

Společné edukační aktivity rodičů a dětí před vstupem do základní školy

Michaela Klofáčová

Bakalářská práce
2018



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Michaela Pipová**

Osobní číslo: **H160573**

Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**

Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Společné edukační aktivity rodičů a dětí před vstupem do základní školy**

Zásady pro vypracování:

Vymezení teoretických východisek o edukačních strategiích vhodných pro rodiče a děti předškolního věku.

Příprava metodiky výzkumné části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.

Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím dotazníku.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřských škol.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: tisková/elektronická

Seznam odborné literatury:

- COWAN, Philip A., Carolyn Pape COWAN, Jennifer C. ABLOW, Vanessa K. JOHNSON a Jeffrey MEASELLE. The family context of parenting in children's adaptation to elementary school. New York: Psychology Press, Taylor & Francis Group, 2013, xvii, 414. Monographs in parenting series. ISBN 978-0-415-65446-3.
- FRANCLOVÁ, Marta. Zahájení školní docházky. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4463-6.
- CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
- MAJERČIKOVÁ, Jana. Rodina s předškolákem. Výskum rodin s dětmi předškolského věku. Univerzita Komenského v Bratislavě, 2012. ISBN 978-80-223-3217-0.
- SYSLOVÁ, Zora, Irena BORKOVCOVÁ a Jan PRŮCHA. Péče a vzdělávání dětí v raném věku: komparace české a zahraniční situace. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2014. ISBN 978-80-7478-354-8.
- ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. Dítě v předškolním období. Praha: Mladá fronta, 2004. Žijeme s dětmi. ISBN 80-204-1187-9.
- ŠJLOVÁ, Lenka a Chantal ZAUCHE-GAUDRON. Předškolní dítě a jeho svět. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0752-2.
- ŠJLOVÁ, Lenka. Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka. Praha: Wolters Kluwer, 2014. ISBN 978-80-7478-542-9.

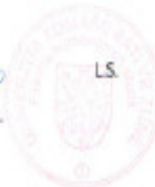
Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Barbora Petrá Puhrová
Ústav školní pedagogiky


Datum zadání bakalářské práce: 11. října 2017

Termín odevzdání bakalářské práce: 27. dubna 2018

Ve Zlíně dne 11. října 2017


doc. Ing. Anetka Lengšlová, Ph.D.
děkanka




doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním 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 obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji 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. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ 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 § 60⁴⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – 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 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 bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohláším, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 12.1.2014


.....

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 Zveřejnění závěrečné práce.

²⁾ Vyšší škola se zejména vztahuje k obhajobě, zprávy, bakalářské a diplomové práce, u kterých probíhá obhajoba, včetně pravidel oponentů a způsobů obhajoby prostřednictvím dalších bakalářských prací, téma práce, Zpráva zveřejnění závěrečné práce (základní text).

(2) Diverzovní, dopravní, kolářské a řízení práce odvedení uklizením k obhajobě musí být při nepřítomnosti jiných pracovních děl před domovním obhajobě zrušeny k stabilní roli poskytnutí v celém aritmetice vnějšku přeplynout rovněž iluze nebo směr k má seřazení, v jiné pracovník rovněž iluze, kde se má kosa obhajoba práce. Každý si může ze zrušování práce pořizovat na své náklady výpis, opisy nebo reprodukce.

(3) Plat, že odvedení práce také analyzuje se zrušením své práce podle svého zájmu, bez ohledu na výměnu obhajoby.

(2) Zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o znění některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 13 odst. 3.

(3) Do práva autorského nebo souvisejícího díla nebo dílny či výtvarného zájmu, když-li učiní za účelem přenosu nebo nepřenosu hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastnímu poznání díla vytvořených zájem nebo sdělením ke společné úloze nebo sdělením poskytnouti vyjádření z jeho právního stavu ke dílu nebo dílně či výtvarnému zájmu (dílo) dílo.

(2) Zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o znění některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Dílna dílo:

(1) Dílna nebo dílna či výtvarný zájem (např. za obrysově podání) právo na uvoření kresby (včetně nakopí) o dílu dílny dílo (č. 15 odst. 3). Další-li autor takového díla učiní zrušit bez vztahu dílny, pokud se jeho směr domáhat vzhledem k obhajobě jiným jeho díle a soudu. Ústavem č. 13 odst. 3 změní zněním.

(2) Není-li jasně zřejmé, má-li autor dílny dílo své dílo dílo či poskytnout jinému kresbu, musí-li se v soupisu s oprávněným údajem dílu nebo dílny či výtvarného zájmu.

(3) Dílna nebo dílna či výtvarný zájem jsou oprávněny poskytnout, aby jin autor dílny díla z výtvarní dílny sdělením v souvislosti s tímto dílem či poskytnout kresbu podle odstavce 2 přiměřeně odpovídá na dílny sdělením, není-li na vytvoření díla zrušeny, a to podle odstavce 1 do jejich sdělení díle, přitom se přidržuje k její výtvarní sdělením dílny nebo dílny či výtvarného zájmu z dílu dílny díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Abstrakt česky

Tato bakalářská práce se zaměřuje na důležitost, oblibu a postavení vybraných společných edukačních aktivit mezi rodiči a jejich dětmi před vstupem do základní školy. Teoretická část se zabývá stěžejními pojmy vybraného tématu, tedy edukací, edukační činností a školní zralostí i připraveností. Poukazuje na význam domácí přípravy na vstup do základní školy, případné limity společných aktivit a nastiňuje výběr edukačních strategií rodičů a dětí i v zahraničí. V praktické části se zabývá výsledky kvantitativního šetření provedeného prostřednictvím dotazníku určeného rodičům dětí před vstupem do základní školy.

Klíčová slova:

Edukační aktivita, školní zralost, školní připravenost, tranzice

ABSTRACT

Abstrakt ve světovém jazyce

This bachelor thesis focuses on importance, popularity and position of chosen parent's and children's educational activities before entering primary school. The theoretical part is concerned with pivotal terms of chosen theme, which means an education, education activity and the school maturity as well as readiness. It points to a value of home preparation for readiness to the primary school, potential limits of together activities and outline selection of educational strategies of parents and their children inland and also abroad. The empirical part describes the results of quantitative investigation performed through the questionnaire determined to parents of children before entering primary school.

Keywords:

Education activity, school maturity, school readiness, transition

Děkuji své vedoucí práce Mgr. Barboře Petřů Puhrové za odborné vedení, cenné rady, spolupráci a podnětné náměty. Dále děkuji své rodině za podporu a trpělivost, které mi při studiu projevovali.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 EDUKACE	11
1.1 EDUKAČNÍ PROCESY	12
1.2 EDUKAČNÍ PROSTŘEDÍ	13
1.3 SUBJEKTY EDUKACE	14
1.4 EDUKACE Z POHLEDU RODIČŮ	15
2 PŘIPRAVENOST DÍTĚTE NA VSTUP DO ZŠ	17
2.1 ŠKOLNÍ ZRALOST	17
2.2 ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST	18
3 RODINA JAKO EDUKAČNÍ ČINITEL V ŽIVOTĚ DÍTĚTE	20
3.1 VÝZNAM PŘÍPRAVY NA ŠKOLU	20
3.2 PŘÍPRAVA DĚTÍ NA VSTUP DO ZŠ Z POZICE RODIČŮ	21
3.2.1 Dlouhodobá příprava.....	21
3.2.2 Střednědobá příprava	23
3.2.3 Krátkodobá příprava.....	24
3.2.4 Zájmové kroužky	24
3.3 LIMITY PŘÍPRAVY DĚTÍ NA VSTUP DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY	25
4 MOŽNOSTI A PROGRAMY PRO RODIČE A DĚTI PODPORUJÍCÍ EDUKACI DÍTĚTE PŘEDŠKOL. VĚKU VE VYBRANÝCH ZEMÍCH	27
4.1 ČESKÁ REPUBLIKA	27
4.2 ITÁLIE.....	29
4.3 NOVÝ ZÉLAND	30
4.4 FRANCIE	30
II PRAKTICKÁ ČÁST	32
5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	33
5.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY	33
5.2 METODY VÝZKUMU	34
5.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	35
5.4 PRŮBĚH SBĚRU DAT	36
5.5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ A JEJICH VYHODNOCENÍ.....	36
6 ZÁVĚR	53
6.1 DOPORUČENÍ PRO PRAXI	53
6.2 DISKUZE A LIMITY VÝZKUMU	54
ZÁVĚR	55
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	57
SEZNAM TABULEK	61
SEZNAM GRAFŮ	62
PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK PRO RODIČE	63

ÚVOD

Tato práce pojednává zejména o rodině, dětech předškolního věku (konkrétně před nástupem do základní školy) a jejich vzájemných interakcích, stejně jako o možnostech společného trávení volného času ve prospěch kvalitní přípravy na vstup do základní školy. Zaměřuje se na přípravu z hlediska dlouhodobého, střednědobého i krátkodobého, ale i na zájmové kroužky a možnosti nejrůznějších programů a metod pro usnadnění vstupu do školy – nejen u nás v České republice, ale i ve vybraných zemích. Práce neopomíná ani limity této přípravy podtržené problémy současné doby, jako je nedostatek času, vzdělání rodičů, či např. finanční omezení. Zaměřujeme se také na pohled rodičů na vstup do základní školy jako na zlomovou událost nejen v životě dítěte samotného, ale také celé rodiny.

Cílem teoretické části bakalářské práce bylo vymezit teoretická a koncepční východiska možností neformální a informální přípravy dítěte na vstup do ZŠ. Tuto část jsme rozdělili do čtyř kapitol. První dvě kapitoly objasňují základní pojmy a seznamují s odlišným pojetím několika odborníků. Z počátku je objasněn pojem edukace a termíny s ním spojené. Druhá kapitola se zaměřuje na vymezení školní zralosti a připravenosti v tradičním i současném pojetí. Ve třetí kapitole se soustředíme především na význam rodiny v rozvoji a vývoji dítěte a možnostem, jak s dětmi pracovat, či případným doporučením. Zmíněny jsou zde i limity, které rodiče v dnešní době mohou omezovat, nicméně ty jsou podrobněji zapracovány až v praktické části práce. V poslední, tedy čtvrté kapitole, se zmiňujeme o vybraných zemích – České republice, Itálii, Novém Zélandu a Francii – a možnostech, které mají k dispozici tamní rodiče.

Vycházeli jsme především z publikací odborníků v oblasti pedagogiky – Jůva (2001), Kořátková (2008, 2013, 2014), Kutálková (2005), Opravilová (2016), Průcha (1999, 2002, 2003, 2006, 2009, 2013, 2016). Jejich tvrzení a názory jsme ale prolínali i s autory zaměřenými spíše na oblast psychologie – Šulová (2014), Mertin a Gillernová (2003). Z publikací staršího data jsme čerpali především z toho důvodu, aby byl zdůrazněn viditelný vývoj některých pojmů a jejich pojetí v čase.

Praktická část je zaměřena na zrealizovaný výzkum, který proběhl prostřednictvím dotazníků určených rodičům dětí před vstupem do základní školy. Zkoumána byla především důležitost a oblíbenost vybraných edukačních aktivit, stejně jako význam, který rodiče těmito činnostem přikládají v rámci bezproblémového vstupu do základní školy. Soustředili jsme se také na případné limity, se kterými se rodiče mohou potýkat.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 EDUKACE

V rámci předškolní pedagogiky a její terminologie jsou snad nejčastěji frekventovanými a zároveň diskutovanými pojmy **výchova, vzdělávání a edukace**. Tyto termíny jsou u nás, v České republice, stále poměrně nevyhraněny. Rovněž Majerčíková, Kasáčová a Kočvarová (2015, s. 11) si pokládají otázku, ke kterému pojmu a jeho vymezení se přiklonit. V případě, že bychom používali označení *edukace*, se autorky opírají „spíše o jeho význam v anglickém jazyce, kdy „education“ znamená vzdělávání, vychovávání, procvičování, jakož o jeho kořeny v latině, kdy „educatio“ překládáme jako vychovávání, výchova.“ Upozorňují však také na **kritiku** zavádění tohoto pojmu, který se u nás začal objevovat zároveň s rozvojem vědeckého pedagogického jazyka na počátcích 90. let minulého století. Naopak Průcha (2002) má edukaci neodmyslitelně spojenou s několika dalšími termíny, které nám mohou pomoci k pochopení celého komplexu tohoto pojmu. Jedná se např. o edukační procesy, edukační prostředí a subjekty – tyto se ale pokusíme objasnit později. Zmiňuje 2 hlavní důvody, proč u nás někteří teoretici začínají nahrazovat spojení *výchova a vzdělávání* právě *edukací*:

1. Jedná se o termín dvouslovný a tedy poměrně „nešikovný“.
2. Dalším důvodem je vydělení složky „výchovy“ a „vzdělávání“, přestože se v reálném procesu vždy prolínají.

V neposlední řadě edukaci popisuje také pedagogický slovník (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, s. 53), a to ve třech rovinách. S touto prací však nejvíce koresponduje definice z hlediska **filozofie výchovy**, při které se jedná o „proces celkové výchovy vztahující se jen na člověka a termín je tu odvozován z lat. *educatio* (vychovávání). Edukace se tu považuje za celkové a celoživotní **rozvíjení osobnosti** člověka působením **formálních** (školských) výchovných **institucí i neformálních** (rodina aj.) **prostředí**.“ S tímto tvrzením se ztotožňuje také Malach (2007, s. 45), který edukaci definuje jako proces „široce chápaného osobnostního rozvoje“.

Další rovina tohoto pojmu je spojena nejen s lidskými subjekty, ale i zvířaty, a poslední (v rámci obecné pedagogiky a didaktiky) je spjata výhradně s řízeným učením a prostředím školy (Průcha, Mareš, Walterová, 2003), tudíž se pro účely této práce nejeví jako vhodné.

1.1 Edukační procesy

S pojmem *edukační procesy* se v odborné literatuře setkáváme poměrně ojediněle, přestože Průcha (2002, s. 65) tvrdí, že v lidské společnosti jsou „jednou z nejčastějších aktivit vůbec“ a zároveň je popisuje jako **podmínku přežití a vývoje** společnosti, která by se bez nich nemohla rozvíjet, natož existovat. Označuje takto veškeré činnosti, při kterých na straně jednoho subjektu **dochází k učení**, jež je mu zprostředkováno buďto subjektem jiným nebo i zprostředkovaně (např. textem, technickým zařízením). S podobnými názory vystupuje také Jůva (2001), avšak stále pouze v rámci *výchovy* – označení *edukace* zde nehledejme.

Pedagogický slovník (Průcha, Mareš, Walterová, 2003) pak rozlišuje několik druhů edukačních procesů na základě **stupně intencionality** (záměrnosti) a jejich **řízení**. Jako příklady edukačních procesů můžeme uvést (Průcha, 2002):

- **Osvojování mateřského jazyka** dítětem. Zde dochází k exponování *záměrnému*, ale i *bezděčnému*, a to prostřednictvím rodičů či jiných dospělých, příp. vrstevníků.
- **Školní výuku**, jehož významnou charakteristikou je právě výrazně *intencionální* učení – řízeno z vnějšku a s určitým záměrem.

