

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Hodnocení připravenosti dětí na zahájení povinné školní
docházky pedagogickou veřejností a rodinou

Assessment of the readiness of children at compulsory school
teaching public and family

Bc. Lucie Kopecká

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

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

2015

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „*Hodnocení připravenosti dětí na zahájení povinné školní docházky pedagogickou veřejností a rodinou*“ vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 10.4.2015

.....
podpis

PODĚKOVÁNÍ

Touto cestou bych ráda poděkovala v první řadě PhDr. Janě Kropáčkové Ph.D. za vstřícnost, trpělivost a především za cenné rady a odborné vedení mé diplomové práce. Dále bych chtěla také poděkovat své rodině za obrovskou psychickou i materiální oporu, a také přátelům kteří mě při psaní této práce povzbuzovali. V neposlední řadě patří můj dík také respondentům, kteří mi poskytli svůj drahocenný čas, a kteří byli ochotní podělit se o své upřímné názory.

ABSTRAKT

Záměrem diplomové práce bylo odhalit a následně prezentovat komplexní názory odborné pedagogické veřejnosti a rodičů na současnou problematiku školní připravenosti a s ní spojenými otázkami týkajícími se vysokého počtu odkladů školní docházky. K získání těchto názorů byla využita metoda semistrukturovaného rozhovoru s rodiči, s učiteli přípravných tříd a učiteli mateřských a základních škol. Po analýze získaných výpovědí byl dále zvolen postup vzájemné konfrontace těchto dat, posléze konfrontace s odbornými publikacemi, články, webovými diskusními fóry a také k tomuto tématu uspořádanou konferencí.

Provedeným výzkumem bylo zjištěno, že problém školní připravenosti zasahuje do dalších problematik: vzdělanost a kvalifikovanost učitelů mateřských škol, kvalita spolupráce školy a rodiny, problematika kapacity mateřských škol a řešení počtu dětí na jedné třídě, věkové složení třídy, odpovědnost za školní připravenost dítěte atd.

Výsledky diplomové práce poukazují, jaké názory má rodina a pedagogická veřejnost na aktuální stav nedostatků školní připravenosti dětí a rovněž na oblasti školní připravenosti, v nichž děti v dnešní době převážně vynikají. Hlavní přínos této práce spočívá v poukázání na důležitou a značnou propojenost jednotlivých oblastí školní připravenosti.

KLÍČOVÁ SLOVA:

dítě předškolního věku, školní připravenost, školní zralost, vzájemná spolupráce mateřské a základní školy, spolupráce školy a rodiny, adaptace, rodina, učitel, odklad školní docházky, přípravná třída, požadavky základní školy kladené na dítě

ABSTRACT

The main goal of the thesis was to detect and subsequently present a comprehensive views of educational society and parents for the current issue of school preparedness and its related issues concerning the high number of school attendance delay. To obtain these views was used a method of semi-structured interviews with parents, teachers from preparatory classes and teachers from nursery and primary schools. When analysis of testimony was finished, has been used and also elected procedure confrontation between these dates, then confrontation with professional publications, articles, web discussion forums and also primary data which was find out at conference that was organized on this topic.

After the research was found that the issue of school preparedness affects to other issues like: an education and qualification of nursery teachers, the quality of cooperation between school and family, problems of capacity classrooms in nursery and solving number of children and age composition of class, accountability for school readiness child etc.

The results of this thesis indicate what opinions have the family and educational public on the current status of the school preparedness disadvantages of children and also parts of school preparedness, in which today's children mainly excel. The main contribution of this work consists in pointing out the important and signifiant linking of the various parts of school preparedness.

KEYWORDS:

child in preschool age, school preparedness, school readiness, mutual cooperation between nursery and primary schools, cooperation between school and family, adaptation, family, teacher, school attendance delay, preparatory class, the requirements placed on child in elementary school

Obsah

ÚVOD.....	7
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1. ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST A ŠKOLNÍ ZRALOST	9
1.1 <i>Faktory ovlivňující připravenost dítěte na školu</i>	<i>11</i>
1.2 <i>Diagnostika školní připravenosti</i>	<i>18</i>
1.3 <i>Dítě na školu nedostatečně připravené.....</i>	<i>19</i>
1.4 <i>Možnosti pomoci na školu nedostatečně připraveným dětem.....</i>	<i>21</i>
2. PŘÍPRAVA DÍTĚTE NA ZÁKLADNÍ ŠKOLU V RODINĚ.....	26
2.1 <i>Postavení dítěte v rodině</i>	<i>28</i>
2.2 <i>Identifikace s rodiči a jejich hodnotami.....</i>	<i>29</i>
2.3 <i>Rodinné rituály - zápis do první třídy.....</i>	<i>29</i>
2.4 <i>Desatero pro rodiče dětí předškolního věku.....</i>	<i>31</i>
3. PŘÍPRAVA DÍTĚTE NA ZÁKLADNÍ ŠKOLU V MATEŘSKÉ ŠKOLE	32
3.1 <i>Současné legislativní dokumenty a podpůrné materiály</i>	<i>34</i>
3.2 <i>Spolupráce mateřské školy s rodinou</i>	<i>37</i>
3.3 <i>Spolupráce mateřské školy se základní školou.....</i>	<i>40</i>
4. NÁROKY KLADENÉ NA ŽÁKA PŘI NÁSTUPU DO PRVNÍ TŘÍDY	42
4.1 <i>Nová sociální role žáka a spolužáka</i>	<i>46</i>
4.2 <i>Adaptace dítěte na základní školu</i>	<i>48</i>
4.3 <i>Motivace, úspěšnost a hodnocení dětí v první třídě.....</i>	<i>52</i>
5. SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI.....	55
II. EMPIRICKÁ ČÁST	57
6. HODNOCENÍ ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOSTI PEDAGOGICKOU VEŘEJNOSTÍ A RODINOU..	57
6.1 <i>Vymezení cílů a výzkumných otázek</i>	<i>57</i>
6.2 <i>Charakteristika souboru</i>	<i>59</i>
6.3 <i>Metody výzkumu a kritéria hodnocení.....</i>	<i>61</i>
6.4 <i>Organizace šetření a sběr dat.....</i>	<i>62</i>
6.5 <i>Výsledky šetření.....</i>	<i>64</i>

6.5.1	<i>Názory rodičů</i>	64
6.5.2	<i>Názory učitelů mateřských škol</i>	74
6.5.3	<i>Názory učitelů základních škol</i>	83
6.5.4	<i>Názory učitelů přípravných tříd</i>	86
6.5.5	<i>Konfrontace názorů učitelů MŠ, ZŠ a PT</i>	90
6.5.6	<i>Konfrontace názorů rodičů a učitelů</i>	98
7.	SHRNUTÍ A DISKUZE	103
III.	ZÁVĚR	109
	SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ	111
	SEZNAM PŘÍLOH	115

ÚVOD

Téma *"Hodnocení připravenosti dětí na zahájení povinné školní docházky pedagogickou veřejností a rodinou"* jsem si vybrala zejména z důvodu současné velice horlivě diskutované problematiky školní připravenosti dnešních dětí a záležitosti s tímto spjatými. Jedná se především o gradující otázky ohledně vyššího procenta odkladů školní docházky a s tím souvisejících připravovaných legislativních změn českého školství, jako je například: dostupnost přípravných tříd pro všechny děti nebo také zavedení povinného roku vzdělávání v mateřských školách. Atraktivitu tohoto tématu shledávám hlavně ve zpracování výzkumného šetření týkajícího se názorů odborné veřejnosti a rodičů budoucích školáků na výše zmíněné problematiky.

Práce je rozdělena na část teoretickou a část empirickou. V první kapitole teoretické části se budu věnovat charakteristice školní připravenosti, jejím ovlivňujícím faktorům, následné diagnostice a možnostem pomoci nedostatečně připraveným dětem. Druhá kapitola se zaměří na to, jak a čím bývá dítě připravováno na zahájení povinné školní docházky v rodině a co od rodiny dítě přejímá. Třetí kapitola bude zahrnovat přípravu dítěte na školu ve škole mateřské. Dále se budu zabývat formami spolupráce rodiny a mateřské školy. Navíc se v jedné z podkapitol pokusím poukázat na odbornou kritiku legislativních dokumentů a podpůrných materiálů vydaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Ve čtvrté kapitole se budu zabývat nároky a požadavky základní školy kladenými na nově nastupujícího žáka. Empirická část se bude orientovat na kvalitativní výzkum, zaměřený převážně na subjektivní názory pedagogické veřejnosti a rodičů. Bude tudíž realizován formou částečně strukturovaných rozhovorů, které se následně pokusím konfrontovat s názory odborníků (články, literární prameny aj.), a které pomohou alespoň do jisté míry zodpovědět mnou stanovené výzkumné otázky. Předpokládám, že přínosem této části bude poskytnutí aktuálního hodnocení

školní připravenosti dětí na zahájení povinné školní docházky pedagogickou veřejností a rodiči.

Hlavním cílem mé práce bude tedy zjistit, jaké jsou názory rodičů, učitelů přípravných tříd, mateřských a základních škol ohledně aktuální úrovně školní připravenosti dnešních dětí. Dále odhalit, co považují pro zahájení školní docházky za důležité, co pro rozvíjení dítěte dělají a jaké formy vzájemné spolupráce upřednostňují. Dílčím cílem bude poukázat na to, jak učitelé a rodiče pohlíží na možnost zavedení povinného roku docházky do mateřské školy popřípadě jaká by navrhovali řešení.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Školní připravenost a školní zralost

Nástup dítěte do základní školy je vnímán jako jeden z prvních důležitých okamžiků v jeho životě. V České republice je období zahájení povinné školní docházky stanoveno po dovršení šestého roku života dítěte. Přičemž by takovéto dítě mělo být již přiměřeně psychicky a fyzicky vyspělé.* Školní připravenost, či zralost je v našem školském systému chápána jako podmínka pro bezproblémový start a celkovou úspěšnost vzdělávací éry dítěte.

V odborné terminologii, se můžeme shledat s mnohými interpretacemi pojmů *školní zralost* a *školní připravenost*. Někteří odborníci tyto dva termíny takřka slučují, někteří je od sebe výrazně rozlišují. Práce se nejprve pokusí tuto terminologii ujasnit.

Verecká školní zralost optimisticky připodobňuje zrání ovoce: „*Co je zralé, to má patřičnou barvu, chuť a je to konzistence křupavé a šťavnaté. Sladké je to, tak akorát. Nesmí to ovšem být už přezrálé - tam hrozí nahnilost...A naopak, co je ještě zelené a kyselé, to je nezralé.*“ (Verecká, 2002,s.11) Z pedagogicko-psychologického hlediska lze termín *školní zralost* chápat jako takový stav úrovně organismu dítěte, který mu umožňuje adaptaci na školní prostředí. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s.304)

Psychologové však při vymezení pojmu školní zralosti kladou důraz především na vnitřní biologickou stránku vyspělosti, projevující se fyziologickým zráním centrální nervové soustavy (CNS) tzn.: zráním příslušných oblastí mozku a jejich propojení. Určitou roli zde podle Vágnerové hraje i zkušenost, která vede k zautomatizování takovýchto spojení. "*Školní zralost se projev*

* Přesné znění viz školský zákon č.561/2004Sb.

změnou celkové reaktivity, zlepšením regulačních kompetencí, zvýšením emoční stability a odolnosti vůči zátěži." (Vágnerová, 2012,s.256) Školní zralost tedy zahrnuje především stránku fyzickou, zdravotní a mentální. Zahrnuje také genetické dispozice dítěte. Odborně ji posuzují zejména pediatři, psychologové nebo neurologové. Nejčastěji je však dělena na fyzickou, psychickou, sociální, emociální a pracovní oblast zralosti.

Jako celistvější a výstižnější se však mezi pedagogy začal v 70. letech 20. století používat termín *školní připravenost*, jenž zahrnoval složky školní zralosti, tak i vnější vlivy – výchovné a vzdělávací působení, sociální prostředí. Valentová se domnívá, že pojem školní připravenost zvýrazňuje širší souvislosti a zároveň zahrnuje i termín školní zralosti. Oba tyto pojmy tak vzájemně konvergují a jejich pojetí se neustále obsahově rozšiřuje s měnící se společností a vyvíjejícím se školským systémem. (Valentová in Kolláriková, 2001.) Mertin považuje obecně školní připravenost *"jako výslednici charakteristik dítěte, přání a očekávání rodičů, kvality domácího prostředí, kvality působení mateřské školy a charakteristik a požadavků školy."* (Mertin in Gilernová, Mertin, 2003, s.220)

Jiný úhel pohledu zastává Zelinková, která tyto dva pojmy rozlišuje. *„Pojem školní připravenost (způsobilost) postihuje oproti biologickému zrání spíše úroveň předškolní přípravy z hlediska schopností, vlivu prostředí a výchovy.“* (Zelinková, 2011,s.111). Obdobně tak vymezuje tyto termíny i Vágnerová prostřednictvím *kompetencí*. Pro úspěšnost budoucího školáka je důležité být na školu připravený také prostřednictvím učení a hlavně prostřednictvím dostatku kvalitních vnějších podnětů. Zejména je potřeba připravit dítě na nové sociální role: být školákem, být spolužákem, umět role rozlišovat a znát přijatelné normy chování. Chápat smysl školního vyučování, znát své postoje a hodnoty. *„Nedostatečná připravenost na školu a rozdílnost v hodnotách a normách rodiny a školy zvyšuje riziko neúspěšnosti dítěte ve škole, protože se musí najednou naučit příliš mnoho a obvykle ani nemá velkou motivaci učit se něčemu, co jeho rodina nepovažuje za důležité.“* (Vágnerová, 2012, s.258).

Neméně podstatné je také dosáhnout u dětí chuti a zájmu k rozvíjení svých kompetencí, na kterých se podílí značnou měrou také postoje k učení. To souvisí s vnitřní motivací, vytrvalostí, pozorností a iniciativou.

Práce bude využívat převážně komplexnějšího termínu školní připravenost, který je v dnešní době pedagogy chápán převážně jako „*aktuální stav rozvoje osobnosti dítěte ve všech oblastech s přihlédnutím k vnitřním vývojovým předpokladům i vnějším výchovným podmínkám.*“ (Kropáčková, 2008a, s.15).

Následující kapitola je věnována charakteristikám posuzovaných složek školní připravenosti z hlediska předpokladů na straně dítěte. Nemusí však nutně znamenat, že všechny děti, ba dokonce dospělí lidé, těchto všech složek školní připravenosti mohou dosáhnout. Berme v potaz to, že uvedené charakteristiky na školu připraveného dítěte jsou tedy do jisté míry prahové, ale v nynější výchovně-vzdělávací praxi považované za ideální.

1.1 Faktory ovlivňující připravenost dítěte na školu

Faktorů, které ovlivňují připravenost dítěte na školu je velice mnoho. Odborníci uvádějí ve svých publikacích různá dělení složek školní připravenosti, avšak z pohledu autorky práce se o mnoho neliší. Mertin rozděluje například tyto faktory podle předpokladů z různých hledisek, a to z hlediska dítěte, rodiny, mateřské školy, školy základní a z hlediska školského systému. (Mertin in Gilernová, Mertin, 2003) Práce proto charakterizuje faktory ovlivňující školní připravenosti průběžně v celém obsahu teoretické části. V této kapitole autorka rozvádí převážně faktory školní připravenosti z hlediska samotného dítěte, které jsou pro přehlednost následně zvýrazněny tučným fontem.

Již J.A.Komenský ve svém díle *Informatorium školy mateřské* věnuje obrovskou pozornost přípravám dítěte na školu. Přestože se jeho dílo nese ve velice zbožném duchu, stručně ale jasně vymezuje, co vše by mělo dítě před vstupem

do školy umět a znát, jaké by mělo mít ctnosti a vychování. Radí zde, jakých hodnot má rodič dbát, aby dítě nebylo již před vstupem do školy znechuceno, či aby jí bylo dokonce strašeno. Za prahový věk, kdy by dítě mělo nastoupit do školy, považuje šestý až sedmý rok života. Domnívá se, že dítě v tomto věku opouští své dětinské chování a pro školní výuku má již dostatečně vyvinutý mozek. (Komenský, 2007)

Prvním z faktorů, které zásadně ovlivňuje školní připravenost je tedy **věk** dítěte. V českém školském systému je taktéž stanoven věkový práh pro zahájení povinné školní docházky, a to dosažení šestého roku života před započítáním školního roku (výjimečně do konce roku kalendářního).

Dalším faktorem ovlivňující školní připravenost jenž je třeba zmínit, je **pohlaví** dítěte. Zejména chlapci narozeni v letních měsících, častěji nastupují do základní školy po odkladu školní docházky. *„Důvodem je pomalejší a nerovnoměrné psycho-sociální dozrávání.“* (Kropáčková, 2008a, s.31) To také dokládá tabulka o zápisech do 1. ročníku základního vzdělávání (viz příloha č.1) v letech 2010 - 2013. Počet žádostí o odklad školní docházky u chlapců může nabývat i více jak trojnásobku počtu žádostí u děvčat.

Třetím výrazným faktorem jenž působí na školní připravenost jako takovou je **dědičnost**. *„V genetickém aparátu je zakódován program individuálního rozvoje jedince, který se projevuje variabilitou zrání, určitými rozdíly dosažené úrovně jednotlivých funkcí, psychických i somatických, a také koordinovaností a integrovaností jejich rozvoje.“* (Vágnerová, 2012, s.12) Genotyp dítěte je tudíž daný, avšak jeho projevení se jde ruku v ruce s vlivem **prostředí**, ve kterém se dítě pohybuje, ve kterém žije. Na školní připravenost má tudíž významný vliv i **dostatek kvalitních podnětů** pro utváření nových, či rozvíjení již získaných zkušeností. Těchto zkušeností nabývá dítě předškolního věku primárně v rodině za přispění určitého **výchovného stylu rodičů**, kteří dítěti předávají své **hodnoty**. A také sekundárně v předškolních institucích prostřednictvím důkladně promyšlených a smysluplných, pro dítě přínosných činností.

Z hlediska samotného dítěte je jednou s posuzovaných složek školní připravenosti (či zralosti) jeho **somatický vývoj a zdravotní stav**. Tyto dva faktory hodnotí pediatr při preventivní prohlídce pětiletého dítěte a navrhuje také včasné řešení zjištěných problémů. Poměr výšky a hmotnosti dítěte při nástupu do první třídy (tzv.: růstový věk), by měl odpovídat kalendářnímu věku dítěte. To znamená, že průměrné šestileté dítě váží přibližně 20kg a měří 120cm. (Košek Bartošová, Křováčková, 2014) Postava a končetiny se před nástupem do první třídy protahují, dochází tak k optickému zeštíhlení postavy a ke zvýraznění muskulatury. Vzhledově se začne odlišovat hrudník a břicho a poměrem k postavě se zmenší obvod hlavy. Jedním ze znaků dostatečné fyzické zralosti bývá také výměna dentice. (Klégrová, 2003)

Co se týká fyzické připravenosti, je jedním z faktorů sledována také **hrubá motorika** dítěte. Rovnováha a celková koordinace pohybů se v období před nástupem do školy zpřesňuje. Dítě se snáze učí složitějším pohybům. (Jízda na kole, zvládnutí plavecké techniky, jízda na kolečkových bruslích apod.). Zlepšuje se motorika mluvidel, tím pádem i kvalita řeči. Prakticky na úroveň dospělého jedince dozrává i koordinace očních pohybů. Díky osifikaci zápěstních kůstek se zpřesňuje také **jemná motorika** a dochází k jasnému vyhranění **laterality** (dominance mozkových hemisfér). Obecně se laterality ruky dělí na *praváctví, leváctví a ambidextrií (obourukost)*. Krom laterality ruky, se zjišťuje taktéž laterality smyslových orgánů, která se dělí na *souhlasný typ (přednostní užívání stejné ruky a oka) a na zkřížený – nesouhlasný typ (přednostní užívání jedné strany u oka a druhé strany u ruky)*. (Kropáčková, 2008a) Pro zvládnutí školní docházky je také zapotřebí dobré **obranyschopnosti** (imunity), aby dítě vydrželo větší fyzickou námahu a umělo lépe nakládat se svými silami. Častá nepřítomnost dítěte na vyučování může vést totiž ke značným problémům.

Dalším faktorem ovlivňující školní připravenost je **emociálně – sociální zralost** dítěte, do níž Valentová řadí tyto schopnosti: „*přijetí nové role školáka,*

respektování školní normy chování, způsob komunikace s učitelem a spolužáky aj.“ (Valentová in Kolláriková, 2001, s.221). Dítě v tomto období umí dodržet stanovená pravidla okolní společnosti, i přes to že pro něj nemusí být vždy příjemná. Adekvátně komunikuje s dospělými i s dětmi, respektuje je. Diferencuje vhodné i nevhodné způsoby chování. Dostatečně rozvinuté bývá i genderové pojetí, kdy dítě odlišuje charakteristické znaky děvčat a chlapců. Je empatické a začíná reagovat altruisticky. Dokáže své emoce částečně regulovat, ale to záleží i na typu **temperamentu** dítěte. Mělo by mít ponětí o své identitě, mít zdravé sebevědomí a sebepojetí. (Vágnerová, 2012)

Na konci předškolního věku (tzn.: mezi šestým a sedmým rokem života) se většinou změní způsob **kognitivních a rozumových psychických procesů**, do nichž řadíme: myšlení, představivost, paměť, pozornost a vnímání. Dle Vágnerové je prostředkem kognitivního vývoje analogické uvažování, které *„napomáhá rozvíjet znalosti a umožňuje porozumět souvislostem.“* (Vágnerová, 2012, s.183) Dítě dosahuje navíc třech dílčích kompetencí, jenž jsou složkami vývoje exekutivních funkcí a autoregulace. Jsou jimi: *pracovní paměť, inhibice a flexibilita reagování*, které slouží k monitorování situace a k řízení i regulaci různých psychických procesů (pozornosti, prožívání a uvažování) i chování dítěte. (Vágnerová, 2012, s.210-213) Myšlení dítěte se odpoutává od egocentrismu a prezentismu, na svět pohlíží realističtěji a přechází od názorného k myšlení logickému. (Kropáčková, 2008a) Dítě se dokáže delší dobu **soustředit** a započatou práci umí **dokončit**.

Dále jsou v oblasti kognitivních předpokladů sledovány úrovně těchto konkrétních schopností: vizuomotorika a grafomotorika, řeč, sluchové a zrakové vnímání, vnímání prostoru a času a základní matematické představy. (Bednářová, 2010).

V oblasti grafomotoriky a kresebného projevu je dítě obratnější, dokáže lépe manipulovat s tužkou. Dbá se na správný špetkový úchop a uvolněnost celé paže. Kresba je ukazatelem zručnosti a indikátorem toho, co dítě o skutečnosti

ví a jak ji vnímá. Plní "*neverbální symbolickou funkci*". (Vágnerová, 2012, s.187)
Další sledovanou skupinou jsou grafomotorické prvky. Dítě vede šikmou čáru, někdy zvládne i čáru lomenou, dále pak horní oblouk a spodní oblouk. Dokáže napodobit geometrické tvary. Koordinace ruky a oka (tzv.vizuomotorika) je obsažena v každodenních činnostech jak už tak například bývá při sportu, kresbě, či už obyčejných hygienických návycích. Je ale velice významná pro nácvik psaní, poněvadž dítě již zvládne částečně napodobit tvary psacích písmen a číslic. (Klégrová, 2003)

Dalším sledovaným faktorem školní připravenosti je úroveň řeči, která obsahuje: výslovnost hlásek, úroveň vyjadřování, chápání věcného obsahu a porozumění. Řeč úzce souvisí s myšlením, s kvalitou mluvních vzorů, se smyslovým vnímáním a zkušenostmi dítěte. Dítě je schopné fonologické diferenciací a percepce. Sleduje se pasivní a aktivní slovní zásoba dítěte. Kropáčková udává, že šestileté dítě většinou zná tři až pět tisíc slov. (Kropáčková,2008) Neustále se zlepšuje úroveň jeho jazykového projevu, ve kterém ubývá agramatismů. Dokáže popsat obrázek, posloupnosti děje, či převyprávět pohádku. Umí užívat nadřazených a podřazených pojmů. Dítě již slova správně skloňuje i časuje, ačkoliv neuvědoměle. Může se vyjadřovat ve větách jednoduchých, ale snaží se již používat i jednoduchá souvětí. Průměrné dítě v tomto období začíná správně vyslovovat všechny hlásky, ale může mít problémy zejména s hláskami *l, r, ř* a některými sykavkami. (Bytešníková, 2012)

Kolem pátého až sedmého roku se v interakci s vývojem rozumových schopností rozvíjí samozřejmě také zrakové a sluchové vnímání, které je také velice důležité pro rozvoj čtenářských dovedností a výuku písma. „*Mění se způsob, jakým dítě různé podněty vnímá a jak je interpretuje. Vnímání se stává diferencovanějším a integrovanějším.*“ (Vágnerová, 2012, s.261)

Jak již bylo výše zmíněno, dochází v tomto věku k dozrání **zrakového vnímání** a koordinačních pohybů očí. Dítě se proto začíná v oblasti kresebného projevu zajímat o detaily a propracovanost. Zlepšuje se totiž jeho vidění na bližší

vzdálenost. Dle Vágnerové tím dochází ke zdokonalování konstantního zpracování ortografických informací jako např.: identifikace tvaru bez ohledu na jeho polohu, diferenciaci pravo-levé polohy, vnímání celku a jeho částí. Děti jsou tedy schopné vizuální analýzy a syntézy. (Vágnerová, 2001) Dítě dostatečně zralé na školu snadno nachází mezi dvěma obrázky rozdíly, přiznejme si kolikrát i rychleji než-li dospělí. Zlepšuje se vizuální paměť.

Dalším smyslem, který se u staršího předškolního dítěte rozvíjí je **sluchové vnímání**. Je třeba zmínit hlavně sluchovou analýzu, syntézu, diferenciaci hlásek a paměť, v poslední řadě vnímání rytmu, potřebného jak ke čtení a psaní, procvičování paměti, tak i k matematickým operacím (např.: při počítání po jedné). Dle Kropáčkové je dítě na konci předškolního období schopné rozeznat počet slabik ve slově, hlásku uvnitř a na začátku slova. Rozlišení koncové hlásky ve slově je prozatím pro dítě náročné. (Kropáčková, 2008a)

Před zahájením povinné školní docházky jsou děti schopny **časové orientace**. Chápu vztahy časové dimenze, délku trvání a pořadí událostí. Dobře se orientují v týdenním harmonogramu, ale stále se upínají na události pro ně osobně významné.¹ Dítě se tedy začíná odpoutávat od prezentismu a v řeči začíná hojně využívat minulého i budoucího času. Začne si uvědomovat časové posloupnosti, cyklické opakování, chápe důvody a konsekvence.

Prostorová orientace závisí na třech osách: předo-zadní, horno-dolní a pravo-levá (ta může dětem dělat z počátku velké problémy). Je vyloženě závislá na zkušenostech dětí a souvisí s motorickými a sebeobslužnými činnostmi. Dítě v tomto období lépe začíná vnímat části celku, polohové transformace objektů, chápe co je první a co poslední, odhaduje vzdálenosti, objekty nebo i vjemy umí třídit, přiřadit, poměřit, porovnat nebo uspořádat.

