

Sociální dovednosti dítěte při nástupu do základní školy prizmatem učitelů mateřských škol

Alena Rafajová

Bakalářská práce
2020



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2019/2020

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Alena Rafajová**
Osobní číslo: **H17841**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Sociální dovednosti dítěte při nástupu do základní školy prizmatem učitelů mateřských škol**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury zabývající se sociálními a personálními dovednostmi dítěte při nástupu do základní školy.
Vymezení teoretických východisek o sociálních dovednostech a školní připravenosti dítěte pohledem učitelů mateřských škol.
Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumného cíle a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím interview s učiteli mateřských škol.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace doporučení pro praxi mateřských škol.

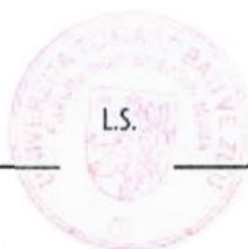
Rozsah bakalářské práce:
Rozsah příloh:
Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

Bednářová, J., & Šmardová, V. (2016). *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Edika.
Bednářová, J., & Šmardová, V. (2015). *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Edika.
Dandová, E., Kropáčková, J., Nádvořníková, H., Pravcová, D., & Příkazská, I. (2018). *Školní zralost a odklady školní docházky*. Praha: Rabbe.
Dockett, S., Griebel, W., & Perry, B. (2017). *Families and transition to school*. Cham: Springer.
Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Beáta Deutscherová, MBA**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: 4. října 2019
Termín odevzdání bakalářské práce: 30. dubna 2020



Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2019

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 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.

Ve Zlíně

.....

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 předpis 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). *Odpírá-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 přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Bakalářská práce má teoreticko-empirický charakter. Cílem práce je zjistit názor učitelek mateřských škol na problematiku sociálních dovedností dětí předškolního věku. Teoretická část práce sumarizuje poznatky o sociálních dovednostech, školní zralosti a připravenosti dítěte předškolního věku. V empirické části jsou prezentovány výsledky kvalitativně orientovaného výzkumu. Data výzkumu byla získána prostřednictvím 6 polostukturovaných interview, které byly realizovány s učiteli mateřských škol. Analýzou a zpracováním interview byly zpracovány kategorie, které zachycují, že sociální oblast je pro vstup dítěte do základního vzdělávání jedna z nejdůležitějších oblastí při posuzování školní zralosti.

Klíčová slova: sociální dovednosti, školní zralost a připravenost, zápis do školní docházky, odklad školní docházky, vstup do základní školy

ABSTRACT

The bachelor thesis has a theoretical-empirical character. The target of the thesis is to find out the opinion of Kindergarten teachers about the problematics of social skills of preschool age children. Theoretical part of the thesis summarizes findings about social skills, school maturity and readiness of preschool age children. Empirical part presents results of quality-oriented research. Research data were obtained through 6 half-structured interviews, which were realised with kindergarten teachers. The analysis and process of the interviews processed categories which show that social area for admission of children into school education is one of the most important areas to be assessed when evaluating school maturity.

Keywords: social skills, school maturity and readiness, enrolment to the school attendance, school attendance delay, entry into primary schools

Poděkování

Velké poděkování patří Mgr. Beátě Deutscherové, MBA za její odborné vedení, ale také za její ochotu a trpělivost a cenné rady při zpracování mé bakalářské práce.

Také bych chtěla poděkovat všem participantům, kteří mi poskytly své cenné informace a neodmítly nahrávání interview.

V neposlední řadě děkuji mé rodině, příteli a přátelům za podporu, pomoc a hlavně trpělivost, kterou se mnou při psaní práce měli.

Prohlášení

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

OBSAH

ÚVOD	11
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	14
2 ŠKOLNÍ ZRALOST A ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	17
2.1 ŠKOLNÍ ZRALOST DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	17
2.1.1 Fyzická zralost.....	18
2.1.2 Psychická zralost	19
2.1.3 Sociální zralost.....	19
2.2 ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST	19
2.3 TESTY ŠKOLNÍ ZRALOSTI A PŘIPRAVENOSTI.....	20
2.3.1 Jiráskův test školní zralosti	20
2.3.2 Edfeldtův reverzní test	21
2.3.3 Rekogniční test reverzní tendence.....	21
2.3.4 Test vědomostí předškolních dětí.....	21
2.3.5 Orientační test laterality	21
3 VSTUP DÍTĚTE DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY	23
3.1 ZÁPIS DO ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	24
3.2 NÁROKY NA DÍTĚ PŘI VSTUPU DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY	24
3.3 ODKLAD POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY	25
3.4 CHARAKTER PREPRIMÁRNÍHO A PRIMÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	26
3.4.1 Preprimární vzdělávání	27
3.4.2 Primární vzdělávání.....	27
3.5 ROLE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	28
II PRAKTICKÁ ČÁST	30
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	31
4.1 HLAVNÍ CÍL VÝZKUMU	31

4.1.1	Dílčí cíle	31
4.2	HLAVNÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA	31
4.2.1	Dílčí výzkumné otázky.....	31
4.3	VÝZKUMNÁ METODA.....	32
4.4	VSTUP DO TERÉNU A ZÍSKÁVÁNÍ DAT	32
4.5	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU	33
5	INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT.....	35
5.1	SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI OČIMA UČITELKY.....	36
5.1.1	Navázání kontaktu a vztahu s druhými jedinci	36
5.1.2	Respektování druhých a dodržování pravidel	37
5.1.3	Sociální učení	38
5.1.4	Komunikace a sociální interakce.....	38
5.2	STRATEGIE UČITELKY PŘI ROZVOJI SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ.....	39
5.2.1	Důvěra	39
5.2.2	Pozorování.....	40
5.2.3	Nechat dítě projevit	41
5.3	KOMUNIKACE JAKO ZÁKLAD VŠEHO.....	42
5.3.1	Komunikace učitel - rodič	42
5.3.2	Komunikace dítě - učitelem	43
5.3.3	Komunikace dítě - vrstevníci	43
5.4	ŠKOLNÍ ZRALOST V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	44
5.4.1	Individuální přístup pomocí her a pozorování	44
5.4.2	Dítě a portfolio	45
5.4.3	Posuzování několikrát do roka	46
5.5	ODKLADY ŠKOLNÍ DOCHÁZKY JAKO PROBLÉM	47
5.5.1	Sociální dovednosti jako jedno z nejdůležitějších pro odklad školní docházky.....	47
5.5.2	Hlavní slovo má rodič	48
5.5.3	Názor učitelky rodiče nezajímá.....	48

5.6	RODINA JAKO HLAVNÍ PROBLÉMOVÝ ASPEKT	49
5.6.1	Primární činitel dítěte	49
5.6.2	Rodiče učitele „nepotřebují“	50
5.6.3	Složení a vzory v rodině	51
6	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	52
7	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	54
	ZÁVĚR	55
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	56
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	58
	SEZNAM OBRAZKŮ	59
	SEZNAM PŘÍLOH.....	60

ÚVOD

Sociální dovednosti nás provázejí celým životem. Proto je dobré, pokud si je osvojujeme už v předškolním období. Pro dítě je veškerý kontakt s ostatními nepostradatelný a každý kontakt s druhými, ať už s dospělými či vrstevníky dítě rozvíjí. Dítě získává své sociální dovednosti již v rodině, při běžných činnostech, komunikacích s rodiči, se sourozenci, poté své sociální zkušenosti pokračují v předškolním vzdělávání, v základním vzdělávání a pokračují až do dospělosti.

Vybrané téma bakalářské práce jsem si vybrala záměrně, protože mě tematika sociální oblasti zaujala, myslím si, že je pro všechny, ale především pro děti v útlém věku velmi důležitá. Provází nás celým životem.

Práce je rozdělena na dvě části, na teoretickou a praktickou. V teoretická část, která má tři kapitoly, charakterizuje, co jsou sociální dovednosti, pohlíží na tuto oblast z vícero pohledů, součástí je i analýza sociálních dovedností. Další, o čem pojednává bakalářská práce je, školní zralost a připravenost, každé dítě musí být pro vstup do základního vzdělávání zralé.

Třetí kapitola pojednává o období dítěte při vstupu do základní školy. Je zde charakterizováno preprimární a primární vzdělávání, srovnání těchto období, dále jsou uvedené nároky na dítě při vstupu do základní školy. Kapitola je věnována i legislativě, která se týká zápisu do základního vzdělávání a odkladu povinné školní docházky. Závěr teoretické části výzkumu charakterizuje role učitelky mateřské školy.

Cílem empirické části bakalářské práce je popsat problematiku sociálních dovedností, jak ji vnímají učitelky mateřských škol. Výzkum byl prováděn pomocí polostrukturovaným interview, kde výzkumným vzorkem bylo šest učitelek mateřských škol. Výzkumná část je rozdělena na 4 kapitoly, kde je postupně představen celý výzkum. První kapitola pojednává o metodologii výzkumu.

Je zde uvedeno o čem celkově výzkum pojednává, jaké jsou kladeny cíle a otázky výzkumu. Následně jaká byla použita výzkumná metoda, postup při získávání dat a charakteristika výzkumného souboru. Další kapitola pojednává o výsledcích výzkumu doplněné citacemi z interview participantů (učitelek mateřských škol). Názory učitelek se týkají pohledu na sociální dovednosti dětí předškolního věku. Jednotlivé poznatky jsou rozděleny do kategorií a následně zpracovány.

Konec praktické části sumarizuje odpovědi na hlavní a dílčí výzkumné otázky, které byly stanoveny na začátku výzkumu. Všechny výsledky jsou shrnuty do jedné kapitoly. Poslední kapitola tvoří doporučení, kde jsou nastíněny možné doporučení na základě své osobní zkušenosti.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Sociální dovednosti jsou potřebné po celý život člověka, protože lidé jsou spolu v každodenním kontaktu. Otevřelová (2016) uvádí, že dítě by mělo v sociální oblasti umět přiměřeně reagovat na situace, ovládat své chování, zajímat se o spolužáky, dítě by mělo umět počkat, až na něj přijde řada, nemělo by skákat do řeči. Pokud učitelka zadá práci, dítě by mělo plnit zadaný úkol. Měl by umět spolupracovat ve skupince s ostatními dětmi.

Podle Bednářové & Šmardové (2016) jsou pramenem lidské vztahy, kterými dítě uspokojuje své citové a sociální potřeby. Dále zmiňuje, že lidské vztahy jsou zdrojem sociálního učení, což znamená osvojování si sociálních dovedností. Matoušek (2016) uvádí, že sociální dovednosti jsou způsobilost člověka a řídí průběh sociálních interakcí. Sociální dovednosti jsou součástí životních dovedností. Jedná se o dovednost navázat vztah, spadá sem komunikace, dodržování pravidel slušného chování, ale i naučit se motivovat druhé lidi pro vlastní cíle, vcítit se do druhých, řešit konflikty bez násilí apod. Sociální dovednosti jsou pro dnešní život klíčové ve společnosti. Dítě potřebuje neustálý kontakt s ostatními, aby mohlo své sociální dovednosti rozvíjet. V tomto ohledu mluvíme jako o vhodném dítě umístít do mateřské školy, kde dochází k sociálním kontaktům nepřetržitě.

Mertin & Gillernová (2015) uvádějí, že dítě vnímá mezilidské vztahy již od útlého věku dětství. Proto považují rozvíjení sociálních dovedností v mateřské škole jako základní stimul socializace. Jak uvádí Matoušek (2016) socializace je proces utváření osobnosti člověka. Jedinec si osvojuje kulturu a postupně se začleňuje do společenských vztahů tím, že si vytváří vazby s jinými jedinci. Socializace je primární, která probíhá v rodině, popřípadě v prostředí, které ji nahrazují a sekundární, která probíhá ve výchovných, vzdělávacích a dalších institucích a prostředích (např. škola). Mertin & Gillernová (2015) dále uvádějí, že sociální dovednosti dítěte předškolního věku se rozvíjejí pomocí stimulace a kultivace jejich emocionálních projevů, zejména v různých hrách a aktivitách. Běžné hry a činnosti ovlivňují osvojování sociálních dovedností dítěte např. „hrou na maminku“.

Rodiče po svých dětech nejvíce požadují, aby dítě mělo v rodičích důvěru. Mnoho rodičů také udává, že pokud dá dítěti mnoho péče a jistoty, bude dítě sebevědomější. Sebevědomý člověk se poté lépe orientuje v běžném životě a v sociálních situacích (Dowling, 2014).

Bednářová & Šmardová (2016) zmiňují, že dítě v kontaktu s lidmi nabývá potřebu životní jistoty, získává prvotní zkušenosti se světem a vytváří si tak, potřebu jistoty a bezpečí, protože pokud dítě více důvěřuje, má větší odvalu a méně strachu. Autorky dále poukazují na potřebu pozitivní identity, která je další potřebou dítěte. Dítě potřebuje cítit, že je součástí společenství, patří k určitým lidem, může jim důvěřovat a spolehnout se na ně. V kontaktu s lidmi, se také dítě učí tzv. sociálnímu učení. Sociální učení napomáhá v osvojení si sociálních dovedností, mezi které patří podle Bednářové & Šmardové (2016):

- 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, sebedůvěra,
- schopnost pracovat s ostatními, spolupracovat.

Mertin & Gillernová (2015) zmiňují, že významnými vzory pro dítě jsou rodiče, blízké osoby a také učitelky, kteří se pro dítě stávají vzory. Bednářová & Šmardová (2016) také uvádí, že děti sociální dovednosti ovlivňuje to, jak je dítě přijímané dospělými a to, jak se k němu chovají.

Dále podle Bednářové & Šmardové (2015) závisí na sociokulturních a ekonomických podmínkách, na výchovných podmínkách, životním stylem nebo struktury rodiny. Dalšími činiteli jsou např. zdravotní stav dítěte, nemoci, popř. handicap, omezení, vrozené vady, osobností charakteristiky, kde spadá temperament. Je proto velmi zásadní k dítěti vždy přistupovat individuálně a citlivě.

Zahájení školní docházky klade na dítě předškolního věku v oblasti sociálních dovedností velké nároky.

- Dítě musí zvládnout odloučení od rodičů a obejít se bez nich po delší dobu.
- Učí se orientovat v novém prostředí (ulice, budova a třída).
- Vstupuje do nového kolektivu, hledá si tam svoje místo.

- Očekává se od něj relativně větší míra samostatnosti, než jak tomu bylo v mateřské škole (v šatně v jídelně, při vyučování, o přestávkách).
- Zvyká si na novou výchovnou autoritu.
- Přivyká „školnímu stylu“ práce učitele, frontálnějšímu způsobu vedení.
- Jsou kladeny vyšší nároky na vnitřní motivaci a sebekontrolu jako např. na ovládnutí spontánních impulzů k pohybu, hraní, mluvení a zaměření energie potřebným směrem, dítě musí vyvíjet úsilí k dokončení práce, pokračovat v ní i přes překážky a možné nezdary, překonávat případnou únavu; od dítěte se očekává zachování pravidel školní kázně.
- Učí se pracovat v kolektivu a spolupracovat s jinými dětmi (Bednářová & Šmardová, 2015).

Dále autorky Bednářová & Šmardová (2015) připouštějí ten fakt, že osvojování základních sociálních dovedností závisí na velkém množství vlivů a to jak vnitřních, tak vnějších. Proto vždy musíme přistupovat ke každému dítěti individuálně a citlivě.

Studie zaměřené na zavedení podpory sociálních dovedností v mateřské škole prokázaly, že sociální dovednosti dětí předškolního věku jsou proměnlivé a dokonalé. Potvrdilo se, že při používání podpůrných technik a metod např. čtení dětem ukázek z reálného života, si dítě lépe vstřebává návyky sociálních dovedností. Dále je velmi důležité používat hry pro správný rozvoj těchto dovedností (Procedia, 2010).