Zajímavá je jistě také **typologie edukačních procesů**, kterou můžeme nalézt v novější publikaci Průchy (2016, s. 45 – 46), v podstatě ale vychází z klasifikace ISCED 2011 (CZ-ISCED 2011) a jedná se o:

1. **Formální učení a vzdělávání**, jež je institucionalizované, úmyslné a plánované. Jedná se edukační procesy, které se odehrávají v různých vzdělávacích institucích – v případě předškolního vzdělávání ve školách mateřských.
2. **Neformální učení a vzdělávání**, které je stejně jako předchozí typ institucionalizované, záměrné a plánované poskytovatelem vzdělání, je však realizováno mimo školní vzdělávání, a to většinou dobrovolně a z individuálních zájmů či motivace jednotlivců (např. kroužky, kurzy).
3. **Informální učení a vzdělávání**. Jedná se o edukační aktivity, prostřednictvím kterých lidé získávají znalosti, osvojují si dovednosti a další kompetence. Tyto aktivity mohou probíhat nahodile a nezáměrně, stejně jako úmyslně, nikdy ale nejsou institucionalizované (např. sledování vzdělávacího programu v televizi nebo učební

aktivity v rodině). Průcha (2016) zde jako součást tohoto typu zmiňuje také tzv. **mezigenerační učení** při každodenních komunikačních kontaktech.

Klasifikace ISCED 2011 zahrnuje také **nahodilé** nebo **namátkové učení**, které není organizované či zahrnuje předávání informací, ale není původně k učení zamýšleno. Může se jednat o „vedlejší produkt každodenních činností“, např. v průběhu meziosobního kontaktu nebo při poslechu či sledování pořadu, jež není určen jako vzdělávací program.

1.2 Edukační prostředí

Jak bylo uvedeno již dříve, Průcha (1999, s. 81) zdůrazňuje roli **prostředí** edukace, konkrétně edukačního procesu. Podle něj je podstatné, že se každý edukační proces „uskutečňuje v určitém konkrétním prostředí, a to jednak ve **vnějším prostředí**, s charakteristikami sociálními, ekonomickými, demografickými aj.; jednak ve **vnitřním prostředí**, s psychosociálními charakteristikami klimatu tříd a škol nebo jiných vzdělávacích zařízení“. Nutno podotknout, že v důsledku nově zavedeného povinného posledního ročníku mateřské školy rodinu a dítě nemine ani edukační prostředí institucionálního typu. Majerčíková, Kasáčová a Kočvarová (2015) poukazují na oficiálně zabezpečovanou edukaci prostřednictvím mateřské školy před vstupem do základní školy, která má svým začleněním do soustavy škol ale stanovená jasná **pravidla** pro organizaci, provoz i samotnou **edukační činnost**, čímž se liší od edukačního prostředí rodinného. Na druhou stranu můžeme podle Koťátkové (2014, s. 64) jako pozitivní stránku věci vnímat fakt, že v této instituci „jsou děti v chráněném prostředí bez tlaku na výkon a prosazení se“.

Z předešlého však vyplývá, že se edukace netýká jen pedagogů, škol a jiných vzdělávacích institucí. Ve velké míře se váže také ke zmíněnému vnějšmu prostředí, tj. především rodině. Zjednodušeně řečeno tímto pojmem tedy můžeme podle pedagogického slovníku (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, s. 54) označit „jakékoli prostředí, v němž probíhá nějaký řízený proces **učení**“, neměli bychom však opomenout ani jeho parametry:

- **fyzikální** (velikost prostoru, architektura aj.)
- **ergonomické** (zařízení, pomůcky aj.)
- **psychosociální** (typ vztahů a komunikace mezi zúčastněnými subjekty).

1.3 Subjekty edukace

V rámci teorie edukace je potřeba také vyjasnění termínů označujících jejich subjekty. Zajímavé je vycházet z tvrzení Slovinských autorek Berčnik a Devjak (2017, s. 220), které mezi subjekty edukace řadí **děti**, **edukátory** a **rodiče**, přičemž spolupráce a začlenění rodičů do celého procesu jsou považovány za zásadní součásti kvalitní předškolní edukace. Pro označení obecnějšího charakteru je však žádoucí užití méně specifických pojmů, s kterými přichází Průcha (2002, s. 67):

- **Edukant**, tedy kterýkoliv subjekt učení (např. i dítě poučované rodičem). Anglickým ekvivalentem tohoto slova je *learner* – ten, kdo se učí.
- **Edukátor** – kterýkoliv aktér vyučování či jiné intencionální edukační aktivity. V angličtině je synonymem *educator*, tedy ten, kdo vyučuje.

Subjekt edukace, konkrétně *edukant*, se však může podle Jůvy (2001) vychovávat také sám, což je sice záležitost převážně staršího než předškolního věku – nicméně ne výhradně. Tuto situaci nazývá jako tzv. **autoedukaci** neboli sebevýchovu a pro označení výchovy druhým jedincem používá termín **heteroedukace**. V kontrastu s tvrzeními Průchy (2002) je ale rozporuplné to, že přestože základem obou těchto pojmů je *edukace*, Jůva (2001) zde nezmiňuje žádnou jinou složku, než je výchova.

Pro účely této práce je ale důležité vymezit, co si vlastně pod pojmy *edukační aktivita* a *edukační činnost* představujeme. V širším významu jimi označujeme **veškerou výchovně-vzdělávací činnost**, která mezi rodiči a jejich dětmi probíhá. Existuje pak ještě také možnost rozdělení na 2 oblasti, a to:

1. **nezáměrné edukační aktivity** – zde je možné zařadit v podstatě všechny, např. i čištění zubů či oblékání,
2. **záměrné edukační aktivity** – rodič v nich spatřuje jistý cíl, např. naučí dítě jezdit na kole, aby mohli společně jet na výlet.

Otázkou však zůstává, do jaké míry si tuto skutečnost samotní rodiče uvědomují a v neposlední řadě je zde i možnost, že svůj „záměr“ mohou spatřovat až zpětně. Tedy pokud se vrátíme k uvedenému příkladu s jízdou na kole: rodič dítě sice naučí jezdit na kole, ale v daný okamžik v tom nemusí spatřovat žádný cíl. Poté si s odstupem času uvědomí, že si vlastně na výlet mohou společně s dítětem zajet na kole, jelikož už ho to naučil. Pojmy

edukační aktivita i edukační činnost budou tedy dále používány jako synonyma, a to především z toho důvodu, že jejich jednoznačné vymezení je značně subjektivní.

1.4 Edukace z pohledu rodičů

Je tedy poměrně zřetelné, že zmiňovaná terminologie je v rámci tématu této práce stále docela nejasná, a každý autor ji pojímá odlišně. Vycházejme ale z výše uvedených faktů, a pokusme se na edukaci nahlédnout z pohledu rodičů a jejich zásahů do celého tohoto procesu.

Z hlediska celkového rozvoje dítěte můžeme dle Jůvy (2001) vycházet ze základní determinanty, kterou je nepochybně **podmíněnost biologická** – tu žádní rodiče samozřejmě ovlivnit nemohou. Na co ale zcela zásadní vliv mají, je **prostředí** a **výchova** dítěte. Čáp a Mareš (2001) tvrdí, že by výchova obecně měla být postavena na **kladném emočním vztahu** k dítěti, který se projevuje jistými znaky komunikace, např.:

- Očním kontaktem, který by měl dospělý s dítětem udržovat po celou dobu konverzace.
- Laskavým pohledem a tónem řeči (příp. laskavým dotykem).
- Nasloucháním dítěti.
- Parafrázováním slovních sdělení dítěte, čímž dospělý projevuje zájem o dítě.
- Spoluprožíváním emocí.
- Kladným hodnocením dítěte.
- Klimatem pohody při společných činnostech (hrách, zábavách, pracích, učení).

Vrátíme-li se ale k pojetí výchovy Jůvy (2001, s. 48) jako záměrných zásahů do rozvoje jedince a utváření ho „ve shodě se svými ideály a potřebami“, neměli bychom ani zde opomíjet jistou střídmost. Také Kořátková (2014, s. 66) popisuje dospělé ve výchově jako možnost či zdroj ohrožení vývoje dítěte a to tím, že „jsou lhostejní k jeho potřebám, svým jednáním vytvářejí překážky pro jeho rozvoj, nejsou schopni podněcovat dítě k přirozenému poznávání, nebo jsou mu dokonce negativním vzorem“.

Kromě uvedené střídmosti a kladného emočního vztahu v rámci přípravy na vstup do základní školy rodiče mohou napomoci dítěti v následujících oblastech (Kolláriková, Pupala, 2001, s. 221):

- **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);
- **somatické**, jež mohou ovlivnit zdravým životním stylem.

Na závěr této kapitoly lze uvést výrok Koťátkové (2014, s. 63), že je důležité dítěti ponechat prostor pro dětství zakotvený ve volném čase v rodině, s hrou, pohybem a vrstevníky. To v sobě podle ní nese „nedocenitelný startovací potenciál s využitím vlastní iniciativy“. Klade důraz také na poznávání s dostatkem přirozených podnětů z okolního světa tak, „aby se následně dítě s chutí vrhlo do školní práce a nebylo už na začátku první třídy unavené a otrávené z učení“.

2 PŘIPRAVENOST DÍTĚTE NA VSTUP DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Vstup do základní školy je pro dítě nepochybně zlomovou životní událostí. Ačkoliv Gillernová a Mertin (2003, s. 217) tvrdí, že „tato změna není tak dramatická, jako tomu bylo před padesáti roky“, jedná se o etapu, které by měla předcházet dostatečná a promyšlená příprava. Na změny při nástupu dítěte do základní školy v důsledku historických mezníků poukazuje i Koťátková (2014, s. 73), která uvádí, že se vytrácí dříve naprosto samozřejmá rituálnost a ocenění dítěte v takovéto zlomové situaci, což si pak děti samy kompenzují hledáním hranic tohoto přechodu z jedné etapy do druhé samy nebo v rámci malých skupin. Rovněž popisuje, že poslední čtvrtstoletí 20. století „přineslo do rodin odklon od uznání vzdělávacích a osamostatňujících kroků“, a nástup do základní školy začal být vnímán spíše s obavami ze zvládnutí požadavků školy.

V souvislosti s přípravou a samotným vstupem do základní školy se setkáváme nejčastěji s pojmy školní zralost a připravenost, které se v pojetí různých autorů liší. Někdy bývají také zaměňovány či slučovány, obecně ale oba pojmy označují „stav kvality vývoje dítěte, který by měl zaručit zvládnutí požadavků, které přinese vzdělávání na základní škole“ (Koťátková, 2008, s. 112). Společný základ mají také v možnosti „zvnějšku ovlivnit tento stav kvalitou prostředí a péče, které umožní dítěti být na takové fyzické, psychické, dovednostní a sociální úrovni, aby mohlo nové požadavky plnit“ (Koťátková, 2014, s. 138). Nutno však podotknout, že „úspěšnost dítěte ve škole je zejména v nižších ročnících závislá na rodičích“ (Franclová, 2013, s. 23).

2.1 Školní zralost

Dříve byl tento pojem spojován převážně s **tělesným vývojem** dítěte, v současnosti se jeho pojetí mění. Šmelová, Petrová a Souralová (2012, s. 73) chápou školní zralost jako „takový stupeň vývoje tělesných i duševních schopností a dovedností dítěte, který je nutným předpokladem úspěšného zvládnutí školních požadavků“. Z toho vyplývá, že pod tímto pojmem se už neskrývá pouze fyzická zdatnost, ale také **psychická (duševní) připravenost** dítěte pro vstup do školy.

Naopak Otevřelová (2016, s. 55) tvrdí, že „pod pojmem školní zralost se skrývají vnitřní vývojové předpoklady, které se vztahují k funkcím závislých na zrání“. Dodává ale také, že zde neodmyslitelně patří i oblast citová, sociální, rozumová a percepčně-motorická.

Rozdílem mezi tradičnějším a současným pojetím školní zralosti se zabývá Gillernová a Mertin (2003). Nezaměřují se však pouze na definici či vysvětlení pojmu, ale také na subjekty, které v něm figurují. Tvrdí, že v tradičnějším pojetí školní zralosti **se týká téměř výlučně dítěte**. Další **subjekty, jako je rodina nebo škola**, v podstatě posouzení školní zralosti nezahrnuje, přestože ji do značné míry ovlivňují. Vysvětlují to tím, že výlučnými důvody pro odklad školní docházky mohou být z hlediska formální stránky pouze zdravotní nebo psychická nezralost dítěte. Popisují ale značné změny v pojetí školní zralosti za posledních 20-25 let. Ty zdůvodňují odklonem od „medicínského přístupu v pedagogice a psychologii“ v důsledku zjištění, že biologické předpoklady nejsou jediným ukazatelem a hybatelem vzdělávacích výsledků dítěte.

Je ale důležité, že právě „školní zralost není považována za nutnou podmínku pro vstup do povinného vzdělávání“ (Tomášová, 2012, s. 12).

2.2 Školní připravenost

Školní připravenost zasahuje z hlediska většiny autorů ve větší míře do **sociální oblasti a učení**. Šmelová, Petrová a Suralová (Vágnerová, 1999, Matějček, 1994 in Šmelová, Petrová, Suralová, 2012, s. 71) ji charakterizují závislostí na více „socializačních činitelích, při němž se uplatňuje proces učení“.

Většinou do ní kromě dítěte bývají zahrnovány také velice významné **proměnné, jako je rodina, škola a prostředí**, ve kterém dítě žije. To popisuje i Tomášová (2012, s. 8): „zahrnuje dosaženou úroveň dítěte vlivem funkcionálního i intencionálního prostředí, které dítě obklopuje a pod jehož vlivem se u dítěte rozvíjejí vrozené potenciality“. Košťátková (2014) zdůrazňuje také možnost značného působení rodiny na školní připravenost dostatkem komunikačních možností – nejen s dospělými, ale také s vrstevníky.

Školní připravenost definuje i pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 304), který ji označuje jako „charakteristiky dítěte, které mají vztah k vnějším, sociálním činitelům a k procesu učení. Při rozhodování o tom, zda dítě může nastoupit do školy, ... se posuzují **všechny aspekty: fyzické, psychické** (poznávací, emoční, psychomotorické), **sociální aspekty**“.

Je tedy poměrně jednoznačné, že přestože se oba pojmy – školní zralost i připravenost – v současném pojetí odlišují, existuje mezi nimi velice tenká hranice a **navzájem se doplňují**

a prolínají. Měli bychom myslet na to, že od sebe nelze rozdělit složku tělesnou, duševní ani sociální.

Většina autorů zabývajících se školní připraveností: Kořátková (2008, 2014), Otevřelová (2016), Tomášová (2012) a další, také zdůrazňují výrazné působení rodiny, jejího zázemí i prostředí. I z tohoto důvodu je velice důležité a žádoucí, aby se nejen pedagogové, ale i rodiče věnovali přípravě na vstup do základní školy ve všech zmíněných oblastech.

