

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

Bc. Edita Křížová

Obor: Speciální pedagogika – poradenství

Efektivita Metody dobrého startu v minimalizaci odkladu školní
docházky u předškolních dětí z mateřských škol ve městě

Chrudim

Diplomová práce

Vedoucí práce: PaedDr. Pavlína Baslerová, Ph.D.

OLOMOUC 2020

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně pod odborným vedením PaedDr. Pavlíný Baslerové, Ph.D. a použila jen prameny uvedené v seznamu bibliografických citací.

V Olomouci dne 30. 6. 2020

Bc. Edita Křížová

Poděkování

Velice děkuji vedoucí mé diplomové práce PaedDr. Pavlíně Baslerové, Ph.D. za její odborné vedení a připomínky k realizaci mé práce, za její trpělivost, ochotu a vstřícnost při konzultacích. Dále velmi děkuji celé své rodině za neskonalou podporu, lásku a trpělivost, a v neposlední řadě také pedagogům mateřských škol, díky nimž se mohl výzkum zrealizovat.

Děkuji.

Obsah

Úvod	7
1 Charakteristika dítěte předškolního věku	9
1.1 Tělesný vývoj	10
1.2 Kognitivní vývoj.....	12
1.3 Řečový vývoj.....	13
1.4 Citový vývoj	15
1.5 Socializace	17
2 Mateřská škola, její cíle a poslání	20
2.1 Vstup do školy	22
2.2 Školní zralost	24
2.3 Školní připravenost.....	29
2.4 Školní nezralost	31
2.5 Odklad školní docházky	33
2.6 Diagnostika školní zralosti	36
2.6.1 Pedagogická diagnostika školní zralosti v MŠ.....	38
3 Programy dlouhodobého rozvoje předškolních dětí.....	42
3.1 HYPO	44
3.2 MAXÍK.....	45
3.3 Metodika rozvoje grafomotoriky a počátečního psaní	46
3.4 Grafomotorika pro děti předškolního věku	46
3.5 Kurz grafomotoriky „Nebojte se psaní“ podle Y. Heyrovské	46
3.6 Programy Kuncové	47
3.6.1 KUPREV	47
3.6.2 KUMOT	48

3.6.3	KUPOZ.....	49
3.7	Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina	49
3.8	Metoda instrumentálního obohacování profesora R. Feursteina	50
3.9	Metoda dobrého startu	51
4	Metoda dobrého startu.....	52
4.1	Koncepce Metody dobrého startu.....	53
4.2	Osobnost učitele nejen v Metodě dobrého startu.....	54
4.3	Spolupráce učitele a rodiče.....	57
4.4	Přínos a využití Metody dobrého startu.....	59
4.5	Efektivita Metody dobrého startu	60
	Metodologická východiska výzkumu.....	62
5	Design výzkumu.....	65
5.1	Cíl výzkumu, stanovení výzkumných otázek a hypotéz.....	66
5.2	Metody výzkumu	67
5.3	Charakteristika výzkumného vzorku	68
5.4	Realizace výzkumu	69
5.5	Limity výzkumu	71
5.6	Etické aspekty výzkumu	72
6	Interpretace a analýza dat.....	73
6.1	Kvalitativní část – rozhovor	73
6.1.1	Otevřené kódování	74
6.1.2	Axiální kódování.....	97
6.1.3	Selektivní kódování.....	108
6.2	Kvantitativní část.....	111
7	Diskuse	112

Závěr.....	116
Seznam použité literatury	118
Internetové zdroje:.....	123
Odborné časopisy:	124
Seznam zkratek	125
Seznam tabulek	126
Seznam obrázků	127
Přílohy	128

Úvod

„ Na dobrém začátku všechno záleží. “

(Jan Amos Komenský)

Metoda dobrého startu působí jako stimulační nástroj k rozvoji školních dovedností dětí předškolního věku v České republice již hodnou řádku let. Přestože by mohla být, i vzhledem ke stále novým trendům ve vzdělávání, považována za metodu již zastaralou, opak se ukazuje být pravdou. Metoda dobrého startu si mezi pedagogy mateřských škol stále nalézají své stoupence, kteří s ní velice rádi pracují a věří jí. Věří, že právě s její pomocí se podaří dítě dostatečně rozvinout směrem ke školní zralosti, potažmo tedy díky ní minimalizovat u dítěte odklad školní docházky, a připravit dítě na vstup do prvních tříd základních škol.

Jelikož sama pracuji jako učitelka v mateřské škole, stalo se pro mě a mou praxi toto téma více než zajímavým pro zpracování. V naší mateřské škole v současné době nevyužíváme žádného stimulačního nástroje či programu ku prospěchu a rozvoji předškolních dětí směrem ke školní zralosti a připravenosti. Avšak vzhledem k faktu, že se u předškolních dětí stále častěji projevují „slabé“ oblasti v rámci jejich diagnostiky školní zralosti, se taková cesta ukazuje být více než žádoucí. Jelikož problematika efektivní stimulace a rozvoje předškolního dítěte bude minimálně pro pedagogy mateřských škol platit vždy za aktuální téma, stalo se pro mě stěžejním úkolem a cílem více tuto problematiku prostudovat, a případně dále využít i ve své praxi.

Diplomová práce je pomyslně rozdělena na část teoretickou a empirickou. Teoretická část práce je rozčleněna do čtyř hlavních kapitol, ze kterých dále vyplývají podkapitoly, přičemž v ní jsou v teoretické rovině představeny základní oblasti, ve kterých přibližuje a charakterizuje vývoj dítěte předškolního období. Dále také pojednává o jednotlivých oblastech, které se dotýkají problematiky diagnostiky a posuzování školní zralosti a připravenosti dítěte na jeho vstup do základního vzdělávání, přičemž v opačném případě se u dítěte nabízejí úvahy o možnosti odkladu školní docházky. Pomocí různých stimulačních programů dlouhodobého rozvoje dítěte lze stimulovat a posilovat „slabé“ stránky dítěte směrem k jeho co největšímu rozvoji, potažmo školní zralosti a připravenosti, které bývají v rámci preprimárního vzdělávání mnohými mateřskými školami využívány, přičemž se tyto programy stávají součástí jejich cesty k cílům a často i ideou jejich Školního vzdělávacího programu. Nejčastěji využívané stimulační programy

tato práce také představuje, kdy jedné z nich – Metodě dobrého startu - je věnována samostatná kapitola. Empirická část práce analyzuje a popisuje výsledky výzkumného šetření, které si kladlo za cíl objasnit efektivitu MDS, přičemž ke zjištění potřebných údajů bylo využito techniky rozhovoru s pedagogy sledovaných mateřských škol v rámci kvalitativní části výzkumu. Pro část kvantitativní se bohužel vzhledem k limitům výzkumu nepodařilo získat potřebná statistická data, která by výzkum obohatila a poskytla tedy další výsledky z výzkumného šetření směrem k cíli této práce.

Cílem diplomové práce a výzkumného šetření je analyzovat a popsat, zda a v čem spočívá efektivita Metody dobrého startu v minimalizaci odkladu školní docházky u předškolních dětí z mateřských škol ve městě Chrudim, k jehož naplnění směřovaly stanovené výzkumné otázky pro část kvalitativní - přičemž výzkumný soubor tvořili pedagogové ze sledovaných mateřských škol ve městě Chrudim, a pro část kvantitativní byly k verifikaci stanoveny hypotézy.

„Teorie zůstane pouhou teorií, pokud nepřikročíme k činu.“

(Jan Amos Komenský)

1 Charakteristika dítěte předškolního věku

„Princezna v pohádce představuje pro dítě vždycky také jeho vlastní duši.“

(S. Richterová In Čačka, 1994, s. 54)

Matějček, Pokorná (1998) označují předškolní věk za období her a pohádek díky velké fantazii dětí, která je dokáže přenést do kouzelného světa kdykoliv a kamkoliv, kde logika neplatí, kde hračky a jiné věci ožívají a vše se odehrává podle libosti a scénáře dítěte.

Čáp (2001, s. 227) říká, že: *„Předškolní věk je obdobím velkého rozmachu her. Doma, na hřišti, v mateřské škole, všude se děti věnují rozmanitým hrám pohybovým, konstrukčním, napodobovacím a námětovým, hraní rolí, ...“* a doplňuje, že již zde můžeme začít spatřovat mimo hry paralelní také i kooperativní hry, ve kterých si děti začínají hrát společně se svými vrstevníky, přičemž úlohy mají ve hře rozděleny, a vládne zde vzájemný soulad a kooperace.

„Předškolní období trvá od 3 přibližně do 6 let. Konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale především sociálně, nástupem do školy. Charakteristickým znakem tohoto věku je postupné uvolňování vázanosti na rodinu a rozvoj aktivity, která už není tak samoučelná, umožňuje např. dítěti, aby se uplatnilo a prosadilo ve vrstevnické skupině.“ (Vágnerová, 2000, s. 75)

Odborník E. Erikson toto období charakterizoval jako období iniciativy. *„Zdravé dítě je převážně aktivní a v tomto období se jeho aktivita může rozvíjet již v mnoha formách a aspektech v hrách a v komunikaci s dospělými i vrstevníky, v pohybech, řeči a myšlení, aj. Za příznivých podmínek se tato aktivita rozvíjí, dítě se stává iniciativním.“* (Čáp, 2001, s. 227) A dále varuje, že neposkytnou-li však dítěti vhodné podmínky, a to hlavně při absenci pozitivního citového vztahu ze stran dospělých k dítěti, tato jeho aktivita a iniciativa mizí.

Říčan (2014, s. 119) také toto období označuje za *„období, kdy se kladou základy socializace“* a Šimíčková - Čížková (2003, s. 68) udává v tomto období dva socializační mezníky: *„Předškolní období má dvě rozmezí, která jsou dána novým sociálním zařazením dítěte“*, první hned na počátku tohoto období, kdy se jedná o vstup do mateřské školy, a druhé, které je na konci tohoto období - nástup do školy.

V pedagogickém slovníku je předškolní věk definován jako: *„Vývojové období dítěte od dovršení třetího roku věku po vstup do školy, tzn. do dovršení šestého roku života. Hlavní*

činností předškolního dítěte je hra. V tomto věkovém období dítě zpravidla navštěvuje mateřskou školu, která jej postupně připravuje na vstup do školy. Základem stále zůstává rodinná výchova, na které mateřská škola staví a která napomáhá dalšímu rozvoji dítěte.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 186)

V této kapitole bude blíže popsán vývoj dítěte předškolního věku v jednotlivých oblastech, a to především v jeho tělesném, rozumovém, citovém, řečovém a sociálním vývoji, včetně socializace, které jsou primárními ukazateli dosažených kompetencí předškolního dítěte na konci tohoto období, následně také pomáhá v diagnostice školní zralosti při jeho nástupu do školy.

1.1 Tělesný vývoj

„V rámci tělesného vývoje hovoříme o „první strukturální přeměně“, která způsobuje dočasnou disharmonii nejen v oblasti tělesné, ale i duševní. Proto je vhodné, aby byla dokončena před nástupem do školy.“ (Šimíčková - Čížková, 2003, s. 75)

V předškolním období se výrazněji proměňuje a formuje postava dítěte. Tato tělesná proměna je dána nejen vývojově, ale je výrazně ovlivněna i dědičnými dispozicemi, které rozhodují o typu formování a utváření postavy dítěte. Bez ohledu na dědičné vlivy dochází v předškolním období k růstové tendenci, kdy dítě za rok vyroste o cca 5 cm a váhový přírůstek se pohybuje cca 2kg. (Matějček, Pokorná, 1998)

Říčan (2014, s. 120) píše: *„Svalové tkáně přibývá, zvláště u chlapců, tukové spíše ubývá.“* A dále pak ještě dodává, že pokud bychom chtěli rozpoznat, zda tělesný vývoj přibližně odpovídá věku dítěte, lze v cca šesti letech dítěte provést tzv. filipínskou míru, kdy si dítě přes napřímenou hlavu sahá na ucho a porovnává se rozměr paže k velikosti hlavy.

Baculatost, která byla typická pro předešlé období batolete i pro počátek tohoto období, se postupně mění ve štíhlost. Na konci předškolního období probíhá *„perioda růstu“*, kdy se hovoří o době vytáhlosti. U dítěte nadále probíhá osifikace kostí. Také se na konci období dokončuje osifikace i kůstek zápěstních, a to je velmi důležité pro rozvoj jemné motoriky. V návaznosti na výrazný vývoj mozkové kůry v tomto období, který ovlivňuje psychický vývoj dítěte, se proměňuje jeho celkový pohyb. (Šimíčková - Čížková, 2003)

Hrubá motorika

Přestože jsou na počátku období pohyby rukou a nohou dítěte nekoordinované, celkově se v průběhu zdokonalují a automatizují, především chůze, a dítě v nich získává mnohem větší jistotu, stávají se postupně hbitějšími a elegantnějšími. Zkvalitňují se také přemísťovací pohyby jako běh, skoky, chůze po schodech nebo po nerovném terénu. Na konci období již většina dětí zvládne činnost s náročnější pohybovou koordinací jako např. jízdu na koloběžce, na kole, jelikož „*rychlý pohyb je láká*“ (Matějček, Pokorná, 1998, s. 10), ale také bruslení, lyžování, plavání, doplňuje Šimíčková - Čížková (2003). Odborníci Langmeier, Krejčířová (2006, s. 88) vyjmenovávají některé další činnosti, které předškolní dítě také zvládne: „... *seskočí z nízké lavičky, stojí déle na jedné noze, umí házet míč po způsobu dospělých. Jeho větší zručnost se projeví v rychle narůstající soběstačnosti – samostatně jí, samo se svléká a obléká, i když ještě potřebuje menší pomoc nebo alespoň vhodnou přípravu částí oděvu, obouvá si botičky a zkouší si zavazovat tkaničku. Také při toaletě potřebuje jen malou pomoc. Umí si dobře umýt ruce a může se pod dohledem samo koupat.*“

Jemná motorika

Matějček, Pokorná (1998, s. 10) uvádí, že: „*Vývoj pohybové soustavy a vzájemná souhra pohybových a smyslových orgánů postoupily tak daleko, že dítě je schopno užívat nástrojů.*“ Dítě zvládne řezat nožem, stříhat nůžkami, jíst nejen lžičkou, ale i pomocí příboru, čistit si kartáčkem zuby, zacházet s pastelkami či štětcem. „*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, s. 88) Jeho kresba se neustále zlepšuje od počátečních čmáranic přes „*hlavonožce*“ až k reálné kresbě lidské postavy.: „*Po čtvrtém roce se vyhraňuje převaha jedné ruky, snižuje se počet „obouručních“.* Dominance jedné ruky je podmíněna převahou jedné mozkové hemisféry nad druhou, pokud je činnost obou hemisfér stejná, mluvíme o ambidextrii – *nevyhraněná lateralita.*“ (Šimíčková -Čížková, 2003, s. 75)

„*Vývoj nekončí dosažením tělesné zralosti. Je to nepřetržitý proces, který sahá od početí a narození přes dospělost do stáří.*“ (Wedlichová, 2010, s. 20)

1.2 Kognitivní vývoj

„Poznávání se v tomto věku projevuje především v zaměřenosti na nejbližší svět a pravidla, která v něm platí.“ (Vágnerová, 2000, s. 75).

Pozornost je hlavně na začátku tohoto období velmi přelétavá a nestálá, dítě se snadno nechá zaujmout něčím jiným a pro něj v tu chvíli atraktivnějším. Dá se však posilovat a trénovat např. pomocí konstruktivních her či jednoduchými povinnostmi. (Čačka, 1994)

„Subjektivní prožitky a touhy předškolního věku zasahují i do všípivosti a vybavování, takže paměť je dosud nespolehlivá.“ (Čačka, 1994, s. 56) Děti se však dokáží učit velké množství věcí a jevů, trvale zapamatovat si je však dokáží především na základě konkrétnosti a názornosti. Učí se bezděčně a mechanicky, ale již v tomto věku je důležité položit základy logické paměti, např. podporováním dětí ve vyprávění. (tamtéž)

Matějček, Pokorná (1998) uvádí, že *fantazie* je v tomto věku nejsvěžejší, nejživější a nejtvorivější než kdykoliv později v životě člověka. Fantazie dětí se nejvíce pojí s jejich nejdůležitější činností tohoto období – s hrou. Děti si dokáží vymyslet spoustu příběhů, postav, apod., ve kterých se z nich stávají hlavní představitelé a s kouzelným slůvkem „jakoby“ překonávají všechny logické rozpory.

V tomto období děti sdělují realitu tak, aby se jevila přijatelně a srozumitelně hlavně pro ně samotné, tudíž se lze často setkat s *nepravou lží*, tzv. *konfabulací*, jelikož do svých výkladů, vyprávění, vysvětlení, apod., děti zapojují i svou bujnou fantazii a své představy. Pro citovou a rozumovou rovnováhu dítěte je fantazie nezbytná, jelikož má pro něj vysloveně harmonizující význam. (Vágnerová, 2000)

Myšlení předškolních dětí J. Piaget označuje za názorné, intuitivní myšlení. Takové myšlení není flexibilní, je nepřesné a prelogické, které nerespektuje zákony logiky, které je egocentricky zaměřené a vázané na vlastní zkušenost. Překonání této fáze je klíčovou dispozicí k nástupu do školy, který je význačným vývojovým mezníkem. (Vágnerová, 2000) Mezi typické znaky myšlení patří: *egocentrismus*, kdy dítě posuzuje věci ze svého subjektivního pohledu; *fenomenismus*, kdy se dítě opírá o svou představu podoby světa či se upíná k nějakému obrazu skutečnosti a nelze se od toho oprostít; *magičnost*, kdy dítě tolik nerozlišuje dění „jako“ nebo ve skutečnosti a fantazijní představy mohou prožívat až reálně; *absolutismus* či přesvědčení, že veškeré poznání má jednu platnost a je definitivní; *antropomorfismus*, kdy dítě vše polidšťuje. „Rozvíjí se také pojmové myšlení. Dítě začíná používat prvky myšlenkových operací jako

je analýza, syntéza a srovnávání. Pojmy se tvoří zpočátku převážně spojováním náhodných znaků (například jen podle tvaru, barvy).“ (Šimíčková - Čížková, 2003, s. 78)

Vágnerová (2000, s. 76) to vysvětluje: „Dítě získává schopnost chápat vratnost určitých proměn postupně, v závislosti na jejich složitosti. Pokud by se měnila jen jedna vlastnost objektu, chápalo by, co se stalo. Avšak jakmile se změní dva aspekty nějaké situace, dítě jejich proměnu a charakter vzájemného vztahu nepochopí.“ Typickým znakem myšlení dítěte předškolního věku je útržkovitost, nekoordinovanost a nepropojenost s absencí komplexního přístupu k věci. Pohádkové příběhy nejvíce odpovídají uvažování a prožívání předškolních dětí, neboť pohádkový děj se řídí jednoznačnými pravidly. Vždy zvítězí dobro, zlo bývá potrestáno. Jsou většinou jednoduché, pro děti tedy dobře srozumitelné a jasné, mají požadovanou strukturu a řád. Postavy a jejich role jsou jasně vymezeny a diferencovány (dobří a zlí). Vždy v nich nakonec vše dobře dopadne a tím je dítěti uspokojena jeho potřeba naděje. Objevují se v nich základní archetypy: mužský a ženský, mladé a staré, personu a stín. Na konci pohádky je pokaždé potvrzeno, že svět ani život není tak zlý a může mu důvěřovat. (Vágnerová, 2005)

Vágnerová (2000) konstatuje, že pohled předškoláka, i jeho názor na svět, se odráží také v jeho *v kresbě, vyprávění* nebo *ve hře*. Právě v těchto činnostech dítěte je možno spatřit typické znaky jeho myšlení a prožívání. Říčan (2014, s. 127) uvádí, že: „*Předškolák si hraje velmi intenzivně, velkou vážností a vášnivostí. Dovede se do hry tak zabrat, že úplně zapomene jít včas na záchod, a dokonce se do ní vžije natolik, že se směje, vztekle křičí – i pláče.*“ Vágnerová (2000, s. 80) dále dodává, že především prostřednictvím hry dítě sděluje svůj názor, také své starosti a trápení. „*Symbolická hra slouží předškolnímu dítěti jako prostředek k vyrovnání s realitou, která je pro něj nějak problematická. Umožňuje mu, alespoň symbolicky, uspokojit různá přání, která v realitě uspokojit nelze.*“

1.3 Řečový vývoj

Řeč se rozvíjí v těsné spojitosti s myšlením. Tyto procesy se navzájem doplňují. Myšlení vzniká dříve než řeč, ta pak urychluje a zkracuje proces poznávání. Bez řeči by nebylo možné dosáhnout nejvyšší úrovně myšlení, pochopení a tvoření abstraktních pojmů a soustavy pojmů. Předškolní období bývá z hlediska vývoje řeči označováno jako senzitivní (citlivá) perioda, která poskytuje neopakovatelné předpoklady k co nejlepšímu a nejúčinnějšímu výchovnému využití. (Vacínová, Trpišovská, Farková, 2010)

Šimíčková - Čížková (2003, s. 78) píše, že ve vzájemném poměru myšlení a řeči se v předškolním věku vyskytují jisté disproporce:

Řeč zaostává za myšlením: myšlení dosahuje vyšší úrovně než řeč. To je typické pro začátek předškolního věku, kdy např. dítě dovede úspěšně vykonat nějakou činnost, nedokáže ji však pojmenovat.

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 vymyslí slova pro označení neznámých věcí a situací. Vypělost myšlení a řeči se odráží v emočních projevech a v sociálním chování.

„Verbální kompetence předškolního dítěte se zdokonalují v obsahu i ve formě“, a to hlavně v komunikaci s dospělými a vrstevníky. (Vágnerová, 2000, s. 83) Matějček, Pokorná (1998, s. 14) doplňují: *„Obsah naší řeči vyjadřuje naše myšlení a to je produktem naší osobnosti. Záleží tedy na tom, jací sami jsme, aby se dítě od nás učilo myslet, a tedy i vyjadřovat se pravdivě přesně. Druhou stránkou řeči je správná výslovnost, která dělá řeč srozumitelnou a krásnou na poslech.“*

„Vše, co dítě kolem sebe děti vidí a slyší, by mělo být logicky správné. Dospělí mají být dítěti vzorem přesného myšlení a výstižného vyjadřování.“ (Čačka, 1994, s. 58) Slovní zásoba předškolních dětí se skládá převážně z konkrétních pojmů, kdy z počátečních cca 1000 slov se slovní zásoba ke konci období rozšiřuje téměř trojnásobně, přičemž dokáží rozumět dalším tisícům slov.

Nápodobou se děti učí i gramatická pravidla, ale dělají v nich ještě často chyby. V jejich vyprávěních se často vyskytují nepřesnosti a agramatismy. Objevuje se tzv. egocentrická řeč, ve které dítě hovoří samo k sobě, a která až později v tomto období přechází na řeč vnitřní. (Vágnerová, 2000)

Otázky „proč“ jsou pro dítě důležité nejen pro získávání vědomostí a rozšiřování jeho slovní zásoby, ale také rozvíjení správného vyjadřování, a tomu se učí na základě nápodoby dospělých, s nimiž komunikují. (Vágnerová, 2000) *„Předškolák dospívá se svými věcnými „proč“ a „jak“ až k základním otázkám o světě a o lidském životě.“* (Říčan, 2014, s. 124)

Dále Vágnerová (2000, s. 98) píše: *„Předškolní dítě dovede přijatelným způsobem vyjádřit svoje názory i pocity, které chce druhému sdělit. Přibližně od 4 let začínají být děti schopné diferencovat způsob komunikace s ohledem na možnosti svého komunikačního partnera*

(jeho sociální roli, vývojovou úroveň, citový vztah atd.). “ Při jednání s dospělými dítě dokáže užívat zdvořilejší způsob komunikace či se vyvarovat nevhodným výrazům. V jednání s vrstevníky komunikují přímo, často mluva přejde v monolog dítěte, které se nechalo uchvátit a unést svou aktivitou. I zde v komunikaci se projevuje jejich typický rys myšlení – egocentrismus, tudíž dítě není schopno brát ohled na názory a sdělení druhého. Mnoho dětí především na začátku tohoto období nedokáže správně vyslovovat hlásky.

„Nedokáže-li dítě i ve čtyřech letech správně vyslovovat některé hlásky – jestliže šišlá, patlá, silně ráčkuje,...je zapotřebí odborné pomoci foniatra či logopeda.“ (Matějček, Pokorná, 1998, s. 14) A je velmi důležité, aby dítě zvládlo řeč po stránce obsahové a formální do vstupu do školy. (Vacínová, Trpišovská, Farková, 2010)

Dále Vágnerová (2000) zdůrazňuje, že je ve vztahu k vrstevníkům nutností, aby dítě navazovalo kontakt s ostatními, zároveň tento kontakt by mělo být schopno udržet, přednostně v komunikaci a spolupráci, protože pakliže toho dítě schopno není, či se chová poněkud rozdílně, vrstevnická skupina takového jedince nepřijímá, dokud se nepřizpůsobí.

1.4 Citový vývoj

„Zdrojem citových zážitků dítěte je konkrétní činnost.“ (Šimíčková - Čížková, 2003, s. 78) U dítěte se vyvíjí smysl pro humor, vztek a zlost už nebývají tak časté. Z počátku období se ještě objevuje u dětí strach z neznámého, který na konci období postupně ustupuje. Nastupuje vývoj vyšších citů, především sociálních, intelektuálních, estetických a etických.

Estetické city - umožňují vnímat krásno, rozvíjejí se při vnímání hudby, při čtení pohádky, při výtvarných činnostech, při hře, apod., a dítě prožívá pozitivní citové stavy u něčeho, co považuje za hezké, při čem se cítí příjemně.

City intelektuální (poznávací) - vyvolávají kladné emoce, projevují se radostí z poznávání, z nové činnosti, při získávání nových zkušeností.

Etické city – morálka – předškolním dítětem bývají přijímána taková pravidla chování, která mu jsou demonstrována uznávanými autoritami. Přijímá i normy, které ještě nedokáže kvalitativně zhodnotit a posoudit. Piaget (1970) tuto fázi morálního vývoje nazval heteronomní, což znamená, že dítě ještě není schopno mít na věc vlastní názor a bere za správné to, co určují dospělí. Odborník L. Kohlberg se morálním vývojem dítěte také zabýval a udává, že učení se přijímaným normám souvisí v tomto věku s úrovní poznávacích procesů. K respektování

a neporušování norem bývá dítě stimulováno systémem odměn a trestů, tedy kladným či záporným vyhodnocením situace ze strany autorit. Přijmutí a ztotožnění se s těmito žádoucími normami chování je prvotním znakem toho, že je dítě schopno pocítit vinu za svoje nevhodné jednání, čímž se pro něj stává významným vývojovým mezníkem. Znamená to tedy, že dítě již dokáže přijímat určitá pravidla a omezení bez výhrad, přičemž jejich porušení pociťuje nelibě. (Vágnerová, 2000, s. 89 - 90) „*Schopnost cítit vinu neodlučně patří k duševní výbavě kulturního člověka.*“ (Říčan, 2013, s. 143)

City sociální - „V tomto věku se děti učí žádoucími způsobům chování, především prosociálního chování, které respektuje práva ostatních“ (Vágnerová, 2000, s. 98) a tento vývoj je spjat se získáním určitého stupně empatie, s ovládnutím agresivity i vlastních potřeb. Důležitými dispozicemi pro zdárný rozvoj prosociálního chování jsou: uspokojení dětské potřeby jistoty a bezpečí; určitá dosažená úroveň kognitivních kompetencí dítěte a sociální učení (Seifert, Hoffnung 1994, In Vágnerová, 2000, s. 87): *podmiňováním*, kdy postoje rodičů podněcují k určitým druhům chování. Dítě pak bývá za takové jednání rodičem kladně ohodnoceno, tudíž je nasnadě, že se takovému chování snáze naučí a *učením nápodobou, resp. identifikací*, kdy dítě kopíruje takové projevy chování, které spatřuje u svých rodičů, popř. u svého staršího sourozence stejného pohlaví. „...*dítě předškolního věku je obrazem své rodiny, což je patrné ze všech jeho projevů, chování a jednání.*“ (Přinosilová, 2007, s. 100)

„*Děti předškolního věku dovedou projeviti empatii a zkouší pomoci, když je jiné dítě či dospělý v nesnázích. Avšak schopnost empatie i reálné pomoci je v tomto věku omezena*“ (Vágnerová, 2000, s. 92), vzhledem pro věk typické nedostatečné citlivosti vůči emočním prožitkům jiného člověka a také proto, že se dítě nedokáže oprostit od silných emočních projevů druhého a samy projevům nakonec podlehnou. V tomto období se objevují také počátky altruismu a to hlavně na úrovni primárně symetrických vztahů, ve kterých někdy získává lepší pozici.

Matějček (1996) apeluje na neopomenutí rozvíjení prosociálních vlastností právě u dětí v předškolním věku (např. koordinace, kooperace, soucitu, účasti, aj.), protože jsou právě v této životní etapě dítěte pokládány základní kameny jeho života a pro jeho další budoucnost, a to např. přátelství; odpovědnost nejen sama za sebe, ale i za ostatní lidi, což je v dospělosti stěžejním pro vybudování kvalitních vztahů mileneckých, manželských a rodinných.

„...a tak malí kamarádi našich předškolních dětí mají velký význam pro jejich citovou a společenskou výchovu – či jak říkáme, pro socializaci.“ (Matějček, Pokorná, 1998, s. 25)

1.5 Socializace

„Osobnost každého člověka se rozvíjí v interakci s prostředím, přičemž zde máme na mysli zejména sociální prostředí“ (Přinosilová, 2007, s. 95) a „Hlavní činností, ve které probíhá proces socializace, je hra. Prostřednictvím hry se dítě seznamuje s okolím, zkoumá věci a experimentuje s nimi.“ (Šimíčková - Čížková, 2003, s. 79)

Podle Matějčka (1996) by se děti po 3. roce měly již začít osamostatňovat a neizolovat se jen na vztahy v rodině, přestože: *„Rodina zůstává i v předškolním období nejvýznamnějším prostředím, které zajišťuje primární socializaci dítěte, tj. uvádí je do společenství lidí.“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 93) A Vágnerová (2000, s. 100) dále rozvádí, že právě: „Škola dítě rozvíjí v oblasti socializace. Přispívá k jeho socializaci jiným způsobem než rodina, dítě si zde osvojuje jiné role a s nimi spojené kompetence.“ Matějček (1996) dále píše, že děti potřebují pro svůj další rozvoj získávat i další kontakty a vztahy, a to nejen s jinými dospělými lidmi, ale i s jinými dětmi*

„Socializaci rozumíme proces postupné přeměny člověka jako biologické bytosti v bytost společenskou, proces postupného začleňování se do života dané společnosti proces učení se v dané společnosti žít.“ (Kraus, 2014, s. 17)

Langmeier, Krejčířová (2006, s. 93) hovoří o tom, že socializační proces má tři aspekty:

Vývoj sociální reaktivity, tj. vývoj bohatě diferencovaných emočních vztahů k lidem v bližším i vzdálenějším společenském okolí.

Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací. Jde především o vývoj norem, které si jedinec postupně vytváří na základě příkazů a zákazů udělovaných mocnými dospělými, které následně přijímá za své.

Osvojení sociálních rolí, tj. takových vzorců chování a postojů, které jsou od jedince očekávány ostatními členy společnosti, a to vzhledem k jeho věku, pohlaví, společenskému postavení apod.

Vágnerová (2000) spolu s dalšími odborníky shledávají v bezproblémové socializaci dítěte zásadním jeho *sociální připravenost, sociální zralost pro nástup do mateřské školy.*

U dítěte by měly být stále vylepšovány a zdokonalovány sociální dovednosti, dále zvládnutí respektování pravidel mateřské školy, umět se jim také podřídít, i přestože to mohou být naprosto jiná pravidla, než na která bylo zvyklé z domu od své rodiny, zvládnout se přizpůsobit novým změnám i prostředí, spolupracovat s ostatními, vzájemně si sdělovat, adekvátně v situacích jednat, mít pochopení pro cítění i jednání druhého, ale umět i zdravě soupeřit, apod.

„V prostředí vrstevnických skupin probíhá základní proces socializace. Děje se to vštěpováním různých životních cílů, zásad, norem, pravidel jednání a vzorů chování. Vrstevnické skupiny mohou také nabídnout společné zážitky a možnosti sebeuplatnění...“ (Kraus, 2014, s. 30)

Matějček (2001) říká, že nutností je pochopit náročnou změnu pro dítě, které dosud pobývalo jen v kruhu svých nejbližších, směrem k novým lidem, kamarádům, prostředí. *„Dítě se ve škole dostává do situací a vztahů, na které není připraveno, je vystaveno novým úkolům a konfrontuje se s autoritami, které v úzkém rodinném prostředí nepoznalo. Setkáním se školním prostředím se dítě stává žákem a spolužákem zároveň, zvnitřňuje si nové situace a má velkou šanci naučit se samostatně reagovat, být činné, aktivní k dospělým i vrstevníkům.“* (Procházka, 2012, s. 126)

Matějček (2001) pokračuje a říká, že se dítě začleněním do nové skupiny vrstevníků současně i o mnohé nové obohacuje, odkrývají se mu další významné hodnoty mající velký vliv pro rozvoj jeho osobnosti, např.: zvládnout se prosadit a Vágnerová (2000, s. 96) doplňuje: *„Jedním ze základních úkolů této vývojové fáze je sebeprosazení. Dítě se ovšem může prosadit jen ve skupině vrstevníků, jinde to nejde.“*, učít se dělit o věci či prostor, okusit a zažít být ostatními přijímán, učít se vhodným způsobem chovat při kladném i záporném ohodnocení.

Vztahy ve vrstevnické skupině jsou stejné úrovně, jelikož děti vlastní skoro shodnou míru sociálních kompetencí. Ale již nyní je mezi nimi možno odhalit prvotní odlišnosti a přichází tzv. diferenciací a specifikací rolí. *„Dítě zde získává nějaké postavení, které odpovídá určité roli a má určitý status, např. hvězdy, outsidera, baviče atd.“* (Vágnerová, 2000, s. 97) A dále dodává, že si předškolní děti osvojují i spoustu dalších rolí, které by měly umět na konci tohoto období podle situace i podle role v ní rozlišit a zvládnout. Nezvládnutí tohoto vývojového úkolu se odrazí nejen v odmítavých a okolím nepřijímaných reakcích, ale také ve vlastních zmatečných pocitech v rámci sebehodnocení. Zvládnutí tohoto vývojového úkolu je prokázáním vyspělosti dítěte v této oblasti.

„Vývoj lze charakterizovat jako celistvý, individuální proces, který zahrnuje somatickou i psychickou stránku osobnosti. Jestliže sledujeme více dětí téhož věku (v přiměřených podmínkách), zjistíme, že určité vývojové změny nastupují zhruba ve stejných věkových obdobích.“ (Šimíčková - Čížková, 2003, s. 9)

2 Mateřská škola, její cíle a poslání

„Chraňme se uspišit běh odměřeně plynoucího času a zůstat mu tak něco dlužni.“

(Schopenhauer In Čačka, 1994, s. 67)

„...mateřská škola je „zařízením pro děti“ a „děti by si ji vymyslely, i kdyby v dnešní podobě nebyla. Prostě ji potřebují!“ (Matějček, 1996, s. 47)

Mateřská škola je v pedagogickém slovníku definována jako: *„Školské zařízení navazující na výchovu dětí v rodině a v součinnosti s ní zajišťující všestrannou péči dětem zpravidla ve věku od 3 do 6 let.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 118)*

Matějček (1996) uvádí kladný přínos mateřských škol v tom, že když např. dítě žije v rodině s nepatřičně stanovenými hodnotami a postoji, nebo pokud se v rodině vyskytne smutná událost a trápení, potom se dítě větší část dne ocitá v pro něj v emocionálně příhodnějším prostředí, kde se může učit normám i hodnotám běžným a žádoucím nejen pro své okolí, ale i pro celou společnost. Další podstatný přínos mateřských škol spatřuje i v oblasti terapeutické, protože např. pro nepřízpůsobivé děti bývá přítomnost druhých dětí, jejich kolektivní hry a hračky přitažlivou motivací a lákadlem ke spolupráci.

