

Připravenost předškolních dětí na vstup do základní školy očima pedagoga mateřské školy

Petra Křížová

Bakalářská práce
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií


INSTITUT
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ BRNO

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Institut mezioborových studií Brno

akademický rok: 2011/2012

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Petra KŘÍŽOVÁ**
Osobní číslo: **H108148**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Připravenost předškolních dětí na vstup do základní školy očima pedagoga mateřské školy**

Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v materiálu IMS – Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách (IMS 2009). Případně podle dalších materiálů, z nichž některé jsou obsaženy v literatuře připojené k tomuto studijnímu textu. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovedního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím bakalářské práce.

S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena na:

- historii a vývoj předškolních zařízení,
- vzdělávací oblasti a klíčové kompetence předškolních dětí,
- vývoj řeči a jazykových schopností, význam logopedie,
- vývoj dětské kresby,
- spolupráce rodiny a mateřské školy.

Součástí práce bude sociologický výzkum zaměřený na připravenost předškoláků na vstup do ZŠ z pohledu učitelek MŠ, rodičů a učitelek ZŠ (elementaristek), provedený metodou rozhovoru.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

Bacus Anne - Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let, Portál, Praha 2004.

Bednářová J. Šmardová V. - Školní zralost, metodický materiál, Brno.

Fichnová K., Szobiová E. - Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí, Portál, Praha 2007.

Fontana David - Psychologie ve školní praxi, Portál, Praha 2010.

Havlík R., Koča J. - Sociologie výchovy a školy, Portál, Praha 2007.

Kotátková Soňa - Dítě a mateřská škola, Grada, Praha 2008.

Kutálková Dana - Vývoj dětské řeči krok za krokem, Grada, Praha 2005.

Matějček Zdeněk - Co, kdy a jak ve výchově dětí, Portál, Praha 2000.

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.

Katedra sociální pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce:

16. března 2012

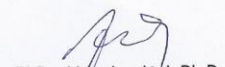
Termín odevzdání bakalářské práce:

30. dubna 2013

V Brně dne 16. března 2012


prof. PhDr. Pavel Můhlpachr, Ph.D.
vedoucí ústavu




PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.
vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Petra Krázková

.....
Jméno, příjmení studenta

V Brně

5.3.2018

Petra Krázková

.....
Podpis

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

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

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

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

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

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

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

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

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

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídně k vyšší výdělků dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá výzkumem připravenosti dětí mateřské školy na vstup do základní školy. Cílem bakalářské práce je zjištění stavu připravenosti dětí v jednotlivých oblastech vzdělávání. Teoretická část práce je zpracována metodou analýzy použité literatury. Pojednává o vývoji předškolního vzdělávání od začátků až po současnou mateřskou školu. Dále je v teoretické části věnován prostor jednotlivým oblastem vývoje dítěte od tří do šesti let. Je zde zpracovaná oblast řeči, hry, sluchového, zrakového a prostorového vnímání, sociální dovednosti, vnímání času, sebeobsluha, samostatnost, práce-schopnost, grafomotorika a kresba. Součástí teoretické části je i oblast spolupráce. V praktické části bakalářské práce je využíván kvalitativní výzkum, metoda strukturovaného rozhovoru a analýza výsledků. Praktickým přínosem bakalářské práce je získání uceleného obrazu o stavu připravenosti dětí předškolního věku na vstup do základní školy.

Klíčová slova:

Mateřská škola, základní škola, učitelka mateřské školy, rodiče, klíčové kompetence, rámcový vzdělávací plán, hra, řeč, grafomotorika, kresba, spolupráce, sociální dovednosti.

ABSTRACT

This thesis is about research of preparedness of kindergarten children for elementary school. The thesis objective is to determine the status of preparedness of children in individual fields of education. The theoretical part is processed by analysis of used literature. It deals with the progress of pre-school education from the beginning to current kindergarten. The other field of interest in the theoretical part is given to individual fields of child's progress from the year of 3 to 6. The speech, games, aural, visual and spatial perception, social skills, perception of time, grooming, independence, ability to work, graphomotor and drawing skills are being processed here. The cooperation is a part of theoretical part too. In practical part of the thesis the qualitative research, the structured interview and the analysis of results are used. The practical benefit of the thesis is to obtain comprehensive view of the preparedness status of pre-school children for elementary school.

Keywords:

Kindergarten, elementary school, kindergartener, parents, key competencies, general education plan, game, speech, graphomotor, drawing, cooperation, social skills.

Děkuji panu doc. PhDr. Miloslavu Jůzlovi, PhD. za velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytl při zpracování mé bakalářské práce.

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

OBSAH

ÚVOD.....	8
I TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 MATEŘSKÁ ŠKOLA V JEDNOTLIVÝCH ETAPÁCH VÝVOJE.....	11
1.1 JAN AMOS KOMENSKÝ – JEHO PŘÍNOS PRO ŠKOLY MATEŘSKÉ	12
1.2 DĚTSKÉ OPATROVNY V ČESKÝCH ZEMÍCH	13
1.3 MATEŘSKÉ ŠKOLY – JEJICH VZNIK, SOUČASNOST	15
2 VZDĚLÁVACÍ OBLASTI A ZÍSKÁVÁNÍ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ	19
2.1 RÁMCOVĚ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM, OBSAH VZDĚLÁVACÍ NABÍDKY V JEDNOTLIVÝCH OBLASTECH	19
2.2 ZÍSKÁVÁNÍ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ	22
3 CO BY MĚLO DÍTĚ UMĚT PŘED VSTUPEM DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY	24
3.1 ŘEČ DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ, LOGOPEDICKÁ PREVENCE	24
3.2 SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI	26
3.3 VNÍMÁNÍ ZRAKOVÉ, SLUCHOVÉ, ČASU A PROSTORU, MATEMATICKÉ PŘEDSTAVY	29
3.4 SEBEOBSLUHA, SAMOSTATNOST, PRÁCESCHOPNOST, HRA.....	33
3.5 GRAFOMOTORIKA, KRESBA	37
4 SPOLUPRÁCE.....	42
4.1 SPOLUPRÁCE S RODIČI.....	42
4.2 SPOLUPRÁCE S OSTATNÍMI INSTITUCEMI	43
II PRAKTICKÁ ČÁST	44
5 VÝZKUM.....	45
5.1 CÍL VÝZKUMU	45
5.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	45
5.3 METODY VÝZKUMU.....	45
5.4 POPIS VÝZKUMU.....	47
5.5 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	48
5.6 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A DOPORUČENÍ PRO PRAXI	65
ZÁVĚR	67
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	69
SEZNAM PŘÍLOH.....	71

ÚVOD

Na život člověka nemá žádné životní období takový vliv jako to, které prožije dítě do svých šesti let. Každé dítě je jedinečné, nemá stejnou povahu, ani jeho vývoj neprobíhá stejně rovnoměrně. Je tedy proto velmi důležité, aby rodiče znali jednotlivé etapy vývoje dítěte, kterými bude procházet. Je také důležité, aby toto období bylo pro dítě obdobím plným lásky a porozumění. Přáním všech rodičů je, aby jeho dítě bylo šťastné a dobře se vyvíjelo. Nikdo se ale nevyhne alespoň drobným problémům, které se mohou objevit. Takovým problémům mohou lépe čelit, pokud budou vyzbrojeni vědomostmi, co od dítěte v jednotlivých oblastech a etapách vývoje mohou očekávat. Jde o oblast tělesného, duševního, citového, sociálního rozvoje a rozvoje rozumových schopností. Dítě ale není vychováno a vzděláváno pouze v rodině. Z rodičovského prostředí se dostává do dalšího rozšířeného sociálního prostředí, do nového a neznámého. Tímto novým prostředím je mateřská škola, kam dítě vstupuje ve třech letech věku. Rodiče volí mateřskou školu podle několika hledisek. V první řadě podle polohy mateřské školy, kde rozhoduje blízkost bydliště, popřípadě zaměstnání rodičů. Dalšími z důležitých hledisek jsou zaměření školy, výchovná koncepce a možnost spolurozhodování rodičů na chodu mateřské školy. Všechna tato uvedená hlediska by měla korespondovat s názory rodičů na výchovu a vzdělávání dětí. Rodiče by při výběru mateřské školy měli mít na zřeteli, že dítě zde stráví mnohem více času než doma. Mateřská škola po celou dobu docházky připravuje děti na vstup do života, do základní školy. Tento mezník symbolizuje pro děti důležitou věc - dítě se zapojuje mezi „velké“ děti a začne mu opravdové učení.

Téma své bakalářské práce jsem si zvolila proto, že pracuji jako učitelka mateřské školy. Dlouhá léta se snažím připravit co nejlépe děti na vstup do první třídy základní školy. Pracuji ve třídě s věkově smíšenými dětmi (3-7 let), kde je práce složitější. Učitelka musí zvládnout věnovat se všem věkovým skupinám dětí, nároky a požadavky na děti klást s ohledem na jejich věkové a individuální zvláštnosti. Velký důraz kladu na spolupráci s rodiči. Rodiče a škola mají stát při sobě a navzájem spolupracovat v zájmu dětí. Výsledkem společného úsilí by mělo být šťastné a spokojené dítě, spokojený rodič i učitel.

Cílem teoretické části mé práce je analyzovat a popsat historický vývoj opatření a mateřských škol až k současné mateřské škole, srovnat systém a účel práce v počátcích vývoje mateřských škol a výchovně vzdělávací práce nyní. Chtěla bych vyhodnotit důležitost mateřské školy pro rozvoj dítěte, pro rodiče a pro společnost. Druhým cílem teoretické

částí je zmapovat rozvoj dětí ve všech vzdělávacích oblastech rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV), zejména jde o získávání klíčových kompetencí k učení, k řešení problémů, komunikativních kompetencí, sociálních a personálních a také kompetencí činnostních a občanských. Teoretická část mé bakalářské práce je rozdělena do čtyř kapitol. V první kapitole se zabývám vývojem mateřských škol a odkazem učitele národů, Jana Amose Komenského. Ve druhé kapitole jsem se zaměřila na zmíněný RVP PV, obsah vzdělávací nabídky a získávání klíčových kompetencí. Třetí kapitola se zabývá řečí dětí, sociálními dovednostmi, zrakovým, sluchovým a prostorovým vnímáním, sebeobsluhou, práceschopností dětí. Dále v této kapitole zpracovávám samostatnost dětí, grafomotoriku a vývoj dětské kresby. V poslední čtvrté kapitole jsem se zaměřila na spolupráci mateřské školy a rodiny, základní školy a jiných institucí.

Cílem výzkumné části mé bakalářské práce je popsat a analyzovat připravenost dětí mateřské školy na vstup do základní školy. Chtěla bych pomocí výzkumné části vysledovat možné příčiny a nepřipravenost dětí v jednotlivých oblastech jejich vývoje. Ke svému výzkumu jsem si zvolila kvalitativní výzkum, metodu strukturovaného rozhovoru. Respondenty mého výzkumu jsem rozdělila do tří skupin - rodiče dětí prvních tříd, učitelky mateřských škol a učitelky základních škol (elementaristky).

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 MATEŘSKÁ ŠKOLA V JEDNOTLIVÝCH ETAPÁCH VÝVOJE

Jestliže se mám zabývat mateřskou školou v jednotlivých etapách vývoje, chtěla bych nejdříve zmínit výchovu a její vývoj od starověku. S výchovou se setkáváme v lidské společnosti od nepaměti. Výchova se měnila s rozvojem společnosti, měnila své cíle a záměry. Poprvé se setkáváme se školou v Mezopotámii, Egyptě a Persii. Tyto školy vznikaly při chrámech a panovnických dvorech. Učila se zde mládež nejvyšších vrstev základům vědění.

Vyspělejší systém byl v antickém Řecku, zejména v Aténách a Spartě. Ve Spartě měla výchova vojenský charakter, v Aténách byly podmínky rozvinutější v oblasti sociální i ekonomické. Cílem aténské výchovy byla kalokagathía, tedy ideál krásy a dobra.

Jak uvádí ve své knize Jůva: „*Nad pojetím výchovy se v antickém Řecku zamýšlelo mnoho filozofů a můžeme říci, že se v Řecku začíná rozvíjet také teorie výchovy – pedagogika (pais – dítě; agein – vésti). Soukromí učitelé té doby – Sofisté (sofos – moudrý) – učili řečnictví a popularizovali svou filozofii charakteristickou senzualismem, relativismem a subjektivismem. Velkou pozornost věnovali přírodním vědám a jejich praktické aplikaci v řemeslech, v obchodu a při námořní plavbě. Vytvořili soubor tří základních studijních oborů, zahrnující gramatiku, rétoriku a dialektiku tj. umění vést rozhovor, který byl později přejat scholastikou*“.(Jůva , V., 2003, s. 12).

V antickém Římě v nejstarší etapě římského státu se výchova týkala pouze zemědělství a vychovávala bojovníky. Výchova se uskutečňovala pouze v rodině a tvořila ji složka pracovní. Nejvýznamnější římskou pedagogickou osobností byl Marcus Fabius Quintilianus..Za první světovou didaktiku je považováno jeho dílo O výchově řečníka. Na přelomu starověku a středověku nabývá výchova postupně křesťanský charakter. Výchova přidává tři nové ctnosti, a to, víru, naději a lásku.

V období humanismu a renesance se objevují změny v názorech v praxi ve výchově. Mnozí se názory o zavedení systému do předškolních zařízení.

„*Pod vlivem nových společenských poměrů a rodičích se pedagogických idejí se na území našeho státu objevily dva pokusy o společenskou předškolní výchovu. Jeden nalézáme na Jižní Moravě kolem roku 1578, kdy jde o společenskou výchovu dětí raného věku z rodin příslušníků pronásledované protifeudální sekty novokřtěnců a druhý v Přerově, kde*

byla kolem roku 1566 v bratrské škole vytvořena skupina mladších dětí, aby se rodiče během práce nezdržovali péčí o ně.“ (Bělinová, L., Mišurcová, V., 1980, s. 12).

V období rodičího se kapitalismu byl významným myslitelem anglický filozof, lékař a pedagog John Locke. K jeho dílu patří spis: „Několik myšlenek o vychovávání“. V jeho první části věnuje pozornost výchově nejmenších dětí. Jak uvádí Bělinová a Mišurcová: „Rozhodující význam zde připisuje výchově v útlém dětství, kdy první zážitky a návyky mají pro další směr vývoje dalekosáhlé důsledky; je tomu obdobně jako u řeky, již byl u pramene změněn směr a jež dále pokračuje ve zcela novém řečišti, odlišném od původního.“ (Bělinová, L., Mišurcová, V., 1980, s. 20).

Během 18. století se začalo vyvíjet nové pojetí dítěte. Do této doby se specifikum dítěte uznávalo do sedmi let, po té se dítě začlenilo do společnosti dospělých. V 18. století se změnilo postavení dítěte v rodině, začaly se respektovat potřeby dětí, zejména v oblasti tělesného rozvoje a hygieny. Tento přístup se projevuje u Jeana Jacquese Rousseaua, francouzského filozofa a demokrata (1712-1776). Ten odmítá přístup k dítěti jako k „malému dospělému“, protože každé dítě má svoje potřeby. Proto je podle něj třeba hledat takovou výchovu, která odpovídá potřebám toho, kterého dítěte. Z období rozvoje druhé etapy kapitalismu známe dalšího pedagogického myslitele, a tím je Švýcar J. J. Pestalozzi (1746-1827). Prosazoval dětskou přirozenost v hromadné výuce. Myšlenky tohoto pedagoga se uplatňovaly ve výuce v celém 19. století.

Zcela protikladný přístup k výchově měli zakladatelé marxismu – Karel Marx (1818-1883) a Bedřich Engels (1820-1895). Oba otevřeně požadují bezplatnou a veřejnou výchovu a také usilují o všestranně vzdělaného a rozvinutého člověka.

1.1 Jan Amos Komenský – jeho přínos pro školy mateřské

Jan Amos Komenský byl poslední biskup jednoty bratrské, teolog a pedagog. Položil základy novodobé pedagogiky. Jeho dílo obsahuje spisy vědecké, politické, náboženské, uměleckou prózu i poezii. Jeho pedagogický odkaz je soustředěn v jeho spisech didaktických. Největší proslulosti dosáhly „Brána jazyků otevřena“, „Velká didaktika“, „Svět v obrazech“, „Informatorium školy mateřské“.

Jak uvádí Jůva: „Komenský podal ve svých pedagogických spisech ucelený výchovný systém, jehož progresivní prvky dodnes neztratily svou hodnotu. Obecný výchovný cíl viděl Komenský – v duchu svého náboženského přesvědčení – v přípravě k věčnému životu.“

Tato příprava má tři stupně: poznat sebe a svět, ovládnout sebe a povznést se k Bohu. Z toho pak vyplývají tři základní oblasti výchovy: vzdělání ve vědách a uměních, mravní výchova a výchova náboženská.“ (Jůva, V., 2003, s. 24).

Komenský rozpracoval tři základní didaktické principy. Prvním je princip názornosti, který považoval za zlaté pravidlo vyučování. Druhým principem je princip systematickosti a třetím princip aktivnosti. V něm viděl Komenský především požadavek vycházet ze zájmu žáků, chtěl, aby byly podněcovány aktivní myšlenkové procesy žáků i jejich praktická činnost. Ve svých úvahách o předškolní výchově navázal na antické myslitele. Zdůrazňoval důležitost začátku, o kterém jsem se již zmiňovala. Nejvíce tedy záleží na první výchově, kde se první dojmy stávají prvními normami ve výchově.

„Výchozí kategorií Komenského pedagogické soustavy je kategorie cíle. Cíl výchovy ve věku předškolním je součástí obecného výchovného cíle ve smyslu individuálním i sociálním; výchova v předškolním věku má vytvářet předpoklady pro rozvoj všech schopností dítěte, aby člověk byl schopen dosáhnout moudrosti, tj. porozumět celku světa i lidskému jednání směřujícímu ku prospěchu lidského společenství“. (Bělinová, L., Mišurcová, V., 1980, s. 14). Jan Amos Komenský počítá v předškolním věku i s přípravou na školu, u dětí má být rozvíjen kladný citový vztah ke škole. Vytvořil první systém předškolní výchovy v dějinách pedagogiky, stává se tak zakladatelem předškolní pedagogiky.

1.2 Dětské opatrovny v českých zemích

Vznik veřejných institucí pro nejmenší děti byl podmíněn rozvojem v ekonomické, výrobní i sociální oblasti. Trh práce odváděl ženy od dětí a rodiny na celý den a malé děti by zůstaly bez potřebné péče. To vedlo k zamyšlení a vytvoření institucí pro zaopatření dětí, které by nahradily rodiče a zejména matku. Prvními takovými celky byly opatrovny, které vznikaly nejdříve na území Prahy. Byly to opatrovna na Hrádku a opatrovna v Karlíně.

Opatrovny měly svůj původ v 2. Polovině 18. století v západoevropských zemích, kde se nejnaléhavěji projevila potřeba postarat se o malé děti chudých rodičů, kteří pracovali mimo dům. Matky, které pracovaly mimo domov, svěřovaly své malé děti dohledu starší ženy, která pečovala o menší dětskou skupinu. Vedle těchto ryze pečovatelských zařízení se vyvinul odlišný typ, kladoucí si za cíl poskytovat nejmenším dětem vedle péče také výchovu. (Bělinová, L., Mišurcová, V., 1980, s. 31).