¹ Z praxe zde autorka uvádí příklad průpovídky šestiletého děvčátka: „*Ve čtvrtek máme s tátou hokejbal..., hmm dneska je středa, tak to už budeme vlastně hrát zítra?!*“

Z hlediska **předmatických představ** by se dítě na konci předškolního období podle Kaslové mělo umět soustředit na práci delší dobu a dostatečně se koncentrovat na daný úkol, který by mělo umět dokončit. Jazykový projev by již mělo brát jako celek a k zadání by si mělo umět **vytvářet představy**, které uchová v paměti, aby si mohlo jednotlivé informace vybavit, dále je propojovat nebo je posléze kombinovat. Výsledky by poté mělo dítě umět ventilovat (graficky, slovně, gesty nebo výtvarným projevem). Pro zvládnutí školní matematiky je tedy velice významný pojmotvorný proces a tzv.: abstrakční zdvih. (Kaslová, 2010) Vágnerová tvrdí, že *„na začátku školní docházky dovedou děti vyjmenovat základní číselnou řadu, znají názvy čísel, ale mnohdy jde spíš o její mechanické přeřikávání, kterému chybí porozumění.“* (Vágnerová, 2012, s.276) Podle ní má rovněž obrovský vliv **vývojová úroveň řeči**, která pomáhá chápat pojmy (např.: menší, větší, stejný, delší, kratší, méně, více apod.) i konkrétní zadání úkolů (později slovních úloh ve školní matematice). Dítě si na konci předškolního období uvědomuje více kritérií pro třídění, porovnává množství a rozlišnost předmětů (či vjemů) a seřadí vícečetné soubory. Zvládat takovéto metody řešení může pomocí manipulace s předměty nebo jen v představách, přičemž je důležité hlavně smyslové vnímání. Chápe hodnoty číselné řady a jednoduché číselné operace.

Posledním faktorem ovlivňující připravenost dítěte na zahájení povinné školní docházky je tzv.: **pracovní zralost**. *„Pracovní zralostí rozumíme ty předpoklady dítěte, které vytvářejí základní podmínky pro zvládnutí pracovních úkolů a nároků na dítě kladených.“* (Klégrová, 2003, s.18) Řadíme sem míru vytrvalosti při dokončování činnosti, pozornost, trpělivost, pečlivost a míru koncentrace na úkol. Dítě by mělo zvládnout se na práci nerušeně soustředit alespoň deset minut, záleží však na okolnostech, na míře sociální vyspělosti a na rušivých elementech prostředí. Nedílnou součástí jsou také pracovní návyky, tempo, motivace, sebeobsluha, samostatnost (dokončení práce i přes úskalí překážek, cílevědomost, pečlivost, respekt a ohleduplnost), v neposlední řadě i pochopení instrukcí a paměť. Dítě také úkoly od dospělých začíná vyžadovat a touží po kladném hodnocení.

Následující kapitola je věnována způsobům diagnostiky těchto faktorů ovlivňující školní připravenost a tedy i potenciální úspěšnost dítěte v první třídě.

1.2 Diagnostika školní připravenosti

Připravenost dítěte na školní docházku může být posuzována z pohledu široké veřejnosti, avšak diagnostikou školní zralosti a připravenosti se zabývají především odborníci z pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálněpedagogického centra, pediatři a také pedagogové mateřských a základních škol. Psychologický slovník chápe diagnostiku jako: „*rozpoznání rozdílů ve stavu člověka v daném okamžiku vůči minulému stavu či v porovnání s jinými lidmi.*“ (Hartl, 1993, s.37) Z hlediska pedagogiky jde o „*posloupnost činností vedoucí k diagnóze*“. (Průcha, Mareš, Walterová, 2009, s.51) Diagnostika předškolního dítěte specifikuje úroveň a aktuální stav dítěte. Poskytuje zpětnou vazbu rodičům a pomáhá k včasnému podchycení případných nedostatků školní připravenosti ohrožujících pozdější úspěšnost dítěte v první třídě. Zelinková uvádí, že pro pedagogickou diagnostiku existuje řada postupů: *pozorování, rozhovor (interview), anamnéza, analýza úkolu a výsledku činnosti, dotazníky a testy.* (Zelinková, 2011)

Průběžnou pedagogickou diagnostiku tudíž provádí zejména učitelky mateřských škol. Kropáčková sledává výhodným způsobem srovnání s dalšími dětmi podobného věku, sledování postupného vývoje dítěte v delším časovém úseku, možnosti spolupráce s odborníky a učiteli základních škol a jejich odborné znalosti a dovednosti v rámci profesní přípravy. (Kropáčková, 2008a) Kucharská také uvádí možnosti vedení těchto průběžných diagnostik pomocí zaznamenávání výsledků do archů a tvorby ucelených portfolií jednotlivých dětí, která mohou obsahovat i ukázky dětských prací, jenž posléze mohou předat učitelům základních škol, či jako podklad pro odborníky. (Kucharská in Mertin, Gillernová, 2003).

Mezi pedagogicko-psychologické diagnostické prostředky pro zjištění úrovně školní připravenosti dítěte řadí Kucharská například: *Jiráskův Orientační test školní zralosti, Kresba lidské postavy, Test rizika poruch čtení a psaní (Švancarová, Kucharská) nebo Pozorovací schéma k posouzení školní způsobilosti (Kondáš)*. (Kucharská in Mertin, Gillernová, 2003, s.83). Něktými z těchto testů se učitelé základních škol inspiřují a částečně je využívají při zápisu. Posuzují se převážně tyto oblasti: „*Řeč - výslovnost, komunikace, reprodukce obsahu, vyjadřovací schopnosti; činnosti a hra - vztah k nim a zájem o ně, osvojování nové činnosti; motorika - ovládní pohybové aktivity, zručnost a obratnost; grafomotorika; sociabilita; zvládnutí prvků sebeobsluhy; emocionalita; chování - samostatnost, aktivita, hravost, disciplinovanost, přizpůsobivost.*“ (Zelinková, 2011, s.112)

Při zjištění závažnějších problémů, či nedostatků školní připravenosti před obdobím zápisu do první třídy je potřeba vycházet z rozboru a popisu konkrétních údajů o dítěti a rodičům vhodně a včas navrhnout případné možnosti řešení. (Mertin in Mertin, Gillernová, 2003)

1.3 Dítě na školu nedostatečně připravené

Připravenost na školu se nedá definovat podle univerzálního žebříčku kritérií, který by měl tuto skutečnost v plné míře určovat. Neboť je každý člověk jedinečný, má svůj temperament, dozrává svým vlastním tempem a způsobem, za pomoci vnějších i vnitřních podnětů. Každá, byť jen malá odchylka, handicap či deficit ve vývoji může znamenat problém v dalším vzdělávání dítěte.

Valentová konkretizuje čtyři základní varianty dítěte nedostatečně připraveného pro školu:

- Děti výrazně retardované, psychickou strukturou osobnosti výrazně zaostávající za úrovní a proporcemi normy.

- Děti s mírně podprůměrně rozvinutými dispozicemi, které celkově pomalu dozrávají a pravděpodobně dosáhnou nižšího stupně rozvoje, hlavně v oblasti kognice. Zjištěná úroveň školní připravenosti bude odpovídat jejich intelektuálním schopnostem.
- Děti „klasicky“ nezralé, u nichž zatím neproběhla „kvalitativní vývojová změna funkčních i morfologických charakteristik relevantních pro školu. Valentová zde poukazuje na otázku fyzického věku v rámci roční populace, čímž má na mysli zejména chlapce narozené v letních měsících.
- Děti s nerovnoměrným vývojem jednotlivých psychických funkcí, které bude možné do jisté míry ještě v předškolním věku vyrovnat. Pokud by se nejednalo o "relativně trvalou charakteristiku osobnosti, jejíž deficit je nanejvýš možno kompenzovat."

(Valentová in Kolláriková, 2001, s.221-222)

Aby dítě ve škole uspělo, musí podle Vágnerové splňovat několik předpokladů:

- „Dítě musí být natolik zralé, aby sneslo zátěž školní práce
- Dítě musí dosáhnout potřebných předpokladů k učení
- Dítě musí dosáhnout potřebné úrovně rozvoje poznávacích procesů
- Dítě musí dostatečně rozvinout řeč
- Dítě musí být k učení dostatečně motivováno
- Dítě se musí umět chovat tak, jak role školáka vyžaduje"

(Vágnerová,2001,s.125-127)

Dle těchto předpokladů charakterizuje jednotlivá rizika pro možné selhání ve škole. Nedostatečně připravené dítě má podle ní pak problémy například v oblastech adaptability na školní režim, který ho vyčerpává. Nemůže zpracovat komplexnější podněty, chybí mu schopnost analýzy a syntézy, které jsou potřebné nejen k výuce čtení a psaní. Další problém nastává, kdy dítě setrvává na úrovni prelogického myšlení, které mu neumožní chápat učivo, tím pádem

přestane ve škole pracovat. Stejně tak nemůže být dítě úspěšné, pokud nerozumí výkladu a pokynům učitele a ani mu nebude schopné odpovídat. Dále může být dítě nepřipravené emočně, nazírá na svět egocentricky a nechápe plnění povinnosti. Nedokáže ovládnout své okamžité impulzy, učit se nechce, nemá žádnou motivaci. V neposlední řadě může být dítě nedostatečně připravené v sociální oblasti, jenž může být také zapříčiněno nedostatečným výchovným vedením, omezující rozvoj samostatnosti. Dítě nechápe učitele jako autoritu, roli spolužáků nebo nechápe hodnocení podle svého výkonu. (Vágnerová, 2001)

Pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí nebo prostředí nepodnětného, děti patřící do národnostní minority, děti ohrožené poruchami učení z důvodu dědičnosti, děti s poruchami řeči apod. uvádí Zelinková pojem „*Rizikové dítě*“. Tento pojem však nechápe jako předsudek, ale chápe ho jako možný podnět k věnování dítěti speciální péči, která „*předpokládá vypracování a realizaci intervenčních programů s cílem odstranit deficit ve vývoji jednotlivých oblastí a pomoci dítěti k úspěšnému nástupu vzdělávací dráhy.*“ (Zelinková, 2011, s.112-113)

Následující kapitola je proto věnována možným způsobům takovýchto intervenčních programů.

1.4 Možnosti pomoci na školu nedostatečně připraveným dětem

Mezi předběžné možnosti pomoci prozatím nedostatečně připraveným dětem na školu řadí Kropáčková **preventivní a intervenční stimulační programy**, které mohou být využívány jak mateřskými školami, tak SPC, či PPP. Mezi nejznámější zařazuje především metodu dobrého startu a stimulační programy KUPREV, MAXÍK a HYPO. Upozorňuje také, že je nutné provádět průběžnou diagnostiku konkrétního dítěte a hlavně respektovat jeho vývojová specifika a potřeby. (Kropáčková, 2012a)

Tato kapitola se však dále zabývá převážně tradičními formami institucionální pedagogické intervence. V českém školském systému existuje hned několik možností pomoci dětem, u nichž byly zjištěny vážnější nedostatky školní připravenosti.

Valentová považuje za běžná tato opatření:

- *„Zařazení dítěte do mateřské školy a práce podle individuálního programu*
- *Zařazení do speciálních mateřských škol*
- *Zařazení do přípravných ročníků na základní školu či do skupinových setkávání pro děti z jiných etnických skupin a z málo podnětného prostředí, která se realizují v průběhu školního roku v základní škole či pedagogicko-psychologické poradně.“*

(Valentová in Kolláriková, 2001, s.229)

Obecně pedagogové však využívají konkrétních termínů zakotvených ve školské legislativě: odklad školní docházky (OŠD), individuální vzdělávací program (IVP), přípravná třída zřízená při základní škole a dodatečné přerušení školní docházky.

Nejznámější, nejstarší a nejčastější bývá intervenční varianta **odložení školní docházky** o jeden rok. Rodič se musí rozhodnout, zda-li jeho ratolest má předpoklady pro zahájení školní docházky, či ne. Pokud má pochybnosti, je na místě se poradit s odborníky jako jsou pedagogové, pediatři a psychologové nebo využít přímo pro tento účel fungující instituce pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálněpedagogická centra. (Kropáčková, 2008a)

Podmínky pro udělení odkladu školní docházky (dále jen OŠD) upravuje školský zákon č.561/2004 Sb.² V mnoha publikacích a rovněž i v praxi se autorka práce setkává s několika argumenty pro udělení OŠD: vývojové opoždění, zdravotní důvody, závažnější nezralost jedné ze sledovaných složek (viz výše), smyslový handicap, závažnější vady řeči. Helus také uvádí některé důvody pro OŠD z hlediska rodičů. V rámci obav příliš úzkostných rodičů jej berou jako prodloužení dětství nebo naopak příliš ambiciózní rodiče jej využívají k získání lepších možností pro budoucí úspěšnost ve škole, ba dokonce větší šance pro přijetí dítěte na prestižní školu. Udává zde taktéž pohodlí pro rodiče na mateřské dovolené aj. (Helus, 2009). Důvody OŠD mohou však vznikat i díky neprofesionalitě škol, které mohou být i v dnešní době špatně nastavené. „*Stanoví požadavky, které dítě musí splnit, aby bylo vnímáno jako zralé pro nástup do první třídy. Kdo požadavky nesplňuje, tomu je docházka odložena, kdo je příliš překračuje, je na tom také špatně.*“ (Šrámková, 2005, s.9). Dnes se však povětšinou přikláníme k "*osobnostně orientovanému přístupu*" k dítěti (Helus, 2009). A tak se již tolik nemusí dítě přizpůsobovat škole, ale škola dítěti v závislosti na profesionalitě učitelů prvních tříd.

Pro představu počtu dětí s OŠD je vybrána přehledná tabulka z roku 2013 (viz příloha č.2). Zde můžeme sledovat poměr počtu žádostí o OŠD u dívek a chlapců bez postižení, a také počet žádostí odkladů u dětí s handicapem, či vývojovými poruchami.

Dítě, kterému je odložena školní docházka může tedy zůstat další rok v mateřské škole, kde mu může být poskytnut **individuální vzdělávací plán**, který umožňuje nenásilnou kompenzaci dosud méně rozvinutých schopností a dovedností a také mu poskytne potřebný čas pro přirozené zrání. Zajistí také to, aby byl čas strávený v mateřské škole využit co nejvíce efektivně, aby byl pro

² Není-li dítě po dovršení šestého roku věku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte do 31. května kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení, a odborného lékaře nebo klinického psychologa. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.

dítě přínosem. Plán vytváří proto třídní učitel mateřské školy, který dítě dobře zná, a to na základě posudku odborníků z PPP nebo SPC a ve spolupráci se zákonným zástupcem dítěte. Dohromady tvoří skupinu, jenž si klade cíle a potenciální možnosti pro pomoc konkrétnímu dítěti. Tyto cíle Zelinková klasifikuje na cíle vzdálené, dlouhodobé a krátkodobé. Přičemž je nutné respektovat individuální potřeby dítěte. (Zelinková, 2011) Kořátková rovněž tvrdí, že samotné děti vývojové zpoždění nedohoní. Je proto nutné s nimi plánovitě pracovat v mateřské škole a pro kompenzaci jejich nedostatků vhodně motivovat i jejich rodiče. (Kořátková, 2008) Dle Zelinkové IVP musí sledovat dvě základní roviny:

- „obsah vzdělávání, určení metod a postupů
- sledování specifických obtíží, omezení jejich příznaků, eliminace problémů a vyzdvižení pozitivních oblastí vývoje dítěte“

(Zelinková, 2011, s.173-174)

Jednou z možností, jak maximálně využít rok odkladu školní docházky jsou také **přípravné třídy** zřizované při základních školách, rodiči často nazývané jako tzv.: nulté ročníky. Ty byly doposud určené především pro děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí, děti s oslabeným rodinným zázemím, či děti, které pocházejí z jazykově odlišného prostředí. (RVP PV, 2004) Vláda se však aktuálně snaží zasadit o dostupnost těchto tříd pro všechny děti bez rozdílu. Chládek se k tomuto vyjadřuje takto: „Čím dříve budou všechny děti zařazené do vzdělávacího proudu, tím lépe budou připravené na přechod do povinné školní docházky. Tyto kroky považuji za nejvíce proinkluzivní v rámci začlenění romských dětí do běžného vzdělávacího proudu.“³ Cílem přípravných tříd je pomoci dětem s postupnou adaptací na školní prostředí a výuku a rovněž s překonáváním například jazykových bariér, či jiných znevýhodnění. Oproti mateřské škole se zde učitel může dětem více individuálně věnovat díky

³ MACURA, Ondřej a Marcel CHLÁDEK. MŠMT věnuje mimořádnou pozornost rovnému přístupu ke vzdělávání. In: *Www.msmt.cz: tisková zpráva* [online]. 2014 [cit. 2014-10-28]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/modules/marwel/index.php?rewrite=ministerstvo%2Fnovinar%2Ftiskove-zpravy&str=2>

nižšímu počtu dětí na třídu. „Vzdělávací proces má charakter předškolního vzdělávání a děti do těchto tříd zařazené neplní povinnou školní docházku.“ (Průcha, 2009, s.231) Tím, že děti jsou vybaveny svými již školními batůžky s potřebnými pomůckami se dostávají do role školáka a postupně se takto adaptují na školní podmínky a na povinnosti ke škole patřící. V krátkých herních činnostech se zdokonalují ve všech oblastech školní připravenosti. Učitel se snaží přizpůsobovat pracovnímu tempu všech jedinců a zapojuje do přípravy i rodiče.

Dalším možným, avšak ne tak častým řešením otázky nedostatečné připravenosti dítěte na školu je tzv.: **dodatečný odklad**. Školský zákon jej definuje takto: „Pokud se u žáka v prvním roce plnění povinné školní docházky projeví nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost k plnění povinné školní docházky, může ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce žákovi dodatečně v průběhu prvního pololetí školního roku odložit začátek plnění povinné školní docházky na následující školní rok.“ (Školský zákon č.561/2004 Sb. §37) Lze mluvit tedy o dětech, u kterých nebylo možné z jakýchkoliv důvodů zjistit jejich školní zralost, či připravenost, a u kterých je zkrátka první třída nad jejich možnosti a síly. Pro dítě může být takovéto řešení velikým zklamáním. „S návratem zpět do školky se ale vyrovná (pokud se s ním vyrovnají i rodiče), ale určitou nejistotu ve vztahu ke škole a nedůvěru ve vlastní schopnosti z prvního neúspěšného pokusu si může nést i do dalších let.“ (Klégrová, 2003, s.36) Otázkou pak ještě zůstává fakt, že ne každá mateřská škola má volnou kapacitu pro dodatečné přijetí svého bývalého "absolventa", což situaci ještě ztíží.

2. Příprava dítěte na základní školu v rodině

Tato kapitola se věnuje převážně faktorům školní připravenosti z hlediska rodičů, jejich stylu výchovy a podnětnosti rodinného prostředí. Nadále využívá autorka práce tučného fontu pro zvýraznění dalších faktorů ovlivňujících školní připravenost.

Vágnerová charakterizuje význam rodiny takto: *„Rodina je důležitou součástí identity školáka. Dítě považuje svou příslušnost k rodině za samozřejmost, která zároveň funguje jako emoční zázemí i opora jeho osobní prestiže, a proto se jí definuje.“* (Vágnerová, 2012, s.313) Rodiče by měli být tedy pro dítě hlavně oporou, poskytovat mu plnění nejen primárních, ale i psychických a jiných potřeb, které jsou nutné ke zdravému vytváření jeho osobnosti. Aby se dítě mohlo přirozeně rozvíjet, měla by mu rodina poskytnout hlavně plnění potřeby bezpečí, lásky a sounáležitosti. Je třeba zmínit i to, že ne každé dítě je součástí takovéto harmonické a plně fungující rodiny, jenž poskytuje dítěti tolik potřebné podněty pro vytváření zdravé osobnosti. Jiný úvod do školáckého způsobu života může mít také dítě - jedináček, jiný dítě v různých sourozeneckých poměrech, v kterých se dozajista mnohé může přiučit. Rodiče také mohou být příliš ambiciózní nebo úzkostní, což značně ovlivní **míru požadavků na dítě kladených**. *„...rodina určuje, jaké kompetence i způsoby uvažování jsou ceněny a naopak, co je považováno za zbytečné.“* (Vágnerová, 2001, s.18) Bude zkrátka velice záležet na **prioritách, postojích, normách a hodnotách rodiny**. Je tedy na místě řídit se otázkou **kvality podnětného rodinného prostředí**.

Rodinné prostředí je pro dítě prvotním a nejvýznamnějším. Ovlivňuje v základu jeho psychiku, základní postoje a míru zkušeností se světem. Je pro dítě útočištěm pro pocity jistoty a bezpečí a podílí se na vzniku a utužování pocitů sebejistoty a sebevědomí. Pro zvládnání látky první třídy hrají velice významnou

roli **genetické dispozice** dítěte a jeho dědičnost kognitivních schopností. „*Úroveň inteligence obou rodičů, která je podmíněna geneticky, bude ovlivňovat způsob výchovy jejich dětí.*“ (Vágnerová, 2001, s.8) Podle výzkumu Šmelové, Petrové, Suralové a kolektivu probíhajícího v letech 2009 - 2012 se také potvrdily předpoklady jenž směřovaly k otázce ovlivnění školní připravenosti a úspěšnosti dětí díky dosažené **úrovni vzdělání rodičů**. (Šmelová, Petrová, Suralová, 2012) Vágnerová shledává důležitými aspekty rozvíjení rozumových schopností dítěte rodinou tyto: „*zájem a podpora, dostatečná intelektuální stimulace, důraz na nezbytnost pracovat, společná práce rodičů a dětí spojená s podporou samostatného řešení úkolů, pozitivní a realistická očekávání.*“ (Vágnerová, 2010, s.20-21) Rodiče podle svých možností tedy své dítě neustále intuitivně připravují nejen na školu, ale na život jako takový. Jednají tak buď vědomě, či v mnohých situacích neuvědoměle. Velikou roli zde hraje tzv. rodičovský instinkt a také neméně důležitá zkušenost rodičů s vlastní rodinnou výchovou.

Kropáčková uvádí hned několik zásad v rodičovské výchově, které jsou pro čerstvého školáka a pro jeho budoucí úspěšnost v první třídě velice důležité. Rodiče by měli dítě podporovat, povzbuzovat a dostatečně chválit. Taktéž mu důvěřovat, nepodceňovat ho ani jej nepřeceňovat, být k němu dostatečně trpěliví a respektovat jeho potřeby. Měli by jej milovat takové jaké je a vždy si pro něj najít čas na společné hraní, čtení, sportování nebo i jen tak na povídání. Denně by se také rodič společně s dítětem měl věnovat přípravě školních povinností na následující den. V neposlední řadě by měl jít rodič dítěti příkladem a ve výchově by měl být důsledný - měly by být jasně vymezené hranice. (Kropáčková, 2014)

Další kapitola se proto zabývá postavením dítěte v rodině a rodičovským přístupem k otázce zahájení povinné školní docházky.

2.1 Postavení dítěte v rodině

Nástup do první třídy základní školy znamená pro dítě získání nového sociálního postavení jak v rodině, tak i ve společnosti. V odborné literatuře se hovoří o tzv.: roli školáka. Role školáka částečně změní postavení dítěte v rodině a může se změnit i **rodičovský přístup** k němu. Nejen dítě, ale také jeho rodiče začnou pociťovat nástup nových povinností souvisejících se zahájením povinné školní docházky. Např.: být dochvilný - přijít do školy včas; být zodpovědný – zkontrolovat si tašku do školy; být pečlivý – kontrolovat správnost domácích úkolů; být svědomitý apod.

Pro pocit nepostradatelnosti a významnosti dítě předškolního i mladšího školního věku rádo dostává úkoly a rádo dospělým pomáhá. Prozatím je však závislé na **hodnocení a názorech dospělých** a nepřičítají tak veliký význam dosaženému výkonu. Orientují se prozatím na současný stav, ne na budoucí prospěšnost. Rodiče však nástupem dítěte do školy často začnou klást důraz na jeho výkony a především na úspěšnost, poněvadž je často chápou jako výsledek svého snažení. *„Uspokojení dítěte přestává být pro rodiče prioritou. Objeví se nový aspekt, a to požadavek na dobré výsledky, který se může stát dominantní.“* (Vágnerová, 2012, s.316) Hrozba těchto postojů tkví v tom, že rodiče mohou dítě chápat jako prostředek ke kompenzaci svých nedostatků a komplexů. Dítě se může jednoduše stát nástrojem realizace jejich cílů, které nechce nebo neumí přijmout. Zelinková uvádí několik nejčastějších typů takto dysfunkčních rodin: *„nezralá rodina, přetížená rodina, ambiciózní rodina, perfekcionistická rodina, autoritářská rodina, rozmazlující rodina, rodina liberální a improvizující, odkládající rodina, disociovaná rodina.“* (Zelinková, 2011, s.119-120) Rodiče budou dále svými vlastními postoji ke škole dítě významně ovlivňovat, budou rozvíjet jeho vztah ke školní práci i k učitelům. (Vágnerová, 2012) Vtisknou dítěti důležitý scénář, který ovlivní jeho budoucí postoje k ostatním lidem a k sobě samému.

2.2 Identifikace s rodiči a jejich hodnotami

Nejen že se děti učí nápodobou, ale snadno se v předškolním období osobnostně ztotožňují s rodiči a společensky začnou získávat část jejich prestiže, přejímat jejich normy a hodnoty. Začnou transformovat očekávání, přání a morální principy svých nejbližších dospělých ve své vlastní. Zvnitřňují si jejich chování, prožívání, jednání, přebírají jejich názory na významnost všech možných činností. *„O potřebě vzorů (modelů) napodobování hovoříme proto, že dítě v nich nachází příklady, které mu pomohou zvládat situace a úkoly.“* (Franclová, 2013, s.115)

Nápodoba a identifikace s rodiči jsou velice významné také pro schopnost řešit konflikty, kterých přiznejme si, bude v životě ještě mnoho. Rodina by tímto měla jít dítěti příkladem. Naučit ho před problémy neutíkat, postavit se jim čelem, konstruktivně je řešit. Při sporech a kolektivní práci se naučit férovému jednání, vyslechnout stanoviska ostatních, hledat východiska a kompromisy. (Murphy-Witt, Stamer-Brandt, 2007) Tím rodiče velice významně připraví dítě na zdravé prosazení se, které je v současnosti, čím dál tím více potřebné.

2.3 Rodinné rituály - zápis do první třídy

Doba dětství netrvá dlouho, avšak jsou věci, či události, které si z něj budeme pamatovat po celý život. Jsou jimi významné události, které jsme jako děti velice prožívaly a především jsou to rodinné tradice a rituály. Ty rodinu totiž významně stmelují. Dávají členům rodiny pocity sounáležitosti, radosti a pohody a mnohdy se přejímají z generace na generaci. Dětem dodávají potřebný řád a pocit klidu. Hlavní podstatou rodinných rituálů je, že si na sebe všichni udělají čas a mohou spolu hovořit o zážitcích nebo i o starostech. Děti se totiž mohou díky dnešní velice uspěchané době čím dál tím méně rodičům svěřovat, povídat si s nimi, ptát se a důvěřovat, což se v současnosti projevuje také na kvalitě jejich slovní zásoby.

Důležitou součástí rituálů je proto i pojetí slavnostních událostí. Jedním z nich může být právě první kontakt dítěte se školní půdou. Zápis bývá pro dítě nesmírně významnou událostí. Pro budování pěkného vztahu ke škole, eliminaci strachu z neznámého a budoucího vzdělávání, jej není radno jen tak odbýt. Rodiče by si na dítě měli vymezit čas a zhostit se tohoto rituálu poněkud slavnostněji, aby v dítěti vzbudili zájem o školu a aby mu ukázali, jak je pro ně jeho nově nabitá role budoucího školáka důležitá. (Kropáčková, 2008a)

Samotné zápisy probíhají celostátně na všech školách od 15. ledna do 15. února a každá škola si vymezuje během tohoto období dva dny. První den pro děti ze spádové oblasti, druhý den pro vážné zájemce z jiných lokalit (pro zaplnění kapacity míst). Každá škola se na zápis prvňáčků většinou důmyslně připravuje. Některé vymyslí přímo herní činnosti, na kterých se ukáže vývojová úroveň dítěte, jeho zkušenosti a schopnosti, jejich připravenost. Další školy využívají prvků z testů školní zralosti nebo si paní učitelky s dítětem chvíli hrají a povídají, někdy i bez přítomnosti rodiče, pro posouzení sociální zralosti. (Kropáčková, 2008a) Rodič zatím může nerušeně vyplňovat potřebné formality. Na konci obvykle dítě dostává malou pozornost, kterou povětšinou vytvořili děti z vyšších ročníků. *„K zápisu se musí dostavit všechny děti, kterým bylo šest let od září do prosince minulého roku nebo jim bude šest let do konce srpna. Je povinný i pro děti, které měly loni odklad povinné školní docházky“* (Beníšková, 2007, s.14) a taktéž pro děti, které jej teprve zvažují nebo na základech doporučení ho potřebují. Vždyť do opravdového školního procesu dítě nastoupí přinejmenším až za půl roku, kdy se ještě může změnit k nepoznání. Z tohoto důvodu je na místě zvažovat odklad školní docházky až v letních měsících a nezapomenout jej vyřídit před zahájením školního roku.