„Její přesné a výstižné označení „mateřská škola“ vyjadřuje místo charakterizované mateřskou vřelostí a bezprostřední vztahovou účastí i věcně moudrou poučenou odpovědností.“ (Kolláriková, Pupala, ed., 2001, s. 131)

Stěžejním posláním mateřských škol bylo dříve opatrování dětí v době, kdy jejich rodiče pracovali, tudíž jejich rodičovskou péči po tu dobu jimi nebylo možno plnit. Původním prioritním úkolem mateřských škol se tedy stalo suplování péče rodiny, přičemž se vyznačovalo sociálně - pečovatelským rázem. S postupným odhalováním nových poznatků vědeckého bádání o dítěti, jeho vývoji a formování celé jeho osobnosti, především v počátečních etapách jeho života, jakožto pokládání základních kamenů jeho života ve všech oblastech jeho osobnosti zejména v předškolním období, se stala reforma preprimárního vzdělávání více než nutností. Tyto nové poznatky o vývoji dítěte se všemi jeho zákonitostmi, daly nový rozměr i cíl preprimárnímu vzdělávání dětí v mateřských školách, kterým je rozvoj dítěte, jenž je v posledních letech již chápáno a považováno za aktivního činitele v procesu vzdělávání, v interakcích s vrstevníky, s dospělými i s okolním světem, a to v celkovém rozvoji jeho osobnosti se zřetelem na jeho

jedinečnost, schopnosti, ale i limity, a v neposlední řadě i na zdravotní či sociokulturní rozdílnosti. (Kolláriková, Pupala, ed., 2001)

„*Usnesením vlády České republiky č. 277 ze 7. dubna 1999 vznikl Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (dále Bílá kniha)*“, ve kterém jsou ukotveny záměry, rozvojové programy, rozhodující pro vývoj celého našeho školství, který bývá průběžně prověřován a vyhodnocován ve shodě se změnami dějících se ve společnosti a s jejími aktuálními potřebami. (Svobodová, 2010, s. 14)

Dalším legislativním dokumentem, který zastřešuje a charakterizuje předškolní vzdělávání v mateřských školách je tzv. školský zákon č.561/2004 Sb. v platném znění předpisů (Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání), kde je vymezen jeho hlavní cíl: „*Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů.*“ (Zákon č. 561/2004 Sb., část druhá, §33)

Dále je v něm upozorněno na pomoc dětem s nerovnoměrným vývojem, a tedy při podpoře a rozvoji slabín dítěte před nástupem do základní školy, přičemž je v něm zakotveno i poskytování speciálně pedagogické péče dětem se speciálně vzdělávacími potřebami.

„*Mateřská škola je významnou společenskou institucí pro předškolní vzdělávání dětí, pro jejíž práci jsou stanoveny obecné cíle a úkoly, vymezeny určité činnosti.*“ (Gillernová, Mertin, 2003, s. 21)

Cíle předškolního vzdělávání jsou uvedeny i v dalších závazných dokumentech našeho soudobého školství, předně v *Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP - PV)*. Za uvedené hlavní cíle, tzv. záměry, jsou v aktuálním znění RVP - PV uvedeny tyto: rozvoj dítěte, jeho učení a poznání; osvojení hodnot a získání osobnostních postojů a to v oblasti biologické, psychologické, sociálně kulturní, environmentální a v oblasti interpersonální. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018)

Povinností každé mateřské školy je vypracovat si svůj Školní vzdělávací program tzv. „na míru“ s ohledem na další faktory, které jsou pro danou školu význačnými, např. lokalita, filozofie školy, apod., a má za povinnost vystupovat z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Rozdělen je na pět oblastí, jsou jimi: Dítě a jeho psychika, Dítě a jeho tělo, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět. Postupným naplňováním jednotlivých

oblastí, by mělo být směřováno k naplňování kompetencí dílčích, které tvoří základ k vytváření kompetencí klíčových = „...soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů, a hodnot, důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince.“ (RVP - PV In Svobodová, 2010, s. 26), kterými jsou: *kompetence k řešení problémů, kompetence k učení, kompetence sociální a personální, kompetence komunikativní*, a v neposlední řadě i *kompetence činnostní a občanské*, které přispívají k postupnému získávání a dovršování školní zralosti (Čačka, 1997). Celková připravenost a způsobilost dítěte je chápána jako zásadní krok směrem k jeho všestrannému rozvoji a klíčovým pro jeho další život. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018)

„Mateřská škola dnes, stejně jako v budoucnu, má právo i povinnost připravovat dítě na nelehké životní situace.“ (Kolláriková, Pupala, ed., 2001, s. 131)

V této kapitole budou představeni další důležité ukazatelé, které je nutno nejen pedagogy z mateřských škol, rodiči, ale i dalšími odborníky zohledňovat a tzv. brát v potaz před vstupem dítěte do školy, pozorovat je a vyhodnocovat v rámci jeho co nejpohodovějšího startu do jeho další životní etapy a nové role školáka. V neposlední řadě bude v této kapitole poukázáno i na další oblasti, které by s sebou otázka vstupu dítěte do školy mohla nést.

2.1 Vstup do školy

„K významným událostem v životě každého člověka patří jeho nástup do školy, který výrazně mění dosavadní způsob života dítěte a možno říci, že do značné míry i jeho rodiny.“ (Šimíčková - Čížková, 2003, s. 95) *„Dítě projde rituálem zápisu a prvního slavnostního dne ve škole, který potvrzuje jednoznačnost proměny jedné z jeho rolí a počátek nové životní fáze.“* (Vágnerová, 2000, s. 99) Roli školáka si dítě nevolí, získává ji v určitém věku automaticky a okolím bývá tato role vnímána jako ověření normality dítěte. Samotné dítě tuto roli vnímá na základě názorů a postojů dospělých, především svých rodičů, kteří do nich často promítají zkušenosti vlastní.

Langmeier, Krejčířová (2006, s. 103) dodávají, že: *„Vstup do školy znamená pro většinu dětí značnou zátěž, která se ještě zvětšuje v době stoupajících nároků na vzdělání a na pracovní výkonnost“*. I další odborníci uvádějí, že: *„...přes mnohé pozitivní změny v primárním vzdělání*

přetrvává urychlená orientace na výkon v oblasti čtení, psaní, počítání“. (Kolláriková, Pupala, ed., 2001, s. 219)

Langmeier, Krejčířová (2006) píší i o dalších nárocích, které jsou od dítěte ve škole očekávány. Jedná se například o kázeň a vhodné chování po celou vyučovací hodinu, což značí velkou míru pozornosti, soustředěnosti, zájmu, motivace, apod. „...nároky stále stoupají a jsou vlastně stejné na všechny děti, s malým ohledem na jejich schopnosti, osobní vlastnosti nebo podmínky rodinného prostředí.“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 104) Nároky školy jsou častými příčinami rozličných projevů a známek nepřizpůsobení se. S větší pravděpodobností nalezneme tyto známky u dětí, které mateřskou školu z rozličných důvodů nenavštěvovaly, či navštěvovat nemohly. (Přestože byl v posledních letech poslední rok v mateřské škole uzákoněn jako povinný, odborníci se stále nedokáží shodnout, zda pouhý jeden rok strávený dítětem v mateřské škole bude dostačujícím na jeho přípravu po všech jeho stránkách, na zdárný vstup do školy a k plnění povinné školní docházky se všemi náročnými očekáváními školy.) Lze u nich zaznamenat pochyby o zvládnutí tohoto úkolu i o sobě samém. Mezi další problémové oblasti lze zařadit: problémy v adaptaci na nové prostředí, uznávání učitele jako nové autority, ale také problémy se začleněním do vrstevnické skupiny spolužáků. „*Jindy projevy maladaptace pozorují spíše rodiče doma. Dítě odmítá ráno vstávat, nechce jít do školy, vrací se ze školy unavené a svádí s rodiči urputné boje o domácí přípravu. Ranní zvracení, bolesti hlavy nebo břicha, pálení očí a jiné somatické stesky mají však v takovém případě jasnou souvislost se školními problémy, zpravidla se neobjevují například o víkendech a o prázdninách.*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 104 - 105) A dále uvádějí, že o úspěchu či neúspěchu dítěte ve škole významně rozhoduje také pozice dítěte ve vrstevnické skupině. „*Snad nejvíce psychicky ohrožující je srovnávání a hodnocení jeho výkonu s výkony spolužáků.*“ (Šimičková - Čížková, 2003, s. 95)

„*Zkušenosti z poradenské služby nám říkají, že problémy s malými i většími školáky se dají rozdělit do dvou velkých okruhů – jeden se týká školního prospěchu a druhý společenské situace dítěte ve škole, tj. postavení v dětském kolektivu,...*“ (Matějček, Pokorná, 1998, s. 62) A dále upřesňují, že první okruh je zaznamenán dospělými v podstatě ihned, pozornosti v podstatě neujde, ale druhý okruh problémů bývá často dospělými opomíjen, přehlížen, ba dokonce i podceňován, přičemž zásluhy této oblasti jsou do života velmi cenné. Zde právě

jedinec zraje, rozvíjí se a společensky roste. „Škola totiž není jen místem, kde má dítě získávat vědomosti, ale i místem společenského života.“ (Matějček, Pokorná, 1998, s. 62)

Vágnerová (2000) píše, že stanovení nástupu dítěte do základní školy, tedy mezi 6. – 7. rokem, nebylo nastaveno náhodně, jelikož právě v této době dochází u dítěte k vývojovým změnám, které jsou ovlivněny procesem zrání a učení. Také náš učitel národa J. A. Komenský s jeho nadčasovými myšlenkami určil obecnou hranici věku: „...šesti let jako nejvhodnější pro vstup do školy, upozorňuje však současně na individuální hranice a důrazně varuje proti předčasnému zařazení dítěte do školy“. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 106)

Vágnerová (2000, s. 100 - 101) rozděluje kompetence, které jsou stěžejními pro zvládnutí role školáka na:

- Kompetence, které jsou závislé na zrání. V této souvislosti lze mluvit o *školní zralosti*.
- Kompetence, na jejichž rozvoji se ve větší míře podílí učení. Jejich úroveň vyjadřuje *školní připravenost*.

„Děti se na konci předškolního věku zpravidla do školy těší. To však není v žádném případě potvrzením jejich zralosti a připravenosti pro školu...“. (Přinosilová, 2007, str. 120)

2.2 Školní zralost

„Obecně lze chápat školní zralost jako takový stupeň vývoje tělesných i duševních schopností a dovedností dítěte, který je nutným předpokladem úspěšného zvládnutí školních požadavků.“ (Šimíčková - Čížková, 2003, s. 96)

Matějček (1994, s. 94) o školní zralosti dítěte říká, že se jedná o: „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.“

„Pedagogičtí a jiní odborníci říkají, že školní zralost, to je dostatečná připravenost vašeho dítěte k prvnímu září toho roku, v němž se dítě chystá do školy, zvládat požadavky školy.“ (Verecká, 2002, s. 21)

I další odborníci, včetně Čačky (1997, s. 67), definují školní zralost obdobně: „Jistými kritérii dovršení vývoje předškolního období jsou i předpoklady potvrzující „školní zralost“, tedy

připravenost dítěte ke školní práci. Jedná se o soubor požadavků v oblasti tělesné, duševní i sociální.“

Definic by se dalo vypsát ještě opravdu mnoho, avšak za společnou podstatu všech definic lze považovat to, že by dítě mělo dosáhnout: „...*takového stupně vývoje (v oblasti fyzické, mentální, emocionálně - sociální), aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně – vzdělávacího procesu; nebo alespoň bez větších obtíží, nejlépe s radostí a dychtivostí“* (Bednářová, 2015, s. 2).

Přinosilová (2007, s. 121) i další odborníci dodávají, že: „*Předpokladem školní zralosti je biologické zrání, tedy dosažení určité zralosti CNS. Toto zrání je závislé na věku a individuálních vlastnostech každého jedince.“* A právě zralost CNS se dokáže projevit v určité odolnosti proti zátěži v kreativitě a stabilitě dítěte, kterému tím tak dává možnost plně využít svých schopností za předpokladu dokonalejšího soustředění pozornosti, a je podmínkou pro přizpůsobení dítěte školnímu režimu. Zralostí CNS je podmíněna také lateralizace ruky, motorická a senzomotorická koordinace, manuální zručnost, dále rozvoj zrakové a sluchové percepce, na základě kterých se vyvíjí kognitivní procesy dítěte.

Bednářová (2015, s. 2) při posuzování školní zralosti u dítěte sleduje tyto zásadní oblasti:

- *Tělesný (somatický) vývoj a zdravotní stav*
- *Úroveň vyspělosti poznávacích (kognitivních) funkcí*
- *Úroveň průčesnosti (pracovní předpoklady, návyky)*
- *Úroveň zralosti osobnosti (emocionálně sociální)*

Tělesný (somatický) vývoj a zdravotní stav (tělesná zralost)

„*Posuzování výšky a hmotnosti je nejčastějším, nejjednodušším, ale současně nejméně průkazným ukazatelem vyspělosti dítěte, který se skutečnou zralostí pro školu souvisí jen nevýznamně.“* (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 111) A dále píše, že nelze podle váhy a výšky posuzovat fyzickou zralost dítěte, neboť vzhledem k současnému zrychlenému růstu dnešních dětí mohou dosahovat těchto proporcí mnohem dříve.

Verecká (2002, s. 26) Doplnuje, že tzv. Filipínská míra, kdy si je dítě schopno dosáhnout zvednutou a poté v lokti ohnutou pravou rukou na levý ušní boltec, a která byla dříve považována

za jeden z ukazatelů fyzické zralosti dítěte, nedokáže spolehlivě posoudit fyzickou zralost dítěte, ale dokáže u dítěte určit: „...zda již došlo k vývojové změně proporcionality těla...“.

„Tělesnou zralost posuzuje především pediatr v rámci předškolních zdravotních prohlídek, vyjadřují se k ní také rodiče a učitelé MŠ.“ (Šimíčková - Čížková, 2003, s. 97) Bednářová (2015, s. 2) souhlasí a dodává, že posouzení zdravotního stavu dítěte je také v kompetenci odborného či praktického lékaře. „V některých případech je velmi užitečné, aby lékař při posuzování školní zralosti dal podnět k podrobnějšímu psychologickému, případně psychiatrickému, neurologickému nebo jinému odbornému vyšetření.“ A dále dodává, že: „Tělesná vyspělost (tedy váha a výška) není a ani nemůže být prvořadým ukazatelem zralosti, ale je třeba ji brát v úvahu.“ (Bednářová, 2015, s. 2)

Dosažení tělesných dovedností na konci předškolního období jako ukazatele v posuzování školních kompetencí dítěte pro vstup do základní školy je pokládáno za méně významnou oblast, a to především s ohledem na děti zdravotně znevýhodněné, chronicky nemocné, zdravotně oslabené, apod. (Přinosilová, 2007)

Bednářová (2015, s. 3) souhlasí a uvádí, že právě: „...častá nemocnost je komplikací, pokud nastává již na počátku školy, bere dítěti možnost plynulé a pozvolné adaptace na změnu prostředí, znesnadňuje navazování nových vztahů, kamarádství, nemoc přináší únavu, pocit nepohody, ...“.

Čačka (1994, s. 67) píše, že: „Dítě by mělo být v takovém fyzickém stavu, který mu dovolí zúčastňovat se vyučování.“

Úroveň vyspělosti poznávacích (kognitivních) funkcí (rozumová, duševní zralost)

Podle Šimíčkové - Čížkové (2003) je tato stránka dítěte nasměrována vrozenými předpoklady, dále také stávajícím průběhem vývoje dítěte, rodinnou výchovou a jejím prostředím a v neposlední řadě mateřskou školou a jejím pozitivním vlivem na dítě. Vágnerová (2000) upozorňuje na to, že u dítěte nezáleží jenom na dědičných předpokladech, ale především na dostatečné a odpovídající stimulaci dítěte.

Langmeier, Krejčířová (2006, s. 114) píší u dítěte o změnách, které jsou pro jeho další vývoj žádoucí a nezbytné. „Především dítě začíná svět chápat realisticky, je méně závislé na svých přáních a okamžitých potřebách. Realistické chápání světa znamená ovšem už také bezpečnější posuzování stálosti či změn velikosti a množství, popřípadě řazení apod. Teprve v této

době začíná dítě logicky myslet, i když jen na konkrétních předmětech a při konkrétních činnostech.“

Pokud by k tomuto přerodu myšlení u dítěte po nástupu do školy nedošlo, dítě bude stále uvažovat jen na základě svých tužeb a přání, a tento egocentrismus v jeho myšlení mu nebude umožňovat kvalitní interpretaci obsahu vyučování, jelikož v této fázi myšlení dítě není schopno třídit a řadit předměty podle více kritérií, neodliší základní znaky věcí od vedlejších a nepodstatných, nebude schopno si uvědomovat vzájemné souvislosti a vztahy mezi věcmi, proto je tedy před vstupem do školy nutné jednotlivé oblasti u dítěte sledovat a vyhodnocovat. (Přinosilová, 2007)

Řeč je čím dál více obohacována vývojem myšlení. Ve vnímání dochází k diferenciaci, což je spatřováno jako stěžejní předpoklad pro výuku čtení a psaní. *„Vnímání řeči je u většiny lidí (i leváků) lokalizováno v levé mozkové hemisféře. Avšak vnímání jednotlivých hlásek, tj. těch, které nejsou ve slově, ať už jsou prezentovány zrakově nebo sluchově, zajišťuje pravá mozková hemisféra. To znamená, že pro úspěšnost ve škole je potřebná koordinace činnosti obou hemisfér.“* (Vágnerová, 2000, s. 103) Jinak by dítě vnímalo tištěná slova jako tvary bez významu. Na zralosti CNS závisí i pozornost dítěte a paměť, která je zpočátku školní docházky mechanická spontánní, ale postupně se však obohacuje i o paměť záměrnou. Motorika se rozvíjí v oblasti jemné motoriky, motoriky mluvidel, senzomotorických dovedností, v oblasti lateralizace ruky a manuální zručnosti.

„Převaha zatížení poznávacích funkcí ve školní práci pak vyžaduje také časté ovládání až tlumení přirozené emocionality a obrazotvornosti dítěte.“ (Čačka, 1994, s. 67) Proto Bednářová (2015, s. 3) upozorňuje na to, že: *„Pro zvládnutí trivie (čtení, psaní, počítání) je důležitá dostatečná úroveň rozumových schopností a rovnoměrnost vývoje ve všech oblastech.“*

Úroveň práce schopnosti (pracovní předpoklady, návyky)

Bednářová (2015, s. 6) vysvětluje: *„Práceschopnost je podmíněná zejména zralostí CNS, ale úzce souvisí se zralostí osobnosti a také s tím, jak jsme doposud dítě vychovávali.“* U dítěte je důležité, aby mělo zájem a chuť se učit, věku přiměřený smysl pro povinnost, odpovědnost a uvědomění si potřeby dokončit zadaný úkol, a proto se jeví nepochybně nutným a zásadním vést dítě k tomu, aby bylo schopno respektovat daná pravidla a omezení; vést jej

k samostatnosti a zbytečně za něj nedělat činnosti, které zvládne samo; a postupně na něj převádět odpovědnost i za drobné povinnosti. Dítě by nemělo spadnout do nudy a nicnedělání, ale naopak by mu měla být nenásilným způsobem předestřena pestrá nabídka aktivit a činností, která v něm bude naopak probouzet o činnosti zájem, a zároveň je tak u dítěte nenásilně posilována koncentrace pozornosti. A Vágnerová (2000) doplňuje, že ta právě ovlivňuje, zda dítě zvládne být po danou dobu soustředěné na činnost a setrvat u ní, než je dokončena.

Langmeier, Krejčířová (2006) hovoří o tzv. zralosti úkolové či zralosti pro práci, kdy v této fázi již děti samy spontánně přecházejí od hravé činnosti k občasné vytrvalejší a cílevědomější činnosti, samy se o práci hlásí a jsou tedy schopné dokončit úkol, který započaly, i když pro něj může být poněkud únavný a nezajímavý; a která podle nich souvisí se zralostí citovou.

Úroveň zralostí osobností (emocionálně sociální)

„Emoční zralostí rozumíme věku přiměřenou kontrolu citů a impulzů. Dítě má být již schopno odložit splnění svých přání, je-li to nutné nebo výhodné vzhledem k pozdějšímu cíli. Emoční zralost ovšem úzce souvisí s mentální výkonností.“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 114)

„Celkový vývoj autoregulačních procesu směřuje od emocionální regulace k vyšší formě, která je založena na vůli a spojena s vědomím povinnosti, tj. obecněji platného cíle.“ A dále píše, že: *„Znakem zralé autoregulace je schopnost odložit uspokojení ve prospěch hodnotnějšího cíle.“* (Vágnerová, 2000, s. 104) Na dítě jsou kladeny nároky školy, které mohou dítěti způsobovat frustraci, ale děti se s ní musí učit vyrovnat. Dítě by mělo zvládnout bezproblémovou adaptaci na školní prostředí, respektovat autoritu učitele, být citově stabilní, ale také umět odložit své uspokojení a plnit dané úkoly a povinnosti, které mu jsou ve škole ukládány. Např. si dítě nemůže pod lavicí hrát, kdykoliv se mu bude chtít. *„To je jedna ze sociálních zátěží, s níž je role školáka spojena.“* (Vágnerová, 2000, s. 104)

O velkých rozdílech mezi dětmi píše kromě jiných odborníků i Bednářová (2015, s. 6). Zatímco jedno je naprosto emocionálně i sociálně vyspělé, je radostné, zvědavé a nezdarem se nenechá odradit, jiné je naopak úzkostné, bojácné, často s neúspěchem rezignuje, atp. *„To jak dítě obstojí mimo svoji rodinu, bez podpory maminky nebo tatínka, záleží na tom, do jaké míry je vyzrálá jeho autonomie (samostatnost), jak má rozvinutou sebedůvěru. Jejich základy se staví již mnohem dříve, než dítě zahájí školu.“* A to již od samého narození dítěte, kdy by dítě mělo být

zahrnováno rodičovskou láskou, projevovaným zájmem rodičů o něj, pociťovat jejich podporu, jeho přijetí a respektování takového jakým je, ponechávat mu prostor, ale zároveň mu nastavit hranice a omezení, apod.

„Je tedy velmi podstatné, zda vývojové změny dítěte dosáhly v období jeho nástupu do školy přiměřené úrovně a kvality.“ (Šimíčková - Čížková, 2003, s. 95)

„Problém tzv. školní zralosti není tedy v životě dítěte ojedinělou situací; je to trvalý pedagogický problém vyplývající z nutnosti sladit vývoj dítěte s požadavky, které mu ukládá vychovatel. Avšak přece jen tu jde o zvláště významnou událost v životě dítěte i jeho rodiny, jejíž objektivní a subjektivní průběh výrazně poznamenává celý další vývoj osobnosti.“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 106)

2.3 Školní připravenost

Školní připravenost je v Pedagogickém slovníku definována jako: *„Souhrn předpokladů dítěte pro úspěšné zvládnání školního života a nároků vyučování. Školní připravenost je komplexní charakteristika, která zahrnuje jak úroveň biologického a psychického vývoje dítěte (školní zralost), tak dispozice vytvářené na základě učení a vlivem konkrétního sociálního prostředí.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 241)*

„Pro úspěšné zvládnutí role školáka jsou potřebné také mnohé kompetence, které se rozvíjejí učením a jsou tudíž závislé na specifické sociální zkušenosti.“ (Vágnerová, 2000, s. 105)

„Školní připravenost dítěte závisí na působení jeho sociálního prostředí, nejvíce na rodině a předškolním zařízení, které dítě navštěvuje.“ (Přinosilová, 2007, s. 123)

„O školní připravenosti tedy hovoříme v souvislosti s výchovou a vlivem prostředí, které vývoj předškoláka ovlivňují.“ (Otevřelová, 2016, s. 55)

Vágnerová (2000, s. 105) hovoří o několika předpokladech, které jsou zásadní pro školní připravenost a úspěšnost dítěte ve škole. Jedná se o tyto oblasti:

Hodnota a smysl školního vzdělávání – odraz postojů rodičů k významu a smyslu vzdělání se projeví v jejich postoji ke škole. Dítě si jejich postoj osvojuje a na základě toho se rozvíjí i jejich motivace ke školní práci. Již zde však může dojít ke střetu s jinak nastavenými

hodnotami ve škole a rodině. Subjektivní význam školní úspěšnosti ovlivní i rozvoj kompetencí, které jsou pro její dosažení nezbytné. Jde např. o vytrvalost, sebeovládání, odolnost k zátěži a schopnost překonávat překážky. Motivace k jakékoliv náročnější činnosti je podmíněna osobním významem cíle, k němuž je zaměřena. „*Pokud dítě nechápe smysl školního vzdělání, stává se pro ně škola zbytečnou povinností, kterou respektuje pouze formálně.*“

Sociální připravenost - dítě, které je připraveno pro školu by mělo být na určité socializační úrovni, rozeznat sociální role a přizpůsobit tomu své chování. Jedná se především o strategie chování, které si dítě v rodině osvojilo, které jsou dány především sociokulturní úrovní rodiny. Důležitost je spatřována také ve verbální úrovni komunikace, která dítěti umožňuje pochopit učitelovo sdělení a snáze se v situacích orientovat. „*Dobrá znalost vyučovacího jazyka je podmínkou zvládnutí výuky.*“ Dovoluje dítěti přijímat informace z výuky, přiměřený způsobem interpretovat, zobecňovat některá pravidla, chápat význam různých sdělení, apod.

Schopnost respektovat standardní normy chování, resp. i hodnotový systém, z něhož vycházejí – pro dítě je nutností znát pravidla, řídit se jimi a dodržovat je. Dítě se jim učí především v rodině a opět i zde se objevují odlišnosti mezi pravidly rodiny a normami společnosti. Nevýhodou pro dítě se stává vzniklý rozpor mezi nimi, neboť pak dítě neví, jak se tedy vlastně chovat. „*Nedostatečné zvládnutí potřebných norem chování je značnou překážkou v adaptaci na školu. Navíc škola jako společenská instituce má svoje specifické hodnoty a normy chování, které jsou pro malé školáky nové a jejichž respektování také dosti důsledně vyžaduje.*“

Jiné rozdělení uvádí Monatová (Monatová In Přinosilová, 2007, s. 123). Rozlišuje připravenost dítěte na školu na:

Vnější připravenost – dítě projevuje zájem hlavně jen o zevní prostředí vyučování (nábytek ve třídě, obrazy, děti, apod.) nebo dítě pojímá učivo jen jako hru, úkoly nepovažuje za povinnost. Většinou se jedná o děti, které nemají vytvořené návyky rozumové práce, a proto nedovedou přemýšlet. Většinou bývají úspěšné hlavně v předmětech, které nejsou obtížné na myšlenkovou činnost. Jedná se především o předměty výchov - tělesná, hudební, výtvarná.

Vnitřní připravenost – „...znamená vlastní způsobilost dítěte ke školní docházce, tj. určitou úroveň poznatků a rozumových schopností, citů, ukázněnosti, sociálních vztahů, adaptability, učebních dovedností a návyků i zájem a snahu učit se. Je podstatným předpokladem úspěšného plnění školních požadavků a možnost přizpůsobit se novým podmínkám.“ Tato vnitřní

připravenost dítěte pro školu Monatové odpovídá podle Přinosilové a dalších odborníků rozumové, citové a sociální zralosti.

„Na co ještě nezapomenout? Na výchovu k toleranci! Do školy už by si měly děti přinést schopnost přijímat jakékoliv postižené dítě „takové, jaké je“ a chovat se k němu tak přirozeně, jako ke každému jinému. Podmínkou k tomu je, že dospělí vychovatelé k takovému postoji dítěti pomohou!“ (Matějček, 1996, s. 55) Kolář (1997, s. 50) říká, že: *„Každý člověk se rodí jako sobecká a soběstředná bytost.“* A právě proto je zcela zásadním úkolem nejen učitelů z mateřských škol, rodičů dětí, ale nás všech dospělých neopomínat na rozvoj a posilování prosociálního citění dětí, jako jsou empatie, altruismus, apod., ale ba právě naopak: pomáhat jim se duchovně probudit a vyjít ze své skořápky „já“.

2.4 Školní nezralost

„V době nástupu do školy dosáhne většina dětí takové vývojové úrovně, která je nezbytnou podmínkou přijatelného zvládnutí školních nároků. Avšak existuje určité riziko, že k žádoucí vývojové proměně nedojde u všech dětí ve stejné době a rovnoměrně ve všech oblastech.“ (Vágnerová, 2008, s. 307)

Oblasti, které se mohou stát pro dítě problematickými, uvádí Vágnerová (2008, s. 307) tyto:

Nedostatky v předpokladech pro výuku trivia – nezralost dítěte se projevuje v nedostatečné diferenciaci zrakových a sluchových podnětů; dále také v nezvládnutí vnímání celku jako souhrnu jednotlivých dílů a částí určitého uspořádání.

Verbální schopnosti a dovednosti – „Dítě, které nezvládne jazyk a řeč na přijatelné úrovni, nemůže ve škole uspět jak v oblasti výuky, tak v oblasti sociální adaptace.“

Konkrétně logické myšlení – při nezralosti dítě není schopno tohoto myšlení, zůstává na úrovni myšlení prelogického, kdy uvažuje dle svého zájmu, ne na základě podstatných znaků. Nerozlišuje podobnosti a rozdíly, nechápe různé souvislosti a vztahy.

Práceschopnost – nezralé dítě nevydrží dostatečně dlouho a koncentrovaně pracovat, rychle se unaví a přestává se soustředit, je pro ně těžké i dodržovat školní režim.

Autoregulace chování – nezralé dítě není schopno odložit svoje tužby, přání a svůj aktuální zájem na později, nezvládá odolávat impulzům. Nezralost volního úsilí dítěte se následně negativně odrazí ve veškerých školních výkonech dítěte

Motivace k učení – „*Nezralé dítě nebude uspokojivě plnit zadané úkoly a nenaučí se, co je třeba, protože ho tato činnost sama o sobě neláká a jiný význam pro ně zatím nemá.*“

Emoční nezralost – dítě je velmi citově upoutané na rodinné prostředí, má problémy v adaptaci; také nízkou frustrační toleranci; bývá úzkostlivé, plačtivé, apod., což se odráží v procesu učení i prezentaci naučeného.

„*Znaky školní nezralosti mohou postihnout jednu či více uvedených oblastí týkajících se dílčích a speciálních aspektů školní připravenosti anebo být více či méně globální charakteristikou dítěte.*“ (Šimíčková – Čížková, 2003, s. 103) Stěžejním spatřuje včasnou evidenci nezralých dětí a jejich následnou a zacílenou prevenci jejich potíží, jako např. logopedická náprava řeči, rozvoj jemné motoriky, nácvik percepce a pozornosti, apod. „*K vyhledávání dětí nezralých slouží v našich podmínkách předškolní zdravotní prohlídka, při kterých se ke školní zralosti vyjadřuje pediatr, spolehlivý bývá dále názor učitelek mateřských škol, které mohou pozorovat dítě a srovnávat jej s vrstevníky při každodenní činnosti.*“ (Šimíčková – Čížková, 2003, s. 103)

Bednářová (2015, s. 6) však upozorňuje i na další velmi důležitý faktor v této problematice - a to osobnost pedagoga. „*To, zda dítě dokáže ve škole dobře fungovat, záleží nejen na jeho dispozicích, ale také na tom, jak jsme schopni porozumět jeho povaze, důvodům jeho chování, jeho potřebám a možnostem; objevit způsoby vhodné motivace.*“ Také Langmeier, Krejčířová (2006, s. 106) souhlasí a píše: „*Velký význam při posouzení pravděpodobného úspěchu nebo selhání dítěte má tedy i citová a společenská atmosféra ve třídě a osobnost učitele. Jsme opakovaně svědky toho, že dítě, které se zdá nezralé ve třídě jednoho učitele, se postupně (a někdy poměrně rychle) zařadí v jiné třídě pod vedením trpělivého a zkušeného pedagoga mezi úspěšné žáky.*“ Šimíčková - Čížková (2003, s. 104) o dobrém učiteli píše: „*Dobrého učitele poznáme především podle schopnosti úspěšně pracovat i s problematickým žákem, umět ho povzbudit a vést k radosti z poznání a pokroku. Zvláště pro školní počátek platí známá zásada*

– *zabezpečit alespoň jeden úspěch a radostný zážitek denně pro každého i toho nejslabšího žáka.*“

Děti by měly bezesporu vstupovat do školy s nadějí, že její požadavky budou schopné zvládnout a nezklamou očekávání svých rodičů a učitelů, pro což bude mít rozhodně větší předpoklad dítě školsky zralé. „*Vždy je třeba říci, pro jaké úkoly, nároky, metody či situace má být dítě zralé, způsobilé a připravené.*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 116)

Zároveň pak nejjednodušší úkol spočívá i na učitelích, kteří by především měli usilovat o co největší harmonii svých požadavků s adekvátními možnostmi dítěte, jelikož u školsky nezpůsobilého dítěte může konfrontace s požadavky školy vést k narušení zdravého vývoje v oblasti psychické i tělesné a ke ztrátě duševní rovnováhy. (Šimíčková - Čížková, 2003 Proto Matějček, Pokorná (1998, s. 72), ale i další odborníci, doporučují: „*...obecné pravidlo říká, že u každého dítěte s věkem zralosti nervového systému přibývá (i když ne stejně rychle) a že tedy nejspolehlivější ochranou před možným „přetížením“ je, dopřát mu čas!*“

2.5 Odklad školní docházky

Jak již bylo uvedeno, celková zralost dítěte pro zdárný vstup do školy je závislá na mnoha faktorech. Především jde tedy o genetickou výbavu dítěte a biologické zrání, zdravotní stav, individuální vývojové tempo, dosavadní vývoj dítěte a další okolnosti, které tento vývoj provázejí, dále také jde o neopomenutelný vliv rodinného prostředí a neposlední řadě i o vliv zařízení předškolního. (Šimíčková - Čížková, 2003) Je však pravdou, že každé dítě nedozrává stejně, a proto pro děti školsky nezralé bývá odborníky, pedagogy mateřských škol, ale také i samotnými rodiči, pro ně navrhován odklad školní docházky. Bednářová (2015) souhlasí s Matějčkem, Pokornou (1998) a dalšími odborníky a píše, že některým nezralým dětem postačí na jeho přirozené dozrání jen čas, ale naopak jiným dětem je nutná pomoc v rozvoji jeho nevyzrálých či oslabených oblastí. Bednářová (2015, s. 7) uvádí děti, u kterých bývá doporučováno zvážit jejich zahájení školní docházky. Jedná se o:

Děti zdravotně oslabené

Děti s významným opožděním kognitivního vývoje

Děti s pomalejším nebo nerovnoměrným kognitivním vývojem

Děti s výraznější nezralostí v některé z dílčích oblastí kognitivního vývoje

Děti nezralé v oblasti práceschopnosti

Děti nezralé v oblasti emocionálně sociální

Odklad povinné školní docházky je vymezen také v zákonu č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v platném znění předpisů, v němž je uvedeno: „*Není-li dítě tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte v době zápisu dítěte k povinné školní docházce podle § 36 odst. 4, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení, a odborného lékaře nebo klinického psychologa. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.*“ (Zákon č. 561/2004 Sb., část třetí, §37, odst. 1)

Jak je zde uvedeno, posouzení školní zralosti dítěte spadá výlučně do kompetence odborníků ze školských poradenských zařízení. Přesto se však někdy stává, že rodiče i přes doporučení těchto odborníků by rádi brali tyto kompetence na sebe, a jejich závěry mají problém respektovat. Tito rodiče totiž posuzují dítě jen na základě svého subjektivního pohledu na něj, přičemž mu tím mohou i nechtěně ublížit. Jedná se o tyto typy rodičů:

Rodiče si přejí předčasný nástup do školy

Bednářová (2015) a další odborníci však varují rodiče před předčasným nástupem jejich nezralého dítěte do školy. Do první třídy bývá posláno dítě, které ještě školním nárokům nedostalo. Rodiče těchto dětí však často neberou na vědomí doporučení pedagogů mateřských škol a dalších odborníků a dají dítě do školy. Většinou svému dítěti přisuzují větší schopnosti a odborníkům se nedaří vyvrátit jejich přesvědčení. A bohužel na to nejvíce doplatí jejich dítě, protože následně je jedním z opatření v případě, kdy dítě není schopno se vyrovnat s nároky v první třídě, dodatečný odklad školní docházky: „*Pokud se u žáka v prvním roce plnění povinné školní docházky projeví nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost k plnění povinné školní docházky, může ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce žákovi dodatečně v průběhu prvního pololetí školního roku odložit začátek plnění povinné školní docházky na následující školní rok.*“ (Zákon č. 561/2004 Sb., část třetí, §37, odst. 3)

A Otevřelová (2016) dodává, že mají tuto možnost i děti, které již jeden odklad školní docházky měly. Vágnerová (2000, s. 109) však varuje: „*Selhání ve škole může být rozhodující pro další směřování jedince.*“

Předčasný nástup dítěte do školy je sice možný, ale za podmínek, které ukládá zákon 561/2004 Sb. v platném znění předpisů, ve kterém se uvádí, že: „*Dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od září do konce června příslušného školního roku, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li přiměřeně tělesně i duševně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce. Podmínkou přijetí dítěte narozeného v období od září do konce prosince k plnění povinné školní docházky podle věty druhé je také doporučující vyjádření školského poradenského zařízení, podmínkou přijetí dítěte narozeného od ledna do konce června doporučující vyjádření školského poradenského zařízení a odborného lékaře, která k žádosti přiloží zákonný zástupce.*“ (Zákon č. 561/2004 Sb., část třetí, §36, odst. 3)

Kromě rodičů, kteří by nejraději i přes rady odborníků své děti poslali předčasně do školy, existují jako jejich protipól rodiče, kteří s nástupem svých dětí do školy naopak otálejí.

