

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**  
**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**  
**Katedra primární a preprimární pedagogiky**

Mgr. Kateřina Vaňková  
Předškolní pedagogika

**Komparace školní připravenosti dětí v ČR a USA**  
**v podmínkách současné mateřské školy**

**Diplomová práce**

## **Čestné prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Komparace školní připravenosti dětí v ČR a USA v podmínkách současné mateřské školy“ vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

V Olomouci dne **20. 4. 2017**

Podpis

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala své vedoucí diplomové práce PhDr. Jitce Petrové, Ph.D. za odborné vedení, cenné připomínky, profesionální a vstřícný přístup a v neposlední řadě za podporu. Dále děkuji všem dětem a učitelům, jež se aktivně a s ochotou podíleli na realizaci výzkumného šetření. V neposlední řadě děkuji své rodině a příteli za trpělivost a dlouhodobou podporu.

## OBSAH

|  |           |
|--|-----------|
| Úvod.....  | 6         |
| <b>1 Charakteristika dítěte předškolního věku .....</b>                          | <b>8</b>  |
| 1.1 Tělesný a motorický vývoj.....   | 8         |
| 1.1.1 Rozvoj hrubé motoriky .....  | 9         |
| 1.1.2 Rozvoj jemné motoriky.....   | 10        |
| 1.1.3 Vývoj mozku .....  | 12        |
| 1.2 Kognitivní vývoj .....   | 13        |
| 1.2.1 Vnímání.....   | 14        |
| 1.2.2 Myšlení .....  | 15        |
| 1.2.3 Řeč .....  | 16        |
| 1.2.4 Paměť a pozornost .....  | 17        |
| 1.3 Sociální a emoční vývoj.....   | 18        |
| <b>2 Činitelé ovlivňující výchovně vzdělávací proces v předškolním věku.....</b> | <b>21</b> |
| 2.1 Rodina a rodiče .....  | 21        |
| 2.2 Mateřská škola .....   | 23        |
| 2.3 Vrstevníci .....   | 26        |
| 2.4 Osobnost učitele mateřské školy.....   | 28        |
| <b>3 Vstup dítěte do školy .....</b>   | <b>32</b> |
| 3.1 Dítě a období vstupu do základní školy .....                                 | 32        |
| 3.2 Školní zralost a školní připravenost.....                                    | 34        |
| 3.3 Znaky školní zralosti .....  | 39        |
| 3.4 Školní nezralost a odklad školní docházky .....                              | 43        |
| <b>4 Diagnostika školní zralosti a připravenosti .....</b>                       | <b>47</b> |
| 4.1 Diagnostická činnost v profesi učitele mateřské školy .....                  | 47        |
| 4.2 Pedagogická diagnostika.....   | 49        |
| 4.3 Diagnostika školní zralosti a školní připravenosti .....                     | 52        |
| <b>5 Komparace připravenosti dětí na školní docházku v ČR a USA... 58</b>        |           |
| 5.1 Úvod do problematiky empirické části .....                                   | 58        |

|       |  |            |
|-------|--|------------|
| 5.2   | Počátek výzkumného šetření a jeho teoretická a praktická příprava..... | 60         |
| 5.3   | Cíle výzkumného šetření.....   | 62         |
| 5.4   | Výzkumný vzorek a jeho charakteristika.....                            | 64         |
| 5.4.1 | Školní anamnéze dítěte č. 1.....                                       | 66         |
| 5.4.2 | Školní anamnéza dítěte č. 2 .....                                      | 67         |
| 5.4.3 | Školní anamnéza dítěte č. 3 .....                                      | 68         |
| 5.4.4 | Školní anamnéza dítěte č. 4 .....                                      | 69         |
| 5.5   | Metodologie a průběh výzkumného šetření .....                          | 70         |
| 5.5.1 | Metody sběru dat.....  | 71         |
| 5.5.2 | Organizace průběhu výzkumného šetření .....                            | 75         |
| 5.6   | Analýza a interpretace dat.....  | 80         |
| 5.6.1 | Analýza a interpretace dat první etapy.....                            | 81         |
| 5.6.2 | Analýza a interpretace dat druhé etapy .....                           | 83         |
| 5.6.3 | Analýza a interpretace dat třetí etapy.....                            | 94         |
| 5.7   | Diskuse.....   | 102        |
| 5.7.1 | Prezentace výzkumných zjištění .....                                   | 103        |
| 5.7.2 | Praktický dopad výzkumných zjištění a další možnosti využití .....     | 110        |
|       | <b>Závěr.....</b>  | <b>112</b> |
|       | <b>Referenční seznam .....</b>   | <b>114</b> |
|       | Seznam použitých pramenů a zdrojů.....                                 | 114        |
|       | Seznam použitých symbolů a zkratk .....                                | 121        |
|       | Seznam tabulek a obrázků.....  | 122        |
|       | Seznam příloh.....   | 123        |

# ÚVOD

*„Na dobrém začátku všechno záleží.“*

Jan Amos Komenský

Jak je patrné z citátu Jana Amose Komenského, předškolní vzdělávání tvoří základní rámec výchovy a vzdělávání dítěte, na kterém se v průběhu života staví další nové zkušenosti. Předškolní vzdělávání je v současné době vnímáno jako základní kámen celoživotního učení jedince. Vliv mateřské školy má význam jak pro dítě samotné, tak pro jeho rodinu. O oblast předškolního vzdělávání se v současné době zajímají odborníci z oblasti pedagogiky i psychologie v rámci různých výzkumů. Narůstá tlak na efektivitu předškolní výchovy, kdy je hlavním cílem komplexní příprava dítěte pro vstup do školy. Zásadní roli zde sehraává také oblast pedagogicko-psychologické diagnostiky, která je velmi často nezbytnou součástí výzkumných šetření. Aktuální oblastí nejenom pro praxi, ale i pro vědecká zkoumání je v současné době připravenost dítěte na zahájení povinné školní docházky. Tato zkoumaná problematika se pojí se zavedením povinného předškolního vzdělávání od roku 2017, změnou legislativy a odklady školní docházky. Aby dítě úspěšně zvládlo nároky, které na něj klade povinná školní docházka, je ho nezbytně nutné na novou roli školáka připravit. Na základě odborné pedagogické nebo popřípadě psychologické diagnostiky odhalit obtíže v konkrétních oblastech a zvolit co nejvhodnější postupy pro nápravu těchto nedostatků.

Hlavní cílem diplomové práce je postihnout všechna zásadní témata, které se vztahují k problematice školní připravenosti dětí a která by byla výchozím kamenem pro realizaci výzkumného šetření, které se zabývá problematikou připraveností dětí, a to v komparaci dvou států - Česká republika a Florida. Jde především o zjištění, zda je nějaký významný rozdíl v některé z oblastí školní připravenosti u dětí, které jsou vychovávány a vzdělávány v odlišných podmínkách.

Teoretická část diplomové práce si klade za cíl zpracovat základní teoretická východiska výzkumu, která budou vycházet především ze současných odborných zdrojů, a to jak tuzemských, ale i zahraničních publikací a výzkumů (z hlediska zaměření práce). Záměrem je tedy v obecné rovině pojednat všechna základní témata vztahující se ke zkoumané problematice. Základnu celé teoretické práce bude tvořit psychologická charakteristika dítěte předškolního věku. V této kapitole se zaměříme na tělesný, kognitivní a emočně sociální vývoj dítěte a specifika, která se k těmto oblastem vztahují. S touto problematikou velmi úzce souvisejí faktory a činitelé, kteří mají pozitivní, ale také negativní vliv na vývoj dítěte.

V následující kapitole si tyto činitele vymežeme a vysvětlíme, jaký mohou mít vliv na vstup dítěte do školy. Třetí kapitola této práce si klade za cíl vymežit problematiku školní zralosti a školní připravenosti a všechny další oblasti, které se s ní pojí. Hlavním úkolem je tedy definovat tyto dva pojmy a vysvětlit jejich hlavní úlohu v oblasti předškolního vzdělávání. Tato kapitola tvoří východisko pro čtvrtou kapitolu *Diagnostická školní zralosti a školní připravenosti*. V poslední kapitole teoretické části se zaměříme na diagnostickou činnost učitele mateřské školy a na diagnostické metody, které se používají u nás i v zahraničí při posuzování školní zralosti a školní připravenosti. Na základě těchto čtyř kapitol bude vymezena problematika školní připravenosti, na kterou bude navazovat oblast empirického zkoumání.

Cílem empirické části práce bude pomocí kvalitativních metod zkoumání ověřit, jaký je rozdíl z hlediska školní připravenosti u dětí v České republice a USA v podmínkách současné mateřské školy. Výzkumný vzorek budou tedy tvořit děti předškolního věku, které jsou vzdělávány v mateřských školách v České republice nebo v USA. Jelikož se jedná o kvalitativní výzkum, můžeme ho vnímat spíše jako pilotní, jelikož se domníváme, že nebylo prozatím provedeno mnoho podobných šetření. Na základě vyhodnocení získaných dat budou vyvozeny závěry, které mohou v budoucnu pomoci při hlubším zkoumání podobné problematiky. Zvolení tohoto tématu pro diplomovou práci nebylo náhodné.

V rámci studia oboru Předškolní pedagogika jsme měli možnost vycestovat na zahraniční stáž do USA. Během tohoto studijního pobytu jsme zaznamenali rozdíly v oblasti předškolního vzdělávání, konkrétně v oblasti školní připravenosti u dětí na Floridě a u dětí v České republice. Na základě těchto na první pohled viditelných zjištění jsme se rozhodli tuto problematiku podrobněji prozkoumat, detailněji se zaměřit na klíčové oblasti školní připravenosti a pomocí vytvořeného diagnostického nástroje zjistit, ve kterých oblastech jsou nejvýznamnější rozdíly

# 1 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

V první kapitole této diplomové práce se budeme snažit co nejpodrobněji vymezit období předškolního věku. Hlavním důvodem je především to, že předškolní období je, obdobím dítěte, kdy se dostává do dvou velmi důležitých mezníků. Mezi druhým a čtvrtým rokem je to vstup do mateřské školy; druhým zásadním mezníkem po dovršení šesti let je vstup do základní školy. Právě tyto dva mezníky jsou zásadní pro diplomovou práci, proto věnujeme předškolnímu období větší pozornost.

Odborníci z oblasti předškolní pedagogiky se shodují, že v případě, pokud podrobněji prozkoumáme a pochopíme zákonitost předškolního věku dítěte a jeho psychologickou charakteristiku, lépe porozumíme problémům, které se k tomuto období vztahují. V našem případě se jedná především o čím dál častější odklady školní docházky a problémy související s nástupem dítěte do základní školy.

Název pro toto období lidského života není zcela jednotný. V pedagogické literatuře se setkáváme s označením „*předškolní dětství*“, „*předškolní věk*“ nebo „*předškolní dětství*“ (Příhoda, 1977). Předškolní období nebo také předškolní věk se vymezuje jako období od tří let po vstup do základní školy. „*Konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale především sociálně, nástupem do školy*“ (Vágnerová, 2005, s. 173)

**Předškolní věk** je důležitou etapou v životě dítěte, jelikož dochází k zásadnímu vývoji v oblasti fyzického, psychického i sociálního. Dítě v průběhu tohoto období vstupuje do nového prostředí, kde se musí vyrovnat s novou sociální rolí, opouští na určitou část dne své nejbližší, a utváří si vztah k vrstevníkům a světu. Získává řadu nových poznatků a vědomostí, které ho ovlivňují v následujících letech. Podle M. Vágnerové (2012) se tyto vývojové změny, které vyžadují přizpůsobivost ostatním a sebezprosazování, nazývají prosociální chování.

## 1.1 Tělesný a motorický vývoj

Tuto kapitolu bychom rádi otevřeli krátkým exkurzem do historie, která se vztahuje k tělesnému a motorickému vývoji dítěte. Už známý filosof a pedagog novověku John Locke (1632 -1704) zastával názor, že ve zdravém těle je zdravý duch. Dětem doporučoval spát na tvrdých podložkách, pohyb na čerstvém vzduchu a prostou, ale zdravou stravu. Další důležitou součástí péče o tělo a jeho zdravý vývoj bylo otužování a důkladná hygiena. Důležité v této souvislosti je zmínit, že až do 19. století na vesnicích (někde dokonce až do poloviny 20. století) nebylo vodovodní připojení, a proto byla hygienická péče mnohdy velmi obtížná. Rodiče dětí předškolního věku byli často poučovani, aby dbali na základní hygienu svých dětí.



*„Nebudete-li se každého dne mýti, tak pórové dírky na těle vašem pomalu a pomalu od špíny se zacpají, a z toho rozličné nemoci přicházejí.“ (Lenderová, Rýdl, 2006, s.142)*

Některé názory na příznivý tělesný vývoj přetrvávají až dodnes; například to, že by strava měla být pestrá, lehká a bohatá na vitamíny. Některé názory se ale naopak s názory současníků a odborníků na vývojovou psychologii rozcházejí a odborníci tvrdí, že dříve nebyly respektovány vývojové zvláštnosti dětí (Lenderová, Rýdl, 2006).

Nejnovější výzkumy z hlediska vývojové psychologie na zdravý tělesný vývoj dítěte tvrdí, že je především nezbytně nutné, aby byl u dítěte dodržován pravidelný denní režim a řád celého dne. Dítě by mělo dostávat v pravidelných intervalech stravu a dostatek tekutin, mělo by mít možnost volného pohybu a spánku. Tento pravidelný režim je nezbytně nutný ke správnému fungování těla a jeho zdravému vývoji. Pokud tomu tak není a rodiče dětem nabízejí až mnoho nezdravého jídla nebo jim nezajistí dostatek pohybu, často se stává, že jsou děti unavené, dochází u nich k obezitě, nebo naopak ke zpomalení růstu. Optimálně by dítě, než nastoupí do základní školy, mělo dosahovat přibližně 114 cm tělesné výšky a 20 kg tělesné váhy (Gáborová, Porubčanová, 2016)

Tělesný a motorický vývoj dítěte autorka L. Woodfieldová (2004) označuje jako proces neustálého zlepšování a zdokonalování pohybové koordinace, hbitosti a elegance pohybů.

V období předškolní věku, tedy ve věku od tří do šesti let, se výrazně mění tělesná konstituce dítěte. Baculatost, která byla typická pro batolecí období, se postupně mění ve štíhlost, což má za následek disproporce mezi růstem horních a dolních končetin, trupu a hlavy. Konec předškolního období je tzv. obdobím vytáhlosti, jedná se o periodu růstu, kdy dochází k osifikaci kostí. Kolem šestého roku věku dítěte se dovršuje osifikace zápěstních kůstek, což má velký význam v rozvoji jemné motoriky (Plevová In Šmelová, 2012).

V souvislosti s těmito změnami tělesné konstituce mluvíme o tzv. první strukturální přeměně. V oblasti tělesné a duševní může velmi často docházet k disharmonii. Proto je nezbytně nutné, aby tato první strukturální proměna byla dokončena ještě před nástupem dítěte do základní školy (Cooper, Doherty, 2011).

### **1.1.1 Rozvoj hrubé motoriky**

Podle L. Woodfieldové (2004) už dítě předškolního věku zvládá nejen pohyb chůze po nerovném terénu, ale i skok snožmo a skok na jedné noze. Dítě dokonce utíká, sbíhá ze schodů, seskakuje z překážek, hází malým i velkým míčem. Samozřejmostí je také zdokonalování oblasti sebeobsluhy dítěte, která zahrnuje to, že dítě samostatně jí, svléká

a obléká se, dokáže zvládnout prvky osobní hygieny. Velmi podobný názor zastává autor P. Říčan (2004, str. 121), podle kterého růst obratnosti umožňuje předškolákovi, aby: „*se naučil sám sebe obléknout, obsloužit se (i na záchodě) – a pomáhat doma při jednoduchých pracích. Vyžadujeme to od něj ani ne tak proto, aby skutečně pomohl, ale abychom v něm pěstovali smysl pro povinnost a abychom podporovali jeho sebevědomí.*“

Na konci předškolního období, tedy předtím, než nastoupí do základní školy, by mělo být dítě schopno bez větších problémů zvládat činnosti, které vyžadují složitou pohybovou koordinaci. Mezi tyto aktivity patří například jízda na koloběžce a na kole, skákání přes švihadlo, plavání, základy lyžování. „*Cvičí svou zručnost i v mnohých hrách s pískem, s kostkami, s plastelínou a zejména ovšem při kresbě, kde se uplatní rychlý růst jeho rozumového pochopení světa*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, str. 88).

Vývoj horních a dolních končet je velmi propojen, stejně tak dochází ke zlepšování hrubé motoriky, projevuje se dozrávání i v oblasti motoriky jemné. Rozvoj dítěte v těchto oblastech se tak úzce propojen, že dítě často řekne své první slovo ve chvíli, kdy začíná chodit a zřetelně šikovněji manipulovat s předměty. Také začíná více mluvit a jasněji artikulovat v době, v níž začíná kreslit (Kutálková, 2005).

Podle G. Deáka (2014) je používání různých nástrojů a práce s nimi znakem lidské inteligence. Mezi tyto nástroje patří hračky, míče, tužka atd. Kapacita pro užívání těchto předmětů a práci s nimi je patrná již u velmi malých dětí, počínaje batolaty. Touha zvidat, sahat na předměty, zkoumat je a pracovat s nimi počátek předškolního vzdělávání vyžaduje, jedná se o zcela přirozený stav.

### **1.1.2 Rozvoj jemné motoriky**

*"Rozvoj jemné motoriky umožňuje dětem manipulaci s tužkou, nůžkami, jíst příborem, házet a chytat míč, rozvíjí se manuální zručnost. Po čtvrtém roce se vyhraňuje převaha jedné ruky, snižuje se počet "obouručných" (Šimíčková - Čížková, 2010, s. 75).*

Podle Matějčka (2005) se na počátku předškolního období dítě ocitá ve fázi, kdy se učí ovládat předměty, které nejsou samy od sebe pohyblivé, jsou nepoddajné a dítě na ně samo s dosavadními dovednostmi a možnostmi nestačí. Tyto předměty jsou ale pro děti většinou velmi zajímavé a přitažlivé. Většinou se jedná o předměty, se kterými zacházejí velmi obratně dospělí, a proto děti zaujmou. Případně jsou přitažlivé svou barvou a tvarem. Dítě ve třech letech už zvládá pohyby ruky koordinovat takovým způsobem, že je schopno překreslit čáry dle předlohy. Tato činnost se dá v mateřské škole trénovat pomocí pracovních listů. Dítě často u této činnosti ještě střídá ruku, kterou používá k překreslování. Kolem čtvrtého roku se začíná

vyhraňovat převaha jedné ruky nad druhou, ubývá dětí s nevyhraněnou lateralitou – ambidextrí. Do pátého roku dítěte by dítě mělo mít tendenci používat k běžným činnostem, jako je (malování, čištění zubů, nebo jezení polévky) pouze jednu ruku. Dosažení určitého stupně lateralizace je důležitým vývojovým mezníkem každého dítěte, který se projevuje rozvojem motoriky končetin, má svůj význam pro rozvoj řečových dovedností a pro budoucí úspěšný nácvik čtení a psaní a i úspěšný nástup do základní školy (Plevová, 2010).

Pokud se stane, že si dítě v období před nástupem do školy zafixuje nevýhodný typ laterality, může to mít následně nepříznivý vliv na výkon dítěte na základní škole. Stává se, že děti mívají obtíže ve zvládnutí orientace v prostoru a čase vzhledem k vlastní osobě, mnohdy v jakékoli percepci. Velmi častá je zkřížená lateralita oka a ruky, což může mít za následek obtíže v oblasti vizuální percepcie a vnímání, často dochází ke zkreslení zrakových vjemů nebo se objevují nedostatky ve kvalitě uskutečňované činnosti. V praktických situacích se může jednat o to, že dítě například přehlíží nebo nevidí pravopisné chyby, ve chvíli, kdy se je snaží opravit, tak přibydou další. Co se týká situací, které se nevztahují přímo ke školnímu prostředí, uvedeme například osoby s tímto problémem, které často nedokáží správně vyhodnotit dopravní situaci a přehlížejí dopravní značení (Kutálková, 2010).

Na problematiku zafixování nesprávných návyků v tomto věku navazuje autor Z. Matějček (1996, str. 52), který poznamenává, že: „*To, co se v tomto období do psychického i fyzického organismu dítěte špatně zabuduje, to se pak velmi obtížně odstraňuje. Nervové buňky, mladé, plastické a vnímavé, a to především ty mozkové, vezmou totiž určitý pohyb (jde vždy spíše o určitou soustavu či určitý vzorec pohybů) za svůj a uloží si jej hluboce do svého programu. Kdyby pak místo něho měly přijmout nějaký jiný, nový, musely by se toho dřívějšího, utvrzeného, vzdát – a proti tomu se samozřejmě brání.*“

Úroveň motorických schopností velmi úzce souvisí s tím, jak jsou naplňovány základní potřeby dítěte, ale v nejvyšší míře potřeby sociálního uspokojení. Zda mají děti dostatek lásky, zájmu ze svého okolí, zda se setkávají s vrstevníky, od kterých se mohou mnohému přiučit, a v neposlední řadě má vliv i sebevědomí. Děti předškolního věku, které jsou méně fyzicky zdatné, mají časté pocity méněcennosti. Odborníci tvrdí, že pokud je věnována dostatečná pozornost tělesnému rozvoji a výchově v oblasti motoriky, může to mít značný vliv na změny v oblasti psychiky a vývoji mozku, který je v tomto období velmi zásadní (Kohoutek, 2006).

### 1.1.3 Vývoj mozku

Od narození dítěte dochází v jeho nervové soustavě k důležitým změnám, mozek začíná dozrávat a připravuje se na maximální fungování. Mozek narozeného dítěte si můžeme představit jako mladý strom, větvičky nervových buněk se rozrůstají, propojují tak jednotlivé části mozku a tvoří jeden celek. Na základě tohoto propojení se vytváří základ pro optimální fungování celé osobnosti jedince. Zásadní roli při propojování mozkových buněk hraje podnětné prostředí a zážitky, které jsou pro dítě v prvních letech života velmi důležité (Lipton, Bhaerman, 2012).

Podle J. Oravcové (2009) roste mozek dítěte předškolního věku mnohem rychleji než ostatní části jeho těla. Na základě výzkumů bylo prokázáno, že mozek tříletého dítěte je pouze o jednu čtvrtinu menší než mozek dospělé osoby. Na konci předškolního období váží dětský mozek 90 procent z průměrné hmotnosti mozku dospělého člověka. Mozek dítěte roste takovou rychlostí především proto, že dochází ke zvýšení počtu propojení mezi jednotlivými neurony, jak už bylo zmíněno výše. Tato propojení slouží k rozvoji všech kognitivních funkcí. Podle britského autora P. Barkera (2007) se už od 3 do 4 let věku dítěte vyvíjí ty části mozku, které následně v mladším školním věku ovlivňují způsob učení, koncentrace, paměti. Kolem pátého roku se naopak vyvíjejí centra mozku, která mají zásadní vliv na utváření typu osobnosti dítěte, fixují se způsoby, kterými je dítě schopno zvládat stres a ovládat své pocity. Takovým způsobem, jakým se buňky v tomto období propojí, zůstanou propojeny během celého života dítěte. Propojení, která se nepoužívají, následně zanikají.

U vývoje dětského mozku je podle I. Plevové (2012) důležité také zmínit to, že mozek je rozdělen na dvě hemisféry, přičemž se vyznačuje dominancí jedné, nebo druhé hemisféry. Levá hemisféra, která bývá v některých publikacích označována jako „mluvící“, se vyznačuje schopnostmi, jako je vyjadřování, logické a analytické myšlení. Děti s dominující levou hemisférou nemívají zpravidla obtíže ve čtení, psaní a počítání. Naopak děti, u kterých dominuje spíše pravá hemisféra, mají lepší představivost, fantazii, smysl pro detail a je pro ně snadnější orientace v prostoru. U předškolních dětí se dominance této hemisféry projeví například tak, že dítě poměrně snadně poskládá z barevných kostek předložený obrazec, dokáže lépe a přesně rozpoznat tváře. Oproti dětem s dominující levou hemisférou tyto děti raději používají neverbální komunikaci. Důležité je ale zmínit, že se jedná pouze o dominanci jedné hemisféry, ne o úplnou funkci pouze jedné z nich, která nahrazuje tu druhou. Obě hemisféry jsou neustále ve vzájemné spolupráci a doplňují se. Zahraniční autoři ale uvádějí, že je mozek v určité situaci schopen velmi odolně reagovat na měnící se podmínky.

Pokud jedna z hemisfér bude poškozena, může druhá hemisféra zastat na určitou dobu její funkci. Například pokud se objeví situace poškození levé hemisféry u malého dítěte a začne následně ztrácet jazykové schopnosti, pravá hemisféra je schopna tyto schopnosti do určité míry kompenzovat. (Hoptman, Davidson In Feldman, 2003)

Tělesný vývoj, rozvoj motoriky a pohyb patří mezi nejpřirozenějších potřeby dítěte předškolního věku. Ač patří mezi nedílnou součást tohoto období života, zahraniční autorka Nurseová (2014) poznamenává, že v mnoha ohledech byl fyzický vývoj v posledních letech opomíjen. Důraz byl kladen spíše na vývoj v oblasti kognitivní, čemuž nasvědčují i mnohé výzkumy z posledních let, které se věnují především této zmiňované oblasti. Jinak tomu není ani v České republice, kde bylo provedeno také mnoho výzkumů, které se zabývají kognitivním vývojem dětí předškolního věku. V posledních letech není opomíjen ani vývoj tělesný, a to především z důvodu změny pohledu na zdraví a fyzickou aktivitu dítěte vzhledem ke zvyšujícímu se počtům obézních dětí (Vaňková, 2016).

## 1.2 Kognitivní vývoj

Kognitivní vývoj bývá také někdy nesprávně označován jako intelektuální, jelikož inteligence zahrnuje kognitivní schopnosti, mezi které patří vnímání, pozornost, paměť a řeč. V předškolním věku se tyto poznávací procesy velmi intenzivně rozvíjejí a umožňují dítěti lépe poznávat svět kolem sebe. U dětí tohoto věku můžeme vzhledem ke kognitivnímu vývoji pozorovat vývojové zvláštnosti. Tyto odlišnosti často souvisejí s vývojem nervové soustavy dítěte, ale také s prekoncepty, se kterými dítě dosud disponovalo a se kterými se setkala (Cockcroftová, Israelová, 2009).

V předškolním období je zásadní čtvrtý rok dítěte, kdy se začíná měnit kvalita jeho uvažování. Je to způsobeno především dozráváním nervové soustavy a rychlým vývojem řeči v tomto období. Pokud se budeme držet Piagetovy terminologie, tak můžeme tvrdit, že dítě přechází z fáze symbolického nebo také předpojmového myšlení na vyšší úroveň. Taková další fáze se nazývá názorové, někdy také intuitivní, myšlení, kde je ale stále usuzování dítěte vázáno na vnímané podněty. V této fázi jde již ale o rozčleněné vnímání než o jednoduché názory. Vnímání symbolických tvarů je pro děti předškolního věku náročné z důvodu abstraktnosti.

*„Dítě v předchozím období využívalo slov nebo jiných symbolů jako podpojmů. Ty byly vázány na individuální předměty a směřovaly k obecnosti. „Nyní již uvažuje v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností. Usuzování je však zatím*

*vázáno na vnímané či představované – vždy se dítě zaměřuje na to, co vidí či vidělo, i když to už rozčleňuje“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s 90).*

### **1.2.1 Vnímání**

Vnímání, které bývá často označováno jako percepce, je sensorický proces, který v danou chvíli zachycuje to, co působí na naše smysly. Jedná se o dovednost, nebo také schopnost všech smyslů uvědomovat si vnější a vnitřní podněty, které na nás působí. Mezi podněty, jež dítě může vnímat z vnějšího světa, patří například chuť jídla, barva hraček a předmětů, vůně, nebo zápach a v neposlední řadě tvar předmětů, jež bere do ruky. Mezi vnitřní podněty, které děti v tomto období vnímají, patří strach z cizích lidí, bolest břicha, když se dítě nechce jít do mateřské školy, nebo naopak radost a pocit štěstí, když se dítě do mateřské školy těší.

V období předškolního věku je dítě velmi zvědavé, a právě proto je na začátku tohoto období typické velmi intenzivní rozvíjení konkrétních vizuálních představ. Dítě rozpoznává konkrétní podněty a uvědomuje si zákonitosti, které s těmito podněty souvisejí. Například vnímá, že každý pes má čtyři nohy, každý míč je kulatý a může do něj kopnout, že stromy rostou vzhůru a auta jezdí po silnici a vydávají nějaký zvuk. Na základě vnímání těchto detailů se dítě postupně učí tyto podněty a zákonitosti reprodukovat v kresbě i slovně, popisovat a označovat. Na konci předškolního období dokáže dítě tyto abstraktivní figury vnímat strukturalizovaně.

Pokorná (2001) ve své publikaci uvádí, že i když je vývoj poznávacích procesů v tomto období velmi intenzivní, na konci předškolního období se dítě ještě stále nenachází na úrovni dospělého člověka. Vývojové zvláštnosti jsou znatelné především ve **vnímání prostoru**. Děti mají oproti dospělým lidem tendenci přeceňovat prostor z pohledu velikosti. Pokojíček například vnímají mnohem větší, než ho vidí jeho rodiče. Této zvláštnosti si můžeme všimnout na kresbě, když nakreslené domy dítě vnímá perspektivně jako plošné a dvojrozměrné. Podle autorek D. Trpišovské a M. Vacínové (2006) svět v geometrických a prostorových tvarech začíná dítě vnímat až kolem 7. roku. Vývoj prostorové orientace začíná ve směru vertikálním, kdy dítě rozlišuje pokyny nahore-dole, následuje směr předozadní, kdy používá pojmy vpředu-vzadu a horizontálním nad-pod. Podle zahraničních autorů prostorové vnímání velmi úzce souvisí s pojmem tělesné schéma, které není v naší literatuře jednotně definováno. Zahrnuje především to, že se dítě dokáže orientovat nejen v prostoru a čase, ale především na svém těle. Už batole dokáže ukazovat na jednotlivé části svého těla, jako je oko, ucho, hlava atd. V předškolním věku dítě dokáže části těla slovně popsat. Spolu s rozvojem vnímání

tělesného schématu si můžeme všimnout na začátku předškolního věku, že dítě zvládá základy sebeobslužné činnosti. Začíná se samo oblékat, jíst lžičkou a později příborem, umyje si ruce i zuby. Souhrnně řečeno lze říci, že dítě vnímá, jak jednotlivé části těla fungují a pracují.

Podle M. Vágnerové (2005) není **vnímání času** v tomto období pro dítě příliš jednoduché a často mu přináší obtíže. S časovým vnímáním nejčastěji souvisí rozlišování časového sledu, který zahrnuje pojmy, jako je minulost, přítomnost a budoucnost. U dětí předškolního věku dochází často k zaměňování minulosti a budoucnosti. Časové sledy ale velmi často souvisejí i s tím, že když začne dítě v noci plakat, maminka okamžitě přiběhne, proto můžeme tvrdit, že se s vnímáním času dítě setkává už v novorozeneckém období. Vnímání času se dítě už od narození učí pomocí denních rytmů (den–noc, ráno–poledne–večer). V prvních dnech života dítěte by se měl začít budovat určitý denní řád a rytmus, mělo by začít vnímat, že každá činnost má svou posloupnost. Například, že po čištění zubů si obleču pyžamo, lehnu si do postele, maminka mi přečte pohádku, zapne lampičku a já jdu spát, protože je večer. Dítě se začíná orientovat v čase kolem třetího roku života, ale nemá ještě představu o delších časových úsecích. Takže když se mluví o tom, že se dítě těší na Vánoce nebo na své narozeniny, má toto časové období spojeno s příjemným zážitkem, ale nedokáže si ještě přesně přestavit, jak dlouho bude na Vánoce čekat. V průběhu předškolního vzdělávání se dítě učí vyjmenovat jednotlivé dny v týdnu a měsíce v roce. Až kolem šestého roku si konkrétně uvědomuje, co je za den, jaký den byl včera a jaký den bude zítra (Trpišovská, Vacínová, 2006).

### 1.2.2 Myšlení

Myšlení předškolního dítěte vychází bezprostředně z jeho zkušenosti a zpočátku je ještě stále velmi názorné a konkrétní. Dětské myšlení bývá často vysvětlováno způsobem uvažování dle Piagetovy teorie kognitivního vývoje, které můžeme vnímat jako prototyp pro tento druh dětského uvažování. Podle této teorie se myšlení vyznačuje stabilitou, po níž následuje období dramatických změn, které jsou velmi rychlé (Rosengren, Braswell, 2001).

*„Něco do tohoto období přechází ještě z věku batolecího – věci, které se hýbou, „jako by“ byly pořád ještě živé, co je mrtvé, může obživnout a všechno, co se děje, má nějaký vztah k světu lidí a tedy i k dítěti.“ (Matějček, 2005, s 148)*

Dítě v tomto období nejlépe rozumí věcem, jevům a situacím, které může vidět na vlastní oči, na které si může sáhnout nebo u kterých si vyzkouší, jak fungují. V této souvislosti tedy můžeme tvrdit, že myšlení je v této fázi dětského vývoje stále ještě prelogické. Dítě vidí svět z vlastního úhlu pohledu, z vlastní perspektivy a předpokládá,

že ostatní lidé vidí a vnímají úplně to samé, co vnímá ono. Neumí se vžít do jiné osoby a objasnit její pohled na danou situaci (Vágnerová, 1999).

*„Nejde o sobectví (což je obvyklý význam slova „egocentrismus“), ale o neschopnost pochopit, že druhý člověk vidí věci jinak, z jiné perspektivy a na základě jiných informací než já.“ (Říčan, 2009, s. 277)*

Podle autorky M. Vágnerové (1999) je egocentrismus nutným mezistupněm ve vývoji dítěte a je centrem veškerého poznání. Pohled dítěte na svět je tak subjektivní, že se s ním dítě jednoznačně ztotožňuje. Autor Z. Helus (2009) v souvislosti s dětským myšlením v tomto věku uvádí, že kromě egocentrismu je pro tento věk typické myšlení magické. Myšlení je podřízeno přáním a touhám a hranice možného a nemožného není stále pevně vytvořena. *„Tomu odpovídá záliba dítěte předškolního věku v pohádkách a sklon navazovat na pohádky vlastním pohádkovým vyprávěním.“ (Helus, 2009, str. 241)*

Na konci předškolního období se rozvíjí myšlení pojmové, kdy je dítě schopno myšlenkových operací, jako jsou analýza a syntéza. Začíná používat nadřazené pojmy pro hračky, činnosti nebo zvířata. Začíná třídit předměty a jevy podle základního rysu, jako je barva, tvar, zvuk. Učí se rozpoznávat vztahy, závislosti a zákonitosti mezi předměty, se kterými se dostává denně do styku. Například dítě předškolního věku by mělo být schopno rozpoznat základní geometrické tvary a přiřadit je k sobě podle velikosti, tvaru a v neposlední řadě je pojmenovat. Schopnost myslet se nezkoumá izolovaně, ale je součástí každodenních činností a bezpochyby se váže ke komunikaci a rozvoji řeči v tomto období. Myšlení a řeč jsou dvě zvláštní funkce, které se vzájemně doplňují, nelze je od sebe oddělit. Prostřednictvím řeči dítě získává schopnost vyjádřit své myšlenky. Dítě začíná myslet mnohem dříve než používat řeč. Od druhé poloviny předškolního věku se vlivem rozšiřování slovní zásoby situace obrací a řeč začíná předbíhat myšlení (Říčan, 2009).

### 1.2.3 Řeč

Z historického pohledu na řeč můžeme tvrdit, že lidé měli potřeby vytvářet velké myšlenky a názory a sdělovat je druhým. Řeč tvoří základ lidského myšlení a pomocí ní jedinec vyjadřuje výsledky, které vznikly prostřednictvím myšlenkových operací. Je to nástroj specificky lidské komunikace, pomáhá nám porozumět myšlení a cítění a je známkou přirozeného vývoje (Plevová, 2006).

Následně pak autorka I. Plevová (2008, s. 71) dodává, že: *„řeč předbíhá myšlení: počátkem druhé poloviny předškolního věku nastává prudký rozvoj řeči, narůstá řečová*



*aktivita, což souvisí s tvořením pojmů a s narůstající dětskou zkušeností. Dítě si samo vymýšlí slova pro označení neznámých věcí a situací. Vyspělost myšlení a řeči se odráží v emočních projevech a v sociálním chování.“*

Lidská řeč se velmi úzce pojí s motorikou. Ještě před narozením je dítě schopno špulit rty, cucat prsty a ovládá polykací reflex. Po narození brouká, žvatlá, saje a žvýká. Všechny tyto zmíněné činnosti závisí na motorice mluvních orgánů. Díky hrubé jemné motorice dítě poznává svět kolem sebe, čímž rozvíjí svou slovní zásobu. Řeč ale také závisí na úrovni myšlení a vnímání (Suchánková, 2011).