2 ŠKOLNÍ ZRALOST A ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

V souvislosti se vstupem do základní školy hovoříme o školní zralosti a školní připravenosti. Oba tyto pojmy jsou důležité pro každé dítě. Thorová (2015) uvádí, že školní zralost a připravenost neznamenají jen psychickou připravenost dítěte naučit se číst, psát a počítat, ale také vybavenost sociálních kompetencí.

Školní zralost a připravenost jako dobrý stav dítěte, který zahrnuje zdravotní, psychickou a sociální způsobilost pro začátek školní docházky (Kropáčková et al., 2018).

Školní zralost i školní připravenost spolu úzce souvisí, avšak neznamenají totéž. Zatímco školní zralost vychází spíše z psychologického hlediska, u nás se začíná čím dál více používat pojem školní připravenost. Zároveň však oba termíny nemůže od sebe oddělit. „Oba termíny se někdy překrývají, pod každým se ale skrývá trochu něco jiného. Náplní obou je zjištění, zda je dítě připraveno na nároky školy po všech stránkách.“ (Otevřelová, 2016, s 55). Langmeier (2006) zmiňuje, že vývoj dítěte je etapový proces, který v přítomnosti navazuje na minulost a je předpokladem budoucnosti. Podle Jucovičové & Žáčkové (2014) je častou příčinou odložení školní docházky sociální a pracovní nezralost. I když je dítě vyzrálé po stránce kognitivní či fyzické, hrozí, že kvůli sociální a pracovní nezralosti nebude moci své schopnosti uplatnit.

Opravilová (2016) uvádí, že vstup do základní školy zahrnuje celé předchozí vývojové období, nelze ho chápat jako výsledky přípravy např. posledního roku nebo půlroku.

Je typické, že každé dítě dozrává v jiném časovém úseku, proto je potřeba vnímat každé dítě individuálně a zaměřit se na všechny oblasti. Učitelka mateřské školy by se měla věnovat každému dítěti individuálně a zároveň s ním i pracovat.

2.1 Školní zralost dítěte předškolního věku

Školní zralost je aspekt biologický, vnitřní, vycházející z centrální nervové soustavy (CNS), která má podíl i na psychické labilitě, soustředění. Zralost CNS je nezbytná proto, aby dítě mohlo vstoupit do základní školy (Vágnerové, 2012). Kutálková (2014) posuzuje školní zralost podle vícero kritérií. Zahrnuje do školní zralosti datum narození, zdravotní stav dítěte píše, že pokud je dítě často nemocné, např. chronicky nebo pokud bylo dítě nedonošené,

měl by být zvážen odklad školní docházky. Dále také zahrnuje zralost CNS, zejména poukazuje na lateralitu, dále uvádí soustředění, poukazuje na to, že dítě by se mělo umět soustředit na úkol, i když ho příliš nebaví. Za důležitý považuje také rozvoj řeči, dítě by mělo mít dobrou výslovnost, pokud tak není, měla by být zahájena logopedická péče. A v neposlední řadě zmiňuje kresbu. Uvádí, že podle kresby můžeme posoudit, jak se dítě bude učit psát.

Školní zralost autoři vyznačují jako přiměřené fyzické a psychické dispozice, aby mohlo dítě podat dobrý výkon ve škole, který je doprovázen pocitem štěstí. Školní zralost tedy můžeme vymezit jako dosažení určitého stupně vývoje, aby bylo schopno dítě zvládnout školní proces ve školním prostředí (Langmeier & Krejčířová, 2006). Také Koťátková (2014) školní zralost chápe jako způsobilost dítěte, které se dokáže začlenit do školního vyučování. Dále vychází ze stavu fyzických, zdravotních a mentálních předpokladů.

Mareš, Průcha & Walterová (2013) uvádí, že školní zralost znamená stav dítěte projevující se na určité úrovni organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy.

Školní zralost z hlediska vývojové psychologie vychází z komplexního pojetí vývoje psychického. Mluvíme tedy o oblasti fyzické neboli tělesné, psychické neboli mentální a také sociální. Všechny oblasti spolu úzce souvisí a vytvářejí výslednou školní zralost.

2.1.1 Fyzická zralost

Fyzická neboli tělesná zralost dítěte předškolního věku je jedna ze složek školní zralosti, která se posuzuje. Fyzickou zralost většinou posuzuje pediatr, popř. jiný odborný lékař. U této zralosti nejde jen o tělesnou míru či váhu. „*Tělesná vyspělost (tedy váha a výška) není a ani nemůže být prvořadým ukazatelem zralosti, ale je potřeba ji brát v úvahu.*“ (Bednářová & Šmardová, 2015). Zahrnuje se zde také věk dítěte, kdy dítě vyměňuje mléčný chrup tj. ozubování. Dítě se považuje za zralé tehdy, pokud se mléčný chrup začne obměňovat. Jako první se začínají obměňovat horní přední zuby. Dále sem spadá i motorický vývoj dítěte a to jemnou a hrubou motoriku. Patří sem ale i lateralita dítěte. Podle Bednářové & Šmardové (2016) je nej- důležitější pro psaní a čtení především lateralita oka a ruky.

Dříve se používala pro ověření tzv. Filipínská míra, kdy dítě mělo za úkol natáhnout pravou paži přes temeno vzpřímené hlavy a dotknout se ušního boltce. Testování mělo ukázat, zda je dítě růstově zralé.

Fyzická zdatnost dále posuzuje tvar kostry, svalstvo, ale i celkový zdravotní stav dítěte.

2.1.2 Psychická zralost

V posuzování psychické zralosti bereme v potaz i kognitivní (poznávací) funkce dítěte, které jsou vázány na aktuální vývoj poznávacích procesů (Šulová, 2019). Do kognitivní oblasti můžeme zahrnout rozumové schopnosti, paměť, řeč, grafomotoriku a lateralitu. V této oblasti převažuje oblast myšlení.

Podle Bednářové & Šmardové (2015) skupina kognitivních předpokladů také zahrnuje grafomotoriku, sluchové a zrakové vnímání, vnímání prostoru a času a také matematické představy.

2.1.3 Sociální zralost

Sociální neboli citová zralost je nedílnou součástí školní zralosti. Podle Nádvořnickové (2018) si dítě musí vytvořit a přijmout konkrétní sociální roli. První sociální role dítěte vzniká v rodině, později je to role v mateřské škole. Školní zralost tedy znamená úspěšně přijmout a zvládat nové sociální role. Očekává se od dítěte, že bude schopné navazovat kontakt s vrstevníky, ovládat své chování, komunikovat s ostatními, ale i s dospělými, bude umět dodržovat pravidla. Patří sem mimo jiné i odloučení od rodičů. Pro některé děti je náročné zůstat déle s cizími lidmi, v jiném prostředí. Proto pro úspěšný vstup do základní školy je tato oblast také nevyhnutelná (Nádvořnicková et al., 2018).

Otevřelová (2016) uvádí, že pokud se dítě v tomto věku stále doptává na rodiče, ujišťuje se, kdy a za jak dlouho rodiče přijdou, popřípadě pláče steskem, tak není zatím dostatečně separováno. Postupně by měla u dítěte ustupovat citová labilita a dítě by se mělo stávat odolnějším vůči emocím. Do sociální zralosti Otevřelová (2016) zahrnuje ještě pracovní zralost. Uvádí, že k ní patří *„dovednosti odložit svůj aktuální zájem, udělat úkol, který právě zadala učitelka, i když se dítěti zrovna nechce. Také plnit i náročnější úkoly, soustředit se přiměřenou dobu na práci, úkoly dokončovat, pracovat samostatně.“* (Otevřelová, 2016, s. 45).

2.2 Školní připravenost

Školní připravenost se často řadí mezi výstižnější termín při posuzování školní zralosti před vstupem do základní školy. Podle Bednářové & Šmardové (2015) školní připravenost

zahrnuje připravenost v oblasti kognitivní, emocionálně – sociální, pracovní a somatické. Otevřelová (2016) hovoří o vlivu vnějšího prostředí a vlivu výchovy, které dítě předškolního věku ovlivňují. Hovoří zde o sociálních zkušenostech, které dítě získá během svého vývoje v předškolním věku.

Na rozdíl od školní zralosti, školní připravenost zahrnuje kompetence dítěte. Thorová (2015) udává, že školní připravenost je soubor duševních schopností a dovedností pro úspěšné zvládnutí povinné školní docházky. Také uvádí, že zvládnutí školní docházky je velmi důležitým vývojovým mezníkem.

Vágnerová (2012) uvádí, že nedostatečnou školní připraveností na školu se u dítěte zvyšuje riziko neúspěšnosti, protože dítě se musí naučit příliš mnoho a obvykle nemá velkou motivaci. Kořátková (2014) definuje školní připravenost jako „*způsobilost a stav rozvoje obecných a praktických vědomostí, dovedností a návyků.*“ (Kořátková, 2014). Posuzuje ji učitel, ať už v mateřské nebo základní škole, ale i v pedagogicko-psychologické poradně. Dále zahrnuje do školní připravenosti praktické vědomosti a zkušenosti, které se týkají poznatků života dítěte ať už rodiny, nebo ze světa kolem něho. Dále zahrnuje dovednosti a návyky, které se týkají zvládnutí sebeobsluhy, zacházení s tužkou (grafomotorické dovednosti), sociální dovednosti, ty jsou důležité při jednání s druhými nebo ve skupině a v neposlední řadě dodržování pravidel.

2.3 Testy školní zralosti a připravenosti

Je nutno říci, že všechny testování školní zralosti mohou dělat pouze kvalifikovaní odborníci a to zejména učitelé. Testování se provádí zejména v pedagogicko-psychologické poradně, speciálně-pedagogickém centru a v neposlední řadě v logopedickém centru. Opravilová (2016) uvádí, že základní školy většinou realizují zápis v podobě rozhovoru učitele a dítěte doplněné jednoduchými otázkami z orientačního testu školní připravenosti dítěte.

2.3.1 Jiráskův test školní zralosti

Nejběžnějším testem školní zralosti je Jiráskův orientační test školní zralost (Jirásek, Tichá, 1968). I když se postupně od tohoto testu upouští, pořád patří mezi testy školní zralosti a učitelé ho využívají.

Jak uvádí Spáčilová (2009) východiskem pro modifikaci Jiráskova testu školní zralosti se stal Kernův test. Ten je založený na zákonitostech percepčně motorického vývoje dítěte. Test obsahuje kresbu mužské postavy, obkreslení skupiny bodů a opis krátkého textu podle vzoru psacím písmem. U těchto testů však chybí verbální projev dítěte. Proto později přidal Jirásek ještě subtest verbálního myšlení, který je složen z otázek na rozumové operace.

2.3.2 Edfeldtův reverzní test

Svoboda, Krejčířová & Vágnerová (2015) uvádí, že Edfeldtův test je zaměřený na hodnocení složky zrakové percepce. Pomocí tohoto testu jde zjistit úroveň zrakového vnímání dítěte, zda dítě dokáže rozlišovat polohu nahoře-dole a vpravo-vlevo, dále drobné tvarové rozdíly detailů. Test obsahuje 84 párů geometrických tvarů. Některé dvojice jsou stejné, jiné se rozlišují. Dítě pracuje s těmito tvary.

2.3.3 Rekogniční test reverzní tendence

Podle Vágnerové (2015) je tato metoda jako reakce na nedostatky Edfeldtova reverzního testu. Tento test vytvořila slovenská autorka O. Zápotočná v roce 1990. Test obsahuje 15 testových a 1 zácvičný úkol. Každá položka má jednu předlohu tzn. určitý obrazec. Dítě vidí obrazec 3 vteřiny, test obsahuje 2 obrazce stejné a 10 odlišných. Dítě musí přiřazovat obrazce k sobě.

2.3.4 Test vědomostí předškolních dětí

Svoboda, Krejčířová & Vágnerová (2015) popisují tento test jako verbální zkoušku, zaměřenou na hodnocení obecné informovanosti dětí předškolního věku. Test má 10 oddílů zaměřených na různé oblasti, např. hodnocení času, počtu, znalosti o rostlinách, zvířatech, domácí činnosti, společenských zařízení atd. Pro každou oblast jsou vybrány 4 otázky. Odpovědi se zapisují k otázkám.

2.3.5 Orientační test laterality

Test je složen z 10 testů dohromady (např. navlékání korálků, kresba domečku, tečkovací zkouška, stavění kostek, vkládání korálků do lahve,...). Testem je vyhodnocen stupeň laterality kvocientem DQ, který platí pro danou soustavu zkoušek a vyjadřuje funkční nesouměrnosti dítěte. Test se zapisuje do pozorovacího archu. (Kropáčková et al., 2018)

Bednářová & Šmardová (2015) poukazují na to, co by mělo dítě předškolního věku zvládnout.

3 VSTUP DÍTĚTE DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY

„Škola přispívá významným způsobem k rozvoji dětské osobnosti a umožňuje dítěti postupnou integraci do společnosti.“ (Vágnerová, 2012). Podle Vágnerové (2012) škola nabízí určitou perspektivu, stimuluje tak rozvoj schopností, dovedností i osobních vlastností, které jsou potřeba. Zmiňuje, že působení školy je velmi významné, kvůli vývoji dětské osobnosti. Dále, že škola přispívá k socializaci dítěte jiným způsobem, než rodina. K tomu se přidává i Matějček (2004), který tvrdí, že škola má své normy, které se dítě učí dodržovat a respektovat. Dítě se učí novým způsobům chování, které v rodině nepotřebovalo. Nástup do školy Vágnerová (2012) chápe jako významnou fázi odpoutávání ze závislosti na rodině. Dítě postupně nahrazuje rodinu jinými sociálními skupinami a institucemi. Dítě ve škole postupně získává: roli školáka, tzn., že už chodí do školy a získává určité sociální postavení. Roli školáka získává dvě další dílčí role a to: roli žáka a spolužáka. Podle Opravilové (2016) Vstup dítěte do první třídy představuje pro dítě významný sociální mezník, dítě získává vyšší sociální roli žáka. Vstup do základního vzdělávání pro dítě představuje mnoho změn, které kladou náročné požadavky. Dítě se musí přizpůsobit:

- novému (pravidelnému) dennímu režimu;
- novému školnímu prostředí;
- novým pravidlům ve škole;
- novým kamarádům – spolužákům;
- nové autoritě – učitelce či učiteli v základní škole;
- novým povinnostem spojeným s povinnou školní docházkou;
- nové sociální roli (vstupem do školy dítě získává automaticky roli žáka i spolužáka). (Opravilová, 2016).

Dockett, Griebel & Perry (2017) uvádí, že nastávají jisté změny v životě dítěte na úrovni individuální, interakční i kontextové. Rodiče přijímají roli „rodičů studenta školy“ a plní povinnosti s dětmi. Členové rodiny zažívají změny na úrovni interakce, některé vztahy se vytvářejí zcela nové, jiné zanikají a vztahy v rodině se mění.

3.1 Zápis do základního vzdělávání

Zápis do školy je legislativní akt a vychází z ustanovení školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. § 36 odst. 4 školského zákona, ve znění účinném: zákonný zástupce je povinen přihlásit dítě k zápisu k povinné školní docházce, a to v době od 1. dubna do 30. dubna kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku. Místo, termín zápisu a písemné rozhodnutí o přijetí dítěte do prvního ročníku základního vzdělávání určuje vždy ředitel školy podle § 46 odst. 1 v souladu s § 34 odst. 4 za podmínek ustanovených § 36.

Podle Koláře (2012) je zápis formální akt přijetí žáka do základního vzdělávání, s tím, že rodiče si mohou zvolit sami, do jaké školy své dítě přihlásí. Zároveň je to důležitý diagnostický akt, při kterém učitelé rozpoznávají školní připravenost dítěte pro vstup do školy. Otevřelová (2016) upozorňuje na to, že cílem zápisu není, aby se na něho dítě „naučilo“. V tu chvíli dítě pouze přeřikává, co se naučilo, nevypovídá to nic o jeho zralosti a v pozdější době to může dítěti jen uškodit.

