



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



PODÍL MATEŘSKÉ ŠKOLY NA ÚSPĚŠNOSTI VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ

Bakalářská práce

Studijní program: B7506 – Speciální pedagogika
Studijní obor: 7506R012 – Speciální pedagogika předškolního věku
Autor práce: **Hana Zahnová**
Vedoucí práce: PhDr. Zdeňka Michalová, Ph.D.



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Akademický rok: 2012/2013

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Hana Zahnová**
Osobní číslo: **P11000052**
Studijní program: **B7506 Speciální pedagogika**
Studijní obor: **Speciální pedagogika předškolního věku**
Název tématu: **Podíl mateřské školy na úspěšnosti vzdělávání dětí**
Zadávající katedra: **Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl bakalářské práce: Zmapovat problematiku vlivu mateřské školy na úspěšnost vzdělávání dětí v základní a speciální škole. Dílčím cílem je zjistit odlišnosti sociální adaptability a zvládnání školních nároků u dětí edukovaných v mateřské škole a u dětí needukovaných.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Nestandardizovaný dotazník a analýza dokumentů.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: tištěná/elektronická

Seznam odborné literatury:

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V., 2010. Školní zralost. 1. vyd. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2569-4.

ČERNÁ, M., 2009. Česká psychopedie. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1565-3.

KUTÁLKOVÁ, D., 1996. Logopedická prevence. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-115-0.

MICHALOVÁ, Z., 2008. Vybrané kapitoly z problematiky specifických poruch učení. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-318-7.

MINSEL, W., R., PALLASCH, W., 1975. Psychologie in der Schule. In: Psychologie für Erzieher. 1. vyd. KAMPS: Pädagogische Taschenbücher. ISBN 3-592-71530-5.

SAGI, A., 1995. Problémové děti v mateřské škole. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-067-7.

VÁGNEROVÁ, M., 2007. Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika předškolního věku. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-213-5.

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Zdeňka Michalová, Ph.D.

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: 2. dubna 2013

Termín odevzdání bakalářské práce: 25. dubna 2014



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.



doc. PaedDr. PhDr. Ilona Pešatová, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 23. dubna 2013

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Především bych velmi ráda poděkovala vedoucí práce PhDr., Mgr. Zdeňce Michalové, Ph.D. za odborné vedení, poskytnutí cenných informací a rad, za podporu a trpělivost při tvorbě bakalářské práce.

Dále bych chtěla poděkovat ředitelům základních škol ve Varnsdorfu, kteří mi umožnili šetření na školách, Mgr. Bc. Petru Šmídovi za poskytnutí dat z archivu školy, učitelům a rodičům za jejich podnětné názory .

V neposlední řadě děkuji své rodině, která mě po celou dobu práce velmi podporovala.

Název bakalářské práce: Podíl mateřské školy na úspěšnosti vzdělávání dětí

Jméno a příjmení autora: Hana Zahnová

Akademický rok odevzdání bakalářské práce: 2013/2014

Vedoucí bakalářské práce: PhDr., Mgr. Zdeňka Michalová, Ph.D.

Anotace

Tématem předložené bakalářské práce je problematika významu mateřské školy ve vzdělávání dětí. Cílem bakalářské práce je zmapování problematiky vlivu mateřské školy na úspěšnosti vzdělávání dětí v běžných základních školách a speciální škole ve městě Varnsdorf, kde pracovala a bydlí autorka této práce. Dílčími cíli pak, zjištění odlišnosti sociální adaptability a zvládání školních nároků u dětí edukovaných a needukovaných v mateřské škole.

Práce je rozdělena do dvou částí, teoretické a empirické. Teoretická část vymezuje pojmy předškolní vzdělávání a předškolní výchova, kurikulum předškolního vzdělávání a osobnost pedagoga. Dále pak pojmy předškolní věk, vývoj dítěte v tomto období, školní zralost se všemi posuzovanými aspekty, odklad školní docházky a školní úspěšnost, která teoretickou část uzavírá.

Empirická část této bakalářské práce zjišťuje formou dotazníkového šetření pohledy a názory na edukaci dětí v MŠ mezi učiteli 1. stupně ZŠ a rodiči žáků 1. ročníků ZŠ ve městě Varnsdorf. Toto šetření je doplněno o analýzu školní úspěšnosti žáků v jedné prvostupňové základní škole v témže městě za období 2003–2013.

Klíčová slova: fyzická zralost, grafomotorika, kognitivní procesy, kurikulum, lateralita, mateřská škola, odklad školní docházky, předškolní věk, psychická zralost, školní nezralost, školní připravenost, školní úspěšnost, školní zralost.

Name of the bachelor thesis: The Share of the Kindergarten in the Successfulness of the Children's Education

Name and surname of the author: Hana Zahnová

Academic year of submitting the bachelor thesis: 2013/2014

Bachelor thesis supervisor: PhDr., Mgr. Zdeňka Michalová, Ph.D.

Annotation

The subject of this bachelor work is the issue of importance of a kindergarten for the education of children. The aim of this bachelor work is to write up the influence of a kindergarten on a success of education in common basic schools and a special school in Varnsdorf, a town where the author of this work lives and worked. A component aim is to find out the difference in a social adaptability and a managing of school requirements between children educated and non-educated in a kindergarten.

The work is divided into two parts, a theoretical part and an empiric part. The theoretical part explains terms a preschool education and a preschool upbringing, a curriculum of a preschool education and a personality of a pedagogue. Then also terms a preschool age, a growth of a child in this time, a school readiness with its all weighted aspects, a suspension of a school attendance and a school success that closes the theoretical part.

The empiric part of this bachelor work searches points of view of elementary teachers and parents of first class pupils to the education of children in kindergartens in Varnsdorf. This research is completed by the analysis of a school success in one elementary school in Varnsdorf from 2003 to 2013.

Key words: physical maturity, graphomotorics, cognitive processes, curriculum, laterality, kindergarten, suspension of school attendance, preschool age, mental maturity, school immaturity, school readiness, school success, school maturity.

Obsah

ÚVOD.....	11
TEORETICKÁ ČÁST.....	13
1 Předškolní vzdělávání.....	13
1.1 Význam předškolního vzdělávání.....	13
1.2 Předškolní výchova a vzdělávání po roce 1989.....	15
1.3 Kurikulum předškolního vzdělávání.....	17
1.4 Osobnost pedagoga předškolního vzdělávání.....	18
2 Předškolní věk.....	22
2.1 Vývoj kognitivních procesů.....	23
2.2 Vývoj řeči.....	26
2.3 Emoční vývoj.....	27
2.4 Psychosociální a sociální vývoj.....	27
2.5 Pohybové schopnosti.....	29
3 Školní zralost.....	31
3.1 Fyzická zralost.....	32
3.2 Psychická zralost.....	32
3.3 Lateralita.....	33
3.4 Grafomotorika a kresba.....	35
3.5 Řeč a její poruchy.....	36
3.6 Základní matematické představy.....	38
3.7 Práceschopnost a pozornost.....	38
3.8 Sebeobsluha a samostatnost.....	39
3.9 Školní připravenost a školní úspěšnost.....	40
3.10 Školní nezralost a odklad školní docházky.....	43
3.11 Školní zralost a vstup do školy u dětí s postižením.....	45
EMPIRICKÁ ČÁST.....	47
4 Metodologie práce.....	47
4.1 Cíl empirické části.....	47
4.2 Formulace výzkumných otázek.....	47
4.3 Popis průzkumného vzorku.....	48

4.4 Metody získávání informací.....	48
4.5 Vyhodnocení a interpretace získaných dat.....	49
4.6 Vyhodnocení dotazníkového šetření.....	50
4.6.1 Vyhodnocení dat z dotazníků určených učitelům 1. stupně ZŠ.....	51
4.6.2 Vyhodnocení dat z dotazníků určených rodičům žáků 1. ročníků ZŠ.....	67
4.7 Analýza dokumentů žáků 1. ročníků v ZŠ Bratislavská.....	82
4.8 Analýza výzkumných otázek.....	85
ZÁVĚR.....	88
NAVRHOVANÁ OPATŘENÍ.....	90
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	92
PŘÍLOHY.....	96
Příloha č. 1 Záznamový arch analýzy dokumentů	96
Příloha č. 2 Dotazník pro rodiče.....	97
Příloha č. 3 Dotazník pro učitele.....	102

Seznam zkratek

a kol. – a kolektiv

apod. – a podobně

CNS – centrální nervový systém

event. – eventuálně

IVP – individuální vzdělávací plán

MŠ – mateřská škola

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

NKS – narušená komunikační schopnost

OŠD – odklad školní docházky

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

PŠD – povinná školní docházka

resp. – respektive

SPC – speciální pedagogické centrum

SPU – specifické poruchy učení

tj. – to je

tzv. – tak zvaný

ZŠ – základní škola

ÚVOD

Bakalářská práce se zabývá tématem podílu mateřské školy na úspěšnosti vzdělávání dětí. Cílem práce je zmapovat problematiku vlivu mateřské školy (dále MŠ) na úspěšnost vzdělávání dětí v základní škole (dále ZŠ) a zjistit odlišnosti sociální adaptability a zvládání školních nároků u dětí edukovaných v MŠ a u dětí v MŠ needukovaných. Předpokládejme, že systematické předškolní vzdělávání v MŠ usnadní dětem vstup do ZŠ, děti zvládají snáze nároky na ně kladené a mají také snazší adaptabilitu na nové prostředí. Autorka práce se touto myšlenkou zabývala ve své praxi asistentky pedagoga ve speciální třídě ZŠ ve Varnsdorfu, kde žije a kde pozorovala značné rozdíly mezi těmito dětmi. Z těchto důvodů jsou respondenty průzkumu právě učitelé a rodiče raných školáků, žijících ve městě Varnsdorf. Práce je rozšířena o analýzu prospěchu žáků 1. ročníku ZŠ Bratislavská ve Varnsdorfu.

Teoretická část bakalářské práce se člení do třech hlavních kapitol, které se zabývají předškolním vzděláváním, jeho historií, významem a osobností pedagoga, dále pak předškolním věkem a v závěru školní zralostí a nezralostí a školní úspěšností, která je neodmyslitelným činitelem pro bezproblémové vzdělávání.

Empirická část iniciuje šetření mezi učiteli 1. stupně ZŠ a rodiči žáků 1. ročníků ZŠ. Pro průzkum byla zvolena metoda dotazování formou 2 typů nestandardizovaných dotazníků zaměřených na učitele 1. stupně ZŠ a rodiče raných školáků ve Varnsdorfu. Zároveň bude provedena analýza dokumentů ZŠ, kde předmětem průzkumu je prospěch žáků 1. ročníků za posledních 10 let.

Výchovu a vzdělávání chápeme jako záměrné a více nebo méně soustavné působení na jedince i skupiny podle určitého cíle za použití výchovně vzdělávacích prostředků a metod. Výchova a vzdělávání, jinak též nazývaná edukací, tvoří jednotu. V obecné pedagogice a didaktice se edukace používá jako synonymum termínu vzdělávání, resp. vzdělávacího procesu. V tomto významu se vztahuje k prostředí školy, kde probíhá řízené učení. Na jedince působí současně různé osoby, instituce a skupiny. Jejich působení se navzájem kombinuje, někdy podporuje, jindy se dostává do konfliktu. Ve výchovně-vzdělávacích cílech máme vždy nějaký systém. Určité pořadí důležitosti. Jsou cíle velké a vzdálené, my však žijeme těmi malými konkrétními cíli, které nám působí denní drobné radosti a starosti. Porozumět

výchově znamená, porozumět vztahu mezi vychovatelem a dítětem. Proces edukace není jednosměrný. Nejde jen o jednostranné působení dospělých na dítě. Jde o vztah jednoho, kdo dává, a druhého, kdo přijímá, jednoho, kdo radí a druhého, kdo radu přijímá, nebo jednoho, kdo poroučí a druhého, kdo poslouchá. Jde ve skutečnosti o vztah oboustranný a vzájemný. Vychováváme a současně jsme vychováváni.

Pedagog je ve výchovně-vzdělávacím procesu neodmyslitelným činitelem, který nese odpovědnost za úspěšnou výchovu a komplexní rozvoj osobnosti dítěte. Vzdělavateli jsou nejen rodiče, učitelé a ředitel, ale i vedoucí zájmových kroužků, vychovatelé či vychovatelky v družině nebo domově mládeže, dále také trenéři či sbormistři. Vzdělavateli jsou ty osoby, které některým výchovným způsobem ovlivňují chování a jednání svých svěřenců. MŠ bývá zpravidla prvním místem, kde působí na dítě jiná autorita než-li rodič a rodina. Paní učitelka v MŠ bývá prvním činitelem, který se po rodičích velkou měrou podílí na formování dítěte. A od toho, jak dokáže v dítěti vzbudit důvěru a především jeho zájem o učení, se pak odvíjí následující vztah dítěte k základnímu i dalšímu vzdělávání.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Předškolní vzdělávání

Kapitola se zabývá významem předškolního vzdělávání a jeho dávnou i nedávnou historií. Dále nastiňuje kurikulum předškolního vzdělávání a přibližuje osobnost pedagoga, jeho roli v předškolním vzdělávání, vlastnosti, rysy a odborné znalosti.

1.1 Význam předškolního vzdělávání

Předškolní vzdělávání má více významů. V první řadě jde o celkový výchovný proces, který vrcholí počátkem školní docházky.

Jeřábková uvádí, že se jedná o instituční formu výchovy v běžných či speciálních MŠ, které mají za úkol doplnit a rozšířit výchovu v rodině. Jedná se o speciální přípravu dítěte na školu vůbec. Předškolní vzdělávání probíhá v MŠ, která je po rodině dalším socializačním zařízením, do kterého dítě přichází a kde si rozšiřuje svoje dosavadní a získává nové poznatky, zkušenosti, dovednosti potřebné pro zdárný tělesný, duševní, mravní a sociální rozvoj. Úkoly předškolního vzdělávání jsou: doplňovat rodinnou výchovu, pomáhat dítěti zajistit dostatek podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení, rozvoj komunikace, rozvoj kreativních schopností, fantazie a hravosti, rozvoj schopností zapojit se do společenství, rozvoj vůle a schopnosti rozhodovat se. Výchova k vnímavosti a jazykovému rozvoji a využívání jazyka jako nástroje dorozumívání. Důležitým prvkem je také rozvoj myšlenkových pochodů, poznávání předmětů a jevů a jejich souvislostí a vedení dětí k ochotě pomáhat (Jeřábková 1993).

Za úkol MŠ se považuje: „*doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Předškolní vzdělávání má smysluplně obohacovat denní program dítěte v průběhu jeho předškolních let a poskytovat dítěti odbornou péči. Mělo by usilovat, aby první vzdělávací krůčky dítěte byly stavěny na promyšleném, odborně podepřeném a lidsky i společensky hodnotném základě, a aby čas prožitý v mateřské škole byl pro dítě radostí, příjemnou zkušeností a zdrojem dobrých a spolehlivých základů do života i vzdělávání*“ (Smolíková 2004, s. 7). Dále je úkolem MŠ

diagnostika dítěte z důvodu vytváření dobrých předpokladů pro pokračování ve vzdělávání s maximální podporou individuálního rozvoje dítěte.

Kropáčková (2007) ve shodě se Smolíkovou (2004) považuje za důležitý úkol předškolního vzdělávání přípravu dítěte na vstup do ZŠ a učitelé ZŠ „*předpokládají, že děti, které pravidelně navštěvovaly mateřskou školu, budou vybaveny základními kompetencemi budoucího školáka. Konkrétně to znamená, že tyto děti budou mít osvojeny základní dovednosti, návyky a znalosti, které jsou nutné pro úspěšný vstup do základní školy*“ (Kropáčková 2007, s. 44).

Předškolní vzdělávání se v České republice zajišťuje docházkou do MŠ. Mnohdy se setkáváme u laické veřejnosti s názorem, že úkolem MŠ je pouhé hlídání dětí v čase zaměstnání rodičů. Tyto mylné informace je třeba veřejnosti ozřejmovat a vyvracet. MŠ je významným článkem v řetězci celkového vzdělávání dětí. Jedná se o cílevědomé podporování rozvoje dítěte před vstupem do školy, pro jeho snadnější a bezproblémovější zahájení školní docházky v základních a speciálních školách.

Podle Jeřábkové se jeví vzdělávání v MŠ jako podpora zdravého tělesného, psychického a sociálního vývoje dítěte a vytváření optimálních podmínek pro jeho individuální osobnostní rozvoj.

- MŠ a speciální mateřská škola navazují na výchovu dětí v rodině.
- MŠ působí také na děti zdravotně, výchovně a sociálně ohrožené, ale i na děti talentované.
- MŠ spolupracuje s rodiči či jinými zákonnými zástupci, ale také s dalšími občany za účelem prohloubení vzájemného výchovného působení mateřské školy, rodiny a veřejnosti.
- MŠ je místem rozvoje dětí podle jejich individuálních potřeb.
- MŠ je také místem, kde se dospělí poučí o vývoji dítěte a mezilidských vztazích vůbec.
- „*Mateřská škola nesmí být jen místem opatrování dětí. Nabízí jako jedno z mála míst reálné šance ovlivnit vznik psychických struktur a dispozic dorůstající generace a ev. i korigování nedostatků v rozvoji*“ (Jeřábková 1993, s. 49).

Michalová poukazuje na fakt, že MŠ představuje pro dítě důležitý přechod mezi intimním prostředím rodiny a školskou institucí. „*Má svůj podstatný socializační význam,*

umožní dítěti získat zkušenosti ze života v rámci vrstevnické skupiny, což mu určitě usnadní nástup do školy“ (Michalová 2012, s. 59).

Kolláriková a Pupala se domnívají, že: „*Osobnostně orientovaná mateřská škola tvoří přirozený most pro přechod nevázaného dětství k systematickému vzdělávání. Každodenní plynulá průběžná socializace a kultivace dítěte v běžných situacích je nejlepší způsob přípravy na školu*“ (Kolláriková, Pupala 2001, s. 134).

1.2 Předškolní výchova a vzdělávání po roce 1989

Jůva popisuje vzdělávání jako proces záměrného a organizovaného osvojení poznatků. Výchova a vzdělávání jsou základními stavebními kameny celé pedagogiky. Pedagogika je věda velmi stará. Její otázky se po celá staletí řešily většinou ve spojitosti s jinými obory, kterými byla filozofie a teologie. Jako samostatný vědní obor se stala pedagogika záležitostí nového věku. I přes tuto skutečnost neexistuje izolovaně. Má spojitost s přírodními, společenskými a technickými vědními obory, které vedou ke vzniku dílčích disciplín, zkoumajících speciální otázky v širším kontextu dané vědy (Jůva et al. 2001).

Sama předškolní výchova má též dlouhodobou tradici. Její historii lze zasadit už do doby J. A. Komenského (1592-1670), nejznámějšího a nejvýznamnějšího zakladatele pedagogiky, českého myslitele, posledního biskupa jednoty bratrské, teologa a pedagoga, který ve svém Informatoriu školy mateřské z roku 1632 pojednává o tom, jak by se měli rodiče starat o své dítě od narození až do 6 let, kdy by mělo jít do školy a na tuto se těšit (Komenský 2007). Význam Komenského Informatoria není jen v tom, že tvořilo článek velkolepé koncepce reformy školského systému, ale také v tom, že se jedná o evropsky zcela ojedinělé systematické pojednání o výchově dětí nejmladšího věku, jak udává Kvítková a kol., jeho dílo tvoří ucelenou soustavu názorů na výchovu. Byl přesvědčen o velkém významu výchovy. Myšlenka „škola hrou“ provází pedagogy po celá staletí. Komenský chápal výchovu a vzdělávání jako přípravu na šťastný život na zemi. Ve svých spisech podrobně rozvedl otázky teorie výchovy a vyučování, podal pokrokový návrh jednotné školské soustavy, řešil otázky zřizování a sítě škol, vedení a správy školy, organizace školské práce. Hovořil o učitelích a kontrole jejich práce. Jeho spisy jsou v povědomí pedagogů celého světa.

Komenský vždy usiloval o to, aby vzdělání bylo plné a ucelené. Proto tak koncipoval i své spisy (Kvítková et al. 1991).

Rýdl a Šmelová seznamují veřejnost mimo jiné s institucionalizací předškolních zařízení od druhé poloviny 19. století u nás i ve světě. *„Období let 1989 až 2001 představovala etapu hledání vhodných modelů předškolního kurikula, které zdůrazňují respekt k přirozeným potřebám dítěte, určují vliv jeho individuality v osobním prožívání a začleňování do širších společenských vztahů. Snahou bylo dát mateřské škole humanistický základ a nově vymezit její funkce ve vztahu k dítěti, k rodině i ke společnosti“* (Rýdl, Šmelová 2012, s. 103).

Trendem naší společnosti v době po roce 1989 byla snaha rozšířit rodičovskou výchovu až do 4 let věku dítěte. Společně s faktem, že v této době byla nižší porodnost a upřednostňována prodloužená rodičovská dovolená, došlo ke snižování počtu dětí v jednotlivých MŠ a tím pádem snižování počtu škol jako takových. Například ve městě Varnsdorf, kterým se tato práce zabývá, bylo v letech předrevolučních celkem 17 MŠ, které byly z větší části podnikovými školami s kapacitou cca 900 míst. V současné době má město Varnsdorf pouze 9 MŠ (kapacita cca 500 míst), přičemž počet obyvatel se nesnižuje. Nižší kapacita míst má pak za důsledek omezenou možnost příjmu nových dětí a i vyšší počty dětí v jednotlivých třídách se odráží v nižší individuální práci s dětmi, než by bylo potřebné.

„Výraznou chybou se nyní jeví také změna, která se v oblasti řízení a správy předškolních zařízení projevila prosazením modelu reformy veřejné správy v roce 2001. Přesun odpovědnosti za mateřské a základní školy z okresních školských úřadů jako prodloužených rukou ministerstva na obce byl velmi nešťastným krokem v podobě rezignace odborné správy ve prospěch správy politické, které ale většinou chyběla odborná znalost problematiky a přímý zájem na výsledku. Výchovné ztráty (chyby) z období předškolního věku se nedají většinou v dalších letech napravit a jsou nevratné“ (Rýdl, Šmelová 2012, s. 126).

Jistým vzorem pro řešení současné pozice MŠ by mohla být dle Rýdla a Šmelové zkušenost z Nizozemí nebo některých německých zemí, kde jsou třídy MŠ propojeny tak, že „přestup“ do školy nepřináší dětem obvyklý stres ze změny prostředí. Tato flexibilita plynulého přestupu je v Nizozemí kryta povinností školní docházky od 4 let věku dítěte, přičemž první tři roky mají formu mateřské školy, kde mají děti postupně více učení a soustředění se na práci a méně na volné hraní.

1.3 Kurikulum předškolního vzdělávání

Zásadní změnu v současném školství představuje kurikulární reforma. „*Hlavním znakem současných reforem v demokratických zemích je úsilí o vytváření kurikul školního vzdělávání, která by zajišťovala přípravu na život v 21. století a utváření hodnot, postojů a kompetencí vzdělávaných subjektů*“ (Průcha, Walterová, Mareš 2001, s. 110).

Kurikulum má tři základní významy pojmu.

- Vzdělávací program, projekt, plán.
- Průběh studia a jeho obsah.
- Obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení.

V roce 2001 byla vydána první verze Rámcového programu pro předškolní vzdělávání. V roce 2004 pak došlo k její aktualizaci. Při přípravě předškolního kurikula byly využity výsledky grantových projektů Osobnostně orientovaný model předškolní výchovy, Kurikulum mateřské školy se zaměřením na výchovu ke zdravému způsobu života, mezinárodní program Začít spolu, výsledky mezinárodního projektu OECD Thematic Review of Early Childhood Education and Care Policy, které byly doplněny studiem vybraných zahraničních i domácích kurikulárních dokumentů i dalších pramenů. „*Rámcový vzdělávací program (RVP) má ve srovnání s předchozím kurikulem z roku 1984 zcela odlišný charakter. Cíle již nejsou rozpracovány do věkových kategorií, ale pouze v podobě výstupů na konci předškolního vzdělávání*“ (Rýdl, Šmelová 2012, s. 103, 104).

RVP pro předškolní vzdělávání pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi:

- **rámcové cíle** – vyjadřují univerzální záměry předškolního vzdělávání,
- **klíčové kompetence** – představují, resp. obecnější způsobilosti, dosažitelné v předškolním vzdělávání,
- **dílčí cíle** – vyjadřují konkrétní záměry příslušející té které vzdělávací oblasti,
- **dílčí výstupy** – dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, které dílčím cílům odpovídají (MŠMT 2012).

RVP PV stanovuje jako důležitý úkol předškolního vzdělávání vytvářet dobré **předpoklady pro pokračování ve vzdělávání** tím, že za všech okolností budou **maximálně**

podporovány individuální rozvojové možnosti dětí. „Na základě dlouhodobého a každodenního styku s dítětem i jeho rodiči může předškolní vzdělávání **plnit i úkol diagnostický, zejména ve vztahu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.** Dětem, které to potřebují (dětem s nerovnoměrnostmi ve vývoji, dětem se zdravotním postižením, se zdravotním a sociálním znevýhodněním), má předškolní vzdělávání, na základě znalosti aktuální úrovně rozvoje dítěte i jeho dalších rozvojových možností, poskytovat **včasnou speciálně pedagogickou péči a tím zlepšovat jejich životní i vzdělávací šance**“ (Smolíková 2004, s. 8).

Možnosti předškolního vzdělávání:

- státní MŠ,
- speciální MŠ,
- soukromé MŠ,
- a alternativní MŠ (Mateřské školy Montessori, Waldorfské mateřské školy, Emilia Reggio, Mateřské školy podle daltonského plánu, Program Začít spolu a program Zdravá škola).

1.4 Osobnost pedagoga předškolního vzdělávání

„Pedagog (rodič, učitel, vychovatel, učitel, lektor, kulturní pracovník, vedoucí pracovník) je v celém výchovně-vzdělávacím procesu činitelem, který nese společenskou odpovědnost za jeho účinnost a úspěšnost“ (Jůva, 2001, s. 53).

Osobnost pedagoga se odvíjí od vlastností osobnosti člověka samého.

Vlastnosti a rysy pedagogovy osobnosti a jeho charakter

Strukturu vlastností osobnosti lze rozdělit do pěti základních kategorií.

- **Aktivačně motivační** vlastnosti osobnosti - sem patří pudy, instinkty, potřeby, sklony, zájmy, záliby a ideály.
- **Vztahově postojoyé** vlastnosti osobnosti, kam patří citové vazby, postoje a charakter člověka.
- **Výkonové vlastnosti**, do nich spadají vlohy osobnosti, nadání, talent, či genialita.

- **Seberegulační vlastnosti** osobnosti, které se týkají sebekoncepce osobnosti, svědomí, sebekritiky a volných vlastností.
- **Dynamické vlastnosti** osobnosti tvoří pátou kategorii, do které patří temperament pedagoga (Michalová 2012).

Velmi důležitá pro pedagoga je také všestranná tvořivost a vysoká míra kreativity. Minsel a Pallasch uvádějí, že kreativní myšlení je jednou z možností člověka, jak řešit problémy. V psychologii jsou často pro popis duševní činnosti při kreativním myšlení používány tři pojmy:

- **plynulost:** lehkost, se kterou jsou produkovány mnohé nápady,
- **flexibilita:** množství rozdílných kategorií braných na zřetel u daných nápadů,
- **originalita:** ojedinělost daných nápadů (Minsel, Pallasch 1975).

