Příprava a připravenost dětí předškolního věku na vstup do základní školy

Petra Tomečková

Bakalářská práce
2009

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2008/2009

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení:	**Petra TOMEČKOVÁ**
Studijní program:	**B 7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor:	**Sociální pedagogika**
Téma práce:	**Přechod dětí z mateřských škol do první třídy základní školy**

Zásady pro vypracování:

Zpracování teoretických východisek z oblasti předškolní výchovy.
Příprava metodiky výzkumné části.
Zjišťování specifik při přechodu dětí z mateřské školy do základní školy v kognitivní, emocionální, sociální, somatické a pracovní oblasti.
Zpracování a vyhodnocení výzkumu.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

DOSTÁL, A., OPRAVILOVÁ, E. Úvod do předškolní pedagogiky. Praha: SPN, 1985. 253 s.
HENEK, T. Hrou připravujeme na školu. Praha: SPN, 1975. 131 s.
KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. Předškolní a primární pedagogika. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
SMOLÍKOVÁ, K. a kol. Rámcový program pro předškolní vzdělávání. Praha: VÚP, 2001.
VANČUROVÁ-FRAGNEROVÁ, E. Psychologie předškolního dítěte. 3. vyd. Praha: SZN, 1969. 222 s.
VERECKÁ, N. Jak pomáhat dětem při vstupu do školy. Praha: NLN, 2002. 160 s. ISBN 80-7106-474-2.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Karla Hrbáčková**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **13. února 2009**

Termín odevzdání bakalářské práce: **15. května 2009**

Ve Zlíně dne 13. února 2009

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
Fakulta humanitních studií

L.S.

prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan

Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA
BAKALÁŘSKÉ/DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové/bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby [1)];
- beru na vědomí, že diplomová/bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí;
- na moji diplomovou/bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 [2)];
- podle § 60 [3)] odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 [3)] odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou/bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové/bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové/bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Ve Zlíně 9.3.2009 ..... Tomečková .....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevýdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:
(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:
(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.
(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.
(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Předkládaná bakalářská práce pojednává o problematice přípravy a připravenosti dětí předškolního věku na vstup do základní školy. Teoretická část je zaměřena především na dítě předškolního věku, jeho vzdělávání a přípravu na přechod do základní školy. Jsou zde také popsány pojmy související s přechodem do ZŠ například školní zralost, školní připravenost, nezralé dítě, odklad školní docházky. Zabývá se také dítětem mladšího školního věku a jeho nejčastějšími problémy v první třídě. Praktická část zjišťuje způsob přípravy a úroveň připravenosti dětí v MŠ na vstup do ZŠ, a následně prošetřuje nejčastější problémy dětí v první třídě.

Klíčová slova: dítě předškolního věku, příprava dětí do ZŠ, školní zralost, školní připravenost, školní nezralost, odklad školní docházky

ABSTRACT

This bachelor thesis deals with the issue of preparation and readiness of pre-school age children to enter primary school. The theoretical part focuses on pre-school age children, their education and preparation for transition to primary school. Terms associated with the transition to elementary school, e.g. maturity, school readiness, immature child, postponement of school attendance etc., are described there. It also deals with the youngest child of school age and their most common problems in the first year. The practical part detects the level of preparation and readiness of children in kindergarten to enter elementary school, and then investigates the most common problems of children in first class.

Keywords: pre-school age children, preparing children to elementary school, school maturity, school readiness, school immaturity, postponement of school attendance

Motto:

„Děti jsou hosté, kteří hledají svou cestu. Chovejme se tak, abychom byli dobrým vzorem a příkladem. Předejme jim vše pro život. Co bude v mateřské škole začato, bude později postaveno a do krásy vyvedeno.“

J. A. Komenský

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucí své bakalářské práce Mgr. Karle Hrbáčkové za cenné rady, odborné připomínky a metodické vedení při zpracování mé bakalářské práce. Současně bych ráda poděkovala učitelkám mateřské i základní školy a také dětem, které byly ochotné spolupracovat při realizaci mé výzkumné části.

Zároveň bych chtěla poděkovat svým rodičům a svému příteli za podporu a trpělivost.

OBSAH

ÚVOD **10**
I TEORETICKÁ ČÁST **11**
1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU **12**
1.1 RŮST A TĚLESNÝ VÝVOJ 12
1.2 VÝVOJ HRUBÉ A JEMNÉ MOTORIKY, GRAFOMOTORIKY 12
1.3 VÝVOJ KOGNITIVNÍCH SCHOPNOSTÍ 13
1.4 VÝVOJ VERBÁLNÍCH SCHOPNOSTÍ 14
1.5 EMOČNÍ VÝVOJ 15
1.6 SOCIÁLNÍ VÝVOJ 15
1.7 NEJČASTĚJŠÍ ČINNOST DÍTĚTE – HRA 16
2 PŘÍPRAVA DÍTĚTE NA ŠKOLU **18**
2.1 VLIV RODINY NA DÍTĚ 18
2.2 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ – TRADIČNÍ MATEŘSKÁ ŠKOLA 19
2.2.1 Role učitelky MŠ 20
2.3 ALTERNATIVNÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY 21
2.3.1 Vzdělávací program Začít spolu 22
3 ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST DÍTĚTE NA ŠKOLU **27**
3.1 NEZRALÉ DÍTĚ 29
3.1.1 Příčiny školní nezralosti 30
3.2 PEDGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ INTERVENCE PŘED VSTUPEM DO ZŠ 31
3.3 VČASNÝ A DODATEČNÝ ODKLAD POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY 31
4 PŘECHOD DĚTÍ Z MŠ DO ZŠ **33**
5 DÍTĚ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU **34**
6 PROBLÉMY DĚTÍ V PRVNÍ TŘÍDĚ **36**
6.1 PROBLÉMY FYZICKÉ A PSYCHICKÉ 36
6.2 AGRESIVITA 36
6.3 PROBLÉMY S ŘEČÍ 37
6.4 NESOUSTŘEDĚNOST, ČASTÉ ZAPOMÍNÁNÍ 37
7 SPOLUPRÁCE MŠ SE ZŠ **38**
7.1 SPOLUPRÁCE RODINY A MATEŘSKÉ ŠKOLY 38
7.2 SPOLUPRÁCE RODINY A ZÁKLADNÍ ŠKOLY 39
II PRAKTICKÁ ČÁST **40**
8 METODOLOGIE VÝZKUMU **41**

8.1 CÍL VÝZKUMU 41
8.2 VÝZKUMNÝ PROBLÉM 41
8.3 DRUH VÝZKUMU 41
8.4 VÝZKUMNÝ VZOREK 41
8.5 METODY – ZPŮSOB ZÍSKÁVÁNÍ DAT 43
8.6 ANALÝZA KVALITATIVNÍCH DAT 46
9 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE 53
9.1 VÝSLEDKY ROZHOVORŮ S UČITELKAMI MŠ 53
9.2 VÝSLEDKY ROZHOVORŮ S UČITELKAMI ZŠ 63
9.3 VÝSLEDKY JIRÁSKOVY MODIFIKACE KERNOVA ORIENTAČNÍHO TESTU ŠKOLNÍ ZRALOSTI 71
9.4 VÝSLEDKY JIRÁSKOVA TESTU VERBÁLNÍHO MYŠLENÍ 72
9.5 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU 73
ZÁVĚR 76
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY 77
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK 80
SEZNAM TABULEK 81
SEZNAM PŘÍLOH 82

ÚVOD

Podle výsledků výzkumů má stále více dětí odklad povinné školní docházky. Důvody odkladů mohou být různé, jedním z nich může být nedostatečná příprava dětí pro vstup do školy. Přípravu předškolního dítěte není radno podceňovat. Aby dítě splnilo požadavky základní školy pro přijetí a ve škole se také nadále udrželo, musí dosáhnout a předvést určitou úroveň schopností, dovedností a návyků. Příprava dítěte do základní školy je v dnešní době nutností. Aby bylo dítě dostatečně připraveno, musí se s ním pravidelně, soustavně a cíleně pracovat. Při přípravě dítěte hraje nezastupitelnou roli rodina, která ale v dnešní uspěchané době v některých případech neplní to, co by měla. Rodiče nemají čas se dětem dostatečně věnovat, děti mnohé informace přijímají pouze pasivním způsobem z televize či internetu. Naštěstí je tu také předškolní vzdělávání institucionálního charakteru čili mateřská škola, kde se mají děti možnost pod každodenním vedením učitelek za podnětných podmínek rozvíjet. Proto je tedy důležité dítě do MŠ posílat v období předškolního věku či alespoň rok před nástupem do ZŠ, kdy se dítě naučí žít v kolektivu vrstevníků pod vedením odborného pedagoga.

Teoretická část bakalářské práce je rozdělena do sedmi kapitol. První kapitola se zabývá charakteristikou období předškolního věku. Druhá kapitola pojednává o vlivu rodiny a mateřské školy na přípravu dítěte do první třídy základní školy, také uvádí rozdíly mezi tradiční a alternativní mateřskou školou. Třetí kapitola se vztahuje k problematice školní zralosti a připravenosti, k pedagogicko-psychologické intervenci před vstupem do školy. Popisuje včasný a dodatečný odklad, také charakterizuje nezralé dítě a příčiny školní nezralosti. Ve čtvrté kapitole je rozebrán přechod dětí z mateřské do základní školy. Pátá kapitola je výčtem problémů u dětí v první třídě. Šestá kapitola popisuje dítě mladšího školního věku. Poslední kapitola pojednává o spolupráci mezi mateřskou a základní školou a rodinou.

Praktická část je výzkumného rázu. Prostřednictvím rozhovorů s učitelkami MŠ zjišťuje způsob přípravy a pomocí testů školní zralosti úroveň připravenosti dětí předškolního věku na vstup do ZŠ. Následně prošetřuje, jak vnímají učitelky mateřské i základní školy společnou spolupráci a jaké jsou nejčastější problémy dětí v první třídě.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Období předškolního věku trvá od tří do šesti let. Děti předškolního věku jsou zvídavé, tvárné, pružné, chtějí se učit stále něčemu novému. A proto se není čemu divit, že je předškolní věk nazýván obdobím otázek. Dětskou touhu po vědění je nutné podporovat a dostatečně s nimi pracovat. Přetrvávající egocentrismus v předškolním období má vliv na uvažování dítěte, a proto je schopno vnímat svět jen z vlastního pohledu.

Podle Opravilové (2002, s. 13) je předškolní věk obdobím nejintenzivnějšího růstu a vývoje. Je spojováno zejména s dobou, kdy dítě navštěvuje mateřskou školu či dobou těsně před vstupem do školy. Předškolní období dostává své hranice stanovením věku dítěte, závazného pro vstup a docházku do školy, který se pohybuje mezi 5. až 7. rokem a závisí na kulturní tradici jednotlivých zemí. U nás je tato hranice v souladu s poznatky vývojové psychologie stanovena dosažením šestého roku života.

1.1 Růst a tělesný vývoj

Ve 3 letech dítě váží průměrně 15, 0 kg a měří kolem 100,0 cm. U všech dětí se prosazuje téměř stejná růstová tendence: dítě v předškolním věku vyrůstá za rok do výšky o 5-6 cm, na váze přibývá asi o 2 kg. Přírůstky nemusí být stejné každý rok, kolísají v souvislosti se zdravotním stavem dítěte. Strádá-li dítě zdravotně či nemá-li přiměřenou výživu, přestává přibývat na hmotnosti, začíná ubývat, po několika měsících přestává dokonce růst (Matějček, 1998, s. 9).

Podle Matějčka (1998, s. 8) se v předškolním věku výrazně uplatňují dědičné vlivy, které jsou rozhodující pro formování typu, tj. celkového tělesného utváření člověka. Typ je určován především výškou a hmotností jedince, ale také mohutností kostry a svaloviny. K vyhraněným tělesným typům patří typ asthenický – dlouhý, štíhlý, s lehčí kostrou nebo pyknický – menší, zavalitý, se silnou kostrou a tukovou vrstvou.

1.2 Vývoj hrubé a jemné motoriky, grafomotoriky

Hrubá motorika

V rámci motorického vývoje se zdokonaluje a zlepšuje úroveň pohybové koordinace, hbitosti a elegance pohybů. Dítě ve věku 4-5 let zvládá dobře běh, seběhne ze schodů, skáče,

leze po žebříku, seskočí z lavičky, dovede stát na jedné noze a házet míčem. V 5- ti letech jezdí na koloběžce a začíná jezdit na dětském kole (Přinosilová In Opatřilová, 2006, s. 41).

Jemná motorika

Jemnou motoriku čili obratnost rukou dítě procvičuje v rámci každodenní sebeobsluhy. Dítě předškolního věku by se mělo umět samo obléci, svléci, zapnout zip i knoflíky, obout boty a zavázat tkaničky, umýt si ruce, samo se najíst i napít.

V oblasti jemné motoriky většina předškolních dětí obratně a ráda pracuje se stavebnicemi, mozaikami, zapojuje se do rukodělných činností vyžadujících určitou dávku přesnosti (Bednářová, Šmardová, 2007, s. 6).

Grafomotorika

Grafomotorika jsou činnosti, které dítě vykonává při kreslení a psaní.

Jak uvádí Bednářová, Šmardová (2007, s. 7), je důležité, aby dítě mělo nacvičený správný úchop tužky, postavení ruky a uvolněnost ruky.

a) Špetkový úchop tužky- dítě okolo třetího roku by jej mělo mít nacvičený – tužka leží na posledním článku prostředníku, seshora ji přidržuje bříško palce a ukazováku. Prsty jsou uvolněny, nesvírají tužku křečovitě.

b) Postavení ruky při kreslení a psaní – směr horního konce tužky směřuje do oblasti mezi loktem a ramenem, ruka se tak nadměrně neohýbá v zápěstí.

c) Uvolněnost ruky - výrazně ovlivňuje grafický výkon. Podle tlaku na podložku může být kresba příliš vytlačená, kostrbatá, přerušovaná nebo naopak vedena tence.

Aby dítě mohlo kreslit a později psát, musí být schopno tzv. vizuomotorické koordinace, tj. souhry mezi okem a rukou (Bednářová, Šmardová, 2007, s. 7).

1.3 Vývoj kognitivních schopností

Jak uvádí Vančurová-Fragnerová (1969, s. 149-151), vnímání je prvním předpokladem všech duševních procesů. To, co dítě vnímá, všechny předměty, osoby a dění v jeho okolí, používá k dalším konstrukcím, ať již ve svém myšlení, představách, cítění nebo chtění. Pro děti tohoto věku je typické, že ještě neumějí odhadnout podstatné a vedlejší znaky, často si všímají právě znaků vedlejších. Jiným znakem dětského myšlení je, že se u každého nové-

ho předmětu zajímají o jeho účel, to pramení z omezeného obzoru a měřítka pozorování. Myšlení dětí je vždy konkrétní. Piaget (In Vágnerová, 2005, s. 174) označil tuto fázi kognitivního vývoje podle typického způsobu uvažování předškolních dětí jako období názorného, intuitivního myšlení. Myšlení předškolního dítěte ještě nerespektuje zákony logiky, a proto je nepřesné.

Paměť je v předškolním období převážně bezděčná. Záměrná paměť se začíná vyvíjet až kolem pátého roku. Převažuje paměť mechanická. Kapacita mechanické paměti spolu s aktivitou a zvídavostí tohoto věku tvoří dobrý základ pro snadné přijímání informací. Paměť je spíše konkrétní, dítě si lépe zapamatuje konkrétní události než slovní popis. Stále ještě převažuje paměť krátkodobá, i když mezi pátým a šestým rokem už nastupuje i paměť dlouhodobá (Šulová, 2004, s. 68).

Představy předškoláka jsou velmi bohaté a barvité. Mezery mezi vnímanými jevy jsou často doplňovány tzv. dětskou konfabulací. Jsou to smyšlenky, o kterých jsou děti přesvědčeny, že jsou pravdivé. Děti by za ně neměly být trestány, naopak by jim rodiče měli pomáhat při odlišení reálného světa od světa fantazie (Šulová, 2004, s. 69-70).

Fantazie má v tomto věku harmonizující význam. Je nezbytná pro citovou a rozumovou rovnováhu. Děti mají tendenci alespoň občas přizpůsobovat skutečnost svým potřebám a přáním (Vágnerová, 2007, s. 83).

1.4 Vývoj verbálních schopností

V předškolním období dochází hlavně k rozšiřování slovní kapacity, zpřesňování významu slov a zdokonalování mluvnického výrazu.

V rámci komunikace si děti upřesňují platnost gramatických pravidel. Od čtyř let začínají děti mluvit v delších a složitějších větách, později i v souvětích. Dovedou správně užívat budoucího času a zvyšuje se četnost užívání času minulého, obvykle ve vyprávění o uplynulých událostech. V dětském vyprávění se stále objevují nepřesnosti (Vágnerová, 2007, s. 88).

Šulová (2004, s. 70) rozlišuje tři složky řeči:

- komunikativní složka řeči – tato složka řeči v předškolním období převládá, řeč je především dorozumívacím prostředkem a sehrává významnou roli v procesu sociál-

ní integrace jedince do skupiny i v rozšiřování akčního prostoru v procesu interakce jedince s personálním i předmětným prostředím;

- kognitivní složka řeči – také se rozvíjí, neboť s rozvojem řeči souvisí růst poznatků a zkušeností, které nemusí být vázány na bezprostřední vlastní zkušenost, ale na čtený text, verbální popis obrázků, rozvoj představivosti;
- expresivní složka řeči – dítě již dokáže jednoduchým způsobem vyjadřovat své pocity, prožitky a potřeby.

1.5 Emoční vývoj

Emoční prožívání předškolních dětí bývá intenzivní, stále snadno přecházejí z jedné kvality do druhé, např. se střídá smích a pláč. Většina emočních prožitků je stále vázána na aktuální situaci, je nějak spojena s momentálním uspokojením či neuspokojením. Postupně se rozvíjí emoční paměť. Děti předškolního věku bývají častěji pozitivně laděné, ubývá negativních emočních reakcí. Proměna charakteru emočního prožívání je závislá na dosažení větší zralosti CNS, ale i na úrovni uvažování, předškolní děti dovedou svou nespokojenost vyjádřit jiným způsobem, umí se s ní lépe vyrovnat (Vágnerová, 2005, s. 196-197).

V předškolním věku se rozvíjí emoční inteligence, děti lépe chápou svoje pocity, dovedou projevit empatii k prožívání ostatních lidí, oddálit vlastní uspokojení a alespoň částečně ovládat své citové projevy. V předškolním věku se rozvíjí i vztahové emoce. V sociálním kontextu se objevují city, jako je láska, sympatie a nesympatie, ale i pocity sounáležitosti (Vágnerová, 2005, s. 199).

1.6 Sociální vývoj

Podle Vágnerové (2005, s. 203) se děti v předškolním věku učí novým sociálním dovednostem. Rozvíjí se komunikace a zralejší způsoby interakce (jako je sídlení, spolupráce, sebeprosazení) s jinými lidmi, než jsou rodiče. I přesto, že rodina stále zůstává privilegovaným zázemím, je většina dětí schopna se samostatně zařadit do jiných sociálních skupin a navázat zde vztahy, které nejsou závislé na rodičovských kontaktech. Postupně se začíná utvářet triáda oblastí, s nimiž se dítě identifikuje:

- rodina – soukromé prostředí, které je zdrojem jistoty a bezpečí;

- vrstevníci – rovnocenná skupina, ve které se mohou vytvářet rovnocenné vztahy, prosociální způsoby chování, které umožňuje prosazení, ale i spolupráci;
- mateřská škola – první instituce, se kterou se dítě setkává, díky níž vstupuje do společnosti jako samostatný jedinec a takto si potvrzuje své kompetence, v níž se dítě musí přizpůsobit požadavkům a tak si osvojí další sociální dovednosti.

1.7 Nejčastější činnost dítěte – hra

Nejčastější a nejpřirozenější činností typickou pro předškolní věk je hra. Hra je projevem zdravého vývoje dítěte, a proto by dítě mělo mít možnost hrát si dostatečně často. Je také důležité, aby byla řízená a spontánní hra v rovnováze. Pokud tomu tak je, dítě by mělo umět samostatně volný čas na hru využít. Hra je pro dítě radostná činnost, baví ho. Pomocí hry se dítě seznamuje s vrstevníky, učí se spolupracovat, podřizovat se většině i prosazovat svůj názor. Hra může být individuální, skupinová či ve dvojicích. Děti si mohou hrát doma, na hřišti, na zahradě, v přírodě atd.

Jak uvádí Opravilová (2004, s. 7) hra je jazyk dětství, dorozumívací prostředek, který dítě používá k učení a duševnímu růstu. Je to spontánní, improvizovaná činnost, určená mírou vlastní zkušenosti, díky níž dítě poznává a objevuje svět a různé souvislosti v něm. Podstata hry tkví v tom, že je přímo založena na možnostech dítěte, je pro ně přirozeně zvládnutelná, a tím podporuje jeho psychickou rovnováhu, přináší mu klid a vyrovnanost. Hra zároveň umožňuje ověřovat schopnost dítěte něco vyřešit a vykonat, zpřesňuje jeho vědomosti, rozvíjí dovednosti, obohacuje komunikaci a sociální vazby.

Příhoda (In Šulová, 2004, s. 76-77) v předškolním období rozlišuje několik herních činností:

1. hry nepodmíněné reflexní (instinktivní)
   - experimentační (cloumání předmětem, tahání, chňapání, kousání)
   - lokomoční (pobíhání, skákání, přeskakování, poletování, hopkání, plavání)
   - lovecké (honičky, vyskakování na partnery, trkání, číhání)
   - agresivní a obranné (škádlení, bojové zápasení, hra na schovávanou aj.)
   - sexuální (dvoření, milostné zápasené, laskání)

- sběratelské (sbírání lesklých předmětů, kamínků, knoflíků);

2. hry senzomotorické

- dotykové a haptivní (uchopování a ohmatávání předmětů, trhání, lechtání aj.)
- motorické (házení a vrhání, neobvyklá lokomoce – lezení na stromy, na žebříky, chození pozpátku, manipulace předměty, hry atletické, hry rytmicko-taneční),
- sluchové (bubnování, troubení, pokřikování, hry hudebně – rytmické aj.),
- zrakové (prohlížení obrázků, hra s barevnými předměty aj.);

3. hry intelektuální

- funkční (přelévání vody, přesypávání písku, hrabání tunelů, dělání rybníčků aj.)
- námětové (na lékaře, na listonoše, na řidiče, na psa aj.)
- napodobivé (mytí nádobí, utírání prachu, kouření, holení aj.)
- fantastické (užití prutu jako ručnice, hovor s vymyšlenou osobou aj.)
- konstruktivní (stavění, vystřihování, zatloukání hřebíků aj.)
- hlavolamné a skládací (stavění obrazců z rozhozených kostek aj.)
- kombinační (šachy, řešení rébusů, křížovek aj.);

4. hry kolektivní

- soutěživé (míčové, střílení do terče, akrobatické aj)
- pospolité (turnaje, hry na školu, hry dramatické aj.)
- rodinné (hra na tatínka a maminku, hra na domov, mateřské hry s panenkou aj.)
- stolní (domino, karetní hry aj.).

Hra je v životě předškolního dítěte vedoucí, neznamená to, že je jediná. Aby se mohly v pozdějším věkovém období stát vedoucími činnostmi učení a práce, musí být pro ně připraveny podmínky již v období předškolním (Dostál, Opravilová, 1985, s. 144).

2 PŘÍPRAVA DÍTĚTE NA ŠKOLU

Příprava dítěte na školu je zcela závislá na rodičích. Je jenom na nich, zdali se mu budou dostatečně věnovat a rozvíjet jeho vědomosti, dovednosti, návyky a řádně ho připraví na vstup do ZŠ nebo zdali ho přihlásí do mateřské školy, která se bude na přípravě dítěte na povinnou školní docházku významně podílet. Rodina má na dítě velký vliv, rodiče jsou v mnoha případech vzorem pro své děti, a proto by jim měli jít příkladem.

2.1 Vliv rodiny na dítě

Příprava dětí na školu má v rodině některé zvláštní rysy a nemůže být pouhou nápodobou práce a života v mateřské škole. Vyplývá to z rozdílných výchovných a životních podmínek. Podstatou přípravy dítěte na školu v rodině je uvědomělé a soustavné zapojování dítěte do života rodiny, aby se zcela přirozenou cestou rozvíjela jeho samostatnost a sebedůvěra, aby se vytvářely důležité návyky a zvyky a všechny další potřebné vlastnosti. I když vlohy, které si dítě přináší na svět, jsou velmi důležité pro duševní rozvoj dítěte, přece nejsilnější vliv na jeho vývoj mají dospělí lidé, kteří dítě vychovávají, a to jsou především rodiče a učitelé (Henek, 1975, s. 6).