3.2 Nároky na dítě při vstupu do základní školy

Podle Kutálkové (2014) sebou začátek povinné školní docházky přináší velké nároky na schopnosti dítěte se přizpůsobovat novému prostředí, spolužákům, nové učitelce, ale i pokynům, na které dříve nebylo zvyklé.

Langmeier & Krejčířová (2006) zmiňují, že od všech dětí se očekává, že se budou plně soustředit 45 minut, tudíž během celé vyučovací hodiny. Zdůrazňují, že taková doba je pro dítě v první třídě dlouhá a klade značné nároky na aktivní pozornost. Později dítě nezvládá uloženou látku a nestačí tempu výuky. Mohou se projevit i potíže ve výuce, dítě nevydrží klidně sedět, mluví při výkladu, stále si potřebuje s něčím hrát. Sehrát významnou roli může i to, jaké má dítě postavení v kolektivu třídy. Franclová (2013) uvádí, že je dítě při vstupu do základní školy uváděno do nových rytmů strukturování času. Musí mu být vyčleněn čas pro hru a zvláště na školu. „*Vyčleňují se dny všední, sváteční, dny dostávají svůj řád a režim.*“ (Franclová, 2013). Kropáčková (2008) popsala tzv. Desatero pro prvňáčky, kde je uvedené co by dítě mělo zvládat.

1. Víím, jak se jmenuji, kde bydlím, kolik je mi let a jak se jmenují rodiče.

2. Umím si na stolku porovnat věci, umím si správně uložit pomůcky do aktovky a uklidit hračky a pastelky tam, kam patří.
3. Umím správně držet tužku i při kreslení pastelkami, umím malovat barvami.
4. Dokážu správně pojmenovat barvy.
5. Dovedu správně držet nůžky a vystříhovat.
6. Umím si připravit ubrousek na svačinu. Víím, že před jídlem i po něm si musím umýt ruce.
7. Ruce si umývám i po použití WC.
8. Umím si sám obout boty, zavázat tkaničky, rychle se převléci do cvičebního úboru.
9. Dovedu poslouchat maminkino vyprávění v klidu a se zájmem.
10. Televizní pohádky a filmy sleduji pozorně a umím o nich rodičům vyprávět.

Jinak tomu je v jiných státech (např. Bulharsko, Francie, Španělsko atd.), kde hlavní podmínkou je věk, při rozhodování o vstupu do základní školy (European Commission, 2019).

3.3 Odklad povinné školní docházky

Odklad povinné školní docházky se odvíjí od § 36 zákona č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a dalším vzdělávání (dále jen „školský zákon“) - Plnění povinnosti školní docházky. Zákonný zástupce je povinen přihlásit své dítě k zápisu k povinné školní docházce, a to v době od 15. ledna do 15. února kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku (§ 36 školského zákona, Plnění povinnosti školní docházky). Docházka má být zahájena ve školním roce, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku. Pokud se rodiče rozhodnou pro odklad, je jejich povinností dítě ke školní docházce přihlásit v daném termínu. „*O odklad žádají rodiče ředitele základní školy, který žádost po předložení příslušné dokumentace zpravidla schválí, respektive odklad udělí.*“ (Majerčíková, 2017).

Odklad povinné školní docházky je vymezen zákonem, § 37, v tomto znění: *Není-li dítě po dovršení šestého roku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní*

rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného poradenského zařízení a odborného lékaře. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmí rok věku (§ 37 školského zákona, Odklad povinné školní docházky). Zároveň je v souladu s § 37 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb. ředitel školy oprávněn povolit odklad povinné školní docházky pouze v případě, že je žádost zákonného zástupce doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře nebo klinického psychologa. Zákonný zástupce tedy musí vždy řediteli školy doložit doporučující posouzení školského poradenského zařízení a doporučující posouzení odborného lékaře nebo klinického psychologa.

Odklad povinné školní docházky v současné době chápán jako prevence specifických poruch učení. Pokud je dítě nezralé nebo školsky nepřipravené, jedná se o pomocnou variantu, protože by dítě nebylo schopné zvládnout nároky, které na něj klade povinná školní docházka (Kropáčková et al., 2018). Současně by to mohlo způsobit negativní dopad na jeho úspěšnost ve škole. Také, pokud se rozhodne o odkladu povinné školní docházky u dítěte, je nutné vytvořit ideální podmínky pro další rozvoj dítěte. Což znamená:

- Vytvořit individuální vzdělávací program.
- Pracovat s dítětem systematicky v problematických oblastech, které byly příčinou odložení povinné školní docházky.
- Kvalitně spolupráce mateřské školy s rodiči.
- A spolupracovat s ostatními odborníky např. lékař, psycholog atd. (Kropáčková et al., 2018)

Dandová a kolektiv (2018) také připomínají, že odklad školní docházky pro dítě není žádný handicap, naopak potvrzují, že odklad některých případech dětem jen pomůže.

3.4 Charakter preprimárního a primárního vzdělávání

Mateřská škola se snaží rovnat výchově v rodině. Má zaručit princip individualizace v podmínkách skupiny, zároveň však dítě připravovat na povinnosti a nelehké životní situace. Mateřská škola také plní funkci přirozeného mostu pro přechod od nezávazného dětství k systematickému vzdělávání. K tomu, aby dítě uspělo, je potřeba postupně,

přirozeně rozvíjet a podněcovat schopnosti dítěte. Tempo je řízené podle individuálního tempa a sociální zralosti dítěte (Kollariková & Pupala, 2010)

3.4.1 Preprimární vzdělávání

Předškolní pedagogika je vědní obor, který podle Opravilové (2016) sleduje problémy předškolního období dítěte teoretickou úrovní. Dále také zkoumá zákonitosti výchovné činnosti v období předškolního věku dítěte. Uvádí, že předškolní pedagogika pomáhá zvyšovat úroveň pedagogické praxe. Praxe a zkušenost poukazuje co a jak dělat, a teorie vysvětluje a pomáhá rozumět dané vědě.

Jak uvádí Opravilová (2016) předškolní vzdělávání vnímá jako potřeby dítěte a respektuje individuální hodnotu poznání dětí i jejich získané zkušenosti. Své cíle naplňuje tím, že

- pomáhá citovému a sociálnímu rozvoji dítěte (podporuje samostatnost, řešení běžných sociálních situací, rozvoj mezilidských vztahů, sebevyjádření a pozitivní sebehodnocení);
- podporuje vztah k poznávání a učení – poskytuje optimální podmínky pro samostatné učení a poznávání okolního světa;
- zdokonaluje komunikativní dovednosti a poznávací schopnosti;
- podporuje rozvoj individuálních a tvořivých schopností. (Opravilová, 2016)

Podle Dandové (2018) předškolní vzdělávání vytváří předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Pomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dítěte před vstupem do základního vzdělávání. Autorka dále zmiňuje také Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, kde jsou konkretizované očekávané výstupy dětí předškolního věku, které by děti měly zvládnout před dokončením předškolního vzdělávání.

3.4.2 Primární vzdělávání

Spilková (2005) zmiňuje, že primární školy mají vztah k předcházející výchově a vzdělávání, tedy předškolnímu. Dále Spilková (2005) uvádí, že primární vzdělávání je ucelenou a jasně definovanou fází, zahrnuje věk dítěte od 5 (6) do 10 (12) let. Primární vzdělávání je otevřený systém, klade základy pro celoživotní učení, osvojování gramotnosti, zprostředkovávání základních kulturních dovedností, vytvoření základních vztahů a

souvislostí. To všechno umožňuje dítěti orientaci v okolním světě. Patří sem také proces rozvoje jazykového potenciálu, který je důležitým nástrojem pro úspěch v dalších fázích vzdělávání. Dále vytváření národního vědomí, celkové kultivace dětské osobnosti tj. utváření postojů, hodnotových orientací nebo zájmů.

Podle Kollarikové & Pupala (2010) uvádějí, že rodiče dětí posuzují kvalitu základní školy hlavně podle toho, jaké má dítě výsledky, také jak mluví o učitelce.

3.5 Role učitele mateřské školy

Syslová (2013) zmiňuje, že rozvoj profesních kompetencí probíhá v rámci přípravného a následně dalšího vzdělávání. Jsou tím myšleny teoretické, ale i praktické znalosti, které jsou součástí profesních kompetencí. Ty se dále utvářejí v průběhu vlastní školské praxe v mateřské škole, dále také sebereflexí, sebehodnocením.

Podle Mertina & Gillernové (2015) učitel prochází mnoha specifickými okolnostmi. Jedná se o specifické problémové okruhy, např. zátěž ženského kolektivu, různorodost dětí v poměrně početné skupině, multikulturní integrace, která souvisí s migrací lidí odlišných kultur, dále autoři poukazují na to, že pořád mnoho rodičů podceňuje práci učitelek mateřských škol. Všechny tyto aspekty mohou způsobit zátěžové momenty v práci učitelek mateřských škol. Proto je kladen větší nátlak na učitelky mateřských škol na profesní schopnosti a vyrovnání se se zátěží.

Na druhé straně však autoři Mertin & Gillernová (2015) píší i o specifických přínosech učitelké profese. Jako např. nestereotypní práce, což znamená, že každá minuta a hodina je jiná. Dále je učitelka neustále v kontaktu s lidmi, žije v síti sociálních vztahů. A v neposlední řadě učitelka neustále pěstuje vztahy s dětmi.

Role učitelky je velmi významná a tvoří několik interakcí. „*Základní rovinu sociálních vztahů v mateřské škole tvoří interakce učitelky a dětí.*“ (Mertin & Gillernová, 2015) Učitelka se setkává s dětmi každý den. Děti mají různý věk, osobnostní rysy a vlastnosti, mohou být i např. různě handicapované, každé dítě vyrůstá v jiných výchovných, sociokulturních nebo ekonomických podmínkách. Učitelka je vždy pro dítě vzorem a autoritou, dítě přijímá různé vzory a modely chování. V mateřské škole převažují interakce učitelky se skupinou, než interakce učitelky s jednotlivcem (Mertin & Gillernová, 2015).

Dále podle Mertina & Gillernové (2015) učitelka v rámci jedné mateřské školy tvoří vztah se spolupracovnicemi. Učitelka se se spolupracovnicí podílí na rozvoji dobrého sociálního klimatu ve třídě, ale i celkově v mateřské škole. Je důležité, aby si učitelky vycházely vstřícně a byly „naladěny na stejnou notu“. Usnadňuje to komplikace v řešení problémů, obtížných situací apod. Často se stává, že právě změna pracovního místa, mateřské školy je spojena se situacemi, kdy se jedna učitelka nepohodne s druhou.

Další velmi důležitá rovina podle autorů Mertina & Gillernové (2015) je vztah mezi učiteli a rodiči. Praxe ukazuje, že tato rovina interakcí bývá pro učitelku obtížná, protože lépe zvládá svou interakci s dětmi, než právě s rodiči. Rodiče jsou sociálními partnery učitelky mateřské školy ve zcela jiné rovině. Učitelka usiluje o rozvoj dítěte z pozice společenské instituce, rodiče očekávají profesionalitu učitelky a zájem o rozvoj jejich dítěte (Mertin & Gillernová, 2015).

Jak také uvádějí Dockett & Perry (2007) pozitivní vztahy mezi školou a rodinou jsou důležité za všech okolností, ale zejména v období přechodu dítěte na základní školu. Rodiče často hledají konkrétní podněty od učitelů.

Jak uvádí Opravilová (2016) „*mateřská škola není parkovištěm pro děti po dobu, co se jim rodina nemůže věnovat, a učitelka není hlídačem, který je spravuje.*“ (Opravilová, 2016, s. 914). Dále uvádí, že je pro učitelku mateřské školy důležitá úroveň verbální a neverbální komunikace dítěte, dále jak dítě spolupracuje nebo v neposlední řadě vnímá samo sebe a hodnotí. Dítě poskytuje pro učitelku mnoho příležitostí k jeho pozorování a posuzování:

- učitelka sleduje, jak se dítě chová s šatně, při hraní ve třídě, při jídle, na vycházce;
- navazuje s dítětem hovor a naslouchá mu;
- všímá si, jaké jsou jeho oblíbené činnosti;
- sleduje, jak prožívá radostné i konfliktní situace;
- ověřuje si, jak dítě učitelku přijímá, když do jeho hry vstoupí;
- pozoruje, jak se dítě projevuje při hře s ostatními dětmi;
- zjišťuje, jaký má dítě vztah k ostatním dětem;
- připravuje pro dítě konkrétní individuální úkoly a sleduje, jak je plní;
- rozebírá jeho výsledky jeho činností (výtvarné, konstruktivní a pracovní).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V rámci praktické části bakalářské práce byl realizovaný kvalitativní výzkum, který byl zaměřený na sociální dovednosti dítěte před vstupem do základní školy. Výzkum byl prováděn pomocí polostrukturovaných interview s učitelky mateřských škol ve Zlínském kraji. Interview byla nahrávána na mobilní zařízení. Šetření poté bylo analyzováno a vyhodnoceno. V empirické části byl stanoveny hlavní výzkumný cíl a z něho vyplývající dílčí výzkumné cíle. Snahou bylo, aby závěrečné vyhodnocení bylo přínosem pro praxi.

4.1 Hlavní cíl výzkumu

Hlavním cílem bakalářské práce bylo zjistit, které sociální dovednosti jsou podle učitelů mateřských škol nejdůležitější proto, aby mohlo dítě vstoupit do základní školy. Na to navazují dílčí cíle.

4.1.1 Dílčí cíle

Dílčí cíle vycházejí z hlavního výzkumného cíle.

- Popsat konkrétní strategie rozvoje sociálních dovedností učitelek mateřských škol.
- Odhalit možné aspekty ovlivňující sociální dovednosti dětí v mateřské škole.

4.2 Hlavní výzkumná otázka

Hlavní výzkumná otázka zní: Které sociální dovednosti jsou podle učitelů mateřských škol nejdůležitější při vstupu do základní školy.

4.2.1 Dílčí výzkumné otázky

Dílčí výzkumné otázky vycházejí z hlavní výzkumné otázky.

- Jaké jsou strategie učitelů mateřských škol při rozvoji sociálních dovedností?
- Které aspekty ovlivňují dítě předškolního věku v sociálních dovednostech?

4.3 Výzkumná metoda

Pro tento výzkum byla vybrána metoda interview. Zvoleno bylo polostrukturované interview, které vyžaduje náročnější přípravu, ale není omezeno stanovením přesným otázk. „*Kvalitativní analýza a interpretace dat je hledání sémantických vztahů mezi nimi a spojování deskriptivních kategorií do logických celků.*“ (Švaříček & Šedřová, 2014, s 16.)

U získávání dat pomocí interview je důležité dodržování etických zásad. Základní etickou zásadou je důvěrnost. Každý z participantů podepsal informovaný souhlas, kde byl ubezpečen, že nebudou zveřejněna žádná data, jež by mohla umožnit jeho identifikaci. (Švaříček & Šedřová, 2014). Dále informace, které poskytne, budou využity pouze k výzkumným účelům.

Všechny interview byly vždy nahrávány na mobilní zařízení. Každé interview trval přibližně do pětadvaceti minut. Poté bylo provedeno následné zpracování. Byla použita metoda otevřeného kódování, při kterém jsou podle Švaříčka & Šedřové (2014) údaje rozebrány, konceptualizovány a poté složeny novým způsobem. Text je rozbit na jednotky, poté jsou těmito jednotkami přidělena jména a s těmito novými jednotkami výzkumník poté pracuje.

Následně byly vytvořeny kategorie a podkategorie, podle kterých byla vytvořena analýza a interpretace získaných dat.

4.4 Vstup do terénu a získávání dat

Výzkumné šetření bylo realizováno v únoru 2020. Každé interview bylo specifické a individuální. Dohromady bylo zrealizováno šest interview. Interview trvaly od 15 – 30 minut. Setkání probíhalo pokaždé někde jinde, vždy jsem nechala určení místa a času na participantovi. Se čtyřmi participanty jsem se setkala přímo na jejich pracovišti, tedy v mateřské škole, kde participant pracují. Se dvěma participanty jsem se setkala ve Zlínské knihovně.