Rodiče si přejí bezdůvodný odklad školní docházky

„*V dnešní době se velice často setkáváme s tím, že mnozí starostliví rodiče žádají o odklad povinné školní docházky i u dětí téměř sedmiletých, dobře psychicky i fyzicky vyspělých, ze strachu, že dítě je stále ještě hravé, příliš živé a nedokáže ve škole své schopnosti uplatnit. Příliš dlouhé odkládání povinné školní docházky však může být velice nebezpečné. Dítě tak mnohdy promešká nejvhodnější okamžik pro začátek školní práce.*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 117)

Bednářová (2015) uvádí, že tito rodiče se ještě nestačili smířit s tím, že jejich dítě vyrostlo, nechtějí ještě přijmout povinnosti školy a pojmenovává to „nezralostí rodičů“. Matějček (2005, s. 179) souhlasí a říká, že: „*Dítě by mělo být vyučováno na úrovni, která odpovídá jeho současné intelektové vyspělosti – nemělo by být přetěžováno, ale nemělo by být ani „podstimulováno“ a „podhodnoceno“.* Jinak totiž nejen že jeho duševní kapacita není patřičně využita, ale (což je horší) není ani patřičně rozvíjena – takže dítě je vlastně zanedbáváno.“

Odborníci Langmeier, Krejčířová (2006, s. 108) k této problematice uvádějí: „*V každém případě totiž budou některé mladé, ale velmi nadané děti již dobře schopné zvládat všechny požadavky školy a odklad by byl pro jejich vývoj nepříznivý, a naopak opět zůstanou i některé děti, u nichž je dost důvodů odložit školní docházku i nad stanovený věk.*“

Otevřelová (2016, s. 34) píše, že v případě rozhodnutí pro odklad dítěte ze školní docházky, jsou zákonní zástupci povinni podniknout k tomu určité kroky. Rodiče, kteří se dostaví k zápisu do základní školy, i když jejich dítě bude mít odloženou školní docházku, mohou o něj i přímo zde požádat, přičemž tato žádost vždy musí mít písemnou podobu. Následně pak budou muset doložit další dvě doporučení: jedno od příslušného poradenského zařízení, druhé od odborného lékaře nebo klinického psychologa, která by rodiče měli dodat nejen do školy základní, ale i mateřské, která na tomto základě prodlouží dítěti pobyt v mateřské škole o jeden rok. Žáčková, Jucovičová (2014, s. 10) však upozorňují: „*Rozhodování o odložení školní docházky by nikdy nemělo být formální, jedná se o závažné rozhodnutí v životě dítěte.*“

Vágnerová (2008) píše, že u dítěte, kterému byla odložena školní docházka, musí psycholog určit, které schopnosti a dovednosti by u něj měly být v následujícím roce zdokonalovány a zlepšovány, jelikož toto období odkladu by mělo být dítětem stráveno účelně a cíleně. „*Odklad školní docházky, aby měl náležitý význam, vyžaduje určité zajištění. Nesmí to znamenat ztracený rok, nýbrž naopak rok zaměřené předškolní přípravy.*“ (Matějček, Pokorná, 1998, s. 73) A dále píší: „*Ostatně mělo by být samozřejmostí, že dítě, jemuž byla školní docházka o rok prodloužena, chodí do mateřské školy a že se mu tam na jeho školní přípravu zvýšeně dbá.*“

„*Takže rozhodujeme-li o nástupu svého dítěte do školy, rozhodujeme tím dost vážně o jeho budoucnosti, o jeho šťastném či nešťastném dětství v příštích letech. O jeho sebevědomí, o jeho školní (a vlastně i životní) kariéře. A to už je pořádná tíha rozhodování...*“ (Verecká, 2002, s. 15)

2.6 Diagnostika školní zralosti

Opekarová (2007, s. 9) uvádí, že: „*Významnými nástroji poznávání psychických vlastností člověka a jejich změn v jeho osobnosti v průběhu jeho fyzického, duševního a sociálního vývoje jsou metody diagnostické, a to zejména psychologické, pedagogickopsychologické a pedagogické diagnostiky.*“

„*Diagnostika školní zralosti se opírá o dlouhodobé sledování dítěte v průběhu předškolního věku, kdy se nejčastěji zaměřuje na oblast motorických funkcí, laterality, sebeobslužné činnosti, úroveň rozumových, verbálních a komunikačních schopností a v neposlední řadě oblast sociálního a citového vývoje.*“ (Přinosilová, 2007, s. 126)

Dále Přinosilová (2007) uvádí, že diagnostika školní zralosti v praxi má dvě etapy. V první etapě se na ní podílejí ponejvíce učitelky v mateřských školách, učitelé při zápisu do základní školy, popř. pediatři provádějící screening a depistáž, a následně ve druhé etapě, když se projeví nějaké pochybnosti o nástupu dítěte do školy, se provádí komplexní diagnostické vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. V případě dítěte se zdravotním postižením je prováděno komplexní vyšetření ve speciálně pedagogickém centru.

Hodnocení školní zralosti zahrnuje (Vágnerová, 2008, s. 308):

1. Screening

– jednotlivých (dílčích) aspektů školní zralosti, který má za cíl odlišit děti, které mohou mít v této oblasti nějaké problémy

Mezi nejčastěji používané testy pro screeningové posouzení školní zralosti a připravenosti dítěte Přinosilová (2007, s. 126) uvádí:

Orientační test školní zralosti (tzv. Kern - Jiráskův test) – obsahuje tři úkoly (kresba mužské postavy, napodobení písma, obkreslení obrazce vytvořeného z puntíků), přičemž dobrý výsledek je dostatečným potvrzením zralosti a při špatném výsledku je u dítěte třeba dalšího a podrobnějšího vyšetření

(Po jeho modifikaci dnes nástroj MaTeRS - Test mapující připravenost pro školu – Vlčková, Poláková, 2013 - doplňují odbornice Syslová, Kratochvílová (2018)

Edfeldtův Reverzní test – zjišťuje připravenost dítěte na čtení a jeho schopnost rozlišovat zrcadlové tvary

Obrázkově slovníková zkouška – zjišťuje se slovní zásoba dítěte před zahájením školní docházky. Dítě pracuje s barevnými obrázky a má hovořit o tom, co je na něm

Pozorovací schéma k posuzování školní způsobilosti – je určeno pro děti od 5 – 6 let, kdy má dítě za úkol vyprávět obsah pohádky, obkreslit písmena a reagovat na jednoduchou komunikační situaci. Shledané nedostatky v jednotlivých oblastech dítěte mají upozornit na jejich správnou stimulaci, či pro zpracování vhodného stimulačního programu.

Vývojový test zrakového vnímání

Vinlandská škála sociální zralosti – zaměřena na sociální dovednosti dítěte

Zkouška vědomostí předškolních dětí – používá se jako doplňkový test k orientačnímu testu školní zralosti, přičemž má za úkol sledovat úroveň rozumových schopností a jejich uplatnění. Z projevů dítěte i jeho chování během testování lze vyhodnotit jeho zralost, schopnost spolupráce, koncentraci pozornosti i jeho unavitelnost.

Dalším nástrojem je *Diagnostika školní připravenosti* – Šmardová, Bednářová, 2015 - doplňují Přinosilovou odbornice Syslová, Kratochvílová (2018)

2. Podrobnější vyšetření školní zralosti

– které se provádí na žádost rodičů, kterým toto vyšetření, mimo jich samotných, také mohlo být doporučeno odborníkem, pediatrem či učitelkou mateřské školy, a může být indikováno při selhání ve screeningovém testu

Přinosilová (2007, s. 126) považuje za základ komplexního vyšetření školní zralosti v pedagogicko – psychologické poradně a speciálně pedagogickém centru diagnostiku inteligence, ke které se používají standardizované testy inteligence (např. Stanford – Binetova zkouška, Weschlerovy testy inteligence, apod.), které vyhodnotí nejen inteligenční kvocient, ale i verbální a názorovou úroveň jedince. Při diagnostice školní zralosti se dále sleduje zrakové a sluchové vnímání dítěte, jeho lateralita, stupeň jemné a hrubé motoriky, grafomotoriky a kresby, senzomotorické koordinace, pozornosti, paměti a úroveň komunikačních schopností. Z chování dítěte během testování lze rozpoznat jeho citovou a sociální zralost.

Syslová, Kratochvílová (2018) dále doplňují zejména o testy WISC-III, Woodcock - Johnson International Editions, IDS- Inteligenční vývojová škála pro děti ve věku 5 – 10 let a neverbální test SON – R.

„V rámci diagnostiky je nutná spolupráce více odborníků. Nejčastěji se jedná o psychologa, speciálního pedagoga, logopeda a sociálního pracovníka, ...“ Přinosilová (2007, s. 128)

2.6.1 Pedagogická diagnostika školní zralosti v MŠ

„Pedagogická diagnostika je samostatnou vědeckou disciplínou v systému pedagogických věd.“ (Opekarová, 2007, s. 9)

Pedagogická diagnostika je v pedagogickém slovníku definována jako: „*Vědecká disciplína, zabývající se otázkami diagnostikování subjektů v edukačním prostředí (převážně ve školním prostředí). Formuluje teorii pedagogického diagnostikování, metody diagnostikování a také způsoby interpretace pedagogických diagnóz.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 154)

„*Aktuální inkluzivní trend ve vzdělávání klade na osobu pedagoga v roli diagnostika větší požadavky, než tomu bylo v minulosti. Diagnostika (pedagogická) v MŠ je často součástí depistáže, např. specifických potřeb dětí či školní připravenosti, které však může stanovit až psycholog, zpravidla ve školských poradenských zařízeních,...*“ (Syslová, Kratochvílová, 2018, s. 93) A dále uvádějí, že pedagogická diagnostika při vstupu, v průběhu i na závěr je realizována v rámci diagnostického procesu, jenž má svoje specifické fáze (etapy), ke kterým se řadí plánování, sběr dat, jejich analýza, interpretace výsledků, stanovení diagnózy, zavedení opatření, prognóza a komunikace. „*Touto etapou činnost učitelky nekončí. Následuje ověřování zavedených opatření. V případě, že zvolené postupy nevedou k cíli, tedy k rozvoji žádoucích dovedností dítěte, je potřeba hledat nové prostředky.*“ (Syslová, Kratochvílová, 2018, s. 55)

Bednářová (2015) říká, že abychom mohli zasahovat do rozvoje dítěte a podílet se na jeho vývojových potřebách, je potřeba dítě patřičně poznat, ať po jeho stránkách silných, ale i slabých, jelikož všeobecná doporučení bez ohledu na individuální přístup k dítěti se jeví být nepostačujícími, ba mnohdy dokonce poškozujícími. Přestože je mnohými stále upřednostňována oblast vědomostí, je nutné si u dítěte všimnout všech oblastí, tedy i jeho schopností a dovedností, které se mohou u něho ukázat na velmi dobré úrovni.

Diagnostický proces lze uskutečňovat za pomoci různých metod a nástrojů, které nám pedagogická diagnostika nabízí, a které je vhodné vzájemně kombinovat, přičemž se nezaměřovat na uplatňování pouze jedné metody. Mezi nejčastější metody používané v mateřské škole patří pozorování (záměrné x nahodilé) a rozhovor (s dítětem či rodičem). (Syslová, Kratochvílová, 2018)

„*Většina nástrojů nabízí mateřským školám jejich variabilní využití. Školám mají sloužit zejména jako pomoc, inspirace pro hledání vlastní cesty, jak pokroky dětí sledovat a vyhodnocovat.*“ (Sedláčková, Syslová, Štěpánková, 2012, s. 86)

A dále Syslová, Kratochvílová (2018, s. 70) dodávají, že: „*Nástroje můžeme rozdělit na ty, které směřují spíše k diagnostice vývojových pokroků (zrání), a nástroje, které se orientují*

spíše na sledování vzdělávacích pokroků (učení). Nástroje, stejně jako zrání a učení, nelze zcela striktně oddělit.“ Přesto se autorky pokusily o jejich rozdělení:

Nástroje k diagnostice učení - Oregonská metoda, Suky MŠ, Rok v MŠ (Sedláčková, Syslová, Štěpánková, 2012), Pedagogické hodnocení v pojetí RVP - PV (Smolíková et al., 2006), PREDICT (Syslová, Kratochvílová, 2017)

Nástroje k diagnostice zrání - Diagnostika dítěte předškolního věku (Bednářová, Šmardová, 2007), Předcházíme poruchám učení (Sindelarová, 2016), Zahraniční diagnostický nástroj Kresebný test školskej schopnosti, Školní zralost (Bednářová, Šmardová, 2008), která, jak odbornice uvádějí, je zaměřena na diagnostiku dítěte v předškolním věku - na sledování a rozvoj těchto jeho oblastí, které bývají sledovány následně pro posuzování školní zralosti a připravenosti dítěte pro vstup do školy (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 2):

Grafomotorika, kresba - formální provedení kresby, vizuomotorika, lateralita

Zrakové vnímání a paměť - rozlišení figury a pozadí, rozlišování detailů a polohy předmětů (optická diferenciacce), zraková analýza a syntéza, záměrné vedení očních pohybů, zraková paměť, vizuomotorická koordinace

Sluchové vnímání a paměť – naslouchání, rozlišení figury a pozadí, sluchová diferenciacce, sluchová analýza a syntéza, sluchová paměť, vnímání rytmu

Vnímání prostoru – pojmy nahoře, dole, vpředu, apod.

Vnímání času – patří sem např. dějová posloupnost, dny v týdnu, apod.

Základní matematické schopnosti a dovednosti – porovnávání, třídění, množství, tvary, apod.

Řeč (myšlení) – foneticko – fonologická rovina, morfologicko – syntaktická rovina, lexikálně – sémantická rovina, pragmatická rovina

Sociální dovednosti – komunikace (verbální i neverbální), přiměřené reakce na nové situace, adaptace na nové prostředí, porozumění vlastním pocitům, porozumění emocím a chování druhých lidí, objektivní sebepojetí (sebehodnocení a sebedůvěra), schopnost pracovat s ostatními (spolupracovat)

Práceschopnost, koncentrace pozornosti – dokáže se soustředit, projevuje vytrvalost, apod.

Sebeobsluha (samostatnost) – hygiena, oblékání, stolování, apod.

„S výsledky diagnostiky školní zralosti a připravenosti by měli být rodiče pravidelně a v dostatečném předstihu seznámeni, aby se mohli zodpovědně rozhodovat o době nástupu dítěte do prvního ročníku základní školy.“ (Syslová, Kratochvílová, 2018, s. 103)

„ V procesu poznávání dítěte prostřednictvím pedagogického diagnostikování mohou učitelky zjistit případný problém při jeho vzdělávání.“ (Syslová, Kratochvílová, 2018, s. 80)
Následně je nutno zvážit, jak moc je problém závažný, a tedy zda rodičům doporučit i speciální vyšetření v některém školském poradenském zařízení, či zda postačí podpora poskytnutá ze strany mateřské školy.

„Školská poradenská zařízení jsou pro mateřské školy důležitým partnerem, který jim může pomoci najít nejlepší způsob, jak rozvíjet individuální schopnosti dítěte, jak porozumět jeho zvláštnostem a jak zvolit vhodný přístup.“ (Syslová, Kratochvílová, 2018, s. 82) Nejčastějším partnerem mateřské školy bývá pedagogicko – psychologická poradna (PPP), která právě u předškolních dětí pomáhá zjišťovat jejich školní připravenost, a v případě odhalení nedostatků a slabín u dítěte umí pomoci, protože právě: *„V pedagogicko - psychologických poradnách byly vypracovány komplexní programy na rozvoj funkcí, dovedností a schopností významných pro školu.“* (Šimíčková - Čížková, 2003, s. 102)

3 Programy dlouhodobého rozvoje předškolních dětí

„Škola nemá být trestnicí, ale domovem lásky a trpělivosti.“

(Jakub Jan Ryba)

„Jedná se o terapie, stimulační programy, které pomáhají při vzdělávání, kdy jiné postupy či terapie nejsou dostačující, nebo o terapie, které doplňují celkovou rehabilitaci žáka. Tyto terapie může provádět samotný pedagog, který má doplňující vzdělání v těchto programech, terapiích, nebo externí pracovníci, často i rodiče, pedagog koordinuje týmovou spolupráci.“
(Vrbová, 2015, s. 112)

„V rámci těchto postupů nám jde vždy o odstranění nedostatků v konkrétních funkcích či projevech, případně o co nejvýraznější zmírnění těchto obtíží.“ (Šauerová, 2012, s. 137) A dále dodává, že: *„...programy často vznikly díky iniciativě řady odborníků z praxe.“* (Šauerová, 2012, s. 138)

Těmito programy jde především o získávání vědomostí jinými metodami, formami či způsoby v rámci podpory celkové rehabilitace dítěte. Mají příznivý vliv na rozvoj komunikace, pohybových a sociálních dovedností dítěte. Zároveň také příznivě ovlivňuje psychiku dítěte, jeho emoční prožívání, s relaxačním účinkem. (Vrbová, 2015)

Některé mateřské školy s těmito programy pracují v rámci přípravy svých předškoláků na jejich bezproblémový vstup do základní školy. Kromě předškolní přípravy dítěte v mateřské škole však: *„...mohou i rodiče využít různých předškolních kurzů, pokud je v okolí nějaký odborník nabízí. Tyto kurzy vedou lidé, kteří mají odborné znalosti, praxi v oboru.“* (Otevřelová, 2016, s. 36) Dále ještě dodává, že k tomu, aby tato příprava byla účinná, je zapotřebí splnění určitých kritérií a pravidel, ke kterým patří pravidelné lekce (aspoň 1x za týden), aby byl počet lekcí dostatečný (deset nebo patnáct i více) a po ukončení by vždy měla následovat zpětná vazba.

Mezi nejznámější metody na předškolní přípravu předškoláka, které mohou využít rodiče a provádět učitelky v mateřské škole, patří (Otevřelová, 2016, s. 36 - 39):

HYP0 – Prevence specifických poruch učení v předškolním a raném školním věku

Maxík

Metodika rozvoje grafomotoriky a počátečního psaní

Grafomotorika pro děti předškolního věku

Nebojte se psaní

KUPREV

Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina

Metoda instrumentálního obohacování profesora R. Feuersteina

Metoda dobrého startu

Šauerová (2012) uvádí, že nelze podat přesný výčet všech programů, neboť jejich nabídka je velice široká, řada institucí si vytváří vlastní programy, tudíž je jejich nabídka stále rozšiřována a mění se. Společné podmínky, jak správně postupovat při práci s dítětem jsou vymezeny u programů téměř shodně. Jedná se o (Šauerová, 2012, st. 138 - 140):

Individuální přístup

Začít na úrovni, kterou dítě bezpečně ovládá

Respektovat aktuální dosaženou úroveň

Začít nácvikem percepčně – motorických funkcí

Využívat manipulaci s konkrétními předměty

Multisenzoriální přístup

Plánovanost práce

Motivace

Nepřetěžovat

Pravidelnost společného cvičení s rodičem

Hodnocení kladných stránek

Sledování vývoje dítěte i po dokončení

„Konkrétní volba reedukačního postupu, volba programu i jednotlivých pomůcek vyplývá jednak z přesné diagnostiky obtíží dítěte, zhodnocení jeho dalších schopností a dovedností a individuálních potřeb včetně diagnostického kontextu, jednak ze zkušeností odborníka s jednotlivými postupy.“ (Šauerová, 2012, s. 138) A dále dodává, že: „U mnoha zkušených odborníků se můžeme setkat jen s výběrem některých částí již připravených programů, jimiž vhodně doplňují „vlastní“ systém reedukace.“

V této kapitole budou představeny a přiblíženy nejčastěji využívané programy dlouhodobého rozvoje dítěte předškolního věku s odkladem povinné školní docházky.

3.1 HYPO

nebo také - Prevence specifických poruch učení v předškolním a raném školním věku, autorkou tohoto programu je PhDr. Et Mgr. Zdeňka Michalová, Ph.D.

„HYPO je stimulační program pro děti před vstupem do základní školy, pro děti po odkladu školní docházky a pro děti v prvním pololetí prvního ročníku základní školy.“ (Šauerová, 2012, s. 142) A je tedy určen pro děti ve věku od pěti do osmi let, dodává Otevřelová (2016)

HYPO je zkratkou slov hyperaktivita a pozornost, přičemž je tedy používán převážně u dětí s poruchou pozornosti, např. ADHD, ale také u dětí s nerovnoměrným rozvojem psychických funkcí, zejména při oslabené zrakové diferenciaci, zrakové pozornosti, sluchové diferenciaci, sluchové paměti a pozornosti, apod. (Šauerová, 2012)

Otevřelová doplňuje, že se také věnuje vizuomotorické koordinaci, vytváření pracovních návyků a významně působí na vzájemnou kooperaci všech aktérů, jelikož je možné pracovat s dítětem individuálně, ale i ve skupině.

„Tento program je možné použít i preventivně u tzv. bezproblémových dětí k procvičení dílčích dovedností potřebných pro úspěšný vstup do základní školy.“ (Šauerová, 2012, s. 143)

„...program je založen na spolupráci pedagoga, rodiče a dítěte.“ (Otevřelová, 2016, s. 38)

Šauerová (2012) uvádí, že rodiče musí s dětmi pracovat každý den několik minut, optimálně deset až patnáct. Na konzultace se dochází jednou za týden až za dva. Tento program nejčastěji probíhá v délce čtyř měsíců.

Doba, po kterou se s dítětem na rozvoji jednotlivých funkcí pracuje, nebyla stanovena náhodně, ale vychází z autorčiny poznatků u neurofyzologie, dle nichž se nová a stabilní nervová spojení v mozku utváří právě za dobu tří měsíců. Program je sestaven tak, aby jej bylo možno individuálně upravit danému dítěti, a zajišťoval tak jeho potřeby a možnosti. *„Součástí programu je variace na test školní zralosti. Jedná se o sérii úkolů doplněné o hodnotící škálu, které dětem předkládáme před zahájením práce se samotným programem a po jeho skončení.“* Jde o získání přehledu o zlepšení dítěte v jednotlivých oblastech. (Michalová, 2002, s. 3)

Hlavní cíl tohoto programu je spatřován v posílení koncentrace pozornosti, dále v prevenci školní neúspěšnosti a zároveň i v rozvoji dovedností potřebných ke zvládnutí nároků, které jsou kladeny na děti v prvním ročníku základní školy. (Michalová, 2002)

3.2 MAXÍK

„MAXÍK je stimulační program pro předškoláky od pěti let, pro děti po odkladu povinné školní docházky a pro žáky s obtížemi v učení v prvním a druhém ročníku základní školy.“ (Šauerová, 2012, s. 142)

Autorkami programu Pavlou Bubeníčkovou a Zdeňkou Janhubovou byl sestaven na rozvoj všech oblastí dítěte potřebných k bezproblémovému počátku čtení a psaní. Následně u dítěte také podněcuje oblast předmatematických představ a logického myšlení. (Šauerová, 2012)

Do tohoto programu bývají zapojeni také rodiče či učitelé dětí, důležitá je právě jejich podpora a správný přístup. U dítěte je posilována zejména složka motorická, grafomotorická a percepční. (Otevřelová, 2016)

Program je sestaven do patnácti lekcí, jejichž činnosti jsou u dítěte zaměřeny na *nácvik nových pohybových stereotypů, rozvoj komunikačních dovedností, rozvoj v dílčích funkcích dítěte (např. v oblasti zrakové, sluchové, prostorové orientace, intermodality, seriality), grafomotorických činností a koncentrace pozornosti* a trvá zhruba osm měsíců. V tomto programu je kladen důraz na pravidelný režim, uvědomělé sezení dítěte, jasné a srozumitelné zadávání pokynů dospělým – rodičem - trenérem, zpětnou vazbu – jak dítě pokynům porozumělo, vytyčení a dodržování pravidel chování a důslednost při kontrole úkolů. Důležitý je také způsob vedení a postupu ze strany dospělého, který má maximální informace o stavu dítěte – čerpá z vyjádření poradenského zařízení, pediatra, neurologa, pedagoga. Měl by jím být uplatňován laskavý přístup k dítěti, vyhýbat se frustrujícím a stresujícím situacím, negativnímu hodnocení, mentorování a napomínání dítěte. (Maxík - stimulační program pro děti, 2020)

„Cílem těchto stimulačních cvičení není redukce projevů, ale změna podmínek, za kterých může dítě podávat lepší výkon,“ (Otevřelová, 2016, s. 37)

3.3 Metodika rozvoje grafomotoriky a počátečního psaní

„Tento program vychází ze speciálně pedagogické diagnostiky jemné motoriky ruky, grafomotoriky a analýzy grafomotorické činnosti.“ (Otevřelová, 2016, s. 37)

Autorkou této metodiky je Jaroslava Svobodová, která se řadu let zabývala a pracovala s dětmi se zdravotním postižením. V této metodě je kladen důraz na globální a multifaktoriální přístup k dítěti a zároveň také na rytmus.

3.4 Grafomotorika pro děti předškolního věku

Ze svých zkušeností a praktické práce s dětmi čerpala autorka Antje - Catrin Looseová, která sestavila tento program pro děti. Jedná se o moderní koncepci rozvoje grafomotoriky Metodická příručka autorky k tomuto programu ve spolupráci se speciální pedagožkou Nicole Piekertovou. Jedná se o dvacet pohádkových příběhů ježka a jeho přítele orla. Po jednotlivých příbězích vždy následuje cvičení. Tato praktická cvičení prohlubují u dítěte schopnost psaní, rozvoj jejich fantazie, přičemž jsou i vysoce motivačním stimulem pro aktivní zapojení dítěte do procvičování. Příručka je předurčena především pro práci s dětmi učitelkám mateřských škol nebo také učitelům nižších ročníků škol základních či v neposlední řadě také i rodičům dětí od 3 do 8 let. (Grafomotorika pro děti předškolního věku, 2020)

U nás je k zakoupení její metodická příručka v knižní podobě, kde jsou obsaženy nejen motivační příběhy, ale i pracovní grafomotorické listy. U dítěte se cvičí rozvoj schopností k psaní a představitosti. (Otevřelová, 2016)

3.5 Kurz grafomotoriky „Nebojte se psaní“ podle Y. Heyrovské

Autorkou tohoto programu je PaedDr. Yveta Heyrovská, kdy tento její program vznikl především pro nápravu a rozvoj grafomotoriky dítěte. *„Jde o tréninkový program zaměřený na odstranění grafomotorických obtíží u dětí předškolního a školního věku.“ (Otevřelová, 2016, s. 37)*

Tento deseti týdenní program přispívá ke zmírnění či odstranění grafomotorických obtíží dítěte, jako např. vadný úchop psacího náčiní, nerespektování linie omalovávané kresby, těžkopádné a nečitelné písmo, nerespektování linek v sešitě, proklepávání unavené ruky, apod. Ucelený komplex grafomotorických cvičení také trénuje paměť, a je nejvhodnějším pro předškoláky a pro děti s odkladem povinné školní docházky. (Vrbová, 2015)

Heyrovská (2004) doplňuje, že tento tréninkový program je možno používat v jeho původní podobě, nebo ho dle individuálních potřeb možno modifikovat, ale každá lekce by měla vždy obsahovat sedm fází (autorka je nazývá důležitými momenty), které spatřuje stěžejními. Jedná se o *přivítání, motivaci, kontrola domácích úkolů, nácvik nového, zadání úkolu domů, relaxaci, rozloučení*. Velký důraz je i v této metodě kladen na domácí přípravu, spolupráci zúčastněných a školy.

V této metodě lze také spatřovat formu prevence poruch psaní u dětí s percepčně motorickým oslabením, u dětí se zkříženou lateralitou, u levorukých dětí, apod. (Otevřelová, 2016)

3.6 Programy Kuncové

Autorkou PhDr. Pavlou Kuncovou bylo vytvořeno hned několik podpůrných a stimulačních programů. V této práci však budou nastíněny pouze programy vztahující se pro naši věkově zacílenou skupinu dětí.

3.6.1 KUPREV

„KUPREV je primárně preventivní program, jehož cílem je zabránit vzniku rizikové skupiny dětí s adaptačními problémy.“ (Šauerová, 2012, s. 143)

„Program je určen pro plošné užití, to je pro všechny děti (zdravé či s handicapem: ADHD, poruchami řeči, lehkou mentální retardací, DMO, autistické děti, děti s neurotickými obtížemi atd.). Vzhledem k měnící se struktuře obyvatelstva se program užívá i u dětí cizinců, kteří mají zájem se integrovat do naší společnosti a přijmout její kulturu i běžné způsoby chování.“ (KuPROG, 2020)

Tento program je předurčen především pro děti od čtyř let a je zaměřen na orientaci dítěte ve světě. Společná domácí příprava dětí a rodičů je spatřována prioritní. *„Za cíl si klade podpořit rodiče ve větší jistotě při vedení jejich dítěte. Poskytuje dětem základní orientaci v čase, prostoru a zejména orientaci vlastní osobou a sociální orientaci.“ (Otevřelová, 2016, s. 38)*

„Program využívá běžné nástroje komunikace: vyprávění, rozhovor, hru, ale také zpívání, kreslení, vystřihování, lepení, poskakování a jiné, typicky dětské činnosti. To vše v situacích, které jsou pro dítě bezpečné v sociálním slova smyslu, tj. nejsou zaměřeny na výkon, nejsou hodnocené a úspěchem je, pokud jimi dítě projde bez ohledu na úspěšnost.“ (KuPROG, 2020) Zároveň také

získávají základní dovednosti a návyky, které jsou zásadní pro školní práci, a to dokonce natolik, že u nich nejsou skoro patrné adaptační problémy po nástupu do školy. Nelze opomenout, že absolvováním programu dítě také získává tolik potřebnou osobní jistotu, pozitivní vztah k vzdělávání, aktivní přístup k okolí a radostný pohled na svět.

Orientace v uvedených oblastech by měla dítěti pomoci ve snazším začlenění se do sociálních skupin i do společnosti celkově. Zároveň dítěti může dopomoci k pohodovému nástupu do školy. (Otevřelová, 2016)

3.6.2 KUMOT

„Program zaměřený na procvičování a rozvoj jemné motoriky a grafomotorických dovedností, vhodný pro děti s ADHD, pro děti nesmělé, sociálně či motoricky neobratné nebo s jinými obtížemi.“ (Vrbová, 2015, s. 113)

„KUMOT je skupinový program pro děti s lehkou mozkovou dysfunkcí. Je určen pro děti od pěti do osmi let.“ (Šauerová, 2012, str. 143) A dále uvádí, že je u dítěte zaměřen především na oblast narušení jemné a hrubé motoriky, včetně motoriky mluvidel, impulzivitu, neschopnost uvolnit se, apod. *„Cílem programu je minimalizace těchto příznaků. Děti se učí ovládat napětí a uvolňovat je, nacvičují relaxaci.“* (Šauerová, 2012, s. 144)

Program se skládá z deseti lekcí, jsou v nich prostrídávány nácviky skupinové kooperace, kde se dítě učí podvolovat vedení druhého, ale také i roli vůdčí, párové aktivity a individuální činnosti dětí vedle sebe. *„Každá lekce je rámována poslechem písně nebo částí písně. Písně jsou nejčastěji o zvířátkách, veselé, rytmické a neagresivní. Jednotlivé lekce jsou pojmenovány podle písní.“* (KuPROG, 2020)

Jednotlivá lekce probíhá hodinu, tedy šedesát minut, a koná se jednou za týden. Ve skupině by mělo být ideálně šest až osm dětí, přičemž: *„...lze zařadit i dítě s hraničním intelektem či lehkým mentálním postižením. V případě vyššího počtu dětí s mentálním postižením navrhuje vytvořit samostatnou skupinu.“* (Šauerová, 2012, s. 144)

„Důraz je kladen na rozvoj sociálních schopností, děti dostávají zpětnou vazbu od skupiny i návrhy možných způsobů, jak v konkrétních situacích reagovat.“ (KuPROG, 2020)

3.6.3 KUPOZ

„Program pro rozvoj pozornosti je určen pro děti s ADHD, ale i děti s pomalejším psychomotorickým tempem, neurotickými potížemi, poruchami učení.“ (Vrbová, 2015, s. 113)

„KUPOZ je určen dětem mladšího školního věku, neboť, jak zdůrazňuje autorka programu, právě s nástupem do školy a s požadavky, které jsou na děti kladeny, výrazně vystupují do popředí projevy lehké mozkové dysfunkce.“ (Šauerová, 2012, s. 144) Hlavní cíl programu je zaměřen na zlepšení koncentrace pozornosti u hyperaktivních dětí a naopak zrychlení pracovního tempa u dětí hypoaktivních. Program najde uplatnění u dětí s ADHD, ADD, ale i u dětí s jinou příčinou narušené pozornosti. Tento program je také programem preventivním v rámci problematiky dětí s SPU.

