

Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity

Katedra pedagogiky a psychologie

Učitelství pro mateřské školy – kombinované studium

Očekávání zahájení školní docházky

Bakalářská práce

2013

Vedoucí práce: PhDr. Marta Franclová

Autor: Zuzana Prokschová

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně pouze s použitím uvedených pramenů.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Českých Budějovicích dne 23.8.2013

.....

Poděkování: Na tomto místě bych velmi ráda poděkovala PhDr. Martě Franclové za velmi cenné rady, které mi poskytla při zpracování této bakalářské práce.

Bibliografický zápis:

PROKSCHOVÁ, Z. Očekávání zahájení školní docházky. Bakalářská práce. České Budějovice. Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie 201., 40 stran. Vedoucí bakalářské práce PhDr. Marta Franclová

Anotace bakalářské práce:

Cílem této bakalářské práce je, se zaměřit na předškolní děti

- Co předškoláci a jejich rodiče očekávají od mateřské školy
- Co si myslí, že by jejich děti měly před vstupem do Základní školy umět.
- Co očekávají od 1. třídy ZŠ.

Klíčová slova: vývojová psychologie, adaptační potíže, socializace, pedagog, děti, rodiče

Anotation abstrakt labour

The aim of this thesis is to focus on preschool children. What Pre-School and their parents expect from kindergarten – what parents think that their children before entering elementary school can. And what they expect from 1 primary school.

Keywords: development psychology, adaptation problems, socialization, schoolmaster, children, parents

Obsah

| | |
|---|----------|
| Obsah..... | 1 |
| Úvodem | 4 |
| Teoretická část..... | 5 |
| 1 Předškolní věk..... | 5 |
| 1.1 Několik poznámek k tělesnému vývoji v předškolním věku | 5 |
| 1.2 Kognitivní vývoj a vývoj verbálních schopností..... | 6 |
| 1.3 Emoční vývoj a socializace | 9 |
| 1.4 Znamky abnormálního vývoje | 12 |
| 2 Školní zralost a vstup dítěte do školy..... | 13 |
| 2.1 Kritéria školní zralosti..... | 13 |
| 2.1.1 Tělesný vývoj a zdravotní stav..... | 13 |
| 2.1.2 Kognitivní funkce..... | 14 |
| 2.1.3 Práceschopnost | 16 |
| 2.1.4 Emocionálně-sociální zralost | 16 |
| 2.1.5 Předpoklady na straně rodiny a na straně školy | 17 |
| 2.2 Diagnostika školní zralosti | 19 |
| 2.3 Odklad školní docházky (OŠD) | 21 |
| 2.4 Vstup dítěte do školy..... | 23 |
| 3 Preprimární a primární vzdělávání | 24 |
| 3.1 Systém kurikulárních dokumentů v České republice..... | 25 |
| 3.2 Preprimární vzdělávání v České republice..... | 26 |
| 3.3 Primární vzdělávání v České republice | 27 |
| 3.4 Stručné srovnání preprimárního a primárního vzdělávání v České republice..... | 29 |

| | |
|---|-----------|
| Praktická část | 30 |
| 4 Výzkumný problém, výzkumný cíl a výzkumný soubor | 30 |
| 5 Výzkumné metody a průběh výzkumu..... | 31 |
| 5.1 Položky (oblasti) z Dotazníku priorit rodičů..... | 32 |
| 5.2 Položky dotazníku Očekávání rodičů vztahující se ke škole a k učitelům..... | 32 |
| 6 Výzkumná zjištění..... | 33 |
| 6.1 Rodina A | 33 |
| 6.1.1 Anamnestické údaje | 33 |
| 6.1.2 Odpovědi rodiče na prvotní otázky | 34 |
| 6.1.3 Odpovědi na položky z Dotazníku priorit rodičů..... | 35 |
| 6.1.4 Odpovědi na položky dotazníku Očekávání rodičů vztahující se ke škole a k učitelům..... | 35 |
| 6.1.5 Odpovědi dítěte | 36 |
| 6.2 Rodina B..... | 36 |
| 6.2.1 Anamnestické údaje | 36 |
| 6.2.2 Odpovědi rodiče na prvotní otázky | 37 |
| 6.2.3 Odpovědi na položky z Dotazníku priorit rodičů..... | 38 |
| 6.2.4 Odpovědi na položky dotazníku Očekávání rodičů vztahující se ke škole a k učitelům..... | 38 |
| 6.2.5 Odpovědi dítěte | 39 |
| 6.3 Rodina C..... | 39 |
| 6.3.1 Anamnestické údaje | 39 |
| 6.3.2 Odpovědi rodiče na prvotní otázky | 40 |
| 6.3.3 Odpovědi na položky z Dotazníku priorit rodičů..... | 41 |
| 6.3.4 Odpovědi na položky dotazníku Očekávání rodičů vztahující se ke škole a k učitelům..... | 41 |

| | | |
|-------|--|----|
| 6.3.5 | Odpovědi dítěte | 41 |
| 6.4 | Shrnutí praktické části | 42 |
| 6.4.1 | Prvotní otázky | 42 |
| 6.4.2 | Dotazník priorit rodičů | 42 |
| 6.4.3 | Očekávání rodičů vztahující se ke škole a k učitelům | 43 |
| 6.4.4 | Odpovědi dětí | 43 |
| 7 | Závěr..... | 43 |
| | Literatura | 45 |

Úvodem

Vstup dítěte do první třídy je pro rodiče¹ i dítě samotné významným vývojovým mezníkem, s nímž se pojí různá očekávání. Naše společnost je poměrně výrazně výkonově orientovaná a je proto zcela běžné, že rodiče si přejí, aby jejich potomek zaznamenával školské úspěchy. Za jeden ze základních předpokladů úspěšného zahájení povinné školní docházky a následného školního prospívání se obecně pokládá tzv. školní zralost², což je teoretický konstrukt, na nějž se v realitě usuzuje prostřednictvím řady kritérií.

Dle 4. odstavce § 36 zákona 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále školský zákon)³ je zákonný zástupce „*povinen přihlásit dítě k zápisu k povinné školní docházce, a to v době od 15. ledna do 15. února kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku.*“ Během zápisových zkoušek učitelé⁴ orientačně posoudí školní zralost dítěte a rodičům sdělí doporučení ohledně schopností, které je vhodné dále rozvíjet. V některých případech učitelé doporučí uvažovat o odkladu povinné školní docházky (dále OŠD).

Pokud dítě navštěvuje mateřskou školu (dále MŠ), rodiče předškoláků zpravidla od tamních učitelů dostávají zpětnou vazbu stran školní zralosti jejich ratolesti. Může se stát, že obsah této zpětné vazby je v rozporu nejen se sdělením učitelů u zápisu, ale i s jejich vlastním názorem a očekáváními ohledně toho, jak probíhá vývoj dítěte, respektive jak zdárně by se dítě mohlo zařadit do vzdělávacího procesu primární školy. Tento příklad ilustruje, jak se očekávání různých účastníků výchovně vzdělávacího procesu mohou lišit.

Předkládaná práce se zabývá problematikou očekávání rodičů a jejich dětí, která se týká zahájení školní docházky. Jelikož jde o práci teoreticko-empirického charakteru, sestává ze dvou částí, a sice části teoretické a části praktické. V teoretické části jsou prezentovány tématu relevantní poznatky vývojově psychologické, pedagogické a psychodiagnostické. Obsahem praktické části je původní výzkum, který je kvalitativního charakteru.

¹ Pojem rodiče bude v této práci užíván obecně pro označení zákonných zástupců dětí.

² Termín školní zralost zde používáme v širokém pojetí, tj. zahrnujeme do něj i vnější vlivy, které se někdy konceptualizují v rámci tzv. školní připravenosti či způsobilosti.

³ Školský zákon: Část 3, Hlava I – Povinnost školní docházky. In: *Zákony od centrum.cz* [online].

⁴ S ohledem na přehlednost textu se držíme generického maskulina učitel.

Teoretická část

1 Předškolní věk

Čeští autoři⁵ se většinou na periodizaci předškolního věku shodnou. Již z názvu samotného lze poměrně snadno vyvodit, o jakém věkovém rozpětí mluvíme. Vágnerová⁶ podobně jako jiní uvádí, že jde o období trvající od 3 do 6-7 let. Langmeier a Krejčířová⁷ navíc zmiňují širší pojetí předškolního věku, čímž míní celé období od narození (v některých případech lze zařadit i vývoj prenatální) až do vstupu do školy. Široké pojetí má praktický význam z hlediska plánování sociálních a výchovných opatření. Matějček⁸ předškolní věk ohraničuje pomocí první a druhé emancipace. První emancipací myslí především zapojení dítěte do společnosti druhých dětí, druhý emancipační krok pak představuje nástup dítěte do školy.

Lidskou ontogenezi lze konceptualizovat různě. Jednak můžeme mluvit o jednotlivých vývojových milnících a charakteristikách poplatných tomu kterému věku bez ohledu na teoretickou bázi, na straně druhé lze vývoj znázornit v rámci ucelených teorií. Existuje minimálně 7 vlivných teoretických přístupů k lidskému vývoji, Hopkins a kol.⁹ píší např. o teoriích neurologických, etologických, dynamických či konstruktivistických. Na tomto místě se přikláníme k první variantě, tj. spíše prezentovat jednotlivé poznatky bez ohledu na teoretická východiska, neboť zamýšlený rozsah práce nedovoluje zevrubnější popis.

1.1 Několik poznámek k tělesnému vývoji v předškolním věku

Literatura o školní zralosti a nástupu do školy pojednává z větší části o psychickém a sociálním vývoji. Jak si ukážeme ve druhé kapitole, tělesný vývoj a zdraví dítěte sehrávají u budoucích prvňáků také velmi důležitou úlohu.

Typické 3leté dítě, tj. dítě na rozhraní batolecího a předškolního věku, dosahuje hmotnosti kolem 10 kg a měří kolem 76 cm. Do 6 let věku dítě vyrostne o cca 31 cm a jeho hmotnost se zvýší na cca 23 kg. Předškoláci již dokáží běhat, skákat, šplhat a zlepšují se i v dalších motorických dovednostech. Co se týče vývoje centrálního nervového systému (CNS), dále se prohlubuje myelinizace a pokračuje synaptogeneze. S vývojem CNS dochází k lateralizaci

⁵ V zahraniční literatuře nepanuje taková shoda, což je podmíněno odlišnostmi v národních vzdělávacích systémech.

⁶ VÁGNEROVÁ, M. 2005. Vývojová psychologie, s. 173.

⁷ LANGMEIER, J. a D. KREJČÍŘOVÁ. 2006. Vývojová psychologie, s. 87.

⁸ MATĚJČEK, Z. 2005. Výbor z díla, s. 274.

⁹ HOPKINS, B. (Ed). 2005. The Cambridge encyclopedia of child development, s. 37-89.

funkcí. Nicméně během raného vývoje mozek vykazuje plasticitu, tj. schopnost zotavit se ze zranění tak, že určité části mozku převzou úlohu částí poškozených.¹⁰

Tepová frekvence pětiletého dítěte je přibližně 90-110 tepů za minutu. V závislosti na emočním stavu dítě dýchá tempem 20-30 nádechů za minutu. Jeho tělesná teplota se ustálila mezi 36,6-37,4 °C. Některým dětem již začínají vypadávat „mléčné“ zuby. Denní spotřeba kalorií je cca 1800.¹¹

1.2 Kognitivní vývoj a vývoj verbálních schopností

Kognitivní (poznávací) procesy patří spolu s emocionálními a motivačními mezi základní psychické procesy. Mezi poznávací děje řadíme sensorické procesy, vnímání, učení, paměť, imaginaci a myšlení.¹² Vývoj myšlení a dalších kognitivních schopností úzce souvisí s vývojem verbálních schopností, proto odkaz na ontogenezi řečových schopností řadíme do této kapitoly. Pokud bychom však posuzovali kognitivní schopnosti obecně, jež lze souhrnně označit termínem inteligence¹³, bylo by účelné rozlišovat schopnosti verbální a neverbální, jelikož mezi nimi mohou být významné rozdíly a celkový údaj by v takovém případě byl zavádějící.

