

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2013

Jana Smolková

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

**Využití stimulačního programu založeného na
metodách Montessori pedagogiky pro děti před
vstupem do základní školy v Mateřské škole Na
Vyhaslém v Kladně**

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

Autor bakalářské práce: Jana Smolková

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Forma studia: kombinovaná

Bakalářská práce dokončena: červen 2013

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně za použití uvedených pramenů a literatury. Souhlasím s trvalým uložením práce v databázi Theses.

V Kladně 28. června 2013

.....

podpis

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování paní PhDr. Janě Kropáčkové, Ph.D. za její aktivní a vstřícnou podporu, za cenné rady a odborné vedení bakalářské práce. Rovněž bych chtěla poděkovat paní PaedDr. Janě Havlové za její ochotu a podnětné rady při získání potřebných informací. Děkuji také rodině a kolegyni Mgr. Daniele Vlčkové za vytvoření podmínek pro zpracování bakalářské práce, za jejich trpělivost a podporu po celou dobu studia.

Anotace

Práce se zabývá problematikou podpory školní připravenosti dětí pomocí stimulačního programu, který vychází ze zkušeností s využíváním pomůcek a materiálů Montessori způsobu práce s dětmi do 6 let v posuzovaných oblastech školní připravenosti (matematické představy, zrakové vnímání a prostorová orientace, sluchové vnímání, paměť a řeč, grafomotorika). Teoretická část se zaměřuje na principy Montessori pedagogiky, které mají klíčový význam pro věk 3-6 let, na možnosti využití didaktických Montessori pomůcek a na problematiku školní připravenosti. Praktická část se věnuje porovnání rozvoje skupiny dětí, které absolvovaly stimulační program „Šance pro vaše dítě“ a skupiny dětí z mateřské školy, kde neprobíhal stimulační program. Práce dále posuzuje zapojení rodičů, kteří jsou přímými účastníky a spolupracovníky dětí.

Klíčová slova

školní zralost, školní připravenost, dítě předškolního věku, mateřská škola, základní škola, pedagogická diagnostika, stimulační program, rodiče, pedagogika Marie Montessori

Annotation

This work deals with the support of school readiness of children a stimulative program employing Montessori material for children up to 6 years old in reviewed areas of school readiness (mathematical concepts, visual perception and three-dimensional orientation, acoustical perception, memory and language, graphomotory). The theoretical part concentrates on the Montessori pedagogy principles having a crucial significance for the age 3-6, on the possibilities of employing the didactic Montessori material and on the issue of school readiness. The practical part is concerned with the comparison of development of two children groups: the first group taking part in a stimulative program „A chance for your child“ and the second group not participating in such a program. The work further looks on the parent's engagement, being direct participants and cooperators of the children.

Key words

school readiness, preschool children, kindergarden school, primary school, pedagogical didactics, stimulative program, parents, pedagogical Marie Montessori

OBSAH

Úvod.....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1. Vzdělávací program Marie Montessori.....	9
1.1 Historie a osobnost Marie Montessori.....	9
1.2 Principy a pojmy.....	10
1.2.1 Význam heterogenní dětské skupiny, její velikosti a věkového složení dětí....	11
1.2.2 Vzdělávací oblasti Montessori pedagogiky v MŠ.....	12
1.2.3 Specifické pomůcky.....	12
1.2.3.1 Smysly a smyslový materiál.....	13
1.3 Shrnutí.....	14
2. Terminologické vymezení školní zralosti a školní připravenosti.....	14
2.1 Pojetí školní zralosti.....	15
2.2 Pojetí školní připravenosti.....	16
2.3 Děti školsky nezralé.....	18
3. Pedagogická diagnostika školní připravenosti v MŠ.....	19
3.1 Diagnostická činnost učitelky MŠ.....	19
3.1.1 Kompetence učitelek mateřských škol.....	21
3.2 Význam diagnostiky pro dítě a rodiče.....	23
4. Pedagogická a psychologická intervence.....	23
4.1 Druhy pedagogické a psychologické intervence.....	24
5. Předškolní vzdělávání v souvislosti s přípravou dětí na vstup do ZŠ.....	24
5.1 Spolupráce rodiny a MŠ ve výchovně-vzdělávacím procesu.....	26
5.2 Vstup dítěte do ZŠ.....	27
5.3 Odklad školní docházky.....	28
5.4 Legislativa zahájení povinné školní docházky.....	29
Shrnutí.....	30
II. PRAKTICKÁ ČÁST.....	31
1. Cíl výzkumu a hypotéza.....	31
2. Metody a kritéria hodnocení.....	32
3. Charakteristika výzkumného souboru.....	32
3.1 Mateřská škola Na Vyhaslém.....	33

3.2 Mateřská škola Studentská.....	33
4. Organizace výzkumného šetření.....	34
5. Realizace experimentu.....	36
6. Výsledky výzkumného šetření a interpretace dat.....	38
6. 1 Vyhodnocení testů.....	38
6. 2 Dotazníkové šetření.....	41
6. 3 Výsledky rozhovoru.....	45
7. Shrnutí výsledků a ověření hypotézy	47
Závěr	52
Použitá literatura a informační zdroje	53
Přílohy.....	56

Úvod

Podnětem pro mé úvahy o tématu bakalářské práce byla problematika školní zralosti, připravenosti a odkladů povinné školní docházky, které je v poslední době věnována zvýšená pozornost ze strany odborníků i rodičovské veřejnosti. Volbu tématu ovlivnila osobní zkušenost se stimulačním programem „Šance pro vaše dítě“ (dále Šance), který realizovala Společnost Montessori ČR, o. s. za podpory Evropského sociálního fondu a státního rozpočtu České republiky. Oblasti, které věnuji v rámci své profese na pozici vedoucího pracovníka mateřské školy značnou pozornost, je upevňování a rozšiřování spolupráce s rodiči. Zvýšenou pozornost jsem věnovala stimulačním programům pro přípravu dětí na vstup do základní školy, v nichž společně s úzkou spoluprací s rodiči a s odborníky spatřuji možnost, jak snížit vysoký počet odkladů školní docházky. Centrem mého zájmu se stal stimulační program „Šance“, který vychází ze zkušeností s využíváním metod a didaktických pomůcek a materiálů M. Montessori.

S pedagogikou Marie Montessori jsem získala první zkušenosti v roce 1998, kdy jsem absolvovala trénink vedený zahraničními lektory organizace AMS (Americká Montessori asociace) a tyto zkušenosti jsem měla možnost začít aplikovat při práci učitelky v Mateřské škole Na Vyhláském v Kladně, kde jsem pracovala a pracuji do současnosti. Tato mateřská škola byla jednou z prvních mateřských škol v České republice, která začala při své práci využívat metody Montessori pedagogiky a podílela se na pilotním ověřování. O dva roky později jsem absolvovala v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků roční Diplomový kurz Montessori s akreditací MŠMT a zároveň začala aktivně spolupracovat se Společností Montessori ČR. Tato spolupráce mě přivedla k možnosti podílet se s dalšími sedmi mateřskými centry, mateřskými a základními školami na projektu „Šance pro vaše dítě.“

Hlavním cílem bakalářské práce je zjišťování, do jaké míry může stimulační program využívající prvky Montessori pedagogiky přispět k přípravě dětí na vstup do základní školy. Dílčími úkoly je zjištění spokojenosti a informovanosti rodičů, porovnání výsledků pomocí orientačního testu v posuzovaných oblastech školní připravenosti dětí, které navštěvovaly stimulační program a pracovaly s Montessori pomůckami a dětí, které nenavštěvovaly žádný stimulační program.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Vzdělávací program Marie Montessori

1.1 Historie a osobnost Marie Montessori

Marie Montessori patří k nejvýznamnějším postavám reformního hnutí ve světě, v jehož centru zájmu stojí pedagogický směr pedocentrismus. Významné podněty do reformního hnutí mateřského školství vzešly na počátku 20. století z Itálie, kde domácí tradici veřejné výchovy rozvinula Montessori, bojovnice za emancipaci ženy a uznání práv dítěte. Největšího ohlasu v praxi dosáhl její systém výchovy dětí předškolního věku.

Marie Montessori byla významná italská lékařka, která jako první žena v roce 1894 vystudovala lékařství na Římské univerzitě. V roce 1899 se začala zabývat studiem výchovy a vzděláváním postižených dětí, u kterých dosáhla významných úspěchů (tyto děti pod jejím vedením složily zkoušky ze čtení a psaní pro normální zdravé děti). Došla k názoru, že by tyto metody mohly být používány i u zdravých dětí a začala s takovými dětmi pracovat. V letech 1900 až 1907 přednášela na Římské univerzitě pedagogickou antropologii a v roce 1922 byla jmenována vrchní inspektorkou italských škol. (Montessori, 1998)

Marie Montessori nejprve děti pozorovala a na základě pozorování začala budovat teorii. Aktuálně se k tomuto vyjadřuje Rýdl (in Montessori, 2011, s. 12), kdy říká: *„Zásady a principy montessoriovské pedagogiky byly formulovány nikoliv teoreticky od „zeleného stolu“ na základě naivně idealistických představ a přání autorky, nýbrž na základě dlouholetých pozorování dětí při různých činnostech. Jde tedy o transparentní příklad tzv. „evidence-based research“, tedy o výzkumy postavené na empiricky prokazatelných důkazech, což je z hlediska metodologie pedagogické vědy zcela moderní přístup.“*

1.2 Principy a pojmy

Autoři publikací o pedagogice Montessori často uvádějí základní principy, jde však zpravidla o organizační principy pro zajištění prostředí a vlastní práce dětí. Základním principem Montessori pedagogiky je respektování vývojových potřeb dítěte v jednotlivých šestiletých obdobích. Z nich dále vycházejí principy pro organizační práci, které lze jen těžko sestavit do pořadí důležitosti. Proto lze u jednotlivých autorů pozorovat určité odlišnosti ve výčtu a uvádění principů. (Rýdl, 1999; Zelinková, 1977; Ludvig, 2008; Průcha, 2012) Za univerzální principy, které platí pro všechna šestiletá období, můžeme považovat tyto:

- připravené prostředí. (Součástí připraveného prostředí je učitel-průvodce, didaktické pomůcky a prostory. Dochází zde k interakci mezi dítětem, učitelem a připraveným prostředím, které zahrnuje vnitřní a venkovní prostředí.),
- věkově smíšené skupiny (heterogenní),
- svoboda, nezávislost a pohyb,
- práce rukou,
- koncentrace (polarizace pozornosti).

Pro účely bakalářské práce jsou důležité tyto principy, které mají klíčový význam pro věk 3-6 let:

- Pomoz mi, abych to dokázal sám: montessoriovský systém je bezprostředně orientován na dítě a plně zohledňuje jeho potřeby a požadavky. Dítě je zde vnímáno jako plnohodnotný člověk, kdy je třeba dbát na jeho osobnost, pomáhat rozvíjet jeho vůli, podporovat samostatnost a tvůrčí myšlení. Má právo na spontaneitu a svobodný vývoj. Úkolem dospělého je ukázat mu možnosti. Dítěti je potřeba pomoci překonávat překážky a ne se jim vyhýbat. (Everhardtová in Ludvig, 2008)
- Absorbující mysl: Montessori popisuje u dětí zcela jinou formu získávání poznatků než má dospělý. Nazývá to pojmem „absorbující duch“. Dítě v prvních letech života vstřebává podněty ze svého okolí lehce a s mnohem menší námahou než dospělý. Tento absorbující duch umožňuje dítěti, aby podněty z okolí „*nasával lehce jako houba vodu. Toto nasávání se děje zcela volně a zůstává nevědomé.*“ (Rýdl, 1999, s. 35)
- Senzitivní fáze: na myšlenku senzitivních fází přišla Marie Montessori při četbě prací biologa holandského původu H. de Vriese, kde její pozornost upoutal příklad vývoje housenky motýla. Housenka je v období, které je pro ni důležité z hlediska získání potravy, citlivá na světlo. Tyto jeho poznatky převzala pro svá pozorování

vývoje dítěte. (Zelinková, 1997) Dle Onkenové (in Ludwig, 2008, s. 23) „*Senzitivní (citlivé) fáze dítěti umožňují, aby si přivlastnilo a osvojilo předpoklady pro další kroky svého vývoje. Tato citlivost trvá jen určitou dobu a potom odezní.*“ Nejvýznamnější citlivost ve věku do šesti let je citlivost smyslového vnímání (0 - 5,5 roku), citlivost pro řeč a jazyk (0 - 6 let), citlivost pro pohyb a chůzi (0,5 - 4 roku), citlivost pro včlenění do společnosti (2 - 6 let). Období od narození do šesti let charakterizuje Montessori jako tvořivé a konstruktivní. Období od tří do šesti let popisuje jako přechod od nevědomého tvůrce k uvědomělému pracovníkovi. Citlivými oblastmi jsou zde sebeuvědomění vlivem aktivní činnosti a osvojování pohybových a řečových dovedností v souvislosti se smyslovým vývojem. Objevuje se senzitivita pro společný život mezi dětmi. Dítě se začíná cítit a jednat jako součást skupiny. (Roth, 2012)

1.2.1 Význam heterogenní dětské skupiny, její velikosti a věkového složení dětí

Z hlediska obsahu bakalářské práce v praktické části je potřebné více vysvětlit význam heterogenní skupiny dětí, její velikost a složení dětí. Při práci dětí ve stimulačním programu „Šance“, který je předmětem výzkumného šetření v bakalářské práci, jsme mimo jiné chtěli vyzkoušet na přechodnou dobu 20 lekcí, jak budou děti pracovat ve skupině stejně starých dětí (5-6letých). Mnohdy se nám ve třídách mateřské školy nedaří v heterogenní skupině 28 dětí zajistit dostatečný počet dětí stejného věku. Nemají pak možnost hledat si k sobě vhodného kamaráda tak, jak to níže vysvětluje Rýdl. Montessori z tohoto důvodu určila jako vhodnou skupinu počet 40 dětí, zvyšuje se tím možnost poznat rozdílné charaktery. Toto se v dnešní době změnilo. (Rýdl, 1999) Je potřeba zohledňovat potřeby a možnosti dnešních dětí, rodičů i učitelů, kteří jsou náročnější. V podmínkách současného vzdělávání upřednostňujeme individuální přístup, podporujeme inkluzi a integraci.

Montessori vycházela z předpokladu heterogenity, to znamená různost ve skupině. Tento princip označovala „family grouping“. (Ludwig, 2008) Smyslem těchto skupin je vytvořit větší prostor pro kooperaci. Jako optimální se jeví skupina ze tří ročníků. V mateřské škole je toto spojení dětí ve věku od 3 do 6 let. Rýdl (1999) uvádí, že děti se navzájem od sebe učí takovým způsobem, který nemohou dospělí nahradit (rodiče ani učitelé). Jsou si totiž navzájem mnohem bližší ve způsobu vyjadřování, v pocitech i v myšlení. Rýdl dále zmiňuje zajímavý jev, který popisovala Marie Montessori jako „duševní procházky“, kdy se děti mnohem dříve zajímají o cvičení, které jsou pro jejich věk ještě obtížné, ale ony

správně vycítí, zda úkoly zvládnou, nebo zda mají počkat. Starší děti jsou nuceny při vysvětlování strukturovat své znalosti tak, aby jim mladší děti rozuměly. „Protože jen to, čemu člověk sám porozumí, může vysvětlit druhému člověku.“ (Rýdl, 1999, s.17)

Věková heterogenita je příznivá i v oblasti sociální. Děti lépe přijímají pravidla. Je ovšem důležité zmínit i význam věkově stejných dětí ve skupině. Nelze se soustředit jen na mísení věkové, ale je důležité zohlednit i skupinu dětí stejně starých. Mezi stejně starými si děti hledají své kamarády, aby sdílely své pocity a zážitky, také nelze přehlédnout, že dívky si rády hrají s dívkami a chlapci zase vyhledávají chlapce. V heterogenní třídě je nutné zajistit dostatečný počet dětí shodného věku tak, aby si děti mohly vytvořit jak věkově stejné, tak i pohlavně stejné skupiny. (Rýdl 1999, Rýdl 2007)

1.2.2 Vzdělávací oblasti Montessori pedagogiky v MŠ

Připravené prostředí ve třídě mateřské školy je rozdělené do těchto oblastí.