V opatrovnách trávily celý den děti od 2 – 6 let. Nejchudší se tu i stravovaly. Nejmenší děti si hrály děti pětileté a šestileté se učily číst, psát a počítat. Jinak si též hrály, cvičily, trávily čas pobytem venku, ručními pracemi a zpěvem. Opatrovna na Hrádku měla ještě jeden úkol, a to, měla se stát vzorem pro vznik dalších opatroven. Zde bylo i místo, kde se připravovali na svou práci učitelé. Správcem hrádecké opatrovny se stal Jan Vlastimír Svoboda (1800-1844). Byl vynikajícím českým pedagogem v oboru předškolní výchovy, byl zároveň i neúnavným vlastencem českého obrozeneckého hnutí. J. V. Svoboda je autorem několika spisů. Nejvýznamnější z nich je „Školka čili prvopočáteční, praktické, názorné, všestranné vyučování malých dítek k věcnému vybroušení rozumu a ušlechtnění srdce s navedením ke čtení, počítání a kreslení pro učitele, pěstouny a rodiče“. Dále vydal „Sebrání českých písní“, „Malý čtenář čili čítanka pro malé dítky“, „Malý pískař, čili praktické navedení k prvopočátečnímu psaní pro učitele a pěstouny“. Jak uvádí kniha Z dějin předškolní výchovy: „*Do své Školky zařadil Svoboda také počátky trivia: děti byly uváděny do čtení metodou hláskovou, počítaly v oboru do desíti a získaly přípravu pro psaní, čímž jim bylo umožněno osvojit si první počátky elementárního vyučování v mateřském jazyce. Školka obsahuje utříděnou, metodicky propracovanou soustavu látky pro předškolní věk, doplněnou příslovími, pořekadly, mravními naučeními, povídkami, popisy her, odkazy na písně a předlohu pro kreslení*“.(Bělinová, L., Mišurcová, V. 1980, s.37).

„*Svobodova práce byla oceňována jako součást nového hnutí v české národní výchově. Hrádecká opatrovna nebyla pouze dobročinným, pečovatelským zařízením, plnila i významnou funkci výchovnou a didaktickou tím, že usilovala o všestranné rozvíjení dítěte předškolního věku a o poskytnutí základu elementárního vzdělání v mateřském jazyce*“.(Mišurcová, V. 1982, s. 15).

Dalším významným českým pedagogem 19. Století, o kterém se zmíním je Karel Slavoj Amerling (1807-1884), kterému bylo přezdíváno Strnad Klatovský. Studoval na gymnáziu v Klatovech a později na univerzitách v Praze a Vídní. Získal doktorát veškerého lékařství. V následných letech soukromé lékařské praxe se zabýval nejrůznějšími otázkami vzdělání. Ve 40. letech 19. Století organizoval v Praze pravidelné učitelské porady, které se staly obecně známé pod názvem „budečské porady“. Tyto porady se nazývaly podle místa konání „Nová Budeč“. Zde také chtěl vybudovat široce koncipovaný vzdělávací ústav „Budeč“. Amerlingův úmysl vybudovat vybudovat moderní vzdělávací zařízení se širokým polem působnosti výrazně předstihl svoji dobu. Základní kámen byl položen 25. června 1842. Amerlingova Budeč se stala významným centrem českých učitelů, bohužel neměla

dlouhého trvání a skončila v konkurzu. V roce 1871 se Karel Slavoj Amerling stal ředitelem nově založeného ústavu pro slabomyslné v Praze (Ernestinum). V tomto ústavu byla maximálně zdůrazňována individualizace výchovy. Ve výuce zdravotně postižených byla podtrhována názornost a zábavnost nezatěžující paměť chovanců.

1.3 Mateřské školy – jejich vznik, současnost

První česká mateřská škola byla založena v Praze u sv. Jakuba v roce 1869. Byla to první instituce veřejná. Materiální a personální podmínky zajišťovala obec pražská. O ošacení a stravování se staral dobročinný spolek dam. Mateřská škola měla stále ještě dobročinný charakter, ten se změnil po roce 1872 ministerským výnosem o mateřských školách. Ty se stávají institucí výchovnou. Uskutečnění výchovného programu v mateřských školách záviselo v této době do značné míry na pěstounkách, později učitelkách mateřských škol. Pěstounky a učitelky získávaly vzdělání buď v jednoročním kurzu při ústavu ke vzdělání učitelů, nebo na čtyřletých ústavech. Po první světové válce zůstávaly mateřské školy dále v pravomoci obcí a měst. Do roku 1948 byla u nás předškolní zařízení státní i soukromá, po roce 1948 byla zestátněna. Mateřské školy se staly prvním článkem školské soustavy. Vytvářely se nové koncepce a metodiky, od roku 1967 se pracovalo podle „Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy“.

Stoupaly i nároky na připravenost učitelek. Do roku 1945 se připravovaly učitelky ve dvouletých učitelských ústavech, od roku 1950 se jim dostalo čtyřletého vzdělání na pedagogických gymnáziích. Od roku 1970 se zavádí v Praze a Olomouci vysokoškolské studium. Jak uvádí Mišurcová ve své knize:

„S vývojem praxe předškolní výchovy postupuje rozvoj její teorie. Předškolní výchova se stává předmětem studia nejen pedagogiky, ale i ostatních věd o člověku: biologie, psychologie, sociologie a dalších. V předškolní pedagogice podobně jako v ostatních vědách se projevuje proces specializace a diferenciací, v jehož průběhu se vydělily jako relativně samostatné disciplíny pedagogika rodinné výchovy, jeselská pedagogika a mateřsko-školská pedagogika, dále metodiky jednotlivých složek – tělesné, mravní, rozumové, estetické a pracovní a teorie a historie předškolní výchovy.“ (Mišurcová, V., 1982, s. 52).

Nyní jsou děti předškolního věku nejčastěji vzdělávány v mateřských školách. Mateřská škola je legislativně brána jako druh školy, která zajišťuje předškolní vzdělávání od tří do sedmi let. Docházka do mateřské školy není v České republice povinná. Celou

soustavou systémů vzdělávání se zabývá Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Základním dokumentem je Školský zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Tento zákon byl několikrát novelizován. Poslední novelou je zákon č. 49/2009 Sb. Úkolem předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu. U dětí je zapotřebí rozvíjet osobnost, podporovat tělesný rozvoj a zdraví, pomáhat mu v chápání okolního světa a zejména ho motivovat k dalšímu poznávání a učení.

Mateřské školy si začaly vytvářet své školní vzdělávací programy (bude podrobně rozvedeno v kapitole 2.1). Bylo možné začít pracovat podle alternativních systémů vycházejících z waldorfské pedagogiky a systému M. Montessoriové. Od roku 1994 je možné pracovat podle programu Začít spolu. Další možností je pracovat podle programu Zdravá mateřská škola, resp. Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole.

„Obecný termín, pokrývající všechny druhy škol (soukromé i státní), které mají jeden podstatný rys: odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol určité vzdělávací soustavy. Odlišnost může spočívat ve specifických obsahu vzdělávání, organizace výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků aj. Pojem alternativní škola nelze tedy vztahovat pouze k soukromým školám, resp. k typu zřizovatele školy, protože nestandardní mohou být i některé státní školy“ (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 1995, s. 20). Alternativní vzdělávání zaznamenává největší rozmach počátkem 20. století, kdy se začíná na dítě pohlížet jako na osobnost, kterou je třeba chránit, rozvíjet, ale zejména respektovat. Jeřábková (1993) radí rodičům, aby své děti dávali do takové mateřské školy, která odpovídá jejich, nárokům, požadavkům, podmínkám a hlavně jejich názorové orientaci a životní filozofii.

Waldorfská pedagogika je alternativní pedagogický směr, založený v Německu po 1. světové válce. Založil ho Rudolf Steiner a jeho spolupracovníci. První waldorfská škola byla založena v německém Stuttgartu. Základní idea je čerpána z křesťanství. Dále jsou tyto nápady propojeny o prvky východní filozofie (Kořátková, S., 2008, s. 166-167). Tato škola připravuje člověka po stránce nejen znalostní, ale rozvíjí též jeho schopnosti a sociální dovednosti. Učitel waldorfské školy má za úkol rozvíjet dítě všestranně, pěstovat jeho nadání a vést dítě k tomu, aby bylo schopno převzít výchovu sebe sama. Pokud si rodiče zvolí tuto mateřskou školu, mají možnost pokračovat i na základní škole. Učitelky jsou

vzdělávány v seminářích waldorfské pedagogiky v tříletém cyklu. Waldorfská pedagogiky kritizuje autoritativní model výchovy. Tato výchova neuznává zákazy, příkazy, odměny ani tresty. Podle Průchy (1996, s. 25): „*Je Waldorfská škola zřejmě nejrozšířenější typ alternativní školy, která vznikla na bázi reformě pedagogického hnutí*“.

Pedagogika Marie Montessori je jedním z neznámějších a v současné době jedním z nejvyužívanějších směrů alternativních pedagogik. Marie Montessori v roce 1907 otevřela svou první mateřskou školu – CASA DEI BAMBINI. Tato pedagogika vychází z individuality dítěte, kdy každé dítě pracuje podle svého tempa a svých možností. Hlavním úkolem pedagoga podle této pedagogiky je připravit pro dítě podnětné prostředí, v němž se dítě může dostatečně rozvíjet. Pedagog je zde považován za přítele, pomocníka a rádce. Role učitele zde spočívá v nenápadné pomoci a vedení, aby dítě samo získávalo nové vědomosti a dovednosti. To vše vyjadřuje i motto celé Montessori pedagogiky: „**Pomoz mi, abych to dokázal sám**“. Teorie Montessori je založena na předpokladu, že vývoj dítěte je složen ze tříletých cyklů (3-6, 6-9, 9-12) (Kořátková, S., 2008, s. 171-173). Učitelky, které pracují v tomto typu škol, mají možnost navštěvovat kurzy Montessori pedagogiky. Centra nabízející taková vzdělávání jsou vedena pod supervizi zahraničních lektorů. Jak uvádí Kořátková (2008, s. 173): „*Mateřská škola, která má zájem přihlásit se k tomuto programu, musí dostat oprávnění od Společnosti Montessori o. s., která je propojena s Mezinárodním Montessori sdružením, tzn. Předložit odpovídající program, připravit prostředí s originálními materiály, mít v této pedagogice vyškoleny učitele*“.

Program Začít spolu se začal rozvíjet začátkem 80. let v USA. Jeho cílem bylo propojit školní instituce s rodinou. V mezinárodním označení se využívá název Step by Step. Tento program si klade za cíl individuální přístup k dítěti, inkluzi dětí se speciálními potřebami, integrované učení, partnerství rodiny, školy a širší veřejnosti. Začít spolu se orientuje na dítě a respektování jeho volby. V tomto programu je klíčové vytvořit pro dítě podnětné prostředí. Třída je rozdělena do jednotlivých center aktivit, které jsou vybaveny pomůckami a materiály, se kterými si děti hrají, tvoří z nich a prozkoumávají je. Třídy bývají otevřeny pro děti od tří do šesti let a jsou smíšené. Vzdělávání pro učitelky zajišťuje v České republice nevládní organizace Step by Step.

Program Zdravá mateřská škola u nás nemá dlouhou tradici. Hlavním koordinátorem a garantem projektu je od roku 1996 Státní zdravotní ústav ČR. Program byl původně vytvořen pro základní školy, pro velký zájem pedagogů bylo rozhodnuto jej vytvořit

také pro mateřské školy. Za hlavní pokládá „zdravé“ pojetí výchovy a vzdělávání – vytvořit zdravé prostředí, zdravé mezilidské vztahy i osvojení životních návyků a dovedností, jež budou považovány za zdravý způsob života. Havlínová (2000) dodává, aby se již děti od mateřské školy naučily postojům, které spočívají v úctě ke zdraví také k praktickým *dovednostem*, které zdraví chrání. Jaké cíle si zdravá mateřská škola klade? Jak uvádí Havlínová a kol. (1995, s. 17): „*Chce přispívat:*

1. k tvorbě podmínek pro tělesnou, duševní a společenskou pohodu dítěte po dobu jeho pobytu v mateřské škole (podpora současného zdraví);

2. k výchově předškolního dítěte ke zdravému životnímu stylu, jenž je charakterizován

- návyky a dovednostmi zdravého životního stylu,

- odolností vůči stresům a zdraví škodícím vlivům, které mohou vést ke zneužití a závislostem (podpora budoucího zdraví).

Oba cíle se navzájem podmiňují“.

2 VZDĚLÁVACÍ OBLASTI A ZÍSKÁVÁNÍ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ

Podle programu výchovné práce pracovaly učitelky mateřských škol dlouhá léta. Po revoluci v roce 1989 se zjistilo, že tento program začíná být zastaralý, nefunkční a volalo se po něčem novém. Předškolní výchova si tak jako mnoho jiných oblastí začala hledat nové cesty, které by odpovídaly celkovým změnám ve společnosti. Vznikla tedy potřeba nového závazného kurikula pro mateřské školy. Bylo ale důležité ponechat školám dostatečný prostor pro vlastní práci a určitou volnost. Potřeba praxe se tedy sešla s požadavky danými v Bílé knize a v roce 2001 se objevila první verze Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Tato verze byla inovována v roce 2004. (Svobodová, 2010). V mateřských školách měly učitelky za úkol se s ním seznámit a začít podle něj vytvářet vlastní programy. Podle těchto měly i nadále pracovat. Od roku 2007 je Rámcově vzdělávací program pro všechny mateřské školy závazný (dále jen RVP PV). V RVP PV jsou zakotveny hlavní požadavky, systém vzdělávání, cíle, pojetí, podmínky, principy i pravidla předškolního vzdělávání. Ne všechny mateřské školy pracují podle RVP, ale využívají alternativní programy pro předškolní vzdělávání. Patří sem například Waldorfská škola, výuka podle Marie Montessori, Zdravá mateřská škola, Daltonská škola, Začít spolu. O některých z nich jsem se již podrobně zmínila v předchozí kapitole. Záleží na pedagogickém sboru, kterou alternativu si ke své práci zvolí.

2.1 Rámcově vzdělávací program, obsah vzdělávací nabídky v jednotlivých oblastech

Jak a proč byl vytvořen tento nový program vzdělávání již bylo řečeno. Tento program funguje na dvou úrovních. V první, státní úrovni, je to „národní program vzdělávání a pod ním rámcově vzdělávací programy. Dále následuje školní úroveň, kde jsou začleněny školní vzdělávací programy, které si vytváří školy sami a musí být v souladu s tímto Rámcově vzdělávacím programem. Ve školním vzdělávacím programu musí být respektována určitá specifika předškolního věku, je třeba nabízet každému dítěti pomoc a podporu v takové míře, v jaké ji potřebuje. Toto předškolní vzdělávání by mělo probíhat ve vhodném vzdělávacím prostředí, které je vstřícné, podnětné, zajímavé a obsahově bohaté, dítě se v něm má cítit jistě, bezpečně, radostně a spokojeně. Pedagogická práce každého učitele tedy musí vycházet z pozorování potřeb dětí, jejich zájmů a životní a sociální situace toho, kterého dítěte. Je tedy nutná analýza předchozího působení, vyhodnocení, co je dob-

ré, co je třeba naopak změnit, použít jiné metody, formy a prostředky pedagogického působení.

Rámcově vzdělávací program pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi, stanovuje cíle, které jsou záměry a cíle, které jsou v podobě výstupů. Jsou to tyto kategorie:

- **rámcové cíle** - vyjadřují univerzální záměry předškolního vzdělávání
- **klíčové kompetence** - představují výstupy, resp. obecnější způsobilosti, dosažitelné v předškolním vzdělávání
- **dílčí cíle** - vyjadřují konkrétní záměry příslušející té které vzdělávací oblasti
- **dílčí výstupy** - dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, které dílčím cílům odpovídají

Tyto cílové kategorie jsou těsně provázané a vzájemně spolu korespondují (viz schéma Systém vzdělávacích cílů). Tento systém by měl být funkční. Ukazuje, že vědomé a systematické sledování a naplňování stanovených záměrů v běžné každodenní praxi by mělo spolehlivě vést k dosahování výstupů. Pracuje-li tedy pedagog při vzdělávání dětí průběžně s vědomím vzdělávacích záměrů, měl by mít záruku, že skutečně vede děti k osvojování kompetencí a k jejich postupnému zdokonalování.

Systém vzdělávacích cílů

V úrovni obecné jsou cíle formulované jako záměry **rámcové cíle** (1. rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání, 2. osvojení hodnot, 3. získání osobnostních postojů). Cíle formulované jako výstupy jsou **klíčové kompetence** (1. kompetence k učení, 2. kompetence k řešení problémů, 3. kompetence komunikativní, 4. kompetence sociální a personální, 5. kompetence činnostní a občanské).

V úrovni oblastní jsou **dílčí cíle v oblastech** (1. biologické, 2. psychologické, 3. interpersonální, 4. sociálně-kulturní, 5. environmentální), stejně dělené jsou i **dílčí výstupy** (dílčí poznatky, dovednosti, hodnoty a postoje v oblastech).

Hlavním záměrem předškolního vzdělávání je tedy rozvíjet každé dítě po stránce fyzické, psychické i sociální tak, aby na konci předškolního období z něj byla jedinečná a relativně samostatná osobnost.

Obsahem Rámcově vzdělávacího programu jsou jednotlivé vzdělávací oblasti, jejichž prostřednictvím učitelé předkládají dětem vzdělávací nabídku. Jsou to tyto oblasti:

Dítě a jeho tělo; Dítě a jeho psychika; Dítě a ten druhý; Dítě a společnost a Dítě a svět.

a) Dítě a jeho tělo

Učitel podporuje u dítěte chápání vlastního těla, napomáhá jeho fyzické pohodě, učí jej sebeobslužným dovednostem a vede k zdravým životním návykům. V této oblasti jsou dětem nabízeny činnosti na rozvoj celkové pohyblivosti, činnosti zaměřené k ochraně zdraví, prevenci úrazů, ale také činnosti zaměřené na relaxaci a odpočinek.

b) Dítě a jeho psychika

Tento okruh je zaměřen na podporu duševní pohody, psychické zdatnosti a odolnosti dítěte. Pedagog má zde především dbát na rozvoj dětského intelektu, řeči a jazyka, poznávacích schopností. Má za úkol dítě povzbuzovat v dalším rozvoji, poznávání a učení.

c) Dítě a ten druhý, tento okruh se zaměřuje na utváření vztahů k druhým dětem a k dospělým. Pedagog nabízí dětem činnosti, které usnadňují chápání pravidel soužití, vytváří společně s dětmi pravidla soužití ve třídě. Dále nabízí dětem činnosti zaměřené na posílení a zkvalitnění komunikace i ostatních sociálních dovedností.

d) Dítě a společnost, v tomto okruhu je učitelova práce zaměřena na poznávání života lidí ve společnosti, na oblast sociálně kulturní. Pedagog má za úkol uvést dítě do světa duchovních a materiálních hodnot. Umožňuje dítěti setkat se s uměním a kulturou pomocí návštěv představení a na druhé straně je učít zapojovat se sám do oslav.

e) Dítě a svět, v této oblasti dítě získává elementární informace o okolním světě, o vlivu člověka na životní prostředí, o změnách. Pedagog má za úkol seznámit děti, jak se přizpůsobit prostředí a naopak, jak přizpůsobit prostředí sobě. Dítě se prostřednictvím pedagoga dozvídá, jak chránit své okolí a také jak mu prospívat. Učitel zde zařazuje vycházky do blízkého i vzdálenějšího okolí, zařazuje nejrůznější praktické pokusy, díky kterým dítě získává nové poznatky o přírodě. Součástí obsahu RVP PV jsou zpracované vzdělávací cíle, vzdělávací nabídka, očekávané výstupy a také rizika v jednotlivých oblastech vzdělávání. Nově od letošního roku zpracovávají učitelky mateřských škol jednotlivé konkretizované výstupy a rozpracovávají je ve svých třídních vzdělávacích programech. S těmito již každodenně pracují na svých třídách ve svých mateřských školách. Rozpracovávají jednotlivé tematické bloky a témata a konkrétní vzdělávací nabídku na každý den.

V obsahu RVP PV je také evaluace vzdělávacího procesu, která probíhá na několika úrovních. Učitelky hodnotí ve svých třídách plnění jednotlivých témat a tematických bloků. Evaluuje se také na úrovni tříd v pololetích a na konci školního roku. Školní vzdělávací plán škola evaluuje vždy na konci školního roku a zejména evaluace celého školního vzdělávacího plánu, který je určen pro různě dlouhé období.

Součástí RVP PV jsou věcné podmínky, životospráva, psychosociální podmínky, organizace, řízení mateřské školy, personální a pedagogické zajištění, spoluúčast rodičů a vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a děti mimořádně. Součástí RVP PV jsou věcné podmínky, životospráva, psychosociální podmínky, nadané. Vše výše jmenované musí být obsaženo ve zpracovaném školním vzdělávacím plánu každé mateřské školy, aby byl v souladu s rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání.