Posilování výchovné funkce rodiny pomocí profesionalizovaného systému předškolního vzdělávání neznamená snižování vlivu rodičů. Jejich osobní vliv a individuální působení zůstávají i nadále posláním, které by měl každý rodič s vědomím hluboké odpovědnosti naplňovat. Předškolní období je zkouškou rodičovských schopností, při níž by dítě nemělo být manipulovatelnou loutkou, ale rovnocenným partnerem, který se dialogu s rodiči právem dožaduje. Tuto roli rodičů by měla společnost podporovat a posilovat. Rodičovskou i společenskou odpovědnost obecně stanovuje Úmluva o právech dítěte (Opravilová, 2002, s. 10).

Úmluva o právech dítěte Čl. 18: *„Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, vynaloží veškeré úsilí k tomu, aby byla uznána zásada, že oba rodiče mají společnou odpovědnost za výchovu a vývoj dítěte. Rodiče, nebo v odpovídajících případech zákonní zástupci, mají prvotní odpovědnost za výchovu a vývoj dítěte. Základním smyslem jejich péče musí přitom být zájem dítěte“* (Úmluva o právech dítěte In Sdělení Federálního ministerstva zahraničních věcí č. 104/1991 Sb.).

Je nevhodné učit dítě, které teprve půjde do školy, číst, psát a počítat. Dítě, které jde do školy, musí mít vžitou kázeň, pokud možnou také určitou sebekázeň, tzn. chovat se podle určitých pravidel, i když není pod přímým dohledem. Musí umět delší dobu si soustředěně hrát s určitým cílem, což se pak snadno převede na soustředěné učení. Dále musí mít určité zkušenosti ze styku s cizími lidmi, dětmi i dospělými (Vančurová-Fragnerová, 1969, s. 183).

Přestože období kolem tří let je charakteristické vzdorovitostí, tj. odmlouváním, neposlušností, hádavostí, provokováním atd., měli by si rodiče k dítěti najít tu správnou cestu, být přitom trpěliví ale důslední.

Ani sebelepší péče nemůže nikdy nahradit působení dětského kolektivu. Proto by všichni rodiče minimálně poslední rok před vstupem dítěte do školy měli uvažovat o jeho zařazení do mateřské školy či přípravných tříd, kde bude působit jiná autorita a zejména dětský kolektiv (Rýdl, 1993, s. 16-17).

2.2 Předškolní vzdělávání – tradiční mateřská škola

Cílem předškolního vzdělávání (§ 33, zákon č. 561/2004 Sb., O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání) je podpora rozvoje osobnosti dítěte předškolního věku tím, že se podílí na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.

Mateřská škola je instituce předškolního vzdělávání, která má mnohostranné využití. Jedním z hlavních cílů je všestranně rozvíjet dítě a připravit ho na vstup do základní školy. Dítě se v mateřské škole učí plnit své povinnosti, získává a upevňuje si nové vědomosti, dovednosti a návyky. Dítě se v mateřské škole tedy vzdělává, ale zároveň by mělo mít dostatečnou příležitost pro volnou činnost tedy hru. Dále se také naučí žít a spolupracovat v kolektivu dětí. MŠ zároveň umožňuje rodičům pracovat, zatímco jejich dítě je pod pedagogickým dohledem.

Úkolem výchovy v mateřské škole je ovlivnění a korekce chování dítěte i komplexní rozvoj jeho osobnosti. Výchova v této instituci má doplňovat rodinnou výchovu, ale sama bez spolupráce rodičů nestačí. Má-li být dítě připraveno pro vstup do školy, musí mít alespoň částečně rozvinuté vlastnosti jako je samostatnost, čestnost, upřímnost, pravdomluvnost, kritičnost, cit pro spravedlnost, snášenlivost, kolektivnost, trpělivost, vytrvalost, zdravou ctižádost, činorodost, statečnost, pracovitost atd. (Králíková, Singerová-Nečesaná, 1985).

Mateřská škola je podle Opravilové (2002, s. 30) téměř jediným místem, které může zajistit ideální rovnováhu mezi nezbytně žádoucí mírou omezování, kterou s sebou nese výchova ve formálně vytvořené skupině, a svobodným rozvojem osobnosti a lidské jedinečnosti každého dítěte.

Úkolem mateřské školy je utváření předpokladů k učení, v rozvíjení schopností a zájmů a v posilování motivace k učení (Dostál, Opravilová, 1985, s. 145).

2.2.1 Role učitelky MŠ

Hlavním úkolem učitelky mateřské školy je vyvolat v dětech chuť a zájem o činnosti, které vedou k poznání. Nemohou to být činnosti libovolné, ale právě takové, které mají vzhledem k celému dalšímu vývoji určitý smysl, jsou promyšleně strukturované, usměrňují způsob myšlení, rozvíjejí myšlenkové a logické operace, při nichž se dítě učí zaujímat stanoviska a přijímat úkoly. Všechny uvedené úkoly realizuje učitelka v situacích, které mají co nejvíce odpovídat reálným životním situacím v jejich přirozenosti a funkční logice (Dostál, Opravilová, 1985, s. 145).

Soutnerová (Informatorium, 2006, s. 6) charakterizuje roli učitelky mateřské školy následovně:

a) Náhradní maminka

Učitelka má roli náhradní pečující matky, která je empatická k potřebě bezpečí, lásky a úcty. Dokáže dítěti pomoci zejména v adaptaci na nové prostředí, usnadňuje mu pobyt v mateřské škole pohlazením, pochováním, milým slovem či úsměvem. Ochraňuje dítě před nebezpečím, sleduje příznaky případných nemocí, podporuje hygienu, čistotu a zdravý životní styl.

b) Pedagog

Aby byla učitelka kvalitním odborníkem, je důležitá její činnost diagnostická, plánovací, motivační a evaluační.

Pomocí diagnostiky učitelka zjišťuje potřeby a možnosti dítěte, poznává jeho reakce v dané situaci, pozoruje a vyhodnocuje, které situace dítěti pomáhají. Kvalitní diagnostická činnost a znalost skupiny dětí je pro její práci plánovací nezbytná.

Na základě Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání učitelka formuje cíle, hledá metody, nové formy práce, vymýšlí organizaci a náplň celého dne. Plánování a řízení práce učitelek je nezbytné pro podporu dětí a pro jejich zdravý vývoj. Za nejdůležitější roli učitelky autorka považuje motivační činnosti, díky kterým se získá zájem dítěte, a to se nadchne pro různé činnosti.

Práce evaluační čili hodnocení vlastní práce je nezbytné, vede učitelky k tomu, aby se zamyslely nad tím, co se jim v práci podařilo či nepodařilo, čeho u dětí dosáhly atd. a na základě těchto analýz postupovaly při plánování dalších činností.

c) Organizátor

Každá učitelka musí promýšlet svoje jednání v průběhu každého dne, vymýšlet aktivní činnost pro děti i pro sebe, organizovat různé akce – výlety, besídky, vystoupení pro maminky aj.

d) Komunikátor

Kvalitní řečový vzor by měl být jedním z hlavních předpokladů pro vykonávání této profese. Učitelka nemůže mít vadu výslovnosti, protože by svoji vadu snadno vštípila dítěti. Dobrým řečníkem musí být učitelka při komunikaci s rodiči, musí volit taková slova, aby rodič její názor přijal a byl ochoten spolupracovat.

2.3 Alternativní mateřské školy

V dnešní době již probíhá v některých mateřských školách vzdělávání dětí podle alternativních vzdělávacích programů. Alternativní školy jsou více flexibilní, kladou větší důraz na spolupráci s rodinou, na respektování osobnosti dítěte, na aktivní zapojení dítěte nenásilnou cestou a na podnětné prostředí školy.

Jak uvádí Průcha (2004, s. 20-21) alternativní školy jsou všechny školy, bez ohledu na zřizovatele, tedy školy soukromé, církevní a veřejné, které mají jeden podstatný rys – odlišují se od standardních škol čili škol, které svými charakteristikami reprezentují určitou většinově zavedenou normu, standard. Odlišnost alternativních škol může spočívat v jiných:

- způsobech organizace výuky nebo života dětí ve škole,
- kurikulárních programech (změny v obsahu nebo cílech vzdělání),
- parametrech edukačního prostředí (například nestandardní architektonické řešení učeben),
- vztazích mezi školou a rodiči aj.

Přehled alternativních mateřských škol v České republice podle Hrázské (2009):

- Waldorfská
- Montessori
- Daltonská
- Začít spolu
- Zdravá škola
- Integrovaná tematická výuka

2.3.1 Vzdělávací program Začít spolu

Jak uvádí Gardošová, Dujková (2003, s. 11-12), program Začít spolu buduje základy pro postoje, znalosti a dovednosti životně důležité pro člověka, který se bude vyrovnávat s nároky a problémy 21. století. Připravuje děti na to, aby se v budoucnu aktivně zajímaly o učení, uměly se efektivně učit a učení je bavilo a nebylo pro ně spojeno s nadměrným stresem. Program Začít spolu vychází z osobnostně rozvíjejícího modelu, který klade důraz na rozvoj možností a vlastní potenciál dětí, stojí na přesvědčení, že děti se nejlépe vyvíjejí, věnují-li se své činnosti celým srdcem. Důraz je kladen na úctu k dítěti, respekt a důvěru, vlastní prožitky a zkušenosti. Klíčový význam pro úspěšnost vzdělávání je pocit bezpečí a spokojenosti dítěte v mateřské škole. Pedagog je chápán jako autorita, především však ve smyslu vyzrálé osobnosti, je dítěti spíše partnerem, pomocníkem, průvodcem na jeho cestě

k poznávání, respektuje to, že každé dítě má právo být jiné – rozvíjet a učit se v rozsahu svých potřeb a postupovat svým tempem.

Hlavní záměry programu Začít spolu podle Gardošové, Dujkové (2003, s. 17) jsou:

- důraz na individuální přístup ke každému dítěti,
- vedení dětí k samostatnému rozhodování – k volbě a odpovědnosti,
- rozvíjení schopností, znalostí a dovedností dětí prostřednictvím plánované činnosti, center aktivit a pozorování,
- důraz na účast rodiny.

Program Začít spolu podporuje u dětí fyzický vývoj, sociálně – emocionální vývoj, rozvoj inteligence, matematicko – logických představ a jazyka. Poskytuje dětem dostatek času na prozkoumávání prostředí, příležitost učit se mnoha způsoby například: vařením, malováním, zpěvem a tancem, stavěním, diskusemi, činnostmi venku atd. Děti mají možnost si vybírat činnosti, kterých se chtějí účastnit. Pružný denní program umožňuje volný průběh, nenutí děti zabrané do hry, aby jí povinně nechaly a přešly k jiné činnosti. Denní program má vyvážený poměr spontánních a řízených činností (Gardošová, Dujková, 2003, s. 17-18).

Organizační formy výuky se podle Gardošové, Dujkové (2003, s. 14-15) dělí podle následujících hledisek:

a) Prostředí – podnětné prostředí, které tvoří pracovní koutky pod názvem centra aktivit, kde mají děti k dispozici materiály a pomůcky, vše dostupné a použitelné.

b) Uspořádání dětí při jednotlivých činnostech – v programu jsou vyváženě zastoupené frontální, skupinové i individuální činnosti. Dětem se zde nabízí kooperativní učení čili učení založené na spolupráci dětí při řešení společných problémů a situací. Děti se zde učí rozdělovat sociální role, naplánovat si činnost, pomáhat si, radit si, vyvíjet společné úsilí, kontrolovat jeden druhého aj. Další formou práce je prožitkové učení, kdy se dítě učí na základě zkušeností a prožitků. Při tomto typu učení má možnost objevovat, spontánně se projevovat, má zde prostor pro kreativitu a aktivitu aj. Na tomto prožitkovém učení je založeno integrované učení hrou a činnostmi, které se provádí převážně v centrech aktivit a spočívá na vyhledávání tématu, které je dětem blízké a umožňuje jim dosahovat formulovaných cílů programu. Poslední formou je učení se dětí navzájem od sebe, které je velmi efektivní.

c) Rozdělení rolí mezi pedagogy a dětmi – v programu se uplatňují řízené, ale i volnější formy práce, které převládají a jsou postavené na pozitivní atmosféře ve skupině, vzájemné důvěře a dodržování daných pravidel, bez kterých nemůže existovat žádná demokratická společnost.

Centra aktivit (CA) stimulují děti ke hře a práci. Jsou funkčně a esteticky vybavena, vhodně rozmístěna a ohraničena tak, aby zde děti měly soukromí pro práci, jsou jasně označena obrázkem, nápisem a počtem pracovních míst (Gardošová, Dujková, 2003, s. 33-34).

Dělení CA podle Gardošové, Dujkové (2003, s. 36-39):

- Domácnost – pracovní koutek, kde si děti mohou hrát na domácnost. Je vybaveno dětskou kuchyňkou s nádobím.
- Ateliér – je zaměřen na výtvarné činnosti, které podporují u dětí tvořivost, představivost, činorodost a rozvoj fantazie. Rozvíjí jemnou motoriku, hmat, zrakovou percepci a city dětí. Poskytuje možnost komunikovat beze slov, dovoluje uvolnit citový přetlak aj.
- Dílna - děti zde pracují s různými materiály například krabice, lepenka, korek, plastové láhve a nástroji jako je kladívko, pilka, hřebík, šroubek, šroubovák, ochranné brýle, rukavice aj.
- Knihy a písmena – slouží k podchycení zájmu o literaturu, děti zde manipulují především s knihami, které si prohlížejí, obkreslují z nich obrázky, opisují slova atd. Také pracují s písmeny i číslicemi, postupně je podle tvarů poznávají a učí se je opisovat.
- Dramatika – probíhají zde především námětové a napodobivé hry, jejímž prostřednictvím se děti učí různým sociálním rolím. Jsou zde k dispozici loutky, maňásci, kulisy, různé převleky, oděvy a doplňky.
- Pokusy a objevy – slouží k různým pozorováním, k pokusům biologickým i chemickým, k objevování aj. Koutek je vybaven pomůckami, jako je mikroskop, lupa, písek, nádobky, zkumavky, kamínky, mech aj.
- Kostky – děti zde staví z různých druhů kostek, a tím si procvičují jemnou i hrubou motoriku, zvyšují sebedůvěru, získávají cit pro geometrické obrazce, rozvíjejí inteligenci atd.

- Manipulační a stolní hry – centrum je zaměřeno na rozvoj jemné motoriky, matematických představ, jazykových a sociálních dovedností, tvořivosti, trpělivosti, fantazie, poznávání barev, geometrických číslic, zvířat, rostlin atd. Děti mají k dispozici různé pexesa, puzzle, domina, skládačky, drobné hříbečky, kuličky, korálky, barevné magnetky s kovovou tabulkou, společenské hry – šachy, mlýn, Černý Petr, Člověče, nezlob se aj.
- Voda – písek – hry s těmito materiály podporují smyslový a tělesný rozvoj, koordinaci svalů celého těla, rozvoj jemné motoriky a matematických představ. V centru se nachází také kbelíky, lopatky, formičky, kamínky, molitanové houby, plovoucí lodičky aj.
- Hudba – je nedílnou součástí každodenního programu, je univerzálním prostředkem komunikace, zábavy, poučení i uklidnění dětí. Hudební zážitky pěstují představivost a podněcují k improvizaci.
- Školní zahrada – styk s přírodou obohacuje všechny oblasti dětského vývoje. Venkovní prostředí je místem, kde se děti mohou mnohému naučit, získat nové zážitky a zkušenosti. Prostor školní zahrady by měl obsahovat:
  - prolézačky pro zvyšování koordinace a obratnosti dětí,
  - pískoviště s různými pomůckami - bábovičky, lopatky, misky, sítka aj.,
  - prostor pro atletické a míčové hry – zvyšují pohyblivost a vytrvalost dětí,
  - tiché místo – kde mohou děti relaxovat, pozorovat okolí, hrát si s panenkami, prohlížet časopisy aj.

Den v MŠ s programem Začít spolu

Po příchodu dětí do MŠ je čeká ranní úkol, který je zaměřen na rozvoj různých dovedností, spojený s týdenním tématem. Po jeho vypracování si děti vyberou činnosti v některém centru. Mezi osmou a devátou hodinou mají děti připravenou svačinu, kterou si vezmou samostatně. Po svačině se děti scházejí v ranním kruhu, kde se seznámí s tématem dne, naučí se novou píseň nebo báseň, povídají si, každé dítě by mělo mít příležitost promluvit. Po ranním kruhu se obyčejně zařazuje tělovýchovná chvilka**.** K tělovýchovným aktivitám se řadí

také pobyt venku na školní zahradě, kde děti procvičují své motorické dovednosti. Poté se sejdou v kruhu, popovídají si o tématu dne a učitelka jim nabídne činnosti v centrech aktivit. Poté si každé dítě vezme svoji značku, prohlédne si připravené činnosti v jednotlivých centrech a svůj symbol připevní k zvolené činnosti na nástěnce. Po ukončení činností v CA se opět sejdou v kruhu, kde mohou zhodnotit, jak se jim pracovalo. Poté následuje čas na oběd. Děti si mohou sami chystat prostírání, obsloužit se a také si po jídle uklidit. Děti mají možnost si vzít tolik jídla, kolik sní. Kdykoliv má dítě žízeň, může se samo obsloužit. Děti, které jsou v MŠ více než 6 hodin, potřebují čas na odpočinek. Ukládají se k odpočinku, některé děti usnou, jiné poslouchají pohádky. Odpolední činnosti si v CA vybírají děti samy (Gardošová,Dujková, 2003, s. 19-31).

Spolupráce MŠ s rodinou

Jak uvádí Gardošová, Dujková (2003, s. 121), program Začít spolu vychází z předpokladu, že při výchově dítěte má rodina primární a nezastupitelnou roli. Proto je důležité nabídnout rodinám dětí možnost spoluúčasti při výchově dětí v mateřské škole. Spolupráce rodičů v programu může probíhat: zapojením rodičů ve třídě, porady učitele s rodiči, návštěvy doma, dohoda mezi rodinou a školou, tvorba individuálních plánů pro děti, čas odchodů a příchodů, půjčování hraček a knih, pomoc při pořádání akcí pro děti - návštěvy divadla, zoo, ozdravné pobyty u nás i v zahraničí, školy v přírodě, návštěvy bazénů, jazykové kurzy, výlety, exkurze.

Nepřímá forma spolupráce s rodiči podle Gardošové, Dujkové (2003, s. 121-124) je následující: nástěnky, zápisníky dětí, dotazníky, zpravodaje a školní časopis vydávaný v mateřských školách pro rodiče.

V programu Začít spolu jde také o to, aby učitel s rodinou pravidelně mluvil o pokrocích dítěte, aby společně plánovali a hodnotili krátkodobé i dlouhodobé cíle, ujasňovali si postupy k jejich dosažení. K tomu slouží setkání učitelů s rodiči, které probíhá formou diskuzí a dochází k nim zpravidla třikrát ročně – v září, lednu a červnu (Gardošová, Dujková, 2003, s. 124).

3 ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST DÍTĚTE NA ŠKOLU

„V současné době rozlišujeme školní zralost vztahující se na funkce, které podléhají zrání, a školní připravenost, tj. kompetence, na jejichž rozvoji se podílí větší měrou učení a vnější prostředí“ (Zelinková, 2001, s. 111).

Školní zralost

Vágnerová (In Zelinková, 2001, s. 110) definuje školní zralost jako zralost centrální nervové soustavy (CNS), která se projevuje odolností vůči zátěži, schopností soustředit se a emoční stabilitou. Pro emočně nezralé dítě nemá role školáka motivační sílu, protože je příliš zatěžuje. Zralost CNS je předpokladem úspěšné adaptace na školní režim. Zrání CNS ovlivňuje lateralizaci (přednostní užívání jedné ruky pro psaní), rozvoj motorické a senzomotorické koordinace. Je předpokladem k rozvoji zrakové a sluchové percepce. Alespoň relativní úspěšnost ve škole závisí též na úrovni regulačních kompetencí, které ovlivňují stupeň využití rozumových schopností.

Podle Heneka (1975, s. 5) je pro školní zralost dítěte důležité, aby dítě vstupující do školy bylo tělesně zdravé, mělo vypěstovány základní hygienické návyky, aby bylo samostatné v sebeobsluze, bylo zvyklé udržovat si své věci v pořádku, dovedlo dokončit uložené úkoly, aby ochotně poslechlo dospělého, bylo zvídavé, mělo bohatou slovní zásobu, umělo si hrát s jinými dětmi a aby se na školu těšilo.

Výrazným projevem školní zralosti je vyhraněná lateralita, pravoruká nebo levoruká. V žádném případě se dítě nemá přecvičovat. Jestliže dítě před vstupem do ZŠ používá obě ruce, může být ještě nevyhraněné, v tom případě je lepší souhlasit s odkladem školní docházky (Rýdl, 1993, s. 21).

Jestli si rodiče neví rady s tím, zda je právě jejich dítě dostatečně zralé pro vstup do školy, mají možnost obrátit se na odborníky v PPP, kteří mají v kompetenci školní zralost posoudit.

Projevy dítěte zralého pro školu charakterizuje Rýdl (1993, s. 18-19) následovně:

- tělesná stránka – výška okolo 120 cm, váha cca 20 kg, započetí výměny zubů,
- pohybová stránka – koordinované pohyby celého těla, zvládnutí jednoduchých cviků, zvládnutí kresby lidské postavy, schopnost opsat některá písmena,

- rozumová stránka – dobré vyjadřovací schopnosti, řeč bez logopedických vad, schopnost úmyslné pozornosti, projevení zájmu o nové poznatky, schopnost chápání a užívání symbolů, dítě začíná logicky myslet, rozvinutí mechanické paměti, ovládnutí číselné řady do pěti, vyhraněná lateralita,
- sociální stránka – projevení potřeby kontaktu, podřizování se zájmům skupiny a autoritě učitele, schopnost začlenit se do skupiny,
- citová stránka – kladný vztah ke školní práci, dosažení určité citové stability, kdy dítě reaguje méně impulzivně. Citová stránka je v období předškolním nejpodstatnější, dítě potřebuje mít pocit citového zázemí a jistoty.

Školní připravenost

Pojem školní připravenost čili způsobilost charakterizuje Zelinková (2001, s. 111) jako úroveň předškolní přípravy z hlediska schopností, vlivu prostředí a výchovy.

Přinosilová (2006, s. 51) řadí do školní připravenosti následující kompetence:

- Hodnota a smysl školního vzdělávání – dítě přichází z rodiny do školního prostředí s určitými kompetencemi – předpoklady pro zvládnutí role školáka. Úroveň těchto vývojových dovedností závisí na sociokulturním statusu rodiny, na jeho výchově a vedení dítěte. Pokud se výchova v rodině z hlediska hodnot podstatně liší od hodnot a cílů školy, dítě školním nárokům nestačí, nedovede se přirozeně adaptovat.
- Dostatečná úroveň socializace dítěte při nástupu do školy – dítě by se mělo orientovat v různých sociálních rolích a přizpůsobovat vhodně své chování ve vztahu k učiteli, ke spolužákům. Dítě sociálně nezralé se chová ke všem stejně – tyká učiteli, chová se familiárně bez sociálního odstupu, má problémy se adaptovat školnímu prostředí, což negativně ovlivní také jeho výkon.
- Orientace v systému hodnot a normách chování – dítě připravené pro zahájení školní docházky by mělo chápat a respektovat základní pravidla chování. Hodnoty a normy chování dítěti prezentuje hlavně rodina a někdy dochází k tomu, že hodnoty rodiny a školy jsou v rozporu. Pokud k této skutečnosti dojde, znamená to pro dítě značnou zátěž, protože neví, jak se vlastně má správně chovat.

Podle Valentové (in Kolláriková, Pupala, 2001, s. 221) mezi složky školní připravenosti patří:

- kognitivní (rozvoj vnímání, představivosti, pozornosti, paměti, myšlení),
- emocionálně - sociální (přijetí nové role školáka, schopnost respektovat školní normy chování, způsob komunikace s učitelem a spolužáky aj.),
- pracovní (dítě by mělo převzít nejen pracovní úkoly, ale také u nich určitou dobu setrvat)
- a somatické složky (kterou by měl posoudit pediatr s ohledem na zdravý vývoj dítěte, zrání jeho organismu, především CNS).

3.1 Nezralé dítě

Nezralé dítě se do školy obvykle netěší, chodí tam jen z donucení, odmítá se připravovat na vyučování. Stěžuje si na ranní nevolnost, bolest břicha, hlavy a jiné somatické potíže. Bývá často hravé, nedokáže se dostatečně soustředit, ve vyučování vyrušuje a stále vykřikuje.