Pedagogický pracovník potřebuje pro svoji profesi některé velmi podstatné rysy, které tvoří jeho osobnost. K těmto rysům patří především zásadový morální postoj. Zde by bylo možné zdůraznit v současné době chybějící akt slibu pedagogického pracovníka a podpisu dodržování etického kodexu pedagogického pracovníka, ve kterém se ještě v nedávné době zavazovali začínající učitelé k tomu, že budou ke svému povolání přistupovat jako k poslání, s respektem k profesi, se snahou pomáhat a všestranně rozvíjet novou generaci. Nedílným rysem pedagoga je jeho takt, optimismus a pedagogické zaujetí. V činnosti s dětmi zachovávat pedagogický klid a empatický přístup. Velmi důležitá pro období předškolního věku je přísná spravedlnost, kterou děti oceňují, tzn. nenechávat přestupky bez povšimnutí a nečinit mezi dětmi rozdíly. Pro všechny pedagogy včetně předškolních je nutnost umění naslouchat druhému a mít snahu druhým pomáhat.

Odborné znalosti a osobní vyspělost pedagoga

Na pedagoga jakož i na jiné profese jsou kladeny požadavky na jeho znalosti a osobní vyspělost. Do těchto požadavků je možné zahrnout:

- požadavky na **všeobecné vzdělání** – kvalifikaci, způsobilost pro vykonávání určitého povolání nebo druh pracovní činnosti,
- požadavky na **odborné vzdělání** – aprobace, schopnost a způsobilost věnovat se výchovně-vzdělávací činnosti s určitým zaměřením,
- požadavky na **pedagogické a psychologické vzdělání**,
- požadavky na **osobnostní rysy a vlastnosti pedagoga**,

- **charakterové a volní vlastnosti,**
- **intelektuální vlastnosti,**
- **temperament,**
- **fyzická a psychická odolnost, vybavenost a vyspělost.**

Gillernová uvádí: „*Je zřejmé, že Rámcový program pro předškolní vzdělávání jako nový základní pedagogický dokument pro předškolní vzdělávání u nás klade důraz na profesní dovednosti učitelek, které směřují k naplňování modelu předškolní výchovy a vzdělávání orientovanému osobnostně – na dítě, když opouští model orientovaný předmětově*“ (Mertin, Gillernová 2003, s. 26).

Dále uvádí **čtyři hlavní skupiny profesních dovedností učitelky MŠ:**

- sociálně-psychologické profesní dovednosti,
- profesní dovednosti spojené s obsahem realizovaných činností, s různými oblastmi rozvoje dítěte předškolního věku,
- metodické profesní dovednosti,
- speciálně-výchovné a diagnostické profesní dovednosti.

Soubor všech těchto dovedností tvoří a vyjadřuje profesní kompetenci učitelky MŠ (Mertin, Gillernová 2003).

Role pedagoga dětí v předškolním věku

„Učitelka má na děti v mateřské škole neocenitelný vliv. Dočasně hraje při pozorování a formování dětského chování důležitější roli než rodiče. To dobře vnímají i matky. Proto se s výchovnými problémy obracejí právě především na učitelku a jsou připraveny respektovat její návrhy“ (Sagi 1995, s. 95).

Učitelka v mateřské škole nahrazuje maminku v době její nepřítomnosti. Bývá sice maminkou na chvíli, ale její pohlazení, pomocná ruka a hřejivé slovo pomáhají dítěti v čase, kdy je vlastní maminka mimo dosah. Paní učitelka bývá první autoritou, se kterou se dítě setkává mimo okruh své rodiny. Učí dítě vztahu k vrstevníkům, k veřejnosti. Podporuje vztahy dítěte k rodině a především v matce a otci. Mezi dítětem a „jeho“ paní učitelkou vzniká mnohdy velmi úzký vztah, který přetrvává i do dospělosti.

Vztahy mezi pedagogem a vychovávaným jedincem lze shrnout v následujícím přehledu:

- **autoritativní** styl vedení skupiny (pedagog → vychovávaný jedinec),
- **submisivní**, nebo též pedocentrický styl (pedagog ← vychovávaný jedinec),
- **kooperativní** styl (pedagog ↔ vychovávaný jedinec), kde výchova funguje jako vzájemná spolupráce obou stran.

Pro předškolní vzdělávání se jeví jako vhodná kombinace stylů, které zajistí dodržování určitého řádu ve skupině (autority), ale také tvůrčího prostoru pro obě strany, učitele i děti (kooperace).

Mertin a Gillernová vidí pozitivum u učitelek v MŠ ve větší volnosti při práci s dětmi, současně ale udávají, že učitelky „*nutně na sebe berou i větší míru odpovědnosti (v rámci této instituce) za vývoj dítěte. Ostatně právě měnící se systém předškolního vzdělávání, nyní konkretizovaný Rámcovým programem pro předškolního vzdělávání, je toho zřejmým projevem a dokladem*“ (Mertin, Gillernová 2003, s. 22). Současné učitelce MŠ nestačí jen metodicky zvládnout jednotlivé výchovy, často stojí před řešením problémů typu rozpoznání lítostivého pláče od vzteklého, zvládání rozdílných temperamentů dětí, po uklidnění úzkostné maminky a rozmluvy s nespokojenou babičkou. Jde o celou řadu činností, k jejichž realizaci jsou třeba příslušné vědomosti a dovednosti.

2 Předškolní věk

V této části je představen předškolní věk z několika vývojových hledisek. Jedná se především o vývoj kognitivních funkcí, vývoj řeči, myšlení, emoční vývoj. Dále pak seznamuje se sociálním a psychosociálním vývojem a pohybovými schopnostmi předškoláků.

Jak uvádí Matějček: *„Tento nadpis je nepřesný a vlastně zavádějící. Jde vskutku o velevýznamnou vývojovou etapu v životě dítěte (a ovšem i o významnou etapu v našem vychovatelství), jenomže se školou to nemá nic moc společného. To jen kulturní a civilizační tlak byl tak silný, že dal tomuto období jméno podle společenské vzdělávací instituce, do níž dítě jednou vstoupí“* (Matějček 2000, s. 47).

Černá představuje předškolní období, jako věk od tří do šesti let, kdy výrazně dochází k rozvoji poznávacích schopností, formování dětské osobnosti a k rozvoji sociálního chování (Černá a kol. 2009).

Termín předškolní věk naznačuje, že se jedná o období dítěte před vstupem do školy. Je to tedy období zhruba mezi 3. až 6. či 7. rokem věku dítěte, období přípravy dítěte na školu. *„Dítě přijímá nároky formálního vzdělávání, jimiž je bude jeho společnost nadále po dlouhou řadu let zatěžovat“* (Matějček 2005, s. 274).

Pro tento věk je typická především hra, která je důležitým socializačním činitelem, při kterém se objevují tvořivé prvky. Hra dítě motivuje k učení. Je jeho základní psychickou potřebou, bývá i léčebným prostředkem. Od čtvrtého roku přistupují také hry s pravidly. Při hře se rozvíjí ukázněnost, sebeovládání, jemná a hrubá motorika, řeč, myšlení, paměť i představivost. Toto období není pouze věkem her. Ve vývoji dítěte je třeba tento čas vyzdvihnout i v jeho jiné důležitosti. Dítě se vyvíjí nejenom fyzicky a psychicky. V tuto dobu je velmi důležitá socializace dítěte.

Vágnerová představuje předškolní věk: *„...jako období iniciativy, dítě má potřebu něco zvládnout, vytvořit a potvrdit tak svoje kvality. Toto období je třeba chápat jako fázi přípravy na život ve společnosti“* (Vágnerová 2007, s. 78).

„Dítě v této době velmi touží po společnosti druhých dětí a dospělých. Svým předchozím vývojem je připraveno strávit část dne mimo domov v mateřské škole“ (Machová 1993, s. 216).

2.1 Vývoj kognitivních procesů

Kognitivním vývojem se zabýval především J. Piaget, švýcarský filosof, přírodní vědec a vývojový psycholog, který rozčlenil vývoj dítěte do čtyřech stupňů:

- senzorio-motorický (věk 0–2 roky věku dítěte), pro který je charakteristická stálost předmětů,
- **předoperační** (2–7 let), manipulace s předměty, rozvoj vnímání a řeči,
- konkrétních operací (7–12 let), mentální manipulace a logická uvažování,
- formálních operací (12→), abstraktní uvažování, analogie, systematičnost (Michalová 2012).

Předškolní věk spadá dle Piageta z větší části do druhého stupně. Kognitivní vývoj může probíhat kontinuálně tzn. plynule, kde se dítě rozvíjí postupně a nebo stupňovitě, kdy je plynulost vývoje narušena a dochází k zarážkám. U nás speciálních pedagogů se setkáváme spíše se stupňovitým vývojem. Zlepšení vývoje je možné do 10 let dítěte. Kognitivní vývoj je ovlivňován zráním dítěte, učením, ale také přenášením sociálních zkušeností (interakcí). Je třeba dosáhnout rovnováhy mezi jednotlivými operacemi. Dítě dokáže uvažovat (ale i mluvit) o předmětech a událostech v symbolických pojmech. Charakteristická je vysoká míra fantazie.

Vágnerová doplňuje, že „mezi 5.-7. rokem dochází v této oblasti k vývojovým změnám, které jsou považovány za jednu ze složek školní zralosti. V této době dosahuje zraková a sluchová percepce takové úrovně, jaká je potřebná pro zvládnutí výuky v 1. třídě. Mění se způsob, jakým dítě vnímá různé podněty a jak je interpretuje. Vnímání se stává diferencovanějším a integrovanějším. Strategie vnímání se rozvíjejí v interakci s vývojem rozumových schopností“ (Vágnerová 2008, s. 238).

Vnímání

„Vnímáním rozumíme celý komplex příjmu informací (recepce), jejichž zpracování (percepce) a předání informace (komunikace), které k nám přicházejí, nazýváme podněty“ (Sagi 1995, s. 20).

Předškolní dítě vnímá velikost prostoru, nevnímá však ještě jeho hloubku. Má potíže se vnímáním času, ale ještě nevnímá časové úseky reálně. Zná názvy čísel, ale chybí mu porozumění podstaty číselného pojmu. Pochopení významu čísel se objevuje až později.

Jak uvádí Vágnerová: „*Vnímání je ovlivněno zkušeností a s ní spojeným očekáváním. Konstantnost vnímání, tj. schopnost rozlišit a identifikovat určitý tvar bez ohledu na jeho polohu, event. pozadí či překrytí, usnadňuje orientaci*“ (Vágnerová 2008, s. 238).

Je třeba zabývat se též poruchami vnímání, jejichž následky se projevují ve snížené optimalizaci školní úspěšnosti.

Sagi sděluje tyto možné následky poruch vnímání:

- motorický neklid,
- zvýšená vzrušivost,
- obavy ze změn,
- nezřetelná mluva,
- chybovost v gramatice,
- nedostatek koncentrace,
- ale také pozdější poruchy čtení (dyslexie), psaní (dysgrafie) a počítání (dyskalkulie).

Paměť

Machová popisuje paměť jako schopnost přijímat, zpracovávat, ukládat nové informace a později si je vybavit. Dlouhodobé uložení informace v nervové soustavě se nazývá paměťová stopa.

Z biologického hlediska má paměť tři fáze.

1. **Primární paměť** (krátkodobá) – navazuje bezprostředně na smyslové vnímání. Jsou zde uchovávány jednoduché malé informace po několik sekund.
2. **Sekundární paměť** (střednědobá) – uchovává informace přechodného významu asi 20 minut.
3. **Terciární paměť** (dlouhodobá) – zde jsou uloženy důležité informace dlouhodobě, i po celý život (Machová 1993).

Šulová poukazuje, že je paměť v předškolním věku převážně bezděčná. Převažuje mechanická paměť. „*Kapacita mechanické paměti spolu s aktivitou a zvědavostí tohoto věku*

tvorí dobrý základ pro snadné přijímání informací“ (Šulová 2010, s. 68). Dále je paměť spíše konkrétní. Dítě si lépe zapamatuje konkrétní události než-li slovní popis. Z počátku předškolního věku převažuje krátkodobá paměť, až mezi pátým a šestým rokem nastupuje i paměť dlouhodobá. Dlouhodobě si je dítě schopné pamatovat především citově zabarvené situace (Šulová 2010).

Michalová uvádí, že paměť předškoláka má mimovolní charakter. Velmi rychle a také trvale si zapamatuje, co ho upoutá (Michalová 2012).

V předškolním věku je typická obrazotvornost, citovost a živelnost. Paměťové procesy se uskutečňují mechanicky. Roste rozsah a trvalost paměti a ke konci tohoto období se rozvíjí logická paměť.

Myšlení

„Myšlení se posouvá z předpojmové (symbolické) úrovně do stadia názorového či intuitivního myšlení. Ve svých úvahách je dítě závislé na tom, s čím má zkušenost, co skutečně vidí, co je bezprostředně přítomné. Myšlení tedy není v pravém smyslu slova logické, označuje se jako prelogické (nebo předoperační), což znamená i to, že přisuzuje lidské vlastnosti věcem, rostlinám či zvířátkům, mění fakta podle svých vlastních přání a podle svého názoru a zkušenosti posuzuje také jevy a činnosti v okolním světě“ (Michalová 2012, s. 58).

Dle Šulové se v tomto věku *„uzavírá fáze symbolického, předpojmového myšlení, jejímž těžištěm je osvojování mateřštiny, postupné ujasňování rozdílů mezi jeden, někteří, všichni, postupný vhled do světa znaků“*. Dítě přešlo z otázky „Co to je?“ na otázku „Proč?“. Začíná se zajímat o příčinné souvislosti. V tomto období mají nezastupitelnou úlohu dospělí, kteří *„mají dost trpělivosti, času a někdy i znalostí, aby neutuchající zvědavost dítěte uspokojovali“* (Šulová 2010, s. 68). Rozvíjí se názorné intuitivní myšlení, které je typické pro tzv. předoperační stadium.

Charakteristiky myšlení v předškolním období dle Šulové:

- antropomorfismus (tendence polidšťovat předměty),
- prezentismus (chápání všeho ve vztahu k přítomnosti),

- fantazijní přístup (vliv fantazie převládá nad respektováním logických skutečností),
- synkretismus (spřahování nelogických znaků) (Šulová 2010).

U myšlení předškoláků dochází k většímu pokroku ve všech formách, stále přetrvává ještě egocentrické myšlení. Typickým znakem je útržkovitost a nepropojenost myšlení, které je vázáno na činnosti a aktivity dítěte.

Způsob myšlení předškoláka dle Vágnerové:

- **magičnost** (interpretace dění s pomocí fantazie),
- **animismus**, resp. antropomorfismus (přičítání vlastností živých, resp. lidských bytostí i neživým objektům),
- **arteficialismus** (způsob výkladu vzniku okolního světa),
- **absolutismus** (přesvědčení, že každé poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost) (Vágnerová 2008).

2.2 Vývoj řeči

Dle Ebbertové je jazyk důležitým předpokladem k orientaci ve světě a schopnosti rozpoznávat a reprodukovat souvislosti. Řeči není myšlena pouze její mluvená podoba, bez které si nedovedeme komunikaci představit. Jak dále uvádí: „*Vedle mluvení používáme také řeč obličeje, která je často výmluvnější než samotná slova*“ (Ebbert 2011, s. 75). Dítě by mělo umět pojmenovat nejdůležitější věci ve svém okolí, ale také umět oslovit dospělé, požádat o pomoc. Stejně tak důležitá je schopnost vyčíst z obličeje pocity a nálady druhého.

Šulová uvádí fakt, že „*období mezi třetím až šestým rokem je obdobím zkvalitňování řečových dovedností. Je dobou rozšiřování slovní kapacity s velkými individuálními rozdíly*“ (Šulová 2010, s. 70). Převládá komunikativní složka řeči. Rozvíjí se též kognitivní složka řeči, neboť s rozvojem řeči souvisí růst poznatků a zkušeností. Expresivní složka řeči se projevuje schopností jednoduchým způsobem vyjadřovat své pocity, prožitky a potřeby. Řeč je užívána k regulaci chování, má tedy i regulační funkci.

Michalová dodává: „*Nemá-li dítě v předškolním věku dostatek příležitostí k získávání nových zkušeností a zážitků, opožďuje se jeho vývoj řeči a myšlení. Pro vývoj řeči potřebuje dítě aktivní kontakt nejen s dětmi, ale i s dospělými*“ (Michalová 2008, s. 96).

2.3 Emoční vývoj

Předškolní věk je obdobím, kdy se dítě učí ovládat své emoce (Michalová 2012).

Pro Budíkovou a kol. je důležité toto období z hlediska vývoje schopnosti zvládat zátěžové situace a odpoutat se od rodiny. Každé dítě je jiné a proto i tyto zátěžové situace působí na každé dítě jinak. „*Vstup do školy je po období bezstarostných her první náročnou zkušeností a již je zřejmý opravdu velký rozdíl mezi dětmi, kterým se informovaní rodiče cíleně věnují a dětmi, jež rodiče ponechali svému osudu*“ (Budíková, Krušinová, Kuncová 2004). **Jestliže dítě nenavštěvovalo mateřskou školu, má podstatně horší podmínky pro zvládnutí vstupu do ZŠ.** Mateřská škola může touto zkušeností pomoci dětem předejít stejným situacím při vstupu do školy, kde již není tolik prostoru pro pouhou aklimatizaci dítěte.

Děti po třetím roce věku navazují první kamarádské vztahy. Od této skutečnosti se odvíjí snaha rozumět emocím vrstevníků, porozumět jejich příčinám. Prožívají mnohem citlivěji své úspěchy a neúspěchy. Jsou emočně labilní a projevují se bez zábran.

Šulová vidí důležitost předškolního období pro formování základních citových projevů. Citové prožívání je velmi intenzivní, ale zároveň krátkodobé a proměnlivé. „*Děti již začínají ovládat své citové projevy, dokáží už být kritické samy k sobě, hodnotí své chování, umí se litovat, zlobit se za něco samy na sebe. S vývojem emocí a s rozvojem sociálních vztahů souvisí morálně etický vývoj předškoláka*“ (Šulová 2010, s. 72).

2.4 Psychosociální a sociální vývoj

Psychosociálním vývojem a psychoanalýzou se ve 20. století zabýval psycholog Erik Erikson. Lidský život rozdělil do osmi etap, přičemž předškolní věk (3–6 let) popisuje jako

konflikt mezi vlastní iniciativou a pocity viny. V tomto období se vyvíjí svědomí, které vede člověka k tomu, aby byl schopen zhodnotit, co sám způsobil nebo co se chystá způsobit.

U předškoláka zůstává rodina nejvýznamnějším prostředím, které zajišťuje jeho primární socializaci.

Pro období předškolního věku je v sociálním vývoji nejvíce patrná schopnost dětí navazovat vztahy s vrstevníky, rozvinutá komunikativnost s okolím a velmi typická potřeba najít si kamaráda (Budíková, Krušinová, Kuncová 2004).

Kropáčková přikládá sociálnímu vývoji důležitou roli: „...*dítě by mělo znát pravidla slušného chování, ale především se podle nich řídit, tzn. mělo by umět poděkovat, poprosit, vykat neznámým osobám, rozlišovat chování k dospělým a k dětem*“ (Kropáčková 2008, s. 28).

Vývoj sociálních schopností a dovedností

Do vstupu dítěte do MŠ, tedy zhruba do tří let, bývá rozhodujícím prostředím pro dítě především rodina. Rodina zajišťuje jeho základní potřeby. Těmi jsou dle hierarchie potřeb amerického psychologa A. Maslowa fyziologické potřeby, potřeba bezpečí, lásky a nálezení, úcty, uznání, kognitivní potřeby, estetické potřeby a seberealizace. V předškolním období se tato výsostná pozice rodiny pro dítě částečně mění. Dochází k důležitému úseku sociálního vývoje. Dítě se učí pohybovat v prostředí svých vrstevníků, působí na něj jiné autority. Učí se spolupracovat, soutěžit, pečovat o starší. Učí se vést a současně se podřizuje vedení. Je mu nasloucháno a učí se naslouchat. Toto období je důležitým krokem pro rozvoj jeho samostatnosti, nezávislosti, krokem pro osobní i společenské dozrávání (Machová 1993).

Dle Matějčka je to věk, kdy „*období vzdoru pomalu přechází nebo už přešlo docela a nastoupilo období tzv. konformity, což znamená, že dítě vysloveně chce vypadat jako ostatní, dělat to, co dělají druzí, a chápe (a více než kdykoliv později v životě je ochotno dodržovat) to, co se dělat má a co se dělat nemá*“ (Matějček 1996, s. 50). Dítě si v tomto věku otiskuje svoje prostředí.

Osvojování norem chování a morálního uvažování

Jak již zaznělo, předškolní věk je obdobím, kdy se dítě učí ovládat svoje emoce. Dochází k bouřlivému rozvoji řeči, prodlužuje se doba pozornosti (20-30 minut). Nastává velká intelektuální revoluce. Paměť má mimovolní charakter. Rychle a trvale si zapamatuje,

co ho upoutá. Rozvíjí se vyšší nervová činnost a spolu s vlivem výchovy vede k začátkům uvědomělého sebeovládání dítěte, k počátkům vývoje vůle a citovému sebeovládání. Děti začínají projevovat i individuální zvláštnosti ve volných a charakterových vlastnostech. Vytyčují si a snaží se realizovat jednoduché cíle. I když je cíl ještě náhodný, projevují se při jeho dosahování některé volní vlastnosti, jako např. vytrvalost a houževnatost. Samostatné překonávání překážek a uvědomění si vlastních cílů svědčí o počátcích utváření osobnosti dítěte. Děti ve starším předškolním věku si už začínají uvědomovat a zvnitřňovat některé mravní normy a snaží se s nimi sladit své chování a jednání (Švingalová 2006).

Sagi se přiklání k názoru, že pokud ve speciální pedagogice hovoříme o chování, máme tím na mysli především chování jedince při řešení konfliktů. Tento jedinec se tak chová proto, že chybně řeší své konflikty. Jinak řečeno, jeho chování se při řešení konfliktů odchyluje od normy. Je třeba posoudit, které chování je nebo není přiměřené (Sagi 1995).

Michalová zdůrazňuje, že: „....hranice mezi tím, co je v chování normální a co abnormální, je mnohdy sotva přehlédnutelná“ (Michalová 2012, s. 12). Dále se domnívá, že se v posledních dvou až třech desetiletích zvyšuje tlak na normalitu a snižuje tolerance k odchylkám a díky tomu se mění postoje dospělé populace k chování dětí. Věkové kategorie hrají také důležitou roli. K malým dětem a starým lidem bývá tolerance větší, než k ostatní populaci. „*Vůči dětem je tato tolerance bohužel často zvýšená i v předškolním věku, kdy je ještě vysoká možnost nápravy obtíží a kdy situace dítěte zatím není ztížena stanovenými kritérii, například v podobě školní klasifikace*“ (Michalová 2012, s. 13).

2.5 Pohybové schopnosti

V tomto období je vývoj dítěte velmi bouřlivý, ale také nestejněměrný mezi vrstevníky. Na počátku je koordinace pohybu ještě mnohdy nemotorná. Začíná jezdit na koloběžce a některé zvládá samostatnou jízdu na kole. Sportovně založení rodiče zkoušejí bruslení, lyžování i plavání. Také mnohé MŠ zařadily do svého programu výuku plavání. U všech sportů je důležitá radost dítěte z pohybu, nikoliv sportovní výkon (Budíková, Krušinová, Kuncová 2004).

Dětská motorika prochází obdobím nejvýraznějšího rozvoje. Předškolák má přemíru energie, provádí nadbytečné pohyby a je především hravý. Zdá se, že je neunavitelný. Chůze

bývá často poskočná, zvládá chodit po špičkách, leze po žebříku, má-li možnost to cvičit. Skoky zvládá od 4 let spojit s rozběhem. Běh má vysokou frekvenci a stabilizuje se mezi 5.-6. rokem. Při chytání často odvrací hlavu a zavírá oči. V 5 letech hází obloukem, pokud má příležitost tuto činnost trénovat. Objevují se také vady držení těla, především kulatá záda, vbočená kolena a ploché nohy. Pro jakýkoliv pohyb je důležité vnímání vlastního těla (Bajzíková 2013).

Volfová a Kolovská dělí pohybové dovednosti předškoláků na nelokomoční a lokomoční.

Nelokomočními dovednostmi v předškolním věku jsou:

- leh na zádech pokrčmo,
- leh na břiše,
- turecký sed,
- vzpor klečmo a stoj

Lokomočními dovednostmi jsou:

- plazení,
- lezení,
- chůze a běh,
- poskoky a skoky,
- převaly (Bajzíková 2013).

Zároveň zdůrazňují, že „správné provedení základních poloh, které jsou běžné i v denním životě, tvoří základ nejen pro následný vlastní řízený pohyb, ale také pro správné fungování tělesných funkcí“ (Volfová, Kolovská 2009, s. 8).

Dle Šulové je pro předškoláka typická neutuchající potřeba být aktivní. Projevuje se stálým poskakováním, poposedáváním, pohyby, projevuje se stálou aktivitou v herní činnosti. „Ortopedi objasňují tuto motorickou aktivitu růstem dlouhých kostí a potřebou stimulace pro tvorbu chrupavčitých zakončení“ (Šulová 2010, s. 71).

3 Školní zralost

Tato kapitola shrnuje podstatné předpoklady, které musí dítě v předškolním věku splňovat, aby mohlo nastoupit k povinné školní docházce. Týká se především fyzické a psychické zralosti, laterality, grafomotoriky a důležitosti kresby. Zabývá se též řečí a jejími poruchami. Dále pak práceschopností, pozorností, samostatností a sebeobsluhou.

Zpravidla v šesti letech je dítě připraveno pro vstup do školy. První třída se stává pro každého školáka zlomovým momentem. Od příznivého a bezproblémového vstupu do školy závisí pozitivní vztah k celému vzdělávání. Začátek školní docházky bývá pro dítě velkou životní změnou, s níž se musí vyrovnat. „*Dítě se musí umět podřídít časovému rozvrhu, pevně stanovenému programu, kolektivu ostatních dětí a autoritě učitele*“ (Machová 1993, s. 220). Musí se umět soustředit i na věci méně přitažlivé, musí se učit a naučit tomu, co požaduje škola, a mít i ze své práce radost a citové uspokojení.

Kropáčková uvádí, že školní zralost je pojmem označujícím dosažení určitého stupně ve vývoji dítěte před vstupem do základní školy (Kropáčková 2008). Školní zralost pak stav dítěte, který zahrnuje jeho zdravotní, psychickou a sociální způsobilost začít školní docházku.

Beníšková popisuje, co má umět budoucí prvňáček. Budoucí školák by měl znát své jméno, příjmení, věk, adresu, povolání rodičů. Poznat alespoň základní barvy, umět pojmenovat základní geometrické tvary, znát názvy běžných zvířat a rostlin a věcí denní potřeby (Beníšková 2007).

„*Dítě se stává relativně samostatné, ukázněné, sociálně a emočně přiměřeně vyspělé a zralé s rozvinutými poznávacími procesy, řečí a motorikou. Je schopné vynaložit určitou námahu k započetí i méně příjemné činnosti a k jejímu dokončení. Je při práci přiměřeně vytrvalé a soustředěné*“ (Švingalová 2006, s. 46).

