

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2011

Věra SRBOVÁ

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

Rozdíly homogenně a heterogenně uspořádaných tříd v MŠ a jejich vliv na připravenost dítěte pro vstup do 1. třídy základní školy.

The differences between the homogenous and heterogenous classes arranged at maternity schools, plus the influence of these arrangements on the child's preparedness to enter the first grade of elementary school.

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Jana Kropáčková, Ph.D.

Autor diplomové práce: Věra Srbová

Studijní obor: učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: březen, 2011

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne

Podpis:

Ráda bych poděkovala PhDr. Janě Kropáčkové Ph.D. za její odborné vedení, trpělivost, rady a hlavně čas, který se mnou strávila při konzultacích. Dále děkuji svému manželovi a rodičům, kteří mě podporovali při celém mém studiu a také děkuji kolegyním učitelkám za jejich cenné názory a pohledy na danou problematiku.

Anotace

Tato diplomová práce se zabývá rozdíly homogenně a heterogenně uspořádaných tříd v MŠ a jejich vlivem na připravenost dítěte pro vstup do 1. třídy základní školy. Teoretická část této práce je zaměřena na problematiku školní zralosti a připravenosti, obecnou charakteristiku dítěte předškolního věku před vstupem do ZŠ, na rozdíly heterogenně a homogenně uspořádaných tříd MŠ a dále pak na přípravu dítěte na povinnou školní docházku. V praktické části je popsáno a vyhodnoceno výzkumné šetření prováděné pomocí metody autorského testu školní zralosti a dotazníku. Hlavním cílem tohoto výzkumného šetření bylo zjistit, jestli jsou na vstup do základní školy lépe připraveny děti z homogenních nebo heterogenních tříd mateřských škol.

Klíčová slova: mateřská škola, základní škola, homogenní třída, heterogenní třída, školní zralost, školní připravenost, vstup do základní školy, odklad školní docházky, pedagogická diagnostika, příprava dítěte na povinnou školní docházku

Annotation

This thesis deals with the differences between homogeneously and heterogeneously assorted classes in nursery schools and their influence on the readiness of a child to enter the first class in elementary school. The theoretical part of this work focuses on the issue of school maturity and readiness, general characterization of a pre-school child before entering elementary school, differences between homogeneously and heterogeneously assorted classes in nursery schools and further on a child's preparedness for the compulsory education. The practical part delineates and evaluates a research carried out by the means of an author's test of school maturity method and a questionnaire. The main objective of this research was to find out which children are better prepared for entering elementary school, whether from homogeneous or heterogeneous classes in nursery schools.

Key words: nursery school, elementary school, homogeneous class, heterogeneous class, school maturity, school preparedness, entering elementary school, deferment of education, pedagogical diagnostics, a child's readiness for compulsory education

OBSAH

| | |
|--|----|
| Úvod | 6 |
| 1. Teoretická část | |
| 1.1 Problematika školní zralosti a připravenosti | 7 |
| 1.2 Obecná charakteristika dítěte předškolního věku před vstupem do ZŠ | 20 |
| 1.3 Rozdíly heterogenně a homogenně uspořádaných tříd v MŠ | 26 |
| 1.4 Příprava dítěte na povinnou školní docházku | 37 |
| 2. Praktická část | |
| 2.1 Cíl | 43 |
| 2.2 Hypotéza a výzkumné otázky | 44 |
| 2.3 Charakteristika výzkumného vzorku | 44 |
| 2.4 Výzkumné metody | 47 |
| 2.5 Organizace výzkumného šetření | 49 |
| 2.6 Vyhodnocení výsledků a interpretace dat | 51 |
| 2.7 Shrnutí | 63 |
| 2.8 Diskuse | 65 |
| Závěr | 67 |
| Resumé | 68 |
| Seznam použité literatury a informačních zdrojů | 70 |
| Seznam příloh | 74 |

ÚVOD

Výchova a vzdělávání dítěte probíhá v podstatě od narození, podílí se na ní jak rodina, tak později i daná předškolní zařízení, která mají děti možnost navštěvovat. Je pochopitelné, že každý rodič si pro své dítě přeje to nejlepší vzdělávání od nejútlejšího věku. V dnešní uspěchané době se asi málokterí rodiče pozastavují nad tím, že mají právo rozhodovat o výchově a vzdělání svých dětí, a tedy mohou rozhodovat i o tom, jakou mateřskou školu bude jejich dítě navštěvovat.

V současné době lze v mateřských školách najít dva způsoby rozdělení dětí do tříd: heterogenní a homogenní. Heterogenní třída je složena z dětí ve věku tří až šesti (sedmi) let, homogenní třídou nazýváme tu, ve které jsou spolu děti přibližně stejného věku.

Každé z těchto uspořádání má samozřejmě své klady i zápory, proto je třeba se na tuto problematiku podívat podrobněji. Tato diplomová práce řeší rozdíly těchto dvou uspořádání tříd MŠ a jejich vliv na připravenost dítěte předškolního věku na vstup do 1. třídy ZŠ.

K výběru tohoto tématu mě inspirovala má vlastní pedagogická praxe. Při studiu na SPgŠ jsem učila měsíc v heterogenní třídě a dva roky nato jsem nastoupila jako učitelka do mateřské školy s homogenními třídami, kde působím již čtvrtým rokem. Jelikož mé další studium pokračovalo na pedagogické fakultě oborem učitelství pro 1. stupeň, zajímal mě přechod dětí z MŠ do 1. třídy. Proto jsem v tomto tématu spojila oba tyto stupně vzdělávání.

Cílem této práce je tedy zjistit, jaké jsou rozdíly mezi heterogenními a homogenními třídami MŠ a jaký je jejich vliv na vstup dítěte do 1. třídy ZŠ. Teoretická část této práce se zabývá školní zralostí a připraveností, obecnou charakteristikou dítěte předškolního věku před vstupem do 1. třídy ZŠ, rozdíly heterogenně a homogenně uspořádaných tříd MŠ a nakonec přípravou dítěte na povinnou školní docházku. Praktická část zkoumá zda jsou lépe do 1. třídy ZŠ připraveny děti z heterogenních či z homogenních tříd mateřských škol.

1. Teoretická část

1.1 Školní připravenost, školní zralost a vstup dítěte do ZŠ

Vstup do základní školy představuje v životě dítěte velký mezník. Převážná většina dětí v České republice navštěvuje pravidelně před vstupem do ZŠ mateřskou školu. I když dítě dochází do MŠ pouze poslední rok před nástupem do 1. třídy, bývá pro něj vstup do školy jednodušší. Mateřská škola se významně podílí na přípravě dětí na budoucí vzdělávání a naučí dítě pravidelnému režimu a dodržování určitých pravidel.

Právní řád ČR ustanovuje vstup dítěte do základní školy v šesti letech jeho věku, ale podmiňuje ho i dalšími aspekty. *„Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad; dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od počátku školního roku do konce roku kalendářního, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li tělesně i duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce.“* (školský zákon č.561/2004)

Právě kolem šestého roku dochází u dítěte k rozsáhlým změnám a posunům ve fyzickém, psychickém, sociálním i emocionálním vývoji.

V oblasti fyzického vývoje dochází k významným změnám. Postava šestiletého dítěte se proporčně více podobá postavě dospělého člověka. Trup se protahuje, končetiny se prodlužují. Tělo je přizpůsobeno větší fyzické zátěži. Zásadní změnou, viditelnou na první pohled, je výměna dentice. Zdokonaluje se i hrubá a jemná motorika a dochází k vyhranění laterality. Velký význam v tomto období má vývoj řeči. Výslovnost jednotlivých hlásek se upravuje a zdokonaluje. Dítě mluví v celých, srozumitelných větách. Podle Zelinkové (2001) obsahuje slovní zásoba dítěte na počátku školní docházky několik tisíc slov, její rozsah je však ovlivněn prostředním, ve kterém dítě žije, jeho rozumovými schopnostmi a osobními předpoklady.

V oblasti psychického vývoje se změny projevují zejména v myšlení. Šestileté dítě již dokáže logicky přemýšlet o konkrétních událostech a vnímá svět o něco realističtěji než dříve.

Toto období nazývá Piaget (1997) obdobím konkrétních myšlenkových operací, kdy se objevuje v myšlení dítěte pojem zachování, což Piaget dokazuje pokusem přelévání vody z úzké nádoby do široké. Dítě v období konkrétních operací (7- 11/12) již ví, že vody je stále stejně. Okolo sedmi až osmi let dítě odhalí zachování hmoty, okolo devíti až desíti let zachování váhy a jedenácti až dvanácti let zachování objemu. Klégrová (2003) potvrzuje Piagetovu teorii a dodává, že dítě myslí již logicky, ale jen ve spojitosti s konkrétními předměty a událostmi.

Oproti tomu Trpišovská (2004) dělí vývoj myšlení v této etapě života dítěte na dvě fáze, kdy v první fázi (6-8 let) převládá konkrétně-pojmové myšlení (myšlení žáka připomíná ještě myšlení předškolního dítěte) a v druhé fázi se postupně vyvíjí schopnost abstrahovat od konkrétního.

Další změnou v kognitivní oblasti je pokrok v rozvoji sluchového vnímání, kdy je dítě schopno ve slově rozlišit počáteční a koncovou hlásku, či rozložit slovo na slabiky. Značný rozvoj je i u zrakového vnímání, dítě již ovládá zrakovou analýzu a syntézu, oční pohyby i zrakovou paměť.

S touto oblastí souvisejí i základní matematické představy, k jejichž osvojení, podle Bednářové a Šmardové (2010), dítě potřebuje rozvinout mnoho schopností a dovedností. Nestačí jen mechanické vyjmenování číselné řady. Před vstupem do ZŠ rozlišuje geometrické tvary a je schopno je podle předlohy nakreslit, osvojuje si číselnou řadu i určování prvků ve skupině. Chápe pojmy rozlišující množství a pojmy spojené s porovnáváním.

V oblasti sociálního a emocionálního vývoje se dítě již orientuje v základních sociálních situacích, dokáže kontrolovat své emoce a opouští čistě hravé činnosti. V souvislosti se vstupem do školy Kropáčková (2008) i Trpišovská (2004) hovoří o přijetí sociální role školáka a spolužáka, která dítěti přináší vyšší sociální prestiž a změnu životního stylu. Tato sociální role není pro dítě výběrová, získává ji automaticky zahájením povinné školní docházky. Dítě by mělo zvládnout odpoutat se na určitou dobu od matky a také by mělo být schopno přizpůsobit se autoritě učitele.

Podrobněji jsou tyto oblasti rozepsány v kapitole 1.2 Charakteristika dítěte předškolního věku před vstupem do ZŠ.

Pokud chceme posoudit, jestli může dítě vstoupit do ZŠ, musíme brát zřetel na školní zralost a školní připravenost. Dítě může být na školu například fyzicky připravené, ale psychicky nezralé. Je tedy třeba každé dítě posuzovat individuálně.

I když tyto dva pojmy bývají často zaměňovány nebo spojovány, každý z nich je podle pedagogického slovníku odlišně definován. Hlavním rozdílem mezi těmito termíny je hledisko podle kterého jsou posuzovány.

Školní zralost bývá vymezována biologickými předpoklady dítěte pro vstup do ZŠ. Například Vágnerová (2000) k tomuto vymezení využívá kompetencí, které závisí na zrání organismu.

- *„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“*

(Vágnerová, 2000, s. 136-141)

Naproti tomu školní připravenost je blíže určena vnějšími vlivy z okolí dítěte, které mu pomáhají připravit se na školní vzdělávání. To opět potvrzuje Vágnerová (2000), která při vymezování školní připravenosti využívá kompetencí, které jsou závislé na prostředí a učení.

- *„respektování smyslu a hodnoty školního vzdělání*
- *rozlišování různých rolí a diferenciaci chování, které je s nimi spojeno*
- *úroveň verbální komunikace*
- *respektování běžných norem chování i hodnotového systému“*

(Vágnerová, 2000, s.141 - 143)

V obou termínech se biologické hledisko i hledisko vlivů z vnějšího prostředí do jisté míry prolínají.

Zelinková (2001), Průcha (2001) a Kucharská se Švancarovou (2004) se přiklání k rozdělení těchto termínů. Vycházejí, stejně jako Kořátková (2008) a Kropáčková (2008), z toho, že školní zralost je zralost centrální nervové soustavy, která umožňuje delší soustředění, větší odolnost proti zátěži i emocionální stabilitu. Školní připravenost považují za úroveň přípravy na školu z hlediska schopností, vlivu prostředí a výchovy.

Valentová (in Kolláriková, Pupala 2001) však upozorňuje na to, že termín školní zralost je jaksi „zastaralý“. Zmiňuje se o tom, že již v sedmdesátých letech se objevuje nový trend posuzování předpokladů pro vstup dítěte do školy. Tedy preferuje jako výstižnější termín školní připravenost, který nepovažuje zralost za nutnou podmínku pro vstup do školy.

Oproti tomu Mertin a Gillernová (2003) používají tyto termíny ve shodném významu, a uvádějí tradiční i současné pojetí školní zralosti/připravenosti. Pro srovnání názorů je tedy nutné podrobně tyto termíny rozebrat a porovnat.

Osobně se přikláním k názoru Zelinkové, Průchy, Kucharské a Švancarové. Proto budu dále užívat pojetí rozdělení těchto pojmů.

Školní zralost

Kucharská a Švancarová (2004) dělí školní zralost na fyzickou, psychickou, pracovní, sociální a emocionální. K tomuto dělení se přiklání i Klégrová (2003) a Šturma (in Říčan 1991). Je to nejčastější dělení školní zralosti.

Pod pojmem fyzická zralost jsou zahrnuty biologické předpoklady, které by mělo dítě kolem 6. roku věku splňovat. A to přibližně 115-120 cm výšky a váha nad 20 kg. Odolnost vůči nemocem, nástup výměny prvních zubů, rozvoj obratnosti a hlavně rozvoj jemné motoriky. Na tyto parametry se ale nelze s jistotou spoléhat, protože právě v této oblasti hraje velkou roli také genetika.

Pod pojem psychická zralost můžeme zařadit zralost poznávacích a rozumových funkcí a schopností. Dítě psychicky zralé pro školu má dobrou úroveň sluchového a zrakového rozlišování a vnímání, což je důležitý předpoklad pro úspěšné zvládnutí výuky čtení a psaní. U rozumového poznání začíná uplatňovat analyticko-syntetické myšlení a konkrétní myšlenkové operace. Vágnerová (2000) uvádí, že podmínkou bezproblémového zvládnutí role školáka je schopnost uvažovat na úrovni konkrétních operací, což představuje opuštění prelogického myšlení, ovládaného nejrůznějšími aktuálními pocity a potřebami, egocentrismem a fantazií. Dítě se tedy před vstupem do ZŠ odpoutává od egocentrismu, magičnosti, prezentismu (vazba okolností na přítomnost) a fenomenismu (důraz na určitou představu podoby světa). Kropáčková (2008) se zmiňuje o značném posunu od názorného myšlení k logickému s realističtějším pohledem na svět. Samotná paměť dítěte, těsně před vstupem do školy, je trvalejší a záměrnější, i když převládá stále více mechanická paměť nad logickou. Podle Žáčkové a Jucovičové (2007) dítě dospívá k určité sebekontrolě, mělo by být schopné alespoň částečně ovládat impulzivní chování a soustředit se na samostatnou práci.

Velmi nám o psychické zralosti prozradí také kresba dítěte. V tomto období právě kresba věrně odráží skutečnost, a to nejen při kresbě postavy. Toto všechno je zapříčiněno tím, že se dítě již opírá o analyticko-syntetické myšlení, které mu umožňuje lépe se orientovat ve tvarech, dějích, rozdílech a podobnostech atd. Na kresbě postavy lze sledovat úroveň mentálního vývoje, jemné motoriky a senzomotorické koordinace. Před vstupem do školy je kresba postavy již dvojdimenzionální a obsahuje všechny detaily - prsty, vlasy a detaily obličeje. Podrobnější popis dětské kresby nabízí například Uždil (1974). Uvádí, že šestileté dítě člení lidskou figuru v kresbě již velmi zřetelně, nasazuje ruce k trupu, kreslí různé typy vlasů a přibývají i znaky rozlišující pohlaví.

Podle Bednářové a Šmardové (2010) však kresba nemusí být na stejné úrovni jako rozumové schopnosti. Mezi dětmi jsou značné rozdíly, tudíž se setkáme s dětmi, které jsou velmi inteligentní, ale jejich kresba je podprůměrná a naopak. Značné rozdíly bývají také mezi děvčaty a chlapci.

Vágnerová (1991) dokonce uvádí, že z kresby lze rozpoznat poruchy v oblasti zrakového vnímání, senzomotorické koordinace i jemné motoriky.

Do pracovní zralosti patří zejména rozvoj pozornosti a sebekontroly, což znamená, že dítě se dokáže déle soustředit na jednu činnost a zvládne podřídit své potřeby, aby tuto činnost dokončilo, i tehdy, objeví-li se překážky. Dokáže samo rozlišit hru od povinnosti. Bednářová a Šmardová (2010) nazývají tuto oblast práce schopností a zmiňují se, že je tato oblast ovlivněna zejména vyzrálostí centrální nervové soustavy, vyzrálostí osobnosti a dosavadní výchovou.

Sociální a citová zralost je chápána jako schopnost přijmout roli školáka, odloučit se od rodiny, podřídit se autoritě učitele a plnit jeho pokyny, spolupracovat ve skupině a hlavně odložit atraktivní hru takzvaně na „druhou kolej“ a začít plnit zadaný úkol. Aby dítě školu v tomto ohledu zvládlo, musí být emocionálně stabilní, odolné vůči frustraci a musí být schopno přijmout i případný neúspěch.

Školní připravenost

Na připravenost dítěte na povinnou školní docházku má samozřejmě velký vliv prostředí a výchova. Nejen rodina, ale i předškolní instituce dítě připravují na základní školu. Dítě se v mateřské škole učí specifické věci pro další vzdělávání, které by se v rodině nenaučilo. Předškolní výchova a vzdělávání má zkrátka svá specifika, a protože navazuje bezprostředně na základní vzdělávání, je jejím cílem, i když ne hlavním, připravit dítě na základní školu. Avšak školní připravenost není jen o kompetencích k zvládnutí čtení, psaní, matematiky a dalších výukových předmětů, ale také o kompetencích, které dítě potřebuje do běžného života, jako je například sebeobsluha, hygiena, ovládnutí emocí a další praktické věci. Bez těchto důležitých dovedností by dítě školní docházku zvládalo s velkými obtížemi.

Kropáčková (2008) se zabývá i otázkou, zda mají mateřské školy připravovat dítě na vstup do ZŠ. Jelikož není v ČR docházka do mateřské školy povinná, mohlo by se zdát, že mateřská škola nemá pevně daný vzdělávací plán. Jak se ale Kropáčková (2008) zmiňuje, všechny mateřské školy mají vytvořen školní vzdělávací program podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, který přípravu do základní školy považuje za součást rozvoje osobnosti dítěte a jeho příslušných kompetencí. V článku (Informatorium 3/2004) k tomuto tématu Kropáčková

zdůrazňuje, že mateřská škola se přípravě na školu věnovat musí a to už z toho důvodu, že je součástí vzdělávacího systému a přímo navazuje na primární vzdělávání.

Koťátková (2008) uvádí, že je několik oblastí, ve kterých můžeme školní připravenost posoudit. Jsou to praktické vědomosti, zkušenosti, dovednosti a návyky, které ovlivňují vstup dítěte do školy.

Mezi praktické vědomosti a zkušenosti lze zařadit ve své podstatě vše, co se dítě za svůj život dozvědělo a co zažilo. Dítě by tyto poznatky ale také mělo umět dobře používat. Koťátková (2008) řadí do kategorie praktických vědomostí a zkušeností poznatky dítěte z okruhu rodiny (například vztahy v rodině), z přírody (rozeznat zvířátka na obrázku), z okolního světa a lidského soužití (např. poznat některé dopravní značky).

Oblast dovedností a návyků se týká zejména zvládnutí sebeobsluhy, jemné motoriky a grafomotoriky, sociálních dovedností a určitých společenských návyků a pravidel chování.

Valentová (in Kolláriková, Pupala 2001) z psychologického pohledu vymezuje školní připravenost pomocí 4 složek. Kognitivní, emocionálně- sociální, pracovní a somatické. Dále konstatuje, že každá z těchto složek musí dosáhnout určité „prahové“ úrovně, aby bylo dítě ve škole úspěšné. Právě v tomto případě lze vidět velkou podobnost školní zralosti a připravenosti.

Připravenost na školu je, jak jsem již zmiňovala, oblast, kterou ovlivňuje prostředí, ve kterém dítě žije. Záleží tedy na tom, jaké toto prostředí je. Právě v předškolním věku je dítě nejvíce zvědavé a také přirozeně napodobuje vzory svého chování, a to jak vhodné, tak nevhodné. Nesmíme zapomínat na to, že dítě ovlivňují i média, např. televize, časopisy, ale i rozhlas atd. Proto je důležité maximálně se dítěti věnovat a nabízet mu podněty k jeho všeobecnému rozvoji.

Aby prostředí dítěte bylo dostatečně podnětné a komunikativní, potřebuje být nejen s dospělými, ale i s vrstevníky. Připravenost na školu se musí rozvíjet systematicky, protože dítě nejprve informace přijímá, pak je zkouší a ověřuje a až poté je schopno je přenést do určité vhodné situace. Je proto velmi důležité, aby rodiče nenechávali přípravu na školu jen na institucionální výchově, ale sami se na ní také intenzivně podíleli.

Diagnostika školní zralosti a připravenosti

Školní zralost je posuzována zejména odborníky. Fyzickou zralost posuzuje především pediatr, naproti tomu oblast psychického a sociálního vývoje hodnotí pracovníci pedagogicko-psychologické poradny. Naopak školní připravenost je posuzována hlavně pedagogy, ať už jde o učitele mateřské školy, či učitele základní školy (např. u zápisu). (Kotátková 2008)

Diagnostika školní zralosti se provádí zejména pomocí psychologických testů. Nejznámějším orientačním testem školní zralosti je stále Jiráskův test. Tento test podrobněji popisuje například Trpišovská (2004), skládá se ze tří úkolů, prvním je kresba postavy, druhým je nápodoba psaného písma a třetím spočítání a napodobení uspořádání teček ve skupině.

Tyto testy zpravidla provádí odborník z pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně-pedagogického centra. Do některých mateřských škol každoročně tento pedagog přijde a s dětmi, které mají nastoupit do ZŠ, takový test provede.