Nastoupí-li do školy nezralé dítě, je vystaveno velké zátěži. Dítěti nastávají problémy, nezvládá školní nároky, zaostává ve výuce za ostatními spolužáky, můžou se vyskytnout výchovné problémy. Nebude-li dítě ve škole úspěšné, nebude šťastné a spokojené.

Základním legislativním opatřením jak předcházet neúspěchu dětí z důvodu školní nezralosti je odklad školní docházky. Přesto se může stát, že do školy nastoupí dítě méně zralé. U některých dětí nemusí být projevy nezralosti v předškolním období tak nápadné, projeví se až ve škole. Pokud zjistíme, že je dítě neúspěšné z důvodu nezralosti, znamená to především trpělivě dítě vést tak, abychom je neodradili od školní výuky (Klégrová, 2003, s. 86). Takové dítě je důležité motivovat, chválit, podporovat, dostatečně se mu věnovat, procvičovat s ním, nepožadovat po něm výborné výkony a spokojit se průměrnými výsledky. Když delší dobu přes všechna uvedená opatření školu nezvládá, požádat o dodatečný odklad školní docházky.

Klégrová (2003, s. 86) uvádí, že školní nezralostí jsou nejvíce ohroženy děti, které nastupují do školy mladší. Jejich výkon je relativní k věku, ale požadavky školy jsou vyšší, než je dítě schopno zvládnout. Pokud se tedy dítě ve škole jeví jako slabší, měli bychom si všimnout data narození, které nám může leccos osvětlit. Věkový handicap se srovnává někdy již ve druhé třídě někdy až na druhém stupni čili po 10. - 12. roku.

3.1.1 Příčiny školní nezralosti

Podle Jiráska (In Švančara, 1974, s. 242) příčiny školní nezralosti obvykle nepůsobí izolovaně, ale v různých spojeních. Lze je utřídit do následujících pěti bodů:

- nedostatky ve výchovném prostředí a působení,
- nedostatky v somatickém (tělesném) vývoji,
- neurotický povahový vývoj,
- rané poškození CNS,
- výrazně podprůměrný intelekt až oligofrenie (slabomyslnost).

Jirásek (In Švančara, 1974, s. 242-243) dělí školní nezralost následovně:

1) Nezralost čili nedostatečná způsobilost pro školu - znamená, že byl proces zrání z různých důvodů zpomalen nebo dočasně zastaven. K faktorům jen dočasně brzdícím duševní zrání počítáme nedostatečnou podnětnost a zanedbávající vliv výchovného prostředí, citovou karenci (nedostatek lásky), dočasnou psychickou traumatizaci aj.
2) Nezpůsobilost s ireparabilním (nenapravitelným) globálním nebo částečným nedostatkem v psychické struktuře – dítě nikdy nedosáhne kvalit a proporcí, které představují normu pro šestileté děti zralé pro školu. Za nezpůsobilost pro školní docházku v normální škole považujeme globální defekt intelektu, tj. slabomyslnost a případy slaboduchosti komplikované jinými nežádoucími okolnostmi (primitivní rodinné prostředí, tělesná slabost). Řadíme zde také psychické zaostávání dětí s nemocí nebo vadou, kvůli níž je pacient trvale izolován od podmínek normálního vývoje (má omezené možnosti pohybu, rychle se unaví, prožívá stavy deprese a úzkosti aj.).

Ráz trvalého, jen v nepatrné míře kompenzovatelného, nedostatku mají školní obtíže na bázi raných a postinfekčních poškození CNS. Projevují se nápadným psychomotorickým neklidem, špatnou koncentrací pozornosti, sníženou adaptabilitou v roli školáka aj. Dítě se znaky lehké encefalopatie a těžce neurotické dítě je sice schopno rozumově zvládnout učivo, ale selhává v tom smyslu, že nepodává přiměřeně velký a vyvážený výkon (Jirásek In Švančara, 1974, s. 243).

3.2 Pedgogicko-psychologická intervence před vstupem do ZŠ

Pokud se rodičům nebo učitelce MŠ dítě předškolního věku nejeví jako dostatečně zralé a připravené pro nástup do školy, může podat návrh na vyšetření PPP. Pokud PPP uváží vhodnost odkladu školní docházky, a tím potvrdí názory učitelky či rodičů o nezralosti dítěte pro vstup do základní školy, zamezí tak tomu, aby se nezralé dítě ve škole trápilo.

Pedagogicko-psychologické poradny patří pod ministerstvo školství a zadarmo poskytují poradenské služby žákům škol a školek. Pedagogové a psychologové dokážou speciálními psychologickými testy vyšetřit mentální úroveň dítěte a zkontrolovat i školní zralost. (Verecká, 2002, s. 17)

3.3 Včasný a dodatečný odklad povinné školní docházky

Odklad povinné školní docházky

V současné době má téměř čtvrtina dětí nastupujících do první třídy za sebou tzv. odklad povinné školní docházky. To znamená, že nastupují do školy o rok později, než by podle kalendářního věku měly. Podle školského zákona je odklad povinné školní docházky možný v situaci, kdy dítě „…není po dovršení šestého roku věku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé.“ Začátek školní docházky může být odložen pouze jednou (Benísková, 2007, s. 24).

Dříve byl odklad povinné školní docházky odmítán, rodiče ho považovali za ostudu. Dítě, které mělo odklad, bylo považováno za hloupé. V dnešní době je odklad běžný. Odklad není v žádném případě jen prodloužení dětství. Čas, který dítě získá díky odkladu, by měl sloužit na procvičování oblastí, ve kterých mají děti výraznější problémy.

Podle Benšíkové (2007, s. 25) je odklad nápravným opatřením, které by mělo být používáno jen pro děti, které ho opravdu potřebují. Školsky zralým dětem odklad nejen neprospěje, ale mohl by jim i uškodit. Proto se odklad nedává jen na žádost rodičů, ale je třeba také doporučení školského poradenského zařízení a zároveň doporučení lékaře. Pokud jsou obě doporučení pro odklad a rodiče podepíší žádost o odklad, poté škola odklad schválí.

Dodatečný odklad školní docházky

Dodatečný odklad se používá, když dítě nastoupí do první třídy, ale škola je nad jeho síly, nezvládá. Dodatečný odklad musí být vystaven do pololetí první třídy, pozdější dodatečný

odklad již není možný, neúspěšný školák by musel v první třídě setrvat a příští rok si ji zopakovat (Benšíková, 2007, s. 28).

Dodatečný odklad je jedna z možností pomoci dítěti, když na začátku školní docházky nezvládá, zaostává za ostatními, snadno podléhá vyčerpanosti. Dítě se vrátí zpět do mateřské školy, kde je dále rozvíjeno a připravováno na vstup do ZŠ pod vedením specializovaných učitelek. Návrat dítěte zpět do mateřské školy může u dítěte vyvolat pocit selhání, zklamání, a proto je vhodnější včasný odklad. Rodiče, kteří si nejsou jistí, zda je dítě pro školu dostatečně zralé, mají možnost vyhledat pomoc u odborníka v PPP a požádat o vyšetření dítěte.

4 PŘECHOD DĚTÍ Z MŠ DO ZŠ

Pro dobrý start ve škole je důležité, aby se dítě nebálo a na školu se těšilo. Proto je vhodné, když rodiče nebo učitelky MŠ o základní škole mluví a kladně děti motivují. V lepším případě se také do školy půjdou podívat ještě před zápisem, aby se seznámily s prostředím školy.

Vstup do školy by měl být pro dítě i jeho rodinu významnou radostnou událostí. Na počátku školní docházky dostává dítě novou sociální roli, stává se školákem, který již bude mít nějaké povinnosti a odpovědnost, bude hodnoceno za výkon. Také nastává změna pro rodiče, musí si zvyknout na nový denní režim a plnit povinnosti, které vyplývají z rodičovské role. Pomoci prvňáčkovi s učením, chválit ho za dobré výsledky, pravidelně chodit na třídní schůzky, řešit případné kázeňské problémy či neúspěch ve škole.

Na rozdíl od mateřské školy, kde převládaly volné aktivity, ve škole převládá řízená činnost. Práce je zde mnohem náročnější, organizovanější a vyžaduje domácí přípravu. Podle Musila (In Smrčka, 1970, s. 13) je v zájmu zdravého vývoje dítěte nutné, aby přechod od hry k práci a přechod ze života dítěte v rodině nebo v mateřské škole ke školnímu učení byl plynulý a pozvolný.

Přechod z rodinného prostředí i ze školy mateřské do školy základní je v dětském životě velkou změnou. Dítěti se otvírá svět, v němž je všechno nové, osoby, věci i zaměstnání. Místo hravých a spontánních činností nastupuje školní práce a u dětí, které neprošly mateřskou školou, se mění celá životospráva. Školní učení vyžaduje delší soustředění pozornosti. Uplatňuje se pozornost jak bezděčná, tak záměrná, která je podmíněná sebeovládáním. Do volného života dítěte zasahuje povinnost, vyplývající z cílů daných společností, a práce, kterou dítě společně se svými vrstevníky vykonává ve třídě (Musil In Smrčka, 1970, s. 11).

Ve škole jsou na dítě kladeny zcela nové požadavky – musí být schopno účastnit se společného zaměstnání, musí se učit a pozorně sledovat vyučování, ukázněně se podřizovat učitelovu vedení, opustit dosavadní soustavu životních návyků a vytvořit si novou (Henek, 1975, s. 5). Na prvním místě ve škole je získávání znalostí a požadovaný výkon. Nové je také porovnávání výkonu a jeho důsledky. Tyto rámcové podmínky ovlivňují vývoj vztahů jak k ostatním dětem, tak k pedagogům (Niesel, Griebel, 2005, s. 94).

5 DÍTĚ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Každé dítě je jedinečná lidská bytost se svými individuálními potřebami a rozvojem. Je přirozené, že jednomu dítěti se nedaří jedna činnost, naopak vyniká v činnosti jiné. Je důležité, aby rodiče děti chválili, podporovali a byli jim nápomocní zvláště v první třídě.

Tělesný vývoj

Mladší školní věk je období od 6 do 10 let věku. V 6 letech měří chlapci a děvčata průměrně 117 cm a váží asi 31,5 kg. V dalších čtyřech letech vyrůstají za rok zhruba o 6 cm a na váze přibývají asi o 3 cm – chlapci o něco málo více než děvčata. Růst výšky a hmotnosti nesmíme chápat samoúčelně, skrývá se za ním růst a vývoj kostry, svaloviny, zubů a všech vnitřních orgánů (Matějček, Pokorná, 1998, s. 77-78).

Vývoj hrubé a jemné motoriky

Jak uvádí Klégrová (2003, s. 14-15), na začátku školní docházky se zlepšuje celá koordinace hrubé motoriky, dítě umí lépe ovládat své pohyby. Zlepšuje se rovnováha a dítě se snadněji učí i složitější pohyby. Naučí se jezdit na kole, plavat, lyžovat, jezdit na bruslích. Vedle hrubé motoriky se zlepšuje a vyzrává i jemná motorika. Dítě je schopno přesnějších pohybů rukou a prstů, které pak umožňují dobré ovládání psacího náčiní.

Kognitivní vývoj

Myšlení, vnímání a paměť dítěte jsou vyspělé natolik, že je schopno soustavného školního vzdělávání, začíná soustavně pracovat - dovede převzít úkol, pracovat na něm s určitou dávkou odpovědnosti a úkol dokončit, a zároveň má ze školní práce radost (Matějček, Pokorná, 1998, s. 79-80).

Valentová (In Kolláriková, Pupala, 2001, s. 224) charakterizuje kognitivní rozvoj dítěte po nástupu do ZŠ následovně:

a) Myšlení - pod vlivem učebních činností ustupuje subjektivní pohled na svět. Žák začíná poznávané jevy porovnávat, třídit, analyzovat. Vyvíjí se analytické myšlení charakterizované Piagetem jako etapa „operačního konkrétního myšlení“. Dítě si postupem osvojuje logické postupy. Spolu s vývojem myšlení se obohacuje i řeč dítěte.

b) Vnímání **–** má na počátku školního učení velký význam, je základem poznání. Děti již zrakově vnímají celek jako soubor detailů a chápou vztahy mezi nimi.

c) Pozornost – ještě pořád se objevují výkyvy v pozornosti, proto musí učitel střídat druhy učebních činností, aby se dítě neunavilo, nevyčerpalo.

d) Představivost **–** postupně ztrácí svoji spontaneitu. Děti již dovedou rozlišovat mezi skutečností a fantazií.

e) Paměť – v první třídě převládá stále mechanická paměť. Školní výuka ovšem vyžaduje, aby si žáci učivo zapamatovali záměrně, proto je důležité děti učit racionálnímu zapamatování.

f) Sociální vývoj

Podle Valentové (In Kolláriková, Pupala, 2001, s. 227) je škola důležitým místem socializace, ovlivňuje sociální sebeuvědomování i reflexi vlastního chování dítěte.

Dítě mladšího školního věku je mezi dětmi ve svém živlu. Jen velmi úzkostné a plaché děti se kolektivu straní. Mladší školáci teprve postupně ke kolektivnímu životu dorůstají. Vzájemné vztahy se stávají bohatšími než předtím. V první třídě si ještě hrají spolu chlapci i děvčata, později to chlapce táhne mezi kluky a děvčata mezi děvčata. Přijetí v dětském kolektivu začíná mít velkou hodnotu a odmítnutí druhými, posměšky nebo jakákoliv projevená nepřízeň jsou čím dál palčivěji prožívány (Matějček, Pokorná, 1998, s. 84).

Emocionální vývoj

Ustupuje emoční labilita, impulzivita i dětský egocentrismus a dítě začíná být schopno regulovat své chování. Motivace k plnění zůstává individuálně emocionální – dítě chce udělat radost rodičům, učitelce (Valentová In Kolláriková, Pupala, 2001, s. 227).

6 PROBLÉMY DĚTÍ V PRVNÍ TŘÍDĚ

Nástup do první třídy může přinášet také řadu nepříjemností. Některé děti si těžko zvykají na nové prostředí, kolektiv vrstevníků, novou paní učitelku. Prožívají strach z ohrožení, zklamání z neúspěchu aj. Mohou se také objevit problémy se soustředěností, přílišným zapomínáním, s řečí, hrubým chováním a agresivitou atd. Nyní si uvedeme nejčastější problémy, které se v první třídě vyskytují.

6.1 Problémy fyzické a psychické

Fyzické problémy

Nástup do první třídy může být pro dítě obtížně zvládnutelná změna, při které je dítě vystaveno stresu. Překročí-li stres únosnou míru, může způsobit nejrůznější fyzické problémy jako je například nevolnost, zvracení, průjem, teploty, někdy se může objevit i noční pomočování. Všechny fyzické projevy stresu mají jeden společný znak – mizí přes víkend a během volných dnů (Kutálková, 2004, s. 107-108).

Mezi fyzické potíže můžeme také zařadit kolísání krevního tlaku, bolesti hlavy, poruchy spánku, nechutenství aj.

Psychické problémy

Jak uvádí Kutálková (2004, s. 108) další příznaky, že není všechno v pořádku, mohou být také psychické rázu. Dítě může mít tik – a nemusí to být vždycky jen známé škubání u oka. Mohou to být například činnosti, které někdy vypadají přirozeně, ale častěji se do situace nijak nehodí jako například hluboký nádech s krátkým zastavením dechu, pohyby rukama, kroucení prstů či opakované dotýkání na některém místě v obličeji nebo na těle, dítě si je neuvědomuje. Přetížením nervové soustavy může vzniknout i koktavost. Někdy se objeví nebo vrátí neurotické projevy – kousání nehtů, nakrucování vlasů na prst a jejich škubání aj., označované jako zlozvyky.

6.2 Agresivita

Děti často sledují televizní pořady, ve kterých se agresivní prvky vyskytují a poté je zkoušejí aplikovat v praxi na spolužácích. Když se jim ve škole nedaří nebo se jen nudí, vybíjejí svou zlost na slabších spolužácích, vymýšlejí různé škodolibé aktivity, aby na sebe upozor-

nily a staly se oblíbenými v novém kolektivu. Podle Matějčka, Pokorné (1998, s. 126-127) je dalším zdrojem dětské agresivity úzkost dítěte, napětí, strach. Agrese je v tomto případě obrana proti úzkosti. Děti si dodávají jistotu tím, že druhým nadávají, bijí slabší. Posledním zdrojem agresivních projevů, které jsou psychologicky a společensky závažnější, je citová neuspokojenost dítěte. Takové děti dovedou ublížit slovem i činem a zažívají u toho vnitřní uspokojení.

6.3 Problémy s řečí

Mezi nejčastější potíže s řečí Benišková (2007, s. 132) řadí opožděný vývoj řeči, nesprávnou výslovnost, poruchy plynulosti řeči, potíže s řečovým projevem až nemluvení v cizím prostředí nebo ve stresové situaci. Problémy s řečí bývají asi čtyřikrát častější u chlapců než u dívek.

6.4 Nesoustředěnost, časté zapomínání

Některé děti se ve škole soustředí hůř než ostatní. Vyruší je každá drobnost, myšlenkami jsou často někde jinde. S potížemi s pozorností souvisí i zapomínání. Děti si nepamatují, zda mají nějaký úkol, jaké pomůcky si mají přinést do školy na druhý den, zapomínají ve škole i jinde své věci aj. Takové zapomínání ztěžuje život dítěti i jeho okolí. Ve škole za zapomínání dostává poznámky, doma se na něj rodiče zlobí (Benišková, 2007, s. 140-141).

7 SPOLUPRÁCE MŠ SE ZŠ

Hlavním významem spolupráce mateřské a základní školy je vytvoření nestresujících podmínek pro vstup dítěte do ZŠ. Díky návštěvám školy při nejrůznějších akcích jako je například vánoční besídka, společné divadelní představení aj. se děti předškolního věku seznámí s prostředím školy a při zápisu a pozdějším nástupu do první třídy již pro ně není areál ZŠ cizí, stresující prostředí, ale prostředí docela známé.

Další výhodou spolupráce může být předávání zkušeností učitelek MŠ o dětech, které navštěvovaly MŠ, učitelkám první třídy ZŠ.

Podle výsledků výzkumu Žáka (2008, s. 57) se spolupráce mezi mateřskými a základními školami jeví často jen jako formální záležitost, která probíhá formou návštěvy či různými oslavami, jako je vítání jara apod.

7.1 Spolupráce rodiny a mateřské školy

Králíková (1985, s. 64) uvádí níže formy spolupráce mateřské školy s rodinou:

- Individuální práce s rodiči

  Individuální styk s rodiči se uskutečňuje denně od prvního dne ve chvílích, když přivádějí nebo odvádějí dítě. Dovoluje učitelce promluvit si s nimi o kterémkoliv problému podle potřeby. Průběžné rozhovory o problémech, které již učitelky i rodiče znají, sledují je a na jejich řešení výchovně spolupracují, mají za účel povzbudit rodiče, když změny nepostupují příliš rychle, nebo je zase vést k větší kritičnosti, když závady podceňují. Individuální formy se výrazněji vztahují ke sledování a pomoci předškolním dětem, které v některém ohledu nejsou dostatečně připraveny na školu.

- Kolektivní práce mateřské školy s rodiči

  Přípravou ke kolektivní spolupráci může být dopis rodičům přihlášených dětí, který je seznamuje s cíly a úkoly MŠ, poskytuje také rady, jak mohou rodiče dítěti vstup do MŠ usnadnit. První přímou formou spolupráce je vstupní schůze, kde se rodiče dozví o cílech, metodách a formách práce s dětmi, organizační pokyny aj. Další formou spolupráce jsou výstavky (nástěnky) s ukázkami prací dětí, schůzky s vystoupením dětí – písničky, recitace, tanečky, sezónní besedy, námětové besedy

– o zdravé výživě, celoškolní besídky, celoškolní výstavky, předprázdninové besedy, besedy o přípravě dětí na školu, tablo malých absolventů, závěrečné rozloučení s dětmi nastupující do školy atd.

7.2 Spolupráce rodiny a základní školy

Kvalita a efektivnost vztahů mezi rodinou a školou záleží na osobních charakteristikách učitelů i rodičů, jejich očekáváních a představách (např. o rozdělení vzájemné odpovědnosti) a na schopnosti komunikovat a nalézt společnou řeč (Štech, Viktorová In Kolláriková, Pupala, 2001, s. 63).

Kontakty mezi školou a rodinou, resp. učitelem a rodiči se realizují v systému vzájemné komunikace různými formami. Za nejpodstatnější vlastnosti, které odlišují různé druhy kontaktů, považujeme míru zprostředkovanosti (bezprostřední, zprostředkovaný styk), obsahové zaměření střetnutí, jeho sociální vymezení (individuální, kolektivní) a také jeho funkci. K těm bezprostředním patří především setkání rodičů a učitelů při třídních schůzkách, konzultačních hodinách nebo schůzce rodičovských rad a sdružení, besídky, školní slavnosti aj. Patřily by sem také málo frekventované návštěvy učitele v rodině nebo rodičů ve vyučování. Mezi méně přímé kontakty řadíme telefonický styk a veškerá písemná komunikace pomocí žákovské knížky, notýsku či dopisů. Větší část komunikace se odehrává přes dítě, například formou vzkazů, žádostí, ale také tím, jak dítě doma vypráví o škole. Většina rodičů využívá čtvrtletních schůzek a některých mimořádných akcí a část rodičů nemá vůbec bezprostřední kontakt se školou (Štech, Viktorová In Kolláriková, Pupala, 2001, s. 78).

Přátelský a upřímný vztah mezi rodiči a učitelem je základnou, na níž může být vybudována pevná stavba cílevědomé výchovy. Rodiče by se proto měli snažit o úplnou otevřenost. Učiteli velmi pomůže, pozná-li opravdovou atmosféru, ve které dítě žije a podmínky, za nichž se učí (Králíková, Singerová- Nečesaná, 1985, s. 21).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

8 METODOLOGIE VÝZKUMU

8.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit a popsat jakým způsobem učitelky MŠ připravují děti předškolního věku na vstup do ZŠ a jakou úroveň připravenosti děti dosahují.

Dílčími cíly je zjistit, jak učitelky mateřské i základní školy vnímají společnou spolupráci a jaké nejčastější problémy se vyskytují u dětí v první třídě ZŠ.

8.2 Výzkumný problém

Výzkumné problémy jsou formulovány následovně:

- Jakým způsobem probíhá příprava dětí pro nástup do ZŠ?
- Jaká je úroveň připravenosti dětí na vstup do ZŠ?
- Jak pedagogové MŠ vnímají spolupráci se ZŠ?
- Jak pedagogové ZŠ vnímají spolupráci s MŠ?
- Jaké jsou nejčastější problémy u dětí v první třídě ZŠ?

8.3 Druh výzkumu

Vzhledem k povaze výzkumného problému jsme zvolili kvalitativní druh výzkumu.

„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomocí celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu“ (Švaříček, Šeďová a kol., 2007, s. 17).

8.4 Výzkumný vzorek

Jedná se o záměrný výběr respondentů. Výzkum zahrnuje spolupráci se dvěma učitelkami Mateřské školy Repinovy v Ostravě ze třídy „berušek“, se dvěma učitelkami prvních tříd Základní školy Nádražní v Ostravě a s osmi dětmi předškolního věku navštěvující uvedenou třídu.

Mateřská škola Repinova, Ostrava (www.materska-skola.cz/repinova/aktualne.html) je příspěvková organizace. Do provozu byla uvedena v roce 1986. Zřizovatelem je statutární město Ostrava, Městský obvod Moravská Ostrava a Přívoz. Kapacita MŠ je 132 dětí, působí zde 8 pedagogických pracovnic. Předškolní zařízení je typickou sídlištní mateřskou školou. Mateřská škola má čtyři třídy dětí různých věkových skupin - heterogenní složení tříd. Třída A – Ježci, B – Berušky, C – Kočky, D – Medvídci. Třída A - Ježci je speciální třídou pro děti s většími vadami řeči. Děti s lehčími vadami řeči jsou integrovány do běžných tříd. Jednotlivé třídy jsou dostatečně vybaveny pomůckami a materiálem pro tvořivou práci s dětmi. Mateřská škola pracuje dle ŠVP „Začít spolu poznávat svět“, který byl vypracován dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. ŠVP je rozdělen na 12 témat:

- Školička – nový kamarád
- Z pohádky do pohádky
- Plody podzimu
- Podzim čaruje
- Vánoce – čas klidu a pohody
- Příchod paní zimy
- Doprava – bezpečnost dětí
- Karnevalové veselí
- Rodina – základ života
- Příroda se probouzí
- Příroda a lidé
- Volání léta

V mateřské škole jsou pořádány různé kroužky například gymnastika, výtvarná výchova, plavání, hra na zobcovou flétnu, seznamování se s anglickým jazykem aj.