Kolem 4. roku věku se dítě dostává z úrovně předpojmového (symbolického) myšlení na úroveň názorového (intuitivního). V předchozím stádiu pojmy užívalo ve smyslu předpojmů, které byly napůl vázány na individuální předměty, napůl již směřovaly k obecnosti. Nyní dítě vystihne podstatné podobnosti a používá celostní pojmy. Usuzování předškoláků je však značně omezené.¹⁴

Vágnerová¹⁵ shrnuje typické znaky uvažování předškolního dítěte:

1. Způsob, jakým dítě nazírá na okolí, jak a jaké informace si vybírá – normální předškoláci neuvažují komplexně, nedokážou vzít v úvahu více než jeden aspekt. Tato subjektivně podmíněná redukce informací se označuje jako centrace. Dalším charakteristickým rysem myšlení předškoláka je egocentrismus, který se projevuje

¹⁰ SALKIND, N. J. (Ed.). 2006. Encyclopedia of human development, s. 1023.

¹¹ ALLEN, K. a L. MAROTZ. 2008. Přehled vývoje dítěte: od prenatalního období do 8 let, s. 116.

¹² PLHÁKOVÁ, A. 2004. Učebnice obecné psychologie, s. 45.

¹³ Abstrahujeme zde od různých modernějších pojetí inteligence a pod pojem inteligence zahrnujeme souhrn poznávacích schopností, které se v literatuře označují např. termínem akademická inteligence.

¹⁴ LANGMEIER, J. a D. KREJČÍŘOVÁ. 2006. Vývojová psychologie, s. 90.

¹⁵ VÁGNEROVÁ, M. 2005. Vývojová psychologie, s. 174-175.

ulpíváním na vlastním názoru a opomíjením názorů druhých, jež mohou být odlišné. Předškoláci kladou důraz na zjevnou podobu světa, event. na jeho představu (fenomenalismus), s čímž souvisí vázanost na přítomný okamžik (prezentismus).

2. Způsob, jakým informace zpracovává – typický předškolák si při interpretaci dění pomáhá fantazií (magičnost), neživým objektům připisuje lidské vlastnosti (animismus, potažmo antropomorfismus), člověka pokládá za původce všemožných atributů světa (arteficialismus) a myslí si, že každé poznání má definitivní a jednoznačnou platnost (absolutismus).

S neschopností předškoláka reflektovat více než jeden aspekt situace souvisí i skutečnost, že nedokáže vnímat současně globálně a lokálně. Jak uvádí Šimíčková-Čížková¹⁶, předškolák buď vnímá objekt jako celek a nevnímá si detailů, nebo zkoumá pouze detail, který zpravidla bývá hodně nápadný. Celostní vnímání se projevuje též preferencí jedné výrazné vlastnosti objektu.

Předškolák například nedokáže ve svém mysli změnit perspektivu. V klasickém experimentu jsou před děti vyskládány předměty zpodobňující hory a na stranách těchto hor je nějaký objekt. Naproti dětem sedí dospělá osoba, která objekty na straně dětí nevidí. Pokud se mladšího předškoláka zeptáte, co vidí dospělý, odpoví špatně.¹⁷

Dítě předškolního věku má obecně problémy s operacemi, což jsou „*myšlenkové postupy pro třídění, spojování a další zpracování informací logickým způsobem.*“¹⁸ Jiným příkladem operace je přelítí vody z vysoké a úzké nádoby do nízké a široké. Mladší předškolák nechápe princip zachování množství a domnívá se, že ve vysoké a úzké nádobě je vody více.¹⁹ Průkopník vývojové psychologie J. Piaget proto hovořil o předoperačním stádiu.

Při výběru myšlenkových operací se předškolní dítě často uchyluje k analogickému uvažování. Děti analogie aplikují při odvozování a vymezení pojmů, často činí ovšem chyby. Podmínkou správnosti analogického myšlení je schopnost odlišovat podstatné a nepodstatné detaily, což je pro předškolní děti obtížné. Pochopení protikladných analogií zvládají předškoláci lépe.²⁰ Součástí Stanford-Binetova testu inteligence (forma L-M), který

¹⁶ ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. 2004. Kompendium obecné a vývojové psychologie, s. 68.

¹⁷ SALKIND, N. J. (Ed.). 2006. Encyclopedia of human development, s. 1024.

¹⁸ NOLEN-HOEKSEMA, S. (Ed). 2012. Psychologie Atkinsonové a Hilgarda, s. 104.

¹⁹ NOLEN-HOEKSEMA, S. (Ed). 2012. Psychologie Atkinsonové a Hilgarda, s. 104.

²⁰ VÁGNEROVÁ, M. 2005. Vývojová psychologie, s. 179.

je hojně aplikován v psychodiagnostice předškolního věku, jsou právě úlohy na protikladné analogie.

Na výzkumech vývoje paměti lze dobře ukázat sepětí kognitivního a řečového vývoje. Goswami a kol.²¹ popisují studii zaměřenou na kapacitu krátkodobé paměti. Průměrné 5leté dítě zachytí a uchová v krátkodobé paměti čtyři položky, ve věku 7 let se toto číslo zvýší na pět položek a kapacita krátkodobé paměti dospělého člověka se pohybuje kolem 7 položek. Kromě zrání se zde uplatňuje i skutečnost, že starší děti mají zpravidla rozvinutější slovní zásobu a většinou i více znalostí o podnětovém materiálu. Salkind a kol.²² uvádějí, že jakmile normální dítě dosáhne 5 let věku, jeho slovní zásoba se pohybuje v rozmezí 5000-10000 slov.

Během 4. a 5. roku věku se většina dětí natolik zdokonalí, že dyslalie vymizí ještě před začátkem 1. školního roku buď zcela, nebo zůstává jen minimálně. Řečové pokroky se projevují nejen ve výslovnosti, ale též ve větné stavbě a rostoucím zájmu o mluvenou řeč. Předškolní dítě již účinně užívá řeč k regulaci svého chování.²³

Řečová seberegulace formálně spadá pod egocentrickou řeč, o které referuje Vágnerová²⁴. Dalšími funkcemi „samomluvy“ jsou exprese bez ohledu na potenciální posluchače a dále mediace kognitivních procesů – egocentrická řeč usnadňuje uvažování i zapamatování. Ve vývoji postupně dochází k přesunu na úroveň vnitřní řeči, kterou dítě neartikuluje.

Dítě si může egocentrickou řečí dopomáhat např. při kresbě. Kolem 3. roku při snaze o znázornění lidské postavy kreslí tzv. hlavonožce, tj. kolečko představující současně hlavu i trup zepředu, k němuž přiléhají dvě čárky jako nohy a častokrát další dvě jako ruce. Podle Thomazimovy studie se kolem 5. a 6. roku objevuje trup vyobrazený dalším kolečkem. Tělo je úplné až kolem 6. roku.²⁵

Kresba je spolu s hrou neverbální symbolickou funkcí, pomocí které dítě interpretuje realitu, vyjadřuje postoje ke světu i k sobě samému. Vývojoví psychologové dobře popsali symbolickou hru jako prostředek vyrovnávání se se zatěžující realitou. Umožňuje alespoň symbolicky uspokojit přání, jež ve skutečnosti uspokojit nelze.²⁶ Dítě např. může bojovat s podobiznou

²¹ GOSWAMI, U. (Ed.). 2011. The Wiley-Blackwell handbook of childhood cognitive development, s. 356.

²² SALKIND, N. J. (Ed.). 2006. Encyclopedia of human development, s. 1024.

²³ LANGMEIER, J. a D. KREJČÍŘOVÁ. 2006. Vývojová psychologie, s. 88-89.

²⁴ VÁGNEROVÁ, M. 2005. Vývojová psychologie, s. 196.

²⁵ DAVIDO, R. 2001. Kresba jako nástroj poznání dítěte, s. 23-24.

²⁶ VÁGNEROVÁ, M. 2005. Vývojová psychologie, s. 186.

strašidla, kterého se potmě bojí. Dodává si tak sebedůvěru a redukuje negativní emoce. Pro mladé předškoláky je však problém, jak píše Salkind a kol.²⁷, že nedokážou rozlišovat mezi vzhledem a realitou a mohou tak např. věřit, že člověk s maskou strašidla je skutečně strašidlem.



Obrázek 1 - Stádia vývoje dětské figurální kresby (Vágnerová, 2005)

Kvalitativně odlišná je tematická hra, jejímž účelem je procvičování budoucích rolí a přijatelných řešení určitých problémů.²⁸ Každého v této souvislosti napadne mnoho dětských her, např. na policisty a na zloděje, na školu či na obchod. Vždy je patrné, že děti mají ve srovnání s průměrnými dospělými neobyčejně rozvinutou fantazii. Šimíčková-Čížková²⁹ zmiňuje tzv. dětské lži, které jsou kombinací reálných vzpomínek a fantazie. Často obsahují osobní přání a jsou vyjádřením aktuálního citového naladění. Na rozdíl od skutečných lží zde chybí záměr získat nějakou výhodu nebo někoho poškodit.

1.3 Emoční vývoj a socializace

Langmeier a Krejčířová³⁰ v rámci emočního vývoje a socializace předškoláka akcentují vývoj sociálních kontrol, sociálního porozumění a sociálních rolí:

- Vývoj sociálních kontrol – socializační tlak začíná být na dítě v naší společnosti vyvíjen cca od 3. roku života. Díky tomu v předškolním období poměrně rychle narůstá schopnost seberegulace, nejde však o vnitřní, ale vnější řízení, kdy je dítě regulováno pokyny druhých. K internalizaci, tj. vytvoření svědomí, dochází postupně, souvisí se zvnitřněním egocentrické řeči. Vývoj svědomí pochopitelně ovlivňují disciplinární techniky, obecně tělesné tresty a poskytnutí nebo odnětí projevů lásky.

²⁷ SALKIND, N. J. (Ed.). 2006. Encyclopedia of human development, s. 1024.

²⁸ VÁGNEROVÁ, M. 2005. Vývojová psychologie, s. 186.

²⁹ ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. 2004. Kompendium obecné a vývojové psychologie, s. 69.

³⁰ LANGMEIER, J. a D. KREJČÍŘOVÁ. 2006. Vývojová psychologie, s. 93-100.

- Vývoj sociálního porozumění – přestože základy sebepojetí vznikají v batolecím období, teprve předškolák dovede popsat i své fyzické rysy, vlastnictví, preference a více se zaměřuje na psychologické charakteristiky. Součástí emočního vývoje je i socializace emočního prožívání, která je významně určována reakcemi rodičů na pocity dítěte. Dítě by se mělo učit tlumit okamžitou emoční reakci a aktuální situaci nejprve přehodnotit. Dochází tak k zjemnění a diferenciaci prožitků. Mezi 3. a 5. rokem začíná dítě chápat subjektivní povahu emocí. V rozvoji sociálních dovedností jsou pravděpodobně zvýhodněné děti, které mají sourozence.
- Vývoj sociálních rolí – v předškolním věku si dítě začíná hrát se svými vrstevníky, doposud praktikovalo pouze hru paralelní, kdy pokukovalo po ostatních, ale hrálo si samo. Nejvýznamnější pokrok, co se osvojování rolí týče, lze pozorovat v diferenciaci role mužské a ženské. Tyto první genderové rozdíly mohou být důležité pro vývoj sexuální identity.

Říčan³¹ cituje populární Eriksonovu teorii a jako vývojový úkol předškolního období zmiňuje řešení psychosociálního konfliktu mezi iniciativou a vinou. Předškolní dítě se velmi energicky a někdy až útočně pouští do různých dobrodružství, avšak tvrdě naráží na stanovené meze. V klinicky zaměřené publikaci³², kterou uvedený autor editoval, se můžeme dočíst, že *„nevhodná výchova může vypěstovat, zvláště u konstitučně disponovaného dítěte, příliš citlivé kruté svědomí, jež na dlouhou dobu, snaž až do dospělosti, podvazuje iniciativu jedince a promění každé odvážnější přání v intrapsychický neurotický konflikt.“*

Mezi rodiči jsou co do způsobu výchovy rozdíly, které lze popsat pomocí konceptu výchovných stylů. Čáp³³ vysvětluje, že v případě výchovných stylů jsou z procesu výchovy vyčleňovány některé klíčové momenty, zejména pak emoční vztahy v rámci rodiny, způsoby komunikace, velikost požadavků na dítě, způsoby jejich kladení a kontroly. Výchovné styly bývají poměrně stabilní v čase.