Jindy mohou rodiče navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu sami a nechat své dítě vyšetřit přímo tam. V mnohých případech tak ale učiní až na doporučení učitelky z mateřské školy. Psychologové a speciální pedagogové dokáží vyšetřit mentální úroveň dítěte a přibližně určí, na jaký školní výkon dítě obecně má. Tyto poradny mohou i včas diagnostikovat specifické vývojové poruchy školních dovedností a dokáží rodičům poskytnout podporu a jistá řešení těchto problémů.

Oblast fyzické zralosti posuzuje dětský lékař, který je schopen odborně posoudit tělesný vývoj dítěte. Bednářová, Šmardová (2010) i Kropáčková (2008) se shodují v tom, že lékař při důkladné pětileté preventivní prohlídce může zjistit u dítěte jisté nedostatky a následně rodičům doporučit další vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, logopedické poradně, nebo rovnou odklad školní docházky.

Dalším diagnostikem školní zralosti a připravenosti jsou učitelky mateřských škol. Jsou dostatečně kompetentní, aby mohly posoudit, zda je dítě na školu zralé a připravené zejména proto, že s dítětem stráví většinu času v jeho předškolním období. Z vlastní praxe mohu říci, že mateřská škola provádí diagnostiku dětí od jejich nástupu po vstup do základní školy. Zaměřuje se na oblast jemné a hrubé motoriky,

sebeobsluhy, spolupráce s dětmi i učitelkou, emocionální stability, výslovnosti a slovní zásoby atd. Toto potvrzuje i Kropáčková: „*Učitelka mateřské školy je s dítětem téměř v každodenním styku a v průběhu vzdělávací práce využívá běžných diagnostických metod.*“ (Kropáčková, 2008, s.36)

Školní zralost a připravenost lze posoudit i u zápisu do 1. třídy. Musí být však dobře připraven. Zápisy by měly být koncipovány podobně jako orientační testy školní zralosti, aby se u dítěte mohla popřípadě diagnostikovat školní nezralost či nepřipravenost. U některých může být přítomen i rodič, který následně může posoudit, jak je dítě na školu připraveno. Do samotného zápisu by však rodič neměl vůbec zasahovat, měl by být pouze jakýmsi pozorovatelem.

Podle právního řádu je ale plně v kompetenci rodiče, kdy dá své dítě do školy. Přesto je však lepší, když školní zralost a připravenost neposuzuje sám, ale o nástupu svého dítěte do ZŠ se poradí s odborníkem. Někdy bývají rodiče ke svým dětem velmi kritičtí. Jindy naopak dítě přeceňují a mohou mu tak zbytečně komplikovat vstup do 1. třídy. Pokud se rodič rozhodne, že jeho dítě pro základní školu ještě není dostatečně kompetentní, může podat žádost o odkladu školní docházky o jeden rok. Tuto žádost pak schvaluje ředitel dané základní školy.

Školní nezralost a její příčiny

Dítě, které vykazuje nějaké nedostatky v daných oblastech školní zralosti či připravenosti, je tedy oslabeno ve vývoji a logicky je pro školu nezralé. Těmto dětem zpravidla velmi pomůže odklad školní docházky a náprava nedostatečně rozvinutých oblastí školní zralosti a připravenosti.

Školní nezralost má mnoho podob. Bělinová (1985) řadí mezi charakteristické znaky nezralého dítěte nadměrnou hravost, nízkou úroveň samostatnosti, nedostatečný citový a sociální rozvoj, slabou oblast jemné motoriky, výrazně slabou slovní zásobu a další problémy ve vnímání a myšlení. Dále uvádí, že za nezralé můžeme považovat dítě, které při dosažení stanoveného věku pro vstup do školy neodpovídá úrovni svého

chování kriteriím školní zralosti. Valentová (in Kolláriková, Pupala 2001, s.121 - 122) dokonce dělí děti nedostatečně připravené na školu do několika skupin:

1. **Děti výrazně retardované**, jejich psychická zralost je pod úrovní procentuální normy a jsou tedy považovány za zcela nezralé a nepřipravené pro vstup do ZŠ.
2. **Děti s mírným podprůměrně rozvinutými dispozicemi**, jejichž intelektuální schopnosti se pohybují na dolní hranici procentuální normy, potřebují dlouhodobé pedagogické působení pro zjištění odchylek a zajištění jejich nápravy.
3. **Děti „klasicky“ nezralé**, ještě neprošly všemi vývojovými změnami spojenými se školní zralostí a připraveností. Zpravidla se jedná o chlapce narozené v červnu až srpnu, jejichž fyzický věk neodpovídá dosažené úrovni neurofyziologické a percepční zralosti. Dozrání organismu se v tomto případě stává podmínkou kvalitnějšího školního učení.
4. **Děti s nerovnoměrným vývojem jednotlivých psychických funkcí**, mají nevyrovnaný profil dispozic ke zvládnutí školní docházky. Jejich nevyrovnanost se může týkat všech složek osobnosti. Tato varianta školní nepřipravenosti je v poradenské praxi nejčastější.

Samozřejmě, že posuzování školní nezralosti je individuální. Školní nezralost je ovlivněna jak vnitřními, tak vnějšími determinanty vývoje. Obecné příčiny školní nezralosti rozděluje Jirásek (1968) do několika kategorií.

„1. Nedostatky v somatickém vývoji a zdravotním stavu

2. Opožděný mentální vývoj, snížení inteligence.

3. Nerovnoměrný vývoj, oslabení dílčích schopností a funkcí.

4. Neurotický povahový vývoj, neurotické rysy a symptomy.

5. Nedostatky ve výchovném prostředí a působení na dítě.“ (Jirásek in Říčan, 1991, s. 126)

Náprava těchto příčin je dnes zajištěna několika způsoby. Například logopedická náprava řečových vad bývá z pravidla doporučována již od 4. roku věku dítěte. Existují i komplexní programy v řadě pedagogicko-psychologických poraden na rozvoj schopností a dovedností důležitých pro školu. Rozvoj paměti, logického myšlení,

pozornosti, orientace v prostoru, smyslové orientace, jemné a hrubé motoriky a dalších dovedností je součástí školních vzdělávacích programů mateřských škol.

Neméně významné jsou přípravné třídy, které jsou zřizovány při základních školách pro žáky se sociálním znevýhodněním. V těchto třídách je maximálně 15 žáků takže se každému dítěti může poskytnout individuální péče. Vzdělávací plán pro přípravnou třídu je součástí ŠVP základní školy, ale vychází z RVP pro předškolní vzdělávání.

Odklad školní docházky

Pokud dítě nesplňuje předpoklady potřebné pro vstup do ZŠ, je vhodné uvažovat o odkladu povinné školní docházky. Bělinová (1985) dokonce tvrdí, že zařazení nezralého dítěte do školy má nepříznivé důsledky pro jeho další vývoj, které se projevují zejména v poruchách chování a špatném prospěchu. Odklad je tedy jakási ochrana před selháním nezralého dítěte, nebo dokonce před frustrací z nezvládnání školních povinností. Žáčková a Jucovičová (2007) potvrzují, že odklad školní docházky bývá realizován u dětí školsky nezralých ve více než jedné rovině. Ale je to také velmi závažný krok. Podle školského zákona 561/2004 je odklad školní docházky o jeden rok možný, pokud rodič podá písemnou žádost řediteli ZŠ s doporučujícím posouzením odborného lékaře nebo pedagogicko-psychologické poradny.

Jedním z důvodů OŠD bývají zdravotní problémy (časté nemoci a celkově nižší odolnost organismu). Tuto situaci je třeba vždy prokonzultovat s odborným lékařem. Naopak v kompetenci pedagogicko-psychologických poraden je především otázka psychické zralosti, poznávacích procesů, atd.

Postoj k odkladu povinné školní docházky se v průběhu posledních několika desítek let měnil. Více o vývoji tohoto postoje píše Klégrová (2003). Uvádí, že v osmdesátých letech byli rodiče spíše přemlouváni, aby o odklad školní docházky požádali. V této době bylo dítě rázem považováno za „hloupé“. Toto stanovisko samozřejmě ovlivnilo i celou rodinu. Proto bylo odkladů minimum. Dále se zmiňuje, že v devadesátých letech se situace zcela obrátila a nastoupil opačný trend. Mnoho rodičů

mělo strach z přemrštěných školních nároků, a tak se za každou cenu snažili dítě před vstupem do školy „ochránit“.

V posledních letech se postoj k odkladu školní docházky celkem vyrovnává a to především díky osvětě rodičů. Stále se ale vyskytují děti, které mají odklad ve skutečnosti ho však nepotřebují. Někteří rodiče říkají, že chtějí dětem prodloužit dětství. Možná si ani neuvědomují, jak mohou svým dětem tímto krokem ublížit. Žáčková a Jucovičová (2007) uvádějí, že tímto neuváženým přístupem se může u školsky zralého dítěte propásnout okamžik, kdy je připraveno začít se učit, a to může mít za následek ztrátu motivace k učení.

Dítě, které má odklad školní docházky, potřebuje větší individuální péči. To při počtu 28 dětí ve třídě MŠ může být poněkud problematické. Proto pokud rodič tento krok učiní, musí se sám velmi intenzivně podílet na přípravě dítěte do školy. Jak píše Kucharská se Švancarovou (2004) dítěti většinou nestačí pouhé oddálení nástupu do školy. Míní, že je důležité, aby dítě docházelo do mateřské školy a aby rodiče rozvíjeli schopnosti svého dítěte pomocí vhodných materiálů pro rozvoj předškoláků před nástupem do školy.

Dodatečný odklad školní docházky

Pokud dítě nastoupí do 1. třídy a během 1. pololetí se u něj projeví nedostatečná školní zralost nebo připravenost, může ředitel školy po projednání se zákonným zástupcem dítěte umožnit dodatečný odklad školní docházky. Tento odklad se řídí Školským zákonem 561/2004 Sb. § 37 odst. 4. Návrat dítěte do MŠ bývá ale ve většině případů velmi problematický. Může se totiž stát, že mateřská škola, kterou dítě v předchozím roce navštěvovalo, pro něj již nemá místo. Na dítěti pak může tento první neúspěch ve škole zanechat trvalé následky do dalších let.

Předčasný vstup dítěte do ZŠ

Opačnou situací odkladu povinné školní docházky je předčasný vstup do ZŠ. Ten se řídí novelou školského zákona 561/2004 z roku 2009. O předčasném nástupu se dočteme v

§ 36 odst. 3 toto: „...Dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od září do konce června příslušného školního roku, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li přiměřeně tělesně i duševně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce. Podmínkou přijetí dítěte narozeného v období od září do konce prosince k plnění povinné školní docházky podle věty druhé je také doporučující vyjádření školského poradenského zařízení, podmínkou přijetí dítěte narozeného od ledna do konce června doporučující vyjádření školského poradenského zařízení a odborného lékaře, která k žádosti přiloží zákonný zástupce.“

Tato situace je však spíše výjimečná. Zpravidla se jedná o děti nadprůměrně psychicky vyspělé. Psychická zralost je však jen jedna součást školní zralosti. Dítě tedy nemusí být ještě dostatečně zralé v jejich zbývajících oblastech. Takový vstup do školy je nutno dobře zvážit, protože se dítě může v jedné třídě setkat se spolužáky až o dva roky staršími a je nutné, aby jim po všech stránkách stačilo a dokázalo se dobře adaptovat na školní práci.

Změny, které dítě prožívá při vstupu do školy, se mohou například velmi negativně projevat například v celkovém fyzickém stavu například nechutenstvím, nespavostí, zvracením, někdy i pomočováním a dalšími neurotickými příznaky, které mohou poukazovat na nedostatečnou připravenost na vstup do školy a je třeba na ně včas reagovat.

V minulých letech byla tato možnost nástupu brána trochu jinak než dnes. Například pokud byl ve škole starší sourozenec, předpokládalo se, že mladšímu sourozenci se zvládnutím školních povinností pomůže. Někdy bylo třeba doplnit počet dětí ve třídě, aby byla naplněna její kapacita. Dnes je nutné komplexní pedagogicko-psychologické vyšetření, které ukáže, zda je dítě po všech stránkách na školu připraveno, tudíž by se již nemělo stávat, že dítě by po předčasném nástupu do školy trpělo.

Abychom ale poznali, kdy je pro dítě vhodný, nástup školní docházky, musíme podrobně vědět, jaké by dítě mělo mít vědomosti, schopnosti, dovednosti a návyky. V následující kapitole se tedy podrobněji zaměřím na charakteristiku dítěte předškolního věku před vstupem do ZŠ.

1.2 Charakteristika dítěte předškolního věku před vstupem do ZŠ

Jak jsem zmínila již v úvodu předchozí kapitoly, vstup do školy je pro dítě významným životním mezníkem, a proto by na něj mělo být dostatečně připraveno. Předpokladem pro úspěšný vstup do ZŠ je dosažení určité úrovně rozvoje po stránce fyzické, psychické.

Co vše by mělo dítě před vstupem do ZŠ zvládat a ovládat, lze rozdělit do několika oblastí. Valentová (in Kolláriková, Pupala 2001) jich uvádí hned několik.

Jednou z těchto oblastí je tělesný vývoj a motorika. Výrazným znakem motorického vývoje je postupné zklidňování. To je zapříčiněno zráním CNS, které ovlivňuje lateralizaci ruky, jemnost pohybů prstů i součinnost motoriky a smyslů. I přes relativní zklidnění však u dítěte stále přetrvává potřeba aktivity.

Aby úroveň motoriky byla dostačující pro vstup do školy, musí mít dítě správné tělesné předpoklady. Podle ontogenetické psychologie musí být úroveň tělesného vývoje na takové úrovni, aby dítěti nezpůsobovala každodenní návštěva školy újmu na zdraví. *„Předpokládá se dokončení takzvané první strukturální přeměny, ve které dítě ztrácí tělesné tvary typické pro malé děti (relativně větší hlava a trup a kratší končetiny), postupně se vytahuje, hlava roste pomaleji než končetiny, dítě se svou tělesnou stavbou více podobá dospělému.“* (Trpišovská, 2004, s. 37)

Podle Valentové (in Kolláriková, Pupala 2001) je v oblasti hrubé motoriky pro dítě před vstupem do ZŠ důležitá vizuomotorická koordinace. Šestileté dítě již zvládá základní pohybové dovednosti, jako například skákání po jedné noze, překonání překážky přeskokem, výskokem i skokem, házení a chytání míče, skákání přes švihadlo a také jednoduchý rytmický pohyb. Bednářová a Šmardová (2010) příkládají velkou důležitost pro rozvoj hrubé motoriky dostatku příležitostí k přirozenému pohybu. Dodávají, že koordinaci těla, jemných pohybů rukou i souhru rukou a očí si dítě rozvíjí také tím, že se učí při oblékání, stolování, hygieně i při pomáhání v domácnosti.

Jemná motorika je velmi důležitou oblastí pro psaní. Ruka musí být před nácvikem psaní dostatečně uvolněná. Neuvolněná ruka má však vliv i na jiné činnosti než je pouze psaní. Dítě pak může mít problémy například při výtvarné a

tělesné výchově, v pracovních činnostech a sebeobsluze (zavazování tkaniček, zapínání knoflíků a zipů, používání příboru atd.). Jemná motorika se rozvíjí v běžných denních činnostech (čištění zubů, oblékání, česání...), i ve hře. Pro její správný rozvoj jsou výborné zejména činnosti, při kterých se zapojují dlaně a prsty, například stříhání, trhání, modelování, lepení, navlékání korálků atd. Důležitý je také stav vyvinutosti kostry a svalstva, zejména kvůli osifikaci zápěstí, a také kvůli možným deformacím.

V oblasti kognitivní je pro vstup do školy důležitý i rozvoj dalších poznávacích procesů. Podle Trpišovské (2004) se v předškolním věku poznávací procesy kvalitativně mění, mění tím především vnímání, které bylo značnou dobu ovlivňováno city a nyní se od nich odděluje.

Bělinová (1986) upozorňuje na změny ve vnímání prostoru a v orientaci v časových podnětech. Vnímání prostoru je velmi důležité pro prostorovou orientaci a vnímání polohy předmětů. Dítě před vstupem do školy rozlišuje aktivně pojmy dole - nahoře, blízko - daleko, nad - pod, vpředu - vzadu a nakonec i vpravo - vlevo. Bednářová, Šmardová (2010) dodávají, že prostorové vnímání ovlivňuje čtení, psaní, matematiku, geometrii, orientaci v mapách, notových zápisech a dalších činnostech spojených se školou.

Změny ve vnímání času se projevují lepším rozlišováním časových úseků jako je den a noc. Změny v tomto vnímání jsou však velmi individuální, záleží na tom, jaký má dítě režim přes den, v týdnu, měsíci, i na tom, jaká je jeho výchova.

Podle vývojové psychologie dítě před vstupem do školy dokáže zrakově vnímat detaily a uvědomuje si vztahy, které mezi sebou mají. Mělo by umět rozeznávat předměty a obrázky jako celek a zároveň je umět rozložit na části. Jedná se o zrakovou analýzu a syntézu. Mimo jiné dítě dokáže rozlišit obrázky stejné tvarem, ale obrácené vertikálně či horizontálně.

Sluchové vnímání se rozvíjí rychleji, takže by dítě před vstupem do školy mělo již bez problémů rozlišovat rozdíly znějící ve slabikách či slovech. Přibližně kolem šestého roku dochází k rozlišování a vnímání samohlásky a rozlišováním měkkých a tvrdých slabik. Dítě dokáže rozlišit hlásku na začátku, na konci a posléze i uprostřed slova. Toto je důležitý předpoklad pro zvládnutí čtení a psaní.

Vyvíjí se i myšlení. Šestileté dítě dokáže analyzovat a porovnávat jednotlivé jevy. Například ví, že jablka, švestky a hrušky jsou ovoce, dokáže věci třídit podle určitých znaků (barva, velikost atd.). Ačkoliv se myšlení zaměřuje na poznávání souvislostí a vztahů mezi nimi, je pro něj stále charakteristická názornost a konkrétnost. Podle Trpišovské (2003) v myšlení předškolních dětí chybí jakýsi komplexní přístup. V tomto období dítě využívá při učení strategii pokusu omylu, nápodoby či dedukce a zaujímá ke všemu realističtější postoj. Myšlení je egocentrické, dítě si upravuje realitu tak, aby pro něj byla srozumitelná. To se promítá i do tvoření pojmů pro vlastnosti předmětů, velmi často dítě tyto pojmy tvoří na základě náhodných a nepodstatných znaků.

Ještě v 1. třídě u dětí přetrvává mechanická paměť a vše, co děti vidí či slyší, často chaoticky a nekriticky přijímají. Paměť prochází v mladším školním věku kvantitativními změnami a zdokonaluje se v souvislosti s kognitivním vývojem a školní výukou. Roste rozsah paměti i její trvalost. To jsou základní předpoklady systematického učení. Logická paměť je rozvíjena srozumitelným, jasným, a k danému věku přiměřeným materiálem.

Oblast předčíselných představ, která také souvisí s myšlením podrobněji definuje Fábryová (Informatorium, 2/2001). Uvádí, že schopnosti pro matematiku jsou podmíněny a tvořeny jednotlivými dílčími složkami, které tvoří zrakové a sluchové vnímání, prostorová orientace, paměť, verbální, lexikální, gramatické, operacionální respektive numerické schopnosti a usuzování. Před nástupem do školy dítě zvládá počítat prvky ve skupině a ví, že každý prvek může počítat pouze jednou a žádný nesmí vynechat. Má osvojené počítání do deseti až dvaceti (zná posloupnost čísel). Ví, že poslední řečené číslo vyjadřuje celkový počet odpočítaných prvků. Mělo by být schopno porovnat velikost, počet a délku, tedy určit, co je větší, co menší, čeho je víc, čeho méně nebo stejně.

Proměňuje se i představivost. Postupně ztrácí spontánnost a nezáměrnost. Fantazie je ve hře i kresbě omezována prvky reality. Představivost ale neztrácí své kouzlo. Dítě se k ní vrací ve hře a četbě. Valentová (in Kolláriková, Pupala 2001) upozorňuje na to, že představy jsou omezovány pravidly hry a v kresbě postavy anatomickými zákonitostmi, kdy se dítě snaží vyjádřit činnost (postava něco nese, drží, kope do míče). Trpišovská (2004) uvádí, že u dětí před vstupem do ZŠ se ztrácejí

typické konfabulace, které se mylně považují za lhaní. Před nástupem do školy již děti umí své představy ukotvit v prostoru a čase. I přes velké pokroky v poznávání zůstává pro dítě spousta věcí nevysvětlitelných, proto může dítě vidět za takovými jevy jakési nadpřirozeno a tajemno. Jedná se o magické myšlení.

S myšlením velmi úzce souvisí kresba dítěte, jejíž vývoj jsem již popisovala v předchozí kapitole. Je to prostředek k vyjádření myšlenek, citů a přání. Trpišovská (2004) podrobně popisuje vývoj kresby dítěte již od roku života. Stádium kresby kolem šestého roku se nazývá realistická kresba.

Spolu s rozvojem myšlení se rozvíjí i řeč. Obohacuje se slovní zásoba a slovní projev se po stránce formální i obsahové zdokonaluje. Slovní zásobu tvoří přibližně 2500 slov. Při vstupu do školy by se už neměly ve výslovnosti dítěte vyskytovat řečové vady, které mohou překážet při osvojování čtení i psaní. Dítě před nástupem do ZŠ již reprodukuje pohádky a recituje jednoduché básně, řekne jak se jmenuje, kolik mu je let a kde bydlí. Mělo by být schopné přiměřeně komunikovat s dospělými i dětmi, mělo by řeč používat bez problémů jako nástroj dorozumívání, komunikace a poznávání. Právě z hlediska poznávání je důležitá takzvaná egocentrická řeč (řeč pro sebe), která usnadňuje orientaci, uvědomování a řešení úkolů. Těsně před vstupem do školy se tato řeč mění v řeč vnitřní. Rozvoj jazyka velmi souvisí s výukou jazyka ve škole. Žáci z jiných kultur či z rodin s nižším sociokulturním statusem mohou mít pak v 1. třídě s výukou jazyka problémy. Bednářová a Šmardová (2010) přikládají řeči velký význam zejména pro socializaci dítěte. Hovoří o sociálním aspektu řeči, což znamená, že řeč slouží k utváření sociálních vztahů, má dopad na vnímání dítěte druhými a jeho postavení ve skupině.