Bednářová a Šmardová zdůrazňují, že děti stejného věku „*se mohou více či méně lišit ve fyzické vyspělosti, v kognitivních předpokladech, obecně ve zralosti (připravenosti) pro zahájení školní docházky*“ (Bednářová, Šmardová 2010, s. 1).

3.1 **Fyzická zralost**

V předškolním věku bývá růst dětí pomalejší a plynulejší, než tomu bylo doposud. Průměrně za rok vyroste dítě kolem 6 až 7 cm a jeho hmotnost se průměrně zvyšuje o 2 kg za rok. V šesti letech měří kolem 120 cm a váží přibližně 20 kg. Poměrem míry a váhy dítěte získáme ideální věk dítěte pro zahájení školní docházky. Tento poměr se nazývá **Kapalínův index**. V tomto období není tak výrazný rozdíl mezi růstem dívek a chlapců. Chlapci jsou v průměru o 1 cm vyšší a o půl kilogramu těžší. Děti, které rostly do třech let pomaleji většinou rostou pozvolna i nadále. Na počátku období má dítě poměrně krátké končetiny, hlava je v porovnání s trupem relativně velká. Mezi pátým až šestým rokem probíhá první proměna postavy, výsledkem které je změna proporcí postavy. Ve věku 6 let se dítě dostává do období první vytáhlosti. Je štíhlejší a vytáhlejší. O průběhu změn proporcionality se můžeme přesvědčit zjištěním **filipínské míry**. „Mezi čtvrtým a pátým rokem dosáhne mozek i obvod hlavy 80% definitivní velikosti“ (Machová 1993, s. 219). Jedná se o orientační zkoušku, která považuje dítě za pravděpodobně školsky zralé. Zkouší se tak, že dítě ohne pravou paži přes temeno hlavy a zjišťuje se, zda se prsty dotkne levého ušního boltce. Pětileté dítě to nedokáže, šestileté má již končetiny delší a prsty se horního okraje boltce dotknou.

Kapalínův index a filipínská míra jsou pouhými orientačními zkouškami tělesné zralosti, na základě kterých „nelze rozhodnout, zda je dítě zralé na zahájení povinné školní docházky. Je třeba si uvědomit, že existuje více faktorů, jež ovlivňují školní zralost dítěte“ (Kropáčková 2012, s. 10).

Ve shodě s ní Žáčková s Jucovičovou konstatují, že fyzická zralost sama o sobě nestačí. Je třeba posuzovat dítě také po stránce psychické a sociální zralosti. Pokud dítě zralé není, může mu vstup do školy způsobovat nemalé potíže (Žáčková, Jucovičová 2000).

3.2 **Psychická zralost**

Dle Žáčkové a Jucovičové v sobě zahrnuje psychická zralost několik faktorů. V první řadě jde o rozumovou, mentální vyspělost. V uvažování se začíná projevovat analyticko-syntetická činnost. Dítě si více všímá rozdílů a chápe jednotlivosti a vztahy mezi nimi. „Analyticko-syntetická činnost se projevuje nejen v myšlení, ale i ve vnímání – dítě je schopno z celku vyčlenit části a ty opět v celek složit“ (Žáčková, Jucovičová 2000, s. 2).

Machová zdůrazňuje, že myšlení dítěte předškolního věku se úzce váže na názor a vlastní prožitek (Machová 1993).

Vágnerová shrnuje: „Školní zralost zahrnuje dosažení určitého stupně rozvoje dětského poznávání, rozvíjí se zraková a sluchová percepce, mění se i uvažování, dochází k přechodu na úroveň konkrétních logických operací. Ubývá poznávacího egocentrismu, dítě již neuplývá na jednom hledisku“ (Vágnerová 2007, s. 119). Svoji pozornost dokáže více ovládat, zvyšuje se kapacita paměti, zvyšuje se emoční stabilita v závislosti na zrání CNS. Dítě dovede své pocity víc ovládat a také jim lépe rozumí (Vágnerová 2007).

3.3 Lateralita

Ve slovníku cizích slov se dočteme, že jde o přednostní užívání jednoho z párových orgánů pohybového nebo smyslového ústrojí.

„Obecně jde o vztah pravé a levé strany organismu, o odlišnosti pravého a levého z párových orgánů“ (Bednářová, Šmardová 2009, s. 39).

Křišťanová se zabývá diagnostikou laterality. „Objektivní a komplexní posouzení laterality dítěte je často důležitým momentem pro jeho další vývoj. Především se vstupem do školy je aktuální vědět, kterou rukou bude dítě psát a jak zvládne psaní levou rukou“ (Křišťanová 1995, s. 9). Vyhraněný pravák píše pravou rukou, vyhraněný levák tuto samozřejmost nemá.

Při diagnostice laterality se užívá tři metod:

Anamnéza (lateralita není dědičná, ale celkově v rodech levorukých dětí je větší výskyt leváctví, než v rodech pravorukých dětí). Zajímá nás postoj rodičů a prarodičů k užívání levé ruky jejich potomků.

Pozorování (využívají především rodiče a učitelé MŠ). Dítě v některých činnostech dává přednost pravé ruce, v jiné činnosti levé. Pozorujeme činnost ve vztahu k věku dítěte i k složitosti vykonávaných úkonů.

- Pozorování spontánních a bezděčných úkonů.
- Pozorování jednoduchých naučených činností.

- Pozorování náročných a složitých činností s upozorněním: „Pozor opatrně“.

Objektivní zkouška. Zkoušek laterality máme velký počet, nejčastěji se v praxi využívá „Zkouška laterality“ od Matějčka a Žlaba:

1. Vhazování korálků do lahvičky.
2. Zasouvání kolíčků.
3. Vkládání klíče do zámku a manipulace s ním.
4. Vhazování míčku do krabičky.
5. Zmáčknutí krabičky silou.
6. Stlačování ruky k zemi (podložce).
7. Sáhnutí si na ucho a na nos.
8. Kam dítě nejvýše dosáhne.
9. Tleskání (dítě tleská jednou rukou do druhé).
10. Navléknutí nitě do jehly.

Tyto úkony jsou zapsány do záznamového listu a vyhodnoceny, používá-li dítě ve větší míře pravou či levou ruku. Dále dítě podrobujeme zkoušce laterality očí pomocí manoptoskopu nebo kukátka. Křišťanová dále dodává, že: „*Čím je dítě starší (kolem 5.-7. roku), tím se jeho lateralita výrazněji projevuje*“ (Křišťanová 1995, s. 11).

Lateralitu dělíme:

podle stupně:

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

podle vztahu mezi lateralitou ruky a oka:

- lateralita souhlasná (dominance pravé ruky a pravého oka),
- lateralita neurčitá (různé varianty vyhraněné a nevyhraněné dominance ruky a oka),

- lateralita zkřížená (zkřížená dominance pravé ruky a levého oka, levé ruky a pravého oka).

Vývoj laterality probíhá pozvolně. Zřetelně se začíná projevovat a vyhraňovat v pěti až sedmi letech. Plně se ustaluje v deseti až jedenácti letech (Bednářová, Šmardová 2009).

3.4 **Grafomotorika a kresba**

Grafomotorika je zjednodušeně přenesení pohybu do grafické podoby. Dítě se vyjadřuje nejdříve kresbou. Kresba je základem všech výtvarných technik, ale především prvopočátkem dovednosti psaní.

Mlčáková píše, že na vývoj dětské kresby je třeba pohlížet z různých úhlů pohledu. Kresba poskytuje orientační odhad úrovně rozumových schopností. Kresba pomáhá zachytit deficity v oblasti vizuální percepce, motoriky i vizuomotorické koordinace (Mlčáková 2009).

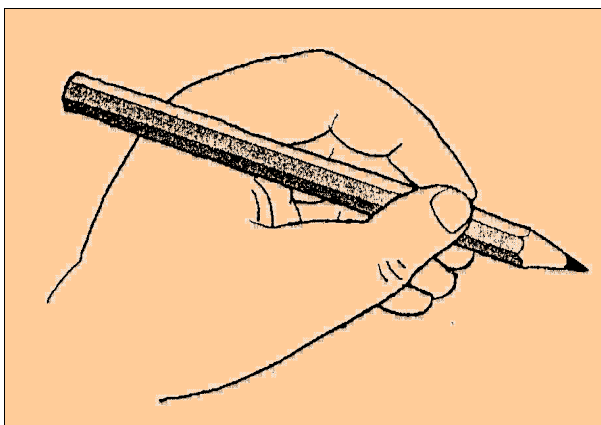
Tabulka 1: Grafomotorický vývoj dle Mlčákové

Věk	Grafomotorika
3–4,5 roku	• začínají se objevovat pravidelné, kontinuální pohyby při kreslení • zlepšují se tvarové variace a linie jsou diferencovanější • tužku drží v prstech • příčný úchop s nataženým ukazováčkem • kreslí čáry izolované a klikaté • provádí pohyb určitým směrem • může kreslit kruhy (nejdříve otevřené, pak uzavřené), umí je i vymalovat
4,5–5 let	• smysluplná kresba hlavonožce • grafické formy jsou uspořádané, takže dávají smysl • správný úchop štětce • dokáže spojit dva body čarou • dokáže vědomě měnit směr při pohybu tužky • nakreslí kříž
5–7 let	• umí obkreslit a také samostatně namalovat velké postavy • kreslí se správným úchopem tužky

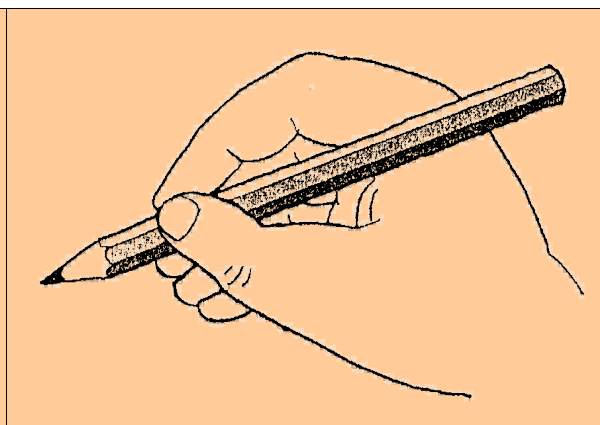
Bednářová a Šmardová vyzdvihují význam kresby a motoriky. „V předškolním věku je úroveň jemné motoriky, senzomotoriky, grafomotoriky jedním z důležitých kritérií při posuzování způsobilosti k zahájení školní docházky“ (Bednářová, Šmardová 2009, s. 6).

Kresba poskytuje informace:

- o celkové vývojové úrovni,
- o úrovni jemné motoriky a grafomotoriky,
- o zrakovém a prostorovém vnímání,
- o vizuomotorice (souhra oka a ruky),
- o emocionalitě dítěte,
- o vztazích a postojích dítěte,
- je komunikačním prostředkem,
- může být rehabilitačním nástrojem,
- může být terapeutickým nástrojem (Bednářová, Šmardová 2009).



Obrázek 1: Správný úchop levou rukou



Obrázek 2: Správný úchop pravou rukou

3.5 Řeč a její poruchy

„Celkem všeobecně se přijímá názor, že základní vývoj řeči, a tedy i výslovnosti, se uzavírá kolem sedmého roku věku. Do sedmi let je výslovnost přístupná změnám, snadněji se dá ovlivnit, protože není zatím definitivně zakódovaná. Po sedmém roce se už všechny do té doby získané návyky fixují“ (Kutálková 1996, s. 87).

U předškoláků se setkáváme také s vývojovými poruchami řeči. Těmi rozumíme řeč, která svým obsahem a formou neodpovídá věku dítěte. Již během třetího roku by dítě mělo hovořit srozumitelně a bez závažných problémů. Aby dítě mohlo slova správně napodobovat, musí jim především rozumět. „*Snížená schopnost jazykového porozumění při průměrné jazykové aktivitě okolí je zpravidla závažným příznakem poruchy*“ (Sagi 1995, s. 57).

O přesné příčině této poruchy rozhodují pečlivá lékařská, logopedická, psychologická a speciálně pedagogická vyšetření. Po nich je teprve možné hledat způsoby úspěšné nápravy. I v tomto směru má mateřská škola větší pravděpodobnost včasného zachycení poruchy řeči a nasměrování dítěte k vyšetření a nápravě ještě před vstupem do základní školy. Náprava probíhá v MŠ za účasti speciálního pedagoga (logopeda) a v domácím prostředí s významným přispěním rodičů.

Může se jednat např. o:

- zmenšenou slovní zásobu,
- obtížné hledání slov,
- nesprávné gramatické členění,
- komolení, nebo-li špatnou výslovnost.

Nejčastější vadou řeči je dle Sagiho koktání (Sagi 1995). V tomto věku se ještě můžeme setkávat s dětskou patlavostí (dyslálií), kterou ještě považujeme za fyziologicky neustálenou, odpovídající stupni zralosti mozku. „*Je však žádoucí, aby patlavost byla napravena před vstupem do školy*“ (Machová 1993, s. 220).

Peutelschmiedová se zabývá myšlenkou, kdy vyhledat pomoc logopeda. Někdy to bývá až v době, kdy rodiče, kteří jsou nekriticky zahledění do svého dítěte, se při zápisu do školy dozvědí, že je třeba logopeda vyhledat (Peutelschmiedová 2009). V tomto případě má mateřská škola nezastupitelnou roli preventisty. Učitelky znalé problematiky vývoje dětské řeči jsou schopné obtíže u dítěte včas odhalit, rodiče dítěte na ně upozornit a doporučit jim logopedické poradenské zařízení. Také podnětnost prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a kde se pohybuje, má významný vliv na jeho řečové schopnosti, slovní zásobu a správnost vyslovování. Dítě má mít ve svém okolí správný mluvní vzor. „*Podnětné prostředí je víc než hraní si s dětmi. Podnětné prostředí – to je především stimulující klima, atmosféra rodiny*“ (Peutelschmiedová 2009, s. 96).

3.6 Základní matematické představy

V názorech na rozvoj matematických představ nepanuje plná jednota. Ebbertová uvádí: „Dva, čtyři, osm..., takto ještě často počítají čtyřleté děti. V šesti letech by však už měly znát číselnou řadu do deseti“ (Ebbert 2011, s. 107).

Pro Kutálkovou stačí u předškoláka úplně, pohybuje-li se početní představy v počtu kolem pěti (Kutálková 1996).

Bednářová se Šmardovou vidí jako nedostatečné pouhé mechanické vyjmenování číselné řady nebo psaní číslic. „Předškolní dítě potřebuje rozvinout mnoho schopností a dovedností, které jsou posléze předpokladem ke zvládnutí učiva matematiky, a tím i vytváření kladného vztahu k matematice“ (Bednářová, Šmardová 2010, s. 47).

Těmito předpoklady jsou:

- rozvinutá hrubá a jemná motorika,
- rozvoj prostorové orientace,
- úroveň rozvoje řeči,
- zrakové vnímání,
- koncentrace na úkol
- a krátkodobá paměť

Dále uvádějí, pokud jsou nevyzrálé matematické schopnosti a dovednosti, může se to u předškoláka projevit:

- potížemi v chápání pojmů stejně, více, méně,
 - potížemi s osvojováním číselných řad,
 - potížemi v určování počtu,
 - potížemi s tvořením skupin o daném počtu,
 - přetrvávající nutnost odpočítávání předmětů s pomocí prstů
- (Kvítková 1996, Ebbert 2011, Bednářová, Šmardová 2012).

3.7 Práceschopnost a pozornost

Do školní zralosti bývá zahrnuta také pracovní zralost. Přetrvává stále zájem o hru, ale dítě se začíná zajímat o činnosti připomínající úkoly. Dochází k prodlužování doby

pozornosti zhruba na dvacet až třicet minut. Důležitou roli hraje pracovní zralost, kdy je dítě schopné dokončit drobný úkol, i když ho nebaví, umí si samostatně připravit osobní věci, třeba batoh na výlet, umí si uložit hračky (Kropáčková 2008).

Bednářová se Šmardovou zdůrazňují: „*Práceschopnost zahrnuje rovněž motivaci (zvědavost, chuť, zájem, zaujetí). Schopnost pracovat samostatně; pokračovat, i když se činnost hned nedaří a dokončit ji*“ (Bednářová, Šmardová 2010, s. 53). Pro práci ve škole je tedy nezbytné, aby dítě dokázalo potřebnou dobu sedět v lavici a věnovalo pozornost učiteli, sledovalo výklad a soustředilo se na práci.

Vágnerová uvádí: „*Kapacita i kvalita pozornosti se na počátku školního věku mění a dosažení žádoucí úrovně této funkce je důležitým znakem školní zralosti*“ (Vágnerová 2007, s. 113).

U předškolního dítěte sledujeme:

- koncentraci pozornosti,
- délku soustředění,
- rostoucí schopnost ovládání pozornosti,
- schopnost přesouvat pozornost.

„*Nezralost určitých oblastí mozku může být příčinou neschopností malých školáků potlačit tendence všimnout si všech možných podnětů bez rozdílu jejich kvality, a reagovat na ně*“ (Vágnerová 2007, s. 113).

3.8 Sebeobsluha a samostatnost

K dalším charakteristikám školní zralosti patří samostatnost, aktivita a schopnost dětí udržet po delší dobu pozornost a účastnit se řízené činnosti (Kropáčková 2008).

Předškoláci by měli zvládat:

- jíst nejen lžící, ale i celým příborem,
- mít vytvořené základní hygienické návyky,
- samostatně si dojít na toaletu,
- sami se obléknout a složit si oblečení,

- zavázat si tkaničky u bot,
- dodržovat pravidelný režim,
- udržet po určitou delší dobu pozornost,
- podřídit se autoritě dospělého,
- rozlišit autoritu dospělého od kontaktu s vrstevníky.

Ebbertová sděluje: „*V okamžiku, kdy vaše dítě začne chodit do školy, musí během všedního dne samostatně zvládnout celou řadu věcí. Nyní se pozvolna učí, jak se i bez pomoci rodičů zorientovat ve svém malém světě. K tomu potřebuje dostatek sebedůvěry*“ (Ebbert 2011, s. 14). Čím je dítě starší, tím více běžných každodenních věcí chce a musí zvládnout.

Bednářová se Šmardovou pokládají zvládnutí hygieny, oblékání a stolování důležitým prostředkem k autonomii a kompetenci. Autonomie u nich představuje snahu o samostatnost a kompetence zahrnuje sebedůvěru. „*Čím více dítě samo dokáže, tím větší má odvahu pouštět se do dalších věcí, tím je také nezávislejší na pomoci rodiče. **Nenásilné, postupné vedení k samostatnosti, zvykání na povinnosti dítěti velmi usnadní vstup do mateřské školy, do školy, do dospělosti***“ (Bednářová, Šmardová 2008, s. 62).

3.9 Školní připravenost a školní úspěšnost

Školní připraveností se zabývá mnoho autorů. Za připravenost se považuje, uváděno Vágnerovou, úspěšné zvládnutí role školáka, „*tedy mnohé kompetence, které se rozvíjejí učením, a jsou tudíž závislé na specifické sociální zkušenosti. Role školáka je obligatorní rolí, kterou si dítě nevybírám, v určitém věku ji získává automaticky.*“ (Vágnerová 2007, s. 116). Tato role je obecně chápána jako potvrzení normality dítěte, které může být přijato do školy. Školsky připravené dítě má rozlišovat různé role a jim přizpůsobit své chování. Připravený předškolák by měl zvládnout:

- podřídit se autoritě učitele,
- přijmout odpovědnost,
- respektovat standardní normy chování,

- sebeovládat se,
- komunikovat a diferencovat různé způsoby komunikace, tedy odlišit, jak mluvit s dospělým nebo s vrstevníkem, ve škole nebo doma (Vágnerová 2007).

V naší společnosti se patrně každému jedinci pod pojmem školní úspěšnost vybaví především premiant třídy. Žáček, který má samé jedničky. Podstata úspěšnosti netkví pouze v dosažení samých jedniček na vysvědčení. Toto číselné hodnocení bývá pouhým momentálním zhodnocením znalostí a chování dítěte. Školní úspěšnost však není momentální stav, je to proces, který provází dítě po celou školní docházku. Úspěšnost je třeba chápat jako spolehlivé zvládnutí náročných úkolů. Tato úspěšnost má být podnětem pro tvořivé myšlení, má podpořit touhu po učení. Školní úspěšnost lze také chápat jako soulad nároků na výchovu a vzdělávání dítěte a výkon dítěte samého (Helus, Hrabal, Kulič, Mareš 1979). Zde by bylo možné se ptát, jestli a do jaké míry ovlivňuje MŠ, tedy docházka do ní, následnou úspěšnost dětí ve výchovně vzdělávacím procesu.

Kropáčková dodává: *„Významnou roli ve školní připravenosti dítěte sehrává socioekonomický status rodiny (vzdělání rodičů, ekonomická situace atd.), ale i očekávání a ambice rodičů. Vztah ke škole si dítě získává ještě dřív, než usedne do lavice v první třídě“* (Kropáčková 2012, s. 22).

Školní úspěšnost a motivace

Tyto dva pojmy mají úzkou souvislost. Je-li dítě ve škole úspěšné, má úspěch pro něj vysokou motivaci pro další činnost. Toto platí i naopak. Pokud je dítě správně a podnětně motivované, bývá jeho školní úspěšnost jistě vyšší, protože ho škola prostě baví.

Co to je motivace? Z pohledu Gillernové a Buriánka je motivací rozuměn souhrn činitelů, který jedince podněcuje, podporuje, aktivizuje, nebo naopak utlumuje a brzdí, motivem pak pohnutka, jinak též příčina činnosti a jednání člověka. Mezi základní motivy řadíme: potřeby, zájmy, návyky, cíle, přání, hodnoty, postoje a emoce (Gillernová, Buriánek 1995).

Podle Vágnerové jsou motivy takové duševní projevy, které aktivizují lidské chování, zaměřují je na určitý cíl a v tomto směru je udržují po určitou dobu.

Motivy určují

- směr, zaměření určité aktivity a tím i její obsah,
- usměrňuje průběh určitého chování,
- intenzitu takové aktivity,
- a délku jejího trvání.

Motivy lze interpretovat jako osobní příčiny určitého chování, které mu většinou dávají subjektivní smysl. Motivy obvykle vznikají v důsledku interakce psychického a somatického stavu člověka a zároveň na ně působí nejrůznější vlivy z vnějšího prostředí. Motiv k určitému chování vzniká na základě interakce vnitřního stavu jedince a vnějších, aktuálně působících podnětů (Vágnerová 2002).

Motivace k učení:

1. vnější (odměna, pochvala, prestiž, trest)

2. vnitřní (poznávací potřeba-sám má zájem něco poznávat)

- potřeba činnosti = děti chtějí něco dělat,
- potřeba kompetence = mám nějaká práva, to mě motivuje,
- potřeba sociální interakce = nejsem členem nějaké skupiny a dělám vše proto, abych se jejím členem stal, mám touhu do té skupiny patřit.

Helus a kol. píší o motivaci jako o „*souhrnu faktorů, které energizují a řídí průběh chování a prožívání člověka v jeho vztazích k okolnímu světu, tak k sobě samému*“ (Helus, Hrabal, Kulič, Mareš 1979, s. 64).

Motivací pro školáka jsou především jeho úspěchy ve škole. Kropáčková shledává fakt, že **děti které navštěvují MŠ, mají určitou výhodu oproti těm, jež žádné zařízení nenavštěvovaly.** „*Bývají totiž lépe připraveny na řešení běžných situací v dětské skupině, učí se respektovat pravidla této skupiny, lépe se adaptují na školní prostředí a bez větších potíží se dokážou následně přizpůsobit i režimu dne ve škole*“ (Kropáčková 2012, s. 19).

Myšlenka podílu MŠ na usnadnění vstupu do základního vzdělávání, která je jedním z dílčích předpokladů této bakalářské práce, je též vyjádřena v RVP PV. „**Předškolní vzdělávání má usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu. Jeho úkolem je proto rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat je k dalšímu poznávání**

a učení, stejně tak i učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty touto společností uznávané“ (Smolíková 2004, s.7).

3.10 **Školní nezralost a odklad školní docházky**

„Příčiny školní nezralosti se mohou vyskytovat v tělesném, duševním, citovém nebo sociálním vývoji. Často nepůsobí izolovaně, ale vzájemně se kombinují“ (Machová 1993, s. 221).

Černá upozorňuje: *„Je třeba rozlišovat faktory:*

- *brzdící duševní zrání pouze dočasně (např. nepodnětné výchovné prostředí),*
- *brzdící duševní zrání trvalého rázu,*
- *způsobující trvalý či obtížně kompenzovatelný handicap pro integraci“ (Černá a kol., s. 160).*

Příčinami školní nezralosti dle Švingalové *„mohou být nedostatky v oblasti biologické, kognitivní, emoční, morální nebo sociální. Tyto nedostatky mohou vyplývat z vnějších nebo vnitřních příčin“ (Švingalová 2006, s. 61).*

V souladu se Švingalovou je poznatek Machové, která uvádí, že **příčinami školní nezralosti bývají:**

- nedostatky v tělesném vývoji,
- rané poškození centrální nervové soustavy,
- výrazně podprůměrné rozumové schopnosti,
- neurotický povahový vývoj,
- nedostatky ve výchovném prostředí,
- biologické oslabení, které může být způsobené předčasným narozením a které nebylo dosud vyrovnáno (Machová 1993).

Budíková a kol. přicházejí s názorem, že pro posouzení připravenosti dítěte pro školu bereme v úvahu jeho zralost. *„Dítě může být zralé a připravené. Může být také zralé a nepřipravené, pak je nutné tyto nedostatky dohnat. Může být však také dobře připravené,*

a přesto v něčem nezralé. Takové dítě je třeba individuálně posoudit“ (Budíková, Krušinová, Kuncová 2004, s. 37).

Chceme-li u dítěte školní docházku odložit, je k tomu třeba doporučení pedagogicko- psychologické poradny (PPP) nebo speciálního pedagogického centra (SPC) a klinického psychologa nebo pediatra. V ojedinělých případech je možné školní docházku oddálit do doby, kdy v daném školním roce dovrší dítě 8 let věku. Má-li být dítěti školní docházka odložena, posuzujeme jeho:

- řeč,
- grafomotoriku,
- pozornost,
- pracovní návyky,
- zrakové a sluchové rozlišování,
- orientaci v čase i prostoru,
- určitou předpočetní představu
- a schopnost rozpoznávat barvy.

Beníšková uvádí skutečnost, že v roce 2007 mělo OŠD téměř čtvrtina dětí nastupujících do první třídy. *„Podle školského zákona je odklad povinné školní docházky možný v situaci, kdy dítě není po dovršení šestého roku věku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé“* (Beníšková 2007, s. 24).

Kropáčková dodává: *„Samotný odklad školní docházky však nic nevyřeší. Dítě které navštěvuje mateřskou školu, by mělo být vzděláváno podle individuálního vzdělávacího plánu, který sestaví učitelka mateřské školy na základě závěrů a doporučení školského poradenského zařízení, kde rodiče byli s dítětem před zápisem“* (Kropáčková 2008, s. 81).

V individuálním vzdělávacím plánu (IVP), jak již název napovídá, je třeba přihlídnout k individuálním potřebám dítěte. Jde o to, aby se v roce odkladu povinné docházky dítě nenudilo, ale naopak, aby se odstranily či potlačily ty nedostatky ve schopnostech a dovednostech, které jej k odkladu vedly.