8.5 Metody – způsob získávání dat

Pro zachování anonymity jsme všem aktérům, kteří se na výzkumu podíleli, přiřadili pseudonymy. Ve výzkumu vystupují učitelky MŠ Monika a Lenka, učitelky prvních tříd ZŠ Marie a Jana, osm dětí předškolního věku, z nichž je šest chlapců: Adam, Filip, Jakub, Matěj, Petr a Zdeněk a dvě děvčata Hana a Lucie.

Využili jsme triangulaci metod čili použití různých metod pro podporu validity čili platnosti výzkumu.

Metodou největšího sběru dat v našem výzkumu byl polostrukturovaný rozhovor. „*Polostrukturované interview vyžaduje oproti nestrukturovanému náročnější technickou přípravu. Vytváříme si určité schéma, které je pro tazatele závazné. Toto schéma obvykle specifikuje okruhy otázek, na které se budeme účastníků ptát. Obvykle je možné zaměňovat pořadí, v jakém se okruhům věnujeme, a dle potřeby a možností tedy toto pořadí upravujeme, abychom tím maximalizovali výtěžnost interview“* (Miovský, 2006, s. 159).

Vytvořili jsme několik tematických okruhů, které zahrnují podstatu výzkumného problému i jeho dílčích částí.

Tematické okruhy s učitelkami MŠ:

- Příprava dětí na přechod do první třídy
- Spolupráce MŠ se ZŠ
- Rozvoj kognitivní, somatické, sociální, emocionální, pracovní a řečové oblasti dětí

Tematické okruhy s učitelkami ZŠ:

- Nejfrekventovanější problémy u dětí po nástupu do ZŠ
- Nejčastější příčiny neúspěchu dětí v první třídě ZŠ
- Spolupráce ZŠ s MŠ
- Rady a doporučení učitelkám MŠ

Podle tematických okruhů jsme sestavili otázky k rozhovorům, které uvádíme v příloze P I, P II.

Na samotném začátku rozhovoru jsme požádali učitelky o souhlas rozhovor nahrávat na diktafon, ubezpečili jsme je o zachování anonymity a vyzvali je k otevřenosti a pravdivosti.

Polostrukturovaný rozhovor s učitelkami MŠ

Interview s učitelkami MŠ se uskutečnily v prostorách MŠ, při příležitosti divadelního představení v tělocvičně. Učitelky se při dozoru dětí u představení vystřídaly, a tak měly na rozhovor dostatek klidu a času. Délka interview s učitelkami MŠ byla zhruba 45 – 60 minut. Obě učitelky ochotně odpovídaly.

Polostrukturovaný rozhovor s učitelkami ZŠ

Rozhovory s učitelkami ZŠ trvaly zhruba 20 minut. Vlastní průběh rozhovoru s učitelkami ZŠ probíhal ve sborovně, kde byl při výuce klid a během přestávky hluk, takže jsme se museli více soustředit, abychom respondentce dobře rozuměli, plně vnímali rozhovor a mohli na něj včas reagovat. Při druhém rozhovoru se nám respondentka zdála nervózní, neklidná, na otázky odpovídala stroze a bylo na ní vidět, že pospíchá. V tom okamžiku jsme rozhovor ukončili a požádali respondentku, zdali by neměla čas jiný den. Respondentka s díky souhlasila a svěřila se, že pro ni nastala nečekaná situace a náhle musí odejít. Opakovaný rozhovor s učitelkou ZŠ proběhl bez problému, učitelka byla aktivní.

Orientační test školní zralosti - Jiráskova modifikace testu Artura Kerna

Jak sám název testu napovídá, slouží k orientačnímu zjišťování školní zralosti dětí. Dětem předškolního věku jsme předložili test k vypracování opakovaně. Na začátku naší praxe v listopadu 2008, poté v březnu 2009, abychom zjistili, zda se po opětovném předložení vyskytly nějaké významné rozdíly, zda budou děti dosahovat lepších výsledků či nikoliv.

Samotný orientační test školní zralosti obsahuje tři úkoly:

- první úkol tvoří kresba lidské postavy,
- druhý úkol je zaměřen na napodobení psacího písma,
- třetí úkol obsahuje překreslení skupiny teček.

Kresba lidské postavy udává výsledek o obecné inteligenci a vývojové úrovni jemné motoriky, vizuomotorické koordinaci (souhry oka a ruky) a představivosti. Napodobení psacího písma zjišťuje trpělivost, pozornost, koncentraci a vizuomotorickou koordinaci. Překreslení skupiny teček zjišťuje schopnost analýzy a syntézy a vizuomotorickou koordinaci.

V našem případě jsme použili kresbu mužské postavy, opis věty „Eva je tu“ a překreslení deseti teček. K vypracovávání úkolů měly děti dostatečný čas, v celku klidné prostředí ve třídě i náležité pomůcky. Po vysvětlení zadání jsme dětem nepomáhali, ani jsme je neupozorňovali na nedostatky, protože by to mohlo způsobit zkreslení výsledků. Získané vypracované materiály jsme si od dětí posbírali a dále je vyhodnocovali.

Jiráskův test verbálního myšlení

Jiráskův test zahrnuje dvacet otázek a slouží k posuzování verbálních projevů dítěte. Zjišťuje také, jak se dítě orientuje v běžných každodenních situacích. Test jsme dětem předkládali také opakovaně v listopadu 2008 a v únoru 2009. Děti test vypracovávaly ve třídě MŠ, v centru knihy a písmena, kde bylo aspoň z části možné zajistit dostatek klidu pro soustředění dětí na zadanou práci, ostatní děti byly pod dozorem učitelky v centru pohybu. Jelikož jsme zároveň byli v MŠ na praxi (cca 80 hodin), nebyli jsme pro děti neznámí a děti ochotně a rády spolupracovaly.

Dětem nebylo možné předkládat test v písemné formě, protože ještě neumí číst, a tak jsme s nimi probrali test formou předčítání otázek. Odpovědi jsme si pečlivě zaznamenávali.

Švančara (1974, s. 254-255) uvádí test verbálního myšlení podle J. Jiráska, který se skládá z dvaceti otázek:

1. Které zvíře je větší – kůň nebo pes?
2. Ráno snídáme v poledne…?
3. Ve dne je světlo, v noci je…?
4. Obloha je modrá, tráva je …?
5. Třešně, hrušky, švestky, jablka … to je?
6. Proč se před příjezdem vlaku zavírají podle trati závory?
7. Co je Praha, Beroun, Plzeň?
8. Kolik je hodin?
9. Malá kráva je telátko, malý pes je…, malá ovce je…?
10. Podobá se pes více kočce nebo slepici? Čím, co mají stejného?
11. Proč má každé vozidlo brzdu?

12. Čím se sobě podobají kladivo a sekera?
13. Čím se sobě podobají veverka a kočka?
14. Čím se liší hřebík a šroub?
15. Kopaná, skok vysoký, tenis, plavání … to jsou…?
16. Které znáš dopravní prostředky?
17. Čím se liší starý člověk od mladého?
18. Proč lidé provozují sporty?
19. Proč je nesprávné, když se někdo vyhýbá práci?
20. Proč se musí nalepit na dopis známka?

8.6 Analýza kvalitativních dat

Analýza rozhovorů

Byl proveden přepis zvukové nahrávky každé zkoumané osoby do textové podoby neboli transkripce dat. Se získaným textovým materiálem jsme dále pracovali podle zakotvené teorie.

*„Zakotvená teorie je teorie induktivně odvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatímně ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů. Proto se shromažďování údajů, jejich analýza a teorie vzájemně doplňují. Nezačínáme teorií, kterou bychom následně ověřovali. Spíše začínáme zkoumanou oblastí a necháváme, ať se vynoří to, co je v této oblasti významné" (*Strauss, Corbinová, 1999, s. 14).

Prvním postupem u zakotvené teorie, je technika otevřené kódování dat. *„Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje"* (Švaříček, Šeďová, 2007, s. 211).

Proces kódování dat jsme zahájili tím, že jsme přepsaný rozhovor rozdělili na významové jednotky, odstranili slovní vatu a důležitým informacím jsme přiřadili kódy neboli pojmy. Ve vytvořeném seznamu kódů jsme vyhledávali souvislosti mezi jednotlivými kódy a se-

skupovali je do kategorií, tento proces se nazývá kategorizace. Kategorie jsme pojmenovali, interpretovali a doplňovali o doslovné úryvky z rozhovorů s jednotlivými učitelkami.

Analýza Jiráskovy modifikace Kernova orientačního testu školní zralosti

Při zadávání i vyhodnocování Jiráskovy modifikace Kernova testu školní zralosti jsme postupovali podle přesně stanovených instrukcí. Podle níže uvedených kritérií hodnocení jsme oznámkovali jednotlivé práce dětí: kresbu mužské postavy, napodobení psacího písma a překreslení skupiny bodů. Získané známky jsme u každého dítěte zvlášť sečetli a tím jsme dosáhli celkový počet bodů v testu u jednotlivých dětí. Celkový výsledek vznikl tak, že jsme počet celkových bodů dosažených u každého dítěte přiřadili k výsledku orientačního testu školní zralosti, a tím získali úroveň dosaženou v testu u jednotlivých dětí: nadprůměr, průměr či podprůměr.

Švančara (1974, s. 253) uvádí kritéria hodnocení výkonu v testu (známky 1 až 5):

Úkol 1 - Kresba mužské postavy

1: Nakreslená postava musí mít hlavu, trup a končetiny. Hlava je s trupem spojena krkem a není větší než trup. Na hlavě jsou vlasy a uši, v obličeji oči, nos a ústa. Paže jsou zakončeny pětiprstou rukou. Nohy jsou dole zahnuté. Vyjádření mužského oblečení. Postava je nakreslena tzv. synthetickým (obrysovým) způsobem.

2: Splnění všech požadavků jako na jedničku kromě synthetického způsobu zobrazení. Tři chybějící části (ne však část obličeje) mohou být prominuty, jsou-li vyváženy synthetickým způsobem zobrazení.

3: Kresba musí mít hlavu, trup a končetiny. Paže nebo nohy kresleny dvojhrou. Tolerujeme vynechání krku, uší, vlasů, oděvu, prstů a chodidel.

4: Primitivní kresba s trupem. Končetiny (stačí jen jeden pár) jsou vyjádřeny jen jednoduchými čarami.

5: Chybí jasné zobrazení trupu („hlavonožec“) nebo obou párů končetin.

Úkol 2 – Napodobení psacího písma

1: Zcela dobře čitelné napodobení napsané předlohy. Písmena nejsou dvakrát větší než v předloze. Začáteční písmeno má výrazně patrnou výšku velkého písmene. Písmena jsou dokonale spojena ve tři slova. Nesmí chybět tečka nad písmenem j (nebo i).

2: Ještě čitelné napodobení napsané věty. Na velikosti písmen ani na dodržení vodorovné linie nezáleží.

3: Je patrné členění alespoň na dvě části. Lze rozpoznat alespoň čtyři písmena předlohy.

4: S předlohou jsou si podobná alespoň dvě písmena. Celek ještě tvoří řádku „písma".

5: Čmárání.

Úkol 3 – Obkreslení skupiny bodů

1: Téměř dokonalé napodobení předlohy. Tolerujeme malé vychýlení jednoho bodu z řádky nebo sloupce. Zmenšení obrazce je přípustné, zvětšení nesmí být více než o polovinu. Obrazec musí být rovnoběžný s předlohou.

2: Počet i sestavení bodů musí odpovídat předloze. Lze prominout vychýlení až tří teček o půl šířky mezery mezi řádky nebo sloupci.

3: Celek se svým obrysem podobá předloze. Výškou a šířkou ji nepřevyšuje více než dvakrát. Teček nemusí být správný počet, ale nesmí jich být víc než dvacet a méně než sedm. Toleruje se jakékoli pootočení – i o 180°.

4: Obrazec se svým obrysem již nepodobá předloze, skládá se ale ještě z teček. Na velikosti obrazce a na počtu teček nezáleží. Jiné tvary nejsou přípustné.

5: Čmárání.

Celkový výsledek v testu je tvořen součtem známek v jednotlivých úkolech.

Výsledek orientačního testu školní zralosti (Zdravcentra.cz - Testování zralosti dítěte pro vstup do školy, 2005) je podle následující stupnice:

3 až 6 představuje nadprůměr a zároveň vysokou pravděpodobnost úspěchu ve škole,

7 až 11 je výsledek průměrný,

12 až 15 je výsledek podprůměrný, v tomto případě je nutné test po třech měsících zopakovat. Pokud zůstává výsledek podprůměrný, je třeba doporučit vyšetření u praktického lékaře a psychologa.

Tab. 1. Orientační test školní zralosti (listopad 2008)

	Kresba postavy	Přepis věty	Překreslení teček	Počet dosažených bodů	Celková úroveň
Adam	4	5	4	13	podprůměrný
Filip	4	4	2	10	průměrný
Jakub	4	5	4	13	podprůměrný
Hana	2	2	2	6	nadprůměrná
Lucie	3	5	4	12	podprůměrná
Matěj	4	5	5	14	podprůměrný
Petr	3	3	2	8	průměrný
Zdeněk	2	2	3	7	průměrný

Tab. 2. Orientační test školní zralosti (únor 2009)

	Kresba postavy	Přepis věty	Překreslení teček	Počet dosažených bodů	Celková úroveň
Adam	4	4	3	11	průměrný
Filip	3	3	2	8	průměrný
Jakub	3	3	3	9	průměrný
Hana	2	2	2	6	nadprůměrná
Lucie	3	5	3	11	průměrný
Matěj	3	5	4	12	podprůměrný
Petr	3	3	3	9	průměrný
Zdeněk	2	2	2	6	nadprůměrný

Okomentované výsledky, které uvádí tabulky (Tab. 1, Tab. 2), jsou uvedeny v kapitole 9.3 na straně 71-72.

Analýza Jiráskova testu verbálního myšlení

Zaznamenané odpovědi dětí jsme dále analyzovali a postupovali přesně podle vyhodnocovacího systému, kde jsou odpovědi bodově ohodnoceny. Díky tomu jsme vypočítali počet bodů dosažených v testu u každého dítěte. Podle dosažených bodů jsme oznámkovali jednotlivé děti příslušnými známkami, podle určené klasifikace výsledků uvedené níže.

Kritéria hodnocení podle Jiráska:

1. Kůň = 0, špatná odpověď = -5
2. Obědváme. Jíme polívku, knedlíky a maso = 0 Svačíme. Večeříme. Spíme a jiné chybné odpovědi = -3
3. Tma = 0, špatná odpověď = -4
4. Zelená = 0, špatná odpověď = -4
5. Ovoce = 1, špatná odpověď = -1
6. Aby se vlak nesrazil s autem. Aby pod vlak nikdo nevběhl, apod. = 0

   Špatná odpověď = - 1
7. Města = 1, nádraží = 0. Špatná odpověď = -1
8. Dobře určeno = 4, určeno jen čtvrt, celá a hodina správně = 3, nezná hodiny = 0
9. Štěňátko, jehňátko = 4, jen jeden ze dvou údajů = 0, špatná odpověď = -1
10. Kočce, mají čtyři nohy, chlupy, ocas (stačí jedna podobnost) =0, kočce (bez udání znaku podobnosti) = -1, slepici = -3
11. Dva důvody (brzdit z kopce, zastavit v případě nebezpečí srážky aj.) = 1, jeden důvod = 0, špatná odpověď = -1
12. Dva společné znaky (jsou ze dřeva a ze železa, je to nářadí aj.) = 3, jedna podobnost = 2, špatná odpověď = 0
13. Určení, že jsou to savci, nebo uvedení dvou společných znaků (mají nohy, ocas, jsou to zvířata aj.) = 3, jedna podobnost = 2, špatná odpověď = 0

14. Šroub má závity (vroubky aj.) = 3, šroub se šroubuje a hřebík se zatlouká – nebo šroub má matku = 2, špatná odpověď = 0
15. Sporty = 3, hry (cvičení, tělocvik aj.) = 2, špatná odpověď = 0
16. Tři pozemní dopravní prostředky a letadlo nebo loď = 4, jen tři pozemní dopravní prostředky = 2, špatná odpověď = 0
17. Tři znaky (šedivé nebo žádné vlasy, vrásky, špatně slyší, je častěji nemocný aj.) = 4, jeden nebo dva rozdíly = 2, špatná odpověď = 0
18. Dva důvody (aby byli otužilí, silní, zdraví, aby nebyli tlustí, dělají to pro zábavu, chtějí zvítězit aj.) = 4, jeden důvod = 2, špatná odpověď = 0
19. Ostatní se na něho musí dřít (nebo jiné vyjádření toho, že je tím poškozen i někdo jiný) = 5, je líný, nebo málo vydělá a nemůže si nic koupit = 2, špatná odpověď = 0
20. Platí se tím za doručení toho dopisu = 5, ten druhý by musel zaplatit pokutu = 2, špatná odpověď = 0

Výsledek v testu je součet bodů (+ a -) dosažených v jednotlivých otázkách.

Klasifikace výsledků podle Jiráska (In Švančara, 1974, s. 254-255):

1 = +24 a lepší

2 = +14 až +23

3 = 0 až +13

4 = -1 až -10

5 = -11 a horší

Tab. 3. Test verbálního myšlení (listopad 2008)

	Počet bodů v testu	Dosažená známka
Adam	2 body	3
Filip	9 bodů	3
Jakub	-6 bodů	4
Hana	15 bodů	2
Lucie	-3 body	4
Matěj	8 bodů	3
Petr	5 bodů	3
Zdeněk	-4 body	4

Tab. 4. Test verbálního myšlení (únor 2009)

	Počet bodů v testu	Dosažená známka
Adam	3 body	3
Filip	14 bodů	2
Jakub	-6 bodů	4
Hana	15 bodů	2
Lucie	14 bodů	2
Matěj	7 bodů	3
Petr	17 bodů	2
Zdeněk	12 bodů	3

Bližší informace o výsledcích dětí, které popisují tabulky (Tab. 3, Tab. 4), jsou uvedeny v kapitole 9.4 na straně 72-73.

9 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE

9.1 Výsledky rozhovorů s učitelkami MŠ

1. **Kategorie - Pochvala, motivace a individuální přístup jako hnací motor dětí**

Učitelky MŠ považují pochvalu, motivaci a individuální přístup k dětem za účinný prostředek jak docílit toho, aby dítě mateřská škola bavila, aby do ní chodilo rádo, těšilo se, spolupracovalo, poslouchalo, vypracovávalo zadané úkoly a plnilo zadané povinnosti. Učitelka úspěšnou motivací vzbuzuje u dětí zájem k tvořivé činnosti. Obě učitelky se shodly na tom, že poutavé téma pro děti má velký vliv na jejich efektivitu práce. Když je zadané téma nebaví, nemají o činnosti s ním spojené zájem a je jen na učitelce, aby děti kladně motivovala, spojila dané téma s jiným, u dětí oblíbeným a tak docílila toho, že děti budou spolupracovat.

„Ano, konkrétně v ranním kruhu, kde je kruh plně řízen učitelkou, děti jsou určitým způsobem zaměstnány, musí být 10 – 15 minut vydržet aspoň nějakým způsobem tu pozornost udržet, je to o motivaci učitelky, nebo o tématu, když nějaké téma není dětem blízké, učitelka se může snažit sebevíc a nepůjde to, nebo z toho může udělat jiné téma, ale obdobné, které bude pro děti zajímavé.“ (učitelka Lenka)

Děti rády, ochotně a nadšeně spolupracují, je-li denní téma, které mají probírat pro ně blízké, poutavé a zajímavé. Pokud již znají o tématu nějaké informace, můžou se zapojit do diskuze, kterou pořádá učitelka v ranním kruhu. Taková spolupráce je baví a zároveň vzdělává.

„Ano, myslím si, že ony rády spolupracují. Když jim zadám úkol a je to poutavé, zajímavé, tak neodmítají a rády spolupracují. Záleží na učitelce, jak je dokáže motivovat, jak se k tomu postaví, jak těžký jim dá daný úkol, jestli se dítěti úkol už nezdá předem těžký, aby to odpovídalo věku dítěte.“ (učitelka Monika)

Učitelka Monika také dodává, že je nutné děti po každé vykonané činnosti dostatečně ohodnotit. Pochválit je za dobře splněné úkoly a poradit jim v případě, že si s činností neví rady. Je důležité podpořit děti v činnostech, které se jim nedaří, pomoci jim, ukázat jakým způsobem by bylo lepší postupovat pro úspěšné zvládnutí. Jako velmi dobrý motivační faktor učitelka Monika zmiňuje vyzdvihnutí dítěte, kterému se něco povedlo před ostatními dětmi, dodá jim to potřebnou chuť a sílu do nových úkolů.

„Je důležité také děti povzbuzovat, když jim něco nejde, tak je povzbudit, pochválit, pomoci jim. Vyzdvihnout je před dětmi, aby měl chuť to dělat, motivovat je.“ (učitelka Monika)

Obě učitelky se přiklání k individuálnímu přístupu k dětem. Každé dítě je jedinečná bytost a vyžaduje něco jiného. Učitelka již za dobu, kterou tráví s dětmi ve škole, děti zná a ví, co na které dítě platí. Některé děti mají sklon k pláči a k úzkostnému chování, takové děti je třeba podporovat, motivovat, povzbuzovat, snažit se zjistit příčinu a podle toho reagovat a řešit ji.

„Záleží na učitelce, aby měla individuální přístup, aby mu pobyt ve školce zpříjemňovala, ponosila na rukou.“ (učitelka Monika)

Jiné děti se chovají impulzivně až agresivně, vztekají se, když to co vyžadují, není splněno. K takovým dětem je také zapotřebí individuálně přistupovat. Zkoušet jednotlivé varianty, jak s takovým dítětem pracovat, jak ho zvládat, aby jeho problém nezasahoval do výchovně-vzdělávací činnosti celé třídy.

„Zkouší se, co na něj zabere. První se to zkusí pěkně, potom na něj „ty ty ty“ to se nedělá a vždycky něco zabere. Učitelka si musí najít cestu k takovému dítěti, co zapůsobí.“ (učitelka Monika)

Je také třeba brát ohled na věkové zvláštnosti dětí. Vzhledem k tomu, že mateřská škola má heterogenní třídy, má učitelka nelehkou povinnost přizpůsobit zadané úkoly a činnosti adekvátně k věku jednotlivých dětí. Musí sjednotit náročnost a délku potřebnou na vypracování daného úkolu všem věkových kategorií (2,5 – 6let). Dále musí učitelka zvážit účinnost práce, jestli bude dětem k něčemu prospěšná, potřebná, jestli je dostatečně rozvíjí.

„Takže ta učitelka v těch heterogenních třídách, má práci navíc, protože musí zpracovávat téma pro všechny stejné, musí to být činnosti pro děti a úkoly zadané individuálně k věku. Adekvátně k věku. Tzn., že když já dám nějaký pracovní list čtyřletým, tříletým dám lehčí a předškolákům dám těžší. Čtyřleté dítě to bude mít hotové za 5 minut, tříleté dítě bude mít úkol jenom něco obtáhnout, to budou mít za 2 minuty a předškoláci se tam s tím budou mordovat 10 minut, tak to je taky špatně. Musí se přemýšlet, jestli náročnost a čas odpovídá, jestli je to pro ně zajímavé a jestli to pro ně k něčemu bude, aby to nebylo jen zaplácnutí času, aby to splňovalo ten cíl.“ (učitelka Lenka)

2. **<u>Kategorie - „Začít spolu poznávat svět“</u>**

Veškeré činnosti učitelek s dětmi v mateřské škole se odvíjí od výchovně-vzdělávacího programu Začít spolu. Tento program je vytvořen tak, aby vyhovoval zvláštním individuál-

ním potřebám dětí. Zdůrazňuje individuální přístup k dítěti, partnerství školy, rodiny i širší společnosti a integrované učení dětí se specifickými potřebami.

„Nejčastěji se s dětmi pracuje praktickým způsobem. Vytleskávání, vydupávání, kreslení, malování, stříhání, praktické činnosti u stolečku, v kruhu, kdekoliv. My se můžeme bavit o tom, jak je něco krásně kulaté, ale dokud si to, to dítě prostě nenakreslí tou rukou, ten tvar si neosahá, doslova, tak je mu jedno že se budeme bavit o tom, jak vypadá něco kulaté. Zadávám dětem různé úkoly a ony si je postupně vypracovávají a střídají se.“ (učitelka Lenka)

Podle programu je prostor tříd rozdělen do částí tzv. center aktivit, která vytvářejí podnětné prostředí pro děti. Každé z center je vybaveno velkým množstvím pomůcek. Děti zde mohou pracovat samy nebo ve skupině.