Na začátku každého interview byl participant obeznámen, o čem pojednává a jaký je záměr výzkumu. Na začátku každého interview byla participantům položena otázka, zda interview může být nahráváno na mobilní zařízení a data použita v bakalářské práci. Poté, co každý participant podepsal informovaný souhlas, že se vším souhlasí, bylo zapnuto nahrávání.

Každé interview bylo jiné, vždy záleželo na délce odpovědi. Díky polostrukturovanému interview při jednoslovných odpovědích účastníka mohlo být doptáváno na další informace.

4.5 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkum byl realizován se šesti účastníky mateřských škol ze Zlínského kraje. Účastníci byli vybráni různě podle dosaženého vzdělání a podle délky praxe, aby výzkum byl co nejefektivnější. Každý účastník byl záměrně označen písmenem U a každému bylo přiřazeno číslo od 1-6, podle pořadí, kdy bylo poskytnuto interview.

Učitelka č. 1

- Ředitelka mateřské školy, která má 35 let praxe v oboru. Ředitelkou je 17 let. Ředitelka studovala na Střední pedagogické škole v Kroměříži. Pracovala za svůj život ve dvou mateřských školách. Teď pracuje 20 let na jedné mateřské škole jako ředitelka nedaleko Zlína na vesnici.

Učitelka č. 2

- Učitelka má 5 let praxe v mateřské škole. 3 roky pracovala v městské mateřské škole ve Zlíně. Teď pracuje 2 roky v menším městě nedaleko Zlína. Studovala Střední pedagogickou školu v Kroměříži a má střední vzdělání s maturitou.

Učitelka č. 3

- Učitelka má 9 let praxe v mateřské škole. Učitelka pracuje celých 9 let v jedné mateřské škole ve Zlíně. Její dokončené vzdělání je Doktorské studium na fakultě Humanitních studií ve Zlíně.

Učitelka č. 4

- Učitelka má 16 let praxe v mateřské škole. Pracuje v jedné z městských mateřských škol ve Zlíně a za svůj život pracovala ve dvou mateřských školách. Vystudovala Střední pedagogickou školu v Kroměříži. Poté studovala v Olomouci Univerzitu Palackého, kde studovala obor Speciální pedagogiku. Nakonec vystudovala

Magisterský obor Předškolní pedagogiky na Univerzitě Jana Amose Komenského v Praze.

Učitelka č. 5

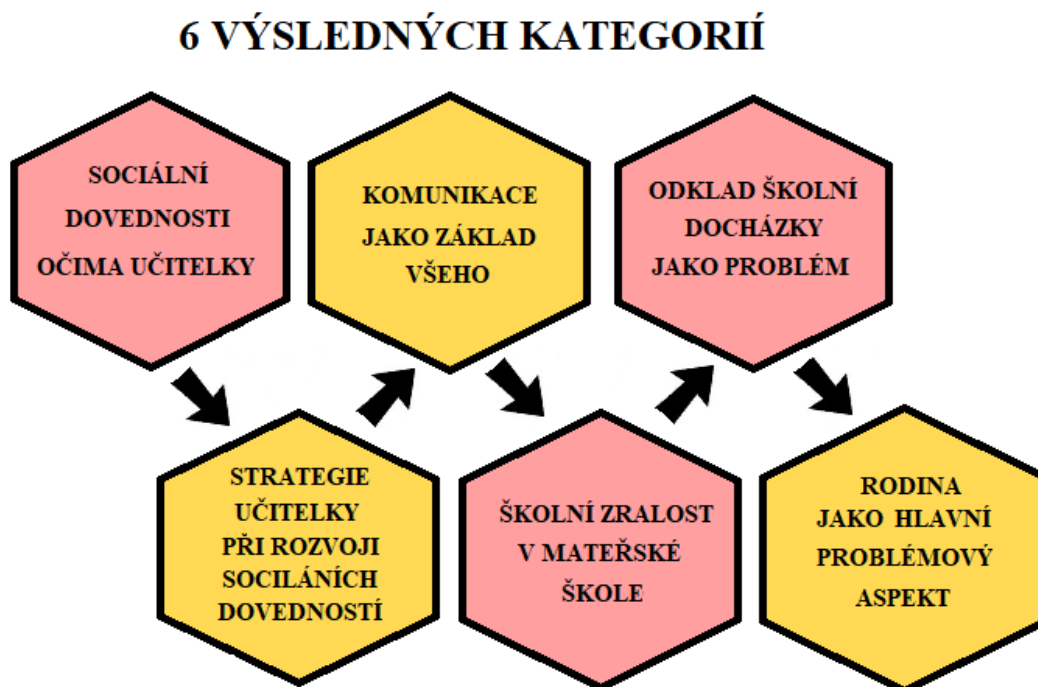
- Učitelka má 2 roky praxe v mateřské škole. Pracuje ve školském zařízení na vesnici ve smíšené třídě. Studovala Církevní střední školu pedagogickou a sociální v Bojkovicích a poté obor Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Palackého v Olomouci.

Učitelka č. 6

- Učitelka má 6 let praxe v mateřské škole. Pracuje v mateřské škole na vesnici nedaleko Zlína. Studovala na soukromé škole Pedagogické a sociální ve Zlíně. Za svou praxi pracovala ve dvou školských zařízeních.

5 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

Na základě provedení transkriptů polostrukturovaných interview, byly interpretovány kódy a následně vytvořeny kategorie. Každá kategorie odpovídá na výzkumné otázky. Pro větší přehlednost bylo vytvořeno schéma výsledných kategorií, viz obrázek níže.



Obrázek 1 Výsledné kategorie

Propojenost mezi kategoriemi vychází z první kategorie, ve které jsou zmíněny sociální dovednosti jako hlavní pilíř celé práce. Dále pokračuje kategorie Strategie učitelky při rozvoji sociálních dovedností. Z této kategorie vychází, to jak učitelky s dětmi pracují, jaké používají metody a postupy při práci s dětmi. Dále je zobrazena kategorie komunikace jako základ, která poukazuje na důležitost komunikace. Kategorizování pokračuje školní zralostí v mateřské škole, která je důležitá při vstupu do základní školy. Součástí oblastí školní zralosti jsou také sociální dovednosti, bez kterých dítě nemůže vstoupit do základní školy. Následuje kategorie odklad školní docházky jako problém, kde je vytyčen problém s odklady povinné školní docházky. Poslední kategorie se zabývá rodinou, učitelky vidí rodinu jako problémovou jednotku. Spoustu rodičů nesouhlasí s názory učitelek a myslí si, že své dítě znají nejlépe.

V Každé kategorii byly vytvořeny ještě podkategorie, které přesně vyjadřují odpovědi na jednotlivé celky. Každá následující analýza byla doplněna konkrétními citacemi

5.1 Sociální dovednosti očima učitelky

Dítě v mateřské škole těsně před vstupem do základní školy je vybaveno mnoha dovednostmi a schopnostmi. Dítě je poté posuzováno, zda je připravené a zralé pro vstup do základního vzdělávání. Otevřelová (2016) zmiňuje, že vždy záleží na individuální zralosti každého dítěte. Věk je jen číslo a každé dítě dozrává jinak.

Dítě musí být zralé v několika oblastech, a to v oblasti motoriky, grafomotoriky, v oblasti zrakového a sluchového vnímání, také vnímání prostoru a času, v oblasti základních matematických představ, řeči, sebeobsluhy, hry a také v oblasti sociálních dovedností (Bednářová & Šmardová, 2016).

Bakalářská práce a její výzkum je věnován právě sociálním dovednostem dítěte předškolního věku, těsně před vstupem do základního vzdělávání. Participanti v interview zmiňují sociální oblast jako jednu z nejdůležitějších a nejzásadnějších před vstupem do základního vzdělávání. Participanti se nejvíce shodovali na třech hlavních sociálních dovednostech.

5.1.1 Navázání kontaktu a vztahu s druhými jedinci

Nejčastějšími odpověďmi bylo, že za nejdůležitější považují učitelky mateřských škol navázání kontaktu a vztahu s druhými jedinci, ale také jak to dítě funguje v kolektivu.

Jak uvádí U2 „*Soubor schopností toho dítěte, jak by to dítě mělo fungovat ve společnosti, v kolektivu, ...jak dokáže fungovat v té nějaké skupině.*“

Podobný názor měla i U6: „*Aby dítě umělo navázat vztah a komunikovat s druhými lidmi nebo dětmi*“.

A navázala na to i U5: „*Tak jsou to dovednosti, které jsou potřebné k začlenění se do kolektivu. Navazování a udržování mezilidských vztahů*“

Učitelka U1 mluvila o tom, že dítě získává nadhled na svět: „*Aby to dítě dokázalo fungovat v tom kolektivu, dokázalo v něm spolupracovat, což někteří nedokáží*“.

Velmi podobný názor měla i učitelka U3: *„Že to dítě dokáže respektovat názor druhých, dokáže být empatické, dokáže být spoluaktérem v tom daném prostředí a jak se to dítě projevuje třeba například ve skupině.“*

Jak zmiňuje Bednářová & Šmardová (2015) dítě potřebuje sociální vztahy pro svou pozitivní identitu. *„Dítě potřebuje cítit, že je součástí společnosti, patří k určitým lidem, že jim může důvěřovat spolehnout se na ně, že má pro ně hodnotu, je pro ně důležité.“* (Bednářová & Šmardová, 2015)

5.1.2 Respektování druhých a dodržování pravidel

Další velmi důležitou sociální dovednost dítěte předtím, než jde do základní školy, považují participantů respektování druhých. Bednářová & Šmardová (2015) zmiňují tzv. sociální chování, kdy se dítě učí být v kontaktu s lidmi a učí se orientovat ve vztazích, také si osvojuje způsoby chování.

Učitelka U1 se vyjádřila, že je důležité, aby se dítě dokázalo učit nejen ze svých chyb, ale i z cizích: *„Aby dokázalo povzbudit a pochválit druhého. Učit se z vlastních i z cizích chyb. Aby si z toho vzalo třeba i nějaké ponaučení. A učit se od druhých....Tak ho musí ta učitelka trošičku usměrnit a posunout, protože musí dodržovat ty pravidla, jinak by se sním nedomluvila.“*

Učitelka U3 dodává, že: *„To znamená, že to dítě dokáže respektovat názor druhých, dokáže být empatické, dokáže být spoluaktérem v tom daném prostředí.“* Podobného názoru je i učitelka U4: *„Respektovalo své vrstevníky, dodržovalo pravidla hry fair play, chovalo se zdvořile, vážilo si práce a úsilí druhých – to v dnešní době je velmi důležité a jednalo spravedlivě a s úctou.“*

Učitelka U5 přidává i ovládání společenského chování: *„Umět se dohodnout s druhými. Dodržování stanovených pravidel a ovládnutí společenského chování.“*

Dodržování základních společenských norem je důležitým znakem sociálních dovedností. Dále poukazuje, že na děti je mnohdy vyvíjen tlak ze strany dospělých, ať už rodičů či učitelů, právě, aby se děti předškolního věku chovaly správně. To ovšem mnohdy situaci ještě zhoršuje. Učitel by měl vždy hledat způsoby individuálně podle osobnosti dítěte a snažit se problémy co nejvíce zmírňovat (Nádvoříková et al., 2018)

Žijeme ve společnosti, kde si každý může říct svůj názor. Ale je velmi důležité, abychom nezapomínali na respektování druhých a na to, že i oni mohou vyjádřit svůj názor.

5.1.3 Sociální učení

Podle Bednářové & Šmardové (2016) si dítě na základě sociálního učení osvojuje sociální dovednosti. Mezi sociální učení patří i objektivní sebepojetí, což U3 považuje za důležité: *„Nějaké to sebehodnocení, ta reflexe toho dítěte.“*

Dále sociální učení souvisí s přiměřeným reagováním na nové situace, což zařadila mezi důležité učitelka U4 *„I tu empatii, i tu toleranci, i ty emoce dokáže třeba dítě definovat.“*

Učitelka U6 zařazuje také: *„Schopnost zvládnutí překážek, zvládnutí konfliktů.“*

Učitelka U5 se vyjádřila: *„Že to dítě dokáže zvládat pokyny a požadavky, které na něho základní škola klade.“*

Dále je důležité, aby se dítě dokázalo adaptovat na vzniklé změny. Učitelka U4 řekla: *„I nějaké té adaptace na ty změny těch prostředí. Zmínila to i U1: „Aby zvládlo reakce na nové situace.“*

Bednářová & Šmardová (2016) dále upozorňují na to, že velkým vzorem pro dítě jsou jejich rodiče. Většinou dítě sociální učení přebírá po rodiči, protože u sociálního učení má velký význam nápodoba a následné upevnění určitého způsobu chování. Rodiče jsou pro dítě velkým modelem, proto by rodiče měli být dítěti vždy vzorem.

5.1.4 Komunikace a sociální interakce

Učitelky zmiňovaly, že komunikace patří mezi hlavní sociální dovednosti dítěte před vstupem do základní školy. Mertin & Gillernová (2015) se zmiňují, že rozvíjení komunikativních dovedností se současně rozvíjejí právě i sociální dovednosti, které jsou v mateřské škole pro děti zásadní. Např. verbální či neverbální komunikativní interakční hry. Téměř všechny učitelky se shodly, že komunikace neodmyslitelně patří mezi zásadní.

U5: *„Naučit se s druhými komunikovat.“*

U4: *„Jak dokáže řešit situace, jak dokáže řešit konflikt, jestli to vyřeší jenom tím, že toho kamaráda bouchne nebo prostě se s ním snaží s domluvit.“*

U6: *„Já si myslím, aby dítě umělo navázat vztah a komunikovat s druhými lidmi nebo dětmi. A také schopnost komunikovat s druhými.“*

V analýze dat, se dále často objevovala jako důležitá sociální interakce. Sociální interakce nejen mezi učitelem a dítětem, ale i dítětem a rodičem a také mezi rodičem a učitelem.

Pro U1 je nejdůležitější, „*Aby to dítě dokázalo věřit té paní učitelce a ostatním*“.

Učitelka U4 se zmínila, že: „*Dítě – rodina - škola. To je ta priorita.*“

Pro U5 je důležité se před dětmi ovládat. „*Umět se u dětí ovládat, zvládat různorodé sociální interakce, ...*“

U2: „*Dítě adekvátně nebo sociálně mohla probíhat nějaká ta sociální interakce komunikace.*“

Nedílnou součástí sociálních dovedností je i komunikace. Podle U1 je důležitá, jak verbální, tak neverbální komunikace. „*Jak dokáže řešit situace, jak dokáže řešit konflikt, jestli to vyřeší jenom tím, že toho kamaráda bouchne nebo prostě se s ním snaží s domluvit.*“

Spolupráce učitel a dítě, je pro fungování v mateřské škole zásadní. A dítě by nemělo poznat na učiteli, že se zrovna dneska špatně vyspal.

Nádvorníková (2018) uvádí, že interakce jsou základními sociálními procesy, které ovlivňují přijetí sociální role. To, jak dítě vnímají ostatní, dítě vidí a vnímá a díky těmto procesům si dítě vytváří i pohled samo na sebe. Jeho pohled samo na sebe ho potom velmi ovlivňuje.

5.2 Strategie učitelky při rozvoji sociálních dovedností

Každá učitelka používá jiné metody, jak se „dostat“ blíže k dítěti. Každá učitelka má své strategie při práci s dětmi. Většinou učitelka až díky své praxi přijde na způsoby, jak pracovat s dětmi, nesmíme ovšem zapomínat, že každé dítě je jiné a je potřeba být ke každé dětské osobnosti otevření a empatictí. Každá učitelka používá své metody strategie rozvoje sociálních dovedností. Rozvoj sociálních dovedností je jeden z mezníků v mateřské škole a učitelky by ho neměly brát na lehkou váhu. V mnoha strategiích se vždy alespoň tři učitelky shodly.