Nejvíce je přípravou do ZŠ a samotným vstupem zasažena emocionální a sociální oblast. Životní styl dítěte i celé rodiny se změní. Dítě získává novou roli školáka, o které byla zmínka již v první kapitole. Aby svou novou roli bez problémů přijalo, musí dosáhnout určité úrovně socializace a emocionální nezávislosti, která mu umožní lepší adaptaci v novém neznámém prostředí.

Pokud dítě navštěvuje mateřskou školu, může pocítit tuto změnu částečně již v předškolní třídě MŠ, kdy je příprava na školu nejintenzivnější. Vztah ke škole dítě

získává již od rodičů přes jejich názory a jejich vlastní vztah ke škole. Rodina předává dítěti i základní normy a hodnoty sociálního chování. Dítě by tedy mělo dodržovat základy společenského chování, vykání dospělým, zdravení, děkování atd. Pokud tyto hodnoty dostatečně nezvládá, mohlo by mít s adaptací na školu velké problémy.

Ve škole již dítě nemá takovou jistotu jako doma, musí se podřídit autoritě učitele a především musí dokázat svá přání odložit na pozdější dobu. S tímto mohou mít větší problémy děti, které nikdy nenavštěvovaly mateřskou školu.

Podle Trpišovské (2004) dochází v tomto věku ve vývoji citů k diferenciaci. Citové změny jsou spíše kvalitativní než kvantitativní. Přesně lze již rozlišit tělové pocity, emoce a citové vztahy. Vyhraňují se i tzv. vyšší city, city mravní, intelektuální a estetické. U dětí sílí potřeba společenského styku. Sociálně adekvátně vyspělé dítě by mělo být schopno přiměřeným způsobem komunikovat s učitelem a spolužáky. Kamarádké vztahy nemají stálejší charakter, mění se podle momentálních zájmů dětí. Citové projevy dítěte se v tomto období také výrazně proměňují. Ustupuje emoční labilita, dětský egocentrismus a impulzivita. Dítě řídí své chování podle společenských norem. Škola je tedy velmi důležitým místem pro socializaci dítěte.

Další oblastí je rozvoj pozornosti, který úzce souvisí se zralostí centrální nervové soustavy. Pozornost před vstupem do školy stále ještě kolísá, což je zapříčiněno převládajícími procesy vzruchu nad procesy útlumu. Proto by měl učitel střídát různé druhy činností, hlavně na začátku školní docházky.

Všechny tyto oblasti jsou samozřejmě ovlivněny mnoha činiteli. Jmenovitě je to například dědičnost, zdravotní stav, podnětnost prostředí, citová atmosféra v rodině, systematická výchova i vlastní psychická aktivita a vzory chování v rodině. Musíme brát v potaz, že každý člověk je jiný, a proto je pro každé dítě individuální i vyzrálost pro vstup do školy.

Fábryová (Informatorium, 2/2001) tvrdí, že se dítě učí stále. Při hře, povídání, poslechu pohádky, zkrátka při každé činnosti. Proto se také mnohdy stává, že dítě, které se zdá ještě na školu nezralé, vše brzy dožene. Nebo naopak umí dítě ještě před vstupem do školy číst, nebo psát. Rozložení schopností je individuální a není dobré jim v těchto činnostech a dovednostech, které tak dobře ovládají, bránit. Dítě takto uspokojuje svou

vývojovou potřebu. Ve škole bude muset zvládnout ještě mnoho dalších činností. Musí se přizpůsobit školnímu režimu, naučit se pracovat ve skupině, pod vedením učitele a v určitém tempu jako ostatní děti.

Všem těmto návykům, dovednostem a schopnostem se dítě učí od narození v rodině a poté většinou v mateřské škole. Je na rodičích či zákonných zástupcích dítěte, aby rozhodli o výchově a vzdělání jejich dítěte. Každý rodič má právo výběru vzdělávacího zařízení, a to jak mateřské školy, tak školy základní. Je pravdou, že v dnešní době je problém umístit dítě i do mateřské školy v místě bydliště, ale právo výběru stále zůstává. Proto se další kapitola mé diplomové práce zaměřuje na rozdíly heterogenně a homogenně uspořádaných tříd mateřských škol.

1.3 Rozdíly heterogenně a homogenně uspořádaných tříd v MŠ

Mateřská škola má na vývoj dítěte velký vliv. Převážná většina dětí nastupuje do školy ve třech letech, ale některé děti přicházejí až v posledním roce před nástupem do školy. V pěti letech se už skoro všechny cítí v mateřské škole dobře. Děti předškolního věku potřebují společnost ostatních dětí nejen pro jejich správnou socializaci, ale také proto, aby se naučily žít ve společenství vrstevníků, s nimiž budou možná trávit dalších devět let svého života. Mateřská škola je prostředí, které by mělo tyto potřeby dětí naplňovat. Jak již bylo řečeno v předchozích kapitolách, dítě v tomto věku vnímá vše bezprostředně a samozřejmě bez pochybností i od autority. Je velmi důležité, jak se dítě v mateřské škole cítí. Podle toho bude navazovat vztahy s ostatními dětmi, s učitelkou, a bude celkově spokojené.

V mateřských školách všeobecně můžeme najít dvě varianty dělení dětí do jednotlivých tříd

- **Homogenní variantu** – skupiny dělené podle věkových kategorií, tedy většinou (2) 3-4 roky, 4-5 let a 5-6 (7) let. „*Třída složená ze žáků stejného věku bez ohledu na jejich schopnosti a učební předpoklady, tedy nediferencovaná.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s.73)
- **Heterogenní variantu:** skupiny věkově smíšené, dělené podle různých faktorů. „*Třída, do níž jsou žáci zařazováni na základě určitého společného kritéria výběru, zpravidla podle schopností, inteligenční úrovně, učebního tempa nebo učebních výsledků (prospěchu).*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 75)

Málokdy se ale rodiče při výběru mateřské školy pro své dítě zajímají zrovna o tento faktor. Ve většině případů rozhoduje dostupnost.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004) je pro oba typy tříd stejný. Podstatné rozdíly, vzhledem k heterogenním či homogenním třídám,

můžeme shledat ve školních a třídních vzdělávacích programech a plánech. Jedním z takových rozdílů je například uspořádání a složení jednotlivých činností v režimu dne, na které má věkové uskupení tříd velký vliv. Takových rozdílů v dokumentaci je mnohem více, já se ale zaměřím pouze na konkrétní rozdíly mezi oběma uspořádáními.

O tom, který z těchto typů tříd je pro dítě vhodnější, se již po dlouhá léta vede nesčetně diskusí a sporů. Nelze tedy jasně říci, jaké rozdělení dětí do tříd je to správné. V praktické části mé diplomové práce se pokusím právě toto téma více rozvést a objasnit.

Na obě uspořádání dětí ve skupině - jak heterogenní, tak homogenní - se musíme podívat z několika hledisek. Z hlediska vedení MŠ, z hlediska učitelek a zejména pak z hlediska dětí. Z dlouholetých zkušeností učitelek mateřských škol již dnes známe většinu výhod i nevýhod obou uspořádání. Zaměřím se nejprve na heterogenní třídy.

Heterogenní třídy

Dalo by se říci, že věkově smíšená skupina tvoří přirozené prostředí člověka. *„Věkově smíšené třídy lépe zrcadlí společnost jako takovou a děti se v ní jako v obecněji pojaté společnosti mohou mnohostranněji rozvíjet.“* (Kořátková, 2008, s.164) I v rodině spolu vyrůstají děti různého věku, ale je také pravdou, že v jedné rodině není 25 dětí pohromadě tak jako v mateřské škole. Jsou to tedy obtížně sociálně srovnatelná prostředí. V některých mateřských školách je někdy právě toto důvod pro heterogenní třídy. V kurikulu pro mateřské školy podporující zdraví (2008) se můžeme dočíst o tom, že věkově smíšené skupiny v MŠ vytvářejí podmínky, které jsou nejpřirozenější pro rozvoj socializace a sociálního učení. Kolektiv autorů kurikula uvádí, že čím větší je věkový rozdíl mezi dětmi, tím více sociálních rolí a strategií si děti mohou osvojit. Třídy s věkově smíšenými skupinami dětí se vyskytují nejen v běžných několikátřídních mateřských školách, ale také v jednotřídních MŠ, které jsou převážně na venkově.

Heterogennímu uspořádání dětí se musí přizpůsobit zejména prostředí třídy, například rozdílně vysoký nábytek, zejména stoly a židle, uspořádání prostoru, jeho členitost, využitelnost a další. I vybavení ve třídách musí odpovídat různému věku.

Musí zde být dostatek materiálu a pomůcek pro rozvoj školních dovedností, ale i velké množství hraček určených různým věkovým kategoriím. Dále by měl být smíšené skupině přizpůsoben počet dětí. Čím větší je věkový rozdíl mezi dětmi, tím méně dětí by ve třídě mělo být. Při dnešním nedostatku kapacity je to velmi obtížně splnitelný požadavek. Pro děti i učitelky je v heterogenních třídách dobré co nejrovnoměrnější zastoupení dětí různých věkových skupin a také rovnoměrné zastoupení obou pohlaví.

Tyto nesnadné úkoly a podmínky zajišťuje většinou vedení MŠ. Například učitelka 4. MŠ Dobříš Monika Vaňková se k práci v heterogenních skupinách z pohledu vedení školy vyjadřuje takto: „...práce v heterogenních skupinách vyžaduje dobrou organizaci provozu celé školy, zajištění přechodu dětí, směn učitelek, vytváření speciálních programů, hodnocení, vyřazování toho, co se neosvědčilo, neustálé vzdělávání učitelek a hledání stále nových způsobů práce s dětmi.“ (Vaňková in Informatorium , 5/2004, s. 4)

Co se týče právě organizace, je například velmi náročné zorganizovat během dopoledne různé zájmové kroužky, které bývají pouze pro děti šesti a sedmileté, jako je například plavání. V tomto případě musí jedna učitelka obejít všechny třídy, odvést si nejstarší děti a doprovázet je na daný kroužek. Díky tomu nastává další problém, protože rázem jedna učitelka chybí. Proto se třída, ve které má učit, musí rozdělit do tříd zbývajících, nebo musí mít druhá učitelka na třídě prodlouženou službu. Když je takových aktivit pro předškoláky v týdnu více, může být těžké plnit daný výukový plán.

Pro učitelku je práce v heterogenně uspořádané třídě velmi náročná. To potvrzuje i Bělinová (1986), která se zmiňuje o tom, že práce v jednotřídní mateřské škole je v mnoha ohledech náročnější na přístup a všestrannou fundovanost učitelky a to ne jen po pedagogické stránce. Náročná je zejména v přípravě na vzdělávací činnost, která musí být přizpůsobena různým věkovým kategoriím. Bělinová (1986) dále uvádí, že učitelka by měla volit úkol pokud možno tématicky blízký všem dětem a současně je vzhledem k věku dětí diferencovat podle náročnosti. To vyžaduje od učitelky velmi dobré organizační schopnosti a znalost složení dané skupiny. Při plánování vzdělávací práce učitelka bere na vědomí, že děti jsou si navzájem nejpřirozenějšími učiteli. Věnuje velkou pozornost individuálním zvláštnostem jednotlivých dětí a přizpůsobuje jim dané úkoly. Učitelka plánuje vzdělávací činnost vždy pro dvě, popřípadě i více

skupin. Rozdělování do skupin je zejména podle celkové vyspělosti dětí a zvláštností vzdělávací oblasti. Bělinová (1986) uvádí tři typy společných zaměstnání v heterogenních skupinách: zaměstnání, kdy začínají všechny děti pracovat současně a mladší skončí dřív; zaměstnání, kdy začínají pracovat starší děti a mladší se později přidávají; a zaměstnání, které začínají a končí všechny děti stejně. Dále rozděluje vzdělávací činnosti podle obsahu na ty, kdy si všechny děti osvojují stejný obsah, a ty, kdy je obsah pro každou skupinu jiný. Z tohoto výčtu je zcela zřejmé, že organizace zaměstnání musí být dobře promyšlena.

V heterogenní třídě je učitelka zkrátka velmi různorodě zaměřena, musí být stoprocentně flexibilní a přizpůsobivá. Velmi důležitá je volba adekvátních metod, forem a prostředků vzdělávacích činností. Opouští tedy frontální výuku a zapojuje spíše skupinovou a individuální práci. Bělinová (1986) popisuje metodu přímého a nepřímého působení. Metoda nepřímého působení znamená, že učitelka motivuje samostatnou práci skupiny dětí, které jsou pak zaměstnané, a neruší její přímé působení na věkově odlišnou skupinu. Dále dodává, že tyto metody se musí vhodně střídat, doplňovat a prolínat, aby bylo dosaženo splnění stanoveného cíle. Výběr metod závisí z velké části na charakteru daného úkolu. Je opravdu velmi obtížné zorganizovat vše tak, aby byly všechny děti zapojeny, časově vše vycházelo, přechod z jedné činnosti ke druhé byl plynulý a nenásilný a výsledek byl alespoň uspokojivý. Většina učitelek heterogenních tříd je ochotna takto náročné přípravy vymýšlet i realizovat, protože to není nevýhoda, kterou by pociťovaly děti. Navíc podíváme-li se na tento problém z jiného úhlu, i u věkově shodné skupiny musí učitelka uplatňovat individuální přístup a respektovat rozdíly mezi dětmi. Ale velké nevýhody vidí učitelky těchto tříd i jinde, například u vycházek (starší děti by ušly mnohem více než jejich mladší spolužáci), čtení pohádek (je těžké vybrat pohádku, která zaujme všechny dané věkové kategorie stejně), nebo materiálního zajištění tříd (každá skupina dětí má menší výběr her a hraček pro svou věkovou kategorii, než v homogenní třídě, a to nejen z důvodů finančních, ale i prostorových). Toto už jsou nevýhody, které některé děti mohou vnímat.

Dalším problémem je přístup k dětem. Učitelce nesmí chybět empatie, protože každá věková kategorie dětí od ní potřebuje něco jiného. Tříletí mají potřebu většího fyzického kontaktu a jemného zacházení, přesto by z výchovného procesu neměla být vynechána důslednost a ráznost. Čtyřleté a starší děti potřebují dostatek podnětů ke

svému rozvoji. Učitelka musí stále nabízet pestrou skladbu činností a her. Nejstarší děti ji považují za autoritu, která jim dává podněty potřebné pro úspěšné zvládnutí vstupu do ZŠ.

Učitelky heterogenních tříd mají také jeden důležitý úkol, a to být jakýmsi dozorem. Musejí dávat velký pozor, aby mladší děti příliš nespolehalo na pomoc starších a starší zas nezneužívali své role „pomocníků“. Snaží se hledat způsoby, jak zapojit starší děti, aby mohly zažít zodpovědnost za sebe i za druhé. Toto hodně záleží na povaze dětí. Někdo svou roli bere velmi zodpovědně a jiný je schopný svého postavení zneužívat. Učit se navzájem je podstatou heterogenních tříd, protože aktivně rozvíjí vzájemnou spolupráci a učí děti, aby si našly své místo ve vrstevnické skupině.

V tomto uspořádání lze ale najít i situace, které jsou brány někým za výhodu a někým naopak za nevýhodu. Patří mezi ně například to, že učitelky v dané třídě mají děti po celou dobu jejich docházky do MŠ, což bývá zpravidla 3-4 roky. Další takovou situací je, že sourozenci mohou být ve třídě spolu, což může někomu prospět a někomu spíše uškodit. V tomto případě záleží na rozhodnutí rodiče, čemu dá přednost.

Pokud se na problematiku heterogenních tříd podíváme z pohledu dětí, můžeme jednoznačně říci, že pro děti v heterogenní skupině ve věku od 3 do 7 let je prokazatelným přínosem spolupráce. Bělinová (1986) vidí jako velký klad tohoto soužití dětí vytváření přirozených situací pro upevňování kulturních, hygienických a společenských návyků, pro působení na rozvoj citových vztahů. Nejstarší děti pomáhají mladším s hygienou, sebeobsluhou a hlavně s adaptací na nové, pro ně neznámé prostředí. Zároveň tím pomáhají učitelce, která má pak více času na individuální přístup ke každému novému dítěti. Rychlejší a také přirozenější adaptace probíhá mnohem snáze než v homogenní skupině také proto, že v září do heterogenní třídy nastoupí například jen devět nových dětí. Když tyto děti vidí, jak si ostatní hrají a přirozeně vše zvládají, je pro ně snazší se do her a činností zapojit.

Další výhodou pro mladší děti ve skupině je motivační faktor ve formě starších dětí. Mladší se snaží dohnat zkušenější, pro ně chytřejší, spolužáky. „*Většina mladších dětí oceňuje, že se dostává do herního procesu starších dětí, jiné se mohou inspirovat tím, že pozorují vyzrálejší hru a pozorují ji.*“ (Kořátková, 2008, s. 164) Tím pádem se u

nich zrychluje proces učení. V naprosté většině případů se zde děti učí nápodobou, ne pouze pokusem a omylem, jak tomu bývá v homogenní skupině.

Mladší děti jsou podněcovány a aktivovány v oblasti rozvoje jazyka a komunikace. Rozvoj aktivní i pasivní slovní zásoby a komunikačních dovedností u malých dětí bývá i rychlejší než v homogenní skupině.

Nesporné výhody v heterogenně uspořádané třídě plynou i pro děti nejstarší. Jsou samostatnější, cílevědomější, rychleji se učí a snaží se být vždy o krok dál než mladší spolužáci. Pomáhají učitelce a ostatním spolužákům, vnímají svou důležitost ve skupině. Především se ale učí samostatně pracovat, spolupracovat, pomáhají organizovat práci mladších dětí, což je pro ně velmi přínosné do budoucna (nejen do školy, ale i do života). Svou roli ve třídě si najde i plachý jedinec, který se těžko zařazuje do skupiny svých vrstevníků. Může zde nalézt partnera ke hře mezi mladšími dětmi, tudíž se necítí vyřazeno z kolektivu.

Toto následně prospívá oběma daným jedincům, protože opět probíhá vzájemné učení mezi dětmi. Havlíková, Vencálková a kol. (2008) vidí velký přínos smíšených skupin také pro jedináčky, kteří mají příležitost získat sociální zkušenost tím, že najdou své místo v „náhradní skupině sourozenců“.

Z pohledu celé věkově smíšené skupiny lze říci, že vztahy mezi dětmi jsou přátelské. Havlíková, Venclová a kol. (2008) potvrzují, že zejména u chlapců pěti až sedmiletých se vyskytuje méně projevů agresivity a zmírňuje se soupeření.

Osobně jsem se setkala s několika rodiči i učiteli, kteří považují za největší nevýhodu heterogenních tříd nedostatečnou přípravu na školní docházku. Tito lidé si myslí, že ve smíšených třídách této přípravě není věnována dostatečná pozornost, čas a prostor. Tato tvrzení ale vycházejí především z nedostatečné informovanosti. Převážná většina heterogenních tříd se věnuje přípravě na školu například o poledním klidu, kdy mladší děti spí a nejstarší děti plní úkoly, procvičují grafomotoriku, předmatematické představy a učí se dalším dovednostem, které potřebují pro zvládnutí školní docházky.

Najdou se i takové mateřské školy, které mají pro smíšené třídy speciální odpolední kroužky věnované přípravě na školu. V některých MŠ chodí kvůli přípravě nejstarších dětí dvakrát či třikrát týdně dvě učitelky na ranní službu. Jedna se tedy může věnovat individuálně dětem, které nastupují do školy, druhá ostatním. Tento problém se

dá zkrátka řešit mnoha způsoby a záleží jen na dané učitelce či mateřské škole, jaké řešení jí vyhovuje.

Homogenní třídy

Homogenní třídy jsou v mnohých ohledech odlišné. Podíváme-li se na tyto třídy z pohledu vedení mateřské školy, hlavní nespornou výhodou oproti heterogenním třídám je to, že rozdělení dětí do tříd je zcela striktně dané podle jejich věku do 3 kategorií. Nejmenší děti ve věku od 3 do 4 let (výjimečně se může objevit i dítě, které ještě nedovršilo 3 let), děti od 4 do 5ti let a nakonec děti nejstarší („předškoláci“) ve věku od 5ti do 7 let (v této kategorii jsou i děti s odkladem školní docházky). Tento systém tedy velmi usnadňuje vedení MŠ práci při vytváření seznamů dětí v jednotlivých třídách.

Samozřejmě i vybavování tříd je snadnější. V homogenních třídách je veškerý nábytek výškově sjednocen, přibližně podle výšky dětí dané věkové kategorie. Prostor je většinou otevřenější a členěný na herní koutky. Nabídka hraček, her a pomůcek je daleko pestřejší než v heterogenních třídách.

Homogenní uspořádání tříd má však pro vedení MŠ i svá úskalí, která spočívají především v nátlaku ze strany rodičů, aby děti, které se již znají (sousedí, kamarádi), byly spolu v jedné třídě, což je někdy neřešitelný problém. Často se i stává, že rozdělení podle věku není stoprocentní. Děti s odkladem školní docházky totiž zůstávají v poslední třídě MŠ, tudíž se do této třídy posune méně dětí, než je potřeba. Tím pádem pak několik dětí, které mají další školní rok nastoupit do 1. třídy, zůstává mezi dětmi mladšími. Od toho se pak odráží počet dětí, které vedení MŠ může přijmout.

Učitelky, které učí v homogenních třídách, mají o něco snazší přípravu na pedagogickou práci, nemusí totiž vytvářet několik variant jedné činnosti jak je tomu při přípravách v heterogenních třídách. Ve většině případů jsou však i v homogenní třídě mezi dětmi podstatné rozdíly. K tomu musí učitelky samozřejmě přihlížet, přitom i jejich příprava může v některých případech obsahovat i různou náročnost jedné činnosti. Podle Kořátkové (2008) by učitelky v těchto třídách měly pečlivě promýšlet

skupinovou práci a naplňovat cíle: „...prostřednictvím komplexnějšího plánování např. formou projektu, kde jednotlivé děti mohou hledat svoje různé uplatnění. Jinak by mohlo dojít ke sklouznutí k takovým postupům, kde jsou stejné nabídky připraveny pro všechny děti, protože přece jsou stejně staré a jejich výsledky by měly být stejně kvalitní.“ (Kořátková, 2008, s. 166)

Učitelka musí být, stejně jako v heterogenní třídě, empatická, flexibilní, tvůrčí, trpělivá, hlavně u nejmladších dětí. Tato práce je psychicky i fyzicky velmi náročná a proto je důležité, aby každá učitelka, ať již v homogenní či heterogenní třídě, dodržovala zásady psychohygieny.