Je-li dítěti navržen OŠD, je třeba také navrhnout, realizovat a kontrolovat opatření, která budou rozvíjet ty složky osobnosti, které byly překážkou školní zralosti a připravenosti. *„Speciální péče předpokládá na základě diagnostiky vypracování a realizaci reedukačních*

a intervenčních programů s cílem odstranit příčinu nezralosti a nepřípravenosti, a pomoci tak dítěti k úspěšnému nástupu do školy, resp. úspěšnému plnění povinné školní docházky“ (Švingalová 2006, s. 66).

Na závěr jedno připomenutí. Rozhodnutí o OŠD by mělo zaznít dříve, než dítě začne chodit do školy. Pozdější odklad jej může vážně demotivovat. Schůdnější je nástup do školy zavčas odložit, než řešit neúspěšnost dítěte, které již do základní školy vstoupilo a které by se mělo vrátit do MŠ či přípravné třídy.

3.11 **Školní zralost a vstup do školy u dětí s postižením**

Závěrečná kapitola teoretické části se zabývá problematikou dětí s postižením a jejich vstupem do ZŠ.

Tělesné vady bývají u dítěte patrné již záhy po narození. Jinak tomu bývá se smyslovými vadami, které by měly být rozpoznány v předškolním věku, včetně mentální retardace.

Černá uvádí, že pro diagnostiku školní zralosti dětí s mentálním postižením je využíván „Orientační test školní zralosti“, který obsahuje kresbu mužské postavy, napodobení psacího písma a obkreslení 10 teček s daným rozmístěním. Jako doprovodný nástroj se využívá „Pozorovací schéma na posuzování školní zralosti“, kde se sleduje řeč, činnost a hra, motorika, grafomotorika, sociabilita, zvládnutí prvků sebeobsluhy, emocionalita a chování (Černá 2009).

Machová se zabývá myšlenkou snížení připravenosti pro školu u dětí s vadami zraku, u kterých se identifikace předmětů zhoršuje, čím těžší je zraková vada. U sluchově postižených dětí bývá značně opožděný vývoj řeči a v důsledku toho i myšlení. Nadoslýchavé děti a děti se zbytky sluchu používají k řeči spíše izolovaná slova, jejich řeč se vyznačuje mnohočetnou patlavostí. Neslyšící děti hůře navazují řečový kontakt a jejich řeč bývá nesrozumitelná. „*V oblasti sociálního vývoje bývají na dobré úrovni ty děti, které navštěvovaly mateřskou školu*“ (Machová, 1993, s. 221). Tělesně postižené děti bývají opožděny v psychickém vývoji. Jejich nižší pohybové možnosti omezují poznávání prostředí a retardují tím i vývoj smyslového vnímání, psychický vývoj i vývoj řeči. Důsledky některých postižení se projevují i ve vadách výslovnost. Tělesně postižené děti vzhledem k omezení

pohyblivosti mají sníženou možnost styku s jinými dětmi, a proto jsou opožděny i v sociálním vývoji. Výjimku tvoří děti, které v rámci léčby absolvovaly v předškolním věku dlouhodobější lázeňský pobyt. Mentálně retardované děti mají mechanickou paměť, malou početní představivost, nedovedou dobře zobecňovat. Vzhledem k retardaci bývá u těchto dětí při odborném vyšetření v šesti letech často navrhován odklad školní docházky (Machová 1993).

Kropáčková upozorňuje, co vše je nutné zvážit u dítěte s postižením, než začne chodit do školy. Je-li pro něj lepší docházka do speciální školy, nebo zvládne-li být integrované v běžné škole? „*Vybrat správnou školu pro dítě s handicapem není snadná věc. Do roku 1989 děti s handicapem v běžných základních školách prakticky nebyly. Pak přišla vlna integrací, byla snaha udržet v běžné škole téměř všechny děti. To ale také nebyla optimální strategie, některým dětem je lépe ve specializovaných školách*“ (Kropáčková 2008, s. 104).

Co bereme v úvahu:

1. **zvládání učiva základní školy**

- dokáže-li si dítě osvojit učivo základní školy
- udrží-li kontakt s výukou

2. **důstojnost prostředí a možnost překonávání bariér**

- pokud jde o dítě s vozíčkem, posoudit bezbariérovost a dostupnost všech prostor bez zvýšené pomoci (šatny, třídy, toalety, jídelna)
- možnost zažádat si o svého asistenta

3. **schopnost vycházet s ostatními dětmi**

- „zapadne-li“ do kolektivu vrstevníků
- jak početné jsou třídy
- je-li ve škole již jiné dítě s podobným handicapem.

Ani v případě rozhodnutí zařadit dítě do speciální školy není jednoznačné, půjde-li o výhodu či nevýhodu. I zde záleží na povaze dítěte. „*Dítě se nenaučí komunikovat s běžnými lidmi, se kterými po skončení školy bude muset někdy jednat a vycházet s nimi*“ (Kropáčková 2008, s. 106).

EMPIRICKÁ ČÁST

4 Metodologie práce

4.1 *Cíl empirické části*

Cílem předložené bakalářské práce je zmapování problematiky vlivu mateřské školy na úspěšnost vzdělávání dětí v základní a speciální škole ve Varnsdorfu. Dílčími cíli jsou zjištění odlišnosti sociální adaptability a zvládání školních nároků u dětí edukovaných a needukovaných v MŠ. Analýza dokumentů žáků 1. ročníků ZŠ by pak měla upřesnit, zda-li a do jaké míry je odlišný prospěch žáků na konci prvního školního roku, kteří byli a nebyli edukováni v MŠ.

4.2 *Formulace výzkumných otázek*

Z výše uvedených cílů byly analyzovány výzkumné otázky, k jejichž naplnění byl uzpůsoben výzkumný nástroj – dotazník.

Hlavní výzkumná otázka: vychází z praktické zkušenosti autorky práce a je formulována takto: „**Souvisí docházka do MŠ s úspěšností dětí v počátcích základního vzdělávání a je MŠ v této souvislosti neodmyslitelnou součástí v edukaci dětí?**“

Dílčí otázky:

1. **Mají žáci 1. ročníků ZŠ, kteří nedocházeli do mateřské školy obtížnější adaptabilitu ve školním prostředí než žáci, kteří do mateřské školy docházeli?**
2. **Zvládají žáci 1. ročníků ZŠ, kteří docházeli do mateřské školy, snadněji školní nároky než žáci, kteří do mateřské školy nedocházeli?**
3. **Jaký význam vidí učitelé a rodiče žáků 1. ročníků v edukaci v MŠ?**

4. Liší se výrazně názor varnsdorfských učitelů na vypuštění povinného posledního roku docházky do MŠ od názoru, který vyplynul z diskuse k zavedení povinného předškolního vzdělávání v ČR?
5. Odlišuje se prospěch edukovaných žáků v MŠ od prospěchu žáků v MŠ needukovaných?

4.3 Popis průzkumného vzorku

Průzkum se uskutečnil ve městě Varnsdorf, kde žije autorka bakalářské práce. Pro průzkum byly osloveny všechny běžné základní školy ve městě a základní škola speciální. Dotazováni byli učitelé 1. stupně těchto škol a rodiče žáků 1. ročníků ve školním roce 2013/2014. Do průzkumu se zapojilo 5 základních škol ze 6, což činí 83,33 %. Celkem bylo osloveno 40 učitelů 1. stupně ZŠ z celkového počtu 45, což činí 88,88 %. Návratnost dotazníků od učitelů činila 35 kusů, tj. 87,50 % z rozdaných dotazníků.

Dále pak bylo osloveno 157 rodičů žáků 1. ročníků ZŠ z celkového počtu 185 žáků tohoto ročníku (84,85%) ve školním roce 2013/2014. Návratnost rozdaných dotazníků byla 118 dotazníků, což činí 75,16 %.

Analýza dokumentů proběhla na ZŠ Bratislavská a analyzovány byly katalogové listy žáků 1. ročníků v letech 2003–srpen 2013. Analýza se týkala 239 žáků (100 % všech prvňáků v daném časovém úseku). Zaznamenány byly informace o jejich prospěchu v českém jazyce, matematice a prvouce s ohledem na edukaci/needukaci v MŠ.

4.4 Metody získávání informací

Pro průzkum „Podílu mateřské školy na úspěšnosti vzdělávání dětí“ byla vybrána metoda dotazování ve formě nestandardizovaného dotazníku s uzavřenými a polouzavřenými otázkami v kombinaci s analýzou dokumentů žáků základní školy.

Dotazník

Dotazník je dle Chrásky „soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně“ (Chráska 2007, s. 163).

V případě této bakalářské práce byly použity dotazníky dvojího typu. Jeden typ byl určen učitelům 1. stupně ZŠ a druhý typ dotazníku oslovil rodiče současných prvňáčků. Každý dotazník obsahoval 20 položek. Pro tvorbu dotazníku bylo použito uzavřených a polouzavřených otázek s variantou dichotomických a z části polytomických výčtových otázek. Respondenti byli dotazováni písemnou formou, která zajišťuje určitou anonymitu.

Analýza dokumentů

Analýza dokumentů je významným zdrojem informací při provádění výzkumu. Zachycuje data v určitém období. „Jde o způsob sběru dat, který se nevyskytuje tak často a běžně. Studium dokumentů je bráno coby specifická podoba pozorování. Studium dokumentů znamená sledovat u zkoumaných fenoménů hlavně rozsáhlé i minulé časové úseky jejich vzniku a existence, na příčinách či tvůrcích již nezávislé “ (Reichel 2009, s. 124, 125).

Pro ověření 4. dílčí výzkumné otázky této bakalářské práce, odlišuje-li se významně prospěch edukovaných žáků v MŠ od prospěchu žáků v těchto zařízeních needukovaných, byla užita analýza dokumentů (katalogových listů) žáků 1. ročníků ZŠ z let 2003–2013. Úkolem bylo porovnání průměrného prospěchu edukovaných a needukovaných žáků ve 3 hlavních předmětech, český jazyk, matematika a prvouka za 2. pololetí školního roku.

4.5 Vyhodnocení a interpretace získaných dat

Značení v grafech a tabulkách

Pro lepší manipulaci se sesbíranými daty byly jednotlivé navracené dotazníky od učitelů označeny písmenem „U“ , dále pak prvním písmenem dle názvu školy a pořadovým číslem (např.: UE 1–učitel Edisonova 1). Obdobným způsobem byly označeny dotazníky od rodičů „R“ (např.: RE 1–rodič Edisonova 1).

Pro analýzu dat z dotazníků byly využity všechny položky, které přímo souvisejí s výzkumnými otázkami. Položky by bylo možné dále využít ve větší míře při hlubším statistickém zpracování dané problematiky.

4.6 Vyhodnocení dotazníkového šetření

Pro dotazování bylo osloveno 5 ZŠ a 1 speciální ZŠ, které jsou ve městě Varnsdorf. Celkem se dotazování zúčastnily 4 ZŠ a 1 speciální ZŠ. Spolupráci na dotazování zamítla ZŠ Seifertova.

V bakalářské práci bylo použito 2 typů dotazníků, jak je výše uvedeno. Jeden se obracel na učitele 1. stupně ZŠ a druhý na rodiče dětí docházejících ve školním roce 2013/2014 do 1. ročníků základních škol a speciální základní školy. Dotazováno bylo celkem 40 učitelů a návratnost dotazníků byla 35, což činí 87,50 %. Pro dotazování rodičů bylo osloveno 157 rodin, ve kterých mají v témže školním roce dítě v 1. ročníku ZŠ. Celkový počet dětí, které v tomto školním roce nastoupily ve Varnsdorfu do 1. ročníků ZŠ je 185 (100%). Účast na dotazování činí 84,86 %. Návratnost dotazníků pro rodiče byla 118, což činí 75,16 % (tabulka 2).

Tabulka 2: Přehled o dotazovaných

Dotazování		Počet dotazovaných			
		Učitelé 1. stupně		Rodiče žáků 1. ročníků	
		oslovených	návratnost	oslovených	návratnost
ZŠ Náměstí E. Beneše		8	8	41	33
ZŠ Edisonova		11	11	50	37
Speciální ZŠ		4	4	9	3
ZŠ Karlova		10	5	42	37
ZŠ Bratislavská		7	7	15	8
Celkový počet	absolutní vyjádření	40	35	157	118
	relativní vyjádření v %	100	87,50	100	75,16

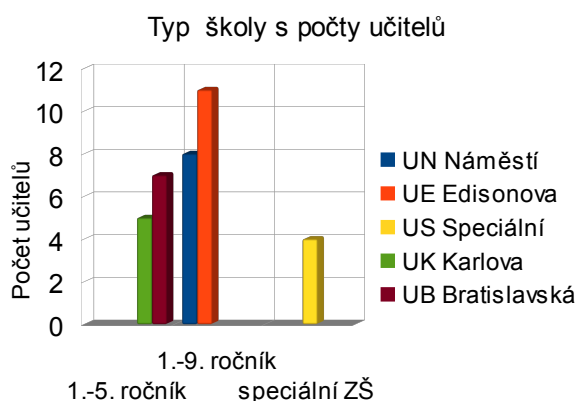
4.6.1 Vyhodnocení dat z dotazníků určených učitelům 1. stupně ZŠ

Dotazník pro učitele 1. stupně ZŠ byl sestaven celkem z 20 otázek (položek), které měly zmapovat délku praxe učitelů, pracují-li ve škole pouze s 1. stupněm, ve škole s 1. a 2. stupněm nebo ve speciální základní škole. Dále byli učitelé dotazováni, vedou-li si přehled o předchozím vzdělávání svých žáků. Jestli pozorují rozdíly mezi edukovanými a needukovanými dětmi v MŠ. V čem spatřují rozdíly. Co děti, které nebyly edukovány v MŠ zvládají, zvládají s obtížemi nebo nezvládají. Přicházejí-li děti do ZŠ z MŠ dostatečně připravené. Jaké mají učitelé zkušenosti s objevením percepčních oslabení, logopedických vad a jejich nápravami v předškolním věku. Neméně důležitá byla otázka přípravy dětí na plynulý přestup do základního vzdělávání. Co pro tento přestup ZŠ uskutečňují, kdo akce organizuje a jsou-li dostupné všem předškolním dětem, včetně dětí needukovaných v MŠ. Závěr dotazníkového šetření u učitelů tvořily 2 položky, týkající se komplexního zhodnocení učitelů, zvládají-li edukované děti v MŠ lépe nároky, než-li děti needukované a názor učitelů na vypuštění povinného předškolního roku edukace dětí v MŠ.

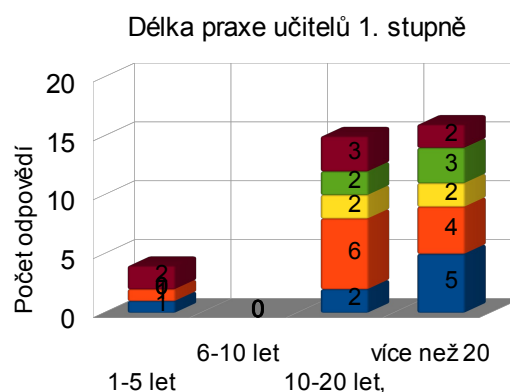
Otázka č. 1: V jakém typu školy pracujete?

Otázka č. 2: Jak dlouhá je Vaše praxe učitele?

Těmito dvěma položkami chtěla autorka práce přiblížit typy škol ve městě Varnsdorf, jde-li o školu pouze s 1. stupněm, s oběma stupni či speciální ZŠ. Dále pak délku praxe učitelů na jednotlivých školách ve městě. Graf 1 ukazuje, že byly dotazováni učitelé ze 2 prvostupňových malých škol, 2 škol velkých s oběma stupni a 1 speciální základní školy. Graf 2 ukazuje, že nejvyšší zastoupení mají učitelé s pedagogickou praxí delší než 20 let, kterých je ve zkoumaných školách celkem 16. Za nimi jsou učitelé s pedagogickou praxí 10–20 let, kterých je 15 a nejnižší zastoupení mají učitelé s praxí do 5 let. Praxi v délce 6–10 let neoznačil žádný z respondentů. Výsledek šetření prokazuje, že na 1. stupních zkoumaných ZŠ pracují ze značné míry velmi zkušené učitelé. Legenda je společná pro oba grafy.



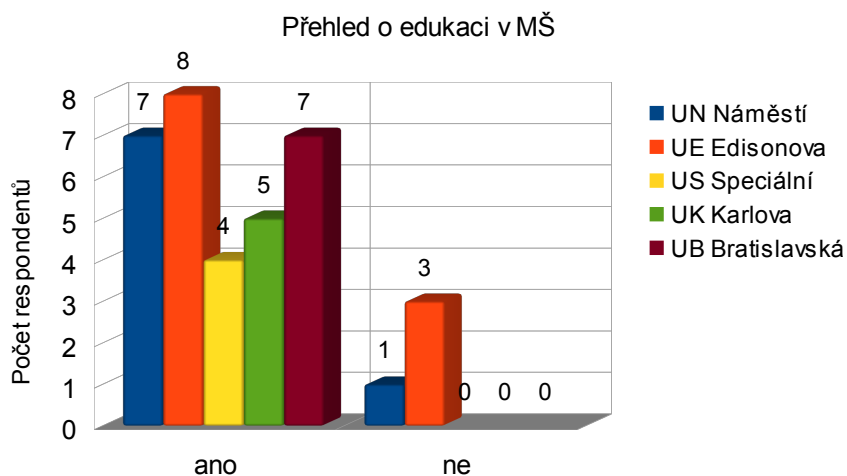
Graf 1: Typ školy s počty učitelů



Graf 2: Délka praxe učitelů 1. stupně ZŠ

Otázka č. 3: Vedete si u svých žáků přehled, který z nich navštěvoval mateřskou školu (MŠ)?

Účelem takto položené otázky bylo zjištění, jestli mají učitelé u svých žáků přehled o jejich předchozím vzdělávání, potažmo, jestli sami pozorují u svých žáků jisté odlišnosti v připravenosti, pokud docházeli/nedocházeli do MŠ.

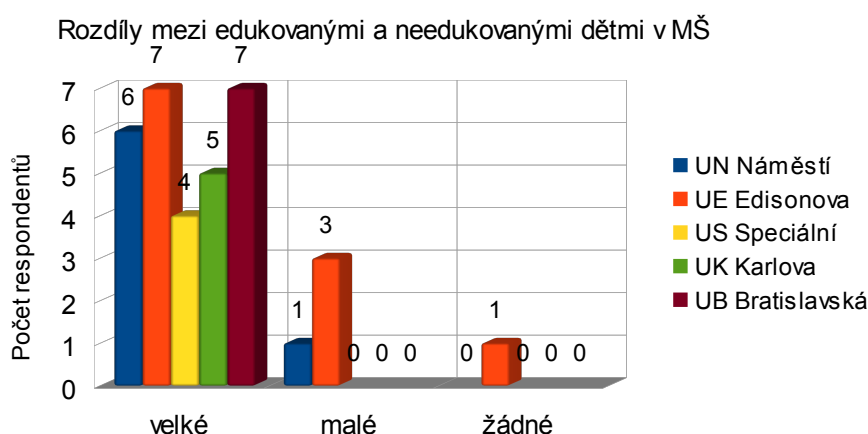


Graf 3: Přehled o edukaci v MŠ

Graf 3 viditelně ukazuje, že si učitelé vedou přehled o tom, jestli byli jejich žáci edukováni v MŠ. Naprostá většina dotazovaných (31 učitelů) mají o předchozím vzdělávání přehled, pouze 4 dotazovaní odpověděli, že si přehled nevedou. Jeden respondent odpověděl i slovně: „UE 3 : Většinou vím i, ze které MŠ přišli“.

Otázka č. 4: Jaké rozdíly vidíte mezi dětmi, které byly a nebyly edukovány v MŠ?

Tato položka navazuje na otázku č. 3. Pokud si učitelé vedou přehled o předchozím vzdělávání svých žáků, je předpoklad, že vidí rozdíly mezi edukovanými a needukovanými dětmi v MŠ. Z grafu 4 lze vyčíst, že učitelé vidí mezi těmito skupinami dětí velké rozdíly (odpovědělo 29 učitelů, tj. 82,86 %), malé rozdíly pozorují 4 učitelé (tj.11,43 %) a 1 učitel (2,86 %) nevidí rozdíly žádné. Učitelé se mohli vyjádřit i písemnou formou, která je zde také uvedena.



Graf 4: Rozdíly mezi edukovanými a needukovanými dětmi v MŠ

Z dovětků respondentů:

UN 6 : „Záleží na práci rodiny, rozdíly jsou někdy velké.“

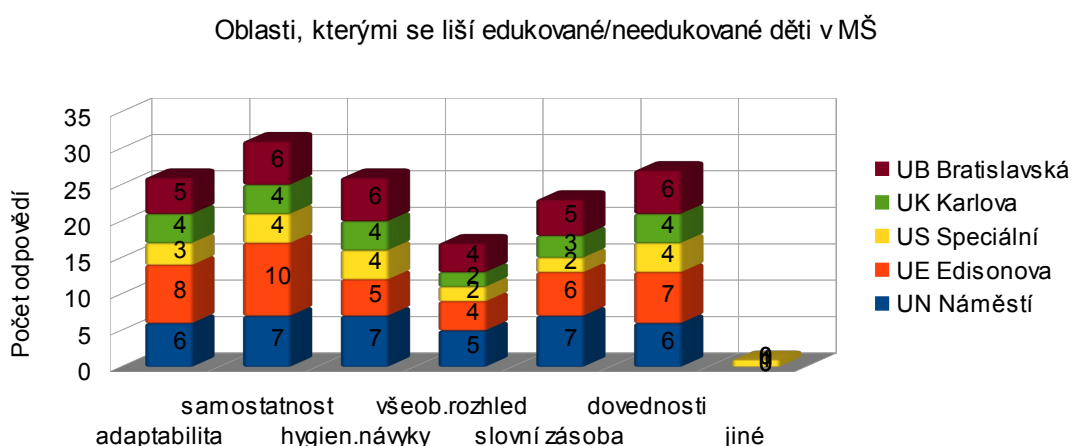
UE 1 : „Nemám zkušenost s dítětem, které nenavštěvovalo MŠ před nástupem do školy.“

UE 3 : „Většinou jsou všechny děti z MŠ (je však rozdílná úroveň MŠ), záleží i na rodinném prostředí.“

Slovní vyjádření vystihuje, že respondent UE 1, je oním respondentem, který jako jediný označil odpověď „žádné“. Respondent UE 3 zdůraznil navíc, že úroveň vedení dětí v MŠ není stejná a neopomněl poznamenat, že na přípravě dětí se podílí také rodina.

Otázka č. 5: V čem vidíte rozdíly?

Také otázka č. 5 doplňuje předchozí položku dotazníku. Pokud si učitelé vedou přehled o edukaci žáků v MŠ a vidí mezi oběma skupinami rozdíly, v jakých dovednostech se edukované a needukované děti v MŠ od sebe liší? Pro toto grafické znázornění nebylo použito procentuálního vyjádření, ale i početního z důvodu větší přehlednosti. Z tohoto grafu lze vyčíst, že největší odlišnosti edukovaných a needukovaných dětí v MŠ jsou v samostatnosti dětí, dále pak to jsou jejich dovednosti.



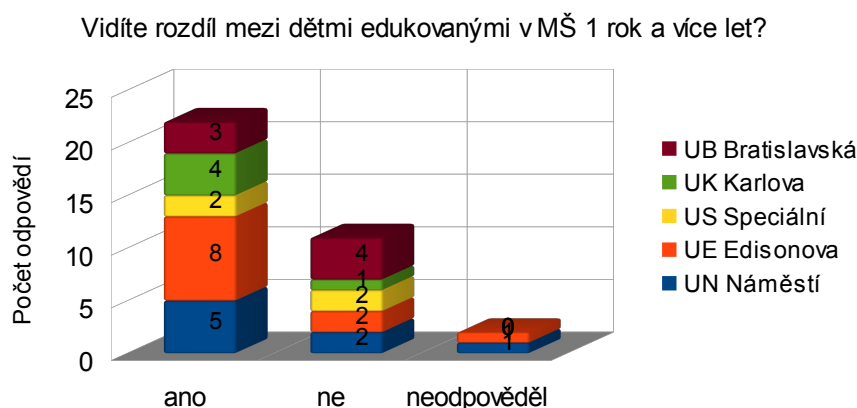
Graf 5: Oblasti, kterými se liší edukované/needukované děti v MŠ

Stejný počet zaznamenaly položky adaptabilita a hygienické návyky. I všeobecný rozhled byl označen téměř polovinou respondentů. Jako jiné byly doplněny odlišnosti respondentem US 2 : „*zklidnění, reakce na pokyny.*“ Poměry odpovědí podle jednotlivých škol jsou velmi podobné.

Adaptabilita-přivykání dětí na nové prostředí je tématem 1. dílčí otázky tohoto průzkumu: „**Mají žáci 1. ročníků ZŠ, kteří docházeli do mateřské školy, snazší adaptabilitu ve školním prostředí než žáci, kteří do mateřské školy nedocházeli?**“ Položka **adaptabilita** byla druhou nejčastěji označenou odlišností mezi edukovanými a needukovanými dětmi v MŠ.

Otázka č. 6: Pozorujete rozdíl mezi dětmi, které chodily do MŠ více než 1 rok a dětmi, které chodily pouze 1 rok?

Položka 6 měla za úkol zjistit, jestli učitelé pozorují rozdíl mezi dětmi, které docházely do MŠ 1 rok, nebo více let. Graf 6 zobrazuje, že 22 respondentů odpovědělo, že je rozdíl mezi dětmi, které docházely do MŠ 1 rok nebo více let. 11 respondentů tento rozdíl nezaznamenalo a 2 na otázku neodpověděli. Procentuálně je tento poměr: 62,86 % odpovědi „ano“, 31,43 % odpovědi „ne“ a 5,71 % respondentů neodpovědělo.



Graf 6: Vidíte rozdíl mezi dětmi edukovanými v MŠ 1 rok a více let?

Otázka č. 7: Jak zvládají děti needukované v MŠ následující činnosti

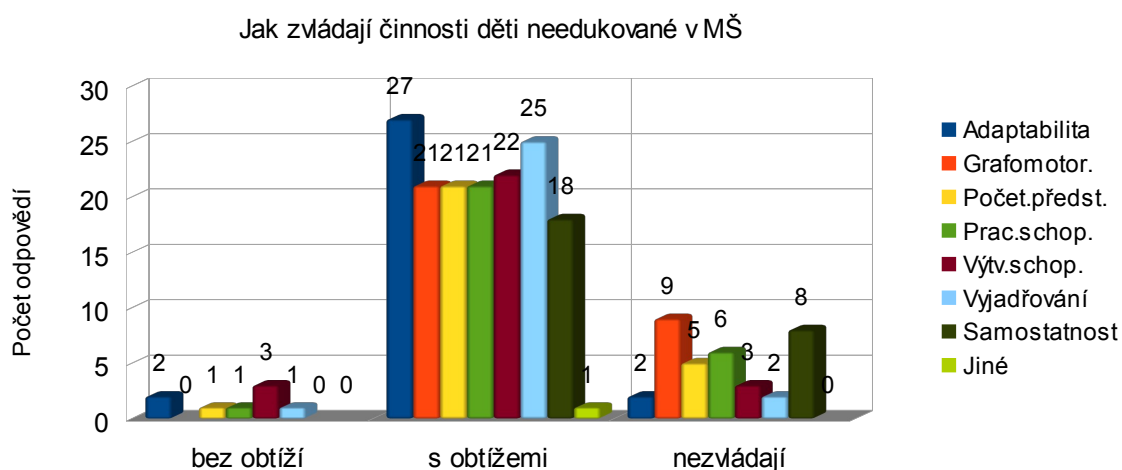
Předpokládáme, že děti, které nebyly edukovány v MŠ mohou mít s některými činnostmi, které se v MŠ běžně uskutečňují, ve škole potíže. Respondentům byla nabídnuta baterie odpovědí, ze kterých si mohli vybrat libovolný počet odpovědí, popřípadě tyto odpovědi sami doplnit. V nabídce byla adaptabilita, grafomotorika, početní představivost, pracovní a výtvarné schopnosti, vyjadřování, samostatnost a jiné. Dále měli respondenti možnost zvážení, jestli tyto činnosti needukované děti v MŠ „zvládají bez obtíží“, „zvládají s obtížemi“ nebo je „nezvládají“. Graf 7 ukazuje, že většinu činností zvládají needukované děti s obtížemi. Těmito činnostmi jsou především **adaptabilita** a vyjadřování. Jinými byly

doplněny hygienické návyky. Co tyto děti nezvládají byla označena 9 respondenty grafomotorika, dále pak 8 respondenty samostatnost.