- Praktický život: cvičení praktického života pro osvojení koordinace a získání samostatnosti v každodenním životě.
- Smyslová výchova: rozvoj a tříbení smyslových vjemů, pomocí nichž dítě objevuje a zkoumá prostředí kolem sebe.
- Jazyková výchova: rozvoj řeči, slovní zásoby, komunikace, podpora jejich přirozeného zájmu o čtení a dovednosti pro psaní.
- Matematika: navazuje na zkušenosti se smyslovým materiálem pro konkrétní vyjádření množství a základních početních operací.
- Rozšíření do oblastí zeměpis, přírodověda (zoologie, botanika) a umění, hudba a pohyb. Jedná se o aktivity k tematickým okruhům pro zprostředkování a utřídění dalších informací o světě pomocí praktických činností, vlastního prožitku a materiálů se smyslovými podněty. Neodmyslitelně sem patří také knihovna. (Manuál pro Diplomový kurz Montessori, 2013)

1.2.3 Specifické pomůcky

Součástí připraveného prostředí pro děti v mateřské škole jsou didaktické materiály. Systém materiálů, který Montessori vyvinula je velmi rozsáhlý. Šebestová, Švarcová (1999) uvádí rozdělení souborů pomůcek podle oborů:

- cvičení praktického života,

- smyslový materiál,
- jazyk,
- matematika,
- kosmická výchova.

Mezi typické vlastnosti, které by měly splňovat všechny pomůcky ve výchovném prostředí, které dítě obklopuje, patří: kontrola chyby (každá pomůcka by měla v sobě mít zabudovanou určitou schopnost kontroly chyby, to dítě nutí k rozumové úvaze), estetika (vše by mělo být lákavé, přitažlivé tak, aby dítě lákalo a přitahovalo), činnost (pomůcky podněcují děti k činnosti, vzbuzují zájem s nimi manipulovat), limity a hranice (každá pomůcka má své určité množství, aby dítě nedostávalo ani nedostatek ani přemíru podnětů a vneslo do své mysli řád).

I dnes, přestože uplynulo přes 100 let, tyto materiály děti neodolatelně přitahují. Jedním z důvodů je perfektní řemeslné provedení, jejich podnětný charakter a kvalitní materiál. Tyto pomůcky vedou děti k samostatnému učení a podněcují jejich spontánní aktivitu. (Everhardtová in Ludwig, 2008)

1.2.3.1 Smysly a smyslový materiál

Didaktický materiál má svoji historii, kdy se Montessori původně inspirovala Itardem a Seguinem, kteří se v 18. století zabývali myšlenkou, jak podpořit rozvoj intelektuálních schopností dítěte cvičením smyslových orgánů. Montessori viděla v zušlechťování smyslů základ pro vývoj inteligence. Nejvhodnější pro rozvoj a školení smyslů je podle ní věk od tří do šesti let. (Rýdl, 1999) Z důvodu velkého množství didaktických materiálů blíže uvedu smyslový materiál, jeho rozdělení a význam. Pro konkrétní představu uvádím podrobné rozdělení (dle manuálu pro Diplomový kurz Montessori) a obrazový materiál tohoto smyslového materiálu (viz příloha č. 1) v aktuálním prostředí naší mateřské školy.

Smyslový materiál slouží jako klíč k diferenciaci a nesmí nahrazovat předměty ze života. Pomocí tohoto materiálu „jsou znázorňovány, pojmenovávány a tím i poznávány vlastnosti předmětů.“ (Rýdl, 1999, s. 51) Nejde tedy o smyslové dojmy (podráždění sítnice, ušního bubínku, chuťových buněk apod.), ale o psychologické aspekty jako je vnímání, kognitivní procesy, poznávání, uspořádávání vnímaných dojmů a porozumění jim. (Rýdl, 1999)

1.3 Shrnutí

„Není nutné, aby byla výzkumná práce zcela dokončena. Stačí rozumět té myšlence a podle jejich podnětů kráčet kupředu.“

(M. Montessori)

Díky značné odbornosti a mimořádné intuici M. Montessori, která milovala děti a svou práci, došla k překvapivým závěrům. Podařilo se jí odhalit v dětech nečekaný obrovský potenciál a objevila k němu klíč. (Volín in Montessori, 1998)

Dílo Montessoriové došlo značného mezinárodního ohlasu a instituce, pracující podle její metody, byly a jsou zakládány po celém světě. Současně vzbudilo i vlnu kritiky. (Byl jí vytýkán krajní pedocentrismus v pojetí principů individualizace a svobody a také její podceňování důležitosti hry pro dítě v předškolním věku). Její dílo je ale respektované a převážně hodnocené pozitivně. Montessori školy se nachází ve vzdělávání veřejném, soukromém i domácím a její jméno se objevuje „*dodnes v názvech sdružení a škol ve Spojených Státech, Evropě a Asii, Austrálii i Africe.*“ (Rýdl, 2007, s. 13)

Aktuální pohled na současné využívání metod pedagogiky M. Montessori výstižně přináší názor Ludwiga¹, který konstatuje, že: „*se nespokojíme (a spokojit nemůžeme) se stavem pedagogické koncepce a její realizace dosaženém v době M. Montessoriové nebo také později, nýbrž stojíme před úkolem dalšího kreativního rozvoje pedagogiky Montessoriové v rámci jejího základního směřování.*“ (Ludwig, 2008, s. 21)

2. Terminologické vymezení školní zralosti a školní připravenosti

„*Na dobrém počátku všechno záleží.*“ Tato slova Komenského, která výstižně použil Šturma (in Říčan, Vágnerová 1991) ve své stati o školní zralosti potvrzují, že problematika školní zralosti není záležitostí nové doby. Těmito otázkami se zabýval již Komenský (1964) ve svém díle Informatorium školy mateřské, kde doporučoval jako nejvhodnější věk pro vstup do školy 6 let, ale zároveň upozorňoval na individuální rozdíly mezi dětmi.

¹ Harald Ludwig, profesor pedagogiky na univerzitě v Münsteru a vedoucí Montessori-Zentrum, autor četných publikací a překladů z pedagogiky a o pedagogice Marie Montessoriové.

Komenský stanovil také jakousi zkoušku školní zralosti, kdy dítě dostalo na výběr mezi jablíčkem a penízem. Za školsky zralé považoval to dítě, které si vybralo minci (Šturma in Říčan, Vágnerová 1991). Problematika spojená se zjišťováním školní zralosti se od dob Komenského stala daleko komplikovanější. Okolnosti související se zjišťováním školní zralosti a připravenosti se stále rozšiřují. Její pojetí se v průběhu posledních let mění a v současnosti se toto téma spojené s odklady povinné školní docházky stává velmi diskutované a medializované také v různých odborných časopisech jako jsou např. Poradce ředitelky MŠ, který přináší aktuální informace a praktické rady pro řízení mateřské školy, Učitelství noviny – týdeník pro učitele a přátele školy, Informatorium 3-8, Speciál pro MŠ – příloha Řízení školy atd .

2.1 Pojetí školní zralosti

Počáteční chápání školní zralosti vycházelo především z vývojové psychologie, kdy bylo přeceňováno zrání organismu na úkor učení. Vycházelo z německé tradice založené Kernem a ovlivnilo také koncepci našich českých psychologů. Jirásek v roce 1963 diagnostický test Kerna upravil a v praxi se doposud využívá pod názvem Orientační test školní zralosti. (Valentová in Kolláriková, Pupala, 2001)

Tradiční pojetí školní zralosti se týká převážně dítěte. Posuzuje zdravotní stav, řeč, lateralitu, grafomotoriku, jeho aktuální zralost/připravenost po stránce kognitivní, percepční, sociální, pracovní apod. V tomto případě na posouzení školní zralosti nemají vliv další proměnné jako je rodina, mateřská škola či požadavky základní. (Mertin, Gillernová 2010)

Z psychologického hlediska můžeme školní zralost označit jako „*dosažení takového stupně vývoje, který umožňuje dítěti se zdarem si osvojovat školní znalosti a dovednosti. Je to jev komplexní.*“ (Šturma in Říčan, Vágnerová 1991, s. 121)

Podobně vymezují termín školní zralosti Bednářová a Šmardová (2011, s. 2), které ji vidí 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.*“

Vágnerová (in Zelinková 2001) popisuje školní zralost v souvislosti se zralostí centrální nervové soustavy (dále CNS), kdy se tento stav projevuje odolností proti zátěži, emoční

stabilitou a schopností soustředit se. Uvádí, že zrání centrální nervové soustavy ovlivňuje lateralizaci, rozvoj zrakové a sluchové percepce, motorické a senzomotorické koordinace. S tímto vymezením školní zralosti se shoduje Přinosilová (in. Opatřilová, 2006), která uvádí, že předpokladem pro školní zralost je biologické zrání – určitá zralost CNS, kdy zrání je závislé na individuálních vlastnostech dítěte a jeho věku. Dále hovoří o tom, že školní úspěšnost dítěte podstatně ovlivňují jeho předchozí zkušenosti a předškolní učení.

Obecně jsou uváděny tři dimenze školní zralosti:

- fyzická zralost (tělesná zralost),
- psychická zralost,
- sociální a emocionální zralost.

K těmto třem nejčastěji uváděným složkám bývá zařazena ještě čtvrtá - pracovní zralost, která ve svém významu patří do dimenze psychické zralosti. Pro dítě na konci předškolního období je typické, že dokáže udržet delší dobu svoji pozornost, umí se soustředit na práci, dokončit započatou činnost, pracovat podle pokynů a na požádání také práci ukončit. (Kucharská, Švancarová, 2004; Kropáčková, 2008; Valentová in Kolláriková, Pupala, 2001; Bednářová, Šmardová, 2011)

Základní význam školní zralosti zůstává nezměněný, ale celá problematika posuzování školní úspěšnosti, jak již bylo v úvodu zmíněno, se rozvíjí a rozšiřuje. Současný pohled rozlišuje školní zralost v souvislosti s funkcemi, které podléhají zrání organismu, a školní připravenost, kterou lze charakterizovat kompetencemi, které jsou rozvíjeny učením a vlivem vnějšího prostředí. (Vágnerová, 2000)

2.2 Pojetí školní připravenosti

V sedmdesátých letech odborníci, zvláště pedagogové, preferují nový termín „školní připravenost“, který popisují jako výstižnější. Dle Valentové se koncept zralosti a připravenosti rozšířil o nový rozměr – pedagogickou situaci, do které dítě vstupuje. (Šturma in Řičan, Vágnerová, 1991; Valentová in Kolláriková, Pupala, 2001)

Současné pojetí školní zralosti souvisí s odklonem od medicínského přístupu v pedagogice a v psychologii také díky významné změně pohledu na vstup dítěte do základní školy. (Mertin, Gillernová, 2010)

Novější pohled na tuto problematiku zohledňuje ještě další vlivy, které přináší rodina, mateřská škola i základní škola. „*Pojem školní připravenost (způsobilost) postihuje oproti biologickému zrání spíše úroveň předškolní přípravy z hlediska schopnosti, vlivu prostředí a výchovy.*“ (Zelinková, 2001, s. 111)

Vágnerová (in Helus, 2009) spojuje školní připravenost zejména s dosažením těchto způsobilostí dítěte:

- koncentrovat pozornost po patřičnou dobu a aktivizovat své schopnosti,
- přizpůsobit se režimu vyučování a soužití s dětmi a učitelkou,
- koordinovat svou senzomotoriku, dokázat v souladu s pedagogickým vedením kreslit, psát, modelovat....;
- sledovat řeč druhých, rozpoznávat slabiky a hlásky, zřetelně artikulovat, zaostřit oči na blízké vidění, rozlišovat jemné rozdíly ve tvarech;
- přiměřeně věku logicky uvažovat a překonat omezení charakteristická pro myšlení předškolního věku,
- chápat smysl různých zátěží a omezení spojených s vyučováním a školním režimem,
- vynakládat vůli, uvědomovat si povinnosti, usilovat o jejich splnění
- ovládat svou efektivitu – překonat vztek, lítost, nevrlost...;
- spolupracovat s dětmi, nerušit se mezi sebou, vytvářet kamarádské vztahy, pomáhat si.

Bednářová, Šmardová (2011) uvádějí termín školní připravenosti v souvislosti s dosažením kompetencí v oblasti kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní a somatické. Tyto kompetence dítě získává učním a sociální zkušeností, které rozvíjí zejména v mateřské škole. Nejzákladnější kompetence z hlediska připravenosti dítěte pro školní docházku je podle Golemana (in Bednářová, Šmardová, 2011) znalost, jak se učit. Nejdůležitější aspekty této schopnosti jsou sebevědomí, zvědavost, schopnost jednat s určitým cílem, sebeovládání, schopnost pracovat s ostatními, schopnost komunikovat a schopnost spolupracovat.

Z výše uvedeného vyplývá, že na školní připravenosti a následně školní úspěšnosti dítěte se kromě samotného dítěte podílí také vliv rodiny, mateřské školy, požadavky základní školy, do které dítě vstupuje, a celého školského systému. Tento názor se stává výchozím pro účely bakalářské práce.

2.3 Děti školsky nezralé

U dětí, které označujeme školsky nezralé, dochází k oslabení jedné či více oblastí školní připravenosti. Široká poradenská praxe identifikuje typy nedostatečné připravenosti, které negativně ovlivňují školní úspěšnost dítěte. S touto problematikou souvisí pojem „rizikové dítě“, kterým označujeme jedince, u kterého můžeme z různých důvodů očekávat selhání v základní škole. Toto označení dává signál k tomu, aby se takovému dítěti věnovala speciální péče. Zelinková (2001) tím rozumí pomoc ve formě intervenčních programů, které mají za cíl odstranit nedostatky v jednotlivých oblastech a umožnit tak dítěti úspěšně zvládnout školní výuku.

„Všechny tyto děti potřebují zaměřenou pozornost, jež by objasnila příčiny problému, a porozumění a pomoc.“ (Šturma in Říčan, Vágnerová, 1991, s.126)

Stejný názor, že dětem, které nedosahují školní připravenost z důvodu nezralosti nebo nepřipravenosti či z jiných důvodů, je třeba pomoci, vyjadřuje také Helus (2009).

Dle Valentové (výzkum 1989) lze tyto děti z hlediska neuspokojivé školní připravenosti rozdělit do těchto skupin.

- Děti výrazně retardované – jedná se o úplnou nezralost a nepřipravenost pro vstup do základní školy.
- Děti s mírně podprůměrně rozvinutými dispozicemi – celkově pomalé tempo dozrávání, pravděpodobně nižší stupeň rozvoje. Nižší úroveň školní připravenosti odpovídá intelektuálním schopnostem.
- Děti „klasicky“ nezralé – nižší fyzický věk, děti narozené v letních měsících, zvláště chlapci.
- Děti s nerovnoměrným vývojem jednotlivých psychických funkcí – nejčastěji uváděná varianta, různá podoba, nevyrovnaný profil dispozic.

