

Připravenost dítěte mateřské školy pro vstup do základní školy

Bc. Dagmar Jelínková, DiS.

Diplomová práce
2011



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2010/2011

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Dagmar JELÍNKOVÁ, DiS.**

Osobní číslo: **H09891**

Studijní program: **N 7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Připravenost dítěte pro vstup do první třídy základní školy**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti školní zralosti a připravenosti pro vstup do školy.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvalitativního výzkumu z oblasti analýzy připravenosti školní zralosti u dětí před vstupem do školy.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

ANDERSONOVÁ, J. a kol. Dobrý start do školy. Praha: Portál, 1993. ISBN 80-85282-66-6.

KUTÁLKOVÁ, D. Jak připravit dítě do 1. třídy. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-1040-4.

VÁGNEOVÁ, M. Vývojová psychologie I: dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

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

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

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Pavel Opatrný

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

20. ledna 2011

Termín odevzdání diplomové práce:

29. dubna 2011

Ve Zlíně dne 20. ledna 2011

prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

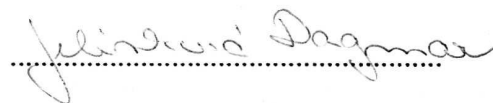
Beru na vědomí, že

- 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 samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 31.3.2011



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku 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 přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Předmětem mé diplomové práce je Přípravenost dítěte mateřské školy pro vstup do základní školy. Práce je rozdělena na dvě části – část teoretickou a část praktickou. Teoretická část je zaměřena na vývoj dítě v období předškolního věku, na tuto část navazuje vstup dítěte do školy, který je označován jako důležitý životní mezník. Dále se zmiňuji o školní zralosti a připravenosti, a také o školní nezralosti. V závěru se zmiňuji o předškolním vzdělávání. Praktická část ověřuje efektivitu procesu přípravy dětí mateřské školy pro vstup do základní školy.

Klíčová slova: dítě v předškolním věku, vstup do školy, školní zralost, školní připravenost, školní nezralost, pedagogicko – psychologická diagnostika, předškolní vzdělávání, rámcový vzdělávací program.

ABSTRACT

The subject of my diploma work is Nursery child readiness for entry into primary school. My work is divided into two sections- section theoretical and section practical. Theoretical part focuses on child's development in preschool age, onto this part connects the child's entry into school, wich is identified as an important life-margin. I also make a reference about maturity and readiness for school, as well as imaturity for school. At the end of my work I am mentioning pre-school education. Practical part is verifying efectivity of process preliminary childrens in kinder garden for primary school entry.

Keywords: child in pre-school age, school entry, school maturity, school readiness, school imaturity, pedagogic-psychological diagnosis, pre-school education, framework educational program.

Dovoluji si vyjádřit své poděkování PhDr. Pavlu Opatrnému za odborné vedení mé diplomové práce, cenné rady a věnovaný čas.

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

Motto:

„ Pole jakkoliv úrodné, přece bez obdělání úrodu přinášet nemůže.“

Cicero Marcus Tullius

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 OBDOBÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	13
1.1 TĚLESNÝ A MOTORICKÝ VÝVOJ	14
1.2 KOGNITIVNÍ VÝVOJ.....	14
1.3 EMOČNÍ VÝVOJ A SOCIALIZACE	17
1.4 HRA V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	19
2 VSTUP DÍTĚTE DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY	21
2.1 ROZVOJ PŘEDPOKLADŮ PRO ÚSPĚŠNÝ ŠKOLNÍ ZAČÁTEK.....	22
2.1.1 Biologické zrání	22
2.1.2 Způsobilost dítěte pro školní práci	22
2.1.3 Přípravenost dítěte na školní práci	24
2.1.4 Školní nároky	24
2.2 ŠKOLNÍ ZRALOST A ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST	25
2.2.1 Školní zralost.....	25
2.2.1.1 Znaky školní zralosti.....	27
2.2.1.2 Vývojový stav školsky zralého dítěte	28
2.2.2 Školní připravenost	30
2.2.3 Diagnostika školní zralosti a připravenosti	32
2.2.3.1 Pedagogická diagnostika.....	33
2.2.3.2 Psychologická diagnostika.....	34
2.2.3.3 Pedagogicko - psychologická diagnostika v předškolním věku	35
2.2.3.4 Význam diagnostiky pro dítě	36
2.2.4 Školní nezralost.....	37
2.2.4.1 Odklad povinné školní docházky.....	38
3 VLIV MATEŘSKÉ ŠKOLY NA PŘÍPRAVU DÍTĚTE DO ŠKOLY	40
3.1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	40
3.1.1 Úkoly předškolního vzdělávání.....	42
3.1.2 Specifika předškolního vzdělávání, metody a formy práce.....	42
3.1.3 Cíle předškolního vzdělávání	43
3.2 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	44
3.2.1 Hlavní principy RVP PV	45
3.2.2 Vzdělávací obsah RVP PV.....	46
3.2.3 Vzdělávací oblasti	47
3.3 ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM (ŠVP).....	48
3.4 PROFESNÍ KOMPETENCE PŘEDŠKOLNÍHO PEDAGOGA.....	48
3.4.1 Povinnosti učitelky mateřské školy	49
II PRAKTICKÁ ČÁST	52
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	53

4.1	CÍL VÝZKUMU	53
4.2	VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU.....	54
4.3	METODY VÝZKUMU	55
4.3.1	Prvky kvalitativního a kvantitativního výzkumu (smíšený výzkum).....	55
4.3.2	Metody sběru dat	55
4.3.2.1	Polostrukturované interview s učitelkami MŠ.....	56
4.3.2.2	Škálování	57
4.4	VÝZKUMNÝ VZOREK A MÍSTO VÝZKUMU	58
4.4.1	Strategie výběru.....	58
4.4.2	Místo výzkumu.....	59
4.4.3	Způsob zpracování dat	61
5	VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMÉHO ŠETŘENÍ	63
5.1	CÍLENÁ PŘÍPRAVA	63
5.2	PRŮBĚH VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍHO PROCESU.....	64
5.3	METODIKA	66
5.4	ZHODNOCENÍ.....	67
5.5	BUDU ŠKOLÁKEM	68
5.6	SHRnutí VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	70
	ZÁVĚR	74
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	75
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	78
	SEZNAM TABULEK.....	79
	SEZNAM PŘÍLOH.....	80

ÚVOD

Velmi diskutovaným tématem, obzvláště v posledních letech, je vstup dítěte do základní školy. Vstup dítěte do školy patří k nejvýznamnějším etapám ve vývoji dítěte předškolního věku.

Za prioritu v předškolním věku dítěte je v současné době považována kvalitní příprava pro vstup do první třídy základní školy. V tomto směru nelze podceňovat výchovu a rozvíjení vzdělání dětí, které čeká tento důležitý krok. Vzdělávání by mělo být pravidelné, soustavné a směřující k určitému cíli. Dále se rozvíjet v podnětném prostředí a získávat nové poznatky umožňují vzdělávací instituce nabízející předškolní vzdělávání.

Neustále roste význam a úloha rodičů a učitelek mateřských škol při přípravě dítěte na školní docházku. Učitelé mají na dítě neocenitelný vliv, zastávají důležitou roli při výchově a vzdělávání.

V okamžiku, kdy se dítě stává školákem se změní jeho život, ale také celé jeho rodiny. Náhle se ocitá v novém prostředí, seznamuje se s novým okruhem lidí - s učiteli, novými spolužáky, ale také se školním řádem. Setkává se s nutností se učit, bez možnosti smlouvání a volnosti v okamžiku, kdy chce.

Několik desítek let je velmi diskutovaným tématem stanovení hranic školní zralosti a připravenosti u dětí předškolního věku pro vstup do první třídy. Dítě v období šesti let může být šikovné, inteligentní, avšak dosud není dostatečně vyzrálé a připravené pro vstup do první třídy. Jak tedy vhodně poznat, zda je dítě zralé a připravené pro školu?

Školní připravenost a zralost je souhrn schopností a dovedností, které dítě potřebuje k tomu, aby ve škole obstálo a využilo svůj potenciál. Může to znít jednoduše, ale ve skutečnosti je to složitější. Najít tu správnou hranici, kdy je dítě pro školu připravené je obtížné, neboť každé dítě se vyvíjí svým způsobem.

Rodiče se stále více zajímají o výchovu svých dětí, a tedy i o problematiku školní zralosti a připravenosti. Zajímají se o to, jaké nároky jsou na dítě kladeny při vstupu do první třídy základní školy, sledují různé diskuze zabývající se touto tematikou a vyhledávají informace o tom, jak mají připravovat dítě na vstup do školy. Využívají proto odborné časopisy, internetové stránky a různé literární publikace. Na základě získaných informací se dožadují odpovědí na své otázky nebo vyhledávají odbornou pomoc.

Teoretická část diplomové práce je rozdělena do tří rozsáhlejších kapitol. První kapitola se zabývá charakteristikou dítěte v období předškolního věku. Jednotlivými oblastmi vývoje a také hrou, která neodmyslitelně patří k tomuto vývojovému období dítěte. Následující kapitola pojednává o důležitém životním mezníku předškolního dítěte, tedy vstupem dítěte do základní školy. Neopomněla jsem zmínit, dnes tak diskutované pojmy, jako je školní zralost a připravenost, školní nezralost. V závěru kapitoly jsem stručně nastínila podstatu pedagogicko – psychologické diagnostiky. V třetí kapitole teoretické části se podrobněji zmiňuji o problematice předškolního vzdělávání a nastiňuji stručně metodiku Rámcového vzdělávacího programu.

Praktická část je řešena formou smíšeného výzkumu. Výzkum se zaměřil na ověřování stanoveného cíle výzkumu, který se týkal zjišťování efektivity procesu výchovně vzdělávací přípravy dětí předškolního věku na vstup do základní školy. Ke zjištění stanoveného cíle bylo využito dvou výzkumných metod, jejichž prostřednictvím byla získána potřebná data, která byla následně vyhodnocena. Kvalitativní část tvoří polostrukturované interview, jenž bylo uskutečněné celkem s devíti učitelkami mateřské školy v Kojetíně. V části kvantitativního výzkumu byla použita metoda škálování s využitím orientačního testu, který byl předložen jedenácti dětem předškolního věku. Získaná data mi pomohla ověřit a rozšířit si informace o zkoumané problematice.

Cíle diplomové práce lze shrnout do následujících bodů:

- Seznámit se s problematikou školní připravenosti dítěte předškolního věku na vstup do základní školy.
- Vymezení základních pojmů, které se vztahují ke zkoumané problematice (školní zralost, školní připravenost, předškolní vzdělávání).
- V rámci výzkumného šetření zjistit a popsat efektivitu připravenosti dítěte předškolního věku na vstup do první třídy základní školy.

Od své diplomové práce očekávám širší pohled do problematiky školní připravenosti a zralosti, neboť mě daná oblast zajímá. Dále mohu získané informace využít při své práci v mateřské škole, kde pracuji jako učitelka.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 OBDOBÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Období předškolního věku lze vymezit jako období od tří do šesti let věku dítěte. Někdy se také hovoří o poslední fázi raného dětství (Klenková, Kolbabková, 2003). Toto vývojové období je charakterizováno pozoruhodnými změnami v tělesných a pohybových funkcích, v poznávacích procesech, v citovém i společenském vývoji. Ve vývoji osobnosti dítěte tak dochází k výrazným změnám.

Říčan (2004) se zmiňuje, že dítě ve věku tří let ukončilo důležitou životní etapu vývoje, ve které se naučilo chodit a běhat po rovině tak, i po nerovném terénu, padá jen zřídka, zvládá chůzi do schodů i z nich bez držení. Vstupuje do období, ve kterém jsou změny méně nápadné, netýkají se tolik kritických lidských dovedností. I přesto jde o změny, které jsou velmi významné, protože silně ovlivňují postavení dítěte ve společnosti vrstevníků a jsou důležité pro další vývoj soběstačnosti dítěte.

Dítě v předškolním věku je plné energie, zvědavosti a nadšení. Neustále je v pohybu a vše, co je pro něj poutavé, zajímavé, do toho se pouští naplno. V činnostech, které vykonává se vyskytuje kreativita, fantazie, dále se rozšiřuje slovní zásoba, intelekt. Dochází ke zlepšení řešení problémů a plánování. Dítě se nachází ve vývojové fázi, kdy si začíná uvědomovat potřeby druhých a je pevně přesvědčeno o pravdivosti svých názorů, zčásti získává kontrolu nad svým chováním. Stále se dožaduje, aby bylo ujišťováno a podporováno dospělým jedincem, také utěšováno nebo zachráněno v případě potřeby, i přesto že touží po vlastní nezávislosti (Allen, Marotz, 2002).

Mnoho odborníků považuje věk do šesti let za důležitý pro vývoj osobnosti, novější výzkumy nasvědčují tomu, že vývojové změny probíhají i v dalších fázích vývoje a formování osobnosti nekončí ani ve stáří. Je důležité se přiměřeně věnovat vývoji a výchově dítěte do šesti let, poskytovat mu péči a brát ohled na to, že vstupuje do školy a má za sebou složitý vývoj (Čáp, Mareš, 2001).

Dle Vágnerové (2000) neurčuje pouze fyzický věk konečnou fázi předškolního období. Důležitým okamžikem je zde vstup dítěte do školy. Tento vývojový mezník souvisí s věkem dítěte, ale může se odložit v rozmezí jednoho, i více let.

1.1 Tělesný a motorický vývoj

V oblasti motorického vývoje probíhá stálé zdokonalování, zlepšování pohybové koordinace, větší hbitost a elegance pohybů. Podle Říčana (2004) je pozorovatelná rychlost, pohotovost a obratnost pohybů, které dítě už ovládá, ale nyní je provádí mnohem elegantněji.

Říčan (2004) uvádí, že průměrný chlapec v předškolním věku dosahuje výšky okolo 117 cm, a váží přibližně 22 kg. Dívky jsou o něco málo lehčí a menší, což se později obrátí. Ke konci předškolního období se mění tělesné proporce (trup je plošší, přibývá svalové tkáně, postava se protahuje, končetiny se prodlužují, hlava se v poměru k tělu zmenšuje).

Rozvíjí se jemná motorika, koordinace drobného svalstva prstů. Nelze opomenout rozvoj manuální zručnosti, který souvisí se zdokonalováním konstruktivních schopností dítěte.

V předškolním období jsou zjevné pokroky při srovnání s předcházejícím vývojovým obdobím. Kromě toho, že pohyby jsou dokonalejší, dochází také k větší soběstačnosti. Dítě samostatně jí, samo se svléká a obléká, obouvá si samo boty, hygienu také zvládne samo. Svou zručnost cvičí v hrách s pískem, s kostkami, s plastelínou, při kresbě se objevuje pochopení světa (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Celý organismus předškolního dítěte je výkonnější, srdce bije pravidelně a pomaleji, dýchání je pomalejší a hlubší. Mozek ještě podstatně dozrává, nervová vlákna se opouzdrňují, zvyšuje se tak rychlost vedení vzruchu. Rozumový vývoj dítěte má další složky, které je možné výchovou podporovat, více než matematické a logické myšlení. Jedná se o vývoj řeči. Pokud s dítětem hodně mluvíme, čteme mu pohádky, odpovídáme na jeho otázky, bude v šesti letech disponovat dvou a půl tisíci slovy a rozumět dalšímu tisíci slovy (Říčan, 2004).

1.2 Kognitivní vývoj

Dítě se současně vyvíjí nejen tělesně, ale i duševně. Duševní vývoj tak zahrnuje rozvoj dílčích poznávacích procesů, které vedou ke zdokonalování celkového psychického chování dítěte. Mezi tyto procesy patří zejména vnímání, myšlení, představy, paměť atd. V tomto věku se tedy intenzivně rozvíjejí všechny poznávací procesy a dítě tak může důkladněji poznávat okolní svět.

Dle mého názoru z poznávacích procesů je pro dítě předškolního věku nejdůležitější vnímání. Především získává informace o okolním světě, který jej obklopuje. Vnímání můžeme rozdělit na zrakové, sluchové, dotykové, chuťové, čichové, a také vnímání prostoru a času.

Vnímání předškolního dítěte je globální, neanalytické, orientované na to, co dítě subjektivně a bezprostředně zaujme. Vjemy ovládá mimo jiné také egocentričnost a vazba na prožitek, s dosud malou věcností přístupu k realitě. Analytičnost a zaměření na podstatné stránky reality jsou úkolem následných vývojových fází. Dítěti prospívá cvičení všímavosti, prostřednictvím otázek. Rozvoj elementárních operací je východiskem ke složitějším a náročnějším poznávacím funkcím. Čím více věcí a jejich vlastností si dítě uvědomuje, tím přesněji vnímá (Čačka, 1997).

Kognitivní vývoj předškolního dítěte charakterizuje názorným myšlením Piaget. Dítě slovem vyjadřuje pojmy, avšak jsou elementární, omezené na vlastnosti objektů, které lze vnímat dobře. Je schopno usuzování, vyvozování závěrů, ale v závislosti na vnímání, zejména zrakové. Myšlení je řízeno názorným poznáním, jde tedy o předoperační myšlení (Čáp, Mareš, 2001).

Langmeier a Krejčířová (1998) uvádí, že pokrok předškoláka v oblasti myšlení je nesporný. Vyskytují se omezení, které nedovolují dítěti myslet prozatím doopravdy logicky po krocích. Umí vyvozovat závěry, ale úsudky jsou závislé na názoru, na vizuálním tvaru. Jeho myšlení je tedy prelogické.

Myšlení předškoláka je také někdy označováno jako kognitivně egocentrické. Dítě prozatím nechápe, že ostatní lidé mají své vlastní hlediska, které se odlišují od jeho vlastních. Pokud s někým hovoří, domnívá se, že ví druhá osoba, to co ví on, to samé se týká pravidel u her. Z tohoto důvodu nemají dětská přátelství dlouhého trvání. Egocentrismus je jeden z nedostatků dětského myšlení. Dalším rysem tohoto věku je magičnost. Dítě často neodlišuje čin a přání. V případě, že se splní něco, co si dítě silně přálo, dostavuje se pocit vítězství, anebo naopak pocit viny za to, co dítě způsobilo. Dětské myšlení je antropomorfní, člověku jsou připodobňované neživé věci, stromy, zvířata. Je těžké rozlišit, co je hra a co je vážná věc. Je možné snadno si zaměnit realitu s fantazií a tím vzniká konfabulace (Říčan, 2004).

Vývoj inteligence dítěte se z úrovně předpojmové dostává na vyšší úroveň názorového myšlení. Uvažuje v celostních pojmech, usuzování je vázáné na vnímané nebo představo-

vané. Dítě se zaměřuje na to, co vidí nebo vidělo, i přesto, že už rozčleňuje. Například zvládne pochopit, že čím více limonády nalije z láhve do skleničky, tím méně v ní zbude. Nepozná však, že pokud část limonády odlije do dvou sklenic, zda je celkové množství limonády ve sklenicích stejný. Odpovídá podle toho, jak věci vidí, a to ve většině případech špatně. Zvládá chápat první matematické vztahy, zvládne se naučit počítat do deseti. Chápe, že čím silněji uhodí míčem o zem, tím výše se míč odrazí (Říčan, 2004).

V raných vývojových fázích je pozornost nezbytnou podmínkou častějšího a bohatšího příjmu informací. Prostředkem k posilování i větší záměrnosti jsou konstruktivní hry.

Paměť je nespolehlivá v tomto období, i přesto si dítě osvojuje značné množství materiálů. Dobře zapamatovány jsou konkrétní a názorné jevy. Učí se bezděčně a mechanicky. Snadno se učí básničky, často bez soustředění se na obsah, uspokojující je pro něj rytmus a rým (Čačka, 1997).