„Těžiště programu je v domácí práci, kdy společně pracuje rodič s dítětem pod vedením odborníka (psycholog, speciální pedagog s platným osvědčením pro práci s metodou).“ (KuPROG, 2020)

Program trvá celkem patnáct týdnů, přičemž dítě pracuje s jedním z rodičů na úkolech každý den. Následně pak jednou za čtrnáct dní chodí společně na konzultace, kde probíhá kontrola stávajících úkolů a instruktáž k novým úkolům, které hned dostávají na další období. *„Podstatou práce je hra a zejména navázání efektivní spolupráce. Kvalita, respektive správnost provedení je až druhořadým cílem nápravné péče.“ (Šauerová, 2012, s. 144)*

3.7 Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina

- aneb v krajině slov a hlásek

„Jedná se o ucelený program zaměřený na systematický rozvoj fonologických funkcí. Je určen především dětem předškolního věku. Velký význam má zejména pro děti s různými vývojovými poruchami (např. opožděným vývojem řeči) či pro děti s rizikem vzniku SPU.“ (Šauerová, 2012, s. 145)

Otevřelová (2016) doplňuje, že je tato metoda vhodná i pro děti mladšího školního věku, pro děti s odkladem školní docházky a bývá využívána v posledním ročníku mateřské školy pro přípravu dětí na školní docházku. Tato metoda má příznivý vliv na rozvoj fonemického uvědomování, především na sluchovou analýzu, syntézu, uvědomování hláskové struktury slova.

Prostřednictvím této metody dochází u dítěte k: *„Uvědomování si hláskové struktury jazyka a schopnost vědomé manipulace s těmito hláskami. K tomuto účelu využívá metodika*

na rozdíl od jiných technik tzv. mentální modelování prostřednictvím grafických žetonů a názorných schémat, což je pro žáky, kteří sluchovou cestou nezvládají určování, rozlišování slabik, hlásek, zásadní.“ (Vrbová, 2015, s. 113)

O této metodě píše ve své dizertační práci i jedna z autorek slovenské metodiky této metody. „Výnimočnosť Elkoninovej metódy v porovnaní s inými metódami, stimulujúcimi predčitateľské zručnosti a rozvíjajúcimi čítanie, spočíva predovšetkým v jej psycholingvistických východiskách. Dieťa sa učí o jazyku, preniká do jeho štruktúry, učí sa ho vnímať systematicky, učí sa elementárne pravidlá v jazyku, ako aj to, že existujú výnimky z týchto pravidiel. V procese osvojovania si čítania sa dieťa oboznamuje najskôr so slabikami, neskôr s fonémami a až po dostatočnom zvládnutí uvedomovania si foném a manipulácie s nimi prechádza na osvojovanie si grafém. Jednotlivé grafémy nie sú dieťaťu predkladané na základe ich frekvencie výskytu v jazyku, ako je to v našich podmienkach pri výučbe čítania, ale na základe ich umiestnenia v štruktúre jazyka. Neustálym uvažovaním o jazyku, jeho štruktúre a systéme dieťa pracuje na metajazykovej úrovni.“ (Tokárová, 2015, s. 37)

„Metodika vytvořená prof. Elkoninem byla koncipována jako slabikář pro první ročník ZŠ. Naše metodika vyžadovala změny a úpravy na více rovinách: především jazykovou adaptaci na českou fonologii (nikoli prostý překlad) a její přizpůsobení předškolnímu věku dětí.“ (Mikulajová, 2016, s. 10) Metodika je dělena na dvě části, předgrafémovou a grafémovou, přičemž první z nich je určena především pro děti předškolního věku. Metodika je realizována formou hry se závěrečným poučením o jazyce.

Mikulajová (2016, s. 23) dále píše, že: „Děti, jejichž rodným jazykem není čeština, v naší společnosti přibývá. Pokud směřují dále do našich škol, je pro ně trénink fonematického uvědomování velmi dobrou přípravou.“

3.8 Metoda instrumentálního obohacování profesora R. Feursteina

„Tato metoda je založena na zprostředkovaném přístupu k dětem i dospělým, rozvíjí jejich kognitivní a intelektový potenciál. Není omezena na žádnou věkovou ani výkonnostní skupinu osob.“ (Šauerová, 2012, s. 143)

„Jde o program zaměřený na rozvoj myšlení, rozumových, jazykových schopností a dovedností učit se. Děti se učí přemýšlet o věcech, soustředit se na úkol, hledat řešení předkládaných úkolů, povídat si o tom s ostatními, klást otázky, tím se učit sdílení.“ (Otevřelová,

2016, s. 39) Děti si nadále trénují i pozornost, zdokonalují si pak nejen slovní zásobu při společné komunikaci a interakci s ostatními.

Každý instrument je nastaven na specifický kognitivní deficit, sám je ale určen k nabývání mnoha dalších dispozic učení. Čtrnáct z těchto instrumentů jsou systematicky uplatňovány ve třídách při hodinových lekcích, jejichž frekvence by měla být 3-5 hodin za týden, v délce trvání dva roky. Feuersteinova metoda klade důraz na rozvoj řeči. *„Řeč je nástrojem každé intelektuální činnosti. Řeč je důležitá na všech třech úrovních mentální činnosti. Jedinec řečí kontroluje a upřesňuje informace, které dostává. Musí umět vyjádřit řečí každý myšlenkový pochod, každou strategii, kterou používá. Pomocí řeči určitou informaci ale i strategii zvnitřní, to znamená, že si ji osvojí natolik, že ji používá i za jiných okolností.“* (II. program instrumentálního obohacování, 2020)

Dítě se musí naučit adekvátně a přesně odpovědět na danou otázku či vyřešit uložený úkol. Systematicky je proto obohacována nejen slovní zásoba, ale i obsahově i formálně přesné vyjadřování. *„U dětí se podporuje vnitřní motivace k učení prostřednictvím slovní formulace - rozmysli si to. V logu celého programu stojí: „Nechte mě, já si to rozmyslím...“ Jedinci jsou k tomu vybízeni u každého úkolu, takže se to postupně stává součástí jejich strategie.“* (II. program instrumentálního obohacování, 2020)

Tato metoda může být uplatněna i u dětí s SPU, s poruchami chování, sociokulturně handicapovanými žáky či dětmi s Downovým syndromem, ale také u dětí v běžných třídách základních škol. Propagátorkou této metody u nás je Věra Pokorná. (Šauerová, 2012)

3.9 Metoda dobrého startu

Této metodě bude věnována celá následující kapitola

4 Metoda dobrého startu

„Učitel i žák mají mít tyž cíl: prospěch, který má jeden přinášet, druhý získávat.“

(Seneca)

Počátky této metody sahají již do 1. světové války, kdy její první verze měla charakter výlučně léčebně relaxační a byla zaměřena především na rehabilitaci osob se získanými poruchami hybnosti. Metoda pochází z metody LE BON DÉPART, která byla zpracována za 2. světové války francouzskou fyzioterapeutkou Theou Burnetovou a společně s dalšími odborníky ji připravili pro práci s dětmi. Následné upravované verze byly používány k práci s dětmi základních škol, především do vstupní etapy při výuce čtení a psaní, poté také i u dětí s obtížemi v učení. Metoda našla hodně následovníků a je hojně uplatňována ve Francii, Holandsku, Belgii, Španělsku, Švýcarsku a Portugalsku. (Swierkozsová, 1998)

„Česká verze Metody Dobrého startu je výsledkem mnohaletého hledání a ověřování. Spojuje v sobě nejen teoretická východiska a praxi, ale i dlouhodobé zkušenosti a nepochybně i osobní lidský postoj české zpracovatelky J. Swierkozsové.“ (Zelinková, 2012, s. 100)

Swierkozsová (1998, s. 12) píše, že metoda u dítěte pozoruje a posuzuje rozvoj jeho psychomotoriky. *„Cvičení MDS u dětí s normální psychomotorickou úrovní rozvoj aktivizují, u dětí s poruchami vývoje upravují nepravidelně se rozvíjející funkce.“* Právě v nepravidelnostech či poruchách psychomotorického vývoje dítěte se manifestuje opoždění ve vývoji percepčně motorických funkcí a bývají jedním z důvodů školního neúspěchu dítěte při výuce čtení a psaní.

„Metoda si klade za cíl rozvíjet u dětí právě ty oblasti, které jsou předpokladem pro zvládnutí nároků školy, tedy jazykové dovednosti, pravolevou a prostorovou orientaci, prohloubení pozornosti a koncentrace, zdokonalení úchopu psací potřeby a uvolnění ruky apod.“ (Otevřelová, 2016, s. 37)

Tato kapitola si klade za cíl seznámit blíže s Metodou dobrého startu, představit její hlavní činitele a faktory, které mohou mít vliv na její efektivitu a přínos.

4.1 Koncepce Metody dobrého startu

Metoda je vhodná především pro děti předškolního věku (ideálně pro děti kolem pěti let) a je vhodné ji pro její sociální aspekt realizovat nejlépe skupinovou formou, tudíž k posilování vzájemných vztahů ve skupině, či k dospělému. Její aplikace není však vyloučena ani ve formě individuální. (Zelinková, 2012)

„O tom, zdali budeme pracovat s dětmi ve skupině, nebo individuálně, rozhodne míra poškození dítěte.“ (Swierkozsová, 1998, s. 9) A dále píše, že pokud se pracuje s dětmi bez poruch a obtíží, může mít skupina i 20 dětí, ideálně však dětí 12. V opačném případě doporučuje skupinu dětí mezi 6 – 8 dětmi. Za optimální časovou dotaci práce s dětmi v mateřských školách považuje 30 minut, u dětí školního věku 45 minut. Důležité je i cvičební prostředí. Mělo by se jednat o prostornou místnost s lavicemi a židlemi. (Swierkozsová, 1998)

Metoda se skládá z 25 lekcí, přičemž stěžejním prvkem každé z lekcí je lidová píseň, která je pro každou lekci jiná, má grafické znázornění a: *„... která v různých podobách prolíná celou lekci. Rytmu, melodii a slovům písní odpovídají pohybová, řečová a grafomotorická cvičení.“* (Zelinková, 2012, s. 101)

Jednotlivé kroky lekce a jejího procesu, které mají stále stejnou strukturu a řád, jsou uspořádány následovně (Swierkozsová, 1998, s. 12):

Zahájení (např. přivítání, představení, pozdravy)

Posílení jazykových kompetencí a komunikativních dovedností (verbálních i nonverbálních – poslech písně, rozhovor s dětmi, rozvoj slovní zásoby,...)

Specifická cvičení (posílení rozvoje zrakové a sluchové percepce, pravolevé a prostorové orientace)

Pohybová cvičení (uvolnění, porozumění instrukci, soustředění, chůze, krokové variace, rozvoj pomalého pohybu,...)

Píseň – pohyb (cvičení pohybově akustická – 1. fáze: příprava pomůcek, 2. fáze: vysvětlení a demonstrace pohybu nejprve bez hudby, poté s hudbou)

Píseň – pohyb – grafický vzor (cvičení pohybově akusticko optická – zachycení grafického vzoru za poslechu hudby)

Závěr – (hodnocení, sebehodnocení, pozitivní oceňování kamarádů ve skupině,...)
„Každé dítě, které zakončí lekci, odchází s pocitem úspěchu a důležitosti. Proto stejně jako zahájení i závěr modelujte jako společenskou událost.“ (tamtéž)

Mezi autorkou doporučované pomůcky patří např. válečky s pískem, obdélníkové tácky s krupicí či pískem, arch papíru, fólie, barvy, křídly, štětce, tužky, pera, apod. (Swierkozsová, 1998)

„Metoda akceptuje nejsnazší a nejpřirozenější cestu dětského věku jako jsou písničky, říkadla a pohyb.“ (Swierkozsová, 2005, s. 67)

Celý soubor lekcí této metody je koncipován do jednoho roku, přičemž jednotlivá cvičení jsou prováděna většinou 1x za týden. V případě nezvládnutí dané lekce, se lekce opakuje. Také není vyloučeno v případě velké náročnosti některých cviků je vynechat. (Swierkozsová, 1998)

Tento model Metody dobrého startu je autorkou považován za obecný, lze ho tedy dle potřeb dětí, se kterými učitel pracuje, obměňovat, přizpůsobovat, či jinak upravovat. Proto také tato metoda: *„Klade vysoké nároky na vedoucího skupiny, na jeho schopnost rozvíjet program směrem k jednotlivci i skupině při respektování reálných možností a potřeb dítěte.“* (Swierkozsová, 1998, s. 5)

4.2 Osobnost učitele nejen v Metodě dobrého startu

„Realizace změny ve vzdělávání není možná bez aktivní spolupráce a přímé účasti učitelů i všech ostatních pedagogických pracovníků.“ (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice 2001, In Průcha, 2002, s. 46)

V Metodě dobrého startu je autorkou doporučováno vést lekce a cvičení vždy ve dvojici - učitel a terapeut, přičemž by obsazení dvojice mělo zůstat stále stejné. Podmínkou pro vedení skupiny této metody je seznámení a proškolení v této metodě v rámci výcvikových kurzů, kterými provází sama autorka metody či její spolupracovnice podle autorského programu. (Swierkozsová, 1998) V rámci mateřských škol však většinou vede metodu jeden pedagog - učitel mateřské školy, který získal osvědčení v rámci zmiňovaného kurzu.

V Zákonu o pedagogických pracovnících Zákon č. 563/2004 Sb. je uvedeno, že: *„Pedagogickým pracovníkem může být ten, kdo splňuje tyto předpoklady: a) je plně způsobilý*

k právním úkonům, b) má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává, c) je bezúhonný, d) je zdravotně způsobilý a e) prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak.“ (Zákon č. 563/2004 Sb., část první, § 3, odst. 1)

Pedagogický slovník říká, že učitel je: „Jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, který je spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost...“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 261)

Syslová (2013) uvádí, že pedagogická způsobilost učitele mateřské školy je nezbytným požadavkem na jeho znalosti a dovednosti, které se získávají v přípravném vzdělávání v rámci studia na školách. Nepostradatelnou součástí učitelovy „výbavy“ by měly být však také profesní kompetence, tedy souhrn jeho osobnostních a odborných předpokladů.

Za základ profesních kompetencí učitele mateřské školy uvádí (Syslová, 2013, s. 40 - 41):

Kompetence předmětová

Kompetence didaktická a psychodidaktická

Kompetence pedagogická

Kompetence diagnostická a intervenční

Kompetence sociální, psychosociální a komunikační

Kompetence manažerská a normativní

Kompetence profesně a osobnostně kultivující

„Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy“ je hodnotící nástroj pro učitele a ředitele mateřských škol, v němž jsou uvedeny jejich profesní činnosti, ve kterých by se měly odrážet učitelovy kompetence a kvality. Jsou jimi (Syslová, 2013, s. 57):

Plánování

Prostředí pro učení

Procesy učení

Hodnocení vzdělávacích pokroků dětí

Reflexe vzdělávání

Rozvoj školy a spolupráce s kolegy

Spolupráce s rodiči a širší veřejností

Profesní rozvoj učitele

„Součástí nástroje jsou také profesní znalosti a etika učitele, které jsou považovány za nezbytný předpoklad ke kvalitnímu vykonávání učitelské profese.“ (Syslová, 2013, s. 57)

V metodě autorka (Swierkoszová, 1998, s. 12) spatřuje za stěžejní toto: *„Za nejdůležitější věc, která doprovází všechna cvičení, považují vytvoření vstřícného a bezpečného prostředí s jednoznačnou podporou při neúspěchu, se zdůrazněním fenoménem lidskosti a radosti.“* A právě: *„...Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 261) A Průcha (2002, s. 52) dále upřesňuje: *„Dalo by se říci, že pro kvalitu konkrétního učitele je jedním z nejužitečnějších ukazatelů to, jaké klima je v jeho třídě.“*

„Učitelé respektují potřeby dětí (obecně lidské, vývojové a individuální), reagují na ně a napomáhají v jejich uspokojování (jednají nenásilně, přirozeně a citlivě, navozují situace pohody, klidu, relaxace, apod.). Pedagogický styl, resp. způsob, jakým jsou děti vedeny je podporující sympatizující, projevu se přímou, vstřícnou, empatickou a naslouchající komunikací, ...“ (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018, s. 32)

Tak jaké vlastnosti by tedy měl „ideální učitel“ mít? *„...přísnost, láska, zajímavá výuka...“* (Průcha, 2002, s. 61)

Učitel by měl mít na zřeteli, že se v metodě především pracuje s dětmi, na které jsou kladeny výchovné tlaky a jsou většinou zranitelné, proto je nutností respektovat jejich současný stav a poskytnout jim směr napomáhající zvýšit jejich sebevědomí. (Swierkoszová, 1998)

Nejvýznamnější alfa i omegou pro práci s dětmi zůstává jejich zaujetí pro danou činnost, tedy motivace, která je popisována jako: *„Souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které vzbuzují, aktivují, dodávají energii lidskému jednání a prožívání, zaměřují toto jednání určitým směrem, řídí jeho průběh, způsob dosahování výsledků, ovlivňují též způsob reagování jedince na jeho jednání a prožívání, jeho vztahy k ostatním lidem a ke světu.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 127)

Fontana (2010 s. 227) říká, že: *„Abychom děti pro něco zaujali a motivovali k touze po úspěchu v dané oblasti, musíme jim pomoci získat k příslušné činnosti kladný postoj.“* A dále dodává: *„Postojům dětí k určité činnosti prospívá, když vidí, jak tuto činnost před nimi vykonává (působí jako vzor) někdo, kdo má v jejich očích prestiž“,* a to bývá především právě učitel.

Děti (tak jako dospělí) dokáží velice rychle zareagovat na „nadšení“, která jsou projevována jinými, není - li jim však vnucováno. Nezpochybnitelnou známkou kvalitního učitele je tedy i schopnost budit v ostatních nadšení pro věc. *„Dobrý učitel přitáhne žáka vlastním zaujetím až tam, kde nadšení začne zpevňovat samo sebe a kde žák pak již dokáže pokračovat sám.“* (Fontana, 2010 s. 227)

„Nelze pochybovat o významu osobnosti učitele pro účinnost školní práce.“ (Čačka, 1994, s. 118)

4.3 Spolupráce učitele a rodiče

„Rodiče žáků, které škola vzdělává, se považují za hlavního a nejpočetnějšího partnera pro vztahy školy s prostředím.“ (Průcha, 2002, s. 410) Škola by měla vyvíjet zájem a iniciovat aktivity, které směřují ke vzájemnému kontaktu a komunikaci.

„Aby byla vzájemná komunikace mezi učiteli a rodiči srozumitelná a mohla vést k pozitivní atmosféře, je nutné hned v počátcích sociální interakce otevřeně hovořit o svých očekáváních, o svém pojetí úspěšnosti, o potřebách, které jako rodiče máme.“ (Šauerová, 2012, s. 83) A zároveň dodává, že je ze strany rodičů nutné učitelům poskytovat maximální pomoc a podporu. Chybou rodičů bývá, že pokládají učitele výhradně odpovědnými za edukační výsledky svých dětí.

Autorka metody v ní považuje základním kamenem právě spolupráci s rodiči a jejich zapojení do výuky. *„Do cvičení zapojte rodiče. Někdy budou děti pouze doprovázet, jindy budou cvičením přihlížet. Čas strávený objasněním smyslu cvičení jsem nikdy nepovažovala za zbytečný. Největšího úspěchu jsem dosáhla u skupinky dětí, kde s dětmi pracovali rodiče.“* (Swierkozsová, 1998, s. 15)

Vzájemnou provázanost a spolupráci rodičů a učitelů, potažmo školy, zmiňuje i Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, kde je v kapitole 7 přímo uvedeno (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018, s. 32):

- *Ve vztazích mezi zaměstnanci školy a rodiči panuje oboustranná důvěra a otevřenost, vstřícnost, porozumění, respekt a ochota spolupracovat. Spolupráce funguje na základě partnerství.*
- *Učitelé sledují konkrétní potřeby jednotlivých dětí, resp. rodin, snaží se jim porozumět a vyhovět.*

- *Rodiče mají možnost podílet se na dění v mateřské škole, účastnit se různých programů, podle svého zájmu zde vstupovat do her svých dětí. Jsou pravidelně a dostatečně informováni o všem, co se v mateřské škole děje. Projevili zájem, mohou se spolupodílet při plánování programu mateřské školy, při řešení vzniklých problémů apod.*
- *Učitelé pravidelně informují rodiče o prospívání jejich dítěte i o jeho individuálních pokrocích v rozvoji i učení. Domlouvají se s rodiči o společném postupu při jeho výchově a vzdělávání.*
- *Zaměstnanci školy chrání soukromí rodiny a zachovávají diskrétnost v jejích svěřených vnitřních záležitostech. Jednají s rodiči ohleduplně, taktně, s vědomím, že pracují s důvěrnými informacemi. Nezasahují do života a soukromí rodiny, varují se přílišné horlivosti a poskytování nevyžádaných rad.*
- *Mateřská škola podporuje rodinnou výchovu a pomáhá rodičům v péči o dítě; nabízí rodičům poradenský servis i nejrůznější osvětové aktivity v otázkách výchovy a vzdělávání předškolních dětí.*

Jak je uvedeno v předchozí kapitole, mezi jednu z učitelových kompetencí by měla právě patřit spolupráce s rodiči. „Podobně jako je tomu v jiných sociálních interakcích, i v procesu interakce rodič – učitel hrají významnou roli komunikační vzory a strategie, které si zmíněné subjekty v průběhu života osvojily. Podstatná je zejména zkušenost, jakou každá skupina během svého života utvářela s druhou skupinou.“ (Šauerová, 2012, s. 83) Je nezbytným opětovně předkládat oběma stranám způsoby, které vzbuzují a podporují vzájemně jen pozitivní sociální interakce.

V odborném časopise „Školní poradenství v praxi“ 3/2016 uvádějí učitelky z mateřských škol, kde pracují s Metodou dobrého startu, že spolupracují s rodiči velmi rády a vždy na začátku roku jim nabízí netradiční ukázkové lekce. Tyto lekce mají u rodičů velký ohlas a užijí si všichni společně spoustu legrace. „Rodiče se tak stávají dětmi a mají možnost si vyzkoušet, jak lekce probíhá. Při ní si uvědomují, že vše není zcela snadné“, říká Bc. Vendulka Žežulková - učitelka z MŠ Strojařů, Chrudim 4. (Krejčová, 2016, s. 20)

„ A stále ještě platí - bez ohledu na to, kolik vám je let, když vyrazíte do světa, nejlepší je chytit někoho za ruku a držet se pohromadě.“ (Swierkoszová, 2005, s. 70)

4.4 Přínos a využití Metody dobrého startu

Zelinková (2012, s. 103) „*Na první pohled by se mohlo zdát, že MDS pouhou sestavou písniček a pohybových cvičení, známým mnoha generacím dětí i pedagogů.*“ Na pohled druhý je však již patrné, že se jedná o ucelený komplex, který staví na teoretických základech. Zachovává a dodržuje postup jednoduchého ke složitějšímu a podporuje celkový rozvoj dítěte. „*Rozvíjí řeč, smysl pro serialitu, respektuje osobnostní charakteristiky dítěte, podporuje v utvářené sociálních vztahů. Kromě uvedených preventivně rehabilitačních cílů přispívá i k všeobecné kultivaci osobnosti dítěte.*“

Další výhoda a přínos je spatřován v tom, že takto sestavená metoda minimalizuje neúspěch, jelikož je postupováno jen po malých krůčcích. Zároveň si nelze nevšimnout toho, že jsou v metodě používány odborně potvrzené metody pro děti i lektory. Kromě uživatelů, nejčastěji v podobě učitelů mateřských škol, kteří s metodou pracují k rozvíjení dítěte v oblastech potřebných pro zdárný vstup do školy, se metoda osvědčila i u dětí se specifickými poruchami učení v rámci specializovaných tříd. Jak bylo již zmíněno, metoda není uzavřený útvar a právě osobnost učitele jí dává osobitý nádech, náboj i směr, který by měl vycházet z diagnostiky dětí. „*Za hlavní přínos pro současnou pedagogickou praxi MDS považují podrobné zpracování postupu ve všech lekcích včetně připravenosti hudebního doprovodu, pracovních listů pro děti a metodické příručky. Toto minimalizuje chyby začátečníků a zároveň poskytuje zkušenému pracovníkovi prostor pro vlastní tvořivost.*“ (Zelinková, 2012, s. 104)

Sama autorka v článku o Metodě dobrého startu na téma měsíce – Školní zralost – uvádí: „*Využití je poměrně značné. MDS se osvědčila jako vstupní etapa výuky čtení a psaní na základní škole. Úspěšně se využívá u dětí s odkladem školní docházky. Vhodná je pro použití v poslední třídě mateřské školy. Aktivizuje a rozvíjí funkce, které jsou nezbytné pro čtení, psaní a počítání. Našla si své místo i u dětí s mentálními deficity. Stejně tak splňuje nároky na práci s dětmi s diagnózou specifické poruchy učení. Lze ji využít i jako specifický nástroj pedagogické i poradenské diagnostiky.*“ (Krejčová, 2016, s. 16) Ve své knize ještě autorka vyjmenovávání rozšiřuje o využití: „*Předpokládá se použitelnost metody u dětí z minoritních skupin (Rómové, děti přistěhovalců a emigrantů apod.)*“ (Swierkozsová, 1998, s. 12)

Bc. Radana Kempová je zástupkyní ředitelky pro odloučené pracoviště MŠ Sněženska, Frýdek - Místek, s metodou pracuje 10 let a v článku o Metodě dobrého startu na téma měsíce –

Školní zralost – kromě svých zkušeností s přínosy metody, které jsou obdobné jako výše uvedené, uvádí: „*MDS je pro předškolní děti prestižní záležitostí. Vážnost jí dodává fakt, že je jen pro děti, které půjdou do školy. Každá lekce u nich svým obsahem a uspořádáním navozuje pocit výjimečnosti. Kromě bezděčného upevnování morálních vlastností, získávání a zdokonalování nejrůznějších dovedností jim přináší pocit úspěchu a radosti.*“ (Krejčová, 2016, s. 21)

Bc. Vendulka Žežulková je učitelkou z MŠ Strojařů v Chrudimi 4, pracuje zde ve speciální třídě u dětí s logopedickými obtížemi, která s metodou pracuje již 17 let a v článku o Metodě dobrého startu na téma měsíce – Školní zralost – uvádí tyto přínosy metody: „*...MDS respektuje individualitu dítěte a aktivizuje a rozvíjí všechny kognitivní funkce rovnoměrně. Lektorovi umožňuje využívat své postupně získané zkušenosti. Metodika jednotlivých lekcí není úplně svazující a lektor ji může přizpůsobit dané skupině dětí. Její velkou výhodou je snadná dostupnost a možnost využití každou učitelkou MŠ. Ze svých osobních zkušeností považují MDS za vhodnou formu prevence i terapie a bez jakýchkoli výhrad ji doporučují k zařazení do všech MŠ.*“ (Krejčová, 2016, s. 19 - 20)

4.5 Efektivita Metody dobrého startu

Výzkumy efektivity, neboli dle akademického slovníku cizích slov (1997, s. 185) účinnosti, Metody dobrého startu sahají již do roku 1968, kdy byly provedeny první výzkumy autorkou polské verze metody Dobrego startu Martou Bogdanowicz s jejími spolupracovníky. Výzkumné poznatky představovala na mnohých konferencích v Polsku i v zahraničí, dále také uveřejnila v člancích i ve své příručce k metodě. Další podněty k výzkumům efektivit metody dala i autorka české verze Metody dobrého startu Jana Swierkoszová (Swierkoszová, 1998).

Výzkumy ukázaly, že je metoda použitelná a úspěšná u dětí v průběhu přípravy na výuku čtení a psaní, dále poukázaly vysokou efektivitu metodu u rizikových skupin dětí s podezřením na dyslexii při využití její funkce profylaktické a v neposlední řadě prokázaly vysokou efektivitu u dětí s diagnózou dyslexie za pomoci metody jako korektivně-kompenzačního programu. „*MDS se stále využívá v terapii dětí s běžnými i hlubšími poruchami. Výzkumy účinnosti MDS v práci s mentálně postiženými a autistickými dětmi ukazují na důležitost její role v celkovém procesu terapie.*“ (Swierkoszová, 1998, s. 7):

„Pozitivní výsledky vedly k výraznému šíření metody především mezi učitelkami v mateřských školách, ale též mezi pedagogy, psychology, logopedy...“ A právě tato nejpočetnější skupina uživatelů, v podobě učitelek mateřských škol, na základě svých zkušeností u dětí s odkladem školní docházky efektivitu metody jednoznačně potvrzuje. (Zelinková, 2000)

Metodologická východiska výzkumu

Již v minulosti se lidé zajímali o výsledky a užitečnost pedagogické praxe a doklady o tom lze najít již u antických učenců: „*Když znamenitý římský pedagog, Marcus Fabius Quantilianus před téměř 2000 lety psal svou učebnici rétoriky, hodnotil v ní prospěšnost gramatiky, geometrie a hudby pro všeobecné vzdělání mladých Římanů. Zacházel přitom s kategorií užitečnosti – a tím vlastně uvažoval o termínech dnešní pedagogické evaluace.*“ (Průcha, 1996, s. 7)

V naší zemi sahá výzkum a pedagogická věda do doby J. A. Komenského, přičemž byly od počátku zaznamenány i první pokusy a snahy o evaluaci, přičemž nejstarším dokladem je spis „*o veřejné zkoušce znalostí žáků*“, který časově spadá do 18. století a celkově započal rozkvět evaluačních tendencí. Ještě na přelomu 19. až 20. stol. však u nás byla evaluace chápána především jen jako hodnocení samotné praxe, ať šlo o zkoušky žáků, učitelské zkoušky, apod. Modernější a vědecky podloženější postupy evaluace se u nás objevily před 1. světovou válkou spojené se jménem Františka Čády a Pedologickým ústavem. Ve 20. a 30. letech nastal velký rozmach české pedagogické vědy celkově, přičemž o tom hovoří mnoho publikací a výzkumných prací z té doby, díky nimž se dozvídáme mnoho pozoruhodného a platícího i v dnešní době. Například metodologický přístup Cyrila Stejskala, který pracoval v Pedologickém ústavu a zkoumal od roku 1919 nadané žáky, přičemž hodnotil jejich výsledky nejen formou testů, ale také využíval i celkové posouzení žáka učitelem. Stejskal (In Průcha, 1996, s. 12-13) uvádí: „*Testy jsou mně jednou metodou, nikoliv jedinou. Skrajní nedůvěrou se odvracím od mechanického testování...*“ Již v té době Stejskal stavěl obě metody (objektivní testování a subjektivní hodnocení učitelů) jako metody vzájemně komplementární... Za nejvýznamnějšího odborníka, který položil skutečně vědecké základy evaluačního přístupu v české pedagogice, je považován Václav Příhoda, který byl však v evaluaci zastáncem výhradně jen metod kvantitativních.

V dnešní době jsou však tyto myšlenky již překonány, kdy evaluace je pojmána v komplexnějším paradigmatu, a je tudíž zapotřebí hodnotit celkovou pedagogickou realitu, přičemž by se mělo jednat nejen o zjišťování dat výsledků, ale i o širokou reflexi pedagogických jevů ku prospěchu výzkumu i samotné praxi. (Průcha, 1996)

Mezi první vědy, ve kterých byly podrobněji rozvedeny teorie a zkoumala se efektivita (nebo také efektivnost) patřila ekonomie, vědy technické a sociální. „*Ve sféře pedagogické*

evaluace, kam tento pojem pronikl z komerčního a hospodářského světa, je interpretován jako povinnost učitelů, škol a celého vzdělávacího systému nést zodpovědnost za efektivnost své práce, resp. za dosahované vzdělávací výsledky.“ (Průcha, 1996, s. 31)

V Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 55) lze nalézt toto vysvětlení pojmu: „Efektivnost vzdělávání je komplexní pojem vyjadřující, za jakých podmínek vedou určité „vstupy“ vzdělávacích procesů k určitým „výstupům“. „Vstupy“ představují faktory dané charakteristikami subjektů a obsahu vzdělávání, podmínky tvoří charakteristiky procesů výuky a „výstupy“ jsou výsledky a efekty vzdělávání. Měření a vyhodnocování efektivnosti vzdělávání v praxi je složité, i když výzkum v této oblasti je intenzivně rozvíjen.“

Průcha (1996, s. 35) sestavil model efektivnosti vzdělávacích procesů následovně:

Tabulka 1: Model efektivnosti dle Průchy

Determinanty efektivnosti:	
A - vstupní determinanty: charakteristiky žáků, charakteristiky učitelů, charakteristiky obsahu vzdělávání, charakteristiky pojetí vzdělávání, charakteristiky vybavení škol aj.	
↓	
B - procesuální determinanty: charakteristiky reálné výuky, charakteristiky komunikace a interakce, charakteristiky využívání zdrojů učební informace, charakteristiky klimatu ve třídách a školách aj.	
↓	
Efektivnost:	
C - výsledky: <u>kognitivní</u> (vědomosti, dovednosti), <u>afektivní</u> (postoje, hodnoty, zájmy aj.)	
↓	
D - efekty: <u>ekonomické</u> (kvalifikační struktura, produktivita práce, hrubý domácí produkt aj.), <u>mimoekonomické</u> (vlivy na rozvoj osobnosti, na jednání, vztahy, postoje lidí, kulturní vzorce aj.)	

V tomto modelu efektivnosti jsou představeny dvě kategorie činitelů (A, B), které společně působí na celkový proces vzdělávání, a dále pak dvě kategorie výstupů (C, D), které představují její následnou efektivnost vzdělávacích procesů. Jak však dále Průcha (1996, s. 85) dodává, nelze v evaluačním či vzdělávacím procesu úplně odmyslet další možné působící faktory, a tedy spoléhat jen na jeho model efektivnosti jako na jedinou správnou cestu k výsledkům, jelikož píše: „*Celkově se ovšem nedaří „uchopit“ všechny podstatné determinanty ovlivňující vzdělávací výsledky, neboť jejich počet a charakter působení se zatím vymyká našim výzkumným možnostem.*“

Tématem této diplomové práce je Efektivita Metody dobrého startu v minimalizaci odkladu školní docházky u předškolních dětí z mateřských škol ve městě Chrudim, tudíž nejen její teoretická část, ale i její empirická výzkumná část je zaměřena na zjišťování efektivity a vlivu této metody především na odklad školní docházky u předškolních dětí z mateřských škol v Chrudimi, kde s metodou pracují. Zda se Metoda dobrého startu projeví jako jeden z efektivních nástrojů při práci s dětmi předškolního věku, nabídnou k diskusi výzkumem získané informace a zjištěné výsledky.

„Evaluace představuje proces systematického shromažďování dat o aktivitách, charakteristikách a výsledcích programů, personálu a produktech. Shromážděné údaje jsou následně využity k tvorbě či zlepšení efektivity programů...“ (Husárová, Filipczyk, 2008, s. 5)

5 Design výzkumu

Skutil (2011) považuje za zdroj rozvoje pedagogiky plánovité a systematické zjišťování rozmanitých jevů, zachytitelných jen v realitě, přičemž by měl pedagogický výzkum být vědecký; měl by popisovat, analyzovat a objasňovat edukační realitu; a také být na její objekty zaměřený; jedná se tedy o činnost institucionalizovanou, jelikož převážně probíhá v nějaké instituci, což vzhledem k faktu, že bude zkoumána a hodnocena efektivita stimulačního programu Metoda dobrého startu v mateřských školách v Chrudimi, bude výzkumná činnost probíhat právě v těchto institucích.

