

Připravenost dítěte pro vstup do základní školy z pohledu učitelek mateřských škol

Bc. Helena Vaculíková

Diplomová práce
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Bc. Helena Vaculíková
Osobní číslo: H19087
Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Pedagogika předškolního věku
Forma studia: Prezenční
Téma práce: Připravenost dítěte pro vstup do základní školy z pohledu učitelek mateřských škol

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se školní připravenosti dítěte předškolního věku.

Vymezení teoretických východisek školní připravenosti.

Příprava metodologie, stanovení cílů a otázek k výzkumné části práce.

Realizace výzkumu v kvalitativním designu prostřednictvím hloubkových rozhovorů s učitelkami mateřských škol a pomocí analýzy dokumentů.

Zpracování, vyhodnocení a interpretace získaných dat.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace doporučení pro další výzkum a praxi.

Forma zpracování diplomové práce: **Tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

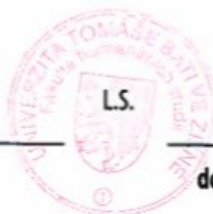
- Dandová, E., Kropáčková, J., Nádvořníková, H., Pravcová, D., & Příkazská, I. (2018). *Školní zralost a odklady školní docházky*. Praha: Raabe.
- Greger, D. et al. (2015). *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Praha: Univerzita Karlova.
- Grimmer, T. (2018). *School readiness and the characteristics of effective learning: The essential guide for early years practitioners*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2014). *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* Praha: Grada.
- Majerčíková, J. (2017). Odklady povinné školní docházky v perspektivě učitelek mateřských škol. *Orbis scholae*, 11(1), 9-30.
- Simonová, J., Potužníková, E., & Straková, J. (2017). Poslání a aktuální problémy předškolního vzdělávání – postoje a názory ředitel mateřských škol. *Orbis scholae*, 11(1), 71-91. Dostupné z <https://doi.org/10.14712/23363177.2017.18>
- Syslová, Z., Kratochvílová, J., & Fikarová, T. (2018). *Pedagogická diagnostika v MŠ: Práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál.

Vedoucí diplomové práce: **prof. PhDr. Hana Lukášová, CSc.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **7. října 2020**

Termín odevzdání diplomové práce: **23. dubna 2021**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



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

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2020

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 4.3.2021

.....

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

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

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

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

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

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užitje-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 vzdělávacímu 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 užit 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 jim 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 přihlídá k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce je zaměřena na velmi diskutované téma, a tím je školní připravenost v současných podmínkách preprimárního vzdělávání. V teoretické rovině je předkládán koncept předškolního vzdělávání v kontextu školní přípravy, také sumarizace poznatků týkající se přestupu dítěte z preprimárního vzdělávání do primárního. V praktické části jsou prezentovány pohledy učitelek mateřských škol na školní připravenost předškolních dětí. Z výsledků vyplývá, že pohledy učitelek jsou různé a odvíjejí se zejména od chápání pojmu připravenost. Toto označení však pojímají v praxi velmi odlišně. Pozitivní výsledky však plynou ze skutečností, že povinné předškolní vzdělávání vnímají jako nápomocný krok v předškolní přípravě dětí.

Klíčová slova:

školní připravenost, spolupráce škol, odklad školní docházky, povinné předškolní vzdělávání, učitelka v mateřské škole

ABSTRACT

The diploma thesis is focused on a much discussed topic and that is school readiness in the current conditions of pre-primary education. At the theoretical level, the concept of pre-school education in the context of school preparation is presented, as well as a summary of knowledge concerning the transition of a child from pre-primary to primary education. The practical part presents the views of kindergarten teachers on the school readiness of pre-school children. The results show that the views of teachers are different and depend mainly on understanding the concept of readiness. However they understand this designation very differently in practice. However, the positive results stem from the fact that they perceive compulsory pre-school education as a helpful step in the pre-school preparation of children.

Keywords:

school readiness, cooperation of schools, postponement of school attendance, compulsory pre-school education, kindergarten teacher

Motto:

„Učit se pro život, ne pro školu.“

Lucius Annaeus Seneca

Poděkování

Velké poděkování patří prof. PhDr. Haně Lukášové, CSc. za odborné vedení, za trpělivost a ochotu, za cenné rady a připomínky, které mi v průběhu zpracování diplomové práce věnovala. Zároveň bych zde ráda poděkovala učitelkám mateřských škol, které mi věnovaly svůj čas v nelehké pandemické situaci a poskytly mi cenná data, díky kterým vznikla empirická část diplomové práce. V neposlední řadě také děkuji své rodině a přátelům, kteří ve mně věřili. Velké díky patří zejména mému příteli, který mě podporoval a pomáhal mi během celého magisterského studia.

Prohlášení

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

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 POVINNÉ PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	12
1.1 LEGISLATIVNÍ VYMEZENÍ	14
2 DÍTĚ NA PRAHU ŠKOLNÍ DOCHÁZKY	16
2.1 ZRALOST DÍTĚTE	18
2.2 ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST	19
2.3 LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOSTI.....	23
2.4 ZÁPIS KE ŠKOLNÍ DOCHÁZCE	25
2.5 ODKLAD ŠKOLNÍ DOCHÁZKY	26
3 UČITELÉ PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V PROCESU PŘÍPRAVY DÍTĚTE KE VSTUPU DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY.....	28
3.1 KVALIFIKACE UČITELKY VE VZTAHU K PŘÍPRAVĚ DÍTĚTE NA VSTUP DO ZŠ	28
3.2 KOMPETENCE UČITELKY V PŘÍPRAVĚ DÍTĚTE NA VSTUP DO ZŠ	29
3.3 ZJIŠŤOVÁNÍ ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOSTI	31
3.4 MOŽNOSTI PODPORY ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOSTI	35
4 DOSAVADNÍ VÝSLEDKY ŘEŠENÍ PROBLÉMU V KONTEXTU VÝZKUMNÝCH ŠETŘENÍ V PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY	38
5 ZÁVĚR TEORETICKÉ ČÁSTI.....	42
II PRAKTICKÁ ČÁST	43
6 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	44
6.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	44
6.2 METODY VÝZKUMU.....	45
6.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	46
6.4 POSTUP PŘI ZÍSKÁVÁNÍ A ZPRACOVÁNÍ DAT	48
7 VÝZKUMNÁ ZJIŠTĚNÍ A JEJICH INTERPRETACE.....	50
7.1 ODLIŠNÉ VNÍMÁNÍ ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOSTI	51
7.2 DÍTĚ SE AKTIVNĚ PODÍLÍ NA PŘÍPRAVĚ	55
7.3 RODIČE MAJÍ MOC ROZHODOVAT	58
7.4 POVINNÉ PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ PŘIPRAVUJE KE ŠKOLNÍ DOCHÁZCE.....	62
7.5 COVID-19 OVLIVŇUJE PŘÍPRAVU	67
8 SHRUTÍ VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ.....	74
9 DISKUZE K VÝSLEDKŮM VÝZKUMU A JEHO LIMITY	78
9.1 DISKUZE K VÝSLEDKŮM VÝZKUMU	78
9.2 LIMITY	80
10 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	82
ZÁVĚR	84
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	87
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	92
SEZNAM TABULEK.....	94

SEZNAM GRAFŮ	95
SEZNAM PŘÍLOH.....	96

ÚVOD

Téma diplomové práce z počátku znělo zcela jinak, ale po selektování pojmů a teoretického rámce se nám vynořila myšlenka, která se vyvinula v toto téma. Osobně mi je velmi blízké, jelikož jako budoucí učitelka v mateřské škole se přípravou budu zabývat po celou dobu svého působení, a to nejenom v případě, že bych byla ve třídě předškolních dětí.

Myslím si, že zejména oblast připravenosti dítěte ke vstupu do základní školy je velmi diskutované téma nejenom mezi odborníky, ale i laickou veřejností. Je velmi těžké posoudit, do jaké míry je dítě psychicky a fyzicky vyzrálé, proto je tento krok i v rukou odborníků, ale také proto, že je velmi těžké analyzovat míru připravenosti. Z tohoto hlediska spatřuji kvalifikaci učitelky za stěžejní faktor. Prostřednictvím pedagogické diagnostiky je mnohdy schopna zaregistrovat různé odchylky a zahájit adekvátní intervenci. Vstup dítěte do základní školy je pro děti jistě obrovskou změnou, je zapotřebí, abychom byli vůči dítěti vnímavější, než kdy vyžadovalo. Tyto změny samozřejmě nezasáhnou pouze jedince, ale troufám si říct, že zapůsobí na celou rodinu, jelikož tento krok prožívají mnohdy emotivněji než samotného školáka.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části, a to na teoretickou a praktickou. V teoretické části jsem si vytyčila dva cíle, těmi jsou prezentování konceptu předškolního vzdělávání v kontextu školní přípravy a sumarizování poznatků ohledně přestupu dítěte z preprimárního do primárního vzdělávání.

Teoretická část je rozdělena do pěti kapitol. Počátek je zaměřený na ukotvení povinného předškolního vzdělávání, které má značný vliv na míru připravenosti dětí ke vstupu do základní školy, jelikož právě v posledním ročníku se učitelky nejvíce věnují přípravě. Tyto skutečnosti možná pramení z toho, že v České republice panuje nejednotnost uchopení pojmu školní připravenosti. V praxi je často zaměňován se zralostí, což může pramenit i z nedostatečné kvalifikace pedagogů mateřských škol. Rovněž je zde oblast věnována odkladům školní docházky, které mnohdy bývají uděleny z iracionálních důvodů, těmto dopadům je třeba předcházet včasnou komunikací mezi učiteli a rodiči. Závěr teoretické části shrnuje dosavadní výsledky, které odpovídají kontextu mateřské školy.

Z tématu diplomové práce můžeme odvodit, že empirická část se zaměřuje na zjišťování pohledů učitelek mateřských škol na školní připravenost u dětí předškolního věku, prostřednictvím rozhovorů a tematického psaní.

Praktická část práce je rozdělena do pěti kapitol, ve kterých je osvětleno kompletní výzkumné šetření, zahrnující metodologii, interpretaci získaných dat, dále zde uvádím shrnutí zjištění, diskusi a limity výzkumu. V části interpretace jsou prezentovány pohledy učitelek mateřských škol na školní připravenost u dětí předškolního věku, což byl i náš hlavní cíl této části. Tyto názory jsou pak prezentovány v pěti významových kategoriích, kde jsou nastíněny nejdůležitější výpovědi učitelek. Na závěr se v empirické části věnuji odpovědím na otázky vlastního výzkumu. Na otázky je odpovídáno pomocí výzkumných metod. V závěru výzkumné části je formulována diskuse k zjištěným datům výzkumu a jsou zde specifikovány limity, které ve výzkumu spatřuji. V samotném závěru se věnuji i doporučením pro praxi, kde je nastíněna možnost další práce s výsledky výzkumu.

Jsem si vědoma toho, že téma školní připravenosti bylo mnohokrát rozpracováno v rámci kvalifikačních prací. Doufám, že teoretický rámec nabízí dostatečný a zřetelný náhled na tuto problematiku a empirické zjištění, zejména analýza, kterou tato práce nabízí, bude značným přínosem.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 POVINNÉ PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Záměrem kapitoly je ukázat na zásadní postavení předškolního vzdělávání v rámci celého vzdělávacího systému. Tento jev si mnozí neuvědomují, zejména laická veřejnost zastává názor, že plnohodnotné vzdělání je započato až na základní škole. S tímto výrokem se jako budoucí učitelka mateřské školy neztotožňuji, ráda bych poukázala na to, že předškolní vzdělávání je důležité pro budoucnost každého dítěte. S tím úzce souvisí téma profese učitele mateřské školy, o tom se zmiňuji v kapitole číslo tři.

Průcha & Kořátková (2013, s. 112) doplňují, že: „*již v mateřské škole jsou děti začleněny do systematické a organizované edukace – do předškolního vzdělávání, které je ovšem přizpůsobeno rozumové vyspělosti a jiným schopnostem dětí ve věku od tří do šesti let.*“ Vzhledem k tomu, že se jedná o starší publikaci, ve které jsou však uvedeny klíčové myšlenky, tento výrok pouze upravíme v části u věku dětí. My dnes víme, že do mateřské školy mohou být přijímány i děti mladší tří let a zároveň zde pobývají i děti, které jsou starší šesti let, jedná se zejména o děti s odloženou školní docházkou. Klíčovou myšlenku však autoři uvádějí dále: „*Předškolní vzdělávání je tedy součástí procesu celoživotního vzdělávání.*“ Z prvního výroku je zřetelné, že principy, které v mateřské škole dodržujeme, jsou velmi podobné těm, které známe z primárního vzdělávání. Druhý výrok deklaruje, že preprimární vzdělávání se podílí na utváření jedince, kdy i v tomto období získává a rozvíjí své vědomosti, schopnosti, dovednosti, jež jsou z mého pohledu stavebními kameny pro další vzdělávání.

Předškolní vzdělávání se realizuje na základě kurikulárních dokumentů, nejvýznamnější uvádíme níže:

- *Národní dokument rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha) z roku 2001* byl nahrazen dokumentem, a to *Strategií vzdělávací politiky 2020*, která vešla v platnost v roce 2014. Ta se stala posléze hlavním programem české vzdělávací politiky, jelikož původní program obsahoval informace (zejména tedy cíle), které nebyly aktuální a použitelné pro současný vzdělávací proud. V této strategii byly vytyčeny priority vztahující se k preprimárnímu vzdělávání, jako je: zvýšení dostupnosti a kvality předškolního vzdělávání, snižování nerovnosti ve vzdělávání, zavedení povinného posledního ročníku předškolního vzdělávání, snížení počtů odkladů povinné školní docházky, podpora kvality výuky a učitele (zavedení kariérního systému). Musíme kriticky zhodnotit, že všechny vytyčené priority naplněny nebyly. Nejaktuálnějším a prioritním dokumentem je *Strategie vzdělávací politiky*

2030+, což je klíčový dokument pro rozvoj vzdělávací soustavy České republiky v dekádě 2020–2030+. Jeho cílem je modernizovat vzdělávací systém Česka v oblasti regionálního školství, zájmového a neformálního vzdělávání a celoživotního učení, připravit ho na nové výzvy a zároveň řešit problémy, které v českém školství přetrvávají. Priority vztahující se k předškolnímu vzdělávání se týkají např. zvýšení účasti dětí v předškolním vzdělávání, úprava RVP PV a zvýšení kvality předškolního vzdělávání, podpora pedagogů a vedení školy, parametrizace financování a nákladovosti MŠ.

- *Školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném vzdělávání*, charakterizuje hlavní cíle předškolního vzdělávání a mezi nimi výslovně stanovuje § 33, že toto vzdělávání „*napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání*“.
- *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004)*. Tento dokument představuje plán a základní požadavky pro vykonávání edukační činnosti v mateřských školách. Za jeho využití umožňuje jednotlivým školám, aby si vytvořily vlastní vzdělávací program (ŠVP PV). Taktéž je však tento dokument staršího data, vznikl v roce 2004 a obsahuje spoustu již neaktuálních a zastaralých myšlenek, vyžadující revizi (což je i jedna z priorit *Strategie vzdělávací politiky 2030+*).

Ze skutečností a povinností plynoucí výše můžeme jednoznačně říct, že institucionalizovaná předškolní výchova se orientuje především na výchovně-vzdělávací působení v předškolním období. Aktuálně je v našich podmínkách rozšířena osobnostně orientovaná výchova. Tento model představuje hlavní nástroj vnitřní proměny mateřské školy v duchu humanismu a demokracie. Z hlediska vztahu mateřské školy k počátečnímu vzdělávání poskytuje jakýsi plynulý přechod od nezávazného dětství k systematickému vzdělávání. Příprava na školu zde není prezentována jako ucelený program, orientovaný na konkrétní poznatky, jako tomu je například u sociocentricky zaměřené výchovy, (Kolláriková & Pupala, 2010, s. 128), ale usiluje o přirozené rozvíjení a podněcování specifických možností a schopností, které jsou vývojově neopakovatelné. Příprava na školu neznamena, aby děti dosahovaly stejné rozumové úrovně, ale klíčem k úspěchu je především důvěra ve své schopnosti a síly, proto by měla mateřská škola podporovat děti k rozvoji sebejistoty a zdravého sebevědomí při plnění přiměřených cílů. Pro děti vývojově opožděné či přicházející z málo podnětného prostředí jsou navrhována mnohá opatření, jako například individualizované působení.

Kolláriková & Pupala (2010, s. 134) uvádějí: „*Odstranění pevné hranice mezi mateřskou školou a počáteční školou, zaručující postup vzdělávání podle individuálního tempa a sociální zralosti, znamená propojení předškolní výchovy s počáteční fází povinného vzdělávání, která může mít různou podobu.*“ Osobně si pod propojením představuji spolupráci obou institucí na různých činnostech a událostech, která je založena na úzké komunikaci učitelek ze školy mateřské s učitelkami první třídy.

Také zastávám názor, že právě povinné předškolní vzdělávání napomáhá snížit rozdíly mezi dětmi, které přicházejí z různého rodinného prostředí. Na tento fakt poukazují i zahraniční autoři, např. Williams & Lerner (2019). Ti poukazují na důležitou roli raného vzdělávání, které volí účinné postupy a intervence v raném dětství, vedoucí k podpoře školní připravenosti a spolupráci mezi komunitami a školami.

1.1 Legislativní vymezení

Proč se zabývám vymezením této oblasti? Osobně se domnívám, že zavedení povinného předškolního vzdělávání má značný vliv na úroveň připravenosti dětí ke vstupu do základní školy, proto tuto kapitolu vnímám jako podstatnou, pomůže nám nahlédnout hlouběji do tématu.

Na začátek je důležité říct, že školní docházka se v průběhu let měnila, její povinnost se prodlužovala a zkracovala v závislosti na období a situaci. Od roku 1990 byla docházka ustanovena na devítileté období, od té doby základní škola disponuje devítiletou docházkou, která je nám známá dodnes. V roce 2017 přinesla novelizace školského zákona a vyhlášky o předškolním vzdělávání několik důležitých změn, prodloužila povinnou školní docházku na deset let. Legislativně bylo ukotveno, že dítě, které dovrší na začátku školního roku pěti let, je povinno navštěvovat předškolní vzdělávání (Tady a teď, 2015).

Povinnost vymezuje školský zákon níže:

Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku od 2 do zpravidla 6 let. Od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky dítěte, je předškolní vzdělávání povinné, není-li dále stanoveno jinak (Zákon č. 561/2004 Sb., §34). Povinné předškolní vzdělávání se aktuálně vztahuje na děti, které oslaví páté narozeniny od 1. 9. 2020 do 31. 8. 2021. Zákonný zástupce je tedy povinen dítě přihlásit k předškolnímu vzdělávání v květnu 2021. Tento úkon se nevztahuje na děti, které mají hluboké mentální postižení.

Povinné předškolní vzdělávání má formu pravidelné denní docházky v pracovních dnech, a to v rozsahu stanoveném prováděcím právním předpisem (jedná se o 4 hodiny denně v pracovní dny). Povinnost předškolního vzdělávání není dána ve dnech, které připadají na období školních prázdnin v souladu s organizací školního roku v základních a středních školách; pro účely tohoto ustanovení se termín jarních prázdnin určuje podle sídla mateřské školy v souladu s vyhláškou o organizaci školního roku (Zákon č. 561/2004 Sb., §34a).

V případě, že je dítě v mateřské škole nepřítomno, po zákonných zástupcích je vyžadována omluva jeho absence, vzhledem k tomu, že docházka do mateřské školy je povinná. Konkrétní podmínky stanovuje školní řád mateřské školy (v rukou ředitele), (Zákon č. 561/2004 Sb., §34a).

Zákonný zástupce však může rozhodnout o realizování domácího (individuálního) vzdělávání, které se uskutečňuje bez pravidelné docházky dítěte do mateřské školy. Podle mého názoru je tento krok v dnešní době velmi využíván, jelikož ze statistických dat můžeme vidět, že počet dětí v předškolním věku v rámci povinného předškolního vzdělávání mírně klesá (ČŠI, 2020). Data z ČSÚ ukazují, že zastoupení šestiletých a starších dětí se v posledních cca 8 letech pohybuje těsně pod hranicí 6 %. V roce 2019/20 bylo v tomto věku v mateřských školách 21 375 dětí. Z toho dětí ve věku 7 let a více bylo pouze 123. (*Český statistický úřad*, 2020). Myslím si, že se jedná o jakýsi trend rodičů. Většinou je tato možnost realizována u dětí, kterým není umožněno nebo znesnadněno vzdělávání v mateřské škole. Ale také se často objevuje u rodičů, kteří nejsou spokojeni s úrovní a stavem preprimárního vzdělávání. U dětí z domácího vzdělávání je vyžadováno jakési „ověřování“ úrovně osvojených očekávaných výstupů v jednotlivých oblastech. K tomuto kroku jsou oprávněné i nespádové mateřské školy (Zákon č. 561/2004 Sb., §34b).

2 DÍTĚ NA PRAHU ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

Není pochyb, že nástup do školy je pro dítě velkým krokem do neznáma a zároveň se jedná i o obrovský mezník, a to nejenom v předškolním období, ale celkově v životě dítěte.

Vstupem dítěte do primárního vzdělávání končí etapa předškolního věku. Začíná období mladšího školního věku, které věkově vymezujeme od 6/7 let do 11/12 let (Vágnerová, 2012).

Hned na počátku práce bych ráda poukázala na výrok, který jsem vyhledala v zahraniční publikaci. Autorka Grimmerová (2018, s. 179) ve své publikaci napsala: „*Children are not being prepared for school but prepared for life*“. Tento výrok bychom mohli přeložit jako: „*Děti nejsou připraveny pro školu, ale jsou připravovány pro život*“. S tímto výrokiem souhlasím, jelikož zastávám názor, abychom se vzdělávali pro praktické situace, pro praktický život. Pedagogové v preprimárním vzdělávání nemohou usilovat pouze o dílčí cíl a tím je, aby dítě zvládlo zápis a nastoupilo ke školní docházce. Měli bychom usilovat o dost vzdálenější cíl a tím je, abychom dítě připravili na život ve společnosti, aby zvládalo nároky a požadavky společnosti a bylo úspěšné při jejich zvládnutí. Proto si myslím, že právě povinné předškolní vzdělávání dítěti napomůže zvládnout tuto velkou změnu mnohem lépe.

Oprailová (2016, s. 172) uvádí, že vstup dítěte do školy představuje velkou změnu, která klade náročné požadavky. Konkrétně se dítě musí přizpůsobit:

- novému (pravidelnému) dennímu režimu,
- novému školnímu prostředí,
- novým pravidlům ve škole,
- novým kamarádům – spolužákům,
- nové autoritě – učitelce či učiteli v ZŠ,
- novým povinnostem spojeným s povinnou školní docházkou,
- nové sociální roli (vstupem do školy dítě získává automaticky roli žáka i spolužáka).

Jak si můžeme povšimnout, tak všechny požadavky se pojí k přídavnému jménu nový. Na dítě čeká celá řada skutečností, na které opravdu připravit nejde. Zároveň si myslím, že u některých to slovo „*nové*“ lze maličko eliminovat nebo transformovat, třeba za slovo „*jiné*“. Stejně tak mateřská škola disponuje svými specifickými požadavky, tak je tomu i u základní školy. Existuje celá řada možností k usnadnění vstupu do základní školy tak,

aby ta „*novost*“ pro dítě nevzbuzovala dojem ohrožení nebo spojení s negativními pocity, což spočívá zejména v kompetencích pedagogů a jejich vzájemné komunikace.

Z hlediska vývoje dítěte, ale i jeho rodiny, je nástup do základní školy významným vývojovým mezníkem zejména v procesu socializace (Vágnerová, 2012; Průcha, 2016; Šulová, 2014). Kropáčková (2008) tento děj definuje jako přestup od hry k učení. S tímto se pojí řada nového – dítě se setkává s autoritou v podobě učitelky základní školy, dostává se do nových situací, které přináší i zcela nové role, musí být schopen rozplánovat si čas tak, aby se věnoval jak školním povinnostem, tak i své spontánní činnosti, případně činnosti zájmové.

Často se totiž stává, že některé učitelky či rodiče dítě zastrašují tím, co vše je ve škole čeká. Tím u dítěte můžeme vzbudit jakýsi strach, obavy z toho, co jej čeká, a s tím se můžou pojit negativní dopady, někdy také spojovány s odkladem školní docházky zpravidla o jeden rok. Proto velmi závisí na tom, jaký vztah má učitelka mateřské školy s dítětem, jelikož její role je v tomto procesu velmi akcentovaná. V závislosti na tom, jak učitelka dítě vnímá, jak se k němu následně chová, hodnotí jej a vyjadřuje se o něm, zaujímá i dítě jistý vztah k ní (má ji rádo, má s ní důvěru, svěřuje se jí, těší se do mateřské školy) a samozřejmě i k sobě samému. Tím vším si buduje pojetí o své vlastní osobě a identitě.

V současné době neexistuje v České republice jednotný standardizovaný postup při posuzování školní zralosti a připravenosti a ani není zcela jasné, kdo je v tomto směru kompetentní (např. také Svobodová, 2016).

Stále se tedy vynořuje otázka, zda dítě na vstup do základní školy cíleně připravovat či nikoliv. Podobné názory vyjadřují i autorky Bednářová & Šmardová (2011). Uvádějí, že existují zastánci, kteří by do spontánního vývoje dítěte nezasahovali žádnými způsoby, a ti se samozřejmě staví i kriticky k preprimárnímu vzdělávání. Ale logicky existuje i druhá strana příznivců, kteří zastávají názor, že by se dítě na vstup do základní školy mělo soustavně připravovat.

Je zde určitá polemika nad tím, zda má být dítě připravené na školu nebo naopak. Autoři, kteří zastávají tento názor (Carltonová & Winsler in Greger, 2015), zdůrazňují potřebu paradigmatického posunu od pohledu, že problém spočívá v dítěti, k pojetí, že manifestace připravenosti je povinností vzdělávacího systému, nikoliv dítěte. Nejedná se tedy jen o proces přípravy dítěte na školní docházku, ale i instituce by se měla zajímat a připravovat na příchod dětí z různých podmínek a na různých úrovních vývoje.

2.1 Zralost dítěte

V této kapitole se zaměřuji na pojem zralost, a to z toho důvodu, neboť si myslím, že zralost ovlivňuje to, do jaké míry se dítě může připravit ke školní docházce.

Zralost, jak už samotný pojem naznačuje, je stav charakteristický zráním dětského organismu, především centrální nervovou soustavou, která se projevuje změnou celkové reaktivity, zlepšením regulačních kompetencí, zvýšením emoční stability a odolnosti vůči zátěži. Podílí se na rozvoji motorické i senzomotorické koordinaci a na rozvoji zrakového a sluchového vnímání. Zde je podstatné zmínit, že schopnost regulovat chování a jednání je do jisté míry spojeno i s vrozenou dispozicí – temperamentem, který se projevuje i specifickým způsobem. V této oblasti je také nesmírně důležitá pozornost, kterou by mělo dítě být schopno nějakým způsobem regulovat a umět ji zaměřit na potřebnou činnost (Vágnerová, 2012). Zrání CNS je samozřejmě závislé na věku a individuálních schopnostech každého jedince (Těthalová, 2011). Průcha et al. (2016, s. 194) doplňuje, že se jedná o určitý stav mentálního, smyslového a tělesného vývoje dítěte, který se očekává u šestiletého dítěte.

Rozvoj každého jedince ovlivňuje zrání, ale i učení. Zrání, jak jsme si již uvedli výše, souvisí s vnitřními biologickými podmínkami, které jsou ovlivněny genetickými dispozicemi a postupuje ve vývojových stádiích (tzv. kritická období). Pořadí jednotlivých stádií je sice stálé, ale vývoj se může v průběhu stádií měnit (může být zrychlen nebo zpomalen, zpožděn), (Piaget in Syslová, Kropáčková & Fikarová 2018, s. 22).

Specifickou zralost, která je charakteristická zvládnutím školních povinností, nazýváme jako **školní zralost**.

Průcha et al. (2016) ji charakterizují jako výsledek biologického zrání nervového systému, což zahrnuje jak tělesnou, tak i psychickou a sociálně-emoční způsobilost k tomu, aby dítě mohlo zahájit povinnou školní docházku.