2.2 Získávání klíčových kompetencí

V minulé kapitole jsem se zmínila o klíčových kompetencích, kterých mají děti dosáhnout, při vstupu do základní školy. Tyto klíčové kompetence získávají prostřednictvím pěti oblastí vzdělávání, tím, co pedagog dětem nabízí. Tato nabídka je rozpracovaná do tematických oblastí a jednotlivých témat. Tyto témata si rozpracovávají učitelky do týdenních konkrétních činností. Sem přiřazují jednotlivé dílčí cíle a očekávané výstupy, kterých má dítě dosáhnout. Každé jednotlivé téma je třeba evaluovat, také pokroky dětí se zapisují do záznamů dětí, aby učitelka viděla pokroky toho, kterého dítěte. Vzdělávací nabídku a plnění jednotlivých dílčích cílů nyní vysvětlím na konkrétním příkladu. Zvolím si tematický blok „Modrá planeta“ a několik témat k tomuto bloku náležejících – „Co si žabky povídají“, „Chceme čistou přírodu“, „Na výlet do vesmíru“. Z těchto témat si zvolím jedno – „Co si žabky povídají“ a rozplánuji je do třídního vzdělávacího plánu na dva pracovní týdny. Zde již napíši konkrétní nabídku činností, které budu s dětmi dělat. Tyto činnosti jsou ze všech oblastí vzdělávání. Vždy se zde objeví výtvarné, pracovní, tělovýchovné činnosti. Plánuji také individuální činnosti pro jednotlivé děti, pracovní listy pro předškoláky. Nesmím zapomenout na děti s odkladem školní docházky, kde plníme individuální vzdělávací plán, zpracovaný na základě zprávy z pedagogicko-psychologické poradny. Dále do činností plánujeme hudební činnosti, práci s knihou, skupinové činnosti dětí. S dětmi pracuji zejména individuálně a skupinově, zařazuji i společné činnosti dětí, hlavně pohybové hry a dramatické hry, na které je zaměřena naše mateřská škola. V hlavním úkolu školy plníme cíl z oblasti jazykové výchovy – který je zaměřen na souvislé vyjadřování dětí a získávání

bohaté slovní zásoby. Tyto jazykové činnosti provádím zejména formou jazykových chviliek individuálně. O jazykové výchově se podrobněji zmíním v kapitole o logopedii. Popsala jsem plánování činností na práci s dětmi, ale pro získávání kompetencí je důležitější evaluace činností a individuálně každého dítěte. Činnosti evaluujeme každý týden přímo do třídního vzdělávacího plánu a individuálně hodnotíme děti do jejich záznamů a následně vyhodnocujeme, na které činnosti je třeba se zaměřit při práci s dětmi. Při získávání klíčových kompetencí je velmi důležitá tvořivost. Na otázku „Co je to tvořivost“, bych odpověděla, že je to schopnost vytvářet originální a nové způsoby řešení. Proto u dětí podporujeme tzv. tvořivé myšlení. K zásadám pro tvořivé myšlení patří: nehodnotit, dobrovolnost, bezpečí, humor, potěšení ze hry, pochvala, hra. Z toho vyplývá, že všechny připravené aktivity mají být formou hry, není to učení. Činnosti mají přinášet radost, umíme se zasmát spolu s dětmi. Nikdy to nesmí být ale zesměšňování. Chválit je třeba, i když děti nebudou mít originální řešení, chválíme i za snahu. Děti do ničeho nenutíme, musí mít pocit bezpečí a ne pocit, že jsou zkoušené (Fichnová, K., Szobiová, E. 2007, s. 7-8.).

3 CO BY MĚLO DÍTĚ UMĚT PŘED VSTUPEM DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Všem dětem bychom měli usnadnit a připravit dobrý vstup do školy. Tato připravenost se týká několika oblastí, které děti musí zvládnout, aby lehce zvládly přechod na další stupeň školního systému. K těmto oblastem patří v první řadě motorické neboli pohybové dovednosti. Sem patří hrubá motorika, jemná motorika, dovednosti předcházející psaní a vizuální dovednosti. Do hrubé motoriky řadíme celkové pohyby těla, tedy koordinace celého těla. Jemnou motorikou rozumíme jemné pohyby. Zde se jedná o dobře koordinované pohyby rukou spojené s vizuální kontrolou. K vizuálním dovednostem patří porovnávání, rozvíjení vizuální paměti, kresba postav. Tyto činnosti budou rozvedeny v samostatné kapitole.

Další oblastí je jazyk a řeč. Zde dítě potřebuje znát názvy částí těla, názvy některých písmen, názvy barev, určení místa, osobní informace, určení směru. Musí umět slovně vyjádřit své potřeby a myšlenky a skupiny slov, které je třeba si zapamatovat. Poslední důležitou oblastí, kterou děti mají zvládnout je společenské chování. Sem patří samostatnost v oblékání, hygieně, jídle, umět se dělit, úcta k majetku, domovu a škole. Dále bych na toto místo zařadila schopnost čekat (až na mě přijde řada), učit se půjčovat a základní organizační schopnosti.

S nástupem dítěte do základní školy tedy spojujeme dva pojmy – pojem školní zralost a pojem školní připravenost. Jak uvádí Vágnerová: „*Školní zralost znamená zralost centrální nervové soustavy, která se projevuje odolností vůči zátěži, schopností soustředit se a emoční stabilitou. Pro emočně nezralé dítě nemá role školáka motivační sílu, protože je příliš zatěžuje. Zralost CNS je předpokladem úspěšné adaptace na školní režim*“ (Vágnerová in Zelinková, O., 2001, s. 110). Pojem školní připravenost – též způsobnost znamená úroveň předškolní přípravy z hlediska schopností, vlivu prostředí a výchovy. (Zelinková O., 2001, s. 111).

3.1 Řeč dítěte v předškolním období, logopedická prevence

Řeč u dětí v předškolním období je značně rozdílná. Do mateřské školy přichází dítě ve třech letech svého věku s řečovými schopnostmi nabytými z rodinného prostředí. Některé děti mluví jednoslovně, jiné používají ve své řeči věty. Setkávám se ve své praxi i s dětmi, které vůbec nemluví nebo je jejich řeč nesrozumitelná. V mateřské škole mají děti přiroze-

nou potřebu komunikovat a dorozumívat se se svými vrstevníky i s dospělými. Na této přirozené potřebě stavíme při rozvoji řečových schopností. Řeč jako komplexní schopnost tvoří několik jazykových rovin:

- foneticko-fonologická,
- morfologicko-syntaktická,
- lexikálně sémantická,
- pragmatická.

Foneticko-fonologická rovina je vlastně rozlišování hlásek mateřského jazyka a jejich výslovnost. Nesprávnou výslovnost do pěti let považujeme za fyziologickou, tedy patřící věku. Od pěti do sedmi let ji považujeme za prodlouženou fyziologickou, tedy širší normu. V této době je třeba věnovat dítěti odbornou logopedickou péči, která je zaměřena na navození správné výslovnosti. Po sedmém roce je logopedická terapie více náročná a s menšími úspěchy než v dřívějším věku. Lexikálně sémantická rovina zahrnuje porozumění řeči v okruhu běžné řeči. Patří sem porozumění pokynu, chápání instrukcí, výkladu, pojmům a vyprávění. Morfologicko-syntaktická rovina se týká časování, skloňování, tvoření vět a souvětí. Po čtvrtém roce dítě běžně užívá všechny druhy slov, mluví ve větách a souvětích. Neobratnost ve větosloví a tvarosloví po čtvrtém roce může signalizovat pozvolnější vyzrání řeči nebo případně v celkovém mentálním vývoji. V pragmatické rovině jde především o užití řeči v praxi, v sociálním kontextu. Dítě by mělo být schopné úměrně svému věku vyjádřit svoje myšlenky, dojmy, pocity, prožitky, popsat děj, událost, situaci, sledovat a převyprávět příběh, pohádku. (Bednářová J., Šmardová V., 2010, s. 25-26).

U dětí se v předškolním věku mohou vyskytnout projevy nevyzrálosti řeči, ke kterým patří menší slovní zásoba, obtíže v porozumění řeči, nezájem o čtené pohádky, nezájem o komunikaci, užívá jednodušší věty, chybí v tvarosloví a větosloví a nedokáže se smysluplně vyjádřit. Oslabení řeči může mít ve školním věku za následek potíže se zapamatováním slovně podávaných informací, nedostatky v chápání textu, pasivitu v komunikaci, přetrvávání nedostatků ve výslovnosti – to může mít za následek problémů se čtením psaním.

Na začátku této kapitoly jsem se zmínila o opožděném vývoji řeči. Děti řeknou své první slovo většinou kolem roku svého věku. U některých dětí se dočkáme prvního slova až kolem druhého roku. Někdy se také stane, že dítě řekne své první slovo brzy, ale pak se vývoj řeči zastaví. Do tří let věku ještě můžeme hovořit o tzv. prodlouženém období ne-

mluvnosti. Není vhodné jen se spoléhat na přírodu, ale začneme nejdříve vyšetřením sluchu, abychom mohli vyloučit tuto příčinu opoždění řeči. Nejvhodnější terapií jsou hračky a navození hravé situace. Jak uvádí Dana Kutálková ve své knize: „*Jestliže dítě ještě ani po třetím roce nemluví, nejeví zájem o kontakt mluvením nebo používá jen pár slov, jde už o opožděný vývoj řeči. Neznamená to samozřejmě, že den před narozeninami se nic neděje a den po nich už mluvíme o diagnóze. Stejně jako u vývoje výslovnosti se předpokládá, že týdny kolem třetích narozenin jsou jakýmsi předělem ve vývoji, kdy by už v každém případě měla začít postupovat další etapa rozvoje dítěte. I když respektujeme všechny individuální zvláštnosti a rodové odlišnosti, dítě, které ve třech letech dosud nemluví nebo mluví nápadně málo, patří v každém případě do odborné péče.*“ (Kutálková, D., 2005, s. 56).

Mezi možné příčiny opožděného vývoje řeči patří porucha sluchu nebo ztráta sluchu (může být vrozená nebo získaná například po vážném onemocnění). Může se zde také jednat o poškození mluvidel (rozštěp patra), dále může být příčinou psychická deprivace a nedostatek vnějších podnětů. Mezi příčiny opožděného vývoje řeči řadíme i lehkou mozkovou dysfunkci, celkový opožděný vývoj dítěte nebo jednostranný opožděný vývoj řeči.

Ke zdravé řeči patří nejen čistá výslovnost hlásek, ale i tempo řeči a obsah mluveného slova. Dechová cvičení, rozvíjení obratnosti mluvidel i „obyčejné“ povídání patří k **logopedické prevenci**. Co je smyslem logopedické prevence v mateřské škole? Jde o vytvoření podpory přirozeného rozvoje komunikace. Pokud prevence funguje správně, pak se u dětí vytvářejí řečové schopnosti a dovednosti v souladu s jejich věkem. Prevence předchází vzniku poruch a může objevit příznaky rizikového vývoje řeči a odkázat na péči klinického logopeda. Učitelka ovlivňuje zdravý vývoj už svým mluvním projevem, je pro děti vzorem. Má také v rukou podněty a činnosti, které s dětmi provádí. Pokud si je toho vědoma, tak raději dětem čte, zpívá s nimi a povídá, než by jim třeba pouštěla televizi nebo je ochuzovala o radost ze společných her, při kterých si děti, aniž by si to uvědomovaly, rozvíjí smysly potřebné ke správnému vývoji řeči.

3.2 Sociální dovednosti

Rodina – to je první sociální prostředí dítěte. Dítě podléhá během svého života různým sociálním vlivům. Tyto zanechávají stopy v jeho psychice. Dítě se v rodině po svém

narození stává ihned členem první sociální skupiny. Tato skupina představuje malou sociální skupinu, kterou tvoří otec, matka a děti.

Na rozdíl od jiných společenských útvarů se rodina vyznačuje specifickými zvláštnostmi, které mají vliv na rozvoj osobnosti dítěte. Rodina je přirozené společenství osob, které jsou seskupené na základě biologické příbuznosti. Mezi členy rodiny panuje silné citové pouto. Citové vztahy mezi členy vznikají na základě vzájemné závislosti jejich členů. Děti jsou odkázány na péči rodičů a pro rodiče jsou děti náplní a smyslem života. Uspokojují jejich potřeby po stránce biologické i psychologické. (Klindová, L., Bronišová, E., Kollárik, K., 1973, s. 28-29).

Podle Fröbela má být dospělý dítěti v procesu učení partnerem. Dítěti pomáhají a uvádějí ho do širší společnosti nejprve nejbližší dospělí v rodině a pak teprve učitel. Ve hře dítěte s pak odráží to, co se naučilo o sociálních vztazích, pocitech a idejích. (Bruceová, T., 1996, s. 37).

Sociálnímu vývoji dítěte můžeme tedy plně porozumět jen, když nezapomínáme na současné působení rodiny a školy. Tyto dvě instituce mají rozhodující úlohu při přetváření dětí ve zdatné sociální bytosti. Děti jsou za své chyby v chování odpovědny jen málo. Podpisuje se na nich vliv sociálního prostředí, ve kterém vyrůstají. Konflikt mezi domovem a školou nebývá vyvolán samotným dítětem. Je potřeba, aby škola včas problém rozpoznala a zmírnila jeho účinky. Je důležité, že učitelé se seznamují s prostředím, ze kterého děti přicházejí. Vyvarují se toho, aby jim vnucovali pravidla a normy, které jsou pro ně nepřijatelné. (Fontana, D., 2010, s. 42-45).

Když je řeč o sociálním vývoji dítěte a sociálních dovednostech je třeba si vysvětlit důležité pojmy z této oblasti. Patří sem pojem **socializace** a to **záměrná a nezáměrná**. **Socializace záměrná** podle Jana Jandourka je: „*Záměrné úsilí, zejména rodičů a dalších pečovateli ovlivňovat, vyučovat, vychovávat dítě*“. (Jandourek, J., 2007, s. 221). Kdežto **socializace nezáměrná** podle Jandourka je: „*Každodenní vliv rodičů a dalších sociálních vzorů (modelů) v neformálních situacích, kdy dítě pozoruje sociální model nebo s ním interaguje*“. (Jandourek, J., 2007 s. 221). S pojmem socializace úzce souvisí formování vlastního „já“. Osobnost jedince musíme vždy vidět jako působení vnitřních dispozic a vnějších vlivů. Jak uvádí Radomír Havlík a Jaroslav Kořa : „*Objektivní svět toho, co nás obklopuje, neovlivňuje chování a utváření osobnosti přímo, ale jako svět jedincem transformovaný, jako jeho svět. Každý je neopakovatelnou bytostí, ale současně produktem pro-*

cesů probíhajících v našem prostředí, které vedou k tomu, že chování každého je přes všechnu originalitu pravděpodobnostně předvídatelné, a díky tomu je život společnosti vůbec možný. Zprostředkujícím nástrojem mezi jedincem a společností je proces socializace (a výchovy jeho záměrného působení)“.(Havlík, R., Kořa, J., 2007, s. 43). Další pojem je **sociální prostředí** – to je společenské prostředí, jevy, stavy, procesy a vztahy, které člověka obklopují v rodině, sociální skupině i v celé společnosti. Jedná se o vliv lidí i celých skupin, s nimiž se jedinec setkává. Dalším pojmem je pojem **sociální pozice** – zde se jedná o postavení jedince ve skupině, o jeho pravomocích, které skupina jedinci poskytuje na základě jeho chování a autoritě. Pojem **sociální role** – chování, které skupina očekává od svého člena. Neplnění rolí může znamenat až vyloučení ze skupiny. V mateřské škole jde například o roli a vztah – učitel x žák, žák x žák, učitel x učitel. Dva poslední pojmy, které si objasníme, jsou **sociální učení** a **sociální výchova**. Sociální učení je učení, které se uskutečňuje v sociálních podmínkách a situacích. Výsledkem je osvojení si určitých sociálních postojů, rolí, způsobů chování a jednání. Pojem sociální výchova je výchova, jejímž cílem je vybavit žáky určitými vědomostmi, dovednostmi, návyky a postoji, které jsou důležité pro jejich život s ostatními lidmi. (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 1995, s. 204-206).

K sociálním dovednostem, o kterých jsem v minulém odstavci psala, patří:

- komunikace (verbální i neverbální),
- přiměřené reagování na nové situace,
- adaptování se na nové prostředí,
- porozumění vlastním pocitům a sebeovládání,
- porozumění emocím a chování druhých lidí,
- objektivní sebepojetí, sebehodnocení a sebedůvěra,
- schopnost pracovat s ostatními, spolupracovat.

Na emocionálním a sociálním vývoji se podílí mnoho faktorů, pro vývoj jednotlivých dětí není stejný. Děti vyrůstají v různých sociokulturních a ekonomických podmínkách, které ovlivňují jejich rozvoj. Dalšími z činitelů, které vývoj ovlivňují, je zdravotní anamnéza, osobní charakteristika, úroveň mentálního vývoje a komunikační schopnosti. Proto je třeba si vše uvědomovat a přistupovat k dítěti individuálně a citlivě. Sociální dovednosti i adaptační schopnosti velmi ovlivňují to, jak dítě přijímá jejich okolí, tedy dospělí i děti. Děti s dobrými sociálními dovednostmi bývají přijímány snáze, navazují jednoduše kon-

takty, bývají oblíbenější. To vše přispívá k podpoře sebevědomí, sebedůvěry, samostatnosti a nezávislosti. Děti při vstupu do základní školy musí zvládnout odloučení od rodičů po delší dobu, orientaci v novém prostředí, zvykat si novou výchovnou autoritu, očekává se od nich větší míra samostatnosti, učí pracovat v kolektivu a spolupracovat. Musí umět přivyknout jinému – školnímu stylu práce (frontálnější způsob vedení), zvyká si na větší nároky na vnitřní motivaci a sebekontrolu (hraní, mluvení, zaměření energie potřebným směrem, vyvíjet úsilí, potřebné k dokončení práce, překonávat překážky, překonat nechuť nebo únavu). Zvládnutí těchto úkolů je pro děti velmi důležité, aby se mohlo učit a pro učitele, aby je mohl učit. Na druhé straně se mohou objevit projevy nevyzrálosti v sociální oblasti, které brání dětem zvládnout bezproblémově vstup do základní školy. Dítě nezvládne odloučení od rodičů, není schopno komunikace – má problémy například v očním kontaktu, neporozumí mimice a gestům. Neumí se přizpůsobit novým situacím, má výraznější problémy s adaptací na nové prostředí a má potíže s navazováním nových kontaktů. Projevují se také potíže se sebeovládáním, respektive přizpůsobení chování a emocí úměrně věku. Takové děti se těžko vyrovnávají s nezdarem, nezapojují se do společných aktivit, nerespektují pravidla her i společenského soužití a nerespektují požadavky autority, tzv. „dělá si, co chce“. Tyto děti mají problémy se soužitím v kolektivu, jsou nespokojené a mají obavy, to může vyústit až v nechuť chodit do školy, případně psychosomatické potíže. Na druhou stranu děti s hrubým a agresivním chováním, které nerespektují běžná pravidla, jsou velkým problémem pro své okolí.

3.3 Vnímání zrakové, sluchové, času a prostoru, matematické představy

Pro posouzení školní zralosti je důležitá také vyspělost poznávacích (kognitivních) funkcí. Sem patří vizuomotorika, grafomotorika, řeč, sluchové vnímání, zrakové vnímání, vnímání prostoru, vnímání času a základní matematické představy. V této kapitole bude řeč právě o vnímání, tedy percepce a rovněž o matematických představách.

Sluchové vnímání má v předškolním věku zásadní význam pro vývoj řeči. Vlivem oslabeného sluchového vnímání mohou po zahájení školní docházky nastat problémy s psaním, čtením a zapamatováním si. Pokud chceme těmto problémům předejít, musíme se zaměřit na činnosti s dětmi, které rozvoj sluchového vnímání podpoří. Sledujeme zde zejména úroveň fonematického uvědomování a zaměřujeme se na schopnosti jako je: naslouchání, sluchová diferenciací, sluchová analýza a syntéza, sluchová paměť a vnímání rytmu. Činnosti tedy zaměříme na poslech čtených příběhů, vyprávění, hrajeme různé hry

na lokalizaci zvuku (odkud zvuk vychází, co zvuk vydává – „Zvoneček nás probudí“, „Ukaž směr“, „Na kukačku“). Zaměřujeme se také na rozvíjení rytmu – vytleskávání říkadla, slov, roztleskávání na slabiky („Jak se jmenuješ?“). Učíme děti rozeznávat ve slovech první a poslední písmeno („Slovní kopaná“, „Na tichou poštu“). Sluchovou paměť můžeme nejlépe rozvíjet přirozeným způsobem písničkami, básničkami, říkadly, rozpočítadly, také říkadly doprovázenými pohybem. Učíme děti vyřídít vzkaz, postupovat podle instrukcí.

