

Školní připravenost dítěte z pohledu učitelek mateřských škol

Veronika Malá

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: **Veronika Malá**
Osobní číslo: **H15895**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Školní připravenost dítěte z pohledu učitelek mateřských škol**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o školní připravenosti dítěte, školní zralosti a školní způsobilosti.
Vymezení pojmů a teoretických východisek k uvedené problematice.
Realizace kvalitativního výzkumu metodou interview.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat.
Shrnutí výsledků, včetně jejich interpretace a doporučení pro praxi mateřských škol.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: tištěná/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.

MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ. Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika. 2., doplněné a aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer, 2016, 398 s. ISBN 978-80-7552-014-2.

OTEVŘELOVÁ, Hana. Školní zralost a připravenost. Vydání první. Praha: Portál, 2016, 142 s. ISBN 978-80-262-1092-4.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Barbora Petrů Puhrová

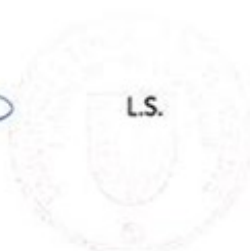
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: 11. října 2017

Termín odevzdání bakalářské práce: 27. dubna 2018

Ve Zlíně dne 11. října 2017


doc. Ing. Anežka Lengálová, 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 obhajoby ¹⁾;
- 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. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – 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.

Prohlašuji, 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 13.12.2017

VELONIKA MACAJ

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

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

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

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

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

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

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

MALÁ, Veronika: *Školní připravenost dítěte z pohledu učitelek mateřských škol*. [Bakalářská práce]. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Fakulta humanitních studií; Ústav školní pedagogiky. Vedoucí práce: Mgr. Barbora Petřů Puhrová. Stupeň odborné kvalifikace: Bakalář (Bc.) v programu: Specializace v pedagogice, studijní obor: Učitelství pro mateřské školy. Zlín: FHS UTB, 2018.

Bakalářská práce pojednává o problematice školní připravenosti dítěti z pohledu učitelek mateřských škol. Práce je rozdělena do dvou částí, teoretické a praktické. Část teoretická je zaměřena zejména na všeobecný popis dané problematiky školní připravenosti a školní zralosti pomocí zpracování odborných zdrojů. Součástí této části bylo také popsat ukotvení v legislativě z hlediska odkladu školní docházky či zápisu do základní školy. Praktická část se věnuje popisu zjištění z kvalitativně orientovaného výzkumného šetření, jak učitelky mateřských škol vnímají komplexnost přípravy dětí předškolního věku pro vstup do základního vzdělávání, dále odhaluje strategie rozvoje dětí učitelkami mateřských škol v oblasti školní připravenosti, a odkrývá možné aspekty ovlivňující školní připravenost pohledem učitelek.

Klíčová slova: školní připravenost, školní zralost, zápis ke školní docházce, odklad školní docházky

ABSTRACT

MALÁ, Veronika: *The preschool teacher's perspective on the child's school readiness*. [Bachelor thesis]. Tomas Bata University in Zlin. Faculty of Humanities; Department of School Education. Thesis supervisor: Mgr. Barbora Petřů Puhrová. Level of professional qualifications: Bachelor (Bc.) in program: Specialization in pedagogy. Field of study: Pre-school Teacher Training. Zlin: FHS TBU, 2018.

Bachelor thesis deals with the issue of child's school readiness from the preschool teachers's perspective. The thesis is divided into two parts, theoretical and practical. The theoretical part is focused mainly on general description of the issue of school readiness and school maturity by processing of professional specialized sources. A part of this was also a description of anchoring in legislation in terms of school attendance delay or enrolment to the school attendance. The practical part is devoted to the observation of how kindergarten teachers perceive the level of school readiness of preschool children, to try to describe strategies for the development of nursery school teachers in the area of school readiness, and to reveal possible aspects influencing school readiness.

Keywords: school readiness, school maturity, enrolment to the school attendance, school attendance delay

Poděkování

„Chtěla bych poděkovat především paní Mgr. Barboře Petřů Puhrové, vedoucí mé bakalářské práce za důsledné vedení, cenné rady a připomínky.

Mé poděkování také patří učitelkám mateřských škol za jejich čas, ochotu a otevřenost při účasti na mém výzkumu.

V neposlední řadě bych ráda poděkovala své rodině za trpělivou podporu, bez níž bych tuto práci nemohla dokončit.“

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

OBSAH

| | |
|---|-----------|
| ÚVOD..... | 10 |
| I TEORETICKÁ ČÁST..... | 11 |
| 1 ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST A ZRALOST..... | 12 |
| 1.1 SLOŽKY ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOSTI | 14 |
| 1.2 ŠKOLNÍ ZRALOST A JEJÍ SLOŽKY | 15 |
| 1.2.1 Fyzická (tělesná) zralost..... | 15 |
| 1.2.2 Psychická (duševní) zralost..... | 16 |
| 1.2.3 Sociální zralost..... | 17 |
| 1.3 ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST A ZRALOST Z HLEDISKA LEGISLATIVY | 17 |
| 1.3.1 Zápis do základní školy..... | 17 |
| 1.3.2 Odklad školní docházky | 20 |
| 2 ROLE UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY V PŘÍPRAVĚ NA ŠKOLNÍ DOCHÁZKU | 22 |
| 2.1 UČITELKA A JEJÍ PROFESNÍ KOMPETENCE | 22 |
| 2.2 KLÍČOVÉ KOMPETENCE VE VZTAHU K PŘEDŠKOLNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ | 23 |
| 2.3 PROFESNÍ DOVEDNOSTI UČITELKY JAKO HLAVNÍHO INICIÁTORA VZDĚLÁVÁNÍ..... | 24 |
| II PRAKTICKÁ ČÁST | 26 |
| 3 METODOLOGIE VÝZKUMU..... | 27 |
| 3.1 HLAVNÍ CÍL VÝZKUMU | 27 |
| 3.2 HLAVNÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA | 27 |
| 3.3 VÝZKUMNÁ METODA | 28 |
| 3.4 VÝZKUMNÝ VZOREK | 28 |
| 3.5 REALIZACE VÝZKUMU A ANALÝZA DAT | 29 |
| 4 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ | 31 |
| 4.1 PŘEHLED PĚTI HLAVNÍCH KATEGORIÍ: | 32 |
| 4.1.1 Rozdílné pohledy učitelek na školní připravenost | 32 |
| 4.1.2 Strategie učitelky v přípravě dětí | 33 |
| 4.1.3 Problémy ovlivňující školní připravenost | 35 |
| 4.1.4 Rodina jako zásadní problémový aspekt..... | 36 |
| 4.1.5 Zápis do školy jako cílová meta učitelky | 37 |
| DOPORUČENÍ PRO PRAXI | 39 |
| ZÁVĚR | 41 |
| SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY..... | 42 |
| SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK..... | 46 |
| SEZNAM OBRÁZKŮ | 47 |
| SEZNAM TABULEK..... | 48 |

ÚVOD

Stěžejním tématem bakalářské práce je školní připravenost dítěte předškolního věku a jeho vstup do základního vzdělávání především z pohledu učitelek mateřských škol. Je nutná komplexní příprava dětí v předškolním věku, či jaké strategie přípravy konkrétně učitelky využívají pro tak důležitý mezník, kterým je právě vstup do základní školy? Je důležité zaměřit se na to, jak vlastně pojem „školní připravenost a zralost“ dítěte vnímají učitelky mateřských škol, protože jsou to právě ony, které se z velké části podílejí na přípravě dětí pro vstup do základní školy.

To, jestli a jak je dítě připravené či zralé na povinnou školní docházku zjišťují učitelky základních škol u zápisu do první třídy, který můžeme považovat spíše za oficiální slavnostní akt probíhající před vstupem do vzdělávacího procesu. Velká pozornost této přípravě by se měla klást především již právě v mateřské škole, a to v posledním, teď již povinném předškolním roce. Učitelka se intenzivně zaměřuje na práci s dětmi v oblasti rozvoje motoriky, grafomotoriky, laterality, vývoje řeči, předmatematických představ, logické posloupnosti a dalších oblastí tak, aby dítě bylo co nejkomplexněji připraveno. Ne vždy však je v rukou učitelky dosáhnout svého cíle, protože školní připravenost není jen o nabytých zkušenostech a dovednostech, ale velkou roli zde hraje také zralost dítěte. Když tyto dva důležité aspekty nejsou v rovnováze, je třeba zvážit odklad školní docházky, o čemž ale již nerozhoduje učitelka mateřské školy, nýbrž je nutný, na základě jejího doporučení, souhlas zákonného zástupce a vyjádření odborníka k této problematice, přičemž rozhodující slovo mají rodiče.

Cílem teoretické části je nastínit problematiku školní připravenosti a zralosti a vymezení těchto pojmů. Cílem praktické části bakalářské práce je zjistit, jak učitelky mateřských škol vnímají úroveň školní připravenosti dětí předškolního věku.

Práce je rozčleněna do dvou hlavních celků, teoretické a praktické části. Teoretická část je věnována úvodu do problematiky školní připravenosti a zralosti, kde podrobně popisují jednotlivé složky jakožto tělesné, kognitivní, motivační, emoční a sociální zralosti a připravenosti. Závěrem zmíním také legislativní rámec vzhledem k zápisu do školy či odkladu školní docházky. V části praktické představuji kvalitativně orientovaný výzkum, který byl aplikován na záměrném výzkumném vzorku šesti učitelek mateřských škol ve Zlínském kraji za použití metody polostrukturovaného interview. Na základě výsledků výzkumu praktické části je závěrem práce navrženo doporučení pro praxi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST A ZRALOST

Pojmy školní připravenost a zralost nelze od sebe striktně oddělit, protože spolu úzce souvisí. Když nahlédneme do odborných publikací, nalezneme několik definic těchto pojmů vymezeno různými způsoby. Školní připraveností můžeme rozumět jakési rozvinuté dovednosti a schopnosti, jenž dítě dokáže užít a aplikovat při úspěšném startu školní docházky i v dalším jejím průběhu. Zatímco školní zralost poukazuje především na vyspělost centrální nervové soustavy (CNS) a dosažení potřebného vývojového stupně v oblastech fyzické, kognitivní, emocionální i sociální zralosti tak, aby bylo dítě schopno se zařadit do výchovně- vzdělávacího procesu úspěšně a pokud možno bez sebemenších problémů.

Když zabrousíme do blízké historie minulého století, můžeme vidět, že se touto problematikou zabýval mimo jiné například i český psycholog Jaroslav Jirásek. Ten na přelomu let 50. -60. rozbouřil vlny v této oblasti, přičemž ji uvedl v povědomí mnoha lidí. Uvádí školní zralost jako „dosažení takového stupně ve vývoji, aby se dítě mohlo bez obtíží účastnit společného vyučování“ (Jirásek a Tichá, 1968, str. 11). Z logiky věci tedy vyplývá, že čím starší, tedy i zralejší dítě je, tím lépe se dokáže začlenit do výchovně- vzdělávacího procesu a tak lépe čelit případně zátěži a nárokům kladených ze strany školy. Toto tvrzení bylo platné tehdy a je stále aktuální i v dnešní době. Jestliže se vrátíme ještě o kousek zpět do historie, zjistíme, že na pojem školní zralost odkazuje už J. A. Komenský v 17. století, který pro něj užíval termín „Schulreife“, mající kořeny ve vídeňské psychologické škole paní Ch. Bühlerové z dvacátých let minulého století. Můžeme tedy konstatovat značnou tradici termínu nesoucí se již od takových velikánů (Klégrová, 2003).

Zelinková (2001, s. 111) v současnosti uvádí, že „školní připravenost postihuje oproti biologickému zrání spíše úroveň předškolní přípravy z hlediska schopností, vlivu okolního prostředí a výchovy.“ Pedagogický slovník naopak definuje školní zralost jako „stav dítěte, projevující se na takové úrovni jeho organismu, který mu umožňuje adaptaci na prostředí školy“ (Průcha, 2013, s. 304). Zelinková vnímá připravenost spíše jako spojení několika aspektů a vlivů, zatímco Průcha tedy na školní připravenost pohlíží z pohledu osobnosti dítěte a jeho stavu, v čemž se tyto definice odlišují.

Naopak v publikaci *Předškolní a primární pedagogika* je školní připravenost brána spíše za „historicky“ se vyvíjející charakteristiku, na kterou má vliv změna koncepcí výchovně- vzdělávací praxe. Proto by se učitelky mateřských škol vždy měly soustředit na konkrétní

školský systém, který je nastavený, pokud uvažujeme o připravenosti dítěte pro nástup do základního vzdělávání (Kolláriková a Pupala, 2001, s. 220).

Jak zaznělo již v úvodu, ruku v ruce spolu jde školní připravenost se školní zralostí. Školní zralost definuje Mertin (2013, s. 157) jako výslednou způsobilost dítěte zahájit úspěšně vzdělávání v základní škole. Zmiňuje také to, že je dána úrovní percepčně- kognitivních, sociálních, pracovních i zdravotních předpokladů na straně dítěte.