Níže uvádím několik rovin, které charakterizují školní zralost (Jucovičová & Žáčková, 2014; Bednářová & Šmardová, 2011), na tomto dělení se shoduje mnoho autorů:

1. **Tělesná zralost** (nazývaná také fyzická, či somatická)

Do této oblasti patří posuzování zdravotního stavu dítěte, což praktikuje většinou dětský lékař nebo jiný odborník v rámci tělesného vyšetření během lékařských prohlídek. Lékař zejména posuzuje výšku, váhu (zda odpovídají věku), také kontroluje dentici, náchylnost k chronickým či vracejícím se nemocem. Vyšetřuje i smyslové vnímání, úroveň hrubé

a jemné motoriky. Somaticky drobnější a menší děti mohou být náchylnější k větší únavě, tím pádem by nebyly příliš schopné zvládat nároky školy (Jucovičová & Žáčková, 2014), což by je pak samotné stresovalo a odrazilo by se to i na stránce psychické a sociální.

2. **Emoční a sociální zralost** (jejíž součástí je i pracovní zralost)

Oblast sociální zralosti bývá propojována s psychickou zralostí, jelikož spolu úzce souvisí. Někdy bývají tyto roviny označovány souhrnným pojem – psychosociální. Tato oblast zastřešuje např. trávení delšího času mimo okruh rodiny, zvládání vyšších nároků na soustředěnou činnost, dokončování započatých úkolů, vnímání a pochopení pracovních instrukcí, sezení delší dobu na místě, zvládání přípravy a úklid pomůcek, organizování své práce, osvojení základů společenského chování a zvládání základů sebeobsluhy, dodržování základní hygieny (Jucovičová & Žáčková, 2014).

3. **Psychická zralost**

Tato oblast v sobě ukrývá rovinu rozumovou (myšlení), percepce (vnímání zrakové, sluchové, motorické), kognitivní schopnosti (pozornost, paměť, řeč). Další rovinou, která zde neodmyslitelně patří, je emocionalita a odolnost dítěte vůči zátěži (Jucovičová & Žáčková, 2014).

Závěrem této kapitoly bych tedy uvedla, že zralost je charakterizována z pohledu biologického zrání organismu a posuzuje ji zejména lékař a specialista v pedagogicko – psychologické poradně (Tomášová, 2012). Podle mého uvážení se jedná o psychologický pojem (pokud se jedná zejména o zrání lidského organismu, spatřuji zde tedy velký vliv vývojové psychologie). Školní zralost pak spočívá hlavně v dosažení určitého stavu ve vývoji centrální nervové soustavy, která zapřičiňuje, že je dítě schopné adaptovat se na školní prostředí a účastnit se výchovně vzdělávacího procesu ve výše uvedených rovinách.

Jelikož je práce zaměřena na školní připravenost, následující odstavce se věnují tomuto tématu.

2.2 **Školní připravenost**

Tato kapitola se věnuje klíčovému pojmu celé diplomové práce. Ve mně osobně připravenost evokuje stav očekávání něčeho, s čím si dokážu poradit. Pokud tedy hovoříme o školní připravenosti, předpokládám, že se jedná o dítě na úrovni natolik nachystané, přichystané, aby zvládalo nároky a podmínky, kterým bude vystaveno v prostředí základní školy. Jde o náročný proces, který zahrnuje určité úsilí, píli a práci. Může být spojen

i s neúspěchy a nezdary, díky kterým se dítě připraví na to, co jej může čekat na dalším stupni vzdělávání.

Autorky Jucovičová & Žáčková (2014, s. 54–60) ji pojímají jako: „*Určitá úroveň vědomostí, dovedností a návyků, které by mělo dítě ovládat před vstupem do školy*“, což mě osobně evokuje výstup v podobě klíčových kompetencí. To samé naznačují autorky Bednářová & Šmardová (2011, s. 2), které se školní připravenosti intenzivně věnují a uvádí, že školní připravenost „*zahrnuje kompetence v oblasti kognitivní, emocionálně – sociální, pracovní a somatické, které dítě nabývá a rozvíjí učním*.“ Vágnerová (2012) pak doplňuje, že se jedná o kompetenci závislou na prostředí a učení. Což nás, budoucí učitele vybízí k tomu, abychom uvažovali nad tím, jaké pedagogické strategie v rámci edukačního procesu zvolíme. Podle mého názoru existuje řada metod a forem práce, které lépe připraví jedince na školní podmínky. Prostor v mateřské škole zcela jistě ovlivňuje samotné působení pedagoga, tedy zejména jeho styl výchovy a vzdělávání, jeho směřování a zaměření, což se odrazí i na komunikačním kanálu. Co se týká druhů učení, tak nejvíce vhodné se jeví využívání kooperativního a prožitkového učení, situačního a simulačního učení, jež by mělo být realizováno v rámci integrovaného přístupu.

Průcha et al. (2016, s. 194) na školní připravenost nazírá jako na: „*soubor sociálních dovedností (zejména komunikačních), osvojených elementárních norem chování a sociálních rolí, předpokladů k učení, tedy vlastností nutných pro fungování dětí ve školním prostředí*.“

Kropáčková (in Dandová, et al. 2018, s. 14) definuje školní připravenosti jako aktuální stav rozvoje osobnosti dítěte ve všech oblastech a zahrnuje do tohoto termínu vyspělost psychickou, podmíněnou biologickým zráním organismu a vlivy prostředí (zejména z rodinného prostředí a z působení mateřské školy), jak uvádí Těthalová (2011).

Školní připravenost je ovlivněna zejména výchovným působením, učním a působením vlivů sociálního prostředí (Jucovičová & Žáčková, 2014). Autorky Syslová, Kratochvílová & Fikarová (2018) ve své publikaci uvádějí, že zpravidla každé dítě prostřednictvím učení a zrání dojde do stádia, kdy je schopno zahájit další etapu vzdělávání (Syslová, Kratochvílová & Fikarová 2018). Některé děti, aby dosáhly kýženého stádia či stupně, potřebují více času, prostoru, podnětů, jiný přístup, atd., což někdy úplně není v silách a možnostech jednotlivé učitelky. Zde tedy spatřuji prostor pro využití asistentů pedagoga. Díky jejich individualizovanému přístupu děti mohou zažívat úspěch a připravit se ke školní docházce.

Mnohdy je však tento krok vykoupený právě odkladem školní docházky, jelikož příprava je poměrně náročným a zejména dlouhodobým procesem.

Pojem připravenost je třeba chápat spíše z pedagogického úhlu. Pro pedagogy není z hlediska jejich výchovně vzdělávací práce zásadní zralost či nezralost dítěte, ale až její konkrétní projevy v jednotlivých oblastech. Nicméně v rámci jejího posuzování je důležité si uvědomit i aktuální podmínky a vliv vzdělávací politiky, dále podmínky, ve kterých dítě vyrůstá, jelikož roli hraje samozřejmě velká spousta faktorů. V jednom případě se může jednat o dítě sice zralé, ale nepřipravené (např. kvůli nedostatku podnětů v rodině, věnování se dítěti), ve druhém případě se může jednat o dítě nezralé, a tedy i nepřipravené. Proto je na učiteli, aby zvážil množství faktorů a vyhodnotil efektivně situaci tak, aby zvolil vhodnou intervenci vzhledem ke specifčnosti situací (Mertin, 2015). Na toto komplexní zasazení naráží i autoři Kolláriková & Pupala (2010), kteří školní připravenost považují za „historicky“ se vyvíjející charakteristiku, na kterou má vliv měnící se koncepce výchovně-vzdělávací praxe.

Zahraniční autoři Zuckerman & Halfon (in Kokkalia, et. al, 2019) ji chápou jako: „*Schopnost dítěte prokázat základní znalosti, dovednosti a chování v klíčových oblastech a oblastech učení, které ho připravují na osnovy založené na standardech základní školy.*“

Jakých oblastí se týká školní připravenost, si definujeme v odstavcích níže.

1. Kognitivní schopnosti

Pedagogové předškolního vzdělávání při posuzování toho, do jaké míry je dítě připravené ke školní docházce, registrují úroveň rozvinutí kognitivních schopností. Tato oblast je samozřejmě závislá na psychické zralosti. Na konci předškolního období očekáváme od dítěte, že se dostane do stádia myšlení konkrétních operací. Dítě by tedy mělo zvládat různé transformace v mysli. Tato úroveň se pak projevuje ve všech oblastech (např. při kresbě, která by již měla být detailní a ucelená, tak i v komunikaci). Dítě opouštějící preprimární vzdělávání, by mělo být schopné zapojit se do vzájemné komunikace (a to verbálně i neverbálně). Jedná se o základní projev „teorie mysli“, jež se projevuje porozuměním přesvědčením, přáním a záměrům druhých. Ty se mohou odlišovat od vlastních nebo se s nimi mohou shodovat (Premack & Woodruff, s. 88 in Syslová, Kratochvílová & Fikarová, 2018).

2. Emoční a sociální dovednosti

Jak už samotný název napovídá, v této oblasti se sledují zejména emoce, jejich identifikace (tedy pojmenování), porozumění a regulace. Patří se schopnost řešení sociálních problémů a schopnost prosociálního chování (chování, které je spojeno s ochotou a snahou vykonat něco pro druhé nezištně). V této oblasti se zaměřujeme na zázemí rodiny a na rodinu jako celek (Syslová, Kratochvílová & Fikarová, 2018, s. 89).

3. Pracovní vyspělost

Tento název v sobě skrývá množství funkcí, které by dítě mělo ovládat při vstupu do základní školy. Jedná se o tzv. exekutivní funkce, jelikož dítěti umožňují udržet informace či instrukce v mysli během školních aktivit (zaměřit se na relevantní podněty, nenechat se vyrušit různými podněty). Tyto uvedené dovednosti jsou pak důležité při dalších úkonech, jako je např. rozvoj volní kontroly, odložení uspokojení či kognitivní a emoční seberegulace.

Valentová (in Dandová et al., 2018 s. 21) uvádí ještě čtvrtou složku, a tou je somatická. Také upozorňuje na to, že: *„Pokud má být dítě ve škole úspěšné, je důležité, aby každá dílčí složka školní připravenosti dosáhla tzv. prahové úrovně.“*

Taktéž zahraniční autoři Kokkalia, et. al (2019) spatřují školní připravenost ve čtyřech rovinách, jsou jimi: tělesná, rozumová, emocionálně-sociální, pracovní.

I v dnešní době se můžeme setkat s názory, že jedna složka bez druhé je postradatelná. Například autor Witzlack (1968), který zralost nepovažoval za nutnou podmínku pro vstup do základní školy (Valentová in Kolláriková & Pupala, 2010, s. 220). Naštěstí je již tento názor překonán a my již víme, že zralost je doprovázena připraveností, do kterých vstupuje mnoho dalších faktorů.

Thorová (2015, s. 398 in Syslová, Kratochvílová & Fikarová 2018, s. 86) uvádí, že je: *„Vhodnější používat zažitý jednotný pojem školní zralosti, který zahrnuje zralost i připravenost, tedy domény ovlivněné zráním i učením.“* Termín školní zralosti vychází zejména z vývojové psychologie, v pedagogické praxi se častěji používá pojem školní připravenost.

Na konec této kapitoly jsem si pro srovnání ponechala definici školní připravenosti v zahraničním podání. Až 97 % profesionálních pracovníků pečující o děti se shodlo na tom, že dítě připravené na školní docházku má silné sociální dovednosti, dokáže emocionálně zvládnout odloučení od rodičů, jsou relativně samostatní (co se týká péče o své tělo-hygienické návyky), je zvědavé (pokládá otázky) a má touhu učit se (PACEY, 2013 in Grimmer, 2018, s. 16).

Právě z hlediska divergentního myšlení a odlišného chápání různých odborníků nejsme schopni se sjednotit v názoru na tento pojem. Každý jej jinak chápe a jiným způsobem interpretuje. Osobně bych si však chtěla vzít příklad ze zahraničních autorů Kokkalia, et. al (2019), kteří v překladu uvádějí, že moderní definice školní připravenosti má tři konstrukty, těmi jsou: úroveň rozvoje dítěte ve více oblastech potřebných pro optimální výkon ve škole, školní institucionální připravenost (vzdělávací politika, přijímání a vzdělávání dětí), rodinná a komunitní školní připravenost (podpora rozvoje dítěte od narození do nástupu na základní školu).

Závěrem celé této kapitoly o způsobilosti dítěte ke vstupu do základní školy bych dodala, že v celém procesu institucionální přípravy hraje významnou roli rodinné zázemí dítěte a také komunikace rodiny s pedagogy. Tuto moji myšlenku jsem si utvrdila i v rámci přečtení zahraniční publikace od autorky Grimmerové (2018), která uvádí, že organizace UNICEF je přesvědčena, že připravenost se netýká jen dítěte. Je žádoucí, aby byla připravená škola, ale také rodič (Grimmer, 2018). Zde tedy spatřujeme zapojení i dalších aktérů, kteří se neodmyslitelně podílejí na přípravě dítěte ke školní docházce. Pokud dítě vyrůstá v harmonické rodině, která se mu věnuje, posiluje to jeho sebevědomí a vývoj po všech směrech. Lépe pak proběhne i adaptace na nové prostředí a osvojení si školních povinností. V opačném případě se můžou objevovat různé obtíže, které dítě limitují.

2.3 Legislativní ukotvení školní připravenosti

Pro vstup do základní školy je prioritním kritériem zejména věk, tedy hranice šesti let, což se dočteme i ve školském zákoně.

Školní připravenost není zjevně legislativně ukotvena v právním řádu České republiky, implicitně je však obsažena v Zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

Přijetí dítěte do základní školy upravuje ustanovení § 36 Zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v aktuálním znění (školský zákon), které upravuje začátek a trvání povinné školní docházky, stanovuje okruh osob, jichž se povinná školní docházka týká a určuje školy, v nichž je možné povinnou školní docházku plnit. Rovněž jsou v daném ustanovení obsaženy povinnosti zákonných zástupců související s přihlášením jejich dítěte k povinné školní docházce a určeny povinnosti ředitele školy při přijímání žáka do základní školy (Zákon č. 561/2004 Sb., §36).

Podle ustanovení § 36 odst. 3 školského zákona začíná pro dítě povinná školní docházka školním rokem, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šesti let. Zákonný zástupce je povinen přihlásit dítě k zápisu k povinné školní docházce v kalendářním roce, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku, jestliže dítěti nebyl udělen odklad, který souvisí se školní připraveností dítěte.

Odklad povinné školní docházky je pak upraven v ustanovení § 37 školského zákona. Stanovuje, že pokud dítě není tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte v době zápisu dítěte k povinné školní docházce, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok. K žádosti o odklad povinné školní docházky je nutné doložit doporučující posouzení příslušného školského poradenského zařízení a také posouzení odborného lékaře nebo klinického psychologa. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.

Školský zákon také předpokládá možnost, že se mohou objevit problémy související se školní připraveností dítěte v průběhu prvního ročníku povinné školní docházky. Ustanovení § 37 odst. 3 upravuje tuto problematiku tak, že pokud se u žáka v prvním roce plnění povinné školní docházky projeví nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost k plnění povinné školní docházky, může ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce žákovi dodatečně odložit začátek plnění povinné školní docházky na následující školní rok, tudíž jde o tzv. dodatečný odklad. V případě dodatečného odkladu neplatí pro odklad povinné školní docházky věkové omezení uvedené v ustanovení § 37 odst. 3 školského zákona, tedy hranice osmi let věku.

Pokud pak ředitel školy kladně rozhodne o odkladu povinné školní docházky daného dítěte, má školským zákonem stanovenou povinnost doporučit takovému zákonnému zástupci dítěte vzdělávání dítěte před nástupem do prvního ročníku, a to v přípravné třídě základní školy nebo v posledním ročníku mateřské školy, pakliže existuje předpoklad, že toto vzdělávání umožní vyrovnat vývoj dítěte. Tato povinnost ředitele školy je stanovena v ustanovení § 37 odst. 4 školského zákona. Pro povolení dodatečného odkladu není potřeba dokládat doporučující posudek školského poradenského zařízení, klinického psychologa či odborného lékaře. Dodatečný odklad je možné navíc povolit i dítěti, kterému již byl povolen odklad standardní dle ustanovení § 37 odst. 1 školského zákona. Ředitel může zákonného zástupce informovat o možném odkladu jak písemně, tak pouze ústně v rámci zápisu do prvního ročníku

Všeobecně můžeme tedy shrnout, že tento pojem je pojímán explicitně mimo oblast legislativy, možná proto také vyvstává problém mezi některými pedagogy, jež vychází z nepochopení tohoto termínu.

2.4 Zápis ke školní docházce

Názory odborníků se různí v pohledu na to, zda má být dítě připraveno na školu nebo škola na dítě, proto i zápisy do základních škol probíhají v praxi velmi rozdílně, každá škola disponuje odlišnými požadavky. Což naznačuje i výzkumné šetření Svobodové (2016 a). Autorka zde dokonce popisuje, že se jednalo někdy až o diskriminující požadavky a nespravedlivá kritéria.

V některých školách se jedná spíše o společenskou záležitost, v jiných má zápis charakter zkoušení dítěte. Některé školy dokonce při zápisu ověřují, zda má dítě předpoklady pro zvládnutí jejich vzdělávacího programu (například jazykové nadání) a děti přijímají podle výsledků testů (například do bilingvních tříd) (Svobodová, 2016).

Zápis ke školní docházce mnoho z nás považuje za jakéhosi „strašáka“, zkoušku, jistě by každý z nás vymyslel další synonyma. Neměli bychom k tomuto přestupu z preprimárního stupně vzdělávání na primární přistupovat tímto způsobem. Myslím si, že takový přístup není správný. Ba naopak, není vhodné u dítěte vzbuzovat strach, obavy nebo stresy. Mělo by se hlavně těšit.

Autorky Bednářová & Šmardová (2011) na s. 11 uvádějí, že se jedná o většinou první seznámení s prostředím školy. Jako budoucí učitelka tohle tvrzení neguji, neztotožňuji se s ním. Pokud se opravdu snažíme o to, aby se dítě bezproblémově adaptovalo na prostředí školy, je zapotřebí spolupracovat s pedagogickými pracovníky a domluvit se na programu, který by odboural tyto zajeté bariéry a pomohl dětem s plynulým vstupem, navázal by tak na preprimární vzdělávání. Program bych si představovala následovně: jednou týdně by děti z mateřské školy docházely do školy v okolí (většinou se jedná o spádovou školu, kde pak přejdou děti ze školy mateřské). Bylo by jim představeno prostředí školy, jednotlivé třídy, děti z těchto tříd by si pro ty mladší připravily nějaký vzdělávací program, hry nebo jinou aktivitu, třídy by se v přípravování programu střídaly. Během roku by společně připravovali akce (např. i pro veřejnost).

Zápis ke školní docházce je legislativním aktem, který se řídí Zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v aktuálním znění

(školský zákon), jenž stanovuje, že má zákonný zástupce povinnost přihlásit dítě k zápisu k povinné školní docházce. Od roku 2017 se termín zápisů přesunul na období dubna (od 1. – 30. 4.). Dříve byl tento termín stanoven od 15. ledna do 15. února kalendářního roku a týkal se dětí, které dovršily šesti let věku do konce srpna stávajícího kalendářního roku. Tento posun byl realizován možná právě kvůli velké míře odkladů, a tak nechali prostor pro dozrání některých jedinců. Tím se počty odkladů mohly eliminovat. Zajímavá je skutečnost, že díky aktuální coronavirové pandemii, MŠMT vydalo mimořádné opatření, které vyžadovalo mimo jiné, aby se organizovaly zápisy bez osobní přítomnosti dětí ve škole (MŠMT, 2020). Za klasického stavu se však zápisy konají výhradně za přítomnosti dítěte a rodiče (musí být alespoň jeden přítomen nebo zákonný zástupce). Při výběru školy by se rodiče měli řídit školským zákonem, který stanovuje, že k zápisu by se měli dostavit do tzv. spádové školy (zš určena obcí podle trvalého pobytu žáka). Aktuálně je velmi moderní, že rodiče zvažují různé alternativy a porovnávají, která škola by jejich dítěti nejlépe vyhovovala. (Dandová, et al., 2018).

2.5 Odklad školní docházky

Rozhodnutí tohoto typu nelze chápat jednoznačně jako nějaký administrativní úkon. Jako budoucí učitelka spatřuji v oddálení nástupu do primárního vzdělávání prostor pro dodatečné rozvíjení dítěte. Některé děti totiž vykazují jisté známky nezralosti nebo se jeví jako školsky nepřipravené, proto tento krok mnohým dětem velmi pomůže. Prostřednictvím pedagogova působení, stimulací dítěte (např. vytvořením individuálně vzdělávacího programu) a také samozřejmě vhodnou motivací, můžeme dojít k určitému progresu a prostřednictvím systematické práce napravit problematickou oblast, která byla příčinou odložení školní docházky. Tento postup je umožněn na základě zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání § 37 odst. 1 uvádí, že: „*Není-li dítě po dovršení šestého roku věku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte do 31. května kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení, nebo odborného lékaře.*“ Připouští, že povinná školní docházka může být dítěti odložena. Vymezuje však podmínky, za kterých se odklad může uskutečnit (podrobnější podmínky lze naléznout v zákoně, nejsou podmíněny touto prací).

Odklad školní docházky je považován za nejčastější (ale i nejstarší) variantou intervence. Také jde o institucionální pedagogické systémové opatření, které je doporučeno dětem neadekvátně připraveným pro vstup do základní školy. Jde samozřejmě o složité rozhodování, během kterého je nutno brát v potaz spoustu faktorů. Takovéto opatření pak předpokládá tvořivější formy spolupráce mezi poradnami, mateřskou a základní školou a samozřejmě rodinou (Kolláriková & Pupala, 2010, s. 229). Je ale potřeba zvážit, do jaké míry je toto opatření na místě a zda místo intervence nevyvolá smršť dalších problémů.

Na tomto místě je potřeba zmínit, že odklady školní docházky vnímám v dnešní době jako jakýsi trend rodičů. Zejména oni mají největší podíl na rozhodování ohledně odkladu školní docházky (což uvádí i Majerčíková, 2017). Myslím si, že názor rodičů má velký vliv i na rozhodnutí PPP, která pak vydá vyjádření o nezpůsobilosti dítěte k nástupu ke školní docházce, což se mi jeví jako neprofesionální jednání. Na základě žádosti rodiče a tohoto posudku poté ředitel ZŠ rozhoduje, zda je dítě zralé na odklad či nikoli. Přání rodičů se ve věci odkladů považuje za dominující (Mertin, 2015), což potvrdily výsledky empirického šetření.

Zákon umožňuje ještě další možnost, a to tzv. dodatečný odklad. Jak už název napovídá, jedná se o krok, kdy je u dítěte vyzorována, v průběhu v prvního pololetí v 1. třídě, nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost. Dítě je pak navraceno zpět do mateřské školy, což je velice traumatizující záležitost zejména pro dítě a může vést k nevratným změnám v jeho vývoji nebo osobnosti celkově. K tomuto stavu dochází zejména v situacích, kdy rodiče nerespektují doporučení z PPP (Kropáčková in Dandová, et al., 2018, s. 33).

3 UČITELÉ PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V PROCESU PŘÍPRAVY DÍTĚTE KE VSTUPU DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY

V této kapitole bych se zaměřila na učitelku mateřské školy, jelikož ji vnímám jako stěžejního aktéra v procesu přípravy dítěte ke vstupu do základní školy. V textu používám označení učitelka/učitelky z toho důvodu, že v České republice stále převládá značná míra feminizace (Průcha, et al., 2016).

3.1 Kvalifikace učitelky ve vztahu k přípravě dítěte na vstup do ZŠ

Předškolní vzdělávání je všeobecně považováno za společensky vysoce významnou oblast, tomu by měly odpovídat i nároky na profesionální přípravu edukátorů.

V současné době se v zemích Evropské unie požadavky na vzdělání předškolních pedagogů liší. Ve většině vyspělých zemí se vzdělávání realizuje na úrovni bakalářského studia (Průcha et al., 2016).

Česká republika, jako jeden z mála států, nemá v zákonech definováno, že by bylo po učitelích mateřské školy vyžadováno vysokoškolské vzdělání. Je to pouze jedna z variant, ne však nutnost nebo povinnost, což je velká chyba. V zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů v jeho aktuálním znění, učitel mateřské školy získá odbornou kvalifikaci i středoškolským studiem zakončeným maturitní zkouškou v oboru zaměřeném na přípravu učitelů MŠ, nebo zaměřeném na přípravu vychovatelů a vykonáním jednotlivé zkoušky. Novinkou, kterou přinesla novela zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, může učitel mateřské školy odbornou kvalifikaci získat i vysokoškolským studiem zaměřeným na přípravu učitelů prvního stupně základní školy. Tento krok by měl napomoci pokrýt nedostatek pedagogických pracovníků na těchto pozicích.

Nedostatečný důraz na kvalifikaci učitelů MŠ snižuje prestiž tohoto povolání, v očích veřejnosti jsou pedagogové vnímáni pouze jako osoby, které dítě hlídají, nikoliv edukačně vedou. Osobně však spatřuji ve vysokoškolské přípravě řadu benefitů, jde zejména o osvojení potřebných profesních kompetencí pro plnohodnotný výkon této činnosti. Podle kolektivu Syslová et al, profesní kompetence napomáhají lépe zvládat budoucí povolání (Syslová, Horká & Lazarová, 2014, s. 8). Profesní kompetence a rozšiřování kvalifikace hrají významnou roli v rámci přípravy dítěte ke vstupu do základní školy. Neopomenutelná je i kvalitní intervence.

Vyšší kvalifikace zefektivňuje míru připravenosti učitele, zajišťuje proniknutí do více vědních oborů, tím i získání širšího pohledu na věc, podporuje další profesní rozvoj, aj. Tento můj výrok podporuje i tvrzení kolektivu autorů. Ze zrealizovaných výzkumů v oblasti preprimárního vzdělávání je patrné, že vyšší kvalifikace zvyšuje i kvalitu pedagogického procesu a vede u dětí k určitému progresu (Syslová, Borkovcová & Průcha, 2014, s. 106).

Doufám tedy, že potřeba zvýšení kvalifikace je pouze otázkou času. Tento problém je neustále projednáván a řešen v rámci vzdělávacích strategií, také bývá označován jako doporučení v mnohých Výročních zprávách České školní inspekce, ale poukazuje na něj i mnoho odborníků (Průcha et al., 2016, s. 145).

je uváděno, že absolventi soukromých středních škol nejsou dostatečně vybaveni odpovídajícími znalostmi v oblasti pedagogiky, psychologie, včetně metod a forem pedagogické práce. Je tedy takové vzdělání dostačující, když doporučení od ČŠI pro zřizovatele zní, aby svým pedagogickým pracovníkům „dovzdělání“ zabezpečil?! Na tuto řečnickou otázku, ať si každý odpoví podle svého uvážení.

Zastávám názor, že vysokoškolská příprava učitelů mateřských škol by mohla zvýšit také prestiž učitelství v očích široké veřejnosti a zlepšit kvalitu vzdělávání na preprimárních stupních.

Jak jsem již uvedla výše, zvyšování kvalifikace a profesní rozvoj napomáhá tomu, že se učitelka stává odborníkem v oblasti preprimárního vzdělávání, je se kompetentní v mnoha oblastech. Její role je nesmírně důležitá během celého výchovně vzdělávacího procesu – doplňuje rodinnou výchovu, poskytuje základy ve všech složkách osobnosti (mravní, sociální, emoční, komunikační, hygienické...) a rozvíjí je, poskytuje včasnou speciálně pedagogickou péči, maximálně podporuje individuální rozvoj, vytváří předpoklady pro pokračování ve vzdělávání (tedy i přípravu na vstup do ZŠ a složení „zkoušky“ formou zápisu), což je vlastně i jeden z cílů předškolního vzdělávání (RVP PV, 2018).

3.2 Kompetence učitelky v přípravě dítěte na vstup do ZŠ

Učitel mateřské školy, jako profesionál v oblasti preprimárního vzdělávání, by měl neodmyslitelně disponovat určitým souborem kompetencí, které nepochybně souvisí i s úrovní jeho dosaženého vzdělání. Takto vybavený jedinec získá potřebnou kvalifikaci pro výkon učitelské profese v mateřské škole.