Zrakové vnímání je od raného věku nezastupitelné pro poznávání světa. Zrakem přijímáme nejvíce informací. Zrakové vnímání je další důležitou oblastí při posuzování školní zralosti. Úroveň zachycení a zpracování zrakových vjemů se odráží v psaní písmen, slabik, číslic a slov, také ve čtení a jiných dovednostech. K tomu, abychom správně četli, potřebujeme mít vyzrálou schopnost zrakové analýzy a syntézy, rozlišení figury a pozadí, rozlišení detailů a podoby předmětů, záměrného vedení očních pohybů a zrakové paměti. V oblasti zrakového vnímání sledujeme barvy – pojmenuje odstíny barev a přiřadí odstíny barev, vyhledává tvar předmětu na pozadí, odliší shodné a neshodné dvojice lišící se detailem, poskládá obrázek z několika částí, doplní chybějící části obrázku, pozná viděné obrázky a umístí obrázky na správné místo. Pro rozvoj zrakového rozlišování jsou vhodné pracovní listy, kde dítě hledá shodný nebo odlišný obrázek (liší se od ostatních velikostí, detailem, tvarem, horizontální či vertikální polohou). Zrakové rozlišování procvičují všeobecně známé hry jako domino, pexeso, loto, mozaiky, stavba ze stavebnic podle předlohy. Zrakovou paměť s dítětem procvičujeme, když si s ním povídáme o tom, jaké hračky má ve školce, co nového vidělo na vycházce, v divadle. Také můžeme hrát hry, kdy dítěti ukážeme obrázky nebo předměty a po několika minutách je schováme. Dítě je musí vyjmenovat („Kimova hra“). Ještě jednou se vrátím k očním pohybům, při prohlížení obrázkových knih vedeme děti, aby „četly“ zleva doprava.

Vnímání času, tedy orientace v čase je podmínkou pro uvědomování si časové posloupnosti, ale také uvědomování si plynutí času při běžných činnostech. K takovým činnostem patří osvojování si jednotlivých kroků při sebeobsluze a při činnostech úkolového typu. Vnímání času se u dětí předškolního věku rozvíjí velice pozvolna. Dítě tohoto věku žije převážně přítomností. Pokud se dítě nějakou činností zabývá, plně ji prožívá a nemyslí na následné události nebo povinnosti. Nespěchá s ukončením první činnosti jen proto, že má následovat jiná činnost. Vnímání plynutí času je pro předškolní dítě vymezeno pravidelně se střídajícími činnostmi. Čím jsou časové úseky delší (např. u střídání ročních období), je pro ně obtížnější vytvořit si představu trvání daného úseku. S vnímáním plynutí

času úzce souvisí **vnímání časové posloupnosti, časového sledu**. Dítě si zde musí uvědomit příčiny a následek začátku a konce. Čím je dítě starší, tím lépe dokáže ze sledu událostí vyvodit událost následnou a dobře se na ni připravit. Tento algoritmus usnadňuje každodenní činnosti a dodává dítěti pocit bezpečí a jistoty. S přibývajícím věkem dokáže dítě zpracovat více informací najednou.

Nevyzrálost vnímání času a časové posloupnosti se může projevit těmito obtížemi:

- nepochopení pojmů označujících časové úseky (ráno, poledne, večer, roční období, dny v týdnu),
- obtížným chápáním pojmů první, poslední,
- potížemi v posloupnosti úkolů, záměnami pořadí při provádění úkonů.

Oslabení vnímání času se může projevovat těmito potížemi:

- potíže při čtení a psaní,
- obtížné osvojování vědomostí daných v určitém sledu,
- chybování v pořadí úkonů,
- potíže při hospodaření s časem při učení – rozvržení učiva na krátké cíle.

Zejména poslední jmenované činnosti působí potíže také v dospělosti, oslabené vnímání času a časové posloupnosti může být příčinou nedochvilnosti, méně výhodného řazení činností až chaotičnosti. (Bednářová, J., Šmardová, V., 2007, s. 25).

Vnímání prostoru je důležité pro orientaci v prostředí, pro osvojování sebeobslužných a pohybových dovedností, pro rozvoj herních aktivit, grafomotoriky i školních dovedností. Ve školním věku ovlivňuje prostorové vnímání čtení, psaní, matematiku, geometrii, orientaci v mapách a notových zápisech, promítá se do tělesné výchovy a pracovních činností.

Představy o prostoru zahrnují nejen vnímání vymezené třemi osami (horno-dolní, předozadní a pravo-levou), ale i odhad a zapamatování si vzdálenosti, porovnání velikosti objektů, vzájemný poměr velikostí objektů, vnímání části a celku. Zprvu dítě chápe a zařadí do svého slovníku pojmy nahoře-dole, později přidá vpředu-vzadu a okolo pátého roku přidá pojmy vpravo-vlevo. Vnímání prostoru, zpracování a zapamatování si prostorových vztahů má významný přínos pro mnoho činností. Řadíme sem zejména orientaci v prostředí, přizpůsobení se prostředí a také jeho účelné využití. Malé dítě v batolecím věku již ví, že prostor je nějakým způsobem uspořádán, ví, kde může najít své hračky, kde

spí, jí. V předškolním věku se tento prostor rozšiřuje zejména o prostor mateřské školy, cestu mezi domovem a mateřskou školou.

Oslabené prostorové vnímání může mít u dítěte ve školním věku za následek:

- obtížnou orientaci v prostoru,
- obtížnou orientaci v textu při čtení,
- nesprávné používání pojmů označujících prostorové uspořádání,
- potíže při psaní – ztížené uvědomování si vedení čáry,
- potíže v matematice – uspořádávání číselných vzestupných a sestupných řad, potíže s geometrií,
- ztížená orientace v notových zápisech,
- potíže ve sportu, zejména v kolektivních hrách, obtíže mohou nastat i v individuálním sportu – při uvědomování si směrů vedení pohybu, v tanci,
- obtíže v koordinaci pohybů při manipulaci s předměty, obtíže při rukodělných činnostech, potíže při sebeobsluze.

Nevyzrálost vnímání prostoru se může projevovat obtížnějším nabýváním pohybových dovedností, ovlivňuje kreslení, má vliv na sebeobsluhu a samostatnost (projevuje se potížemi v oblékání, rozpoznání přední a zadní strany oděvu, rubu a líce), obtížnějším si osvojováním pojmů označujících prostorové uspořádání. (Bednářová, J., Šmardová, V., 2010, s . 43).

Na vytváření **matematických představ** se v předškolním období podílí mnoho schopností a dovedností. Patří sem motorika, zrakové, sluchové, prostorové vnímání a vnímání času. Soubor výše popsaných dovedností a schopností tvoří základ tzv. **předčíselných představ**. Tyto jsou předpokladem porozumění matematickým pojmům, symbolům a vztahům mezi nimi. Z těchto se pozvolna rozvíjí číselné představy. Zde hovoříme o určování počtu prvků, chápání čísla, číselné řady a určování počtu prvků. Tento dlouhodobý proces začíná porovnáváním (například velký-malý, krátký-dlouhý, málo-hodně, stejně-více-méně), pokračuje tříděním podle druhu (například jídlo, oblečení, ovoce, zelenina), podle barvy, podle velikosti, tvaru. Poté dítě dokáže třídít podle dvou i více kritérií, pozná, co do skupiny nepatří. Důležitou fází je řazení podle velikosti – například velký-střední-malý, nízký-nižší-nejnižší, podle množství – málo-méně-nejméně, hodně-více-nejvíce. Koncem tohoto procesu by dítě mělo chápat, že označení počtu je charakteristika sama o sobě, není závislá na uspořádání prvků, jejich velikosti nebo tvaru. Předškolnímu věku

náleží chápání počtu do 6, některé děti zvládají i počet vyšší. V průběhu vývoje matematických představ si děti vytvářejí další matematické postupy, osvojují si pravidla, podle kterých se učí třídít, porovnávat a řadit. V matematice najde jen o školní úspěšnost, ale je zejména prostředkem a výrazem myšlení a logického uvažování. Při osvojování matematických dovedností nejde jen o systematické vyjmenovávání číselné řady nebo o psaní čísel. Předškolní dítě potřebuje nabýt potřebné vědomosti, dovednosti a rozvinout schopnosti. Výkony v matematice do určité míry závisejí na rozumových schopnostech. Ale na druhé straně můžeme říci, že matematika podporuje rozvoj logického myšlení. Rozvoji matematických představ napomáhají hry jako domino, člověče, nezlob se, kuželky.

Nevyzrálé matematické představy se mohou projevat takto:

- obtížné chápání pojmů stejně, více, méně,
- obtížné osvojování číselné řady, vynechávání čísel,
- nepřesné určení počtu prvků,
- potížemi ve vytvoření skupiny o daném počtu prvků,
- odpočítávání počtu na prstech.

(Bednářová, J., Šmardová, V., 2010, s. 47).

3.4 Sebeobsluha, samostatnost, práceschopnost, hra

Zvládání běžných dovedností v oblasti hygieny, stolování, oblékání, vedení k samostatnosti a zvykání si na drobné povinnosti usnadní předškolním dětem vstup do základní školy. Tohle vše je prostředkem k autonomii a kompetenci. Autonomie představuje snahu o samostatnost a vlastní přínos ve vývoji a učení. Kompetence zahrnuje sebedůvěru, důvěru v to, co umí, zná, tedy ve vlastní schopnosti. Nejvíce posílíme sebedůvěru dítěte, když se může na činnosti podílet, zkoušet a když vidí, že oceňujeme jeho úsilí. Čím více dítě dokáže, tím častěji se pouští do dalších činností, tím dříve je nezávislé na pomoci rodičů a je samostatné. Nenásilné a postupné vedení k samostatnosti v rodinném prostředí usnadňuje dítěti vstup do mateřské školy, základní školy a posléze také vstup do života.

Dítě v brzkém věku projevuje přirozenou touhu po napodobování dospělých, po nezávislosti. Objevuje se první „já sám“, „já taky“. Dítě chce samo zkoušet. Tuto přirozenou vývojovou potřebu je třeba včas podchytit a využít k nácviku samostatnosti v sebeobsluze. Při nácviku je třeba trpělivosti a vlídnosti, oceňujeme snahu. Zbytečně při prvním nezdaru neděláme činnost za dítě, spíše ho povzbudíme do další činnosti. Musíme dítěti nejdříve

vše ukázat, popřípadě pomoci, pak dáme prostor k samostatné činnosti. Při nástupu do mateřské školy je menším dětem věnována v oblasti sebeobsluhy individuální péče a pomoc ze strany učitelek, ale i starších a zkušenějších dětí. V požadavcích navazuje mateřská škola na získané dovednosti z domova a postupně je prohlubuje, rozšiřuje a zvyšuje nároky na samostatnost. Požadavky by však měly být úměrné věku a brát ohled na vývojovou úroveň každého konkrétního dítěte, tedy na individuální mentální vyspělost, zralost v dílčích oblastech jako je hrubá a jemná motorika, vizuomotorika. Dále je třeba brát ohled na osobnostní charakteristiky jako je temperament, impulzivita, trpělivost, vytrvalost, schopnost soustředění, odolnost proti nezdaru. Některé děti zvládají vše rychle bez větších potíží, jiné děti potřebují čas, trpělivost, důslednost, povzbuzení a vlídnost ze strany dospělých.

Nevyzrállost v oblasti samostatnosti a sebeobsluhy může být po vstupu do základní školy velkým problémem. Dítě, které je nesamostatné očekává pomoc od dospělého, která nemusí přijít. Potom může snadno podlehnout pocitům méněcennosti, bezradnosti, strachu a beznaděje. Navození základních dovedností ještě před vstupem do základní školy umožní dítěti nezávislost na dospělém a získání základních kompetencí - „**já to umím**“, „**já to dokážu**“. Podporuje růst jeho sebevědomí, urychluje adaptaci v novém prostředí základní školy.

V literatuře se setkáváme s pojmem **práceschopnost, pracovní návyky, ale i pracovní předpoklady**. Práceschopnost u dětí předškolního věku je podmíněna nejen zralostí centrálního nervového systému, ale také výchovným vedením. Pracovní návyky rovněž souvisí s e samostatností a sociálními dovednostmi. Patří sem míra soustředění, jakou je dítě schopno věnovat určité činnosti, vytrvalost, pozornost, schopnost odolávat rušivým činitelům. K pracovním předpokladům patří pracovní činnost započít, věnovat se jí po určitou potřebnou dobu, pokračovat, i když se práce nedaří a zejména práci dokončit. V neposlední řadě sem patří podřídit se autoritě učitele, respektovat a plnit jeho požadavky. K možným projevům nevyzrállosti v oblasti práceschopnosti patří:

- dítě je nepozorné, nestálé, často si hraje,
- pozornost při záměrných činnostech je povrchní,
- počáteční motivace při pracovních činnostech se rychle vyčerpá, dítě brzy ztrácí zájem, u činnosti nevydrží, nedokončí ji,
- zcela odmítá činnost pracovního typu, má zájem pouze o hru,

- nesamostatnost při práci – dítě není schopné po vysvětlení činnosti samostatně pracovat, potřebuje verbální podporu,
- dítě není schopné pracovat v kolektivu, potřebuje individuální péči,
- rychlá unavitelnost při duševní zátěži, která se projevuje zíváním, nechutí pokračovat, stupňování neklidu odklony pozornosti,
- dítě je při práci výrazně pomalé, pasivní nebo naopak zbrklé, povrchní,
- nevydrží ani po relativně kratší dobu být v klidu.

Oslabení v oblasti práce schopnosti přináší poměrně závažné obtíže po stránce výukové, ale i výchovné. Dítě nedokáže udržet pozornost, neví, co má vdanou chvíli dělat, jak to dělat, přestane pracovat nebo chybuje. Vyučování je pro takové dítě vyčerpávající po fyzické i psychické stránce, je unavené, ztrácí motivaci. Díky nízké míře práce schopnosti může i dítě s vysokými intelektovými předpoklady podávat pouze podlimitní výkony a může být učitelem i vrstevníky podhodnocované a podceňované. (Bednářová, J., Šmardová, V., 2010, s. 53).

Od raného věku je **hra** nejpřirozenější a nejdůležitější činností dítěte. Jejím prostřednictvím získává zkušenosti o světě lidí, věcí, ale také poznává samo sebe. Dítě hrou rozvíjí celou svoji osobnost – intelekt temperament, vnímání, dovednosti pohybové, sociální. Mezi první a druhým rokem jsou oblíbené hry s vodou a děti přitahují hračky, které vydávají zvuky. Dítě manipuluje se vším, co se dá na sebe, do sebe – kostky, krabičky, kroužky. Rozvoj chůze umožňují tahací hračky na provázku, začíná objevovat knížky – leporela.

Mezi druhým a třetím rokem jsou stále oblíbené hry pohybové a manipulační, které rozvíjejí senzomotorické schopnosti. Dítě si rádo hraje s materiály jako je voda, hlína, písek, bláto, plastelína. Začíná s napodobováním – hra „jako“. Převažuje hra paralelní – „vedle sebe“ – dítě spíše sleduje své okolí, v případě zájmu se zapojí do hry.

Mezi třetím a čtvrtým rokem děti zajímají zejména hračky, které jezdí (tříkolka, vláček, vozík, kočárek). Baví je hry v písku – stavba hradu, děláni báboviček. Děti v tomto věku rády kreslí, malují, modelují, staví z kostek, skládají puzzle. Začínají hrát námětové hry „na něco“. Při těchto hrách rády využívají převleků. Čím je dítě vyspělejší, tím více zapojuje sociální vztahy – v tomto věku si obvykle dokáže hrát kratší dobu společně s kamarády.

Mezi čtvrtým a pátým rokem potřebuje dítě více prostoru a pohybu. V tomto věku dítě uplatňuje ve hře nezávislost. Dítě rádo jezdí na koloběžce, kole, rádo leze na průlezkách,

běhá, skáče, hraje si s míčem. Stále více vyhledává hry společné s kamarády – námětové, konstruktivní, pohybové. Některé děti již zvládnou společenské hry se střídáním a dodržováním pravidel – například domino, loto, pexeso.

Mezi pátým a šestým rokem už dítě lépe zvládá pohybovou koordinaci, zvládne nejen jízdu na kole, ale i plavání, lyžování, bruslení. Děti tohoto věku bývají zdařilejší při výtvarných, pracovních činnostech i konstruktivních hrách. Stále jsou vyhledávané spontánní hry pohybové, námětové i konstruktivní, kde děti uplatňují představivost a fantazii. Děti tohoto věku jsou schopné se zapojit do společenských her, dodržovat pravidla, domlouvat se. Nyní nabývají na důležitosti didaktické hry. Tyto hry jsou záměrné a hravou formou rozvíjejí poznávací schopnosti a funkce. Prostřednictvím volné hry dochází u dětí ke spontánnímu učení.

Podle autorek Caiatiové, M., Delčové, S., Müllerové, A., se v: „*Pojmech hra a volná hra existuje velký zmatek; každému je pojem volná hra zdánlivě hned jasný, a přece jim každý rozumí něco jiného. Při teoretickém objasňování se často hra stavěla do protikladu k práci (nebo k „zaměstnání“, jak se v mateřské škole oblibou říká). Tím se ale věc nijak nezjednodušuje, protože existují smíšené formy hry, jimiž přinejmenším právě tak náleží ne příliš příhodné označení „práce“. Ale ani pak by nejasnost v pojmech nebyla tak zlá, kdyby neměla důsledky, které zcela znesnadňují praxi, neboť srovnávání hry a pořádného zaměstnání v praxi pokračuje – do protikladu se staví činnost opravdová/ bez hlubšího záměru; účelná/ bezúčelná (s nádechem zbytečnosti), být vyučován/(„jen“) si hrát.“ (Caiatiová, M., Delačová, S., Müllerová, A., 1994, s. 15).*

Jestliže hovoříme o hře, je třeba se zmínit o významu hry a o hračce. Přínos hry můžeme sledovat ze dvou pohledů:

- 1. Čím je pro dítě volná spontánní hra.
- 2. Čím je hra dítěte pro vychovatele.

Pro dítě je hra činností, ve které může uplatňovat svoji aktivitu, může využívat své myšlení, dovednosti, zkušenosti, představivost. Dítě může dát věcem svůj tvar, může dělat chyby a napravovat je. Hra je pro dítě svobodným prostorem a současně první demokratickou platformou pro zkoušení kontaktů a vztahů, pro přizpůsobení se či odmítnutí. Hra je také prostorem k relaxaci, radosti, uvolnění od únavy a stresu, prostorem k nabývání nových sil.

Pro vychovatele je dětská hra možností sledovat, co dítě zajímá, o co se pokouší, jaké jsou jeho dovednosti senzomotorické, řečové a komunikační. Dospělý se dozvídá, jaký dítě potřebuje pro svou hru prostor, jak jej využívá a jestli ho to uspokojuje. Dospělý sleduje, jestli dítě potřebuje ke své hře další děti, jak s nimi začíná spolupracovat. Vychovatel na základě svého pozorování může zvolit pro dítě nejvhodnější hračky. Může dítěti umožnit pobývat v podnětném a zdravém prostředí, může pro dítě připravit cíleně zaměřené hry. Nabídka hry a její aktivní naplňování může být metodou učení. (Kořátková, S., 2008, s. 147-148).