„V mateřské škole máme jednotlivá centra, dříve se jim říkalo koutky, která zahrnují jednotlivé oblasti, které celý výchovný proces prolínají.“ (učitelka Monika)

Centra si děti můžou libovolně vybírat v průběhu volné hry, tím rozvíjí smysl pro rozhodování. V uvedené mateřské škole se vyskytuje šest center aktivit. Centrum manipulace je zaměřeno na manipulační činnosti, kde se rozvíjí zejména jemná motorika prstů.

„Jemnou motoriku rozvíjíme hlavně v centru manipulace, kde děti navlékají různé korálky, mají hříbkovou stavebnici, naučit se držet nůžky, což dělá dětem dost velké problémy, stříhání, modelování, atd. veškerá činnost s malými předměty.“ (učitelka Monika)

Centrum ateliér je zaměřeno především na výtvarné činnosti, které podporují u dětí tvořivost, představivost, fantazii. Děti zde pracují s vodovými barvami, temperami, voskovkami, malují, modelují, učí se správný úchop tužky atd.

„*Centrum ateliér neboli výtvarné centrum, kde se děti zpočátku seznamují s barvou, s technikami, učí se držet tužku, vypracovávají zde pracovní listy.“(učitelka Monika)*

V centru pohybu obvykle učitelky spojují pohyb a tanec. Toto centrum patří k oblíbeným. Jedná se o tělesnou aktivitu doprovázenou hudbou, různá zdravotní cvičení, relaxační cvičení, pohybové hry, překážkové dráhy, míčové hry atd. Někdy ho využívají jenom jako hudební centrum, kde mají hudební nástroje, na které děti hrají, učí se nové písničky a zpívají při doprovodu klavíru, na který hraje učitelka MŠ.

„Provádíme s dětmi hudebně pohybové aktivity, pohybové hry, tanečky, říkanky, vytleskávání, př. Básnička o medvědovi a chůze do rytmu, doprovázené hrou na klavír nebo na Orfovy nástroje, dětem se to moc líbí, samy to vyžadují i cvičení provádíme s hudbou.“ (učitelka Lenka)

Centrum domácnost je vybaveno dětskou kuchyňkou i nádobím. Děti zde vstupují do role matky, seznamují se s činnostmi v domácnosti a kuchyni, pracují s různými pomůckami.
Centrum domácnost, to je takové hravé centrum, kde si děti hrají, využívá se především v ranních hrách a zájmových činnostech tj. volné aktivitě, výjimečně se používá, když je příprava na téma ovoce a připravují se ovocné jednohubky, ovocné saláty.
Centrum kostky patří mezi nejoblíbenější. Je to kreativní centrum, kde děti staví z kostek, vytvářejí jedinečné stavby.
„Centrum kostky, to je centrum určené na rozvíjení fantazie, zručnosti, představivosti, jsou zde různé druhy kostek, molitanové, Polykarpovou stavebnici, puzzle.“ (učitelka Monika)
Poslední centrum, které se vyskytuje v MŠ, je centrum knihy a písmena, kde se nachází velké množství různých knih. Děti zde pracují s knihami, encyklopediemi, časopisy, modely písmen a číslic, obkreslují písmena nebo překreslují obrázky z knih, vypráví co je na obrázku.
„Centrum knih a písmen tj. literární koutek, kde většinou předškolní děti pracují s písmeny, skládají slova na podložku, př. Mají slovo jako vzor a dítě musí najít stejná písmena a složit celé slovo, dále zde dítě opisují slova do pracovních listů. Dále se zde nacházejí knihy, které slouží k vyhledávání obrázků k tématu, nebo popis obrázků v knize na rozvoj řeči, souvislosti, vyjadřování atd.“ (učitelka Monika)

3. **Kategorie - Vady řeči, škaredý slovník, nedostatečně rozvinutá paměť, myšlení a představivost, špatné hygienické návyky jako nejčastější problémy**

Učitelky uvádí, že jedním z často vyskytovaných problémů u dětí je oblast řeči. Děti mají problémy s vyjadřováním myšlenek, výslovností sykavek čili „šišláním“, artikulací, malou slovní zásobou. Ve školce se nachází také speciální logopedická třída, která je určena pro děti s celkovými vadami komunikace. Děti, které nemají tak závažnou vadu řeči docházejí dvakrát týdně do logopedické třídy na cvičení asi na 15-20 minut. Momentálně se v dané třídě vyskytuje pět dětí, které dochází na cvičení. Řečové vady se obvykle upraví pravidelným cvičením. Mnohdy si ale rodiče neuvědomují následky neléčených vad řeči, s dětmi málo mluví, nemají na ně čas.
„Ano, když se nějaká vada vyskytne, špatně vyslovuje, sykavky, drhne, jdu za asistentkou, podám jí návrh, přijde doktorka logopedie, dítě vyšetří, navrhne rodičům, jestli by chtěli, aby jejich dítě navštěvovalo logopedickou třídu nebo aspoň integrovaně. Někdy s návrhem

hned přicházejí rodiče, že dítě již k logopedovi dochází a že chtějí, aby dítě bylo dáno do logopedické třídy.“ (učitelka Monika)

Učitelka Monika jako velký problém v sociální oblasti považuje používání vulgárních a hrubých slov dětmi. Nelíbí se jí, že nejrůznější nadávky používají i mladší děti, které po starších vulgární slova opakují, přestože sami nevědí, co dané výrazy znamenají.

„Nevím, jestli je to dané lokalitou, ale za největší problém v sociální oblasti v letošním školním roce považuji používání vulgárních, neslušných výrazů u dětí, nevím, jestli to slyší venku a poté je používají. To mě nejvíc zaráží, že u tak malých dětí se vyskytuje takový slovník.“ (učitelka Monika)

Jako nejnáročnější oblast rozvoje hodnotí učitelka Monika kognitivní oblast. Chápe ji pro dítě jako velmi složitou, problém vidí v zapojení všech smyslů dětí. Kognitivní oblast zahrnuje paměť, záměrnou pozornost, myšlení, představivost a tvořivost. Podotýká, že velmi záleží na individualitě dítěte, jako příklad uvádí dobu 5 minut, za kterou se bystřejší dítě naučí text básně oproti pomalejšímu dítěti, tomu to trvá 15 minut.

„Nejtěžší a nejnáročnější pro dítě je kognitivní oblast, je to pro dítě největší záběr. Musí zapojit všechny smysly, aby dosáhlo určitého stupně a nějakých výsledků.“ (učitelka Monika)

I přesto, že cílem předškolního vzdělávání není naučit děti psát, si učitelka Lenka myslí, že by se s dětmi mohl opis psacího písma více cvičit. Podotýká, že i děti předškolního věku nemají dostatečně opis psacího písma nacvičený, musí více trénovat jemnou motoriku a správný úchop tužky. Má strach, že děti budou mít po nástupu do základní školy s opisem problémy.

„Psací písmo neprocvičujeme, spíše se dělá tiskací písmo. Psací jsem zkoušela právě na začátku, jak jsem přišla, ale horko těžko. Mám strach, aby děti neměly problém v první třídě, tam jde o to, že psací písmo je více uhlazenější, samé obloučky, takže tam musí být uvolněné zápěstí, ta motorika tady musí být velice dobrá. To by se mohlo ještě procvičit, to jim budu dávat častěji.“ (učitelka Lenka)

Učitelka Lenka vidí problém také ve zvládání hygienických návyků. Poukazuje na to, že děti mají neustálý problém v mytí rukou. Za hlavní příčinu potíží tohoto rázu viní rodiče. Podotýká, že je to jenom o zvyku, takže neustále děti napomínají, aby hygienické návyky plnily.

„Ano, s umývání rukou, to byl problém a ještě teď je. Děti nejsou zvyklé z domu si umývat ruce, takže pořád je vracíme a ony si na to časem zvyknou.“ (učitelka Lenka)

4. Kategorie - Procvičování, napomínání a důslednost jako nejlepší lék

Na otázky, jak pracovat s dětmi, u kterých se vyskytly výše uvedené problémy, jako jsou vady řeči, škaredý slovník, špatné hygienické návyky odpovídaly učitelky podobně. Hlavní význam spatřují v neustálém procvičování problematických oblastí, opravování chybných projevů, napomínání, usměrňovaní a vedení dětí k překonávání zmíněných problémů. Pro překonání problémů považují učitelky za důležité pracovat s dětmi praktickým způsobem, názornou ukázkou, motivovat je, aby udržely dostatečnou pozornost a chuť do práce.

Vady řeči učitelky řeší praktickým způsobem, čili procvičováním řeči. Děti, které mají lehčí vady řeči po dohodě s rodiči a specializovanou učitelkou navštěvují specializovanou logopedickou třídu dvakrát týdně. Děti s těžší vadou jsou přímo integrovány do logopedické třídy, kde probíhá intenzivnější příprava.

„Ano vady řeči se ve třídě vyskytují. Využíváme toho, že máme paní učitelku, která má specializaci na logopedii, má svoji speciální třídu, tam chodí těch našich 5 dětí.“ (učitelka Lenka)

Rozšířené vulgární výrazy v mateřské škole trápí především učitelku Moniku. Hlavní prostředek proti užívání vulgárních a hrubých výrazů dětmi spatřuje v informování rodičů nezbedných dětí. Apeluje na to, aby rodiče byli více všímaví a děti za jejich nevhodné návyky kárali a byli jim příkladem. V případě použití vulgárních slov dítětem, zavádí řádná opatření. Například odloučení „nezbedníka“ od skupiny dětí, kterému zadá samostatnou činnost. Učitelka Lenka se o této problematice vůbec nezmiňuje.

„Problémy v oblasti vulgarity řešíme napomínáním dětí, informováním rodičů, aby jim domluvili. Větší spolupráce MŠ s rodiči, aby byli oni informováni, že se něco děje, aby se na tento problém taky zaměřili a nepřehlíželi jej a také děti napomínali. Nebo to ještě řeším tak, že dítě, které používá vulgární slova, odloučím na chvilku od skupiny dětí, se kterými si hrál, posadím jej samostatně ke stolečku a dám mu nějakou práci.“ (učitelka Monika)

Problém se zvládáním hygienických návyků řeší učitelky opět výchovně. Musí děti kontrolovat, zda si ruce myjí nebo ne. Učitelky mají na uvedenou problematiku odlišný názor. Učitelka Monika tvrdí, že děti v celku dodržují správné hygienické návyky, někdy se jim to sice musí připomenout, ale dobře vědí, že to mají tak dělat, jsou naučené z domova.

„Člověk jim to musí připomenout, protože ony jsou „lajdáci“. Vyběhnou ze záchodu a já jim řeknu zpátky, umýt ruce. Ale ony to vědí, že to mají dělat. Byly už naučené z domu.“ (učitelka Monika)

Učitelka Lenka je přesvědčena o tom, že děti nejsou z domu zvyklé hygienické návyky dodržovat, ve školce je dodržuje málokteré dítě a musí je neustále pravidelně kontrolovat. Předpokládá, že několikadenním napomínáním a opakováním této činnosti si děti tento návyk zafixují.

„Umývání rukou ty děti nejsou zvyklé z domu, takže pořád je vracíme a ony si na to časem zvyknou.“ (učitelka Lenka)

Učitelka Lenka ještě poukazuje na problematiku nedodržování pravidel společenského chování. Hlavním řešením, jak děti naučit společenskému chování spatřuje učitelka Lenka v důslednosti. V případě zapomenutí dítěte použít společenský výraz jako pozdravit, poprosit, poděkovat je na učitelkách, aby jim tato „kouzelná slůvka“ připomínaly. Důležité je také více tlačit na rodiče, aby děti kontrolovali, případně napomínali a sami jim byli příkladem.

„Oni to zvládají, ale je potřeba jim to připomínat. Ty děti to ví, že mají poprosit, když něco chtějí, ale prostě to neřeknou a čekají na to, jestli my si všimneme. Pořád jim to vtloukáme do hlavy, i těm starším. Myslím si, že rodiče jim to říkají, pozdrav, poděkuj, ale když to ti rodiče sami nedělají, tak to je těžko.“ (učitelka Lenka)

5. Kategorie - Zvláštnosti dětí vzhledem ke školní zralosti

Učitelky se shodly na tom, že obě pociťují významné rozdíly ve zralosti chlapců a děvčat. Učitelka Monika tvrdí, že děvčata jsou při stejném věku dříve zralé než chlapci. Hlavní rozdíly vidí v tom, že děvčata jsou pilnější, aktivnější, zvídavější, mají větší chuť do práce, nebojí se nových úkolů. Chlapci jsou spíše pomalí, leniví, nic se jim nechce dělat, nejraději by si pořád hráli, do úkolů jich musí velmi dobře motivovat nebo nutit.

„Ano, děvčata jsou na tom líp, jsou bystřejší, chytřejší, mají větší zájem se něco naučit, jsou aktivní. Kluci jsou pomalejší. Víc školních odkladů mají právě kluci.“ (učitelka Monika)

Učitelka ještě připomíná shodu odkladů školní docházky s leváctvím.

„Ano, ve třídě máme dva leváky, shodou okolností jsou to oba dva zmiňovaní kluci, kteří již mají odloženou školní docházku.“ (učitelka Monika)

Učitelky uvádí, že u chlapců je vyšší počet odkladů školní docházky než už dívek. Zmiňují, že chlapci jsou více hraví a není na škodu, když si pobyt v mateřské škole o rok prodlouží. Učitelka Monika má kladný přístup k odkladu školní docházky.

„Odklad školní docházky je podle mého názoru správné řešení, pokud dítě není zralé, je hravé, není důvod, nic mu neuteče, ten jeden rok není zase až taková doba. Z vlastní zkušenosti vím, že ten rok jim pomůže. Víc školních odkladů mají právě kluci.“ (učitelka Monika)

Učitelka Lenka hodnotí děvčata jako vyzrálejší oproti stejně starým chlapcům. Zmiňuje také smysl pro detail u holek při kresbě a neochotu a lenivost chlapců při plnění úkolů. Děvčata si na úkolech dají více záležet, důsledně propracovávají každou část, snaží se, jsou šikovnější. Chlapci to chtějí mít rychleji za sebou, aby si mohli hrát a dělat činnosti, které je baví a s nepropracovaným úkolem jsou spokojení. Učitelka Lenka poukazuje na lenost chlapců.

„...většinou jsou na tom lépe holky, jsou více vyzrálejší už v té mateřské škole, nejenom potom na základní škole. Holky kresby mají na lepší úrovni, že jsou tam detaily: maminky mají řasy, kabelku, boty na podpatku, nalakované nehty, a kdežto kluci jsou rádi, že udělají něco jako hlavu, uši to vůbec neřeší, má to oči, noc, pusu, pak to má něco jako tělo, nohy pahýly a jim to takto vyhovuje, stačí. Smysl pro detail u kluků obecně je nižší, teď nikoho nechci urazit. Kluci kdyby chtěli, tak ty výsledky jsou také lepší, ale jim se nechce.“(učitelka Lenka)

6. Kategorie - Není rodič jako rodič

Jedním z hlavních principů výchovně - vzdělávacího programu Začít spolu je spolupráce MŠ s rodinou. Učitelka Monika rozlišuje dva typy rodičů. Rodiče ochotné, kteří přesto, že chodí do zaměstnání, se dětem věnují. Chodí za učitelkami a požadují informace o dítěti, jestli bylo hodné a nezlobilo, nebo jestli snědlo oběd či svačinku. Zajímá se o pokroky dítěte. Zapisuje se na konzultační hodiny, které učitelka vyvěsí, dobrovolně navštěvuje akce školky a aktivně se jich účastní.

„Spolupráce s rodiči není špatná, máme tady spoustu rodičů, kteří se ptají, jestli bylo dítě dnes hodné, jestli se zapojilo do nějaké činnosti, jestli dneska něco kreslilo. Já jednou měsíčně vždycky napíšu na nástěnku do šatny dětí lísteček, když mám odpolední směnu, že od 15.30 do 16h máme konzultační hodiny. Rodiče, kteří mají zájem, se napíšou na určitý čas př. Jeden 15.30, druhý 15.40, 15.50 a k tomu potom slouží ty portfolia, mohou vidět výkre-

sy, které děti dělaly, ptají se na chování. Já jim zase řeknu, co mají spravit, na co se mají doma zaměřit, čeho se mají vyvarovat, k tomu slouží ty konzultační hodiny. Líbí se mi, že máme jarní, podzimní a zimní aranžmá, zase na nástěnku se vypíše letáček, že ten a ten den probíhá dané aranžmá a rodiče, kteří mají zájem, se nahlásí. Vyrábíme věnečky, gelové svíčky do sklenic od vína." (učitelka Monika)

Na druhou stranu rodiče neochotné, kteří se nezajímají o výsledky dětí, jsou nekomunikativní, s MŠ nespolupracují.

„Ne všichni rodiče jsou ochotní, vyskytují se také rodiče, které nevidím vůbec, krom toho, že děti ráno v 6h dají do školky a v 16h si je vyzvednou. Mně se to moc nelíbí, ne proto, že bych třeba z práce chtěla jít dříve, ale proto, že si myslím, že je to pro dítě náročné. Nevěřím tomu, že rodiče se jim mají čas věnovat, když přijdou ze školky kolem 16.30 a 17h a po sedmé mi řekla maminka, že chodí děti spát. Takže já vlastně nejenže vzdělávám, ale také vychovávám dítě rodičům." (učitelka Monika)

V celku však podotýká, že spolupráce s rodiči není špatná.

Učitelka Lenka má na spolupráci MŠ s rodinou úplně stejný názor. Také se jí nelíbí spolupráce rodičů, kteří místo aby spolupracovali, spíše učitelkám přidávají práci. Jako příklad uvádí případ pětileté Zuzky, která nechce navštěvovat MŠ.

„Zuzka doma zabrečí, že nejde do MŠ, tak ji prostě maminka nechá doma, tak Zuzka brečí další den a zase nemusí a pak ji teda na celý den přivede, brečí nám ve školce, pak jí maminka za to koupí dárek a takto to funguje dokola. Tady si myslím, že by to mělo být trošku důslednější doma."(učitelka Lenka)

Jako další příklad uvádí matku dítěte předškolního věku, který se učitelkám nezdá pro vstup do ZŠ dostatečně zralý. Učitelky dávají dítěti domů úkoly na procvičování, avšak matka je za dítě vypracovává. Matka chce zřejmě za každou cenu, aby její dítě nastoupilo do ZŠ. Ale za jakou cenu?

„…dala jsem cvičení domů, jako domácí úkol, když už bude ten školák no a co udělala maminka je, že to za něj udělala, aby to Matěj neměl škaredé. Takže bohužel."(učitelka Lenka)

7. Kategorie - Bez spolupráce to nejde

Spolupráce Mateřské školy Repinovy se Základní školou Nádražní v Ostravě z pohledu učitelek MŠ probíhá dobře a je dostačující.

Učitelka Monika uvádí, že spolupráce probíhá jednou do roka před nástupem do základní školy. Výhodu spatřuje v tom, že se děti z mateřské školy seznámí s areálem školy.

„Spolupráce probíhá tak, že děti z MŠ chodí navštěvovat první třídy před vstupem na ZŠ, koncem školního roku (květen, červen), paní učitelka jim ukáže, jak se s dětmi pracuje. Před zápisem do školy chodí rodiče s dětmi sami, v tzv. den otevřených dveří. Myslím si, že spolupráce se základní školou je dobrá a dostačující, v rámci toho, že každý má svých pracovních povinností dost." (učitelka Monika)

Učitelka Lenka se zmiňuje o klasickém způsobu spolupráce mezi MŠ a ZŠ. Způsob spolupráce nebo zmíněnou návštěvu dětí z MŠ do ZŠ domluví učitelky MŠ nebo maminka některého z dětí. Uvádí ještě možnost předání zkušeností o dětech učitelkám ZŠ v případě potřeby.

„Ano, předškoláci se chodí dívat do školy na prvňáčky před zápisem, do tříd, jak vypadají třídy atd. To domluví třeba nějaká učitelka mateřské školy nebo nějaká aktivní maminka, která tam má staršího syna ve škole a teď má předškoláka, tak není problém. Myslím si, že není problém, kdyby nějaká paní učitelka ze ZŠ zavolala ohledně nějakého dotazu na nějakého školáka, který byl u nás. (učitelka Lenka)

Učitelka Monika zdůrazňuje, že se materiály o dětech, které zakládají do tzv. portfólií, ven ze třídy nevynáší, ale v případě potřeby učitelek ZŠ by byly ochotny jim poskytnout záznamy k nahlédnutí.

8. <u>Kategorie - Portfolia jako důkaz o rozvoji dětí</u>

Učitelky vedou záznamy o všech dětech, které navštěvují mateřskou školu. Záznamy jsou ve formě portfólií, do kterých učitelky zakládají provedené pracovní listy dětí, různé materiály a informace o dětech, které jsou umístěny ve třídě, kterou děti navštěvují. Materiály do složek doplňují každý týden, děti předškolního věku vypracovávají pracovní listy čtyřikrát a děti mladšího věku asi jednou týdně. V MŠ pracují podle Šimonových pracovních listů, které učitelky dětem kopírují a nově podle pracovních sešitů s názvy Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika atd. (viz. příloha P XII- P XV). Po odchodu dětí z mateřské školy portfolia zůstávají v mateřské škole, zakládají se do archívu.

„Dělá se klasicky kresba postavy, opisy čísel a velkých tiskacích písmen u předškoláků a nějaké ty pracovní listy a to se zakládá. Každé dítě má nadepsanou složku, do které se zakládají různé materiály např. s tím, že je tam zatrhávání například je schopno si obou boty ano/ne, rozezná základní barvy ano/ne, zapíná si knoflík ano/ne, zvládá základní hygienu

tj. umýt si po toaletě i před jídlem ruce ano/ne, početní řada 1-10 zná/nezná, logické pojmové myšlení, jemná motorika.“ (učitelka Lenka)

Portfolia slouží k tomu, když se přijdou rodiče dětí zeptat na některé informace ohledně zralosti, pokroků či úrovně vzdělání dítěte, umožní jim učitelky nahlédnout do složky dítěte a společně proberou jeho práci, snaživost či vyskytlé problémy. Portfolia slouží jako zpětná vazba pro učitelky MŠ. Podle dosažených výsledků dětí zhodnotí, kde je potřeba zlepšení, či jsou práce vzhledem k věku dítěte v normě.

„Portfolio slouží hlavně učitelkám MŠ, rodiče mají právo se během školního roku se na portfolio podívat, jak jeho dítě postupuje, jak se zdokonaluje. Když se učitelce něco nezdá, může porovnat jeho práci s jinou prací, aby rodiče věděli, že to není opravdu v pořádku, jak by mělo být, že by se s dítětem mělo doma více pracovat. Podle názorné ukázky rodičům ukážou výkres, že dítě stejně staré jako to jeho nakreslilo postavu tak a mělo by to být na takové úrovni, že by bylo třeba s ním doma více procvičovat.“(učitelka Monika)

Učitelka Lenka se ještě zmiňuje o záznamech z PPP dětí, které podstoupily vyšetření. Rodiče mají možnost prodiskutovat tyto záznamy s učitelkami MŠ a poté se sami rozhodnout, jak budou dále postupovat, či dítěti schválí odklad, který byl navržen pedagogicko-psychologickou poradnou či ne.

„Záznamy mají u sebe učitelky ve třídách, také mají záznamy z pedagogicko-psychologických poraden vyšetřovaných dětí. Záznamy z pedagogickou-psychologických poraden mají samozřejmě také rodiče, ti mají také výslovné právo na všechno, ale ten rodič z toho moc nepřečte, protože oni to tam šifrují, moc tomu rodiče nerozumí, ale na to tam má tu učitelku, která si s ním sedne a probere to s ním.“(učitelka Lenka)

9.2 Výsledky rozhovorů s učitelkami ZŠ

1. **Kategorie - Problémy s řečí, kázní a soustředěností**

Učitelky ZŠ se shodly, že největším problémem pro úspěšné zvládnutí nástupu dětí do základní školy je oblast řeči. Jako nejčastější problémy v oblasti řeči uvádí vady řeči, nedostatečnou slovní zásobu a špatné vyjadřování. Hodně dětí, které vstupují do ZŠ, mají přímo diagnostikovanou poruchu řeči například velmi častá je dyslalie neboli patlavost či špatná výslovnost hlásek.

„Řeč je velký problém a čím dál větší, strašně moc dětí chodí s poruchami do školy, i když už od školky navštěvují logopedie.“ (učitelka Jana)

Diagnózu dětem určí specialista na logopedii, kde si rodiče při zpozorování jakékoliv vady dítěte buďto zajdou s dítětem sami, nebo jim návštěvu navrhne učitelka MŠ nebo případně učitelka v ZŠ. Vady řeči mohou dětem způsobit mnoho nepříjemností například posměch spolužáků, odmítání dítěte spolužáky, stydlivost vyjadřovat se, pocity méněcennosti, odpor ke škole a k učení. Jako nejčastější příčinu vyskytovaných problémů v oblasti řeči učitelky uvádí situaci dnešní moderní společnosti a s tím spojený způsob trávení volného času dětí. Děti nejsou zvyklé doma mluvit, většinu volného času tráví u televize, počítače nebo DVD a například vyjadřovat se celou větou jim dělá velký problém.