Trochu jiným způsobem definují školní zralost Hartl a Hartlová, 2009 (in Jucovičová, 2014), kteří mluví o zralosti jakožto o způsobilosti dítěte k absolvování školní výuky. Nutno podotknout, že je předpokladem určitá úroveň rozvoje jazyka a myšlenkových operací, stejně tak schopnost aktivní pozornosti a soustředění či značná míra sociálních dovedností.

Jednotliví autoři se ne zcela shodují právě ve vymezení těchto pojmů. Někteří je slučují, jiní je striktně oddělují. Můžeme tedy hovořit o tom, že školní připravenost je do určité míry všeobecně vnímána spíše jako určitý stupeň vědomostí, znalostí, dovedností a návyků, kterým by dítě, jakožto jedinec nastupující do školského zařízení, mělo disponovat. Často bývá školní připravenost uváděna jakožto dispozice školní zralosti z hlediska připravenosti k práci, která dítě ve škole čeká (Jucovičová, 2014).

Na tento fakt reaguje Vágnerová, 2008 (in Jucovičová, 2014) která následně diferencuje školní zralost vázanou na biologické zrání, přičemž připravenost sleduje jako kompetenci závislou na učení a prostředí. Mezi školní zralost zařazuje například emoční stabilitu, odolnost vůči zátěži a stresu či manuální zručnost. Naopak připravenost vnímá jako určitou motivaci k práci ve škole, jejíž součástí je také rozpoznání rolí a tomu odpovídající chování, akceptování norem a hodnot, schopnost verbální komunikace na úrovni odpovídající věku dítěte nebo přijímání vzorců chování.

Je důležité zaměřit se na oba pojmy jakožto na celek a také je tak vnímat. Připravenost bez zralosti nemůže plnit řádnou funkci a vzájemně se doplňovat. Na základě těchto definic mohu konstatovat, že i respondentky mého výzkumného šetření se nejvíce ztotožňují s definicí O. Zelinkové, která jako jediná zmiňuje aspekt vlivu prostředí a výchovy, což

učitelky¹ vnímají jako stěžejní problém z hlediska rodiny, potažmo pak nepodnětného domácího prostředí.

1.1 Složky školní připravenosti

Přípravu dítěte předškolního věku² není možno chápat jednostranně, proto se na ni snažíme nahlížet ze všech hledisek. Dimenze neboli složky školní zralosti jakožto součást školní připravenosti můžeme rozčlenit několika způsoby. Následující dělení proto není nijak zavazující a směrodatné:

- kognitivní složka (rozvoj vnímání, představivosti, pozornosti, paměti a myšlení);
- emocionálně- sociální složka (přijetí statusu či role školák, zvnitřnění hodnot a způsobů chování, vzájemná komunikace);
- pracovní složka (být schopen vydržet u pracovní činnosti a dokončit ji do konce);
- somatická složka, která zastřešuje odborné posouzení dětským lékařem z hlediska zdravého vývoje jedince ve všech ohledech. (Kolláriková a Pupala, 2001, s. 221)

Je proto důležité nejen vědět to, jak dítě připravit na povinnou školní docházku, ale učitelka by také měla velmi dobře znát zdravotní stav dítěte, tudíž i mít přehled o jeho fyzické vyzrálosti. Dále by se měla soustředit na rozvíjení pozornosti a pravolevé orientace u dítěte. Velmi důležitou oblastí je rozvoj řeči a trénink kresby, který je základním stavebním kamenem pro jeho další vývoj a pozdější nácvik psaní a potažmo i čtení. Zásadní složkou je pak ta sociální, která bývá mnohdy podceňována a upozad'ována, nicméně je pro dítě, i jeho okolí, velmi podstatná (Kutálková, 2014).

¹Učitel mateřské školy: „Přeneseme-li definici učitele do prostředí mateřské školy, mluvíme především o učitelce, člověku se širokou školou dovedností“ (Svobodová a Vítěčková, 2017). Vzhledem k převládající feminizaci v českém školství, kde se nejčastěji setkáváme s ženami, ve své práci používám termín učitelka mateřské školy, nikoliv učitel.

²Dítě předškolního věku: „Dítě přibližně od tří do šesti let. Dospívá k tzv. školní zralosti. Rozvoj je závislý především na kvalitě rodiny a pedagogických kompetencích“ (Kolář, 2012).

1.2 Školní zralost a její složky

Termín školní zralost v sobě pojímá několik složek: zralost fyzickou neboli tělesnou, psychickou (duševní) a v neposlední řadě také sociální zralost. Jednotlivé složky se vzájemně prolínají a společně tak tvoří výslednou zralost jako takovou, jak ji chápeme. Pokud nejsou všechny složky v symbióze, může se tato disbalance promítnout později v určitých deficitech ve výchovně- vzdělávacím procesu (Jucovičová, 2014).

1.2.1 Fyzická (tělesná) zralost

Fyzickou (tělesnou) zralost dítěte, s čímž úzce souvisí i jeho zdravotní stav, posuzuje pediatr neboli dětský lékař ve spolupráci s dalšími odborníky, kteří již mají dítě ve zdravotnické péči z různých důvodů. Dítě je vždy posuzováno komplexně, na jeho celkové zdraví je nahlíženo s individuálním přístupem. Jeho výška a váha by měla odpovídat nárokům na věk šesti let, ale musíme brát na zřetel, že každé dítě je jedinečné a unikátní, tudíž ne vždy naměřené hodnoty budou přesně korespondovat s tabulkovými předpisy, které určuje tzv. Kapalínův index zjišťující právě poměr míry a váhy. V tomto případě se podle něj ideální dítě zralé na školné docházku pohybuje v těchto předpisech, přibližně 20 kg/ 120 cm. Nicméně pak už je na uvážení a racionálním úsudku každého dětského lékaře, jak vyhodnotí zralost či nezralost dítěte na vstup do základní školy či v případě nezralosti doporučí odklad školní docházky (Otevřelová, 2016).

Oproti tomu Jucovičová (2014, s. 26, 27) uvádí jakožto již zastaralou formu zjišťování školní zralosti tzv. filipínskou míru, kdy by si dítě mělo dosáhnout rukou ohnutou přes hlavu na protilehlé ucho.

Dalším znakem zralosti může být považována výměna mléčných zubů za stálý chrup. Všechny uvedené aspekty nelze však považovat za stěžejní a principiální. Pediatr se také zaměřuje na úroveň vývinu svalstva, zkoumá zrak, sluch, krevní tlak. Nejdůležitějším faktorem zůstává celkové zdraví dítěte a odolnost imunitního systému, který je zásadní pro kvalitní odpich a start dítěte v nové éře jeho života.

Tento start pro dítě znamená velké jak fyzické tak psychické vypětí. Proto oslabená obranná schopnost se může velmi negativně podepsat na budoucím fungování dítěte v začátcích školní docházky a jeho úspěšnosti či postavení v kolektivu. Dostí podstatným aspektem je i zralost CNS, jež je stěžejním předpokladem pro úspěšné učení se. Dále se zde promítá i úroveň vývoje jemné a hrubé motoriky a vizuomotorické koordinace, která je podmínkou

pro budoucí se učení číst a psát. Stejně tak jako již zmíněná vizuomotorická koordinace, jenž spočívá ve spolupráci ruka-oko. Dítěti v předškolním věku by měl být dokončován proces lateralizace, který udává preferenci jednoho z párových orgánů (Jucovičová, 2014).

Nelze jednoznačně vyčlenit, jestli tělesná zralost, psychická či sociální zralost je tou nejdůležitější, protože jen spolu tvoří zralost v pravém slova smyslu. Nemůžeme jednu stavět nad druhou, stejně tak je nemůžeme vzájemně porovnávat či podceňovat.

1.2.2 Psychická (duševní) zralost

Pod termínem psychická zralost můžeme zařadit rozumovou, neboli mentální vyspělost, kde převažuje oblast myšlení. Proto v této souvislosti bývá v mnoha publikacích uváděn pojem tzv. kognitivní zralost, která je vždy vázána na aktuální vývoj poznávacích procesů dítěte a myšlenkových operací (Šulová, 2014).

Ruku v ruce s vývojem myšlenkových operací se rozšiřuje také řeč dítěte, která by měla být gramaticky správná s ohledem na věk dítěte. Rozvíjí se nejen slovní zásoba jak aktivním, tak i pasivním způsobem, ale tříbí se artikulace a celkový řečový projev se dostává do standardní vyhovující dimenze, kterou bychom u dítěte povinného školní docházkou očekávali (Kolláriková a Pupala, 2001, s. 224, 225). Stejný pohled a stupeň důležitosti uvádí Kutálková (2014), která mimo teoretickou koncepci zařazuje i praktické hry na rozvoj řeči.

Dalším aspektem je vnímání, které je základem poznání a zdrojem bezprostřední zkušenosti při školních začátcích. Zahrnuje v sobě jak zrakové, tak sluchové vnímání, jejichž zralost je stěžejní při výuce čtení a psaní. Pokud má dítě nějaké deficity v této oblasti vývoje, je potřeba neprodleně začít pracovat na jejich eliminaci, neboť jejich zanedbání se může později projevit například specifickými poruchami učení. Pozornost, což je dalším důležitým komponentem psychické složky školní zralosti, úzce spjata se zralostí CNS je podmínkou pro úspěšnou školní práci. Pokud je dítě nesoustředěné a tudíž nepozorné, dochází ke snížení efektivity procesu učení. Častým projevem je pak právě odbíhání od práce, zvýšená únava, což pro dítě znamená daleko větší nápor a zátěž (Kolláriková a Pupala, 2001).

V neposlední řadě nemůžeme opomenout paměť a představivost dítěte. Hranice mezi realitou a fantazií je v tomto věku prolomena a dítě s ní dokáže pracovat. Představivost uplatňuje dítě zejména při kresbě. Je již také schopno si aktivně vybavovat vlastní představy. V mladším školním věku pak převládá paměť mechanická, která je ve vzdělávacím procesu záměrně stimulována. (Kolláriková a Pupala, 2001, s. 224-226)

1.2.3 Sociální zralost

Dítě, které můžeme považovat za sociálně zralé je takové, které je již schopné strávit delší čas mimo pole působení svých nejbližších, čili mimo rodinné prostředí. Ale nejen to stačí k tomu, abychom mohli o dítěti říct, že je tzv. sociálně zralé. V procesu základního vzdělávání jsou na dítě kladeny nároky na plnou soustředěnost a samostatnost, což dětem z mateřských škol činí mnohdy problémy. To je také dalším ukazatelem toho, co může být pro dítě tolik stresující. Důležitost pořadí práce, vytrvalost a trpělivost, systematickosti, orientace ve fungování a struktuře třídy. To vše by mělo dítě zvládat (Jucovičová, 2014).

Již v mateřské škole jsou děti vedeny k základům slušného chování, umět pozdravit, umět poděkovat, umět poprosit. I znalost v této oblasti by mělo proto prokázat. Pokud hovoříme o sociální zralosti dítěte, nemůžeme opomenout i jeho emocionální vývoj, proto hlavním příznakem zralosti můžeme indikovat i určitou emoční stabilitu a regulaci svého chování.

Schopnost sebeobsluhy a dodržování základních hygienických návyků by mělo být samozřejmostí. Nikdo nebude brát ohledy na to, že dítě není schopno samostatně jíst či se obléci. Takovéto dítě nebývá považováno za sociálně vyzrálé. V takové případě „výchovně zanedbaného dítěte“ neznajícího základní normy by adaptace na školu mohla být abnormálně složitá (Jucovičová, 2014). Můžeme ale také říct, že je velmi důležité uvědomění si toho, že dítě nástupem do základní školy přijímá novou sociální roli - roli školáka. Proto se na tuto roli dítě musí připravit a být v tomto ohledu zralé, což znamená dosáhnout určité úrovně socializace, aby svoji novou roli dokázalo přijmout (Kolláriková a Pupala, 2001).

1.3 Školní připravenost a zralost z hlediska legislativy

Vstup dítěte do školy je velmi důležitým mezníkem, proto by mělo dojít k pečlivému zhodnocení ze stran odborníků a v komunikaci se zákonným zástupcem zvažena cesta, kterou se bude dítě nadále ubírat. První vstupní branou do nové etapy života dítěte je právě tzv. zápis k povinné školní docházce. V následujících podkapitolách proto vymezují tento pojem a snažím se ho zasadit do legislativního rámce s ohledem na právní platnost.

1.3.1 Zápis do základní školy

Zápis do školy je formální akt přijetí žáka do první třídy základního vzdělávání, ale také významný diagnostický akt, díky kterému učitel dokáže odhadnout úroveň připravenosti dítěte, případně je schopen doporučit jeho odborné vyšetření (Kolář, 2012, s. 184).

Zápis tedy můžeme považovat za první formální kontakt dítěte s novým školním prostředím a učitelkou, která zápis provádí. Jeho hladký a příjemný průběh je pro dítě i další jeho účastníky velmi důležitým okamžikem. Na základě zkušenosti dítěte u zápisu se pak formují představy začínajícího školáka či jeho případné obavy z celkového zahájení povinné školní docházky (Bednářová a Šmardová, 2015, s. 11).