To, že děti v jedné třídě jsou na podobné věkové i rozumové úrovni je na jednu stranu výhoda a na druhou nevýhoda. Mnoho činností mohou děti dělat najednou, ale pokud je třeba se dětem věnovat individuálně, je třeba využít skupinové práce, jejíž organizace bývá velmi náročná, tudíž musí být velmi dobře připravená. Pokud učitelka zadá dětem v homogenní třídě skupinovou práci, často se stane, že skupiny si činnost navzájem naruší. Tento problém se týká hlavně tříd s nejmladšími dětmi. Například při výtvarné výchově, kdy se používají barvy, může učitelka pracovat jen s několika dětmi současně a ti, co právě nemají zadanou práci, mohou pak připravenou vzdělávací činnost učitelce snadno překazit. Proto je potřeba, aby všechny děti měly vymyšlený program, či zadaný nějaký úkol (např. postavit nějakou stavbu ze stavebnice). Tento problém je právě u nejmladších dětí hlavně z toho důvodu, že si někdy ještě neumějí hrát ve skupině bez hádek a šarvátek a často si hrají jen vedle sebe. Když se učitelka věnuje určité skupince dětí, ostatní to velmi rychle zneužijí, zlobí a škodí si navzájem. Pak musí učitelka řešit různé spory a připravená pedagogická činnost se vytrácí do pozadí. V heterogenních třídách si nejstarší děti hrají s nejmladšími, popřípadě může být jedno z nejstarších dětí určeno jako jakýsi „koordinátor“ činnosti ostatních.

U heterogenních tříd je dobré využívat projektovou metodu, kdy si každé dítě může najít své uplatnění.

Jak bylo již naznačeno, u věkově shodných tříd lze častěji využívat frontální výuku. Práce tak jde rychleji, protože se všem dětem najednou vysvětluje stejně náročné učivo. Ne vždy je ale tato metoda ve prospěch kvality vzdělávací činnosti. Když se podíváme opět na nejmladší věkovou kategorii, velmi často se stává, že do diskuse s učitelkou se zapojuje jen jeden nebo dva žáci, většinou stále ti samí. Zkrátka málokdy

při frontální výuce pracují všechny děti. Nejčastěji je to znatelné při rozhovorech v ranním kruhu. Zde se dokáží prosadit hlavně ti rozumově nejvyspělejší a učitelka má hned velmi náročný úkol - zařídit, aby se ke slovu dostali i ti slabší a méně průbojnější. Pokud toto pedagog opomene, stane se, že tyto méně průbojné děti přestanou vnímat a nebudou se chtít příště do rozhovoru zapojit. Je však pravdou, že je mnohem snadnější zaujmout všechny děti najednou, když jsou stejně staré. Mají totiž velmi pravděpodobně podobné znalosti a zkušenosti, ze kterých se ve výuce vychází.

Koťátková (2008) upozorňuje na to, že by neměla učitelka homogenní skupiny používat takové postupy, kde jsou stejné nabídky připraveny pro všechny děti, protože jsou stejně staré a jejich výsledek by měl být tedy stejně kvalitní.

Každá věková kategorie má své pro a proti. A i když se zdá být snadnější příprava na činnost v homogenní skupině, její realizace zas tak snadná nebývá. Je nutno také podotknout, že práce učitelek v těchto třídách se podstatně liší s jednotlivými věkovými kategoriemi.

Například učitelky ve třídě nejmladších dětí (3-4 roky) se celý školní rok snaží u dětí naplno rozvinout základní hygienické návyky, sebeobsluhu, jemnou a hrubou motoriku, řeč a hlavně sociální a emocionální zralost. U této nejmladší skupiny je také učitelka iniciátorkou změny z individuální hry na hru s partnerem. Někdy dítě nemůže najít své místo mezi vrstevníky, pak je učitelka prostředníkem.

Učitelky střední věkové kategorie 4-5 let zas prohlubují u dětí všeobecné znalosti, rozšiřují slovní zásobu, trénují všechny poznávací procesy a smyslové vnímání, snaží se zkrátka o všestranný rozvoj osobnosti.

Naproti tomu učitelky nejstarších dětí ve věkové kategorii 6-7 let se podstatně více zaměřují na přípravu dětí do ZŠ. Děti v této třídě zdokonalují grafomotoriku, koordinaci ruky a oka, prostorové i početní představy, orientaci v čase a mnoho dalších oblastí rozvoje. Dále mají nejstarší děti v MŠ možnost navštěvovat více zájmových kroužků, jako je například plavání, anglický jazyk, flétna atd. Nabídka těchto zájmových útvarů je v každé mateřské škole jiná, ale převážná většina z nich je určena právě pro tuto skupinu dětí. U této věkové kategorie však učitelka často řeší také soutěživost a soupeřivost. Je důležité, aby toto pedagog neopomíjel a pokud možno tomu předcházel.

Podíváme-li se na homogenní třídy z hlediska dětí, nalezneme opět několik kladů i záporů. Děti jsou v těchto třídách, jak již bylo řečeno, zhruba na stejné rozumové úrovni a tady si velmi dobře rozumí. Vrstevníci mívají společné záliby, proto se spolu snadněji dohodnou na nějaké hře. Pro děti věkově rozdílné je toto někdy neřešitelný problém, protože jednoduché hry pro nejmenší nejstarší děti nebaví, naopak hrát pro šestileté tříletí nerozumí.

Na homogenní třídy z pohledu dětí se také musíme zaměřit podle věkových kategorií. Kořátková (2008) uvádí, že více než dvacet dětí stejného věku často produkuje a násobí věkově specifické chování charakterizující určitou vývojovou etapu.

Tvrzení Kořátkové můžeme nejlépe sledovat u skupiny věkově nejmladších dětí, tedy tří až čtyřletých. Při adaptačním období na začátku školního roku se v takovém počtu dětí pláč a projevy smutku velmi posilují a i když děti přicházejí ráno do MŠ postupně a učitelka menší skupinu utiší a zabaví, další plačící přichází rozpláče opět celou skupinu. Pro tuto věkovou kategorii je typické, že se po delší nepřítomnosti v mateřské škole adaptační období opakuje. To je velký nápor na psychiku učitelek, ale samozřejmě i dětí.

Pro děti tohoto věku je typická převažující samostatná hra a to zejména kvůli vzájemné komunikaci a zatím nerozvinuté schopnosti řešit spory, které mohou vznikat například kvůli tomu, že si jedno dítě chce vyzkoušet hračku, kterou má druhé dítě. Co se týče hry tak u nejmladší věkové kategorie můžeme pozorovat i časté stereotypy a někdy poměrně dlouhý přechod od individuální hry ke hře s partnerem, a to zejména proto, že dítě z nějakého důvodu nemůže najít místo mezi stejně starými dětmi.

Jak již bylo zmíněno u nejstarších dětí (5-6-7 let) převažuje soutěživost a soupeřivost a to při vysokém počtu dětí nemusí být dobré. Kořátková (2008) vidí velký přínos v tom, že ve spontánní hře se u homogenní třídy uplatňuje větší možnost přirozeně prostřídat skupinu hrajících si dětí. Ve hře u nejstarší věkové kategorie můžeme pozorovat širší možnost spolupráce, také přichází uspokojení ze hry s pravidly. Vytvářejí se kamarádské vztahy, které ale ještě nejsou tak stálé, mění se podle zájmů a dalších pro dítě zajímavých věcí.

Z předešlého výčtu je jasné, že rozdíly mezi heterogenní a homogenní skupinou v MŠ jsou značné, a to zejména z hlediska sociálního. Jak již bylo řečeno, záleží pouze

na zákonných zástupcích dítěte, pro jaký styl vzdělání a výchovy svého dítěte se rozhodnou. Volba mateřské školy je zcela dobrovolná, i když ne vždy snadná. Pro úplnost musí být ale řečeno, že: „ *V obou uvedených typech tříd je zachováno pravidlo zařazování dětí bez ohledu na kulturní příslušnost, sociální podmínky a zdravotní stav.*“ (Kořátková, 2008, s.166) Mateřská škola je prvním stupněm vzdělávání jedince, na to by měl být brán zřetel. Další kapitola mé diplomové práce je zaměřena na přípravu dítěte na povinnou školní docházku, která je jedním z úkolů mateřské školy.

1.4 Příprava dítěte na povinnou školní docházku

Příprava na povinnou školní docházku je velmi důležitá nejen k usnadnění nástupu dítěte do ZŠ, ale především ke zvládnutí školních povinností a věcí s tím spojených. Kropáčková (2008) poukazuje na to, že rodiče očekávají, že mateřská škola připraví dítě na vstup do ZŠ a učitelé základních škol předpokládají, že děti, které pravidelně navštěvovaly mateřskou školu, budou mít osvojeny základní dovednosti, návyky a znalosti, které jsou nutné pro úspěšný vstup do základní školy. Mateřská škola má tedy nelehký úkol. V RVP PV je tento úkol vymezen takto: „*Předškolní vzdělávání má usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu.*“ (RVP PV, 2004, s. 7) Jelikož je mateřská škola součástí školského systému, je zcela samozřejmé, že by měla dítě připravovat na další stupeň vzdělávání. Pokud se podíváme na tento problém přes téma mé diplomové práce, hlavním rozdílem mezi věkově heterogenní a homogenní skupinou v přípravě dítěte na školní docházku, je způsob, jakým příprava na školu probíhá a čas, kdy probíhá.

Všechny mateřské školy mají zanesenu přípravu dítěte na školní docházku ve svých školních vzdělávacích plánech, které vycházejí z RVP PV, ve formě různorodých činností v každém školním dnu. Z toho tedy vyplývá, že tato příprava je celoroční a probíhá po celé 3 (4) roky docházky dítěte do mateřské školy. Jednotlivé činnosti má samozřejmě každá MŠ jiné, všechny jsou ale zaměřeny na celkový rozvoj osobnosti dítěte a jeho přípravu na další vzdělávání. Klégrová (2003) se zmiňuje, že každá mateřská škola do jisté míry zařazuje do svého programu i cílenou předškolní přípravu. Toto potvrzuje i Kořátková, která přípravu na školu blíže popisuje: „*Spadá sem vše, co se ve výchovně vzdělávací práci realizuje, spolu s individuálním rozvíjením přirozených dispozic dítěte v oblasti smyslových podnětů, koordinace pohybů v hrubé i jemné motorice v dovednostech sebeobsluhy i seberealizace, v kognitivních funkcích jako je vnímání, paměť, myšlení, soustředění kvalita a správnost vyjadřování.*“ (Kořátková, 2008, s. 110) Činnosti se mění s daným tématem a hlavně s věkem dětí, proto je organizace předškolní přípravy v homogenní skupině jiná než v heterogenní.

Opravilová (Informatorium 3/1994-95) zdůrazňuje pojetí osobnostně orientované výchovy při níž příprava na školu probíhá jako samozřejmá každodenní

součástí plynulé průběžné socializace a kultivace dítěte. Dále uvádí, že nejlepší cestou k seznámení s užitečnými věcmi potřebnými pro školu, je samostatná tvořivá hra a experimentace.

V mateřských školách je v přípravě na školu hodně času věnováno zejména výtvarné činnosti a správnému držení tužky. Děti jsou v tomto věku ještě hodně ovlivnitelné a snaží se vše dělat správně. K tomuto druhu předškolní přípravy jsou určeny především pracovní listy, které se pak mohou navzájem porovnávat. Dítě i rodič vidí pokroky, které jsou během docházky do MŠ značné.

Dále se zaměřuje na rozvoj myšlení a slovní zásoby. Dítě je vedeno k samostatnosti a ke správnému způsobu vyjadřování, aby se naučilo sdělit dospělému či spolužákovi, co potřebuje, nebo aby dokázalo vyřídit nějaký vzkaz.

Součástí je také rozvoj fonemického sluchu, dítě by mělo dokázat sluchem rozlišit jednotlivé hlásky ve slovech.

Oblastí rozvoje osobnosti v přípravě na povinnou školní docházku je mnoho, ale o nich byla zmínka již v předchozích kapitolách. Zaměřím se tedy na různé podoby přípravy na školu.

Jak již bylo zmíněno, příprava na školu v mateřských školách probíhá celoročně v převážné většině činností zařazovaných do režimu dne. Jsou však i speciální druhy přípravy, které absolvují jen děti, které mají následující rok nastoupit do základní školy.

V homogenních třídách se celý poslední ročník MŠ zaměřuje na specifické činnosti spojené se školou. Děti se kolem pátého roku věku naučí podepisovat a rozeznávat většinu velkých tiskacích písmen. Zdokonalují se v početních představách a také ve všeobecných znalostech. Jejich vědomosti jsou prohlubovány do větších detailů. Velká pozornost je věnována jemné motorice a grafomotorice. Děti se připravují na psaní pomocí vyplňování pracovních listů s grafomotorickými cvičeními. Pomocí nácviku básní a písní se rozvíjí paměť a řeč. V matematických činnostech se učí rozeznávat geometrické tvary a číslice. Dále se využívá velké množství obrazového materiálu a puzzlí na koordinaci ruky a oka. Příprava na školu však nespočívá jen v přípravě na čtení, psaní a počítání. Dítě se učí vázat tkaničky, rozepínat a zapínat knoflíky a zipy, a je vedeno k samostatnosti a zodpovědnosti.

Stejné činnosti probíhají i v heterogenních třídách, ale ve třídě je plní jen nejstarší děti. V homogenní třídě se tyto činnosti s dětmi dělají každý den během celé doby, kdy je dítě v MŠ. Naproti tomu ve smíšených třídách lze většinou činnosti zaměřené cíleně na přípravu do školy provádět jen tehdy, když je na třídě více učitelek, nebo když mladší děti odpočívají po obědě, či dělají činnost, u které není třeba tak velká pozornost učitelky. Neznamená to ale, že by ve smíšených třídách bylo přípravě na povinnou školní docházku věnováno méně času než v homogenních třídách. Právě naopak. V heterogenních třídách jsou většinou i služby učitelek na jednotlivých třídách uzpůsobeny tak, aby se jedna z učitelek mohla intenzivně věnovat nejstarším dětem. Navíc všechny činnosti, které v heterogenních třídách probíhají, mají vždy různou úroveň obtížnosti. Tím pádem není nikdy na děti, které se připravují na povinnou školní docházku, zapomínáno.

Některé základní školy ve spolupráci s mateřskými školami pořádají speciální několikátýdenní či několikaměsíční kurzy, kde se děti, které by měly v dalším školním roce nastoupit do ZŠ, intenzivně připravují na povinnou školní docházku. Cílem těchto kurzů je hlavně usnadnit dětem počáteční fázi školní výuky. Kurzy se zaměřují na celkový rozvoj dítěte a také na to, aby se děti naučily soustředit na práci. Obsahem kurzů je například rozvoj grafomotoriky a jemné motoriky (výuka správného držení tužky a pera), rozvoj paměti a pozornosti, logického myšlení, zrakového a smyslového vnímání, rozvoj řeči a elementárních matematických dovedností (poznávání geometrických tvarů, porovnávání počtu, rozvoj prostorové představivosti, orientace v čase, vyhledávání v prostoru, osvojení si číselné řady 1- 6) a další oblasti školní zralosti.

Velmi mnoho mateřských škol také intenzivně spolupracuje se základním školami ve svém blízkém okolí. Nejstarší děti z MŠ například chodí do školy na exkurze a seznamují se s jejím prostředím ještě dříve, než do ní mají nastoupit. Tyto exkurze probíhají většinou tak, že předškoláky provázejí po škole starší žáci, například děti z 5. třídy. Někdy se tyto exkurze pořádají těsně před zápisem do 1. tříd, aby prostředí ZŠ bylo pro děti již známé.

Další alternativou předškolní přípravy jsou přípravné třídy. Tyto třídy jsou zřizovány na některých základních školách pro děti, které mají následující školní rok nastoupit povinnou školní docházku. Velmi často navštěvují přípravné třídy děti s odkladem školní docházky. „*Děti po odkladu se nevracejí do školky, ale chodí už také do školy, i když do jakéhosi nultého ročníku. Zvyknou si na prostředí školy, na systém zvonění a přestávek, postupně se na školu adaptují. V přípravné třídě se proti školce víc procvičují znalosti a dovednosti pro školní docházku.*“ (Beníšková, 2007, s. 28) V těchto třídách učí učitelé prvního stupně a příprava na školní docházku je zde velmi intenzivní. Jejím rozsahem by se ale daly srovnat s posledním ročníkem homogenní třídy MŠ. Liší se pouze podmínky, za kterých probíhá.

Příprava na vstup do školy probíhá samozřejmě i doma. I v dnešní době se najde mnoho dětí, které mateřskou školu nikdy nenavštěvovaly, ať ze sociálních důvodů, či jakýchkoliv jiných. V tomto případě záleží na rodičích, jak dítěti s přípravou pomohou. Domácí příprava na povinnou školní docházku se ale týká všech rodičů, nejen těch, jejichž dítě nenavštěvovalo MŠ. Havlíková, Vencálková a kol. (2008) se zmiňují, že mateřské školy podporující zdraví, které mají heterogenně uspořádané třídy, organizují pro rodiče dětí, které mají nastoupit do školy, ve spolupráci s odborníky konzultace, přednášky a semináře na témata související se začátkem školní docházky. Tím pomáhají rodičům s domácí přípravou dítěte.

V dnešní době také existuje mnoho pracovních sešitů s úkoly pro předškoláky a většina těchto úkolů je určena právě na rozvoj dovedností a vědomostí spojených se vstupem do školy. Nejde však jen o plnění úkolů, ale hlavně o zájem rodičů. Příprava do školy probíhá mnoha způsoby a tudíž i vzdělávání v různých oblastech dětem velmi pomáhá. Každý rozhovor či výlet, výstava nebo četba knihy, může dítě posunout v připravenosti o kus dál. Hlavní je tedy zájem rodičů o dítě.

Výchova a samotná příprava na školu však pro rodiče není snadná. Každý z nás přejímá určité výchovné návyky a zvyklosti ze svého dětství a někdy je, obvykle zcela nevědomě, aplikuje na svých dětech. Problém je ale v tom, že každé dítě je jiné a hlavně na každou generaci působí něco jiného. V přípravě dítěte na povinnou školní docházku mohou rodičům pomoci také mnohé odborné knihy či samotní odborníci, například z pedagogicko-psychologické poradny. Někdy však ani cenné rady odborníků, či mnoho

poznatků z odborných knih, na konkrétní dítě nezabírají. Záleží tedy opravdu jen na rodičích a jejich trpělivosti, jak svému dítěti pomohou připravit se na povinnou školní docházku. Je velmi důležité, aby rodiče vzali na vědomí, že cílem předškolní přípravy není naučit dítě číst, psát a počítat, ale zajistit především celkový rozvoj jeho osobnosti a schopností, které mu poté ve škole umožní být ve výuce úspěšné.

Pedagogická diagnostika

Velký význam v přípravě na povinnou školní docházku v mateřských školách má pedagogicko-psychologická diagnostika. Ta v MŠ probíhá různými způsoby. Především jde však o diagnostiku pomocí pozorování, analýzy hry, rozboru kresby a také rozhovoru. Je důležitá pro poznání dítěte, pro hodnocení výchovně vzdělávacích aktivit a také pro jejich plánování. Kucharská (Informatorium 1999/8) uvádí, že velký význam má pedagogická diagnostika zejména v heterogenních třídách, protože je těžké připravit program pro smíšenou skupinu dětí bez znalosti jejich vývojových a osobnostních odlišností. Pomáhá také při řešení odkladu školní docházky.

Tato diagnostika má velký význam pro dítě i pro jeho rodiče. Učitelka by měla být schopna podat rodičům podrobné informace, jak si jejich dítě osvojuje různé dovednosti, jak komunikuje s vrstevníky atd. Pro rodiče mohou být tyto informace velmi přínosné, a to zejména před vstupem dítěte do ZŠ. Učitelka dokáže posoudit, jak se dítě chová v kolektivu, zná jeho přednosti i slabiny a dokáže odhadnout, jestli vstup do základní školy dítě zvládne nebo nezvládne. Záleží ale opět jen na rodičích, jestli rady učitelky budou akceptovat, popřípadě jestli vyhledají odborníka pro posouzení školní zralosti.

Při posuzování školní zralosti, a tedy i závěrečné diagnostiky dítěte, mohou být zjištěny některé vývojové deficity, které mohou později vést ke specifickým poruchám učení. K tomuto tématu se Kucharská ve svém článku vyjadřuje takto: „*Včasnou diagnostikou odchylek ve vývoji v předškolním věku, cílenou podporou a harmonizací vývoje můžeme působit preventivně - předcházet vzniku SPU – či snižovat jejich závažnost.*“ (Kucharská in Informatorium 7/99, s. 8)

Diagnostika dítěte se provádí i u zápisu do 1. třídy, který probíhá na každé škole v jinou dobu, vždy však mezi 15. lednem a 15. únorem, po dobu 2 dnů v předem určený čas. Tento den je pro dítě i rodinu velmi významný. Většina škol provádí zápis formou plnění úkolů na různých stanovištích, učitelé si během průběhu zápisu dělají u každého dítěte poznámky do záznamových archů, jak dítě reaguje, mluví a plní zadané úkoly. Učitel u zápisu poté může, podle svého uvážení, rodičům doporučit i odklad školní docházky, či návštěvu pedagogicko-psychologické poradny.

Dítě má ale ještě půl roku čas od doby zápisu do 1. září, aby dohnalo vše, co mu činí ještě problémy. Ale ani děti, které u zápisu neměly problémy, by, jak se říká, neměly „usnout na vavřínech“. Příprava na povinnou školní docházku musí být po zápise stále intenzivní a hlavně by měla probíhat i po dobu letních prázdnin, kdy mají děti uvolněnější režim. Po pauze pro ně může být těžší zvyknout si na režim spojený se školou.

2. PRAKTICKÁ ČÁST

Teoretická část mé diplomové práce byla zaměřena především na diagnostiku a charakteristiku dítěte před vstupem do školy a rozdíly homogenních a heterogenních tříd obecně. Praktická část mé diplomové práce je zaměřena na porovnání kvality přípravy na základní školu v homogenních a heterogenních třídách MŠ a na získání názorů od učitelek MŠ a ZŠ na oba způsoby uspořádání tříd v mateřské škole.

2.1 Cíl

Hlavní cíl:

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jestli jsou na vstup do základní školy lépe připraveny děti z homogenních nebo heterogenních tříd mateřských škol, za pomoci autorského testu školní zralosti prováděném na vybraném vzorku dětí z heterogenních a homogenních tříd MŠ.