Výzkum bude probíhat v rámci pedagogické evaluace, a tedy nejen měřitelnými údaji o výsledcích efektů za pomoci statických dat a údajů, ale i na základě subjektivních pohledů pedagogů, kteří ve vybraných mateřských školách pracují s tímto stimulačním programem, a kteří poskytnou důležité informace a zkušenosti ze své praxe, potažmo i rozkryjí své postoje a názory s prací v rámci své reflexe poskytnutými rozhovory, tudíž se jedná o smíšený design výzkumu. „*Smíšený výzkum je definován jako obecný přístup, v němž se míchají kvantitativní a kvalitativní metody, techniky nebo paradigmaty v rámci jedné studie, výzkumu.*“ (Skutil, 2011, s. 75)

I podle Hendla (2005) je smíšený design výzkumu výhodnější především pro výzkum, který v sobě stýká komplexnější výzkumné otázky, kdy je potřeba volit smíšené strategie právě s ohledem na získání odpovědí, které tak bývají následně spolehlivějšími a relevantnějšími, přičemž nejčastější využití nacházejí v aplikovaném či evaluačním výzkumu, kdy praktické rozhodování podtrhuje přínos různorodých zdrojů dat.

Skutil (2011, s. 57) dodává, že ačkoli lze zkoumat v rovině teoretické, většinou je slovo výzkum spojováno s empirickým zkoumáním, přičemž: „*...předmětem jsou objekty nebo jevy konkrétní reality, např. student, pedagog, rodič, výchovně – vzdělávací proces*“.

V rámci kvantitativního přístupu se výzkum opíral o statistická data. V rámci kvalitativního přístupu bylo ve výzkumu využito technik a principů Zakotvené teorie, která dle Hendla (2005) poskytuje zachování fenomenologické kvality evaluačního kontextu a dává význam subjektivní interpretaci evaluačního procesu.

5.1 Cíl výzkumu, stanovení výzkumných otázek a hypotéz

„Cíle výzkumu společně s výzkumnými otázkami představují pomyslný kompas, podle nějž bychom se měli v průběhu výzkumného procesu orientovat, neustále sledujeme, zda se blížíme jejich naplnění, či nikoli.“ (Švaříček, 2007, s. 64)

Hlavní cíl práce: Hlavním cílem práce je analyzovat a popsat, zda a v čem spočívá efektivita Metody dobrého startu.

Část kvalitativní:

„Jedinečnost kvalitativních přístupů není pouze v tom, že nepracují s měřitelnými charakteristikami. Pokoušejí se určitý fenomén (prvek, aspekt, proces apod.) nahlížet v pro něj autentickém prostředí a vytvářet jeho obraz v co nejautentičtější podobě, včetně podob jeho vztahů s dalšími aspekty apod.“ (Reichel, 2009, s. 40)

Na základě hlavního výzkumného cíle výzkumu byly stanoveny pro kvalitativní část výzkumu následující výzkumné otázky.

Výzkumné otázky:

VO 1: Jaký je pohled pedagogů na vnímání všech účastníků MDS v jejich MŠ?

VO 2: Jaké aspekty MDS jsou pedagogy považovány za přínosné pro práci s dětmi předškolního věku?

VO 3: Jaké oblasti při posuzování školní zralosti bývají u dítěte pedagogy nejčastěji shledávány jako problematické?

VO 4: Jaké strategie jsou pedagogy využívány pro rozvoj předškolních dětí v jejich MŠ v rámci minimalizace OŠD ?

Část kvantitativní:

„Kvantitativní výzkum je označení pro přístup, jehož zdrojem má být pouze objektivní a co možná nejpřesnější zkoumání edukační reality,...“ (Skutil, 2011, s. 59), kdy jevy světa: *„...(různé jeho aspekty, objekty, procesy ad.), které činí předmětem zkoumání, jsou svým způsobem měřitelné, či minimálně nějak tříditelné, uspořádatelné“.* (Reichel, 2009, s. 40)

Nejčastěji bývá v kvantitativním přístupu využíváno statistických metod a porovnávané kvantifikovatelné údaje by měly mít i formálně porovnatelnou podobu.

Pro zjištění a naplnění hlavního cíle byl pro kvantitativní část práce stanoven dílčí cíl:

Dílčí cíl:

- Zjistit, zda na základě statistických dat odkladů školní docházky u dětí předškolního věku z mateřských škol v Chrudimi, které nepracují s Metodou dobrého startu, a u dětí předškolního věku z mateřských škol v Chrudimi, které pracují s Metodou dobrého startu, existuje statisticky významný rozdíl.

Dále byly pro kvantitativní část výzkumu stanoveny k verifikaci níže uvedené hypotézy, přičemž: „*Hypotézou se rozumí předpoklad, tvrzení, podmíněný výrok o vztazích mezi dvěma a více proměnnými. Chápe se jako odpověď na výzkumnou otázku, musí být ověřitelná a měla by obsahovat dvě alternativy (platí – neplatí)*“ (Skutil, 2011, s. 60)

Hypotézy:

Ha: Počet odkladů školní docházky předškolních dětí z MŠ v Chrudimi, pracujícími s Metodou dobrého startu, se bude lišit od počtu odkladů školní docházky předškolních dětí z MŠ v Chrudimi, které s Metodou dobrého startu nepracují.

Ho: Počet odkladů školní docházky předškolních dětí z MŠ v Chrudimi, pracujícími s Metodou dobrého startu, se nebude lišit od počtu odkladů školní docházky předškolních dětí z MŠ v Chrudimi, které s Metodou dobrého startu nepracují.

5.2 Metody výzkumu

„*Výzkumná metoda je všeobecný název pro proceduru, se kterou se pracuje při výzkumu.*“
Gavora (2000, s. 70)

Skutil (2011, s. 79) spatřuje v metodě cestu za určitým cílem, přičemž se podle něj jedná o: „*...systematický postup získávání a zpracovávání dat se záměrem objasnit sledovanou problematiku*“.

Pro kvantitativní část výzkumu bylo původním záměrem využít statistických dat z výkazů mateřských škol v Chrudimi, získaných z Krajského úřadu Pardubického kraje odboru školství –

statistiky, která měla být následně analyzována a porovnávána – data z mateřských škol v Chrudimi, které u předškolních dětí pracují s Metodou dobrého startu versus data z mateřských škol v Chrudimi, které s metodou nepracují, respektive tedy mělo dojít k analyzování a porovnávání dat předškolních dětí, které měly nastoupit do prvních tříd základních škol (Zápis) a těch, které nenastoupily, tedy jim byl udělen odklad školní docházky (OŠD).

Pro kvalitativní část výzkumu bylo využito rozhovoru s učitelkami z mateřských škol v Chrudimi, které v rámci své pedagogické praxe a práce s dětmi mají s Metodou dobrého startu v mateřských školách zkušenosti, a pro tuto část výzkumu se ochotně podělily, každá ze svého subjektivního pohledu, o své dosavadní poznatky v práci s touto metodou. Rozhovory byly následně zpracovávány principy Zakotvené teorie, přičemž k interpretaci výsledků bylo následně využito části kvalitativní narativní analýzy, clustringování, selektivního kódování a Průchova modelu efektivnosti.

5.3 Charakteristika výzkumného vzorku

- Pro kvantitativní část - data z výkazů mateřských škol v Chrudimi, jak je již výše zmíněno z Krajského úřadu Pardubického kraje odboru školství – statistiky. Data z výkazů se měla všech předškolních dětí z mateřských škol v Chrudimi, které měly nastoupit do prvních tříd základních škol. Analýzou a porovnáváním dat měl být zjišťován procentuální poměr dětí, které nastoupily do ZŠ a těch, kterým byl uložen odklad školní docházky, přičemž bylo cílem zjistit, zda se projeví lepší výsledky u MŠ, které pracují u dětí s předškolními dětmi s Metodou dobrého startu, či naopak v MŠ, které s touto metodou nepracují. Získaná data měla sledovat tyto mateřské školy v Chrudimi:

- Tyto uvedené MŠ nepracují u předškolních dětí s Metodou dobrého startu:
 - MŠ u Stadionu
 - MŠ Svatopluka Čecha
 - MŠ Na Valech
 - MŠ Na rovině
 - MŠ U sovičky
- Tyto uvedené MŠ pracují u předškolních dětí s Metodou dobrého startu:
 - MŠ Strojářů
 - MŠ Dr. Jana Malíka

- MŠ Víta Nejedlého
- MŠ Topol - odloučené pracoviště Mateřské školy Dr. Jana Malíka
- MŠ Medlešice - odloučené pracoviště Mateřské školy Strojařů, Chrudim 4

- Pro kvalitativní část - výzkumu byl zvolen záměrný soubor, jelikož: „*V kvalitativním výzkumu je nejlepší výběr takových osob, skupin či produktů člověka, které poskytují bohaté a autentické údaje k vytvoření nové teorie nebo nových otázek. Počet osob nemusí být velký, ale musí být dobře vybrán, aby poskytl požadované informace.*“ (Skutil, 2011, s. 72) Dále také dodává, že výběr osob do výzkumu je vždy záměrný směrem na cíl výzkumu postupnou rozvahou volby osob výzkumníkem a v neposlední řadě je postaven také na ochotě osob se výzkumu účastnit.

Výzkumný soubor pro kvalitativní část představují:

- učitelky z těchto pěti mateřských škol v Chrudimi, které mají praxi v práci s Metodou dobrého startu u dětí předškolního věku:

- Mateřská škola Strojařů, Chrudim 4
- Mateřská škola Dr. Jana Malíka, Chrudim 2
- Mateřská škola Víta Nejedlého, Chrudim 3
- Mateřská škola Topol - odloučené pracoviště Mateřské školy Dr. Jana Malíka, Chrudim 2
- Mateřská škola Medlešice - odloučené pracoviště Mateřské školy Strojařů, Chrudim 4

5.4 Realizace výzkumu

Výzkum této diplomové práce probíhal v průběhu let 2018 a 2020, s retrospektivním sledováním a porovnáváním (analýzou) dat ze školních let 2013 – 2018. Na podzim roku 2018 byl učiněn průzkum, na základě kterého jsem postupně oslovovala jednotlivé mateřské školy v Chrudimi, abych zjistila, které z nich pracují s Metodou dobrého startu. Ve městě Chrudim se nachází celkem 8 mateřských škol, z nichž bylo 6 státních a 2 soukromé, přičemž mnou bylo zjištěno, že s Metodou dobrého startu z těchto 8 mateřských škol pracují (a i ve zkoumaném období pracovaly) pouze 3 státní mateřské školy, ostatní nikoliv. Dalším šetřením se podařilo zjistit, že z těchto 3 státních mateřských škol mají 2 z nich svá odloučená pracoviště, ve kterých se s Metodou dobrého startu pracuje a které tudíž byly zahrnuty do výzkumu také. V následné

fázi průzkumu jsem si v těchto mateřských školách zjišťovala zájem a ochotu spolupráce pro můj výzkum, přičemž mi svou účast ve výzkumu všechny tyto mateřské školy, včetně svých odloučených pracovišť, přislíbily.

V další fázi jsem oslovila Krajský úřad Pardubického kraje odboru školství – oddělení statistiky, konkrétně jsem spolupracovala s pí Bc. Tlapákovou, která mi do kvantitativní části výzkumu práce velice ochotně poskytla výkazy mateřských škol v Chrudimi, které s Metodou dobrého startu pracují a byly do výzkumu zapojeny. Prvotním záměrem kvantitativního výzkumu pomocí statistiky bylo analyzovat a vyhodnotit získaná statistická data z výkazů jednotlivých mateřských škol se statistickými daty získaných ročenek, kdy mělo jít o statistické porovnání dětí s odkladem školní docházky z celé ČR a dětí z mateřských škol v Chrudimi, které pracují s Metodou dobrého startu, přičemž, jak se později projevilo, nemohlo být v tomto záměru dále pokračováno, neboť výsledky měly pramalou vypovídající hodnotu i vzhledem k faktu, že údaje v dostupných statistických ročenkách se uvádějí souhrnně a velice obecně, tudíž z nich nebylo patrné rozklíčovat, zda důvodem OŠD u dítěte nebylo např. odlišný mateřský jazyk, či zda se nejednalo o dítě ze speciální školy nebo třídy a odklad školní docházky mu nebyl například udělen již podruhé, aj. Z těchto údajů a čísel nebylo možno rozklíčovat, které děti jsou do těchto dat „schovány“, a nemohlo v něm být dále pokračováno pro zkreslenost dat a údajů. Následně jsem se rozhodla porovnávat „porovnatelnější“ soubory, které i vzhledem k větší podobnosti charakteristik a znaků, např. k věku, místu bydliště, aj., se ke srovnání přímo vybízely. Rozhodla jsem se porovnat vzorek původní (viz výše) se souborem dětí z mateřských škol v Chrudimi, ve kterých se však s Metodou dobrého startu u předškolních dětí nepracuje. Bylo tedy nutné znovu oslovit a požádat pí Tlapákovou z Krajského úřadu Pardubického kraje odboru školství – oddělení statistiky o poskytnutí dalších statistických dat, tedy výkazů z MŠ Chrudimi, které nepracují s MDS, jelikož tato data nejsou volně dostupná a k nahlédnutí. Tato data mi již však vzhledem ke koronavirové pandemii, a omezení z ní vycházejících, nebyla nakonec bohužel dodána, proto byla v konečném důsledku realizována pouze část kvalitativní.

Na podzim roku 2019 jsem se začala opět připomínat a oslovovat pí ředitelky mateřských škol ohledně předběžných časových termínů rozhovorů v pro ně přijatelném časovém horizontu. Zároveň jsem si je také dovolila požádat o telefonické kontakty na pí učitelky, které mi věnují trochu svého času a budou ochotny poskytnout rozhovor a hlavně které s Metodou dobrého startu u předškolních dětí pracují a mají s ní zkušenosti. Po domluvě s konkrétními učitelkami

mateřských škol, které pracují s Metodou dobrého startu a mají s ní při práci s dětmi zkušenosti, proběhly rozhovory v měsících leden a únor roku 2020. Jednalo se o učitelky z těchto mateřských škol:

- Mateřská škola Strojařů, Chrudim 4
- Mateřská škola Víta Nejedlého, Chrudim 3
- Mateřská škola Topol - odloučené pracoviště Mateřské školy Dr. Jana Malíka, Chrudim 2
- Mateřská škola Medlešice - odloučené pracoviště Mateřské školy Strojařů, Chrudim 4

Celkem se tedy uskutečnily 4 rozhovory. Pí učitelky mi velice ochotně poskytly rozhovor, který trval cca 30 - 45 min, jehož záznam byl nahráván na diktafon. Rozhovory byly poté doslovně přepsány. Následně byla pak získaná data z těchto rozhovorů dále zpracována pomocí otevřeného kódování, axiálního a selektivního kódování.

Paní učitelky byly o průběhu, včetně nahrávání zvukového záznamu na diktafon informovány, a svým podpisem stvrdily i písemně vyhotovený informovaný souhlas.

5.5 Limity výzkumu

Vzhledem k faktu, že byl výzkum této práce zaměřen jen na mateřské školy v Chrudimi, které pracují u předškolních dětí s Metodou dobrého startu, a kterých je v současnosti (přestože se mi podařilo zjistit, že jich v minulosti s touto metodou pracovalo mnohem více) už poskromnu, byl do výzkumu nakonec zapojen malý výzkumný vzorek, tedy učitelky z 5 MŠ.

Dalším limitem je vnímána i ta skutečnost, že se nakonec uskutečnily pouze 4 rozhovory z 5, neboť poslední pátou mateřskou školou, která přislíbila svou účast na výzkumu, byla Mateřská škola Dr. Jana Malíka, Chrudim 2, kterou se mi nakonec do kvalitativní části výzkumu nepodařilo zapojit. Zpočátku jsem se snažila pí ředitelku několikrát kontaktovat telefonicky, ale nedařilo se mi. Pokaždé mi bylo pracovníci mateřské školy sděleno, že mám zavolat později, zítra, za týden, jindy, apod. Poté jsem několikrát zkusila přistoupit i k e – mailové komunikaci, vždy s uvedeným kontaktem na mou osobu, ale i na mé písemné prosby a dotazy mi odpovídaly různé pracovníce mateřské školy vždy s přislíbením toho, že se mi určitě ozvou a rozhovor do výzkumu mi poskytnou, což se však bohužel nestalo. Poslední mé pokusy směrem k uskutečnění rozhovoru i v této mateřské škole jsou datovány na konci měsíce února, kdy se mi

následně vrátila stejná reakce jako ty předešlé, přičemž mé poslední čekání na reakci z MŠ nakonec ukončila koronavirová pandemie a uzavření škol...

Další limit směrem ke koronavirové pandemii spočíval v neumožnění získání statistických dat a údajů z Krajského úřadu Pardubického kraje odboru školství – oddělení statistiky, která se týkala mateřských škol z Chrudimi, které s Metodou dobrého startu nepracují, a která mi již s ohledem na způsobená omezení pandemií nemohla být poskytnuta, což bylo předpokladem k dokončení kvantitativní části výzkumu práce.

V neposlední řadě spatřuji limit výzkumu i na straně výzkumníka, jelikož se jednalo o jeho premiéru v oblasti smíšeného výzkumu, limitem tudíž byla jeho začátečnická erudovanost, kterou se snažil alespoň teoreticky dohánět studiem odborné literatury.

5.6 Etické aspekty výzkumu

V každém výzkumu je zapotřebí řešit určité etické otázky, jak uvádí Švaříček (2007, s. 43): „*Zvažovat důsledky svého výzkumu, zejména při uveřejňování závěrů...*“. Před zahájením samotného výzkumu byli respondenti předem obeznámeni s účelem práce a také jejím zaměřením. Následně jim byly vysvětleny otázky o průběhu rozhovoru, jeho způsobu zaznamenání a následně i zpracování dat. Také byli všichni ujištěni o zachování anonymity při zpracovávání získaných a zjištěných dat. Zároveň také, že nebudou zveřejňovány žádné údaje, pokud sami svým souhlasem k tomu nesvolí, na jejichž podkladě by mohli být identifikováni. V neposlední řadě byli také respondenti seznámeni s tím, že pokud se jim bude něco jevit nepřijemným, nemusí o tom hovořit, či dokonce mohou rozhovor přerušit či ukončit.

„*Učitelé (a nejen v gymnáziích, ale třeba i v mateřské či základní škole) jsou většinou vysoce kvalifikovaní odborníci a každý výzkumný pracovník by k nim měl chovat respekt. Navíc komunikace s učiteli může přinést výzkumnému pracovníkovi takové informace (o žácích, o učitelské profesi aj.), které by jiným způsobem nezískal.*“ (Průcha, 1995, s. 114)

6 Interpretace a analýza dat

„Kvalita a efektivnost určitého výzkumu je určována nejen tím, jak je projektován a realizován, ale také tím, jak je zajištěno sdělování jeho výsledků do sféry uživatelů.“ (Průcha, 1995, s. 120)

V této části práce jsou předložena data a výsledky výzkumu.

6.1 Kvalitativní část – rozhovor

Skutil (2011, s. 73) říká, že v kvalitativním výzkumu nemusí být počet zkoumaných osob velký, ale musejí být vybrány tak, aby poskytly požadované informace: „*Neexistuje pravidlo, které určuje, jak velká má být tento počet (jak má být velký výběrový soubor). Ideální je, pokud se tzv. nasytí (saturují, opakují) významové kategorie, ze kterých vzniká teorie.*“

Kvalitativní část výzkumu se uskutečnila v rámci polostrukturovaných rozhovorů s respondenty, přičemž byla tato metoda zvolena záměrně s ohledem na průběh rozhovoru. Pro rozhovor byla připravena základní kostra otázek, přičemž dle aktuálnosti byly respondentům položeny i otázky doplňující. Rozhovor respondentům poskytoval naprosto přirozený a otevřený prostor pro sdělení svých názorů, postojů a zkušeností ze své praxe s Metodou dobrého startu.

Rozhovory se uskutečnily se 4 učitelkami z mateřských škol v Chrudimi, které mají praxi a zkušenost v práci s Metodou dobrého startu u dětí předškolního věku. Učitelky těchto MŠ byly velice vstřícné a ochotné se podílet na této části výzkumu, velice rády mi poskytly rozhovor, čehož si velmi cením, a to nejen k faktu, že jde o velice malý a specificky zaměřený výzkumný soubor. Limitem rozhovorů bylo, že se do této části a fáze výzkumu nezapojila i poslední oslovená mateřská škola, která také pracuje s MDS, tudíž bylo respondentů celkově méně, než bylo ve výzkumu plánováno.

Vzhledem k etickým aspektům výzkumu a především pro zachování anonymity dotazovaných byla jejich skutečná jména pozměněna.

Tabulka 2: Přehled respondentů a délka jejich praxe

Délka praxe			
Záznamové jednotky			
Jméno	Věk	Délka praxe	Profese
Žaneta	50 let	22 let	Učitelka MŠ
Věra	48 let	20 let	Učitelka MŠ
Simona	23 let	2 roky	Učitelka MŠ
Klára	37 let	15 let	Učitelka MŠ

Rozhovory byly na základě souhlasů respondentů zaznamenávány na diktafon a následně byla provedena transkripce.

Při zpracování dat části kvalitativní se postupovalo na principech Zakotvené teorie, jelikož právě Zakotvená teorie: „...je návrhem hledání specifické „substantivní“ teorie, která se týká jistým způsobem vymezené populace, prostředí nebo doby.... V pedagogice se takové teorie týkají vybraných aspektů učení nebo vyučování ve školním prostředí.“ (Hendl, 2005, s. 243)

K interpretaci výsledků části kvalitativní bylo následně využito otevřeného kódování, narativní analýzy, clusterování, selektivního kódování a Průchova modelu efektivnosti.

6.1.1 Otevřené kódování

V této fázi bylo použito otevřeného kódování, kdy je: „...text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje“ (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 211).

➤ *Kde se vzala, tu se vzala aneb Proč právě tato metoda v naší mateřské škole...*

Tabulka 3: Kategorie Volba

Kategorie	Volba
Záznamové jednotky	
Žaneta	<i>Nejdřív jsme to chtěli jen zkusit, ale zjistili jsme, že se nám to líbí a má to efekt tak jsme se společně rozhodli, že tím budou procházet všichni předškoláci...</i>
Věra	<i>Nařídilo nám to vedení a inspekce...</i>
Simona	<i>Jsem tu druhý rok a už to tu bylo zavedeno...</i>
Klára	<i>Naše vedení metodu zavedlo, paní ředitelka tuto metodu podporuje, je ráda, že se to dělá...</i>

Tato kategorie odpovědí je zaměřena na objasňování volby této metody v mateřské škole, ve které respondent pracuje, přičemž jsou ve volbě patrné rozdílné důvody, na jejichž základě se ve výpovědích respondentů dala zaznamenat i jejich případná sympatie k práci s ní. Respondentky vyjádřily původ práce s touto metodou na jejich pracovišti. V jejich odpovědích si lze všimnout různých způsobů zavedení této metody a v podstatě i k jejímu přijetí jako jejich náplně práce na svém pracovišti. Ve většině výpovědí převládalo učitelovo přijetí metody jako faktu a součásti své náplně práce, jelikož byla v mateřské škole metoda zavedena na základě přesvědčení a rozhodnutí nadřízeného, kdy na učitele, přestože je hlavním aktérem při práci s metodou a jeho názor ohledně metody nebyl brán zřetel. To popírá výpověď Žanety, která měla možnost se podílet a ovlivnit rozhodování o tom, zda s metodou pracovat, či nikoliv. Je nasnadě, že většinou se lépe a radostněji pracuje každému na základě své svobodné volby, svého vnitřního přesvědčení či alespoň na základě partnersky postaveného pracovního vztahu s možností svobodného názoru a slova, proto se tato dvě rozdílná pojetí volby a zavedení metody

na pracovišti dále mohla projevit i v jiných oblastech, např. ve vnímání daného učitele k práci s metodou.

➤ *Metoda a učitel aneb Vnímání metody pedagogem...*

Tabulka 4: Kategorie Vnímání pedagogy

Kategorie	Vnímání pedagogy
Záznamové jednotky	
Žaneta	<i>Už jsem slyšela, že je ta metoda zastaralá, že jsou tam staré písničky, které děti neumí, ale to není jejich chyba, že je neumí...mě ta metoda prostě baví...já si to užívám...</i>
Věra	<i>Už to dělám asi hodně dlouho...a taky už znám teď jiné další věci např. Začít spolu...když jim dám vyšívat hvězdičku, tak tu grafomotoriku procvičují taky a je to pro život a pro praxi...tohle je jednostranná věc do školy...</i>
Simona	<i>Metoda je takový ucelený a otevřený prostor a záleží vždy na pedagogovi, jak si to uzpůsobí, jak dovede děti motivovat...v podstatě tam jsou návrhy na aktivity...není to striktně dané, je variabilní...</i>
Klára	<i>Metoda je strašně hezky poskládaná...</i>

V těchto odpovědích respondentů se měly odrazit jejich názory a postoje k metodě, přičemž se právě diametrálně odlišovaly. Zatímco vnímání Žanety bylo popisováno radostně a se zarytým nadšením pro metodu, která vnímá každou lekci metody jako výzvu a příležitost si každou chvíli v ní s dětmi prostě užít, vnímání Věry bylo diametrálně odlišné. Přestože Věra zmiňuje, že s metodou pracuje už hodně dlouho a cítí se „vyhořelá“, Žaneta s metodou pracuje ještě déle než Věra a přesto jí práce s ní nepřestala bavit. V tomto odlišném dvojím vnímání se mohou odrážet nejen osobnostní charakteristiky obou učitelek, ale také zkušenost či poznání něčeho nového, co se jeví jako užitečnější a přínosnější než dosavadní nástroj. Žaneta metodu

vnímá velmi pozitivně a efektivitě metody jako takové jednoduše věří, Věra je k metodě pesimističtější a ještě dodává: „*Ted' už se spíše zamýšlím nad věcmi, co to dá za zkušenosti dětem do života...*“ Z výpovědi Simony, která s metodou pracuje v podstatě velmi krátkou dobu, tedy nejkratší dobu z těchto respondentek, je zřejmé, že vnímá metodu kladně, přesto k ní zaujímá celkově střízlivý postoj a dodává: „*Nepřijde mi, že by měla nějak zásadní význam v přípravě dítěte. V podstatě jakákoliv práce s dětmi, co běžně ve školce děláme, jim pomáhá.*“ Na druhou stranu s ní pracuje celkem ráda, bere ji pro sebe jako zdroj a studnici nápadů a námětů pro práci s dětmi. Klára sdílí podobné nadšení jako Žaneta, a přestože si ji, jak bylo popsáno výše, sama nezvolila, v metodě se také „našla“ a velmi ráda s ní s dětmi pracuje jako Simona právě pro její systematickosti a uspořádanosti a v neposlední řadě také pro inspiraci námětů a témat, který často využívá ve svém plánování pro práci s celou třídou na úrovni Třídního vzdělávacího programu.

➤ **Metoda a dítě aneb Vnímání metody dětmi z pohledu pedagoga...**

Tabulka 5: Kategorie Vnímání dětmi

Kategorie	Vnímání dětmi
Záznamové jednotky	
Žaneta	<i>Děti se na ni těší, metoda je pro ně něco...</i>
Věra	<i>Děti se na ni moc těší, má silnou motivační schopnost a dává dětem pocit důležitosti...</i>
Simona	<i>Děti berou metodu jako hru na školu...</i>
Klára	<i>Děti to motivuje, máme ji po obědě, takže děti jsou rády, že nemusí jít odpočívat...cítí se moc důležitě, že už mají takovou svoji školu...děti to baví...</i>

Očima pedagogů byl poskytnut vhled do otázky vnímání metody dětí, jelikož právě učitel metody dokáže rozkrýt různá rozpoložení dítěte, se kterým pracuje, především na základě

pozorování a znalosti individuálních zvláštností každého dítěte, ale také z jeho projevů v rozličných situacích i např. z neverbální komunikace. Pohledy všech respondentů byly ve výpovědích téměř totožné. Všichni se shodli na tom, že předškolní děti z jejich mateřské školy se velmi rády účastní metody, ba co víc, celkově to děti vnímají jako něco výjimečného a určeného jen pro ně, pro předškoláky a dalo by se tvrdit, že jim metoda nebo v podstatě ten vyhrazený čas pro „školní povinnost“ posiluje sebevědomí. Přestože je pro předškolní věk charakteristickým rysem iniciativa a aktivita, metoda je pro ně dalším stimulem vybízejícím a posilujícím právě toto období a dle slov respondentů má pro ně silně motivační účinek, který v nich probouzí touhu a chuť pracovat a být ještě více aktivním. Ve všech mateřských školách se s metodou pracuje v době klidu, kdy menší děti chodí spát, tudíž i tento aspekt je předškolními dětmi vnímán jako výjimečný, jelikož oni už nemusí, protože „oni už jsou velcí a jdou se učit“.

➤ *Metoda a rodiče aneb Vnímání metody rodiči z pohledu pedagoga...*

Tabulka 6: Kategorie Vnímání rodičů

Kategorie	Vnímání rodiči
Záznamové jednotky	
Žaneta	<i>Rodiče mají velký zájem, aby jejich děti chodily na metodu...hlídají si, kdy lekce jsou, aby jejich děti nějakou lekci neprošvihly...berou to jako přípravu do školy...</i>
Věra	<i>Rodiče mají o metodu velký zájem...když jsme měli hodně předškoláků, byl problém poptávku uspokojit...metodě přikládají velkou důležitost...</i>
Simona	<i>Metoda je u nás dobrovolná, záleží na rodičích, zda své předškolní dítě k ní přihlásí...</i>
Klára	<i>Rodiče jsou rádi, že máme metodu...je to pro ně příprava do školy...</i>

Metoda dobrého startu je významnou záležitostí i pro samotné rodiče, je jimi vnímána jako něco výjimečného, skvělého a fungujícího pro stimulaci a zlepšení oblastí jejich dětí a celkově pro jejich lepší přípravu na vstup do prvních tříd základních škol, což kromě Simony potvrdili všichni ostatní respondenti (učitelky). Věra zmiňovala období, kdy bylo u nich v MŠ hodně předškoláků, tudíž byl problém všem dětem a rodičům vyhovět a celkově u nich nastal problém s tím, že u nich bylo i málo proškolených učitelek na MDS a i organizačně bylo nad jejich možnosti vyhovět všem rodičům, potažmo dětem, proto byla vybírána skupinka dětí, která to nejvíce potřebovala a dále říká: „*Inspekci se to však nelíbilo, nařídili nám, že to prostě musí být pro všechny předškoláky, a tak tou metodou u nás procházejí všichni předškolní děti a rodiče jsou spokojeni*“. Klára i Žaneta se také shodují na tom, že rodiče mají velkou radost, že se s dětmi takto pracuje a připravují děti na školu, Žaneta dokonce říká, že: „*Když má jít dítě po obědě nebo mají jet například k lékaři, radši si rodiče ráno ověřují, zda bude dnes metoda. Pokud ano, vyzvedávají si děti až po metodě, někdy dokonce i přeloží lékaře, jak je pro ně důležitá. Když má dítě odklad, prochází metodou dvakrát, myslím si, že jim to neuškodí, naopak.*““ U Simony ve školce je situace trochu odlišná. Rodiče sice metodu považují za důležitou (ale nejspíše vzhledem i k faktu, že záleží na dobrovolnosti a volbě rodičů, zda své dítě k práci s metodou přihlásí, či nikoliv, jelikož to zde není striktně pro všechny předškoláky), ale nikoliv za výhradně stěžejní záležitost pro zlepšení oblastí dítěte: „*Například teď máme dva odklady, kde rodiče zhodnotili, že když absolvovali metodu loni tak letos ji nenavštěvují*“.

Výpovědi respondentů ze třech mateřských škol odhalily nesmírnou důležitost a významnost ve vnímání Metody dobrého startu rodiči, ba dokonce v některých mateřských školách jako nástroje, který je podmínkou pro budoucí školní úspěšnost jejich dětí. Naopak v poslední sledované MŠ to rodiče za až tak důležitým nepovažují, ale nabízí se spekulace, zda se ve vnímání rodičů nezrcadlí vnímání pedagogů...

➤ **Specifika a kompetence učitele při práci s metodou aneb Co bych ještě měl umět...**

Tabulka 7: Kategorie Předpoklady pedagoga

Kategorie	Předpoklady pedagoga
Záznamové jednotky	
Žaneta	<i>Kdo to chce dělat tak to dělá a nepotřebuje k tomu něco extra umět...možná jen např. hrát na klavír, protože nahrávky jsou moc rychlé, děti je nezvládají, tak jim to zahrát pomaleji...</i>
Věra	<i>Nemyslím si, že by to musel dělat člověk, který je úplně proškolený...</i>
Simona	<i>Myslím si, že běžná učitelka v běžné MŠ může s tím pracovat...jsou tam věci, se kterými učitelka běžně pracuje...</i>
Klára	<i>Nic úplně speciálního k tomu není potřeba, běžná učitelka MŠ, která projde tím kurzem má všechny předpoklady...</i>

Z uvedených odpovědí bylo záměrem odhalit a objasnit názory respondentek na to, čím vším ještě kromě kvalifikačních předpokladů, by měl pedagog jako hlavní aktér Metody dobrého startu opanovat, přičemž všechny respondenty se shodly na tom, že v podstatě ničeho zvláštního není potřeba: Žaneta zmínila umu hry na klavír, Věra usoudila, že by nebylo nutné certifikované proškolení, stačilo by se prý jen s metodou seznámit na úrovni pracoviště, ale obě souhlasně se Simonou a Klárou zmiňují kreativitu a cit pro modifikaci metody dané skupině dětí, přičemž každá si ji přizpůsobuje po svém:

(Žaneta) *„Důležité je přizpůsobit metodu skupině, kterou zrovna máte...já si do ní třeba vkládám písničky, rituály, tajemství, příběhy i vědomostní věci, i když to tam úplně není...“*

(Věra) *„Děti nestačí tempu písniček, nejdříve si ji poslechneme, a pak si ji podle našeho tempa zpíváme a rytmezujeme...“*

(Simona) *„Každá pedagožka si to vede trošku jinak, ale nikdy jsme se nesetkaly s tím: „Ty to děláš dobře a ty to děláš špatně“...jinak nevycházíme ze znalosti písně, ale třeba jen ze slova...“*

(Klára) „*Tempo nahrávky je moc rychlé, my si zpíváme k tomu... umět si to upravit podle skupiny...*“

Všechny respondentky se jednohlasně shodly na „něčem navíc“ v předpokladech pedagoga, tedy na jeho schopnostech a dovednostech, co by citlivého a vnímavého modifikátora metody, který reaguje na svou skupinu svěřených dětí s ohledem na jejich potřeby a možnosti.

Žaneta ještě navíc zmínila další předpoklad pedagoga a tou je nadšení a zápal pro věc, což bývá samo o sobě skvělou motivační záležitostí k získání zájmu dětí pro akci a radost z ní, přičemž je opět z její odpovědi zřejmé, jak moc si práci s ní a dětmi užívá, stále vymýšlí do ní nové věci a obohacuje ji, doplňuje a činí ji pro všechny účastníky radostnější, o mnohé zajímavější a prožitkově zábavnější a troufám si doplnit, že určitě pro děti tím pádem i přínosnější.