(Valentová in Kolláriková, Pupala, 2001)

Podobnou problematikou se v sedmdesátých letech zabýval také Jirásek, kdy nečlenil děti do určitých skupin jako Valentová, ale určil pět kategorií z hlediska příčin školní nezralosti. (Šturma in Říčan, Vágnerová 1991)

3. Pedagogická diagnostika školní připravenosti v MŠ

Diagnostika předškolního období je dána věkem od 3 do 6-8 let dítěte. Jejím významným úkolem je sledovat kvalitu úrovně znalostí a chování dítěte. Toto období končí vstupem dítěte do základní školy a „významným úkolem diagnostiky je posoudit úroveň školní zralosti a připravenosti dítěte pro školu.“ (Přinosilová, 2007, s. 166)

Pedagogická diagnostika je komplexní a dlouhodobý proces, kde je třeba brát v úvahu všechny oblasti, které ovlivňují vývoj dítěte. Na základě získaných informací volíme optimální postupy, které vedou ke změnám ve vývoji dítěte, a to se dostává na vyšší úroveň. (Zelinková, 2001) Jejím cílem je zjistit úroveň vývoje dítěte a na základě získaných informací posilovat ve vývoji dítěte jeho silné stránky, které lze využít jako motivační prostředek a dále rozvíjet oblasti, kde se projevují deficity. (Zelinková, 2008)

3.1 Diagnostická činnost učitelky MŠ

Znalost základních postupů pedagogické diagnostiky je nedílnou součástí profesní připravenosti učitelky mateřské školy. Z hlediska času pak učitelka provádí vstupní diagnostiku s cílem poznat osobnost a vývojové charakteristiky dítěte. Pomocí průběžné diagnostiky může zjišťovat pokroky a výsledky jednotlivých dětí a na jejím základě podle potřeby měnit metody či náplň svojí práce. Výstupní diagnostikou hodnotí průběžnou výchovu a vzdělávání, zvláště v případě posouzení školní zralosti dítěte. Tam, kde posuzuje školní zralost ještě i jiné odborné pracoviště, například pedagogicko-psychologická poradna, může být mateřská škola přizvána ke spolupráci. (Kucharská in Mertin, Gillernová, 2010)

V průběžném procesu poznávání dětí, využívá učitelka mateřské školy tyto metody pedagogické diagnostiky, které Zelinková (2001) popisuje jako nejpoužívanější.

- Pozorování je jedna z nejdůležitějších metod, je to proces systematického sledování a zaznamenávání projevů dítěte.
- Rozhovor může být strukturovaný (přesně připravené otázky) či nestrukturovaný. Je nutné zajistit klidné prostředí.

- Anamnéza je další metoda, pomocí které zjistíme informace z uplynulých období dítěte. Rozlišujeme anamnézu osobní, rodinnou nebo školní.
- Dotazníky zjišťují písemnou formou údaje od více respondentů, v mateřské škole se týká především rodičů.
- Testy jsou diagnostickým nástrojem v pedagogice a především v psychologii.
- Analýza výsledků činnosti a analýza úkolů: v předškolním věku mohou k této diagnostice sloužit výrobky dětí či jejich výtvarné práce.
- Pedagogická dokumentace je soubor materiálů, který mateřská škola či jiná instituce nashromáždila a její součástí je také portfolio prací dítěte.

V problematice diagnostiky učitelek mateřských škol odděluje Kucharská (2010) metody pedagogické diagnostiky od metod psychologické diagnostiky, které zvláště v závažnějších případech se souhlasem rodičů provádí specializované odborné pracoviště. Toto oddělování vysvětluje z důvodu určité přehlednosti a praktičnosti. Jinak připouští, že *„učitelka mateřské školy skutečně provádí – záměrně i nezáměrně- pedagogicko-psychologickou diagnostiku.“* (Kucharská in Mertin, Gillernová, 2010, s. 80) Pedagogicko-psychologická diagnostika v mateřské škole nesmí způsobit zdůrazňování rozdílů mezi dětmi, slouží ke sledování pokroků a na jejím základě učitelka připravuje a případně vhodně upravuje program, protože mateřská škola je především místem pro všestranný rozvoj dětí. (Kucharská in Mertin, Gillernová, 2010)

Metodickou pomoc učitelkám mateřských škol, jak účinně využívat diagnostické evaluační aktivity v pedagogickém procesu, přinesl kolektiv autorů v čele se Smolíkovou, Opravilovou a Kucharskou. V návaznosti na zavedení Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2004), vydal Výzkumný ústav pedagogický pro podporu individualizace vzdělávání v mateřské škole metodiku, která má za cíl pomoci předškolním pedagogům v diagnostice dětí a volbě vhodných metod a postupů. Tato metodika není závazná, ale nabízí učitelkám mateřských škol inspiraci a praktické náměty, jak postupovat. V souvislosti s tím upozorňují na to, že je třeba s výsledky dále pracovat. Zmiňují také důvody, které v současnosti v předškolním vzdělávání komplikují používání těchto evaluačních aktivit, a tím jsou například vysoké počty dětí ve třídách. (Smolíková a kol. 2007)

Jedna z posledních publikací, která si klade za cíl podpořit při rozvoji předškolního dítěte vzájemnou spolupráci rodičů, mateřské školy i základní školy je moderní metodika Bednářové a Šmardové (2011). Metodika umožňuje cílené a systematické sledování dítěte ve všech rovinách potřebných pro úspěšné zvládnutí školní docházky a obsahuje také přílohu s náměty aktivit pro děti. Konkrétně se jedná o rozvoj v těchto oblastech: matematické představy, zrakové vnímání, vnímání času a prostoru, sluchové vnímání, paměť a řeč, grafomotorika. Dalším cílem, který si tyto autorky v publikaci vytyčily, je prevence školního selhávání. Tato metodika se stala oporou pro práci s dětmi a rodiči, při realizaci stimulačního programu „Šance“, který je předmětem výzkumu praktické části moji bakalářské práce.

3.1.1 Kompetence učitelek mateřských škol

V současné době se v mateřských školách objevuje zvýšený počet dětí, u kterých se projevují určité nedostatky (nerovnoměrnosti) ve vývoji funkcí, které jsou důležité pro jejich školní úspěšnost. Výrazně častěji zaznamenáváme tzv. rizika vzniku specifických poruch učení, ale také přibývají děti s poruchami chování (např. ADHD) či s poruchami autistického spektra. Úkolem učitelek mateřských škol je provádět také výstupní pedagogickou diagnostiku. Souhlasím s názorem Kropáčkové (2002, s. 118), že v souvislosti s touto diagnostickou činností, *„je potřeba jejich profesní kompetence legislativně posílit, především kompetenci vyjadřovat se k odložení školní docházky.“* Výše uvedené důvody vedou učitelky mateřských škol čím dále více ke zvýšené spolupráci s rodiči a odborníky, jako jsou pedagogicko-psychologické poradny, speciálně-pedagogická centra, pediatři, kliničtí logopedi. Mnozí pedagogičtí pracovníci tuto pedagogickou diagnostiku fundovaně provádí. Stejný souhlas vyjadřuji s názorem jednoho z předních odborníků v oblasti neurologie a neuropatologie Koukolíka, který přednesl při setkání v rámci přednášky pořádané Pedf UK na téma „Mozek a jazyk“. Apeloval na nás, přítomné učitelky mateřských škol, abychom podpořily na základě našich pozorování, co nejdříve rozpoznání „problému“ těchto dětí a včasnou diagnostiku. Čím dříve budeme vědět, o jaký konkrétní problém se jedná, tím dříve můžeme my všichni, kteří se podílíme na výchově a vzdělávání (rodiče, pedagogové mateřských škol i základních škol), dítěti pomoci. Často jsme to právě my učitelky mateřských škol, které si všimneme, že něco není

v pořádku a doporučujeme pak rodičům, aby se obrátili na příslušné odborníky (v pedagogicko-psychologické poradně či v speciálně pedagogickém centru). Ti pak provádí odbornou komplexní diagnostiku. Závěry těchto vyšetření pak mohou, pokud je rodiče poskytnou pedagogům, významně pomoci v dalším přístupu k dítěti. Bohužel není ojedinělé, že rodiče se těchto zjištění lekají a z důvodu obav či strachu nechtějí mateřské škole informace poskytnout.

Zamyslíme-li se nad tím, zda je správné co nejdříve pojmenovat a vymezit určitou poruchu či nemoc, je zřejmé, že nás zároveň napadne, zda se toto označení nestane pro dítě diskriminující nálepkou. Vystává otázka. „*Nálepka, nebo pomoc?*“ (Matějček, 2005, s. 45) Existují dva rozdílné názory na tuto problematiku. Ten první hovoří o nálepce a diskriminaci, pokud označíme dítě určitou diagnostickou kategorií, ten druhý naopak pokládá včasné pojmenování problému za nutnost. Uvědomuji si problematiku střetu těchto dvou rozdílných názorů, o kterých se zmiňuje Matějček (2005), ale přikláním se k názoru Koukolíka a Zelinkové (2008). Tato odbornice na diagnostiku a poradenství také upozorňuje na možné negativní dopady diagnózy, ale uvádí argumenty, proč je důležité problémy dítěte včas rozpoznat a označit. Dle Zelinkové (2008, s. 42) v podmínkách současného školství, „*musíme specifické obtíže žáků označit a jejich příčiny odlišit od jiných důvodů školní neúspěšnosti dětí.*“ Pokud se podaří rodičům sdělit vhodné argumenty, proč učitelka mateřské školy potřebuje znát závěry a doporučení specializovaného pracoviště a vzbudit v nich důvěru, je to cesta k další vzájemné kvalitní spolupráci.

Odborníků, kteří zdůrazňují důležitost diagnostické činnosti, kterou provádí učitelka mateřské školy, je více. Patří mezi ně také psycholog Mertin, který je vedle Kropáčkové (2002) další, kdo také upozorňuje na oprávněný požadavek, „*aby se informace z mateřské školy staly součástí rozhodování o odkladu školní docházky. Psycholog, lékař, ani ředitel základní školy, kam má dítě nastoupit, zpravidla nemají tak kvalitní podklady (mnohostranné, dlouhodobé), jako mají učitelky mateřské školy.*“ (Mertin, 2010, s. 244)

3.2 Význam diagnostiky pro dítě a rodiče

Značný význam diagnostiky můžeme spatřovat u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (s vývojovými deficity, s handicapem, u dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, u dětí z dysfunkčních rodin), kde vhodně připravený program může těmto dětem pomoci k nápravě či vyrovnání jejich deficitů.

Z dlouhodobých a mnohostranných sledování dětí, které dochází do mateřské školy, mají „užitek“ také rodiče, kteří se díky diagnostice mohou dozvědět, jaké jejich dítě je a jaké je potřeba zvolit další kroky pro jeho zdárný vývoj. K tomu je ale důležité, aby rodiče pochopili význam a smysl cílevědomého poznávání dítěte. Velkým přínosem pro rodiče je možnost účastnit se programu v mateřské škole, ve kterém mají příležitost poznat svoje dítě v jiné situaci než doma, mohou své dítě porovnat s vrstevníky a odnést si inspiraci, jakým způsobem s dítětem doma pracovat. V době před vstupem do základní školy jsou pro rodiče informace, které přináší pedagogická diagnostika velmi přínosné a důležité. (Kucharská in Mertin, Gillernová, 2010)

4. Pedagogická a psychologická intervence

Problematika školní připravenosti a pedagogicko-psychologické intervence jsou velmi rozsáhlé oblasti v praxi škol i poradenských služeb. Z důvodu měnícího se pojetí školní připravenosti je čím dál více zmiňovaná významná úloha rodičů a učitelek mateřské školy při přípravě dítěte na vstup do základní školy a s tím související podpora školní úspěšnosti. (Mertin, 2010) Tento názor předního českého psychologa Mertina o rostoucím významu a úloze rodičů a učitelek mateřské školy na přípravě a podpoře školní úspěšnosti dítěte se stává jedním ze stěžejních cílů mojí práce. Praktická část mojí bakalářské práce vychází z tohoto názoru a zabývá se jednou z forem intervence, prezentuje využití stimulačního programu, kdy se na předškolní přípravě dětí se specifickými potřebami mohou podílet učitelky mateřské školy společně s rodiči. Zapojení rodičů je jedním z hlavních cílů tohoto programu a naplňuje tak možnost, kdy rodič běžně „*nemá tak hluboké možnosti pozorovat dítě v situacích, které se mohou přibližovat podmínkám školy.*“ (Mertin, 2010, s. 244) Takovéto stimulační programy splňují důležitý aspekt, na který upozorňuje Valentová (2001), kdy podle jejího názoru bude nejefektivnější postup tam, kde se podaří provázaná

spolupráce učitelky mateřské školy s rodiči a dalšími odborníky, jako je pedagogicko-psychologická poradna.

4.1 Druhy pedagogické a psychologické intervence

Pedagogicko-psychologickou intervencí můžeme chápat „*jako opatření směřující k optimalizaci průběhu vývoje, případně s cílem odstranit či zmírnit již projevující se vývojové odchylky*“ (Valentová in Kolláriková, Pupala, 2001, s. 228) a lze ji rozdělit do těchto kategorií:

- zařazení dítěte do MŠ a práce podle individuálního programu,
- zařazení dítěte do speciálních MŠ,
- zařazení do přípravných ročníků na ZŠ či skupinová setkávání pro děti z jiných etnických skupin a z málo podnětného prostředí,
- odklad školní docházky o jeden rok – tento druh pedagogické intervence uvádí jako nejčastější a zároveň nejstarší variantu,
- stimulační programy – preventivní a intervenční.

Pro účely bakalářské práce se stává předmětem zájmu jedna z těchto kategorií a tou jsou stimulační programy, které mohou mít formu preventivní a intervenční. Cílem je zaměřit se na oblasti, které jsou vývojově oslabené. „*S tímto programem mohou pracovat rodiče pod vedením pedagoga či psychologa, ale mohou být zařazeny do výchovné práce MŠ, činnosti PPP nebo jiných poradenských institucí jako forma skupinového i individuálního učení.*“ (Valentová in Kolláriková, Pupala, s. 230) Jak již bylo výše uvedeno, nelze opominout fakt, že nejefektivnější je vždy takový postup, při kterém se podaří provázat spolupráci mateřské školy, rodičů, speciálních pedagogů a psychologů. Toto názorové pojetí mě přimělo k realizaci stimulačního programu v mateřské škole, ve které pracuji.