Doplňující odpovědi na otázku č. 7: „Jak zvládají činnosti děti needukované v MŠ?“

UN 6 : „*Jak které, záleží na výchově a práci v rodině.*“

UE 2 : „*Vše je individuální.*“

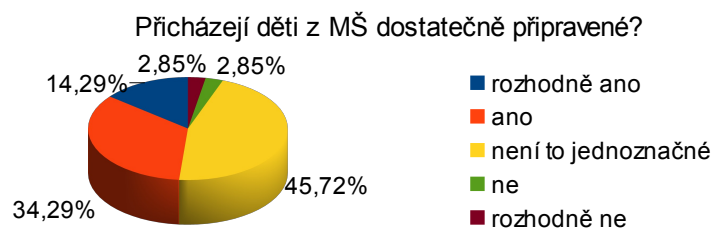


Graf 7: Jak zvládají činnosti děti needukované v MŠ.

Z tohoto grafu je zřejmé, že učitelé označili nejčastěji jako obtíže, se kterými se žáci vyrovnávají s obtížemi opět **adaptabilitu** (27 respondentů, tj. 77,14 %) a 2 učitelé označili adaptabilitu jako aktivitu, kterou needukované děti v MŠ nezvládají (5,71 %), což potvrzuje výsledek předchozího šetření.

Otázka č. 8: Přicházejí děti z mateřských škol do 1. třídy dostatečně připravené?

Dostatečná připravenost na vstup do školy je jedním z pilířů školní úspěšnosti. Cílem této otázky bylo zmapovat, jakou vidí učitelé připravenost u dětí, které byly edukovány v MŠ. V nabídce dotazníku byla škála odpovědí od „rozhodně ano“, „ano“, „není to jednoznačné“, „ne“, až po „rozhodně ne“. Graf 8 ukazuje, že 45,72 % respondentů označilo odpověď „nejednoznačné“. 34,29 % respondentů označilo odpověď „ano“, čili shledávají děti připravenými. 14,29 % respondentů označilo odpověď „rozhodně ano“. Stejný počet procent se vyskytl u odpovědí „ne“ a „rozhodně ne“ (2,85 %).

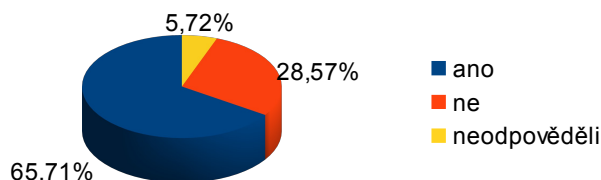


Graf 8: Přicházejí děti z MŠ do 1. třídy dostatečně připravené?

Otázka č. 9: Z Vaší zkušenosti: Jsou častěji objevena percepční oslabení před nástupem do školy u dětí, které byly edukovány v MŠ?

Percepční oslabení mohou být jistou předzvěstí pro vznik SPU, proto je důležité tato oslabení odhalit již v předškolním věku. Otázka č. 9 měla za úkol vyhodnotit, jak tento fakt vnímají učitelé. Graf 9 znázorňuje, že 65,71 % respondentů odpovědělo na tuto otázku „ano“, tato oslabení jsou častěji objevena u edukovaných dětí v MŠ“, 28,57 % odpovědělo „ne“ a 5,72 % respondentů neodpovědělo.

Jsou častěji zjištěna percepční oslabení u dětí edukovaných dětí v MŠ?

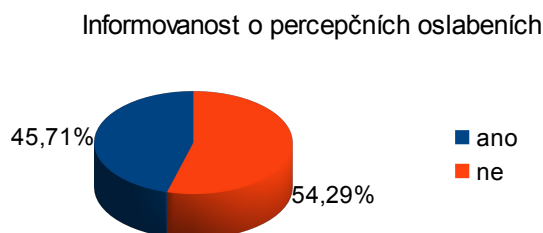


Graf 9: Jsou častěji zjištěna percepční oslabení u dětí edukovaných v MŠ?

Otázka č. 10: Dostávají se k Vám z MŠ dostatečné informace o těchto oslabeních u jednotlivých dětí?

Otázka č. 10 doplňuje předchozí. Pokud jsou v předškolním věku odhalena jistá percepční oslabení, mají učitelé ZŠ možnost se k této informaci dostat? Odpovědi byly celkem vyrovnané. 54,29 % respondentů odpovědělo, že se k nim informace nedostávají,

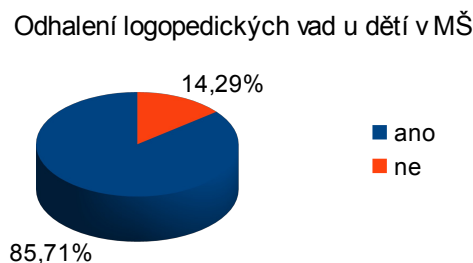
45,71 % respondentů tuto informaci obdrží. Zde by bylo možné navrhnout větší spolupráci mezi MŠ a ZŠ, která by mohla předejít či snížit případné potíže při vzdělávání. Také by při takto těsném poměru odpovědí bylo vhodné doplnit informaci o to, jak se respondenti, kteří označili odpověď „ano“ o těchto oslabeních dozvídají. Zajímavou je také odpověď respondenta UE 3, který napsal: „*V našem městě není povoleno podávat si informace o dětech z MŠ*“. **Proč tedy nedochází mezi MŠ a ZŠ k větší vzájemné informovanosti?** Informovanost mezi MŠ a ZŠ bude jedním z doporučení.



Graf 10: Informovanost o percepčních oslabeních.

Otázka č. 11: Z Vaší zkušenosti: Jsou častěji odhaleny logopedické vady před vstupem do školy u dětí, které byly edukovány v MŠ?

Cílem otázky č. 11 bylo zjištění, jestli vidí učitelé smysl edukace v MŠ také jako jistou prevenci při odhalení logopedických vad u dětí. Celkem 85,71 % respondentů odpovědělo „ano“ a 14,29 % zaškrtnulo odpověď „ne“. Předškolní věk je obdobím, kdy se ještě výslovnost vyvíjí, ale zároveň obdobím, kdy je již vhodné určitě nedostatky či vady ve výslovnosti napravit. Správná výslovnost je základem pro úspěšné zvládnání čtení a psaní.



Graf 11: Odhalení logopedických vad u dětí v MŠ.

Zajímavostí jsou slovní vyjádření jednotlivých pedagogů na otázku č. 11:

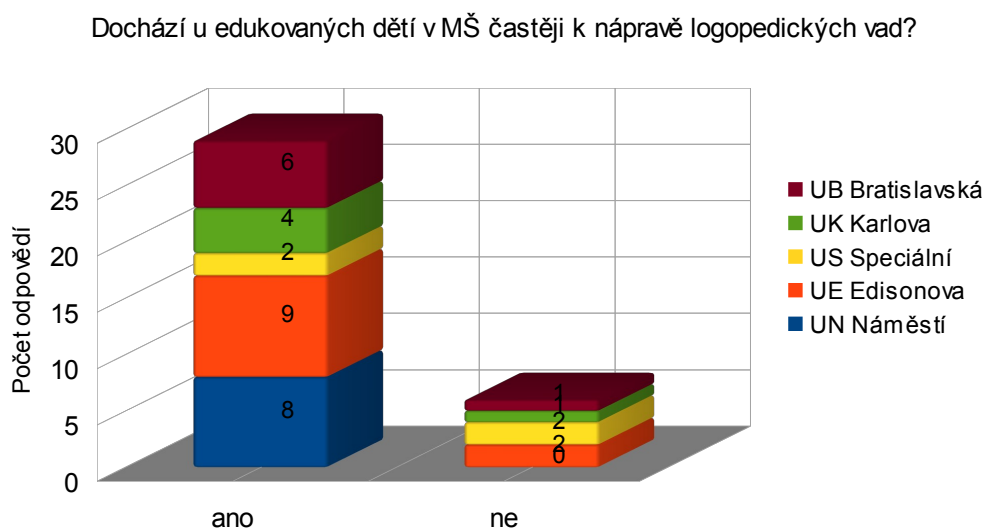
UE 10 : „...,ale ne vždy se řeší.“

UK 2 : „Ve většině MŠ ve Varnsdorfu funguje logopedka, která s dětmi pracuje většinou již v předškolním věku.“

Odpověď respondenta UE 10 ukazuje, že někteří rodiče u svých dětí nápravu řeči nijak neřeší, čímž nevědomě snižují jejich školní úspěšnost. Odpověď respondenta UK 2 naopak poukazuje, že pokud ve Varnsdorfu navštěvuje dítě MŠ, je velká pravděpodobnost, že se s jeho NKS již pracuje v před vstupem do ZŠ, což je velké pozitivum.

Otázka č. 12: Dochází u edukovaných dětí častěji k napravování logopedických vad před vstupem do školy?

Jak již bylo výše napsáno, věk dítěte při vstupu do základního školství je věkem, kdy by měla pilně probíhat náprava NKS, pokud se vyskytla. Do věku 7 let probíhá přirozený vývoj řeči a pokud má dítě s výslovností po tomto věku obtíže, tyto obtíže se přenášejí i do dalších školních činností (čtení, psaní, atd.). Graf 12 ukázal, že pokud je NKS v předškolním věku zjištěna, dochází v převaze i k její nápravě. Celkově 29 respondentů (tj. 82,86 %) odpovědělo „ano“ a pouze 6 odpovědělo „ne“ (tj. 17,14 %).



Graf 12: Dochází u edukovaných dětí v MŠ častěji k nápravě logopedických vad?

Otázka č. 12 tedy smysluplně doplňuje předešlou otázku: „*Jsou častěji odhaleny logopedické vady před vstupem do školy u dětí, které byly edukovány v MŠ?*“

V případě odpovědi „ne“ měli respondenti možnost dopsat, kde vidí důvod, proč k nápravě nedochází:

US 2: „*Rodiče s dětmi ve většině případů odmítají logopedickou péči (necvičí doma, nechodí k logopedovi).*“

US 3 : „*nezájem rodičů*“

UB 1 : „*Toto nemohu posoudit, každé dítě má jinak závažnou vadu, někde stačí k odstranění jen málo, jinde se „léčba“ prodlužuje. Nemalou zásluhu na rychlejší léčbě má i rodič, jeho ochota dítěti pomoci.*“

UE 6 : „*lenost rodičů*“

UE 9 : „*minimálně*“

UE 10 : „*záleží na rodičích*“

Poměrně nepochopitelnou odpověď uvedl respondent UK 1 : „*Logopedické vady se napravi během 1., 2., 3. třídy*“. Jednalo by se tedy o věk 6–9 let. Od věku 7 let již neprobíhá fyziologický vývoj řeči a jedná se o vadnou výslovnost.

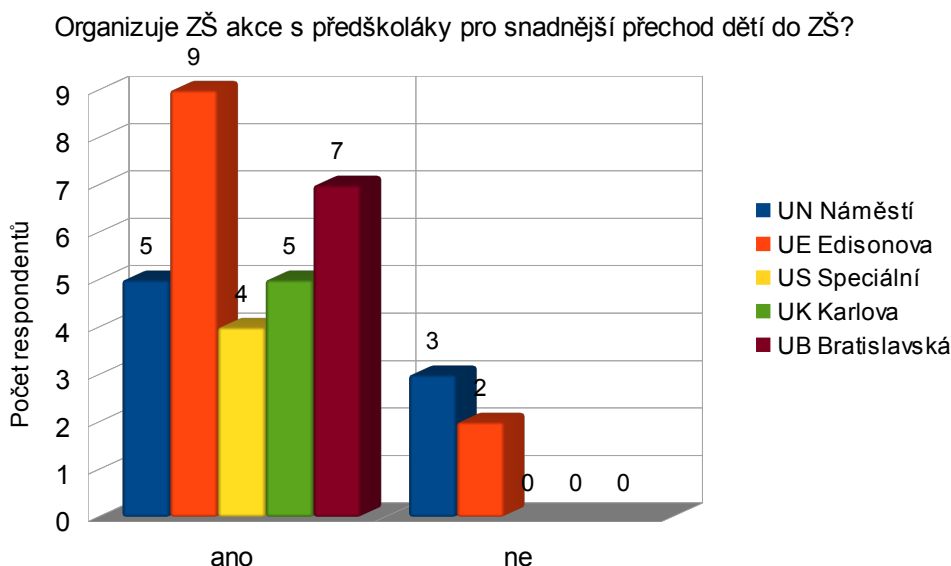
Otázka č. 13: Organizuje ZŠ akce s předškoláky pro snadnější přechod dětí?

Pokud si má dítě zvykat na nové prostředí, nové činnosti a se školou také spojené povinnosti, je vhodné, když má dítě možnost si nové prostředí prohlédnout, seznámit se s ním, seznámit se s lidmi, kteří ho budou ve škole obklopuvat. Pro tento přechod z MŠ na ZŠ jsou většinou školami pořádány různé akce. Jak znázorňuje graf 13, „ano, škola organizuje akce“ odpovědělo 30 respondentů (tj. 85,71 %) a „ne“ odpovědělo 5 respondentů (tj. 14,29 %).

Těmito akcemi jsou např.:

- dny otevřených dveří, návštěvy předškoláků v 1. třídách,
- společné sportovní a kulturní akce,

- „Pohádková předškolíčka“ (soutěžní akce na půdě ZŠ s pohádkovými postavami),
- přípravná výuka anglického jazyka u předškoláků, organizovaná na ZŠ Bratislavská, která nejen pomůže dětem lépe proniknout do zvládnutí cizího jazyka, ale také jim umožní seznámit se aktivním způsobem se školou .



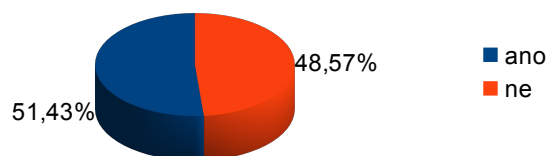
Graf 13: Organizuje ZŠ akce s předškoláky pro snadnější přechod do ZŠ?

Otázka č. 14: Jsou tyto akce dosažitelné i pro děti, které nenavštěvují MŠ?

Položka č. 14 v dotazníku pro učitele měla zjistit dosažitelnost akcí, které mají dětem přiblížit školu. Odpovědi byly velmi vyrovnané (graf 14). 51,43 % respondentů označilo odpověď „ano“ a 48,57 % označilo odpověď „ne“. Otázkou je, jakým způsobem mají školy tyto akce organizovány a především, jak se k informaci o akcích rodiče budoucích školáků dostanou?

Jednou z možností je dle názoru respondenta UK 2: „Pokud si rodiče seženou o akcích informace (na dveřích školy, v region. tisku, ve školkách na letáčcích).“

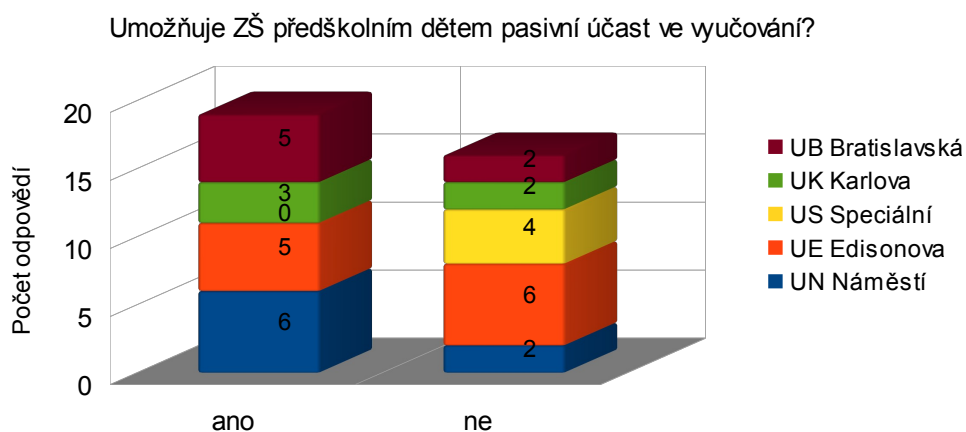
Jsou akce školy dosažitelné všem dětem?



Graf 14: Jsou akce školy dosažitelné všem dětem?

Otázka č. 15: Umožňuje ZŠ předškolním dětem pasivní účast ve vyučování?

Pasivní účastí na vyučování je jednou z možností, jak seznámit předškoláky s prostředím školy. Otázka č. 15 měla ukázat, které školy ve Varnsdorfu umožňují dětem nahlédnout do vyučování a o jaké možnosti účasti se jedná. Odpověď „ano“ zvolilo 19 respondentů (tj. 54,29 %), odpověď „ne“ označilo 16 respondentů (tj. 45,71 %).



Graf 15: Umožňuje ZŠ předškolním dětem pasivní účast ve vyučování?

Slovní vyjádření učitelů:

UN 2 : „MŠ v ZŠ + Den otevřených dveří – TV, přednes, zpěv.“

UN 3 : „Předškoláci přijdou do 1. třídy na návštěvu.“

UN 5: „Předškoláci MŠ navštěvují 1. třídu ZŠ.“

UN 6 : „Návštěva 1. tř., ukázka vyuč. hodiny.“

UB 2 : „Návštěva MŠ ve škole v 1. třídě.“

UB 4 : „Ukázkové hodiny“

UE 1 : „Návštěva předškoláků“

UE 3 : „děti chodí na návštěvu do 1. tř., účastní se výuky 1 hod.“

UE 10: „Návštěva z MŠ v 1. třídě“

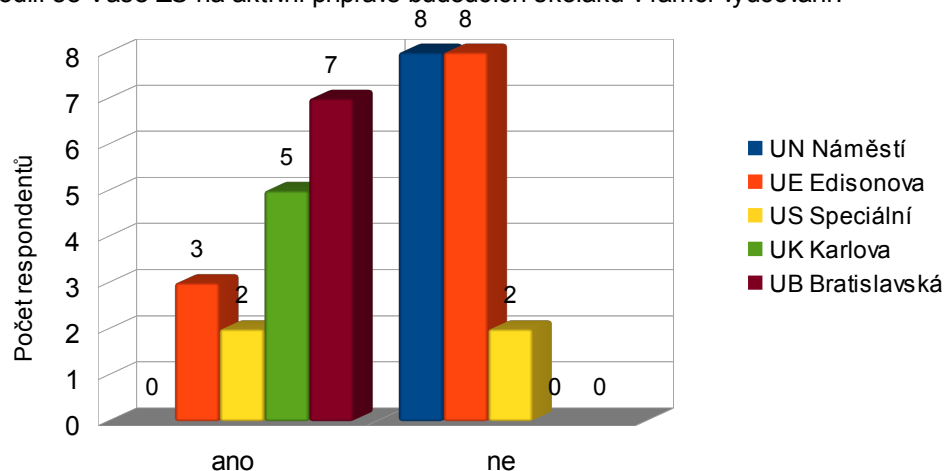
UK 2 : „Pokud přijdou se školkou nebo přijdou s rodiči v Den otevřených dveří, je pro ně připraven mimo jiné i výukový program v 1. třídě.“

UK 3 : „den otevřených dveří, nebo na žádost rodičů“

Otázka č. 16: Podílí se vaše ZŠ na aktivní přípravě budoucích školáků v rámci vyučování?

Otázka č. 16 se týkala aktivní přípravy budoucích školáků. 17 respondentů (48,57 %) odpovědělo „ano“, ZŠ se podílí aktivně na přípravě budoucích školáků a 18 respondentů (51,43 %) odpovědělo „ne“, tedy, že se nepodílí. Ve Varnsdorfu se do této činnosti aktivně zapojila ZŠ Bratislavská, která umožňuje předškolním dětem z MŠ celoroční pravidelnou výukou anglického jazyka. S touto aktivitou začala škola již před 6 lety. Jedná se o určitou přípravu na tento předmět formou her, přednesu a zpěvu a současně mají děti velkou příležitost se seznámit s činnostmi ve škole i školou samotnou. Mají možnost se stát žáky „nanečisto“. Některé školy mají své přípravné třídy, které aktivně pomáhají dětem se sociokulturním znevýhodněním.

Podílí se Vaše ZŠ na aktivní přípravě budoucích školáků v rámci vyučování?



Graf 16: Podílí se Vaše ZŠ na aktivní přípravě budoucích školáků v rámci vyučování?

Citace odpovědí respondentů:

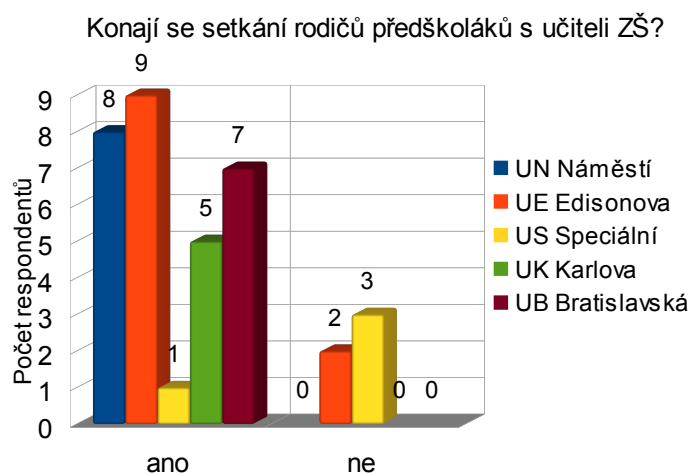
UB 3, 4: „Kroužek AJ.“

UK 2 : „Máme přípravné třídy, ve kterých se předškoláci doporučení PPP, SPC aktivně připravují na vstup do 1. třídy a při Dni otevřených dveří.“

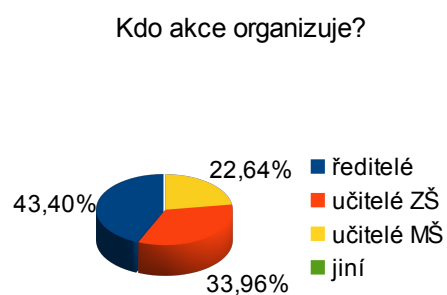
Otázka č. 17: Konají se setkání rodičů předškoláků s učiteli ZŠ?

Otázka č. 18: Pokud se uskutečňují setkání rodičů předškoláků, organizují ho:

Položky 17 a 18 spolu úzce souvisejí, proto jsou vyhodnoceny společně. Zjišťují, jestli se rodiče předškoláků mají možnost seznámit s pedagogy dané školy a kdo tato setkání pro ně organizuje.



Graf 17: Konají se setkání rodičů předškoláků s učiteli ZŠ?

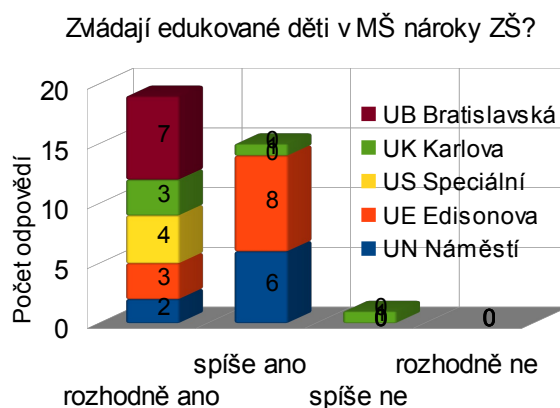
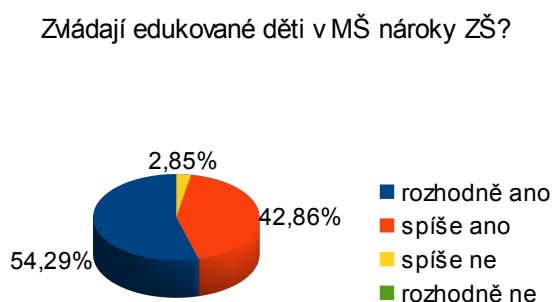


Graf 18: Kdo akce organizuje?

Z odpovědí na otázku 17 vyplynulo, že se setkání převážně uskutečňují (odpovědělo 30 respondentů, tj. 85,71 %) a organizují ho ze 43,40 % ředitelé škol, z 33,96 % učitelé ZŠ a 22,64 % učitelé MŠ.

Otázka č. 19: Z Vaší zkušenosti: Zvládají děti edukované v MŠ lépe nároky, které na ně klade škola, než-li děti needukované?

Otázka č. 19 tvoří určité shrnutí. Pro lepší čitelnost výsledků byly zvoleny 2 typy grafů. Souhrnný graf 19 ukazuje, že děti které byly edukovány v MŠ, zvládají lépe nároky školy (celkem 97,15 %). 54,29 % respondentů označilo odpověď „rozhodně ano“ a 42,86 % označilo odpověď „ano“. 2,85 % respondentů (1) označilo odpověď „ne“. Graf 20 uvádí absolutní hodnoty, rozlišené na jednotlivé ZŠ pro lepší čitelnost.

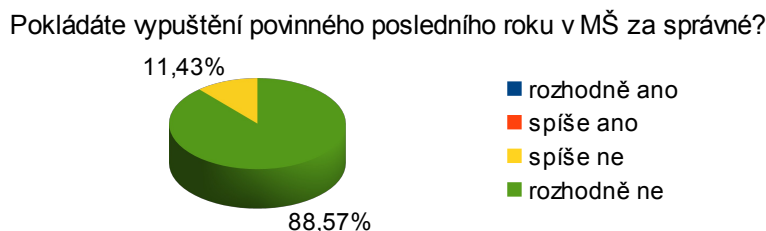


Graf 19: Zvládají edukované děti v MŠ nároky ZŠ?

Graf 20: Zvládají edukované děti v MŠ nároky ZŠ?

Otázka č. 20: Pokládáte vypuštění povinného předškolního roku v MŠ za správné?

Závěrečná otázka měla vyjádřit názor učitelů na vypuštění povinného předškolního roku edukace v MŠ. Graf 21 ukazuje, že učitelé s tímto rozhodnutím zásadně nesouhlasí, což doložili i četnými slovními vyjádřeními.



Graf 21: Pokládáte vypuštění povinného předškolního roku v MŠ za správné?

Odpověď „rozhodně ne“ označilo 88,57 % respondentů a odpověď „spíše ne“ 11,43 % respondentů, tj. úhrnem 100 %.