Každá učitelka by si měla uvědomit, že dítě v předškolním věku si své sociální vzorce teprve tvoří, ale učitelka je do jisté míry dokáže ovlivnit (Nádvorníková et al., 2018).

5.2.1 Důvěra

Jako základ fungování v mateřské škole s dětmi považují tři učitelky za nejdůležitější důvěru v učitele. Důvěru považují za nutnou a při práci s dítětem nevyhnutelnou. S touto tzv.

podkategorií souvisí i to, že učitel by měl být vzorem pro děti. Nádvorníková (2018) uvádí, že nejdůležitější je pedagogický styl učitelky. Každá učitelka by měla umět používat empatickou komunikaci, aby dítě mělo v učitelce důvěru (Nádvorníková et al., 2018).

U3: *„Důvěra v učitele je důležitá pro dítě.“* Učitelka U1 se také přiklání k názoru, že nejdůležitější je důvěra v učitelce: *„To dítě je hlavně v té školce a je potřeba, aby si udělalo dobrý vztah k těm učitelkám. Nejvíce komunikací a tím vším vzorem.“* Stejného názoru je i učitelka U4: *„Aby to dítě věřilo té paní učitelce.“*

Dítě by mělo vědět, že vždy má za kým přijít a svěřit se.

5.2.2 Pozorování

Mnoho učitelek sociální dovednosti posuzuje pozorováním např. při činnostech nebo při ranním komunitním kruhu. Sleduje dítě, jak se projevuje s vrstevníky, jak se projevuje ono samo.

Učitelka U6 zmiňuje ranní komunitní kruh: *„Ráno při komunitním kruhu, se bavíme, třeba i ve dvojích nebo i když je více dětí.“* Učitelka U2 také zmínila, že nejvíce při komunitním kruhu: *„Komunikaci v ranním kruhu a takhle a to je všechno, co ty sociální dovednosti rozvíjí.“* Učitelka U3 se také vyjádřila ke komunitnímu kruhu: *„Vzájemná komunikace, interakce, třeba v tom komunitním kruhu.“*

Pro U4 je nejdůležitější, aby všechny děti spolu spolupracovali: *„Aby děti spolupracovali ve skupinách. Zajímaly se o své vrstevníky o to děti.“*

Učitelky často volí i sledování dítěte při hrách.

Učitelka U1 volí spíše nenápadnější prostředky: *„Např. tím, že ho do té společnosti dětí začleňuju, pomocí hry. Nenásilně, aby to to dítě ani nepostřehlo, že ono je tím objektem.“*

Učitelka U3 řekla, že nejdůležitější je používat hry: *„Ale formou hry.“*

Převážně učitelky používají námětové hry pro pozorování různých jevů. U4: *„To jsou věci při společných hrách, třeba námětových hrách, pohybových hrách.“* U6: *„Nejvíce je rozvíjíme asi při hrách. Jak konstruktivních, tak námětových. A potom ve volných hrách.“*

Učitelka U5 sdělila: *„V námětových, které si děti velice rády sami rozvíjí jako třeba škola, kadeřnictví, na rodinu.“*

Pozorování a poznávání individuálních potřeb dítěte je pro učitelku nezbytnou součástí práce současné mateřské školy. Učitelka musí vždy podle situace vhodně zvolit činnost, ať už ve

skupince či individuálně, tak aby se mohla zaměřit vždy na danou sociální dovednost dítěte v mateřské škole. Pozorování může být také s možností intervence učitele. Učitel se může zapojit do činnosti, hry s dítěte a prohloubit tak jeho pozorování, např. tím, že se dítěte bude ptát na otázky, které učiteli pomohou pochopit pohled na situaci očima dítěte (Mertin & Gillernová, 2015).

5.2.3 Nechat dítě projevit

Při strategii rozvoje dítěte je důležité také myslet na rodinu, komunikovat s rodiči. Dále učitelky dítě nechávají projevit tak, jak by samo reagovalo v tom daném okamžiku. Gillernová (2015) zmiňuje, že rozmlouvání s dítětem o pocitech a prožitcích příznivě ovlivňuje jeho emocionální vývoj, ale někdy je lepší nechat dítě projevit, ne podle toho, jak bychom si přáli my, ale tak, jak by zareagovalo ono dítě samo. Učitelka by měla toto chování dítěte předškolního věku mapovat a při častých špatných projevech zakročit.

Učitelka U5 uvádí, že nechat dítě projevit, podle sebe je správné: *„A taky je učíme se nebát projevit své pocity, vyjádřit když si myslí, že je něco špatně. Máme různé koutky ve školce, ve kterých si jakoby tyhle hry sami můžou rozvíjet, do kterých my nezasahuje.“*

Učitelka U4 zmiňuje v interview, že právě i negativní chování děti posouvá dál: *„O to pozitivní i negativní chování, aby to dítě zažilo nejen pozitivní, ale i to negativní a podle toho, aby dokázalo rozvíjet reakce na ty sociální dovednosti.“* Učitelka U3 přidává: *„Začleňovat aktivity, které vyžadují kooperaci s druhými, vlastní řešení problému.“*

Ke konci předškolního období by děti měly být schopny kontrolovat a ovládat své prožitky, což je velmi důležité v sociální oblasti pro celý život. Podstatnou úlohu hraje i vlastní emoční zkušenost (Mertin & Gillernová, 2015).

Všechny učitelky používají individuální přístup a nejvíce pozorování při činnostech. Učitelky se snaží, aby se děti chovaly spontánně a přirozeně. Všechny učitelky zařazují pro správný rozvoj sociálních dovedností hry, u kterých děti pozorují nebo u nich rozvíjejí další schopnosti, které by měli děti zvládat.

5.3 Komunikace jako základ všeho

Jako další důležitá sociální dovednost dítěte před vstupem do základní školy považují mí účastníci komunikaci. Komunikace je zde zvolena jako samostatně důležitá oblast sociálních dovedností. Zároveň je to další aspekt sociálních dovedností, který dítě ovlivňuje před vstupem do základní školy.

Komunikace obecně je velmi široký pojem. Bez komunikace bychom na světě nemohli existovat, proto jsem ráda, že se komunikace ve výzkumu objevila.

Vždy záleží, s kým dítě komunikuje.

Podle učitelky U4: *„Nedostatek etnických podnětů a pak ta liberální výchova umocňuje jenom jakoby to rozvíjení těch špatných návyků v komunikaci“*

Podle Mertina & Gillernové (2015) rozvoj sociálních dovedností u dětí předškolního věku, také rozvíjí komunikativní schopnosti. Pro rozvoj komunikativních schopností se nejvíce v mateřské škole užívají interakční hry, kde se rozvíjí jak verbální, tak neverbální komunikace. Děti jsou nenásilně vedeny k tomu, aby se tolerovaly, učily se jeden od druhého, naslouchaly si, ale také např. vyjadřovaly své prožitky. Učitelé však nesmí děti těmito hry přetěžovat, proto je dobré prolínat tyto hry i relaxačními aktivitami.

5.3.1 Komunikace učitel - rodič

Mnohdy má dítě ostych komunikovat s někým jiným, než s rodičem, proto je na místě, aby se snažil učitel zjišťovat informace i od rodičů. U3: *„Samozřejmě jsem se snažila zjišťovat od rodičů, komunikovat s rodiči, něco zjistit.“*

Nebo pokud učitel má nějaké podezření, že dítě se nechová úplně přiměřeně, měl by to také konzultovat s rodičem. U5: *„Když je tam nějaký problém, tak se to komunikuje s rodiči a řeší se to formou komunikace individuálního rozhovoru.“*

Může se také stát, že rodič vidí situaci úplně jinak anebo naopak učitel neví právě všechny zásadní informace. U6: *„Ale určitě, pokud rodičům řekneme, co se na nám na dítěti nezdá, tak ono z toho jeho pohledu to může vidět taky jinak.“*

Komunikace s rodiči není vždy snadná, ale někdy je nevyhnutelná. Proto, by mělo být v zájmu všech, aby komunikace probíhala pravidelně a otevřeně. Podle Mertina & Gillernové (2015) se učitelky mateřských škol stávají partnery rodičů ve výchovné a vzdělávací péči o dítě předškolního věku. Učitelky také usilují o rozvoj dítěte z pozice společenského institutu.

Učitelka U4 používá: „*Neustále pozitivní hodnocení a komunikace s rodiči, to je prostě to nejdůležitější.*“

Učitelka U5 řeší problémy s rodiči: „*Když je tam nějaký problém, tak se to komunikuje s rodiči a řeší se to formou komunikace individuálního rozhovoru.*“

5.3.2 Komunikace dítě - učitelem

Dítě musí pochopit rozdíl mezi komunikací s vrstevníkem, rodičem nebo učitelem.

„*Co naopak vypoví o zralosti velmi dobře, je přiměřená komunikace – řekne si o pomoc, když ji potřebuje, rozumí rozdíl v komunikaci s dětmi a s dospělými, umí vyjádřit svůj názor, ale také přijmout názor někoho jiného.*“ (Otevřelová, 2016).

Považuji za nutné připomínat dítěti, že jsme tu pro něj. Věnovat dětem čas a připomínat jim, že vždy když se něco děje, tak jsme tady pro všechny, ať už dítě zlobí nebo se neprojevuje. Dítě by mělo vědět, že vždy může přijít za učitelem. S tím souvisí i vybudování důvěry, což je důležitá strategie u učitele, o které jsme se zmiňovala v předchozí kapitole. Dítě by mělo učiteli věřit a vědět, že může za učitelem přijít s jakýmkoliv problémem. V interview se tři učitelky zmínily, že přijít za učitelem, je důležité. U3: „*Říct učiteli, že je nějaký problém.*“ Učitelka U1 přidává: „*Požádat učitele o něco.*“ Stejný názor má i učitelka U6: „*Hlavně když je nějaký problém, tak to řešit komunikací.*“

Dítě by mělo výklad učitele mateřské školy pochopit, např. zadání hry, pravidel apod. Dítě by také mělo hovořit s učitelem na úrovni, mělo by užívat všechny slovní druhy, používat neverbální komunikaci, jako je mimika, gestika a zejména oční kontakt (Bednářová & Šmardová, 2016).

5.3.3 Komunikace dítě - vrstevníci

Další důležitou komunikací je komunikace s vrstevníky. Je jiná než s rodičem nebo učitelem. Dítě mnohdy parafrázuje i to co slyší. Podle Bednářové & Šmardové (2016) by dítě mělo druhému dítěti umět naslouchat, pochopit ho, počkat až druhý domluví. Mnoho učitelek zmínilo, že je důležité, jak se dítě vyjadřuje k ostatním. U1: „*A to jak získává náhled na svět a komunikaci s ostatními.*“ *Záleží i na tom, jak komunikuje s ostatními.* Učitelka U2 udává: „*Jak dokáže komunikovat v kolektivu.*“ Učitelka U4 je podobného názoru: „*Jak dokáže komunikovat s druhým nebo s dospělým.*“

Učitelka U3 dokonce pomáhá dětem v komunikaci mezi sebou: „*Že se snažíme o tom s nimi mluvit nebo jim pomoci, jak navázat ten kontakt s těmi kamarády.*“

V sociálním kontextu při užití řeči v praxi se jedná o pragmatickou rovinu. Tato rovina zahrnuje dovednosti jako vyžádání, oznámení informací, vyjádření pocitů, prožitků. Pomocí řeči, dítě dosahuje cíle a usměrňuje sociální interakce. Dítě většinou využívá dialogu pro komunikaci a součástí jsou také neverbální prvky komunikace (Bednářová & Šmardová, 2016).

5.4 Školní zralost v mateřské škole

Aby dítě mohlo vstoupit do základní školy, je důležité, aby bylo zralé a připravené. Učitelky mateřských škol se snaží děti průběžně diagnostikovat. Na začátku je nutné říci, že se nejedná o žádné odborné diagnostikování, ale pouze o posuzování schopností a dovedností dítěte předškolního věku v různých oblastech. Bakalářská práce se věnuje především posuzování sociální oblasti neboli posuzování sociálních dovedností.

„*Může se stát, že při posuzování dítě nevykazuje danou úroveň, např. z důvodu únavy, neuspokojených fyziologických potřeb, přetížení, ztráty motivace, těšení se na jinou činnost. Proto nevyvozujeme závěry z jednotlivé zkušenosti s dítětem.*“ (Bednářová & Šmardová, 2015).

Učitelky mateřských škol jsou kompetentní k vyjadřování školní připravenosti dítěte (Kropáčková et al., 2018)

5.4.1 Individuální přístup pomocí her a pozorování

Hlavním kritériem při jakémkoliv posuzování je individuální přístup. Většina učitelek zmínily, že individuální přístup, ať už pomocí pozorování jako např. při hrách, při činnostech nebo třeba jen při volných hrách jsou základním principem. Dále se využívají rozhovory nebo jiné metody.

Učitelka U5: „*Tak samozřejmě pozorování, rozhovor, zjišťujeme, jestli se to dítě tak projevuje i doma. Diagnostikujeme na základě pozorování a u těch předškoláků s nima plníme ještě i diagnostické listy.*“ Učitelka U3 také používá pozorování: *I v té hře sledujeme, pozorujeme, jak to dítě reaguje na nějaký konflikt, jak dokáže vyjádřit svůj nesouhlas...Probíhá při hrách, při činnostech.*“

Učitelka U2: „*To spíš tak přirozeně dělám a to si myslím, že hodně paní učitelek, protože to jsou věci při společných hrách, komunikaci v ranním kruhu a takhle.*“

Učitelka U1 se věnuje dítěti individuálně: „*Určitě to není jen o tom, že si sednu k dítěti a teď diagnostikuju. Určitě tím individuální způsobem, že někdy nebo skoro pořád se mu můžu věnovat. Ta diagnostika probíhá např. při hrách, při činnostech, k tomu právě složí ta diagnostika celou dobu, co to dítě chodí do mateřské školy.*“

Učitelka U4 také děti pozoruje: „*I v té hře sledujeme, pozorujeme, jak to dítě reaguje na nějaký konflikt, jak dokáže vyjádřit svůj nesouhlas, jak dokáže reagovat, když mu někdo řekne svůj názor.*“ *Když je tam nějaký problém, tak se to komunikuje s rodiči a řeší se to formou komunikace individuálního rozhovoru.*“

5.4.2 Dítě a portfolio

Posuzování školní zralosti dítěte předškolního věku probíhá v každé mateřské škole jinak. Téměř všechny učitelky však popsaly, že každé dítě má svůj arch nebo např. portfolio, list, kde jsou zapisovány výsledky posuzovaných dovedností.

Podle Bednářové & Šmardové (2016) můžeme tyto archy doplňovat např. svými poznámkami, slovním hodnocením, tak abychom se v něm lépe orientovali a bylo zřejmé, v čem se dítě lepší a v čem naopak zaostává.

Učitelka U4 řekla, že má každé dítě portfolio, kde zaškrťává, zda činnost splňuje nebo ne: „*Každé dítě má vlastně jakoby své portfolio, kde má vyčleněné sociální podoblasti a buď splňuje či nesplňuje a očekává se v tom daném předškolním věku v té dané věkové kategorii, jestli to splňuje – tak ano či ne.*“

Učitelka U6 také připodobnila, že v mateřské škole má každý svůj arch: „*Když dítě nastoupí, například ve třech letech, tak máme teďka jakoby papír nebo papíry, kde zaškrťáváme. Jsou tam všechny možné oblasti. Máme přímo svůj arch.. A když to dítě něčeho dosáhne, tak tam napíšeme datum a pak když odchází do základní školy, tak by mělo mít všechny jakoby ty body vyplněné datumově, že je zralé do školy.*“

Učitelka U2 má pro děti formulář: „*Máme přímo svůj formulář, kde píšeme a křížkujeme, jak na tom to dítě je.*“

I učitelka U3 má archy pro děti: „*Máme dvoje diagnostiky, je to na každé dítě zvlášť, každé dítě má svoje. Každé dítě má arch, kde je určitá oblast třeba co se týká té verbální*

komunikace, těch mezilidských vztahů. Jak dítě se projevuje v té skupině dětí, jestli je spíše v roli pozorovatele nebo se zapojuje nebo je úplně samostatné.“

Učitelka U5 řekla, že mají diagnostické listy v mateřské škole: *„Zapisujeme je do diagnostických listů, které byly vytvořené podle pedagožek Bednářové a Šmardové.“*

5.4.3 Posuzování několikrát do roka

Dále vyplývá, že posuzování sociálních dovedností dětí předškolního věku (v mateřské škole často nazývané jako diagnostikování) probíhá několikrát do roka. Někdy však jen dvakrát až třikrát.