5. Předškolní vzdělávání v souvislosti s přípravou dětí na vstup do ZŠ

„Příprava dítěte na vstup do školy je vlastně pouze vyvrcholením předškolní výchovy, resp. celé dosavadní výchovy dítěte od jeho narození až do šesti let...“

(Jirásek)

Předškolní vzdělávání je u nás v České republice součástí vzdělávací soustavy a je první nepovinnou etapou celoživotního vzdělávání. Mateřská škola zajišťuje institucionální předškolní vzdělávání a je veřejnou službou. Docházka do mateřské školy není u nás povinná, dítě má ale právo na vzdělávání a zákon umožňuje rodičům přednostní právo na přijetí jejich dítěte do mateřské školy v posledním roce před zahájením školní docházky. Ve veřejných mateřských školách je jejich vzdělávání bezplatné. (školský zákon)

V souvislosti se vzděláváním Mertin říká, že příprava na další životní období je nepostradatelnou součástí vzdělávání v každé etapě vývoje dítěte. *„Jedním z významných úkolů předškolního období je tedy připravit dítě na požadavky vzdělávání v základní škole. Přestože se o tom tzv. Bílá kniha MŠMT ani Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání nezmiňují, je kvalitní příprava na základní školu jedním z cílů výchovné práce v mateřské škole. Rodiče předpokládají, že mateřská škola tento úkol splní.“* (Mertin, 2010, s. 236) Hovoří sice o nedílné součásti přípravy mateřské školy na vstup dítěte do základní školy, ale zároveň zmiňuje, že není možné, aby příprava na vstup do základní školy byla dominantou mateřské školy, jak tomu bylo v minulé době.

Můžeme říci, že pobyt v mateřské škole je pro děti celkově velmi důležitý. *„Zkušenost s pobytem v mateřské škole se zúročí při nástupu do základní školy. Děti z mateřské školy nemívají tolik problémů s navázáním kontaktů s učitelkou a spolužáky jako děti přicházející z rodin.“* (Kucharská, 2004, s. 25)

Pro práci mateřské školy je závazný Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004), který vychází z osobnostně orientovaného modelu výchovy a zároveň upravuje a definuje cíle i záměry v systému našeho školství. Na základě tohoto závazného dokumentu si všechny mateřské školy vytvořily školní vzdělávací programy, kde mohou uplatňovat profilaci své mateřské školy.

5.1 Spolupráce rodiny a MŠ ve výchovně-vzdělávacím procesu

Zásadní změnu ve vztahu mateřské školy k rodině přináší osobnostně orientovaná předškolní výchova. Výstižně o této změně hovoří Opravilová, kdy říká: „*nejde jen o běžné organizačně provozní kontakty, ale o skutečné partnerství a spoluúčast rodičů ve vzdělávacím programu.*“ (Opravilová, 1998, s. 22)

Mateřská škola doplňuje rodinnou výchovu a uznává dominantní roli rodiny v rozvoji dítěte. Současná mateřská škola proto usiluje o úzkou spolupráci, o partnerství a také o případnou spoluúčast rodičů při vzdělávacím procesu. Současný trend, kdy mateřské školy jsou pro rodičovskou veřejnost také otevřené, potvrzuje Kropáčková (2008) ve své knize *Budeme mít prvňáčka*. Zmiňuje zde důležitost spolupráce mezi mateřskou školou a rodiči, která je ve prospěch dítěte. Existují různé způsoby vzájemné spolupráce, které ukazují na dobrou spolupráci. Jsou to například dny otevřených dveří, společné akce, slavnosti, tvořivé dílny, na kterých se rodiče spolupodílejí. Rodič má při takovéto návštěvě možnost vidět dítě v jiném prostředí než doma a zároveň může porovnat úroveň svého dítěte s ostatními. Spolupráci mezi rodinou a mateřskou školou můžeme také chápat „*jako účinnou prevenci nejenom školní neúspěšnosti dítěte při zahájení povinné školní docházky, ale i jako prevenci vysokého počtu odkladů školní docházky.*“ (Kropáčková, 2013, s. 21)

Kdy je dítě připravené na vstup do základní školy? Je dostatečně připravené? Jaké má mít schopnosti a dovednosti, než půjde do školy?

To jsou často kladené otázky, kterými se zabývají odborníci z řad pedagogů i psychologů. Ne méně důležité jsou tyto otázky také pro rodiče dětí. V souvislosti pro usnadnění odpovědí na otázku, co by děti měly zvládnout, než nastoupí do první třídy, byl pro rodiče vytvořen doporučující materiál Desatero pro rodiče dětí předškolního věku (dále Desatero), kde jsou popsány základní požadavky, co by mělo dítě před vstupem do základní školy zvládat z oblasti výchovné i vzdělávací. Tento materiál vytvořila pracovní skupina z řad odborníků na předškolní vzdělávání a pedagogů z praxe. Je velmi důležité, že autoři Desatera zároveň upozorňují na to, že zrání dítěte probíhá nerovnoměrně, a že každé dítě dosahuje požadovaných parametrů na své individuální úrovni. Desatero si svým přehledem základních dovedností klade za cíl propojit a sjednotit cíle rodiny a školy.

Předškolní vzdělávání a výchova je komplikovaný proces, ve kterém se odráží působení množství činitelů ve vzájemných souvislostech. Jedním z nich je výchova v rodině. Tam, kde může rodina významně pomoci budoucímu předškolákovi, je zajistit pocit jistoty a bezpečí, které mu napomáhá zvládnutí povinností se zahájením školní docházky. Dítě potřebuje, aby mu dospělí projevovali lásku, bezpodmínečné přijetí a zároveň mu ukazovali hranice. (Mertin, Gillernová, 2010)

5.2 Vstup dítěte do ZŠ

Na tom, že vstup dítěte do základní školy je významným mezníkem v životě dítěte, se shodují snad všichni odborníci z oboru pedagogiky a psychologie. Vstup do školy s sebou nese i určité nároky a zátěž jak pro dítě, tak i pro celou rodinu. Změny se týkají režimu dne, požadavků na dítě i přístupu dospělých. Mertin se k této problematice vyjadřuje celkem optimisticky a říká, že: *„Řada okolností však napovídá, že tato změna není tak dramatická, jako tomu bylo před padesáti roky. Většina dětí navštěvuje mateřskou školu. Postupně si zvyká na jiný než rodinný režim.“* (Mertin, 2010, s. 235) Kropáčková (2008) označuje vstup dítěte do první třídy jako rituál. Jak dále zmiňuje, svoji roli školáka si dítě nevybírá dobrovolně, ale získává ji automaticky a to v souvislosti s dosažením určitého věku. U nás v České republice je věk prvním a rozhodujícím kritériem a je určen věkovou hranicí šesti let.

Tato povinnost je stanovena Školským zákonem č. 561/2004, který říká, že: *„ Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud není povolen odklad; dítě, které dosáhne šestého roku v době od počátku školního roku do konce roku kalendářního, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li tělesně i duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce.“* (Školský zákon č.561/2004, hlava I, Povinnost školní docházky, § 36, Plnění povinnosti školní docházky, odst.3)

V této souvislosti je důležité zmínit názor Zelinkové (2001), že právě v posledních letech je zároveň věnována velká pozornost dětem, u kterých hrozí riziko školního selhání a upozorňuje na možný negativní vliv na celkový osobnostní vývoj jedince.

5.3 Odklad školní docházky

„I dítě může přezrát jako vzácné ovoce a ve škole se nudit.“

(Matějček)

Odklad školní docházky uvádí Valentová (in Kolláriková, Pupala, 2001) jako nejčastější a zároveň nejstarší variantu pedagogické intervence. Což potvrzuje čtvrtina populace, která nastupuje o rok déle do základní školy. V České republice se školní zralost zjišťuje u dětí před vstupem do první třídy přibližně čtyřicet let. U některých dětí však dochází ke školnímu selhání z důvodu opožděného zrání nebo z důvodu dílčího oslabení, přestože jsou inteligentní a šikovné. Pokud u těchto dětí dojde k odložení docházky o jeden rok a dostane se jim speciální pomoci, jejich připravenost se zlepší. (Mertin in Kropáčková, 2008)

K problematice vysokého počtu odkladů školní docházky se vyjadřuje také Česká školní inspekce (dále ČŠI), která ve výroční zprávě uvádí procentuální výši počtů dětí s odkladem školní docházky a udává, že: „*V předškolním vzdělávání se dlouhodobě nedaří snížit podíl dětí s odkladem povinné školní docházky. I když tento podíl v posledních čtyřech letech klesá (podle statistiky MŠMT se podíl dětí s odloženou povinnou školní docházkou nachází těsně pod hranicí 23 %), v roce 2011/2012 mírně vzrostl o 0,3 % a v porovnání s ostatními evropskými zeměmi je poměrně vysoký.*“ V této zprávě ČŠI uvádí také informaci, kdo je nejčastějším iniciátorem odkladů povinné školní docházky. Podle této zprávy jsou to v 51,8 % učitelky mateřských škol. (Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2011/12)

Učitelky v mateřské škole jsou v každodenním kontaktu s dětmi a jsou to právě ony, které si všimnou, že něco není v pořádku a informují rodiče o možnosti psychologického vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Odborníci, kteří na základě provedení orientačního testu školní zralosti, mohou dítěti odklad školní docházky doporučit. Na rodičích (či zákonných zástupcích) zůstává rozhodnutí, zda souhlasí a zda o odklad školní docházky požádají. Ředitel základní školy pak na základě jejich žádosti a požadovaných doporučení vydá rozhodnutí o odkladu povinné školní docházky o jeden školní rok.

V souvislosti s vyšším množstvím školních odkladů bych ráda zmínila názor Kořátkové (2008), která říká, že důvodem odkladu je podle opakovaného zjišťování především strach ze základní školy, který přetrvává od 80. let 20. století. Upozorňuje na to, že možnost, jak odstranit strach rodičů ze vstupu jejich dětí do první třídy, je, že základní škola ve svých prvních ročnících zajistí podmínky k individualizované práci se žáky. S tím souvisí např. dodržování nebo i snižování počtu žáků ve třídě a zajištění financí na pomoc asistentů pedagoga. V podobném duchu zaznívá názor Wildové,² že než dítě nastoupí do první třídy „*by toho nemuselo ovládat tolik, protože přeci jenom by se první ročník měl dítěti přizpůsobit.*“ (Wildová, 2011, s. 15)

Jak dále zpráva ČŠI uvádí, za další příčinou odložené povinné školní docházky mohou být rodiče a jejich různé důvody k tomu, proč chtějí nástup svého dítěte do základní školy oddálit. Jedním z důvodů odkladu školní docházky bývá také snaha rodičů prodloužit svým dětem dětství. (Kropáčková, 2008) V praxi se opakovaně setkávám s odkládáním nástupu do první třídy z důvodu čekání na „oblíbenou“ paní učitelku. Celá problematika odkladů školní docházky je daleko hlubší a složitější.

Otázkou zůstává, proč je počet těchto dětí stále tak vysoký a pro které děti je skutečně vhodný a potřebný odklad školní docházky?

5.4 Legislativa zahájení povinné školní docházky

Legislativu této problematiky upravuje školský zákon, který jasně vymezuje, kdy má dítě do základní školy nastoupit. Většina dětské populace nastupuje do první třídy po dovršení šestého roku věku tak, jak zákon ukládá. V případě, že nejsou splněny všechny podmínky potřebné k zahájení povinné školní docházky, tento zákon další možnosti řešení.

V případě, že není dítě tělesně i duševně vyspělé, může podle zákona požádat zákonný zástupce ředitele základní školy o odklad povinné školní docházky o jeden rok. V loňském roce došlo ve Školském zákoně ke změně. Podle této novely musí svoji žádost zákonný

² doc. PaedDr. Radka Wildová, CSc., děkanka pedagogické fakulty UK v Praze

zástupce doložit dvěma doporučeními, a to od příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře nebo klinického psychologa. (školský zákon)

Tentýž zákon umožňuje ještě jedno řešení a tím je tzv. dodatečný odklad. Děje se tak, pokud se u dítěte v prvním pololetí projeví závažné nedostatky v tělesné nebo duševní vyspělosti. Pokud rodič (či zákonný zástupce) souhlasí, může ředitel školy v případě dodatečného odkladu doporučit vzdělávání dítěte v přípravné třídě základní školy nebo se dítě může vrátit do mateřské školy. (školský zákon) Mertin (2010) však upozorňuje na velké škody, které mohou vzniknout v tomto případě školní neúspěšnosti dítěte, které se v průběhu školního roku vrátí do mateřské školy.

Rodiče dětí s předčasně rozvinutými školními dovednostmi mohou žádat o předčasný nástup do základní školy. I k němu potřebuje zákonný zástupce doložit doporučení od pedagogicko-psychologické poradny a odborného lékaře. Nevhodný předčasný nástup do základní školy je označován z hlediska školní úspěšnosti pro dítě jako rizikový. Dle Kropáčkové (2008) může vést až k rozvoji syndromu neúspěšného dítěte, stavu, kdy si dítě přestane věřit. Také pedagogicko-psychologické poradny upozorňují na množství negativních aspektů, které s sebou předčasný nástup nese (výskyt výchovných problémů, poškození sebepojetí dítěte, psychosociální problémy). Nástup dítěte mladšího šesti let se děje výjimečně, protože: „*Většina dětí dožívá pro školní docházku kolem šestého roku života, dívky oproti chlapcům rychleji.*“ (Kropáčková, 2008, s. 27) Z praxe mohu toto tvrzení Kropáčkové potvrdit. Pokud žádali rodiče dětí s předčasně rozvinutými školními dovednostmi o předčasný nástup do základní školy, byly to převážně dívky, kterým ho pedagogicko-psychologická poradna doporučila.

Shrnutí

Bakalářská práce vychází z názorového pojetí, že na školní připravenosti a následně školní úspěšnosti dítěte se kromě samotného dítěte významně podílí také vliv rodiny, mateřské školy, požadavky základní školy, do které dítě vstupuje, a celého školského systému. Mnozí odborníci z oboru psychologie a pedagogiky upozorňují na vysoké procento dětí s odkladem povinné školní docházky. Jak vyplývá z výše uvedených skutečností, odklad povinné školní docházky je jen jedna z forem pedagogické intervence, i když v současné

době stále nejčastěji používané. Je zřejmé, že intervence zaměřená na posílení školní připravenosti vyžaduje dobrou spolupráci mezi mateřskou školou, odborníky z pedagogicko-psychologické poradny, rodiči a základní školou. Pro účely bakalářské práce se stává výchozí myšlenka, že pro podporu posílení školní připravenosti dětí ze specifickými potřebami lze efektivně využít také jinou formu intervence, jako jsou například stimulační programy. V současné době existují intervenční programy, které rozvíjejí a stimulují složky školní připravenosti a mohou mít funkci jak preventivní, tak již intervenční. (např. Metoda Dobrého startu, Maxík, Kuprev) Takovým programem je i „Šance pro vaše dítě“, který je předmětem praktické části bakalářské práce. Specifikem tohoto programu je zapojení rodičů, kteří se programu účastní se svými dětmi.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

1. Cíl výzkumu a hypotéza

1.1 Hlavním cílem praktické části je zjistit, do jaké míry přispěl stimulační program „Šance pro vaše dítě“ k přípravě dětí v rámci předškolní přípravy na vstup do základní školy a do jaké míry přispěl k informovanosti jejich rodičů.

Dílčí úkoly

- Pracovat s dětmi a jejich rodiči po dobu dvaceti týdnů, formou 90minutových lekcí, které probíhají jednou týdně v odpoledních hodinách v prostorách mateřské školy.
- S dětmi před programem a po programu vypracovat orientační test.
- Porovnat dosažené výsledky v posuzovaných oblastech školní připravenosti dětí, které navštěvovaly stimulační program a dětí, které nenavštěvovaly žádný stimulační program.
- Pomocí dotazníku od rodičů dětí, kteří navštěvovali program, zjistit do jaké míry přispěl k jejich informovanosti.
- Uskutečnit rozhovor s učitelkou dětí, které nenavštěvovaly stimulační program.