Uvedení autoři se shodují v tom, že zápis do školy je aktem formálním a vůbec jakýmsi prvním střetnutím dítěte s prostředím školy. Rozdílnost se ukazuje spíše v jeho aktérech. Kolář se na tento akt dívá spíše z pohledu učitele jakožto odborníka schopného odhalit úroveň školní připravenosti, kdežto výše uvedené autorky zmiňují spíše dítě a jeho formování vztahu k základnímu vzdělání v souvislosti se zápisem do školy.

Při přechodu z mateřské školy do základní školy dochází ke značným vývojovým změnám, které jsou zapříčiněny biologickým zráním organismu dítěte a také jeho učením. Můžeme tedy říct, že toto časové období představuje důležitý životní milník, kdy pomyslný čas volnosti a období hry dítěti končí a nastává svět povinností, zodpovědnosti a řádu, do kterého dítě nástupem do základního vzdělávání vstupuje (Langmeier a Krejčířová, 2006).

K zápisu dítě přihlašuje do vybrané základní školy vždy zákonný zástupce prokazující se občanským průkazem a rodným listem dítěte (Jucovičová, 2014, s. 36). Dle § 36 odst. 3 školského zákona 561/2004 Sb. povinná školní docházka začíná počátkem školního roku následujícího po dni, kdy dítě dosáhne šesti let, pokud nedisponuje odkladem školní docházky. Mohou přijít ty děti, které dosáhnout šestého roku v období od září do června téhož školního roku, ve kterém také mohou nastoupit do základního vzdělávání, jsou-li přiměřeně tělesně i duševně zralé s požádáním zákonného zástupce. Pokud je dítě narozené v období od září do konce prosince, je doporučující vyjádření školského poradenského zařízení. Podmínkou přijetí dítěte narozeného od ledna do konce června se doporučuje vyjádření školského poradenského zařízení a posudek lékaře u žádosti zákonného zástupce.

Podle školského zákona 561/2004 Sb., § 36 odst. 4 v platném znění má zákonný zástupce povinnost přihlásit dítě k zápisu k povinné školní docházce, a to v době od 1. dubna do 30. dubna kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku. Místo, termín zápisu a písemné rozhodnutí o přijetí dítěte do prvního ročníku základního vzdělávání určuje vždy ředitel školy podle § 46 odst. 1 v souladu s § 34 odst. 4 za podmínek ustanovených § 36.

Před zápisem a vůbec vstupem do základního vzdělávání by tedy každý rodič měl mít povědomí o těchto povinnostech a právním ukotvení. Učitelky by v tomto směru měly být erudované a informované o zákonných povinnostech a náležitostech. To se týká nejen učitelů z mateřských škol, ale i těch ze škol základních. Především by však učitelky mateřských škol měly dítě systematicky připravit na vstup do školy ve výše zmiňovaných oblastech školní připravenosti.

Průběh zápisu a diagnostika dítěte

Učitel provádějící zápis budoucího prvňáka by měl velmi dobře znát a ovládat problematiku školní připravenosti a zralosti a tudíž by měl být schopen objektivně posoudit, zda je či není dítě na tento krok připravené.

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy vydalo strukturu organizace (MŠMT) o postupu při zápisu dětí do první třídy, ale vždy je tato událost plně v kompetenci každé základní školy a jejího vedení. Můžeme se setkat s dvěma formami a to tzv. tradiční, která vychází z již zavedeného postupu osvědčeného léty praxe, kdy dítě nejprve nakreslí obrázek, poté odříká naučenou básničku a pokouší se vést s učitelkou dialog. Druhou možností pak může být obdobná verze již zmíněného, však hravější formou, při které dítě uvolněně prokáže své schopnosti a dovednosti (Jucovičová, 2014, s. 37).

Tento formální akt plní funkci nejen depistážní, ale především funkci preventivní. Učitel má možnost situaci zhodnotit, vysvětlit rodičům úskalí a možné bariéry toho, proč je dítě ještě nevyzrálé a doporučit konkrétní řešení, ať už je to návštěva logopedické péče nebo speciálně- pedagogického centra (SPC) či vyšetření v pedagogicko- psychologické poradně (PPP).

Tím, co je náplní zápisu k povinné školní docházce a jeho obsahem, dává o sobě škola obrázek široké veřejnosti ve smyslu toho, co je pro ni důležité, čemu přikládá váhu a co je potřebného k tomu, aby o dítěti mohlo být mluveno jako o dítěti připraveném na školu. Forma i obsah zápisu jsou tedy hlavním vodítkem pro rodiče i mateřskou školu, jakým směrem dítě rozvíjet (Bednářová a Šmardová, 2015, s. 11, 12).

Dítě nedostatečně připravené k zahájení školní docházky

Ne vždy je zkonstatováno ze strany odborníka, že je dítě připravené a vyzrálé pro vstup do základního vzdělávání. Odložení školní docházky z důvodů nepřipravenosti a nevyzrálosti dítěte je tedy absolutně normálním jevem. (Mertin, 2013, s. 158)

Kolláriková a Pupala (2001, s. 221, 222) vyčleňují některé varianty školní nepřipravenosti:

- děti výrazně retardované (zcela nezralé a nepřipravené pro vstup do primárního vzdělávání);
- děti s mírně podprůměrně rozvinutými dispozicemi (zpožděné tempo dozrání především v kognitivní oblasti);
- děti „klasicky“ nezralé (zejména v souvislosti s fyziologickým dozráním);
- děti s nerovnoměrným vývojem jednotlivých psychických funkcí (nejčastější typ vztahující se k nevyrovnanému profilu dispozic všech složek osobnosti).

Tato kategorizace je jen ukázkou toho, jak je možné na školní nepřipravenost pohlížet. Různí autoři pojímají rozdílná členění z diferencovaných úhlů pohledu. V případě prokázání nepřipravenosti či nezralosti dítěte pro vstup do základního vzdělávání pak má dítě dle zákona odloženou školní docházku.

1.3.2 Odklad školní docházky

U dítěte nedostatečně připraveného na školu musíme i přesto dbát na kladně laděnou motivaci, pokud nechceme, aby si dítě vytvořilo již od počátku negativní vztah ke vzdělávání i ke škole obecně. Není nic horšího než to, když je dítě navraceno z primárního vzdělávání do pre-primárního. Pokud tato situace nastane, bývá pro děti velmi traumatizující a problémy dítěte to může naopak velmi negativně posílit (Žáčková a Jucovičová, 2005).

O problematice spojené s odklady povinné školní docházky v perspektivě učitelek mateřských škol pojednává ve své empirické studii Majerčíková (2018). Tato studie je založena na rozboru odborných esejí popisující zkušenosti a názory učitelek mateřských škol s praxí od dvou do patnácti let v období zápisů dětí do základních škol. Hlavními iniciátory odkladů se podle kvalitativní obsahové analýzy ukázali především rodiče, kteří staví své zájmy mnohdy nad úroveň potřeb a zájmů svých dětí. Promítají se zde i nevyslyšené připomínky k této problematice směřované k rodičům ze stran učitelek, či zklamání z přístupu a odbornosti poraden.

S následujícími názory učitelek ve studii se ztotožňují i výroky mých respondentek v oblasti právě interakce s rodičem či podílení se rodičů na školní připravenosti. Cowan (2013, s. 6) v souvislosti s kvalitou adaptace dětí na základní školu uvádí aspekty fungování rodiny v těchto bodech:

- psychologické nastavení rodiny;
- kvalita vztahů rodičů s dítětem;
- kvalita vzájemných vztahů rodičů mezi sebou;
- sdílení pozitivních vztahů napříč generacemi;
- rovnováha podpory okolí mimo rodinu.

Autor shledává uvedené aspekty fungování rodiny jako velmi zásadní v procesu adaptace dítěte na prostředí základní školy a zdůrazňuje sociální interakci rodič-dítě, která má velký vliv.

Odložení školní docházky o jeden rok upravuje školský zákon 561/ 2004 Sb., § 37 a nastává u dětí, u kterých se projevuje výrazná školní nevyzrálost. Zákonný zástupce si vyzvedne při zápise formulář žádosti o odklad školní docházky, kterou je nutno podložit odbornými posudky z PPP a od odborného lékaře. Na základě toho pak ředitel školy vydává písemné vyjádření a doporučení ponechat dítě v mateřské škole či jinou alternativu, jestliže je předpoklad dorovnání vývoje dítěte na žádoucí úroveň (Žáčková a Jucovičová, 2005, s. 3).

2 ROLE UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY V PŘÍPRAVĚ NA ŠKOLNÍ DOCHÁZKU

Děti v předškolním věku jsou primárně připravovány na vstup do základního vzdělávání, což je určitý odrazový můstek k jejich dalšímu vzdělávání a budoucímu životu. Rozhodně můžeme říct, že má pro ně vstup do základního vzdělávání velký význam.

A právě v přípravě na školní docházku je také důležitá osobnost učitelky, potažmo její role v tomto procesu. Šmelová (2006, s. 120) uvádí, že učitelka mateřské školy zastává různé role, se kterými by měla být ztotožněna, jestli chce, aby její práce byla smysluplná. Dále říká, že pojem „role“ může být ve smyslu poslání či úlohy.

2.1 Učitelka a její profesní kompetence

Obecně je známo to, jaká by učitelka mateřské školy měla být. Mluví se o empatičnosti, láskyplnosti, zájmu o druhé lidi, ochotě pomáhat. Role učitelky v procesu mateřské školy se odvíjí také od jejich profesních kompetencí. Velmi zřídka se vyskytuje fakt, že by měla učitelka být odborníkem, a tudíž být kompetentní k vykonávání učitelké profese.

Profesní kompetence učitelky mateřské školy vymezuje Mertin a Gillernová, 2010 (in Svobodová a Vítečková, 2017) jako soubor všech dovedností, které diferencuje na sociálně profesní, metodické profesní, diagnostické a speciálně výchovné profesní dovednosti.

Učitelka by měla být znalá a mít odborný přehled v mnoha oblastech. Profesním kompetencím se věnovala také Syslová (2013), která uvádí v souvislosti s požadavky na učitelku mateřské školy tyto znalosti v oblastech:

- cílů a obsahu kurikula předškolního vzdělávání (RVP PV);
- legislativních dokumentů, kurikula a jejich reforem;
- podmínek a strategií pro vzdělávání;
- komunikace;
- sebereflexe;
- vývojových aspektů a možností u dětí předškolního věku.

Strukturu určitých předpokladů profesních kompetencí uvádí Vašutová, 2007 (in Svobodová a Vítečková, 2017) následující: „předmětové, didaktické a psychodidaktické, pedagogické, diagnostické a intervenční, manažerské, komunikativní a sociální, profesně a osobnostně kultivující, ostatní.“

Obě autorky profesní kompetence definují pod jinými termíny, ale význam je stejný. V mnoha bodech se shodují, jen s tím rozdílem, že Syslová vymezuje profesní kompetence spíše jako výčet konkrétních znalostí v určitých oblastech, oproti tomu Vašutová se zaměřuje spíše na obecný vhled a předpoklady profesních kompetencí učitelky mateřské školy.

2.2 Klíčové kompetence ve vztahu k předškolnímu vzdělávání

Častěji se však věnujeme klíčovým kompetencím formulovaným v RVP PV, a to v souvislosti s tím, jak by mělo být dítě vybavené pro vstup do základní školy při odchodu z mateřské školy. K tomu učitelkám mateřských škol slouží Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který udává strukturu toho, jak by měla předškolní příprava vypadat. (RVP PV).

Právě v předškolním vzdělávání jsou utvářeny základy osvojování kompetencí, které následně hrají důležitou roli nejen pro zahájení školního vzdělávání, ale tvoří stavební kameny pro vzdělávání celoživotní. Tento soubor je určitým vodítkem pro učitelky při jejich cestě k cíli, k tomu k čemu chtějí směřovat, k tomu čeho chtějí dosáhnout při rozvíjení dětí. Není možné, aby každé dítě přesáhlo úroveň těchto kompetencí, což nebylo ani prvotním plánem při jejich tvorbě. Jejich funkce je spíše obsahová, tedy vymezují vzdělávací obsah učitelkám, díky kterému dochází k jejich formulaci v rámcové úrovni.

„Klíčové kompetence obsahují rámcové vzdělávací programy pro všechny typy a stupně škol. Jsou to významná východiska pro zpracování školních vzdělávacích programů. Ve své podstatě představují profil absolventa dané školy.“ (Kolář, 2012)

Učitelka by při školní připravenosti dětí měla znát tyto kompetence a především je umět naplňovat. Klíčové kompetence představené v RVP PV jsou následující:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence činnostní a občanské (RVP PV, 2017, s. 11).

2.3 Profesionální dovednosti učitelky jako hlavního iniciátora vzdělávání

Učitelka je především pozorovatelem dítěte, sleduje, diagnostikuje a hodnotí úroveň jeho psychické, fyzické a kognitivní vyzrálosti a školní připravenosti. Měla by tedy znát každé dítě a vědět o jeho silných a slabých stránkách, protože jedině tak může na jeho vzdělávání nahlížet objektivně a s přehledem. Mezi profesní dovednosti můžeme uvést například profesní vidění, tzn. profesionální pohled na vzdělávání dítěte, podpory jeho osobnosti a respektování individuality dítěte.

