem školní docházky

Záznam strukturovaného rozhovoru

17. Přílohy

Příloha č. 1:

DOTAZNÍK

Dobrý den,
jsem studentkou 3. ročníku Husitské teologické fakulty Univerzity Karlovy (obor Učitelství). Ráda bych Vás požádala o vyplnění krátkého dotazníku, který se týká práce učitelů a učitelek mateřských škol s dětmi s odkladem školní docházky. Vaše odpovědi mi budou sloužit jako podklady k praktické části mé bakalářské práce.

Poprosím Vás o vyplnění dotazníku pokud možno všemi pedagogickými zaměstnanci ve Vaší mateřské škole.

Výsledky dotazníku budou anonymizované a budou využity pouze pro účel zpracování mé bakalářské práce.

Moc děkuji za Váš čas. Vaše odpovědi jsou pro mne velice cenné.

S pozdravem

Adéla Hollerová

1. Kde se nachází vaše mateřská škola?

- a) Středočeský kraj
- b) Praha

2. Pracujete s třídou:

- a) Heterogenní (různý věk dětí)
- b) Homogenní (stejný věk dětí)

3. Do jaké věkové kategorie patříte?

- a) 19-24 let
- b) 25-34 let
- c) 35-44 let
- d) 45 let a více

4. Jaké je vaše vzdělání?

- a) SŠ
- b) VOŠ
- c) Bc.
- d) Mgr.
- e) Ph. D.
- f) Jiné _____

5. **Jaká podpůrná opatření, ve vaší třídě, využíváte na děti s odkladem školní docházky? (vyberte min. 6, max. 10)**

- a) Individuální vzdělávací plán
- b) Plán pedagogické podpory
- c) Podpora asistenta pedagoga
- d) Používání kompenzačních pomůcek
- e) Používání speciálně pedagogických pomůcek
- f) Snížení počtu dětí ve třídě
- g) Zařazení speciálně pedagogické péče
- h) Metody výuky
- i) Organizace vzdělávání
- j) Úprava obsahu vzdělávání
- k) Úprava očekávaných výstupů
- l) Formy vzdělávání
- m) Předměty speciálně-pedagogické péče
- n) Pedagogická intervence
- o) Uzpůsobení forem komunikace
- p) Personální podpora
- q) Hodnocení
- r) Zařazení do školy zřízené podle §16 odst. 9 školského zákona
- s) Práce s třídním klimatem
- t) Vzdělávání v upraveném prostředí
- u) Opatření respektující zdravotní stav žáka
- v) Spolupráce rodiny a školy
- w) Řešení krizových situací a zvládnání náročného chování

6. **Z vybraných podpůrných opatření (z předchozí otázky), vyberte, jakých 5 podpůrných opatření používáte nejvíce ve vaší třídě a seřad'te je hierarchicky. (1 – nejvíce používám)**

- 1. _____
- 2. _____
- 3. _____
- 4. _____
- 5. _____

7. **Věnujete ve své třídě individuální čas předškolním dětem a dětem s odkladem školní docházky?**

- a) ANO
- b) NE

8. **Pokud jste na otázku č. 7 odpověděli Ano, jak ve vaší třídě věnujete individuální čas předškolní dětem a dětem s odkladem školní docházky?**

- a) Práce s pracovními listy (např. o polední pauze)
- b) Úkoly navíc
- c) Složitější úkoly
- d) Úkoly na nerozvinutou složku dítěte

e) Jiné: _____

9. Jaká podpůrná opatření jsou dále ještě poskytována dětem s odkladem školní docházky ve vaší třídě?

- a) Dětem s odkladem školní docházky je vedeno portfolio
- b) Dětem s odkladem školní docházky poskytujeme v mateřské škole logopedickou péči
- c) Individuální práce dětí s odkladem školní docházky (o poledním klidu, při ranní hře...)
- d) Realizujeme spolupráci se základní školou
- e) Jiné _____

Příloha č.2:

ZÁZNAM STRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU UČITELŮ A UČITELEK MŠ PRACUJÍCÍ S DĚTMI S ODKLADEM ŠKOLNÍ DOCHÁZKY.

1. Jaká podpůrná opatření nejčastěji používáte na děti s OŠD?
 - Individuální vzdělávací plán (IVP)
 - Plán pedagogické podpory (PPL)
 - Podpora asistenta pedagoga
 - Snížený počet dětí ve třídě
 - Používání kompenzačních pomůcek
 - Používání speciálně pedagogických pomůcek
 - Různá organizační opatření
 - Speciálně pedagogická péče
 - Spolupráce rodiny a školy
 - Jiné _____
2. Co Vás vede k tomu, že používáte právě tyto podpůrná opatření?
 - Rozhodnutí paní ředitelky
 - Rozumím tomu nejvíce
 - Mám s tím zkušenost
 - Je to ověřené (Kým, Čím, Jak?)
 - Je to nejjednodušší (V čem?)
 - Jiné _____
3. Volila byste Vámi nejčastěji používané podpůrné opatření i na děti bez odkladu školní docházky?
4. Která podpůrná opatření používáte méně nebo vůbec?
5. Co Vás vede k tomu, že toto podpůrná opatření používáte minimálně nebo vůbec?
 - Časová náročnost

- Organizační náročnost
 - Jiné _____
6. Hraje nějakou roli v používání podpůrných opatření u Vás přítomnost asistenta pedagoga?
7. Máte na škole asistenta pedagoga?
- NE -> Pokud byste měli na škole asistenta pedagoga, používali byste jiná opatření než doposud? A jaká?

 - ANO -> Pokud byste neměli na škole asistenta pedagoga, přestali byste používat některé z podpůrných opatření? A jaké konkrétně?
8. Jaký je Váš názor/postoj na děti s odkladem školní docházky?
9. Jaký je Váš názor na používání podpůrných opatření u dětí s odkladem školní docházky?
10. Je něco, co byste k tomuto tématu, chtěla/chtěl (ještě) dodat?