Hypotéza

- Předpokládám, že děti, které navštěvovaly stimulační program, dosáhnou v posuzovaných oblastech (matematické představy, zrakové vnímání a prostorová

orientace, sluchové vnímání, paměť a řeč, grafomotorika), lepších výsledků, než děti, které nenavštěvovaly žádný stimulační program.

2. Metody a kritéria hodnocení

Pro bakalářskou práci byla zvolena metoda experimentu s využitím techniky paralelních skupin, u které se pracuje současně se dvěma skupinami. Jedna skupina je experimentální, v té se prováděl experimentální zásah. Druhá skupina je kontrolní, v té se neprováděl experimentální zásah. Pro účely výzkumu v experimentální skupině jsem vybrala deset dětí a jejich rodičů, kteří se účastnili pilotního ověřování programu „Šance pro vaše dítě“ (dále Šance). Ověřování programu Šance, probíhalo ve třech cyklech v období od listopadu 2010 do června 2012. Celkem se pilotního ověřování zúčastnilo třicet dětí a jejich rodičů. Pro výzkum v kontrolní skupině jsem vybrala stejný počet dětí (deset) tak, aby se oba zkoumané vzorky co nejvíce podobaly. Přihlížela jsem také k datu narození dětí (v jarních a letních měsících) a poměru počtu chlapců a dívek (z deseti dětí šest chlapců). V každé skupině byly děti, které měly odklad školní docházky. V obou skupinách z vážných důvodů (nemoc a ukončení docházky do mateřské školy) nebylo možné s jedním dítětem výzkum dokončit. Výzkum jsem dokončila s devíti dětmi. Výzkum probíhal dlouhodobě, od listopadu 2010 do června 2012.

K naplnění cílů výzkumu byly použity tyto metody:

- analýza dosažených výsledků u dětí z experimentální a kontrolní skupiny (baterie testů před a po),
- dotazování formou dotazníku pro rodiče dětí, které navštěvovaly stimulační program,
- dotazování formou osobního individuálního polostrukturovaného rozhovoru s učitelkou dětí z kontrolní skupiny.

3. Charakteristika výzkumného souboru

Výzkum jsem prováděla ve dvou kladenských mateřských školách. Zřizovatelem obou mateřských škol je Statutární město Kladno.

3.1 Mateřská škola Na Vyhaslém

Experiment probíhal v Mateřské škole Na Vyhaslém 3197, která je odloučeným pracovištěm Základní školy a Mateřské školy Kladno, Norská 2633. Jedná se o čtyřtřídní mateřskou školu s kapacitou 112 dětí. V každé třídě je heterogenní skupina 28 dětí ve věku od 3 do 6 let. Vzdělávací program je založen na metodách pedagogiky Marie Montessori a jeho motivační název je „Pomoz mi, abych to dokázal sám“. Tímto způsobem pracuje od roku 1998, kdy začínala jako pilotní mateřská škola pracovat v jedné ze svých tříd. Na základě velkého zájmu ze strany rodičovské veřejnosti se postupně výuka rozšířila do všech ostatních tříd. Zájem rodičů několikanásobně převyšuje kapacitu mateřské školy. Návaznost na základní školu je zajištěna ve třídách 1.-5. ročníku základní školy a od září 2013 také výuka druhého stupně základní školy. Pedagogický sbor tvoří skupina devíti učitelek. Většina učitelek absolvovala v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků roční Diplomový kurz pedagogiky M. Montessori s akreditací MŠMT, tři učitelky absolvovaly také tréninky se zahraničními lektory organizace AMS – Americká Montessori asociace. Velmi významnou oblastí je spolupráce s rodiči. S mateřskou školou úzce spolupracuje sdružení rodičů Školka Montessori Kladno. Samozřejmostí je také možnost pro rodiče, zapojovat se svými nabídkami do programu dětí v MŠ. Všechny třídy jsou vkusně zařízené, plně vybavené Montessori pomůckami. Prostředí ve třídách je rozděleno do jednotlivých koutků podle oblastí – praktický život včetně koutku s živým zvířátkem, smyslová výchova, jazyk, matematika, příroda a zeměpis, výtvarný koutek s pracovním ponkem a hudební koutek. Mateřská škola leží přímo u lesa a je obklopena rozsáhlou zahradou s prvky přírodní zahrady, koncipovanou do jednotlivých světadílů v rámci projektu „Svět v jedné zahradě“, o kterou pečují společně zaměstnanci, děti i jejich rodiče a je součástí připraveného vnějšího prostředí pro vzdělávání dětí.

3.2 Mateřská škola Studentská

Pro účely realizace výzkumu v kontrolní skupině jsem zvolila děti z kladenské mateřské školy, která se nachází v blízkosti naší mateřské školy a domluvila si s ředitelkou podmínky spolupráce. Tyto děti nenavštěvovaly žádný speciální stimulační program a činnosti zaměřené na přípravu dětí pro vstup do základní školy absolvovaly v rámci

svého školního vzdělávacího programu. Mateřská škola je čtyřtřídní, s kapacitou 100 dětí. V každé třídě je skupina 25 dětí, věkově homogenní. Školní vzdělávací program nese název „Jaro, léto, podzim, zima ve školce je vždycky prima“ a vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Kontrolní skupinu jsem vybírala ze čtvrté třídy „Delfini“, kde jsou zařazováni děti ve věku 5-6 let a děti, kterým byl povolen odklad školní docházky. Kolektiv pedagogů tvoří osm učitelek včetně ředitelky mateřské školy. Ze strany mateřské školy ani ze strany rodičů není větší snaha k bližší spolupráci s rodiči. Společné akce či dílny s rodiči jsou minimální (1x ročně akce na rozloučení s předškoláky), mateřská škola pro rodiče neorganizuje žádné vzdělávání. V programu mateřské školy je uvedena a nabízena možnost pro rodiče informovat se o výsledcích svého dítěte a předem si domluvit schůzku s učitelkou, ale podle slov ředitelky (viz rozhovor) tuto možnost rodiče nevyužívají. V lednu 2012 jsem prostřednictvím ředitelky této MŠ písemnou formou požádala rodiče dětí o souhlas s testováním. Rodiče souhlasili, ale neprojeví větší zájem. Zvolila jsem raději metodu dotazování technikou rozhovoru s ředitelkou mateřské školy, která je zároveň učitelkou dětí z kontrolní skupiny.

4. Organizace výzkumného šetření

Výzkumné šetření v experimentální skupině probíhalo v rámci programu Šance, formou 90minutových lekcí, které probíhaly v průběhu dvaceti po sobě následujících týdnů, každé úterý od 15:00 hodin do 16:30 hodin v prostorách mateřské školy v jedné ze tříd. Tento čas jsme zvolili na základě časových možností rodičů a v době, kdy ještě děti nejsou tolik unaveny. Rodiče dětí před zahájením programu podepsali souhlas s podmínkami programu Šance (s pravidelnou účastí na lekcích, souhlas s testováním dětí, souhlas s fotografováním a natáčením dětí). Podpisy jsou uloženy v dokumentaci mateřské školy.

Výběr dětí do lekcí:

- na základě informací v MŠ individuální zájem rodičů (letáky, prezentace na zahajovací schůzce s rodiči v mateřské škole, web MŠ),
- na základě doporučení učitelek z jednotlivých tříd MŠ, které pozorovaly u dětí oslabení v některé oblasti školní připravenosti a doporučily rodičům tento program,
- programu se účastnily děti s OŠD,

- děti, jejichž rodiče si přáli využít možnost pracovat společně se svým dítětem, hlouběji porozumět Montessori vzdělávání a být více informováni o problematice školní připravenosti a vstupu dítěte do základní školy.

Program Šance jsem vedla já a spolupracovaly se mnou dvě kolegyně, zkušené učitelky mateřské školy, které mají v práci s dětmi podle programu Montessori nejdelší zkušenosti. Obě kolegyně pracovaly více s dětmi, já jsem pracovala převážně s rodiči, připravovala pro ně aktuální a zajímavá témata související se školní připraveností a vstupem dětí do základní školy. Reagovala jsem na jejich dotazy a na jejich návrhy. Rodiče měli možnost vypůjčit si domů vhodnou odbornou literaturu i didaktické pomůcky – hračky, které rozvíjejí některé oblasti související se školní připraveností např. na rozvoj zrakového rozlišování, na prostorovou orientaci, na rozvoj předmatematických dovedností. Zároveň jsem vedla veškerou agendu programu, prováděla s dětmi testování a vyhodnocování testů.

Diagnostický test sestavila Martina Švandová³ (vzor testu viz příloha č. 3) a kritéria hodnocení (viz příloha č. 4). Provedení testů před začátkem programu nám ukázalo, v jaké konkrétní oblasti mají děti oslabení a v průběhu lekcí jsme s těmito nedostatky pracovali. Tyto závěry jsem konzultovala s rodiči dětí a ti se díky informacím mohli při domácí přípravě také na tyto oslabené stránky dětí zaměřit. Po absolvování programu jsem provedla s dětmi kontrolní test a ten ukázal, zda děti udělaly v jednotlivých oblastech pokroky. Rodiče jsem o výsledcích informovala formou individuálních konzultací. Po skončení programu jsem rodiče osobně požádala o vyplnění dotazníku a vysvětlila jim účel dotazníkového šetření. Rozdala jsem devět dotazníků a všech devět se mi vrátilo vyplněných. Vzor dotazníku pro rodiče se nachází v příloze č. 5.

Výzkumné šetření v kontrolní skupině jsem prováděla s dětmi v Mateřské škole Studentská. Podmínky jsem předem domluvila s ředitelkou mateřské školy. Jejím prostřednictvím jsem rodiče dětí informovala o podmínkách a průběhu výzkumného šetření a požádala je o souhlas s testováním dětí. V domluveném čase jsem navštěvovala po dobu několika dnů mateřskou školu a s dětmi prováděla orientační test. V průběhu února 2012

³ Mgr. Martina Švandová, Ph.D. – speciální psycholog z pedagogicko-psychologické poradny v Kladně

jsem provedla pretesty a v průběhu června 2012 posttesty. S učitelkou těchto dětí, jsem metodou individuálního rozhovoru zjišťovala potřebná data.

Výběr dětí do lekcí:

- na základě doporučení učitelek ze třídy předškoláků, které pozorovaly u dětí oslabení v některé z posuzovaných oblastech školní připravenosti,
- děti s OŠD,
- děti narozené v jarních či letních měsících.

5. Realizace experimentu

Program Šance vytváří prostředí pro posílení kompetencí dítěte jako je zdravé sebevědomí, zvědavost, sebeovládání, schopnost jednat s určitým cílem, pracovat samo a spolupracovat mezi ostatními, komunikovat. Zaměření aktivit, práce s pomůckami a materiály v programu lekcí podporuje rozvoj dovedností pro zvládání čtení, psaní a počítání.

Program Šance je rozdělen do 90-minutových 20 lekcí. Obsahem je deset tematických celků (seznámení dětí a rodičů + pravidla pro práci, sluchové vnímání, ruka - ovládání pohybů ruky pro psaní, zrakové rozlišování, lidské tělo, dějový sled - časová posloupnost - části dne, příroda - živočichové - rostliny, moje místo na Zemi, roční období - orientace v čase - režim dne, závěrečná slavnost - praktické činnosti). Jednotlivé činnosti byly rozděleny dle pedagogiky Montessori do oblastí :

- praktické činnosti - jednoduché aktivity zaměřené na třídění, přesypání, přelévání a výtvarné činnosti (podpora koordinace „oko – ruka“, jemná motorika, koordinace pohybů, soustředění),
- smyslová výchova – pomůcky rozvíjející sluchové, zrakové a hmatové vnímání, příprava na matematiku a geometrii, pojmenování vlastností, upevňování slovní zásoby),
- matematika – konkrétní představa množství, aktivity pro přípravu na počítání,
- jazyková výchova – aktivity a materiály pro přípravu na psaní, čtení a rozvoj slovní zásoby,

- poznáváme svět – aktivity k získání požadovaných znalostí předškoláka, učení je podpořeno pomůckami pro smyslové vnímání, doplněné kartičky se slovy k přiřazování podle zrakového rozlišování a čtení písmen.

Fotografie z lekcí programu Šance se nachází v příloze č. 2.

Struktura lekce je rozdělena do čtyř částí:

- úvodní společná část – v komunitním kruhu – na elipse, chůze po linii (cvičení koordinace celého těla), komunikace ve skupině (verbální dovednosti), společenská pravidla (pozdrav, přivítání, požádání o pomoc, respektování mluvčího...), společná aktivita pro děti i rodiče,
- hlavní část – volná práce dětí s materiály a pomůckami, dítě pracuje samo nebo s pomocí lektora, samo či s pomocí lektora si kontroluje práci, samo si vybírá další materiál,
- práce rodičů – společná konzultace, informace o specifických Montessori pomůckách, praktické i teoretické informace z oblasti vzdělávání dětí, školní zralosti a připravenosti, pozorování dětí dle pokynů lektora, společná práce s dítětem,
- závěrečná část – společné sdílení, reflexe (vede děti k sebehodnocení, vyjádření pocitů, formulace otázek, společná aktivita rodiče a dětí, zadání úkolů pro práci doma.

Lekce byly realizované 1x týdně vždy v úterý od 15:00 hodin do 16:30 hodin. Čas jsme zvolili podle časových možností rodičů a dětí tak, aby děti ještě nebyly unaveny. Celý program probíhal po dobu 5 měsíců. Děti pracovaly převážně s pomůckami a materiály z pedagogického systému Montessori. Do programu byl přizván psycholog a speciální pedagog se zkušenostmi v poradenské péči. Ve spolupráci s nimi byl sestaven nestandardizovaný test, jehož účelem bylo posoudit připravenost dětí pro zahájení nácvičku čtení, psaní a výuku základních matematických operací, tj. test školní zralosti dětí v pěti základních oblastech: matematické představy, prostorová a časová orientace a zrakové rozlišování, sluchové vnímání, grafomotorika. V každé z pěti oblastí bylo možno dosáhnout maximálního počtu 22 bodů, tj. maximum celkem 110 bodů. Orientačně byla stanovena přibližná hranice školní zralosti na 70 bodů. Při dosažení méně než 70 bodů, existuje riziko, že dítě ještě není v několika oblastech připraveno pro nástup do školy.

Z bodového hodnocení lze poznat, které oblasti v případě každého dítěte jsou nejvíce rozvinuty či oslabeny. Podrobný průběh lekce s ukázkami materiálů a pomůcek se nachází v příloze č. 6.

Charakter úkolů v testu:

- matematické představy – méně x více, číselná řada, určení množství;
- prostorová a časová orientace a zrakové rozlišování – orientace v prostoru, časová posloupnost, orientace v týdnu, rozlišování podobných a zrcadlových obrazců, skládání obrázku;
- sluchové vnímání – rozlišování podobných slabik, sluchová syntéza a analýza slov;
- paměť a jazyk – sluchová paměť, nadřazené pojmy, antonyma;
- grafomotorika – kresba postavy, nápodoba geometrických obrazců a grafických prvků písma.

Záznamový arch testu a se nachází v příloze č. 3.