➤ **Rodič, dítě a učitel aneb Vztahová dimenze a kooperace...**

Tabulka 8: Kategorie Spolupráce s rodiči

Kategorie	Spolupráce s rodiči
Záznamové jednotky	
Žaneta	<i>Rodiče projevují zájem, mají možnost konzultací ohledně jejich dítěte a většinou se chodí ptát kolem zápisu...</i>
Věra	<i>Rodiče přikládají velký význam tomu, že školka má připravit dítě na vstup do první třídy a bez metody už si to rodiče nedokáží ani představit, ale když rodičům řeknu, aby trénovali i doma, a pak se zeptám dětí, tak se dozvím, že to nedělali...</i>
Simona	<i>Na metodu máme 30 min. 1x za týden, jeden týden s rodiči a další je bez rodičů...rodiče do metody zapojujeme...vnímám to, že je to taková naše chvílka pro posilování vzájemných vztahů...</i>
Klára	<i>S rodiči jsem nikdy problém neměla, naopak si myslím, že jsou rádi, že tady děláme jako něco i navíc...že nejsou jen ve</i>

skupince s malými dětmi...někteří se aktivně zajímají...máme i konzultační hodiny nebo kdykoliv po domluvě...rodičům vždy říkám, ve kterých oblastech je potřeba více zapracovat...

Většina respondentek vypověděla, že spolupráci s rodiči hodnotí kladně a příznivě, o své děti více či méně zájem projevují. Žaneta má většinou tu zkušenost, že se rodiče obracejí na učitele až ve chvíli těsně před zápisem do prvních tříd, pak se zajímají o to, zda dítě poslat do školy, či raději pomýšlet na odklad školní docházky, což jak dodává je už trochu pozdě, a proto: *„Já jim to říkám průběžně, jak na tom jejich děti jsou, aspoň pro můj pocit, že jsem je informovala“*. Opačnou zkušenost se zájmem a spoluprací i celkových vztahů má Klára, která si rodiče nemůže celkově vynachválit, protože se dle jejich slov o své děti zajímají, pracují s nimi, mají snahu věci a občasné problémy řešit. Jiné chápání pojala Simona, kde u ní v mateřské škole 1x za 14 dní se lekcí rodiče účastní, která tento strávený čas vnímá jako velice přínosný pro vytváření a posilování lepších vzájemných vztahových sítí mezi všemi zúčastněnými a dodává: *„Rodič se hodin zúčastňuje, dítě se snaží motivovat, hlídá např. jeho držení tužky...jejich zásadní role je v roli motivátora...děti v nich mají podporu a simuluje to do budoucna práci na domácích úkolech...“*. Věra neuvedla s rodiči celkově dobré zkušenosti, ba naopak. Z její výpovědi je zřejmé, že se cítí být pod tlakem celkových očekávání rodičů (a z předešlých výpovědí i vedení MŠ i ČŠI) a zároveň i zklamaná celkovým přístupem rodičů, kteří se dle její výpovědi snaží veškerou zodpovědnost za rozvoj a přípravu do základních škol jejich dětí, nechat výhradně na nich, jako na výhradní vzdělávací instituci, a celkově vyhodnotila vztahy s rodiči pouze jako formální.

Dalším prostorem k posilování vzájemných vztahů je také možno využít i ukázkové lekce Metody dobrého startu či přímo přítomnosti rodičů na hodině metody. Opět se dalo zaznamenat dvojí vnímání respondentek. Žaneta má s touto nabídkou pozitivní zkušenosti, říká: *„Spousta rodičů si uvědomí, co se vše dělá ve školce...přijde mi, že si nás teprve začnou vážit...“* Naopak Věra s Klárou mají spíše zkušenosti negativní. Věra: *„Rodiče jsou s metodou spokojeni, ale nikdo neřekl, že by se chtěl přijít podívat...jinak neprojevují zájem...“* Klára: *„Rodiče mohou být součástí lekce, ale zatím se mi teda nestalo, že by mi tam rodič přišel, ale nabídka je...“* U Simony ukázkové lekce MDS pro rodiče sice nedělají, ale rodiče jsou zde aktivnější a zúčastňují se běžných lekcí metody, jak již bylo zmíněno, 1x za 14 dní.

Zájem a snahy o posilování vztahové dimenze všech zúčastněných MDS je z výpovědí pedagogů mateřských škol patrný, což je jedinečnou správnou cestou, jelikož vytváření pozitivního klimatu a bezpečného prostředí je zásadním klíčem pro vytvoření vhodných předpokladů k úspěšné práci nejen s dětmi, ale i s lidmi celkově.

➤ *Jak na Metodu dobrého startu aneb Metodika jako kuchařka...*

Tabulka 9: Kategorie práce s metodikou

Kategorie	Práce s metodikou
Záznamové jednotky	
Žaneta	<i>Metodika metody je rozpracovaná od A až do Z...</i>
Věra	<i>Metodika dává náměty a někdy je to více rozpracované...</i>
Simona	<i>Metodika poskytuje i učitelce nějaký zdroj nápadů tím, že dostanu téma, tak mě k tomu napadají další věci a tvoří se lépe...</i>
Klára	<i>Celkově je moc hezky poskládaná pro děti, aby to dokázaly vstřebat...</i>

Odpovědi respondentek měly poskytnout jejich celkový pohled na práci s metodikou Metody dobrého startu. Dle výpovědí všech respondentek je možno zaznamenat, že vnímají tuto metodu i její metodiku jednotně velice kladně a právě její metodika je jimi vnímána jako systematická, ucelená téměř jako návodný postup k práci či dokonce „kuchařka“, se kterou však jde dál i jinak pracovat, upravovat a je pro ně přínosná pro celkovou práci s dětmi, neboť jim hodně slouží i jako inspirativní záležitost, na základě které obohacují o mnohé další své nápady pro rozvoj a práci s dětmi.

➤ *Jedna, dvě, tři, čtyři, pět aneb Optimum dětí při práci s metodou...*

Tabulka 10: Kategorie Velikost skupiny

Kategorie	Velikost skupiny
Záznamové jednotky	
Žaneta	<i>Jedna skupina bývá tak po 10 dětech, někdy u nás v MŠ vyjdou i čtyři skupiny...</i>
Věra	<i>Ted' máme tak 7 dětí, což je prima, ale bývá to klidně i 10, což je pak horší...</i>
Simona	<i>My ted' máme předškoláků pět, což je ideální a dá se všem individuálně věnovat...loni jsem měla 10 dětí, a to bylo náročné...</i>
Klára	<i>Letos mám 11 dětí, a to je hodně, přemýšlela jsem, zda si je nerozdělím na polovinu...</i>

Rozdílnost ve vnímání vhodné velikosti skupiny, tedy přesněji, jaký je neoptimálnější počet dětí pro práci s metodou, je z uvedených výpovědí patrná. Zatímco Věra, Klára i Simona uvádějí, že ve skupince kolem deseti dětí je již práce náročnou a ideálním počtem dětí pro práci s metodou spatřují v přibližném počtu kolem 5-7 dětí, u Žanety bývá 10 dětí počtem standardním, ve kterém nezmiňuje a nevidí problém. Jak uvádí sama autorka metody, pro děti zdravé jich může být i 20, ideálně 12, avšak tento počet dětí je respondentkami vnímán již jako náročný a pro práci problematictější, a to především s ohledem na individuální přístup, kterého by se poté na mnohé děti během lekce nedostávalo, a proto jsou jimi upřednostňovány skupinky menších počtů dětí, kdy pak mají větší prostor se dětem individuálně věnovat, a které by splňovaly počet dětí, jež je autorkou doporučován spíše u dětí s nějakými obtížemi či poruchami (6-8 dětí).

Dodatek - Klára na závěr dodává: „Taky se mi některý rok stalo, že jsem měla 3 děti, a to je zase strašlivě málo, ale metodu jsme dělali, ale musela jsem to zase přizpůsobit skupině a našim podmínkám, nemohli jsme hrát ty hry, co jsou tam naznačené... obzvlášť, když mi ještě

nějaké chybělo, ale byla to skvělá individuální práce, to zase jo, ale zase byli ochuzeni o nějaké věci, které dělám se skupinkou...“.

➤ ***Další předpoklady pro metodu aneb Prý se to ve dvou lépe táhne...***

Tabulka 11: Kategorie Podmínky

Kategorie	Podmínky
Záznamové jednotky	
Žaneta	<i>Zkoušeli jsme různou časovou dobu, doba hned po obědě je z organizačních důvodů pro nás nejlepší a předškoláci mají radost, že nechodí spát...máme k tomu prostory s pomůckami a přilehlou tělocvičnu...a máme asistentku...</i>
Věra	<i>Na metodu chodíme do jiné místnosti, kde máme stolečky, prostor, pytlíky, pomůcky,...máme asistentku z Úřadu práce, ale...</i>
Simona	<i>Máme vyhraněnou půlhodinu, kdy 1 učitelka se věnuje dětem a metodě...</i>
Klára	<i>První dva roky jsme to dělali ve třídě, ale to se nedalo, museli jsme být hodně potichu, abychom nerušili ty, co spí...potom jsme si domluvili pronájem prostor o patro výš a oni nám to zdarma každý týden propůjčují...jsem za to vděčná...</i>

Při posouzení, zda v podmínkách pro práci s metodou nespátňují respondentky nějaké nedostatky či slabá místa, bylo z výpovědí patrné, že po této stránce jimi nejsou vnímána žádná negativa či překážky a jsou s celkovými podmínkami, ať časovými, materiálními, prostorovými, apod. spokojeni. Je tedy zřejmé, že se jedná o mateřské školy, které pracují s touto metodou již velmi dlouho, a případné problémy a nedostatky si již za dobu praktikování metody u nich postupem času a praxí s ní „vychytaly“.

Další oblastí, která byla ve výpovědích zmiňována, spadá do podmínek personálních – jedná se o asistenta. Klára i Simona uváděly, že u nich asistenty nemají a pracují tedy s dětmi výhradně jen učitelé. Naopak Žaneta s Věrou v jejich mateřské škole asistenty mají, zkušenosti s jejich prací a pomoci v rozvoji dětí mají diametrálně odlišné. Zatímco Věra pesimisticky uvádí: „Máme asistentku z Úřadu práce, a to je teda...jsou teda jen na nějakou dobu a jsou to vesměs lidi, které jinde nemůžou upíchnout...a není to pro mě pomoc...pomůžou dětem tak akorát nalít čaj a uklidit hračky...“. Žaneta naopak uvádí svou pozitivní zkušenost: „Máme jednu asistentku na třídě, také pracuje dětmi...Na začátku roku učitelky zmapují situaci a u vytipovaných předškolních dětí s nimi 1x týdně ještě po metodě pracuje asistentka a cvičí s nimi vše, co je potřeba...“.

V tom, že Věra a Žaneta mají oproti Simoně s Klárou možnost využít pomoci dalšího člověka pro práci a další rozvoj dětí, lze spatřovat obrovské plus a výhodu. Je skvělým a hlavně celkově přínosným, že u Žanety tuto výhodu bravurně využili ve prospěch dětí a podpořili dalším pomocníkem i další stimulaci a práci s dítětem cíleně v jeho slabších oblastech.

➤ **Negativa metody aneb Co mi v metodě nevyhovuje, až vadí...**

Tabulka 12: Kategorie Nevýhody

Kategorie	Nevýhody
Záznamové jednotky	
Žaneta	<i>Je pravdou, že písničky jsou těžké pro děti, nahrávku nepoužívám, protože je velice rychlá, děti tempo nezvládají a musím jim to hodně přiblížit...přesto to hájím a ráda dělám...</i>
Věra	<i>Určitě tempo rychlých nahrávek písniček...je to jednostranně zaměřená činnost na školu...</i>
Simona	<i>Často je nutné přizpůsobit tempo...děti nestačí s nahrávkou a písni...</i>
Klára	<i>Jediné, co mi nevyhovuje, je nahrávka, protože je neskutečně rychlá...to tempo...a grafomotorická cvičení taky nejsou úplně</i>

Ve výpovědích respondentek se také vyskytovaly jejich názory a postoje k tomu, co jim v metodě příliš nevyhovuje, respektive její negativa z jejich pohledů. Všechny respondentky se jednotně shodovaly na tom, že jim nevyhovuje hudební stránka, především tempo písniček, které je dle jejich slov pro děti velice rychlé, děti mu nestačí, proto i v této oblasti hodně zapojují svou kreativitu v modifikaci hudební stránky metody tak, aby byla dětem a jejich skupině přístupnější a celkově přijatelnější, což většinou prý zvládají bez problému. Klára ještě doplňuje, že grafomotorická cvičení jsou pro děti také velmi náročná, přičemž však doplňuje, že: „*Jsem v praxi pře dvacet let, ale ta obratnost těch prstů a celková manipulace s předměty se rok od roku u dětí zhoršuje*“.

Dalším negativem Věra vnímá i finanční stránku metody, přičemž uvádí: „*Dříve jsme ty sešity kupovali, ale teď máme hodně dětí ze sociálně slabých rodin, nákup sešitů je pro takovou rodinu docela zátěž...*“. Problém finanční nákladnosti metody je patrný pouze z výpovědi Věry, ostatní respondentky tento problém u rodičů ve svých mateřských školách nezaznamenaly.

Dále také Věra navíc zmínila ve svém vnímání metody a jejích negativ to, že se zaměřuje jen na školní dovednosti, což je však vnímáno jenom jí samotnou, to si ostatní respondentky nemyslí a v následující kategorii naopak vypovídají o oblastech důležitých nejenom pro školu, které jsou metodou u dětí rozvíjeny, ale i pro život.

➤ ***Přínos metody aneb Dimenze rozvoje dítěte Metodou dobrého startu...***

Tabulka 13: Kategorie Rozvoj dítěte

Kategorie	Rozvoj dítěte
Záznamové jednotky	
Žaneta	<i>...fantazii, řeč, jemnou a hrubou motoriku, sociální oblast... rozvíjí všechno...</i>
Věra	<i>Určitě samostatnost, děti si více věří...</i>

Simona	<i>Grafomotorika, motivace k práci, samostatnost, práce schopnost... znalost lidové tvorby a písni... posiluje v dokončování úkolů...</i>
Klára	<i>Celkový rozvoj, grafomotoriku, řeč, pohybové schopnosti, rozumové schopnosti... sociálně...</i>

Tyto odpovědi reagují a odpovídají na názor Věry (viz minulé) a kladou si též za cíl přiblížit oblasti dětí, které jsou u nich pomocí metody více podporovány a rozvíjeny. V jejich výpovědích se odrazily nejen dlouholeté zkušenosti, ale i diagnostické schopnosti, přičemž, jak je z jejich výpovědí patrné, nejedná se tedy jen o rozvoj oblastí dítěte potřebných pro školu, kdy i Věra uvedla „samostatnost“, která bývá stěžejní záležitostí nejen pro školu, ale i pro život. Žaneta s Klárou vyjmenovaly i oblast sociální, která je chápána také stěžejně důležitou pro život člověka v jakékoliv skupině a společnosti.

Přirozené biologické zrání dětí s dopomocí této metody, coby stimulačního programu, pomáhá dle výpovědi respondentek k celkově lepšímu rozvoji dítěte. „Každé dítě se vyvíjí, ale tím, že to ještě víc podporujeme, jsou výsledky lepší...“ (Žaneta) Také Klárou i Simonou je to tak vnímáno, Simona říká: „...spousta věcí se děje samovolně a zráním dítěte...ale tím, že je tam ta pravidelnost, větší nárok na pozornost, a ve skupině, se kterou budou nejspíše i na základní škole...je to pro ně trénink...simulace toho, co je čeká...“. Věra uvádí: „Vše navíc je pro děti přínosné, ale tyto věci děláme i s dětmi, které na metodu nechodí...mají to jen víckrát, než ostatní děti...velký rozdíl je vidět v září a pak na jaře, to je takový posun, jak sami si dozrály, protože nedozrávají jen metodou...“.

Závěrem lze shrnout, že kromě Věry, která však nakonec také našla posílení jedné nejen školní oblasti u dětí s MDS, všechny ostatní respondentky vyhodnotily MDS jako velmi přínosnou v posilování různých oblastí dítěte, a to jak školních tak i pro jeho celkový rozvoj jako člověka. Mezi oblastmi, které jsou v rámci MDS u dítěte rozvíjeny, byly tedy respondentkami uvedeny: samostatnost, fantazie, řeč, jemná a hrubá motorika, sociální oblast, grafomotorika, motivace k práci, práce schopnost, znalost lidové tvorby a písni, dokončování úkolů, pohybové schopnosti, rozumové schopnosti, přičemž bylo také i dvakrát uvedeno, že u dítěte rozvíjí prostě všechno.

➤ **Limity metody aneb Kam už to asi dál nejde...**

Tabulka 14: Kategorie Limity

Kategorie	Limity
Záznamové jednotky	
Žaneta	<i>Počet dětí ve skupině, někdy je moc i 10, ideál je 7-8...děti bez diagnózy metodu zvládnou, s diagnózou to u některých prostě nejde nebo v menším počtu...</i>
Věra	<i>Nevím, zda to mělo nějaký efekt u dětí, které nám odešly do speciálních škol...kdo má nějaké limity dané, tak to prostě nepřeskočí...a určitě v počtu dětí...</i>
Simona	<i>Tempo písniček mi přijde někdy až limitující, jinak je to otevřený prostor...záleží na učitelce, jak s tím bude pracovat...</i>
Klára	<i>Možná zdravotní stav dítěte...ale je to velmi individuální...</i>

I přesto, že byly v minulé sekci představeny oblasti, ve kterých oblastech metoda dítě rozvíjí a je pro něj přínosná, a skoro by se dalo zobecnit, že rozvíjí u dítěte všechny stránky, nabízí se otázka, zda má tato metoda i nějaké své limity, které by mohly bránit s touto metodou dál efektivně pracovat, a tedy dítě úspěšně dál posouvat a rozvíjet. Z výpovědí respondentek je patrné, že jsou některé limity metody vnímány stejně, jiné limity jsou vnímány individuálně na podkladě jejich praxe, jejich praktických zkušeností v práci s metodou, ale také na podkladě jejich osobnostních charakteristik. Pro Simonu je limitem tempo písni, které si ale modifikuje podle potřeby skupiny, ale jinak žádný jiný limit nevnímá, ba naopak, je to pro ni prostě otevřený prostor, se kterým lze dle potřeby a dle aktuální skupiny dětí pracovat a modifikovat ho.

Žaneta s Věrou zmínily jako jedním z možných limitů počet dětí ve skupině, přičemž uvedly, že čím více dětí, tím hůře se s dětmi pracuje. Zároveň také uvedly jako další limit děti s diagnózou a Klára také vnímá jako možný limit metody zdravotní stav dítěte. Autorka na základě výzkumů informuje, že je metoda vhodná i pro děti s obtížemi či poruchami, dokonce

se projevila její efektivita i u dětí s mentálním postižením a autismem. V takovýchto případech by byla možná vhodnější spíše individuální forma práce s dítětem pomocí MDS, což by mohlo být v MŠ problémem, ať personálních, organizačních, apod., nebo by se zde mohlo nabízet využití pomoci asistenta pedagoga, který by mohl zajistit individuální práci s dítětem s postižením ve skupině ostatních vrstevníků, ale to záleží na podmínkách a možnostech, kterými daná MŠ aktuálně disponuje, nebo zda opanuje kompetencemi potřebných ke zdárnému vyřešení nastalé situace, protože hlavní snahou by mělo být hledat způsoby, kterými to jde, než hledat důvody, proč to nejde.

➤ **Testuj, zkoumej, zjišťuj aneb Diagnostika jako jedna z učitelových cest k poznání...**

Tabulka 15: Kategorie Diagnostika

Kategorie	Diagnostika
Záznamové jednotky	
Žaneta	<i>Diagnostiku děláme podle Klokanova kufru (diagnostika od Bednářové)...na základě toho pak posilujeme slabé oblasti dítěte...v metodě jen z pozorování...</i>
Věra	<i>Zaznamenáváme oblasti do tabulek, testujeme podle Sindelar, ale budeme mít prý něco nového, a také využíváme záznamové archy o dětech v Kuliferdovi...jinak metodu si hlídám jen z pozorování...</i>
Simona	<i>Pedagogickou diagnostiku jedeme podle Bednářové...hledáme však ještě další cestu...také zde probíhá i rediagnostika skrze Suky a hledáme způsoby, jak to ještě více zefektivnit...konkrétně v metodě zvlášť diagnostiku neděláme...</i>
Klára	<i>Děláme klasickou diagnostiku pro všechny děti od Bednářové, z metody si to pak já zapisuju do notýsku, kam si zapisujeme postřehy a zařazuju to běžné...</i>

Pedagogická diagnostika probíhá v každé mateřské škole, kdy na základě jejích zjištění, učitel poznává silné a slabé oblasti daného dítěte, přičemž na podkladě právě tohoto poznání volí poté metody a strategické plány a postupy dalšího rozvoje dítěte s individuálním ohledem a přístupem k jeho potřebám a charakteristikám. Jak je z výpovědí zřejmé, není tomu jinak ani v těchto mateřských školách, přičemž je z odpovědí respondentek patrné, že se u nich preferuje a pracuje s různými diagnostickými nástroji, přičemž však většina z nich pracuje podle diagnostického nástroje autorky Bednářové J. a Šmardové V. - „Diagnostika dítěte předškolního věku“, přičemž však dále bývá obohacována nejčastěji využívanou technikou, kterou je pozorování. Zároveň si nelze nevšimnout, že je v těchto mateřských školách diagnostika považována za stěžejní záležitost v práci pedagoga, jelikož je z výpovědí evidentním zájem o hledání stále lepších a pro danou MŠ efektivnějších diagnostických nástrojů pro posuzování jednotlivých oblastí dítěte a následně by mohlo docházet i k včasné intervenci a krokům k jeho stimulaci ve stránkách slabších.

Diagnostika předškolních dětí v rámci Metody dobrého startu se ve většině mateřských škol také provádí, i když třeba ne písemnou formou, ale právě na základě pozorování, přičemž tuto techniku uvedly dvě respondentky. U Simony se diagnostika údajně neprovádí, ale jistě zde probíhá minimálně v rámci pozorování také. Z výpovědi Kláry celkově dýchá pečlivost a zodpovědnost, což je zjevné již toho, že vše poctivě eviduje do záznamových archů jednotlivých dětí, přičemž tento způsob záznamu a práce je mnou spatřován efektivnějším a žádoucím, neboť nejen že je to pro mě transparentní pomůckou pro další práci s dítětem, potažmo také i pro druhou paní učitelku na třídě, ale i pro případ, že když by na mou pracovní pozici nastoupil nový pedagog, který ještě děti nezná, mohl by si na základě pečlivě vedených záznamů utvořit předběžnou představu o dítěti, které před ním stojí, a plynule a systematicky tak navázat na předešlé. Také se jeví přínosným přístup Kláry i v tom, že využívá diagnostiky dětí v MDS pro obohacení diagnostiky pedagogické, jelikož při práci s metodou mohou být u dítěte odkrývána místa, která by jinak třeba zůstala neodkryta a bez povšimnutí.

Každý z nás je jiný a každému vyhovuje něco jiného. O tom, jak a pomocí jakého diagnostického nástroje se bude provádět v konkrétní mateřské škole pedagogická diagnostika, mívá v konečném důsledku rozhodující slovo vedení MŠ.

- „Ještě to neumím“ aneb Nejčastější oblasti selhávání dětí při posuzování školní zralosti...

Tabulka 16: Kategorie Oblasti selhávání

Kategorie	Oblasti selhávání
Záznamové jednotky	
Žaneta	<i>Řeč je zanedbaná, špatná je hrubá i jemná motorika a takové to sociálně...pozornost...</i>
Věra	<i>Čím dál častěji jsou to poruchy řeči, to je velký problém, držení tužky, ale to se rodiči už moc neřeší, přestože jim to řekneme...jinak vědomosti děti mají</i>
Simona	<i>Je to různé, ale často je to vada řeči, nedostatečná sociální zralost, ale i nezrání pro školu...a držení tužky je vždycky problém...a taky pozornost...</i>
Klára	<i>Řekla bych grafomotorika, vůbec obratnost těch prstů, držení tužky, pozornost, logopedie, hlavně výslovnost dětí hodně...</i>

Jak již bylo zmíněno, diagnostika odkrývá silná a slabá místa dítěte, která jsou mimo jiné v dalším důsledku klíčová pro zvládnutí plnění školních povinností důležitá a celkově pro vstup do školy. Při zápisu do prvních tříd jsou na dítě kladené nároky v podobě úkolů, jejichž plnění může být ukazatelem školní zralosti daného dítěte, a tedy pro vstup prvních tříd, v opačném případě je zákonným zástupcům navrhován či doporučován pro dítě odklad školní docházky (OŠD). Ve kterých oblastech mají předškolní děti nejčastější problémy a selhávají tak při posuzování školní zralosti v těchto mateřských školách je z výpovědí respondentek patrné. Všechny respondenty měly velmi podobné odpovědi, z čehož je patrné, že v těchto zmíněných oblastech mají děti dnes problémy možná i celoplošně všude. Nejčastěji a jedním hlasem zmíněna byla oblast řeči, přičemž Klára říká: „*Tam se to postupně zhoršuje...když jsem nastupovala do práce tak to bylo pár dětí, které bychom doporučili na logopedii, a teď bych řekla*

polovina z těch 24 dětí, co mám...a to je hodně...rodiče s dětmi dnes málo mluví a zpívají...je jednodušší jim koupit mluvícího pejška, aby se nemuseli věnovat dítěti.“

Žaneta k oblasti řeči dodává: „Od mala těm dětem chybí komentování všeho, to rozvíjení slovní zásoby...úplně jim to nezalívám, protože ta dnešní doba je, že ty rodiče chodí pozdě z práce, jsou rádi, že uvaří, udělají úkoly a tak a nemají na ně čas...“

Z dalších problematických oblastí dětí byly také respondentkami uvedeny následující: oblast pozornosti, sociální oblast, držení tužky, jemná a hrubá motorika, grafomotorika. Na všechny tyto zmiňované slabé oblasti dětí, které je potřeba cíleně a systematicky posilovat a pracovat na jejich zlepšování a potažmo tím tak i na minimalizaci odkladu školní docházky dětí, je právě zaměřen stimulační program Metoda dobrého startu, který dokáže u dítěte podněcovat a rozvíjet ještě mnoho dalších oblastí, důležitých nejen pro školu, ale i pro život.

➤ **Evaluace odjinud aneb Chci vědět, zda to má smysl...**

Tabulka 17: Kategorie Zpětná vazba

Kategorie	Zpětná vazba
Záznamové jednotky	
Žaneta	<i>Stává se nám, že nám paní učitelky prvních tříd řeknou, že jsou děti dobře připravené, a to potěší...a jedenkrát i rodiče...</i>
Věra	<i>Ted' jsme potkali paní učitelku z první třídy a ta nám děkovala, jak byly děti výborně připravené...také se mi jednou stalo, že i rodiče mi přišli poděkovat...</i>
Simona	<i>Zpětnou vazbu nemáme...</i>
Klára	<i>Popravdě bych velmi ráda měla zpětnou vazbu od paní učitelky ze školy a snažím se jí k tomu i nauknout, ale maximálně mi řekne: „Ale jo, oni jsou šikovní“, ale víc mi k tomu neřekne...</i>

Z jednotlivých odpovědí je možno zaznamenat, jak jsou respondentky informovány od učitelů ze základních škol o tom, jak si jejich bývalí svěřenci vedou v prvních třídách, čili jakou získávají zpětnou vazbu o jejich práci s dětmi, potažmo i o vlivu metody, se kterou v mateřských školách pracují k posílení školních dovedností u předškolních dětí. Většina respondentek uvedla, celkem tři ze čtyř, že většinou mají v podstatě jen náhodně získanou zpětnou vazbu o své práci a úrovni připravenosti dětí, a to většinou z nějakého náhodného setkání s paní učitelkou nebo při příležitosti každoročních návštěv „předškoláků“ v základní škole, kam se chodívají dívat, co je ve škole čeká a jak vyučování probíhá, přičemž tato zpětná vazba nebývá od učitelů ZŠ spontánní, nýbrž probíhá až na základě vzneseného dotazu učitelky MŠ. Simona dokonce uvádí, že oni ani žádnou zpětnou vazbu nemají, což se jeví určitě celkově méně efektivním celkově pro jejich další práci s dětmi, a to nejen při práci v Metodě dobrého startu, neboť jak dodává Klára, ráda by ji měla: *„Ráda bych měla možná větší zpětnou vazbu a myslím si, že většina učitelek ve školce by ji i potřebovala...pro tu naši práci je to důležitý vědět, i abychom se mohli sami někam posunout...byla by to pro mě motivace a další povzbuzení k práci...“*.

Věra i Žaneta zmínily svou zkušenost se zpětnou vazbou od rodičů, kterou bohužel však za celou svou praxi zaznamenaly jen jednou, přesto je to však potěšilo, což je naprosto pochopitelným, jelikož každý člověk kromě využívání sebereflexe potřebuje znát pro smysl a význam svého jednání, práce, apod., i reflexi od druhých lidí, třeba právě jak uvedla Klára, k jeho další motivaci, povzbuzení k další práci a potažmo i k našemu celkovému osobnostnímu růstu.

➤ ***Je tam rozdíl, není tam rozdíl aneb S metodou nebo bez metody...***

Tabulka 18: Kategorie S nebo BEZ

Kategorie	S nebo BEZ
Záznamové jednotky	
Žaneta	<i>Diametrálně asi ne, ale když jsem to kdysi testovala podle Stromu Sindelar, ty děti s metodou na tom byly vždy o kousek</i>

	<i>líp, teď již 17 let nemohu posoudit, ale myslím si, že by tomu bylo tak i teď...</i>
Věra	<i>Vždy jsem měla jen předškolní děti, které procházely metodou, nemohu posoudit, zda by byl rozdíl oproti ostatním dětem...</i>
Simona	<i>Nastoupila jsem na toto místo hned po škole, nemám moc zkušenosti, ale vidím ji pro děti, které na ni u nás chodí, jako přínosnou...nedokážu posoudit, zda bysme stejných výsledků nedosáhli s jiným přístupem...</i>
Klára	<i>Tady jdou metodou všechny děti a nikdy se mi nestalo, že by řekl rodič, že to nechce, takže nedokážu takto děti porovnat...</i>

Zda respondentky měly za svou praxi zkušenost s tím, zda je poznat rozdíl u předškolních dětí, které prošly a pracovaly s Metodou dobrého startu, a mezi těmi, které s metodou nepracovaly. Ze získaných odpovědí bylo patrné, že tuto zkušenost mohla posoudit pouze respondentka Žaneta, která má ze všech respondentek zkušenosti v práci s metodou nejdelší a pracovala s ní tedy i v době, kdy ještě metoda nebyla v jejich mateřské škole povinná pro všechny předškolní děti, tudíž mohla posoudit, zda S nebo BEZ. Žaneta mi také poskytla v rozhovoru informaci, že nejenom, že to v jejich mateřské škole testovala sama pro sebe a ze svého zájmu, testovala to pak také do své výzkumné části své bakalářské práce. Výsledky byly prý stále stejné. Děti, které procházely Metodou dobrého startu, dopadaly v testování vždy o něco lépe než ty, které s ní nepracovaly. Velký stoupenec Metody dobrého startu Žaneta si stojí na svém poznání stále, věří, že výsledky by byly stejné i teď, když by se to zkoumalo, ale jak sama uvedla, již 17 let u nich v MŠ procházejí všechny předškolní děti. Simona uvedla, že díky metodě jsou na dětech patrné pokroky, ale jinak nedokáže na základě svých zkušeností posoudit, jak by na tom byly děti BEZ. Ostatní respondentky také bohužel neměly za svou praxi možnost porovnání, třebaže ne zrovna ve formě výzkumu, ale např. na základě pozorování S nebo BEZ, tudíž nedokázaly odpovědět, jelikož v obou MŠ procházejí metodou také všechny předškolní děti.

➤ *Pouhá metoda nestačí aneb Co ještě dělat navíc...*

Tabulka 19: Kategorie Podpora

Kategorie	Podpora
Záznamové jednotky	
Žaneta	<i>Půjčujeme rodičům knihy...pomáháme jim záležitosti zařizovat, radíme, když potřebují a chtějí pomoc...s dětmi, které to potřebují, pracujeme ještě navíc...a ještě pak navíc i asistentka s nimi pracuje...</i>
Věra	<i>Tento rok jsme začali pracovat s prvky Začít spolu, děti to posouvá ve větší samostatnosti a hodně jim to dává pro praktický život...ale jinak je to o stavech...není moc prostor posouvat šikovnější děti dál, spíš se soustředíme posouvat slabší k normě...</i>
Simona	<i>Neřekla bych, že metoda je ten prostředek, který vše napraví, nejde se spoléhat jen na ni, určitě volit i další činnosti a aktivity... S předškoláky pracujeme skupinově, nejen v rámci metody, podporujeme je různými aktivitami a činnostmi pro školu...</i>
Klára	<i>Snažíme se častěji zařazovat hry manipulační apod., také když někomu něco nejde tak si na něj udělám čas a vezmu si ho stranou a děláme to spolu individuálně...jinak ještě dětem dáváme každý pátek na žádost dětí domů dvojlist úkolů...a je to fajn, děti se tím učí zodpovědnosti...</i>

Jak je z výpovědí respondentek patrné, ani v jedné mateřské škole se nespolehají pouze na „zázračný účinek“ Metody dobrého startu pro stimulaci a podporu předškolních dětí a celkově pro jejich rozvoj a „dozrání“ pro školu, ale naopak jsou z výpovědí evidentní zájmy a úsilí všech pedagogů mateřských škol o další podporu jejich svěřenců, pro jejich co možná nejsnadnější start

do základních škol, a tudíž i pro minimalizaci možných odkladů školní docházky, přičemž je zřejmé, že každý pedagog (i každá MŠ) poskytuje podporu rozličnými způsoby a formami, přičemž se ve výpovědích pedagogů zračily nejen osvědčené postupy a zkušenosti, ale také reakce na aktuální zájmy a potřeby dítěte a rodiny, či volba nových trendů k efektivnějšímu předškolního vzdělávání, apod., kdy stále jejich určujícím kurzem směru plavby je – rozvoj předškolního dítěte - a to nejen s ohledem na jeho individuální zájmy i potřeby, ale i s ohledem ke skupině. Této problematice se dotkla Věra, která si posteskla, že vzhledem k velkému počtu ve třídě a také k ostatním slabším dětem nemá moc velký prostor k tomu, aby mohla více rozvíjet šikovné a nadané děti, jelikož čas a další podporu poskytuje především slabším dětem, aby se přiblížily normě.

Žaneta, jak již bylo zmíněno dříve, kromě běžných činností v MŠ a práce s MDS, ještě také pracuje s dítětem i formou individuální, poté také i jejich asistentka, která s nimi také pracuje navíc, aby jejich stimulace byla co možná největší, jelikož je u Žanety v mateřské škole hodně dětí ze sociálně slabých rodin, romských dětí i rodin přistěhovalců, Žaneta dodává: *„Je to potřeba hlavně u dětí, které mají doma horší podmínky...bojkotuje ho rodina a tyhle děti ve školce rozkvetou...ta rodina mu to ani neumí dát...nemůžou za to...“*.

6.1.2 Axiální kódování

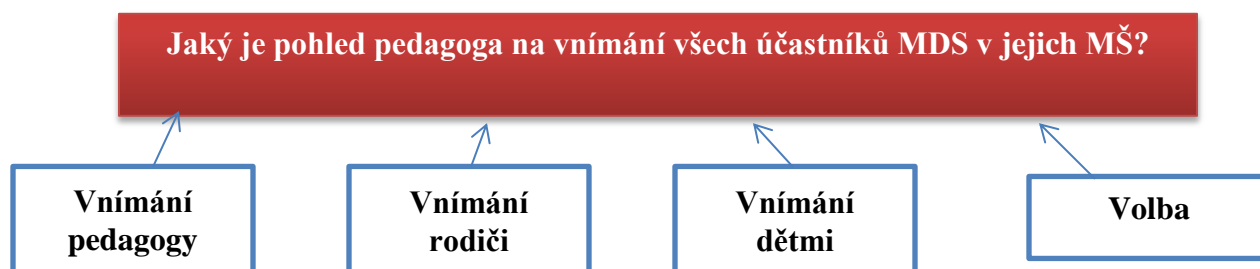
Tato technika navazuje plynule na techniku předešlou, tedy otevřeného kódování, a klade si za cíl odhalovat vzájemné vztahové dimenze kategorií, jejich vzájemný vliv a provázanost, přičemž: *„...musíme rozhodnout, která z našich kategorií odpovídá například základnímu jevu...“*, přičemž je zde nutné říci, že axiální kódování je pomůckou pro další třídění dat, nikoliv konečný model, kdy ho může být využito jednou či vícekrát, přičemž právě Glaser doporučuje se dívat na data z více úhlů pohledu, tedy perspektiv. (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 232)

V tomto duchu Glasera docházelo tedy k různým úhlům pohledu na data a jejich vzájemných vztahů a vlivu.