Dále se Čačka (1997) zmiňuje o počítčích, které jsou obvykle dostatečně rozvinuté a schopné zachytit drobné detaily, pokud upoutají pozornost dítěte. Kvalitu počítků si dítě může zvyšovat prostřednictvím hry.

Řeč se v průběhu předškolního období také zdokonaluje. Pokroky jsou znatelné i ve větné stavbě, zvyšuje se také zájem o mluvenou řeč. Vývoj řeči umožňuje růst poznatků o sobě a o světě, který dítě obklopuje. Začíná užívat řeči k regulaci svého chování.

Rozšiřuje se slovní zásoba, objevují se podřadná souvětí, také vzrůstá zájem o příběhy. Děti v tomto období rády mluví, někdy i samy pro sebe. Opakují jim sdělené instrukce a pak je realizují (Čáp, Mareš, 2001).

Výtvarný projev předškolního dítěte můžeme přirovnat k čmáranicím, které nějak pojmenuje. Kresba je hrou a tím nejpřirozenějším vyjadřovacím prostředkem dítěte. Mnohdy kresba řekne více, než by dítě dovedlo říci samo.

Pohádkové příběhy patří k dětskému věku, vyhovují dítěti na základě svých jednoduchých rysů. Postavy se zrcadlí v černobílém obrazu skutečnosti. V tomto období zvládá sledovat dlouhý děj a poznává, že se nejedná o realitu. Dožaduje se opakování oblíbených pohádek, a drobné nesrovnalosti v ději pohotově opravuje. Naslouchání pohádce má pro dítě citový význam jako je tomu u hry. Napomáhá mu vyrovnávat se svými strachy a konflikty, které jsou v pohádce bezpečně vzdáleny. Pohádkové příběhy mají funkci ulevovat si od skutečných životních děsů (Říčan, 2004).

1.3 Emoční vývoj a socializace

Nejvýznamnějším prostředím v předškolním období je rodina, která dítěti zajišťuje primární socializaci. Socializaci lze definovat různě. Langmeier, Krejčířová (1998, s. 90) uvádí, že „socializace probíhá ovšem po celý život člověka, a to ve sledu rozmanitých interakcí jedince s druhými lidmi.“

Socializace není jen socializací vnějších projevů chování, ale také vnitřního prožívání dítěte. Základem pro jeho emoční vývoj a souvisí s rozvojem vlastního sebepojetí. V předškolním věku dítě dokáže popsat své vlastní fyzické rysy, své vlastnictví i své preference. Sebehodnocení předškoláka je vysoké, ale nestabilní, závislé na aktuální sociální situaci a pozitivně koreluje s jistotou ve vztazích s rodiči (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Součástí emočního vývoje je také diferenciací a regulace vlastního emočního prožívání a vyjadřování emocí a vývoj emočního porozumění druhým. Jedním z nejvýznamnějších prostředků socializace na pocity dítěte je reakce rodičů (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Socializační proces podle Langmeira a Krejčířové (1998) zahrnuje tři vývojové aspekty:

1. vývoj sociálních reaktivit
2. vývoj sociálních kontrol
3. vývoj sociálních rolí

ad 1) vývoj sociálních reaktivit

Vývoj diferencovaných emočních vztahů k lidem v bližším i vzdálenějším společenském okolí. Příkladem selhání vývojového postupu může být autistické dítě, pro něhož jsou lidé pouze neživými předměty, které manipulují s částmi těla rodičů, tak i s věcmi, které nedokáží vstupovat do komunikace s lidmi. Autistické dítě upřednostňuje samotářskou hru a nedává najevo, že by rozlišovalo mezi jednotlivými lidmi.

ad 2) vývoj sociálních kontrol

Vývoj norem, které si jedinec vytváří na základě příkazů a zákazů udělovaných dospělými a přijímá je za své. Své individuální chování usměrňuje do mezí určených společností. Cho-

vání jedince má určité hranice, podle kterých se může pohybovat a určují mu i cíle, na jejichž dosažení směřuje úsilí jedince.

Vlivem sociálních tlaků dochází k narůstající regulaci chování, ale také k útlumu okamžitých emočních reakcí a k přehodnocení situace. Vyvíjejí se složitější emoce, vlastní pocity se zjemňují a diferencují.

Rozvoj sociálních kontrol rychle narůstá v předškolním období. Řízení je dosud vnější, dítě je řízeno pokyny druhých nebo očekávanými důsledky svého chování. Vnější kontrola je pozvolna internalizována. Dítě se začíná řídit svými vlastními instrukcemi, které pronáší nahlas. Hlasité pokyny k sobě samému používá ještě dlouho po třetím roce věku v nových nebo obtížných problémových situacích.

Vývoj svědomí je závislý na řadě podmínek, zejména na vztahu dítěte k rodičům. Uspokojivý vztah dítěte k rodičům je předpokladem pevného svědomí. K jeho vývoji přispívá matka, která má vřelý vztah k dítěti, a otec, který dítě pozitivně akceptuje. Vývoj svědomí ovlivňují disciplinární techniky.

ad 3) vývoj sociálních rolí

Osvojení vzorců chování a postojů, které jsou od jedince očekávány společností, s ohledem k jeho věku, pohlaví, společenskému postavení apod. Jedná se o celek navzájem souvisejících, smysluplných činností určených postavením ve skupině. Každý jedinec zastává více rolí v různých podmínkách. Také předškolák zastává několik rolí doma a v kolektivu vrstevníků. V institucionalizovaných společenstvích je role člena výslovně předepsána, v neformálních skupinách je očekávané chování určeno opakovanými reakcemi druhých lidí (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Dítě předškolního věku podle Říčana (2004) obratně a s naprostou samozřejmostí střídá role. Z hraní rolí se skládá celý jeho společenský život. Doma hraje rodině určitou roli, ve škole jinou, odlišnou i dětem. V každé roli mluví jinak, jinak gestikuluje, jinak také myslí a cítí. Na základě toho v jaké roli se dítě nachází se od něho také něco jiného očekává a má jiné povinnosti. V kolektivu děti se naučí zastávat vedoucí úlohu toho, kdo se nechává vést. Hra mu umožňuje naučit se roli spolupracovníka, který ani nevede a ani se nepodřizuje. Postupně se učí i roli soupeře. Tato role dává možnost projevit agresivitu v přijatelné formě

a odlišuje se od role spolupracovníka. Je obtížné dosáhnout rovnováhy mezi soupeřením a spoluprací.

Předškolák je rád mezi svými vrstevníky, ale rád se vrací do náruče rodičů, kteří mu poskytují pocit citového bezpečí. Citová pohoda mezi rodiči je velmi důležitá ve všech fázích zdravého duševního vývoje dítěte (Říčan, 2004).

Vztahy k vrstevníkům jsou krátkodobé, nestálé, kamarádi se střídají podle dané situace. Objevují se rozdíly v mužských a ženských rolích. Rády pomáhají dospělým s domácími pracemi, berou to jako hru a posilují si sebehodnocení (Čáp, Mareš, 2001).

Významnou úlohu v socializačním procesu dítěte připadá hře. V následující kapitole ji stručně nastíním.

1.4 Hra v předškolním věku

Říčan (2004) uvádí, že předškolní období je obdobím hry. Mluvíme také o období velkého rozmachu her. Hra patří k psychickému vývoji zdravého dítěte. Dítě si hraje v každém věku, i když k ní později přistoupí školní i jiná práce.

Sobotková a Ditrichová (2006, s. 14) definují hru jako: *„činnost, která je motivována vnitřními potřebami dítěte, a která vzniká bez účelu daného zvenčí. Přináší dítěti radost a uspokojení, zároveň však má příznivé vývojové účinky na celý život dítěte.“*

Hra je základní formou činnosti dítěte v předškolním věku. V tomto období se projevuje diferencovanější psychika dítěte, přesnější odraz skutečnosti, více fantazie, větší citová angažovanost, větší disciplinovanost, dodržování smluvených pravidel, schopnost podřídit se spoluhráčům. Je dobrou přípravou na pracovní činnost (Bělinová, 1980).

Hra má smysl sama o sobě, je jednou ze základních potřeb člověka. Souvisí se svobodou člověka a jeho tvůrčí, fantazií a uměleckou schopností. Hra může mít odlišný konkrétní význam pro jedince i pro společnost. Hra napomáhá dítěti překonat události, které neumí pochopit rozumem, a nabádá jej k tomu, aby zaujalo spíše spolupracující stanovisko (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Hra je mnohostranný a různě projevovaný způsob lidského jednání. Hra může být chápána jako určitá forma svobodného učení. Hlavní charakteristikou hry je její svoboda (Deissler, 1982).

Jak uvádí Langmeier, Krejčířová (1998), dítě si umí intenzivně hrát, s velkou vážností a vášnivostí, a dokáže se do hry tak zabrat, že zapomíná na věci okolo něj. A také otevřeně, bez zábrán projevuje svoje emoce.

2 VSTUP DÍTĚTE DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Důležitým sociálním mezníkem v životě dítěte je vstup do školy. Dítě získává novou sociální roli, nejde však o roli výběrovou. Roli školáka získává v časově určené době s určitým společenským rituálem. Dítě ví, že od chvíle, kdy se stane školákem se něco podstatného změní (Vágnerová, 2000).

Vstup dítěte do školy je v životě dítěte trojnásobným mezníkem po biologické, psychické i sociální stránce (Kropačková, 2008).

Dle § 36, zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání: „*povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhlo šestého roku věku, pokud mu není povolen doklad, dítě které dosáhlo šestého roku věku v době od počátku školního roku do konce roku kalendářního, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto roce, je-li tělesné i duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce.*“

Nejnámějším hlavním kritériem pro vstup do první třídy základní školy je empiricky stanovená hranice šesti let věku dítěte. V našem školství má dlouholetou tradici a je považována za vyhovující (Kropačková, 2008).

V našem vzdělávacím systému znamená nástup do první třídy významný zlom v životě dítěte. Mění se přístup dospělých k dítěti, také režim dne, role dítěte i požadavky, které jsou na něj kladené. Tato změna není tak dramatická, jako tomu bylo před několika desítkami let. Dítě v současné době navštěvuje pravidelně mateřskou školu, kde podřizuje určitému dennímu režimu. Základní škola přistupuje k potřebám a aklimatizaci dítěte vstřícně a bez nátlaku (Zelinková, 2001).

„*Vstup do školy znamená pro většinu dětí značnou zátěž, která se ještě zvětšuje v době stoupajících nároků na vzdělání a na pracovní výkonnost*“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 101).

Školákem se stává dítě na základě dosažení určitého věku a odpovídající vývojové úrovně. Toto jsou limity pro vstup do školy a obecně chápána jako potvrzení normality dítěte, které může být přijaté do školy pokud dosahuje stanovené úrovně nebo jí přibližně odpovídá. Vyšší sociální prestiž přináší dítěti role školáka. Je určitým formálním potvrzením předpokladů k dalšímu rozvoji a s nimi společných perspektiv. Představuje také aktuální a zásad-

ní změnu životního stylu, zvýšení nároků, větší důraz na jejich plnění. Tato nová role zásadním způsobem ovlivní rozvoj dětské osobnosti a prožití celého zbývajících dětství (Vágnerová, 2000).

Vstup do školy podle Kropáčkové (2008) znamená pro dítě mnoho změn, kterým si musí přizpůsobit a zvyknout si na ně. Jsou to zejména tyto:

- nové školní prostředí,
- pravidelný denní režim,
- respektování pravidel,
- nové sociální role,
- školní povinnosti,
- nová skupina vrstevníků,
- požadavky na větší samostatnost a zodpovědnost,
- nový vyučující.

2.1 Rozvoj předpokladů pro úspěšný školní začátek

2.1.1 Biologické zrání

Určitý stupeň maturace centrálního nervového systému je podmínkou účinného učení, ať už jde o osvojování jednoduchých úkonů jako je lezení, chůze, učení hygieně a další sebeobslužné návyky, nebo o učení, jakým je čtení, psaní a počítání. Biologické zrání je závislé na věku a na individuálních vlastnostech každého jednotlivce. Vnější faktory je možné měnit jen málo, a to za extrémních podmínek (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Úspěch nebo neúspěch dítěte ve škole závisí nejen na věku a biologické zralosti, ale také na předchozích zkušenostech i na předškolním učení (Langmeier, Krejčířová, 1998).

2.1.2 Způsobilost dítěte pro školní práci

Většina pedagogů se vyjadřuje k významu biologického zralosti tak, že ignoruje význam předškolní výchovy a doporučuje mluvit o způsobilosti než o zralosti pro školu. Vliv pro-

středí a výchovy ovlivňuje vedle biologické zralosti značně úspěšný nebo neúspěšný školní začátek (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Poslední desetiletí sebou přinesla speciální postupy, které mají odstranit nedostatky výchovy v některých rodinách a vybavit děti schopnostmi, znalostmi a dovednostmi, které jsou nutné pro úspěšnou práci ve škole. Některé z pedagogických postupů se opírají o vývojově psychologickou teorii, nebo jsou založeny empiricky. Dítě zralé pro vstup do školy vstupuje do stadia logických operací. Doporučený způsob přípravy, který by zahrnoval cvičení v manipulování, řazení, rozpojování a slučování, třídění, tak z toho vycházela Piagetova ženevská škola. Operace tohoto druhu jsou nezbytným předpokladem pozdějšího učení všech školních předmětů. Dítě se učí tomu, jak se správně učit, osvojuje si strategie myšlení. Chicagská škola (T.G.Thurstonová) vypracovala metody, kterými se u dětí ve věku 5 – 6 let podporuje rozvoj primárních intelektuálních schopností. Na tomto základě byla vypracována soustava vývojové pomoci ke školní zralosti (E. Baarová: *Schulreife-Entwicklungshilfe*), která zahrnuje:

- a) *obecnou metodiku podporování školní zralosti* - společenské a úlohové hry, hudební a rytmická výchova, která podporuje růst jednotlivých složek školní zralosti,
- b) *speciální metodiku* - dítě za pomoci pracovních listů s malými kresbami řeší rozmanité úlohy, které představují přechod od myšlení na názorných věcech, přes myšlení na obrázcích k myšlení pomoci symbolických znaků,
- c) *metodiku přípravy rodičů* – jak dítě stimulovat, ale nepředcházet školnímu vyučování předčasným učením čtení, psaní a počítání.

Přípravné třídy dětí, které mají nastoupit do školy nadcházející rok, mají použitím těchto metod vytvořit předpoklady pro organický a provázaný přechod z mateřské školy do školy základní, aniž by to vedlo k předčasné výuce nebo k vytváření nepřiměřené školní kázně a pracovní disciplíny (Langmeier, Krejčířová, 1998).

K podpoře školní způsobilosti mohou sloužit různé výcvikové plány. Některé jsou tradičního rázu, a jsou málo strukturované. Hravou formou cílené na celkový rozvoj všech znalostí a schopností dítěte v běžném prostředí. Jiné jsou naproti tomu vysoce strukturované a postupují výrazně metodicky po připravených krůčcích s přesně vymezenou látkou a návodem, v krátkých intervalech, střídající se s volným hravým zaměstnáním (Langmeier, Krejčířová, 1998).

2.1.3 Přípravenost dítěte na školní práci

Dítě musí být emočně připraveno a motivováno pro práci ve škole, musí mít zmíněné rozumové předpoklady. Dále má mít kladný postoj ke škole, k učební látce i pozitivní vztah k vyučujícím a jeho spolužákům. Nejvíce záleží na tom, aby dítě mělo dostatečnou možnost aktivně se s celou situací vyrovnat, aby také pociťovalo, že celý proces ovládá a má pod vlastní kontrolu. Škola nabízí dítěti určité možnosti a to jich aktivně využívá, nebo naopak se jimi cítí zaskočeno a klade odpor (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Úspěšný školní začátek závisí na celém dosavadním vývoji a musí zahrnovat čas, který je nutný k biologickému dozrání, stimulaci pro rozvoj schopností, které budou potřebné ke zvládnutí učiva, celkové emoční a motivační přípravy na školu (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Příprava na školu v předškolním věku nespočívá v předčasném začátku školní výuky (čtení, psaní). Dítě potřebuje možnost rozvíjet své schopnosti a dovednosti, podněcovat jejich zvědavost a chápání světa (Kropáčková, 2008).

2.1.4 Školní nároky

Otázka zralosti má smysl pouze v souvislosti, kdy je nutné vědět, pro jaké úkoly, nároky, metody nebo situace má být dítě zralé, způsobilé a připravené.

Langmeier, Krejčířová (1998) se domnívají, že nesprávně se pohlíží na možnosti dítěte a nároky školy z hlediska určitého dítěte. A to tak, jak by mohlo dosáhnout potřebných osobních vlastností, aby plnilo úkoly, o kterých se předpokládá, že jsou konstantní. V určité školské soustavě učitelé vycházejí se stejných osnov a metod elementární výuky. Čím je formálnější, tím více platí pravidlo konstantnosti nároků. Tam, kde se výuka přizpůsobuje individualitě jednotlivého žáka, ztrácí otázka zralosti dítěte jakýkoliv smysl. Děti se mohou učit některým předmětům mnohem dříve, než se předpokládalo, pokud se volí vhodná metoda výuky. Otázka zralosti dítěte se přesouvá na otázku po zralosti, tedy přizpůsobenosti metod nebo osnov. Nejde vždy o slevění z náročnosti nebo obsažnosti učiva, způsob výuky se musí přizpůsobit věkovým a individuálním možnostem žáků. S individuální výukou se může přistupovat k dětem, které mají nerovnoměrnou zralost v různých psychických oblastech.

2.2 Školní zralost a školní připravenost

Na problematiku školní zralosti a školní připravenosti můžeme nahlížet z pohledu celoživotního učení a klíčových kompetencí potřebných k přijatelnému zvládnutí školních požadavků (Kropáčková, 2008).

Kropáčková (2008) uvádí mnoho faktorů, které ovlivňují školní zralost a připravenost dítěte k zahájení povinné školní docházky. Jedná se o dědičnost, věk, pohlaví, zdravotní stav, fyzickou zralost, úroveň motoriky, zralost psychických procesů, lateralizace, zralost řeči, pracovní zralost, citovou a sociální zralost a v poslední řadě o podnětnost rodinného prostředí i předškolního vzdělávání v mateřské škole.

V poslední době se oba termíny, školní zralost i školní připravenost používají souběžně (Kropáčková, 2008). Naopak někteří odborníci však tyto termíny rozlišují. Jako například Vágnerová (2000) rozděluje potřebné kompetence k přijatelnému zvládnutí školních požadavků do dvou skupin:

1. *školní zralost* – kompetence závislé na zrání. Klíčovými kompetencemi jsou emoční stabilita, kvalitnější záměrná koncentrace pozornosti, odolnost proti zátěži, lateralizace ruky, motorická i senzomotorická koordinace a manuální zručnost, vizuální diferenciaci a integraci, sluchová diferenciaci, koordinaci činnosti mozkových hemisfér, myšlení na úrovni konkrétních logických operací, autoregulace založená na vůli a spojená s vědomím povinnosti.
2. *školní připravenost* – kompetence, na jejichž rozvoji se podílí ve větší míře učení. Klíčovými kompetencemi jsou respektování hodnoty a smyslu školního vzdělávání, rozlišování různých rolí a diferenciaci chování, které je s nimi spojeno, úroveň verbální komunikace, respektování běžných norem chování i hodnotového systému.

Oba termíny školní zralost a školní připravenost jsou používány současně k označení konkrétní problematiky, bez přesného vztahu k původním významům (Mertin, Gillernová, 2003).

2.2.1 Školní zralost

Školní zralostí je myšlena biologická zralost organismu, také zralost rozumová, citová a sociální, která je výsledkem součinnosti maturace CNS se stimulujícími faktory prostředí.