V následující kapitole se autorka věnuje podpůrnému dokumentu určenému pro rodiče, kteří se zamýšlejí nad školní připraveností svého dítěte. Tento materiál by podle odborníků měl vystihovat deset nejdůležitějších charakteristik, jež by dítě mělo dosahovat při zahájení povinné školní docházky.

2.4 Desatero pro rodiče dětí předškolního věku

Tento podpůrný dokument vstoupil v platnost roku 2013 a byl sepsán odborníky pro možnost pochopení a stručnou orientaci nepedagogické veřejnosti v problematice školní připravenosti dítěte. Je tudíž určen převážně rodičům. Desatero (viz příloha č.3) zachycuje vzdělávací i výchovné předpoklady pro úspěšnost dítěte při zahájení školní docházky a sjednocuje cíle školy a rodiny. Přehledně taktéž vypisuje ke každému z deseti bodů základní dovednosti dítěte, jenž jsou srozumitelně a konkrétně charakterizovány. Tyto dovednosti jsou zde chápány jako požadavky základní školy, které budou dříve, či později kladeny na dítě.

Kropáčková desatero zveřejněné ministerstvem školství považuje za orientační. Varuje také před označením tohoto materiálu za "normu", podle které by si rodiče mohli zaškrtnout, co už jejich ratolest umí a co ne. (Kropáčková in Štefflová, 2014) Štefflová upozorňuje taktéž na příliš ambiciózní rodiče, kteří jednotlivé výstupy podle desatera s dítětem nacvičují. *„K zápisu pak nejdou děti, ale opičky natrénované podle pokynů. Rituál se potom ztrácí kdesi v nedohlednu.“* (Štefflová, 2014) Téma je stále živě diskutováno v kruzích odborné i rodičovské veřejnosti. To dokazují i webová diskusní fóra např.: www.rvp.cz, www.rodina.cz . Zastánci především zdůrazňují základní přehlednou orientaci v oblasti přípravy dítěte na vstup do první třídy základní školy. Naopak odpůrci tedy varují před případným zneužitím k hodnocení výkonů dětí již v předškolním věku.

Ve všech bodech desatera je dítě rozvíjeno ať už spontánně, či uvědoměle v rodině i mimo ní. Právě další kapitola se věnuje rozvíjení školní připravenosti dítěte v mateřské škole.

3. Příprava dítěte na základní školu v mateřské škole

Tato kapitola je věnována charakteristikám výchovně-vzdělávacího působení českých mateřských škol, které jsou pod záštitou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Do těchto mateřských škol mohou docházet děti bez mála od tří let a svoji docházku zakončují vstupem na základní školu tj. v šesti až sedmi letech, přičemž je poslední rok před zahájením povinné školní docházky hrazen zřizovatelem mateřské školy. Nadále jsou zde tučným fontem zdůrazněny faktory ovlivňující školní připravenost, tentokrát z hlediska mateřské školy.

Z výchovného hlediska by pedagogové měli **být dítěti příkladem**, a tím jim předávat vhodné způsoby chování, nastavovat společensky přijatelné normy, vymezovat hranice a společně s dětmi určit pravidla společného soužití v mateřské škole. Proto by měli učitelé uplatňovat **partnerský přístup** k dítěti. (Kopřiva, 2012) K rozvíjení osobnosti dětí a k posilování jejich znalostí, schopností, či dovedností využívají učitelé záměrně volenou - řízenou **hru**, situační, sociální a kooperativní **učení**, dále učení prožitkové a projektové. Pro dosažení stanovených cílů volí **vhodné formy a metody práce** tak, aby vyšli vstříc individuální vývojové úrovni, zájmu a potřebám jednotlivých dětí. Rovněž jim poskytují **čas** pro volnou hru, která *„dovoluje používat vlastní tempo i způsob přicházení na kloub fungování okolního světa prostřednictvím spontánního učení. ...hra je základní potřeba dětí a předškolní období by ji mělo dovolit naplňovat v její intenzivní podobě.“* (Kořátková, 2008, s.105)

Mateřská škola by tedy měla nabízet podnětné a smysluplné didaktické hry a hračky, navíc i prostředky pro spontánní pohybové, výtvarné, hudební nebo dramatické aktivity. Děti proto mohou využívat různé pracovní koutky, které poskytují například i prostor pro odpočinek. Většina mateřských škol využívá prostory zahrad nebo docházejí na dětské hřiště v blízkém okolí. Důležitou součástí jsou také vycházky a výlety, návštěvy galerií, dopravních hřišť a dalších jiných akcí pro zpestření výchovně-vzdělávacího působení. Avšak

materiální vybavení mateřské školy není zdaleka tím nejdůležitějším. Podle názorů mnoha odborníků by měly mateřské i základní školy dávat přednost zejména dostatečné péči o **sociální klima a vztahy**. (Kopřiva, 2012; Kořátková, 2008) Mateřské školy mimo jiné také poskytují dětem **pravidelný denní režim**, který je potřebný pro jejich pocity jistoty, bezpečí a vnitřního klidu. Oproti školnímu režimu je více uvolněný a do jisté míry flexibilní.

Třídy v mateřské škole mohou být uspořádány homogenně, či heterogenně. V heterogenní skupině dětí je pro učitele příprava předškoláků časově a organizačně náročnější, za to pro děti spontánnější a mnohdy i účinnější, nese také však jistá úskalí. Děti se však v obou případech zapojují do vrstevnické skupiny, s níž si hrají podle svých potřeb, utváří si v ní svoji pozici, uzavírají svá první nedocenitelná přátelství. Předškoláci zde začínají uplatňovat svou iniciativu, pomáhají paní učitelce i mladším dětem. Dostávají tolik potřebné **ocenění**, čímž si utváří své **sebehodnocení** a rozvíjí své **sebepojetí**. Učí se chápat a dodržovat pravidla her a tvořivě přemýšlí nad jejich obměnami.

Výchovně vzdělávací činnosti mateřských škol by měly být důmyslně promyšlené a měly by být sestavovány smysluplně. Většinou jsou děleny do tematických celků, které by měly mít logickou návaznost a souvislost a měly by dovolovat začlenění neplánovaných situací, pro které je notně důležitá schopnost improvizace učitelů. Tyto tematické celky bývají nejčastěji voleny podle ročního období, ale také podle tradičních svátků s nimi souvisejících.

Aby však byla práce učitele v mateřské škole smysluplná a učitelé se orientovali dobře ve své práci, je třeba provádět sebereflexi, evaluace a vypracovávat školní vzdělávací plán (ŠVP) podle *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání* (dále bude využívána zkratka RVP PV), jehož úkolem je doplňovat rodinu, zajistit prostředí pro učení a rozvíjení dítěte pomocí dostatku mnohostranných a přiměřených podnětů, obohacovat denní režim dítěte, poskytovat mu odbornou péči a usilovat o radostné a spokojené prožívání dětství. (RVP PV, 2004)

Shrneme – li tedy základní cíle výchovně vzdělávacího působení na dítě předškolního věku, mateřská škola se principiálně snaží dítě dostatečně a nenásilně připravit na další stupeň vzdělávání. Motivuje a podporuje jej v jeho individuálních zvláštěnostech a napomáhá všestrannému rozvoji jeho osobnosti. *„Mateřská škola nabízí jedinci přirozený a bezpečný prostor pro jeho rozvoj a může pomoci vyrovnat určité nedostatky rodinného prostředí.“* (Kropáčková, 2012b) V neposlední řadě, a to velmi významně, se podílí na začlenění dítěte do společnosti, utváří zdravé sociální vazby v příjemném prostředí a přátelském klimatu.

3.1 Současné legislativní dokumenty a podpůrné materiály

Pedagogové státem zřízených mateřských škol se již od roku 2004 musí řídit kurikulárním dokumentem RVP PV. Ten vymezuje závazný rámec pro utváření školního a následně tedy i třídního vzdělávacího programu. Tento rámec poskytuje potřebná vodítka pro práci učitelů (udává dílčí vzdělávací cíle, vzdělávací nabídku a očekávané výstupy) a také varuje před riziky jejich nevhodného počínání. Pedagogům zadává **cíle**, které by měli vždy při své práci s dětmi sledovat. Jsou jimi:

- *„rozdíjení dítěte, jeho učení a poznání;*
- *osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost;*
- *získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí.“* (RVP PV, 2004, s.11)

Pokud učitel tyto cíle při své práci naplňuje, utváří dobrý základ pro vytváření tzv.: **klíčových kompetencí**, které splňuje prostřednictvím souborů činností zaměřených a prakticky využitelných **výstupů**. Vytváření těchto elementárních základů je pro budoucí etapy života a celoživotní vzdělávání velice významné. Právě již v předškolním věku je potřeba k těmto základům děti cíleně směřovat. RVP PV uvádí přesně pět kompetencí: *„kompetence k učení, kompetence*

k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence činnostní a občanské, kompetence sociální a personální." (RVP PV, 2004, s.12) Tyto složky jsou stručně v bodech charakterizovány pro představu ideálu dnešního, na školu připraveného dítěte. Ten je však z logických důvodů nemožný stoprocentně naplňovat, neboť jak se říká: nikdo není dokonalý.

Vzdělávací obsah, který je prostředkem k nabývání těchto kompetencí, je v RVP PV vyčleněn do pěti oblastí: biologická - Dítě a jeho tělo, psychologická - Dítě a jeho psychika, interpersonální - Dítě a ten druhý, sociálně-kulturní - Dítě a společnost, environmentální - Dítě a svět. Smysluplné propojování těchto oblastí je pro práci učitelů nejvíce efektivní. *„Ve svém propojení by měly obsáhnout individuální i obecný život, blízké prostředí a svět na vhodné a potřebné úrovni. Vycházet z dětských poznatků a zkušeností, na ně navazovat a přitom podněcovat ochotu a zájem dozvídat se a učit.“* (Kořátková, 2008, s.131)

Z jiného úhlu pohledu zde vyvstává otázka kvality zpracování školních a třídních vzdělávacích programů. Podle průzkumu z roku 2006/2007 zjišťujícího konzistentnost vzdělávacích cílů těchto dvou dokumentů s RVP PV bylo zjištěno, že práce učitelů s těmito dokumenty se jeví jako problematická. K zásadním problémům patří zejména stanovení cílů, *„...které by splňovaly požadavky konzistentnosti, komplexnosti, kontrolovatelnosti a přiměřenosti“* (Šmelová, Rýdl in Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2012, s.32) Česká školní inspekce (ČŠI) se ve školním roce 2012/2013 shledala takřka s třetinou ŠVP zrevidovaných mateřských škol, jenž nebyly v souladu s RVP PV. Mezi nejzávažnější a nejčastější problémy uvádí: rozpracování vzdělávacího obsahu, nízkou úroveň evaluačního systému a nejasnost odborné terminologie RVP PV.⁴

⁴ Zdroj ČŠI - Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2012/2013
Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/dd56770f-2211-42bf-92d3-8265b8cb3530>

Právě tyto přetrvávající problémy daly v září 2012 vznik dalším podpůrným materiálům. Již výše zmíněnému "*Desateru pro rodiče dětí předškolního věku*" a, "*Konkretizovaným očekávaným výstupům RVP PV*" (tzv.:KOVy)⁵. Tento dokument RVP PV srozumitelněji doplňuje a je veden jako příloha RVP PV. Nabízí jasný přehled toho, co by mělo dítě na konci předškolního vzdělávání znát, jaké by mělo mít schopnosti, dovednosti a jaké by mělo uplatňovat postoje ve společnosti. Oba tyto dokumenty charakterizují žádoucí úroveň dítěte dostatečně připraveného na zahájení školní docházky.

Mnoho odborníků se k tomuto materiálu vyjadřuje mírně skepticky. Syslová upozorňuje na rizika při některých formulacích a některé dokonce považuje za „...zpochybnující schopnosti odborného pedagogického úsudku učitelů mateřských škol.“ (Syslová, 2012, s.15) Těhtalová navíc tvrdí, že výchovně-vzdělávací činnosti v mateřské škole nejsou pouhou přípravou dítěte na školu ve smyslu produkce dětí splňujících kritéria dostatečné připravenosti a varuje před tendencemi testování dětí předškolního věku. (Těhtalová, 2012, s.14) Jelikož však není prozatím předškolní vzdělávání v České republice povinné, nelze zmíněné charakteristiky očekávaných výstupů předškolního dítěte nazývat standardem, či normou.

V současné době je ale otázka povinného posledního roku docházky do předškolního zařízení (do mateřské školy, či přípravné třídy) velice podrobně analyzována MŠMT. Chládek chce touto cestou snížit počet OŠD a tím pádem i částečně vyrovnat rozdílnost školní připravenosti mezi všemi dětmi před nástupem do první třídy. Hledá inspiraci hlavně v zahraničních vzdělávacích systémech (např.: v Rakousku).⁶ Autorka se ovšem setkává s názory odborníků, jenž hovoří částečně nesouhlasně s tímto řešením školské reformy. „*Příprava na školu neznamena, že chceme děti srovnat do stejné podoby a usilovat o to, aby dosáhly stejné rozvojové úrovně. Každé dítě, které do školy*

⁵ MŠMT. *Konkretizované očekávané výstupy RVP PV*. Praha, 2012. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/konkretizovane-ocekavane-vystupy-rvp-pv>

⁶ MACURA, Ondřej a Marcel CHLÁDEK. Ministr ve Vídni: Předškolní vzdělávání je nejlepším startem. In: *Www.msmt.cz* [online]. 2014 [cit. 2014-10-28]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/ministr-skolstvi-na-pracovni-cestve-vidni-spolecne-klademe?>

přichází, má právo projevovat se v souladu se svými možnostmi a základní škola s tím musí počítat. K tomu, aby ve škole uspělo, nepotřebuje jen určité poznatky a dovednosti, ale především důvěru ve své schopnosti a síly"
(Opravilová in Kolláriková, Pupala, 2001, s.134)

Dalším nezávazným, informačním a podpůrným materiálem MŠMT je relativně nově zveřejněný dokument: *Doporučení k organizaci zápisů k povinné školní docházce*⁷. Z hlediska školní připravenosti vybízí tento materiál hlavně k **neopomenutí motivace** dítěte pro školní docházku. Seznámit jej s bezpečným a příjemným prostředím školy a **nepřetěžovat** jej podrobným diagnostickým testováním školní připravenosti. Zápis by měl být zachován v duchu seznámení se s budoucím žákem pomocí rozličných forem herních aktivit, na nichž mohou být jednotlivé složky školní připravenosti sledovány. Dále tento materiál poukazuje na významnost **spolupráce základní školy s mateřskými školami a hlavně s rodiči**. Pedagogové základních škol mají u zápisů rodiče informovat o OŠD a případně je upozornit na méně rozvinuté oblasti školní připravenosti, na které by bylo vhodné se do 1.září více zaměřit.

Následující kapitola se zabývá právě komunikací školy s rodiči, vhodnými přístupy a možnostmi vzájemné kooperace.

3.2 Spolupráce mateřské školy s rodinou

V současné době je čím dál tím více kladen důraz na spolupráci škol s rodiči dítěte. Mnohé školy také na tomto faktu staví celé své kurikulum. Nynější stav spolupráce s rodiči není však v dnešní době takový, jakým se může jevit. Čapek proto poukazuje na několik stupňů zapojení rodičů do chodu a života školy.

⁷ MŠMT. *Doporučení k organizaci zápisů k povinné školní docházce*. Praha, 2014. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/doporuceni-k-organizaci-zapisu-k-povinne-skolni-dochazce>

- *„Plnění základních rodičovských povinností*
- *Komunikace škola-rodice*
- *Zapojení rodičů jako dobrovolníků do činnosti školy*
- *Zapojení rodičů do domácí přípravy*
- *Zapojení rodičů do rozhodování o záležitostech školy*
- *Zapojení rodičů do školní komunity“ (Čapek, 2013, s.13)*

Učitel zde stojí před velikým úskalím, poněvadž se na rodiče může dívat dvěma odlišnými způsoby. Buď jako na zákazníka, kterému je potřeba vyhovět nebo jako na partnera ochotného vzájemně kooperovat. Principiálním zájmem je zde však pro obě strany tzv.: dobro pro dítě. *„Spolupráce školy s rodinou ukazuje na kvalitu školy. Jen tam, kde rodiče a škola nacházejí společné cíle, kde jsou rodiče informováni, co se ve škole děje, mohou se na tomto dění podílet, jen tam se rozvíjí vzájemné porozumění a příznivé školní klima.“ (Čapek, 2013, s.16)*

Koťátková pro kvalitní a účinnou spolupráci školy s rodinou pokládá za důležitý nedirektivní - osobnostně orientovaný přístup, do nichž zahrnuje: *„akceptaci, empatii, autenticitu, aktivní naslouchání, empatický rozhovor a pozitivní školní klima“.* (Koťátková, 2008, s.92-96) Všechny tyto složky se přitom mají uplatňovat současně. Učitel by proto měl být profesionál, měl by být citlivý. Vhodně volit způsob komunikace s rodiči a informovat je o pokrocích dítěte. Být pozitivní, přátelský a vstřícný. Měl by umět ocenit snahu rodičů a jejich ratolestí. Obě strany by se také neměly nechat unášet předsudky a řešit společně vše na rovinu - čitelně, být tolerantní a získávat tolik potřebnou vzájemnou důvěru a respekt. (Koťátková, 2008)

Každá škola by tak měla respektovat: *„multikulturalitu rodin a jejich sociálně-kulturní úroveň, rodinné prostředí, velikost rodin a jejich ekonomickou úroveň, individualitu dětí, rodičů a rodinná specifika, práva dětí a rodičů“.* (Kropáčková, 2008a, s.96) Na straně druhé by ani rodič neměl opomenout práva pedagogů a

ředitelů, respektovat jejich názor a vhodným způsobem s nimi komunikovat. Z hlediska utváření vztahu k učení a ke škole jako takové by rodič neměl před dítětem o práci učitelů, či o nich samotných hovořit negativně. Kořátková hovoří hned o několika dalších případech ověřených praxí učitelů, jenž jsou nepříznivé pro kvalitní spolupráci mateřské školy s rodiči. Jsou jimi tyto případy: „*Rodina se cítí nadřazeně, rodina se cítí nejistě a o své dítě se přehnaně bojí, před dítětem se mluví o druhých dětech a učitelkách nevhodně, dělají se ukvapené závěry z dětských nedorozumění a konfliktů, obavy rodiče, že učitelka dítě citově odláká, plnění slibů dítěti, včasné vyzvedávání dítěte, lhostejnost k ostatním dětem a rodinám.*“ (Kořátková, 2008, s.182-184) Obě strany by se tudíž měly snažit o již výše zmíněný **partnerský přístup** a vzniklé problémy řešit přímočaře v ohnisku. Pro kvalitní spolupráci by měli být všichni ochotni přispívat **pozitivnímu ladění školního nebo i třídního klimatu**.

Formy spolupráce rodiny s mateřskou školou mohou být velice různorodé. Mohou být členěny na přímé a nepřímé. Mezi přímé řadí autorka práce takové formy, v nichž je možný osobní kontakt s rodiči tj.: třídní schůzky, ranní vítání rodičů s dětmi, besídky, sportovní dny, masopustní a světélkové průvody, výtvarné a pracovní dílny, různé formy konzultačních schůzek, zapojení rodičů do vzdělávacích aktivit, nabídky pro doprovázení dětí na mimoškolní akce a mnoho dalších. Do nepřímých forem bychom pak zařadili podávání informací skrze nástěnky, webové stránky, sociální sítě, e-maily nebo i prostřednictvím plakátů, na které upozorňujeme rodiče k pravidelnému sledování. Některé školy mohou využívat také dopisy, deníčky dětí, či letáčky a pozvánky. Mateřské a základní školy také vypisují různé humanitární akce jako jsou sběry starého oblečení, dek do psích útulků, podzimních plodů pro zoo, starého papíru, či v poslední době velice hojně rozšířeného sběru víček z pet lahví. I těmito nepatrnými, pro někoho banálními aktivitami se čím dál více upevňuje most od školy k rodičům. Vhodné je také umožnit rodičům prostor pro realizaci jejich nápadů a taktéž brát zřetel na jejich názory a připomínky ke školním, či třídním vzdělávacím programům. Za zmínku stojí i poskytnutí informací o možnostech pomoci dítěti pro řešení problému. Ať už je to spolupráce s logopedem,

pedagogicko-psychologickou poradnou, tak například nabídka volitelných seminářů pro rodiče, či jiné zorganizování setkání s odborníky. Škola by tedy rovněž měla utvářet vazby s těmito podpůrnými institucemi.

Základem a zdrojem veškerých informací o dítěti, by měl být rodič. Učitel tráví s dítětem ovšem také značnou dobu a může posoudit jeho práci z jiného hlediska. Školy otevřené pro spolupráci s rodinou čím dál, tím častěji umožňují tzv. tripartitní schůzky, které uvedou rodiče do možných problematik výchovně – vzdělávacích procesů a které jim mohou pomoci ke správnému výběru možnosti řešení. V otázce přípravy dítěte na školu by mateřská škola měla rodiči podat co možná nejvíce důležitých informací a na základě domluvy si stanovit další společné cíle.

3.3 Spolupráce mateřské školy se základní školou

Další spoluprací, kterou by se měly obecně všechny mateřské školy zabývat je spolupráce se školou základní. V České republice se také zakládají mateřské školy při školách základních, v nichž je vzájemná komunikace a spolupráce běžná a organizačně jednodušší než-li v případech samostatně fungujících mateřských škol.

Z hlediska přípravy dětí na zahájení povinné školní docházky v MŠ se mohou uplatňovat různé formy spolupráce jak s dětmi ze základních škol, tak s učiteli prvních tříd. Z praxe uvádí autorka několik příkladů forem vzájemné prosperity spolupráce MŠ zřízené při ZŠ: čtení prvňáčků dětem (lze tak činit až závěrem školního roku), pravidelná setkávání s učiteli ZŠ ve společném prostoru, společné akce pro rodiče a děti apod. V případě samostatných institucí MŠ a ZŠ spolupracují formou akcí pořádané základní školou pro *předškoláky* (např.: jarmarky, den dětí atd.) nebo se učitelé domluví na návštěvě *předškoláků* jedné z vyučovacích hodin v první třídě – což je sice organizačně náročné, avšak možné a pro obě strany velice přínosné. Velký podíl tohoto typu kooperace stojí

na udržování vztahů mezi řediteli i mezi samotnými učiteli a jejich možnostech a ochotě spolupráce. V případě potřeby předávání informací o přípravě konkrétního dítěte na zahájení školní docházky třídnímu učiteli ZŠ, by mateřská škola měla být schopna poskytnout záznamové materiály a evaluace o jeho pokrocích. Při vzniku problému při adaptaci, či objevení se jiného závažnějšího problému by měli být učitelé otevření pro osobní konzultace ohledně malého prvňáčka.

4. Nároky kladené na žáka při nástupu do první třídy

Zahájení školní docházky je pro dítě i pro rodiče velice významnou událostí, poněvadž přináší do života celé rodiny několik změn. „Škola otevírá dítěti - a to velmi rychle - obzory, o kterých nemělo ani tušení, urychluje rozumový vývoj, učí myslet novým způsobem. Do života, jehož hlavní náplní byla doposud hra, vstupuje nyní školní práce a s ní povinnost.“ (Říčan in Franclová, 2013, s.14) Povinné, pravidelné a systematické základní vzdělávání navazuje ve většině případech na předškolní vzdělávání, a také na rodinnou výchovu dítěte. „Je založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka.“ (Havlíková in Šulová a kol., 2014, s.41) Návaznost předškolního vzdělávání na vzdělávání v základní škole můžeme vidět například v daných klíčových kompetencích jednotlivých oborů. Jsou prakticky totožné: „kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanská; kompetence pracovní.“ (RVP ZV, 2013, s.10)

Současná základní škola má podle Franclové realizovat tzv.: „rozvíjející poslání výuky“ (Franclová, 2013,s.9) jenž charakterizuje čtyřmi základními pilíři, které jsou uvedeny v *Bílé knize*⁸. Jsou jimi:

- **Dimenze učit se poznávat** - motivace, probouzení a posilování prožitků z poznávání prostřednictvím učení s oporou učitele.
- **Dimenze učit se jednat** - důraz je kladen na aktivitu a autoregulaci, které jsou učitelem podporovány prostřednictvím motivace a hodnocením.
- **Dimenze učit se žít spolu** - vytváření prosociálního citění, upevňování vztahů, vzájemnou důvěru, ohleduplnost, oporu a spolupráci.

⁸ Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001, 98 s. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>

- **Dimenze učit se být** - nadále rozvíjet osobnost dítěte, pomáhat překonávat první nezdary, pocity bezradnosti, izolovanosti. Posilovat odolnost vůči těmto zátěžím a pomoci tyto emoce pochopit.

