

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Pojetí připravenosti dětí na školu z pohledu učitelů mateřských škol a učitelů prvních tříd základních škol

The concept of children's readiness for school from the point of view of kindergarten teachers and teachers of the first grades of elementary school.

Martina Javorská

Vedoucí práce: Doc. PaedDr. Soňa Koťátková Ph.D.

Studijní program: Pedagogika předškolního věku

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku (nMgr)

2024

Odevzdáním této diplomové práce na téma Pojetí připravenosti dětí na školu z pohledu učitelů mateřských škol a učitelů prvních tříd základních škol potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 30.10.2024

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat doc. PaedDr. Soně Koťátkové, Ph.D. za odborné vedení mé práce, za její čas, cenné poznámky a možnost častých osobních konzultací. Dále bych tímto chtěla vyjádřit poděkování všem respondentům, za jejich přínos pro výzkumnou část této diplomové práce. V neposlední řadě patří obrovské poděkování mé rodině, bez které bych tuto práci nemohla dokončit.

ABSTRAKT

Cílem této diplomové práce bylo zjistit, jak vnímají připravenost dětí na školu učitelé mateřských škol a prvních tříd základních škol a identifikovat klíčové oblasti připravenosti a nedostatků. Dalším cílem bylo analyzovat vnímání připravenosti a nepřipravenosti vybraných dětí při přechodu z mateřské školy na základní školu.

Tato diplomová práce se zabývá problematikou přechodu dítěte z předškolního vzdělávání do první třídy základní školy. V teoretické části je kladen důraz na školní zralost a připravenost dětí na školu, přičemž jsou zohledněny názory psychologů a pedagogů na tuto problematiku, legislativní podklady pro povinnou školní docházku, a to jak v posledním roce mateřské školy, tak i pro vstup do první třídy základní školy. Dále je zde popsána pedagogická diagnostika v mateřské škole, role učitele a význam pedagogicko-psychologického poradenství pro individualizaci pedagogické práce.

Empirická část práce se zaměřuje na výzkum zaměřený na přechod dětí z mateřské školy na základní školu. Byly využity metody dotazníkového šetření a rozhovorů mezi učitelkami mateřských a základních škol. Výzkum analyzuje pohledy učitelek na připravenost dětí na školu, kompetence dětí a očekávané změny v povinnostech dětí po nástupu do první třídy. Výsledky výzkumu jsou shrnuty a diskutovány ve vztahu k výzkumným otázkám, které byly stanoveny na začátku práce.

Klíčová slova

mateřská škola, základní škola, školní zralost, školní připravenost, učitelé, děti

ABSTRACT

The aim of this thesis was to investigate the perceptions of kindergarten and first grade primary school teachers of children's school readiness and to identify key areas of readiness and gaps. Another aim was to analyse the perceptions of readiness and unreadiness of selected children in the transition from kindergarten to primary school.

This thesis addresses the issue of a child's transition from preschool to first grade of primary school. In the theoretical part, emphasis is placed on the school maturity and readiness of children for school, taking into account the opinions of psychologists and educators on this issue, the legislative basis for compulsory schooling, both in the last year of kindergarten and for entering the first grade of primary school. It also describes pedagogical diagnostics in kindergarten, the role of the teacher and the importance of pedagogical-psychological counselling for the individualisation of pedagogical work.

The empirical part of the thesis focuses on research on the transition of children from kindergarten to primary school. Methods of questionnaire survey and interviews between kindergarten and primary school teachers were used. The research analyses the teachers' perspectives on children's readiness for school, children's competences and expected changes in children's duties after entering the first grade. The research findings are summarized and discussed in relation to the research questions that were set at the beginning of the paper.

Keywords

kindergarten, primary school, school maturity, school readiness, teachers, children

OBSAH

ÚVOD.....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 DÍTĚ NA KONCI PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	10
1.1 Zralost a připravenost na školu.....	11
1.1.1 Názory psychologů a pedagogů.....	15
1.1.2 Odklad školní docházky.....	16
1.1.3 Legislativní podklady pro povinnou docházku v posledním roce mateřské školy.....	19
1.1.4 Legislativní podklady pro vstup do 1.třídy základní školy.....	21
2 DÍTĚ NA ZAČÁTKU ŠKOLNÍ DOCHÁZKY.....	23
2.1 Názory psychologů a pedagogů na očekávané změny v povinnostech dítěte a žáka v 1.třídě.....	25
2.1.1 Kompetence Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání z pohledu návaznosti Rámcových programů.....	28
2.1.2 Příprava na školu.....	29
3 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	33
3.1 Pozice učitele v mateřské škole.....	35
3.2 Pedagogicko-psychologické poradenství.....	37
3.2.1 Pedagogicko-psychologická poradna.....	38
3.2.2 Speciální pedagogická centra.....	39
3.3 Diagnostika jako nástroj pro individualizaci pedagogické práce.....	40
3.3.1 Metody pedagogické diagnostiky vhodné pro děti předškolního věku.....	41
II. EMPIRICKÁ ČÁST.....	46
4 CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	46
6 METODY VÝZKUMU.....	47
7 REALIZACE VÝZKUMU.....	48
7.1 Charakteristika výzkumného vzorku.....	48
7.2 Procesy výzkumu.....	49

7.2.1	Dotazníkové šetření mezi učitelkami mateřských škol a učitelkami základních škol.....	49
7.2.2	Rozhovory s učitelkami mateřských škol a základních škol	58
7.2.3	Dotazníkové šetření konkrétních dětí z pohledu učitelek mateřských škol a učitelek základních škol	61
8.	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ KE VZTAHU K VÝZKUMNÝM OTÁZKÁM.....	71
9.	DISKUSE	75
	ZÁVĚR	79
	SEZNAM LITERATURY	82
	PŘÍLOHY	86

ÚVOD

Přechod z předškolního vzdělávání na základní školu je jedním z nejvýznamnějších okamžiků v životě každého dítěte, který může ovlivnit jeho další vzdělávací dráhu a osobní rozvoj. Tato fáze je charakterizována nejen změnou prostředí, ale také nárůstem požadavků na dítě, které musí zvládnout nové role a povinnosti. Proto je nesmírně důležité, aby děti byly na tento přechod dobře připravené ve všech aspektech, včetně kognitivních schopností, sociálních dovedností, emocionální stability a motorických schopností. Příprava dětí na školní docházku je komplexní proces, který zahrnuje spolupráci mezi rodiči a učiteli mateřských škol a základních škol. Ve své diplomové práci budu používat termíny učitelky mateřských škol a učitelky základních škol, jelikož statisticky tyto pozice vykonávají převážně ženy.

Cílem této diplomové práce je komplexně analyzovat, jak vnímají připravenost dětí na školu učitelky mateřských škol a prvních tříd základních škol, a identifikovat klíčové oblasti připravenosti a nedostatků. Tento cíl je rozdělen do dvou hlavních oblastí. Prvním cílem je získat obecný pohled učitelek na připravenost dětí na školu a zjistit, které oblasti považují za nejdůležitější pro vstup do školy a kde vidí největší nedostatky. Výzkumné otázky v této oblasti zahrnují zkoumání názorů učitelek mateřských škol na zralost a připravenost dětí, identifikaci zásadních nedostatků z jejich pohledu a zjištění, jaké požadavky mají učitelky prvních tříd na děti vstupující do základní školy.

Druhým cílem této práce je analyzovat konkrétní připravenost a nepřipravenost vybraných dětí při přechodu z mateřské školy na základní školu. Tento cíl zahrnuje zkoumání, jak učitelky mateřských škol a prvních tříd vnímají připravenost konkrétních dětí, v čem vidí jejich nedostatky a jaké oblasti považují za problematické. Výzkumné otázky se zaměřují na konkrétní případy dětí, jejichž připravenost byla hodnocena učitelkami mateřských škol a následně sledována v prvních třídách základních škol.

Teoretická část práce se věnuje definici školní zralosti a připravenosti, přičemž zahrnuje pohledy různých psychologů a pedagogů na tuto problematiku. Dále se zabývá legislativními podklady týkajícími se povinné školní docházky, jak v posledním roce mateřské školy, tak i při vstupu do první třídy základní školy. Součástí teoretické části je také popis pedagogické diagnostiky v mateřské škole, role učitele a význam pedagogicko-psychologického poradenství pro individualizaci pedagogické práce.

Empirická část práce je založena na výzkumu, který využívá metody dotazníkového šetření a rozhovorů s učitelkami mateřských a základních škol. Tento výzkum analyzuje pohledy učitelek na připravenost dětí na školu, kompetence dětí a očekávané změny v povinnostech dětí po nástupu do první třídy. Data získaná z výzkumu poskytují cenné informace o tom, jak učitelky hodnotí připravenost dětí a jaké konkrétní problémy a výzvy vidí při jejich přechodu do školního prostředí.

Závěr práce obsahuje shrnutí výsledků výzkumu a diskuse nad výzkumnými otázkami. Zhodnocení důležitosti připravenosti dětí na školní docházku a role učitelů. Tato práce přináší cenné poznatky pro praxi v oblasti předškolního a raného školního vzdělávání, které mohou přispět k lepšímu porozumění a podpoře dětí při přechodu z mateřské školy na základní školu, což je klíčový krok pro jejich budoucí vzdělávací a osobní úspěch.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DÍTĚ NA KONCI PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Předškolní vzdělávání má své specifické cíle a definované výstupy, podle kterých jsou dále voleny metody k jejich naplnění. Přechod z jednoho stupně vzdělávání na druhý je sám o sobě zkouškou nejen pro dítě, ale také pro jeho rodiče, kteří dítě provázejí. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání ve smyslu přípravy předškoláka na nástup do základního vzdělávání udává toto: „*Důležitým úkolem předškolního vzdělávání je vytvářet dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání tím, že za všech okolností budou maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí a bude tak každému dítěti umožňováno dospět v době, kdy opouští mateřskou školu, k optimální úrovni osobního rozvoje a učení, resp. k takové úrovni, která je pro dítě individuálně dosažitelná. V zájmu zajištění propojenosti a plynulé návaznosti předškolního a základního vzdělávání a z důvodu maximálního využití a uplatnění výsledků dosažených v etapě předškolního vzdělávání je nutné, aby základní škola, zejména v počátcích své práce s dítětem, s těmito přirozenými rozdíly ve vzdělávacích možnostech i výkonech dětí dostatečně počítala, brala v úvahu psychologická a didaktická specifika vzdělávání dětí této věkové skupiny a promítala tyto zřetele náležitě do svých forem a metod vzdělávání.*“¹

Jakkoliv se může zdát, že předškolní děti si v mateřské škole stále pouze hrají, příprava na blížící se nástup do základního vzdělávání se děje dlouhodobě, systematicky a je součástí většiny každodenních činností. Proto se může běžné veřejnosti zdát, že zde žádná příprava na základní školu neprobíhá. Kořátková popisuje přípravu na základní vzdělávání tímto způsobem: „*Spadá sem vše, co se ve výchovně – vzdělávací práci realizuje, spolu s rozvíjením přirozených dispozic dítěte v oblasti smyslových podmětů, koordinace pohybů v hrubé i jemné motorice, v dovednostech sebeobsluhy i seberealizace, v kognitivních funkcích, jako je vnímání, paměť, myšlení, soustředění, kvalita a správnost vyjadřování. Velký přínos pro osobnostní a vztahové vyžívání má soustředěnost na sociální učení a komunikativní dovednosti. Komplexně propojené působení aktivuje všechny předpoklady pro příjemně prožívané dětství, podporu iniciativnosti a rozvoje vědomostí a dovedností, což je pro další úspěchy dítěte nenahraditelná skutečnost a opora.*“²

¹ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha. 2021. s.7. in: Msmt.cz [online]. 2021-08-24. [cit. 2023-02-10]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>.

² KOŘÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2014. s.135. ISBN 978-80-247-6907-3.

V literatuře týkající se předškolního vzdělávání lze identifikovat tři oblasti, které mohou ovlivnit kvalitu tohoto vzdělávacího procesu a přípravu na základní vzdělávání. Uvádí se, že kvalita předškolního vzdělávání zpravidla zahrnuje tři klíčové oblasti. První oblastí je samotná kvalita výuky, což zahrnuje míru kognitivní stimulace a podporu výuky. Druhou oblastí je emoční kvalita, tedy stupeň emoční positivity a citlivosti. Poslední oblastí je kvalita organizace a řízení, která se týká organizace prostředí a stylu řízení učitele (La Paroet al., in Opravilová, 2004). Všechny tyto faktory mohou významně ovlivnit přípravu dítěte na základní vzdělávání. Při přípravě dítěte na přechod k základnímu vzdělávání je důležité brát v úvahu, že pracujeme s individuálně odlišnými jedinci, kteří mají různě vyvinuté schopnosti a dovednosti. Primárním cílem je zjistit, co dítě již umí, co se samo naučilo, a identifikovat oblasti, kde potřebuje pomoc. Znalosti, dovednosti a prožívání dítěte jsou ovlivněny prostředím a vztahy s lidmi, se kterými dítě žije. To bohužel může vést k omezeným informacím, zkušenostem a zážitkům. Dítě na základě těchto vlivů vytváří svůj obraz světa a snaží se v něm orientovat. U některých dětí však může chybět schopnost orientace v běžných životních situacích.³

*Clark vyvrací myšlenku, že učení je něco na co musí být malé děti připraveny. Naopak je evidentní, že jsou to kompletní a aktivní žáci od narození. Úkolem učitelů, spíše než učit malé děti předem určené položky znalostí, by mělo být stavět na přirozené touze dětí zkoumat a chápat sami sebe.*⁴ (překlad vlastní)

1.1 Zralost a připravenost na školu

S blížícím se nástupem do základního vzdělávání se stále více setkáváme s pojmy školní zralost a školní připravenost. Jsou to pojmy, které mohou být na první pohled zaměnitelné, ale není tomu tak. V této kapitole jsou zpracovány definice k oběma pojmům s hlubším akcentem ke školní připravenosti. Kořátková se vyjadřuje ve své publikaci právě k zaměnitelnosti těchto pojmů následovně: „*Termíny školní zralost a školní připravenost bývají často zaměňovány a*

³ OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. s.102. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.

⁴ CLARK, Rory McDowall. *Exploring the Contexts for Early Learning: Challenging the School Readiness Agenda*. Online. New York: Routledge, 2017. ISBN: 1-315-67603-6. Dostupné z: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/cuni/detail.action?docID=4662443>. [cit. 10. 3. 2024]. Původní znění: Examples strongly refute the idea that learning is something young children must be prepared for. On the contrary, it is evident they are active and competent learners from birth. Therefore the task of educators, rather than teaching young children predefetermined items of knowledge, should be to harness and build on childrens natural drive to investigate, explore and understand for themselves.

oba vlastně vyjadřují určitý stav kvality vývoje dítěte, který by měl zaručit zvládnutí požadavků, jež přinese vzdělávání na základní škole.“⁵

Školní zralost je vázána na stav centrálního nervového systému a jeho vývoj. Dále je třeba vzít v potaz rozvoj mentálních a psychologických funkcí. „Školní připravenost se týká především dovedností potřebných pro úspěšné zvládnutí povinností, které přináší školní docházka.“⁶

Podíváme-li se na definici školní zralosti, můžeme vycházet z publikace Dandové, kde Kropáčková definuje školní zralost tímto způsobem: „Školní zralost bývá nejčastěji charakterizována jako stav dítěte, který zahrnuje jeho zdravotní, psychickou a sociální způsobilost začít školní docházku. Dítě, jež má zvládnout požadavky školní docházky, by tedy mělo být zralé a připravené na vstup do 1. třídy základní školy. V souvislosti se školní zralostí se nejčastěji uvádějí její tři složky: fyzická zralost (tělesná neboli somatická), psychická zralost, sociální a emocionální zralost (jejíž součástí je i pracovní zralost)“⁷

Zralost dítěte po fyzické stránce je schopen zhodnotit dětský lékař, který dítě zná od jeho narození a má ho v péči. Při posuzování lékař vychází z daných parametrů týkající se růstu a fyzických dispozic, které jsou typické pro šestileté děti. Dítě, které bude vzrůstově menší, může být náchylnější k nemocem či snadněji unavitelné, což se může negativně podepsat jak v adaptaci na třídní kolektiv, tak na jeho výsledky či případnou školné neúspěšnost. Dítě může být také náchylnější k nemocem.⁸

Z pohledu psychiky dítěte je nutné zaměřit se hned na několik faktorů, které se budou podílet na celkové vyspělosti dítěte:

Složka rozumová či mentální: Před nástupem do základního vzdělávání přechází od konkrétního, názorného myšlení k obecnějšímu, pojmovému myšlení. V uvažování a chápání se začíná projevovat analyticko-syntetická činnost. Dítě si již více registruje podrobnosti a rozdíly, je schopno vnímat jednotlivosti, chápat vztahy mezi nimi. Můžeme u dítěte pozorovat i první náznaky logického uvažování, přestože převládá nadále mechanické uvažování. Analyticko-syntetická činnost se projevuje nejen v myšlení, ale i ve vnímání – dítě je schopno

⁵ KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2014. s.138. ISBN 978-80-247-6907-3.

⁶ OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Grada, 2016. s.170. ISBN 978-80-247-5107-8.

⁷ KROPÁČKOVÁ in DANDOVÁ, Eva, Jana KROPÁČKOVÁ, Hana NÁDVORNÍKOVÁ, Daniela PRAVCOVÁ a Irena PŘÍKAZSKÁ. *Školní zralost a odklady školní docházky*. Praha: Raabe, 2018. s. 13. ISBN 978-80-7496-373-5.

⁸ ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ., *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. Praha: Nakladatelství D + H, 2014. s.4, ISBN 978-80-87295-15-1.

z celku vyčlenit části a ty opět složit v celek. Např. dokáže sluchem rozpoznat hlásky, kterými slovo začíná a končí, případně složit a rozložit jednoduchá slova na jednotlivé hlásky.

Totéž můžeme pozorovat v **dětské kresbě**: Je propracovanější, podrobnější a diferencovanější. Všechny zmíněné faktory jsou dobrým podkladem pro zvládnutí učiva v matematice, čtení a psaní.

Řečová vyspělost: Dítě by před nástupem do povinné školní docházky mělo mluvit gramaticky správně a všechny vady řeči by měly být odstraněny přes samotným nástupem do základní školy. Řečová vyspělost se totiž významně promítá do zvládnutí výuky psaní.

Pohybová koordinace: Dítě by mělo být schopno vydržet nějaký časový úsek v klidu, jeho pohyby by měly být koordinované a cíleně zaměřené. Mělo by alespoň z části řídit svoji motorickou aktivitu.

Sebekontrola v prožívání a emocionální stránce: Dítě by mělo být schopné zaměřit svoji pozornost a soustředit se, mělo by umět respektovat autoritu a většinu při činnosti. Zároveň je velmi důležité, aby dítě bylo schopné regulovat a korigovat své impulzivní jednání i chování.

V rovině **sociální zralosti** je třeba vyzdvihnout samostatnost dítěte. Předškolní dítě by nemělo být extrémně plačtivé a úzkostlivé. Mělo by být schopné trávit delší čas mimo okruh rodiny, má snést oddálení pro vyplnění svých přání, případně unést i neúspěch. Z hlediska sebeobsluhy je důležité, aby dítě zvládalo základy sebeobsluhy (oblékání, obouvání, jezení přiborem, udržování pořádku ve svých věcech).⁹

Kořátková a Průcha ke školní zralosti a připravenosti dodávají: „*Školní zralost v pedagogicko-psychologickém pojetí znamená takový stav (tělesný, psychický, emoční) ve vývoji dítěte, který mu umožňuje adaptovat se na podmínky a požadavky školního prostředí. K objektivnímu určení školní zralosti dítěte se používají různé diagnostické testy, s nimiž pracují dětské psychologové, např. Jiráskův orientační test školní zralosti, zjišťující verbální rozvinutost dítěte apod.*“¹⁰ dále Kořátková dodává: „*Školní zralost chápeme jako způsobilost dítěte začlenit se do školního vyučování, která vychází ze stavu jeho fyzických, zdravotních a mentálních předpokladů, tj. z kvality myšlenkových operací, úrovně vyjadřování, schopnosti soustředit se s aktivní pozorností a odpovídajícím reagováním.*“¹¹

⁹ ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. 5. Praha: Nakladatelství D+H, 2014. s.5. ISBN 978-80-87295-15-1.

¹⁰ KOŘÁTKOVÁ, Soňa a Jan PRŮCHA. *Předškolní pedagogika*. Praha: Portál, 2013. s. 118. ISBN 978-80-262-0495-4.

¹¹ KOŘÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2014. s.139. ISBN 978-80-247-6907-3.

Williams uvádí, že *školní připravenost zahrnuje připravenost jednotlivého dítěte, školní připravenost pro děti a schopnost rodiny a komunity podporovat optimální raný vývoj dítěte. Je odpovědností škol uspokojovat potřeby všech dětí na všech úrovních připravenosti.*¹² (překlad vlastní)

Školní připravenost dítěte předškolního věku je jeho schopnost a připravenost vstoupit do formálního vzdělávacího prostředí, které poskytuje základní a primární vzdělání. Tato připravenost zahrnuje kombinaci kognitivních, jazykových, sociálních, emocionálních a fyzických dovedností, které umožňují dítěti efektivně se zapojovat do učení, interakce s učiteli a vrstevníky, a adaptovat se na požadavky školního prostředí. Školní připravenost dítěte předškolního věku je zásadní pro jeho úspěch ve vzdělávání a podporuje jeho celkový rozvoj na kognitivní, sociální a emocionální úrovni.¹³

Je tedy viditelné, že oba termíny mají odlišná východiska, doplňují se, a částečně překrývají. Téma obsahově navazuje na výzkum, jehož výsledky jsou prezentovány v praktické části této práce. V této souvislosti je i další pozornost věnována obsahu termínu školní připravenosti, který je více preferován s ohledem na posuzování předpokladů dítěte pro vstup do základního vzdělávání. Vyučující v mateřské škole mají zodpovědný úkol při posuzování, zda je dítě připravené na vstup do školy. Při takovém rozhodování vyučující přihlíží k předpokladům dítěte vzhledem k jeho vývoji i k podmínkám vycházejících z výchovy daného dítěte. Obě tyto složky se totiž podílejí na psychické vyspělosti dítěte, tj. rozumové, sociální, emoční a pracovní vyspělosti, dále jazykové, motorické a dalších oblastí, které se budou promítat do zvládnání nároků při nástupu žáka do základního vzdělávání. Neměli bychom však zapomenout na zrání dítěte z hlediska fyziologického (zralost CNS a kognitivních procesů), jež mají vliv na dokončení vývojové etapy, která se váže k šestému roku života dítěte.¹⁴

Na posouzení školní připravenosti žáka se může podílet také speciální pedagog a psycholog v pedagogicko-psychologické poradně, učitel při zápisu dítěte do 1.ročníku ZŠ či jiní odborníci, (např. dětský lékař, neurolog aj.) Primární roli však hraje učitel v mateřské škole a spolupráce školy s rodičem dítěte i když učitel není odpovídajícím činitelem pro rozhodnutí

¹² WILLIAMS, P. Gail. School readiness. *Pediatrics (Evanston)* [online]. 2019–08, vol.144 (2), 1-15. [10-03-2024]. ISSN: 0031-4005. Dostupné z: <https://pediatrics.aappublications.org/content/pediatrics/144/2/e20191766.full.pdf>. Původní znění: School readiness includes the readiness of the individual child, the schools readiness for children, and the ability of the family and community to support optimal early child development. It is the responsibility of schools to meet the needs of all children at all levels of readiness.

¹³ PRŮCHA, Jan. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. s.241. ISBN80-7178-772-8.

¹⁴ KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2014. s.138. ISBN 978-80-247-6907-3.

odkladu školní docházky. Příprava dítěte na přestup předškolního vzdělávání do základního vzdělávání je jedním z klíčových úkolů předškolního vzdělávání. Dítě by po takové přípravě mělo být schopno zvládnout požadavky vzdělání v základní škole. „Přestože se o tom tzv. Bílá kniha MŠMT ani Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání nezmiňují, je kvalitní příprava na základní školu jedním z cílů výchovné práce v mateřské škole. Rodiče předpokládají, že mateřská škola tento úkol splní. Z různých úhlů pohledu jde rovněž o jeden z legitimních důvodů opravňujících existenci mateřské školy.“¹⁵

Mateřská škola je jedním z pilířů takové přípravy. Dítě totiž po nástupu do základní školy musí dostát požadavkům nového režimu a práce, která se výrazně odlišuje od režimu práce v mateřské škole. Práce na základní škole je stavěna na výsledcích práce mateřské školy a současně má řadu požadavků. Tyto požadavky dítě nezíská prostým zráním, přítomností ve společnosti a někdy ani jen rodinnou výchovou, ale je k němu zapotřebí specifický trénink.¹⁶

1.1.1 Názory psychologů a pedagogů

Jak již bylo zmíněno, pedagogové i další odborníci podílející se na přípravě dítěte na vstup do základního vzdělávání, posuzují připravenost dítěte a soustavně pracují na tom, aby dítě požadavky, plynoucí z nové situace zvládlo. Významnou osobností byl prof. Zdeněk Matějček, který se k problematice přípravy dítěte na budoucí školní období vyjadřuje takto: „Vraťme se k našemu věku předškolnímu. První problém je, totiž už v tom tradičním názvu samotném. Termín předškolní naznačuje, že jde o dobu před školou – a že je to vlastně jen pouhá příprava na významné věci budoucí. Jenom jakási tichá předehra k dramatickému ději školnímu. Z vnějšího hlediska na dnešní úrovni civilizace (především té naší západní) se to zajisté tak jeví. Vstup dítěte do školy a vstup do školy života celé jeho rodiny, je prostě nepřehlédnutelný. Jenomže z hlediska vývojové psychologie je tomu poněkud jinak. Dnešní poznatky dokládají, že to vůbec není období přechodné (tím je naopak až mladší školní věk), nýbrž velká vývojová epocha, samostatná a svébytná, srovnatelná co do významu až zase s pozdějším středním školním věkem. Avšak označení věk předškolní se už natolik vžilo nejen u nás, ale i všude jinde ve světě, že se nebudeme pokoušet pozvednout je z jeho terminologické podřízenosti a zůstaneme při něm i v dalším výkladu. Jen si občas pro jistotu připomeneme, že spojitost se školou je tu méně a spojitost s pozdějším životem naopak více než by se myslelo.“ V tomto směru tedy autor citovaného odstavce akcentuje důležitost mezníku přestupu dítěte na základní

¹⁵ MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 3. Praha: Portál, 2015. s. 235. ISBN 978-80-262-0977-5.

¹⁶ Dtto.

školu a zdůrazňuje i potřebu dostatečné pozornosti, která bude věnována přípravě dítěte k tak velkému kroku.¹⁷

Autorka Kropáčková v publikaci *Školní zralost a odklady školní docházky* cituje psychologa Jirásku (1966), který tvrdí: „*Příprava dítěte na vstup do školy je vlastně pouze vyvrcholením předškolní výchovy, resp. celé dosavadní výchovy dítěte od jeho narození do šesti let...*“¹⁸ Je tedy zřejmé, že dítě se připravuje na vstup do základní školy v podstatě od prvního momentu svého života. Děje se tak zcela přirozeně s respektem k potřebám dítěte a jeho individuálnímu vývojovému tempu již v přítomnosti v rodině. Dítě se během předškolního vzdělávání socializuje, rozvíjí volnou hru, učí se nápodobou a na základě situací, prožitkem, rozvíjí svoji samostatnost a iniciativu.¹⁹ Jedná se o komplexní proces, na kterém se bezpochyby podílí celá řada činitelů, která utváří myšlení dítěte, jeho emocionální prožívání, jeho celkové chápání světa i vztahy, které dítě utváří.²⁰

1.1.2 Odklad školní docházky

V dnešní době je často diskutována problematika odkladu školní docházky. Setkáváme se s tím, že stále více dětí má odklad školní docházky, ne vždy úplně opodstatněně. S odkladem školní docházky úzce souvisí školní připravenost. Učitelé v mateřských školách by měli být schopni posoudit, zda je dítě v posledním ročníku předškolního vzdělávání schopno zahájit vzdělávání na základní škole. Dříve byl odklad školní docházky doporučován dětem, u kterých jsme mohli pozorovat skutečné překážky, bránící zahájení školní docházky, např. vážné nedostatky v rozumové vyspělosti, které by jim zabraňovaly osvojit si základy čtení, psaní a počítání apod.

Často se také setkáváme s myšlenkou, že odkladem školní docházky prodloužíme dětem dětství. Veřejnost je k odkladům školní docházky velmi vstřícná a říká se, že když rodič požádá o doklad, často ho pro své dítě dostane. „*V současnosti bychom se tedy měli snažit, aby agenda předškolních prohlídek získávala významně jiný obsah než doposud. Od původního Jiráskova*

¹⁷ MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada, 2004. s. 138. ISBN 978-80-247-0870-6.

