

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Osobnostní rozvoj dětí v přípravné třídě

Development of the children's personality in preparatory classes

Iveta Modrá

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Soňa Kořátková, Ph.D.

Studijní program: Specializace výtvarná výchova

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

2021

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Osobnostní rozvoj dětí v přípravné třídě potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 16. 4. 2021

Poděkování

Touto cestou bych chtěla poděkovat paní doc. PaedDr. Soně Kořátkové, Ph.D. za ochotu, vstřícnost, trpělivost a cenné rady při vedení mé bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat svojí rodině za velkou oporu a pomoc při studiu.

ANOTACE

Cílem bakalářské práce bylo popsat podporu školní připravenosti dětí předškolního věku v přípravných třídách, se zřetelem k uplatnění modelu osobnostního pojetí dítěte. Práci tvoří teoretická a praktická část.

V teoretické části je pojednáno o specifikách dětí předškolního věku, školní zralosti a připravenosti, možnostech osobnostního rozvoje dětí v přípravných třídách.

V praktické části je popsán výzkum, v němž byla věnována pozornost rozvoji dětí v přípravných třídách, a to v kontextu modelu osobnostního pojetí dítěte. Výzkum byl proveden ve třech přípravných třídách. Metodami výzkumu bylo pozorování, rozhovor a dotazník. Výzkum poukázal na důležitost holistického přístupu k dětem v přípravných třídách, se zohledněním jejich věkových i osobnostních zvláštností a potřeb. Osvědčuje se spíše podporující než direktivní přístup. Hlavní zjištění jsou shrnuta v závěru práce.

Klíčová slova

edukace, kognitivní dovednosti, model osobnostního pojetí dítěte, předškolní věk, přípravná třída, sociální dovednosti, učitel.

ANNOTATION

The aim of the bachelor's thesis was to describe the support of school readiness of preschool children in preparatory classes, with regard to the application of the model of the child's personality concept. The work consists of a theoretical and practical part.

The theoretical part deals with specific children of preschool age, school maturity and readiness, the possibilities of personal development of children in preparatory classes.

The practical part describes the research, in which attention was paid to the development of children in preparatory classes, in the context of the model of the child's personality concept. The research was conducted in three preparatory classes. The research methods were observation, interview and a questionnaire. The research pointed out the importance of a holistic approach to children in preparatory classes, taking into account their age and personality peculiarities and needs. It proves to be a supportive rather than a directive approach. The main findings are summarized in the conclusion.

Keywords

cognitive skills, education, model of child's personality conception, preparatory class, preschool age, social skills, teacher.

OBSAH

ÚVOD	8
I TEORETICKÁ ČÁST	9
1 CHARAKTERISTIKA DĚTÍ VE VĚKU 5-7 LET	9
1.1 Tělesný vývoj	9
1.2 Psychosociální vývoj	12
1.2.1 Rozvoj kognitivních funkcí.....	12
1.2.2 Sociální a emocionální prožitky předškolního dítěte	14
1.3 Potřeby dětí v 5-7 letech.....	16
1.4 Holistický přístup k osobnostní a sociální výchově dítěte	18
2 ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST	20
2.1 Pojetí osobnostní orientace v RVP PV	20
2.1.1 Rámcové vzdělávací cíle	21
2.1.2 Klíčové kompetence	21
2.1.3 Vzdělávací oblasti	22
2.2 Podpora školní zralosti a připravenosti v rodině a mateřské škole.....	23
2.3 Charakteristika školní zralosti a připravenosti	26
2.4 Diagnostika školní zralosti a připravenosti.....	27
2.5 Odklad školní docházky	28
3 DOCHÁZKA DÍTĚTE DO PŘÍPRAVNÉ TŘÍDY	31
3.1 Legislativní vymezení přípravných tříd.....	31
3.2 Vzdělávání dítěte v přípravné třídě.....	33
3.3 Rozvoj osobnosti dítěte v přípravné třídě.....	35
II PRAKTICKÁ ČÁST	38
4 CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	38
5 METODY VÝZKUMU	39
6 REALIZACE VÝZKUMU	42

6.1	Charakteristika navštívených tříd	42
6.2	Procesy výzkumu.....	44
6.2.1	Pozorování a rozhovory s učitelkami	44
6.2.2	Analýza dokumentů.....	55
6.2.3	Dotazník pro učitelky	56
7	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VE VZTAHU K VÝZKUMNÝM OTÁZKÁM	58
8	DISKUSE.....	63
	ZÁVĚR.....	66
	SEZNAM LITERATURY	68
	PŘÍLOHY	74

ÚVOD

V českém školství přibývá dětí, které zahájí školní docházku s odkladem. Příčiny mohou být různé. Nacházejí se v rovině fyzické, psychické i sociální. Děti s různým zdravotním postižením, po dlouhodobé nemoci, s nerovnoměrným vývojem osobnosti či nedostatečnou podporou ze strany blízkého sociálního okolí potřebují podporu, ale i čas k tomu, aby byly co nejlépe připraveny na vstup do školy. Při příliš včasném zahájení školní docházky se u nich mohou objevit negativní následky v podobě specifických poruch učení, vyčlenění z třídního kolektivu, snížení motivace k učení nebo negativního sebepojetí.

Je tedy důležité věnovat pozornost dostatečné přípravě dětí na zahájení povinné školní docházky. Vhodným prostředím, v němž tato příprava probíhá, jsou tzv. přípravné třídy, o nichž je pojednáno v předkládané bakalářské práci. Motivací k volbě tohoto tématu je osobní zájem autorky práce, ale též význam této problematiky. Je stále mnoho rodičů, kteří o existenci přípravných tříd nevědí, nebo nejsou dostatečně obeznámeni s tím, jaký benefit mohou mít pro jejich děti.

Cílem bakalářské práce je popsat podporu školní připravenosti dětí předškolního věku v přípravných třídách, se zřetelem k uplatnění modelu osobnostního pojetí dítěte. K naplnění tohoto cíle slouží nejprve podání teoretických východisek v prvních třech kapitolách práce. Pojednáno je o specifikách dětí předškolního věku, školní zralosti a připravenosti, charakterizována je docházka dětí do přípravných tříd. Téma je přiblíženo v kontextu modelu osobnostního pojetí dítěte, který je v práci také charakterizován.

Na teoretická východiska je navázáno popisem vlastního výzkumu, který byl proveden ve třech přípravných třídách. Formulovány byly tři cíle výzkumu a s nimi související výzkumné otázky. Pozornost byla věnována rozvoji osobnosti dětí v přípravných třídách, zejména s ohledem na podporu jejich autonomie, sebepojetí, sociálních a kognitivních dovedností, a to v rámci třídních vzdělávacích programů či týdenních plánů a rozvrhů oslovených učitelek. Metodami výzkumu bylo pozorování, rozhovor a dotazník.

V diskusi je pojednáno o některých zjištěních výzkumu, které lze považovat za příklady dobré praxe, některé lze však označit spíše za nedostatky, kterých by se měli učitelé přípravných tříd vyvarovat. V závěru práce jsou shrnuty hlavní výsledky, které jsou vztaženy ke třem výzkumným cílům. Poukázáno je také na roli učitelek v přípravných třídách, které mohou značně ovlivňovat koncepci edukace dětí v přípravných třídách, s menším či větším zohledněním modelu osobnostního pojetí dítěte.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 CHARAKTERISTIKA DĚTÍ VE VĚKU 5-7 LET

Děti ve věku 5-7 let, o nichž je v práci pojednáno, patří z hlediska vývojové psychologie mezi děti v předškolním věku. Předškolním věkem se podle Langmeiera a Krejčířové (2006, s. 87) rozumí období od narození dítěte až po zahájení školní docházky, ovšem běžněji je dle autorů za předškolní věk či předškolní období považována doba, kdy dítě navštěvuje mateřskou školu, tedy věk od 3 do 6 let. K tomuto Hoskovcová (2006, s. 30) dodává, že hranice 6 let je orientační, neboť pakliže dítě ještě v 6 letech navštěvuje mateřskou školu, stále je považováno za jedince nacházejícího se v předškolním věku.

V práci se kloníme k vymezení Vágnerové (2012, s. 173), dle které trvá předškolní období od 3 do 6 až 7 let. S ohledem na zaměření práce dále v textu převažuje charakteristika dětí staršího předškolního věku mezi pátým a sedmým rokem. Popsán je jejich tělesný a psychosociální vývoj a potřeby, které děti v tomto věku mají. V závěru kapitoly je věnována pozornost komplexnosti osobnostního a sociálního vývoje.

1.1 Tělesný vývoj

Jak uvádějí Stožický, Sýkora a kol. (2015, s. 40), je tempo růstu na konci předškolního věku a též v mladším školním věku (6/7 – 11/12 let) celkově nejpomalejší z celého dětství. Zároveň však věk 5-7 let představuje podle Šimíčkové Čížkové a kol. (2005, s. 68) etapu zdokonalování a zlepšování pohybové koordinace. Jednotlivé pohyby jsou automatizovány a jsou také více elegantní.

V pěti letech umí dítě skákat na jedné noze a dokáže také přeskakovat z jedné nohy na druhou (Jordan, 2013, s. 53). Dílčích pohybů, které dítě v tomto věku již dokonale ovládá, je pochopitelně mnohem více: pokud u dítěte není přítomno tělesné postižení, zvládá ve věku 5-7 let přeskok, výskok, udrží rovnováhu, dokáže házet míčem, chytat míč, skákat přes švihadlo (Gregora, Velemínský, 2011, s. 156).

Jucovičová a Žáčková (2014, s. 89-90) doplňují, že je velmi důležité rozvíjet u dětí ve věku 5-7 let hrubou motoriku, neboť hrubá motorika je významná pro zdravý tělesný vývoj, sebevědomí dítěte, ale též pro následný rozvoj jemné motoriky. Pakliže jsou v tomto věku u dítěte patrné obtíže v hrubé motorice, je žádoucí vyhledat odbornou pomoc, tedy např. fyzioterapeuta, rehabilitačního pracovníka, v případě závažnějších obtíží je vhodné absolvovat

vyšetření u neurologa. Rodiče a učitelé mateřské školy mohou v mnohém též sami pomoci: lze se zaměřit na udržení rovnováhy (stoj na jedné, druhé noze, s výdrží, poskoky apod.), trénovat chůzi po lavičkách, vymezené dráze, chůzi pozadu, děti mohou zkoušet běh s předměty, velmi užitečné je cvičení s míčem.

Přestože hrubá motorika v této vývojové fázi nedoznává výraznějších změn, dochází spíše ke zpřesňování pohybů a jejich automatizaci, odlišná situace nastává v případě jemné motoriky, která se rozvíjí již výrazněji a jak zdůrazňuje Býtešnicková (2012, s. 146), její stimulace společně s grafomotorikou je velmi důležitá, neboť na úrovni jemné motoriky závisí značnou měrou zvládnutí většiny školních požadavků. Jemná motorika není významná pouze z hlediska schopnosti dítěte psát, ale její vývoj je úzce propojen také s řečí. Jemná motorika tedy značí pohyby rukou, jako je uchopování, manipulace s drobnými předměty, přičemž kvalita a úroveň jemné motoriky závisí nejen na motorických dovednostech, ale též na rozvoji zraku. Vývoj jemné motoriky je podle Vyskotové a Macháčkové (2013, s. 26, 33-35) ukazatelem normy, nebo naopak patologie či opožděného vývoje. Jemnou motoriku si člověk procvičuje a zdokonaluje po celý svůj život. V předškolním období je důležitá hra. Prostřednictvím hry, při níž jsou užívány ruce, tak lze zlepšovat jemnou motoriku a též grafomotorické dovednosti, které se rozvíjejí souběžně s jemnou motorikou. Přibližně v pěti letech by děti měly dokázat správně držet psací náčiní. Jak však autorky upozorňují, mezi dětmi panují značné rozdíly, což platí např. i z hlediska pohlaví, kdy dívky mohou být v tomto ohledu zdatnější. Není však zapotřebí na děti spěchat, vyvíjet tlak na rozvoj dílčích schopností a dovedností dle stanovených norem. Velmi často se případné opoždění během jednoho roku srovná s vrstevníky.

Jemná motorika umožňuje dětem nejen manipulaci s psacím náčiním, ale též např. stříhat, házet míčem, jíst příborem. Rozvíjí se tak celková manuální zručnost. V pěti letech již dítě preferuje jednu ruku, většinou pravou, což je dáno dominancí některé z mozkových hemisfér (Šimíčková Čížková a kol., 2005, s. 68). Levou ruku preferují přibližně jen 3 % dětí. V minulosti existovala tendence tuto preferenci změnit, což není žádoucí a tento přístup může mít na děti velmi negativní dopad (jednat se může o poruchy řeči, zvýšenou plačtivost dítěte, pomočování). Je však zapotřebí vést děti již v předškolním věku ke správnému úchopu psacího náčiní, u leváků lze užívat speciální tužky, pera, které umožňují správný nácvik psaní a kreslení (Peutelschmiedová, 2009, s. 94-95; Kucharská, Švancarová, 2017, s. 32). K lateralitě, tj. převaze jednoho párového orgánu, lze doplnit, že se lze setkat také se zkříženou lateralitou: u zkřížené lateralitě dítě preferuje např. pravou ruku, ovšem v případě

oka dominuje druhá, levá strana. U souhlasné lateralitě upřednostňuje dítě orgány jedné strany těla, tj. dává přednost pravé ruce a pravému oku či levé ruce a levému oku. Zkřížená lateralita může způsobovat značné obtíže při psaní, zhoršena může být kvalita písemného projevu (Kucharská, Švancarová, 2017, s. 31-32).

Na konci předškolního věku je posuzováno, zda dítě splňuje normy v oblasti tělesného vývoje. V šesti letech dítě váží přibližně 20 kg a měří 120 cm, opět však platí, že mezi dětmi existují značné rozdíly a např. nižší vzrůst by neměl být důvodem odkladu školní docházky. Z hlediska nástupu do školy je spíše sledována tzv. filipínská míra jako znak fyzické zralosti. Dítě by mělo být schopno svojí pravou rukou dosáhnout na levé ucho, a to přes hlavu. Nicméně ani toto kritérium nelze považovat za rozhodující, jedná se o orientační údaj, k němuž je přihlíženo v kontextu dalších parametrů, které se týkají především psychosociálního vývoje. Mělo by však platit, že dítě před vstupem do školy zvládá běžné činnosti, je samostatné (dokáže se obléci, samo jíst příborem, správně držet psací náčiní apod.). Subtilnější tělesná konstituce může vést k únavě v souvislosti se zvládnutím školních nároků, tedy primárně je z hlediska tělesného vývoje důležité, aby bylo dítě v dobré fyzické kondici (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 26).

Pugnerová a Dušková (2019, s. 15-17) shrnují, že z hlediska připravenosti na školní docházku je tělesná zralost jedním z ukazatelů, kterému je věnována pozornost. I když může být dítě v mnoha ohledech nadané, není vhodné spěchat na zahájení školní docházky, pakliže např. existují nerovnosti mezi tělesným a psychosociálním vývojem, dítě bývá často nemocné apod. Pokud stav dítěte, včetně tělesné konstituce a fyzického zdraví, neodpovídá požadavkům na zahájení školní docházky, je vhodnější přistoupit k odkladu školní docházky. V opačném případě se zvyšuje riziko, že dítě nebude ve škole prospívat a následky dřívějšího či pozdějšího zahájení školní docházky, než by bylo vhodné a je doporučováno odborníky, by mohly mít na dítě negativní dopad po zbytek jeho života.

I když se pozornost vychovatelů s přípravou na školní docházku soustředí zejména na rovinu psychosociální, základem je právě biologická zralost. Jak uvádějí Pugnerová a Dušková (2019, s. 17), *„přiměřená vyspělost hrubé i jemné motoriky je důležitá pro úspěšné zvládnutí psaní, pro rozvoj kreslení, pracovní výchovu a získávání tělovýchovných dovedností... Každé oslabení zdravotního stavu, odchylka v rozvoji tělesném i smyslovém nebo výrazný projev nerovnoměrného vývoje se mohou stát handicapem, jenž dítěti znemožňuje držet krok s nároky, které na něj klade škola.“*

1.2 Psychosociální vývoj

Celkový vývoj člověka probíhá podle Nielsen Sobotkové a kol. (2014, s. 28) ve třech rovinách, kterými jsou rovina biologická, psychická a sociální. Rovina biologická, která byla přiblížena v předchozí kapitole, je dle autorů zastoupena zejména zráním mozku a pohlavním dozráváním. Rovina psychická se váže ke kognitivnímu vývoji, vývoji morálnímu či prosociálnímu, sociální oblast spojují autoři s formováním identity, osvojováním si různých sociálních rolí, zařazováním se do společnosti. Stožický, Sýkora a kol. (2015, s. 41) rozlišují z pohledu pediatrického pouze dvě roviny, a to rovinu tělesného vývoje a rovinu psychosociálního vývoje. V oblasti psychosociálního vývoje zdůrazňují autoři především rozvoj kognitivních (poznávacích) funkcí, řeč a sociální vývoj.

Jak je tedy zřejmé, neexistuje jednotné pojmání vývoje člověka, který je dle našeho názoru vždy zapotřebí chápat celostně, tedy jako vývoj bio-psycho-sociální. Oblast psychických funkcí a sociálního vývoje nelze zcela oddělit, pochopitelně též oblast biologická je provázána s rovinou psychickou a sociální.

V dalších kapitolách je přiblížen vývoj v oblasti psychiky, zejména co se týče kognitivních funkcí. Následně je pojednáno o sociálním a emočním prožívání dětí ve věku 5-7 let.

1.2.1 Rozvoj kognitivních funkcí

Ke kognitivním funkcím patří veškeré myšlenkové procesy, které umožňují poznávat, získávat nové informace, zapamatovávat si informace, události, obecně tedy učit se a přizpůsobovat se vnějšímu prostředí. Svůj podklad mají kognitivní funkce v jednotlivých částech mozku. Ke kognitivním funkcím se řadí paměť, pozornost, myšlení, porozumění informacím. Rozlišovány jsou také vyšší kognitivní funkce, které jsou zastoupeny schopností řešit problémy, plánováním, schopností organizovat, činit úsudky, získávat náhled na určitou situaci, jev (Gerlichová, 2014, s. 49). Jak vysvětlují Bednářová a Šmardová (2015, s. 3), dostatečně rozvinuté kognitivní funkce jsou nutné pro optimální zvládnutí trivlia, s nímž se děti seznamují v první třídě základní školy.

Změny v oblasti kognice nejsou podle Vágnerové (2012, s. 174-176) v tomto období příliš zásadní. Dítě se ve svém poznávání zaměřuje především na vnější svět, osvojuje si pravidla chování v různých situacích a mezilidských vztazích. Autorka reflektuje teorii J. Piageta, který popsal kognitivní vývoj u dětí a který období předškolního věku přiřadil do fáze tzv. názorného či intuitivního myšlení, což znamená, že myšlení dítěte je stále značně vázáno na

realitu, nemusí být logické a vyznačuje se tak i mnoha nepřesnostmi. Děti mají tendenci zohledňovat při vnímání či myšlení pouze jeden aspekt, často nejnápadnější znak. Stále velmi výrazně převládá egocentrismus, kdy dítě není příliš schopno odhlédnout od vlastního názoru a vnímat určitou situaci z hlediska jiné osoby či z jiných hledisek. Dítě je ve svém uvažování značně fixováno na přítomnost, není schopno rozumět času, prostoru takovým způsobem, jaký je běžný u dospělých. Pro děti předškolního věku je také charakteristická značná představivost. Fantazie má pro děti velký význam. Mimo jiné slouží jako únikové místo při zvládnání náročných situací. Děti v tomto věku mohou mít fiktivní kamarády, s jejichž využitím se vypořádávají s tím, co je pro ně emočně náročné. K dalším specifickým prvkům v myšlení patří dle téhož zdroje antropomorfismus (dítě přiřítá lidské vlastnosti neživým objektům), artificialismus (světu jsou přiřítány lidské vlastnosti, vše, co dítě kolem sebe vnímá, stvořila lidská bytost) a absolutismus (platí jen jeden názor, není možné, aby existovala pluralita názorů, které mají stejnou váhu). Jak uvádí Vymětal (2003, s. 39), předškolní věk tak bývá někdy nazýván magickým obdobím, neboť dítě hodně užívá různé metafory, personifikuje, v myšlení upřednostňuje intuici, logické operace v myšlení dosud nejsou rozvinuty.

Způsob myšlení se odráží také ve vnímání, které je tedy celistvé, tzv. synkretické: dítě nedokáže vydělit podstatné prvky určitého objektu, vnímá jej globálně. Zaměřuje se především na předměty, které upoutají jeho pozornost např. barvou, velikostí. Barevné vnímání se rozvíjí, dítě rozlišuje různé odstíny téže barvy. Rozvíjí se také sluchové vnímání, což se projevuje schopností rozpoznat různé zvuky. Zpřesňuje se vnímání čichové, chuťové. Hmat je méně důležitý, než tomu bylo v předchozích vývojových etapách, stále je však dítětem výrazně užíván při poznávání okolního světa. Celkově je dítě ve svém vnímání aktivnější, iniciativnější, hodně experimentuje (Šimíčková Čížková a kol., 2005, s. 69).

K dalším kognitivním funkcím patří paměť a pozornost, jejichž rozvoj spolu úzce souvisí. Zvyšuje se rozsah kapacity paměti, schopnost rychleji si zapamatovat nové informace, což se ovšem odvíjí od úrovně pozornosti, která v tomto období ještě není opět optimální. Důležitá je zejména krátkodobá paměť, v níž dítě podrží přijatou informaci, která je následně ukládána do dlouhodobé paměti. Je-li schopnost koncentrace nízká, není dítě ani schopno fixovat danou informaci, což je na překážku zvládnání školních nároků (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 17). U dětí předškolního věku převládá paměť mechanická, postupně se však rozvíjí i paměť slovně logická, umožňující porozumění vnitřním vztahům mezi jevy.

Dle Leifer (2004, s. 489) činí rozsah pozornosti u pětiletého dítěte přibližně 30 minut. Před nástupem do školy děti většinou dokážou počítat do deseti, umí vyjmenovat dny v týdnu, jsou schopny rozlišovat přítomnost, minulost i budoucnost, čas odhadují podle aktivit, většinou jej ještě nerozlišují podle hodin.

Bednářová a Šmardová (2015, s. 3) podotýkají, že vývoj kognitivních funkcí nemusí být rovnoměrný či u některých dětí může být rozvoj kognice opožděný. Jedná-li se o výraznější diskrepanci v dílčích poznávacích funkcích či značnou odlišnost v úrovni rozvinutých kognitivních schopností, je zapotřebí zvážit odklad školní docházky, zároveň je ovšem nutné těmto dětem poskytnout zvýšenou individuální péči. Daný stav je tedy indikací pro docházku do přípravné třídy. Specifickou situaci představují děti nadané, u nichž se ovšem často objevuje právě rozdílnost v úrovni různých funkcí psychosociálního vývoje (děti mohou být rozumově na vyšší úrovni, než která odpovídá jejich věku, ovšem např. v sociální oblasti se mohou naopak nacházet na nižší úrovni). I v tomto případě je zapotřebí velmi dobře zvážit, do jaké míry je dítě schopné zvládnout školní nároky.

1.2.2 Sociální a emocionální prožitky předškolního dítěte

Jak zdůrazňuje Hoskovcová (2006, s. 30-31), v předškolním období probíhá velmi intenzivně sociální vývoj jedince. Významným mezníkem je v tomto ohledu vstup dítěte do mateřské školy. Dítě se odpoutává od své rodiny, i když ta je stále pro dítě nejdůležitější. Mateřská škola zprostředkovává kontakt s vrstevníky, zároveň také přispívá k rozvoji dítěte v sociální oblasti: rozvíjí se např. sociální reaktivita, sociální kontrola, hodnotová orientace dítěte a významné je též osvojování si různých sociálních rolí. Vrstevnický kontakt umožňuje dítěti zažít rovnocenný vztah, sdílení obdobných kolektivních zkušeností. Autorka zdůrazňuje zejména rozvoj prosociálních postojů.