6. Výsledky výzkumného šetření a interpretace dat

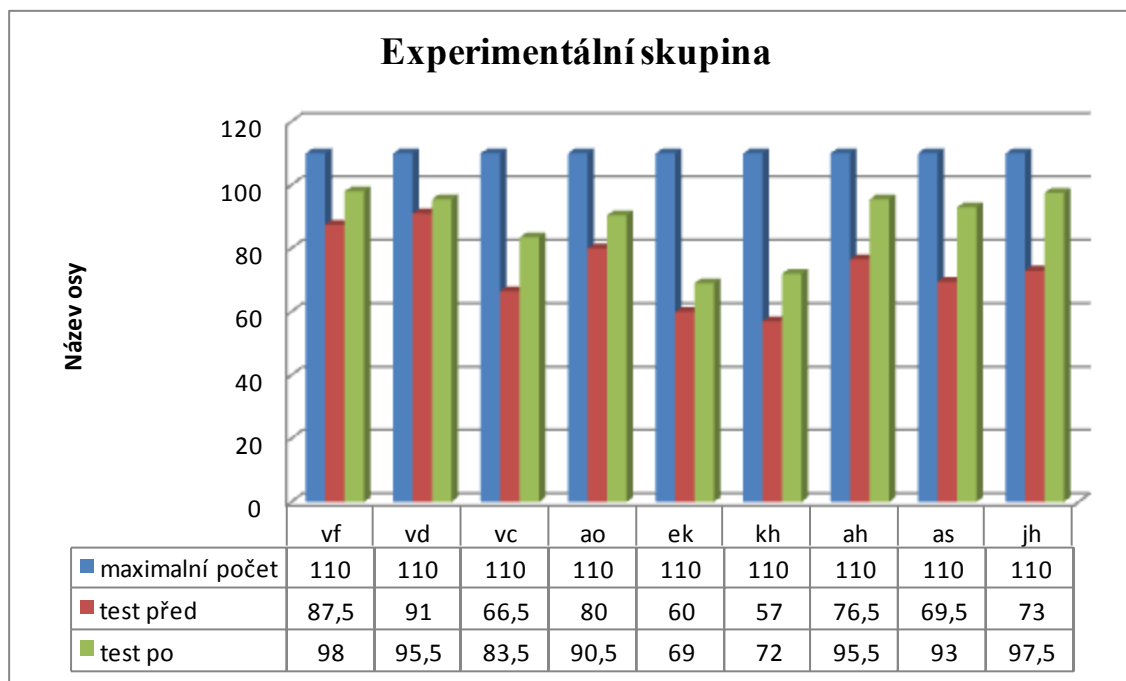
6.1 Vyhodnocení testů

V testu bylo možné dosáhnou maximální počet bodů 110 (v každé oblasti maximálně 22 bodů). Jako hraniční bylo v tomto testu určeno získání 70 bodů.

Ukázka souhrnných tabulek s výsledky testů dětí z ES se nachází v příloze č.7.

Tabulky s výsledky experimentální skupiny testů (před/po) a porovnání celkového bodového hodnocení každého dítěte jsou uvedeny v následujícím sloupcovém grafu.

Přehled získaných bodů v testu dětí z ES



Děti v programu „Šance“ vykazovaly vysoké dovednosti při práci s Montessori materiálem, kde například v matematice pracovaly s bankou a čtyřmístnými čísly (sčítání, odčítání). V posuzované oblasti matematiky dosahovaly před programem průměrnou úspěšnost ve výši 75 % a po programu dosáhly 86 % úspěšnost. Celkové průměrné zlepšení v této oblasti je o 11 %.

V oblasti zrakového a prostorového vnímání dosahovaly před programem průměrnou úspěšnost 63 % a po programu dosáhly 75 % úspěšnost. Zlepšení v této posuzované oblasti je o 12 %.

V oblasti sluchového vnímání dosahovaly před programem průměrně 50 % úspěšnost. Po skončení programu dosáhly 75 % úspěšnost. Aktivity a pomůcky zařazené v tomto programu pomohly dětem k výraznému posunu v oblasti sluchového rozlišování (hláska na začátku slova, na konci i uprostřed, dokázaly také bez problémů rozložit slova po písmenkách). Děti z této skupiny zvládaly také čtení s porozuměním (5 z 9). Celkové průměrné zlepšení v této oblasti je o 32 %.

V oblasti paměť a řeč před programem dosahovaly průměrnou 87 % úspěšnost a po programu dosáhly 90 % úspěšnost. Celkové skóre se zlepšilo o 3 %.

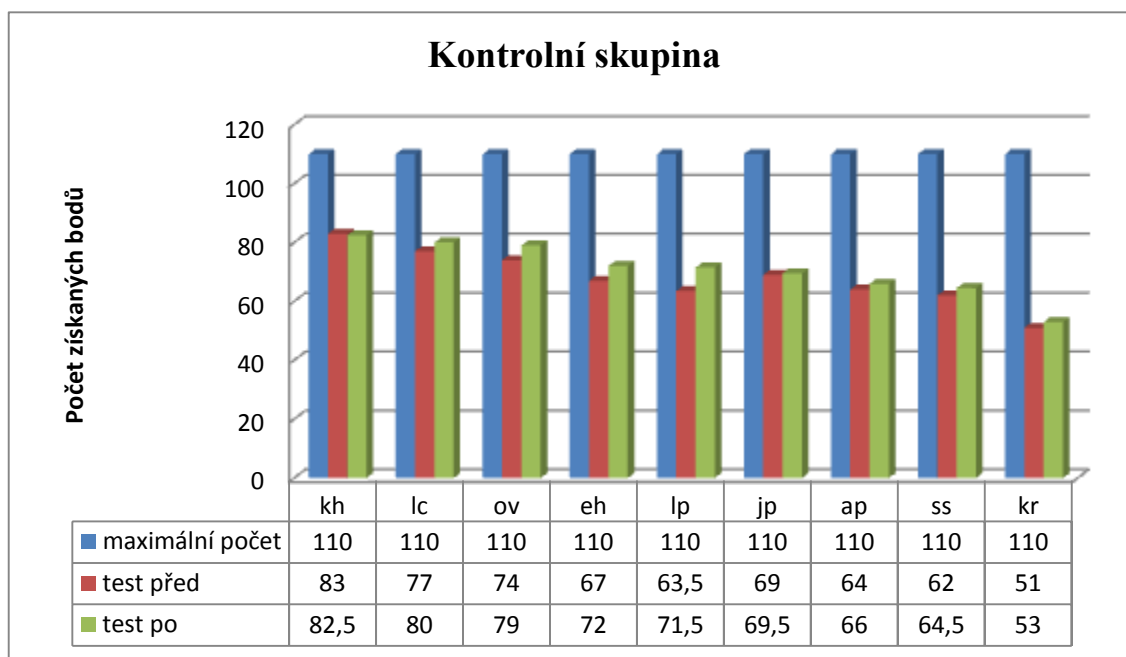
Poslední posuzovanou oblastí je grafomotorika, kde počáteční průměrná úspěšnost byla 60 %. Po programu se zvýšila na 68 %. Došlo ke zlepšení v průměru o 8 %.

Celkové průměrné zlepšení ve všech posuzovaných oblastech je o 76 %.

Během programu tyto děti téměř vůbec nevyužívaly nabídky pomůcek z praktického života, které byly v rámci „Šance“ z této oblasti zařazeny. Je to pochopitelné z toho důvodu, protože práce s tímto materiálem je lákavá pro děti 3-4leté, kdy mají pro tyto činnosti senzitivní období. Do této metodiky byly zařazeny proto, že tento program je uzpůsoben pro práci s dětmi, které nemohou pravidelně navštěvovat Montessori zařízení. Právě tyto aktivity z oblasti praktického života, s reálnými předměty, pouze uzpůsobenými jejich velikosti, velmi efektivně pomáhají dětem v jejich vývoji. Děti chtějí dělat stejné věci jako dospělí a potřebují tato cvičení pro koordinaci a kontrolu pohybů, rozvíjejí velmi efektivně jemnou motoriku. Díky těmto činnostem přijímají koncept řádu, trpělivosti, vytrvalosti a koncentrace. Pokud nemají možnost tyto činnosti provádět v připraveném prostředí podle Montessori principů, velmi rády je využívají i ve věku 4-6 let. Tyto projevy starších dětí pozorujeme opakovaně každý rok v době letních prázdnin, kdy do naší mateřské školy dochází i děti z ostatních běžných mateřských škol.

Tabulky s výsledky kontrolní skupiny testů (před/po) a porovnání celkového bodového hodnocení každého dítěte jsou uvedeny v následujícím sloupcovém grafu.

Přehled získaných bodů v testu dětí z KS



Děti z kontrolní skupiny dosahovaly na začátku výzkumného šetření při testu v posuzované oblasti matematika průměrné 77 % úspěšnosti, na konci výzkumného šetření dosáhly 78 %. V matematice dosáhly průměrného zlepšení o 1 %.

V další posuzované oblasti zrakového a prostorového vnímání dosahovaly děti před výzkumným šetřením průměrné úspěšnosti 54 %, na konci výzkumného šetření dosáhly 57 %. Došlo k průměrnému zlepšení o 3 %.

V oblasti sluchového vnímání dosahovaly děti před výzkumným šetřením průměrné úspěšnosti 44 %, na konci výzkumného šetření dosáhly průměrné úspěšnosti 48 %. Dosáhly průměrného zlepšení o 4 %.

V oblasti paměti a řeči dosahovaly děti na začátku výzkumného šetření průměrnou úspěšnost 80 %, na konci výzkumného šetření dosáhly 85 %. Došlo ke zlepšení o 5 %.

V poslední posuzované oblasti v grafomotorice, dosahovaly děti na začátku výzkumného šetření průměrné úspěšnosti 55 %, na konci 59 %. Došlo ke zlepšení o 4 %.

Celkové průměrné zlepšení ve všech posuzovaných oblastech je o 17 %.

6. 2 Dotazníkové šetření

Dotazníkové šetření patří k druhé části výzkumu. Dotazníkového šetření se zúčastnili rodiče, kteří navštěvovali společně se svými dětmi stimulační program „Šance“ v době pilotního ověřování tohoto programu v období od listopadu 2010 do června 2012. Bylo rozdáno devět dotazníků, vrátilo se devět vyplněných, což je 100 %. Věk ani zastoupení pohlaví nebylo speciálně zjišťováno. Programu se účastnili matky i otcové. Všichni dotazovaní bydlí v Kladně a přilehlém okolí. Dotazník zjišťuje, do jaké míry byli rodiče spokojeni s programem. Část je zaměřená na spokojenost s náplní programu (využitelnost nabídky pro domácí práci, zajímavost a vhodnost aktivit, vhodné připravené prostředí), další otázky zjišťují, zda rodiče během programu poznali lépe silné a slabé stránky svého dítěte. Dále zjišťují spokojenost rodičů s odborností lektorů, zda by program doporučili dalším rodičům. Vzor dotazníku se nachází v příloze č. 5. Vyhodnocení dotazníku znázorňující spokojenost rodičů - sloupcový a koláčový graf, se nachází v příloze č. 8.

Získaná data z dotazníkového šetření ukazují vysokou spokojenost a přínos tohoto programu pro rodiče. Z deseti otázek (9 a 10) jsou dvě otevřené, kde zjišťují, v čem spočíval největší přínos programu pro ně jako rodiče a zda jim v programu něco chybělo nebo co by doplnili. Respondenti hodnotili spokojenost touto škálou: největší spokojenost 5 bodů/ nejmenší spokojenost 1 bod u otázek 1 – 7. Otázka 5 B škála: ano, většinou, občas, ne. Otázka 8 odpověď: ano, ne. Následující body vyhodnocují jednotlivé odpovědi na otázky.

- Program lekcí – aktivity pro děti byly zajímavé a vhodné: otázka 1.

97,78 % rodičů hodnotilo aktivity jako vhodné a zajímavé. Někteří přidali komentář s oceněním pestrosti a nápaditosti společných aktivit pro děti a rodiče.

- Program pomohl k lepší přípravě našeho dítěte na školu: otázka 2.

Rodiče byli na 100 % spokojeni s tím, jak program pomohl k lepší přípravě jejich dítěte na školu.

- Přínos programu pro osobnostní rozvoj dítěte: otázka 3.

Podle rodičů program byl přínosný pro děti 100 %. Rodiče mimo jiné zmiňovali velký pokrok v komunikaci s ostatními, získání většího sebevědomí při prezentování svojí práce před ostatními dětmi a rodiči.

- Poznali jsme během programu lépe silné a slabé stránky svého dítěte: otázka 4.

Všichni rodiče ohodnotili 100 % .

- Zajímavost a využití nabídky pro domácí práci: otázka 5. A, 5. B.

Respondenti hodnotili zajímavé nápady pro domácí práci dětí 100 %. Většina se shodla na tom, že děti doma pracovaly s chutí a s radostí. Někteří rodiče přiznávali, že měli problém nechat dítě pracovat samostatně a nezasahovat mu do práce, či dokonce nějakou práci dělat za ně. Velmi oceňovali možnost si „nanečisto“ vyzkoušet jaké to bude ve škole a naučit se spolupracovat se svým dítětem. U otázky 5 B uvedlo 67 % respondentů, že nabídku k domácí práci využívali vždy, 33 % uvedlo, že nabídku využívali většinou. Nikdo neuvedl, že by nabídky využívali jen občas nebo vůbec ne. Z odpovědí rodičů vyplývá, že děti je samy přiměly k domácí práci.

- Odbornost lektorů: otázka 6. A, 6. B.

Odbornost lektorů (učitelek, které program vedly) hodnotili rodiče v obou případech (práce s dětmi i práce s rodiči) 100 % spokojeností. Vysoce oceňovali zkušenost, vstřícnost, trpělivost a profesionalitu.

- Spokojenost s připraveným prostředím: otázka 7.

Také prostředí, po všech stránkách připravené pro děti a jejich rodiče hodnotili respondenti 100 % spokojeností. Vyzdvihovali účelnost, pestrost, estetiku a útulnost.

- Doporučení programu dalším rodičům: otázka 8.

Všichni (100 %) dotazovaní respondenti doporučili program pro další rodiče. Je potřeba zmínit, že tato skupina v rámci projektu mělo program zdarma, ale všichni rodiče vyjadřovali zájem i v případě placeného programu.

- Otevřené otázky 9. a 10. (přínos pro rodiče a návrhy na doplnění).

Nejčastěji se v odpovědích rodičů objevovalo ocenění společného stráveného času se svým dítětem, stejná četnost bylo ocenění možnosti pozorovat svoje dítě při práci ve skupině stejně starých dětí. Dále rodiče uváděli přínos programu v získání informací o školní zralosti a připravenosti. Oceňovali informace a konzultace o výsledcích testů, kdy se mohli zaměřit na oslabené oblasti u svého dítěte a díky programu věděli, jak na to.

Rodič č. 1

9. otázka: největší přínos – možnost zúčastnit se programu se svým dítětem, společný čas strávený se svým dítětem. Pestré a zajímavé domácí úkoly, kdy dětem byl věnován dostatečný prostor pro jejich prezentaci. 10. otázka: nemám návrh na doplnění.

Rodič č. 2

9. otázka: možnost trávit čas se svým dítětem a pozorovat ho při práci ve skupině stejně starých dětí. Nápady-ukázky, jak v domácím prostředí jednoduše nahradit originální pomůcky Montessori . 10. otázka: neměnila bych nic.

Rodič č. 3

9. otázka: možnost účastnit se programu se svým dítětem, pozorovat ho při práci a pracovat společně s ním. Díky tomu jsem po třech letech docházky do MŠ Montessori jsem pořádně pochopil význam Montessori pomůcek a celé filozofie. 10. otázka: nic.

Rodič. č. 4

9. otázka: možnost pozorovat syna při samostatné práci a při práci s učitelkou, jeho postupné zklidňování a soustředění na práci. 10. otázka: program byl pestrý, zajímavý.