3 RODINA JAKO EDUKAČNÍ ČINITEL V ŽIVOTĚ DÍTĚTE

Na rodinu můžeme nahlížet z nepřeberného množství hledisek. Jedním z nich je nepochybně i její výchovné působení na dítě a skutečnost, že je (resp. by měla být) základním východiskem a zdrojem celoživotního učení dítěte.

Jestliže ale hovoříme o výchově dítěte předškolního věku, měla by být neodmyslitelně spojena také s předškolními zařízeními, které na dítě působí rovněž velice silně. Průcha (2006, s. 68) tvrdí, že „rodina a předškolní zařízení mají největší význam pro dítě ... Matka ovlivňuje dítě nejvíce do věku 2 let, později je dítě výrazně ovlivňováno sociokulturní úrovní rodiny natolik, že **vliv předškolního zařízení** může být sice pozitivní, ale **není tak působivý či rozhodující jako vliv rodiny**.“ To dokazuje také Malach (2007), který zdůrazňuje působení rodiny na dítě přirozenou formou četných podnětů a zkušeností. Neopomíná její roli ani při učení přístupu ke skutečnosti a základům sociálního chování. Připomíná silné působení rodičů jako příkladu, stejně jako učení odpovědnosti a samostatnosti.

Nejedná se však jen o učení záměrné a soustředící se pouze na přípravu do školy. Na dítě nepůsobí „jen to, čemu ho rodiče záměrně učí, ono samo se učí vším, co kolem sebe vidí, co napodobuje, co může i náhodně vnímat. Učí se ale i tím, jak na jeho jednání reagují druzí lidé, jak ho přijímají, jak hodnotí jeho snahu, výkon, jak ho uznávají jako platného člena dané společnosti“ (Rozsypalová, Mellanová, Čechová, 2003, s. 168).

3.1 Význam přípravy na školu

V mnoha odborných publikacích (např. Franclová, 2013; Kořátková, 2008, 2014) se setkáváme s označením vstupu do školy jako se zlomovou událostí, jelikož se dítěti otevírá zcela nový svět, o kterém dříve nemělo ani tušení. Stojí před mnoha změnami, které pro ně jsou jak pozitivní, tak i negativní. Škola sice „může a má navodit a posílit pocity dítěte, že je úspěšné“ (Franclová, 2013, s. 15), přesto ale dítě bez pochyby ocení pomoc rodičů a jistou přípravu, která mu toto období pomůže snáze překonat, rychleji a snadněji se adaptovat na veškeré změny.

Po nástupu do školy bude totiž jedinec trvale „konfrontován s povinnostmi a úkoly, na jejichž plnění závisí kvalita jeho současného, ale i budoucího života... Jedná se o etapu, kterou bychom mohli s trochou nadsázky přirovnat k prvnímu roku života dítěte“ (Franclová, 2013, s. 16).

3.2 Příprava dětí na vstup do ZŠ z pozice rodičů

Franclová (2013, s. 25) uvádí, že „jsou rodiče, kteří se věnují systematické přípravě dítěte na zahájení školní docházky. Ovšem často, s odstupem času, považují tuto aktivitu za zcela zbytečnou. Jejich původní ambice, aby bylo jejich dítě ve škole perfektní, jim po půlroce školní docházky připadá směšná, nepochopitelná. Někdy dokonce vyjadřují lítost nad časem plným stresu, naléhání a nedorozumění, v nějž snaha po perfektnosti ústila.“

Také Otevřelová (2016) zastává názor, že se v dnešní době můžeme setkat i s rodiči, kteří na dítě kladou nepřiměřené a přísné požadavky, což pak může vyústit až v úzkost dítěte a strach z rodičů, tedy především z toho, že dítě nedokáže jejich požadavky naplnit.

Mějme tedy stále na paměti, že rodiče hluboce a trvale působí na jejich děti (Segrin, Flora, 2011). Předpokládejme ale, že jsou i takoví, kteří přípravu na vstup do školy berou především hravou a zábavnou formou, a jejichž cílem není jen dosažení oné „dokonalosti“, ale celkový rozvoj dítěte. Rodiče, kteří vědí, že „věnovat dítěti dostatek společně prožitého času je nadmíru důležité“ (Otevřelová, 2016, s. 21).

3.2.1 Dlouhodobá příprava

Jestliže podle Šulové (2014) hovoříme o přípravě dlouhodobé, zahrnujeme do ní **celé předškolní období** dítěte a nejedná se o cílenou činnost. Stejně tak Opravilová (2016, s. 170) poukazuje na to, že „vstup dítěte do školy nelze chápat jako výsledky přípravy z posledního roku nebo půlroku, neboť zahrnuje celé předchozí vývojové období.“ Podle Šulové (2014) zde hrají významnou roli **vztahy** dítěte s rodiči, množství **času**, které s dítětem tráví a nepochybně také to, do jaké míry jej skutečně znají. Zařadit zde můžeme také rozvoj **řeči**, celkovou **komunikaci** v rodině, vzájemné vyprávění a **čtení**. Vycházíme-li z tvrzení Průchy a Kotátkové (2013), je (nejen) v této oblasti klíčové **podnětné prostředí** – např. ukazování obrázků v knihách i časopisech, kladení nejrůznějších otázek, ale také učení básniček, písniček a říkanek. I když se to zdá prosté, i „obyčejné“ povídání s dítětem má na jeho harmonický vývoj zásadní vliv. Gillernová a Mertin (2003) poukazují prostřednictvím takto stráveného času na budování vzájemně příznivých vztahů, schopnost dospělého dítěti naslouchat, radost ze společného smíchu, pomoci, povzbuzení a podpory. V dítěti tímto posilujeme nejen jeho zvědavost, ale podněcujeme v něm také učení prostřednictvím observace.

Nezastupitelné místo má **kontakt s vrstevníky**, stejně jako umožnění dítěti mít chvíli jen pro sebe. V interakci s ostatními dětmi si pak jedinec buduje schopnost vyjádřit svůj názor, ale i přijmout názor někoho jiného, zbytečně neustupovat na svůj úkor. Otevřelová (2016, s. 47) zastává názor, že „povzbuzovat a podporovat dítě v sociálních kontaktech přinese zlepšení na poli sociálním i emočním.“ V mnoha publikacích se kontakt s vrstevníky spojuje i se školní zralostí: „Jedním ze znaků školní zralosti je, že dítě si dovede s druhými dětmi hrát, že s nimi dovede ve hře spolupracovat, že se dětskému kolektivu přizpůsobí a zapadne do něho bez větších těžkostí. ... Dětská společnost je vývojově nutná. Nebojme se ale také pozvat malé kamarády svých dětí k nám domů. Návštěva dítěte v rodině jeho „přítele“ má po ně velký výchovný význam právě v oblasti citových a společenských vztahů“ (Matějček, 2017, s. 137 – 139).

V rámci přijetí dítěte do skupiny je podle Šulové a Havlíkové (2014) mj. důležitá **fyzická obratnost a zdatnost**. Rodiče by dítě ale neměli vést pouze k jedné a té samé aktivitě stále dokola, důležité je střídání pohybových aktivit s cílem přiměřeného a rovnoměrného rozvoje **hrubé motoriky**. Kutálková (2005) zmiňuje také omezené možnosti pohybových aktivit především ve městech – dítě nemůže jít samo do parku nebo na hřiště, a často bývá omezováno také nejrůznějšími zákazy ze strany rodičů. Ti by měli umožnit dítěti pomáhat i s prací – připadá si pak velké a důležité, navíc práci zatím vnímá především jako hru. V rámci této oblasti je nezbytné začlenit i počítače, jinou elektroniku a televizi. Někteří odborníci – mezi nimi např. i Průcha a Kořátková (2013, s. 35) – tvrdí, že „rodiče by měli kontrolovat jak časový rozsah sledování televize dětmi, tak výběr sledovaných pořadů.“ Do obratnosti a zdatnosti řadíme samozřejmě i **jemnou motoriku** týkající se především rukou a mluvidel. Rodiče mohou cíleně „posilovat manipulaci s předměty, skládání, rozebírání nebo modelování“, stejně jako kresebné projevy a motoriku očních pohybů dítěte (Šulová, 2014, s. 60).

Jako poslední oblast rozvoje můžeme zmínit **smysly** dítěte. V dnešní době spíše než nedostatek podnětů hrozí jejich přebytek – i zde je tedy nutné držet se známého „všeho s mírou“. Přestože se dnes v dobrém mínění rodičů setkáváme především s množstvím hraček, které mu kupují s cílem rozvíjet (nejen) jeho smysly, stále bychom neměli zapomínat na to, že „má-li dítě něčeho nadbytek, třeba hraček, raději na čas nějakou schováme a dopřejeme mu, aby se na ni mohlo těšit“ (Matějček, 2017, s. 149).

3.2.2 Střednědobá příprava

O střednědobé přípravě lze podle Šulové a Havlíkové (2014) hovořit **v době, kdy má již dítě základní pojem** o tom, **co to vlastně škola je**. Věkové rozmezí tohoto období se tedy může různit v závislosti na prostředí dítěte, ve kterém žije, stejně jako na rodičích a jejich postoji ke škole a vzdělávání obecně (obvykle to však bývá mezi třetím a šestým rokem). Někteří rodiče dítě školou pravidelně straší, jiní ji dávají do negativních souvislostí. Naproti tomu jsou ale i tací, kteří mají **ke škole pozitivní postoj** a snaží se dítě obeznámit se vším, co ho čeká – samozřejmě adekvátně jeho věku. Roli rodičovského vlivu potvrzuje i Opravilová (2016), která kromě již zmíněného vyzdvihuje také očekávání rodičů v rámci školní úspěšnosti dítěte a jejich zkušenosti se školním vzděláváním.

I zde však můžeme zahrnout **kontakt s vrstevníky**, resp. **docházení do předškolní instituce** (mateřské školy). Dítě tak má možnost zvyknout si na to, že již nebude středobodem všeho dění a přizpůsobuje se i nové autoritě (učitelce a dalším dospělým). Na přínosy umožnění docházky do mateřské školy poukazuje také Tomášová (2012), která popisuje, že jednou z výhod dětí navštěvujících MŠ je jejich **poznání, co od nich tato instituce očekává** a co od nich bude očekáváno i v budoucnu ve škole – v **sociální oblasti**, jejich **chování i jednání**. Dítě se zde učí spolupracovat a chovat se „společensky přijatelným“ způsobem. Rodičům tedy doporučuje, aby své děti **vystavovaly různým společenským situacím**, důkladně **pozorovali jeho chování a předváděli mu, jak se má chovat**. Vyzdvihuje důležitost rodiče jako kamaráda, posluchače, pomocníka a další, jelikož jsou to role, které mají obrovský dopad na život dítěte.

V rámci střednědobé přípravy je rozhodně důležité také **rozvíjení předmatematických představ**. Šulová (2014) uvádí, že je směřodátné, aby dítě reagovalo na výrazy jako *méně*, *více*, *a* – na které navazují *plus*, *minus*, *rovná se*. I v tomto případě může být nápomocná mateřská škola, resp. vrstevnická skupina, kde si tyto vědomosti dítě osvojuje nevědomě a trvale. Různí autoři včetně Opravilové (2016) však kladou důraz na to, že **není cílem, aby dítě dokázalo vše pojmenovat** – např. geometrické tvary, ale to, aby výrazy a jednotlivé prvky chápalo a bylo je schopné od sebe odlišit. Za jeden z vrcholů střednědobé přípravy pak můžeme považovat zápis do školy.

3.2.3 Krátkodobá příprava

Krátkodobá příprava ve své podstatě označuje období, které těsně **předchází samotnému vstupu** do základní školy. Je ale důležité, abychom dítě připravovali a dali mu možnost sžít se s jeho nastávající rolí žáka postupně a plynule.

Často v tomto období bývá dítě **dotazováno**, zda a jak se těší na školu, což odlehčeně popisuje i Verecká (2002), která dodává, že si většinou tety, babičky a ostatní dospělí na otázku odpovídají sami – tedy že se dítě těší, bodejť by ne. Zdůrazňuje ale, že se nejedná o takovou samozřejmost. I v tomto tedy můžeme spatřovat význam a důležitost přípravy na školu ze strany rodičů.

Šulová (2014) tvrdí, že vhodné je zaměřit se na několik věcí, které by se mohly zdát samozřejmostí. Jedná se např. o **přípravu školních potřeb** (včetně jejich nakupování) nebo **vhodného místa pro práci dítěte** – které by nemělo být rušeno žádnými zbytečnými elementy jako třeba televizí apod., a **seznámení** dítěte s tím, kteří kamarádi **s ním společně** do školy **nastoupí**.

Někteří rodiče však k nástupu do školy přistupují bez zvláštních emocí, což popisuje i Kutálková (2005) slovy: „zvládli to jiní, zvládneš to taky“. Takovýto přístup ale rozhodně vhodný není, jelikož „dítě **potřebuje dostatek času**, aby si postupně zvyklo na nové podmínky a povinnosti, které s sebou přináší zahájení povinné školní docházky“ (Opravilová, 2016, s. 172) a oporu v rodičích, protože bylo potvrzeno, že zvládání školní zátěže „lépe zvládají děti s dobrým rodinným prostředím“ (Šmelová, Petrová, Suralová, 2012, s. 71).

3.2.4 Zájmové kroužky

Za speciální „typ“ přípravy lze do určité míry považovat také nejrůznější zájmové kroužky. „V současné době převládá trend dítěti **vyplnit jeho volný čas** zájmovými kroužky“ (Raabe, 2012). To potvrzuje i Opravilová (2016, s. 160): „Ukázalo se, že některé předškolní děti mají týdně až pět zájmových kroužků a v jednom dni absolvují dopoledne zájmový kroužek v mateřské škole, odpoledne sportovní trénink a večer ještě hudební nauku.“

Vyvstává pak otázka, jaký mají pro takovéto jednání rodiče důvod – proč děti přihlašují do tak značného množství kroužků nebo proč se jim snaží vyplnit každou minutu volného času. Opravilová (2016) uvádí, že rodiče nejčastěji argumentují tím, že děti tyto kroužky

baví, a že jim chtějí poskytnout možnost něčemu se učit. Nejsou pak již ale schopni hodnotit např. provozní dobu, finanční náročnost či edukační výsledky těchto aktivit. Zároveň se domnívá, že nevyřčenou výhodou pro rodiče může být také získaný volný čas a v podstatě i přesun odpovědnosti za „režii vlastního rodičovského programu“. S podobným tvrzením přichází i Franclová (2013, s. 26), která poukazuje na „minimum skutečně volného, neorganizovaného času, který v období zahájení školní docházky považujeme za důležitý“.