Kvalifikace má podle autorky Vašutové (2001 in Syslová, 2013) dva aspekty, a to profesní a právní. Právní aspekt je stanoven zákonnými požadavky a profesní je tvořen způsobilostmi,

kteře jsou potřebné pro výkon profese učitele MŠ. Kompetence, které se váží k pracovní činnosti, můžeme nazývat jako profesní kompetence a jedná se o způsobilosti, které učitelovi dovolují vykonávat tento typ povolání s jistou přesností, složitostí, rovněž souvisí s namáhavostí a vyžadují jistou kvalitu, vztahující se k profesi učitele mateřské školy (Syslová, 2013).

Autoři Mertin & Gillernová (in Svobodová & Vítěčková, 2017) vymezují profesní kompetence učitelky mateřské školy jako: „*Soubor všech dovedností, které diferencuje na sociálně profesní, metodické profesní, diagnostické a speciálně výchovné profesní dovednosti.*“

Úmyslně jsme vybrala výčet kompetencí od autorky Vašutové (in Syslová, 2013), která jako první vymezila specifické kompetence, vztahující se přímo k profesi učitelky MŠ. Jedná se o následující kompetence:

- 1. kompetence předmětové,**
- 2. kompetence didaktické a psychodidaktické,**
- 3. kompetence pedagogické,**
- 4. kompetence diagnostické a intervenční.**

Učitel dokáže použít prostředky pedagogické diagnostiky ve výchovně vzdělávací činnosti na základě znalosti individuálních předpokladů dětí a jejich vývojových zvláštností. Je schopen rozpoznat, diagnostikovat a identifikovat děti se specifickými poruchami a zvládat způsoby vedení nadaných dětí. Také je schopen rozpoznat sociálně patologické projevy dětí, šikanu a zná možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkuje. Dokáže řešit školní výchovné situace a problémy, plánovat proces sloužící k nápravě nebo jako prevence před patologickými jevy.

- 5. Kompetence sociální, psychosociální a komunikační**
- 6. Kompetence manažerské a normativní**
- 7. Kompetence profesně a osobnostně kultivující**

(Syslová, 2013, s. 40–42).

Každý z nás si jistě dokáže představit množství činností, které jsou spojeny s jednotlivými kompetencemi. Co se týká kompetencí ohledně posuzování školní připravenosti, je právě učitel primárně zodpovědný za vyjádření se ke stavu dítěte, což uvádí i kolektiv autorů

Dandová et al. (2018) a můžeme to registrovat i ve čtvrtém bodu, konkrétně v kompetencích diagnostických a intervenčních.

Jako profesionál v oblasti předškolního vzdělávání je kvalifikovaný v oblasti vývojové psychologie, měl by být tedy schopen zaznamenat různé odchylky ve vývoji a adekvátně na ně reagovat (např. výběrem vhodných strategií, metod, odeslat dítě k odborníkovi, vypracovat individuální vzdělávací plán, zajistit intervenci, aj.). Také má k dispozici širokou škálu posuzovacích metod, které mu napomáhají v průběžné pedagogické diagnostice.

Požadavek na diagnostickou činnost učitelky souvisí s paradigmatem osobnostně rozvojevého pojetí výchovy a vzdělávání v 21. století, v jehož středu pozornosti je dítě a jeho celkový rozvoj ve vztahu k jeho individuálním předpokladům a možnostem (Syslová & Kratochvílová, 2017 in Syslová, Kratochvílová & Fikarová 2018, s. 13). Tento požadavek je specifikován i v principech a cílech RVP PV, je tedy promítnut do obsahu, forem a metod předškolního vzdělávání.

Zároveň by učitel měl mít na paměti, v jaké oblasti je erudovaný a neměl by překračovat meze své působnosti (jak jsem již zmínila v části definic učitele). Nejeefektivnější se mi však jeví dlouhodobé pozorování. Vždyť právě poslední ročník mateřské školy navštěvují předškolní děti povinně, pokud tedy rodiče nepreferují domácí vzdělávání. Během povinné docházky učitelé pozorně a dlouhodobě pozorují děti při různých činnostech a v různých situacích, znají jejich zázemí a stav rodiny, posuzují úroveň rozvoje a nastalých změn. Jsou tedy schopni analyzovat a reflektovat stav dětí lépe než kdokoliv jiný.

3.3 Zjišťování školní připravenosti

Určit, do jaké míry je dítě připravené ke školní docházce, není jednoduchým úkonem nebo pouhým porovnáním výkonu dítěte s nějakým standardem. V těchto odstavcích se proto věnuji možnostem rozpoznávání úrovní školní připravenosti.

Greger se vyjadřuje k trendům stanovování školní zralosti. Jeden z nich je tradiční (medicínský), který chápe školní zralost v duchu pojetí Jaroslava Jiráska. Ten se i nadále uplatňuje v poradenské praxi. Jiráskovo vyšetření se soustřeďuje především na psychologické, pedagogické i zdravotní charakteristiky dítěte a z nich také vycházejí závěry a doporučení (Greger, 2015). Zde jistě chápeme, proč tento proces není v kompetenci učitele. Tuto činnost pak přenecháváme odborníkům z oblasti psychologie. Druhý směr vychází ze současných poznatků o mnohočetné podmíněnosti všech psychických jevů (komplexní pojetí), výsledky

vzdělávání se berou jako výsledky vlivů a různých faktorů, které na dítě působí (Greger, 2015).

V rámci úlohy pedagoga se užívá tzv. pedagogické diagnostikování, které nám může být velmi nápomocné při posuzování stavu dítěte a jeho následné intervenci. Jedná se o diagnostickou činnost, při které učitelka v praxi potřebuje i určitou úroveň teoretických znalostí. Což navazuje na kapitolu o kvalifikaci a kompetencích učitelky mateřské školy. Cílem diagnostické činnosti není formulování diagnózy nebo stigmatizace (označení dítěte za takového či „makového“). V diagnostické činnosti by mělo jít zejména o stimulaci dítěte, také by mělo jít o pozitivní motivaci rodičů (k tomu, aby se dítěti věnovali a podporovali celkový rozvoj, který by dítěti umožnil bezproblémový přechod do základní školy).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2018) uvádí: „*Učitelka provádí pedagogickou diagnostiku, sleduje a hodnotí individuální pokroky dětí v jejich rozvoji a učení, výsledky evaluace samostatně uplatňuje v projektování (plánování) i v procesu vzdělávání.*“ Z tohoto výroku je patrné, že proces diagnostikování je v našich podmínkách orientován na výsledky předškolního vzdělávání.

Učitelka při diagnostické činnosti sleduje určitý cíl, postupuje podle specifických zásad, využívá odpovídající metody a nástroje, uplatňuje principy pedagogické diagnostiky a získává nové poznatky a zkušenosti, které jí napomáhají uvažovat o změnách ve výchovně vzdělávacím procesu ve prospěch rozvoje dítěte (Syslová & Kratochvílová, 2017 in Syslová, Kratochvílová & Fikarová, 2018). Z mého pohledu se jedná o dlouhodobý, systematický a dynamický proces.

Diagnostická činnost je zatím v praxi učitelek poměrně problematická (důkazy o tom jsou uvedeny ve výstupech některých projektů viz Syslová et al. 2015, také ve výroční zprávě České školní inspekce, 2019, s. 35). Učitelky mnohdy neví, jak se získanými informacemi pracovat, neumí je adekvátně vyhodnotit, neumí přizpůsobovat vzdělávací nabídku atd. Mnoho z nich zastává názor, že se jedná o jakousi povinnost, která vyplývá z RVP PV a ze školského zákona (Syslová, Kratochvílová & Fikarová, 2018). Osobně si myslím, že neznalost pedagogické diagnostiky může vést k neschopnosti adekvátně posoudit připravenost dítěte pro vstup do základní školy, to je i důvodem, proč kladu takový důraz právě na zvyšování kvalifikace.

Průběžné diagnostikování představuje i činnosti, ale i výsledky, které jsou spojené se sledováním vývoje dítěte (zde je patrná metoda pozorování), ale i sledování jeho učebních

pokroků a rozvoje kompetencí. Vše je potřebné pečlivě zaznamenat (většinou se tak děje formou diagnostických listů nebo portfolia, které učitel dítěti zakládá). Myslím si však, že mnoho učitelů si není vědomo pravého principu a práce s portfoliem.

Při pedagogické diagnostice jsou využívané metody převzaté z oboru psychologie, jen jsou jistým způsobem modifikovány k této činnosti. Učitel mateřské školy má řadu technik, které mu napomáhají charakterizovat aktuální stav dítěte. Jakými způsoby je tedy možno zjistit, zda je dítě připravené ke školní docházce?

Pedagogickou diagnostiku lze realizovat prostřednictvím různých metod a nástrojů, které nabízí vědní obor pedagogické diagnostiky. Metody se liší od nástrojů tím, že jsou náročnější na přípravu, provedení i vyhodnocení a práce s nimi vyžaduje již určitou zkušenost. Zatímco nástroje jsou zpravidla výsledkem práce týmů odborníků a jsou již ověřené, doplněny o návod k užívání (Syslová, et al., 2018).

Metody využitelné v prostředí mateřské školy:

- pozorování,
- rozhovor,
- analýza prací dítěte,
- dotazníky a anamnézy,
- sociometrie,
- portfolio.

Metodou, která se také využívá v prostředí mateřské školy, je tzv. **sociometrie**. Ta zkoumá preference dětí, sympatie a atraktivitu. Jedná se o jednoduchou metodu na zadání, tak i na zpracování. Možností, jak získat data v této metodě je například formou kladení otázek typu: „*S kým bys chtěl jít na vycházce za ruku? S kým bys chtěl sedět v autobuse, když jedeme na výlet?*“ (Syslová, et al., 2018, s. 69). Často je tato metoda užívána v prostředí mateřské školy mnohdy nevědomě. Například při hře si všimáme, které děti vyhledávají jiné vrstevníky častěji, a které méně, s kým se kamarádit chtějí, s kým nejraději tráví čas. Jak probíhá komunikace u hraček, vedle koho chtějí spinkat atd. Myslím si však, že tyto relace jsou velmi proměnlivé v období předškolního věku. Děti se setkávají, shlukují a kamarádí většinou na základě pohlaví. Vágnerová (2012) tento projev popisuje jako genderovou segregaci.

Poslední dobou se do pozornosti učitelů dostává **portfolio**. Je považováno za vhodný nástroj pro systematické a dlouhodobé diagnostikování, což potvrzují mnozí autoři (Kratochvílová,

2014; Tomková, 2007; Lukášová, et al., 2014). Vedle diagnostické funkce uvádí i informační, motivační, komunikační a autoregulační. Slouží nejenom pro učitele, ale i rodiče a děti. Portfolio může mít různou podobu, přitom není definováno, jak má vypadat a co obsahovat. Klasická je pak podoba papírová, kterou učitelky dětem zakládají ve formě šanonů. Může se ale vyskytovat i forma digitální (vkládání nahrávek, fotografií, videí). Diagnostické portfolio dítěte v MŠ definují především nashromážděné práce za určité časové období, sloužící k rozvoji v oblasti sebepoznání a sebehodnocení, uvědomování si vlastních studijních pokroků, s nímž aktivně a průběžně pracují všichni účastníci edukačního procesu (Syslová, et al., 2018). Nejde tedy o výsledek (založené práce), ale především o proces (prostředek k učení) a volný přístup k němu, což zdůrazňují mnozí autoři (Tomková, 2007; Lukášová, Svatoš & Majerčíková, 2014). Osobně si myslím, že po odchodu dítěte z mateřské školy toto portfolio zůstává ukryté v domácím prostředí, což je velká škoda. Ráda bych jej viděla v rukou učitelek na prvním stupni, obzvláště v rukou učitelek z prvních tříd. Minimálně by se dalo portfolio využít jako prostředek k navázání kontaktu, a ne jenom u zápisu.

Podle Kratochvílové (2014) může portfolio sloužit k získávání informací o dítěti, které následně učitelka může využít k vytvoření individuálního vzdělávacího plánu nebo k sebereflexi učitele a jeho pedagogických postupů. Mnoho učitelek se zaměřuje především na výsledky diagnostikování, přičemž o mnoho přínosnější je diagnostika procesuální (tedy dítě jako aktérem, podílející se na vzniku portfolia v celém procesu učení). V souvislosti se zaměřením na výsledky diagnostického procesu uvádím vyjádření České školní inspekce (2019): *„I když jsou dětem zakládána portfolia, učitelé mnohdy vývoj grafomotorických dovedností nedokážou analyzovat a v návaznosti je systematicky podpořit individualizovanou vzdělávací nabídkou. Zvláště ve smíšených třídách byla formou tzv. „pracovních listů“ frontálně a méně účelně předkládána stejná zadání všem dětem bez ohledu na jejich vývojové možnosti. Byly zjištěny i další metodologické nesprávnosti při realizaci grafomotorických cvičení, například chybné sezení, špatný úchop psacího náčiní, nedůsledná zpětná vazba, nevyužívání práce s chybou apod.“* (ČŠI, 2019). Z čehož by si učitelky měly vzít ponaučení a reagovat adekvátními postupy. Jistě se portfolio netýká pouze grafomotorických cvičení, které jsou často předkládány v podobě pracovních listů. Ty však mají své odpůrce v řadách odborníků. Dle mého názoru je podstatné děti předškolního věku připravovat i na práci s těmito prostředky výuky, ovšem nelze zacílit veškerou aktivitu pouze na tento druh činností. Připravovat děti ke školní docházce lze různými způsoby.

3.4 Možnosti podpory školní připravenosti

Mnohé zahraniční publikace poukazují na to (viz Grimmer, 2018; ČŠI, 2019), že spoluúčast rodičů na edukačních aktivitách přispívá ke snížení školní neúspěšnosti dětí. Není pouze v kompetenci učitelek mateřských škol kompletní příprava dítěte ke vstupu do základní školy. Možná i na základě toho vzniklo již množství projektů, které mají za cíl poskytnout podněty pro komplexní a systematickou přípravu na školu za spoluúčasti rodičů. V rámci akreditovaných programů se uskutečňuje vzdělávání pedagogů mateřských škol a základních škol v systému Edukativně stimulačních skupin, v diagnostice dětí předškolního věku, ve školní připravenosti. V současné době Edukativně stimulační skupiny probíhají i nadále v PPP Brno. „*Cílem vzdělávacích kurzů je seznámit pedagogy s problematikou přípravy dětí na školní docházku; s možnostmi, jak minimalizovat případné nerovnoměrnosti ve vývoji dítěte; s prevencí školního neúspěchu, se snížením rizika specifických poruch učení formou skupinové práce za spoluúčasti rodiny. Důraz je kladen na rozvoj jednotlivých schopností dítěte potřebných pro úspěšné zvládnutí čtení, psaní a počítání, rozvoj myšlení, řeči, soustředění, emočních a volních procesů, sociálních dovedností*“ (Greger, 2015, s. 66).

Můžeme shrnout, že takové typy projektů mohou eliminovat počty odkladů školní docházky, které jsou cíleny zejména na včasnou intervenci.

Stále máme mezery v navázání vztahů mezi mateřskou školou a dalšími aktéry, podílejícími se na procesu přípravy dítěte ke vstupu do základní školy. Z šetření ČŠI (2019) vyplývá, že mateřské i základní školy mají potenciál, mají snahu nabízet rodičům i jejich dětem aktivity. Bohužel výčet aktivit nenabízí dostatečnou příležitost pro vzájemnou spolupráci, o kterou usilujeme. Z tabulky níže (tab. 1) je zřejmé, že se ve většině případů jednalo o aktivity spojené s návštěvou základní školy. Ty ale měly, podle ČŠI (2019), spíše za úkol seznámit děti s novým prostředím, adaptovat je a představit jim budoucí spolužáky. Chyběla zde cílená spolupráce pedagogů mateřských a základních škol. Učitelé by měli dětem představit obsah vzdělávání, cíle vzdělávání, metody, formy práce... To by mohli realizovat množstvím projektů, které by děti společně připravovaly.

Tab. 1 – Podporující aktivity pro děti a rodiče

Typ aktivity	Podíl
Společné návštěvy ZŠ	81,1
Společné aktivity pro žáky ZŠ a děti v předškolním věku (např. kroužky, výlety, kulturní a sportovní akce)	57,4
Aktivity pro zákonné zástupce dětí v předškolním věku (den otevřených dveří, schůzky, besedy, přednášky odborníků)	80,8
Edukativně stimulační skupiny pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky	20,8
Jiný vlastní program pro děti v předškolním věku	26,5
Spoluúčast MŠ při organizaci zápisu dětí do ZŠ	29,9

Školy realizují spoustu aktivit, jako jsou dny otevřených dveří, besedy, schůzky, aj. Snaží se o navázání vztahu s rodiči, o spolupráci, lepší komunikační kanály atd. Účast je však na rodičích, je dobrovolná, avšak mnoho z nich je vnímají jako přítěž (což jsem vysledovala z praxí, které jsem již absolvovala). Spatřuji je jako aktivity navíc a vlastně nevidí přesah, o jaký usilujeme. Je proto žádoucí tento náš úmysl rodičům objasnit.

Informační systém a zejména pak jeho kvalita se významně odráží v úrovni spolupráce mezi rodiči dětí a institucí. V případech, kdy školy se zákonnými zástupci dětí aktivně komunikují, dochází na základě partnerského přístupu k žádoucí koordinaci mezi rodinou a školou. Na tento fakt poukazují i mnohé zahraniční státy (Grimmer, 2018, s. 157; ČŠI, 2019).

Doporučení ČŠI pro školy zní: „*Jasně stanovit mechanismy pro jednání se zákonnými zástupci dětí a pro jejich efektivní zapojení do realizace individualizovaného vzdělávání. Vést s nimi průběžný dialog o prospívání dítěte, jeho rozvoji a učení (tzn. pravidelnou individuální konzultační činností, práci s portfoliem dítěte aj.)*“ (ČŠI, 2019, s. 39)

Grimmer (2018, s. 156-166) ve své kapitole Zapojení rodičů a pečujících osob popisuje způsoby, jakými zaujmout rodiče a podpořit jejich zájem o učení jejich dítěte. Autorka radí učitelkám, aby často komunikovaly s rodiči. Což odůvodňuje potřebou informovanosti (o novinkách, o událostech, které se v mateřské škole odehrály). Také je zapotřebí ptát se rodičů na jejich preference. To je možné realizovat různými technikami (např. osobním kontaktem, dopisem, sociálními médii, e-maily, telefonicky, webovými stránkami). Je žádoucí, aby byly učitelky schopné identifikovat mezery v podpoře konkrétních skupin rodičů, například otců, osamělých rodičů (samoživitelů), pracujících rodičů. A neméně podstatnou záležitostí je zastávat politiku otevřených dveří, což znamená, že rodiče jsou kdykoli vítáni a dodržovat ji. Také by učitelky měly rodičům nabízet workshopy na různá témata, pořádat pravidelná setkání s rodiči a pozvat je, aby zůstávali a hráli si s dětmi, připravit příležitosti pro rodiče, aby mohli sdílet své nápady a praktické tipy s ostatními rodiči (například ráno u kávy), poskytovat jednoduché informační letáky, s vysvětlením očekávání rodičů při vstupu dítěte do základní školy.

Osobně považuji za formu spolupráce podílení se na vzniku portfolia. Rodiče tak mají možnost vidět, co dítěti jde či nejde, mají prostor popovídat si o tom, kde by mohla být příčina, zhodnotit své práce, případně po konzultaci s učitelkou problematické oblasti procvičovat v rodinném prostředí. Také má portfolio pro dítě jinou váhu, když vzniká za přítomnosti dítěte, prohlubuje se tak citové pouto nejenom k rodiči, ale i k samotnému výtvoru.

Dále také existuje řada intervenčních programů na posílení školní připravenosti. Ráda bych uvedla jeden z nich, který vznikl v rámci Projektu Šance pro vaše dítě, společnosti Montessori ČR, o. s. Jedná se o stimulační program, který je zaměřen na přípravu dětí předškolního věku před vstupem do základní školy. Tento program využívá přítomnost rodičů, kteří mají možnost pozorovat práci dětí, pracovat společně s dětmi a náměty z lekcí využít pro domácí přípravu. Program využívá způsob práce a originální pomůcky z Montessori pedagogiky. Je zaměřen na děti, které mají v předškolní přípravě specifické potřeby. Obsahem je deset tematických celků. Jednotlivé činnosti jsou rozděleny dle pedagogiky Montessori do oblastí, jako jsou praktické činnosti, smyslová výchova, matematika, jazyková výchova a poznáváme svět. Program tedy může lépe připravit děti a vyrovnat určité deficity. Pro používání programu potřebují být lektoři proškoleni pro práci s didaktickým Montessori materiálem a vedením dětí ve věku od 3 do 6 let podle pedagogického systému Montessori. Velkým přínosem je přímé zapojení aktivních a informovaných rodičů. Mají možnost objektivně pozorovat své dítě a porovnat ho s ostatními, poznat jeho silné a slabé stránky, naučit se s dítětem pracovat, naučit se ho více respektovat a nezasahovat mu do jeho práce. Značný přínosem je také možnost pracovat ve větší skupině stejně starých dětí, což se při naší práci v heterogenních skupinách v mateřské škole vždy nedaří (Smolková, 2015).

4 DOSAVADNÍ VÝSLEDKY ŘEŠENÍ PROBLÉMU V KONTEXTU VÝZKUMNÝCH ŠETŘENÍ V PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY

Obsahem této kapitoly je shrnutí dosavadních výsledků zrealizovaných na poli empirického šetření v prostředí mateřské školy, vztahující se k tématu školní připravenosti.

Za nejvíce činnorodé v oblasti školní zralosti a školní připravenosti považují autorky Šmelovou, Petrovou, Plevovou, Suralovou, Dandovou, Kropáčkovou, Pravcovou, Příkazskou, Těthalovou, Simonovou, Potužníkovou, Strakovou, Gregera, Svobodovou, Bednářovou, Šmardovou. Od uvedených autorů jsem prostudovala nejvíce odborné literatury a využila jejich poznatky pro svou práci.

Například kolektiv autorů Šmelová, Petrová & Suralová (2012) zrealizoval výzkumnou studii zaměřenou na připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky. Výsledkem tohoto snažení je publikace monografie *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula* (Šmelová, et al., 2012). Uvedené autorky zkoumaly téměř tisícovku dětí v rámci České republiky, z nichž 150 mělo odklad PŠD. Školní zralost dětí byla testována pomocí několika používaných diagnostických a orientačních testů. Obdobný typ testování proběhl také na Slovensku, v Polsku a Slovinsku (Šmelová, et al., 2012). Výsledky zjištění byly vloženy do kontextu s dalšími charakteristikami, mezi které patřil i odklad PŠD. Autorky se v závěru publikace vyjadřují k této aktuální problematice. I přesto, že je tento krok kritizován veřejností a mnohými odborníky, autorky se však přiklánějí k přínosu tohoto opatření, ovšem za dodržení podmínek multidisciplinárního přístupu, tedy ve spolupráci odborníků, pedagogů a především rodičů. Svobodová (2016) však k těmto závěrům namítá, že jejich tvrzení nejsou jednoznačná. Nelze s jistotou tvrdit, že udělení odkladu PŠD bylo efektivní z toho důvodu, že nejsou k dispozici srovnávací testy dětí z předchozího roku, tedy z roku, kdy byl odklad PŠD udělen. Proto nelze deklarovat, že dětem odklad PŠD jednoznačně prospěl, jelikož nemáme s čím porovnat jejich výsledky po ročním odložení PŠD. Svobodová (2016) současně upozorňuje na fakt, že na výsledky získané u dětí s odkladem PŠD nebylo nahlíženo s ohledem na další vlivy (například nižší vzdělání rodičů), které mohly zapříčinit nižší úspěšnost dětí při testování.

V prostředí mateřské školy zrealizoval výzkum i kolektiv autorek Simonová, Potužníková a Straková, který byl uskutečněn v letech 2015 a 2016 v rámci longitudinálního výzkumu vzdělávacích drah součástí projektu GA ČR. Autorky zacílily na postoje a názory ředitelek mateřských škol, na poslání a aktuální problémy předškolního vzdělávání, šetřily přechod

z předškolního do primárního vzdělávání. Ze zjištění mimo jiné vyplývá, že většina ředitelek se shoduje na tom, že cílem předškolního vzdělávání není příprava na školní docházku, ale všestranný rozvoj dětí – tedy nejen příprava na další životní roli v nejbližším horizontu, ale pojmají předškolní vzdělávání jako svébytnou životní etapu, která má hodnotu sama o sobě (Simonová, et al., 2017). Zajímavé jsou výsledky, které jsou prezentovány v sekci aktuální problémy, kterým čelí ředitelky mateřských škol. Děti jsou z pohledu ředitele MŠ hůře připraveny na pobyt v mateřské škole, nemají dostatečně rozvinutá sociální, motorické, kognitivní ani řečové dovednosti, mají problémy s chováním a kázní (Simonová, et al., 2017). Tyto oblasti by totiž mohly mít následný vliv i na připravenost ke vstupu do základní školy, protože si nemyslím, že by byly učitelky schopny „odbourat“ veškeré problémové oblasti, pokud nemají oporu v rodinném zázemí. Podle ředitelek z výzkumného šetření tyto problémy přisuzují zejména nedostatku času a pozornosti, který dětem věnují, a také změnám v typu aktivity, které rodiče společně s dětmi vykonávají (odkazují i na vliv technologií), (Simonová, et al., 2017). V téže sekci (aktuální problémy, kterým čelí ředitelky mateřských škol) jsou také uvedené odpovědi na otázku ohledně odkladů školní PŠD. Ředitelky existenci odkladů obecně podporují, zhruba polovina z dotazovaných uvedla, že je považuje za prospěšný nástroj, který umožňuje srovnat rozdílnou úroveň dětí na počátku školní docházky. Druhá polovina však zastává názor, že by měly být využívány jen ve výjimečných případech. Pouze 56 % ředitelek však souhlasilo s tím, že odklad bývá u všech dětí s uděleným odkladem PŠD potřebný (Simonová, et al., 2017).

Zajímavé šetření proběhlo v roce 2014, které bylo součástí longitudinálního výzkumu na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, jež byl zahájen v roce 2012. Longitudinální výzkum pro téma diplomové práce je v mnoha bodech přínosný. Z výzkumného šetření mimo jiné vyplynuly i informace, které se týkají změny paradigmatu ve vnímání připravenosti dítěte, také zde autor uvádí doporučení ohledně eliminace odkladů PŠD a zrušení přípravných ročníků (Greger, 2015). Pozornost jsem také zacílila na výzkum, který byl zrealizován v roce 2014. Zaměřoval se totiž na předškolní děti před nástupem do základní školy. Výsledky mimo jiné deklarují, že rozhodnutí o odkladu dětí vzešlo zejména od rodičů samotných (Greger, 2015).

V souvislosti s tímto tématem provedla výzkumné šetření Majerčíková (2017). Zaměřila se na odklady povinné školní docházky z pohledu učitelek mateřských škol. Zkoumala, jak se k této problematice staví prostřednictvím odborných esejí. Data ukazují, že jsou v tomto

procesu důležití čtyři aktéři: rodina, mateřská škola, základní škola a odborné poradenské zařízení, přičemž učitelky vnímají rodiče za klíčovou roli.

Empirické ověření vlastností Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky realizovala Havlisová (2007 in Syslová & Najvarová, 2012), kterého se zúčastnilo 32 mateřských škol. V souboru předškolních dětí ve věku 5,5 – 6,5 let testovala celkem 488 dětí, které v době prvního šetření navštěvovaly předškolní oddělení mateřských škol. Druhé šetření bylo realizováno s ročním odstupem s dětmi z prvního šetření z tzv. rizikového pásma. Bylo zjištěno, že pro chlapce této věkové skupiny byly uvedené normy k rozlišení výkonů příliš náročné, při jejich použití se chlapci dostávají do nižších výkonových pásem. Naproti tomu dívky stejné věkové skupiny byly schopny normy plnit, a nebylo tudíž potřeba je významněji revidovat. Na základě výše uvedených nálezů byly vytvořeny rozšířené normy k Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky.