¹⁸ DANDOVÁ, Eva, Jana KROPÁČKOVÁ, Hana NÁDVORNÍKOVÁ, Daniela PRAVCOVÁ a Irena PŘÍKAZSKÁ. *Školní zralost a odklady školní docházky*. Praha: Raabe, 2018. s. 41. ISBN 978-80-7496-373-5.

¹⁹ Dtto

²⁰ KOŤÁTKOVÁ, Soňa a Jan PRŮCHA. *Předškolní pedagogika*. Praha: Portál, 2013. s. 27. ISBN 978-80-262-0495-4.

klasifikačního přístupu, k přístupu, který bude v předškolním věku reagovat individuálními intervenčními opatřeními na edukační potřeby každého dítěte.“²¹

Mnohdy však za takovým odkladem nejsou skutečné důvody. Někteří rodiče mají možnost dítě umístit do přípravné třídy základní školy, jiní rodiče pouze prodlouží pobyt dítěte v mateřské škole o jeden rok. Skutečnost jako taková však má i své nepříznivé důsledky. Tyto děti často „zabírají“ místa v mateřských školách a je to pro děti často méně prospěšné pro jejich rozvoj, než kdyby přešly do přípravné třídy. Mnohem prospěšnější by bylo pro tyto děti vzdělávání v přípravné třídě, kde by měly už jiné podněty. Přestože existují přípravné třídy, nejsou běžnou součástí každé základní školy, což bohužel znamená, že děti, které nemají přístup k těmto třídám, často jsou další rok v mateřských školách.²²

Školský zákon stanovuje, že povinnou školní docházku by měly zahájit děti, jež dovrší do 31. srpna daného roku šesti let. Realita je však taková, že v lavicích prvních tříd nesedí jen šestileté děti, jak bychom předpokládali na základě školského zákona. V některých oblastech vám vyučující na základních školách potvrdí, že v současných prvních třídách mají dokonce až jednu čtvrtinu dětí sedmiletých. „Školské statistiky ukazují, že celkový počet realizovaných odkladů povinné školní docházky dlouhodobě přesahuje úroveň 22 procent.“ Koťátková se ve své publikaci vyjádřila takto: „Odklad školní docházky pro děti, které dosáhly šesti let uzákoněných pro vstup do základní školy, se stal v posledních dvaceti letech natolik vzrůstajícím problémem, že se to nyní již týká prakticky čtvrtiny dětí, jež mají nastoupit do školy.“²³

Záležitost týkající se odkladu je řešená legislativně § 37 odst. 1 školského zákona, kde je definováno, že ředitel spádové školy nebo školy, kterou si rodiče dítěte (či zákonný zástupce) zvolili, rozhodne o odkladu školní docházky na základě žádosti rodičů. V případě, že dítě není tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé, může zákonný zástupce dítěte požádat ředitele školy v době zápisu dítěte k povinné školní docházce podle § 36 odst. 4 o odložení začátku povinné školní docházky o jeden školní rok. Žádost musí být vždy doložena doporučením s posouzením příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře nebo klinického psychologa. Poté může ředitel žádosti rodičů vyhovět. Je třeba říci, že rodiče mají možnost rozhodnout o tom, kdy jejich dítě zahájí povinnou školní docházku, mohou využít poradenských služeb

²¹ MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 3. Praha: Portál, 2015. s. 58. ISBN 978-80-262-0977-5.

²² KOŤÁTKOVÁ, Soňa a Jan PRŮCHA. *Předškolní pedagogika*. Praha: Portál, 2013. s. 118. ISBN 978-80-262-0495-4.

²³ KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2014. s. 142. ISBN 978-80-247-1568-1.

školských poradenských pracovišť, klinických psychologů, lékařů či dalších odborníků. Jedná se však o doporučení a konečné rozhodnutí je vždy na zákonných zástupcích dítěte.²⁴

Na této pozici také uvádíme tzv. dodatečný odklad, který je rovněž stanoven zákonem. Dodatečný odklad se týká situací, kdy se během prvního pololetí projeví nedostatečná fyzická nebo duševní připravenost dítěte na školní docházku. Ředitel školy může v takových případech dodatečný odklad schválit. Je však důležité upozornit i na možné následky, které mohou vyplývat z dodatečného odkladu. Návrat dítěte do mateřské školy během školního roku může pro něj být traumatizující. To je hlavním důvodem, proč varují před dodatečným odkladem školní docházky nejen pedagogové, ale také psychologové. Dítě si vytváří svůj vztah k vzdělávání postupně a je zásadní, aby na začátku nezískalo negativní zkušenost.²⁵

Podíváme-li se jinak se na problematiku odkladu školní docházky komplexně, nutno říci, že by neměl být chápán jako pouhý administrativní krok k odložení školní povinnosti, ale především jako čas na kompenzaci a stimulaci. V současné době se o odkladu školní docházky hovoří také v souvislosti s prevencí specifických poruch učení. Můžeme k takové situaci přistupovat jako k variantě *„pomoci, kdy dítě jeví známky nezralosti nebo je školsky nepřipravené, což by způsobilo, že by nebylo schopno zvládnout nároky, které na něj klade povinná školní docházka a negativně by to ovlivnilo i jeho úspěšnost ve škole.“*²⁶

U předškolních dětí sledujeme z hlediska vývoje a školní zralosti tři základní oblasti. U dítěte hodnotíme jeho fyzický a zdravotní stav, dosaženou úroveň psychických funkcí (především z hlediska dozrávání centrální nervové soustavy), ale také dosažení potřebné pracovní a sociální úrovně dítěte – schopnost navázat kontakt s vrstevníky i s dospělými, vyjádřit své potřeby aj.²⁷

Pedagogický pohled na otázku, zda doporučit dítěti odklad povinné školní docházky, vyžaduje zaměření na následující možné obtíže:

- Krátkodobá výdrž při činnostech: Dítě má problém udržet pozornost a nedokončí úkoly.
- Nedostatečný zájem: Neprojevuje zájem o navrhované aktivity.
- Problémy s adaptací: Má potíže s odloučením od rodičů a je plačtivé.
- Nepřiměřené reakce: Při neúspěchu reaguje negativně a odchází od skupiny.

²⁴ DANDOVIÁ, Eva, Jana KROPÁČKOVÁ, Hana NÁDVORNÍKOVÁ, Daniela PRAVCOVÁ a Irena PŘÍKAZSKÁ. *Školní zralost a odklady školní docházky*. Praha: Raabe, 2018. s. 33. ISBN 978-80-7496-373-5.

²⁵ Dtto.

²⁶ Dtto. s. 35.

²⁷ Dtto. s. 68.

- Nedostatečná samostatnost: Závisí na dospělých i při běžných činnostech.
- Nedostatečné vyjadřování: Nemůže vyjádřit své názory nebo potřeby.
- Špatné komunikační dovednosti: Má potíže komunikovat s ostatními dětmi.
- Nedostatečné chápání komunikace s dospělými: Neumí hodnotit vhodnost svého chování.
- Nesplňuje pravidla a nesnáší prohru: Nedodržuje pravidla hry a odmítá prohru.
- Obtížná adaptace na změny: Bojí se neznámého a negativně se vyjadřuje o škole.²⁸

Avšak není správné se domnívat, že pouhé odkládání školní docházky samo o sobě vyřeší situaci, aniž by se rodič aktivně podílel na spolupráci se svým dítětem. Pokud dítě nenavštěvuje žádné předškolní zařízení, bývá obvykle doporučeno, aby chodilo do mateřské školy.²⁹

1.1.3 Legislativní podklady pro povinnou docházku v posledním roce mateřské školy

Jak již bylo řečeno, předškolní vzdělávání hraje důležitou roli v přípravě dítěte na vstup do základního vzdělávání. Předškolní vzdělávání je zpravidla pro děti od 3 do 6 let. Je třeba také pohlédnout na věc z hlediska současně platné legislativy. Předškolní vzdělávání se stává pro dítě povinné až v jeho posledním roce: „*Od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky dítěte je předškolní vzdělávání povinné. Není-li stanoveno jinak.*“³⁰

„Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.“³¹

Děti, které dosáhly pěti let, se budou vzdělávat primárně v mateřských školách, které jsou zapsány v rejstříku škol a školských zařízení. Aby dítě mohlo plnit povinnou docházku v předškolním věku, musí mu být vytvořeny vhodné podmínky, tj. zřizovatel je povinen zajistit

²⁸ DANDOVIÁ, Eva, Jana KROPÁČKOVÁ, Hana NÁDVORNÍKOVÁ, Daniela PRAVCOVÁ a Irena PŘÍKAZSKÁ. *Školní zralost a odklady školní docházky*. Praha: Raabe, 2018. s. 78-80. ISBN 978-80-7496-373-5.

²⁹ Dtto. s. 35.

³⁰ BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, Zora SYSLOVÁ, Hana NÁDVORNÍKOVÁ, Eva DANDOVIÁ, Lenka ŠULOVÁ a Jana KRATOCHVÍLOVÁ. *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe, 2018. s. 139. ISBN 978-80-7496-319-3.

³¹ Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a o změnách některých zákonů (školský zákon). In: *Zákony.centrum* [online]. 1.září 2015. [cit. 2024-02-18]. Dostupné z: <http://zakony.centrum.cz/skolsky-zakon/cast-3-hlava-1-paragraf-37?full=1>.

takovému dítěti možnost docházky do veřejné mateřské školy. Je na zřizovateli, jaké si stanoví podmínky, spádovosti či zda rodič může volit mezi více zařízeními, ale dítě mající trvalý pobyt ve spádovém obvodu musí mít možnost tuto povinnou docházku plnit v jeho školském obvodu.

32

Povinnost předškolního vzdělávání pro všechny děti pěti až šesti leté, tedy poslední rok docházky do mateřské školy, ustanovila novela školského zákona. Novela zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, známější jako školský zákon, která vstoupila v platnost 1.9.2017. I pro předškolní děti tohoto věku je někdy docházka do mateřské školy náročná a přechod do základního vzdělávání pro ně může být o to problematičtější. Mateřská škola má v tomto směru pomoci dětem se připravit na nároky nového režimu vzdělávání na základní škole. Vzhledem k tomu, že vstup dítěte do základní školy je bezesporu důležitým mezníkem v životě dítěte, ale i celé rodiny, je snahou všech zúčastněných, aby dítě tento přechod vnímalo pozitivně a bylo na něj dostatečně připraveno.³³

Novela školského zákona platná od 1.9.2017 dále uvádí: „*Povinné předškolní vzdělávání má formu pravidelné školní docházky v pracovních dnech, a to v rozsahu stanoveném prováděcím právním předpisem. Povinnost předškolního vzdělávání není dána ve dnech, které připadají na období školních prázdnin v souladu s organizací školního roku v základních a středních školách. Pro účely tohoto ustanovení se termín jarních prázdnin určuje podle sídla mateřské školy v souladu s vyhláškou o organizaci školního roku. Právo dítěte vzdělávat se v mateřské škole po celou dobu provozu, v němž je vzděláváno, není dotčeno.*“ Tato novela také stanovuje: *Povinné vzdělávání v posledním roce předškolního vzdělávání pro děti – občany České republiky ve věku 5-6 let bezprostředně předtím, než mají zahájit plnění povinné školní docházky bude v mateřských školách zřizovaných státem, krajem, obcí nebo svazkem obcí bezúplatný (od 1. září do 31. srpna), a to i v případě odkladu povinné školní docházky (opět v období od 1. září do 31. srpna).*“³⁴

Povinnost docházky dítěte do mateřské školy v posledním roce předškolního vzdělávání se týká všech občanů České republiky, vyjímaje děti, které žijí se svými zákonnými zástupci mimo území České republiky a dále děti s hlubokým mentálním postižením. Děti cizinců, kteří

³² BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, Zora SYSLOVÁ, Hana NÁDVORNÍKOVÁ, Eva DANDOVÁ, Lenka ŠULOVÁ a Jana KRATOCHVÍLOVÁ. *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe, 2018. s. 139. ISBN 978-80-7496-319-3.

³³ DANDOVÁ, Eva, Jana KROPÁČKOVÁ, Hana NÁDVORNÍKOVÁ, Daniela PRAVCOVÁ a Irena PŘÍKAZSKÁ. *Školní zralost a odklady školní docházky*. Praha: Raabe, 2018. s. 67. ISBN 978-80-7496-373-5.

³⁴ Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a o změnách některých zákonů (školský zákon). In: *Zákony.centrum* [online]. 1.září 2015. [cit. 2024-03-29]. Dostupné z: <http://zakony.centrum.cz/skolsky-zakon/cast-3-hlava-1-paragraf-37?full=1>.

pobývají na území České republiky taktéž nejsou touto povinností zasaženy. Na druhé straně děti, které jsou občany jiného státu EU a další cizinci splňující podmínky podle §20 ods.2 písm. d) ŠZ, mají v případě rozhodnutí zákonného zástupce právo na předškolní vzdělávání v posledním ročníku za stejných podmínek jako občané České republiky.³⁵

Plnění povinné docházky dítěte v posledním ročníku předškolního vzdělávání je možné realizovat i jiným způsobem než pravidelnou docházkou do mateřské školy. Způsoby možné alternativní realizace definuje § 34a ŠZ:

- *individuální vzdělávání dítěte, a to jakoukoli formou „domácího“ vzdělávání, kdy vzdělavatelem dítěte bude jeden z rodičů či jiná fyzická osoba, tak formou docházky do předškolního zařízení, které není zapsané v rejstříku škol a školských zařízení,*
- *vzdělávání v rámci přípravných tříd základních škol a přípravného stupně základních škol speciálních,*
- *vzdělávání v zahraničních školách na území České republiky.“³⁶*

1.1.4 Legislativní podklady pro vstup do 1.třídy základní školy

Zápis a nástup dítěte do základní školy má své formální požadavky, které stanovuje školský zákon. Rodič nebo zákonný zástupce předkládá vedení základní školy rodný list dítěte a vyplňuje přihlášku k přijetí do základního vzdělávání. Rodič by se následně měl dostavit k zápisu osobně i s dítětem kde se prokáže svým občanským průkazem nebo jiným průkazem totožnosti. Vedení školy poté může požádat rodiče o vyplnění dotazníku pro rodiče žáka 1.ročníku. Ředitelství školy často dotazuje rodičů budoucích prvňáčků na zájem o navštěvování školní družiny, zájem o nepovinné předměty či volnočasové aktivity nebo i o stravování dítěte ve školní jídelně.³⁷

„Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad. Dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od září do konce června příslušného školního roku, může být přijato k plnění

³⁵ Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a o změnách některých zákonů (školský zákon). In: *Zákony.centrum* [online]. 1.září 2015. [cit. 2024-03-29]. Dostupné z: <http://zakony.centrum.cz/skolsky-zakon/cast-3-hlava-1-paragraf-37?full=1>.

³⁶ Dtto.

³⁷ Dtto.

*povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li přiměřeně tělesně i duševně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce.*³⁸

Zde je také důležité zmínit, že pokud rodiče uvažují o žádosti o odklad povinné školní docházky, musí podat žádost vedení školy. Součástí této žádosti je i potvrzení od praktického dětského lékaře či jiného odborného lékaře/klinického psychologa a zpráva z vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Bez doložení těchto dokumentů nemůže vedení školy žádost akceptovat. V tomto směru je nutné apelovat na rodiče těchto dětí, aby včas zajistili potřebná vyšetření a byli připraveni v době zápisu dítěte do 1.ročníku základního vzdělávání doložit požadované dokumenty. Na druhé straně jsou děti, které ještě nedovršily šest let a mohou zahájit povinnou školní docházku. Jsou to spíše výjimečné případy, ale i s těmi je možné se v praxi setkat. Zde je důležité zmínit, že tyto děti mohou před šestým rokem umět plynule číst, to ovšem nemusí být důvod, proč by měly nastoupit do školy. V celkové školní zralosti nemusí být zralé po stránce sociální i v dalších složkách, které je bez pochyby třeba brát v potaz. Kropáčková konstatuje: *„Určitým nebezpečím pro dítě, které zahájí školní docházku předčasně, může být jeho přetíženost a větší unavitelnost. Rodiče by měli velmi dobře zvažovat, zda požádat o dřívější nástup dítěte do školy, protože chybným rozhodnutím je mohou vystavit dlouhodobému stresu, což se může projevodat bolestmi hlavy, zvýšenou nemocností, a to se může negativně odrazit na školní úspěšnosti (dítě začne podávat nižší výkony, nebude stíhat).*³⁹

³⁸ Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a o změnách některých zákonů (školský zákon). In: *Zákony.centrum* [online]. 1.září 2015. [cit. 2024-02-18]. Dostupné z: <http://zakony.centrum.cz/skolsky-zakon/cast-3-hlava-1-paragraf-37?full=1>.

³⁹ KROPÁČKOVÁ in DANDOVÁ, Eva, Jana KROPÁČKOVÁ, Hana NÁDVORNÍKOVÁ, Daniela PRAVCOVÁ a Irena PŘÍKAZSKÁ. *Školní zralost a odklady školní docházky*. Praha: Raabe, 2018. s.28. ISBN 978-80-7496-373-5.

2 DÍTĚ NA ZAČÁTKU ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

Blížící se nástup do základního vzdělávání prožívá každé dítě jinak. Prvním krokem je pro dítě samotný zápis, kdy se dítě povětšinou poprvé seznamuje s prostředím školy, které je v ledasčem odlišné než prostředí mateřské školy. V období před letními prázdninami či během prázdnin pak obvykle nastupují takové rituály jako nákup aktovky, školních potřeb a dalších věcí spojených s přípravou na nástup do školy. Dítě je velmi často oceňováno za to, jak vzorně se připravuje, je mu dáváno najevo, že dorostlo do momentu, když už vstupuje do vyššího stupně vzdělávání.⁴⁰

Na druhé straně je třeba říci, že vnímání nástupu dítěte do povinného vzdělání se mění a v posledním čtvrtstoletí je ve společnosti spojován i s obavami jak dítěte, z nejistoty a nároků spojených s plněním školní docházky a zvládnání výstupů, tak s obavami rodičů ze změny. Důvodem může být mnohdy i nedůvěra rodičů ve školu, její vzdělávací a výchovnou funkci i k respektu potřeb jejich dítěte v rámci vyučovacího procesu. I tato skutečnost se promítá do zvyšujícího se počtu odkladů školní docházky, který je v současné době jakýmsi „trendem“. Kořátková říká: *„Můžeme říci, že se odklad školní docházky stal u rodičů jakousi normou, v pedagogicko-psychologických poradnách náplní práce, ač v evropském kontextu je něčím neznámým.“*⁴¹

Postoj dítěte k nástupu do základní školy si dítě utváří samo, na základě mnoha informací, které zpracovává a vyhodnocuje. Kutálková ve své publikaci uvádí: *„Jen málokteré dítě se do školy bezvýhradně těší – vždycky mu vrtá v hlavě alespoň malá pochybnost, zda to zvládne, případně co tomu řeknou rodiče. Většina budoucích školáčků si tvoří svůj postoj k tomuto nevyhnutelnému kroku podle toho, co slyší od svých sourozenců (pokud je má), od rodičů či prarodičů a známých.“*⁴²

Zkušenosti lidí kolem dítěte, zvláště blízkých, proto výrazně formují to, zda se dítě do školy těší nebo ne. Ne zřídka bývá škola využívána také jako „strašák“, spojený s upozorněními typu: *„Počkej, oni tě ve škole srovnají, tam se s tebou párat nebudou“*. Ne vždy jsou tyto výroky obrazem skutečného vnímání školy rodiči, mnohdy jde jen o výrok poukazující na bezradnost rodičů ve výchově dítěte. Přesto je důležité poukázat na to, že: *„dítě se dívá směrem k začátku školy s narůstajícími obavami nebo si chystá již předem obrannou reakci. Může se projevovat*

⁴⁰ KOŘÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2014. s. 73. ISBN 978-80-247-1568-1.

⁴¹ Dtto

⁴² KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. Grada, 2014. s.133. ISBN 978-80-247-1040-2.

pasivitou („když nic nezkusím, nemůžu to zkazit“), ale také agresí („já vám ukážu, že se nebojím“).“⁴³

Kutálková ve své publikaci ale dodává: „Jsou ale i rodiny, kde přistupují k zahájení školy věcně. Dítě se také dozví: „Zvládli to jiní, zvládneš to taky.“ Následuje však ještě dodatek: „Když se budeš snažit, bude všechno v pořádku, i kdyby ti něco nešlo.“ A v tichosti a nenápadně zjišťují, co by dítě mělo umět, aby obstálo. Právě tyto rodiče většinou ochotně přijímají nabídky různých školiček, či přípravek, kdy si dítě jde třeba jednou týdně do „velké školy“ zvykat.“⁴⁴

V tomto směru je nutné říci, že: „Vstup dítěte do školy nelze chápat jako výsledky přípravy z posledního roku nebo půlroku, neboť zahrnuje celé předchozí vývojové období.“⁴⁵

Jedním z důležitých faktorů, který bude určovat úspěšnost zahájení školní docházky a postoj dítěte ke škole, je samotný začátek školního roku – první školní den. První školní den je důležitým momentem v životě každého dítěte, protože vstupuje do nové etapy svého života. Tento den by tudíž měl být vnímán jak dítětem, tak rodiči jako důležitý a slavnostní. Děti jdou krásně oblečené do školy a mnohdy si je rodiče a prarodiče fotí před školou, aby měli památku. Měl by se nést v dobré a pozitivní náladě, abychom dítěti novou situaci usnadnili a posílili u dítěte jeho předchozí kladná očekávání. Především u nejistých dětí velmi pomáhá, když rodiče dítě doprovázejí. Dnes už je celkem běžné, že uvítání dětí ve třídě probíhá společně za přítomnosti rodičů, kteří se také mohou seznámit s prostředním třídy a novou paní učitelkou, která bude v následujících letech pracovat s dětmi. Rodiče mají také možnost se zeptat třídního učitele na případné nejasnosti a sám třídní učitel obvykle podá podrobnější informace o školním režimu a výuce v následujících dnech.⁴⁶

Rodiče by měli vědět, že dítě může být na začátku školní docházky unavené. Změna režimu je pro něj náročná – musí se více soustředit, jsou na něho kladeny vyšší nároky, musí déle sedět a nemá takovou možnost pohybového uvolnění jako v mateřské škole. Vše to jsou věci, které na děti působí a se kterými se postupně vyrovnávají a přizpůsobují se novému režimu. Učitelé jsou si toho vědomi, proto pracují s dětmi v kratších blocích, častěji střídají činnosti, dávají možnost protažení nebo odpočinku. I přesto je pro dítě tato doba náročná a může se cítit na

⁴³ KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. Grada, 2014. s.134. ISBN 978-80-247-1040-2.

⁴⁴ Dtto.

⁴⁵ OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Grada, 2016. s.170. ISBN 978-80-247-5107-8.

⁴⁶ ŠULOVÁ, Lenka. *Nástup dítěte do školy jako významný vývojový mezník* [online]. 2016, 2016(3-4), 80 [cit. 2023-10-08]. Dostupné z: chromeextension://efaidnbnmnnibpcajpcglefindmkaj/https://karolinum.cz/data/clanek/3407/PPP_3-4_2016_07_Sulova.pdf.

konci vyučování unavené. Děti by v takovém případě měly využít prostoru doma, kde mohou odpočívat způsobem, který jim bude vyhovovat – činnostmi, které je samotné baví. Čas strávený na čerstvém vzduchu, spojený s volnou hrou je pro děti v tomto směru také velmi prospěšný. „Teprve následně by se dítě v pravidelnou dobu mělo zabývat chystáním tašky, domácí přípravou (Klégrová, 2003). Odpočinkem je jiná činnost, než jaká byla ve škole. Tedy odpočinkem může být i pomoc při vaření a v domácnosti, nebo práce na zahradě.“⁴⁷

Vágnerová uvádí, že dítě školního věku neboli raný školní věk trvá do doby, kdy dítě přechází na druhý stupeň základní školy. Školní věk (ve shodě s Matějčkem, In Vágnerová, 1994) člení na raný školní věk, střední školní věk a starší školní věk. Pro první polovinu školního věku je typická úroveň konkrétních logických operací, které respektují základní zákony logiky a jsou vázány na realitu. Tato nová úroveň myšlení je podmíněna třemi hlavními změnami. První, že dítě je schopné decentrace a dokáže posuzovat skutečnost z více hledisek najednou. Druhé, že dítě chápe podstatu skutečnosti a její totožnost za různých okolností, i když se může jevit odlišně. Třetí, že logické myšlení je reverzibilní, což znamená, že změny jsou vratné a opačná operace by vedla k návratu do původního stavu.⁴⁸

Období mezi sedmi a devíti lety se vyznačuje horší koordinací náročnějších pohybů. Pohyby jsou sice plynulejší než u předškolních dětí, ale často nadbytečné, což se projevuje přidáním pohyby paží a nohou. Dítě postrádá úspornost pohybu, která je typická pro dospělé, ale tato nadbytečnost postupně mizí s nácvikem složitějších cvičení. Děti mají také potíže přizpůsobit se společnému rytmu, což se výrazně zlepšuje v dalším období díky záměrnému cvičení a hudební výchově.⁴⁹

2.1 Názory psychologů a pedagogů na očekávané změny v povinnostech dítěte a žáka v 1.třídě

Nástup dítěte do základní školy promění rytmus celé rodiny, proto je třeba takovou změnu brát komplexněji. Pro dítě je nové i to, že musí být schopno oddálit bezprostřední uspokojování svých potřeb – nemůže jíst, kdy by chtělo, nemůže odejít z místnosti a jít se na něco podívat, nemůže spát na lavici, i když ho výklad vůbec nezajímá. U dítěte se můžeme setkat s negativními projevy souvisejícími s hodnocením za výkon, který podává (nikoliv zcela bez

⁴⁷ ŠULOVÁ, Lenka. *Nástup dítěte do školy jako významný vývojový mezník* [online]. 2016, 2016(3-4), 80 [cit. 2023-10-08]. Dostupné z: chromeextension://efaidnbmninnbpcajpcgclefindmkaj/https://karolinum.cz/data/clanek/3407/PPP_3-4_2016_07_Sulova.pdf.

⁴⁸ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, s. 174. 1996. ISBN 80-7184-317-2.

⁴⁹ ČELIKOVSKÝ, Stanislav. a kol. *Antropomotorika pro studující tělesnou výchovu*. SPN, s. 25. Praha 1990. ISBN 80-04-23248-5.

příčinění, jako tomu bylo dříve). Výstižně shrnuje situaci Šulová ve své publikaci: „Z dítěte, které bylo většinou milováno a hýčkáno se stává ze dne na den dítětem, od kterého je něco očekáváno a dle toho je hodnoceno.“⁵⁰

„Vstup do školy je pro dítě i jeho rodinu výjimečnou událostí. Osobnostní vývoj nabývá nové kvality, která se postupně, během celé školní docházky, naplňuje v širokém spektru svých projevů a důsledků. To je důvod, proč bývá vstup do školy označován jako zlomová životní událost, kdy se poměrně ostře od sebe oddělí dvě fáze dětského věku.“⁵¹

Výrazněji, než dříve je dítě konfrontováno s názory druhých, musí se s nimi poměřovat, musí se hodnotit vzhledem k nejlepším a nejhorším dětem ve třídě. Můžeme zde tedy hovořit o je přechodu od centrace na sebe sama k decentraci. Dítě vyrůstající v rodině, mezi sourozenci i v dalších prostředích mimo rodinu pravděpodobně postupně bude v tomto směru růst, přesto je povětšinou dosud silně centrováno na sebe, když vstupuje do školy. Děti, které dosud nenavštěvovaly předškolní zařízení, mohou být v tomto směru trochu znevýhodněné a situace pro ně může být obtížnější než pro jiné žáky.⁵²

„Odpovídající školní připravenost je – nikoliv jedinou, ale nutnou – podmínkou perspektivní školní úspěšnosti dítěte.“⁵³

U řady dětí může nastat nechuť chodit do školy po pár dnech či týdnech od zahájení školní docházky. Dítě je nepříjemně zaskočeno tím, že do školy musí chodit stále a chodit tam již nechce. Taková nechuť může souviset i s tím, že dítě dosud není schopno se adaptovat na nové věci či modely – příliš hlasitá řeč, fyzické násilí ze strany spolužáků, řešení problémových situací, nutnost podřídit se jiné dospělé autoritě atd. Na druhé straně také dítě udělá uvědomění, že rodiče již nejsou těmi, kteří mu dokážou ve všem pomoci. Nehovoříme zde o schopnosti pomoci v domácí přípravě žáka na výuku, jedná se o určitý bolestivý proces pro obě strany (dítě-rodič), kdy rodiče musí dát dítěti důvěru a dítě si musí umět poradit v některých situacích

⁵⁰ ŠULOVÁ, Lenka. *Nástup dítěte do školy jako významný vývojový mezník* [online]. 2016, 2016(3-4), 80 [cit. 2023-10-08]. Dostupné z: chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://karolinum.cz/data/clanek/3407/PPP_3-4_2016_07_Sulova.pdf.