Axiální kódování ve vztahu k výzkumným otázkám

- **Výzkumná otázka č. 1** s názvem Jaký je pohled pedagoga na vnímání všech účastníků MDS v jejich MŠ? - při hledání odpovědi uváděla do vztahu tyto kategorie – **Vnímání pedagogy, Vnímání rodiči, Vnímání dětmi a Volba.**

Obrázek 1: Vztah kategorií k výzkumné otázce č. 1



Tato výzkumná otázka hledala odpověď na celkové nazírání a postoje všech účastníků k práci s Metodou dobrého startu v jejich mateřské škole ze subjektivních názorů a pohledů pedagogů, přičemž je toto nazírání myšleno ve smyslu spokojenosti a věrohodnosti s tímto stimulačním nástrojem pro práci s dětmi a jejich rozvoj.

Rozhodnutí o práci se stimulačními a intervenčními programy či jim podobným mívá nejen u předškolního vzdělávání v konečném důsledku v kompetenci vedení, přičemž by se tomu tak mělo dít většinou po projednání s pedagogy daného zařízení a následně pak být i zapracováno do Školního vzdělávacího programu dané mateřské školy. I přestože volbu tohoto stimulačního nástroje neměli možnost úplně ovlivnit všichni vypovídající respondenti, kdy se to mohlo odrazit právě i v jejich vnímání (pedagogů), celkově je jimi Metoda dobrého startu vnímána pro práci s dětmi a jejich rozvoj jako přínosná a pozitivní.

Vnímání metody pedagogy se projevilo jako diskutabilní a celkově nejednotné. Jejich rozdílné názory se ujednotily pouze v závěru, že metoda prospěšná je, ale věrohodnost jako jediného stimulačního nástroje již pro všechny respondenty neskýtá, jelikož se vyskytly názory, že je již považována za metodu zastaralou, tudíž je třeba neustrnout a dívat se i jiným směrem, a jít v rámci větší efektivnosti rozvoje dítěte naproti i novým trendům. Na druhou stranu je však patrný obdiv k ní pro její systematičnost, plánovitost a bezesporu i pro její nekonečný prostor a variabilitu, přičemž také poskytuje nepřehledné množství zdrojů pro nápady a inspiraci k práci s ní a dětmi.

Za velice významnou je metoda považována ze strany rodičů, kteří jí přikládají velkou důležitost v procesu učení a rozvoje jejich dítěte, přičemž někteří rodiče zapomínají na důležitost rozvoje v rámci rodiny a často se dobrovolně zbavují a vzdávají svých rolí jako „primárních učitelů“ svého dítěte a tuto svou významnou roli či úkol naprosto neskrývaně přenechávají právě vzdělávacím institucím.

Obrovská významnost a důležitost metody je spatřována samotnými dětmi, pro které je práce s metodou něco zcela odlišného a výjimečného, která je jen pro ně – pro předškoláky, protože už jsou velcí. Tento významný pocit jim dodává určitou dávku sebevědomí, zároveň je pro ně také velkou motivací a pro mnohé také výzvou. Důležitost metody ve vnímání dětí jako „školy“ také pomáhá i ke stimulaci a nácviku režimu na jejich budoucí a pravidelné školní povinnosti, přičemž je učí a zvyká v nově vytvořené skupině (nejen v té třídní) na nové vztahové sítě a jejich role. V tomto předškolním období dítěte je chuť a touha učit se něčemu novému naprosto přirozeným rysem, a pokud mají děti dostatek stimulů, jejich rozvoj v podstatě jen samovolně plyne správným směrem.

V této otázce (odpovědi na ni) bylo poukázáno na vnímání všech účastníků Metody dobrého startu v jejich mateřské škole, přičemž její důležitost a významnost pro rozvoj dítěte je jimi spatřována pro každého z nich z jiné perspektivy, ale dalo by se říct, že celkově jako nepopíratelná.

- **Výzkumná otázka č. 2** s názvem Jaké faktory jsou pedagogy považovány za přínosné při práci s MDS u dětí předškolního věku? - při hledání odpovědi uváděla do vztahu tyto kategorie - **Předpoklady učitele, Spolupráce s rodiči, Práce s metodikou, Velikost skupiny, Podmínky.**

Obrázek 2: Vztah kategorií k výzkumné otázce č. 2



Tato výzkumná otázka hledala odpověď na hledání a vyhodnocení faktorů pedagogy, které jsou z jejich subjektivního pohledu přínosné pro práci s jejich předškolními dětmi a jejich rozvoj.

Za velice důležitý předpoklad přínosné práce s ohledem na individuální přístup k dětem shledali pedagogové důležitost vhodného počtu dětí ve skupině. Tento údaj však není každý rok

stejný, jde o jev proměnlivý, který je dán počtem předškolních dětí v daném roce a mimo jiné je tento počet dán i specifiky dětí v dané skupině. Každé dítě potřebuje jiný druh péče a podpory, potažmo právě individuálního přístupu ve vzdělávání, tudíž právě často velký počet dětí ve skupině může být velice limitujícím při práci s metodou, potažmo by mohl být brzdícím faktorem ve větší možnosti rozvoje dítěte, jelikož ve většině mateřských škol není z organizačních a personálních důvodů možnost tuto skupinu například při velkém počtu předškolních dětí rozdělit, přesto toto pedagogové udávají jako důležitý faktor a snaží se hledat způsoby pro optimální počet dětí ve skupině s ohledem na skupinové složení a jejich potřeby.

Velikou výhodou a také další důležitou podmínkou pro přínosnou práci s MDS, je téměř dokonalé vytvoření podmínek ze strany vedení mateřských škol, jelikož skvělé sladění časových, materiálních i organizačních (personálních) podmínek, kdy již po letech praxe a práce s metodou všichni pedagogové a jejich vedoucí pracovníci rozkryli nedostatky a nedokonalosti, postupně vyladili natolik, že po této stránce jsou podmínky vnímány jako ideální.

Neoddělitelnou součástí a předpokladem pro větší podporu a intervenci pro rozvoj dítěte byla zmiňována právě spolupráce s rodiči, která je často pedagogy vnímána za podstatnou součást nejen vzdělávacího procesu v rozvoji dítěte, kdy bývá většinou ze strany mateřských škol a pedagogů vyvíjena snaha a iniciativa o aktivní zapojení rodičů nejen do tohoto procesu práce s dětmi a Metodou dobrého startu, ale také pro posilování celkové vztahové dimenze všech zúčastněných, kteří by se měli v rámci zájmu o naplnění jejich společného cíle - Rozvoje dítěte – na něm partnersky podílet.

Inspirativním a přínosným je shledávána i samotná metodika Metody dobrého startu, která je pedagogy vnímána jako bezedná studnice nápadů a inspirace pro práci s dětmi, přičemž je systematicky poskládaná a sestavená takovým způsobem, aby splnění jejich úkolů a cílů bylo zvládnutelné všemi dětmi, popřípadě jde o tak naprosto otevřený prostor, který je možno aktuální sestavě a potřebám skupiny a dětí v ní modifikovat a přizpůsobit, aby mohlo být naplňováno v rámci rozvoje dítěte vše potřebné.

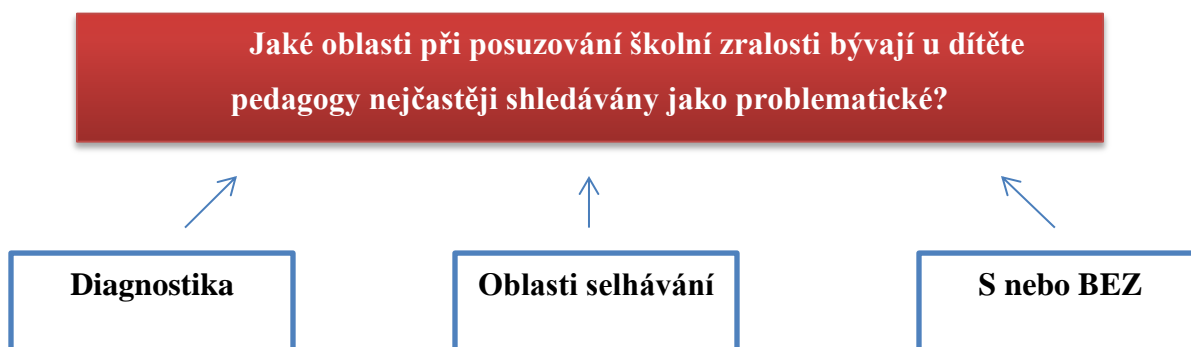
Záleží tudíž na předpokladech samotného pedagoga, na kterém v konečném důsledku záleží přizpůsobení či modifikace případně vzniklých problémů a těžkostí při práci nejen s metodikou (například s jednohlasně vysloveným tempem písniček), ale i celkového vzdělávacího procesu tak, aby probíhal v co nejoptimálnějších podmínkách pro efektivní rozvoj dítěte.

V globálním zhodnocení přínosných aspektů pro práci s Metodou dobrého startu nelze opominout i velice pozitivní a kladné vnímání všech účastníků (viz výzkumná otázka č. 1).

- **Výzkumná otázka č. 3** s názvem Jaké oblasti při posuzování školní zralosti bývají u dítěte pedagogy nejčastěji shledávány jako problematické?

- při hledání odpovědi uváděla do vztahu tyto kategorie – **Diagnostika, Oblasti selhávání, S nebo BEZ.**

Obrázek 3: Vztah kategorií k výzkumné otázce č. 3



Nejen díky diagnostice a jejím diagnostickým nástrojům a metodám, ale i na základě svých kompetencí a zkušeností dokáže pedagog rozpoznat či vyhledat „slabé stránky“ dítěte, které je potřeba následně vhodně stimulovat a rozvíjet pro jejich zlepšení. Diagnostika předškolního dítěte dle Bednářové a Šmardové se stala kompasem pro posuzování školní zralosti dítěte ve většině mateřských škol, kdy v rozkrývání slabých a silných stránek dítěte spočívá další stimulace dítěte směrem k jeho dalšímu rozvoji. Nicméně hledání efektivnějších diagnostických nástrojů a metod či jiným novým trendům jsou pedagogové nakloněni a jdou vstříc.

Zároveň také na základě svých letitých zkušeností a dlouhodobé praxi nejen pedagogické, ale při práci s Metodou dobrého startu u předškolních dětí, měla jedna respondentka možnost zjistit i v rámci svého výzkumu, kdy právě na podkladě diagnostiky dokázala, že díky stimulaci dětí touto metodou dochází ke zlepšení a většímu rozvoji dítěte.

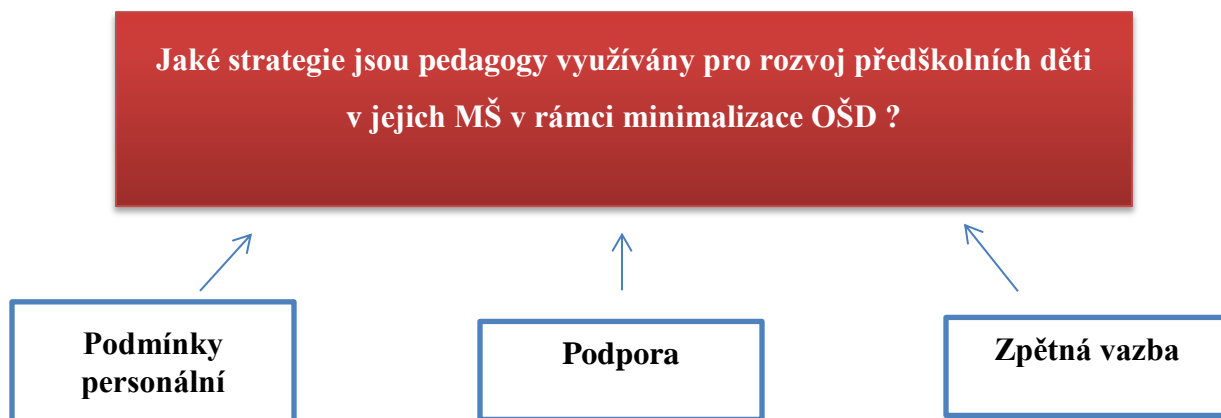
Evidentně největším problémem u dětí je spatřována jednohlasně oblast řeči, kdy velká většina dětí předškolního věku nemá dostatečně vyvinuté řečové schopnosti a dovednosti, přičemž vina je respondenty spatřována nejen u rodičů, ale v celkově uspěchané a nejisté době, kdy rodiče pracují dlouho do večera (i kvůli strachu o ztrátu zaměstnání a tím i o zdroj obživy),

tudíž prostoru pro vzájemné povídání či přečtení pohádky, potažmo tím i rozvoj slovní zásoby dětí, tedy jim mnoho nezbyvá. Zřejmě i z tohoto úhlu by se dala částečně vysvětlit i další oblast školní zralosti dítěte, kterou je nedostatečná sociální zralost dítěte, která by zřejmě mohla pramenit i z nejistých rodinných vazeb či nedostatečným uspokojováním jejich potřeb. Obě tyto nejčastěji uváděné oblasti školní zralosti dítěte se snaží stimulovat a suplovat i Metoda dobrého startu, která je na ně koncepčně zaměřena a snaží se o jejich rozvoj. Důležitým je také fakt, že na podkladě předpokladů pedagoga záleží na pedagogovi, jaký a v jaké míře dokáže vytvořit prostor pro mluvené slovo a sdělování dětí, neboť: „...*děti jsou z domu nevypovídáné, pořád by si chtěli vyprávět, máme na to prostor, ale pak už je musím zastavit...to bychom nedělali nic jiného...*“ (Žaneta).

- **Výzkumná otázka č. 4** s názvem Jaké strategie jsou pedagogy využívány pro rozvoj předškolních dětí v jejich MŠ v rámci minimalizace OŠD ?

- při hledání odpovědi uváděla do vztahu tyto kategorie – **Podmínky (personální), Podpora, Zpětná vazba.**

Obrázek 4: Vztah kategorií k výzkumné otázce č. 4



Díky výše uvedeným kladům diagnostiky jsou odhalovány „slabé stránky“ dětí a pro jejich posílení a úspěšný rozvoj bývají pedagogy využívány různé druhy a způsoby podpory a intervencí, které na základě svých zkušeností shledávají efektivními a přínosnými pro rozvoj dítěte, přičemž jsou používány různé druhy práce s dítětem především za využití individuálního přístupu k němu, či za využití další personální podpory v podobě asistenta, který je pedagogem využíván v pomoci při další práci a stimulaci, potažmo rozvoji dítěte. Je plně v kompetenci

pedagoga, aby dokázal asistenta pedagoga k těmto cílům vést a ukazovat jim k nim cestu. Tam, kde se této personální pomoci a podpory nedostává, záleží opět na předpokladech pedagoga, aby dokázal vytvořit třeba i malý prostor pro potřebnou intervenci dítěti.

I pedagog potřebuje vědět, že to co dělá, má nějaký smysl. Všichni respondenti se shodují na tom, že zpětná vazba od učitelů prvních tříd, do kterých nastoupily děti z těchto mateřských škol, a pracovalo se s nimi s Metodou dobrého startu, by byla pro pedagogy bezesporu velkým stimulem a motorem k další aktivitě a iniciativě nejen k práci s Metodou dobrého startu, ale i celkově. Tato evaluace či reflexe z kompetentních řad by byla jistě více než žádoucí a přínosnou pro pedagogy i děti, přičemž i záporná evaluace skýtá prostor pro možnost dalšího růstu.

Axiální kódování - vznik Paradigmatického modelu

V axiálním kódování došlo dále k jinému pohledu na data, a tedy i k přeskupení a uspořádání kategorií (viz obrázek 5), respektive došlo k dalšímu zjišťování souvztažnosti a jejich vzájemného vlivu, a z této fáze vzešla ze všech kategorií a stala se kategorií hlavní – kategorie **Rozvoj dítěte (Jev)**.

Do **Příčinných podmínek**, které jev způsobují, byly zařazeny kategorie: Vnímání rodiči, Vnímání dětmi, Vnímání pedagogy, Předpoklady pedagoga, Délka praxe, Diagnostika (nástroj).

Kontext tvoří kategorie: Podmínky, Zpětná vazba, Volba.

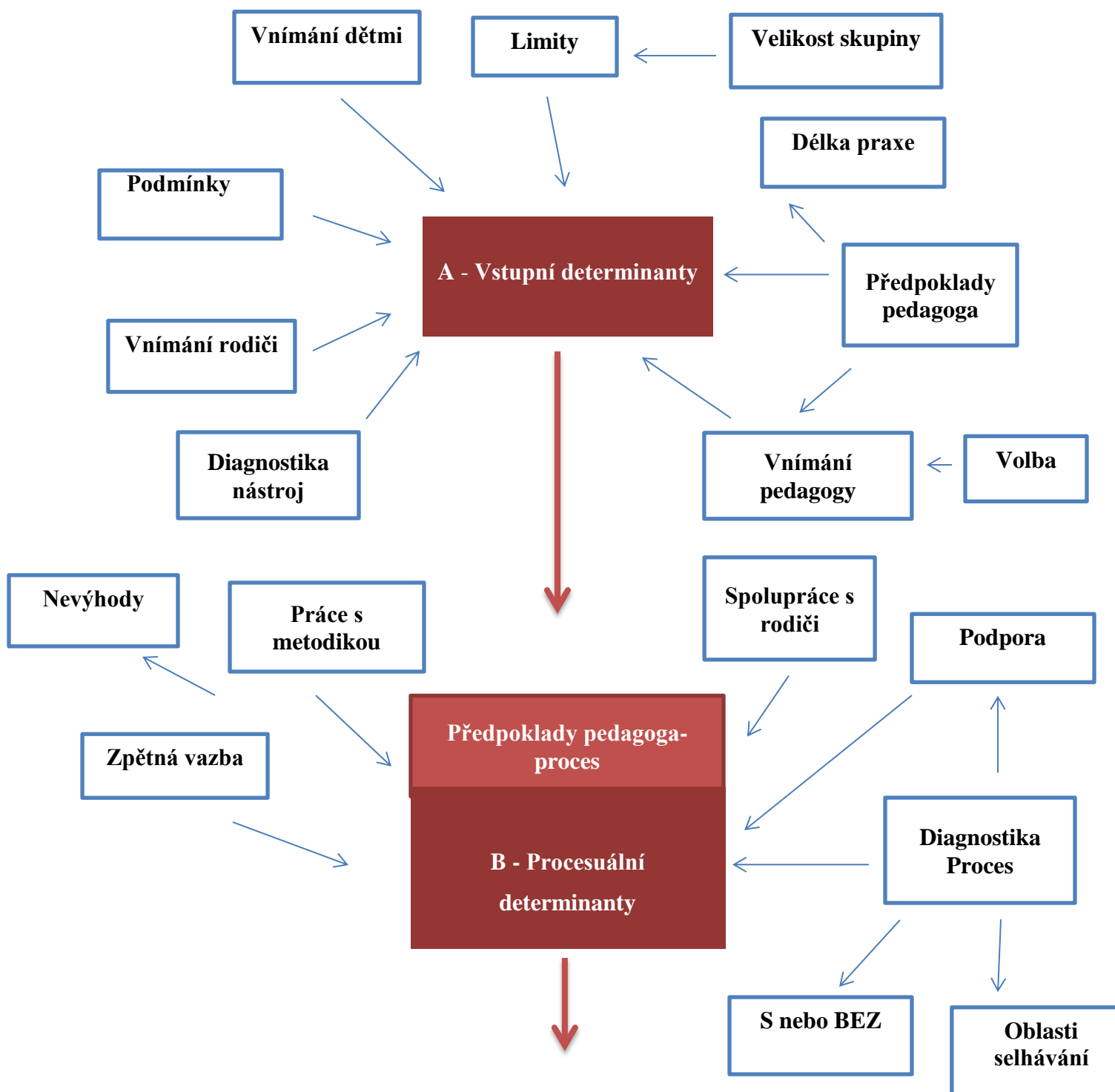
Strategiemi jednání a interakce jsou Diagnostika (proces), Předpoklady pedagoga (proces), Spolupráce s rodiči, Podpora, Práce s metodikou.

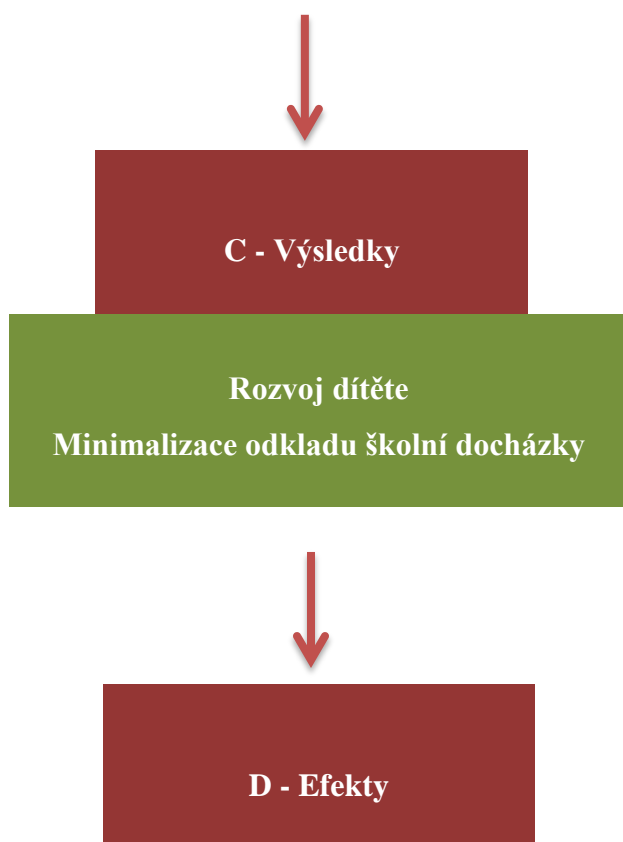
Intervenujícími podmínkami jsou: Limity, Nevýhody, Oblasti selhávání.

Následkem je kategorie S nebo BEZ.(Minimalizace OŠD)

Dále došlo při axiálním kódování k dalšímu úhlu pohledu, nyní v rámci Průchova modelu efektivnosti (pro srovnání viz obrázek 6).

Obrázek 6: Paradigmatický model 2. fáze - dle Průchova modelu efektivnosti





V rámci porovnání výsledků seskupování a vytváření vztahových dimenzí kategorií, byly jednotlivé kategorie zpracovány právě do Průchova Modelu efektivnosti, přičemž u hlavní kategorie, tedy **Rozvoj dítěte**, potažmo Minimalizace odkladu školní docházky, se podle Průchy se v tomto výzkumu jedná o Výsledek (C), který je ovlivňován společně působícími a vzájemně se ovlivňujícími determinanty vstupními (A) a procesuálními (B).

A – Vstupní determinanty: „...jsou to faktory, které vycházejí z různých zdrojů,.... Jsou prostě dány „na vstupu“...působí jako nezávislé proměnné...“ Průcha (1996, s. 35) Z analýzy vyplynulo, že mezi kategorie, které ovlivňují ještě dříve, než bývá proces zahájen, patří **Vnímání dětmi, Vnímání pedagogy (Volba), Vnímání rodiči, Limity (Velikost skupiny), Předpoklady pedagoga (Délka praxe), Podmínky, Diagnostika – nástroj**, přičemž s

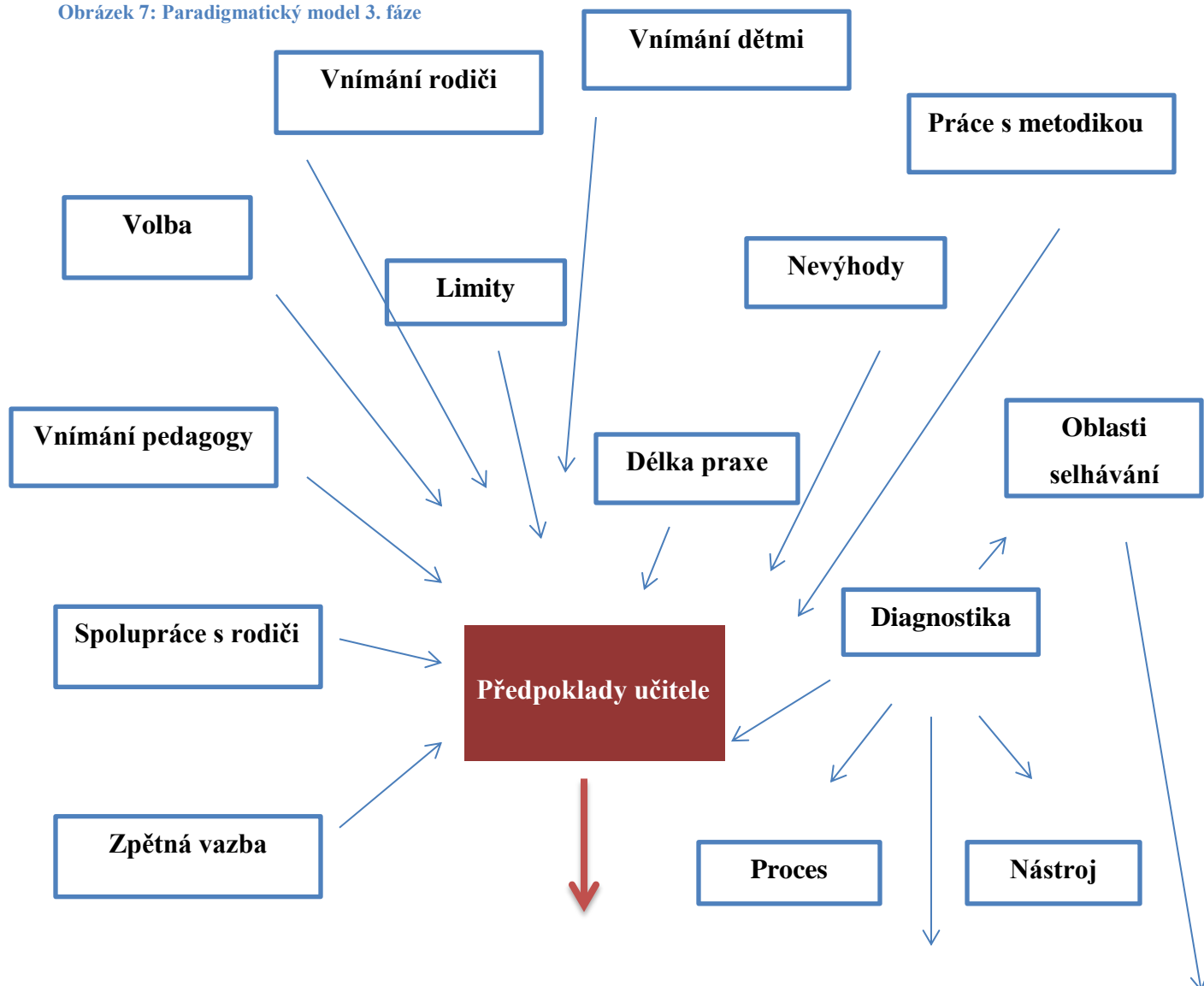
B – Procesuálními determinanty, jako faktory, které působí právě během určitého procesu, a mezi něž se dle výzkumu zařadily kategorie **Práce s metodikou (Nevýhody), Zpětná vazba, Spolupráce s rodiči, Diagnostika (Proces, Podpora, Oblasti selhávání, S nebo BEZ), Předpoklady pedagoga (proces)** se vzájemně ovlivňují a společně pak dále působí (A+B)

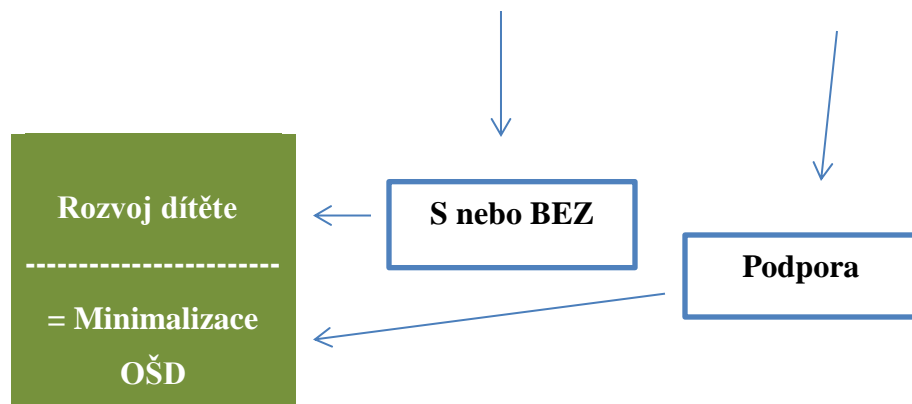
na C – Výsledky, za což jsou považovány osvojené a naučené vědomosti, postoje, hodnoty, apod., v tomto výzkumu tedy na hlavní kategorii, kterou je **Rozvoj dítěte** (následně Minimalizace OŠD)

D – Efekty – „...jsou také produkty vzdělávacích procesů, avšak na rozdíl od výsledků, mají dlouhodobé působení, a to i mimo vlastní sféru vzdělávání...“ Průcha (1996, s. 36).

V poslední třetí a závěrečné fázi axiálního kódování (obrázek 7) byl sestaven závěrečný paradigmatický model, který byl i výchozím modelem pro další model v rámci selektivního kódování.

Obrázek 7: Paradigmatický model 3. fáze



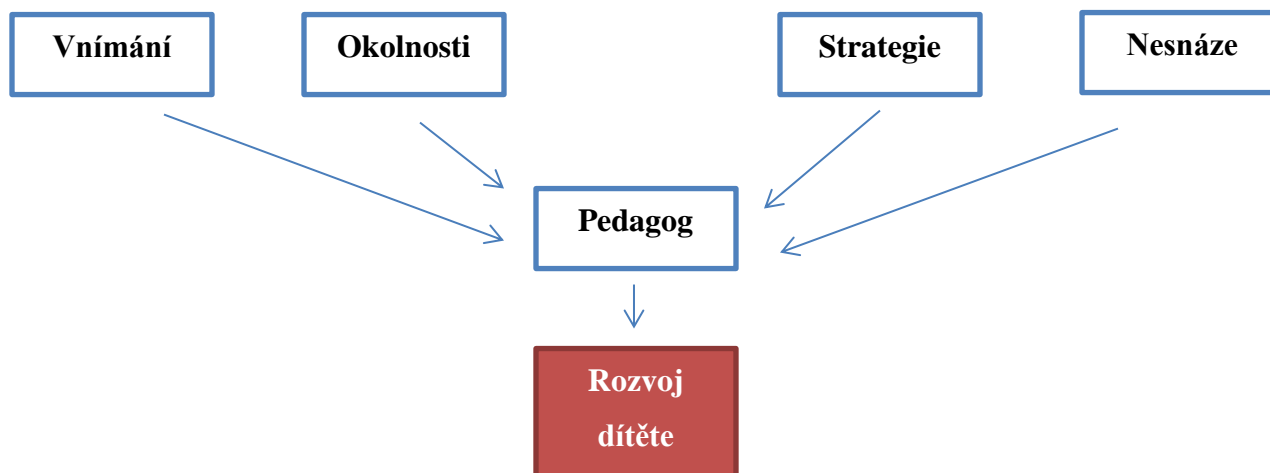


6.1.3 Selektivní kódování

Jak uvádí Strauss, Corbinová (1999), jedná se o proces, ve kterém se kolem centrální kategorie vytváří analytický příběh a dávají do vzájemné souvislosti a vztahu ostatní kategorie, přičemž bývají dále zdokonalovány a rozvíjeny.

„Ústřední kategorie je cílem analýzy. Jedná se o centrální fenomén, kolem něhož jsou ostatní kategorie vzniklé v procesu axiálního kódování integrovány.“ (Hendl, 2005, s. 252)

Obrázek 8: Model selektivního kódování



Centrální kategorie **Rozvoj dítěte** byla stanovena na základě analýzy dat z rozhovorů s respondenty, dále kódování a po vzniku Paradigmatického modelu. Tato kategorie by se také dle Průchy dala pojmenovat jako výsledky, jelikož právě k této centrální kategorii směřují všechny ostatní kategorie v rámci evaluace Metody dobrého startu respondenty. Právě díky této

evaluaci z pohledu pedagogů je z jejich výpovědí zřejmé, že ač jimi Metoda dobrého startu není sama o sobě vnímána jako jediný stimulační prostředek, který rozvoj dětí v jejich mateřské škole ovlivňuje, rozhodně má na něj významný vliv. Pomáhá rozvíjet oblasti jako: fantazie, řeč, jemnou a hrubou motoriku, sociální oblast, sebedůvěru, samostatnost, grafomotoriku, práceschopnost, ... dle některých výpovědí jednoduše - „...rozvíjí všechno...“.

Kategorie **Vnímání** v sobě zahrnuje postoje všech účastníků metody, které se ukázaly být většinou pozitivní. Respondenti vyhodnotili, že práce s metodou v sobě skýtá významný vliv a důležitost na vědomí účastníků, přestože již ne všemi respondenty je považována jako za jedinou správnou cestu k centrální kategorii, tedy k Rozvoji dítěte, stále rádi s ní pracují. Toto pozitivní vnímání Metody dobrého startu a důvěryhodnost, kterou si v sobě nese, má silný motivační vliv, který má silný motivační účinek pro všechny zúčastněné a je hnacím motorem směrem k centrální kategorii. Avšak tato síla byla také zaznamenána a uvedena jako tlak, pod kterým se těžko pracuje.

K centrální kategorii směřuje i kategorie **Okolnosti**, ve kterých informanti popisují podmínky pro práci s metodou (časové, materiální, prostorové, personální), přičemž jsou uváděny celkově jako ideální, vyjma podmínek personálních, kde došlo k dvojím zkušenostem, tedy kladným i záporným, při využití pomoci dalšího pracovníka při práci na rozvoji dětí, tedy směrem ke kategorii centrální. Respondenti si uvědomují, že ač ne všichni měli možnost si tento stimulační nástroj k rozvoji dětí zvolit, či jeho volbu ovlivnit, je v jejich rukou s ním pracovat tak, aby se stal co nepřínosnějším a také v jeho vliv i přínos věří. Většina respondentů nemá zpětnou vazbu a informace o tom, jak si jejich děti po nástupu do prvních tříd vedou, zda jim ve školních dovednostech práce s metodou pomohla, tudíž by tyto informace uvítali, jelikož jsou jimi shledávány jako další možné stimuly, motivace a povzbuzení k další práci, což by bylo prospěšným i pro další práci s dětmi a metodou.