Co se týče aktivity dítěte, a to z velké části právě v mezilidských vztazích, Blatný (2010, s. 170) připomíná periodizaci vývoje dle německého psychologa E. Eriksona, který pro každé vývojové stádium určil, jaké kompetence jsou osvojovány, jaké úkoly má jedinec v dané vývojové etapě splnit. V předškolním věku se jedná o konflikt iniciativy a viny: dítě může být svým okolím podporováno v tom, aby bylo aktivní, zkoušelo si nové sociální role a získávané dovednosti, nebo jej naopak v tomto období mohou nejbližší brzdít. Jak autor zdůrazňuje, není vhodné, aby rodiče nebo jiné autority příliš regulovali dětské chování, kdy jsou děti zvědavé a nezřídká překračují sociální normy. Děti se učí v tomto věku odpovědnosti, do jisté

míry také poslušnosti, nicméně není žádoucí, aby pocítovaly vinu za projevované nevhodné chování. V takovém případě bude mít toto prožívání negativní vliv na formování sebepojetí.

Sociální dovednosti jsou rozvíjeny zejména v rámci hry. Ve věku 5-7 let je opouštěna paralelní hra ve prospěch hry společné, tedy asociativní, která se později mění ve hru kooperativní, kdy jsou již děti schopny spolupráce v rámci hry, dokážou se zaměřit na společný cíl. Hra začíná být organizovaná, s pravidly, děti ve hře vstupují do různých sociálních rolí. Lze také pozorovat formování skupiny, s vůdcovstvím některých dětí, naopak jiné děti mají tendenci se ostatním podřizovat či se kolektivu stranit. V tomto věku lze také pozorovat soupeřivost, před nástupem do školy by však již dítě mělo zvládnout ustoupit, přijmout prohru, přistupovat k překážkám konstruktivně (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 98-99).

Co se týče sociálních rolí, jedna z nejvýznamnějších, která se v tomto období rozvíjí, se vztahuje k roli pohlavní. Dítě se identifikuje se svojí pohlavní rolí, přičemž k tomuto značně přispívá i tlak okolí (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 98-99). Jak vysvětluje Helus (2004, s.142-143), způsobů, jak sociální okolí přispívá k osvojování si pohlavní role, existuje více. Jednat se může o manipulaci, kdy rodiče kupují dětem oblečení v tradiční barvě (červená, růžová pro dívky, modrá pro chlapce). U dívek je zdůrazňován vzhled, upravenost, u chlapců síla. Dalším způsobem je systematické zaměřování pozornosti na to, co má dítě dělat, s čím si má hrát (panenky versus autíčka). Nezřídka je odlišná preference hračky zdrojem posměchu. Jedná se též o aktivizaci dítěte, např. v oblasti domácích prací (dívky pomáhají v kuchyni, chlapci tatínkům v dílně). Jako poslední způsob zmiňuje Helus (2004, s. 143) verbální pojmenování: *„obraty jako „hodné děvče“, „šikovný kluk“, „chytrá holka“, „rychlý chlapec“ výrazně napomáhají zobecněnému uvědomování si, že „patřím mezi děvčata/chlapce“, „jsem jeden/jedna z nich.“*

V pěti letech již děti vědí, že je jejich pohlavní role neměnná, zároveň jsou si vědomy toho, co k dané pohlavní roli patří. Jedná se zejména o regulaci emočního prožívání dítěte. Dívkám je tolerován pláč, na rozdíl od chlapců, kteří naopak mohou vykazovat mnohem více než dívky agresivní chování. Podobně je akceptována větší závislost dívek na rodičích, u chlapců naopak nezávislost či dominance, zatímco dívky jsou chváleny za poslušnost až submisivitu (Mertin, Gillernová, 2010, s. 127).

Sociabilita a emocionalita jsou úzce propojeny. Požadované sociální chování se promítá do prožívání dítěte, děti jsou vedeny k tomu, aby své prožitky dokázaly vhodně regulovat (Mertin, Gillernová, 2010, s. 127). Emoce dětí jsou v tomto období relativně stabilní. Ubývá

zejména negativních emočních reakcí. Přesto i negativní emoční stavy pochopitelně jsou u dětí ve věku 5-7 let přítomny. Vztek či zlost nastupují při nezdaru, jako reakce na různé příkazy – děti jsou již v tomto věku mnohem více autonomní, prosazují své Já, tedy odpor je projevem formující se identity, jejíž utváření vrcholí především v dospívání. Strach se většinou pojí s živou fantazií těchto dětí, nicméně mezi dětmi existují rozdíly v jejich úzkostnosti, což je dáno jak temperamentem, tak i výchovou. V případě, že je dítě příliš úzkostné, zůstává ve větší míře v závislém vztahu na rodiči, zejména matce. Nově se objevuje smysl pro humor. Děti zažívají v tomto ohledu úspěch, jsou pyšné na to, když se jim povede provést žert, který ostatní pobaví. Děti také více rozumí jak emocím svým, tak i emocím druhých lidí. Posilována je empatie, ovšem náhled na emoce druhých je stále značně černobílý, chybí schopnost tolerovat přítomnost možných ambivalentních pocitů ve stejném okamžiku (Vágnerová, 2012, s. 196-198).

Jucovičová a Žáčková (2014, s. 105-106) zdůrazňují nutnost vedení dítěte k samostatnosti, reflexi vlastních emocí, rozvíjení sociálních dovedností, neboť všechny tyto prvky jsou důležité při posuzování školní zralosti dětí. U dětí je zapotřebí rozvíjet sociální dovednosti a pracovní návyky, aby později zvládly školní nároky. Podobně je také zapotřebí vést děti k osvojování si sociálních norem a pravidel slušného chování. V tomto ohledu je pak důležité, aby významné osoby v životě dítěte sloužily jako vhodný vzor k nápodobě.

Pugnerová a Dušková (2019, s. 17) shrnují, že z hlediska psychosociálního vývoje je v rámci posuzování školní zralosti sledováno, zda se dítě umí odpoutat od rodiny, podřídit se autoritě, adaptovat se bez větších potíží na novou roli žáka, spolužáka. Samozřejmostí by měla být samostatnost v oblasti hygieny a sebeobsluhy. Dítě by mělo zvládnout udržovat pořádek, říci svůj názor, vyřídit vzkaz, mělo by umět zvládat emoce do té míry, že na nepříznivé situace nereaguje negativními projevy, např. pláčem či křikem.

1.3 Potřeby dětí v 5-7 letech

Pojednání o tom, jaké jsou potřeby dětí předškolního věku, lze začít citátem předního českého dětského psychologa, který sice již nežije, ovšem jeho poznatky z vývojové psychologie jsou stále platné a v mnohém překonaly dobu, v níž vznikaly. Tímto psychologem je Zdeněk Matějček, který se velkou měrou věnoval náhradní rodinné péči a problematikou citového strádání dětí, tedy tématu potřeb dětí. Na otázku *Co potřebuje malé dítě?* odpovídá Matějček (1994, s. 9) následovně: „*Moje odpověď je složitá a jednoduchá zároveň: mnoho věcí, ale ze všeho snad nejvíce jistotu ve vztazích ke svým lidem.*“ Lagmeier a Matějček (2011, s. 280-

285) vymezili pět základních potřeb dětí, k nimž přiřadili potřebu stimulace, potřebu smysluplného světa, potřebu jistoty a bezpečí, potřebu identity a iniciativy a potřebu otevřené budoucnosti.

Potřeba bezpečí a její míra, stejně jako potřeba vztahu, závisí z velké části na tom, jak bylo k dítěti přistupováno od jeho narození. Děti potřebují ke svému optimálnímu psychosociálnímu vývoji bezpečně navázaný vztah k primárnímu pečovateli. Vytváří se tzv. citové pouto (attachment), které může nabývat různých podob. V ideálním případě by se mělo jednat o bezpečný attachment. Attachment však může být také vyhýbavý, ambivalentní a též dezorganizovaný. Dle typu attachmentu se děti, později i jako dospělí, vztahují k druhým lidem, vůči nimž mohou mít důvěru, s čímž se pojí také důvěra v sebe sama, nebo naopak mohou mezilidské vztahy vnímat jako nebezpečné. Děti pak vykazují tendenci vyhýbat se druhým, ubližovat jim apod.

Denham a Burton (2003, s. 48) uvádějí, že by si měli být vychovatelé (rodiče, učitelé) vědomi toho, jaký typ attachmentu byl u dítěte rozvinut, neboť od jeho kvality se odvíjí uspokojení dalších potřeb. Děti s úzkostným attachmentem potřebují od autorit, aby jim pomáhaly porozumět událostem ve vnějším světě, děti s ambivalentním attachmentem potřebují od druhých pomoc s porozuměním různým emocím, vlastním reakcím. Autoři zdůrazňují nutnost kooperace mezi mateřskou školou a rodinou, kdy obě strany mohou vhodně působit na dítě, v návaznosti na to, jaké potřeby jsou u něj významné.

Opravilová (2016, s. 66-67) přibližuje potřeby dětí, definované v návaznosti na Listinu práv a přijetí Úmluvy o právech dítěte v roce 1989, známé jako tzv. Katalog sedmi základních potřeb (Basic Needs), které jsou následující:

- potřeba stálých laskavých vztahů: dítě potřebuje péči minimálně jedné osoby, která dítě podporuje, plně akceptuje a dodává mu pocit bezpečí;
- potřeba tělesného bezpečí, celistvosti, nedotknutelnosti a neporušenosti: tyto potřeby se pojí zejména s fyzickým zdravím a týkají se vhodné výživy, poskytování potřebné zdravotní péče, ochrany dítěte před týráním, zneužíváním nebo zanedbáváním výchovy;
- potřeba respektu k individuálním zvláštěm a způsobu získávání zkušeností: dítě by mělo být přijímáno s jeho silnými i slabými stránkami, případnými nedostatky. Dle jeho specifík je zapotřebí přistupovat k podpoře jeho psychosociálního vývoje;

- potřeba získávat věku přiměřené zkušenosti: stimulace dítěte by měla být přiměřená, tedy ani ne nedostatečná, ani ne příliš výrazná, tedy tak, aby brzdila vlastní iniciativu dítěte;
- potřeba stanovených hranic a řádu: děti ke svému vývoji, zejména co se týče procesu socializace, potřebují jasná pravidla ve výchově;
- potřeba stálého a podporujícího okolí: dítě potřebuje stabilní a bezpečné vazby ve svém sociálním okolí;
- potřeba jisté budoucnosti vzhledem k sobě, ale i k širšímu okolí: dítě by dle autorky mělo být podporováno v účasti na společenském dění a též rozvoji odpovědnosti za vlastní jednání.

Jak je zřejmé, tyto potřeby jsou v souladu s popisem nejvýznamnějších potřeb ze strany Langmeiera a Matějčka (2011). Lze také souhlasit s tím, že to nejdůležitější, co dítě potřebuje, je bezpečné zázemí, které zajišťuje bezpečný vztah s blízkou osobou, kterou je nejčastěji matka. Obdobně však děti potřebují zažívat bezpečný vztah i s dalšími vychovateli. Franclová (2013, s. 17) uvádí, že zahájení školní docházky by mělo být spojeno s tzv. druhou fází bazální jistoty, která přesahuje rámec rodiny. Je nezbytné, aby dítě bylo přijímáno druhými osobami takové, jaké je, zažívalo bezpečí. To je podmínkou k tomu, aby si vytvořilo prostor pro učení, vzdělávání se a celkový rozvoj osobnosti.

Ze strany vychovatelů je tedy zapotřebí celostní přístup k psychosociálnímu vývoji dítěte. O této problematice je pojednáno v následujících kapitolách.

1.4 Holistický přístup k osobnostní a sociální výchově dítěte

Přístup k dítěti a jeho výchově se v historii proměňoval. Dle Opravilové (2016, s. 68) se po roce 1989 ustálil ve školství jako preferovaný model osobnostního pojetí dítěte, tedy model, který zdůrazňuje potřeby dětí, zohledňuje zákonitosti psychosociálního vývoje, akcentuje významné sociální a mravní hodnoty, které se k tomuto vývojovému období pojí. Výchova ve školství je tak dle autorky v současné době orientována humanisticky a demokraticky: učitelka by měla jednat s dítětem nedirektivně, měla by podporovat jeho sebevyjádření a rozvoj potenciálu dítěte.

Hitková (2011) uvádí, že základem osobnostní orientace je „*vést individualitu dítěte k jejímu harmonickému rozvoji, klade důraz na samostatný projev dítěte a dává prostor dítěti k vlastnímu vyjádření.*“ Dle téhož zdroje je tak zapotřebí partnerského přístupu k dítěti,

zároveň je ovšem nutné dávat dítěti určitý řád tak, aby se dokázalo vhodně pohybovat ve společnosti, fungovat v mezilidských vztazích.

I když je v současném školství, a to na všech jeho stupních, prosazován osobnostně sociální rozvoj dítěte, dle Koláře, Nehyby a Lazarové (2011, s. 350) panuje určitá nejasnost v tom, co tento termín znamená, a to jak v rovině teoretické, tak i v rovině praktické. Možností je nahlížení na tento proces jako na podporu „*integrované a socializované osobnosti schopné vlastního bytí se sebou samým, s druhými lidmi i se širším okolním světem*“ (Pelikán, 2009; Průcha, 2009 in Kolář, Nehyba a Lazarová, 2011, s. 350). Obecně je dle Koláře, Nehyby a Lazarové akcentován všestranný rozvoj, harmonie osobnosti. Vychovatelé by měli registrovat a respektovat biologickou rovinu, tedy zrání organismu, a dle dosahované úrovně následně modifikovat proces učení, vhodně rozvíjet dílčí schopnosti a dovednosti, k jejichž facilitaci je organismus připraven. Není-li tomu tak, je nutné nejprve podporovat rozvoj v oblastech, které jsou do určité míry deficitní.

Primárně je dle Heluse (2004, s. 10) sledován potenciál dítěte, který by měl být vhodně rozvíjen. Opuštěno je od autoritativní výchovy, která nerespektuje specifika dítěte a jeho potřeby. Na dítě je nahlíženo jako na hybatele svého vlastního vývoje, včetně oblasti vzdělávání. K tomu je ovšem nutné, aby bylo dítě podporováno ve vlastní aktivitě, zvědavosti, rozvíjení vlastního potenciálu. Role učitelů a rodičů pak spočívá v pomoci dětem v tomto ohledu.

Jak uvádějí Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 149), dítě je v osobnostně rozvíjejícím modelu pojímáno jako svébytná osobnost, nikoliv jako objekt manipulace pro vychovatele. Osobnost je pojímána jako neustále se rozvíjející, a to po celý život. Je důležité aktualizovat možnosti, potenciál dítěte. Dítě je průběžně vedeno k tomu, aby přebíralo odpovědnost za svůj osobnostní rozvoj, nemělo by se spoléhat na vnější řízení. Důležitými podmínkami je uspokojení potřeb dítěte, akcent na sebevýchovu, sebezdokonalování. Od útlého věku je zapotřebí dětem nabízet rozmanité stimuly, umožňovat jim rozvoj vlastních zájmů, vést je k sebereflexi. Podle Valenty (2013, s. 16) musí být děti připravovány na výzvy a povinnosti, které je čekají v dospělosti. V tomto ohledu je také koncipováno dle Průchy, Walterové a Mareše (2003, s. 149) vzdělávání dnešních dětí, kdy je rozvíjen jejich potenciál, ale též kompetence klíčové pro další život.

2 ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST

Způsob přístupu k osobnostní orientaci v mateřské škole bývá vyjádřen školním programem mateřské školy, který vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále též jako RVP PV). Jak zmiňuje Fasnerová (2018, s. 183-184), RVP PV je platný jak pro veřejné mateřské školy, tak i pro přípravné třídy, přičemž školy si následně vytvářejí své vlastní školní vzdělávací programy (ŠVP), ŠVP přípravných tříd se pak stává součástí ŠVP celé školy, byť po právní stránce nejsou děti, které přípravné třídy navštěvují, považovány za žáky dané základní školy, v níž je přípravná třída zřízena.

Dále v textu je nejprve stručně pojednáno o pojetí osobnostní orientace v RVP PV. Kapitola se primárně soustředí na problematiku školní zralosti, k níž by mělo být dítě vedeno jak v prostředí rodiny, tak i v prostředí mateřské školy. Pojem *školní zralost* je v této kapitole též vymezen, přičemž uvedeno je také, co je obsahem školní zralosti, jak lze školní zralost diagnostikovat, především však jak je možné ji u dětí předškolního věku podporovat klíčovými osobami v životě dítěte či v rámci instituce, jakou je mateřská škola.

2.1 Pojetí osobnostní orientace v RVP PV

Osobnostní orientaci jako úkol školy vymezuje Kikušová (2010, s. 106) následovně: „*Cílem školy je maximální rozvíjení celistvé osobnosti dítěte jako svobodné bytosti se zaměřením na rozvoj identity, autonomie, osobních kompetencí a zodpovědnosti tak, aby jedinec prostřednictvím vlastního sebeuplatnění aktivně participoval na rozvoji místní, národní a nadnárodní komunity.*“ (vlastní překlad ze slovenštiny do češtiny – pozn. autorky práce).

Při uplatňování osobnostní orientace v rámci edukace ze strany učitelky v mateřské škole dochází dle Opravilové (2010, s. 131-137) k akcentu na základní potřeby dítěte, jeho věkové zvláštnosti, učitelka volí individualizovaný přístup ke každému dítěti. Nutné je dle autorky hledat rovnováhu mezi svobodným rozvojem osobnosti a nezbytně nutným omezováním dítěte tak, aby bylo schopno optimálně fungovat ve společnosti. Osobnostně orientovaný model, který je v mateřských školách uplatňován, spočívá dle autorky především ve vztahu učitelky k dítěti, uznávání dominantní role ve výchově rodině. Mateřská škola je přípravou na další vzdělávání, přičemž osou osobnostně orientované předškolní výchovy je hra, prostřednictvím níž se dítě učí. Důležité je u dětí podporovat tvořivost a samostatnost. V tomto modelu je značný prostor pro alternativnost, nutností je individuální přístup ke každému dítěti.

Tyto zásady lze nalézt v RVP PV, a to v rámci formulovaných rámcových cílů, vzdělávacích oblastí a rozvíjených klíčových kompetencích u dětí.

2.1.1 Rámcové vzdělávací cíle

Každý učitel by měl při vzdělávání dětí v mateřské škole sledovat následující vzdělávací cíle, nebo též záměry vzdělávání:

- „*rozvíjení dítěte, jeho učení a poznávání;*
- *osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost;*
- *získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí.*“ (RVP PV, 2018, s. 10).

Z tohoto vymezení je zřejmé, že tyto cíle jsou plně v souladu s osobnostně orientovaným modelem, který je uplatňován v dnešních mateřských školách. Dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2018, s. 10) naplňování těchto cílů vede k rozvoji klíčových kompetencí dítěte. Jejich dosahování je spojeno s konkrétními činnostmi, které učitel v mateřské škole realizuje, zároveň je to však také učitel, který je v tomto ohledu pro děti vzorem.

2.1.2 Klíčové kompetence

Klíčové kompetence definují Veteška a Tureckiová (2008, s. 141) jako „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobnostní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.*“

Z hlediska osobnostní orientace je v tomto ohledu kladen důraz na rozvoj dovednosti učit se, umět řešit problémy, významný je rozvoj kompetencí sociálních, personálních i občanských. Učitelé v mateřské škole by měli podporovat dítě v objevování světa, experimentování, přičemž dítě by mělo být schopno uplatnit své zkušenosti v praktickém životě. Učitelé vedou děti k tomu, aby byly v tomto ohledu aktivní, což v praktické rovině znamená např. rozvoj kritického myšlení, kladení otázek, začleňování vlastních zkušeností do stávajících poznatků. Učitelé jsou pomocníky a průvodci. Nepředkládají dětem hotová řešení, ale podporují hledání různých možností řešení problémů, úvah o důsledcích určitého jednání a rozhodnutí (RVP PV, 2018, s. 10-13).

Jak uvádí Kořátková (2008, s. 131), učitelé v mateřské škole musí být schopni volit vhodné metody práce s dětmi: „*Metody, které aktivizují děti a jsou založeny na činnostech a podporují zájmy a radost z poznávání a učení – např. metody prožitkové a aktivizující.*“ Dle téhož zdroje je velmi důležité dětem dát „*prostor pro činnosti a spontánní seberealizaci, kde se uplatňují individuální zájmy, talenty a originalita dětského chápání světa, cit a prostor pro vlastní tempo a výběr z možných řešení.*“

Učení v mateřské škole probíhá spontánně i se zohledněním vědomého učení. Je však důležité, a to i s ohledem na nutnost celoživotního učení, aby byl primárně rozvíjen kladný vztah k učení, tj. stále je důležitá hravá a zážitková forma učení. Za velmi důležité lze považovat vedení dítěte učitelem k přijímání chyb jako nutných kroků při získávání nových zkušeností, poznatků, dovedností, přičemž dítě by se mělo soustředit primárně na vyvíjení úsilí, nikoliv na úspěch, ovšem i z úspěchu by se mělo umět radovat. S ohledem na nutnost fungování v mezilidských vztazích je pozornost věnována také k odpovědnosti za vlastní jednání, dodržování sociálních norem a pravidel. Podporováno je prosociální jednání, schopnost kooperace, tolerance vůči odlišnosti. Pozornost je věnována i morálnímu vývoji a péči o zdraví vlastní a zdraví ostatních (RVP PV, 2018, s. 10-13).

2.1.3 Vzdělávací oblasti

Obsah RVP PV je rozdělen do pěti vzdělávacích oblastí, které reprezentují rovinu biologickou, psychologickou, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. Důležité je propojovat v rámci vzdělávání všechny tyto roviny, aby byl naplněn předpoklad celostní orientace.

Děti jsou vedeny k uvědomění si vlastního těla, je podporováno smyslové vnímání, rozvoj pohybových schopností. Úkolem učitele je podporovat duševní pohodu dítěte, psychickou odolnost, kognitivní, exekutivní funkce, emocionalitu, kreativitu a sebevyjádření. Důraz je kladen také na rozvoj řeči. Učitelé pracují s dětmi jednotlivě, tak i v rámci skupiny, přičemž při skupinové práci se naskýtá značný prostor pro utváření prosociálních postojů. Dítě se postupně seznamuje s hodnotami společnosti, kulturou, kterou je součástí. Podporováno je odpovědné chování vůči životnímu prostředí (RVP PV, 2018, s. 14-28).

Jak je tedy z podaného přehledu patrné, v RVP PV je sledován celostní rozvoj dítěte, byť tento termín není v daném kurikulárním dokumentu explicitně zmíněn. RVP PV tedy odpovídá pojetí osobnostní orientace, přiblížené v úvodu této podkapitoly. Je důležité, aby učitelé v mateřské škole nepreferovali pouze jednu či několik málo vzdělávacích oblastí.

Jejich rovnoměrné zastoupení umožňuje snáze rozvíjet potřebné klíčové kompetence, děti se mohou více orientovat ve vnějším světě, ale též ve svém vlastním prožívání.

2.2 Podpora školní zralosti a připravenosti v rodině a mateřské škole

Školní zralost definují Bednářová a Šmardová (2015, s. 2) jako *„dosažení takového stupně vývoje (v oblasti fyzické, mentální, emocionálně-sociální), aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu; nebo alespoň bez větších obtíží, nejlépe s radostí a dychtivostí.“* Zároveň je dle téhož zdroje nutné odlišit od termínu školní zralost tzv. školní připravenost, která *„zahrnuje kompetence v oblasti kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní a somatické, které dítě nabývá a rozvíjí učním, sociální zkušeností (zejména v MŠ)“* (Bednářová a Šmardová, 2015, s. 2).

Opravilová (2016, s. 177) doplňuje, že školní zralost je jednou ze dvou podmínek přijetí dítěte k povinnému školnímu vzdělávání, druhou podmínkou je věk. Povinná školní docházka se týká dětí, které před zahájením nového školního roku, tj. k poslednímu dni v měsíci srpnu, dosáhly 6 let, ovšem v praxi dochází k tomu, že v prvních třídách jsou děti ve věku 5, 6 i 7 let – příčinou je právě odlišná školní zralost. Není-li dostatečná, volen je odklad školní docházky.