Šetření bylo realizováno zejména proto, aby vyplynuly rozdíly mezi heterogenními a homogenními třídami mateřských škol v přípravě dětí na základní školu.

Dílčí cíle:

Dílčí cíle výzkumného šetření vycházejí z hlavního cíle šetření, z šetření v heterogenních a homogenních třídách MŠ, mezi učitelkami mateřských a základních škol, pomocí autorských dotazníků.

Prvním dílčím cílem bylo zjistit, jaké mají učitelky MŠ a ZŠ názory na různé uspořádání dětí ve třídách mateřských škol.

Dalším dílčím cílem bylo zjistit rozdíly v přípravě na školu v homogenních a heterogenních třídách MŠ.

Posledním dílčím cílem bylo vyzkoumat, jaké je povědomí učitelek prvních tříd o tom, z jakého uspořádání tříd MŠ pocházejí děti, které mají ve třídě.

2.2 Hypotéza a výzkumné otázky

Stanovila jsem následující hypotézu:

H1: Děti z homogenních tříd jsou celkově lépe připraveny na vstup do školy než děti z heterogenních tříd.

Výzkumné otázky:

O1: Vidí učitelky mateřských škol více výhod na homogenním uspořádání třídy než na heterogenním uspořádání třídy MŠ?

O2: Mají učitelky mateřských škol čas a možnost se každý den individuálně věnovat každému dítěti?

O3: Preferují učitelky mateřských škol heterogenní složení tříd před homogenním?

O4: Jsou učitelky základních škol spokojeny s připraveností dětí na školní docházku při vstupu do 1. třídy?

2.3 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumné šetření mé diplomové práce mělo několik výzkumných souborů. Prvním výzkumným vzorkem byly děti, které měly následující školní rok nastoupit do ZŠ z heterogenního a homogenního uspořádání tříd MŠ. Druhý výzkumný vzorek tvořily učitelky homogenně a heterogenně uspořádaných tříd MŠ a učitelky 1. stupně ZŠ (1. tříd).

Do prvního výzkumného šetření byly zapojeny děti ze dvou mateřských škol, které prošly autorským testem školní zralosti. Jednalo se o děti z MŠ Letců a MŠ Bojasova. Tyto mateřské školy byly vybrány záměrně, a to z několika důvodů. Jedním z nich je region, ve kterém se vyskytují, je to okraj Prahy blízko mého bydliště (Praha 19 - Kbely a Praha 8 - Ďáblice). Dalším důvodem pro výběr těchto MŠ bylo, že v MŠ

Letců pracuji již 4. rokem jako učitelka a MŠ Bojarova odpovídá úměrně velikosti MŠ Letců.

MŠ Letců je šestitřídní mateřská škola s homogenním uspořádáním dětí ve všech třídách. MŠ Bojarova je též šestitřídní mateřská škola, ale s heterogenním uspořádáním dětí ve všech třídách. Tato MŠ je jednou z mateřských škol v programu zdravá mateřská škola.

Celkem bylo do výzkumného šetření zapojeno 64 dětí, 32 dětí z homogenních tříd a 32 dětí z heterogenních tříd. Výzkumný vzorek z homogenního uspořádání obsahoval 11 dívek a 21 chlapců. Výzkumný vzorek z heterogenních tříd obsahoval 15 dívek a 17 chlapců. Věk dětí byl 5,8 – 7 let.

Druhé výzkumné šetření bylo prováděno dotazníkem, který vyplňovaly učitelky MŠ a ZŠ. Jednalo se o učitelky z homogenních i heterogenních tříd mateřských škol a o učitelky prvního stupně základních škol. Výběr respondentů byl náhodný. Dotazníků bylo rozdáno celkem 60, 30 dotazníků pro učitelky mateřských škol a 30 dotazníků pro učitelky základních škol. Návratnost dotazníků činila 53%. Ze 30ti dotazníků pro učitelky mateřských škol se vrátilo 23 a ze 30ti dotazníků pro učitelky základních škol se vrátilo pouze 10. Dotazníky jsem zpracovávala zvlášť, i když obsahovaly mnoho shodných otázek.

Dotazníkem byla zjišťována také bližší charakteristika respondentů. První otázka zjišťovala délku pedagogické praxe dotazovaných. Na dotazník odpovědělo 34,5% (8) učitelek mateřských škol s praxí 1-5 let, 13% (3) učitelek MŠ s praxí 6-10 let, 17,4% (4) učitelek MŠ s praxí 11-15 let, 4,35% (1) učitelek MŠ s praxí 16-20 let a 30,45% (7) učitelek MŠ s praxí delší než 20 let.

Nejvíce dotazovaných učitelek ZŠ bylo s praxí 1-5 let a to 40 % (4), 20% (2) učitelek ZŠ mělo délku praxe 6-10 let, 10% (1) učitelek ZŠ mělo délku praxe 11-15 let, 10% (1) učitelek ZŠ 16-20 let, a 20% (2) učitelek ZŠ mělo pedagogickou praxi delší než 20 let.

Dále jsem u učitelek MŠ zjišťovala, v jakém věkovém uspořádání tříd učí. Výsledky ukázaly, že 15 dotazovaných učitelek učilo ve věkově shodné třídě a 8 dotazovaných učitelek ve věkově smíšené třídě.

Učitelky základních škol byly dotazovány, jestli v současné době učí ve třídě, která je převážně složená z dětí, které chodily v MŠ do homogenní třídy nebo z dětí, které navštěvovaly v MŠ heterogenní třídu. Devět učitelek z deseti odpovědělo, že neví. Pouze 1 dotazovaná učitelka odpověděla, že její třída je složena z dětí, které navštěvovaly heterogenní třídy MŠ.

Dotazník pro učitelky MŠ dále zjišťoval věk a počet dětí ve třídách, kde učitelky v současné době působí. U učitelek heterogenních tříd se složení tříd velmi lišilo. Dvě dotazované učitelky učily ve třídě, kde bylo 13 tří – čtyřletých dětí a 14 pěti – šestiletých dětí. Další dvě dotazované učitelky učily ve třídě složené ze 6ti tří – čtyřletých dětí, 19ti čtyř - pětiletých a dvou dětí s odkladem školní docházky. Dvě učitelky měly třídu složenou z 11 tří – čtyřletých dětí a 11 pět až šestiletých dětí. Jedna z dotazovaných učitelek smíšených tříd odpověděla, že v její třídě bylo 16 tří – čtyřletých dětí, 8 pět – šestiletých dětí a 2 dětí s odkladem školní docházky. Dále jedna z dotazovaných učitelek odpověděla, že v její třídě jsou 4 tří - čtyřleté děti, 17 pěti – šestiletých a 4 děti s OŠD.

Dotazník dále vyplnilo 5 učitelek homogenních tříd, které měly třídu nejmladších dětí (3-4letých) s průměrným počtem 25 dětí na třídu, 4 učitelky, které učily děti čtyř – pětileté s průměrným počtem dětí ve třídě 26 a 6 učitelek nejstarších dětí s průměrným počtem dětí ve třídě 27.

2.4 Výzkumné metody

Pro ověření či vyvrácení hypotézy a k hledání odpovědí na výzkumné otázky byly využity tyto metody výzkumného šetření: autorský test školní zralosti, autorský dotazník pro učitelky MŠ, autorský dotazník pro učitelky ZŠ.

Autorský test školní zralosti

Tento test obsahuje 21 úkolů, které jsou rozděleny do několika oblastí: výslovnost, prostorové vnímání a prostorové vztahy, orientace v čase, početní představy, zrakové vnímání a zraková paměť, sluchové vnímání, grafomotorické představy, koncentrace pozornosti, komunikace.

Test vychází ze znaků školní zralosti a připravenosti a také ze vzdělávacích oblastí RVP PV – dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost, dítě a svět.

Test je inspirován Orientačním testem řečových a kognitivních schopností předškoláka, který vytvořila Strejčková a Slabochová (in Raabe 2004)

Každý úkol testu byl hodnocen bipolární škálou. K lepší přehlednosti jsem využívala při hodnocení úkolů tyto značky: + ; ? ; -

+ dítě úkol zvládlo bez potíží

? dítě zvládlo úkol s potížemi

- dítě úkol nezvládlo

Pouze úkol G byl hodnocen podle počtu zapamatovaných předmětů.

Úkoly k jednotlivým oblastem:

- A) Výslovnost: dítě odpovídalo na 12 jednoduchých otázek a já jsem sledovala výslovnost
- B) Prostorové pojmy: hra s míčkem – schovávání míče na různé polohy kolem dítěte a dítě pojmenovává, kam se míček schoval
- C) Prostorové vztahy: a) určování prostorových pojmů na obrázku zvířat běžících z lesa - pojmy první, poslední, před, za, mezi
b) určování prostorových pojmů na obrázku skříňky –

pojmy vpravo, vlevo, dole, nahoře, uprostřed

- D) Orientace v čase: a) řazení obrázků činností během dne podle časového sledu
b) řazení obrázků podle sledu ročních období
- E) Početní představy: a) třídění předmětů do skupin a určování počtu předmětů
v dané skupině
b) určování, v které hromádce kostek je více a poté rozdělení
kostek na dvě stejné hromádky
- F) Zrakové vnímání: a) určování správného tvaru písmene v pravolevém
uspořádání
b) opis slova LED
- G) Zraková paměť: a) kimova hra
- H) Sluchové vnímání: a) hra na robota – syntéza vyhláskovaného slova
b) určování počáteční hlásky ve slovech
c) vytleskávání slov kost, kolo, koleje
- I) Grafomotorické předpoklady:
a) kresba základních geometrických tvarů
b) kresba klubíček v obou směrech
c) vázání tkaniček
d) navlékání korálků
- J) Koncentrace pozornosti:
a) určování rozdílů ve dvou obrázcích
b) rozeznávání chybějících částí těl zvířat
- K) Komunikace: vyjadřování dítěte během celého testu

Dotazníky pro učitelky MŠ a ZŠ:

Autorský dotazník pro učitelky mateřských škol obsahoval 11 otázek - 6 uzavřených a 5 otevřených. Autorský dotazník pro učitelky základních škol obsahoval 10 otázek - 6 uzavřených a 4 otevřené. Dotazníky byly zcela anonymní a jejich vyplnění trvalo přibližně 10 minut. Dotazníky byly rozdány učitelkám osobně. Na jeho vyplnění měly zhruba čtrnáct dní. Dotazníky jsem si vyzvedla opět osobně. Dotazník pro učitelky ZŠ se v některých otázkách lišil od dotazníku pro učitelky MŠ.

2.5 Organizace výzkumného šetření

Příprava autorského testu školní zralosti:

Před vytvářením autorského testu školní zralosti jsem udělala pilotáž v literatuře týkající se školní zralosti a připravenosti a také na zápisu do 1. třídy. U zápisu jsem si zaznamenávala jednotlivé úkoly, které měly děti plnit a dále úspěšnost pozorovaných dětí. K tomuto účelu jsem si vytvořila záznamový arch, který vycházel ze vzdělávacích oblastí RVP PV a také z listu o školní zralosti, který ZŠ Kbely přikládala k oznámení o zápisu do 1. třídy. Děti jsem hodnotila bipolární škálou od 1 do 5, kdy 1 znamenalo zvládá bez problémů, 2 zvládá, 3 zvládá s problémy, 4 nezvládá, 5 nelze hodnotit.

Dále jsem prostudovala dotazníky, které u zápisu rodiče vyplňovali. U dotazníků mě zajímalo především, jestli dítě navštěvovalo MŠ a jestli rodiče chtějí zažádat o odklad školní docházky. U všech 40 dětí, které jsem během zápisu pozorovala jejich rodiče uvedli, že dítě mateřskou školu navštěvovalo a u osmi z nich rodiče uvažovali o odkladu školní docházky. Tuto pilotáž jsem prováděla v lednu 2009.

K vytvoření samotného testu jsem dále prostudovala metodické listy pro předškolní vzdělávání RAABE, z nichž jsem použila většinu obrazového materiálu. Vycházela jsem především z Orientačního testu řečových a kognitivních schopností předškoláka Strejčkové a Slabochové (2004).

Po vytvoření autorského testu školní zralosti jsem ho nejprve vyzkoušela v MŠ Letců na jedné dívce ze třídy nejstarších dětí. Ověřila jsem si můj odhad, jak dlouho bude test trvat a sledovala jsem reakce dívky na formulaci mých otázek. Po vyzkoušení jsem test upravila v některých bodech a obměnila jsem obrázky ročních období. Po úpravách jsem test opět vyzkoušela, tentokrát na chlapci ze stejné třídy jako byla dívka, u které jsem zkoušela první verzi testu. Druhá verze testu byla již vyhovující, a proto jsem test již neobměňovala.

Výzkumné šetření pomocí testu školní zralosti:

Testování bylo prováděno během měsíce června, tedy zhruba 2 měsíce před nástupem dětí do ZŠ. Testem prošlo každé dítě individuálně ve známém prostředí dané

mateřské školy, většinou v šatně, třídě, či na zahradě. Provedení testu s jedním dítětem trvalo zhruba 20 minut.

S každým dítětem jsem se seznámila a před provedením testu jsem s ním vedla krátký rozhovor, aby bylo uvolněné a nemyslelo si, že ho testem zkouším.

Po dokončení testu dostalo každé dítě odměnu v podobě sladkosti.

Příprava dotazníků pro učitelky MŠ a ZŠ:

Otázky do dotazníků jsem vytvářela tak, aby jejich odpovědi odpovídaly na výzkumné otázky, které jsem si položila na začátku výzkumného šetření. U vytváření dotazníků jsem se inspirovala dotazníkem pro učitelky mateřských škol v Informativním 10/2008. Oba typy dotazníků obsahují záměrně některé shodné otázky, aby bylo možné porovnat názory učitelek mateřských škol s názory učitelek základních škol.

Výzkumné šetření pomocí dotazníků pro učitelky MŠ a ZŠ:

Dotazníky pro učitelky mateřských škol byly rozdány v mateřských školách v Praze 8, v Praze 19 a v Praze 3. Dotazníky pro učitelky základních škol byly rozdány v ZŠ na Praze 8 a Praze 19.

2.6 Vyhodnocení výsledků a interpretace dat

Vyhodnocení autorského testu školní zralosti

V následujícím přehledu uvádím výsledky testu, které jsem zpracovala do tabulek v programu Microsoft Excel. Jedná se o tabulky ve kterých je vidět srovnání dětí z heterogenních a homogenních tříd MŠ v každé oblasti testu. Pro upřesnění a lepší přehlednost uvádím znovu vysvětlivky k hodnocení jednotlivých otázek:

| | |
|---|------------------------------|
| + | dítě úkol zvládlo bez potíží |
| ? | dítě zvládlo úkol s potížemi |
| - | dítě úkol nezvládlo |

Tabulka 1 Výslovnost

| 1 | HETEROGENNÍ | HOMOGENNÍ |
|----------|--------------------|------------------|
| + | 78,13 % | 78,13 % |
| ? | 21,88 % | 21,88 % |
| - | 0 % | 0 % |

V oblasti řeči vyšly výsledky zcela shodně. Jediný rozdíl mezi oběma vzorky byly hlásky ve kterých děti chybovaly. U dětí z heterogenních tříd se vyskytly vady výslovnosti pouze u hlásek r a ř (7), u homogenních se projevila chybná výslovnost hlásek r, ř (4); s, š (1); z, c (1); ť, ň (1).

Tabulka 2 Prostorové pojmy

| 2 | HETEROGENNÍ | HOMOGENNÍ |
|----------|--------------------|------------------|
| + | 65,63 % | 71,88 % |
| ? | 28,13 % | 28,13 % |
| - | 6,25 % | 0 % |

V druhém úkolu při hře s míčkem, která byla zaměřena na prostorové pojmy – nad, pod, vedle, za, před, mezi - prokázaly jejich znalost lépe děti z homogenních tříd. U některých dětí z obou uspořádání se objevily nepřesnosti v odpovědích, a to většinou záměny pojmu vedle s předložkou u.

Tabulka 3 Prostorové vztahy

| 3 | A | | B | |
|----------|-------------|-----------|-------------|-----------|
| | HETEROGENNÍ | HOMOGENNÍ | HETEROGENNÍ | HOMOGENNÍ |
| + | 96,88 % | 100 % | 53,13 % | 59,38 % |
| ? | 3,13 % | 0 % | 43,75 % | 40,63 % |
| - | 0 % | 0 % | 3,13 % | 0 % |

V oblasti prostorových představ dopadly obě skupiny téměř shodně. V prvním úkolu této oblasti byly děti z homogenních tříd 100% (32) úspěšné, ve výsledku byly však jen o jedno dítě úspěšnější než děti z heterogenních tříd. I druhý úkol procentuálně lépe řešily děti z homogenních tříd. Oběma skupinám dělalo potíže poznat pravou a levou stranu. V homogenní skupině tento problém mělo 13 dětí a v heterogenní 14 dětí.

Tabulka 4 Orientace v čase

| 4 | A | | B | |
|----------|-------------|-----------|-------------|-----------|
| | HETEROGENNÍ | HOMOGENNÍ | HETEROGENNÍ | HOMOGENNÍ |
| + | 65,63 % | 87,50 % | 43,75 % | 71,88 % |
| ? | 18,75 % | 12,50 % | 40,63 % | 21,88 % |
| - | 15,63 % | 0 % | 15,63 % | 6,25 % |

Oblast orientace v čase dělala dětem z věkově smíšených tříd v porovnání s dětmi z věkově shodných tříd značné potíže. Pět dětí z heterogenní třídy nedokázalo seřadit obrázky činností během dne podle časového sledu. Dalších 6 určilo, že na obrázku oběda je snídaně. V druhém úkolu této oblasti – rozeznávání ročních období - 5 dětí z heterogenní skupiny a 2 děti z homogenní skupiny nepoznaly ani jedno roční

období. Jedno či dvě roční období nepoznalo 13 dětí z heterogenních tříd a 7 dětí z homogenních tříd, ve většině případů se jednalo o záměnu jara a léta.

Tabulka 5 Početní představy

| 5 | A | | B | | C | |
|---|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| | HETERO. | HOMO. | HETERO. | HOMO. | HETERO. | HOMO. |
| + | 93,75 % | 90,63 % | 65,63 % | 78,13 % | 100 % | 90,63 % |
| ? | 6,25 % | 9,38 % | 21,88 % | 15,63 % | 0 % | 6,25 % |
| - | 0 % | 0 % | 12,50 % | 6,25 % | 0 % | 3,13 % |

V oblasti početních představ děti absolvovaly tři úkoly. První úkol nedělal nikomu velké problémy. Druhý úkol – orientace v číselné řadě (určování druhého a čtvrtého chlapce v řadě) – nevyřešily 4 děti z heterogenních tříd a 2 děti z homogenních tříd. Naproti tomu u porovnávání kostek byl děti z heterogenních tříd 100% (32) úspěšné, navíc několik jedinců rozdělilo kostky více způsoby – na pokyn: „Rozděli kostky tak, aby bylo na obou hromádkách stejně.“ tyto děti rozdělily kostky buď na dvě hromádky po pěti nebo na pět hromádek po dvou. Všechny děti z homogenních tříd rozdělily kostky pouze jedním způsobem, a to na dvě hromádky po pěti. Navíc 1 dítě z homogenních tříd vůbec nebylo schopno kostky na dvě hromádky rozdělit. U dětí ze smíšených skupin se tedy v tomto úkolu projevila hlubší znalost matematických představ.

Tabulka 6 Zrakové vnímání

| 6 | A | | B | |
|---|-------------|-----------|-------------|-----------|
| | HETEROGENNÍ | HOMOGENNÍ | HETEROGENNÍ | HOMOGENNÍ |
| + | 87,50 % | 81,25 % | 93,75 % | 100 % |
| ? | 9,38 % | 18,75 % | 3,13 % | 0 % |
| - | 3,13 % | 0 % | 3,13 % | 0 % |

V oblasti zrakového vnímání dopadly obě skupiny velmi dobře. V heterogenní skupině se vyskytlo pouze jedno dítě, které nezvládlo ani jeden úkol. Nejčastější chyby dělaly děti z obou skupin u písmene L, které zaměňovali za zrcadlové L. Při opisu slova se u několika dětí vyskytlo psaní písmene D zespoda.

Tabulka 7 Zraková paměť

| 7 | HETEROGENNÍ | HOMOGENNÍ |
|----------|--------------------|------------------|
| 4 | 3,13 % | 3,13 % |
| 5 | 9,38 % | 9,38 % |
| 6 | 21,88 % | 28,13 % |
| 7 | 46,88 % | 34,38 % |
| 8 | 18,75 % | 25 % |

Zraková paměť byla u dětí zkoušena pomocí kimovy hry, která ukázala, že se zrakovou pamětí jsou na tom obě zkoumané skupiny podobně. Všechny předměty si zapamatovalo 8 dětí z homogenních tříd a 6 dětí z heterogenních tříd.

Tabulka 8 Sluchové vnímání

| 8 | A | | B | | C | |
|----------|----------|--------|----------|--------|----------|--------|
| | HETERO. | HOMO. | HETERO. | HOMO. | HETERO. | HOMO. |
| + | 37,50 % | 31,25% | 68,75 % | 68,75% | 87,50 % | 84,38% |
| ? | 18,75 % | 9,38 % | 28,13 % | 31,25% | 9,38 % | 6,25 % |
| - | 43,75 % | 59,38% | 3,13 % | 0 % | 3,13 % | 9,38 % |

Oblastí, která dětem činila největší potíže, bylo právě sluchové vnímání. U sluchové syntézy, která byla motivovaná hrou na robota, nesplnilo úkol v homogenních třídách 59,38% (19) dětí a v heterogenních třídách 43,75% (14) dětí. Určování počáteční a koncové hlásky bylo podstatně úspěšnější než sluchová syntéza. Úkol splnilo bez potíží 22 dětí v obou skupinách. K tomuto úkolu byl opět využit obrazový materiál, který dětem určování zjednodušil. Ve vytleskávání slov děti z obou skupin

obstály velmi dobře. V heterogenních skupinách úkol bez potíží splnilo 28 dětí a v homogenních skupinách 27 dětí.