Nejprudší rozvoj řeči je kolem třetího roku dítě, ale velmi zásadní období je to před vstupem dítěte do základní školy. Dítě by mělo mít dostatečnou slovní zásobu, a to jak aktivní, tak pasivní. Významný vliv má také sociální prostředí, ve kterém se dítě pohybuje nebo v něm vyrůstá. Významným činitelem v rozvoji řeči jsou rodiče dítěte, kteří vytváří prvotní mluvní vzor. Od narození dítěte by měla rodina vytvářet dostatek podnětů k tomu, aby se řeč rozvíjela. Rodiče by měli na dítě mluvit, zpívat mu, číst pohádky, prohlížet s ním knížky atd. Pokud převažuje v rodině nevhodný výchovný styl nebo má dítě nedostatek podnětů, může dojít k tomu, že se řeč bude vyvíjet pomaleji, než je optimální. Stejný efekt může mít z hlediska rodiny také to, že dítě bude zahlceno přemírou informací a nebude mít pravidelný řád dne (Bednářová, Šmardová, 2010).

V souvislosti s rozvojem řeči v předškolním období považujeme za nezbytné zmínit stádium intelektualizace řeči. Toto stádium začíná okolo čtvrtého roku dítěte a trvá po celý zbytek života. Zahrnuje osvojování nových slov, které souvisí s kvantitativní stránkou řeči. Obsah a význam slov se v této souvislosti prohlubuje a zpřesňuje. Na konci předškolního věku by tedy mělo jít o intenzivní rozvoj slovní zásoby. Právě aktivní a pasivní slovní zásoba úzce souvisí s pamětí a pozorností dítěte (Klenková, 2006).

#### **1.2.4 Paměť a pozornost**

Paměť můžeme v tomto období charakterizovat slovy, jako je obrazovost, živelnost a citovost. Na začátku předškolního období je paměť dítěte bezděčná a mimovolní, váže se k bezprostředním zážitkům, které dítě prožije. Dítě si poměrně rychle zapamatuje podnět, který ho upoutá a vzbudí v něm nějaký dojem. Prostřednictvím silných emočních zážitků se v mozku vytvářejí pevné dočasné spoje (Michalová, 2012).

V souvislosti s pamětí dětí v předškolním věku zmiňujeme i důležitost smyslového vnímání. K tomu, aby si děti dobře zapamatovaly podněty a dokázaly si je následně vybavit,

je důležité, aby tyto podněty viděly, cítily a mohly si na ně sáhnout. Podle J. A. Komenského se jedná o princip názornosti, v současnosti tento proces můžeme nazvat „pedagogika prožitkem“. Dítě si ale dokáže zapamatovat i podněty, které se ho nijak citově nedotýkají. Jedná se o úmyslnou paměť, která se intenzivně vyvíjí kolem 5. roku dítěte. Důležité ale je, aby dítě informaci rozumělo, pokud se tak stane, tak je proces zapamatování mnohem rychlejší (Vágnerová, 2004).

V tomto věku je pro děti velmi obtížné opakovat si věci z paměti. Převažuje mechanické učení, pro které je důležité pravidelné a systematické opakování. Dále se je potřeba ujistit, zda děti rozumí všemu, co se naučily, aby si podněty nezafixovaly nesprávně. Protože to, co se dítě v tomto období naučí, se velmi špatně přeučuje. Podle autorky L. Šulové (2010, s 68) *„převažuje paměť krátkodobá, i když mezi pátým až šestým rokem už nastupuje i paměť dlouhodobá. I v předchozích letech je dítě schopno si dlouhodobě zapamatovat především citově zabarvené situace.“*

Nezbytným předpokladem k tomu, aby se dítě správně učilo a rozvíjela se u něj paměť, je rozvoj pozornosti. Pro počátek předškolního období je typická pozornost bezděčná. Vstupem dítěte do mateřské školy se musí čím dál častěji zapojovat pozornost záměrná, která souvisí s plněním různých činností. Dítěti v tomto věku dělá problémy soustředit svou pozornost delší dobu na jeden podnět. Nechá se velmi snadno rozptýlit novými věcmi a často hledá nové podněty, které by mohlo prozkoumat. Na pozornost má také vliv aktuální rozpoložení dítěte a jeho psychický stav (Vágnerová, 2004).

Odborníci doporučují, aby nesetrvával příliš dlouho u jedné činnosti. V mateřské škole by se měly činnosti pravidelně střídát a prostor by měl být také k odpočinku a ke spontánním hrám. Důležité je ale také trénovat pozornost pomocí nejrůznějších her a cvičení, protože je to důležitý předpoklad k tomu, aby dítě mohlo následně plnit úkoly, které se vztahují k povinné školní docházce. Optimální je, aby tříleté dítě zvládlo setrvat u vybrané činnosti alespoň pět minut. Kolem pátého roku by dítě mělo být schopné vykonávat zadanou činnost, alespoň patnáct minut. Postupem věku by se měla tady prodlužovat doba koncentrace a prodlužovat se i pozornost. Koncentrace pozornosti je jedním z nejdůležitějších předpokladů k tomu, aby dítě dobře pochopilo látku a zapamatovalo si ji (Suchánková, 2011).

### **1.3 Sociální a emoční vývoj**

*„Jak učeny býti mají malé dítky v střídmosti, „šetrnosti“ k starším a pozoru na jejich činy, řeči i každé pohledění; poslušensví u předložených, tak aby k každému hlasnutí*

*na poskoku býti uměly. Náramně potřebné jest učiti je pravdomluvnosti, aby všechny jejich řeči bývaly, jakž Kristus poroučí, co jest, jest, co není, není, klamům pak a mluvení jinak, než jest, aby ani opravdu, ani žertem nezvykaly. Spravedlnosti ať se učí, na cizí věci nesáhati, nebráti, nekrásti, nepřekrývati na vzdoru nic nečiniti. Dobré jest také zvykati pracovitosti, zahálky pak utíkati. Učení býti mají nejen mluvit, ale i mlčeti. Trpělivosti a ustupování své vůle mohou také přiučovani býti, tak aby hned z maličkosti, než se vášně vkoření, vládnouti sebou zvykali. Ochotnost k službě starším pěkná jest mládeže ozdoba: protož k té také hned z dětinství cvičeni býti mají. Půjde za tím zdvořilost obyčejů, aby uměli vliďně se míti, pozdravovati, děkovati, ruky podávati, pokloniti se, dá-li se jim co, poděkovati etc.“ (Komenský, 2007, s. 35)*

Jak je patrné z textu Jana Ámose Komenského, který sepsal ve svém díle Informatorium školy mateřské, že sociální vývoj je proces, na jehož základě by děti měly získat základní znalosti o lidech a jejich vztazích. Tyto znalosti by se měly utvářet během probíhajících dynamických interakcí (Klindová, Rybárová, 1985).

Podle M. Vágnerové (2010) je z hlediska sociálního a emočního vývoje předškolní věk velmi zásadní. Dítě se dostává z přirozeného rodinného prostředí, na které bylo zvyklé, do nových sociálních vrstev, do nového kolektivu, mezi nové pro něj neznámé lidi. Na základě toho dítě získává povědomí o nových společenských rolích. Tyto role mohou být dvojího typu:

1. Role podřízené, které určují vztah k dospělým (vzhledem k autoritám, se kterými se dítě setkává v rámci mateřské školy, zájmových kroužků atd.).
2. Role souřadné (vymezuje vztah k vrstevníkům).

Na začátku předškolního věku dominují vztahy k dospělým osobám. Jedná se o lásku k rodičům nebo sympatie a nesympatie k cizím osobám. Zároveň si dítě vytváří vztah k sobě samému, tzv. sebecit, který je v tomto období motivován egocentrismem.

Autorka L. Šulová (2012) zastává stejný názor jako předchozí autorka a tvrdí, že z hlediska sociálního vývoje je významné osvojování sociálních rolí. Mezi významné vztahy pro období předškolního věku patří:

- vztahy k vrstevníkům,
- vztahy k rodičům a prarodičům,
- vztahy k sourozencům,
- vztahy k institucionálním dospělým autoritám,
- vztahy ke společnosti obecně,
- vztah k sobě samému.

Tato autorka rovněž zastává názor, že je kontakt s vrstevníky v tomto věku nezbytně nutný pro utváření vlastního JÁ, zároveň by pak mělo být dítě schopno měnit úhel pohledu. To znamená, že by si dítě mělo uvědomovat, jak se asi cítí kamarád, kterému jsem úmyslně rozbořil hrad z kostek. Nutný je kontakt jak s dětmi stejného věku, tak i věku různého. V průběhu předškolního vzdělávání by už dítě mělo být schopno měnit své sociální role.

Jak se mění v předškolním období sociální role, tak se podle Z. Matějčka (1999) mění také vztah dítěte k vrstevníkům. V batolecím věku ještě nemá potřebu setkávat se s dětmi stejného věku, v předškolním období tato potřeba pomalu narůstá, protože dítě potřebuje partnera ke hře a navazuje tak první kamarádství. I když si na začátku předškolního období děti z počátku hrají jen vedle sebe (ne spolu), touží po společnosti druhých dětí. Ve vztahu k vrstevníkům začíná dítě rozvíjet prosociální chování. Jedná se o vlastnosti, které lidem umožňují přirozeně se začlenit do různých společenských skupin.

Podle R. Feldmana (2003) jde o období, kdy se dítě seznamuje s novými lidmi, ale přesto je pro něj rodina velmi důležitým elementem. Poskytuje mu veškerý sociální kontakt, který dítě v tomto věku potřebuje a vytváří podmínky pro úspěšnou socializaci. Zatímco vztahy s vrstevníky jsou zaleženy na potřebě hry a vytváření přátelství, vztahy v rodině zabezpečují základní potřeby, jako je ochrana, výchova a láska. Autorka L. Šulová (2012) dodává, že dítě předškolního věku je stále velmi úzce vázáno na rodinu a proto, aby se osamostatnilo, potřebuje pevné, bezpečné a láskyplné prostředí. Pokud se v takovém prostředí ocitne, rádo se vydá porovnávat se možností do skupiny vrstevníků.

Jak je z předchozích stran textu patrné, na přirozený a bezproblémový vývoj dítěte předškolního věku má vliv mnoho činitelů, kteří pozitivně, ale i negativně ovlivňují tento proces. V následující kapitole budeme těmto činitelům věnovat pozornost a vymezíme si, co mezi ně konkrétně patří.

## 2 ČINITELE OVLIVŇUJÍCÍ VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ PROCES V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

V následující kapitole se budeme věnovat činitelům, kteří mají vliv na výchovně vzdělávací proces u dětí předškolního věku. Jedná se o činitele, jež záměrně, ale i nezáměrně ovlivňují přirozený vývoj dítěte předškolního věku a následně i vstup dítěte do základní školy. V odborných publikacích se dělí na vnější a vnitřní. Mezi vnější patří ty, které na dítě působí z vnějšího prostředí, dítě je může jen velmi těžce ve svém věku ovlivnit. Patří mezi ně rodina, mateřská škola, osobnost učitele mateřské školy, ale také vrstevníci. Některé vnitřní faktory jsme popsali v předchozí kapitole, můžeme tedy říci, že sem patří celková osobnost dítěte. Dále vnitřní faktory zahrnují zdravotní stav dítěte, temperament, charakter, motivaci, schopnost učit se atd. V následující podkapitolách se budeme věnovat především vnitřním faktorům, které na osobnost předškolního dítěte mají vliv.

### 2.1 Rodina a rodiče

Podle zahraničních autorů P. Smitha a C. Harta (2010) tvoří rodina komplexní soubor vzájemně propojených vlivů, které mají zásadní význam při utváření dětské psychiky. Tyto vlivy zahrnují jak genetické a biologické faktory, ale také činitele, kteří na dítě působí z vnějšku (rodiče, výchovný styl, sourozenci, rodinné zázemí atd.). Podle tuzemských autorů Z. Matějčka a Langmeiera (2011) je pro přirozený vývoj dítěte nezbytně nutné těsné a laskavé soužití všech členů rodiny. Pokud některý člen v rodině chybí, snadno může dojít k ohrožení dítěte deprivací. Nelze vždy zastoupit roli v rodině, která chybí, snažit se ji nahradit. Dítěti tak může chybět přirozený vzor. Významný je v této souvislosti také vztah mezi matkou a otcem a jasné ujasnění toho, jak bude výchova v jejich rodině probíhat. Jedná se o to, aby rodiče fungovali ve výchově harmonicky, aby se doplňovali a přirozeně ve výchově kooperovali.

Důležitost rodiny a rodinné výchovy potvrdila svým výzkumem M. Sturmová, kterou ve své publikaci zmiňuje Šulová (2010). Jedná se o dvacetičtyřhodinový experiment denního režimu dětí, které byly vychovávány buďto ve své lásce plné rodině, nebo v ústavní výchově. Výzkumný vzorek čítal 24 dětí ve věku od 1 roku do 6 let, z nichž 12 bylo vychováváno v běžném rodinném prostředí a druhá polovina, jak už bylo zmíněno, v ústavní péči. Zajímavé výsledky z tohoto zkoumání vzešly v oblasti kontaktu mezi dospělou osobou a dítětem.

„V rodině se na jednoleté dítě obrátí dospělý 97x denně, v ústavu 19x, na 2leté 141x : 50x. Dvouleté dítě se obrátí na dospělého v rodině 121x, v ústavu 12x, v 6 letech 132x : 35x denně. Dítěti v ústavu především chybí modely chování spontánního styku s lidmi.“ (Šulová, 2010, s 161).

Důležitý význam má čas, který rodiče denně věnují svému dítěti. V současné době převládá trend vyplnit volný čas dítěte zájmovými kroužky, protože rodiče na dítě nemají čas. V tomto věku jde ale především o to, aby si rodiče samotní s dítětem povídali, hráli si s ním a věnovali mu svůj čas. Nemělo by se zapomínat na běžné činnosti, mezi které patří například společná snídane nebo večeře, společný úklid domácnosti nebo péče o domácího mazlíčka. Nezastupitelnou roli hrají také společné denní rituály. Mnozí lidé si pod tímto pojmem představí sváteční rituály, které se vztahují k Vánocům nebo jiným svátků. V této souvislosti se jedná o pravidelně se opakující činnosti, mezi které může patřit uspávací rituál, který může být v každé rodině odlišný (pohádka, pusa na dobrou noc nebo zapnutá lampička) (Šulová, 2012).

Důležitým předpokladem školní připravenosti a následně školní úspěšnosti je podnětné rodinné prostředí. Nezáleží na tom, kolik podnětů bude dítě mít, ale především na tom, jak budou tyto podněty kvalitní. Podnět by měly v tomto věku především odpovídat požadavkům školského systému. Budoucí prvňáček potřebuje bezpečné laskavé a stabilní prostředí, protože nároky spojené s povinnou školní docházkou působí jak na osobnost celého jedince, tak ve značné míře i na ostatní členy rodiny. Nezbytně nutné je, aby sami rodiče pochopili a poznali individualitu svého dítěte předtím, než dítě nastoupí do základní školy.

Jak poznamenává Rýdl (2008, str. 14), pokud se podíváme do historie, na individualitu dítěte se nebral zřetel „*Chyběly znalosti psychologické, pedagogické, ale i prostředky a čas. Převažovalo chápání dítěte jako majetku rodičů, čímž byl ospravedlňován domácí výchovný absolutismus, vyživající se více v péči ošetrovatelské a trestající, než v pochopení individuality dítěte. Míra nebo kvalita výchování a vzdělání dítěte byla (a dodnes ještě převažuje) posuzována podle toho, jak se dovedlo přizpůsobit vůli dospělých.*“

Jakou nejvhodnější typ rodinného soužití, které naplňuje individuální potřeby dítěte Matoušek (1997) uvádí rodinu funkční, která bývá někdy označována jako harmonická, zdravá nebo normální. Z empirických výzkumů bylo vymezeno několik vlastností, kterými by se tato rodina měla vyznačovat, aby se dalo říci, že se jedná o rodinu, která je schopna naplňovat individuální potřeby dítěte:

- *Oba rodiče mají vůči dítěti podobná očekávání a vnímají dítě podobným způsobem.*
- *Pokud dítě řeší nějaký problém, rodiče ho povzbuzují k tomu, aby úkol zvládlo a nevzdalo ho. To i v případě, že dítě s plněním úkolu nesouhlasí. (Př. Dítě nechce jít první den do mateřské školy. Rodiče budou důslední a vysvětlí dítěti, že je potřeba, aby do mateřské školy chodilo. Zároveň se snaží, aby byl vstup do mateřské školy pro dítě co nejpříjemnější.)*
- *V rodině jsou jasné hranice mezi všemi generacemi.*
- *V rodině jsou jasně vymezena pravidla a dítě zná hranice dovoleného chování.*
- *I když rodiče nemají šťastné manželství, snaží své dítě vychovávat v harmonickém prostředí.*
- *Rodiče děti přiměřeně odměňují za úspěch.*
- *Děti jsou postupně připravovány na to, co je čeká, aby byla jejich adaptace co nejpřirozenější.* (Matoušek, 1997, s. 134, In Šmelová, 2004, s. 90)

Podle J. Kropáčkové (2012) za výchovu a vzdělávání dětí odpovídají jejich rodiče, popřípadě zákonní zástupci. Pokud podle E. Šmelové (2004) panuje v rodině harmonický vývoj, rodiče se doplňují a respektují pravidla zdravého vývoje dítěte, výchova a vzdělávání má následně mnohem větší efekt. Velký význam má v tomto procesu také spolupráce rodiny a mateřské školy. Jak již výše zmiňuje Matoušek (1997), rodiče by měli děti postupně připravovat na změny, které je v životě čekají a které by mohly mít zásadní vliv na jejich přirozený vývoj. V tomto případě se jedná o to, že rodiče připravují své děti na nástup do mateřské školy nebo školy základní. Podle E. Šmelové a A. Berčíkové (2016) by měl být každý učitel mateřské školy seznámen s prostředím, ze kterého dítě přichází. Mateřská škola by měla doplňovat výchovu v rodině a v návaznosti na ni připravovat pro dítě prostředí s dostatečným množstvím podnětů.

Můžeme tedy tvrdit, že dalším činitelem, který může mít vliv na výchovně vzdělávací proces v předškolním věku dítěte, je mateřská škola, jež se velmi úzce pojí s rodinnou výchovou a defacto na ni navazuje.

## **2.2 Mateřská škola**

Předškolní věk je obdobím dítěte, kdy začíná navštěvovat mateřskou školu. Ještě do letošního roku měli rodiče svobodnou volbu v tom, zda své dítě do předškolního vzdělávání zařadí. Od září roku 2017 vstoupí v platnost povinná školní docházka, a to pro děti

v posledním roce před vstupem do základní školy. Tato změna vnese do předškolního vzdělávání mnoho nových otázek, situací i oblastí, v nichž budou učitelé spolu s rodiči a dalšími odborníky hledat optimální způsoby, jak co nejlépe působit na děti, které v mateřské škole nemají potřebu setrvávat. Mateřská škola se stane zásadním a významným činitelem, který bude mít vliv na výchovu a vzdělávání dětí předškolního věku a žádné z dětí se tomuto působení nevyhne (Šmelová, 2016).

Z hlediska mateřské školy jako činitele, který má vliv na výchovu a vzdělávání dětí předškolního věku, musíme vzít v úvahu spoustu faktorů, které do procesu vzdělávání v mateřské škole vstupují a přímo i nepřímo ho ovlivňují.

Zásadním faktorem, který do procesu výchovy a vzdělávání vstupuje, je kurikulum pro předškolní vzdělávání jako základní pedagogický dokument. Jak již bylo výše zmíněno, v září roku 2017 dojde k uzákonění povinné školní docházky rok před vstupem do základní školy. Doposud bylo předškolní vzdělávání nepovinné. Základním kurikulárním dokumentem pro předškolní vzdělávání je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání 2016. Dne 18. ledna 2017 vydala ministrině školství Kateřina Vlachová opatření, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání 2016.

*„Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v souladu s ustanovením § 4 odst. 4 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), mění Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání vydaný opatřením ministryně školství, mládeže a tělovýchovy č. j. 32 405/2004-22 ze dne 3. ledna 2005, ve znění opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy č. j. MSMT-22405/2016-2 ze dne 11. srpna 2016. Toto opatření nabývá účinnosti dnem 1. února 2017.“* (Vlachová, 2017)

To znamená, že školy poskytující předškolní vzdělávání uvedou své školní vzdělávací programy do souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání nejpozději do 1. září 2017.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je pro všechny mateřské školy, které jsou zařazeny do sítě škol MŠMT, závazným dokumentem od roku 2007. Důležitou částí tohoto dokumentu jsou klíčové kompetence. Jedním z cílů předškolního vzdělávání je, aby si dítě osvojilo základy těchto klíčových kompetencí na úrovni, která je pro něho v daném okamžiku dosažitelná. V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (2017, s. 1) jsou klíčové kompetence definovány jako: *„soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince.“*



Z výše uvedené definice vyplývá, že kompetence vyjadřují soubor požadavků na vzdělávání a vzájemně se prolínají. Jejich osvojení není krátkodobou záležitostí, ale je dlouhodobé a pokračuje i v rámci vzdělávání na základní škole. Představují způsobilosti, které bude dítě užívat v běžných životních situacích. .

Mezi klíčové kompetence předškolního vzdělávání patří:

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,
- kompetence sociální a personální,
- kompetence činnostní a občanské. (Zajitzová, 2011).

Klíčové kompetence jsou v rámcovém vzdělávacím programu pojaty na velmi obecné úrovni. Úlohou učitele mateřské školy je, aby je převedl do podoby konkrétních činností. Tyto kompetence se zároveň vzájemně prolínají, proto je důležité pracovat s nimi jako s celkem a při plánování činnosti si stanovovat výstupy na konkrétní a měřitelné úrovni. Aby učitel mohl k těmto kompetencím směřovat a postupně je naplňovat, je zapotřebí, aby byly ve výchovně vzdělávacím procesu vhodné podmínky. Tyto podmínky jsou dalším faktorem, který má vliv na přirozený vývoj a výchovu dítěte předškolního věku (Svobodová, 2010).

Podmínky, které je potřeba dodržovat v rámci vzdělávání dětí předškolního věku, jsou legislativně ukotveny prostřednictvím příslušných právních norem, mezi které patří, zákony, vyhlášky a prováděcí právní předpisy. V návaznosti na ně Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2017) vymezuje podmínky:

- věcné podmínky,
- životospráva,
- psychosociální podmínky,
- organizace,
- řízení mateřské školy,
- personální a pedagogické zajištění,
- spoluúčast rodičů.

V osobnostně orientovaném modelu je mateřská škola chápána jako most, mezi předškolním vzděláváním a systematickým vzděláváním v základní škole. Aby byl přechod z jednoho konce mostu na druhý co nejplynulejší, potřebuje dítě vybavit určitými vědomostmi a dovednostmi. Tento proces by nám měly usnadnit právě výše zmíněné podmínky vzdělávání.

Jedná se především o to, že mateřská škola bude dítěti poskytovat kvalitní materiální vybavení, bezpečné a podnětné hračky. Den v mateřské škole bude systematicky uspořádaný a bude brát ohled na individuální zvláštnosti každého dítěte. Děti budou mít dostatek volného pohybu a kvalitní vyváženou stravu. Prostředí a klima je vytvářeno tak, aby zde dítě mohlo rozvíjet nové role a aby do mateřské školy chodilo rádo. Dítě by mělo mít prostor pro samostatnou hru, pro tvořivou práci a různé praktické úkoly. Mělo by se učit respektovat pravidla a naslouchat druhým. Na základě těchto podmínek získává důležitý pocit jistoty a sebedůvěry, který je nezbytně nutný pro následující roli školáka (Opravilová, Gebhartová, 1998).

J. Brierly (1996) ve své publikaci *7 prvních let života rozhoduje* píše, že tyto zmíněné roky v životě dítěte jsou nenahraditelné, protože v nich dochází k zásadním proměnám, které mohou jedince ovlivnit na pozbytek života. Mozek dítěte je v tomto věku maximálně vybaven schopností učit se, proto by měly děti získávat co nejvíce podnětů k tomu, aby se učit mohly. Právě mateřská škola a kvalitní působení pedagogických pracovníků je to, co dítěti pomáhá k tomu, aby bylo zvědavé a mělo chuť se dále vzdělávat. V současné době se předškolní etapa institucionálního vzdělávání stává plnohodnotnou součástí celoživotního učení. Z. Matějček (1996) v této souvislosti uvádí, že dítě, které nemá možnost navštěvovat mateřskou školu, je určitým způsobem ochuzeno a spoustu podnětů, které ho dále rozvíjejí. Autor dále zmiňuje že dítě okolo čtvrtého roku mateřskou školu potřebuje i z hlediska kontaktu s vrstevníky. B. Kosová (2007) se ve své publikaci zabývala tím, jak probíhá předškolní výchova a vzdělávání v jiných zemích. Například v Holandsku nebo Skotsku je část předškolního vzdělávání součástí vzdělávání základního a je součástí povinné školní docházky. Děti tedy musí do předškolního vzdělávání nastoupit nejpozději ve čtyřech nebo pěti letech. Tím se potvrzuje pravidlo, které zmiňuje Z. Matějček (1996), že dítě kolem čtvrtého roku mateřskou školu potřebuje i z hlediska kontaktu s vrstevníky.

## 2.3 Vrstevníci

Dalším významným činitelem, který vstupuje do procesu výchovy a vzdělávání dítěte a má na něj významný vliv, jsou vrstevníci. Pokud se podíváme do historie, kdy nebylo k dispozici mnoho poznatků z vývojové psychologie a výsledků z empirických zkoumání, objevují se zmínky o důležitosti vrstevníků u dětí předškolního věku. Významný pedagog Jan Amos Komenský ve svém díle *Informatorium školy mateřské* doporučuje, aby se spolu děti setkávaly a hrály si s dětmi stejného věku.

*„Nebo mezi dětmi podobnost věku působí podobnost povah a myšlení: invenci jednoho není druhému nic příliš vysoká; není mezi nimi žádného panování, nucení, bázně, lekání, ale rovnost, láska, otevřenost, svobodné na všechno, co přijde, dotazování i odpovídání: čehož všeho nám starým, když s dětmi zacházeti chceme, nedostává se, a nedostatek ten na překážku jest. Protož nepochybuj žádný, že dítě dítěti více vtíp zaostříti a nabrousiti můž než kdo jiný“* (Komenský, 2007, s. 56).

I když stále pokračuje vývojová emancipace z vazby na rodinu, dítě je schopno postupně navazovat kontakt i s dalšími lidmi, a to zejména s vrstevníky. Dítě v tomto věku od vrstevníka neočekává vyšší kompetence, jako je například ochrana a pocit bezpečí. Možná právě proto jsou vztahy mezi nimi z počátku krátkodobé a ve chvíli, kdy je dítě ve vzájemném vztahu nespokojeno, tak ho opouští a znovu hledá oporu v dospělých. Osobnostní zralost předškolního dítěte se projevuje ve chvíli, kdy má dítě potřebu sociálního kontaktu ne s dospělým, ale s vrstevníky (Matějček 1996).

Jak bylo výše zmíněno, pro tento věk je typický egocentrismus a i na základě něj si dítě vybírá své kamarády. Dítě se v egocentrickém stádiu domnívá, že jeho kamarád přemýšlí stejně a má i stejné potřeby, pokud zjistí, že to tak není, kamarádství obvykle končí. Atraktivní kamarád by měl mít podobné zájmy, potřeby, důležitá je společná aktivita a činnosti, které je oba zaujmou. Často si děti vybírají kamarády podle toho, zda mají atraktivní hračku nebo v případě, že se s nimi kamarádí většina dětí v mateřské škole (Vágnerová, 1999).

Podle L. Shapira (2009) je hlavním kritériem při volbě kamaráda jeho pohlaví. Dalším významným kritériem jsou tzv. viditelné faktory, aktuální normativní kritérium. To znamená, že se dítě ničím příliš nevymyká od skupiny. Je upravené, hezky se obléká a nosí do mateřské školy hezké hračky. V tomto případě se často uplatňuje sociální stereotyp a předsudky (vše co je hezké, je také zároveň hodné). Dalším na první pohled viditelným faktorem je chování dítěte. Vtipné, veselé, komunikativní a aktivní děti jsou mnohem více vyhledávány k vzájemnému kontaktu vrstevníky než děti plaché, nemluvné a pesimistické.

Podle M. Killena a R. Coplana (2011) není vrstevnická skupina pro dítě jen skupinou, se kterou si může hrát, smát se a prožívat dny v mateřské škole. Tato sociální skupina má mnohem více významů:

- Je zdrojem informací. Děti se stávají navzájem samy sobě rádci a pomocníky.  
Navzájem se od sebe učí.
- Nabízí rozdílné pohledy na společenské normy, pravidla a to, co je spravedlivé. Děti se od sebe učí pravidlům slušného chování, což může to mít i efekt opačný. Kamarád

nepozdraví, takže ani já zdravit nemusím. Všechny tyto zkušenosti umožňují dítěti uvědomit si, že danou situaci lze nazírat z různých navzájem odlišných perspektiv. Učí se vnímat svět očima druhých.

- Vrstevníci také nabízí přímou i nepřímou vazbu v otázkách školního a rodinného prostředí.
- Rozvoj motivačních a volných vlastností. Motivace k činnostem se u dětí předškolního věku velmi rychle vytrácí. Kontakt s vrstevníky je pro dítě velmi silnou stimulací a vydrží věnovat se aktivitám déle než za jiných podmínek.
- Učí se prosadit si svůj názor, spolupracovat i zdravě soutěžit, řešit vzniklé konflikty.
- Učí se respektovat své nové sociální role, být vůdcem i podřízeným a pomáhat slabším či jinak znevýhodněným.
- Vrstevníci mohou být nástrojem k sebepoznání jedince. Dítě si rozvíjí svou vlastní identitu tím, že se učí vyrovnávat s neúspěchem, soupeřivostí ostatních dětí ve skupině, učí se vnímat své silné a slabé stránky. Zároveň je vedeno k tomu, aby bylo schopno zhodnotit chování ostatních členů skupiny.
- Vrstevníci se mohou stát nápomocni ve chvíli, kdy se dítě těžce adaptuje na nové prostředí a vztah mezi učitelem a žákem má inhibující charakter.

## 2.4 Osobnost učitele mateřské školy

Jak z předchozí podkapitoly vyplývá, dalším nezastupitelným činitelem ve výchově a vzdělávání dětí předškolního věku je učitel. Podle autorek E. Šmelové a A. Nelešovské (2009) se profesí učitele zabývá mnoho významných autorů z oblasti pedagogiky, jako je například O. Šimoník (1994), B. Blížkovský, S. Kučera, M. Kurelová (2000), A. Nelešovská (2004). Autor O. Obst (2002) toto tvrzení doplňuje o skutečnost, že učitelé jsou velmi odlišné bytosti a kvalita jejich práce nezáleží jen na stupni školy, ve kterém pracují, ale také na v řadě osobnostních charakteristik, kterými jsou vybaveni.

Existuje velká spousta autorů, kteří se snaží vymezit osobnost pedagoga. Pokud se zaměříme konkrétně na osobnost předškolního pedagoga, musíme zmínit autorku E. Šmelovou (2009, s 12), která popisuje učitele mateřské školy jako: *„kvalifikovaného odborníka v oblasti předškolního vzdělávání, osobnostně vyzrálého, kompetentního převzít odpovědnost za rozvoj dítěte, saturaci jeho potřeb, a to s ohledem na jeho individuální zvláštnosti.“*

Jak vyplývá z definice, na učitele mateřské školy jsou kladeny vysoké nároky, jež nevycházejí pouze ze zákonů a kurikula, ale také u osobnostních charakteristik. Podle autorky E. Šmelové (2009) by měl být každý učitel mateřské školy aktivní z hlediska dalšího vzdělávání. Měl by mít chuť a energii se dále sebevzdělávat, a to jak prostřednictvím různých knih, časopisů, seminářů, ale také by si měl doplnit, pokud mu chybí. J. Vašutová (2004) ale tvrdí, že dobrým učitelem není jen ten, který dosáhl určitého stupně odborné kvalifikace. Aby byl učitel kvalitní a poskytoval dítěti vše pro jeho přirozený rozvoj, je zapotřebí, aby disponoval určitými charakterovými vlastnostmi.

Dobrym učitelem je ten, kdo: „*dokáže poskytnout žákům své znalosti, kdo je povede do života otevřeně a statečně, kdo nepřestane sám být člověkem, kdo se nestane pouhým reproduktorem učebního obsahu, ale ten, kdo je schopen samostatně myslet, samostatně tvořit, kdo stále hledá nové cesty, nové metody, nové prostředky své interakce se svým protipólem – žákem*“ (Kárníková, 1969, s. 37).

Rodiče, kteří přivádí své dítě do mateřské školy, předpokládají, že ho svěrují své do rukou odborníka, který má jak potřebnou kvalifikaci pro výkon své profese, tak je zároveň schopen plnit role, které se k jeho zaměstnání vztahují. Pod významem slova pedagogická role si můžeme například představit pojem poslání, úloha nebo očekávané způsoby jednání, které se vztahují k profesi učitele. Podrobnější definice dává autor J. Buriánek (1996, s. 41), který vymezuje roli učitele jako: „*soubor očekávání na chování a prožívání daného jedince ze strany skupiny (okolí, společnosti), které je spjato s jeho současnou pozicí (postavením) v příslušné skupině. Sociální role představují svým způsobem odzkoušené a funkční vzorce chování v určité pozici či situaci.*“

Ch. Kyriacou (2012) uvádí, že učitel ve své profesi musí naplňovat očekávání mnoha lidí, která se vztahují k výchovně vzdělávacímu působení. Mezi tyto osoby patří:

1. **Děti**, které od učitele očekávají, že se jim bude věnovat, bude si s nimi hrát. Bude laskavý a ochotný jim kdykoli pomoci. Bude umět vymyslet takový program, že se děti zabaví a nebudou se nudit. Bude se umět vcítit do jejich očekávání a potřeb.
2. **Rodiče** očekávají, že bude zodpovědná, budou se na ni moc kdykoli spolehnout a bude se jejich dětem plně věnovat, naučí je spoustu nových a užitečných vědomostí a dovedností. V neposlední řadě bude taktní a bude respektovat soukromí rodiny.
3. **Ředitel mateřské školy** od učitelky očekává, že se bude dále vzdělávat a svou práci bude plnit zodpovědně a s láskou. Bude dodržovat dohodnutá pravidla,

jako je dochvilnost a délka pracovní doby. Bude mít pozitivní vztah nejen k dětem, ale také k ostatním zaměstnancům mateřské školy.

4. **Spolupracovníci** od učitelky očekávají, že bude umět poradit a pomoci. Bude ochotna spolupracovat a přijmout rady.
5. **Učitel základní školy očekává**, že bude systematicky připravovat děti pro vstup do základní školy tak, že budou schopny respektovat jeho požadavky (Kyriacou, 2012, Musil 2014).

Vymezením konkrétních rolí učitele mateřské školy se zabývalo mnoho autorů. První z nich, které uvedeme, je E. Šmelová (In Berčíková o kol., 2014), která upravila role učitel podle H. Hártllové (2004) tak, aby odpovídaly profesi učitele mateřské školy. Mezi základní tři role by měly patřit:

1. Učitel jako **inspirátor**, který má za úkol vytvářet takové prostředí, aby v něm byly naplňovány individuální potřeby všech dětí. Měla by být podporována přirozená dětská zvědavost a zároveň by měla být respektována všechna vývojová specifika. To klade na učitele mateřské školy nároky znát základy vývojové psychologie
2. Učitel jako **facilitátor**, který by měl mít roli průvodce dítěte za poznáním. Jeho úkolem je připravit takové prostředí, kde je dítě schopno samostatně fungovat a které podporuje jeho přirozenou zvědavost. Měl by děti motivovat k různým činnostem, kdyby si nevěděly s něčím rady, tak jim poradit a pomoci.
3. Učitel jako **konzultant**, který vytváří prostředí otevřené komunikace. Základem je vzájemná důvěra všech členů výchovně vzdělávacího procesu.

Tyto výše uvedené role jasně a výstižně charakterizují úlohu učitele v mateřské škole. Podrobněji role učitele mateřské školy rozdělila autorka D. Tomanová (2004). Členěny jsou podle kritérií, které by měl učitel vykonávající tuto profesi respektovat, do sedmi oblastí:

1. Role pečovatelky,
2. role komunikátora,
3. role učitelky,
4. role vůdce,
5. role manažera,
6. role obhájce,

## 7. role poradce.

Učitel mateřské školy se kromě výše zmíněných rolí, které souvisejí s jeho profesí, musí vyrovnávat v rolemi, které se vztahují k jeho osobnímu životu. Jako každý jiný občan moderní společnosti, tak má i učitel ve svém životě spoustu dalších pozic, a proto jen nucen vyrovnat se i s dalšími rolemi. Může být zároveň otcem, matkou, sestrou, manželem a manželkou, babičkou, kamarádkou, členem zastupitelstva atd. Všechny role, které v svém životě učitel zastává, přinášejí na jeho osobnost určité nároky a mohou pro něj být psychickou i fyzickou zátěží. Učitel se v rámci své profese často dostává do konfliktu rolí. To znamená, že na něj jsou kladeny v rámci každé role určité nároky, ze kterých mohou vycházet protichůdná očekávání. Např. Chci být dobrou matkou a manželkou, ale nezbývá mi na mou rodinu moc času, protože trávím veškerý svůj volný čas v práci.