Poměrně specifický, ovšem velmi výstižný pohled na školní zralost zaujímají Mertin a Gillernová (2010, s. 238), kteří uvádějí, že lze pojímat *„školní zralost/připravenost (způsobilost vstoupit do školy) jako výslednici charakteristik dítěte, přání a očekávání rodičů, kvality domácího prostředí, kvality působení mateřské školy a charakteristik a požadavků školy (spíše však učitelky v první třídě, školského systému).“*

Tento poznatek je velmi důležitý a odkazuje k inkluzivnímu vzdělávání. Jak zdůrazňují Mertin a Gillernová (2010, s. 238), během posledních více než 20 let nastala změna v pojetí školní zralosti, a to právě v návaznosti na změnu přístupu k dítěti, ve prospěch koncepce osobnostní orientace. Tento nový přístup je odklonem od pojetí medicínského. To, zda bude dítě zvládat školní nároky, bude schopné se vzdělávat, není dle autorů záležitostí pouze samotného dítěte. Důležité jsou i podmínky vzdělávání. Jakékoliv postižení je dnes chápáno jako jev vztahující se nikoliv pouze či primárně k dítěti, ale celému systému, tedy v tomto případě vzdělávacímu systému. Jak Mertin a Gillernová (2010, s. 238) shrnují: *„každé šestileté dítě je vzdělatelné, pokud odpovídajícím způsobem upravíme obsah a formu vzdělávání a přizpůsobíme přiměřeným způsobem podmínky vzdělávání“*.

Lze tedy doplnit, že termíny školní zralost a připravenost nejsou obsahově zcela identické, byť bývají mnohdy zaměňovány. Fasnerová (2018, s. 169-170) vysvětluje, že školní připravenost se týká jak biologického, tak i psychického vývoje dítěte, zároveň se vztahuje k dispozicím k učení, které jsou kromě biologického a psychického zrání ovlivněny sociálním prostředím, v němž dítě vyrůstá. Školní zralost nemůže být příliš ovlivněna zvenčí (rodiči, učiteli), na rozdíl od školní připravenosti. Dítě tedy může být zralé na vstup do školy, nemusí však být ke vstupu do školy připraveno, což je dáno především nevhodným (málo podnětným či nedostatečně komplexním) působením významných dospělých (rodičů, učitelů a dalších odborníků) na dítě.

Dále v textu jsou většinou používány oba termíny, a to s ohledem na skutečnost, že pro vstup do školy je zapotřebí, aby bylo dítě jak zralé, tak i připravené. Pokud je akcentována spíše zralost dítěte, ve smyslu jeho vývoje (tj. primárně medicínské hledisko), preferován je termín školní zralost. Termín školní připravenost ve větší míře odkazuje k hledisku pedagogickému, podpoře dítěte ze strany rodičů, učitelů či dalších odborníků, aby bylo co nejlépe připraveno zvládat školní nároky.

Podpora školní připravenosti je tedy nutná. Kohoutek (2006, s. 19-20) v souvislosti s tím poukazuje na nutnost kooperace rodiny a mateřské školy. Rodičům doporučuje autor zabývat se tím, co by mělo dítě před nástupem do školy znát: tedy mít např. povědomí o rodině, kde bydlí, jak jsou zaměstnáni rodiče. S dětmi by měli rodiče hodně kreslit, dbát na rozvoj grafomotoriky. Osvědčuje se pořízení hudebního nástroje, což je dobré jak pro zpěv, tak i pro osvojení si rytmu nebo porozumění slabikám ve slovech. S využitím předmětů denní potřeby je možné trénovat základní početní operace, počítání do deseti. Již v rámci těchto příprav je dobré zajistit podmínky obdobné těm, které jsou ve škole (dítě by mělo sedět u stolu, trénink by měl trvat obdobně jako klasická vyučovací hodina atd.). Nelze opominout ani pohybové aktivity, vedení dítěte k osvojení si základních společenských návyků.

Učitelé v mateřské škole se ocitají v odlišné situaci. Jejich úkolem je mimo jiné hodnotit výsledky vzdělávání každého dítěte, které jsou stanovené v RVP PV. Učitelé musí být schopni určit, na jaké oblasti se primárně zaměří, dále stanovit kritéria pro pozorování chování dítěte. Učitelé by měli toto hodnocení provádět pravidelně, sledovat pokroky dítěte. Vedou dítě nenásilným způsobem k tomu, aby bylo připravené na zahájení školní docházky (VÚP, 2007, s. 19-20).

Učitelé mohou také volit různé stimulační programy, které se soustředí na oblasti, v nichž jsou u dítěte zřetelné určité nedostatky nebo specifika, bránící úspěšnému zvládnutí školních

nároků. S těmito programy mohou učitelé seznamovat i rodiče. Právě spolupráce rodiny a školy, případně dalšího odborníka (např. psychologa) je klíčová pro podporu školní zralosti (Valentová, 2010, s. 230).

Jak pro učitele, tak i pro rodiče či zejména pro rodiče formulovala Lažová (2013, s. 125-127) soubor základních doporučení, jak připravovat děti na školní docházku, tedy jak posílit jejich školní zralost, především pak připravenost. Dle autorky je nutné odměňovat děti, ovšem pouze za to, co se jim povede, kdy se může jednat i o úsilí, snahu, nikoliv pouze určitý výsledek činnosti. Rodiče musí být důslední a musí být pro své děti vzorem. Ve výchově je nezbytná předvídatost. Schopnost dokončovat úkol lze podpořit povzbuzováním, navíc je nutné, aby dítě vnímalo, že mu dospělý, zejména pak autorita, důvěřuje. Ve výchově a vzdělávání musí platit pravidla, přičemž děti je musí znát a je vhodné je ustavit společně. Pokud se u dítěte objevuje nevhodné chování, měl by být vytvořen plán, jak jej odstranit, plán je následně zapotřebí dodržet, případně dle potřeby modifikovat. Tresty lze dle autorky využívat, ovšem takové, které povedou dítě k odpovědnosti – trest by tak měl být důsledkem nevhodného chování, dítě by o tomto následku mělo být dopředu zpraveno, čímž je posilována jeho schopnost regulace emocí. Zároveň je nutné pozitivně působit na celou osobnost dítěte, jeho sebepojetí: učitelé i rodiče by měli být schopni přijímat dítě takové, jaké je, včetně jeho nedostatků, u kterých se společně snaží o jejich odstranění, je-li to možné. Za velmi cenné lze považovat upozornění na vedení dětí k přijetí chyby, což není slabostí. Dospělí se musí ovládat ve svých projevech, hodnocení dítěte, vytvářet příznivou atmosféru, vést děti k osvojení si hodnot, které jsou společností uznávány.

V závěru lze uvést vlastní názor k tématu školní zralosti, připravenosti a jejich podpoře ze strany rodičů i učitelů mateřských škol. Oba termíny nejsou identické, je vhodné mezi nimi rozlišovat. Vzhledem k tomu, že dnes děti netrpí většinou hlady, jejich zdravotní stav je pravidelně monitorován pediatrem, školní zralost bývá zavčas řešena, což neplatí pro školní připravenost. I když Lažová (2013) podává návod, jak mohou rodiče své děti v tomto ohledu podporovat, v praxi tomu tak často nebývá a příprava dětí na školu probíhá zejména v mateřských školách. Rodiče, kteří tuto oblast nepodceňují, se ovšem patrně též zaměřují na celkový osobnostní rozvoj dětí: usilují o to, aby se dětem dostávalo potřebného pohybu, docházejí s nimi na logopedii, kupují pomůcky pro rozvoj jemné motoriky nebo ke kompenzování případných nedostatků. Učí je číst, psát, počítat. Nicméně mezi dětmi existují v tomto ohledu značné rozdíly, což souvisí se socioekonomickou úrovní rodiny a též

vzděláváním rodičům a významu, který připisují vzdělávání. O to více je pak důležitá podpora dětí v mateřských školách.

2.3 Charakteristika školní zralosti a připravenosti

Existují různé názory na to, co je podstatné pro školní zralost či spíše školní připravenost. Bednářová a Šmardová (2015, s. 2-7) zdůrazňují tyto čtyři hlavní oblasti:

- tělesný vývoj, rovina tělesného zdraví: tento aspekt školní zralosti posuzuje dle autorek praktický lékař pro děti a dospívající. Významné jsou v tomto ohledu různé odchylky od vývoje (řeč, somatické postižení, chronické onemocnění), někdy je tedy nutné i vyšetření psychologem, psychiatrem, neurologem nebo dalším lékařem specialistou. Výška a váha sice nejsou dle téhož zdroje klíčové při určování školní zralosti, nicméně podcenit je též nelze, neboť mohou mít vliv na únavu dítěte nebo jeho přijetí vrstevníky ve třídě.
- úroveň kognitivních funkcí: posuzován je rozvoj všech poznávacích schopností, který může být celkově opožděný, nebo se mohou objevovat odchylky (opoždění ve vývoji) pouze v některé z kognitivních funkcí. Opět je však nutné dávat tuto rovinu do souvislosti s dalšími oblastmi školní zralosti. Děti nadané mohou mít nadprůměrně rozvinuté kognitivní schopnosti, zároveň však mohou být opožděny ve vývoji v oblasti emocionálně-sociální, což je na překážku zahájení školní docházky. Jak autorky uvádějí, posuzována je zejména „*vizuomotorika, řeč, sluchové vnímání, zrakové vnímání, vnímání prostoru, vnímání času, základní matematické představy*“ (Bednářová a Šmardová, 2015, s. 3);
- úroveň pracovních předpokladů a návyků: do této oblasti řadí autorky především zájem učit se, získávat nové poznatky, zkušenosti. Nezbytný je též dostatečný rozsah pozornosti, děti by také měly mít rozvinutý smysl pro odpovědnost. Děti by měly být samostatné, znát a dodržovat určitá pravidla (např. dokončit úkol, uklidit po sobě hračky);
- úroveň emocionálně-sociální zralosti: důležitým předpokladem pro zvládnutí školních nároků je emoční stabilita, sebedůvěra, dostatečná úroveň schopnosti adaptace na nové podmínky, osoby. Rozvinuty by měly být i sociální dovednosti: děti by měly umět spolupracovat, zvládat řešit problémy bez výraznějších emočních výkyvů. Je nutné umět respektovat potřeby druhých.

Za děti nezralé pro školní docházku považuje Valentová (2010, s. 222) děti s různým typem postižení, což však jak bylo uvedeno výše není nově v inkluzivním vzdělávání pojímáno jako projev školní nezralosti. Lze se však přiklonit ke konstatování Valentové (2010), že děti s nedostatečně rozvinutou školní zralostí jsou děti s nerovnoměrným vývojem dílčích psychických funkcí, které mohou patřit k některé ze čtyř výše uvedených oblastí. Dále se jedná o děti, označené dle téhož zdroje jako „*klasicky nezralé*“: jedná se o děti, „*u kterých neproběhla kvalitativní vývojová změna funkčních i morfologických charakteristik relevantních pro školu*“ (Valentová, 2010, s. 222).

Mertin a Gillernová (2010, s. 240) konstatují, že existují další rizikové faktory, které by měly být zohledněny při posuzování školní zralosti, případně by se tedy těmto dětem mělo dostávat více pozornosti při přípravě na zahájení povinné školní docházky. Obecně dle autorů platí, že v nepříznivější situaci se ocitají chlapci, a to z toho důvodu, že u nich může dozrávání biologických funkcí probíhat pomaleji, navíc ve školách jsou více preferovány dívky, které bývají klidnější, poslušnější oproti chlapcům. Poměrně závažným nedostatkem je narušená komunikační schopnost, která může mít podobu např. patlavosti. Podobně je důležité, aby mělo dítě rozvinutou potřebnou slovní zásobu, nebálo se komunikovat s vrstevníky, ale i s dospělými. Posuzováno je také psychomotorické tempo, schopnost učit se, koncentrace, dovednost dítěte prosadit se mezi vrstevníky či hájit své potřeby. Velmi důležitá je v tomto ohledu podnětnost rodinného prostředí.

2.4 Diagnostika školní zralosti a připravenosti

K nejznámějším testům školní zralosti/připravenosti řadí Černá a kol. (2015, s. 160) Kernův test, který na české podmínky upravil Jirásek a je známý jako tzv. Orientační test školní zralosti. Tento test obsahuje kresbu lidské (mužské) postavy, dále mají děti za úkol napodobit psací písmo a obkreslit deset bodů, Vališová a Kasíková (2011, s. 385) doplňují, že by měly děti umět rozlišit kruh, kříž a čtverec. Jak však podotýkají Langmeier a Krejčířová (2006, s. 113), diagnostika školní zralosti, zejména v případech, kdy je zvažován školní odklad, musí být provedena komplexně. Kern-Jiráskův test je dle autorů pouze orientační zkouškou. Pro školní úspěšnost jsou důležité i další charakteristiky dítěte, jako např. úroveň řeči, sociabilita. Jedná se tedy o jakési „*první síto, ale konečné rozhodnutí ve sporných případech by mělo zahrnovat vždy podrobné psychologické vyšetření všech dílčích složek mentální výbavy dítěte*“ (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 113).

Kern-Jiráskův test je dle Vališové a Kasíkové vyhodnocen na pětistupňové škále, toto vyhodnocení by vždy měl provádět odborník, nejčastěji se jedná o pracovníky školských poradenských zařízení. Dále se přidružuje test hvězd a vln. *„Na tato prvotní vyšetření navazují komplexní šetření, která jsou zaměřena na zručnost, řečové schopnosti a inteligenci dítěte a celou řadu tělesných a psychických funkcí, vlastností a dovedností, které podmiňují budoucí školní úspěšnost“* (Vališová a Kasíková, 2011, s. 385).

Z dalších nástrojů se jedná např. o Pozorovací schéma na posuzování školní úspěšnosti, které sleduje vybrané oblasti, jakými jsou řeč, motorika, grafomotorika atd., tedy vše, co je relevantní pro školní zralost (Černá a kol., 2015, s. 160).

Za pozornost stojí také metodika zkoumání školní zralosti/připravenosti, vytvořená Bednářovou, Šmardovou a Šmardou, kterou mohou využívat jak učitelé v mateřské škole, tak i rodiče dětí. Tato diagnostika není určena pouze pro děti, u nichž je zvažováno zahájení školní docházky, ale obsahuje kritéria hodnocení dílčích psychosociálních schopností a dovedností pro děti ve věku 3-6 let, čímž je zároveň naplněn požadavek na individuální a komplexní přístup k dítěti: je možné rozpoznat, v jakých funkcích nebo schopnostech a dovednostech se dítě ocitá s ohledem na svůj věk v průměru, nadprůměru či podprůměru. Tento postup pochopitelně nenahrazuje oficiální diagnostiku, vedenou odborníky ve školských poradenských zařízeních. Při detekci pomalejšího rozvoje či určitého opoždění se lze následně zaměřit na posilování konkrétní oblasti, což je obecně smyslem diagnostiky školní zralosti, neboť ta se pouze nepojí s účelem posouzení, zda je dítě připravené na vstup do školy – není-li tomu tak, je zapotřebí dítě vhodným způsobem rozvíjet. Tato diagnostika je dle Bednářové, Šmardové a Šmardy (2015, s. 2) zaměřená na *„sledování a rozvoj následujících oblastí: motoriky, grafomotoriky, zrakového vnímání a paměti, sluchového vnímání a paměti, vnímání prostoru, vnímání času, základních matematických představ, řeči (myšlení), sociálních dovedností, sebeobsluhy (samostatnosti), hry“*.

2.5 Odklad školní docházky

Základní vymezení odkladu školní docházky lze nalézt ve školském zákoně, a to následovně: *„Není-li dítě tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte v době zápisu dítěte k povinné školní docházce podle § 36 odst. 4, odloží ředitel začátek povinné školní docházky o jeden rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení, a odborného lékaře nebo*

klinického psychologa. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku“ (zákon č. 561/2004 Sb., § 37, odst. 1).

V § 37 zákona č. 561/2004 Sb., je též uvedeno, že nastat mohou situace, kdy dítě zahájí povinnou školní docházku, ovšem v jejím průběhu, tedy v prvním ročníku, může být zjištěno, že na ni není dostatečně připravené, vyspělé. V takovém případě pak postačí dohoda mezi ředitelem školy a zákonným zástupcem, povinná školní docházka je tak odložena, a to až do zahájení nového školního roku. Zároveň je na témže místě zdůrazněno, že dítě nezůstává doma, ale má povinnost vzdělávání, o kterém ředitel školy musí rodiče informovat.

Platí, že odklady školní docházky jsou schvalovány pouze za jasně vymezených podmínek. Pokud dítě např. nedosahuje požadové úrovně řeči (ve všech jazykových rovinách), není sociálně či emočně zralé apod., je po posouzení odborníky na místě odklad. Nicméně např. situace, kdy dítě hovoří jiným jazykem, než je čeština, nejsou situacemi, kdy by dítě muselo mít odklad školní docházky. Pokud o odklad žádá rodič, s patřičnými dokumenty, činí tak při řádném termínu zápisu do 1. třídy, tj. od 1. do 30. dubna. Nastane-li tato situace až během absolvování první třídy, jedná se o tzv. dodatečný odklad. Rozhodnutí o odkladu vydává ředitel školy písemně a současně doporučuje řešení, kterým tedy bývá buď absolvování daného období do opětovného nástupu do školy v mateřské škole, další variantou bývá přípravná třída. Pochopitelně rodiče se mohou proti rozhodnutí o odkladu odvolat, a to do 15 dnů od doručení rozhodnutí. Se stanovením odkladu musí rodiče souhlasit (Meta, 2020).

Řízení od odkladu školní docházky v případě, že ji žák již zahájil, musí být zahájeno nejpozději do konce prvního pololetí školního roku. K rozhodnutí o odkladu školní docházky v tomto případě nejsou nutná žádná doporučení. Pokud rodič nesouhlasí a v zákonné lhůtě 15 dnů od doručení rozhodnutí se odvolá, a to k řediteli školy, situaci posuzuje a o odkladu rozhoduje krajský úřad. V případě, že nastala shoda o odkladu školní docházky, dítě tedy povinnou školní docházku nezahájilo, musí být dítě přihláшено k zápisu další školní rok (ŠPKK, 2020).

Lze doplnit, že kromě výše uvedených dvou možných řešení odkladu povinné školní docházky, kterými je absolvování vzdělávání v mateřské škole nebo přípravné třídě, existuje i varianta třetí, kterou je individuální vzdělávání. Dle Pugnerové a Duškové (2019, s. 46) musí rodič v době zápisu, nejpozději do konce května, oznámit škole, že bude dítě vzděláváno po celý další školní rok či jeho převážnou část tímto způsobem. Rodič je pak povinnen zajistit svému dítěti takové vzdělání, které je očekáváno a požadováno, tedy dítě musí být mimo jiné schopno splnit výstupy definované v RVP PV. V mateřské škole je pak ověřováno splnění

těchto výstupů, kdy se nejedná o žádnou stresující testovou situaci, učitelé posuzují dosaženou úroveň vzdělávání, ve vztahu k potřebné školní zralosti.

Pochopitelně situace, kdy je dítě pomyslně vráceno zpět do mateřské školy, resp. vyloučeno z možnosti účastnit se na povinném školním vzdělávání, které absolvují např. jeho vrstevníci, kamarádi, může být pro dítě až traumatizující. Může jej nejen negativně ovlivnit v jeho prožívání, sebepojetí, ale též v jeho postoji ke škole, pozdější motivaci učit se. Z tohoto důvodu je tak velmi důležité dané situaci předejít.

Je nutné velmi dobře zvážit a odborníky posoudit školní zralost a školní připravenost dítěte a v případě, že dítě není dostatečně zralé/připravené na vstup do školy z hlediska dosažené úrovně v některé z oblastí, která se ke školní zralosti/připravenosti vztahuje, je zapotřebí přemýšlet o jiném řešení. Mnohdy bývá nejvhodnějším řešením nástup do přípravné třídy. Tématu přípravných tříd je věnována následující kapitola.

3 DOCHÁZKA DÍTĚTE DO PŘÍPRAVNÉ TŘÍDY

Závěrečná kapitola teoretických východisek přibližuje problematiku přípravných tříd. Nejprve je podáno jejich legislativní vymezení a dále jsou popsána specifika vzdělávání žáků v přípravných třídách. Zmíněny jsou hlavní oblasti, které jsou u žáků s nedostatečnou úrovní školní připravenosti/zralosti v přípravných třídách rozvíjeny. Jakým způsobem rozvoj žáků v přípravných třídách v praxi probíhá, bylo následně zkoumáno i ve vlastním výzkumu, popsaném v praktické části práce.

3.1 Legislativní vymezení přípravných tříd

Zařazení dítěte do přípravné třídy je opět vymezeno ve školském zákoně, a to následovně:

„(1) Obec, svazek obcí, kraj a registrovaná církev, náboženská společnost, které bylo přiznáno oprávnění k výkonu zvláštního práva zřizovat církevní školy, a jiná právnická nebo fyzická osoba, zřizující školy a školská zařízení podle § 8 odst. 6, mohou zřizovat přípravné třídy základní školy pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj, přednostně děti, kterým byl povolen odklad povinné školní docházky. Přípravnou třídu lze zřídit, pokud se v ní bude vzdělávat nejméně 10 dětí. Ke zřízení přípravné třídy základní školy obcí, svazkem obcí a krajem je nezbytný souhlas krajského úřadu, v případě přípravných tříd zřizovaných registrovanou církví a náboženskou společností, které bylo přiznáno oprávnění k výkonu zvláštního práva zřizovat církevní školy, nebo jinou právnickou nebo fyzickou osobou, je nezbytný souhlas ministerstva.

(2) O zařazování žáků do přípravné třídy základní školy rozhoduje ředitel školy na žádost zákonného zástupce dítěte a na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení, které k žádosti přiloží zákonný zástupce. Obsah vzdělávání v přípravné třídě je součástí školního vzdělávacího programu“ (zákon č. 561/2004 Sb., § 47).

Z výše uvedeného vyplývá, že o zařazení dítěte do přípravné třídy rozhoduje ředitel školy, která přípravnou třídu zřídila. Zákonný zástupce dítěte, tedy nejčastěji rodič, však musí o zařazení dítěte do přípravné třídy ředitele školy požádat, zároveň musí být naplněna podmínka, že přípravnou třídu dítěti doporučí i školské poradenské zařízení. Waicová (2019, s. 1) doplňuje, že rozhodnutí o přípravné třídě nezávisí pouze na řediteli školy. Pokud má škola zájem zřídit přípravnou třídu, tento zájem je podpořen i zřizovatelem školy, musí se zřizovatel školy obrátit ještě na krajský úřad, a to do 30. dubna předcházejícího školního roku.

Bez souhlasu krajského úřadu, případně MŠMT, není možné realizovat vzdělávání dětí v přípravné třídě.

Pozastavit se lze u formulace, že jsou do přípravných tříd přednostně přijímány děti, kterým byl povolen odklad školní docházky. Tato současná praxe je výsledkem legislativní úpravy: školský zákon byl mimo jiné novelizován zákonem č. 178/2016 Sb., v němž byla v § 47 odst. 1 slova „*přednostně děti*“ nahrazena spojkou „*a*“, což tedy znamenalo, že stanovení odkladu školní docházky bylo podmínkou pro zařazení dítěte do přípravné třídy. Jak uvádějí Čižinský a kol. (2018, s. 1), tato změna nastala s účinností od 1. září roku 2017. Fasnerová (2018, s. 182) doplňuje, že až do září roku 2015 se v přípravných třídách vzdělávaly pouze děti ze sociálně znevýhodněného prostředí. Od září roku 2015 však bylo možné přijímat do přípravných tříd i ostatní děti, a to tedy ty, u kterých se předpokládalo, že docházka do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj, tj. děti budou zralé a připravené na školní docházku.