Tabulka 9 Grafomotorické předpoklady

| 9 | A | | B | | c | | D | |
|---|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|
| | HETERO. | HOMO. | HETERO. | HOMO. | HETERO. | HOMO. | HETERO. | HOMO. |
| + | 96,88 % | 87,50% | 75 % | 71,88% | 53,13 % | 50 % | 96,88 % | 96,88% |
| ? | 3,13 % | 12,50% | 25 % | 28,13% | 6,25 % | 9,38 % | 3,13 % | 3,13 % |
| - | 0 % | 0 % | 0 % | 0 % | 40,63 % | 40,63% | 0 % | 0 % |

První úkol – pojmenování a kresba základních geometrických tvarů – nečinil dětem větší problémy. 31 dětí z heterogenních tříd tento úkol zvládlo bez potíží a jen u 4 dětí z homogenních tříd se vyskytly menší problémy u pojmenovávání základních geometrických tvarů. Ve druhém úkolu – motání klubíček – měly děti z obou zkoumaných skupin opět problémy v poznání pravé a levé strany, u heterogenních tříd to bylo 8 dětí a u homogenních tříd 9 dětí, z toho 2 děti z věkově smíšené skupiny a dvě děti z věkově shodné skupiny kreslily obě dvě klubíčka na stejnou stranu. Vázání tkaniček souvisí nejen s jemnou motorikou, ale i sebeobsluhou. Výsledky testu ukázaly, že u obou skupin umí zavázat tkaničku zhruba 50% (16) dětí. Naopak navlékání korálů bylo téměř 100% bez větších potíží u obou zkoumaných skupin.

Tabulka 10 Koncentrace pozornosti

| 10 | A | | B | |
|----|-------------|-----------|-------------|-----------|
| | HETEROGENNÍ | HOMOGENNÍ | HETEROGENNÍ | HOMOGENNÍ |
| + | 96,88 % | 100 % | 87,50 % | 96,88 % |
| ? | 3,13 % | 0 % | 12,50 % | 3,13 % |
| - | 0 % | 0 % | 0 % | 0 % |

Poslední oblastí, ve které děti plnily úkoly, byla koncentrace pozornosti, ke které bylo využito obrazového materiálu. V prvním úkolu měly děti objevit devět rozdílů mezi dvěma obrázky. Tento úkol zvládly všechny děti, kromě jednoho chlapce z heterogenní skupiny, bez problémů. V druhém úkolu měly děti na obrázcích zvířat poznat, co na kresbě chybí. Úspěšnost byla opět vysoká u obou skupin. Pouze 2 děti z heterogenní skupiny a jedno z homogenní skupiny nepoznaly, že kůň nemá na obrázku ocas.

Tabulka 11 Komunikace

| 11 | HETEROGENNÍ | HOMOGENNÍ |
|-----------|--------------------|------------------|
| + | 93,75 % | 90,63 % |
| ? | 6,25 % | 9,38 % |
| - | 0 % | 0 % |

Oblast komunikace byla sledována po celého dobu, kdy byl test prováděn. Pouze 2 děti z heterogenní skupiny a 3 děti z homogenní skupiny se projeví jako stydlivé, ale dobře reagovaly na položené otázky.

Vyhodnocení autorských dotazníků pro učitelky MŠ a ZŠ

Hlavním účelem těchto dotazníků bylo zjištění názorů pedagogické veřejnosti na rozdíly mezi homogenním a heterogenním uspořádáním tříd v MŠ a na jejich vliv na připravenost dětí do ZŠ.

Otázka číslo čtyři v dotazníku pro učitelky MŠ se dotazovala respondentů, jaké výhody a nevýhody vidí ve výuce homogenně uspořádaných skupin. Tato otázka byla dále rozdělena na výhody a nevýhody tohoto uspořádání třídy pro práci učitelky a výhody a nevýhody pro dítě.

Výsledky šetření ukázaly, že dotazované učitelky mateřských škol vidí jako největší výhodu homogenních tříd pro učitelky snadnější přípravu na výchovně-

vzdělávací činnosti. Tato odpověď se vyskytovala celkem šestnáctkrát. Respondenti dále uváděli jako výhodu pro učitelky to, že v homogenní skupině není potřeba takový individuální přístup jako ve smíšených třídách (2x). Jako další výhoda bylo respondenty uvedeno to, že v homogenní třídě se učitelka může více věnovat předškolní přípravě (1x), může lépe působit na dítě (1x) a má možnost porovnávat mezi sebou stejně staré děti (1x).

Nejčastěji uváděnou výhodou pro dítě v homogenní skupině bylo to, že dítě se lépe zapojí do činností, protože stejně staré děti mají více společných zájmů (7x). Další často uváděnou výhodou byly vrstevníci (6x). Tři učitelky uvedly jako výhodu homogenních tříd rovnocennou nabídku činností a stejnou možnost zvládnutí zadaných úkolů. Třikrát se také objevila výhoda, že děti v homogenní skupině jsou si navzájem partnery i soupeři. Mezi další výhody homogenních tříd respondenti uvedli snížení rizika šikany (1x), umění prosadit se ve skupině stejně starých dětí (2x), pravděpodobnost, že děti z homogenních tříd spolu půjdou do ZŠ (1x) a také to, že děti nemají pocit, že musí ve skupině vyniknout (1x).

Nejčastěji uváděnou nevýhodou pro učitelky homogenních tříd byla náročná práce s nejmladší věkovou skupinou (4x). Dále bylo uváděno za nevýhodu pro učitelky homogenních tříd rušnější prostředí ve třídě (2x) a řešení více konfliktů (2x).

Nevýhod pro práci učitelky v homogenních třídách se ve vyplněných dotaznících objevilo jen několik. Dvakrát se vyskytovala jako nevýhoda pro učitelky homogenních tříd jednotvárnost práce. Dalšími uváděnými nevýhodami jsou omezená možnost individuální práce (1x), skupina stejně starých dětí svádí k hodnocení dětí podle normy (1x) a také k práci s šikovnějšími, nebo naopak s opožděnějšími dětmi (1x).

Nejčastěji uváděnou nevýhodou pro děti v homogenní skupině je absence příkladu starších dětí, a tím pádem absence přirozené motivace dosáhnout lepších výkonů (7x). Další často uváděnou nevýhodou této skupiny pro dítě bylo uváděno zviditelnění nedostatků jednotlivých dětí (3x). Mezi další nevýhody řadí respondenti to, že homogenní skupina není pro dítě přirozená (1x), že starší děti se neumí naučit ohleduplnost k mladším dětem (1x) a také to, že sourozenci nemohou být spolu v jedné třídě (1x).

Otázka číslo pět se respondentů dotazovala na výhody a nevýhody heterogenně uspořádaných skupin. Opět byla tato otázka rozdělena na výhody a nevýhody pro práci učitelky a na výhody a nevýhody pro děti.

Nejčastěji zmiňovanou výhodou pro učitelky heterogenních tříd je podle respondentů pomoc starších dětí (10x). Dalšími výhodami pro učitelky heterogenních tříd, které respondenti uvedli, jsou – možnost porovnávat vývoj dětí v širší škále (1x), možnost věnovat se více mladším dětem při sebeobsluze (1x), náročnější práce nutí učitelky k sebevzdělání (1x), práce ve smíšené skupině bývá klidná a bez konfliktů (1x).

Nejčastěji uváděnými výhodami heterogenních tříd pro dítě byly – snadnější adaptace nejmladších dětí (5x) a samostatnost dětí v sebeobsluze (4x). Tři respondenti uvedli, že heterogenní skupina je pro dítě přirozenější, a že děti se učí od sebe navzájem přirozenou nápodobou, z čehož vyplývá vzájemná spolupráce (2x). Respondenti dále uvádějí tyto výhody pro dítě v heterogenní skupině: děti se učí tolerovat slabší jedince (2x), sourozenci mohou být spolu v jedné třídě (1x), lepší sociální klima třídy (1x).

Nejčastěji uváděli respondenti jako nevýhodu heterogenních tříd pro práci učitelky náročnou organizaci dne a samotnou přípravu na ni (16x). Dalšími nevýhodami pro práci učitelky v heterogenní třídě jsou podle respondentů – náročnější práce ve skupinách (2x), horší rozložení pozornosti při výchovných činnostech, když je učitelka ve třídě sama (2x), složitější postupy při výchovných činnostech (2x).

Nejčastěji zmiňovanou nevýhodou heterogenních tříd pro dítě je nevhodně zvolená výchovná činnost, někdy neodpovídá věku dítěte a to může vést u nejmladší věkové kategorie k přetěžování a naopak u nejstarší věkové kategorie k nižší koncentraci pozornosti (5x). Objevil se i názor, že starší děti mohou mladší utlačovat (2x) a nevhodně ovlivňovat jejich chování (2x). Dále se objevovaly názory, že mladší děti nerozumí knížkám pro starší (1x), že starší děti jsou pohybově nadanější a mladší děti je brzdí (1x), že ctižádostivé děti a osobnosti více vyhraněné těžce nesou, že něco ještě nezvládnou (1x), že mladší děti mají ze starších strach, lépe si rozumí s vrstevníky (1x), že děti si ani ve školce neodpočinou od sourozenců (1x), že učitelka nemá takovou možnost individuální práce (1x).

Učitelky základních škol měly v otázce číslo 3 popsat výhody a nevýhody homogenního uspořádání skupin na přípravu do ZŠ. Ukázalo se, že učitelky základních škol mají podobné názory, jako učitelky mateřských škol.

Jako výhoda homogenního uspořádání pro přípravu do ZŠ se nejčastěji v odpovědích respondentů vyskytovala příprava pro jednu věkovou kategorii (3x) a s tím související stále stejný přístup učitele (3x). Dále se vyskytoval názor, že přechod z MŠ do ZŠ je pro děti snazší, protože ve skupině jsou pevnější vztahy (2x). Dalším kladem věkově shodné skupiny je podle respondentů lepší srovnatelnost při porovnávání výsledků dětí.

Nejčastěji opakovanou nevýhodou homogenních skupin pro vstup do ZŠ byla absence kontaktu s ostatními věkovými skupinami (4x), s tím souvisí i další uváděná nevýhoda a to, že nelze využívat věkových rozdílů dětí k učení se navzájem (3x).

V otázce číslo 4 učitelky ZŠ odpovídaly na otázku jaké výhody a nevýhody vidí ve výuce heterogenního uspořádání skupin na přípravu do ZŠ.

Nejčastěji zmiňovanou výhodou bylo, že starší mohou pomoci mladším (5x). Dalšími výhodami heterogenně uspořádaných skupin podle učitelů základních škol jsou – starší jsou vzorem pro mladší (2x), děti se učí vycházet i s jinou věkovou skupinou než jsou vrstevníci (2x), lze výchovně působit zadáváním různých úkolů jednotlivým věkovým skupinám (1x), děti mají možnost srovnání s mladšími i staršími, je to pro ně motivačním faktorem (1x), lepší vztahy mezi dětmi napříč ročníky (1x).

Nejčastěji opakovanou nevýhodou heterogenně uspořádaných skupin pro vstup do školy byla uváděna náročná příprava pro pedagoga (7x). V tomto se učitelky základních škol shodly s učitelkami mateřských škol. Respondenti dále uváděli, že ve věkově smíšené skupině narušují mladší práci se staršími (3x), že při přechodu na ZŠ hrozí rozbití vzniklých přátelství (1x), že může docházet k náznakům šikany z důvodu větší fyzické vyspělosti některých dětí (1x), že je v takto uspořádané skupině riziko negativního ovlivnění mladších dětí staršími (1x).

Otázka číslo 6 v dotazníku pro učitelky MŠ se respondentů ptala, které složení třídy by si vybraly, pokud by měly na výběr, a proč.

Jedenáct dotazovaných učitelek se přiklání k homogennímu uspořádání dětí, protože toto uspořádání usnadňuje přípravu na výchovně-vzdělávací činnost.

Šest učitelek mateřských škol se naopak přiklání k heterogennímu uspořádání dětí ve třídě a to z těchto důvodů: lepší adaptace dětí a vzor starších dětí v sebeobsluze a dalších činnostech pro mladší děti.

Zbývajících šest učitelek je toho názoru, že pro skupinu tří – pětiletých dětí je vhodná heterogenní skupina a pro děti, které mají další rok nastoupit do ZŠ, je vhodná homogenní skupina.

Podobná otázka byla položena i učitelkám ZŠ: Kdybyste měla doporučit rodičům heterogenní nebo homogenní složení tříd v MŠ, které by to bylo?

Osm z deseti učitelek se přiklání k homogennímu uspořádání tříd MŠ, a to převážně z toho důvodu, že učitelka se skupině stejně starých dětí může věnovat intenzivněji a netříštit svou pozornost mezi věkově mladší a poté věkově starší děti.

Pouze dvě učitelky by se přiklány k heterogennímu uspořádání tříd, ale jen pod podmínkou, že by se snížil počet dětí ve třídě. Svůj názor odůvodňují tím, že heterogenní skupina má mezi sebou ucelenější vztahy.

V otázce číslo sedm měly učitelky mateřských škol popsat, jak u nich v MŠ probíhá příprava dítěte na vstup do ZŠ.

Nejčastější odpovědí bylo, že příprava dítěte na vstup do ZŠ probíhá každodenním plněním specifických cílů prostřednictvím třídního plánu s ohledem na individuální potřeby jednotlivých dětí (9x), dále jako individuální či skupinová práce s nejstaršími dětmi (6x). Šest učitelek uvedlo, že u nich v MŠ děti ve II. pololetí navštěvují 1x týdně přípravný kurz v jejich spádové ZŠ. Respondenti dále uvedli, že příprava dítěte na školu v jejich MŠ probíhá pomocí systematicky promyšlených úkolů, pracovních a grafomotorických listů a vedení k samostatnosti (3x). Učitelky také nezapomněly zmínit přípravu na ZŠ dětí s odkladem školní docházky, které mají plán individuálního přístupu a probíhá s nimi, stejně jako s ostatními dětmi, komplexní rozvoj všech složek osobnosti (3x).

Otázka 8 v dotazníku pro učitelky MŠ a otázka 6 v dotazníku pro učitelky ZŠ byla stejná a to: Jaké očekávané výstupy z RVP na konci předškolního období považujete za důležité pro úspěšný vstup dítěte do ZŠ.

Ze 33 respondentů odpovědělo 17, že pro úspěšný vstup dítěte do ZŠ považují za důležité všechny výstupy RVP PV, protože pro zvládnutí povinné školní docházky je důležitý harmonický vývoj dítěte ve všech oblastech jeho osobnosti.

Respondenti nejčastěji uváděli, že pro úspěšný vstup dítěte do ZŠ považují za důležité, aby dítě ovládalo hygienické návyky a sebeobsluhu (10x), aby dokázalo samostatně pracovat a soustředit se (8x), aby bylo schopno spolupracovat, vnímat učitele jako autoritu a přiměřeně reagovalo na zadané úkoly (8x) a aby komunikovalo beze strachu, mělo správnou výslovnost, přiměřenou slovní zásobu a stylizaci vět (7x).

Dále byly v dotaznících uváděny tyto odpovědi: Zrakové a sluchové vnímání, využívání všech smyslů (4x), jemná a hrubá motorika (4x), mít osvojené elementární poznatky o okolním světě (3x), znalost určitých vědomostí a ovládnutí určitých dovedností (orientace v prostoru, určování počtu, znalost barev, geometrické tvary, dny v týdnu, roční období....) (2x), pomáhat pečovat o okolní životní prostředí (2x), uvědomovat si nebezpečí, se kterým se může dítě setkat (1x), uplatňovat základní společenské návyky (1x), koordinace ruky a oka (1x), sebedůvěra, samostatnost v řešení problémů přiměřeným věku (1x).

Na otázku – Máte čas a možnost každý den se věnovat individuálně každému dítěti? (byla shodná pro oba dotazníky) byla pouze u třech učitelek odpověď spíše ano. Dalších 19 odpovědělo, že čas na každé dítě každý den spíše nemají a u zbývajících 11 učitelek byla odpověď ne. Většina učitelek dodala ke své odpovědi, že se nemohou každému dítěti individuálně věnovat zejména kvůli vysokému počtu dětí ve třídě.

Učitelky ZŠ dále odpovídaly v dotazníku na otázku, jestli jsou spokojené s připraveností dětí na školní docházku při vstupu do 1. třídy. Osm odpovědí na tuto otázku bylo ANO a dvě odpovědi byly SPÍŠE ANO. Což by mohlo svědčit o tom, že mateřské školy připravují děti na ZŠ velmi dobře.

Další shodnou otázkou v obou dotaznících byla otázka: Jaké oblasti školní zralosti považujete za důležité pro úspěšný vstup dítěte do 1. tř. ZŠ. Učitelky měly na výběr z několika možností a mohly zakroužkovat libovolný počet oblastí.

Všechny dotazované učitelky označily, jako důležitou oblast školní zralosti pro vstup dítěte do 1. třídy úroveň řeči (33x). Další často označovanou oblastí byla sociální zralost (30x), grafomotorika (28x), pozornost (27x), sebeobsluha (26x), zrakové a sluchové vnímání (24x), jemná motorika (22x), emocionální zralost (22x), prostorové představy (21x), přirovnávání a rozeznávání barev (20x). Méně označována byla oblast hrubé motoriky (18x), pracovních návyků (17x) a početních představ (15x). Nejméně označována byla tělesná zralost (14x) a orientace v čase (12x).

Poslední otázka v dotazníku pro učitelky MŠ se dotazovala v jakých oblastech školní zralosti mají největší problémy děti před vstupem do 1. tř. ZŠ. Učitelky měly opět na výběr stejné oblasti jako v předchozí otázce a opět mohly zaškrtnout libovolný počet možností.

Výsledky ukázaly, že učitelky mateřských škol si myslí, že děti před vstupem do ZŠ mají největší problémy s úrovní řeči (20) a pozornosti (19). Poměrně často byla respondenty označována také oblast grafomotoriky (11x), sociální zralosti (10x) a orientace v čase (9x). Další oblasti byly označovány již méně - jemná motorika a emocionální zralost (5x), pracovní návyky, početní představy a sluchové rozlišování (4x), hrubá motorika (3x), prostorové představy (2x), zrakové rozlišování, přiřazování a rozeznávání barev a tělesná zralost (1x). Oblast sebeobsluhy nebyla označena ani jednou dotazovanou učitelkou, z čehož můžeme usuzovat, že tato oblast dětem před vstupem do ZŠ již nedělá problémy.

V návaznosti na tuto otázku byla podobná otázka položena učitelkám základních škol. V jakých oblastech školní zralosti mají největší problém děti v 1. tř. ZŠ?

V této otázce byla sedmi respondenty označena oblast úrovně řeči, 6x byla označena oblast pozornosti a oblasti sluchového a zrakového rozlišování, 5x oblast pracovních návyků a jemné motoriky, 3x oblast sociální a emocionální zralosti, 2x byla označena oblast prostorových představ, orientace v čase, přiřazování a rozeznávání barev a oblast početních představ. Oblast sebeobsluhy a hrubé motoriky byla označena

pouze jednou. Žádná učitelka ZŠ neoznačila v této otázce oblast grafomotoriky, a tělesné zralosti.

2.7 Shrnutí

Po vyhodnocení výsledků autorského testu školní zralosti, který měl poukázat na rozdíly mezi dětmi z heterogenního a dětí z homogenního uspořádání tříd MŠ v jejich připravenosti na vstup do ZŠ, lze konstatovat, že věkové uspořádání dětí ve třídě nemá na kvalitu jejich připravenosti na ZŠ téměř žádný vliv.

Ve všech oblastech školní zralosti, které byly v tomto testu zkoumány, se ukázalo, že výsledky mezi vzorkem dětí z heterogenních tříd a dětí z homogenních tříd se liší jen minimálně nebo vůbec. Školní zralost zkoumaného vzorku dětí byla ve většině těchto oblastí zkoumána několika úkoly a právě u těchto oblastí je nejvíce patrné, že rozdíly v připravenosti na školu mezi skupinou dětí z heterogenních tříd a dětí z homogenních tříd se velmi neliší. Například v oblasti početních představ splnily první a třetí úkol procentuálně lépe děti z heterogenních tříd, ale druhý úkol naopak lépe řešily děti z homogenních tříd, ve výsledku však byly tyto rozdíly v rozmezí čtyř dětí.

Pokud tedy shrnu výsledky výzkumného šetření, mohu říci, že hypotéza H1- Děti z homogenních tříd jsou celkově lépe připraveny na vstup do školy než děti z heterogenních tříd – která byla uvedena na začátku praktické části této diplomové práce, byla pomocí výzkumného šetření vyvrácena.

Druhé výzkumné šetření, které bylo prováděno pomocí dotazníků mezi pedagogickou veřejností, mělo za úkol najít odpovědi na výzkumné otázky, které byly uvedeny v úvodu praktické části této diplomové práce.

První otázkou bylo, jestli vidí učitelky MŠ více výhod na homogenním uspořádání třídy než na heterogenním uspořádání třídy MŠ? Odpověď na tuto otázku se dala posoudit z otázky číslo 4 v dotazníku pro učitelky mateřských škol. V předešlé podkapitole jsou uváděny konkrétní odpovědi na otázky a jejich četnost. Po sečtení uváděných výhod homogenních tříd (13) a výhod heterogenních tříd (13), jak pro

učitelku tak pro dítě, lze konstatovat, že učitelky mateřských škol vidí stejně výhod jak na homogenním, tak na heterogenním uspořádání tříd.

Druhá výzkumná otázka - Mají učitelky mateřských škol čas a možnost se každý den individuálně věnovat každému dítěti? - byla zodpovězena po sečtení výsledků z otázky číslo 9, kde převážná většina učitelek (30) uvedla, že se spíše nemohou nebo vůbec nemohou věnovat každý den každému dítěti, a to díky vysokému počtu dětí ve třídách.

Preferují učitelky mateřských škol heterogenní složení tříd před homogenním? To je třetí výzkumná otázka, na niž jsem pomocí výzkumného šetření hledala odpověď. Tuto otázku řešila otázka číslo 6 v dotazníku pro učitelky MŠ. Poměr odpovědí byl celkem vyrovnaný. Jedenáct učitelek by preferovalo homogenní složení tříd a dvanáct heterogenní složení, z toho ale 6 jen pod podmínkou, že by děti poslední rok před vstupem do ZŠ byly v homogenní třídě. Opět tedy nelze jednoznačně odpovědět, které složení tříd by učitelky MŠ preferovaly.

Poslední výzkumná otázka se týkala učitelek základních škol. Jsou učitelky základních škol spokojeny s připraveností dětí na školní docházku při vstupu do 1. třídy? Na tuto otázku lze jednoznačně odpovědět kladně, protože všech deset dotazovaných učitelek základních škol v dotazníku uvedlo, že je s přípravou dětí na školní docházku při vstupu do 1. třídy spokojeno.