Konflikty rolí mohou být také způsobeny tím, že se učitelé v rámci své profese setkávají s různými skupinami lidí, které na ně mají různá očekávání, jak již bylo popsáno výše. Mezi tyto skupiny patří děti, rodiče, kolegové, společnost, učitelé základních škol nebo vedení školy. Ne vždy se učitelé podaří vyhovět požadavkům každé skupiny, mnohdy se dostává do rozporu s další skupinou (Havlík, Kořa, 2007).

Jak je z následující kapitoly patrné, na dítě předškolního věku působí v období předškolního vzdělávání mnoho činitelů. Tito činitelé mohou mít vliv nejen na to, jak se dítě bude v mateřské škole cítit, jaké bude mít kamarády, jak mu půjde učení. Zásadní vliv mají také na to, jaký bude vstup dítěte do základní školy a jak se mu v ní bude dařit. Vstupem dítěte do základní školy se budeme zabývat v následující kapitole.

### 3 VSTUP DÍTĚTE DO ŠKOLY

V následující kapitole se budeme věnovat období, které souvisí se vstupem dítěte do základní školy. Pro dítě i pro jeho rodiče je vstup do školy významnou událostí. V následující kapitole se budeme věnovat tomu, co pro dítě znamená, kdy je na školu připravené a zralé. V neposlední řadě zmíníme problematiku odkladů školní docházky a jejich hlavní příčiny.

#### 3.1 Dítě a období vstupu do základní školy

Podle J. Kropáčkové (2008) je vstup do školy pro dítě a jeho rodinu důležitým a mnohdy i náročným mezníkem. Bezstarostné dítě předškolního věku získává novou sociální roli, roli školáka. Mění se jeho sociální postavení, získává vyšší sociální prestiž, což se občas projevuje ve výrazových projevech, kdy dítě začíná být vážnější. Role školáka není výběrová, protože ji dítě získává automaticky v souvislosti dosažení určitého věku a vývojové úrovně. M. Vágnerová (2004) zdůrazňuje, že role školáka je chápána jako potvrzení normality dítěte, které může být do základní školy přijato jen v případě, že se této normalitě alespoň částečně přiblíží. J. Kropáčková (2008) dodává, že s touto rolí přichází nejen spousta dosud nepoznaných povinností, ale dochází také ke změně denního režimu, která bývá mnohdy velmi náročná nejen pro dítě samotné, ale také pro všechny členy rodiny.

Autor Z. Helus (2009) v této souvislosti doplňuje, že na roli školáka je dítě připravováno systematicky poměrně dlouhou dobu. Na této přípravě se podílí jak rodina, tak mateřská škola. Dítě se musí na školu připravit tak, aby splňovalo určitá kritéria dovedností a schopností, která mu pomohou k tomu, aby byl jeho start úspěšný a bezproblémový. Vstup do školy bývá právě proto označován za zlomový mezník v životě dítěte. Z. Helus (2009) vymezuje pět důležitých změn v tomto období, které tzv. „zlomový mezník“ potvrzují.

1. Dítě je vystaveno soustavnému a systematickému vzdělávání, na které nebylo doposud zvyklé.
2. V procesu vyučování je uváděno do nových rytmů strukturovaného času.
3. Kromě nové sociální role získává také nový sociální status.
4. Je uvedeno do prostřední nových a neznámých aktivit, na základě nichž objevuje nové skutečnosti.
5. Získává nové zážitky a zkušenosti na základě vlastní kompetence.

Dále můžeme říci, že se jedná o období oficiálního vstupu dítěte do společnosti. V této souvislosti představuje společnost instituce školy, ve které musí dítě pilně pracovat



a plnit své povinnosti, aby směřovalo ke stanoveným kompetencím. Období nástupu dítěte do základní školy je v našem školství přesně vymezeno do dobu od 5 – 7 let a je prvním rozhodujícím kritériem školní zralosti (Vágnerová, 2004).

Pokud porovnáme období vstupu dítěte do školy s ostatními státy, můžeme vidět jen nepatrné odlišnosti. Ve většině evropských zemí včetně České a Slovenské republiky nastupují děti k povinné školní docházce kolem 6. roku. Ve stejném věku nastupují do školy také děti v Japonsku a Číně. O rok dříve, tedy v 5 letech, zahajují povinnou školní docházku v Austrálii, Kanadě, Anglii, Skotsku a v Nizozemí. V USA nastupují děti do školy až kolem 7. roku, ale předškolní vzdělávání je pro děti povinné už od 5 let (Průcha, 1999)

*„I když je možné podle školských předpisů, aby do první třídy nastoupilo dítě, které dosáhne věku šesti let teprve do konce kalendářního věku, stává se dnes jen výjimečně, že by rodiče něco takového žádali. Ještě před dvaceti lety to byla běžná věc. Dříve také rodiče přijímali návrh poradny na odložení školní docházky většinou tak, jako by bylo na úkor dítěte. Dnes naopak nejsou žádnou vzácností případy, kdy rodiče žádají odklad školní docházky pro dítě i nadprůměrně vyspělé.“ (Matějček, 1991, s 113)*

Z předchozího odstavce je patrné, že autor Zdeněk Matějček (1991) téměř před dvaceti lety poukazoval na změny, které se týkají školní zralosti. Babičky a dědečci dnešních předškolních dětí neměli téměř žádné sedmileté spolužáky a bylo běžné, že do lavic často usedaly i děti sedmileté. Odklad školní docházky byl vnímán jako hendikep způsobený selháním rodiny. Sociocentrická orientace výchovy upřednostňovala zájem společnosti a potřeby instituce před individuálními potřebami předškolního dítěte (Kolláriková, 2010).

V současné době podle školského zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, § 36 odst. 3 je vymezen začátek školní docházky takto: *„povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, ale současně s ohledem na tělesnou a duševní vyspělost dítěte je začátek školní docházky volen tak, aby dítě dosáhlo tzv. školní zralosti.“*

Pokud podle autorky J. Kropáčkové (2012) navštívíme první třídy základních škol, zjistíme, že v lavicích nesedí jen děti šestileté, jak bychom předpokládali za školského zákona. Zákon totiž udává, že povinnou školní docházku by měly zahájit děti, které dovrší 31. 8. daného roku 6 let. Podle nejnovějších výzkumů v některých regionech České republiky je v prvních třídách jedna čtvrtina dětí sedmiletých. Jedná se za poslední desítky let o značný posun v tom, kdy děti poprvé usedají do školních lavic. Ničím neobvyklým nejsou v dnešní době ani odklady školní docházky. Ze školských statistik je patrné, že odklady školní docházky

přesahují úroveň 22 %. Příčinou může být nedostatečná připravenost na plnění povinností, které se vztahují ke školní docházce, anebo také zvyšující se nároky na děti v tomto věku.

### 3.2 Školní zralost a školní připravenost

Nejen v pedagogické praxi a poradenství, ale také v odborných publikacích, bývají pojmy školní zralost a školní připravenost často zaměňovány nebo bývají vymezovány jako zcela ekvivalentní termíny, mezi kterými není téměř žádný rozdíl. Školní zralost i školní připravenost udává určitý stav v kvalitě vývoje dítěte. Tento stav by měl být předpokladem pro úspěšné zvládnutí povinností, které se vztahují k povinné školní docházce, dále možnost ovlivnit tento stav z vnějšku například kvalitou prostředí a péčí o dítě (Kořátková, 2014).

Otázkou školní zralosti se zabýval již Jan Amos Komenský ve svém díle Informatorium školy mateřské. V tomto díle, které se zabývá předškolní výchovou, vymezil pro vstup do školy šestý rok dítěte, ovšem zmiňoval i individuální zvláštnosti dětí, na které se má brát před zahájením školní docházky zřetel.

*„Jak dlouho mládež v mateřské škole zdržovati sluší? Jakož bylínka neb strůmček z seménka svého vzrostuc, aby zdárněji růsti a lepší ovoce nésti mohla, přenášejí se a do jiné země vsazují, zvláště do zahrad a štěpnic k tomu oddaných: tak dítky v klíně mateřském popochované a na těle i mysli posílené v péči zahradníků (preceptorů) odvozovati sluší, a porostou tím zdárněji. Nebo přeštěpovaný strůmček vždycky spanileji roste, a sadové ovoce vždycky lepší jest než plané. Než kdy pak to a jak? Znamení pak, hodí-li se již do obecné školy dítě, tato budou: Jestliže umí, což v mateřské škole uměti mělo. Jestliže se při něm pozornost k dotázkám i jakáž takáž k odpovědem důmyslnost spatřuje.*

*...Znamení pak, hodí-li se již do obecné školy dítě, tato budou:*

*1. Jestliže umí, což v mateřské škole uměti mělo.*

*2. Jestliže se při něm pozornost k dotázkám i jakáž takáž k odpovědům důmyslnost spatřuje.“ ” ( Komenský In Havelka, 2007, s. 87,89).*

Ustálený pojem školní zralost můžeme zařadit do období 20. století, kdy autor Z. Matějček (2005) tvrdí, že pochází z vídeňské psychologické školy. U nás je problematika školní zralosti a jejího zkoumání spojována se jmény významných autorů, jako je Jirásek, Langmeier, Matějček, Kořínek, a to v 60. letech 20. století. Hlavním důvodem výzkumů v této oblasti bylo především to, že tehdejší socialistická škola začala být mimořádně náročná a nebrala v úvahu individuální zvláštnosti dětí. Děti byly v předškolním věku přetěžovány a v mateřských školách převládal školský charakter. Podle O. Zelinkové (2001) se také v této

době začaly zavádět plošné psychologické testy, které byly zaměřeny právě na zkoumání školní zralosti. Testy školní zralosti podle německého pedagoga a psychologa Artura Kerna upravil pro naše podmínky Jaroslav Jirásek a nazval je: „*Orientační test školní zralosti*“. Tento test se v stejné podobě, ale i v upravených variantách používá dodnes jak v pedagogicko-psychologických poradnách, tak při zápisech do prvních tříd základních škol. Zároveň se v této době zaváděly povinné zápisy dětí do základních škol.

Významný představitel této doby byl také pedagog, který se intenzivně zabýval psychologií, Václav Příhoda. Podle něj je šestiletí dítěte dostatečně zralé na školu. Mělo by být intelektuálně rozvinuto a schopno soustředěné činnosti. Před hrou dává přednost organizovaným a kolektivním činnostem. I z hlediska historie je šestý rok považován za velmi důležitý mezník v životě dítěte, a to především v souvislosti se školní zralostí a připraveností (Příhoda, 1963).

Současní autoři, kteří se zabývají školní zralostí a připraveností, kladou při definování těchto pojmů důraz na jednu za tří níže uvedených podmínek, které jsou vzájemně propojeny:

1. Dítě si doposud na základě výchovy a vzdělávání v rodině a mateřské škole osvojilo základní vědomosti, dovednosti a návyky, které se od něho očekávají pro bezproblémové zahájení povinné školní docházky.
2. Intelektové schopnosti dítěte jsou na takové úrovni, aby bylo dítě schopno zvládat povinnosti, které se váží ke školní docházce. Zároveň má dostatečně rozvinutou aktivní pozornost.
3. Dítě je neustále a dostatečně motivováno k dalšímu učení na základní škole, ale také k tomu, aby bylo zvědavé a mělo potřebu sebevzdělávání (Průcha, 2016).

Na základě těchto vymezených podmínek můžeme uvést několik definic školní zralosti.

V současné době je školní zralost z hlediska pedagogicko-psychologického pojetí definována jako: „*stav dítěte projevující se v takové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy. V oblasti školské legislativy je školní zralost dítěte chápána jako podmínka pro zahájení povinné školní docházky po dovršení šestého roku věku, kdy má být dítě tělesně i duševně přiměřeně vyspělé.*“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2013, s. 243).

Z hlediska pedagogicko-psychologické diagnostiky definuje školní zralost P. Dittrich (1993) jako fyzickou i psychickou připravenost dítěte na školní docházku. Tato připravenost mu umožňuje optimální zapojení do vyučovacího procesu bez nebezpečí ohrožení fyzického a duševního zdraví ve chvíli, kdy je dítě ohrožováno školní zátěží. Touto zátěží se může

rozumět delší doba soustředění na činnost, adaptace na nové sociální prostředí, vyrovnání se s novou sociální rolí, nové požadavky na roli školáka.

L. Klindová (1974) vymezuje školní zralost jako určitý stupeň tělesného a psychického vývoje. Dosažení tohoto stupně by mělo umožnit dítěti bez obtíží fungovat ve školní skupině dětí a účastnit se společenského vyučování. Mělo by být schopno plnit požadavky, které mu stanovuje učitel a škola. Pokud je dítě zralé na školu, jeho mentální vývoj musí být na takové úrovni, kdy zvládá základní vědomosti a dovednosti, které se vztahují k výuce čtení, psaní a počítání.

Podobně charakterizují školní zralost také autorky M. Novotná a M. Kremlíčková (1997), které ji vnímají jako komplex dovedností a schopností, kterými by mělo být dítě vybaveno před vstupem do základní školy. Díky těmto schopnostem a dovednostem by mělo být schopno zvládat zátěž, která se pojí s povinnostmi školní docházky. Touto zátěží se rozumí jak změna sociální role, tak také to, že hlavní činností během dne už není jen hra a hračky, ale především systematická výuka.

Z. Matějček (1994, s. 94) definuje školní zralost jako: „*schopnost (připravenost, pohotovost) dítěte dostát nárokům školního vzdělávacího procesu a to nárokům kladeným na jeho organismus (především na jeho nervový systém), nárokům intelektovým, citovým i společenským.*“ V novější definici, která se vztahuje k problematice školní zralosti, tento autor dodává že: „*v případě školní zralosti jde dnes více než o dodané vědomosti a dovednosti právě o biologickou zralost nervového systému, jež podmiňuje schopnost soustředění, pracovní vytrvalost, kontrolu impulsivnosti, míru pohyblivosti, vyspělost jemné motoriky atd.*“ (Matějček, 2011, s. 119)

„*Školní zralost považujeme za komplexní charakteristiku, která implikuje jak stupeň biologického a psychického vývoje dítěte, tak sociální a výchovné vlivy i budoucí požadavky školy. Závisí na řadě dispozic, které se diagnosticky sledují, jako složky školní zralosti.*“ (Valentová, 2002, s. 104)

V 70. letech minulého století se začaly objevovat spekulace, že pojem školní zralost je poměrně zastaralý a nedostačující. Hlavním důvodem byly názory, že pojem byl převzatý z oblasti biologie a poukazuje pouze na vnitřní podmíněnost vývoje jedince. Na tuto problematiku nejprve poukázali autoři z oblasti pedagogických věd (Kollárik, 1974) a samotní pedagogové, následně i odborníci psychologie. V současnosti se v odborné pedagogické, ale i psychologické literatuře nesetkáváme pouze s pojmem školní zralost,

ale také s pojmem školní připravenost. Jak již bylo výše zmíněno, tyto dva odlišné pojmy bývají často zaměňovány, nebo používány ekvivalentně (Kovářová, 2015)

Podle O. Zelinkové (2001) pojem školní připravenost, která bývá také označována jako školní způsobilost, zahrnuje úroveň předškolní výchovy z hlediska vlivu prostředí, ve kterém se dítě pohybuje (rodina, mateřská škola, vrstevníci), z hlediska výchovy (rodinné, sebevýchovy, ale i institucionální) a v neposlední řadě i z hlediska schopností dítěte. To znamená, že školní připravenost postihuje oproti biologickému zrání spíše oblast a úroveň předškolní přípravy.

Školní připravenost bývá vnímána a považována za historicky se vyvíjející charakteristiku, která je velmi úzce spjata s neustále se měnící koncepcí výchovně vzdělávací praxe. To znamená, že připravenost na školní docházku je v této souvislosti vnímána jako připravenost na konkrétní školský systém. Tento školský systém je vystavován neustálým legislativním ale i dalším změnám, od toho se odvíjí i požadavky na připravenost dítěte do tohoto systému. Zároveň se jedná o charakteristiku komplexní, která v sobě zahrnuje nejen stupeň biologického vývoje, ale také výchovné a sociální vlivy, které na dítě působí, a v neposlední řadě požadavky, které jsou na dítě kladeny ze strany školy (Valentová In Kolláriková, Pupala, 2001).

R. Kohoutek (2006) vymezuje školní připravenost jako dosažení takového tělesného i duševního stupně ve vývoji dítěte, který je zárukou toho, že dítě bez problému zvládne nároky, jež jsou na něj kladeny v souvislosti s jeho novou rolí školáka. Zároveň bude dítě dosahovat přiměřených školních výsledků, které se budou také odvíjet od jeho píle a nadání.

Podle J. Bednářové a V. Šmardové (2010) zahrnuje školní zralost kompetence v oblasti kognitivní, emocionálně-sociální, tělesné, někdy bývají uváděny i pracovní. K těmto kompetencím dítě směřuje prostřednictvím učení a na základě toho získává potřebné sociální zkušenosti. Podle D. Golemana (1997) připravenost dítěte ke škole nejvíce souvisí se schopností učit se. Pokud dítě tuto schopnost ovládá, deficity v oblasti školní připravenosti jsou minimální. Tento autor dále vyjmenoval několik aspektů, které se schopností učit se velmi úzce souvisí:

- **Sebevědomí**, které dává dítěti pocit a jistotu v tom, že plně kontroluje své tělo a pohyby. Má pod kontrolou své chování a svět, ve kterém se pohybuje. Dítě by mělo být zvědavé a nemělo by se bát poznávat nové věci a lidi kolem sebe. Zároveň by ale mělo mít jistotu, že je mu nápomocen někdo dospělý, na koho se kdykoli může obrátit s žádostí o pomoc.

- **Zvídavost**, která by měla u dítěte vytvářet pocit, že poznávat nové věci je zajímavé a že mu to dodává pocit štěstí.
- **Schopnost stanovit si cíl**. Dítě by mělo být vytrvalé a mělo by si jít za tím, co si přeje, ale zároveň by nemělo zapomínat na určité hranice.
- Schopnost **sebeovládání**, kdy je dítě schopné přizpůsobit své chování dané situaci a je schopno ho do určité míry regulovat. Na základě toho dítě získává smysl pro svou vnitřní sebekontrolu. U dítěte se rozvíjí empatie. Snaží se porozumět druhým a zamýšlí se nad tím, jak se ostatní cítí. Např. Proč je kamarád smutný, když mu rozbije jeho oblíbenou hračku. Vytváří se první pocity viny.
- Schopnost **komunikovat** jak s ostatními vrstevníky, tak samo se sebou. Dokáže třídít myšlenky a vnímat své pocity. Do schopnosti komunikace patří jak verbální, tak neverbální složka.
- Schopnost **spolupracovat a kooperovat**. Umět si rozdělit práci, nést za svou práci zodpovědnost, umět požádat o pomoc, radu atd. (Goleman, 1997)

Podle O. Zelinkové (2001) existuje pozorovací schéma, které lze využít k posuzování školní připravenosti dítěte na školní docházku. Posuzovací schéma zpracoval O. Kondáš, který klade důraz především na to, aby byla zahájena včasná intervence, jež pomůže dítěti adekvátně se připravit na vstup do školy, než aby byl zvolen způsob odkladu školní docházky. Pozorovací schéma posuzuje školní připravenost dítěte v těchto oblastech:

- řeč (výslovnost, vyjadřovací schopnosti, komunikace s druhými lidmi, reprodukce obsahu, ale i neverbální komunikace),
- hra (vztah ke hře, činnosti, kterým dítě dává přednost),
- motorika (jemná i hrubá motorika),
- grafomotorika (úchop tužky, správné sezení),
- sociabilita,
- zvládnutí prvků sebeobsluhy (oblékání, jídlo, péče o sebe, základy hygieny),
- emocionalita (adaptace, zvládání zátěžových situacích),
- chování (samostatnost, aktivita, hravost, přizpůsobivost) (Zelinková, 2001, s. 112).

Z výše uvedených definic školní zralosti a školní připravenosti je patrné, že jsou si velmi podobné, ale jsou mezi nimi určité rozdíly, které je potřeba brát v úvahu. Souhrnně řečeno je školní zralost výsledkem procesu biologického zrání nervového systému. Zahrnuje psychickou emočně sociální a tělesnou způsobilost dítěte započít školní vzdělávání a zároveň zvládnout všechny požadavky, které jsou na něj kladeny. Je do značné míry určena genetickou výbavou jedince a intervence dospělých lidí, se kterými dítě přichází do styku, nemá na školní zralost příliš velký vliv. Školní připravenost naopak vnímáme jakou soubor kompetencí, které se dítě může naučit, může si je osvojit, a to za pomoci působení rodičů a jiných dospělých, se kterými přichází do styku (Průcha a kol. 2016).

Můžeme říci, že připravenost dítěte pro vstup do základní školy je určena školní zralostí a bezesporu od sebe tyto dva pojmy nelze oddělit. Autoři, kteří se zabývají touto problematikou, se shodují na tom, že se na hodnocení mohou podílet jak pracovníci pedagogicko-psychologických poraden, tak učitelé při zápisu do základních škol, ale především učitelé škol mateřských (Kovářová, 2015).

### **3.3 Znaky školní zralosti**

Aby dítě mohlo zvládat požadavky, které jsou na něj kladeny v souvislosti se vstupem do základní školy, je zapotřebí, aby dosahovalo určitých kritérií, která se neodmyslitelně pojí se školní zralostí. Těchto kritérií je poměrně mnoho a jsou rozděleny do tří základních oblastí. První z oblastí je tělesná zralost, která bývá také označována jako zralost biologická nebo fyzická. Druhou oblastí je zralost kognitivní neboli duševní a rozumová. Poslední oblastí je zralost emocionální a sociální.

#### **Tělesná zralost**

Tělesná neboli biologická zralost velmi úzce souvisí s genetickou výbavu každého jedince. Neodmyslitelnou roli zde sehrává celkový životní styl rodiny, stravovací návyky a celkové zdraví dítěte. V souvislosti s tělesnou zralostí bývají posuzovány následující oblasti:

- věk, výška a hmotnost dítěte,
- celkový zdravotní stav dítěte,
- zrání centrální nervové soustavy,
- dokončení první strukturální proměny (Petrová, In Šmelová a kol., 2012)

Úroveň tělesné zralosti posuzuje primárně pediatr dítěte, a to v rámci předškolních zdravotních prohlídek. Odklonů od normy si ale mohou všimnout také učitelé mateřských škol,

kteří jsou s dětmi v neustálém kontaktu, všímají si například, zda dítě přibírá na váze. Nejčastěji si ale problémů v oblasti tělesné zralosti všimnou rodiče, kteří mohou pediatra upozornit na různé skutečnosti, mají také možnost se k názoru pediatra vyjádřit (Říčan, 2004).

Podle V. Horanského a J. Špáníka (1975) by dítě předškolního věku mělo dosáhnout optimální výšky cca 120 cm. Tato fyzické proporce se liší u chlapců i u děvčat. Výška dívek se pohybuje mezi 109 - 121 cm a výška chlapců mezi 115 – 121 cm. Optimální tělesná váha by měla přesáhnout 16 kg, ale podle výzkumů se obvykle váha dítěte předškolního věku pohybuje kolem 20 kg. Podle výzkumů M. Kopeckého (2006), který prováděl měření tělesné výšky a váhy dítě v roce 2002, se hodnoty liší od hodnot, které byly naměřeny v roce 1975. Z výzkumů vyplývá, že sedmiletí chlapci měří v průměru kolem 127,26 cm a dívky 124,74 cm. Jedná se tedy o hodnoty statisticky významné v porovnání s měřením v roce 1975. Také při porovnání hmotnosti u obou vzorků lze zaznamenat rozdíly. Průměrná hmotnost chlapců se pohybuje kolem 25 kg a průměrná hmotnost dívek kolem 23 kg.

Podle A. Petrové (In Šmelová a kol, 2012) nejsou tyto výše uvedená kritéria při posuzování tělesné zralosti příliš dominantní a nehrají zásadní roli při rozhodování, zda je dítě na školu připravené z hlediska fyzické zralosti. Významnou roli hraje dokončená osifikace metakarpálních kostí, které jsou důležité pro optimální rozvoj jemné motoriky. Pokud mají děti výrazně slabou tělesnou konstituci a není u nich zcela dokončena tato osifikace, doporučuje se v tomto případě odklad školní docházky. Tento odklad pomůže dítěti v oblasti rozvoje tělesné konstituce a dozrání imunitního systému. Děti se slabší tělesnou konstitucí nebo menšího vzrůstu, mohou v základní škole trpět častou únavou nebo pocitů méněcennosti vzhledem ke svým větším a silnějším spolužákům. Tyto děti trpí častější nemocností, což má za následek větší počet zameškaných hodin, které musí následně dohánět.

Z hlediska posuzování tělesné zralosti se můžeme v odborné literatuře setkat s pojmy, jako je filipínská míra a Kapalínův index. Filipínská míra považuje za tělesně zralé a na školu připravené takové dítě, které dosáhne rukou přes vzpřímenou hlavu na ucho na protilehlé straně. Na základě této zkoušky si můžeme ověřit, zda již došlo k protažení končetin, které jsou součástí kvalitativních proměn dítěte v tomto věku. Kvalitativními proměnami se rozumí celkový růst do výšky, zmenšení hlavy a zmenšení trupu, jedná se o první období vytáhlosti. Jak už název napovídá, tato orientační zkoušky pochází z Filipín, kde slouží jako hlavní měřítko biologické zralosti pro vstup dětí do základní školy. Kapalínův index udává ideální věku pro zahájení povinné školní docházky na základě poměru míry a váhy dítěte. Podle tohoto



orientačního testu by dítě nastupující do základní školy mělo vážit 20 kg a měřit 120 cm (Žáčková, Jucovičová, 2014).

Významnou roli v souvislosti s fyzickou zralostí hraje i vývoj mozku a zrání centrální nervové soustavy. Mozek šestiletého dítěte dosahuje v průměru 90 % své dospělé hmotnosti. Díky změnám v mozkové kůře dochází ke zdokonalování senzomotorické koordinace. Díky ní dochází ke zkvalitňování dovedností v oblasti psaní, kreslení, ale i z hlediska hrubé motoriky. Z hlediska tělesné zralosti je pro dítě podstatné, aby zvládalo úkony, které na něj v rámci školních povinností spadají (Lebl, 1997).

### **Kognitivní zralost**

Podle A. Petrové (In Šmelová a kol., 2012) má na úroveň kognitivní zralosti dítěte vliv mnoho faktorů. Jednak je dítě ovlivněno vrozenými dispozicemi, dalším faktorem je celkový dosavadní průběh vývoje dítěte, v neposlední řadě je to rodinné prostředí a s ním související výchovný styl. Kognitivní zralostí se rozumí dosažení úrovně zralosti centrální nervové soustavy, a to především v oblasti poznávacích procesů. Úzce se pojí s celkovou zralostí organismu dítěte

J. Tomišková (2008, s 22) je kognitivní zralost charakterizována jako: „určitá dosažená úroveň v oblasti percepční a kognitivní. Do percepční oblasti můžeme zahrnout zrakové a sluchové vnímání, do kognitivní oblasti rozumové schopnosti, paměť, řeč, grafomotoriku a lateralitu.“

Při posuzování kognitivní zralosti se u dítěte všímá především těchto jevů:

1. Dítě odstupuje od globálního vnímání jevů a více se zaměřuje na detaily, můžeme hovořit o tzv. diferencovaném vnímání.
2. Rozvíjí se percepční strategie. To znamená, že celek je vnímán jako komplexní soubor detailů, mezi kterými existují určité vztahy.
3. Dítě je schopné správně vnímat pořadí a rozvíjí se u něj schopnost analýzy a syntézy poznání.
4. Dozrává sluchová percepce
5. Období překonávání egocentrismu v oblasti poznávací i sociální.
6. Dokáže vůli ovládat svou pozornost, ale pouze krátkodobě.
7. Přiměřený vývoj řeči (dostatečná aktivní i pasivní zásoba, řeč by měla být plynulá a ve větách atd.)
8. Chápe rozdíl mezi povinnostmi a hrou.

9. Převažuje mechanická paměť, která je ale trvalejší.

10. Dítě by mělo mít zvědavý a tvořivý postoj ke světu (Vágnerová, 2008).

Deficity v oblasti kognitivní zralosti bývají často zapříčiněny především málo podnětným prostředím v rodině, ale objevují se také u dětí, které byly od útlého věku vychovávány v celoustavní péči. Nedostatky z hlediska málo podnětného prostředí pomáhá vyrovnávat mateřská škola a popřípadě také přípravné třídy. Úroveň kognitivních schopností se významně podílí na školní úspěšnosti, ale významně se na tomto procesu také podílí faktory, jako je emoční ladění, motivace a osobnostní vlastnosti dítěte. Tyto faktory jsou součástí tzv. emoční a sociální zralosti (Petrová In Šmelová a kol., 2012).

V souvislosti s kognitivní zralostí se často setkáváme také s tím, že některé děti mají deficit pouze v jedné z rozumových oblastí (řeč, paměť, grafomotorika, sluchové vnímání). Pokud se vyskytne tento problém, je zapotřebí objektivně posoudit míru nezralosti v této oblasti, a to v kombinaci a dalšími faktory, mezi které patří například trpělivost, tvořivost, reakce na neúspěch a na trest (Bednářová, Šmardová, 2010).

### **Emoční a sociální zralost**

Předškolní věk je velmi zásadním obdobím socializačního procesu. Tento socializační proces je v první etapě velmi významný z hlediska rodiny a rodinné výchovy. Dítě si v rodině osvojuje základní normy chování a snaží se s nimi postupně ztotožňovat. Rodiče jsou v tomto případě významným modelem chování a dítě se od nich vědomě i nevědomě učí. Druhá etapa socializace nastává nástupem dítěte do mateřské školy. Postupně se uvolňuje vázanost na rodiče a dítě začíná navazovat kontakt s vrstevníky a novými autoritami. Právě vrstevníci a nová sociální skupina hrají z hlediska emoční a sociální zralosti v životě dítěte významnou roli (Vágnerová 2008).

Na dítě jsou v oblasti emoční i sociální zralosti kladeny poměrně vysoké nároky. Nástup dítěte do základní školy vyžaduje vyzrálou osobnost dítěte a očekává emoční stabilitu, sebeovládání a odolnost vůči neúspěchu. Dítě by mělo být schopné odloučit se na určitou dobu od své rodiny a fungovat ve skupině vrstevníků. Mělo by být schopné podřídit se nové autoritě a vyrovnat se s novou sociální rolí. Nápomocná by tomto procesu měla být také mateřská škola, která by měla učit mimo jiné trpělivosti, smyslu pro povinnost a zodpovědnost. U dítěte se v tomto věku očekává určitá míra samostatnosti a zodpovědnosti při plnění dílčích úkolů (Bednářová, Šmardová, 2010).

Při posuzování emoční a sociální zralosti si u dítěte všímáme především těchto jevů:

1. Způsob adaptace na nové prostředí, novou sociální roli. Všímáme si toho, jak se dítě vypořádá se školním režimem a povinnostmi školáka, jak se vyrovnává s novou autoritou učitele.
2. Jak je schopno regulovat své chování, nápady a impulzy.
3. Všímáme si pracovního tempa, ochoty spolupracovat ve skupině vrstevníků a také toho, jaký má dítě vztah k učení.
4. Jakým způsobem se dítě začleňuje do skupiny vrstevníků a jakým způsobem s nimi komunikuje.
5. Jak je dítě odolné vůči frustraci, jak je emočně stabilní.
6. Úroveň sebedůvěry.
7. Jak je dítě schopné vnímat povinnosti ve vztahu ke svým koníčkům (Goleman, 1997).

Autorka M. Vágnerová (1999, s 182) udává podrobnější definici. Podle ní můžeme emoční a sociální zralost chápat jako: „přiměřenou kontrolu citů a impulzů, schopnost pobývat bez úzkosti mimo svou rodinu v kolektivu vrstevníků, umět s nimi komunikovat, přijmout novou roli žáka a spolužáka, podřídit se autoritě učitele.“ Dále tato autorka dodává, že pokud je dítě v této oblasti dostatečně zralé, je schopno odložit svá momentální přání a podřídit se danému režimu. Častým problémem bývá to, že je dítě vystavováno hodnocení a následně srovnávání se svými spolužáky. Dostatečně zralé dítě tento typ nároků zvládá, dochází tak osobnostnímu růstu, u dítěte není ohrožený sebecit.

### **3.4 Školní nezralost a odklad školní docházky**

Podle A. Berčíkové (2014) je za nezralé nebo nepřipravené na školu považováno takové dítě, které nedosáhlo požadovaného stupně ve vývoji. Výrazným projevem nezralosti a nepřipravenosti je neklid, nesoustředěnost, impulzivnost a někdy i apatie. Dítě nesetrvá příliš dlouho u jedné činnosti, bývá zakřiknuté, nesamostatné, přecitlivělé a často plačtivé. Dělá mu problém udržet správný kontakt s učitelem a spolužáky. Často se vyhýbá činnostem, které mu dělají problém nebo těm u kterých zažil neúspěch.

Autorka R. Ležalová (2014) dodává, že psychologové za nezralé děti považují ty, u kterých neproběhla kvalitní změna v oblasti vývoje. Jedná se o změnu ve více složkách školní zralosti. Vyšší riziko se dá očekávat u dětí, které jsou narozeny v červnu až v srpnu. Školní nezralost a nepřipravenost můžeme vnímat jako nedostatečné osvojení klíčových

kompetencích, ke kterým dítě směřuje v průběhu předškolního vzdělávání. Z toho také vyplývá, že projevy, které se vztahují k nezralosti, si zpravidla jako první všimají rodiče dětí, ale také učitelé mateřských škol. Rodiče znají své dítě nejlépe, pouze jim někdy chybí srovnání schopností s vrstevníky. V tomto má oproti rodičům výhodu učitel mateřské školy, který dítě nejen zná a tráví s ním poměrně dlouhou dobu v mateřské škole, ale má také možnost porovnat jeho schopnosti s dalšími dětmi v mateřské škole.

V. Mertin a I. Gillernová (2015) v této souvislosti dodávají, že další, kdo si může nezralosti dítěte na vstup do základní školy všimnout, je pediatr, který zná dítě od jeho narození a dokáže posoudit deficit z hlediska fyzické zralosti. Velmi významná je pětiletá prohlídka dítěte. Další nenásilnou formou, kdy dochází k poodhalení školní nezralosti, je zápis do 1. třídy. Pedagogicko-psychologická poradna je specializované pracoviště, které má nástroje k tomu, aby mohlo posoudit zralost dítěte ke vstupu do základní školy. Pracovní pedagogicko-psychologické poradny posuzují vývoj dítěte komplexně a snaží se odhadnout vzdělávací možnosti do budoucna. Podle R. Ležalové (2014) mají pouze rodiče právo rozhodnout o tom, že jejich dítě ještě není připravené na vstup do základní školy a zažádat o odklad školní docházky. Všichni ostatní výše zmínění činitelé mohou odklad školní docházky pouze doporučit.

Často se ale stává, že rodiče žádají odklad školní docházky, i když k tomu nemají žádný vážný důvod. Jejich hlavním důvodem se často stává to, že si myslí, že dítě bude mít o rok později vynikající výsledky oproti svým vrstevníkům. Dalším důvodem je také to, že někteří rodiče prožívají vstup dítěte do základní školy velmi úzkostně a myslí si, že jejich dítě není na školu ještě připraveno a potřebuje setrvat ještě jeden rok v mateřské škole. Tímto řešením odkládají starosti, které se vztahují k nástupu do základní školy na pozdější dobu (Klégrová, 2003).

Podle A. Kucharské a D. Švancarové (2004) mají bezdůvodné odklady školní docházky také svá rizika. Prvním z nich je to, že dítě může ztratit motivaci pro svou práci a může promeškat dobu, kdy je na práci a povinnosti na základní škole připraveno. Z hlediska vývojových zvláštností by dítě v tomto věku nemělo být ani přetěžováno, ale ani podhodnocováno.

*„Nejen, že není jeho duševní kapacita náležitě využita, ale což je horší není ani rozvíjena, takže je dítě vlastně zanedbáváno.“ (Matějček, 2005, s 179)*

Odklad povinné školní docházky je dle školského zákona vymezen takto: „Není-li dítě po dovršení šestého roku věku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku. " (Školský zákon 561/2004, § 37)

| Stav ve školním roce | Podíl dětí s odloženou povinnou školní docházkou (v %) |
|----------------------|--|
| 2000/2001            | 24,1   |
| 2001/2002            | 26,1   |
| 2002/2003            | 24,8   |
| 2003/2004            | 23,6   |
| 2004/2005            | 24,2   |
| 2006/2007            | 25,2   |
| 2007/2008            | 23,7   |
| 2008/2009            | 21,7   |
| 2009/2010            | 21,1   |
| 2010/2011            | 22,5   |
| 2011/2012            | 22,8   |
| 2012/2013            | 22,8   |

Obr. 1 Podíl dětí s odkladem školní docházky

(Berčíková a kol., 2014)

Novější informace týkající se odkladů povinné školní docházky můžeme vyčíst z výroční zprávy České školní inspekce z roku 2015. Z výsledků je patrné, že podíl dětí s odkladem školní docházky mírně klesá. Ve školním roce 2015/2016 bylo vyhoveno 17 003 žádostem o odklad školní docházky. Jako nejčastější příčina byla uvedena celková nezralost, která se projevila u 35 % dětí. Dalšími příčinami byly logopedické vady, sociální nezralost, poruchy v oblasti soustředění a adaptace atd. (Průcha a kol., 2016).