Rodič č. 5

9. otázka: v programu jsem se naučila (teoretické informace a praktické ukázky) lépe svým dětem rozumět a teď se mnou o 100% lépe spolupracují. Už si vím více rady. 10. otázka: nic mi nechybělo, naopak.

Rodič č. 6

9. otázka: pro mě jedinečná možnost vidět, jak syn pracuje v kolektivu dětí a s učitelkou. Společně příjemně a smysluplně strávený čas. Možnost bližšího seznámení s pomůckami s kterými syn pracuje během dne ve školce. Naučila jsem se pracovat se svým synem na úkolech při domácí přípravě, které si teď vymýšlíme sami. 10. otázka: nevím, nic mě nenapadá.

Rodič č. 7

9. otázka: možnost vidět svého syna při práci se svými vrstevníky, porovnání s ostatními dětmi. 10. otázka: jsem spokojená nic bych neměnila.

Rodič č. 8

9. otázka: možnost vidět svého syna, jak pracuje v kolektivu dětí a s učitelkou. V reálu „na živo“ jsem si vyzkoušela, jak asi bude vypadat škola, domácí příprava a jsem klidnější. 10. otázka: vůbec nic bych neměnila – jsem velmi spokojená jaké možnosti tento program a systém (Montessori) nabízí.

Rodič č. 9

9. otázka: našla jsem během programu odpovědi na otázky školní zralosti a připravenosti, které se týkaly mé dcery. Na zjištěné nedostatky – oslabení v určitých oblastech jsem se mohla zaměřit a věděla jsem jak na to. Vidět svoji dceru, jak celá září a vždy se moc těší na další lekce. 10. otázka: vše co jsem od tohoto programu očekávala se naplnilo, naopak i více.

6.3 Výsledky rozhovoru

Cílem rozhovoru s učitelkou dětí bylo zjistit jakým způsobem zajišťují v mateřské škole, kde jsem prováděla výzkum z kontrolní skupinou dětí, přípravu nejstarších dětí 5-6letých na vstup do základní školy. Jejich programovou náplň a jaké konkrétní aktivity dětem nabízejí. Dále bylo cílem zjistit, jak funguje spolupráce s rodiči, se základní školou a s odborníky (pedagogicko-psychologická poradna). Otevřenými otázkami jsem zjišťovala problematiku odkladů školní docházky a prožívání období zápisů do základní školy. Osnova k rozhovoru s učitelkou dětí se nachází v příloze č. 9. V následujících bodech jsou uvedeny odpovědi učitelky na otázky.

1. Jak připravujete děti na vstup do ZŠ? (programová náplň ve vašem ŠVP)
„Spočívá v domácích úkolech, které děti 1x týdně dostávají na zpracování doma, v podobě pracovních listů. Z celého množství tvoří polovinu pracovní listy na procvičování grafomotoriky a polovina tvoří pracovní listy zaměřené na vědomosti. Děti s OŠD dostávají tyto pracovní listy stejným způsobem, ale s vyšší náročností.“
2. Máte nějaké období, kdy s předškoláky začnete intenzivněji pracovat v souvislosti s přípravou na vstup do základní školy? Pokud ano, kdy?
„Zaměření na přípravu na vstup do ZŠ začíná od října a trvá do začátku června.“
3. Co dětem nabízíte? (Zajímavé didaktické pomůcky, aktivity...)
„Různé pracovní listy, domácí úkoly také formou pracovních listů, hrajeme s dětmi hru „Na školu“.“
4. Vedete si záznamy o pokrocích dítěte? Jaké? Jak?
„Ano, učitelky provádí diagnostiku dětí, k záznamům používáme doporučené materiály z RVP PV, Kamínky a RAABE, které jsme upravili pro naše potřeby.“
5. Pokud ano, jakým způsobem je využíváte jako zpětnou vazbu?
„Na základě této diagnostiky doporučujeme např. rodičům vyšetření v PPP.“
6. Jsou rodiče informováni o přípravě dětí na vstup do základní školy? Pokud ano, jak? (web, nástěnky, schůzka pro rodiče, akce rodiče s dětmi, možnost vidět dítě při práci v mateřské škole...)
„Veškeré informace mají rodiče na nástěnkách v šatnách dětí a na webu MŠ. Dle informací na webu mají možnost rodiče v případě potřeby požádat učitelku o individuální konzultaci. Fotogalerii (fotografie dětí při práci z prostředí MŠ) na webu díky nepružnému a zastaralému systému nemáme. Součástí Školního řádu je nabídka pro rodiče, že po

domluvě s učitelkou mohou být přítomni na dopoledním programu v MŠ. Tuto možnost, vidět svoje děti při práci nikdo z rodičů nevyužívá. Speciální schůzku pro rodiče předškoláků neorganizujeme.“

7. Spolupracujete se ZŠ ? Pokud ano, jak ? (např. návštěva v ZŠ, návštěva učitelky ZŠ v MŠ)

„Spolupracujeme s dvěma ZŠ. V době zápisů do ZŠ navštěvujeme s dětmi 1.třídu, kde jsou naše děti zapojovány do výuky (společné zpívání, kreslení apod.) a v počítačové pracovně shlédnou pohádku. Další forma spolupráce spočívá v organizování sportovních dnů, kdy do naší MŠ přijdou žáci 7. a 8. ročníků i s učiteli a na školní zahradě připravují pro naše děti různé sportovní soutěže.“

8. Děláte s dětmi před vstupem do ZŠ pravidelně a intenzivněji činnosti pro rozvoj v těchto oblastech? (předmatematické představy, zrakové vnímání, prostorová a časová orientace, sluchové vnímání, paměť a řeč, grafomotorika)

„Ano, tyto oblasti s dětmi procvičujeme pomocí různých hravých činností a zadáváním úkolů pomocí pracovních listů, s kterými pracují jak v MŠ, tak je dostávají i domů.“

9. Jak s dětmi prožíváte období zápisů do ZŠ?

„Asi měsíc před zápisem do ZŠ hrajeme s dětmi hru „Na školu“, kdy s nimi procvičujeme např. znalost jména, kde bydlí, jaké zaměstnání mají jejich rodiče, počítání 1 – 10, poznávání barev, zvířátek apod.“

10. Jak řešíte problematiku odkladů školní docházky? (např. užší spolupráce s rodiči, s PPP, individuální plány pro děti s OŠD)

„Děti s OŠD mají individuální plán, dostávají zadávané úkoly podle „Programu výcviku soustředění u dětí s odloženou školní docházkou“, který vypracovala Milena Štechová – Psychologické poradenství a diagnostika. S pedagogicko-psychologickou poradnou, která pracuje v našem regionu máme špatnou zkušenost, nespolupracujeme. V poslední době rodiče často využívají i jiné soukromé poradny např. z Prahy.“

Z odpovědí učitelky vyplývá, že většinu tvoří práce s pracovními listy, z poloviny zaměřená na grafomotoriku. Děti dostávají tyto pracovní listy také domů, kde je snaha o vedení dětí k samostatnosti a zodpovědnosti, ale dále se s ní nepracuje. Děti úkol odevzdají, ale nedostávají tolik potřebnou zpětnou vazbu a ani nemají možnost svoji práci prezentovat před ostatními dětmi a sdělovat případně svoje pocity, jak se jim pracovalo, zda byl úkol pro ně těžký nebo lehký, zda pracovaly samostatně, nebo jim někdo pomáhal apod. Učitelky provádějí diagnostiku dětí, vedou si záznamy, ale nevyužívají ji více ke spolupráci s rodiči, kteří nejsou vedení a podporováni k bližší spolupráci. Pro děti s odkladem školní docházky vypracovávají učitelky individuální plán, ale z odpovědi není zcela zřejmé, jak je s těmito dětmi pracováno. Učitelka uvádí, že s pedagogicko-psychologickou poradnou nespolupracují, což je vedle chybějící spolupráce s rodiči další nefunkční článek, který by v kvalitně fungující mateřské škole neměl chybět.

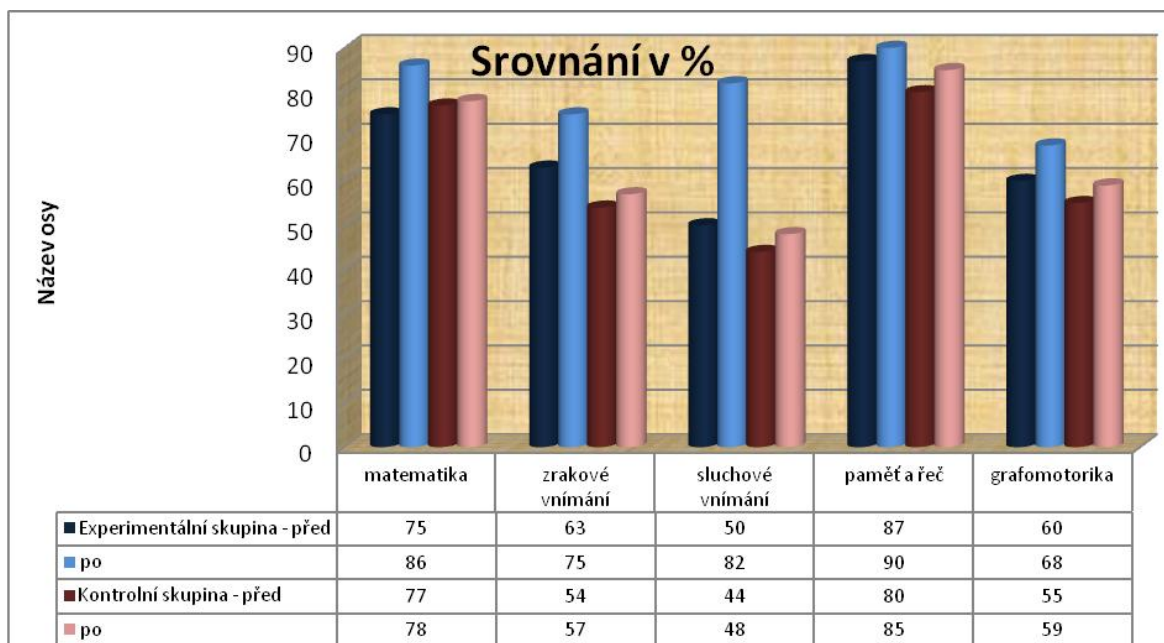
7. Shrnutí výsledků a ověření hypotézy

Jedním z hlavních důvodů, proč jsem iniciovala a podpořila zapojení naší mateřské školy do vzdělávacího projektu „Šance pro vaše dítě“ byl aspekt, kdy tento program umožňuje mimo jiné přímou účast rodičů. Rodiče měli možnost aktivně se svými dětmi trávit smysluplně čas a pozorovat svoje dítě při školní práci, ve skupině stejně starých dětí a hlavně měli možnost na vlastní oči vidět to, co jim jindy učitelka o dítěti sděluje pouze slovně. V dotazníkovém šetření byly tyto odpovědi rodičů nejčastější a tato možnost přímé účasti nejvíce oceňovaná. Rodiče také velmi oceňovali pestré a zábavné náměty pro práci s dítětem doma, posílení spolupráce se svým dítětem, možnost sdílení s ostatními rodiči ve skupině a v neposlední řadě také pravidelnost (20 lekcí), které by sami nebyli schopni. V rámci velmi úzké spolupráce s rodiči jsou běžné pravidelně nabízené vzdělávací akce pro rodiče na různá témata s různými odborníky z oblasti pedagogiky, psychologie, logopedie apod. Tento stimulační program jsme pojali jako jednu z možností dalšího vzdělávání pro rodiče.

Bylo posuzováno pět oblastí. V matematice dosáhly děti z experimentální skupiny (dále ES) průměrné úspěšnosti před 75 % / po 86 %. Děti z kontrolní skupiny (dále KS) před 77% / po 78 %. V oblasti zrakového vnímání a prostorové orientace ES před 63 % / po 75 %. KS před 54 % / po 57 %. V oblasti sluchového vnímání ES před 50 % / po 82 %. KS před 44 % / po 48 %. V oblasti paměť a řeč ES před 87 % / po 90 %. KS před 80 % / po 85 %. V grafomotorice ES před 60 % / po 68 %. KS před 55% / po 59 %.

Ve všech posuzovaných oblastech dosahovaly děti, které navštěvovaly stimulační program lepších výsledků. Porovnání průměrně dosahovaných výsledků dětí v jednotlivých oblastech z ES a KS je znázorněno v následujícím sloupcovém grafu.

Přehled průměrné procentuální úspěšnosti ES a KS v jednotlivých posuzovaných oblastech



Hlavním cílem praktické části bylo zjistit, do jaké míry přispěl stimulační program „Šance pro vaše dítě“ k přípravě dětí v rámci předškolní přípravy na vstup do základní školy a do jaké míry přispěl k informovanosti jejich rodičů.

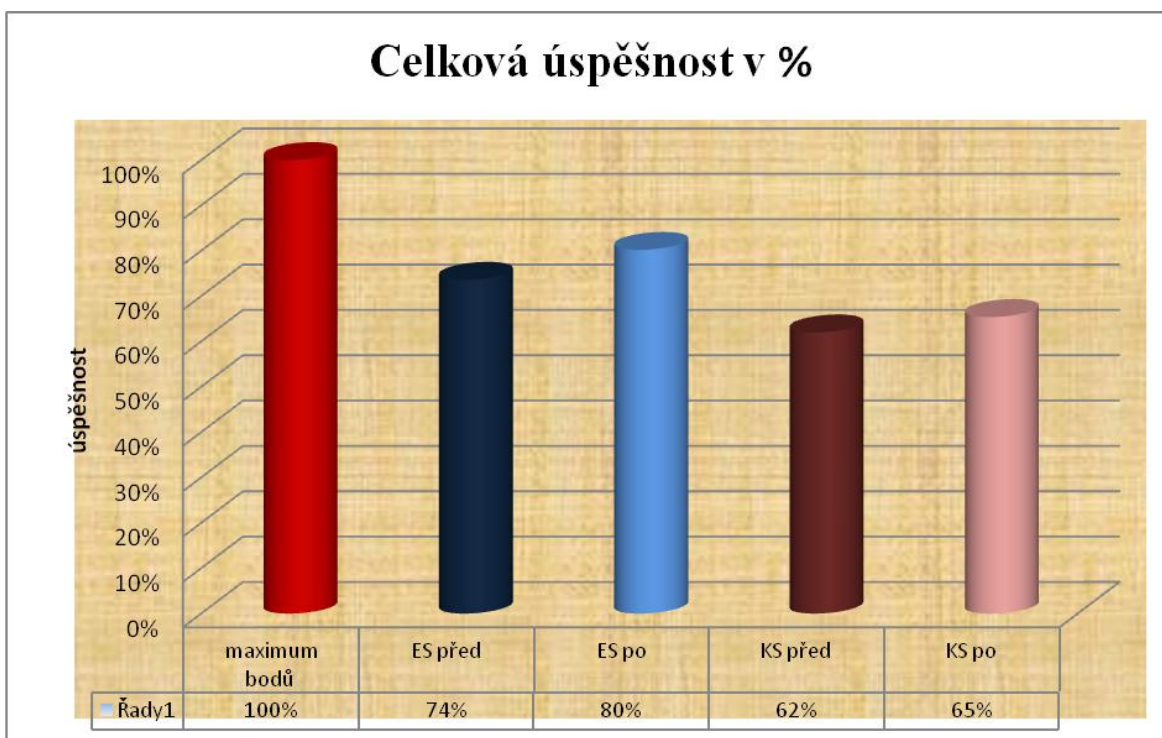
Dílčím úkolem bylo porovnat dosažené výsledky v posuzovaných oblastech školní připravenosti dětí, které navštěvovaly stimulační program a dětí, které nenavštěvovaly žádný stimulační program.