⁵¹ HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Pedagogická praxe. Praha: Portál, 2004. s.187. ISBN 8071788880.

⁵² ŠULOVÁ, Lenka. *Nástup dítěte do školy jako významný vývojový mezník* [online]. 2016, 2016(3-4), 74 [cit. 2023-10-08]. Dostupné z: chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://karolinum.cz/data/clanek/3407/PPP_3-4_2016_07_Sulova.pdf.

⁵³ VALENTOVÁ, Lidmila. *Vstup dítěte do školy z hlediska školní připravenosti*. in KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana, PUPALA, Bronislav, (Eds.). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. s. 230. ISBN 80-7178-585-7.

samo. Šulová ve své publikaci píše: „Rodiče ho posílají do školy i nadále, i když se mu tam nelíbí, i když se bojí spolužáků, i když nemá rádo pana učitele, i když tvrdí (ve snaze uniknout z tíživé situace), že je nemocné. Pro dítě je to určitý druh zklamání, že rodiče mu nepomohou, že ho neochrání přímou cestou, že mu „pouze“ radí, jak problém má řešit samo a věří, že se mu to podaří. Také pro mnohé rodiče je právě tento proces velmi bolestný. Velmi by chtěli situaci vyřešit místo dítěte, ale bylo by dobré, kdyby si uvědomili, že právě neudělat to, je potřebná cesta k osamostatnění se jejich dítěte, že je to cesta správná, když se jejich dítě, byť někdy nepříjemně, učí být samo sebou, když se učí spoléhat se na sebe, nalézat své vlastní strategie řešení, nalézat své vnitřní rezervy, jak překonat náročnou životní situaci. Právě toto „otužování“, které už proběhlo v jiných podobách v předškolním období, je důležité pro další psychické zrání dítěte.“⁵⁴

Autorka Vašutová uvádí, je zjevné, že pokud dítě nedosahuje očekávané úrovně komunikace při vstupu do prvního ročníku základní školy, nerozumí instrukcím učitele, má potíže s orientací a jeho rozvoj se zpomaluje. To může vést k nevhodnému sociálnímu chování a negativním reakcím okolí, protože dítě není schopno jasně vyjádřit své pocity a myšlenky.⁵⁵

Příhoda uvádí, že šestileté dítě má již vyspělou inteligenci, projevuje schopnost soustředěné činnosti a vykazuje dostatečnou emocionální a sociální disciplínu. Proto samo projevuje zájem o organizovanější aktivity, než je pouhá hra a preferuje činnosti prováděné v kolektivu, které jsou náročnější než běžné aktivity v mateřské škole. Ve společnosti a kulturní tradici je většina šestiletých dětí považována za připravenou na vstup do školy, což je určitý protipól názoru ze současné doby, jak uvádí psycholog Lenka Šulová v předchozím odstavci.⁵⁶

Rodiče a rodina tvoří ochrannou a záchranou síť, kde dítě může hledat podporu, aby bylo schopno řešit situace samo a obstálo v běžném životě. Rodiče mohou svému dítěti výrazně usnadnit situaci tím, že se naučí přijmout jeho reálné výkony s vědomím, že výkon není jeho jedinou hodnotou. Rodiče by měli umět vyzdvihnout i jeho povahové vlastnosti, manuální šikovnost, hudební talent, laskavost k mladšímu sourozenci, ochotu pomáhat v rodině, sportovní výkony či další. „Vědomí, že je dítě rodiči hodnoceno jen skrze školní výkony, skrze

⁵⁴ ŠULOVÁ, Lenka. *Nástup dítěte do školy jako významný vývojový mezník* [online]. 2016, 2016(3-4), 74 [cit. 2023-10-08]. Dostupné z: chromeextension://efaidnbmninnnibpcajpcgclefindmkaj/https://karolinum.cz/data/clanek/3407/PPP_3-4_2016_07_Sulova.pdf.

⁵⁵ VAŠUTOVÁ, Maria. *Pedagogické a psychologické problémy dětství a dospívání*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2005. ISBN 80-7042-691-8.

⁵⁶ PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky III*. Praha: SPN, 1977. s.272.

školní úspěšnost, může být dle mého soudu pro začínající školáky stejně stresující, jako přijetí změn denního režimu, které přináší školní docházka.“⁵⁷

2.1.1 Kompetence Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání z pohledu návaznosti Rámcových programů

Provázanost cílů a kompetencí u předškolního a základního vzdělávání je klíčová a musí na sebe navazovat. Kropáčková v tomto smyslu cituje ve své publikaci Merlina: „*Oblast přípravy na vstup do základní školy by neměla dominovat programu mateřské školy, jak tomu snad bylo v nedávno minulé době, zůstává však její nedílnou součástí. Jestliže chce mateřská škola zůstat jedním článkem systému vzdělávání, musí reflektovat propojení s následujícím stupněm vzdělávání. Obě instituce proto musí koordinovat své požadavky tak, aby mezi nimi existovala jasná návaznost, aby se některé dovednosti získané v mateřské škole přechodem do základní školy neztrácely a aby naopak mateřská škola připravovala na faktické požadavky základní školy.“⁵⁸*

Rámcový vzdělávací program (dále RVP) je primárním kurikulárním dokumentem, který stanovuje cíle na všech stupních vzdělávání. S cíli vzdělávání úzce souvisí i kompetence. Kompetence RVP definuje takto: „*Klíčové kompetence reprezentují v současném vzdělávání cílovou kategorii, vyjádřenou v podobě výstupů. V kurikulárních dokumentech jsou obecně formulovány jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. Jejich pojetí i obsah vychází z hodnot společnosti přijímaných a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence přispívají ke vzdělání, spokojenému a úspěšnému životu člověka a k posilování funkcí občanské společnosti. (...) Kompetence představují soubory činnostně zaměřených a prakticky využívaných výstupů, které se propojují a doplňují, čímž se postupně stávají složitější a tím i využitelnější (univerzálněji použitelné). Jejich osvojování je proces dlouhodobý a složitý, který začíná v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života.“⁵⁹*

⁵⁷ ŠULOVÁ, Lenka. *Nástup dítěte do školy jako významný vývojový mezník* [online]. 2016, 2016(3-4), 74 [cit. 2023-10-08]. Dostupné z: chromeextension://efaidnbnmnnibpcajpcglcfeindmkaj/https://karolinum.cz/data/clanek/3407/PPP_3-4_2016_07_Sulova.pdf 4.

⁵⁸ MERLIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. In: DANDOVÁ, Eva, Jana KROPÁČKOVÁ, Irena PŘÍKAZSKÁ a Hana NÁDVORNÍKOVÁ. *Školní zralost a odklady školní docházky*. s. 45. ISBN 978-80-7496-373-5.

⁵⁹ *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha. 2021. s.10. in: Msmt.cz [online]. 2021-08-24. [cit. 2024-02-18]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>.

Rámcový vzdělávací program obsahuje jasně definované cíle jak pro předškolní, tak i pro základní vzdělávání. Je zajímavé porovnat tyto cíle:

➤ **Rámcové cíle předškolního vzdělávání**

- Zahrnují osvojení základních hodnot společnosti a rozvoj osobní samostatnosti dítěte.

➤ **Rámcové cíle základního vzdělávání:**

- Zahrnují podporu strategií učení, rozvoj tvořivého myšlení, schopnost řešit problémy, komunikativní dovednosti, spolupráci, respekt k sobě i k druhým, a rozvoj emocionální inteligence.

➤ **Klíčové kompetence pro obě úrovně vzdělávání zahrnují:**

- Schopnost učit se, řešit problémy, komunikovat, vyjádřit se sociálně a osobně, občanskou angažovanost a dovednosti v práci.

➤ **Vzdělávací oblasti se zásadněji liší:**

- Předškolní vzdělávání se zaměřuje na tělo dítěte, jeho psychiku, vztahy s ostatními a jeho vztah k okolnímu světu.

- Základní vzdělávání zahrnuje jazykovou komunikaci, matematiku, používání technologií, vztahy člověka ke společnosti, přírodě, umění, zdraví a pracovní dovednosti.⁶⁰

2.1.2 Příprava na školu

Hlavním cílem české školy je „*celková kultivace osobnosti dítěte, otevření jeho vývojových a individuálních možností, uvádění do poznávání a vytváření primárního uceleného obrazu světa, zprostředkování společenských hodnot a základních dovedností jako instrumentů k dalšímu vzdělávání, orientování dítěte v síti sociálních vztahů a uvědomování si svého místa v ní, vytváření vlastní identity a sebejistoty, probouzení zájmu a získávání dítěte pro školu a vzdělávání*“⁶¹

Dítě samo si uvědomuje, že nástup do základního vzdělávání se blíží a již samo začíná jevit zájem o písmena. Dítě následně zkouší opsat různé nápisy a později se pokouší i samo napsat konkrétní slova. Základem často bývá schopnost „umět se podepsat“, to dítě obvykle zvládá již delší dobu. Nově však dítě zkouší sestavovat z písmen nová slova a zapsat je – většinou se jedná o texty na práníčka připojené k obrázku či samotné popisky k výkresu. Rodiče jsou často

⁶⁰ KROPÁČKOVÁ in: DANDOVÁ, Eva, Jana KROPÁČKOVÁ, Hana NÁDVORNÍKOVÁ, Daniela PRAVCOVÁ a Irena PŘÍKAZSKÁ. *Školní zralost a odklady školní docházky*. Praha: Raabe, 2018. s. 48. ISBN 978-80-7496-373-5.

⁶¹ SPILKOVÁ, Vladimíra a kolektiv. *Didaktická východiska primárního vzdělávání dětí na základní škole*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1996. s.54-55. ISBN 80-86039-00-5.

zaskočení tím, jak moc rychle se dítě učí a je schopno sestavovat a zapisovat slova či celé věty. Velká část rodičů se pak stále více ptá, zda se dítě nebude ve škole nudit, když si tyto znalosti a dovednosti osvojí již před nástupem do školy. Je žádoucí rodiče v tomto směru uklidnit a zamezit tomu, aby své děti záměrně brzdili, pokud mají obavu z toho, že budou věci umět předčasně. Řada dětí si totiž sama přirozeně začne hrát s písmenky, neustále se dotazují „co je tam napsáno“. I to je pro rodiče znamením, že dítě již došlo k nástupu do základní školy.⁶²

Pro učitelky, které s dětmi v 1.třídě pracují není taková situace nová. Děti nemají povinnost znát písmenka ani výrazně umět počítat, ale na druhou stranu většina škol už s touto znalostí tak trochu počítá. Start pro tyto děti je přeci jen o něco snazší. V mateřské škole jsou děti obklopeny písmenky a různými číslicemi – vnímají jejich tvary, mohou si je osahat a vnímat je i jinými smysly než pouze očima. Dítě samo je přirozeně zvědavé a touží poznávat nové věci a v tomto směru je nezpochybnitelný vliv rodičů i prarodičů, kteří jistě hodně písmen své děti naučí. V mateřské škole děti rozvíjejí jemnou motoriku, což jim následně umožňuje písmena zapisovat. Děti začínají velkými tiskacími písmenky, a když si postupně osvojují schopnost čtení textu, začíná se jim otevírat nový svět.⁶³

Dle Šulové bychom přípravu dítěte na nástup do základní školy mohli rozdělit na: dlouhodobou, střednědobou a krátkodobou. Lze říci, že zdravý a harmonický vývoj jedince je nejlepším východiskem pro přípravu a pozdější nástup dítěte do školy.⁶⁴

Dlouhodobá příprava probíhá celé předškolní období. Jedná se o běžné aktivity. Osobnost a rozvoj dítěte přímo ovlivňují vztahy s rodiči, množství času, které dítě s nimi tráví a způsob trávení společných chvil. Rodiče jsou těmi, kteří znají své dítě nejlépe a jsou tak schopni nejlépe posoudit, co je pro dítě dobré a v jaké fázi vývoje se nachází. V prvním roce života dochází k bouřlivému vývoji a dítě si utváří vztah s rodiči. Během dalších let následně dochází k posilování autonomie dítěte, u dítěte se tvoří osobnost a formuje se vlastní já. Rodiče jsou těmi, kdo předávají dítěti žádoucí vzorce chování a tvoří mu návyky (např. hygienické či pravidla chování vztahující se ke konkrétním situacím). Ke dlouhodobé přípravě na školu můžeme řadit také jazykovou přípravu a rozvoj řeči. Děje se tak pomocí komunikace v rodině, vyprávěním rodičů dítěti, společného čtení. Dítě se ukazuje jako zvědavé a je třeba toho využít

⁶² KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. Grada, 2005. s.162. ISBN 978-80-247-1040-2.

⁶³ KREISLOVÁ, Zdenka. *Krok za krokem 1. třídou: Rady pro učitele*. Grada, 2028. s.60. ISBN 978-80-247-2038-8.

⁶⁴ ŠULOVÁ, Lenka. *Nástup dítěte do školy jako významný vývojový mezník* [online]. 2016, 2016(3-4), 74 [cit. 2023-10-08]. Dostupné z: chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://karolinum.cz/data/clanek/3407/PPP_3-4_2016_07_Sulova.pdf 4.

a dát dítěti prostor, aby mohlo pozorovat dospělé při vykonávání různých činností a vtáhnout dítě do společné práce. Dítě se rozvíjí mnohem lépe, je-li zajištěno pozitivní a stabilní prostředí domova a dítě zde má prostor pro to, aby mu bylo nasloucháno a aby mohlo komunikovat a mluvit o svých potřebách.⁶⁵ Fasnerová dále dodává: „*Cílem jazykové přípravy žáků na čtení je zdokonalení komunikace šestiletých dětí zejména prostřednictvím spisovného jazyka. Žáci disponují v 1.třídě určitým rozsahem slovní zásoby, kterou postupně rozvíjeli v mateřské škole formou hry.*“⁶⁶

Šulová dále definuje střednědobou přípravu na školu tímto způsobem: „*Střednědobá příprava začíná v době, kdy dítě už chápe základním způsobem, co to škola je. Má sourozence, který tam chodí, ví, kde je nějaká škola v okolí, zná pohádku, kde někdo chodí do školy. Má hračky, které se školou souvisí. Domnívám se, že toto období u většiny dětí nastává v době předškolního věku, tedy mezi 3–6 rokem věku dítěte. V této době záleží velmi na rodičích, jakou mentální reprezentaci školy pomohou dítěti vytvořit. Dítě pozitivně přijímá veškeré informace a je tedy jen v rukách rodičů, zda mu mezi hračkami nadělí školní tabuli s křídou, zda si s ním prohlížíjí v obchodě penál s pery a řeknou mu s pozitivním příslibem „to ti koupíme, až půjdeš do školy“.* S pozitivní prezentací školy bychom to však neměli přehnat. Pokud rodiče opakovaně svým dětem vypráví o kamarádech, školních výletech, legraci o přestávkách atd., děti mohou být potom i zklamány, že škola obnáší také práci, úkoly a učení. Na druhé straně se můžeme setkat i negativní prezentací školy, kdy dítě může být školou až strašeno: „*Počkej, ty budeš stát pořád v koutě*“, „*Počkej, ty budeš nosit samé poznámky*“, „*Tohle si ve škole nebudeš moct dovolit*“. Nebo je mu škola dáována do negativních souvislostí: „*To už nebudeš moct být tak často u dědečka, to už budeš muset do školy*“, „*To už se nebudeš moct dívat ráno na pohádky, to budeš muset vstávat do školy*“.⁶⁷

⁶⁵ ŠULOVÁ, Lenka. *Nástup dítěte do školy jako významný vývojový mezník* [online]. 2016, 2016(3-4), 74 [cit. 2023-10-08]. Dostupné z: chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://karolinum.cz/data/clanek/3407/PPP_3-4_2016_07_Sulova.pdf 4.

⁶⁶ FASNEROVÁ, Martina. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada, 2018, s.294. ISBN 978-80-271-0977-7. Dostupné také z: https://cuni.primo.exlibrisgroup.com/discovery/fulldisplay?docid=alma990021731990106986&context=L&vid=420CKIS_INST:UKAZ&lang=cs&search_scope=MyInst_and_CI&adaptor=Local%20Search%20Engine&tab=Everything&query=any,contains,prvopo%C4%8D%C3%A1te%C4%8Dn%C3%AD%20%C4%8Dten%C3%AD%20a%20psan%C3%AD&offset=0.

⁶⁷ ŠULOVÁ, Lenka. *Nástup dítěte do školy jako významný vývojový mezník* [online]. 2016, 2016(3-4), 74-77 [cit. 2023-10-08]. Dostupné z: chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://karolinum.cz/data/clanek/3407/PPP_3-4_2016_07_Sulova.pdf 7.

Tato etapa je zakončena zápisem dítěte do první třídy a prvním kontaktem se skutečnou školou, případně s budoucím třídním učitelem. Následuje již pouze krátkodobá příprava na školu. Nástup dítěte do školy je velmi důležitým mezníkem jak pro samotné dítě, tak pro celou rodinu. Je vhodné, aby dítě bylo několik dní před zahájením školní docházky doma a mělo dostatek prostoru na to připravit si školní potřeby. Rodiče by také neměli opomenout připravit doma dítěti prostor pro práci. Dítěti velmi pomůže, když je několik dnů před začátkem školního roku doma (Keller, Thewalt, 1986). Takové místo by mělo být klidné, aby dítě nevyrušovaly podněty a mohlo se plně soustředit na práci.⁶⁸

Pro některé děti je velkým usnadněním nástupu do školy i to, že má ve třídě kamaráda, se kterým byl v mateřské škole či ho zná odjinud. Pro větší jistotu by rodiče měli dát jasnou informaci dítěti o tom, kdo a kdy ho bude vyzvedávat či ráno vodit do školy.⁶⁹

⁶⁸ ŠULOVÁ, Lenka. *Nástup dítěte do školy jako významný vývojový mezník* [online]. 2016, 2016(3-4), 74-77 [cit. 2023-10-08]. Dostupné z:

chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcgleclefindmkaj/https://karolinum.cz/data/clanek/3407/PPP_3-4_2016_07_Sulova.pdf7.

⁶⁹ Dtto.

3 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Pedagogická diagnostika dítěte v mateřské škole je průběžnou povinností učitele, která sleduje stav rozvoje dítěte. Jedná se o zcela přirozenou součást práce s dítětem. Na základě konkrétních závěrů plynoucích z dlouhodobého pozorování pak učitelka v mateřské škole připravuje vhodnou vzdělávací nabídku a volí odpovídající přístupy a pomoc podle potřeb dítěte/děti. Pedagogická diagnostika se soustředí jak na aktuální stav rozvoje (vědomostní, dovednostní, zkušenostní), tak také na posouzení posunu v oblasti rozumové, dovednostní a motorické, sociální i tvůrčí.⁷⁰

Pedagogická diagnostika si klade za cíl zmírnění či úplné zastavení důsledků opožděného vývoje dítěte. Děje se tak prostřednictvím vhodně zvolených vzdělávacích nabídek (zásahů, intervencí). „*V opačném případě, v případě významně nadaných dětí, je cílem vhodně navázat na jejich individuální stav a dále nabízet takový program, aby dítě nestagnovalo. U nerovnoměrného vývoje je třeba zvolit postupy, které by kompenzovaly problémy, jež dítě v určitém směru má.*“⁷¹

Mezi základními metodami pedagogické diagnostiky v rámci mateřské školy patří:

- Pozorování dítěte během dne a v průběhu vzdělávacích aktivit.
- Provedení rozhovorů s dítětem nebo případně s jeho rodiči.
- Analýza volné hry.
- Sběr orientační anamnézy zdravotního stavu a adaptace dítěte na mateřskou školu.
- Hodnocení úspěšnosti splnění různých úkolů a dovedností sebeobsluhy.
- Analýza dětských produktů, jako je kreslení, malování, nebo tvorba v prostoru.
- Hodnocení rytmických a pohybových dovedností s ohledem na koordinaci pohybů a senzomotorickou koordinaci.
- Posouzení řečových a komunikačních dovedností.
- Průběžné testy obecných dovedností a monitorování pokroku na pracovních listech.
- Testy provedené pod dohledem např. pedagogicko-psychologické poradny.⁷²

Kotátková poukazuje na tři základní roviny pedagogické diagnostiky.

1. diagnostika zaměřená na dítě (individualizovaná),
2. diagnostika zaměřená na skupinu dětí,

⁷⁰ PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika*. Praha: Portál, 2013. s. 88. ISBN 978-80-262-0495-4.

⁷¹ Dtto 88 s.

⁷² Dtto

3. diagnostika pedagogického procesu učitele.

Pedagogická diagnostika zaměřená na dítě hodnotí jeho znalosti, dovednosti a adaptaci ve skupině. Sleduje pokrok vzdělávacích aktivit a vyžaduje dlouhodobé pozorování dítěte v různých situacích. Důležitá je diskuse učitelů o pozorováních pro zachování objektivity. Cílem je reagovat na potřeby dítěte poskytnutím vhodných aktivit, které podporují jeho rozvoj. Učitelé přizpůsobují aktivity individuálnímu vývoji dítěte, buď upravením požadavků, vhodnou nabídkou nebo podporou nadání.⁷³

Druhou oblastí je pedagogická diagnostika zaměřená na skupinu dětí ve třídě. Je klíčová pro učitele při přípravě tematických bloků či projektů. Před zahájením projektu by měli učitelé zjistit povědomí dětí o daném tématu a jejich zájmy. Během sledování skupiny dětí si uvědomujeme rozdíly v jejich znalostech a na základě toho stanovujeme individuální požadavky či skupinovou práci. Na konci tematického bloku (projektu) je důležité provést reflexi, abychom zhodnotili, jaký pokrok každé dítě učinilo a jak dokáží děti spolupracovat.⁷⁴

Poslední rovinou je diagnostika pedagogického procesu, která se soustředí na posouzení kvality pedagogické práce (např. kolegyňi, rodiči, ředitelkou). Kořátková udává: „*Jedná se o jakousi zpětnou vazbu na výkon učitelky nebo o hlubší analýzu jejích profesních kompetencí. Tento typ diagnostiky obsahuje i rovinu vnitřního posouzení vlastního výkonu samotnou učitelkou. V tomto případě jde o pedagogickou reflexi, která obsahuje zpětný náhled učitelky do svého pedagogického působení spolu s uvědoměním si, jak vzdělávací aktivita probíhala, jak fungovala organizace, a především zda se dařilo naplnit očekávané cíle. Taková sebereflexe vede učitelku k uvažování o tom, jak na již zrealizovanou práci naváže nebo proč se některé aktivity nedařily a jak by bylo možné je zefektivnit či učinit zajímavější.*“⁷⁵

U dítěte je třeba hodnotit také jeho vyspělost a psychickou připravenost. Nesmíme opomenout fakt, že pro dítě může být blížící se nástup do školy i velkým stresem, může v něm vyvolávat řadu emocí, které je někdy třeba rozkrýt a pracovat s nimi – a to jak učitelky v mateřské škole, tak rodiče a případně následně i vyučující na základní škole, kteří s žákem pracují. Vágnerová ve své publikaci definuje cíl a podstatu psychologické diagnostiky dítěte tímto způsobem: „*Psychologická diagnostika umožňuje hlubší poznání a pochopení osobnosti školáka, je předpokladem efektivního pedagogického působení. Totéž platí pro práci s třídou či rodiči. Důležité je posouzení předpokládané příčiny potíží, její znalost je nezbytná i pro volbu*

⁷³ KOŘÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2014. s.180. ISBN 978-80-247-6907-3.

⁷⁴ Dtto.

⁷⁵ Dtto 180 s.

účinného řešení. Obvykle jde o problémy multifaktoriálně podmíněné, na jejichž rozvoji se podílelo více různých vlivů. Při hodnocení případu je potřeba vzít v úvahu nejen negativní faktory, které vedly ke vzniku a rozvoji potíží, ale i pozitivní aspekty, protože je lze využít k nápravě. Psychologické poradenství má umožnit rodičům, učitelům, a nakonec i dítěti získat vhled do problému a navrhnout jim vhodné způsoby nápravy. Dobrá znalost případu je nezbytná i pro zhodnocení výsledků pedagogické či terapeutické práce, protože mnohdy nelze dosáhnout takového zlepšení, které by si učitelé či rodiče přáli. Adekvátní posouzení situace, tj. diagnostika, umožní vymezit dostupný cíl přesněji.“⁷⁶ Psychodiagnostika je úzce spjata s psychologií osobnosti a s diferenciální psychologií.⁷⁷

I přesto, že fyzický a duševní vývoj jsou vzájemně propojeny, ne vždy probíhají synchronně. Fyzická kondice je důležitá pro zvládnutí únavy a tělesné zátěže, která je důležitá zejména při začátku školní docházky. Děti ve školním věku obvykle prokazují vyšší odolnost vůči infekcím, což odpovídá vyšším nárokům vyučování. Fyzickou zralost hodnotí dětský lékař při preventivních prohlídkách, obvykle ve věku 3 let a 5 let před nástupem do školy a poté opět ve věku 7 let při nástupu do mladšího školního věku.⁷⁸

3.1 Pozice učitele v mateřské škole

Učitel v předškolním vzdělávání se musí dívat na dítě komplexně. Je třeba posuzovat vývoj dítěte jak po stránce fyzické, tak po stránce psychické a dále brát v potaz i jeho sociální zázemí, které ho ovlivňuje v jeho vývoji. Učitel mateřské školy (MŠ) by se měl snažit v co nejvyšší možné míře eliminovat negativní faktory, které mohou mít na rozvoj dítěte vliv, na druhé straně by měl být tím, kdo bude dítě podporovat v jeho silných stránkách. Učitel bere v úvahu celou osobnost dítěte a staví na schopnostech a již získaných dovednostech. Pro rozvoj dítěte je zároveň důležitá i identifikace slabších míst dítěte a následná představa práce s ním – jak ho v delším časovém úseku pozvolna rozvíjet, podněcovat a „vývojový skluz“ postupně snižovat. Bohužel jsme jako společnost nastavena na akcentování nedostatků – „stavíme oslabenou stránku do popředí, a naopak mnoho dovedností, které si dítě osvojilo, zůstává nepovšimnuto.“ Tato selekce nedostatků však může mít pro dítě i negativní dopady – prohloubení stresu, pokles sebedůvěry apod.⁷⁹

⁷⁶ VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Karolinum, 2005. s.13. ISBN 80-246-1074-4.

⁷⁷ SVOBODA, Mojmir. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Portál, 2021. s.13. ISBN 978-80-262-1851-7.

⁷⁸ KROPÁČKOVÁ, Jana. In: *Budeme mít prvňáčka*. Portál, 2008, s. 12. ISBN 978-80-7367-359-8.

⁷⁹ BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Edika, 2015. s.1. ISBN 978-80-266-0658-1.

V mateřské škole se pedagogická diagnostika provádí záměrně a cíleně v rámci práce učitele. Učitel by měl mít jasné cíle své pedagogické práce a pomocí diagnostiky by měl být schopen určit pedagogickou prognózu a plánovat další aktivity pro dítě. Při diagnostice učitel vnímá svůj vliv na vývoj dítěte. Výsledky takové diagnostiky by měly pomoci zlepšit vzdělávací proces a lépe porozumět individuálním potřebám konkrétního dítěte.⁸⁰

Učitelé v rámci výchovně vzdělávacího procesu dětem předkládají takové činnosti, které zohledňují jejich přirozené zájmy i jejich prohlubující se vědomosti a dovednosti ve vztahu k požadavkům, které budou v dalším roce spojené se školním vzděláváním. Tyto činnosti by měly být zařazeny do běžného režimu dětí v mateřské škole a neměly by být nijak vyčleněny. Takový způsob by děti mohl odradit a jejich motivace pro splnění úkolů by mohla být mnohem nižší. V takovém případě pak hodnocení jejich výkonu není relevantní. Kořátková k této problematice dodává: „*Učitelky v mateřských školách se snaží hledat způsob, jak právě v kompaktně provázaných projektech najít pro starší děti smysluplné uplatnění, jež může být celé skupině k potřebě. Děti prožívají svoji důležitost a ta je motivuje k zájmu angažovaně se učit.*“⁸¹

Kvalitní pedagogická diagnostika a její výsledky jsou základem pro individuální práci s dítětem a důležité pro plánování a hodnocení výchovně-vzdělávacích aktivit. Poskytuje učiteli klíčové informace o pokroku vzdělávání jednotlivých dětí, tříd a školy jako celku. Z toho vyplývá, že učitel mateřské školy musí mít dovednosti a schopnosti pro provádění takové diagnostiky. Tyto kompetence spočívají především ve schopnosti:

a) *rozpoznávat odlišné učební potřeby a možnosti jednotlivých dětí*

- *aktivně získávat přiměřenými metodami a nástroji (např. rozhovory, pozorováním, analýzou portfolia) informace o dítěti a jeho potřebách,*
- *vést si záznamy o individuálních potřebách a možnostech dětí (např. na základě soustavného systematického pozorování, formou portfolia žáků),*

b) *projevovat porozumění pro potřeby dětí a adekvátně reagovat na přímé i nepřímé podněty dětí:*

- *diferencovat a individualizovat výchovně-vzdělávací proces vzhledem k možnostem a potřebám jednotlivých dětí, snaží se o dosažení osobního maxima u každého dítěte,*

c) *analyzovat vztahy ve třídě a pozitivně je ovlivňovat přiměřenými zásahy:*

- *pomáhat dětem izolovaným a obtížně se začleňujícím,*

⁸⁰ OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Grada, 2016. s.170. ISBN 978-80-247-5107-8. s. 129.

⁸¹ KOŘÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2014. s.137. ISBN 978-80-247-6907-3.

d) vhodným způsobem komunikovat o získaných výsledcích s rodiči, dětmi, dalšími odborníky a společně s nimi zavádět opatření ve prospěch rozvoje dětí a sledovat společně jejich pokrok.“

82

Aby mohla být pedagogická diagnostika provedena kvalitně, je zásadní dodržení určitých požadavků (dle Koťátkové).

1. Věkové faktory mají vliv na pedagogickou práci, jelikož děti mohou vykazovat odlišné chování v závislosti na svém věku.
2. Dlouhodobé pozorování dětí je důležité a je třeba brát v úvahu i jejich změny ve výkonu a chování po nemoci.
3. Objektivita je klíčová při hodnocení dětí; neúspěch v jedné oblasti neznamena neúspěch celkový.
4. Učitel by měl sledovat celkový vývoj dítěte, a nejen jednotlivé nedostatky, s důrazem na různé oblasti, jako jsou kognitivní procesy, sociální dovednosti a motorická koordinace.
5. Hodnocení dětí by mělo být nestranné a založené na jejich individuálních možnostech, bez ovlivnění předsudky nebo stereotypy.
6. Učitelé by měli spolupracovat na individuálním vzdělávacím programu pro děti se speciálními potřebami a na plánech pro malé skupiny s podobnými problémy.
7. Záznamy z pozorování by měly být systematicky vedeny a pravidelně vyhodnocovány.
8. Individuální práce s dětmi by měla být začleněna do denního režimu ve třídě.
9. Při diagnostice dítěte by měly být brány v úvahu informace od různých zdrojů, včetně rodičů, lékařů a dalších odborníků.
10. Děti potřebují uznání za své pokroky, a učitel by měl tyto pokroky podporovat a sdílet s dětmi i rodiči, zejména u dětí se speciálními potřebami.⁸³

3.2 Pedagogicko-psychologické poradenství

Pojem pedagogicko-psychologické poradenství můžeme chápat v poměrně velké šíři. Není možné ho zúžit na pouhé poskytování rad. Takové poradenství si klade za cíl pomáhat profesionálním způsobem dětem a rodičům ve školních a někdy i osobních problémech

⁸² BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, Zora SYSLOVÁ, Hana NÁDVORNÍKOVÁ, Eva DANDOVÁ, Lenka ŠULOVÁ a Jana KRATOCHVÍLOVÁ. *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe, 2018. s. 95. ISBN 978-80-7496-319-3.

⁸³ KOŤÁTKOVÁ in PRŮCHA Jan a KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. s. 89. ISBN 978-80-262-0495-4.

profesionálním způsobem.⁸⁴ Spolupráce s rodinou a se školou je v takových případech velmi důležitá. Psychologické i pedagogické poradenství může být chápáno jak ve smyslu prevence, tak i nápravy: „*Poradenství jako preventivní proces vytváří podmínky pro osobní růst klientů – psychologicky a sociálně. Poradenství jako nápravný proces odstraňuje zábrany osobního rozvoje klientů a pomáhá jim řešit jejich problémy.*“⁸⁵

Pedagogicko-psychologické poradny (dále PPP), speciálně pedagogická centra (dále SPC) a středisky výchovné péče (dále SVP) patří mezi školská poradenská zařízení. PPP nabízí služby pedagogicko-psychologického a speciálně pedagogického poradenství a pedagogicko-psychologickou pomoc při výchově a vzdělávání dětí a žáků. Činnost PPP je ambulantní a odborníci ji vykonávají v na svých pracovištích.

Činnost PPP je řízena vyhláškou č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, v platném znění, dále zákonem č.561/2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a vyhláškou č.116/2011 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.⁸⁶

3.2.1 Pedagogicko-psychologická poradna

Tým odborníků pedagogicko-psychologické poradny (dále také PPP) tvoří psycholog, speciální pedagog a sociální pracovník. Pracují s žáky zpravidla ve věku od 3 do 19 let. PPP se dělí podle spádovosti, je však řada soukromých zařízení tohoto typu, kde spádovost nehraje takovou roli. Jak píše Irena Příkazská: „*Pracovníci poraden při ověřování a posuzování školní zralosti vycházejí z obecně platných norem z hlediska vývojové psychologie, norem fyzické vyspělosti pro dané věkové období dítěte a vycházejí mimo jiné i ze dříve zmiňovaného RVP PV. V tomto procesu se poradna opírá samozřejmě o standardizované diagnostické nástroje určené pro testování předškolních dětí, vychází z anamnestických údajů získaných od rodičů, lékařů a také čerpá z informací získaných od pedagogů mateřské školy a jejich pedagogické diagnostiky.*“⁸⁷

⁸⁴ LAZAROVÁ, Bohumíra. *Základy pedagogicko-psychologického poradenství pro učitele*. 1. vyd. Brno: Ústav pedagogických věd FF MU, 2002. s.8.

⁸⁵ HRABAL, Vladimír a Victor J. DRAPELA. *Vybrané poradenské směry*. Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-011-4.

⁸⁶ GOŠOVÁ, V. Pedagogicko-psychologická poradna. In: *Wiki.rvp.cz* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 4.12.2011[cit. 2024-02-18]. Dostupné z:

https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/P/Pedagogicko-psychologick%C3%A1_poradna.

⁸⁷ DANDOVÁ, Eva, Jana KROPÁČKOVÁ, Hana NÁDVORNÍKOVÁ, Daniela PRAVCOVÁ a Irena PŘÍKAZSKÁ. *Školní zralost a odklady školní docházky*. Praha: Raabe, 2018. s.109. ISBN 978-80-7496-373-5.

Níže jsou klíčové oblasti, které odborníci z pedagogicko-psychologické poradny (PPP) zkoumají při posuzování školní připravenosti dětí:

- Motorické dovednosti: hrubá motorika, jemná motorika, grafomotorika, kresba, laterálita.
- Jazykový vývoj: výslovnost, slovní zásoba, porozumění, barvy, početní dovednosti, číselná řada.
- Percepční zralost: zrakové a sluchové rozlišování.
- Sociálně-emoční zralost: separace od rodičů, podřízení se autoritě, reakce na neúspěch.
- Schopnost spolupráce: odložení vlastních potřeb, koncentrace pozornosti, pracovní tempo, samostatnost, obecná informovanost.

Rozumové schopnosti nejsou předmětem posuzování, ale může se orientačně zjišťovat úroveň logického myšlení. PPP podporují vzdělávací proces a poskytují doporučení pro úpravu vzdělávacího plánu dle individuálních potřeb dětí, žáků. Dále se podílejí na rozvoji pedagogicko-psychologických dovedností učitelů, prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže a kariérovém poradenství.⁸⁸

3.2.2 Speciální pedagogická centra

Speciální pedagogická centra se zaměřují (dle Dandové) především na:

- *„Vytváření vhodných podmínek pro zdravý, tělesný, psychický a sociální vývoj osobnosti žáků se speciálními vzdělávacími potřebami před zahájením vzdělávání a v jeho průběhu*
- *naplňování vzdělávacích potřeb a rozvíjení schopností, dovedností a zájmů žáků před zahájením a v průběhu vzdělávání*
- *vytváření vhodných podmínek, způsobů a forem vzdělávání a příprava na vhodnou volbu vzdělávacího zařízení a pozdějšího pracovního uplatnění*
- *zmírňování důsledků zdravotního postižení a prevence jeho vzniku.“*⁸⁹

Speciální pedagogická diagnostika se zaměřuje převážně na posouzení percepčních schopností a provádí ji speciální pedagog. Tato speciální pedagogická diagnostika zahrnuje testování

⁸⁸ DANDOVÁ, Eva, Jana KROPÁČKOVÁ, Hana NÁDVORNÍKOVÁ, Daniela PRAVCOVÁ a Irena PŘÍKAZSKÁ. *Školní zralost a odklady školní docházky*. Praha: Raabe, 2018. s.109. ISBN 978-80-7496-373-5.

⁸⁹ Dtto s.139.

sluchového a zrakového vnímání, jako je schopnost rozlišování, analýzy a syntézy. Speciální pedagog:

- Hodnotí úroveň motorických dovedností, senzomotorickou funkci a motorickou koordinaci.
- Posuzuje schopnost soustředění, reakci na změny, výkonnost a schopnost regenerace během práce.
- Pozoruje techniku používanou při výkonech a identifikuje specifické chyby.
- Sleduje i chování dítěte a provádí diferenciaci mezi specifickými a nespecifickými obtížemi.

Výsledky této diagnostiky slouží jako podklad pro identifikaci specifických poruch učení a plánování s diferencovanými cíli.⁹⁰

3.3 Diagnostika jako nástroj pro individualizaci pedagogické práce

Pedagogicko-psychologická diagnostika dítěte předškolního věku vychází z principu, že mateřská škola „*není místem výkonu ale místem rozvoje*“. *Stále nezapomínejme na to, že cílem není diagnostika pro diagnostiku, nýbrž pro poznání individualit dětí, připravení či změnu programu, zapojení dítěte do kolektivu a sledování pokroků při pedagogickém vedení.*⁹¹

Při plánování výchovně vzdělávacích aktivit v mateřské škole, zvláště v heterogenních třídách, je nezbytné využívat pedagogickou diagnostiku. Klíčové je zohlednit poznatky o individuálním vývoji a osobnostních charakteristikách dětí při utváření denního programu. Pedagogická diagnostika nám umožňuje lépe přizpůsobit výuku a péči jednotlivým žákům. Je podstatné neustále zlepšovat naše porozumění dětskému vývoji a učit se, jak nejlépe podněcovat jejich učení a rozvoj.⁹²

Věříme, že každé dítě je jedinečné a má svůj vlastní jedinečný způsob učení a projevu. Učitelé by měli mít otevřenou mysl a být připraveni přizpůsobit své vyučovací metody a přístup k individuálním potřebám každého dítěte. Když přijímáme děti takové, jaké jsou, vytváříme pro ně bezpečné a podporující prostředí, ve kterém se mohou svobodně rozvíjet a dosahovat svého plného potenciálu. Je důležité, abychom jako učitelé neustále reflektovali své vlastní postoje a

⁹⁰ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Smyslové vnímání – Metody reedukace specifických poruch učení*. D+H, 2003. s.7. ISBN 978-80-903579-9-0.

⁹¹ KUCHARSKÁ in MERTIN Václav a GILLERNOVÁ Ilona. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2015. s.90. ISBN 978-80-262-0977-5.

⁹² Dtto s.82.

představy o vzdělávání a neustále se učili, jak lépe podporovat každé dítě na jeho vzdělávací cestě.⁹³

Pedagogická diagnostika úzce souvisí s individualizací vzdělávání. Aby bylo možné přizpůsobit nároky na vzdělání každého dítěte a jeho individuálním schopnostem, je klíčové nejprve dítě hlouběji poznávat. Tím se vytváří základ pro efektivní plánování vzdělávacího procesu, což by mělo být prioritou každé mateřské školy. Pedagogická diagnostika se skládá z několika fází, při nichž se využívají různé metody. V předškolním vzdělávání hraje významnou roli metoda pozorování. Tato metoda bývá podpořena dalšími metodami, jako rozhovor, analýza hry, didaktické testy vědomostí apod., aby byla zajištěna co nejpřesnější a komplexnější analýza každého dítěte.⁹⁴

3.3.1 Metody pedagogické diagnostiky vhodné pro děti předškolního věku

Cílem pedagogické diagnostiky není stanovit diagnózu, ale posoudit a zhodnotit vývoj dítěte, aby mohla být podpořena jeho další výchova a vzdělávání. Jde o celkový pohled na dítě, se zaměřením na jeho rozvoj ve všech oblastech a sledování změn, které nastávají díky vzdělávacímu a výchovnému působení. Je důležité mít na paměti, že každé dítě se vyvíjí individuálně – děti se mohou výrazně lišit v tempu zrání, mít různé vzdělávací možnosti a potřeby, a také odlišně reagovat na pedagogický přístup.⁹⁵

Pedagogická diagnostika je úzce spojena s cíli a obsahem výchovně vzdělávacího procesu. Existují dva hlavní typy diagnostiky: statická a dynamická. Statická diagnostika se zaměřuje na současnou úroveň znalostí, dovedností a vývoje dítěte, poskytuje informace o tom, co dítě umí a jak se vyvíjí, ale může být ovlivněna různými proměnnými, které výsledky zkreslují. Naopak dynamická diagnostika se soustředí na proces učení a rozvoj dítěte, cílem je identifikovat efektivní metody a formy výuky, které podporují rozvoj potenciálu dítěte. Tato metoda se zaměřuje na sledování a podporu změn v procesu učení a zjišťování, jakými způsoby a podmínkami lze dosáhnout posunů v dovednostech a znalostech dítěte.⁹⁶

⁹³ SEDLÁČKOVÁ, Hana a Zora SYSLOVÁ, Lucie ŠTĚPÁNKOVÁ. *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s., 2012. s.43. ISBN 978-80-7357-884-8.

⁹⁴ Dtto.

⁹⁵ *Metodická příručka Předškolní a prvostupňové vzdělávání Pedagogická diagnostika v mateřské škole*. Online. 2022. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2022. s.8. Dostupné

z: https://www.projektsypo.cz/dokumenty/SYPO_Pedagogicka_diagnostika_v_MS.pdf. [cit. 2024-08-25].

⁹⁶ Dtto s.10

Učitelka může při pedagogické diagnostice v mateřské škole využít různé metody, jako je pozorování, rozhovor, anamnéza, dětská hra, testování či dotazníky.

Pozorování

Učitelka v mateřské škole má mnoho možností, jak využít metodu pozorování, které zahrnuje cílené a systematické sledování jevů s konkrétním účelem.⁹⁷

Tato metoda je výhodná, protože učitel má možnost pravidelně sledovat děti v různých situacích a zaznamenávat jejich chování. Aby bylo pozorování efektivní diagnostickou metodou, je nutné dodržovat určité zásady. Nejdůležitější je plánovitost, která zahrnuje jasné stanovení cílů, obsahu a způsobu pozorování. Dále je klíčová systematickosti, což znamená, že pozorování by mělo být kontinuální a dlouhodobé. Poslední zásadou je přesnost a objektivita – pozorování by mělo být prováděno opakovaně, aby učitel mohl sestavit chronologický obraz vývoje chování dítěte.⁹⁸

Zelinková definuje pozorování jako: „*Proces systematického sledování a zaznamenávání projevů dítěte (i učitele) s cílem rozhodnout o optimálním vedení dítěte. Není omezeno na třídu, probíhá všude, kde dochází k interakci mezi dětmi, dětmi a dospělými, kde se dítě nějakým způsobem projevuje.*“⁹⁹

Ideální příležitostí k pozorování dětí je hra. Hra je pro dítě typickou činností, která je v mateřské škole plně podporována vzdělávacím programem. Hra se postupně vyvíjí a poskytuje skvělou příležitost k pozorování celkového vývoje dítěte. Prostřednictvím hry dítě získává zkušenosti se světem kolem sebe, s lidmi i věcmi, a zároveň objevuje samo sebe. V této činnosti dítě rozvíjí svou osobnost, promítá do ní své prožitky a nachází v ní pocit seberealizace, smysluplnosti a především radosti.¹⁰⁰

Rozhovor

Rozhovor umožňuje získávat informace prostřednictvím přímé interakce mezi učitelem a dítětem nebo učitelem a rodičem. V mateřské škole se tato metoda osvědčuje jako doplněk k

⁹⁷ TOMANOVÁ, Dana. *Úvod do pedagogické diagnostiky v mateřské škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. s. 32. ISBN 80-244-1426-0.

⁹⁸ SVOBODA in SVOBODA, Mojmir, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vydání čtvrté. Praha: Portál, 2021. 33 s. ISBN 978-80-262-1851-7.

⁹⁹ ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. 28 s. ISBN 978-80-7367-326-0 (brož.).

¹⁰⁰ BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Ilustroval Richard ŠMARDA. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. s. 59. ISBN 978-80-266-0658-1.

aktivitám, jako pozorování či dětská hra. Pedagogicky diagnostický rozhovor by měl být pečlivě připraven – učitel si dopředu stanoví cíl, strukturu rozhovoru a otázky. Děti často odpovídají uvolněně a bez zábrán, protože rozhovor probíhá s učitelem, kterého dobře znají, a v prostředí, kde se cítí pohodlně. Pro dosažení objektivních výsledků by rozhovor měl probíhat individuálně, aby nedocházelo k ovlivnění ze strany ostatních dětí. U dětí se rozhovor používá jako doplňující metoda.¹⁰¹

Spáčilová uvádí několik zásad, jak správně formulovat otázky při rozhovoru: „*Vyhýbat se složitým větným celkům a preferovat jednoduché formulace, nepoužívat cizí slova a odborné výrazy, nedávat dítěti dlouhé otázky, které přeceňují jeho percepční možnosti, v otázkách se nesmí vyskytovat víceznačné pojmy a nejasné formulace, více otázek by nemělo být spojeno v jednu větu, vyhýbat se otázkám sugestivním.*“¹⁰²

Anamnéza

Tato metoda slouží k získávání informací o dosavadním životě dítěte, které pomáhají objasnit jeho aktuální situaci. Rozlišujeme osobní, rodinnou a školní anamnézu. Na základě získaných údajů lze předcházet možným problémům, které by mohly mít vliv na školní připravenost.¹⁰³

Osobní anamnéza, známá také jako vývojová, se zaměřuje na získávání informací o vývoji dítěte před a během jeho narození. Učitel tak získává přehled o dosavadním vývoji dítěte a snaží se lépe pochopit události, které ho ovlivnily. Tato anamnéza zahrnuje klíčové informace o průběhu těhotenství, porodu a období po narození.¹⁰⁴

Rodinná anamnéza doplňuje osobní anamnézu a zahrnuje informace o rodičích, rodinných vztazích, výchovném stylu používaném v rodině, sourozeneckých vztazích a dalších relevantních aspektech.¹⁰⁵

¹⁰¹ TOMANOVÁ, Dana. *Úvod do pedagogické diagnostiky v mateřské škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 53 s. ISBN 80-244-1426-0.

¹⁰² SPÁČILOVÁ, Hana. *Pedagogická diagnostika v primární škole I*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. s. 43. ISBN 80-244-0568-7.

¹⁰³ MIŇOVÁ, Monika. *Pedagogické diagnostikovanie v materskej škole*. Prešov: Rokus, 2015. s. 55. ISBN: 978-80-89510-40-5

¹⁰⁴ SEDLÁČKOVÁ, Hana, Zora SYSLOVÁ a Lucie ŠTĚPÁNKOVÁ. *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. 33 s. ISBN 978-80-7357-884-8.

¹⁰⁵ dtto

Dětská hra

Kucharská uvádí, že „*hra je prostředek výchovy a učení, dítě se učí novým dovednostem a vědomostem*“ Pro předškolní věk jsou stále oblíbené volné hry, kdy děti uplatňují svou fantazii, tvořivost a rozvíjí se spontánní učení.¹⁰⁶

Testy

Testy dělíme na standardizované psychologické testy, které se zaměřují na měření schopností, nadání, výkonu, postojů, zájmů a kognitivních funkcí. Tyto testy sice nejsou součástí pedagogické diagnostiky, ale slouží k hlubšímu pochopení žáka (v základní škole). Kromě toho máme testy pro pedagogické účely, které jsou vytvořeny za účelem částečného poznání a slouží k hodnocení schopností, pokroku a dovedností jednotlivců nebo skupin. Informace získané těmito testy jsou obvykle objektivní.¹⁰⁷

*„Test je diagnostickou metodou, která pomáhá zjišťovat, posuzovat a hodnotit, zda bylo dosaženo změny v rozvoji dítěte ve stanovené oblasti, zda bylo dosaženo cílů vzdělávacího programu u jednotlivce nebo celé skupiny dětí.“*¹⁰⁸

Dotazníky

*„Dotazník bývá definován jako metoda pro hromadné shromažďování dat pomocí písemně zadávaných otázek. Je to jedna z nejpoužívanějších metod výzkumu v pedagogice, psychologii, sociologii, ve výzkumu veřejného mínění.“*¹⁰⁹

V mateřské škole se tato metoda často využívá ke shromažďování informací od rodičů. Při vytváření vlastního dotazníku je nezbytné, aby otázky byly jasně a přesně formulovány a odpovídaly konkrétnímu cíli či zaměření dotazníku.¹¹⁰

Dotazník je psanou formou řízeného rozhovoru, skládá se z otázek s písemnými odpověďmi a slouží ke sběru informací o respondentech, jejich názorech, postojích a chování. Jeho výhodou

¹⁰⁶ KUCHARSKÁ, Anna a Daniela ŠVANCAROVÁ. *Bezstarostné roky?: kroky a krůčky předškolním věkem : poradenství pro rodiče*. Praha: Scientia, 2004. s.66. ISBN 80-7183-291-X.

¹⁰⁷ SEDLÁČKOVÁ, Hana, Zora SYSLOVÁ a Lucie ŠTĚPÁNKOVÁ. *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. 35 s. ISBN 978-80-7357-884-8.

¹⁰⁸ TOMANOVÁ, Dana. *Úvod do pedagogické diagnostiky v mateřské škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. s.64. ISBN 80-244-1426-0.

¹⁰⁹ PRŮCHA, Jan. *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe*. Praha: Karolinum, 1995. s.43. ISBN 80-7184-132-3.

¹¹⁰ SEDLÁČKOVÁ, Hana, Zora SYSLOVÁ a Lucie ŠTĚPÁNKOVÁ. *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. 32 s. ISBN 978-80-7357-884-8.

je, že umožňuje rychle získat velké množství dat od více osob a snadno se administruje. Nevýhodou je subjektivita odpovědí, kdy respondent může své odpovědi ovlivnit, takže dotazník spíše odráží jeho vlastní představu o sobě. Otázky mohou být otevřené, polootevřené či uzavřené, a posuzovací škály slouží ke kvantitativnímu hodnocení jevů, obvykle ve třech až pěti stupních.¹¹¹

Do přípravy struktury a zaměření otázek pro dotazník určený učitelkám mateřských škol a učitelkám 1. tříd základních škol jsem vycházela z aspektů uvedených ve 3. kapitole. Tyto aspekty, zahrnující klíčové oblasti školní připravenosti, jako jsou motorické dovednosti, jazykový vývoj, percepční zralost, sociálně-emoční zralost a schopnost spolupráce, mi poskytly základní rámec pro tvorbu otázek, které se zaměřují na hodnocení školní zralosti dětí z pohledu učitelek. Podrobné členění těchto oblastí, popsané v podkapitolách 3.2.1 a 3.2.2, jsem využila při přípravě struktury dotazníku.

¹¹¹ SPÁČILOVÁ, Hana. *Pedagogická diagnostika v primární škole I*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. s. 43. ISBN 80-244-0568-7.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

4 CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

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

Cíl č. 1: Zjistit, jak vnímají v obecné rovině, připravenost dětí na školu učitelky MŠ a 1.tříd ZŠ.

- VO 1.1: V kterých oblastech, by podle učitelek MŠ mělo být dítě vstupující do ZŠ zralé a připravené?
- VO 1.2: Co je, z pohledu učitelek MŠ, zásadním nedostatkem u dětí při vstupu do ZŠ?
- VO 1.3: Co je, z pohledu učitelek 1.tříd ZŠ, zásadním nedostatkem pro vstup do ZŠ a v kterých oblastech by mělo být dítě pro ZŠ zralé a připravené?

Cíl č. 2: Zjistit, jak vnímají učitelky MŠ a učitelky 1. tříd ZŠ školní připravenost u vybraných dětí a v čem vidí jejich nedostatky.

- VO 2.1: V čem vidí učitelky MŠ připravenost a nepřipravenost vybraných dětí pro vstup do ZŠ?
- VO 2.2: V čem vidí učitelky ZŠ připravenost a nepřipravenost stejných dětí v 1. třídě ZŠ?
- VO 2.3: V čem se osvědčily a neosvědčily tyto děti z MŠ při vstupu do ZŠ?

6 METODY VÝZKUMU

Výzkum byl koncipován jako smíšený, tedy tvořila jej část kvalitativní i kvantitativní. V případě kvantitativní části výzkumu byl metodou sběru dat dotazník, kterým byla získána data doplňující hlavní výsledky získané výzkumem kvalitativním. U kvalitativního výzkumu bylo vycházeno z rozhovorů a dotazníků.

V první části výzkumu je provedeno dotazníkové šetření mezi učitelkami mateřských škol (MŠ) a učitelkami základních škol (ZŠ) prvního stupně v celorepublikovém průměru. Dotazník se zaměřuje na pojetí připravenosti předškolních dětí z pohledu učitelek MŠ a na pojetí připravenosti žáků prvního ročníku ZŠ z pohledu učitelek ZŠ. Otázky v dotazníku jsou tři uzavřené s možností výběru více odpovědí a jednou otevřenou otázkou. Otázky byly pro obě skupiny stejné. Dotazník se zaměřuje na otázky konkrétně rozvíjených oblastí u dětí předškolního věku. Jejich připravenosti a nepřipravenosti na ZŠ z pohledu učitelů MŠ a učitelů ZŠ. Dotazníkové šetření pro učitelky MŠ i učitelky ZŠ bylo zadáváno v dubnu roku 2024 přes internetový portál Survio.

V kvalitativní části výzkumu byly vedeny rozhovory se dvěma učitelkami MŠ a dvěma učitelkami prvních tříd ZŠ v nichž výzkum probíhal. Rozhovor byl polostrukturovaný a zaměřoval se na připravenost a nepřipravenost dětí předškolního věku na vstup do první třídy. Obsahoval sedm otázek. Získávány byly informace týkající se obecného názoru učitelek na připravenost dětí na vstup do ZŠ. Rozhovory s učitelkami MŠ byly prováděny na konci školního roku 2022/2023. Probíhaly mimo prostory třídy, v odpoledních hodinách, v místnosti určené pro vedoucí učitelku MŠ. Rozhovory s učitelkami prvních tříd ZŠ byly prováděny na začátku školního roku 2023/2024. Probíhaly v odpoledních hodinách, v prostorách třídy, bez účasti dětí. Zároveň tyto čtyři učitelky vyplňovaly podrobný dotazník zaměřený na školní připravenost čtyř vybraných dětí ve své třídě. Jednalo se celkem o osm dětí. Jako první probíhaly rozhovory s učitelkami MŠ a vyplňování dotazníků na čtyři vybrané děti. Jako druhé probíhaly rozhovory s učitelkami ZŠ a vyplňování dotazníků na čtyři stejné vybrané děti. Rozhovory byly vedeny v jiné dny, než učitelky vyplňovaly dotazníky týkající se vybraných dětí, aby se předešlo hodnocení dětí během rozhovorů.

7 REALIZACE VÝZKUMU

Kapitola obsahuje výsledky získané kvantitativní formou výzkumu prostřednictvím dotazníků zaměřených na zjištění vnímání připravenosti dětí na školu z pohledu učitelů MŠ a učitelů ZŠ. Tento výzkum byl proveden na internetu. Druhá část výzkumu realizovaná kvalitativní formou je orientovaná na zjištění názorů učitelek na školní připravenost v obecné rovině a zda se tento pohled projevuje a potvrzuje i v hodnocení vybraných dětí. Dále jsou komparovány výsledky hodnocení každého dítěte oběma učitelkami. Výzkumné šetření bylo provedeno ve dvou mateřských školách a dvou základních školách v Praze, které vzájemně spolupracují.

7.1 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek pro obecné dotazníky byl vybrán zcela náhodně z osob, jejichž povolání je buď učitelka v MŠ nebo učitelka prvního stupně ZŠ. Pro kvalitativní výzkum bylo výzkumné šetření provedeno v mateřských a základních školách pod jedním právním subjektem. S předpokladem, že instituce vzájemně spolupracují se mohou ukázat rozdíly ve vnímání připravenosti dětí a školu. V jednom právním subjektu, kde byl prováděn výzkum jsou tři mateřské školy a dvě základní školy.

Učitelky mateřských a základních škol pro dotazníkové šetření: Pro získání co největšího výzkumného vzorku jsem přes internet oslovila své kolegyně, bývalé zaměstnavatele, učitele a známé z oboru. Požádala jsem je o přeposlání krátkého dotazníku s žádostí o vyplnění. Na vyplnění dotazníku jsem dala 14 dní. Dotazníky směřující na učitelky MŠ vyplnilo 52 respondentů. Dotazníky směřující na učitele prvního stupně ZŠ vyplnilo 48 respondentů. Oba dotazníky byly zadávány v dubnu roku 2024 přes internetový portál Survio.