V tomto smyslu můžeme ponechat tento vžitý termín zralosti. Koncepce termínu není jednoduchá, jak se může zpočátku zdát (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Podstata školní zralosti dle Langmeiera, Krejčířové (1998) je možné shrnout do definice, vycházející z Komenského vymezení školní dráhy. Za školní zralost považujeme takový stav somato - psycho - sociálního vývoje dítěte, který je výsledkem úspěšného dovršení vývoje celého předchozího období útlého a předškolního dětství, dále je vyznačen přiměřenými fyzickými a psychickými dispozicemi pro požadovaný výkon ve škole a je doprovázen pocitem štěstí dítěte a v poslední řadě, stav dítěte, který je současně dobrým předpokladem budoucího úspěšného školního výkonu a sociální zázemí.

Kropáčková (2008) charakterizuje školní zralost jako stav dítěte, který zahrnuje jeho zdravotní, psychickou i sociální způsobilost započít školní docházku a plnit kladené požadavky.

Tradičně se školní zralost týká výlučně dítěte. Zkoumá jeho aktuální kognitivní, percepční, sociální, pracovní zralost, dále se zajímá o vývoj v nejranějších stádiích vývoje, zdravotní stav, laterální, aspekty řečového projevu, grafomotoriky. Dítě s určitými parametry je pokládáno za zralé nebo připravené pro zahájení povinné školní docházky. Škola, rodina a vztahy mezi nimi neovlivňují posouzení školní zralosti a ani rozhodování o vstupu dítěte do školy. Jedinými důvody pro odklad školní docházky je zdravotní nebo psychická nezralost dítěte (Mertin, Gillernová, 2003).

Školní zralost v životě dítěte znamená trvalý pedagogický problém vyplývající z potřeby sladit vývoj dítěte s požadavky, které jsou na něj kladeny. Jde o významnou událost v životě dítěte i jeho rodiny. Jeho objektivní a subjektivní průběh výrazně poznamenává celý další vývoj osobnosti.

Věk, ve kterém dítě dosahuje školní zralosti ovlivňuje kulturní úroveň rodiny, zejména forma uspokojování základních psychických potřeb během předškolního období zděděnými nebo vrozenými činiteli, nebo některými organickými vadami dítěte (Čačka, 1997).

Školní zralost můžeme brát jako výslednici charakteristik dítěte, přání a očekávání rodičů, kvality domácího prostředí, kvality působení mateřské školy a charakteristik a požadavků školy.

Propagace myšlenky zjišťování školní zralosti jsou u nás spojeny se jménem dětského psychologa J. Jiráka. Jeho kniha Psychologická hlediska předškolních prohlídek se na dlou-

hou dobu stala dominujícím zdrojem názorů na vstup dítěte do základní školy (Mertin, Gillernová, 2003).

Zelinková (2001) uvádí, že základní ukazatelé školní zralosti jsou nezměněny, celá oblast, která je důležitá pro školní úspěšnost dítěte se rozvíjí dál. V současné době můžeme rozlišit školní zralost vztahující se na funkce, které podléhají zrání, a školní připravenost, což jsou kompetence, na jejichž rozvoji se podílí větší měrou učení a vnější prostředí.

Odborné posouzení školní zralosti je v rukou odborníků v pedagogicko – psychologických poradnách, záleží však na rodičích dítěte, zda využijí doporučení navštívit toto vyšetření nebo ne (Kropačková, 2008).

2.2.1.1 Znaky školní zralosti

Žáčková, Jucovičová, (2005) rozdělují školní zralost na zralost fyzickou, tělesnou, dále na zralost psychosociální, protože zralost psychická souvisí se zralostí sociální.

Fyzickou, tělesnou zralost i zdravotní stav posuzuje dětský lékař ve většině případech. Dítě by mělo odpovídat růstem i fyzickými dispozicemi nárokům na šestileté dítě. Dítě, které je velmi malé, slabé, drobné bývá ohroženo zvýšenou únavností, pocity méněcennosti v kolektivu vyspělejších dětí. Organismus dítě bývá často oslaben i opakujícími onemocněním, které mohou ovlivnit jeho školní prospěšnost. Fyzická zralost je jedním z předpokladů školní prospěšnosti, sama o sobě však ještě nestačí. Dítě může být plně připravené pro vstup do první třídy, ale pokud není zralé po stránce sociální, může mu vstup do školy způsobit značné obtíže.

Psychická zralost zahrnuje několik faktorů. Jedním je rozumová, mentální vyspělost. Dítě v tomto věku přechází od konkrétního, názorného myšlení k obecnějšímu, pojmovému myšlení. Analyticko syntetická činnost se projevuje v uvažování a chápání. Dítě si všímá podobností a rozdílů, je schopno vnímat jednotlivosti, chápat vztahy mezi nimi. Objevuje se i logická úvaha, i když stále uvažuje mechanicky. Analyticko - syntetická činnost se projevuje v myšlení, i ve vnímání. Dítě je schopno z celku vyčlenit části a ty opět složit v celek. Dětská kresba je se stává podrobnější, diferenciovanější. Tyto uvedené faktory tvoří podklad pro úspěšnou výuku matematiky, čtení a psaní. S těmito faktory souvisí i řečová vyspělost dítěte. Dále také s výukou psaní i vizuomotorickou koordinací, dítě v tomto věku je klidnější, záměrnější, účelnější pohyby, je schopno zčásti ovlivňovat svou

motorickou aktivitu, ovládat se po této stránce. Dítě dospívá k sebekontrolě i kontrole svých citů, ovládá zčásti své jednání a chování, soustředí se na práci, podřizuje se autoritě a většině.

V oblasti *sociální zralosti* by dítě v tomto věku mělo být schopné trávit delší čas mimo okruh rodiny, snést oddálení vyplnění svých přání, vyrovnat se s neúspěchem, zvládat sebeobsahu. Dítě, které je přecitlivělé, úzkostné nebo naopak dítě se zvýšenou impulsivností, neklidem, nebo s aktuálními emočními problémy bývá ve své budoucí školní úspěšnosti více ohrožené. Ohrožené jsou také děti deprivované, a vyrůstající v nepodnětném rodinném prostředí.

Zralost zvyšuje odolnost vůči zátěži, což je pro dítě přínosné v období, kdy vstupuje do školy. Tento důležitý krok sebou přináší určitou zátěž, která je na školáka vyvíjena. Přináší sebou také zkušenosti, které umožňují dítěti naučit se snášet nepříjemnosti a odolávat jim.

2.2.1.2 Vývojový stav školsky zralého dítěte

Langmeier a Krejčířová (1998) vymezují tři podstatné znaky školsky zralého dítěte: tělesná zralost, kognitivní zralost a emoční, motivační a sociální zralost.

1. *Tělesná zralost* – nejjednodušším a nejčastějším, ale nejméně průkazným ukazatelem je posuzování výšky a hmotnosti dítěte. V období nástupu do školy jsou pozorovány nápadné změny tělesných proporcí. Dochází k protažení celého těla, prodlužují se končetiny a relativně se zmenšuje velikost hlavy, zužuje a oplošťuje hrudní a břicho. Tukový polštář je nahrazen svalovou tkání. Změny vedou k dosažení tzv. filipínské míry, tzn. ruka natažená přes vzpřímenou hlavu dosáhne na ušní lalůček na druhé straně. Jedná se o jednoduchou orientační zkoušku tělesné zralosti, kdy se zjišťuje protažení končetin. V šesti letech je dítě ve většině případech úspěšné, protože jeho proporce prošli proměnou. Jedná se o orientační a jednostranně zaměřenou zkoušku, a na jejím základě není možné se rozhodnout, zda dítě je zralé pro zahájení školní docházky (Kropáčková, 2008). Se změnami v oblasti tělesné stavby souvisí změny v ovládnutí těla. Celkové a špatně koordinované pohyby předškolního dítěte se začínají v období šesti let znatelně měnit. Dítě lépe nakládá se svými silami, je schopné vykonávat drobnější a přesnější pohyby, lépe koordinuje automatické i volní pohyby. Jeho mimické projevy jsou uměřenější a kontrolovanější (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Tělesnou zralost posuzuje dětský lékař v rámci preventivní prohlídky ve věku pěti let dítěte. Posuzuje tělesnou zralost, také zdravotní odolnost, individuální zvláštnosti organismu a provádí psychomotorické hodnocení. Dětský lékař s dítětem provádí orientační zkoušku školní zralosti, zjišťuje například znalost barev nebo úroveň řečového projevu. K posouzení tělesné zralosti také patří zkouška laterality. Bere ohled na tělesnou výšku a váhu dítěte. Na preventivní prohlídku jsou zvány všechny děti ve věku pěti let společně s rodiči. Dětský lékař získá prostřednictvím preventivní prohlídky přehled o celkovém vývoji dítěte. Je kompetentní osobou, která má právo, ale také povinnost vyjádřit se k odkladu školní docházky. Může rodičům doporučit lékařské vyšetření dítěte nebo navrhnout posouzení školní zralosti v pedagogicko-psychologické poradně (Kropáčková, 2008).

2. *Kognitivní zralost* – v období šesti let dochází k důležitým změnám v poznávací činnosti dítěte. Dítě začíná svět chápat realisticky, méně je závislé na svých přáních a okamžitých potřebách. V tomto období dítě začíná logicky myslet, pouze však při konkrétních činnostech a předmětech. Vnímání vizuálních i akustických útvarů, schopnost rozlišit lépe části obrazce, schopnost činnosti analyticko syntetické zahrnuje celostní teorie. Je schopno diferencovat zvukovou i vizuální podobu slova a analyzovat části určitých množin prvků, což je důležitým předpokladem úspěšného postupu při učení čtení, psaní i počítání. Dětská kresba je mnohem podrobnější v jednotlivých detailech, i při napodobování složitých útvarů, tvarů písma, atd. To je předpokladem pro úspěšné splnění Kernova testu školní zralosti. U nás tohoto testu je využíváno při orientačních zkouškách školní zralosti v Jiráskově modifikaci. Školní úspěch záleží i na dalších schopnostech dítěte, jako je jeho řeč, paměť, znalosti získané v předškolním věku. Jiráskův test může být použit jako prostředek k protřídění, ale závěrečné rozhodnutí závisí na podrobném psychologickém vyšetření všech oblastí mentálních dispozic dítěte (Langmeier, Krejčířová, 1998).
3. *Emoční, motivační a sociální zralost* – rozumíme věku přiměřenou kontrolu citů a impulsů. Dítě má být schopno svá přání odsunout na pozdější dobu. S emoční zralostí velmi úzce souvisí mentální výkonnost. S citovou zralostí také souvisí tzv. zralost pro práci. Děti přecházejí spontánně od hravého zaměstnání k vytrvalejší a cílevědomější činnosti, samy se práce dožadují, jsou schopné dokončit započatou práci, i pokud je unavený a nezajímavý. Hra z činnosti dítě zcela nevymizí a práce

také nenastupuje rázem. Obě činnosti se vzájemně střídají a prolínají. Škola vyžaduje po dítěti, aby bylo pracovně schopné, vytrvalé, a vyvíjelo úsilí a soustředěnost na namáhavý úkol. Předškolák je schopný pracovat ve skupině spolužáků a umí se vzdát svých potřeb ve prospěch společných cílů a úkolů. Je třeba dbát na to, aby kladené požadavky nepřekročily hranice jejich přirozeného vývojového stavu. Úkoly mají být zpočátku snadné a postupně se zvyšovat jejich náročnost, délka práce poměrně krátká a za provedenou práci dát odměnu nebo říci uznání. Schopnost samostatné práce se utváří postupně, některé děti potřebují pomoc od rodičů při přípravě na školu a získat pozitivní pracovní návyky (Langmeier, Krejčířová, 1998).

S emoční a motivační zralostí souvisí také sociální zralost. Dítě má být schopno se odloučit od rodiny, být činné i bez její opory. Dále musí být schopno se podřídit autoritě, převzít novou roli školáka, řídit se pravidly, která vyplývají z jeho nové role. K této oblasti také patří navazování kamarádských vztahů, najít si své místo ve skupině, a kromě práce umět se také bavit (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Projevem školní zralosti může také být to, že se dítě do školy těší. Dítě by mělo znát pravidla slušného chování, ale zejména se jimi řídit (Kropáčková, 2008).

2.2.2 Školní připravenost

Pojem školní připravenost (způsobnost) zahrnuje úroveň předškolní přípravy z hlediska schopností, vlivu prostředí a výchovy (Zelinková, 2001).

Dítě při nástupu do školy musí dosáhnout určité socializační úrovně, aby mohlo zvládnout roli školáka a mohlo splnit své úlohy, bez vystavování se zátěži. Mluvíme o sociální připravenosti. Socializace je více závislá na zkušenostech dítěte než na jeho zralosti. Školsky připravené dítě by mělo umět rozlišovat různé role a diferencovat chování, které je s nimi spojeno (Vágnerová, 2000).

Hodnoty a strategie chování, které si dítě v předškolním věku osvojilo, jsou výslednicí na základě získaných zkušeností, jsou také ovlivněny sociokulturní úrovní rodiny. Dítě si přináší z rodiny určité kompetence, které představují lepší nebo horší předpoklad uspokojující školní adaptaci, tedy zvládnutí role školáka (Vágnerová, 2000).

Významná je také úroveň verbální komunikace, pro dobrou adaptaci na školu. Dobrá znalost vyučovacího jazyka je podmínkou dobrého zvládnutí výuky. Umožňuje dítěti přijímat

informace, přiměřeným způsobem je interpretovat, zobecňovat nějaká pravidla, atd. Důležitá je schopnost chápat významné diference různých sdělení a znalost stabilních komunikačních vzorců, které jsou dané příslušností k sociální skupině, rozdílné mohou být komunikační zvyklosti sociokulturně odlišných skupin, které mohou být posílené odlišností jazyka. Dítě má projevit svou schopnost navázat a udržet kontakt, komunikovat a kooperovat ostatními dětmi (Vágnerová, 2000).

Schopnost respektovat běžné normy chování, hodnotový systém, z kterého vycházejí zahrnuje školní připravenost. Dítě potřebuje mít vymezené hranice, znát základní pravidla a podle nich se také chovat. Těmto hodnotám a normám se dítě učí v rodině, je tedy možné očekávat určité odlišnosti od standardu (Vágnerová, 2000).

Dle Zelinkové (2001) pozorovací schéma na posuzování školní způsobilosti doporučuje O. Kondáš s perspektivou včasné intervence než odkladem školní docházky. Jeho materiál je přehledný, slouží k orientaci pedagogů. Na základě získaných výsledků je možné vypracovat intervenční programy. Získané výsledky se zatrhávají a vyhodnocují charakteristiky vypracované pro každou oblast (Zelinková, 2001).

„Pozorovací schéma - posuzování školní způsobilosti:

- *řeč: výslovnost, komunikace, reprodukce obsahu, vyjadřovací schopnosti,*
- *činnost a hra: vztah k ní a zájem o ně, osvojování nové činnosti,*
- *motorika: ovládání pohybové aktivity, zručnost, obratnost,*
- *grafomotorika,*
- *sociabilita,*
- *zvládnutí prvků sebeobsluhy,*
- *emocionalita,*
- *chování: samostatnost, aktivita, hravost, disciplinovanost, přizpůsobivost“ (Zelinková, 2001, s.112).*

Subjektivní význam školní úspěšnosti ovlivní i rozvoj kompetencí, které jsou pro její dosažení nezbytné. Zejména vytrvalost, sebeovládání, odolnost k zátěži a schopnost překonávat překážky. Motivace k náročnější činnosti je podmíněna osobním významem cíle, ke kterému je zaměřena. Pokud tento motiv nebude v souladu s hodnotami rodiny, neměl by pat-

řičnou intenzitu. Dítě, které je zatěžováno problémy, nebývá motivováno ke školní práci, je zaujato svými vlastními problémy. Chybění významu vzdělání může ovlivňovat chování jedince i v průběhu jeho dalšího života ve vztahu k profesní volbě a také v rodičovské roli. Může se jednat o určitý postoj, spojený s chováním, jehož důsledky potvrzují názor, že vzdělání nepřináší pozitiva (Vágnerová, 2000).

2.2.3 Diagnostika školní zralosti a připravenosti

Diagnostikou se rozumí zjištění stavu, posouzení, hodnocení, dále zahrnuje posloupnost činností vedoucí k diagnóze. Provází všechny oblasti praxe i laické veřejnosti (Mertin, Gillernová, 2003).

Při volbě mezi pedagogickou a psychologickou diagnostikou se musíme zamyslet nad tím, co nám má sdělit, co má hodnotit.

Jedná se o dlouhodobý, spirálovitě probíhající proces, který se zabývá všemi systémy, které ovlivňují vývoj dítěte. Na základě stanovené diagnózy jsou voleny optimální postupy, mění se podmínky vlivem změn dochází ke změnám ve vývoji dítěte, které se dostává na vyšší úroveň (Zelinková, 2001).

Dle Zelinkové (2001) mohou diagnostiku provádět nejen pedagogové, psychologové nebo lékaři, ale může ji provádět každý, kdo se zamýšlí nad dítětem, a to na úrovni dané svými vědomostmi a specializací.

Diagnostika v souvislosti se školským systémem je realizována v :

- rodině,
- škole, třídě,
- pedagogicko - psychologické poradně, speciálně - pedagogickém centru,
- zdravotnické instituci,
- zájmové organizaci (Zelinková, 2001).

Pro potřeby učitelů je vhodné využít pedagogicko-psychologické diagnostiky, protože učitel hodnotí obsah vzdělávání i osobnostní zvláštnosti žáka. Disponuje se skromnějšími prostředky než psycholog, který je k této činnosti odborně vzdělán a disponuje standardizovanými diagnostickými nástroji (Mertin, Gillernová, 2003).

Mertin, Gillernová (2003) uvádí, že pedagogicko - psychologická diagnostika by měla být prostředkem pro další odbornou činnost. V pedagogové rovině je cílem zhodnocení výchovného působení na dítě, zjištění určitého stavu, který je východiskem pro možné změny. Psychologická diagnostika se provádí v případě znalosti psychologického pozadí problému, pokud je třeba řešit problémy psychologickými prostředky. Na diagnostiku navazuje intervence, nebo psychologická terapie v případě potřeby.

2.2.3.1 Pedagogická diagnostika

Chráška (in Zelinková, 2001) definuje pedagogickou diagnostiku jako speciální pedagogickou disciplínu, která se zabývá objektivním zjišťováním posuzováním a hodnocením vnitřních a vnějších podmínek i průběhu a výsledků výchovně vzdělávacího procesu. Na základě získaných zjištění jsou vyslovovány prognostické úvahy a navrhována pedagogická opatření.

Cílem tohoto komplexního procesu je poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu a jeho aktérů. Zaměřuje se na obsahovou (zjišťování dosažené úrovně vědomostí, dovedností a návyků) a procesuální složku (zjišťování jakým způsobem proces výchovy i vzdělávání probíhá, a jakým způsobem ovlivňují jedince). Součástí pedagogické diagnostiky může být také diagnostika práce učitele, a jeho použitých metodických postupů. Prostřednictvím analýzy a syntézy získaných poznatků jsou vyvozovány závěry, které jsou důležité pro plánování dalších kroků (Zelinková, 2001).

Předmětem je hodnocení obsahů výchovy a vzdělávání. Pedagogická diagnostika je v kompetenci učitele, nebo speciálního pedagoga (Mertin, Gillernová, 2003).

V průběhu pedagogické diagnostiky se sleduje nejen výsledek, ale také samotný proces. Jsou posuzovány pozitivní i negativní okamžiky ve vývoji dítěte. Součástí je také hodnocení a klasifikace (Zelinková, 2001).

Pro školní vzdělávací program je důležitá pedagogická diagnostika napomáhá při mapování kvality přípravného programu, pro zjišťování jeho efektivity nebo potřebě změnit jej. V tomto případě můžeme použít termínu evaluace vzdělávacích programů. Dále může být použita při plánování výchovně vzdělávacího vedení v jednotlivých odděleních mateřské školy, a označována termínem evaluace vzdělávacích potřeb. Evaluace edukačního prostředí je termín pro označení výchovně vzdělávacího procesu, který se odehrává

v konkrétní školní situaci. Diagnostika se týká i faktorů prostředí. Je možné jí uplatnit při hodnocení konkrétních výsledů výchovných a vzdělávacích aktivit učitele. V odborné literatuře se můžeme setkat s názvem evaluace výuky, učení a vyučování. Pro učitelky předškolních dětí nabývá své důležitosti, a to v případě shody s přijatým programem pro předškolní vzdělávání. Diagnostika je důležitá ve třídách předškolních dětí, před nástupem dětí do školy (Mertin, Gillernová, 2003).

K pedagogickým diagnostickým metodám využívaných učitelkami mateřských škol při poznávání dětí s cílem vytváření adekvátních podmínek pro další rozvoj dítěte patří pozorování, rozhovor, dotazník, dále didaktické testy vědomostí, dovedností a v poslední řadě analýza hry (Mertin, Gillernová, 2003).

Učitelky mateřských škol znají svěřené děti a na základě průběžné pedagogické diagnostiky mohou rodičům fundovaně poradit. Vidí dítě během mnoha aktivit, znají ho většinou delší dobu a mohou srovnávat s vrstevníky. Pokud se rodič rozhoduje zda je dítě zralé a připravené zahájit povinnou školní docházku, je vhodné poradit s učitelkou u mateřské školy. Pokud má i ona pochybnosti, může doporučit návštěvu pedagogicko-psychologické poradny nebo konkrétního odborníka (Kropáčková, 2008).

2.2.3.2 Psychologická diagnostika

Psychologická diagnostika se zaměřuje na rozpoznání rozdílnosti stavů člověka v daném okamžiku oproti minulému stavu neb v porovnání s jinými lidmi. Pomocí psychologické diagnostiky můžeme hodnotit vývojovou úroveň určitého dítěte, zjišťovat odchylky od věkové normy v chování nebo prožívání, jejich závažnosti, i jejich příčiny (Mertin, Gillernová, 2003).

V psychologické diagnostice jsou více propracovány testové metody a požadavky na ně, které umožňují konfrontaci výsledků jednotlivce se skupinou, popřípadě s věkovou normou nebo jiným kritériem (Mertin, Gillernová, 2003).

Pro hodnocení vývoje, vlastností, dovedností a osobnostních zvláštností předškolních dětí může učitelka mateřské školy využít některé metody psychologické diagnostiky. Její diagnostické možnosti jsou však omezené, v závažných případech, je třeba spolupráce s odborným pracovištěm a mít souhlas rodičů k takovému úkonu (Mertin, Gillernová, 2003).

Je možné využít anamnestického rozhovoru, ve kterém získáváme údaje o dosavadním vývoji dítěte, i jeho podmínkách vývoje. Lze použít vybrané diagnostické nástroje jako jsou dva známé testy, o nichž je možné získat informace v odborné literatuře. Hovoříme o Jiráskovu Orientačním testu školní zralosti a Kresbě lidské postavy. Řada autorů nabízí učitelkám určité techniky psychologické nebo speciálně - pedagogické diagnostiky, například Orientační test dynamické praxe (Míka), nebo Pozorovací schéma k posouzení školní způsobilosti (Kondáš), které přehledně hodnotí dosaženou úroveň dítěte v několika oblastech (Mertin, Gillernová, 2003).

2.2.3.3 Pedagogicko - psychologická diagnostika v předškolním věku

„Pedagogicko-psychologická diagnostika je psychologická diagnostika aplikovaná v pedagogické oblasti“ (Hrabal, 1989, s.13).

Předmětem pedagogicko - psychologické diagnostiky je objasnění a porozumění směřující k osobnosti žáka jako východiska činnosti, a to osobnost ve smyslu individuality odlišné od ostatních žáků (Hrabal, 1989).

Pedagogicko - psychologická diagnostika je chápána jako poznávání a hodnocení individuálních zvláštností a specifiky osobnosti dítěte s orientací na prognózu a vyústění v návrhy na optimalizaci jejich rozvoje. Jde o hraniční oblast dvou vědních oborů, pedagogického a psychologického (Hrabal, 1989).

Hrabal (1998) uvádí, že pedagogicko - psychologická diagnostika zjišťuje a hodnotí psychické dispozice dítěte a jeho osobnost z hlediska požadavků školy a společnosti.

Pedagogicko - psychologická diagnostika předškolního dítěte vychází z toho, že mateřská škola je místem rozvoje dítěte, ne však místem výkonu, a proto by neměly být zdůrazňovány rozdíly mezi jednotlivými dětmi (Mertin, Gillernová, 2003).

Diagnostika předškoláka během školní docházky je běžnou činností každého učitele. Hodnotí výsledky dítěte v činnostech, při vzdělávání, zajímá se o získané vědomosti, dovednosti, návyky, postoje. Důvodem je také, existence závazného kurikula vzdělání, neboli vzdělávací program, průběh a obsah vzdělávání, učivo (Mertin, Gillernová, 2003).

Pedagog v mateřské škole musí vědět, jaký je vztah mezi kurikulem předškolní výchovy a diagnostikou. Tu může provádět, pokud ví, co je cílem vzdělávání, jaký je průběh vzdělá-

vání, jeho obsah, jaké činnosti se budou realizovat, které vědomosti, dovednosti a návyk se budou podporovat, a jaké sociální dovednosti se budou rozvíjet (Mertin, Gillernová, 2003).

Mertin, Gillernová (2003) uvádí přehled oblastí, které jsou při pedagogicko - psychologické diagnostice sledovány a vycházejí z kurikula předškolní výchovy.

Mohou se týkat:

- rozvoje pohybových dovedností (hrubá a jemná motorika, lateralita, grafomotorika),
- osvojování návyků (oblékání, samostatnost, hygiena, pracovní návyky),
- zvyšování kvality poznávacích funkcí (rozvoj záměrné paměti, pozornosti verbálního a logického myšlení, diferencovaného vnímání),
- rozvoje vědomostí (barvy, znalosti o přírodě, zvířatech, člověku, počasí),
- rozšiřování orientace časové (základní časové pojmy),
- rozšiřování prostorové orientace (orientace vpravo-vlevo, nahoře-dole),
- přečíslených představ (orientace v řadě, přiřazování),
- rozvoje sociálních dovedností (s vrstevníky, s učitelkou, dodržování pravidel),
- úroveň školní zralosti.

Poznávání dítěte v pedagogickém procesu je v pedagogice a pedagogické psychologii považováno za důležitou součást vyučování a výchovy (Hrabal, 1989).

2.2.3.4 Význam diagnostiky pro dítě

Vzdělávací program by se měl přizpůsobovat dětem a naplňovat vhodnými činnostmi. Obtížné je přizpůsobit konkrétní témata a činnosti individuálním potřebám dětí (Mertin, Gillernová, 2003).

Na základě sledování a poznávání dětí v průběhu docházky mají rodiče možnost dozvídat se, v čem je jejich dítě dobré, co je jeho předností, na čem může stavět a co ještě více rozvíjet. Důležité je, aby rodič znal význam a smysl cílevědomého poznávání dítěte. Pro rodiče jsou informace z pedagogicko - psychologické diagnostiky důležité před očekávaným nástupem do školy. Učitelka dává rodičům podnět pro případnou účast odborníka při posuzování školní zralosti dítěte (Mertin, Gillernová, 2003).

Hrabal (1998) identifikuje tři úrovně diagnostické činnosti v práci pedagoga:

1. *Přirozená diagnostika* - součástí každého kontaktu pedagoga s dítětem je spontánní, obvykle zcela neuvědomované poznávání a hodnocení dětské činnosti. Hodnocení probíhá na základě komplexu pedagogových lidských i pedagogických záměrů a očekávání v rámci interakce a má často výrazně emocionální povahu souhlasu nebo nesouhlasu. Opakování informací, kladné nebo záporné hodnocení učitele vytvářejí postupně obraz dítěte a ovlivňují vztah k němu.
2. *Pedagogická diagnostika* - pedagog při poznávání a hodnocení dítěte disponuje s kritérii, se kterými systematicky a definovaně porovnává činnost žáka a jeho výkony a vyvozuje závěry o stavu jeho dispozic, a to z větší části sociopsychických. Realizuje se jako relativně samostatná činnost, zkoušení, zjišťování, ověřování, hodnocení ve vyučování, a to na začátku a konci učebních témat.
3. *Autodiagnostika učitele* - hledání vlastní účasti na činnosti, dispozicích a osobnosti dítěte patří k diagnostice pedagoga. Patří k nejnáročnějším komponentům diagnostické činnosti.

2.2.4 Školní nezralost

Podle Vágnerové (2000) zrání organismu dítěte, zejména CNS, se projevuje změnou celkové reaktivity, zvýšením emoční stability a odolnosti vůči zátěži. Zvýšená dráždivost, emoční labilita, snadnější unavitelnost jsou znaky nezralosti. Takové dítě není schopné zvládnout zátěž, kterou přináší školní docházka. Nezralost nervového systému funguje jako blokáda přijatelného uplatnění jeho rozumových schopností.

Každý rok si řada rodičů pokládá otázku, zda je jejich dítě připraveno pro vstup do první třídy základní školy, zda zvládne výuku, zda bude schopné zvládat požadavky, které po něm budou vyžadovány. Přibližně ¼ dětí bývá každým rokem odložena školní docházka o jeden rok z důvodu školní nezralosti, uvádí Mertin, Gillernová (2003). Celkový vývoj dítěte je možné podporovat běžnými a nenáročnými hrami nebo cvičeními. V některých mateřských školách bývají zřízeny pro tyto děti speciální oddělení a využívají, zde speciální programy. Dobrý start ovlivní přístup a úspěch dítěte ve školní práci, a následně ovlivní celkové uplatnění v životě.

Kropáčková (2008, s.81) říká, že „*Odklad školní docházky o jeden rok neznamena selhání dítěte, rodičů nebo mateřské školy. Nejedná se o vážný handicap. Odklad školní docházky dává dětem šanci dozrát.*“ Proto u dětí, u kterých byla zjištěna školní nezralost nebo byly zjištěny nedostatky ve školní připravenosti, odklad školní docházky může pomoci.

Odklad školní docházky prospěje dětem, které se rychle unaví, nebo které těkají od činnosti k činnosti. Také u dětí, jejichž kresba je nevyzrálá a bez detailů, které nedokážou napodobit předkreslený obrazec a napsané slovo. O odkladu je třeba uvažovat i u dětí, které nejsou sociálně vyzrálé a mají problémy v oblasti sebeobsluhy, nebo se závažnou vadou výslovnosti.

Učitelka mateřské školy jako nezaujatá osoba dokáže diagnostikovat varovné signály nedostatečné školní zralosti a připravenosti. Velkou výhodou je jim každodenní kontakt s dítětem a srovnávání s jeho vrstevníky. Dítě zralé a připravené na vstup do první třídy základní školy musí zvládnout požadavky školní docházky (Kropáčková, 2008).

Kropáčková (2008) uvádí mezi hlavními projevy školní nezralosti dítěte nesamostatnost, neobratnost, přecitlivělost, impulsivnost, nesoustředěnost, neklid až agresivitu, apatii, izolovanost, nápadné odchylky v tělesném a zdravotním stavu, oslabení smyslových a psychických funkcí (Kropáčková, 2008).

2.2.4.1 Odklad povinné školní docházky

Bývá zpravidla realizováno u dětí, které se jeví výrazně školsky nezralé. Podmínky odložení školní docházky upravuje školský zákon (č. 561/2004 Sb.). Pokud dítě ve věku šesti let není fyzicky, psychicky a sociálně přiměřeně zralé a připravené, může mu být školní docházka odložena o jeden rok. O odklad povinné školní docházky musí rodiče dítěte požádat nejpozději do 31. května kalendářního roku, ve kterém má dítě zahájit povinnou školní docházku. Nemohou však o odkladu povinné školní docházky rozhodnout sami.

Při zápisu do 1. třídy si zákonní zástupci vyzvednou potřebné formuláře, které se týkají odkladu školní docházky. Žádost je nutné doložit vyjádřením odborného lékaře a poradenského zařízení, nejčastěji pedagogicko – psychologické poradny. Ředitel základní školy tuto žádost posoudí a rozhodně o odkladu školní docházky, rodiče dítěte jsou písemně seznámeni s rozhodnutím. Vůči tomuto rozhodnutí se mohou do 15 dnů odvolat. Také je rodičům doporučeno vzdělávání dítěte v přípravné třídě základní školy nebo v posledním

ročníku mateřské školy, v případě, že se předpokládá, že toto vzdělávání bude ku prospěchu dítěte a vyrovná jeho vývoj (Žáčková, Jucovičová, 2005).

Školský zákon se zmiňuje o dodatečném odkladu školní docházky. Ten je udělen dítěti v případě, že v průběhu prvního pololetí se u dítěte projevila nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost ke školní docházce (Kropáčková, 2008).

Odložení školní docházky je však závažné rozhodnutí v životě dítěte, kterému může také způsobit velké problémy. Není dobré uspěchat nástup do první třídy u dětí, které nejsou zralé, nebo trpí jinými problémy. Nezralé dítě tak při uspěchaném nástupu do školy může být ohroženo selháním a celkovou neúspěšností (Žáčková, Jucovičová, 2005).

3 VLIV MATEŘSKÉ ŠKOLY NA PŘÍPRAVU DÍTĚTE DO ŠKOLY

Mateřská škola představuje významnou společenskou institucí pro předškolní vzdělávání dětí, pro svou práci má stanoveny obecné cíle a úkoly, vymezeny určité činnosti (Mertin, Gillernová, 2003).

Kropáčková (2008) vymezuje mateřskou školu jako školskou instituci, která je určena dětem od tří do šesti let, někdy i sedmi let, hranice jsou stanoveny nástupem dítěte do základní školy. V současném období navštěvuje 98% předškolních dětí a mateřské školy mají naplněné kapacity. Dítě zralé a připravené na vstup do první třídy základní školy musí zvládnout požadavky školní docházky (Kropáčková, 2008).

Každá mateřská škola má vypracovaný školní vzdělávací program na základě rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Zde má definovány záměry, cíle osobnostně orientované předškolní výchovy v systému českého školství (Kropáčková, 2008).

Rodiče očekávají, že mateřská škola připraví dítě na vstup do základní školy, a učitelé na základní škole zase předpokládají, že děti, které pravidelně navštěvovaly mateřskou školu, budou vybaveny základními kompetencemi budoucího školáka. To znamená, že tyto děti budou mít osvojeny základní dovednost, návyky a znalosti, které u jsou nutné pro úspěšný vstup do základní školy (Kropáčková, 2008).

Mateřské školy jsou otevřené rodičovské veřejnosti. Rodiče mají možnost nahlédnout v rámci otevřených dnů do jejího chodu. Je to příležitost k návštěvě, která dítě potěší. Pro rodiče je tato návštěva možností vidět dítě ve školním prostředí s kamarády, kde se dítě často jinak chová, než je tomu doma. Rodič má tak možnost porovnat úroveň svého dítěte s ostatními dětmi (Kropáčková, 2008).

3.1 Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání má v českých zemích dlouholetou tradici a v zahraničí je oceňována jeho kvalitní úroveň.

Podle §33 zákona č. 561/2004 Sb., „*je cílem předškolního vzdělávání podpora rozvoje osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnat nerovnoměrnosti vývoje dětí*

před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.“

Bělinová (1986) uvádí: Cílem předškolního vzdělávání je všestranný harmonický rozvoj dítěte a jeho přiměřená příprava na školu.

Dle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání se předškolní vzdělávání stává legitimní součástí systému vzdělávání. Předškolní vzdělávání je určeno dětem ve věku od tří do šesti let.

Předškolní vzdělávání je institucionálně zajišťováno mateřskými školami. Mateřská škola je legislativně zakotvena rámci vzdělávací soustavy jako druh školy. Mateřská škola se organizačně dělí na třídy je možno vytvářet třídy věkově homogenní nebo věkově heterogenní (RVP PV, 2004).

V České republice není povinná školní docházka u dětí předškolního věku, každý rodič má právo na umístění svého dítěte do zařízení s předškolním vzděláváním. Avšak rok před nástupem do první třídy je dítě povinné navštěvovat mateřskou školu, a to i v případě, že mu byla odložena povinná školní docházka.

Kropáčková (2008) se zmiňuje, že kladem předškolního vzdělávání je odborné vedení dětí a cílevědomé vytváření vhodných podmínek pro jejich rozvoj a vzdělávání. Odehrává se v případě potřeby kompenzace nedostatků v uspokojování potřeb dítěte v jeho rozvojové stimulaci, u znevýhodněných dětí jde o pomoc při vyrovnávání rozdílů a při zlepšování jejich životních a vzdělávacích šancí.

Koncepce předškolního vzdělávání se orientuje k tomu, aby dítě od útlého věku si osvojovalo základy klíčových kompetencí a získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání, umožňuje mu se lépe a spolehlivě uplatnit ve společnosti znalostí (RVP PV, 2004).

Mateřské školy v oblasti vzdělávání kladou velký důraz na osobnostně orientovanou výchovu a respektují individuální osobnost každého dítěte. Mateřské školy realizují přípravu na vstup dítěte do základní školy v rámci každodenní plynulou a přirozenou socializací a kultivací dítěte na základě prožitkového a situačního učení a hrových aktivit (Kropáčková, 2008).

Všechny mateřské školy vytvářejí školní vzdělávací program podle rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.

Pedagogické výzkumy dokazují pozitivní vliv institucionalizované předškolní výchovy na další vývoj dítěte (Kropáčková, 2008).

3.1.1 Úkoly předškolního vzdělávání

Úkolem předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Dále má smysluplně obohacovat denní program dítěte během jeho předškolních let a poskytovat odbornou péči (RVP PV, 2004).

Institucionální předškolní vzdělávání má napomáhat dítěti na jeho životní vzdělávací cestě. Úkolem je rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat jej k poznávání a učení a v neposlední řadě přibližovat mu normy a hodnoty, které jsou uznávané a vyžadované touto společností (RVP PV, 2004).

Hlavním úkolem je vytvářet dobré předpoklady pro pokračování vzdělávání a za všech okolností budou maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dítěte a umožňováno mu dospět v době, kdy odchází z mateřské školy s optimální úrovní osobního rozvoje a učení. Důležité je zajistit propojenost a plynulou návaznost předškolního do základního vzdělávání. Nutné je, aby základní škola v počátcích své práce s dítětem přihlížela k psychologickým a didaktickým specifikám vzdělávání dětí a promítala zřetel do svých forem a metod vzdělávání (RVP PV, 2004).

3.1.2 Specifika předškolního vzdělávání, metody a formy práce

Předškolní vzdělávání se maximálně přizpůsobuje vývojovým, fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí věkové skupiny od tří do šesti let, a klade důraz na to, aby tato vývojová specifika byla při vzdělávání dětí v plné míře respektována (RVP PV, 2004).

Předškolní vzdělávání nabízí vzdělávací prostředí, které je pro dítě vstřícné, podnětné, zajímavé a obsahově bohaté, v němž se dítě cítí jistě, bezpečně, radostně a spokojeně. Prostor, které mu zajišťuje možnost se projevit, bavit se a zaměstnávat přirozeným dětským způsobem (RVP PV, 2004).

Vzdělávání je vázáno k individuálním potřebám a možnostem jednotlivých dětí, i včetně specifických vzdělávacích potřeb. Pedagogické působení pedagoga vychází z pozorování a uvědomění si individuálních potřeb a zájmů dítěte, ze znalostí jeho aktuálního rozvoje i konkrétní životní a sociální situace a pravidelného sledování jeho rozvojových i vzdělávacích pokroků (RVP PV, 2004).

Rozvojové předpoklady a možnosti dětí vyžadují uplatňovat v předškolním vzdělávání odpovídající metody a formy práce. Vhodnou metodou je prožitkové a kooperativní učení hrou a činností dětí, které jsou založeny na přímých zážitcích dítěte, podporují dětskou zvědavost a potřebu objevovat, podněcují radost dítěte z učení, jeho zájem poznávat nové, získávat zkušenost a ovládat další dovednosti. Vzdělávací aktivity by měly probíhat formou nezávazné dětské hry, kterou se dítě zabývá na základě svého zájmu a vlastní volby (RVP PV, 2004).

V předškolním vzdělávání by mělo být uplatněno situační učení, dále důležitou roly hraje spontánní sociální učení, které je založeno na principu přirozené nápodoby. V tomto procesu by měli být uplatňovány aktivity spontánní i řízené vzájemně provázené a vyvážené, odpovídající potřebám a možnostem předškolního dítěte. Vhodnou specifickou formou je didaktická zacílená činnost, která je pedagogem přímo nebo nepřímo motivována, a dítěti je nabízena a v ní je zastoupeno spontánní a záměrné učení (RVP PV, 2004).

3.1.3 Cíle předškolního vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi:

1. *rámcové cíle* – vyjadřující univerzální záměry předškolního vzdělávání (rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání, osvojení hodnot, získání osobnostních postojů). Záměrem je rozvíjet dítě po stránce fyzické, psychické i sociální. A vést dítě tak, aby na konci svého předškolního období bylo jedinečnou a relativně samostatnou osobností, schopnou zvládat aktivně a osobním uspokojením takové nároky života, které jsou na ně běžně kladeny a které ho nevyhnutelně očekávají.
2. *klíčové kompetence* – představují výstupy (kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a personální, činnostní a občanské). Jsou for-

mulovány jako soubory přepokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého dítěte.

3. *dílčí cíle* – vyjadřují konkrétní záměry příslušející určité vzdělávací oblasti (biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní, environmentální).
4. *dílčí výstupy* – dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, které dílčím cílům odpovídají (biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní, environmentální).

Všechny výše zmíněné cílové kategorie jsou těsně provázané a vzájemně spolu korespondují. Systém vzdělávacích cílů by měl být funkční. Vědomé a systematické sledování a naplňování stanovených záměrů v každodenní praxi by mělo vést k dosažení požadovaných výstupů (RVP PV, 2004).

3.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) byl schválen v roce 2004 a umožňuje vytvářet vlastní vzdělávací programy školám, ale také umožňuje každému jednotlivému učiteli vstoupit do vzdělávacího procesu. Tento školní vzdělávací program poskytuje široký pokrok k samostatné práci. Tato cesta, ale vyžaduje dobré odborné znalosti a dovednosti, také tvůrčí schopnosti i dostatečnou praktickou zkušenost (Smolíková, 2006).

Podle Bečvářové (2003) RVP PV byl vytvořen ve spolupráci se zástupci alternativních programů pod vedením Výzkumného ústavu pedagogického v Praze. Veřejnosti byl dán k dispozici v roce 2001. Stát prostřednictvím tohoto dokumentu stanovuje cíle, obsah a podmínky předškolního vzdělávání a mění jeho dokumentaci.

„Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Tato pravidla se vztahují na pedagogické činnosti probíhající ve vzdělávacích institucích zařazených do sítě škol a školských zařízení. Jsou závazná pro předškolní vzdělávání v mateřských školách, v mateřských školách s programem upraveným podle speciálních potřeb dětí a v přípravných třídách základních škol“ (RVP, 2004, s. 4).

RVP PV reaguje na aktuální i perspektivní společenské požadavky, které vychází z demokratických principů života společnosti, prosazuje prvky předškolního vzdělávání s ohledem

na potřeby budoucí společnosti. RVP PV vymezuje kvalitu předškolního vzdělávání, stanovuje požadavky zajišťující srovnatelnou úroveň předškolního vzdělávání všem dětem, umožňuje vytvářet rozmanitou vzdělávací nabídku (Bečvářová, 2003).

RVP PV je kurikulární dokument státní úrovně platný pro veškeré předškolní vzdělávání. Vymezuje konkrétní cíle předškolního vzdělávání, klíčové kompetence, vzdělávací obsah a podmínky vzdělávání a zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů. V souladu s nimi mateřské školy si vypracovávají a realizují své vlastní školní vzdělávací programy (RVP PV, 2004).

RVP PV se stal základním všeobecně platným pedagogickým dokumentem. Na základě platnosti školského zákona se RVP PV stává dokumentem směrodatným pro učitele, ale také pro zřizovatele vzdělávacích institucí i jejich odborné a sociální partnery (RVP PV, 2004).

Bečvářová (2003) uvádí, že smyslem tohoto dokumentu je poskytovat prostřednictvím mateřských škol takové vzdělání dětem, které bude ve své standardní kvalitě rámcově srovnatelné a rozvoj každého dítěte bude optimálně podporován, a dále před nepříznivými vlivy chráněn. Nevylučuje se možnost poskytování nadstandardního vzdělávání.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání zdůrazňuje důležitost pedagogické diagnostiky. Doporučuje pracovat se zpětnou vazbou, analyzovat, vyhodnocovat podmínky procesu vzdělávání i jeho výsledky a sledovat naplňování cílů vzdělávání. Určuje společný rámec, který je nutné zachovávat. RVP PV je otevřený pro školu, učitele i pro děti a vytváří podmínky k tomu, aby každá škola, jednotlivý učitel mohli za předpokladu zachování společných pravidel vytvářet a realizovat svůj vlastní školní vzdělávací program. Tento vzdělávací program stanovuje elementární vzdělanostní základ, na který navazuje základní vzdělávání a představuje zásadní východisko pro tvorbu školních vzdělávacích programů i jejich uskutečňování (RVP PV, 2004).

3.2.1 Hlavní principy RVP PV

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání byl definován tak, aby v souladu s odbornými požadavky současné kurikulární reformy:

- uznal přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku a promítal je do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání,

- umožňoval rozvoj a vzdělávání každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb,
- zaměřoval se na vytváření základu klíčových kompetencí dosažitelných v etapě předškolního vzdělávání,
- vymezil kvalitu předškolního vzdělávání na základě cílů vzdělávání, podmínek, obsahu i výsledku, které má přinášet,
- zajišťoval srovnatelnou pedagogickou účinnost vzdělávacích programů vytvářených a poskytovaných jednotlivými mateřskými školami,
- vytvářel prostor pro rozvoj různých programů a koncepcí i pro individuální profilaci prosperitu jednotlivých mateřských škol,
- umožňoval mateřským školám využívat různých forem i metod vzdělávání a přizpůsobovat vzdělávání konkrétním regionálním i místním podmínkám možnostem a potřebám,
- poskytoval rámcová kritéria využitelná pro vnitřní i vnější evaluaci mateřské školy i poskytovaného vzdělávání (RVP PV, 2004).

3.2.2 Vzdělávací obsah RVP PV

Obsah RVP PV je hlavním prostředkem vzdělávání dítěte v mateřské škole. Je vymezen tak, aby sloužil k naplňování vzdělávacích záměrů a dosahování vzdělávacích cílů. RVP PV je formulován v podobě učiva a očekávaných výstupů, a to obecně a rámcově (RVP PV, 2004).

Vzdělávací obsah se zaměřuje na děti ve věku od 3 do 6 popřípadě 7 let. Je formulován tak, aby odpovídal specifice předškolního vzdělávání jeho integrované podobě a činnostní povaze. Vzdělávací obsah představuje kompaktní, vnitřně propojený celek. Je rozčleněn do oblastí, které jsou vnímané pouze jako pomocné. Učivo je vyjádřeno prostřednictvím činností, popřípadě příležitostí. Využívá se pojmu vzdělávací nabídka, který vyjadřuje požadovanou formu prezentace učiva dítěti. Očekávané výstupy mají, stejně jako vzdělávací nabídka činnostní povahu (RVP PV, 2004).

Vymezení a uspořádání RVP PV se liší od dosud uplatňovaných systému. Vzdělávací obsah je členěn do několika vzdělávacích oblastí, je zachováno integrované pojetí, které re-

spektuje přirozenou celistvost osobnosti dítěte i jeho postupné začleňování do životního a sociálního prostředí. Jednotlivé oblasti se prolínají, prostupují, ovlivňují, podmiňují a ukazují přítomnost všech oblastí (RVP PV, 2004).

RVP PV je tvořen pěti vzdělávacími oblastmi: biologickou, psychologickou, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. Tyto oblasti jsou nazvány:

1. *Dítě a jeho tělo*
2. *Dítě a jeho psychika*
3. *Dítě a ten druhý*
4. *Dítě a společnost*
5. *Dítě a svět*

V těchto oblastech se stanovuje rámcový obsah předškolního vzdělávání (Bečvářová, 2003).

3.2.3 Vzdělávací oblasti

Jednotlivé oblasti vzdělávacího obsahu jsou zpracovány pro pedagogy srozumitelnou formou tak, aby mohli s jejich obsahem dále pracovat. Každá oblast zahrnuje vzájemně propojené kategorie. A to dílčí cíle, vzdělávací nabídku, očekávané výstupy a možná rizika (RVP PV, 2004).

Dílčí cíle vyjadřují, co by měl pedagog v průběhu předškolního vzdělávání sledovat a také u dítěte podporovat (RVP PV, 2004).

Vzdělávací nabídka představuje soubor praktických i intelektových činností vhodných k naplňování cílů a k dosahování výstupů. Pedagog ve své praxi tuto nabídku respektuje a tvůrčím způsobem ji konkretizuje, aby činnosti nabízené dítěti byly mnohostranné, pestré a ve své podstatě odpovídaly konkrétním potřebám a možnostem dítěte (RVP PV, 2004).

Očekávané výstupy jsou dílčí výstupy vzdělávání. Mají charakter kompetencí. Výstupy jsou formulovány pro dobu, kdy dítě ukončuje předškolní vzdělávání, jejich dosažení není pro něj povinné. Jednotlivé dítě na konci tohoto vývojového období dosahuje těchto výstupů v takové míře, která odpovídá jeho individuálním potřebám a možnostem (RVP PV, 2004).

Rizika mohou ohrožovat úspěch vzdělávacích záměrů. Upozorňují pedagoga na to, čeho se má vyvarovat (RVP PV, 2004).

3.3 Školní vzdělávací program (ŠVP)

Školní vzdělávací program vychází z RVP PV. Je vymezován jako důležitý programový dokument, každé mateřské školy, který je ojedinělý svým obsahem, formou i způsobem zpracování. Vytvářet vlastní ŠVP je dán zákonem (Kropáčková, 2008).

Kropáčková (2008) dále uvádí, ŠVP je hlavním povinným dokumentem pro pedagogy a další zaměstnance mateřské školy a je určitou jejich vizitkou. Mateřská škola deklaruje svou identitu, hodnotovou orientaci, formální a metodické priority své práce, poskytuje úplné a přehledné informace o poskytovaném vzdělávání a jeho kvalitě. ŠVP by měl mít podobu otevřeného pracovního materiálu, který se mění dle situace. Dále je také přístupný rodičovské i odborné veřejnosti.

Bečvařová (2003) se zmiňuje, že ŠVP je výchozím materiálem pro kontrolní orgány při posouzení stanovení a naplňování cílů i souladu obsahu školního vzdělávacího programu s RVP PV.

Rozsah a způsob zpracování ŠVP nejsou stanoveny, a jeho platnost není časově ohraničena. Zajišťuje koncepční, cílevědomou, promyšlenou činnost školy ve všech jejích oblastech. Stanovením vhodné organizace, metod a prostředků zajišťuje vyžadovanou kvalitu odborné pedagogické práce a dalších činností školy a také efektivní naplňování stanovených cílů (Kropáčková, 2008).

Prostřednictvím školního vzdělávacího programu by se měla zvyšovat kvalita i efektivita předškolního vzdělávání, mělo by docházet ke zvýšení kvality řízení celého chodu školy i vyhodnocování jejích výsledků. Na základě ŠVP by se měla sjednotit prezentace škol před rodičovskou veřejností, posílit by se měla také informovanost veřejnosti. A poslední řadě by měl být taky jedním z prostředků napomáhající k obhájení další činnosti školy (Kropáčková, 2008).

3.4 Profesionální kompetence předškolního pedagoga

Bělinová (1980) uvádí, osobnost učitelky se tvoří pomocí odborného vzdělávání, osobnostního zrání a sebevzdělávání. Aby mohla učitelka mateřské školy zvládnout výchovu

předškolního dítěte, potřebuje mít určité osobností předpoklady, ale také kvalitní a odpovídající vzdělání. Její působení by mělo být pro dítě zcela přirozené, radostné a zajímavé.

Pedagog je ve výchovně vzdělávacím procesu činitelem, který má společenskou odpovědnost za jeho účinnost a úspěšnost. Naplňuje obsah výchovně vzdělávací činnosti v souladu s výchozími pedagogickými dokumenty, provádí vstupní, průběžnou i výstupní diagnózu úrovně jednotlivců nebo i celé skupiny, rozhoduje o nasazení správných prostředků, forem a metod výchovně vzdělávacího působení, vyhodnocuje dosahované výsledky a vhodně modifikuje výchovný proces v souladu s věkovými a individuálními zvláštnostmi vychovávaných jedinců s přihlédnutím k podmínkám, za kterých se výchova koná (Jůva, 1995).

Učitelka mateřské školy má vytvořený rozsáhlý soubor činností, ve kterém jsou zastoupeny činnostmi v souvislosti s odborností, činnosti vyplývající z metodických nároků, a činnosti, které souvisejí se sociálně - psychologickými, speciálně - výchovnými nebo diagnostickými profesními dovednostmi (Kropáčková, 2008).

Vzájemný vztah mezi učitelkou a dítětem vzniká na základě každodenního styku, sblížování, vzájemného poznávání, hledání porozumění a snaha o pochopení. Učitelka pomáhá dítěti orientovat se v okolním světě, porozumět lidem a věcem, respektovat požadavky současné společnosti. Učitelka mateřské školy je významným činitelem při plnění výchovně vzdělávacích úkolů společnosti (Bělinová, 1980).

Vývojové úrovně jednotlivých dětí je požadavek dovednosti posouzení, který je kladen na učitelku. Chronologický věk neslouží k dobré orientaci v tom, co dítě umí, nebo dovede. Je třeba posoudit nejen mentální vyspělost, ale komplex biopsychosociálních vlastností. Dále má pedagog umět posoudit osobnostní a pracovní charakteristiky dítěte (Kropáčková, 2008).

3.4.1 Povinnosti učitelky mateřské školy

Učitelka působící v mateřské škole zodpovídá za to, že:

- třídní vzdělávací program, který zpracovává vychází a je v souladu s požadavky RVP PV,

- pedagogické činnosti jsou cílevědomé a plánované,
- je v pravidelných intervalech sledován průběh PV a hodnoceny jeho podmínky i výsledky.

Učitelka mateřské školy vykonává odbornou činnost:

- analyzuje věkové a individuální potřeby dětí a na základě těchto potřeb zajišťuje profesionální péči o děti, jejich výchovu i vzdělávání,
- zprostředkovává individuální i skupinové vzdělávací činnosti zaměřené na cílevědomý rozvoj dětí, rozšiřování jejich schopností, dovedností, poznatků a postojů,
- samostatně vytváří výchovné a vzdělávací činnosti, realizuje je, hledá strategie a metody pro individualizované a skupinové vzdělávání dětí,
- používá odborné metodiky a uplatňuje didaktické prvky, které odpovídají věku a individualitě dítěte,
- plánuje a provádí individuální výchově vzdělávací činnosti s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami,
- provádět evaluační činnosti, sledovat a posuzovat účinnost vzdělávacího programu, kontrolovat a hodnotit výsledky své práce, individuální pokroky dětí. Dále monitorovat, kontrolovat, hodnotit podmínky, ve kterých vzdělávání probíhá,
- výsledky evaluace uplatňovat v projektování i v procesu vzdělávání,
- poskytovat rodičům poradenské činnosti ve věcech výchovy a vzdělávání jejich dětí a to v takovém rozsahu, který odpovídá pedagogickým kompetencím předškolního pedagoga,
- hodnotit vlastní vzdělávací potřeby a naplňovat je sebevzdělávacími činnostmi,
- uchovávat a zakládat názory, přání a potřeby rodičů, základní školy, spolupracovníků a na tyto podněty patřičně reagovat.

Učitelka mateřské školy řídí výchovně vzdělávací proces tak, aby:

- se dítě cítilo spokojené po stránce fyzické, psychické i sociální,

- se dítě rozvíjelo na základě svých schopností a možností a byl povzbuzován jeho harmonický rozvoj,
- mělo dostatek podnětů k učení a radosti z něho,
- posilovalo si své sebevědomí a jeho důvěru ve vlastní schopnosti,
- mělo možnost vytvářet a rozvíjet vzájemné vztahy a cítilo se ve skupině bezpečně,
- bylo dostatečně podporováno a stimulován rozvoj jejich řeči a jazyka,
- se seznámilo se vším, co je pro jeho život a každodenní činnosti důležité,
- dítě pochopilo, že může vlastními aktivitami ovlivňovat své okolí,
- dostávalo podpory a pomoci, vždy když ji potřebuje.

Ve vztahu k rodičům má učitelka mateřské školy:

- usilovat o partnerský vztah mezi školou a rodiči dítěte,
- umožnit zákonným zástupcům přístup za svým dítětem do třídy a zúčastnit se jeho činnosti,
- umožnit účast na tvorbě programu školy i na jeho následném hodnocení,
- vést s rodiči průběžný dialog o dítěti, o jeho prospívání, rozvoji a učení.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V rámci teoretické části jsem se zabývala obdobím předškolního dítěte a jeho připraveností pro vstup do základní školy. Především jsem vycházela z dostupné odborné literatury. Již v úvodu své práce jsem uvedla, že se budu zabývat připraveností dítěte pro vstup do základní školy. V praktické části se zaměřuji na efekt přípravy předškolního dítěte na vstup do první třídy základní školy. Pro svůj výzkum jsem si vybrala mateřskou školu v Olomouckém kraji, kde se přímo mohu setkat se zkoumanou problematikou.

Výše zmíněnou mateřskou školu jsem si vybrala z toho důvodu, že zde pracuji jako učitelka a toto prostředí je mi známé. Mohu tak mnoho věcí zařadit a interpretovat v různých kontextech.

V praktické části práce bych ráda přiblížila cíl výzkumu, výzkumný problém a celkovou metodologii výzkumu, kterou jsem zvolila, abych naplnila cíl své práce. Přiblížím tedy metodický postup, popíši zvolené metody a techniky sběru dat. Dále popíši výzkumný vzorek a kritéria jejího výběru.

4.1 Cíl výzkumu

Výzkum definuje (Gavora, 2000) jako systematický způsob řešení problémů, kterým se rozšiřují hranice vědomostí lidstva. Výzkumem se potvrzují nebo vyvracejí dosavadní poznatky, nebo se získávají poznatky nové.

V teoretické části jsem se zabývala obdobím předškolního dítěte, pojmy školní zralost a připravenost a popsala jsem podstatu vlivu mateřské školy na přípravu dítěte na vstup do mateřské školy.

Cíl výzkumu jsem si stanovila následovně:

Cílem výzkumu mé práce je zjistit a popsat jaký je vliv mateřské školy na bezproblémový vstup dítěte do první třídy základní školy.

Dále bych si stanovila jako dílčí výzkumné cíle:

Popis průběhu způsobu přípravy dětí předškolního věku v současné mateřské škole.

Zhodnocení současných vlivů a výsledků procesu přípravy dětí v mateřské škole na vstup do primárního stupně vzdělání.

4.2 Vymezení výzkumného problému

Každý výzkum musí začít vymezením výzkumného problému. Pro stanovení výzkumného problému je třeba, aby se výzkumník dobře orientoval v dané problematice (Gavora, 2000).

Výzkumný problém je jasná a jednoznačná otázka nebo výrok, na který výzkumník hledá odpověď.

Formulování výzkumného problému znamená přesně pojmenovat to, čemu se výzkum bude věnovat. Je obvykle zaměřen na určitou konkrétní skupinu, typ nebo místo (Švaříček, Šedřová, 2007).

Výzkumný problém byl stanoven následovně:

Jaký je efekt intenzivní výchovně vzdělávací přípravy na dítě v mateřské škole před vstupem do první třídy ZŠ?

Jádrem každého výzkumného projektu jsou výzkumné otázky. Pomáhají zaostřit výzkum tak, aby poskytl výsledky v souladu se stanovenými cíli a pomáhají výzkum vést správnou cestou. Musí být v souladu se stanovenými cíli i výzkumným problémem. Dále pak výzkumný problém konkretizují (Švaříček, Šedřová, 2007).

Prostřednictvím výzkumu jsem se zaměřila především na zodpovězení následujících výzkumných otázek:

- Jaké konkrétní výsledky v oblasti výchovy a vzdělání přináší příprava dítěte předškolního věku pro nástup do první třídy základní školy?
- Jakých výchovně vzdělávacích metod a pomůcek je využíváno při přípravě předškolních dětí na vstup do první třídy ZŠ?
- Jaké schopnosti a dovednosti si děti osvojují v průběhu přípravy na nástup do první třídy?
- Je dosahováno stanovených cílů RVP PV v rámci přípravy výchovně vzdělávacího programu dětí předškolního věku?
- Jaký výchovně vzdělávací způsob preferují učitelky MŠ při přípravě dětí na povinnou školní docházku? A proč právě tento způsob považují za nejsprávnější.

4.3 Metody výzkumu

Na základě výzkumného problému a stanovených cílů jsem zvolila výzkumných metod využívaných v kvalitativním i kvantitativním výzkumu. Pro výzkumné šetření jsem tedy zvolila metodu interview a škálování.

4.3.1 Prvky kvalitativního a kvantitativního výzkumu (smíšený výzkum)

Kvalitativní přístup k realitě nabízí konkrétní, názorný a plastický obraz skutečnosti, který vychází ze zkušeností a názorů badatele. Kvantitativní přístup umožňuje hlubší poznání skutečnosti v racionální obecnosti (Chráska, 2003).

Vzhledem k povaze výzkumného problému jsem si zvolila smíšený druh výzkumu. V kvalitativní části budou zkoumány informace od učitelek mateřské školy z oblasti přípravy předškolního dítěte na vstup do první třídy základní školy. Kvantitativní část se zaměří na ověření dovedností a schopností předškolních dětí, které získaly v průběhu výchovně vzdělávací přípravy. Vzhledem k velikosti vybraného vzorku a typu jeho výběru nelze výsledky zobecnit na celou společnost.

4.3.2 Metody sběru dat

Švaříček, Šedová (2007) vymezují metody získávání dat jako specifické postupy, pomocí nich kvalitativní výzkum dokáže přinášet bohatá data. Tyto metody jsou zaměřeny na objevení a popsání jevů a jsou proto založeny na jisté otevřenosti v otázkách a pozorování. Nelze při nich opomenout specifický vztah mezi výzkumníkem a účastníky zkoumání.

Zvolila jsem tyto výzkumné metody: interview a škálování.

Z důvodů anonymity jsem zúčastněné osoby ve výzkumu označila, vždy slovem učitelka a přiřadila jsem písmeno z abecedy (A-CH). Výzkumný vzorek, jenž tvořily děti předškolního věku byly ze stejných důvodů jako učitelky označeny slovem dítě a písmenem z abecedy (A-J). Ve výzkumu se tedy objevují učitelky pracující s dětmi předškolního věku a děti v posledním roce předškolního vzdělávání z MŠ Kojetín. K vyhodnocení jsem využila Metody zakotvené teorie.

Nejrozsáhleji využitou metodou pro účely této diplomové práce bylo interview.

Tématické okruhy interview s učitelkami MŠ:

- Příprava
- Průběh
- Zhodnocení
- Připravenost

Na základě tématických okruhů jsem sestavila otázky pro interview. Tyto otázky uvádím v příloze P I.

Na počátku interview jsem informovala respondentky o mém výzkumném záměru a o využití získaných dat. Respondenty byly také informovány o průběhu interview a jeho anonymitě. Dále byly požádány o otevřenost a pravdivost při odpovědích na mnou pokládané otázky.

4.3.2.1 Polostrukturované interview s učitelkami MŠ

Jako hlavní metodu výzkumu jsem zvolila interview. Interview je výzkumná metoda, která umožňuje zachytit fakta, a hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů. Umožňuje sledovat i některé vnější reakce respondenta a podle toho usměrňovat další průběh kladení otázek (Skalková a kol. In Gavora, 2000).

Interview byla prováděna v prostorách MŠ v době odpoledního odpočinku dětí a také po pracovní době učitelek. Každému interview bylo věnováno dostatek času a byl zajištěn klid. Doba jednotlivých interview trvala průměrně 30 – 40 minut. V příjemně navozené atmosféře probíhalo interview s učitelkami.

Základní scénář polostrukturovaného interview:

1. příprava

- Kdo všechno se podle Vás podílí na přípravě dítěte na vstup do základní školy?
- Jakou roli hraje mateřská škola a učitelé MŠ v přípravě dítěte do první třídy základní školy?

2. průběh

- Které činnosti podle Vás pozitivně podporují samotnou výchovně vzdělávací přípravu dítěte na povinnou školní docházku?
- Jaké metodické pomůcky využíváte při výchovně vzdělávací přípravě dětí MŠ?

- Na jaké vzdělávací oblasti se zaměřujete při přípravě dítěte pro vstup do základní školy?

3. zhodnocení

- Jaké dovednosti by mělo mít dítě, které je schopno zvládnout nároky první třídy ZŠ?
- Jakým způsobem si ověřujete získané znalosti dítěte, které má nastoupit do první třídy ZŠ?
- Dovedete definovat, proč je důležitý pro dítě poslední rok v MŠ před nástupem do první třídy?

4. připravenost

- Můžete popsat dítě, které je školsky připravené a zvládne požadavky školní docházky?
- Jaké důsledky mohou vzejít z nedostatečné připravenosti dítěte na školní docházku?
- Můžete uvést vzdělávací oblasti, ve kterých mají děti obtíže a je třeba se na ně více zaměřit při výchovně vzdělávacím procesu?

Přepis jednoho z interview s učitelkami je přiložen v příloze, označené P III.

4.3.2.2 Škálování

Jako doplňující výzkumnou metodu jsem použila škálování s využitím testu. Přesněji tedy Likertovy škály. Toto spojení obou výzkumných metod mi umožní vytvořit si komplexní obrázek o dané problematice.

Gavora (2000) uvádí, že škálování se realizuje různými druhy posuzovacích škál. Jedná se o nástroj, který umožňuje zjišťovat míru vlastností jevů nebo jeho intenzitu.

Likertovy škály se používají na měření postojů a názorů lidí. Skládají se z výroků a stupnic. Na stupnici člověk vyjádří stupeň svého souhlasu nebo naopak nesouhlasu s daným výrokiem (Gavora, 2000).

Samotný test slouží pouze k orientačnímu přehledu připravenosti dětí předškolního věku na vstup do první třídy, jak již vypovídá samotný název. Posuzovací škála má lichý počet stupňů. Zvolila jsem tři stupně s ohledem na to, čeho jsem chtěla posuzováním dosáhnout.

Vybranému vzorku dětí ze třídy Sluníčka (4 – 6 let věková skupina) byl předložen test, skládající se z jednotlivých úkolů. Orientační test se zaměřuje na následující vzdělávací oblasti: motorika, grafomotorika, zrakové a sluchové vnímání, paměť, vnímání prostoru a času, matematické představy, řeč, myšlení, sociální dovednosti a sebeobsluha. Test vychází z moderní metodiky pro rodiče a učitele - Jiřiny Bednářové a Vlasty Šmardové. Metodika nese název Diagnostika dítěte předškolního věku. Zabývá se tím, co by mělo umět dítě ve věku od 3 do 6 let. Při sestavování diagnostiky vychází RVP PV.

Orientační test byl prováděn mimo kolektiv v prostorách MŠ. Na výkon testu bylo zajištěno klidné prostředí. Každé dítě bylo předem seznámeno s průběhem testu, k výkonu bylo využito vhodné motivace. Tou byla hra na školu. Doba trvání se pohybovala od 45 – 60 minut. Tato doba se odvíjela od šikovnosti a rychlosti jednotlivých dětí při plnění zadaných úkolů.

4.4 Výzkumný vzorek a místo výzkumu

Výzkumný vzorek jsem volila na základě záměrného výběru, a to z toho důvodu, aby zkoumané osoby disponovaly potřebnými schopnostmi, dovednosti a zkušenostmi.

4.4.1 Strategie výběru

Základní soubor tvořilo původně 12 učitelek z Mateřské školy v Kojetíně, Olomoucký kraj. V době provádění interviu byla jedna učitelka v pracovní neschopnosti a dvě pedagogické pracovnice odmítly spolupráci. Výzkumný soubor v závěru tvořilo 9 učitelek, které svou pedagogickou prací a pílí se podílí na vzdělávání, ale i výchově předškolních dětí. V průběhu předškolního vzdělávání připravují a vštěpují dítěti potřebné schopnosti a dovednosti, důležité pro vstup do základní školy.

Stručný přehled pedagogické praxe vybraného vzorku učitelek:

Učitelka A: 33 let praxe

Učitelka B: 30 let praxe

Učitelka C: 10 let praxe

Učitelka D: 3 roky praxe

Učitelka E: 28 let praxe

Učitelka F: 11 let praxe

Učitelka G: 4 roky praxe

Učitelka H: 35 let praxe

Učitelka CH: 5 let praxe

Výzkumný vzorek byl sestaven prostřednictvím záměrného výběru, který vznikl způsobem kvótního výběru. Na základě stanovených kontrolních znaků, byl orientovaný výběr.

Kontrolními znaky byly:

- minimálně střední pedagogické vzdělání,
- praxe v oboru minimálně dva roky,
- pracovní pozice učitelky MŠ.

Druhou výzkumnou metodou bylo škálování s využitím orientačního testu. Zde tvořila výzkumný vzorek skupina 11 dětí předškolního věku z Mateřské školy v Kojetíně, třída Sluníčka. Věková skupina dětí toho oddělení byla 4-6 let. Opět na základě záměrného výběru, prostřednictvím kontrolních znaků byl sestaven výzkumný vzorek. Výzkumné skupina byla podrobena Orientačnímu testu zaměřující se na jejich připravenost pro vstup do první třídy základní školy.

Kontrolní znaky v tomto případě byly:

- dítě dochází ve školním roce 2010/2011 do oddělení Sluníčka,
- v průběhu roku dochází pravidelně do mateřské školy,
- absence dítěte je minimálně 14 dní,
- mateřskou školu navštěvuje od svých tří let doposud,
- v průběhu tohoto školního roku dosáhly nebo dosáhnou věku 6 let,
- v době provádění orientačního testu jsou přítomny v MŠ.

Mým zprostředkovatelem při vstupu do třídy byly učitelky Katka a Eva, které s touto třídou pracují po celý školní rok. Mimo jiné jsem měla možnost se s těmito dětmi setkat v průběhu školního roku, jako suplující učitelka. Bylo mi umožněno, děti blíže poznat a sledovat chod třídy.

4.4.2 Místo výzkumu

Pro místo výzkumu jsem si zvolila Mateřskou školu Kojetín, která sídlí v Hanusíkově ulici, číslo popisné 10. Mateřská škola disponuje odloučeným pracovištěm na Masarykově nám.,

číslo popisné 52. Obě budovy byly 1.9.1997 sloučeny pod jedno ředitelství, které sídlí na Hanusíkově ulici. Zřizovatelem této školní instituce je Město Kojetín. Příspěvkovou organizací je MŠ Kojetín od 1.1.2002 a k tomuto dni získala právní subjektivitu. Jedná se o MŠ s celodenním provozem od 6:30 hod. do 16:00 hod. Celkem zde pracuje 14 pedagogických pracovníků a 6 provozních zaměstnanců.

Budova v Hanusíkově ulici byla otevřena pro děti již v roce 1978. Jde o typizovanou jednopatrovou budovu, která prošla rekonstrukcí a disponuje nově zrekonstruovanou školní zahradou. Mateřská škola je tvořena čtyřmi odděleními rozdělenými, dle věkových skupin. (Sluníčka – věková skupina 4-6 let, Pastelky – věková skupina 5-6 let, Koťátka – věková skupina 3-5 let, Srdíčka – věková skupina 3-5 let). Kapacita každé třídy je 27 dětí. Činnosti během dne jsou uspořádány dle rámcového režimu dne s důrazem na pitný režim, pobyt venku a spontánní hry.

MŠ Kojetín poskytuje předškolní vzdělávání dětem zpravidla od 3 do 6 let. Prostorové podmínky obou budov umožňují plnit zvolený výchovně vzdělávací program. Program všech tříd vychází ze školního vzdělávacího programu. Pro všechny třídy jsou závazná hlavní témata. Jednotlivé tématické celky si učitelky volí samy v souladu s tématy.

Školní vzdělávací program MŠ Kojetín nazvaný „Hrou a pohybem ke zdraví“ je zaměřen na péči o fyzický, psychický a osobnostní rozvoj všech dětí v souladu se zdravým životním stylem. Při jeho vytváření se vycházelo z Rámcového programu pro předškolní vzdělávání.

Vzdělávací obsah předškolního vzdělávání dítěte je uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí, které vychází z RVP PV. Tyto vzdělávací oblasti se vzájemně prolínají.

1. **Dítě a jeho tělo** (oblast biologická) – zaměřuje se na lidské tělo a jeho části, jeho vývoj a změny, zdravé životní návyky, ochrana osobního zdraví, sebeobsluha, věci kolem nás, atd.
2. **Dítě a jeho psychika** (oblast psychologická) – zaměřuje se na dorozumívání mezi lidmi, sdělování, předměty a jejich vlastnosti, číselné a matematické pojmy, prostorové a elementární časové pojmy, lidé a jejich vlastnosti, atd.
3. **Dítě a ten druhý** (oblast interpersonální) – zaměřuje se na vztahy mezi lidmi, rodinu, mateřskou školu, pravidla vzájemného chování.

4. **Dítě a společnost** (oblast sociálně kulturní) – zaměřuje se na společenské role, pravidla vzájemného styku, mravní zásady, pracovní činnosti a role, kulturu, umění, rozmanitost lidského světa.
5. **Dítě a svět** (oblast environmentální) – zaměřuje se na prostředí, přírodu živou a neživou, látky a jejich vlastnosti, životní prostředí a jeho ochrana, věda a technika, rozmanitosti přírody, atd.

Témata školního vzdělávacího programu na jeden školní rok jsou: Po prázdninách, Když padá listí, Vánoční čas, Paní zima jede, Přijelo k nám Jaro, Svět kolem nás, Už jde léto, už k nám jedou prázdniny. Každá z tématických částí zahrnuje dílčí vzdělávací cíle, vzdělávací nabídku a očekávané výstupy. Dílčí vzdělávací cíle a vzdělávací nabídka je rozpracována na úrovni TVP. Očekávané výstupy jsou zpracovány v ŠVP a je to tedy to, co na konci předškolního období dítě zpravidla dokáže.

4.4.3 Způsob zpracování dat

Ke zpracování získaných dat v rámci kvalitativního výzkumu bylo využito Metody zakotvené teorie. Švaříček, Šed'ová (In Strauss a Corbinová, 1999) uvádí: Zakotvená teorie je induktivně odvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatím ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů.

Jádrem zakotvené teorie je základní analytická technika, tedy kódování (Švaříček, Šed'ová, 2007). Nejprve byla jednotlivá interview doslovně přepsána do elektronické podoby. Což umožnilo získat větší přehlednost dat a bohatý textový materiál. Dotazované učitelky se snažily na základě svých vědomostí a zkušeností pravdivě odpovídat na všechny položené otázky.

Dále byla získaná data rozebrána, vyhodnocena a opět složena novým způsobem. Odpovědi respondentů byly rozděleny na jednotky, kterým byly přiděleny kódy. A to v podobě slov. Každý kód znamená jeden určitý typ odpovědi. Tyto významové jednotky jsem si pro lepší orientaci rozlišila barevně. A s takto označeným textem jsem pracovala dál. Následně jsem jednotlivé kódy zařadila do kategorií, na základě vzájemných vztahů mezi jednotlivými kódy. V závěru tohoto řazení vzniklo pět základních kategorií, v nichž jsou popsány údaje, jevy, a vzájemné interakce v celkovém kontextu spolu s přihlédnutím k výsledkům

z doplňující výzkumné metody – škálování, které byly při výzkumu použity. Tímto způsobem jsem získala podrobnější přehled o zkoumané problematice.

Přehled stanovených kategorií a s nimi související kódy:

Kategorie	Kódy
Cílená příprava	mateřská školka, podnětné prostředí, úsilí, nezájem, spolupráce, okolní prostředí
Průběh výchovně vzdělávacího procesu	činnosti, možnosti, nabídka, pomůcky, praxe
Metodika	manuál, oblasti, evidence
Zhodnocení	kontrola
Budu školákem	příprava, dovednosti, zralost, nedostatky, dopad

Tab. 1 Stanovené kategorie a kódy

V následující kapitole budou tyto jednotlivé kategorie vyhodnoceny a doplněny o citace respondentů k daným tématům.

5 VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMÉHO ŠETŘENÍ

V tomto bodu praktické části jsem se zaměřila na vyhodnocení získaných výsledků výzkumů, získaných prostřednictvím výzkumné metody interview. Zde uvedu stěžejní výsledky interview ve výše zmíněných kategoriích a nastínění s nimi související problematikou. Výsledky budou doplněny o samotné interpretace výpovědí respondentů.

Výsledky budou doplněny v některých případech o poznatky získané z doplňující výzkumné metody.

5.1 Cílená příprava

V této části se budu věnovat vlivu několika podnětů, přispívajících k přípravě dítěte na vstup do první třídy základní školy.

Důležité sledované kódy byly v této oblasti stanoveny následovně:

- Mateřská škola
- Podnětné prostředí
- Úsilí
- Nezájem
- Spolupráce
- Okolní prostředí

Na počátku je to rodina, která dává dítěti základy ve výchově a vzdělání. Posléze mateřská škola tyto základy dále rozvíjí. Učitelka C uvedla: „*Mateřská škola rozvíjí vědomosti dítěte, které by mělo dítě získat v rodině. Rozvíjí ho po všech stránkách.*“ Ovšem, není tomu tak vždy, ve všech rodinách. Učitelka B uvedla: „*Závisí hodně na rodině, podle podnětného prostředí.*“ Důležité je tedy **podnětné prostředí**, které dítě obohacuje o nové dovednosti, vědomosti a je uspokojována jeho potřeba dozvídat se nové informace. Dítě je nejen vychováváno, ale rodina mu poskytuje potřebné podněty i k rozvoji v oblasti vzdělávání. Respondenty dále uváděly, důležitost rodinného zázemí.

Mateřská škola poskytuje dítěti systematickou a cílenou přípravu v období předškolního věku. Učitelka D uvádí: „*Velmi významnou roli má mateřská škola pro předškolní dítě.*“ , dále se zmínila, že na přípravě dítěte pro vstup do základní školy se podílí „*především uči-*

telka ve školce.“ Nejen tato samotná vzdělávací instituce má důležitou roly, ale také učitelka, která je téměř v každodenním kontaktu s dítětem.

Na přípravě dítě pro vstup do základní školy by se měla podílet mateřská škola spolu s rodinou dítěte. Společně by měli vyvinout tzv. společné **úsilí** a dítě vychovávat přiměřeným způsobem a věnovat se mu i po stránce vzdělávání. *„jsou i tací, kteří se svému dítěti plně věnují a to je na tom děcku vidět.*“ uvedla učitelka E. Samozřejmě je dobré pro dítě, pokud se rodič zajímá o jeho úspěchy, ale také nezdary. Nejen, že projevuje zájem o své dítě, ale také vytváří vzájemnou **spolupráci**. Společné zájmy do jisté míry zajišťují kvalitní přípravu pro dítě.

Respondenty uvádějí, že se setkávají nejen s kladným přístupem ze strany rodičů, ale také s **nezájmem** podílet se na vzdělávání svých dětí. Učitelka A uvádí: *„Dřív byli rodiče více přístupnější, více se zajímali o své dítě. Za to dnes, to rodiče hodí za hlavu, a pokud se na ně obracíte s něčím, co se týká jejich dítěte, tváří se, že je obtěžujete.*“ Učitelka CH se vyjádřila k této věci takto: *„Rodiče na své děti nemají čas a ani prostor. Dnešní doba je strašně uspěchaná.*“ Z těchto tvrzení se domnívám, že je to zcela individuální. Jsou rodiče, kteří chtějí a svému dítěti se věnují, a i přesto, že jsou pracovně zaneprázdnění si najdou čas věnovat se svému dítěti. A jsou i takový rodiče, kteří se své vzdělávací povinnosti vzdávají a zcela ji přenechávají na učitelkách a mateřské škole.

Určitý podíl na přípravě dítěte pro vstup do základní školy má i **okolní prostředí**. Učitelka H se zmiňuje o tom, že na přípravě dítěte se podílí: *„No a život, všechno, co vidí dítě kolem sebe, prostředí kolem něj.*“ Každodenní situace, zážitky, nové prostředí, to vše dítěti přináší nové poznatky.

5.2 Průběh výchovně vzdělávacího procesu

V následující části výzkumu vyhodnocení byly vymezený tyto kódy:

- Činnosti
- Nabídka
- Možnosti
- Pomůcky
- Praxe

Výchovně vzdělávací proces je tvořen řadou vzdělávacích **činností**, které vycházejí především z toho, s čím si děti nejraději hrají a jaké aktivity preferují, a snaží se této oblíbené činnosti maximálně využít ke vzdělávání dětí. Iniciátoři vzdělávání vycházejí tedy z toho, co jde, s kterou pomůckou dělat. „*Tak jsou to především různé činnosti, které se prolínají celým dnem dítěte ve školce a odvíjejí se od výchovně vzdělávacího programu.*“ zmínila se učitelka C. Více konkrétněji se o vzdělávacích činnostech zmínila učitelka G: „*Jsou to dopolední i odpolední činnosti, řízená činnost, pobyt venku. Ve všech těchto činnostech se objevuje výchovně vzdělávací proces.*“

Veškeré činnosti vykonávané v rámci výchovně vzdělávacího procesu se vzájemně prolínají a doplňují nenásilnou formou. Každá učitelka má tedy určitou **nabídku** činností, které v rámci výchovně vzdělávacího procesu může zařadit. Učitelka A uvádí: „*Komplexně využívám pokud možno různé činnosti, odvíjí se to od toho, co v danou dobu sleduji a na co se zaměřuji. Obvykle by tyto činnosti měly být obsáhlé v každodenních činnostech v mateřské škole.*“

Běžnou praxí je, že se učitelka mateřské školy cíleně připravuje na vzdělávací činnost, vybírá si konkrétní aktivity s dětmi, chystá si pomůcky a potřebné materiály, promýšlí potřebné věci. **Možnost**, jak se vyhnout a nevystavovat dítě nepromyšlenému nebo náhodnému tápání je mít vše potřebné nachystáno a promyšleno na každodenní činnost. Volba metodických pomůcek je zcela na učitelce, avšak řídí se tím, co pro daný okamžik potřebuje. Učitelka D se vyjadřuje k otázce, týkající se využívání metodických pomůcek při výchovně vzdělávacím přípravě dětí MŠ, takto: „*Volím takové pomůcky, které se mi pro dané týdenní téma hodí, prostě podle toho, o čem se zrovna s dětmi učíme.*“ Na tutéž otázku se učitelka F vyjádřila: „*Takové, kterými disponuje mateřská škola, a takové, které si vyrobím. Odvíjí se to od toho, k čemu mi má daná pomůcka sloužit.*“ Každá učitelka si během své pedagogické praxe střádá různé materiály a pomůcky. Vytváří si postupně své metodické zásobníky

Současné doba poskytuje neomezenou možnost vybrat si **pomůcky** podle svých požadavků. Nabízí se široká škála rozmanitých metodických pomůcek. Konkrétní příklady metodických pomůcek uvedla učitelka G: „*Konkrétně využívám obrázky, také hudební nástroje, výtvarné pomůcky, míče, kamínky, kostky, nebo padák. Využívám také knihy, časopisy pro svou činnost, zpěvníky, knihy s říkadly.*“ K téže otázce učitelka H uvádí: „*Třeba sady didaktických obrázků, didaktické hry, hlavolamy, pokusné činnosti, hudební nástroje, sborní-*

ky s básničkami, říkadly a také zpěvníky, pexeso, společenské hry, didaktické tématické soubory, nůžky, šablony.“ Pokud to tedy shrnu, záleží také ve velké míře na tom, s jakým množstvím a druhem metodických pomůcek daná mateřská škola disponuje. Dále také na tvořivosti a představivosti učitele, který se podílí na tomto výchovně vzdělávacím procesu.

Je třeba do výchovně vzdělávacího procesu kromě teorie zařadit také praktické činnosti, tedy jednoduše řečeno **praxi**. Dítě si tak může lépe vštípit a vyzkoušet řadu poznatků, zjistit jaké má možnosti, jak je zdatné. „*Hlavně takové činnosti, které umožní dětem si všechno vyzkoušet, ohmatat. Není to o tom, pořád jen sedět a mluvit, ale vyzkoušet si. Můžeme se tu bavit o tom, jak roste tráva, ale mnohem důležitější je vyjít ven a ohmatat si trávu, lehnout do ní.*“ řekla učitelka A.

5.3 Metodika

Tato část výzkumu se zaměřila na následující oblasti:

- Manuál
- Oblasti
- Evidence

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je určitým metodickým **manuálem**, který umožňuje vstoupit do vzdělávacího procesu nejen mateřské škole, ale i jednotlivým učitelkám. Její každodenní práce se stává posledním a nejdůležitějším krokem v zavádění tohoto vzdělávacího programu do praxe mateřských škol. Nabízí široký prostor k samostatné práci, ale i náročnější postup. Z toho důvodu, se vyžadují dobré odborné vědomosti a dovednosti, tvůrčí schopnosti i praktické zkušenosti. Do jaké míry využije této nabídky, je na každé učitelce. Učitelka C uvádí: „*Orientuji se podle rámcového programu.*“

Rámcový vzdělávací program uvádí kompetence, ve kterých by mělo dítě předškolního věku být vzdělané. Jednotlivé okruhy se zaměřují na určitou **oblast** rozvoje dítěte. Učitelka B se zmiňuje: „*Řídím se členěním v rámcovém programu. Rozděluje vzdělávací oblasti na psychické, interpersonální, sociálně kulturní a ta poslední je myslím environmentální.*“ Učitelka D se této samé věci vyjadřuje: „*Řídím se jednotlivými oblastmi, které tvoří pět větších okruhů. Ty jsou uvedeny v rámcovém programu.*“

Na otázku: Jaké dovednosti by mělo mít dítě, které je schopno zvládnout nároky první třídy ZŠ? Odpověděla učitelka F: „*Takových kompetencí by mělo dítě dosahovat, jaké uvádí rámcový vzdělávací program.*“

V průběhu předškolního vzdělávání učitelka zaznamenává do **evidence** dosažené pokroky jednotlivých dětí. Učitelka A uvádí na otázku týkající se připravenosti dítěte: „*Všechno je to v evidenčních listech, je toho mnoho.*“ Do evidenčních listů jsou zaznamenávány dovednosti, kterých dítě v průběhu předškolního vzdělávání dospělo. Jednotlivé evidenční listy jsou rozděleny na pět oblastí a jim náležící dovednosti.

Na základě získaných dat ze škálování se domnívám, že děti dosahují potřebných dovedností a schopností, které jim umožní bezproblémové zvládnutí školních požadavků. I přesto, že se objevily malé nedostatky, vždy dítě daný úkol zvládlo s dopomocí.

5.4 Zhodnocení

Jako jediná zkoumaná oblast byla zvolena:

- Kontrola

Zpětná vazba je v procesu vzdělávání velmi důležitá, určitým způsobem **kontroly**. Je třeba provádět zpětné vyhodnocování výchovně vzdělávacího procesu. Zamýšlet se nad tím, do jaké míry se podařilo naplnit stanovené cíle. Dále také vyhodnotit jaké poznatky, dovednosti a hodnoty dítě získalo. Učitelka průběžně pozoruje, vyhodnocuje a podle získaných výsledků i projeveného zájmu dětí rozvíjí a obměňuje vzdělávací činnosti a témata. Při vyhodnocování dovedností jednotlivého dítěte se učitelka zaměřuje na konkrétní projevy, ale také na dovednosti, které jsou důležité pro období předškolního věku. Jsou to takové, které přispívají k vytváření základů důležitých kompetencí. Dítě může být pozorováno při různých činnostech během celého dne v mateřské škole. Učitelka H uvádí: „*Při společné práci a činnostech, v přístupu jednotlivých dětí k těmto činnostem. Správnou reakcí dítěte na danou věc. Pozorováním dítěte během školního roku.*“ Učitelka CH odpovídá: „*Tak průběžně, v rámci každodenních činností. A také individuálním přístupem k jednotlivým dětem.*“

Tato doplňující metoda je svým způsobem „kontrolou“ práce učitelek v průběhu předškolního vzdělávání. Všechny děti, které tvořily výzkumný vzorek zvládly zadané úkoly samostatně splnit. U žádného z dětí se však nestalo, že by zadaný úkol nezvládlo splnit.

5.5 Budu školákem

Poslední část je věnována následujícím oblastem:

- Příprava
- Dovednosti
- Zralost
- Nedostatky
- Dopad

Dítě předškolního věku rok před nástupem do první třídy základní školy je podrobena intenzivně **přípravě** na tento důležitý okamžik. V průběhu roku dochází k procvičování získaných dovedností a dále získává hlubší informace. Učitelka G se zmiňuje: „*V posledním roce je dítě mnohem intenzivněji připravováno a směřováno k určitým požadavkům.*“ Vzdělávací proces je zaměřen na splnění daných požadavků, které by mělo dítě ovládat na konci tohoto vzdělávání.

Dítě, které je plně připraveno na tento důležitý životní mezník by mělo být fyzicky, psychicky, sociálně a také emočně zralé. Dosahuje určité **zralosti** ve všech zmiňovaných okruzích. Učitelka A uvádí: „*Hlavně, aby mělo tu sociální zralost, aby dožrálo po této stránce, důležité je i dožrát po tělesné stránce.*“ Ke stejné otázce učitelka C říká: „*Citově a sociálně vyzrálé. Jak jsem říkala, pro dítě je důležitá sociální zralost. A v této oblasti mu umožní dožrát prostředí školy.*“

Pokud záměrem učitele je, co nejlépe zabezpečit potřeby dítěte, musí je nejprve poznat, aby z nich mohl vycházet. Jeho záměrem by mělo být orientovat se v potřebách a možnostech dítěte, aby mohl aktivně zasahovat do jeho rozvoje. Jednotlivé dovednosti a schopnosti se u jednotlivého dítěte rozvíjejí po krocích, postupně, od snadnějších kroků k těm obtížnějším. Každé dítě je jiné, a jeho schopnosti a dovednosti postupně nastupují v určitém věkovém rozmezí.

Během tohoto přípravného roku dítě rozvíjí své schopnosti, získává a zdokonaluje své **dovednosti**, které by mělo ovládat. Dítě, které je školsky připravené a tudíž zvládne požadavky školní docházky by mělo splňovat, již několikrát zmiňované kompetence, uvedené v Rámcově vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Učitelka se k připravenosti

dítěte na zvládnutí školních požadavků vyjadřuje takto: „*Tak především asi samostatné, všestranně vzdělané, taky je důležité, aby se vydrželo soustředit na činnost. Taky ,aby se umělo odloučit od rodičů, zapadnout mezi ostatní děti, vycházet s nimi, taky aby se umělo obléct samo, vykovávat hygienu a mělo základy slušného chování.*“ Učitelka CH k dané otázce uvádí: „*Dítě je schopno se začlenit do kolektivu, k ostatním dětem je kamarádké. Dokáže rozlišit dobu práce a dobu hry, zajímá se o školu. Potom má vyhraněnou laterální, zvládá jemnou i hrubou motoriku.....je schopno samostatné práce.....zvládá se odloučit od rodiny na určitou dobu.*“

Mohou se objevit i tzv. slabá místa ve vzdělání dítěte a na těch je třeba pracovat. Samozřejmě za vedení učitelky, která má povědomí o **nedostacích** ve vzdělání jednotlivého dítěte. A záměrně se při vzdělávacích činnostech zaměřuje na tyto mezery. Učitelka H se zmiňuje o častých oblastech, ve kterých se objevují obtíže. Konkrétně zmiňuje: „*Nevyhraněná laterální, špatný úchop tužky, problémy se střiháním. Potom nedostatečná slovní zásoba, neumí popsat obrázek, špatné skloňování. Také malá slovní zásoba. Takže pokud to shrnu, tak především v jazykové oblasti. Někdy také se objevuje problém při odloučení dítěte od rodičů, nebo se stává, že dítě nerespektuje svého otce nebo matku.*“ Učitelka CH se vyjadřuje podobně, jako předešla učitelka. Uvádí: „*Nejčastěji je to špatná grafomotorika. Děti velmi špatně mluví v souvislých větách, neumí souvisle vyprávět nebo popsat obrázek.*“

V případě, že je dítě nedostatečně připravené na vstup do první třídy a i přesto do základní školy nastoupí, může to mít pro dítě negativní **dopad**. Ve většině případech vzniknou nepříjemné důsledky zejména samotnému dítěti. Takové dítě se může potýkat s psychickými, ale i somatickými problémy, které vzniknou v důsledku nezvládnání nároků školní docházky, tedy přetížení dítěte. Učitelka G uvádí: „*Dítě může trpět jak psychickými, tak somatickými obtížemi z toho důvodu, že by nezvládalo na něj kladené požadavky. Také by mohlo být dítě vráceno zpět do mateřské školy nebo přeřazeno do přípravné třídy.*“ Také učitelka F uvádí: „*Dítě nerado navštěvuje školu, je přetížené, unavené, také je neustále ve stresu. Mohou se objevit i somatické obtíže, jako bolesti břicha, hlavy, nechutenství.*“ Jako možný dopad nedostatečné připravenosti může být také špatná adaptace na školní prostředí, nedůvěra k učitelce nebo vyčleňování se z třídního kolektivu.

Získaná data ze škálování podpořila odpovědi respondentů interview na otázku: „*Můžete uvést vzdělávací oblasti, ve kterých mají děti obtíže a je třeba se na ně více zaměřit při*

výchovně vzdělávacím procesu?“ Ze škálování vyplynulo, že nejméně úspěšná byla oblast řeči a myšlení. Dětem činilo obtíže souvislé dovyprávění pohádky, nepoužívaly celé věty, ale pouze jednoslovní odpovědi.

Výzkumná data získaná prostřednictvím doplňující výzkumné metody, mi dovolují se domnívat, že výzkumný vzorek dětí předškolního věku je, dle mého uvážení zcela dobře připraven na vstup do první třídy základní školy. Výzkumnému vzorku dětí byly individuálně předkládány úkoly z různých rozvojových oblastí. Všechny děti předložené úkoly zvládly bez obtíží, u několika dětí se objevila potřeba pomoci z mé strany. Ovšem u žádného dítěte nemohu říci, že by zadaný úkol nezvládl. Tento Orientační test připravenosti dětí předškolního věku na vstup do první třídy mi umožnil, utvořit si vlastní ucelenou představu o tom, jaké schopnosti a dovednosti tyto děti získaly v průběhu předškolního vzdělávání. A také, zda ovládají dané schopnosti a dovednosti, které by si měly osvojit v průběhu předškolního vzdělávání. Doplňující výzkumná metoda mi také posloužila jako zhodnocení výchovně vzdělávací přípravy. Má očekávání byla splněna.

5.6 Shrnutí výsledků výzkumu

Ve výše zpracovaných kapitolách pocházející z výzkumu jsem se pokusila nastínit oblast připravenosti předškolního dítěte prostřednictvím výchovně vzdělávacího procesu. Stěžejní bylo zkoumat tuto problematiku především z pohledu učitelek mateřské školy. Každá kapitola byla na počátku stručně nastíněna a poté doplněna o přesné odpovědi respondentů k dané oblasti. Doplňující byl pohled ze strany vybraného vzorku dětí předškolního věku, který doplnil zkoumanou problematiku.

Na základě získaných a posléze vyhodnocených dat, jsem si získala ucelený pohled na zkoumanou oblast.

Cílem výzkumu bylo **zjistit a popsat jaký je vliv mateřské školy na bezproblémový vstup dítěte do první třídy základní školy**. Ze získaných dat vyplynulo, že na přípravě dítěte na vstup do základní školy se především podílí mateřská škola. Samotná příprava je ovlivňována učitelkou, která se v průběhu předškolního vzdělávání dítěti věnuje a vzdělává jej. Respondentky byly přesvědčené o tom, že veškerá příprava leží na jejich bedrech, neboť rodiče nepřikládají velkou váhu této přípravě. Nejedna učitelka vzpomněla dřívější dobu, kdy rodiče byli přístupnější a více se o své dítě zajímali. Kdežto dnešní uspěchaná

doba je opakem. Mnohem lepší výsledky přináší společné úsilí a spolupráce. Samotná mateřská škola toho velmi nezmůže, je třeba vědomosti a dovednosti, které dítě v mateřské škole získá procvičovat, opakovat. Z toho důvodu, aby si dítě nové poznatky lépe zapamatovalo. Nejen mateřská škola a rodiče jsou nosiči informací. Prostředí, které obklopuje dítě mu nabízí nové poznatky a zkušenosti. Ovšem musí jít o prostředí podnětné, směřující k pozitivnímu rozvoji dítěte.

Jedním z dílčích výzkumných cílů byl **popis průběhu způsobu přípravy dětí předškolního věku v současné mateřské škole**. Výchovně vzdělávací příprava představuje náročný systém celodenního působení na dítě, která je doplněná o intenzivní spolupráci s rodinou, ale také řadou dalších činitelů. Samotnou výchovně vzdělávací přípravu pozitivně podporuje důsledná a cílená příprava učitelky. A také předem promyšlený průběh vzdělávacích činností a volba vhodných pomůcek, které jsou zárukou pro kvalitní výchovně vzdělávací proces.

Druhým výzkumným dílčím cílem bylo **zhodnocení současných vlivů a výsledků procesu přípravy dětí v mateřské škole na vstup do primárního stupně vzdělání**.

Hodnocení procesu výchovně vzdělávací přípravy neodmyslitelně patří. Učitel, ale také dítě potřebují zpětnou reakci. Učitel zpětnou reakcí získá povědomí o tom, jaký efekt má jeho práce. Zda dosahuje cílů, které si stanovil nebo naopak. V tomto případě je potom důležité zamyslet se nad tím, proč tomu tak je a co je třeba udělat, aby došlo k pozitivní změně. Dítě prostřednictvím zpětné reakce v podobě pochvaly nebo výtky, je ujištěno o tom, zda danou věc dělá správně, či nikoliv.

Při výzkumu jsem se dále zaměřila na zodpovězení několika výzkumných otázek.

Jaký je efekt intenzivní výchovně vzdělávací přípravy na dítě v mateřské škole před vstupem do první třídy ZŠ?

Dítě je v průběhu celého předškolního vzdělávání postupně a cíleně rozvíjeno. V posledním roce jeho docházky do mateřské školy je však tato příprava mnohem intenzivnější a důkladnější. Případné nedostatky jsou odstraňovány.

Jaké konkrétní výsledky v oblasti výchovy a vzdělání přináší příprava dítěte předškolního věku pro nástup do první třídy základní školy?

Konkrétní výsledky v oblasti výchovy a vzdělání jsou individuální, každé dítě je jiné. Dítě připravené pro vstup do školy by mělo splňovat určitých dovedností a schopností v oblasti tělesné, psychické, sociální a citové zralosti.

Jakých výchovně vzdělávacích metod a pomůcek je využíváno při přípravě předškolních dětí na vstup do první třídy ZŠ?

Záleží nejen na vybavenosti jednotlivých tříd mateřské školy, ale také na představivosti a tvořivosti jednotlivých učitelek. Čím jsou činnosti zábavnější a pestřejší, tím jsou pro dítě zajímavější a poutavější. Každá učitelka má možnost si, dle svého záměru zvolit činnosti různého zaměření a také pomůcky pro splnění určitého účelu. Důležitá je praktická aktivita, dítě je zahlcováno novými vědomostmi, ale je důležité tuto teorii převést do praxe. Umožnit dítěti si vlastními údy, smysly vyzkoušet nové poznatky a také lépe si je zapamatovat. Neboť to, co si dítě prožije mu zůstane.

Jaké schopnosti a dovednosti si děti osvojují v průběhu přípravy na nástup do první třídy?

Dítě v průběhu přípravy na povinnou školní docházku získává dovednosti a schopnosti, které jsou v RVP PV rozepsány do pěti větších oblastí. Jednotlivé oblasti se zaměřují na určité okruhy, které by mělo každé dítě před vstupem do školy ovládat.

Je dosahováno stanovených cílů RVP PV v rámci přípravy výchovně vzdělávacího programu dětí předškolního věku?

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je propracovaná metodika pro podporu individuálního vzdělávání v prostředí mateřské školy. Napomáhá lépe zavést RVP PV do pedagogické praxe. Nabízí také podněty k tomu, jak se přizpůsobovat individuálním potřebám dětí a rozdílným možnostem jednotlivých dětí. Dále nabízí praktické náměty a inspirace, na co se zaměřit. Je třeba se zmínit, že nabízí možnost řídit se rozdělením rozvoje dítěte do pěti hlavních oblastí. Každá oblast je pak dále rozepsána o náležití dovednosti. Získané dovednosti jsou dle stanovených postupů hodnoceny a zaznamenávány do evidenčních listů. Každé dítě má vlastní evidenční list, které získalo při nástupu do mateřské školy.

Jaký výchovně vzdělávací způsob preferují učitelky MŠ při přípravě dětí na povinnou školní docházku? A proč právě tento způsob považují na nejsprávnější.

Každá učitelka mateřské školy vychází z RVP PV, přihlíží k jednotlivým oblastem rozvoje předškolního dítěte. Záleží ovšem na tom, jaký výchovně vzdělávací způsob preferuje. Nebo, které pomůcky, činnosti jí spíše vyhovují. Nedá se říci, že existuje výchovně vzdělávací způsob, který by byl považován za nejlepší. Každá učitelka má svůj vlastní styl a způsob práce, který pokládá, za nejlepší a nejvhodnější.

ZÁVĚR

Při zpracování teoretické částí jsem využila informace dotýkající se daného tématu. Tyto znalosti jsem především využila při zpracování teoretické části, jež charakterizuje období předškolního dítěte a jeho rozvoj. Dále mapuje problematiku předškolního vzdělávání a s ním související Rámcový vzdělávací program. Získané poznatky mi umožnily provést výzkum pomocí těchto výzkumných metod. Hlavní metodou byla kvalitativní metoda interview a jako doplňkovou metodu jsem zvolila škálování.

Hlavním cílem praktické části bylo odpovědět na otázku efektivity připravenosti dítěte na klíčový okamžik v období předškolního dítěte, tedy vstup do první třídy základní školy.

Mohu zodpovědně prohlásit, že se mi povedl splnit stanovený cíl výzkumu i jeho dílčí cíle. Domnívám se, že jsem získala dostatečné množství dat, které mi umožnila zodpovědět na výše stanovené cíle.

V praktické části jsem využila dvou výzkumných metod ke zjištění školní připravenosti dětí. V mém výzkumu se objevily individuální rozdíly u každého dítěte. Zde bych ráda upozornila na tu skutečnost, že každé dítě je jedinečné, není nutné propadat panice, jestliže dítě plně neovládá některé dovednosti. Dostatečně podmětná výchova a přístup může drobné dílčí oslabení výkonu spravit v průběhu prvního roku povinné školní docházky.

Stále nové výzkumy v oblasti školní zralosti a připravenosti přináší nové poznatky, je třeba tyto informace podrobně a kriticky sledovat a postupně s nimi obohacovat předškolní výchovu a vzdělávání.

Osobním přínosem pro mě byl větší pohled do zkoumané problematiky školní připravenosti dítěte, zjištění nových poznatků a praktických zkušeností.

Domnívám se, že má diplomová práce by mohla především zaujmout odborníky pohybující se v této problematice. Dále by mohla oslovit i laickou veřejnost, a to především z řad rodičů budoucích prvňáčků.

Ve své práci jsem se snažila uceleně shrnout poznatky o školní zralosti a školní připravenosti, které jako učitelka pracující v předškolním zařízení hojně využiji.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ALLEN, K.E., MAROTZ, L.R. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7367-055-0.
- [2] ANDERSONOVÁ, J. a kol. *Dobrý start do školy*. Praha: Portál, 1993. ISBN 80-85282-66-6.
- [3] BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-537-7.
- [4] BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1829-0.
- [5] BERDYCHOVÁ, J., BĚLINOVÁ, L., BRTNÍKOVÁ, M. *Výchova dítěte předškolního věku*. Praha: Socialistická akademie ČSSR, 1980. ISBN 40-041-80.
- [6] BĚLINOVÁ L. a kol. *Metodika výchovné práce v jeslích a mateřských školách*. Praha: SPN, 1986. ISBN 14-577-86.
- [7] BĚLINOVÁ, L. a kol. *Pedagogika předškolního věku*. Praha: SPN, 1980. ISBN 14-398-82.
- [8] ČAČKA, O. *Psychologie dítěte*. Sursum Tišnov: Masarykova univerzita Brno, 1997. ISBN 80-85799-03-0.
- [9] ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463 X.
- [10] DEISLER, H. H. *Každodenní problémy v mateřské škole*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-010-3.
- [11] GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- [12] HRABAL, V. *Pedagogicko psychologická diagnostika žáka*. Státní pedagogické nakladatelství Praha, 1989. ISBN 80-04-22149-1.
- [13] CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. Základy kvantitativně orientovaného výzkumu. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0765-5.
- [14] JŮVA, V. *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-06-0.

- [15] KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- [16] KLENKOVÁ, J. *Diagnostika předškoláka – správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství, 2003.
- [17] KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.
- [18] KROPAČKOVÁ, J. *Budeme mít prvňáčka. Rady pro rodiče dětí od 5 let*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-359-8.
- [19] KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-1040-4.
- [20] MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.
- [21] *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004.
- [22] ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.
- [23] SAGI, A. *Problémové děti v mateřské škole*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-067-7.
- [24] SMOLÍKOVÁ, K. *Praktický průvodce třídním vzdělávacím programem mateřské školy*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. ISBN 80-87000-04-8.
- [25] SMOLÍKOVÁ, K. *Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV. Metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-10-6.
- [26] ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [27] VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- [28] VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I: dětství a dospělost*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80246-0956-8.
- [29] VÁGNEROVÁ, M., KLÉGROVÁ, J. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1538-7.

- [30] VERECKÁ, N. *Jak pomáhat dětem při vstupu do školy. Je vaše dítě zralé pro školu? A vy?* Praha: Lidové noviny, 2002. ISBN 80-7106-474-2.
- [31] Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).
- [32] ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. Nástroje pro prevenci, nápravu a integraci.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.
- [33] ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole.* Praha: B Print, 2005. ISBN 80-903579-0-3.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod.	A podobně
Atd.	A tak dál
CNS	Centrální nervová soustava
MŠ	Mateřská škola
PV	Předškolní vzdělávání
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací program
Tzn.	To znamená
Tzv.	Tak zvaně
ZŠ	Základní škola

SEZNAM TABULEK

Tab. 1 Stanovené kategorie a kódy.....	64
--	----

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha P I: Interview (Záznamový arch)
- Příloha P II: Škálování – Orientační test připravenosti dětí předškolního věku na vstup do první třídy
- Příloha P III: Výsledky interview – Učitelka A
- Příloha P IV: Výsledky škálování – Orientační test připravenosti dětí předškolního věku na vstup do první třídy – Dítě D

PŘÍLOHA P I: INTERVIEW

Interview (Záznamový arch)

Učitelka: __

1. příprava

- Kdo všechno se podle Vás podílí na přípravě dítěte na vstup do základní školy?
- Jakou roli hraje mateřská škola a učitelé MŠ v přípravě dítěte do první třídy základní školy?

2. průběh

- Které činnosti podle Vás pozitivně podporují samotnou výchovně vzdělávací přípravu dítěte na povinnou školní docházku?
- Jaké metodické pomůcky využíváte při výchovně vzdělávací přípravě dětí MŠ?
- Na jaké vzdělávací oblasti se zaměřujete při přípravě dítěte pro vstup do základní školy?

3. zhodnocení

- Jaké dovednosti by mělo mít dítě, které je schopno zvládnout nároky první třídy ZŠ?
- Jakým způsobem si ověřujete získané znalosti dítěte, které má nastoupit do první třídy ZŠ?
- Dovedete definovat, proč je důležitý pro dítě poslední rok v MŠ před nástupem do první třídy?

4. připravenost

- Můžete popsat dítě, které je školsky připravené a zvládne požadavky školní docházky?
- Jaké důsledky mohou vzejít z nedostatečné připravenosti dítěte na školní docházku?
- Můžete uvést vzdělávací oblasti, ve kterých mají děti obtíže a je třeba se na ně více zaměřit při výchovně vzdělávacím procesu?

PŘÍLOHA P II: ŠKÁLOVÁNÍ – ORIENTAČNÍ TEST PŘIPRAVENOSTI DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU NA VSTUP DO PRVNÍ TŘÍDY

Orientační test připravenosti dětí předškolního věku na vstup do první třídy

Dítě: __

Motorika, grafomotorika	zvládá	zvládá s dopomocí	nezvládá
Kresba postavy s detaily			
Lokomoční cviky (stoj na jedné noze, poskoky snožmo)			
Dotýkání se bříšek každého prstu na ruce bříškem palce			
Zrakové a sluchové vnímání, paměť	zvládá	zvládá s dopomocí	nezvládá
Skládání obrázku ze čtyř částí			
Vyhledávání dvou shodných obrázků			
Opakování věty složené z více slov			
Napodobování rytmu (2-4tóny)			
Poznávání základních barev a jejich odstínů			
Vnímání prostoru a času	zvládá	zvládá s dopomocí	nezvládá
Ukazování vpravo/vlevo na vlastním těle			
Vyjmenování dnů v týdnu			
Matematické představy	zvládá	zvládá s dopomocí	nezvládá
Napočítat do 10			
Utvořit skupiny podle dvou/tří kritérií			
Řeč, myšlení	zvládá	zvládá s dopomocí	nezvládá
Dovyprávěj pohádku o Červené Karkulce			
Řekni báseň, zazpívej píseň			
Popiš, co je na obrázku			
Sociální dovednosti a sebeobsluha	zvládá	zvládá s dopomocí	nezvládá
Zdvořilé chování			
Sebeobsluha			
Dodržování hygieny			

PŘÍLOHA P III: VÝSLEDKY INTERVIEW – UČITELKA A

Interview (Záznamový arch)

Učitelka A

1. příprava

- **Kdo všechno se podle Vás podílí na přípravě dítěte na vstup do základní školy?**

Domnívám se, že na přípravě dítěte se podílí především mateřská škola. Dřív byli rodiče m více přístupnější, více se zajímali o své dítě. Za to dnes to rodiče hodí za hlavu, a pokud se na ně obracíte s něčím, co se týká jejich dítěte. Tváří se, že je obtěžujete.

- **Jakou roli hraje mateřská škola a učitelé MŠ v přípravě dítěte do první třídy základní školy?**

Tak především mateřská škola, ta je velmi důležitá, ale musí tam být i spolupráce s rodinou, rodiči. Samotná škola nic nezmuže, protože pokud rodiče doma s dítětem neprocvičují například práci s nůžkami, dítě si tuto dovednost neosvojí tak rychle a dobře, jako kdyby se tomu věnoval i doma.

2. průběh

- **Které činnosti podle Vás pozitivně podporují samotnou výchovně vzdělávací přípravu dítěte na povinnou školní docházku?**

No, které činnosti, tak..... především prožitkové učení, taky manipulační činnosti, hlavně takové činnosti, které umožní dětem si všechno vyzkoušet, ohmatat. Takže taky názorné činnosti, činnosti na rozvoj smyslového vnímání. Není to o tom, pořád jen sedět a mluvit, ale vyzkoušet si. Můžeme se tu bavit o tom, jak roste tráva, ale mnohem důležitější je vyjít ven a ohmatat si trávu, lehnout si do ní. *Ehm.* Komplexně využívám pokud možno různé činnosti, odvíjí se to od toho, co v danou dobu sleduji a na co se zaměřuji. Obvyčně by tyto činnosti měly být obsáhlé v každodenních činnostech v mateřské škole. *Ano, rozumím.*

- **Jaké metodické pomůcky využíváte při výchovně vzdělávací přípravě dětí MŠ?**

No, jak jakých pomůcek? Tak takové jaké máme v mateřské škole, to co se ve škole nabízí, taky pomůcky, co si sama vyrobím, nebo koupím. *Uveďte mi, prosím konkrétní příklady.* Tak různé didaktické, výtvarné pomůcky. Může to být různý obrázkový materiál, stavebnice, rastry nebo i obyčejné Člověče, nezlob se?, maňásci, knížky, různé pomůcky na procvičení matematických představ. Je toho mnoho. Stačí to takhle? *Ano, děkuji.*

- **Na jaké vzdělávací oblasti se zaměřujete při přípravě dítěte pro vstup do základní školy?**

Především vycházím z rámcáku, zaměřuji se na jednotlivé oblasti. K naplnění těchto oblastí využívám různé aktivity. Třeba výtvarné aktivity, prožitkové aktivity, taky dramatické nebo individuální a skupinové rozhovory. Děti si potřebují vyzkoušet a pohrát si.

3. zhodnocení

- **Jaké dovednosti by mělo mít dítě, které je schopno zvládnout nároky první třídy ZŠ?**

Ty jsou zakotveny v Rámcově vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, tam je to všechno, stanovujeme si cíle a dosahujeme stanovených kompetencí.

- **Jakým způsobem si ověřujete získané znalosti dítěte, které má nastoupit do první třídy ZŠ?**

Tak nevím, především při plnění samostatných úkolů, při pokládání otázek, když dítě reaguje na moji otázku. To je vlastně zpětná vazba od dítěte. *Ehm.*

- **Dovedete definovat, proč je důležitý pro dítě poslední rok v MŠ před nástupem do první třídy?**

Hlavně, aby mělo tu sociální zralost, aby došlo po této stránce, důležité je i dožít po tělesné stránce. Pokud bude dítě plačtivé a nebude schopné se odtrhnout od matky a fungovat v kolektivu, tak je to špatně.

4. připravenost

- **Můžete popsat dítě, které je školsky připravené a zvládne požadavky školní docházky?**

Všechno je to v evidenčních listech, je toho mnoho. Například by mělo umět se pohybovat v kolektivu, vydobýt si své, také správně vyslovovat, vyjadřovat se. Dál třeba..... soustředit se, nebýt roztěkané, umět ovládat své emoce. Být šikovné při činnostech.

- **Jaké důsledky mohou vzejít z nedostatečné připravenosti dítěte na školní docházku?**

Především psychické problémy, a zvláště, špatné důsledky dopadnou na dítě, pokud se vrátí zpět do mateřské školy z toho důvodu, že nezvládlo nároky školy. *Ehm.*

- **Můžete uvést vzdělávací oblasti, ve kterých mají děti obtíže a je třeba se na ně více zaměřit při výchovně vzdělávacím procesu?**

Tak u každého dítěte je to jiné, u některého to může být nesoustředěnost, nebo slabší výkon v oblasti jemné motoriky. Jako třeba stříhání, skládání. Tato oblast rozvoje je dost slabá. Často se také objevují slabší výkony v jazykové oblasti, a to u souvislého vyprávění, potom bych ještě řekla, že roztěkanost sem patří. *Ano, rozumím.*

PŘÍLOHA P IV: VÝSLEDKY ŠKÁLOVÁNÍ – ORIENTAČNÍ TEST PŘIPRAVENOSTI DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU NA VSTUP DO PRVNÍ TŘÍDY – DÍTĚ D

Orientační test připravenosti dětí předškolního věku na vstup do první třídy

Dítě: D

Motorika, grafomotorika	zvládá	zvládá s dopomocí	nezvládá
Kresba postavy s detaily	*		
Lokomoční cviky (stoj na jedné noze, poskoky snožmo)	*		
Dotýkání se bříšek každého prstu na ruce bříškem palce	*		
Zrakové a sluchové vnímání, paměť	zvládá	zvládá s dopomocí	nezvládá
Skládání obrázku ze čtyř částí	*		
Vyhledávání dvou shodných obrázků	*		
Opakování věty složené z více slov	*		
Napodobování rytmu (2-4tóny)	*		
Poznávání základních barev a jejich odstínů		*	
Vnímání prostoru a času	zvládá	zvládá s dopomocí	nezvládá
Ukazování vpravo/vlevo na vlastním těle		*	
Vyjmenování dnů v týdnu	*		
Matematické představy	zvládá	zvládá s dopomocí	nezvládá
Napočítat do 10	*		
Utvořit skupiny podle dvou/tří kritérií	*		
Řeč, myšlení	zvládá	zvládá s dopomocí	nezvládá
Dovyprávěj pohádku o Červené Karkulce		*	
Řekni báseň, zazpívej píseň	*		
Popiš, co je na obrázku	*		
Sociální dovednosti a sebeobsluha	zvládá	zvládá s dopomocí	nezvládá
Zdvořilé chování		*	
Sebeobsluha	*		
Dodržování hygieny	*		

V tabulce jsou barevně a tučně zvýrazněny jednotlivé oblasti rozvoje dítěte předškolního věku. Z každé oblasti byly vybrány určité úkoly, jež jsou zapsány v prvním sloupci tabulky. Druhý, třetí a čtvrtý sloupec obsahuje hodnocení pro výkon určitého úkolu. Danému výkonu dítěte bylo přiřazeno hodnocení, dle jeho splnění zadaného úkolu. Podle výkonu byla přiřazována, následující značka *. Škála hodnocení byla tří stupňová, možnosti byly: zvládá, zvládá s dopomocí, nezvládá.

- **Zvládá** - dítě rozumí zadanému úkolu, vykovává požadovaný úkol samostatně.
- **Nezvládá** – dítě zadanému úkolu nerozumí, je třeba mu úkol opětovně vysvětlit, aby mohlo úkol splnit.
- **Zvládá s dopomocí** – dítě úkolu nerozumí, ani po opětovném vysvětlení daného úkolu, neví, co by mělo dělat.

V průběhu vykonávání Orientačního testu připravenosti předškolního dítěte pro vstup do základní školy byly zaznamenávány různé postřehy a nápadnosti, které se u dítěte během plnění úkolu objevily.