(Franclová, 2013)

Ty popisují principy, na nichž stojí veškeré osvojování si určitých znalostí a dovedností. Autorka této práce tedy předpokládá, že tyto čtyři dimenze mohou být označovány za **primární obecné nároky** základní školy, které budou na nového žáka v první třídě kladeny. Zmíněné "dimenze" zahrnují velice mnoho kompetencí, které jsou konkrétnějšího charakteru. Do jisté míry jsou obsaženy také v RVP PV na něhož plynule navazuje *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (dále jen RVP ZV). Ten usiluje zejména o naplnění stanovených cílů:

- Osvojit si strategie učení a motivovat pro celoživotní učení
- Podněcovat k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů
- Vést k všestranné, účinné a otevřené komunikaci
- Rozvíjet schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých
- Připravit na projevování se jako svébytná, svobodná a zodpovědná osobnost, která uplatňuje svá práva a naplňuje své povinnosti
- Rozvíjet potřebu projevit pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; dále rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě
- Aktivně rozvíjet a chránit fyzické, psychické a sociální zdraví a učit být za ně zodpovědný
- Vést k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám
- Pomáhat poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své životní a profesní orientaci (RVP ZV, 2013)

Počátky školní výuky nemusí být pro dítě vždy jednoduché. Některé děti samozřejmě nastoupí do školy již s některými schopnostmi a dovednostmi, některé ovšem ne. Úkolem učitele je přizpůsobit výuku individuálně pro všechny žáčky tak, aby se mohli všichni ve svých schopnostech a dovednostech nadále přirozeně rozvíjet. Vzdělávací nabídka prvních tříd obsahuje principiálně tři nejdůležitější oblasti, jenž můžeme hromadně nazvat *triviem* (tj. čtení, psaní, počítání). „*Naučit se číst je poměrně složitá záležitost. Je k tomu potřeba určitá úroveň vyspělosti centrální nervové soustavy, spolupráce obou mozkových hemisfér i zralost jednotlivých speciálních funkcí důležitých pro čtení.*” (Klégrová, 2003, s.73) Jde převážně o rozlišovací schopnosti zrakového i sluchového vnímání. Žák se musí tedy naučit rozlišit písmena a posléze je spojít s významem. Další důležitou vzdělávací oblastí je v první třídě výuka psaní. Zde je důležité mít dostatečně rozvinutou koordinaci ruky a oka, jemnou motoriku a především mít při psaní uvolněnou ruku ve spojení se správným úchopem tužky. Většinou jde zpočátku o tzv.: opis, přepis. Nejobtížnější je potom naučit se psát podle diktátu, kdy dítě musí zapojit i sluchové vnímání. Klégrová dále uvádí, že většina dětí již při vstupu do první třídy má nějaké zkušenosti s počítáním. Děti se v první třídě orientují především na početní představu v číselném oboru do první dvacítky. Zde je úkolem učitele snažit se u dětí vytvářet základní početní operace (sčítání, odčítání) pouze v představě, bez názorných modelů. (Klégrová, 2003)

Nároky kladené na dítě v první třídě se však netýkají pouze *trivia*. Vzdělávací oblasti jsou v RVP ZV rozděleny do oblastí:

- „*Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk)*
- *Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace)*
- *Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie)*
- *Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět)*

- *Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství)*
 - *Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)*
 - *Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)*
 - *Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)*
 - *Člověk a svět práce (Člověk a svět práce)"*
- (RVP ZV, 2013, s.14)

Schopnost něco nového se naučit je rovněž podmíněna **kvalitou pozornosti**, jenž se rozvíjí díky rostoucí schopnosti autoregulace. *"Zpracování informací, jejich zapamatování a opětovné využití ovlivňuje aktuální koncentrace pozornosti. Poruchy pozornosti mohou ve značné míře narušit využití schopností žáka a zhoršovat jeho školní prospěch i pozici ve třídě."* (Vágnerová, 2001, s.92) Sedmileté dítě se dokáže plně soustředit přibližně 7-10 minut, přičemž délka soustředění roste o 1,5 minuty ročně. (Vágnerová, 2001) Dle praxe a výzkumu Šmelové se řada dětí v první třídě nevydrží dostatečně soustředit na práci. Uvádí také, že na míru koncentrace dítěte působí dosažená úroveň vzdělání rodičů. *"U většiny dětí počáteční problémy ustoupí, tam kde přetrvávají, může dojít k prohlubování problémů, nastupuje tlak rodiny, která se neúspěchu brání, špatný výkon řeší nepřiměřeným domácím učením apod."* (Šmelová in Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2012, s.270)

Na možnost **přetěžování** dítěte upozorňuje Kramulová ve spojitosti s nadstandardními, zvláště placenými kroužky. Kromě příliš ambiciózních rodičů, kteří usilují o speciální rozvinutí schopností dítěte uvádí, že někteří rodiče *"...se svými dětmi snad ani neumějí být sami, nevědí, jak je zabavit, nedokážou se při společné hře vžít do jejich světa, ani je prostřednictvím společných prací vtáhnout do svého. A tak se raději stávají "převozníky" a vozí je po odpoledních z kroužku do kroužku."* (Kramulová, 2013, s.16) Děti se pak mohou dostat do naprosté pasivity vůči dalším výchovně vzdělávacím programům, které by celkovému rozvoji spíše adekvátně přispívaly. Těmto přetěžovaným dětem potom často chybí pochopení pro spontaneitu, improvizaci a někdy i velice

důležitou fantazii. O přetěžování dítěte dále pojednává Opravilová a Kropáčková (Opravilová, Kropáčková in Kropáčková, 2008b) **Odpočinek a čas na volnou hru** dítěte je tudíž při nástupu do první třídy rovněž velice důležitý a neměl by se podceňovat.

Další kapitola se věnuje taktéž velice významnému tématu, jenž spadá do oblasti školní připravenosti, a to jak z hlediska sociálního vývoje dítěte, tak z hlediska jeho vztahu k sobě samému.

4.1 Nová sociální role žáka a spolužáka

Dítě vstupem do první třídy získává několik nových, často velice silně prožívaných identit. V rodině přijímá povětšinou hrdě roli školáka, jenž Vágnerová považuje za roli obecnějšího charakteru, která obsahuje zároveň dvě další role diferencované, a to roli žáka a roli spolužáka. (Vágnerová, 2012) Štech a Viktorová hovoří o tzv.: "*druhé socializaci*". (Štech, Viktorová in Kolláriková, Pupala, 2001, s.71)

Dítě je na roli školáka připravováno nejen rodinou a mateřskou školou, ale taktéž novou autoritou učitele při zahájení prvního týdne ve škole. Často je vstup do školy pojímán jako velice slavnostní, až rituální událost. Ta bývá označována za "*první zvonění*", kde bývají nově nastupující žáci přivítáni ředitelem a staršími spolužáky. (Kropáčková, 2008)

Ztotožnění se s rolí žáka je však dlouhodobější proces, kterému přispívá hlavně „...*pozitivní hodnocení a z něho vyplývající podpora sebedůvěry.*“ (Vágnerová, 2001, s.233) Tyto role přináší dítěti hlavně přijetí určité zodpovědnosti, akceptování nových povinností a pravidel ve vztahu k očekávanému chování a k výkonu.

Pro žáka první třídy je zpočátku nejvýznamnější **pozitivně emoční vztah ke svému učiteli a ztotožnění se** s ním. Dítě by mělo být připraveno na respektování požadavků nové nadřazené autority, a zároveň by mělo přijmout za své i adekvátní chování. S tím souvisí schopnost **emoční autoregulace** a schopnost přijmout nová pravidla školy a své třídy. (Vágnerová, 2001) Právě **zařazení do určité třídy** (do společenství určité skupiny dětí) je další nově nabitou identitou dítěte. *„Dítě má potřebu neustále se ujišťovat o své hodnotě v roli žáka, o své pozici ve skupině. Usiluje o dosažení obdobně výlučného postavení jaké má doma, a o získání určitých privilegií. Takové jednání je na počátku školní docházky vývojově přiměřeným způsobem vyrovnávání se s zátěží zařazení do větší sociální skupiny, jako je třída.“* (Hříbková in Vágnerová, 2001, s.233)

V prvním týdnu školní docházky se podle Šulové *„...vytvoří určitá skupinová struktura, do které později přichází dítě může obtížněji zapadnout.“* (Šulová, Tomanová in Šulová a kol., 2014, s.119) Pojetí třídního celku a pospolitosti se utváří velice pozvolna, přičemž učitel je zde sjednocující autoritou. Děti se zpočátku sdružují v menších skupinkách (znají se například z mateřské školy nebo spolu sedí v jedné lavici). Důležitým úkolem třídního učitele pro vývoj skupinové identity je podle Franclové vytváření **vědomí sounáležitosti** třídy. Činí tak prostřednictvím podpory vzájemné spolupráce dětí nebo soutěže v rámci výuky. (Franclová, 2014)

Role spolužáka je pro dítě z hlediska utváření osobnosti taktéž velice významná. Kontakt s vrstevníky umožní dítěti své síly, či výkony porovnávat nebo poměřovat s ostatními. S tím rovněž souvisí čím dál tím větší potřeba soutěžit nebo závodit. Pomocí socializace ve škole si k sobě dítě utváří jisté **sebehodnocení**, které má velký vliv na jeho celou budoucnost.

Mezi spolužáky získává dítě nové a velice cenné zkušenosti, učí se různým sociálním dovednostem. Děti si mohou být vzájemně **emoční oporou** při nesnázích a mohou napomáhat v rozvoji poznávacích procesů někdy i lépe,

nežli dospělý. S rolí spolužáka také souvisí i **potřeba vlivu**, tj. potřeba být do jisté míry dominantní nebo naopak submisivní ve skupině vrstevníků. (Vágnerová, 2012) „*Obojí má svá úskalí a učitel by měl obě tyto tendence zaznamenávat a cílenými, adresnými přístupy je zbavovat případného negativního vyústění.*” (Franclová, 2014, s.113) Dítě si tímto začíná budovat ve skupině svou pozici a utváří tak svou osobnost.

V rámci kamarádkých vztahů, které nejsou v mladším školním věku stabilní se od budoucího školáka očekává dodržování určité normy chování. „*Pro výchovně zanedbané dítě, které normy nezná, nebo pro dítě sociálně nezralé, které je sice zná, ale jedná impulzivně, egocentricky, je pak adaptace na školu spojena se značnou zátěží.*” (Valentová in Kolláriková, Pupala, 2001,s.227) A právě otázce adaptace na základní školu se věnuje následující kapitola, kterou autorka této práce považuje za takřka primární důkaz školní připravenosti dítěte.

4.2 Adaptace dítěte na základní školu

Obecně slovo adaptace charakterizuje pedagogický slovník jako: „*proces přizpůsobení se něčemu.*” (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s.11) Zejména z počátku období zahájení povinné školní docházky chápeme tento pojem především jako "*adaptaci sociální*" (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s.12), která je zahajována již v předškolním věku dítěte. „*Mělo by dojít k vytvoření druhé fáze bazální jistoty, tentokrát už v prostředí přesahujícím rámec rodiny - ve škole. Důležitý je prožitek bezpečí, bezvýhradného přijetí ze strany nově do jeho života vstupujících "důležitých lidí", aby si mohlo vytvořit svůj osobní prostor pro učení se, pro vzdělávání, pro rozvoj své osobnosti.*” (Franclová, 2013, s.17)

Z hlediska školní připravenosti souvisí adaptace dítěte na školu zejména s jistými očekáváními dítěte od školy, která mohou být ovlivňována rodinou. Proto by rodiče, či starší sourozenci nikdy neměli hovořit o škole negativně. Většina

děti se však do školy těší, avšak existují zde i takové děti, které pociťují **strach** z neznámého (viz příloha č.4) nebo pociťují jisté **obavy** z neúspěchu. Doba trvání adaptačního období může být u každého dítěte různě dlouhá. *„Dítě potřebuje dostatek času, aby si postupně zvyklo na nové podmínky a povinnosti, které s sebou přináší zahájení povinné školní docházky.“* (Kropáčková, 2012c)

Podle Heluse by dostatečně připravené dítě mělo být schopné se umět postavit pěti velkým změnám, které jej nástupem do první třídy základní školy čekají. Jsou jimi:

- *"Vystavení se soustavnému vzdělávacímu působení, zabezpečeného vyučováním.*
- *Vypořádání se s novými rytmy a strukturací času.*
- *Uvedení se do nového postavení, respektive statusu; učit se realizovat nové životní role a mezilidské vztahy.*
- *Nechat se uvádět do celé řady nových aktivit, skrze něž bude objevovat nové skutečnosti ("nové světy").*
- *Uvádění se do nových zážitků a zkušeností se svou vlastní kompetencí"*

(Helus, 2009, s.225 - 229)

S vyrovnáním se s novými změnami v první třídě je tedy důležitá jistá příprava na školní podmínky hlavně v rodině, ale taktéž bývají nesmírně důležití například kamarádi, které již dítě zná z mateřské školy, či z blízkého okolí (z hřiště, ze sousedství apod.). Pro úspěšnou adaptaci dítěte je však nesmírně podstatný třídní učitel, ke kterému si většinou již od první chvíle mladí školáci snaží budovat pozitivní vztah. Učitel základní školy tedy pomáhá v adaptaci dítěti hlavně těmito způsoby:

- „Je mu oporou tak, že motivuje a posiluje jeho tendence k samostatnosti.
- Dává dítěti přesvědčivým způsobem znát, že má na dobré výsledky, že věří v jeho potenciality.
- Vytváří situace, kdy si dítě uvědomuje, že je ve třídě užitečné a má zde své postavení, že se může na utváření pospolitosti třídy a dobrých vztahů spolupodílet, že zde má otevřený prostor pro uplatnění.“

(Šolcová in Franclová, 2013, s.15)

Problémy s adaptací naneštěstí mohou nastat i z jednoduchých příčin. Klégrová například uvádí nechuť se stravovat ve školní jídelně, obavy dítěte, že se ve velké škole ztratí nebo, že něco ztratí. Další adaptační obtíže mohou nastat z důvodu špatných vztahů se spolužáky, či z obav z potencionálního neúspěchu. „Někdy stačí i malé upozornění a dítě to může brát úkorně, jako projev nepřátelství. Může nabýt dojmu, že je paní učitelka nemá ráda.“ (Klégrová, 2003, s.62) S tím souvisí rovněž i otázka individuálního přístupu učitele ke spravedlivému hodnocení dítěte (podrobněji viz kapitola 4.3). Šulová v kontextu sociálních potřeb dítěte vyčleňuje tři potřeby, které považuje pro úspěšnou adaptaci dítěte za významné: „*potřeba pozitivních vztahů - afiliace; potřeba sociálního vlivu, popřípadě prestiže; potřeba nápodoby, respektive identifikace.*“ (Šulová in Šulová a kol., 2014, s.110)

Pro úspěšnou adaptaci dítěte je však primárně zapotřebí **podporující rodina**, která dodává dítěti pocity jistoty a bezpečí. Pomáhá mu překonávat jeho obavy a strach z neúspěchu. Dále také s připravováním školních pomůcek, školní aktovky a s plněním domácích úkolů na druhý den. „*Rodiče pomohou dítěti také tím, že mu budou více než kdy jindy dávat najevo, že je pro ně jejich milovaným dítětem, nezávisle na školním úspěchu.*“ (Šulová, Tomanová in Šulová a kol., 2014, s.123.)

Adaptační obtíže se u mladších školáků projevují podle Vágnerové zejména negativními emočními reakcemi, následně poklesem celkové výkonnosti a

mnohokrát i snížením sebedůvěry až k úplné rezignaci dítěte. (Vágnerová, 2001; Klégrová, 2003; Šulová a kol., 2014). Dalšími častými více typickými projevy bývají psychosomatického charakteru: „...*bolesti hlavy, břicha, poruchy spánku, zvýšená teplota, zvracení. Ve vývoji dítěte může dojít také k regresí, může se chovat jako mladší, být roztržité, zapomnětlivé.*“ (Šulová, Tomanová in Šulová a kol., 204, s.123) O dalších reakcích na zvýšenou zátěž (tj. také požadavky školy) dítěte jako je pomočování, či mírná regrese na vývojově nižší úroveň se zmiňuje také Kropáčková. (Kropáčková, 2012d) Kutálková k tématu projevů problematické adaptace připisuje rovněž projevy koktavosti, poruchy spánku nebo nevysvětlitelné horečky, která mizí s blížícím se víkendem. „*Jde většinou o děti spíše labilnější, citlivé - reagují tak na změny, jež neumějí zvládnout.*“ (Kutálková, 2014, s.172)

Emoční zralost je proto pro adaptaci v tomto období velice podstatným faktorem, který je důležitý pro zvládnání školní zátěže. „*Škola je první institucí, do níž dítě vstupuje a jejíž požadavky musí plnit. Z mnoha důvodů mohou být tyto požadavky subjektivně příliš náročné, nebo se tak alespoň mohou jevit. Školák se s nimi musí učit vyrovnávat a hledat přijatelné a účinné způsoby jejich zvládnání.*“ (Vágnerová, 2001, s.207) Tyto způsoby jsou v psychologii označovány jako *coping*. Dítě může na počátku školní docházky zpracovávat a vyhodnocovat zátěže různými způsoby (výzva x defenze), a to za pomoci různých strategií (např.: hledání sociální podpory, únik, rezignace, pasivita atd.). Úroveň zvládnání zátěžových situací je zkrátka celkově ovlivněna vývojovou úrovní dítěte a autoregulačními schopnostmi dítěte. (Vágnerová, 2001)

Úspěšná adaptace dítěte v období zahájení povinné školní docházky tedy hlavně závisí na celkové školní připravenosti, na vnitřních emočních prožitcích a vlastnostech dítěte. **Vnější podpora, motivace** a pokud možno pozitivní **hodnocení** dítěte ze strany rodičů a učitele je pro adaptaci a utváření pozitivního vztahu k celoživotnímu vzdělávání rovněž nezbytnou součástí.

4.3 Motivace, úspěšnost a hodnocení dětí v první třídě

Termín motivace lze objasnit z různých úhlů pohledů a taktéž odborná literatura jej vykládá několika způsoby. Pedagogický slovník k *motivaci* interpretuje čtyři funkce:

1. aktivuje lidské jednání
2. směřuje jednání k určitému cíli
3. řídí průběh i způsob dosažení výsledku
4. navozuje hodnocení vlastního jednání a prožívání vlastních úspěchů a neúspěchů

(Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s.158)

Franclová dále dělí motivaci na krátkodobou, střednědobou a dlouhodobou. Při samotném počátku povinné školní docházky upřednostňuje hlavně **motivaci pro školu**. „Škola by se měla stát pro žáky místem, kam chodí rádi, kam se těší, kde se cítí dobře, kde má každý své nezpochybnitelné postavení, kde najdou emoční podporu, radu a pomoc při řešení životních, tedy nejen učebních problémů.“ (Franclová, 2013, s.71) V druhé řadě však učitel musí u dětí vzbudit zájem o nové poznatky a vhodným způsobem je **motivovat k učení**. Dle Vágnerové závisí motivace hlavně na tom, jakou hodnotu a význam má pro dítě vykonávaná činnost. Ve smyslu motivace ke školní práci shledává velmi důležitým postoj rodičů dítěte ke škole a vzdělávání obecně (viz kapitola 2.). Dále diferencuje motivaci na **pozitivní** - je zapotřebí něčeho dosáhnout a na **negativní** - je potřeba se něčemu vyhnout. (Vágnerová, 2001)

Motivace žáka při výuce může být dle výkladového slovníku taktéž diferencována na motivaci vnější a vnitřní. **Vnější motivace** přitom zahrnuje: probouzení poznávacích a sociálních potřeb dětí, sdělení svých postojů a očekávání vůči nim, probouzení výkonové motivace, využití odměn a trestů, předcházení strachu a vyvarování se pocitům nudy. **Vnitřní motivace** vychází ze sebezpojetí dítěte, jeho osobních cílů, aktuálních zájmů, z hodnocení aktuální

situace ve výuce, z podoby zadávaných úkolů, z minulých zkušeností, z hodnocení postoje spolužáků k výuce. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009) Prunner se domnívá, že motivace dítěte by měla vycházet převážně z jeho vnitřních potřeb. Pokud by se dítě učilo pouze na základě motivace vnější, mohlo by si vybudovat negativní vztah k učení. Je však možné, že se správně vedená vnější motivace v budoucnu překlene v motivaci vnitřní. (Prunner in Šulová a kol., 2014) Otázkou výkonové motivace a motivace žáka k učení se více zabývá také Pavelková. (Pavelková, 2002)

Motivace úzce souvisí s potřebou výkonu a s jeho následným hodnocením respektive oceněním. Snaha o dosažení dobrého výkonu, **potřeba být úspěšný** se v období mladšího školního věku začíná radikálně projevovat. Prvňáček tak chce aspirovat na vyšší společenské uznání. V první třídě se začíná setkávat s objektivním posuzováním svých schopností, na což nemusí být úplně vždy připravený. Franclová rovněž podotýká: *„Bez účinné opory učitele se s neúspěchem dítě dokáže těžko vyrovnat. Hrozí, že se z neúspěchu vyvine specifická trýzeň narušující žádoucí chod učení, narušující chod sebepojetí.“* (Franclová, 2013, s.66)

Hodnocení dítěte, jak již bylo výše zmíněno, nabývá pro dítě zpočátku převážně sociální charakter. *„Ocenění autoritou má v tomto věku větší váhu než výsledek sám o sobě.“* (Vágnerová, 2012, s.334) Klégrová upozorňuje na to, aby dospělí, kteří dítě nějakým způsobem hodnotí byli citliví k prvním školním neúspěchům dítěte, protože na ně ještě nemusí být dostatečně emočně připraveno. Radí, aby se snažili ocenit nejen samotný výkon, ale i snahu a malé pokroky dítěte. Učitel by měl brát na zřeteli spravedlivé hodnocení vzhledem k celé třídě, ale i ke každému žákovi individuálně. (Klégrová, 2003)

Tradičně bývá v České republice dítě hodnoceno známkováním (1,2,3,4,5).⁹ Výhodu v **hodnocení známkami** spatřuje Beníšková v přehlednosti a jasnosti pro celou společnost. Nevýhody však vidí v přílišné obecnosti a subjektivitě posouzení žáka učitelem. Dále poukazuje na problematiku posouzení jednotlivých schopností žáka v daném předmětu, a to i v souvislosti s individuálním nastavením kritérií jednotlivých učitelů. (Beníšková, 2007) Čím dál tím častěji se na prvním stupni můžeme setkat i se slovním hodnocením, které však nemusí být pro rodiče zas tak přehledné a výstižné. **Slovní hodnocení** má samozřejmě výhodu v kvalitnější interpretaci dosahovaných výkonů. Další z možností hodnocení může být kombinace těchto dvou technik (např.: známkování společně s osobním dopisem dítěti). *„Učitel by měl mít příležitost vyjádřit, jaký má dítě postoj k učivu, jak se snaží, či nesnaží, v čem vyniká, za co jej chválí, co oceňuje a v čem by naopak dítě mělo přidat, kde má ještě rezervy...“* (Beníšková, 2007, s.69)

Školní hodnocení by rodiče neměli extrémně přeceňovat a dítě by neměli jimi příliš stresovat. Spíše by se měli společně zaměřit na to, co zdokonalit, nalézt chybu a umět ji opravit. Podle mnoha odborníků je tzv.: *"hon na jedničky"* takřka k ničemu. *„Oslňující jedničkáři ve srovnání s průměrnými žáky v praktickém životě tolik neobstojí. Ve škole se oceňuje především konformita, nikoli tvořivost, originalita, průbojnost. A ty může mít i propadlík.“* (Čapek, 2011)

⁹ O hodnocení výsledků vzdělávání žáků pojednává §51, §52 a §53 zákona č.561/2004 Sb. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#p42>

5. Shrnutí teoretické části

Příprava dítěte na školu je z pohledu autorky této práce velice rozsáhlý pojem, jenž zahrnuje nepřehledné množství souvisejících složek a faktorů. Souhrn toho představuje tudíž relativně obecná fakta. *"Většina přechodných vývojových období (mladšího školáka nevyjímaje) je typická vyšší náročností na jeho zvládnutí, citovou rozkolísaností a zranitelností, proto vyžaduje vyšší nároky stran trpělivosti, pomoci a bezpečné, jisté vazby k blízkým lidem."* (Matějček in Šmelová, Petrová, Suralová a kol., 2012, s.92) Primárně by školní připravenost dítěte měla ovlivňovat především nejbližší rodina. Mateřská škola, či jiná předškolní zařízení by tuto přípravu měly doplňovat, či obohacovat formou hry, prostřednictvím smysluplných podnětů, za podmínek osobnostně orientovaného přístupu k dítěti. Dospělý, ať už je to tedy rodič nebo učitel mateřské či základní školy, by se měl snažit být pro dítě jistým vzorem a měl by jít dítěti příkladem. Tzn. být dítěti průvodcem na cestě k poznávání a k učení. Dále by měl respektovat potřeby a možnosti dítěte a na jejich základě teprve citlivě stavět (rozvíjet, vychovávat, vzdělávat).

Za ideální přípravu dítěte na školu považuje Šulová obecně zdravý a harmonický vývoj dítěte. Rozděluje však školní přípravu z časového hlediska na: *dlouhodobou* (již od narození - hlavní vliv má rodina), *střednědobou* (v období mezi 3 - 6 rokem života dítěte, většinou působení mateřské školy) a *krátkodobou* (doladění konkrétní situace). Rodiče mohou dítěti usnadnit přípravu na školu tím, že s ní **začnou včas**, budou dětem často **poskytovat přiměřené množství podnětů** a svého **času**. Dítě by měli seznámit s tím, co ho ve škole čeká, avšak by o ní neměli hovořit negativně. Společně by měli připravit pracovní místo s vyloučením všech možných rušivých podnětů a také by dítě měli zapojit do nákupu školních pomůcek. Měli by mu taktéž dopřát **dostatek času mezi jinými dětmi** (např. pravidelná docházka do mateřské školy, alespoň jeden rok před nástupem do základní školy). Dále by měli

přizpůsobit režim dne dítěte školnímu dni - především pravidelnost stravovacích a odpočinkových návyků. Měli by zajistit, aby den zápisu a první dny ve škole, byly pro dítě výjimečné a slavnostní, aby tyto dny proběhly v poklidu. (Šulová, 2014)

Hodnocení připravenosti dítěte na školu je tedy velice zajímavým a rozsáhlým tématem. Díky různorodosti mnoha oblastí, s nimiž je toto téma značně provázané jej tudíž nelze přesně stanovit. V kontextu osobnostně orientovaného přístupu k dítěti navíc můžeme sledovat, že každý, ať už je to rodič, pedagog, či jiný kvalifikovaný odborník, má k tomuto tématu velice rozrůzněná smýšlení, a proto nelze hodnocení těchto postojů ke školní připravenosti unifikovat. Jaké možné názory na toto téma mají rodiče a odborná veřejnost pojednává právě následující kapitola, která otevírá empirickou část této práce.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

6. Hodnocení školní připravenosti pedagogickou veřejností a rodinou

V rámci této diplomové práce jsem se rozhodla věnovat krátkodobému kvalitativnímu šetření, kterým se pokusím objasnit pohled pedagogické veřejnosti a rodičů dětí předškolního věku na současnou problematiku školní připravenosti. Prostřednictvím částečně strukturovaných rozhovorů se dále pokusím odhalit názory rodiny a učitelů na vzájemnou spolupráci, která je dle mého názoru základním stavebním kamenem pro smysluplný a harmonický rozvoj dítěte a následně tak i pro úspěšné zahájení povinné školní docházky. Dále se bude výzkum zabývat vzájemným porovnáváním získaných názorů rodičů s názory učitelů z jednotlivých segmentů vzdělávacího systému. Získané názory se rovněž pokusím konfrontovat s literaturou, články, webovými diskusními fóry a také s odbornými názory poskytnutými 19.2.2015 při konferenci Kulatého stolu SKAV a EDUin uskutečněné na téma *"Povinný předškolní ročník, ano či ne?"*. * Pevně také věřím, že tento sondážní výzkum příjemně doplní teoretickou část mé diplomové práce.

6.1 Vymezení cílů a výzkumných otázek

Hlavním cílem práce je zjistit, jaké názory zastávají pedagogická veřejnost a rodiče o současné připravenosti dítěte na zahájení povinné školní docházky, a to i v souvislosti s chystanými legislativními změnami v rezortu ministerstva školství, jenž představuje návrh zákona o zavedení povinného roku předškolního vzdělávání.

* Videozáznam ze zmíněné konference je také dostupný na webových stránkách: www.skav.cz

Výzkumné otázky jsou směřovány k dvěma cílovým skupinám, a to k rodičům a k pedagogům přípravných tříd, mateřských škol, učitelům v prvních třídách základních škol.

K cílové skupině rodičů dětí v posledním ročníku mateřské školy si autorka klade tyto výzkumné otázky:

1. Jak jsou rodiče spokojeni se vzděláváním dětí v mateřské škole a jak hodnotí spolupráci s ní?
2. Jakou mají rodiče představu o zápisu dětí do první třídy a jakou mají představu o nárocích 1.třídy, kladených na počátku školní docházky?
3. Jakou částí si rodiče myslí, že se mateřská škola podílí na přípravě dítěte na zahájení školní docházky?
4. Jakým způsobem jsou rodiče informováni o schopnostech a dovednostech svých dětí, které jsou potřebné pro zvládnutí zápisu do první třídy?
5. Připravují rodiče cíleně své dítě na zahájení povinné školní docházky?
6. Na kolik mají rodiče obraz o schopnostech svého dítěte a jak je hodnotí?
7. Souhlasí rodiče se zavedením povinného roku předškolního vzdělávání dětí? Preferovali by toto vzdělávání uplatňovat v mateřské škole nebo spíše v přípravné třídě zřizované při škole základní?

Dále chci směřovat výzkumné otázky k cílové skupině pedagogů mateřských škol, prvních tříd škol základních a učitelům přípravných tříd:

1. V čem spatřují učitelé význam předškolního vzdělávání?
2. Jaké požadavky by mělo dítě podle učitelů splňovat pro úspěšný start ve škole?
3. S jakými nejčastějšími nedostatky školní připravenosti se v dnešní době učitelé nejvíce setkávají a v kterých složkách školní připravenosti naopak děti poslední dobou podle nich vynikají?

4. Jakým způsobem posuzují školní připravenost dítěte a jakých podpůrných prostředků (dokumenty, publikace) k tomu využívají?
5. Jaký podíl mají dnešní rodiče na přípravě svého dítěte na zahájení povinné školní docházky a jak hodnotí rodičovskou spolupráci s výchovně-vzdělávací institucí?
6. Jak hodnotí učitelé spolupráci mateřské a základní školy?
7. Jaký zastávají názor na zavedení povinného roku vzdělávání v MŠ a jaká pozitiva a negativa v této možnosti spatřují?