3.3 Limity přípravy dětí na vstup do ZŠ

V dnešní uspěchané době je zřejmě největším nepřítelem **čas**, a to bohužel i ten, který rodiče věnují (nebo by měli věnovat) svým dětem. Průcha a Kořátková (2013, s. 33) uvádějí, že „velká část matek, jež jsou zaměstnané, se již z časových důvodů nemůže věnovat svým dětem v takové míře, jak by bylo žádoucí. Z práce se vracejí mnohdy unavené, se starostmi či stresy ze zaměstnání, musí se starat o domácnost, o nákupy apod., takže mnoho dětí tím strádá.“

Za další limit v rámci přípravy dětí na vstup do školy ze strany rodičů bychom mohli považovat **vzdělání rodičů** samotných. Jak popisují Průcha a Kořátková (2013), v několika výzkumech, mj. také v šetřeních OECD se ukázalo, že v oblasti školní úspěšnosti a připravenosti značně záleží na úrovni vzdělání matky, resp. osoby vychovávající dítě. Rodiče se základním vzděláním či vyučením často dítěti nemohou poskytnout natolik podnětné prostředí jako ti vysokoškolsky či středoškolsky vzdělaní (s maturitou). To potvrzuje také Majerčíková a Rebendová (2017, s. 67): „Zjednodušeně můžeme vyjádřit, že míra kapitálů rodiny (sociálního, kulturního, ekonomického, lingvistického apod.), které jsou dítěti k dispozici, přímo úměrně stoupá se zvyšujícím se vzděláním rodičů.“

Zajímavé je ale tato tvrzení porovnat např. se studií Pospíšilové (2011, s. 175), která prováděla výzkumné šetření zaměřené na roli rodičů v domácí přípravě do školy na dvou rodinách – jedné s vysokoškolským a druhé s dělnickým socioekonomickým statutem. Mimo jiné uvádí, že „obě rodiny se domnívají, že není pravidlem, aby se z dětí vysokoškoláků opět stávali vysokoškoláci, podle nich závisí také na předpokladech dítěte.“ Poukazuje také na skutečnost, že pro obě rodiny je vzdělání jejich dětí důležité.

Těchto „omezení“ působící na rozsah a způsob přípravy do školy existuje řada, od **finanční náročnosti**, **rozvodovosti** po **etnickou** nebo např. **náboženskou příslušnost**, blíže se jim

však budu věnovat v praktické části práce. Nutno ale podotknout, že toto všechno se pak „odráží na prožívání dítěte, podílí se na jeho pohodě, následně na sociální i pracovní zralosti“ (Otevřelová, 2016, s. 46).

4 MOŽNOSTI A PROGRAMY PRO RODIČE A DĚTI PODPORUJÍCÍ EDUKACI DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU VE VYBRANÝCH ZEMÍCH

Edukaci dětí předškolního věku v zahraničí je nutno posuzovat nejen vzhledem k jejich rodičům a prostředí, ve kterém žijí, ale také v rámci konkrétních vzdělávacích systémů v jednotlivých zemích. Společně mají tyto systémy v dnešní době především pojetí předškolní výchovy jako **výchozí etapy celoživotního vzdělávání**. Zásadním rozdílem mezi českým a zahraničním systémem vzdělávání a péče je však věkové rozpětí dětí. Zatímco předškolní vzdělávání v České republice se týká dětí zpravidla ve věku 3 – 6 let, v zahraničí se vztahuje i na děti mladší než tříleté (Syslová, Borkovcová, Průcha, 2014).

Ačkoliv v posledních letech jsou do mateřských škol častěji zařazovány i děti dvouleté, stále se nepřibližujeme tendenci některých zahraničních zemí, kde se setkáváme se vzděláváním a péčí o děti raného věku (*Early Childhood Education and Care – ECEC*) – tedy děti jednoleté, resp. i mladší.

Dalším důležitým specifikem je **věk pro zahájení školní docházky**, který se opět v jednotlivých zemích liší. V některých zemích je to 5 let (např. Anglie), jinde 6 let (ČR a další evropské země) nebo až 7 let (např. Finsko a Švédsko).

Pokud tedy považujeme předškolní výchovu za součást celoživotního vzdělávání, jeho nezbytnou součástí jsou i „programy, které již svým obsahem připravují děti na školní vzdělávání“ (Průcha, 2006, s. 56).

4.1 Česká republika

Přechod z mateřské do základní školy bývá často označován jako „**tranzice**“. Ana Isabel Santos (2015, s. 211) ji ve svém článku popisuje jako proces charakteristický složitostí a dopady, které představuje pro budoucí vzdělávání dítěte. V České republice se nejčastěji setkáváme se situací, kdy obě tyto instituce (tedy ZŠ i MŠ) fungují samostatně, což pro děti značí poměrně výraznou změnu, která může zapříčinit různé problémy.

Syslová, Borkovcová a Průcha (2014) popisují tzv. **přípravné třídy**, které jsou v Česku ke zmírnění těchto problémů zřizovány a navštěvují je nejčastěji děti s odkladem školní docházky nebo děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí.

Průcha a Košťátková (2013, s. 116) dále specifikují, že „u nás jsou to převážně děti z romských rodin, ale také některé neromské děti, které prostě „nedozrály“ pro vzdělávání v základní škole. ... Jsou jednoleté, bezplatné a ve třídách je malý počet dětí (5 až 17)“.

Otevřelová (2016) uvádí, že pro usnadnění vstupu do základní školy u nás existují nejrůznější metody, které nabízí odborníci se znalostmi a praxí. Jedná se však nejčastěji o kurzy **organizované bez přítomnosti rodičů**, jako např.:

- **Metoda dobrého startu** – rozvíjí jazykové dovednosti, pravolevou a prostorovou orientaci, prohloubení pozornosti a koncentrace apod.
- **program „Nebojte se psaní“** (autorka PaedDr. Yveta Heyrovská) – jedná se o tréninkový program zaměřený na odstranění grafomotorických obtíží u dětí předškolního a školního věku.

V praxi se ale můžeme setkat i s metodami, do kterých **jsou zapojováni rodiče**, příp. pracují ve spolupráci s odborníky, jako jsou např.:

- **„Maxík“** (autorka Mgr. Pavla Bubeníčková) – stimulační program pro děti předškolního věku a děti s OŠD. Cílem je změna podmínek, za kterých může dítě podávat lepší výkon. Do programu jsou zapojeni rodiče i učitelé dětí, jejich podpora a správný přístup. Posilována je složka motorická, grafomotorická i percepční.
- **HYPO – Prevence specifických poruch učení v předškolním a raném školním věku** (autorka PhDr. et Mgr. Zdeňka Michalová, Ph.D.) – Program je založen na spolupráci pedagoga, rodiče a dítěte. Vede ke stimulaci percepčně kognitivních funkcí a posílení pozornosti.
- **KUPREV** (autorka PhDr. Pavla Kuncová) – preventivní program zaměřený především na orientaci dítěte ve světě, který staví na domácí práci rodičů a dětí.
- **„Šance pro vaše dítě“** (Montessori ČR, o. s.) – program využívá přítomnost rodičů, kteří mají možnost pozorovat práci dětí, pracovat společně s nimi a náměty z lekcí využít pro domácí přípravu. Je zaměřen na přípravu dětí předškolního věku před vstupem do základní školy a využívá pomůcky Montessori pedagogiky.

Dalšími možnostmi jsou také:

- **Mateřská/rodičovská centra** – snaží se „nabídnout prostor pro vzájemnou výpomoc a využití volného času osob na rodičovské dovolené... Nabízejí pro děti i dospělé různé zájmové aktivity, například sportovní, výtvarné, hudební i vzdělávací“ (Opravilová, 2016, s. 152 – 153). Nejčastěji jsou však zřizována pro rodiče a děti do věku 4 let.
- **Dětské skupiny** – zřizovány pro děti od jednoho roku až po zahájení školní docházky. Podle Opravilové (2016) jsou ale velice diskutované a odborníky spíše zatracované, jelikož se jedná o instituce *pečovatelské*, nikoliv *vzdělávací* (mateřské školy) a otázkou zůstávají také kvalifikační předpoklady pečujících osob.

4.2 Itálie

Mimo jiných zemí je i v Itálii „posláním předškolní výchovy seznamovat postupně děti se „světem školy“. Proto se do předškolní výchovy začleňuje i učení určitým dovednostem zakládajícím **elementární gramotnost** (např. čtení, jednoduchá aritmetika aj.)“ (Průcha, 1999, s. 57).

Průcha (2006, s. 68) poukazuje na skutečnost, že dříve byl v Itálii uplatňován model výchovy dětí v rodině, dnes je již ale situace jiná. Setkáváme se s **formami kombinujícími institucionální a rodinnou výchovu** předškolních dětí. Jedná o centra zvaná *Tempo per le Famiglie*, která jsou zakládána od roku 1985 a financují je zdejší komunální úřady. Jsou určena pro rodiče vychovávající děti doma, ale zároveň zainteresované v tom, aby jejich děti nezaostávaly v rozvíjení sociálních dovedností. „Děti proto docházejí do těchto center v doprovodu matky nebo jiných členů rodiny, obvykle 2-3krát týdně, kde si hrají a přitom je doprovázející dospělí pozorují v různých interakčních situacích s jinými dětmi. Rodiče si tak mohou porovnávat své vlastní výchovné styly se stylem institucionální předškolní výchovy, mohou o tom diskutovat s kvalifikovanými učitelkami a s jinými matkami.“

4.3 Nový Zéland

Co se týče předškolního vzdělávání, Nový Zéland bývá podle Syslové, Borkovcové a Průchy (2014) hodnocen vysoce kvalitně a je široce rozvinutý. Nalezneme zde řadu institucí, kde se předškolní výchova realizuje – do některých z nich se mohou zapojit také rodiče. Ti mají možnost zajistit péči a vzdělávání dětí i v tzv. *home-based ECE services* v domácím prostředí – podmínkou je však výchova a vzdělávání probíhající dle kurikula a další požadavky. Participace dětí v nejrůznějších předškolních zařízeních zde dosahuje téměř 100 % a ministerstvo školství vydává sérii příruček, na jejichž základě pracují a hodnotí děti nejen jejich učitelé, ale i rodiče.

Vycházíme-li z uvedených informací tzv. **tranzitního programu** *Kids at play* (dostupné z: <http://www.kidsatplay.org.nz/transition-to-school/>), lze i tento způsob považovat za jednu z nepřeberné nabídky možností přípravy na vstup do základní školy. Jedná se o program pro děti starší čtyř let, který probíhá v předškolní instituci v době odpočinku mladších dětí.

Zapojují se i rodiče, kteří jsou informováni o místních školách a jsou pro ně rovněž zajišťovány společné návštěvy těchto institucí. Jako zajímavost můžeme zmínit, že rodiče mají možnost pořízení videonahrávky či jiného záznamu z těchto návštěv. Poté si je na společném setkání mohou prezentovat a diskutovat o nich.

Kromě toho se zúčastňují nejrůznějších společenských akcí a jsou učitelé instruováni o možnostech edukačních aktivit s jejich dětmi. Jeden učitel má na starosti 6 dětí a jejich rodičů tak, aby každý měl dostatek prostoru na své otázky a náměty.

Výhodou jsou nesporně také „evaluační listy“, které jsou učiteli vyplňovány po každém setkání tranzitního programu. Rodiče mohou do této dokumentace kdykoliv nahlížet a sledovat tak vývoj svého dítěte. K dispozici jsou jim také „praktické rady pro zahájení školní docházky“, na základě kterých mohou se svým dítětem pracovat v rámci domácí přípravy.

4.4 Francie

Za jednu z podmínek školní úspěšnosti můžeme považovat kladný vztah rodiny a školy, a to nejlépe ještě před samotným zahájením školní docházky. „Rodičovské vzdělávací programy jsou organizovány v mnohých zemích a mají za cíl zlepšit spolupráci mezi rodinou

a školou. Tato cesta se rozvíjí rovněž ve Francii, ale zatím ještě velice nenápadným způsobem“ (Šulová, 2014, s. 192). Ve srovnání s Českou republikou pro nás může být odlišná rovněž příprava dítěte na vstup do ZŠ probíhající v mateřských školách, kde „se v nejvyšším ročníku učí základům čtení, psaní a počítání. Každé dítě dostává „školní pas“ se záznamy o svých pokrocích ve vývoji“ (Průcha, Koťátková, 2013, s. 146).

Podle dokumentu autorů dr O’Kane a Murphy (2016) byl od roku 2016 ve Francii zaveden také nový program pro mateřské školy (*Programme de l’école maternelle*) pro děti od tří let. Zahrnuje mimo jiné nově koncipovaný evaluační proces, ve kterém učitelé sdílejí informace o dítěti s jejich rodiči. Aby byla dodržena kontinuita vzdělávání dětí při vstupu do základní školy, učitelé mateřských škol předávají učitelům základních škol souhrn výsledků dítěte (při ukončení docházky dítěte do MŠ). Tento souhrn se skládá ze dvou dokumentů: brožury, která je aktualizována v průběhu docházky do MŠ a přehledu výsledků dítěte (zpracovaného při ukončení docházky dítěte do MŠ). Oba tyto dokumenty jsou rovněž sdíleny s **rodiči**.

Kontinuitu vzdělávání při přechodu z mateřské do základní školy zajišťuje jistě i skutečnost, že zde „mateřské školy tvoří součást základního vzdělávání poskytovaného dětem ve věku 2-11 let“ (Průcha, 2006, s. 62).

V rámci této teoretické části jsme se tedy pokusili o vymezení základních pojmů a koncepčních východisek vycházejících z tématu celé práce. Vymezili jsme možnosti rodičů a dětí předškolního věku pro podporu vstupu do základní školy, a konkretizovali některé aktivity, které jsou vhodné pro tuto zlomovou životní událost. V poslední kapitole jsme nastínili tyto možnosti také v perspektivě vybraných zahraničních zemí, které by se pro nás mohly stát inspirací či námětem do budoucna. Následuje část praktická, která vychází z výše uvedeného a snaží se ve stručnosti identifikovat postavení společných edukačních aktivit rodičů a jejich dětí předškolního věku v našich podmínkách.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Náplní této kapitoly je seznámení s výzkumným šetřením prostřednictvím dotazníku, jehož záměrem bylo zjistit, jak rodiče **hodnotí** vybrané společné edukační **aktivity** před vstupem do základní školy z hlediska:

- **důležitosti**
- **oblíby.**

Dotazník byl zaměřen také na případné **oblasti či aktivity**, kterým by podle rodičů mělo být v rodinách i mateřských školách **věnováno více pozornosti**. Respondenti byli v návaznosti na teoretickou část práce dotazováni rovněž na **význam** přípravy na vstup do základní školy, **zájmové kroužky** jejich dětí a na závěr také na případné **limity**, které je omezují v častějším vykonávání společných edukačních aktivit.

Pro toto šetření jsme zvolili **kvantitativně orientovaný výzkumný design**, konkrétně nestandardizovaný **dotazník**. Hlavní předností byla především možnost sběru dat od většího počtu respondentů, dílčí důvody jsou podrobněji uvedeny níže.

V návaznosti na zaměření celé práce bylo stanoveno několik praktických cílů a zároveň **3 výzkumné otázky**.

5.1 Výzkumné cíle a otázky

Praktickými cíli tedy bylo:

- Zjistit, jak rodiče **hodnotí** jednotlivé společné edukační aktivity z hlediska **důležitosti** pro vstup do ZŠ a jejich **oblíby**.
- Zjistit, jaký **význam** rodiče přikládají společným edukačním aktivitám s jejich dětmi.
- Identifikovat případné **limity** bránící rodičům v častějším vykonávání společných aktivit.