Na závěr se zmíním o **hračce** – jaká má být a její specifické hodnotě. Je řada osvědčených směrnic, které nám řeknou, jaká má hračka být. Hračka by měla podněcovat přirozený vývoj dítěte ve všech oblastech, tedy pohybový, smyslový, rozumový a citový rozvoj dítěte. Měla by vhodně usměrňovat fantazii dětí a vyhovět všem požadavkům na hygienickou a zdravotní nezávadnost. Tedy musí být bezpečná. Dále by hračka měla být vkusná, pěkná, estetická. V úvodu jsem psala o specifické hodnotě hračky. Ta je dvojitá. Jednak má hračka svou vývojovou hodnotu a hodnotu podnětovou. U vývojové hodnoty máme na mysli „vývojový věk“ dítěte, ne jeho věk skutečný, tedy kalendářní. Jestliže se dítě ve vývoji z nějakých příčin opoždí, je z psychologického hlediska vhodné nabízet mu hračky odpovídající jeho současné vývojové úrovni. Jak jsem uvedla výše, hračky mají také hodnotu podnětovou, to znamená, že působí na psychické funkce dítěte. Některé podněcují zrakové vnímání, jiné hmatové a jiné zase sluchové vnímání. (Matějček, Z., 2000, s. 108-110). Hračky tedy můžeme dnes vybírat pro děti podle jejich zálib, schopností i temperamentu. Současně to také znamená, že můžeme cíleně zaměřit výběr hraček podle toho, co mají u dítěte rozvíjet a jaké schopnosti mají podněcovat.

3.5 Grafomotorika, kresba

Dětská kresba je přirozenou součástí vývoje dítěte, je pro dítě hrou. Děti rády od útlého věku tvoří, proto jim kresba přináší radost. Jsou ale děti, které kreslí málo, nerady nebo přímo tuto činnost odmítají. Kreslení má velký význam pro pozdější činnost – psaní. Pro dítě znamená kresba, že může vyjádřit na papír to, co nedokáže vyjádřit slovy. Dítě do svých kreseb vkládá samo sebe. Bez kreseb se neobejde žádné dítě, jejich výtvořiny mají vysokou hodnotu pro rodiče a vypovídací schopnost pro psychologa. Prvním krokem při hodnocení je využití zdravého selského rozumu. Kresba na nás činí určitý dojem. Celkový dojem z kresby konfrontujeme s tím, co o dítěti již před kresbou víme nebo alespoň tušíme.

U kresby dále hodnotíme existenci postav (neexistence bývá projevem citového strádání). Dalším kritériem je velikost postav, pořadí postav, způsob zobrazení a výraz jednotlivých postav a zobrazení částí těla. Dále posuzujeme stínování, vynechávání některých postav (může mít dvojí vysvětlení: „raději ať tu s námi není“, nebo „tatínek je v práci“). U dětské kresby se ještě dá posuzovat nápadná pozornost věnovaná některé části kresby, opravy a gumování a použití barev. Barvy nám napovídají o zdravotním stavu, stresu, jestli je dítě extrovert (volí více barev), nebo introvert (volí barev méně).

Interpretace dětských kreseb je opravdové umění, je potřeba si všimnout:

- způsob, jakým dítě umístí kresbu na list papíru, naznačuje, jaké místo zaujímá ve svém okolí,
- podle toho, jak je kresba vedená – přesná, pečlivá, vedená lehkou rukou nebo naopak strohá, rozházená, rychlá, můžeme usuzovat na temperament dítěte,
- všímáme si používání barev, zda jsou použity barvy veselé, zářivé nebo tmavé, smutné,
- nejvíce vždy napoví kresba rodiny – pozice a velikost jednotlivých postav vypovídá o důležitosti, kterou dítě postavám přisuzuje.

To, co nám kresba napoví má stejnou důležitost jako to, co dítě řekne slovně. Pokud se budeme chtít dozvědět více o kresbě, požádáme dítě, aby svůj obrázek okomentovalo. (Bacus, A., 2004, s. 77-78).

Dětská kresba nám také poskytuje informace důležité pro vývojovou diagnostiku. Podává nám informace o celkové vývojové úrovni, úrovni jemné motoriky a grafomotoriky, o zrakovém a prostorovém vnímání, o vizuomotorice (souhře zrakového vnímání s pohybem ruky) podává dále informace o emocionalitě dítěte, o vztazích a postojích, je komunikačním prostředkem, rehabilitačním a terapeutickým nástrojem.

S celkovým vývojem dítěte souvisí i rozvoj dětské kresby. Dítě začíná kreslit okolo druhého roku, jsou to dětské čáranice, které jsou zprvu bezobsažné, později obsažné. Kolem třetího roku dítě zvládne kresbu první postavy – hlavonožce. V tomto věku se začíná objevovat držení tužky v prstech – tzv. špetkový úchop, tužku drží tři prsty – palec ukazováček a prostředníček. Podle Dany Kutákové: *„Správně držet tužku neumí dítě hned. Proto musíme často a trpělivě ukazovat, jak paleček a ukazováček tužku drží a prostředník ji jenom podpírá. Je dobře také kontrolovat sklon tužky – měla by mířit přibližně k rameni nebo mírně stranou, sklon by se neměl výrazně měnit. Pokud se konec tužky hodně výrazně*

pohybuje, například při vybarvování, nebo tužka při kreslení příliš mění směr – jednou její konec míří k hrudníku, jednou od těla a pak zase k rameni, svědčí to o příliš křečovitém držení tužky a málo uvolněném zápěstí. Je proto dobré dávat dětem spíš papíry větších formátů. Malé rozměry totiž svádějí k tomu, že dítě ruku položí na papír a kreslí jen pohybem prstů, se zápěstím pevně přitlačeným k podložce. Velký papír naopak nutí dítě ruku uvolnit a zápěstí volně pohybovat.“ (Kutálková, D., 2005, s. 84).

Pokusy o kresbu u tříletého dítěte můžeme považovat za jakési přípravné stadium pro skutečné kreslení. V období mezi třetím a šestým rokem dochází k velkému rozvoji kresby (viz přílohy – kresba postavy 3-6letých dětí). V pátém roce dítě znázorňuje hlavu, trup, končetiny, často pouze jednou čarou – jednodimenzionálně. Kolem šestého roku je kresba lidské postavy s detaily v obličejí a na hlavě, dítě kreslí správné proporce, končetiny jsou kresleny dvojdimenzionálně. U dětí jsou v kresbě velké rozdíly – viz přílohy kresby postavy.

V souvislosti s kresbou je třeba se také zmínit o lateralitě (z latinského, „lateralis“= ležící na straně, boční). Obecně jde o vztah pravé a levé strany organismu, o odlišnost pravého a levého z párových orgánů. Symetrie lidského těla je pouze zdánlivá, projevuje se asymetrie, která je buď tvarová, nebo funkční.

Tvarová asymetrie – je to výrazná asymetrie, která je patrná například v uspořádání ústrojí krevního oběhu a zažívacího ústrojí (levostranné uložení srdce, pravostranné uložení jater). Rovněž vnější asymetrie je poměrně známá – nesterjné utvářené ruce, jedna noha je větší než druhá.

Funkční asymetrie – týká se kožní citlivosti, smyslových orgánů, pohybových orgánů (ruce, nohy). Odlišnost pravého a levého z párových orgánů spočívá v určitém druhu funkční nesouměrnosti. Projevuje se rozdílnou výkonností, aktivitou nebo specializací jednoho z členů páru tělesných orgánů ve srovnání s druhým. Přednostně užívaný orgán se nazývá vedoucím a druhý je pomocný. Lateralita je odrazem dominance, to je funkční asymetrie mozku, funkční převahy jedné z obou hemisfér pro různé činnosti. Rozeznáváme jednotlivé druhy a typy laterality:

Druhy laterality:

- genotypická – odpovídá vrozené dominanci,
- fenotypická – vlivem prostředí může být genotyp změněn (přecvičený levák),
- z nutnosti – po úplném vyřazení orgánu původně vedoucího,

- patologická – po vyřazení původně vedoucí mozkové hemisféry přebírá vedoucí úlohu hemisféra pomocná.

Typy laterality:

A: podle stupně

- vyhraněná, výrazná pravorukost,
- méně vyhraněná pravorukost,
- lateralita nevyhraněná, neurčitá (ambidextrie),
- méně vyhraněná levorukost,
- vyhraněná, výrazná levorukost.

B: podle vztahu mezi lateralitou ruky a oka

- lateralita souhlasná (dominance pravé ruky a pravého oka),
- lateralita neurčitá (různé varianty vyhraněné a nevyhraněné dominance ruky či oka),
- lateralita zkřížená (zkřížená dominance pravé ruky a levého oka, levé ruky a pravého oka).

Diagnostiku laterality provádí odborníci v pedagogicko psychologické poradně. (Bednářová, J., Šmardová, V., 2006, s. 39-40).

V předškolním věku je úroveň jemné motoriky, grafomotoriky a vizuomotoriky jedním z důležitých kritérií při posuzování způsobilosti k zahájení školní docházky. Grafomotorika se u předškolního dítěte rozvíjí v závislosti na mnoha psychomotorických funkcích. Má na ni vliv mentální vyspělost dítěte, lateralita, zrakové a prostorové vnímání, paměť, pozornost, také úroveň jemné a hrubé motoriky. Grafomotorika významnou měrou ovlivní úroveň psaní ve školním věku. Jestliže je neobratná, dítě může mít problémy s učením se psaní jednotlivých tvarů písmen, písmo je neúhledné, nečitelné. Grafomotorická neobratnost se často odráží do tempa psaní, samotné psaní zabírá hodně pozornosti, ta nezbyvá na obsah psaného a dítě často chybuje. Oslabení jemné motoriky a grafomotoriky může mít ve školním věku za následek obtížné osvojování tvarů písmen, kolísání velikosti a sklonu písmen, velký tlak na podložku, zvýšená chybovost, neplynulý tah při psaní, snížená rychlost, potíže při učení z vlastních zápisků.

Před zahájením školní docházky si všímáme u šestiletých dětí obsahu kresby a pracovních návyků při kreslení. Z hlediska obsahu kresby si všímáme zejména bohatosti, námětové různorodosti. Kresba však nemusí vždy odpovídat celkové vyspělosti dítěte, to může být nadprůměrně inteligentní a kresba je podprůměrná. Posuzování dítěte podle kresby může být tedy problematické a může dítě poškozovat.

4 SPOLUPRÁCE

Vstupem dítěte do mateřské školy vzniká první typ spolupráce, a to spolupráce mezi rodinou dítěte, resp. rodiči a mateřskou školou. Tato spolupráce je základní a nejdůležitější a trvá po celou dobu docházky dítěte do mateřské školy. Dále mateřská škola spolupracuje se základní školou, pedagogicko-psychologickou poradnou a dalšími veřejnými institucemi – odbor školství ÚMČ, odbor péče o dítě ÚMČ, zřizovatelem, školní inspekcí.

4.1 Spolupráce s rodiči

Jak uvádí Mertin a Gillernová (2003): „*Velmi důležitá je rovina vztahů mezi učiteli a rodiči. Praxe i běžná zkušenost rodičů ukazují, že tato rovina interakcí může být pro učitelku obtížná, protože své dovednosti lépe dokáže uplatňovat v interakcích s dětmi, které jsou těžištěm jejího profesního působení. Pro interakci s rodiči nelze jednoduše „přenést“ to, co se osvědčuje při práci s dětmi. Rodiče nejsou děti. Rodiče jsou sociálními partnery učitelky mateřské školy ve zcela jiné poloze. Zní to jasně a srozumitelně. Ale přesto se setkáváme s projevy učitelek vůči rodičům, které se spíše hodí pro interakci s dětmi a jsou tudíž méně vhodné, někdy nepřiměřené a tím komplikující vzájemné vztahy s rodiči.* „

Spolupráce s rodiči vlastně začíná první návštěvou rodičů s dítětem v mateřské škole – a to příchodem k zápisu do mateřské školy. Po přijetí dítěte k předškolnímu vzdělávání jsou rodiče pozváni k první schůzce v mateřské škole. Zde se seznámí s režimem dne, organizací vzdělávání a jsou jim zodpovězeny všechny dotazy, které se týkají života dětí v mateřské škole. Po nástupu dětí do mateřské školy je rodičům nabídnuta možnost vstupního pohovoru s učitelkami dítěte. Zde získávají učitelky informace o životě rodiny, zvycích dítěte. Tyto informace jsou důležité pro zvládnutí adaptačního procesu dítěte a ulehčí dítěti vstup a počáteční soužití s kolektivem a učitelkami. K dalším formám spolupráce, které využíváme na naší mateřské škole, patří třídní schůzky. Zde se rodiče dozví informace ze života školy a mají možnost přímo zasahovat do vzdělávacího procesu. Dále nabízíme možnost konzultací s rodiči dětí, kde řešíme konkrétní postupy ve vzdělávání toho, kterého dítěte. S rodiči se setkáváme na společných akcích dětí, rodičů a školy. Patří k nim zejména – besídky, dramatické hry, tvoření a rozloučení s předškoláky a se školním rokem.

Rodina by se měla zajímat o vše, co ve škole probíhá. Ne tedy jen z kritického pohledu, který vzniká z nedostatku informací o dění ve škole a o práci učitelek. Znamená to s ochotou do mateřské školy přicházet, vidět, slyšet a vnímat vlastní dítě v souvislostech,

kteřé vytvářejí při nejrůznějších aktivitách. Učitelky jako profesionálky by se měly snažit a rodiče na to přistoupit, aby přínosně pro dítě existovalo společné „MY“ a ne oddělené „My a Oni“. (Kořátková, S., 2008, s. 90).

4.2 Spolupráce s ostatními institucemi

Jednou z nejdůležitějších institucí, se kterou mateřská škola spolupracuje, je základní škola. Spolupráce není vždy jednoduchá. Pokud se mateřská škola stala součástí základní školy, je spolupráce vždy jednodušší. Zde se předpokládá, že převážná většina dětí přechází na danou základní školu. Děti se lépe seznamují s prostorami školy i s pedagogy základní školy. Prostřednictvím například „Klubu rodičů“ se spolupráce značně zjednoduší. Kluby rodičů fungují při základních školách a připravují spoustu akcí pro děti a rodiče nejen ze základní, ale i z mateřské školy. Tyto akce probíhají v prostorách základní školy a děti z mateřské školy se nenásilnou formou seznamují s prostředím školy, jeho zaměstnanci a rodiče získávají spoustu cenných informací o chodu a činnosti školy. Pokud mateřská škola funguje jako samostatný právní subjekt a má ve svém okolí několik základních škol je spolupráce složitější. Zde je třeba na základě průzkumu u rodičů zjistit, o kterou školu mají zájem, navázat kontakt s několika základními školami a domluvit návštěvu dětí mateřské školy v 1. třídě. Volíme i návštěvu dětí ze základních škol v naší mateřské škole. Tyto děti si připraví pro mladší kamarády krátké vystoupení a přijdou je se svými učiteli předvést přímo do mateřské školy. *„V základní škole vzniká problém adaptace dítěte teprve po uplynutí určitého času, až dítě narazí na situaci, kterou v daných podmínkách nezvládá. Pokud se takové situace nahromadí, může dojít k adaptační krizi. Ve škole, která se adaptaci dětí nevěnuje a postupuje především kupředu v učivu, zkouší a známkuje, dochází v řadě případů ke krizi vleklé. Pro individuální zdraví dítěte, ale i celkové zdravé klima ve třídě je důležité, aby se každé dítě dobře adaptovalo na nové podmínky. Jinak by mohlo být ohroženo nejen ve svém psychosociálním vývoji, ale i v pozdějším vztahu ke škole a učení“* (Havlínová, Vencálková a kol., 2000, s. 80). Mateřská škola navazuje spolupráci s ostatními institucemi městské části – s knihovnou, střediskem ekologické výchovy, hasiči, obvodním, kulturním a vzdělávacím střediskem, základní uměleckou školou a střediskem volného času. Mateřská škola také spolupracuje tím, že kontaktuje místní podniky, podnikatele a sponzory.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 VÝZKUM

5.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit stav připravenosti předškolních dětí na vstup do základní školy. Výzkum byl zaměřen na jednotlivé oblasti vývoje dítěte - tělesné a pohybové dovednosti, řečové a jazykové dovednosti, sebeobsahu, rozvoj paměti, pozornosti, zvládnutí myšlenkových a početních operací, koordinaci oka a ruky, zrakové, sluchové rozlišování, sociální vyspělost a orientaci v prostředí. Na základě strukturovaného rozhovoru s jednotlivými respondenty ze tří rozdílných skupin (rodiče dětí navštěvujících první třídu, učitelky ZŠ, učitelky MŠ) budou porovnány výsledky šetření zúčastněných stran a následně vzájemně konfrontovány. Tento výzkum objasňuje připravenost dětí předškolního věku na základní školu ze tří pohledů a tak nám odpoví na otázku, zda je připravenost dětí dostatečná, nedostatečná a zejména ve které oblasti. Základem pro moji bakalářskou práci byl strukturovaný rozhovor s jednotlivými respondenty zmíněných skupin. Výzkum byl uskutečněn v období říjen - prosinec 2012.

5.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Pro výzkum k mé bakalářské práci bylo nejdůležitější získat respondenty z řad rodičů dětí, které nastoupily v září 2012 do základní školy, učitelek základních škol - elementaristek a učitelek mateřských škol. Rodiče dětí byly z MŠ Marie Majerové, Brno, jejichž děti již nastoupily v letošním školním roce do 1. třídy základní školy. Učitelky základní školy, které byly ochotny udělat výzkumný rozhovor, byly ze základní školy Brno, Zemědělská a Milénova. Pro svůj rozhovor jsem také získala učitelky mateřských škol v Brně, Černopolní a Marie Majerové. Učitelky mateřských a základních škol, ve kterých jsem prováděla výzkumný rozhovor byly všechny zkušené učitelky s dlouholetou praxí. S jednotlivými respondenty jsem pracovala individuálně v prostředí, které si pro daný rozhovor zvolily. Vzhledem k tomu, že jsem zvolila strukturovaný rozhovor, položila jsem všem respondentkám stejné otázky ve stejném pořadí.

5.3 Metody výzkumu

Ke svému výzkumu jsem si zvolila kvalitativní výzkum. Jak uvádí Skutil a kol., (2011, s. 69): „Kvalitativní výzkum není jednodušší než kvantitativní výzkum. Naopak použití kvalitativního metodologie vyžaduje velmi dobrou orientaci ve zkoumané oblasti, před-

vídavost a přizpůsobivost, ale i vědomí určitého rizika, a také větší množství času pro sběr dat a jejich vyhodnocení“.

Kvalitativní výzkum nemá na začátku podrobně a přesně stanovený projekt, jako to bývá u kvantitativního výzkumu. Na začátku se stanoví rámcový výzkumný projekt a ten se v průběhu výzkumu doplňuje a upřesňuje na základě změn, protože se zkoumají lidé a situace v přirozeném prostředí, které se často mění. Výzkumný projekt tedy není na začátku fixní, ale je flexibilní. Stanoví se základní osa celé práce, která se postupně rozvíjí. Stále je však potřeba sledovat předem stanovený cíl výzkumu. Mezi základní složky výzkumného projektu v kvalitativním výzkumu patří:

- téma výzkumu - předmět, na který se výzkum zaměří,
- cíl výzkumu - formulace výzkumných otázek,
- celková výzkumná strategie a postup,
- zkoumané případy, osoby, skupiny, situace, místa, prostředí, výtvoři lidí,
- výzkumné metody, způsoby sběru dat,
- vstup do terénu, navázání pracovních vztahů s účastníky výzkumu,
- časový rozvrh práce v terénu,
- celkový časový plán výzkumu,
- způsob záznamů údajů,
- předpokládaný způsob analýzy dat,
- odborné zdroje - citované a další relevantní zdroje pro výzkumné téma (Gavora in Skutil a kol., 2011, s. 71-72).