6.2 Charakteristika souboru

Výzkumný soubor tvoří čtyři skupiny respondentů převážně z různých oblastí Prahy a Středočeského kraje. Celkový počet respondentů, s nimiž byl realizován rozhovor je 83. Tyto skupiny tvoří pouze ženy a jedná se o 35 matek dětí předškolního věku, jenž mají nastoupit na povinnou školní docházku od září 2015; dále 35 učitelek mateřských škol (dále MŠ); 13 učitelek základních škol (dále ZŠ) a 2 učitelky z přípravných tříd (dále PT). Pro přehlednost z důvodu různorodosti souboru uvádím tabulku č.1.

Tabulka č.1 - Místa sběru dat

	Matky	MŠ	ZŠ	PT
Praha - Smíchov	3	6	1	
Praha - Hostivař	3	5		
Praha - Vinohrady	8	11	1	1
Praha - Dejvice	2	3	2	
Praha - Vinoř	8	4	3	
Praha - Čakovice	6	2	3	1
Slaný	5	4	3	

První skupinu respondentů tvoří matky dětí, z nichž je 20 chlapců a 15 děvčat. Odklad školní docházky má 8 chlapců a 3 děvčátka. Při výpočtu koeficientu a zohlednění poměru počtu chlapců a děvčat je patrný takřka dvojnásobný počet OŠD u chlapců.

Vysokoškolské vzdělání má 15 dotazovaných, vyšší odborné vzdělání 6, středoškolské 12 a základní 2. Pro získání co nejvíce autentických názorů jsem také vybrala 4 matky ze sociálně a jazykově znevýhodněného prostředí, z čehož jsou 2 matky romského původu, 1 matka slovenské národnosti a 1 matka dítěte z bilingvního prostředí (český a ruský jazyk).

Druhou skupinu tvoří učitelky MŠ. Vysokoškolského vzdělání v oboru předškolní pedagogiky dosáhlo 11 respondentů, vyššího odborného 5 respondentů, střední pedagogickou školu vystudovalo 14 respondentů a 5 respondentů vystudovalo školu mimo obor předškolní pedagogiky. Ve více jak dvacetileté praxi v MŠ je 11 respondentů, v rozmezí od 5 - 20 let praxe se nachází 13 respondentů a méně než 5 let praxe má 11 respondentů. Věk respondentů je takřka přímo úměrný dosažené praxi tzn., že ve věkové kategorii 20 - 30 let se nachází 10 respondentů, v kategorii 30 - 50 let je 15 respondentů a v kategorii nad 50 let se nachází 10 respondentů.

Třetí skupinu souboru tvoří 13 učitelek prvních tříd ZŠ. Všechny mají ukončené vysokoškolské vzdělání pro první stupeň. Více jak dvacetiletou praxi má 7 respondentů, v rozmezí 5 - 20 let praxe se pohybují 3 respondenti a 3 respondenti mají méně než 5 let praxe. Do věkové kategorie 20 - 30 let jsou zařazeni 3 respondenti, 4 spadají do kategorie 30 - 50 let a starší 50 let je 6 respondentů.

Poslední skupinou respondentů tvoří pouze 2 učitelky přípravných tříd. Jeden respondent dosáhl vysokoškolského vzdělání v oblasti předškolní pedagogiky a má teprve dvouletou praxi. Druhý vystudoval střední školu pedagogickou a v praxi PT je 6 let. Oba respondenti spadají do kategorie 20 - 30 let.

Výběr respondentů proběhl volně díky dlouhodobým kontaktům, které jsem získala za dobu své praxe v mateřské škole. Dále byl tento soubor rozšířen díky zprostředkovanému osobnímu setkání s respondenty. Počet respondentů nebyl předem nijak stanoven, poněvadž závisel na jejich ochotě spolupracovat a obětovat přibližně 15 minut svého času. 2 respondenti z MŠ nebyli do jisté míry kompetentní smysluplně vézt rozhovor, poněvadž jim do jisté míry chyběly znalosti v oboru. To považuji samozřejmě za varovné. Složení tohoto souboru jsem tedy zvolila z důvodu možných výskytů odlišností v názorech na školní připravenost dnešních dětí.

6.3 Metody výzkumu a kritéria hodnocení

V empirické části této práce se zabývám krátkodobým kvalitativním šetřením, přičemž jsem zvolila tyto metody a techniky řešení:

- Semistrukturovaný rozhovor (podklady pro rozhovory viz přílohy č.5, č.6)
- Třídění a kategorizace získaných dat
- Analýza názorů jednotlivých skupin souboru
- Triangulace datových zdrojů, respektive analýza dostupných odborných článků, webových diskusních fór, videozáznamu z již výše zmíněné konference. (Hendl, 1997)

Kritéria hodnocení:

- určení frekvence výpovědí
- porovnávání získaných dat (mezi učiteli - dle typu výchovně vzdělávací instituce, dle délky praxe, dle místa sběru dat; mezi rodiči - dle dosaženého vzdělání, dle místa sběru dat; mezi učiteli a rodiči)
- porovnání s prostudovanými materiály (webová diskusní fóra, odborné články a publikace, konference)

6.4 Organizace šetření a sběr dat

Časový harmonogram empirické části diplomové práce:

- 10/2014 sběr odborných článků, prohlížení webových diskusních fór
- 11/2014 sepsání hlavních cílů a následné vypracování podkladů pro vedení rozhovorů
- 12/2014 orientační sonda a ověření správnosti podkladů
- 01/2015 zahájení semistrukturovaných rozhovorů s učiteli
- 02/2015 zahájení semistrukturovaných rozhovorů s rodiči, účast na konferenci Kulatého stolu SKAV a EDUin na téma: Povinný předškolní ročník, ano či ne?
- 03/2015 analýza dat, vyhodnocení, vzájemná konfrontace a dokončení práce

Podklady pro rozhovory jsem vypracovala tak, aby byly přehledné pro další zpracování a aby urychlily proces zapisování informací poskytovaných respondenty. Tím jsem se mohla více věnovat respondentovi, který očekával jistý profesionální a vřelý přístup.

Sběr dat tedy proběhl na půdách 5 základních a 7 mateřských škol. S jednotlivými respondenty byla předem sjednána schůzka a na každou z nich jsem si vymezila 20 minut. Průměrný rozhovor trval přibližně 15 minut, z čehož nejdelší trval přibližně 35 minut. Na počátku rozhovoru byli respondenti informováni o účelu a diskrétnosti rozhovoru. Otázky jsem kladla zejména podle předepsaného podkladu, avšak většinou jsem pokládala respondentům i doplňující otázky pro upřesnění potřebných informací a pro další rozvíjení rozhovoru. Zpočátku jsem si zapisovala celé formulace odpovědí, ovšem po získání určitého vzorku respondentů se výpovědi do jisté míry opakovaly. Mohla jsem tudíž přejít postupně ke kategorizaci získaných dat. Nové nebo zajímavé názory jsem však nadále zapisovala přímou citací. Respondenti mohli u většiny

otázek vyjádřit vícero odpovědí, což také dále zohledňuji v přehledových tabulkách.

V průběhu sběru dat jsem kvůli větší přehlednosti upravila podklady pro rozhovory, nicméně se lišily pouze v drobnostech (například položka pro zaškrtnutí dosaženého vzdělání rodičů nebo úprava věkových kategorií u podkladů pro rozhovor s učiteli). Navíc se začaly později objevovat další možné varianty smýšlení veřejnosti, nad kterými jsem doposud v teoretické rovině neuvažovala.

S úplným nepochopením smyslu rozhovoru jsem se bohužel setkala u dvou učitelek mimopražských mateřských škol a u dvou matek ze sociálně znevýhodněného prostředí. Naopak vlnu diskuze nad rámcem semistrukturovaného rozhovoru jsem vzbudila u takřka třetiny dotazovaných, včetně rodičovské veřejnosti. Větší ochotu ke spolupráci projevily učitelky MŠ a taktéž matky budoucích školáků. S učitelkami ZŠ bylo velice obtížné domluvit schůzku mimo rámec pracovní doby, tudíž jsem využívala u všech volného času v době velké přestávky (tzn.: 9:40 - 10:00). Více než dvě učitelky z přípravných tříd se mi bohužel nepodařilo ke spolupráci přesvědčit.

Po sesbírání potřebného materiálu, na který jsem si vymezila dva měsíce, jsem začala s vyhodnocováním získaných dat a údajů. Nejprve jsem podklady roztřídila na čtyři sektory (MŠ, ZŠ, PT, Rodič). Sektory z řad pedagogické veřejnosti jsem označila v rozích barevnými zvýrazňovači podle délky praxe v oboru. Dále jsem tyto zvýrazňovače využila pro zdůraznění důležitých údajů, dle kterých jsem se při vyhodnocování šetření částečně řídila. To mi umožnilo rychlou a přehlednou orientaci při zpracovávání získaných názorů. Dále jsem si kvůli bohatosti českého jazyka a velkému objemu různorodých dat vytvořila nadřazené pojmy, které zahrnují vše, co pod ně patří. Pro zjištění četnosti výpovědí jsem proto využila přehledných tabulek obsahujících takto kategorizované názory.

6.5 Výsledky šetření

Pro zpracování kvalitativního výzkumu jsem se rozhodla si nejprve odpovědět na výzkumné otázky u každého sektoru souboru zvlášť a až po té je mezi sebou dále porovnávat. Ke každému bodu se pokusím vždy uvést příklad rozhovoru, který se buď výrazně liší od ostatních nebo je pro zodpovězení zadané výzkumné otázky podle mého názoru stěžejní.

6.5.1 Názory rodičů

1. Jak jsou rodiče spokojeni se vzděláváním dětí v mateřské škole a jak hodnotí spolupráci s ní?

Více než polovina (22) dotazovaných rodičů uvedla, že je velice spokojena s odvedenou prací mateřských škol. Částečnou spokojenost uvedly v rozhovoru 2 matky z Prahy a 9 matek z její periferie. Klady mateřských škol vidí tyto matky převážně v příjemném klimatu, ve všestranném záběru a pestrosti výchovně vzdělávacího programu, také ve velké tvořivosti paní učitelek a v jejich úzkém vztahu k dětem. Převážná většina spokojených matek však také uvádí, že by si přály více akcí pro rodiče a že by také uvítaly pravidelné návštěvy mateřské školy logopedem.

Pouze jedna matka ze středočeského kraje při rozhovoru uvedla, že je velice nespokojená s celkovým přístupem a prací paní učitelek v mateřských školách obecně. Mateřské škole vytýká nedostatečné věnování se dětem individuálně a nerespektování jeho zájmů a potřeb. Proto její dítě přestalo do MŠ docházet a díky OŠD nastoupí od září do přípravné třídy při ZŠ, na kterou slyšela převážně chválu. Při rozhovoru se dotkla také velice žhavého tématu a to je: snížený počet dětí na třídě. Pro posouzení školní připravenosti a zralosti svého syna si matka nechala vypracovat posudek v pedagogicko - psychologické poradně. Uvedla také, že se synem dochází na různé zájmové kroužky a na logopedii.

Dále bylo mateřským školám převážně vytýkán nedostatek ve výběru zájmových kroužků. Z oblasti spolupráce pak neochota paní učitelek zkoušet nové věci, uzavřenost a málo prostoru pro soukromou konverzaci nebo také nevhodná komunikace skrze nepřehledné nástěnky. Z oblasti výchovně-vzdělávací nabídky uvádí matky (převážně z Prahy) nízkou úroveň environmentální výchovy a nedostatečnosti vycházek mimo areál MŠ. Dále se také některé zmínily o nízké úrovni stravovacího a pitného režimu.

2. Jakou mají rodiče představu o zápisu dětí do první třídy a jakou mají představu o nárocích 1.třídy, kladených na počátku školní docházky?

Tato výzkumná otázka se pojí s podkladem pro rozhovor v bodě č.8. a č.10. Získaná data lze třídit na čtyři kategorie:

A) Rodiče, kteří již mají zkušenost s prvním dítětem a mají tudíž jasnou představu

Všichni z této skupiny rodičů (9) udávají více jak 60% podíl mateřské školy na stav školní připravenosti svého dítěte. Sedm rodičů vypovědělo, že se jejich dítě na zápis velmi těšilo a že jejich očekávání byla vesměs radostná. Dva rodiče cítilo jistou nervozitu, obávali se zklamání dítěte.

B) Rodiče, kteří mají jasná očekávání díky informacím od známých

Skupina sedmi respondentů si uvědomuje, že zahájením povinné školní docházky nastupují dítěti i jim jisté povinnosti. *"Vím, že škola bude mít velké nároky na sebedisciplínu a zodpovědnost, kterou budeme muset u A. podporovat i doma. Taky se budeme muset pravidelně věnovat školním povinnostem - v domácí přípravě, domácích úkolech atd. Dále vím od kamarádky, že naše škola má celkem vysoké nároky v první třídě, děti dostávají dost úkolů. Myslím ale, že když budeme společně pracovat, že všechno proběhne úplně v pohodě."*

Dále se v této skupině respondentů také velice často shledávám s názory na samostatnost dítěte nebo také na dodržení pravidelného režimu dne. Tři respondenti nepřikládají zápisu do první třídy význam, dvě matky uvedly obavy aby se dítě nezklamalo. Další dva respondenti se obávali selhání dítěte v oblasti chování, či komunikace.

C) Rodiče, kteří pouze doufají v naplnění jejich představ

Z rozhovorů s touto skupinou vyplynulo, že 8 respondentů z 10 znatelně přesouvá výchovně - vzdělávací práci s dítětem z mateřské školy (jíž přikládá odpovědnost za školní připravenost) na školu základní. Jsou jimi 4 respondenti ze Slaného, 3 z Čakovic a 1 respondent z Prahy - Vinoř. Tito rodiče doufají v nízký počet domácích úkolů, dále v kvalitní komunikaci a spolupráci s paní učitelkou v první třídě. Jedna z matek na tuto otázku například odpověděla: *"Škola by na začátku měla naučit dítě pevnému režimu, zodpovědnosti a slušnému chování. Myslím, že by měla škola dítě zaujmout natolik, aby ho to bavilo, ale zase by ho neměla přetěžovat. No, záleží taky na paní učitelce. ... Doufám, že nebude zavalen domácími úkoly, že si je třeba stihne vypracovat i v družině, aby pak měl doma více času na odpočinek a na hraní."*

Zbylí dva respondenti doufají v pozvolný vstup a přechod z hravé formy učení k systematictějšímu. Také oba uvedli, že se spoléhají na budoucí spolupráci s učitelkami prvních tříd a že doufají v jejich individuální a otevřený přístup.

Tři respondenti z této skupiny také uvedli lehkou nervozitu před zápisem z důvodu komunikace dítěte s cizím dospělým. Jeden respondent (spadající do kategorie sociálně znevýhodňujícího prostředí) uvedl, že zápis již podstoupili s dítětem podruhé, takže už jistá očekávání měl, uvedl jisté obavy z neosobního přístupu učitelů u zápisu. Zbýlých šest respondentů se na zápis svého dítěte do školy těšilo a s dítětem jej také slavnostně prožívalo.

D) Rodiče, kteří nemají představu o tom, co jejich dítě v první třídě čeká

Tato skupina respondentů (9) se vyjádřila, že nemá konkrétní představy o nárocích a požadavcích první třídy, jenž jsou na dítě kladeny. Tuší jen, že jsou určitě odlišné než, když do školy chodili oni sami nebo předpokládají, že budou mít v počátcích hodně práce s domácími úkoly a celkovou přípravou na školu. Rovnou šli žádat o odklad školní docházky, a to bez dítěte tři respondenti. Jako důvod uvedli : častou nemocnost dítěte, nevyzrálou hrubou a jemnou motoriku a u jednoho chlapce i kvůli narození v letním měsíci.

Tři respondenti z této skupiny byli přesvědčeni, že nemusí mít žádné obavy z neúspěchu jejich dítěte u zápisu, či při vstupu do školy. Uvádí důvody absolutní připravenosti a zralosti pro školu ve všech oblastech. Na zápis se všichni respondenti s dětmi těšili kromě dvou, kteří vznesli obavy, že dítě nebudou chtít vzít do školy, kvůli špatné výslovnosti některých hlásek.

3. Jakou částí si rodiče myslí, že se mateřská škola podílí na přípravě dítěte na zahájení školní docházky?

Při vyhodnocování této výzkumné otázky jsem se řídila výpověďmi v bodech č.11. a č.4. uvedených v podkladech pro rozhovor s rodiči (viz příloha č.5). Prvotně jsem se zaměřila na procentuální vyjádření respondentů ohledně podílu MŠ na školní připravenosti. To názorně zobrazuje tabulka, kterou uvádím v příloze č.9. Ta uvádí nejprve procento, jenž rodiče připisují mateřské škole ohledně přípravy dítěte na školu a posléze počet respondentů, kteří takto soudí.

Poslední dva řádky tabulky poukazují na podprůměrné hodnocení věnování se oblastem školní připravenosti v MŠ. Tato skupina (respektive pět respondentů) připisuje význam hlavně přípravě dětí na školu doma nebo i jiným odborníkům jako je: pediatr, logoped, či odborníci z pedagogicko - psychologických poraden. U PPP podle výpovědí shledávají tito rodiče větší odbornost / kvalifikovanost nežli u učitelů v MŠ. Přičemž čtyři z těchto pěti rodičů také vykazovali jisté nespokojenosti s prací, či s komunikací s MŠ (dva respondenti dosáhli

základního vzdělání, dva respondenti středoškolského vzdělání a jeden respondent vysokoškolského vzdělání).

Logopeda ze všech dětí dotazovaných rodičů (35) navštěvuje 10 chlapců a 7 děvčat, tj. necelá polovina. PPP navštěvují pouze 4 chlapci, kterým rodiče plánují OŠD. 19 dětí navštěvuje sportovní kroužek, 11 dětí má kroužek jazykový, 8 dětí dochází na výtvarný kroužek a 4 děti na kroužek hudební. Pět dětí nedochází na žádný kroužek - rodiče těchto dětí se domnívají, že je docházka do MŠ dostačující. Dva respondenti ovšem uvedli, že na speciální kroužky pro děti nemají dostatek financí.

Rodiče, kteří uvedli 50% podíl MŠ na školní připravenosti dítěte, mají jisté výhrady ke spolupráci a k přímé komunikaci učitele MŠ. Některým rodičům z této skupiny také chybí větší zaměřenost MŠ na přípravu dětí k pozdější práci v 1.třídě, zejména u heterogenního složení tříd v MŠ. Naopak většina respondentů hodnotících nadprůměrně přípravu dítěte na školu v MŠ se vyjádřilo, že takovouto speciální péči i u heterogenního složení tříd dostávají a že jsou s ní velice spokojeni.

Všichni respondenti hodnotící 50 % a více se shodují na 80% - 100% přípravě dítěte na školu z hlediska sociálního. 17 respondentů soudí, že příprava na školu je v MŠ dostačující. 5 respondentů si uvědomuje, že je třeba pracovat s dítětem i doma, a jsou s výsledky docházky jejich dítěte do MŠ spokojeni. 4 respondenti mají názor, že příprava na školu má probíhat pouze doma a MŠ ji jen má obohatit o nové zkušenosti. 9 respondentů se spoléhá na sebe a okrajově i na jiné odborníky, nežli na učitele MŠ, avšak právě tyto hovoří o důležitosti zařazení do společenství jiných dětí.

Skupina (11), která hodnotila více jak 70% podílem přípravy dítěte na školu v MŠ je tedy s MŠ velice spokojená a kvalitu spolupráce vyjádřila převážně kladně.

4. Jakým způsobem jsou rodiče informováni o schopnostech a dovednostech svých dětí, které jsou potřebné pro zvládnutí zápisu do první třídy?

Dle proběhnutých rozhovorů lze konstatovat, že 26 respondentů je podle jejich názoru dostatečně informováno mateřskou školou o stavu školní připravenosti svého dítěte. Osobní kontakt a zahájení komunikace ze strany MŠ uvedlo 15 respondentů. Speciálně organizované schůzky pro rodiče předškoláků, či tripartitních schůzek se zúčastnilo 19 respondentů. Dále rodiče (4) hodnotí kladně možnost porovnat práce dětí na nástěnkách nebo stručnými popisky na pracovních listech "předškoláků".

Z toho vyplývá, že 9 zbylých respondentů si bohužel myslí, že nejsou dostatečně informováni. Rodiče tak hledali jiné možnosti, jak se informovat. Čtyři z nich udávají, že si nechalo vypracovat posouzení školní zralosti v PPP z důvodu, že nebyli nijak od MŠ speciálně informováni. Dva respondenti uvedli, že jsou informováni pouze písemnou formou, a že tuto komunikaci považují za neadekvátní. Dále se proto informovali u pediatra při pětileté prohlídce dítěte. Další dva respondenti uvedli, že se osobně museli zeptat učitelky v MŠ a vidí tedy problém v jejich uzavřeném přístupu k rodičům.

5. Přípravují rodiče cíleně své dítě na zahájení povinné školní docházky?

Co se týče krátkodobější cílenější přípravy dítěte na školu se týkala především otázka č. 9. Je ovšem potřeba brát v úvahu celé výpovědi, poněvadž jsem se setkala s jistými nesrovnalostmi, které zmíním viz níže. Podklady jsem roztřídila do 5 skupin.

První z nich je skupina 15 respondentů, kteří před zápisem dítěte na nic cíleně nepřipravovali. *"Konkrétně jsme nic společně netrénovali. Myslím, že nebylo třeba, protože syn už umí spoustu věcí ze školky. Případné drobnosti když tak doladíme přes léto, než nastoupí do školy."* Všechno ohledně školní připravenosti jejich dítěte je podle jejich názoru v pořádku z intuitivní přípravy

dítěte na školu doma a v doplnění a obohacení školní připravenosti dítěte prostřednictvím docházky do MŠ. Zbylí respondenti této skupiny vidí přípravu dítěte na školu, jako *"...postupný a přirozený proces životního chodu v rodině"*.

Další skupinu tvoří 7 rodičů, kteří před zápisem cíleně trénovaly tyto úkony: správný úchop tužky, znalost barev a tvarů, dále znalost a zápis písmen a číslic - většinou dle zájmu dítěte. Zajímavostí na této skupině respondentů je fakt, že jejich děti (5 chlapců a 1 dívka) dosáhnou 7 roku věku 1-3 měsíce po zasednutí do školní lavice. Také je zajímavý další fakt, že nejprve uvedli, co činí dětem pro zahájení školní docházky potíže a o několik otázek později mi sdělili, že se věnovali cíleně úplně jiným oblastem.

Třetí skupinu tvoří 6 rodičů, kteří pro cílenou přípravu upřednostnili: grafomotorické listy (od logopedů, PPP nebo paní učitelek z MŠ); knihy, časopisy a pracovní sešity pro předškoláky; deskové a karetní hry. Tito rodiče věří, že hra (v MŠ i doma) a věnování dětem dostatek svého času je pro úspěšný nástup do školy tím nejlepším.

Čtvrtá skupina 4 respondentů se cíleně před zápisem věnovala manuální zručnosti dítěte: zavazování tkaniček, kresbě a jejímu obsahu. Výrazně tak přispívají k rozvoji sebeobsluhy, jemné motoriky, trpělivosti a soustředění na úkol, koordinace ruky a oka. Některé z těchto zmíněných oblastí školní připravenosti respondenti uvádí, že zatím činí jejich dětem drobné problémy. Jejich výpovědi tedy zcela korespondují.

Poslední skupinou jsou 3 rodiče, jejichž výpovědi také takto korespondují. Jejich děti dochází k logopedovi a rodiče se s dítětem již delší dobou snaží o nápravu špatné výslovnosti některých hlásek. Díky tomuto faktu také tito rodiče v mateřských školách postrádají logopedickou péči, či logopedická preventivní opatření. V cílené přípravě na zápis se tedy věnovali hlavně komunikativním schopnostem svého dítěte: celé jméno, datum narození, adresa bydliště, písničky, básničky a všeobecná komunikace.

6. Na kolik mají rodiče obraz o schopnostech svého dítěte a jak je hodnotí?

Pro zodpovězení této otázky jsem se v podkladech pro rozhovory řídila výpověďmi v bodech č.6 a č.7. Pro větší přehlednost při vyhodnocování jsem se tedy zabývala zvláště otázkami:

A) V kterých oblastech školní připravenosti si rodiče myslí, že jejich dítě vyniká?

- To, že má dítě zájem nebo již dokonce ovládá základy trivia (čtení, psaní, počty) bere jako klad 14 respondentů.
- 7 rodičů má dojem, že jejich dítě vyniká v komunikaci a řečovém projevu.
- 3 respondenti si myslí, že jejich dítě vyniká v oblasti sociální zralosti a připravenosti.
- 3 respondenti se domnívají, že je jejich dítě velice trpělivé a dokáže se dlouho soustředit na práci.
- 1 respondent uvedl, že jeho dítě má výbornou dlouhodobou paměť.
- 7 respondentů neví v čem jejich dítě vyniká nebo hodnotí, že v ničem speciálně nevyniká.

B) V jakých oblastech školní připravenosti si myslí, že činí jejich dítěti obtíže?

- 12 rodičů vypovídá o obtížích v oblasti komunikace a kvality řečového projevu (z čehož jsou dvě děti z bilingvního prostředí - ruský a slovenský jazyk).
- Dalších 6 respondentů má dojem, že jejich dítě není pečlivé a nedokáže se také soustředit na zadaný úkol potřebně dlouhou dobu.
- Problém se samostatností a sebeobsluhou vidí u svých dětí 4 rodiče (1- *užití toaletního papíru na wc*, 1- *potíže s oblékáním*, 2- *potíže se zavazováním tkaniček u bot*).
- V oblastech grafomotoriky a celkově správného úchopu tužky mají podle respondentů problém 3 děti.

- Dále se 3 rodiče obávají, že jejich děti nejsou dostatečně sociálně připraveny na školu, a že se budou bát nové dospělé autority. (Z toho jedna matka uvedla: *"Mám trochu pocit, že syn bude mít trochu ve škole problém s jeho chováním. Na neznámé autority dokáže být zpočátku pěkně drzý, tak se bojím, že k němu potom bude mít paní učitelka celkově horší přístup."* - abych ujasnila tuto citaci, respondentovi šlo především o individuální přístup k dítěti, kde vyjadřuje obavy z nálepkování, či předsudků.
- Pouze 1 respondent vidí jako problém u svého dítěte oblast sebevědomí a sebehodnocení.
- 6 respondentů nevidí u svých dětí žádné výraznější obtíže.

7. Souhlasí rodiče se zavedením povinného roku předškolního vzdělávání dětí? Preferovali by toto vzdělávání uplatňovat v mateřské škole nebo spíše v přípravné třídě zřizované při škole základní?

Dle prvotních reakcí by 24 rodičů souhlasilo se zavedením povinného roku předškolní docházky. Po ukončení rozhovoru se 8 z nich rozmyslelo a vypovědělo, že je to vlastně *"velice individuální záležitost"*. Lze tedy konstatovat, že kdyby byli dopředu informováni o veškerých podrobnostech připravovaného zákona, mohli by snadno změnit názor. Jejich rozhodnutí zda-li by tento povinný ročník měl být realizován v předškolní instituci či v přípravné třídě se nedá díky nedostatečné informovanosti rodičů přesně určit.

13 z nich by uvítalo tento ročník v MŠ a 11 by jej preferovalo spíše v přípravné třídě při ZŠ - z hlediska speciálně upraveného prostředí, režimu dne, z hlediska sníženého počtu dětí na třídě a z hlediska věkového složení třídy. K zavedení této povinnosti v přípravné třídě při ZŠ se objevují také obavy z objektivity přijímacího řízení.