Strategie jsou velice důležité kroky směřující k centrální kategorii. Respondenti jsou si plně vědomi, že právě na základě těchto dalších postupů, které jsou jimi vykonávány, jsou tím správným směrem k naplňování kategorie centrální – tedy Rozvoje dítěte. Respondenti se shodují v tom, že vidí jako velice důležitým spolupracovat s rodinou a posilovat vzájemné vztahy, a tudíž i celkovou vztahovou propojenost při práci s jejich dítětem, přičemž ne však všichni respondenti uvedli pozitivní zkušenosti ze své praxe. Přesto je však o spolupráci s rodinou pedagogy usilováno. Další strategií pro rozvoj dítěte je uvedena diagnostika, na základě které potom dokáží

odhalovat slabé a silné stránky dítěte, přičemž v rámci podpory využívají i další kroky k rozvoji dítěte v podobě individuální práce s dítětem, či volbu stimulačních aktivit a usilují tak o posilování těchto oblastí dítěte, přičemž bylo zmíněno, že většinou nebývá prostor pro rozvíjení stránek silných, ale jen o usilování úspěchů v těch stránkách slabých. Často pro systematickou práci s dětmi bývá i mimo práci s metodou využívána její metodika, kterou všichni označili jako skvěle propracovanou, jako otevřený prostor, který je jimi využíván jako inspirace a zdroj nápadů i pro každodenní praxi.

I kategorie **Nesnáze** je nasměrována také k centrální kategorii. Respondenti uvedli jako jednu z problematických oblastí práce s metodou její nevýhody, kam všichni zařadili rychlé tempo písni, kterému jde velmi těžko rytmicky stačit, a také některé náročnější grafické vzory. Obě uvedené oblasti si však dokáží modifikovat a přizpůsobit požadavkům dětí v dané skupině. Další oblasti, která ovlivňuje strategie jednání, jsou nejčastější oblasti selhávání dětí při posuzování školní zralosti, přičemž respondenti nejčastěji uváděli za tyto oblasti, řeč, grafomotoriku, držení tužky a sociální zralost. Odhalení těchto oblastí a následně zvolené strategie pedagogy buď v rámci metody, nebo i mimo ní, směřují a posilují kategorii centrální, tedy Rozvoj dítěte. V oblasti limitů metody, potažmo náročnější cesty k Rozvoji dítěte, respondenti uváděli nejen zdravotní stav dítěte, ale i velikost skupiny, se kterou se pracuje (čím větší, tím náročnější) s ohledem právě na co možná nejindividuálnější přístup k dětem.

Na základě zjišťování, analyzování a porovnávání rozhovorů byla dále zvolena významově důležitá kategorie **Pedagog**, která v podstatě zasahuje a prolíná všemi ostatními kategoriemi, a má s nimi souvislost či na ně vliv. Právě tato kategorie uvádí do souvislosti kategorie ostatní, jelikož na úrovni teorie i praxe dokáže ostatní kategorie významně ovlivnit v rámci naplňování kategorie centrální. Právě tato kategorie ovlivňuje samotný proces, ve kterém vše souvisí se vším, vše je provázané. Přesto, že respondenti v této oblasti nevyprávěli o ničem zásadním, co se týká předpokladů pedagoga, opak se ukázal být pravdou, přestože nevyřčenou. Právě pedagog dokáže na základě svých osobnostních i kvalifikačních předpokladů se všemi výše uvedenými kategoriemi a podkategoriemi pracovat takovým způsobem, aby v co největší možné míře ovlivnil kategorii centrální, kterou je Rozvoj dítěte.

Následkem neboli výsledkem (dle Průchy) je kategorie S nebo BEZ, (potažmo Minimalizace OŠD), kterou zde stavím samostatně, neboť na základě evaluace své praxe a zkušeností s touto metodou měla možnost odpovídat pouze jedna respondentka, přičemž

uvedla, že právě díky své dlouholeté praxi měla možnost zaznamenat, porovnat, a tudíž i vyhodnotit předškolní děti, které s Metodou dobrého startu pracovaly a ty děti, které s ní nepracovaly. Ve své výpovědi uvedla, že mezi dovednostmi dětí sice diametrální rozdíl nebyl, přesto však na základě jejího zkoumání a prováděné diagnostiky (Sindelar) byly na tom děti, které metodou prošly, vždy o kousek lépe.

6.2 Kvantitativní část

Úkolem i cílem této kvantitativní části práce bylo doplnit část kvalitativní o údaje a výsledky statistických dat získaných z výkazů sledovaných mateřských škol v Chrudimi, poskytnutých Krajským statistickým úřadem Pardubického kraje, které by tak poskytly výsledky pro evaluaci Metody dobrého startu v minimalizaci OŠD u předškolních dětí z mateřských škol ve městě Chrudim.

Pro kvantitativní část výzkumu byly stanovené tyto hypotézy:

Ha: Počet odkladů školní docházky předškolních dětí z MŠ v Chrudimi, pracujícími s Metodou dobrého startu, se bude lišit od počtu odkladů školní docházky předškolních dětí z MŠ v Chrudimi, které s Metodou dobrého startu nepracují,

Ho: Počet odkladů školní docházky předškolních dětí z MŠ v Chrudimi, pracujícími s Metodou dobrého startu, se nebude lišit od počtu odkladů školní docházky předškolních dětí z MŠ v Chrudimi, které s Metodou dobrého startu nepracují,

Vzhledem ke koronavirové pandemii a limitům z ní vycházejících, kdy došlo k pozastavení či omezení provozu úřadů, škol a jiných pracovišť, mi nebyla potřebná statistická data pro tuto část výzkumu bohužel poskytnuta, tudíž evaluace výsledků u předškolních dětí z MŠ z Chrudimi pracujícími s Metodou dobrého startu nemohla být provedena a vyhodnocena na základě těchto statistických dat. (viz Limity výzkumu)

7 Diskuse

O přínosu a efektivitě Metody dobrého startu podávají informace a důkazy stále a stále nové výzkumy, které, jak již bylo uvedeno v teoretické části, sahají až do let 1968, kdy sama polská autorka metody Marta Bogdanowicz projevovala zájem o výzkumy a žádala si důkazy o efektivitě Metody dobrého startu, a to nejen v Polsku, ale i v dalších zemích. U nás v České republice dala podněty k podávání důkazů směrem ke zjišťování efektivitě a přínosu metody v posilování a rozvoji nejen školních dovedností u dětí, autorka české verze Metody dobrého startu Jana Swierkoszová, přičemž ještě donedávna výzkumy sama podnikala a mnoho dalších také vedla, a stále se o nové výzkumy a poznatky ohledně Metody dobrého startu zajímá, přičemž i tato práce bude směřovat do jejích rukou, jelikož jsem o ni byla na školení samotnou autorkou požádána. O zjišťování efektivitě Metody dobrého startu se také zajímalo mnoho studentů vysokých škol, pro které se tato oblast stala často vyhledávaným tématem bakalářských, diplomových prací, a jiných prací, přičemž právě do svých výzkumů promítali své evaluační záměry z různých sledovaných oblastí dítěte, kdy na základě zjištěného poznání odhalovali a prokazovali kladné výsledky MDS směrem k jejímu přínosu a potažmo tedy i k samotnému rozvoji dítěte ve sledovaných oblastech.

- *A je tomu tak i nyní?*

Výzkum byl zaměřen na vybrané mateřské školy v Chrudimi, kde s Metodou dobrého startu u předškolních dětí pracují, a jeho cílem bylo zjistit, zda a v čem spočívá efektivita Metoda dobrého startu, k čemuž směřovaly i výzkumné otázky, které v části kvalitativní odkrývaly stěžejní oblasti její účinnosti, dále měla následovat část kvantitativní, která však bohužel nedokázala vzhledem k limitům výzkumu předložit doplňující statistické výsledky, které by potvrdzovaly menší počet odkladů školní docházky dětem z mateřských škol v Chrudimi, které právě s Metodou dobrého startu pracují, a ve kterých právě probíhala i kvalitativní část výzkumu. V rámci evaluace MDS pedagogy z těchto mateřských škol a celkově z výsledků výzkumu vyplynulo, že oni sami Metodu dobrého startu vnímají jako velice dobrý a efektivní nástroj ke stimulaci a rozvoji dítěte, přičemž toto vnímání je zřejmé u všech účastníků metody, ať u nich - pedagogů, nebo rodičů, či dětí, jelikož: „...metoda je něco...“. Využití tohoto postoje všech zúčastněných k významnosti metody v sobě nese velmi spontánní a snadno uchopitelnou motivaci pro práci, která má v sobě velice silný náboj a která se sama o sobě jeví jako velmi

významná a přínosná při práci nejen s dětmi, ale i s rodiči, potažmo celým rámcem vzdělávacího procesu.

- *A to k efektivitě MDS stačí?*

Z výsledků tohoto výzkumu vyplynulo, že zásadní předpoklad efektivní metody v rozvoji dítěte, a tedy i směrem k minimalizaci odkladu školní docházky, je spatřován v samotném pedagogovi, což potvrzují i slova samotné autorky české verze MDS Jany Swierkoszové, kdy ona sama říká, že právě na něj jsou v metodě kladeny největší požadavky. Vzhledem k faktu, že výzkum pomohl rozkrýt různé oblasti, se kterými se pedagog musel a musí stále potýkat, řešit je, a v podstatě v jejich řešení musí co nejlépe obstát v rámci dosažení co možná největšího rozvoje dítěte, kdy právě na něm a jeho erudovanosti spočívá břímě teorie i praxe i celého vzdělávacího procesu. Pedagog je tedy tím, kdo činí Metodu dobrého startu efektivním stimulačním nástrojem. Metoda je jen nástroj, program, a třebaže i bravurně sestaveným, ale tím, kdo mu dává život je právě pedagog, který nejen na základě svých kvalifikačních a osobnostních předpokladů, ale i na základě své praxe a svých zkušeností ví, jakým způsobem s ním co nejefektivněji pracovat, jakým směrem se dát a jak koho vést tam, kam je potřeba. Výsledky výzkumu tedy poukázaly na MDS jako na efektivní stimulační nástroj pro rozvoj dítěte, avšak bez erudovaného pedagoga by tomu tak být v konečném důsledku nemuselo...

- *To ví přece každý, to má být přínosným?*

Přestože se nemusí někomu zdát, že by se jednalo o nějaké převratné objevy a výsledky výzkumu, opak se ukazuje být pravdou. „*Učitel – profese, o níž byly napsány miliony stránek nejrůznějších textů, psány divadelní hry, natáčeny filmy, profese chválená, kritizovaná i pomlouvaná. Kde by však společnost byla, kdyby této profese nebylo?*“ (Soldán 1999, In Průcha, 2002, s. 5) Pedagog stále zůstává základním kamenem vzdělávacího procesu, přestože jeho role bývá často moderními technologiemi utiskována a jeho důležitost dokonce i mnohými znevažována. Stále tedy platí, že jakákoliv interakce vyžaduje součinnost a spolupráci stran, přičemž ve vzdělávací interakci je kladen apel na pedagoga jako odborníka, jehož snahy by neměly vést jen k rozvoji svěřených dětí, ale především sebe samého. Přínosným tedy shledávám ověření či potvrzení již známého, tedy toho, že bez kvalitních pedagogů, u kterých směrem ke svěřeným dětem vládne: „*...přísnost, láska, zajímavá výuka...*“ (Průcha, 2002, s. 61), nebude možno v konečném důsledku možno hovořit o jakékoliv efektivitě vzdělávání. Ačkoli proběhlo již mnoho výzkumů na zjišťování vzdělanostních i osobnostních kvalit učitele,

či učitelových kompetencí, a spousty jiných způsobilostí, aj., (viz Průcha 2002), jedná se stále o těžko uchopitelnou oblast toho, čím vším by měl pedagog opanovat a jaký to bude mít posléze pro rozvoj a další život jeho svěřenců efekt. „...ovlivnění každé mladé generace jejich učiteli je nesporné – jenomže nelze přesně změřit jeho dopad na život jedinců. A to je možná dobře, neboť učitelství není jen profese ve smyslu měřitelného výkonu a spočitatelných výsledků, ale je to také tajemná záležitost lásky, ctnosti a umění, jak řekl před staletími jeden český pedagog.“ (Průcha, 2002, s. 127)

- *A co ještě?*

Výsledky výzkumného šetření jsou ovlivněny malým výzkumným souborem i lokalitou, ve které šetření probíhalo, a bylo by jistě přínosným provést další šetření i v rámci jiných lokalit, potažmo širšího spektra názorů pedagogů.

Nejen na základě výsledků, ale celkově v rámci výzkumného šetření a této práce, se snadno nabízí a vznikají nové otázky a náměty k dalším možným výzkumům, kterými by se mohli dále zabývat další studenti a výzkumníci, čímž by Metodu dobrého startu mohli posouvat, např. v odhalování jejich další možnosti využití; zjištění celkového přehledu jejího používání v MŠ z celé ČR; či zjišťování dalších informací o postojích ve vnímání MDS pedagogy a ostatních účastníků v rámci jiných měst; apod., což je mnou také vnímáno díky tomuto výzkumu přínosným.

Z každé knížky, práce, výzkumu aj. si totiž každý člověk odnese přesně to, co je právě pro něj důležitým, významným a přínosným. Zkrátka, každý si v tom najde to své.

- *Znovu a lépe?*

Pokud by se mi naskytla opětovná možnost a příležitost k tomuto výzkumu, využila bych svých současných nabytých zkušeností a vědomostí k tomu, aby výzkum proběhl plynuleji a efektivněji, jelikož jsem k němu zpočátku přistupovala s amatérskou neznalostí a možná i lehkomyšlností, tedy bez znalosti hloubky výzkumného zkoumání, tudíž jsem se na počátku kvantitativní části výzkumu zabývala porovnáváním nevhodně zvolených výzkumných souborů, což představovalo nejen irelevantnost výsledků, ale také velkou časovou ztrátu, která mi posléze chyběla k získání statistických dat již vhodněji zvolených souborů, z důvodů koronavirové pandemie (viz Limity výzkumu), tudíž byly tomuto výzkumu na základě mé počáteční neznalosti odepřeny tyto výsledky a data, která mohla být pomyslnou „třešničkou na dortu“ při zjišťování

počtu odkladu školní docházky z mateřských škol v Chrudimi, kde pracují s MDS, potažmo tedy její efektivity v minimalizaci OŠD.

- *A minimalizuje MDS odklad školní docházky u dětí?*

Fakt, že na základě výsledků byla MDS vyhodnocena jako metoda přínosná pro rozvoj nejen školních dovedností u dětí, ale i jiných stránek dítěte, a tudíž k minimalizaci odkladu školní docházky u předškolních dětí rozhodně přispívá, ještě bohužel neznamena, že OŠD nebývá dětem, které MDS prošly, udělen, jelikož v konečném důsledku rozhodnutí o odkladu školní docházky dítěte výhradně náleží rodičům a zákonným zástupcům dítěte ve spolupráci s pedagogicko - psychologickou poradnou.

Závěr

Tato diplomová práce byla zaměřena na zjišťování efektivity Metody dobrého startu v minimalizaci odkladu školní docházky u předškolních dětí z mateřských škol ve městě Chrudim. Tato problematika byla autorkou zkoumána především na základě studia odborné literatury, dále také s účastí a osobním zájmem o získání vlastních zkušeností s metodou v rámci samotného školení Metody dobrého startu v Dyscentru Praha o. s., přičemž školitelem byla sama autorka české verze Metody dobrého startu Jana Swierkoszová, a v neposlední řadě ze subjektivních úhlů pohledu pedagogů mateřských škol, kteří s metodou pracují.

Teoretická část práce byla rozčleněna na čtyři hlavní kapitoly, ze kterých přirozeně vyplývaly a navazovaly na ně i jednotlivé podkapitoly. V této části práce bylo představeno a charakterizováno předškolní období dítěte, včetně jeho jednotlivých vývojových oblastí, následně bylo pohlédnuto do poslání a cílů mateřských škol, přičemž bylo poukázáno na mezníky a aspekty posuzování školní zralosti u dítěte, kdy tato kapitola nabízí vysvětlení i další související terminologie. Metoda dobrého startu se řadí do stimulačních programů dlouhodobého rozvoje předškolních dětí, tudíž jsou také v teoretické části práce nabídnuty k seznámení i jiné a u dětí často využívané stimulační programy, kdy v rámci poslední kapitoly teoretické části práce byla Metoda dobrého startu představena podrobněji.

Empirická část práce byla zaměřena na zjišťování efektivity (účinnosti) Metody dobrého startu v minimalizaci odkladu školní docházky u dětí z mateřských škol v Chrudimi v rámci evaluace pedagogů ze zkoumaných mateřských škol. Prvotním záměrem byl výzkum smíšený, tudíž tak byl výzkum plánován a zacílen, přičemž však vzhledem k limitům výzkumu se v konečném důsledku jednalo o výzkum pouze kvalitativní, který proběhl na základě rozhovorů s pedagogy ze sledovaných mateřských škol. Výzkumné šetření rozkrývalo přínosné i slabší stránky metody, se kterými se pedagogové setkávali a popisovali, jak je řešili a stavěli se k nim, přičemž se zobrazily nejen jejich postoje k metodě jako stimulačního nástroje k rozvoji dětí, ale i celkově ke vzdělávacímu procesu.

Cílem práce bylo analyzovat a popsat, zda a v čem spočívá efektivita Metody dobrého startu, což se díky ochotnému přístupu pedagogů a pomocí technik kvalitativního výzkumu podařilo naplnit, přičemž na základě předložených výsledků (z analyzovaných dat evaluace pedagogů sledovaných mateřských škol) výzkumného šetření bylo zjištěno, že přínos MDS v rozvoji dítěte směrem ke školní zralosti, potažmo minimalizaci odkladu školní docházky,

je evidentním a spočívá právě v předpokladech pedagoga, na kterého jsou kladeny nejen v MDS, ale i v celkovém vzdělávacím procesu největší požadavky.

Výsledky ukázaly, že je metoda přínosná a účinná v rozvoji dítěte směrem ke školní zralosti a připravenosti dítěte pro vstup do základního vzdělávání, avšak, jak již bylo zmíněno, i těmto dětem může být udělován odklad školní docházky, neboť toto rozhodnutí spočívá výhradně na jeho rodičích a zákonných zástupcích, přičemž by však toto rozhodnutí mělo být pečlivě uváženo a konzultováno s odborníky, jelikož by mělo být u dětí o OŠD usilováno vždy jen v oprávněných případech s ohledem na individualitu samotného dítěte, kdy by měl být brán zřetel na co největší přínos pro dítě, nikdy naopak. Bylo by tedy více než žádoucím zamezit udělování odkladů školní docházky u dětí, které se projeví díky svým „způsobílostem pro školu“ jako bezdůvodné. Ale to už je na další výzkum...

S postupným pronikáním do této problematiky a celkové práce došlo ke zjištění, že se celkově jedná o problematiku velice obsáhlou, tudíž by bylo jistě přínosným ji v jednotlivých oblastech více prozkoumat a rozkrýt.

Přínos této práce by mohl být spatřován nejenom v tom, že by se mohla stát studnicí nápadů a inspirací k námětům dalších výzkumů, ale mohla by třeba posloužit i jako studijní materiál studentům, pedagogům, rodičům, ale i celé laické veřejnosti, která má zájem se o této problematice dozvědět víc.

„Nevěřte všemu, co se vám k věření předkládá: Zkoumejte vše a přesvědčujte se o všem sami!“

(Jan Amos Komenský)

Seznam použité literatury

1. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.
2. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0793-9.
3. BOGDANOWICZ, Marta a kol. *Metoda Dobrego Startu - Piosenki do Rysowania*. Grańsk, 2011. ISBN 978-83-7134-209-7.
4. BOGDANOWICZ M., BARAŃSKA, M. (1997). *Od piosenki do literki*. Gdańsk: Fokus.
5. BOGDANOWICZ, Marta a Jana SWIERKOSZOVÁ. *Metoda dobrého startu*. Překlad Jan Branny. Vydání první. Ostrava: Kasimo, 1998. ISBN 80-902497-0-1.
6. BOGDANOWICZ, M., BUĆKO, A., CZABAJ, R. (2008). *Modelowy system profilaktyki i pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom zdysleksją*. Gdynia: Operon. ISBN: 978-83-7461-811-3.
7. ČAČKA, Otto. *Psychologie dítěte*. Tišnov: Sursum, 1994. ISBN 80-857-9903-0.
8. ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8463-X.
9. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-725-1.
10. GILLERNOVÁ, Ilona a Václav MERTIN. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8799-X.
11. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
12. HEYROVSKÁ, Y., HRBKOVÁ, H., MAŠKOVÁ, I. *Nebojte se psaní – náprava grafomotorických obtíží u dětí předškolního a školního věku*, Praha: DYS-centrum, 2004.
13. HUSÁROVÁ, Alena a Magdalena FILIPCZYK. *Brožura o evaluaci*. ASPRA, 2008.

14. KLENKOVÁ, Jiřina a Helena KOLBÁBKOVÁ. *Diagnostika předškoláka: Správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství, 2017. ISBN 859-40-4225-026-1.
15. KNOTOVÁ, Dana. *Školní poradenství: školní poradenské služby*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4502-2.
16. KOLÁŘ, Michal. *Skrytý svět šikanování ve školách: příčiny, diagnostika a praktická pomoc*. Praha: Portál, 1997. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8123-1.
17. KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8585-7.
18. KŘÍŽOVÁ, Edita. *Šikana v mateřské škole z pohledu rodičů*. Hradec Králové, 2018. Bakalářská práce. Univerzita Hradec Králové. Vedoucí práce Mgr. Martin Kaliba.
19. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.
20. LINDEROVÁ, Ivica, Petr SCHOLZ a Michal MUNDUCH. *Úvod do metodiky výzkumu*. Jihlava: Vysoká škola polytechnická Jihlava, 2016. ISBN 978-80-88064-23-7.
21. LOOSE, Antje C., Nicole PIEKERT a Gudrun DIENER. *Grafomotorika pro děti předškolního věku: cvičení pro děti ve věku od 4 do 8 let*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-883-8.
22. MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 1996. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-717-8085-5.
23. MATĚJČEK, Zdeněk a Marie POKORNÁ. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Jinočany, 1998. ISBN 80-860-2221-8.
24. MATĚJČEK, Zdeněk. *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí*. 3. přeprac. vyd. Jinočany: H, 2001. ISBN 80-860-2292-7.
25. 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. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.
26. MICHALOVÁ, Z. *HYPÓ*. Beroun: PPPP Beroun, 2002.

27. MIKULAJOVÁ, Marína, Miroslava NOVÁKOVÁ SCHÖFFELOVÁ, Olga TOKÁROVÁ a Anna DOSTÁLOVÁ. *Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina: předgrafémová a grafémová etapa*. Druhé přepracované a doplněné vydání. Praha - východ: Centrum ROZUM, 2016. ISBN 978-80-260-8261-3.
28. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.
29. OPEKAROVÁ, Olga. *Kapitoly z výchovného poradenství: školní poradenské služby*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007. ISBN 978-80-86723-35-8.
30. OTEVŘELOVÁ, Hana. *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1092-4.
31. PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-798-5.
32. PETRÁČKOVÁ, Věra a Jiří KRAUS. *Akademický slovník cizích slov: [A-Ž]*. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0607-9.
33. POLÁCHOVÁ VAŠŤATKOVÁ, Jana. *Úvod do autoevaluace školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1422-8.
34. PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika: revue littéraire mensuelle*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3470-5.
35. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-717-8631-4.
36. PRŮCHA, Jan. *Pedagogická evaluace: hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1333-8.
37. PRŮCHA, Jan. *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-718-4132-3.
38. PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8621-7.
39. PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8772-8.

40. PUNCH, Keith. *Základy kvantitativního šetření: uvedení do teorie a praxe*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-381-9.
41. PŘINOSILOVÁ, Dagmar. *Diagnostika ve speciální pedagogice: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-157-7.
42. REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.
43. ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0772-6.
44. SEDLÁČKOVÁ, Hana, Zora SYSLOVÁ a Lucie ŠTĚPÁNKOVÁ. *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání: školní poradenské služby*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-7357-884-8.
45. SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-7367-778-7.
46. STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80-858-3460-X.
47. SVOBODA, Pavel. *Metodologie kvantitativního speciálněpedagogického výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3068-3.
48. SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.
49. SWIERKOSZOVÁ, Jana. *Metoda dobrého startu*. Ostrava: Stylton, [1998]. ISBN 80-902497-0-1.
50. SWIERKOSZOVÁ, Jana. *Pedagogická diagnostika dětského vývoje pro učitele primárního vzdělávání: distanční text*. 2., upr. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-736-8084-X.
51. SWIERKOSZOVÁ, Jana. *Sdecitické boruchy umečí (Specifické poruchy učení): distanční text*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2005, 109 s. ISBN 8073680424.

52. SWOBODA, Helmut. *Moderní statistika: Knaurs Buch der modernen Statistik*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1977.
53. SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4309-7.
54. SYSLOVÁ, Zora, Jana KRATOCHVÍLOVÁ a Táňa FIKAROVÁ. *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1324-6.
55. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezm. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0629-2.
56. ŠMELOVÁ, Eva a Alena NELEŠOVSKÁ. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2272-5.
57. ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4369-1.
58. ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
59. TOKÁROVÁ, O., *Elkoninova metoda ranější gramotnosti a její efektivita*. Bratislava. 2015. Dizertačná práca. Univerzita Komenského v Bratislave. Školiteľ prof. PhDr. Marína Mikulajová, PhD.
60. VACÍNOVÁ, M. TRPIŠOVSKÁ, D. FARKOVÁ, M. 2010. *Psychologie*. 2. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. 240 s. ISBN 978-80-7452-008-2
61. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-717-8308-0.
62. VÁGNEROVÁ, M. 2005. *Vývojová psychologie I*. Univerzita Karlova v Praze, Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8
63. VÁGNEROVÁ, Marie a Jarmila KLÉGROVÁ. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-15387.

64. VERECKÁ, Naděžda. *Jak pomáhat dětem při vstupu do školy: Je vaše dítě zralé pro školu? A vy?.* Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002. ISBN 80-710-6474-2.
65. VRBOVÁ, Renáta. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4648-6.
66. WEDLICHOVÁ, Iva. *Vývojová psychologie.* V Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2010. ISBN 978-80-7414-320-5.
67. ZELINKOVÁ, Olga. *Dyslexie v předškolním věku?.* Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0194-6.
68. ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole.* Praha: D&H, 2014. ISBN 978-80-87295-15-1.

Internetové zdroje:

1. ČESKO. Zákon č. 561/2004 ze dne 24. 9. 2004. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). *Zákony pro lidi* [online]. © AION CS, s.r.o. 2010 – 2018 [cit. 2018-03-13]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
2. ČESKO. Zákon č. 563/2004 ze dne 10. 11. 2004. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. *Zákony pro lidi* [online]. © AION CS, s.r.o. 2010 – 2019 [cit. 2019-10-01]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>
3. MŠMT: *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. © 2013- 2018 [cit. 2018-03-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>
4. Narušení komunikačních schopností. *Katalog podpůrných opatření* [online]. [cit. 2020-05-31]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/naruseni-komunikacnich-schopnosti/intervence/4-3-3-3-zooterapie-a-stimulacni-techniky/>
5. Zájmové aktivity - hypo. *Obec Ostrá* [online]. [cit. 2020-05-31]. Dostupné z: http://www.ostra.cz/skolka/2015-2016/zajmove_aktivity/hypo.pdf

6. Maxík - stimulační program pro děti. *PAGARIDE* [online]. [cit. 2020-05-31]. Dostupné z: <http://www.muymaxik.snadno.eu/Co-je-to-Maxik.html>
7. PPP Bohumín. *Pedagogicko-psychologická poradna Karviná* [online]. [cit. 2020-05-31]. Dostupné z: http://www.pppkarvina.cz/ppp_bohumin.html
8. Grafomotorika pro děti předškolního věku. *Portál* [online]. [cit. 2020-05-31]. Dostupné z: <https://obchod.portal.cz/vychova-v-ms/grafomotorika-pro-deti-predskolniho-veku/>
9. *KuPROG* [online]. [cit. 2020-05-31]. Dostupné z: <https://www.kuprog.cz/>
10. II. program instrumentálního obohacování. *ATC metod prof. Feuersteina: Autorizované tréninkové centrum* [online]. [cit. 2020-05-31]. Dostupné z: <http://www.atc-feuerstein.cz/clanek/37-II-Program-Instrumentalniho-obohacovani-Instrumental-Enrichment/index.htm>
11. Jan Amos Komenský citáty. *Citáty slavných osobností* [online]. [cit. 2020-05-31]. Dostupné z: <https://citaty.net/autori/jan-amos-komensky/>

Odborné časopisy:

1. KREJČOVÁ, Lenka. Najít společnou řeč: Téma měsíce - Školní zralost. *Školní poradenství v praxi*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2016, 2016 (3), s. 41. ISSN 23363436.
2. ZELINKOVÁ, Olga. Metoda dobrého startu - jedna z možností rozvíjení psychomotoriky. *Pedagogika* 2, 2000, roč. L, s. 153-162, ISSN 3330-3815.

Seznam zkratek

Aj. – a jiné

Apod. – a podobně

Atd. – a tak dále

ČR – Česká republika

ČŠI – Česká školní inspekce

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR

MDS – Metoda dobrého startu

MŠ – mateřská škola

Např. - například

OŠD – odklad školní docházky

RVP – PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Tzn. – to znamená

Tzv. – tak zvaně

Seznam tabulek

Tabulka 1: Model efektivity dle Průchy	63
Tabulka 7: Přehled respondentů a délka jejich praxe.....	74
Tabulka 8: Kategorie Volba	75
Tabulka 9: Kategorie Vnímání pedagogy	76
Tabulka 10: Kategorie Vnímání dětmi.....	77
Tabulka 11: Kategorie Vnímání rodičů.....	78
Tabulka 12: Kategorie Předpoklady pedagoga	80
Tabulka 13: Kategorie Spolupráce s rodiči	81
Tabulka 14: Kategorie práce s metodikou.....	83
Tabulka 15: Kategorie Velikost skupiny.....	84
Tabulka 16: Kategorie Podmínky	85
Tabulka 17: Kategorie Nevýhody	86
Tabulka 18: Kategorie Rozvoj dítěte.....	87
Tabulka 19: Kategorie Limity	89
Tabulka 20: Kategorie Diagnostika.....	90
Tabulka 21: Kategorie Oblasti selhávání	92
Tabulka 22: Kategorie Zpětná vazba	93
Tabulka 23: Kategorie S nebo BEZ	94
Tabulka 24: Kategorie Podpora.....	96

Seznam obrázků

Obrázek 1: Vztah kategorií k výzkumné otázce č. 1	98
Obrázek 2: Vztah kategorií k výzkumné otázce č. 2	99
Obrázek 3: Vztah kategorií k výzkumné otázce č. 3	101
Obrázek 4: Vztah kategorií k výzkumné otázce č. 4	102
Obrázek 5: Paradigmatický model na základě 1. fáze axiálního kódování	104
Obrázek 6: Paradigmatický model 2. fáze - dle Průchova modelu efektivnosti	105
Obrázek 7: Paradigmatický model 3. fáze	107
Obrázek 8: Model selektivního kódování	108

Přílohy

Příloha č. 1 - Informovaný souhlas s účastí na výzkumném šetření pro diplomovou práci:

Efektivita Metody dobrého startu v minimalizaci odkladu školní docházky u předškolních dětí z mateřských škol ve městě Chrudim

Vážená paní ředitelko, vážená paní učitelko,

dovolte mi se na Vás obrátit v záležitosti získání souhlasu na výzkumném šetření pro mou diplomovou práci Efektivita Metody dobrého startu v minimalizaci odkladu školní docházky u předškolních dětí z mateřských škol ve městě Chrudim, jehož cílem je zjistit efektivitu (ve smyslu účinnosti) této metody v minimalizaci OŠD u předškolních dětí právě na základě Vašich zkušeností z praxe. Jelikož budou pro výzkum této práce cennými a stěžejními právě Vaše praktické informace a zkušenosti s touto metodou, bude naše setkání vedeno formou rozhovoru, který je však čistě dobrovolný, a můžete ho kdykoliv přerušit, či ukončit. Průběh rozhovoru bude nahráván, z jeho zvukového záznamu bude následně pořízen doslovný přepis, který bude dále analyzován a interpretován. Zvukový záznam bude sloužit pouze pro potřebu doslovného přepisu v rámci diplomové práce, tudíž bude k dispozici pouze Bc. Editě Křížové. Doslovný přepis bude důsledně anonymizován tak, aby byla zaručena anonymita a ochrana všech osob zmíněných v průběhu rozhovoru, aby nebylo možné tyto osoby na základě anonymizovaného přepisu identifikovat. Zejména budou změněna jména všech osob. Zvukový záznam a doslovný přepis bude Bc. Edita Křížová uchovávat u sebe. Doslovné citace částí anonymizovaného doslovného přepisu mohou být použity v závěrečné diplomové práci.

Prohlášení: Souhlasím s poskytnutím rozhovoru a dalších souvisejících informací pro výzkumné šetření této práce. Rozumím výše uvedenému textu a souhlasím s jeho obsahem. Rozumím tomu, že nemusím odpovídat na obtížné nebo nepříjemné otázky. Rozumím tomu, že je rozhovor čistě dobrovolný a mohu ho kdykoliv přerušit či ukončit.

Váš souhlas a spolupodílení se na výzkumném šetření této práce je považováno za projev ochoty a vstřícnosti, a velmi Vám za ně děkuji. Bc. Edita Křížová

Jméno a příjmení:

Datum a podpis

Výzkum je prováděn v rámci zpracování diplomové práce na Ústavu speciálně pedagogických studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Edita Křížová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	PaedDr. Pavlína Baslerová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Efektivita Metody dobrého startu v minimalizaci odkladu školní docházky u předškolních dětí z mateřských škol ve městě Chrudim
Název práce v angličtině:	Effectiveness Of the method of good start in minimizing the postponement of school attendance in pre-school children from kindergartens in the town of Chrudim
Anotace práce:	Úkolem a cílem diplomové práce bylo analyzovat a popsat, zda a v čem spočívá efektivita Metody dobrého startu v minimalizaci odkladu školní docházky u předškolních dětí z mateřských škol ve městě Chrudim. V diplomové práci došlo k jejímu pomyslnému rozdělení na část teoretickou a empirickou. Teorie se zaměřuje především na terminologii a představení souvisejících oblastí předškolního dítěte a jeho školní zralosti. Výzkumná část byla zrealizována ve sledovaných mateřských školách, ve kterých se stimulačním programem- Metodou dobrého startu pedagogové pracují směrem k co největšímu rozvoji dítěte, potažmo k dosažení jeho školní zralosti a připravenosti, tudíž směrem k minimalizaci OŠD. Data měla být získána kvantitativní a kvalitativní metodou, přičemž v konečném důsledku byla získána pouze kvalitativní metodou. Výzkumný soubor tvořili pedagogové ze sledovaných mateřských škol ve městě Chrudim.
Klíčová slova:	Metoda dobrého startu, školní zralost, odklad školní docházky, dítě předškolního věku, mateřská škola, efektivita.
Anotace v angličtině:	The task and objective of the thesis was to analyze and describe whether and what lies the effectiveness of the Good Start Method in minimizing the postponement of school attendance for pre-school children from kindergartens in the

	<p>town of Chrudim. In the thesis, its imaginary division into theoretical and empirical part was divided into. The theory focuses mainly on terminology and presentation of related areas of preschool child and his school maturity. The research part was implemented in the monitored kindergartens, in which the stimulation program- The method of good start, teachers work towards the greatest possible development of the child, thus achieving his school maturity and readiness, hence towards minimizing the school. The data should have been obtained by a quantitative and qualitative method, and ultimately only obtained by the qualitative method. The research group consisted of teachers from the monitored kindergartens in the town of Chrudim.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Good start method, school maturity, school deferral, preschool child, kindergarten, efficiency
Přílohy vázané v práci:	1
Rozsah práce:	127 stran
Jazyk práce:	Český jazyk