Ničím neobvyklým nejsou ani dodatečné odklady povinné školní docházky. Hlavním důvodem bývá především to, že nezralost dítěte bývá často rozpoznána až v průběhu plnění povinné školní docházky. Dítě začne selhávat ve svých povinnostech i vůči nárokům, které jsou

na něj z pohledu školy kladeny. Pomalu začne zaostávat za ostatními dětmi, projevují se časté chyby a neschopnost soustředit se delší dobu na určitou činnost. Dodatečný odklad povinné školní docházky posuzuje psycholog nebo odborníci z pedagogicko-psychologické poradny.

*„Pokud se u žáka v prvním pololetí povinné školní docházky projeví nedostatečná tělesná, nebo duševní vyspělost k plnění povinné školní docházky, může ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce žákovi dodatečně odložit začátek plnění povinné školní docházky na následující školní rok.“ (Školský zákon 561/2004, § 37)*

To znamená, že se dítě po prvním pololetí stráveném v základní škole vrací zpět do školy mateřské. Podle odborníků se dodatečný odklad povinné školní docházky jeví jako nejméně vhodná varianta, a to hned z několika důvodů. Dítě je v této souvislosti vystaveno velkému stresu, může získat nedůvěru jak ke škole, tak ke svým vlastním schopnostem. Může být vystaveno posměchu ze strany svých vrstevníků nebo také kritice ze strany rodinných příslušníků (Ležalová, 2014).

K diagnostice školní zralosti a školní připravenosti by měli všichni odborníci přistupovat velmi zodpovědně, protože tato diagnostika může mít následně vliv na celý průběh školní docházky dítěte. Významnou roli v tomto procesu hraje také role učitele. Nezralé a nepřipravené dítě v očích jednoho učitele se může velmi dobře adaptovat ve třídě jiného učitele, který má k dítěti citlivější a trpělivější vztah. Diagnostická kompetence patří u profese učitele k velmi zásadním, a právě proto se budeme diagnostice školní zralosti z tohoto pohledu věnovat v další kapitole této práce.

## 4 DIAGNOSTIKA ŠKOLNÍ ZRALOSTI A PŘIPRAVENOSTI

V následující kapitole se budeme věnovat obecně pedagogické diagnostice jako jednomu z hlavních úkolů každého učitele mateřské školy. Konkrétněji se zaměříme na diagnostiku školní zralosti a připravenosti dětí pro vstup do základní školy. Vymezíme si některé metody a zkoušky, které se používají k diagnostice školní zralosti a školní připravenosti v České republice i v zahraničí.

### 4.1 Diagnostická činnost v profesi učitele mateřské školy

Podle E. Šmelové (2006) byl učitel v průběhu 20. století stavěn do pozice závislého profesionála. Tato jeho role se odvíjela především od situace, která v té době převažovala v mateřských školách. Učitelé se museli striktně držet předepsaného obsahu vzdělávání a jednotných učebnic. Situace měla za následek, že děti neměly dostatek prostoru pro vlastní hru a individuální rozvoj dle svých vlastních potřeb. Třídy byly přeplněny a učitel neměl dostatek času na to, aby se individuálně věnoval každému dítěti. Učitel byl především stavěn do role hlídání dětí v době, kdy jejich rodiče musí navštěvovat zaměstnání. Reforma školství s sebou přinesla velké změny nejen v oblasti organizace dne mateřské školy, ale také z pohledu postavení učitele mateřské školy. Role závislého profesionála, který se musí striktně držet předem předepsaných osnov a pravidel, se postupně mění. Učitel se musí postupně vyrovnávat s novými rolemi, které se vztahují k jeho profesi. Mezi tyto role patří například role manažerská, diagnostická a klinická, poradenská atd. Tyto role sebou nesou i určité požadavky. Aby mohl učitel tyto role bez obtíží naplňovat, potřebuje k tomu určité osobnostní předpoklady, ale v některých případech také další studium a vzdělávání.

Na základě vymezení rolí učitele a jeho kompetencí, můžeme tvrdit, že role učitele jako diagnostika a klinika je v mateřské škole nezastupitelná a od každého učitele se v současné době vyžaduje. Učitel by měl být v rámci své profese schopen diagnostiky individuální zvláštnosti a potřeby každého dítěte. Na základě poznatků z pedagogicko-psychologické diagnostiky by měl zvládnout rozpoznat příčiny a obtíže ve vývoji dítěte. Měl by umět komunikovat s dítětem, ale také s jeho rodiči. Být jim radcem v oblasti, která se týká diagnostikování jejich dítěte. Měl by umět poskytnout radu na koho se obrátit například v situaci, kdy si nejsme jisti, zda je dítě zralé a připravené na vstup do základní školy (Berčíková a kol., 2014).

**D. Stolinské** (In Berčíková a kol. 2014) uvádí, že každý učitel mateřské školy by měl být vybaven všemi kompetencemi a výjimkou není ani kompetence diagnostická a intervenční.

Právě tato kompetence klade na učitele velké nároky. Nejen že musí disponovat určitými osobnostními vlastnostmi, jako je empatie, trpělivost a korektnost, ale zároveň musí mít i určité teoretické znalosti z oblasti pedagogiky a psychologie. Kompetence diagnostická a intervenční v sobě zahrnuje tyto vědomosti, dovednosti a schopnosti:

- „*dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky na základě znalostí individuálních a vývojových zvláštností dětí předškolního věku,*
- *dovede posoudit zdravotní stav a zajistit potřebná opatření,*
- *je schopen stanovit prognózu školní úspěšnosti,*
- *zaujímá odborné stanovisko při vyjádření se k události integrace handicapovaného dítěte,*
- *dovede diagnostikovat sociální vztahy ve skupině,*
- *je schopen identifikovat nadané děti a děti se specifickými poruchami učení a chování a dovede uzpůsobit výběr prostředků výchovy jejich možnostem,*
- *je schopný rozpoznat sociálně patologické projevy, šikanu a týrání jak u dětí, tak u dospělých a zná možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkuje,*
- *ovládá nedirektivní prostředky zajištění kázně ve třídě a umí řešit školní výchovné situace a výchovné problémy,*
- *ovládá škálu hodnotících prostředků pro předškolní věk,*
- *umí poskytnout radu pro rodiče a navrhnout preventivní opatření.“ (Opravidlová, Spilková, Kropáčová In Walterová, 2001, s. 239).*

Podle D. Tomanové (2006) by měl učitel na základě této kompetence umět využívat některé z metod pedagogické diagnostiky. Měl by umět rozpoznat obtíže vztahující se k problematice školní zralosti a školní připravenost. Dále by měl vědět, co je v kompetenci pedagogicko- psychologických poraden a v případě problémů s nimi spolupracovat nebo se na ně obrátit v rámci poradenství. J. Malacha (2002) dodává, že by se učitel měl orientovat jak v diagnostice vstupní a výstupní, tak také v diagnostice průběžné. To znamená, že by měl umět posoudit individuální pokroky každého dítěte. Ke sledování těchto pokroků v dnešní době slouží portfolia každého dítěte, do kterých se zakládají důležité dokumenty, výtvary a záznamy o dítěti, které mohou rodiče ale i učitele informovat o individuálních pokrocích.

Učitel mateřské školy v rámci procesu diagnostikování může používat dva druhy diagnostiky. Diagnostiku **neformální a formální**. Neformální diagnostika patří ke každodenním činnostem učitele mateřské školy, i když si ji občas ani sám neuvědomuje. Může



ji provádět během všech činností v průběhu dne v mateřské škole. V průběhu kterékoli činnosti během dne si může učitel všimnout určitých projevů v chování dítěte a zcela spontánně na ně reagovat. Opakem tohoto druhu diagnostiky je diagnostika formální. Je realizována v předem připraveném prostředí a učitel by měl mít předem promyšlené diagnostické metody a postupy, se kterými bude pracovat. V tomto případě se neděje nic náhodně. Předem je promyšlen cíl, forma a způsob zapisování výsledků, ale také to, jak budou výsledky vyhodnocovány. Příkladem tohoto druhu diagnostikování je diagnostika školní zralosti (Křováčková, 2014).

Diagnostika obecně se dělí do dvou hlavních oblastí. První z těchto oblastí je diagnostika psychologická, kterou mají v kompetenci psychologové. V rámci této oblasti se zkoumá, zda nedošlo k odklonům od stanovené normy. Často se ale stává, že učitelé nezáměrně, ale i záměrně provádějí tento typ diagnostiky v rámci výchovně vzdělávacího procesu v mateřské škole například pomocí některých psychologických testů. V této souvislosti se doporučuje, ať učitelé spolupracují s odborníky z pedagogicko-psychologických poraden, protože učitelé samotní nejsou plně kompetentní, nemají potřebnou kvalifikaci k tomu, aby mohli provádět psychologickou diagnostiku (Mertin, Gillernová, 2015).

Druhou oblastí je diagnostika pedagogická, která je již plně v kompetenci učitele mateřské školy. Jejím hlavním úkolem je zkoumat především to, jaký dopad má výchovně vzdělávací proces na osobnost jedince, který navštěvuje mateřskou školu (Tomanová, 2006).

## 4.2 Pedagogická diagnostika

Obecný pojem diagnostika pochází z řeckého slova dia – gnósis, což znamená rozpoznání nebo rozlišení. Pokud se na diagnostiku podíváme z neobecnějšího pohledu, můžeme hovořit o tom, že se jedná o proces používání objektivních postupů, které nám určují stav jevů a procesů. (Průcha, 2006).

Diagnostika může být také chápána jako proces zhodnocení stavu, který je realizován systematicky a vede ke stanovení diagnózy a následné prognózy (Martin, Gillernová, 2015).

Pokud se zaměříme pouze na diagnostiku z pohledu a kompetentnosti učitele jakéhokoli stupně škol, budeme mluvit o diagnostice pedagogické. Pedagogickou diagnostiku se snažila definovat například O. Zelinková (2001, s 12), která tvrdí, že se jedná o: „*komplexní proces, jehož cílem je poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu a jeho aktérů.*“ Zároveň tato autorka dělí pedagogickou diagnostiku na dvě oblasti. První z nich je oblast procesuální, na základě které se zjišťuje, jaký má výchovně vzdělávací proces dopad na dítě, jak je dítě odolné vůči zátěži, jak se vyrovnává s případným neúspěchem, jak rychle se

dokáže adaptovat na nové prostředí a novou roli. Druhá je oblast obsahová, která je primárně zaměřena na diagnostiku v oblasti vědomostí, dovedností, schopností a návyků u dítěte.

Podle některých autorů bývá pedagogická diagnostika vnímána také jako speciální pedagogická disciplína, která by neměla chybět v osnovách studentů vysokých škol zaměřených na jakoukoli oblast učitelství. Je to disciplína, jejímž úkolem je posoudit vnější a vnitřní podmínky, které se vztahují k výchovně vzdělávacímu působení. Zjišťuje, jak tento proces probíhá a jaký má dopad na dítě. Po stanovení objektivních výsledků je jejím úkolem navrhnout postupy, aby bylo působení na dítě efektivnější (Chráska, 1988).

Jednoznačnou definici pedagogické diagnostiky můžeme najít v pedagogickém slovníku a podle J. Průchy, E. Walterové a J. Mareše (2009, s 189), jedná se o „*vědeckou disciplínu, zabývající se otázkami diagnostikování subjektů v edukačním prostředí (převážně ve školním prostředí.*“

Autorka D. Tomanová (2006) v této souvislosti uvádí, že předmět zkoumání pedagogické diagnostiky se odvíjí od cílů a celkové koncepce školního vzdělávacího programu. Předmět je silně ovlivněn tím, kam škola směřuje, jaká je její filosofie. Na počátku diagnostické činnosti by si měl učitel umět odpovědět na otázku, co je cílem diagnostické činnosti, co všechno potřebujeme zjistit a znát, jaký to bude mít přínos pro diagnostikované dítě.

Dle V. Martina a I. Gillernové (2015) je pedagogická diagnostika zaměřena na vnitřní i vnější činitele výchovně vzdělávacího procesu. Z hlediska vnějších podmínek se jedná o rodinné zázemí, ve kterém dítě vyrůstá, je v něm vychováváno. Dále se zajímá o to, zda dítě navštěvuje nějaké zájmové aktivity, kroužky, jak tráví svůj volný čas a s kým se stýká. Diagnostika vnitřních činitelů je zaměřena komplexně na osobnost dítěte. Zahrnuje jeho celkový zdravotní stav a fyzickou zdatnost, jeho individuální potřeby, jak je schopno vyrovnávat se s těžkými situacemi, jaká je jeho odolnost vůči frustraci, jak je náladové, jaký má temperament. Souhrnně by se dalo říci, že se jedná o dítě a jeho individuální zvláštnosti.

Pokud se na předmět zkoumání pedagogické diagnostiky podíváme z pohledu učitele mateřské školy, může nám s jeho vymezením pomoci Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2017), který byl inovovaný, všechny mateřské školy dle něj musí začít pracovat od 1. září 2017. V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání je konkrétně definováno, co by měl u dítěte učitel sledovat a co u něj podporovat. Jsou zde vymezeny oblasti záměrného rozvoje dítěte, čeho si je zapotřebí u dítěte všimnout a co u něj záměrně rozvíjet (Zelinková, 2001).

Jak už vyplývá z předchozího textu, s předmětem pedagogické diagnostiky se úzce pojí oblasti zkoumání, na které je diagnostika zaměřena. Pokud jsme tedy schopni definovat předmět našeho zkoumání, měli bychom být také schopni definovat oblasti, kterými se v rámci diagnostické činnosti budeme zabývat (Vágnerová, 2009).

Oblastmi, které jsou v rámci pedagogické diagnostiky zkoumány, se zabývá mnoho autorů a odvíjí se především z poznatků získaných v rámci praxe v mateřské škole. Uveďme si tedy alespoň některé z nich.

J. Petrová (In Šmelová a kol., 2016) uvádí zkoumané oblasti hrubé motoriky, které byly vymezeny zahraničními autory (Andersonová, Labascherová a Fischgrundová, 1993). Na základě zkoumání těchto oblastí by dítě tělesně zdatné mělo zvládnout:

- běh,
- skok na jedné noze,
- běh poskočný,
- chytání,
- házení,
- skok snožmo,
- mělo by udržet rovnováhu.

Dalšími autorkami, které se pokusily vymezit oblasti diagnostické činnosti v mateřské škole, jsou M. Havlíková, E. Vencálková a J. Havlová (2006). Tyto autorky definují pět základních oblastí, kterým by měl učitel mateřské školy věnovat pozornost, u dětí předškolní věku by měl pozorovat:

- **Motoriku jemnou, hrubou i grafomotoriku.** Hlavním důvodem je především to, že oblast motoriky se v předškolním věku rozvíjí výrazně a dochází v ní k zásadním a rychlým změnám.
- **Sebeobsluhu,** především jaké má dítě návyky, co zvládá samo a k čemu potřebuje ještě pomoc. Tato oblast také souvisí s práceschopností dítěte. To znamená, jak dítě zvládá úkony přiměřené jeho věku, jak je trpělivé a jaký je jeho smysl pro povinnost. Sleduje také, jaké má dítě pracovní tempo.
- **Sociální chování,** které zahrnuje, jak je dítě schopno pracovat v kolektivu, jaký je jeho vztah k autoritě a vrstevníkům. Do této oblasti by se také daly zařadit emoce dítěte.
- **Poznávací schopností** (zraková, sluchová percepce). Zda se dítě orientuje v čase a prostoru. Rozvoj rytmu a seriality.

- **Řečové schopnost**, u kterých si všímáme rozsahu slovní zásoby a to jak aktivní, tak i pasivní, Všimáme si, jak dítě formuluje věty, jak je schopno vyjadřovat svá přání a pocity. Jaké obtíže se projevují při vyslovování jednotlivých hlásek. Důležitým kritériem je také komunikace neverbální.

Další autorky, které se zabývají oblastmi pedagogické diagnostiky, V. Bednářová aj. Šmardová (2010) se ve svých publikacích zabývají diagnostikou školní zralosti a školní připravenosti. Pro tento typ diagnostiky čtenáři předkládají praktické činnosti a záznamové archy, které mohou učitelé mateřských škol ve své praxi využívat.

### **4.3 Diagnostika školní zralosti a školní připravenosti**

Diagnostikou školní zralosti a školní připravenosti se rozumí určení (vymezení, stanovení) vlastností, schopností a dovedností, které dítěti napomáhají v průběhu startu do základní školy a sní souvisejícího vyučovacího procesu. Správná diagnostika těchto schopností a dovedností ulehčí dítěti nejen vstup do povinné školní docházky, ale také nadcházející pobyt v základní škole (Koluchová, Morávek, 1991).

Podle H. Spáčilové (2009) je hlavním cílem diagnostiky školní zralosti a připravenosti zjistit, zda je dítě na školu připravené a zda bude schopno plnit požadavky, které se váží k nové roli školáka. Důležité ale je, aby bylo dítě připraveno ve všech třech oblastech, a to fyzické, kognitivní, ale i emočně sociální. Úkolem diagnostiky je případně odhalit obtíže v některé z těchto oblastí. Problémová oblast se tak může prostřednictvím aktivit více rozvíjet a podporovat do té doby, dokud obtíže zcela nevymizí.

Podle J. Koluchové a S. Morávka (1991) je oblast školní zralosti posuzována z pravidla ve dvou etapách. Primárně se jedná o rodiče, kteří znají dítě nejlépe. Prvotní screening však nejčastěji realizují učitelé mateřských škol v průběhu výchovně vzdělávacího procesu, déle pediatři v rámci průběžných prohlídek nebo učitelé prvních tříd základních škol, se kterými se děti dostávají do kontaktu během zápisu. Pokud se vyskytne závažnější problém, nastává druhá etapa, a to vyšetření odborníky v pedagogicko-psychologické poradně. Učitel mateřské školy by tedy měl vědět, co je v rámci diagnostiky školní zralosti stále v jeho kompetenci a co je už úkolem odborníků. Touto problematikou se zabýval M. Svoboda (2009), který tvrdí, že pedagogicko-psychologickou poradnu by měly navštívit děti:

- u kterých došlo k selhání ve screeningových zkouškách,
- v případě že byly pediatry nebo učitelé mateřských škol diagnostikovány jako problémové,
- všechny děti předškolního věku, které pocházejí z ústavní péče,
- u kterých bylo diagnostikováno vážně onemocnění nebo také ty, které byly v předškolním věku často hospitalizované z jakéhokoli důvodu v nemocnici,
- zahájí povinnou školní docházku o rok dříve.

Diagnostika školní zralosti se dá provádět pomocí nejrůznějších testů, mezi které například patří:

### **Orientační test školní zralosti**

Jedná se o test, který plní takzvanou depistážní funkci. Pro stanovení úrovně školní zralosti je poměrně spolehlivý, ale nestačí k posouzení školní nezralosti. Je složen ze tří úkolů, které nejsou časově omezeny. Jedná se o kresbu mužské postavy, napodobení psacího písma a obkreslení skupiny bodů. Výsledek testu může ukázat, zda se dítě nachází na nadprůměrné, průměrné nebo podprůměrné úrovni. V případě, že dítě dosáhne podprůměrných výsledků, je doporučena podrobnější diagnostika, aby se eliminovaly obtíže. Test je velmi jednoduchý, časově nenáročný, ale i přesto není v kompetenci učitele mateřské školy, aby ho s dětmi prováděl (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009).

### **Zkoušky vědomostí předškolních dětí**

Autoři tohoto testu Z. Matějček a M. Vágnerová se při jeho sestavování inspirovali v díle Jana Amose Komenského „Informatorium školy mateřské“. Bývá často používán jako verbální doplněk k Orientačnímu testu školní zralosti. Nejedná se o inteligenční test, výsledky testu se odvíjí od toho, jak je dítě zvědavé, na jaké je vývojové úrovni, jak kvalitní jsou informace, se kterými se dostává do styku atd. Test je sestaven ze 40 otázek, které jsou dále členěny do 10 kategorií. Tyto otázky jsou zaměřeny na oblasti, jako jsou zvířata, rostliny, pohádky, časová orientace, zaměstnání a společnost. Otázky jsou formulovány jasně a výstižně, aby dítěti bylo ihned jasné, co po něm zadávající testu chce vědět. Tento test je vhodný ve chvíli, kdy chceme vědět nejen úroveň rozumových schopností, ale i jak dítě umí tyto schopnosti uplatňovat v reálném životě (Přinosilová, 2007).

### **Obrázkově – slovníková zkouška (O. Kondáš)**

Jedná se o zkoušku, která je zaměřena na úroveň slovní zásoby a na to, jak je dítě potové před vstupem do základní školy. Test je sestaven ze 30 barevných obrázků, na kterých jsou různé motivy. Dítě má za úkol popsat nebo říci, co na obrázku vidí, případně co vyobrazená osoba na obrázku dělá. Lze ji také z odborného hlediska vnímat jako zkoušku vizuální vstřípivosti (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009).

### **Pozorovacia schéma na posudzovanie školskej spôsobilosi**

Úkolem je zhodnotit všestranný duševní vývoj dítěte, má pomáhat při hodnocení způsobilosti dítěte na školní docházku. Verbální zdatnost je podle tohoto testu ukazatelem celkového duševního vývoje. Dítě musí povědět obsah pohádky, obkreslit předložená písmena a reagovat na vzniklou komunikační situaci. U tohoto úkolu se kontroluje, zda dítě odpovídá spontánně na výzvu, nebo vůbec nereaguje. V celkovém schématu se pak hodnotí celkem 16 oblastí. Patří mezi ně například výslovnost, pozornost, motorické dovednosti při kreslení a sociabilita dítěte. Každá tato oblast se značí na třístupňové hodnotící škále, tato škála je stanovena pro děti mezi pátým až šestým rokem.

### **Edfeldtův Revererzní test**

Tento typ testu mapuje percepční zralost nebo nezralost dítěte. Je zaměřen na to, zda je dítě schopno rozlišovat tvary zrcadlově. Test začíná šesti zácvičnými úkoly a následuje 84 testových úkolů. Jedná se 84 obrazových podnětů tvořených vždy dvěma obrázky. Úkolem dítěte je, aby poznalo, jestli jsou obrázky totožné.

### **Modifikovaný reverzní test (I. Eisler, V. Mertin) pro děti předškolního věku**

Tento test má také dvě části, první je zácvičná, během které děti motivujeme k další činnosti, a druhá část je již ostrá. Pokud se výsledky dítěte výrazně ve druhé části zhorší, může se jednat o nezralé dítě. Test je používán k diagnostice školní zralosti, není nijak časově omezen, takže dítě může pracovat podle vlastního tempa a možností. Vzhledem k četnosti úkolů, které tento test obsahuje, lze říci, že je poměrně velmi náročný na udržení pozornosti. Pokud sečteme obě části testu, můžeme říci, že test je složen celkem ze 72 úkolů (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

## **Rekogniční test reverzní tendence**

Tento test vytvořila slovenská autorka O. Zápotočná, která tvrdí, že Edfeldtův test je poměrně nedostačující, a tak vytvořila test, který obsahuje 16 úkolů plus jeden cvičný. Každý úkol je složen ze dvou obrázků, na které se dítě může dívat dvě vteřiny (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

## **Vývojový test zrakového vnímání**

Autorkou tohoto testu je M. Frostigová (1976) a jak už název napovídá, je zaměřený na diagnostiku zrakového vnímání. Test je určen dětem mezi 4-8 rokem a je rozdělen do pěti subtestů, přičemž každý nižší stupeň je předpokladem pro rozvinutí vyššího stupně.

**1. stupeň (Vizuomotorická funkce).** Úkolem dítěte je spojit dvojice obrázků nepřerušovanou čarou mezi dvěma linkami, těchto linek by se nemělo dotknout. Tento stupeň je zaměřen na koordinaci oka, ruky, nohy, a to vše ve vzájemném propojení.

**2. stupeň (Vnímání figury a pozadí).** Úkolem dítěte je rozlišit obrazec na pozadí, které jej překrývá. Obrázky se vzájemně prolínají a jsou různě skryté.

**3. stupeň (Konstantnost tvaru).** Jsou zde geometrické tvary, které se liší velikostí, vzorkem a polohou v prostoru. Úkolem dítěte je navzájem od sebe tyto tvary odlišit.

**4. stupeň (Zrakové vnímání polohy předmětu v prostoru).** Jedná se o schopnost vnímání vzdáleností jednotlivých předmětů ve vztahu k dítěti. Úkolem dítěte je poznat různé předměty, i když jsou různě otočené a převrácené a nemají standardní polohu.

**5. stupeň (Prostorové vztahy).** Tento stupeň testu je zaměřen na vnímání polohy dvou nebo více předmětů v prostoru vůči sobě navzájem. Jedním z úkolů je překreslování geometrických tvarů, kdy dítě může při úkolu používat pomocné tečky (Pokorná, 2001).

## **Zkouška laterality**

Nejznámější a nejpoužívanější zkouška diagnostiky laterality je od autorů Z. Matějčka a Z. Žlaba (1972). Zkouška je časově nenáročná a velmi snadná. Je zapotřebí mít přichystanou bedýnku s pomůckami ke konkrétním úkolům a záznamový arch. Na základě tohoto testu se diagnostikuje laterality horních a dolních končetin, očí a uší. Právě proto se test skládá z 12 úkolů, které jsou zaměřeny na horní končetiny, čtyři úkoly na dolní končetiny, dva úkoly slouží k diagnostice očí a poslední úkol je zaměřen na dominanci ucha. Nejčastěji se používá u diagnostiky školní zralosti a při specifických poruchách v učení (Zelinková, 2012).

### **Vinelandská škála sociální zralosti (E. A. Doll)**

Tento test zaměřený na diagnostiku sociální připravenosti přeložil do češtiny J. Kožený a bývá velmi často využívána k hodnocení úrovně školní připravenosti nebo u dětí s mentálním postižením. Je rozložen do osmi oblastí, které jsou zaměřeny na samostatnost, sebeobsahu a soběstačnost. Test se provádí pomocí metody pozorování, a to jak v prostředí mateřské školy, tak i formou, kdy učitelka získá informace od rodičů pomocí metody rozhovoru. U dítěte se sleduje například to, jestli se zvládne samo bez dopomoci obléci a najíst, jak komunikuje s vrstevníky a jak reaguje na pokyny ze strany autority. Zabývá se tím, jak se dítě umí rychle adaptovat na měnící se podmínky a jak se vyrovnává s neúspěchem.

### **Prediktivní baterie připravenosti k učení čtení**

Tato zkouška byla vytvořena francouzským pedagogem A. Inizanem a slouží primárně k diagnostice dětí mladšího školního věku. Sám autor ale dodává, že ji lze použít také k diagnostice dětí předškolního věku například při zjišťování úrovně školní zralosti a připravenosti. Jelikož se jedná o zahraniční zkoušku, pro naše podmínky ji upravila a ověřila B. Lazarová. Tato zkouška je opět tvořena dvěma oblastmi zkoumání. První jsou zkoušky řečové a druhá oblast je časově prostorová, která zahrnuje zrakovou paměť, zrakovou diskriminaci, reprodukce rytmu, skládání kostek podle předlohy (Lazarová In Kucharská, 2000).

Mezi další zahraniční zkoušky, které se mohou používat k diagnostice školní zralosti a školní připravenosti, patří například **Kettwigský test školní zralosti (Kettwiger Schulfertest KST)**, nebo **Frankfurtská zkouška školní zralosti**, která nebyla našich podmínkách stále zavedena. Existuje velké množství dalších testů, které jsou zaměřeny na diagnostiku školní zralosti a připravenosti a používají se jak v České republice, tak i v zahraničí. Někdy se jen modifikují vzhledem ke vzdělávacím podmínkám. Například každý stát USA má svůj vlastní systém hodnocení školní připravenosti. Učitelky v mateřských školách pracují s předem připravenými záznamovými archy, do kterých vpisují individuální pokroky každého dítěte. Ve všech mateřských školách dané země jsou tyto archy stejné a je povinností každé učitelky tyto záznamové archy průběžně vyplňovat (viz Příloha č. 1). V České republice mají učitelky povinnost vést průběžně záznamy o každém dítěti, ale žádný striktně daný záznamový arch neexistuje. Učitelky často využívají dostupné materiály z odborné pedagogické literatury, např. J. Benářová a V. Šmardová 2010, nebo si záznamové archy vytvářejí samy (viz Příloha č. 2).



V současné době se začínají vést v mateřských školách portfolia dítěte, která mají velký význam také pro rodiče, aby viděli individuální pokroky každého dítěte. Na Floridě si tato portfolia děti nosí k zápisu do první třídy, aby dokreslila aktuální situaci a učitelka měla komplexní přehled o osobnosti dítěte.

V této kapitole jsme se zaměřili na diagnostiku školní zralosti a školní připravenosti dětí před vstupem do základní školy. Seznámili jsme se některými zkouškami, které se v této souvislosti používají a nastínili jsme problematiku diagnostikování školní zralosti v zahraničí, konkrétně v USA. Této problematice se budeme dále podrobněji věnovat v následující kapitole empirické části.

## **5 KOMPARACE PŘIPRAVENOSTI DĚTÍ NA ŠKOLNÍ DOCHÁZKU V ČR A USA**

V této kapitole diplomové práce se budeme zabývat empirickým zkoumáním připravenosti dětí na školní docházku, a to v komparaci dvou států. Porovnávána bude úroveň dětí v České republice a v americkém státě Florida. Bude zde vymezen hlavní a dílčí cíle výzkumného šetření. Popsány budou metody sběru a analýzy dat. Komplexně popsána analýza dat a následně uvedeny výsledky výzkumného šetření

### **5.1 Úvod do problematiky empirické části**

Po prostudování odborné literatury, ale také již na první pohled, je zřejmé, že vzdělávání dětí v České republice bude odlišné od vzdělávání dětí na jiném kontinentu, a to konkrétně v USA. Vzdělávací systém v USA není jednotný a v každém státě se mnoha ohledech liší. Hlavním rozdílem je, že státy nepracují podle jednotného kurikula, které by vzdělávání udávalo rámec, podle kterého mohou školy pracovat a vytvářet vlastní školní vzdělávací program. Neexistují jednotné osnovy, učebnice, učební plány. Zajištění vzdělávání je plně v kompetenci jednotlivých států unie a federální vláda v procesu vzdělávání působí jen okrajově, a to ve chvíli kdy školy dotuje v podobě grantových programů. Důležité je ale podotknout, že vzdělávání v každém státu je dáno přesnými a jasnými pravidly, podle kterých musí každá státní škola pracovat a řídit se nimi. Výjimkou jsou školy soukromé. Průběh a obsah výuky je v konkrétních státech v kompetenci státních školních obvodů, které se nazývají School District. Úkolem těchto obvodů je stanovit jasné a srozumitelné osnovy vzdělávání, vybrat vhodnou metodickou literaturu, podle které budou školy pracovat, a vymezit konkrétní plán vzdělávání. Vše by mělo odpovídat studijním standardům konkrétní země.

Důležité si je tedy uvědomit, že vzdělávání ve všech státech USA není jednotné a v každém státě se obsah vzdělávání liší. Naopak vzdělávání v jednotlivých státech je plně podřízeno požadavkům ze strany školských obvodů, které dávají jasné směrnice (Generální konzulát České republiky: Vzdělávací systém v USA).

Systém vzdělávání v amerických státech je složen z dvanácti ročníků studia. Podle výzkumů děti nastupují do vzdělávacích institucí kolem 4-5 roku a vzdělávání ukončují v ruce sedmnáctém.

## **Předškolní vzdělávání**

Většina dětí v USA navštěvuje ve věku od 4-5 let veřejné mateřské školy Pre-Kindergarden. Nebývá výjimkou, že tyto mateřské školy navštěvují děti i mladší, a to děti tříleté. Tyto mateřské školy bývají čím dál častěji součástí základních škol, aby se zajistil plynulý přechod do dalšího stupně vzdělávání. Dalším důvodem je také to, že základní školy si tak zajišťují počet žáků do budoucích let. Mateřská škola velmi úzce spolupracuje s učiteli elementaristy na prvním stupni, je s nimi v každodenním kontaktu, což mnoho učitelů vnímá jako velkou výhodu. Děti předškolního věku mohou také navštěvovat tzv. Head Start. Jedná se o instituci, která je podporovaná federální vládou. Jedná se o instituce pro nemladší děti tzv. jesle nebo předškolní pečovatelská centra. Nejnovější výzkumy ukazují, že 64 % dětí ve věku pěti let navštěvuje předškolní vzdělávání, z toho je 52 % dětí v celodenních programech, to znamená, že domů neodchází po obědě, ale účastní se také odpolední výchovně vzdělávací činnosti (EARLY CHILDHOOD EDUCATION).

Tímto krátkým exkurzem do oblasti výchovy a vzdělávání dětí v USA, a to konkrétně dětí předškolního věku, bychom chtěli vymezit hlavní záměr našeho empirického zkoumání. Náš výzkum je zaměřen na děti předškolního věku a jejich úroveň připravenosti. V rámci zkoumání bychom rádi získali validní data, která by nám ukázala, jaký je významný rozdíl z hlediska připravenosti dětí v USA a v České republice. Dále bychom rádi zjistili, jaké faktory mají na připravenost dětí a případné rozdíly vliv. V rámci amerických států jsme pracovali s dětmi ze státu Florida. V tomto státu se pracuje podle jednotného kurikula. Nejen, že v předškolním vzdělávání dány jednotné osnovy, podle kterých se musí učitelé mateřských škol řídit. Tito učitelé musí také pracovat s jednotnými záznamovými archy, které se vztahují k diagnostice dítěte. K těmto záznamovým archům jsou dále vytvořeny speciální úkoly, se kterými učitelé pracují a podle kterých děti hodnotí. Je tedy možnost srovnat připravenost všech dětí v rámci stejné zkoušky. Učitelé pracují podle stejných metodických materiálů. Naším záměrem bylo prostudovat tyto dokumenty a na základě nich vytvořit test, který by otestoval jak děti z České republiky, tak děti ze státu Florida. Na základě tohoto testu bychom zjistili úroveň připravenosti dětí. Ve výzkumu jsme zamýšleli použít i další doplňkové metody, které by přispěly k získání objektivních dat.

V následujících kapitolách práce se zaměříme na celý plán a průběh výzkumného šetření. Vymežíme si hlavní cíl a výzkumné otázky. Popíšeme konkrétní metody sběru a analýzy dat. Vysvětlíme, jak probíhala celé organizace výzkumu a v neposlední řadě shrneme všechny výsledky výzkumného šetření

## 5.2 Počátek výzkumného šetření a jeho teoretická a praktická příprava

*Praktická příprava* tohoto výzkumu byla založena především na konzultacích s odborníky z různého pedagogického prostředí. Jednalo se o konzultace s vysokoškolskými učiteli, kteří se zabývají diagnostikou obecně, ale také diagnostikou dítěte předškolního věku. V rámci studií na vysoké škole jsme také absolvovali několik kurzů a přednášek, které se vztahují k této problematice a které nám pomohly lépe pochopit podstatu zkoumaného problému. Dále jsem absolvovali několik setkání s pracovníky pedagogicko-psychologických poraden, kteří nás seznámili s různými diagnostickými testy a jejich užitím v praxi. Také nám objasnili, jaký je současný stav odkladů povinné školní docházky a s jakými obtížemi děti nejčastěji navštěvují tyto poradny. Dalším zdrojem informací pro nás byli učitelé mateřských škol, se kterými jsme konzultovali, jak oni sami diagnostikují děti předškolního věku v podmínkách mateřské školy. Ukázali nám, jaké používají metody a jak pracují se záznamovými archy, jak vedou portfolio dítěte. Velmi významným přínosem pro toto výzkumné šetření pro nás byla studijní stáž v USA na Valdosta State University. V rámci tohoto studijního pobytu jsme měli možnost navštívit mateřské i základní školy ve státě Georgia a na Floridě. Dále jsme také navštívili centra gramotnosti, která navštěvují děti, které nejsou zcela připraveny na vstup do základní školy a potřebují individuálnější péči. Přínosné v této souvislosti pro nás byly rozhovory s pracovníky těchto center a mateřských škol, kteří nám vysvětlili, jak oni sami průběžně zapisují a vyhodnocují individuální pokroky všech dětí, jaké metody při diagnostice používají a jak pracují s rodiči těchto dětí. Získali jsme základní poznatky o tom, jak probíhá výchova a vzdělávání v USA a jaká je spolupráce učitelů mateřských škol s učiteli elementaristy. Měli jsme možnost podívat se, jak s dětmi pracují učitelé z mateřských škol, jaká je náplň každého dne v mateřské škole. Mohli jsme si vyzkoušet práci s nejrůznějšími metodickými pomůckami a vyzkoušet si nejmodernější technologie, které se v současných amerických mateřských školách používají. V průběhu tohoto pobytu jsme také absolvovali několik přednášek zaměřených na oblast pedagogiky a psychologie, po kterých bylo realizována setkání s odborníky z tohoto odvětví. Měli jsme tedy prostor zeptat se na otázky, které nás k naší zkoumané problematice zajímají a které by nám mohly pomoci v rámci realizace výzkumného šetření. Od těchto odborníků jsme získali také výsledky některých empirických šetření, která se vztahovaly k oblasti dětí předškolního věku.