Gillernová, Kebza, Rymeš a kol.³⁴ předkládají model čtyř stylů výchovy. Autorem této teorie je D. Baumrindová, která klade důraz na hodnotový systém rodičů a rozlišuje jednotlivé styly

³¹ ŘÍČAN, P. 2005. Psychologie: příručka pro studenty, s. 276.

³² ŘÍČAN, P. a D. KREJČÍŘOVÁ (Eds.). 2006. Dětská klinická psychologie, s. 50.

³³ ČÁP, J. 2001. Psychologie pro učitele, s. 303.

³⁴ GILLERNOVÁ, I., V. KEBZA a M. RYMEŠ. 2011. Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí, s. 123-124.

na základě dvou relativně samostatných rodičovských dimenzí – požadavků kladených na dítě a citlivosti vůči němu:

- Autoritářský styl – spočívá v náročných, kontrolujících a zároveň odmítajících projevech rodičů. Potřeby a přání dítěte nejsou příliš respektovány. Rodiče preferují „silové“ výchovné prostředky.
- Autoritativně vzájemný styl – rodiče jsou i zde nároční a kontrolující, ale zároveň jsou schopní se projevovat laskavě a akceptovat přání i potřeby dítěte. Podporována je diskuze a společné vytváření pravidel.
- Zanedbávající styl – rodiče jsou lhostejní k dítěti, nekladnou na něj nároky, někdy jej dokonce odmítají.
- Shovívavý styl – je charakteristický přijímáním dítěte na jedné straně a malými či žádnými požadavky na straně druhé.

| RODIČE | odmítající | akceptující |
|----------------------------|--------------------|-----------------------------|
| nároční a kontrolující | autoritářský styl | autoritativně vzájemný styl |
| nenároční a nekontrolující | zanedbávající styl | shovívavý styl |

Tabulka 1 - Model čtyř stylů výchovy Baumrindové (Gillernová, Kebza, Rymeš, 2011)

Budeme-li se bavit o bílých rodinách ze středních socioekonomických vrstev, pak z klasifikace Baumrindové je s příznivými vývojovými výstupy, jako jsou úspěch ve škole či dobré postavení mezi vrstevníky, spojen styl autoritativně vzájemný. Nejhorší vývojové výsledky byly ve výzkumech identifikovány v případě stylu zanedbávajícího. Dětem z autoritářských rodin se ve škole obvykle také moc nedaří a v průběhu adolescence mívají behaviorální problémy.³⁵

Je vhodné podotknout, že i teorie Baumrindové, byť produkovala množství empirických zjištění, je pouze jedním z řady přístupů ke vztažné problematice. U nás např. Langmeier a Krejčířová³⁶ popsali 6 nevhodných výchovných stylů. Co do kvantity šel ještě dále Řezáč³⁷, když rozebral celkem 15 problematických stylů výchovy. Poměrně širokého přijetí odbornou veřejností se dočkal Čápův analyticko-syntetických model čtyř komponent výchovy a jejich kom-

³⁵ SALKIND, N. J. (Ed.). 2006. Encyclopedia of human development, s. 1027.

³⁶ LANGMEIER, J. a D. KREJČÍŘOVÁ. 2006. Vývojová psychologie, s. 270.

³⁷ ŘEZÁČ, J. 1998. Sociální psychologie.

binací, k němuž autor s Boschkem vytvořil v roce 1994 dotazník.³⁸ Kromě výchovných stylů se výzkumně sledují i další socializační činitele a v neposlední řadě též dědičné vlivy.

Těžko někoho může překvapit, že děti, které vyrůstají v akceptujícím rodinném prostředí, dokáží relativně lépe porozumět citovému naladění ostatních a samy většinou zakoušejí spíše pozitivní emoce. Nicméně mladší předškoláci posuzují emoce druhých lidí výrazně subjektivně a situačně. Až okolo 5-6 let věku dovedou rozeznat skutečné emoční prožitky a neuplývají na vnějších projevech.³⁹

Jiný z běžných způsobů, jak lze pojmout vztah mezi emočním vývojem a celkovou psychologickou adaptací, je sledovat míru, v jaké dítě dokáže uplatňovat jednotlivé schopnosti, které ve svém souhrnu tvoří tzv. emoční kompetenci. Termín emoční kompetence zahrnuje množství emočních schopností, jež se v různé míře podílejí na zvládnání stresu, životní pohodě (well-being) a dalších ukazatelích psychologické adaptace.⁴⁰ K popularizaci emočně citlivé a angažované výchovy výraznou měrou přispěl D. Goleman.⁴¹

1.4 Známky abnormálního vývoje

Obecně platí, že rodiče dostávají informace stran normality vývoje jejich dítěte z různých zdrojů – z předškolního zařízení, širší rodiny, od dětského lékaře atp. V některých případech je evidentní, že dítě se v jedné či více bio-psycho-sociálních oblastech vývoje nachází mimo normu. Jindy rodiče vývojové abnormality nepoznají, nebo si je v důsledku vlastních neadaptivních obranných mechanismů přiznat „nechtějí“. Popírání vývojových abnormalit pokládáme za velmi rizikové, neboť dítěti se nedostává adekvátní pomoci a stimulace.

Allen a Marotz⁴² navrhují pro rodiče jednoduchý screening normality vývoje. Pokud dítě do 6 let nesplní jednu z položek, autoři doporučují kontaktovat pediatra nebo jiného odborníka. Dítě by podle autorů mělo např. střídat nohy, když jde po schodech, dívat se do očí, když s někým mluví, hrát si s druhými dětmi nebo mluvit normální intonací a hlasitostí.

³⁸ GILLERNOVÁ, I., V. KEBZA a M. RYMEŠ. 2011. Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí, s. 124.

³⁹ VÁGNEROVÁ, M. 2005. Vývojová psychologie, s. 199-200.

⁴⁰ DAMON, W., R. M. LERNER, N. EISENBERG (Eds.). 2006. Handbook of child psychology: social, emotional, and personality development, s. 249-250.

⁴¹ GOLEMAN, D. 2011. Emoční inteligence.

⁴² ALLEN, K. a L. MAROTZ. 2008. Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let, s. 123.

2 Školní zralost a vstup dítěte do školy

Mertin, Gillernová a kol.⁴³ píší o tradičním a současném pojetí školní zralosti. Tradičně se při řešení školní zralosti bralo v potaz téměř výlučně dítě. Jde o medicínské pojetí školní zralosti, v jehož rámci jsou podmínky školy pokládány za víceméně konstantní, a tedy je nutné jim dítě přizpůsobit. Současné pojetí školní zralosti, které se uplatňuje v posledních cca 25 letech, prosazuje ekologický, systémový přístup. Zohledňuje se kontext a jednotlivé proměnné z trojúhelníku dítě, rodina, škola mají minimálně v počátku úvah rovnocenné postavení.

Jednou z možných definic školní zralosti je ta od Bednářové a Šmardové⁴⁴, které ji vymezují jako „*dosažení 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.*“ Je patrné, že tato definice odpovídá spíše medicínskému přístupu.

2.1 Kritéria školní zralosti

V České republice školní zralost není normativně definována žádným legislativním dokumentem a její posuzování je především věcí pedagogického, poradenského a medicínského úzu.

2.1.1 Tělesný vývoj a zdravotní stav

Diagnostika tělesného vývoje je v kompetenci praktického či odborného lékaře. Drobnější tělesná konstituce může zapříčiňovat snadnější unavitelnost, menší odolnost a také může znamenat nevýhodu v kolektivu. Tělesně méně vyvinuté dítě může se zvýšenou pravděpodobností zažívat pocity slabosti, méněcennosti, ohrožení.⁴⁵ Dittrich⁴⁶ uvádí normativní tělesnou výšku okolo 120 cm, hmotnost cca 20 kg a také důležitost posouzení stavu dentice.

Řadu let byla za indikátor školní zralosti pokládána tzv. první proměna tělesné stavby, což je označení pro nápadnou změnu proporcí v období vstupu do školy. Tyto změny vedou k dosažení „filipínské míry“. Novější studie však nepotvrdily předpoklad, že z tělesné stavby lze přesně usuzovat na psychickou zralost.⁴⁷

⁴³MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. (Eds.). 2010. Psychologie pro učitelky mateřské školy, s. 237-238.

⁴⁴BEDNÁŘOVÁ, J. a V. ŠMARDOVÁ. 2010. Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy, s. 2.

⁴⁵BEDNÁŘOVÁ, J. a V. ŠMARDOVÁ. 2010. Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy, s. 2.

⁴⁶DITTRICH, P. 1993. Pedagogicko-psychologická diagnostika, s. 19.

⁴⁷LANGMEIER, J. a D. KREJČÍŘOVÁ. 2006. Vývojová psychologie, s. 112.

Zvýšeně opatrní bychom měli podle Bednářové a Šmardové⁴⁸ být v případě zvažování školní docházky dětí se závažnějšími rizikovými faktory v průběhu těhotenství, porodu nebo v postnatální fázi. Do této kategorie spadají děti předčasně narozené, s velmi nízkou porodní hmotností, s následnými problémy ve vývoji motoriky a řeči. Podobně je třeba přistupovat k dětem při posuzování důsledků smyslových a tělesných vad, chronických onemocnění a dětí s častou nemocností.

Mertin⁴⁹ uvádí, že dle jeho zkušeností některé děti podléhají banálním onemocněním, protože jsou ze školy vyčerpané. Zmiňuje také snad ještě problematičtější situaci, kdy děti onemocní pro tzv. sekundární zisky, tj. „unikají“ ze školy do nemoci.

Záleží samozřejmě i na věku dítěte. Podle Mertina, Gillernové a kol.⁵⁰ děti narozené v posledním trimestru (červen, červenec, srpen) dostávají téměř automaticky OŠD (zejména chlapci). Naproti tomu děti nejstarší, které vstupují do první třídy s rozvinutými dovednostmi, bývají ohrožené problémy méně. Mužské pohlaví je výše zdůrazněno proto, že chlapci jsou v předškolním věku obecně biologicky i psychologicky křehčí a zranitelnější rozmanitými negativními vlivy.⁵¹

2.1.2 Kognitivní funkce

Podle Dittricha⁵² je nezbytné posoudit diferenciaci vnímání (percepční zralost), schopnost záměrné koncentrace pozornosti, logické zapamatování, analytické myšlení, racionální přístup k realitě, zájem o zaměstnání s cílem a také, zda má dítě zájem o nové poznatky. Dále by podle autora dítě mělo přiměřeně rozumět odposlouchané řeči, chápat a užívat symboly a mělo by mít rozvinutou grafomotoriku a vizuomotorickou koordinaci (oko – ruka).

Bednářová a Šmardová⁵³ specifikují kritéria školní zralosti pro oblast kognitivních funkcí následujícím způsobem:

1. Vizuomotorika, grafomotorika jsou podmínkou pro naučení se psaní. Dítě by mělo užívat tzv. špetkový úchop. Důležité je mít jasno, kterou ruku dítě při výuce psaní upřednostní (tj. vyhranění laterality).

⁴⁸ BEDNÁŘOVÁ, J. a V. ŠMARDOVÁ. 2010. Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy, s. 3.

⁴⁹ MERTIN, V. 2004. Na co se často ptáte: ze zkušeností dětského psychologa, s. 138.

⁵⁰ MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. (Eds.). 2010. Psychologie pro učitelky mateřské školy, s. 240.

⁵¹ ŘÍČAN, P. a D. KREJČÍŘOVÁ (Eds.). 2006. Dětská klinická psychologie, s. 304.

⁵² DITTRICH, P. 1993. Pedagogicko-psychologická diagnostika, s. 19.

⁵³ BEDNÁŘOVÁ, J. a V. ŠMARDOVÁ. 2010. Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy, s. 3-5.