Z metod kvalitativního výzkumu jsem zvolila metodu rozhovoru (interview). Rozhovor může být strukturovaný, polostrukturovaný a nestrukturovaný (volný). Já jsem si zvolila rozhovor strukturovaný, který má přesné pořadí kladených otázek. Jedná se tedy vlastně o dotazník ústní formou. Jak uvádí Skutil (2011, s. 90-91): *„Z časového hlediska je nejméně náročný na realizaci, jeho vyhodnocení v porovnání s ostatními typy interview bývá jednodušší. Příprava ovšem musí být precizní. Vedení strukturovaného interview je pro nezkušeného výzkumníka snadnější. Další významnou výhodou je skutečnost, že jistá uniformita získání informací zaručuje lepší kompatibilitu získaných dat“.*

Při sestavování otázek k strukturovanému rozhovoru jsem nejdříve stanovila devět základních oblastí, které se týkají připravenosti předškolních dětí. K těmto oblastem (tělesná připravenost, sebeobsluha, řečové a jazykové dovednosti, zrakové a sluchové rozlišování, myšlenkové a početní představy, pozornost a paměť, sociální vyspělost a samostatnost a orientace v prostředí) jsem přiřadila jednotlivé výzkumné otázky. Využila jsem zde kritérií sestavování otázek z publikace „Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství“. Podle Skutila jsou zde uvedena tato kritéria (2011, s. 91-92):

„ - *Vztahuje se otázka k výzkumnému problému a k výzkumným cílům?*

- *Je otázka (uzavřená, šalovací apod.) správná, vhodná?*

- *Je otázka jasná a nedvojsmyslná?*

- *Nejde o navádějící otázku?*

- *Vyžaduje otázka vědomosti a informace, které dotazovaný nemusí mít?*

- *Týká se otázka osobního nebo choulostivého tématu, takže respondent se může bránit odpovědět?*

- *Je otázka naplněna sociální žádoucností (tedy může vyvolat obecně akceptovanou odpověď)?“*

5.4 Popis výzkumu

Rozhovory s účastníky výzkumu probíhaly v období říjen - prosinec 2012. Nejdříve jsem oslovila rodiče, kteří mají děti v 1. třídě základní školy. Domluvila jsem si s nimi termíny rozhovorů, které se uskutečnily v naší mateřské škole, kde pracuji. Po telefonické domluvě s ředitelkou mateřské školy Brno, Černopolní jsem tuto mateřskou školu navštívila a požádala učitelky o rozhovor v termínech, které si vybraly. Tyto rozhovory se uskutečnily na zmíněné mateřské škole. Dále jsem navštívila Masarykovu základní a mateřskou školu na Zemědělské ulici v Brně a domluvila jsem zde výzkumné rozhovory s učitelkami prvních tříd. Pro svůj výzkumný rozhovor jsem zvolila strukturovaný rozhovor. Všem respondentům jsem položila stejné otázky, ve stejném pořadí. Schéma otázek viz příloha A. S každým účastníkem výzkumu jsem vedla rozhovor individuálně. Všichni respondenti byli vstřícní, při rozhovorech panovala příjemná, otevřená atmosféra. Všem účastníkům jsem se v úvodu rozhovoru představila a vysvětlila jsem jim účel mých otázek. V závěru

jsem všem poděkovala za spolupráci a čas, který mi věnovali. Respondenty výzkumu jsem rozdělila následovně:

1. skupina: respondenti z řad rodičů dětí:

respondent A/

respondent B/

respondent C/

2. skupina: respondenti učitelky mateřské školy:

respondent D/

respondent E/

respondent F/

3. skupina: respondenti učitelky základní školy

respondent G/

respondent H/

respondent I/

5.5 Analýza a interpretace výsledků výzkumu

1. oblast - tělesná vyspělost dětí

1. otázka: Zachovávají děti správné držení těla?

Odovědi respondentů 1. skupiny (rodiče dětí)

A/ ano, občas se u psaní hrbí

B/ ano

C/ ano

Odovědi respondentů 2. skupiny (učitelky MŠ)

D/ ne všechny děti

E/ většina dětí ne

F/ ano

Odovědi respondentů 3. skupiny (učitelky ZŠ)

G/ většina dětí ano

H/ ne všechny děti, je nutné upozornění

I/ mají se správným držením těla problémy

Učitelky mateřské a základní školy se shodují, že děti mají se správným držením těla problémy, hrbí se, rodiče dětí se shodují na správném držení těla. V mateřské škole mají děti většinu činností volně v prostoru, sedí na židličkách pouze při jídle a u pracovních činností (kreslení). Učitelky je opravují, vedou ke správnému sezení. Z výsledků výzkumu vyplývá, že děti se špatným držením těla přibývá, škola by měla spolupracovat s rodinou při nápravě. Děti by měly mít více přirozeného pohybu, nesedět doma u televize a počítače.

2. otázka: Vydrží být pohybově aktivní 10 minut a déle?

Odpovědi respondentů 1. skupiny:

A/ ano, pokud je to aktivita, která dítě baví i déle

B/ ano, pokud je aktivita zajímavá až 30-45 minut

C/ ano i déle

Odpovědi respondentů 2. skupiny:

D/ ano

E/ ano

F/ většina 20 minut

Odpovědi respondentů 3. skupiny:

G/ děti dokáží být aktivní 10-15 minut

H/ ano, asi 20 minut

I/ jsou mezi nimi rozdíly

Rodiče dětí vidí shodně pohybovou aktivitu dětí ve spojení se zábavou, záleží na vedení rodičů. Někteří vedou děti k pohybové aktivitě vlastním příkladem od útlého dětství. Tyto děti nemají problémy vydržet pohybově aktivní i delší dobu jak 15 minut. Učitelky obou typů škol se vcelku shodují na pohybové aktivitě v průměru 15-20 minut. V mateřské škole je pohybová aktivita dětí v průběhu celého dne, zejména při pobytu dětí venku, zde jsou děti vedeny k pohybu a aktivitě, proto i učitelky mateřské školy uvádějí, že děti vydrží i déle. Učitelky základní školy uvádějí, že jsou mezi dětmi rozdíly. Zde po přechodu na základní školu dochází k velkým rozdílům v pohybové

aktivitě dětí. Tělesná výchova na základní škole je 2x nebo 3x týdně a to dětem nemůže stačit. Pokud děti nejsou vedeny k pohybu rodiči nebo v zájmových kroužcích může naopak u těchto dětí pohybová aktivita stagnovat, nebo dokonce klesat.

3. otázka: Umí děti používat různé náčiní?

chůdy **Odpovědi respondentů 1. skupiny:**

A/ ano - švihadlo, míč,

B/ ano

C/ ano

Odpovědi respondentů 2. skupiny:

D/ ano

E/ ano

F/ ano

Odpovědi respondentů 3. skupiny:

G/ ano

H/ většina dětí ne, nutná názorná instruktáž

I/ ano

Všichni respondenti s výjimkou jedné učitelky ZŠ se shodli, že děti umí zacházet s náčiním. Dětem je od útlého věku velmi blízké něco uchopit a manipulovat. Proto děti rádi používají náčiní. Velmi záleží na tom, jestli je jim náčiní nabízeno, jak ze strany rodičů, tak učitelek mateřských škol. Proto jedna učitelka základní školy uvedla, že děti potřebují instruktáž. Nemusely se do té doby s náčiním setkat a neví si s ním rady.

2. oblast - sebeobsluha

1. otázka: Umí se samostatně obléknout, svléknout, zavázat tkaničky?

Odpovědi respondentů 1. skupiny (rodiče dětí)

A/ ano, tkaničky nedokáže řádně dotáhnout

B/ ano, tkaničky s dopomocí

C/ ano

Odpovědi respondentů 2. skupiny (učitelky MŠ)

D/ ano, někteří neumí zavazovat tkaničky

E/ ano

F/ tkaničky dělají dětem problémy, jinak ano

Odpovědi respondentů 3. skupiny (učitelky ZŠ)

G/ ano, zavazovat tkaničky neumí všechny děti

H/ ano, tkaničky činí problém všem dětem

I/ ano, neumí zavazovat tkaničky

Všichni respondenti se shodli, že se děti umí obléknout, svléknout, ale zavazování tkaniček jim činí potíže. Děti se někdy nemohou naučit zavazovat tkaničky, protože rodiče rádi kupují dětem boty bez tkaniček - je to jednodušší a rychlejší. Učitelky pomáhají, pokud rodičům poradí, aby dětem zakoupily boty s tkaničkami, sami je učí zavazovat při pobytu venku, kde je pro tuto činnost prostor. Do základní školy by měly děti odcházet již s touto dovedností.

2. otázka: Umí se děti najíst, nalít si nápoj, používat příbor, stolovat čistě?**Odpovědi respondentů 1. skupiny:**

A/ ano ve všech bodech

B/ ano, jen neumí krájet

C/ ano, příbor nadržuje správně

Odpovědi respondentů 2. skupiny:

D/ ano

E/ ano

F/ ano

Odpovědi respondentů 3. skupiny:

G/ ano

H/ ano, jen používání příboru dělá problémy

I/ ano, příbor nepoužívají správně

Respondenti ze skupiny rodičů dětí a učitelek MŠ se shodli, že dětem dělá problém používání příboru, učitelky ZŠ vidí stolování bez problémů. Děti dostávají příbor v mateřské škole v předškolním věku, měly by se s ním učit zacházet od 4 let, aby měly dostatek času příbor zvládnout. Děti se rády obsluhují sami, v mateřské škole prostor k samostatnosti dostanou. Učitelky by měly radit rodičům dětí, které jsou nesamostatné, aby jim doma dali prostor vše dokázat sami.

3. otázka: Dokáží se postarat o své osobní věci, zvládají drobné úklidové práce?

Odpovědi respondentů 1. skupiny:

A/ ano, vše zvládá

B/ ano

C/ zapomíná a ztrácí věci, úklidové práce zvládá

Odpovědi respondentů 2. skupiny:

D/ ano

E/ ano

F/ ano

Odpovědi respondentů 3. skupiny:

G/ většina dětí má problémy s udržením pořádku ve věcech, uklízí neradi, je potřeba motivace

H/ většina dětí ne

I/ ne všechny děti uklízí, je třeba připomínat

Rodiče dětí a učitelky MŠ se shodli, že děti zvládají péči o osobní věci a umí udržet pořádek ve věcech, zvládají úklidové práce. Učitelky ZŠ jsou názoru, že je vše potřeba dětem připomínat. Rodiče dětí a učitelky mateřské školy se shodují zřejmě proto, že děti pracují pod dohledem - doma je kontrolují rodiče a v mateřské škole uklízí všechny děti hromadně. Úklid hraček si zde ještě společně zkontrolují. V základní škole učitelky předpokládají návyk nebo dovednost a zjišťují, že se dětem nechce uklízet a že tuto dovednost nemají zafixovanou a zautomatizovanou. Děti s přibývajícím věkem neradi uklízejí, přestávají se o tuto činnost zajímat.

3. oblast - řečové a jazykové dovednosti

1. otázka: Umí děti zformulovat otázku, správně na otázku odpovědět?

Odpovědi respondentů 1. skupiny (rodiče dětí):

A/ ano

B/ ano

C/ ne, neodpoví přiléhavě na otázku

Odpovědi respondentů 2. skupiny (učitelky MŠ):

D/ ne

E/ většina dětí ne

F/ ne

Odpovědi respondentů 3. skupiny (učitelky ZŠ):

G/ ano, někdy se vyskytne jazyková neobratnost

H/ ne

I/ ne

Dva respondenti ze skupiny rodičů dětí jsou názoru, že se děti správně ptají i odpovídají, ostatní respondenti odpovídají, že děti nezvládají. Rodičům dětí většinou stačí jednoslovné odpovědi. Nenutí děti se vyjadřovat celými větami. Je třeba začít již v rodině a pokračovat v mateřské škole, hovořit s dětmi v průběhu celého dne. Mateřská škola by měla více spolupracovat individuálně s rodiči. Vysvětlovat rodičům, jak je pro děti důležité se umět vyjadřovat, rodiče tráví s dětmi nejvíce času, je tedy důležité, aby s dětmi o všem neustále hovořili.

2. otázka: Vyslovují děti správně všechny hlásky?

Odpovědi respondentů 1. skupiny:

A/ ano

B/ ano

C/ ano

Odpovědi respondentů 2. skupiny:

D/ ne

E/ ne všechny děti

F/ asi polovina dětí nevyslovuje všechny hlásky správně

Odpovědi respondentů 3. skupiny:

G/ ne, některé děti stále navštěvují logopeda

H/ ne, narůstá počet dětí s vadou řeči

I/ ne, velký počet dětí navštěvuje logopeda

Rodiče dětí se shodují, že děti mluví správně, učitelky MŠ a učitelky ZŠ se shodují, že přibývá dětí s vadou řeči a dětí, které potřebují péči logopeda. Zde záleží na práci logopeda, aby více apeloval na rodiče. S dětmi se špatnou výslovností musí denně pracovat. Logoped 1x nebo 2x týdně sám řeč dětí nespraví. Záleží také na včasné péči. Logopedi uvádí, že je dobré začít kolem čtvrtého roku s nápravou řeči. Někdy je ještě lépe naučit správně, než dlouho a těžce napravit .

3. otázka: Mají děti přiměřenou slovní zásobu?

Odpovědi respondentů 1. skupiny:

A/ ano

B/ ano

C/ ano

Odpovědi respondentů 2. skupiny:

D/ ano

E/ ano

F/ ano

Odpovědi respondentů 3. skupiny:

G/ ano, slovní zásoba je přiměřená

H/ ano

I/ ano, ale neumí se vyjádřit ve větách

Všichni účastníci výzkumu se shodli na přiměřené slovní zásobě dětí. Děti z podnětného prostředí mívají větší slovní zásobu. Základ slovní zásoby, kterou si děti přinášejí z domova ve třech letech, se rychle rozšiřuje v kolektivu dětí. Děti chtějí ko-

munikovat, a proto si nenásilnou formou osvojují další výrazy - nejdříve pasivně a později je aktivně používají ve své řeči.

4. oblast - zrakové a sluchové rozlišování

1. otázka: Rozlišuje jednoduché obrazné symboly a značky?

Odovědi respondentů 1. skupiny (rodiče dětí):

A/ ano, rozlišuje písmena, číslice, piktogramy

B/ ano

C/ ano

Odovědi respondentů 2. skupiny (učitelky MŠ):

D/ ano

E/ ne všechny děti

F/ ano

Odovědi respondentů 3. skupiny (učitelky ZŠ):

G/ většina dětí pozná některá písmena a číslice do 5

H/ ano

I/ ano

Jedna učitelka mateřské školy odpověděla, že ne všechny děti poznávají písmena a číslice, ostatní respondenti odpověděli, že děti poznávají písmena a číslice. Většina dětí se sama chce dozvědět a poznat. Proto naprostá většina dětí pozná téměř všechna písmena a číslice. Mateřská škola nemá za úkol děti učit číslice a písmena. Děti se učí poznávat piktogramy, aby se dobře orientovaly i v neznámém prostředí. Zvládají všechny děti.

2. otázka: Zvládnou děti složit slova z několika slabik, rozložit slovo na slabiky, roztleskat slovo, rozeznají první hlásku ve slově?

Odovědi respondentů 1. skupiny:

A/ ano, vše zvládne

B/ ano

C/ ano

Odpovědi respondentů 2. skupiny:

- D/ ano, děti neurčí první hlásku ve slově
- E/ děti nerozloží slovo na slabiky, neurčí první hlásku ve slově
- F/ ano

Odpovědi respondentů 3. skupiny:

- G/ většina dětí neumí rozložit slovo na slabiky, nepozná první hlásku ve slově
- H/ sluchový rozklad slova dělá dětem velké potíže, ostatní zvládnou
- I/ velké potíže dětem dělá skládání slov ze slabik, určení první hlásky ve slově

Rodiče dětí nevidí žádné potíže v těchto otázkách. Učitelky obou typů škol se většinou shodly, že děti nezvládnou složit a rozložit slovo na slabiky, nedokážou určit první hlásku ve slově. Děti v tomto věku mají problém určit první hlásku ve slově. V mateřské škole se učí poznávat první hlásku ve slově. V edukativně stimulačních skupinkách pro předškolní děti a jejich se rodiče je této tematice věnována velká pozornost. Rodičům je zde doporučováno procvičování doma s dětmi. Skládání rozkládání slov na slabiky dělá dětem potíže jen, pokud toto děti nepochopí. Jinak děti zvládají téměř bez potíží. S edukativně stimulačními skupinkami pro předškoláky se rodiče mohou setkat v mateřské škole, v základní škole a v pedagogicko-psychologické poradně. Na tato místa mohou rodiče s dětmi docházet a absolvovat všech deset lekcí

3. otázka: Děti umí najít rozdíly ve dvou obrázcích, zvládnou doplnit detaily, postřehnou změny?

Odpovědi respondentů 1. skupiny:

- A/ ano, všimne si detailů, pozná rozdíly a změny
- B/ ano, pokud pochopí, co se po něm chce
- C/ ano

Odpovědi respondentů 2. skupiny:

- D/ ano, všichni
- E/ ano

F/ ano

Odpovědi respondentů 3. skupiny:

G/ děti dobře nalézají detail, změnu nebo rozdíl

H/ ano

I/ ano

Všichni zúčastnění se shodli v odpovědích. Děti podle nich zvládají dobře najít změnu, rozdíl i detail. Dětem tyto činnosti nečiní potíže a velice rády je dělají. Předškolní děti vypracovávají pracovní listy - je to jejich první „školní“ povinnost. V těchto pracovních listech jsou i pracovní listy zaměřené na doplňování detailů, hledání rozdílů a na postřehnutí změn. Děti pracují i s dětskými časopisy, ve kterých najdete úkoly zaměřené na tyto činnosti.

5. oblast - logické, myšlenkové a početní operace

1. otázka: *Určí děti počet, chápou, že číslovka vyjadřuje počet, zvládnou vyjmenovat číselnou řadu do 20?*

Odpovědi respondentů 1. skupiny:

A/ ano, početní operace zvládá do 10

B/ ano

C/ ano, zvládá vše

Odpovědi respondentů 2. skupiny:

D/ ano, u některých dětí přetrvávají problémy s početními operacemi do 6

E/ ano, číselnou řadu nezvládnou všechny děti

F/ ano

Odpovědi respondentů 3. skupiny:

G/ číselnou řadu znají děti do 10, nezvládají početní operace do 6

H/ ano, zvládají

I/ ano

Respondenti se shodují, že děti zvládají početní operace do 6, číselnou řadu do 20, jedna paní učitelka ze ZŠ odpověděla, že děti zvládnou číselnou řadu pouze do 10 a početní operace do 6 nezvládnou. Závěry jsou značně individuální, záleží na složení dětí ve třídě. Většina dětí podle výsledků výzkumu ráda operuje s čísly a zvládá do 6 a číselnou řadu zvládnou i více než do 20.

2. otázka: Zvládají děti třídit, seskupovat a přiřazovat podle daného kritéria?

Odpovědi respondentů 1. skupiny:

A/ ano

B/ ano

C/ ano

Odpovědi respondentů 2. skupiny:

D/ ne všechny děti zvládnou

E/ ano

F/ ano

Odpovědi respondentů 3. skupiny:

G/ dětem nedělá potíže

H/ většina dětí zvládá

I/ ano

Všichni zúčastnění odpověděli ano, děti převážně zvládají. Děti rády manipulují s předměty a hračkami, tato činnost je pro ně hrou. Jak se dovídáme z odpovědí respondentů, tyto činnosti zvládají všechny děti bez problémů. Děti manipulují s předměty denně během svých her, tedy nenásilnou formou, neuvědomují si většinou, že se učí. Zejména proto nemají s přiřazováním, tříděním a seskupováním větší potíže.

3. otázka: Rozumí dítě časoprostorovým pojmům?

Odpovědi respondentů 1. skupiny:

A/ ano

B/ nezvládá včera, zítra

C/ ano

Odpovědi respondentů 2. skupiny:

D/ ano, pletou si pojmy včera, zítra

E/ ano, problémy dělají pojmy včera, zítra

F/ ano, zvládají

Odpovědi respondentů 3. skupiny:

G/ prostorové pojmy děti zvládají, mají problémy s časovou orientací

H/ děti nezvládají časovou orientaci

I/ prostorovou orientaci děti zvládají, mají problémy s pojmy včera, zítra

V odpovědích se všichni účastníci shodli. Děti zvládají prostorovou orientaci a rozumí prostorovým pojmům, nerozumí časové orientaci, zejména pojmy včera, zítra. V prostorové orientaci se zejména jedná o pojmy - nad, pod, vedle, nahoře, dole, uprostřed. Všechny tyto pojmy mají děti podle respondentů osvojené a umí je používat. Z výsledků výzkumu vyplývá, že velké problémy činí dětem časová orientace. Děti chápou pojmy dnes, později a dříve. Největší problém tkví v pojmech včera a zítra.