*Teoretická příprava* tohoto výzkumného šetření byla založena především na studiu odborné pedagogické a psychologické literatury. Jednalo se o tuzemské zdroje, a to jak současné, tak i historické. Studium historicky starších publikací jsme volili z toho důvodu, že odborníci, kteří se věnují oblasti předškolní pedagogiky, často směřují svou pozornost do období, kdy začaly vznikat první předškolní instituce a osnovy výchovné práce, podle kterých se v mateřských školách pracovalo. Podle těchto autorů hlubším prozkoumáním minulosti můžeme lépe pochopit podstatu přítomnosti. Z hlediska historie jsme v rámci teoretické přípravy zjišťovali, jakým způsobem si vedly záznamy o individuálních pokrocích dětí učitelky mateřských škol a tyto informace jsme porovnávali se současností. V rámci studia současných zdrojů jsme se zaměřili jak na odborné publikace, tak na výzkumy, které se týkají školní zralosti a školní připravenosti. Na základě rozhovorů s učiteli mateřských škol jsme se snažili prostudovat publikace, které učitelé používají ve své praxi k diagnostice dětí předškolního věku. Snažili jsme se vyhledat co nejvíce výzkumných nástrojů, které jsou ověřené a používají se k posuzování dětí předškolního věku v podmínkách současné mateřské školy. Východiskem teoretické přípravy tohoto výzkumného šetření nebyly pouze tuzemské zdroje. Jelikož se jedná o výzkum zaměřený na komparaci připravenosti dětí v České republice a v USA, bylo nezbytně nutné vycházet také ze zahraniční odborné literatury. Základ tvořilo studium osnov vzdělávání dětí v USA, a to především ve státě Georgia a Florida. V rámci návštěv nejrůznějších mateřských a základních škol jsme získali spoustu cenných materiálů, pracovních listů a záznamových archů, které se používají k posuzování školní připravenosti dětí na školní docházku. V centrech gramotnosti jsme získali různé náměty na činnosti pro děti, které mají navržený odklad školní docházky anebo se u nich vyskytují obtíže v některé z oblastí školní zralosti. Tyto získané materiály jsme prostudovali a pokusili se je upravit do takové podoby, abychom je mohli zkusit použít v podmínkách České mateřské školy a porovnat úroveň dětí v České republice a USA. V neposlední řadě jsme se zaměřili na to, jakým způsobem jsou vedena portfolia dětí v zahraničí. Jak s tímto materiálem pracují učitelky mateřských škol a jak do procesu tvoření tohoto dokumentu vstupují rodiče.

Teoretická a praktická příprava také zahrnovala plánování samotného průběhu výzkumného šetření. Jednalo se o prostudování odborné literatury se zaměřením na realizaci kvalitativního výzkumu. Výběr vhodných metod sběru, analýzy a vyhodnocení dat. Průběhu celého výzkumného šetření bude podrobněji vysvětlen v následujících kapitolách

### 5.3 Cíle výzkumného šetření

Empirický výzkum této diplomové práce vychází z oblasti pedagogicko-psychologických věd, a to konkrétně z oblasti pedagogické diagnostiky. Z pohledu pedagogické diagnostiky se jedná o oblast zkoumání školní připravenosti předškolních dětí na školní docházku. ***Hlavním cílem diplomové práce je na základě metod kvalitativního výzkumu ověřit a zmapovat, jaké jsou rozdíly v připravenosti předškolních dětí v České republice a v USA.*** Jedná se především o to, zda je nějaký významný rozdíl v některé z oblastí školní připravenosti u dětí, které jsou vychovávány a vzdělávány v odlišných podmínkách.

Tento cíl empirického šetření je záměrně formulován rámcově a na velmi obecné úrovni. Jak bude dále podrobněji vysvětleno, jedná o se o kvalitativní výzkum a podle J. Hendla (2008) by výzkumník neměl na počátku výzkumu problematiku svého záměru definovat příliš podrobně. To znamená, že by neměl stanovovat konkrétní dílčí cíle. U tohoto typu výzkumu je důležité stanovit si hlavní téma a k němu vymežit výzkumné otázky, u kterých ale není vyloučeno, že se v průběhu realizace empirického šetření nebudou měnit. Jelikož je pro tento výzkum typická emergence neboli pružnost, předpokládá se, že jednotlivé dílčí výzkumné otázky se v průběhu mohou upravovat a měnit, a to vzhledem k měnícím se podmínkám a situacím, které mohou vznikat. Kvalitativní výzkum nám pomáhá ověřovat nové teorie a dává výzkumníkovi možnost hlouběji proniknout do zkoumané problematiky. Díky těmto vlastnostem lze zkoumanou oblast velmi konkrétně a detailně popsat. Snaží se propojovat všechny získané podněty, skutečnosti a dávat je do vzájemných souvislostí. Při definování hlavního cíle výzkumné šetření jsme všechny tyto výše uvedené skutečnosti brali v úvahu a právě z tohoto důvodu je prvotní cíl stanoven rámcově a dále bude podrobněji specifikován a rozpracován (Yin, 2003).

Nezbytně nutné je v této souvislosti také výzkumný problém, který byl konkretizován z výše definovaného rámcového cíle. Na základě tohoto výzkumného problému je vyvozen celkový záměr práce a empirického zkoumání. Pro přehlednost a srozumitelnost je tento výzkumný problém dále formulován pomocí výzkumných otázek, které jsou značeny číselnými symboly. Z důvodu lepšího pochopení průběhu výzkumného šetření a zkoumané problematiky jsou tyto výzkumné otázky ještě konkretizovány do nejobecnější podoby. Všechny stanovené výzkumné otázky splňují vlastnosti cílů je konzistentnost, což znamená, že splněním dílčích cílů směřujeme k naplnění cíle rámcového, a také vlastnost přiměřenosti, kdy jsou cíle stanoveny tak, aby odpovídaly rozsahu výzkumného šetření a nebyly příliš náročné. V neposlední řadě jsou stanoveny tak, aby je bylo možno zkontrolovat a znovu ověřit.

### **Výzkumná otázka č. 1**

- **HVO1:** Jaké jsou základní rozdíly z hlediska institucionální výchovy a vzdělávání dětí v USA a České republice?
  - **VO1:** Jaké jsou základní rozdíly z hlediska kurikula mateřské školy?
  - **VO2:** Jakým způsobem učitelé mateřských škol provádějí diagnostiku dítěte?
  - **VO3:** Jakým způsobem si učitelé vedou záznamy o individuálních pokrocích dítěte?

### **Výzkumná otázka č. 2**

- **HVO2:** Jak je úroveň připravenosti dětí v USA a v České republice z hlediska motorického, kognitivního a sociálního vývoje?
  - **VO4:** Jaká je úroveň dětí v oblasti motorického vývoje?
  - **VO5:** Jaká je úroveň dětí v oblasti kognitivního vývoje?
  - **VO6:** Jaká je úroveň dětí v oblasti sociálního vývoje?
  - **VO7:** Ve které z oblastí jsou největší rozdíly?

### **Výzkumná otázka č. 3**

- **HVO3:** Jaké faktory mohou mít vliv na případný rozdíl v oblasti připravenosti dětí v České republice a USA?
  - **VO8:** Jací činitelé se ukázali jako významní v průběhu empirického výzkumu?
  - **VO9:** Jak učitelé hodnotí předem připravený záznamový arch?

## 5.4 Výzkumný vzorek a jeho charakteristika

Při výběru výzkumného vzorku jsme vycházeli především z toho, že se bude jednat o kvalitativně zaměřený výzkum. Dalším výchozím kritériem byla povaha výzkumných otázek a také celkový záměr práce. Na základě ujasnění těchto skutečností byla stanovena struktura a kritéria výběru výzkumného vzorku. Výběrový soubor se skládal ze čtyř dětí předškolního věku, z nichž dvě jsou děti z České republiky a dvě děti pocházejí z USA, a to konkrétně ze státu Florida. S ohledem na rozsah a hloubku prováděného výzkumného šetření je považován počet dětí zapojených do tohoto výzkumného šetření za dostačující.

Pro zapojení respondentů do výzkumného šetření byla zvolena metoda příležitostného výběru, s tím, že výběr nebyl zcela náhodný, ale byl ohraničen několik předem stanovenými kritérii, aby byla zaručena validita. Jednou z podmínek bylo, aby byly otestovány vždy děti ze stejného prostředí. To znamená, že musely být obě děti z konkrétní země vzdělávány ve stejné mateřské škole. Hlavním důvodem byl fakt zamezit zkreslení výsledku z důvodů odlišných přístupů učitelek mateřských škol a dále faktorů, které na dítě v konkrétní mateřské škole působí.

Na počátku výběru výzkumného vzorku nehrálo zásadní roli *pohlaví* dítěte a zcela náhodou byla v každé zemi vybrána jedna dívka a jeden chlapec, což se ve výsledcích výzkumu následně ukázalo, že je velmi přínosné z toho důvodu, že zde byly významné rozdíly v některých z oblastí.

Dalším kritériem byl *věk* dítěte, kdy bylo hlavním požadavkem otestovat děti pětileté v rozpětí maximálně plus 3 měsíce. Tento věk byl stanoven z několika důvodů. Pokud bychom otestovali děti 5-6leté, nemusely by být výsledky vzhledem k záměru diplomové práce objektivní. Na základě prostudování odborné literatury z oblasti vývojové psychologie a výzkumů, které k této problematice vztahují, jsme zjistili, že mezi 5-6letými dětmi bývají poměrně významné vývojové rozdíly. Dalším poměrně zásadním důvodem je to, že ve státě Florida jsou děti šestileté zařazovány do přípravných tříd, kde je jiný denní režim na ve škole mateřské. Právě z těchto důvodů jsme zvolili věkovou kategorii pěti let, abychom co nejvíce zamezili zkreslení výsledků.

Jedním z posledních kritérií bylo, aby se u dítěte nevyskytovaly žádné *individuální zvláštnosti*. To znamená, že by se mělo jednat o dítě, které se výrazně nevymyká normě. Máme na mysli například děti se specifickými vzdělávacími potřebami nebo děti mimořádně nadané atd.



Mateřské školy zapojené do tohoto výzkumu byly taktéž vybírány z celá náhodně a hlavní roli hrála především dostupnost. V České republice i v USA bylo osloveno hned několik mateřských škol, a to z toho důvodu, abychom měli v případě odstoupení v průběhu šetření adekvátní náhradu. Ve státě Florida jsme navštívili několik mateřských škol jak alternativních a klasických s tím, že do výzkumného šetření byla vybrána mateřská škola, která nejlépe odpovídala naší dostupnosti. Mateřské školy a jejich vedení bylo předem podrobně seznámeno s průběhem a realizací výzkumného šetření a byly předány informace pro rodiče, kteří by byli ochotni své dítě do výzkumu zařadit.

Výběr konkrétních dětí v těchto mateřských školách byl plně v kompetenci učitelů a vedení školy. Ti obeznámili rodiče s podmínkami celého procesu. Z přihlášených dětí následně učitelé vybírali ty, které nejlépe odpovídaly předem stanoveným kritériím. V počátcích zkoumání bylo vybráno celkem 8 dětí, z nichž byly čtyři náhradníci pro případ, že by se někteří z rodičů rozhodli z výzkumu odstoupit. Žádné z dětí ale v průběhu výzkumného šetření neodstoupilo. Jelikož se jedná o děti nezletilé, tak jsme všechny rodiče i vedení mateřské školy ujistili, že jednáme v souladu se Zákonem a ochraně osobních údajů č. 101/2000 sbírky. To znamená, že jména všech zúčastněných dětí, jejich rodičů i název mateřské školy byla změněna tak, aby nebylo jasné, o jakého respondenta se jedná.

Součástí charakteristiky výzkumného vzorku je také *školní anamnéza* každého dítěte. Anamnéza je považována za výzkumnou metodu, pomocí které můžeme získat důležité informace a data, o kterých se domníváme, že mají hlubší význam z hlediska detailního pochopení jedince. Tvorba anamnézy je ve většině případů podmíněna metodou rozhovoru, v našem případě se jednalo o polostrukturovaný rozhovor, kdy jsou odpovědi respondentů ihned zaznamenávány a doplňovány jsou často i neverbální projevy zkoumaného jedince, které nám pomohou dokreslit průběh situace. V odborné literatuře se anamnéza člení do několika oblastí. Prvním členěním je podle oblasti zjišťování skutečností a jedná se o anamnézu rodinou, osobní a školní. Z hlediska účelu a rozsahu tohoto výzkumu byla zvolena pouze anamnéza školní, jelikož v dalších dvou oblastech jsme neviděli podstatný význam. Dále se anamnéza a heteroanamnézu. Při výběru autoanamnézy získáváme informace přímo od zkoumaného jedince a v případě heteroanamnézy jsou informace o jedinci doplňovány například od rodičů, lékaře nebo učitele. V rámci tohoto výzkumu byly použity oba dva typy anamnézy. V rámci autoanamnézy jsme prováděli rozhovor přímo se samotnými dětmi, ale jelikož se jedná o děti předškolního věku, potřebovali jsme získat další objektivní data ze strany rodičů a od učitelů. Právě k tomuto účelu byla využita heteroanamnéza (Svoboda In Skutil, 2011).

## 5.4.1 Školní anamnéze dítěte č. 1

Jméno: Dítě č. 1

Pohlaví: Chlapec

Věk: 5 let

Národnost: americká

*„Do školky chodím rád jen občas, když si můžeme hrát a když nemusím počítat příklady a poznávat písmenka. Moc mě nebaví čtení a nejraději si hraju s klukama a s robotama. Taky rád hraju hry na interaktivní tabuli a počítači když nám to paní učitelka dovolí.“*

### **Adaptace (období vstupu do mateřské školy)**

Chlapec nastoupil do mateřské školy před rokem a neměl žádný problém s adaptací na kolektiv dětí. Nebyl plačtivý ani lítostivý. Má radost, když může chodit domů po obědě. V odpoledních hodinách bývá ve škole už poměrně neklidný a stále se ptá, když už půjde domů.

### **Vztah k vrstevníkům a učitelům**

Ve škole si hraje pouze s chlapci a vyhýbá se kontaktu s děvčaty. Pokud s nimi musí v rámci některých činností spolupracovat, dělá mu to značné obtíže. Ve skupině chlapců je oblíbený, rád se rozdělí a půjčí hračky, které si donesl z domu. K učitelkám má přiměřený vztah. Komunikuje s nimi, ale v případě že má problém, raději se svěří vrstevníkům.

### **Úroveň vědomostí, dovedností a schopností**

U chlapce se objevují drobné obtíže v oblasti kognitivní zralosti, kdy mu dělá největší problém čtení a poznávání písmen. V rámci dopoledních činností procvičuje oblast zrakové a sluchové percepce. Naopak bezproblémová je oblast řeči. V rámci sebeobsluhy je poměrně nesamostatný a i jednoduché úkony, jako je zapnutí bundy nebo zavázání bot, jsou pro něj poměrně obtížné. S tím také souvisí oblast tělesné zdatnosti, jelikož z důvodu jeho poměrně velké tělesné váhy jsou pro něj i jednoduché úkony, jako je skok na jedné noze, velmi náročné

### **Osobnostní vlastnosti**

Chlapec je milý, obětavý a vstřícný k ostatním. Nemá rád, když někdo porušuje pravidla, a vyhovuje mu, když vidí ve věcech řád. Je poměrně netrpělivý, náladový a nesetrvá příliš dlouho u jedné činnosti. Když ví, že se mu něco nepovedlo, nedělá z toho příliš starosti, nevdá mu, když se mu děti posmívají.

## 5.4.2 Školní anamnéza dítěte č. 2

Jméno: Dítě č.2

Pohlaví: Dívka

Věk: 5 let a 1 měsíc

Národnost: americká

*„Do školy chodím s radostí, protože tady mám spoustu kamarádů a kamarádek a odpoledne se tady potkávám se sestrou. Nejraději si dělám cvičení na počítači a trénuji písma. Hraček tady moc nemáme, ale baví mě třeba malovat s rozmazávacími pastely nebo práce s modelinou.“*

### **Adaptace (období vstupu do mateřské školy)**

Dívka navštěvuje mateřskou školu už dva roky a podle předchozích záznamů neměla s adaptací na mateřskou školu žádný problém, protože z počátku s ní navštěvovalo školu její sestra. Nemá ale ráda velké kolektivy dětí (například když jde celá škola navštívit divadelní představení nebo fotbalový zápas), v takovém případě se drží po boku učitelky.

### **Vztah k vrstevníkům a učitelům**

K vrstevníkům má pozitivní vztah a v kolektivu je velmi oblíbená. Zastává ve škole roli vůdce skupiny. Ráda rozdává úkoly, kontroluje ostatní děti a ostatní ji ochotně poslouchají. S učitelkami má výborný vztah, nebojí se jim svěřit, když se vyskytne problém, nebojí se ho řešit. Líbí se jí učitelská profese a tvrdí, že by jednou ráda byla učitelkou.

### **Úroveň vědomostí, dovedností a schopností**

U dívky se vyskytují obtíže v rámci sebeobslužných činností. Dělají jí problémy běžné činnosti, jako je převlékání, základy hygienických návyků. Po toaletě si zapomíná umýt ruce, odbíhá od jídla, ztrácí věci. S tím souvisí také to, že často zapomíná na úkoly a různé pomůcky doma, ve věcech nemá systém a řád. Z druhého pohledu je velmi bystrá a učenlivá, z chyb se umí poučit a příště už je neudělá. Na svůj věk má výbornou výslovnost a řečový projev. V oblasti hrubé motoriky je poměrně neobratná, ale z hlediska jemné motoriky obtíže nemá.

### **Osobnostní vlastnosti**

Dívka je velmi společenská a ráda středem pozornosti. Nebojí se říci nahlas svůj názor a občas má problémy s přijetím názoru ostatních. Je poměrně nesamostatná a potřebuje mít při činnostech kolem sebe spoustu lidí, kteří jí pomáhají. Na druhou stranu je velmi zvědavá a nebojí se poznávat nové věci

### 5.4.3 Školní anamnéza dítěte č. 3

Jméno: Dítě č. 3

Pohlaví: chlapec

Věk: 5 let a 2 měsíce

Národnost: česká

*„Do školky chodím rád, protože tady mám spoustu kamarádů a hraček, se kterými si můžu hrát. Nejraději si hraju s legem a stavím hrady. Paní učitelka je moc hodná, protože mi dovolí ji pomáhat třeba rozdávat příbory a tak.“*

#### **Adaptace (období vstupu do mateřské školy)**

Chlapec nastoupil do mateřské školy ve třech letech. Jeho adaptace na nové prostředí proběhla bez větších obtíží. Jelikož pochází z poměrně početné rodiny, ihned vyžadoval kontakt s vrstevníky. Do mateřské školy chodí rád hlavně kvůli kamarádům a hračkám.

#### **Vztah k vrstevníkům a učitelům**

V kolektivu dětí je velmi oblíbený, ale ve skupině nezastává roli vůdce. Často a rád se zastává slabších a menších dětí a rád se vžívá do role opatrovatele. Je vděčný za zájem a pozornost ze strany učitele nebo jakéhokoli dospělého (kuchařka). Ve vztahu k učitelům nemá žádné problémy, nebojí se poprosit a radu, pomoc a velmi rád s nimi komunikuje. Je vděčný, když dostane úkol, se kterým může pomoci.

#### **Úroveň vědomostí, dovedností a schopností**

V oblasti tělesné zralosti a připravenosti je na svůj věk poměrně malého vzrůstu. Činnosti, které se týkají oblasti jakéhokoli typu motoriky, mu nedělají žádné problémy. Je velmi pohyblivý, má rád sporty a věnuje se jim i ve volném čase. Oblasti kognitivních vlastností nejsou zřejmé také žádné obtíže. Na svůj věk je velmi učenlivý a pohotový, rád při různých činnostech pomáhá i slabším dětem. Má rád logické úlohy a konstruktivní hry. Sebeobslužné činnosti zvládá bez obtíží.

#### **Osobnostní vlastnosti**

Jedná se o velmi oblíbené dítě i v kolektivu vrstevníků. Je obětavý a vždy rád ostatním pomůže. Je trpělivý, vytrvalý a pohotový. Občas mu dělá problém vyrovnat se s neúspěchem, nebo přijmout kritiku.

#### 5.4.4 Školní anamnéza dítěte č. 4

Jméno: Dítě č. 4

Pohlaví: dívka

Věk: 5 let a 2 měsíce

Národnost: česká

*„Do školky chodím občas ráda a občas sem ráda doma s maminkou, protože jí musím pomáhat s mojí sestřičkou, když pláče. Ve školce se ráda hraju s Amálkou na maminky a občas zlobíme kluky.“*

##### **Adaptace (období vstupu do mateřské školy)**

Adaptace na prostředí mateřské školy nebyla příliš jednoduchá především z toho důvodu, že v době, kdy dívka nastupovala do mateřské školy, se jí narodila sestra a ona si přála zůstat s ní a maminkou doma. Z počátku byla velmi plačtivá a stranila se kolektivu. V současné době v kolektivu vrstevníků funguje dobře, ale má svých pár kamarádek, na kterých je poměrně závislá, v případě že nepřijdou do mateřské školy, tak si hraje pouze sama.

##### **Vztah k vrstevníkům a učitelům**

Ve vztahu k učitelkám má dívka velmi dobrý vztah, díky nim se do mateřské školy těší. Ráda si s nimi povídá a svěřuje se jim. V kolektivu vrstevníků nemá žádnou zásadní roli. Ve větším kolektivu je spíše tichá a stranou. V kolektivu děvčat se ráda ujme vedoucí pozice. Ráda si hraje ale i sama v koutě mimo velkou skupinu dětí.

##### **Úroveň vědomostí, dovedností a schopností**

Z hlediska fyzické zralosti dívka nijak nevybočuje z normy. Nemá žádné problémy v oblasti jemné, ani hrubé motoriky. Z hlediska sebeobslužných činností je poměrně samostatná a snaživá. V oblasti kognitivních schopností jí dělá drobné obtíže výslovnost některých hlásek a vyjadřování se v celých větách. Má výbornou vizuální a sluchovou paměť. Ve volném čase navštěvuje základní uměleckou školu, obor Hravé zpívání.

##### **Osobnostní vlastnosti**

Jedná se o velmi citlivou a veselou dívku, která je poměrně velmi tolerantní ke kolektivu dětí. Není ráda ve větším kolektivu středem pozornosti a v průběhu řízené činnosti bývá podle nálady občas plachá. U klidových činností je poměrně trpělivá a pečlivá. Ráda si ve volných chvílích maluje a na svůj věk u této činnosti vydrží poměrně dlouhou dobu. Nemá ráda kritiku a těžce snáší tresty.

## 5.5 Metodologie a průběh výzkumného šetření

V případě, že budeme brát v úvahu charakteristiku výzkumného vzorku a rámcovou povahu a zaměření výzkumu, můžeme tvrdit, že byla vhodně zvolena metoda kvalitativního zkoumání. Tento typ výzkumu si klade za cíl porozumět lokálním zkušenostem jedince v jeho každodenním reálném životě (rodinné prostředí, volnočasové aktivity, škola a činitelé s ní spojení). Předmětem zkoumání může být v tomto případě jedinec, který je v centru pozornosti, a úkolem je co nejdetailněji ho poznat a pochopit, ačkoli není možné, aby se stal přesně ohraničeným a jasným. Těmito jedinci jsou v pedagogické praxi například děti, studenti, učitelé, rodiče, ale může se také jednat o zkoumání celé skupiny. Oproti kvantitativnímu výzkumu můžeme zjistit poměrně příčinné souvislosti a pochopit vzájemné vazby, dále se jedná o pružnější formu. Tento typ výzkumu má i jisté nevýhody a těmi je například časová náročnost sběry, ale i analýzy výsledných dat (Průcha, 2009).

Z hlediska povahy a rámcového záměru práce jsme jako nejvhodnější typ zvolili mnohočetnou případovou studii s prvky fenomenologického přístupu. Na základně mnohočetné případové studie se můžeme lépe ponořit do zkoumané problematiky školní připravenosti a lépe porozumět sledovanému fenoménu, kterým v tomto případě je úroveň připravenosti dětí na školní docházku, a to v komparaci u dvou států (Ferjenčík, 2000).

R. Yin (2003) v této souvislosti dodává, že v případě že zvolíme mnohočetnou případovou studii, můžeme studované případy dávat do vzájemných souvislostí a následně je porovnávat. Konkrétní analýzy těchto případů dává možnost pozorovat neopakovatelné dynamiky a na základě toho můžeme provést interpretaci celého případu v jeho celistvosti.

V odborné literatuře se uvádí, že mnohočetná případová studie je realizována v rámci několika etap neboli kroků, které na sebe plynule navazují a jsou ve vzájemné interakci. V rámci tohoto výzkumného šetření jsme se drželi těchto etap a podrobně jsme každou z nich charakterizovali a vymezili v podkapitolách empirické části této diplomové práce.

- 1) Určení výzkumné otázky (viz kapitola 5.3 *Cíle výzkumného šetření*)
- 2) Výběr případu a určení metod sběru dat (viz kapitola 5.4 *Výzkumný vzorek a jeho charakteristika* a 5.5.1 *Metody sběru dat*)
- 3) Příprava sběru dat (viz kapitola 5.2 *Počátek výzkumného šetření a jeho praktická a teoretická příprava*)
- 4) Sběr dat
- 5) Analýza a interpretace dat
- 6) Příprava zprávy (viz kapitola *Diskuse*)

Hlavním cílem této konkrétní případové studie není podat jednoznačné závěry, které budou následně zobecnitelné pro celou skupinu dětí předškolního věku, a to jak u nás, tak v zahraničí. V našem případě se jedná o explorativní případovou studii, na základě které může prozkoumaný fenomén být zobecnitelný pouze pro několik málo případů, které se ale následně mohou stát podkladem a průkazným materiálem v dalších zkoumáních v této oblasti. Jak je tedy zřejmé, kvalitativní výzkum má svá specifika, kterých se je zapotřebí držet, aby výsledky, které v průběhu výzkumu zjistíme, byly validní a mohlo se s nimi dál pracovat například v rámci kvantitativního šetření. Mezi hlavní specifika patří organizace výzkumného šetření podle příslušných kroků volba vhodných metod sběru dat.

### 5.5.1 Metody sběru dat

Pojem metoda pochází z řeckého slova *met-hodos*, což znamená nějaká cesta, následování, postup. Je to prostředek k získání nového poznání a dosažení stanoveného cíle. Metoda tvoří formální stránku vědeckého zkoumání a na základě této skutečnosti můžeme rozlišovat například metody pro sběr dat. Metody sběru dat můžeme charakterizovat jako zvolené postupy, které nám pomohou sesbírat co nejdůležitější data k tomu, abychom dosáhli stanoveného cíle zkoumání (Čermák, Řiháček, Hytych, 2013).

Ve chvíli, kdy si vymezíme výzkumný problém, se nabízí hned několik možností sběru dat. Podstatné je ale to, aby tyto metody korespondovaly s výzkumným záměrem a potřebami empirického zkoumání. Zohlednit musíme také finanční a časové možnosti. V případě, že si zvolíme kvalitativní výzkum, který využívá detailní popis každodenních situací, musíme tomuto výzkumu také přizpůsobit metody sběru dat. Pro rozšíření kvalitativního výzkumu bývá impuls výzkumníků použít právě metody sběru dat, které jsou v tomto případě opírají o pozitivistický způsob řešení problémů. U metod kvalitativního výzkumu převládá indiktivná a abduktivní logika. Je založená na strukturovaném sběru dat, který vytváří kategoriální systém. Teorie jsou vytvářeny za pomoci získaných dat a jsou úzce kontextově spojeny s jevem, který výzkumník zkoumá. Mezi stanovenými výzkumnými otázkami, získanými daty a zvolenými metodami se vytváří vzájemná interakce a spojitost (Pernecky, 2016).

V průběhu tvorby našeho výzkumného plánu jsme zvolili pro sběr dat jako nejvhodnější metodu pozorování. Výzkum bude dále podpořen dalšími doplňkovými metodami, jako je polostrukturovaný rozhovor, anamnéza a analýza produktu činnosti dítěte.

**Pozorování**, které bývá v odborné literatuře někdy nahrazeno pojmem observace, je vnímána jako smyslová percepce okolního světa. Jedná se o nejstarší metodu sběru dat a je ve vědecké literatuře chápána jako jedna z všeobecně akceptovaných metod kvalitativního, ale i kvantitativního empirického zkoumání. Výzkumné pozorování se dá definovat jako technika, která slouží pro sběr informací a které je založena na systematickém a organizovaném sledování fenoménů. Závěr pozorování by měl být vyhodnocen pomocí analýzy sledovaných jevů. (Reichel, 2009).

Podle M. Miovského (2006) je metoda pozorování vymezena znaky, jako je: diskretnost, systematickosti, dlouhodobost, zaměřenost a plánovitost. Je zaměřeno na stanovené jevy a měla by zde být možnost opakování. Při této zvolené metodě jsou ale podmínky kladeny nejen na samotný průběh, ale také na pozorovatele. Měl by mít dostatečné schopnosti k tomu, aby byl schopen se oprostit od negativních vjevů, předsudků a zaujatosti. Měl by mít funkční smyslové orgány a jeho pozornost by měla trvat nejméně 20 minut. V neposlední řadě by si měl vést systematické poznámky o průběhu sledovaných jevů.

V této souvislosti M. Musilová (2004) dodává, že kromě promyšleného plánu pozorování by se měl výzkumník také zaměřit na přípravu pomůcek, které bude k realizaci potřebovat. Mezi tyto pomůcky budou například patřit nejrůznější záznamové a hodnotící archy, bloky, pořadače, popisné škály. Tyto záznamové archy by měly být vytvořeny ještě před samotným pozorováním a měl by zde být prostor pro vlastní poznámky pozorovatele.

Metoda pozorování je v odborných publikacích a v praxi členěna podle různých hledisek. Podle povahy naší práce jsme zvolili extrospektivní způsob, který se v praxi ještě dále člení na reduktivní a izoformní deskripci. V našem případě jsme zvolili reduktivní deskripci, jejímž cílem je jednotlivé specifické projevy zařazovat do společných větších významových kategorií nebo oblastí. Oproti izoformní deskripci tedy nezaznamenáváme vše, co v danou chvíli vidíme nebo slyšíme, ale pracuje s tzv. kategoriálními schématy. Jevy nejsou zaznamenávány chronologicky, ale zapisujeme je do připravených záznamových archů nebo formulářů, které jsou členěny podle různých kategorií. Tyto kategorie je zapotřebí si předem promyslet tak, aby korespondovaly s rámcovým cílem výzkumu. Není ale striktně dáno, že se musíme držet pouze těchto kategorií, pokud se v průběhu pozorování vyskytne jev, který by mohl mít zásadní význam na průběh výzkumu, pozorovatel by měl mít prostor si tento jev do archu taktéž zaznamenat. Formuláře mohou mít různou podobu. V našem případě se jednalo o to, že naším cílem bylo mít přehled o změnách frekvence v čase a zároveň zaznamenávat frekvenci vybraných typů projevů i délku jejich trvání (Ferjenčík, 2000).



## **Záznamový arch**

Při tvorbě záznamového archu jsme brali ohled na pravidla pro konstituování kategorií při zvolené formě reduktivní deskripce. Kategorie byly tedy sestaveny tak, že se jakékoli chování dalo zařadit do předepsané kategorie. Kategorie by se neměly navzájem překrývat, to znamená, že každý pozorovaný jev by se měl zařadit pouze do jedné kategorie. Uplatňovali jsme vlastnosti, jako je jasnost a konkrétnost, to znamená, že každá hlavní kategorie byla jasně definována pomocí operacionalizovaného definování. Záznamový arch je vytvořen přehledně a není zde ani málo a ani moc kategorií. Optimální rozpětí je 10 – 20 kategorií v jedné oblasti, které můžeme v případě potřeby ještě dále členit na další podkategorie (Miovský, 2006).

V případě sestavování našeho záznamového archu jsme vycházeli z pravidel konstituování těchto kategorií. Jelikož je náš záznamový arch zaměřen na posuzování připravenosti dětí, velmi úzce jsme při jeho tvorbě spolupracovali s odborníky z pedagogicko-psychologické poradny. Při samotné tvorbě jsme vycházeli z manuálu pro pedagogickou diagnostiku. Na základě tohoto manuálu je vymezeno, jak se jednotlivé oblasti mohou hodnotit a čeho si v dané oblasti všimát. Náš záznamový arch je rozdělen do tří hlavních oblastí, které se vztahují k úrovni:

1. Motorické,
2. Kognitivní,
3. Sociálně emoční.

Tyto tři oblasti jsou podrobně rozpracovány do dalších podoblastí, které spadají do dané kategorie. Největší pozornost je věnováno oblasti kognitivní kognitivní a sociálně emoční. Hlavní důvodem je to, že byl záznamový arch sestavován až na základě výsledků anamnézy dítěte a po prostudování kurikulárních dokumentů, podle kterých konkrétní mateřské školy pracují. Na základě této analýzy jsme dospěli k názoru, že největší mezery s rozdíly u dětí v ČR a v USA se objevují právě v oblasti kognitivní a emočně sociální. Zároveň se jednalo o pozorování otevřené, tudíž všechny děti věděly o tom, že jsou pozorovány a aktéry výzkumného zkoumání. Další doplňkovou metodou se stal polostrukturovaný rozhovor. Podstatným rozdílem mezi pozorováním a rozhovorem je ten, že rozhovor je zprostředkovaný a vysoce interaktivní proces získávání dat. Výzkumník vstupuje do interakce a záměrně, ale i nezáměrně může svým chováním ovlivnit proces získávání dat. O získaných datech lze říci, že jsou v mnoha případech zprostředkovaná. To znamená, že tázaný nám ne vždy může říci pravdu, může nějaké skutečnosti záměrně zatajit anebo je jeho výpověď ovlivněna jazykovou neobratností (Yin, 2003).

**Polostrukturovaný rozhovor** bývá také označován jako hloubkový rozhovor, u kterého se zvyšuje aktivita interviewujícího. Základ tvoří seznam předem připravených otázek a témat, ale způsob, forma odpovědí na tyto otázky zůstává volná.

„Jedná se o nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí otevřených otázek“ (Švaříček, Šedřová a kol. 2007, s. 159–160).

Americký sociolog R. Yin (2003) dodává, že při polostrukturovaném rozhovoru se nemusíme pevně držet předem stanoveného plánu rozhovoru. Základem jsou správně formulované otázky, kdy závisí na jejich pořadí a znění kvalita informací, které získáme. Stanoveného pořadí otázek se ale nemusíme držet a můžeme je formulovat podle podmínek, které v průběhu rozhovoru nastanou. V našem případě nešlo jen o prosté sbírání faktů, informací a názorů lidí pomocí otázek. Naším hlavním cílem bylo převést stanovené dílčí hypotézy do podoby otázek tak, aby skutečně získané informace ověřovaly stanovený rámcový cíl.

Při formulaci otázek jsme se drželi několika základních kritérií:

1. Otázka se vždy vztahovala ke zkoumané problematice a výzkumnému problému.
2. Otázka musí být jasně a srozumitelně formulovaná a neměla by být dvojsmyslná.
3. Neměla by být sugestivní.
4. Měla by být emočně přijatelná.
5. Otázka by neměla navádět k sociálně žádoucím odpovědím (Kerlinger, 1972).

Kromě stanovení otázek je samotná příprava polostrukturovaného rozhovoru poměrně náročná, a to hlavně z toho důvodu, abychom v průběhu realizace nepřišli o cenná data a informace. Nejdůležitější je vypracovat si plán a připravit si pomůcky. Podle O. Míčka (1986) by se mi mě tazatel umět odpovědět na tyto otázky: „o čem?, s kým?, jak?“ budeme hovořit. V úvodu rozhovoru by měl být vymezen účel a hlavní cíl. Mělo by být vytvořeno příjemně emocionální prostředí. Důležité je také předem připravit příjemné prostředí, které má také do značné míry vliv na kvalitu získaných informací. Vhodná jsou klidná místa, kde nepůsobí žádné rušivé vlivy. Z hlediska pomůcky by měl být připraven například diktafon nebo jiné nahrávací zařízení, záznamový arch a sada otázek (Miovský, 2006).

Metoda polostrukturovaného rozhovoru byla v rámci našeho výzkumu využita především případě tvorby anamnézy dítěte předškolního věku. Dotazování byli rodiče, učitelky i samotné děti. Získaná data z tohoto rozhovoru nám pomohla naplánovat průběh dalších dvou etap výzkumného zkoumání. Podrobný průběh získávání těchto informací bude dále specifikován v následující kapitole.

Poslední doplňkovou metodou je analýza produktů činnosti žáka, která nám slouží k získání údajů o úrovni připravenosti dítěte. Jedná se především o psychické vlastnosti. Jedná se o různé obrázky, pracovní listy, drobné úkoly, které jsou odrazem vnitřního světa dítěte. Tyto získané dokumenty mohou být zakládány do portfolia dítěte. Portfolio se v mnoha zemích stává v současné době nezbytnou součástí a vyžadovaným materiálem při zápisu dítěte do první třídy (Kratchvílová, 2011).