Učitelka U5 řekla, že u nich posuzování dovedností probíhá třikrát do roka: *„Probíhá třikrát ročně. Probíhá za měsíc září, říjen, listopad. Potom za leden, únor, březen a za duben, květen, červen.“*

U učitelky U2 v mateřské škole probíhá posuzování školní zralosti dítěte předškolního věku jednou za půl roku, tudíž také dvakrát za rok: *„Máme jednou za toho půl roku a tohle si vypisujeme.“*

I učitelka U6 má dvakrát ročně: *„Diagnostikujeme v listopadu a v květnu, dvakrát ročně.“*

Jedna učitelka mi však sdělila, že posuzování sociálních dovedností probíhá po celou dobu, co dítě navštěvuje mateřskou školu, což považují za velmi přínosné.

U1: *„Ta diagnostika probíhá např. při hrách, při činnostech, k tomu právě složí ta diagnostika celou dobu, co to dítě chodí do mateřské školy.“*

Učitelé by v žádném případě neměly podceňovat sledování těchto sociálních dovedností. Pro vstup do základní školy je sociální oblast velmi důležitá. Bohužel v některých mateřských školách probíhá toto sledování sociálních i ostatních dovedností jen dvakrát do roka, což je podle mě málo. Naštěstí se ukázalo ve výzkumném šetření, že v některých mateřských školách se právě posuzování provádí při úplně běžných činnostech a volných hrách, kdy učitelky děti předškolního věku pozorují stále. Není to jen o jednom sezení učitelky s dítětem, ale o neustálé interakci učitel a dítě. Učitelky by si měli všimnout co možná největšího množství všech pokroků dítěte v mateřské škole.

5.5 Odklady školní docházky jako problém

Každé dítě dozrává jinak a potřebuje jiný časový prostor pro zvládnutí vývojových úkonů. Každé dítě je jiné a časové rozmezí se může u každého lišit. Pokud po dítěti budeme chtít něco, na co ještě není vyzrálé, můžeme dítěti uškodit. Dítě v takovém případě spíše odradíme (Otevřelová, 2016).

Pokud dítě není tělesně nebo duševně, přiměřeně vyspělé, může zákonný zástupce dítěte písemně požádat v době zápisu o odklad školní docházky (Dandová et al., 2018)

5.5.1 Sociální dovednosti jako jedno z nejdůležitějších pro odklad školní docházky

Učitelky se většinou v interview zmiňovaly, že pro vstup do základního vzdělání, je důležitá sociální oblast. Proto pokud dítě není dostatečně zralé v této oblasti, je vhodné, aby mělo dítě odklad školní docházky. Učitelka U2 zmiňuje: „*Myslím si, že sociální oblast je důležitá víc než ostatní.*“ Učitelka U5 uvádí: „*Doba zahájení školní docházky ovlivní vlastně dítě, po celý jeho život.*“

Učitelka U4 přidává, že: „*Je to velmi individuální, protože tam záleží na mnoha aspektech, ale ta sociální oblast je velmi důležitá při vstupu do školy. Sociální oblast je jedna z oblastí posuzování školní zralosti a dítě, které není sociálně zralé, je závislé na druhých, není schopné se odloučit od rodičů.*“

Dítě by mělo být zralé z pohledu, že by mělo přijmout konkrétní sociální roli. Dítě musí přijmout větší zodpovědnost za své jednání. Dítě se později na základní škole musí zvládnout orientovat v prostorách školy, družiny, musí si zapamatovat úkol, požadavky, pokyny. Proto by měli být učitelé a rodiče vždy dítěti nápomocní a dobře se rozhodnout, zda je dítě zralé pro nástup do základní školy. V mateřské škole má na všechny úkoly dítě dost času, každé dítě má vyhrazený svůj osobní prostor pro zvládnutí pokynů. Ve škole už dítě musí být aktivnější (Nádvorníková et al., 2018).

Dítě před vstupem do základní školy by mělo být vybaveno v oblasti sociálních dovednostech: komunikací, přiměřeným reagováním na nové situace, mělo by se umět adaptovat na nové prostředí, mělo by rozumět svým vlastním pocitům, mělo by být schopno pracovat s ostatními a neposlední řadě by také měli rozumět druhým (Bednářová & Šmardová, 2015)

5.5.2 Hlavní slovo má rodič

Pokud rodič vidí, že dítě předškolního věku pěkně maluje, umí některá písmenka, hezky vyslovuje slabiky, ale v ostatních oblastech zaostává, měl by se i tak rodič poradit s učitelem v ohledu na odklad školní docházky, učitel mnohdy dítě vnímá z celkového pohledu (Příkazská et al., 2018).

Ve výzkumu vyplynulo, že o odkladu školní docházky má poslední slovo rodič. Což se učitelkám v interview zdálo jako problémové. Učitelka U1 zmiňuje, že: *„Rozhodující je rodina, co rodina rozhodne, jestli rodina řekne, bude odklad, nebude odklad.“*

Učitelka U2 také udává: *„Stejně to v závěru je na rodičích, mateřská škola jim nemůže přikázat, donutit.“* U3: *„A poslední slovo má zákonný zástupce.“*

Učitelka U4 také potvrzuje: *„Ale opravdu poslední slovo je na zákonném zástupci, nikoli na instituci.“*

Dítě by mělo být psychicky zralé pro vstup do základního vzdělávání. Někdy si právě rodiče myslí, že své dítě znají nejlépe. Ale učitelka mateřské školy s dítětem tráví mnoho hodin a stráveného času. Používá metody, při kterých vidí, v čem dítě vyniká a v čem naopak je proti jiným dětem pomalejší. Všechno může dítě dohnat, protože každé dítě se vyvíjí jinak.

5.5.3 Názor učitelky rodiče nezajímá

Opravilová (2016) uvádí, že v současné době se celospolečenský postoj na odklad školní docházky změnil, už není chápán jako selhání rodiny či dítěte. Mnohé rodiny ho berou jako výhodu v tom, že pokud dítě vstoupí starší do školy, bude se mu více dařit. Učitelky se v interview svěřovaly, že rodiče nedají na názor učitelky, která s dítětem tráví tolik času. Mnohdy si rodiče myslí, že své dítě znají nejlépe. Bohužel někdy rodičům unikají důležité okolnosti, které oni sami ani postřehnout nedokáží.

Učitelka U3 si stěžovala, že i když něco navrhne rodičům, rodiče si stejně udělají podle svého a mají jiný názor: *„A i když učitelka řekne stanovisko, že vidí tady toto, tak rodič třeba řekne, ne my stejně chceme jít.“*

Učitelka U1 zase v interview řekla, že rodiče naopak děti dají do školy, i když jim bylo řečeno, že dítě není zralé pro vstup: *„Že rodiče třeba neuznají, že ty děti nejsou zralé pro tu školu a to dítě tam jde.“*

Učitelka U2 tvrdí, že rodiče nedají na názor učitelky: *„Ti rodiče to neviděli, nedá se na názor učitelky.“*

Další na co učitelky poukazovaly je, že rodiče chtějí, aby si jejich dítě v mateřské škole „prodloužilo“ dětství nebo aby si déle pohrály, než jim nastanou povinnosti.

Učitelka U3 vnímá jako další rok v mateřské škole zbytečný: „*Rodič mu jen chce prodloužit dětství, to si myslím, že mu to není k ničemu, ku prospěchu.*“ Podobného názoru je i U5: „*Rodiče chtějí dětem prodloužit dětství.*“

Učitelka U6 se zase setkává, že rodiče chlapců dávají dětem odklad: „*U kluků si rodiče řeknou, jo je to kluk, neuškodí mu to. Když jsou ti kluci takoví hravější.*“

Pro některé děti je odklad školní docházky velmi stresující, pro některé zase přínosný a pro některé naopak nutný, aby dozrál ještě rok v mateřské škole. Rodiče by si měli svých dětí všimnout a komunikovat s učitelkami v mateřských školách. Učitelé a rodiče by měli vždy stát při sobě a měli by si naslouchat, protože je v zájmu všech, aby se dítě mělo co nejlépe a co nejlépe započalo svůj školní život. Rodiče by se měli zajímat o zralost dítěte, jestli je připravený nastoupit do školy.

5.6 Rodina jako hlavní problémový aspekt

Jedním z činitelů podílejících se na vývoji dítěte je výchova v rodině. Rodina je pro dítě nejdůležitějším aspektem. V rodině dítě vyrůstá. Dítě potřebuje dospělé, aby mu ukázali lásku, pocit bezpečí, jistoty, ale také hranice. Podle Mertina & Gillernové (2015) rodina představuje významné sociální a výchovné prostředí pro správný vývoj a rozvoj dítěte. Matějček (1994) uvádí, že rodina by měla znamenat pro dítě základní životní jistotu.

Velmi záleží na výchovném stylu rodiny, na složení rodiny, zda dítě vyrůstá v úplné, neúplné nebo dysfunkční rodině. Tato kategorie je odpovědí na moji dílčí otázku: „*Které aspekty sociálních dovedností ovlivňují dítě v mateřské škole?*“

5.6.1 Primární činitel dítěte

Některé učitelky se shodly, že rodina je primární činitel, který dítě ovlivňuje.

Učitelka U3 mi sdělila, že rodina je primární činitel a vzor pro dítě: „*Rodina je ten primární činitel, sociální činitel a ten vzor toho dítěte, který vlastně o dítě napodobuje.*“ Učitelka U1 má podobný názor: „*Rodina je velice důležitá., to myslím, že ta rodina je prioritní.*“ Učitelka

U2 se také přiklání k názoru, že vše je ovlivněné rodinou: „*Stoprocentně je to všechno ovlivněné rodinou.*“

Učitelka U5 mluví o vztahu: *Vlivem rodiny si vytváří vlastně vztah k ostatním i sobě samému.*“

Bohužel se dost často stává, že rodiče mají odlišný pohled na dítě, než učitelka. V takovém případě je komunikace a celkově práce s dítětem těžší a to hlavně pro učitelku.

Jak řekla v interview jedna z učitelek U2: „*Závisí hlavně na vztazích nebo mezi vztazích: dítě – rodina - škola. To je ta priorita, protože tam vlastně získává návyky sociálního chování.*“

„*Pro dítě, které je ve školce v péči, je nejlepší, pokud máme pochopení nejen pro něj, ale také pro rodiče, pro jejich aktuální rodinnou situaci. Velmi často rodiče dělají to, co považují za nejdůležitější nebo co je v jejich možnostech.*“ (Otevřelová, 2016)

5.6.2 Rodiče učitele „nepotřebují“

Všechno se odvíjí od komunikace učitel – rodič. Pokud chceme, aby komunikace fungovala je zapotřebí dodržovat určitá pravidla. Vyhýbat se například asertivní komunikaci, která by mohla rodiče jen urazit či nazlobit. Měli bychom neustále držet své emoce a pocity na klidné „vlně“. Vždy by učitel měl působit pozitivně na rodiče a své požadavky srozumitelně vyjádřit. Učitelky se v interview vyjádřily, že mají mnohdy problém s rodiči, že je neberou „vážně“. U5: „*Někteří rodiče podrývají autoritu učitelů nebo školy...doma pokud dítě slyší, že si rodiče mezi sebou stěžují na učitele, tak potom to dítě nemůže brát toho učitele jako autoritu.*“

Učitelka U4 sdělila, že rodiče nedodržují pravidla: „*Nedodržují pravidla. A hlavně nerespektují učitele.*“

Další učitelka si stěžovala, že pokud nabídne rodičům pomoc, rodiče ji odmítnou.

Učitelka U2 uvádí, že: „*Záleží zásadně jen na tom rodiči, jestli chce nějakou tu speciální péči nebo jestli chce nějakou tu pomoc... většinou to rodiče v této dané situaci odmítli.*“

5.6.3 Složení a vzory v rodině

Dítě potřebuje mít stabilní rodinné prostředí, které mu poskytuje pocit bezpečí a jistoty, aby mohlo bez větších problémů zahájit povinnou školní docházku, u které je typické, že je spojena s vyššími nároky nejen na dítě, ale i na celou rodinu (Kropáčková et al., 2018)

Z interview dále vyplývá, že participanti se shodují v tom, že nejdůležitější je složení a vzory v rodině. U2: *„Záleží na tom složení v té rodině.“*

U5 říká, že je problém, pokud není rodina úplná: *„Nebo pokud by ta rodina byla neúplná, že by jeden z nich chyběl, tak to si myslím, že na to vliv určitě má.“*

U1 se přiklání k názoru, že dítě potřebuje jak mužský vzor, tak ženský: *„To dítě potřebuje jak mužský vzor, tak ženský vzor. Pokud partneři žijí spolu jako rodina, tak je to určitě pozitivum, protože to dítě má vzor a to dítě ten vzor potřebují. Je to o výchově, jaké má to dítě vzory v rodině nebo co se odehrává doma.“*

Dítě přijímá tyto vzory chování, které jsou důležité pro jeho výchovu. Matějček (2013) udává, že je výchovně dobré a žádoucí, když si rodiče projevují vzájemně mužskou a ženskou citlivost.

Každý člověk má v sobě zakódované vzory a jsou to většinou vzorce od našich nejbližších.

Učitelka U3 v interview řekla, že dítě přijímá sociální role od svých zákonných zástupců: *„Protože když mají děti špatné sociální návyky, tak většinou je to od zákonných zástupců. Od té sociální role, to vlastně chytají od těch rodičů a svých prarodičů a v té sociální skupině, kde oni vyrůstají.“*

Učitelky hodnotí rodinu jako nejzásadnější aspekt, který ovlivňuje sociální dovednosti dětí mateřských škol. Dále dávají velkou váhu tomu, v jaké rodině jedinec vyrůstá a zda má úplnou či neúplnou rodinu. Učitelky se také vyjádřily, že záleží, jaké převládají vzory v rodině. Pro dítě je důležitá harmonie v rodině a pozitivní postoj rodičů k mateřské škole.

6 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Celá bakalářská práce se zaměřovala na sociální dovednosti dětí předškolního věku a ve výzkumu šlo o zjištění, jaké názory mají učitelky mateřských škol na tuto oblast a co je pro ně zásadní v sociální oblasti dítěte před vstupem do základní školy. Pomocí polostrukturovaného interview, účastníci odpovídali na mé otázky. V předchozí kapitole jsem analyzovala data a díky kategoriím mohu odpovědět na otázky, které byly kladeny na začátku výzkumného šetření.