Dotazníkovým šetřením mezi pracovníky pedagogicko-psychologické poradny zjišťovala Útlá (2010 in Syslová & Najvarová, 2012) úroveň školní zralosti a připravenosti předškolních dětí k zahájení školní docházky. Z výsledků vyplynulo, že k nejčastějším problémům dětí předškolního věku patřila špatná grafomotorika, obtíže s adaptací, nezralost a logopedické vady. Nejčastějšími důvody, na jejichž základě byl doporučován odklad školní docházky, byly tělesná a kognitivní nezralost.

Zajitzová (2010 in Syslová & Najvarová, 2012) realizovala výzkumné šetření zaměřené na zkoumání připravenosti dětí předškolního věku na čtení a psaní, jako základu školní úspěšnosti. Výzkum proběhl v Olomouckém kraji u 100 dětí před vstupem do základní školy. Pro výzkumné šetření byly zvoleny metody pozorování, rozhovor a testování. Z výsledků vyplývá, že děti nedosahovaly ve sledovaných oblastech důležitých pro rozvoj schopnosti čtení a psaní úrovně požadované v RVP PV. Byla pozorována především špatná výslovnost dětí.

Ze starších výzkumných šetření zaměřených na zjišťování školní zralosti a připravenosti dětí předškolního věku bych ráda uvedla část z nich. Například Kropáčková (2003) uskutečnila výzkum na posouzení důležitých předpokladů (klíčových kompetencí), kterých by dítě mělo dosáhnout na konci předškolního období před vstupem do základní školy. Výzkumný soubor tvořili učitelky z mateřské školy a pedagogičtí pracovníci z prvního stupně základní školy (ředitelé, zástupci, vychovatelé školní družiny). Jednalo se o dotazníkové výzkumné šetření, kde respondenti posuzovali dosažení vybraných kompetencí předškolního dítěte ve vztahu k jeho připravenosti pro vstup do základní školy na devítistupňové škále. Názory na

důležitost předložených kompetencí se ve většině případů u obou souborů shodovaly (in Syslová & Najvarová, 2012).

K tématu školní zralosti, školní připravenosti a k odkladům povinné školní docházky již bylo vyprodukováno spousta kvalifikačních prací a mohu říct, že každoročně stále vznikají. Momentálně je zacílena pozornost na odklady PŠD, což není úplně překvapivé, jelikož v ČR každoročně počty dětí s tímto opatřením stoupají, zvyšuje se proto zájem odborníků i laické veřejnosti o tuto problematiku.

5 ZÁVĚR TEORETICKÉ ČÁSTI

Cílem teoretické části práce bylo objasnit a blíže specifikovat pojmy předškolní přípravy v souvislosti s povinným předškolním vzděláváním. Na základě prostudované odborné literatury se mi vyčlenilo několik klíčových východisek. Tyto myšlenky budou samozřejmě patrné i při výzkumném šetření, které je součástí praktické části. Zaměřila jsem se na konceptualizaci pojmů, jež se vážou na ústřední termín školní připravenost, kterou chápu jako určitý stav v rozvoji dítěte. Jmenovaný stav se projevuje současně v několika oblastech (kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní a somatické). Zároveň dítě disponuje určitými dovednostmi, které vykazují jeho způsobilost k zahájení školní docházky. Tohoto stavu pak bylo dosaženo díky dlouhodobému úsilí nejenom dítěte, ale i pedagoga a rodičů.

Myslím si, že zde hraje velkou roli osobnost dítěte a zejména, z jaké rodiny dítě přichází, dále pak předškolní pedagog, kvalifikace pedagoga, edukační styl, který se odráží i ve volbě pedagogických strategií a v přístupu k dětem. Významnou roli sehrává i osobnost dítěte, zároveň i rodinné prostředí, které ho formuje. Vedle toho je podstatný vliv i kvalifikovaného předškolního pedagoga, jeho edukační styl a volba vhodných pedagogických strategií. To vše se prolíná a doplňuje. Nesmírně důležité jsou i požadavky na pedagoga, které se pak vážou k jeho kvalifikaci. Jedná se o kompetence, kterými by učitelé měli disponovat. V rámci zaměření práce jsem kladla důraz zejména na kompetence diagnostické a domnívám se, že ve velké míře se projevují i kompetence komunikativní. Ty budou jistě ovlivňovat komunikaci s dalšími aktéry, jež se podílejí na přípravě dítěte ke vstupu do základní školy.

Zastávám názor, že školní připravenost je výsledkem dlouhodobého procesu, který nemůžeme semknout do jednoho povinného předškolního roku. Usilujeme o ni během celého institucionálního vzdělávání. Povinný rok předškolního vzdělávání může být pro některé děti klíčový. Mimo mateřskou školu se tak děje nevědomky i v rodinném prostředí. Uvedené domněnky bych chtěla zkoumat v rámci výzkumného šetření.

Ve výzkumné části práce jsme se zaměřily na učitelky mateřských škol, zajímaly nás jejich pohledy na školní připravenost. Rozdílnost pohledů se projevila například ve věku či délce pedagogické praxe, ovlivňujícím faktorem může být také kvalifikace učitelky. Dále se orientujeme na způsoby diagnostikování školní připravenosti, což je v rukou učitelek mateřských škol a na aktivity, které využívají učitelky ve spolupráci s rodiči či základní školou v souvislosti s přípravou dítěte pro vstup do další fáze vzdělávání.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 METODOLOGIE VÝZKUMU

V teoretické části jsem rozvedla klíčové pojmy této práce. Základními teoretickými východisky pro tvorbu praktické části je tedy připravenost dětí ke vstupu do základní školy. V kapitolách níže se pak pokusím o tvorbu vlastní teorie, která bude podložena získanými daty.

Praktická část diplomové práce je realizována prostřednictvím kvalitativního designu, jelikož se jedná o skutečnosti, které je zapotřebí prozkoumat hloubkově, což tento design umožňuje velmi dobře prostřednictvím odpovídajících metod.

Hendl (2016) tvrdí, že kvalitativní výzkum je určitý proces (trvá delší časový úsek), který se mění a vyvíjí, zdůrazňuje souvislosti mezi různými situacemi, jevy a událostmi, díky kterým je jednodušší pochopit zkoumanou realitu. Výzkumník pracuje v terénu, vyhledává a analyzuje informace, provádí deduktivní a induktivní závěry na základě svých subjektivních myšlenkových procesů a metod zkoumání, kdy se z informací vynořuje nové tvrzení, závěr, nová teorie. Stejnou skutečnost v literatuře popisuje Švaříček & Šedřová (2014): „*Kvalitativní výzkum jde do hloubky, umožňuje kontextuálně a zakotveně prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací.*“ Pro zajištění validity a reliability výzkumu byly využity dvě výzkumné metody, prostřednictvím kterých jsem získaná data porovnávala. Při interpretaci získaných dat pak používám doslovné citace participantů, abych zachovala důvěryhodnost zkoumaných jevů.

V praktické části popisuji charakter výzkumu – stanovené výzkumné cíle a otázky, metody výzkumu, výzkumný soubor, postup při získávání a zpracování dat. Další kapitola je věnována interpretaci výzkumných zjištění a závěrům.

6.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Hlavní výzkumný cíl:

Praktická část práce má za cíl odkrýt, jaký je pohled učitelek mateřských škol na školní připravenost u dětí předškolního věku.

Dílčí výzkumné cíle:

- Registrovat, jak učitelky popisují přípravu dětí ke školní docházce.
- Zjistit, jak učitelky popisují využívání pedagogické diagnostiky v procesu přípravy dětí ke vstupu do základní školy.

- Zjistit, jaké oblasti učitelky spatřují jako problematické při přípravě dětí ke školní docházce.
- Popsat, jak vnímají učitelky zavedení povinného předškolního vzdělávání v procesu přípravy dětí ke vstupu do základní školy.
- Zaznamenat, co učitelky charakterizují jako klíčové vlivy v procesu připravenosti dětí ke vstupu do základní školy.

Od stanovených cílů se pak odvíjejí výzkumné otázky, které uvádím níže.

Hlavní výzkumná otázka

Hlavní výzkumná otázka zní: Jaký je pohled učitelek mateřských škol na školní připravenost u dětí předškolního věku?

Dílčí výzkumné otázky

- Jak učitelky popisují přípravu dětí ke školní docházce?
- Jak učitelky popisují využití pedagogické diagnostiky v procesu přípravy dětí ke vstupu do základní školy?
- Jaké oblasti učitelky spatřují při přípravě dětí ke školní docházce jako problematické?
- Jak učitelky vypovídají o vlivu povinného předškolního vzdělávání na úroveň připravenosti dětí?
- Co učitelky popisují jako klíčové vlivy pro připravenost dětí ke vstupu do základní školy?

6.2 Metody výzkumu

Jelikož se jedná o kvalitativní design, tak za hlavní výzkumnou metodu jsme zvolili hloubkové rozhovory, které jsou nejčastěji používanou metodou při sběru dat. Hloubkové rozhovory (*in – depth interview*) definujeme jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu, zpravidla jedním badatelem za pomoci několika otevřených otázek, které napomůžou porozumět pohledu jiných lidí, aniž by výzkumník omezoval jejich pohled například výběrovými položkami. Hloubkový rozhovor umožňuje zachytit výpovědi a slova v přirozené podobě (Švaříček & Šedřová, 2014). Jako typ hloubkového rozhovoru jsme zvolili polostrukturované rozhovory, které vychází z předem připraveného schématu témat a otázek. Během příprav na samotné rozhovory jsem se snažila vycházet z rad, které

uvádí výše zmínění autoři Švaříček & Šedřová (2014, s. 162): „*Badatel si vytvoří schéma základních témat, která vycházejí z hlavní výzkumné otázky, a ke každému tématu několik otázek, jak by se na danou skutečnost mohl ptát. Témata pro rozhovor pocházejí z několika zdrojů, zejména však z odborné literatury, pozorování a z analýzy dokumentů.*“ Jednou z výhod rozhovoru je bezesporu přímý kontakt s účastníky výzkumu. Vzhledem k současné coronavirové pandemii jsem účastníkům navrhla i online formu rozhovoru, a to prostřednictvím programů: Skype, WhatsApp, Messenger.

Druhou metodu jsme pak zvolili tematické psaní a jeho následnou analýzu. Účastníkům výzkumu byl zaslán textový dokument Word s tématem textu a krátký popis toho, čeho se má týkat. Také zde byl uveden rozsah a jeho forma (viz příloha PIII). Prostřednictvím této metody jsem měla možnost nahlédnout na konkrétní příklady dětí ze tříd účastnic výzkumu a vytvořit si tak obraz o realitě, která panuje při aktuální situaci. Učitelky tak vyjadřovaly své zkušenosti s dítětem adekvátně připraveným ke vstupu do základní školy, a také popisovaly zkušenosti s dítětem zásadně nepřípraveným ke školní docházce.

6.3 Výzkumný soubor

Jak jsem již nastínila v kapitolách výše, jedná se o kvalitativní výzkum, který disponuje svojí terminologií. Z toho důvodu se účastníci výzkumného šetření nazývají *participanti* (podílejí se). Výzkumu se zúčastnilo 10 učitelek z mateřských škol ze Zlínského kraje. Jedná se o záměrný způsob výběru, jelikož kritérium pro můj výběr byl zejména požadavek pedagogického působení ve třídě předškolních dětí (přitom se mohlo jednat o věkově homogenní i heterogenní třídy). Většina učitelek, tedy 7 z nich, pracovala čistě ve věkově homogenní třídě. Oslovila jsem učitelky z mého okolí, o kterých jsem tušila, že mi vyjdou vstříc, dále se pak jednalo o učitelky náhodně oslovené.

Musím říct, že ne všechny učitelky byly sdílné a ochotné podílet se na výzkumu. Některé z nich sice s výzkumným šetřením zpočátku souhlasily, proto jsem jim zaslala potřebnou dokumentaci. Avšak v průběhu se mi přestaly ozývat a na mé kontaktování nereagovaly. Tři učitelky jsem tedy musela nahradit jinými, což mi poměrně zkomplikovalo situaci.

Níže charakterizuji jednotlivé učitelky. Pro každou z nich používám specifické značení. Písmeno U označuje pojem učitelka, číslo pak pořadí pro přehlednější orientaci.

Tab. 2 - Charakteristika výzkumného souboru

Učitelka 1 – U1	Jedná se o 27letou učitelku, která působí v mateřské škole 5 let. Má vysokoškolské vzdělání. U předškolních dětí pracuje 4 roky.
Učitelka 2 – U2	Jedná se o 26letou učitelku, která působí v mateřské škole již šestým rokem. Má středoškolské pedagogické vzdělání a za sebou také dva pokusy o vysokoškolské studium. U předškolních dětí působí téměř tři roky.
Učitelka 3 – U3	Jedná se o 50letou učitelku, která působí v mateřské škole 12 let. Má vysokoškolské vzdělání titul Mgr. v oboru pedagogika-psychologie. U předškolních dětí pracuje 9 let.
Učitelka 4 – U4	Jedná se o 26letou učitelku, která působí v mateřské škole 7 let. Má středoškolské pedagogické vzdělání. U předškolních dětí pracuje 5 let.
Učitelka 5 – U5	Jedná se o 26letou učitelku, která působí v mateřské škole 5 let. Má středoškolské pedagogické vzdělání. U předškolních dětí pracuje 3 roky.
Učitelka 6 – U6	Jedná se o 27letou, učitelku, která působí v mateřské škole 6 let. Má středoškolské pedagogické vzdělání. U předškolních dětí pracuje 2 roky.
Učitelka 7 – U7	Jedná se o 26letou učitelku, která působí v mateřské škole 7 let. Má středoškolské pedagogické vzdělání. U předškolních dětí pracuje 6 let.
Učitelka 8 – U8	Jedná se o 30letou učitelku, která působí v mateřské škole 10 let. Má středoškolské pedagogické vzdělání. U předškolních dětí pracuje 8 let.
Učitelka 9 – U9	Jedná se o 43letou učitelku, která působí v mateřské škole 10 let. Má středoškolské pedagogické vzdělání. U předškolních dětí pracuje 5 let.
Učitelka 10 – U10	Jedná se o 26letou učitelku, která působí v mateřské škole již osmým rokem. Má vysokoškolské vzdělání titul Mgr. v oboru sociální pedagogika. U předškolních dětí působí 8 let.

6.4 Postup při získávání a zpracování dat

Před vstupem do terénu jsem měla již nastudovaný teoretický rámec, který byl podkladem pro sepsání teoretické části. Vyselektovala jsem si tematické oblasti, u kterých jsem pocítila, že by byly pro práci zajímavé a vhodné. Vycházela jsem z metodologie autorů uvedených výše (Švaříček & Šedřová, 2014).

Jednalo se o schéma témat:

- fáze předpřípravy,
- fáze přípravy dětí ke školní docházce,
- fáze hodnocení (stavu dítěte),
- fáze přesunu (přestupu) dítěte do základní školy.

Tato vybraná témata samozřejmě navazovala na ústřední pojem – připravenost dítěte pro vstup do základní školy.

Poté jsem uvažovala nad dostupností mnou zvoleného počtu participantů a přemýšlela jsem i nad strategiemi získávání dat (např. „*Jak zprostředkuji rozhovor se starší učitelkou během aktuální coronavirové pandemie, která edukuje ve vzdálenější mateřské škole?*“) Rozhodla jsem se proto některé učitelky předběžně oslovit a zjistit, zda by byly ochotné zapojit se do výzkumného šetření a jaká forma by pro ně byla vyhovující. Oslovení jsem provedla telefonicky a online (prostřednictvím e-mailu a messengeru). Po zhodnocení jsem se dopracovala k pozitivním závěrům a započala jsem psát informovaný souhlas, který jsem vybraným učitelkám zaslala elektronickou formou (viz příloha PI). Informovaný souhlas obsahoval všechny podstatné informace. Účastnicím výzkumu jsem se představila, uvedla jsem cíl výzkumu, metody, postup získávání a zpracování dat s přítomností nahrávacího zařízení, to vše s důrazem na zachování anonymity. Vznikla tak mezi námi dohoda, se kterou všechny učitelky zapojené do výzkumu souhlasily, což ztvrdily svým podpisem u prohlášení.

Následující krok směřoval k získávání dat metodou tematického psaní. Připravila jsem textový soubor Word s předepsaným tématem **Připravenost dítěte pro vstup do základní školy z pohledu učitelek mateřských škol**, což je i téma diplomové práce. Uvedla jsem podrobný návod toho, co se od nich v rámci textu očekává, rozsah textu a způsob (viz příloha PIII). V rámci naší komunikace jsme se následně dohodly, kolik času potřebují na vypracování. Participantky mi pak průběžně zasílaly vypracovaný text se dvěma případy dětí. Textový dokument jsem si vytiskla, a poté ručně vepisovala na pravý okraj poznámky, např.

uvedená věta → problémy s komunikací a řečí. Jednalo se v zásadě o moje označení (nálepky), které mi napomáhaly v sumarizaci a konkretizaci vznikajících oblastí. Označení pro získaná data jsem čerpala také z teoretické části práce. Následně jsem jednotlivé texty porovnávala a hledala společné ukazatele. Pomocí nich jsem charakterizovala typologie dvou případových dětí.

Dalším krokem byly rozhovory. Ty byly zrealizovány na základě domluvy s participanty. Mnoho učitelek bylo časově vytížených, proto bylo velmi náročné stanovit si termín, kdy neměly žádné závazky. Většina z nich měla vlastní rodinu a díky coronavirové pandemii se jejich děti vzdělávaly distančně, tedy z domova. Jejich prostředí proto nebylo vyhovující, neměly jsme dostatek klidu a pohodové atmosféry, která je klíčová pro navázání rozhovoru. Další negativní překážkou, která neblaze ovlivňovala proces získávání dat, byla nemožnost rozhovory zrealizovat v kavárně nebo restauračním zařízení, jelikož byla všechna uzavřena z důvodu nařízení vlády. Když nebylo možné rozhovory uskutečnit fyzickým kontaktem, nezbývalo nic jiného, než přistoupit na realizaci zprostředkovaně, online formou (telefonicky přes WhatsApp a Messenger).

V průběhu komunikace jsem náš rozhovor nahrávala na mobilní zařízení, aby mi neunikly žádné podstatné prvky. Následně jsem zvukovou podobu převáděla do písemného formátu. Opakovaně jsem si ji zpomaleně pouštěla a detailně zapisovala každé slovo. V důsledku tohoto procesu pak vznikl transkript. Data, která jsem získala z interview, jsem přepsala do písemné podoby, do dokumentu Word. Očíslovala jsem řádky, upravila odsazení a následně jsem tento dokument vytiskla. Poté jsem text analyzovala prostřednictvím otevřeného kódování, metodou papír a tužka. Podle Švaříčka & Šed'ové (2014, s. 211) jsou údaje během otevřeného kódování „*rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Text je rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými fragmenty textu výzkumník dále pracuje.*“ Texty jsem analyzovala postupně, v závislosti na čase zrealizovaných rozhovorů. Díky tomu, že jsem si texty četla opakovaně, se mi stávalo, že i kódům jsem přidělovala různá označení. Všem přepisům interview jsem udělila kódy, ty jsem pak seskupovala do skupin a snažila jsem se o systematickou kategorizaci do cílených okruhů. Jejich bližší specifikaci se věnuji v kapitole 7 Výzkumná zjištění a jejich interpretace.

7 VÝZKUMNÁ ZJIŠTĚNÍ A JEJICH INTERPRETACE

Na základě zaznamenaných a zanalyzovaných rozhovorů, které jsem uskutečnila s 10 účastnicemi ženského pohlaví, a také prostřednictvím získaných tematických textů, jsem vytvořila 476 kódů. Vzniklé kódy jsem seskupila do skupin, jež mi byly nápomocné k vytvoření subkategorií. Z těchto skupin mi vzniklo pět významových kategorií. Konkrétní postup analyzování dat uvádím v kapitole 6. 4 Postup při získávání a zpracování dat. Jejich interpretaci věnuji pozornost v odstavcích níže, používám doslovné citace z rozhovorů, a také tematických textů, své komentáře a oporu v literatuře.



Graf 1: Přehled výsledných kategorií

Jak můžeme z grafického obrazce vyčíst, bylo vytvořeno 5 významových kategorií s názvy: *Odlíšné vnímání školní připravenosti*; *Dítě se aktivně podílí na přípravě*; *Rodiče mají moc rozhodovat*; *Povinné předškolní vzdělávání (PPV) připravuje ke školní docházce*; *Covid-19 ovlivňuje přípravu*.

7.1 Odlíšné vnímání školní připravenosti

Tato kategorie přináší podstatné zjištění ke zkoumané problematice. Ze získaných dat jsem odhalila značné nedostatky a neshody ve vnímání pojmu školní připravenosti učitelek mateřských škol. Tento problém pak odkrývá další problematické roviny.



Graf 2: Subkategorie u kategorie „Odlíšné vnímání školní připravenosti“

V rámci významové kategorie byly odhaleny jevy: **obsah pojmu a kvalifikace učitelek**. Nejprve bych se ráda vyjádřila k pojímání obsahu pojmu. V citacích níže můžeme spatřit, že v rámci českých podmínek se vyskytuje nejednoznačný koncept školní připravenosti, což prezentují výpovědi učitelek s různým vzděláním.

„Dítě, které připravujeme do školy, je připravené ve smyslu: získal potřebné vědomosti, dovednosti, zkušenosti, dozrál a je schopný čelit tomu, co ho čeká vlastně v rámci té základní školy, kam on se chystá.“(U10)

Z této citace můžeme zaregistrovat, že učitelka (U10), která disponuje vysokoškolským vzděláním, se neorientuje pouze na to, aby bylo dítě úspěšné při vstupu do první třídy, ale z

jejího tvrzení lze vnímat usilování o úspěšnost v rámci celkového primárního vzdělávání. Podobné informace jsem zaznamenala u další vysokoškolsky vzdělané učitelky:

„Já osobně vnímám školní připravenost jako soubor dovedností a schopností dítěte, které se navzájem prolínají a předurčují dítě k tomu, jak si povede na základní škole.“
(U3)

„No, školní připravenost bychom mohli označit jako stav, který se projevuje u dítěte prostřednictvím určitých dovedností, vědomostí a schopností. Ty vlastně potřebuje k tomu, aby bylo ve škole úspěšné.“ (U1)

Všechny vysokoškolsky vzdělané pedagožky z výzkumného vzorku se zaměřovaly na komplexnější pojetí školní připravenosti, dle mého názoru se pokusily zahrnout do tohoto pojmu vše podstatné, čím by měl předškolák disponovat.

Opačný příklad pohledu na tento pojem uvádím na citacích z výpovědí dalších učitelek, jejichž kvalifikace je na úrovni středoškolského vzdělání.

„...dítě je dostatečně rozvinuto ve všech oblastech, jako je například ta biologická, psychologická, sociálně kulturní, interpersonální, jazyk a řeč, a tak...“ (U7)

„Podle mě je připravenost zdravotní, psychická i sociální způsobilost zvládnout dané požadavky jak k práci, zaměstnání školy, mateřské školy, kurzy i další.“ (U6)

„Že je dítě rozvinuté ve všech těch oblastech, které pak ověřuji u zápisu.“ (U2)

Jak si můžeme přečíst z následujících citací, učitelka U7, která disponuje středoškolským vzděláním, vnímá pojem školní připravenost velmi nekomplexně, až chaoticky. Do pojmání vměšuje i vzdělávací oblasti z RVP PV. Jsou zde patrné velké odchylky v pojmosloví. Proto si myslím, že ani příprava nemůže být brána z komplexního hlediska. Učitelka U6 taktéž nejednoznačně vnímá tento pojem. Řekla bych, že zde klade důraz zejména na zralost, než na připravenost. Právě díky nepochopení tohoto pojmu mohou v praxi vznikat další problémové situace. Učitelka U2 vnímá školní připravenost jako výstup, který je ověřován při vstupu do základní školy. Zde je možné predikovat orientaci na školní zralost, tedy na výstupy v podobě určitých vědomostí, které bývají tradičně u zápisů „kontrolovány“.

Myslím, že se mi podařilo poukázat na souvislosti mezi pojetím školní připravenosti a vzděláním učitelek, které mají jistě velký vliv na úroveň připravenosti dětí. Ve výpovědích se vyskytly i sebehodnotící prvky.

„Svou roli v tomto procesu vnímám jako roli koordinační, nebo roli koordinátora. Učitelka tady v podstatě vystupuje především jako vnímavý pozorovatel a potom hlavně dobrý diagnostik. Jen na základě dobrého vnímání a pozorování může pro děti připravit takové podmínky, aby se rozvíjelo optimálně po všech sledovaných oblastech.“ (U3)

„Myslím si, že hlavně ta diagnostická funkce je důležitá v té přípravě. Musíme umět vyhodnotit stav dítěte a podle toho zacílit další činnosti. Takže jsme diagnostici, i když se to vlastně říkat nemá.“ (U1)

Z výpovědi učitelek U3 a U1 je zřejmé, že svoji roli vnímají opravdu zodpovědně a jsou si vědomy svého postavení a činností s tím spojených. Jejich vysokoškolské vzdělání se odrazilo na jejich smýšlení o vlastní osobě.

Syslová & Kratochvílová (2017 in Syslová et al., 2018) zastávají názor, že diagnostická činnost učitelky je jednou z nejvýznamnějších komponent předškolního vzdělávání. Učitelka bez této činnosti nedokáže kvalitně a efektivně realizovat vzdělávací proces. Z toho plyne, že učitelka mateřské školy musí být vybavena diagnostickými kompetencemi, což uvádí i Syslová (2013) a předkládá ještě další potřebné kompetence pro efektivní edukační činnost. Jak je to v praktické rovině? Z praxe však vyplývá, že učitelky sice realizují diagnostickou činnost, ale informace z ní získané nedokážou účinně využít. Další fakt uvádí ČŠI (2020), která poukazuje na zjištění, že vedení a smysluplné využití pedagogické diagnostiky je stále problematickou záležitostí. Za hlavní problém spatřuje ČŠI zejména neznalost metodiky a nástrojů. Tento nedostatek má pak vliv na individualizaci vzdělávání. Důvodem právě nízkého využití pedagogické diagnostiky bylo zřejmě u učitelů bez odborné kvalifikace. Při inspekční činnosti učitelé často prokazovali malou orientaci v tom, co je portfolio, jak ho vést a využívat. Převážně je zaměřeno pouze na uchovávání některých výtvorů dětí (pracovní listy, výtvarné práce apod.) bez systematického využívání pro formativní hodnocení (ČŠI, 2020). Tato skutečnost se projevila i v rámci našeho výzkumu. šetření:

„Předkládám jim různé pracovní a grafomotorické listy. V rámci přípravy také vytváříme portfolio. Skládáme dětem jejich výtvarné práce pracovní a grafomotorické listy, omalovánky do šanonu, označeného jejich značkou. Děláme to tak celý rok. Děti si na konci roku odnesou domů.“ (U7)

Na této výpovědi můžeme vidět nevyužitý potenciál portfolia. S podobnými názory na portfolio jsem se setkala i v rámci dalších rozhovorů. V odstavcích níže se učitelky ještě vyjadřují ke své roli učitele.

„Naše role je opravdu důležitá, a to není vychloubání. Dětem se věnujeme opravdu pozitivě....v dnešní době je to hlavně školka. Rodiče se dětem věnují velmi málo.“ (U9)

„V dnešní uspěchané době si myslím, že největší podíl na školní připravenost mají učitelky v mateřské škole. Mnohdy rodiče přijdou pro děti do školky později a většinou doma se už se dětmi nepřipravují na vstup do školy, to nám tvrdí i děti.“ (U6)

„Je to těžké, protože když dítě chodí do školky, v té školce je mnohem větší část než doma. Tím pádem my máme větší možnost mu něco předat.“ (U10)

Z výpovědi učitelky U9 je patrné, že na svoji roli v procesu přípravy dětí do základní školy klade nesmírný důraz. Jako jedna z mála učitelek se pasovala do role klíčového aktéra v procesu přípravy před rodiči a dalšími rodinnými příslušníky, k jejich činnosti se pak staví kriticky. Podobný názor zastává i učitelka (U6), která svůj názor odůvodňuje tím, že děti tráví v mateřské škole většinu času, proto právě ona je zejména zodpovědná za přípravu dětí.

Učitelky jsou si vědomé, jaký význam má jejich profese, tedy že je společensky závazná a zodpovědná. Zastupuje matku, blízkou, citově zainteresovanou osobu i učitele jako představitele vzdělanosti a mravních norem společnosti (Opravilová, 2016).