V průběhu realizace tohoto výzkumu jsme započali tvorbu portfolia dítěte. V následující kapitole se tedy konkrétně zaměříme na celý průběh realizace a organizace výzkumného šetření

### **5.5.2 Organizace průběhu výzkumného šetření**

Ve chvíli, kdy byl vytvořen podrobný plán výzkumného šetření, který zahrnoval vymezení cíle a celkového záměru výzkumu, stanovení metod zkoumání a sběru dat, definována časová náročnost, promyšlené pomůcky a prostředí kde se bude výzkum odehrávat, jsme mohli přistoupit k oslovení mateřských škol. Podrobný popis charakteristiky výzkumného vzorku a volba konkrétních mateřských škol viz kapitola 5.4 *Výzkumný vzorek a jeho charakteristika*

Každá mateřská škola zvolila kontaktní osobu, která se stala členem výzkumného týmu. Byla podrobně seznáma s celým průběhem a záměrem výzkumného šetření. Tato osoba byla nápomocna při koordinaci výzkumu v rámci mateřské školy, ve které pracuje. Tato osoba průběžně vyplňovala záznamový arch a individuálně pracovala s každým dítětem podle pokynů.

Následně začal výběr nejvhodnějších jedinců, kteří by byli ochotni se do výzkumného šetření zapojit, viz kapitola *Výzkumný vzorek a jeho charakteristika*. Rodiče i děti byli informováni o tom, jak bude výzkum probíhat a co mohou od průběhu očekávat. Zároveň také věděli, že se bude porovnávat připravenost dětí z ČR a USA, a to v souvislosti s podmínkami současné mateřské školy. Domnívali jsme se, že tato informace by neměla vést ke zkreslení výsledků zkoumání. V některých výzkumech se respondentům záměrně oblast zkoumání přesně nedefinuje, aby výsledky nebyly i nezáměrně ovlivněny.

Jelikož se jedná o děti neplnoleté, bylo nutné, aby zákonní zástupci podepsali informovaný souhlas s tím, že souhlasí, že se jejich dítě bude účastnit výzkumného šetření. Dále byli všichni aktéři obeznámeni s tím, že všechna identifikační data, které se vztahují k jejich osobě nebo instituci ve které výzkum probíhal, budou pozměněna tak, aby byla maximálně zachována anonymita a ochrana osobních údajů. Všichni účastníci byli několikrát

informování o tom, že mohou kdykoli v průběhu realizace výzkumu odstoupit bez udání důvodů.

Počátek výzkumu můžeme zařadit do období října a listopadu 2015. Jelikož tento výzkum probíhal ve dvou státech, termín realizace nepatrně lišil. V USA započala první etapa výzkumu v říjnu roku 2015. Na základě získaných dat jsme se rozhodli pokračovat s tímto výzkumem i v České republice, kde bylo první výzkumné šetření započato v lednu 2016.

Celý průběh šetření byl rozdělen do tří etap, které na sebe postupně navazovaly. Každá etapa byla specifická svou dobou trvání, ale také metodami sběru dat, které byly použity. Všechny tyto etapy byly ve vzájemné interakci a výsledky získané v každé z těchto etap se vzájemně ovlivňovaly. V počátku plánování ideových a technických plánů se počítalo pouze se dvěma etapami, v průběhu zkoumání jsme se rozhodli, že by bylo vhodné zařadit i etapu třetí, která výsledky zkoumání ještě podpoří, získaná data budou ještě objektivnější.

### **První etapa zkoumání**

První etapa zkoumání započala v USA v říjnu roku 2015 a v České republice o pul roku později v lednu 2016. Hlavním důvodem tohoto časového rozdílu bylo, že jsme výzkum v České republice mohli realizovat až po návratu z USA, nebylo možné je v tomto případě provádět souběžně. Dále také záleželo na tom, jak moc objektivní data v USA získáme a jestli vůbec budou mateřské školy v USA ochotny se do výzkumného šetření zapojit.

V první etapě výzkumného šetření jsme se především zaměřili na teoretickou přípravu výzkumného šetření, viz kapitola *Počátek výzkumného šetření a jeho teoretická a praktická příprava*. Snažili jsme se získat co nejvíce průkazných materiálů, se kterými je možné pracovat a ze kterých je možno vycházet. Mezi tyto materiály patří například kurikulum mateřské školy, portfolia dětí, záznamové archy na diagnostiku dítěte, pracovní a metodické listy se kterými učitelky v mateřských školách pracují. Po prostudování těchto materiálů a konzultacích s odborníky jsme začali připravovat první metodu pro sběr dat.

V první etapě jsme využili anamnézu dítěte. Jak již bylo zmíněno v kapitole: *Výzkumný vzorek a jeho charakteristika*, byla využita jak autoanamnéza, tak heteroanamnéza. Primárním zdrojem pro nás byly učitelky mateřské školy, jelikož se jednalo především o informace, které se týkaly oblasti připravenosti, činností v mateřské škole. Sekundárním zdrojem byly rozhovory s dětmi, které byly vnímány spíše jako doplňkové. Posledním zdrojem byli rodiče dětí, kteří nám popřípadě doplnili informace, u kterých si učitelka mateřské školy nebylo jista. Jednalo se spíše o neformální rozhovor. Na první etapu plynule navázala druhá etapa zkoumání.

## **Druhá etapa zkoumání**

Druhá etapa empirického zkoumání započala téměř ihned po první etapě a plynule na ni navázala. V rámci této etapy byly děti pozorovány v rámci plnění několika dílčích úkolů. Úkoly byly vytvořeny na základě prostudování tuzemských i zahraničních materiálů a byly sestaveny tak, aby nebyly zvýhodněny ani děti z USA, ani děti z České republiky. Tyto úkoly dětem v průběhu dvou dnů zadával učitel mateřské školy a děti byli v průběhu realizace úkolu pozorováni. Pozorování bylo zaměřeno na deset jednoduchých úkolů. Pět těchto úkolů odpovídá školní zralosti dětí v USA. Dalších pět úkolů odpovídá školní zralosti dětí v České republice. V praxi to znamená, že úkoly, které odpovídají školní zralosti dětí v České republice, by měly tyto děti bez problémů zvládnout a jejich zvládnutí se od dětí očekává. Zjistíme tedy, jaký je rozdíl ve zvládnutí těchto úkolů u dětí v České republice v USA.

### **Stručný popis pozorování**

- Pozorování se skládá z 10 jednoduchých úkolů (5 úkolů odpovídá školní zralosti dětí v USA, 5 úkolů odpovídá školní zralosti dětí v ČR).
- Úkoly jsou rovnoměrně zaměřeny na motorickou, kognitivní a sociálně emoční připravenost.
- Úkoly nejsou nijak časově ohraničeny a děti je mohou plnit v průběhu několika dnů, což nemá na objektivnost získaných dat žádný vliv.
- Výsledky jsou zaznamenávány do speciálního záznamového archu a děti si samy tento záznamový arch vedou a samy si do něj záznamy zapisují.

### **Stručný popis záznamového archu**

Jak již bylo výše zmíněno, se záznamových archem dítě pracuje téměř samo, což může mít vliv na to, že dítě nebude vnímat zkoušku jako nějaké testování, ale jako hru. Tento záznamový arch by měl mít pro dítě motivační charakter. Záznamový arch má podobu listnatého stromu. Je tvořen dvěma velkými větvemi a každá větev znázorňuje úkoly z jednoho státu. Dále je tvořen listy, které se na větvích nacházejí. Větve nám v tomto případě označují jednotlivé úkoly. Po splnění daného úkolu si dítě může list vymalovat příslušnou barvou. V tomto případě se pracuje s 5 základními barvami.

- Zelená – dítě úkol zvládá bez problémů.
- Žlutá – dítě úkol zvládá jen s drobnými obtížemi.
- Modrá – dítě úkol zvládá s dopomocí učitelky.
- Oranžová – úkol dělá dítěti poměrně velké problémy.
- Červená – dítě úkol nezvládá.

Doporučujeme, aby dítěti nebyl oznámen význam jednotlivých barev. V našem případě se u zadávání úkolů osvědčil motivační příběh, který byl zaměřen na konkrétní barvy, děti se pak nemusely následně ptát, co jednotlivé barvy znamenají. Tento záznamový arch se v našem případě stal součástí portfolia dítěte a v budoucnu může mít mnohostranné využití. Učitelé mateřských škol si mohou strom postupně doplňovat o další úkoly. Test se může v průběhu roku opakovat a na základě vymalovaných částí můžeme porovnat pokroky dítěte. Tento záznamový arch je doplněn o záznamový formulář, do kterého mohou učitelé zapisovat své poznámky.

### **Třetí etapa zkoumání**

Se třetí etapou se v prvotních výzkumných plánech příliš nepočítalo a byla doplněna až v průběhu realizace druhé etapy. Tato etapa je poměrně časově náročná oproti předchozím dvěma. Byla do výzkumu zařazena především z toho důvodu, že jsme chtěli porovnat, zda je záznamový arch, který jsme vytvořili, využitelný i po delší dobu v praxi, nebo zda učitelkám více vyhovují klasické záznamové formuláře. Dále jsme chtěli detailněji prověřit připravenost dětí tak, abychom nemuseli při analýzy a vyhodnocení vycházet pouze z dat, která jsme získali jednorázově pomocí krátkodobého pozorování. Dlouhodobější sledování připravenosti nám pomůže získat objektivnější data.

Pro tuto etapu byla zvolena jako nejvhodnější metoda pozorování typu reduktivní deskripce. Jedná se o strukturované pozorování, které bylo podrobněji popsáno v kapitole (5.5.1 *Metody sběru dat*). V rámci pozorování jsme se zaměřili na oblasti motorické, kognitivní a sociální připravenosti dítěte. Při tvorbě tohoto záznamového archu jsme se inspirovali tuzemskými i zahraničními odbornými i praktickými materiály.

Záznamový arch vytvořený pro potřeby naší diplomové práce byl rozdělen do tří hlavních oblastí, které se ještě dále členily na další podoblasti. Hodnocení probíhalo na pěti stupňové hodnotící škále, stejně jak tomu bylo v předchozí etapě, ale s tím rozdílem že záznam neprováděly samy děti, ale učitelky mateřských škol. V záznamovém archu byl prostor pro komentář každé položky a doplnění důležitých informací. Na konci měla učitelka možnost zhodnotit, jak se jí se záznamovým archem pracovalo a jestli si myslí, že je využitelný v praxi či zda ho je potřeba částečně upravit.

Pozorování probíhalo po dobu šesti měsíců a na každý měsíc se vyplňoval záznamový arch zvlášť, tudíž jsme měli možnost porovnat individuální pokroky každého dítěte. Hlavním pozorovatelem byl učitel mateřské školy, který byl s dětmi v každodenní interakci a mohl

tedy objektivně posoudit každou položku v záznamovém archu. Pokud nebylo v daný měsíc možno některou položku zhodnotit, byly připraveny doplňkové úkoly, které mohl učitel k diagnostice použít. Na základě tohoto kvalitativního pozorování jsme získali podrobná data, která jsme v následující kapitole interpretovali a analyzovali tak, abychom zjistili, jestli je významný rozdíl z hlediska připravenosti u dětí v USA a ČR.

Poslední částí této etapy byly rozhovory s učiteli, které jsme využili pouze jako doplněk a ujasnění informací. Tyto rozhovory jsou taktéž analyzovány a interpretovány v následující kapitole.

## 5.6 Analýza a interpretace dat

Hlavním cílem analýzy dat je dát získaným datům význam a provádět úvahy, které jsou podpořené validní evidencí. Na základě této analýzy redukuje, organizujeme a sumarizujeme všechny informace, které jsme v průběhu empirického zkoumání získali. Stručně řečeno, jedná se o rozbor dat a jejich syntézu. Následuje vyvození závěrů, které korespondují v výzkumném záměrem a vymezenými výzkumnými otázkami (Huberman, 1994).

To, jakou si zvolíme techniku na analýzu dat, závisí především na tom, jaké máme položené výzkumné otázky. Jelikož jsme si pro empirickou část zvolili metody kvalitativního šetření, budeme v rámci analýzy dat pracovat s nenumernou interpretací. Cílem je zachytit významná témata a vazby mezi jednotlivými sesbíranými daty. Proces analýzy dat je ve vzájemné interakci s metodami, které jsme si pro sběr dat zvolili a oba tyto procesy probíhají paralelně, oproti výzkumu kvantitativnímu, kdy tento proces probíhá sekvenčně.

Mezi formy prvky kvalitativní analýzy a interpretace dat patří:

- redukce a kódování dat,
- reorganizace a zobrazení dat,
- fáze porozumění datům pomocí dedukce, indukce a abdukce (Anselm, 1987).

J. Hendl (2008) v této souvislosti dodává, že analýzy a přehledná interpretace dat je v rámci empirického zkoumání nezbytná. Data můžeme zobrazovat pomocí grafů, tabulek, obrázků nebo škál. Komplikací u kvalitativního výzkumu může být to, že není žádná strukturovaná podoba zobrazování a interpretace dat, jako je tomu u kvantitativního výzkumu.

Zároveň oproti kvantitativnímu výzkumu jsou data podrobněji rozepsána a formulována. Úkolem výzkumníka je interpretovat získaná data tak, aby byla přehledná, jasná, srozumitelná a aby se v nich čtenář dobře orientoval. Proto by analýza a interpretace dat měla být promyšleným a naplánovaným procesem.

V této kapitole se budeme snažit popsat výstupy z jednotlivých zvolených metod, které jsme pro sběr dat použili. Pro přehlednost bude tato kapitola rozdělena do tří etap, stejně jako tomu bylo u sběru dat. Tyto etapy korespondují s výzkumným záměrem a směřují k naplnění výzkumných otázek. V každé etapě bude analýza dat podrobně popsána, v souvislosti s tím budou interpretována nejvýznamnější data.



### 5.6.1 Analýza a interpretace dat první etapy

První etapu výzkumného šetření můžeme vnímat jako doplňkovou. Získaná data z této etapy můžeme následně použít při realizaci etapy druhé. Můžeme tedy tvrdit, že tyto dvě první etapy jsou ve vzájemné interakci. Tuto první etapu tedy můžeme označit jako významnou z toho hlediska, že jsme získávali rámcové informace jak o výzkumném vzorku, tak o vzdělávacím obsahu. Z těchto informací jsme následně mohli vycházet v etapě druhé. Abychom ale mohli na získaná data a fakta navazovat, bylo zapotřebí udělat analýzu získaných dat.

Hlavní částí této etapy bylo studium obsahu vzdělávání v České republice na Floridě. Primárním úkolem bylo na základě analýzy dokumentů a rozhovorů s učiteli zjistit jaký je rozdíl ve vzdělávání u těchto dvou států. Jako nejpřehlednější metodu pro analýzu dat jsme v tomto případě zvolili shrnující protokol. Výhodou shrnující protokolu je, že není zapotřebí popisovat a podrobně charakterizovat všechny data, která jsme o zkoumané problematice zjistili. Zaznamenáváme si pouze části, které korespondují se zkoumanou problematikou, popřípadě s výzkumnými otázkami. I v případě, že se provádí převod mluveného slova do písemné podoby jsme použili tento shrnující protokol. Proces redukce těchto informací musí být systematicky promyšlený a naplánovaný tak, abychom nepřišli o cenné informace a data. Dále je zapotřebí dodržovat pravidla, které s touto metodou analýzy dat korespondují (Mayring, 1990).

Shrnující protokol, který jsme v této etapě použili, jsme strukturovali tak, aby získaná data byla přehledně znázorněna a byl vidět významný rozdíl. Při výběru grafického znázornění jsme vycházeli ze zahraničních autorů M. Milese a M. Hubermann (1994). Zvolili jsme jako nejvhodnější způsob tabulkové zpracování. Tabulka je rozdělena na tři základní sekce. Nejvýznamnější je oblast srovnávaných zemí a dále oblast, která je srovnávaná. Tabulka je vytvořena tak, že na první pohled by měly být vidět významné rozdíly u srovnávaných zemí.

Tabulka koresponduje s dílčími otázkami diplomové práce na základě kterých, si můžeme následně odpovědět na hlavní výzkumnou otázku. V rámci této etapy jsme hodnotili celkem třináct oblastí, které na sebe navazují a vytvářejí uspořádaný celek. V této etapě jsme dále prováděli anamnézu dítěte. Analýza dat v tomto případě byla prezentována již v kapitole Výzkumný vzorek a jeho charakteristika. V tomto případě nebylo použito grafické znázornění, ale text byl rozčleněn do několika oblastí, tak aby byl pro čtenáře co nejpřehlednější. Taktéž byla prezentována pouze získaná data, která korespondují s rámcovým cílem diplomové práce.

**Tabulka č. 1 – Analýzy a interpretace první etapy (komparace vzdělává ČR a USA)**

| Srovnávaná oblast   | USA (Florida) | Česká republika |
|---|---------------|-----------------|
| Učitelé mateřských škol pracují podle předem stanovených dokumentů, které tvoří rámec pro předškolní vzdělávání.  | ANO           | ANO             |
| V těchto dokumentech jsou informace o diagnostice dítěte a o diagnostické kompetenci učitele.   | ANO           | ANO             |
| V těchto dokumentech je jasně definována a dán rámec toho, jak má učitel v procesu výchovy a vzdělávání diagnostikovat. Tohoto rámce se musí držet.                     | ANO           | NE              |
| Výsledky z tohoto procesu diagnostikování jsou pravidelně odesílány odborníkům, kteří tyto výsledky sumarizují a dále s nimi pracují. Popřípadě navrhnou další opatření | ANO           | NE              |
| Učitelé mateřských škol si mohou volit, v jakých časových intervalech budou děti diagnostikovat   | NE            | ANO             |
| Učitelé mateřských škol si mohou volit jaký záznamový arch na diagnostiku dítěte použijí.   | NE            | ANO             |
| Učitelé mateřských škol si mohou volit činnosti na základě kterých budou děti diagnostikovat.   | NE            | ANO             |
| V daném státu existuje standardizovaná metodika diagnostických činností, kterou mohou učitelé mateřských škol používat.   | ANO           | NE              |
| Učitelé mateřské školy si vedou pravidelně individuální záznamy o každém dítěti   | ANO           | ANO             |
| Učitel vede každému dítěti portfolio  | ANO           | NE              |
| Pro portfolio je v daném státu stanovený rámec, jak by mohlo vypadat a učitelé podle něj mohou pracovat.  | ANO           | NE              |
| Na tvorbě portfolio se podílejí často i rodiče  | ANO           | NE              |
| Portfolio je nezbytnou součástí při zápisu dítěte do základní školy.  | ANO           | NE              |

## 5.6.2 Analýza a interpretace dat druhé etapy

Jedná se o nejdůležitější etapu tohoto empirického zkoumání, která plynule navazuje na etapu první. V rámci sběru dat byla v této etapě využita metoda extrospektivního pozorování typu reduktivní deskripce. Jelikož jsme nepotřebovali v danou chvíli zaznamenat vše, co pozorovatel vidí, právě proto jsme využili typ kategoriálního schématu, nebo také kategoriální pozorování. Hlavním úkolem tohoto typu je zařazovat vysledovaná data, nebo specifické projevy do významných jednotek, kategorií, nebo vytvořených schémat. Aby byla analýza a interpretace těchto dat jednodušší a přehlednější, vysledované jevy jsou vyznačovány do předem připraveného formuláře rozděleného do několika kategorií, tudíž není zapotřebí zaznamenávat chronologicky všechny jevy, které vidíme. Tento formulář se netvoří náhodně, ale je zapotřebí u něj dodržovat pravidla nezávislosti, konkrétnosti a přehlednosti, která jsou podrobně popsána v kapitole Metodologie výzkumného šetření. Záznamový formulář byl vytvořen na základě pozorovaných oblastí. Tyto pozorované oblasti byly vytvořeny, pomocí úkolu učitele mateřské školy. V průběhu plnění těchto úkolů byly děti pozorovány a průběh konkrétních částí byl zaznamenáván do formuláře. Formuláře byly vytvořeny dva, jeden pro učitele a jeden pro dítě samotné viz příloh (Meyring, 1990).

Způsob, jakým budeme zaznamenávat získaná data a jakým způsobem je budeme následně interpretovat, závisí na tom, jako zvolíme strategii a formulář. V případě, že se zaměříme na sumární frekvenci zaznamenání dat, nepotřebujeme v danou chvíli zjistit průběžné změny v čase a jejich kolísání. Jde nám v tomto případě o zjištění aktuální úrovně (Ferjenčík, 2000).

V této etapě byly použity dva záznamové archy neboli formuláře. Jeden záznamový arch byl vytvořen přímo pro dítě, ale individuální pokroky byly na první pohled viditelné i pro učitele mateřské školy. Druhý záznamový arch byl vytvořen přímo pro učitele, aby následně mohlo dojít k systematické analýze a interpretaci dat a získané jevy byly objektivně posouzeny. Záznamové formuláře jsou popsány v kapitole *Metodologie a průběh výzkumného šetření*.

Formulář pro učitele mateřské školy je strukturován do deseti oblastí tak, aby každý zadaný úkol, který byl sledován mohl být individuálně posouzen. Oba záznamové formuláře byly sestaveny tak, aby korespondovaly s hlavním záměrem práce a výzkumnými otázkami. Jelikož se jednalo o pozorování typu reduktivní deskripce, rozhodli jsme se jako nejvhodnější pro interpretaci dat zvolit tabulku. Tabulka má podobu shrnujícího protokolu Při výběru vhodné tabulky, která by nejlépe korespondovala se zkoumanou problematikou, jsme se inspirovali u autorů M. Milese a M. Hubermann (1994).

**Tabulka č. 2 – Analýza a interpretace úkolu č. 1**

| Oblast   | Základní matematické představy  |
|--|---|
| Dílčí oblast   | Geometrické tvary – porovnávání, řazení, třídění  |
| Popis úkolu  | Děti mají za úkol na prstech ukázat, kolik obrázků, nebo tvarů vidí v daném řádku. Odpovědět na jednoduché početní úkony  |
| Dílčí výstup<br>(konkrétní znalosti,<br>dovednosti dětí) | <ul style="list-style-type: none"> <li>- dítě pojmenuje konkrétní geometrické tvary na obrázku</li> <li>- dítě ukáže na prstech, kolik obrázků vidí na pracovním listě</li> <li>- dítě určí, který předmět je první, poslední a který se nachází uprostřed</li> </ul>   |
| Výsledky dané zkoušky u jednotlivých dětí                |   |
| Dítě   | Hodnocení   |
| Dítě č. 1 5b.  | Dítě bez problémů dokáže pojmenovat všechny geometrické tvary na pracovním listě. Dokáže na prstech správně ukázat, kolik vidí na obrázku tvarů, nebo předmětů. Dokáže pracovat s pojmy jako první, poslední, uprostřed, ale také s pojmy jako je před třetím, za čtvrtým atd. V doplňkovém úkolu dítě zvládalo jednoduché početní úkony (sčítání a odečítání do 10). |
| Dítě č. 2 5b.  | Dítě pojmenuje tvary a předměty na pracovním listě. Taktéž mu nedělá problém ukázat na prstech, kolik vidí tvarů na obrázku. Nedělá mu problém ukázat na tvar, který je v řadě první, nebo poslední. Zvládá jednoduché početní příklady (sčítání a odečítání do 10).  |
| Dítě č. 3 4b.  | Dítě zvládá pojmenovat tvary na obrázku i ukázat na prstech, kolik tvarů na obrázku vidí. Zvládá napočítat do 20, ale početní úkony mu dělají obtíže. Dobře se orientuje v pojmech jako: první, poslední, uprostřed, za, před, atd.   |
| Dítě č. 4 3b.  | Dítě při pojmenovávání geometrických tvarů občas zaměňuje čtverec s obdélníkem. Žádné jiné tvary mu problémy nedělají. Na prstech je schopno ukázat, kolik tvarů vidí v řadě, ale obtíže mu dělá ukázat, který tvar je za druhým obrázkem a který před. Dítě napočítá do dvaceti, ale zatím nezvládá početní úkony.   |

**Tabulka č. 3** – Analýza a interpretace úkolu č. 2

| Oblast   | Řeč  |
|--|--|
| Dílčí oblast   | Aktivní slovní zásoba  |
| Popis úkolu  | Děti mají za úkol reprodukovat slova začínající na danou hlásku abecedy. Hlásky může určovat učitelka, počítač, nebo interaktivní tabule   |
| Dílčí výstup<br>(konkrétní znalosti,<br>dovednosti dětí) | <ul style="list-style-type: none"> <li>- dítě vymyslí na každou hlásku abecedy jednoduché slovo</li> <li>- dítě je mluvně pohotové a obratné, nepotřebuje se dlouze zamýšlet nad jednotlivými slovy</li> <li>- dítě se vyjadřuje srozumitelně bez obtíží ve výslovnosti</li> </ul>                       |
| <b>Výsledky dané zkoušky u jednotlivých dětí</b>         |  |
| Dítě   | Hodnocení  |
| Dítě č. 1  | 5b.  |
|  | Dítě disponuje bohatou slovní zásobou. Nedělá mu problém vymýšlet slova na jednotlivé hlásky abecedy. Zvolená slova správně skloňuje i časuje. Při vymýšlení slov je velmi pohotové a nepotřebuje dlouze přemýšlet. Má správnou výslovnost a neobjevuje se u něj artikulační neobratnost.                |
| Dítě č. 2  | 5b.  |
|  | Dítě má bohatou slovní zásobu. Jednoduchá slova mu nedělá problém vymyslet téměř na žádné slovo z abecedy. Lépe se mu pracuje podle interaktivní tabule než v interakci s učitelem. V tomto případě není tak pohotové a rychlé. Z hlediska výslovnosti se objevují drobné obtíže u některých samohlásek. |
| Dítě č. 3  | 3b.  |
|  | Dítě má průměrnou slovní zásobu. U některých hlásek mu nedělá problém vymyslet i několik slov, nebo slovních spojení, naopak některé mu dělají velké problémy i v případě nápovědy ze strany učitele. Dítě je mluvně nepohotové, trvá mu delší dobu, než se vyjádří.                                     |
| Dítě č. 4  | 4b.  |
|  | Dítě má průměrnou aktivní slovní zásobu. S dopomocí učitelky zvládne vymyslet slovo na každou hlásku, nebo souhlásku abecedy. jeho vyjadřování je neobratné, nesouvislé, což může být zapříčiněno drobnými problémy v oblasti plynulosti řeči.   |

**Tabulka č. 4 - Analýza a interpretace úkolu č. 3**

| Oblast   | Motorika   |
|--|--|
| Dílčí oblast   | Práce s nůžkami  |
| Popis úkolu  | Děti mají za úkol pomocí nůžek vystříhnout několik předkreslených geometrických tvarů (čtverec, obdélník, trojúhelník, kruh) a tyto tvary následně nalepit na černý papír.   |
| Dílčí výstup<br>(konkrétní znalosti,<br>dovednosti dětí) | <ul style="list-style-type: none"> <li>- dítě správně manipuluje s nůžkami</li> <li>- dítě stříhá po naznačené linii</li> <li>- dítě při stříhání nestřídá ruku</li> <li>- dítě potře lepidlem pouze tu část, kterou je potřeba nalepit</li> </ul>   |
| <b>Výsledky dané zkoušky u jednotlivých dětí</b>         |  |
| Dítě   | Hodnocení  |
| Dítě č. 1  | 3b   |
|  | Dítě mělo problém s úchopem nůžek, což způsobilo nerovnoměrné stříhání po lince. Ve chvíli, kdy si učitelka všimla, že dítě špatně drží nůžky, pomohla dítěti úchop zpravit, ale po chvíli nastal stejný problém. Následkem toho nebyla dodržena linie a geometrické tvary byly nepřesné a neodpovídaly zadání.  |
| Dítě č. 2  | 3b.  |
|  | Dítě si v průběhu stříhání geometrických tvarů přendávalo nůžky z jedné ruky do druhé. Ve chvíli, kdy dítě stříhalo dominantní pravou rukou, tvary byly přesné a dítě dodržovalo předkreslenou linii. Když dítě stříhalo levou rukou tvary byly nepřesné a v některých případech nešlo rozpoznat, o jaký tvar jde. I když bylo dítě upozorněno, ať nůžky nepřendává z jedné ruky do druhé, tak i přesto se střídání opakovalo. |
| Dítě č. 3  | 5b.  |
|  | Dítě při stříhání poměrně přesně dodržovalo předkreslenou linii a geometrické tvary měly přesný tvar. Dítě také správně manipulovalo s nůžkami a dokázalo i ostatním vrstevníkům vysvětlit, jak se správně nůžky drží i jak se s nimi stříhá. Proces lepení taktéž nedělal dítěti obtíže. Lepidlo nanášelo pouze na geometrické tvary, které bylo potřeba přilepit na papír.   |
| Dítě č. 4  | 4b.  |
|  | Dítě bez obtíží zvládalo správnou manipulaci s nůžkami. Dítěti nedělalo problém vystříhnout čtverec a obdélník. Kruh dítě zvládlo vystříhnout s dopomocí učitelky  |

**Tabulka č. 5 - Analýza a interpretace úkolu č. 4**

| Oblast   | Čtenářské dovednosti  |
|--|---|
| Dílčí oblast   | Globální čtení  |
| Popis úkolu  | Dítě dostane deset slov, která se má s rodiči naučit doma číst. Po týdnu učitelka s dítětem pracuje individuálně. Předkládá dítěti jednotlivá slova a do záznamového archu si značí, zda slovo dítěti dělalo problém, nebo zda slovo přečetlo bez obtíží. Příslušnou úroveň si zaznačila a slova, která dítěti dělala problém, dítě dostalo znovu domů na docvičení. K těmto slovům, byla přidána další tři nová slova. |
| Dílčí výstup<br>(konkrétní znalosti,<br>dovednosti dětí) | <ul style="list-style-type: none"> <li>- dítě přečte 10 slov</li> <li>- dítě čte s jemným hlasovým začátkem</li> <li>- dítě přečte slovo na jeden nádech</li> <li>- dítě čte slova plynule</li> </ul>   |
| <b>Výsledky dané zkoušky u jednotlivých dětí</b>         |   |
| Dítě   | Hodnocení   |
| Dítě č. 1  | 5b.   |
|  | Dítě zvládlo bez problémů přečíst předem stanovených deset slov. Čtení bylo plynulé, téměř u všech slov s jemným hlasovým začátkem.   |
| Dítě č. 2  | 5b.   |
|  | Dítě v průběhu čtení udělalo chybu pouze v jednom slově, a tuto chybu následně ihned opravilo. Čtení bylo plynulé. Průběhu čtení dělala dítěti obtíže pouze správná výslovnost některých hlásek, která zapříčinila to, že se význam některých slov změnil.  |
| Dítě č. 3  | 1b.   |
|  | Tato oblast dítěti dělala velké problémy. Zvládlo pojmenovat některé hlásky ve slově, ale přečíst jej nedokázalo. Když učitelka slovo dítěti přečetla, dokázalo jej vytleskat   |
| Dítě č. 4  | 1b.   |
|  | Dítě dokázalo pojmenovat téměř všechny hlásky ve slově, ale hlásky spojit tak, aby vytvořily slovo dítě nedokázalo. Hlásky dítě četlo plynule a bez dlouhého váhání.  |

**Tabulka č. 6 - Analýza a interpretace úkolu č. 5**

| <b>Oblast</b>  |                  | <b>Návyky a dovednosti v oblasti sebeobsluhy</b>   |
|--|------------------|--|
| Dílčí oblast   |                  | Schopnosti a dovednosti v oblasti hygieny, oblékání a stolování.   |
| Popis úkolu  |                  | U dítěte jsme si v průběhu jednoho dne všimli, zda je v oblasti hygieny, stolování a oblékání samostatné, potřebuje pouze verbální podporu, potřebuje dohled nebo praktickou pomoc.  |
| Dílčí výstup<br>(konkrétní znalosti,<br>dovednosti dětí) |                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- má osvojené základní návyky související s osobní hygienou</li> <li>- včas a samostatně používá kapesník, při kašlání si zakrývá ústa rukou</li> <li>- pozná svoje oblečení, zapne a rozpne si knoflíky, zip</li> <li>- správně drží lžici, používá příbor</li> <li>- během jídla sedí u stolu</li> </ul>          |
| <b>Výsledky dané zkoušky u jednotlivých dětí</b>         |                  |  |
| <b>Dítě</b>  | <b>Hodnocení</b> |  |
| Dítě č. 1  | 3b.              | Dítě během dne dodržuje základní pravidla osobní hygieny. To znamená, že po toaletě si bez upozornění učitelky jde umýt ruce atd. Největší obtíže se vyskytují v oblasti stolování, kdy dítě od jídla odbíhá, nepoužívá příbor a jí rukama. V oblasti oblékání se samostatně se obleče i svlékne, ale věci nezvládá poskládat a uložit na příslušné místo. |
| Dítě č. 2  | 2b.              | Ve všech zmíněných oblastech dítě potřebuje pomoc a podporu ze strany učitelky. Dítě si nezvládá zapnout zip, ani zavázat tkaničky. Učitelka mu musí pomáhat v oblasti stravování, jelikož od jídla neustále odbíhá a neumí držet příbor. Nemá správně zafixované hygienické návyky.   |
| Dítě č. 3  | 5b.              | Oblast osobní hygieny a oblékání dítě zvládá bez obtíží a je vzorem pro mladší děti. U stolování se vyskytují obtíže ve správném držení lžice a v případě, že se dítěti jídlo špatně nabírá, tak jí rukama.  |
| Dítě č. 4  | 5b.              | Ani v jedné ze tří uvedených oblastí se u dítěte nevyskytují obtíže. Je příkladem pro mladší děti a často jim v souvislosti se sebeobsluhou pomáhá.  |



**Tabulka č. 7 - Analýza a interpretace úkolu č. 6**

| <b>Oblast</b>  |                  | <b>Grafomotorika, jemná motorika</b>   |
|--|------------------|--|
| Dílčí oblast   |                  | Diagnostika kresby po formální a obsahové stránce, Kresba postavy  |
| Popis úkolu  |                  | Dítě má za úkol namalovat postavu dle své vlastní fantazie.  |
| Dílčí výstup<br>(konkrétní znalosti,<br>dovednosti dětí) |                  | <p>Dítě namaluje obrázek, který bude splňovat tyto kritéria:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- hlava odpovídá proporčně celému tělu</li> <li>- hlava je nakreslena se všemi detaily (oči, nos, pusa, uši...)</li> <li>- hlava je posazena na krku</li> <li>- horní a dolní končetiny odpovídají délce trupu</li> <li>- horní a dolní končetiny jsou kresleny dvojdimenzionálně</li> <li>- horní končetiny jsou zakončeny pěti prsty</li> <li>- dolní končetiny jsou zakončeny zahnutými chodidly</li> </ul> <p>Dítě maluje plynule, jistě a nevyskytují se žádné přerušované čáry</p> |
| <b>Výsledky dané zkoušky u jednotlivých dětí</b>         |                  |  |
| <b>Dítě</b>  | <b>Hodnocení</b> |  |
| Dítě č. 1  | 2b.              | Hlava postavy odpovídá proporčně velikosti těla a jsou na ní nakreslené všechny potřebné detaily. Horní i dolní končetiny jsou nakresleny pouze jednodimenzionálně. Postavě nechybí ani horní, ani dolní končetiny, pouze na jedné ruce přebývá jeden prst.  |
| Dítě č. 2  | 3b.              | Dítě namalovalo na obrázek dvě postavy, které se od sebe velmi liší. V obou případech má postava hlavu, která ale není posazena na krku. Jedna postava je namalovaná dvojdimenzionálně a její proporce těla jsou vyvážené. Druhá postava je namalovaná jednodimenzionálně a horní končetiny proporčně neodpovídají realitě.  |
| Dítě č. 3  | 4b.              | Dítě namalovalo postavu velmi propracovaně. Hlava je posazena na krku a jsou na ni všechny potřebné detaily. Ruce mají pouze tři prsty a nohy nejdou vidět z toho důvodu, že se jedná o princeznu, která má dlouhé šaty.   |
| Dítě č. 4  | 5b.              | Namalovaná postava je proporčně vyrovnaná. Hlava je namalovaná se všemi potřebnými detaily a je posazena na krku. Nechybí horní, ani dolní končetiny, pouze chybí potřebný počet prstů. Dítě zvládla postavě namalovat velmi precizně vlasy.   |

**Tabulka č. 8 - Analýza a interpretace úkolu č. 7**

| <b>Oblast</b>   |                  | <b>Poznávací schopnosti – zrakové vnímání</b>   |
|---|------------------|---|
| Dílčí oblast  |                  | Barvy   |
| Popis úkolu   |                  | Dítě pomocí několika úkolů prokáže, zda umí poznávat základní barvy, ale také odstíny jednotlivých barev. Posouzení aktivní a pasivní identifikace barev.   |
| Dílčí výstup<br>(konkrétní znalosti, dovednosti dětí) |                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- dítě pojmenuje základní barvy</li> <li>- dítě přiřadí a pojmenuje odstíny barev</li> <li>- dítě bez obtíží zvládá pasivní i aktivní identifikaci barev</li> </ul>  |
| <b>Výsledky dané zkoušky u jednotlivých dětí</b>      |                  |   |
| <b>Dítě</b>   | <b>Hodnocení</b> |   |
| Dítě č. 1   | 3b.              | Dítěti nedělá problém rozpoznat základní barvy a aktivně s nimi pracovat. V této oblasti dítě nemělo u konkrétních úkolů žádné problémy. Obtíže se vyskytly v oblasti odstínů barev, o kterých dítě nemělo žádné povědomí, nedokázalo je k sobě ani přiřazovat a ani je pojmenovat. |
| Dítě č. 2   | 5b.              | Dítěti nedělá problémy aktivně i pasivně pracovat se základními barvami. Jako problémová oblast se ukázaly odstíny barev, které dítě dokázalo k sobě přiřadit, ale nedokázalo je pojmenovat. Zaměňovalo tmavý a světlý odstín atd.  |
| Dítě č. 3   | 5b.              | Dítě bez obtíží aktivně i pasivně pozná všechny základní barvy. Všechny zadané úkoly vyřešil bez chyby. Dále bez problémů aktivně i pasivně pracuje s konkrétními odstíny barev. Používá pojmy jako je (světle hnědá, středně hnědá, tmavě hnědá).                                  |
| Dítě č. 4   | 5b.              | Dítě samostatně pasivně i aktivně identifikuje všechny základní barvy i jejich odstíny. Podle zadání správně vymalovalo všechny tvary příslušnými barvami. Nedělá mu problém poznat i další barvy, jako je (oranžová, šedá, růžová atd.).   |