V návaznosti na soubor určitých profesních dovedností uvádí Otevřelová (2016, s. 56) příklad otázek, na které by si učitelka mateřské, ale i základní školy měla odpovědět, pakliže se soustředíme například na oblast profesního vidění dítěte:

- které percepčně-motorické funkce u předškoláků sledujeme?;
- na jakém stupni vývoje mají být děti před vstupem do první třídy?;
- jak nezralost některých oblastí ovlivní start v první třídě?.

Pokud si na ně učitelka dokáže odpovědět, značí to dobrý předpoklad pro její další práci. Jestliže totiž ví o slabinách dětí, které se objevují, dokáže s nimi dále efektivně pracovat.

Šolcová, 2009 (in Franclová, 2013, s. 15) představuje činitele, kterými učitelka pomáhá ustanovovat osobnost dítěte:

- učitelka jakožto motivátor je dítěti oporou a stimuluje ho k samostatnosti;
- vkládá do něj důvěru a pocit, že má „dobré“ výsledky;
- dává dítěti pocit potřebnosti, sounáležitosti a možnost kooperace.

Výše uvedené body by tedy mohly být jakýmsi možným vodítkem v práci učitelky s dítětem. Příprava dítěte předškolního věku by tedy vždy měla být systematická, však nenásilná a postupná. Tím je i krása předškolního vzdělávání tak typická, protože právě v mateřských školách je ten správný čas pro rozvoj jednotlivých oblastí. Dítě v tomto úseku života dokáže pojmout nespočet informací a je na rodičích, potažmo především na učitelkách, jak s tímto faktem naloží.

Velkou mírou se podílí i forma motivace učitelky směrem k dítěti. Mějme na paměti, že do každé činnosti prováděné v interakci s dítětem se promítá osobnost a charakterové rysy učitelky. Na celém vzdělávacím procesu se podílí i několik dalších faktorů, které hrají významnou roli. Nejsou to vždy ty lidské, ale jedním z nich mohou být i podmínky, ve kterých se vzdělávání realizuje. S jak velkou skupinou dětí učitelka pracuje, či má třídu věko-

vě homogenní nebo heterogenní. Má vůbec učitelka šanci se věnovat přípravě dětí předškolního věku individuálně? Vždy je proto třeba zvážit všechny možnosti a úskalí z různých hledisek tak, aby přesto všechno byly zájmy dítěte středobodem našeho cíle a cestou za přípravou dítěte k zahájení školní docházky (Otevřelová, 2016).

Ve své teoretické části bakalářské práce se věnuji popisu problematiky školní připravenosti a zralosti a jejich teoretickému vymezení. Nelze uvést exaktní jednotnou definici těchto pojmů vzhledem k jejich rozdílnosti interpretací výše uvedených autorů. V další části vymezuji složky školní připravenosti a zralosti a zmiňuji také zápis do základní školy a odklady školní docházky s hlediska legislativního ukotvení školského zákona.

V závěru teoretické části práce představuji pak profesní kompetence učitelky mateřské školy a klíčové kompetence dítěte v návaznosti na RVP PV. Zpracovaná teoretická část nastínila problematiku školní připravenosti dětí předškolního věku i s ohledem na profesní kompetence učitelky při přípravě dětí. Tímto bych také chtěla navázat na praktickou část mé práce a uvést pohledy učitelek mateřských škol na školní připravenost dětí předškolního věku, které jsem zkoumala ve svém výzkumném šetření.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

V rámci praktické části své bakalářské práce jsem realizovala kvalitativní výzkumné šetření se záměrem poodhalit, jak učitelky mateřských škol vnímají úroveň školní připravenosti dětí v mateřských školách. Vedla jsem rozhovory s učitelkami z mateřských škol ve Zlínském kraji, které jsem nahrávala na mobilní zařízení. Svě šetření jsem po realizaci rozhovorů analyzovala a vyhodnotila. V závěru své bakalářské práce jsem se pokusila podat doporučení pro praxi a celkovou sumarizaci výsledků.

Kvalitativně orientovaný výzkum se pokusili vymezit i Švaříček se Šed'ovou, a to tak, že stěžejním charakteristickým vymezením kvalitativního přístupu je výběr tématu, analýza dat, interpretace výsledků a závěr celého výzkumu. Těchto vymezení jsem se proto také snažila během psaní své práce držet (Švaříček a Šed'ová, 2014, s. 26).

3.1 Hlavní cíl výzkumu

Hlavní cíl:

- *Poodhalit, jak učitelky mateřských škol vnímají úroveň školní připravenosti dětí v mateřských školách.*

Dílčí cíle:

- *Popsat strategie rozvoje učitelek mateřských škol v oblasti školní připravenosti dětí.*
- *Poodhalit, co podle učitelek mateřských škol ovlivňuje školní připravenost dětí předškolního věku.*
- *Odkrýt možné aspekty ovlivňující školní připravenost.*

3.2 Hlavní výzkumná otázka

Hlavní výzkumná otázka (HVO):

- *„Jak učitelky mateřských škol vnímají úroveň školní připravenosti dětí předškolního věku?“*

Díličí výzkumné otázky (DVO):

- DVO1: „*Jaké jsou konkrétní strategie učitelek mateřských škol v přípravě dětí?*“
- DVO2: „*Jaké problémy učitelky mateřských škol vnímají v oblasti školní připravenosti dětí?*“
- DVO3: „*Jaké aspekty nejvíce ovlivňují školní připravenost dětí předškolního věku?*“

3.3 Výzkumná metoda

Pro své šetření jsem si zvolila metodu polostrukturovaného interview z důvodu toho, abych mohla smysluplně a logicky vést s učitelkami rozhovory o dané problematice a zároveň nebyla natolik svázána přesnou strukturou a pořadím otázek, jako je to například u plně strukturovaného interview. Ani výzkumník, ani participant tak není nijak omezován a může se tématu, které ho třeba více zaujme, déle a hlouběji věnovat, což je také hlavním cílem.

Výběr této metody byl záměrný, přičemž jsem se opírala o definici kvalitativního přístupu na základě použité metody. „Cílem hloubkového a polostrukturovaného rozhovoru je získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu.“ (Švaříček a Šed'ová, 2014, s. 13)

Rozhovory byly vždy nahrávány na mobilní zařízení, aby mohlo dojít k jejich následnému zpracování. Délky rozhovorů byly zhruba podobné, vždy zhruba v časovém horizontu do třiceti minut. Po provedení všech šesti rozhovorů jsem jejich transkripty, neboli doslovné přepisy zpětně rozebírala. K tomuto procesu bylo zapotřebí užití metody otevřeného kódování a na základě vytvořených kódů bylo konceptualizováno pět kategorií.

3.4 Výzkumný vzorek

Mezi zkoumané případy patří šest učitelek mateřských škol ve Zlínském kraji. Tento výběr byl záměrný. Soustředila jsem se na učitelky, které mají různý stupeň dosaženého vzdělání i různou délku praxe a působení v mateřských školách. Všechny oslovené učitelky byly seznámeny s účelem mého výzkumu a podpisem informovaného souhlasu souhlasily s účastí v něm. Vzor informovaného souhlasu příkládám v příloze P1. Učitelky z důvodů uchování anonymity jsou označovány pod zkratkami U1, U2, U3, U4, U5 a U6. Záměrně používám termín učitelka, protože všechny účastnice mého výzkumu byly ženy, tudíž toto pojmenování není náhodné.

Konkrétně se jednalo o skupinu šesti učitelek, které byly na sobě naprosto nezávislé. To znamená, že se vzájemně neznaly, po čas výzkumu nebyly v kontaktu a nepracují ve stejné mateřské škole. Proto ani uváděné výsledky výzkumu nemohou být nijak vzájemně ovlivnitelné. V následující tabulce uvádím pro přehlednost stupeň dosaženého vzdělání a délku praxe jednotlivých učitelek, což bylo hlavním kritériem pro výběr výzkumného vzorku.

Tabulka 1 Charakteristika zkoumaných případů

| Učitelka | Stupeň dosaženého vzdělání | Délka praxe |
|----------|----------------------------|-------------|
| U1 | VŠ vzdělání | 5 let |
| U2 | SŠ vzdělání | 2 roky |
| U3 | SŠ vzdělání | 7 let |
| U4 | VŠ vzdělání | 9 let |
| U5 | VŠ vzdělání | 15 let |
| U6 | Pedagogické minimum | 35 let |

[Zdroj: vlastní]

3.5 Realizace výzkumu a analýza dat

Výzkum jsem začala realizovat v půlce února 2018. Poté, co jsem měla připraven design výzkumu, stanovené výzkumné cíle a otázky, jsem si stanovila oblasti otázek pro realizaci rozhovoru. Následně jsem si záměrně vybírala učitelky ze Zlínského kraje podle uvedených kritérií tak, aby byl záběr výzkumu co nejširší a rozmanitý. Především jsem se soustředila na délku praxe učitelek, protože mě zajímalo, jestli se pohled učitelek na školní připravenost dětí díky rozdílné délce odpracovaných let v mateřské škole mění.

Následovaly telefonické či osobní konzultace s učitelkami o účelu výzkumu, obeznámení s tématem a domluva na konkrétním dni, kdy budeme rozhovor provádět. Před každým rozhovorem učitelky podepsaly informovaný souhlas zaručující jejich anonymitu a to, že interview bude vždy nahráváno, a následně po zpracování dat neprodleně smazáno.

Rozhovory probíhaly vždy v té dané mateřské škole, kde učitelka působila, takže se jednalo o šest různých mateřských škol ze Zlínského kraje a tudíž i šest různých učitelek. Schůzky probíhaly konkrétně v těchto termínech: U1 (16. 2. 2018), U2 (19. 2. 2018), U3

(19. 2. 2018), U4 (20. 2. 2018), U5 (27. 2. 2018) a U6 (1. 3. 2018). Časový harmonogram rozhovorů byl ryze individuální, avšak nejdéle kolem třiceti minut.

Následovala tvorba transkriptů těchto rozhovorů do textové podoby a tvorba kódů pomocí metody otevřeného kódování. Závěrečným krokem pak tvorba kategorií.

4 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Na základě provedených transkriptů rozhovorů a otevřeného kódování se vynořilo pět kategorií reprezentujících pohledy učitelek mateřských škol na školní připravenost dětí předškolního věku. Tyto kategorie budu v následující kapitole podrobněji rozebírat a odkrývat tak odpovědi na mé výzkumné otázky, které jsem si před začátkem realizace výzkumu položila.

Tabulka 2 Kategorie vyplývající z rozhovorů

| | | |
|---|--|--|
| Rozdílné pohledy učitelek na školní připravenost | <ul style="list-style-type: none"> • Kladné • Záporné • Odkaz na RVP | <i>"Školní připravenost je, když vidím, že je dítě naprosto perfektně připravené, ví a má to co má vědět z RVP."</i> |
| Strategie učitelky v přípravě dětí | <ul style="list-style-type: none"> • Propojenost s učivem ZŠ • Hlubková příprava • Zastaralý způsob práce • Oblasti rozvoje | <i>„Rozhodně to není jenom o nějakých pracovních listech.“</i> |
| Problémy ovlivňující školní připravenost | <ul style="list-style-type: none"> • Špatná komunikace v rodině • Heterogenní třídy • Moderní technologie • Logopedické problémy | <i>„Děti nejsou z domu vedeny k nějakému rozhovoru, nejsou ani zvyklé si doma s rodiči povídat.“</i> |
| Rodina jako zásadní problémový aspekt | <ul style="list-style-type: none"> • Podnětnost rodinného prostředí • Rodič zpochybující odbornost učitelky • Odklady zásluhou nezájmu rodičů | <i>"Když třeba doporučujeme dítěti odklad, tak to rodiče většinou vůbec neberou v potaz."</i> |
| Zápis do školy jako cílová meta učitelky | <ul style="list-style-type: none"> • Zápis jako přehlídka • Znalost požadavků • Zápis jako výstup PV | <i>"Pracujeme s dětmi tak, abychom prostě stihli všechno, co mají k zápisu umět."</i> |

[Zdroj: vlastní]

4.1 Přehled pěti hlavních kategorií:

- Rozdílné pohledy učitelek na školní připravenost
- Strategie učitelky v přípravě dětí
- Problémy ovlivňující školní připravenost
- Rodina jako zásadní problémový aspekt
- Zápis do školy jako cílová meta učitelky

4.1.1 Rozdílné pohledy učitelek na školní připravenost

Tato kategorie reprezentuje oblast a pohled učitelek na úroveň školní připravenosti dětí, které mají ve své třídě, jednalo se tedy vždy o třídu, kde se vyskytují děti předškolního věku, tedy děti chystající se na vstup do základní školy. Obecně můžu říct, že účastnice rozhovorů mají velmi vyhraněné názory na úroveň připravenosti, a to buď kladné, nebo záporné. Majoritně úroveň připravenosti vidí kladně, takže ji vnímají jako dostačující a vyhovující. Jsou totožného názoru, že se jim děti předškolního věku v jejich třídách jeví připravené z hlediska hloubkové přípravy ze strany učitelek, a že ovládají znalosti a dovednosti, kterými se budou prokazovat u zápisu do základní školy.