Stanovili jsme následující výzkumné otázky:

V.O.1: Jak rodiče hodnotí společné edukační aktivity s jejich dětmi z hlediska **důležitosti** a **oblíby**?

V.O.2: Jak rodiče hodnotí **význam** společných edukačních aktivit s jejich dětmi?

V.O.3: Jaké jsou případné **limity** bránící rodičům v častějším vykonávání společných edukačních aktivit?

5.2 Metody výzkumu

Metodou zvolenou pro toto výzkumné šetření byl dotazník, jež tvořil „soubor položek, které u osob zjišťují faktografické informace, názory, postoje, motivy apod.“ (Gavora, 2012, s. 42). Jednalo se konkrétně o dotazník nestandardizovaný, prostřednictvím kterého probíhal sběr dat v únoru a březnu roku 2018. Tomuto předcházel předvýzkum na pěti respondentech v prosinci 2017.

Dotazník jako metoda výzkumného šetření byl zvolen z několika důvodů. Jedním z nich byla – jak uvádí také Chráska a Kočvarová (2015) – výhoda rychlého a ekonomicky nenáročného sběru dat od velkého množství respondentů, stejně jako možnost kvantifikování získaných dat. Dalším důvodem byla nesporně i možnost distribuce dotazníku do vzdálenější oblasti mého působení prostřednictvím známých.

Na druhou stranu – přestože byl dotazník anonymní a respondenti tedy nemuseli mít obavy z jejich odpovědí – vyvstává i skutečnost, na kterou upozorňuje Chráska a Kočvarová (2015, s. 41), že „respondenti mohou v dotaznících projevit tendence prezentovat se sociálně přijatelně, tedy tak, jak chtějí, aby byli viděni.“ Za další limit můžeme považovat také dnešní uspěchanou dobu, a tedy otázku návratnosti dotazníků z důvodu časové vytíženosti rodičů. Přestože dotazníků bylo rozdáno 148, vrátilo se jich pouhých 62, a návratnost tedy činila 42 %.

Dotazník byl zaměřen především na **hodnocení důležitosti** vybraných **aktivit** pro vstup do základní školy z pohledu rodičů a rovněž jejich **oblíby**. Činnosti byly vybrány v rámci těchto oblastí:

- kognitivní
- afektivní
- psychomotorická
- sociální oblast.

Zjišťovány byly také případné **činnosti** či **oblasti**, kterým by podle rodičů mělo být věnováno **více pozornosti** nejen v rodině, ale také v mateřské škole. Mým zájmem bylo

rovněž zaměřit se na **význam** přípravy na vstup do základní školy očima rodičů a odhalit případné **limity**, které jim brání v častějším vykonávání společných edukačních aktivit s jejich dětmi.

Dotazník byl sestaven celkem z 9 otázek, z čehož 4 otázky (položky 1, 2, 6 a 9) byly zaměřeny výhradně na zodpovězení výzkumných otázek, a zbylých 5 otázek bylo pokládáno vzhledem k cílům celé práce a podrobnější interpretaci výsledků výzkumu.

Úvodní část – vycházejíc z doporučení Chrásky a Kočvarové (2015) – stručně popisovala respondentům účel dotazníku a požadavky na vyplnění. Následovaly 4 demografické otázky, zaměřené na pohlaví, věkovou skupinu, vzdělání a právní vztah k dítěti. Druhy dotazníkových položek byly různého typu. Podle Chrásky a Kočvarové (2015, s. 42) je můžeme rozdělit dle formy odpovědi na otevřené, uzavřené a polootevřené, přičemž:

- **„Otevřené položky** nenavrhují respondentovi žádné hotové odpovědi, každý může zvolit individuální odpověď“, což bylo využito v otázce číslo 4 a 5.
- **Uzavřené položky** „předkládají respondentům předem připravené odpovědi, přičemž jiné odpovědi nelze zvolit“. Takováto položka se v dotazníku objevila pouze u otázky číslo 6.
- **Položky polootevřené** jsou jistým kompromisem obou předchozích. „Předkládají respondentům předem připravené odpovědi, ale umožňují doplnit i jiné (individuální) odpovědi“. Takovéto položky najdeme v otázce číslo 1, 2, 3, 7, 8 a 9. Zvoleny byly proto, aby rodiče měli co největší prostor pro svou případnou individuální odpověď, jejich nevýhodou je však problematičtější vyhodnocování a častá nutnost jejich následné kategorizace.

5.3 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořilo ve výsledku celkem **62 rodičů** dětí předškolního věku, jejichž děti by v následujícím školním roce 2018/2019 měly zahájit školní docházku. **Výběr** byl **dostupný** a tvořili jej respondenti ze 4 mateřských škol Moravskoslezského a Zlínského kraje.

5.4 Průběh sběru dat

Výzkumné šetření započalo již v prosinci 2017, kdy proběhl předvýzkum, kterého se zúčastnilo 5 rodičů dětí ve věku 5 – 6 let. Jednalo se o mé známé, tudíž jsem měla zároveň větší časový prostor se dotázat na porozumění dotazníku celkově. Podle těchto pěti respondentů byl dotazník srozumitelný, 2 z nich ale upozornili na možné zkreslení oblíbenosti společných aktivit u otázky číslo 2, kdy podle nich hraje u některých značnou roli finanční situace rodiny. Z morálního důvodu jsme však otázku finančního zabezpečení rodiny nezařadili.

Samotné výzkumné šetření pak proběhlo v únoru a březnu roku 2018. Respondenty výzkumného šetření tvořili rodiče dětí předškolního věku, jejichž děti by ve školním roce 2018/2019 měly zahájit školní docházku. Ti byli oslovováni záměrně v „předškolních třídách“ mateřských škol a také v širším okolí mé působnosti prostřednictvím mých známých a kolegů v rámci Moravskoslezského a Zlínského kraje.

5.5 Interpretace výsledků a jejich vyhodnocení

V této podkapitole budou prezentovány odpovědi respondentů výzkumného šetření, a to v tabulkách, sloupcových a výsečových grafech tak, aby byly výsledky co nejpřehlednější.

Jakého jste pohlaví?

Tabulka 1: Pohlaví respondentů

	Absolutní počet	Procentuální vyjádření
Muž	13	21 %
Žena	49	79 %
Celkem	62	100 %

Jak lze vidět v Tabulce 1, ve výzkumném šetření jasně převažují ženy. Tvořily celkem 79 % dotázaných respondentů, muži zbývajících 21 %, a to přesto, že dotazníky byly rozdány oběma pohlavím zhruba ve stejném poměru. Z těchto výsledků i reakcí lze zaznamenat, že ženy byly ochotnější se výzkumu účastnit.

Kolik je Vám let?

Tabulka 2: Věk respondentů

Věk	Absolutní počet	Procentuální vyjádření
20 a méně	0	0 %
21 – 25	2	3 %
26 – 30	9	15 %
31 – 35	18	29 %
36 – 40	16	26 %
40 a více	17	27 %

Z uvedené Tabulky 2 vyplývá, že přibližně stejný (a zároveň nejvyšší) počet respondentů tvořili rodiče ve věkové skupině 31 – 35 let (29 %) a 40 let a více (27 %). U mladších rodičů byl zájem o zúčastnění se ve výzkumném šetření slabší, a tím pádem klesla i jejich návratnost dotazníků.

Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Tabulka 3: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

Nejvyšší dosažené vzdělání	Absolutní počet	Procentuální vyjádření
ZŠ	1	2 %
SOŠ (bez maturity) nebo	15	24 %
SŠ (s maturitou)	25	40 %
VOŠ	2	3 %
VŠ	19	31 %

Mezi dotázanými rodiči převládali ti se středoškolským vzděláním s maturitou (40 %), hned za nimi byli rodiče vysokoškolsky vzdělaní (31 %). Následovali rodiče se SOŠ (bez maturity) nebo SOU (24 %), poté s vyšším odborným vzděláním (3 %). Tohoto výzkumného šetření se zúčastnil pouze jeden rodič s nejvyšším dosaženým základním vzděláním (2 %).

Právní vztah k dítěti / dětem:

Tabulka 4: Právní vztah k dítěti / dětem

Právní vztah k dítěti / dětem	Absolutní počet	Procentuální vyjádření
Naše péče (mě a mého	47	76 %
Má péče	12	19 %
Péče druhého rodiče	2	3 %
Střídavá péče	1	2 %

Tato poslední demografická otázka byla zařazena především z důvodu odlišných možností a celkového času stráveného s dítětem/děti v případě jiné než společné rodičovské péče. Nicméně z výsledků vyplývá, že v tomto výzkumném šetření jasně převažovali rodiče, kteří o dítě či děti pečují společně (76 %), a následovali rodiče s vlastní péčí o dítě či děti (19 %). Pouze u dvou respondentů se setkáváme s péčí druhého rodiče (3 %), a ve střídavé péči má své dítě pouze jeden (2 %) respondent.

Dále již následovaly otázky zaměřené výhradně na naplnění cílů této práce, zodpovězení výzkumných otázek či zpřesnění interpretace zjištěných výsledků.

1. Hodnocení DŮLEŽITOSTI vybraných aktivit z hlediska bezproblémového vstupu dítěte do ZŠ:

1 – nejdůležitější; 2 – velice důležité; 3 – středně důležité; 4 – málo důležité; 5 – nedůležité

Tabulka 5: Společné edukační aktivity z hlediska **důležitosti**
pro bezproblémový vstup dítěte do ZŠ

Činnost	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka
Četba	1,63	0,70
Setkání s vrstevníky	1,65	0,72
Malování	1,71	0,75
Práce s knihami určenými dětem předškolního věku	1,85	0,82
Procházky	1,87	0,96
Spoluúčast při logopedické návštěvě	1,92	1,13
Hry (stolní hry, puzzle, skládky...)	1,98	0,73
Cvičení	2,05	0,83
Stříhání	2,06	0,93
Výpomoc v domácnosti	2,08	0,80
Lepení	2,16	0,97
Návštěvy rodinných příslušníků a známých	2,18	0,94
Jízda na kole	2,21	0,90
Plavání	2,35	0,88
Péče o domácího mazlíčka	2,37	1,00
Výpomoc v kuchyni	2,39	0,90
Dramatické hry (na obchod, na maminku a tatínka...)	2,40	0,96
Vzdělávací a podpůrný program k podpoře vstupu do ZŠ	2,56	1,14
Zpěv	2,56	1,01
Práce s dětskými časopisy	2,65	1,02
Návštěva akcí zájmových institucí	2,66	1,05
Poslech hudby	2,71	0,97
Návštěva kina nebo divadla	2,81	0,90
Návštěva muzea, galerie, výstavy, koncertu	2,81	0,88
Bruslení	3,05	0,85
Společný kroužek (kurz) rodiče a dítěte	3,15	1,08
Nákup v obchodě	3,18	1,14
Lyžování	3,24	0,84
Jiná hudební činnost	3,32	1,45
Jiná sportovní aktivita	3,56	1,55
Jiná výtvarná aktivita	3,81	1,61

Uvedené činnosti v Tabulce 5 byly vybrány v rámci oblasti: kognitivní, afektivní, psychomotorické, sociální, a takto jsou členěny i v dotazníku. Pro přehlednost výsledků jsou ale v této interpretaci **řazeny vzestupně na základě přiřazeného aritmetického průměru**. Uvedena je rovněž směrodatná odchylka (obojí zaokrouhleno na dvě desetinná místa).

Pro bezproblémový vstup dítěte do základní školy považují rodiče:

- za nejdůležitější četbu (s aritmetickým průměrem 1,63),
- jako nedůležité oproti tomu označili **jiné výtvarné aktivity** (s aritmetickým průměrem 3,81).

Nejvíce se jejich hodnocení:

- shodovalo u **četby** (směrodatná odchylka 0,70),
- rozcházel u **jiných výtvarných aktivit** (směrodatná odchylka 1,61).

2. Hodnocení OBLIBY vybraných aktivit z hlediska bezproblémového vstupu dítěte do ZŠ z pohledu rodičů i dětí (obojí posuzováno rodiči):

1 – nejoblíbenější; 2 – velice oblíbené; 3 – poměrně oblíbené; 4 – málo oblíbené; 5 – neoblíbené; N – neděláme

Tabulka 6: Společné edukační aktivity z hlediska **oblíby** (z pohledu **rodiče**)

Činnost	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	N (počet rodin)
Plavání	1,64	0,85	6
Procházky	1,70	0,79	1
Jízda na kole	1,71	0,87	4
Četba	1,79	0,87	0
Jiná výtvarná aktivita	1,80	0,67	43
Hry	1,81	0,78	0
Setkání s vrstevníky	1,87	0,89	0
Návštěvy rod. příslušníků a známých	1,97	0,86	0
Návštěva kina, divadla	2,05	0,98	1
Práce s knihami	2,08	0,88	2
Malování	2,08	0,99	0
Cvičení	2,09	1,06	5
Poslech hudby	2,10	0,98	2
Návštěvy akcí zájmových institucí	2,19	0,96	8
Jiné sportovní aktivity	2,27	1,12	47
Stříhání	2,27	1,08	1
Lepení	2,33	1,11	2
Jiná hudební činnost	2,34	0,92	33
Péče o domácího mazlíčka	2,36	0,98	7
Spoluúčast při logopedické návštěvě	2,38	0,99	22
Návštěva muzea, gal., výstavy, koncertu	2,38	1,00	10
Zpěv	2,39	1,21	3
Program pro podporu vstupu do ZŠ	2,41	0,95	23
Bruslení	2,43	1,15	17
Výpomoc v kuchyni	2,51	1,00	1
Společný kroužek (kurz) rodiče a dítěte	2,58	1,14	22
Dramatické hry	2,63	1,22	2
Práce s časopisy	2,63	1,09	3
Výpomoc v domácnosti	2,68	1,07	2
Lyžování	2,68	1,28	24
Nákup v obchodě	3,11	1,19	1

Tabulka 7: Společné edukační aktivity z hlediska **oblíby** (z pohledu **děti**)

Činnost	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka
Setkání s vrstevníky	1,26	0,44
Jiná sportovní aktivita	1,40	0,49
Plavání	1,50	0,73
Jízda na kole	1,55	0,75
Jiná výtvarná aktivita	1,60	0,67
Hry (stolní hry, puzzle, skládky...)	1,61	0,75
Procházky	1,65	0,86
Cvičení	1,68	0,84
Četba	1,69	0,86
Malování	1,74	0,86
Návštěvy rodinných příslušníků a známých	1,79	0,85
Návštěva kina, divadla	1,85	0,96
Návštěva akcí zájmových institucí	1,85	0,95
Stříhání	1,92	0,91
Práce s knihami	2,02	0,85
Bruslení	2,02	1,09
Lepení	2,03	0,93
Poslech hudby	2,07	0,91
Dramatické hry	2,12	0,97
Jiná hudební činnost	2,21	0,92
Práce s časopisy	2,24	0,93
Zpěv	2,25	1,14
Péče o domácího mazlíčka	2,31	1,08
Společný kroužek (kurz) rodiče a dítěte	2,38	1,16
Návštěva muzea, gal., výstavy, koncertu	2,42	1,04
Výpomoc v kuchyni	2,43	1,21
Lyžování	2,50	1,27
Nákup v obchodě	2,51	1,18
Program pro podporu vstupu do ZŠ	2,59	0,98
Spoluúčast při logopedické návštěvě	2,73	1,07
Výpomoc v domácnosti	2,92	1,27

Uvedené činnosti v Tabulce 6 i 7 jsou totožné s Tabulkou 5 (byly vybrány v rámci oblasti: kognitivní, afektivní, psychomotorické, sociální, a takto jsou členěny v dotazníku). Mezi známkami však zde přibyla volba „neděláme“ – jelikož rodiče samozřejmě nemohli hodnotit oblību konkrétní aktivity, jestliže ji s dítětem neprovozují.