„Největší problém vidím v řeči, čím dál více dětí chodí s problémy řeči, mají přímo dyslálii, že je přímo diagnostikovaná. Ono je to možná i tím, že se s dětmi doma málo mluví, že děti tráví volný čas u DVD, ono je to pohodlné a když vidíte nějaké ty filmy, tak tam mluvené slovo skoro vůbec není, jsou tam jen citoslovce „bum“, „křach“. Složit větu je pro ně neskutečný problém, v matematice, když se učíme odpovídat na slovní úlohu, to je opravdu problém.“ (učitelka Jana)

Učitelka Jana uvádí jako další z příčin neúspěchu dětí v první třídě problémy se soustředěním. Dítě příchodem do ZŠ dostává novou roli „školáka“ což pro něj přináší mnoho změn dosavadního života. Jednou z nich je již zmiňovaná problematika soustředěnosti. Děti musí vydržet setrvat v klidu ve školní lavici a dávat pozor celou vyučovací hodinu, která trvá 45 minut. I když dítě navštěvovalo MŠ, tak přesto nemá záměrnou pozornost dostatečně připravenou, ve „školce“ se sice cvičí, ale na jiné úrovni. Nesoustředěnost přináší dětem další problémy jako například nepochopení daného učiva, nesplnění požadovaného výkonu z důvodu neznalosti zadání, špatné známky, vyrušování v hodině a tím také rušení ostatních spolužáků.

„Myslím si, že největší problém jim dělá soustředit se, tu jednu hodinu tj. 45 minut. Soustředit se, je pro ně strašně problematické, oni v té školce mají tu činnost asi jinak rozvrženou. Oni tam musí taky pracovat, ale je to přece jenom na jiné úrovni, takže ta soustředěnost je tam strašně složitá.“ (učitelka Jana)

Učitelka Marie poukazuje na kázeňské problémy dětí a s nimi spojenou obtížnou spolupráci s dětmi. Děti, které zlobí, se musí neustále napomínat a domlouvat jim a tím se neustále narušuje práce s celou třídou, zpomaluje se tempo výuky. Zlobivé dítě na sebe neustále upozorňuje, vyžaduje si pozornost svého okolí, chce být něčím zajímavé, středem pozornosti. Důvod zlobení dětí učitelka Marie spatřuje hlavně v rodině, v nezájmu rodičů o dítě. Dítě tímto nevhodným způsobem na sebe upozorňuje, chce, aby se o něj někdo zajímal.

Nekázeň přináší zhoršení prospěchu žáka, třídní a ředitelské důtky, posléze sníženou známku z chování, neoblíbenost u učitele i u některých spolužáků a tzv. nálepku „problémového žáka“.

„Hlavní problém také vidím v tom, že děti zlobí a je problematické s nimi pracovat.“ (učitelka Marie)

2. Kategorie - Špatná výchova jako hlavní příčina neúspěchu

Za nejčastější příčiny nezralosti a nepřipravenosti dětí pro vstup do základní školy učitelky považují špatné rodinné zázemí, špatný sociální rozvoj rodiny, neochotu a nezájem rodičů, negativní přístup rodiny, nedůslednost rodičů, pasivitu a lenost rodičů. Rodiče nemají na děti čas, nevěnují se jim tolik, kolik by měli. Nemluví s nimi, místo toho jim raději zapnou DVD nebo televizi ať s nimi mají „pokoj“. Děti potom neznají věci kolem sebe, neumí je pojmenovat.

„…úroveň, která se týká výchovy, je stále horší a horší. Nevím co je toho příčinou, jestli je vliv médií nebo tím, že na ně rodiče nemají tolik času.“ (učitelka Jana)

Dítě v první třídě potřebuje dohled a pomoc od rodičů, s přechodem do ZŠ mu přibylo mnoho starostí a povinností. Dítě se musí sžít s novým kolektivem, umět udržet záměrnou pozornost aj.

„Rodiče nemají na děti čas a nechávají je napospas videu, počítači, učit se samostatně, nemluví s nimi, nevěnují se jim, a proto potom ty děti přeneseně se tady tak projevují, kázeň.“ (učitelka Marie)

Když rodiče nebudou v dítěti pěstovat nějaké základní návyky a dovednosti jako jsou základy slušného chování, hygienické návyky atd., tak je děti nebudou používat.

„Důvod nepřipravenosti dětí pro vstup do ZŠ může být také přístupem té rodiny, kdy ta rodina pro to neudělá nic a nebude se snažit do dětí vštěpovat nějaké návyky, které by dítě z té rodiny už mělo mít, tak potom je to dost velký problém u těch dětí. Například to je obyčejné umývání rukou po použití WC nebo před jídlem.“ (učitelka Jana)

Dalším velkým problémem je nedůslednost rodičů. Když rodiče přikážou dítěti nějaký úkol a poté ho nezkontrolují, nevyžadují ho po nich, tak tímto jednáním nedonutí dítě daný úkol splnit a nenaučí ho kázni, zodpovědnosti a poslušnosti.

„Domnívám se, že problémy s řečí, je to zase z velké části v rodině, protože ti rodiče nejsou důslední, aby to dítě i doma trošičku cepovali v tom, aby to dítě cvičilo. Já chápu, že ti ro-

diče na to třeba nemají čas, ale to poznáte, kde to dítě musí doma dělat a kde to dítě necvičí. (učitelka Jana)

Nekázeň je dalším výsledkem nezájmu rodičů. Ve vyučovacích hodinách je dítě zlobivé, nedává pozor, vyrušuje, snaží se být vždy za každou cenu středem pozornosti, když tomu tak není doma.

„Většinou ty děti, které mají největší kázeňské problémy, když se jde do hloubky, zamýšlíme se nad rodinou a poznáváme rodinu, tak je to většinou v té rodině. To není v tom dítěti samotném, ale v podstatě je to v nezájmu rodičů.“ (učitelka Marie)

Učitelky zmiňují i jiné příčiny neúspěchu, jako je neúčast v MŠ, nízký intelekt dítěte či psychický a mentální vývoj dítěte. Každé dítě je jedinečná lidská bytost, jinak se vyvíjí, dozrává. Záleží také na věku dítěte, je rozdíl, jestli dítě, které nastupuje do základní školy má 6 let v lednu nebo srpnu.

„Psychický a mentální vývoj a špatný sociální rozvoj té rodiny. Nebo je to věkově, ty děti, které se třeba narodí v červenci, tak je jasné, že jsou méně zralé, než ty, které se narodily v prosinci. Je vhodné posoudit, jestli to dítě je psychicky zralé nebo není a doporučit odklad.“ (učitelka Marie)

3. Kategorie - Užitečnost školky

Na otázku zda je dobré, když dítě před vstupem do ZŠ navštěvuje mateřskou školu či nikoliv odpovídaly dotazované učitelky rozdílně. Učitelka Jana s předškolním vzděláváním souhlasila a vřele je doporučovala. Považuje předškolní vzdělávání za důležité, a kdyby bylo na ní, zavedla by ho jako povinné alespoň pro děti, které budou nastupovat ten další rok do ZŠ. Jako hlavní důvod uváděla především zvládání sociálních situací, což znamená, že se dítě v MŠ naučí fungovat v kolektivu dětí. Kontakty s jinými dětmi jsou velmi důležité, děti se učí navzájem spolu vycházet, spolupracovat, spoluodpovídat, naslouchat, akceptovat a tolerovat druhé, společně řešit a překonávat vyskytlé problémy. Dále poukazovala na to, že si dítě zvykne na působení jiné autority, než jsou rodiče, čili naučí se respektovat autoritu učitele. Respektování učitelské autority dětmi je nutné k tomu, aby běh věcí a řád zůstal zachován, zajistí klidný průběh vyučování.

„Myslím si, že ta předškolní docházka by měla být povinná, aspoň ten poslední rok. Hlavním důvodem je, že se to dítě naučí žít v kolektivu. Někdo taky je strašně rád, že je mezi dětmi, někdo je zase ostýchavý a kolektivu se obává. Nebo má i strach nebo nějaké obavy z toho učitele, protože na tu funkci toho učitele není zvyklé, v té školce si zvykne na to, že je

tam nějaká cizí osoba. I když oni se tam naučí spoustu dalších věcí, ale tato je ta nejdůležitější.“ (učitelka Jana)

Učitelka Marie předškolní intervenci nezavrhovala, ale neklade důraz na to, aby děti navštěvovaly MŠ, nepovažuje ji za nutnou. Vyjádřila se, že ona osobně mateřskou školu nepotřebuje, aby jí dělaly předškolní přípravu, že ona si děti připraví v prvních 14 dnech školní docházky sama. Považuje „školku“ spíše za hlídání dětí, aby rodiče mohli chodit do práce. Tvrdí, že jádro výchovy dítěte stejně spočívá v rodině, a i když dítě navštěvuje mateřskou školu a rodiče o dítě nemají zájem, nemluví a nepracují s ním, nepodporují ho, nerozvíjí, tak výsledky nebudou takové, jaké by měly být.

„Pro nás je mateřská škola bezpředmětná, já poznám na dítěti, že navštěvovalo MŠ, že je to dítě samostatnější a je zvyklé na dětský kolektiv. Jinak mateřskou školu upřímně řečeno nepotřebujeme, aby nám něčemu předcházela, spíše je dobrá pro to, aby Ti rodiče mohli chodit do práce, je to spíše takové hlídání dětí. Není nutné, aby nám dělaly předškolní přípravu, pro mě osobně je to nepotřebné, já si to s nimi udělám v té první třídě. Já si totiž opravdu myslím, že jádro výchovy je v rodině. A i když děti navštěvují MŠ, dělají tam s ním tu přípravu, tak když doma rodiče s nimi nemluví, děti neznají věci kolem sebe, pasivně přijímají všechno z televize, z počítačů, ještě negativní věci, tak děti se neumí vyjadřovat.“ (učitelka Marie)

4. Kategorie - Bezproblémová spolupráce ZŠ a MŠ

Spolupráce ZŠ s MŠ probíhá formou návštěvy, která se uskutečňuje pravidelně jednou ročně. Děti z mateřských škol mají možnost bližšího poznání prostředí základní školy, projdou si celý areál školy, učebny, podívají se do jídelny a mohou sledovat průběh vyučování, zazpívají si s ostatními dětmi nějaké písničky atd.

„Tam je to návštěvami, oni přijdou do školy Repinova školka, obvykle se jich ujme paní výchovná poradkyně s těmi „deváťáky“, kteří si jich rozeberou po malých skupinkách a procházejí po škole, přijdou se podívat, můžou chviličku zůstat ve vyučování, aby viděly, co děti dělají.“ (učitelka Jana)

Učitelky pokládají způsob spolupráce vzhledem k časové vytíženosti za dobrý a dostačující. Myslí si, že další spolupráce není nutná.

„Já si myslím, že spolupráce je na dobré úrovni, těm dětem to stačí, že se přijdou podívat.“ (učitelka Jana)

Ale narovinu přijde vám spolupráce jednou ročně dostačující? Školy navzájem nemají žádný společný program, nepořádají společné besídky či různé zábavné akce pro děti, jako je například dětský karneval, výlety do přírody, divadelní a filmová představení, společné návštěvy kulturních akcí, výstavy dětských prací, vánoční besídky atd. Spolupráce probíhá spíše na formální úrovni.

ZŠ pořádá dny otevřených dveří, kdy se chodí do ZŠ podívat převážně děti předškolního věku s rodiči.

„Žádný společný program není. Můžou se podívat kdykoliv, ale chodí sem jenom jednou ročně. Na den otevřených dveří se chodí s dětmi podívat spíše rodiče. " (učitelka Marie)

Učitelky ZŠ záznamy o dětech z MŠ k dispozici nemají, ani je nevyžadují, nepovažují to za nutné. Názor na každé dítě si udělají samy podle svého vlastního uvážení. Učitelka Jana ještě dodává, že kdyby si vyslechla názory učitelek na dítě, mohlo by to ovlivnit její přístup k dítěti, což považuje za špatné. Zmínily se, že kdyby byla potřeba, zpětně získat o dítěti nějaké informace tak v tom nevidí žádný problém. Tvrdí, že učitelky MŠ jsou vstřícné a nakloněné k opětovné spolupráci se základní školou.

„Záznamy o dětech jsme se nevyžadovaly. Myslím si, že to ani není nutné, že to dítě se chová jinak ve školce jak ve škole, myslím si, že by to možná mohlo i ovlivnit náš přístup k dítěti. Myslím si, že u tak malých dětí, to není důležité. Spolupráce je na té bázi, že kdybychom potřebovaly a zavolaly, tak by nás určitě informovaly o tom, co potřebujeme." (učitelka Jana)

5. Kategorie - Odklad jako dobré řešení

Obě učitelky ZŠ považují odklad školní docházky za dobré řešení, které může poskytnout potřebný čas k tomu, aby dítě dospělo a vyzrálo. Dobrý start ve škole je velmi důležitý, a proto dítě, které vstupuje do školy, by mělo být po všech stránkách připraveno. Učitelky souhlasí s odkladem školní docházky v případě, že dítě není dostatečně zralé, tj. není připravené na vstup do ZŠ. *„Já si myslím, že je to jedině dobře pro to dítě, ten rok dělá strašně moc. Pochopitelně, že někomu to nepomůže, že někdo na to nemá, ale spoustě dětí to pomůže." (učitelka Jana)*

Ne vždy je dítě zralé jít do školy. Na školní zralosti závisí mnoho aspektů, jsou jimi kognitivní, somatická, sociální, emocionální, pracovní zralost a zralost řeči. Pokud u dítěte některá z těchto oblastí není dostatečně zralá, je vhodné mu doporučit odklad školní docházky. Výhody odkladu učitelka Marie spatřuje v tom, že dítě je vyzrálejší, klidnější, jistější,

vyrovnanější a sebevědomější. Považuje rok za dostatečnou dobu, kdy se dítě ještě může vyrovnat s problémy s nevyzrálostí. Zároveň tato „doba“ také vyžaduje trénink a podporu rodičů.

„Ano, určitě. Ty děti jsou opravdu takové vyzrálejší, vyspělejší, klidnější, myslím si, že jim to pomůže. I rodičům to takto prezentuju, ať nemají z toho odkladu strach, že není dneska kam spěchat. Opravdu není kam spěchat.“ (učitelka Marie)

Nastoupí-li do školy nezralé dítě, postupem času začíná nezvládat, nestačí požadovanému tempu, nezvládnuté učivo se hromadí a dítě již nemá sílu intenzivněji pracovat, problémy se stupňují a dochází ke zhoršení prospěchu dítěte. Je stále více unavené a vyčerpané, neklidné. Takové dítě si může připadat jako méněcenné, protože ostatní zadané úkoly splňují a jenom on s tím má stále problémy. Neúspěch, špatné sociální vztahy nepříznivě ovlivňují rozvoj dítěte a jeho vztah ke škole, získává k ní odpor. Takové dítě je demotivováno k další školní práci. Jestliže se vyskytují u dítěte předškolního věku příznaky nezralosti, měl by se zvážit odklad.

„*Ono se trápí, pořád, i když třeba zvládá, tak na těch dětech vidíte, že pořád něco dotahují, že pořád potřebují více času než ti ostatní a i když jsou dobří, tak psychicky tím trpí, že pořád něco dotahují. Takže já si myslím, že prodloužit tomu dítěti dětství o rok je dobré.“ (učitelka Marie)*

6. Kategorie - Pedagogicko-psychologická poradna ano či ne?

Na otázku ohledně pedagogicko – psychologické intervence před a po vstupu do ZŠ odpovídaly učitelky shodně. K pedagogicko – psychologické poradně po vstupu dítěte do ZŠ mají obě učitelky spíše negativní vztah.

„Já nemám příliš dobrý vztah k pedagogicko – psychologické poradně, protože většinou, co já posílám na poradnu a přijdou mi od nich zprávy, tak s nimi z takových 60-70% nesouhlasím.“ (učitelka Jana)

Ve velké většině buďto nesouhlasí s výsledky PPP, nebo jim výsledky nepomůžou, dávno je vědí samy a podle toho v rámci možností k dítěti přistupují.

„*Nebo dáme děti na vyšetření a přijde nám zpráva, že máme k dítěti přistupovat individuálně, motivovat ho, ale to všechno my děláme. Takže ona nám neporadí ta poradna, potvrdí a založí se ten papír.“ (učitelka* Marie)

Učitelkám se dále nelíbí forma, jakou je dítě v PPP vyšetřováno. Poukazují na rušivé elementy, které na dítě při běžném vyučování působí, coby třídní kolektiv a proto odmítají

vyšetření v klidném prostředí PPP. Poukazují na to, že dítě se v kolektivu, který jej ruší, chová úplně jinak než v cizím prostředí, kde s ním hovoří jen psycholog a pedagog. Dítě má možnost se na práci lépe soustředit, nic ho neruší. Myslí si, že by psychologové z PPP měli více dát na názor učitelky, která je s dítětem v každodenním kontaktu.

Já si myslím, že ta práce pedagogicko - psychologické poradny by měla být trošičku jiná, že by měli se nejen dívat na to, co tam to dítě za 2 hodiny předvede, kdy to dítě je tam samo, ale že tam strašně důležité to, co tam ten učitel napíše, protože to dítě, když je v tom kolektivu, se pochopitelně chová úplně jinak, než když je tam vyšetřováno 2 hodiny v klidu a povídá si s jednou paní a tady ve škole na něj působí rušivý element dalších 27 dětí." (učitelka Jana)

Naopak před vstupem do ZŠ učitelky s pedagogicko-psychologickou intervencí souhlasí. Doporučují návštěvu poradny v případě, že si rodiče nejsou jistí, zda je dítě dostatečně připraveno pro nástup do ZŠ. Mezi projevy nezralosti například řadíme nesoustředěnost, nesamostatnost, zakřiknutost, plačtivost, impulzivní nebo zdlouhavé projevy atd. Specializovaný odborník v PPP dítě vyšetří a posoudí jeho školní zralost, poté buďto doporučí odklad školní docházky nebo navrhne, aby dítě nastoupilo do ZŠ.

„My tam posíláme děti nejdříve ohledně odkladu, tak nám většinou vyjdou vstříc, a když to dítě je opravdu nezralé, tak potvrdí ten odklad. Odklad navrhneme buďto už při zápisu, to navrhujeme rodičům. Jenomže u toho zápisu je to taky takové zavádějící, protože ten je v lednu a to dítě může dozrát v září, ono se může v září jevit úplně jinak. Takže když je to dítě, které se projevuje opravdu jako tříleté, tak to navrhneme té mamince a ona si pak během toho konce školního roku zajde na tu poradnu a ti posoudí, stejně se to třeba pak nechá až na to září. A udělá se dodatečný odklad, jestli to dítě dozrálo nebo změnilo se." (učitelka Marie)

Učitelka Marie zmiňuje, že pedagogicko – psychologická poradna pomůže spíše rodičům, kteří poslali dítě do poradny na vyšetření kvůli tomu, aby dítě získalo nějakou formu úlev. Učitelce se nelíbí postoj takových rodičů, kteří hledí jen na to, aby dítě mělo dobré známky, a nezajímá se o to, jakých schopností dosahuje. Rodiče mnohdy vyžadují přehnané úlevy, a tím dítěti škodí. Dítě s poruchou učení ať už je to dysgrafie, dyslexie, dyskalkulie nebo jakákoliv jiná má dostávat takové úkoly, které je vzhledem ke své poruše schopno zvládnout. Nelze se vždycky vymlouvat na poruchu, rodiče musí doma s dítětem cvičit.

„Sem tam pomůže rodičům a to takovým rodičům, kteří vědí o té poradně, že když dítě projde tím vyšetřením a najdou mu nějakou poruchu, že to dítě bude mít úlevy. Čili nesmí do-

stávat horší známky než trojky, diktáty nepíše, píše jen opisy. V rámci těch úlev a na toto ty maminky žehrají, přitom já třeba vím, že kdyby si ta maminka s ním na čtvrt hodiny sedla, tak by to bylo úplně o něčem jiném. Ale on má papír a vy mu nesmíte dát špatnou známku. Třeba ony vědí, že dítě nedostane horší známku než trojku na vysvědčení, mají další dvě děti na zvláštní škole a maminky jsou spokojené." (učitelka Marie)

7. **Kategorie - Rodina základ úspěchu prvňáčka**

Na otázku doporučení a rady učitelkám MŠ pro zkvalitnění předškolního působení či náměty, co mají učitelky MŠ s dětmi více procvičovat a čeho se mají raději vyvarovat, odpovídaly učitelky následovně. Učitelka Jana si vůbec netroufla jim něco radit, obdivovala jejich práci i trpělivost.

„To já bych si vůbec netroufla říct, já se před nimi hluboce skláním, protože já bych toto dělat nedokázala, opravdu 6 hodin tvrdé dřiny přímé práce s dětmi. Myslím si, že jsou to ženské, které vědí, co dělají a že to dělají dobře." (učitelka Jana)

Učitelka Marie se vyjádřila k této otázce radami ohledně spolupráce MŠ s rodiči. Rady byly typu více apelovat na rodiče, zlepšit spolupráci mezi MŠ a rodinou, psychologicky zapůsobit na rodiče dětí, aby se jim více věnovali. Je důležité, aby dítě mělo ke škole vytvořen pozitivní vztah, aby bylo kladně motivováno a do školy se těšilo, to z velké části mohou rodiče ovlivnit. Je jen na rodičích, aby dítěti dětská léta zpříjemňovali, byli mu oporou v těžkých situacích a pomáhali mu při zvládání nové role „školáka".

„Spíše se dívat u zlobivých děti, že ty děti za to nemůžou, spíše ten bližší kontakt s rodiči. Snažit se tlačit na rodiče, ať se více věnují dětem, ať si jich více všímají. Většinou za tou nekázní je třeba rozvod rodičů, problémy v rodině. Apelovat na rodiče, že to dítě na nich visí, má je rádo. Aby si rodiče uvědomili, že je to jenom jednou, že už se jim nevrátí ten věk. Teď v první třídě je můžou nejvíce ovlivnit." (učitelka Marie)

9.3 Výsledky Jiráskovy modifikace Kernova orientačního testu školní zralosti

Výsledky Jiráskovy modifikace Kernova orientačního testu školní zralosti potvrdily názor učitelek na velmi nízkou úroveň školní zralosti a tudíž nutný návrh na vyšetření v PPP, kde specialisté posoudí vhodnost odkladu školní docházky chlapce s pseudonymem Matěj.

Matka chlapce s učitelkami nespolupracuje, některé zadané úkoly vypracovává za chlapce. Výsledky ostatních dětí vypovídají o tom, že jsou na vstup do ZŠ připraveny.

V prvním testu z listopadu 2008 vyšly tyto výsledky: jedno děvče má nadprůměrnou úroveň tudíž vysokou pravděpodobnost úspěchů ve škole, čtyři děti dosahují průměrnou úroveň a tři děti mají podprůměrnou úroveň.

V druhém testu z února 2009 vzniklo následující ohodnocení: dvě děti jsou nadprůměrné, čtyři děti průměrné a jedno dítě podprůměrné, již zmiňovaný Matěj.

Po opakovaném předkládání testu je viditelné, že celkově proběhlo zlepšení ve všech třech úkolech. Třetí úkol čili přepis věty psacího písma „Eva je tu" dělal očividně dětem největší problémy.

V prvním úkolu: kresba postavy nastalo zlepšení o jeden stupeň u Filipa, Jakuba a Matěje. V druhém úkolu: obkreslení deseti teček nastalo zlepšení o jeden stupeň u Adama, Jakuba, Lucie, Matěje a Zdeňka, zhoršení o jeden stupeň nastalo u Petra.

V třetím úkolu: přepis věty, nastalo zlepšení o jeden stupeň u Adama a Filipa, u Jakuba dokonce o stupně dva.

Ukázka vypracovaných testů Jakuba (viz. příloha P IV – P IX).

Zhoršení v druhém úkolu u Petra připisujeme nesoustředěnosti chlapce, odbytí úkolu, neochoty pracovat. Naopak zlepšení dětí zdůvodňujeme dosažením vyšší zralosti či lepším soustředěním se na práci, snahou, opakováním již dříve provedené činnosti, procvičování úkolů doma aj.