2. Řeč – děti, u nichž zjišťujeme opožděný nebo nedokonalý vývoj řeči, mívají častěji obtíže ve čtení a psaní a také jsou relativně více ohroženy specifickými poruchami učení, jako jsou dyslexie, dysgrafie, dysortografie.
3. Sluchové vnímání – oslabené sluchové vnímání může zapříčinit problémy ve čtení, psaní, zapamatování si apod.
4. Zrakové vnímání – je zásadní např. pro rozpoznání písmen, číslic, čtení, psaní. Předškolák by již měl být schopen pojmenovat barvy a navíc je žádoucí, aby uměl poznat i odstíny. Dalším příkladem z oblasti zrakového vnímání je rozlišování figury a pozadí, dostatečná zraková paměť či zvyk postupovat při práci zleva doprava.
5. Vnímání prostoru se ve školním prostředí uplatňuje rozličně. Dítě by mělo umět např. určit polohu (směr) a pojmenovat na vlastním těle, v prostoru.
6. Vnímání času – ve škole je důležitý např. odhad času na splnění úkolů, aby si dítě mohlo přiměřeně rozvrhnout síly. Orientace v čase je také podmínkou pro uvědomění si časové posloupnosti a sekvence kroků při sebeobsluze či při činnostech úkolového typu.
7. Základní matematické představy jsou základem tzv. předčíselných představ, z nichž pozvolna vznikají představy číselné. Dítě by již mělo zvládat např. řazení dle velikosti i více kritérií či chápat, že číslo není závislé na uspořádání prvků, jejich velikosti, tvaru apod., ale že je charakteristikou o sobě.

V řeči předškoláka by neměla přetrvávat dyslalie⁵⁴ a měl by být schopen mluvit v jednodušších souvětích bez agramatismů. Přesto však patlavost bývá diagnostikována až u 20 % žáků prvních tříd.⁵⁵ Pakliže dítě výrazně zaostává v řeči nebo vykazuje jiné řečové obtíže, bývá vhodné navštívit logopedickou ambulanci a konzultovat stav s logopedem. U některých dětí je z důvodu problematického řečového vývoje vhodné realizovat také vyšetření psychologické, audiologické, foniatické, neurologické či psychiatrické.⁵⁶

⁵⁴ Srov. kap. 2.2.

⁵⁵ ŘÍČAN, P. a D. KREJČÍŘOVÁ (Eds.). 2006. Dětská klinická psychologie, s. 305.

⁵⁶ BEDNÁŘOVÁ, J. a V. ŠMARDOVÁ. 2010. Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy, s. 4.

2.1.3 Práceschopnost

V první třídě jsou na dítě kladeny značné nároky stran jeho pracovní zralosti – musí vydržet celkem dlouho v klidu v lavici, celou dobu se soustředit a současně podávat maximální výkon. V předškolním věku je důležité zjistit nejen to, jak dlouho dítě vydrží u zábavných, ale i u méně zábavných činností.⁵⁷ Je totiž zásadní rozdíl mezi záměrnou a bezděčnou pozorností.

U žáka první třídy se předpokládá i dostatečná míra samostatnosti při přechodu od jedné činnosti ke druhé.⁵⁸ Nejde přitom jen o zralost CNS; i dítě přiměřeně vývojově zralé nemusí mít osvojené pracovní návyky a jejich pracné formování v první třídě může vyčerpávat energii potřebnou k vypracování úkolů a učení se. Tabulka níže, jež je výstupem staršího výzkumu, naznačuje, že sepětí práceschopnosti a jiných atributů školní zralosti s biologickým zráním je poměrně těsné.

| Věk dítěte při vstupu do školy | Nesamostatnost | Neukázněnost | Hravost – pracovní nezralost | Nesoustředěnost při úkolu |
|--------------------------------|----------------|--------------|------------------------------|---------------------------|
| 5 let 8 měs.–5 let 10 měs. | 64,0 % | 28,6 % | 57,1 % | 57,1 % |
| 5 let 11 měs.–6 let 2 měs. | 26,9 % | 20,8 % | 23,8 % | 32,8 % |
| 6 let 3 měs.–6 let 5 měs. | 21,4 % | 11,5 % | 18,0 % | 22,9 % |
| 6 let 6 měs.–6 let 8 měs. | 23,8 % | 7,9 % | 12,7 % | 14,3 % |
| 6 let 9 měs.–7 let | 12,0 % | 8,5 % | 3,7 % | 10,2 % |

Tabulka 2 – Rozdíly v chování dětí různého věku v první třídě (Langmeier, Krejčířová, 2006)

2.1.4 Emocionálně-sociální zralost

Dittrich⁵⁹ v rámci emocionálního vývoje pokládá u budoucích školáků za důležité dosažení relativní stability reakcí (ve smyslu úbytku impulzivních reakcí⁶⁰) a využití emoční kapacity pro motivovanou školní práci. Jde o to, že děti by měly být schopné si vytvořit pozitivní vztah k výuce a školní práci.

Dítě připravené na školní docházku má být schopné odložit splnění svých přání, je-li to žádoucí k dosažení nějakého cíle. Kontrola afektů a impulzů je jedním z předpokladů kázně.

⁵⁷ MERTIN, V. 2004. Na co se často ptáte: ze zkušeností dětského psychologa, s. 137.

⁵⁸ BEDNÁŘOVÁ, J. a V. ŠMARDOVÁ. 2010. Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy, s. 6.

⁵⁹ DITTRICH, P. 1993. Pedagogicko-psychologická diagnostika, s. 19.

⁶⁰ Impulzivní reakce u některých dětí s postupujícím zráním neustupují, typickým příkladem jsou děti s hyperkientickými poruchami, jejichž prevalence se v literatuře uvádí v jednotkách % s dominantním výskytem u chlapců.

Existují náznaky, že takováto schopnost sebeovládání často chybí u velmi nadaných a do školy předčasně vřazených dětí, neboť je v podstatné míře závislá na biologickém zrání.⁶¹

Obecnější schopnosti odložit uspokojení bychom mohli podřadit i schopnost trávit delší čas mimo okru rodiny, jak v podstatě činí Žáčková a Jucovičová.⁶² Autorky dále poukazují na nutnost zvládat základy sebeobsluhy (oblékat se a obouvat se, jíst příborem, udržovat pořádek atp.).

Neméně důležitý je přiměřený rozvoj sociálních dovedností, zejména schopnost začlenit se do skupiny vrstevníků, umět s nimi přiměřeně komunikovat, dát asertivně najevo svoje potřeby apod. Do této kategorie spadají i základní pravidla slušného chování – umět oslovit, pozdravit, požádat, poděkovat atp.⁶³ Každá učitelka potvrdí, že pokud musí několika dětem vysvětlovat elementy slušného chování či jiné pro standardně připravené prvňáky banální záležitosti, pak je vývoj ostatních ohrožen stagnací.

2.1.5 Předpoklady na straně rodiny a na straně školy

Mertin, Gillernová a kol.⁶⁴, zohledňující paradigma systémového přístupu, referují o následujících předpokladech na straně rodiny:

- Podnětnost rodinného prostředí – nejde přitom jen o množství podnětů, ale i o jejich kvalitě, jelikož i nepodnětné rodinné prostředí může poskytovat množství podnětů, které jsou však nerelevantní z hlediska požadavků školy.
- Rodinné klima – frekventovaným rizikovým faktorem je rodinný rozvrat. Z hlediska školy je významné např. i postavení vzdělání v hierarchii hodnot rodičů. Rodinné prostředí by mělo být stabilní a poskytovat dítěti pocit jistoty.
- Socioekonomický status rodiny – chudoba, nízké vzdělání, nezaměstnanost apod. jsou faktory, které nepříznivě působí na vzdělávací rozvoj dítěte.
- Očekávání ohledně vzdělávacích výsledků – roli hrají např. rodičovské ambice či představa rodičů o rozdělení kompetencí mezi rodinou a vzdělávací institucí.

⁶¹ LANGMEIER, J. a D. KREJČÍŘOVÁ. 2006. Vývojová psychologie, s. 114-115.

⁶² ŽÁČKOVÁ, H. a JUCOVIČOVÁ, D. 1998. Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole, s. 3.

⁶³ BEDNÁŘOVÁ, J. a V. ŠMARDOVÁ. 2010. Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy, s. 6.

⁶⁴ MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. (Eds.). 2010. Psychologie pro učitelky mateřské školy, s. 241-242.

Podnětnost rodinného prostředí může být natolik špatná, že je dítě zanedbané či deprivované. Rozdíl mezi zanedbaností a deprivací spočívá v tom, že ve druhém případě jsou příčinou nedostatečného rozvoje dítěte socioekonomické okolnosti; zanedbané děti obvykle vyrůstají v primitivní prostředí. Deprivace představuje „výsledek životní situace, kdy dítěti nejsou uspokojovány jeho základní psychické potřeby v náležitě míře a po určitou, dosti dlouhou dobu.“⁶⁵ V některých případech může být diagnosticky obtížné rozlišit mezi deprivací, socio-kulturním znevýhodněním a výrazně subnormním rozumovým nadáním dítěte.

Přední česká odbornice na psychologii rodiny I. Sobotková⁶⁶ popisuje tzv. rodinnou resilienci, což je vlastnost rodiny, díky níž si rodina uchová zavedené vzorce fungování, i když se musí vyrovnat se stresory. Psychické odolnosti na individuální úrovni se u nás věnuje mezi jinými S. Hoskovcová, která ve své monografii⁶⁷ navrhuje způsoby, jak rozvíjet psychickou odolnost předškolního dítěte.

Existují tedy poměrně výrazné rozdíly mezi přípravou na školní docházku, která je koncipována ryze jako rozvoj školních dovedností, a výchovou zvyšující odolnost dítěte napříč rizikovými životními situacemi.

Na straně základní školy a školského systému pak Mertin, Gillernová a kol.⁶⁸ považují za důležité následující předpoklady:

- Program, podle kterého se v základní škole vzdělává – školní vzdělávací programy se odlišují a vzhledem k tomu, že program vždy naplňuje konkrétní učitelka, je nutné se seznámit právě s jejími požadavky. Lze pokládat za problém, pokud učitelka pro první třídu není známa již při zápisu.
- Podmínky ve škole – roli hrají proměnné, jako jsou např. počet dětí v prvním ročníku, složení dětí ve třídě, dostupnost podpůrných služeb (např. školní poradenské pracoviště), či osobnost učitelky.
- Školský systém – některé požadavky vycházejí přímo ze školského systému či společnosti jako celku. Je třeba vzít v potaz např. náročnost prvního ročníku, prostupnost systému, faktickou dostupnost alternativních škol či dostupnost poradenských služeb.

⁶⁵ DUNOVSKÝ, J., Z. DYTRYCH a Z. MATĚJČEK. 1995. Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě, s. 87.

⁶⁶ SOBOTKOVÁ, I. 2007. Psychologie rodiny, s. 80.

⁶⁷ HOSKOVCOVÁ, S. 2006. Psychická odolnost předškolního dítěte, s. 115-144.

⁶⁸ MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. (Eds.). 2010. Psychologie pro učitelky mateřské školy, s. 243.

Metodický přístup učitele by měl být podle Říčana, Krejčířové a kol.⁶⁹ natolik flexibilní, aby vycházel vstříc nejen typovým potřebám, ale i zcela jedinečným odliším dětí a respektoval spolu s dosaženým věkem i faktickou vývojovou úroveň dítěte. Ostatně i školský zákon⁷⁰ v § 2 mezi zásadami vzdělávání uvádí zohledňování potřeb jednotlivce. Jiné části školského zákona a návazné legislativní dokumenty potom upravují vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, kam spadají děti zdravotně postižené, zdravotně znevýhodněné a sociálně znevýhodněné.

2.2 Diagnostika školní zralosti

Školní zralost se v České republice diagnostikuje zhruba 50 let.⁷¹ Aby byl obraz o dítěti pokud možno co nejobektivnější, měly by být dodrženy určité zásady, jako např. vidět současný obraz v kontextu dynamiky osobního vývoje, doplňovat anamnestické údaje o zjištění z MŠ či aplikovat vedle kvantitativních metod i metody kvalitativní.⁷² Hovoříme zde o odborné psychologické diagnostice, kterou provádí školské poradenské zařízení nebo klinický psycholog. Stranou ponecháváme diagnostiku, resp. screening, který probíhá přímo v MŠ, byť některé ze zde uvedených postupů jistě i tam nacházejí uplatnění.