Hlavní otázka, která zněla: „*Které sociální dovednosti jsou podle učitelů mateřských škol nejdůležitější při vstupu do základní školy.*“ Na základě výzkumu bylo zjištěno, že učitelky toto téma berou velmi obecně a rozšířeně. Některé učitelky se v interview dokonce svěřily, že považují sociální oblast za klíčovou v posuzování školní připravenosti, před vstupem do základní školy. Pro každou učitelku jsou sociální dovednosti důležité a rozsáhlé, v některých oblastech se alespoň většina shodla. Velká většina učitelek zmiňovaly, že je pro ně nejdůležitější oblast navázání kontaktu a vztahu s druhými jedinci, aby dítě bylo schopné fungovat v kolektivu, začlenit se něj a hlavně, aby umělo navázat vztah s druhým jedincem. Dále vyplynulo z výzkumu, že za nepostradatelné považují respektování a dodržování stanovených pravidel, ať už v tom zmíněném kolektivu nebo ve skupině ve třídě. Součástí je také ovládání společenského chování. Jako další, co učitelky považují, za hlavní v sociální oblasti jsou sociální interakce, jehož součástí je i komunikace s ostatními. Do sociální interakce spadají vzájemné vztahy, ať už dítěte s jiným dítětem (vrstevníkem) nebo s učitelkou. Sociální interakce považuje za hlavní i Mertin & Gillernová (2015), kteří tvrdí, že největší možnost sociálních interakcí je při hře. Téměř všechny učitelky se shodly v oblasti komunikace, že to, jak se dítě vyjadřuje, zda umí poprosit, poděkovat nebo např. říct učitelce o nějakém problému, je do budoucí etapy dítěte velmi důležité a pokud dítě nezvládá bez problému komunikovat, bude mít později problémy i ve škole.

Co se týká dílčích výzkumných otázek, tak na první, která zněla: „*Jaké jsou konkrétní strategie učitelů mateřských škol při rozvoji sociálních dovedností?*“ Bylo zjištěno, že učitelky mají své metody a strategie v rozvíjení sociálních dovedností, ale v mnohých se většina shodla. Například mnoho učitelek považuje důvěru, za jednu ze základních strategií. Důvěra se zmiňovala i ohledu na rodiče, podle učitelek je důležité, aby rodiče věřili učitelce. Další strategie, která se v mém výzkumu často objevovala, je pozorování. Učitelky mají příležitost během dne několikrát pozorovat dítě při práci, při činnostech, při hrách, v komunitním kruhu

apod. Např. i při posuzování sociálních dovedností, je jejich osvědčenou metodou pozorování. V neposlední řadě se objevuje jako strategie opět komunikace. Komunikace je brána z širokého pohledu, spadá sem komunikace učitele s dítětem, ale i komunikace učitele s rodičem. Učitelky vždy braly v interview ohled na rodiče. Spadá sem i individuální práce.

U druhé dílčí výzkumné otázky: *„Které aspekty ovlivňují dítě předškolního věku v sociálních dovednostech?“*

Bylo zjištěno, že nejdůležitější aspekt, který ovlivňuje dítě předškolního věku je zásadně rodina. Výpovědi učitelek provázely tématem rodiny všechny interview. Všechny učitelky se zmiňovaly, že rodina je na prvním místě, bohužel tyto ohledy na ně nebyly vždy pozitivní. Učitelky berou rodinu dítěte předškolního věku jako primárního činitele ve vývojovém mezníku. Ve výzkumu vyplynulo, že pro učitelky je důležité složení rodiny a jaké má dítě vzory v rodině. Také se často učitelky shodly, že jsou s rodiči i problémy, což nemá dobrý dopad na dítě, dále že někteří rodiče bohužel učitele nevnímají příliš vážně. Jako další aspekty, které ovlivňují sociální dovednosti u dítěte předškolního věku je posuzování sociálních dovedností v mateřské škole. Ve výzkumu mluvíme o posuzování sociální oblasti jako o diagnostikování. Toto diagnostikování je pouze z pohledu učitelky, nikoli z pohledu odborníka jako je speciální pedagog nebo např. psycholog. Tato diagnostika pouze poukazuje na oblasti, ve kterých může být dítě např. pozadu. Avšak při tomto posuzování, kdy učitelka s dětmi provádí různé činnosti, dítě zároveň rozvíjí. Ve výzkumu bylo tedy zjištěno, že toto tzv. diagnostikování slouží jako prostředek k rozvíjení sociálních dovedností. U zjištění, že dítě zaostává např. při návycích slušného chování, se dítěti může věnovat a tuto sociální dovednost ho naučit ještě, než vstoupí do základního vzdělávání. Totéž platí, že komunikací např. při skupinových hrách, při činnostech, stále se může snažit učitelka mateřské školy, základy slušného chování u dětí rozvíjet. Další aspekt souvisí s prací učitelky a je to individuální přístup učitelky k dítěti. Individuální přístup provází učitelky mateřských škol celou jejich praxí. Učitelky se v interview svěřovaly, že individuální práci berou jako povinnost nejen ke všem dětem, ale i k rodičům.

7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Z interview participantů, kteří byly pro výzkumnou práci velkým přínosem, vyplývá, jak vnímají sociální dovednosti dětí před vstupem do základního vzdělávání právě učitelky mateřských škol. Z výzkumu vyplynula skutečnost, že učitelky často opomíjejí rodiče a rodiče zase neberou vážně rady a připomínky učitelek mateřských škol. Učitelky o rodičích spíše negativně mluví a rodiče dětí zase učitelky spíše nevnímají. Obe tyto jednotky by měly spolu více spolupracovat a naslouchat si.

Doporučení pro učitelky mateřských škol:

- Více komunikovat s rodiči a zapojovat rodiče do aktivit, které mohou být spojené s dětmi (přinést do mateřské školy např. šišky nebo jiné předměty, které pořídí společně s dětmi), nebo např. u předškoláků vytyčit nějaký úkol, který dítě donese do mateřské školy.
- Při posuzování dítěte v sociální oblasti, více děti pozorovat a vnímat dítě jako celek, neodškrtnout si danou posuzovací oblast jen splnil či nesplnil.

Rodiče by měli:

- Rodiče by se měli více ptát a zajímat o své dítě, měli by více chodit na konzultace, které jsou jim k dispozici, zejména ve třídě předškoláků.
- Brát posudky a názory učitelek mateřských škol jako pomoc od odborníka. Myslet na to, že je i v zájmu učitelky, aby dítě bylo schopné a mělo dovednosti a schopnosti na správné úrovni.

Doporučení pro praxi vychází z nadneseného pohledu, které vyplývá z krátkých praxí a interview s participanty. Tato představa směřuje k tomu, jak by to mělo vypadat v prostředí mateřské školy nebo pouze myšlenka toto, jak by to mělo fungovat. Pohled bude možná změněn, při vstupu do reálné práce mateřské školy. Dnešní doba neumožňuje všem dětem žít v harmonické rodině, proto bychom měli mluvit o štěstí, že některé děti mohou být v pěstounských rodinách alespoň na přechodnou dobu.

ZÁVĚR

Bakalářská práce pojednávala o problematice sociálních dovednostech dětí předškolního věku očima učitelů mateřských škol. Cílem bakalářské práce tedy bylo popsat sociální dovednosti dítěte předškolního věku před vstupem do základního vzdělávání.

V teoretické části bakalářské práce byla nejprve objasněna charakteristika oblasti sociálních dovedností dětí předškolního věku, specifika školní zralosti a školní připravenosti. Dále byla charakterizována období dítěte při vstupu do základního vzdělávání, součástí jsou také sumarizované poznatky o povinném školním vzdělávání a odkladu povinné školní docházky v České republice. Součástí teoretické části je také charakteristika preprimárního a primárního vzdělávání a role učitelky mateřské školy.

V empirické části bylo realizováno šest polostrukturovaných interview s učitelkami a ředitelkou mateřských škol ze Zlínského kraje. Polostrukturované interview bylo zvoleno kvůli jeho větší možnosti rozvedení odpovědí učitelek. Každé interview bylo nahráváno na mobilní zařízení a následně bylo přepsáno do podoby transkriptu. Na základě odpovědí participantů výzkumu bylo poté vytvořeno pomocí otevřeného kódování šest významových kategorií, ve kterých byly všechny nejpodstatnější informace, které se týkaly výzkumu. Díky výsledkům kategorií byly poté zodpovězeny všechny otázky, které byly stanovené na začátku výzkumu.

Výzkumné šetření přineslo poznání, že učitelky mateřských škol vnímají sociální oblast jako klíčovou při vstupu do mateřské školy. Za klíčovou sociální dovednost považují učitelky mateřských škol navázání kontaktu s druhými, respektování a dodržování stanovených pravidel ve skupině, ale i samostatně a v neposlední řadě sociální interakce, kam spadá např. komunikace s ostatními. Za klíčový aspekt, který ovlivňuje dítě v sociálních dovednostech, učitelky popsaly především rodinu a individuální přístup k dítěti. Na všechny otázky a to jak hlavní, tak dílčí bylo odpovězeno, proto výsledky výzkumu naplnily i celkový cíl práce.

Výsledky výzkumu, by měli přispět učitelům a rodičům k tomu, aby neopomíjeli sociální oblast, která je důležitá zejména při přípravě na školní vzdělávání a aby se sociální oblast stala jednou z běžných oblastí, ve které dítě předškolního věku nebude mít potíže.

Pro prohloubení výzkumu by výzkumné šetření mohlo být zkoumáno pomocí interview s učiteli základních škol, jak vnímají problematiku sociálních dovedností oni sami. Popřípadě, jak vnímají sociální dovednosti dětí na prvním stupni.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Monografické publikace

- [1] Bednářová, J., & Šmardová, V. (2015). *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Edika.
- [2] Bednářová, J., & Šmardová, V. (2016). *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Edika.
- [3] Dandová, E., Kropáčková, J., Nádvorníková, H., Pravcová, D., & Příkazská, I. (2018). *Školní zralost a odklady školní docházky*. Praha: Rabbe.
- [4] Dockett, S., Kearney, E., & Perry, B. (2012). *Family transitions as children start school*. Cham: Springer.
- [5] Dockett, S., Griebel, W., & Perry, B. (2017). *Families and transition to school*. Cham: Springer.
- [6] Dowling, M. (2014). *Young children's personal, social and emotional development*. Los Angeles: Sage.
- [7] Franclová, M. (2013). *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada.
- [8] Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2014). *Je naše dítě zralé na vstup do školy?*
- [9] Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada.
- [10] Kolláriková, Z., Pupala, B. (2010). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portal.
- [11] Kořátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. (2. rozš. a aktualiz. vyd.). Praha: Grada.
- [12] Kropáčková, J. (2008). *Budeme mít prvňáčka*. Praha: Portál.
- [13] Kutálková, D. (2014). *Jak připravit dítě do 1. třídy*. (3. aktualiz. vyd.). Praha: Grada.
- [14] Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. (2. aktualiz. vyd.) Praha: Grada.
- [15] Matějček, Z. (2013). *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. (1. vyd.) Praha: Portál.
- [16] Matoušek, O. (2016). *Slovník sociální práce*. Praha: Portál.
- [17] Mertin, V., & Gillernová, I. (2015). *Psychologie pro učitelky*. (3. vyd.) Praha: Portál.
- [18] Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. (1. vyd.) Praha: Grada.

- [19] Otevřelová, H. (2016). *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál.
- [20] Mareš, J., Průcha, J., & Walterová, E. (2013). *Pedagogický slovník*. (7., aktualiz. a rozš. vyd.). Praha: Portál
- [21] Svoboda, M., Krejčířová, D., & Vágnerová M. (2015). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál.
- [22] Vágnerová., M. (2012). *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání* (vyd. 2., rozš. a přeprac). Praha: Karolinum.
- [23] Spáčilová, H. (2009). *Pedagogická diagnostika v primární škole*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- [24] Spilková, V. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál.
- [25] Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele*. Praha: Grada.
- [26] Syslová, Z., Kratochvílová, J., & Fikarová, T. (2018). *Pedagogická diagnostika v MŠ – práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál.
- [27] Šulová, L. (2019). *Raný psychický vývoj dítěte*. (3. vyd.) Praha: Karolinum.
- [28] Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. (2. vyd.) Praha: Portál.
- [29] Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.

Právní předpisy a zákony

- [1] Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.

Časopisecké příspěvky

- [1] Majerčíková, J. (2017). Odklady povinné školní docházky v perspektivě učitelek mateřských škol. *Orbis scholae 11* (1), 9-30.

Elektronické dokumenty, příspěvky a články

- [1] European Commission. (2019). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*. [Online]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/ec0319375enn_0.pdf

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod.	A podobně
Atd.	A tak dále
CNS	Centrální nervová soustava
ČR	Česká republika
MŠ	Mateřská škola
Např.	Například
OŠD	Odklad školní docházky
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
PV	Předškolní vzdělávání
SPC	Speciálně-pedagogické centrum
ŠD	Školní docházka
Tj.	To je
ZŠ	Základní škola

SEZNAM OBRAZKŮ

Obrázek 1 Výsledné kategorie.....	35
--	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Příloha P II: UKÁZKA TRANSKRIPCE AUDIO ZÁZNAM

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas

Jméno a příjmení zkoumané osoby: _____

- *Potvrzuji, že jsem byl/a obeznámena s účelem výzkumu a beru na vědomí, že v rámci výzkumného šetření se mou bude veden rozhovor, který bude nahráván.*

Podpis zkoumané osoby: _____

Jméno a příjmení výzkumníka: _____

- *Prohlašuji, že informace, které zkoumaná osoba poskytne, využije pouze ke svým výzkumným účelům. Nahrávka rozhovoru bude vyhodnocena a následně smazána.*
- *Dále prohlašuji, že bude zaručena anonymita zkoumané osobě, její jméno i příjmení nebude nikde uvedeno. Zároveň má zkoumaná osoba kdykoliv z výzkumu odstoupit.*

Podpis výzkumníka: _____

Datum: _____

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA TRANSKRIPCE AUDIO ZÁZNAMU

Rozhovor č. 3

V: výzkumník

U3: učitelka č. 3

V: „Dobrý den, děkuji Vám, že jste si na mě udělala čas.“

U3: „Dobrý den, nemáte zač.“

V: „Na úvod bych se zeptala, jak dlouhá je vaše pedagogická praxe?“

U3: „9 let. Tady v této mateřské škole přímo.“

V: „Ano. A vaše dokončené studium je?“

U3: „Doktorské studium na fakultě FHS ve Zlíně.“

V: „Celý rozhovor se týká sociálních dovedností. Tak mě zajímá, co jsou podle Vás ty sociální dovednosti?“

U3: „Tak podle mě jsou to nějaké předpoklady, proto, aby dítě adekvátně nebo sociálně mohla probíhat nějaká ta sociální interakce a komunikace, ale není to jen vyloženě vázané na to dítě. Může to být vůči tomu dítěti, poznat sám sebe, poznat své emoce, své silné, slabé stránky, ale může to být, i jakože mezilidské vztahy. To znamená, že to dítě dokáže respektovat názor druhých, dokáže být empatické, dokáže být spoluaktérem v tom daném prostředí. Myslím si, že se týká i nějaké té adaptace na ty změny těch prostředí, na reakce na nové situace, nějaké to sebehodnocení, ta reflexe toho dítěte. Ale myslím si, že se to týká i těch norem, společenských vztahů, společenského chování, nějaké té společenské obratnosti.“

V: „Ano, a kdybych se zeptala, co považujete za úplně to nejdůležitější z těch sociálních dovedností, tady v té sociální sféře. Předtím, než teda to dítě jde do základní školy.“

U3: „Já si myslím, že je důležité všechno, protože všechno souvisí se vším, je tam ta vzájemná soudržnost a pospolitost. To znamená, pokud dítě má problémy v té verbální komunikaci, tak je jasné, že se to s ním potom táhne i do té základní školy. Takže já bych řekla, že všechno souvisí se vším a nelze vytyčit jeden, že to je prostě to důležité. Prostě já beru osobně, že všechno je důležité, protože každý ten nedostatek se potom odrazí potom po sléze.“

V: „A kdybich se zeptala, jak se ty sociální dovednosti snažíte rozvíjet?“

U3: „Tak samozřejmě s dětmi je důležitá ta komunikace, interakce, nějaký ten vzor. Předávat těm dětem, být jim vzorem, to znamená nejenom, jakože my kolegyně mezi sebou, ale vidí nás s těmi rodiči, ale i s paní kuchařkami. I v té hře sledujeme, pozorujeme, jak to dítě reaguje na nějaký konflikt, jak dokáže vyjádřit svůj nesouhlas, jak dokáže reagovat, když mu někdo řekne svůj názor. I tu empatii, i tu toleranci, i ty emoce dokáže třeba dítě definovat: Já ten chlapeček pláče, protože se mu stalo to a to. Takže já myslím, že i tohle je důležité. I nějaké to podmiňování, třeba když to vezmu na rodinu, tak mají určitě taky nějaké odměny. Ale spíš my to bereme hlavně tu hru, tu nápodobu, to pozorování. Vzájemná komunikace, interakce, třeba v tom komunitním kruhu.“