Jako důvody pro zavedení této povinnosti označují tyto výhody: získávání důležitých zkušeností pro přípravu dítěte na vzdělávání i pro celkový životní přínos; příprava na spolupráci a na kolektiv jiných dětí; dodržování pravidel; pomalé zvykání si na jisté povinnosti; vedení dítěte k větší samostatnosti a pěstování správných návyků; větší možnost se věnovat dětem delší dobu než - li někteří rodiče; možnost včasného odhalení slabín v oblastech školní připravenosti - *"Rodiče často podle mě nevědí, na co všechno mají své dítě připravit, tak jako my. Nejsme v tom nijak studovaní, jednáme tak jak asi všichni rodiče... čerpáme dost z toho, co s námi dělali naši rodiče, ale právě, že teď je celkem jiná doba."*

11 respondentů naopak s tímto zavedením nesouhlasí, a to je patrné již při jejich první odpovědi. Shledávají důležitými tyto důvody: u dětí by již mohlo vyprchat nadšení z nástupu do základní školy - kam už chodit musí a nastávají tak důležité povinnosti; mateřská škola je dostačující a je na každém rodiči, zda této možnosti chce využít nebo ne; pro přípravu na školu nemusí být pobyt v MŠ nezbytně nutný; vznikají zde také jisté obavy, že dítě tak zase přichází o kus dětství.

Hodnocení této výzkumné otázky neberu v tomto případě jako celistvé z toho důvodu, že jsem za stanovenou dobu výzkumného šetření nestihla bohužel sehnat alespoň malý vzorek rodičů dětí, jenž nenavštěvují a ani nebudou navštěvovat mateřskou školu.

Velice mě navíc překvapilo, že 6 z dotazovaných rodičů si myslelo, že poslední rok je již v mateřské škole pro děti povinný. Dle mého názoru se takto zmýlili z důvodu zavedení bezplatného posledního roku v MŠ. Celkově jde tedy dost o míru informovanosti rodičů a jejich zájem ohledně školní připravenosti a celkově ohledně celoživotního vzdělávání jejich dětí.

6.5.2 Názory učitelů mateřských škol

1. V čem spatřují učitelé MŠ význam předškolního vzdělávání?

Odpověď na tuto otázku nelze vyjádřit pouze jedním slovem, poněvadž záleží taktéž na individuálních názorech dotazovaných. Každý z nich se vyjádřil buď jednoslovně nebo formuloval komplexnější výpověď. Proto jsem se rozhodla pro součet počtu jednotlivých zmíněných názorů učitelů MŠ. Dle toho, v jakém pořadí dotazovaní vyjadřovali jednotlivé charakteristiky MŠ jsem také brala v úvahu jejich důležitost. Výsledek této otázky lze sepsat pořadím vyjádřených charakteristik, jenž dokládá přehledová tabulka uvedená jako příloha č.10.

Po roztrídění a analýze výpovědí těchto respondentů jsem se rozhodla pro tři následující skupiny výsledků:

- Převažující skupina učitelů MŠ si primárně myslí, že místo mateřské školy je nejdůležitější ze sociálního hlediska. (Vypovědělo tak 6 učitelů z méně než pětiletou praxí v MŠ, 8 učitelů s více jak pětiletou, avšak méně než dvacetiletou praxí a 5 učitelů s praxí více jak dvacetiletou).
- Druhou skupinu tvoří učitelé, jenž smýšlejí o MŠ primárně jako o instituci, která má připravit děti na následující vzdělávací etapu života. *"Pokud dítě do školky chodí pravidelně, tak pro něj pak nebývá vstup do školy tak náročný. Myslím si, že je školka na prvním místě dobrou přípravou dítěte na školu."* (Vypověděli tak 4 učitelky z méně než pětiletou praxí v MŠ, 4 učitelky s více jak pětiletou, avšak méně než dvacetiletou praxí a 3 učitelky s praxí více jak dvacetiletou).

- Poslední skupinu tvoří výpovědi učitelek, které se týkají v obecnějším slova smyslu doplňku rodiny, který celkově rozvíjí děti ve všestranném a podnětném prostředí mateřské školy. *"Podle mě je předškolní věk dítěte to nejvhodnější období pro rozvoj jeho schopností, dovedností, znalostí a utváření osobnosti. Myslím si, že hlavně v oblasti etické a estetické je dítě ovlivnitelné pouze v tomto raném věku. Vše si však dítě přináší z rodiny, my to jen dále rozvíjíme a doplňujeme o další možné postoje. Školka by hlavně měla poskytnout odbornou, výchovně - vzdělávací péči skrze příjemné, všestranně zaměřené a podnětné prostředí."* (Takto vypověděly 2 učitelky z méně než pětiletou praxí v MŠ, 1 učitelka s více jak pětiletou, avšak méně než dvacetiletou praxí a 2 učitelky s praxí více jak dvacetiletou).

2. Jaké požadavky by mělo dítě podle učitelů MŠ splňovat pro úspěšný start ve škole?

Formulace odpovědi na tuto otázku tvoří taktéž směsici frekventovaných výpovědí respondentů. Dle četnosti názorů jsem vyhodnotila žebříček vyjádřených požadavků, jenž podle 35 respondentů klade základní škola na dítě. Ten zpracovává přehledová tabulka jenž je vedena jako příloha č.11 .

3. S jakými nejčastějšími nedostatky školní připravenosti se v dnešní době učitelé MŠ nejvíce setkávají a v kterých složkách školní připravenosti naopak děti poslední dobou podle nich vynikají?

Při vyhodnocování těchto otázek jsem se v podkladech držela bodů č.5 a č.6. I zde jsem byla nucena vypracovat žebříčky četnosti vyjádřených názorů, a to odděleně na dvě níže uvedené otázky:

A) Jaké jsou nedostatky školní připravenosti dětí?

Dle dotazovaných učitelů MŠ mají děti největší problém v oblasti řečových a komunikačních schopností. Učitelky MŠ také upozorňují na spojitosti této oblasti

s oblastí hrubé a jemné motoriky. Dále se respondenti velice často zmiňují o problematice nedostatečnému věnování pozornosti rodičů dítěti. Některé učitelky MŠ mají dojem, že rodina vyvíjí malé úsilí na školní připravenost svého dítěte a tuto odpovědnost přenechávají mateřské škole. Je tomu tak z důvodu dlouhodobého pobývání dítěte v MŠ, která do jisté míry nahrazuje rodinnou péči. Tuto výpověď uvádím z toho důvodu, že mluví za téměř třetinu respondentů. *"Rodiče přijdou unavení z práce a už nemají potřebný čas na rozhovor s dítětem, natož se mu ještě nějakou dobu věnovat. Třeba mu číst, hrát si s ním, přizvat jej například k výpomoci s vařením To taky myslím koresponduje s tím, že děti jsou v dnešní době málo samostatné, protože na ně rodiče mají malé nároky nebo nemají vůbec žádné požadavky. Je jednodušší některé věci za dítě rovnou udělat, než aby nedej bože nadělalo nějakou paseku. Žádný učený z nebe nespádl a rodiče na to bohužel nemají dneska dostatečnou trpělivost. Pak šestileté dítě ani neumí jíst příborem, neumí stříhat a ani neumí dokončit započatou práci. ..."* Celý žebříček získaných výpovědí k této výzkumné otázce znázorňuje tabulka v příloze č.12 .

B) V jakých složkách školní připravenosti děti nejvíce vynikají?

Nejvíce se respondenti shodli v oblasti technické zdatnosti dítěte. Některé učitelky sem řadí taktéž konstrukční schopnosti a kvalitu logického myšlení. Dnešní svět předškoláků podle nich ovládají zejména technické vymoženosti současné doby. *"Většina rodičů směřuje děti ke konzumnímu a spotřebitelskému způsobu života. Vnímání reality dětmi je potom trochu povrchní. Na druhou stranu se společnost neustále mění a hold musíme uznat, že počítače vládnu světu a dítě by bez schopnosti takovýchto vymožeností do budoucna sotva uspělo."* Kompletní výčet získaných dat uvádí výsledková tabulka v příloze č.13 .

4. Jakým způsobem učitelé MŠ posuzují školní připravenost dítěte a jakých podpůrných prostředků (dokumenty, publikace) k tomu využívají?

Pro celistvý náhled do problematiky školní připravenosti a jejího hodnocení veřejností se proto chci zabývat také hledáním odpovědí na tuto výzkumnou otázku. Důležitá slova pro její jasné zodpovězení budou dále v textu podtržena.

Z výzkumného šetření je patrné, že většina učitelů MŠ se nesnaží školní připravenost dítěte nijak zvlášť posuzovat, nýbrž se snaží podchytit oblasti, které by časem mohly činit dítěti potíže. Děje se tak prostřednictvím evaluací průběžných, či pravidelných. Respondenti hovořili převážně o metodách pozorování dětí při hře, či při řízených činnostech, vedení rozhovoru s dítětem a následně porovnávání výsledků jejich práce (jak s jejich dosavadními výsledky, tak s výsledky skupiny dětí stejného věku).

Pro přímou práci s dětmi a takzvanou přípravu na školu volí učitelé nejčastěji různé druhy pracovních listů (např.: Šimonovy pracovní listy, časopis Informatorium, Kuliferda nebo i podklady z elektronických zdrojů: www.predsokolaci.cz, www.rvp.cz); didaktické a stolní hry (např.: logico, jenga věž, Dobble); didaktické pomůcky (např.: Klokanův kufr, Kafomet) nebo i pomůcky interaktivní (např.: tabule, Magicbox); práce s knihou a encyklopediemi.

Co se týče pedagogické diagnostiky a tvorby evaluací, tak se 16 respondentů hodně spoléhá na poznatky ze své praxe. Vypovědělo tak 10 učitelek s více než 20letou praxí a 6 učitelek v kategorii od 5 let - 19 let praxe. Dalším velmi často zmiňovaným způsobem, jak zjišťují učitelé stav školní připravenosti dětí jsou konzultace s kolegy a i s dalšími odborníky. Přímou a pravidelnou spolupráci s PPP potvrdilo 9 respondentů. Dále se o přímé spolupráci s rodiči zmínilo 5 dotazovaných.

Zdroje informací, pro osvěžení a aktualizaci teoretických znalostí hledají respondenti především v odborných pedagogických a psychologických publikacích¹⁰ (18), či člancích (7). Učitelé spadající do kategorie s menší než pětiletou praxí se navíc zmiňují o hledání inspirace v dalších podkladech, jako jsou vysokoškolské učebnice, zápisky a skripta, dokumenty RVP PV (4), Desatero pro rodiče dětí předškolního věku (1) a KOVy (1). Respondenti s delší dobou praxe se oproti nim zmiňují o samostudiu (6), účasti na jednorázových školeních (např.: "*Testy rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*") (3) nebo také na průběžných školeních učitelek v dys-centru. Jiní respondenti si také nemohou vynachválit "*Koncentrační program pro děti s OŠD*" (2). Čtyři učitelky se také přiznaly, že se zkouší orientovat pomocí Kern - Jiráskova testu školní zralosti.

5. Jaký podíl mají podle učitelů MŠ dnešní rodiče na přípravě svého dítěte na zahájení povinné školní docházky a jak hodnotí rodičovskou spolupráci s výchovně-vzdělávací institucí?

V jakém rozměru si učitelé MŠ myslí, že rodiče připravují své děti na školu, není rovněž otázkou jednoduchou. Respondenti v průběhu rozhovoru si uvědomovali tyto pohledy: A) Jak by to být mělo B) Jak je to ve skutečnosti

Tyto pohledy jsme si museli s respondenty nejprve ujasnit. Respondenti tedy odhadovali dle jejich mínění procentuální podíl rodičů na školní připravenost dnešních dětí. Výsledky vyplývající z výzkumného šetření této otázky poskytuje přehledná tabulka, kterou uvádím jako přílohu č.14 .

Dle reálného pohledu na dnešní situaci se nadpoloviční většina respondentů shodla na tom, že příprava na zahájení povinné školní docházky a na život jako takový by měli nést rodiče většinou odpovědnost a podíl. MŠ by jejich snahu

¹⁰ Nejčastěji se respondenti (9) zmiňují konkrétně o knize :
BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let.*

měla podpořit a doplnit o nové zajímavé a chybějící elementy. Rodina je tedy pro 23 respondentů důležitějším elementem ovlivňující školní připravenost dítěte, než-li MŠ. V rodině se totiž příprava odehrává prostřednictvím naprosto přirozených rodinných situací (3). Další respondenti (5) soudí, že je na dětech vždy znát, jestli se mu rodiče dostatečně věnují.

V rozhovorech se ovšem objevily i zmínky o ne moc lichotivých, leč zřejmě pravdivých názorů učitelů MŠ. *"Rodiče mají na své děti čím dál, tím méně času. Kolikrát se setkávám s dětmi, které ani v šesti letech neumí jíst přiborem nebo které se sotva samo oblékne. Někdy mívám pocit, že rodiče trochu začínají přehazovat čím dál, tím více odpovědnosti na nás, a nejen za vzdělávání jejich dítěte, ale také vlastně už i za jeho výchovu."* Podobný dojem vyjádřilo dalších šest respondentů. Poslední skupina respondentů se zmínila o jisté funkčnosti kroužků pro děti, v důsledku nedostatku času rodičů. (4) *"Myslím si, že se rodiče dětem v dnešní době spíše moc nevěnují. V poslední době ovládá tuto dobu trend dávat dětem něco speciálního - což nemusí být vždycky pravda. Pak mívají rodiče pocit, že jejich dítě dostává něco navíc. Opak je někdy ale pravdou!"* Tři dotazovaní také vyjádřili v tomto směru obavy o současném častém přetěžování dítěte.

Respondenti rovněž vyjadřovali různá stanoviska ohledně jejich možností spolupráce s rodiči. 20 respondentů uvedlo, že je to velmi individuální a nelze přesně odpovědět, poněvadž mají dobré i špatné zkušenosti. Zde uvádím další příklad výpovědi: *"Záleží jak kdo. Setkávám se s rodiči, kteří se velice zajímají o přípravu na školu a dokonce se chodí za mnou radit ohledně různých podnětů a dalších rozvíjejících činností, co by společně s dítětem mohli doma procvičovat. Jsou ale taky tací, co o nějaké přípravě na školu nemají ani páru a moc jim na nějaké škole vůbec nezáleží. S těmito rodiči není ani možná rozumná řeč. Komunikace u těchto rodičů dost vážne. Celkovou spoluprací s rodiči beru spíše negativně, cítím od nich takové jakési odsuzování. Z toho pak je člověk někdy pěkně zklamaný a kolikrát si proto říkám: že se vůbec snažím! ..."*

3 respondenti charakterizují stav spolupráce rodičů s jejich MŠ jako kritickou. Po drobném ujasnění vypověděli, že jde převážně o rodiče dětí ze sociálně a jazykově znevýhodňujícího prostředí.

Dalších 12 respondentů je se spoluprací s rodiči velice spokojeno, ale zmiňují se o možné dočasnosti nynějšího stavu.

6. Jak hodnotí učitelé spolupráci mateřské a základní školy?

Velice pozitivně hodnotilo spolupráci se ZŠ 5 respondentů. Spíše pozitivní dojmy má 20 respondentů. Naopak 7 učitelek MŠ hodnotí vzájemnou spolupráci spíše negativně a 3 učitelky MŠ dokonce velice negativně.

Objevily se zde tedy také subjektivní názory mírně negativního charakteru. Dotazovaným učitelkám MŠ z (různých lokalit) chybí zpětná vazba od spolupracující ZŠ. Převážnou většinu iniciativy a vynaložené úsilí vidí spíše na své straně. (4) *"Přijde mi, že se poslední dobou spolupráce učitelů ZŠ a MŠ vytrácí. Alespoň mě se to zdá být nedostačující."* Další pochybnosti ohledně spolupráce MŠ se ZŠ vyslovily 3 učitelky. Jednalo se o vedení kroužku "Přípravy na školu" pro děti z MŠ na půdě ZŠ. *"Paní učitelky se v tomto směru velice snaží. Ten kroužek mají jednou týdně a mají na něm přihlášeno 20 dětí. Já myslím, že se to celkem míjí účinkem, mít tolik dětí pro takový kroužek, který je placený extra zvláště rodiči!"* (Obdobnou výpověď uvedl ještě jeden respondent z odlišného místa sběru dat).

Dále jsem si položila otázku: Jak často spolu tyto dvě instituce mohou spolupracovat? Prakticky neustále - hodnotili 3 respondenti; pravidelně - hodnotilo 13 respondentů; příležitostně - hodnotilo 11 respondentů; zřídka - hodnotilo 6 respondentů; ani trochu - hodnotili 2 respondenti.

U jedné výpovědi mě zaskočilo, že děti z MŠ navštěvují výuku, či akce pořádané ZŠ minimálně 2 x měsíčně. Další respondent uvádí 1 - 2x ročně a dvě

učitelky se přiznaly, že se ZŠ vůbec nijak nekomunikují. Poslední zajímavostí v této oblasti byla pro mne tato výpověď: *"Naše školka spolupracuje hned s třemi základními školami v okolí, kam se samozřejmě většinou hlásí naše děti. Máme heterogenní složení dětí ve třídách a děti poslední rok v MŠ se stávají tzv.: předškoláky. Každou ZŠ navštívíme sice jednou, ale jdeme se tam podívat cíleně jak to jde ve škole našim bývalým kamarádům. Paní učitelky pro nás trochu upraví jednu vyučovací hodinu a prvňáčci se před námi taky mohou trochu blýsknout. Spokojenost je pak na obou stranách."*

Formy spolupráce MŠ a ZŠ jsou až na výjimky všude stejné. Jedná se převážně o již zmíněné vzájemné navštěvování dětí (18) (připravovaný program - čtení a divadélka pro děti z MŠ apod.); společné akce (15) (zpívání koled, Mikulášské představení, Velikonoční dílny apod.); konzultace / besedy s PPP, učiteli ZŠ, učiteli MŠ a rodiči (9), přímé rozhovory učitelů MŠ a ZŠ (4).

7. Jaký zastávají učitelé MŠ názor na zavedení povinného roku vzdělávání v MŠ a jaká pozitiva a negativa v této možnosti spatřují?

Tato otázka vyžaduje i zde širší pojetí odpovědi. Pro absolutní souhlas se zavedením této povinnosti souhlasilo 16 respondentů. Po delším zvažování pozitiv a negativ této problematiky bylo 6 učitelek nejistých ve své konečné odpovědi. 13 respondentů bylo zásadně proti zavedení této povinnosti. Rozhodně se neprokázalo, že by věk, dosažené vzdělání nebo délka praxe respondentů zásadně ovlivnila jejich smýšlení o této záležitosti. Mohu však poznamenat, že nejvíce hodnotné a zajímavé názory byly získány zvláště u respondentů, kteří v minulosti nebo v současnosti mají řídicí funkci v MŠ.

Z výzkumné sondy a následného šetření této výzkumné otázky vyplývají následující pozitiva, která v možnosti zavedení povinného posledního ročníku předškolního vzdělávání vidí dotazované učitelky MŠ (35).

1. Devět učitelů MŠ si myslí, že děti, které absolvují MŠ mají v prvních třídách menší potíže, jsou celkově lépe připraveni na zahájení povinné školní docházky. (Sociální připravenost, pracovní a emoční připravenost, fyzická a psychická připravenost).
2. Dále si sedm respondentů myslí, že MŠ dokáže vhodně doplnit rodičovskou výchovu o pestrou nabídku činností a nabídne možnost spolupráce s odborníkem. Včas dokáže zachytit možné problémy školní připravenosti dítěte. Následně dokáže poskytnout informace a podat návrhy řešení nebo pomocnou ruku.
3. *"Dodržování pravidel a řádu ve smyslu k povinnosti je obrazem vyspělosti ducha"*. V podobném významu se vyjádřilo dalších pět respondentů. Jde podle nich o nastavení jistého řádu, dodržování pravidel dítětem, ale i rodičem. Příliš benevolentní a volnou výchovu vnímají celkově jako riskantní, či ohrožující pro budoucí společnost. Rodič by byl tímto zákonem upozorněn, že už je na čase se začít dítěti věnovat důkladněji.
4. Přínos pro děti ze sociálně, či jazykově znevýhodněného prostředí. Těchto pět respondentů sem řadí i děti z nepodnětného nebo dokonce z nějakým způsobem ohrožujícího prostředí. Vidí v tomto kladu však veliká rizika (nevhodný řečový vzor pro ostatní děti ...).

Negativní názory na zavedení tohoto připravovaného zákona vyhlížejí více širokospektrálně a převyšují tak i počet kladných postojů. To uvádí také přehledná tabulka v příloze č.15 .

6.5.3 Názory učitelů základních škol

1. V čem spatřují učitelé ZŠ význam předškolního vzdělávání?

Dle rozhovorů vyplynulo, že učitelé ZŠ připisují MŠ stejně jako rodině veliký význam. Prvotní význam mateřské školy vidí tedy respondenti většinou v začlenění dítěte do dětského kolektivu a posléze v rozvíjení sebeobsluhy a samostatnosti dítěte. Jaké další důležité významy respondenti mateřské škole připisují znázorňuje tabulka uvedená v příloze č.16 .

Co se týká porovnávání dat mezi jednotlivými učiteli ZŠ je tento soubor výpovědí velice členitý. Dosažená doba praxe, či místo sběru dat není pro zodpovězení této otázky směrodatné.

2. Jaké požadavky by mělo dítě podle učitelů ZŠ splňovat pro úspěšný start ve škole?

Většina respondentů této skupiny se shodla na tom, že základním požadavkem, který základní škola klade na děti je v první řadě znalost českého jazyka, správná výslovnost hlásek a celková úroveň komunikace a řečových schopností. Dále je zde kladen veliký důraz na sebeobsluhu a samostatnost dítěte. Další oblasti požadavků, jenž vyplynuly z výzkumného šetření uvádí tabulka v příloze č.17 .

3. S jakými nejčastějšími nedostatky školní připravenosti se v dnešní době učitelé ZŠ nejvíce setkávají a v kterých složkách školní připravenosti naopak děti poslední dobou podle nich vynikají?

Dotazovaní učitelé ZŠ uvádějí stejné nedostatky v oblastech školní připravenosti dětí, v nichž také vidí nejvyšší požadavky školy, které jsou na ně zpočátku kladeny. Zdůrazňují však, že jejich výpovědi jsou velice individuálního charakteru. Osobně jejich výpovědi hodnotím jako stručné, jasné a výstižné.

Přehled názorů na nedostatky školní připravenosti udává tabulka, jenž uvádím v příloze č.18. Odpovědnost za nedostatky v oblastech školní připravenosti připisují respondenti zejména rodičům, kteří mají dle nich na děti málo času.

Výjimku v porovnání s nároky kladenými na dítě tvoří kategorie základních znalostí, vědomostí a všeobecného přehledu, v nichž některé děti podle respondentů ZŠ vynikají. Znovu udávají, že uvedená data jsou individuálního charakteru. Výsledky šetření k této otázce taktéž přehledně zpracovává tabulka vedená jako příloha č.19 .

4. Jakým způsobem posuzují školní připravenost dítěte a jakých podpůrných prostředků (dokumenty, publikace) k tomu využívají?

Školní připravenost dětí posuzují učitelé prvních tříd nejprve u zápisu, kde připravují různé aktivity, na nichž mohou pozorovat úroveň vývoje oblastí zralosti dítěte. Volí tedy formy pozorování počínání dítěte a provedou s ním krátký rozhovor. (8) Zásadní slova, odpovídající na tuto výzkumnou otázku budou podtržena pro zkvalitnění orientace v textu.

K posuzování úrovně školní připravenosti využívají čtyři respondenti zejména Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004) a zmínili také jeho klíčové kompetence. Tři respondenti využívají Kern - Jiráskův test školní zralosti a i některá jeho doplnění (reverzní testy apod.). Jeden respondent se každým rokem vydává hledat inspiraci do PPP, kde konzultuje s odborníky. Využití poznatků z dlouholeté praxe uvedli čtyři respondenti a dva z nich využívají pravidelně i odbornou literaturu.¹¹ Pouze jeden respondent uvedl využití konzultace s učitelkou MŠ.

¹¹ Zmiňují např.:

VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*, 2001
SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV: metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy*, 2010.

5. Jaký podíl mají dnešní rodiče na přípravě svého dítěte na zahájení povinné školní docházky a jak hodnotí rodičovskou spolupráci s jejich institucí?

Nadpoloviční většina respondentů (8) hodnotí vzájemnou spolupráci s rodiči jako velmi dobrou až vynikající, přínosnou a vzornou. Zbývající respondenti (5) se zmínili o částečném pokulhávání osobního kontaktu. Jeden z těchto respondentů se při tomto zodpovězení otázky odkazuje na momentální nešťastné složení třídy. Učitelky ZŠ se vyjadřovaly vesměs v pozitivním slova smyslu, a tak i podíl rodiny na školní připravenost dítěte je, jak ukazuje tabulka uvedená v příloze č.20, výrazně nadprůměrný. Hodnocení 85% podílu rodiny na školní připravenosti dítěte a 15% podílu mateřské školy uvedly přitom učitelky, jenž mají menší než pětiletou pedagogickou praxi.

6. Jak hodnotí učitelé ZŠ spolupráci mateřské a základní školy?

Všichni dotazovaní učitelé ZŠ hodnotili spolupráci s MŠ pozitivně. 4 respondenti dokonce velice pozitivně. 7 respondentů uvedlo příležitostnou spolupráci v podobě společných předem plánovaných akcí, vzájemných návštěv a konzultací s učiteli. 5 respondentů vypovědělo, že spolupracují pravidelně, a to ve formách kurzů pro předškoláky na půdě ZŠ, společných projektů (čtení předškolákům 1x týdně) a rovněž pravidelnými návštěvami ukázek školní vyučovací hodiny.

7. Jaký zastávají učitelé ZŠ názor na zavedení povinného roku vzdělávání v MŠ a jaká pozitiva a negativa v této možnosti spatřují?

Čtyři respondenti vyloženě souhlasili se zavedením povinného roku předškolního vzdělávání v MŠ nebo i v PT. Uvedli například, že tento návrh by pro děti, které nedochází do MŠ znamenal snížení prvotního nárazu při vstupu do první třídy. Stejně tak se domnívají, že děti přicházející z MŠ jsou znatelně lépe připravené na školu než-li pouze z rodiny. Tři respondenti se vyjádřili, že neví, zda-li s tímto řešením souhlasí. Myslí si však, že bude v blízké

budoucnosti nezbytně nutné situaci předškolního a primárního vzdělávání nějakým způsobem řešit. Za pozitiva uvádí například podchycení dětí ze sociálně, či jazykově znevýhodněných rodin, včasné začlenění do dětského kolektivu a rozvíjení nezávislosti na rodiči, tudíž i jisté samostatnosti. Uvádí ovšem i některá rizika. Obávají se, že někteří rodiče díky tomuto řešení budou nezdravě delegovat celkové rozvíjení dítěte na instituci. *"Přijde mi, že kdyby to bylo uzákoněné, tak mám dojem, že by dítě šlo k takovému malému zestátnění. Krůček po krůčku by za chvíli přestalo patřit úplně rodině!"*

Touto citací přecházím ke skupině respondentů (5), jenž nevidí toto opatření jako nezbytně nutné. Postupně odhalují jak pozitivní, tak negativní stránky diskutovaného řešení. Více se ale přiklání k nesouhlasu. Obávají se přeplněnosti tříd v MŠ a tudíž nesmyslnosti řešení. Dále se znepokojují při pomyšlení na finanční stránku řešení nebo i na nedostatek asistentů pro integrované děti. Mimopražští pedagogové(3), kteří spadají do této skupiny respondentů navíc soucítí s rodinami, které mají zhoršené možnosti dopravy do MŠ a dva hodnotí záporným fakt, že: *"Zavedením posledního roku ve školce nikdo nic nevyřeší, spíše to naopak přitíží většině. Myslím si, že jeden rok pro nějakou pomoc před nástupem do školy fakt nestačí! Základem je vždycky rodina."*

Poslední respondent uvedl rozhodný nesouhlas s tímto zavedením. Je příznivcem principu domácího vzdělávání, a proto by posuzoval pouze individuální znevýhodnění jednotlivců. Upozorňuje spíše na důležitost motivace rodin pro docházku do příslušných MŠ. Direktivní způsob řešení jakéhokoli problému nehodnotí za správný.