Aktivity jsou opět pro přehlednost řazeny vzestupně na základě přiřazeného aritmetického průměru, uvedena je i směrodatná odchylka (obojí zaokrouhloeno na dvě desetinná místa). Rodiče zde však posuzovali oblíbenost aktivit nejen z vlastního hlediska (Tabulka 6), ale také z pohledu dětí (Tabulka 7).

Za nejoblíbenější aktivity byly označeny:

- Z pohledu *rodičů* **plavání** (s aritmetickým průměrem 1,6).
- Z pohledu *děti* **setkání s vrstevníky** (s aritmetickým průměrem 1,26).

Za neoblíbené aktivity byly označeny:

- Z pohledu *rodičů* **nákup v obchodě** (s aritmetickým průměrem 3,11).
- Z pohledu *děti* **výpomoc v domácnosti** (s aritmetickým průměrem 2,92).

Nejvíce se hodnocení z pohledu *rodičů*:

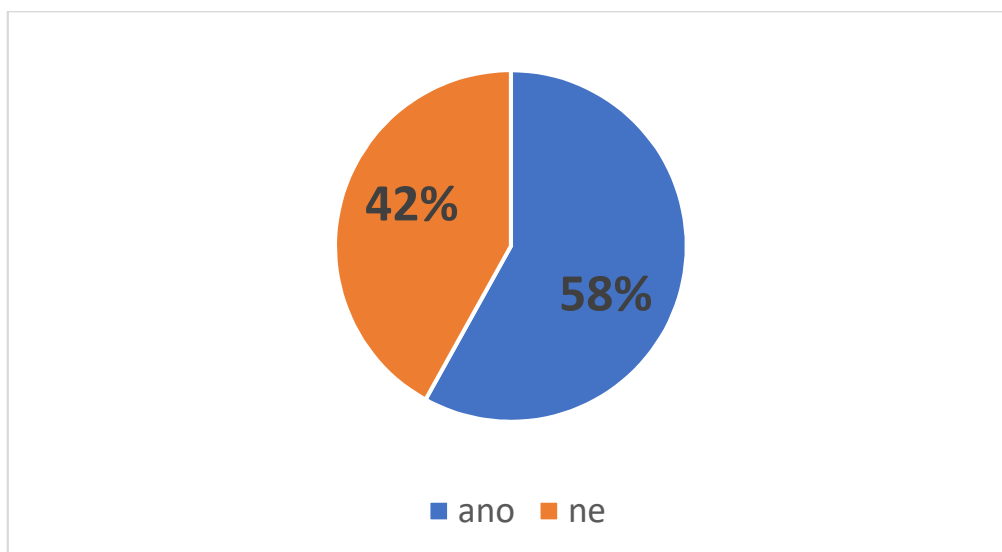
- Shodovalo u **jiných výtvarných činností** (směrodatná odchylka 0,67).
- Rozcházelo u **lyžování** (směrodatná odchylka 1,28).

Nejvíce se hodnocení z pohledu *děti*:

- Shodovalo u **setkání s vrstevníky** (směrodatná odchylka 0,44).
- Rozcházelo u **výpomoci v domácnosti a lyžování** (směrodatná odchylka 1,27).

3. Návštěva zájmových kroužků dětí:

Graf 1: Zájmové kroužky dětí



Z vyobrazeného Grafu 1 vidíme, že děti 36 respondentů (58 %) **navštěvují** zájmové kroužky, a děti zbylých 26 rodičů (42 %) **nikoli**. Z výsledků je tedy možno říci, že část volného času dítěte je vyplněna právě vybranou zájmovou činností. Důvody mohou být různé, jak bylo uvedeno v teoretické části práce. Pro podrobnější informace o typu zájmových kroužků uvádím následující tabulku:

Tabulka 8: Nejčastější typy zájmových kroužků

Typ zájmového kroužku	Počet rodičů, jejichž děti zájmový kroužek navštěvují
Angličtina	11
Sportovní kroužek (obecný pohyb)	10
Tanec	7
Fotbal	6
Výtvarný kroužek	6
Šachy	4
Hra na hudební nástroj	3
Gymnastika	3
Ostatní kroužky (jóga, tenis, šachy, judo, hasič, basketbal, plavání, gymnastika, zumba, sebeobrana)	1 nebo 2

4. Oblasti, ve kterých by se podle rodičů měla před vstupem do ZŠ více angažovat mateřská škola:

Tabulka 9: Angažovanost mateřské školy

Kategorie	Počet odpovědí pro jednotlivou kategorii	Procentuální vyjádření
Nic, jsem spokojen/a	34	53 %
Spolupráce se ZŠ, příprava na vstup do	9	14 %
Logopedie	5	8 %
Sport, cvičení	4	6 %
Sociální vztahy (stmelování kolektivu)	4	6 %
Samostatnost	3	5 %
Matematika	2	3 %
Trénink koncentrace, paměti	2	3 %
Jiné (výuka CJ, výlety a jiné kul. akce, dějiny, nastavení režimu a řádu)	1	2 %

Z Tabulky 9 lze vyčíst, že většina z uvedených odpovědí rodičů (53 %) nenavrhuje žádnou oblast či kategorii, ve které by se mateřská škola podle nich měla více angažovat. Jistá část respondentů (14 %) by však ocenila rozsáhlejší spolupráci a přípravu na vstup do ZŠ, stejně jako propracovanější logopedickou péči (8 %).

5. Oblasti, ve kterých by se podle rodičů měli před vstupem do ZŠ více angažovat oni sami:

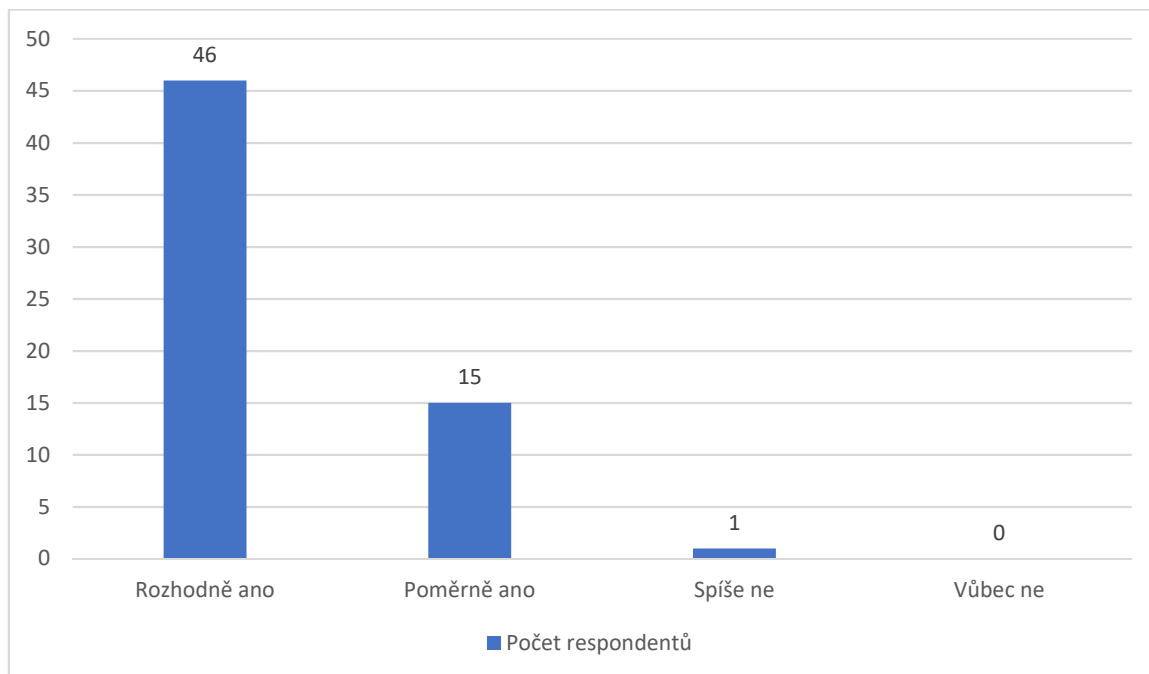
Tabulka 10: Angažovanost rodičů

Kategorie	Počet odpovědí pro jednotlivou kategorii	Procentuální vyjádření
V ničem	15	21 %
Věnovat více času dítěti	10	14 %
Obecná příprava na vstup do ZŠ	10	14 %
Slušné chování, výchova	9	13 %
Sebeobsluha, samostatnost	8	11 %
Logopedie (výslovnost, komunikace)	7	10 %
Čtení	6	8 %
Základní počty, matematika	2	3 %
Sporty, cvičení	2	3 %
Sociální vztahy, empatie	2	3 %
Jiné (spolupráce s MŠ, CJ, ve všem, nastavení režimu a řádu)	Uvedeno vždy 1x.	

Tabulka 10 není zdaleka tak jednoznačná jako ta předchozí. U kategorií, ve kterých by se měla více angažovat mateřská škola se tedy rodiče shodovali častěji než u kategorií, ve kterých by se měli ve větší míře angažovat oni sami. 21 % odpovědí rodičů uvádí, že není třeba, aby se v něčem rodiče zapojovali značněji, o něco nižší počet (14 %) však tvrdí, že by rodiče měli věnovat především více času dítěti a obecně jej připravovat na nástup do ZŠ. Následuje kategorie slušného chování a výchovy (13 %), v jejím závěsu je pak sebeobsluha a samostatnost (11 %), logopedie (10 %). Odpovědi v dalších kategoriích nebyly příliš četné.

6. Hodnocení významu společných edukačních aktivit v rámci přípravy na vstup do ZŠ:

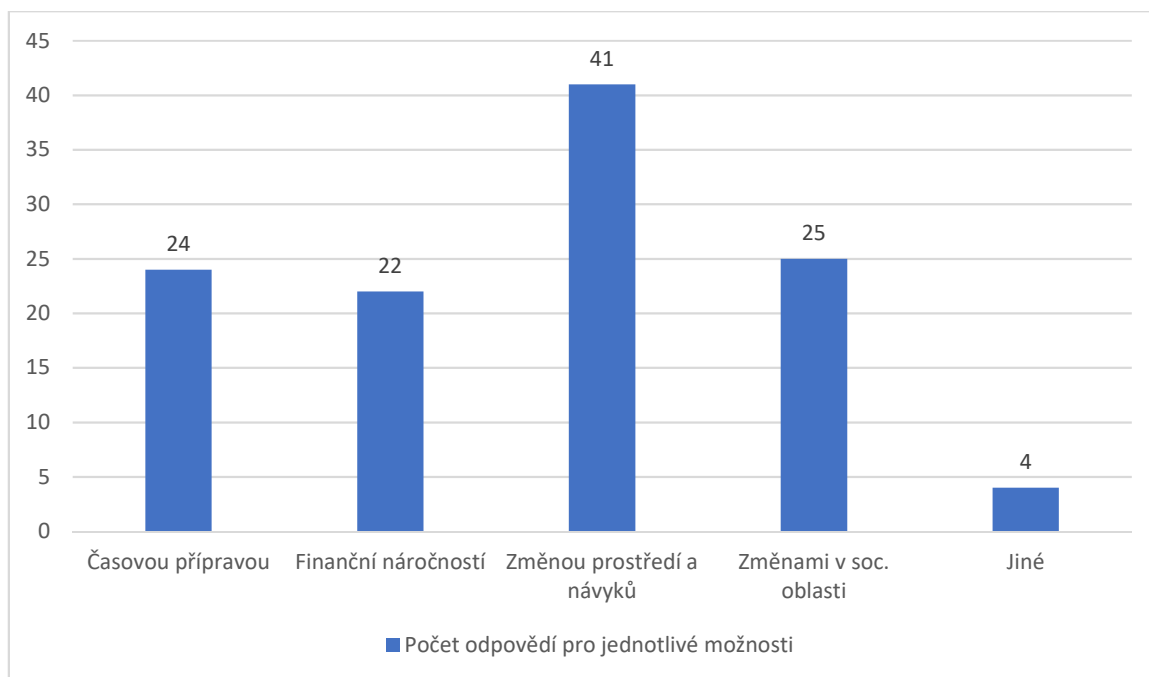
Graf 2: Význam společných edukačních aktivit



Z Grafu 2 lze jasně vyzorovat, že drtivá většina rodičů (74 %) považuje společné edukační aktivity za rozhodně významné pro vstup do ZŠ, několik z nich pak za poměrně významné (24 %). Pouze jeden z rodičů (2 %) označil možnost, že tyto činnosti shledává jako spíše nevýznamné a žádný je nepovažuje za bezvýznamné.