Na druhou stranu se objevily naopak záporné názory vzhledem k nevyzrálosti a nepřipravenosti dětí. Učitelky shledávají určité deficity v připravenosti dětí, a to především v oblasti sociální. Také se prokázalo, že převažující učitelky s vysokoškolským vzděláním mají jinou úroveň odbornosti vyjadřování. To se ukázalo zejména ve snaze definovat pojmy školní připravenosti odborně. Pro porovnání bych uvedla dva výroky učitelek. U3: *„No, školní připravenost znamená, že dítě je připravené jít do školy, jestli je psychicky tak fyzické zralé na tu školu, jestli je natolik vybavené, aby tu školu a vše s tím spojené zvládlo. Takže musí být připravený po všech stránkách.“*

U5: *„Tak myslím si, že školní připravenost znamená, že dítě prostě v určitých oblastech dosáhlo takové úrovně, která odpovídá tomu, aby prostě mohlo nastoupit do základní školy. Když bych měla říct ty oblasti, tak je to rozhodně oblast rozumová, tělesná neboli ta fyzická a samozřejmě ta sociální, tak podle mě velmi důležitá, ale bývá občas tak upozadovaná mi přijde. A abychom dosáhli toho v té mateřské škole, aby to dítě bylo připravené, tak je důležité s těmi dětmi právě pracovat systematicky a právě nějakým postupným vzděláváním a působením na to dítě se rozvíjí právě v těchto oblastech. A když dítě je vyspělé v těchto oblastech, tak pak může tedy nastoupit do té základní školy, je teda připravené. No*

a školní zralost, tak ta je ovlivněna vrozenými dispozicemi, třeba úrovní motoriky, nebo já nevím, tělesnou zdatností apod. Musí se to všechno prostě prolínat.“

Na těchto citacích můžeme vidět, jak učitelky vnímají školní připravenost a můžeme sledovat také rozdíly v odbornosti vyjadřování, což je na uvedených příkladech patrné. Domnívám se, že zde hraje roli stupeň dosaženého vzdělání učitelek, tudíž i úroveň adekvátního pojmenování je jiná.

Jedna z učitelek (U4) se odkazuje přímo na kurikulární dokument RVP PV v souvislosti s úrovní školní připravenosti. Rámcový vzdělávací program vnímání jako základní muštr k tomu, co by dítě mělo umět a znát na konci předškolního vzdělávání. Jako jediná zdůrazňuje jeho důležitost v souvislosti se školní připraveností, proto na její výrok poukazují následující citací. *„Školní připravenost je, když vidím, že je dítě naprosto perfektně připravené, ví to, co má vědět. Prostě umět to, co má, výstupy co jsou v RVP, to když vidím, že dítě zná, tak vím, že je připravené do školy.“* (U4)

Touto kategorií byla také převážně zodpovězena HVO, a to jak učitelky mateřských škol vnímají úroveň školní připravenosti dětí předškolního věku.

4.1.2 Strategie učitelky v přípravě dětí

Další oblastí, která mi následně vyvstala při analýze, byla deskripce strategie učitelky v přípravě dětí. Učitelky se snaží děti komplexně připravit na základní školu, tedy dbají na zastoupení všech oblastí rozvoje při plánování činností a tvorbě vzdělávacích plánů. Tato kategorie mi tedy napomohla naplnit DVO1: *„Jaké jsou konkrétní strategie učitelek mateřských škol v přípravě dětí?“*

Z rozhovorů vyplývá, že všechny učitelky kladou důraz na komplexnost a berou přípravu dětí velmi důsledně. U3 popisuje svoji strategii přípravy takto: *„No tak každý den si nachystám různé činnosti pro ty děti, mám plán, co s nimi chci udělat a ten se snažím dodržet během toho posledního předškolního roku. Abychom prostě stihli všechno, co máme, naučit se nějaké ty básničky, trénovat tu grafomotoriku a tak. A konkrétně je připravujeme tak, že každý den teda máme připravený nějaký ten pracovní list, grafomotoriku, práci s jemnou a hrubou motorikou, děti se prostě snažíme komplexně vzdělávat. Jsou na ty předškoláky už kladeny větší nároky, učí se řádu, zodpovědnosti.“*

Cítí míru zodpovědnosti, a jak zásadní roli mají v připravenosti dětí na základní školu, což se promítá i v některých rozhovorech. U6 uvádí: *„Opravdu se snažím o komplexní přípravu*

předškoláků, takže všechny činnosti a aktivity co děláme, se snažím dělat tak, aby se dotýkaly všech oblastí rozumových, sociálních, motoriky, grafomotoriky. Od každého aby tam byl kousek, protože jak jsme si už řekly, ty oblasti na sebe navazují a prolínají se, takže i ta příprava by taková měla být. Snažím se dělat si ty věci tak, aby to mělo hlavu a patu a i pro děti to bylo srozumitelné, protože ve finále je to i jakási moje vizitka.“

V jednom konkrétním případě při popisu strategií přípravy učitelky byla U4 velmi kritická k neustálému užívání grafomotorických listů v mateřských školách při práci s dětmi předškolního věku, což vnímá jako zastaralý způsob práce a svým způsobem ho neakceptuje jako vhodný nástroj k naplnění jejich strategií v přípravě. Její vyjádření bylo následující: *„Nejsou to jenom pracovní listy, jsou to samozřejmě i různé činnosti, třeba i říkanky, zapamatování si textů písniček, hry na pravolevou orientaci, kimovy hry na zapamatování si, na kognitivní znalosti. Když pracujeme i s mladšími dětmi, tak se snažíme ty děti rozdělit do skupin právě starší/mladší, tak aby ti předškoláci spolupracovali, takže jim dáváme i zodpovědnost. A učí se prostě při každodenních činnostech, které pro ně máme připravené. Rozhodně to není jenom o nějakých pracovních listech, na které jsem už alergická, když je některé moje kolegyně vytáhnout! To jsou už tak líné nebo co?“* (smích)

Toto vyjádření směrem k práci s pracovními listy se objevilo pouze v jednom uvedeném případě, což se objevuje nově. Učitelky obecně hojně používají tyto listy k práci s dětmi předškolního věku a tento způsob práce jim vyhovuje, proto tuto názorovou odlišnost uvádím jako zajímavý fakt.

Učitelky často zmiňovaly i propojenost s učivem na základní škole, což dokazuje i následující výrok. U4: *„Tak hlavně se zaměřujeme na tu grafomotoriku, na správný úchop tužky, protože to je pak základ pro učení se čtení a psaní na základní škole, takže na to kládeme velký důraz. Pak na rozvoj samoobsluhy, aby se samo dokázalo obléct, učíme je zavazovat tkaničky, snažíme se o to, aby byli tak nějak jako i po té sociální stránce už připravení. Vycházet s kamarády, prostě půjčovat si hračky, být ohleduplný, umět pracovat v kolektivu ale i sám, to se pak na té základce taky promítne, takže tak.“*

U1 se také ve svém výroku: *„No já ti řeknu to, jak je to u nás, jak to máme my. Opravdu ti předškoláci makají, máme vlastně třídu předškoláků zvlášť, a ti už mají jiný režim a opravdu každý den se připravují určitými činnostmi, právě i třeba těmi pracovními listy, ty děláme asi nejvíce. Jsou zaměřené hlavně na tu grafomotoriku, což je hrozně důležité pak pro to, když se vlastně na základce učí psát a také to souvisí s učením se číst samozřejmě. Ale*

tím, že si sedí opravdu všichni u stolečku, pracují, zkouší si to, jak to bude v té škole, nebo mají nějakou rozumovou vzdělávací činnost. Každý den mají opravdu něco, mají to delší samozřejmě, protože dokáží tu pozornost koncentrovat dýl samozřejmě. Opravdu se připravují pravidelně a systematicky do té školy, už je to jiné.“ odkazuje na základní školu, což jen podtrhuje mé předchozí vyjádření.

Myslím si, že uvedenými citacemi výroků jsem dokázala naplnit dílčí cíl výzkumu. Učitelky dokázaly formulovat postup a popsat své strategie přípravy dětí předškolního věku.

4.1.3 Problémy ovlivňující školní připravenost

Tato kategorie mi pomohla nalézt odpověď na moji výzkumnou otázku DVO2: „Jaké problémy učitelky mateřských škol vnímají v oblasti školní připravenosti dětí?“. Z rozhovorů vyplynulo, že učitelky sledávají problémy zejména ve špatné komunikaci v rodině. U1 uvádí: „*No já si myslím, že je teďka třeba i hodně velký problém s tím, aby ty děti vůbec nějak komunikovaly, aby daly dohromady souvislou větu, dokázaly se na něco vůbec zeptat. Oni to vůbec neumí, nejsou z domu vedeny k nějakému rozhovoru, nejsou ani zvyklé si doma povídat. V době tabletů, počítačů a her nejsou vůbec zvyklé mluvit ani doma právě, což se pak samozřejmě odráží i v té školce.“*

Stejného názoru je také například U5, která říká že: „*Hlavní kámen úrazu vidím v tom, že rodiče často u dětí opomíjejí tu sociální zralost a pracovní připravenost. My sice ve školce třeba děláme právě činnosti i aktivity, u kterých děti musí spolupracovat, jsou to různé kolektivní hry a tak, ale ty děti jsou z domu prostě takové zaostalé v tomto, nebo ne jako zaostalé, ale rodiče s nimi nekomunikují, úplně se vytratilo takové to, že rodiče přijdou s dětmi domů a u večere si všichni povídají. Rodiče radši dítěti pichnou tablet a zabav se, místo toho, aby spolu komunikovali.“*

Můžeme tedy vidět na těchto příkladech, že se učitelky shodují v problematice komunikaci doma a také v tom, že rodiče upřednostňují moderní technologie před sokratovským dialogem. Jelikož učitelky vidí rodinu a rodiče jako hlavní problém ovlivňující školní připravenost, vyvstala mi jako samostatná kategorie, které se budu věnovat v následující části.

Dalším často zmiňovaný problém učitelky ve všech případech uvádí logopedické problémy, které vnímají jako velmi zásadním kámen úrazu, což pak ústí podle jejich názoru v neustále se navyšující procento odkladů školní docházky.

Také strukturu složení dětí ve třídách vnímají učitelky spíše negativně. Většina z nich se přiklání k názoru, že heterogenní složení třídy je při přípravě dětí ztížujícím prvkem, což dokazuje i výrok U2: „*Fakt teďka od toho ledna je to s předškoláky intenzivní práce, což je někdy blbě v tom, že je mnohdy na úkor ostatních dětí, ale to je tím, že má člověk heterogenní třídu. Kdybych měla jenom třídu s pár předškoláky, ta práce s nimi by byla zas úplně na jiném levelu, a je to škoda...*“.

Zmíněné problémové aspekty se objevovaly shodně v každém z rozhovorů, což svědčí o tom, že je učitelky vnímají stejně. Nejhojněji byl však zmiňován aspekt problému v rodině, čemuž jsem také přiřadila vlastní kategorii.

4.1.4 Rodina jako zásadní problémový aspekt

Tato kategorie je specificky zaměřená na jeden jediný problémový aspekt, který ve výpovědích respondentů nejvíce rezonoval. Jednalo se o kategorii ryze zaměřenou na rodinu, potažmo rodiče a jejich fungování v kooperaci s učitelkou či dítětem. Touto kategorií jsem našla odpověď na moji DVO3: „*Jaké aspekty nejvíce ovlivňují školní připravenost dětí předškolního věku?*“ Učitelky se ve všech rozhovorech shodují na tom, že tento aspekt problému v rodině vidí jako stěžejní, který se promítá do života dětí a také do jejich připravenosti. Některé uvádí vliv nepodnětnost rodinného prostředí na úroveň školní připravenosti, jiné se odkazují na špatnou domácí přípravu, což potvrzuje i výrok U2: „*Nejde to jen z jedné strany prostě. Je důležitá i ta rodina, a ta v některých případech právě moc nefunguje v tomto směru, co se týče nějaké té přípravy, prostředí a individuálních cvičení doma například.*“, nebo také U3 uvádí: „*Tak hlavně si myslím, že kdyby se ti rodiče jim více věnovali doma, tak je ta práce s nimi pak úplně jiná a na tom dítěti to jde hlavně vidět. Když třeba pozoruji ostatní děti, tak krásně vidíš, kdo třeba doma dítěti čte, kdo se mu opravdu věnuje, kdo si s tím dítětem vypráví, v čemž se pak samozřejmě ukazuje i to, když třeba s nimi doma rodiče nemluví, nemají vůbec podnětné prostředí doma, tak pak dítě je takové zakřiknuté a nemluví.*“

Z těchto uvedených výroků jasně vyplývá, že učitelky vidí zásadní problém a prvopočátek všech problémů v rodině. Dále se učitelky odkazují na špatnou důslednost domácí přípravy ze strany rodičů, což s uvedenými citacemi také souvisí.