Učitelky vybraných mateřských škol: Učitelky MŠ byly vybrány na základě provázanosti spolupráce se ZŠ. Mateřská škola A (dále jen MŠA) má čtyři třídy s 28 dětmi. Ve dvou třídách jsou děti 3-4 roky a ve dvou třídách děti 5-7 let. Mateřská škola B (dále jen MŠB) má třídy dvě. Jednu s dětmi 3-4 roky a jednu s dětmi 5-7 let. V obou MŠ pracují se staršími dětmi vedoucí paní učitelky jednotlivých budov. Rozhovory a dotazníky byly prováděny s nimi.

Učitelky vybraných základních škol: Učitelky ZŠ byly vybrány podle vybraných dětí, s nimiž bylo prováděno dotazníkové šetření. Učitelka, která má děti z MŠA, učí na základní škole A (dále jen ZŠA). Tato škola má pouze první stupeň a jednu první třídu. Učitelka, která má děti z MŠB, učí na základní škole B (dále jen ZŠB). Tato ZŠ má první i druhý stupeň, na

prvním stupni jsou dvě první třídy. Děti z dotazníkového šetření spolu chodí do stejné první třídy. Paní ředitelka dělí děti do tříd podle toho, jak se znají z MŠ.

Vybrané děti z dotazníkového šetření: Děti z dotazníkového šetření byly vybrány paní učitelkami z MŠ. Kritéria byla:

- dva chlapci, dvě dívky
- děti bez odkladu školní docházky a bez podpůrných opatření
- budou navštěvovat první třídu v navazující škole (ZŠA+ZŠB).

Rodiče dětí byli informováni o provádění výzkumu. Bylo podepsáno svolení s výzkumem a uveřejněním výsledků v DP – anonymně.

7.2 Procesy výzkumu

Podkapitola podává výsledky získané na základě kvantitativního a kvalitativního šetření – dotazníků a rozhovorů s učitelkami. Kvantitativní dotazníkové šetření bylo prováděno na internetu v celorepublikovém průměru v průběhu 14 dnů. Vyhodnocovány byly jednotlivé otázky z dotazníku a komparovány odpovědi učitelek MŠ a učitelek ZŠ. Rozhovory s učitelkami MŠ realizovala autorka osobně během jednoho dne. Stejně tak rozhovory s učitelkami ZŠ. Rozhovory byly nahrávány se souhlasem učitelek, dále vyhodnocovány a komparovány s výsledky celorepublikového průměru. Dotazníkové šetření na vybrané děti vyplňovaly třídní učitelky samostatně, bez účasti autorky. Tyto dotazníky zjišťující připravenost konkrétních dětí, byly vyhodnocovány z pohledu čtyř oblastí: sociální a emoční připravenost, kognitivní připravenost, motorická připravenost a jazyková připravenost. Analýza také zahrnovala komparaci výsledků jednotlivých dětí z pohledu učitelek mateřských škol a učitelek základních škol.

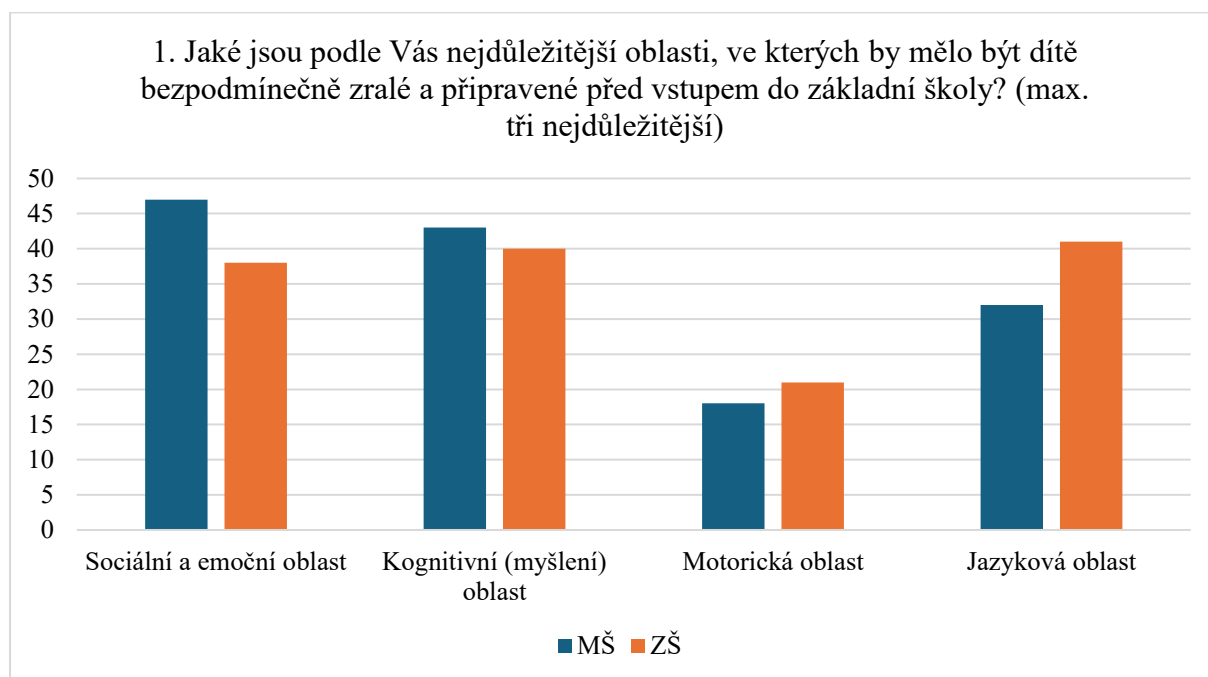
7.2.1 Dotazníkové šetření mezi učitelkami mateřských škol a učitelkami základních škol

Dotazníkové šetření pro kvantitativní metodu výzkumu probíhalo v první polovině dubna roku 2024. Šetření probíhalo na internetu pomocí webové aplikace Survio. Šetření se účastnilo celkem 100 respondentů. Dotazník se zabýval obecným zjišťováním vnímání připravenosti předškolních dětí na školu z pohledu učitelek MŠ a učitelek ZŠ. Vycházel z prostudované literatury v teoretické části a publikace Diagnostika dítěte předškolního věku od Jiřiny Bednářové. Cílem dotazníku bylo zjistit všeobecné povědomí o vnímání připravenosti

děti na školu. Dotazník obsahoval 3 uzavřené otázky a jednu otevřenou otázku. Bylo možné zaškrtnout více odpovědí.

Dotazníkového šetření mezi učitelkami MŠ se účastnilo 52 respondentů. (Celé znění dotazníku je v příloze č. 1). Dotazníkového šetření mezi učitelkami ZŠ se účastnilo 48 respondentů. (Celé znění dotazníku je v příloze č. 2).

Graf č. 1



Zdroj: vlastní zpracování

Podrobná analýza výsledků grafu č. 1 ukazuje několik zajímavých odlišností mezi názory učitelek MŠ a učitelek ZŠ na nejdůležitější oblasti zralosti dětí před vstupem do základní školy.

Sociální a emoční oblast

- Učitelky MŠ: 47 odpovědí
- Učitelky ZŠ: 38 odpovědí

Sociální a emoční oblast je považována za nejdůležitější u učitelek MŠ, kde získala nejvyšší počet odpovědí. Učitelky ZŠ ji také považují za důležitou, ale ne tolik jako jazykovou oblast. Rozdíl mezi skupinami je zde významný, což může ukazovat na rozdílné priority pro vstup do ZŠ, kdy MŠ klade větší důraz na sociální a emoční zralost jako základní předpoklad pro další rozvoj dítěte.

Kognitivní oblast

- Učitelky MŠ: 43 odpovědí
- Učitelky ZŠ: 40 odpovědí

Obě skupiny považují kognitivní oblast za velmi důležitou. Rozdíl v počtu odpovědí je minimální, což naznačuje, že kognitivní schopnosti jsou považovány za klíčové pro vstup do ZŠ z pohledu učitelky MŠ i učitelky ZŠ. Tato shoda ukazuje na důležitost kognitivních dovedností pro školní připravenost.

Motorická oblast

- Učitelky MŠ: 18 odpovědí
- Učitelky ZŠ: 21 odpovědí

Motorická oblast je považována za nejméně důležitou jak učitelkami MŠ, tak učitelkami ZŠ. I když učitelky ZŠ ji hodnotí o něco výše než učitelky MŠ, obě skupiny ji zařadily na poslední místo. Tato shoda naznačuje, že motorické dovednosti nejsou považovány za významný faktor pro vstup do ZŠ ve srovnání s ostatními oblastmi.

Jazyková oblast

- Učitelky MŠ: 32 odpovědí
- Učitelky ZŠ: 41 odpovědí

Jazyková oblast je pro učitelky ZŠ nejdůležitější, získala nejvyšší počet odpovědí. Pro učitelky MŠ je rovněž důležitá, ale ne tolik jako sociální a emoční nebo kognitivní oblast. Tento rozdíl může ukazovat na důraz, který ZŠ kladou na schopnost dětí komunikovat.

Nejdůležitější oblasti podle učitelky MŠ:

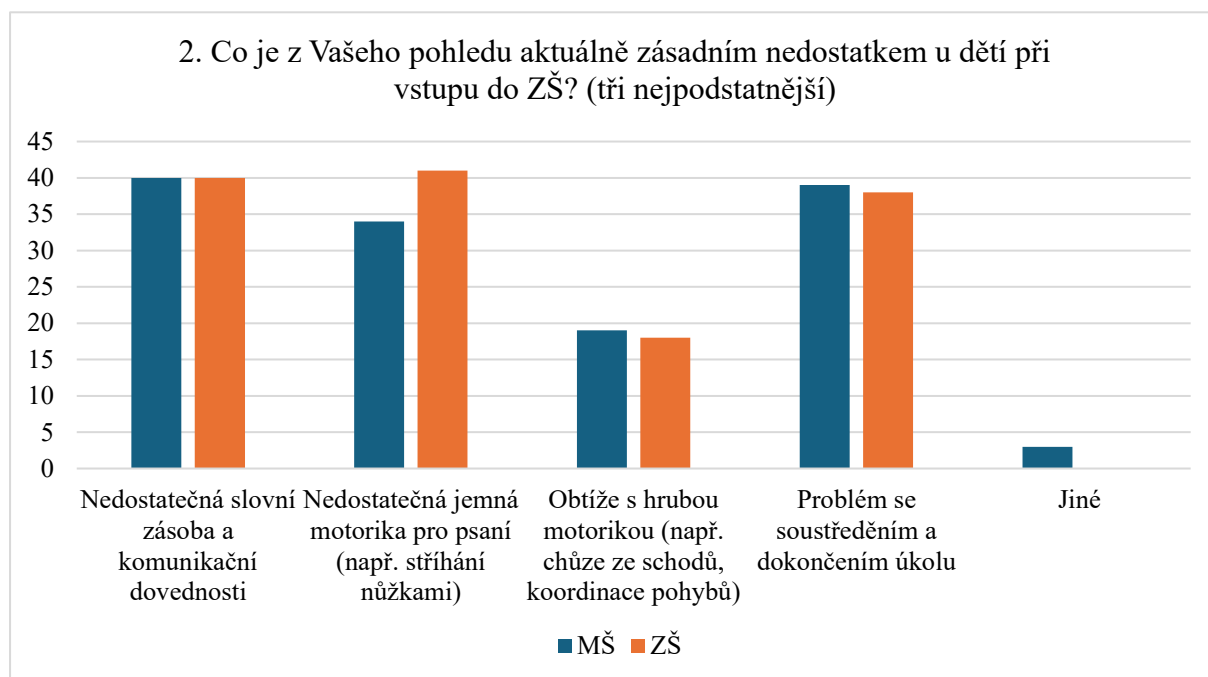
- Sociální a emoční oblast (47)
- Kognitivní oblast (43)
- Jazyková oblast (32)

Nejdůležitější oblasti podle učitelky ZŠ:

- Jazyková oblast (41)
- Kognitivní oblast (40)
- Sociální a emoční oblast (38)

Obě skupiny se shodují na důležitosti kognitivní oblasti, která je na druhém místě v pořadí. Největší rozdíly jsou v hodnocení sociální a emoční a jazykové oblasti, kde MŠ upřednostňují sociální a emoční zralost a ZŠ kladou důraz na jazykové dovednosti. Motorická oblast je shodně považována za nejméně důležitou.

Graf č. 2



Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 2 ukazuje několik zajímavých odlišností mezi názory učitelek MŠ a učitelek ZŠ na aktuální zásadní nedostatky u dětí při vstupu do ZŠ.

Nedostatečná slovní zásoba a komunikační dovednosti

- Učitelky MŠ: 40 odpovědí
- Učitelky ZŠ: 40 odpovědí

Obě skupiny učitelek se shodují na tom, že nedostatečná slovní zásoba a komunikační dovednosti jsou zásadním nedostatkem u dětí při vstupu do základní školy. Tento jednotný názor zdůrazňuje, že schopnost dětí efektivně komunikovat a vyjadřovat se je klíčová pro jejich úspěšný start v základní škole.

Problém se soustředěním a dokončením úkolu

- Učitelky MŠ: 39 odpovědí
- Učitelky ZŠ: 38 odpovědí

Schopnost soustředit se a dokončit úkoly je také považována za velmi důležitou dovednost. Opět zde vidíme téměř shodný počet odpovědí od učitelek MŠ i ZŠ. Tato shoda naznačuje, že si učitelky uvědomují tuto důležitost.

Nedostatečná jemná motorika pro psaní

- Učitelky MŠ: 34 odpovědí
- Učitelky ZŠ: 41 odpovědí

Učitelky ZŠ více zdůrazňují problémy s jemnou motorikou než učitelky MŠ. Tento rozdíl může naznačovat, že obtíže s jemnou motorikou jsou více patrné a významné právě v základní škole, kde je psaní nezbytnou dovedností. Domnívám se, že v MŠ se dětem poskytuje více času na rozvoj těchto dovedností skrze hry a aktivity zaměřené na jemnou motoriku. Když však děti vstoupí do základní školy, očekává se od nich, že budou schopny psát, což může zvýraznit nedostatky v této oblasti.

Obtíže s hrubou motorikou

- Učitelky MŠ: 19 odpovědí
- Učitelky ZŠ: 18 odpovědí

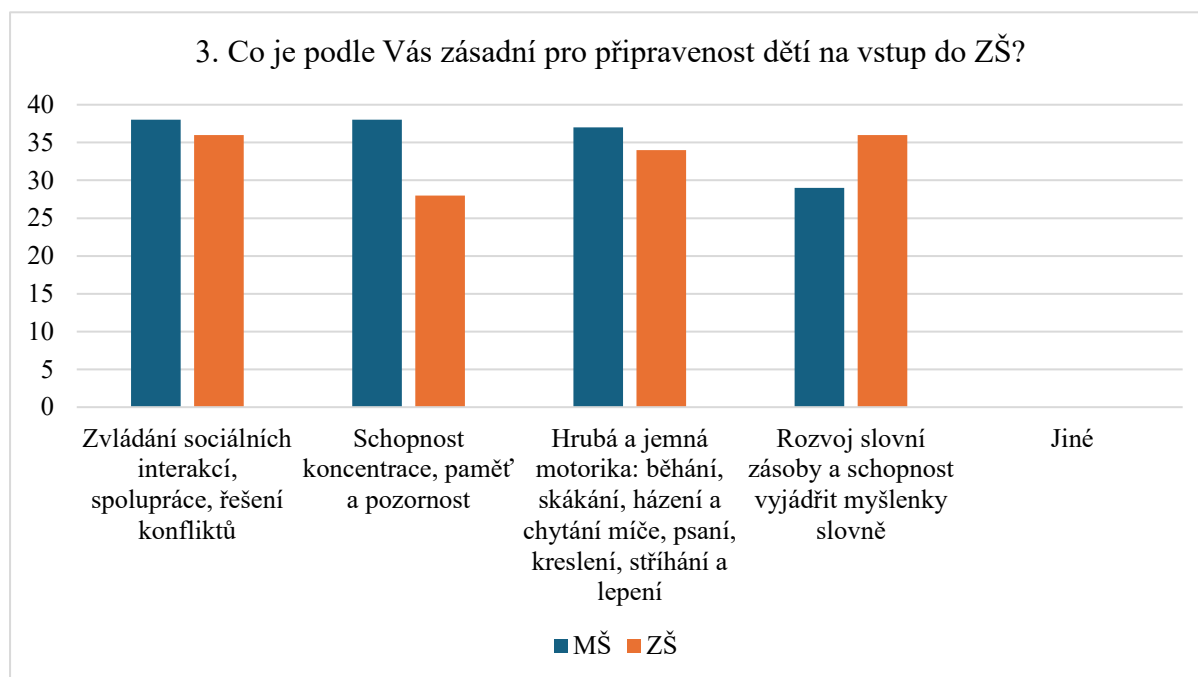
Hrubá motorika je považována za méně výrazný nedostatek ve srovnání s jinými oblastmi. Počet odpovědí je zde téměř stejný pro obě skupiny učitelek. Hrubé motorické dovednosti, jako jsou běhání, skákání a koordinace, nevidí obě skupiny učitelek tak zásadní pro úspěšný nástup do školy jako jemná motorika a komunikační dovednosti.

Jiné

- Učitelky MŠ: 3 odpovědí
- Učitelky ZŠ: 0 odpovědí

Kategorie "Jiné" byla uvedena minimálně, a to pouze učitelkami MŠ. Tento nízký počet odpovědí naznačuje, že většina učitelek vnímá klíčové nedostatky v konkrétně definovaných oblastech (slovní zásoba, jemná motorika, soustředění). Učitelky ZŠ nezmínily žádné jiné nedostatky, což může znamenat, že jejich pohled na zásadní nedostatky u dětí při vstupu do školy je jasně vymezen.

Graf č. 3



Zdroj: vlastní zpracování

Na základě dat z dotazníku, byly analyzovány odpovědi učitelek MŠ a učitelek ZŠ do grafu č. 3. Výsledky jsou následující:

Zvládání sociálních interakcí, spolupráce, řešení konfliktů

- Učitelky MŠ: 38 odpovědí
- Učitelky ZŠ: 36 odpovědí

Obě skupiny učitelek považují zvládání sociálních interakcí, spolupráci a řešení konfliktů za klíčové pro připravenost dětí na vstup do ZŠ. Počet odpovědí je velmi podobný, což naznačuje, že sociální dovednosti jsou univerzálně považovány za zásadní pro připravenost na školní docházku. Schopnost dětí navazovat vztahy, pracovat ve skupině a efektivně řešit konflikty vnímají obě skupiny učitelek jako důležité.

Schopnost koncentrace, paměť a pozornost

- Učitelky MŠ: 38 odpovědí
- Učitelky ZŠ: 28 odpovědí

Schopnost koncentrace, paměť a pozornost jsou více zdůrazňovány učitelkami MŠ než učitelkami ZŠ. Tento rozdíl může poukazovat na to, že učitelky MŠ vidí potřebu rozvoje těchto dovedností již v předškolním věku, aby děti byly lépe připraveny na náročnější školní prostředí.

Učitelky ZŠ pravděpodobně očekávají, že děti budou mít dost možností tyto dovednosti rozvíjet v 1.třídě.

Hrubá a jemná motorika

- Učitelky MŠ: 37 odpovědí
- Učitelky ZŠ: 34 odpovědí

Hrubá a jemná motorika jsou považovány za důležité pro školní připravenost oběma skupinami učitelek. Domnívám se, že tato důležitost je dána spojením termínů hrubé a jemné motoriky, vzhledem k tomu, že v předchozím grafu se hrubá motorika ukazuje jako méně důležitá pro vstup do ZŠ. Počet odpovědí je téměř stejný, což ukazuje, že motorické dovednosti jsou vnímány jako základní schopnosti potřebné pro školní aktivity, jako je psaní a kreslení.

Rozvoj slovní zásoby a schopnost vyjádřit myšlenky slovně

- Učitelky MŠ: 29 odpovědí
- Učitelky ZŠ: 36 odpovědí

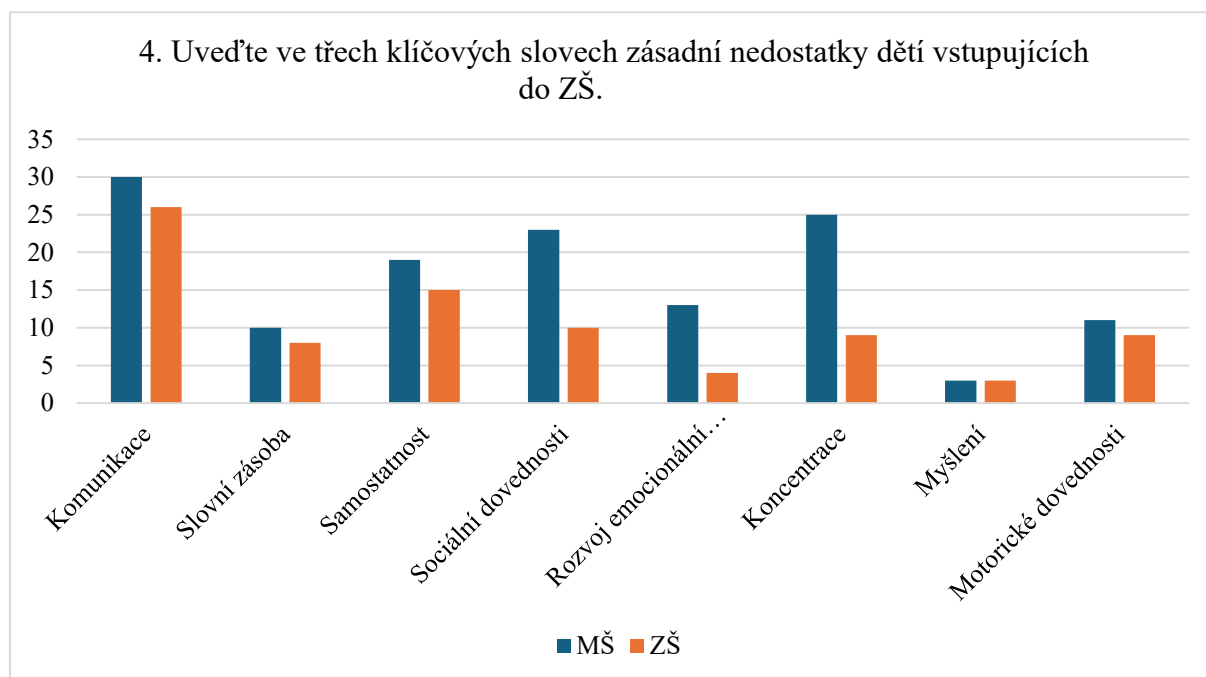
Rozvoj slovní zásoby a schopnost vyjádřit myšlenky slovně je více zdůrazňován učitelkami ZŠ než učitelkami MŠ. Tento rozdíl může naznačovat, že učitelky ZŠ považují jazykové dovednosti za klíčové pro úspěšné zvládnání školního učiva, kde je verbální komunikace nezbytná pro porozumění zadání a plnění úkolů.

Jiné

- Učitelky MŠ: 0 odpovědí
- Učitelky ZŠ: 0 odpovědí

Kategorie "Jiné" nebyla uvedena žádnou skupinou učitelek, což naznačuje, že všechny zásadní oblasti připravenosti dětí byly dostatečně pokryty v předchozích kategoriích.

Graf č. 4



Zdroj: vlastní zpracování

Poslední otázka dotazníku byla zaměřena na zjištění zásadních nedostatků dětí vstupujících do základní školy. Učitelky MŠ a ZŠ měly uvést tři klíčová slova, která podle nich nejlépe vystihují tyto nedostatky. Výsledky byly následující:

- Komunikace: MŠ 30, ZŠ 26
- Slovní zásoba: MŠ 10, ZŠ 8
- Samostatnost: MŠ 19, ZŠ 15
- Sociální dovednosti: MŠ 23, ZŠ 10
- Rozvoj emocionální inteligence: MŠ 13, ZŠ 4
- Koncentrace: MŠ 25, ZŠ 9
- Myšlení: MŠ 3, ZŠ 3
- Motorické dovednosti: MŠ 11, ZŠ 9

Celkový počet odpovědí byl pro učitelky MŠ 134 a pro učitelky ZŠ 84. Při zohlednění tohoto rozdílu můžeme provést následující analýzu:

Komunikace: Je považována za zásadní nedostatek oběma skupinami učitelek, což ukazuje na univerzální potřebu rozvíjet komunikační dovednosti dětí.

Sociální a emocionální dovednosti: Učitelky MŠ kladou větší důraz na tyto oblasti než učitelky ZŠ. To může být způsobeno tím, že v předškolním věku je kladen větší důraz na celkový sociální a emocionální rozvoj dětí.

Koncentrace: Učitelky MŠ vnímají celkově nejvýznamněji nedostatky v koncentraci u dětí vstupujících do ZŠ, což si uvědomují jako významný problém.

Slovní zásoba a schopnost vyjádřit myšlenky: Přestože je tato oblast uváděna jako problémová, rozdíly mezi učitelkami MŠ a ZŠ nejsou tak výrazné. Což se nepotvrzuje v předchozích výsledcích v grafu č.1 a grafu č.3.

Sociální a emoční zralost: Z odpovědí učitelek MŠ vyplývá, že za nejdůležitější oblast pro připravenost dětí považují sociální a emoční zralost. Učitelky ZŠ se shodují na významnosti této oblasti, ale kladou také velký důraz na jazykové schopnosti. Sociální interakce, schopnost spolupráce a řešení konfliktů jsou celkově považovány za klíčové dovednosti potřebné pro úspěšný přechod do školního prostředí.

Jazykové schopnosti: Jazykové schopnosti, konkrétně rozvoj slovní zásoby a schopnost vyjádřit myšlenky slovně, jsou považovány za klíčové hlavně učitelkami ZŠ. Tento důraz na jazykovou připravenost odráží potřebu dětí být schopny komunikovat efektivně a porozumět výuce, což je nezbytné pro úspěšné zvládnutí školního učiva. Učitelky MŠ sice také vnímají jazykové dovednosti jako důležité, ale jejich prioritou je především sociální a emoční rozvoj.

Motorické dovednosti: Motorické dovednosti, konkrétně jemná motorika, je vnímána jako důležitá oběma skupinami učitelek. Učitelky MŠ považují rozvoj jemné motoriky, nezbytný pro psaní a další školní aktivity, za velmi významný. Učitelky ZŠ rovněž vidí potřebu zlepšení motorických dovedností, což ukazuje na důležitost této oblasti pro školní připravenost.

Schopnost koncentrace: Schopnost koncentrace, paměť a pozornost jsou více zdůrazňovány učitelkami MŠ než učitelkami ZŠ. Učitelky MŠ vidí tuto oblast jako klíčovou pro úspěšné zapojení dětí do strukturovaného školního prostředí, zatímco učitelky ZŠ se více zaměřují na jazykové a sociální schopnosti.

Nedostatky dětí při vstupu do ZŠ: Zásadní nedostatky, které učitelky obou stupňů identifikovaly u dětí při vstupu do ZŠ, zahrnují nedostatečnou komunikaci, slovní zásobu, samostatnost a sociální dovednosti. Obě skupiny učitelek se shodují na tom, že komunikace je nejvýznamnějším nedostatkem, což podtrhuje potřebu zaměřit se na rozvoj komunikačních dovedností již v předškolním věku.

7.2.2 Rozhovory s učitelkami mateřských škol a základních škol

Rozhovor s učitelkami MŠ a ZŠ se zaměřoval na problematiku přípravy dítěte na vstup do ZŠ. Zjišťoval pohled učitelek na zralost a připravenost dětí při vstupu do základní školy. Rozhovory s učitelkami MŠ probíhaly v červenci 2023. Rozhovory s učitelkami ZŠ probíhaly na začátku října 2023. Rozhovory se všemi učitelkami byly s jejich souhlasy nahrávány a následně přepsány a vyhodnoceny. Dotazované učitelky měly možnost k připraveným otázkám své odpovědi rozšiřovat a doplňovat.

Učitelky mateřských škol

Učitelky MŠ byly vybrány ze dvou MŠ navázaných na ZŠ. Výzkum probíhal ve třídách starších dětí (5 - 7let). V těchto třídách vyučují vedoucí paní učitelky. S nimi byl veden individuální rozhovor a následně jsem je poprosila, ať náhodně vyberou dva chlapce a dvě dívky, kteří odchází do místní základní školy. Děti neměly mít odklad školní docházky, žádná podpůrná opatření a jejich výběr měl být náhodný. V několika následujících dnech, dostaly paní učitelky podrobný dotazník na jednotlivé děti, který měly za úkol vyplnit.