7. Důvody náročnosti vstupu do ZŠ:

Graf 3: Důvody náročnosti vstupu do ZŠ

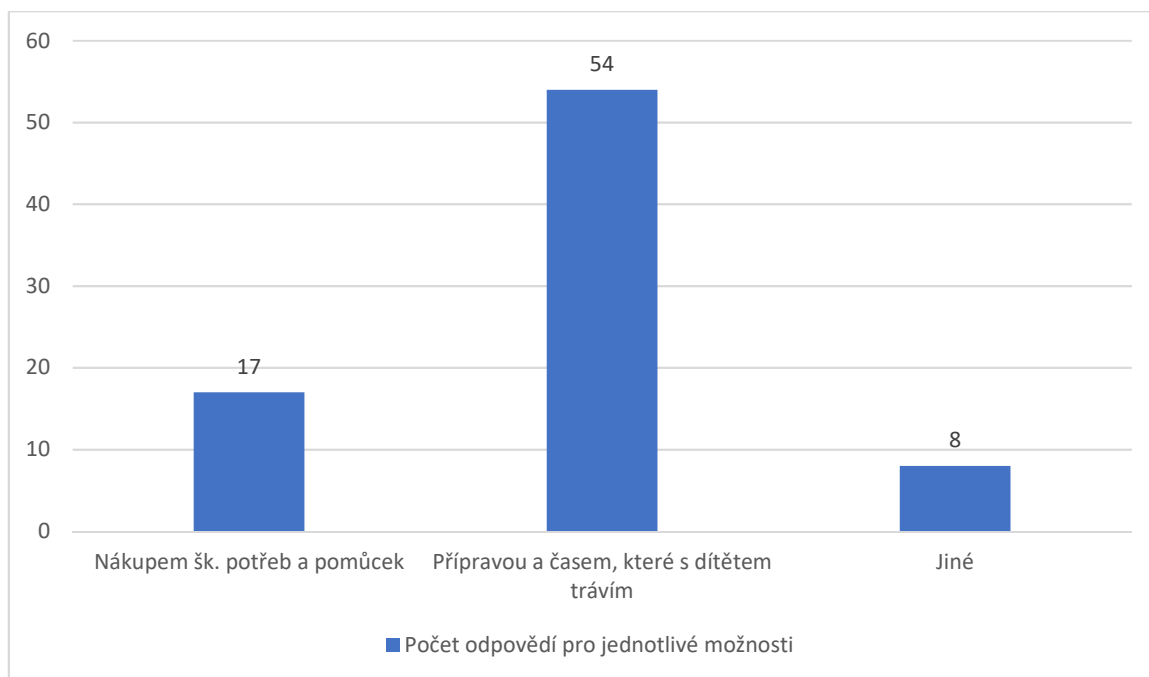


Z Grafu 3 můžeme vypočítat, že jako nejnáročnější hodnotí rodiče při vstupu do ZŠ změnu prostředí a návyků (35 %), následují změny v sociální oblasti (22 %). Téměř vyrovnaně pak označují časovou přípravu, kterou dítěti věnují (21 %), a finanční náročnost – např. při pořízení aktovky či jiných pomůcek (19 %). Několik rodičů (3 %) uvedlo i jiné důvody, a to konkrétně:

- nároky na samostatnost (uvedeno 2x)
- výběr dobré ZŠ (uvedeno 1x)
- rozdílností mezi sociálními vrstvami (uvedeno 1x).

8. Způsoby rodičů, jak dítěti zjednodušit vstup do ZŠ:

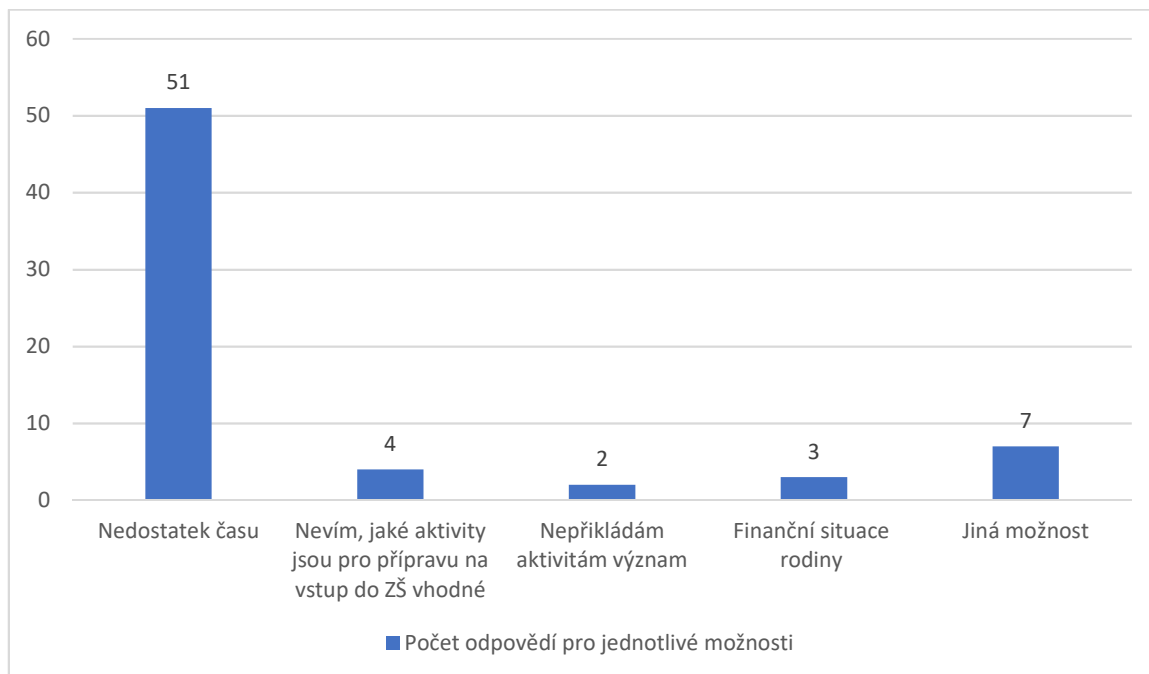
Graf 4: Způsoby rodičů, jak dítěti zjednodušit vstup do ZŠ



Podle Grafu 4 se jako nejčastější způsob rodičů, jak dětem zjednodušit či ulehčit vstup do ZŠ, jeví příprava a čas, který s dítětem tráví (68 %). Další respondenti (22 %) v rámci tohoto zjednodušení označují nákup školních potřeb a pomůcek. Rodiče, kteří označili i variantu jiné odpovědi, nejčastěji uváděli (uvedeno 4x) pozitivní přístup a podporu dítěte. Vždy po jedné odpovědi byla uvedena také návštěva ZŠ, výběr kvalitního učitele ZŠ či návštěva dětských kolektivů (koutků).

9. Případné limity bránící rodičům v častějším vykonávání společných edukačních aktivit:

Graf 5: Případné limity bránící častějšimu vykonávání spol. ed. aktivit



V poslední otázce, tedy případných limitech, které brání v častějším vykonávání společných edukačních aktivit, se rodiče očividně shodli – nedostatek času zde tvořilo 76 % odpovědí.

Následovala jiná možnost (10 %), a to konkrétně:

- nic mi nebrání, snažím se o co největší využití společného volného času (uvedeno 3x)
- nedostatek energie (uvedeno 1x)
- nedostupnost určitých aktivit v okolí (uvedeno 1x)
- zdravotní obtíže (uvedeno 1x).

Varianta, že rodiče neví, jaké aktivity jsou pro přípravu na vstup do ZŠ vhodné, byla vybrána se zastoupením 6 % – přibližně stejný počet jako u možnosti finanční situace rodiny (4 %). Dvakrát se odpovědi rodičů (3 %) přiklonily k tomu, že společným edukačním aktivitám nepřikládají význam.

ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY:

Na základě provedeného výzkumného šetření je možno odpovědět na stanovené výzkumné otázky:

V. O. 1: *Jak rodiče hodnotí společné edukační aktivity s jejich dětmi z hlediska **důležitosti a oblíbenosti**?*

1) Z hlediska důležitosti

Za nejdůležitější společnou edukační aktivitu rodiče označili **četbu**, což je poměrně zajímavé, pokud vezmeme v potaz otázku č. 5, kde bylo několikrát uvedeno, že by se právě rodiče samotní měli četbě věnovat ve větší míře.

Jako nedůležité naopak označili **jiné sportovní aktivity** kromě těch v dotazníku uvedených. Je ale možné, že vzhledem k tomuto výčtu je už žádné jiné sportovní činnosti nenapadaly, a proto je hodnotili tímto způsobem.

2) Z hlediska oblíbenosti

Oblíbenost společných edukačních aktivit rodiče posuzovali nejen z pohledu svého, ale také z hlediska dětí. V rámci odpovědi na výzkumnou otázku je vhodné zaměřit se zde však pouze na odpovědi rodičů, kteří jako nejoblíbenější označili **plavání** a jako neoblíbený nákup v obchodě. Zde ale vyvstává otázka, zda tuto aktivitu posuzovali jako opravdu společnou, nikoli jen ze svého pohledu nevyhnutelnou nutnost.

V.O.2: *Jak rodiče hodnotí **význam** společných edukačních aktivit s jejich dětmi?*

Z uvedeného vyplývá, že respondenti tohoto výzkumného šetření považují společné edukační aktivity s jejich dětmi za **rozhodně významné**, a to v převážné většině (74 %). Na druhou stranu v souvislosti s činnostmi v otázce č. 2 je poměrně kontrastní, že některé z uvedených aktivit velká část rodičů nevykonává vůbec, nebo jim přikládá velmi malý význam. Lze tedy usoudit, že přestože jsou společné edukační aktivity pro rodiče významné, každý z nich většinou spatřuje důležitost v odlišných oblastech, nebo je dokonce zaměřen na jednu konkrétní (např. sporty).

Spousta rodičů v rámci otázky č. 8 také označila možnost, že se svému dítěti snaží ulehčit či zjednodušit vstup do ZŠ přípravou a časem, které s ním tráví. Dotazník se však nezaměřoval

na četnost společných vykonávaných aktivit ani jejich časové rozpětí, což by bylo jistě velice podnětné pro další výzkum, jelikož každý rodič může potřebu přípravy, její význam a časové vymezení posuzovat odlišně.

*V.O.3: Jaké jsou případné **limity** bránící rodičům v častějším vykonávání společných edukačních aktivit?*

Na tuto výzkumnou otázku lze díky četnosti jedné konkrétní odpovědi odpovědět poměrně jednoznačně. Za nejčastější limit bránící rodičům v častějším vykonávání společných edukačních aktivit je považován **nedostatek času**, a to více než ze $\frac{3}{4}$. Toto omezení může směřovat i ke skutečnosti, že rodiče z důvodu vyplnění volného času dítěte často vyhledávají různé zájmové kroužky, kde jej přihlašují, přestože např. nejsou přesvědčeni o jeho efektivitě či kvalitě, jak bylo popsáno v teoretické části práce.

Zajímavá je nepochybně také velice nízká četnost odpovědí pro možnost, že rodiče neví, jaké aktivity jsou pro přípravu na vstup do ZŠ vhodné. Jsou tedy toho názoru, že o způsobech a možnostech přípravy mají povědomí, otázkou však zůstává, jestli je tomu tak i ve skutečnosti.

K zamyšlení je také to, že (jak již bylo uvedeno dříve) jsem v předvýzkumu byla upozorňována na možnost zkreslení oblíbenosti vybraných aktivit, která může souviset s finanční situací rodiny. Tuto možnost však označil tak malý počet respondentů, že tomuto tvrzení v podstatě odporuje, a nedostatek peněz rodiče nevidí jako omezení či limit, kvůli kterému by společné edukační aktivity nemohli vykonávat častěji.

6 ZÁVĚR

V následující kapitole je zahrnuto doporučení pro praxi vycházející především z výzkumného šetření, a zároveň také diskuze a limity výzkumu.

6.1 Doporučení pro praxi

Přestože byly stanovené výzkumné otázky zodpovězeny, je v některých z nich patrná značná subjektivita a individuálnost jednotlivých odpovědí. Z výsledků výzkumného šetření je patrné, že v některých odpovědích se respondenti téměř shodovali, ale našly se i takové, které byly velice nejednoznačné a pohledy na danou problematiku se značně různily. Tyto skutečnosti vedou ke dvěma hlavním doporučením do praxe, které by mohly být přínosem.

Jako první doporučení lze vyzdvihnout skutečnost, že by v praxi bylo vhodné zavést **konzultace či schůzky rodičů s učiteli mateřských škol či odborníky** (např. pedagogy volného času) za účelem dalšího adekvátního rozvoje dítěte a jeho následné přípravy na vstup do základní školy. Přestože z výzkumného šetření vyplynulo, že rodiče zastávají názor jisté „orientovanosti“ ve vhodných společných edukačních aktivitách, které mohou významně přispět ke snadnějšímu vstupu dítěte do ZŠ, najdou se i takoví, kteří mají problém např. s dostupností určité činnosti v okolí, v čemž by mohli být pedagogové nápomocni. Na těchto konzultacích by mohly být předkládány také různé návrhy akcí v okolí, jelikož v dnešní době je poměrně náročné se zorientovat v množství zdrojů nabízejících volnočasové aktivity tak, aby byly skutečně kvalitní, efektivní a zároveň zábavné pro dítě i rodiče. Bylo by nepochybně vhodné zahrnout také podněty a diskusi k co nejvhodnější přípravě na vstup do ZŠ, jelikož právě učitelka MŠ je s dítětem značnou část dne, je kvalifikovaná, a měla by být schopna rodičům poskytnout jistou zpětnou vazbu a doporučení pro jejich dítě, což je v současné době v poměrně uspěchaných podmínkách MŠ časově téměř nemožné.

Výše uvedené doporučení souvisí s následujícím, což je **zintenzivnění spolupráce mezi učiteli MŠ a rodiči**. V rámci této interakce by měl být kladen velký důraz na oboustrannou přípravu na vstup do ZŠ – protože přestože jedna strana může být v této oblasti velice zainteresovaná, pokud to ta druhá nevnímá podobně, je celá tato spolupráce kontraproduktivní a bezvýznamná. Je nutné klást důraz na skutečnost, že vstup do ZŠ není

záležitostí pouze jedné z těchto institucí – tedy ne jenom rodičů a ne jenom MŠ – ale nejlépe zabezpečíme usnadnění vstupu do ZŠ právě kooperací a vstřícností obou těchto stran.

6.2 Diskuze a limity výzkumu

Za jistý limit výzkumného šetření a zároveň návrh k diskuzi lze považovat skutečnost, že v dotazníku nebyla zařazena **otázka rodinného měsíčního příjmu**. Přestože na možné zkreslení v důsledku této situace bylo poukazováno i respondenty z předvýzkumu, z důvodu etického kodexu jsme se rozhodli tuto otázku nezařadit. Namísto toho jsme začlenili alespoň možnost finanční náročnosti při vstupu do ZŠ, kterou ale označil nízký počet respondentů.

Dalším omezením byla jednoznačně neochota rodičů se zapojit do výzkumného šetření a jejich časová vytíženost, z čehož plyne nízká **návratnost dotazníků**, a to konkrétně 42 %, přestože dotazníky byly distribuovány do 4 mateřských škol. Jistým omezením v rámci tohoto problému je však i fakt, že většina MŠ má pouze jednu „předškolní třídu“, zřízenou pro děti v posledním ročníku MŠ (tedy před nástupem do ZŠ), a tím se zredukoval i počet možných respondentů.

Přestože byl na počátku dotazník sestavován s ohledem na náležitosti, které by měl obsahovat, a snažili jsme se tedy zajistit i jeho vhodnou **časovou náročnost**, někteří rodiče strávili u otázek č. 1 a 2 větší množství času, než jsme odhadovali. V případném dalším výzkumném šetření by se tedy nabízela otázka, zda by nebylo vhodné počet uvedených společných edukačních aktivit snížit – z čehož by ale mohl plynout další problém – rodiče by pravděpodobně neuvedli dostatečné množství či různé oblasti společně vykonávaných činností.

Za poslední limit výzkumu lze označit jedno z obecnějších rizik dotazníkového šetření, které ale v tomto výzkumu hrálo značnou roli, a to **otázku sociálně-přijatelné prezentace rodičů**, tedy pravdivost uvedených odpovědí respondentů.

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce s názvem „Společné edukační aktivity rodičů a dětí před vstupem do základní školy“ se zaměřila především na společně vykonávané činnosti rodiče a dítěte, které mohou usnadnit dítěti vstup do ZŠ. Vybrané aktivity pak byly také hodnoceny, a to z hlediska jejich důležitosti i obliby. Práce soustřeďuje svůj zájem také na význam těchto aktivit, stejně jako na případné limity, které rodičům brání v jejich častějším vykonávání. Cílem tedy bylo vymezit teoretická a koncepční východiska edukačních strategií rodičů a dětí před vstupem do ZŠ a následné dotazníkové šetření specifikované níže.