Hypotéza, která předpokládala, že děti, které navštěvovaly stimulační program dosahovaly v posuzovaných oblastech (matematické představy, zrakové vnímání a prostorová orientace, sluchové vnímání, paměť a řeč, grafomotorika), lepších výsledků, než děti, které nenavštěvovaly žádný stimulační program, se potvrdila.

Celkově nejslabších dovedností dosahovaly v počátku děti v obou skupinách v oblasti sluchového vnímání. U dětí z ES (Šance) došlo v této oblasti k největšímu posunu a to o 32 %. Děti z kontrolní skupiny dosáhly v průměru zlepšení pouze o 4 %. Zde došlo k nejvýraznějšímu rozdílu mezi posuzovanými vzorky. Naopak poměrně vyrovnané a dobré byly v průměru výsledky v matematické dovednosti, kde na počátku dosahovaly děti z obou skupin podobné průměrné úspěšnosti (75 % a 77 %). Výzkumné šetření zkoumaného vzorku také ukázalo, že celková průměrná úspěšnost v kontrolní skupině byla nižší než ve skupině experimentální (Šance) již na počátku.

Celková průměrná úspěšnost ES (Šance) na počátku je 74 % a KS 62 %. Celková průměrná úspěšnost ES na konci je 80 % a KS 65 %. Srovnání celkové průměrné úspěšnosti obou zkoumaných vzorků je znázorněno v následujícím sloupcovém grafu.

Přehled celkové průměrné procentuální úspěšnosti ES a KS před výzkumným šetřením a po výzkumném šetření



7. Diskuse

Nejslabší oblastí byla u obou skupin grafomotorika a sluchové vnímání. Na základě výsledku testu prováděného na zkoumaném vzorku dětí byl zaznamenán u dětí ze Šance největší posun v oblasti sluchového vnímání. Lze se domnívat, že tak výrazný posun byl ovlivněn procvičováním sluchové analýzy a syntézy učitelkami i rodiči. Dvě lekce byly přímo zaměřeny na rozvoj sluchového vnímání a rodiče dostávali návod, jak s dětmi tuto schopnost procvičovat také doma. V kontrolní skupině došlo ke zlepšení v grafomotorickém projevu. Zde lze usuzovat, že důvodem zlepšení dětí v této oblasti je jejich činnost, výrazně zaměřená na práci s grafomotorickými pracovními listy, viz rozhovor s učitelkou. Poměrně dobré byly v průměru v obou skupinách také matematické dovednosti. Nejlepších výsledků v obou skupinách dosahovaly děti v oblasti verbální

paměti a řeči, přičemž skupina dětí ze Šance byla již na počátku velmi úspěšná. Lze říci, že test podcenil znalosti a dovednosti dětí v oblasti paměti, řeči a pojmového usuzování. V tomto směru se o testu vyjádřila speciální pedagožka, která byla do projektu Šance přizvána ke spolupráci a sestavovala tento nestandardizovaný test. Ve výzkumném šetření zkoumaného vzorku se neprokázalo, že by heterogenní či homogenní složení dětí mělo vliv na úspěšnost v posuzovaných oblastech. V testu nebyla sledována oblast sociální zralosti.

Původně, před zahájením pilotního ověřování byl záměr nabízet tento program také rodičům dětí, kteří nemají možnost navštěvovat Montessori zařízení či nenavštěvují žádnou mateřskou školu. Ovšem zájem z řad našich rodičů byl tak značný, že nabízená kapacita programu (deset dětí) nestačila. Museli jsme odmítat i naše děti. Zde se ukázala jako přidaná hodnota tohoto programu přímá účast a angažovanost rodičů (možnost být se svým dítětem pravidelně po dobu 20 týdnů, pozorovat ho při práci s vrstevníky a s učitelkou, spolupracovat s ním, dozvědět se zajímavé informace z oblasti výchovy a vzdělávání dětí předškolního věku).

Jedním z témat, které jsme s rodiči v programu diskutovali byly dosahované kompetence dětí, které končí docházku do mateřské školy a vstupují do základní školy. Opatřením ministra školství vešly v platnost Konkretizované očekávané výstupy (dále KOVY), které mají sloužit učitelkám mateřských škol k lepší orientaci v tom, jaké postoje, schopnosti a dovednosti má na konci předškolního vzdělávání dítě mít. KOVY doplňují Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a zpřesňují očekávané výstupy v rámci jeho jednotlivých vzdělávacích oblastí. Tento materiál nabízí přehled výstupů také pedagogům v přípravných a prvních třídách základních škol. Pro rodiče je však příliš rozsáhlý. Proto vznikl navazující materiál Desatero pro rodiče dětí předškolního věku (dále Desatero), který nabízí rodičům základní informace o tom, co by dítě mělo zvládnout před vstupem do základní školy. Při práci s těmito informacemi jsem rodiče upozorňovala, že Desatero je orientační materiál, protože zrání dítěte probíhá nerovnoměrně a každé dítě je jiné. Některé dítě požadovaných parametrů dosáhne, jiné se jim přiblíží. Rodiče se o tento materiál aktivně zajímali a hodnotili ho jako přínosný.

Výzkumné šetření probíhalo na vzorku deseti dětí v každé skupině. Z pilotního ověřování mám zpracovaná data z celé skupiny 30 dětí a rodičů. Pro příště by bylo zajímavé více analyzovat i tyto výsledky a provést např. srovnání se skupinou dětí, které navštěvují mateřskou školu s Montessori programem, ale nenavštěvovaly stimulační program „Šance“. Pro velký zájem nabízíme tento program rodičům i po skončení pilotního ověřování. Máme za sebou práci s další skupinou třinácti dětí a rodičů v období od října 2012 do března 2013. Na další školní rok 2013/14 se již hlásí další zájemci.

Pravděpodobně by i jiný stimulační program připravil dobře děti na vstup do základní školy, ale program Šance nese bonus zapojených aktivních a informovaných rodičů. Domnívám se, že jednou z možností, jak snížit vysoký počet školních odkladů je realizace podobných programů, vyšší informovanost a aktivní zapojení rodičů do předškolního vzdělávání. Lze říci, že v naší mateřské škole dlouhodobá snaha o úzkou spolupráci s rodiči a s odborníky z pedagogicko-psychologické poradny nese již svoje ovoce v podobě nižších počtů odkladů školní docházky (10 %) oproti celorepublikovému průměru, který uvádí dlouhodobě vysoký počet dětí (23 %) nastupujících o rok déle do první třídy základní školy. Tyto dvě oblasti, které jsou velmi důležité pro dobře fungující současnou mateřskou školu, zdá se, v praxi mateřské školy a učitelky z kontrolní skupiny, dobře nefungují. Osobně si nedovedu představit kvalitní práci mateřské školy a učitelek bez úzké spolupráce s rodiči. Spolupráce s rodiči je oblast, která má v praxi naší mateřské školy již dlouhodobý charakter, který tento program ještě dále prohloubil. K čemu ale přispěl výraznou měrou, je zvýšení úrovně spolupráce s odborníky z pedagogicko-psychologické poradny, což ve výsledku povede k dalšímu zkvalitňování pedagogické diagnostiky, kterou provádíme my, učitelky mateřské školy. Program Šance umožnil dále sumarizaci pedagogické diagnostiky a přinesl bonus v podobě spolupráce s psycholožkou a speciální pedagožkou. To vše přineslo větší možnosti, které byly a budou využívány ve prospěch dítěte.

Závěr

Bakalářská práce prokázala, že stimulační program Šance pro vaše dítě je vhodným programem pro přípravu dětí před vstupem do základní školy, který pomůže lépe připravit děti a vyrovnat určité deficity. Pro používání programu potřebují být lektori proškoleni pro práci s didaktickým Montessori materiálem a vedením dětí ve věku od 3 do 6 let podle pedagogického systému Montessori.

Výzkumné šetření probíhalo dlouhodobě, po dobu dvou školních roků (od listopadu 2010 do června 2012). Na daném vybraném vzorku lze sledovat přínos ve sledovaných oblastech, konkrétně nejvíce v oblasti sluchového vnímání.

Ukázalo se, že náplň programu a způsob, jakým je s dětmi pracováno rozvíjí důležité kompetence z hlediska připravenosti dítěte pro školní docházku v souladu s teorií (Goleman, Montessori principy). Metody práce a podnětné Montessori pomůcky, rozvíjely u dětí schopnost sebevědomí, zvědavost, schopnost jednat s určitým cílem, sebeovládání, schopnost pracovat s ostatními, schopnost komunikovat a spolupracovat. Dle teorie jsou tyto schopnosti nejdůležitějšími aspekty znalosti, jak se učit. Výzkumné šetření v praktické části tyto rozvíjené schopnosti dětí potvrdilo v dotazníkovém šetření prováděné s rodiči dětí. V souvislosti s těmito schopnostmi rodiče zmiňovali: *„program velmi pomohl mému dítěti v rozvoji soustředění, zodpovědnosti k práci, získala větší sebevědomí, naučil se prezentovat svoji práci před ostatními, velký pokrok v komunikaci s ostatními, na začátku nechtěl dělat úkoly a poslední lekce pracoval s nadšením a dal si záležet, děti si dokázaly vzájemně naslouchat, v druhé polovině programu viditelně vzrostl jeho zájem a už se těšil, sám napomínal, že má úkol, nemusela jsem ho vůbec nutit....“*

Největším přínosem bylo přímé zapojení aktivních a informovaných rodičů. Měli možnost objektivně pozorovat své dítě a porovnat ho s ostatními, poznat jeho silné a slabé stránky, naučili se s dítětem pracovat, naučili se ho více respektovat a nezasahovat mu do jeho práce. Značný přínosem je také možnost, pracovat ve větší skupině stejně starých dětí, což se při naší práci v heterogenních skupinách v mateřské škole vždy nedaří. Program přinesl mě i učitelkám, které se ho účastnily, obohacení odborné znalosti z teorie i praxe. Nejvýraznější přínos pro mě osobně spatřuji ve zvýšení kompetence v oblasti pedagogické diagnostiky a teoretických i praktických znalostí z problematiky školní zralosti a připravenosti.

Použitá literatura a informační zdroje

- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V.: Školní zralost; Co by mělo umět dítě před vstupem do školy. Brno: Computer Press, 2011. ISBN 978-80-251-2569-4
- HELUS, Z.: Dítě v osobnostním pojetí. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5
- CHRÁSTKA, M.: Metody pedagogického výzkumu. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika. Předškolná a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7
- KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*. 2. uprav. vyd. Praha: SPN, 1964. ISBN 14-015-64
- KOŤÁTKOVÁ, S.: Dítě a mateřská škola, Praha: Grada Publishing, a.s., 2008. ISBN 978-80-247-1568-1
- KOUKOLÍK, Fr. „*Mozek a jazyk*“. PedF UK, Praha: (nepublikovaný materiál)
- KROPÁČKOVÁ, J. *Budeme mít prvňáčka*. Praha: Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-359-8
- KROPÁČKOVÁ, J. *Podíl institucionální předškolní výchovy při posuzování školní zralosti*. Dizertační práce. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2002
- KROPÁČKOVÁ, J.: *Děti s odkladem školní docházky v mateřské škole*. Poradce ředitelky mateřské školy, 2013, ročník II, č. 7, ISSN 1804-9745
- KUCHARSKÁ, A., ŠVANCAROVÁ, D.: *Bezstarostné roky?* Praha: Scientia, 2004. ISBN 80-7183-291-X
- LUDWIG, H. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou*. Praha: Univerzita Pardubice, 2008. ISBN 978-80-7395-049-1
- MATĚJČEK, Z. *Výbor z díla*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1056-6
- MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. (eds.) *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál 2010. ISBN 978-80-7367-627-8
- MONTESSORI, M.: *Absorbující mysl*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů 2003, ISBN 80-86 189 – 02 – 3
- MONTESSORI, M.: *Objevování dítěte*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů 2001, ISBN 80-86- 189-0-5
- MONTESSORI, M.: *Od dětství k dospívání*. Praha: Triton, 2011, ISBN 978-80-7387-478-0

- MONTESORI, M.: Příručka vědecké pedagogiky. 1926
- MONTESORI, M.: *Tajuplné dětství*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů 1998. ISBN 80-86 189-00-7
- OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V.: *Léto v mateřské škole*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-245-9
- PEDAGOGICKÉ HODNOCENÍ V POJETÍ RVP PV. *Metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy*. Praha: VÚP 2007. ISBN 80-87000-10-2
- PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4
- PŘINOSILOVÁ, D. (ed.) : *Pedagogicko-psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-3977-9
- PŘINOSILOVÁ, D.: *Diagnostika ve speciální pedagogice*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-142-3
- RANDÁKOVÁ, K. *Manuál pro Diplomový kurz Montessori ČR*. 2013. Dostupný pro členy Společnosti Montessori ČR.
- ROTH, M. *Manuál AMI Primary Course*. 2012. Dostupný pro členy a studenty AMI.
- RÝDL, K. *Metoda Montessori pro naše dítě*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2007. ISBN 978-80-7395-004-0
- RÝDL, K. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*. Praha: Public History, 1999. ISBN 80-902193-7-3
- ŘÍČAN, P., VÁGNEROVÁ, M. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Avicenum, 1991. ISBN 80-201-0131-4
- SMOLÍKOVÁ, K. a kolektiv.: *Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV. Metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy*. Praha: VÚP, 2007. ISBN 978-80-87000-10-6
- ŠEBESTOVÁ, V., ŠVARCOVÁ, J. *Maria Montessori – aktuálně*. Praha: Tauris, 1999.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0
- WILDOVÁ, R.: *Kam kráčíš, česká pedagogiko? Poradce ředitelky mateřské školy*, 2011, ročník I, č.2, ISSN 1804-9745

ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku?* Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-321-5

ZELINKOVÁ, O.: *Pomoz mi, abych to dokázal - Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes.* Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-071-5

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

Desatero pro rodiče dětí předškolního věku. Materiál pro PV, č. j. MSMT-9482/2012-22, Dostupné z webových stránek <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/desatero-pro-rodice-deti-predskolniho-veku>>

Zákon č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Dostupný z webových stránek <<http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>>

Konkretizované očekávané výstupy RVP PV. Materiál pro PV, č. j. MŠMT-9482/2012-22, [on/line]. [cit.17.4. 2013 13:30]. Dostupné z webových stránek < <http://www.msmt.cz/vzdelavani/konkretizovane-ocekavane-vystupy-rvp-pv>>

Výroční zpráva České školní inspekce. [on-line]. [cit. 24.5.2013]. Dostupná z webových stránek < <http://www.csicr.cz/getattachment/e1b96137-2102-4a87-8cae-7384d9dba60c> >

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [on-line]. [cit. 10.4.2013]. Dostupný z webových stránek < <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-programpro-predskolni-vzdelavani> >

Přílohy

1. Smyslový materiál a fotografie
2. Fotografie z programu Šance
3. Vzor testu
4. Kritéria hodnocení testu
5. Vzor dotazníku pro rodiče
6. Průběh lekce s fotografiemi materiálů a pomůcek
7. Souhrnné tabulky s výsledky testů dětí z ES
8. Vyhodnocení dotazníku pro rodiče - sloupcový a koláčový graf
9. Osnova k rozhovoru s učitelkou dětí