Pešová a Šamalík⁷³ koncipovali následující strukturu vyšetření školní zralosti:

1. Sejmnutí anamnézy – získání podrobných údajů týkajících se vývoje, zdravotního stavu, socializace i rodinné historie.
2. Posouzení chování dítěte během vyšetření – nejvíce se využije metoda pozorování. Především jde o adaptaci na nové prostředí, emoční projevy, postoj k zadávaným úkolům, rychlost a způsob řešení úloh, dobu soustředění.
3. Úroveň vyjadřování – posuzuje se jak formální, tak obsahová stránka řeči. Drobnou vadu řeči, tj. špatnou výslovnost hlásek r, ř, lze „prominout“, avšak artikulace by měla být intaktní.
4. Vyšetření kognitivních předpokladů – využijí se standardizované testy.
5. Percepční úroveň – posoudí se zraková a sluchová diferenciací, schopnost rytmičtí.

⁶⁹ ŘÍČAN, P. a D. KREJČÍŘOVÁ (Eds.). 2006. Dětská klinická psychologie, s. 304.

⁷⁰ Školský zákon: Část 1, obecná ustanovení – Zásady a cíle vzdělávání. In: Zákony od centrum.cz [online].

⁷¹ MERTIN, V. 2004. Na co se často ptáte: ze zkušeností dětského psychologa, s. 136; upraveno vzhledem k srpnu 2013.

⁷² ŘÍČAN, P. a D. KREJČÍŘOVÁ (Eds.). 2006. Dětská klinická psychologie, s. 310.

⁷³ PEŠOVÁ, I. a M. ŠAMALÍK. 2006. Poradenská psychologie pro děti a mládež, s. 85-87.

6. Lateralita – stanovení typu laterality, který může být souhlasný, zkřížený, nevyhraněný.
7. Kresba – vhodné jsou opět standardizované postupy.
8. Další dovednosti a znalosti – jde o ty dovednosti a znalosti, které nejsou zahrnuty v aplikovaných testech.
9. Závěrečný rozhovor – rodiče jsou seznámeni s doporučeními a proberou se s nimi všechna pro a proti. V případě, že je doporučen OŠD, měli by rodiče obdržet doporučení stran metod, jakým způsobem lze dítě stimulovat.

A. Kern počátkem padesátých let minulého století uveřejnil jednoduchý test, který se stal základem českého Jiráskova testu školní zralosti. Jeho struktura, jak ji uvádí Dittrich⁷⁴, v podstatě doplní i kapitolu o kritériích školní zralosti:

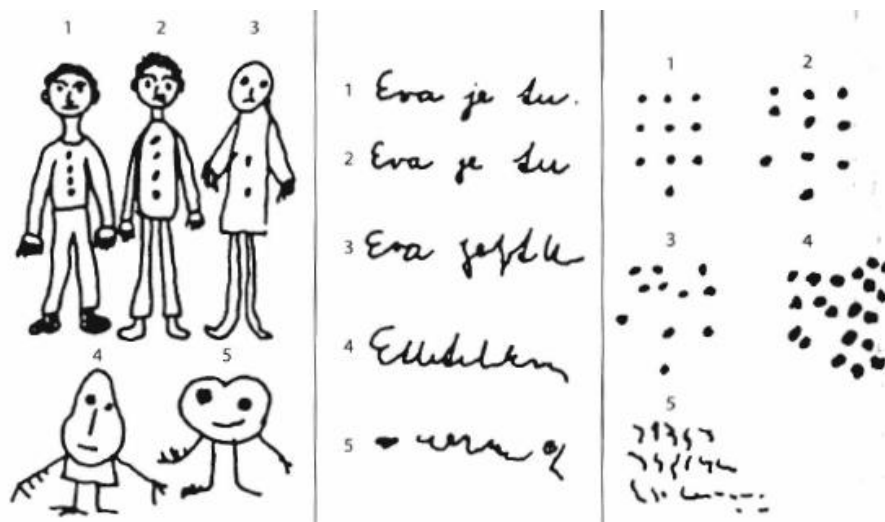
1. Dítě má „napsat“ psaníčko – slouží k posouzení temperamentu, stupně rozvinutí vizuomotorické koordinace a schopnosti provádět cílevědomou aktivitu.
2. Obkreslí krátkou větu napsanou psacím písmem – zjišťuje se zde schopnost analýzy bohatě členěného tvaru, snaha zvládnout namáhavý úkol, koncentrace pozornosti a koordinace oko-ruka.
3. Nakreslí dětskou postavu – jde o projev obecné inteligence, dosažení přiměřeného stupně tvarové představivosti a vizuálně-motorickou koordinaci.
4. Obkreslí skupinu teček – posoudí se tak schopnost analýzy a syntézy, schopnost vyvinout úsilí.
5. Vezme z rozhozených kostek požadovaný počet – konkrétně jde o simultánní postižení počtu do pěti.
6. Určí na ukázané kartičce pět bodů – v podstatě jde o retest předchozí schopnosti.

Dalšími používanými metodami pro diagnostiku školní zralosti jsou např. Obrázkovo slovníková skůška (OSS), Pozorovacia schéma na posudzovanie školskej spôsobilosti (PSŠ), Vývojový test zrakového vnímání, Vinlandská škála sociální zralosti a Zkouška vědomostí předškolních dětí.⁷⁵

⁷⁴ DITTRICH, P. 1993. Pedagogicko-psychologická diagnostika, s. 20.

⁷⁵ SVOBODA, M. (Ed.). 2001. Psychodiagnostika dětí a dospívajících, s. 629.

Běžně se v poradenské praxi používají také inteligenční testy, jmenovat lze Wechslerovu inteligenční škálu pro děti (aktuálně je pravděpodobně nejpoužívanější česká úprava 3. britského vydání) či shora zmiňovaný Stanford-Binetův inteligenční test. Dále existuje řada metod, které se používají k diagnostice dílčích schopností, např. pro posouzení zralosti zrakového vnímání lze aplikovat Reverzní test, pro posouzení laterality Zkoušku laterality.



Obrázek 2 - Jiráskova modifikace Kernova testu školní zralosti (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Vymětal a kol.⁷⁶ jsou názoru, že zhodnotit vývoj intelektu, motoriky a somatický vývoj je pro odborného pracovníka vcelku snadné. Obtížnější je správně posoudit vývoj sociální, resp. emočně-sociální.

Do budoucna lze očekávat postupně výraznější uplatňování dynamické psychodiagnostiky. Jde o „*alternativní diagnostický přístup zaměřený na odkrytí reálného potenciálu testované osoby, k němuž směřuje skrze orientaci na proces výkonu.*“⁷⁷ Dynamická psychodiagnostika je mnohdy značně časově náročná a zůstává otázkou, zda a popř. jak se školská poradenská pracoviště a zejména pak kliničtí psychologové, kteří jsou ve velké míře financováni zdravotními pojišťovnami, tomuto trendu přizpůsobí.

2.3 Odklad školní docházky (OŠD)

Odst. 1 § 37 školského zákona se vyjadřuje k nejdůležitějším náležitostem vyřízení OŠD: „*Není-li dítě po dovršení šestého roku věku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požá-*

⁷⁶ VYMĚTAL, J. (Ed.). 2007. Speciální psychoterapie, s. 53.

⁷⁷ CHUCHUTOVÁ, K. 2008. Dynamické hodnocení a jeho využití u předškolních dětí. E-psychologie: Elektronický časopis ČMPS [online], s. 1.

*dá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte do 31. května kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku, 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.*⁷⁸

OŠD se nyní podle Mertina⁷⁹ hodí pro všechny děti, u nichž existuje sebemenší pochybnost o tom, že zvládnout první třídu bez problémů. Jelikož přesně nevíme, jak bude konkrétní dítě reagovat a jaké budou podmínky vzdělávacího procesu, měli by rodiče při rozhodování být velmi opatrní. Názory, že dítě za rok přezraje a bude se ve škole nudit, nejsou podle Mertina opodstatněné.

Žáčková a Jucovičová⁸⁰ nabádají, by přístup k OŠD za žádných okolností nebyl formální. Rodiče by v takovém případě mohli např. propásnout u zralého dítěte okamžik, kdy je připraveno na školní docházku, a když nenastoupí v dané době, ztratí motivaci k učení. Podle autorek k tomuto jevu dochází zvýšeně v rodinách, které dítěti chtějí pomocí OŠD „prodloužit dětství.“

Praxe ukazuje, že rodiče žádají o OŠD častěji, než tomu bylo v minulých desetiletích. Lze odhadovat, že až 20 % dětí příslušného ročníku je doporučen OŠD. Na takto vysokém čísle se pravděpodobně podílí i v realitě nezakotvené obavy rodičů či potřeba chránit dítě před nároky světa. Tendence uspíšit nástup dítěte do školy je spíše výjimečná.⁸¹

Dittrich⁸² vypočítává nejčastější příčiny OŠD: problémy v oblasti řeči, s pozorností a soustředěností, pracovního tempa (pomalost), vědomostního rázu (orientace ve světě). Svoboda a kol.⁸³ v aktuálnější publikaci popisují, že obvykle je příčinou nezralosti kombinace následujících faktorů: nedostatky ve výchovném prostředí a působení, nedostatky v somatickém vývoji, neurotický povahový vývoj, rané poškození CNS, výrazně podprůměrný intelekt až mentální postižení.

⁷⁸ Školský zákon: Část 3, Hlava I – Povinnost školní docházky. In: Zákony od centrum.cz [online].

⁷⁹ MERTIN, V. 2004. Na co se často ptáte: ze zkušeností dětského psychologa, s. 139.

⁸⁰ ŽÁČKOVÁ, H. a JUCOVIČOVÁ, D. 1998. Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole, s. 4.

⁸¹ ŘÍČAN, P. a D. KREJČÍŘOVÁ (Eds.). 2006. Dětská klinická psychologie, s. 309.

⁸² DITTRICH, P. 1993. Pedagogicko-psychologická diagnostika, s. 19.

⁸³ SVOBODA, M. (Ed.). 2001. Psychodiagnostika dětí a dospívajících, s. 625.

Zvláštním institutem je dodatečný OŠD. Odst. 3 § 37 školského zákona⁸⁴ uvádí, že: „*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.*“

Dodatečný OŠD je problematický hlavně proto, že může mít negativní dopad na sebepojetí dítěte, které je může prožívat jako doklad selhání a jako vyloučení.⁸⁵ V intencích již zmiňované Eriksonovy teorie by selhání v první třídě mohlo znamenat zintenzivnění pocitů viny (stádium iniciativy) či rozvoj pocitů méněcennosti (následující stádium snaživosti). Domníváme se, že ve věci vhodnosti dodatečného OŠD nelze generalizovat, přesto někteří autoři, jako např. Beníšková⁸⁶ vyslovují názor, že OŠD je pro dítě vhodnější než opakování ročníku.

V každém případě je třeba u dítěte s OŠD realizovat řadu rozvíjejících a nápravných opatření, která mohou probíhat v rámci MŠ, v přípravném ročníku ZŠ, ve školském poradenském zařízení, přímo v rodině nebo na jiném specializovaném pracovišti.

2.4 Vstup dítěte do školy

Podle 3. odstavce § 36 školského zákona⁸⁷ školní docházka „*začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad.*“ Školský zákon se ve stejném odstavci vyjadřuje také k možnosti předčasného vstupu do školy: „*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.*“ Zákon dále specifikuje, jaká odborná vyšetření musejí být realizována a jaká doporučení musejí rodiče předložit, aby jejich potomek mohl předčasně nastoupit do první třídy. Lze předpokládat, že předčasně nastoupivší děti jsou z velké většiny buď dlouhodobými žáky MŠ nebo jsou dobře vedené v domácím prostředí.

Naproti tomu pro dítě, které nenavštěvovalo MŠ, je nástup do školy náročným předělem – má se obejít bez rodičů, zapojit se do kolektivu a podřídit se autoritě cizího dospělého. Dítě s del-

⁸⁴ Školský zákon: Část 3, Hlava I – Povinnost školní docházky. In: *Zákony od centrum.cz* [online].

⁸⁵ ŘÍČAN, P. a D. KREJČÍŘOVÁ (Eds.). 2006. *Dětská klinická psychologie*, s. 309.

⁸⁶ BENÍŠKOVÁ, T. 2007. *První třídou bez pláče: výběr školy, první školní den, učitelé a spolužáci, domácí příprava, mimoškolní činnost, když nastanou problémy*, s. 28.

⁸⁷ Školský zákon: Část 3, Hlava I – Povinnost školní docházky. In: *Zákony od centrum.cz* [online].