6. oblast - záměrná pozornost a paměť

1. otázka: Udrží děti záměrnou pozornost na činnosti po určitou dobu? (10-15 minut).

Odpovědi respondentů 1. skupiny:

A/ ano

B/ ano, musí být zaujatý

C/ ano

Odpovědi respondentů 2. skupiny:

D/ pokud je činnost nezaujme, ztrácí pozornost, mění činnost

E/ nevydrží u činnosti 15 minut, nejdéle 10 minut

F/ ano

Odpovědi respondentů 3. skupiny:

G/ většina dětí se soustředí 15 minut

H/ ano

I/ všechny děti nevydrží 15 minut, ztrácí pozornost po 10 minutách

Rodiče jsou přesvědčeni, že děti udrží paměť po dobu 15 minut bez problémů. Děti doma jsou ale převážně zaměstnávány činnostmi, které je baví a zaujmou. Většina učitelek je přesvědčená, že děti po 10 minutách ztrácí pozornost. V mateřské i základní škole (zde v daleko větší míře), jsou děti zaměstnávány činnostmi, které je nezaujmou a často nemají chuť je vykonávat. Z toho pramení odpovědi účastnic výzkumu ze skupiny mateřské a základní školy. V mateřské škole děti často takové činnosti opouští, nebo je učitelka musí vhodně motivovat, aby činnost dokončily. V základní škole činnost dokončí, ale ztrátou pozornosti mohou chybovat.

2. otázka: Zapamatují si děti, co prožily, viděly a slyšely, dokáží si zážitek vybavit a reprodukovat po určité době?

Odpovědi respondentů 1. skupiny:

A/ ano, vybaví si a reprodukuje vlastními slovy

B/ ano, je potřeba klást pomocné otázky

C/ zážitky si vybaví, neumí je reprodukovat

Odpovědi respondentů 2. skupiny:

D/ ano, zvládnou bez pomocných otázek

E/ vybaví si zkušenost, neumí ji reprodukovat bez pomoci dospělého (nesouvislé)

F/ ano, zvládnou

Odpovědi respondentů 3. skupiny:

G/ zvládnou

H/ velké rozdíly u dětí ve slovní zásobě, tedy v reprodukci

I/ ano, zvládnou

Respondenti se shodli v tom, že děti si zvládnou vybavit zkušenost i po určité době, 3 respondenti odpověděly, že děti mají problémy s reprodukcí zkušeností (je potřeba pomocných otázek, velké rozdíly ve slovní zásobě). Na tuto otázku převážně kladně

odpověděly učitelky základní školy. Děti opouští mateřskou školu a po prázdninách mohou být zralejší a vyspělejší. Děti se také lépe orientují ve svých zážitcích a zkušenostech a lépe je umí zpracovat.

3. otázka: Znají děti básničky, písničky, říkadla?

Odpovědi respondentů 1. skupiny:

A/ ano, zapamatuje si rychle

B/ ano

C/ ne příliš

Odpovědi respondentů 2. skupiny:

D/ ano

E/ ano, děti zvládají dobře

F/ ano

Odpovědi respondentů 3. skupiny:

G/ znalost básní a písni je úžasná

H/ ano, rádi se učí nové

I/ ano

Děti zvládají písňe, básně a říkadla dobře a rádi, shodli se všichni respondenti s výjimkou jednoho rodiče. Taková zkušenost je individuální, některé děti nemusí mít o tyto činnosti velký zájem. Podle výsledků ostatních účastníků, děti se rády a rychle učí písničky, básničky a říkadla od nejútlejšího věku. S těmito činnostmi začínáme v rodině, v mateřské škole je těžištěm práce učitelek.

7. oblast - citová a sociální vyspělost, samostatnost

1. otázka: Zvládnou děti odloučení od rodičů na určitou část dne?

Odpovědi respondentů 1. skupiny (rodiče dětí):

A/ ano, zvládl i odloučení na 6 dnů (škola v přírodě)

B/ ano, ne déle jak na jeden den

C/ ano, zvládl už v mateřské škole školu v přírodě

Odpovědi respondentů 2. skupiny (učitelky MŠ):

D/ ano

E/ ano

F/ ano

Odpovědi respondentů 3. skupiny (učitelky ZŠ):

G/ ano, u některých dětí problém s odloučením při adaptaci na nové prostředí základní školy

H/ ano

I/ ano, někdy se vyskytne u některého dítěte problém související s adaptací

Všichni respondenti udávají, že děti jsou samostatné a odloučení od rodičů zvládají, dvě učitelky základní školy dodávají, že problémy vznikají v souvislosti s adaptací na novou školu. Děti procházejí adaptací na mateřskou školu, proto přechod do základní školy zvládají lépe, jsou vyspělejší. Děti prochází odloučením od rodičů již dříve, než vstupem do základní školy. Děti bývají na víkend u prarodičů, některé absolvují školu v přírodě již při docházce do mateřské školy. Někdy se po vstupu do základní školy mohou vyskytnout adaptační problémy, ale bývá to u menšího procenta dětí, než u tříletých dětí při vstupu do mateřské školy.

2. otázka: Uplatňují děti společenská pravidla, chovají ohleduplně, přátelsky a citlivě?**Odpovědi respondentů 1. skupiny:**

A/ ano

B/ ano, někdy je nutné připomínat

C/ ano, bez připomínání

Odpovědi respondentů 2. skupiny:

D/ ano

E/ děti se chovají dominantně, neradi se podřizují a neradi ustupují

F/ dětem dělá problém dodržovat určená pravidla, neuznávají autoritu

Odpovědi respondentů 3. skupiny:

G/ děti obvykle dodržují pravidla, chovají se přátelsky

H/ děti nedodržují pravidla, vyskytuje se agresivní chování, nutnost častého vysvětlování

I/ děti k sobě nejsou příliš ohleduplné, přátelské, nedodržují vždy pravidla

Rodiče vidí dodržování společenských pravidel a chování svých dětí bezproblémově, většinou kopírují chování svých rodičů. Učitelky obou stupňů škol se shodují, že děti mají problémy s dodržováním pravidel, vyskytuje se agresivní chování, neohleduplnost a je potřeba dětem neustále vysvětlovat, jak je třeba se vdané situaci chovat. V mateřské škole takové chování vzniká v důsledku toho, že děti si neví rady, učí se zvládat své pocity, dojmy a musí se smířit s tím, že není středem pozornosti, jako bylo dosud doma. Učí se žít v kolektivu se všemi problémy, které kolektiv přináší. V základní škole, v 1. třídě učitelky spoluvytváří nový kolektiv a děti si přináší své zvyky a je třeba vytvořit nová pravidla a naučit se je dodržovat.

3. otázka: *Zapojují se děti do práce ve skupině, umí vyjednávat, dodržují dohodnutá skupinová pravidla?*

Odpovědi respondentů 1. skupiny:

A/ někdy nedokáže přijmout názor druhého, přizpůsobit se

B/ ano

C/ ano, umí se podřídit

Odpovědi respondentů 2. skupiny:

D/ všechny děti neumí vyjednávat, domlouvat se

E/ děti neumí vyjednávat a domlouvat se bez pomoci dospělého

F/ děti se umí zapojit do práce ve skupině, někdy potřebují pomoc při domluvě a vyjednávání

Odpovědi respondentů 3. skupiny:

G/ děti mají skupinovou práci rády, zapojují se do ní a umí se domlouvat

H/ velmi málo dětí se umí ve skupině domlouvat a vyjednávat

I/ děti umí pracovat ve skupině pouze pod dohledem pedagoga

Rodiče vidí spolupráci ve skupině dětí bezproblémovou na rozdíl od učitelek mateřské i základní školy. Rodiče dostávají informace pouze zprostředkovaně a nevidí soužití skupiny. Učitelky vidí největší potíže ve vyjednávání a domluvě dětí. Podle nich

je potřeba dohled i pomoc dospělého. Podle učitelek děti rády tvoří a pracují společně, skupinově, ale neumí si domluvit pravidla a zejména je dodržovat.

8. oblast - orientace ve svém prostředí

1. otázka: Vyznají se děti ve známém prostředí (doma i ve škole)?

Odpovědi respondentů 1. skupiny (rodiče dětí):

A/ ano, bez problémů

B/ ano

C/ ano

Odpovědi respondentů 2. skupiny (učitelky MŠ):

D/ ano

E/ ve škole ano (doma neví)

F/ ano

Odpovědi respondentů 3. skupiny (učitelky ZŠ):

G/ děti se ve známém prostředí pohybují bez problémů

H/ ano

I/ ano, nemají problémy

Všichni zúčastnění se shodli v odpovědích, že děti nemají žádné problémy s orientací v prostředí domova a školy. Učitelky mateřské školy a základní školy se vyjadřovaly pouze k orientaci dětí ve školním prostředí, nemohou posoudit orientaci dětí v prostředí domácím. Děti si velice rychle zvykají na prostředí, ve kterém se pohybují často a nemají s orientací žádné potíže.

2. otázka: Orientují se děti v běžných činnostech a situacích (vyřídí vzkaz, umí telefonovat, nakoupí, ptají se, čemu nerozumí...)?

Odpovědi respondentů 1. skupiny:

A/ ano, nakoupí jen několik drobných věcí

B/ ano, zvládne jednoduchý nákup, telefonování, vyřídí vzkaz

C/ ano

Odpovědi respondentů 2. skupiny:

D/ ano

E/ vzkaz neumí všechny děti vyřídit

F/ ano

Odpovědi respondentů 3. skupiny:

G/ ano, někdy se děti ostýchají zeptat, čemu nerozumí

H/ všechny děti nevyřídí vzkaz, nezeptají se, čemu nerozumí

I/ nevyřídí vzkaz (malá slovní zásoba)

Rodiče dětí uvedli, že děti vše zvládají, podle učitelek mají děti problémy s vyřízením vzkazu a bojí se zeptat, čemu nerozumí. Problém vyřízení vzkazu může souviset s nedostatkem slovní zásoby nebo jazykovou neobratností. Může také souviset s pamětí a zapamatováním. Děti se někdy ostýchají, nebo dokonce bojí zeptat, když něčemu nerozumí. Pokud se jim stalo, že je někdo odmítl, mají strach, že se zesměšní. Mohou mít dojem, že ostatní děti vše chápou, jen oni ničemu nerozumí. Skupina rodičů tento problém nevedla, protože doma jsou děti přirozené a ničeho se neostýchají.

5.6 Shrnutí výsledků výzkumu a doporučení pro praxi

Výsledky rozhovorů, uvedené v předchozí kapitole, mi daly odpověď na otázku, zda jsou předškolní děti připravené na základní školu. Ve většině odpovědí daných respondentů a skupin je shoda mezi učitelkami mateřské a základní školy, které vidí situaci kritičtěji. Rodiče dětí mají náhled na věc takový, že děti téměř vše zvládají a jsou bez problémů. Tento názor se vyskytuje dle mého mínění proto, že rodiče nemají možnost srovnání svého dítěte s vrstevníky a vidí své dítě méně kriticky.

Nejvíce problémů u dětí vidí učitelky základní školy, do které děti přichází z rodiny i z mateřské školy. Mezi mateřskou školou a základní školou chybí návaznost. Učitelky mateřských škol nepředávají záznamy o dětech ani neinformují učitelky základních škol o dosažených kompetencích dětí, které k nim přicházejí. Podle závěrů České školní inspekce mateřská škola nepřipravuje děti na vstup do základní školy, proto v mateřské škole mají děti jiný režim dne než ve škole a nejsou na změny připraveny. Uvedené výsledky výzkumu odpověděly a splnily cíl práce. Dle mého názoru byla dobře zvolená metoda výzkumu. Bylo by dobré z mého pohledu dokončené práce metodu rozhovoru doplnit o metodu poz-

rování dětí v mateřské škole a pozorování dětí 1. tříd. Většina dětí je připravena na školu, jsou však mezi nimi individuální rozdíly, které vnímají rodiče, učitelky mateřské i základní školy. Svůj výzkum uzavírám několika náměty a doporučeními pro rodiče, učitelky MŠ a učitelky ZŠ. V domácím prostředí lze dítě nejlépe připravit na vstup do nového života a prostředí. Jak jsem uvedla výše, rodiče nemají většinou možnost srovnání svých dětí s vrstevníky. Měli by tedy využívat co nejvíce nabízených akcí mateřských, ale i základních škol v místě bydliště. Mateřské školy nabízejí pro děti a rodiče dramatické hry, společná tvoření, konzultace, ale i edukativně stimulační skupiny pro předškoláky a rodiče. Zejména zde mohou rodiče najít srovnání svých dětí a jejich vrstevníků. Učitelkám mateřských škol bych doporučila vést pečlivě záznamy o každém dítěti (doporučila bych Diagnostiku), kde je možné přesně zaznamenávat pokroky v dosahování jednotlivých kompetencí. S těmito výsledky by měly učitelky několikrát do roka seznamovat rodiče dětí, aby fungovala návaznost a provázanost rodičovské a institucionální výchovy.

ZÁVĚR

Svou práci jsem zaměřila na děti předškolního věku, jejich připravenost na vstup do základní školy. Závěrem bych chtěla odpovědět na danou otázku. Pokusila jsem se nastínit v obecné rovině vývoj mateřské školy od svých počátků až po současnost. Mateřská škola je prvním místem dítěte, kde se setkává s širší sociální skupinou. Dosud žilo pouze v malé sociální skupině - rodině. Děti přichází do mateřské školy zpravidla ve třech letech a nesou si s sebou z domova různé návyky, dovednosti, zvyky i zlozvyky. Každé dítě přichází z odlišného prostředí, je zvyklé na jiný režim a má doma různě nastavená pravidla (někdy žádná). Při vstupu do mateřské školy se mohou vyskytnout adaptační problémy. Některé děti si zvykají rychle, i během jediného dne, jiné potřebují delší časový úsek. Dobré mateřské škole záleží na tom, aby se dětem v ní líbilo, aby zde měly kamarády a aby sem chodily rády. Nejdůležitější je vytvoření oboustranné důvěry mezi učitelkou a dítětem. Citlivé přijetí, klidné vystupování, tolerance a empatie jsou základem pro získání důvěry dítěte. K tomu je též zapotřebí, aby rodiče a učitelky navázali pozitivní vztahy a vzájemnou vstřícnou komunikaci. Jen na takovém základě se může dále stavět další spolupráce, rozvíjet dítě ve všech oblastech. K tomu všemu nám napomáhá vzájemná komunikace, založená na individuálních pohovorech rodičů a učitelek.

Ve své práci jsem se zabývala vývojem mateřských škol od prvních opatření až po dnešní podobu mateřské školy. Zmínila jsem se nejen o klasické mateřské škole, ale i o některých alternativních podobách mateřských škol. Podrobně jsem rozebrala téma školního vzdělávacího programu a kompetencí, které děti dosáhnou vstupem do základní školy. Systém školství se radikálně změnil po roce 1989. Ve školství obecně se volalo po volnosti, po novém způsobu práce. Ten přišel se vznikem rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Tento program nahradil do té doby platný program výchovné práce, který byl zastaralý a nefunkční. Výhodou nového rámcově vzdělávacího programu je velký prostor pro tvořivost učitelek, které podle tohoto programu tvoří na svých mateřských školách své školní a následně třídní vzdělávací programy, podle kterých pracují. Tento systém zaručuje volnost, variabilitu a tvořivost. V teoretické části své bakalářské práce jsem se snažila vyzdvihnout a přiblížit důležitost mateřské školy pro život dítěte, zejména v získávání nových dovedností, schopností, návyků.

V praktické části jsem se zabývala kvalitativním výzkumem, zvolila jsem metodu strukturovaného rozhovoru s rodiči dětí, učitelkami mateřské školy a učitelkami základní

školy. Cílem mé práce bylo zjistit, jestli jsou předškolní děti způsobilé a připravené na základní školu. Domnívám se, že se mi podařilo cíl práce naplnit. Zvoleným výzkumem jsem zjistila odpověď na danou otázku. Děti předškolního věku jsou připravené na vstup do 1. třídy základní školy. Děti, které nejsou připraveny, mají na základě rozhodnutí pedagogicko-psychologické poradny, rodičů a základní školy odklad školní docházky o jeden rok.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BACUS, A. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-862-7.
- BEDNÁŘOVÁ, J. ŠMARDOVÁ, V. *Rozvoj grafomotoriky*. 1. vyd. Computer Press, 2006. ISBN 80-251-0977-1.
- BEDNÁŘOVÁ, J. ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. 1. vyd. Brno: Computer Press, a.s., 2007. ISBN 978-80-251-1829-0.
- BEDNÁŘOVÁ, J. ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost*. 1. vyd. Brno: Computer Press, a.s., 2010. ISBN 978-80-251-2569-4.
- BĚLINOVÁ, L. MIŠURCOVÁ, V. *Z dějin předškolní výchovy*. 1. vyd. Praha: SPN, 1980.
- BRONIŠOVÁ, E., KLINDOVÁ, L., KOLLÁRIK, K. *Pedagogická psychologie*. 2. vyd. Praha: SPN, 1976.
- BRUCEOVÁ, T. *Předškolní výchova*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-068-5.
- CAIATIOVÁ, M., DELAČOVÁ, S., MÜLLEROVÁ, A. *Volná hra*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-011-1.
- FICHNOVÁ, K., SZOBIOVÁ, E. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-323-9.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 3. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-725-1.
- GILLEROVÁ, I., MERTIN, V., *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.
- HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-327-7.
- HAVLÍNOVÁ, M. a kol. *Zdravá mateřská škola*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-048-0.
- HAVLÍNOVÁ, M., VENCÁLKOVÁ, E., a kol. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-383-8.
- JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-269-0.

JEŘÁBKOVÁ, B. *Mateřská škola jako životní prostor*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita Brno, 1993. ISBN 80-210-0830-X.

JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. 5. vyd. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-062-X.

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

KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 2. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3246-6.

MAREŠ, J., PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.

MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 3. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-494-X.

MIŠURCOVÁ, V. *150 let mateřského školství v českých zemích*. Praha: OBIS, 1982.

PRŮCHA, J. *Alternativní školy*. 2. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-072-3.

SKUTIL, M. a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

SVOBODOVÁ, E., a kol. *Vzdělávání v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

SEZNAM PŘÍLOH

A/ Dotazník školní zralosti

A - obr. 1

A - obr. 2

A - obr. 3

A - obr. 4

A - obr. 5

B/ Manuál pro pedagogickou diagnostiku předškolních dětí

B - obr. 1

B - obr. 2

B - obr. 3

B - obr. 4

B - obr. 5

C/ Vývoj dětské kresby od 3 do 6 let, lidská postava (Martínek)

C - obr. 1

C - obr. 2

C - obr. 3

C - obr. 4

D/ Vývoj dětské kresby od 3 do 6 let, lidská postava (Josefínka)

D - obr. 1

D - obr. 2

D - obr. 3

D - obr. 4



DOTAZNÍK ŠKOLNÍ ZRALOSTI DÍTĚTE (přípravenost pro zahájení školní docházky)

Jméno a příjmení: datum narození:

Bydliště: tel.:

MŠ od let, tel.:

zapsán/a na ZŠ

Odklad školní docházky již realizován: ano x ne (zatrhnete)

PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA

I. Motorika :

- hrubá

- jemná

- grafomotorika

- laterální

II. Návyky a dovednosti v sebeobsluze :

- hygiena

- oblékání

- stolování

III. Sociální chování :

- adaptace na pobyt v MŠ

- vztahy k učitelce

- vztahy k dětem
- vztahy ostatních dětí k dítěti

IV. Emocionální projevy :

V. Práceschopnost :

- schopnost zaujetí, soustředění, vytrvalost při hraní a běžných činnostech
- motivace a schopnost soustředění při strukturovaných (úkolových) činnostech
- psychomotorické tempo
- samostatnost při plnění úkolů

VI. Poznávací schopnosti :

- zrakové vnímání
- sluchové vnímání
- vnímání času
- vnímání prostoru
- základní matematické představy

VII. Řeč :

- perceptivní složka
- expresivní složka
 - *slovní zásoba*
 - *tvarosloví, větosloví*

- *výslovnost*
- *artikulační obratnost*
- sociální užití řeči
- jiné projevy narušení komunikačních schopností

VIII. Další případné projevy chování a osobnosti dítěte, které nejsou zahrnuty v předchozích bodech :

Návrhy mateřské školy :

- **zahájení školní docházky v řádném termínu**
- **předčasné zahájení školní docházky**
- **zahájení školní docházky při zvýšené individuální péči**
(ZŠ pro děti s vadami řeči, zařazení do ZŠ pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami)
- **odklad školní docházky**

V Brně dne :

Dotazník vyplnil/-a :

ŽÁDOST RODIČŮ O POSKYTNUTÍ PORADENSKÉ PÉČE

Žádám o odborné posouzení způsobilosti mého dítěte (dcery/syna) k zahájení školní docházky v Pedagogicko-psychologické poradně Brno.