Z odpovědí respondentů, které vystihují názory učitelů na děti needukované v MŠ:

UN 2 : „*Malá adaptabilita, menší dovednosti.*“

UN 3 : „*Nejsou připravené na pobyt v kolektivu, kolektivní práci.*“

UN 4 : „*Nejsou připravené na vstup do školy (kolektiv, návyky, slovní zásoba,...).*“

UN 5 : „*V rodinách se s dětmi dostatečně nepracuje.*“

UN 6 : „*Většina dětí je na školu lépe připravena po všech stránkách.*“

UN 7 : „*Menší adaptabilita, dovednosti...*“

UN 8 : „*Rodiče věnují dětem stále méně času. Je dobré, že je v MŠ někdo vede k návykům a základním dovednostem. Učí se také pracovat v kolektivu.*“

US 1 : „*Dítě, které projde předškolní výchovou je lépe připraveno na 1. třídu.*“

US 2 : „*Děti potřebují společnost svých vrstevníků.*“

US 3 : „*Děti nejsou dostatečně z domova připravené na vstup do 1. třídy.*“

US 4 : „*Nedostatečná příprava z rodiny, nezáměr samotných rodičů o výchovu a vzdělání dětí, nízká úroveň vzdělání rodičů.*“

UB 1 : „*Předškolní rok je v zájmu dětí, pro jejich klidný přechod do ZŠ, lépe se vyrovnávají s náporům souvisejícím se vstupem do 1. třídy.*“

UB 2 : „*Děti, které nejsou poslední rok zapsáni do MŠ, nejsou dostatečně připraveny pro vstup do 1. třídy. Rodiče nejsou schopni dětem nahradit výuku ze školky.*“

UB 4 : „*Děti nejsou připravené.*“

UB 5 : „*Adaptabilita, chápání pokynů, znalosti, orientace v prostoru, návyky, zásady chování.*“

UB 6 : „*Je nutné připravit předškoláky na 1. třídu.*“

UE 1 : „*Dítě nezíská návyky, nemá možnost porovnat se s vrstevníky, není připravena ani rodina.*“

UE 5 : „*Děti nemají pracovní návyky*“

UE 6 : „*Děti nebudou dostatečně připravené.*“

UE 8 : „*Předškolák je ve školce systematicky připravován na přechod do ZŠ a ulehčuje mu „nástup“ do 1.r. ZŠ.*“

UE 10: „*Dítě se v MŠ naučí být v kolektivu.*“

UK 1 : „Učím často v 1. třídě, děti dnes v MŠ mohou provádět činnosti, ale převážně nemusí → a to je chyba.“

UK 2 : „Děti by nebyly dostatečně připravené na vstup do 1. třídy, ale současná situace v MŠ, kdy má jedna učitelka ve třídě více jak 25 dětí ve věku od 3 do 7 let, také není ideální. Spousta dětí není dostatečně vedená k pracovním návykům (problémy jsou hlavně v grafomotorice, výtvarných činnostech, spolupráci v rámci kolektivu, práci podle pokynů, výdrže u činností...), neboť se nemusejí, když nechtějí, zapojovat do všech zaměstnání, které jsou jim v MŠ nabízeny. Dříve byly děti v MŠ rozděleny podle věku do tříd a předškoláci mohli být daleko kvalitněji připraveni na 1. třídu, protože pracovali společně a zaměstnání plnili všichni a každý den.“

UK 3 : „některé děti nemají tak podnětné prostředí, patří sem i děti ze sociokultur. znevýhodněného prostředí s bilingvální výchovou“

UK 4 : „Adaptace, nesoustředěnost“

4.6.2 Vyhodnocení dat z dotazníků určených rodičům žáků 1. ročníků ZŠ

Osloveno bylo celkem **157 rodin**. Návratnost dotazníků byla **118** (tj. 75,16 %).

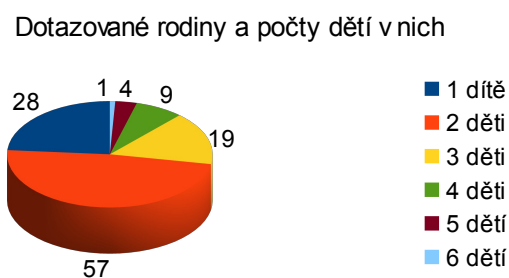
Dotazník pro rodiče žáků 1. ročníků ZŠ byl také sestaven celkem z 20 otázek, které měly zmapovat početnost dětí v rodinách, kolik jev rodinách dětí plnících si PŠD. Další dotaz byl směřován na zjištění, zda-li všechny děti v rodinách navštěvovaly MŠ, pokud navštěvovaly, tak kolik let to bylo a pokud nenavštěvovaly, jaký k tomu měla rodina důvod.

Otázka č. 1: Počet dětí (mladších 18 let) ve Vaší rodině?

Otázka č. 2: Počet dětí ve Vaší rodině, které si v současné době plní povinnou školní docházku.

Tyto položky měly představit, na jak početné rodiny se průzkum zaměřil a kolik dětí v těchto rodinách si v současné době plní PŠD. Graf 22 ukazuje, že ze 118 dotazovaných rodin je 57 se 2 dětmi (tj. 48,31 %), 28 rodin má 1 dítě (tj. 23,73 %), 19 rodin má 3 děti

(tj. 16,10 %), 9 rodin 4 děti (tj. 7,63 %), 4 rodiny mají 5 dětí (tj. 3,39 %) a 1 rodina má dětí 6 (0,84 %).



Graf 22: Dotazované rodiny a počty dětí v nich

Dále jsme v otázce č. 2 zjišťovali, jestli si všechny děti z dotazovaných rodin plní v současné době povinné školní docházky. K přehledu slouží tabulka 3.

Tabulka 3: Počet dětí v rodinách, plnící si PŠD

Počty dětí v rodinách s PŠD v jednotlivých školách		Počet dětí v rodinách					
		1	2	3	4	5	6
RN Náměstí		21	11	1	0	0	0
RE Edisonova		15	17	3	1	0	1
RS Speciální		0	0	1	1	0	0
RK Karlova		17	14	5	0	1	0
RB Bratislavská		3	3	1	2	0	0
absolutní vyjádření	118	56	45	11	4	1	1
relativní vyjádření v %	100	47,46	38,15	9,32	3,39	0,84	0,84

Tento údaj by bylo možné více analyzovat vzhledem k otázce, která v dotazníku nezazněla, jestli má počet dětí v rodinách vliv na jejich edukaci/needukaci v MŠ. Zatím z tohoto zjištění vyplývá, že nejpočetnější zastoupení v tomto šetření mají rodiny s 1 dítětem (47,46 %) a se 2 dětmi (38,15 %).

Otázka č. 3: Navštěvovaly všechny Vaše děti mateřskou školu (MŠ)?

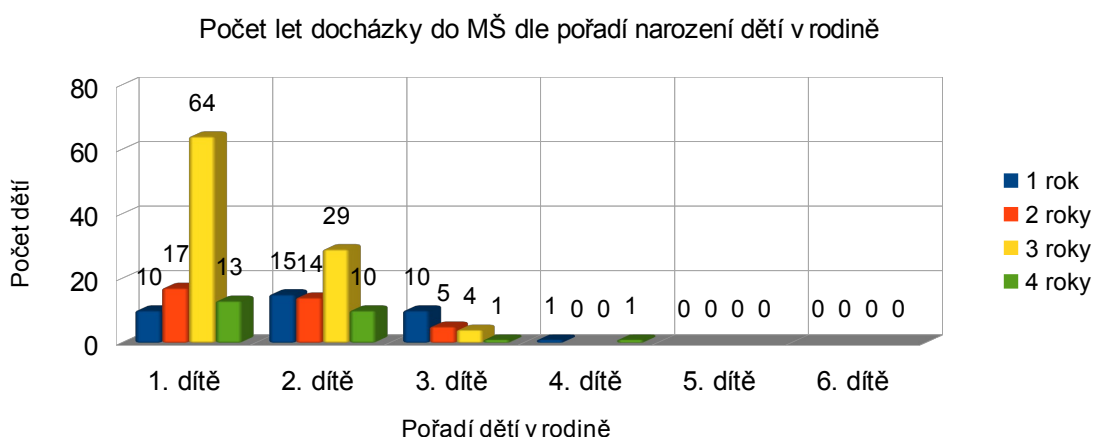
Otázka č.3 se zabývala procentem edukovaných dětí v MŠ z dotazovaných rodinách. Na otázku č. 3 odpovědělo 118 respondentů. Tabulka 4 ukazuje, že v 81,36 % rodin docházely nebo docházejí děti do MŠ a v 18,64 % tomu tak není. Převažuje tedy odpověď „ano“, tedy že všechny děti navštěvovaly nebo navštěvují MŠ.

Tabulka 4: Navštěvovaly všechny Vaše děti MŠ?

Chodily všechny děti do MŠ?	RN Náměstí	RE Edisonova	RS Speciální	RK Karlova	RB Bratislavská	Počet respondentů	
						absolutní vyjádření	relativní vyjádření v %
ano	32	32	0	29	3	96	81,36
ne	1	5	3	8	5	22	18,64
celkem						118	100

Otázka č. 4: Kolik let chodilo/y Vaše dítě/děti do MŠ?

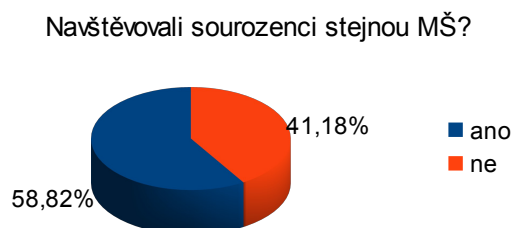
Otázka č. 4 zjišťovala, kolik roků navštěvovalo dítě MŠ s ohledem na pořadí narození v rodině. Z grafu 23 je patrné, že 1. dítě v rodině navštěvovalo nejčastěji MŠ 3 roky (64 dětí), dále pak 2 roky (17 dětí), 4 roky (13 dětí) a 1 rok (10 dětí). S postupem pořadí narození těchto dětí v rodinách se návštěvnost v MŠ snižuje a v rodinách s větším počtem dětí (4, 5 a 6 dětí) je návštěvnost mateřských škol téměř nulová.



Graf 23: Počet let docházky do MŠ dle pořadí narození dětí v rodině

Otázka č. 5: V případě, že máte více dětí, navštěvovaly stejnou MŠ?

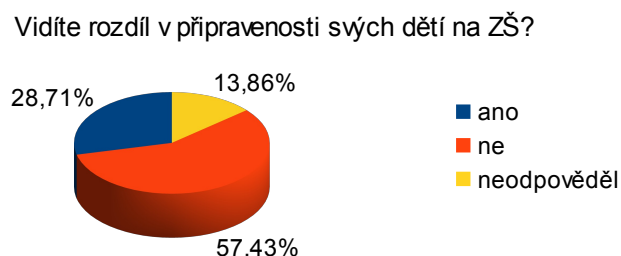
V této položce nás zajímalo, pokud je v rodině více dětí, jestli navštěvovaly stejnou MŠ. Tato otázka je důležitá pro určitou možnost porovnání kvality edukace dětí v MŠ jejich rodiči. Graf 24 znázorňuje, že na tuto otázku odpovědělo 58,82 % respondentů „ano“ (navštěvovaly stejnou MŠ) a 41,18 % respondentů odpovědělo „ne“, jejich děti nenavštěvovaly stejnou MŠ.



Graf 24: Navštěvovali sourozenci stejnou MŠ?

Otázka č. 6: V případě, že máte více dětí, pozorovali jste rozdíly v jejich připravenosti na základní školu?

Otázka č. 6 navazuje myšlenkově na předešlou položku a zjišťuje, jestli rodiče pozorovali u svých dětí rozdíly v připravenosti na ZŠ. V tomto případě odpovědělo 57,43 % respondentů, že rozdíly nepozorovalo, 28,71 % rodičů rozdíly pozorovalo a 13,86 % respondentů z řad rodičů na tuto otázku neodpovědělo. Z šetření vyplývá, že nadpoloviční většina respondentů nezaznamenala mezi svými dětmi rozdíly v připravenosti.



Graf 25: Vidíte rozdíl v připravenosti svých dětí na ZŠ?

V případě odpovědi ano, měli rodiče možnost doplnit odpověď o informaci, v čem viděli rozdíly. Slovně odpovědělo 18 rodičů.

RB 3 : „v samostatnosti“

RB 8 : „v důslednosti a chuti k přípravě“

RK 4 : „k odpovědnosti a šikovnosti“

RK 6 : „starší sourozenec (větší příprava)“

RK 13: „Myslím si, že každé dítě je jiné, ze školky mají stejný základ, ale každý se k tomu postaví jinak.“

RK 24 : „Dcera byla šikovnější, akční, syn měl problémy logopedické a měl problém se zařadit do kolektivu.“

RK 29 : „výslovnost“

RK 33 : „Mladší je bystřejší a ví toho více díky staršímu sourozenci.“

RK 35 : „1.dítě mělo lepší předškolní přípravu v MŠ (logopedie, psaní, malování, vyprávění)“

RE 1 : „ve vnímání“

RE 4 : „v připravenosti, ochotě školku navštěvovat.“

RE 7 : „Dítě se naučilo rychleji počítat i psát.“

RE 11 : „Ano, ale spíše proto, že 1. dítě trpí úzkostnou poruchou + ADHD – lehká mozková dysfunkce, dávali jsme mu odklad, i když byl zralý. Každé dítě je jiné a je jinak zralé.“

RE 13 : „v paměti“

RE 15 : „V pečlivosti a času jak se věnují přípravě.“

RE 27 : „1. dítě bylo lépe připraveno – motoricky zručnější, uvolněná ruka.“

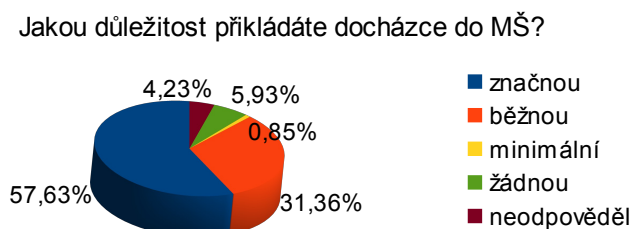
RN 19 : „Školka pro děti s vadami lépe připravila dítě do školy (MŠ Nezvalova)“

RN 24 : „Syn měl lepší přípravu do školy než dcera.“

Z výsledku šetření vyplynulo, že nadpoloviční většina rodičů nevidí u svých dětí rozdíly. Z písemných odpovědí rodičů však vyplývá, že každé dítě je individualitou a nelze tedy jednoznačně říci, jestli bylo/nebylo dítě dostatečně edukací v MŠ připraveno, ale také to, že velkou roli sehrává samotná předškolní příprava, kterou mají jednotlivé MŠ odlišnou.

Otázka č. 7: Jakou důležitost přikládáte docházce do MŠ?

Položka č. 7 má přímou souvislost s hlavní výzkumnou otázkou: „Ovlivňuje docházka do mateřské školy úspěšnost v počátcích základního vzdělávání dětí a je proto MŠ neodmyslitelnou součástí v edukaci dětí?“ Jak se rodina staví k docházce do MŠ, vypovídá o tom, jakou pro ni má důležitost.

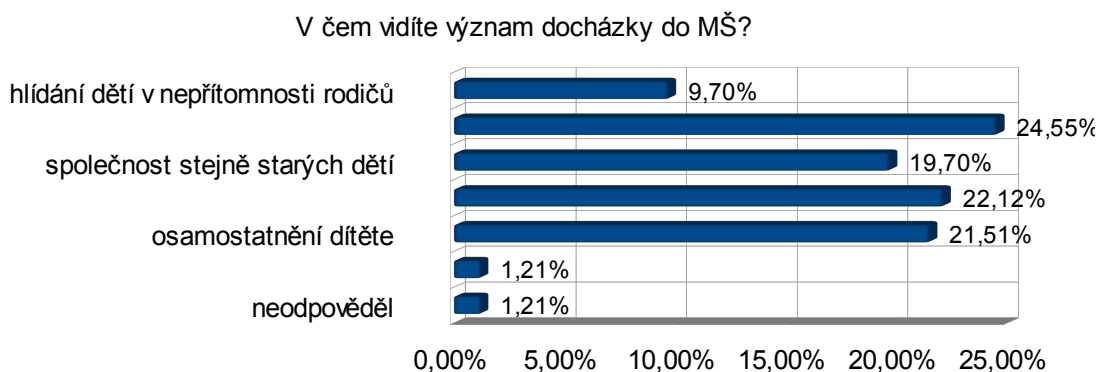


Graf 26: Jakou důležitost přikládáte docházce do MŠ?

Graf 26 ukazuje, že docházka do MŠ má v rodinách převážně „značnou“ důležitost a takto odpověděla většina respondentů (57,63%). Odpověď „běžnou“ označilo 31,36%. Odpovědi minimální a žádnou označilo 6,78 % respondentů a neodpověděli 4,23 %. Docházka do MŠ je pro většinu respondentů velmi důležitá.

Otázka č. 8: V čem vidíte význam docházky do MŠ?

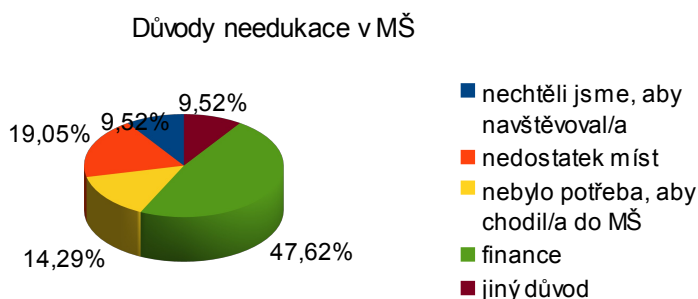
Pro každého z rodičů se pod pojmem docházky do MŠ vybaví jiný význam, proto byla položena tato otázka č. 8. Z nabízené baterie odpovědí (graf 27) si nejvíce rodičů



Graf 27: V čem vidíte význam docházky do MŠ?

zvolilo „možnost systematické výchovy a vzdělávání“ (24,55 %), dále pak odpověď „možnost se něco naučit“ (22,12 %), „osamostatnění dítěte“ (21,51 %). Celkem 19,70 % respondentů vidí podstatu docházky do MŠ v kontaktu se stejně starými dětmi. 9,70 % rodičů vnímá docházku do MŠ jako pouhé hlídání dětí v době nepřítomnosti rodičů. Jako jiný důvod bylo uvedeno respondenty RK 19: „*přípravenost na školní režim*“ a RN 19: „*Rodinný přístup a vysoká kvalita přípravy dítěte k nástupu do ZŠ (MŠ Nezvalova)*“. Neodpovědělo 1,21 % respondentů.

Otázka č. 9: V případě, že Vaše dítě/i nenavštěvovalo/y MŠ, označte (dopíšte) důvod.



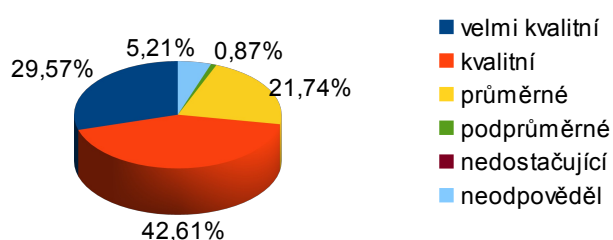
Graf 28: Důvody needukace v MŠ

Vzhledem k důležitosti vzdělávání dětí v MŠ, která je velmi podnětným prostředím pro jejich rozvoj, nás zajímalo, z jakého důvodu někteří rodiče svoje děti do MŠ neumísťují. Graf 28 znázorňuje jejich zvolené odpovědi. Téměř polovina rodičů, kteří nedávají své děti do MŠ označilo jako důvod finance (47,62 %). Předpokladem tohoto způsobu řešení může být nezaměstnanost rodičů, pro které je snazší (levnější) řešení, dítě do MŠ nedávat, jelikož za něj nemusí platit stravné, které v dnešní době není právě nízké. Další nejčastější odpovědí bylo označeno nedostatek míst v MŠ (19,05 %). Celkem 14,29 % rodičů usuzuje, že není potřeba, aby jejich děti do MŠ chodily a 9,52 % respondentů nechtělo, aby bylo jejich dítě v MŠ vzděláváno. Jiný důvod zaškrtnulo také 9,52 % respondentů, kteří doplnili svoji volbu slovně. RB 3 : „*Mé děti navštěvovaly přípravku na ZvŠ*“. Tutéž odpověď uvedl i respondent RK 3 : „*navštěvovaly přípravnou třídu*“.

Otázka č. 10: Považujete vzdělávání vašeho dítěte/děti v MŠ za:

Položka č. 10 měla za úkol zhodnotit, jak vysoce si rodiče považují vzdělávání svých dětí v MŠ. Odpověď, že vzdělávání je velmi kvalitní či kvalitní označily téměř $\frac{3}{4}$ respondentů (tj. 72,18 %). Jako průměrné jej označilo 21,74 % respondentů. Podprůměrným hodnotilo vzdělávání dětí v MŠ 0,87 % respondentů. Odpověď „nedostačující“ neoznačil nikdo. Celkem 5,21 % rodičů nezaškrtnulo žádnou z uvedených odpovědí.

Jak kvalitní bylo vzdělávání Vašeho dítěte v MŠ?

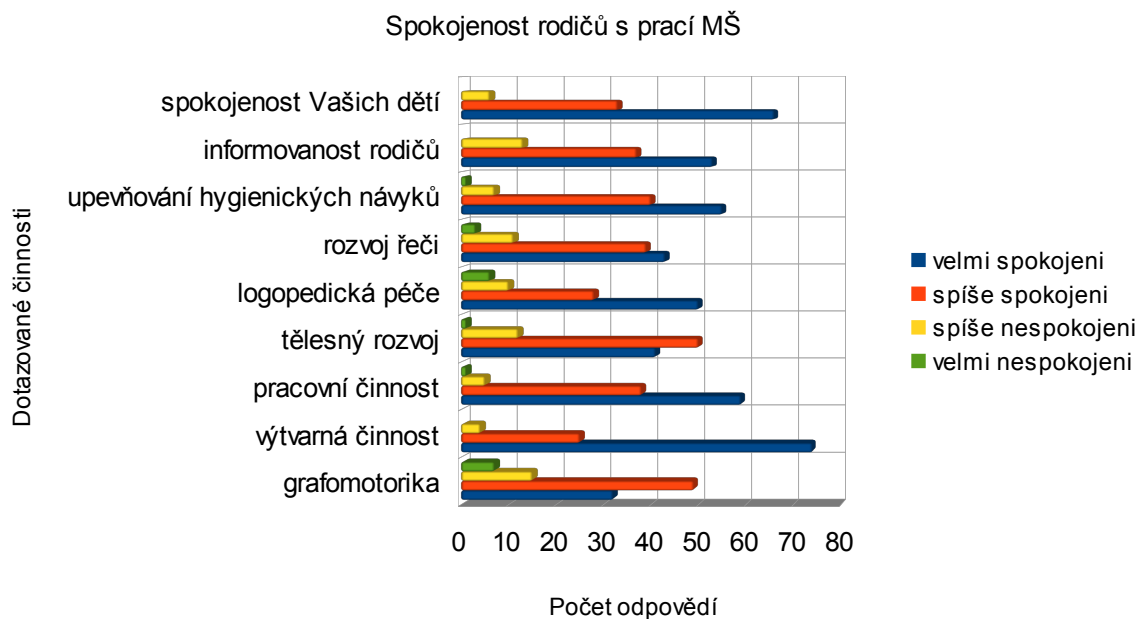


Graf 29: Jak kvalitní bylo vzdělávání Vašeho dítěte v MŠ?

Respondent RK 18 svoji volbu doplnil slovy: „první 2 roky průměrné, po změně ředitelky poslední rok kvalitní“.

Otázka č. 11: Vaše spokojenost/nespokojenost s tím, jak se pracovalo s Vašimi dětmi v MŠ?

Zjistit spokojenost či event. nespokojenost rodičů s edukací jejich dětí v MŠ se zabývala otázka č. 11. Sledovány byly položky: grafomotorika, výtvarná činnost, pracovní činnost, tělesný rozvoj, logopedická péče a rozvoj řeči, upevňování hygienických návyků, informovanost rodičů o dění v MŠ a v neposlední řadě spokojenost samotných dětí, která je velmi podstatná. Graf 30 zobrazuje v počtech respondentů především spokojenost rodičů i dětí. V podstatně menším počtu byla označena odpověď „spíše nespokojeni“. Odpověď „velká nespokojenost“ byla u 7 respondentů uvedena grafomotorika a v 6 případech logopedická péče. Grafomotorická cvičení jsou přitom běžnou součástí denních činností v MŠ, jsou přípravou na správné psaní. Jistě tedy není v MŠ opomíjena, jen ji nemusí rodiče takto nazvanou správně zařadit. Odpověď nespokojenosti s logopedickou péčí se budeme zabývat v konečné fázi této práce.

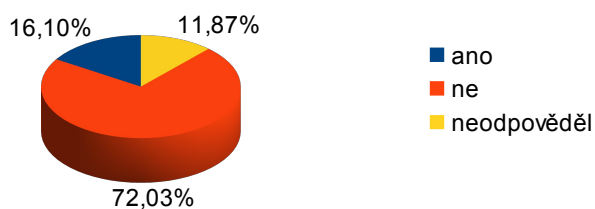


Graf 30: Spokojenost rodičů s prací MŠ

Otázka č. 12: Je nějaká činnost v MŠ, kterou byste v přípravě na základní školu ještě uvítali?

Jistá nižší spokojenost rodičů s edukací dětí v MŠ může pramenit z jejich představ, co by do edukace v MŠ mohlo být ještě zařazeno. Z tohoto důvodu byla položena otázka č. 12.

Je některá činnost, kterou by jste v přípravě na ZŠ uvítali?



Graf 31: Je některá činnost, kterou by jste v přípravě na ZŠ uvítali?

Graf 31 zobrazuje výsledek šetření. Odpověď „ne“ zvolilo 72,03 % respondentů, tedy jsou s nabídkou činností v NŠ spokojeni a ničím by ji nedoplňovali. Odpověď „ano“ zaškrtnulo 16,10 % respondentů a 11,87 % na otázku neodpovědělo. Rodiče měli možnost své názory rozvinout o slovní vyjádření, kterého využilo 18 z nich.