6.5.4 Názory učitelů přípravných tříd

Tuto skupinu respondentů se mi bohužel za stanovenou dobu pro sběr dat nepodařilo rozšířit. Nicméně si myslím, že je vhodné ponechat těmto respondentům samostatnou skupinu. Pracují totiž pouze s dětmi, které mají

OŠD a mají tudíž výraznější potíže třeba i jen v jedné oblasti školní připravenosti. Oba respondenti dosahují vysokoškolského vzdělání. 1. respondent v oboru předškolní pedagogiky - vede PT 2. rokem (dále označen jako respondent A.), zatímco 2. respondent studoval obor prvního stupně ZŠ a má více než pětiletou, ale méně než dvacetiletou praxi (dále označen jako respondent B.).

1. V čem spatřují učitelé PT význam předškolního vzdělávání?

A. spatřuje význam předškolního vzdělávání hlavně v začlenění dítěte do kolektivu včetně celkového socializačního procesu a významu. Dále MŠ připisuje podstatu vedení dítěte k samostatnosti a k sebeovládání. B. se naopak přiklání spíše k významu včasné odborné pomoci předškolním dětem a jejich rodičům. Klady vidí hlavně v prvopočáteční komunikaci učitele s rodičem a ve smysluplném doplnění rodinné péče o další výchovně - vzdělávací procesy.

2. Jaké požadavky by mělo dítě podle učitelů PT splňovat pro úspěšný start ve škole?

Zatímco respondent A. vypovídal o konkrétních požadavcích (sebeobsluha, hygiena, komunikace, respektování autority i ostatních dětí), respondent B. se při rozhovoru spíše soustředil na obecný výčet všech možných oblastí školní připravenosti. Konkrétněji se však zmínil rovněž o bodech: respektování autority, úrovni samostatnosti a sebeobsluhy a navíc také o nutné dovednosti udržet pozornost na práci delší dobu.

3. S jakými nejčastějšími nedostatky školní připravenosti se v dnešní době učitelé PT nejvíce setkávají a v kterých složkách školní připravenosti naopak děti poslední dobou podle nich vynikají?

Oba respondenti se významně shodují na třech nedostatcích školní připravenosti dětí: komunikace a kvalita řeči, kvalita jemné a hrubé motoriky a nedostatečná pozornost dětí.

Každý z nich ovšem vidí poněkud odlišné oblasti školní připravenosti, v nichž dnešní děti vynikají. Respondent A. se zamýšlel nad tím, zda-li se dá vůbec říci, zda-li děti vyloženě vynikají, ovšem zanedlouho se zmínil o těchto kvalitách dítěte: *"Celkově jsou hodně zvědavé. Řekla bych, že mají vyšší sebevědomí a samozřejmě výborně umí manipulovat s technickými vymoženostmi dnešní doby"*. Respondent B. si myslí, že děti do školy přichází s větším množstvím znalostí a vědomostí.

4. Jakým způsobem posuzují školní připravenost dítěte a jakých podpůrných prostředků (dokumenty, publikace) k tomu využívají?

Respondent A. uvedl, že má teprve krátké zkušenosti z přímého posuzování školní připravenosti, či zralosti dětí. Pro utřebenění svých dosavadních teoretických a praktických znalostí využívá odbornou literaturu.¹² Naopak respondent B. orientačně využívá prvků Kern - Jiráskova testu školní zralosti a také hrubší analýzu zrakového a sluchového rozlišování. Při práci pak sleduje počínání dětí. Důsledně dohlíží převážně na rozvoj jemné a hrubé motoriky, a rovněž na řečový rozvoj dítěte. K tomu se snaží využívat didaktických her a účinných metodických činností, které jsou pro děti co nejvíce atraktivního charakteru. Domnívá se také, že pro dobré výsledky své práce je nezbytná kvalitní spolupráce s MŠ, ZŠ a také s PPP.

5. Jaký podíl mají dnešní rodiče na přípravě svého dítěte na zahájení povinné školní docházky a jak hodnotí rodičovskou spolupráci s přípravnou třídou?

Oba respondenti se shodují na názoru, že podíl rodiny na školní připravenosti dítěte je 50 %. Respondent B. navíc podotkl: *"Rodiče šíleně podceňují práci mateřských škol. Myslí si, že vše s dětmi nacvičují paní učitelky ve školce a když paní učitelky na nějaký problém upozorní, mávne se nad tím rukou. ... Tyto*

¹² Většinou využívá publikace (BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2010).

neřešené problémy si uvědomí většinou až po zápisu a někdy dokonce ani tehdy ne! Dítěti je zapotřebí se důkladně věnovat, ne ho jen někam šoupnout a doufat, že se to samo spraví." Oba respondenti vnímají svou spolupráci s rodiči velice dobře. Respondent B. však označil spolupráci s rodiči - cizinci v častějších případech za "nemožnou a nepřizpůsobivou".

6. Jak hodnotí učitelé PT spolupráci s mateřskou a základní školou?

Respondenti A. i B. vypověděli, že s MŠ a ZŠ spolupracují pravidelně a také ji velice pozitivně vnímají. Oba respondenti mají umožněn denní kontakt s učiteli MŠ i ZŠ, poněvadž všechna tři zařízení sídlí v úzké blízkosti a sdílí společné prostory např.: zahradu a jídelnu. S dětmi se však také každoročně účastní společných akcí, kde většinou nechybí ani rodiče.

7. Jaký zastávají učitelé PT názor na zavedení povinného roku vzdělávání v MŠ a jaká pozitiva a negativa v této možnosti spatřují?

V této skupině respondentů se objevily další zajímavé názory týkajících se výše uvedené výzkumné otázky. Oba respondenti se částečně shodují na tom, že tento návrh zákona bude zřejmě nevyhnutelně nutný. Zaujímají k tomu jistá stanoviska a také četné výhrady.

Respondent A. si myslí, že by bylo vhodné pomoci před nástupem do první třídy hlavně dětem z minorit a z cizojazyčného prostředí. Nevidí na jednu stranu důvod, proč by se takovéto opatření mělo vztahovat na celou populaci. Má totiž dojem, že většina rodičů své děti do MŠ vodí. Navrhuje spíše více podpořit překonávání jazykových bariér a včasnou logopedickou péči.

Respondent B. přispěl k tomuto tématu dalšími zajímavými postřehy: *"Určitě by to bylo pro plynulý přechod do školy jednodušší. Chtělo by to však promyslet trochu jiným směrem a více se inspirovat v zahraničí. Je to organizačně nedomyšlené! Nevím jak by chtěli řešit třeba počty dětí na třídě. U těchto*

přípravných ročníků bych si představovala maximálně těch 15 dětí. Jinak s nimi zkrátka nejde individuálně pracovat - je to nemožné. Zvláště když se shlukne více dětí jedné národnosti, či minority na třídě. To se pak mezi sebou baví svým jazykem a český jazyk, vlastně někdy i nějaká výchovně - vzdělávací činnost jde úplně stranou."

6.5.5 Konfrontace názorů učitelů MŠ, ZŠ a PT

Vodítkem pro přehlednou organizaci velikého objemu získaných dat jsem zvolila znovu výzkumné otázky pro učitele. Samotná organizace dat pak spočívala v porovnání četnosti zmíněných kategorií, či oblastí a samozřejmě také v kvalitativním zpracování získaných názorů 50 respondentů. Tři celkově nejfrekventovanější výpovědi respondentů, budou dále u každé výzkumné otázky zvýrazněny tučným fontem.

1. V čem spatřují učitelé význam předškolního vzdělávání?

38 z 50 respondentů se domnívá, že nejvýznamnější rolí mateřské školy je především primární socializace dítěte. Druhotným významem MŠ je po zhodnocení získaných dat význam sebeobsluhy dítěte a naučit se být do jisté míry samostatným jedincem. A až na třetí příčce se umístil teprve význam MŠ z hlediska přípravy dítěte na povinnou školní docházku.

Celkový přehled četnosti názorů k této otázce vyznačuje přehledně tabulka č.2 umístěna na s.91 .

Tabulka č.2 - Názory na význam mateřské školy v porovnání frekventovanosti výpovědí dle jednotlivých skupin učitelů

Význam mateřské školy		Počet respondentů		
		MŠ (35)	ZŠ (13)	PT (2)
1.	Začlenění do kolektivu: význam prvotní socializace	28	9	1
2.	Sebeobsluha a samostatnost	16	6	1
3.	Příprava dítěte na zahájení povinné školní docházky	17	3	
4.	Všestranný a harmonický rozvoj dítěte	11	1	
5.	Obohacení denního režimu dítěte	7		1
6.	Včasné podchycení vážnějších problémů školní připravenosti a jejich řešení		4	1
7.	Respektování pokynů dospělého a správný mluvní vzor		4	
8.	Činnosti vedoucí ke spolupráci a kooperaci		3	
9.	Respektování řádu a režimu dne		3	
10.	Ostatní: odborná pomoc učitele, podpora imunitního systému dítěte, pravidla slušného chování	1		

2. Jaké požadavky by mělo dítě podle učitelů splňovat pro úspěšný start ve škole?

Výzkumným šetřením se ukázalo, že učitelé hodnotí za nejčastější požadavky kladených první třídou ZŠ na dítě hlavně oblast kvality jeho řeči, jeho komunikačních schopností a rovněž s tímto spojenou oblast jeho porozumění mluvenému slovu. V druhé řadě pak sledují významným požadavkem přiměřenou samostatnost dítěte. Třetí příčku četnosti názorů obsadila oblast prosociálního chování dítěte a s tím spojený termín "respektování cizí autority".

Kompletní odpověď, na tuto výzkumnou otázku stručně zjednoduší následující tabulka č.3 .

Tabulka č.3 - Požadavky na dítě kladené při zahájení povinné školní docházky v porovnání frekventovanosti výpovědí dle jednotlivých skupin učitelů

Oblasti výpovědí		Počet respondentů		
		MŠ (35)	ZŠ (13)	PT (2)
1.-2.	<i>Kvalita řeči, porozumění a schopnost komunikace</i>	14	10	1
	<i>Samostatnost</i>	16	8	1
3.	<i>Prosociální chování a respektování autority</i>	15	1	2
4.	<i>Kvalita jemné a hrubé motoriky, správné pracovní návyky a ukončená laterální</i>	12	7	
5.	<i>Soustředění</i>	9	4	1
6.	<i>Celková vyspělost tj. školní zralost a připravenost</i>	12		
7.	<i>Vyspělost kognitivní oblasti dítěte</i>	11		
8.	<i>Počáteční znalosti a vědomosti</i>	5	4	
9.	<i>Emoční zralost</i>	6	2	
10.	<i>Kvalita smyslového vnímání</i>	7		
11.	<i>Sebeobsluha</i>	5		1
12.	<i>Zdravé sebevědomí dítěte</i>	4		
13.	<i>Základy slušného chování, etiketa</i>	3		
14.	<i>Kvalita spolupráce s rodiči</i>		3	
15.	<i>Zdatnost somatická a obranyschopnost</i>	2		

3. S jakými nejčastějšími nedostatky školní připravenosti se v dnešní době učitelé nejvíce setkávají a v kterých složkách školní připravenosti naopak děti poslední dobou podle nich vynikají?

Při pohledu na tabulku č.3 (s.92) a na tabulku č.4 (s.94) se můžeme dovtípit, že největší nedostatky školní připravenosti vidí respondenti z řad učitelů právě v nejdůležitějších pěti požadavcích, které v současné době podle nich klade první třída na dítě.

Největší problémy zaznamenávají učitelé v oblastech komunikace a kvality řečového projevu, a to i s ohlednutím na děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Další problém vidí učitelé v nesamostatnosti dětí a v jejich nedostatečné úrovni sebeobsluhy. Učitelé ZŠ si převážně stěžují na to, že děti neumí jíst příborem, neumějí se vysmrkat a neumí si zavázat tkaničky na kličku. Tvrdí stejně jako učitelé MŠ, že pokud se dítěti dostatečně nevěnuje rodič, mateřská škola může tuto oblast jen stěží nebo pouze částečně ovlivnit.

Dalším nedostatkem shledávají učitelé úroveň schopnosti dětí se soustředit zejména na mluvené slovo. Což připisují častějšímu využívání vizuálních podnětů pro rozvíjení dítěte. Širší skupina respondentů z řad učitelů se rovněž domnívá, že děti zaostávají v oblastech hrubé a jemné motoriky. Tyto oblasti si často dávají do spojitosti s již výše zmíněnou úrovní řečového projevu. Zmiňují navíc pokles úrovně manuální zručnosti dětí a jejich kresebného projevu. Optimisticky ale také připomínají, že existují samozřejmě mnoho výjimek.

Tabulka č. 4 - Nedostatky školní připravenosti dle jednotlivých skupin učitelů

Oblasti výpovědí		Počet respondentů		
		MŠ (35)	ZŠ (13)	PT (2)
1.	<i>Komunikace, slovní zásoba a kvalita řečového projevu</i>	18	12	2
2.	<i>Samostatnost a sebeobsluha</i>	8	12	
3.- 4.	<i>Nedostatečná pozornost a krátká doba soustředění se zejména na mluvené slovo</i>	9	2	2
	<i>Nemotornost a neobratnost (jemná a hrubá motorika)</i>	7	4	2
5.	<i>Sociální dovednosti, respektování cizí autority a základy slušného chování</i>	11		
6.	<i>Nepodnětnost rodinného prostředí a nízká úroveň spolupráce rodičů s MŠ</i>	6	2	
7.	<i>Vytrvalost a vůle pro dokončení započaté práce</i>	2		
8.	<i>Kreativita a představitivost</i>	2		
9.	<i>Žádné nedostatky</i>	2		
10.	<i>Emoční nevyrovnanost</i>	1		
11.	<i>SPU - Specifické poruchy učení</i>		1	

Další výsledková tabulka č.5 (s.95) přináší naopak vzhled do názorů pedagogických respondentů na oblasti školní připravenosti, v nichž dnešní děti nejvíce vynikají.

První místo v tabulce obsadila oblast technické a konstrukční zdatnosti a tím pádem i ovládání moderní elektroniky (PC, TV, tablet, mobilní telefon, interaktivní pomůcky v institucích, herní konzole apod.) Druhou nejpočetnější oblastí učitelé nominovali tzv.: všeobecný přehled o dění kolem sebe a vyšší úroveň znalostí a vědomostí. Upozorňují však na rizika jednostrannosti zaměření dítěte. Hojně učitelů se také vyjádřilo, že dost dětí již před vstupem do

první třídy ovládá základy čtení, psaní (tiskací písmo) i jednoduchých početních operací. Zmiňují se také o zvyšujícím se sebevědomí dětí.

Tabulka č.5 - Oblasti školní připravenosti v, nichž dnešní děti podle jednotlivých skupin učitelů vynikají

Oblasti výpovědí		Počet respondentů		
		MŠ (35)	ZŠ (13)	PT (2)
1.	<i>Technická a konstrukční zdatnost, ovládání elektroniky (PC, TV, tablet, mobilní telefon)</i>	16	6	1
2.	<i>Všeobecný přehled, znalosti a vědomosti</i>	8	4	1
3.	<i>Ovládání trivia (psaní, čtení, počítání)</i>	6	3	
4.- 5.	<i>Sebevědomí, neostýchavost</i>	5	1	1
	<i>Nevím / v ničem</i>	7		
6.	<i>Kognitivní schopnosti</i>	2	3	
7.	<i>Schopnost kooperace</i>	1		
8.	<i>Paměť</i>	1		
9.	<i>Zvídavost</i>			1

4. Jakým způsobem posuzují školní připravenost dítěte a jakých podpůrných prostředků (dokumenty, publikace) k tomu využívají?

Učitelé MŠ uvedli, že školní připravenost u dětí nijak zvláště nehodnotí. Svou práci zaměřují především na průběžnou, či pravidelnou evaluaci vývojových úrovní jednotlivce. Sledují pokroky a snaží se zachytit co možná nejdříve možné vznikající problémy týkající se pozdější školní úspěšnosti.

Učitelé ZŠ posuzují školní připravenost při zápisu do prvních tříd. Pro vysledování co nejvíce možných oblastí školní zralosti za krátký časový úsek se

snaží volit atraktivní činnosti, vždy oblastně zaměřené. Pro tento posudek, dle mého názoru, využívají více než učitelé MŠ odbornou literaturu a dostupné podpurné dokumenty: RVP PV (2004) včetně jeho příloh.

Učitelé PT se zabývají již výhradně přípravou jednotlivých dětí s OŠD na školu, tím pádem by měli být schopní posudku jednotlivých oblastí školní připravenosti. Jeden respondent z této skupiny vystupoval jako opravdový odborník na svém místě. Dokázal totiž smysluplně a odborně charakterizovat jádra problémů dnešní populace předškolních dětí.

Celkově učitelé využívají podobných prostředků pro neustálé zdokonalování se a v sebevzdělávání se (průběžná, či jednorázová školení, odborné články, odborná literatura). Respondenti MŠ (16) a ZŠ (4) se oproti ostatním dost spoléhají na svou dlouholetou praxi. Prostředek vzájemné spolupráce učitelů zmínili pouze dva respondenti (1 - PT, 1 - ZŠ).

5. Jaký podíl mají dnešní rodiče na přípravě svého dítěte na zahájení povinné školní docházky a jak hodnotí rodičovskou spolupráci s výchovně-vzdělávací institucí?

Učitelé MŠ bývají mnohdy více než tři roky součástí světa dítěte předškolního věku. V tomto období je dítě pustí do svého života a odkryje mu tak i pohled do rodiny, v níž se narodilo. Díky době, kterou dítě v MŠ tráví je učitel schopný vyjádřit, na kolik se mu rodina věnuje. Proto někteří respondenti MŠ (12) hodnotí podíl rodiny na školní připravenosti dítěte i pod hranici 50 %. Učitel MŠ tedy zahajuje citlivou etapu otevřené komunikace a spolupráce s rodiči. Rodina je pro tyto respondenty nejpodstatnějším faktorem ovlivňující školní připravenost. Učitelé MŠ mají ale také dojem, že rodina tento významný faktor přesouvá velice často právě na jejich instituci, či na další možné orgány (kroužky, PPP apod.). Negativní stránku této problematiky učitelé MŠ spatřují převážně v sociálním nastavení systému České republiky.

Učitelé PT v této otázce připisují polovinu přípravy dítěte na školu rodině, polovinu udílí mateřským školám. A mají podobný názor jako dotazovaní učitelé MŠ. Navíc se zmiňují o kvalitě spolupráce s rodiči ze sociokulturně znevýhodněného prostředí - tu charakterizují spíše v negativním slova smyslu týkajícího se např. neochoty se jakýmkoliv způsobem přizpůsobit místní většině.

Učitelé ze ZŠ mají ovšem jiný pohled na tuto otázku a všichni udělují 70 % a i vyšší podíl rodiny na školní připravenost dítěte. V tomto směru se vyjadřují převážně v obecnějším charakteru oproti učitelům MŠ a PT. Předpokládají, že MŠ nemá šanci ovlivnit celkovou školní připravenost více než z 30 %. Velkou roli zde pro ně hrají genetické předpoklady, hodnoty a postoje rodiny na vzdělávání všeobecně.

6. Jak hodnotí učitelé spolupráci mateřské a základní školy ?

Většina učitelů hodnotí vzájemnou spolupráci těchto institucí pozitivně. Velice pozitivně tak z 50 respondentů hodnotilo 11 (5 - MŠ, 4 - ZŠ, 2 - PT) . Spíše pozitivně uvedlo 29 respondentů (20 - MŠ, 9 - ZŠ).

Spíše negativně smýšlí o spolupráci se ZŠ 7 učitelů z MŠ a 3 učitelé MŠ vůči ní zaujímají velice negativní postoj. Necítí totiž od učitelů ZŠ zpětnou vazbu a myslí si, že ochota spolupráce vychází převážně z jejich strany.

7. Jaký zastávají učitelé názor na zavedení povinného roku vzdělávání v MŠ a jaká pozitiva a negativa v této možnosti spatřují?

Zavedení povinného posledního ročníku vzdělávání v MŠ by pozitivně uvítalo 20 (16 - MŠ, 4 - ZŠ) respondentů. Většinou umí nalézt i nějaké negativní stránky tohoto řešení, ale ke změně odpovědi je nezklaží.

11 (6- MŠ, 3- ZŠ, 2- PT) respondentů se vyjádřilo velice nejistě. Berou v úvahu i klady i zápory této záležitosti a věří alespoň v částečné přepracování návrhu.

Někteří hovoří o nemožném provedení z hlediska nedostatku financí, nedostatku asistenčních pedagogů. Rovněž se obávají, aby toto opatření bylo vůbec k něčemu užitečné.

19 respondentů (13 - MŠ, 6 - ZŠ) vyjadřuje k této záležitosti negativní postoj. Uvádí, že jeden rok pro to, aby něco tento návrh vyřešil, opravdu nestačí. Problém vidí v sociálním nastavení systému a v péči o rodinu státem. Další podotýkají, že se velice obávají přeplněné kapacity MŠ, a tudíž i vysokého počtu dětí na třídě - což by situaci vůbec nepomohlo.

Jak je vidět, není tedy úplně evidentní, zda-li by učitelé uvítali tuto variantu pro snížení počtu OŠD a pro "donucení" rodičů dětí (většinou z minoritních skupin a ze sociokulturně znevýhodněného prostředí) k docházce do MŠ. Principiálně se dotýkají také oblasti práv rodiče svobodně volit, co se bude jeho dítěte týkat, a co ne.

6.5.6 Konfrontace názorů rodičů a učitelů

Respondenti z řad rodičů vypověděli, že by uvítali od MŠ větší nabídku zájmových kroužků pro děti a více speciálních akcí určených i pro rodiče. Všimají si, že by jim práci usnadnila docházka logopeda do MŠ a také by jí využili. Převážně hodnotí spolupráci MŠ kladně, avšak jisté pochybnosti zde zmiňovali. Jde o nepřímou komunikaci paní učitelek skrze nástěnky, jenž nehodnotí jako přehledné a o málo prostoru pro soukromou konverzaci. Kvalita komunikace a spolupráce rodičů s učiteli je vzájemně propojená s názory na odvedenou práci mateřské školy v oblasti školní připravenosti dítěte.

Pedagogové se shodují, že mnozí rodiče se snaží čím dál tím více přesouvat odpovědnost za rozvíjení dětí a tedy i za jejich celkovou školní připravenost na instituce a odborníky. Zmiňují se ale také, že rodiče nerespektují jejich připomínky a často se neřídí jejich radami. Na stranu druhou se rodiče cítí být k

řešení některých problémů v oblasti školní připravenosti mnohdy nedostatečně kompetentní a bojí se tak případných nezdarů svého počínání. Učitelé ale hodnotí celkovou spolupráci a komunikaci vesměs pozitivně. Zhoršenou spolupráci vidí u rodičů - cizinců a u rodičů ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Většina rodičů (7/35) umí zhodnotit školní připravenost svých dětí a jsou v rámci možností v MŠ o tomto stavu dobře informováni. Dva respondenti (1 rodič a 1 učitel) poukázali na problém týkající se heterogenního složení tříd v MŠ. Děti se poslední rok v MŠ mohou začít nudit a tudíž se ani nemohou dále rozvíjet, protože paní učitelky se více věnují mladším dětem. Respondenti z řad učitelů MŠ potvrdili, že takovéto případy jsou. Ovšem neplatí tak o všech MŠ, některé totiž vytvářejí pro tyto děti kompenzační programy (např. při zkráceném odpočinku vedou speciální program přípravy dětí na školu, kde se jim učitelé intenzivně a individuálně věnují ve všech možných a potřebných oblastech).

Kompletní srovnání názorů všech respondentů ohledně zaznamenaných nedostatků školní připravenosti dnešních dětí charakterizuje tabulka č.6 na s.100 . Dle četnosti výsledků zaznamenaných v této tabulce je patrné, že si rodiče pravdivě přiznávají a uvědomují nedostatky školní připravenosti svého dítěte. Avšak ne každý rodič je schopen tyto nedostatky řešit.

Názory pedagogické veřejnosti a rodičů se na nedostacích školní připravenosti dnešních dětí významně shodují.

Tabulka č.6 - Nedostatky školní připravenosti dle všech respondentů

Oblasti výpovědí		Počet respondentů			
		MŠ (35)	ZŠ (13)	PT (2)	Rodič (35)
1.	<i>Komunikace, slovní zásoba a kvalita řečového projevu</i>	18	12	2	12
2.	<i>Samostatnost a sebeobsluha</i>	8	12		4
3.-	<i>Nedostatečná pozornost a krátká doba soustředění se zejména na mluvené slovo</i>	9	2	2	6
4.	<i>Nemotornost a neobratnost (jemná a hrubá motorika)</i>	7	4	2	3
5.	<i>Sociální dovednosti, respektování cizí autority a základy slušného chování</i>	11			3
6.	<i>Nepodnětnost rodinného prostředí a nízká úroveň spolupráce rodičů s MŠ</i>	6	2		
7.	<i>Vytrvalost a vůle pro dokončení započaté práce</i>	2			
8.	<i>Kreativita a představitivost</i>	2			
9.	<i>Žádné nedostatky</i>	2			6
10.	<i>Emoční nevyrovnanost</i>	1			
11.	<i>SPU - Specifické poruchy učení</i>		1		
12.	<i>Sebevědomí a sebehodnocení</i>				1

Učitelé připisují některým rodičům nedostatečnou komunikaci spolu s někdy poněkud nevhodným vzorem řečového projevu. Přiklání se také k názoru, že větší část rodičů raději zabaví dítě sledováním televize, či hrou na PC apod. Tudíž se vytrácí z dětského života manuální zručnost, kreativita, schopnost komunikace a sluchového rozlišování. Dětem chybí úcta k dospělému, často nemají vžitá základy slušného chování a problémy také učitelé vidí v nerespektování cizí autority. "Ono je to těžké si myslet, že vás nějaké dítě

poslechne, když člověk vidí, co dělá dítě mamince na chodbě. Ta poslušně dělá, jak dítě píská!" Učitelé se proto obávají, že příliš liberální výchova a časté nevyomezování hranic dítěti spěje do budoucna k nepřívětivému a sobeckému sociálnímu klimatu populace.

Dalším hodnocením školní připravenosti je okruh oblastí, v nichž děti v dnešní době podle respondentů vynikají. Zde se shodují pouze v častém zvládnutí základních schopností pro trivium (čtení, psaní, počítání). Takto hodnotí 14 rodičů, 6 učitelů MŠ a 3 učitelé ZŠ. 7 učitelů MŠ a 7 rodičů také nemají pocit, že by dítě v něčem zvláště vynikalo.

Poslední oblastí, jenž je třeba porovnat jsou názory respondentů na zavedení povinného roku školní docházky v MŠ. Zanedbatelně více se respondenti přiklání k souhlasu s tímto zavedením při MŠ nebo i při PT. Stejně jako u dotazovaných rodičů, tak u dotazovaných učitelů, je tato otázka velice diskutabilní.

Z 85 respondentů se 45 (24 - rodičů, 16 - MŠ, 4 - ZŠ, 1 - PT) přiklání k zavedení tohoto opatření. 9 respondentů zvažuje pozitiva a negativa, ale nemůže se rozhodnout. 31 (11- rodičů, 13 - MŠ, 6 - ZŠ, 1 - PT) respondentů je zásadně proti zavedení tohoto opatření. V následujících řádcích se tedy pokusím obecně zahrnout všechny názory respondentů pro a proti zavedení tohoto opatření.

Pozitiva opatření:

1. Získání důležitých zkušeností pro školní připravenost dítěte a pro jeho celkový životní přínos. (socializace, pravidla slušného chování, respektování cizí autority, vedení dítěte k samostatnosti, pěstování správných návyků, vhodný řečový vzor atd.)
2. Včasné upozornění na možné vznikající problémy a poskytnutí informací, či možností řešení. Zkvalitnění spolupráce a komunikace mezi rodinou a MŠ.