2.8 Diskuse

Podíváme-li se na srovnání výsledků výzkumného šetření a poznatků z teoretické části této práce, můžeme si všimnout, že názory učitelek MŠ a ZŠ, které se objevily v dotaznících, se shodují s odbornou literaturou, a to nejen ve výhodách a nevýhodách heterogenních a homogenních tříd MŠ, ale i v tom, jak probíhá příprava dětí na povinnou školní docházku v jednotlivých třídách. Výzkumným šetřením byly tedy potvrzeny některé poznatky z teoretické části této diplomové práce.

Vycházíme-li z výsledků tohoto výzkumného šetření, je zřejmé, že to, jestli jsou na vstup do ZŠ lépe připraveny děti z heterogenního či homogenního uspořádání, nezáleží na tom, v jakých skupinách děti tráví svůj pobyt v MŠ, ale především na přístupu učitelek mateřských škol k přípravě dětí do 1. třídy.

Přípravu dítěte do ZŠ berou učitelky mateřských škol velmi vážně. Z vlastní zkušenosti mohou říci, že to, jak hodnotí připravenost žáků prvních tříd učitelky základních škol, je pro mateřské školy velmi důležité. Toto hodnocení je totiž pro ně jakousi vizitkou jejich práce.

Za velké pozitivum celého výzkumu v této práci považuji výsledky šetření, které bylo prováděno testem školní zralosti u dětí heterogenních a homogenních tříd. Tyto výsledky by totiž mohly být značným přínosem pro učitelky mateřských škol a to zejména proto, že bylo zjištěno v jakých oblastech školní zralosti mají děti před vstupem do ZŠ ještě problémy. Učitelky MŠ by tedy po přečtení této práce věděly, na jaké oblasti školní zralosti se musí ještě zaměřit v přípravě dětí na vstup do 1. třídy.

Negativem tohoto šetření byla časová náročnost. Provedení testu školní zralosti s jedním dítětem trvalo zhruba dvacet minut. Tedy celkem cca 21 hodin čistého času na provedení testu s šedesáti čtyřmi dětmi.

Podíváme-li se na výsledky dotazníkového šetření v poslední otázce, která se týkala oblastí, ve kterých mají děti před vstupem do ZŠ největší problémy, zjistíme, že odpovědi učitelek základních škol se s odpověďmi učitelek mateřských škol příliš neshodovaly. Obě skupiny učitelek sice nejčastěji uvedly jako nejproblémovější oblasti školní zralosti řeč a pozornost, avšak v ostatních oblastech se jejich názory rozcházejí. Bylo by zajímavé blíže zjistit, co vede k neshodě.

Dále bych se ráda v diskusi vyjádřila k nízké návratnosti dotazníků pro učitelky ZŠ. Dlouhou dobu jsem se pozastavovala nad tím, proč návratnost dotazníků od učitelek z mateřských škol je tak velká, a zejména rychlá, a od učitelek ZŠ nikoliv. Zeptala jsem se tedy jedné učitelky ZŠ, která mi vracela deset nevyplněných dotazníků, proč mi daný dotazník kolegyně nevyplnila a odpověď, kterou jsem dostala mě, velmi zarazila. Dotazovaná učitelka mi řekla, že ona ani její kolegyně nevědí, co znamená homogenní a heterogenní uspořádání tříd v MŠ. Ani po mé omluvě a následném vysvětlení mi nikdo z nich nebyl ochoten dotazník vyplnit. Setkala jsem se asi s malou informovaností učitelek ZŠ o mateřských školách. Jelikož ale mateřská škola přímo navazuje na základní školu myslím, že by učitelky obou těchto stupňů měly vzájemně spolupracovat a navzájem se o svou práci zajímat.

Kdybych toto výzkumné šetření měla dělat znovu změnila bych na něm několik věcí. Zejména bych k dotazníkům pro učitelky MŠ a ZŠ připojila stručné vysvětlení pojmů heterogenní a homogenní třída. Na samotném dotazníku pro učitelky ZŠ bych změnila otázku číslo 8, která zní: Jaké očekávané výstupy na konci předškolního období považujete za důležité pro úspěšný vstup dítěte do 1.tř. Učitelky ZŠ měly značné problémy s vyplněním této otázky a to zejména proto, že se neseťkávají s rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání tak často jako například s rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání.

Pro zvýšení návratnosti dotazníků by bylo dobré změnit otevřené otázky na otázky uzavřené s výběrem odpovědi. To by zjednodušilo i samotné vyhodnocování dotazníků.

Pokud by obsahovaly dotazníky převážně jen uzavřené otázky, určitě bych dotazníkové šetření provedla ve větším rozsahu, aby bylo na danou problematiku více názorů pedagogické veřejnosti.

Pro podrobnější zpracování výzkumného šetření by bylo dále zajímavé zjistit i věk a nejvyšší dosažené vzdělání dotazovaných učitelek.

Závěr

Jak již bylo v této diplomové práci několikrát řečeno, vstup do ZŠ je pro dítě velkým životním mezníkem. Ovlivní nejen celý jeho dosavadní život, ale i celý život rodiny. Proto by dítě mělo být na tento zlom dostatečně připraveno. Je třeba zdůraznit, že záleží hlavně na kvalitě přípravy na školu, ať je prováděna v mateřské škole nebo doma.

Cílem této práce bylo zjistit, jaké jsou rozdíly mezi heterogenními a homogenními třídami a také, jaký je jejich vliv na připravenost dítěte na povinnou školní docházku. Díky tomuto cíli jsem prostudovala značné množství odborné literatury a vytvořila jsem výzkumné šetření, které mi mělo pomoci tuto problematiku objasnit. Shrnu-li znovu výsledky tohoto výzkumného šetření, které mělo za úkol, zjistit zda jsou na vstup do ZŠ lépe připraveny děti z heterogenních nebo z homogenních tříd, musím říci, že nebylo prokázáno, že by děti z heterogenních tříd MŠ byly lépe připraveny na vstup do 1. třídy základní školy než děti z homogenních tříd a naopak. Vždy záleží hlavně na přístupu a osobnosti pedagoga a na tom, jak dokáže s dětmi pracovat a cílevědomě je vést a připravovat na vstup do první třídy základní školy.

Při psaní této diplomové práce jsem se dozvěděla mnoho nových poznatků týkajících se školní zralosti a připravenosti a samotného vstupu do ZŠ. Vypracování této práce bylo velkým přínosem pro mou profesi učitelky prvního stupně i učitelky mateřské školy. Nejvíce si na této práci cením výsledků výzkumného šetření, které mě překvapily. Jelikož jsem učila v obou uspořádáních tříd MŠ, také jsem se ptala sama sebe, jestli je pro dítě, a jeho přípravu na vstup do 1. třídy, více vyhovující heterogenní nebo homogenní uspořádání třídy. Vždy jsem se přikláněla k heterogennímu uspořádání dětí ve třídách, ale nyní vím, že co se týče připravenosti dítěte na základní školu je jedno, jestli navštěvuje heterogenní nebo homogenní třídu MŠ.

Toto bych tedy závěrem zdůraznila. Není důležité, jaké věkové složení třídy MŠ dítě navštěvuje, ale jestli je tam šťastné a spokojené, protože od toho se odvíjí jeho další vývoj.

Resumé

Tato diplomová práce se zabývá hledáním rozdílů homogenně a heterogenně uspořádaných tříd v MŠ a jejich vlivem na připravenost dítěte pro vstup do 1. třídy základní školy.

Teoretická část se zabývá školní zralostí a připraveností, obecnou charakteristikou dítěte předškolního věku před vstupem do 1. třídy ZŠ, rozdíly heterogenně a homogenně uspořádaných tříd MŠ a nakonec přípravou dítěte na povinnou školní docházku.

V praktické části je zpracováno výzkumné šetření prováděné pomocí metody autorského testu školní zralosti a dotazníku. Výzkumným vzorkem byly děti předškolního věku před vstupem do ZŠ z heterogenních a homogenních tříd MŠ a pedagogové z mateřských a základních škol. Hlavním cílem tohoto výzkumného šetření bylo zjistit, jestli jsou na vstup do základní školy lépe připraveny děti z homogenních nebo heterogenních tříd mateřských škol.

Výsledky výzkumného šetření ukázaly, že děti z heterogenních tříd jsou připraveny na vstup do základní školy stejně jako děti z homogenních tříd, z toho tedy vyplývá, že věkové složení tříd mateřských škol neovlivňuje kvalitu připravenosti dítěte na povinnou školní docházku.

Résumé

This thesis deals with finding differences between homogeneously and heterogeneously assorted classes in nursery schools and their influence on the readiness of a child to enter the first class in elementary school.

The theoretical part focuses on school maturity and readiness, general characterization of a pre-school child before entering the first class in elementary school, differences between heterogeneously and homogeneously assorted classes in nursery schools and finally on a child's preparedness for the compulsory education.

The practical part shows the results of a research carried out by the means of an author's test of school maturity method and a questionnaire. The research sample

consisted of children of pre-school age before entering elementary schools from heterogeneous and homogeneous nursery school classes and pedagogues from nursery and elementary schools. The main objective of this research was to find out which children are better prepared for entering elementary school, whether from homogeneous or heterogeneous classes in nursery schools.

The results of the research showed that children from homogeneous classes are prepared for entering elementary schools on the same level as children from heterogeneous classes, which leads to the conclusion that age composition of classes in nursery schools has no influence on the quality of the preparedness of a child for compulsory education.

SEZNAM LITERATURY A POUŽITÝCH ZDROJŮ

ANDERSONOVÁ, J., FISCHGRUNDOVÁ, S., LOOBASCHEROVÁ, M. *Dobry start do školy*. Praha : Portál, 1993. ISBN 80-85282-66-6.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost*. Brno : Computer Press, 2010. ISBN 978-80-251-2569-4.

BENÍŠKOVÁ, T. *První třídou bez pláče*. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1906-1.

BĚLÍNOVÁ, L. a kol. *Metodika výchovné práce v jeslích a mateřských školách*. Praha : SPN, 1986.

BUDÍLKOVÁ, J., KRUŠINOVÁ, P., KUNCOVÁ, P. *Je vaše dítě připraveno do první třídy?* Brno : Computer press, 2004. ISBN 80-7226-637-3.

FÁBRYOVÁ, L. Co má umět předškolák. *Informatorium 3-8*, 2001, č. 2, s. 14-16

GAVORA, P. *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno : Paido, 1996. ISBN 80-85931-15-X

HAVLÍNOVÁ, M.,ed. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-487-8

CHRÁSTKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

KELLER, G., THEWALTOVÁ, B. *Jdeme do školy. Jak mohu pomoci našemu školákovi*. Praha : Nový život, 1994. ISBN 80-900166-9-3.

KLÉGROVÁ, J. *Máme doma prvňáčka*. Praha : Mladá fronta, 2003. ISBN 80-204-1020-1.

KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha : Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.

KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

KREJČOVÁ, J., KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro první stupeň základní školy*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-695-0.

KROPÁČKOVÁ, J. *Budeme mít prvňáčka*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-359-8.

KROPÁČKOVÁ, J. Mají MŠ připravovat děti „na školu“? Informatorium 3-8, 2004, č. 3, s. 5-7

KUCHARSKÁ, A., ŠVANCAROVÁ, D. *Bezstarostné roky? Kroky a krůčky předškolním věkem*. Praha : Scientia, 2004. ISBN 80-7183-291-X.

KUCHARSKÁ, A. Pedagogicko-psychologická diagnostika (4). Informatorium 3-8, 1999, č. 7, s. 8-9

KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1.tř.* Praha : Grada, 2005. ISBN 978-80-247-3246-6.

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

OPRAVILOVÁ, E. Příprava na školu v modelu osobnostně orientované výchovy. Informatorium 3-8, 1994-95, č. 3, s. 4-5

PIAGET, J. *Psychologie dítěte*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-146-0

PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace vzdělávání*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-584-9.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha : VÚP, 2004.

STRAŠÍKOVÁ, B. *Z dětských mudrosloví*. Praha : Karolinum, 2000. ISBN 80-7184-996-0.

STREJČKOVÁ, L., SLABOCHOVÁ, V. *Orientační test řečových a kognitivních schopností předškoláka*. IN.: BURUANOVÁ, J., JAKOUBKOVÁ, V. NÁDVORNÍKOVÁ, H. a kol. *Metodické listy pro předškolní vzdělávání, aktualizace květen 2004*. Praha : Raabe, 2004.

SVOBODA, E. Jak se vede učitelkám mateřských škol? *Informatorium 3-8*, 2008, č. 10, s. 7.

ŠTURMA, J. *Školní zralost a její poruchy*. In.: ŘÍČAN, P., VÁGNEROVÁ, M. *Dětská klinická psychologie*. Praha : Avicenum, 1991. ISBN 80-201-0131-4.

TRPIŠOVSKÁ, D. *Vývojová psychologie*. Ústí Nad Labem : Univerzita Jana Evangelisty Turkyňe v Ústí Nad Labem, 2004. ISBN 80-7044-207-7.

UŽDIL, J. *Čáry, paňáci, klikyháky a auta*. Praha : SPN, 1974.

VAŇKOVÁ, M. Spokojené dítě. *Informatorium 3-8*, 2004, č. 5, s. 4

VÁGNEROVÁ, M. Odchylný psychický vývoj smyslově postižených. In.: ŘÍČAN, P., VÁGNEROVÁ, M. *Dětská klinická psychologie*. Praha : Avicenum, 1991. ISBN 80-201-0131-4.

VÁGNEROVÁ, M. Neprojektivní kresebné techniky. In.: ŘÍČAN, P., VÁGNEROVÁ, M. *Dětská klinická psychologie*. Praha : Avicenum, 1991. ISBN 80-201-0131-4.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

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

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuálně vzdělávací program*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. Praha : D & H, 2007. ISBN 978-80-903869-3-8.

Webové stránky

Sdělení k přijímání pětiletých žáků do 1. ročníku základní školy, MŠMT ČR [online]. 2006 [cit. 2011-27-2]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/sdeleni-k-prijimani-petiletých-zaku-do-1-rocniku-zakladni?highlightWords=p%C5%99ed%C4%8Dasn%C3%BD+vstup+d%C3%ADt%C4%9Bte+Z%C5%A0>>.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), MŠMT ČR [online]. 2006 [cit. 2011-22-01]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České Republiky. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>>.

SEZNAM PŘÍLOH

| | |
|---|----|
| Příloha A – Test školní zralosti, řečových a kognitivních schopností | 75 |
| Příloha B - Pracovní listy k testu školní zralosti, řečových a kognitivních schopností .. | 81 |
| Příloha C - Dotazník pro učitelky MŠ | 91 |
| Příloha D – Dotazník pro učitelky ZŠ..... | 95 |

PŘÍLOHA A - Test školní zralosti, řečových a kognitivních schopností

A) VÝSLOVNOST

Výslovnost obtížných hlásek v celých slovech: Ď, ť, ň, l, š, č, ž, s, c, z, r, ř

Pomocí otázek zjišťujeme správnou výslovnost

Otázky: 1) **ď** - „Jaký dopravní prostředek pluje po vodě?“ - Lod'

2) **ť** - „Jak se říká mlád'átku od kočky?“ - Koťátko

3) **ň** - „Co se provléká jehlou?“ - Nit

4) **l** - „Co létá na obloze?“ - Letadlo

5) **č** - „Co nosíme v zimě na hlavě?“ - Čepice

6) **š** - „Kam se chodí děti učit?“ - Škola

7) **ž** - „Kdo žije u vody a dobře skáče?“ - žába

8) **s** - „Jaké zvíře má chobot?“ - slon

9) **c** - „Co vychází v noci na oblohu?“ - měsíc

10) **z** - „Jakou barvu má tráva?“ - zelená

11) **r** - „Co chytá rybář?“ - rybář

12) **ř** - „Mlád'ata slepice?“ - kuřata

Hodnocení:

| | |
|-------------------------|---|
| správná výslovnost | + |
| drobné nedostatky | ? |
| zcela špatná výslovnost | - |

Záznam chybně vyslovených hlásek: _____

B) Prostorové pojmy:

Hra s míčkem: pojmy nad, pod, vedle, za, před, mezi

Instrukce: Řekni, kam se schoval míček?

Hodnocení:

Dítě tvoří přesné odpovědi +

Dítě se dopouští nepřesností v odpovědích ?

Dítě nedává správné odpovědi a nechápe

orientaci v prostoru v souvislosti s morfológickou
a syntaktickou stránkou jazyka. -

C) Prostorové vztahy

a) Zvířátka utíkají z lesa

Ukaž, které zvířátko běží - první

- poslední
- před jelenem
- za zajícem
- mezi liškou a jelenem

PL č. I

b) Děti mají ve skříňce uložené hračky

Instrukce : Řekni, co je – vlevo dole

- vpravo nahoře
- vpravo dole
- mezi medvídkem a pannou
- uprostřed skříňky

PL č. II

Hodnocení: Dítě zná bezchybně prostorové vztahy +
Dítě dělá chyby v prostorových vztazích ?
Dítě se neorientuje v prostorových vztazích -

D) Orientace v čas

a) Rozvržení činností během dne

Dítě seřadí obrázky podle časového sledu

Instrukce: Ukaž na obrázku, co děláš - v poledne

- v noci
- ráno

Seřaď obrázky ve správném pořadí, tak jak plyne den

PL č. III

b) Orientace v ročních obdobích

Dítě pozná na obrázku roční období:

Instrukce: Řekni, které roční období je na obrázku

PL. č. IV

| | |
|--|---|
| Hodnocení: Dítě úkol zvládlo bez potíží | + |
| Dítě úkol zvládlo s potížemi | ? |
| Dítě úkol nezvládlo | - |

E) Početní představy

a) počítání prvků ve skupině

instrukce – rozděl předměty tak aby byly stejné vedle sebe a potom spočítej kolik čeho je - 3 autíčka, 2 tužky, 1 panenky, 4 rybičky, 5 kostek

b) orientace v číselné řadě do 5

instrukce: Ukaž druhého a čtvrtého chlapce

PL č. V.

c) porovnávání více/méně/stejně

instrukce: zde jsou dvě hromádky kostiček (v jedné 6 v druhé 4)

- 1) urči ve které hromádce je více a ve které méně
- 2) přendej kostičky tak, aby bylo v obou hromádkách stejně

| | |
|--|---|
| Hodnocení: Dítě si počíná bez chyby | + |
| Dítě zvládá úkoly s obtížemi | ? |
| Dítě nevyřeší zadané úkoly | - |

F) Zrakové vnímání

a) Vyhledání správného písmene v pravolevém uspořádání

instrukce: Najdi stejné písmeno a zakroužkuj je

PL č. VI

b) Opis jednoduchého slova tiskacími písmeny

instrukce: opiš toto slovo

PL č. VII

| | | |
|-------------------|--------------------------------------|---|
| Hodnocení: | Dítě úkol zvládlo bez potíží | + |
| | Dítě úkol zvládlo s menšími potížemi | ? |
| | Dítě úkol nezvládlo | - |

G) Zraková paměť

a) počet zapamatovaných obrázků

Kimova hra – na tácu je 8 předmětů – kostka, tužka, autíčko, panenka, talířek, míček, korálek, papírek

- nejprve dítě všechny předměty pojmenuje a poté si je pokusí zapamatovat (30 sekund), poté se předměty šátkem zakryjí a dítě říká, co si zapamatovalo

instrukce: pojmenuj předměty a zapamatuj si je

Hodnocení: Počet správně zapamatovaných předmětů

H) Sluchové vnímání

a) Vyslovuji hlásky a dítě skládá slovo

Instrukce: pokus se poznat slovo z hlásek, které ti řeknu

k – o – s – t

p – e – s

s – v – e – t – r

k – o – č – k – a

d – ů – m

k – o – l – o

b) Dítě určí počáteční a koncovou hlásku ve slově

Instrukce: řekni, která zvířátka jsou na obrázku

Které zvířátko začíná na P, M, S,

Které zvířátko končí na S, N, L

PL č. VIII

c) vytleskávání slabik

Instrukce: Vytleskej slova: kost, koleje, kolo

Hodnocení: Dítě úkol zvládlo bez potíží +

Dítě úkol zvládlo s menšími potížemi ?

Dítě úkol nezvládlo -

I) Grafomotorické předpoklady

a) Obkreslí základní geometrické tvary (kruh, čtverec, trojúhelník)

Instrukce: nejprve obtáhni tyto tvary a potom je nakresli vedle

PL č. IX

b) Motání klubiček v obou směrech

Instrukce: udělej dvě klubička, nejprve začni motat doprava a druhé klubičko motej doleva (dítěti to předvedeme)

c) vázání kličky na botě

Instrukce: zavaž na botě tkaničku

d) navlékání korálů

Instrukce: navleč korále pro panenku

| | |
|---|---|
| Hodnocení: Dítě úkol zvládlo bez potíží | + |
| Dítě úkol zvládlo s menšími potížemi | ? |
| Dítě úkol nezvládlo | - |

J) Koncentrace pozornosti

a) rozdíly ve dvou stejných obrázcích

instrukce: Prohlédni si pozorně obrázky a zjisti jestli jsou stejné

PL č. X

b) co chybí v kresbě

instrukce: Co chybí zvířátkům?