Vyjádření rodičů:

RB 8 : „*Příprava na školní činnost a řád*“

RK 16 : „*Více pohybových aktivit např. jóga pro nejmenší apod.*“

RK 19: „*Větší důraz na předškolní přípravu, smíšené třídy (malí + velcí dohromady) tomu příliš nepřály.*“

RK 23 : „*Více tělocviku, sportovní činnosti.*“

RK 24 : „*Ani ne činnost, jako příprava na školu. (Předškoláci by neměli chodit spát a už se učit základní pravidla školy)*“

RK 30 : „*Sport: atletika, gymnastika (všeobecný rozvoj pohybu)*“

RK 33 : „*Více připravit na soustředění a připravit je na režim ve škole.*“

RK 35 : „*Omezit odpolední spaní v předškolním věku.*“

RE 4 : „*sport, kultura*“

RE 11: „*Měli jsme velmi aktivní MŠ v Dolním Podluží.*“

RE 27 : „*Zájmové kroužky: flétna, keramika, angličtina*“

RE 33 : „*Možná v posledním roce MŠ méně spaní, dětem se chtělo spát i v 1. třídě (ze začátku).*“

RN 3: „*Jazyky, škola v přírodě*“

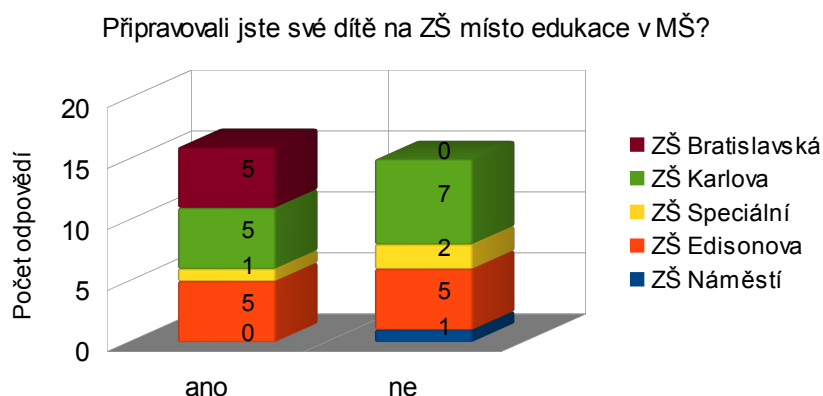
RN 10: „*cizí jazyk*“

RN 14: „*Logopedická činnost, větší informovanost, více aktivit, výlety.(MŠ Jeřábinka)*“

RN 25: „*logopedie*“

Otázka č. 13: Pokud Vaše dítě/děti nenavštěvovalo/y MŠ, připravovali jste ho/je na vstup do školy sami?

Někteří rodiče zvolili u svých dětí needukaci v MŠ, proto nás zajímalo, jestli je sami připravovali na vstup do školy. Odpovědi „ano“ a „ne“ byly poměrně vyrovnané, jak ukazuje graf 32. Celkem 16 respondentů odpovědělo „ano“ (tj. 51,61 %) a 15 (tj. 48,39 %) zvolilo odpověď „ne“. Poměry mezi ZŠ Karlova, ZŠ Edisonova a Speciální ZŠ jsou velmi vyrovnané. V ZŠ Bratislavská odpověděli všichni rodiče, že své děti na školu připravují sami. Pouze 1 respondent ze ZŠ Náměstí uvedl odpověď „ne“. Na této škole je tedy výjimkou, že by dítě nebylo edukováno v MŠ.



Graf 32: Připravovali jste své dítě na ZŠ místo edukace v MŠ?

Otázka č. 14: Mělo/ly vaše dítě/děti edukované v MŠ potíže při přechodu do 1.ročníku ZŠ?

Přechod dítěte z předškolního vzdělávání na základní je vždy zátěží. Zajímalo nás, jaké procento dětí, které byly edukovány v MŠ má/nemá v očích svých rodičů potíže s přechodem do ZŠ. Celkem 79,66 % rodičů uvedlo, že jejich dítě/děti neměly potíže s přechodem do základní školy. Dalších 17,80 % jich odpovědělo, že jejich děti měly potíže a 2,54 % rodičů na otázku neodpovědělo.



Graf 33: Mělo Vaše dítě potíže při přechodu do 1. ročníku ZŠ?

Otázka č. 15: S čím mělo/má Vaše dítě/děti potíže?

Otázka č. 15 navazuje na předchozí a doplňuje informaci, v čem měly děti potíže při přechodu do základního vzdělávání. Zde tvoří základní zkoumanou skupinu 17,80 % rodičů,

kteří v předchozí otázce odpověděli, že jejich děti měly potíže. Rodiče volili z nabídky 6 hlavních oblastí, popřípadě mohli uvést písemně jiné obtíže. Současně mohli uvést více oblastí obtíží. Graf 34 představuje zmiňované oblasti potíží. Celkem 21,88 % dětí mělo obtíže ve psaní, s pozorností mělo potíže 20,04 % dětí, 17,71 % dětí mělo potíže ve čtení. Adaptabilitu zaškrtnulo 12,50 % respondentů, 9,38 % označilo počítání a 7,29 % samostatnost. Jiné potíže označilo 11,20 % rodičů. Někteří z nich doplnili svoji volbu písemným vyjádřením.

V případě jiných potíží, se jednalo o:

RK 2: „*sedět 45 minut v lavici*“

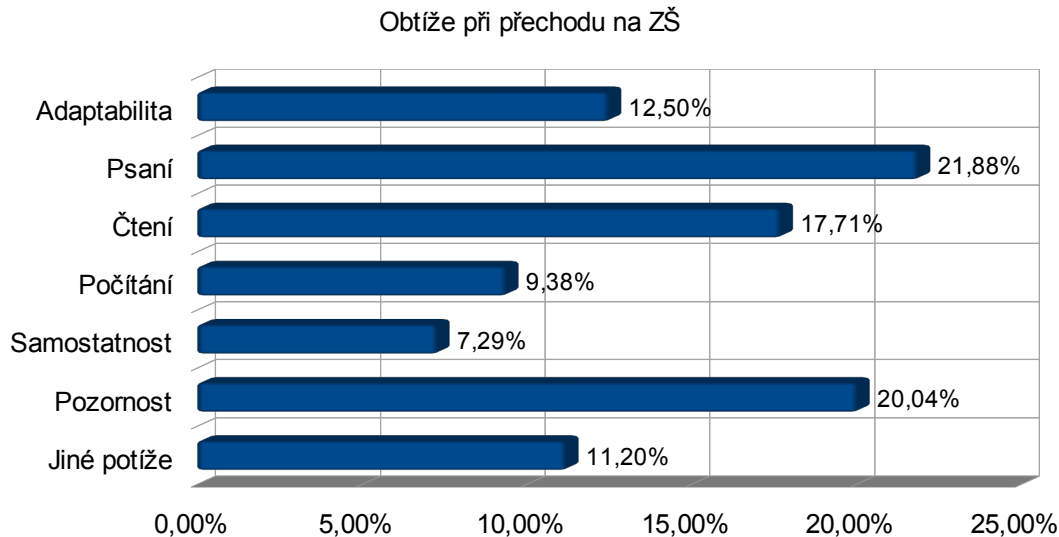
RK 20 : „*nebylo připravený*“

RK 24 : „*logopedické potíže-mluva*“

RE 4 : „*strach z učitelky a jiných školních pracovníků*“

RN 1 : „*řeč – logopedie*“

RN 19 : „*Vývojová dysfázie*“.



Graf 34: Obtíže při přechodu na ZŠ

Otázka č. 16: Mělo Vaše dítě odklad povinné školní docházky?

Podstatou této otázky bylo zjištění, jaké procento dětí, které ve školním roce nastupují PŠD, mělo OŠD a zjistit důvod tohoto odkladu. Z celkového počtu 118 dětí (100%) dotazovaných rodičů mělo zaškrtnutu možnost „ano“ 31 respondentů (tj. 26,27 %), možnost „ne“ označilo 85 respondentů (tj. 72,03 %) a 2 respondenti neodpověděli (tj. 1,70 %).

Tabulka 5: Odklad školní docházky

Odklad ŠD	ZŠ Náměstí	ZŠ Edisonova	ZŠ Speciální	ZŠ Karlova	ZŠ Bratislavská	Počet respondentů	
						absolutní vyjádření	relativní vyjádření v %
ano	9	8	3	10	1	31	26,27
ne	24	27	0	27	7	85	72,03
neodpověděl	0	2	0	0	0	2	1,70
celkem						118	100

Důvody OŠD, které uvedli dotazovaní rodiče:

RB 5 : „*zdravotní stav + neuspěl ve školní docházce*“

RK 10: „*hyperaktivní, špatná výslovnost R Ř Š atd.*“

RK 11: „*Uměl toho málo.*“

RK 20 : „*Nebyl připravený.*“

RK 22 : „*Narozená 19.11.2006.*“

RK 24 : „*Nezralost, logopedické potíže.*“

RK 27 : „*Nebyl v MŠ poté šel do přípravky.*“

RK 29 : „*Nepřipravené dostatečně na 1. ročník.*“

RK 32 : „*Z důvodu nezvládnutí tempa učiva.*“

RE 2: „*Je v prosinci narozená.*“

RE 11: „*ADHD + úzkostná porucha.*“

RE 15 : „*Stěhování, změna školky.*“

RE 20 : „*Narozen v srpnu, diagnostikováno ADHD.*“

RE 28 : „*Sociální nezralost (narozen 27.8.), vada řeči.*“

RN 3 : „*Školní nezralost*“

RN 18 : „*Zdravotní postižení*“

RN 19 : „*Vývojová dysfázie*“

RN 21 : „*špatná řeč*“

RN 24 : „nedozrálí“

RN 32 : „hravost, nesoustředěnost“

Z písemného vyjádření vychází, že důvodem OŠD byla nejčastěji nezralost dítěte, logopedické potíže či zdravotní stav dítěte.

Otázka č. 17: V případě odkladu, navštěvovalo přípravnou třídu?

Možnost docházky do přípravné třídy je v případě OŠD velmi vhodnou volbou. Jen systematická činnost s těmito dětmi jim umožní dobrý start v základním školství. Otázka č. 17 měla zjistit, kolik dětí tuto možnost využilo. Tabulka 6 ukazuje, že 16 dětí tuto možnost využilo, což činí 32 % z celkového počtu. 68 % respondentů označilo odpověď „ne“.

Tabulka 6: V případě odkladu, navštěvovalo přípravnou třídu?

	RN Náměstí	RE Edisonova	RS Speciální	RK Karlova	RB Bratislavská	Počet respondentů	
						absolutní vyjádření	relativní vyjádření v %
ano	2	0	3	9	2	16	32
ne	8	15	0	8	3	34	68
celkem						50	100

Otázka č. 18: Měli jste možnost (včetně vašich dětí) se zúčastnit nějaké akce v základní škole před nástupem Vašeho dítěte do 1. třídy (pro lepší seznámení s prostředím)?

Otázka č. 19: Jak jste se o možnosti seznamovací akce se školou dozvěděli?

Otázky č. 18 a č. 19 zjišťují, jestli rodiče prvňáků měli možnost se se svými dětmi seznámit s prostředím základní školy, do které se zapsali a jakým způsobem se rodiče o akcích těchto škol dozvěděli. Tabulka 7 představuje 61,02 % odpovědí rodičů, kteří měli možnost se se zvolenou školou seznámit, 33,05 % rodičů uvádí, že tuto možnost neměli a 5,93 % na otázku č. 18 neodpovědělo. O jaké seznamovací akce se jednalo vypovídají písemná vyjádření rodičů:

RE 33 : „Rodiče ne, dítě ano – se školkou. Školu jsme viděli až u zápisu.“

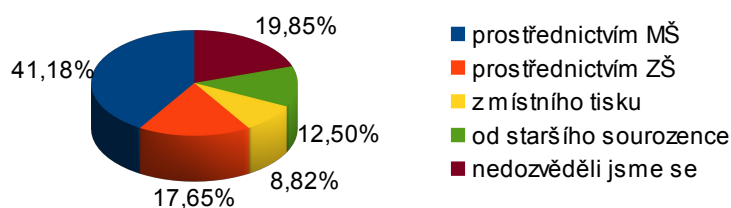
RN 3 : „Den otevřených dveří“

Tabulka 7: Možnosti účasti na akcích školy

Akce školy	RN Náměstí	RE Edisonova	RS Speciální	RK Karlova	RB Bratislavská	Počet respondentů	
						absolutní vyjádření	relativní vyjádření v %
ano	27	24	0	20	1	72	61,02
ne	6	10	2	14	7	39	33,05
neodpověděl	0	3	1	3	0	7	5,93
celkem						118	100

Odkud se rodiče a děti dozvěděli o akcích pro seznámení se ZŠ se týká otázka č. 19 a s ní souvisí graf 35. Nejvyšší procento odpovědí bylo „prostřednictvím MŠ“ (41,18 %). Vysoké procento rodičů však uvádí, že se o akcích nedozvědělo (19,85 %), další odpovědi byly v pořadí „prostřednictvím ZŠ“ (17,65 %), „od staršího sourozence“ (12,50 %) a 8,82 % rodičů se o akcích dozvědělo z místního tisku. Větší informovanost o akcích bude dalším bodem do doporučovaných opatření.

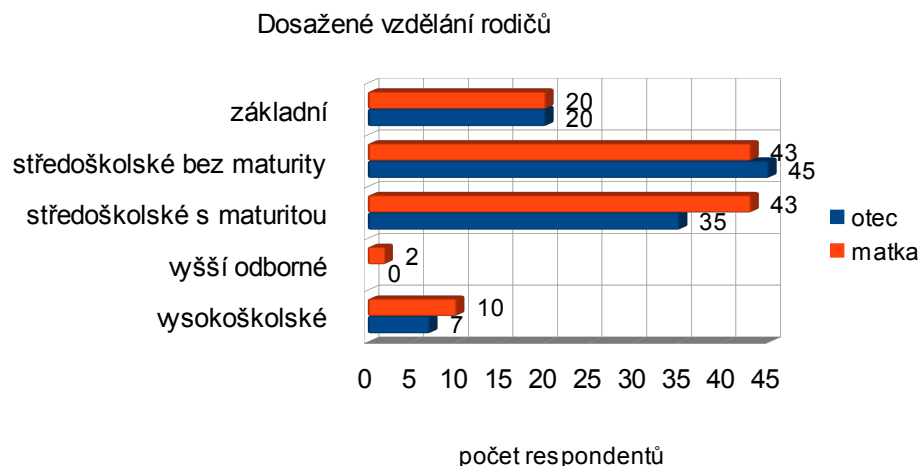
Odkud jste se dozvěděli o seznamovací akci se ZŠ?



Graf 35: Odkud jste se o akci dozvěděli?

Otázka č. 20: Vzdělání rodičů

Na závěr tohoto dotazníkového šetření byl pro větší představu o respondentech zařazen dotaz na dosažené vzdělání rodičů (graf 36). Nejvyšší zastoupení má „středoškolské vzdělání bez maturity“ (43 matek, 45 otců), dále pak „středoškolské s maturitou“ (43 matek a 35 otců). Shodný počet (20 matek i otců) mají „základní vzdělání“. 2 matky uvedly „vyšší odborné vzdělání“ a „vysokoškolské vzdělání“ označilo 10 matek a 7 otců.



Graf 36: Dosažené vzdělání rodičů

4.7 Analýza dokumentů žáků 1. ročníků v ZŠ Bratislavská

Pro analýzu dokumentů byla požádána o spolupráci Základní škola Bratislavská ve Varnsdorfu, kde autorka bakalářské práce vykonávala funkci asistentky pedagoga ve speciální třídě a je dobře seznámena se sociálním složením žáků této školy. Celkem byla prostudována pedagogická dokumentace 239 žáků (100 %) 1. ročníků této školy od školního roku 2002/2003 do školního roku 2012/ 2013.

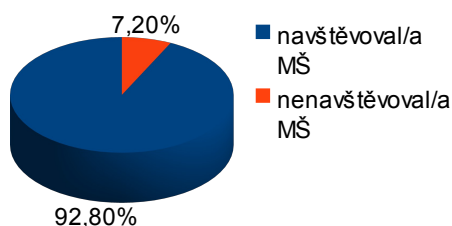
Tabulka 8: Podíl chlapců a dívek v analyzovaném vzorku

Analýza dokumentů	Žáci 1. ročníků v letech 2003-2013	
	absolutní vyjádření	relativní vyjádření v %
chlapci	111	45,19
dívky	128	54,81
celkem žáků	239	100

Analýza měla zjistit, jestli se počet edukovaných dětí v MŠ oproti celorepublikovému průzkumu liší. Z analýzy dokumentů vyplynulo, že více než čtvrtina žáků této základní školy nenavštěvovalo MŠ. Ve srovnání s článkem, který byl uveřejněn v Metodickém portálu RVP a který udává hodnoty z celorepublikového průzkumu se uvádí, že: *..., v posledním roce před vstupem do povinného vzdělávání se předškolního vzdělávání účastní 92,80 % dětí, ať už*

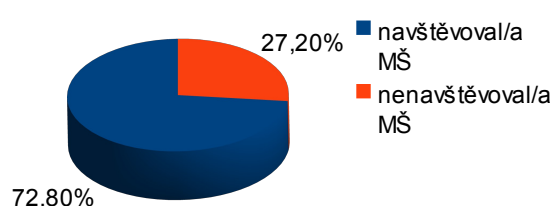
v mateřských školách, nebo v přípravných třídách zřizovaných při základních školách pro děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí“ (Smolíková 2010), je procentuální hodnota v této škole podstatně odlišná. Na ZŠ Bratislavská navštěvovalo MŠ pouhých 72,80 % dětí, což činí rozdíl 20 % oproti celorepublikovému průzkumu. Pro názornost srovnání slouží graf č. 2 a graf č. 3.

Edukace dětí v MŠ v ČR (2010)



Graf 37: Edukace dětí v MŠ v ČR (2010)

Edukace dětí v MŠ v ZŠ Bratislavská (2003 - 2013)



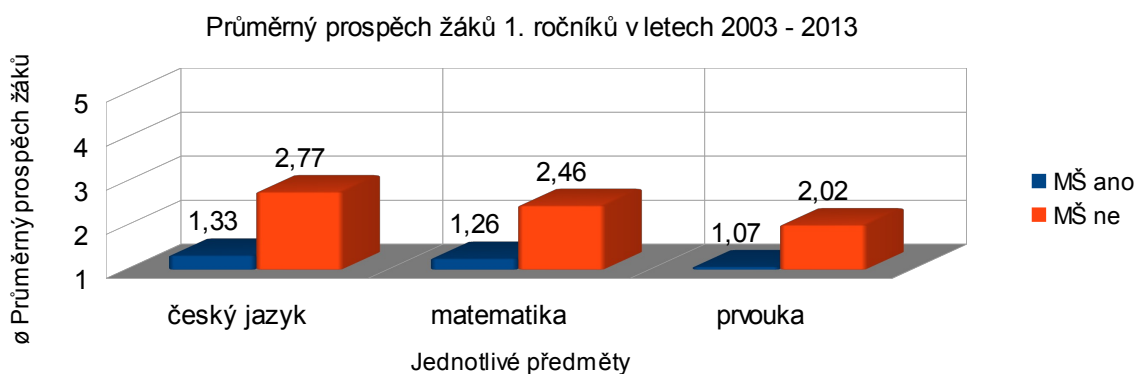
Graf 38: Edukace dětí v MŠ v ZŠ Bratislavská (2003–2013)

Tabulka 9: Důvody needukace v MŠ

Důvody	RN Náměstí	RE Edisonova	RS Speciální	RK Karlova	RB Bratislavská	Počet respondentů	
						absolutní vyjádření	relativní vyjádření v %
nechtěli jsme, aby navštěvovalo/y.	0	0	1	1	0	2	9,52
nedostatek míst - nemohlo/y navštěvovat	1	2	0	1	0	4	19,05
nebylo potřeba, aby chodilo/y do MŠ.	0	0	0	3	0	3	14,29
finance - mateřská škola je pro nás drahá	0	2	2	2	4	10	47,62
jiný důvod (dopíše):	0	0	0	1	1	2	9,52
Celkem						21	100

Příčinou neúčasti v předškolním vzdělávání je i dle osobní zkušenosti autorky práce, především vyšší počet dětí ze sociokulturně znevýhodněných rodin, které navštěvují tuto školu. Dotazníkové šetření prokázalo (tabulka 9), že nižší účast v předškolním vzdělávání způsobují i na ostatních školách vícero důvodů. Z největší míry se jedná o ekonomickou stránku (47,62 %), dále byl uveden nedostatek míst (19,05 %), někteří rodiče nechtěli, aby MŠ dítě navštěvovalo (9,52 %). Jiným důvodem byla docházka do přípravné třídy a handicap dítěte.

Dalším úkolem analýzy dokumentů a současně nalezením odpovědi na 4. dílčí výzkumnou otázku bylo, zda-li se výrazně liší prospěch edukovaných a needukovaných žáků v MŠ. Úkolem bylo zhodnotit prospěch těchto žáků ve 3 hlavních předmětech a vzájemně porovnat, zda-li se neúčast v předškolním vzdělávání projeví na těchto výsledcích. Analyzována byla dokumentace 239 dětí/žáků 1. ročníku ZŠ Bratislavská.



Graf 39: Průměrný prospěch žáků 1. ročníků v letech 2003-2013

Analýza ukázala, že největší odlišnosti jsou především v českém jazyce, dále pak v matematice a prvouce. V případě českého jazyka a matematiky činil rozdíl v průměrném prospěchu edukovaných a needukovaných dětí v MŠ více než 1 stupeň ve prospěchu edukovaných. V případě prvouky byl tento rozdíl téměř 1 stupeň. Výsledky analýzy jednoznačně vypovídají o nezanedbatelném podílu edukace v MŠ na lepším školním prospěchu.

4.8 Analýza výzkumných otázek

Hlavní výzkumná otázka:

„Souvisí docházka do MŠ s úspěšností dětí v počátcích základního vzdělávání a je MŠ v této souvislosti neodmyslitelnou součástí v edukaci dětí?“

Analýzou výzkumných dat jsme chtěli především zjistit, jak souvisí docházka do mateřské školy s úspěšností v počátcích základního vzdělávání dětí a zda je proto MŠ neodmyslitelnou součástí v jejich edukaci dětí. Na základě vyhodnocení dotazníkových dat, vyhodnocení analýzy dokumentů a zodpovězení dílčích výzkumných otázek můžeme říct, že **docházka do mateřské školy souvisí s úspěšností ve vzdělávání dětí a měla by být neodmyslitelnou nutností pro jejich zdárnou edukaci v základním školství**. Toto tvrzení nám podporují argumenty respondentů vyplývající z analýzy dílčích výzkumných otázek:

1. ***„Mají žáci 1. ročníků ZŠ, kteří nedocházeli do mateřské školy obtížnější adaptabilitu ve školním prostředí než žáci, kteří do mateřské školy nedocházeli?“***

Otázku č. 1 jsme zjišťovali z položek č. 5 a č. 7 dotazníku pro učitele a z položky č. 15 dotazníku pro rodiče. Respondenti měli posoudit, mají-li děti edukované v MŠ snazší adaptabilitu na školní prostředí než-li děti, které v MŠ edukovány nebyly. Položka č. 5 dotazníku pro učitele v sobě zahrnovala dotaz, v čem se obě skupiny dětí ve školním prostředí liší. Adaptabilita byla jednou z možností volby. Tuto možnost označilo 26 respondentů z 35 (tj. 74,29 %). Položka č. 7 téhož dotazníku se zajímala o to, jak zvládají needukované děti v MŠ předložené činnosti (schopnosti). Ze škály možností zvolilo 27 respondentů z 35 (tj. 77,14 %) právě adaptabilitu jako schopnost, kterou needukované děti zvládají s obtížemi. V dotazníku pro rodiče se stejným problémem zabývala položka č. 15. Otázka zněla, s čím mělo Vaše dítě potíže při přechodu do ZŠ. Celkem 12,50 % rodičů označilo právě adaptabilitu. Rodiče nejčastěji označili potíže s udržením pozornosti (20,04 %).

Odpověď na dílčí otázku, jestli žáci 1. ročníků, kteří nedocházeli do MŠ mají obtížnější adaptabilitu ve školním prostředí, než ti žáci, kteří do MŠ docházeli zní: ***„Ano, děti needukované v MŠ mají obtížnější adaptabilitu“***.

2. ***„Zvládají žáci 1. ročníků ZŠ, kteří docházeli do mateřské školy, snadněji školní nároky než žáci, kteří do mateřské školy nedocházeli?“***

Dílčí výzkumnou otázkou č. 2 jsme prověřovali, zda-li edukované děti v MŠ zvládají snadněji nároky, které na ně klade škola. Touto otázkou se zabývala položka č. 19 dotazníku pro učitele. Učitelé si mohli vybrat ze stupnice „rozhodně ano“, „spíše ano“, „spíše ne“ a „rozhodně ne“. Dle vyjádření respondentů rozhodně zvládají lépe edukované děti v 54,29 % a spíše zvládají 42,86 %. Pro odpověď „ano“ se v úhrnu obou variant rozhodlo 97,15 % učitelů. Z jejich strany je odpověď jednoznačná. Rodiče se vyjadřovali k této problematice v položkách č. 3 a č. 14. Nejdříve nás zajímalo, jestli všechny děti navštěvovaly MŠ před vstupem do ZŠ. „Ano“ odpovědělo 81,36 % respondentů. Dále jsme se v položce č. 14 ptali, jestli jejich děti, které byly edukovány v MŠ měly potíže s přechodem do ZŠ, jestli zvládly nároky na ně kladené. Celkem 79,66 % respondentů odpovědělo, že jejich děti, které chodily do MŠ neměly potíže.

Odpověď na dílčí otázku č. 2, jestli děti edukované v MŠ zvládají snadněji nároky, které na ně klade škola zní: ***„Ano, děti edukované v MŠ zvládají lépe nároky školy“***.

3. „Jaký význam vidí učitelé a rodiče žáků 1. ročníků v edukaci v MŠ?“

Dílčí výzkumná otázka č. 3 se ptala, jaký význam vidí učitelé a rodiče žáků 1. ročníků v edukaci v MŠ? Rodiče se k důležitosti docházky do MŠ vyjadřovali v položce č. 7 a č. 8. Rozhodovali se mezi možnostmi odpovědi „značný“, „běžný“, „minimální“ a „žádný“. Nejčastěji byla zvolena odpověď „značnou“, kterou označilo 57,63 % rodičů. Položka č. 8 pak doplnila, v čem vidí rodiče význam docházky do MŠ. Nejvyšší procento (24,55 %) bylo označeno u nabídnuté odpovědi „systematická výchova a vzdělávání“. Učitelům byla položena otázka, jestli vidí rozdíly mezi edukovanými a needukovanými dětmi v MŠ. Celkem 29 respondentů (tj. 82,86 %) odpovědělo, že „rozdíly jsou velké“. Dále nás zajímalo, jestli přicházejí děti z MŠ dostatečně připravené. Úhrnem odpověď „ano“ zvolilo 48,58 % učitelů, dále pak 45,72 % odpověděli, že to není jednoznačné.

Odpověď na 3. dílčí výzkumnou otázku, jaký význam vidí rodiče v docházce do MŠ, odpověď zní: ***„Rodiče přisuzují docházce do MŠ značný význam a tato docházka je jimi považována především za systematickou výchovu a vzdělávání“***. ***„Učitelé spatřují velké rozdíly mezi edukovanými a needukovanými dětmi v MŠ, děti edukované v MŠ přicházejí do ZŠ dostatečně připravené.“***

4. ***„Liší se výrazně názor varnsdorfských učitelů na vypuštění povinného posledního roku docházky do MŠ od názoru, který vyplynul z diskuse k zavedení povinného předškolního vzdělávání v ČR?“***

Čtvrtá dílčí výzkumná otázka se zabývala porovnáním názoru na povinnost docházky do MŠ. U učitelů ZŠ ve Varnsdorfu nás zajímalo, jestli považují vypuštění povinného předškolního roku v MŠ za správné. Odpovědi byly odstupňované. Souhlas s vypuštěním povinnosti edukace v MŠ nedal žádný z učitelů. Nesouhlas naopak vyjádřilo 100 % učitelů, z toho 88,57 % označilo odpověď „rozhodně ne“ a 11,43 % odpověď „spíše ne“. V diskusi mezi odborníky se názory různí. Předškolní a školní pedagogové by byli pro zavedení povinného předškolního roku. Odborníci a experti v oboru předškolní pedagogiky uvádějí, že je tato povinnost nadbytečná.