Pro polostrukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami byly použity rámcově tyto otázky:

1. Jaká je podle Vás nejdůležitější oblast, ve které by mělo být dítě bezpodmínečně zralé a připravené před vstupem do základní školy?
2. Proč vnímáte právě tuto oblast jako stěženi pro vstup do základní školy?
3. Co je z Vašeho pohledu aktuálně největším nedostatkem u dětí při vstupu do ZŠ?
4. V čem vidíte důvod tohoto nedostatku pro vstup dětí do ZŠ?
5. Co je podle Vás zásadní pro připravenost dětí na vstup do ZŠ?
6. Proč vnímáte jako zásadní právě toto?
7. Jaké jsou podle Vás zásadní nedostatky dětí vstupujících do ZŠ?

Celé znění rozhovoru, příloha č. 4 a 5.

Z rozhovorů vyplývá, že učitelky vybraných MŠ se shodují, že oblast, ve které by mělo být dítě bezpodmínečně zralé a připravené na školu, je oblast sociální a emoční. Zároveň obě shodně dodávají, že je podstatná zralost a připravenost ve všech oblastech a je podstatné k dětem přistupovat individuálně. Jako zásadní vnímají proměnu společnosti v posledních letech, kdy mají dle jejich názoru děti hodně svobody a nemají jasně stanovené hranice. Tento přístup se pak podle nich projevuje v přecitlivělosti dětí, agresivitě, nerespektování autorit a

špatné komunikaci s dospělými i vrstevníky. Učitelky MŠ zmiňují, že se jim i díky této proměně špatně nastavuje shoda s rodinou v přístupu k dítěti.

Jako největší nedostatek u dětí vstupujících do ZŠ vnímají tyto učitelky celkovou nepřipravenost dětí. Zmiňují zbytečně moc podnětů pro děti. Používání mobilních telefonů a tabletů dětmi. Děti si pak neumí hrát s obyčejnými věcmi a raději se nudí. Podle učitelek MŠ pak děti nezvládají dobře komunikaci s učitelkou v ZŠ. V MŠ mají podle nich učitelky dostatek času a prostoru se dětem věnovat a naslouchat jejich potřebám. Když však tato situace nastane v ZŠ, děti si s ní nevědí rady. V běžném životě za ně tyto situace často řeší rodiče, kteří s dětmi tráví málo času. Děti tráví většinu všedního dne v institucích a rodiče, místo aby je vystavovali nekomfortním situacím v podobě učení se samostatnosti, tak to raději vyřeší za ně. Celková nepřipravenost na školu je podle nich také daná špatnou spoluprací MŠ a ZŠ. Před obdobím covidu vnímaly tuto realizovanou spolupráci intenzivněji. Děti tak podle nich vstupují do školy nepřipravené a zároveň ZŠ sama jim v tom nepomáhá.

Zásadní pro připravenost na školu je dle jejich názoru hlavně s dětmi komunikovat a rozvíjet jejich slovní zásobu. Učit je mluvit v celých větách, zajistit dětem dostatek podnětů a podporovat děti v jejich zájmech a dovednostech, které chtějí aktivně rozvíjet. Budovat sebedůvěru a zároveň ho učit sebereflexi. Děti podle nich nemají dobře nastavenou míru vnímání sebe sama vzhledem k okolnímu světu. Vidí se jako dokonalé a chybu vidí u ostatních, a ne u sebe. Tyto učitelky MŠ vnímají, že se rodiče dětem nedostatečně věnují. Upozorňují, že se dříve dětem více četlo. To jim pomáhalo v rozšiřování slovní zásoby, která dnes dětem chybí. Děti neznají ani základní pohádky. Neznají správný význam slov, odpovídají jednoslovně. Nechápu slovní zadání a nejsou schopny převyprávět příběh nebo pohádku. Díky tomu se podle nich pak dětem těžko vstupuje do světa čtení a psaní.

Děti dnešní doby dle jejich názoru tráví hodně času ve vytvořeném digitálním herním světě. Jsou odtržené od reality a nemají potřebu si hledat reálné kamarády.

V porovnání s celorepublikovým dotazníkovým šetřením se učitelky mateřských škol shodují, že dítě by mělo být zralé a připravené především v oblasti sociální a emoční. Zaměřují se také na oblast řeči a komunikace a shodují se tak s výsledky dotazníkového šetření.

Učitelky základních škol

Učitelky byly vybrány ze dvou ZŠ navázaných na mateřské školy. Výzkum probíhal v prvních třídách zvolených dětí. S učitelkami byl veden individuální rozhovor. V několika následujících

dnech dostaly paní učitelky podrobný dotazník na jednotlivé děti, který měly za úkol vyplnit. Totožný s dotazníkem, který vyplňovaly učitelky MŠ.

Pro polostrukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami byly použity rámcově tyto otázky:

1. Jaká je podle Vás nejdůležitější oblast, ve které by mělo být dítě bezpodmínečně zralé a připravené před vstupem do základní školy?
2. Proč vnímáte právě tuto oblast jako stěžní pro vstup do základní školy?
3. Co je z Vašeho pohledu aktuálně největším nedostatkem u dětí při vstupu do ZŠ?
4. V čem vidíte důvod tohoto nedostatku pro vstup dětí do ZŠ?
5. Co je podle Vás zásadní pro připravenost dětí na vstup do ZŠ?
6. Proč vnímáte jako zásadní právě toto?
7. Jaké jsou podle Vás zásadní nedostatky dětí vstupujících do ZŠ?

Celé znění rozhovoru, příloha č. 6 a 7.

Z analýzy dat vyplynulo, že obě učitelky vybraných ZŠ se shodují, že nejdůležitější oblast, ve které by mělo být dítě bezpodmínečně zralé a připravené před vstupem do ZŠ je sociální oblast. Učitelky vnímají, že pokud je dítě nezralé a nedostatečně připravené v této oblasti, je obtížné s ním potom pracovat v oblasti rozumové. Je důležité, aby se dítě zvládlo pohybovat v novém prostředí a nerozhodil ho počet nových míst a dospělých osob, které ke školní docházce patří. Ukazuje se, že je dle jejich názoru podstatné, aby dítě bylo schopno zvládat své emoce a vyjadřovat vlastní potřeby. ZŠ je dle jejich názoru místo, kde se přesně tyto nedostatky ukáží. Prokáže, jak dítě zvládne přijímat nové prostředí a uplatní se v novém kolektivu dětí. Jak bude zvládat výzvy, kterými je dle nich čtení, psaní a počítání.

Jako největší nedostatek u dětí při vstupu do ZŠ vnímají špatnou komunikaci a správné komunikační návyky. Děti nesprávně vyslovují a ani si nejsou vědomi, že komunikují špatně. Děti nemají potřebu komunikovat. Nevládají sebeobsluhu. Jsou zvyklé, že za ně většinu věcí obstarají rodiče nebo jiná dospělá osoba. Jsou přemíru opečovávané a nejsou vedené k samostatnosti. Velká část z nich se zabavuje pasivně (tablet, televize) a nejsou nuceny ke komunikaci a samostatnosti. Dětem se dle jejich názoru obecně málo čte, málo se s nimi komunikuje. Děti nemají dobré komunikační vzory.

Aby dítě bylo dostatečně zralé a připravené na školu, mělo by umět dostatečně komunikovat, zvládat sebeobsluhu a fungovat adekvátním způsobem i bez přítomnosti rodičů. Nástup dítěte do ZŠ je pro ně velkou životní výzvou, která si tuto připravenost nárokuje. V prvních měsících

je sice s dětmi většinu času přítomen učitel, ale školní docházka od dítěte vyžaduje víc než jen naučit se číst a psát. Dítě by mělo být schopno reagovat na nové výzvy. Tyto výzvy mohou zahrnovat schopnost soustředit se na úkoly po delší dobu, organizovat si čas a úkoly, rozvíjet kritické myšlení a řešení problémů. Dalšími výzvami může být adaptace na řád a pravidla školního prostředí, zvládnání nových a složitějších úkolů, či samostatná práce bez neustálé podpory dospělých.

Celkově ze získaných dat z rozhovoru s učitelkami ZŠ vyplývá, že zásadním nedostatkem dětí při vstupu do ZŠ je z pohledu učitelek vybraných ZŠ sociální zralost a připravenost a úroveň řeči a komunikace. Zmiňují také horší připravenost v oblasti sluchového a zrakového vnímání a pozornosti. Předpokládají, že tyto dovednosti jsou ovlivněny již zmiňovaným pasivním trávením volného času.

Oproti celorepublikovému výsledku z dotazníku uvádějí vybrané učitelky ZŠ jako nejdůležitější sociální oblast. Dotazníkové šetření však ukázalo jako nejpodstatnější oblast jazykovou. S celorepublikovým výsledkem se pak tyto učitelky v rozhovoru shodují v důležitosti v oblasti komunikace a úrovni řeči.

7.2.3 Dotazníkové šetření konkrétních dětí z pohledu učitelek mateřských škol a učitelek základních škol

Učitelky MŠ kromě rozhovoru náhodně vybraly dle kritérií (viz. s. 45) ze dvou svých tříd vždy 4 děti (2dívký, 2chlapce), které mají jít po prázdninách do 1.tř.ZŠ, podle jasně stanovených kritérií. K těmto osmi dětem dostaly podrobné dotazníky zjišťující jejich aktuální zralost a připravenost. Dotazníky byly učitelkami MŠ vyplněny v červnu 2023 a učitelkami ZŠ vyplněny v první polovině října 2023.

Na základě analýzy dat získaných z dotazníků o dětech a rozhovorů s učitelkami byly vytvořeny kategorie, v jejichž rámci jsou výsledky popsány. Jednalo se o tyto kategorie: Sociální a emoční připravenost, Kognitivní připravenost, Motorická připravenost a Jazyková připravenost.

(Celé znění dotazníku je v příloze č. 8, vyhodnocení výsledků dotazníků na zjištění úrovně připravenosti dítěte na vstup do základní školy z pohledu třídního učitele je v příloze č. 9).

Sociální a emoční připravenost

Na základě získaných dat z dotazníkového výzkumu týkajícího se úrovně připravenosti dětí na školu z pohledu učitelek MŠ a ZŠ, byla provedena analýza sociální a emoční připravenosti 8 dětí (4 z MŠA a ZŠA a 4 z MŠB a ZŠB).

Děti z MŠA a ZŠA

1. chlapec (M)

Celkově si udržel vysokou úroveň sociální a emoční připravenosti. V oblasti zdvořilostního chování, odmítnutí nežádoucího chování, rozlišení mezi hrou a úkolem, a zapojování se do her vykazoval stabilní výsledky. Zlepšil se ve schopnosti přijmout pozici jiného dítěte a v uplatňování iniciativy při hrách. Došlo ke zhoršení v oblasti vyrovnání se s prohrou.

2. chlapec (Al)

Výsledky byly stabilní v oblasti odmítnutí nežádoucího chování, rozlišení mezi hrou a úkolem, a uplatňování iniciativy při hrách. Došlo k mírnému zhoršení v oblasti zdvořilostního chování, zapojování se do her a schopnosti přijmout pozici jiného dítěte. Stabilní výsledky v oblasti smyslu pro morálku.

1. dívka (V)

Celkově udržela vysokou úroveň připravenosti s mírným zhoršením v rozlišení mezi hrou a úkolem a schopnosti přijmout pozici jiného dítěte. Významné zlepšení v oblasti vyrovnání se s prohrou.

2. dívka (A)

Udržela vysokou úroveň připravenosti ve všech sledovaných oblastech. Mírné zlepšení v oblasti vyrovnání se s prohrou a uplatňování iniciativy při hrách.

Děti z MŠB a ZŠB

1. chlapec (F)

Zhoršení v oblasti zdvořilostního chování, zapojování se do her a přijímání pozice jiného dítěte. Stabilní výsledky v oblasti odmítnutí nežádoucího chování, rozlišení mezi hrou a úkolem a smyslu pro morálku. Mírné zlepšení v oblasti vyrovnání se s prohrou a uplatňování iniciativy při hrách.

2. chlapec (Ar)

Významné zhoršení v oblasti zapojování se do her a uplatňování iniciativy při hrách. Stabilní výsledky ve většině oblastí, včetně odmítnutí nežádoucího chování a rozlišení mezi hrou a úkolem. Zhoršení v oblasti vyrovnání se s prohrou.

1. dívka (E)

Udržela vysokou úroveň připravenosti ve všech sledovaných oblastech. Zlepšení v oblasti přijímání pozice jiného dítěte a smyslu pro morálku. Zhoršení v oblasti vyrovnání se s prohrou a uplatňování iniciativy při hrách.

2. dívka (R)

Významné zhoršení v oblasti přijímání pozice jiného dítěte a uplatňování iniciativy při hrách. Stabilní výsledky v oblasti odmítnutí nežádoucího chování, rozlišení mezi hrou a úkolem a smyslu pro morálku. Mírné zlepšení v oblasti vyrovnání se s prohrou.

Celkově děti z MŠA a ZŠA vykazovaly vyšší úroveň připravenosti ve většině sledovaných oblastí ve srovnání s dětmi z MŠB a ZŠB. Děti z MŠA a ZŠA obecně udržely nebo zlepšily svou připravenost, zatímco děti z MŠB a ZŠB zaznamenaly více případů zhoršení. Existují individuální rozdíly mezi dětmi, přičemž některé děti vykazovaly stabilní nebo zlepšující se výsledky, zatímco jiné zaznamenaly zhoršení v konkrétních oblastech, jako je přijímání pozice jiného dítěte nebo vyrovnání se s prohrou.

Kognitivní připravenost

Na základě dotazníkového výzkumu kognitivní připravenosti 8 dětí (4 z MŠA a ZŠA a 4 z MŠB a ZŠB) byla provedena analýza výsledků v oblastech, jako je pojmenování barev, odlišování obrázků, opakování slov a vět, a další kognitivní dovednosti.

Děti z MŠA a ZŠA

1. chlapec (M)

Udržel vysokou úroveň kognitivní připravenosti v oblastech pojmenování barev, vyhledávání shodných obrázků, opakování slov a vět, určování počtu slabik. Vykazuje zlepšení v odlišení obrázku lišícího se detailem. A stabilní výsledky v ostatních sledovaných oblastech.

2. chlapec (A1)

Stabilní výsledky v pojmenování barev, odlišování obrázků, a opakování vět. Zhoršení ve schopnosti seřadit obrázky podle posloupnosti děje a určování počáteční hlásky slova a zlepšení v oblasti odlišení shodných a neshodných dvojic.

1. dívka (V)

Udržela vysokou úroveň připravenosti v oblastech pojmenování barev, vyhledávání shodných obrázků, opakování slov a vět, určování počtu slabik. Mírné zhoršení ve schopnosti seřadit obrázky podle posloupnosti děje a poznávání, co do skupiny nepatří.

2. dívka (A)

Udržela vysokou úroveň připravenosti ve většině sledovaných oblastí. Mírné zhoršení v oblasti odlišování obrázků lišících se detailem a poznávání, co do skupiny nepatří. Vykazuje stabilní výsledky ve všech ostatních oblastech.

Děti z MŠB a ZŠB

1. chlapec (F)

Udržel vysokou úroveň připravenosti v pojmenování barev, vyhledávání shodných obrázků, opakování slov a vět, určování počtu slabik. Zlepšení v oblasti poznávání, co do skupiny nepatří. Stabilní výsledky ve všech ostatních oblastech.

2. chlapec (Ar)

Zhoršení ve schopnosti odlišit obrázky a shodné a neshodné dvojice. Stabilní výsledky v oblasti pojmenování barev, opakování slov a vět, určování počtu slabik. Zhoršení v oblasti poznávání, co do skupiny nepatří.

1. dívka (E)

Udržela vysokou úroveň připravenosti ve většině sledovaných oblastí. Vykazuje zlepšení v odlišení obrázků lišících se detailem a stabilní výkony ve všech ostatních oblastech.

2. dívka (R)

Významné zhoršení v oblasti určování počáteční hlásky slova. Stabilní výsledky v oblasti pojmenování barev, vyhledávání shodných obrázků, opakování slov a vět. Zhoršení v oblasti poznávání, co do skupiny nepatří.

Celkově děti z MŠA a ZŠA vykazovaly vyšší úroveň kognitivní připravenosti ve většině sledovaných oblastí ve srovnání s dětmi z MŠB a ZŠB. Děti z MŠA a ZŠA si udržely nebo zlepšily svou připravenost v klíčových oblastech, zatímco děti z MŠB a ZŠB zaznamenaly více případů zhoršení. Výsledky naznačují, že některé děti vykazují stabilní nebo zlepšující se výsledky v kognitivní připravenosti, zatímco jiné děti zaznamenávají zhoršení, zejména v oblasti odlišení obrázků a určování počáteční hlásky slova.

Motorická připravenost

Na základě dotazníkového výzkumu motorické připravenosti 8 dětí (4 z MŠA a ZŠA a 4 z MŠB a ZŠB) byla provedena analýza výsledků v oblastech, jako je poskoky na jedné noze, chůze ze schodů, hod míčem na cíl, kresba postavy a detaily v kresbě.

Děti z MŠA a ZŠA

1. chlapec (M)

Udržel vysokou úroveň motorické připravenosti v poskocích na jedné noze, chůzi ze schodů a hodu míčem na cíl. Vykazoval zhoršení v kresbě postavy a detailech v kresbě a stabilní výsledky v ostatních sledovaných oblastech.

2. chlapec (Al)

Vykazuje stabilní výsledky v chůzi ze schodů. Zhoršení v poskocích na jedné noze, hodu míčem na cíl, kresbě postavy a detailech v kresbě. Celkově vykazuje více zhoršení než zlepšení.

1. dívka (V)

Udržela vysokou úroveň motorické připravenosti ve všech sledovaných oblastech kromě kresby postavy. Zhoršení v detailech v kresbě.

2. dívka (A)

Udržela vysokou úroveň motorické připravenosti v poskocích na jedné noze, chůzi ze schodů a kresbě postavy. Zhoršení v hodu míčem na cíl a detailech v kresbě.

Děti z MŠB a ZŠB

1. chlapec (F)

Udržel vysokou úroveň motorické připravenosti v chůzi ze schodů. Vykazuje zhoršení v poskocích na jedné noze, hodu míčem na cíl, kresbě postavy a detailech v kresbě. Celkově vykazuje více zhoršení než zlepšení.

2. chlapec (Ar)

Udržel stabilní výkony v chůzi ze schodů a hodu míčem na cíl. Zhoršení v poskocích na jedné noze, kresbě postavy a detailech v kresbě.

1. dívka (E)

Udržela vysokou úroveň motorické připravenosti v poskocích na jedné noze, chůzi ze schodů a kresbě postavy. Zhoršení v hodu míčem na cíl a detailech v kresbě.

2. dívka (R)

Udržela vysokou úroveň motorické připravenosti ve všech sledovaných oblastech kromě kresby postavy a detailů v kresbě. Zhoršení v kresbě postavy a detailů v kresbě.

Celkově děti z MŠA a ZŠA vykazovaly vyšší úroveň motorické připravenosti ve většině sledovaných oblastí ve srovnání s dětmi z MŠB a ZŠB. Děti z MŠA a ZŠA si udržely nebo zlepšily svou připravenost v klíčových oblastech, zatímco děti z MŠB a ZŠB zaznamenaly více případů zhoršení, zejména v kresbě postavy a detailů v kresbě. Výsledky naznačují, že některé děti vykazují stabilní nebo zlepšující se výsledky v motorické připravenosti, zatímco jiné děti zaznamenávají zhoršení, zejména v oblasti poskoků na jedné noze, hodů míčem na cíl a kresbě postavy.

Jazyková připravenost

Na základě dotazníkového výzkumu jazykové připravenosti 8 dětí (4 z MŠA a ZŠA a 4 z MŠB a ZŠB) byla provedena analýza výsledků v oblastech, jako je zapamatování kratších textů, interpretace pohádek a příběhů, vyjadřování myšlenek a znalost osobních údajů.

Děti z MŠA a ZŠA

1. chlapec (M)

Zhoršení v zapamatování kratších textů a interpretaci pohádek bez obrázků. Zhoršení ve smysluplném vyjadřování myšlenek. Stabilní výkony ve znalosti osobních údajů.

2. chlapec (A1)

Zhoršení ve všech sledovaných oblastech. Největší zhoršení v interpretaci pohádek a zapamatování kratších textů.

1. dívka (V)

Udržela vysokou úroveň jazykové připravenosti ve všech sledovaných oblastech. Stabilní výsledky v zapamatování kratších textů, vyjadřování myšlenek a znalosti osobních údajů. Mírné zhoršení v interpretaci pohádek.

2. dívka (A)

Udržela vysokou úroveň jazykové připravenosti ve všech sledovaných oblastech. Stabilní výsledky v zapamatování kratších textů, interpretaci pohádek a vyjadřování myšlenek. Zhoršení ve znalosti osobních údajů.

Děti z MŠB a ZŠB

1. chlapec (F)

Vykazuje zhoršení ve všech sledovaných oblastech. Největší zhoršení v interpretaci pohádek a vyjadřování myšlenek. Stabilní výkony v zapamatování kratších textů.

2. chlapec (Ar)

Zhoršení ve všech sledovaných oblastech. Největší zhoršení v interpretaci pohádek a smysluplném vyjadřování myšlenek. Stabilní výsledky ve znalosti osobních údajů.

1. dívka (E)

Udržela vysokou úroveň jazykové připravenosti ve všech sledovaných oblastech. Stabilní výkony ve vyjadřování myšlenek a znalosti osobních údajů. Mírné zhoršení v interpretaci pohádek.

2. dívka (R)

Vykazuje zhoršení ve všech sledovaných oblastech. Největší zhoršení v zapamatování kratších textů a vyjadřování myšlenek. Stabilní výsledky ve znalosti osobních údajů.

Celkově děti z MŠA a ZŠA vykazovaly vyšší úroveň jazykové připravenosti ve většině sledovaných oblastí ve srovnání s dětmi z MŠB a ZŠB. Děti z MŠA a ZŠA zaznamenaly stabilní nebo mírně zhoršené výkony, zatímco děti z MŠB a ZŠB zaznamenaly více případů zhoršení, zejména v interpretaci pohádek a vyjadřování myšlenek. Výsledky ukazují, že některé děti vykazují stabilní nebo zlepšující se výsledky v jazykové připravenosti, zatímco jiné děti zaznamenávají zhoršení, zejména v oblasti zapamatování kratších textů a interpretace pohádek.

Výsledky jednotlivých dětí

1. Chlapec (M) - MŠA + ZŠA

Sociální a emoční připravenost: Stabilní výkon ve zdvořilostním chování, odmítání nežádoucího chování, rozlišení hry a úkolu, zapojení do her, smyslu pro morálku. Zhoršení v přijetí výhod pro jiné dítě, vyrovnání s prohrou, uplatňování iniciativy.

Kognitivní připravenost: Stabilní výsledky ve všech sledovaných oblastech kromě rozlišení shodných a neshodných dvojic, určení počáteční hlásky slova. Zhoršení v těchto dvou oblastech.

Motorická připravenost: Stabilní výsledky v poskocích na jedné noze, chůzi ze schodů, hodů míčem na cíl. Zhoršení v kresbě postavy a detailech v kresbě.

Jazyková připravenost: Zhoršení v zapamatování kratších textů a interpretaci pohádek. Stabilní výsledky ve smysluplném vyjadřování myšlenek a znalosti osobních údajů.

2. Chlapec (A1) - MŠA + ZŠA

Sociální a emoční připravenost: Stabilní výsledky v odmítání nežádoucího chování a smyslu pro morálku. Zhoršení ve zdvořilostním chování, rozlišení hry a úkolu, zapojení do her, přijetí výhod pro jiné dítě, vyrovnání s prohrou, uplatňování iniciativy.

Kognitivní připravenost: Stabilní výsledky v odlišení obrázku, odlišení shodných a neshodných dvojic, určení počáteční hlásky slova. Zhoršení v ostatních oblastech.

Motorická připravenost: Stabilní výkon v chůzi ze schodů. Zhoršení ve všech ostatních oblastech.

Jazyková připravenost: Zhoršení ve všech sledovaných oblastech.

1. Dívka (V) - MŠA + ZŠA

Sociální a emoční připravenost: Stabilní výsledky ve zdvořilostním chování, odmítání nežádoucího chování, rozlišení hry a úkolu, přijetí výhod pro jiné dítě, smyslu pro morálku, vyrovnání s prohrou, uplatňování iniciativy. Zhoršení pouze v zapojení do her.

Kognitivní připravenost: Stabilní výsledky ve všech oblastech kromě seřazení obrázků podle posloupnosti děje. Zhoršení v této jedné oblasti.

Motorická připravenost: Stabilní výsledky ve všech oblastech kromě kresby postavy a detailech v kresbě. Zhoršení v těchto dvou oblastech.

Jazyková připravenost: Stabilní výsledky ve všech oblastech kromě interpretace pohádek.

2. Dívka (A) - MŠA + ZŠA

Sociální a emoční připravenost: Stabilní výsledky ve všech oblastech kromě zapojení do her a přijetí výhod pro jiné dítě. Zhoršení v těchto dvou oblastech.

Kognitivní připravenost: Stabilní výsledky ve všech oblastech kromě seřazení obrázků podle posloupnosti děje a určení počáteční hlásky slova. Zhoršení v těchto dvou oblastech.

Motorická připravenost: Stabilní výsledky ve všech oblastech kromě hodů míčem na cíl a kresby postavy. Zhoršení v těchto dvou oblastech.

Jazyková připravenost: Stabilní výsledky ve všech oblastech kromě znalosti osobních údajů.

1. Chlapec (F) - MŠB + ZŠB

Sociální a emoční připravenost: Stabilní výsledky v odmítání nežádoucího chování, zapojení do her, přijetí výhod pro jiné dítě. Zhoršení ve všech ostatních oblastech.

Kognitivní připravenost: Stabilní výsledky ve všech oblastech kromě odlišení obrázku a shodných dvojic, seřazení obrázků podle posloupnosti děje a určení počáteční hlásky slova. Zhoršení v těchto čtyřech oblastech.

Motorická připravenost: Stabilní výsledky ve všech oblastech kromě hodů míčem na cíl. Zhoršení v této jedné oblasti.

Jazyková připravenost: Zhoršení ve všech sledovaných oblastech kromě zapamatování kratších textů.

2. Chlapec (Ar) - MŠB + ZŠB

Sociální a emoční připravenost: Stabilní výsledky v odmítání nežádoucího chování a smyslu pro morálku. Zhoršení ve všech ostatních oblastech.

Kognitivní připravenost: Stabilní výsledky ve všech oblastech kromě odlišení obrázku a shodných dvojic, seřazení obrázků podle posloupnosti děje a určení počáteční hlásky slova. Zhoršení v těchto čtyřech oblastech.

Motorická připravenost: Stabilní výsledky ve všech oblastech kromě hodů míčem na cíl. Zhoršení v této jedné oblasti.

Jazyková připravenost: Zhoršení ve všech sledovaných oblastech kromě zapamatování kratších textů.

1. Dívka (E) - MŠB + ZŠB

Sociální a emoční připravenost: Stabilní výsledky ve všech oblastech kromě odmítání nežádoucího chování a přijetí výhod pro jiné dítě. Zhoršení v těchto dvou oblastech.

Kognitivní připravenost: Stabilní výsledky ve všech oblastech kromě odlišení shodných a neshodných dvojic a určení počáteční hlásky slova. Zhoršení v těchto dvou oblastech.

Motorická připravenost: Stabilní výsledky ve všech oblastech kromě hodů míčem na cíl a detailů v kresbě. Zhoršení v těchto dvou oblastech.

Jazyková připravenost: Stabilní výsledky ve všech oblastech kromě interpretace pohádek.

2. Dívka (R) - MŠB + ZŠB

Sociální a emoční připravenost: Stabilní výsledky ve všech oblastech kromě zapojení do her, přijetí výhod pro jiné dítě a vyrovnání s prohrou. Zhoršení v těchto třech oblastech.

Kognitivní připravenost: Stabilní výsledky ve všech oblastech kromě odlišení shodných a neshodných dvojic a určení počáteční hlásky slova. Zhoršení v těchto dvou oblastech.

Motorická připravenost: Stabilní výsledky ve všech oblastech kromě hodů míčem na cíl. Zhoršení v této jedné oblasti.

Jazyková připravenost: Zhoršení ve všech sledovaných oblastech kromě znalosti osobních údajů.

Porovnání MŠA + ZŠA a MŠB + ZŠB

MŠA + ZŠA

Sociální a emoční připravenost: Většina dětí vykazovala stabilní výsledky ve většině sledovaných oblastí, s několika případy zhoršení.

Kognitivní připravenost: Děti vykazovaly stabilní výsledky ve většině oblastí, s několika případy zhoršení, především v odlišení shodných a neshodných dvojic a určení počáteční hlásky slova.

Motorická připravenost: Většina dětí vykazovala stabilní výsledky, s několika případy zhoršení, zejména v kresbě postavy a detailech v kresbě.

Jazyková připravenost: Většina dětí vykazovala stabilní výsledky, s několika případy zhoršení, zejména v interpretaci pohádek a zapamatování kratších textů.