Do 1. září roku 2017 tedy bylo možné přijímat do přípravných tříd i děti bez stanoveného odkladu školní docházky, i když přednostně a s doporučením školského poradenského zařízení, tj. existoval stejný stav, jako je tomu dnes. Výhodou stávajícího (a tedy i dřívějšího stavu, před změnou danou zákonem č. 178/2016 Sb.) byla možnost přijímat do přípravných tříd i děti s tzv. „*odkladem věkem*“, tj. děti narozené od září do prosince kalendářního roku, pro které bylo dalšími možnostmi setrvat v mateřské škole, nebo nastoupit do první třídy základní školy předčasně. Ani jedna z těchto alternativ však velmi často nebyla optimální, neboť setrvání v mateřské škole (zejména v případě smíšených tříd v mateřské škole) nebylo pro mnoho dětí motivačních, nestimulovalo je příliš k dalšímu rozvoji, naopak na docházku do první třídy ještě nebyly často tyto děti připraveny. Dalším problematickým aspektem změny zavedené zákonem č. 178/2016 Sb., byla nemožnost doplnit počet dětí v přípravné třídě, kterým byl stanoven odklad, o další děti, aby byl naplněn požadavek minimálního počtu deseti dětí (Čižinský a kol., 2018, s. 1). Dne 15. února roku 2019 tak byl ve Sbírce zákonů publikován nový zákon, konkrétně zákon č. 46/2019 Sb., kterým se školský zákon změnil na návrh šesti poslanců (Čižinský a kol.) pouze v jediném problematickém bodě, kdy tedy byla spojka „*a*“ nahrazena slovy „*přednostně děti*“ (Glogar, 2019). Daná změna zůstala zachována i v poslední aktualizaci školského zákona, provedené zákonem č. 284/2020, který je účinný od 1. října roku 2020.

V přípravné třídě smí být 10 až 15 dětí, ovšem zřizovatel školy může stanovit výjimku. V přípravné třídě tedy může být i méně dětí než 10, nicméně povinností zřizovatele je uhradit případné zvýšené výdaje na oblast vzdělávání. Maximální počet dětí v přípravné třídě může

být navýšen až do počtu 19 dětí, a to za předpokladu, že se nezhorší kvalita vzdělávání a zároveň budou splněny podmínky bezpečnosti a ochrany zdraví dětí (Waicová, 2019, s. 1-2).

3.2 Vzdělávání dítěte v přípravné třídě

Pro vzdělávání dětí v přípravné třídě je závazný RVP PV. To také znamená, že vzdělávání v přípravných třídách se přibližuje vzdělávání v mateřské škole, nikoliv vzdělávání v první třídě základní školy. Z právního hlediska nejsou děti, které navštěvují přípravnou třídu, žáky základní školy. Po skončení docházky do přípravné třídy mohou nastoupit na jinou základní školu, pokud na ni budou přijaty. Nicméně rozsah vzdělávání se řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro základní školy (RVP ZV), probíhá tedy pouze v dopoledních hodinách, děti se však mohou stravovat ve školní jídelně a mohou také navštěvovat školní družinu. Obsah vzdělávání je součástí školního vzdělávacího programu (ŠVP). Vzdělávací program pro přípravné třídy vychází z RVP PV (Waicová, 2019, s. 2).

ŠVP je vytvářen učitelkami přípravných tříd (tyto učitelky mohou mít aprobaci jak pro předškolní vzdělávání, tak i pro základní vzdělávání a obdobně jako v mateřské nebo základní škole může být navíc využíván ve třídě asistent pedagoga) a následně se stává součástí ŠVP celé školy. S ohledem na skutečnost, že přípravné třídy navštěvují zejména děti s celkovým opožděným vývojem, se sníženou koncentrací, s vadami nebo poruchami řeči, sluchu, zraku, obtížemi v grafomotorice, sníženou schopností adaptace, prostorové a materiální podmínky vzdělávání jsou v přípravných třídách specifické. Třída se tak svým uspořádáním více blíží školnímu prostředí, denní režim takřka plně odpovídá dennímu režimu ve škole (zvonění, kterému si však děti přivyknou většinou až ve druhém pololetí školního roku, délka vyučování, která je v rozsahu 18-22 hodin týdně). Významným specifikem je důraz na individuální přístup k dětem, který je často podpořen vytvořením individuálního vzdělávacího plánu (Fasnerová, 2018, s. 182-185).

Důraz je tak dle Tirpáka (2012) kladen na osobnostní orientaci, důležitý je vztah mezi učitelkou a dítětem a také mezi učitelkou a rodiči, aby bylo možné co nejvíce zohledňovat potřeby a jedinečnost každého dítěte. Učitelé potřebují dobře navázanou spolupráci s rodiči, aby se podařilo co nejlépe připravit dítě na přechod do základní školy tak, aby v ní neselhávalo. Je tak nezbytné, aby učitelé působící v přípravných třídách byli schopni základní diagnostiky, průběžně sledovat rozvoj dítěte, rozpoznat, jaké pokroky dítě činí, v jakých oblastech je naopak nezbytná další a intenzivnější podpora dítěte. Pro tyto účely doporučuje autor vytvářet portfolium dítěte, ale též pedagogické portfolium, které má sloužit k reflexi

vlastní práce učitele, zároveň se může jednat o cenný materiál, jak podnítit zájem rodičů ke spolupráci či jim dát zpětnou vazbu o tom, co jejich dítě dokáže, jaké pokroky u něj byly zaznamenány, a to i v souvislosti s rozvojem klíčových kompetencí definovaných v RVP PV.

Děti nejsou klasifikované, na konci školního roku je provedeno pouze slovní zhodnocení práce dítěte, jeho pokroků, silných stránek, ale i oblastí, v nichž případně nebyl zaznamenán dostatečný rozvoj a které by tedy měli rodiče u svého dítěte podpořit. Děti také nedostávají vysvědčení, mohou však obdržet např. pochvalný list. Důraz je kladen na posílení motivace dítěte ke školní práci a zahájení školní docházky (Opravilová, 2016, s. 165-166).

Školní vzdělávací program by měl být co nejvíce přiléhavý k potřebám a vzdělávacím možnostem dětí, které přípravnou třídu navštěvují. Vzdělávání je systematické a komplexní, ovšem pojímáno je hravou formou. Soustřeďuje se na eliminaci nedostatků dětí, překonání existujících obtíží. Obsah vzdělávání je kromě ŠVP rozčleněn do týdenních plánů, které reflektují stanovené tematické okruhy, které vycházejí ze vzdělávacích oblastí RVP PV. ŠVP nemusí být rozpracován do všech detailů. Je však nutné, aby obsahoval hlavní vzdělávací nabídku a respektoval také možnosti školy (prostorové podmínky, dostupné pomůcky, hračky), dále pak bývá doplňován specificky zaměřenými programy a projekty. Učitel využívá spontánních i řízených aktivit, postupně je přecházeno k dennímu režimu, který odpovídá režimu první třídy (blokovaná výuka přechází ve výuku dle vyučovacích hodin, postupně jsou také zařazovány přestávky v podobě, v jaké jsou dodržovány v první třídě). Z výukových metod jsou preferovány metody aktivizační, participační, důležité je činnostní učení a využívání přímých zážitků dětí. Převládá skupinová výuka, nicméně opět je stále více podporována i samostatná práce, která bude od dětí vyžadována v první třídě. Prostřednictvím didaktických her by měla být komplexně rozvíjena osobnost dítěte (Fasnerová, 2018, s. 185-190).

Co se týče hlavního zaměření vzdělávání, důraz je kladen na komunikaci, a to jak komunikaci v českém jazyce, neboť do těchto tříd docházejí často děti z jiných kulturních prostředí, mnoho dětí má také logopedické obtíže, tak i na komunikaci v rámci mezilidských vztahů, ve smyslu rozvoje komunikace jako sociální dovednosti. Děti jsou vedeny k poznávání sama sebe, okolního světa, podporována je samostatnost dětí, základní sociální návyky, sebeobsluha apod. (Waicová, 2019, s. 2). Jak však upozorňuje Fasnerová (2018, s. 190), nelze aplikovat stejnou zkušenost a koncepci vzdělávání z předchozí přípravné třídy na novou přípravnou třídu. Učitel musí vždy primárně vycházet ze skladby dětí (jejich vzdělávacích

potřeb a možností), psychosociálního klimatu ve třídě, a dle toho vhodně vytvořit ŠVP a dílčí týdenní plány či třídní vzdělávací program.

3.3 Rozvoj osobnosti dítěte v přípravné třídě

„Jedním ze základních cílů a úkolů přípravné třídy je připravit děti po všech stránkách na vstup do první třídy s ohledem na jejich individuální potřeby rozvoje. Charakter výuky v těchto třídách zajišťuje komplexní rozvoj dítěte po celé dopolední vyučování, což v mateřských školách mnohdy není možné“ (Fasnerová, 2018, s. 188).

Tirpák (2012) přibližuje, jak může být vhodně podporován komplexní rozvoj osobnosti dítěte v přípravné třídě. Pozornost by dle autora měla být věnována zejména praktické samostatnosti, ve smyslu rozvoje motoriky, koordinace pohybů a sebeobsluhy. Dále se jedná o oblast sociální (orientace v prostředí, v okolním světě, v mezilidských vztazích), emocionální (děti by měly být emočně stabilní, schopny regulace vlastního chování), sociální samostatnost (klíčové je jednání s vrstevníky – jednat s respektem vůči společenským pravidlům, být empatický, zvládat komunikační strategie v kontextu různých komunikačních situací), značná pozornost je také věnována rozvoji řeči, kdy v přípravných třídách často působí logopedové. Podporována je správná výslovnost, užívání gramatických pravidel, rozvíjena je slovní zásoba. S ohledem na osvojování si psaní v první třídě je též kladen značný důraz na rozvoj grafomotoriky, konkrétně se jedná o správné držení psacího náčiní, koordinaci ruka-oko, učitelé si též všimají laterality. K dalším oblastem řadí autor rozvoj sluchového a zrakového vnímání, myšlení (myšlenkové operace, jakými jsou porovnávání, třídění, řazení, řešení různých problémů). V neposlední řadě se jedná také o posilování záměrné pozornosti, motivace k učení a podporu pracovního chování.

O tom, jak v praxi může probíhat rozvoj dětí v přípravných třídách, svědčí např. výzkumy provedené v rámci absolventských prací. Lišková (2017, s. 47-60) se zaměřila na plzeňské přípravné školy. Ve svém výzkumu oslovila tamějšího ředitele škol, v nichž byly v době výzkumu zřízeny přípravné třídy, dále byla získána data od učitelů v přípravných třídách a také rodičů dětí, které je navštěvují. Z tohoto výzkumu vyplynulo, že k hlavním důvodům, proč děti navštěvují přípravnou třídu, patří nedostatečná školní zralost, připravenost, logopedické obtíže. Oslovení rodiče referovali o příznivém dopadu docházky do přípravné třídy na jejich děti: v mateřské škole se některé děti již nudily, nebo se naopak učitelkám nedařilo podporovat u dětí soustavnou práci, soustředěnost. Děti dle slov rodičů oceňovaly jiný režim, nové úkoly, celkově se tak lépe adaptovaly na nové prostředí a později i na

docházku do první třídy. U některých dětí vymizely přetrvávající obtíže, např. v oblasti řeči. Učitelky vedly rodiče k tomu, jaké schopnosti a dovednosti u dětí rozvíjet (např. správný úchop psacího náčiní, posílení soustředěnosti, překonávání překážek), seznamovaly je s vhodnými úkoly k domácímu procvičování. Všichni rodiče kladně hodnotili jednání učitelek (motivaci dětí, kladný vztah k dětem), celkové zklidnění dětí, ve smyslu schopnosti více se soustředit na zadávané úkoly, navyknutí si režimu školy, cílenou pozornost na dílčí nedostatky – nastalo tak potřebné vyrovnání vývoje co se týče školní zralosti, ale i posílení připravenosti na zahájení školní docházky (rozvoj regulačních schopností, učebních strategií, zlepšení řeči, úchopu psacího náčiní apod.).

Další šetření v přípravných třídách provedla Škutová (2017, s. 30-40). Jednalo se o výzkum, který byl realizovaný ve dvou přípravných třídách v období od října roku 2016 do března roku 2017 formou pozorování a rozhovorů s třemi učiteli z přípravných tříd a následně i třemi učiteli z tříd prvních ročníků, do nichž většinou děti z přípravných tříd přecházejí. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že je obsah vzdělávání obdobný, tj. orientace dítěte v okolním světě, rozvoj sebeobsluhy, řeči, sluchového a zrakového vnímání, grafomotoriky, číselných a předčíselných představ, morálky. Obsah vzdělávacích oblastí byl rozčleněn do dílčích bloků, každému byla věnována pozornost přibližně 1-1,5 měsíce. Činnosti byly realizovány řízené i spontánní. Děti se mimo jiné učily počítat do deseti s pomocí prstů, učily se některým písmenům, slovům. K rozvoji dílčích dovedností byly vedeny postupně, tj. např. po prvních dvou hodinách věnovaných zejména uvolňování ruky na pozdější psaní, rozvoji zrakového a sluchového vnímání s využitím pracovních listů, bylo přistoupeno k počítání do deseti. V některých třídách byl k dispozici speciální pedagog a/nebo asistent pedagoga. Jako značnou výhodu vnímala autorka možnost využívání dalších prostor školy (tělocvična, hudební sál, specializované učebny), dobré materiální vybavení tříd (nechyběly interaktivní tabule, počítač). Děti byly velkou měrou vedeny k vyprávění, rozvoji slovní zásoby, správné výslovnosti, dramatizaci vybraných situací, učily se sledovat připravené představení, ocenit své vrstevníky, jednat vhodně v různých společenských situacích. Dle autorky byly přítomny některé rušivé projevy dětí, související s nedostatečnou zralostí (pláč, vztek, odpor k činnosti v souvislosti s neúspěchem), které byly ve třídách zvládnuty s klidem a trpělivostí učitelek. Děti měly možnost pracovat svým tempem, učily se zvládat své různé, i negativní emoce. Jedna z oslovených učitelek vyzdvihovala rozdíl mezi mateřskou školou a přípravnou třídou, který si uvědomila na základě svého působení v obou těchto prostředích: v mateřské škole, zejména jsou-li v ní smíšené třídy, se některým žákům (s nedostatečnou školní

zralostí/připraveností) nemůže dostat potřebné individuální péče, také obsah činností je jiný. Od toho se také odvíjí výsledky týkající se celkového rozvoje dětí, který je dle respondentů tohoto výzkumu velmi znatelný.

Pochopitelně tyto výsledky absolventských prací nelze považovat za obecně platné. Nicméně s ohledem na skutečnost, že bylo dosud provedeno málo reprezentativních výzkumů zaměřených na přípravné třídy či přímo na problematiku osobnostní orientace u dětí ze strany učitelů v přípravných třídách, lze tyto poznatky hodnotit jako pilotní informace, nabízející určitý vhled do zkoumané problematiky.

Z některých indicií může být zřejmé, že přípravné třídy mohou být optimálním řešením pro děti předškolního věku, které nejsou dostatečně připravené na školní docházku. Je však nutné vhodně koncipovat výuku v těchto třídách, mít k dispozici edukované a trpělivé učitele a spolupracující rodiče. Dle Fasnerové (2018, s. 190) mají učitelé v přípravných třídách značnou volnost v koncepci výuky, zároveň by však měli disponovat velkou kreativitou, ale též zkušeností s edukací těchto dětí. Jakým způsobem přistupují či mohou přistupovat učitelé ke vzdělávání dětí v přípravných třídách bylo zkoumáno v druhé části bakalářské práce.

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Stanoveny byly celkem 3 cíle. Ke každému cíli byly formulovány výzkumné otázky (VO).
Cíle a výzkumné otázky byly následující:

Cíl č. 1: Analyzovat třídní vzdělávací program a denní režim v přípravných třídách, se zřetelem k zaměření na podporu osobnostního rozvoje.

- VO1: Jaké oblasti z hlediska modelu osobnostního pojetí dítěte jsou obsaženy v třídním vzdělávacím programu přípravných tříd?
- VO2: Jak se promítá koncepce třídního vzdělávacího programu do denního režimu přípravných tříd?

Cíl č. 2: Určit, jaké jsou priority v rozvrhu přípravných tříd a jak je k nim v rámci výuky ze strany učitelů přistupováno.

- VO3: Čemu je věnována v rozvrhu přípravných tříd největší pozornost z hlediska podpory osobnostního rozvoje dětí?
- VO4: Jak se promítá koncepce rozvrhu přípravných tříd do výuky z hlediska podpory osobnostního rozvoje dětí?

Cíl č. 3: Popsat, jak děti v přípravných třídách rozvíjejí svůj potenciál pro osobnostní a sociální rozvoj ve vztahu k podmínkám přípravných tříd.

- VO5: Jak probíhá osobnostní rozvoj dítěte, se zřetelem k rozvoji kladného sebepřijetí, sebevědomí a autonomie dítěte?
- VO6: Jak probíhá rozvoj sociálních dovedností dětí?
- VO7: Jak probíhá rozvoj kognitivních dovedností dětí?

5 METODY VÝZKUMU

Výzkum byl koncipován jako smíšený, tedy tvořila jej část kvalitativní i kvantitativní. Reichel (2009, s. 40-41) vysvětluje, že se oba typy výzkumů liší. V kvantitativním výzkumu je pracováno s numerickými daty, zatímco v kvalitativním výzkumu s daty, která nelze měřit. Sběr a analýza dat je v případě kvantitativního výzkumu rychlá. Kvalitativní výzkum je realizován do hloubky. Značí nutnost opakovaně vstupovat do terénu, detailně analyzovat, a to i průběžně, získaná data, revidovat je apod. Podobně i jejich analýza je složitá. Každý z typů výzkumů má své výhody a nevýhody. Při zajištění potřebných podmínek (reprezentativní vzorek apod.) lze výsledky kvantitativního výzkumu generalizovat, je také možné testovat hypotézy. Oproti tomu kvalitativní výzkum toto zobecnění neumožňuje. Nabízí však vzhled do málo prozkoumané problematiky a může být východiskem pro realizaci kvantitativního.

V případě kvantitativní části výzkumu byl metodou sběru dat dotazník, kterým byla získána data doplňující hlavní výsledky získané výzkumem kvalitativním. U kvalitativního výzkumu bylo vycházeno z pozorování, analýzy dokumentů, prováděny byly rozhovory.

Rozhovory byly vedeny s učitelkami přípravných tříd, v nichž výzkum probíhal. Jednalo se o nestrukturované rozhovory, vyplývající z dění ve třídě. Získávány byly doplňující informace k tomu, co nebylo zcela zřejmé (např. proč je volena určitá organizace výuky). Analýza dokumentů se týkala předložených materiálů a materiálů, které byly k dispozici v rámci pozorování ve třídě. Jednalo se o školní vzdělávací program, rozvrh, pravidla třídy, dále didaktické materiály, s nimiž učitelky s dětmi pracovaly, informační materiály vyvěšené ve třídě na nástěnce. Snahou bylo získat i třídní vzdělávací program, který však neměla vytvořený žádná z učitelek v navštívených přípravných třídách. Kromě toho byl vytvořen dotazník pro učitelky z přípravných tříd. Obsahem bylo několik základních otázek týkajících se specifik edukace dětí v přípravných třídách. Dotazník byl vytvořen až po realizaci pozorování v přípravných třídách, reflektoval získané poznatky a data získaná tímto způsobem tak doplnila výsledky dané pozorováním a analýzou dokumentů.

Pozorování bylo zčásti nestrukturované a částečně též strukturované. V rámci nestrukturovaného pozorování bylo zkoumáno uspořádání třídy (vytvoření prostor pro herní aktivity, místo pro školní práci ve smyslu kreslení, vyplňování pracovních listů apod., místo pro relaxaci atd.), způsob interakce učitelky s dětmi, zachycen byl režim dne (střídání dílčích aktivit). Kromě toho však byla vytvořena tabulka pro pozorování strukturované. Tabulka

obsahovala oblasti vymezené dílčím cílem č. 3, dále rozpracované na jednotlivé podkategorie a položky (oblasti), které byly cíleně sledovány. Položky byly formulovány na základě teoretických východisek a vybraných testů na zkoumání školní zralosti. Vycházeno bylo např. z publikace *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let* od J. Bednářové, V. Šmardové a R. Šmardy. Pozorování probíhalo dle dané oblasti v rámci výuky, samostatné práce (oblast kognitivních schopností), a to ve vybranou hodinu, kdy byly realizovány tyto aktivity. Další oblasti (sociální dovednosti a osobnost, sebepojetí) byly zkoumány v rámci ranního kruhu či obdobných aktivit nebo v případě skupinové práce. Pro každou položku byl vždy zaznamenán výskyt daného jevu ve vymezenou časovou jednotku, případně jeho absence. Většinou byla zaznamenána data pro každé dítě ve třídě, ovšem pokud některé dítě v dané oblasti vynikalo či selhávalo, tedy jednání se opakovalo, mohl být získán počet daných projevů vyšší, než byl počet žáků. Podoba tabulky je uvedena v oddílu příloh (příloha č. 2). Verze dotazníku je součástí přílohy č. 3.

K analýze dat u kvantitativní části výzkumu byla zvolena deskriptivní statistika. V případě kvalitativní části výzkumu byla data zpracována pomocí metody vytváření trsů. Miovský (2006, s. 221) uvádí, že u této metody dochází k vytváření trsů (shluků, klastrů, kategorií), a to dle zvoleného kritéria, kterým může být časový překryv, překryv tematický, prostorový apod. Zvolen byl tematický překryv: data získaná z rozhovorů s učitelkami či data získaná analýzou dokumentů nebo pozorováním byla rozčleněna na co nejmenší celky nesoucí význam. Následně byly tyto celky shlukovány do trsů dle obdobného významu. Sledován byl i cíl výzkumu a stanovené výzkumné otázky.

Výzkum probíhal v období od 10. prosince roku 2020 do 4. února roku 2021. Realizace výzkumu byla ztížena opatřeními spojenými s pandemií covid-19. Bylo takřka nemožné získat svolení škol k účasti ve výzkumu. Telefonicky bylo osloveno celkem 12 škol ze Středočeského kraje a kraje Vysočina. Z tohoto počtu souhlasily tři školy s možností účastnit se výuky během jednoho školního dne. Souhlas byl získán ústní. Ředitelé škol informovali rodiče dětí o tom, v jakém termínu a jakým způsobem bude výzkum proveden. Pokud by některý z rodičů nesouhlasil, bylo smloueno, že toto dítě nebude pozorováno a zahrnuto do výzkumu, ovšem žádný z rodičů se nevyjádřil nesouhlasně.

Po získání souhlasu s účastí ve výzkumu byl smlouen termín návštěvy školy. Autorka práce měla možnost předem projednat s učitelkou konkrétní podmínky, tedy kdy je zapotřebí dostavit se do školy, jaké materiály připraví učitelka k nahlédnutí, dojednáno bylo též, že je možné školu kontaktovat i později, s žádostí o doplnění údajů. Druhý kontakt byl proveden u

všech škol. Sloužil k zodpovězení některých dotazů, zejména však byl předán dotazník, který učitelky rovnou vyplnily a předaly autorce práce.

S ohledem na citlivost získaných dat nejsou uváděny názvy škol, v nichž výzkum probíhal, výsledky nejsou doplněny o fotodokumentaci. Tyto kroky souvisí s potřebnou dostatečně zohlednit etiku výzkumu.

6 REALIZACE VÝZKUMU

Kapitola obsahuje výsledky získané kvalitativním výzkumem v navštívených přípravných třídách. Výsledky jsou podány souhrnně pro všechny třídy. Při jejich prezentaci je vycházeno ze stanovených cílů výzkumu.

6.1 Charakteristika navštívených tříd

Do výzkumu byly zahrnuty tři přípravné třídy, přičemž dvě z nich se nachází v Praze, jedna na Vysočině.

Třída A: Jedná se o třídu nacházející se v základní škole v Praze, která se řídí programem *Začít spolu*. Výuka v přípravné třídě probíhá od 8 hodin do 11:45, zvonění bylo zrušeno. Přestávky jsou voleny dle únavy dětí. Třídu navštěvuje 12 dětí, z nichž je 8 chlapců. Polovina dětí dochází do přípravné třídy namísto posledního ročníku v mateřské škole, druhá polovina dětí navštěvuje přípravnou třídu z důvodu odkladu školní docházky. U velké části dětí byla diagnostikována narušená komunikační schopnost. Ta se projevuje především v podobě dyslálie. U dvou dětí je narušeno sluchové vnímání, což má negativní dopad na oblast řeči. Většina dětí navštěvuje společně s rodiči klinického logopeda.