**Tabulka č. 9-** Analýza a interpretace úkolu č. 8

| Oblast   |           | Grafomotorika  |
|--|-----------|--|
| Dílčí oblast   |           | Napodobení psacího písma   |
| Popis úkolu  |           | Učitel napíše na svislou plochu tabule dítěti jeho jméno psacím písmem. Úkolem dítěte je jméno obtáhnout. Následně jeho jména napíše na menší vodorovnou plochu na papír a úkolem dítěte je znovu obrys obtáhnout. Pokud dítě i tento úkolem zvládne, tak se pokusí své jméno psacím písmem přepsat podle předlohy na čistý papír.       |
| Dílčí výstup<br>(konkrétní znalosti,<br>dovednosti dětí) |           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- dítě obtáhne psací písmo na velké svislé ploše</li> <li>- dítě obtáhne psací písmu na menší vodorovné ploše</li> <li>- dítě podle předlohy přepíše své jméno psacím písmem na čistý papír.</li> </ul>   |
| Výsledky dané zkoušky u jednotlivých dětí                |           |  |
| Dítě   | Hodnocení |  |
| Dítě č. 1  | 3b.       | Dítěti nedělá obtíže obtáhnout psaní písmo na velké svislé ploše. Ve chvíli kdy bylo dítě vyzváno k tomu, aby obtáhlo své jméno na vodorovné ploše, pohyb ruky byl velmi nejistý a neplynulý. V poslední části úkolu dítě opsalo své jméno tiskacím písmem   |
| Dítě č. 2  | 3b.       | Při obtahování jména byl pohyb ruky velmi nejistý, neplynulý. Čáry na sebe nenavazovaly, byly přerušované a na vedených linkách byl vidět tremor. Dítě po několika pokusech zvládlo bez obtíží obtáhnout své jméno pouze na svislé ploše. Ve chvíli, kdy bylo vyzváno, ať přepíše jméno na čistý papír, napsalo své jej tiskacím písmem. |
| Dítě č. 3  | 5b.       | Dítě bez problémů zvládlo všechny etapy tohoto úkolu, i vzhledem k tomu, že má velmi obtížné jméno. Jednotlivé tahy a pohyby byly vedeny jistě a bez nadměrného tlaku. Bez obtíží zvládá horní a dolní smyčku i dolní a horní oblouk.  |
| Dítě č. 4  | 5b.       | V této oblasti nebyly u dítěte zjištěny žádné obtíže. Dítě zvládlo své jméno jak obtáhnout na vodorovné i svislé ploše, tak přepsat na čistý papír. Jméno napsané psacím písmem bylo čitelné a konkrétní linie na sebe plynule navazovaly. Bez obtíží zvládá horní a dolní smyčku i dolní a horní oblouk.                                |

**Tabulka č. 10 - Analýza a interpretace úkolu č. 9**

| Oblast   | Hrubá motorika  |
|--|---|
| Dílčí oblast   | Dynamická koordinace celého těla  |
| Popis úkolu  | Dítě zvládne udělat několik pohybových úkonů, které mu zadaná učitelka. U těchto pohybů se sleduje nejen jejich technické provedení, ale také rychlost, plynulost, přesnost a to, jak si je dítě při vykonávání úkonu jisté.  |
| Dílčí výstup<br>(konkrétní znalosti,<br>dovednosti dětí) | <ul style="list-style-type: none"> <li>- dítě snožmo přeskochí nízkou překážku</li> <li>- dítě přejde přes vyvýšenou kladinu</li> <li>- dítě ovládá pohyb házení a chytání</li> <li>- dítě napodobí pohyb o pěti prvcích</li> </ul>   |
| <b>Výsledky dané zkoušky u jednotlivých dětí</b>         |   |
| Dítě   | Hodnocení   |
| Dítě č. 1      3b.                                       | Dítě zvládne napodobit pohyb učitelky pouze s její pomocí, protože mu dělá problém zapamatovat si, jak následují jednotlivé prvky za sebou. Dítě vykoná všechny výše popsané činnosti, ale je v nich poměrně nejisté a některé pohyby jsou nepřesné.  |
| Dítě č. 2      3b.                                       | Dítěti nedělá problém napodobit pohyby učitele i bez jeho dopomoci. Naopak dopomoc učitele využilo u úkolu, který se týkal chůze na kladině, kdy si bylo dítě velmi nejisté a jeho pobyt byl nekoordinovaný. Další obtíže jsme zaznamenali v oblasti házení a chytání, kdy hod šel dítěti mnohem lépe, než chytání. V těchto pohybových aktivitách bylo dítě velmi neobratné a nejisté. |
| Dítě č. 3      5b.                                       | Dítě zvládá všechny zadané dynamické úkoly. Snožmo tam i zpět přeskochí nízkou překážku a bez dopomoci učitelky přejde na druhou stranu po kladině. Ovládá pohyb házení a chytání. Zvládne napodobit pohyb, který předvedla učitelka bez chyby a dokáže jej několikrát po sobě zopakovat.   |
| Dítě č. 4      4b.                                       | Dítěti nedělá problém přeskochit nízkou překážku tam i zpět a ovládá bez obtíží pohyb chytání a házení. Zvládne napodobit pohybové prvky, ale občas se stane, že některý pohyb zamění s jiným, nebo některý prvek přidá. Dopomoc učitelky potřebuje při pohybu přecházení vyvýšené kladiny, u kterého se cítí nejisté.  |

**Tabulka č. 11-** Analýza a interpretace úkolu č. 10

| Oblast  |           | Poznávací schopnosti – sluchová percepce   |
|---|-----------|--|
| Dílčí oblast  |           | Analýza hlásky   |
| Popis úkolu   |           | Učitelka dítěti předloží pracovní list s řadou obrázků. Vždy nejméně dva obrázky začínají na stejnou hlásku. Nejdříve učitelka vyzve dítě aby obrázky pojmenovalo, poté si jeden vybírá, určí první hlásku a je vyzváno k tomu, aby ukázalo na obrázek, který začíná také na stejnou hlásku.   |
| Dílčí výstup<br>(konkrétní znalosti, dovednosti dětí) |           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- dítě pojmenuje jednotlivé obrázky</li> <li>- dítě určí první hlásku na začátku slova ( u daného obrázku)</li> <li>- dítě vybere ze skupiny obrázků ten, který začíná na hlásku totožnou s hláskou obrázku dle jeho předchozího výběru</li> </ul>  |
| Výsledky dané zkoušky u jednotlivých dětí             |           |  |
| Dítě  | Hodnocení |  |
| Dítě č. 1   | 3b.       | Dítěti nedělá obtíže pojmenovat všechny obrázky, které vidí na obrázku. S dopomocí učitelky zvládne u některých z těchto obrázků vyvodit první hlásku. Ani s dopomocí učitelky nezvládne spojit příslušné obrázky do dvojic. Dítě precizně vyslovuje všechny hlásky.   |
| Dítě č. 2   | 3b.       | Dítě pojmenuje obrázky denní potřeby, ale vykytují se problémy s výslovností u náročnějších slovních spojení. Dítě má problém s pojmenováním první hlásky z důvodu jiné výslovnosti hlásky ve slově. U jednodušších slov spojí dvojice obrázků bez problémů, ale těžší obrázky nedokáže spojit s dopomocí učitelky.  |
| Dítě č. 3   | 5b.       | Dítě bez problémů pojmenuje obrázky bez větších artikulačních obtíží. Určí první hlásku téměř u všech předložených obrázků. U obrázku se kterým měl problém mu pomohla hlásku vyvodit učitelka. Dítě téměř všechny obrázky spojilo s jejich správnou dvojicí.  |
| Dítě č. 4   | 5b.       | Dítě tento úkol zvládlo bez problémů. Pojmenovalo všechny obrázky a bez dopomoci učitelky vyvodilo první hlásku, kterou následně přiřadilo k příslušným obrázkům. Dítě zvládlo pojmenovat i poslední hlásku ve slově, nebo odpovědět na otázku, zda se v některé části slova vykytuje například hlásky „S“. I když má dítě drobné obtíže s výslovností, tento úkol mu nedělal problém. |

### 5.6.3 Analýza a interpretace dat třetí etapy

V prvotních výzkumných plánech se s třetí etapou zkoumání příliš nepočítalo a za empirického zkoumání byla zařazena až v průběhu realizace druhé etapy. I přesto se tato etapa jeví jako nejnáročnější jak z hlediska časové náročnosti, sběru dat, tak také z hlediska analýzy a interpretace dat. Jak bylo v kapitole Metodologie a průběh výzkumného šetření popsáno, ve třetí etapě bylo využito více metod sběru dat a z toho vyplývá, že zde muselo být využito i více metod analýzy a interpretace dat. Z hlediska analýzy a interpretace dat se jedná o poměrně náročnou etapu. Do výzkumného šetření jsme ji zařadili z toho důvodu, že jsme chtěli ještě hlouběji ověřit informace, které jsme získali v průběhu první a druhé etapy.

Jelikož jako hlavní metoda zkoumání bylo zvoleno v této etapě pozorování, tak i analýza dat bude provedena na základě shrnujícího protokolu typu reduktivní deskripce, který bude vycházet z pozorovacího formuláře. Aby mohly být výsledky objektivně posouzeny, pozorovací formulář je téměř totožný s pozorovacím formulářem v první etapě zkoumání, s tím, že je podrobněji rozpracován do více klíčových oblastí. Dále je formulář sestaven tak, abychom mohli zaznamenávat změny v jednotlivých měsících a navzájem porovnávat jejich kolísání. Každý záznamový arch tedy odpovídal jednomu měsíci pozorování. Pro přehlednost bylo vždy provedeno ještě souhrnné hodnocení na konci formuláře.

Vzhledem k tomu, že byl použit téměř stejný záznamový arch, který byl jen doplněn o dílčí zkoumané oblasti, rozhodli jsme se, že není zapotřebí používat k interpretaci dat tak obsáhlou tabulku, jelikož dílčí zkoumané dovednosti a vědomosti zůstávají stejné. Shrnující tabulky nejsou v této části členy tak, aby bylo shrnutí provedeno na základě jednotlivých oblastí. Tabulka je sestavena pro každé dítě zvlášť a rozdělena na tři základní sledované oblasti, abychom mohli na první pohled porovnat pokroky dítěte v každém měsíci zvlášť. Pokud se v některé z oblastí objevily konkrétní dílčí významné jevy, dále jsme je podrobněji charakterizovali ve slovním shrnujícím popisu pod tabulkou.

Pro tento typ záznamů jsme se rozhodli především z toho důvodu, že se jedná o poslední etapu, kde bylo zjištěno velké množství dat, které je zapotřebí shrnout do takové podoby, aby došlo k efektivnějšímu vyvození výsledků a aby se zjištěná východiska dala použít i při dalších výzkumech.

Jako poslední výzkumnou metodu, kterou jsme v rámci empirického výzkumu použili byla metoda polostrukturovaného rozhovoru. Jedná se o doplňkovou metodu, která nám umožní odpovědět na jednu z dílčích výzkumných otázek. V tomto případě jsme jako nejvhodnější metodu pro analýzu dat zvolili transkripci. Jedná se o proces převodu mluveného projevu,

například rozhovoru, do písemné podoby. V praxi se provádí několik druhů transkripce a my jsme pro náš typ výzkumu zvolili jako nevhodnější shrnující protokol. V tomto typu se nepracuje s celým získaným textem, ale pouze s částmi, které jsou pro naše již získaná data významné. V průběhu analýzy dochází k redukci získaných dat, kdy je vyňata tzv. „slovní vata“ neboli nepodstatné informace či sdělení a parazitní slova.

Komplexní analýza přepsaných rozhovorů probíhala na základě otevřeného kódování, klasifikováním a kategorizováním v rámci dvou hlavních oblastí do několika dílčích bodů. Nebyl použit žádný softwarový program, vše probíhalo na základě vlastního ručního třídění. Přepsaný text byl systematicky rozčleněn do dvou významných celků, které čítaly mnohdy jen pár vět, nebo slov. Pro přehlednost jsme nezvolili prezentaci konkrétních kódů do tabulky, ale podrobně jsme je rozepsali, tak aby byly na první pohled vidět souvislosti s výzkumem a výzkumnými otázkami. Tento typ interpretace dat jsme si mohli dovolit z toho důvodu, že se jedná pouze o doplňkovou metodu. Analýza získaných dat z rozhovoru byla provedena v co nejkratší době od provedení metody, aby nedošlo ke zkreslení informací (Mayring, 1990).

**Tabulka č. 12** Analýza a interpretace pozorování – dítě č. 1

| <b>Dítě č. 1</b>               |              |             |               |              |               |               |
|--------------------------------|--------------|-------------|---------------|--------------|---------------|---------------|
| <b>Měsíce</b>                  | <b>Leden</b> | <b>Únor</b> | <b>Březen</b> | <b>Duben</b> | <b>Květen</b> | <b>Červen</b> |
| <b>Oblasti hodnocení</b>       |              |             |               |              |               |               |
| <b>Tělesná připravenost</b>    | 3            | 3           | 3             | 3            | 3             | 3/4           |
| <b>Kognitivní připravenost</b> | 4            | 4           | 4             | 4/5          | 4/5           | 5             |
| <b>Sociální připravenost</b>   | 2            | 2           | 3             | 3            | 3/4           | 3/4           |

Ze získaných výsledků vyplývá, že v *oblasti motoriky* je dítě na průměrné úrovni. Obtíže se vyskytují jak v jemné motorice, tak v motorice hrubé. Za zmínění stojí především špatný úchop tužky a špatná manipulace například s nůžkami, nebo štětcem. V oblasti hrubé motoriky je dítě spíše nejisté a bojácné, což může mít za důsledek některé deficity v dynamice pohybu. V *oblasti kognitivní připravenosti* je dítě na velmi dobré úrovni a v měsíci červnu dokonce dosahuje nejvyššího skóre v hodnocení. Nedělá mu obtíže zraková, ani sluchová diferenciacce. Bez problému zvládá oblast globálního čtení a jednoduché početní příklady. Z hlediska

matematických představ na výbornou zvládá oblast řazení. Je schopné seřadit seřadí 10 prvků podle velikosti; seřadí podle kritérií např. malý- střední - velký, vysoký – vyšší -nejvyšší, krátký – kratší - nejkratší dítě mluví v gramaticky správných větách a souvětích. U tohoto dítěte se vyskytují největší obtíže v *oblasti sociální připravenosti*. Z hlediska práce schopnosti setrvává pouze u toho, co se mu zjevně líbí a daří, často střídá hračky a činnosti, přebíhá od jedné věci ke druhé. Pozornost tohoto dítěte vzhledem k jeho věku je snadno rozptylitelná. V oblasti sebeobsluhy je dítě pod neustálým dohledem učitelky, zapomíná na základní hygienické návyky. Od jídla odbíhá, a až do měsíce května dítě téměř vůbec nepoužívalo příbor a mělo problémy se správným držením lžice. Na začátku června se dítě naučilo zavazovat tkaničky a bez dopomoci učitelky zapínat zip a knoflíky

**Tabulka č. 13** Analýza a interpretace pozorování – dítě č. 2

| Dítě č. 2                      |       |      |        |       |        |        |
|--------------------------------|-------|------|--------|-------|--------|--------|
| Měsíce                         | Leden | Únor | Březen | Duben | Květen | Červen |
| <b>Oblasti hodnocení</b>       |       |      |        |       |        |        |
| <b>Tělesná připravenost</b>    | 3     | 3    | 3/4    | 3/4   | 4      | 4      |
| <b>Kognitivní připravenost</b> | 4     | 4    | 4      | 4     | 4      | 4/5    |
| <b>Sociální připravenost</b>   | 2     | 2    | 3      | 3     | 3      | 3/4    |

V oblasti *tělesné připravenosti* udělalo dítě v průběhu půl roku velké pokroky, které jsou patrné i z tabulky. Dítě začalo navštěvovat kroužek fotbalu, kde se zlepšila celková koordinace těla dítěte. Při sledovaných pohybových úkonech dítě nepotřebuje dopomoc učitelky. Z hlediska jemné motoriky ještě stále není vyhraněna laterální ruka. Při psaní slov nemá dítě uvolněnou ruku a jeho přítlak na podložky je poměrně silný, což má za následek neplynulost vedení linií. V oblasti *kognitivní připravenosti* jsme nezaznamenali v průběhu roku téměř žádné významné změny. Dítě bez problémů ovládá globální čtení, početní představy. V těchto dvou oblastech se vyskytují obtíže pouze z hlediska seriality. V případě, že pracovní list nevyplňuje společně s učitelkou jmenuje objekty zleva doprava, při vyplňování pracovních listů postupuje zleva doprava. Problémy má dítě také při analýze a syntéze jednotlivých hlásek. V průběhu půl roku se zdokonalila i kresba dítěte. Postavy začalo malovat dvojdimenzionálně



a více se zaměřuje na konkrétní detaily. Bez problémů rozlišuje a pracuje s pojmy: nejdříve, později, naposled (seřadí obrázky podle posloupnosti); rozlišuje pojmy předtím, nyní, potom. V oblasti *sociální připravenosti* má, jak z tabulky vyplývá dítě největší obtíže. Při sebeobslužných činnostech potřebuje dítě individuální podporu ze strany učitele. Nemá osvojené základní návyky související s použitím WC. U jídla nepoužívá příbor, ale pouze lžici, nebo jí rukama. Dokáže se samo obléknout, ale věci si neumí uspořádat tak, aby je následně našlo.

**Tabulka č. 13** Analýza a interpretace pozorování – dítě č. 3

| Dítě č. 3                      |               |      |        |       |        |        |
|--------------------------------|---------------|------|--------|-------|--------|--------|
| Měsíce                         | Leden         | Únor | Březen | Duben | Květen | Červen |
| <b>Oblasti hodnocení</b>       |               |      |        |       |        |        |
| <b>Tělesná připravenost</b>    | $\frac{3}{4}$ | 4    | 4      | 4     | 4      | 4/5    |
| <b>Kognitivní připravenost</b> | 4             | 4    | 4      | 4     | 4      | 4/5    |
| <b>Sociální připravenost</b>   | 5             | 5    | 5      | 5     | 5      | 5      |

V oblasti *tělesné připravenosti* jsme u dítěte zaznamenali jen drobné rozdíly. Dítě se zdokonalilo v oblasti jemné motoriky a grafomotoriky. Nedělá mu problém manipulace s drobnými předměty, nebo práce s nůžkami. Při kreslení má dítě správný uchop tužky a celkově správné postavení ruky. Ruka je uvolněná, a proto nemusí dítě vyvíjet přílišný tlak na podložku. V rámci nácviku psaní dítě zvládá horní oblouk s vratným tahem a dolní oblouk s vratným tahem. Obtíže dítěti dělá správné sezení, které je často učitelkou opravováno. Dítě neudrží příliš dlouho pozornost a od sedavých činností často odbíhá a nevydrží dlouho v klidu. V oblasti *kognitivní připravenosti* dítě během půl roku udělalo také drobné pokroky. Problémové oblasti jsme spatřili například ve vnímání času, kdy dítě nedokáže rozlišit pojmy jako je dříve, nebo později. Chyby dělá v řazení obrázků podle posloupnosti. Další problémy se vyskytují v oblasti řeči, což může být způsobeno špatnou výslovností a artikulační neobratností dítěte. Občas nerozlišuje jednotné a množné číslo. Nedělá mu problém vyvodit ze slova první a poslední hlásku a na ni vymyslet další slovo. Tvoří gramaticky správné věty a je velmi komunikativní. Orientuje se v geometrických tvarech a zvládá napočítat do dvaceti.

Z hlediska *sociální připravenosti* nebyly zjištěny téměř žádné odklony od normy. Dítě je samostatné, zvládá základy sebeobslužné činnosti a často s nimi pomáhá i mladším dětem v mateřské škole. Bez problémů reaguje na pokyny autority a umí se adaptovat na měnící se podmínky. Je trpělivé a samostatně plní i náročnější úkoly vzhledem ke svému věku.

**Tabulka č. 14** Analýza a interpretace pozorování – dítě č. 4

| Dítě č. 4                      |       |      |        |       |        |        |
|--------------------------------|-------|------|--------|-------|--------|--------|
| Měsíce                         | Leden | Únor | Březen | Duben | Květen | Červen |
| <b>Oblasti hodnocení</b>       |       |      |        |       |        |        |
| <b>Tělesná připravenost</b>    | 4     | 4    | 4      | 4     | 4      | 4/5    |
| <b>Kognitivní připravenost</b> | 3     | 3    | 3      | 3/4   | 3/4    | 4/5    |
| <b>Sociální připravenost</b>   | 5     | 5    | 5      | 5     | 5      | 5      |

V oblasti tělesné připravenosti jsme u dítěte v průběhu pozorování nezaznamenali téměř žádné významné rozdíly. Úroveň jemné motoriky je u dítěte velmi dobrá. Drží správně psací náčiní, umí manipulovat s drobnými předměty, navleče nit do jehly, správně manipuluje s lepidle i nůžkami. V oblasti hrubé motoriky dítěti dělá pouze problém zopakovat několik pohybů, které předvede učitel za sebou. Nedokáže si zapamatovat, jak pohyb přesně vypadal.

V oblasti kognitivní připravenosti dítě udělalo v průběhu půl roku největší pokroky. Zdokonalilo s v oblasti sluchové paměti, kdy dokáže zopakovat větu, která se skládá z pěti slov. V oblasti sluchového rozlišování mu občas dělá problém rozlišovat bezvýznamové slabiky. Dítě mluví v gramaticky správných větách a souvětích, vyskytuje se u něj pouze asimilace sykavek. Když něco potřebuje dokáže jasně srozumitelně formulovat své přání, nebo myšlenku.

Nejlepších výsledků dosahuje dítě v oblasti sociální připravenost, kdy u činností nepotřebuje neustálý dohled ze strany učitele. Je velmi samostatné a trpělivé. Umí počkat až na něj přijde řada. Při obtížných činnostech dokáže pomoci a poradit mladším dětem. U jídla správně drží lžičku, používá příbor, nachystá si věci na táč a donese ho ke stolu, během jídla sedí u stolu a chová se podle běžných pravidel slušného chování. Poznává si svoje oblečení, zapne a rozepne knoflíky, zip, zaváže si tkaničky, samostatně se obleče i svlékne. Často vyžaduje verbální podporu ze strany učitele, která jej motivuje k dalším činnostem.

## **Analýza a interpretace polostrukturovaného rozhovoru**

Pro přehlednost jsme rozhovor rozdělili do tří hlavních částí. Ke každé části se vztahovala sada otázek. Z odpovědí jsme vybrali pro interpretaci dat pouze ty, které přímo korespondují s výzkumnými otázkami empirické části diplomové práce. Shrnující protokol vytvořený metodou transkripce a pokládané otázky jsou z důvodu rozsahu práce umístěny do příloh.

### **Učitel ze státu Florida**

#### **Oblast diagnostické činnosti v práci učitele**

V části rozhovoru, který byl zaměřen na diagnostickou činnost učitel uvádí, že mu vyhovuje že stát udává přesný rámec toho, jak má průběžná diagnostika probíhat. Jsou stanovena jasná kritéria, kterých se všichni učitelé musí držet a podle kterých musí pracovat. Existují pro všechny děti předškolního věku jednotné hodnotící školy a díky nim se mohou děti navzájem porovnávat. Odpověď: *„Ano vyhovuje mi to, myslím si, že všem učitelům to v mnoha ohledech ulehčí práci a je možné komplexně a objektivně posoudit všechny děti v předškolních zařízeních.“*. Domnívá se pouze, že rozsah diagnostiky, který mu učitel postihnout je poměrně rozsáhlý a časově náročný. Odpověď: *„Ano diagnostická činnost v naší profesi je poměrně časově náročná.“* Velmi časově náročná je také tvorba portfolia. Pro jeho tvorbu jsou přesně stanovena pravidla, kterých se musí držet. Výhodou v tomto procesu je, že na tvorbě se musí určitou měrou podílet také rodiče dětí. Pro učitele je také náročné vysvětlit rodičům, jak se má s portfoliem pracovat a co vše do něj mohou či nemohou přidávat. Odpověď: *„Někteří rodiče přidávají do portfolia jejich dítěte informace, které mohou byt zkreslující a nemají zde žádné zásadní místo. Velice těžce se jim tato situace z pohledu učitele jako diagnostika vysvětluje.“* Portfolio je důležitou součástí při zápisu dítěte do první třídy a mnohdy se z něj při realizaci nejrůznějších úkolů vychází. Odpověď: *„Portfolio si dítě sebou nese i na základní školu, kde na jeho tvorbě postupně pokračuje. Učitelé prvních tříd mají taktéž přesně stanovená pravidla, jak by portfolio mělo vypadat.“* Učitel se domnívá že systém diagnostické činnosti je v dané zemi promyšlený a není potřeba dělat žádné razantní změny v této oblasti.

## **Oblast výzkumu**

Průběh výzkumného šetření byl pro zúčastněné učitele přínosný a inspirativní. Odpověď: *„Díky tomuto výzkumu jsem se dozvěděl, jak probíhá diagnostická činnost v jiné zemi. Naučil jsem se pracovat s jinými záznamovými archy než s těmi, podle kterých pracujeme my.“* Záznamové archy, které byly vytvořeny pro děti zapojí do diagnostické činnosti v průběhu roku. Odpověď: *„Diagnostický strom se nám v mateřské škole velmi osvědčil a plánujeme jen používat i nadále.“* Děti je mají vyvěšené ve třídě a na konci roku plánujeme tyto záznamové archy vložit do nepovinné části portfolia. Do pracovního listu by učitelé pouze přidali více lístků (úkolů), které by navzájem mohli porovnávat.

## **Oblast výchovy a vzdělávání dětí v mateřské škole**

Učitel se domnívá, že na úroveň dítěte v některých oblastech připravenosti má zásadní vliv mateřská škola a faktory, které se k ní vztahují. Odpověď: *„Trávíme s dětmi podstatnou část dne, takže bezesporu výchovný proces má na dítě značný vliv.“* Dítě, než nastoupí do základní školy musí ovládat globální čtení a jednoduché početní úkony, vyžaduje to ale také velké úsilí ze strany rodiny. Odpověď: *„Rodiče musí chodit jednou měsíčně na individuální konzultace, což je náročné nejen pro ně, ale také pro učitele.“* Učitelům usnadňuje práci to, že v každé třídě mají počítače a interaktivní tabule, na kterých děti samostatně dle potřeby pracují. Odpověď: *„Děti samostatně pracují na počítači, baví je to a rozvíjí. U počítače stráví děti nejméně hodinu denně.“* Práci jim ulehčuje také to, že děti si do školy nosí vlastní svačiny podle chuti. Mohou jíst nejen řízeně, ale ve chvíli, kdy pocítují hlad. Odpověď: *„Svačiny, které si děti nosí z domu nám velmi ulehčí práci, ale také vnímáme to, že to má i velké nevýhody, které se vztahují k diagnostice sociálních dovedností.“*

## **Učitel ze státu Česká republika**

### **Oblast diagnostické činnosti v práci učitele**

V oblasti, která je zaměřena na diagnostickou činnost učitel uvádí, že diagnostika v práci učitele mateřské školy není jasně a striktně daná. Odpověď: *„Ano, všichni učitelé mateřských škol by měli podrobně znát oblast školní zralosti a školní připravenosti. Nejsou ale u nás stanoveny jasné a závazné normy, podle kterých je potřeba pracovat.“* Někdy je pro učitele náročné vybrat vhodný záznamový arch, do kterého bude zaznamenávat individuální pokroky dítěte tak. Odpověď: *„Uvítali bychom nějakou standardizovanou metodiku, podle*

*keré bychom si v mateřských školách mohli vytvořit svůj vlastní diagnostický plán.“*  
V mateřské škole má každé dítě portfolio, se kterým učitel pracuje, ale mnohdy si s jeho tvorbou a zpracováním neví rady. Rodiče se na tvorbě tohoto materiálu nepodílí, jedná se pouze o práci učitelky. Odpověď: *„Rozhodně bychom uvítali, kdybychom přesně a jasně věděli určité parametry, jak portfolio pro dítě vytvářet tak, aby splňovalo svůj hlavní účel. Také bychom uvítali, kdyby se na jeho tvorbě podíleli rodiče, ale uvědomujeme si, že je to rozhodně časově náročné pro obě zúčastněné strany.“*

### **Oblast výzkumu:**

V rámci prováděného výzkumu nezaznamenal nic, co by se mu nějakým způsobem nelíbilo. Výzkum hodnotí kladně, a kdyby měl možnost, klidně by se znovu přihlásil. Odpověď: *„Výzkum byl pro mne v mnoha ohledech velmi přínosný a inspirující. Získal jsem velkou spoustu nových materiálů, se kterými mohou v rámci své diagnostické činnosti pracovat v mateřské škole.“* Jako nejpřínosnější jsou vnímány materiály, se kterými se v průběhu realizace výzkumu setkal. Odpověď: *„Moc se mi líbí záznamový arch, se kterým mohou pracovat děti. Moc je to baví a na úkoly se vždy velmi těší. Dále mě zaujaly záznamové archy, podle kterých se hodnotí individuální pokroky dětí na Floridě.“*

### **Oblast výchovy a vzdělávání dětí v mateřské škole**

Z názoru učitele vyplývá, že není nutné mít v mateřské škole počítač, ke kterému by dítě mělo volný přístup a mohlo by s ním pracovat kdykoli by chtělo. Odpověď: *„V mateřské škole máme jeden počítač a využíváme jej jen v případě, že potřebujeme procvičit některé úkoly s předškoláky.“* Společné stolování a jednotné svačiny i obědy učiteli vyhovují a určitě by tento zavedený systém neměnil. Odpověď: *„Nedokážu si představit, že si každé dítě bude nosit vlastní svačinu. Musí to být náročné jak pro učitele samotné, tak i pro děti.“* Jako významný faktor, který se podílí na úrovni připravenosti dítěte učitel vnímá rodinu. Odpověď: *„Komunikace s rodiči je někdy velmi náročná a učitele stojí mnoho úsilí.“*

## 5.7 Diskuse

Obsah podkapitoly, která je nazvána Diskuse by se měl odvíjet od toho, zda a jakým způsobem byla provedena analýza dat a její interpretace, nebo zda jsou v rámci výzkumného šetření prezentována pouze surová data. V průběhu našeho empirického šetření byla průběžně data analyzována, tudíž se v této podkapitole budeme vracet k výsledkům, které jsme v rámci zkoumání zjistili. Tyto výsledky by měly být spojeny do vzájemných souvislostí a popřípadě porovnány s dalšími výzkumy. Podle J. Hendla (2008) může výzkumník v této kapitole prezentovat své pocity, názory a postřehy vztahující se k výzkumu.

Pokud se jako v našem případě jedná o kvalitativně zaměřený výzkum, nemusíme se při podání výsledků držet přesné a jasné struktury. Jako nejvhodnější prezentaci výsledků jsme zvolili přímočarou zprávu, někdy se v odborných publikacích označuje jako narativní studie. Jedná se o vyprávění, které je tvořeno otázkami a k nim se vztahujícími odpověďmi, které vycházejí z výsledků výzkumného šetření (Yin, 1994).

Pokud se pro svůj výzkum rozhodneme použít kvalitativní metody, musíme počítat s výhodami, ale i nevýhodami, které se k tomuto typu výzkumu vztahují. Hlavní výhodou je, že jsme měli možnost hlouběji proniknout do tématu a detailně tak prozkoumat zvolený fenomén. Tomuto fenoménu pak následně můžeme pomoci při jeho počáteční exploraci. Jelikož výzkumný vzorek je složen z několika mála, v našem případě dětí předškolního věku je v tomto typu výzkumu omezena generalizace závěrů na celou populaci dětí předškolního věku. Tento výzkum můžeme vnímat jako pilotní, protože neexistují podobná zkoumání, která porovnávají stejný výzkumný vzorek, jako jsme si zvolili my. Výsledky, které budou následně prezentovány se mohou stát základnou pro další zkoumání v dané oblasti.

V následující podkapitole budou podrobně charakterizovány a popsány zjištěné výsledky. Na základě výsledků se budeme snažit postupně odpovědět na všechny dílčí výzkumné otázky, které jsme si na začátku, ale i v průběhu výzkumu položili.

### 5.7.1 Prezentace výzkumných zjištění

Hlavním cílem empirické části diplomové práce bylo na základě metod kvalitativního výzkumu ověřit a zmapovat, jaké jsou rozdíly v připravenosti předškolních dětí v České republice a v USA.

Z rámcového cíle byl konkretizován výzkumný problém, na základě kterého, je reprezentován komplexní záměr práce. Výzkumný problém je dále specifikován a konkrétně formulován na základě tří výzkumných otázek, které korespondují s obecným cílem celého výzkumu. Pro přehlednost jsou všechny tři výzkumné otázky ještě dále konkretizovány a členěny na dílčí výzkumné otázky, které poslouží k lepšímu pochopení výsledků. V rámci prezentace výzkumných zjištění bude pro lepší přehlednost zachována stejná struktura a pořadí výzkumných otázek, na které jsme se snažili odpovědět. Nejprve se budeme snažit odpovědět na dílčí výzkumné otázky a na základě nich se budeme snažit vyvodit odpověď na hlavní výzkumnou otázku. Výzkumná otázka bude položena a k ní následně prezentována odpověď na základě výzkumných zjištění.

První výzkumná otázka, kterou jsme si položili, byla: ***Jaké jsou základní rozdíly z hlediska institucionální výchovy a vzdělávání dětí v USA a České republice?***

**VO1:** *Jaké jsou základní rozdíly z hlediska kurikula mateřské školy?*

Z výsledků vyplývá, že z hlediska kurikula a kurikulárních dokumentů můžeme u těchto dvou států zaznamenat poměrně podstatné rozdíly. Systém vzdělávání dětí v USA je podrobněji charakterizován v kapitole Úvod do problematiky empirické části. Jako stejný podstatný znak jsme v rámci získaných výsledků zjistili, že učitelé mateřských škol pracují podle předem stanovených dokumentů, které tvoří rámec pro předškolní vzdělávání. Tyto dokumenty se od sebe ale v mnoha ohledech liší, což může mít také za následek rozdíly, které budou více patrné a charakterizované v druhé výzkumné otázce viz výzkumná otázka HVO2.

**VO2:** *Jakým způsobem učitelé mateřských škol provádějí diagnostiku dítěte?*

Z výsledků, které jsme získali v první etapě výzkumného zkoumání vyplývá, že v diagnostické činnosti v práci učitele mateřské školy jsou významné rozdíly. Pro učitele, kteří pracují v předškolních zařízeních na Floridě je jasně definován a dán rámec toho, jak má učitel v procesu výchovy a vzdělávání diagnostikovat. Tohoto rámce se musí držet. Existují jednotné záznamové formuláře (viz příloha), kterých se musí učitelé držet a podle kterých musí

pracovat. Výsledky a zjištění jsou následně odesílány na centrálu, kde jsou průběžně vyhodnocovány a lze tedy kritériálně děti navzájem porovnat. V podmínkách současné mateřské školy v České republice se nepracuje s jednotnými diagnostickými formuláři a není ani stanoven přesný a jasný rámec toho, jak má učitel při diagnostice dítěte postupovat. Učitel si záznamové archy může volit sám podle tohoto, který mu v danou chvíli vyhovuje, nebo se kterým se mu nejlépe pracuje. Výsledky diagnostické činnosti jsou vyhodnocovány v mateřské škole a v případě, že se objeví obtíže, může být doporučena návštěva pedagogicko-psychologické poradny. Podle autorky H. Sitové (2011) si učitelé v našich podmínkách velmi často vytvářejí záznamové archy sami. Při jejich tvorbě vycházejí z odborných publikací, internetových zdrojů, často také využívají zkušeností z různých seminářů a přednášek. Vzorové záznamové archy jsou dostupné v různých publikacích. Často využívaná je kniha od autorek J. Bednářová a V. Šmardová (2007) *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*.

Aby docházelo ke kvalitnějšímu rozvoji této kompetence, je důležité, aby s těmito materiály byly seznámeny již studentky na svých prvních pedagogických praxích. Učitel mateřské školy by měl studentům ukázat, jak se tyto záznamy vedou, aby si uměli tyto záznamové archy vyhledat, nebo si popřípadě vytvořit vlastní. Studenti na Floridě již od své první pedagogické praxe pracují se standardizovanými diagnostickými nástroji, se kterými v rámci své profese pracují učitelé mateřských škol. Díky tomu dochází k průběžnému rozvoji této kompetence už u budoucích učitelů (Vaňková, 2016).