MŠB + ZŠB

Sociální a emoční připravenost: Více dětí vykazovalo zhoršení ve většině sledovaných oblastí.

Kognitivní připravenost: Více dětí vykazovalo zhoršení v několika oblastech, zejména v odlišení shodných a neshodných dvojic a určení počáteční hlásky slova.

Motorická připravenost: Více dětí vykazovalo zhoršení, zejména v hodů míčem na cíl a detailech v kresbě.

Jazyková připravenost: Více dětí vykazovalo zhoršení ve všech sledovaných oblastech.

Celkově děti z MŠA a ZŠA vykazovaly vyšší úroveň připravenosti a menší míru zhoršení při přechodu z mateřské školy na základní školu ve srovnání s dětmi z MŠB a ZŠB. Oblasti, které

vykazovaly největší míru zhoršení, zahrnovaly interpretaci pohádek, určení počáteční hlásky slova a kresbu postavy. Děti z MŠB a ZŠB zaznamenaly více případů zhoršení ve všech sledovaných oblastech.

8. SHRnutí VÝSLEDKŮ KE VZTAHU K VÝZKUMNÝM OTÁZKÁM

VO 1.1: V kterých oblastech, by podle učitelek MŠ mělo být dítě vstupující do ZŠ zralé a připravené?

Podle učitelek mateřských škol by mělo být dítě před vstupem do základní školy zralé a připravené především v sociální a emoční oblasti, kognitivních schopnostech a jazykových dovednostech. Sociální a emoční zralost je považována za nejdůležitější, protože děti by měly být schopné efektivně komunikovat se svými vrstevníky i dospělými, umět se zapojovat do společných aktivit, řešit konflikty a vyjadřovat své emoce. Tato zralost je základem pro další rozvoj dítěte a jeho úspěšné zapojení do školního prostředí. Kognitivní schopnosti jsou také velmi důležité pro školní úspěch. Děti by měly mít rozvinuté dovednosti, jako je schopnost řešit problémy, logické myšlení a paměť, což je nezbytné pro zvládnutí školního učiva a aktivní zapojení do výuky. Jazykové dovednosti, i když nejsou na prvním místě, jsou také klíčové. Děti by měly mít rozvinutou slovní zásobu a schopnost vyjádřit své myšlenky srozumitelně, což je zásadní pro úspěšné zapojení do vyučovacího procesu a sociální interakce ve školním prostředí. Učitelky mateřských škol také zdůrazňují význam samostatnosti a správného přístupu k digitálním technologiím. Schopnost zvládat běžné úkoly samostatně a správný poměr k digitálním technologiím jsou důležité pro osobní nezávislost a rozvoj dalších dovedností. Tyto oblasti připravenosti poskytují pevný základ pro úspěšný a harmonický přechod dětí do základní školy, což je klíčový milník pro jejich další vzdělávací a osobní rozvoj.

VO 1.2: Co je, z pohledu učitelek MŠ, zásadním nedostatkem u dětí při vstupu do ZŠ?

Z pohledu učitelek mateřských škol jsou zásadními nedostatky u dětí při vstupu do základní školy především nedostatečná slovní zásoba a komunikační dovednosti. Tato oblast byla označena jako klíčová, protože schopnost dětí efektivně komunikovat a vyjadřovat se je nezbytná pro jejich úspěšný start ve školním prostředí. Schopnost komunikace zahrnuje nejen rozvoj slovní zásoby, ale i schopnost porozumět pokynům a efektivně se dorozumět s učiteli a spolužáky. Dalším významným nedostatkem je problém se soustředěním a dokončením úkolů.

Učitelky mateřských škol poukazují na to, že děti často mají potíže udržet pozornost a soustředit se na jednu činnost delší dobu. Poslední oblastí, kterou učitelky mateřských škol označují za zásadní nedostatek, je nedostatečná jemná motorika, která je nezbytná pro psaní. Jemná motorika zahrnuje dovednosti, jako je držení tužky, přesné kreslení a další činnosti vyžadující precizní pohyby rukou. Problémy v této oblasti se stávají více patrnými v základní škole, kde je psaní nezbytnou součástí výuky, což zvyšuje význam této dovednosti pro školní úspěch. Celkově tedy učitelky mateřských škol vidí jako nejzásadnější nedostatky při vstupu dětí do základní školy nedostatečnou slovní zásobu a komunikační dovednosti, problémy se soustředěním a dokončováním úkolů a nedostatečnou jemnou motoriku pro psaní. Tyto oblasti jsou klíčové pro úspěšné zapojení dětí do školního prostředí a jejich efektivní učení.

VO 1.3: Co je, z pohledu učitelek 1.tříd ZŠ, zásadním nedostatkem pro vstup do ZŠ a v kterých oblastech by mělo být dítě pro ZŠ zralé a připravené?

Z pohledu učitelek základních škol jsou zásadními nedostatky pro vstup dětí do ZŠ především nedostatečná jemná motorika pro psaní, nedostatečná slovní zásoba a komunikační dovednosti a problémy se soustředěním a dokončováním úkolů. Jemná motorika je považována za klíčovou oblast, kde děti často vykazují nedostatky. Učitelky základních škol zdůrazňují, že jemná motorika je nezbytná pro psaní, a proto je nedostatečný rozvoj této dovednosti významnou překážkou pro úspěšné zvládnutí školního učiva. Nedostatečná slovní zásoba a komunikační dovednosti patří mezi další zásadní nedostatky. Učitelky základních škol zdůrazňují, že efektivní komunikace je nezbytná pro úspěšný start v základní škole. Schopnost dětí vyjadřovat své potřeby, porozumět pokynům a komunikovat s učiteli a spolužáky je klíčová. Problémy se soustředěním a dokončováním úkolů jsou dalším významným nedostatkem, který učitelky základních škol identifikují. Schopnost dětí udržet pozornost a systematicky pracovat na úkolech je zásadní pro jejich školní úspěch.

Pokud jde o oblasti, ve kterých by mělo být dítě pro ZŠ zralé a připravené, učitelky základních škol považují za nejdůležitější jazykovou oblast, kognitivní oblast a sociální a emoční oblast. Jazyková oblast je pro učitelky základních škol nejdůležitější. Děti by měly mít dostatečně rozvinutou slovní zásobu a schopnost komunikovat. Kognitivní oblast je také velmi důležitá. Sociální a emoční oblast je považována za důležitou, ale o něco méně než jazyková a kognitivní oblast. Schopnost dětí spolupracovat s ostatními, řešit konflikty a adaptovat se na školní prostředí je nezbytná pro jejich úspěšný přechod do školního prostředí. Celkově tedy učitelky základních škol považují za zásadní nedostatky při vstupu dětí do ZŠ nedostatečnou jemnou

motoriku pro psaní, nedostatečnou slovní zásobu a komunikační dovednosti a problémy se soustředěním a dokončováním úkolů. Zároveň zdůrazňují, že děti by měly být zralé a připravené především v jazykové, kognitivní a sociální a emoční oblasti.

VO 2.1: V čem vidí učitelky MŠ připravenost a nepřípravenost vybraných dětí pro vstup do ZŠ?

Učitelky mateřských škol hodnotily připravenost a nepřípravenost dětí pro vstup do základní školy v několika klíčových oblastech. Sociální a emoční připravenost je považována za zásadní, přičemž některé děti vykazují stabilní výsledky, zatímco jiné mají problémy, které se projevují zejména v oblasti interakce s ostatními dětmi a adaptace na nové prostředí. Kognitivní připravenost je další důležitou oblastí, kde děti často vykazují nedostatky, zejména v odlišení shodných a neshodných dvojic a v určení počáteční hlásky slova. Motorická připravenost, zejména jemná motorika, je také důležitá, přičemž se problémy projevují v kresbě postavy a v detailech v kresbě. Některé děti mají potíže i s hrubou motorikou, což se ukazuje například při hodu míčem na cíl. Jazyková připravenost je dalším klíčovým aspektem, kde se objevují problémy především v interpretaci pohádek a v zapamatování kratších textů. Děti často nemají dostatečně rozvinutou slovní zásobu a komunikační dovednosti, což může ovlivnit jejich schopnost efektivně komunikovat s učiteli a spolužáky. Učitelky mateřských škol vnímají, že největšími nedostatky dětí při vstupu do ZŠ jsou nedostatečná sociální a emoční připravenost, kognitivní nedostatky, slabší jemná a nedostatečná jazyková připravenost.

VO 2.2: V čem vidí učitelky ZŠ připravenost a nepřípravenost stejných dětí v 1. třídě ZŠ?

Učitelky základních škol vidí připravenost a nepřípravenost dětí v 1. třídě ZŠ podobně jako učitelky mateřských škol, ale zdůrazňují některé oblasti odlišně. Sociální a emoční připravenost považují také za zásadní, avšak větší důraz je kladen na schopnost dětí adaptovat se na školní prostředí a dodržovat pravidla. Učitelky základních škol často vnímají, že některé děti mají problémy s autoritou a komunikací s vrstevníky, což může ovlivnit jejich schopnost efektivně se zapojit do společných aktivit. Kognitivní připravenost je dalším klíčovým aspektem, kde se učitelky základních škol zaměřují na schopnost dětí porozumět instrukcím a základním školním dovednostem. Problémy se často projevují v nedostatku soustředění a schopnosti dokončit úkoly, což je vnímáno jako zásadní překážka pro efektivní učení. Motorická připravenost, zejména jemná motorika, je v ZŠ ještě důležitější, protože děti začínají psát. Učitelky základních škol si všimají, že některé děti mají problémy s psaním, což může být způsobeno nedostatečně rozvinutou jemnou motorikou. Hrubá motorika je méně

zdůrazňována, ale stále důležitá pro celkový fyzický rozvoj dětí. Jazyková připravenost je pro učitelky základních škol klíčová. Učitelky základních škol často zaznamenávají nedostatky ve slovní zásobě a schopnosti dětí vyjadřovat se v celých větách. Tyto nedostatky mohou ovlivnit schopnost dětí chápat a plnit školní úkoly. Učitelky základních škol vidí největší nepřipravenost dětí v nedostatečné sociální a emoční zralosti, kognitivních schopnostech, jemné motorice potřebné pro psaní a jazykových dovednostech.

VO 2.3: V čem se osvědčily a neosvědčily tyto děti z MŠ při vstupu do ZŠ?

Při vstupu dětí z mateřských škol do základních škol se osvědčily a neosvědčily v několika klíčových oblastech. Z hlediska sociální a emoční připravenosti většina dětí vykazovala stabilní výsledky. Děti byly schopny navazovat vztahy s vrstevníky, spolupracovat a dodržovat základní pravidla. Zvládaly dobře přechod do nového prostředí a adaptovaly se na školní režim. V oblasti kognitivní připravenosti měly děti obecně dobré výsledky, zvládaly základní kognitivní dovednosti. Výsledky v kognitivních dovednostech byly většinou stabilní, což naznačuje dobrý základ pro další školní rozvoj. Rovněž v motorické připravenosti, konkrétně v hrubé motorice, vykazovaly děti dobré schopnosti v pohybových dovednostech jako je běhání, skákání a koordinace. V jemné motorice, potřebné například pro kreslení, se některé děti také osvědčily, což je důležité pro úspěšný rozvoj psaní. Naopak, v jazykové připravenosti měly některé děti problémy s interpretací pohádek a zapamatováním kratších textů. Nedostatečná slovní zásoba a schopnost vyjadřovat se v celých větách byly významnými problémy, které komplikovaly jejich schopnost efektivně komunikovat s učiteli a spolužáky. Další oblastí, kde se děti neosvědčily, byla schopnost soustředit se a dokončit úkoly. Tento nedostatek negativně ovlivňuje jejich schopnost efektivně se zapojit do výuky. Problémy s jemnou motorikou, které ovlivňují schopnost psát se ukázaly jako významnější v ZŠ, kde je psaní nezbytnou dovedností. V některých případech měly děti problémy s respektováním autority a dodržováním školních pravidel. Celkově lze tedy říci, že při přechodu z mateřské školy do základní školy děti vykazují různou míru připravenosti a nedostatků v klíčových oblastech. Zatímco sociální a emoční dovednosti a hrubá motorika jsou oblasti, kde se dětem daří lépe, jazyková připravenost, schopnost soustředění, jemná motorika a respektování autority jsou oblasti, kde se často objevují významné nedostatky.

9. DISKUSE

Z dat získaných v rozhovorech s učitelkami vybraných mateřských škol a vybraných základních škol vyplývá, že se všechny učitelky shodují na celkové nepřipravenosti dětí v sociální a emoční oblasti. Shodně zmiňují, že děti tráví hodně času v institucích. Doba je hektická, rodiče se dětem nedostatečně věnují, děti tráví hodně volného času pasivně zábavou na telefonech, tabletech a před televizí. Shodují se také na tom, že děti jsou nedostatečně připravené v komunikačních dovednostech. Nedokážou smysluplně vyjádřit myšlenku. Nemluví gramaticky správně a nejsou si tohoto nedostatku vědomi. Tyto názory potvrzuje i dotazníkové šetření na vybrané děti. Zde je tendence ke kritičtějšímu hodnocení ze strany učitelek základních škol. Přesto z dat vyplývá, že největší nedostatky děti vykazují v jazykové připravenosti na školu.

Učitelky mateřských škol považují za nejdůležitější, aby dítě vstupující do základní školy bylo zralé v sociální a emoční oblasti. Klíčové dovednosti zahrnují schopnost zvládat sociální interakce, spolupracovat s ostatními a řešit konflikty. Tento důraz je odrazem toho, že děti v mateřských školách jsou často v prostředí, kde sociální interakce hrají klíčovou roli. Učitelky základních škol však tuto oblast nehodnotí jako nejzásadnější pro školní úspěšnost, což může být způsobeno jejich zaměřením na specifické školní dovednosti.

Obě skupiny učitelek zdůrazňují důležitost kognitivních dovedností pro úspěch ve školním prostředí. Tento společný důraz na kognitivní dovednosti naznačuje, že jak učitelky mateřských, tak základních škol, považují tyto schopnosti za klíčové pro úspěšný vstup a pokrok ve školním prostředí. Znalost těchto dovedností umožňuje dětem lépe se zapojit do výuky, efektivněji se učit a lépe porozumět probírané látce. Takový přístup kognitivním schopnostem může poskytnout pevný základ pro školní úspěch a akademický rozvoj dětí.

Toto téma otevírá zajímavou diskusi o tom, jaké dovednosti a schopnosti jsou klíčové pro přípravu dětí na vstup do základní školy. Učitelky mateřských a základních škol zdůrazňují různé aspekty jazykové připravenosti dětí, což odráží jejich odlišné perspektivy a priority.

Pro učitelky základních škol je jazyková zralost zásadní, protože je spojena s úspěchem ve čtení a psaní, což jsou klíčové dovednosti v prvních letech školní docházky. Vnímají rozvoj slovní zásoby a schopnost vyjadřovat myšlenky slovně jako klíčové prvky, které ovlivňují schopnost dětí úspěšně se zapojit do výuky a porozumět učivu. Na druhou stranu učitelky mateřských škol zdůrazňují komunikační dovednosti dětí jako zásadní pro přechod do základní školy, ale současně identifikují nedostatečnou slovní zásobu a komunikační schopnosti jako

hlavní nedostatky. Omezená slovní zásoba a obtíže v artikulaci mohou být vnímány jako překážky, které mohou dětem ztížit úspěšné začlenění do školního prostředí.

Tato diskuse ukazuje, že příprava dětí na školu není jen o získaných dovednostech, ale i o komunikačních schopnostech a sociální adaptaci. Je zde potřeba hledat vyvážený přístup, který podporuje rozvoj celé škály dovedností a schopností, aby děti měly co nejlepší start ve své školní docházce. To vyžaduje spolupráci mezi mateřskými a základními školami a důkladné porozumění potřebám dětí v různých fázích jejich vývoje.

Učitelky základních škol klade významný důraz na jemnou motoriku, zejména s ohledem na její důležitost pro praktické školní aktivity, jako je psaní. Tento pohled je založen na přesvědčení, že dobře rozvinutá jemná motorika je nezbytná pro úspěch. Naopak, učitelky mateřských škol tento aspekt nepovažují za tak zásadní, i když stále vnímají nedostatečně rozvinuté jemné motorické dovednosti. Toto rozdělení priorit v hodnocení motorických dovedností ukazuje, že přístup k tomuto tématu se může lišit v závislosti na typu školního prostředí a očekávaných nárocích na motorické schopnosti dětí.

Rozdíly v pohledech na připravenost dětí na školu mezi učitelkami mateřských škol a základních škol odrážejí rozdílné priority těchto institucí. Zatímco mateřské školy kladou větší důraz na sociální a emoční dovednosti a celkovou osobnost dítěte, základní školy se více zaměřují na jazykové a kognitivní schopnosti a jemnou motoriku.

Tyto odlišnosti v prioritách poukazují na potřebu vyváženého přístupu k rozvoji dětí, který by zohledňoval všechny klíčové oblasti pro jejich úspěšný přechod a adaptaci ve školním prostředí. Je také vhodné se zamyslet nad tím, zda nejsou učitelky základních škol zbytečně orientované na výkon. Tento důraz na výkon může být ovlivněn tlakem na splnění školních osnov a požadavků, které kladou důraz na konkrétní dovednosti měřitelné testy a úkoly. Nicméně, přílišná orientace na výkon může přehlížet význam sociální a emoční zralosti, která je klíčová pro celkový rozvoj dítěte. Vyvážený přístup, který kombinuje akademické dovednosti s rozvojem sociálních a emočních schopností, může vést k lepší adaptaci dětí na školní prostředí a jejich celkovému úspěchu ve škole i v životě.

Učitelky mateřských škol zdůrazňují, že nejdůležitější oblastí pro připravenost dítěte na školu je oblast sociální a emoční. Děti často projevují precitlivělost, agresivitu a nedostatek respektu k autoritám, což spojují se změnami ve společnosti, kde mají děti více svobody a méně jasně stanovených hranic. Tento stav vede k obtížnějšímu nastavení hranic, nedostatku samostatnosti

a špatné komunikaci. Podle učitelek MŠ je klíčová rozvinutá slovní zásoba a dovednosti komunikace, což často dětem chybí.

Učitelky základních škol považují za důležité, aby děti byly schopny zvládat své emoce a uplatňovat se v kolektivu. Také se shodují, že nedostatečná komunikace je hlavním nedostatkem u dětí vstupujících do základní školy. Učitelky základních škol mají tendenci děti vnímat jako méně schopné zvládat určité situace, zejména v dovednostech týkajících se přijetí prohry a rozlišování mezi hrou a úkolem.

Celkově vyplývá, že jak učitelky mateřských, tak i základních škol vidí sociální dovednosti jako klíčové pro úspěšný vstup dětí do základní školy. Zatímco učitelky mateřských škol zdůrazňují především rozvoj komunikace a slovní zásoby, učitelky základních škol kladou důraz na schopnost dětí zvládat své emoce a interakci v kolektivu. Tento rozdíl v perspektivách může být ovlivněn celkovou orientací základních škol na výkon.

Základní školy jsou často zaměřené na výkon, což se projevuje v přístupu učitelek k hodnocení připravenosti dětí. Učitelky základních škol kladou velký důraz na konkrétní dovednosti potřebné pro školní úspěch, jako je schopnost zvládat konkrétní úkoly a přizpůsobit se školním pravidlům a rutinám. Tento důraz na výkon může vést k přehlížení významu sociální a emoční zralosti, která je rovněž klíčová pro celkový rozvoj dítěte. Přehnaná orientace na výkon může vytvořit tlak na děti a omezit jejich prostor pro přirozený rozvoj a adaptaci na školní prostředí.

Tyto rozdíly v přístupu k hodnocení připravenosti dětí mezi mateřskými a základními školami naznačují potřebu vyváženého přístupu, který zahrnuje jak rozvoj znalostních, tak sociálních a emočních dovedností. Zvýšená spolupráce mezi mateřskými a základními školami by mohla pomoci sladit očekávání a usnadnit přechod dětí mezi těmito stupni vzdělávání.

Celkově je tedy klíčové najít rovnováhu mezi školními nároky a podporou sociálního a emočního rozvoje dětí, aby jejich přechod do základní školy byl co nejhladší a nejúspěšnější.

Na základě výsledků dotazníku získaných kvantitativním šetřením lze otevřít zajímavou diskuzi na téma, zda děti po vstupu do první třídy základní školy rychle dosahují zlepšení a eliminují nedostatky, které byly patrné ještě v mateřské škole. Osobně jsem toho názoru, že tomu tak je, ale je to otázka, která zasluhuje podrobnější prozkoumání.

Děti jsou velmi adaptabilní a schopné rychle se učit a přizpůsobovat se novým podmínkám. Při vstupu do první třídy základní školy jsou vystaveny novým podnětům, které mohou urychlit

jejich rozvoj. Strukturované školní prostředí, cíle a pravidelnost mohou dětem pomoci rychle překonat počáteční obtíže.

Z odpovědí učitelek mateřských škol vyplývá, že sociální a emoční zralost je klíčová pro úspěšný přechod dětí do školního prostředí. Podpora ze strany učitelů a spolužáků může dětem pomoci rychle dosáhnout potřebné sociální a emoční zralosti. Jazykové schopnosti, zejména slovní zásoba a schopnost vyjádřit myšlenky, jsou považovány za klíčové učitelkami základních škol. Vstup do první třídy přináší zvýšené nároky na jazykové dovednosti dětí, což může vést k rychlému zlepšení v této oblasti. Intenzivní používání jazyka v každodenní komunikaci a při výuce může dětem pomoci rychle rozšířit slovní zásobu a zlepšit vyjadřovací schopnosti.

Schopnost koncentrace a paměť jsou důležité pro úspěšné zvládnutí školní výuky. Učitelky mateřských škol vidí v této oblasti větší nedostatky než učitelky základních škol, což může naznačovat, že děti při přechodu do školního prostředí rychle zlepšují svou schopnost soustředit se a udržet pozornost. Motorické dovednosti, jak jemná, tak hrubá motorika, jsou důležité pro školní aktivity, jako je psaní a tělesná výchova. Děti, které mají při vstupu do základní školy nedostatky v této oblasti, mohou rychle zlepšit své dovednosti prostřednictvím pravidelných hodin tělesné výchovy a cílených cvičení na jemnou motoriku.

Jsem osobně přesvědčena, že děti po vstupu do první třídy základní školy rychle dosahují zlepšení a eliminují nedostatky, které byly patrné ještě v mateřské škole. Toto zlepšení může být výsledkem kombinace adaptability dětí, strukturovaného školního prostředí a intenzivní podpory ze strany učitelů a rodičů. Nicméně je to otázka do diskuse. Mohou existovat různé faktory, které ovlivňují rychlost a míru zlepšení, včetně individuálních rozdílů mezi dětmi, kvality předškolní a školní výuky, podpory ze strany rodiny a dalších sociálních faktorů.

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo zkoumat připravenost dětí na školu z pohledu učitelek mateřských škol a učitelek základních škol.

Teoretická část práce se zaměřila na zkoumání připravenosti dětí na vstup do základní školy. Soustřeďuje se na konec předškolního vzdělávání, kde se zabývá zralostí a připraveností na školu, odkladem školní docházky a legislativními podklady pro vstup do první třídy. Dále se věnuje situaci dětí na začátku školní docházky, zpracovává očekávané změny v povinnostech dítěte a žáka v první třídě a analyzuje přípravu dětí na školu z pohledu kompetencí vzdělávacích programů. Třetí kapitola DP se zaměřila na pedagogickou diagnostiku v mateřské škole, kde jsou popsány role učitele a pedagogicko-psychologického poradenství. Důraz zde byl kladen na význam diagnostiky jako nástroje pro individualizaci pedagogické práce. Cílem teoretické části bylo poskytnout rámec pro porozumění a řešení otázek týkajících se připravenosti dětí na školu a optimalizace pedagogické práce v mateřských školách a na začátku školní docházky.

V praktické části diplomové práce bylo v prvním cíli zjistit, jak vnímají v obecné rovině, připravenost dětí na školu učitelky MŠ a 1.tříd ZŠ. Z analýzy názorů učitelek mateřských a základních škol na připravenost dětí na vstup do základního vzdělávání vyplývá několik klíčových poznatků, které reflektují odlišné priority a očekávání těchto dvou typů vzdělávacích institucí.

Prvním významným poznatkem je důraz, který kladou učitelky mateřských škol na sociální a emoční zralost dětí. Vidí v ní základ pro úspěšné začlenění dětí do školního kolektivu a pro celkový rozvoj osobnosti. Naopak učitelky základních škol zdůrazňují klíčovost jazykové zralosti, neboť považují komunikační a jazykové dovednosti za nezbytné pro úspěch ve školním prostředí.

Druhým důležitým aspektem jsou kognitivní dovednosti a schopnost koncentrace. Obě skupiny učitelek jsou v blízké shodě, že tyto dovednosti jsou zásadní pro úspěšné zvládnutí školní výuky a úkolů.

Třetím poznatkem je rozdílný pohled na motorické dovednosti. Zatímco učitelky základních škol kladou důraz na jemnou motoriku jako klíčovou pro školní úspěšnost, učitelky mateřských škol tento aspekt vidí jako méně zásadní. Hrubá motorika není považována oběma skupinami uživatelů za klíčovou pro vstup do základní školy.

Na základě těchto zjištění lze doporučit integrovaný přístup k přípravě dětí na školu, který zohlední jak znalostní, tak sociální a emoční aspekty rozvoje. Zvýšená spolupráce mezi mateřskými a základními školami by mohla napomoci lépe připravit děti na přechod mezi těmito stupni vzdělávání. Také vzdělávání učitelů by mělo klást důraz na porozumění a podporu potřeb dětí napříč různými aspekty jejich vývoje při přechodu z jednoho stupně vzdělávání do druhého.

Celkově tato zjištění zdůrazňují význam komplexního a vyváženého přístupu k přípravě dětí na školu, který bude respektovat jejich individuální potřeby a podpoří jejich celkový rozvoj.

Druhým cílem bylo zjistit, jak vnímají učitelky MŠ a učitelky 1. tříd ZŠ školní připravenost u vybraných dětí a v čem vidí jejich nedostatky. Z výsledků analýzy dat vyplývá, že vnímání připravenosti dětí na vstup do základní školy se mezi učitelkami mateřských škol a učitelkami 1. tříd základních škol výrazně liší. Hlavní rozdíly lze pozorovat především v oblasti sociální a emoční připravenosti, komunikačních dovedností a celkového zaměření na výkon dětí.

Učitelky mateřských škol kladou důraz na sociální a emoční zralost dětí, zdůrazňují potřebu rozvoje komunikace a slovní zásoby. Vnímají, že děti často projevují přecitlivělost a nedostatek respektu k autoritám, což spojují se změnami ve společnosti a s nedostatkem jasně stanovených hranic. Prioritou této skupiny učitelek je podněcování zájmů a dovedností dětí a budování jejich sebedůvěry.

Na druhé straně učitelky základních škol hodnotí připravenost dětí často kritičtěji, zejména v oblasti zvládnutí emocí a schopnosti interakce v kolektivu. Vidí děti jako méně schopné zvládat určité situace, což může být ovlivněno změnou prostředí a vyššími nároky na výkon, které základní škola klade. Tento důraz na výkon se projevuje i v hodnocení motorických a jazykových dovedností, kde učitelky základních škol často vidí děti jako méně schopné než jejich kolegyně z mateřských škol.

Rozdíly v přístupu a hodnocení připravenosti dětí naznačují potřebu lepší kontinuity a komunikace mezi mateřskými a základními školami. Spolupráce mezi těmito institucemi by mohla vést k vyváženějšímu přístupu, který by zahrnoval jak rozvoj znalostních dovedností, tak sociální a emoční zralost dětí. Prohloubená komunikace a sdílení informací mezi učitelkami mateřských a základních škol by mohly přispět k hladšímu přechodu dětí do základní školy a jejich celkovému úspěchu.

Závěrem lze konstatovat, že orientace základních škol na výkon může vytvářet tlak na děti a potlačovat jejich přirozený rozvoj. Je proto nezbytné najít rovnováhu mezi nároky na vzdělávání a podporou sociálního a emočního rozvoje dětí. Tento vyvážený přístup by měl být podporován jak na úrovni jednotlivých škol, tak v rámci vzdělávání učitelů pro primární stupeň, aby se zajistil co nejlepší start dětí pro školní docházku.

SEZNAM LITERATURY

BEDNÁŘOVÁ, J. a ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Ilustroval Richard ŠMARDA. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.

BEDNÁŘOVÁ, J., DANDOVÁ, E., KRATOCHVÍLOVÁ, J., NÁDVORNÍKOVÁ, H., SYSLOVÁ, Z. a ŠULOVÁ, L. *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe, 2018. Školní zralost. ISBN 978-80-7496-319-3.

ČELIKOVSKÝ, S. a kol. *Antropomotorika pro studující tělesnou výchovu*. SPN, Praha 1990. ISBN 80-04-23248-5.