Ve třídě působí jeden asistent pedagoga, což se dle učitelky jeví po většinu dní jako dostačující, a to zejména s ohledem na počet dětí. Nicméně při některých aktivitách by dle učitelky bylo vhodné mít k dispozici dalšího pedagogického pracovníka.

Třída nemá klasické „třídní“ uspořádání, blíží se spíše prostorám charakteristickým pro mateřské školy. V jedné polovině třídy je umístěno 5 stolečků, u každého jsou 4 židle. V druhé části třídy je koberec, kolem zdí jsou úložné prostory pro různé hračky (stavebnice, kostky, dětské nádobí, autíčka apod.). Speciálním místem je kruhový koberec, sloužící pro tzv. ranní kruh. Děti se na něm schází každé ráno nebo v závěru některé z provedených aktivit a hovoří společně s učitelkou o tom, jaký měly předchozí den, jak hodnotí realizovanou aktivitu apod.

Výuka probíhá dle týdenního vzdělávacího plánu. Jeho podoba je uvedena v oddílu příloh (příloha č. 1, obrázek 1). V rámci týdenního vzdělávacího plánu jsou určeny aktivity pro komunitní kruh a další aktivity v tzv. Centru aktivit, kdy se jedná o naplánované skupinové aktivity nebo i samostatnou individuální práci.

Ke komunikaci s rodiči slouží žákovská knížka, do níž může učitelka zaznamenávat ocenění dítěte (nikoliv známkou, ale slovně). Hodnocení dětí probíhá spíše ve třídě, kdy jsou děti odměňovány za plnění úkolů, např. bonbonem.

Třída B: Třída se nachází v menším městě v kraji Vysočina. Třidu navštěvuje aktuálně 14 dětí, z nichž pouze dvě jsou dívky. S výjimkou jednoho chlapce mají všechny děti stanoven odklad školní docházky. Ve třídě též působí asistent pedagoga, jeho pomoc učitelce je učitelkou hodnocena jako dostačující.

Oproti třídě A je v třídě B dodržováno klasické zvonění. Organizace edukace dětí ve větší míře (oproti třídě A) odpovídá výuce v rámci povinné školní docházky: děti jsou po většinu dne v lavicích, v nichž jsou také připraveny na začátek školního dne. Jakmile zazvoní, děti si stoupnou vedle lavice a pozdraví učitelku. Během dílčích aktivit mohou děti pracovat mimo školní lavici: na koberci v zadní části třídy.

Děti mají žákovské knížky, do kterých jim učitelka zapisuje poznámky pro rodiče, ale též známky, přičemž se jedná pouze o jedničky: pokud hodnocení „jedničky“ neodpovídá, dítě neobdrží žádné. Ve třídě se také vyučuje podle klasického rozvrhu. Jeho podoba je uvedena v oddílu příloh (příloha č. 1, obrázek 2).

Třída C: Třída je součástí pražské základní školy. Ve třídě je 12 dětí, z nichž polovina jsou chlapci. Kromě 2 dětí mají všechny ostatní stanovený odklad školní docházky. Také v této třídě působí asistent pedagoga.

Každý školní den začíná logopedickou prevencí, v čase mezi 8:00-8:30. Učitelka je speciálním pedagogem, logopedickou prevencí provádí sama či ve spolupráci se školním logopedem. Úzce je navázána spolupráce se školním psychologem a též učitelkami 1. tříd.

Oproti předchozím dvěma třídám je ve třídě C jiný režim, ve smyslu odlišné koncepce práce s dětmi v obou pololetích. První pololetí se více blíží práci v mateřských školách: děti nesedí v lavicích, aktivity jsou zejména skupinové, hojně je začleněna hra. Se začátkem druhého pololetí si děti začínají více přivykat běžnému školnímu režimu, což také mimo jiné znamená, že sedí po velkou část školního dne v lavicích.

Známky nejsou voleny, ovšem děti dostávají hvězdičky, a to jak za školní práci, tak i za práci v domácím prostředí (vlastní iniciativa, zadávané úkoly). Děti mají též žákovskou knížku, kterou musí mít nachystanou otevřenou na začátku školního dne. V této třídě taktéž není přistupováno ke zvonění. Učitelka však má zvoneček, na který zvoní dle potřeby (např. v návaznosti na únavu dětí).

6.2 Procesy výzkumu

Podkapitola podává výsledky získané na základě pozorování, rozhovorů s učitelkami, administrace dotazníku. Pozorování bylo strukturované a nestrukturované. Nestrukturované pozorování bylo zastoupeno účastí autorky práce ve třídě během jednoho školního dne. Zaznamenávány byly činnosti, které učitelky s dětmi prováděly, pozorováno bylo prostředí třídy, užívané metody výuky, pomůcky, organizace školní práce apod. Autorka práce si vedla poznámky, zachycující průběh školního dne, hlavní události. Kromě toho se jednalo o pozorování strukturované, které vycházelo z předem připravené tabulky, vztahující se ke třetímu dílčímu cíli. Sledován byl rozvoj sociálních a kognitivních dovedností a též rozvoj osobnosti (sebepojetí a autonomie). Pro každou třídu je podána vyplněná tabulka v oddílu příloh, se zaznamenáním jevů, které byly učitelkami podporovány, nebo naopak ignorovány. Dále v textu jsou podány nejprve výsledky získané z obou typů pozorování, prezentované prostřednictvím vytvořených kódů na základě analýzy takto získaných dat. Analýza dokumentů zahrnovala především analýzy třídního vzdělávacího programu nebo obdobného materiálu a též třídního rozvrhu.

6.2.1 Pozorování a rozhovory s učitelkami

Na základě analýzy dat získaných pozorováním a rozhovory s učitelkami byly vytvořeny kategorie, v jejichž rámci jsou výsledky popsány. Jednalo se o tyto kategorie: Podpora osobnostního rozvoje učitelkami, Rozvoj sebevědomí, sebepřijetí a autonomie dítěte, Rozvoj sociálních dovedností a rozvoj kognitivních dovedností. Tyto kategorie zároveň odpovídají jevům zkoumaným v rámci třetí výzkumné otázky a částečně i druhé výzkumné otázky. Dále v textu je vždy detailněji v rámci každé kategorie charakterizována práce učitelek v každé třídě, třídy jsou posléze z hlediska pozorovaných jevů srovnány.

Podpora osobnostního rozvoje učitelkami

Ve všech třídách byla zjištěna zaměřenost učitelek na podporu osobnostního rozvoje dětí, přičemž ve větší míře docházelo k této podpoře ve třídách A a C, a to vlivem četnějšího zastoupení skupinové práce dětí.

Ve třídě B děti téměř celý den pracovaly v lavicích, s výjimkou hodin, které byly věnovány konkrétním výchovám (tělesná, výtvarná, hudební, pracovní). Podporován tak byl spíše jejich individuální rozvoj a konkrétní dovednosti, v neprospěch rozvoje sociálních dovedností, které naopak byly velkou měrou podporovány učitelkami ve třídách A a C.

Třída A: bylo zřejmé, že učitelka poměrně důsledně uplatňuje přístup osobnostní orientace: děti měly ze všech tříd největší volnost v tom, aby se svobodně vyjadřovaly, aby si určovaly, bylo-li to možné, jakým činnostem se budou věnovat nebo jakým způsobem, mohly se rozhodovat o tom, s kým budou ve skupině v rámci skupinové práce. Princip osobnostní orientace je uplatňován velkou měrou v rámci komunitního kruhu. Učitelka se s dětmi schází ráno na koberci, děti vyprávějí, co zažily. Učitelka je seznamuje s plánem dne. Na koberec se děti vrací ještě několikrát během dne, většinou vždy po skupinové aktivitě, kterých je v této třídě mnoho.

Nejvíce ze všech tříd dávala učitelka prostor dětem k jejich seberealizaci. Dokázala posečkat s naplánovanou činností, pakliže vnímala, že se dítě zabývá něčím, co je pro něj důležité a co také učitelka mnohdy záměrně rozvíjí, s ohledem na specifika dítěte. Značná pozornost je věnována nejen tomu, co si mají děti osvojit, ale i tomu, jaké chování při tom vykazují. Důraz je kladen na rozvoj sociálních dovedností.

Podporována je hravá forma aktivit, alternativy k určitému jednání: pokud se např. děti nedokážou domluvit, jsou naučeny užít hru „kámen-nůžky-papír“. Děti si tak postupně osvojují vhodné vzorce chování v rámci mezilidské interakce.

Učitelka také dostatečně reflektuje specifika dětí, což je možné ilustrovat na příkladu aktivit zacílených na rozvoj kognitivních schopností. Pokud učitelka užívá např. pracovní listy nebo různé pomůcky, jsou v různých variantách (lehká, těžší), dle toho, v jaké úrovni rozvíjené dovednosti se děti nacházejí.

Třída B naopak nejvýrazněji vykazovala nejmenší důraz na osobnostní rozvoj: celý školní den měl jasný harmonogram, dle klasického zvonění ve třídě. Učitelka dbala na to, aby se zvonění dodržovalo. I když např. nastala situace, kdy jedna z dívek na konci jedné ze školních hodin byla silně rozrušena tím, že se jí nepovedl obrázek dle zadání, začínala plakat, učitelka neprojevila benevolenci v tom, že zvoní: jasně dětem sdělila, že hodina skončila, mají přestávku a mají se věnovat tomu, co potřebují (odchod na toalety, příprava na další hodinu). U rozrušené dívky se pouze krátce zastavila, zeptala se jí, zda je vše v pořádku a poté, co dívka pokývala hlavou, odešla. K celé situaci se i v další hodině nevrátila, i když se nabízel prostor pro diskusi o tématu zvládnutí neúspěchu.

Co se týče učitelky ze třídy B, v tomto případě byl v rámci osobnostního rozvoje nejvíce upřednostňován řád a pravidla. To bylo patrné z konkrétních prvků (dodržování hodiny, explicitní, pravidelný, v září prezentovaný třídní rozvrh, sezení v lavicích, tichý projev,

opakování dohodnutých pravidel). Učitelka vedla děti k samostatnosti, dodržování pravidel, která byla často opakována. Ve své komunikaci byla oproti učitelkám ze třídy A a C přísnější, dávala jasné, někdy strohé instrukce, což mohlo být příčinou, proč děti v této třídě více chybovaly v plnění úkolů v pracovních listech. Třída byla více tišší, děti se pohybovaly ve třídě klidněji, pomaleji, více čekaly na instrukce učitelky.

Řád této třídy není zcela rigidní, ale přesto je v něm významné neustále pracovat, i procházka na nádraží je určitým výkonem. Když není možné mít tělesnou výchovu, děti se věnují složitým cvičením, v nichž často selhávají (např. pospojovat tři ovoce stejného druhu do skupiny). Učitelka od dětí vyžaduje soustavnou práci, samostatnost, rozvíjí u nich odpovědnost za vlastní jednání, učení se následkům nevhodných rozhodnutí apod. Ovšem již méně toto doplňuje emoční podporou, porozuměním, vyjádřením empatie. Děti se v této třídě zcela jistě hodně naučí a připraví se na školní docházku. Vzdělávání však dominuje nad výchovou, přičemž v rámci osobnostní orientace by měly být obě tyto složky edukace v rovnováze.

Třída C: z pozorování bylo patrné, že se učitelka soustředí na celkový rozvoj dětí, mírně převažovala podpora kognitivních schopností. Jako příklad lze uvést nácvik básničky. Učitelka zapojovala cvičení na rozvoj motoriky (báseň byla s pohybovým doprovodem: děti např. cvičily prsty, každým prstem se měly dotknout palce). Podobně různá cvičení byla propojována s učením se písmenům (rozvoji řeči), rozvojem motoriky, paměti, pozornosti (učitelka např. ukáže písmeno, děti mají říkat, o jaké písmeno se jedná a vymýšlet slova začínající na toto písmeno. Možná je i pantomima. V další aktivitě jsou děti stulené do klubíčka, poslouchají mluvenému slovu učitelky. Učitelka občas zamění slovo, např. namísto tělo řekne dělo. Když je slovo zaměněno, děti se narovnajíc z klubíčka. Vymyšleny byly zvuky zvířat, děti měly užívat tělo, a to v rámci procvičování laterality, koordinaci oko-ruka, měly dělat rukama určité pohyby mající podobu geometrického tvaru).

Učitelka ze třídy C se ovšem též soustředila na podporu sociálních dovedností, vztahy mezi dětmi, zejména jejich kooperaci. Podporována byla také značně iniciativa dětí: učitelka kladla různé otázky, čekala, až děti budou přicházet s nápady, facilitovala generování nápadů dalších.

Zejména v rámci prvotních ranních aktivit učitelka registruje potřeby dětí, vhodně na ně reaguje. Jednalo se o situace, kdy bylo možné jak u této učitelky (v této třídě), tak i ve srovnání s ostatními učitelkami (třídami), sledovat, jak by mělo vypadat v praxi mateřských škol pojetí osobnostní orientace: když děti přicházejí ráno do třídy, mají

po určitou dobu prostor pro vlastní, spontánní aktivity. Podporována je autonomie dítěte. Učitelka volí aktivity dle toho, v jakém stavu se děti nacházejí (únava apod.). Pokud se děti věnují aktivitám, které jim prospívají, učitelka činnosti nepřerušuje: příkladem je dívka, která je spíše samotářská. Učitelka zpozorovala, že se přidala k jiné dívce, která hrála deskovou hru. Toto jednání ze strany samotářského dítěte tedy učitelka podporovala, aktivitu pro celou třídu zahájila až v okamžiku, kdy si dívky dohrály a každá se začala věnovat jiné činnosti.

Celkově tedy bylo zjištěno zaměření učitelek na osobnostní orientaci, byť různou měrou ve sledovaných třídách. V tabulce 1 je podáno stručné porovnání pozorovaných forem podpory osobností orientace dětí.

Tabulka 1 Srovnání tříd dle podpory osobnostní orientace

Formy podpory osobnostního rozvoje	Třída A	Třída B	Třída C
Volba činností dětmi	velmi podporováno	spíše nepodporováno	velmi podporováno
Rozhodování dětí o účasti ve skupině	velmi podporováno	spíše nepodporováno	spíše podporováno
Souběžný rozvoj více schopností a dovedností	spíše podporován	spíše nepodporován	velmi podporován
Důraz na vzdělávání a výchovu dětí	rovnovážný	převaha vzdělávání	rovnovážný

Zdroj: vlastní zpracování

Jak je z tabulky 1 patrné, osobnostní rozvoj byl nejvíce podporován ve třídě A. Učitelka dokázala věnovat pozornost jak výchově, tak i vzdělávání dětí. Děti měly značnou volnou v tom, jaké činnosti se chtěly věnovat, nebo s jakým dítětem chtěly být ve skupině. Pravidla v této třídě existují, jsou však vysvětlována a děti jsou vedeny k tomu, aby si uvědomily jejich význam, na rozdíl od třídy B, v níž učitelka požaduje jejich striktní dodržování, méně se zabývá potřebami dětí, jejich prožíváním. Ve třídě B převažoval důraz na vzdělávání dětí, autonomie dětí nebyla příliš podporována, učitelka se soustředila především na rozvoj kognitivních schopností. V tabulce 1 si lze také povšimnout, že ve třídě C kladla učitelka ve srovnání s dalšími dvěma třídami největší důraz na souběžný rozvoj dílčích schopností a dovedností při realizaci jednotlivých činností.

Rozvoj sebevědomí, sebedůvěry a autonomie dítěte

Ve všech třech třídách byl zřetelný akcent učitelek na rozvoj autonomie dětí, byť jak bylo zmiňováno výše, přístup učitelky B byl oproti dalším dvěma učitelkám více direktivní, což do určité míry autonomii dětí omezovalo.

Třída A: ve třídě A byly např. děti naučené, že zahajují školní den přípravou na výuku, tj. nachystají si na lavici pouzdro, žákovskou knížku, uklidí si do police aktovku. Jak již bylo uváděno, děti v této třídě měly značnou volnost, co se týče volby činností, kterým se chtěly věnovat. Učitelka také dávala dětem prostor vzájemně mezi sebou jednat, a to i v případě, kdy se jednalo o drobný konflikt. Sledovala, jak děti situaci vyřeší a zasahovala pouze v případě, kdy to bylo nutné (tj. když jedno z dětí nebylo v pohodě, natahovalo k pláči, dotklo se jej, jak jiné dítě reagovalo).

Podpora sebevědomí dětí probíhá průběžně, velkou měrou pak v rámci práce na koberci, a to nejen při ranním kruhu. Učitelka oceňovala děti nejen za to, co se jim povedlo, ale též za jejich prosociální chování (pomoc jinému dítěti), aktivitu ve třídě (dítě po sobě samo uklidí, začne spontánně vyprávět poté, co učitelka vyzve děti ke společnému hovoru na určité téma).

Učitelka také vedla děti k sebereflexi, což je podstatné pro rozvoj sebepojetí a sebpřijetí. V rámci aktivit v komunitním kruhu, kdy docházelo např. ke shrnutí toho, co děti dělaly při skupinové práci, podporovala učitelka děti v tom, aby hovořily o tom, co se jim povedlo, jak se jim pracovalo ve skupině, zda a jakým způsobem vnímají přínos práce ve skupině, přičemž vedla děti k tomu, aby si uvědomovaly, jaké jejich vlastnosti přispívají ke kooperaci s druhými, v čem vynikají, co mohou druhému nabídnout apod.

Třída B: ve třídě B byly děti velmi samostatné, a to i ve vztahu ke školní práci, kdy přesně věděly, jak si mají nachystat pomůcky na školní den, měly vykonávat co nejvíce věcí samostatně, bez pomoci druhých.

Ve třídě B bylo nejméně ze všech tří tříd sledováno zaměření se na posilování kladného sebevědomí a sebpřijetí, což bylo dáno nízkým využíváním práce se skupinou např. formou komunitního kruhu, který byl pravidelně volen mnohokrát během dne ve třídách A a C, zejména ve třídě A. Tyto společné chvíle využívaly učitelky ve třídách A a C nejen ke zhodnocení skupinové práce, ale též k poukázání na to, co se dětem podařilo, co nového se naučily apod. Zároveň v obou těchto třídách začíná školní den ranním kruhem.

Učitelka ve třídě B podporovala sebepojetí dětí především známkami. Byla to tedy zejména učitelka, která prostřednictvím známek nebo nálepek, razítek dávala dětem najevo, jaké chování je vítáno, jaké děti jsou. Rozhodování učitelky o tom, co je, a co není vhodné, není předáváno k diskusi dětí, jako je tomu v případě tříd A a C (komunitní kruh).

Mnoho činností, za které byly děti chváleny učitelkou v ostatních třídách, učitelka přecházela, neboť je považovala za standard, dané jednání od dětí vyžadovala. Nicméně bylo zřejmé, že

těž usiluje o posílení sebevědomí dětí, spíše však výběrově, tj. u dětí, u nichž chtěla rozvíjet určité chování (jedno z dětí bylo např. velmi živé. Bylo patrné, že se učitelka soustředí na to, zda a jakým způsobem zvládá požadované jednání, tedy např. nemluvit při samostatné práci. Pokud se dítěti dařilo reagovat tak, jak bylo učitelkou požadováno, učitelka jej pochválila, vyzdvihla, co se dítěti podařilo).

Třída C: učitelka podporovala samostatné aktivity dětí, o něco více než učitelka ze třídy A usměrňovala jejich vzájemné jednání. Ranní kruh je ve třídě C využíván spíše k aktivizaci dětí (zpívání společné písničky, se začleněním prvních cvičení např. na procvičování začátečních písmen slov), zatímco ve třídě A se učitelka zajímá, jak děti strávily předchozí den, představí aktivity na daný den, děti mohou uvádět své nápady, přání, probíhá skupinová diskuse, která je moderována učitelkou, která děti vede k sebevyjádření a podpoře zdravého sebevědomí. Žádné dítě se neostýchalo hovořit před druhými a o sobě.

Vyzdvihnout lze postup učitelky ve třídě C, která zakončovala každý školní den kromě práce s celou třídou i krátkým individuálním pohovorem s každým dítětem. Obsahem rozhovoru jsou činnosti, které dítě provádělo: dítě je vedeno k tomu, aby samo vyprávělo, navíc aby i zkusilo ohodnotit, co se mu podařilo, co méně. Někdy dítě dostává bonbon, což je pro něj velmi motivující. Na tyto pohovory, kdy se děti učí nejen uvědomovat si své činnosti, jednání, ale též sebereflexi a kladnému přijetí, se děti těší, což je tedy velkou zásluhou učitelky, která je citlivá, dokáže děti povzbudit, podpořit, ocenit.

Učitelka ze třídy C velmi dobře registrovala, jaké každé dítě je, v čem je potřeba posílit jeho sebevědomí. Ve výše uvedeném příkladu samotářské dívky se k jejímu chování učitelka vrátila v závěru dne, poukázala na to, co se jí dařilo, v čem bylo její chování jiné, k čemu jí prospělo apod., čímž ji motivovala k dalšímu zapojování se do aktivit s ostatními dětmi.

V tabulce 2 je opět podáno porovnání tříd, a to z hlediska podpory autonomie dětí, rozvoje jejich kladného sebepojetí a sebevědomí.

Tabulka 2 Srovnání tříd dle podpory autonomie, sebpřijetí, sebepojetí

Autonomie, sebpřijetí, sebepojetí	Třída A	Třída B	Třída C
Podpora autonomie	velmi podporováno	spíše nepodporováno	spíše podporováno
Podpora kladného sebepojetí	velmi podporováno	výběrově podporováno	velmi podporováno
Podpora kladného sebpřijetí	velmi podporováno	výběrově podporováno	velmi podporováno

Zdroj: vlastní zpracování

Z tabulky 2 vyplývá, že podpora autonomie byla nejvíce realizována ve třídě A. Z hlediska podpory kladného sebepojetí a sebepřijetí byly třídy A a C srovnatelné. Vyzdvihnout lze v tomto ohledu ovšem zejména učitelku ve třídě C, a to v souvislosti s krátkým individuálním pohovorem s každým dítětem v závěru vyučování. Tento rozhovor primárně cílí na podporu sebereflexe dítěte, jeho kladného sebepřijetí a sebepojetí. Učitelka ve třídě B se zaměřovala na rozvoj kladného sebepojetí a sebepřijetí v souvislosti s podporou požadovaného chování, tedy tato podpora byla spíše výběrová, byla realizována u vybraných dětí, dle potřeby učitelky. Nicméně zároveň jsou děti učitelkou oceňovány známkami, což ovšem nemusí vždy vést ke kladnému sebepojetí a sebepřijetí.

Rozvoj sociálních dovedností dětí

Třída A: jak již bylo zmiňováno, učitelka ze třídy A se primárně soustředí na rozvoj sociálních dovedností dětí, k čemuž využívá zejména komunitní kruh a skupinovou práci. Zcela přirozeně vede děti k tomu, že je zapotřebí dávat prostor druhým, naslouchat druhým, tolerovat jejich názor, nesouhlasit společensky akceptovatelným způsobem a též společensky akceptovatelným způsobem zvládat neúspěch nebo konflikt. Učitelka se k některým problematickým situacím, které se odehrají mezi dětmi (např. dítě nechce půjčit druhému hračku, vzteká se, když sem mu něco nedaří), vrací v rámci posezení v kruhu, kdy společně s dětmi přichází na to, co bylo vhodné učinit, co nikoliv, proč.

Učitelka ve třídě A cíleně směřovala ke skupinové práci: pokud byly prováděny aktivity zaměřené na rozvoj kognitivních schopností nebo učení se určitým znalostem, reflexe této práce a získávání nových znalostí a dovedností byla prováděna ve skupině, kdy se již učitelka zaměřovala i na vztahy mezi dětmi a schopnost komunikace. Jako příklad lze uvést kreslení znaků zimy. Děti měly vytvořit čtyřčlenné skupiny. Nejprve se měly poradit společně v rámci skupiny, co budou kreslit. Posléze kreslily. Když měla každá skupina práci hotovou, učitelka děti svolala na kruhový koberec, každá skupina hovořila o tom, co kreslila, přičemž učitelka kladla důraz na to, že se jednalo o skupinovou práci (tj. např. opravovala děti, že to nebyl chlapec XY, který nakreslil sněhové vločky, ale byla to skupina, která se rozhodla a nakreslila na obrázek vločky). Učitelka shrnovala, že je důležité, aby si lidé pomáhali, radili si, pracovali společně. Vyzdvihovala, jak se jim společné dílo povedlo, též jak se jim dařilo domlouvat se bez konfliktů na tom, co se bude kreslit, kdo bude kreslit konkrétní znaky zimy.