Odpověď na 4. dílčí výzkumnou otázku zní: ***„Učitelé ve Varnsdorfu a předškolní a školní pedagogové vyjadřující své názory v diskusi považují rozhodnutí o vypuštění povinnosti edukace v posledním roce docházky do MŠ za nesprávné a souhlasili by se zavedením povinného předškolního vzdělávání. Názory pedagogů z praxe jsou shodné.“***

5. ***„Odlišuje se prospěch edukovaných žáků v MŠ od prospěchu žáků v MŠ needukovaných?“***

Pro dílčí výzkumnou otázku č. 4 byla provedena analýza dokumentů. Těmi byly katalogové listy žáků 1. ročníků ze ZŠ Bratislavská Varnsdorf za uplynulých 10 roků. Tato otázka zněla, odlišuje-li se významně prospěch edukovaných žáků v MŠ od prospěchu žáků v MŠ needukovaných? Školní úspěšnost byla prověřena sledováním průměrného prospěchu ve třech hlavních předmětech. Analýza přinesla jednoznačné výsledky. Děti, které byly edukovány v MŠ mají lepší průměrný prospěch v českém jazyce o 1,44 stupně, v matematice mají lepší průměrný prospěch o 1,22 stupně a v prvouce o 0,95 stupně (viz. graf 39). Jejich výsledky jsou tedy na konci 1. ročníku prokazatelně lepší.

Odpověď na 5. dílčí otázku: ***„Děti, které byly edukovány v MŠ mají v prvním ročníku průměrný prospěch v hlavních předmětech přibližně o 1 stupeň lepší, než jejich spolužáci, kteří v MŠ edukováni nebyli, jejich prospěch se tedy liší.“***

ZÁVĚR

Předložená bakalářská práce se zabývala problematikou podílu MŠ na úspěšnosti vzdělávání dětí. Jako hlavní cíl bakalářské práce jsme si stanovili zmapování problematiky vlivu mateřské školy na úspěšnost vzdělávání dětí v základní a speciální škole ve Varnsdorfu. Dílčími cíli byla zjištění odlišností sociální adaptability a zvládání školních nároků u dětí edukovaných a needukovaných v MŠ. Analýza dokumentů žáků 1. ročníků ZŠ upřesnila, zda-li a do jaké míry je odlišný prospěch žáků na konci prvního školního roku, kteří byli a nebyli edukováni v MŠ.

V teoretické části jsme vymezili pojmy předškolní výchovy a předškolního vzdělávání, kurikula předškolního vzdělávání a osobnosti pedagoga. Dále pak pojmy předškolní věk, vývoj dítěte v tomto období, školní zralost se všemi posuzovanými aspekty, odkladem školní docházky a školní úspěšností, které teoretickou část uzavřely.

Empirická část této bakalářské práce zjišťovala formou dotazníkového šetření pohledy a názory na edukaci dětí v MŠ mezi učiteli 1. stupně jednotlivých ZŠ a rodiči žáků 1. ročníků ZŠ ve městě Varnsdorf. Tato šetření byla doplněna o analýzu školní úspěšnosti (prospěchu) žáků v ZŠ Bratislavská Varnsdorf v časovém úseku 10 let.

Vyhodnocením dotazníkového šetření jsme získali větší množství cenných informací nejenom formou zaškrtnutých odpovědí v dotaznících, ale i konkrétních přímých odpovědí (dodatků k odpovědím) od učitelů a rodičů, které byly v tvorbě bakalářské práce využity pro dokreslení situace, jejich názory na úlohu MŠ v úspěšném vzdělávání dětí.

Přínosem bakalářské práce bylo proniknutí do představ a názorů na předškolní vzdělávání mezi pedagogy a rodiči ve Varnsdorfu, výsledky porovnat s průzkumem, který byl veden v rámci ČR. Je zajímavostí, jak se liší názor na zavedení povinného předškolního roku edukace v MŠ mezi pedagogy ve Varnsdorfu, který je názorem i pedagogů MŠ, kteří byli osloveni v případě diskuse od vyjádření expertů z téže diskuse: „*Oslovení experti považují zavedení povinnosti docházky do mateřské školy pro většinovou populaci za nadbytečné. Adekvátním řešením v současné době je podle jejich názoru stanovit zákonný nárok na docházku dítěte do mateřské školy (postupně od 5, 4, 3 let, popř. v souladu s délkou mateřské dovolené)*“ (Smolíková 2010). Předškolní pedagogové: „*si z hlediska své profese uvědomují pedagogický i socializační význam předškolního vzdělávání, včetně včasného zachycení problémových dětí a položení základů celoživotního vzdělávání*“ (Smolíková 2010), proto by uvítali zavedení povinnosti předškolního vzdělávání. Ukázala se také značná odlišnost

v počtech edukovaných nebo needukovaných dětí v rámci shrnutí z této diskuse a skutečností, která byla zaznamenána z analýzy dokumentů žáků jedné prvostupňové školy ve Varnsdorfu. Tento rozdíl je diametrálně rozdílný a činí 20 %, což není zanedbatelné. Rozdíl je způsoben sociálním složením žáků této školy, vysokou mírou nezaměstnanosti ve městě, která byla k 31. 12. 2013 přímo ve Varnsdorfu 17,10 % a kde bylo evidováno k témuž datu 1198 uchazečů o zaměstnání, z celkového počtu 7005 ekonomicky aktivních obyvatel (Redakce 2014, s. 2). Dále pak vyšším úbytkem počtu MŠ v posledních letech, ale i nedostačující propagací důležitosti předškolního vzdělávání. Příznivé pro vzdělávání je, když se v řadách malých školáků vyskytují needukované děti v MŠ pouze výjimečně, jak dokazuje připomínka respondenta UN 3: *„Děti, které nebyly edukovány v MŠ jsou u nás spíše výjimkou“*, nebo respondenta UN 4, který připsal: *„Většina dětí navštěvuje před vstupem do školy MŠ“*. V obou případech se jedná o učitele z velké školy. Ano, většina dětí MŠ navštěvovala, ale rozdíl který se potvrdil šetřením na ZŠ Bratislavská ukázal, oproti výsledku šetření v rámci ČR, že je ve Varnsdorfu stále vyšší procento dětí, které MŠ nenavštěvovaly a nemají tudíž rovnocenné schopnosti a dovednosti, které právě pro vstup do základního školství MŠ poskytuje. Téma vztahu edukace v MŠ v návaznosti na pozdější úspěšnost v ZŠ nebývá v jednotlivých městech často sledována. O tomto tématu se vyjádřil respondent UK1, který napsal: *„Zvolila jste si vhodné téma, vypuštění povinného předškolního roku v MŠ se mi nelíbí.“*

Nelze vynechat ani názory na edukaci v MŠ některých rodičů. Respondent RE 35 jej vyjádřil slovy: *„V MŠ velmi záleží na pí. učitelkách, jaký mají přístup k dětem a jak se jim věnují. My jsme měli štěstí na vynikající pedagožky, do školky všechny děti chodily moc rády. Moc se mi líbilo, jak se každý týden věnovaly jednomu tématu“*. Spokojenost s edukací v MŠ vyjadřuje respondent RN 13: *„MŠ velmi chválím za skvělé roky, které mohla dcera S. strávit právě tam. Výborná příprava do ZŠ! Doporučuji! (MŠ Nezvalova)“*. Názor respondenta RK 29 se naopak týkal přípravných tříd: *„MŠ nenaplňují dostatek vzdělávání, přikláním se k přípravným třídám na ZŠ.“*. Myšlenka edukace dětí v přípravných třídách je výborným řešením. Je však nutné rodiny se sociokulturním znevýhodněním nasměrovat na tuto variantu přípravy na školu. Vhodná se jeví určitá poradenská podpora rodičům předškolních dětí o podstatě a důležitosti předškolního vzdělávání ať již v MŠ nebo přípravných třídách, která by mohla být poskytnuta např. přes sociální pracovníky, se kterými bývají rodiny ve styku. Některé rodiny však nevyužívají ani jednu z těchto možností k neprospěchu svých dětí.

NAVRHOVANÁ OPATŘENÍ

Na základě výše shrnutých zjištění lze navrhnout následující opatření v těchto oblastech:

- **Sociální adaptabilita**

Pořádání akcí základními školami pro předškoláky a jejich rodiče pro bližší seznámení s prostředím školy a pedagogickými pracovníky, pro snazší adaptabilitu dětí. Dostupnost těchto akcí všem dětem, tedy i needukovaným v MŠ. K tomu je nutná **větší informovanost rodičů o těchto akcích**. Osvědčily se informace v místním tisku (např. Hlas severu), informační letáčky vyvěšené v MŠ, ale také ve vývěsních tabulích u jednotlivých škol.

- **Logopedická prevence a náprava NKS**

Na základě dotazníkového šetření mezi učiteli a zvláště mezi rodiči bylo zjištěno, že některé MŠ postrádají ve svých řadách logopedické asistenty, takže se nabízí doporučení, aby **v každé MŠ byla zřízena funkce logopedického asistenta**, který má možnost nápravy NKS a především působit preventivně. Logopedická prevence a včasná náprava NKS pomáhají školákům ve velké míře zvládnutí školních činností.

- **Informovanost o dětech mezi MŠ a ZŠ**

V textu zazněla otázka, proč vážně informovanost mezi MŠ a ZŠ o jednotlivých dětech. Více než polovina respondentů z řad učitelů (54,29 %) se tak vyjádřila o své neinformovanosti v této oblasti. **Vzájemná informovanost mezi MŠ a ZŠ o jednotlivých dětech s ohledem na zjištěná percepční oslabení, poruchy pozornosti, poruchy chování a hyperaktivity, pomůže učitelům prvňáčků se na příchod těchto dětí lépe připravit a plynule navázat na předškolní výchovu**. Jelikož učitelé v MŠ mají velkou příležitost prediagnostiky různých vývojových oslabení, je na škodu, že se tyto informace neposunují společně s dítětem.

- **Rovné podmínky při vstupu do ZŠ**

Analýza dokumentů ukázala, že prospěch dětí, které byly edukovány v MŠ je výrazně lepší, než u dětí, které do MŠ nechodily. V tomto místě může zaznít **doporučení zavedení**

povinného předškolního roku v MŠ či přípravné třídě ZŠ, který by umožnil všem dětem získání stejných podmínek ke vstupu do ZŠ. Protiargumentem by mohlo být, že všechny MŠ nemají totožný školní vzdělávací plán, ale tím že všechny tyto plány vycházejí z jednoho Rámcového vzdělávacího plánu pro mateřské školy, jejich výstupy jsou stejné, proto i všem dětem, které prošly předškolním vzděláváním se dostane obdobných informací, dovedností a podnětů, na které je snazší navázat v prostředí ZŠ. Navíc kolektiv vrstevníků má vzhledem k vývoji psychiky dítěte příznivý vliv. Děti se učí uznávat i jiné authority, než své rodiče. Varnsdorf je městem, kde je poměrně vysoká nezaměstnanost a také zde žije vyšší procento rodin se sociokulturním znevýhodněním. Dnešní legislativa neumožňuje nařídit povinnost docházky do MŠ. I přes to, že vzdělávání předškoláků je bezplatné, zdráhají se někteří rodiče dávat své děti do MŠ právě z finančních důvodů (otázka č. 9, dotazník pro rodiče, platba stravného). Školné se v předškolním roce MŠ nehradí, avšak platba stravného je podmínkou umístění dítěte do MŠ. Pokud je matka nezaměstnaná a má více dětí, je pro ni ekonomičtější svým dětem vařit. Důsledky needukace v MŠ bývají často právě z tohoto důvodu opomíjeny. Možností se jeví doporučování předškolního vzdělávání a odůvodňování této potřeby formou poradenské intervence v sociální oblasti.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- BAJZÍKOVÁ, J. 2013. *Tělesná výchova s metodikou* [přednáška 15. 3. 2013]. Liberec: TUL.
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V., 2008. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Dotisk 1. vyd. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1829-0.
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V., 2009. *Rozvoj grafomotoriky*. Dotisk 1. vyd. Brno: Computer Press. ISBN 80-251-0977-1.
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V., 2010. *Školní zralost*. 1. vyd. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2569-4.
- BENÍŠKOVÁ, T., 2007. *První třídou bez pláče*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1906-1.
- BUDÍKOVÁ, J., KRUŠINOVÁ, P., KUNCOVÁ, P., 2004. *Je vaše dítě připraveno do první třídy?* 1. vyd. Brno: Computer Press. ISBN 80-722-6637-3.
- ČÁP, J., 1990. *Psychologie mnohostranného vývoje člověka*. 1. vyd. Praha: SPN. ISBN 80-04-22967-0.
- ČERNÁ, M., a kol., 2009. *Česká psychopedie*. Dotisk 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1565-3.
- EBBERT, B., 2011. *100 věcí, které by měl znát každý předškolák*. 1. vyd. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-3545-7.
- GILLERNOVÁ, I., BURIÁNEK, J., 1995. *Základy psychologie, sociologie: základy společenských věd*. 1. vyd. Praha: Fortuna. ISBN 80-7168-242-X.
- HELUS, Z., HRABAL, V., KULIČ, V., MAREŠ, J., 1979. *Psychologie školní úspěšnosti žáka*. 1. vyd. Praha: SPN.
- CHRÁSKA, M., 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JEŘÁBKOVÁ, B., 1993. *Mateřská škola jako životní prostor I*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně. ISBN 80-210-0830-X.
- JŮVA, V., et al., 2001. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-95-8.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B., (eds.), 2001. *Předškolní a primární pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-585-7.

- KOMENSKÝ, J. A., 2007. *Informatorium školy mateřské*. 2. vyd. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1451-1.
- KROPÁČKOVÁ, J., 2008. *Budeme mít prvňáčka*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-359-8.
- KROPÁČKOVÁ, J., 2012. *Vstup do školy*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe. ISBN 978-80-87553-53-4.
- KŘIŠŤANOVÁ, L., 1995. *Diagnostika laterality a metodika psaní levou rukou*. 3. upravené vyd. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-205-4.
- KUTÁLKOVÁ, D., 1996. *Logopedická prevence*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-115-0.
- KVÍTKOVÁ, N., et al., 1991. Předmluva. In: J. A. Komenský, *Orbis pictus*. 1. vyd. Praha: Trizonia. ISBN 80-900953-0-5.
- MACHOVÁ, J., 1993. *Biologie člověka pro speciální pedagogy*. 1. vyd. Praha: SPN a Karolinum. ISBN 80-04-23795-9.
- MATĚJČEK, Z., 2000. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-494-X.
- MATĚJČEK, Z., 2000. *Po dobrém, nebo po zlém?* 5. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-486-9.
- MATĚJČEK, Z., 2005. *Výbor z díla*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1056-6.
- MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I., 2003. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-799-X.
- MICHALOVÁ, Z., 2008. *Vybrané kapitoly z problematiky specifických poruch učení*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-318-7.
- MICHALOVÁ, Z., 2012. *Předškolák s problémovým chováním*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0182-3.
- MICHALOVÁ, Z., 2012. *Sociální a pedagogická psychologie*. [přednáška 16. 11. 2012]. Liberec: TUL.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY 2012. *Konkretizované očekávané výstupy RVP PV* [online]. [vid. 9. 7. 2013]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/21827>
- MINSEL, W., R., PALLASCH, W., 1975. *Psychologie in der Schule*. 1. Aufl. Bochum: KAMP. ISBN 3-592-71530-5.

- MLČÁKOVÁ, R., 2009. *Grafomotorika a počáteční psaní*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2630-4.
- PEUTELSCHMIEDOVÁ, A., 2009. *Logopedické poradenství*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2666-3.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2001. *Pedagogický slovník*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-579-2.
- REDAKCE, 2013. Nezaměstnanost ve Varnsdorfu: 17 %. *Hlas severu*, roč. 34, č. 4, s. 2.
- REICHEL, J., 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Dotisk 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3006-6.
- RÝDL, K., ŠMELOVÁ, E., 2012. *Vývoj institucí pro předškolní výchovu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3033-1.
- SAGI, A., 1995. *Problémové děti v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-067-7.
- SMOLÍKOVÁ, K., aj., 2004. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Dotisk 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. [vid. 15. 7. 2013]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf
- SMOLÍKOVÁ, K., 2010. Výsledky diskuse k zavedení povinného předškolního vzdělávání v ČR. In: *Metodický portál RVP: Metodický portál inspirace a zkušeností učitelů* [online]. 22. 3. 2010. [vid. 17. 8. 2013]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/8065/vysledky-diskuse-k-zavedeni-povinneho-predskolniho-vzdelavani-v-cr.html/>
- ŠULOVÁ, L., 2010. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-246-1820-3.
- ŠVINGALOVÁ, D., 2006. *Úvod do vývojové psychologie*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7372-057-4.
- VÁGNEROVÁ, M., 2002. *Úvod do psychologie*. Dotisk 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-246-0015-3.
- VÁGNEROVÁ, M. 2007. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika předškolního věku*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-213-5.

- VÁGNEROVÁ, M. 2008. *Vývojová psychologie I.* Dotisk 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-0956-0.
- VOLFOVÁ, H., KOLOVSKÁ, I., 2009. *Předškoláci v pohybu 2.* 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2748-6.
- ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D., 2000. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole.* 3. vyd. Praha: D & H. ISBN 80-238-8369-0.

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 Záznamový arch analýzy dokumentů

1. ročníku Základní škola Bratislavská, Varnsdorf

Tabulka 10: Záznamový arch analýzy dat z katalogových listů žáků 1. ročníků 2003-2013

[illegible]

Příloha č. 2 Dotazník pro rodiče

Vážený rodiče

Jmenuji se Hana Zahnová, studuji na Technické univerzitě v Liberci na Pedagogické fakultě obor Speciální pedagogika pro předškolní věk. Pro tvorbu bakalářské práce jsem si vybrala téma: „**Podíl mateřské školy na úspěšnosti vzdělávání dětí**“.

K jejímu zpracování se na Vás obracím s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku. Na vyplnění je třeba přibližně 10 minut.

Některé otázky jsou škálované – označte Vámi zvolenou odpověď. U některých otázek prosím o doplnění, případně o rozvedení odpovědi.

Vaše odpovědi jsou anonymní a budou sloužit výhradně pro účel této bakalářské práce. Předem Vám děkuji za Vaši ochotu a za Váš čas.

1. **Počet dětí (mladších 18 let) ve Vaší rodině?**

Doplňte počet:

Počet	
-------	--

2. **Počet dětí ve Vaší rodině, které si v současné době plní povinnou školní docházku.**

Doplňte počet:

Počet	
-------	--

3. **Navštěvovaly Vaše děti mateřskou školu (MŠ) před vstupem do ZŠ?**

Ano	
Ne	

4. **Kolik let chodilo/y Vaše dítě/děti do MŠ?**

	Počet roků
1. dítě	
2. dítě	
3. dítě	
4. dítě	

5. **V případě, že máte více dětí, navštěvovaly stejnou MŠ?**

Ano	
Ne	

6. **V případě, že máte více dětí, pozorovali jste rozdíly v jejich připravenosti na základní školu ?**

Ano	
Ne	

V případě „Ano“, v čem jste vidíte/viděli rozdíly?

.....

7. **Jakou důležitost přikládáte docházce do MŠ?**

Značnou	
Běžnou	
Minimální	
Žádnou	

8. **V čem vidíte význam docházky do MŠ?**

Vyberte jednu nebo více odpovědí.

Hlídaní dětí v nepřítomnosti rodičů	
Systematická výchova a vzdělávání	
Společnost stejně starých dětí	
Možnost se něco naučit	
Osamostatnění dítěte	

Jiný (doplňte jaký):

.....

9. **V případě, že Vaše dítě/i Nenavštěvovalo/y MŠ, označte (dopíšte) důvod.**

	Označte, případně dopište
Nechtěli jsme , aby navštěvovalo/y.	
Nedostatek míst - nemohlo/y navštěvovat	
Nebylo potřeba , aby chodilo/y do MŠ.	
Finance - mateřská škola je pro nás drahá	

Jiný důvod (dopíšte):

10. **Považujete vzdělávání vašeho dítěte/děti v MŠ za:**

Velmi kvalitní	
Kvalitní	
Průměrné	
Podprůměrné	
Nedostačující	

11. **Vaše spokojenost / nespokojenost s tím, jak se pracovalo s Vašimi dětmi v MŠ?**

	Velmi spokojeni	Spíše spokojeni	Spíše nespokojeni	Velmi nespokojeni
Nácvik psaní (grafomotorická cvičení)				
Výtvarná činnost				
Pracovní činnost				
Tělesný rozvoj (pohybová cvičení)				
Logopedická péče (náprava řeči)				
Rozvoj řeči				
Upevňování hygienických návyků				
Informovanost rodičů				
Spokojenost Vašich dětí				

12. **Je nějaká činnost v MŠ, kterou byste v přípravě na základní školu ještě uvítali?**

Ano	
Ne	

Pokud „**Ano**“, napište jaká činnost:

13. **Pokud Vaše dítě/děti NENavštěvovalo/y MŠ, připravovali jste ho/je na vstup do školy sami?**

Ano	
Ne	

V případě „**Ano**“, napište, **jak** jste jej připravovali:

.....

14. **Mělo/ly vaše dítě/děti edukované v MŠ potíže při přechodu do 1.ročníku ZŠ?**

Nemělo potíže	
Mělo potíže	

15. **S čím mělo (má) Vaše dítě/děti potíže?**

Adaptabilita-přivykání	
Psaní	
Čtení	
Počítání	
Samostatnost	
Udržení pozornosti	
Jiné potíže	

V případě jiných potíží, doplňte o jaké potíže se jedná/jednalo:

.....

16. **Mělo Vaše dítě/děti odklad povinné školní docházky?**

Ano	
Ne	

V případě, že mělo/měly odklad, napište prosím důvod odkladu:

.....

17. **V případě odkladu, navštěvovalo přípravnou třídu?**

Ano	
Ne	

18. **Měli jste možnost (včetně vašich dětí) se zúčastnit nějaké akce v základní škole před nástupem Vašeho dítěte do 1. třídy (pro lepší seznámení s prostředím)?**

Ano	
Ne	

19. **Jak jste se o možnosti seznamovací akce se školou dozvěděli?**

Prostřednictvím MŠ	
Prostřednictvím ZŠ (např. pozvánka)	
Z tisku (např. Hlas severu)	
Informací od staršího sourozence předškoláka	
O akci jsme se nedozvěděli	

20. **Vzdělání rodičů**

	Základní	Středoškolské bez maturity	Středoškolské s maturitou	Vyšší odborné	Vysokoškolské
matka					
otec					

Název mateřské školy, kterou Vaše dítě/děti navštěvovalo/y:

.....

Název základní školy, kterou Vaše dítě/děti navštěvuje/í:

.....

Ročník, který právě navštěvuje/í:.....

Vyplněno dne:

Prostor pro Vaše připomínky:

.....

.....

Děkuji Vám za ochotu a spolupráci.

Příloha č. 3 Dotazník pro učitele

Vážená paní učitelko, pane učiteli

Jmenuji se Hana Zahnová, studuji na Technické univerzitě v Liberci na Pedagogické fakultě obor Speciální pedagogika pro předškolní věk. Pro tvorbu bakalářské práce jsem si vybrala téma: „**Podíl mateřské školy na úspěšnosti vzdělávání dětí**“.

K jejímu zpracování se na Vás obracím s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku. Na vyplnění je třeba přibližně 10 minut.

Některé otázky jsou škálované – označte Vámi zvolenou odpověď. U některých otázek prosím o doplnění, případně o rozvedení odpovědi.

Vaše odpovědi jsou anonymní a budou sloužit výhradně pro účel této bakalářské práce. Předem Vám děkuji za Vaši ochotu a za Váš čas.

1. V jakém typu školy pracujete?

Běžná ZŠ (1.-5. roč.)	
Běžná ZŠ (1.-9. roč.)	
Speciální ZŠ	

2. Jak dlouhá je Vaše praxe učitele?

1-5 let	
6-10 let	
10-20 let	
Více než 20	

3. Vedete si u svých žáků přehled, který z nich navštěvoval mateřskou školu (MŠ)?

Ano	
Ne	

4. **Jaké vidíte rozdíly mezi dětmi, které byly a nebyly edukovány v MŠ?**

Rozdíly jsou:

Velké	
Malé	
Žádné	

5. **V čem vidíte rozdíly?**

Adaptabilita	
Samostatnost	
Hygienické návyky	
Všeobecný rozhled	
Slovní zásoba	
Dovednosti	
Jiné	

V případě „Jiné“, dopište jaké:

.....

6. **Pozorujete rozdíl mezi dětmi, které chodily do MŠ více než 1 rok a dětmi, které chodily pouze 1 rok?**

Ano	
Ne	

7. **Jak zvládají děti NEedukované v MŠ následující činnosti?**

	zvládají bez obtíží	zvládají s obtížemi	nezvládají
Adaptabilita			
Grafomotorika			
Početní představivost			
Pracovní schopnosti			
Výtvarné schopnosti			
Vyjádřovací schopnosti			
Samostatnost			
Jiné (Jaké?)			

8. **Přicházejí děti z mateřských škol do 1. třídy dostatečně připravené?**

Rozhodně ano	
Ano	
Není to jednoznačné	
Ne	
Rozhodně ne	

9. **Z Vaší zkušenosti: Jsou častěji objeveny percepční oslabení před nástupem do školy u dětí, které byly edukovány v MŠ?**

Ano	
Ne	

10. **Dostávají se k Vám z MŠ dostatečné informace o těchto oslabeních u jednotlivých dětí?**

Ano	
Ne	

11. **Z Vaší zkušenosti: Jsou častěji odhaleny logopedické vady před vstupem do školy u dětí, které byly edukovány v MŠ?**

Ano	
Ne	

12. **Dochází u edukovaných dětí častěji k napravování logopedických vad před vstupem do školy?**

Ano	
Ne	

V případě odpovědi „Ne“ dopište, kde vidíte důvod, proč k nápravě nedochází:

.....
.....

13. **Organizuje ZŠ akce s předškoláky pro snadnější přechod dětí?**

Ano	
Ne	

Pokud „**Ano**“, napište jaké:

.....

14. **Jsou tyto akce dosažitelné i pro děti, které nenavštěvují MŠ?**

Ano	
Ne	

15. **Umožňuje ZŠ předškolním dětem pasivní účast ve vyučování?**

Ano	
Ne	

Pokud „**Ano**“, napište jak:

.....

16. **Podílí se vaše ZŠ na aktivní přípravě budoucích školáků v rámci vyučování?**

Ano	
Ne	

Pokud „**Ano**“, napište jak:

.....

17. **Konají se setkání rodičů předškoláků s učiteli ZŠ?**

Ano	
Ne	

18. **Pokud se uskutečňují setkání rodičů předškoláků, organizují ho:**

Ředitel	
Učitelé ZŠ	
Aktivita je na straně MŠ	
Jiní (Kdo?)	

19. **Z Vaší zkušenosti: Zvládají děti edukované v MŠ lépe nároky, které na ně klade škola, než-li děti needukované?**

Rozhodně ano	
Spíše ano	
Spíše ne	
Rozhodně ne	

20. **Pokládáte vypuštění povinného předškolního roku v MŠ za správné?**

Rozhodně ano	
Spíše ano	
Spíše ne	
Rozhodně ne	

Prosím, odůvodněte Váš názor:

Název školy ve které pracujete:

Ročník, který tento školní rok učíte:

Vyplněno dne:

Prostor pro Vaše připomínky:

.....
.....

Děkuji Vám za ochotu a spolupráci.