Mnoho respondentek také přikládá zvýšenou míru odkladů zásluze nezájmu ze strany rodičů. Jak také uvádí, rodiče se s dětmi doma téměř nepřipravují, vše nechávají spíše na uči-

telkách mateřských škol a necítí tu potřebu domácí přípravy, což vnímají učitelky spíše negativně. Jako příklad uvádím výstižný výrok U4: „*Rozhodly jsme se jako učitelky, že těm rodičům ukážeme, jakým způsobem se mají s těmi dětmi připravovat do té školy, takže se jim snažíme pomoci. Uspořádaly jsme takový nepovinný (zdůrazněno), samozřejmě, kroužek pro ty rodiče s dětmi, který je v odpoledních hodinách jo, a ti rodiče předškoláků, kteří by to nejvíce potřebovali, tak tam prostě nechodí že. Takže je to skutečně o těch rodičích, o tom zájmu, nebo spíš nezájmu a o tom, že oni prostě na ty děti nemají čas, a od toho se to všechno odvíjí. Oni čekají, že prostě to dítě všechno zvládne samo, potažmo učitelky, a půjde pak do školy a bude génius.*“

Do rozhovorů se také promítaly vesměs negativní postoje a pocity učitelek z hlediska určitého zpochybnování jejich odbornosti ze strany rodičů. Jak také jasně vyplývá z vyjádření U2: „*Stejně to všechno záleží na rodičích, poslední slovo má rodič, a i když mu my i poradna třeba říkají, dejte dítěti odklad, tak si to stejně udělá po svém.*“ i U6: „*Pokud dáváme rodičům nějaké činnosti na domácí přípravu, dívají se na nás stylem- co ještě po nás jako chcete. Nebo když doporučujeme dítěti odklad, tak to rodič většinou vůbec nebere v potaz.*“ Shodné pocity má i například U5: „*Však si s těmi dětmi ve školce stejně jen hrajete, tak co. To mě opravdu dokáže zvednout ze židle. Někteří rodiče si naší práce vůbec neváží.*“ učitelky si tyto postoje rodičů berou velmi silně a možná jim i tímto rodiče dávají najevo jakousi neochotu přijetí druhého názoru či akceptování role učitelky jakožto odborníka.

4.1.5 Zápis do školy jako cílová meta učitelky

Zápisem do základní školy určitým způsobem vrcholí školní připravenost, což jako velmi významný mezník a bod v životě dítěte vnímají nejen rodiče, ale také učitelky. Jak také uvádí RVP PV, dítě by na konci předškolního vzdělávání mělo dosáhnout určitých základů pěti klíčových kompetencí, kterým se také věnuji v teoretické části své bakalářské práce. Těchto kompetencí se učitelky snaží u dítěte dosáhnout a naplnit je skrze školní připravenost.

Z mého výzkumného šetření vyplývá, že učitelky obecně vnímají zápis do školy jako jasný a stěžejní výstup předškolní vzdělávání, což také potvrzuje výrok U6: „*No tak já si myslím, že ten zápis je prostě takový cílový bod, za kterým se snažíme společně jít a dosáhnout ho. Je to prostě finále a zároveň start pro to dítě, je to výstup toho všeho, co se dítě ve školce naučilo.*“

Některé z respondentek také uvádí, že zápis vnímají jako určitou přehlídku práce učitelek a míru rivality mezi nimi. U6 konkrétně říká že: *„Je to spíše výkonové, hlavně teda z hlediska těch učitelek a rodičů, kteří se mají potřebu ukázat.“*. Podobný názor zastává také U1, která říká že: *„Hlavně se chtějí předvést některé ty učitelky, že ony (zdůrazněno) jsou ty nejlepší a naučily je toho co nejvíc, a taky si myslím, že je tam tlak ze strany rodičů, kteří taky chtějí ukázat u toho zápisu, že to jejich dítě všechno umí a je úplně dokonalé. Přitom to dítě to tam vlastně ani umět nemusí že, je to spíš taková jen, jak tomu říkáme my ve školce, přehlídka!“*

Výsledky této kategorie bych sumarizovala tak, že učitelky velmi intenzivně vnímají přípravu dětí na zápis, protože ho vidí jako cílovou metu předškolního vzdělávání a jakési vyústění školní připravenosti a jejich práce.

Toho, že dítě by mělo být na základní školu připravováno komplexně, jsou si učitelky mateřských škol velmi dobře vědomy, což dokazují i některé interpretované výroky rozhovorů ve výsledcích mého výzkumného šetření. Učitelky mají povědomí o tom, jak dítě připravit, v jakých oblastech ho rozvíjet (Kutálková, 2014).

Z výzkumu tedy vyplývá, že učitelky mateřských škol jsou toho názoru, že příprava dětí pro vstup do základní školy ze strany mateřské školy je dostačující a kvalitní. Práce s dětmi předškolního věku je intenzivní a všestranná, učitelky se snaží o komplexní rozvoj a přípravu dítěte na zápis do základní školy, který vidí jako cílovou metu předškolního vzdělávání. Tento fakt se jeví jako zásadním a zajímavým. Co vnímají jako problém mající vliv na úroveň školní připravenosti je rodina. Nepodnětnost prostředí, minimální domácí příprava rodiče s dítětem, vliv moderních technologií. Všechny tyto zmiňované aspekty se pak odrážejí v dalším rozvoji dítěte a projevují se například logopedickými problémy či problémy v sociální oblasti. To učitelky vnímají jako stěžejní. Nejen tyto výše uvedené aspekty, ale mnohem více se podílí na vzrůstajícím procentu odkladů školní docházky podle názoru učitelek mateřských škol.

DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Jak můžeme vidět i z výsledků mého výzkumného šetření, tak pohledy učitelek mateřských škol na úroveň připravenosti dětí předškolního věku jsou velmi diskutabilní a ryze individuální. Učitelky vidí u dětí deficity v oblastech řeči a špatné výslovnosti, ale jako největší problém vidí špatnou domácí přípravu a vůbec velmi zanedbatelnou ochotu přípravy dítěte na školu v domácím prostředí či jeho sociální nezralost.

Objevují se oblasti, ve kterých jsou děti připravené lépe, což učitelky vnímají například v oblasti grafomotoriky a celkovém rozvoji jemné i hrubé motoriky či koordinace, a pak také oblasti s nedostatky, které se ale snaží při své práci eliminovat a zaměřit se na jejich pokud možno úplné odstranění ještě před začátkem povinné školní docházky. Jak píše v teoretické části, školní připravenost i školní zralost jsou pojmy, které spolu úzce souvisejí, a ukázalo se, že i učitelky tuto nutnou symbiózu vnímají komplexně.

Na základě představených zjištění bych uvedla návrh doporučení pro praxi, který spočívá ve zkvalitnění spolupráce mezi mateřskou školou, potažmo učitelkami a rodiči dětí, které mateřskou školu navštěvují. Jak učitelky také v rozhovorech uvádí, vyskytuje se určitá forma spolupráce s rodiči, avšak účast rodičů a jejich zájem je minimální. Vzhledem k tomu, že proběhla novela školského zákona č. 561/2004 Sb. pod číslem 178/2016 Sb. (Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání) s platností od 1. 9. 2017, která stanovuje zákonnému zástupci povinnost přihlásit dítě k zápisu do mateřské školy, dosáhne-li pěti let věku účinnosti novely (Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy), měla by i povinnost rodičů účastnit se informativních schůzek či podílet se na domácí přípravě svého dítěte brána zodpovědně. Obsahem těchto schůzek bude seznámení se s požadavky na dítě, které na něj budou kladeny u zápisu do první třídy, a nabídka odborných konzultací s učitelkou či literatury zabývající se problematikou školní připravenosti a zralosti. Smyslem těchto setkání je především rozšířit povědomí rodičů a motivovat je k domácí přípravě a smysluplnému trávení času v rodině.

Nemůžu říct, že by taková spolupráce měla být pro rodiče povinná, ale měli by skutečně dbát na důslednou přípravu svých dětí i doma a vytvářet jim takové prostředí, které bude podnětné. Právě spolupráci a komunikaci mezi učitelkou a rodičem zdůrazňuje i Otevřelová, která uvádí velmi výstižné motto: „Informovaný rodič je chápající a podporující.“ (Otevřelová, 2016, s. 29)

Nadále vyplynulo, že učitelky mateřských škol se opravdu snaží děti připravovat komplexně, což také píše ve své teoretické části bakalářské práce a také to potvrzují ve výsledcích výzkumu. Co se týče zápisů do základní školy, navrhuji zefektivnění spolupráce mezi učitelkami navzájem, ve spolupráci mateřská škola-základní škola formou vzájemných hospitací a odborných konzultací mezi sebou.

Vzájemná evaluace učitelek i jejich autoevaluace by mohla vést k lepšímu poznání nejen jejich profesních kompetencí, ale především dětí a jejich určité možné pedagogické diagnostiky. Učitelka ze základní školy by tak mohla získat komplexnější a přesnější pohled na dítě a jeho přístup k práci či fungování, které dle mého názoru a názoru respondentek u zápisu do základní školy v krátkém časovém úseku nemá možnost zcela odkrýt. Ne všechny děti, které jsou posouzeny jako školsky připravené a zralé, jsou stoprocentně připraveny ve všech oblastech.

(Kotulán, 2005, s. 26, 27) uvádí idealistický model dítěte, které je zralé a připravené na školu. Jestliže se však učitelé při zápisech tímto modelem nechají inspirovat, je zcela jasné, že se jim pak některé děti mohou zdát v určitých oblastech nepřípravené. Jsem si však vědoma toho, že návrh takového opatření není zcela realizovatelný vždy, spíše bych ho doporučila do obcí a menších měst, kde tyto dvě instituce fungují jako jeden společný subjekt.

Možným návrhem řešení narůstajícího počtu odkladů školní docházky, jak vyplývá z rozhovorů s učitelkami, by bylo snížení počtu dětí v heterogenních třídách. Je to však otázka týkající se více faktorů, ať už materiálních či finančních. Muselo by dojít k určitým úpravám struktur škol, organizace tříd nebo vymezení samostatné třídy pro děti předškolního věku, což ne vždy je možné. Nicméně jsem toho názoru, že pokud by učitelka měla ve třídě méně dětí, nebo třídu věkově spíše homogenní, práce s dětmi by byla mnohem intenzivnější a možná by se projevila právě i na počtu odkladů.

ZÁVĚR

V současnosti je téma školní připravenosti a vůbec zralosti dítěte na vstup do základní školy velmi atraktivní a zároveň diskutabilní. Na narůstajícím zájmu o tuto problematiku přispěl v posledním roce i fakt, že se stal závěrečný rok předškolního vzdělávání povinným, což vedlo právě k rostoucímu zájmu nejen z řad odborníků v pedagogických oborech, ale i veřejnosti, především pak rodičů dětí předškolního věku.

Učitelky pohlíží na školní připravenost a její úroveň u dětí spíše kladně, avšak hojně zmiňují negativního činitele-rodinu, potažmo rodiče. Dítě by měla být pro svého rodiče prioritou, tudíž i vzdělávání a příprava dítěte na něj by se měla stát hlavním bodem jeho zájmu v tomto období předškolního věku. Je proto důležité, aby nejen mateřská škola, ale i rodina vytvářela dítěti podnětné prostředí, ve kterém se bude moci rozvíjet a připravovat se na další důležitý dílčí krok v jeho vzdělávání, a to na přechod do základní školy. V této souvislosti bych si dovolila citovat výrok uvedený jednou z učitelek při rozhovoru, který dokonale vystihuje nastíněnou myšlenku, a to že: „Mateřská škola není spásná!“

Cílem práce bylo zjistit, jak učitelky mateřských škol vnímají úroveň školní připravenosti dětí a také zjistit a popsat strategie rozvoje učitelek mateřských škol v oblasti školní připravenosti dítěte, dále pak odkrýt možné aspekty, které ovlivňují školní připravenost dětí předškolního věku. Na základě získaných dat a interpretaci výsledků jsem vypracovala doporučení pro praxi z hlediska návrhů na zlepšení faktorů ovlivňujících úroveň školní připravenosti.

V praktické části jsem nejprve charakterizovala zkoumané případy, které jsem také uvedla do tabulky pro lepší přehlednost, poté jsem se soustředila v kapitole výsledků výzkumu především na detailní popis pěti vzniklých kategorií, které jsem jednotlivě rozpracovala, doplnila o vystihující citace respondentů a okomentovala svými slovy, čímž se mi také podařilo zodpovědět stanovené výzkumné otázky.

Závěrem bych chtěla podotknout, že při školní připravenosti hrají roli různí činitelé a žádný všemohoucí rodič ani učitelka mateřské školy nezajistí dokonalou přípravu dítěte do základní školy, proto každé dítě je jedinečné a individuální. Proto je nutná souhra a interakce mezi těmito činiteli a naučit je spolupracovat tak, aby fungovali jako jeden komplexní celek, který je schopen se vzájemně doplňovat.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Publikace

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ, 2015. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vydání. Brno: Edika. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0793-9.

EDITED BY PHILIP A. COWAN ... [ET AL.], 2013. *The family context of parenting in children's adaptation to elementary school*. London: Routledge. ISBN 978-041-5654-463.