9.4 Výsledky Jiráskova testu verbálního myšlení

Po opakovaném provedení Jiráskova testu verbálního myšlení jsme dospěli k závěru, že všechny děti předškolního věku jsou na vstup do školy řádně připraveny. Výsledky testu verbálního myšlení neukazují na nezralost chlapce Matěje. Předpokládáme tedy, že jeho úroveň verbálních projevů a základní orientace v běžných situacích je pro vstup do školy dostačující.

Z provedeného výzkumu jsme zjistili, že oproti prvnímu předkládanému testu děti v druhém testu dosahovaly lepších výsledků. Z osmi dětí předškolního věku se čtyřem dětem výsledek nezměnil (Adam, Jakub, Hana, Matěj), tři chlapci se zlepšili o jeden stupeň

(Filip, Petr, Zdeněk) a jedno děvče dokonce o dva stupně (Lucie). Ukázka vypracovaných testů Lucie (viz. příloha PX, PXI).

Předpokládaná příčina zlepšení dětí je dosažení vyšší zralosti či lepší soustředění se na vykonávanou činnost, informování se o správných odpovědích z minulého prováděného testu aj.

Na otázku č. 7 neodpovědělo správně žádné dítě, protože se poznávat hodiny ještě neučily. Dětem dělala nejvíce problém otázka č. 14. „Čím se liší hřebík a šroub?“. Nevěděly si také rady s poslední otázkou „Proč se musí na dopis nalepit známka?“. Naopak na otázky č. 1 „Které zvíře je větší – kůň nebo pes?“, č. 3 „Ve dne je světlo, v noci je…?“ a č. 4 „Obloha je modrá, tráva je …?“ zvládly všechny děti odpovědět správně.

9.5 Shrnutí výsledků výzkumu

Z výzkumu jsme zjistili, že učitelky MŠ připravují děti do ZŠ převážně praktickým způsobem, názorně, každodenními činnostmi podle výchovně vzdělávacího programu Začít spolu. Tento program poskytuje dětem podnětné prostředí formou center aktivit, které i při volné činnosti stimuluje děti ke hře a k práci. Každý týden mají nové téma, k němu učitelky připraví nejrůznější činnosti pro rozvoj kognitivní, emociální, sociální, somatické a pracovní oblasti dětí. V průběhu každého dne se v MŠ prolíná řízená individuální a skupinová práce s volnými aktivitami dětí. Nejčastější metodou práce s dětmi je hra. Děti se učí písničky i básničky pro rozvoj paměti, myšlení a řeči. Pracují s nejrůznějšími pomůckami: skládačkami, kostkami, knihami, hudebními nástroji, pastelkami, nůžkami aj. Pohybové aktivity zajišťují rozvíjení somatické i sociální oblasti dětí. Děti se učí samostatnosti a sebeobsluze při stolování, oblékání a jiných činnostech. Jemnou motoriku rozvíjejí modelováním z plastelíny nebo hlíny, trháním papíru, vystřihováním, skládáním, navlékáním, lepením, sebeobsluhou aj. Učitelky se intenzivněji zaměřují právě na děti předškolního věku, kterým dávají asi čtyřikrát do týdne k vypracování pracovní listy na rozvoj jemné motoriky, grafomotoriky, matematicko-logických představ, rozvoj fantazie, rozvoj zrakového vnímání, rozvoj orientace v prostoru, postřehu atd. Tyto pracovní listy se zakládají do složek pro sledování pokroků dětí či zjištění problematických oblastí a následné možnosti zlepšení. Složky jsou k dispozici také rodičům, kteří mají možnost si je prohlédnout pod vedením učitelky. Společně mohou zvážit a prodiskutovat nedostatky dětí, zavést jednotlivá opatření a možnosti nápravy, a tak přispět k lepšímu rozvoji dítěte.

Díky vzdělávacímu programu Začít spolu, podle kterého v mateřské škole pracují, se učitelky rovnoměrně zaměřují na všechny složky dítěte, které mají být rozvíjeny. MŠ nabízí kvalitní přípravu dětí, díky níž se dostatečně rozvíjí fyzický a sociálně-emocionální vývoj, inteligence, matematicko-logické představy a jazyk.

Kvůli heterogennímu rozložení dětí ve třídě, přeplněným třídám a působení jedné učitelky ve třídě po většinu dne je obtížnější k dětem individuálně přistupovat. Proto za výhodu považujeme časové rozmezí od 10h do 13h, kdy působí obě učitelky najednou a tím umožní intenzivnější systematickou práci právě s dětmi předškolního věku či s problémovými dětmi.

Shledáváme, že program Začít spolu v mateřských školách má budoucnost, protože nabízí dětem kvalitní služby, které rozvíjí jejich schopnosti, znalosti a dovednosti. Klady programu také spatřujeme ve vedení dětí k větší samostatnosti při rozhodování, v podnětném prostředí MŠ pro hru i práci formou center aktivit, v aktivní spolupráci s rodinou.

Z výzkumu vyplývá, že učitelky ZŠ za nejčastější problémy dětí v první třídě považují problémy s řečí, kázní a soustředěností. Příčinou zmíněných potíží je dle jejich názoru špatné rodinné zázemí, negativní přístup rodiny, nedostatek času rodičů, jejich neochota a nezájem, nedůslednost, pasivita a lenost. Učitelka Marie neúspěchu dětí přisuzuje také neúčast dětí v MŠ. Zastává názor, že děti se v MŠ naučí hodně věcí, velký důraz klade na soužití dítěte s kolektivem dětí a na působení jiné autority než jsou rodiče. Oproti tomu učitelka Jana na užitečnost MŠ nikterak nepoukazuje, prosazuje názor, že pokud rodina na dítě nedbá, nevěnuje se mu atd., tak je MŠ zcela zbytečná.

Podle výzkumu učitelky MŠ i ZŠ vnímají společnou spolupráci formou návštěvy jako dobrou, dostatečnou a bezproblémovou. Zmiňují se také o možné budoucí spolupráci v případě potřeby získání nějakých informací o dětech, které navštěvovaly MŠ. Tuto formu spolupráce dosud učitelky nevyužily. Učitelky obou škol zmiňují během roku jednu návštěvu, která se uskutečňuje před zápisem dětí do prvních tříd. **Učitelky mohou vnímat, že spolupráce je dobrá a dostatečná, ale myslíme si, že jedna návštěva za rok je málo. Výhodu zmíněné spolupráce shledáváme v poznání prostředí školy, děti si projdou celým areálem, navštíví také školní jídelnu, mají možnost nahlédnout do vyučování, společně s dětmi ZŠ si zazpívají písničky, seznámí se s učitelkami ZŠ. Díky poznání**

prostředí školy není přechod pro děti tak stresující. Doporučili bychom pořádat více společných akcí jako je například vánoční besídka, sportovní den, společné divadelní představení atd.

Z výsledků Jiráskovy modifikace Kernova orientačního testu školní zralosti a Jiráskova testu verbálního myšlení jsme zjistili, že z osmi dětí předškolního věku je na vstup do ZŠ připraveno sedm dětí. Chlapec jménem Matěj je sice z verbálního hlediska podle Jiráskova testu připraven, ale ostatní úrovně školní zralosti neodpovídají požadavkům ZŠ. Proto bylo Matějovi navrhnuto učitelkami MŠ vyšetření v PPP, kde specialisté posoudí vhodnost odkladu školní docházky. Některé děti jsou podle výsledků testů připraveny lépe, některé méně, což se dalo očekávat z důvodu jedinečné bytosti každého dítěte, z důvodu ochoty rodičů s dětmi pracovat a s momentální soustředěností, naladěním, pílí a ochotou při vypracování testu dětmi. Po opakovaném vypracování obou testů nastaly žádoucí změny, většina dětí se zlepšila, menší část zůstala na stejné úrovni.

Jak plyne z výsledků orientačních testů školní zralosti, děti, které budou letos v září nastupovat do školy, jsou dostatečně připraveny, čímž můžeme potvrdit kvalitní přípravu, kterou MŠ Repinova v Ostravě nabízí. Výjimkou je chlapec Matěj, kterému se nepodařilo dosáhnout v testu dobrých výsledků. Chlapec prokazuje známky nezralosti: přílišná hravost, nesoustředěnost, nezájem, nesamostatnost atd. Podle našeho názoru ještě není dostatečně vyspělý pro nástup do školy.

Zodpovědný a kladný přístup učitelek MŠ ke své práci, úspěšná motivace dětí, kvalitní systematická příprava dětí a podnětné prostředí mateřské školy podle programu Začít spolu, také dobrá spolupráce s rodiči a dobré předpoklady dětí umožnily dětem dostatečně rozvinout své znalosti, dovednosti a návyky, a tím získat dobrou úroveň připravenosti pro vstup do školy.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývá stále aktuálním tématem přípravy a připravenosti dětí na vstup do první třídy základní školy. Na přípravě dětí se významně podílejí rodiče, avšak cílevědomou, systematickou přípravu dětí zabezpečují především učitelky MŠ.

Informace vztahující se k problematice přechodu dětí z MŠ do ZŠ jsme získali nastudováním odborné literatury. Tyto znalosti jsme využili při zpracování teoretické části, která je zaměřena především na dítě předškolního věku, jeho vývoj, vzdělávání a přípravu na přechod do základní školy. Získané poznatky nám také umožnily provést výzkum pomocí interview a orientačních testů školní zralosti.

Hlavním cílem praktické části bylo zjistit a popsat jakým způsobem učitelky MŠ Repinovy v Ostravě připravují děti předškolního věku pro vstup do ZŠ. Dále také ověřit úroveň připravenosti těchto dětí, které mají v září 2009 nastupovat do první třídy základní školy.

Na základě výzkumu provedeného formou interview s učitelkami MŠ práce poukazuje na způsob přípravy dětí, která se odvíjí od výchovně vzdělávacího programu Začít spolu. Program Začít spolu klade důraz na rozvíjení schopností, dovedností a znalostí dětí pomocí podnětného prostředí mateřské školy, které zajišťují tzv. centra aktivit. Dalším důležitým bodem programu je individuální přístup, který umožňuje intenzivnější procvičování problémových oblastí u dětí. Využívá se ho také při cíleném rozvíjení dětí předškolního věku na vstup do ZŠ. V neposlední řadě klade důraz na spolupráci mezi MŠ a rodinou.

Z výsledků testů školní zralosti, které byly dětem předkládány opakovaně, je patrné, že děti předškolního věku, které mají letos v září nastupovat do základní školy, jsou řádně připraveny. Výjimkou je chlapec, u kterého výzkum potvrdil školní nezralost. Učitelky chlapci doporučily návštěvu PPP, kde odborníci posoudí jeho úroveň školní zralosti.

Cíle, které jsme si v této bakalářské práci stanovili, se nám podařily naplnit.

Doufáme, že práce bude přínosem pro všechny, kteří se zabývají problematikou přípravy dětí na vstup do ZŠ, zejména pro rodiče a učitelky MŠ. Uvítali bychom, kdyby byla také podnětem k tomu, aby se rodiče zamysleli nad svými rodičovskými povinnostmi, přípravu dítěte na vstup do ZŠ nepodceňovali, a tím jim usnadnili cestu za vzděláváním.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let.* Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1829-0.
2. BENÍŠKOVÁ, T. *První třídou bez pláče*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1906-1.
3. DOSTÁL, A., OPRAVILOVÁ, E. *Úvod do předškolní pedagogiky*. Praha: SPN, 1985.
4. FUKANOVÁ, J., GERŽOVÁ, M. *Pracovní sešit pro MŠ 2: Dítě a jeho psychika – rozvoj řeči*. Brno: MC nakladatelství, 2007.
5. FUKANOVÁ, J., GERŽOVÁ, M. *Pracovní sešit pro MŠ 3: Dítě a jeho psychika - rozvoj matematických představ*. Brno: MC nakladatelství, 2007.
6. GARDOŠOVÁ, J., DUJKOVÁ, L. a kol. *Vzdělávací program Začít spolu: Metodický průvodce pro předškolní vzdělávání.* Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-815-5.
7. HENEK, T., *Hrou připravujeme na školu*. Praha: SPN, 1975.
8. HRÁZSKÁ, J. *Zkola.cz - Informační a vzdělávací portál školství Zlínského kraje: Alternativní školy* [online]. 2. 4. 2009 [cit. 2009-05-10]. Dostupné z: <http://www.zkola.cz/zkedu/rodiceaverejnost/vybirameskolu/alternativniciinovativnivzdelavani/oalternativnimvzdelavaniobecneji/12120.aspx>.
9. KLÉGROVÁ, J. *Máme doma prvňáčka*. Praha: Mladá fronta, 2003. ISBN 80-204-1020-1.
10. KRÁLÍKOVÁ, M., SINGEROVÁ-NEČESANÁ, J. *Rodina a škola ve výchovné spolupráci*. Praha: SPN, 1985.
11. KUTÁLKOVÁ, D. *První třídou bez problémů: Jak si usnadnit výuku čtení, psaní a počítání.* 2. vyd. Praha: Galén, 2004. ISBN 80-7262-267-6.
12. *Mateřská škola Repinova, Ostrava: Naše školička* [online]. [cit. 2009-03-18]. Dostupné z: <http://www.materska-skola.cz/repinova/aktualne.html>.

13. MATĚJČEK, Z., POKORNÁ, M. *Radosti a strasti: Předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk.* Jinočany: H+H, 1998. ISBN 80-86022-21-8.

14. MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu.* Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

15. MUSIL, F. Vstup dítěte do školy. In SMRČKA, F. (ed.) *ABC rodinné výchovy: Dítě školního věku.* Praha: SPN, 1970.

16. NIESEL, R., GRIEBEL, W. *Poprvé v mateřské škole*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-989-5.

17. OPRAVILOVÁ, E., *Předškolní pedagogika I.: Smysl a proměny dětství*. 2. vyd. Liberec: PedF TU, 2002. ISBN 80-7083-656-3.

18. OPRAVILOVÁ, E., *Předškolní pedagogika II.: Hra (cesta k poznání předškolního dítěte).* Liberec: PedF TU, 2004. ISBN 80-7083-786-1.

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

20. PŘINOSILOVÁ, D. Charakteristika dětského věku. In OPATŘILOVÁ, D. (ed.) *Pedagogicko-psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: MU, 2006. ISBN 80-210-3977-9.

21. RÝDL, K. *Vybíráme školu pro svoje dítě*. Praha: Grada, 1993. ISBN 80-7169-032-5.

22. SOUTNEROVÁ, V. Role učitelky MŠ. *INFORMATORIUM: Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD*, březen 2006, roč. 13, č. 3, s. 6. ISSN 1210-7506.

23. STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.

24. ŠTECH, S., VIKTOROVÁ, I. Vztahy rodiny a školy – hledání dialogu. In KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (ed.) *Předškolní a primární pedagogika.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

25. ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0877-4.

26. ŠVANČARA, J. *Diagnostika psychického vývoje*. 2.vyd. Praha: Avicenum, 1974.

27. ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

28. Úmluva o právech dítěte. In *Sdělení Federálního ministerstva zahraničních věcí* č. *104/1991 Sb.*

29. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání.* Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

30. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie pro obor Speciální pedagogika předškolního věku*. Liberec: PedF TU, 2007. ISBN 978-80-7372-213-5.

31. VALENTOVÁ, L. Vstup dítěte do školy z hlediska školní připravenosti. In KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (ed.) *Předškolní a primární pedagogika.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

32. VANČUROVÁ-FRAGNEROVÁ, E., *Psychologie předškolního dítěte a jeho výchova v rodině*. 3. vyd. Praha: SZN, 1969.

33. VERECKÁ, N. *Jak pomáhat dětem při vstupu do školy*. Praha: NLN, 2002. ISBN 80-7106-474-2.

34. Zákon MŠMT ČR č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon).

35. *Zdravcentra.cz - Testování zralosti dítěte pro vstup do školy* [online]. 3. 8. 2005 [cit. 2009-04-28]. Dostupné z: <https://www.zdravcentra.cz/cps/rde/xchg/zc/xsl/3141_2292.html>.

36. ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: Nástroje pro prevenci, nápravu a integraci.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

37. ŽÁK, J. *Spolupráce mateřské školy a základní školy při přípravě dítěte do 1. třídy*. Zlín, 2008. Diplomová práce na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati. Vedoucí diplomové práce Mgr. Karla Hrbáčková.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MŠ mateřská škola

PPP pedagogicko-psychologická poradna

ŠVP školní vzdělávací program

ZŠ základní škola

SEZNAM TABULEK

Tab. 1. Orientační test školní zralosti (listopad 2008)…….49

Tab. 2. Orientační test školní zralosti (únor 2009)……...……...49

Tab. 3. Test verbálního myšlení (listopad 2008)……..52

Tab. 4. Test verbálního myšlení (únor 2009)……...52

SEZNAM PŘÍLOH

P I Otázky k rozhovoru s učitelkami MŠ

P II Otázky k rozhovoru s učitelkami ZŠ

P III Orientační testy školní zralosti

P IV Kresba mužské postavy – Jakub - listopad 2008

P V Kresba mužské postavy – Jakub – únor 2009

P VI Přepis věty – Jakub – listopad 2008

P VII Přepis věty – Jakub – únor 2009

P VIII Překreslení skupiny bodů – Jakub – listopad 2009

P IX Překreslení skupiny bodů – Jakub – únor 2009

P X Ukázka Jiráskova verbálního testu zralosti – Lucie – listopad 2008

P XI Ukázka Jiráskova verbálního testu zralosti – Lucie – únor 2009

P XII Pracovní list na rozvoj matematických představ a použití správných barev

P XIII Pracovní list na rozvoj grafomotoriky

P XIV Pracovní list na rozvoj řeči

P XV Pracovní list na rozvoj zrakového vnímání a matematických představ

PŘÍLOHA P I: OTÁZKY K ROZHOVORU S UČITELKAMI MŠ

Zahřívací otázky:

•Kolik je Vám let?

•Co pokládáte za cíl vaší práce?

•Co považujete za nejtěžší na vaší profesi?

•Kolik máte ve třídě dětí?

•Kolik z nich tvoří děti předškolního věku?

•Provádíte záznamy o dětech? Jestli ano, jak často a co v nich uvádíte?

Hlavní fáze:

Spolupráce MŠ ze ZŠ:

• Do které ZŠ většinou přecházejí děti z MŠ Repinovy po ukončení docházky? Co považujete za hlavní důvod přechodu dětí na uvedenou ZŠ?

•Spolupracujete s uvedenou ZŠ?

•Na jaké úrovni spolupráce probíhá?

Příprava dětí na přechod do 1. třídy:

•Jak připravujete děti na přechod do první třídy základní školy?

•Jakým způsobem s dětmi nejčastěji pracujete?

•Jaké schopnosti u dětí předškolního věku rozvíjíte?

•Máte k dispozici Kernův orientační test školní zralosti? Dáváte jej dětem k vypracování? Znáte nějaký jiný test?

•Jaké výsledky děti v testu dosahují?

•Pociťujete nějaké významné rozdíly ve zralosti chlapců a děvčat?

•Mají některé z dětí odloženou školní docházku?

•Z jakého důvodu byl odklad navržen a kdo jej navrhl?

•Jaký postoj mají rodiče k odkladu školní docházky u jejich dítěte?

•Věnujete dětem individuální péči podle jejich potřeb?

•Jak tato péče probíhá?

Kognitivní oblast:

•Jak rozvíjíte paměť u dětí předškolního věku?

•Formujete u dětí záměrnou pozornost? Jakým způsobem?

•Jak rozvíjíte myšlení u dětí předškolního věku?

•Jakým způsobem u dětí rozvíjíte představivost?

•Jaké problémy se vyskytují v kognitivní oblasti u dětí předškolního věku?

•Jak tyto problémy překonáváte?

Somatická oblast:

•Jak rozvíjíte jemnou motoriku u dětí předškolního věku?

•Je některé z dětí předškolního věku levák?

•Jak se k tomuto problému stavíte?

•Jak rozvíjíte grafomotoriku dětí?

•Jak rozvíjíte hrubou motoriku u dětí předškolního věku?

•Jaké pohybové aktivity s dětmi děláte?

•Jaké problémy se vyskytují v somatické oblasti u dětí předškolního věku?

•Jak tyto problémy překonáváte?

Sociální oblast:

• Měly děti po příchodu do MŠ problém se začleněním do kolektivu?

•Jaké vztahy mají děti v kolektivu?

•Jak probíhá vaše spolupráce s dětmi? Jsou děti ochotny spolupracovat?

•Zvládají děti základní pravidla slušného chování?

•Jaké problémy se vyskytují v sociální oblasti u dětí předškolního věku?

•Jak tyto problémy překonáváte?

Emocionální oblast:

•Vyskytovaly se u dětí po vstupu do MŠ nějaké problémy z důvodu odloučení rodičů?

•Jak dlouho dětem trvalo, než se adaptovaly?

•Dokážou děti korigovat své pocity?

•Bylo některé z dětí impulzivní? Jak se to projevovalo?

•Jaké problémy se vyskytují v emocionální oblasti u dětí předškolního věku?

•Jak tyto problémy překonáváte?

Pracovní oblast:

•Jak děti zvládají návyky a dovednosti v sebeobsluze?

•Jak se děti staví k pracovním úkolům, které jim jsou zadávány?

•Jak dlouho děti dokážou setrvat u jedné činnosti?

•Dokážou děti pracovat samostatně?

•Jaké problémy se vyskytují v pracovní oblasti u dětí předškolního věku?

•Jak tyto problémy překonáváte?

Řeč:

•Jaké prostředky využíváte pro rozvoj řeči dětí?

• Jakou mají děti slovní zásobu? Je dostatečná pro vstup do ZŠ?

•Vyskytlo se ve vaší třídě dítě s nějakou vadou řeči? Jak jste to řešili?

<u>Ukončovací fáze:</u>

•Chtěla byste se ještě k něčemu vrátit? Něco zdůraznit či doplnit?

PŘÍLOHA P II: OTÁZKY K ROZHOVORU S UČITELKAMI ZŠ

Zahřívací otázky:

•Kolik je Vám let?

•Jak dlouho učíte?

•Co pokládáte za cíl vaší práce?

•Co považujete za nejtěžší na učitelské profesi?

Hlavní fáze:

Spolupráce ZŠ s MŠ:

• Z které MŠ většinou přecházejí děti po ukončení docházky do vaší ZŠ? Co považujete za hlavní důvod přechodu dětí na vaši ZŠ?

•Jak probíhá spolupráce uvedené mateřské školy s vaší základní školou?

•Jak vnímáte spolupráci s mateřskou školou?

•Myslíte si, že je dostatečná?

•Měli jste k dispozici nějaké záznamy o dětech, které k vám přestupovaly z mateřské školy?

•Co si myslíte o pedagogicko – psychologické intervenci před vstupem do školy?

• Pokládáte odklad školní docházky za dobré řešení?

Nejčastější příčiny neúspěchu dětí:

•Jaké jsou nejčastější příčiny nezralosti a nepřipravenosti dětí pro vstup do školy?

•Provádíte s dětmi Kernův orientační test školní zralosti?

•Jakých výsledků v něm děti dosahují?

•Jaké dovednosti a návyky mají děti nejméně osvojené?

•Proč si myslíte, že tomu tak je?

•V jakých oblastech jsou děti málo připravené na úspěšné zvládnutí nástupu do školy?

•Do jaké míry respektujete individuální rozdíly dětí v raném školním věku?

Ukončovací fáze - rady učitelkám MŠ:

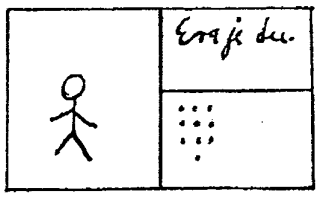
•Co byste poradila učitelkám MŠ?

•Co byste vylepšila v přípravě dětí v MŠ?

PŘÍLOHA P III: ORIENTAČNÍ TESTY ŠKOLNÍ ZRALOSTI

Zadání k orientačnímu testu školní zralosti: /Modifikace testu A. Kerna/

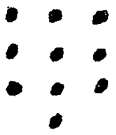
1. Tady nakresli nějakého pána. Tak, jak to umíš.



2. Podívej se, tady je něco napsáno. Ty ses ještě psát neučil, ale zkus to, jestli bys to taky uměl. Hezky se podívej, jak je to napsané, a tady vedle na to prázdné místo to tak napiš.

Eva je tu.