Další participantky se pak uváděly na druhých pozicích, tedy za rodiči dětí. To však neznamená, že by své postavení nebraly vážně, jelikož úkolem preprimárního vzdělávání je zejména doplňovat rodinnou výchovu a zajistit dítěti podnětné prostředí k jeho dalšímu rozvoji a aktivnímu učení, jelikož právě rodina má dominantní a nezastupitelnou úlohu v předškolním období (Opravilová, 2016; RVP PV, 2018).

„...jsme hned na druhém místě, takže to musíme brát velmi zodpovědně. Zvláště, když si dítě plní povinnou předškolní docházku.“ (U1)

Z uvedených výpovědí jsme tedy zjistili, že každá učitelka vidí své postavení v procesu přípravy dětí ke vstupu do základní školy různě. Je zde zapotřebí vnímat subjektivní hledisko každé projevené skutečnosti. Citace nám však také ukázaly, že učitelky jsou si vědomé svého značného vlivu na dítě.

7.2 Dítě se aktivně podílí na přípravě

Druhá významová kategorie vznikla na základě výroků učitelek, jelikož se často vyjadřovaly k tomu, že dítě je jeden z aktérů, který se na přípravě podílí nejvíce. Jedná se o fakt, který si mnoho učitelů i rodičů mnohdy ani neuvědomují či zapomínají.



Graf 3: Subkategorie u kategorie „Dítě se aktivně podílí na přípravě“

V rámci této kategorie jsem chtěla poukázat na to, že dítě je vlastně aktivním, činným tvorem, který se podílí na své vlastní úrovni připravenosti díky podnětům a vlivům, které na něj působí. Zde se nejedná o totožný pojem, který je nám znám z Bandurovy koncepce self – efficacy, kterou rozšířil v rámci socio-kognitivní teorie. Citace z výpovědí participantů:

„Nevědomě se na tom podílí i samotné to dítě, aniž by vědělo, že se připravuje na ten vstup, na tu základní školu.“ (U10)

„Samozřejmě, že to dítě neví, že když děláme tohle nebo tamto, že se tím připravuje na školu. Ale baví ho to, a proto to dělá.“ (U7)

Na fakt ohledně dětské aktivity a přípravy poukazuje mnoho autorů, zejména psychologů. Například Jirásek (1966 in Dandová, et. al, 2018) zastává názor, že dítě se připravuje na vstup do základní školy od narození až do 6 let a příprava je pouze vyvrcholením celé dosavadní výchovy.

Učitelky mi pak v rozhovorech vylíčily, že se snaží vybírat a zařazovat do edukačního procesu takové aktivity, které by podpořily samostatnost jedinců.

V první subkategorii, kterou jsem nazvala jako **vnímání připraveného dítěte**, jsou prezentovány představy o tom, co by dítě mělo zvládat při ukončení preprimárního vzdělávání, minimálně v souvislosti s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, který specifikuje klíčové kompetence jako výstupy. Každá představa o ideálně připraveném dítěti se u jednotlivých učitelů nepatrně liší, což je zcela pochopitelné.

„...mělo by být schopné reagovat na nejrůznější podněty, úkoly, výzvy, nějakým způsobem být je schopno plnit, vyřešit, nebo dokončit. Zvládnout tak, aby nebylo nějakým způsobem nervózní z toho, věřilo si...“ (U4)

„Důležité je, aby bylo schopné reagovat na výzvy, které mu různé situace připraví, a aby nezačalo hned třeba plakat. Mělo by vnímat, že se mu byl zadán nějaký úkol a měl by ho chtít i splnit, aby byl správně namotivovaný chtít vůbec ty úkoly plnit.“ (U8)

„No, zkrátka, musí se umět dokázat postarat o své osobní věci.“ (U3)

Poslední výrok podporuje skutečnost, že děti v současné době nejsou natolik samostatné, aby si své věci zaopatřily, což uváděly ve svých výpovědích i učitelky U1, U7, U10. Další učitelka pak poukazuje na fakt, že rodiče nedávají dětem příležitost, aby si vyzkoušely být samostatné a pečovaly o své věci.

„Možná to vypadá, že je to úplně normální, ale dnešní děti jsou zvyklé, že jim maminka stojí za zadkem.“ (U9)

Tyto představy je ale možné naplnit. V rámci skutečností, které učitelky uvádí, jsou si zároveň vědomy stavů dětí a aktivity pro ně připravují tak, aby jejich kýžené představy dosáhly.

„My se je snažíme rozvíjet ve všech oblastech jako všeobecně a když vidíme, že jim něco nejde nebo tak, tak se na to více zaměříme a víc s tím pracujeme.“ (U2)

„A když jim stále něco dělá problémy a nemáme prostor v rámci edukačního bloku, tak se tomu pak věnujeme více individuálně. Od toho tady jsme.“ (U5)

Stává se ale, že i přes veškerou snahu učitelky připravit dítě ke vstupu do základní školy, nejeví se dítě natolik připravené, aby bylo schopné zvládat nároky školy. Tyto nesrovnalosti se pak mohou projevat různými způsoby, jedná se o subkategorii **vnímání nepřipraveného dítěte**.

„V poslední době jsou to problémy nejčastěji v narušené komunikační schopnosti. Hlavním důvodem je malá komunikace v rodině. Děti špatně vylovují a musí navštívit logopedu.“ (U9)

„...pak samozřejmě i ta pohybová stránka, protože jak říkám, přijde dítě domů, sedne si k tabletu a je celé odpoledne u tabletu, tak to se potom musí někde odrazit. Takže se to snažíme dohánět aspoň v té školce. Kdy opravdu se zaměřujeme, aby opravdu každý den byly minimálně ty dvě hodiny venku a tam se proběhnou. A opravdu každý den zařazujeme pohybovou aktivitu – opičí dráhy, různé, ať už relaxační cvičení, jógu, protahování, tak i různé pohybové aktivity jako jsou honičky ve družstvech...“ (U1)

„právě ta nesoustředěnost, a to, jak jsou ty děcka pořád hravé, neudrží tu pozornost, raději si jdou něco dělat, práce je netáhne. Oni se přijdou podívat, co se dělá u stolečků, je to jako zajímavá, ale pak odejdou. Nebo začnou, ale po chvílce od toho utíkají.“ (U2)

Z výpovědí učitelek můžeme zaregistrovat, že se jde o různé problémy. Některé však bývají natolik závažné, že je potřeba zvolit jednu z forem intervence, která napomůže dítěti, aby získalo potřebný čas k tomu se řádně připravit.

Dlouhodobě ČŠI v inspekčních zprávách hodnotí, že děti mají nejméně rozvinuty kompetence k řešení problémů. Přetrvávajícím problémem je nedostatečné vedení dětí k sebehodnocení, které významně působí na utváření sebepojetí a zdravého sebevědomí dítěte (*Výroční zpráva, 2020*).

ČŠI také průběžně sleduje počty dětí a příčiny odložení začátku povinné školní docházky. V roce 2019/2020 byl průměrný počet těchto dětí na mateřskou školu 3,74 a důvodem pro odklad byla zejména celková nezralost a logopedické vady a poruchy řeči (*Výroční zpráva, 2020*).

7.3 Rodiče mají moc rozhodovat

Tato významová kategorie s sebou přináší pohled na rodiče, jako na aktéry podílející se na přípravě dětí ke vstupu do základní školy. Jak můžeme z popisu kategorie pociťovat, rodiče a celkově spolupráce a komunikace s nimi není vždy jednoduchá, a ne vždy taková, jak se na první pohled může zdát nebo jak by si samotný učitel mnohdy představoval.

Z hlediska vytvořených kódů se mi vynořily dvě subkategorie, tedy dva typy rodičů: „**spolupracující rodič**“ a „**nespolupracující rodič**“. Obě vymezené skupiny v sobě skrývají uvedené kódy.



Graf 4: Subkategorie u kategorie „Rodiče mají moc rozhodovat“ a ukázka kódů

Chování a jednání rodiče má nesmírný vliv i na samotné dítě, závisí tedy konkrétně na rodiči, jak se k instituci mateřské školy postaví a jakou roli v procesu přípravy dítěte ke vstupu do základní školy zaujme. Níže se snažím specifikovat, jaká úskalí a benefity jednotlivé role přinášejí.

Myslím si, že každá učitelka je ráda za spolupracujícího rodiče, který se projevuje například tím, že je otevřený vůči nabídkám školy, snaží se angažovat, vyhledává situace ke komunikaci, klade aktivně otázky, zjednodušeně řečeno napomáhá vytváření příznivého prostředí, které by podpořilo rozvoj dítěte. To můžeme registrovat v následující citaci.

„Rodiče našich předškoláčků jsou úžasní, píšou mi na mail, že by chtěli více úkolů, nebo ať jim zašlu i nějaké odkazy. Jako samozřejmě to nedělají všichni, ale najdou se i takoví, kteří fakt ten zájem mají.“ (U7)

Nesmíme zapomínat na fakt, že dobrá spolupráce mezi institucí mateřské školy a rodinou má vliv na nejenom aktuální úspěch dětí, ale i na další stupně vzdělávání. Syslová et al. (2014) zastává názor, že se prostřednictvím dobré spolupráce dozvíme od rodičů mnoho informací o dítěti, které nám pomohou k efektivnějšímu vzdělávání.

Pravidelná komunikace pedagogů s rodiči je základem pro efektivní spolupráci směřující k spokojenosti dítěte a podpoře jeho vývoje (Oprailová, 2016). Nutno brát ohled na aktuální podmínky, je jasné, že při pandemii komunikace nebude tak intenzivní, jako tomu bývá běžně, kdy učitelé přicházejí denně do kontaktu s rodiči.

V rámci aktuální situace se vyskytly příležitosti k tomu, aby se rodiče projeví, což učitelky deklarují v různých výpovědích.

„Spousta rodičů s dětmi nám zase naskenovala pracovní listy a poslali nám je e-mailem. Nebo když se školka otevřela, tak nám ty pracovní listy donesli ke kontrole. Svým způsobem jsme už vlastně věděly předtím, než jsme šly na distanční výuku, které děti budou pracovat a které ne. To asi každý pedagog, i v rámci toho, jak komunikuje s rodiči, tak ví.“ (U10)

Z této výpovědi můžeme vyčíst, že se rodiče zapojují do edukačních aktivit v rámci distanční výuky, i když nemusejí. Je zřejmé, že prvotní iniciativa je ze strany učitelky, která nabízí platformy pro zapojení a spolupráci. Můžeme říct, že rodiče, kteří projevují zájem o dítě, projevují zájem i o školu. Takový typ rodiče nazývá Štech & Viktorová (2010) jako rodiče projevujícího zájem o své dítě nebo také jako rodiče projevující jak zájem o dítě, tak zájem o školu. Tito autoři zohledňují v typologii zejména jejich skutečné chování.

Ne vždy se ale objevují rodiče, kteří jsou takto aktivní a podnikaví, otevření vůči poskytnutým nabídkám.

„Často ani nevnímají důležitost své role v celé této záležitosti. Tím myslím, když třeba dostanou námět na práci s dítětem v určitých problémových oblastech, tak nemají chuť spolupracovat. Nebo se třeba snaží aspoň předstírat, že k nějaké práci s dítětem dochází, ale většinou samozřejmě vidíme, že to tak není.“ (U3)

Jak již víme, rodiče jsou v součinnosti školy v roli klientů a jsou si naplno této pozice vědomi. V tomto případě bych se odkázala na typologii od autorky Šed'ové (2004), která je specifikuje do čtyř kategorií. Přitom výpovědi níže se vztahují zejména k poslední kategorii, a to jsou rodiče jako problém. Podobný názor vyplývá i z výzkumného šetření Majerčíkové

(2017), kdy participantky rodiče spíše kritizují za jejich nezodpovědný, laický a nezainteresovaný přístup k dětem, a také, jak nenaplnují své rodičovské povinnosti.

„Matka si prosadila, že nebude mít odklad, no a po měsíci malou vraceli zpátky do školky. Matka si to prostě nechtěla připustit.“ (U5)

„Z minulého školního roku a unáhlení rodičů nám jedno dítě ze základní školy vrátili do mateřské školy.“ (U6)

„Nakonec má poslední slovo rodič a už jsem byla u té skutečnosti, kdy rodič si vzal do hlavy, že dítě do školy dá a později bylo vráceno do mateřské školy. Zbytečně ho stresovali a neposkytli mu dobrý start.“ (U7)

„Tak jsem se setkala s tím, že maminka si řekla, že by chtěla dítěti prodloužit mládí a tím, že teďka o tom finálním odkladu školní docházky rozhoduje rodič, nebo zákonný zástupce, my s tím nic neuděláme, a je to velice zbytečné a myslím si, že je to kontraproduktivní.“ (U4)

„Myslím si, že u jednoho dítěte to byla pohodlnost rodičů, že chtěli prodloužit to dětství a takovou tu bezstarostnost, protože ta školou vlastně končí.“ (U10)

Mateřská škola má doplňovat rodinnou výchovu (RVP PV, 2018), jelikož právě rodiče zodpovídají za výchovu a vzdělávání svých dětí. S přibývajícím věkem dítěte se vzdělání a postupně i výchova částečně přesouvají z rodiny do školy a do rukou specializovaných odborníků. Změny ve společnosti u rodičů vyvolávají pochybnosti a nejistotu (Kropáčková in Opravilová, 2016).

V souvislosti s odklady povinné školní docházky se u učitelek objevovaly názory na to, jak tuto skutečnost vnímají zákonní zástupci. Některé učitelky zastávají názor, že dítě úmyslně tlačí do základní školy z toho důvodu, neboť mají obavy ohledně udělení určité fiktivní nálepky, tedy stigmatizaci.

„Nevím, těžko to soudit. Myslela jsem si, že tyto doby už jsou dávno za námi, ale po rozhovoru s maminkou si tím nejsem jistá. Pořád usiluje o to, aby šel malý do školy, i když na to teď prostě nemá. Maminka si stojí za tím, že nechce, aby byl pak ostatním děckám pro smích. Vysvětlovat to takovému rodiči jde těžko, má svoji hlavu a má svoji pravdu.“ (U5)

„Cítí se být poškozeni.“ (U3)

„Snažíme se mít pádné argumenty na to, abychom těm rodičům vysvětlily, že ten odklad, že to není nějaká hanba. V dnešní době už není odklad hanba, jako, že t dítě je hloupé a do školy se nehodí, a proto ještě zůstane ve školce, to ne.“ (U10)

Někteří mají strach, že pokud dítěti bude udělen odklad povinné školní docházky, budou označeni za ty „nepřipravené“ a mají obavy, že s dítětem se tento status povleče dále v rámci primárního vzdělávání.

V praxi se učitelky staví k odkladům povinné školní docházky podobně. Jedná-li se o odklad, který je opodstatněný, to znamená, pokud byl zvolen opravdu za účelem racionálním a ku prospěchu dítěte, nejsou proti. Ba naopak, spatřují jej jako přínos. Avšak pokud se jedná o odklad povinné školní docházky neopodstatněný, vidí v tom problém. Jak jsem se však vyjádřila v části teoretické, o tom, zda bude dítěti udělen odklad povinné školní docházky, rozhoduje rodič.

Dandová et al. (2018) se k odkladům povinné školní docházky vyjadřuje jako o rozhodnutí, které je platné pro dítě tělesně nebo duševně nepřiměřeně vyspělé. Pak může zákonný zástupce dítěte požádat o odklad. Ze zákona pak plyne možnost udělit toto rozhodnutí pouze jednou, protože dítě musí nastoupit školní docházku ve školním roce, v kterém dosáhne osmi let.

„Jeden z důvodů je bohužel také ten, že rodiče chtějí svým dětem prodloužit dětství a pobyt v mateřské škole. Děti se pak ale ve školce nudí, jsou nepozorné, narušují výuku, často i přestávají respektovat autoritu učitele.“ (U7)

„Myslím, že odklad školní docházky v indikovaných případech má své opodstatnění. Ale určitě bych je udělovala co nejméně. Myslím, že půl roku v životě dítěte je v tomhle věku obrovsky dlouhá doba a většina dětí dokáže od jara do podzimu udělat obrovský pokrok a tu první třídu by určitě zvládli dobře.“ (U3)

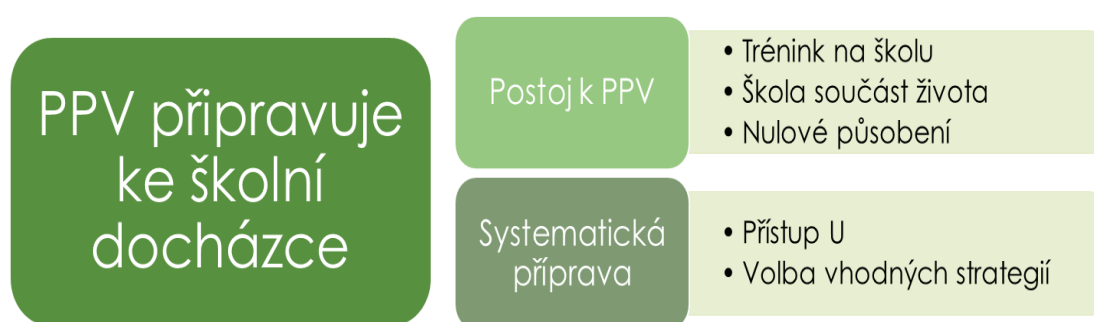
„Když byl udělený odkad povinné školní docházky, tak to pro ně bylo pozitivní, protože dítě mělo čas se dorozvinout se do té potřebné úrovně. Vždycky jim ten rok dal hodně.“ (U4)

Zkušenosti učitelek s touto problematikou, které vypovídají spíše o negativních a neopodstatněných aspektech pro udělení odkladu školní docházky z pozice rodičů se projevíly

i v dalších výzkumných šetřeních. Podle Majerčíkové (2017) si učitelky uvědomují klíčovou roli rodičů v tomto procesu a jsou si vědomy, že mnohdy upřednostňují vlastní zájmy, před těmi dětskými, což se taktéž projevilo ve výpovědích participujících učitelek.

7.4 Povinné předškolní vzdělávání připravuje ke školní docházce

V této významové kategorii jsem v rámci analýzy kódů zaznamenala subkategorie: postoj k povinnému předškolnímu vzdělávání (v textu PPV), systematická příprava.



Graf 5: Subkategorie u kategorie „Povinné předškolní vzdělávání připravuje ke školní docházce“ a ukázka kódů

Jak je nám známo, povinné předškolní vzdělávání bylo zavedeno od školního roku 2017/2018 a vztahuje se na dítě, které do začátku školního roku dovrší pěti let. Jeho legislativní ukotvení nalezneme i v Zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Vzdělávání je pro dítě od dosažení pátého roku dítěte a pro děti s odkladem povinné školní docházky poskytováno bezplatně.

První subkategorie, kterou jsem nazvala jako „**Postoj k povinnému předškolnímu vzdělávání**“, v sobě ukrývá kódy: trénink na školu, škola součást života, nulové působení. Jak můžeme vidět, nerozdělila jsem postoj na tradičně kladný a záporný, jelikož taková označení se ve výpovědích učitelek neprojevila. Zároveň musím konstatovat, že záporně se nevyjádřila žádná z participujících učitelek. Pouze jedna z deseti učitelek uvedla, že zavedení povinného předškolního vzdělávání nemá vliv na proces přípravy dětí ke vstupu do základní školy (proto kód nulové působení), a to z následujícího důvodu:

„Rodiče děti omluví a tím pádem nemusí školku navštěvovat. Většinou je to v případě, kdy je maminka na mateřské dovolené s druhým dítětem.“ (U9)

I když je poslední rok předškolního vzdělávání povinný, ze školského zákona neplyne žádná sankce za neúčast dítěte na vzdělávání. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, v § 34a odst. 4 uvádí, že podmínky pro uvolňování dětí ze vzdělávání a omlouvání jejich neúčasti ve vzdělávání stanoví školní řád. Záleží tedy na řediteli mateřské školy, jakou formu omluvy ve školním řádu stanoví. Níže uvádím výpověď učitelky, která se s touto skutečností v praxi setkává.

„No, dvě holčičky nebyly ve školce od konce října. A ti jedni se vůbec neomluvili.“ (U2)

Je tedy v rukou ředitele mateřské školy, jakým způsobem tuto nepříznivou situaci s rodiči dětí vyřeší. Kromě výpovědi, kterou komentují kód nazvaný nulové působení, se však učitelky k zavedení povinného předškolního vzdělávání v procesu přípravy dětí ke vstupu do základní školy staví kladně.

„Já si myslím, že to dětem ulehčí socializaci do té dětské skupiny, že už se v té školce seznámí s tou skupinou, zvyknou si na režim, zvyknou si taky na nějakou autoritu, na pedagoga, protože do té doby fungují z větší míry s rodiči, případně s tou širší rodinou a dítě má tady vlastně možnost rozvíjet kontakty, zvyknout si na to, že maminka pořád není při něm, zvykne si na odloučení a ve spoustě věcech má ta školka možnosti nabídnout mu to, co v rodině získat nemůže.“ (U4)

„Povinné předškolní vzdělávání má v procesu přípravy dětí ke vstupu do základní školy své zásadní místo. Myslím, že by mělo zůstat i legislativně uzákoněné. Možná snad jeho administrace a sledování je zbytečně složitý proces.“ (U3)

„Zavedení povinného předškolního vzdělávání beru jako pozitivní krok, protože některé děti vůbec nenavštěvovaly mateřskou školu.“ (U1)

„Přispívá k socializaci a k vybudování určitému návyku na nějaký režim.“ (U6)

Průcha a Kořátková (2013) se shodují v benefitech docházky do mateřské školy. Díky tomu, že děti pravidelně docházejí do této instituce, jsou lépe připraveny na zahájení povinné školní docházky. Autoři poukazují na to, že se zde vytváří příležitost pro vyrovnání nedostatků, které mohou u některých dětí nastat vlivem různých faktorů.

Učitelky také uváděly, že díky zavedení tohoto kroku se počty odkladů školní docházky snížily:

„Když některé děti vůbec nenavštěvovaly mateřskou školu, bylo, podle mého názoru, podstatně více odkladů povinné školní docházky.“ (U1)

„Zaregistrovala jsem, že s tímto krokem máme méně odkladových dětí. Asi to opravdu vliv má, i ten jeden rok v životě dítěte udělá hodně.“ (U8)

Těžko lze toto stanovisko objektivně zhodnotit. Z tematické zprávy ČŠI lze vyčíst, že počty odkladů povinné školní docházky se vyskytují na průměru. V letošním roce byl průměrný počet těchto dětí na mateřskou školu 3,74. (Výroční zpráva, 2020). Častěji se pak odklady povinné školní docházky udělují chlapcům (Český statistický úřad, 2020).

Některé učitelky spatřují v edukaci a ve specifické přípravě dětí jakýsi proces, vedoucí pouze k tomu, aby bylo dítě úspěšné u zápisu. Minimum učitelek pak tuto přípravu pojímá jako krok k celoživotnímu učení.

Bohužel musím zkonstatovat, že ze zrealizovaných rozhovorů se učitelky vyjadřovaly v zásadě jednostranně. Jejich cílem bylo většinou připravit dítě tak, aby bylo úspěšné při zápisu. Orientovaly se pouze na dílčí cíl. Z tohoto důvodu jsem tuto kategorii nazvala jako „trénink“, neboť učitelky mají možnost děti připravit na úkoly, respektive na vědomosti a dovednosti, které jsou při zápisu vyžadovány, což deklarují výpovědi učitelek níže.

„Snažíme se děti připravit, co nejlépe, aby zvládly ten zápis.“ (U5)

„Takže hodně trénujeme, hodně se zaměřujeme na logopedii, na grafomotoriku, na správný úchop, na to sociální začleňování...aby to potom zvládly všechno v těch školách.“

Z výpovědí jsem se dozvěděla, že učitelky se s dětmi snaží nacvičit to, co je u dětí „kontrolováno“ u zápisu. Do jaké míry se jedná o připravenost, je na uvážení každého z nás.

Asociace předškolní výchovy (2015) prezentuje: *„Příprava dětí musí směřovat k připravenosti na vzdělávání s perspektivou celoživotního. Nesmí se zúžit na pouhou přípravu na docházku do 1. třídy.“*

Toto zjištění není zcela uspokojivé, jelikož bychom mohli říct, že učitelky nesplňují cíle předškolního vzdělávání, které kladou za cíl osvojit si základy klíčových kompetencí, prostřednictvím kterých dítě získá předpoklady k celoživotnímu učení.

Naštěstí se objevila i taková učitelka, která v přípravě dětí spatřuje mnohem obsáhlejší rozměr.

„...Usilujeme o rozvoj samostatných a zdravě sebevědomých dětí cestou přirozené výchovy. Chceme položit základy celoživotního vzdělávání všem dětem podle jejich možností, zájmů a potřeb. Učit je zdravému stravování, uvědomění si odpovědnosti za své chování a jednání, a o vše společnou cestou s rodiči.“ (U6)

Závěrem k této subkategorii bych shrnula, že důležitost předškolního vzdělávání jako základ pro celoživotní učení je deklarováno v mnoha mezinárodních studiích. Například analýza PISA potvrzuje, že děti, které se institucionálního vzdělávání účastnily delší dobu, byly v testování úspěšnější. Stejně tak tomu naznačují i data z testování PIRLS 2016, které ukazují na skutečnost, že jeden rok předškolního vzdělávání nemusí být pro určité skupiny dětí dostatečný (OECD 2016; OECD 2018 in Výroční zpráva ČŠI, 2020).

Učitelky ve výzkumném souboru mnohokrát uvedly, že poslední rok strávený v mateřské škole, myšleno povinné předškolní vzdělávání, pojímají ve smyslu **systematické přípravy** na vstup do základní školy.

„Snažíme se v průběhu toho posledního povinného ročníku, nebo tedy roku, aby ta příprava byla opravdu systematická. Proto vlastně i zavedení povinného předškolního vzdělávání beru jako pozitivní krok., protože, když některé děti vůbec nenavštěvovaly mateřskou školu, bylo podle mého názoru, podstatně více odkladů povinné školní docházky.“ (U1)

Toto tvrzení a také další podobná, která učitelky líčily ve svých rozhovorech, potvrzují data z ČŠI (2020). Podle slov České školní inspekce mateřské školy do vzdělávání více zařazují aktivity zaměřené na přípravu na vstup do základní školy. Stoupla četnost práci s didaktickým materiálem, literaturou a výukovými programy, také se častěji učitelky zaměřují na grafomotorická cvičení.

V rámci výpovědí, které se vztahovaly k volbě strategií ve výchovně vzdělávacím procesu, byly zaznamenány většinou shodné přístupy učitelek.

„Pracujeme v centrech aktivit, v ateliéru, pak tam jsou různé manipulační hry, domácnost, pokusy a objevy, divadlo, kostky a cvičení, kdy vlastně využíváme prvky Začít spolu. Děti zde pracují ve skupinkách. Ráno si vyberou činnosti a pracují podle týdenního tématu. V rámci center připravujeme děti do školy a snažíme se to co nejvíce přizpůsobit tak, aby je to bavilo a měly radost ze své práce. Samozřejmě využíváme i individuálních prací s dětmi.“ (U9)

„Já se snažím, aby ty děti měly co nejvíce prožitkové učení, aby si to zažily, co nejvíce možností. Takže využívám dovednostně praktické, aktivizující, samozřejmě taky práce s obrazem, instruktáž...vyžívám i magic box, takže i elektroniku.“ (U4).

„Využívám společných aktivit, hromadných. A potom taky, co se nám velmi osvědčuje pro skupiny předškolních dětí, je práce v centrech, práce v malých skupinách, buď na individuálních úkolech, nebo třeba i na společných.“ (U3)

Z výpovědí učitelek se však potvrzuje i další skutečnost, kterou prezentuje ČŠI v datech. Pozitivní zjištění plyne z výsledků, že učitelky se snaží zařazovat individuální úkoly, které vycházejí z potřeb každého dítěte, jeho schopností a možností. Tímto se pak daří efektivně rozvíjet schopnost samostatně plánovat i organizovat činnost, výrazně se posiluje zodpovědnost za vlastní rozhodnutí, což dítě nepochybně zužitkuje na dalším stupni vzdělávání (Výroční zpráva, 2020).