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

JIRÁSEK, Jaroslav a Vladimíra TICHÁ, 1968. *Psychologická hlediska předškolních prohlídek: (metodická příručka pro lékaře a sestry školní zdravotní služby)*. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství.

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

KLÉGROVÁ, Jarmila, 2003. *Máme doma prvňáčka*. Praha: Mladá fronta. Žijeme s dětmi. ISBN 80-204-1020-1.

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

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

KOTULÁN, Jaroslav, 2005. *Zdravotní nauky pro pedagogy*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3844-6.

KUTÁLKOVÁ, Dana, 2014. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4856-6.

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

MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ, 2013. *Výchovné poradenství*. 2., přeprac. vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. ISBN 978-80-7478-356-2.

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

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

SVOBODOVÁ, Eva a Miluše VÍTEČKOVÁ, 2017. *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-12430.

SYSLOVÁ, Zora, 2013. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4309-7.

ŠMELOVÁ, Eva, 2006. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn: teorie a praxe II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1373-6.

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

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.

ZELINKOVÁ, Olga, 2001. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8544-X.

ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ, 2005. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. 4. vyd., (aktualiz.). Praha: D + H. ISBN 80-903579-0-3.

Internetové zdroje

MAJERČÍKOVÁ, Jana, *Odklady povinné školní docházky v perspektivě učitelek mateřských škol* [online]. [cit. 2018-01-30]. DOI: 10.14712/23363177.2017.14. ISBN 10.14712/23363177.2017.14. Dostupné z: <http://www.karolinum.cz/doi/10.14712/23363177.2017.14>

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy: Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) [online], In: . [cit. 2018-01-18]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/39793/>.

Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání: Změny v předškolním vzdělávání – povinný rok předškolního vzdělávání i vzdělávání dvouletých dětí [online], [cit. 2018-04-08]. Dostupné z: <https://cosiv.cz/cs/2016/08/11/zmeny-v-predskolnim-vzdelavani-povinny-rok-predskolniho-vzdelavani-i-vzdelavani-dvouletych-deti/>

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy: Informace k organizaci zápisů k povinné školní docházce [online], [cit. 2018-04-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/39797/>

Zákony

ČESKÁ REPUBLIKA. *Zákon č. 561/2004 Sb.* [online]. 2004 [cit. 2018-01-17]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

ČESKÁ REPUBLIKA. *Zákon č. 178/2016 Sb.* [online]. 2010-2018 [cit. 8. 4. 2018]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-178>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

| | |
|-------------|--|
| CNS | Centrální nervová soustava |
| DVO | Dílčí výzkumná otázka |
| HVO | Hlavní výzkumná otázka |
| MŠMT | Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy |
| PPP | Pedagogicko- psychologická poradna |
| PV | Předškolní vzdělávání |
| RVP PV | Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání |
| SPC | Speciálně- pedagogické centrum |
| SŠ vzdělání | Středoškolské vzdělání |
| VŠ vzdělání | Vysokoškolské vzdělání |
| ZŠ | Základní škola |

SEZNAM OBRÁZKŮ

| | |
|--|----|
| Obr. 1 Ukázka vzoru informovaného souhlasu | 49 |
|--|----|

SEZNAM TABULEK

| | |
|---|----|
| Tabulka 1 Charakteristika zkoumaných případů | 29 |
| Tabulka 2 Kategorie vyplývající z rozhovorů | 31 |

PŘÍLOHA P 1: VZOR INFORMOVANÉHO SOUHLASU

Informovaný souhlas

Jméno a příjmení zkoumané osoby: _____

- *Potvrzuji, že jsem byl/a obeznámena s účelem výzkumu a beru na vědomí, že v rámci výzkumného šetření se mnou bude veden rozhovor, který bude nahráván.*

Podpis zkoumané osoby: _____

Jméno a příjmení výzkumníka: _____

- *Prohlašuji, že informace, které zkoumaná osoba poskytne, využiji pouze ke svým výzkumným účelům. Nahrávka rozhovoru bude vyhodnocena a následně smazána.*
- *Dále prohlašuji, že bude zaručena anonymita zkoumané osobě, její jméno i příjmení nebude nikde uvedeno. Zároveň mi zkoumaná osoba právo kdykoli z výzkumu odstoupit.*

Podpis výzkumníka: _____

Datum: _____

PŘÍLOHA P 2: UKÁZKA ROZHOVORU S U5

Rozhovor č. 5

V: výzkumník / U5: učitelka č. 5

V: „Takže ahoj, jako první by mě zajímalo, co tě vlastně vůbec vedlo k myšlence stát se učitelkou, co bylo tím prvním krokem k tomu, že ses rozhodla jít tímto směrem?“

U5: „No takže po ukončení základní školy jsem si vybrala studium na střední odborné škole, kde jsem se rozhodla pro obor pedagogika předškolního a mladšího školního věku, protože mě to hrozně lákalo. Už vlastně při studiu na této škole jsem věděla, že chci být učitelka v mateřské škole. Po absolvování bylo pro mě ale hrozně těžké najít práci ve školce, protože tehdy bylo učitelek dost a co bylo ještě takové blbé, tak že do školek byly přijímány učitelky nejméně s pětiletou praxí, což jsem já neměla. Nakonec se mi ale podařilo najít práci v jedné menší školce mimo město, což se mi líbilo, takže jsem si řekla, že to zkusím. Tady mi vlastně bylo i pak umožněno dále vzdělávat výšku v tomto oboru.“

V: „Takže to nakonec dopadlo vlastně dobře, to je skvělé. A teda nějaká celková doba tvojí praxe je?“

U5: „No celkem to už je vlastně patnáct let. Tato školka mi tak přirostla k srdci, že jsem ani neměla potřebu hledat pak místo jinde, takže jak jsem sem po škole nastoupila, tak jsem tady až doteď.“

V: „Tak hlavní je, že jsi tam spokojená, protože od toho se pak odvíjí i to, jak učitelka vlastně k té práci přistupuje že?“

U5: „No to rozhodně, moc mě to baví. Neměnila bych to asi za nic, tahle práce mě prostě naplňuje a měla jsem štěstí i na kolegyně, takže prostě všechno hezky klapě.“

V: „To je taky určitě důležité. A ty sama jako učitelka, máš nějaký vlastní přístup k učitelství?“

U5: „Učitelství obecně vnímám jako jedno z nejdůležitějších a velmi náročných povolání. Bohužel však málo prestižní v očích veřejnosti, což mě docela mrzí, protože si nemyslím, že některé názory typu nevím, co budu v životě dělat, půjdu učit, to může dělat každý blb, když to tak řeknu, tak to se mi opravdu nelíbí. Dříve se na učitele pohlíželo úplně jinak, s úctou a dnes? Dnes ti skoro každý rodič dokáže pomalu i nadat, že jsi něco udělala tak nebo onak, je to prostě těžké no. A co je pro mě třeba velmi důležité, tak je to asi to se neustále vzdělávat a mít v této oblasti přehled.“

V: „No v tomto je ta dnešní doba taková krutá bych řekla, nicméně ti děkuji za takovou upřímnost. A jaký si třeba myslíš, že má mateřská škola pro dítě podle tebe vlastně význam a smysl?“

U5: „Tak mateřská škola plní určitě významné místo v životě dítěte, protože se hlavně socializuje že, dává mu možnost poznat i jiné prostředí a lidi, než se kterými je třeba doma nebo které má ve svém nejbližším okolí. Takže ten asi nejdůležitější význam vidím v té oblasti socializační. Dítě se tedy začleňuje do kolektivu, seznamuje se s vrstevníky a také i s námi pedagogy, což je také velmi důležité. Je tam spousta dalších významů, uvedla bych například význam v oblasti výchovné a vzdělávací, který je bezpochyby taky velmi důležitý. Je toho hodně.“

V: „Ve své bakalářské práci se věnuji tématům školní připravenosti a školní zralosti a to, jak se na to dívají učitelky mateřských škol, dokázala bys mi na to říct svůj pohled?“

U5: „Jasně. Tak myslím si, že školní připravenost znamená, že dítě prostě v určitých oblastech dosáhlo takové úrovně, která odpovídá tomu, aby prostě mohlo nastoupit do základní školy. Když bych měla říct ty oblasti, tak je to rozhodně oblast rozumová, tělesná neboli ta fyzická a samozřejmě ta sociální, tak podle mě velmi důležitá, ale bývá občas tak upozadovaná mi přijde. A abychom dosáhli toho v té mateřské škole, aby to dítě bylo připravené, tak je důležité s těmi dětmi právě pracovat systematicky a právě nějakým postupným vzděláváním a působením na to dítě se rozvíjí právě v těchto oblastech. A když dítě je vyspělé v těchto oblastech, tak pak může tedy nastoupit do té základní školy, je teda připravené. No a školní zralost, tak ta je ovlivněna vrozenými dispozicemi, třeba úrovní motoriky, nebo já nevím, tělesnou zdatností apod. Musí se to všechno prostě prolínat.“

V: „Super, a když teda říkáš, že se školní připravenost i zralost prolínají, tak dokázala bys mi říct, jak jsou spolu třeba spjatý?“

U5: „Tak jako je to jednoduché, pokud je dítě zralé, například v oblasti grafomotoriky, a my na tuto oblast správně působíme, tak prostě dítě dosáhne nějaké očekávané úrovně, které jsme chtěli dosáhnout, a pak můžu říct, že je třeba v této oblasti připravené. Ale pokud zůstaneme v té samé oblasti třeba, v té oblasti grafomotoriky a vidíme, že mu ještě něco nejde, že třeba nedokáže ten pohyb oko-ruka nebo nedokáže udržet třeba tu tužku, tak sledujeme to, že ještě není zralé, tak i když na něho působíme, tak určitě nedosáhneme u něho takové úrovně, protože na to jeho mozek a tělo prostě ještě není připravené, a to chce prostě čas a právě proto jsou třeba pak i ty odklady a tak.“

V: „Ano. Teď bych se zkusila zaměřit na to, jaká je podle tebe aktuální úroveň školní připravenosti dětí ve tvé třídě například, co bys mi k tomu řekla?“

U5: „Myslím si, že co máme děti ve třídě, máme 10 předškoláků, tak ta úroveň je taková standardní bych řekla, jako ano, máme tady asi dvě děti, u kterých si troufnu stoprocentně říct, že budou mít odklad, ale zbytek třídy si myslím, že tam nejsou nějaké výrazné problémy jako. Vidím to asi tak, že pokud prostě učitelka doporučí a myslí si, že dítě by mělo nastoupit do první třídy, tak určitě ví, co říká a ta úroveň připravenosti je dobrá, ale pokud tomu rodiči tohle nedoporučí, a oni i přesto pak to dítě do té školy dají, tak ta připravenost samozřejmě nemusí být tak dobrá a může tam hrát roli i teda ta zralost, že to dítě jednoduše není na tu školu ještě vyzrálé.“

V: „Chápu, a co všechno podle tebe do té školní připravenosti třeba patří?“

U5: „Tak určitě tam patří oblast rozumová, aby to dítě mělo i nějaké znalosti, protože například u těch zápisů do školy musí vyjmenovat měsíce v roce, co já vím tak mají umět dny v týdnu a takové věci že, pak určitě oblast motorická, měla by být nějaká úroveň grafomotoriky, což samozřejmě souvisí s pozdějším učením se číst a psát a odvíjí se od toho i úroveň řeči a výslovnosti dětí, takže ta oblast řečová a rozhodně teda oblast emocionálně-sociální, která si myslím, že bývá dost často opomíjená.“

V: „S tím souhlasím, a mohla bys mi uvést třeba nějaké konkrétní strategie při té přípravě dětí z tvého pohledu, jakožto učitelky?“

U5: „No, zkusím to nějak (smích). Ne tak jako je rozhodně důležité děti vést k tomu, aby při nějaké činnosti při práci, a to nejen třeba u stolečků nebo tak, ale celkově, aby dokázaly vnímat kolektivní pokyny, dokázaly se vůbec soustředit na ten svůj úkol, protože s tímto mají dost často problém, nedokážou usedět a věnovat se jedné činnosti, jsou takové roztěkané některé. Samozřejmě co si

budeme povídat, devadesát procent úspěchu je pozitivní motivace, na tom to prostě stojí. Také je důležité začínat od úkolů, které jsou jednodušší a u kterých prostě vím, že to dítě zvládne. Pak taky určitě spolupráce s rodiči. Je důležité je informovat o tom, jak se s tím dítětem připravujeme, co děláme, co oni můžou třeba i s tím dítětem dělat doma, protože ta příprava by neměla být pouze jen na té školce, ale důležitá je i ta domácí příprava.“

V: „Jasně, a když už jsme teda mluvily o těch oblastech školní připravenosti, co třeba ty sama vnímáš za nejvíce problematické?“