Za pozornost stojí, jakým způsobem si děti osvojují dílčí sociální dovednosti v jednotlivých třídách, např. dovednosti spojené s řešením problému: zejména ve třídě A děti objevují princip určitého prosociálního jednání nebo vztahového jednání samy, tím, že si danou situaci

zažijí a učitelka je pokládáním otázek a uváděním příkladů navádí k tomu, aby porozuměly, co se v dané situaci odehrálo, co je dobré, co se povedlo, jak by šlo určité situace řešit jinak apod.

Třída B: prostor pro rozvoj sociálních dovedností dětí je v této třídě poměrně malý, a to vlivem preference individuálních činností dětí, kdy se učitelka soustředí především na předávání znalostí, rozvoj dílčích dovedností. Učitelka sociální dovednosti dětí cíleně rozvíjí především v okamžiku, kdy dítě selže, tedy např. odmítne pomoci druhému dítěti, ruší ostatní svým chováním, nenechá druhé dítě domluvit. Poté dítěti vysvětluje, jaké chování je vhodné, a to tak, aby tento výklad vnímaly i ostatní děti.

Při řešení problémů učitelka krátce pozoruje, jak se situace mezi dětmi vyvíjí. Poměrně brzy vstupuje do jejich interakce, provede „rozřešení“ problematické situace a dětem vysvětlí, co je vhodné, co nikoliv. Pochopitelně se ptá i na názory dětí, příliš však nečeká na odpovědi. Po první položené otázce již navádí děti k porozumění situaci a přijmutí vysvětlených vhodných forem chování.

Zatímco ve třídě A je nad sociálně vhodným jednáním s dětmi diskutováno, ve třídě B učitelka příliš diskusi nepřipouští. Využívá svojí autority a dětem předkládá, vysvětluje, jak se mají chovat ve vztahu k druhým.

Rozdíl ve vedení dětí k rozvoji sociálních dovedností byl patrný např. i v souvislosti s třídními pravidly. Ve třídách A a C se jedná o obrázky (dětské), piktogramy, emotikony, ve třídě B je obrázek doplněn jasnou instrukcí, které jsou např. následující: „*Chceš-li cokoli, řekni prosím, dostaneš-li to, řekni děkuji.*“ „*Nikoho nebij – jen slabí a zbabělci si musí dokazovat svoji sílu.*“ „*Mluv pravdu – lež a pomluva mezi slušné lidi nepatří.*“

Ve třídách A a C děti rozumí obrázkům, jež znázorňují jednotlivá pravidla. Tato pravidla mají i své názvy (*pusinkové pravidlo: nemluvíme, když mluví někdo jiný; srdíčkové pravidlo: chováme se k sobě hezky*). Nemají tato pravidla formou příkazů, jako je tomu ve třídě B. Zatímco ve třídách A a C se děti průběžně učí tomu, že je výhodné chovat se prosociálně, že toto jednání přináší dětem také mimo jiné kladné sebepřijetí, tj. děti si preferované chování zcela přirozeně osvojují, ve třídě B je až povinností chovat se určitým, byť prosociálním způsobem.

Třída C: v práci učitelky ve třídě C na rozvoji sociálních dovedností dětí lze vyzdvihnout systém hvězdiček, který učitelka používá k posilování vhodného chování v této oblasti. Jakmile učitelka zpozoruje, že dítě spontánně pomůže druhému, sdílí s ním jeho emoce apod.,

vrací se k tomuto jednání při skupinových aktivitách nebo v závěru dne, děti získávají hvězdičky. Učitelka z této třídy také podporuje zájem dětí o jejich spolužáky. Děti jsou vedeny k tomu, aby ve třídě sdílely, čemu se věnovaly v rodině. Do třídy tak nosí např. fotografie z výletů, výrobek, který vytvořily společně s rodiči, učí ostatní děti, jak si jej také udělat. Podporováno je předávání zkušeností, sdílení emocí, komunikace.

Rozvoj požadovaných sociálních dovedností spojovala učitelka ze třídy C často s rolí školáka, která děti brzy čeká. Pokud se dítě chovalo nevhodně (např. křičelo nebo se snažilo překřičet ostatní), učitelka toto chování zastavila, zdůraznila, že „*takhle to školák nedělá*“.

V tabulce 3 je shrnuto, jak se v jednotlivých třídách projevovала podpora sociálních dovedností.

Tabulka 3 Srovnání tříd dle podpory rozvoje sociálních dovedností

Rozvoj sociálních dovedností	Třída A	Třída B	Třída C
Respektování pravidel	spíše podporováno	velmi podporováno	spíše podporováno
Respektování autority	spíše podporováno	velmi podporováno	spíše podporováno
Tolerance druhé osoby	velmi podporováno	spíše podporováno	velmi podporováno
Pomoc druhým	velmi podporováno	spíše podporováno	velmi podporováno
Kooperace	velmi podporováno	spíše podporováno	velmi podporováno
Sociálně žádoucí zvládnání konfliktu, neúspěchu	velmi podporováno	velmi podporováno	velmi podporováno
Řešení problémů	velmi podporováno	spíše podporováno	velmi podporováno

Zdroj: vlastní zpracování

Jak je z tabulky 3 patrné, ve třídě B bylo ze všech tří tříd nejvíce podporováno respektování pravidel a autority, což souvisí s určitou direktivností učitelky, na úkol zaměřením na osobní orientaci u dětí. Zároveň však toto jednání učitelky z třídy B vede k podpoře sociálně žádoucího zvládnání konfliktů, neúspěchu, což je tedy podporováno velkou měrou ve všech třídách, byť odlišným způsobem. Ostatní formy sociálních dovedností, uvedených v tabulce 3, jsou tak vlivem podporujícího a méně direktivního přístupu více rozvíjeny ve třídách A a C.

Rozvoj kognitivních dovedností dětí

Učitelky se velkou měrou zaměřovaly na rozvoj dílčích kognitivních schopností, a to formou práce s pracovními listy nebo připravenými úkoly. Většinou se jednalo o sled kratších úkolů, které se na sebe navazovaly a procvičována byla např. motorika, zrakové vnímání,

fonemický sluch, řeč, paměť, pozornost, zraková syntéza a analýza apod. Děti jsou také vedeny k rozvoji dovedností, které budou potřebovat ve škole (trivium), kdy učitelky podporují u dětí rozvíjení základů čtení a psaní, předmatematických představ, základy počítání.

Třída A: učitelka kladla důraz na orientaci dětí z časového hlediska (přítomnost, minulost, budoucnost). Každý den začínal tím, že učitelka dětem sdělí název dne, společně s dětmi přečtou datum, připomenou si měsíc, který aktuálně je, též roční období. Děti jsou hodně vedeny ke spontánnímu vyprávění, vybavování poznatků, které si dříve v rámci předchozích hodin osvojovaly.

Podporována byla také řeč, zejména v rámci komunikace. Jednalo se tedy zejména o pragmatickou jazykovou stránku řeči, v rámci skupinových aktivit či reflektování činností na koberci. Posilována byla např. i paměť, a to formou učení se básničky (každý týden se děti v této třídě učí jedné básničky, která souvisí s tématem celého týdne), nicméně na rozdíl od třídy B byly ve třídě A aktivity na jednotlivé dovednosti (sociální a kognitivní) více provázány: děti rozvíjely své dovednosti v rámci samostatné práce nebo práce skupinové, posléze se však sešla celá třída na koberci, skupiny představily výsledky své práce, zároveň měly děti volnost v tom, aby „odbíhaly“ od tématu k tomu, jaké asociace je napadaly, učitelka přitom vyzdvihovala dílčí sociální dovednosti, jako např. dovednost nechat druhého domluvit, vnímanou kooperaci dětí a prosociální chování (když např. jedno dítě pohladilo druhé, které povídalo o tom, že se mu určitá aktivita nepovedla, bylo z toho smutné).

Třída B: ve třídě B byla věnována velká pozornost podpoře řeči, což může být dáno i značným zaměřením učitelky na logopedickou prevenci a nápravu narušené komunikační schopnosti. Učitelka se soustředila zejména na správnou výslovnost, gramatiku. Celkově však tato třída dominovala nad ostatními, co se týče rozvoje kognitivních schopností. Prováděno bylo mnoho různých aktivit a cvičení, podporujících paměť, pozornost, myšlení, řeč, smyslové vnímání.

Učitelka také věnovala značnou pozornost motorice, základům trivia. Činnosti, které byly pozorovány v rámci jednoho dne ve třídě B, zahrnovala např. cvičení na uvolnění ruky, zjišťování počtu slabik ve slovech v pracovních listech, určování prvního písmene slova, spojování písmen. Děti byly také vedeny k tomu, aby si svůj pracovní list podepsaly. Navazovalo cvičení, u kterého děti vyprávěly příběh podle obrázku, učitelka kladla doplňující otázky. Cvičení bylo zakončeno vybarvováním. Jakmile byl úkol dítětem splněn, dítě jej šlo učitelce ukázat, ta jej ohodnotila. V rámci popisovaného školního dne měly děti angličtinu:

učily se pozdravit anglicky, procvičovaly názvy barev a hrály jednoduché pexeso, a to v lavici se spolužákem.

Důraz byl kladen na správné provádění činností, co nejlepší výsledek, za který byly děti odměňovány. V rámci celého vyučování se v této třídě děti nejvíce věnovaly rozvoji kognitivních schopností, mnoho času využívaly připravené pracovní listy.

Třída C: učitelka věnovala značnou pozornost procvičování toho, co se již děti učily. Důraz tak byl kladen na zapamatování, vybavování, přemýšlení, též reprodukci (řeč). Opět byly děti podporovány v tom, aby si osvojovaly základy trivia. Jednotlivá písmena byla procvičována pomocí určování slov, která na ně začínají či byly hrány aktivity ve skupině. Každé dítě řeklo jedno slovo, dítě sedící po jeho pravici posléze řeklo slovo začínající na písmeno, kterým slovo prvního dítěte končilo. Učitelka opravovala děti, pokud neužívaly správnou koncovku adjektiv, podporováno bylo velkou měrou fonematické vnímání.

Jak již bylo zmiňováno, v této třídě byla také věnována velká pozornost motorice (hrubé i jemné), procvičování lateralit. Mnoho různých aktivit měly děti doplňovat pohybem. Důraz byl kladen také na udržení pozornosti, zejména u dětí, u nichž bylo přítomno ADHD nebo neklidné chování.

Shrnutí podpory kognitivních schopností v jednotlivých třídách je podáno v tabulce 4.

Tabulka 4 Srovnání tříd dle rozvoje kognitivních schopností

Rozvoj sociálních dovedností	Třída A	Třída B	Třída C
Paměť	velmi podporováno	spíše podporováno	velmi podporováno
Pozornost	velmi podporováno	velmi podporováno	spíše podporováno
Myšlení	spíše podporováno	velmi podporováno	spíše podporováno
Smyslové vnímání	spíše podporováno	velmi podporováno	velmi podporováno
Řeč	velmi podporováno	velmi podporováno	velmi podporováno
Motorika	spíše podporováno	spíše nepodporováno	velmi podporováno

Zdroj: vlastní zpracování

Z tabulky 4 vyplývá, že největší podpora kognitivních schopností byla sledována ve třídách B a C. Podpora řeči, která byla výrazná ve všech třídách, se ve třídě A pojila především s pragmatickou jazykovou rovinou, zatímco např. učitelka ze třídy B kladla důraz na rovinu foneticko-fonologickou, učitelka ze třídy C na rovinu morfologicko-syntaktickou. Velká podpora však byla ve třídě A věnována rozvoji paměti. Motorika byla výrazně podporována ve třídě C. Ve třídě B byla též věnována podpora motorice, zejména jemné, ovšem v rámci konkrétních cvičení, kterých bylo během celého týdne poměrně málo, ve srovnání s třídou C,

v níž učitelka využívala každé možné činnosti k tomu, aby byla procvičována jemná i hrubá motorika.

6.2.2 Analýza dokumentů

Analýza dokumentů byla užita především při zkoumání a hodnocení třídního vzdělávacího plánu a třídního rozvrhu. V žádné ze tříd nebyl učitelkou vypracován třídní vzdělávací program. Třídy vycházejí ze školního vzdělávacího programu, v němž je ovšem problematika přípravných tříd zmíněna velmi okrajově. Pouze ve třídě C je explicitně stanoven i školní vzdělávací program pro přípravnou třídu, který lze považovat za třídní vzdělávací program. Jeho podoba je uvedena v oddílu příloh, příloha 2, obrázek 4.

Učitelky mají značnou volnost v tvorbě obdoby třídního vzdělávacího programu a rozvrhu. Učitelka ze třídy C v tomto ohledu hodně spolupracuje s učitelkami v první třídě a též logopedem a školním psychologem.

Třída A: namísto třídního vzdělávacího programu je vycházeno z týdenního vzdělávacího plánu. V oddílu příloh, v příloze 1, na obrázku 1, je přiblížena podoba tohoto plánu, a to na jeden vybraný den, konkrétně pondělí. Jak je z obrázku 1 patrné, v rámci týdenního vzdělávacího plánu je stanoveno, jakou básničku a písničku si budou daný týden děti osvojovat. Aktivity jsou naplánovány jak pro komunitní kruh, tak i pro celou výuku v rámci konkrétního dne. Učitelka si plánuje nejen realizaci konkrétních aktivit (Puzzle, Povolání atd.), ale zároveň jasně určuje, jaké dílčí schopnosti či dovednosti by měly být danou aktivitou podporovány, což je vše uvedeno v daném týdenním vzdělávacím plánu. Lze registrovat vhodně sestavenou kompozici naplánovaných aktivit: nejnáročnější aktivity jsou řazeny na začátek výuky, následují aktivity, které umožňují určitou relaxaci a děti baví (pozornost je věnována tomu, co děti znají, aktivita je pojata formou hry), v závěru výuky dochází k zopakování básně, s níž se děti na začátku dne seznámily.

Třída B: ve třídě B je vycházeno z klasického rozvrhu, který je uveden v oddílu příloh, v příloze 1, na obrázku 2. Struktura školního dne je jasně daná: po logopedické půlhodině následuje většinou hodina tělesné výchovy nebo např. praktické výchovy, různý typ výchovy také zakončuje školní den. Mezi tím jsou hodiny s konkrétními aktivitami, které jsou uspořádány: i když jednotlivé činnosti zahrnují např. procvičování motoriky, sluchu, zraku, hlavní náplň je vždy jedna: podpořen může být rozvoj matematických představ, zaměření se na slovní zásobu a obecně práci s českým jazykem.

Třída C: podobně jako ve třídě A, i v této třídě je pracováno namísto třídního vzdělávacího programu s týdenním vzdělávacím plánem. Nicméně třídní vzdělávací program velkou měrou nahrazuje školní vzdělávací program, který pro třídu C obsahuje identifikační údaje o přípravné třídě, obecnou charakteristiku přípravné třídy, podmínky vzdělávání (věcné, životospráva, psychosociální podmínky, organizace, spolupráce s rodiči, personální zajištění), organizaci vzdělávání, charakteristiku vzdělávacího programu (cíle vzdělávání, formy a metody práce), vzdělávací obsah (viz výše) a evaluační systém.

V tomto školním vzdělávacím programu pro přípravnou třídu je popsán rozvoj činností, ke kterým by děti měly na konci přípravné třídy dospět. Jedná se o sebeobsluhu, sociální dovednosti, hrubou a jemnou motoriku, oblast jazyka a komunikace, oblast matematických, časových a prostorových představ a hudební a výtvarný projev. Ke každé oblasti jsou uvedeny konkrétní dovednosti dětí, které by u nich měly být přítomny v dané oblasti.

Lze tedy shrnout, že v žádné třídě není k dispozici třídní vzdělávací plán. Ve třídě C určitým způsobem nahrazuje tento dokument pasáž ve školním vzdělávacím programu. Třídy A a C se při edukaci dětí řídí týdenním vzdělávacím plánem, ve třídě B je užíván klasický rozvrh, činnosti jsou tak více strukturované oproti dalším dvěma třídám, více je naplánováno, a to na celé pololetí, jaké aktivity bude učitelka s dětmi provádět, aby patřičným způsobem rozvíjela zejména jejich kognitivní dovednosti.

6.2.3 Dotazník pro učitelky

Podoba dotazníku je uvedena v oddílu příloh, příloha 3. Učitelky se ve svých odpovědích téměř nelišily. Shrnutí takto získaných dat je tedy podáno souhrnně, pouze s uvedením dílčích rozdílů u učitelek.

Z těchto dat vyplynulo, že učitelky považují zaměření se na osobnostní rozvoj dětí za velmi důležité a cenné. Hlavní přínos přípravných tříd spatřují v přípravě dětí na školní docházku. Uvítaly by větší dostupnost odborné pomoci těmto dětem, s nimiž by mohl ve větší míře pracovat logoped. Velmi kladně byl hodnocen asistent pedagoga. Práce bývá náročnější, pakliže je třída věkově více heterogenní.

Učitelky uváděly, že se soustředí na osobnostní rozvoj dětí pokud možno podporou jejich přirozeného zájmu o objevování nových věcí a získávání nových informací. Zkušenost zejména ve třídě A a C získávají prostřednictvím hry, ve třídě B se učitelka soustředí spíše na procvičování nově osvojovaných znalostí a dovedností, tj. převažuje zaměření na rozvoj kognitivních dovedností. Podporovány jsou všechny klíčové schopnosti a dovednosti, a to

ideálně formou hry a skupinové práce. Je-li u dítěte přítomna určitá vada, speciálně vzdělávací potřeba, vedeny jsou cílené intervence, zohledněné v individuálním vzdělávacím plánu.

Pokud měly učitelky posoudit, do jaké míry se soustředí při edukaci dětí na osobnostní rozvoj, uváděna byla z pětistupňové škály s maximální hodnotou pět hodnota 3 jako hodnota neutrální, a to všemi učitelkami.

Učitelky uváděly, že v zásadě postačí děti podporovat v tom, k čemu přirozeně inklinují. Důležité je oceňovat jejich pokroky a posilovat tak jejich vnitřní motivaci k učení a pozitivní sebepojetí. Osvědčuje se hodně mluvit o tom, co děti zažívají nebo co se dozvídají např. ze čtených příběhů. Učitelka ze třídy B více zdůrazňovala přípravu na školní docházku. Dle svých priorit sestavuje rozvrh a volí aktivity v rámci školního dne. Využívá hodně pracovních listů, za důležitou považuje komunikaci s rodiči, od nichž očekává, že budou s dětmi též obdobným způsobem pracovat i v rodinném prostředí.

V dotazníku učitelky potvrzovaly to, co bylo pozorováno i v rámci svých návštěv tříd a též co bylo abstrahováno z analýzy dokumentů (měsíční, týdenní plán). Bylo zřejmé, a to v rámci všech metod výzkumu, že přístup k osobnostní orientaci je ovlivněn i prioritami učitelky, kdy se učitelky mohou více soustředit na rozvoj dílčích schopností a dovedností, zejména kognitivních, potřebných pro zvládnutí školních nároků, nebo více preferují rozvoj sociálních dovedností. Volnost pro uzpůsobení vlastní práce učitelek s dětmi ukazuje i na to, že se může objevit převaha na kognitivní působení a menší ohled na osobnostní a sociální rozvoj. Což se do určité míry v jedné ze tříd potvrdilo.

Hlavní zjištění z dotazníkového šetření se týkají zejména nízkého metodického vedení či podpory učitelek přípravných tříd ze strany školy, a to v různých ohledech. Zatímco učitelé na prvním či druhém stupni mohou vzájemně kooperovat, poradit se, oporu v koncepci vzdělávání dětí mají ve školním vzdělávacím programu, oslovené učitelky přípravných tříd zůstávají v tomto ohledu značně osamoceny. Jen v případě jedné třídy je program vzdělávání v přípravné třídě součástí školního vzdělávacího programu. Volnost, kterou učitelky v koncepci edukace dětí mají, jim není vždy příjemná a může vést i k tomu, že tato koncepce není vhodně realizována. Na významu nabývají priority učitelek, jak bylo též poukázáno v předchozím textu, což nemusí být vždy vhodné.

7 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VE VZTAHU K VÝZKUMNÝM OTÁZKÁM

První výzkumná otázka zněla: Jaké oblasti z hlediska modelu osobnostního pojetí dítěte jsou obsaženy v třídním vzdělávacím programu přípravných tříd?

Jak bylo uváděno, v navštívených třídách absentuje třídní vzdělávací program. Pouze třída C má v rámci školního vzdělávacího programu konkrétní podobu třídního vzdělávacího programu pro přípravnou třídu.

Učitelky ve třídách A a C vytvářejí plány – v případě učitelky ze třídy A se jedná o týdenní plán, u učitelky ze třídy C se jedná o tematický měsíční plán. Učitelka ze třídy B se řídí pouze rozvrhem, nicméně plánuje si aktivity vždy na celý měsíc, posléze na celý týden, konkrétní dny. V písemné podobě nejsou tyto plány vytvářeny.

V zásadě zohledňují tyto materiály vše, co patří k modelu osobnostního pojetí dítěte. Učitelky se soustředí na rozvoj sociálních a kognitivních dovedností, důraz je kladen na autonomii dítěte, sebeobsluhu, hrubou a jemnou motoriku, oblast jazyka a komunikace, oblast matematických, časových a prostorových představ, hudební a výtvarný projev.

Explicitně není v získaných materiálech (s výjimkou třídy C) uvedena spolupráce s rodiči, kteří jsou důležití pro práci učitelky a naplňování modelu osobnostní orientace. Ve všech třídách mají děti žákovské knížky, deníčky, do nichž učitelky zapisují informace pro rodiče, podávají zprávu o dětech, jejich pokrocích.

Lze shrnout, že se učitelky obecně soustředí na samostatnost dětí, oblast jazyka a komunikace, rozvoj motoriky, dílčí sociální a kognitivní dovednosti dětí. Podporována je i oblast emocionální, zejména co se týče regulace emocí (pocitů a nálad, zvládnání afektů). Děti se učí správně držet psací náčiní, koncentrovat se na zadaný úkol, rozvíjí si učební strategie, pozornost je věnována dílčím myšlenkovým operacím, jakými jsou porovnávání, třídění, řazení, řešení různých problémů. Obecně je podporována motivace k učení, pracovní návyky, a to formou hry, opakování, důležitá jsou třídní pravidla.

Nechybí nic, co je řazeno k osobnostní orientaci dítěte, ovšem zastoupení dílčích oblastí se v navštívených třídách liší. Zejména ve třídě B je kladen důraz na kognitivní schopnosti, podporována je školní připravenost, ve smyslu dovednosti dítěte plnit zadávané úkoly, přípravy na výuku, rozvoje dílčích schopností a dovedností (jemná motorika, řeč, lateralita,

základy trivia), zatímco ve třídách A a C je více holisticky přistupováno k rozvoji osobnosti dítěte, a to prostřednictvím práce se skupinou a akcentem na sociální dovednosti.

Druhá výzkumná otázka zněla: Jak se promítá koncepce třídního vzdělávacího programu do denního režimu přípravných tříd?

Je zapotřebí uvést, že se koncepce rozvrhu nebo týdenních (měsíčních) plánů odvíjí od toho, jaké je zaměření učitelky, s čímž souvisí i denní režim přípravných tříd. Ten je více striktní a naplánovaný v případě třídy B, v níž je navíc respektováno zvonění. Rozvrh se člení do jednotlivých výukových hodin po 45 minutách, každá začíná a končí v přesný čas, v každé je především věnována pozornost určité aktivitě.

Týdenní plány tříd A a C jsou koncipovány volněji, v těchto třídách se také děti a učitelky neřídí zvoněním školy, učitelky mají vlastní zvoneček, rozhodují o tom, kdy bude přestávka apod. Denní režim je tak i volnější a např. učitelka třídy C nelpí na tom, aby vyučování začínalo v určitou hodinu, byť musí mít děti připravené materiály a pomůcky k výuce. Tím, že jsou tyto týdenní plány pojímány obecněji, též edukace dětí je méně řízena, více vychází z potřeb dětí, což také více odpovídá pojetí koncepce osobnostní orientace.

Třetí výzkumná otázka byla formulována následovně: Čemu je věnována v rozvrhu přípravných tříd největší pozornost z hlediska podpory osobnostního rozvoje dětí?

Rozvrhem se řídí pouze učitelka ve třídě B, která tak věnuje pozornost zejména rozvoji schopností a dovedností, které souvisí se školní připraveností (jemná motorika, smyslové vnímání, dílčí kognitivní schopnosti, logopedická prevence).

U tříd A a C, které vycházejí z týdenních plánů, nedochází k tomu, že by dominovala určitá oblast z hlediska osobnostního rozvoje dětí. Učitelky mají stanovený pedagogický záměr, kterým je v zásadě holistický rozvoj osobnosti. Denní aktivity se člení do dvou hlavních úseků: jedná se o komunitní kruh a centra aktivit. V rámci komunitního kruhu jsou podporovány především sociální dovednosti dětí, jejich autonomie, formování identity, s cílem podpořit kladné sebepojetí a sebepřijetí. Centrum aktivit obsahuje konkrétní činnosti, které rozvíjejí schopnosti a dovednosti dětí, které souvisí se školní připraveností.

Čtvrtá výzkumná otázka zněla: Jak se promítá koncepce rozvrhu přípravných tříd do výuky z hlediska podpory osobnostního rozvoje dětí?

V případě třídy B je koncepce rozvrhu třídy poměrně přesně přenášena do výuky, nedochází k žádným výraznějším odchylkám. V dalších dvou třídách není stanovena např. časová dotace pro dílčí aktivity, na rozdíl od třídy B. Je tak na učitelkách, jaký prostor věnují naplánovaným aktivitám, nebo čemu věnují více pozornosti. Učitelky výuku v jejím rozsahu i obsahu přizpůsobují potřebám dětí, jejich tempu a úspěšnosti. Ve třídách nezvoní. Učitelka ve třídě C má zvoneček, sama určí, kdy zakončí prováděnou činnost, kdy není problém nechat děti věnovat se určité aktivitě po delší dobu, pokud učitelka např. sleduje, že si dívka, která je plachá, najednou hraje s další dívkou u deskové hry. Ve třídě B je rigidně dodržováno zvonění, které v jiných třídách není. Učitelka ve třídě C podporuje vlastní aktivity dětí, tj. spontánní, které si děti samy vymyslí, a to i doma, posléze donesou do třídy. Za vlastní spontánnost a tvořivost jsou děti odměňovány hvězdičkami, případně bonbónem. Učitelka ve třídě B jasně řídí denní program. Zadává úkoly, které mají děti splnit. Jakmile dítě úkol splní, vstane z lavice, odnese jej učitelce, která jej ohodnotí. Je zapotřebí splnit, co je požadováno, vlastní aktivita podporována není a pokud se dítě např. odchýlí od zadání, je opraveno, má provést to, co od něj bylo požadováno, ani později se k takto vynořenému tématu, které evidentně dítě zaujalo, nevrátí. Mnoho úkolů je pro děti náročných, často chybují, což může být dáno i tím, že instrukce nejsou příliš jasně podány, není podporováno dotazování dětí či zjišťování zpětné vazby. Oproti dalším dvěma třídám jsou v této třídě děti často hodně unavené, což už ovšem učitelka reflektuje a při příliš velké únavě mění činnost za více odpočinkovou. Nemění se však tempo práce, každý den se v poměrně rychlém sledu střídá jedna činnost za druhou.

I když učitelky považují model osobnostní orientace za důležitý, dle vlastního hodnocení je tento model zohledněn v rozvrhu či týdenním plánu značnou měrou, kdy při určení hodnoty na pětistupňové škále (5 = nejvíce) byla uváděna učitelkami hodnota 3, v praxi je uplatňován v daných třídách odlišným způsobem, ve třídě B mnohdy až nedostatečně. Osobnost učitelky a její přístup k edukaci dětí předškolního věku tedy značně determinuje, jak je v rozvrhu nebo týdenních plánech přístupováno k podpoře osobnostního rozvoje dětí.

Pátá výzkumná otázka byla ve znění: Jak probíhá osobnostní rozvoj dítěte, se zřetelem k rozvoji kladného sebepřijetí, sebevědomí a autonomie dítěte?

Zejména učitelky ve třídě A a C se soustředí právě na tuto oblast. Naplánované aktivity nemají přesné časové určení, učitelky se nemalou měrou řídí tím, jaké jsou potřeby dětí,

k čemu v rámci daného dne inklinují. Podporováno je poznávání vlastní osobnosti prostřednictvím reflexe prováděných činností a vztahování se k druhým i sobě samému.

Kladné sebepřijetí a sebevědomí akcentuje učitelka ve třídě B známkami, hvězdičkami, oceňováním očekávaného a požadovaného chování. Učitelky v dalších dvou třídách více vedou děti k tomu, aby si samy uvědomovaly, v čem spočívají jejich silné stránky, jak posilovat stránky slabší. V těchto třídách je také více podporována zpětná vazba v této oblasti ze strany ostatních dětí ve třídě.

Autonomie, sebepojetí i sebepřijetí jsou ve všech třídách dosazovány do společenského rámce s pomocí pravidel třídy. V tomto ohledu bylo opět pozorováno, že učitelka z třídy B více klade důraz na žádoucí formování osobnosti, ve smyslu výrazného zamezování nežádoucího chování, které ovšem může být přirozené u dětí předškolního věku.

Šestou výzkumnou otázkou bylo zjišťováno, jak probíhá rozvoj sociálních dovedností dětí.

Tento rozvoj závisí zejména na skupinových aktivitách, které jsou více zastoupeny ve třídách A a C. Pozornost je věnována prosociálnímu chování, vzájemné toleranci, respektu, vhodnému řešení konfliktů, komunikaci, regulaci emocí, impulzů, potřeb.

Rámcem je kromě zmíněných pravidel třídy též osobnost učitelky, která se pro děti stává vzorem k nápodobě. Učitelka ze třídy B více využívá svoji formální i neformální autoritu, dětem vštěpuje požadované chování, sama ve své pedagogické praxi jasně prosazuje dodržování řádu, přesnost, ohled k druhým. Rozvoj sociálních dovedností v této třídě vychází především z individuální práce s dětmi a při plnění zadávaných úkolů: při plnění pracovních listů, na kterých jsou obrázky pomáhajících sourozenců, učitelka toto téma otevírá, zdůrazňuje, že je dobré si pomáhat, proč je dobré si pomáhat. Ve třídách A a C těžší učitelky ze skupinové práce, které je v nich přibližně třikrát tolik, než ve třídě B. Učitelky tak i registrují situaci, kdy si děti pomohou, následně je opět situace reflektována a děti sdělují své prožitky (jak jim bylo pomoci kamarádovi, proč nechtěli pomoci, jaké bylo přijmout pomoc apod.), sdílí společně tuto zkušenost. Děti ve třídě B zkušenost nemají, je jim spíše vysvětleno, proč je určité chování dobré. Příliš si ani pomáhat nemají. Děti ve třídách A a C kooperují ve skupinách, děti ve třídě B sedí v lavici, nemají u činností příliš mluvit, pohybovat se z místa apod.

Učitelky z tříd A a C se více soustředí na prosociální chování, ve spojení s rozvojem vlastního sebepojetí. Velkou měrou využívají zpětné vazby ostatních dětí. Vytvářejí tak psychosociální

atmosféru, která posiluje rozvoj žádoucích sociálních dovedností, děti samy jsou do určité míry hybateli tohoto svého rozvoje.

Sedmá výzkumná otázka zněla: Jak probíhá rozvoj kognitivních dovedností dětí?

V tomto případě se jednotlivé třídy příliš neliší. Rozvoj kognitivních dovedností je realizován s využitím konkrétních úkolů, pracovních listů, dílčích činností, které cílí na konkrétní kognitivní dovednost (výslovnost v řeči, paměť, pozornost apod.).

Jak bylo uváděno, rozvoj kognitivních schopností probíhá nejvíce ve třídě B, která se mimo jiné liší i akcentem na logopedickou prevenci. Hojně jsou využívány pracovní listy, prostřednictvím nichž jsou rozvíjeny dílčí dovednosti dětí.

Rozvoj kognitivních dovedností je komplexní a zohledňuje problematiku školní připravenosti dětí, tj. pozornost se soustředí na motoriku (správný úchop psacího náčiní), rozvoj slovní zásoby, děti si osvojují základy trivia. Paměť je procvičována formou básniček, říkanek, ale též tím, že se v rámci různých aktivit učitelky vrací k tomu, čemu se s dětmi věnovaly v minulosti. Myšlení je rozvíjeno pomocí různých asociací (téma zimy: jak vypadá zima, jaká zvířata lze pozorovat v zimě, zvířata mají hustý kožich, proč tomu tak je apod. Procvičovány jsou také např. nadřazené, podřazené pojmy. Děti domýšlejí příběhy, vytvářejí jejich konce, podporována je tak i fantazie a její užívání v rámci myšlení.

8 DISKUSE

Z popsaného výzkumu vyplynulo, že se ve sledovaných přípravných třídách soustředí učitelky na holistický rozvoj osobnosti dětí. Znají model osobnostní orientace v předškolním vzdělávání, z většiny jej také uplatňují v rámci edukace dětí.

Jak je patrné z prezentovaných výsledků, výuka a uplatňování tohoto modelu však velkou měrou vychází z osobnosti samotné učitelky. Je velmi důležité, jak učitelka v přípravné třídě vnímá svoji roli (zejména co se týče autority, direktivnosti ve vedení dětí k rozvoji vlastní osobnosti), v čem spatřuje priority v rámci modelu osobnostního pojetí dítěte.

Poukázáno bylo na rozdíly v koncepcích učitelek z tříd A a C, které byly obdobné a které se soustředily především na podporu sociálních dovedností dětí, rozvoj jejich autonomie a kladného sebepojetí a spolu s tím i na kognitivní rozvoj, ve srovnání s pojetím tohoto modelu učitelkou z třídy B, která se zaměřuje zejména na školní připravenost a rozvoj kognitivních dovedností.

Žádný z těchto přístupů nelze označit za vhodnější, nemělo by docházet až k extrémům či výrazněji vyhraněnému zaměření na sociabilitu nebo kognici. V ideálním případě by mělo docházet k optimální kombinaci obou těchto dílčích přístupů. V tomto ohledu lze vyzdvihnout pojetí učitelky z třídy C, která v prvním pololetí volí volnější režim, pracuje s třídním kolektivem, dbá na to, aby se děti ve třídě cítily dobře, zaměřuje se na herní aktivity, práci se skupinou, ve druhém pololetí však již děti převážně sedí v lavicích a věnují se zadávaným úkolům, které podporují školní připravenost ve smyslu kognitivních schopností. Více se také věnuje individuálním denním rozhovorům s dětmi, učí je reflexi vlastního chování. Postupně tedy kopíruje rozvoj dětí, s větší zralostí osobnosti dětí přechází k větší organizaci aktivit, rozvoji exekutivních funkcí, regulaci emocí, aby bylo možné rozvíjet více kognitivní schopnosti, na které bude kladen důraz v první třídě základní školy. Ve třídě B volí učitelka jen velmi málo skupinovou práci. Jak je zdůrazněno v RVP PV (2018, s. 14-28), právě při skupinové práci se naskýtá optimální prostor pro rozvoj sociálních dovedností, prosociálních postojů.

Model osobnostního pojetí dítěte je ovšem ovlivněn i dětmi ve třídě. Učitelka ze třídy C má absolvované vzdělání v logopedii, v navštívených třídách bylo mnoho dětí s narušenou komunikační schopností. Vhodným řešením je pak posilování jednotlivých jazykových rovin u těchto dětí, u dětí neklidnějších je důležité zaměřit se na respektování pravidel, regulaci chování, posilování pozornosti.

Ve všech případech je však nutné velmi citlivě pracovat s dětmi. Lze uvést určité výhrady proti přístupu učitelky ze třídy B, která již od prvních dní trvá na tom, že děti musí sedět v lavicích, dodržuje se zvonění, edukace dětí probíhá přesně podle stanoveného rozvrhu. To ovšem může některým dětem činit potíže, pakliže potřebují delší dobu na adaptaci, mají své tempo. Tím se může snižovat jejich motivace k učení i kooperace s učitelkou, což se následně může negativně promítat do podpory jejich školní připravenosti.

Jako příklad lze uvést třídní pravidla. Bylo uváděno, že ve třídách A a C mají podobu obrázků, mají názvy (pusinkové pravidlo apod.), děti jsou zcela přirozeně upozorňovány např. na to, že se nemají překřikovat, rozumí tomu, proč tomu tak je. Ve třídě B se děti také seznamují s tím, jak se mají chovat a proč, nicméně jedno z pravidel např. zní: „*Nikoho nebij – jen slabí a zbabělci si musí dokazovat svoji sílu.*“, další je: „*Mluv pravdu – lež a pomluva mezi slušné lidi nepatří.*“

Děti zcela jistě těmto pravidlům rozumí, mohou však vlivem této silné formulace, s využitím slov, která „nálepkují“ chování dětí, začít na sebe nahlížet negativně, což je v rozporu s principem osobnostní orientace, která cílí na rozvoj pozitivního sebepřijetí. Děti s poruchami pozornosti mohou hůře ovládat své chování, mohou reagovat i silou, ublížením druhému. Neměly by ovšem v takovém případě nabýt dojmu, že jsou slabochy a zbabělci. Cílem by mělo být podporování porozumění příčinám vlastního chování, hledání vhodného řešení, nikoliv odsouzení dítěte či nálepkování. Navíc, jak zdůrazňuje např. Beníšková (2010, s. 26), děti v předškolním věku ještě často nerozlišují mezi pravdou a lží, neboť jsou hodně v zajetí své fantazie. Za lhaním se často skrývá přání (dítě tvrdí, že se jedná o jeho hračku, protože si takovou hračku přeje). Spíše než odsuzovat děti za projevy chování, které nejsou žádoucí (tj. označit je za slabochy a zbabělce v případě, kdy nejsou schopné vhodně regulovat své chování, což bývá ostatně jeden z důvodů pro volbu přípravné třídy, resp. odkladu školní docházky), je žádoucí vést děti k tomu, co je vhodné. Ve třídě A je např. pravidlo o vhodném chování vyjádřeno obrázkem s jasnou instrukcí, kterou jsou děti schopné na požádání uvést (tj. např. „*Pomáháme si a jsme kamarádi*“, „*chováme se bezpečně*“), tj. dítě není nálepkováno, nevhodné chování není explicitně ohodnoceno, namísto toho děti dostávají jasný a věku odpovídající návod, jaké chování je vítáno.

Ve třídě B se tak děti od učitelky dozvídají, že když budou lhát, nebudou slušnými lidmi. Aby děti mohly přijmout to, že je vhodné a dobré chovat se pěkně k druhým lidem, musí samy zažít, že je toto jednání vhodnější. Nesmí být odsouzeny za to, že vykážou chování kritizované a odmítané – mohou se pak cítit odmítané. Učitelka by měla být průvodcem

v porozumění tomu, kde se nevhodné chování vzalo (ze strachu se objeví lhaní, z neúspěchu agrese vůči někomu jinému), jak si uvědomit emoce, které jsou příčinou daného chování, jak je vhodně vyjádřit a uspokojit potřebu (např. přijetí). Učitelka musí být schopna přijmout dítě i s „nevhodným“ chováním: musí rozumět jeho příčinám v kontextu celé osobnosti dítěte a měla by dítě navést na cestu k porozumění sobě a druhým a rozvoji prosociálního chování. V tomto ohledu musí být pro děti vzorem, zároveň by měla být vřelou učitelkou.

Pozastavení se u tématu koncepce pravidel je záměrné: pravidla třídy do značné míry reflektují přístup učitelky k edukaci dětí, tedy i tomu, jak učitelka realizuje osobnostní orientaci, jak se chová k dětem. Ve třídách A a C je zřejmá hravá forma aktivit, zatímco ve třídě B se učitelka více soustředí na výkon, děti se učí básničky na známky. Velkou část dne sedí v lavicích, jedna činnost střídá druhou. Učitelka ve třídě B až brání vzniku konfliktu (což se může projevat i zmíněným pojetím třídních pravidel): děti např. rozděluje do skupin v rámci skupinových aktivit tak, aby spolu nebyly děti, mezi nimiž ke konfliktu dochází. Nic takového nebylo pozorováno ve třídách A a C. Učitelka ve třídě A naopak téměř vítá možné konflikty, neboť tím vzniká prostor pro rozvoj potřebných sociálních dovedností dětí, který tak probíhá na konkrétním případě dané situace. Učitelka pracuje s emocemi dětí. Podobně učitelka ve třídě C s každým dítětem na konci dne v rámci individuálního rozhovoru probírá, co se mu podařilo, co méně, vrací se i k problémovým situacím. Pakliže se jim učitelka ze třídy B snaží spíše zamezit, snižuje se potenciál celkového rozvoje osobnosti dítěte v přípravné třídě a snižuje se možnost získávání sociálních dovedností pro řešení konfliktních situací.

Zcela jistě lze v přípravných třídách doporučit co největší využívání komunitních kruhů, práci se skupinou a podporování dětí, aby si samy uvědomovaly, jaké chování je vhodné, jaké nikoliv. Podpora kognitivních schopností a soustředění na posílení školní připravenosti je velmi důležité, nicméně nezbytné je též monitorovat potřeby dětí (dlouhodobé i aktuální) a tento rozvoj dosazovat do rámce psychosociálního rozvoje dětí. Jedině tak je skutečně uplatňován model osobnostního pojetí dítěte.

ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo zkoumat podporu školní připravenosti dětí předškolního věku v přípravných třídách, se zřetelem k uplatnění modelu osobnostního pojetí dítěte.

V rámci teoretických východisek byla podána charakteristika dětí předškolního věku, detailněji bylo pojednáno o školní zralosti a připravenosti, a to v kontextu modelu osobnostního pojetí dítěte, který je uplatněn i v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Zmíněna byla také specifika docházky dětí do přípravných tříd.

Na teoretická východiska bylo navázáno realizací vlastního kvalitativního výzkumu, který byl proveden ve třech přípravných třídách. Metodami výzkumu bylo pozorování, rozhovor a též byl učitelkám těchto tříd předložen dotazník, který byl vyhodnocen kvalitativně. Stanoveny byly tři cíle výzkumu.

Cílem č. 1 bylo analyzovat třídní vzdělávací program a denní režim v přípravných třídách, se zřetelem k zaměření na podporu osobnostního rozvoje. Z výzkumu vyplynulo, že třídní vzdělávací program nemá žádná z navštívených přípravných tříd. Třída C však může vycházet ze školního vzdělávacího programu, v němž je poměrně komplexně zachyceno vzdělávání dětí v přípravných třídách. Namísto třídních vzdělávacích plánů pracují učitelky s týdenními nebo měsíčními plány. V těchto plánech se objevují témata související s modelem osobnostního pojetí dítěte. Jak však bylo zjištěno, tyto plány vytvářejí samy učitelky, není tedy překvapující, že v nich může být tento model zohledněn různým způsobem, i když východiskem by měl být RVP PV.

Učitelky dvou ze tří tříd, konkrétně z třídy A a C, přistupovaly k modelu osobnostního pojetí dítěte obdobně. Uvědomují si, že pracují s dětmi, které nejsou dostatečně připravené na školní práci, což v praxi znamená, že se u nich objevují deficity v některé dílčí oblasti osobnosti nebo jednotlivých schopnostech, dovednostech (příkladem je např. řeč), případně je celý vývoj dosud nerovnoměrný. Děti mohou být dostatečně zralé na vstup do školy z hlediska úrovně kognitivních schopností, nicméně na mnohem nižší úrovni mohou být v oblasti dovedností sociálních, nebo i opačně. Učitelky ze tříd A a C se tedy primárně zaměřují na autonomii dítěte, rozvoj kladného sebepojetí, zejména potřebné sociální dovednosti. V tomto rámci pak dochází k vhodné přípravě na školní docházku. V kognitivní rovině je procvičována motorika, smyslové vnímání, děti si osvojují základy trivia, důraz bývá kladen na kognitivní schopnosti. S dětmi je hodně pracováno ve skupině, vedeny jsou diskuse ve skupině, děti si sdělují své prožitky, názory v komunitním kruhu.

Učitelka z třídy B působí v přípravné třídě odlišným způsobem. Na rozdíl od učitelek z tříd A a C požaduje, aby děti seděly v lavicích, dodržovaly zvonění ve škole, za dobré provedení zadaných úkolů dostávají jedničky. Učitelka je více direktivní, mnohem méně je tak podporován celkový osobnostní rozvoj dítěte. Tento přístup se také odráží v rozvrhu tříd, který byl zkoumán v rámci cíle č. 2. Zjišťováno bylo, jaké jsou priority v těchto rozvrzích. Rozvrh vytvořila pouze učitelka z třídy B, prioritou je zejména posilování kognitivních schopností. V dalších dvou třídách, které pracují podle týdenních plánů, je kladen důraz jak na rozvoj kognitivních schopností, tak i na rozvoj sociálních dovedností. Plány se mění každý týden, lze tak snáze reagovat na vývoj dětí a jejich potřeby.

Cílem č. 3 bylo popsat, jak děti v přípravných třídách rozvíjejí svůj potenciál pro osobnostní a sociální rozvoj ve vztahu k podmínkám přípravných tříd. Z výše uvedeného je zřejmé, že podmínky vzdělávání v přípravných třídách jsou velmi významné a ovlivňují možnosti rozvoje dětí.

Je zapotřebí zdůraznit, že přípravné třídy kromě podpory školní připravenosti pracují s jejím významným prvkem, kterým je adaptace na změny či reakce na zátěž. I docházka do přípravné třídy je zpočátku pro děti náročná. Za vhodné pojetí tak lze považovat přístup učitelky z třídy C, která první pololetí věnuje zejména adaptaci, psychické pohodě dětí, tvorbě skupiny a rozvoji sociálních dovedností. V druhém pololetí již děti usedají do lavic a zvykají si na školní režim a práci.

Možnost zpracovat předkládanou bakalářskou práci, zejména pak realizace výzkumu ve vybraných přípravných třídách, mi umožnila porozumět tomu, co je klíčové při práci s dětmi, které nejsou dostatečně připraveny na školní docházku. Tyto priority jsem si ujasnila na rozdílech mezi učitelkami ze tříd A a C a učitelkou ze třídy B. Patrně je z práce zřejmé má osobní preference vřelejšího přístupu učitelek A a C, který je dle mého názoru navíc skutečně v praxi realizovaným modelem osobnostní orientace. Učitelky ze tříd A a C se nesoustředí zejména na rozvoj kognitivních schopností, aby děti uměly vhodně držet tužku či správně vyslovily R. Vytvářejí ve třídě atmosféru vzájemného přijetí, zájmu o druhého, prostor, v němž se může svobodně rozvíjet osobnost dítěte, dle jeho potřeb a specifík, tak otevřít jejich zájem a přijetí pro vzdělávání. Učitelky jsou průvodkyněmi osobnostního rozvoje dětí a v této klidné, podporující a empatické atmosféře jsou pak přítomny zcela přirozeně potřebné podmínky pro rozvoj všech schopností a dovedností dětí, kterým je zapotřebí věnovat pozornost v přípravných třídách.

SEZNAM LITERATURY

- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vyd. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0739-6.
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V., ŠMARDA, R. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vyd. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0658-1.
- BENÍŠKOVÁ, T. *Když dítě lže*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2309-9.
- BLATNÝ, M. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3434-7.
- BÝTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.
- ČERNÁ, M. a kol. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-3071-7.
- DENHAM, S. A., BURTON, R. *Social and Emotional Prevention and Intervention Programming for Preschoolers*. New York: Springer, 2003. ISBN 978-1-4613-4903-7.
- FASNEROVÁ, M. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0289-1.
- FRANCLOVÁ, M. *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4463-6.
- GERLICOVÁ, M. *Muzikoterapie v praxi: příběhy muzikoterapeutických cest*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4581-7.
- GREGORA, M., VELEMÍNSKÝ, M. *Nová kniha o těhotenství a mateřství*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3081-3.
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
- HOSKOVCOVÁ, S. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-4124-8.
- JORDAN, T. E. *Development in the Preschool Years: Birth to Age Five*. 2nd ed. New York: Academic Press, 2013. ISBN 978-0-12-390450-1.

- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4750-7.
- KIKUŠOVÁ, S. Morální status dítěte a jeho sociální vazby. In KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika/Předškolná a elementární pedagogika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2010, s. 95-120. ISBN 978-80-7367-828-9.
- KOHOUTEK, Rudolf. Od teorie vzdělávání k praxi. Diagnostika připravenosti dětí na pro školní docházku. *Pedagogická orientace*, 2006, č. 2, s. 3-23. ISSN 1211-4669.
- KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.
- KUCHARSKÁ, A., ŠVANCAROVÁ, D. *Bezstarostné roky? Kroky a krůčky předškolním věkem. Poradenství pro rodiče*. Brno: Edika, 2017. ISBN 978-80-266-1105-9.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z. *Psychická deprivace v dětství*. Vyd. 4. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1983-5.
- LAŽOVÁ, L. *Mateřská škola komunikuje s rodiči: výměna informací, řešení problémů*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0378-0.
- LEIFER, G. *Úvod do porodnického a pediatrického ošetřovatelství*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0668-7.
- LIŠKOVÁ, S. *Analýza vzdělávání dětí v přípravných třídách ZŠ v Plzni*. Diplomová práce. Plzeň, 2017. Západočeská univerzita v Plzni. Fakulta pedagogická. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce Markéta ZACHOVÁ.
- MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují: Eseje z dětské psychologie*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-006-5.
- MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.
- MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
- NIELSEN SOBOTKOVÁ, V. a kol. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4042-3.

- OPRAVILOVÁ, E. Pojetí, smysl a základní orientace předškolní výchovy. In KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika/Předškolná a elementárna pedagogika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2010, s. 121-140. ISBN 978-80-7367-828-9.
- OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5107-8.
- PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Logopedické poradenství: příklady a analýzy*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2666-3.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- REICHEL, J. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.
- PUGNEROVÁ, M., DUŠKOVÁ, I. *Z předškoláka školákem*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0573-1.
- SLAMĚNÍK, I. *Emoce a interpersonální vztahy*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3311-1.
- STOŽICKÝ, F., SÝKORA, J. a kol. *Základy dětského lékařství*. Praha: Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-2997-1.
- ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Dotisk 2., nezměn. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-0629-2.
- ŠKUTOVÁ, K. *Přípravná třída jako prostředí podporující rozvoj dítěte před vstupem do povinného vzdělávání*. Diplomová práce. Olomouc, 2017. Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta. Katedra primární a preprimární pedagogiky. Vedoucí práce Dominika PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VALENTA, J. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4473-5.

VALENTOVÁ, L. Vstup dítěte do školy z hlediska školní připravenosti. In KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika/Předškolná a elementárna pedagogika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2010, s. 219-232. ISBN 978-80-7367-828-9.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. (eds.). *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. (eds.). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.

VÚP. *Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV: metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy*. Praha: VÚP, 2007. ISBN 978-80-87000-10-6.

VYMĚTAL, J. *Lékařská psychologie*. Vyd. 3., v nakladatelství Portál 1. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-740-X.

VYSKOTOVÁ, J., MACHÁČKOVÁ, K. *Jemná motorika: vývoj, motorická kontrola, hodnocení a testování*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4698-2.

Legislativní zdroje:

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Zákon č. 178/2016 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 200/1990 Sb., o přestupcích, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 46/2019 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 284/2020 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 178/2016 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 200/1990 Sb., o přestupcích, ve znění pozdějších předpisů, ve znění pozdějších předpisů.

Elektronické zdroje:

ČIŽINSKÝ, J. a kol. *Důvodová zpráva* [online] Praha, 2018 [cit. 2020-12-30]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/media2/file/1803/File22985.pdf?attachment-filename=6215644-2018-03-02-duvodova-zprava-6215878.pdf>

GLOGAR, M. *Novela školského zákona* [online] 2019 [cit. 2020-12-30]. Dostupné z: <https://www.pravniprostor.cz/zmeny-v-legislative/vyslo-ve-sbirce-zakonu/novela-skolskeho-zakona>

HITKOVÁ, E. *Osobnostně orientovaná výchova v mateřské škole* [online] Praha: Metodický portál RVP, 2011 [cit. 2020-10-08]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/p/10741/OSOBNOSTNE-ORIENTOVARANA-VYCHOVA-V-MATERSKE-SKOLE.html/>

KOLÁŘ, J., NEHYBA, J., LAZAROVÁ, B. Osobnostně-sociální rozvoj – o významu pojmu optikou pedagogického diskursu. In JANÍK, T., KNECHT, P., ŠEBESTOVÁ, S. (eds.). *Smišený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výročí konference České asociace pedagogického výzkumu*. [online] Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 349-355 [cit. 2020-10-31]. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/kolarnehyalazarova.pdf>

META. *Odklad povinné školní docházky* [online] Praha, 2020 [cit. 2020-11-29]. Dostupné z: https://meta-ops.eu/wp-content/uploads/2020/06/1_2_en.pdf

MŠMT. *Přípravné třídy základních škol od školního roku 2017/2018* [online] Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017 [cit. 2020-12-30]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/pripravne-tridy-zakladnich-skol-od-skolniho-roku-2017-2018>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online] Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2018 [cit. 2020-10-08]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/45304/>

ŠPKK. *Dodatečný odklad povinné školní docházky* [online] Karlovy Vary, 2020 [cit. 2020-11-29]. Dostupné z: <http://www.kvkskoly.cz/manazer/metodika/Stranky/Dodate%C4%8Dn%C3%BD-odklad-povinn%C3%A9-%C5%A1koln%C3%AD-doch%C3%A1zky.aspx>

TIRPÁK, J. *Přípravné třídy jako jeden z nástrojů efektivního začleňování žáků se sociálním znevýhodněním do běžné základní školy* [online] 2012 [cit. 2020-12-30]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/ae/4-pripravne-tridy-jako-jeden-z-nastroju-efektivniho>

WAICOVÁ, D. *Metodický pokyn ke zřizování přípravných tříd. Účinnost od 1. března 2019* [online] 2019 [cit. 2020-12-30]. Dostupné z: https://www.kr-ustecky.cz/assets/File.ashx?id_org=450018&id_dokumenty=1732783

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

Příloha č. 1: Rozvrhy a týdenní vzdělávací plány

Příloha č. 2: Tabulky z pozorování

Příloha č. 3: Dotazník

Příloha č. 1: Rozvrhy a týdenní vzdělávací plány

Obrázek 1: Týdenní vzdělávací plán – přípravná třída A, pondělí

Povolání	
11.1. – 15.1.2021	
Báseň : Domov Píseň : Dělání,dělání	
<u>Pondělí</u>	
Komunitní kruh :	
<ul style="list-style-type: none">„Povolání“ co je to povolání, jaké známe povolání, demonstrační obrázky	
Centra aktivit :	
<ul style="list-style-type: none">Zrakové vnímání - „Puzzle“Předmatické dovednosti - „Puzzle s puntíky“Rozumové schopnosti - Bingo „Povolání“Názorná hra „Na opraváře“ – poznávání nářadíNH - „Na kuchařku“ – příprava pokrmůSluchové vnímání – Vytleskávání slabik v říkadleOpakování básně	

Zdroj: učitelka třídy A

Obrázek 2 Rozvrhy třídy B

	8. ⁰⁵ – 8. ⁵⁰	9. ⁰⁰ – 9. ⁴⁵	10. ⁰⁵ – 10. ⁵⁰	11. ⁰⁰ – 11. ⁴⁵	11. ⁵⁵ – 12. ⁴⁰	12. ⁵⁰ – 13. ³⁵
pondělí	RV	ŘV-RMP	PV	TV		
úterý	TV	DR-PP	RJS	HV		
středa	PMP	PP-RZA	VV	TV		
čtvrtek	TV	PČT-MV	PV	PV		
pátek	TV	RSA-JM	VV	RV		

Zdroj: autorka práce

Vysvětlivky: RV = rozumová výchova, ŘV-RMP = řečová výchova – rozvoj matematických představ, PV = pracovní výchova, TV = tělesná výchova,
DR-PP = dramatizace – počátky psaní, RJS = rozvoj jazykové stránky, HV = hudební výchova, PP-RZA = počátky psaní – rozvoj zrakové analýzy, VV = výtvarná výchova, PČT-

MV = počátky čtení – multikulturní výchova, RSA-JM = rozvoj sluchové analýzy – jemná motorika

Obrázek 3 Měsíční plán třída B

Říjen

Rozumová výchova

- Den stromů – druhy stromů, význam stromů
- Zvířátka v ZOO – prohlížení obrázků
- Pozorování změn v přírodě

Rozvoj matematických představ

- Orientace v prostoru / před, za /
- Směrová orientace
- Prostorová orientace / nad, vedle, za, před .../
- Třídění předmětů podle tvarů

Rozvoj jazykové stránky a komunikace

- Soustředění na čtený text – následná reprodukce
- Rozšiřování slovní zásoby – popis děje
- Řazení obrázků podle časové posloupnosti – vyprávění děje
- Řekni to jinak – Malý dům je ..., Domeček je ...

Rozvoj zrakové analýzy

- Navlékání korálků
- Poznávání barev
- Třídění kostek
- Co se změnilo ve třídě
- Pexeso

Rozvoj sluchové analýzy

- Rozvoj fonetického myšlení
- Vytleskávání svého jména
- Určování počtu
- Rozvoj fonetického slyšení – slovní fotbal na poslední hlásku

Počátky psaní

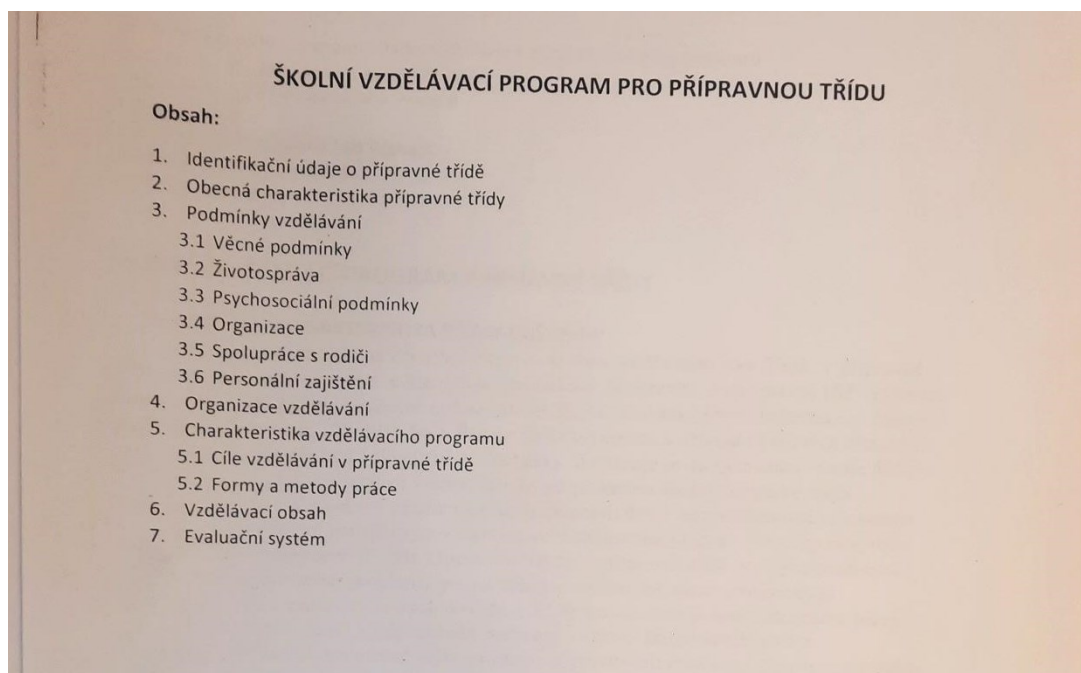
- Správný úchop tužky
- Uvolňovací cviky – kruhy jako točící se voda
- Uvolňovací cviky - modelování

Počátky čtení

- Určování začátek a konec řádku
- Zleva doprava
- Hledání písmene, na které začíná tvé jméno
- Nácvik říkanek k písmenům

Zdroj: učitelka třídy B

Obrázek 4 Školní vzdělávací program třídy C



ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘÍPRAVNOU TŘÍDU

Obsah:

1. Identifikační údaje o přípravné třídě
2. Obecná charakteristika přípravné třídy
3. Podmínky vzdělávání
 - 3.1 Věcné podmínky
 - 3.2 Životospráva
 - 3.3 Psychosociální podmínky
 - 3.4 Organizace
 - 3.5 Spolupráce s rodiči
 - 3.6 Personální zajištění
4. Organizace vzdělávání
5. Charakteristika vzdělávacího programu
 - 5.1 Cíle vzdělávání v přípravné třídě
 - 5.2 Formy a metody práce
6. Vzdělávací obsah
7. Evaluační systém

Zdroj: učitelka třídy C

Příloha č. 2: Tabulky z pozorování

Tabulka 5 Pozorování ve třídě A

Oblasti (projevy chování dětí)	Sociální dovednosti	
Komunikace	Verbální podpora, rozvíjení	Nepodporování, ignorování
Vyjádření empatie		
Verbální zvládání konfliktů		
Upřednostňování verbální formy v komunikaci		
Iniciace verbální komunikace		
Reakce na komunikaci zahájenou druhou osobou		
Jednání s druhými	Verbální podpora, rozvíjení	Nepodporování, ignorování
Tolerance jiného názoru, přání		
Pomoc druhým		
Sociálně žádoucí zvládání konfliktů		
Schopnost kooperace		
Respektování společenských pravidel		
Zapojování se do činností ve skupině		
Respektování, že druhý vyhraje, má lepší pozici		
Respektování autority		
Oblasti (projevy chování dětí)	Kognitivní schopnosti	
Pozornost	Verbální podpora, rozvíjení	Nepodporování, ignorování
Udržení pozornosti u hry		
Udržení pozornosti u zadaného úkolu		
Registrování, co chce učitel po dítěti (zareagování na pokyn)		
Paměť	Verbální podpora, rozvíjení	Nepodporování, ignorování
Reprodukce činností, které dítě dělalo předchozí den		
Reprodukce vyprávěného, shlédnutého příběhu		
Uvedení základních údajů o sobě a rodině		
Myšlení		
Rychlé osvojování si nových úkolů (rozvoj strategií)		
Rychlé porozumění zadanému úkolu (rozvoj strategií)		
Porozumění nadřazeným a podřazeným pojmům		
Užívání racionálního řešení, logického myšlení namísto magického (pomoc učitele při úzkosti, náročné situaci, nejistotě, analogie, abstrakce)		
Oblasti (projevy chování dětí)	Osobnost, sebepojetí	
Sebevědomí, sebepřijetí	Verbální podpora, rozvíjení	Nepodporování, ignorování
Vyjádření vlastního přání		
Získávání potřebných informací		

Přijetí vlastní chyby, nedostatku, porážky (ve hře)		
Spontánnost dětí (bez strachu, pláče, nervozity)		
Autonomie dítěte	Verbální podpora, rozvíjení	Nepodporování, ignorování
Regulace vlastního chování		
Uvědomování si následků svého jednání		
Soběstačnost (hygiena)		
Soběstačnost (oblékání)		
Soběstačnost (stolování)		
Zvládnutí odloučení od matky, kamaráda		

Zdroj: autorka práce

Tabulka 6 Pozorování ve třídě B

Oblasti (projevy chování dětí)	Sociální dovednosti	
Komunikace	Verbální podpora, rozvíjení	Nepodporování, ignorování
Vyjádření empatie		
Verbální zvládnutí konfliktů		
Upřednostňování verbální formy v komunikaci		
Iniciace verbální komunikace		
Reakce na komunikaci zahájenou druhou osobou		
Jednání s druhými	Verbální podpora, rozvíjení	Nepodporování, ignorování
Tolerance jiného názoru, přání		
Pomoc druhým		
Sociálně žádoucí zvládnutí konfliktů		
Schopnost kooperace		
Respektování společenských pravidel		
Zapojování se do činností ve skupině		
Respektování, že druhý vyhraje, má lepší pozici		
Respektování autority		
Oblasti (projevy chování dětí)	Kognitivní schopnosti	
Pozornost	Verbální podpora, rozvíjení	Nepodporování, ignorování
Udržení pozornosti u hry		
Udržení pozornosti u zadaného úkolu		
Registrování, co chce učitel po dítěti (zareagování na pokyn)		
Paměť	Verbální podpora, rozvíjení	Nepodporování, ignorování
Reprodukce činností, které dítě dělalo předchozí den		
Reprodukce vyprávěného, shlédnutého příběhu		
Uvedení základních údajů o sobě a rodině		
Myšlení		

Rychlé osvojování si nových úkolů (rozvoj strategií)		
Rychlé porozumění zadanému úkolu (rozvoj strategií)		
Porozumění nadřazeným a podřazeným pojmům		
Užívání racionálního řešení, logického myšlení namísto magického (pomoc učitele při úzkosti, náročné situaci, nejistotě, analogie, abstrakce)		
Oblasti (projevy chování dětí)	Osobnost, sebepojetí	
Sebevědomí, sebepřijetí	Verbální podpora, rozvíjení	Nepodporování, ignorování
Vyjádření vlastního přání		
Získávání potřebných informací		
Přijetí vlastní chyby, nedostatku, porážky (ve hře)		
Spontánnost dětí (bez strachu, pláče, nervozity)		
Autonomie dítěte	Verbální podpora, rozvíjení	Nepodporování, ignorování
Regulace vlastního chování		
Uvědomování si následků svého jednání		
Soběstačnost (hygiena)		
Soběstačnost (oblékání)		
Soběstačnost (stolování)		
Zvládání odloučení od matky, kamaráda		

Zdroj: autorka práce

Tabulka 7 Pozorování ve třídě C

Oblasti (projevy chování dětí)	Sociální dovednosti	
Komunikace	Verbální podpora, rozvíjení	Nepodporování, ignorování
Vyjádření empatie		
Verbální zvládání konfliktů		
Upřednostňování verbální formy v komunikaci		
Iniciace verbální komunikace		
Reakce na komunikaci zahájenou druhou osobou		
Jednání s druhými	Verbální podpora, rozvíjení	Nepodporování, ignorování
Tolerance jiného názoru, přání		
Pomoc druhým		
Sociálně žádoucí zvládání konfliktů		
Schopnost kooperace		
Respektování společenských pravidel		
Zapojování se do činností ve skupině		
Respektování, že druhý vyhraje, má lepší pozici		
Respektování autority		

Oblasti (projevy chování dětí)	Kognitivní schopnosti	
Pozornost	Verbální podpora, rozvíjení	Nepodporování, ignorování
Udržení pozornosti u hry		
Udržení pozornosti u zadaného úkolu		
Registrování, co chce učitel po dítěti (zareagování na pokyn)		
Paměť	Verbální podpora, rozvíjení	Nepodporování, ignorování
Reprodukce činností, které dítě dělalo předchozí den		
Reprodukce vyprávěného, shlédnutého příběhu		
Uvedení základních údajů o sobě a rodině		
Myšlení		
Rychlé osvojování si nových úkolů (rozvoj strategií)		
Rychlé porozumění zadanému úkolu (rozvoj strategií)		
Porozumění nadřazeným a podřazeným pojmům		
Užívání racionálního řešení, logického myšlení namísto magického (pomoc učitele při úzkosti, náročné situaci, nejistotě, analogie, abstrakce)		
Oblasti (projevy chování dětí)	Osobnost, sebepojetí	
Sebevědomí, sebepřijetí	Verbální podpora, rozvíjení	Nepodporování, ignorování
Vyjádření vlastního přání		
Získávání potřebných informací		
Přijetí vlastní chyby, nedostatku, porážky (ve hře)		
Spontánnost dětí (bez strachu, pláče, nervozity)		
Autonomie dítěte	Verbální podpora, rozvíjení	Nepodporování, ignorování
Regulace vlastního chování		
Uvědomování si následků svého jednání		
Soběstačnost (hygiena)		
Soběstačnost (oblékání)		
Soběstačnost (stolování)		
Zvládání odloučení od matky, kamaráda		

Zdroj: autorka práce

Příloha 3: Dotazník

DOTAZNÍK PRO UČITELKY (ANKETA)

1. Jak hodnotíte přínos přípravných tříd pro děti, které je navštěvují? Prosím seřad'te uvedené možnosti dle toho, jak vnímáte jejich přínos, důležitost (uveďte prosím pořadí prostřednictvím čísel ve čtverečku před danou možností, kdy 1 = nejdůležitější):

- přípravné třídy pomáhají překonat nedostatky u dětí (např. vady řeči, rozsah koncentrace pozornosti)
- přípravné třídy pomáhají rozvinout sociální dovednosti dětí
- přípravné třídy pomáhají rozvinout kognitivní dovednosti dětí
- přípravné třídy umožňují dětem eliminovat případné obtíže při adaptaci na školní prostředí a školní práci v první třídě
- hlavním přínosem je možnost práce s menším počtem dětí, na rozdíl od tříd v mateřských školách
- jiné (uveďte prosím).....

2. V čem spatřujete případné nedostatky?

.....
.....
.....
.....

3. Přípravné třídy by měly usilovat o osobnostní rozvoj dítěte. Ten je definován následovně: „*Cílem školy je maximální rozvíjení celistvé osobnosti dítěte jako svobodné bytosti se zaměřením na rozvoj identity, autonomie, osobních kompetencí a zodpovědnosti tak, aby jedinec prostřednictvím vlastního sebeuplatnění aktivně participoval na rozvoji místní, národní a nadnárodní komunity.*“

V kontextu výše uvedeného vymezení osobnostního rozvoje dítěte, prosím uveďte, na co se u dětí soustřed'ujete, co konkrétně děláte?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

4. Do jaké míry je dle Vašeho názoru zohledněna při edukaci dětí v týdenních plánech osobnostní orientace? Ohodnoťte prosím na stupnici 1-5 (1 = maximálně, 5 = minimálně):

5. Prosím uveďte konkrétně, jaké jsou Vaše priority v týdenních plánech (třídním vzdělávacím programu):

.....
.....
.....
.....

6. Do jaké míry se domníváte, že je podporován koncept osobnostní orientace u dětí v denním rozvrhu? Ohodnoťte prosím na stupnici 1-5 (1 = maximálně, 5 = není nebo takřka není obsažena):

Prosím doplňte, kdo vytváří rozvrh pro přípravné třídy:

.....
.....
.....
.....

A dále kdo je hlavní osobou, která určuje podobu rozvrhu přípravné třídy?

.....
.....

7. Jak důležitý vnímáte osobnostní rozvoj u dětí na konci předškolního věku? Ohodnoťte prosím opět na stupnici 1-5 (1 = nejvíce důležitý, 5 = málo důležitý, jiné rozvojové aktivity jsou důležitější):

8. Co se Vám nejvíce osvědčuje při práci s dětmi z přípravných tříd, s ohledem na jejich požadovaný rozvoj?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

9. Jakým způsobem usilujete v rámci výuky o to, aby měly děti zdravé a kladné sebevědomí?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

10. Jakým způsobem usilujete v rámci výuky o to, aby děti pociťovaly dostatečnou autonomii?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

11. Jakým způsobem usilujete v rámci výuky o rozvoj sociálních dovedností dětí?

.....
.....
.....
.....

.....
.....
12. Jakým způsobem usilujete v rámci výuky o rozvoj kognitivních dovedností dětí (myšlení, paměť, pozornost, porozumění informacím, řeč)?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Doplňte prosím, na jakou konkrétní oblast v rámci kognice se u dětí v přípravné třídě soustředíte?

.....
.....
.....

Prostor pro Vaše další nápady, podněty, reflexi tématu:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Prosím uveďte Vaše pohlaví:

- a) žena
- b) muž

Velmi děkuji za Vaši pomoc a čas!