Všechny učitelky uvedly, že realizují pedagogickou diagnostiku, aby vyhodnotily, na jaké úrovni se dítě pohybuje a do jaké míry je připraveno ke školní docházce. Nejčastěji používají diagnostické listy, kde zaznamenávají úkony v jednotlivých oblastech. Dále využívají pozorování, rozhovory a portfolia. Rozhovory aplikují učitelky i jako metodu pro sběr informací od rodičů a kolegyň. Díky nim se dozví mnoho doplňujících skutečností. O využívání pedagogické diagnostiky se zmiňují již u kategorie č. 7.1 Odlišné vnímání školní připravenosti.

„Tak my vlastně máme pedagogické diagnostiky, tak z toho vycházíme a máme i diagnostiky dětské kresby. Samozřejmě, my jsme s těmi dětmi každý den, asi 8 hodin. Takže my víme moc dobře, jestli opravdu to dítě je nebo není připravené.“ (U1)

„Tak hlavně z diagnostiky. A on člověk to jako vidí i když s těmi dětmi pracuje v té skupince. Vidí, kdo je slabší a kdo silnější.“ (U2)

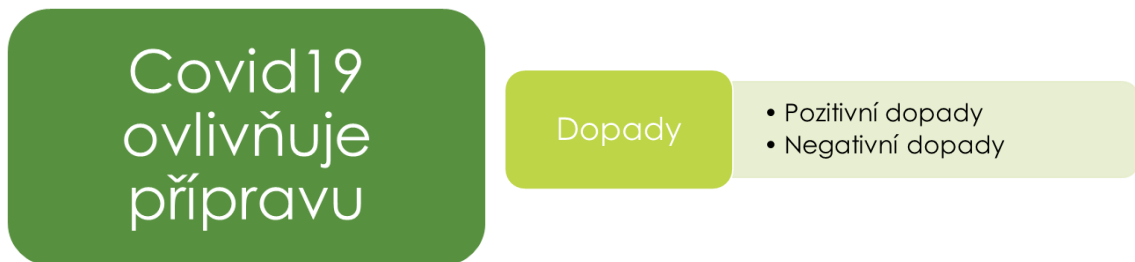
„Všechno se odvíjí od pečlivého pozorování jednotlivých dětí a posléze diagnostiky. Tady se prostě nedá nic šidit. Každé dítě musí být nějakým způsobem sledováno. Myslím sledováno a vyhodnocováno podle jasně stanovených kritérií. Údaje zapisuju do předem připravených tabulek, které jsou potom součástí portfolia každého dítěte, které se v mateřské škole vedou.“ (U3)

„Dokážeme ho diagnostikovat pomocí diagnostiky, kterou jako školka provádíme dvakrát ročně. Takže víme, kde je a víme, kde by mělo být. Takže vyhodnocujeme to na základě pozorování, na základě rozhovorů s rodiči a s kolegyní, protože je vždycky dobré, když se na o dítě nedívá jen jeden, ale když to vyhodnocuje více lidí.“ (U10)

7.5 Covid-19 ovlivňuje přípravu

Nebude velkým překvapením, když se v jedné z kategorií objeví i odraz aktuální situace, která má vliv na pohled úrovně připravenosti dětí ke vstupu do základní školy.

V poslední významové kategorii jsme stanovili tuto subkategorii, která obsahovala následující kódy.



Graf 6: Subkategorie u kategorie „Covid19 ovlivňuje přípravu“ a ukázka kódů

Aktuální globální situace s pandemií covid-19, která sužuje celý svět, měla logicky dopad na životy všech jedinců. Již rok se potýkáme na území České republiky s touto nemocí a boj proti ní není jednoduchý. V rámci návaznosti na téma diplomové práce měla a stále má nemoc dopad na preprimární vzdělávání. V souvislosti s výskytem a jeho průběhem bylo nutné provést změny i v institucích mateřských škol, které se projevily zejména v organizaci vzdělávání a v provozu škol samotných. Momentálně (v měsíci březnu 2021) jsou mateřské školy uzavřené kvůli vyhlášení nouzového stavu, ale při získávání dat byly mateřské školy v běžném provozu nebo v provozu omezeném (např. uzavření třídy z důvodu karantény, aj.).

Z výpovědí participantů jsem se dozvěděla, jak vnímají aktuální situaci v souvislosti s edukací dětí, tedy i jejich přípravou na vstup do základní školy. Vzhledem k tomu, že se učitelky vyjadřovaly zpravidla jednoznačně, snažila jsem se vyhledat skrytý význam v jejich nejprve negativních názorech na dopady covidu-19. S jejich výpověďmi se setkáme v textu níže.

„Neužíváme si ho tak, jak bychom chtěli... (Učitelka má na mysli poslední ročník v mateřské škole) jsou zrušeny všechny aktivity-divadla kina, exkurze, různé terapie (arteterapie, muzikoterapie), plavání, výlety, procházky ve městě, výstavy, různá představení. Nejvíce nás mrzelo pasování předškoláků a táborák s dětmi a rodiči. Vše se zrušilo kvůli pandemii covid-19.“ (U6)

Z výpovědi je patrná frustrace z toho, že je nabídka činností velmi omezená a nemohou zařazovat aktivity a akce, které běžně realizují. Také je zřejmé, že se toto omezení nedotklo pouze samotného vzdělávacího obsahu, ale zamezilo i podporu budování osobních vztahů mezi institucí mateřské školy a rodičovskou komunitou, která je nesmírně důležitá v procesu přípravy dítěte ke vstupu do základní školy.

V další výpovědi jedné z učitelek můžeme vyčíst dva druhy pohledů:

„Na této situaci mi vadí zejména to, že děti jenom lapí doma na zadku. Rodiče s nimi prostě ten čas aktivně netráví. Jako na jednu stranu to chápu, ale na druhou stranu mě to velmi mrzí. My se můžeme přetřhnout a rodiče je pak posadí k televizi, mobilu a podobně. Ty děti nemají žádné zážitky. Z čeho taky, když na výlety ani procházky nechodí. Na co pak budou vzpomínat?!“ (U5)

Jeden pohled vnímám jako chápavý vzhledem k situaci, druhý pak jako kritiku pasivního přístupu rodičů. Dění v domácím prostředí je jen v kompetenci rodičů.

Další výpověď učitelky nám ukazuje, jaké změny vnímají děti v prostředí mateřské školy:

„...opakované karantény v době coronavirové pandemie zasáhly do života naší třídy. Ty opakované absence z důvodu karantény a zásah do pravidelné docházky a možná i do nějakého obvyklého režimu, který děti mají zažitý a děti mají rády pravidelnost a režim, tak na některých dětech to bylo opravdu znát.“

U některých dětí mi to připomínalo trochu jako nástup na začátku školního roku, taková troška ostýchavosti a nejistoty...ale řešily jsme i případ, kdy jsme rodiče pozvaly na konzultaci, protože u jednoho chlapečka došlo k takové proměně, že jsme potřebovaly zjistit, jestli se něco vážného nestalo. Ale nakonec to souviselo s nějakými současnými rodinnými problémy.“ (U3)

Jak již bylo řečeno, pravidelnost, určitý řád a režim je nedílnou součástí edukačního procesu v mateřské škole. Vágnerová (2012) uvádí, že právě řád a pravidla usnadňují dítěti kognitivní orientaci a předškolní děti na pravidlech přímo ulpívají, důvodem je jejich potřeba jistoty. Jsou spokojeny pouze tehdy, když něco platí absolutně.

„Ty děti vyjedou z takového toho režimu, který my máme. Takže potom zase je nějaká doba, než oni se adaptují na to prostředí ve školce.“ (U10)

Na tomto problému se shodují mnohé učitelky participující na výzkumném šetření.

Z dalších výpovědí jsem zaznamenala, že pandemie poukázala na různé nedostatky, které se objevují v prostředí mateřských škol.

„Já bych natáčela jako i více videí, ale nemám pro to prostředky. Proč to mám používat své osobní věci? Štve mě, že nám to nezařídí vedení. Pak by i ta distanční výuka měla jinou úroveň.“ (U7)

Z této výpovědi lze odhalit, že učitelka je motivovaná k tomu vytvářet pestřejší nabídku nebo ji alespoň efektivněji podat dětem i rodičům, ale nemá k tomu dostatek hmotných prostředků. Vybavení, které učitelé používají během běžného provozu je celkově na velmi nízké úrovni, proto i zabezpečování nabídky v rámci distanční výuky realizovali za pomoci využití své osobní digitální techniky. To dokladují i výsledky České školní inspekce prezentované v Tematické zprávě (ČŠI, 2020).

Zároveň si však myslím, že vedle nedostatku negativních dopadů v souvislosti s covidem19, zde vzniká **příležitost ke vzdělávání za použití digitálních technologií**. Rozhovory mi neposkytly příležitost poukázat na to, kolik učitelek používalo vlastní vybavení, ale téměř s jistotou lze říct, že získaná data poukazují na schopnost učitelek zajistit specifickou nabídku aktivit za využití digitální techniky, což je jistě pozitivní zjištění.

V předškolním vzdělávání není on-line forma prioritním směrem, jak můžeme spatřovat na dalších stupních vzdělávací soustavy. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy vydalo doporučení pro vzdělávání distančním způsobem v mateřské škole. Tento materiál je určen mateřským školám, na které se od 1. 3. 2021 na základě krizového opatření plošně vztahuje povinnost distančního způsobu vzdělávání za podmínek stanovených v § 184a zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Povinnost vzdělávat distančním způsobem v případech vymezených v § 184a školského zákona se na mateřské školy vztahuje od začátku školního roku, kdy všechny školy obdržely komplexní metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem (MŠMT, 2021).

„Myslím si, že asi nikdo v dnešní době neřekne, že ho neovlivnila tady ta koronavirová situace, bohužel už jsme byli i 2x v karanténě. Takže to ovlivnění tam určitě bylo. Nicméně musím pochválit naše rodiče, kteří s námi spolupracovali. Je to jiné, když máte děti učit pomocí videí a máte jim připravovat pracovní listy. Samozřejmě, snažíte se jim tam psát: procvičte si ruce před pracovním listem, zahýbejte si, zapípejte si, chytěte si tužku správně...Ale je to jiné. Musí tam být ten rodič. Musí tam být někdo, kdo dozoruje to dítě, aby to dělalo. O to je to jiné, než v té škole nebo školce, kde na to můžeme dohlédnout my.“ (U10)

„Do uzavření mateřské školy jsme jeli pořád stejně od začátku pandemie. Teď, když jsme zavřeni, je to horší. Nevidíme zpětnou vazbu. Každý týden rodiče obdrží na své e-mailové schránky distanční výuku pro daný týden. Nabízíme dětem vždy soubor plný činností, např. pohádka, příběh, vyprávění o tradicích nebo zvycích, pracovní listy, grafomotoriku, činnosti na rozvoj matematické představivosti, náměty na výtvarné činnosti, hudební činnosti, báseň, artikulační a dechová cvičení, logické a předčtenářské cvičení.“ (U7)

Legislativní rámec sice stanovuje povinnost mateřské školy zajistit vzdělávání distančním způsobem pro děti, pro které je předškolní vzdělávání povinné, ale pravidla pro distanční výuku si nastavuje konkrétní mateřská škola (MŠMT, 2021), což učitelky zaregistrovaly.

"No, myslím si, že každá mateřská škola si zřejmě připravila jinou strategii pro práci předškoláky v době uzavření mateřské školy.“ (U3)

Ve výpovědích učitelek můžeme spatřit, že některé mateřské školy vyžadují kontrolu distančních výuky, jinde nikoliv. Což je také v souladu se zákonem, jelikož způsob poskytování vzdělávání a zpětné vazby na dálku přizpůsobuje škola podmínkám dítěte (vzhledem k jeho zázemí, materiálním podmínkám, zdravotnímu stavu, speciálním vzdělávacím potřebám aj.).

„No, ono to není povinné, takže my jim to zadáme, ale jako vesměs reagují tak, že nám to pošlou zpátky, a ne všichni to pošlou zpátky.“ (U2)

„Někteří rodiče nám posílají i natočená videa s dětmi, to vždycky učitele potěší.“ (U5)

„...práce rodičů s dětmi doma nepodléhala naší kontrole tak dalece, že bychom trvaly na odevzdávání vypracovaných úkolů nebo nějaké zpětné vazbě. Takže to záleželo především na rodičích, jak využijí tuto možnost a s dětmi budou pracovat nebo ne.“ (U3)

Aktuální vzdělávání v mateřských školách proto probíhá off-line formou vzdělávání, tedy způsobem sice na dálku, ale k realizaci děti ve většině případů nepotřebují využívat digitální technologie, ale využívají přirozené podmínky domácího prostředí pro plnění praktických úkolů. On-line forma vzdělávání je pak doplňková (MŠMT, 2021).

Většina učitelek z výpovědí uvádí, že s rodiči dětí komunikovaly zejména elektronickou off-line formou, kdy jim posílaly e-mailem materiál pro distanční výuku, nebo si materiály stáhli rodiče na webových stránkách školy. Jen asi dvě učitelky se snažily zapojit děti do vzdělávání on-line formou.

„...většina je k tomu nakloněna, baví je to. My se snažíme těm dětem natočit vždycky video, kdy jim říkáme, co je čeká, jaké téma nás bude tento týden provázet. Takže ty děti si nás vždycky pustí, mají s námi takový ten kontakt. Snažíme se i ty aktivity, které jim posíláme tvořit tak, aby si je zvládly ty děti sami, aby je to co nejméně omezovalo a aby nejméně potřebovaly ty rodiče. Krom toho, že jim vytisknu ty pracovní listy, tak jim posíláme návody, takže ty děti to ve větším množství zvládají samy.“ (U10)

V následujících citacích výpovědí učitelek se snažím poukázat na důležitost komunikace, nebo právě efektivní komunikace má vliv na utváření pozitivních vztahů a zejména pak značný vliv na úspěšné vzdělávání.

„No, největší rozdíl je v té komunikaci hlavně přes ten počítač, protože dřív to nebylo, v těch předešlých letech.“ (U2)

„Cítím, že je to i jiné s těmi rodiči. Oni nám ty úkoly vyplněné sice posílat nemusejí, ale nějak to z jejich strany funguje. Nevím, jestli je třeba fakt tak dobře motivuju, ale prostě to jde. Raději to zaklepu ale.“ (U7)

V souvislosti s panující situací, která ovlivňuje ve velké míře resort školství, se projevila také další důležitá skutečnost, kterou mnozí z nás zaznamenali. Jedná se o zápisy k povinné školní docházce. Ty se konají dle § 36 odst. 4 školského zákona v období od 1. dubna do 30. dubna 2021, ale bez osobní účasti dětí ve škole. Já osobně tuto změnu vnímám jako negativní dopad. Vzhledem k tomu, že jsem rozhovory realizovala v měsíci lednu a únoru, učitelky ještě neměly informace o průběhu zápisů. Některé se však domnívaly, že situace bude obdobná jako minulý rok, kdy se uskutečnily zápisy online formou.

Vzhledem k vyhlášeným krizovým opatřením vydalo MŠMT metodické doporučení. Zákonný zástupce dítěte podá žádost o přijetí k povinné školní docházce prostřednictvím datové schránky, e-mailem s elektronickým podpisem zákonného zástupce, poštou či osobním předáním ve škole. Přestože je v běžných podmínkách zápis do 1. třídy za přítomnosti dětí a rodičů významnou událostí v životě rodiny i školy, je potřebné se letos připravit na zápis v distanční podobě (MŠMT, 2021). I tomuto tématu se také učitelky v rámci rozhovorů věnovaly:

„U zápisů jsem ještě nebyla, ale vím, že momentálně vlastně to dítě nemusí být ani u zápisu a přijmou ho. Což si myslím, že je velká škoda, protože opravdu zápis do základní školy je pro ty děti velkým, důležitým milníkem.“ (U1)

„Myslím si, že každé dítě by si tím mělo projít. Většina dětí z toho poté měly dobrý pocit a zase se o trochu posunuly a věřily si více.“ (U6)

Z citací výpovědí učitelek je znát, že zápisy mají zásadní místo v procesu přestupu dítěte do základní školy, což podporuje i psychologka Vágnerová (2012). Ta hovoří o zápisu jako o rituálu, jako o prvním slavnostním dnu ve škole, který potvrzuje jednoznačnost sociální proměny a počátek nové sociální fáze.

Rovněž se některé učitelky vyjadřovaly k zápisům, které probíhaly před aktuálním stavem.

„Mám jakousi představu, jak asi probíhá, ale mám určitou představu na základě dotažování se u učitelek z prvního stupně. Tak jak v současné době zápisy probíhají, aspoň ty, o kterých informace mám, jsou pro děti zábavné, vůbec ne stresující. A plně odpovídají mé představě o tom, jakým způsobem, jakými metodami by mělo dojít k prověření toho, co dítě v určité chvíli dokáže a jak dalece je do školy připravené. Takže požadavky k zápisu se mi zdají adekvátní.“ (U3)

Z výpovědí dalších dvou učitelek jde znát, že mají vědomosti o tom, jak zápisy do první třídy probíhají díky komunikaci, kterou realizují s učitelkami z první třídy. Je tedy pozitivní zjištění, že učitelky jsou ve vzájemné interakci a spolupracují při přestupu dítěte z preprimárního vzdělávání k primárnímu vzdělávání. Většina učitelek se však shodla na tom, že u zápisu ještě fyzicky nebyly, proto přesně neví, jak probíhá. Většina z nich vyslovila přání se jej v budoucnu zúčastnit. Z mnohých výzkumných šetření však máme informaci o tom, že v praxi jsou zápisy realizovány velmi odlišným způsobem, jelikož zákon nestanovuje

konkrétní způsob ověřování úrovně dětí a ani způsob vedení zápisů, proto je plně v kompetenci školy, jak k tomuto kroku přistupuje (Svobodová, 2016).

V době, kdy jsem realizovala rozhovory, ještě nebyla omezení tak striktní, jak je tomu nyní. Momentálně jsou veškerá předškolní zařízení uzavřena s výjimkou tzv. krizových mateřských škol a zdravotních mateřských škol.

Měli bychom mít na paměti, že mateřská škola poskytuje specifické prostředí s množstvím vztahů a kontaktů, a tím pádem podporuje i možnosti pro úspěšnou socializaci a s ní související interakci. Může takové možnosti poskytnout i rodinné prostředí? Bude pak dítě schopné adaptovat se na prostředí základní školy bez předchozí zkušenosti s jistým typem instituce? To ukáže jenom čas.

Myslím si však, že v životě dítěte hraje rodina společně s institucí mateřské školy zásadní roli na přípravu ke vstupu do základní školy, a právě pandemie covid-19 tuto skutečnost ještě více akcentovala. Doufejme, že tato nepříznivá situace bude mít však pozitivní dopad na vnímání předškolního pedagoga jako na profesionála a stoupne tak prestiž v očích veřejnosti.

8 SHRNUÍ VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ

V této kapitole, která nám uzavírá praktickou část, se zaměřím na výsledky zrealizovaného výzkumu. Soustředili jsme se na zjištění pohledu učitelek mateřských škol na připravenost dětí ke vstupu do základní školy. Před zahájením výzkumného šetření jsme si stanovili cíl výzkumu, z něhož vyvstaly i otázky. Prostřednictvím dvou kvalitativních výzkumných metod jsme na tyto otázky našli odpovědi.

Hlavní výzkumná otázka:

Jaký je pohled učitelek mateřských škol na školní připravenost u dětí předškolního věku?

Na základě výzkumného šetření, které jsem měla možnost zrealizovat s učitelkami mateřských škol, bylo zjištěno, že pohled učitelek na připravenost dětí ovlivňuje zejména to, jak chápou pojem školní připravenost. Uvědomují si, že paralelně s tímto pojmem je zapotřebí vnímat i zralost dítěte, tedy jeho biologické zrání organismu a nervového systému, což je závislé na času. Učitelky jsou si vědomy, že dítě pouze fyzicky vyspělé, zralé na školu, nevykazuje známky připravenosti, ale mělo by být i připravené na zvládnutí různých typů úloh, na řešení vzniklých situací, na novou roli školáka a na navazování dalších sítí sociálních vztahů. Výzkumným šetřením bylo prokázáno, že kvalifikace učitelky ovlivňuje představu o školní připravenosti. Většina učitelek se středoškolským vzděláním, tento pojem vnímá na úrovni výstupů, tedy dílčích poznatků a dovedností, které jsou po dětech vyžadovány u zápisu do první třídy základní školy. Vysokoškolsky vzdělané učitelky připravenost dítěte chápou jako stav, kdy je jedinec zralý po stránce fyzické, ale zároveň dosáhl určité úrovně ve všech oblastech (fyzické, psychické, sociální) pro úspěšné zvládnutí školní práce, na které se podílejí ve velké míře rodiče, učitelé a samozřejmě samotné dítě. Za kladné považuji to, že učitelky mateřských škol se shodují, že do procesy přípravy vstupuje řada dalších faktorů (např. rodinné působení a čas věnovaný dítěti). V současné době proces přípravy dítěte do základní školy ovlivňuje epidemie koronaviru, systematická příprava je tedy primárně v rukou rodičů.

Jak učitelky popisují přípravu dětí ke školní docházce?

Vzhledem k tomu, že většina učitelek z výzkumného šetření působí ve třídě věkově homogenní, shodly se na tom, že poslední povinný rok předškolního vzdělávání vykonávají systematickou přípravu dětí na školní docházku. Jsou si vědomy, že dítě se připravuje na školu soustavně, ale práci v povinném předškolním ročníku považují za intenzivnější, podle toho volí i příslušné vzdělávací strategie. Děti se sice snaží rozvíjet všestranně, jak jim Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání stanovuje, nicméně z rozhovorů vyplynulo, že učitelky vědí, co se od dětí očekává u zápisů, proto určité konkrétní dovednosti záměrně trénují. Zaměřují se tedy na dílčí výstupy. Většina z nich se shodla na tom, že děti v předškolním věku vedou k samostatným činnostem. Jako organizační formy učitelky často volí u předškolních dětí centra aktivit a skupinové práce. V případě potřeby se věnují individuální práci s dítětem, a to zejména v případech, kdy jedinec vykazuje nějaké známky obtíží, například v oblasti komunikace. Učitelky také uváděly, že v rámci přípravy s dětmi navštěvují i různé kulturní akce, divadla, kina, výstavy, exkurze, aj. V současné době se i koronavirová pandemie podepsala na přípravě dětí. Ty jsou doma se svými rodiči. Učitelky zasílají rodičům materiál pro distanční výuku v různých intervalech (v kompetenci škol), obsahu a rozsahu, kontrola plnění však není stanovena.

Jak učitelky popisují využití pedagogické diagnostiky v procesu přípravy dětí ke vstupu do základní školy?

Učitelky mateřských škol popisují, že se vnímají v roli diagnostika, jsou tedy kompetentní pro vykonávání pedagogické diagnostiky. Využívají ji ke zjišťování úrovně dítěte a pro volbu následných postupů, stanovení adekvátních cílů, které přispívají k dalšímu rozvoji. V rozhovorech uvedly, že často aplikují metody a nástroje diagnostiky, například diagnostické listy, pozorování, rozhovory (s dítětem, rodičem i kolegyní) a portfolio. U portfolio jsem pak zaregistrovala jeho nevyužitý potenciál. Učitelky jej pojmají jako šanon, do kterého zakládají hlavně pracovní listy a výtvarné práce, na konci roku jej dávají domů rodičům. Zejména díky diagnostickým listům a záznamům z pozorování jsou pak schopné stanovit vhodnou intervenci.

Jaké oblasti spatřují učitelky při přípravě dětí ke školní docházce jako problematické?

Na základě výzkumného šetření bylo zjištěno, že učitelky mateřských škol při rozhovorech a tematických psaních popisovaly zejména narušenou komunikační schopnost jako velice problematickou oblast, což bývá příčinou různých logopedických obtíží. Další nedostatky shledávají u dětí v oblasti pozornosti. Reflektovaly, že děti neudrží dlouhou dobu pozornost a jsou velmi nesoustředěné. Pokud děti nějakou činnost započnou, tak ji nedokážou dokončit. To je jedna z kompetencí, která je v první třídě vyžadována. Tyto problémy často vedou k udělení odkladu povinné školní docházky, týkají se spíše chlapců. Momentální situace v souvislosti s covid-19 však vede k dalším potížím, jejich dopady budou viditelné nejspíše za určitý čas.

Jak učitelky vypovídají o vlivu povinné předškolní docházky na úroveň připravenosti dětí pro školní docházku?

Učitelky mateřských škol se shodly na tom, že poslední rok preprimárního vzdělávání má vliv hlavně na úroveň připravenosti pro vstup do základní školy. Zavedení povinného předškolního vzdělávání proto vnímají jako pozitivní čin. Svá kladná stanoviska zdůvodňovala zejména přínosem pro začlenění dítěte do skupiny, tedy pro ulehčení socializace a rozvíjení sociálních kontaktů. Dále prezentovaly, že si prostřednictvím docházky do mateřské školy navyknu na určitý režim a vnímání autority učitele, dítě se odpoutá od rodičů. Pouze jedna učitelka uvedla, že v tomto kroku nespatřuje žádný význam z důvodu řádného omluvení dítěte rodičem, a tedy neplnění osobní docházky. Myslím si, že můžeme říct, že všechny výše zmíněné benefity rodinné prostředí nabídnout nedokáže. Několik učitelek se vyjádřilo, že zavedení tohoto legislativního kroku přineslo pokles odložení školní docházky. K tomu zjištění bych byla ale skeptická, tuto skutečnost nelze jednoznačně potvrdit, jelikož se vztahuje ke vzorku mateřských škol. Jak již víme, počty odkladů školní docházky stále mírně stoupají i od zavedení povinného předškolního vzdělávání.

Co učitelky charakterizují jako klíčové vlivy pro připravenost dětí ke vstupu do základní školy?

Odpověď na tuto otázku byla velmi obsáhlá, jelikož v rámci výzkumného šetření učitelky popisovaly spoustu faktorů. Jako nejvíce zásadní se jeví individualita každého jednotlivého dítěte, a s tím související i míra zralosti všech oblastech (tělesná, psychická a emoční, sociální a pracovní), která ovlivňuje i schopnost připravenosti. Pedagožky z výzkumného vzorku zmiňovaly, že nejvíce závisí na rodinném prostředí, které většinou stavěly mezi primární aktéry v procesu přípravy dítěte ke vstupu do základní školy. Reflektovaly míru zapojení rodičů do přípravy či čas trávený s dětmi v domácím prostředí, které však stavěly na svých domněnkách. Zde se jevila příležitost pro další diskusi s rodiči. Dále učitelky prezentovaly, že velmi závisí na délce docházky do preprimárního vzdělávání, některé uváděly, že právě věkově heterogenní třída by děti na vstup do základní školy mohla připravit lépe. Tyto výsledky nelze jednoznačně potvrdit či vyvrátit, jelikož máme tvrzení pouze tří účastnic. Největší akcent učitelky kladly na současnou situaci a z ní plynoucí obavy ohledně přípravy dětí ke vstupu do základní školy. Kvůli omezení a následnému uzavření mateřských škol, nejsou učitelky schopné zmapovat současnou úroveň připravenosti dětí, plynoucí z nemožnosti vyžadování kontroly splněné distanční výuky. Tento krok je však v rukou rodičů. Ti však momentálně stále více zvažují odklad školní docházky i u dětí, které by za normálních okolností do základní školy šly.

9 DISKUZE K VÝSLEDKŮM VÝZKUMU A JEHO LIMITY

V této kapitole získaná data z výzkumného šetření komparuji s již zrealizovanými výzkumy, poukazují na odlišnosti nebo shodnosti některých skutečností.

Následně se snažím práci reflektovat a vymezit limity, které spatřuji v empirické části.

9.1 Diskuze k výsledkům výzkumu

Předložená empirická část práce si kladla za cíl zjistit pohledy učitelek mateřských škol na připravenost dítěte pro vstup do základní školy. Výsledky jsem shrnula do pěti významových kategorií, které deklarují, jak učitelky problematiku vnímají v praxi.