US: „No tak jak jsem už říkala předtím, tak asi hlavní kámen úrazu vidím v tom, že rodiče často u dětí opomíjejí tu sociální zralost a pracovní připravenost. My sice ve školce třeba děláme právě činnosti i aktivity, u kterých děti musí spolupracovat, jsou to různé kolektivní hry a tak, ale ty děti jsou z domu prostě takové zaostalé v tomto, nebo ne jako zaostalé, ale rodiče s nimi nekomunikují, úplně se vytratilo takové to, že rodiče přijdou s dětmi domů a u večeře si všichni povídají, anebo si hrají stolní hry a tak. Jako na jednu stranu to chápu, protože jsem taky rodič a toho času je fakt málo, ale tohle se snažíme s manželem prostě dodržovat i když to nejde třeba vždycky. I když se nám to nezdá, tohle dává dítěti hrozně moc. Jiní rodiče radši dítěti pichnou tablet a zabav se, hlavně že já si odpočinu po dlouhém dni v práci. Je to smutné, ale ta doba taková teďka je. Je pro mě důležitá rozumová oblast a úroveň grafomotoriky, což bývá taky dost problematické, ale na tom se dá krásně pracovat. Když třeba doporučujeme dítěti odklad z těchto důvodů, tak to rodiče většinou vůbec neberou v potaz. Pak se ale bohužel často stává to, že jsou pak děti plačtivé, vůbec nezvládají pracovní tempo a jsou unavené, to je ještě k tomu problému v té sociální oblasti no. Takže tohle asi vidím jako to nejvíce problematické v dnešní době.“

V: „Dobře, a když v té školce ty děti připravujete, tak jsou nějaké oblasti, kterým věnujete opravdu velkou pozornost, nebo je to všechno tak zhruba na stejné úrovni?“

US: „Tak jasně že se snažíme o to, aby ta příprava byla taková ucelená a komplexní, ale asi se nejvíce zaměřujeme na tu oblast rozumovou, takže se snažíme rozvíjet předmatematické představy, nějaké logické operace a tak, a pak samozřejmě na tu řečovou oblast, ve které má spousta dětí problémy, což se pak dále odráží a úroveň té grafomotoriky, na to se asi zaměřujeme nejvíce, správný úchop a tak, protože je to základem pro to, aby se dítě pak naučilo psát, a souvisí to i se čtením že jo. Takže asi tak nějak.“

V: „Super, když se teďka posuneme trošku někam jinam, a to ke spolupráci a jejím formám. Má třeba konkrétně vaše mateřská škola nějakou formu spolupráce se základní školou?“

US: „Ano, tak naše školka spolupracuje se základní formou vzájemných návštěv, naši předškoláci se jdou vždycky podívat na jaro do první třídy, aby se už tak pomalu seznámili s prostředím a tak, protože většinou všechny děti od nás jdou do vedlejší základní školy, protože jsme malá vesnice, takže je to trošku jiné, než třeba v těch velkých městech. Taky třeba v zimě společně sáňkujeme nebo na podzim pouštíme draky. Také prvňáci chodí za námi do školky a zase je to formou nějakých her a zábavných činností zaměřených na spolupráci.“

V: „Tak to je fajn, a jak dlouho to třeba takto funguje tahle spolupráce?“

US: „No přesně už nevím, ale už fakt dlouho a jako já sama s tím mám jenom pozitivní zkušenosti, myslím si, že to je i pro ty děti fajn. Spolupráce už je fakt zaběhnutá několik let, takže už je to vlastně

taková tradice, ale řekla bych jako, že ten prvotní impuls přišel asi spíše ze strany školky, ale paní učitelky z první třídy jsou vždycky úplně vstřícné a ochotné, podílejí se s námi na tvorbě projektů a plánů těchto akcí, takže si myslím, že ta spolupráce mezi námi je opravdu dobrá. "

V: „Takže jaký vidíš hlavní přínos těchto akcí pro děti?“

U5: „Tak určitě hlavně to, že se seznámí s těmi dětmi ze základky, i když u nás se ty děti víceméně znají už, protože se vidají venku a hrají si i mimo školu nebo školku, takže u některých je to seznámení takové jakoby nic moc, ale prostě už tam někoho znají, pak se seznámí taky s tím prostředím té školy, takže to pro ně není pak takový stres z neznámého, vždycky se do školy těší. Takže já v tomto určitě vidím asi ten největší význam.“

V: „No, a když se teda bavíme o té základní škole, tak zabrousíme k zápisům dětí do základní školy, jaký na to máš vlastně názor?“

U5: „Jako na zápis do školy? Já si myslím, že to je dobrá věc. Tak ten zápis je vlastně takovým prvním krůčkem dítěte do té pro něj už velké školy. Já sama to vnímám jako velmi významnou událost v životě dítěte. Nás to se synem teďka čeká taky, takže to doma prožíváme opravdu velmi intenzivně. (smích) Náš syn pořád chodí s aktovkou po bytě a hraje si na školu, trénujeme na zápis, takže to mám z první ruky, dá se říct.“

V: „No to věřím no. Úplně ho vidím! A jakou přípravu jako učitelka třeba uděláš s dětmi, které se k zápisu chystají?“

U5: „No tak jak jsme se už bavily, činnosti na rozvoj spolupráce, trénujeme poznávání tvarů, barev, dní v týdnu, aby se také dítě dokázalo samo obléct, obout takže také sebeobsluhu, děláme pracovní listy na tu grafomotoriku. Prostě se snažíme ty předškoláky připravovat v průběhu celého školního roku, aby pak na konci, když k tomu zápisu jdou, tam to obstojně zvládly. Kládeme důraz taky na tu pozitivní motivaci, protože ten zápis je pro děti prostě stresující a tak aby se na něj těšily, a užily si to, to je prostě hlavní.“

V: „Ano, super. A vy jako učitelky mateřských škol třeba máte možnost se těch zápisů účastnit?“

U5: „No abych řekla pravdu, tak tato možnost nám nebyla nikdy nabídnuta, ale myslím si, že kdybychom samy o to požádaly, tak by asi nebyl problém, kor u nás, když se tak známe a máme mezi sebou takové spíš bych řekla rodinné vztahy. Nemyslím si, že by to bylo špatné, ale spíš si myslím, že u toho zápisu je důležitá přítomnost rodiče a ne přítomnost učitelky. Možná je to i tím, že se na to dívám ze dvou pohledů, z pohledu učitelky, která to dítě připravuje celý rok na ten zápis a na ten vstup do základní školy a pak z pohledu už toho rodiče, protože samotnou mě to teď čeká, takže se ten můj pohled asi trochu na tohle teďka mění, možná kdyby ses mě zeptala předtím, zas bych ti řekla něco jiného, tak to prostě je, taková je realita! (smích)

V: „To rozhodně. Takže jakou váhu přiřkládáš teda tomu aktu zápisu?“

U5: „No určitě velkou, já to vidím jako velmi důležitý mezník v životě toho dítěte i vlastně toho rodiče. Zápis je důležitý a myslím si, že je to dobrá věc, ale ne z toho důvodu ověření si znalostí děti učitelkou, ale spíš z pohledu toho dítěte, čeká ho nová role, už bude školák, takže je to pro něj něco

zcela nového a právě zápis je takovým oficiálním přijetím právě, což to dítě vnímá velmi intenzivně a je pro něj taky určitá zodpovědnost.“

V: „Zkus si představit, že by bylo něco, co by si na těch zápisech a přijetí dítěte do základní školy mohla změnit, co by to bylo?“

U5: „No, tak především si myslím, že by bylo fajn, kdyby ty učitelky u zápisů braly v potaz třeba i vyjádření učitelky z mateřské školy na tu úroveň zralosti dítěte, protože vem si, že my s těmi dětmi trávíme v průměru já nevím, tři až čtyři roky v té školce, připravujeme ho postupně na tu školu a v důsledku pak náš názor nikdo ani nebere. To samé i ti rodiče, něco mu řekneš, dáš doporučení na to, že se ti něco nezdá a že by navrhovala návštěvu poradny, a je to v mnohých případech vůbec nezajímá a stejně se rozhodují podle sebe, to je pak těžko. A pak ti ještě řeknou, že je to vlastně tvoje vina, že jsi ho ty nedostatečně připravila, ale že oni doma nedělají s tím dítětem vůbec nic, a neslyší ani to, co mi jim říkáme, tak to už je druhá věc no.“

V: „Ta komunikace s rodičem je opravdu velmi těžká no. A když se teď přesuneme k tématu odkladů školní docházky, jaká si myslíš, že je teď aktuální situace?“

U5: „No já to vidím jen u nás, máme stoprocentní dva odklady a další dva si myslím ještě, že tam budou. Tolik si snad za svoji celou praxi nepamatuji, že v jedné třídě by bylo tolik odkladů, tak to asi o něčem svědčí. A neřekla bych, že to je tou naší prací, nebo já nevím nějakou špatnou přípravou, protože my vlastně ty přípravy a ty plány děláme každý rok víceméně stejně že jo, ty děti se učí pořád to samé, takže jak je možné že dřív to šlo a teď ne, tak v tomto asi problém nebude logicky. Myslím si, že to je tou rodinou, rodiče na ty děti prostě nemají čas, tak pak nemůžou chtít po nás zázraky. Ta předškolní výchova a vzdělávání, to je to, co by mělo jít ruku v ruce i s tou domácí přípravou, a když to není, tak se to musí někde ukázat.“

V: „Takže když bys to měla shrnout pár slovy?“

U5: „Určitě je to tou dobou, v jaké žijeme. Rodiče nemají tolik času, jsou pracovně vyčerpáni a pak děti sedí akorát u televize a tabletů a je to vyřešené. Přestávají dětem číst a je tam prostě malá komunikace mezi nimi, děti si neumí už hrát. Rodiče všechno nechávají na mateřské škole, což je prostě špatně.“

V: „Myslíš si tedy, že není problém na straně třeba nějaké nedostatečné přípravy učitelky?“

U5: „Jak jsem už řekla, to si rozhodně nemyslím, ty přípravy jsou víceméně pořád stejné. A přece za dítě zodpovídá rodič, takže vlastně odpovídá i za jeho připravenost do školy. Myslím si, že mateřská škola dostatečně připravuje dítě do základní školy, ale mateřská škola není spásná a prostě nemůže suplovat rodiče, tak to nefunguje, i když mám pocit, že to tak spousta rodičů vnímá.“

V: „Rozumím. A když je teda takové velké procento těch odkladů, co si myslíš, že by se dalo udělat pro to, aby se tato situace zlepšila?“

U5: „Tak začíná to především doma v těch rodinách, a co se týče školky, tak si myslím, že by rozhodně pomohlo to, kdyby se snížil počet dětí ve třídách, protože není v kompetenci jedné, dvou učitelek na třídu věnovat se přípravě předškolákům a fakt jim ten čas dát na tu přípravu a pak se ještě věnovat ostatním dětem, když má člověk smíšenou třídu, to je prostě nereálné. Ale zase jsme u toho, že to je

tím, jak je to nastavené někde nahoře, kde to ani nedělají lidi z praxe, někdo od stolu řekne, že bude ve třídě tolik a tolik dětí a nevím co dalšího, a my se máme po*rat s prominutím, to samé teďka ti dvouletáci, to je taky blbost jak vrata. Takže snížit ten počet dětí a možná udělat nějakou osvětu o tom, že by i rodiče se měli podílet na přípravě a nebo alespoň splnit ty věci, o které je učitelka třeba požádá, když dá dětem nějakou přípravu na doma třeba.“

V: „A když se teda nějaká ta spolupráce s rodičem na přípravě dítěte uskuteční, jaká bývá?“

U5: „No ne vždy úspěšná, je to prostě individuální, jako všechno vlastně. Pokud já jako učitelka u dítěte vidím nějaké nedostatky, tak se o tom snažím s tím rodičem bavit, sdělit mu možnosti, jak na tom třeba zapracovat, připravit mu i domů nějaké pracovní listy nebo cvičení, ale bohužel se často stává, že nejsou vůbec splněny, což je škoda hlavně pro to dítě. Mám pocit, že ten rodič si myslí, že to je snad pro mě, jako bych ho snad ještě chtěla otravovat, ale musí si uvědomit, že to je pro jeho dítě, že to nedělá kvůli mně. Máme třeba i logopedický kroužek právě pro děti, které mají problémy v této oblasti, a máme tam chlapečka, kterého také připravujeme na zápis, ale místo toho, aby i ti rodiče se snažili, když ví o tom, v čem to dítě má problémy, tak úkoly ani sešit nenosí. Prostě všechno nechávají na mateřské škole, a to je prostě špatně.“

V: „Takže jsou tvoje zkušenosti se spoluprací s rodičem spíše negativní ano?“

U5: „Bohužel ano, většina rodičů skoro nespolupracuje. Ono je přece jednodušší dát dítěti tablet než s ním doma sedět u pracovního listu, a nebo dělat nějaké cvičení že jo, však ono se to nějak buď samo, nebo ve školce udělá. A nebo častí slyším takové to, však máme ještě čas, ono se to zlepší, než půjde do školy, to už mi vstávají vlasy hrůzou jako. Pro rodiče je to prostě promrhaný čas, ve školce se přece neznámkuje a než půjde do školy, tak to bude dobré, tak proč to řešit. K tomu prostě už nemám co víc říct.“

V: „To je hrozný přístup. Tak to je asi všechno, děkuji ti za tvůj čas, pa.“

U5: „Bohužel je to realita, nemáš vůbec za co, ahoj.“

[Zdroj: vlastní]