PL č. XI

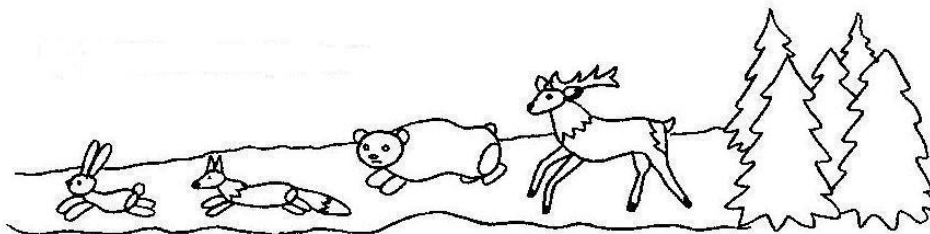
| | |
|---|---|
| Hodnocení: Dítě úkol zvládlo bez potíží | + |
| Dítě úkol zvládlo s menšími potížemi | ? |
| Dítě úkol nezvládlo | - |

K) Komunikace – hodnotíme během celého testu

| | |
|--|---|
| Hodnocení: Dítě komunikuje bez ostychu, rozlišuje vykání a tikání | + |
| Dítě se stydí, ale dobře reaguje na dospělé | ? |
| Dítě se bojí a nereaguje na zadané pokyny | - |

PŘÍLOHA B - Pracovní listy k testu školní zralosti, řečových a kognitivních schopností

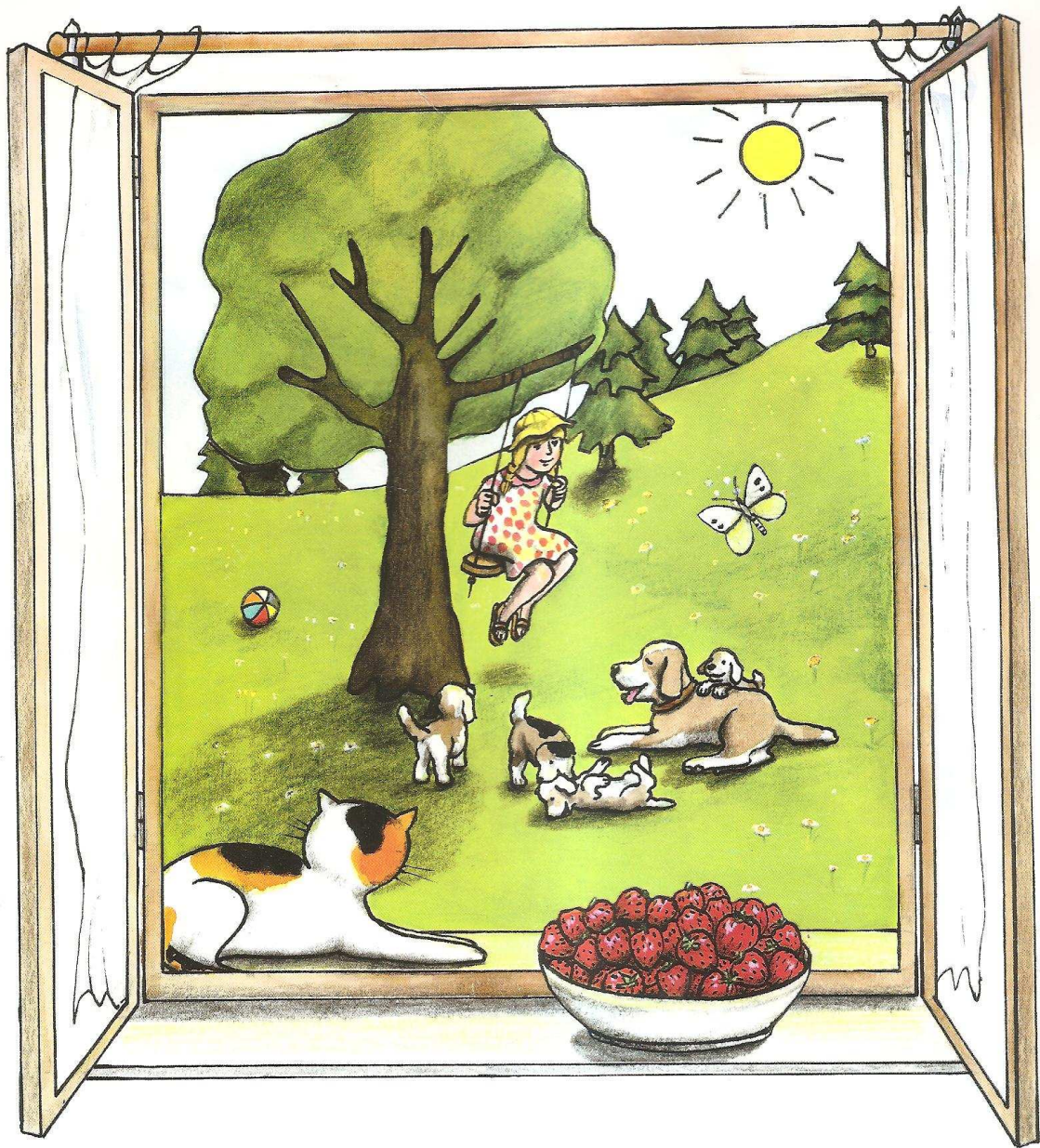
PL č. I



PL č. II

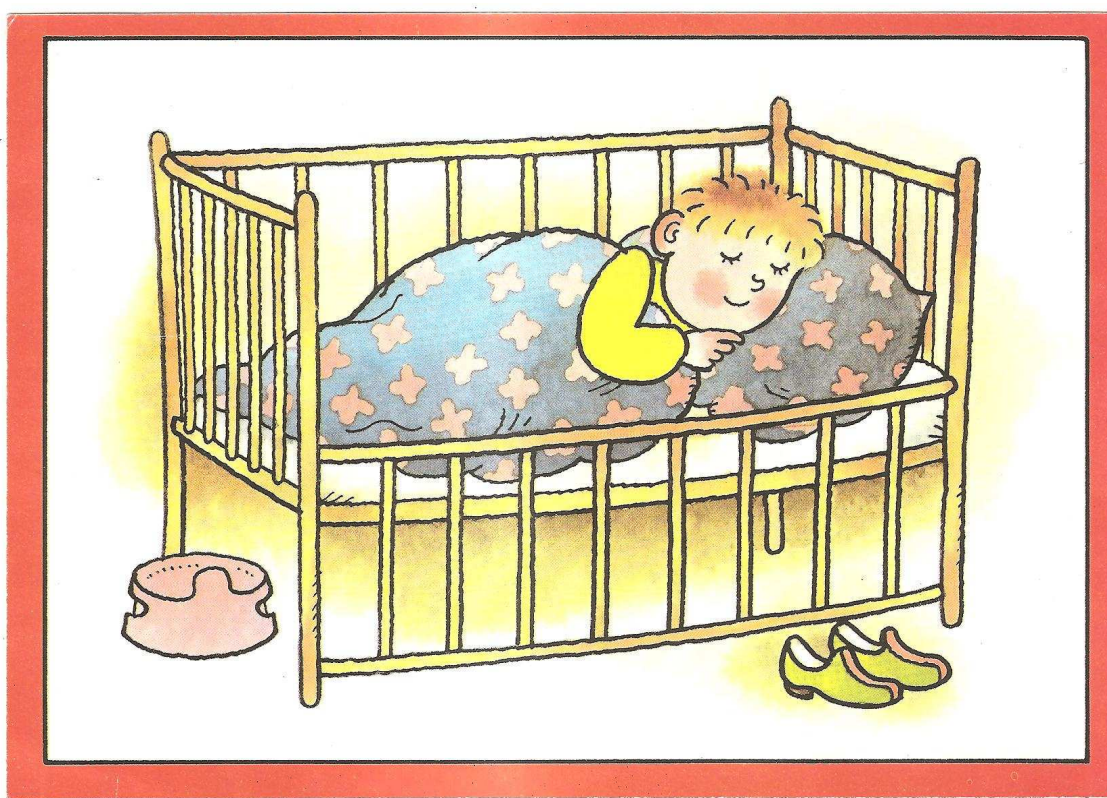
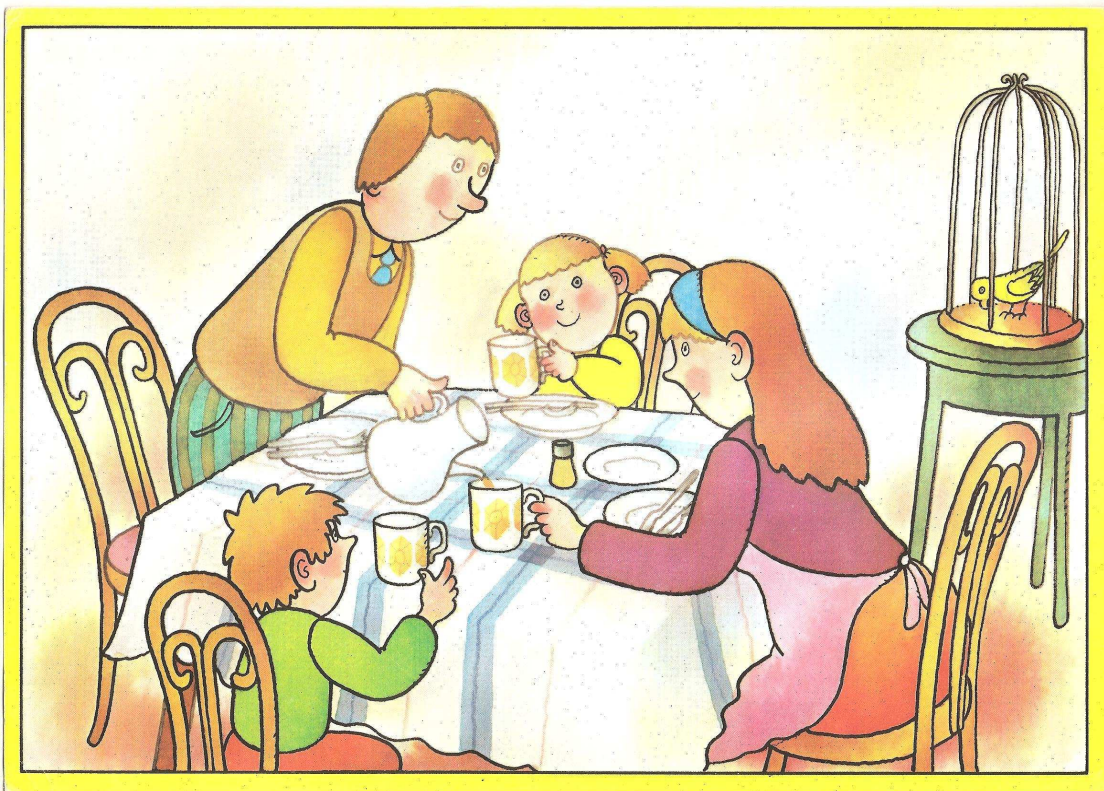






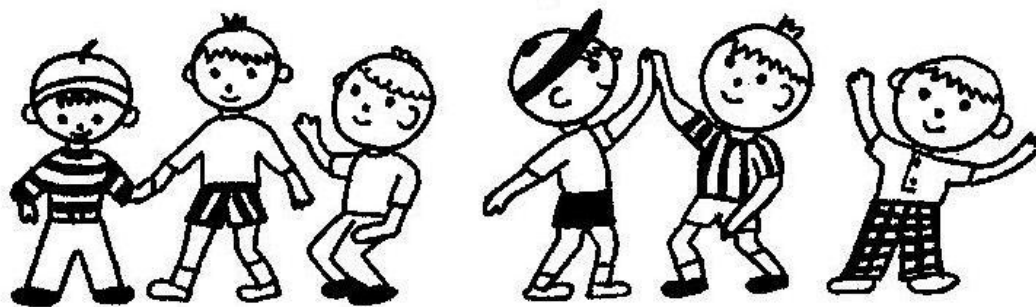




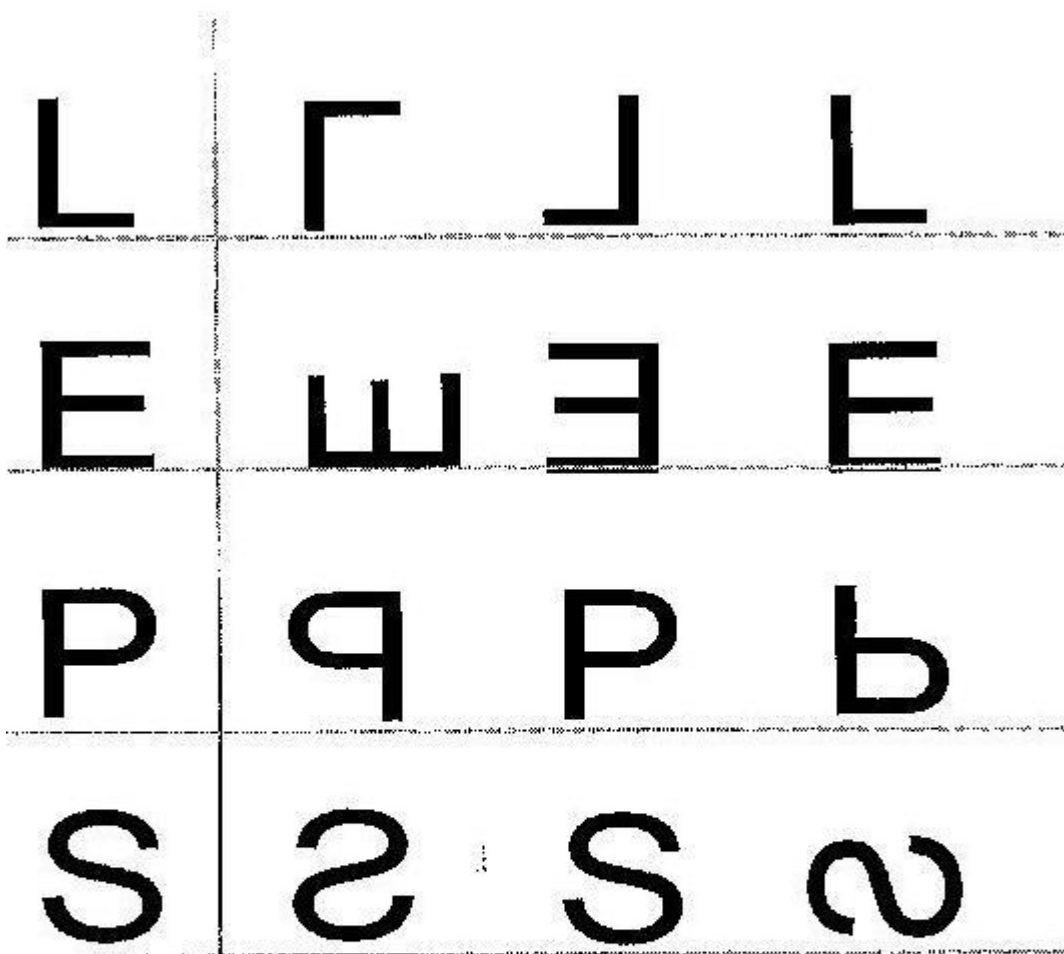




PL č. V



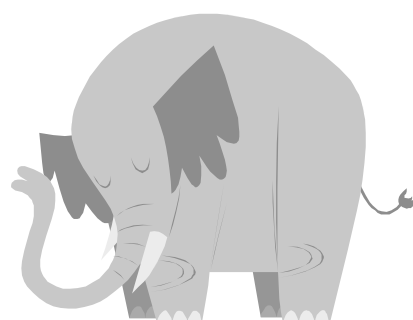
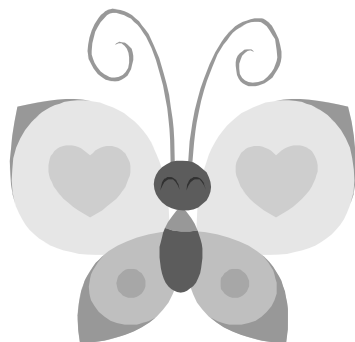
PL č. VI



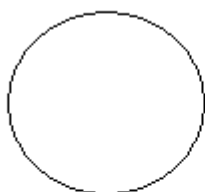
PL č. VII



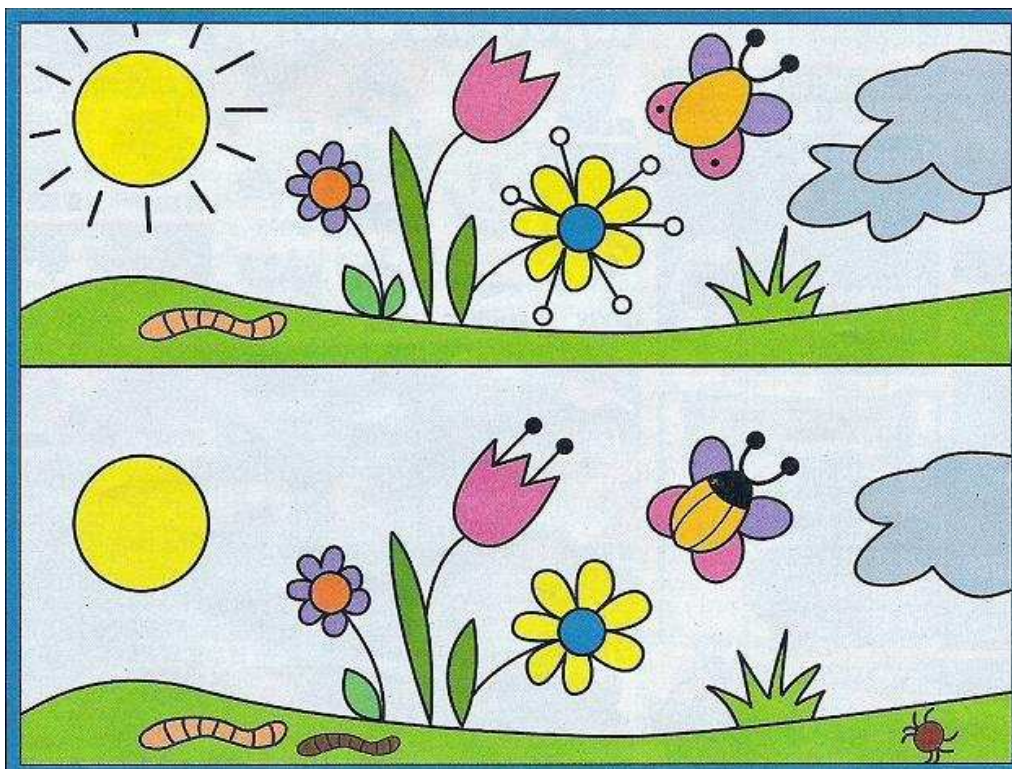
PL č. VIII



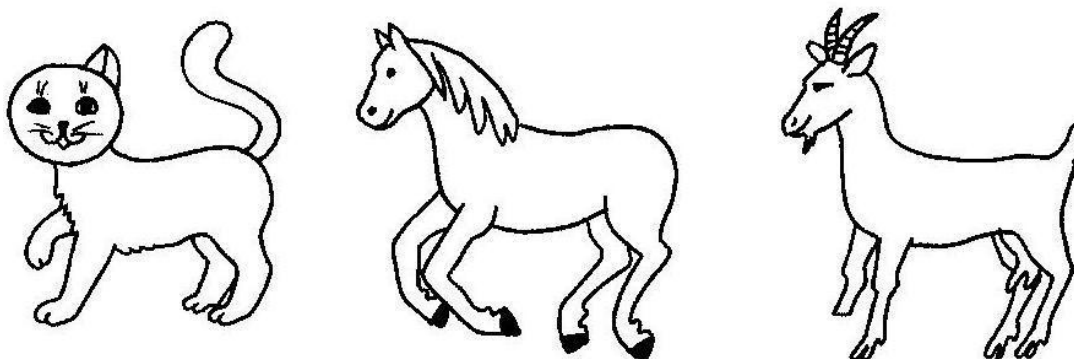
PL č. IX



PL č. X



PL č. XI



5. Jaké výhody a nevýhody vidíte ve výuce heterogenně uspořádaných skupin?

| VÝHODY | | NEVÝHODY | |
|--------------------|----------|--------------------|----------|
| pro práci učitelky | pro dítě | Pro práci učitelky | pro dítě |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

6. Kdybyste si mohla vybrat heterogenní nebo homogenní složení třídy, které by to bylo? Zdůvodněte svoji volbu.

7. Popište jak probíhá ve vaší MŠ příprava dítěte na vstup do ZŠ.

8. Které očekávané výstupy z RVP na konci předškolního období považujete za důležité pro úspěšný vstup dítěte do ZŠ.

9. Máte čas a možnost každý den se věnovat individuálně každému dítěti?

- Ano Spíše ano Spíše ne Ne

10. Jaké oblasti školní zralosti považujete za důležité pro úspěšný vstup dítěte do 1. tř. ZŠ. Zaškrtněte libovolný počet možností se kterými se ztotožňujete.

- Úroveň řeči
- Grafomotorika
- Sebeobsluha
- Pozornost
- Pracovní návyky
- Jemná motorika
- Hrubá motorika
- Zrakové rozlišování
- Sluchové rozlišování
- Prostorové představy (orientace v prostoru)
- Početní představy
- Orientace v čase
- Přiřazování a rozeznávání barev
- Emocionální zralost
- Sociální zralost
- Tělesná zralost
- Jiné - konkretizujte:

11. V jakých oblastech školní zralosti mají největší problémy děti před vstupem do 1. tř. ZŠ? Zaškrtněte libovolný počet možností se kterými se ztotožňujete.

- Úroveň řeči
- Grafomotorika
- Sebeobsluha
- Pozornost
- Pracovní návyky
- Jemná motorika
- Hrubá motorika
- Zrakové rozlišování
- Sluchové rozlišování
- Prostorové představy (orientace v prostoru)
- Početní představy
- Orientace v čase
- Přiřazování a rozeznávání barev
- Emocionální zralost
- Sociální zralost
- Tělesná zralost
- Jiné - konkretizujte:

4. **Jaké výhody a nevýhody vidíte ve výuce heterogenně (různě věkově) uspořádaných skupin pro přípravu dětí do ZŠ?**

| NEVÝHODY | VÝHODY |
|----------|--------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

5. **Kdybyste měla doporučit rodičům heterogenní (různé věkové) nebo homogenní (stejně věkově) složení třídy v MŠ, které by to bylo? Zdůvodněte svoji volbu.**

6. **Jaké očekávané výstupy na konci předškolního období považujete za důležité pro úspěšný vstup dítěte do 1.tř.**

7. Máte čas a možnost každý den se věnovat individuálně každému dítěti?

Ano Spíše ano Spíše ne Ne

8. Jste spokojená s připraveností dětí na školní docházku při vstupu do 1.tř. ZŠ?

ano ne spíše ne spíše ano nevím

9. Jaké oblasti školní zralosti považujete za důležité pro úspěšný vstup dítěte do 1. tř. ZŠ. Zaškrtněte libovolný počet možností se kterými se ztotožňujete.

- Úroveň řeči
- Grafomotorika
- Sebeobsluha
- Pozornost
- Pracovní návyky
- Jemná motorika
- Hrubá motorika
- Zrakové rozlišování
- Sluchové rozlišování
- Prostorové představy (orientace v prostoru)
- Početní představy
- Orientace v čase
- Přiřazování a rozeznávání barev
- Emocionální zralost
- Sociální zralost
- Tělesná zralost
- Jiné - konkretizujte:

**10. V jakých oblastech školní zralosti mají největší problémy děti v 1. tř. ZŠ?
Zaškrtněte libovolný počet možností se kterými se ztotožňujete.**

- Úroveň řeči
- Grafomotorika
- Sebeobsluha
- Pozornost
- Pracovní návyky
- Jemná motorika
- Hrubá motorika
- Zrakové rozlišování
- Sluchové rozlišování
- Prostorové představy (orientace v prostoru)
- Početní představy
- Orientace v čase
- Přiřazování a rozeznávání barev
- Emocionální zralost
- Sociální zralost
- Tělesná zralost
- Jiné - konkretizujte:
-