### **VO3: Jakým způsobem si učitelé vedou záznamy o individuálních pokrocích dítěte?**

Ze zjištěných výsledků vyplývá, že učitelé v USA i v České republice si vedou pravidelně individuální záznamy o každém dítěti. V rámci vedení těchto záznamů jsme se konkrétně zaměřili na oblast portfolia. Učitelé v mateřských školách na Floridě mají povinnost vést každému dítěti jeho portfolio. Na jeho tvorbě se podílejí i rodiče. Jedná se o dokument, který je součástí zápisu dítěte do základní školy. Pro předškolní vzdělávání na Floridě je typické rodinné portfolio. Je ukazatelem toho, na jaké je dítě úrovni, co vše zvládá a jakými etapami si v životě doposud prošlo. Pro učitele je tento typ velmi přínosný v tom, že nemusí nijak podrobně diagnostikovat rodinu, protože vše potřebné najde v tomto dokumentu. Na rodinné portfolio dále plynule navazuje předškolní a školní portfolio (Foster, Masters, 1996). Pro portfolio je v daném státě stanovený rámec, jak by mohlo vypadat a učitelé podle něj mohou pracovat. V amerických státech není portfolio vnímáno pouze jako složka, která v sobě zahrnuje



sesbírané materiály. Jedná se o pedagogickou dokumentaci, která patří k nejdůležitějším aspektům při posuzování individuálních pokroků dítěte.

V českých mateřských školách učitelé v rámci diagnostiky pravidelně zaznamenávají individuální pokroky každého dítěte, ale ne vždy si vedou portfolio. Není to ani jejich povinností. Neexistuje žádný závazný rámec, jak by mělo portfolio v předškolním vzdělávání vypadat a z výsledků vyplývá, že není ani důležitou součástí při zápise dítěte do základní školy. Podle tuzemských autorů nejsou s tímto pojmem v českých školách příliš velké zkušenosti. Tyto složky bývají často z povinnosti uloženy ve třídách a děti, ani žáci s nimi nijak systematicky nepracují (Václavík, 2013).

V našich podmínkách někteří učitelé vytvářejí portfolio pracovní, neboli „sběrné“. Učitelé i rodičům umožňuje sledovat vývoj vědomostí a dovedností a je využíváno k formativním a diagnostickým účelům. Shrnuje všechny práce a výsledky dětí za určité období, především pracovních listů, ať už méně či více důležitých (Kratochvílová, 2006).

Vzhledem k tomu, že analýza dat probíhala jen na základě analýzy písemných dokumentů a rozhovorů s učiteli, nebyla zde možnost dlouhodobějšího zkoumání, nemůžeme z těchto výsledků vyvozovat obecné závěry. Z výsledků ale vyplývá, že v porovnání vzdělávání dětí v České republice a USA můžeme vidět značné rozdíly. Pokud se zaměříme konkrétně na oblast diagnostiky školní připravenosti, která je hlavním záměrem naší diplomové práce, z výsledků vyplývá, že i v této rovině jsou odlišnosti. Oblast diagnostické činnosti učitelů v mateřských školách na Floridě je více konkretizovaná a učitelé mají možnost pracovat podle stanoveného rámce a pravidel. Není zde tolik možností, aby si učitelé vytvářeli své vlastní diagnostické nástroje, nebo mohli pracovat podle jimi zvolených záznamových archů, jako je tomu v České republice. Předpokládáme tedy, že tento fakt bude mít za následek také další rozdíly v oblasti školní připravenosti, které budou charakterizovány v následující výzkumné otázce.

V návaznosti na první výzkumnou otázku, jsme si položili druhou výzkumnou otázku, která zní: ***Jaká je úroveň připravenosti dětí v USA a v České republice z hlediska motorického, kognitivního a sociálního vývoje.*** Abychom na tuto otázku dokázali odpovědět podrobněji, opět jsme si stanovili 4 dílčí výzkumné otázky, které si pro lepší pochopení vymežíme najednou a navzájem je srovnáme.

***VO4: Jaká je úroveň dětí v oblasti motorického vývoje?***

***VO5: Jaká je úroveň dětí v oblasti kognitivního vývoje?***

***VO6: Jaká je úroveň dětí v oblasti sociálního vývoje?***

***VO7: Ve které z oblastí jsou největší rozdíly?***

Tyto tři základní oblasti školní připravenosti jsme v rámci výzkumu zkoumali ve dvou, na sebe navazujících etapách. V první etapě jsme získali výsledky v rámci krátkodobého pozorování, kdy jsme se zaměřili na konkrétní dílčí úkoly. V rámci třetí etapy výzkumu jsme využili také metodu pozorování, ale s tím rozdílem, že se jednalo o pozorování dlouhodobé. V centru pozornosti bylo vždy dítě předškolního věku a konkrétně oblast tělesné, kognitivní a sociální připravenosti. Výhodou je, že výsledky z obou etap jsme mohli navzájem porovnat a vyvodit z nich objektivnější fakta.

Z výsledků, které jsme získali v rámci dvou etap zkoumání vyplývá, že největší rozdíly z hlediska školní připravenosti jsme u dětí z České republiky a Floridy zaznamenali v oblasti **sociálních dovedností**.

*Děti ze státu Florida* jsou méně samostatné a často se u nich vyskytují obtíže v oblasti sebeobsluhy. Zároveň v mateřských školách není na tuto oblast kladen příliš velký důraz. Děti si do mateřské školy nosí vlastní jídlo a mohou jej jíst kdykoli v průběhu dne. Učitelé tak nemají přehled o tom, kolik toho dítě snědlo, zda jí příborem, nebo rukama. V tomto věku děti v mateřských školách už ani nespí, takže si v průběhu dne nečistí zuby, nepřevlékají se do pyžama, tudíž mají méně příležitostí k tomu, aby se uměly v rámci oblékání postarat o své věci. V rámci sociálních dovedností ale dopadly tyto děti dobře z hlediska plnění náročnějších úkolů. Jelikož úkolem předškolního vzdělávání je učit děti trpělivosti, děti chápou rozdíl mezi hrou a plněním povinností. Dítě na začátku dne plní úkoly a ve chvíli kdy je má hotové si může jít hrát. V první etapě zkoumání jsme ze získaných dat vyvodili výsledky, že u dětí se objeví problémy z hlediska adaptace. Učitelé problematice adaptace přisuzují fakt, že většina dětí má doma mladší sourozence, se kterými by si přáli zůstat doma, protože rodiče do práce nespěchají.

*Děti z České republiky* dopadly v porovnání s dětmi ze státu Florida v této oblasti mnohem lépe. V rámci sebeobsluhy jsme z výsledků nezaznamenali téměř žádné problémy. Děti jsou samostatnější a ochotné pomoci i mladším dětem v mateřské škole. Udržují si pořádek ve vlastních věcech. Učitelé jsou v této oblasti důslednější než učitelé ze státu Florida. Do mateřských škol si děti nenosí vlastní jídlo. Učitelé tak mají větší přehled o tom, kolik toho dítě snědlo, co jí a jestli k jídlu používá příbor. Naopak je pro tyto děti v porovnání s dětmi z Floridy obtížnější rozlišit činnosti u kterých si mohou hrát a u kterých je potřeba splnit nějaký úkol.

Nejmenší rozdíly jsme zaznamenali v oblasti **tělesné připravenosti**. Pravdou je, že této oblasti jsme v druhé etapě zkoumání nevěnovali příliš mnoho pozornosti a rozdílů jsme si všimli až na základě výsledků z třetí etapy. Z výsledků vyplývá, že děti ze státu Florida, jsou v oblasti hrubé motoriky více bojácné a nejisté. Při dynamických pohybových činnostech vyžadují dopomoc ze strany učitele. Když se pohybují venku (na zahradě), jsou opatrnější a klidnější. Jsou nerady vystaveny riziku, že by si mohly ublížit. Děti z České republiky jsou méně bojácné, jednotlivé pohybové úkony raději zkoušejí samostatně než s dopomocí učitelky. Jsou vytrvalejší a zvládají složitější pohybové úkony. Děti z české republiky tráví více času pobyt venku, chodí více do lesa a do přírody. Častěji se pohybují po nerovném terénu. Tuto možnost děti na Floridě nemají, tudíž předpokládáme, že odklon v této oblasti může být způsoben právě tímto faktorem. V oblasti jemné motoriky se u obou skupin dětí vyskytovaly obtíže ve správném úchopu tužky. Výsledky u grafomotoriky a kresby byly v druhé etapě zkoumání velmi odlišné. V kresbě byla úroveň dětí v České republice lepší než u dětí z Floridy. Postavy, které děti namalovaly byly detailněji propracovány, kresba byla dvojdimenzionální a proporce těla byly vyvážené. Děti z Floridy malovaly jednodimenzionálně, ale v průběhu dlouhodobého sledování se jejich úroveň kresby zlepšila.

Nejzajímavější výsledky jsme zaznamenali v oblasti **kognitivní připravenosti**. Nemůžeme tvrdit, že u některých dětí, se vyskytovaly nějaké obtíže, které by jim mohly způsobit problémy při zahájení školní docházky. Domníváme se, že rozdílné výsledky jsou způsobeny především tím, že na dítě jsou kladeny rozdílné požadavky z hlediska kognitivní připravenosti. Tyto požadavky jsou definovány v kurikulu dané země a z hlediska kompetencí, ke kterým v rámci výchovně vzdělávacího procesu směřujeme.

Zajímavým zjištěním například je, že děti předškolního věku ze státu Florida ovládají před vstupem do základní školy globální čtení. Diagnostika globálního čtení probíhá třikrát týdně v mateřské škole, což je pro učitelku velmi časově náročné. Čtení se ale děti neučí přímo v rámci výchovně vzdělávací činnosti v mateřské škole, ale nejdůležitější část průpravy probíhá doma s rodiči. Rodiče mají povinnost průběžně navštěvovat konzultace s učitelem a informovat se, jaké dítě dělá pokroky a co je potřeba dotrénovat. Naopak velký problém dělá dětem vyvozování konkrétních hlásek ze slov. Ovládají základní početní úkony, geometrické tvary umí nejen poznat, pojmenovat, ale například čtverec, nebo obdélník umí pomocí pravítka i narýsovat. Největších obtíží jsme si u těchto dětí všimli u úkolu napodobení psacího písma. Nejen že dětem dělalo problém podle předlohy napsat psacím písmem své jméno, nebo pozdrav v příslušném jazyce. Dětem dlouho trvalo, než psací písmo zvládly vůbec obtáhnout. Problém

jim dělala horní klička, dolní klička, horní oblouk i dolní oblouk. Tento problém si vysvětlujeme tím, že děti se sice umí v USA již ve čtyřech letech bez problémů podepsat, ale pro psaní používají pouze tiskací písmo. Ani v rámci pracovních listů se s obloučky a kličkami téměř vůbec nepracuje.

Naopak výsledky z hlediska zkoumání dětí z České republiky ukazují, že napodobení psacího písmo není pro děti nic těžkého. V rámci nejrůznějších pracovních listů děti trénují horní a dolní kličky a oblouky. Proto dopadly ve srovnání s vrstevníky z Floridy v této oblasti mnohem lépe. Lepších výsledků dosáhly také z hlediska zrakové percepce a u úkolů zaměřených na vyvozování konkrétních hlásek ze slova. Naopak tyto děti před vstupem do základní školy ještě neumí číst a ovládají jen základní matematické představy. Důležité je ale podotknout, že se to po nich ani nevyžaduje na rozdíl od dětí na Floridě.

Z prezentovaných výsledků vyplývá, že největší rozdíly jsme zaznamenali v oblasti sociální připravenosti, konkrétně v souvislosti s dovednostmi sebeobsluhy. Naopak nejmenší rozdíly jsou po vyhodnocení obou etap viditelné v tělesné připravenosti. Nejzajímavější výsledky jsme získali v oblasti kognitivní připravenosti, které jsme se v rámci výzkumného šetření a sběru dat nejvíce věnovali. Musíme ale konstatovat, že tím, že jsou mezi dětmi v některých oblastech velké rozdíly nemůžeme říci, že jsou děti nepřipravené na vstup do základní školy. Na úroveň v jednotlivých oblastech jsou kladeny v rámci každého státu specifické požadavky a zároveň na ni mají také vliv různí činitelé a faktory. Na tyto činitele a faktory jsme se zaměřili v poslední výzkumné otázce.

Poslední výzkumnou otázkou, kterou jsme si v rámci zkoumání položili, bylo: ***Jaké faktory mohou mít vliv na případný rozdíl v oblasti připravenosti dětí v České republice a USA.***

***VO8: Jací činitelé se ukázali jako významní v průběhu empirického výzkumu?***

Ze zjištěných výsledků vyplývá že faktorů, které působí na oblast školní připravenosti je mnoho. Mezi nejjobecnější z nich patří rodina, mateřská škola, vrstevníci, osobnost učitele a osobnost dítěte. Všichni tito činitelé jsou podrobně charakterizováni ve druhé kapitole teoretické části práce. V rámci tří sledovaných oblastí připravenosti dítěte jsme se rozhodli tyto činitele podrobněji vymežit.

Z výsledků vyplývá, že za nejvýznamnější faktory, které ovlivňují oblast **tělesné připravenosti** dětí na Floridě patří:

- Životní styl rodiny (děti mají nedostatek pohybu, radice je každý den vozí ze školy i do školy).
- Režim dne v mateřské škole (děti tráví spoustu času u počítačů, které jsou nedílnou součástí každé mateřské školy. Pobyt venku není každodenní součástí dne v mateřské škole).
- Děti pobyt venku v rámci dne v mateřské škole tráví pouze na zahradě, nebo procházkou po městě. Nemají možnost navštívit les, louku, nebo prostředí kde by se musely vyrovnávat s obtížnějším terénem.
- V kurikulu je nejméně pozornosti věnováno právě tělesnému vývoji dítěte, nejvíce podporovou oblastí je kognitivní vývoj.

V oblasti **sociální připravenosti** jsme z výsledků zjistili, že jako nejvýznamnější faktory můžeme u dětí ze státu Florida vnímat:

- Organizace dne v mateřské škole (děti si nosí do mateřské školy své vlastní jídlo, které mohou libovolně kdykoli konzumovat. Děti v tomto věku už v mateřské škole nespí. Mají poměrně velkou volnost, ve výběru aktivit. Mohou jít kdykoli ven na zahradu a nemusí se učitelů ptát.
- Jelikož je v mateřské škole v průběhu dne více učitelů, než je tomu v mateřských školách v České republice, tito učitelé pomáhají dětem se oblékat, skládat jim věci atd.
- Děti mají v rámci dne více povinností než děti v mateřských školách v Česku. Už od čtyř let tráví poměrně dlouhý čas v lavicích při plnění různých úkolů. Proto tyto děti dokáží rozlišit povinnosti, které se týkají přípravy na školu od her.

Nejzajímavější výsledky jsme zjistili v oblasti **kognitivní připravenosti**, ačkoli faktorů, které mají na tuto oblast vliv není mnoho. Hlavním faktorem v obou státech je především výchovně vzdělávací činnost v mateřské škole a kurikulum, podle kterého učitelé pracují. Mezi hlavní faktory ovlivňující vzdělávání na Floridě patří:

- Počet dětí ve třídách (v jedné třídě je maximálně 18 dětí, a učitelé mají více času se jim individuálně věnovat).

- Počet učitelů ve třídách (v každé třídě je vždy přítomen jeden hlavní učitel a minimálně dva asistenti).
- Vybavenost tříd (každá třída je vybavena několika počítači a interaktivními tabulemi. Děti na nich plní každý den zadané úkoly).
- Vstup dítěte do školy (na děti jsou v rámci připravenosti kladeny jiné nároky, než na děti v České republice. Dítě před vstupem do základní školy musí ovládat především globální čtení a jednoduché početní úkony).

*VO9: Jak učitelé hodnotí předem připravený záznamový arch?*

Z výsledků vyplývá, že záznamový arch, které byl vytvořen pro účely tohoto výzkumu a který si děti vyplňují samy se v praxi osvědčil. Učitelé z obou zemí vyjádřili svůj názor, že pracovní list budou používat u všech dětí i po skončení výzkumného šetření. Tento záznamový formulář jim pomůže v rámci diagnostické činnosti v mateřské škole. Učitelé ze státu Florida tvrdí, že s ničím podobným se v rámci své praxe nesešli a že záznamový „strom“ se stane součástí portfolia dítěte. Někteří učitelé si pracovní list přizpůsobili a dále rozšířili.

### **5.7.2 Praktický dopad výzkumných zjištění a další možnosti využití**

V rámci výzkumného šetření jsme se snažili odpovědět na tři výzkumné otázky, které směřovaly k objasnění hlavního cíle diplomové práce. Hlavním záměrem bylo zjistit, zda jsou nějaké rozdíly z hlediska připravenosti na školu u dětí v České republice a na Floridě. Jelikož tato problematika nebyla doposud nijak hlouběji zkoumána, tento výzkum přinesl nové a zcela neprozkoumané závěry a východiska.

Díky velkému množství dat, které jsme v průběhu realizace výzkumného šetření získali, nás napadaly další oblasti a možnosti, které by bylo možné dále hlouběji prozkoumat a zmapovat. Například bychom se v dalších výzkumech mohli zaměřit pouze na oblast sociální připravenosti, která není v současné době v centru pozornosti pedagogických výzkumů, ale ve které jsme u dětí zaznamenali nejvýznamnější rozdíly. Zvolená oblast by mohla být detailněji prozkoumána a následně by mohl být navržen diagnostický nástroj, který by mohl pomoci učitelům v diagnostické činnosti. Na kvalitativní výzkum by mohl navázat kvantitativním šetřením a dle dosavadního vědění stanovit hypotézy, ty následně ověřovat na větším vzorku respondentů. Vyvozené závěry mohou přispět k rozšíření znalostí jak o školní připravenosti dětí tak o diagnostické činnosti učitele v podmínkách současné mateřské školy.

Jedná se o pilotní výzkum, který se může do budoucna stát východiskem pro další zkoumání v této oblasti. Ze zjištěných výsledků vyplývá, že je významný rozdíl z hlediska

školní připravenosti dětí ve státě Florida a v České republice. Největší odlišnosti jsme zaznamenali v oblasti sociální připravenosti a připravenosti kognitivní. V rámci výzkumu jsme navrhli záznamový diagnostický arch, se kterým pracuje jak učitel mateřské školy, tak samotné dítě.

V průběh výzkumu jsme také prostudovali a zanalyzovali spoustu dokumentů, které se týkají diagnostické činnosti dětí ve státě Florida. V rámci studijního pobytu jsme získali spoustu zajímavých materiálů, které by se v rámci dalších výzkumů mohly vyzkoušet aplikovat v Českých mateřských školách.

## ZÁVĚR

Oblast předškolního vzdělávání prochází v posledních letech v České republice zásadními koncepčními změnami. Dochází ke změnám v oblasti legislativy a mění se přístup k dítěti a jeho rozvoji. Důležitým faktorem a v popředí veškerých snah je spolupráce rodiny a školy. Důležitou oblastí v předškolním vzdělávání je problematika školní zralosti a školní připravenosti. Souvisí s úspěšným vstupem dítěte do základní školy a se zvládnutím nových sociálních rolí, které toto období sebou přináší. Otázka školní zralosti a připravenosti dítěte k zahájení školní docházky je v souladu s aktuální vzdělávací politikou. Jedná se o oblast velmi podstatnou, která se neodmyslitelně pojí s oblastí školního neúspěchu a odklady školní docházky. Připravenost dítěte na školní docházku se u dětí liší. Některé může být na nároky spojené se základní školou připraveno lépe, některé hůře. Odlišnosti v této oblasti můžeme vnímat také z hlediska komparace u jednotlivých států. Připravenost dětí je různá, protože do procesu výchovy a vzdělávání mnohdy vstupují odlišní činitelé, kteří mají na přípravu dítěte na školu významný vliv.

Předložená diplomová práce se zaměřila právě na problematiku školní připravenosti dětí. Konkrétně se jednalo o komparaci připravenosti dětí z České republiky a USA v podmínkách současné mateřské školy. Primárním zdrojem informací v teoretické části byly české i zahraniční výzkumy a odborné publikace. Především jsme čerpali z aktuálních zdrojů, výjimkou ale nebyly ani zdroje historické, které tvořily základnu informací, na kterých jsme mohli následně stavět a navazovat. Výzkumný vzorek byl složen z předškolních dětí, které navštěvují mateřské školy v České republice a USA. Bylo tedy zapotřebí prostudovat důležité dokumenty, které se vztahují k oblasti předškolního vzdělávání jak v České republice, tak v zahraničí. Cílem teoretické části bylo obsáhnout všechna témata vzhledem ke zvolené problematice. Tento cíl byl naplněn ve čtyřech kapitolách, které na sebe navazují a tvoří tak základnu pro empirické zkoumání.

První kapitola byla zaměřena na psychologickou charakteristiku dítěte předškolního věku. Vymezeny byly tři základní oblasti vývoje dítěte, které byly detailně popsány v jednotlivých podkapitolách.

Druhá kapitola diplomové práce plynule navazuje na kapitolu první. V této kapitole jsou popsáni činitelé a faktory, kteří mají, nebo mohou mít vliv na přirozený vývoj dítěte předškolního věku. Tyto faktory taktéž ohrožují, nebo podporují oblast školní zralosti a školní připravenosti.



V třetí kapitole se pojednávalo o výše zmíněné problematice školní zralosti a školní připravenosti. Tyto pojmy byly definovány a vymezeny z pohledu českých i zahraničních autorů. V této souvislosti byla také zmíněna problematika školní nezralosti a odkladů školní docházky.

Poslední kapitola teoretické části se věnovala diagnostické činnosti v profesi učitele mateřské školy. Podrobně byly popsány metody a zkoušky, se kterými může učitel pracovat a které může využívat. Dále bylo vysvětleno, na koho se učitel v rámci individuální diagnostiky dítěte může obrátit v případě, že není dosti kompetentní, nebo v případě, že si neví rady.

Popsaná teoretická část práce se stala užitečným východiskem pro zpracování části empirické. Výzkumné části je věnována poslední pátá kapitola diplomové práce. Tato kapitola je složena z podkapitol, které vymezují teoretickou a praktickou přípravu výzkumného šetření, cíle výzkumu, charakteristiku a výběr výzkumného vzorku, metodologii a organizaci výzkumného šetření. Podstatnou část tvoří analýzy a interpretace dat, která je rozdělena pro přehlednost do tří etap, které korespondují s organizací výzkumného šetření. ***Hlavním cílem empirické části diplomové práce bylo na základě metod kvalitativního výzkumu ověřit a zmapovat, jaké jsou rozdíly v připravenosti předškolních dětí v České republice a v USA.*** V průběhu výzkumného šetření jsme hledali odpovědi na tři základní výzkumné otázky, které byly pro lepší pochopení členěny na dílčí podotázky. Data, která jsme v průběhu realizace získali jsme podrobili podrobné analýze. Na základě ní jsme získali výsledky, které jsme v diplomové práci podrobně konkretizovali.

V průběhu výzkumu jsme získali a vytvořili materiály, které by mohly v budoucnu pomoci v rámci pedagogické diagnostiky dětí v mateřské školy. Dále by se tyto materiály mohly stát užitečným zdrojem při dalších výzkumech v této oblasti.

# REFERENČNÍ SEZNAM

## Seznam použitých pramenů a zdrojů

ANSELM, Leonard. *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press STRAUSS, 1987.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press, 2010. ISBN 978-80-251-2569-4.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0658-1.

BERČÍKOVÁ, Alena a kol. *Učitel - aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4033-0.

BRIERLEY, John Keith. *7 prvních let života rozhoduje*. Překlad Karel Balcar. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-109-6.

BURIÁNEK, Jiří. *Sociologie: pro střední školy a vyšší odborné školy*. Praha: Fortuna, 1996. ISBN 80-7168-304-3.

COOPER, Leonard, DOHERTY, Jackop. *Physical Development*. London: Continuum International Publishing Group, 2010. ISBN 978-1-4411-2400-5.

COCKROFT, Karol., ISRAEL, Neil. *Intellectual Development*. In: WATTS, J., COCKROFT, K., DUNCAN, N. *Developmental Psychology*. Cape Town: UCT Press, 2009. 686 p. ISBN 978-1-91989-515-4.

BARKER, Philip. *Základy dětské psychiatrie*. Praha: Triton, 2007. 252 s. ISBN 978-80-7254-955-9.

DEÁK, G. O. Development of Adaptive Tool-Use in Early Childhood: Sensorimotor, Social, and Conceptual Factors. In: BENSON, J. B. *Advances in Child Development and Behavior*. San Diego: Academic Press, 2014. 400 p. ISBN 978-0-12-800285-8.

DITTRICH, Pavel. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Jinočany: H & H, 1993. ISBN 80-85467-06-2.

EARLY CHILDHOOD EDUCATION: Childhood Education. Dostupné z: [Hhttp://ericeence.org](http://ericeence.org) [online]. [cit. 2016-03-22].

FELDMAN, Rous. Saliven. *Child development*. New York: Pearson Education, 2003. ISBN 0-13-182961-0.

FOSTER, M, MASTERS, G.: *Assessment Resource Kit, Portfolios*. ACER, Melbourne, 1996.

- GÁBOROVÁ, Ľubica a PORUBČANOVÁ, Dáša. *Vybrané kapitoly z vývinovej psychológie: vysokoškolská učebnica*. Brno: Tribun EU, 2016. ISBN 978-80-263-1088-4.
- Generální konzulát České republiky: *Vzdělávací systém v USA*. Dostupné z: [Http://www.mzv.cz/chicago/cz/kultura\\_co\\_nas\\_ceka/skolstvi/vzdelavaci\\_system\\_v\\_usa/index.html](http://www.mzv.cz/chicago/cz/kultura_co_nas_ceka/skolstvi/vzdelavaci_system_v_usa/index.html)[onli ne]. [cit. 2016-03-19].
- GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5.
- HAVLÍK, Radomír a KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-327-7.
- HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5
- HORANSKÝ, Viktor, ŠPÁNIK, Július a FABIÁNOVÁ, Hana. *Pediatrica pre prax: Príručka obvodného pediatra a obvodnej detskej sestry*. Martin: Osveta, 1975.
- HORKÁ, Hana et al. *School education*. 1st ed. Brno: Masaryk University, 2014. ISBN 978-80-210-7597-9.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogické diagnostiky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1988.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4750-7.
- KÁRNÍKOVÁ, Jitka. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Praha: SUPRO- St. ústav pro racionalizaci ve spotřebním prům., 1969.
- KERLINGER, F. Nike. *Základy výzkumu chování*. Praha: Academia, 1972.
- KLINDOVÁ, Ľuboslava a RYBÁROVÁ, Eva. *Vývinová psychológia pre 2. ročník stredných pedagogických škôl*. Bratislava: Slov. pedagog. nakl., 1985.
- KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9.
- KOSOVÁ, Beata. Kontinuita predškolskej a elementárnej edukácie. In KASÁČOVÁ, B. a kol. (eds.) *Školská pripravenosť detí v kontinuite predškolskej a elementárnej edukácie*. Banská Bystrica, 2007. s. 10-16. ISBN 978-80-8083-359-6
- KOHOUTEK, Rudolf. *Diagnostika připravenosti dětí pro školní docházku*. Pedagogická orientace. 2006, roč. 16, č. 2, ISSN 1211-4669.
- KOPECKÝ, Miroslav. *Somatický a motorický vývoj 7 až 15letých chlapců a dívek v olomouckém regionu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1281-0.

- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4435-3.
- KLINDOVÁ, Ľuboslava, KOLLÁRIK, Karol a BRONIŠOVÁ, Eva. *Pedagogická psychologie: Učebnice pro 4. roč. pedagog. škol.* (v ČSSR 3. vyd.). Praha: SPN, 1974. 212, [2] s. Učebnice pro pedagog. školy.
- KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana, ed. a PUPALA, Branislav, ed. *Předškolní a primární pedagogika = Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-828-9.
- KOMENSKÝ, Jan. A. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1451-1.
- KOVÁŘOVÁ, Lenka. *Pedagogicko – psychologické aspekty dětí k zahájení školní docházky*. (Disertační práce). Olomouc: Pdf UP. 2015
- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Analýza školních vzdělávacích programů jako prostředek kvalitativního rozvoje inkluze na 1. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5779-1.
- KROPÁČKOVÁ, Jana. *Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-359-8.
- KŘOVÁČKOVÁ, Blanka. *Diagnostika - učitel - žák*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-498-4.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy: obratnost a kresba, smyslové vnímání, řeč a početní představy, výchova, školní zralost a její posouzení*. Praha: Grada, 2010. 204 s. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-3246-6.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Překlad Dominik Dvořák a Milan Koldinský. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.
- LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2006. 368 s. ISBN 978-80-247-1284-0.
- LEBL, Jan. *Růst a zrání vašeho dítěte: příručka pro zvědavé rodiče*. Praha: Makropulos, 1997. ISBN 80-86003-10-8
- LENDEROVÁ, Milen; RÝDL, Karel. *Radostné dětství?: Dítě v Čechách devatenáctého století*. Praha: Paseka, 2006. ISBN 80-7185-647-9.
- MALACH, Josef. *Obecná pedagogika*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7042-205-X.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 80-04-24526-9.

- MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-085-5.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0870-1.
- MAYRING, Philipp. *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. München: Psychologie Verlag Union, 1990. ISBN 3-621-27095-7.
- MERTIN, Václav, a GILLERNOVÁ, Ilona. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0977-5.
- MERTIN, Václav, ed. a GILLERNOVÁ, Ilona, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.
- Míček, O. *Úvod do psychologické metodologie II*. Praha: SPN, 1986
- MICHALOVÁ, Zdeňka. *Integrativní speciální pedagogika: (především zaměřena na aktuální legislativu v ČR)*. Technická univerzita v Liberci, 2012. ISBN 978-80-7372-879-3.
- MILES, Matthew, HUBERMANN, Michael. *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. London: Sage, 1994. ISBN 0-8039-2274-4.
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
- MUSIL, Roman. *PEDAGOGIKA pro střední pedagogické školy*. Praha: Informatorium, 2014. ISBN: 978 – 80-7333-107-8
- MUSILOVÁ, Marcela. *Případová studie jako součást pedagogické praxe*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0749-3.
- MUSILOVÁ, Marcela. *Individuální praxe: metodika a cvičebnice*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0854-6.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bilá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- NOVOTNÁ, Marie a KREMLIČKOVÁ, Marta. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele: (setkání speciálněpedagogická, sociálněpedagogická a pedagogickodiagnostická)*. Praha: SPN, 1997. ISBN 80-85937-60-3.
- NURSE, A. D. *Physical Development in the Early Years Foundation Stage*. New York: Routledge, 2009. 156 p. ISBN 978-0-415-47906-6.

- OPRAVILOVÁ, Eva a GEBHARTOVÁ, Vladimíra. *Léto v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-245-9.
- ORAVCOVÁ, Jaroslava. *Rodina jako determinant utvarania osobnosti*. In: *Determinanty rozvoja osobnosti človeka*. Banská Bystrica: UMB, 2009 ISBN: 978-80-8083-816-4.
- Bruce Hugo. Lipton, Steve Bhaerman: *Spontánní evoluce*. Vydavatelství ANAG, 2012. ISBN 978-80-7263-754-6
- PERNECKY, Thomas. (2016). Epistemology and Metaphysics for Qualitative Research. London, UK: SAGE Publication
- PETROVÁ, Jitka. *Diagnostická a autodiagnostická kompetence učitele primární školy*. (Rigorózní práce). Olomouc: PedF UP. 2012.
- POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9.
- PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky. Vývoj člověka do 15 let*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1963.
- ROSENGREN, K. S., BRASWELL, G. S. Variability in Children's Reasoning. In: REESE, H. W., KAIL, R. *Advances in Child Development and Behavior*. San Diego: Academic Press, 2001. 246 p. ISBN 0-12-009728-1.
- PRŮCHA, Jan. *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-290-4.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- PRŮCHA, Jan a kol. *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-323-5.
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.
- ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-560-8.
- SHAPIRO, Lawrence. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Překlad Hana Kašparovská. Vyd. 3. Praha: Portál, 2009. 267 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-648-3
- SITOVÁ, Helena. *Pedagogická diagnostika v mateřských školách na Prostějovsku*. (Diplomová práce). Olomouc: PedF UP. 2011.

- SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.
- SUCHÁNKOVÁ, Eliška. *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči*. Vyd. 1. Praha: Hnutí R, 2011. 113 s. ISBN 978-80-86798-14-1.
- ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn: teorie a praxe II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1373-6.
- ŠMELOVÁ, Eva a kol. *Individualizace ve výchově a vzdělávání dětí předškolního věku*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-5115-2.
- ŠMELOVÁ, Eva a kol. *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3345-5.
- ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1820-3.
- ŠULOVÁ, Lenka. *Diagnostika školní zralosti*. Praha: Raabe, 2012. ISBN 978-80-87553-52-7.
- ŠVAŘÍČEK, Roman, a ŠEĐOVÁ, Klára, *Učební materiály pro kvalitativní výzkum v pedagogice*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4359-6.
- TOMANOVÁ, Dana. *Role učitelky mateřské školy*. Informatorium 3-8, 2004. ISSN1210-7506.
- TOMANOVÁ, Dana. *Úvod do pedagogické diagnostiky v mateřské škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1426-0.
- TOMIŠKOVÁ, Jana. *Problematika vstupu dítěte do základní školy*. (Diplomová práce). Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2008.
- TRPIŠOVSKÁ, Dobromila, VACÍNOVÁ Marie. *Ontogenetická psychologie*. Ústí nad Labem: UJEP, 2006. ISBN 80-744-792-3.
- VÁCLAVÍK, Vladimír. *Alternativní edukační koncepce v současné pedagogické praxi*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978 – 80-7435-501-1
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-803-4.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4.

VAŇKOVÁ, Kateřina. *Rozvoj diagnostické kompetence studentů středních pedagogických škol. (Diplomová práce)*. Olomouc: Pdf UP, 2016.

WOODFIELD, L. *Physical Development in the Early Years*. London: Continuum International Publishing Group, 2004. 114 s. ISBN 0-8264-6871-3.

ZAJITZOVÁ, Eliška. *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči*. Praha: Hnutí R, 2011. ISBN 978-80-86798-14-1.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-717-8544-X.



## Seznam použitých symbolů a zkratek

|              |  |
|--------------|--|
| <b>aj.</b>   | a jiné   |
| <b>apod.</b> | a podobně  |
| <b>atd.</b>  | a tak dále   |
| <b>cit.</b>  | citováno   |
| <b>č.</b>    | číslo  |
| <b>ČR</b>    | Česká republika  |
| <b>ISBN</b>  | International Standard Book Numbering (mezinárodní standardní číslo knihy)             |
| <b>ISSN</b>  | International Standard Serial Numer (mezinárodní standardní číslo seriálové publikace) |
| <b>kol.</b>  | kolektiv   |
| <b>MŠ</b>    | mateřská škola   |
| <b>MŠMT</b>  | Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy  |
| <b>např.</b> | například  |
| <b>popř.</b> | popřípadě  |
| <b>přel.</b> | přeložil   |
| <b>s.</b>    | strana   |
| <b>Sb.</b>   | sbírka (sbírky zákonů)   |
| <b>SŠ</b>    | střední škola  |
| <b>tj.</b>   | to je  |
| <b>tzv.</b>  | takzvaný   |
| <b>USA</b>   | Spojené státy americké   |
| <b>viz</b>   | imperativ od slovesa vidět (podívej se)  |
| <b>VOŠ</b>   | vyšší odborná škola  |
| <b>vyd.</b>  | vydání   |
| <b>www.</b>  | World Wide Web (celosvětová síť)   |

## Seznam tabulek a obrázků

Tabulka č. 1: Analýzy a interpretace dat první etapy (komparace vzdělává ČR a USA)

Tabulka č. 2: Analýza a interpretace úkolu č. 1 (Základní matematické představy)

Tabulka č. 3: Analýza a interpretace úkolu č. 2 (Řeč)

Tabulka č. 4: Analýza a interpretace úkolu č. 3 (Motorika)

Tabulka č. 5: Analýza a interpretace úkolu č. 4 (Čtenářské dovednosti)

Tabulka č. 6: Analýza a interpretace úkolu č. 5 (Návyky a dovednosti v oblasti sebeobsluhy)

Tabulka č. 7: Analýza a interpretace úkolu č. 6 (Jemná motorika)

Tabulka č. 8: Analýza a interpretace úkolu č. 7 (Zrakové vnímání)

Tabulka č. 9: Analýza a interpretace úkolu č. 8 (Grafomotorika)

Tabulka č. 10: Analýza a interpretace úkolu č. 9 (Hrubá motorika)

Tabulka č. 11: Analýza a interpretace úkolu č. 10 (Poznávací schopnosti – sluchová percepce)

Tabulka č. 12: Analýza a interpretace pozorování – dítě č. 1

Tabulka č. 13: Analýza a interpretace pozorování – dítě č. 2

Tabulka č. 14: Analýza a interpretace pozorování – dítě č. 3

Tabulka č. 15: Analýza a interpretace pozorování – dítě č. 4

Obrázek č. 1: Podíl dětí s odkladem školní docházky

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1 Záznamový arch pro děti

Příloha č. 2 Záznamový arch pro děti z Floridy

Příloha č. 3 Pracovní listy k rozvoji dítěte na Floridě

Příloha č. 4 Portfolio dítěte z Floridy

Příloha č. 5 Pomůcka pro rozvoj předčtenářské gramotnosti dětí na Floridě