První významová kategorie „*Odlišné vnímání školní připravenosti*“ odkazuje na rozmanité pohledy učitelek mateřských škol na školní připravenost. Kategorie se váže na postavení učitelky v procesu přípravy, zejména vnímání její role v souvislosti se vzděláním, a také pohledem na samotný pojem školní připravenosti, jež vnímají učitelky velmi nejednoznačně. Tématům školní zralosti a připravenosti se věnuje na poli pedagogickém a psychologickém mnoho autorů, a proto je pojímána terminologicky duálně jako školní zralost (Bednářová & Šmardová, 2011; Kořátková, 2008; Kutálková, 2008; Přinosilová, 2007; Vágnerová, 2012) a školní připravenost (Kohoutek, 2006; Thorová, 2015). Ve většině se však participantky shodly na odlišném vnímání výchozího pojmu, jako zásadní spatřují vliv okolí, zejména rodiny a instituce mateřské školy. Zároveň se shodly na tom, že dítě má být připravené na školu (ne škola na dítě) v určitých oblastech, proto těmto činnostem věnují intenzivní a systematickou péči, v případě potřeby také ve formě individuální. Myslím si, že by měla být i škola, respektive učitelky první třídy, připravené na dítě, tzn. schopné reagovat na individuální potřeby každého dítěte, proto by i tyto děti měly předem poznat, například díky spolupráci s učitelkami mateřských škol na mnohých aktivitách a činnostech.

Jako další významová kategorie „*Dítě se aktivně podílí na přípravě*“ prezentuje pohled učitelek, kde se vynořilo dítě, jako aktivní tvor podílející se na procesu přípravy ke vstupu do základní školy. Zohledňují specifika každého jednotlivého dítěte, užívají individuální přístup a snaží se vyrovnat nerovnosti mezi dětmi. V případě potřeby (a na základě závěrů vyšetření z poradenského zařízení) tvoří individuální vzdělávací plán, podle kterého poskytují dítěti potřebná podpůrná opatření.

Třetí významová kategorie „*Rodiče mají moc rozhodovat*“ hraje roli v procesu přípravy dítěte ke vstupu do základní školy. V této významové kategorii je předkládaný pohled

učitelek, který je podpořen daty ukazující, že rodiče dětí rozhodují o tom, zda je dítě připravené nastoupit k předškolnímu vzdělávání či nikoliv. Z výzkumného šetření vyšlo najevo, že rodiče jsou dominantními aktéry při rozhodování o dokladu školní docházky i v případě, že dítě vykazuje známky připravenosti ze strany učitele. Vlčková (2017) ve své práci uvádí, že rodiče při rozhodování sice berou do úvahy potřeby dítěte, aby jej uchránili před samotnou školou, tedy spíše před neúspěchem. Mertin (2015) však k tomuto přístupu hovoří kriticky. Podle něho je školství aktuálně na takové úrovni, kdy dokážeme individuálním přístupem vyrovnat rozdíly mezi jednotlivými dětmi, a zastává názor, že do školy by měly nastoupit všechny děti ve věku šesti let. Majerčíková (2017) v této souvislosti hovoří o posunu od Piagetovy teorie k Vygotského sociokulturní teorii, podle níž je ve školách nutné vytvořit citlivý systém sociální, osobnostní a edukační podpory a poskytnou příležitosti pro získávání adekvátní zkušenosti každému dítěti. V závěru empirického šetření, kterého se zúčastnily taktéž učitelky mateřských škol, prezentuje zjištění, že rodiče na pozadí zájmů a potřeb dítěte nezřídka hájí především své vlastní zájmy (Majerčíková, 2017).

Čtvrtá kategorie „*Povinné předškolní vzdělávání připravuje ke školní docházce*“ se váže na pohledy učitelek a jejich vnímání posledního povinného roku předškolního vzdělávání. Tato významová kategorie prezentuje benefity preprimárního vzdělávání zejména na utváření jedince. Získává a rozvíjí vědomosti, schopnosti, dovednosti, které jsou základními kameny pro další vzdělávání. Dítě je v tomto období začleněno do systematické a organizované edukace. Tato zkušenost mu usnadní přechod do primárního vzdělávání.

V poslední, páté kategorii „*Covid19 ovlivňuje přípravu*“, jsou prezentovány pohledy učitelek na aktuální proces přípravy dětí ke vstupu do základní školy, a také jsou tu předkládány jeho dopady. Participantky se vyjadřovaly k faktoru, který momentálně nejvíce ovlivňuje úroveň připravenosti, a tím je covid-19. Koželuhová, & Koželuh (2020) ze zrealizovaného výzkumného šetření, které bylo zaměřeno na zjištění dopadu pandemie koronaviru na povinné předškolní vzdělávání, vyplynulo zjištění, že předškolní vzdělávání je stále v praxi vnímáno jako služba zajišťující péči o děti pracujících rodičů. Bohužel se tak děje stále i přes neustálou akcentaci významnosti předškolního vzdělávání. To se nezměnilo ani se zavedením povinného posledního roku předškolního vzdělávání. Pedagogové předškolního vzdělávání sice prokázali profesionalitu a zodpovědný přístup ke vzdělávání a přípravě dětí ke vstupu do základní školy, ale koronavirová krize ukázala slabiny na nesystémovost školního systému.

Zrealizovaných výzkumů v této oblasti je nespočet, což jsem i uvedla v kapitole 4 Dosavadní výsledky řešení problému v kontextu výzkumných šetření v prostředí mateřské školy. Velmi závisí na tom, jak daný autor téma pojímá. Některé práce jsou zaměřené spíše na psychologické hledisko a autoři realizují výzkumné šetření prostřednictvím mnohých testů, které spíše poukazují na oblast zralosti. Další diplomová práce Přechod dětí z mateřské školy na základní školu z pohledů učitelů (Exnerová, 2019). Cílem bylo zjistit, jak na přechod dětí z mateřské školy do základní školy pohlíží vybraní učitelé, v jakých oblastech jsou děti z vybraných škol připravené na povinnou školní docházku a v jakých naopak ne, a jak jejich přechod podle dotazovaných ovlivňují učitelé, rodiče i dítě samo. Podle mého názoru nemohou být data z výzkumu objektivní, jelikož výzkumný vzorek tvořilo pouze 6 učitelek (3 učitelky z mateřské školy a 3 učitelky ze školy základní) za použití rozhovorů. Ze zrealizovaných dat vyplynulo, že učitelky nepociťují zásadní změny na úroveň připravenosti dětí. Vyjadřovaly k neplnění povinného předškolního vzdělávání a obcházení legislativy ze strany rodičů, kdy dítě neustále z mateřské školy omlouvali. Vzdělávání dětí v posledním roce předškolní docházky u dotazovaných učitelek z mateřských škol probíhá každodenně převážně na individuální bázi za pomoci pracovních listů. Některé mateřské školy ovšem nabízely i volitelnou výuku, která se zaměřovala na přípravu dětí na školní docházku. Učitelé z primárního vzdělávání tuto skutečnost zaznamenali.

Myslím si, že se mi podařilo odpovědět zejména na hlavní výzkumnou otázku, která zjišťovala pohledy učitelek na školní připravenost dětí, jež jsme si stanovily na začátku výzkumného šetření. Pohledy učitelek mateřských škol jsou deklarovány v podobě pěti významových kategorií. Na některé dílčí otázky se mi však odpovídalo ne příliš snadno, což může naznačovat skutečnost, že nebyly zcela dobře stanovené.

9.2 Limity

Za zásadní limit výzkumného šetření považuji skutečnost, že na výzkumu participovaly většinou učitelky, které byly nižšího věku, tj. do 30 let s praxí v mateřské škole do 12 let. Dá se tedy předpokládat, že pokud by se výzkumu zúčastnily učitelky starší věkové kategorie, ovlivnilo by to i získaná data, jelikož by tyto učitelky disponovaly delší praxí i odlišnějšími zkušenostmi.

Další limit shledávám v zaměření pozornosti na region Zlínského kraje, což bylo zároveň úmyslné, jelikož jsme chtěli zmapovat stav (názory učitelek) v našem okolí. Je možné předpokládat, že by výsledky výzkumného šetření byly odlišné díky volbě jiného kraje.

Následující limit, který taktéž spatřuji ve výzkumném šetření, se váže k metodologii. Zvolenou metodou byl polostrukturovaný rozhovor a tematické texty. Interview jsem v mnoha případech realizovala online formou, neboť některé učitelky považovaly za problém osobní kontakt. Online forma rozhovoru byla limitující, jelikož nás někdy přerušilo internetové spojení a několikrát se stalo, že zařízení pro nahrávání přestalo spolupracovat. Proto jsme rozhovor musely realizovat znovu, což nebylo pro mě ani pro participantky příjemné. Také se prostřednictvím online kontaktu některá data vytratila (např. neverbální vyjádření).

Další limit spatřuji v tom, že v mnoha případech neznám rodinné zázemí dítěte, byla jsem pouze odkázána na to, co mi učitelky napsaly do tematického psaní, proto nemůžu říct, že by data byla komplexně uchopena, když postrádám komplexní rodinnou anamnézu, i když mi některé učitelky poskytly velmi stručný náhled na rodinné poměry či prostředí.

Byla jsem velmi limitována aktuální situací, která v České republice panuje již přes rok. Učitelky měly obavy z osobního kontaktu, proto i některá slova mohou být mírně zkreslená, skrz využití technologií a opakovaného nahrávání přes notebook a neschopnosti zachytit doprovázející neverbální komunikaci. Taktéž se aktuální situace projevila v získaných datech, jelikož mnohé mateřské školy byly v omezeném provozu, proto učitelky nerealizovaly přípravu dětí ke vstupu do základní školy tak, jak ji vykonávají běžně. Tento stav mi zkomplikoval získávání dat, tři učitelky náhle odmítly účast na výzkumném šetření. I přes tuto komplikaci se mi nakonec podařilo nalézt ochotné pedagožky, které se mnou rozhovory realizovaly na poslední chvíli.

10 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

V rámci empirické a teoretické části zazněla spousta mých myšlenek a názorů, týkající se problematiky tohoto tématu. Některé myšlenky mě přivedly k sepsání určitých doporučení, které by mohly pomoci uchopit předškolní přípravu jiným směrem. Týkají se zejména stěžejních aktérů podílejících se na přípravě dětí:

Ředitelkám mateřských škol doporučuji:

- Klást důraz na přípravu pedagogických pracovníků, zvláště v oblasti pedagogické diagnostiky, která by vedla k účelnému využívání metod a včasnému odhalení stavu dítěte, tím i zahájení intervence.
- Vést pedagogické pracovníky k využívání zjištěných informací pro přípravu individualizované vzdělávací nabídky podle potřeb, možností, schopností a zájmů dětí.
- U středoškolsky vzdělaných učitelů zabezpečit odpovídající znalosti a vědomosti, propojené s DVPP.
- Získat finanční prostředky (granty, šablony) pro pořízení pomůcek a prostředků (notebooky, tablety, kamery) vedoucí k zefektivnění edukačního procesu, zejména při práci s dětmi v předškolním věku při aktuální coronavirové pandemii.
- Zajistit spolupráci mezi institucí mateřské školy a školy základní (pokud se nejedná o sloučený subjekt).
- Poskytnout podmínky pro užší spolupráci mezi mateřskou školou a poradenským zařízením.

Učitelkám mateřských škol bych chtěla doporučit:

- Rozvíjet si vědomosti a dovednosti v oblasti pedagogické diagnostiky, případně účastnit se webinářů a kurzů zaměřených na přípravu dětí ke vstupu do základní školy.
- Aplikovat vědomosti získané prostřednictvím dalšího vzdělávání a včas identifikovat problémy u dětí v oblasti školní zralosti a školní připravenosti.
- Využívat účinné individualizované postupy, prostřednictvím kterých dochází k vyrovnávání nerovnoměrností ve vývoji dětí, a tím zlepšovat jejich připravenost pro vstup do základní školy.
- Důsledně informovat rodiče o průběhu a výsledcích vzdělávání dětí, vést s nimi průběžný dialog o prospívání dítěte, jeho rozvoji a učení, o nastavování společných vzdělávacích strategií, případně domácí přípravy.

- Působit osvětově na rodiče ohledně předcházení případné školní neúspěšnosti (přednášky s psychology, debaty s odborníky, poskytnout prostor pro nahlédnutí do práce učitele), vedoucí ke změně pohledů na odklady školní docházky.
- Důsledně pracovat se vzdělávacími cíli stanovenými RVP PV. K jejich plnění promýšlet pestrou vzdělávací nabídku podporující u dětí zejména objevování, rozvoj aktivity, samostatnosti, tvořivosti a kompetencí k řešení problémů v souladu s jejich potřebami, možnostmi, schopnostmi a zájmy.
- Navázat kontakt s učitelkami ze základní školy a vytvářet možnosti podpory dětí ke vstupu do základní školy a k usnadnění procesu adaptace.
- Vytvářet povědomí o přínosu předškolního vzdělávání, zejména tedy povinného předškolního roku.

Rodičům bych chtěla doporučit:

- Zjišťovat, informovat se a zajímat se o dění v mateřské škole.
- Vnímat předškolního pedagoga jako odborníka v oblasti preprimární edukace a důvěřovat mu v jeho působení.
- Zapojovat se do činnosti a dění v mateřské škole, být aktivní, komunikativní, otevřený vůči návrhům školy.
- V případě potřeby požádat o pomoc nebo názor.
- Využívat nabídek mateřské školy, které by napomohly k získání dalších informací či osvětlení neznámých témat.
- Zjišťovat průběh a výsledky vzdělávání svých dětí.
- Podílet se, nebo se účastnit na aktivitách, které vedou k podpoře snadnějšího přestupu do základní školy.
- Spolupracovat s pedagogy a vytvářet takové prostředí a příznivé klima, aby byli všichni spokojeni (dítě, rodič i učitel).

Doporučení pro budoucí pedagogický výzkum:

Bylo by vhodné zrealizovat výzkum se stejným počtem vysokoškolsky vzdělaných učitelek a středoškolsky vzdělaných učitelek a jejich pohledy na školní připravenost porovnat. Zajímavé výsledky by přinesly i jiné metody, například práce s rodinnou anamnézou. Vzhledem k tomu, že jde o citlivé údaje, nebyly mi poskytnuty, proto jsme zvolili jinou cestu.

ZÁVĚR

Předložená diplomová práce pojednávala o velmi diskutovaném tématu v aktuální době, a to konkrétně o školní připravenosti, v kontextu zavedení povinného předškolního vzdělávání.

Cílem teoretické části diplomové práce bylo popsat koncept předškolního vzdělávání v kontextu školní přípravy, a také sumarizovat poznatky ohledně přestupu dítěte z preprimárního do primárního vzdělávání. Cílem praktické části bylo zjistit názory učitelek mateřských škol na školní připravenost předškolních dětí. Cíle těchto částí jsme naplnily.

V teoretické části práce bylo vylíčeno ukotvení povinného předškolního vzdělávání, které má značný vliv na školní připravenost. Právě učitelky se v rámci povinného předškolního roku věnují přípravě do základní školy nejvíce, proto zde prezentujeme i klíčovou roli předškolního pedagoga a jeho kompetentnost v procesu přípravy dětí ke vstupu do základní školy. V práci je také popsáno dítě před vstupem do základní školy, tedy dítě připravené na školní docházku a rovněž je zde oblast věnována odkladům školní docházky, které mnohdy bývají uděleny z iracionálních důvodů. Závěr teoretické části shrnuje dosavadní výsledky, které odpovídají kontextu mateřské školy.

Praktická část diplomové práce předkládá výsledky zrealizovaného výzkumu. K získání dat jsme využili rozhovory a tematické psaní. Tento typ výzkumného šetření byl zvolen zejména pro větší příležitost rozvedení odpovědí a proniknutí do problematiky hlouběji, jednalo se tedy o kvalitativní design, jehož validita a reliabilita byla zajištěna právě hloubkovými rozhovory a prezentování doslovných citací. Výzkumný soubor tvořilo 10 participantek ze Zlínského kraje, které působily ve třídě u předškolních dětí, což bylo i naší podmínkou. Prostřednictvím zmíněných metod jsme získali potřebná data, díky kterým nám vznikly výsledné kategorie. Ty nám pomohly odpovědět na výzkumné otázky, které vedly i k naplnění výzkumných cílů. Kategorie byly nazvány následovně: Odlišné vnímání školní připravenosti, Dítě se aktivně podílí na přípravě, Rodiče mají moc rozhodovat, Povinné předškolní vzdělávání připravuje ke školní docházce, Covid 19 ovlivňuje přípravu.

Výzkumné šetření přineslo názory na pojmání školní připravenosti v praxi učitelek mateřských škol, zároveň pohledy učitelek na zavedení povinného vzdělávání a jeho vlivu na proces přípravy dětí do základní školy. Projevily se názory na rodiče, kteří mají své zásadní místo v procesu přípravy a v neposlední řadě celý výzkum ovlivnila aktuální koronavirová pandemie.

Jako budoucí učitelka v mateřské škole jsem si vědoma své klíčové role v procesu přípravy dítěte, proto na sobě pracuji a doplňuji si vysokoškolské vzdělání. Tento faktor se prokázal u učitelek z výzkumného vzorku. Jednalo se sice o pouhé tři učitelky s vysokoškolským vzděláním, byl ale znatelný v jejich uvažování a přístupu k dětem. Doufám, že dokážu převést teoretické poznatky, které jsem získala na univerzitní půdě do praktické roviny. Budu usilovat zejména o to, abych u dětí podpořila zájem o celoživotní učení a neorientovala se pouze na výstupy ve formě vědomostí, které jsou většinou „testovány“ v první třídě. Jelikož výpovědi učitelek ukázaly, že mají povědomí o tom, co se po dětech u zápisu požaduje a tyto činnosti pak úmyslně trénují. Osobně bych chtěla usilovat nejenom o to, aby bylo dítě úspěšné u zápisu do první třídy, což si myslím, že je velmi specifický cíl, ale zejména se snažit o položení základů pro celoživotní učení. Prostřednictvím teoretické a následně i praktické části práce jsem si uvědomila, jak podstatná je spolupráce učitele, rodiny a základní školy. Proto se jako učitelka mateřské školy zaměřím na podporu spolupráce mezi institucemi, hlavně v navázání bližšího kontaktu s učitelkami z prvních tříd, jelikož spoluúčast dalších aktérů na edukačních aktivitách, přispívají ke snížení školní neúspěšnosti dětí. Návrhy pro spolupráci uvádím v teoretické části v kapitole 2.4 Možnosti podpory školní připravenosti. Myslím si, že návštěvy základní školy a různé společné akce pro děti ze základní školy a mateřské školy, se běžně realizují. Osobně bych chtěla zavést individuální konzultace pro rodiče a třídní schůzky. Také bych chtěla klást důraz na plnohodnotné využití portfolia, jelikož jej nevnímám pouze jako nástroj pro pedagogické diagnostikování, ale především cenný nástroj pro komunikaci mezi jednotlivými subjekty.

Jak už víme, toto období není pro dítě jednoduchou záležitostí, čeká ho mnoho změn. Nástup do školy je pro dítě (i jeho rodinu) významnou událostí, stává se školákem. Proto je z mého pohledu i podstatná, řekla bych, že i klíčová, spolupráce s rodiči. V praktické části se projevilo, že právě rodiče a jejich pohled na připravené dítě je velmi diskutabilní. Vynořily se nám různé typy rodičů, které můžeme označit za spolupracující nebo nespolupracující, projevující se specifickým chováním nejenom vůči učitelům, ale také dítěti. Výsledky ukazují, že rodiče rozhodují o tom, zda dítě v mateřské škole zůstane, nebo bude pokračovat na primární stupeň, jsou si této „moci“ vědomi. Proto je na učitelkách mateřských škol, aby našly s rodiči cestu otevřenou pro diskusi a ukázaly schopnost odborné argumentace ohledně přínosů a bariér, a nebo poskytly možnost zpřístupnit jim, co se v mateřské škole odehrává. Nesmíme zapomínat na fakt, že dobrá spolupráce mezi institucí mateřské školy

a rodinou má vliv na nejenom aktuální úspěch dětí, ale ovlivňuje úspěch i na dalších stupních vzdělávání.

Největší přínos spatřuji v získání podrobnějších informací o tomto tématu, které můžu aplikovat v praxi, jako budoucí učitelka v mateřské škole a snad i jednou, jako rodič. Díky novým poznatkům jsem získala jiný pohled na tuto problematiku. Také jsem si vyzkoušela práci se dvěma výzkumnými metodami v rámci kvalitativního designu, což je pro mě zcela nová zkušenost. Největší benefit však spatřuji v tom, že jsem výzkum realizovala zcela samostatně a musela jsem si poradit v situacích, které vznikly náhle. Jednalo se například o ztížení podmínek pro zrealizování výzkumu v souvislosti s pandemií koronaviru, nemocnost učitelek, odmítnutí se podílet na výzkumném šetření, nekomunikativnost ze strany učitelek, online nahrávání rozhovorů, stručné výpovědi v tematických textech, aj.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Asociace předškolní výchovy. (2015). Povinný ročník děti do školek nepřivede. *Informatorium 3-8*, 12(4), 11.
2. Bednářová, J., & Šmardová, V. (2011). *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press.
3. Dandová, E., Kropáčková, J., Nádvořníková, H., Pravcová, D., & Příkazská, I. (2018). *Školní zralost a odklady školní docházky*. Praha: Raabe.
4. *Doporučení pro vzdělávání distančním způsobem v mateřské škole* (2021). Praha: MŠMT. Dostupné z <https://koronavirus.edu.cz/files/metodika-ms.pdf>
5. Exnerová, M. (2019). *Přechod dětí z mateřské školy na základní školu z pohledů učitelů. Diplomová práce*. Brno: Masarykova univerzita.
6. Greger, D., et al. (2016). *Nerovnosti ve vzdělávání při přechodu z MŠ do ZŠ. Zjištění výzkumu CLoSE*. Praha: ÚVRV PedF UK. Dostupné z <https://pedf.cuni.cz/PEDF-821-version1-greger.pdf>
7. Greger, D., et al. (2015). *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Praha: Univerzita Karlova.
8. Grimmer, T. (2018). *School readiness and the characteristics of effective learning: The essential guide for early years practitioners*. London: Jessica Kingsley Publishers.
9. Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
10. Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2014). *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* Praha: Grada.
11. Kohoutek, R. (2006). Diagnostika připravenosti dětí pro školní docházku. *Pedagogická orientace*, 16(2), 3–23.
12. Kokkalia, G., Drigas, A., Economou, A., & Roussos, P. (2019). School Readiness from Kindergarten to Primary School. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(11), 4–18. Dostupné z <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i11.10090>
13. Kolláriková, Z., & Pupala, B., et al. (2010). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál.

14. Koťátková, S. (2008). *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada.
15. Kratochvílová J. (2014). Jak vést portfolio s dětmi v mateřské škole. Metodický materiál. *Projekt interkulturního vzdělávání dětí, žáků a pedagogů*, Kvalita I.
16. Kropáčková, J. (2008). *Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let*. Praha: Portál.
17. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy*. Výroční zpráva 2018/2019. Praha: ČŠI. Dostupné z https://www.csicr.cz/Csicr/media/Pri-lohy/PDF_el._publikace/V%3%bdro%4%8dn%3%ad%20zpr%3%a1vy/VZ-CSE-2018-2019.pdf
18. *Kvalita a efektivita vzdělávací soustavy*. Výroční zpráva 2019/2020. Praha: ČŠI. Dostupné z https://www.csicr.cz/Csicr/media/Pri-lohy/PDF_el._publikace/Tematick%3%a9%20zpr%3%a1vy/Vzdelavani-v-materskych-skolach-v-obdobi-nouzoveho-stavu-Tematicka-zprava.pdf
19. Lukášová, H., Svatoš, T., & Majerčíková, J. (2014). *Studentské portfolio jako výzkumný prostředek poznání cesty k učitelství. Příspěvek k autoregulaci profesního učení a seberozvoje*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
20. Lukášová, H. (2015). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
21. Majerčíková, J. (2017). Odklady povinné školní docházky v perspektivě učitelek mateřských škol. *Orbis scholae*, 11(1), 9–30.
22. Mertin, V. (2015). Odklady jsou reakcí rodičů na stav školského systému. *ZVONÍ!* 3(5). Dostupné z https://www.clovekvtsni.cz/uploads/file/1420646766-cislo5_web.pdf
23. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (2018). Praha: MŠMT. Dostupné z <https://www.msmt.cz/file/45304/>
24. *Informace k organizaci zápisů k povinné školní docházce* (2020). Praha: MŠMT. Dostupné z <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/opatreni-k-zapisum-do-zs-pro-skolni-rok-2020-2021>
25. Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.
26. Průcha, J., et al. (2016). *Předškolní dítě a svět vzdělávání. Přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer.

27. Průcha, J., & Koťátková, S. (2013). *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál.
28. Přinosilová, D. (2007). *Diagnostika ve speciální pedagogice: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido.
29. Simonová, J., Potužníková, E., & Straková, J. (2017). Poslání a aktuální problémy předškolního vzdělávání – postoje a názory ředitelek mateřských škol. *Orbis Scholae*, 11(1), 71–91. Dostupné z <https://doi.org/10.14712/23363177.2017.18>
30. Smolková, J. (2015). *Příprava dětí na vstup do základní školy*. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/20113/PRIPRAVA-DETI-NA-VSTUP-DO-ZS.html/>
31. Společnost Tady a teď, o.p.s. (2015). *Zavedení povinného posledního roku předškolního vzdělávání před zahájením školní docházky*. Dostupné z http://tadyated.org/wp-content/uploads/2015/10/studie_1_final.pdf.
32. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: MŠMT. Dostupné z <https://www.msmt.cz/file/54104/>
33. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Praha: MŠMT. Dostupné z https://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf
34. Svobodová, Z. (2016). Zápis dítěte do první třídy – kritéria, spravedlivost a pohled zákonných zástupců. *Pedagogika*, 66(5), 592–607. Dostupné z <https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/308>
35. Svobodová, Z. (2016). *Rozhodovací proces rodičů o odkladu povinné školní docházky. Disertační práce*. Praha: Univerzita Karlova.
36. Syslová, Z., Horká, H., & Lazarová, B. (2014). *Od teorie předškolního vzdělávání k praxi v mateřské škole*. Brno: Masarykova univerzita.
37. Syslová, Z., Borkovcová, I., & Průcha, J. (2014). *Péče a vzdělávání dětí v raném věku: komparace české a zahraniční situace*. Praha: Wolters Kluwer.
38. Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada.
39. Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: Masarykova univerzita.
40. Syslová, Z., & Najvarová, V. (2012). Předškolní vzdělávání v České republice pohledem pedagogického výzkumu. *Pedagogická orientace*, 22(4), 490–515.

41. Šedřová, K. (2004). *Role rodičů ve vztahu ke škole: teoretické koncepty a empirická zjištění*. In: Škola a (versus) rodina. Brno: Masarykova univerzita.
42. *Školy a školská zařízení 2019/2020*. Analytická část. Praha: ČSÚ. Dostupné z <https://www.czso.cz/csu/czso/skoly-a-skolska-zarizeni-skolni-rok-20192020>
43. Šmelová, E, Petrová, A., & Suralová, E. (2012). *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého.
44. Šulová, L. (2014). *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Praha: Wolters Kluwer.
45. Štech, S., & Viktorová, I. (2010). *Vztahy rodiny a školy – hledání dialogu*. In: Předškolní a primární pedagogika. Praha: Portál.
46. Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
47. Těthalová, M. (2011). Zralost pro školu je komplexní charakteristika. *Informatorium: časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a školních družinách*, 18(6), 12–14.
48. Těthalová, M. (2011). Je mu šest. Pošleme ho do školy? *Děti a my: časopis pro rodiče, učitele a pracovníky pomáhajících profesí*, 41(1). 40–42.
49. Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
50. Tomášová, A. (2012). *Mateřskou školou ke školní připravenosti*. Ostrava: Ostravská univerzita.
51. Tomková, A. (2007). Žákovské portfolio a jeho cíle v primární škole. In: *Metodický portál: Inspirace a zkušenosti učitelů*. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/1543/ZAKOVSKO-PORTFOLIO-A-JEHO-CILE-V-PRIMARNI-SKOLE.html/>
52. Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
53. Vlčková, K. (2017). Rozhodování rodičů o odkladu školní docházky v kontextu výběru školy. *Orbis scholae* 11(1). 31–50.
54. Williams, P.G., & Lerner M.A. (2019). School Readiness. *American Academy of Pediatrics*, 144(2). 1-15.

55. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, školský zákon. (2004). Praha: Tiskárna Ministerstva vnitra.
56. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. (2004). Praha: Tiskárna Ministerstva vnitra. Dostupné z <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/novela-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich>
57. *Zápisy do základních škol pro rok 2021/2022*. Praha: MŠMT. Dostupné z <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/03/zapisy-do-zs-2021.pdf>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Aj.	A jiné
Atd.	A tak dále
CNS	Centrální nervová soustava
Covid-19	Koronavirové onemocnění 2019
ČSÚ	Český statistický úřad
ČŠI	Česká školní inspekce
Et al.	A kolektiv autorů
GA ČR	Grantová agentura České republiky
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
Např.	Například
OŠD	Odklady školní docházky
PPP	Pedagogicko – psychologická poradna
PŠD	Povinná školní docházka
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
Ředitel ZŠ	Ředitel základní školy
ŠVP PV	Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
Tzn.	To znamená
Tzv.	Takzvaně
Učitelka MŠ	Učitelka mateřské školy
Učitelka ZŠ	Učitelka základní školy
ZŠ	Základní škola

SEZNAM TABULEK

Tab. 1 - Podporující aktivity pro děti a rodiče

Tab. 2 - Charakteristika výzkumného souboru

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Přehled výsledných kategorií

Graf 2: Subkategorie u kategorie „Odlišné vnímání školní připravenosti“

Graf 3: Subkategorie u kategorie „Dítě se aktivně podílí na přípravě“

Graf 4: Subkategorie u kategorie „Rodiče mají moc rozhodovat“ a ukázka kódů

Graf 5: Subkategorie u kategorie „Povinné předškolní vzdělávání připravuje ke školní docházce“ a ukázka kódů

Graf 6: Subkategorie u kategorie „Covid-19 ovlivňuje přípravu“ a ukázka kódů

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS

PŘÍLOHA P II: PROHLÁŠENÍ

PŘÍLOHA P III: TEMATICKÝ TEXT

PŘÍLOHA P IV: UKÁZKA TEMATICKÉHO TEXTU 1

PŘÍLOHA P V: UKÁZKA ROZHOVORU A KÓDOVÁNÍ

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS



Informovaný souhlas

Autor: Bc. Helena Vaculíková

Školitel: prof. PhDr. Hana Lukášová, CSc.

Vážené paní učitelky,

jmenuji se Helena Vaculíková a jsem studentkou magisterského studia oboru Pedagogika předškolního věku na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.

Obracím se na Vás s prosbou ohledně účasti na výzkumném šetření, které je podkladem pro moji diplomovou práci. Tato kvalifikační práce nese název Přípravenost dítěte pro vstup do základní školy z pohledu učitelek mateřských škol. Proto mě zajímá Váš názor na tuto problematiku. Výzkum bude zrealizován pomocí polostrukturovaného interview a prostřednictvím analýzy dokumentu (tematického textu). Interview je možné zrealizovat i online formou z důvodu zachování bezpečnosti v rámci nastalé coronavirové pandemie.

Průběh rozhovoru bude nahráván na diktafon (mobilní telefon), aby bylo možné zaznamenat všechny potřebné údaje. Ze zvukového záznamu bude následně pořízen doslovný přepis, který bude dále analyzován a interpretován. V transkriptu budou odstraněny veškeré identifikující údaje tak, aby byla zaručena anonymita a ochrana Vaší osoby (případně zmíněných dětí). Získaná data z nahrávky budou po přepisu do textové podoby smazány a Vaše jméno (případně jména zmíněných dětí) budou nahrazeny např. pseudonymem, písmenem nebo číslem.

Data získaná z tematického psaní, budou taktéž následně dále analyzována v souvislosti se zachováním anonymity.

Vzhledem k tomu, že se v obou případech jedná o podstatné informace, které mi pomohou proniknout hlouběji do problematiky, odpovědi, které od Vás získám budou interně a diskrétně zpracovány.

Doslovné citace částí anonymizovaného doslovného přepisu mohou být použity v části diplomové práce, v sekci například prezentování výsledků.

Níže Vás prosím o vyplnění prohlášení, které stvrzuje, že jste porozuměly informacím v textu a že jste obeznámeny s cílem a procesem výzkumného šetření.

Děkuji za spolupráci a za čas, který strávíte při poskytování informací.

PŘÍLOHA P II: PROHLÁŠENÍ



Prohlášení:

Souhlasím s poskytnutím informací pro účely diplomové práce, které budou nahrávány na diktafon (mobilní telefon) a které poskytnu výzkumníkovi v psané podobě. Rozumím výše uvedenému textu a souhlasím s jeho obsahem.

Jméno a příjmení:

Datum:

Podpis:

S jakýmkoliv dotazem se na mě neváhejte obrátit.

Kontakt:

Bc. Helena Vaculíková

)

✉

PŘÍLOHA P III: TEMATICKÝ TEXT



Text na téma:

Připravenost dítěte pro vstup do základní školy z pohledu učitelek mateřských škol

Popis dvou případů dětí ze třídy předškolních dětí, ve které působíte. V prvním případě by se mělo jednat o dítě připravené pro vstup do základní školy. Popište, v čem konkrétně spatřujete, že je dítě adekvátně připravené (např. rozepsat v oblastech). Druhý případ by měl popisovat dítě, které je zcela nepřípravené ke školní docházce (můžete uvést konkrétní příklady toho, co dítě nezvládá).

Rozsah textu stanoven na min 1 stranu formátu A4 (pro oba případy). Způsob psaní záleží na Vás (zda Vám více vyhovuje psaná forma či elektronická).

PŘÍLOHA P IV: UKÁZKA TEMATICKÉHO TEXTU 1

Text na téma:

Přípravenost dítěte pro vstup do základní školy z pohledu učitelk mateřských škol

Popis dvou případů dětí ze třídy, ve které učitelka působí. V prvním případě by se mělo jednat o dítě připravené pro vstup do základní školy. Druhý případ by měl popisovat dítě, které je zcela nepřipravené ke školní docházce. Rozsah textu stanoven na min. 1 stranu formátu A4. Způsob psaní záleží na Vás (zda Vám více vyhovuje psaná forma či elektronická).

Ve školství se pohybuji již šestým rokem. Každým rokem je složení třídy zcela jiné.

Dítě připravené na školu:

V prvním případě-dítě připravené na vstup do ZŠ jsem se rozhodla popsat A****, která pochází z úplné rodiny, je jedináček. A**** je veselé dítě, holčička pro každou legraci. Je na ní opravdu vidět, že se jí maminka hodně věnuje, a i když nechodila dlouho do školky skrz koronavirovou pandemii (maminka byla těhotná a měla strach z nákazy) -aktivně plnila úkoly zadané přes email, plnila i úkoly navíc a pravidelně zasílala s maminkou fotografie výrobků a výsledky práce. Je aktivní při všech aktivitách, ve školce jí to moc baví a naši třídu navštěvuje ráda. A**** je velice oblíbená, má hodně kamarádek mezi holčičkami. Když není náhodou některá z jejich kamarádek ve školce, neváhá a připojí se ke kamarádce nebo skupince jiné, - klidně namíchané s chlapci. Spory mezi touto holčičkou a dalšími dětmi není, je bezkonfliktní. Když už náhodou k nějakému sporu dojde, dokáže se s dětmi domluvit většinou bez pomoci učitelky. Málo kdy jsou u této holčičky vidět slzičky, to se opravdu musí stát něco velikého, aby plakala. Nemá problém povídat si s dětmi i paní učitelkou a vyhledává přirozeně oční kontakt. A**** je velice chytrá, vědomostně na vysoké úrovni. Zná veškeré základy, které by před vstupem do ZŠ měla vědět a znát. Zná své bydliště, jména a zaměstnání rodičů, základní věci o prostředí, ve kterém žije, na jednoduchou otázku odpoví celou větou, zapamatuje si krátký text, nebojí se před dětmi vyprávět, přednášet. Po tělesné stránce je velice zdatná, grafomotorické činnosti zvládá s přehledem. Když si s něčím neví rady, ví, kde zjistí potřebné informace a poradí si samostatně. A**** je všestranně připravená na úspěšný vstup do první třídy.

Dítě nepřipravené na školu:

V případě druhém, dítě zcela nepřipravené na vstup do ZŠ budu popisovat M****, který pochází taktéž z úplné rodiny, rodinné zázemí se zdá být podnětné. M**** je na první pohled šikovný chlapec. Když s ním ale člověk začne více mluvit a pracovat, projeví se zcela jinak.

M**** chodí po téměř celou dobu (až na výjimku krátkodobé nemoci a karantény) pravidelně do školky. Ovšem do školky chodí rád, má zde skupinku svých kamarádů, se kterými tráví čas nejčastěji. Na rozdíl od A**** ale když není skupinka jeho kamarádů ve školce, hraje si raději sám, popřípadě počká, až přijde někdo za ním a bude s ním trávit čas. Pokud dojde k nějakému sporu, ten vyřešit ve většině případů neumí, je neprůbojný, neví si rady, přijde žalovat a brečí. Často také ztrácí věci (např. venku rukavice, které by neměl ani sundávat), přijde se slzami na krajíčku, že si neví rady (rukavici už mezi tím našel jiný kamarád a přinesl na stoleček). Když ho pak pošleme, aby šel kamarádovi, který rukavici našel, poděkovat. Vypadá jakoby ani nevěděl, za kým má jít, než se rozpomene. Co se týká inteligenčních vlastností tohoto chlapečka, většinu času, když se ho člověk na něco zeptá, neví vůbec, co se po něm chce, nebo řekne, co ho v tu chvíli napadne (většinou špatně, protože nad tím nepřemýšlí- např. den v týdnu, který právě máme...odpověď zima). Musí se mu nechat větší prostor k promyšlení správné odpovědi a navést ho správným směrem. Je velice nesoustředěný a neudrží ještě pozornost po delší dobu. Pokyny k úkolům mu člověk musí říkat zvlášť, aby se ujistil, že zadaný úkol pochopil. Po chvíli sice řekne, že chápe, ale ne vždy opravdu pochopí a splní úkol správně. Celou dobu M**** vypadá zamyšleně, jako by měl svůj svět, ve kterém se právě nachází. Když má ale mluvit o něčem, co ho právě zajímá, nebo dělat, co ho baví, soustředí myšlenky pouze na to a dokáže vyprávět o dané věci nepřetržitě třeba 5 minut, po sdělení myšlenek se většinou otočí a odchází. Oční kontakt příliš nevyhledává, ani když se s člověkem baví, jen zasněně kouká do prostoru a mluví.

Myslím si, že to, jak M**** působí (že neví), není ani tak tím, že by potřebné znalosti neměl, ale jeho nesoustředěností na aktuální dění kolem něho. Myslím si, že odklad školní docházky mu hodně pomůže, dozraje a za rok z něj bude skvělý kluk, který bude ve škole úspěšný. Rodiče to naštěstí vidí stejně.

PŘÍLOHA P V: UKÁZKA ROZHOVORU A KÓDOVÁNÍ

Tak mám na drátě paní učitelku L****. Bude to učitelka číslo 10, takže U10. L****, můžu se tě zeptat, souhlasíš s nahráváním? Ano.

Dobře. Takže, přečetla sis všechny ty údaje, co jsem ti zaslala, ten informovaný souhlas? A souhlasíš se všemi informacemi? Ano.

Teď bych ráda přešla vlastně k samotnému rozhovoru. Takže jak už víš, jak jsem ti posílala i v tom informovaném souhlasu, tak téma diplomové práce se vztahuje k tématu připravenosti dítěte pro vstup vlastně do základní školy, do primárního vzdělávání. Ehm....

Takže chtěla bych se díky tomuto rozhovoru dozvědět o tom, jak to vlastně vnímáš v praxi, zjistit bližší informace. Protože ty si vlastně v každodenním kontaktu s těmi dětmi, vlastně už 8 let. Tak by mě zajímalo, jak to vnímáš po celou tu dobu.

Určitě se pokusím ti nějak odpovědět (smích).

No, takže by mě zajímalo, jak bys teda definovala ten pojem připravenost? Co to podle tebe je?

Já se teda přiznám, že nejsem žádný člověk, který si potrpí na definice, ale když se podívám na tu připravenost, tak si myslím že....(odmlka)...je to stav, kdy je jedinec schopný čelit nějakému postupu nebo něčemu novému, je dostatečně vybavený ať už to třeba vědomostmi, dovednostmi, zkušenostmi, kterému mu právě umožní zvládnout to, co ho čeká. A když se podíváme na tu školní připravenost, na kterou se zaměřuješ ty v té své diplomové práci, tak to právě chápu tak, že to dítě, které připravujeme do školy je připravené ve smyslu- získal potřebné vědomosti, dovednosti, zkušenosti, dozrál (důraz) a je schopný čelit tomu, co ho čeká vlastně v rámci té základní školy, kam on se chystá.

Takže jestli to správně chápu, tak se nejedná pouze o naučené věci, to co mu ty jakoby můžeš předat, ale je zapotřebí i aby to dítě aby bylo fyzicky zralé.

Ano, ať už je to fyziologicky, ať už je to ta psychická připravenost, ta sociální připravenost. Tak je to i o tom, jak to připravíme my, rodiče a celkově to okolí, které s tím souvisí. Takže ano, prostě to neberu jenom jako naučené.

Ano, dobře. Teď už si vlastně nařukla, kdo by se měl všechno podílet na té školní připravenosti. Takže kdo všechno se podle tebe na tom podílí?

Myslím si, že nevědomě a nevědomě se na tom podílí samotné to dítě, aniž by vědělo nebo později už to samozřejmě ví, ale připravuje se na ten vstup a na tu základní školu, Ale především teda rodiče a pedagogové a i vlastně, dalo by se říct, že celkově i ta rodina, jo, ve které to dítě je. Ale to si myslím, že je až později. Primárně rodiče a pedagogové a to dítě.

vnímání školní
připravenosti

vliv okolí

dítě aktér

zainteresovanost
subjektů

Takže tě napadají tihle tři aktéři?

Ehm...Myslím si, že ano. Může tam samozřejmě patřit i to okolí, i ta... nejenom ten pedagog, ale i ti spolužáci, to znamená i ta sociální....to sociální okolí. Ale myslím si, že ti nejdůležitější a ti nejpodstatnější jsou opravdu rodiče, pedagog a samotné to dítě.

Tys už naznačila, nebo ses pasovala do pozice posledního toho aktéra. Tak jak vnímáš tu svoji roli v procesu přípravy. Když si říkala, primárně to dítě, rodiče...Tak jak se vnímáš?

Já si myslím, že je to taková, jakože práce tří (smích). Že opravdu, ať je to to dítě, ten rodič a my. Je to těžké, protože když dítě chodí do školky, v té školce je mnohem větší část než doma, tím pádem má mnohem větší čas s námi a my máme větší možnost mu něco předat.

Takže si myslíš, že...?

Takže vnímám, že ten učitel má významnou roli, ale nechtěla jsem...beru to tak jakože dítě, rodič a pedagogové. Myslím si, že je to takové rovno...jakože jsme na stejné úrovni.

Aha, to je zajímavé. A jak se teda stavíš k povinnému předškolnímu vzdělávání v procesu přípravy dětí ke vstupu do základní školy?

Já vždycky... (dlouhá pauza)

No, protože dřív nebylo povinné to předškolní vzdělávání. Jaký si myslíš, že to je krok? Co si o tom myslíš?

Já se vždycky snažím být taková nestranná. Nicméně, tady se přikláním k tomu, že si myslím, že za doby té svojí praxe, že to opravdu to svůj význam má. Protože nejenom ti rodiče a doma a to okolí ho utváří. Ale myslím si, že to dítě potřebuje jít do takové té instituce, kde se odloučí od těch rodičů a začne pracovat sám. Protože tohle ho vlastně téměř nejvíc připravuje na to jít do té školy. Tam toho rodiče nebude mít. Takže si myslím, že pro ty předškoláky je to fajn. Obzvláště ta socializace, to odloučení od toho rodiče a naučí se ty návyky nebo snažíme se je naučit návyky, které potom později využijí v té škole. Takže já si myslím, že to povinné předškolní vzdělávání...já h shledávám jako dobrý, vhodný krok.

Jak už jsi mi říkala, tak pracuješ u předškolních dětí už osmým rokem a já bych chtěla vědět, jak vypadá ten poslední rok u předškoláků v té mateřské škole?

Já se hlavně snažím, aby byl vtipný pro děti, pestrý a aby je bavil (smích). Ale to si myslím, že se snaží každý pedagog a nezáleží na tom, jestli jsou to předškoláci nebo

zainteresovanost subjektů

akcent na roli R

akcent na roli R

akcent na roli U

význam PPV

zainteresovanost subjektů

význam PPV

instituce jako příprava

přístup U

malé děti. Nicméně, když se dostaneme k těm předškolákům, přece jenom oni už jsou trošičku vyvráležší a vnímají to, i od okolí, že je čeká změna, že se chystají do té školy. Takže oni ví, že v té naší třídě. My jsme teda třída „Ptáčků“. Takže oni ví, že ptáčci se chystají na let do školy a připravují se na to, aby z nich byli šikovní školáci. Jsou k tomu tak vedeni. Myslím si, že to není na škodu. Že ty děti vnímají, že jsou předškoláci, že půjdu do školy. Takže trénujeme, hodně se zaměřujeme na logopedii, na grafomotoriku, na správný úchop, na to sociální začleňování, na ty vztahy. Myslím si, že v tom jsme trošičku odlišnější od té třídy, kde jsou menší děti. Že se opravdu zaměřujeme i hodně na samostatnost a sebeobsahu, aby to potom zvládly. Protože ve městě „****“ jsou velké školy, taky aby potom zvládly být samostatné v těch školách.

Ano, to jde hodně znát. Z toho tvého popisu. Pak by mě teda zajímalo, kolik máte dětí s odkladem školní docházky?

V letošním roce to je 5. Ale musím teda opravdu říci, že ty tři odklady z těch pěti, pokud to můžu posoudit z vlastního pohledu, tak byly pravdu vinou logopedických obtíží. Ne, že by ty děti nebyly úplně připravené, ale přece jenom....ta logopedie, nebo ty logopedické obtíže jsou opravdu jako těžké pro vstup dítěte do základní školy. Mohlo by mu to velice zkomplikovat. Takže bylo vhodné ten odklad jakože dát.

A ty ostatní případy?

U jednoho dítěte to bylo doporučeno z toho. To nevím jestli můžu říct (smích). Myslím si, že u jednoho dítěte to byla pohodlnost rodičů. Že chtěli dítěti prodloužit to dětství a takovou tu bezstarostnost, protože ta školou vlastně končí. A u jednoho děťátka to bylo způsobeno....aaa...po poradě s pedagogickou poradnou.

Takže rodiče tam byli vysláni? A?

Ano. Tam se to lámalo i s častou absencí. Dítě bylo hodně nemocné. Takže se to potom volilo touto cestou.

A jak pracujete s těmi odkladovými dětmi? Když si uvedla, že jich máte 5. Tak jak to probíhá? Je ta práce jiná, než s těmi ostatními?

Tak, jakože samozřejmě je jim věnována i určitá individuální péče. Nevím, jestli si slyšela nebo možná určitě. Využíváme pro děti s odkladem školní docházky metodu dobrého startu od paní Swier...a teď to nechci splést....Swierkoszové (smích). Teď nevím, jestli jsem nezkomolila její jméno. Tak ta se zaměřuje tam v té svojí metodě dobrého startu, hodně na děti s odkladem školní docházky, ale hlavně je to i individuálně s rodiči. Jelikož ten odklad byl hodně o logopedii, tak já protože mám

instituce jako
příprava

volba metod

přístup U

důvod OŠD

OŠD jako pomoc

důvod OŠD

prodloužení dětství

důvod OŠD

volba strategií

kurz logopedického preventisty, tak v rámci skupinové logopedie se snažíme co nejlépe napomoci tomu, aby se ty logopedické obtíže vytratily.

A můžeš mi to nějak popsat blíže? Jak to probíhá ta metoda?

Ta metoda je o určitém počtu lekcí. Hodně se tam pracuje s rytmem, písničkou, rytmem (kdy ty děti vnímají ten rytmus), kdy ten rytmus se spojuje s hudbou a grafickým projevem. A já to dětem pomoci především....ježíš...teď jsem se do toho zamotala. Má to svým způsobem dítěti pomoci k...(pauza) lepší připravenosti do školy.

Takže jakoby integruješ, propojuješ jednotlivé oblasti, aby jakoby si to to dítě všechno spojilo, všechno?

Ano. Pochopila jsi to z mého kostrbatého výkladu dobře.

Na co bys řekla, že hlavně kladete důraz při té přípravě?

Jak už jsem říkala. Je to hlavně o samostatnosti, o sebeobsluze, aby ty děti dokázaly přijít do té školy a nebyl to pro ně takový ten šok a boom, že jen tam čeká něco nového. Já spolupracuji se školou, která je naše spádová. Takže za tu dobu, co s něma už komunikujeme, takže víme, na co ty děti připravit a čemu se vyvarovat.

Tak teďka by mě zajímalo, jak vlastně vnímáš u současnou situaci, která nastala.

Myslím tím coronavirovou situaci. Jak ovlivnila proces přípravy předškolních dětí?

Ano. Myslím si, že asi nikdo v dnešní době neřekne, že ho neovlivnila tady ta coronavirová situace, bohužel už jsme byli i 2x v karanténě. Takže to ovlivnění tam určitě bylo. Nicméně musím pochválit naše rodiče, kteří s náma spolupracovali. Je to jiné, když máte děti učit pomocí videí a máte jim připravovat pracovní listy. Samozřejmě, snažíte se jim tam psát: procvičte si ruce před pracovním listem, zahýbejte si, zapípejte si, chyťte si tužku správně....Ale je to jiné. Musí tam být ten rodič. Musí tam být někdo, kdo dozoruje to dítě, aby to dělalo. O to je to jiné, než v té škole nebo školce, kde na to můžeme dohlédnout my.

Mě by zajímalo teda. Když jim to posíláte online, tak jak na to reagují ti rodiče?

Jako, že jim posíláme další práci navíc?

Ano.

Jako věřím, že pro rodiče je to těžké. Když má někdo doma dvě, tři děti, které takhle musí být připojené na počítači, jedou distanční výuku, do toho ještě paní učitelky ze školky otravují s pracovními listy...Chápu, že je to pro ně náročné a určitě takové rodiče mám i já ve třídě, ale musím říct, že opravdu jako většina je k tomu nakloněna, baví je to. My se snažíme těm dětem natočit vždycky video, kdy jim říkáme, co je čeká, jaké téma nás bude tento týden provázet. Takže ty děti si nás vždycky pustí,

vzdělání U

volba strategií

trénink na školu

negativní dopady

všímavý rodič

všímavý rodič

přístup U

mají s námi takový ten kontakt. Snažíme se i ty aktivity, které jim posíláme tvořit tak, aby si je zvládly ty děti sami, aby je to co nejméně omezovalo a aby nejmíň potřebovaly ty rodiče. Krom toho, že jim vytisknu ty pracovní listy, tak jim posíláme návody, takže ty děti to ve větším množství zvládají samy.

přístup U

To je zajímavé. A jak kontrolujete, jestli to ty děti splnily? To asi není povinné?

rodič aktivista

Toto je dobrá otázka, protože sama nedokážu říct, jestli je povinné, aby nám rodiče posílaly zpět nějakou zpětnou vazbu. Nicméně, vždycky v tom videu říkáme: a budeme rády, když nám pošlete, jak se vám to podařilo a jak ne...klasika...tak jak paní učitelky vybízí. Takže spousta dětí nám posílala videa, pozdravy, co vyrobily. Spousta dětí zase naskenovala pracovní listy a poslala nám je e-mailem, nebo když se školka otevřela, tak nám ty pracovní listy donesli ke kontrole. Svým způsobem jsem vlastně věděly už předtím, než jsme šly na distanční výuku, které děti budou pracovat a které ne. To asi každý pedagog, i v rámci toho, jak komunikuje s rodiči, tak ví. Nicméně, tu zpětnou vazbu jsme měly většinou. Tam, kde jsme ji neměly, tak to jsme si potom dotáhly ve školce.

motivace dětí a rodičů

A jak jsi vlastně zjistila, na jaké úrovni ty děti jsou. Až ve školce?

Ano. Ale když mluvíme o tom vzdělávání těch předškoláčků. My v tom videu nejedeme nic nového není to jak ve škole, že bych teďka na ně: tak děti a jela s něma s násobilku, trojky nebo dvojky, malou násobilku, velkou násobilku. V těch videí je to spíše o opakování, o nabalování informací na to, co oni ví. Protože, když jim budeme říkat nové věci, nebo jim v pracovních listech dáme věci, které oni neznají, tak to pro ně bude zbytečně těžké. Takže spíše je to nabalování na ty informace, které oni mají ze školky, hravou formou.

opakování známého obsahu

A zaznamenala jsi nějaké problémy po příchodu do školky díky té absenci?

Ony ty problémy jsou spíš na tom, že ty děti vyjedou z takového toho režimu, který my máme. Takže potom zase je nějaká doba, než oni se adaptují na to prostředí ve školce. A teď je to tak a teď půjdeme do toho kruhu a teď si zacvičíme. Tady v tomto je to trošičku jiné. Ale neřekla bych, že jakože...že by šly dolů jakože s vědomostmi a tak. Tak tohle ne. Spíše je potřeba zapnout se na ten režim, že jsme ve školce, pojďme si to tady užít, pojďme se zase něco dozvědět. A ty děti velice rychle začnou pracovat.

negativní dopady

Mně by zajímal tvůj názor. Jaké oblasti vnímáš jako nejvíce problematické. Jestli se ten letošní rok liší oproti loňskému roku?

Myslím si, a to teda můžu říct i z hlediska toho, jak komunikujeme s tou základní školou. Že největší problémem je v současné době, logopedie. Ta komunikace a řeč to je velkým problémem v dnešní době. A to spatřujeme rok od roku horší a horší. I s

atributy nepřipraveného dítěte

kolegyněma. Že se s tím, začíná později, a to tak je. Co ještě tak, ne v letošním roce, ale už to nějaký ten roček bude. Děti nám začínají trošičku slábnout, co se týká, jemné motoriky. My tomu říkáme telefonová nemoc (smích). Že děti umí krásně ťukat palečkama, všim, ale mají ty ručičky jinak docela tvrdé. Takže na tom pracujeme, snažíme se pracovat, aby potom ve škole, když budou psát a počítat a budou pracovat s tužkou, tak aby je ručičky nebolely. Takže tohle je tak taková oblast, která v poslední době, čase jde trošičku dolů.

Děkuji za objasnění. Teď bych se ráda dostala k tomu, jakým způsobem vyhodnotíš, jestli je dítě připraveno ke školní docházce?

Myslím si, že tady hraje velký důraz pozorování. My to dítě známe, jsme s ním denně, celý den, vidíme, jak to dítě reaguje, vidíme, jak pracuje, jak je trpělivé, jak je soustředěné. Dokážeme ho diagnostikovat i pomocí diagnostiky, kterou jako školka provádíme dvakrát ročně. Takže víme, kde je a víme, kde by třeba mělo být nebo kde by nemělo být. Takže vyhodnocujeme to na základě pozorování, na základě rozhovorů s rodiči a na základě nějaké dohody, kterou.... nebo dohody, spíše usnesení, které máme s kolegyní. Protože vždycky je dobré, když se na to dítě nedívá jen jeden, protože se t někomu se to zdá ano, nějakou ne. Ale když to vyhodnocuje více lidí.

Aby to bylo více objektivní?

Určitě, ano.

Takže tímto způsobem zjišťujete i když dítě není připravené ke vstupu do základní školy?

Ano, určitě. To už na tom dítěti pedagog (teď nechci říct nějakou dlouholetou praxi, zas nemám nějakou dlouholetou praxi), ale když se zaměřuji tady na tu oblast těch předškoláků, tak přece jenom už vidíme, že to děťátko nějakým způsobem někde nestačí. Někde to nejde, někde to není na té úrovni, na které to jde. I když se snažíme a to děťátko je třeba nezralé, je velmi hravé. Jo, to všechno dokážeme vypořádat na základě, na základě toho pobytu v té školce, v rámci té činnosti, které tam máme.

atributy
nepřipraveného
dítěte

přístup U

vysokoškolské
vzdělání

realizování ped.
diagnostiky

přístup U

zkušený pedagog

školní nezralost

realizování ped.
diagnostiky