V: „Každá mateřská škola ty děti předtím vstupem do té základní školy nějak diagnostikuje. Jak to máte vy ve školce u Vás?“

U3: „My tady máme dvoje diagnostiky, je to na každé dítě zvlášť, každé dítě má svoje. Záleží, jestli to přímo myslíte na ty sociální dovednosti, protože tady je třeba i kazuistika dětské kresby a každé dítě má to svoje portfolio.“

V: „Ano, já bych to teď zahrнула pouze na tu sociální oblast.“

U3: „Tak každé dítě má arch, kde je určitá oblast třeba co se týká té verbální komunikace, těch mezilidských vztahů. Jak dítě se projevuje v té skupině dětí, jestli je spíše v roli pozorovatele nebo se zapojuje nebo je úplně samostatné.“

V: „Takže máte přímo svůj diagnostický arch.“

U3: „Máte přímo diagnostický arch, kde je přímo tady ta část, která se zaměřuje na tu socializaci dětí.“

V: „A u těch sociální činností je třeba i typické, že i paní učitelka diagnostikuje ty sociální dovednosti i při těch činnostech, že to není, že by si s nimi jen sedla. Tak bych se chtěla zeptat, jestli se třeba od někoho inspirujete nějakou publikací nebo jestli to děláte jen podle sebe.“

U3: „Nejdříve navážu na to, co jste říkala, tak ano, je to při pozorování, při té volné hře, to už jsem říkala po sléze, jak komunikuje s dětmi, jak dokáže řešit situace, jak dokáže řešit konflikt, jestli to vyřeší jenom tím, že toho kamaráda bouchne nebo prostě se s ním snaží s domluvit nebo jde za paní učitelkou a snaží se prostě, aby facilitátor jim tam šel pomoci vyřešit ten konflikt. I ta empatie, my jsme smíšená a tady jde vidět krásně ten rozdíl, když pláče to dvouleté dítě a přijde k němu předškolák a pohládí ho a snaží se ho utěšit. Tady je ta vzájemná soudržnost a ta třída je jedna sociální skupina, která spolu funguje.“

A publikace určitě, já jsem teda využila i co jsem využila na vysoké škole. Publikace přímo neřeknu, ale mám publikace, takže to není jen, že bychom si jeli to svoje. Název publikace teď přesný teď asi neřeknu. Ale určitě, nejenom jako publikace, ale i studium vysoké školy a my tady máme třeba, pokud máme nějaké podezření, že něco není, třeba co se týká těch sociálních dovedností nebo návyků, že se nám tam něco nezdá. Tak samozřejmě kolegyně na třídě buď samostatná učitelka nebo máme i svou speciální pedagoga, který dochází do mateřské školy v případě, že bychom něco potřebovali. Měli jsme tady jednu holčičku, která má pět let a nastoupila s tím, že se pořád pomočuje, donesli do školky i plenky a cumel. Takže jsme se to snažili řešit s tím speciálním pedagogem. To samé i pokud se nám zdá, že verbální komunikace dítěte je nedostatečná, tak prostě to taky řešíme s logopedem nebo prostě s tím speciálním psychologem. Ale převážně tady nebylo nic takového, co by bylo tak úplně hraniční, většinou jsme to všechno vyřešili svépomocí nějakým způsobem.

Ale samozřejmě, potom když se vrátím k té diagnostice, tak samozřejmě pozorování, rozhovor, zjišťujeme, jestli se to dítě tak projevuje i doma, nějakou tu rodinnou anamnézu, takže využíváme různé ty možnosti.“

V: „Já jsem se tady na tohle chtěla zeptat, jak to probíhá třeba s rodinou.“

U3: „Samozřejmě každé dítě si nese nějaké návyky z domu a každé dítě je jiné, protože každá rodina je jiná. Rodina je ten primární činitel, sociální činitel a ten vzor toho dítěte, který vlastně to dítě napodobuje. Samozřejmě já jsem vždycky říkala, že se to liší i tím sociálním zázemím toho dítěte. Tím sociokulturním a ekonomickým podmínkama to dítě jaké má. I tím zdravotním stavem se to může lišit, protože tam můžou být nějaké nedostatky. Dále tam můžou být i media, protože dnešní děti už žijí medii a sledují televizi a kolikrát i programy, které by sledovat vůbec nemuseli. A potom se to tady tak moc odráží. Ale i vrstevníci se už navzájem ovlivňují, že napodobují to chování, co dělá ten kamarád, protože se mu to líbí. Ty děti už jsou dneska někde jinde, než byla třeba naše generace, to se pořád neustále vyvíjí. I Osobnosti, charakterové nebo komunikační schopnosti, mentální vývoj, hlavně teďka je tady ta multikulturalita, že je tady strašně moc národností a každá ta národnost má prostě jiné svoje návyky a ta mateřská škola se snaží vtáhnout do toho dění samozřejmě. Tím se to liší, že rodina dokáže ovlivnit i tady toto. Teď tady mám holčičku mongolku, potom tady máme kluky, kteří jsou z Ukrajiny, vedle je Moldavanka, takže každý má svoje i ten temperament se projevuje v těch návycích těch dětí, že i ta rodina, jak má nějaké svoje zaseté návyky a ta škola s tím musí pracovat.“

V: „Ano. A řešila jste přímo vy někdy nějaký problém?“

U3: „Co se týká sociální dovednosti řešila jsem. Měla jsem chlapečka, který byl jiné národnosti, ale nechodil teda k nám do mateřské školy, tehdy ještě nebylo povinné předškolní vzdělávání ten poslední rok a řešila jsem, že ho vrátili z první třídy o pololetí.“

V: „A to jde vrátit?“

U3: „Jde to vrátit, ale musí to mít podložené, ale on nechodil do mateřské školy. On byl vyloženě celou dobu doma s rodinou, doma s maminkou. A protože to bylo tady, tak jsme ho dali sem. A tím, že tam byla ta sociální stránka, že chlapec nechápal základní pokyny, když mu paní učitelka řekla: stoupni si, udělej toto, sedni, vem si to a tady toto. Jinak už jsme po tom tak moc nepátrali. Jenom to, co jsem slyšela, protože s některými paní učitelkami se tady známe, tak jsme se ptala. Jinak ten chlapec neprošel naši mateřskou školou, takže jsem se samozřejmě snažila zjišťovat od rodičů, komunikovat s rodiči, něco zjistit. A samozřejmě podle těch papírů, co potom vystaví třeba Pedagogicko-psychologická poradna, Speciálně pedagogické centrum, protože se snažíme spolupracovat s těmito odborníky. Takže tohle

jediné co se mi stalo. Jinak jsem to nezažila. Ale musím říct, že kluk byl šikovný, že se snažil. A rodiče nato, že žili ze sociálně slabé rodiny se snažili spolupracovat. Nebylo jim to jedno.“

V: „A za jak dlouho se vrátil do školy?“

U3: *„On normálně odchodil půl roku a vrátil se do školy. Oni ho v pololetí vrátili, on si odchodil to poletí od toho ledna do to června a potom v září normálně nastoupil. Normálně do první třídy.“*

V: „Ještě když se zeptám, proč je ta sociální oblast důležitá při tom vstupu do základní školy nebo jestli vůbec je důležitá?“

U3: *„Samozřejmě, že je a jak jsem říkala předtím, tak všechno se vším souvisí a vždycky se ten nedostatek někde objeví. Buď to, to dítě může mít potíže v komunikaci, může mít problém s reakcí na novou situaci, protože přece jenom ten vstup do té základní školy jeden z vývojových mezníků a mění se i ta sociální role toho dítěte. Jsou tam jiné požadavky, pokyny, pak záleží, jak to dítě bude spolupracovat, protože, pak jde i o to sebeprosazení, že to dítě dokáže zvládat pokyny a požadavky, které na něho základní škola klade. Jestli je dítě moc plačtivé, moc emotivní, tiché, zakřiknuté a má nějaké nedostatky v té emoční sféře, tak potom se to někde objeví. Je to jedno, jestli je to v mezilidských vztazích, v komunikaci. Může mít ADHD poruchu, je to úplně jedno, vždycky se ten nedostatek někde objeví. A já si myslím, že ta sociální oblast hodně důležitá, protože často se stane, že většině případů, že i ta PPP má uvedenou i v těch svých papírech uvedenou v rámci odkladů. Není jenom o tom, že to dítě umí barvy, určit číslice, že umí názvy stromů a ptáků, že to není jenom o tomhle. To dítě, vždycky si říkám, že pokud se to toho dítěte dotkne, každý je jiný a potom si to nese už celý život. A prostě když to dítě ví, že nějak neuspělo, tak už si to nese celý život. Třeba teď tady ve třídě mám chlapečka, my hrajeme hru a on neumí prohrávat. On sebou prostě švihne na zem a vzteká se a my se mu snažíme vysvětlovat, proč to udělal. Dneska jsme zrovna řešili, máme tady panáčky s emocema, tak jsme řešili, jaký ten panáček je. A on řekne, že ten panáček pláče. A proč pláčeme, proč někdy pláčeš ty? Snažíme se. Někdo řekne, že na to jsou děti malé věkově, ale ty děti kolikrát překvapí, že to ví. Co by člověk řekl, že tomu nerozumí nebo to pro jejich věkovou kategorii není, tak oni to ví. A kolikrát přijde i to dvouleté, máme tady holčičku, chlapec šestiletý se začne vztekat a holčička přijde a začne ho hladit a ptát se ho proč pláčeš? Všechno se vším souvisí, já to vidím takto.“*

V: „Mám tady otázku, čím vším jsou ovlivněny sociální dovednosti. Vy jste říkala tou rodinou...“

U3: *„Rodinou, vrstevníkama, média, pokud se nezaměřujeme na to okolí samozřejmě, pokud je to ve vztahu, jako mezilidské vztahy, pokud je to, to dítě, tak samozřejmě je to ten mentální, jakože zdravotní stav toho dítěte. Ty komunikační schopnosti, jestli tam je narušená nějaká ta komunikační rovina, tak tam se to zase projeví, že to dítě má problémy se čtením, psaním. Všechno souvisí se vším.“*

V: „Ještě tady mám nějaký váš pohled na odklad školní docházky, jestli ty sociální dovednosti toho dítěte to můžou nějak ovlivnit.“

U3: *„Můžou, jak jsem říkala. Měla jsem tady, že maminka usoudila, že chlapec je hodně plačtivý, takový ustrašený a že stačí, aby mu někdo jen něco řekne, a on se hned začne stahovat do sebe. Ale stalo se mi, že rodiče někdy usoudili, že jejich děti nejsou ještě do školy připravené. Samozřejmě, jsem zastávce proti tomu, jak někdo řekne prodloužit dětství o rok, že si ještě prodlouží dětství o rok, že si ještě pohraje. S tímto já nesouhlasím. Ale pokud tomu dítěti ten odklad pomůže, tak proč ne. Nežijeme už v té době, že je to nějaké škatulkování a nevšimla jsme si ani u dětí, že když tady kamarád je a je předškolák, že by ty děti na něho nějak špatně reagovali. Nezažila jsem to. Nejsem proti tomu, že by to bylo nějak špatně. Pokud ten rok tomu dítěti nějak pomůže, tak proč ne. Kolikrát je sporné, ale když se to týká nedostatků, že má málo uvolněné zápěstí na psaní. Ta sociální sféra, když je to třeba komunikace, někdy to chce delší čas. Je to potom na zvážení, na odbornících, jestli ten rok tomu dítěti pomůže. Protože pokud někdo je víc emotivní, je více plačtivý a má to v sobě, tak to nikdy z toho dítěte nedostanete. Proto je na zvážení, jestli ten odklad tomu dítěti pomůže. Stejně to v závěru je na rodičích, mateřská škola jim nemůže přikázat, donutit. Rodič rozhodne, ano chceme jít, ne chceme jít. A i když učitelka řekne stanovisko, že vidí tady toto, tak rodič třeba řekne, ne my stejně chceme jít. Takže stejně v závěru to slovo má stejně rodič, jestli to dítě do té školy půjde nebo ne.“*

V: „A myslíte si, že to tomu dítěti může někdy ublížit?“

U3: „*Tak záleží, jestli je to třeba dítě, které nemá žádné nedostatky a rodič mu jen chce prodloužit dětství, to si myslím, že mu to není k ničemu, ku prospěchu. Ale co teď mám tady odkladové děti, tak holčičku, která je mongolka a má jazykovou bariéru. Tak té to moc pomohlo, ta se strašně zlepšila za ten rok, že už s námi začala komunikovat, začala dvojslovné, trojslovné věty a už začíná i rozumět. Když ji položím otázku, tak už začíná odpovídat. Takže tady si myslím, že ten odklad byl k prospěchu. Ona třeba grafomotorika, výtvarná činnost, pohybové, ona je zdatná, ale ju bránila jen ta řečová bariéra. Ona by se v té škole s nimi nedomluvila. Teď jsme byli třeba na základní škole se podívat na ukázkovou hodinu do prvních tříd a do družiny. A ona tam jako jedna z mála dopovídala na příklady. Dále tady mám chlapečka, u kterého jsme měli podezření, že má poruchu autistického spektra, to se mu zatím nediagnostikovalo, zatím to řešíme s naším speciálním pedagogem. Má ADHD, byl dokonce i u psychologa i psychiatra. Nezvládá ty změny těch situací a má svůj stereotyp. A taky si myslím, že za ten rok to dítě nabude toho více sebevědomí. Uvidí potom ve škole.*“

V: „**Rok je dlouhá doba, od toho zápisu.**“

U3: „*Ano, pokroky jdou vidět hodně. Takže při tom odkladu, ten rok pomůže hodně. Ale záleží, jestli je to opravdu oprávněné a to je potřeba zjistit.*“

V: „**Vy jste mi tu poslední otázku, co se týká spolupráce, v podstatě řekla.**“

U3: „*Spolupráce, No kdybych měla říct, tak my jako spolupracujeme tak, že se jdeme podívat na tu ukázkovou hodinu, ta je vždycky v pololetí. Teď jsme byli myslím v únoru, do prvních tříd a do školní družiny. Ale že bychom spolupracovali, že by za mnou přišla paní učitelka a něco se mě ptala, to ne. To je jenom většinou, jen že se známe, jinak ne. My komunikujeme jen s touto základní školou, jen protože s ní sídlíme. Spolupráce je jen většinou, že jdeme my, naše mateřská škola tady do základní školy se podívat. Pak oni, když máme karnevaly, když máme zpívání u stromečku, tak to přijdou, ale aby se zajímali, když máme svoje diagnostiky, aby se podívali, jak to dítě, ne, ani do kresby, ani do diagnostiky ani do dětského portfolio, to ne. Takto ta spolupráce nefunguje. Funguje na tom plánu vzájemných akcí, spolupráce se školou, tak to ano. Ale jinak ne. Možná by to bylo ku prospěchu.*“

V: „Já jsem to spíše možná myslela, jestli to dítě to dítě jde úplně do cizího prostředí, jestli ví, že se tam sedí v lavici, že se tam nehraje.“

U3: *„Tak u nás to ty děti ví, protože tam chodí na ty ukázkové hodiny. Ví i to prostředí, protože tam chodí na obědy. Takže tady to prostředí oni jsou seznámeni. Orientují se i v té sebeobsluze. I nějaké ty pravidla slušného chování.“*

V: „Ano a to je určitě plus. Tak ode mě je to všechno a děkuji za Vás čas.“

U3: *„No není zač, snad to pomůže.“*