ší zkušeností v MŠ je v relativní výhodě, avšak i pro ně je organizace školní činnosti zásadně odlišná. Děti si vůbec, nebo jen matně uvědomují, proč se mají učit. Přesto musejí snášet značnou zátěž a velký počet prvňáků vykazuje delší či kratší dobu známky nepřizpůsobení.⁸⁸

Vágnerová⁸⁹ si všímá rituálních aspektů zápisu a prvního dne ve škole, pomocí kterých je stvrzena sociální proměna a počátek nové životní fáze. Dítě si díky aktu ritualizace uvědomuje, že se něco podstatného změnilo.

Franclová⁹⁰ cituje Heluse, podle kterého lze vstup dítěte do 1. třídy ZŠ vidět optikou pěti druhů životních změn. Stručně lze napsat, že vzdělávací systém po dítěti vyžaduje, aby do organizace svého života integrovalo řízené učení, které zasahuje i do trávení času doma. Se vstupem do školy jsou tedy spojeny nové rytmy strukturování času. Ve škole dítě získává nový status a roli žáka, která se významně podílí na vývoji pohledu na sebe sama. Prostřednictvím nových aktivit školák objevuje nové skutečnosti, své limity a kompetence.

Aby nástup do školy nebyl změnou k horšímu, je dobré vědět, s čím se dítě na té které škole může setkat. Dnes je zcela běžné, že rodiče neuvažují pouze o tzv. spádové škole, ale posuzují vzdělávací nabídku v širším okolí. Budíková, Krušinová a Kuncová⁹¹ doporučují, aby si rodiče při výběru školy položili řadu otázek, např. je vhodné vědět, jaké metody škola uplatňuje ve výuce, co nabízí pro volný čas, jaká kritéria hodnocení používá, jaké jsou na škole preventivní programy, jak škola řeší konflikty mezi dětmi, učiteli a rodiči.

Odpovědi na tyto a jiné otázky by měl dávat školní vzdělávací program (dále ŠVP), který vždy vychází z příslušného rámcového vzdělávacího programu (dále RVP).

3 Preprimární a primární vzdělávání

Předškolní (preprimární) vzdělávání je realizováno v MŠ, které jsou součástí vzdělávacího systému. MŠ jsou ve většině případů zřizovány obcemi, popř. svazky obcí. Pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami z kategorie sociální znevýhodnění se v posledním roce před nástupem povinné školní docházky při ZŠ zřizují přípravné třídy. Další institucí pro děti předškolního věku jsou jesle určené dětem do 3 let, spadají do působnosti Ministerstva zdravotnic-

⁸⁸ LANGMEIER, J. a D. KREJČÍŘOVÁ. 2006. Vývojová psychologie, s. 104.

⁸⁹ VÁGNEROVÁ, M. 2005. Vývojová psychologie, s. 236.

⁹⁰ FRANCOVÁ, M. 2013. Zahájení školní docházky, s. 19-21.

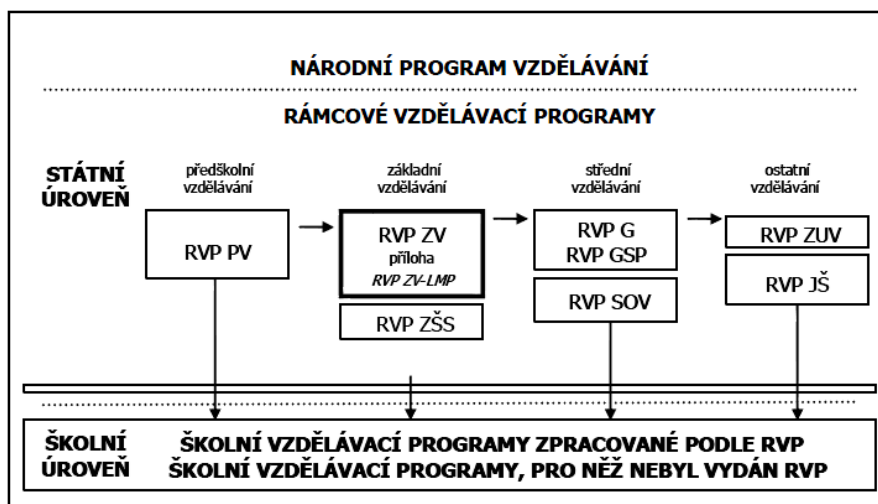
⁹¹ BUDÍKOVÁ, J., P. KRUŠINOVÁ a P. KUNCOVÁ. 2004. Je vaše dítě připraveno do první třídy?: co potřebuje budoucí prvňáček umět a znát, s. 106-107.

tví.⁹² Za určitých podmínek je možné, aby MŠ navštěvovaly i děti pod 3 roky věku, což lze pokládat za kontroverzní.

Základní (primární, povinné) vzdělávání se pro většinu populace uskutečňuje v ZŠ. Docházka standardně trvá 9 let a dělí se na 1. a 2. stupeň.⁹³ Část populace absolvuje nižší sekundární vzdělávání (tj. druhý stupeň – ročníky 6. – 9.) nebo jeho část ve víceletých gymnáziích nebo v osmiletých konzervatořích. Zřizovatelem veřejných ZŠ jsou většinou obce či jejich svazky, mohou však být také soukromé nebo církevní povahy.⁹⁴ Legitimita víceletých gymnázií v národním vzdělávacím systému byla v posledních letech zpochybňována.

3.1 System kurikulárních dokumentů v České republice

V souladu s principy kurikulární politiky, jež jsou zformulovány v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (známý jako Bílá kniha) a zakotveny ve školském zákoně, byl do vzdělávací soustavy zaveden systém kurikulárních pro vzdělávání od 3 do 19 let věku. Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní úroveň představují Národní program vzdělávání a jednotlivé RVP, školní úroveň představují ŠVP, podle kterých se realizuje vzdělávání na konkrétních školách. Je v kompetenci každé školy vytvořit si ŠVP.⁹⁵



Obrázek 3 - Schéma systému kurikulárních dokumentů (Smolíková a kol., 2004)

⁹² EVROPSKÁ KOMISE. Organizace vzdělávací soustavy České republiky: 2008/09, s. 65.

⁹³ VALIŠOVÁ, A. a H. KASÍKOVÁ (Eds.). 2007. Pedagogika pro učitele, s. 88.

⁹⁴ EVROPSKÁ KOMISE. Organizace vzdělávací soustavy České republiky: 2008/09, s. 79.

⁹⁵ SMOLÍKOVÁ, K. (Ed.). 2004. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, s. 5.

RVP konkretizují obecné cíle edukace, specifikují klíčové kompetence, vymezují věcné oblasti edukace a popisují očekávané výsledky edukace a stanovují rámce a pravidla pro tvorbu ŠVP.⁹⁶

Důležité je, že všechny vzdělávací programy se distancují od jednostranného pamětního učení a vyzdvihují význam moderních způsobů edukace, které by žákům měly umožňovat spolupodílení se na svém vzdělávání.⁹⁷ Nabízí se otázka, zda samoúčelné „biflování“ s nástupem RVP a ŠVP z českých škol skutečně vymizelo.

Systém kurikulárních dokumentů ve srovnání s dřívějším (tj. před rokem 2004) vzdělávacím systémem přinesl četné změny. Na jedné straně je jednoznačným přínosem např. větší autonomie škol a možnost upravit vzdělávání lokálními podmínkami. Na straně druhé lze vyslovit pochybnost, zda např. na některých školách ŠVP pro většinu pedagogů nejsou jen formálním spisem, o jehož důsledném naplňování nemůže být řeč.

3.2 Preprimární vzdělávání v České republice

Ve většině zemí OECD začíná formální institucionální v 5 letech věku. Avšak v zemích, jako je např. Belgie, Francie, Island, začíná dříve – více než 90 % populace ve věku 3 let je účastno mimorodinného vzdělávání. V ČR navštěvuje programy preprimárního vzdělávání kolem 60 % 3letých dětí, kolem 85 % 4letých, 92 % 5letých a v primárním či preprimárním vzdělávání je 97 % 6letých dětí.⁹⁸ Poměrně ožehavá je otázka, zda by zavedení povinné předškolní výuky nepřispělo k vyřešení některých společenských problémů.

RVP PV⁹⁹ formuluje 4 cílové kategorie: stanovuje cíle v podobě záměrů a cíle ve formě výstup, a sice nejprve pro obecnou úroveň a následně pro úroveň oblastní. Konkrétně jde o následující kategorie:

- Rámcové cíle – jsou vyjádřením univerzálních záměrů preprimárního vzdělávání.
- Klíčové kompetence – jde o obecnější způsobilosti, kterých je možné dosáhnout v předškolním vzdělávání.
- Dílčí cíle – konkrétní záměry, které přísluší k jednotlivým vzdělávacím oblastem.

⁹⁶ Rámcové vzdělávací programy. In: Národní ústav pro vzdělávání [online].

⁹⁷ VETEŠKA, J. a M. TURECKIOVÁ. 2008. Kompetence ve vzdělávání, s. 69.

⁹⁸ Jak je na tom české školství. In: Já Rodič: O rodičích a jejich dětech [online].

⁹⁹ SMOLÍKOVÁ, K. (Ed.). 2004. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, s. 9-10.

- Dílčí výstupy – dílčím cílům odpovídající dílčí poznatky, dovednosti, postoje, hodnoty.

Pokud bychom se pokusili stanovit obecný cíl preprimárního vzdělávání, pak lze říci, že jde o to připravit dítě pro život ve společnosti a vybavit je poznatky a dovednostmi potřebnými pro vlastní rozvoj a celoživotní vzdělávání. Víceméně takto je cíl preprimárního vzdělávání deklarován v různých dokumentech národní vzdělávací politiky, v některých zemích přímo v kurikulárních dokumentech preprimárního vzdělávání.¹⁰⁰



Obrázek 4 - Systém vzdělávacích cílů v RVP pro předškolní vzdělávání (Somolíková a kol., 2004)

3.3 Primární vzdělávání v České republice

Primární vzdělávání je v ČR ve většině případů realizována na základě RVP ZV, specifické případy primárního vzdělávání v této práci ponecháváme stranou.

RVP pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) dělí obsah základního vzdělávání do vzdělávacích oblastí, které jsou tvořeny jedním nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory (uvedeny v závorce):

1. Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk).
2. Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace).
3. Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie).

¹⁰⁰ Pojetí preprimárního vzdělávání. In: *Portál* [online].

4. Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět).
5. Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství).
6. Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis).
7. Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova).
8. Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova).
9. Člověk a svět práce (Člověk a svět práce).¹⁰¹

RVP ZV zdůrazňuje klíčové kompetence, které „představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“¹⁰² Jde o následující kompetence:

1. Kompetence k učení.
2. Kompetence k řešení problémů.
3. Kompetence komunikativní.
4. Kompetence sociální a personální.
5. Kompetence občanské.
6. Kompetence pracovní.¹⁰³

Kompetence jsou vyjádřeny dosti obecně proto, aby vzdělávací cíle postihly co největší množství aspektů kognitivního a emocionálního vývoje žáků. Orientace na kompetence má vytvářet schopnost aplikace vědomostí a dovedností v protikladu k jejich prostému předávání. Mezi další důvody, které podněcují zájem o kompetence, patří rostoucí internacionalizace, vědecký pokrok a složitější kariérní dráhy jednotlivců.¹⁰⁴

¹⁰¹ JEŘÁBEK, J. a J. TUPÝ (Eds.). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: úplné znění upraveného RVP ZV, verze platná od 1. 9. 2013, s. 14.

¹⁰² JEŘÁBEK, J. a J. TUPÝ (Eds.). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: úplné znění upraveného RVP ZV, verze platná od 1. 9. 2013, s. 10.

¹⁰³ JEŘÁBEK, J. a J. TUPÝ (Eds.). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: úplné znění upraveného RVP ZV, verze platná od 1. 9. 2013, s. 10-13

¹⁰⁴ VETEŠKA, J. a M. TURECKIOVÁ. 2008. Kompetence ve vzdělávání, s. 73.

Mimoto RVP ZV zavádí průřezová témata, která reprezentují „okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání.“¹⁰⁵ Jde o následující témata:

1. Osobnostní a sociální výchova.
2. Výchova demokratického občana.
3. Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech.
4. Multikulturní výchova.
5. Environmentální výchova.
6. Mediální výchova.¹⁰⁶

Průřezová témata jsou z podstaty velmi široké tematické okruhy a jako takové dávají školám poměrně velkou svobodu v tom, jak k nim přistupovat a na které jejich aspekty zaměřit pozornost. Je otázkou, zda se někteří učitelé při edukaci zaměřené na průřezová témata např. „neztrácejí“ v množství dostupných relevantních poznatků nebo zda někdy není až příliš obtížné integrovat průřezová témata do celkové koncepce ŠVP.

3.4 Stručné srovnání preprimárního a primárního vzdělávání v České republice

Fundamentální rozdíly mezi preprimárním a primárním vzděláváním vyplývají z vývojových diferencí mezi dětmi a žáky jako subjekty edukace. Primární vzdělávání je proto obecně náročnější než vzdělávání preprimární, ať už se bavíme o množství informací, časové dotaci věnované úkolům nebo třeba obtížnosti řešených témat.

Jelikož systém kurikulárních dokumentů dbá na provázanost jednotlivých úrovní vzdělávání, pak lze říci, že výstupy preprimárního vzdělávání mají být jakýmsi základem pro osvojování edukačních obsahů na úrovni vzdělávání primárního.

Klíčové kompetence obsažené v RVP ZV, např. kompetence občanské a pracovní, již předpokládají větší individuální autonomii a schopnost začlenění jednice do širší společnosti, zatímco v případě RVP PV jde spíše o socializaci v primární sociální skupině. Samozřejmě lze me-

¹⁰⁵ JEŘÁBEK, J. a J. TUPÝ (Eds.). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: úplné znění upraveného RVP ZV, verze platná od 1. 9. 2013, s. 10.

¹⁰⁶ JEŘÁBEK, J. a J. TUPÝ (Eds.). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: úplné znění upraveného RVP ZV, verze platná od 1. 9. 2013, s. 104.

zi edukačními výstupy v RVP PV a RVP ZV nalézt styčné body, jinak by byla těžko naplněna zásada provázanosti.

Lze se domnívat, že pomyslný manévrovací prostor ZŠ, zejména pak na druhém stupni, je ve srovnání s MŠ vyšší. Toto je dáno jednoznačností a nevyhnutelností mnohých edukačních obsahů RVP PV – např. sebeobsluha, základní barvy či geometrické tvary jsou ve srovnání s výchovou k myšlení v evropských a globálních souvislostech témata obsahově zcela jednoznačná a učitelé MŠ disponují relativní svobodou spíše co se týče výukových metod než výukových obsahů.

Praktická část

4 Výzkumný problém, výzkumný cíl a výzkumný soubor

Jako výzkumný problém jsme stanovili očekávání rodičů a dětí spjatá se zahájením povinné školní docházky, první třídou a školou vůbec. Rodičovská očekávání se ukazují být důležitým prediktorem školního prospívání, což naznačuje např. zahraniční meta-analytická studie¹⁰⁷, kde byl zjištěn poměrně těsný vztah mezi školním úspěchem, rodičovskými očekáváními a výchovnými styly. V českém prostředí však rodičovská očekávání směrem ke škole nejsou často zkoumaným tématem.

Cílem praktické části práce je zmapovat uvedená očekávání u rodičů a dětí, kteří se z hlediska zahájení primárního vzdělávání nacházejí ve 3 odlišných situacích:

- Rodina, jejíž dítě nastoupí v běžném termínu do 1. třídy (dále rodina A).
- Rodina, jejímuž dítěti byl z více důvodů doporučen OŠD (rodina B).
- Rodina sociálně znevýhodněná, jejímuž dítěti byl doporučen OŠD a vřazení do přípravného ročníku při ZŠ (rodina C).

Výběr výzkumného souboru byl uskutečněn pomocí nepravděpodobnostní metody. Konkrétně šlo o cílené vyhledávání participantů podle zvolených vlastností, což Miovský¹⁰⁸ označuje termínem záměrný (účelový) výběr.

¹⁰⁷ JEYNES, W. H. 2005. A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement. Urban Education [online].

¹⁰⁸ MIOVSKÝ, M. 2006. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu, s. 136.

Kontakty na participující rodiny se nám podařilo získat prostřednictvím osobní známosti s pedagožkou ZŠ. Účastníci výzkumu byli informováni o účelu výzkumu a byla jim přislíbena anonymita; z toho důvodu byly údaje, které by mohly vést k identifikaci participantů pozměněny. Podmínkou účasti ve výzkumu bylo absolvované vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně (dále PPP) a dostupnost odborné zprávy, abychom měli dostatek údajů do případových studií.

5 Výzkumné metody a průběh výzkumu

V průběhu výzkumu jsme použili 2 hlavní výzkumné metody, a sice studium dokumentů a polostrukturovaný rozhovor. Jedná se tedy o kvalitativně orientované šetření. Co se týče otázek polostrukturovaného rozhovoru, inspirovali jsme se dvěma dotazníky:

- Dotazník priorit rodičů od L. Stoddarda z roku 1992, který cituje Gavora¹⁰⁹.
- Dotazník Očekávání rodičů vztahující se ke škole a k učitelům od Raabušicové a Pola z roku 1996, jak jej cituje Raabušicová¹¹⁰.

Rozhovory probíhaly tím způsobem, že jsme rodičům položili 3 otevřené otázky (viz dále). Rodiče se následně volně vyjadřovali k položkám Dotazníku priorit rodičů (zda si myslí, že je věci školy působit na děti v dané oblasti a co od školy v této oblasti očekávají; nedostali žádné položky na výběr, vždy jen oblast) a položkám Dotazníku očekávání rodičů vůči škole (zda souhlasí, nebo nesouhlasí a proč):

1. Co očekáváte od zahájení školní docházky?
2. Co očekáváte celkově od první třídy?
3. Co očekáváte celkově od základní školy?

Na tyto 3 otevřené otázky měli rodiče dostatek času, k dispozici byly psací potřeby, aby si mohli odpověď promyslet a necítily se pod časovým tlakem.

Následně jsme položili 3 doplňující otázky, které se týkaly systému kurikulárních dokumentů v ČR a volby ZŠ:

1. Slyšeli jste již o rámcových vzdělávacích programech? Pokud ano, co?
2. Jak jste vybrali školu, na kterou je zapsané Vaše dítě?

¹⁰⁹ GAVORA, P. 2010. Úvod do pedagogického výzkumu, s. 249.

¹¹⁰ RABUŠICOVÁ, M. 2004. Škola a (versus) rodina, s. 113.

Anamnestické údaje jsme získávali jednak ze zpráv PPP, na některé jsme se doptali. Samotných dětí jsme se ptali pomocí 2 jednoduchých otevřených otázek, jelikož tento způsob dle našeho názoru odpovídá jejich vývojové úrovni. Konkrétně šlo o otázky:

1. Co čekáš od první třídy?
2. Co čekáš od dalších tříd?

Způsob formulace otázek sledoval minimální možnou míru sugestibility a maximální otevřenost. Ve všech třech případech však bylo nezbytné se doptat, abychom získali co nejvíce údajů.

5.1 Položky (oblasti) z Dotazníku priorit rodičů

1. Zdraví a tělesný vývoj.
2. Mezilidské vztahy.
3. Komunikace.
4. Osobní vlastnosti.
5. Bádání, myšlení, učení se.
6. Umělecké cítění.
7. Práce.
8. Zodpovědný občan.
9. Životní prostředí.

5.2 Položky dotazníku Očekávání rodičů vztahující se ke škole a k učitelům

1. Chci poradit, co mám dělat, když s dítětem není něco v pořádku.
2. Chci, aby učitel mě mé dítě rád.
3. Učitel má dítě naučit vše, bez domácích úkolů, bez problémů.
4. Učitel má vyřešit problémy ze školy ve škole.
5. Učitel má zprávy o dítěti podávat soukromě a taktně.
6. Učitel má být spravedlivý ke všem.
7. Ať škola neobtěžuje a nezatěžuje rodiče.

8. Očekávám, že učitel naučí vše ve škole a nemám to zastávat doma.

6 Výzkumná zjištění

6.1 Rodina A

6.1.1 Anamnestické údaje

Rodina kontaktovala PPP v březnu 2013 s žádostí o posouzení školní zralosti syna (pro účely této práce Pavla), který se narodil v květnu 2007. Šlo o první návštěvu chlapce v PPP.

Otec narozen v roce 1980, vyučen zámečnickem, v současné době pracuje v oboru. Trpí různé alergie, má astma a atopický ekzém. Synovi se věnuje necelý týden v měsíci, rád si s ním hraje, chodí spolu na městský bazén plavat. Chlapec má otci velmi pozitivní vztah.

Matka nar. v r. 1981, vystudovala rodinnou školu, pracuje jako operátorka skladu a má dobrý zdravotní stav. Jelikož rodiče žijí odděleně a otec si Pavla bere o víkendech, většina výchovy chlapce je na matce, a proto musí aplikovat také restriktivní výchovná opatření (nejčastěji zákazy oblíbených činností, jako jsou videohry a televize). Také matka má k synovi velmi kladný vztah.

Pavel má vlastní sestru (zde jako Iva), která je o 7 let starší a učí se nadprůměrně. Dle sdělení matky má vyznamenání, i když domácí přípravě na výuku věnuje ve srovnání s vrstevníky podprůměrné množství času. Sestra má diagnostikovanou poruchu pozornosti a aktivity, užívá proto medikaci. Pavel s Ivou sdílí pokoj, často se pošťuchují, hádají, dělá jim problémy spolupracovat.

Šlo o 2. těhotenství matky, které bylo otcem nechtěné. Matka byla v průběhu těhotenství zdráva, lékaři jí zjistili jen nízký krevní tlak. Porodní hmotnost byla 3,6 kg, délka pak 52 cm. Porod byl spontánní, hlavičkou, v průběhu nebyl narušen žádnými komplikacemi. Pavel křičel hned, měl jen slabou novorozeneckou žloutenku.

Jako kojeneček byl klidný, hodný, sedět začal v 7 měsících věku, chodit začal v 10,5 měsících. První smysluplná slůvka se objevila před dosažením 1 roku věku, krátké věty začal používat od 1,5 roku. Vyšetření v PPP proběhlo koncem dubna 2013, tehdy nesprávně vyslovoval r, ř; logopedická péče s logopedickým asistentem v rámci MŠ byla zahájena v březnu 2013.

Pavel se jeví jako vyhraněný levák, jeho zdravotní stav je bezproblémový, záněty horních cest dýchacích trpí přibližně 1-2x za rok.

MŠ navěšuje od září 2011, s adaptací měl mírné potíže. Básničky a písničky se učí velmi rychle, někdy má potíže s uznáním autority, jeví se jako svéhlavý, což je hlavní důvod, proč matka kontaktovala PPP. Přihlášen byl na spádovou ZŠ, u zápisu dle vyjádření matky „prošel bez problémů“, nicméně učitelky MŠ doporučily zvážit OŠD.

Pavel preferuje spíše samotářské činnosti – puzzle, stavebnice, autíčka. Velmi rád si prohlíží knihy, dychtí po tom, aby se naučil číst. Často si chce povídat o obsahu knih. V oblíbě má i sledování televize a hraní videoher. Ke kresbě má neutrální vztah. Doma již musí plnit základní povinnosti, jako je úklid aj. výpomoc.

V průběhu vyšetření v PPP se dobře podřizoval autoritě, pracoval rychle a poměrně přesně. Ve Stanford-Binetově inteligenčním testu dosáhl po korekci Flynnova efektu¹¹¹ mírně nadprůměrný výkon. Orientační test školní zralosti zvládl nadprůměrně. Reverzní test také zvládl dobře a rovněž další schopnosti potřebné pro školní docházku se jeví v pořádku.

Psycholog doporučil nástup do 1. třídy s tím, že dyslalie tohoto typu a nerespektování autority nejsou dostatečným důvodem pro OŠD. Matce byly doporučeny výchovné postupy zaměřené na vybudování většího respektu vůči autoritám. Kontrolní vyšetření v PPP proběhne dle potřeby, na vyžádání rodiny.

Následující rozhovor byl veden s matkou Pavla.