3. Tady jsou takové puntíky. Skus to tady vedle nakreslit zrovna tak.



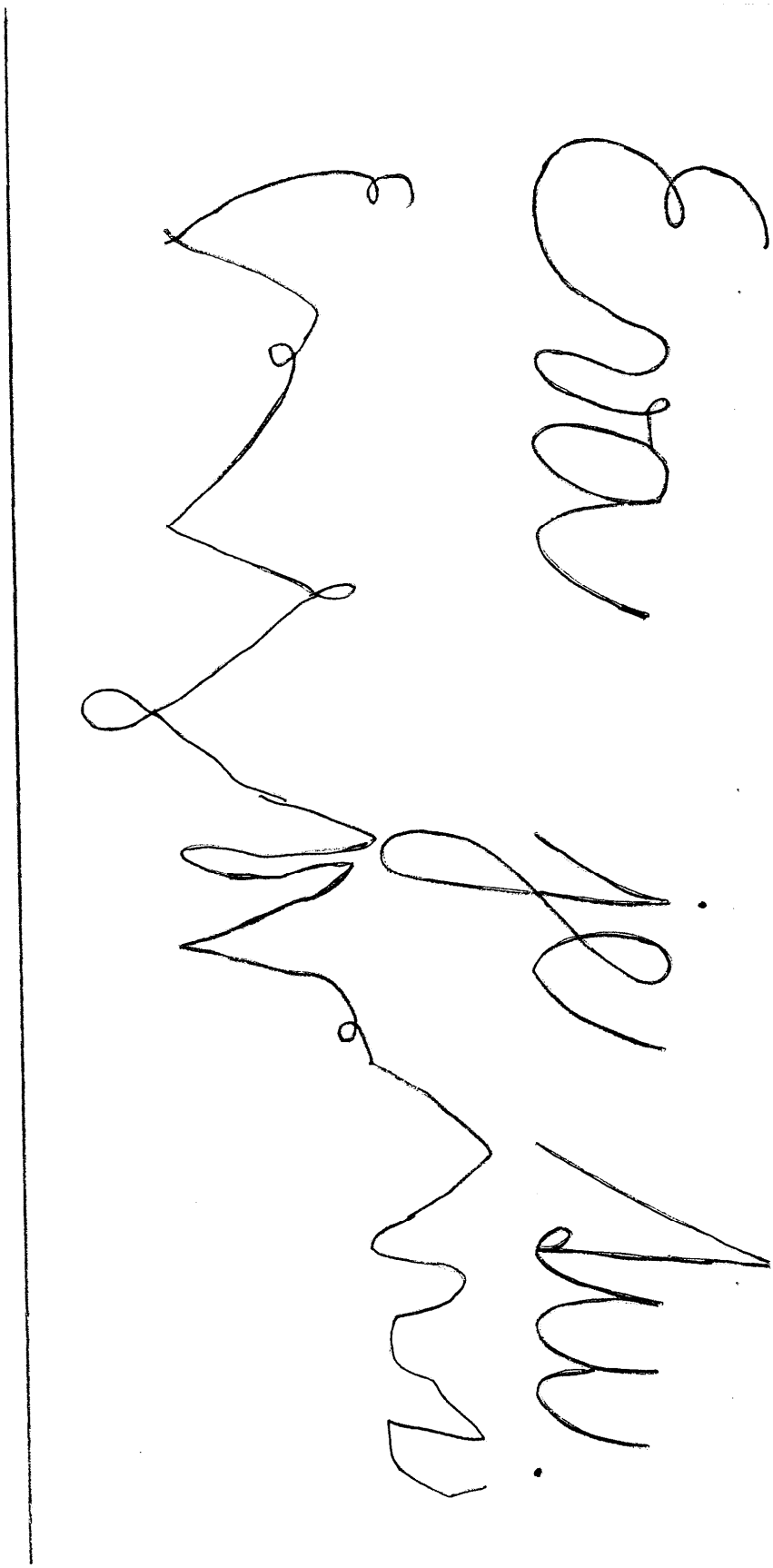
Orientační test školní zralosti – verbální myšlení: J. Jirásek

1. Které zvíře je větší – kůň nebo pes?
2. Ráno snídáme a v poledne .....?
3. Ve dne je světlo, v noci je .....?
4. Obloha je modrá, tráva je .....?
5. Třešně, švestky, hrušky, jablka ..... to je?
6. Proč se před příjezdem vlaku zavírají podle trati závory?
7. Co je to Praha, Ostrava, Brno?
8. Kolik je hodin? /Ukázat na papírových hodinách: čtvrt na sedm, za pět minut osm, čtvrt na dvanáct a pět minut./.
9. Malá kráva je telátko, malý pes je ....., malá ovce je .....?
10. Podobá se pes více kočce nebo slepici? Čím, co mají stejného?
11. Proč má každé vozidlo brzdu?
12. Čím se sobě podobají kladivo a sekera?
13. Čím se sobě podobají veverka a kočka?
14. Čím se liší hřebík a šroub? Podle čeho bys je rozeznal, kdyby tu ležely vedle sebe na stole?
15. Kopaná, skok vysoký, tenis, plavání ..... to jsou .....?
16. Které znáš dopravní prostředky?
17. Čím se liší starý člověk od mladého? Jaký je mezi nimi rozdíl?
18. Proč lidé provozují sporty?
19. Proč je nesprávné /špatné/, když se někdo vyhýbá práci?
20. Proč se musí nalepit na dopis známka?

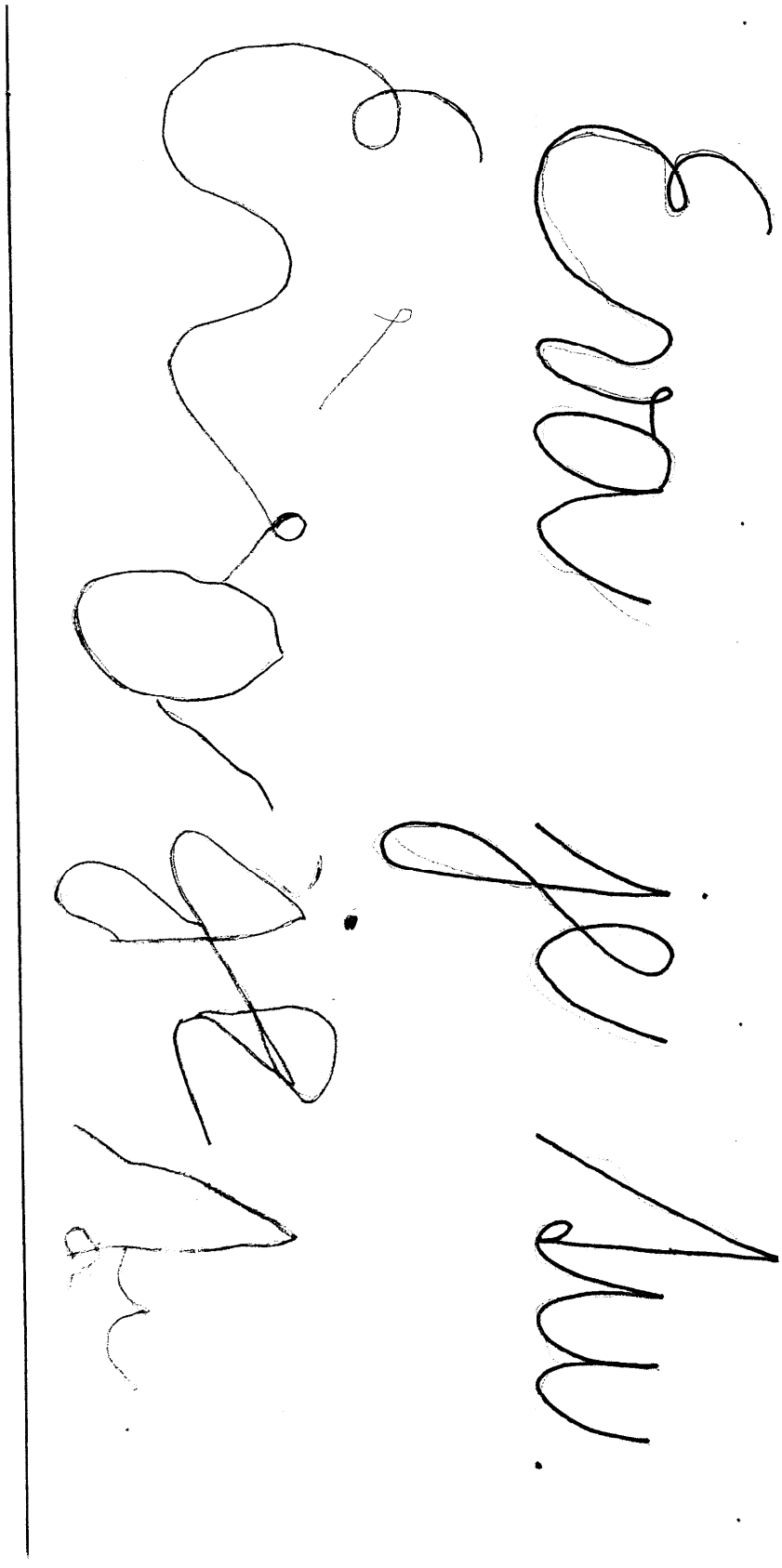
PŘÍLOHA P IV: KRESBA MUŽSKÉ POSTAVY – JAKUB - LISTOPAD 2008

PŘÍLOHA P V: KRESBA MUŽSKÉ POSTAVY – JAKUB – ÚNOR 2009

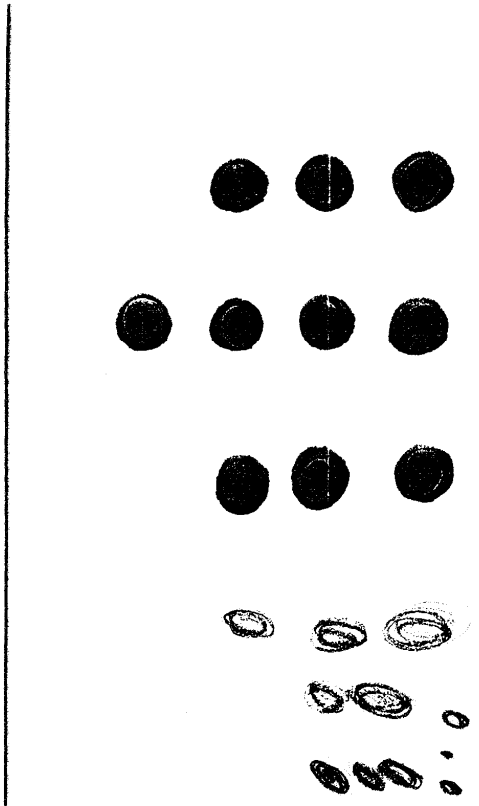
PŘÍLOHA P VI: PŘEPIS VĚTY – JAKUB – LISTOPAD 2008



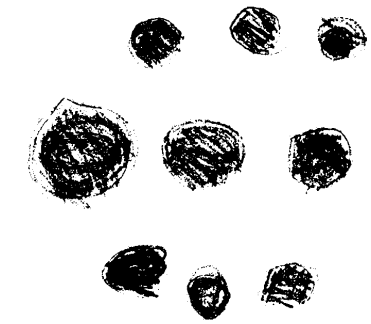
PŘÍLOHA P VII: PŘEPIS VĚTY – JAKUB – ÚNOR 2009

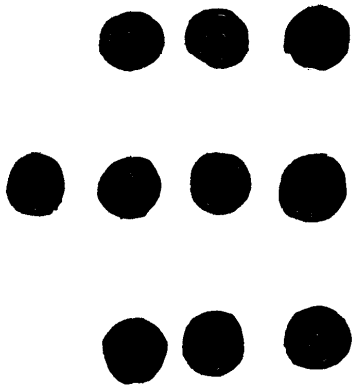


PŘÍLOHA P VIII: PŘEKRESLENÍ SKUPINY BODŮ – JAKUB – LISTOPAD 2009



PŘÍLOHA P IX: PŘEKRESLENÍ SKUPINY BODŮ – JAKUB – ÚNOR 2009





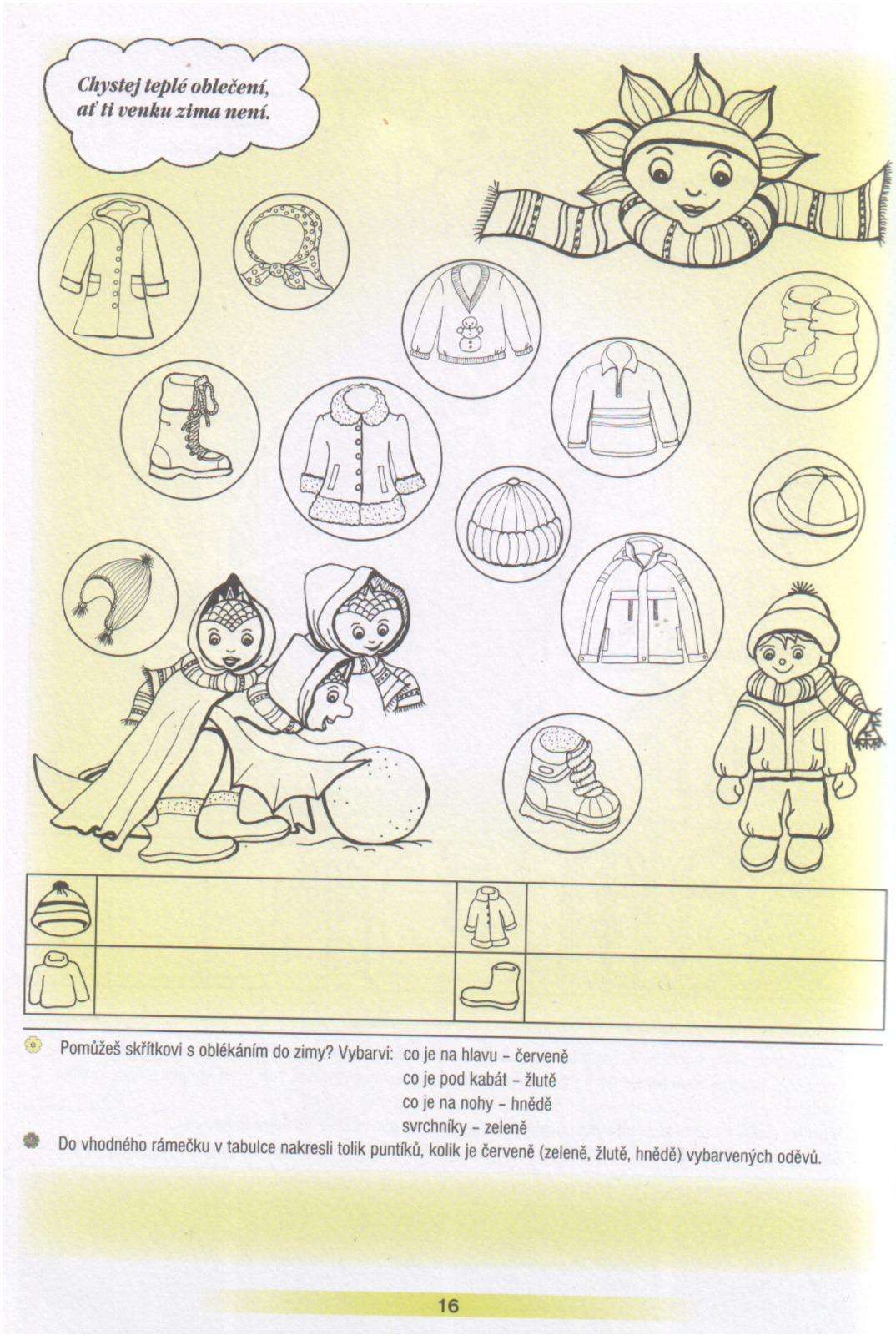
PŘÍLOHA P X: UKÁZKA JIRÁSKOVA VERBÁLNÍHO TESTU – LUCIE – LISTOPAD 2008

1) kůň
2) obědváme
3) večer
4) zelená
5) ovoce
6) protože nastupují lidi
7) města
8) neumím
9) nevím, ovečka
10) kočce, miminka
11) aby se nenabouralo
12) kladívka
13) nevím
14) jsou stejné
15) nevím
16) nevím
17) je stará
18) chtějí to dělat
19) nebude mít peníze a nemůže si nic koupit
20) aby to poslali

PŘÍLOHA P XI: UKÁZKA JIRÁSKOVA VERBÁLNÍHO TESTU – LUCIE – ÚNOR 2009

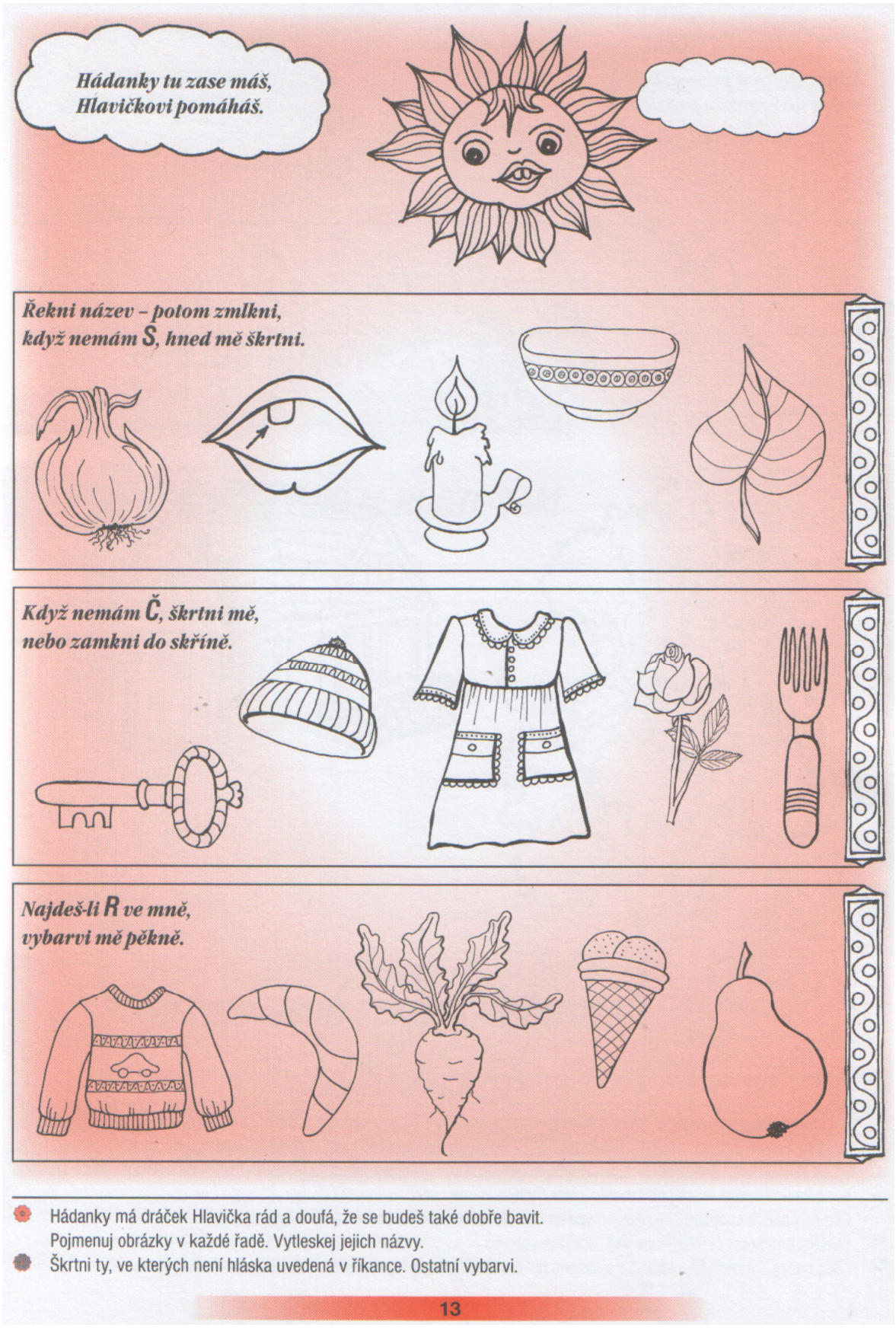
1) kůň
2) obědváme
3) tma
4) zelená
5) ovoce
6) aby tam nikdo nešel
7) nevím
8) nevím
9) štěňátko, jehňátko
10) kočka, ťapky
11) aby se nenabouralo
12) nevím
13) nohy, ocas, špičaté uši
14) nevím
15) nevím
16) auto, trolejbus, náklaďák, loď, autobus
17) mladý člověk se zdobí
18) protože je to baví
19) protože pak nemají peníze a nemůžou si nic koupit
20) protože by to jinak neposlali

PŘÍLOHA P XII: PRACOVNÍ LIST NA ROZVOJ MATEMATICKÝCH PŘEDSTAV A POUŽITÍ SPRÁVNÝCH BAREV

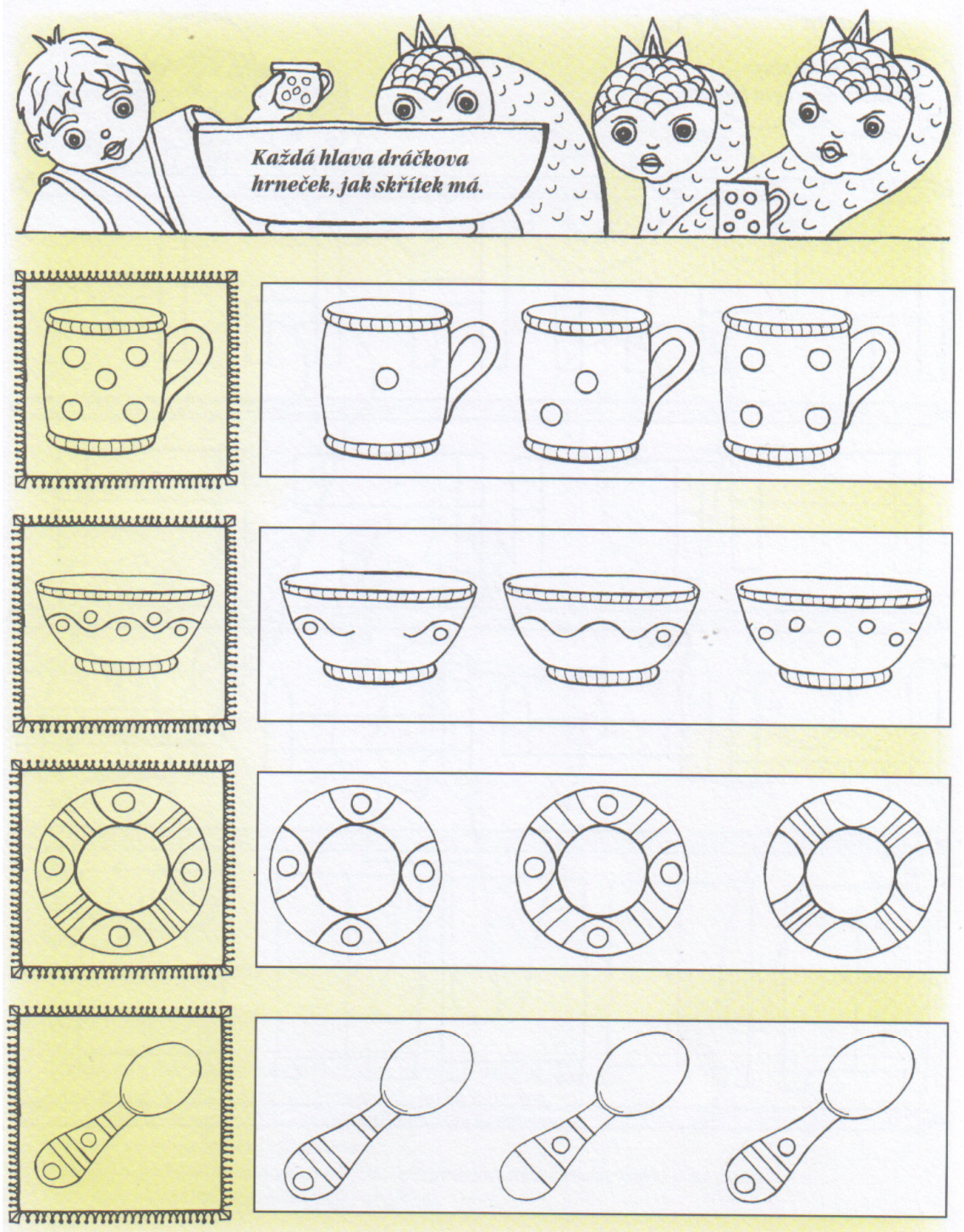


PŘÍLOHA P XIII: PRACOVNÍ LIST NA ROZVOJ GRAFOMOTORIKY

PŘÍLOHA P XIV: PRACOVNÍ LIST NA ROZVOJ ŘEČI



PŘÍLOHA P XV: PRACOVNÍ LIST NA ROZVOJ ZRAKOVÉHO VNÍMÁNÍ A MATEMATICKÝCH PŘEDSTAV



Dráček chtěl mít pro každou svoji hlavičku stejný hrneček, talíř, misku a lžíci, jako má skřítek Smíšek.

- Dokresli všechny obrázky tak, jako jsou v rámečcích.
- Kolik hrnečků (talířků, lžiček) pro sebe potřeboval dráček Hlavička? Ukaž na prstech.