.....
jméno a příjmení dítěte

.....
datum narození

.....
bydliště

.....
tel., email

.....
souhlas poskytuje

.....
podpis zákonného zástupce

Datum:


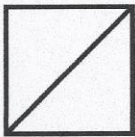
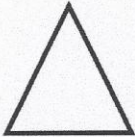
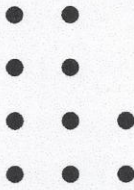
Jméno dítěte:

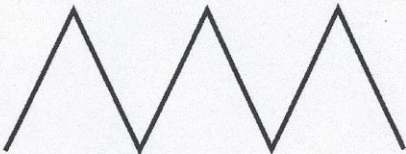
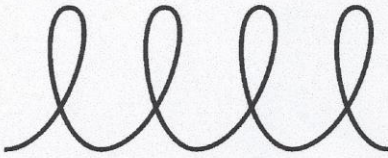
Datum narození:

Mateřská škola:

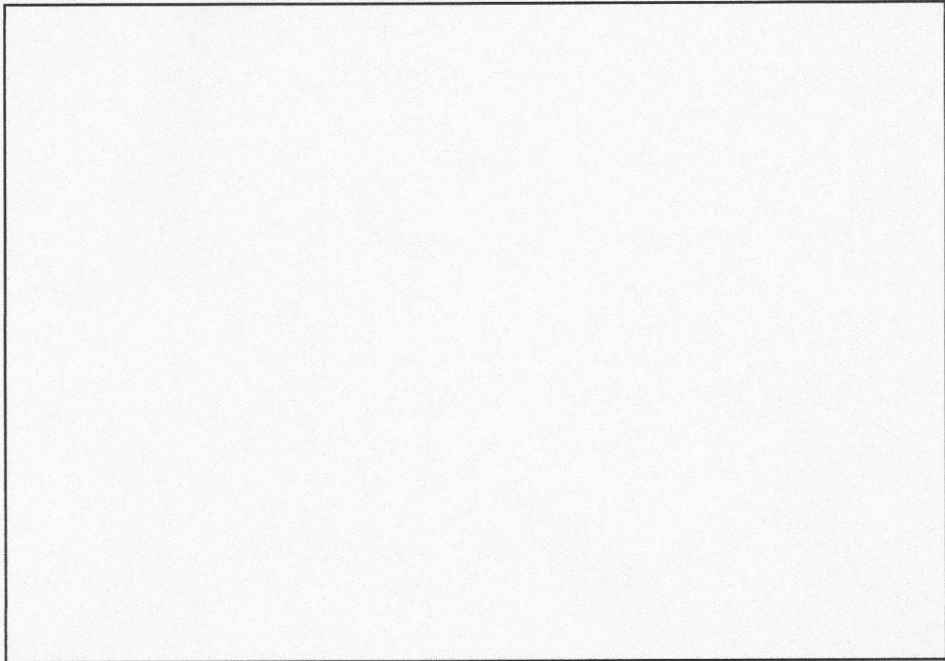
Kresleno pravou rukou levou rukou dne: _____

ZKUS NAKRESLIT

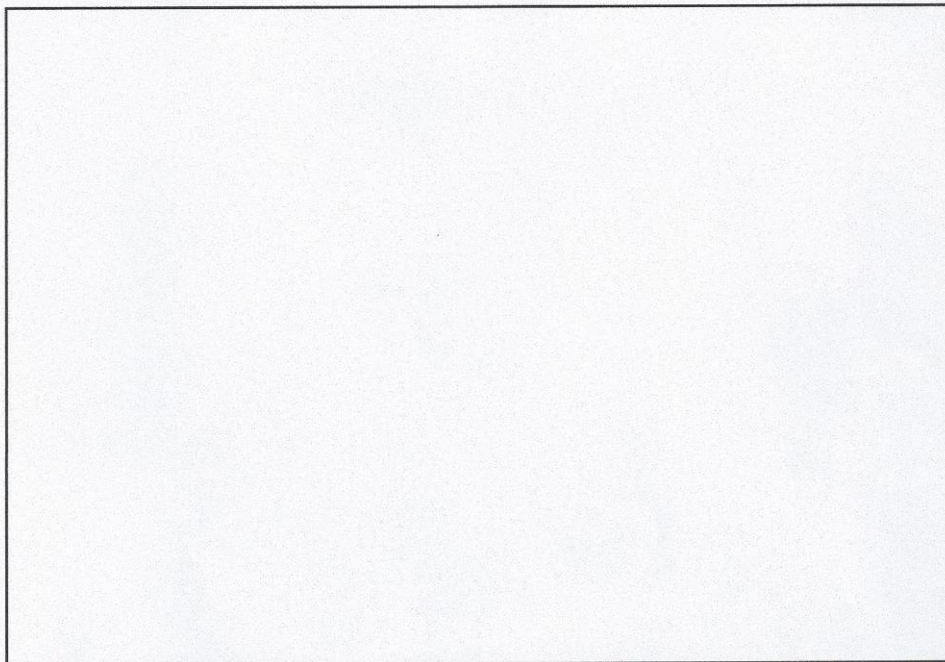
			

SEM NAKRESLI ČLOVĚKA



SEM NAKRESLI DOMEČEK



A - obr. 5

MANUÁL PRO PEDAGOGICKOU DIAGNOSTIKU PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ

I. MOTORIKA

- a) **hrubá motorika:** držení těla, správný sed, rychlost a přesnost pohybů, dynamická koordinace celého těla např. při chůzi, běhu, skákání, lezení, podlézání, přelézání, seskakování, chytání, házení, při napodobování pohybových celků, při udržování rovnováhy, při chůzi po lavičce, po schodech, stoj a skákání na jedné noze. Všimáme si také, zda je dítě bojácné či nebojácné při relativně náročnějších aktivitách, které vyžadují i jistou míru odvahy.
- b) **jemná motorika:** obratnost při stolování, oblékání, při manipulaci se stavebnicemi, drobnými předměty, skládání předmětů do sebe, navlékání korálků, puzzle, vytrhávání a skládání z papíru, stříhání, lepení, modelování, užívání nástrojů a předmětů denní potřeby – všimáme si držení náčiní, cílenosti pohybů.
- c) **grafomotorika:**
manipulace s tužkou – úchop, jistota vedení, tlak, plynulost pohybu po papíře, uvolněnost ruky.

obsahová stránka kresby – obsažnost, obsahová bohatost a pročleněnost, námětová různost, úroveň znázornění lidské postavy.

formální stránka kresby – vymalovávání, obkreslování jednoduchých tvarů, napodobování předkreslených tvarů, vedení čáry (plynulé, jisté, nejisté, kostrbaté, přerušované, nenavazující).
- d) **lateralita:** pravostranná, levostranná, nevyhraněná.

II. NÁVYKY A DOVEDNOSTI V SEBEOBSLUZE

- a) **hygiena:** udržuje hygienu (upozorní učitelku na potřebu, jde samo na WC), má osvojené základní návyky související s použitím WC, pomočuje se v průběhu dne, při odpoledním spaní, včas a samostatně používá kapesník, při kašlání si zakrývá ústa rukou.
- b) **oblékání:** pozná svoje oblečení, zapne a rozepne si knoflíky, zip, zaváže si tkaničky, samostatně se obleče i svlékne, složí a uloží si věci na příslušné místo.
- c) **stolování:** správně drží lžici, používá příbor, nachystá si věci na ták a donese ho ke stolu, během jídla sedí u stolu a chová se podle běžných pravidel slušného chování, po skončení jídla odnese nádobí na příslušné místo.

Všimáme si, zda je dítě ve výše uvedených oblastech samostatné, potřebuje pouze verbální podporu, potřebuje dohled, praktickou pomoc.

III. SOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ

- a) **adaptace na pobyt v MŠ:** bez problémů, s drobnými problémy (v čem, co je pomohlo odstranit), má problém s odloučením od rodičů (nezvládá odloučení od rodičů, delší dobu

trvá, než se rozloučí, po jejich odchodu pláče), adaptační obtíže se projevují po nemoci, při změně učitelek, při změně prostředí, kolektivu, souvisejí s režimem MŠ – s odpoledním spaním, s jídlem, s oblékáním, s některými aktivitami či změnou aktivit jako je např. výlet, návštěva divadla, se zapojením mezi děti...

- b) **vztah k učitelce:** lpi na učitelce, potřebuje často její pozornost, podporu, pomoc, snadno se podřizuje požadavkům, na požadavky reaguje negativisticky, má obtíže s respektováním autority, je vzdorovitý, neposlušný, je k učitelce sdílný, otevřený, umí požádat o pomoc, v kontaktu s učitelkou je plachý, nesmělý, nemluvný...
- c) **vztah k ostatním dětem:** je sociálně přizpůsobivý a vstřícný, pomáhá ostatním, chrání mladší a menší děti, chová se k dětem slušně a ohleduplně, ochotně půjčí své věci, rozdělí se, respektuje ostatní, snaží se mít navrch, obtěžuje ostatní, reaguje agresivně, lpi na svých věcech, aktivně se zapojuje do hovoru, je iniciativní při práci ve skupinkách, zajímá se o pocity a zájmy druhých, je tolerantní, trpělivý, umí se domluvit, umí ustoupit, respektuje domluvená pravidla, nemá odvalu či potřebu hrát si s jinými dětmi komunikovat s nimi, vůbec nekomunikuje, nejraději má „své území... má svůj svět“, hraje si samo, je bojácný, neumí se prosadit, při společných hrách a činnostech je pasivní, pouze se podvoluje nápadům ostatních, nechá se ovládat, nemá nápady, fixuje se na jednoho kamaráda, nechce ustoupit, je soutěživý, chce být první, je citlivý, dravý, sebeprosazující, agresivní, destruktivní, konfliktní, jak řeší konfliktní situace, dodržuje pravidla společenského chování (pozdravit, poděkovat, poprosit, rozloučit se, omluvit se apod.), jaké preferuje hry (individuální, kolektivní), jak chápe a přijímá pravidla her, má raději volné hraní nebo hry organizované učitelkou, klidné nebo divoké hry...
- d) **vztah ostatních dětí k dítěti:** bezproblémový, uznávají ho, je oblíbený, vyhýbají se mu, odmítají ho, smějí se mu, brání ho, bojí se ho...

IV. EMOCIONÁLNÍ PROJEVY

je klidný, vyrovnaný, veselý, přítulný, nenechá se vyvést z míry, do všeho se s důvěrou zapojuje, nebojí se, má dobrou sebedůvěru, je lehce a rychle vzrušivý, vznětlivý, nezkrotný, netrpělivý, vzdorovitý, agresivní, bývá i krutý, urážlivý, náladový, impulzivní, hněvivý, má vehementní a překotné reakce i na malé podněty, je velmi citlivý, silně prožívá nepatrné dojmy, je plachý, bázlivý, ustrašený, úzkostný, plačtivý, smutný, jeho reakce jsou nevýrazné, je žárlivý ...

V. PRÁČESCHOPNOST

- a) **schopnost zaujetí, soustředění, vytrvalost při hraní a běžných činnostech:** dítě je snadné zaujmout, nadchnout, dokáže se do hry pohroužit, rozvíjet ji, vydrží si dlouho hrát, setrvává pouze u toho, co se mu zjevně líbí a daří, vydrží u jedné činnosti pouze kratší dobu, často střídá hračky a činnosti, přebíhá od jedné věci ke druhé, u ničeho nevydrží, jeho pozornost je snadno rozptýlitelná, odklonitelná vnějšími podněty ...
- b) **motivace a schopnost soustředění při strukturovaných (úkolových) činnostech:** dítě poslouchá výklad, je usilovný a pečlivý, nedá se vyrušit, pokračuje v činnosti, i když se mu nedaří nebo má obtíže, setrvává u úkolu, dokud ho nedokončí, dokáže se soustředit na jakoukoli činnost, bývá dostatečně soustředěný, ale ne vždy, obvykle se dobře soustředí při vykonávání oblíbených, pro něj zajímavých úloh, přerušuje práci, má tendenci nechat

věc nedokončenou, vyžaduje neustále pozornost učitelky, potřebuje dohled, podporu, pomoc, při nezdaru chce skončit, odmítá pokračovat, odejde, nedokáže se na nic soustředit, je stále rozptýlené, permanentně přechází od jedné činnosti k druhé, aniž by je dokončilo, do všeho se hrne, ale rychle ztrácí motivaci, chce mít všechno hned hotové, je netrpělivé, nedbalé...

- c) **psychomotorické tempo:** přiměřené, zrychlené, zpomalené.
- d) **samostatnost při plnění úkolů:** je samostatné, potřebuje verbální podporu, vedení, praktickou pomoc, dokáže pracovat pouze pod individuálním vedením...

VI. POZNÁVACÍ SCHOPNOSTI

a) zrakové vnímání:

barvy (pasivní identifikace barev, aktivní identifikace barev, pojmenuje běžné barvy, přiřadí odstíny, případně pojmenuje odstíny)

figura a pozadí (např. rozliší dva překrývající se obrázky, vyhledá známý objekt na pozadí, sleduje linii mezi ostatními liniemi, vyhledá tvar na pozadí...)

zrakové rozlišování – diferenciacie (např. v řadě určí obrázek jiné velikosti, jiného tvaru, v jiné poloze, lišící se detailem; určí shodu či odlišnost dvojice obrázků – případný rozdíl v detailu, poloze; najde v řadě dva stejné obrázky, vyhledá v řadě stejný obrázek jako na předloze...)

část a celek – zraková analýza a syntéza (např. poskládá obrázek z několika částí, složí tvar z několika částí na předlohu, podle předlohy event. bez předlohy, doplní event. dokreslí chybějící část v obrázku...)

zraková paměť (např. pamatuje si předměty event. obrázky po předchozí expozici, pozná, který chybí; pozná viděné obrázky mezi jinými obrázky; umístí zapamatované obrázky na stejné místo, kde je předtím vidělo...)

oční pohyby po řádce (např. jmenuje objekty zleva doprava, při vyplňování pracovních listů postupuje zleva doprava...)

b) sluchové vnímání:

naslouchání (vydrží naslouchat vyprávění, čtení pohádky, příběhu...)

rozlišování – diferenciacie (rozlišování zvuků, jejich kvality, kvantity, lokalizace, napodobování a udržování rytmu; rozlišování shody či odlišnosti dvojice slov jako např. kos-koš, sedí-sedí, dvojice bezvýznamových slabik jako např. tam-dam, son-san; vyhledání rýmujících se dvojic; roztleskání slova na slabiky a určení počtu slabik ve slově; určení počáteční hlásky ve slově event. určení poslední souhlásky ve slově...)

sluchová paměť (zopakování věty z více slov, zopakování několika nesouvisejících slov, zapamatování říkanek, krátkých příběhů, vyprávění...)

- c) **vnímání času:** rozlišuje části dne (přiřadí činnosti obvyklé pro ráno, dopoledne, poledne, odpoledne, večer), začíná chápat pojmy včera, dnes, zítra; začíná se orientovat ve dnech v

týdnu, ročních obdobích (přiřadí činnosti obvyklé pro dané roční období), rozlišuje dříve, později (seřadí obrázky); nejdříve, později, naposled (seřadí obrázky podle posloupnosti); rozlišuje pojmy nejdříve, předtím, nyní, potom...

d) **vnímání prostoru:** nahore-dole, vpředu-vzadu, vpravo-vlevo, vpravo nahore (dvě kritéria); pod-nad, před-za, mezi, vedle; výš-níž; daleko-blízko; naproti, uprostřed, přede mnou-za mnou; první-poslední...

e) **základní matematické představy:**

porovnávání (např. velký-malý, vysoký-nízký, těžký-lehký, dlouhý-krátký, široký-úzký, plný-prázdný, velký-větší-největší, nízký-nižší-nejnižší, mnoho-málo, málo-méně-nejméně, hodně-více-nejvíce, méně-více-stejně, o jeden více, o jeden méně, všechny, některé žádné...)

třídění, tvoření skupin podle druhu, barvy, velikosti, tvaru; podle dvou až tří kritérií (např. velké červené kruhy); pozná, co do skupiny nepatří...

řazení (seřadí 3-5 *prvků* podle velikosti; seřadí podle kritérií např. malý-střední-velký, vysoký-vyšší-nejvyšší, krátký-kratší-nejkratší, málo-méně-nejméně a pojmenuje to...)

množství (rozlišuje množství do.....)

jmenuje číselnou řadu do.....

geometrické tvary (ukáže pojmenovaný tvar, pojmenuje kruh, čtverec, trojúhelník, obdélník)

VII.ŘEČ

a) **perceptivní složka řeči** (tj. porozumění řeči, pasivní slovní zásoba): porozumění slovům, jednoduchým větám, logickým a gramatickým strukturám, porozumění v okruhu běžného hovoru, každodenním pokynům a instrukcím, chápání výkladu, instrukcí např. při strukturovaných hrách, činnostech, chápání pohádek, příběhů, dějů ...

b) **expresivní složka řeči** (tj. vyjadřování, aktivní slovní zásoba):
aktivní slovní zásoba (bohatá, průměrná, chudá)

tvarosloví (např. užívání jednotlivých slovních druhů, časování, skloňování, rod, číslo, stupňování, výskyt slovních dysgramatismů)

větosloví (tvoření vět, dítě mluví v gramaticky správných větách a souvětích, mluví pouze v jednotlivých větách, v jednoduchých větách, věty netvoří, výskyt větných dysgramatismů, dítě je mluvně nepohotové, trvá mu, než se vyjádří, jeho vyjadřování je neobratné, nesouvislé, obsahově neadekvátní ...)

výslovnost – správná, mírná dyslálie, masivní dyslálie, dítěti není rozumět ...

artikulační obratnost, neobratnost (specifické asimilace sykavek, komolení méně obvyklých hláskových spojení, zkracování delších slov ...)

- c) **sociální užití řeči:** nakolik dítě dokáže sdělit své myšlenky, pocity, přání, požadavky, poskytnout informaci, užít řeč k usměrnění sociálních interakcí, konverzační schopnosti – umění vést dialog, střídat se v řeči, udržovat téma hovoru ... Všimnout si i projevů nonverbální komunikace (mimika, oční kontakt, gestikulace, distance ve fyzickém i psychickém smyslu, intonace, tempo řeči, projevy napětí, ostýchavosti, nejistoty ...)
- d) **jiné projevy narušené komunikační schopnosti:** jako je např. mutismus, koktavost, breptavost...

VIII. DALŠÍ PŘÍPADNÉ PROJEVY CHOVÁNÍ A OSOBNOSTI DÍTĚTE, KTERÉ NEJSOU ZAHRNUTY V PŘEDCHOZÍCH BODECH:

např. nějaké výraznější rysy osobnosti, specifika v chování, zlozvyky, neurotické projevy, fobie, zvýšená unavitelnost, hyperaktivita nebo naopak hypoaktivita, závažnější a déletrvající projevy pozorované MŠ a rodiči jako např. zvýšená plačtivost, úzkostnost, emoční labilita, pomočování, ranní nevolnosti, nucení ke zvracení, bolesti břicha, bolesti hlavy, poruchy spánku, tiky, nemluvnost, koktání, izolovanost, negativismus, agresivita, výrazné zájmy, nadání, častá nemocnost...



C - obr. 1



C - obr. 2

"TATÍNEK"



5 let

MARTÍNEK P. 9/9 2011



C - obr. 4



D - obr. 1



D - obr. 2

"TATINEK"



5let
PEPINKA 9/9 2011

D - obr. 3



D - obr. 4