DANDOVÁ, E., KROPÁČKOVÁ, J., NÁDVORNÍKOVÁ, H., PRAVCOVÁ, D. a PŘÍKAZSKÁ, I. *Školní zralost a odklady školní docházky*. Praha: Raabe, 2018. Školní zralost. ISBN 978-80-7496-373-5.

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Pedagogická praxe. Praha: Portál, 2004. ISBN 8071788880.

HRABAL, V. a DRAPELA, V. J. *Vybrané poradenské směry*. Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-011-4.

KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.

KREISLOVÁ, Z. *Krok za krokem 1. třídou: školní zralost, spolupráce s rodiči, učíme se číst a psát, nápady pro celý rok*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2038-8.

KROPÁČKOVÁ, J. *Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let*. Praha: Portál, 2008. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-359-8.

KUCHARSKÁ, A. a ŠVANCAROVÁ, D. *Bezstarostné roky?: kroky a krůčky předškolním věkem : poradenství pro rodiče*. Praha: Scientia, 2004. ISBN 80-7183-291-X.

KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4856-6.

LAZAROVÁ, B. *Základy pedagogicko-psychologického poradenství pro učitele*. 1. vyd. Brno: Ústav pedagogických věd FF MU, 2002.

MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-0870-6.

MERTIN, V. a GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0977-5.

MIŇOVÁ, M. *Pedagogické diagnostikovanie v materskej škole*. Prešov: Rokus, 2015. ISBN: 978-80-89510-40-5.

OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.

PRŮCHA, J. *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-132-3.

PRŮCHA, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, J. A KOŤÁTKOVÁ, S. *Předškolní pedagogika*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.

PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky III*. Praha: SPN, 1977.

SEDLÁČKOVÁ, H., SYSLOVÁ, Z. a ŠTĚPÁNKOVÁ, L. *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. ISBN 978-80-7357-884-8.

SPÁČILOVÁ, H. *Pedagogická diagnostika v primární škole I*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0568-7.

SPIPKOVÁ, V. a kolektiv. *Didaktická východiska primárního vzdělávání dětí na základní škole*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1996. ISBN 80-86039-00-5.

SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D. a VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vydání čtvrté. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1851-7.

TOMANOVÁ, D. *Úvod do pedagogické diagnostiky v mateřské škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1426-0.

VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, s. 174. 1996. ISBN 80-7184-317-2.

VALENTOVÁ, L. *Vstup dítěte do školy z hlediska školní připravenosti*. In KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B., (Eds.). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha:Portál. 2001. ISBN 80-7178-585-7.

VAŠUTOVÁ, M. *Pedagogické a psychologické problémy dětství a dospívání*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2005. ISBN 80-7042-691-8.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-326-0 (brož.).

ŽÁČKOVÁ, H. a JUCOVIČOVÁ, D. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. Dotisk 6. vydání. Praha: Nakladatelství D + H, 2014. ISBN 978-80-87295-15-1.

ŽÁČKOVÁ, H. a JUCOVIČOVÁ, D. *Smyslové vnímání: metody reedukace specifických poruch učení*. Praha: D + H, 2003. ISBN 80-239-4467-3.

Elektronické zdroje:

CLARK, R. McDowall. *Exploring the Contexts for Early Learning: Challenging the School Readiness Agenda*. Online. New York: Routledge, 2017. ISBN: 1-315-67603-6. Dostupné z: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/cuni/detail.action?docID=4662443>.

FASNEROVÁ, M., *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada, 2018, ISBN 978-80-271-0977-7. Dostupné také z: https://cuni.primo.exlibrisgroup.com/discovery/fulldisplay?docid=alma990021731990106986&context=L&vid=420CKIS_INST:UKAZ&lang=cs&search_scope=MyInst_and_CI&adaptor=Local%20Search%20Engine&tab=Everything&query=any,contains,prvopo%C4%8D%C3%A1te%C4%8Dn%C3%AD%20%C4%8Dten%C3%AD%20a%20psan%C3%AD&offset=0.

GOŠOVÁ, V. *Pedagogicko-psychologická poradna*. In: *Wiki.rvp.cz* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 4.12.2011. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/P/Pedagogicko-psychologick%C3%A1_poradna.

Metodická příručka Předškolní a prvostupňové vzdělávání Pedagogická diagnostika v mateřské škole. Online. 2022. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2022. Dostupné

z: https://www.projektsypo.cz/dokumenty/SYPO_Pedagogicka_diagnostika_v_MS.pdf.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha. 2021. in: Msmt.cz [online]. 2021-08-24. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/> .

ŠULOVÁ, L. *Nástup dítěte do školy jako významný vývojový mezník* [online]. 2016, 2016(3-4), s. 71-84. Dostupné z: chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://karolinum.cz/data/clanek/3407/PPP_3-4_2016_07_Sulova.pdf7.

WILLIAMS, P. Gail. School readiness. *Pediatrics (Evanston)* [online]. 2019–08, vol.144 (2), 1-15. ISSN: 0031-4005. Dostupné z: <https://pediatrics.aappublications.org/content/pediatrics/144/2/e20191766.full.pdf>.

Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a o změnách některých zákonů (školský zákon). In: *Zákony.centrum* [online]. 1.září 2015. Dostupné z: <http://zakony.centrum.cz/skolsky-zakon/cast-3-hlava-1-paragraf-37?full=1>.

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

- Příloha č. 1 – Dotazník na školní zralost a připravenost pro učitelky mateřských škol
- Příloha č. 2 – Dotazník na školní zralost a připravenost pro učitelky základních škol
- Příloha č. 3 - Vyhodnocení výsledků otevřených otázek č. 4 z dotazníkového šetření pro učitelky mateřských škol a učitelky základních škol
- Příloha č. 4 – Celé znění rozhovoru s učitelkou MŠA
- Příloha č. 5 – Celé znění rozhovoru s učitelkou MŠB
- Příloha č. 6 – Celé znění rozhovoru s učitelkou ZŠA
- Příloha č. 7 – Celé znění rozhovoru s učitelkou ZŠB
- Příloha č. 8 – Dotazník na zjištění úrovně připravenosti dítěte na vstup do základní školy z pohledu třídního učitele
- Příloha č. 9 – Vyhodnocení výsledků dotazníků na zjištění úrovně připravenosti dítěte na vstup do základní školy z pohledu třídního učitele.

Příloha č. 1 Dotazník na školní zralost a připravenost pro učitelky mateřských škol

Vážené paní učitelky a páni učitelé,

obracím se na Vás s žádostí o vyplnění mého dotazníku, který poslouží jako podklad pro diplomovou práci na téma „Pojetí připravenosti dětí na školu z pohledu učitelek mateřských škol a pohledu učitelek 1.tříd základních škol“.

Účast ve výzkumu je anonymní.

Předem děkuji za spolupráci, studentka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.

1. Jaké jsou podle Vás nejdůležitější oblasti, ve kterých by mělo být dítě bezpodmínečně zralé a připravené před vstupem do základní školy? (zaškrtněte max. 3 nejdůležitější)
 - a. Sociální a emoční oblast
 - b. Kognitivní (myšlení) oblast
 - c. Motorická oblast
 - d. Jazyková oblast

2. Co je z Vašeho pohledu aktuálně největším nedostatkem u dětí při vstupu do ZŠ? (zaškrtněte 3 nejpodstatnější)
 - a. Nedostatečná slovní zásoba a komunikační dovednosti
 - b. Nedostatečná jemná motorika pro psaní (např. stříhání nůžkami)
 - c. Obtíže s hrubou motorikou (např. chůze ze schodů, koordinace pohybů)
 - d. Problém se soustředěním a dokončením úkolu
 - e. Jiné, uveďte jaké ...

3. Co je podle Vás zásadní pro přípravu dětí v MŠ na vstup do ZŠ? (zaškrtněte 3 nejpodstatnější)
 - a. Zvládání sociálních interakcí, spolupráce a řešení konfliktů
 - b. Schopnost koncentrace, paměť a pozornost
 - c. Hrubá a jemná motorika: běhání, skákání, házení a chytání míče, psaní, kreslení, stříhání a lepení
 - d. Rozvoj slovní zásoby a schopnost vyjádřit myšlenky slovně
 - e. Jiné, uveďte jaké ...

4. Uveďte ve třech klíčových slovech zásadní nedostatky dětí vstupujících do ZŠ.
.....
.....

Příloha č. 2: Dotazník na školní zralost a připravenost pro učitelky základních škol

Vážené paní učitelky a páni učitelé,

obracím se na Vás s žádostí o vyplnění mého dotazníku, který poslouží jako podklad pro diplomovou práci na téma „Pojetí připravenosti dětí na školu z pohledu učitelek mateřských škol a pohledu učitelek 1.tříd základních škol“.

Účast ve výzkumu je anonymní.

Předem děkuji za spolupráci, studentka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.

1. Jaké jsou podle Vás nejdůležitější oblasti, ve kterých by mělo být dítě bezpodmínečně zralé a připravené před vstupem do základní školy? (zaškrtněte max.3 nejdůležitější)
 - a. Sociální a emoční oblast
 - b. Kognitivní (myšlení) oblast
 - c. Motorická oblast
 - d. Jazyková oblast

2. Co je z Vašeho pohledu aktuálně zásadním nedostatkem u dětí při vstupu do ZŠ? (zaškrtněte 3 nejpodstatnější)
 - a. Nedostatečná slovní zásoba a komunikační dovednosti
 - b. Nedostatečná jemná motorika pro psaní (např. střihání nůžkami, koordinace pohybů)
 - c. Obtíže s hrubou motorikou (např. chůze ze schodů)
 - d. Problém se soustředěním a dokončením úkolu
 - e. Jiné, uveďte jaké

3. Co je podle Vás zásadní pro připravenost dětí na vstup do ZŠ? (zaškrtněte 3 nejpodstatnější)
 - a. Zvládání sociálních interakcí, spolupráce a řešení konfliktů
 - b. Schopnost koncentrace, paměť a pozornost
 - c. Hrubá a jemná motorika: běhání, skákání, házení a chytání míče, psaní, kreslení, střihání a lepení
 - d. Rozvoj slovní zásoby a schopnost vyjádřit myšlenky slovně
 - e. Jiné, uveďte jaké

4. Uveďte ve třech klíčových slovech zásadní nedostatky dětí vstupujících do ZŠ.

.....
.....

Příloha č. 3 Vyhodnocení výsledků otevřených otázek č. 4 z dotazníkového šetření pro učitelky mateřských škol a učitelky základních škol

4. Uvedte ve třech klíčových slovech zásadní nedostatky dětí vstupujících do ZŠ.				
MŠ	počet odpovědí		ZŠ	počet odpovědí
kominukace	18		slovní zásoba	8
sociální dovednosti	9		samostatnost	10
rozvoj emocionální inteligence	11		motorické dovednosti	7
samostatnost	10		zodpovědnost	3
zodpovědnost	8		koncentrace	2
koncentrace	13		pozornost	2
pozornost	7		komunikace	10
motorické dovednosti	8		sociální dovednosti	6
jazyková úroveň	8		rozvoj emocionální inteligence	4
respekt k autoritám	4		základní znalosti	2
spolupráce s ostatními	4		jazyková úroveň	15
špatná výslovnost	3		soustředění	3
nedostatečné soustředění	5		respekt	3
potíže s uvoněním ruky	1		sebeobsluha	1
nesamostatnost v sebeobsluce	1		dokončování úkolů	2
slovní zásoba	7		spolupráce s ostatními	1
význam slov	2		myšlení	1
vztahy s vrstevníky	1		održování pravidel	1
respekt	1		nepřipravenost	1
paměť	2		jemná motorika	2
citová nestálost	1		nesprávná artikulace	1
nezralost	1			
jemná motorika	1			
logopedické vady	1			
sociální interakce	2			
trávit čas s dětmi	1			
porozumění	1			
empatie	1			
logické uvažování	1			
celkové shrnutí výsledků				
	MŠ		ZŠ	
komunikace	30		26	
slovní zásoba	10		8	
samostatnost	19		15	
sociální dovednosti	23		10	
rozvoj emocionální inteligence	13		4	
koncentrace	25		9	
myšlení	3		3	
motorické dovednosti	11		9	
	134		84	

Příloha č. 4: Celé znění rozhovoru s učitelkou MŠA

1. Jaká je podle Vás nejdůležitější oblast, ve které by mělo být dítě bezpodmínečně zralé a připravené před vstupem do základní školy?

„Myslím, že podstatná je celková zralost dítěte ve všech oblastech. Důležité je posuzovat každého individuálně. Ale kdybych měla vypíchnout pouze jednu oblast, která je podle mě pro vstup do školy nutná, byla by to sociální zralost.“

2. Proč vnímáte právě tuto oblast jako stěženi pro vstup do základní školy?

„Osobně vnímám velkou proměnu v posledních letech v sociální oblasti u dětí. Děti mají hodně svobody a nemají nastavené hranice. Nedokážou respektovat autority a komunikovat s vrstevníky. Často je jejich jednání na hranici agresivity anebo výrazné přecitlivělosti. Pokud zde není shoda s rodinou, což v posledních letech moc není, je těžké v této oblasti děti na školu a samostatnost v ní připravit.“

3. Co je z Vašeho pohledu aktuálně největším nedostatkem u dětí při vstupu do ZŠ?

„Myslím, že děti v dnešní době mají zbytečně moc podnětů, které jim nic nepřináší. Umí sice ovládat velmi dobře mobilní telefony, nedokážou si však sami něco zařídit. Vyjednat něco s paní učitelkou, vystupovat sami za sebe. Často za ně komplikované situace řeší rodiče. Děti před vstupem do základní školy by měly být samostatnější.“

4. V čem vidíte důvod tohoto nedostatku pro vstup dětí do ZŠ?

„Z mého pohledu je to způsobeno tím, že rodiče mají na děti málo času. Děti jsou dlouho do odpoledne v mateřské škole a aktivně stráveného času v rodině je málo. Když pak nastane nějaký problém, který by mohlo dítě aktivně řešit a učit se tím samostatnosti a zodpovědnosti, rodiče to vyřeší za něj. Ať už z pohodlnosti, strachu nebo úspory času a nedostatku trpělivosti.“

5. Co je podle Vás zásadní pro připravenost dětí na vstup do ZŠ?

„Podle mě je pro vstup do školy zásadní celková důvěra dítěte ve vlastní schopnosti. A zároveň dostatečná míra sebereflexe. Děti mají pocit, že jsou dokonalé. To je na jednu stranu dobře, ale na druhou by bylo dobré, aby byly schopny vidět, své slabé stránky. Nebo byly schopné naslouchat zpětné vazbě od učitelů. Také vnímám že je podstatné, aby dítě mělo dostatečnou slovní zásobu. Děti špatně mluví, neslyší a vše se pak promítá do práce ve škole.“

6. Proč vnímáte jako zásadní právě toto?

„Jde o celkový přístup rodiny v posledních letech. Vnímám, že děti přestávají mít stanovené hranice. Nerespektují autority, vše je pro ně automatické. Rodiče nemají čas

a dětem se nevěnují. Jednak nechtějí, ale ani nemají tolik času. Doba je hektická. Dříve se dětem více četlo. To teď už skoro nikdo nedělá. Děti neznají ani základní klasické pohádky.“

7. Jaké jsou podle Vás zásadní nedostatky dětí vstupujících do ZŠ?

„Jak už jsem řekla, děti mají nedostatečnou slovní zásobu. Od toho se odvíjí další dovednosti. Neslyší první natož poslední hlásku. Nechápe slovní zadání, nepřevypráví příběh nebo pohádku. Těžko se jim pak vstupuje do světa čtení a psaní.“

Příloha č. 5: Celé znění rozhovoru s učitelkou MŠB

1. Jaká je podle Vás nejdůležitější oblast, ve které by mělo být dítě bezpodmínečně zralé a připravené před vstupem do základní školy?

„Myslím si, že je důležitá celková zralost dítěte ve všech oblastech. Ke každému dítěti musíme přistupovat individuálně. Myslím si, že oblast, na kterou bychom se měli i více soustředit, by měla být sociální a emoční zralost dítěte.“

2. Proč vnímáte právě tuto oblast jako stěžení pro vstup do základní školy?

„Protože ve škole už musí být samostatnější. Musí spoléhat hlavně na sebe, musí se sami vypořádávat s větším množstvím autorit a s vrstevníky, ale i se staršími dětmi. Myslím si, že ve školce spolu všichni více komunikujeme jako kamarádi, děti nás znají delší dobu a my je. Myslím si, že k nim máme větší prostor přistupovat individuálně. Hodně v tom hraje roli sebedůvěra dítěte a navazování nových vztahů, což se mi zdá, že se za nějakou dobu změnilo a děti se hodně stahují. Vyhýbají se anebo nevyhledávají komunikaci.“

3. Co je z Vašeho pohledu aktuálně největším nedostatkem u dětí při vstupu do ZŠ?

„Myslím si, že před covidem děti byly připravenější na vstup do školy. Děti měly více možností, jak se seznámit se svojí školou, třídou i paní učitelkou. Znaly už děti, které tam budou chodit a jak to ve škole chodí. Chodily na tzv. předškoláčka. Paní učitelky ze školky mohli předat paní učitelce ze školy i informace a poznatky o dítěti. Teď se do školy jdou děti podívat jednou, na den otevřených dveří, a možná pak ještě jednou. Děti, které nastoupí do školy, jsou tam sami. Musí se seznámit s paní učitelkou, s dětmi. Různé předměty, pomůcky. Je to pro ně hodně nových vjemů, a některé děti mají problém je sami vyřešit, bojí se, že to nezvládnou. Musí komunikovat s dospělými, bez rodičů, bez podpory známé osoby. To někdy může vést k úzkosti dítěte a poté strachu ze školy atd.“

4. V čem vidíte důvod tohoto nedostatku pro vstup dětí do ZŠ?

„Myslím si, že je to měnící se doba. Hodně dětí získává podněty pouze ze školky, kde tráví hodně času. Od rána až do konce školky. S rodiči, tak tráví v týdnu málo času. Doma děti většinou tráví čas na telefonech a počítačích, často si děti neumí hrát, neumí si najít činnost a zabavit se. Ale taky ani nechtějí, vyžadují hodně elektroniky a pokud nedostanou tablet nebo počítač, radši se nudí.“

5. Co je podle Vás zásadní pro připravenost dětí na vstup do ZŠ?

„Hodně s dětmi komunikovat a rozvíjet slovní zásobu. Naučit je mluvit v celých větách. Snažit se, aby měly dostatek podnětů a vjemů. Abychom je naučili rozvíjet jejich zájem, rozšiřovat jim obzory a jejich zdokonalovat jejich dovednosti.“

6. Proč vnímáte jako zásadní právě toto?

„Děti často, nechápou význam slov, neumí slova používat v jednoduchých větách. Na otázky odpovídají jednoslovně.“

7. Jaké jsou podle Vás zásadní nedostatky dětí vstupujících do ZŠ?

„Myslím si, že děti tráví hodně času sami, nebo ve vytvořeném herním světě. Nemají potřebu vyhledávat reálné kamarády, reálný svět.“

Příloha č. 6: Celé znění rozhovoru s učitelkou ZŠA

1. Jaká je podle Vás nejdůležitější oblast, ve které by mělo být dítě bezpodmínečně zralé a připravené před vstupem do základní školy?
„Myslím, si, že je velmi důležité, aby dítě bylo hlavně sociálně zralé na vstup do základní školy. Pokud nejsou zralí v sociální oblasti, je pak těžké pracovat s nimi v oblasti rozumové.“
2. Proč vnímáte právě tuto oblast jako stěžení pro vstup do základní školy?
„Je-li dítě sociálně zralé, dokáže se dobře začlenit do třídního kolektivu, ovládat pravidla a chápat to, co po něm vyučující chce. Lze mu věci vysvětlit a pracovat s ním. Celá učební proces je pak pro dítě i vyučující výrazně jednodušší.“
3. Co je z Vašeho pohledu aktuálně největším nedostatkem u dětí při vstupu do ZŠ?
„Vnímám za poslední dobu, že velmi u dětí „pokulhává“ rozvoj komunikace a správných komunikačních návyků – osvojení správného vyslovování a vyjadřování. Děti si toho ani nejsou vědomy, že jejich komunikace není gramaticky správná.“
4. V čem vidíte důvod tohoto nedostatku pro vstup dětí do ZŠ?
„Myslím si, že dnešní děti spoustu času tráví pasivní zábavou a nejsou nuceny se vyjadřovat, málo se jim čte a málo se s nimi povídá v tom smyslu, aby se učily formulovat své potřeby a přání a komunikovat obecně. Podle mého názoru jde o trend dnešní doby. Lidé spolu všeobecně málo komunikují.“
5. Co je podle Vás zásadní pro připravenost dětí na vstup do ZŠ?
„Dítě by mělo být přiměřeně komunikativní, zvládat sebeobsahu a nějakou novou situaci adekvátním způsobem, aby bylo schopno fungovat adekvátně i bez přítomnosti rodiče.“
6. Proč vnímáte jako zásadní právě toto?
„Škola je nové prostředí s novými výzvami a ty nové věci se dítě samozřejmě učí poznávat a přináší to nové situace. Do určité míry by děti ve škole měly ale být schopny reagovat právě na nové výzvy a také být schopny fungovat v kolektivu bez toho, aniž by neustále za sebou měli přítomné rodiče.“
7. Jaké jsou podle Vás zásadní nedostatky dětí vstupujících do ZŠ?
„V poslední době pozoruji zhoršující se tendenci rozvoje řeči a správné artikulace. Horší též vnímám připravenost dětí v oblasti sluchového a zrakového vnímání a pozornosti.“

Příloha č. 7: Celé znění rozhovoru s učitelkou ZŠB

1. Jaká je podle Vás nejdůležitější oblast, ve které by mělo být dítě bezpodmínečně zralé a připravené před vstupem do základní školy?
„Myslím si, že velmi důležité je, aby dítě bylo sociálně zralé a zvládalo se samostatně pohybovat v novém prostředí. Nerozhodilo jej prostředí jídelny, družiny, několika nových dospělých osob. Ve škole už je podstatné, aby dítě dokázalo zvládat samo sebe a své emoce a potřeby nejlépe jak samo dokáže.“
2. Proč vnímáte právě tuto oblast jako stěžení pro vstup do základní školy?
„Protože vstup do základní školy je novou situací pro dítě a jediné určitá sociální zralost je ukazatelem toho, že vstup zvládne. Zvládne-li fungovat v novém kolektivu a přijímat nové prostředí, bude pro něj jednodušší i zvládnout nové výzvy, kterými je osvojení čtení, psaní a počítání.“
3. Co je z Vašeho pohledu aktuálně největším nedostatkem u dětí při vstupu do ZŠ?
„Vnímám, že v poslední době je velkým nedostatek nízká úroveň sebeobsluhy dětí a komunikačních dovedností. Děti nemají potřebu zvládat věci sami od sebe. Jsou navyklí, že za ně většinu obstará rodič, nebo jiná dospělá osoba. Neučí se zodpovědnosti a samostatnosti.“
4. V čem vidíte důvod tohoto nedostatku pro vstup dětí do ZŠ?
„Dnešní děti jsou z mého pohledu hodně opečovávané a nejsou vedené k samostatnosti a tomu, aby si věci vyřešily více samy. Velká část dětí se dle mého názoru zabaví pasivně – hrou na tabletech, televizi atd. a nejsou nuceny k tomu, aby musely více komunikovat.“
5. Co je podle Vás zásadní pro připravenost dětí na vstup do ZŠ?
„Dítě by dle mého názoru mělo být hlavně sociálně zralé a přiměřeně samostatné.“
6. Proč vnímáte jako zásadní právě toto?
„Protože nástup do ZŠ se stává novou výzvou, která si nárokuje určitou sociální zralost a samostatnost. V prvních měsících je sice často přítomen učitel i o přestávkách. Ale školní docházka vyžaduje určitou míru samostatnosti, aby děti byly schopné ji dobře zvládnout a postarat se sami o sebe.“
7. Jaké jsou podle Vás zásadní nedostatky dětí vstupujících do ZŠ?
„Rozhodně úroveň řeči, samoobsluhy a samostatnosti. To, co bylo před deseti lety běžné, dnes už děti nezvládají. Zavazování tkaniček, zapnutí zipu, sebeobsluha na

toaletě. Děti nesestaví složenou větu. Nedokážou smysluplně vyjádřit vlastní myšlenku.“

Příloha č. 8: Dotazník na zjištění úrovně připravenosti dítěte na vstup do základní školy z pohledu třídního učitele

ZŠ A X ZŠ B

MŠ A X MŠ B

chlapec X dívka, iniciály dítěte:

Vyplňte prosím, jak podle Vás dítě aktuálně zvládá danou dovednost:

Sociální a emoční připravenost	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
Vědomě projevuje zdvořilostní chování.			
Dokáže odmítnout nežádoucí chování.			
Rozlišuje mezi hrou a úkolem.			
Zapojuje se mezi ostatní děti do her, při nichž je potřeba rozhodovat, rozdělit role, dodržovat určitá pravidla.			
Dokáže přijmout, že jiné dítě získá pozici, výhody, pozornost, kterou mělo ono samo před chvílí.			
Začíná se u něj rozvíjet smysl pro morálku.			
Daří se mu vyrovnat s prohrou.			
Při hrách uplatňuje iniciativu.			
Kognitivní připravenost	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
Pojmenuje barvu (základní).			
Odliší obrázek v řadě lišící se detailem.			
Odliší shodné a neshodné dvojice lišící se detailem.			
Vyhledá dva shodné obrázky v řadě.			
Složí tvar z několika částí podle předlohy.			
Seřadí obrázky podle posloupnosti děje. Jmenuje, co se stalo nejdříve, později, naposledy.			
Zopakuje čtyři nesouvisející slova.			
Zopakuje větu z pěti slov.			
Urcí počet slabik.			
Urcí počáteční hlásku slova.			

Pozná, co do skupiny nepatří.			
Motorická připravenost	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
Poskoky na jedné noze.			
Chůze ze schodů.			
Hod míčem na cíl.			
Kresba postavy (hlava, trub, končetiny).			
Detaily v kresbě.			
Jazyková připravenost	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
Umí z paměti kratší texty.			
Interpretuje pohádky, příběhy bez obrázkového doprovodu.			
Smysluplně vyjádří myšlenku, nápad, mínění.			
Řekne svoje jméno a příjmení, adresu, jména rodičů, sourozenců.			

Příloha č. 9 Vyhodnocení výsledků dotazníků na zjištění úrovně připravenosti dítěte na vstup do základní školy z pohledu třídního učitele.

zhoršení zlepšení	nezvládá (C)	zvládá s dopomocí (B)	zvládá samostatně (A)	MSA+ZSA								MSB+ZSB							
	1. chlapec (M)		2. chlapec (A)		1. dívka (V)		2. dívka (A)		1. chlapec (F)		2. chlapec (Ar)		1. dívka (E)		2. dívka (R)				
	MSA	ZSA	MSA	ZSA	MSA	ZSA	MSA	ZSA	MSA	ZSA	MSA	ZSA	MSA	ZSA	MSA	ZSA			
Sociální a emoční připravenost																			
1																			
1	A	A	A	B	A	A	A	A	A	A	B	A	A	A	B	B			
2	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	B			
3	A	A	A	A	A	B	A	A	B	B	A	B	A	A	B	B			
4	A	A	A	B	B	B	B	B	B	B	C	B	B	B	B	C			
5	B	A	B	C	A	B	B	B	B	B	B	B	B	A	B	C			
6	B	B	B	B	A	A	B	B	B	A	A	A	A	B	B	B			
7	B	C	B	C	A	B	A	A	B	B	A	B	B	C	C	C			
8	C	B	B	B	B	B	B	B	B	B	C	B	B	A	B	A			
Kognitivní připravenost																			
9	A	A	B	B	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B	A			
10	B	A	B	B	A	B	B	A	A	B	A	A	A	A	B	A			
11	B	B	B	B	A	A	B	B	A	B	B	B	A	A	A	B			
12	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A			
13	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A			
14	A	B	B	B	A	A	A	A	B	A	B	A	A	A	A	A			
15	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A			
16	B	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B	A			
17	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A			
18	B	B	B	B	B	A	B	B	B	A	B	A	B	A	A	B			
19	A	A	B	A	A	A	A	B	A	A	A	B	A	A	A	A			
Motorická připravenost																			
20	A	A	A	B	A	A	A	A	A	A	A	A	B	A	A	A			
21	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A			
22	A	B	A	B	A	A	A	B	A	B	B	B	B	B	A	B			
23	B	C	B	B	A	A	A	B	B	B	A	B	A	A	A	B			
24	B	C	B	C	B	B	B	B	B	B	C	B	B	A	B	B			
Jazyková připravenost																			
25	B	C	B	B	A	A	A	A	B	B	A	B	A	A	A	B			
26	B	C	B	C	A	B	B	B	B	C	A	B	A	B	B	B			
27	A	B	B	B	A	B	A	B	B	B	A	B	A	A	A	B			
28	B	B	B	B	A	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	B			