Text práce byl rozdělen na dvě části – teoretickou a praktickou. V teoretické části byla podrobněji rozpracována výše zmíněná teoretická a koncepční východiska, především z oblasti samotné edukace, školní zralosti i připravenosti a rodiny jako edukačního činitele v životě dítěte. Představeny byly i možnosti edukačních strategií a aktivit v rámci přípravy na vstup do ZŠ ve vybraných zahraničních zemích. Pod těmito stěžejními tématy se nacházely také oblasti nebo konkrétní činnosti, které by měly být středem zájmu rodičů (nejen) při přípravě na novou životní etapu dítěte – tedy na vstup do ZŠ. Zmíněna byla samozřejmě i role mateřské školy, která celou tuto situaci může do značné míry ovlivnit, a jejíž postavení je v rozvoji dítěte předškolního věku dnes již samozřejmostí z důvodu zavedení posledního povinného ročníku MŠ.

Praktická část pak prezentovala výsledky výzkumného šetření prováděného prostřednictvím dotazníku. Respondenty zde byli rodiče, jejichž děti by v následujícím školním roce 2018/2019 měly zahájit povinnou školní docházku. V dotazníku byly otázky zaměřeny na důležitost, oblību, význam a případné limity bránící v častějším vykonávání společných edukačních aktivit, stejně jako položky zaměřené na zpřesnění interpretace výsledků. Ty se zaměřily např. na zájmové kroužky dětí nebo oblasti, ve kterých by se měli více angažovat rodiče samotní či mateřská škola.

Z provedeného výzkumného šetření jsme zjistili, jak rodiče hodnotí důležitost i oblību vybraných společných edukačních aktivit. Nesporně se také většina respondentů shodla na tom, že tyto činnosti považují pro vstup do ZŠ za rozhodně významné. Nejčastějším limitem bránícím ve frekventovanějším vykonávání těchto aktivit pro ně byl jednoznačně nedostatek času.

V rámci shrnutí výsledků jsme se přiklonili také ke dvěma hlavním doporučením pro praxi, které by mohly být přínosem, a to k vhodnosti zavedení konzultací či schůzek rodičů s učiteli

MŠ nebo odborníky za účelem dalšího adekvátního rozvoje dítěte. Rovněž zintenzivnění spolupráce mezi učiteli MŠ a rodiči s důrazem na oboustrannou přípravu dítěte na vstup do ZŠ se jeví jako velice důležité (nejen) pro tuto konkrétní oblast. Cíle této práce byly tedy naplněny, přestože se samozřejmě našlo několik limitů a námětů k diskuzi, které jsme se snažili zachytit.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BERČNIK, Sanja a Tatjana DEVJAK. Cooperation between Parents and Preschool Institutions through Different Concepts of Preschool Education. *CEPS Journal* [online]. 2017. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1165366.pdf>

CZ-ISCED 2011, dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/23169548/cz-isced+2011.pdf/fa446ca2-e212-4dd8-a61e-a80a3152f7cb?version=1.0>.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-x.

FRANCLOVÁ, Marta. *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4463-6.

GAVORA, Peter. *Tvorba výskumného nástroja pre pedagogické bádanie*. Bratislava, SPN, 2012. ISBN 978-80-10-02353-0.

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

CHRÁSKA, Miroslav a Ilona KOČVAROVÁ. *Kvantitativní metody sběru dat v pedagogických výzkumech*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. ISBN 978-80-7454-553-5.

JŮVA, Vladimír. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8.

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

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1568-1.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.

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

MAJERČÍKOVÁ, Jana, REBENDOVÁ, Anna. Edukace v mateřské škole v perspektivě rodičů vysokoškoláků. *E-pedagogium*, III/2017, s. 67.

MAJERČÍKOVÁ, Jana, Bronislava KASÁČOVÁ a Ilona KOČVAROVÁ. *Předškolní edukace a dítě: výzvy pro pedagogickou teorii a výzkum*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. ISBN 978-80-7454-554-2.

MALACH, Josef. *Pedagogika jako obecná teorie edukace*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7368-291-0.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. Třetí, upravené vydání (ve Vyšehradu první). Praha: Vyšehrad, 2017. ISBN 978-80-7429-797-7.

O'KANE, Mary a Rosallen MURPHY. Transition from Preschool to Primary School: Audit of Policy in 14 Jurisdictions. *National Council for Curriculum and Assessment* [online]. 2016 [cit. 2018-03-16]. Dostupné z: <https://www.ncca.ie/media/2468/transition-from-preschool-to-primary-school-audit-of-policy-in-14-jurisdictions.pdf>

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

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

POSPÍŠILOVÁ, R. Role rodičů v domácí přípravě do školy. In *Studia paedagogica*. 2011. roč. 16, č. 2, s. 175.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika. 2.*, přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.

PRŮCHA, Jan. *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-323-5.

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŽÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRŮCHA, Jan. *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-155-7.

PRŮCHA, Jan. *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-290-4.

ROZSYPALOVÁ, Marie, Alena MELLANOVÁ a Věra ČECHOVÁ. *Psychologie a pedagogika I: pro střední zdravotnické školy*. Praha: Informatorium, 2003. ISBN 80-7333-014-8.

SANTOS, Ana Isabel. *Between Preschool and Primary Education: Reading and Writing from the Perspective of Preschool and Primary Teachers*. *International Education Studies* [online]. 2015, **8**(11), 211 [cit. 2018-02-12]. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?q=transition+program+preschool&id=EJ1082092>

SEGRIN, C., & FLORA, J. (2011). *Family communication*. New York, Routledge. ISBN 9780415876346.

SMOLKOVÁ, Jana. *Příprava dětí na vstup do ZŠ* [online]. 2015 [cit. 2018-03-16]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/20113/PRIPRAVA-DETI-NA-VSTUP-DO-ZS.html/>

SYSLOVÁ, Zora, Irena BORKOVCOVÁ a Jan PRŮCHA. *Péče a vzdělávání dětí v raném věku: komparace české a zahraniční situace*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2014. ISBN 978-80-7478-354-8.

Šance pro vaše dítě [online]. Česká republika: Montessori ČR, 2010 [cit. 2018-02-12]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/inspirace/projekty/528-sance>

ŠMELOVÁ, Eva, Alena PETROVÁ a Eva SOURALOVÁ. *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3345-5.

ŠULOVÁ, Lenka a kol. *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Praha: Wolters Kluwer, 2014. ISBN 978-80-7478-542-9.

TOMÁŠOVÁ, Alexandra. *Mateřskou školou ke školní připravenosti*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7464-231-9.

TRANSITION TO SCHOOL. *KIDS AT PLAY* [online]. Auckland, New Zealand: KIDS AT PLAY, 2016 [cit. 2018-02-12]. Dostupné z: <http://www.kidsatplay.org.nz/transition-to-school/>

VERECKÁ, Naděžda. *Jak pomáhat dětem při vstupu do školy: Je vaše dítě zralé pro školu? A vy?*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002. ISBN 80-7106-474-2.

Vstup do školy. Praha: Raabe, c2012. Školní zralost. ISBN 978-80-87553-53-4.

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Pohlaví respondentů (zdroj: vlastní)	36
Tabulka 2: Věk respondentů (zdroj: vlastní)	37
Tabulka 3: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů (zdroj: vlastní)	37
Tabulka 4: Právní vztah k dítěti / dětem (zdroj: vlastní)	38
Tabulka 5: Společné edukační aktivity z hlediska důležitosti pro bezproblémový vstup do ZŠ (zdroj: vlastní)	39
Tabulka 6: Společné edukační aktivity z hlediska oblíbenosti (z pohledu rodiče) (zdroj: vlastní)	41
Tabulka 7: Společné edukační aktivity z hlediska oblíbenosti (z pohledu dětí) (zdroj: vlastní)	42
Tabulka 8: Nejčastější typy zájmových kroužků (zdroj: vlastní)	44
Tabulka 9: Angažovanost mateřské školy (zdroj: vlastní)	45
Tabulka 10: Angažovanost rodičů (zdroj: vlastní)	46

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Zájmové kroužky dětí (zdroj: vlastní)	44
Graf 2: Význam společných edukačních aktivit (zdroj: vlastní)	47
Graf 3: Důvody náročnosti vstupu do ZŠ (zdroj: vlastní)	48
Graf 4: Způsoby rodičů, jak dítěti zjednodušit vstup do ZŠ (zdroj: vlastní)	49
Graf 5: Případné limity bránící častějšímu vykonávání spol. ed. aktivit (zdroj: vlastní)	50

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK PRO RODIČE

Vážení rodiče,

obracím se na Vás s žádostí o vyplnění dotazníku, který bude sloužit jako podklad pro mou bakalářskou práci na téma „Společné edukační aktivity rodičů a dětí před vstupem do základní školy“.

Dovoluji si Vás poprosit o co nejpřesnější a pravdivé vyplnění dotazníku. Účast ve výzkumu je anonymní a dobrovolná.

Předem děkuji za Váš čas a spolupráci,

Michaela Kľofáčová,

studentka Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, fakulty humanitních studií, oboru Učitelství pro MŠ.

Vybrané odpovědi zakroužkujte.

Jakého jste pohlaví?

- a) Muž b) Žena

Kolik je Vám let?

- a) 20 a méně
b) 21 – 25
c) 26 – 30
d) 31 – 35
e) 36 – 40
f) 40 a více

Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- a) ZŠ b) SOŠ (bez maturity) nebo SOU c) SŠ (s maturitou)
d) VOŠ e) VŠ

Právní vztah k dítěti / dětem:

- a) Dítě / děti jsou v **naší péči** (mě a mého partnera).
b) Dítě / děti jsou v **mé péči**.
c) Dítě / děti jsou v **péči druhého rodiče**.
d) Dítě / děti jsou ve **střídavé péči**.

1. Vybrané aktivity, které s dítětem děláte, ohodnoťte známkou podle toho, do jaké míry je považujete za **DŮLEŽITÉ** pro bezproblémový vstup dítěte do ZŠ:

- 1 – nejdůležitější
- 2 – velice důležité
- 3 – středně důležité
- 4 – málo důležité
- 5 – nedůležité

Činnost	Známka
Četba (pohádek, časopisů...)	
Práce s knihami určenými dětem předškolního věku (pracovní listy,	
Práce s dětskými časopisy	
Hry (stolní hry, puzzle, skládky...)	
Dramatické hry (na obchod, na maminku a tatínka...)	
Spoluúčast při logopedické návštěvě	
Zpěv	
Poslech hudby	
Jiná hudební činnost – doplňte:	
Společný kroužek (kurz) rodiče a dítěte	
Vzdělávací a podpůrný program k podpoře vstupu do ZŠ	
Návštěva kina nebo divadla	
Návštěva akcí zájmových institucí (volnočasová centra, kluby dětí a	
Návštěva muzea, galerie, výstavy, koncertu	
Nákup v obchodě	
Výpomoc v kuchyni	
Výpomoc v domácnosti (utírání prachu, vynášení odpadků...)	
Péče o domácího mazlíčka	
Návštěvy rodinných příslušníků a známých	
Setkání s vrstevníky	
Procházky	
Jízda na kole	
Bruslení	
Lyžování	
Plavání	
Cvičení	
Jiná sportovní aktivita – doplňte:	
Malování	
Stříhání	
Lepení	
Jiná výtvarná aktivita – doplňte:	

2. Vybrané aktivity, které s dítětem děláte, ohodnoťte známkou podle toho, do jaké míry je považujete za **OBLÍBENÉ Vy** (sloupec „Rodiče“) i **Vaše dítě** (sloupec „Dítě“). Obě položky posuďte sami.

- 1 – nejoblíbenější
- 2 – velice oblíbené
- 3 – poměrně oblíbené
- 4 – málo oblíbené
- 5 – neoblíbené
- N – neděláme.

Činnost	Známka	
	Rodiče	Dítě
Četba (pohádek, časopisů...)		
Práce s knihami určenými dětem předškolního věku (pracovní		
Práce s dětskými časopisy		
Hry (stolní hry, puzzle, skládky...)		
Dramatické hry (na obchod, na maminku a tatínka...)		
Spoluúčast při logopedické návštěvě		
Zpěv		
Poslech hudby		
Jiná hudební činnost – doplňte:		
Společný kroužek (kurz) rodiče a dítěte		
Vzdělávací a podpůrný program k podpoře vstupu do ZŠ		
Návštěva kina nebo divadla		
Návštěva akcí zájmových institucí (volnočasová centra, kluby		
Návštěva muzea, galerie, výstavy, koncertu		
Nákup v obchodě		
Výpomoc v kuchyni		
Výpomoc v domácnosti (utírání prachu, vynášení odpadků...)		
Péče o domácího mazlíčka		
Návštěvy rodinných příslušníků a známých		
Setkání s vrstevníky		
Procházky		
Jízda na kole		
Bruslení		
Lyžování		
Plavání		
Cvičení		
Jiná sportovní aktivita – doplňte:		
Malování		
Stříhání		
Lepení		
Jiná výtvarná aktivita – doplňte:		

3. Navštěvuje Vaše dítě / děti zájmové kroužky? Pokud ano, uveďte jaký/jaké.

a) ano (doplňte):

b) ne

4. V čem (příp. v jakých oblastech) by se podle Vás měla před vstupem do ZŠ více angažovat mateřská škola? Doplňte.

.....

5. V čem (příp. v jakých oblastech) by se podle Vás měli před vstupem do ZŠ více angažovat rodiče? Doplňte.

.....

6. Hodnotíte společné aktivity Vás a Vašeho dítěte jako významné v rámci přípravy na vstup do základní školy? Zakroužkujte.

a) rozhodně ano

b) poměrně ano

c) spíše ne

d) vůbec ne

7. Čím je podle Vás vstup dítěte do základní školy náročný? Zakroužkujte.

a) časovou přípravou, kterou dítěti věnuji (např. pomoc při psaní domácích úkolů...)

b) finanční náročností (např. pořízení aktovky, pomůcek...)

c) změnou prostředí a návyků dítěte (např. jiný denní režim, povinnosti...)

d) změnami v sociální oblasti (např. noví učitelé, děti...)

e) jiné – uveďte:

8. Čím nebo jak se snažíte svému dítěti / dětem vstup do základní školy ulehčit nebo zjednodušit? Zakroužkujte.

- a) nákupem školních potřeb a pomůcek
- b) přípravou a časem, které s dítětem trávím
- c) jiné – uveďte:

9. Co Vám nejvíce brání v častějším vykonávání výchovně-vzdělávacích aktivit s Vaším dítětem?

- a) nedostatek času
- b) nevím, jaké aktivity jsou pro přípravu na vstup do základní školy vhodné
- c) nepřikládám výchovně-vzdělávacím aktivitám význam
- d) finanční situace rodiny (nedostatek peněz)
- e) jiná možnost – uveďte: