Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Diplomová práce

Olomouc 2009 Lenka Říhošková

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

Lenka Říhošková

5. ročník – Prezenční studium

Obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ + Aj pro 1. stupeň ZŠ

Aspekty připravenosti na vstup do ZŠ

Vedoucí práce: Mgr. Martina Fasnerová

Olomouc 2009

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a použila jen prameny uvedené v seznamu literatury.

V Přerově dne 10. 11. 2009

……

.

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní Mgr. Martině Fasnerové za odborné vedení mé diplomové práce a poskytování cenných rad.
Poděkování patří také učitelkám a dětem z MŠ Předmostí a z MŠ Želatovice.

Osnova

Teoretická část 6

Úvod 7

1 Z historie školní zralosti a zápisu dětí do první třídy ZŠ 8

2.1 Rámcové vzdělávací programy 10

2.1.1 RVP PV 11

2.1.2 RVP ZV 11

3 Rozvoj a formování dítěte před vstupem do ZŠ 14

3.1 Tradiční mateřské školy 15

3.1.1 Dítě a jeho tělo 18

3.1.2 Dítě a jeho psychika 19

3.1.3 Dítě a ten druhý 19

3.1.4 Dítě a společnost 20

3.1.5 Dítě a svět 22

3.2 Alternativní způsoby předškolního vzdělávání 22

3.2.1 Waldorfská pedagogika 23

3.2.2 Montessori pedagogika 24

3.3 Další aspekty ovlivňující připravenost 26

3.3.1 Rodina 26

3.3.2 Vrstevníci, kamarádi 28

4 Školní zralost 30

4.1 Hlavní znaky školní zralosti 31

4.1.1 Tělesná zralost 31

4.1.2 Percepční a kognitivní zralost 32

4.1.3 Emoční a sociální zralost 33

4.2 Kritéria k posouzení školní zralosti 34

4.3 Příčiny školní nezralosti 35

5 Školní zápis 37

5.1 Školní zápis – první pedagogická diagnostika 38

5.2 Typy testů 39

6 Empirická část 41

6.1 Charakteristika MŠ v Předmostí 41

6.2 Charakteristika mateřské školy v Želatovicích 43

7 Výzkumné šetření 45
7.1 Sada orientačních úkolů – výzkumný nástroj 46
7.2 Výzkum 51
7.3 Závěry výzkumného šetření 74
Závěr 75
Použitá literatura a prameny 76
Anotace diplomové práce

Teoretická část

Úvod

Cílem předkládané diplomové práce je posoudit aspekty připravenosti dítěte na vstup do první třídy základní školy (dále i ZŠ). Nástup dítěte do první třídy představuje jeden z prvních významných mezníků v lidském životě. Je to náročné období nejen pro dítě samotné, ale i pro jeho nejbližší okolí. Jestliže je dítě úspěšné a spokojené již od samotného začátku nástupu do prvního ročníku ZŠ, budou spokojení i jeho rodiče, kteří budou na dítě vysílat pozitivní zpětnou vazbu.

Je proto nutné tomuto významnému životnímu mezníku a všemu, co mu předchází, věnovat patřičnou pozornost. Ve škole jsou na děti kladeny nové požadavky, které vyžadují jeho připravenost na školní zátěž. Skutečnost, jak se dítě adaptuje a vypořádá s tímto nelehkým úkolem, může mít vliv nejen na úspěšné zahájení školní docházky, ale i na jeho celkový budoucí vztah ke škole.

Snahou diplomové práce je především zaměřit se na to, jak se s předškolními dětmi pracuje v mateřské škole a jak jsou budoucí školáci připraveni k zápisu do prvních tříd základních škol. Jako cíl jsme si stanovili porovnat prostředí mateřské školy na vesnici a prostředí mateřské školy ve městě.

Práce se skládá ze dvou částí, z části teoretické a z části empirické.

V teoretické části definujeme základní pojmy, které jsou spojeny s danou problematikou. První kapitolu věnujeme historii problematiky školní zralosti a samotného zápisu do ZŠ. Ve druhé kapitole popisujeme, jak dalece legislativa omezuje kritéria pro přijetí do prvních tříd. Zabýváme se otázkou přechodu do ZŠ z pohledu školského zákona. Třetí kapitola je zaměřena na předškolní výchovu institucionální i neinstitucionální. Podrobněji se zabýváme jednotlivými prostředími, které na dítě působí a ovlivňují úspěšný přechod do základní školy. Věnujeme se prostředí rodiny, prostředí vrstevníků a jejich vzájemnými vztahy, funkcemi a procesy socializace. V dalších kapitolách se věnujeme teoretickým poznatkům z oblasti posuzování aspektů, které ovlivňují školní zralost. Zabýváme se také druhy testů, které jsou nejčastěji při zápisu využívány.

Cílem empirické části diplomové práce je zjišťování, zda existují rozdíly v připravenosti dětí na vstup do první třídy ve dvou odlišných prostředích. Prvním je mateřská škola na vesnici a druhým je prostředí městské mateřské školy. Tato část se skládá z porovnávání výsledků předem stanovených kritérií. Před samotným prováděním výzkumu jsme si stanovili dvě hypotézy. V průběhu výzkumu jsme navštívili dvě mateřské školy.

1 Z historie školní zralosti a zápisu dětí do první třídy ZŠ

Stejně jako vše kolem nás také vstup dítěte do první třídy a požadavky kladené na dítě se od svého počátku vyvíjely a proces přijetí byl několikrát pozměněn. Vždy stál v pozadí nějaký oficiální dokument, který stanovoval kritéria pro nástup, práva a povinnosti dětí.

Problematikou školní zralosti se zabýval také Jan Amos Komenský již před 350 lety. Pojem školní zralosti lze najít v jeho Velké didaktice (Matějček, 1994, s. 94). Vedle svých zásadních děl přinesl Jan Amos Komenský i zajímavé podněty v oblasti školské organizace. Doporučuje školu pro všechny děti a dospívající členěnou do čtyř stupňů po šesti letech. Do šesti let to byla škola mateřská, pod kterou si představoval rodinnou výchovu. S tím úzce souvisí jeho dílo nazvané Informatorium školy mateřské, ve kterém zpracoval systematický návod pro matky, jak úspěšně rozvíjet výchovu nejmenších v rodině a jak je připravovat na školu.

Od šesti do dvanácti let to byla škola obecná, ve které by se vyučovalo v mateřském jazyce. Z toho vyplývá, že už Jan Amos Komenský považoval šestý rok věku dítěte za nejvhodnější pro nástup do školy jako institucionálního vzdělávání a výchovy. Jan Amos Komenský se zabýval také vývojovými zvláštnostmi dětí, psychologickým vývojem poznávacích procesů a paměti. Z toho lze usuzovat, že šestý rok neurčil pro nástup do školy náhodou, ale díky svým praktickým zkušenostem a na základě svých vědeckých prací. Prosazoval vzdělávání ve všem, pro všechny a všestranně, neuznával rozdíly v pohlaví a stavu (Jůva, 2003, s. 24).

Dalším stupněm vzdělání podle Komenského bylo vzdělávání ve světovém jazyce a poté následovala akademie od 18 do 24 let.

Důležitým mezníkem pro vzdělávání dětí se stal rok 1774, kdy podle pokynů císařovny Marie Terezie byla zavedena všeobecná školská reforma. Reforma kromě jiného stanovila povinnou školní docházku pro všechny děti, bez rozdílu pohlaví, ve věku od šesti do dvanácti let. Děti byly zproštěny povinné docházky v období letních měsíců, kdy pomáhaly s polními pracemi. Pro přijetí do první třídy nebyly s největší pravděpodobností kladeny na budoucí školáky žádné zvláštní požadavky, mimo fyzické způsobilosti.

Samotný název „školní zralost“ pochází z období dvacátých let minulého století. Začali jej používat ve vídeňské psychologické škole Ch. Bühlerové (Matějček, 1994, s. 94). V dané době je věk kolem šesti let považován za zásadní pro vývojové změny dítěte. Významnou osobou, která zasáhla do vývoje problematiky školní zralosti, byl Artur Kern, který vypracoval test školní zralosti. Tento test v roce 1963 upravil J. Jirásek a nazval jej

Orientační test školní zralosti. Dodnes je hojně při školních zápisech a v pedagogicko-psychologických poradnách využíván.

Na našem území se s tímto pojmem setkáváme od šedesátých let dvacátého století. Tehdejší socialistická politika kladla vysoké nároky na školáky a škola začala být velmi náročná. Cílem bylo ukázat převahu nad nepřátelskými zeměmi, přičemž se nebrali v úvahu dětské schopnosti a dovednosti ve věku nástupu do prvního ročníku. Tato situace přinesla psychologické poradny přeplněné prvňáčky, kteří ještě nebyli na takovou zátěž připraveni. Před takovým neúměrným přetěžováním dětí se začal praktikovat tzv. odklad školní docházky. Výsledkem také bylo, že do praxe tehdy vstoupily i psychologické zkoušky školní zralosti (Matějček, 2005, s. 175). Byla stanovena povinnost oficiálního přijetí dítěte do základní školy – zápis do první třídy.

Obsah školního zápisu se od doby, kdy se začal využívat, příliš nezměnil. U dětí se zjišťovaly základní předpoklady pro nástup do školy obdobnou formou, jako je tomu dnes (podrobněji o školním zápise v kap. 5).

2 Legislativa – hierarchie závazných dokumentů

Ústředním orgánem státní správy nejen pro vzdělávání je Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále i MŠMT ČR), ministerstvo má ve zmiňované oblasti za úkol dle zákona 2/1969 Sb. řešit otázky týkající se vzdělávání na všech úrovních, ve své působnosti schvalovat zákony atd. Nejvýše postaveným zákonem je zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním a vyšším odborném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších zákonů. Tento zákon nabyl účinnosti dnem 1. ledna 2005.

Dalším významným dokumentem, vydaným v roce 2001, je tzv. Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, má za cíl formovat vládní strategii v oblasti vzdělávání. Strategií tohoto dokumentu je odraz celospolečenských zájmů a navrhování konkrétních podnětů k práci škol. Byl projednán vládou a stal se také základním kamenem pro tvorbu nového školského zákona.

Národní program rozvoje vzdělávání upozorňuje na to, že k prosazení nové koncepce vzdělávání je nutná vnitřní reforma školy a její systémová podpora (Spilková, 2005, s. 22).

V souladu s novými principy kurikulární politiky, které vychází ze školského zákona a které jsou zformulovány v Národním programu rozvoje vzdělávání, se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Tato kurikula jsou vytvářena na dvou úrovních. Je to úroveň státní a školní. Státní úroveň je představována Národním programem vzdělávání a Rámcovými vzdělávacími programy (dále i RVP). Školní úroveň představují školní vzdělávací programy (dále i ŠVP), podle nichž se plánuje vzdělávání na jednotlivých školách (Jeřábek, Tupý, 2006, s. 9).

Rámcové vzdělávací programy, resp. školní vzdělávací programy se začaly realizovat od 1. září školního roku 2007/2008 v prvních a šestých ročnících základních škol.

2. 1 Rámcové vzdělávací programy

Rámcové vzdělávací programy vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě, vycházejí z koncepce celoživotního vzdělávání (Jeřábek, Tupý, 2006, s. 10).

2. 1. 1 RVP PV

Oblastí RVP, která se věnuje vzdělávání před vstupem do ZŠ, je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále i RVP PV). Dle RVP PV se předškolní vzdělávání organizuje ve věku zpravidla od tří do šesti (sedmi) let. Přednostně se do mateřských škol přijímají děti v roce před zahájením povinné školní docházky (Smolíková, 2005, s. 8).

Snahou je, aby institucionální předškolní vzdělávání doplňovalo rodinnou výchovu, aby zajistilo dítěti podnětné prostředí k jeho aktivnímu rozvoji.

Orientuje se k tomu, aby si dítě již od začátku vývoje osvojovalo klíčové kompetence a získávalo díky nim předpoklady pro celoživotní vzdělávání a rozvoj (Smolíková, 2005, s. 8).

RVP PV vymezuje klíčové kompetence, na jejichž rozvíjení navazuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále i RVP ZV). Mezi tyto kompetence jsou v předškolním věku řazeny kompetence k učení, k řešení problémů a kompetence komunikativní, sociální a personální, činnostní a občanské.

Současná praxe v mateřských školách se ubírá takovým směrem, že vzdělávání je dětem nabízeno v integrovaných blocích. Vzdělávání v takových blocích rozvíjí intelektové i praktické schopnosti dětí, podněcuje jejich postoje i hodnoty. Nabízené činnosti by měly dětem přinášet smysluplné a srozumitelné poznatky tak, aby lépe pochopily svět kolem sebe a jeho fungování. Také by měly prohlubovat jeho poznání, obohacovat jeho praktickou zkušenost, měly by být co nejvíce prakticky využitelné v reálném životě (Smolíková, 2005, s. 10).

Rozvíjení kompetencí znamená pro dítě zejména učení se aktivnímu zapojení do běžných životních situací. Pedagogové i odborníci z oblasti pediatrie, psychologie a jiných vědních oborů zdůrazňují dalekosáhlý význam předškolního vzdělávání. Tito odborníci tvrdí, že většina toho, co dítě prožije v prvních letech, je trvalé a že zkušenosti z tohoto období se později mnohonásobně zhodnotí.

2. 1. 2 RVP ZV

Nástup do první třídy je spojen se školním zápisem, který je povinný. Zápis slouží k tomu, aby škola měla aktuální evidenci budoucích prvňáčků a také aby dítě i jeho rodiče měli možnost se seznámit s prostředím školy.

Na nový školský zákon č. 561/2004 Sb. navazují s platností od 1. ledna 2005 nové vyhlášky. Plnění povinnosti školní docházky vyplývá z §36 a §37 (www.msmt.cz).

§ 36

(3) *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 počátku školního roku do konce roku kalendářního, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li tělesně i duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce.*

(4*) Zákonný zástupce je povinen přihlásit dítě k zápisu k povinné školní docházce, a to v době od 15. ledna do 15. února kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku.*

Odklad povinné školní docházky

§ 37

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

(2) *Při zápisu do prvního ročníku základní škola informuje zákonného zástupce dítěte o možnosti odkladu povinné školní docházky.*

(3) *Pokud se u žáka v prvním roce plnění povinné školní docházky projeví nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost k plnění povinné školní docházky, může ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce žákovi dodatečně v průběhu prvního pololetí školního roku odložit začátek plnění povinné školní docházky na následující školní rok.*

(4) *Pokud ředitel školy rozhodne o odkladu povinné školní docházky podle odstavce 1 nebo 3, doporučí zároveň zákonnému zástupci dítěte vzdělávání dítěte v přípravné třídě základní školy*

nebo v posledním ročníku mateřské školy, pokud lze předpokládat, že toto vzdělávání vyrovná vývoj dítěte.

Dítě, které dostane odklad povinné školní docházky, musí jít další rok k zápisu znovu. Dítě, kterému byl pedagogicko-psychologickou poradnou, učitelkou z MŠ nebo při samotném zápisu doporučen odklad, ale rodiče s tím nesouhlasí a jsou si jisti schopnostmi svého dítěte, nemůže být odklad povinné školní docházky nucen a dítě do školy nastoupí.

Obdobně také platí, že dítě nemůže dostat odklad školní docházky bez doporučení psychologa, speciálního pedagoga nebo pediatra (Benišková, 2007, s. 26).

Rodiče nemohou na základě pouze svého rozhodnutí odložit svému dítěti o rok nástup do první třídy. Je to proto, aby děti nepropásly optimální čas na vstup do první třídy. Po zbytečném ročním odkladu by pro takového školáka byla první třída jednoduchá a neodpovídala by jeho vzdělávacím nárokům. Odklad z důvodu, tzv. prodloužení dětství dítěti, není pro jeho další rozvoj vhodný, spíše mu může uškodit.

Je také možné v určitých případech provést zápis, resp. test školní zralosti opakovaně, a to později z důvodu přesnější diagnostiky schopností budoucího žáka. Někdy se stává, že dítě při zápisu v obvyklém termínu ještě neprokáže dostatečnou způsobilost pro vzdělávání na ZŠ. Předpokládá se však, že odklad o celý školní rok by nebyl vhodný, nebo že dítě je schopno do září vyrovnat svůj deficit, proto takové dítě může znovu před začátkem školního roku absolvovat školní test zralosti.

Pedagogové, teoreticky nebo prakticky se zabývající školním zápisem, se opírají při jeho přípravě o své zkušenosti, využívají odbornou literaturu. Rozhovor s dítětem zpravidla vede již zkušený učitel elementarista, který uplatňuje své dosavadní zkušenosti. Někdy se školního zápisu také účastní pedagogický nebo dětský psycholog. Ten je schopen vnímat zase jiné předpoklady dítěte ke vstupu do prvního ročníku.

Legislativa je z pohledu toho, jak má školní zápis vypadat velmi obecná a ponechává ředitelům a učitelům škol, kteří zápis provádějí, volnost při výběru metod, forem a tématu k rozhovoru s dítětem. Posuzují se všechna potřebná kritéria - fyzická způsobilost, zdravotní stav, zralost CNS, schopnost soustředit se, pravolevá orientace, rozvoj a schopnost slovního a výtvarného vyjádření, emocionální a sociální vývoj. Využívá se řada materiálů vlastních nebo zpracovaných od odborníků, kteří se zabývali a zabývají školním zápisem a testy školní zralosti (podrobněji v kap. 5).

Je nejvyšším zájmem školy i rodičů, aby zápis proběhl klidně, účelně a stanovil pro dítě nejvhodnější cestu pro jeho další rozvoj a život.

3 Rozvoj a formování dítěte před vstupem do ZŠ

Předškolní období má dvě rozmezí. Ta jsou dána novým sociálním zařazením dítěte. Nejprve je to vstup do mateřské školy a za tři roky nástup do základní školy. Období mezi třetím a šestým rokem navazuje na celkový intenzivní vývoj dítěte do tohoto období. Před vstupem do mateřské školy se dítě za pouhé tři roky naučilo ovládat své tělo, umí chodit, běhat, mluvit, mít vlastní názor, vzdorovat. Jak uvádí Irena Plevová (2005, s. 72) temperamentové vlastnosti se výrazně projevují, protože prozatím nejsou ovlivněny mechanismy sebeovládání. Tyto mechanismy se začínají projevovat právě na základní škole, kdy je žák již konfrontován se situacemi vyžadujícími ovládání vlastní vůle.

V tomto období vývoje se především, v závislosti na intenzivním rozvoji mozkové kůry, mění pohybové dovednosti dítěte. Zdokonaluje se hrubá motorika, dítě je schopno lépe koordinovat své tělo, což mu umožňuje například jízdu na koloběžce, lyžování nebo plavání. Rozvoj jemné motoriky a manuální zručnosti zase dítěti ulehčuje manipulaci s tužkou nebo třeba házení a chytání míče. Aby dítě bylo ve škole úspěšné, je třeba všechny zmiňované a mnohé další schopnosti a dovednosti ovládat automaticky, protože v opačném případě se dítě bude trápit, jak správně psací náčiní uchopit, a na samotné psaní již nezbývá čas.

Mezi další schopnosti, které bude dítě ve škole potřebovat a které je vhodné nacvičit a zautomatizovat během předškolního věku, jsou paměť, pozornost, představivost a myšlení. Tyto poznávací procesy se v tomto období velmi rychle vyvíjejí, je tedy výhodné využít biologický vývoj a s dítětem pracovat, tedy spíše si hrát a tyto kognitivní schopnosti procvičovat.

Jedinec se vyvíjí jako celek, proto vedle vývoje tělesné schránky se rovnoměrně rozvíjí také stránka duševní. Již jsme se zmínili o vývoji poznávacích procesů, je tedy potřebné se věnovat i vývoji emocionálnímu. Zdrojem k utváření citů je konkrétní činnost. Irena Plevová (2005, s. 71) se dále zmiňuje o tom, že v tomto období se rozvíjí smysl pro humor, dítě již méně projevuje vztek a zlost, často zejména při neúspěšné činnosti. Také kolem pátého roku ještě u dítěte převládá strach z neznámého, z cizích lidí a nereálných situací.

V předškolním věku se u dítěte rozvíjejí tzv. vyšší city, k těmto patří emoce sociální, estetické i etické (Plevová, 2005, s. 71). Dítě se dostává do nového sociálního prostředí mateřské školy, navštěvuje různé kroužky, setkává se častěji s novými lidmi, poznává nové kamarády. V tomto období vývoje má jedinec přirozenou potřebu trávit čas s vrstevníky, hrát si. Podle Marie Vágnerové je hra v předškolním věku „ *dalším způsobem vyjádření vlastní*

interpretace reality, postoje ke světu i k sobě samému“ (Vágnerová, 2005, s. 186). Tématem hry v předškolním věku se intenzivně zabývá také Soňa Koťátková, která se ve své knize, celé věnované hře v tomto období, zmiňuje o tom, že ve hře dítě uplatňuje svou energii a také ji z ní čerpá. Hra pomáhá dítěti uvolnit případné psychické napětí a navíc se z ní přirozeně učí (Koťátková, 2005, s. 30). Ke specifikům tohoto období patří velká potřeba pohybu a aktivity. Erik H. Erikson (2002, s. 98) toto období chápe jako období iniciativy, tedy aktivního jednání, prostřednictvím kterého se může vyvinout zdravé sebevědomí. Dítě pociťuje uspokojení, pokud je pochváleno. Jako protipól Erik H. Erikson (2002, s. 103) uvádí pocity viny. Pociťuje vinu, pokud je pokáráno.

Předškolní věk je obdobím konfrontace s normami v chování a jednání, které dítě musí akceptovat. Jan Čáp a Jiří Mareš (2001, s. 192) uvádějí možnost osvojování si norem prostřednictvím sociálního učení. Pokud se dítě chová podle předem stanovených norem, je za to většinou odměněno alespoň ústní pochvalou, v opačném případě je dítě pokáráno trestem nebo jen vyjádřením nesouhlasu ve tváři. To je jeden ze způsobů, jak dochází k socializaci.

Socializace předškolního dítěte sice stále probíhá především v rodině, ale dítě se již musí přizpůsobovat požadavkům jiných prostředí. Významným sociálním mezníkem je nástup do mateřské školy (Vágnerová, 2005, s. 235).

3. 1 Tradiční mateřské školy

Tradiční mateřská škola je instituce, která má za cíl zejména doplňovat rodinnou výchovu dítěte, připravit jej na život a usměrnit jeho cestu k dospělosti. Zdeněk Matějček (2005, s. 138) se zmiňuje o tom, že termín „předškolní věk“ není vlastně předškolní, zdůrazňuje, že spojitosti se školou je tu méně než spojitostí s pozdějším životem. Je to delší, samostatná vývojová epocha, která vůbec není přechodná, jak naznačuje právě pojem předškolní věk.

Je důležité zdůraznit, že funkce rodiny je nezastupitelná, mateřská škola zde funguje jen jako obohacení života v rodině. Docházka do mateřské školy není pro děti povinná. Rodiče předškolního dítěte však mají právo na umístění svého dítěte do mateřské školy rok před vstupem do první třídy základní školy. Tyto děti jsou do MŠ přijímány přednostně podle § 34 školského zákona. Důvodem je snaha o to, aby všichni budoucí školáci získali možnost vyrovnat své nedostatky s kamarády, získat všechny potřebné návyky a mít

zkušenost s řešením běžných situací v kolektivu. Jak uvádí Otto Čačka (1996, s. 48) mateřská škola přispívá k osamostatnění dítěte a vede k podřizování se stanoveným normám. Návyky získané ve vzájemné interakci v mateřské škole mohou být dobrou průpravou na novou situaci ve škole.

Tradiční mateřské školy jsou postaveny na základě předem vytvořeného režimu dne, týdne, popřípadě delšího časového úseku. Přesto se předškolní vzdělávání snaží pokud možno maximálně kopírovat přirozenost dítěte a jeho biorytmus. Předpokládá se, že i doma jsou děti na konkrétní režim již navyklé. Funkce denního režimu spočívá především v osvojení si norem platných v dané společnosti.

O výhodách mateřské školy se zmiňuje Zdeněk Matějček (2005, s. 142, 143) v případě, že rodina není plně funkční nebo v době nějaké rodinné krize mateřská škola dítěti poskytuje na několik hodin denně citově příznivé prostředí a odpočinek od nepřiměřených citových zátěží.

Navíc dnešní dítě je v předškolním věku mnohem více ohroženo nedostatkem dětské společnosti, než tomu bývalo v dřívější době. V současnosti je častý věkový rozdíl mezi sourozenci více jak tři roky, což jim neumožňuje „hrát si spolu“, působit na sebe a ovlivňovat se. Také je již méně časté trávení volného času dohromady s kamarády na hřišti nebo na podobném místě. Děti jsou díky možnostem současného světa více izolované. Pak mateřská škola často funguje jako jediné místo, kde dítě může „být“ s vrstevníky.

Někteří rodiče přesto nechtějí pustit své dítě mezi druhé děti, nejčastějšími důvody proti mateřské škole jsou náchylnost k onemocněním a ochrana před možným nebezpečím v jiném než rodinném prostředí.

S platností nového školského zákona č. 561/2004 Sb. se od 1. ledna 2005 RVP PV stává směrodatným dokumentem pro tradiční mateřské školy. Je rovněž východiskem pro sestavování jednotlivých školních vzdělávacích programů a pro jejich uskutečňování. Tento dokument stanovuje elementární vzdělanostní základ, na který navazuje základní vzdělávání.

Je zpracován tak, aby každá mateřská škola mohla vytvářet a realizovat svůj vlastní školní vzdělávací program, a to za předpokladu zachování společných pravidel (Smolíková, 2005, s. 7).

Současná vzdělávací politika v našem státě vychází z potřeby celoživotního vzdělávání člověka. Předškolní vzdělávání je tedy jakýmsi prvopočátkem nejen institucionálního vzdělávání obyvatel. Předškolní vzdělávání by mělo vytvářet dobrý

předpoklad pro pokračování v dalším vývoji. Strategie předškolního vzdělávání je založena na stejných zásadách jako ostatní úrovně vzdělávání a řídí se společnými cíli.

Jak uvádí RVP PV, orientuje se k tomu, aby si dítě od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání (Smolíková, 2005, s. 8).

Ztotožňujeme se s pojmem „společnost znalostí“, který je prezentován ve vzdělávacích programech. Záměrem je, že znalosti, které každé dítě během svého vzdělávání získává, by neměli být pouze vědomosti, ale zároveň také schopnosti a dovednosti tyto vědomosti uplatnit.

Předškolní vzdělávání je specifické používanými metodami i formami práce s dětmi. Důraz je zejména kladen na to, aby se takové vzdělávání plně přizpůsobovalo vývojovým potřebám dětí, fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním (Smolíková, 2005, s. 9).

Do popředí se dostává respekt k individualitě dítěte, k jeho potřebám a možnostem. Takový předpoklad umožňuje pracovat v jedné třídě s dětmi rozdílných schopností a učebních předpokladů.

Předškolní vzdělávání je plánovaný a cílevědomý proces, který zahrnuje celou osobnost dítěte. Obsahuje spontánní i řízené aktivity, které odpovídají možnostem a potřebám dítěte.

Dítě se učí především na základě své interakce s okolím a z vlastních prožitých zkušeností. Většina aktivit v mateřské škole obsahuje prvky hry a kreativity, podněcující zájem dítěte o nové zážitky a informace (Kutálková 2005, s. 9). Podporují radost z učení, ze získávání nových dovedností.

Pedagogové by měli především sledovat, jak uvádí RVP PV, při své práci tři rámcové cíle. Prvním záměrem je rozvíjet dítě, jeho schopnost k učení a poznání. Druhým záměrem je, aby si dítě osvojilo základní hodnoty naší společnosti. Třetím je snaha o utváření samostatné a sebevědomé osobnosti dítěte (Smolíková, 2005, s. 12).

Předškolní vzdělávání se uskutečňuje ve všech činnostech a situacích, které se v průběhu dne v mateřské škole vyskytnou. Pedagogové cíleně působí přímo nebo nepřímo na děti, jedná se zejména o prožitkové a interaktivní učení.

Předpokladem k naplňování výše zmiňovaných cílů jsou specifické formy působení. Uvádíme jen některé z nich, podle našich soudů, nejzásadnější. K těmto patří podpora tělesného rozvoje, zdraví dítěte, jeho osobní pohody a spokojenosti. Dále rozvíjení schopnosti přemýšlet, přizpůsobovat se změnám a vyrovnávat se s nimi. Podporovat schopnost

komunikace, spolupráce. V neposlední řadě se jedná o sebepoznávání svých možností a potřeb.

Vzdělávací obsah se stanovuje pro celou věkovou skupinu společně. Obsah předškolního vzdělávání v RVP PV, který je strukturován do pěti vzdělávacích oblastí, se opírá o přirozený vývoj jedince. Tyto oblasti vzdělávání jsou vzájemně propojeny, ovlivňují se a vytvářejí společně fungující celek (Smolíková, 2005, s. 16). Jedná se o tyto oblasti:

1. Dítě a jeho tělo,
2. Dítě a jeho psychika,
3. Dítě a ten druhý,
4. Dítě a společnost,
5. Dítě a svět.

3. 1. 1 Dítě a jeho tělo

Vzdělávacím záměrem této biologické oblasti je stimulovat růst a neurosvalový vývoj dítěte, podporovat jeho fyzickou pohodu. Podněcovat rozvoj jeho manipulačních a pohybových dovedností, vést jej k zdravým životním návykům a postojům (Smolíková, 2005, s. 18).

K očekávaným výstupům této oblasti například patří:

- ✓ zvládnutí základních pohybových dovedností,
- ✓ prostorová orientace a koordinace těla,
- ✓ být schopný pojmenovat části těla a znát jejich funkce,
- ✓ schopnost dítěte rozlišovat, co prospívá jeho zdraví a co mu škodí, mít povědomí o významu aktivního pohybu a zdravé výživy,
- ✓ mít povědomí o tom, kde v případě nebezpečí hledat pomoc.

I přesto, že se zmiňované výstupy zdají být automaticky získávané jen pouhým bytím dítěte, bohužel v současnosti právě tyto zdánlivě přirozené schopnosti u dětí často chybí. Přibývá dětí, které nesprávně drží tělo, některé nejsou schopny manipulovat s míčem nebo udělat kotoul vpřed. Pokud se nejedná o vrozenou dispozici dítěte, jsou na vině většinou

rodiče, kteří nepodporují své dítě k aktivnímu způsobu trávení volného času, a to nejlépe vlastním příkladem.

„Pohybová zdatnost je po celou dobu dětství vstupní branou do dětského kolektivu – je-li uzavřena, znamená to i vážný sociální handicap. Problémovým socializačním okruhem není tedy tentokrát rodina či škola, ale především dětská skupina.“ (Matějček, 1994, s. 73)

Málo zdatné děti jsou také častěji terčem posměchu u vrstevníků než jedinci s horšími intelektovými schopnostmi.

3. 1. 2 Dítě a jeho psychika

Vzdělávacím záměrem této psychologické oblasti je podporovat duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte. Rozvíjet jeho intelekt, poznávací procesy, řeč a jazyk. Upevňovat vůli, sebepojetí a sebenahlížení. Stimulovat jeho vzdělávací dovednosti a povzbuzovat jej v dalším rozvoji, poznávání a učení (Smolíková, 2005, s. 19).

Tato oblast se skládá ze tří částí:

1. Jazyk a řeč;
2. Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace;
3. Sebepojetí, city a vůle.

K očekávaným výstupům této rozsáhlé oblasti například patří:

ad. 1

- ✓ správně vyslovovat, ovládat dech, tempo a intonaci řeči,
- ✓ dítě by mělo být schopno pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno, vyjadřovat se smysluplně,
- ✓ umět komunikovat s druhým, naslouchat a pokládat otázky,
- ✓ vyprávět příběh, sledovat děj,
- ✓ pochopit slovní humor,

ad. 2

- ✓ rozumět prostorovým pojmům (nahoře, dole, vlevo,…),
- ✓ reflektovat na pokyny autority,
- ✓ být schopen si zapamatovat krátké texty,

ad. 3

- ✓ respektovat předem dohodnutá pravidla,
- ✓ vědomě se koncentrovat na činnost a dokončit úkol,
- ✓ vyrovnat se s neúspěchem.

Již zmiňovaný moderní svět, který s sebou přináší spíše pasivní přístup v komunikaci, není příznivý pro rozvíjení řečových schopností dítěte. Děti, přesněji jejich rodiče, dávají přednost pasivnímu příjmu informací před aktivní komunikací. Dítěti je tak odebrána možnost přirozeného vývoje a potřeb na domlouvání se s živým okolím, kladením otázek, improvizaci. Dítě si pohádku neposlechne od rodičů nebo podle obrázků samo nevymyslí, ale jednoduše pasivně přijme z nějakého média bez rozvíjení své vlastní fantazie. Zásadní je otázka, zda je dítěti poskytnut prostor k mluvení. Nejlepším způsobem pro osvojení jazyka jsou každodenní činnosti (Lynch, Kidd, 2002, s. 12). Dítě, které je zapojeno do diskuzí v rodině, rodiče jsou trpěliví při vysvětlování toho, na co se dítě ptá, a ochotní poslouchat jeho ne vždy dokonalé slovní projevy, se cítí být plnohodnotným členem v rodině, učí se vyjadřovat myšlenky, nemá strach z kladení otázek.

3. 1. 3 Dítě a ten druhý

Vzdělávacím záměrem této interpersonální oblasti je podporovat utváření vztahů dítěte k jiné osobě, obohacovat vzájemnou komunikaci a zajišťovat pohodu těchto vztahů (Smolíková, 2005, s. 26).

K očekávaným výstupům této oblasti například patří:

- ✓ schopnost navazovat kontakty s dospělým nebo vrstevníkem,
- ✓ porozumět běžným projevům emocí,
- ✓ uvědomovat si, že všechny osoby mají stejnou hodnotu, přesto, že každý je jiný,

- ✓ chovat se obezřetně při setkání s neznámými lidmi,
- ✓ bránit se projevům násilí.

Děti v předškolním období se stále učí o světě, který je obklopuje, nápodobou. Proto je velmi důležité prostředí, v jakém dítě vyrůstá, jaké má vzory a modely chování. Dítě je obrazem svých rodičů nejen ve fyzické podobě, ale i v chování. Předškolní děti jsou velmi sugestibilní, nekriticky přijímají vše, co dělají autority, tedy hlavně rodiče (Vágnerová, 2005, s. 236).

3. 1. 4 Dítě a společnost

Vzdělávacím záměrem této sociálně-kulturní oblasti je uvést dítě do společenství ostatních lidí a do pravidel soužití s ostatními, do světa hodnot materiálních i duchovních. Umožnit dítěti aktivně se podílet na utváření společenské pohody ve svém sociálním prostředí (Smolíková, 2005, s. 27).

K očekávaným výstupům této oblasti například patří:

- ✓ uplatňovat základní společenské návyky, pochopit, že každý má ve společnosti svou roli,
- ✓ utvořit si základní dětskou představu o pravidlech chování a společenských normách,
- ✓ dítě by si mělo osvojit základní pravidla jednání ve skupině, zvládat požadavky vycházející z prostředí mateřské školy, adaptovat se na školní život,
- ✓ porozumět neverbálním projevům druhých,
- ✓ umět jednat v jednoduchých situacích s ostatními dětmi i dospělými.

Sociální zralost, jak ji popisuje Otto Čačka (1996, s. 51), „*spočívá v podřízení se zvyklostem a režimu školy. Dítě již musí dokázat plnit nejen to, co si samo zvolí, ale podřídit se také příkazům autorit a pokud možno tlumit i vlastní nutkání k přechodu na jiné aktivity*.“ Děti v tomto období jsou ale přirozeně velmi pohybové a fyzicky aktivní, ze strany učitele to tedy vyžaduje značné pochopení a vstřícnost, což se nejčastěji projeví ve správné organizaci vyučování.

3. 1. 5 Dítě a svět

Vzdělávacím záměrem této enviromentální oblasti je poskytnout dítěti základní povědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu člověka na životní prostředí. Vytvořit otevřený a odpovědný postoj dítěte k přírodě (Smolíková, 2005, s. 30).

K očekávaným výstupům této oblasti například patří:

- ✓ orientovat se ve známém prostředí, tím je myšleno prostředí domova, mateřské školy a blízkého okolí,
- ✓ vnímat, že svět přírody i svět lidí má svůj řád, je různorodý a pestrý,
- ✓ být schopen všímat si změn v nejbližším okolí,
- ✓ mít povědomí o významu životního prostředí pro člověka,
- ✓ chápat, co životnímu prostředí neprospívá a jak přírodu ochraňovat.

Primárním prostředím je pro dítě jeho rodina. Je to sociální skupina, v níž se dítě začíná orientovat jako první, přirozeně se seznamuje s jejími členy a jejich rolemi. Rodina představuje pro dítě pocit bezpečí, zázemí a jistoty. I když rodinné prostředí stále zůstává privilegovaným zázemím, jak uvádí Marie Vágnerová (2005, s. 203), většina předškolních dětí je schopna se samostatně zařadit a později orientovat i v jiných sociálních společenstvích. Nejčastějšími prostředími jsou prostředí vrstevníků a mateřské školy.

3. 2 Alternativní formy předškolního vzdělávání

Spolu s klasickými mateřskými školami, kde se využívají tradiční výchovné postupy, existují na našem území také alternativní typy mateřských škol. K těmto například patří mateřské školy, které využívají pedagogiku Marie Montessori, waldorfskou pedagogiku, pedagogiku jenského plánu nebo daltonského plánu. Také existuje celá řada zařízení, které využívají jen určitých prvků těchto koncepcí nebo si vypracovali vlastní originální postupy.

Počátkem 90. let díky politickým a společenským změnám přestal být kladen důraz na dodržování jednotného systému Programu výchovné práce pro mateřské školy. Tato změna přinesla odstranění jediného povoleného výchovného programu a přinesla možnost vytvářet a uskutečňovat nové programy, vycházející z různých pedagogických postupů. Tyto

nové koncepce výchovy, metody a formy práce začaly být označovány jako postupy alternativní.

Významný český pedagog Karel Rýdl (1999) označuje alternativní školou všechna výchovná zařízení, která organizují veškerou svou činnost na základě respektování osobnosti dítěte a jeho zdravého vývoje. Jinak řečeno, dřív se dítě přizpůsobovalo škole, nyní by se naopak měla škola přizpůsobit dítěti.

3. 2. 1 Waldorfská pedagogika

Waldorfská pedagogika je založena na antroposofickém[1] východisku, tedy poněkud jiném náhledu na člověka. Duchovním otcem se stal Rudolf Steiner, který rozpracoval přírodní filosofii Johanna W. Goetheo. Tento výchovný přístup je postaven na celostním přístupu k dětem. Snaží se v nejvyšší možné míře respektovat individualitu, talent, temperament, potřeby a zvláštnosti související s věkem, osobním vývojem i vztahem k okolí a společnosti (Vlčková, 2007).

Obecné principy a východiska waldorfské pedagogiky s přihlédnutím na prvních sedm let života, jak je uvádí pedagožka Táňa Smolková (2007, s. 102), jsou následující:

- ✓ potřeba podnětného prostředí,
- ✓ potřeba smysluplného koloběhu života,
- ✓ potřeba životní jistoty,
- ✓ potřeba vlastní společenské hodnoty,
- ✓ potřeba možnosti otevřené budoucnosti.

Oficiální vzdělávací program waldorfské školy má své zvláštnosti. Vyučování má rytmus, nejprve aktivace organismu, poté konkrétní činnost, často řešení reálného problému, následuje uvědomění si a vstřebávání poznatků a konečně opakování. Na dětech není požadováno tolik encyklopedického učení, ale jde o kultivaci duše, sociální dovednosti, hodnoty, nejen se nabiflovat množství poznatků. Snahou je, aby vnímali i ostatní. Výhodou je, že dítě ponořeno do problému, nemění stále činnost, cítí souvislosti, nepletou se mu znalosti, a že se navozená situace nejvíce podobá normálnímu životu.

[1] antroposofie – soustava filozoficko-pedagogických názorů na výchovu člověka vytvořena rakouským pedagogem R. Steinerem (1861-1925)(Průcha, Walterová, Mareš, 2005, s. 22).

Běžný den ve waldorfské mateřské škole je naplněn různými rytmy. Je to opakování činností volných, kde může dítě projevit svou vůli, a činností řízených, kdy je součástí společenství a učí se ctít vůli druhého. Některé činnosti se provádějí jen v určité dny v týdnu, modelování z včelího vosku, pomoc při přípravě svačiny v kuchyni apod.

Ve waldorfských školách je kladen velký důraz na osobnost učitele, jeho autoritu, morální a etické kvality, způsob výuky a vedení dětí. Učitel takové školy musí znát hodně o dětech, proč se v určitém věku tak chovají, kdy povolit, anebo přitáhnout. Zde lze spatřovat podobné názory již u Jana Amose Komenského. Dále musí být iniciativní ve všem, co dělá, vnitřně nezestárnout, nedělat kompromisy v tom, co nepovažuje za pravdivé (Smolková, 2007, s. 75).

Důležité je také prostředí školy, které má působit harmonicky a přívětivě. Vybavení, pomůcky a atmosféra waldorfských tříd vychází z přírodních materiálů, jako jsou dřevo, včelí vosk, hedvábí. Výzdoba bývá tvořena dětskými výtvarnými pracemi.

Školní rok probíhá v souladu s ročním obdobím. Všechny činnosti dětí se orientují na dané roční období, tradice, místní události. Jak uvádí například informační server mateřské školy, která pracuje na principech této pedagogiky, Waldorf Olomouc, děti tráví dostatečný čas venku, vyjíždějí na přilehlá pole, sledují sezonní práce, účastní se významných akcí města (Vlčková, 2007).

3. 2. 2 Montessori pedagogika

První absolventka lékařské fakulty v Římě, Maria Montessori založila nový výchovný přístup na svém vědeckém pozorování chování malých dětí. Cílem Montessori pedagogiky je vychovávat samostatné, schopné a odpovědné osobnosti, které budou schopny učit se a řešit problémy (Zelinková, 1997, s. 11,13).

Učení probíhá za pomocí smyslů, což předchází abstraktnímu myšlení, je navozena atmosféra zájmu, snahy vyřešit svízelnou situaci. Na jednotlivce se pohlíží jako na celek, stejně jako na potřeby dítěte. Na stejnou rovinu důležitosti jsou zde stavěny potřeby a zájmy tělesné, duševní, společenské, estetické a poznávací. Tento celistvý přístup má dítěti poskytnout radost z učení, z postupu, tím udržet jeho sebevědomí. Má poskytnout zkušenosti, ze kterých děti vytvářejí své znalosti.

Strategie výchovy a vzdělávání je formulována do myšlenek Marie Montessoriové, výběr z nich uvádí i Olga Zelinková (1997, s. 17,18):

- ✓ člověk je jednotou tělesného i duševního, vzájemné působení se musí promítat i do procesu učení,
- ✓ podpora schopnosti koncentrace pozornosti na danou činnost,
- ✓ učební pomůcky musí dítě ovládat bez potřeby vnějšího zásahu,
- ✓ je nutné využít období, kdy je dítě zvláště citlivé k získávání nových dovedností,
- ✓ dítě si samo rozhodne, jak dlouho a na čem bude pracovat,
- ✓ dítě má rozhodující vliv na svůj rozvoj,
- ✓ svým tempem získává nové vědomosti.

Na základě pozorování věcí, kterými se děti baví a jimiž se opakovaně zabývají, vytvořila Maria Montessori učební pomůcky. Tyto speciální materiály a pomůcky stimulují smysly, postupují v logické řadě. Děti jejich používáním získají určité dovednosti, zvláště při pochopení abstraktních představ. Učitel má zvláštní postavení ve třídě, kde funguje jako pozorovatel vývoje každého dítěte a zprostředkovatel znalostí. Montessori učitel vytváří podnětné prostředí, je zdrojem informací a vzorem. Dospělý člověk práci dětí organizuje, ale zároveň akceptuje jejich svobodu, podporuje a udržuje nadšení. Nechá vše přirozeně plynout uvnitř předem stanovených hranic, které respektují vývojové zvláštnosti předškolního období dítěte (Zelinková, 1997, s. 75).

Informační server Montessori pedagogiky v České republice porovnal a uvedl rozdíly mezi tradičním a Montessori vzděláváním. Uvádíme ty, které považujeme za nejzásadnější v přístupu ve výchově dětí v samostatného a sebevědomého jedince. Práce a učení odpovídá stupni vývoje dítěte. Integrované předměty, učení založené na vývojové psychologii. Namísto jednotlivých předmětů, nepřerušované pracovní cykly. Třída s dětmi různého věku. Děti mají během vyučování možnost volného pohybu a aktivně se projevují. Škola se přizpůsobuje potřebám dítěte a ne naopak. Hodnocení dle vývoje, přehled zvládnutých dovedností, v klasické škole se vysvědčení soustředí na konečný výsledek (www. montessori.cz).

3. 3 Další aspekty ovlivňující připravenost

Další významní činitélé, mimo mateřské školy, ovlivňující školní zralost nebo připravenost jsou rodinná výchova, rodinné prostředí a sourozenci. Dále kamarádi i nekamarádi a vrstevníci. Aktivita spojená s navštěvováním volnočasových kroužků zaměřených na rozvoj některé z dovedností dítěte, k těmto patří různé pohybové aktivity, umělecké práce a další.

3. 3. 1 Rodina

Stabilita rodinného zázemí má pro předškolní dítě velký význam. *„Rodiče jsou pro předškolní dítě emocionálně významnou autoritou. Představují ideál, jemuž se chce ve všech směrech podobat a s nímž se identifikuje.“* (Vágnerová, 2000, s. 125).

Po celou dobu dětství jsou děti na svou rodinu a domov pevně vázány. Rodiče jsou pro dítě emočně významnou autoritou. Rodiče jsou pro ně důležitější než vrstevníci a dávají přednost dobrému vztahu s rodiči před kamarády.

Celková atmosféra rodiny je prakticky nejdůležitější, může byt podnětná, činorodá a aktivní nebo naopak, což se okamžitě projeví na duševní pohodě dítěte. O tom, že o výsledku rodinné výchovy rozhoduje základní citový postoj rodičů k dítěti, se zmiňuje ve svém pojednání také Otto Čačka (1996, str. 81). Dodává, že základní funkcí rodiny ke všem jejím členům by mělo být poskytnutí bezpečí a citové jistoty.

Soužitím s členy své rodiny získává dítě základní povahové vlastnosti. Učení v tomto období je výhradně zajištěno nápodobou, takže si děti osvojují kladné, ale i záporné chování od svých rodičů. Předškolní děti si svou potřebu být jako rodiče uspokojují především ve hře. Zde se dostávají do role dospělých.

Nejvíce zasahuje do života dítěte jeho matka. Zůstává i v raném školním období jádrem citové jistoty. Přesto v průběhu předškolního věku se dítě postupně odpoutává z této těsné vazby. Otec v období dítěte, o kterém se bavíme, působí podle Marie Vágnerové (2005, s. 207) jako vedlejší rodič, který přenechává větší část výchovy na matce. Otcové jsou pro děti vzácnější, více s nimi sdílejí volnočasové aktivity. Často působí jako osoba, před kterou má dítě větší respekt. Vztah s otcem bývá variabilní, a to z pohledu pohlaví dítěte. Chlapec má zpravidla více společných zájmů s otcem nežli dívka.

Rodiče rozhodují o tom, jak bude jejich potomek trávit každý den. Proto mohou významně ovlivnit rozvíjení všech schopností svého dítěte. V současnosti je problémem spíše množství času, který tráví rodiče s dětmi, než nedostatek možností, jak volné chvíle kvalitně strávit. Dítě se lehce zabaví pasivním sledováním nikdy nekončících pořadů pro děti. Rodičům to umožní věnovat se svým záležitostem s vědomím, že dítě je v bezpečí domova a zticha. Je tu ale nebezpečí právě v přílišné pasivitě, dítě pouze přijímá informace, ale nic nevytváří, neřeší problém, není ve vztahu s kamarády. Nepřipravuje se na život, neučí se komunikovat s ostatními, zaujímat postoje k situacím.

Naopak rodiče, kteří jsou ochotni věnovat svůj volný čas dětem nebo přizvat své děti k spolupráci, dopřávají jim neocenitelnou možnost včlenit se do skutečného života. Dítě je od přírody zvídavé, je důležité tuto vlastnost nepotlačovat, ale využít ji v jeho a někdy i v náš prospěch. Otevřít s dítětem obrázkovou knihu a trpělivě odpovídat na jeho všetečné otázky je někdy psychicky náročné, ale pro dítě potřebné.

Psychologické výzkumy prokázaly, jak uvádí Zdeněk Matějček (1996, s. 57), že v rodinách, kde se pravidelně předškolním dětem čte, jsou tyto děti lépe připraveny na čtení ve škole. Navíc takové děti disponují větší slovní zásobou a pohotověji vyjadřují své myšlenky.

Stejně důležitý je také kontakt dítěte se sourozenci. Pokud věkový rozdíl nepřesáhne mez pěti a více let, kdy starší bratr nebo sestra již nejsou ochotni být se svým mladším sourozencem, je vhodné, aby sourozenci spolu trávili nějaký úsek dne. Vzájemná interakce mezi sourozenci je žádoucí, a to z pohledu sociálního i poznávacího. Sourozenec je možným zdrojem zkušeností. Díky němu se děti učí porozumět specifickým interakčním projevům. To se děje z jiné než nadřazené úrovně, jako je tomu u rodičů. Starší sourozenec může nevědomky naučit svého bratra či sestru mnoho potřebných věcí. Vidí svět jinýma očima než rodiče. Sourozenecký vztah, dokonce i ten nepřátelský podporuje rozvoj sociálního porozumění jiným lidem, jejich pocitům a potřebám. Starší sourozenec, jak uvádí Marie Vágnerová (2005, str. 209), napomáhá předškolnímu sourozenci zvládnout potřebné sociální dovednosti a pochopit rodičovská očekávání. Starší sourozenec může sloužit také jako zdroj jistoty, je pro dítě vzorem, s nímž se identifikuje.

3. 3. 2 Vrstevníci, kamarádi

Vrstevníci jsou cílovou společenskou skupinou, s nimi bude dítě sdílet další život (Matějček, 2003, s. 57).

Většina předškolních dětí cítí přirozenou potřebu kontaktu s vrstevníky. Z pohledu vývojové psychologie je to zcela normální, spíše žádoucí potřeba dítěte. Naopak, pokud se u dítěte taková snaha být s ostatními dětmi neprojevuje, je docela možné, že s dítětem není vše v pořádku.

Děti v tomto věku dozrávají na úroveň, kdy jsou schopny navazovat vztahy s cizími dětmi a sdílet s nimi různé aktivity (Vágnerová, 2005, s. 211). Cizí děti, na rozdíl od dospělého, nevyvolávají pocity ohrožení, podřízenosti a poslušnosti.

Dítě vstupuje do nových společenských prostředí, a aby bylo akceptováno, musí se přizpůsobit jejich normám. Proto si musí osvojit nové sociální dovednosti. „V *mateřské škole i v kontaktu s vrstevníky mají děti možnost rozšiřovat svou sociální síť*“ (Vágnerová, 2005, s. 211).

Nejčastěji se děti dostanou do styku s vrstevníky v mateřské škole. V mateřské škole je dítě zařazeno do prostoru neznámých lidí. Své postavení ve skupině si musí nejprve vybudovat. Může se zde setkat s konkurencí, nezájmem, ale na druhé straně také s dobrým pocitem součinnosti a sdílení společných zážitků. Takové působení je žádoucí pro následný život ve škole a vlastně pro celý další život. V interakci s vrstevníky je možné uspokojit různé potřeby a získat nové zkušenosti.

Zdeněk Matějček (2003, s. 68) jednotlivé potřeby a zkušenosti rozdělil do několika kategorií. Zmiňuje se o potřebě dítěte prosadit se v kolektivu a tím si zvednout sebevědomí, to se děje sebeprosazováním a soupeřením mezi dětmi nejčastěji v průběhu hry. S tím souvisí žádaný pocit součinnosti a spolupráce, který vede k příznivému výsledku. Dítě také získává nové zkušenosti i v situacích, kdy je jiný kamarád nějakým způsobem znevýhodněn, učí se v takových situacích, jak být oporou a pomáhat mu, tuto kategorii nazval Matějček projev solidarity. Při dohadování se o průběhu nebo výsledcích hry často dojde ke střetu názorů mezi jednotlivými zúčastněnými, je tedy nutné, aby se dítě naučilo se svými vrstevníky, kolegy z mateřské školy jednat, vyřešit neshodu, domluvit se, to znamená někdy se i podřídit. Předškolní dítě se v mateřské škole nebo jen v kolektivu mezi kamarády učí také zvládat pocit lítosti, odmítnutí.

Obecně však lze říct, že vrstevnické vtahy jsou v předškolním období nahodilé, nestálé a přelétavé. Psycholog Otto Čačka (1996, s. 48) naznačuje, že vliv vrstevníků na utváření osobnosti je v porovnání s rodinou poměrně malý.

Ve vrstevnické skupině se rozvíjejí vztahy na stejné úrovni. Děti mají přirozenou potřebu se prosadit, ale musí zvolit takový způsob, který by byl pro ostatní přijatelný a nevedl k jeho odmítnutí (Vágnerová, 2005, s. 213). Vrstevníci jsou vývojově na stejné úrovni, mají podobné schopnosti i dovednosti, přesto se v takové skupině začínají projevovat specifické rysy osobnosti a děti postupně svým působením ve skupině získávají svou roli vedoucího, baviče nebo například posměváčka.

Návyky získané v mateřské škole mezi vrstevníky nebo mezi kamarády „venku“ mohou však být, jsou-li pozitivní, dobrou průpravou na novou situaci ve škole (Čačka, 1996, s. 48).

4 Školní zralost

Postupně se zvyšují nároky kladené na děti a zvyšuje se i zájem veřejnosti o to, jak dítě připravit na vstup do školy a na změnu života, která ho se vzděláváním na základní škole čeká.

Škola ovlivní další vývoj dětské osobnosti, způsob prožití zbývajícího dětství, projeví se i v oblasti sebehodnocení, mnohdy velice zásadním způsobem (Vágnerová, 2005, s. 236).

Nejvhodnější období pro zahájení školní docházky je z hlediska celkového vývoje 6. až 7. rok věku dítěte. V tomto období dochází k takovým vývojovým změnám, které jsou podstatné pro úspěšné zvládnutí školních povinností.

Z pohledu vývojové psychologie se v této souvislosti setkáváme s termíny školní zralost, školní připravenost nebo také školní způsobilost, pohotovost apod. (Petrová 2005, s. 84)

Vstup dítěte do školy většinou pro dítě znamená velkou zátěž, představuje pro něj změnu v dosavadním způsobu života, v nárocích na něj kladených. Dítě, které si doposud hrálo a většinou vykonávalo činnost podle své libosti, se ve škole musí přizpůsobit požadavkům soustavné pozornosti a disciplinované práci kladené neznámou autoritou.

Současně je tu zátěž, která spočívá v odloučení od rodičů na delší dobu. S tímto problémem by měla výrazně pomoci mateřská škola, kde je dítě již alespoň na nějaký čas bez matky nebo jiné osoby, se kterou je zvyklé trávit čas. Dítě se také poprvé dostává do situací, kdy jsou jeho schopnosti a dovednosti přímo konfrontovány s ostatními dětmi.

Důležitým faktorem pro úspěšný start ve škole je atmosféra ve třídě a současně osobnost učitele elementaristy a jeho schopnost pomáhat dětem vyrovnat se s problémy začínajícího školáka.

Obecně lze chápat školní zralost jako takový stupeň vývoje somatických a dušeních vlastností dítěte, který je nutným předpokladem pro úspěšné zvládnutí školních požadavků (Petrová, 2005, s. 84).

Školní zralost je podle Otty Čačky (1996, s. 50) připravenost dítěte pro školní práci, je to soubor požadavků v oblasti tělesné, duševní a sociální. Významný je zde zejména rozvoj motoriky a senzomotorických funkcí (čtení, psaní a počítání). Dále sociální zralost, která spočívá v podřízenosti se pravidlům a režimu školy.

Zdeněk Matějček a jeho kolega ve své knize Děti, rodina a stres (1994, s. 94) charakterizují školní připravenost jako zralost nervového systému, jež podmiňuje schopnost

soustředění, pracovní vytrvalost, rozvoj jemné motoriky atd., a dodávají, že stejně důležitý je také výchovný vliv na dítě a jeho životní prostředí.

Školní zralost podle Josefa Langmeiera a Dany Krejčířové (1998, s. 103) je somato-psycho-sociální vývoj dítěte, kdy si osvojilo takové dovednosti a návyky, které se od něj před vstupem do školy očekávají, má přiměřeně vyvinuté intelektové schopnosti a je rovněž dostatečně motivováno k soustavnému učení ve škole.

4. 1 Hlavní znaky školní zralosti

Dítě, které je zralé pro nástup do školy, musí splňovat všechna kritéria oblastí školní zralosti. Jsou to předpoklady v oblasti tělesného, duševního, citového a sociálního vývoje. Tato somatopsychická posuzovací kritéria je potřeba chápat ve vzájemné součinnosti a s ohledem na individualitu každého dítěte.

4. 1. 1 Tělesná zralost

Tělesnou zralost posuzuje v rámci předškolních prohlídek hlavně dětský lékař, dále rodiče, případně učitelky z příslušné MŠ. Podle vědeckých studií je nejvhodnější období pro vstup do základní školy šest a půl roku, ale je nutné vzít v úvahu individualitu každého dítěte.

Navíc je potřeba zohlednit i rozdíly pohlaví, dívky, obvykle asi o čtvrt roku předbíhají ve svém vývoji chlapce a jsou celkově lépe připraveny na školní zátěž než chlapci, kteří bývají biologicky i psychologicky křehčí a méně adaptabilní (Krejčířová, Říčan, 1997 in Petrová, 2005, s. 85).

V oblasti biologické zralosti bývá nejdříve posuzován věk dítěte, jeho výška a hmotnost. Pediatr bere v úvahu rodinné dispozice a celkové zdraví dítěte, protože dítě může mít vrozenou slabší tělesnou konstituci, a pak takový znak neznamená nepřipravenost pro vstup do školy.

Při posuzování tělesné zralosti více záleží na tom, zda již proběhla první proměna postavy. Změny v proporcionalitě jsou doprovázeny zlepšením koordinace pohybů a změnami v psychice dítěte (Machová, 2005, s. 213). O tom, zda proběhla první strukturální proměna,

napoví několik znaků. Těmito znaky jsou započetí druhé dentice, vymizení zaoblenosti těla i výrazu a prodloužení končetin, osifikace ruky.

Používá se i tzv. filipínská míra, která spočívá v jednoduchém postavení ruky a hlavy. Filipínská míra se zkouší tak, že dítě ohne pravou ruku přes temeno hlavy, a pokud se prsty dotkne levého boltce, test je pozitivní (Machová, 2005, s. 210).

Dále se v této oblasti zohledňuje rozvoj hrubé a jemné motoriky, schopnost dítěte ovládat své tělo, udržet rovnováhu. Dítě by mělo mít přiměřeně vyvinutou schopnost dobře koordinovat oko a ruku, zvládnout drobné, přesné pohyby, což je nesmírně důležité při práci s textem. S tím souvisí určení laterity dítěte. Rodiče by měli nejpozději před vstupem do školy u dítěte vypozorovat jeho laterární preferenci a informovat o tom jeho budoucí učitelku.

V neposlední řadě je to posouzení přiměřeného rozvoje CNS, souvisí s efektivním fungováním psychických funkcí a procesů (Petrová, 2005, s. 87). Pokud je mozek zatěžován příliš brzy učením, stává se takové učení zdlouhavým a namáhavým oproti učení, které nastupuje ve správnou dobu, kdy je mozek v potřebném stádiu vývoje. To platí i pro opačný případ, kdy je zmeškán vhodný okamžik pro nástup do školy, kdy je dítěti stanoven odklad školní docházky z nesprávného důvodu a dítě tak promešká optimální čas pro zahájení školy.

4. 1. 2 Percepční a kognitivní zralost

Tato stránka připravenosti dítěte na vstup do základní školy je výrazně ovlivněna vrozenými dispozicemi, dále se podílí celkový dosavadní průběh vývoje dítěte a zvláště pak rodinné prostředí a výchova (Petrová, 2005, s. 88). Pozitivně se projevuje také vliv mateřské školy, kde si dítě zejména upevňuje hygienické a sociální návyky, setkává se s novými formami práce a získává nové potřebné zkušenosti pro život.

Mezi pátým a sedmým rokem dochází u dětí ke změně vnímání světa, situací, věcí a toho, jak se o nich vyjadřuje. Vnímání se stává diferenciovanější[2] a integrovanější[3], rozvíjí se v interakci s vývojem rozumových schopností (Vágnerová, 2005, s. 238). To je důležitý předpoklad pro zvládnutí čtení, psaní a počítání. Dítě je již schopno rozdělit celek v části a naopak, jedná se o analyticko-syntetickou činnost.

[2] diferenciované vnímání – analytické, pročleněné vnímání, umožňuje rozlišovat vizuální a zvukové prvky (Petrová, 2005, s. 88)
[3] integrované vnímání – vnímání, které umožňuje získat celkový náhled, konstruovat vztahy mezi částmi (Mareš, 2001, s. 521)

S vývojem kvality pozornosti úzce souvisí rozvoj zrakové a sluchové percepce. Pro školní práci je důležitý rozvoj vidění na blízko, děti se učí diferencovat vertikální (tj. rozdíl nahoře-dole) a později horizontální polohu (tj. vpravo-vlevo). Vnímají celek jako soubor detailů, mezi nimiž jsou dané vztahy. Na rozvoji sluchového vnímání se podílí zejména vývoj fonemického vědomí, tj. pochopení skutečnosti, že slova se skládají z různě znějících hlásek a že je lze rozdělit na menší části (Siegler, 1998 in Vágnerová, 2005, s. 240).

Ve stejném období věku dítěte dochází od původně bezděčného synkretického[4] vnímání k postupnému přechodu na vnitřně motivovaný záměr se soustředit a pamatovat si (Čačka, 1996, s. 57).

V plynulém rytmu se také rozvíjí řeč. Dítě je schopno vyjádřit své myšlenky jednoduchou větou i souvětím. Zvyšuje se jak aktivní tak pasivní komunikace. U některých dětí stále přetrvává patlavost, která ale většinou není důvodem k odložení školní docházky. Je ale vhodné na odstranění nedostatku s dítětem aktivně pracovat. Dětský slovník se rozvíjí díky komunikaci v rodinném prostředí, ve škole, ve vrstevnické skupině a poslechem různých médií.

Podle Dany Kutálkové (1996, s. 87) je výslovnost do sedmi let přístupná změnám, dá se snadněji ovlivnit, protože není zatím definitivně zakódována, po tomto období se již všechny do té doby získané návyky fixují.

Pro dítě školsky zralé je typická zvídavost a tvořivý, aktivní přístup ke světu (Petrová, 2005, s. 89). Dítě už není tolik hravé, zajímá se o nové poznatky, rádo se učí novým dovednostem, zajímavá činnost upoutá jeho pozornost na delší dobu.

Děti před nástupem do první třídy dokáží rozlišit svět fantazie a skutečný svět. Šestileté zralé dítě chápe skutečnost realisticky, začíná logicky myslet ve spojitosti s konkrétními předměty a činnostmi (Petrová, 2005, s. 89).

4. 1. 3 Emoční a sociální zralost

Emoční zralost je při nástupu dítěte do školy zvlášť důležitá. Je potřeba, aby se dítě s novou situací a s novými povinnostmi vyrovnalo, aby získalo kladný vztah ke škole i ke spolužákům. Školní dítě začíná rozumět svým pocitům, rozlišovat jejich kvalitu a délku

[4] synkretické vnímání – splývavé, nerozlišené vnímání charakterizující nevyvinutý stav (Hartl, 1993, s. 205)

trvání. Zpočátku je pro něj těžké ovládat své bouřlivé projevy emocí, ale postupně je schopno kontrolovat své chování, strach, hněv nebo vztek jsou tlumenější (Čačka, 1996, s. 71).

Emoční inteligence podle Aleny Petrové (2005, s. 90) přispívá k úspěchu jedince často podstatněji než intelektové předpoklady. Emoční a sociální inteligence spočívá ve schopnosti dítěte kontrolovat své city a projevy emocí, být schopné bez pocitů úzkosti setrvat delší dobu mimo svou rodinu. Dítě musí být ochotné a schopné komunikovat v novém kolektivu se spolužáky, přijmout novou roli žáka i spolužáka. V neposlední řadě se jedná o ochotu dítěte podřídit se pravidlům a autoritám ve škole.

4. 2 Kritéria k posouzení školní zralosti

Znaky školní zralosti mohou sloužit také jako kritéria při posouzení, zda je dítě pro nástup do základní školy připravené, či nikoliv.

V ideálním případě je dítě zralé a připravené. Může být také zralé, ale nepřipravené, pak je nutné tyto nedostatky napravit. Dítě může být dobře připravené, ale ještě pro školní zátěž nezralé, pak je třeba takové dítě individuálně posoudit nejlépe ve spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou, učitelkou MŠ, lékařem a rodiči (Budíková, 2004, s. 37).

Kritéria školní zralosti, jak je uvádí Jarmila Budíková ve své publikaci nazvané příhodně Je vaše dítě připraveno do první třídy?(2004):

Rozumový vývoj:

- ✓ srozumitelná výslovnost (běžná patlavost se v tomto věku posuzuje ještě jako fyziologická),
- ✓ dítě má dostatečnou slovní zásobu, je schopné se vyjadřovat gramaticky správně, umí vyjádřit děj,
- ✓ ovládá čáru i směr, koordinaci oka a ruky,
- ✓ drží správně psací nástroj,
- ✓ dokáže se výtvarně vyjádřit dle fantazie,
- ✓ udrží alespoň 10 minut pozornosti, je schopné vydržet u zadaného úkolu,
- ✓ má dostatečně rozvinuté sluchové a zrakové vnímání,
- ✓ orientuje se v prostoru a čase, na vlastním těle,
- ✓ dítě chápe jednodušší pojmy jako první, poslední, menší, lehčí atd.,

- ✓ poznává a rozlišuje barvy.

Sociální vývoj:

- ✓ komunikuje s vrstevníky, je schopné navazovat vztahy.

Emocionální vývoj:

- ✓ schopnost odpoutat se od rodiny, zvládnout zátěžové situace.

Podle Terezy Beníškové, autorky publikace První třídou bez pláče (2007, s. 15,16), se u zápisu posuzují následující kritéria:

- ✓ zda dítě dokáže říct své iniciály, věk, adresu,
- ✓ zda dokáže rozeznat barvy, základní geometrické tvary,
- ✓ jestli dítě umí a také interpretuje nějakou báseň, píseň, říkanku,
- ✓ zda dítě dokažte napočítat do deseti, rozlišit množství,
- ✓ jestli se dítě orientuje v prostoru a čase,
- ✓ umí dítě nakreslit postavu, obkreslit jednoduché tvary,
- ✓ zda dokáže pracovat pod vedením cizí osoby, je schopné fungovat bez rodiče.

4. 3 Příčiny školní nezralosti

V současné době asi čtvrtina děti nastupuje do první třídy o rok později (Beníšková, 2007, s. 24).

Důvodem školní nezralosti jsou nejčastěji kombinace v nedostatečném vývoji tělesném, duševním, citovém a emocionálním.

Jitka Machová (2005, s. 213) uvádí jako nejčastější příčiny školní nezralosti tyto nedostatky:

- ✓ nedostatečný tělesný stav,
- ✓ poškození CNS v raném období,
- ✓ značné podprůměrné intelektové schopnosti,
- ✓ neurotický povahový vývoj,
- ✓ nedostatečné působení ve výchově, nedostatečně podnětné prostředí,

- ✓ biologické oslabení, např. z důvodu předčasného narození.

Jelikož dítě bude ve škole trávit podstatnou část dne po mnoho let, je otázka školní zralosti velmi významná. Nová role školáka a spolužáka by pro dítě neměla znamenat trauma, ale další stupeň v jeho životě, na který je po všech výše zmiňovaných stránkách připraven. Děti se do školy většinou těší, proto je smutné, když se zanedlouho zjistí, že dítě má ze školy strach, neprospívá, nezvládá ještě potřebné úkoly. Tomu se dá zabránit správným posouzením školní zralosti u každého dítěte. Podílet se na rozhodování o další budoucnosti dítěte by měli všichni, kteří se doposud starali o jeho vzdělávání a výchovu a také učitel u školního zápisu, případně odborníci z poraden.

5 Školní zápis

K významným událostem života každého z nás patří nástup do školy. Je to důležitý sociální mezník, kdy dítě získává novou roli. Stává se školákem. První den ve škole je spojen s oficiálním přivítáním všech prvňáků ve škole. Většina z nás si také první den ve škole pamatuje, protože tato událost je silným emocionálním zážitkem.

Školní zápis probíhá ve škole, kam by dítě mělo nastoupit. Provádí jej zkušení učitelé. Doba, po kterou je dítě u zápisu, je poměrně krátká, proto je důležitý předem dohodnutý průběh zápisu, aby každé dítě mohlo být důsledně sledováno.

Rodiče, kteří doprovázejí své dítě k zápisu, vyplňují dotazník se základními údaji o dítěti. Budoucí učitel se tak například dozví, jaký je zdravotní stav dítěte, zda má sourozence, zda je pravák či levák atd.

Výhodou pro rodiče i dítě je, pokud mezi mateřskou školou a základní školou existuje vzájemná spolupráce. Taková škola pořádá pro své budoucí školáky dny otevřených dveří, kde se děti mohou seznámit s prostředím a učiteli. Většinou se děti i krátce účastní vyučování. Na druhé straně zase učitelé mohou navštívit děti z MŠ, podívat se jak si děti vedou při plnění úkolů, a tak lépe posoudit jejich připravenost na vstup do první třídy ZŠ.

Zápis většinou probíhá formou rozhovoru a pozorováním.

Učitelé u zápisu zejména sledují:

- ✓ jak dítě reaguje na nové prostředí, neznámou autoritu učitele,
- ✓ zda se dokáže soustředit, koncentrovat na daný úkol,
- ✓ na jaké úrovni jsou jeho předčíselné představy, zda umí porovnat množství,
- ✓ jak se orientuje v prostoru, na papíře (nahoře, dole, vlevo, vpravo, první, poslední, prostřední),
- ✓ zda dítě dokáže vyjádřit své myšlenky, reagovat na slovní projevy učitele,
- ✓ pravolevou orientaci dítěte, jak drží psací náčiní,
- ✓ znalost barev, pojmů a názvů věcí a dějů,
- ✓ znalost svého jména, příjmení, bydliště, povolání svých rodičů,
- ✓ a podobně.

5. 1 Školní zápis – první pedagogická diagnostika

Zápis do první třídy ZŠ je vlastně první oficiální pedagogickou diagnostikou dítěte, o které se uchovává písemný záznam několik let. Některé děti však z různých důvodů již prodělaly diagnostikování např. v pedagogicko-psychologické poradně.

Pedagogická diagnostika má v naší zemi dlouholetou tradici a sahá až k Janu Amosi Komenskému, který se mimo jiné zabýval také otázkou vhodného období nástupu dětí do školy.

Na počátku 20. století se pedagogickou diagnostikou a hodnocením úrovně žáků zabýval J. V. Klíma a V. Příhoda.

S rozvojem pedagogického poradenství se začala formovat pedagogická diagnostika jako samostatný vědní obor. V průběhu let se touto diagnostikou zabývá řada významných psychologů a pedagogů, mezi něž například patří M. Chráska, L. Mojžíšek, V. Hrabal, P. Dittrich.

Podle Olgy Zelinkové (2001, s. 12) je pedagogická diagnostika „ *komplexní proces, jehož cílem je poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu a jeho aktérů“*, má složku obsahovou, tzn. zjišťuje dosaženou úroveň vědomostí, dovedností a návyků a složku procesuální, tj. jakým způsobem proces výchovy a vzdělávání probíhá a jak ovlivňuje žáka. Kromě toho zjišťuje také emocionální a sociální úroveň žáka.

Petr Gavora (2001, in Zelinková 2001, s. 12) označuje pedagogickou diagnostiku jako zjišťování, identifikaci, charakterizování a hodnocení úrovně žáka jako výsledku výchovného procesu a vzdělávání. Při diagnostikování pedagog zjišťuje, jaký je žák v určité etapě výchovy a vzdělávání, zda je úroveň jeho rozvoje v souladu s očekáváním. Na základě tohoto zjištění učitel i další pracovníci plánují kroky směřující k rozvoji žáka.

Oblasti, kterými se pedagogická diagnostika zabývá, jak je uvádí Zdeněk Friedmann (www.ped.muni.cz):

- ✓ osobnost žáka, jeho intelektové schopnosti, učební styl, postojová a hodnotová orientace, atd.,
- ✓ školní prostředí, sociální vztahy ve třídě, atd.,
- ✓ autoevaluace pedagogické práce učitele,
- ✓ diagnostika rodinného prostředí.

Při diagnostikování musí učitel nebo jiný odborník dodržovat určité zásady. K těm nejvýznamnějším patří individuální přístup k žákovi, spolupráce s ostatními aktéry výchovného procesu, hledání příčiny sledovaného jevu a stanovení opatření v souladu s diagnostikovaným závěrem.

Proces diagnostikování podle Vladimíra Hrabala (2002, in Friedmann, http://www.ped.muni.cz/wtech/elearning/Pedag_diagnostika.pdf, s. 3) má své etapy:

- ✓ diagnostik vysloví předběžnou hypotézu(y), formuluje otázky,
- ✓ získává diagnostické údaje zvolenými diagnostickými metodami,
- ✓ analyzuje a interpretuje zjištěné údaje,
- ✓ vysloví diagnózu a prognózu,
- ✓ po zpětné vazbě vysloví diagnostický závěr.

Diagnostika není jen výsadou odborníků, laickou diagnostiku provádí i rodič, který se zamýšlí nad problémy svého dítěte ve škole nebo jiném prostředí (lhaní, neprospěch, pasivita atd.)

Pedagogická diagnostika využívá několik druhů metod. Olga Zelinková (2001, s. 28-49) se zmiňuje o těchto metodách:

- ✓ metoda pozorování,
- ✓ metoda rozhovoru,
- ✓ anamnéza,
- ✓ dotazník,
- ✓ test,
- ✓ testy vědomostí a dovedností,
- ✓ analýza výsledků činnosti a úkolů,
- ✓ pedagogická dokumentace.

5.2 Typy testů

K určení školní zralosti nyní existuje mnoho testů, které se zaměřují na různé oblasti osobnosti žáka (např. test inteligence, test pozornosti, lateralita, koordinace oka- ruky aj.).

Pro odborné posouzení školní zralosti jsou používány zejména následující testy (Svoboda, Vágnerová, Krejčířová, 2001):

Orientační test školní zralosti je u nás nejčastěji používaným testem při školních zápisech. Jedná se o Kernův test, který pro české podmínky vypracoval Jirásek. Test je založen na zákonitosti percepčně motorického vyspívání dítěte. Obsahem testu jsou tři hlavní úkoly: kresba mužské postavy, nápodoba psacího písma a obkreslení deseti bodů.

Výkon dítěte je známkován dle příkladů z manuálu. Výsledek je hodnocen ve škále nadprůměrný, průměrný až podprůměrný.

Zkouška vědomostí předškolních dětí od M. Vágnerové, Z. Matějčka pro dítě je připraveno 40 otázek zaměřených na společenské zařazení, počet, čas, zvířata, domácnost aj. Tento test se dá použít jako doplněk Jiráskova testu a slouží k zjištění verbální úrovně dítěte.

Stanford-Binetova zkouška je základní psychologickou zkouškou, která slouží k určení stupně intelektového vývoje dítěte.

Wechslerův inteligenční test pro předškolní děti - jeho výhodou je možné užití pro děti se smyslovými vadami nebo u dětí s poruchami řeči.

Stavělova orientační zkouška, vydaná pod názvem Bratislavský test**,** užívá se pro určení budoucí úspěšnosti dítěte při školní práci.

Vývojový test zrakového vnímání M. Frostigové je zaměřen na hodnocení úrovně vizuální percepce, ale zahrnuje také senzomotorickou koordinaci a manuální zručnost. Využívá se pro děti od 4 do 8 let.

Zkouška sluchové diferenciace, analýzy a syntézy od Z. Matějčka, kdy dítě rozpoznává podobnost různých slabik, rozkládá slovo z hlásek, jak je slyší, a naopak řekne slovo z hlásek, které slyší.

Test laterality od Z. Matějčka a Z. Žlaba - autoři vypracovali dvanáct zkoušek pro ruce, čtyři pro nohy a dvě pro oči.

Bourdonův škrtací test slouží pro testování pozornosti, jeho podstatou je hledání a určení rozházených čísel v předloze.

Vinelandská škála sociální zralosti se zaměřuje na sociální chování dětí v daných situacích.

Test duševního obzoru a informovanosti je Jiráskův test, zjišťující podnětnost rodinného prostředí a úroveň inteligence dítěte.

6 Empirická část

V empirické části předkládané diplomové práce jsme se zaměřili na porovnání školní zralosti a připravenosti dětí ve dvou odlišných prostředích. Výzkum jsme prováděli ve vesnické mateřské škole v Želatovicích a v městské mateřské škole v místní části Přerova v Předmostí.

6.1 Charakteristika MŠ v Předmostí

Základní údaje: ZŠ a MŠ Mateřídouška Přerov Předmostí
Zřizovatel: město Přerov
Typ: příspěvková organizace, MŠ s celodenním provozem
Oddělení: 3 oddělení (Kopretina, Domino, Nulťáček), v každém oddělení je kapacita 20 dětí
Provozní doba: 6:30 – 16:00
Pracovnice: 2 pedagogické pracovnice, provozní personál

Charakteristika MŠ

Tato tradiční mateřská škola je středně velká, orientovaná v centru příměstského sídliště v Přerově. Výzkum jsme prováděli v přípravném neboli nultém ročníku. V této třídě setrvávají všechny děti, které stářím odpovídají předškolnímu věku, a děti, pro které byl stanoven školní odklad. V dané době navštěvovalo nultý ročník 26 dětí, o které se staraly dvě paní učitelky.

Výhodou mateřské školy je její programová i organizační propojenost se základní školou a střediskem volného času. Zařízení realizuje vzdělávání podle školního vzdělávacího programu „Škola pro všechny“. Při realizaci tohoto výchovně vzdělávacího procesu kladou pedagogové důraz na to, aby žáci získali dovednosti, které mají význam pro celý jejich budoucí život. Děti jsou vedeny k osobní zodpovědnosti, sebeúctě a sebedůvěře. Prioritou školy je individuální přístup ke každému dítěti.

Děti pracují ve skupinkách, minimálně se využívá frontální forma výuky. Každodenní téma se rozvíjí v pěti centrech aktivit. Jsou to centra hudební výchovy, ateliéru, písma, kuchyně a úchopu. Například téma „Maminka má svátek“ je rozpracováno do různých

činností. Dramatizace pohádky pro veřejné představení, v ateliéru jako kresba maminky, v obrázkových knihách a básničkách o mamince a v kuchyňském koutku, co se děje v domácnosti.

Každodenní fungování školy je založeno na pravidelném režimu. Ráno, když se děti scházejí, to je do 8.30, probíhají spontánní hry, dětem je ponechána volnost při výběru hraček, kamarádů.

Po společném úklidu použitých hraček následuje ranní kroužek, který trvá asi půl hodiny. Tato činnost je založena na vzájemné, jen částečně řízené komunikaci dětí s paní učitelkou. Děti si sesednou do kruhu, což má symbolizovat sounáležitost, rovnocennost. Jedná se o jakési společné přivítání, všichni si povídají a odpovídají na jednoduché otázky typu, jaký je dnes den, jaké je počasí, co zajímavého děti předcházející den prožily a co je v MŠ daný den čeká a podobně. Pedagog vždy dbá na to, aby měl každý možnost promluvit, vyjádřit své pocity z nějaké události. Děti si při takové činnosti rozvíjejí kompetence komunikativní, sociální a interpersonální.

Následuje pohybová chvilka. Posláním cvičení je zdravotní prospěšnost, vyžití v rámci kolektivu a psychické uvolnění. Zařazují se pohybové hry, cvičení s hudbou, na říkadla, s náčiním nebo na nářadí. Provozují se činnosti jako je běh, lezení, skoky i zdravotní cviky zaměřené na jednotlivé části těla. K těmto patří například cviky na podporu zdravé, správné chůze.

Po připravené svačině dojde k hlubšímu nastolení tématu dne, děti jsou rozděleny do center aktivit. Nabízené činnosti poskytují prostor ke kreativitě, objevování, kdy děti mají možnost zažít úspěch. Děti mohou pracovat v různě velkých skupinách i individuálně. Je respektováno vlastní tempo dítěte, každý si může vybrat z nabízených aktivit, podporuje se samostatná volba, zodpovědnost za provedení úkolu. Děti si při těchto činnostech prvotně rozvíjejí kompetence činnostní a občanské, kompetence k učení a současně tak naplňují RVP PV. Téma dne je propojeno i s vycházkou. Škola využívá pro pobyt venku zahradu školy.

Po ukončení práce se děti opět sejdou v kruhu, kde mohou zhodnotit, jak se jim pracovalo, v čem byly úspěšné, co se naučily, s kým spolupracovaly. Hodnoticí kruh je důležitý pro rozvoj souvislého vyjadřování, a tedy zejména komunikativní kompetence.

Při obědě jsou děti vedeny k samostatnosti s přihlédnutím k jejich schopnostem. Každé dítě má možnost jíst svým tempem.

Děti, které tráví v mateřské škole celý den, potřebují čas na odpočinek a odreagování od denních aktivit. Ukládají se k odpočinku, poslouchají pohádky nebo relaxační hudbu.

Po odpolední svačince si děti samy vybírají aktivity dle vlastního rozhodnutí a postupně opouštějí mateřskou školu.

Pedagogové využívají k práci s dětmi materiály vypracované pro tento program a také si sami vytvářejí své originální pracovní listy.

V MŠ Předmostí se nám nejvíce líbila nabídka, že rodič může se svým potomkem strávit libovolný čas ve škole, sledovat jej v kolektivu nebo se účastnit aktivit s dětmi.

6.2 Charakteristika mateřské školy v Želatovicích

Základní údaje: MŠ Želatovice
Zřizovatel: obec Želatovice
Typ: příspěvková organizace, MŠ s celodenním provozem
Oddělení: 1 oddělení s kapacitou 20 dětí
Provozní doba: 6:30 – 16:00
Pracovnice: 2 pedagogické pracovnice, provozní personál

Charakteristika MŠ

Dále jsme navštívili mateřskou školu na vesnici v Želatovicích. Díky výjimce udělené příslušným úřadem mohla být překročena kapacita MŠ o dva žáky. Do zařízení chodí 22 dětí. Přesto, že prostory MŠ byly nevelké, působily na první pohled příjemně, vesele a bezpečně. Budova je rozdělena na hernu, učebnu a jídelnu, šatnu a sociální zařízení. Děti obědvají v jídelně, která je společná se ZŠ.

Všechny děti, bez rozdílu věku, tráví celý čas pospolu. Do mateřské školy mohou být zařazeny i děti mladší tří let. Přímou výchovnou práci vykonávají dva pedagogové.

Vzdělávání a výchova dětí probíhá v souladu s vývojovými potřebami a zákonitostmi a tomu je i podřízen celý režim dne. Děti se scházejí mezi sedmou a půl desátou hodinou ranní. V této době mají možnost si zvolit hru a zábavu dle svého uvážení. Po této volné aktivitě si děti protáhnou svalstvo pravidelným ranním cvičením. Po svačině se věnují řízeným činnostem. Tyto činnosti jsou založeny na předem stanoveném tématu s ohledem na roční období nebo na kalendáři akcí, svátků a tradic. Toto téma je rozpracováno a pedagogové využívají různých metod výuky a komunikace. Vzájemná interakce

je zohledněna k individuálním schopnostem a možnostem dětí. Jedenkrát týdně je vždy odpolední činnost věnována procvičování grafomotorických schopností dětí, odpovídajících jejich individuálnímu pokroku. S předškoláky se pracuje podle pracovních listů „Těšíme se do školy“. Všechny řízené činnosti vedou k naplňování cílů RVP PV, děti si rozvíjejí zejména kompetence komunikativní a činnostní, kompetence k učení a k řešení problémů.

Po této náročné aktivitě, kdy se děti musí soustředit a přemýšlet následuje, pokud počasí dovolí, pobyt venku. Děti se nejen uvolňují fyzickým pohybem, ale spolu s paní učitelkou se seznamují se skutečným světem, sledují vegetační období rostlin, vývojová stádia zdomácnělých zvířat a využívají teoretických znalostí při řešení reálných problémů a situací.

Po obědě a odpoledním odpočinku si děti opět mohou hrát dle svých individuálních potřeb a preferencí.

Tato mateřská škola pracuje dle RVP PV, ve vzdělávání dětí upřednostňuje poznávání na základě smyslového vnímání a bezprostředních prožitků. Cílem pedagogů je rozvíjet děti v samostatné a tvořivé osobnosti, položit základy pro jejich další rozvoj a vzdělávání. Děti navštěvují divadelní představení, účastní se různých sportovních a kulturních akcí, výletů. Mateřská škola také úzce spolupracuje s místní základní školou, což je výhodou u zápisu nových školáků do první třídy.

Učitelky této mateřské školy využívají ke své práci odbornou literaturu, zejména podněty k práci autorů G. Dropové a O. Zelinkové, ale využívají také svých nápadů pro zpracování vlastních pracovních listů.

V mateřské škole v Želatovicích nás zaujala atmosféra, která panovala při všech činnostech dětí, které nebyly rozděleny podle věku, ale pracovaly víceméně společně. Také jsme ocenili snahu pedagogů probouzet v dětech lásku k přírodě a všemu živému dlouhými tematickými procházkami po okolí vesnice. Díky tomu děti poznávají život a potřeby zvířat.

7 Výzkumné šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření je porovnat úroveň školní připravenosti dětí, které navštěvují mateřskou školu na vesnici, a dětí, které navštěvují mateřskou školu ve městě. Ke splnění cíle jsme si stanovili tyto hypotézy:

H1. Děti vzdělávající se v MŠ ve městě jsou lépe připraveny na vstup do první třídy ZŠ než děti, které navštěvují MŠ na vesnici.

H2. Dívky v předškolním věku jsou lépe připraveny na školní zátěž než chlapci obdobného věku.

K výzkumnému šetření jsme používali tyto **metody**:

1. pozorování[5]
2. rozhovor[6]
3. analýza a srovnání výsledků vlastního šetření v orientačních úkolech[7]

Realizace výzkumu:

Samotné šetření jsme prováděli u předškolních dětí, které by měly nastoupit do prvního ročníku základní školy ve školním roce 2009/2010. Výzkum probíhal ve dvou předškolních zařízeních. První skupinu (MŠ Želatovice) tvořilo 15 dětí, z toho bylo 6 chlapců a 9 dívek. Druhá skupina (MŠ Přerov) byla opět složena z 15 dětí, z toho bylo 7 chlapců a 8 dívek.

V každé z mateřských škol jsme strávili tři dny. S dětmi jsme pracovali jednotlivě v dopoledních hodinách na klidném místě v ústraní.

[5] **pozorování** – metoda získávání faktů, cílevědomé, záměrné, plánovité, soustavné a organizované vnímání pedagogických jevů a procesů, jehož cílem je odhalení pedagogických zákonitostí. Musí probíhat podle předem vypracovaného plánu, v němž jsou určeny pozorované objekty i jevy (Holoušková, 2002, s. 220)

[6] **rozhovor** – metoda získávání faktů, je založena na přímém dotazování, spočívá v bezprostředním osobním styku výzkumníka se zkoumanou osobou. Výzkumník při rozhovoru klade dotazy, na které zkoumaná osoba odpovídá. Rozhovor bývá zaměřen na zjištění pokud možno objektivních údajů o určitém jevu (Holoušková, 2002, s. 224)

[7] **analýza a srovnání výsledků** – metoda zpracování faktů, rozbor zjištěných výsledků a jejich porovnání (Holoušková, 2002, s. 219), srovnání dosažených výsledků v MŠ na vesnici s výsledky v MŠ ve městě

Každé dítě, s nímž jsme prováděli výzkum, plnilo sadu orientačních úkolů, které jsme si pro toto výzkumné šetření vypracovali.

Sada orientačních úkolů je zaměřena na porovnání školní zralosti, většina úkolů zjišťuje rozumové schopnosti dítěte, grafomotoriku, sluchové a zrakové vnímání, schopnost koncentrace.

7.1 Sada orientačních úkolů – výzkumný nástroj

Úkoly č. 1 - 4 jsou zaměřené na zjištění verbálních dovedností dítěte.

Úkol č. 1 – znalost osobních údajů

Kritérium: dítě zná své jméno, příjmení, věk, bydliště, také jména a povolání svých rodičů.

Hodnocení: zcela ovládá: dítě zná své osobní údaje, základní údaje o rodičích
částečně ovládá: dítě zná jen některé své osobní údaje
neovládá: dítě nezná své osobní údaje

Úkol č. 2 – schopnost popsat svou cestu do mateřské školy

Kritérium: dítě je schopno popsat způsob, jakým se dostává do MŠ.

Hodnocení: zcela ovládá: dítě zřetelně popíše způsob, jakým se dostává do MŠ
částečně ovládá: dítě není zcela přesné v popisování své dopravy do MŠ
neovládá: dítě neví, jakým způsobem se dopravuje do MŠ

Úkol č. 3 – přednes básně, říkanky nebo písně

Kritérium: dítě zarecituje nějakou báseň nebo zazpívá píseň.

Hodnocení: zcela ovládá: dítě bez ostychu přednese nebo zazpívá píseň dle vlastního výběru
částečně ovládá: má určité potíže při přednesu, nezná celý text nebo je příliš ostýchavé
neovládá: dítě nezvládne zazpívat či zarecitovat ani část písně nebo básně

Úkol č. 4 – schopnost pojmenovat lidi, věci, zvířata z obrázku

Kritérium: dítě umí pojmenovat běžné věci kolem sebe z výtvarného vyjádření.

Hodnocení: zcela ovládá: dítě bez problémů rozpoznává věci na obrázku a dokáže je pojmenovat

částečně ovládá: při pojmenování věcí si není zcela jistý, neví, co obrázek znázorňuje

neovládá: dítě má velké potíže při pojmenovávání věcí podle obrázků

Úkoly č. 5 – 7 zjišťují rozumové schopnosti dítěte.

Úkol č. 5 – znalost barev

Kritérium: dítě rozpoznává všechny základní a vedlejší barvy.

Hodnocení: zcela ovládá: dítě umí správně určit všechny nabízené barvy

částečně ovládá: zná alespoň 3 základní barvy (červená, žlutá, modrá)

neovládá: dítě nedokáže pojmenovat barvy

Úkol č. 6 – znalost základních geometrických tvarů

Kritérium: dítě je schopné označit a pojmenovat všechny základní geometrické tvary (kruh, trojúhelník, čtverec, obdélník).

Hodnocení: zcela ovládá: určí a pojmenuje všechny základní geometrické tvary

částečně ovládá: určí a pojmenuje alespoň dva geometrické tvary

neovládá: dítě neumí poznat žádný geometrický tvar

Úkol č. 7 – schopnost napočítat číselnou řadu alespoň do deseti, porovnat množství, znát význam slov první, poslední, uprostřed

Kritérium: dítě umí napočítat do deseti a porovnává množství, chápe význam slov první, poslední, prostřední.

Hodnocení: zcela ovládá: napočítá bez potíží do deseti, porovná množství a určí správně první, poslední a prostřední věc

částečně ovládá: napočítá alespoň do pěti, není si jisté v porovnání množství nebo v určení pořadí

neovládá: dítě nezvládá napočítat číselnou řadu, nezná význam slov první, poslední, prostřední

Úkoly č. 8 – 10 sledují úroveň sluchové percepce dítěte.

Úkol č. 8 – dovednost určení první hlásky ve slově

Kritérium: dítě umí určit první hlásku ve slově.

Hodnocení: zcela ovládá: dítě vždy správně určí první hlásku

částečně ovládá: dítě správně určí alespoň dvě hlásky

neovládá: dítě neumí správně určit první hlásku ve slovech

Úkol č. 9 – dovednost sluchové syntézy hlásek

Kritérium: dítě umí složit z hlásek, které slyší jednoduché slovo.

Hodnocení: zcela ovládá: dítě složí všechna nabízená rozložená slova
částečně ovládá: složí alespoň dvě slova
neovládá: dítě neovládá schopnost syntézy hlásek

Úkol č. 10 – dovednost sluchové diferenciace slov

Kritérium: dítě zvládá rozlišit, zda dvě nabízená slova jsou totožná, či nikoliv

Hodnocení: zcela ovládá: určí správně všechny dvojice
částečně ovládá: rozhodne správně alespoň dvě dvojice
neovládá: dítě neumí posoudit, zda jsou dvojice slov, která slyší, stejné

Úkol č. 11 – schopnost rytmizace slov

Kritérium: dítě dokáže vytvořit dvojici slov, která se rýmují.

Hodnocení: zcela ovládá: vymyslí druhé, rýmující se slovo ke slovu nabízenému
částečně ovládá: vytvoří alespoň dvě rýmující se slova
neovládá: nedokáže vytvořit žádná slova, která se rýmují

Úkol č. 12 – schopnost vytleskat slova na slabiky

Kritérium: dítě je schopno vytleskat předložená slova na slabiky.

Hodnocení: zcela ovládá: dítě vytleská rytmicky správně všechna slova
částečně ovládá: dítě vytleská rytmicky správně alespoň dvě slova
neovládá: dítě nezvládne vytleskat slabiky slov

Úkoly č. 13 – 14 zjišťují úroveň zrakové percepce.

Úkol č. 13 – dovednost zrakové paměti

Kritérium: dítě si pamatuje určitý počet věcí, které spatří i poté, co věci již nevidí.

Hodnocení: zcela ovládá: zapamatuje si všechny věci a po chvíli je vyjmenuje
částečně ovládá: vyjmenuje alespoň tři věci
neovládá: nedokáže vyjmenovat nic z toho, co předtím viděl

Úkol č. 14 – schopnost výtvarné představivosti

Kritérium: dítě je schopné dokreslit nedokončený jednoduchý obrázek.

Hodnocení: zcela ovládá: dítě dokončí všechny předkreslené obrázky

částečně ovládá: dokáže jen částečně dokreslit obrázky

neovládá: nedokáže rozpoznat, co nedokončené obrázky představují, a neumí je dokreslit

Úkoly č. 15 – 18 sledují u dítěte jeho grafomotorickou úroveň a koordinaci oka s rukou.

Úkol č. 15 – dovednost obkreslit stejný počet puntíků podle předlohy

Kritérium: dítě dokáže napodobit stejný počet teček, jako je v předloze.

Hodnocení: zcela ovládá: reprodukuje stejné množství teček ve všech příkladech

částečně ovládá: dítě není přesné v opakování počtu puntíků

neovládá: nezvládne obkreslit počet teček podle předlohy

Úkol č. 16 – schopnost napodobit psací písmo v krátké větě

Kritérium: dítě dokáže správně a čitelně napodobit psací písmo v krátké větě.

Hodnocení: zcela ovládá: dítě zvládne písmo, je čitelné, písmena jsou spojena ve tři slova

částečně ovládá: lze rozpoznat alespoň tři písmena

neovládá: dítě nečlení slova, není schopné alespoň částečně napodobit písmo

Úkol č. 17 – dovednost obkreslit tvar, držet linii

Kritérium: dítě je schopné napodobit předkreslený geometrický tvar, vytvořit souvislou čáru.

Hodnocení: zcela ovládá: dítě bez potíží napodobí tvary, drží linii, pevně drží psací nástroj

částečně ovládá: částečně obkreslí tvary, linie není souvislá, úchop psacího náčiní není sebejistý

neovládá: dítě má problémy s úchopem psacího náčiní, nedokáže obkreslit tvary ani držet linii

Úkol č. 18 – dovednost výtvarně vyjádřit lidskou postavu

Kritérium: dítě nakreslí postavu rodiče s určitými detaily.

Hodnocení: zcela ovládá: nakreslí postavu svého rodiče s prsty, částmi obličeje a oblečením

částečně ovládá: nakreslí postavu, ale chybí určité detaily

neovládá: dítě neumí nakreslit postavu s potřebnými částmi a proporcemi

Úkol č. 19 – schopnost orientovat se v čase a prostoru

Kritérium: dítě se orientuje na časové ose (včera, teď, zítra, až budu velký), také se orientuje v prostoru (nahoře, dole, uprostřed, vlevo, vpravo).

Hodnocení: zcela ovládá: dítě správně umístí model, odpovídá přesvědčivě na otázky týkající se časové osy

částečně ovládá: dítě chybuje v orientaci v prostoru a čase

neovládá: dítě se neorientuje ani v prostoru, ani v čase

Úkol č. 20 – schopnost koncentrace pozornosti na daný úkol

Kritérium: dítě je schopné soustředit se na daný úkol.

Hodnocení: zcela ovládá: dítě se koncentruje a daný úkol vždy dokončí

částečně ovládá: dítě má potíže soustředit se na dokončení úkolu

neovládá: dítě se vůbec nedokáže soustředit na práci

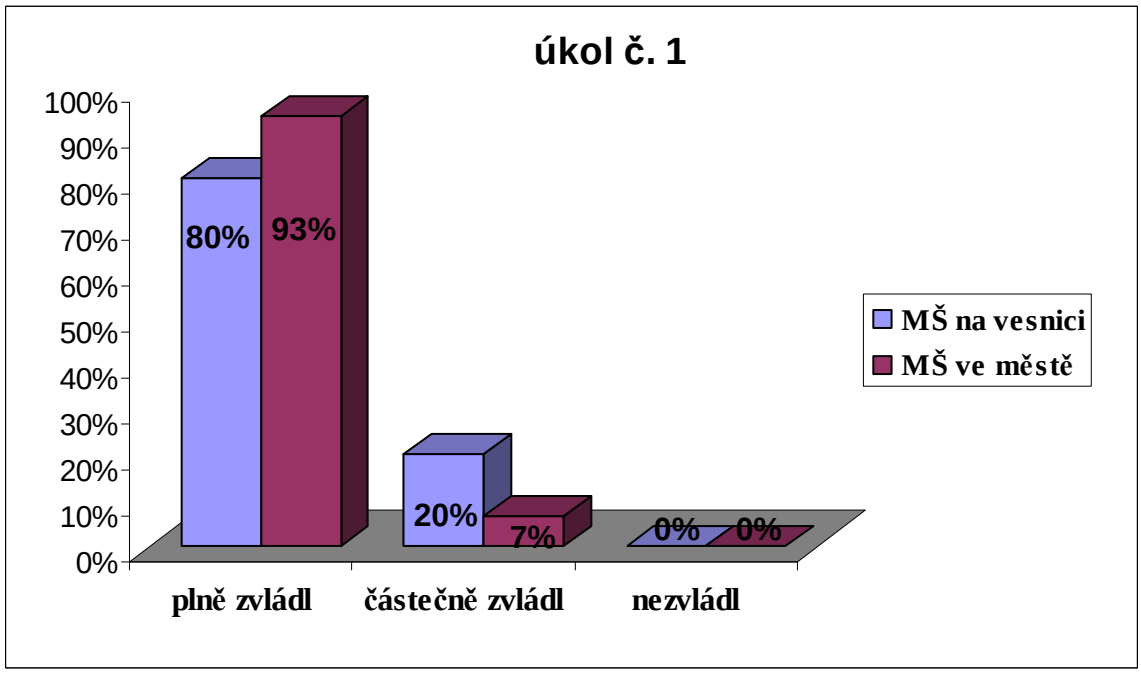
7.2 Výzkum

H1. Děti vzdělávající se v MŠ ve městě jsou lépe připraveny na vstup do první třídy ZŠ než děti, které navštěvují MŠ na vesnici.

Úkol č. 1

Otázka: Řekni mi své jméno a přijímení, věk, bydliště, také jména tvých rodičů a jejich povolání?

Graf č.1



Tabulka č. 1

Úkol č. 1	MŠ na vesnici	MŠ ve městě
plně zvládl	80%	93%
částečně zvládl	20%	7%
Nezvládl	0%	0%

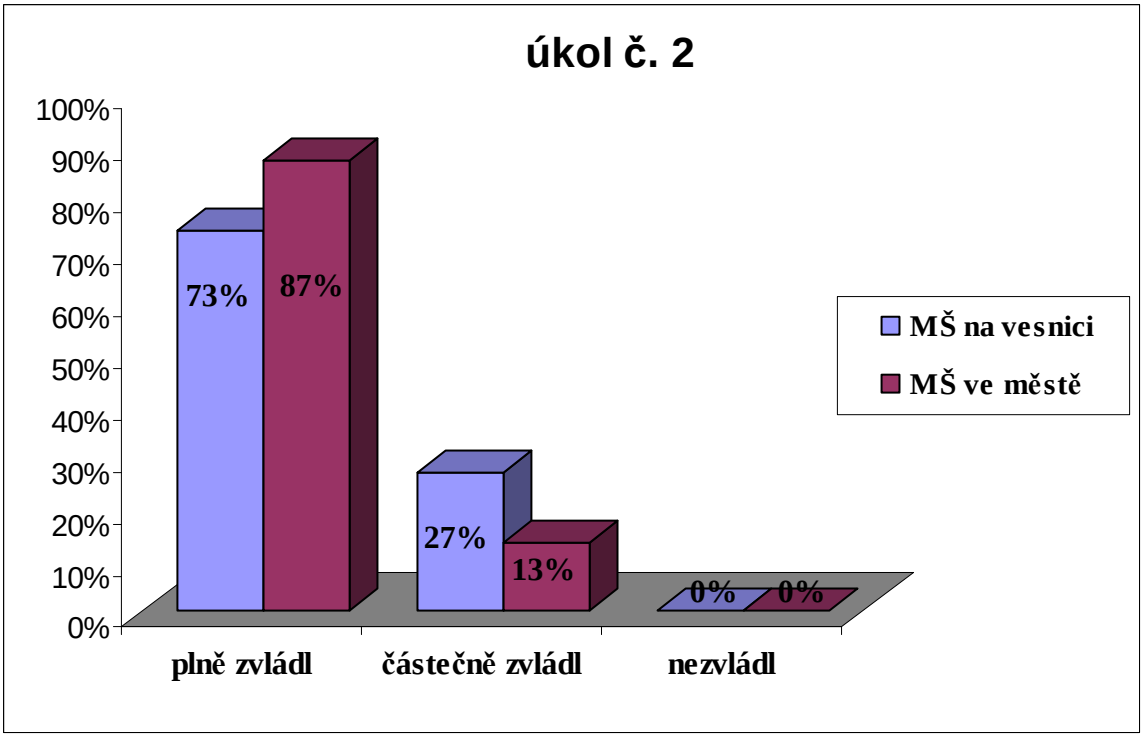
Dílčí závěr:

V prvním úkolu měly děti prokázat znalost svých osobních údajů, základní povědomí o povoláních rodičů atd. Děti z vesnické MŠ byly většinou schopny odpovědět na otázky týkající se osobních údajů. Některým dělalo potíže vzpomenout si na povolání rodičů. Děti z městské MŠ odpovídaly na všechny otázky bez potíží a znaly zaměstnání rodičů.

Úkol č. 2

Otázka: Řekni způsob, jakým se dostáváš do této mateřské školy?

Graf č. 2



Tabulka č. 2

Úkol č. 2	MŠ na vesnici	MŠ ve městě
plně zvládl	73%	87%
částečně zvládl	27%	13%
Nezvládl	0%	0%

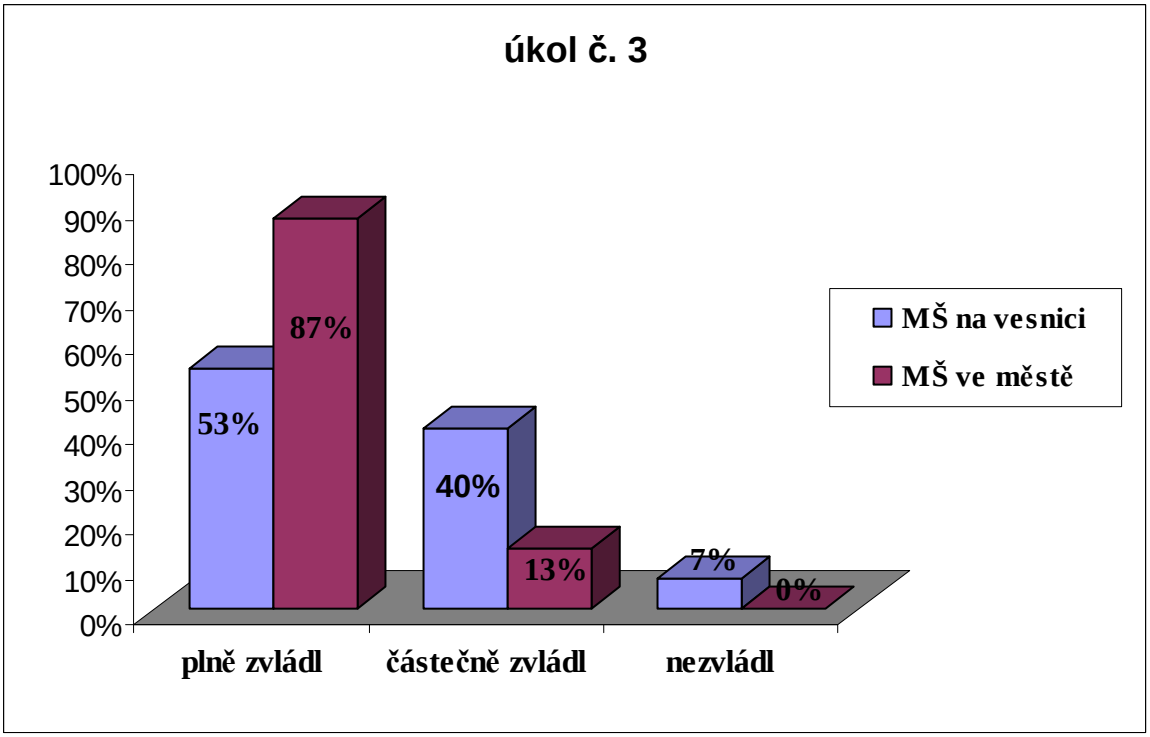
Dílčí závěr:

V úkolu č. 2 děti popisovaly cestu do mateřské školy a způsob dopravy. Ne všechny dotazované děti z vesnické MŠ věděly, jakým způsobem se dopravují do školy. Nedokázaly si vzpomenout na osobu, která je do školy vodí nebo na dopravní prostředek, kterým do MŠ cestují.

Úkol č. 3

Otázka: Znáš nějakou píseň nebo báseň, pokud ano, zazpívej mi ji nebo zarecituj?

Graf č. 3



Tabulka č. 3

Úkol č. 3	MŠ na vesnici	MŠ ve městě
plně zvládl	53%	87%
částečně zvládl	40%	13%
nezvládl	7%	0%

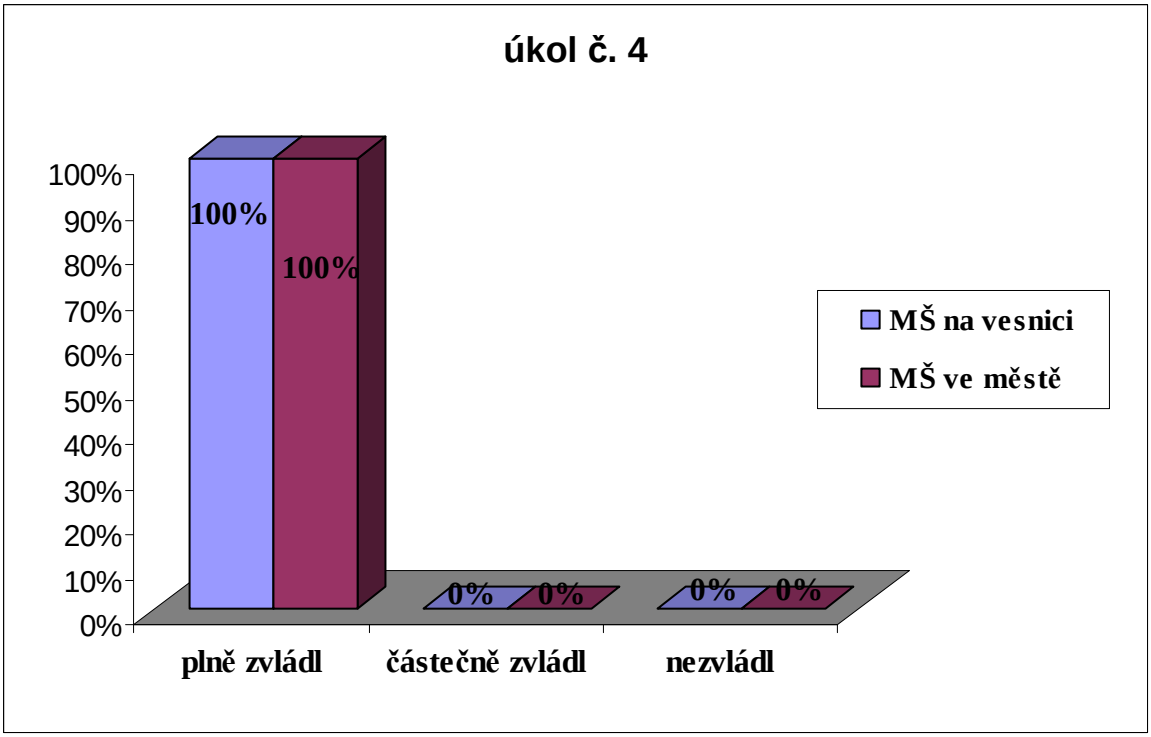
Dílčí závěr:

Úkol č. 3 zjišťoval u dětí schopnost reprodukce písně nebo básně dle vlastního výběru. U tohoto úkolu děti z městské MŠ prokazovaly lepší připravenost na školní zátěž. Dětem z vesnické MŠ se nedařilo vzpomenout si na nějakou píseň či báseň a také samostatný projev jim dělal většinou potíže. Děti z městské MŠ projevovaly větší radost z možnosti zazpívat svou oblíbenou píseň.

Úkol č. 4

Otázka: Víš co je na obrázku, pojmenuj vše, co vidíš?

Graf č. 4



Tabulka č. 4

Úkol č. 4	MŠ na vesnici	MŠ ve městě
plně zvládl	100%	100%
částečně zvládl	0%	0%
nezvládl	0%	0%

Dílčí závěr:

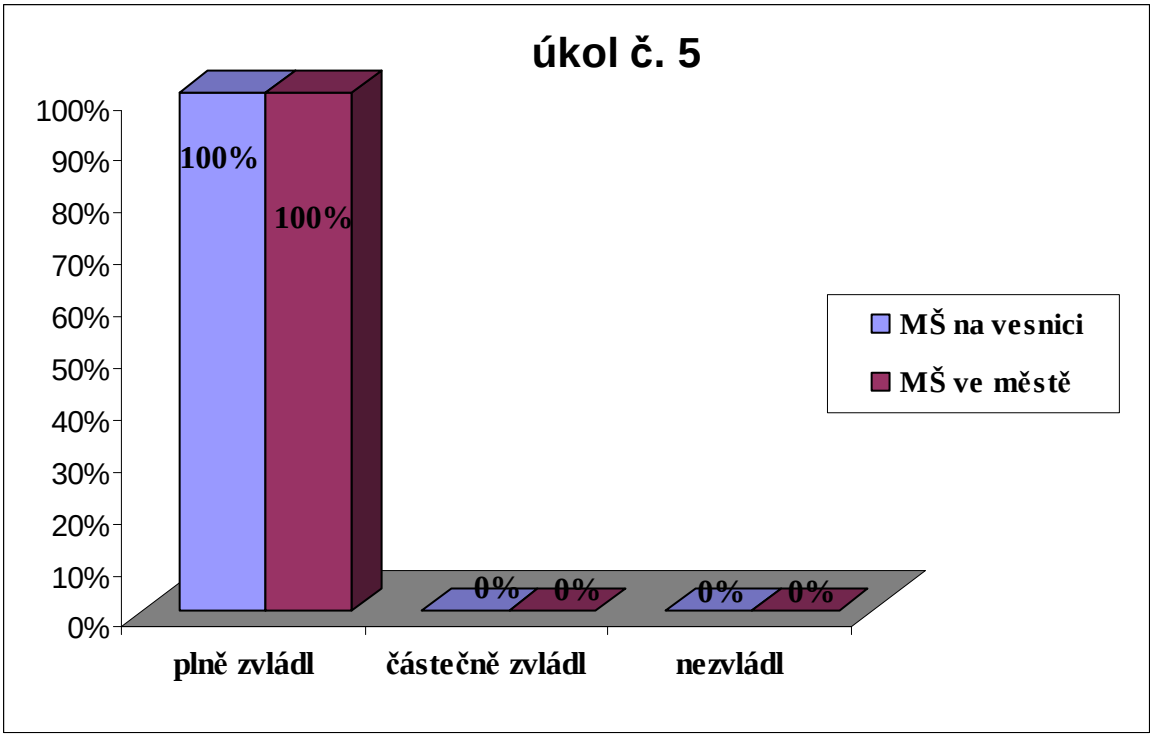
Tento úkol měl u dětí prověřit schopnost pojmenovat věci a situace z běžného života. Děti z obou mateřských škol projevily schopnost bez problémů pojmenovat vše, co na obrázku viděly.

Úkol č. 5

Otázka: Řekni, jakou barvu má tato pastelka?

.

Graf č. 5



Tabulka č. 5

Úkol č. 5	MŠ na vesnici	MŠ ve městě
plně zvládl	100%	100%
částečně zvládl	0%	0%
nezvládl	0%	0%

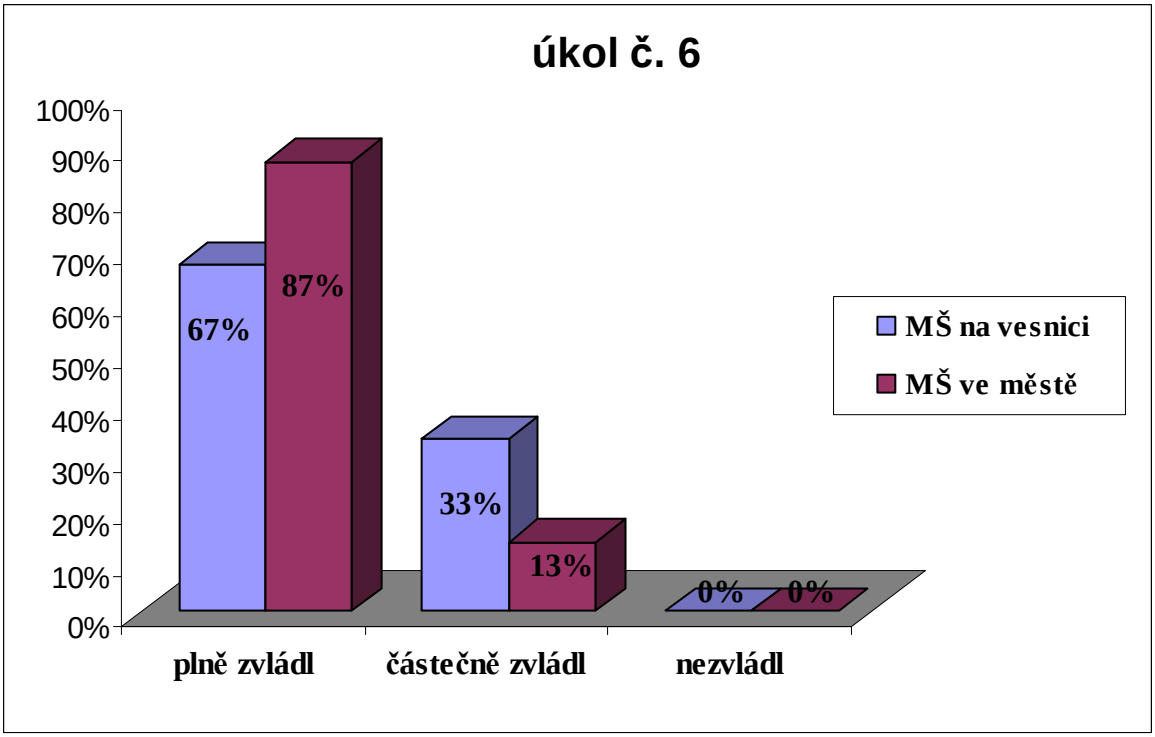
Dílčí závěr:

Znalost barev byla náplní dalšího úkolu. Děti z obou MŠ svižně rozpoznávaly všechny nabízené barvy.

Úkol č. 6

Otázka: Ukaž mi trojúhelník, čtverec, kruh a obdelník?

Graf č. 6



Tabulka č. 6

Úkol č. 6	MŠ na vesnici	MŠ ve městě
plně zvládl	67%	87%
částečně zvládl	33%	13%
Nezvládl	0%	0%

Dílčí závěr:

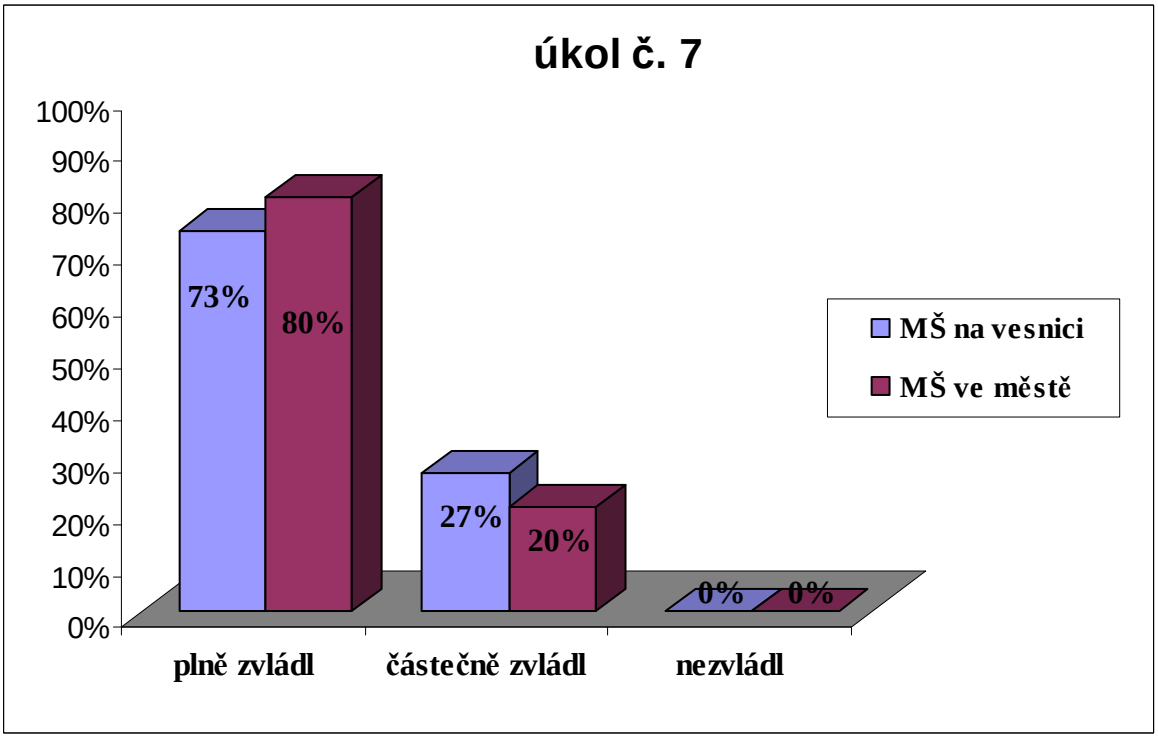
Následující úkol zjišťoval u dětí znalost základních geometrických tvarů. U tohoto úkolu se výrazně projevily rozdílné znalosti dětí. Děti z městské MŠ dokázaly ve větší míře rozpoznat a pojmenovat tvary než děti z vesnické MŠ.

Nejobtížnějším geometrickým tvarem pro rozpoznání a pojmenování byl obdelník.

Úkol č. 7

Otázky: Umíš napočítat do deseti? Řekni, v které hromadě je více kamínků? Který kamínek je první, poslední a prostřední?

Graf č. 7



Tabulka č. 7

Úkol č. 7	MŠ na vesnici	MŠ ve městě
plně zvládl	73%	80%
částečně zvládl	27%	20%
nezvládl	0%	0%

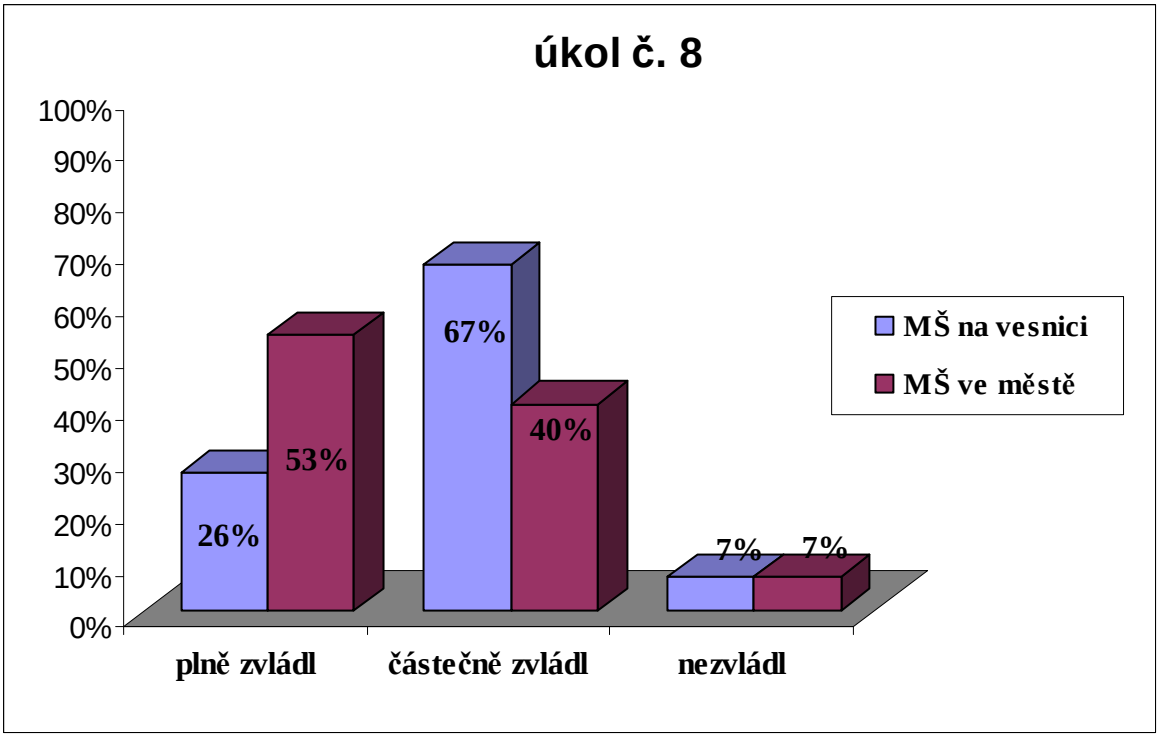
Dílčí závěr:

Tento úkol u dětí prověřoval rozvoj předpočetních představ. Děti obou mateřských škol dosáhly obdobných výsledků prokázaly dobré vědomosti týkající se předmatematických znalostí.

Úkol č. 8

Otázka: Urči první hlásku ve slově? (koza, Petr, mává, auto, čokláda)

Graf č. 8



Tabulka č. 8

Úkol č. 8	MŠ na vesnici	MŠ ve městě
plně zvládl	26%	53%
částečně zvládl	67%	40%
nezvládl	7%	7%

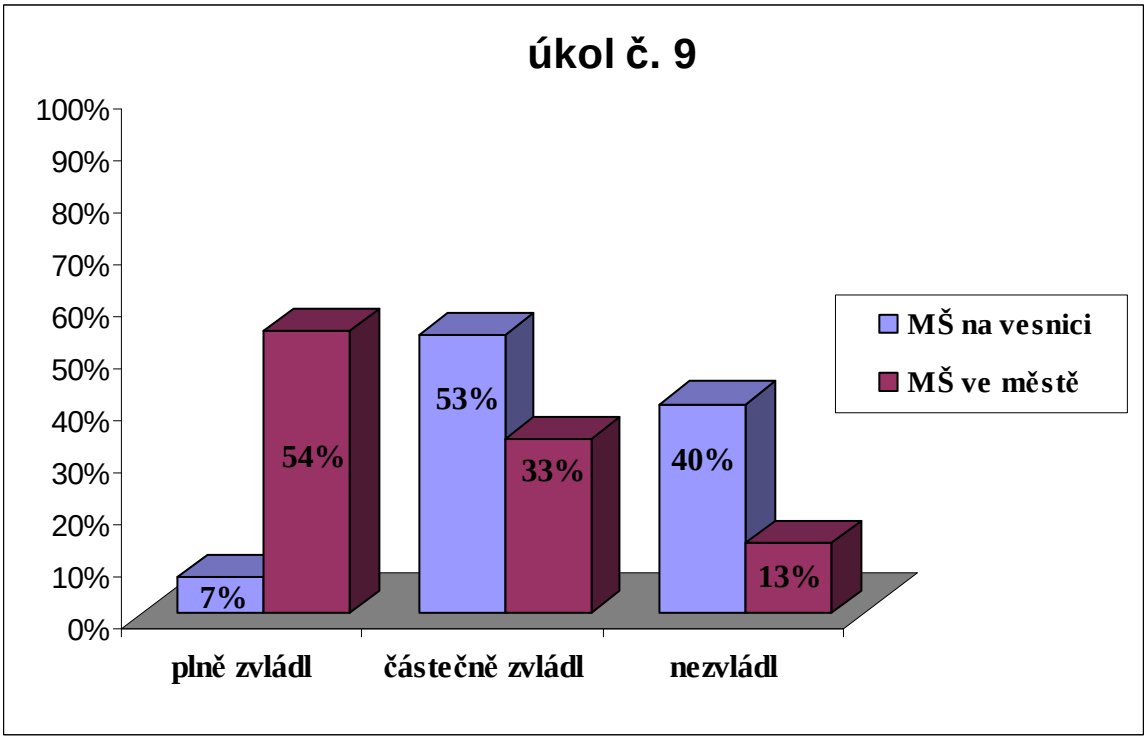
Dílčí závěr:

Další úkol zjišťoval u dětí úroveň sluchové percepce, úkolem bylo rozpoznat první hlásku z nabídnutého slova. U tohoto úkolu projevily děti z městské MŠ lepší připravenost, než děti z vesnické MŠ. Z městské MŠ plně zvládlo tento úkol osm dětí. Z vesnické MŠ tento úkol plně zvládly pouze čtyři děti.

Úkol č. 9

Otázka: Rozpoznáš slova, která řeknu hláskovaně? (myš, kolo, želva, dům, kos)

Graf č. 9



Tabulka č. 9

Úkol č. 9	MŠ na vesnici	MŠ ve městě
plně zvládl	7%	54%
částečně zvládl	53%	33%
nezvládl	40%	13%

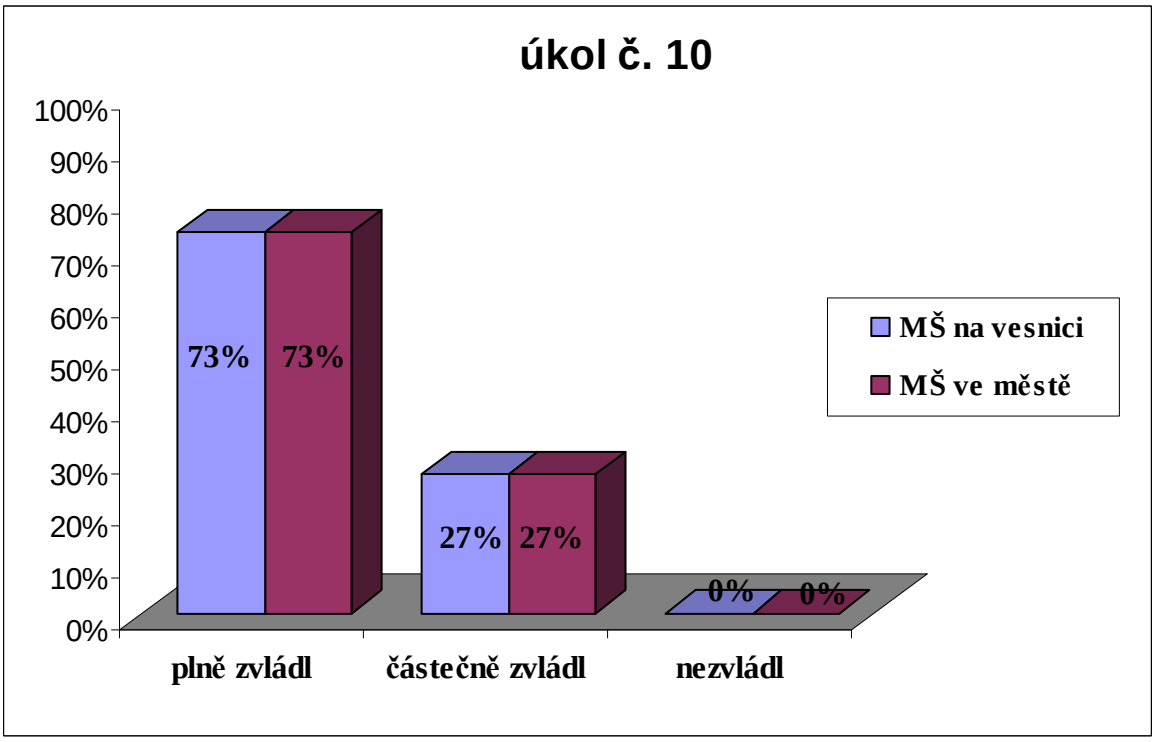
Dílčí závěr:

Také další úkol prověřoval úroveň sluchového vnímání, resp. syntézy rozloženého slova na hlásky. Rovněž v tomto úkolu prokázaly děti z městské MŠ výrazně lepší připravenost než děti z mateřské školy na vesnici. Pouze jedna dívka z vesnické MŠ dokázala rozpoznat hláskovaná slova. Naproti tomu osm dětí z městské MŠ bylo schopno sluchové syntézy slova.

Úkol č. 10

Otázka: Poznáš, zda jsou tyto dvě slova stejná? (Iva-Eva, mráz-hráz, skáče-pláče, sůl-půl, Míla-Míla)

Graf č. 10



Tabulka č. 10

Úkol č. 10	MŠ na vesnici	MŠ ve městě
plně zvládl	73%	73%
částečně zvládl	27%	27%
nezvládl	0%	0%

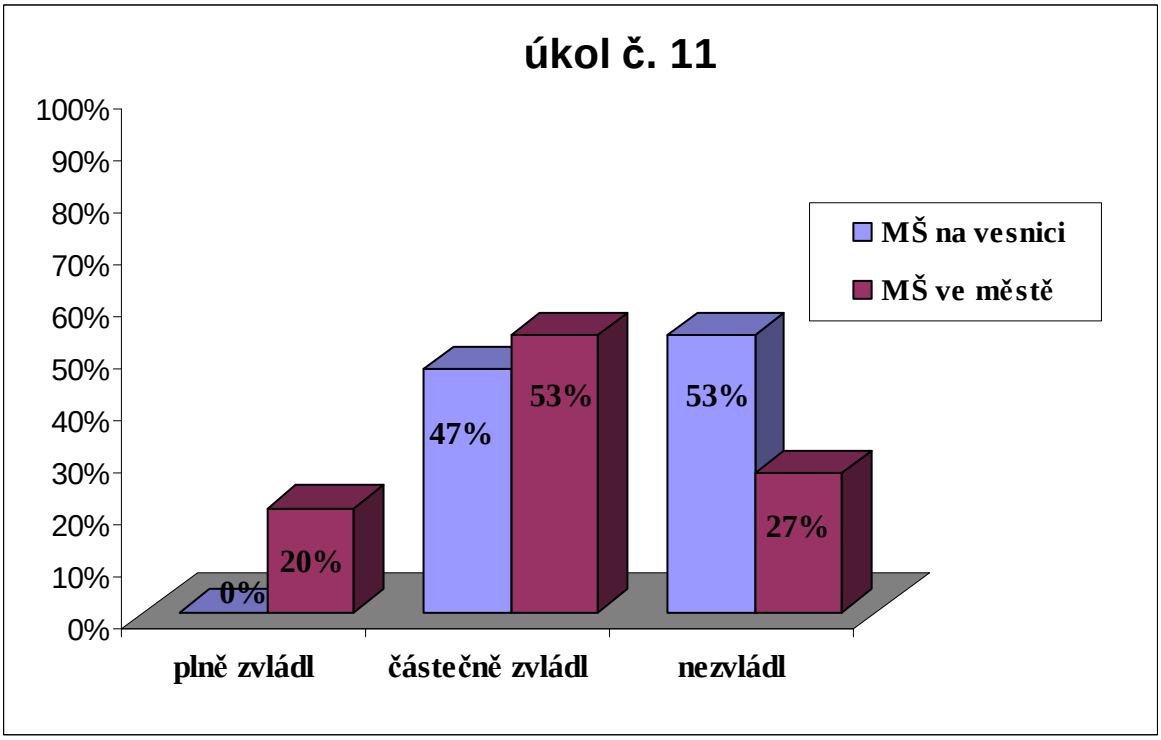
Dílčí závěr:

Posledním úkolem zjišťujícím sluchovou percepci byla sluchová diferenciace dvou slov. Děti z obou mateřských škol prokázaly stejnou schopnost rozlišit dvě nestejná slova.

Úkol č. 11

Otázka: Dokážeš vymyslet slovo, které se rýmuje se slovem metr? (kostel, drak, srnec, jídlo)

Graf č. 11



Tabulka č. 11

Úkol č. 11	MŠ na vesnici	MŠ ve městě
plně zvládl	0%	20%
částečně zvládl	47%	53%
nezvládl	53%	27%

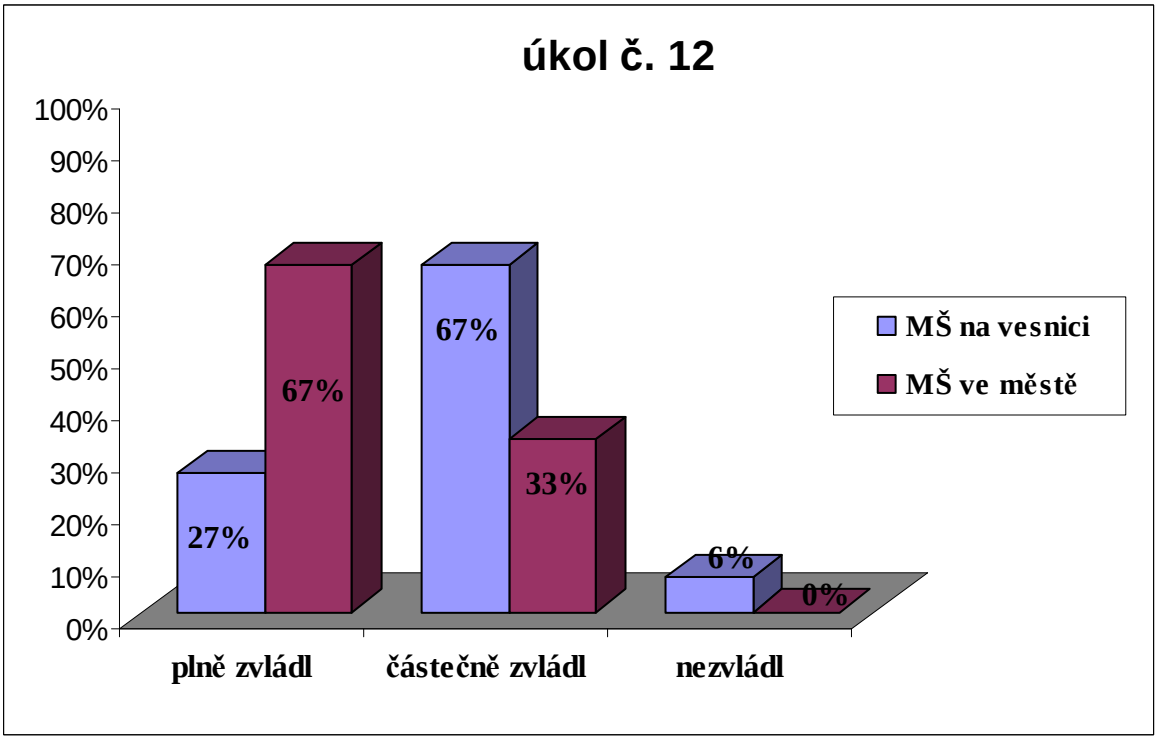
Dílčí úkol:

Tento úkol zjišťoval cit pro rytmus slova. Děti se měly pokusit vymyslet k nabídnutému slovu jiné, které by se rýmovalo. Úkol činil většině dětí potíže, zejména pak v MŠ na vesnici. Žádné dítě z vesnické MŠ nedokázalo vymyslet rým ke všem nabídnutým slovům.

Úkol č. 12

Otázka: Umíš vytleskat tato slova? (ananas, opice, chobotnice, dům, čokoláda)

Graf č. 12



Tabulka č. 12

Úkol č. 12	MŠ na vesnici	MŠ ve městě
plně zvládl	27%	67%
částečně zvládl	67%	33%
nezvládl	6%	0%

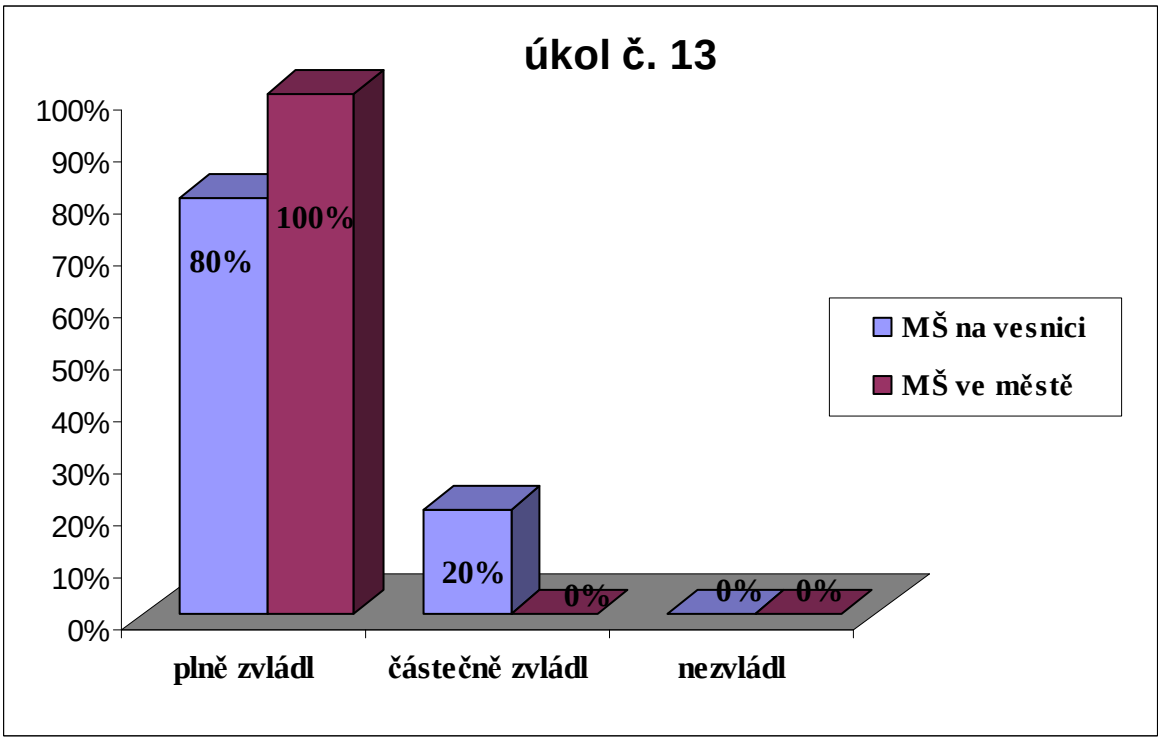
Dílčí závěr:

Děti vytleskávaly slabiky jednotlivých slov. Děti z vesnické MŠ často chybovaly. Děti z městské MŠ dokázaly ve větší míře správně vytleskat rytmus nabízených slov. Při samotném pozorování dětí, bylo zřejmé, že děti z městské MŠ mají s touto činností větší zkušenosti než děti z MŠ na vesnici.

Úkol č. 13

Otázka: Dokážeš si zapamatovat všechny tyto věci, pokud je schovám? (plyšová myš, kniha, telefon, kamínek, talíř)

Graf č. 13



Tabulka č. 13

Úkol č. 13	MŠ na vesnici	MŠ ve městě
plně zvládl	80%	100%
částečně zvládl	20%	0%
nezvládl	0%	0%

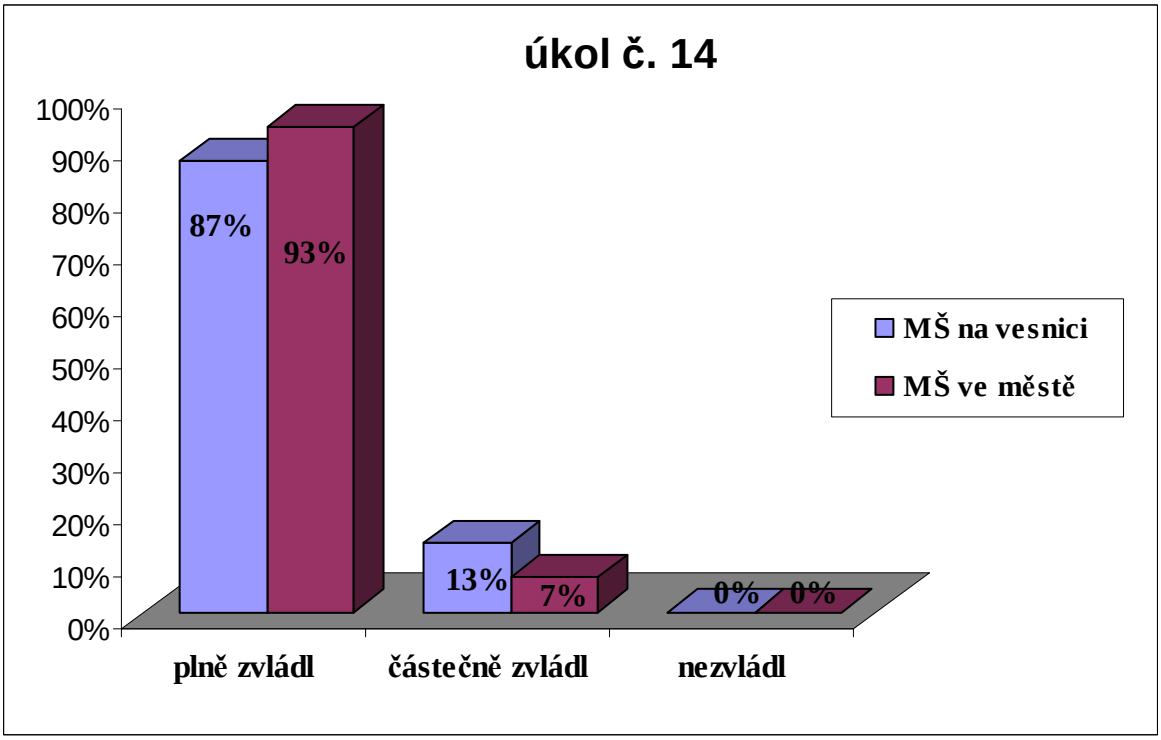
Dílčí závěr:

Tento úkol, který zjišťoval zrakovou pamět, nečinil dětem větší potíže. Z městské MŠ si všechny děti dokázaly vybavit vše, co předtím viděly.

Úkol č. 14

Otázka: Umíš dokončit tyto neúplné obrázky? (slunce, strom, hrnek)

Graf č. 14



Tabulka č. 14

Úkol č. 14	MŠ na vesnici	MŠ ve městě
plně zvládl	87%	93%
částečně zvládl	13%	7%
nezvládl	0%	0%

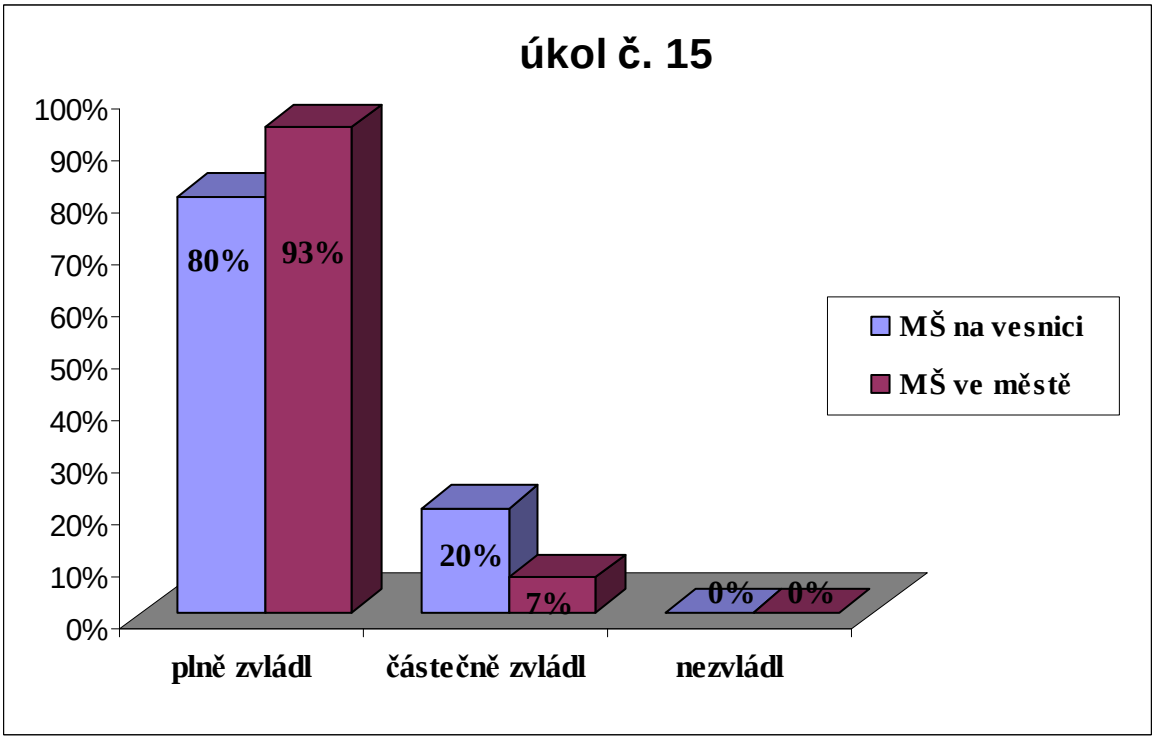
Dílčí závěr:

Čtrnáctý úkol testoval dětskou představivost. Děti měly dokreslit tři nedokončené jednoduché obrázky. Výsledky obou skupin byly dosti vyrovnané.

Úkol č. 15

Otázka: Dokážeš obkreslit tyto tečky tak, aby vypadaly stejně jako na předloze?

Graf č. 15



Tabulka č. 15

Úkol č. 15	MŠ na vesnici	MŠ ve městě
plně zvládl	80%	93%
částečně zvládl	20%	7%
nezvládl	0%	0%

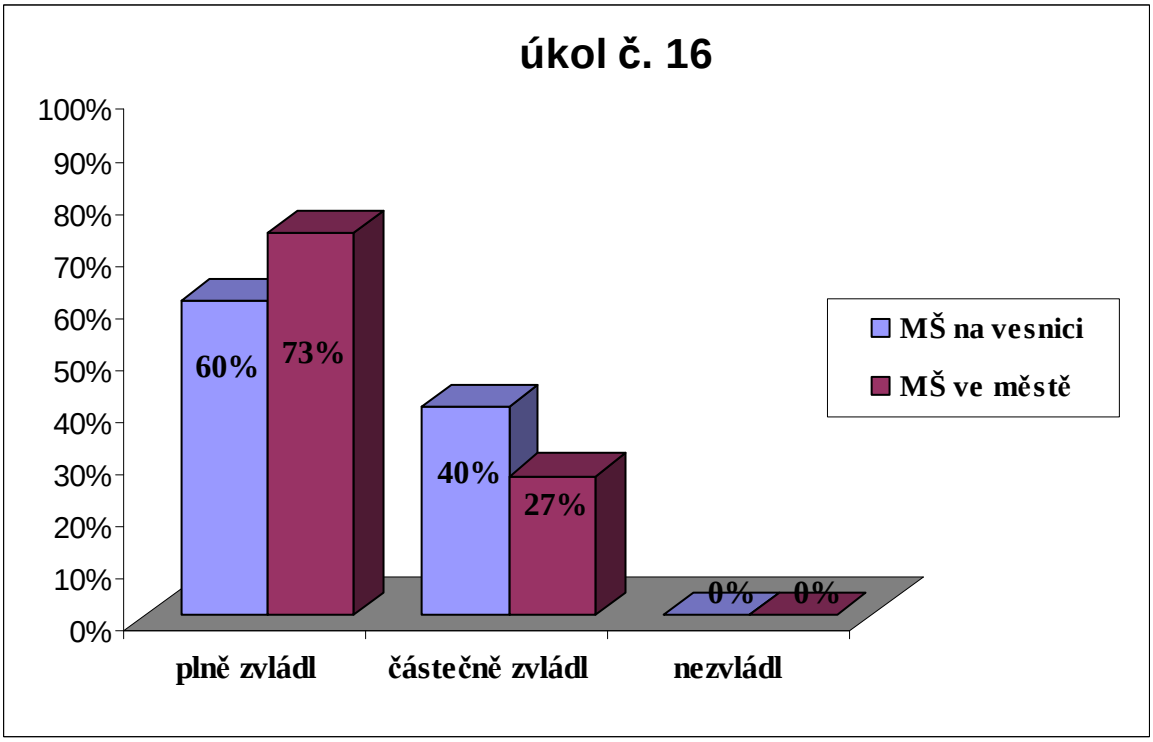
Dílčí závěr:

V patnáctém úkolu se u dětí zjišťovala úroveň jemné motoriky, resp. koordinace oka a ruky. Děti měly obkreslit určitý počet teček, přitom dodržet jejich počet a tvar který tvořily. Tento úkol většinou nečinil dětem z obou skupin potíže.

Úkol č. 16

Otázka: Umíš opsat tuto větu tak, aby vypadala stejně? (Ota je tu.)

Graf č. 16



Tabulka č. 16

Úkol č. 16	MŠ na vesnici	MŠ ve městě
plně zvládl	60%	73%
částečně zvládl	40%	27%
nezvládl	0%	0%

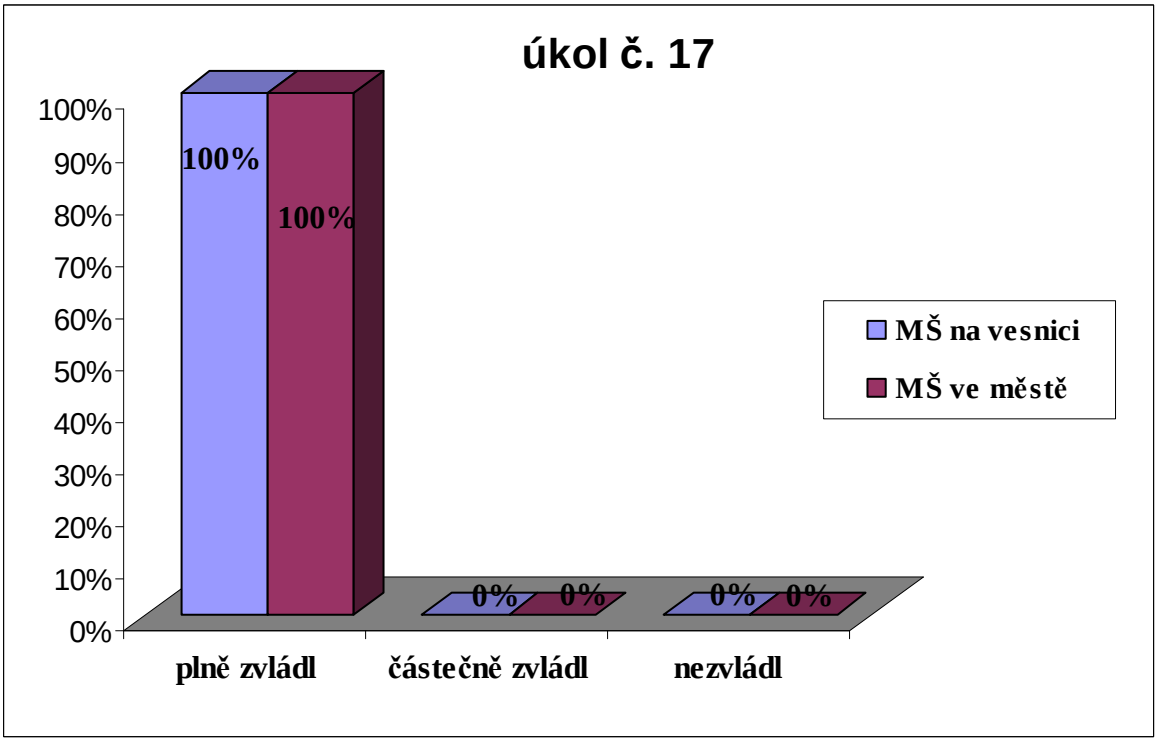
Dílčí závěr:

Šestnáctým úkolem byl opis krátké věty. Tento úkol zjišťoval grafomotorickou úroveň dětí. Úkol nečinil dětem velké potíže. Lepších výsledků dosáhly děti z městské MŠ. Jedna dívka z vesnické MŠ dokázala přesně opsat celou větu přesto, že v jiných úkolech zjišťujících grafomotorickou úroveň neprokazovala vyjímečné schopnosti.

Úkol č. 17

Otázka: Dokážeš obkreslit tyto tvary (čtverec, trojúhelník, kruh) a dále vytvořit rovnou čáru?

Graf č. 17



Tabulka č. 17

Úkol č. 17	MŠ na vesnici	MŠ ve městě
plně zvládl	100%	100%
částečně zvládl	0%	0%
nezvládl	0%	0%

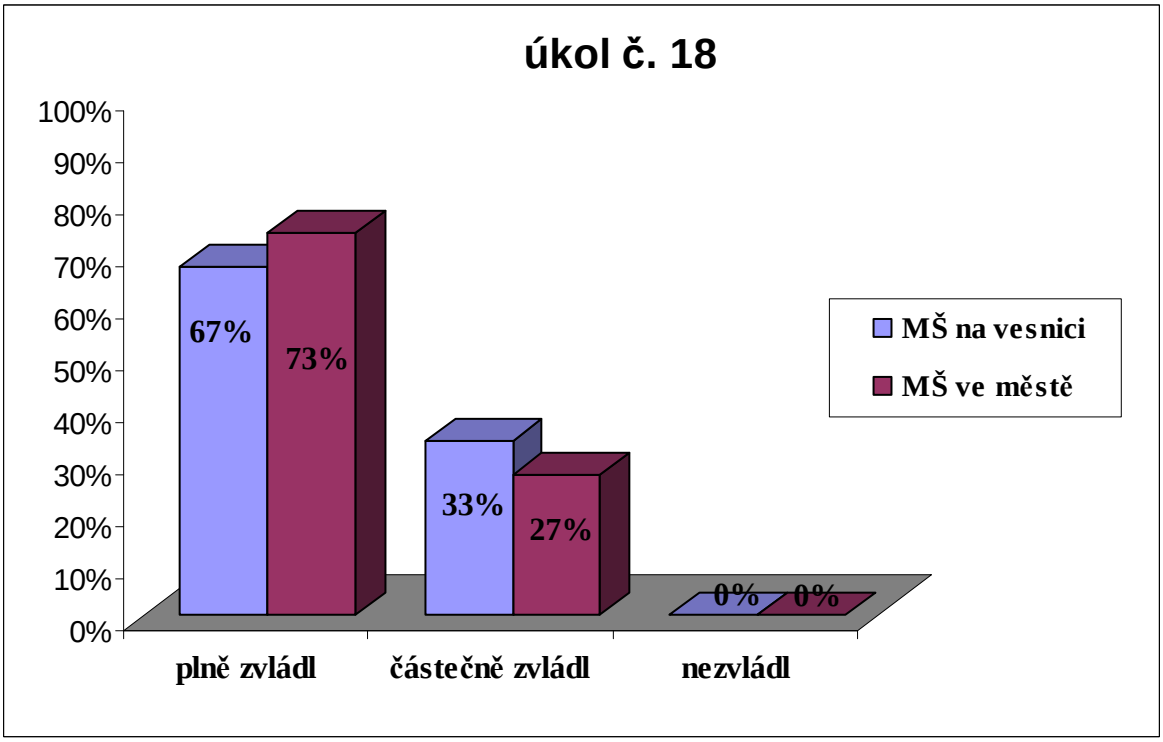
Dílčí závěr:

Sedmnáctý úkol opět zjišťoval grafomotorickou úroveň. Tentokrát děti obkreslovaly tři geometrické tvary a pokoušely se vytvořit rovnou čáru. Tento úkol neznamenal pro děti z obou MŠ žádné těžkosti a dosáhly při jeho plnění nejlepších výsledků.

Úkol č. 18

Otázka: Umíš nakreslit svou maminku nebo tatínka?

Graf č. 18



Tabulka č. 18

Úkol č. 18	MŠ na vesnici	MŠ ve městě
plně zvládl	67%	73%
částečně zvládl	33%	27%
nezvládl	0%	0%

Dílčí závěr:

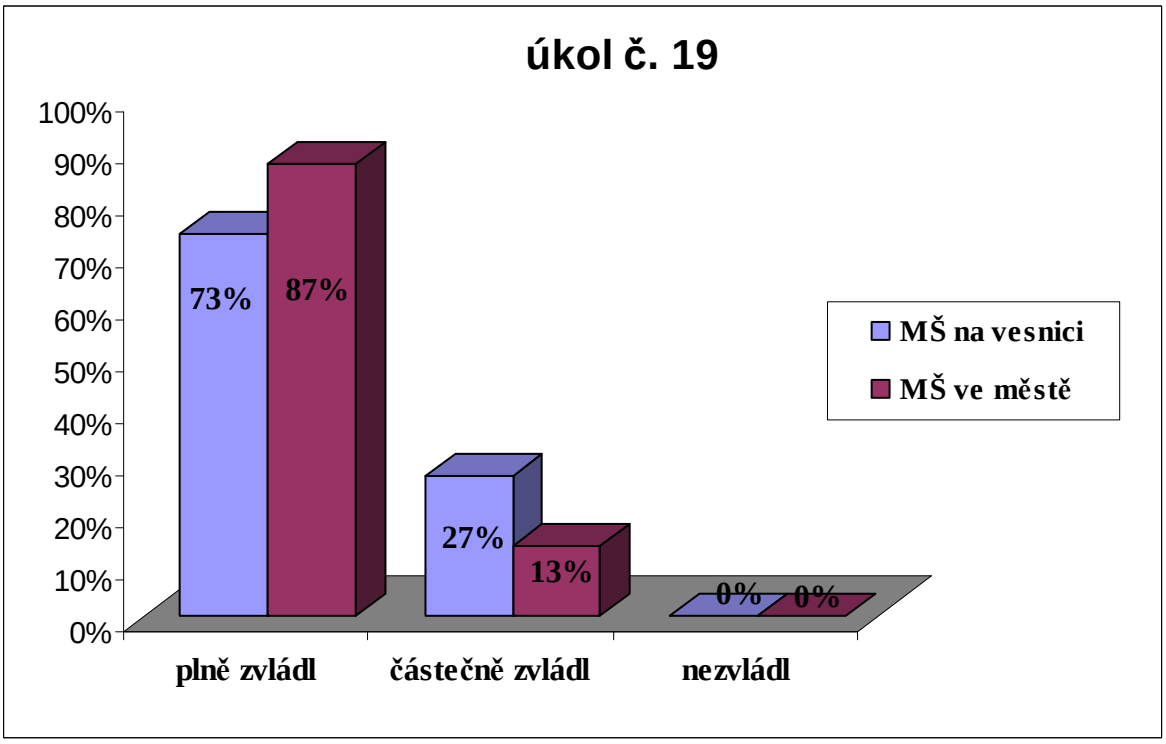
Osmnáctým úkolem byla kresba mužské nebo ženské postavy, děti si mohly zvolit pohlaví. Tento úkol je opět ukazatelem vyspělosti jemné motoriky. Také je výrazem vývojové úrovně dítěte. Plného bodového hodnocení získalo více dětí z městské MŠ než z vesnické MŠ.

Úkol č. 19

Otázky: Co jsi dělal včera, kdy máš narozeniny, kdy chodíš spát?

Kde je myška? (nahoře, dole, vlevo, vpravo, uprostřed)

Graf č. 19



Tabulka č. 19

Úkol č. 19	MŠ na vesnici	MŠ ve městě
plně zvládl	73%	87%
částečně zvládl	27%	13%
nezvládl	0%	0%

Dílčí závěr:

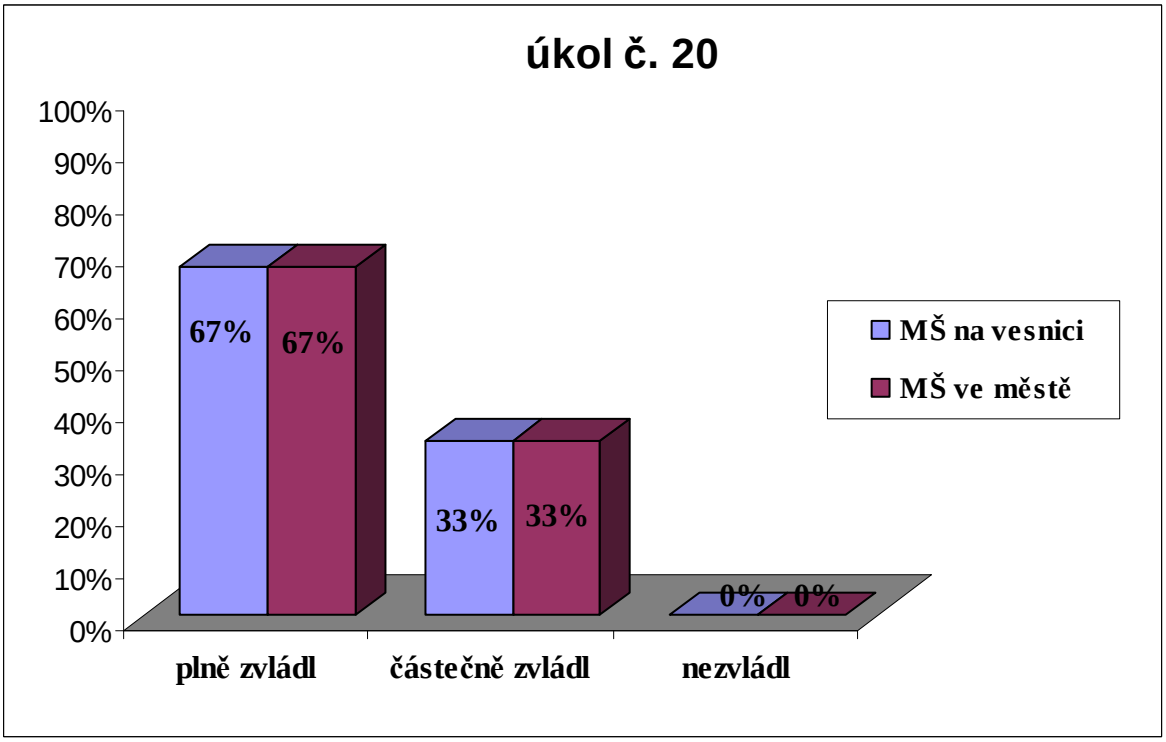
V devatenáctém úkolu se zjišťovala schopnost orientace v čase a v prostoru. Školsky zralé děti by se měly orientovat v pojmech nahoře, dole, uprostřed, vlevo, vpravo. Děti prokazovaly většinou dobrou znalost těchto pojmů jak v městské MŠ, tak ve vesnické MŠ.

Druhá část úkolu, povědomí o časové ose, činila několika dětem z vesnické MŠ jisté potíže. Těmto dětem se většinou nedařilo správně vyjmenovat dny v týdnu.

Úkol č. 20

Otázka: žádná, subjektivní posouzení schopnosti koncentrovat se na zadaný úkol.

Graf č. 20



Tabulka č. 20

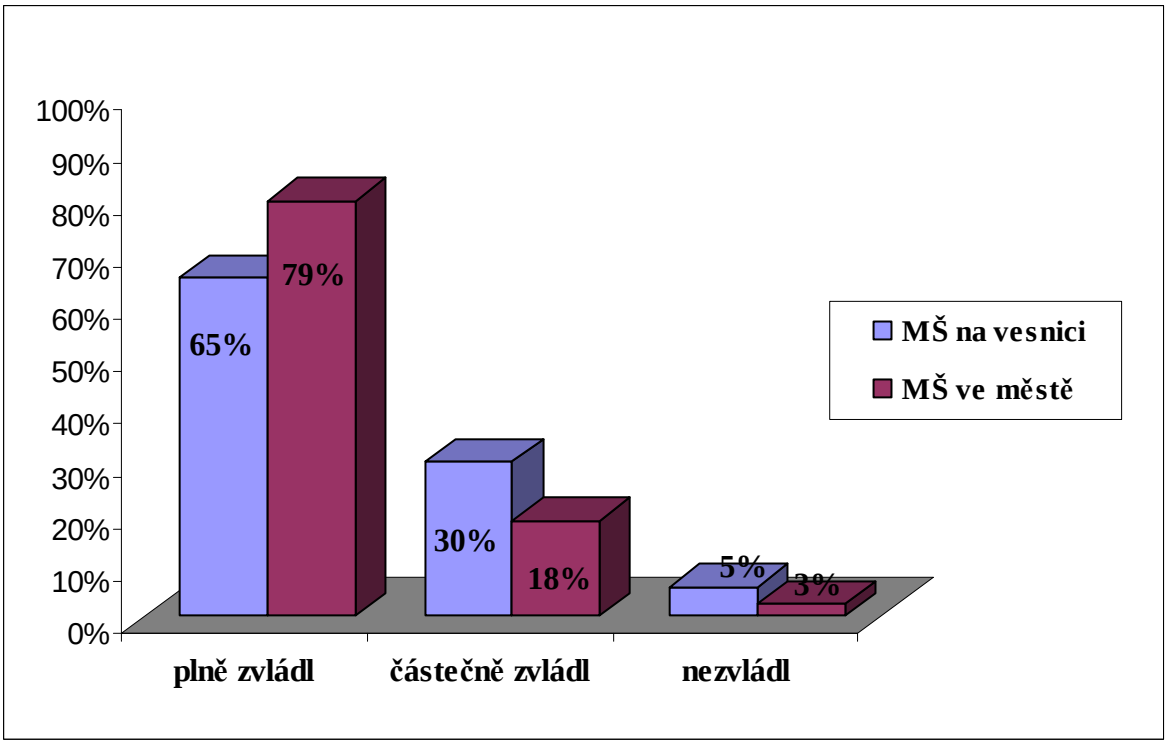
Úkol č. 20	MŠ na vesnici	MŠ ve městě
plně zvládl	67%	67%
částečně zvládl	33%	33%
nezvládl	0%	0%

Dílčí závěr:

Poslední úkol zaznamenával schopnost koncentrace. Soustředit se na zadaný úkol je důležitý předpoklad pro úspěšné zvládnutí školských povinností. Děti z obou MŠ dosáhly stejných výsledků. Soustředit se na úkol bylo pro ně nejtěžší, pokud je zadání úkolu neupoutalo.

Průměrná úspěšnost dětí při plnění všech orientačních úkolů.

Graf č. 21



Tabulka č. 21

	MŠ na vesnici	MŠ ve městě
plně zvládl	65%	79%
částečně zvládl	30%	18%
nezvládl	5%	3%

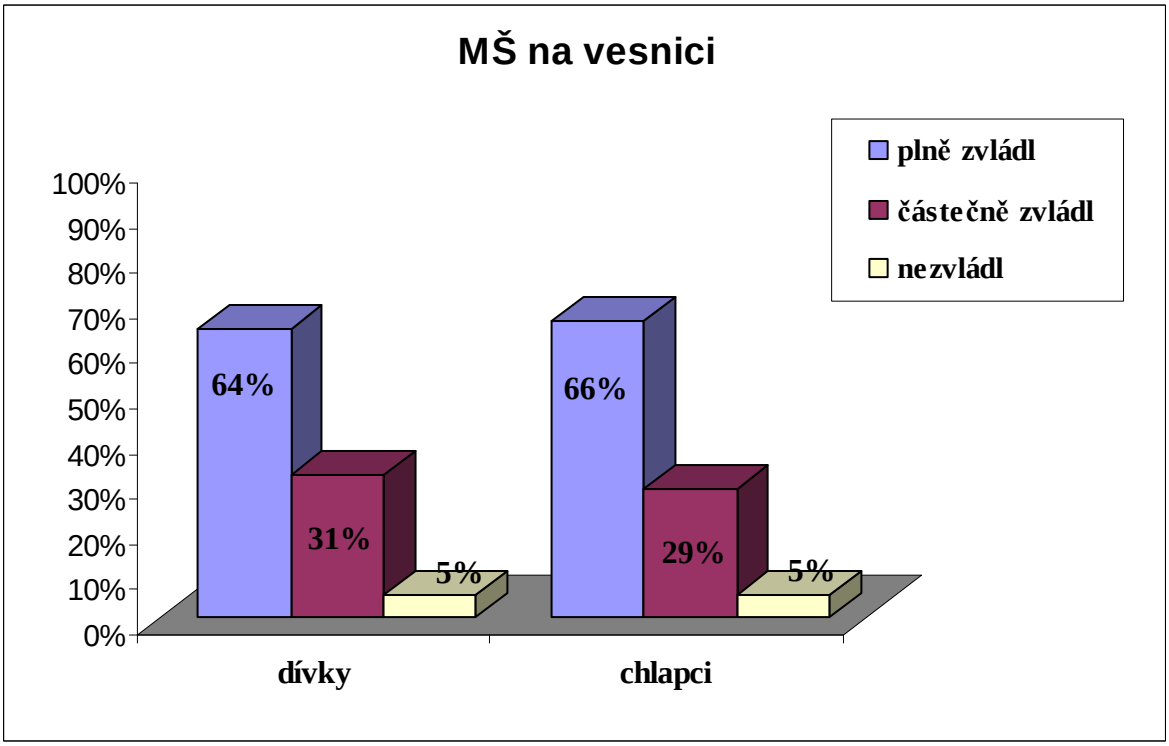
Výsledek výzkumného šetření:

H1 se potvrdila, podle výsledků výzkumného šetření se ukázalo, že děti navštěvující městskou mateřskou školu disponují lepšími předpoklady pro úspěšné zahájení školní docházky než děti navštěvující mateřskou školu na vesnici.

H2. Dívky v předškolním věku jsou lépe připraveny na školní zátěž než chlapci obdobného věku.

Otázka: Dívky, které navštěvují vesnickou MŠ jsou lépe připraveni na vstup do ZŠ než chlapci navštěvující tutéž MŠ.

Graf č. 22



Tabulka č. 22

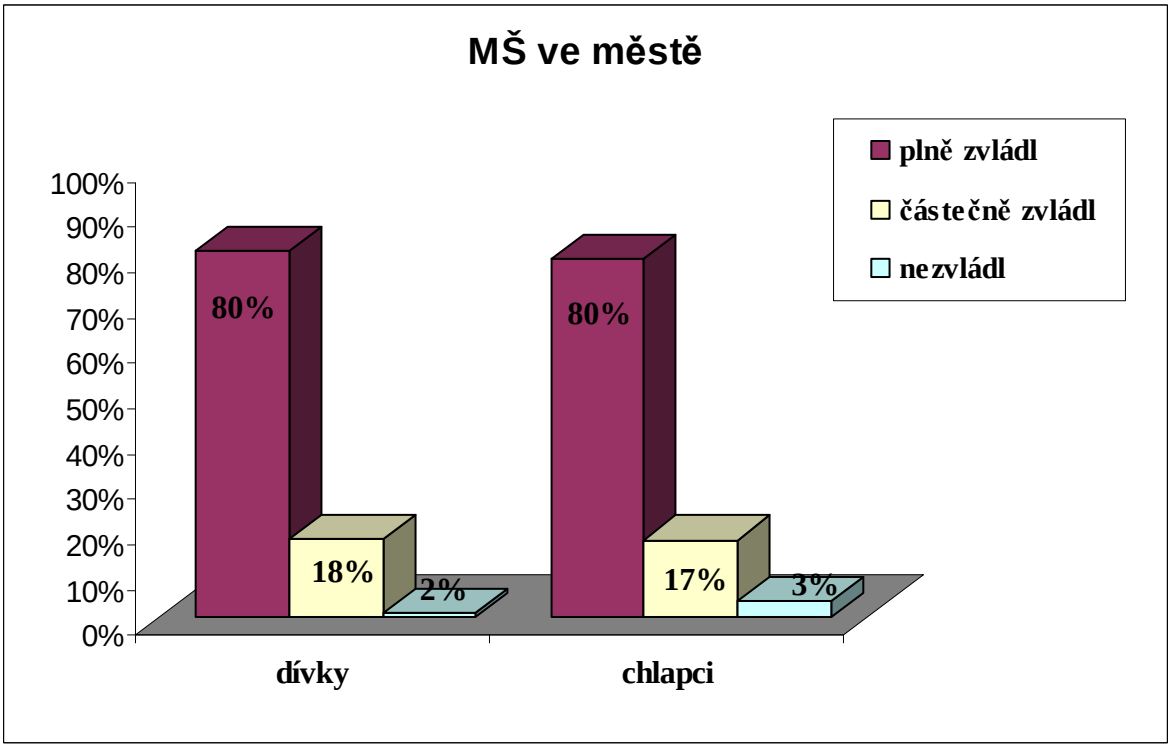
	na vesnici	
	dívky	**chlapci**
plně zvládl	64%	66%
částečně zvládl	31%	29%
nezvládl	5%	5%

Dílčí závěr:

Z výsledku vyplývá, že chlapci vzdělávající se ve vesnické MŠ prokázali lepší připravenost než dívky navštěvující tutéž MŠ. Avšak zjištěné rozdíly v úspěšném plnění jednotlivých úkolů byly nepatrné.

Otázka: Dívky, které navštěvují městskou MŠ jsou lépe připraveni na vstup do ZŠ než chlapci navštěvující tutéž MŠ.

Graf č. 23



Tabulka č. 23

	ve městě	
	dívky	**chlapci**
plně zvládl	80%	80%
částečně zvládl	18%	17%
nezvládl	2%	3%

Dílčí závěr:

Z výsledku vyplývá, že dívky i chlapci vzdělávající se v městské MŠ prokázaly stejnou úroveň schopností a znalostí potřebnou pro úspěšné plnění školních povinností.

Výsledek výzkumného šetření:

H2 se nepotvrdila, výsledky výzkumu ukázaly, že dívky a chlapci jsou stejně připraveni pro školní zátěž, v MŠ na vesnici dokonce chlapci dosáhli nepatrně lepších výsledků než dívky z téže MŠ.

7.3 Závěry výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření bylo srovnání školní připravenosti dětí ze dvou prostředí, a to z vesnické MŠ a městské MŠ. Ze srovnání výsledků vlastního šetření se stanovenými hypotézami vyplynuly následující závěry:

H1. Děti vzdělávající se v MŠ ve městě jsou lépe připraveny na vstup do první třídy ZŠ než děti, které navštěvují MŠ na vesnici.

Tato hypotéza se potvrdila.

Z analýzy výsledků jednotlivých orientačních úkolů vyplývá, že děti navštěvující městskou mateřskou školu disponují lepšími předpoklady pro úspěšné zahájení školní docházky než děti navštěvující mateřskou školu na vesnici. Orientační úkoly v celkovém hodnocení zvládlo v průměru 79% dětí z městské MŠ, ale jen v průměru 65% dětí z vesnické MŠ.

H2. Dívky v předškolním věku jsou lépe připraveny na školní zátěž než chlapci obdobného věku.

Tato hypotéza se nepotvrdila.

Při sledování výkonů chlapců a dívek v orientačních úkolech jsme neshledali žádné výrazné rozdíly. V případě dětí z vesnické mateřské školy prokazovali lepší schopnosti chlapci. V celkovém hodnocení plně zvládnutých úkolů získali 66%, kdežto dívky jen 64%. V městské mateřské škole dosáhly dívky i chlapci totožných výsledků. V celkovém hodnocení plně zvládnutých úkolů získaly dívky i chlapci 80%.

Závěr

Období před vstupem do první třídy základní školy je právem označováno za velmi důležité. Je výjimečné z mnoha důvodů. Jednak je to, z pohledu vývojové psychologie, období, kdy dochází k intenzivnímu rozvoji sluchového a zrakového vnímání, dítě se začíná orientovat v prostoru a čase, zvládá již s jistotou pohyb těla i ruky, dokončuje se osifikace kostí, což je nadmíru důležité pro úchop psacího náčiní. Z pohledu osobnostní psychologie se plně rozvíjí jeho sociální a osobnostní stránka.

Předškolák vlastně stojí na hraniční čáře. Zatím je ještě dítě, které tráví většinu času hrou, ale až opustí svou mateřskou školu, stane se z něj školák, který si bude muset rychle zvyknout na plnění mnoha úkolů a povinností.

Mateřská škola, zejména oddělení pro předškoláky, je instituce, která by měla každé dítě pozvolna připravit na školní zátěž. Téměř ve všech obcích se nachází mateřská škola. Na vesnicích jsou to převážně kapacitně menší školy s jedním věkově smíšeným oddělením. Ve městech mají rodiče možnost výběru, kterou mateřskou školu bude jejich potomek navštěvovat.

Cílem této práce bylo zjistit, zda existují rozdíly ve školní zralosti mezi dětmi vzdělávajícími se v MŠ na vesnici a v MŠ ve městě. Výzkumné šetření zjišťovalo jejich úroveň v několika oblastech. Byly to oblasti sluchového a zrakového vnímání, rytmického cítění, verbální a vyjadřovací schopnost, paměť, předmatematické znalosti, schopnost koncentrace a komunikace.

Podnětem k tomuto výzkumnému šetření byl rozhovor s osobou, která byla přesvědčena o tom, že mateřská škola na vesnici nemůže připravit dítě na vstup do ZŠ stejně důkladně jako mateřská škola ve městě.

Výsledky výzkumného šetření ukázaly, že děti z MŠ ve městě byly lépe připraveny na školní zátěž než děti z MŠ na vesnici. Nepotvrdila se hypotéza o tom, že dívky v tomto věkovém období jsou zralejší a lépe připraveni na školní zátěž než chlapci podobného věku.

Přínos této diplomové práce vidíme v tom, že v teoretické části podává ucelený přehled o problematice formování lidského jedince v předškolním období. V praktické části přehledně ukazuje výsledky výzkumu, jehož cílem bylo porovnat úroveň znalostí a schopností předškolních dětí navštěvujících městskou MŠ a venkovskou MŠ.

Neméně důležitá je skutečnost, že v průběhu několikaměsíční přípravy diplomové práce jsme si výrazně rozšířili povědomí o dané problematice a přečetli množství odborných publikací zabývající se tímto tématem, což se jistě zhodnotí při další pedagogické činnosti.

Použitá literatura a prameny

BENÍŠKOVÁ, T. *První třídou bez pláče*. Praha: Grada Publishing, 2007. 168 str. ISBN 978-80-247-1906-1.

BUDÍKOVÁ, J. a kol. *Je vaše dítě připraveno do první třídy? co potřebuje budoucí prvňák umět a znát.* Brno: Computer Press, 2004. 157 str. ISBN 80-7226-637-3.

ČAČKA, O. *Psychologie dítěte*. Tišnov: SURSUM, 1996. 112 str. ISBN 80-85799-03-0.

ČÁP, J. MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. 656 str. ISBN 80-7178-463-X.

ERICKSON, E.H. *Dětství a společnost*. Praha: Argo, 2002. 383 str. ISBN 80-7203- 380-8.

HARTL, P. Psychologický slovník. Praha: Česká Typografie a.s., 1993. 297 str. ISBN 80-90-1549-0-5.

HOLOUŠKOVÁ, D. a kol. *Obecná pedagogika I.* Olomouc: Hanex, 2002. 231 str. ISBN 80-85783-20-7.

JEŘÁBEK, J. a TUPÝ, J. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzděláván s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha: TAURIS, 2006. 92 str. ISBN 80-87000-02-1.

JŮVA, V sen. a jun. *Stručný přehled pedagogiky*. Brno: Paido 2003. 91 str. ISBN 80-7315-062-X.

KLENKOVÁ, J., KOLBÁBKOVÁ, H. *Diagnostika předškoláka – správný vývoj řeči dítěte*, Brno: MC nakladatelství, 2002. 170 str.

KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing a.s., 2005. 184 str. ISBN 80- 247-0852-3.

KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1. třídy.* Praha: Grada Publishing a.s., 2005. 138 str. ISBN 80-247-1040-4.

KUTÁLKOVÁ, D. *Logopedická prevence*: *průvodce vývojem dětské řeči*. Praha: Portál, 1996. 213 str. ISBN 80-7178-361-7.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998, 368 str. ISBN 80-7169-195-X.

LYNCH, Ch., KIDD J. *Cvičení pro rozvoj řeči.* Praha: Portál, 2002. 133 str. ISBN 80-7178-571-7.

MACHOVÁ, J. *Biologie člověka pro učitele.* Praha: Karolinum, 2005. 269 str. ISBN 80-7184-867-0.

MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál, 2003. 108 str. ISBN 80- 7178-853-8.

MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 1996. 143 str. ISBN 978-80-7367-325-3.

MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada Publishing,a.s., 2005. 184 str. ISBN 80-247-0870-1.

MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z. *Děti, rodina a stres*. Praha: Galén, 1994. 214 str. ISBN 80-85824-06-X.

PLEVOVÁ, I., PETROVÁ, A. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. 175 str. ISBN 80-244-0629-2.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2005. 292 str. ISBN 80-7178-029-4.

SMOLÍKOVÁ, K. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2005. 46 str. ISBN 80-87000-00-5.

SMOLKOVÁ, T. *Dítě v úctě přijmout*. Praha: MAITREA, 2007. 112 str. ISBN 80-903761-2-6.

SPILKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. 311 str. ISBN 80-7178-942-9.

SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. 791 str. ISBN 80-7178-545-8

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*. Havlíčkův Brod: Nakladatelství Karolinum, 2005. 466 str. ISBN 80-246-0956-8.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. 528 str. ISBN 80-7178-308-0.

ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal*. Praha: Potál, 1997. 112 str. ISBN 80- 7178-071-5.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. Nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. Praha: Portál, 2001. 208 str. ISBN 80- 7178- 544-X.

FRIEDMANN, Z. [online]. [cit. 27. července 2009]. Dostupné na WWW: < http://www.ped.muni.cz/wtech/elearning/Pedag_diagnostika.pdf> .

MONTESSORI: Tradiční x Montessori vzdělávání. *The International Montessori School Of Prague* [online]. Praha 2005 [cit. 7. července 2009].

Dostupné na WWW: < http://www.montessori.cz/methodology_cz.htm#traditionalanchor > .

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY*: Úplné znění zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* [online]. Září 2008. [cit. 5. července 2009]. Dostupné na WWW: < http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakony/Uplne_zneni_SZ_317_08.pdf > .

RÝDL, K. Co je vlastně alternativní mateřská škola. *Rodina* [online]. Srpen 1999. [cit. 7. července 2009]. Dostupné na WWW: < http://www.rodina.cz/clanek269.htm > .

VLČKOVÁ, M. Waldorfská pedagogika. *Waldorfolomouc* [online]. Prosinec 2007. [cit. 7. července 2009]. Dostupné na WWW: < http://waldorfolomouc.cz/index.php?s=Co-je-Waldorf&c=W-skolstvi > .

Anotace diplomové práce

Jméno a příjmení:	Lenka Říhošková
Katedra:	Primární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Martina Fasnerová
Rok obhajoby:	2010
Název práce:	Aspekty připravenosti na vstup do ZŠ
Název práce v angličtině:	Aspects of Preparedness for Starting Basic School
Anotace práce:	Diplomová práce pojednává o školní způsobilosti předškolních dětí. Této otázce je věnována jak teoretická část, tak i část praktická. Teoretická část vymezuje základní pojmy a věnuje se všem aspektům, které ovlivňují úspěšný přechod dítěte do 1. třídy ZŠ. Výzkum je zaměřen na porovnání školní připravenosti dětí z městské MŠ a venkovské MŠ.
Anotace v angličtině:	The diploma project deals with school readiness of children. Attention is paid to these topics in theoretical and practical part. The theoretical part specifies basic terms and deals with all aspects which can influence the easy enter the primary school. Research is focused on comparing school readiness of children from a city kindergarden with children from a country kindergarden.

Klíčová slova:	Školní připravenost, školní zralost, školní zápis, pedagogická diagnostika, Rámcový vzdělávací program
Klíčová slova v angličtině:	School Readiness, School Maturity, Primary School Registration, Educational Diagnostics, Framework Educational Programme
Přílohy vázané v práci:	Žádné
Rozsah práce:	77 s.
Jazyk práce:	Český jazyk