3. Zavedení pravidelného denního režimu, řádu a pravidel.
4. Příprava rodičů na potenciální povinnosti týkajících se pozdějšího nástupu do ZŠ.
5. MŠ jako přínos a povinná opora pro děti z méně podnětného, či ze sociálně nebo jazykově znevýhodněného prostředí.

Negativa opatření:

1. Porušování práv svobodné volby rodin
2. Nedořešená organizační a finanční stránka návrhu z hlediska: kapacity MŠ, počtu dětí na jedné třídě
3. Riziko nezkušených, či nekvalifikovaných učitelů v MŠ a nedostatek asistenčních pedagogů
4. Administrativní zátěž učitelů
5. Problém pro docházku dětí do MŠ z hlediska : vzdálenosti bydliště od MŠ, střídavé péče rodičů apod.
6. Problém se nevyřeší, jen se přesouvá ze ZŠ na MŠ
7. Rodiče, kteří nebudou chtít dát dítě do MŠ si najdou cestu, jak tuto povinnost obejít.
8. Jeden rok pro pomoc dětem ze sociokulturně znevýhodněného prostředí nemůže nijak zvlášť pomoci

Tato výzkumná otázka bude dále doplněna o názory odborné veřejnosti na potenciální rizika tohoto zavedení v následující kapitole.

7. Shrnutí a diskuze

Cílem práce bylo zjistit, jaké názory má pedagogická veřejnost a rodiče k otázce školní připravenosti dítěte. Školní připravenost je otázka velice obsáhlá a zasahuje do různých oblastí problematik. Z výzkumného šetření vyplynuly zejména tyto (pro mě zpočátku) skryté problematiky: vysoký počet dětí na jedné třídě - vzhledem k požadavkům věnovat se dětem individuálně; vzdělanost a kvalifikovanost učitelek MŠ včetně nutnosti zvýšení jejich společenskou prestiž; kvalita spolupráce vzdělávacích institucí s rodiči - jenž závisí ve velké míře na úrovni komunikace obou stran a v neposlední řadě logopedická prevence v mateřských školách.

Během výzkumného šetření se objevilo několik nesrovnalostí ve výpovědích. Odpovědi na otázky č.5 a č.6 u sedmi rodičů vzájemně nekorespondovaly, tudíž je pravděpodobné, že neodpovídali pravdivě. Pokud zbylí rodiče při rozhovorech pravdu mluvili, jeví se mi tedy, že přibližně 2/3 dotazovaných rodičů má vcelku přehled o stavu školní připravenosti svého dítěte. Zbylá jedna třetina respondentů neuvedla konkrétní obecnou ani dílčí oblast školní připravenosti svého dítěte u jedné nebo u obou otázek. Myslím si proto, že se nikdy zatím nad tím, co jejich dítě potřebuje zvládat pro zahájení školní docházky mnoho nezamýšleli. V této oblasti také musím rovněž podotknout, že u žádné z těchto otázek nedokázali smysluplně odpovědět 4 rodiče (a to 2 matky romského původu s dokončeným základním vzděláním, 1 matka dítěte z jazykově znevýhodněného prostředí a se středoškolským vzděláním a 1 matka rovněž s dosaženým středoškolským vzděláním).

Soudím tedy, že dle výzkumu probíhajícího v letech 2009 - 2012 se znovu potvrdily předpoklady jenž směřovaly k otázce ovlivnění školní připravenosti a úspěšnosti dětí díky dosažené úrovni vzdělání rodičů. (Šmelová, Petrová, Suralová, 2012) Hůle také tvrdí, že je vzdělání rodičů statisticky podložené

jeho sledováním a tudíž je signální pro podchycení dětí z méně podnětného prostředí.¹³

Hodnoty dosaženého vzdělání a velikosti praxe u učitelů neměly závažnější vliv na vyhodnocení řešených výzkumných otázek. Jediným rozdílem bylo odborné vyjadřování respondentů. Velice hodnotné a zajímavé výpovědi poskytly učitelky MŠ, které vykonávaly vedoucí funkci. Zarážející bylo shledání se stagnací a neochotou některých respondentů se dále vzdělávat. U čtyř učitelů MŠ jsem našla pouze značnou míru nepochopení, nezainteresovanosti a pohodlné nevědomosti. Podpora dalšího vzdělávání učitelů MŠ je v těchto případech dle mého názoru na místě.

Dle 1/2 respondentů mají děti v dnešní době veliký problém s kvalitou řeči a s komunikačními schopnostmi. Je tak většinou připisováno nedostatečné komunikaci v rodině a časté absenci četby. Jako příklad uvádím výpověď ředitelky ZŠ, která v této záležitosti chválí zejména práci přípravných tříd: *"Hodně nám pomohlo, že máme ve škole na poloviční úvazek školní psycholožku. Zkušeného člověka z praxe, která pracuje s dětmi i s rodiči. Ted se s její pomocí snažíme získat grant EU na logopedickou péči. Abychom mohli mít v určité dny přímo ve škole logopedku, která by se věnovala dětem, radila učitelkám i rodičům. Řečových vad přibývá, dobrých 80 % dětí v přípravných třídách má velké potíže. Máme také své školní poradenské pracoviště, šest speciálních pedagogů, výchovnou poradkyni. Myslím, že podpůrná činnost školy je v rámci možností značná, ale znovu zdůrazňuji – rodinu nahradit nemůžeme."* (Lodrová in Štefflová, 2013) MŠMT si je vědomo tohoto nedostatku, a proto aktuálně poskytuje podporu formou probíhajícího grantu: *"Podpora logopedické prevence v předškolním vzdělávání v roce 2015"*¹⁴.

Problém spatřují respondenti dále v nesamostatnosti a v sebeobsluze dnešních dětí (neumí používat příbor, kapesník, ořezávkou a mají potíže v základní

¹³ Záznam konference dostupný z: www.skav.cz

¹⁴ Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/dotace-a-granty>

hygieně). Dále si respondenti stěžují na problémy dětí s udržení pozornosti a s respektováním dospělé autority. Dle mého úsudku je tomu tak v důsledku přílišné benevolentnosti rodičů a jejich nedůslednosti ve výchově. Podobně se taktéž vyjádřilo 6 respondentů a taktéž se vyjadřuje pedagogická veřejnost na diskusních fórech, či v odborných článcích: *"Není to pouze záležitost mateřské školy, ale v první řadě rodiny. Děti nejsou zvyklé poslechnout příkaz. Chybí důslednost rodičů. Děti mohou všechno, ale chybějí jim pravidla. Zrovna nedávno se jeden tatínek ráno zlobil na paní šatnářku, proč nutí jeho synka, aby zdravil. A tak musíme laskavou přísností vychovávat my."* (Lodrová in Štefflová, 2013) Se všemi výše zmíněnými problémy jdou ruku v ruce také problémy s jemnou a hrubou motorikou, které výrazně ovlivňují míru úspěšnosti dítěte v první třídě.

Děti ovšem také v určitých oblastech školní připravenosti vynikají. Dle respondentů z řad učitelů děti bravurně umí ovládat nejmodernější elektronické přístroje bez schopnosti čtení si zapamatují postupy pro řešení různých operací. Překvapující je, že žádný z respondentů z řad rodičů se o této oblasti vůbec nezmínil a mohlo to být také proto, že se soustředí zejména na všeobecně známé oblasti školní připravenosti. V používání informačních technologií nemusejí vidět pro zahájení školní docházky takový význam. Docházku svého dítěte do mateřské školy shledává 2/3 respondentů za dostačující pro celkovou přípravu dítěte na školu a s výkonem a prací MŠ jsou spokojeni.

Orientační sonda o stavu školní připravenosti není rozhodně konečného charakteru. Dle vyjádření respondentů se každý individuálně zabývá posuzováním školní připravenosti do jisté míry po svém. Učitelé ZŠ se spoléhají ve značné míře na návaznost RVP ZV na RVP PV a jeho kompetence, ovšem jaká je vzájemná provázanost těchto dokumentů se zabývá již delší dobu mnoho odborníků. *"V RVP ZV nikde nestojí, jaký má být profil předškoláka, tak jako v RVP PV nenajdeme, co všechno má umět dítě z rodiny. I přestože právě rodina je primárně zodpovědná za výchovu a vzdělání dítěte."* (Petrů-Kicková, 2012) Proto si myslím a nejen já, že kvalitní spolupráce institucí s rodinou a

následně i meziinstitucionální a i meziresortní kooperace je základem pro dostatečné připravení dítěte na jeho další vzdělávací a životní etapy.

Vzájemná spolupráce učitelů je z hlediska výsledků realizovaného šetření hodnocena respondenty velice kladně až na drobné výjimky. Mnohem vstřícnější a otevřenější spolupráci shledávají učitelé MŠ (6) u učitelů přípravných tříd než-li u učitelů základních škol, což se mně samotné potvrdilo při realizaci výzkumných rozhovorů. Při zpracovávání dat jsem tedy posléze dospěla k názoru, že rozhovory s učiteli ZŠ bych příště také doplnila v otázce č.6 o jejich pohled na spolupráci s učiteli PT.

Poslední položená otázka ohledně názoru respondentů na zavedení povinného posledního roku docházky do MŠ se setkala s obrovskou vlnou diskuze a k tématu si tak respondenti žádali více informací. Doposud například odpovídaly učitelky ZŠ vcelku heslovitě a v obecnějším slova smyslu. Poslední otázkou u této skupiny respondentů jsem ovšem posunula rozhovor na vyšší úroveň. Teprve tehdy se totiž více než polovina respondentů upřímně otevřela rozhovoru a začala i doplňovat dodatky k předešlým položeným otázkám.

Při takto oživených rozhovorech vyplouvalo na povrch mnoho zajímavých otázek ze stran respondentů: *"Vyřeší takovéto opatření současnou situaci odkladů školní docházky?"; "Zavedení posledního bezplatného ročníku v MŠ nic nevyřešilo?"; "Jak by byli postihováni ti, kdo by své děti neposílali do školky?"; "Co by to tedy mělo přinést nového? Vždyť většina dětí dochází do mateřské školy. Tak kolik dětí pak vlastně nakonec chceme donutit?"* Některé z odpovědí na tyto otázky bylo možné zaslechnout na konferenci Kulatého stolu SKAV a EDUin ze dne 19.2.2015. Tato konference byla zřízena na téma *Povinný předškolní ročník, ano či ne?* Například by se toto opatření mělo zavádět hlavně kvůli dětem z nepodnětného nebo socioekonomicky znevýhodňujícího prostředí, které nenavštěvují MŠ. Kvalifikovaný odhad těchto dětí činí 4 - 5 %. Ráda bych zde tedy doplnila výzkumnou otázku č. 7 o další hodnotné názory z této konference.

"Pomoc dětem z rizikových skupin musí začít od samého začátku, ne až v 5 letech! ... Rodič je zodpovědný za vzdělávání svého dítěte! Tímto bychom nabolrali tento vztah. MŠ má jen doplňovat rodinnou výchovu, ne ji nahrazovat! Nejvyšší soulad by měl být hlavně ve spolupráci rodiny a školy." (Literová M., SKAV, Step by Step)

Výše uvedená citace hovoří takřka za polovinu interpretů debatujících na konferenci. Návrh na zavedení povinného předškolního posledního ročníku nehodnotí jako rozumný krok. Jeden rok pro dlouhodoběji deprivované děti nemůže podle těchto odborníků zkrátka stačit. Celkově je podle nich důležitější zaměřit se spíše na podporu rodiny již od samého počátku a tuto problematiku hlavně neřešit direktivní cestou. Pozvaní účastníci hovoří zejména o těchto rizicích: mezirezortní spolupráce ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy spolu s ministerstvem práce a sociálních věcí; bariéry ze strany učitelek MŠ ve smyslu zachování individuálního přístupu a předsudky ze strany ostatních rodičů vůči minoritě; plošné zavádění povinnosti; orientace na výkon dítěte a vytrácení původního konceptu mateřské školy; právo rodiče na umístění dítěte do předškolního zařízení; vzájemná nedůvěra rodičů a učitelů MŠ; hromadný přístup, uvržení represivního stavu na romskou minoritu (konkrétně se jedná odhadem o 2 % dětí nenavštěvujících MŠ), motivovanost učitelů MŠ ad. Osobně bych zmínila pro mě nejdůležitější riziko zavedení tohoto návrhu, a to porušování práv svobodné volby rodiny, jenž také často zmiňovali respondenti z mého výzkumného šetření.

Otázka "*Povinný předškolní ročník, ano či ne?*" nepřinesla v mém výzkumu až tak jasnou a jednoznačnou odpověď. V průběhu přemýšlení respondentů nad pozitivy a negativy tohoto návrhu zákona si postupně někteří uvědomovali, že zavedením této povinnosti by neslo značnou míru rizik a nepokojů společnosti. Výsledek však můžeme zaokrouhlit následovně: 53 % respondentů se vyjádřilo striktně pro zavedení, 10 % se nemohlo rozhodnout pro jasnou odpověď a 37 % s tímto návrhem zásadně nesouhlasilo.

Na konferenci byly taktéž projednávány názory na jiná řešení této situace například v: adresné pomoci jednotlivcům, posílení spolupráce škol s terénními pracovníky a nízkoprahovými organizacemi; zlepšení podmínek v mateřských školách; zaktivizování rodičů díky otevřeným akcím pořádaných mateřskou školou - otevření mateřské školy pro všechny děti; posílení odpovědnosti rodičů za vzdělávání svých dětí; zachycování dětí z "rizikových" rodin u pediatra; motivace rodičů pro dovedení jejich dětí do MŠ. Vhodným shledávají také inspirování se zahraničními školskými systémy např.: Finsko, Rakousko, Německo. Dále padl názor na využití (v blízké době) sníženého počtu dětí na třídách právě k tomuto začleňování dětí nedocházejících do MŠ, jenž považuji i já za velice rozumné řešení.

III. ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala hodnocením školní připravenosti dítěte pedagogickou veřejností a rodinou. Celková školní připravenost dítěte je v dnešní době považována za ucelený soubor schopností a dovedností dítěte, jenž detailně popisuje RVP PV (2004). V teoretické části jsem se zabývala faktory, které do značné míry ovlivňují školní zralost a školní připravenost dítěte zejména z hlediska vlivu rodiny a jejích postojů k hodnotám vzdělávání jako takového, dále z hlediska vlivu mateřské školy a její vzájemné spolupráce s rodiči a navazujícími vzdělávacími institucemi a nakonec z hlediska nároků kladených na dítě základní školou.

Cílem této práce bylo poukázat nejen na ovlivňující faktory školní připravenosti, nýbrž také odhalit subjektivní názory odborné veřejnosti a rodičů na školní připravenost dnešních dětí. Převážně zde byly řešeny otázky týkající se: vzájemné spolupráce rodičů a vzdělávacích institucí; nedostatečné úrovně školní připravenosti dětí; oblastí v nichž naopak dnešní děti vynikají; míry informovanosti rodičů o požadavcích první třídy; spokojenosti rodičů s prací mateřských škol; přípravě dítěte na školu rodiči; významu mateřské školy pro dítě; posuzování školní připravenosti a v neposlední řadě také návrhu zákona na zavedení povinného roku předškolního vzdělávání v mateřských školách.

Zpracováním kvalitativního výzkumného šetření, k němuž bylo využito 85 semistrukturovaných rozhovorů a triangulace prostudovaných materiálů, jsem dospěla k závěru, že školní připravenost dnešních dětí značně souvisí s nastavením českého systému: s úrovní vzdělání učitelek mateřských škol, s úrovní mezirezortní spolupráce, s podporou rodiny v samém začátku, s mírou odpovědnosti a povinnosti týkající se rodičů, s počtem dětí v jedné třídě a s mnoha dalšími.

Osobní přínos této práce tedy spatřuji v ucelení teoretických poznatků k vybranému tématu a rovněž v získání obrovské zkušenosti se zpracováváním většího množství dat. Dále se mi díky empirické části této práce podařilo získat nové pohledy, jimiž jsem se zabývala doposud pouze v teoretické rovině a jimiž se mohu do budoucna také inspirovat v praxi.

Přínos mé diplomové práce pro obor předškolní pedagogiky vidím zejména v poukázání na propojenost jednotlivých oblastí školského systému a na komplikovanost řešení problému školní připravenosti dítěte a jeho vhodném a plynulém zahájení povinné školní docházky. Výraznějším zásahem do jediné oblasti tak můžeme narušit křehké vazby spojených s ostatními, a to hned z několika hledisek. Je proto důležité zvažovat vždy míru pozitiv a negativ nejlépe z různých úhlů pohledu tak, aby tyto křehké vazby nebyly unáhleným jednáním nevratně narušeny.

Seznam použitých informačních zdrojů

- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2007, 212 s. ISBN 978-802-5118-290.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2010, 100 s. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-802-5125-694.
- BENÍŠKOVÁ, Tereza. *První třídou bez pláče: výběr školy, první školní den, učitelé a spolužáci, domácí příprava, mimoškolní činnost, když nastanou problémy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 168 s. ISBN 978-802-4719-061.
- BUDÍKOVÁ, Jaroslava, Patricie KRUŠINOVÁ a Pavla KUNCOVÁ. *Je vaše dítě připraveno do první třídy?: co potřebuje budoucí prvňáček umět a znát*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2004, 157 s. ISBN 80-722-6637-3.
- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 236 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4730-080.
- ČAPEK, Robert. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013, 184 s., [8] s. barev. obr. příl. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4746-401.
- ELLIOT, Julian a Maurice PLACE. *Dítě v nesnázích: prevence, příčiny, terapie*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2002, 206 s. Psyché (Grada Publishing). ISBN 80-247-0182-0.
- FRANCOVÁ, Marta. *Zahájení školní docházky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013, 169 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4744-636.
- HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. 1.vyd. Praha: Jiří Budka, 1993, 297 s. ISBN 80-901-5490-5.
- HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, 286 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-807-3676-285.
- KASLOVÁ, Michaela. *Předmatické činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2010, 206 s. ISBN 978-808-6307-961.
- KLÉGROVÁ, Jarmila. *Máme doma prvňáčka*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2003. ISBN 978-802-0410-207.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. Vyd. v nakl. Academia 2. Praha: Academia, 2007, 132 s. Europa (Academia), sv. 5. ISBN 978-802-0014-511.
- KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Bystřice pod Hostýnem: Spirála, 2012, 286 s. ISBN 978-809-0403-000.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 193 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4715-681.

- KREISLOVÁ, Zdenka. *Krok za krokem 1. třídou: školní zralost, spolupráce s rodiči, učíme se číst a psát, nápady pro celý rok*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. ISBN 80-247-2038-8.
- KROPÁČKOVÁ, Jana. *Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008a, 158 s. ISBN 978-807-3673-598.
- KROPÁČKOVÁ, Jana. *Dítě předškolního věku dříve a dnes: Dítě předškolního věku dnes a dříve*. Praha: UK PedF, 2008b, 134 s. ISBN 978-80-7290-377-1.
- KROWATSCHEK, Dieter a Holger DOMSCH. *Do školy beze strachu: [jak překonat obavy dětí z nepříjemných zážitků : rady pro rodiče dětí od 1. třídy do maturity]*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2007, 144 s. ISBN 978-80-251-1767-5.
- MURPHY-WITT, Monika a Petra STAMER-BRANDT. *Připravte své dítě do života: osm klíčových dovedností - jak je můžete svému dítěti zprostředkovat a jak si je může dítě s vaší pomocí osvojit*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, 155 s. ISBN 978-802-4720-821.
- PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, 2002, 248 s. ISBN 8072900927.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 9788073676476.
- *Předškolní a primární pedagogika*. Vyd. 1. Editor Zuzana Kolláriková, Branislav Pupala. Praha: Portál, 2001, 455 s. ISBN 80-717-8585-7.
- *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Editor Ilona Gillernová, Václav Mertin. Praha: Portál, 2003, 230 s. ISBN 80-717-8799-X.
- *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004.
- *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2013.
- ŠMELOVÁ, Eva, Alena PETROVÁ a Eva SOURALOVÁ a kol. *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 312 s. ISBN 978-80-244-3345-5.
- ŠRÁMKOVÁ, Martina. *Rukověť rodiče malého školáka*. 1. vyd. Ilustrace Jaromír František Palme. Praha: Albatros, 2005, 115 s. Albatros Plus. ISBN 80-000-1491-2.
- ŠULOVÁ, Lenka a kol. *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Praha: Wolters Kluwer, 2014. ISBN 978-80-7478-542-9
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2001, 304 s. ISBN 80-246-0181-8.
- VÁGNEROVÁ, Marie a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Psychologie osobnosti: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 1. Ilustrace Richard Šmarda. Praha: Karolinum, 2010, 467 s. ISBN 978-802-4618-326.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4621-531.

- VERECKÁ, Naděžda. *Jak pomáhat dětem při vstupu do školy: je vaše dítě zralé pro školu? : a vy? : příručka pro rodiče a učitele*. Praha: Lidové noviny, 2002. ISBN 978-807-1064-749.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011, 207 s. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-262-0044-4.
- ZOLLER MORF, Eva. *Učíme děti ptát se a přemýšlet: metody a aktivity k rozvoji myšlení i kultivaci osobnosti dětí*. Vyd. 1. Překlad Stanislava Jindrová. Praha: Portál, 2012, 92 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-6200-963.
- ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. 3. vyd. Praha: D&H, 2000.

Periodika

- ČAPEK, Robert. Jak vychovat génia: Hon na jedničky. *Týden*. 2011, č. 5., s.32
- KOŠEK BARTOŠOVÁ, Iva a Blanka KŘOVÁČKOVÁ. Zralost pro školu je komplexní charakteristika. *Informatorium*. 2014, č. 6.
- KRAMULOVÁ, Daniela. Stokrát nic umožilo osla: aneb Přetížené děti. *Informatorium*. 2013, č. 3., s.16
- KROPÁČKOVÁ In ŠTEFFLOVÁ, Jaroslava. Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy. *Kdy jsou děti zralé pro školu?: Do ustálených zvyklostí vstupují nové otazníky*. 2014, roč. 117, č. 19, s.4. DOI: 0139-5718.
- KROPÁČKOVÁ, Jana. Příprava na 1.třidu: ze školky do školy. *Poradce ředitelky mateřské školy*. 2014, č. 1., s.7-11.
- KROPÁČKOVÁ, Jana. Období zápisu do 1.třídy vrcholí. *Poradce ředitelky mateřské školy*. 2012a, č. 1, s.20-23.
- KROPÁČKOVÁ, Jana. Období zápisu do 1.třídy vrcholí. *Poradce ředitelky mateřské školy*. 2012b, č. 1, s.21.
- KROPÁČKOVÁ, Jana. Adaptace na školu aneb Září bez slziček. *Pedagogika a psychologie*. 2012c, č. 9., s.39.
- KROPÁČKOVÁ, Jana. Adaptace na školu aneb Září bez slziček. *Pedagogika a psychologie*. 2012d, č. 9., s.40.
- ŠTEFFLOVÁ, Jaroslava. Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy. *Kdy jsou děti zralé pro školu?: Do ustálených zvyklostí vstupují nové otazníky*. 2014, roč. 117, č. 19, s.6. DOI: 0139-5718.
- ŠULOVÁ, Lenka. Příprava dětí na školu ze strany rodičů před nástupem do školy. *Speciál pro mateřské školy*. 2014, č. 4, s.6
- TĚHTALOVÁ, Marie. Jaký je smysl předškolního vzdělávání? Celkový rozvoj dítěte. *Informatorium*. 2012, č. 1, s.14-15.

Elektronické zdroje

- Statistika zápisu do 1.ročníků základního vzdělávání. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/zapisy-do-1-rocniku-zakladnich-skol>
- §42 zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon o vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením. Dostupný z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#p42>
- ŠIMIK, Ondřej. *Metodika výuky jednotlivých předmětů na 1. stupni základních škol z pohledu pedagogické praxe: náměty pro začínajícího učitele*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010, 171 s. ISBN 978-80-7368-431-0. Dostupné z: <http://projekty.osu.cz/synergie/dok/opory/simik-metodika-vyuky-jednotlivych-predmetu-na-1-stupni-zs.pdf>
- Sbírka zákonů. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001, 98 s. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>
- MACURA, Ondřej a Marcel CHLÁDEK. MŠMT věnuje mimořádnou pozornost rovnému přístupu ke vzdělávání. In: *Www.msmt.cz: tisková zpráva* [online]. 2014 [cit. 2014-10-28]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/modules/marwel/index.php?rewrite=ministerstvo%2Fnovinar%2Ftis-kove-zpravy&str=2>
- MACURA, Ondřej a Marcel CHLÁDEK. Ministr ve Vídni: Předškolní vzdělávání je nejlepším startem. In: *Www.msmt.cz* [online]. 2014 [cit. 2014-10-28]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/ministr-skolstvi-na-pracovni-ceste-ve-vidni-spolecne-klademe?>
- MŠMT. *Doporučení k organizaci zápisů k povinné školní docházce*. Praha, 2014. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/doporuceni-k-organizaci-zapisu-k-povinne-skolni-dochazce>
- MŠMT. *Konkretizované očekávané výstupy RVP PV*. Praha, 2012. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/konkretizovane-ocekavane-vystupy-rvp-pv>
- Zdroj ČŠI - Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2012/2013. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/dd56770f-2211-42bf-92d3-8265b8cb3530>
- HENDL, Jan. „Metodologická triangulace v empirickém výzkumu,“ 1997. Dostupné z: <http://www.ftvs.cuni.cz/hendl/metodologie/triang.htm>
- PETRŮ-KICKOVÁ, Pavla. Připravuje RVP PV děti na vzdělávání v ZŠ?. 2012, č. 46. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=6999>
- ŠTEFFLOVÁ, Jaroslava. Nikdo se nesmí cítit vyčleněný. 2013, č. 35. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=7561>
- Videozáznam z konference: Kulatý stůl SKAV a EDUin: *Povinný předškolní ročník, ano či ne?* Dostupný z: www.skav.cz

Seznam příloh

- Příloha č.1 - Tabulka o zápisech do 1. ročníku základního vzdělávání
- Příloha č.2 - Tabulka o odkladech školní docházky podle stavu k 28.2.2013
- Příloha č.3 - Desatero pro rodiče dětí předškolního věku
- Příloha č.4 - Ukázka provedení ankety u dítěte absolvující zápis do první třídy
- Příloha č.5 - Podklad pro rozhovor s rodičem
- Příloha č.6 - Podklad pro rozhovor s učitelem
- Příloha č.7 - Vyplněný podklad pro rozhovor s rodičem
- Příloha č.8 - Vyplněný podklad pro rozhovor s učitelem
- Příloha č.9 - Tabulka procentuálního vyjádření podílu mateřské školy na celkové školní připravenosti dítěte dle rodičů
- Příloha č.10 - Tabulka významů mateřské školy dle názorů učitelů MŠ
- Příloha č.11 - Tabulka požadavků pro vstup do první třídy z hlediska učitelů MŠ
- Příloha č.12 - Tabulka nedostatků školní připravenosti, s nimiž se učitelé MŠ nejčastěji setkávají
- Příloha č.13 - Tabulka o oblastech školní připravenosti, v nichž dle učitelů MŠ děti aktuálně vynikají
- Příloha č.14 - Tabulka procentuálního vyjádření podílu rodičů na celkové školní připravenosti dítěte dle učitelů MŠ
- Příloha č.15 - Tabulka negativ, jež spatřují učitelé MŠ v zavedení povinného posledního roku docházky do MŠ
- Příloha č.16 - Tabulka významů mateřské školy dle učitelů ZŠ
- Příloha č.17 - Tabulka požadavků pro vstup do první třídy z hlediska učitelů ZŠ
- Příloha č.18 - Tabulka nedostatků školní připravenosti, s nimiž se učitelé ZŠ nejčastěji setkávají
- Příloha č.19 - Tabulka o oblastech školní připravenosti, v nichž dle učitelů ZŠ děti aktuálně vynikají
- Příloha č.20 - Tabulka procentuálního vyjádření podílu rodičů na celkové školní připravenosti dítěte dle učitelů ZŠ