6.1.2 Odpovědi rodiče na prvotní otázky

1. Co očekáváte od zahájení školní docházky? *„Myslím, že Pavel si bude hůře zvykat na nový kolektiv a je docela možné, že se bude hádat se spolužáky a nebude chtít poslouchat paní učitelku.“*
2. Co očekáváte celkově od první třídy? *„Očekávám, že se Pavel naučí základy čtení, psaní a počítání.“*
3. Co očekáváte celkově od základní školy? *„Nevím... Myslím, že škola by měla Pavla připravit na další život. Pomoci mu rozhodnout se, kam dál, co dál studovat. Též očekávám, že se Pavel ve škole naučí více poslouchat, že se z něj stane cílevědomý kluk.“*
4. Slyšeli jste již o rámcových vzdělávacích programech? Pokud ano, co? *„Neslyšela, nezajímám se o to.“*

¹¹¹ Flynnův efekt spočívá v tom, že každá další generace skóruje v inteligenčních testech o něco lépe než generace předchozí, a proto testy staršího data mají tendenci „nahodnocovat“.

5. Na základě čeho jste zvolili školu, na kterou je zapsané Vaše dítě? *„Na školu chodí starší dcera a jsme tam spokojeni.“*

6.1.3 Odpovědi na položky z Dotazníku priorit rodičů

1. Zdraví a tělesný vývoj: *„Budu ráda, když se ve škole dozví o chorobách, které jsou snadno přenosné.“*
2. Mezilidské vztahy: *„Nechci, aby byl Pavel hádavý člověk, jako je jeho otec. Chci, aby si ve škole našel dobré kamarády.“*
3. Komunikace: *„Budu ráda, když se Pavel naučí vystupovat před lidmi, třeba přednášet, a psát bez chyb.“*
4. Osobní vlastnosti: *„K tomuto mě napadá jen svědomitost a slušnost. Byla bych ráda, kdyby tyto dvě vlastnosti škola v Pavlovi vypěstovala.“*
5. Bádání, myšlení, učení se: *„Myslím, že Pavel je chytrý kluk a očekávám, že mu učení půjde a že se ve škole naučí učit, aby mohl jednou udělat alespoň maturitu.“*
6. Umělecké citění: *„Nevím, myslím, že Pavel nebude umělecký typ a neočekávám, že by ho škola naučila cokoliv uměleckého.“*
7. Práce: *„Chci, aby se Pavel jednou živil hlavou. Práce rukama je náročná a nevím, jestli na to bude mít trpělivost. Snad se dostane na střední školu s maturitou a později třeba na vysokou školu.“*
8. Zodpovědný občan: *„No nepřeji si, aby se na škole Pavel dostal do nějaké party, která by fetoval a dělal výtržnosti. Myslím, že škola by měla předcházet takovým věcem.“*
9. Životní prostředí: *„Nevím, snad aby třídil odpad a neznečišťoval prostředí?“*

6.1.4 Odpovědi na položky dotazníku Očekávání rodičů vztahující se ke škole a k učitelům

1. Chci poradit, co mám dělat, když s dítětem není něco v pořádku: *„Ano, ale vím, že mi někdy ve škole neporadí a musím třeba do pedagogicko-psychologické poradny nebo za doktorem.“*
2. Chci, aby učitel mě mé dítě rád: *„To je samozřejmé, každý učitel by měl mít děti rád a jestli toho není schopen, tak by neměl učit.“*

3. Učitel má dítě naučit vše, bez domácích úkolů, bez problémů: „*Ne, domácí úkoly беру jako trénink a věřím, že navíc učí disciplíně.*“
4. Učitel má vyřešit problémy ze školy ve škole: „*Ne, pokud bude třeba Pavel ve škole šikanovaný, tak to chci vědět a s učitelem řešit.*“
5. Učitel má zprávy o dítěti podávat soukromě a taktně: „*Ano i ne, některé zprávy je asi vhodné podávat soukromě a některé může říct veřejně na třídních schůzkách.*“
6. Učitel má být spravedlivý ke všem: „*Ano, tohle беру za samozřejmost stejně jako u otázky s tím, jestli má mít učitel Pavla rád.*“
7. Ať škola neobtěžuje a nezatěžuje rodiče: „*Nevím, co je myšleno tím neobtěžuje a nezatěžuje. Myslím, že nikdo nechce, aby ho někdo obtěžoval.*“
8. Očekávám, že učitel naučí vše ve škole a nemám to zastávat doma: „*Ne, domácí učení se podle mě patří ke škole a je potřebné.*“

6.1.5 Odpovědi dítěte

1. Co čekáš od první třídy? „*Že se tam budu učit. Budou tam noví kamarádi.*“
2. Co čekáš od dalších tříd? „*Že se tam budu učit těžší věci. Bude to pořád těžší. Budu se muset víc učit a když se nebudu učit, tak budu bezdomovec.*“

6.2 Rodina B

6.2.1 Anamnestické údaje

O nukleární biologické rodině holčičky (pro účely této práce Sandry) je toho známo poměrně málo. Sandra je v pěstounské péči svých biologických prarodičů (rodičů matky), matka v současné době žije mimo ČR. Sandra se narodila v červenci 2007.

O otci se ví, že se nevyučil a pracuje jako pomocný dělník v pekárně. Se Sandrou se nestýká. Matka (roč. 1987) se také nevyučila, její současné zaměstnání není známé, její zdravotní stav je pravděpodobně dobrý. Babička Sandry je ročník 1965, dědeček je o 2 roky starší. Babička je vyučená švadlena a nyní pracuje jako dělnice ve výrobě. Dědeček se vyučil kuchařem a v gastronomii působí dodnes. Zdravotní stav prarodičů odpovídá věku, ani jeden z nich se s ničím dlouhodobě neléčí. Výchovné postupy babička popisuje vágně.

Porod Sandry proběhl v rámci 1. gravidity její matky, šlo o chtěné těhotenství (byť již bylo zřejmé, že otec o dítě nebude pečovat). Zdravotní stav matky v průběhu těhotenství byl dobrý, první 2. měsíce pouze vykazovala nevolnost, v té době brigádně vypomáhala v obchodu s potravinami. Pokud jde o raný psychomotorický vývoj, ví se, že Sandra začala chodit cca v 1 roce věku, první smysluplná slova se u ní objevila kolem 2 let, krátké věty používá cca od 3 let. Preferuje pravou ruku. Nemocná často nebývá.

MŠ navštěvuje 2 roky, chodí však pouze dopoledne. Zprávu MŠ nemáme k dispozici. Doma si ráda kreslí, hraje si s panenkami, zajímá se o obrázky v časopisech. Až na základní úklid ve svém pokoji neplní žádné domácí povinnosti.

Sandra dochází do ordinace klinického logopeda, kde jí byla v říjnu 2012 diagnostikována vývojová dysfázie. Logopedkou je hodnocena jako stydlivá, odmítající sociální kontakt, snadno unavitelná. Logopedka se jednoznačně přiklání k variantě OŠD.

Disponujeme zprávou klinického psychologa z dubna 2013, který uvádí, že nezvládnutí Orientačního testu školní zralosti, postava velmi nezralá proporcionalně, chybí i důležité obsahové části. Ve Stanfrod-Binetově inteligenčním testu (forma L-M) skórovala výrazně podprůměrně. V závěr aktuální stav vztažen k rané psychické deprivaci. Zhodnoceno jako výrazné známky nezralosti, vada řeči. Doporučen OŠD.

Sandra byla v PPP vyšetřena v květnu 2013. PPP konstatuje, že provedli zběžné vyšetření školní zralosti, protože měli k dispozici údaje klinického psychologa, se kterými se ztotožnili. Doporučen byl OŠD a pokračování v návštěvě MŠ. Dále bylo rodině doporučeno přejít do péče speciálně-pedagogického centra, které se specializuje na práci s dětmi s poruchami řeči.

Následující rozhovor byl veden s babičkou Sandry.

6.2.2 Odpovědi rodiče na prvotní otázky

1. Co očekáváte od zahájení školní docházky? *„Teď nic, začne chodit až za rok. Potom se uvidí, jak na tom bude. Doufám, že bude mít pěkné známky.“*
2. Co očekáváte celkově od první třídy? *„Očekávám, že si zvykne na školu.“*
3. Co očekáváte celkově od základní školy? *„Základní škola je takový základ do života. Potom kdyby se aspoň vyučila a našla si nějakou práci. Teď je hodně nezaměstnaných.“*
4. Slyšeli jste již o rámcových vzdělávacích programech? Pokud ano, co? *„Ne.“*

5. Na základě čeho jste zvolili školu, na kterou je zapsané Vaše dítě? „*O škole jsem se bavila s paní ze sociálky, doporučovala nám tuto školu, že by tam měli být na Sandru hodní a tak.*“

6.2.3 Odpovědi na položky z Dotazníku priorit rodičů

1. Zdraví a tělesný vývoj: „*Nevím, škola asi nemá vliv, jestli bude Sandra zdravá.*“
2. Mezilidské vztahy: „*Nechci, aby měla brzo vztah s nějakým klukem. Na to by škola mohla Sandru připravit, ať je opatrná.*“
3. Komunikace: „*Škola by měla dítě naučit, jak jednat třeba na poště. Naučit dítě komunikovat.*“
4. Osobní vlastnosti: „*Škola by měla děti učit pevné vůli a zodpovědnosti.*“
5. Bádání, myšlení, učení se: „*Ve škole se učí, takže je jasné, že se tam bude učit a asi to Sandra bude umět. Určitě by se tam měla naučit myslet, třeba vypočítat nějaký těžký příklad.*“
6. Umělecké citění: „*Výtvarná výchova je ve škole, aby si děti odpočinuly. Není to důležitý předmět.*“
7. Práce: „*Byla bych ráda, kdyby se Sandra dobře učila a našla si potom dobrou práci.*“
8. Zodpovědný občan: „*Podle mě škola v dnešním světě škola nemá šanci vychovávat zodpovědné občany.*“
9. Životní prostředí: „*Ano, je důležité, aby se děti učily, že znečišťovat životní prostředí se nemá.*“

6.2.4 Odpovědi na položky dotazníku Očekávání rodičů vztahující se ke škole a k učitelům

1. Chci poradit, co mám dělat, když s dítětem není něco v pořádku: „*Ano, to by se mi často hodilo.*“
2. Chci, aby učitel mě mé dítě rád: „*Samozřejmě. Když nebude mít Sandru učitelka ráda, dám ji na jinou školu.*“
3. Učitel má dítě naučit vše, bez domácích úkolů, bez problémů: „*Domácí úkoly byly i za nás a myslím, že jsou důležité.*“

4. Učitel má vyřešit problémy ze školy ve škole: „Záleží jaké problémy. Pokud Sandra neumí dobře vyslovovat a nepůjde jí čtení, tak to stejně musíme dál řešit s paní logopedkou.“
5. Učitel má zprávy o dítěti podávat soukromě a taktně: „Ano, to očekávám.“
6. Učitel má být spravedlivý ke všem: „Ano. Nic víc mě k tomu nenapadá.“
7. Ať škola neobtěžuje a nezatěžuje rodiče: „Ano, stejně jako u předchozí otázky.“
8. Očekávám, že učitel naučí vše ve škole a nemám to zastávat doma: „Vše asi učitel naučit nemůže, ale očekávám, že odvede hlavní díl práce.“

6.2.5 Odpovědi dítěte

1. Co čekáš od první třídy? „Já jdu za rok. Nic.“
2. Co čekáš od dalších tříd? – vzhledem k řečové poruše nemělo smysl klást další otázku.

6.3 Rodina C

6.3.1 Anamnestické údaje

Chlapec se narodil v květnu 2007, jeho matka, ročník 1987, je samoživitelka se základním vzděláním, která je v současné době nezaměstnaná, trpí Crohnovou nemocí. Podle svých slov syna netrestá, ale spíše odměňuje. Je evidentní, že chlapec (pro účely této práce Marek) dostává značné množství volnosti a je vychováván v podstatě liberálně. Matka se stará o další tři vlastní děti a přiznává, že se Markovi nemůže plně věnovat.

Otec Marka, ročník 1975, s rodinou nežije, se synem se nestýká a nejsou o něm dostupné jiné anamnestické údaje.

Marek byl se svou matkou a třemi sourozenci (dva starší bratři, mladší sestra) v bytě 1+1, kde děti nemají vlastní pokoj, ale pouze koutek, o který se dělí. Rodina je finančně nezabezpečená a nelze říci, že by měla dostatek peněz na školní pomůcky, knihy apod.

Včetně interrupce šlo o 4. těhotenství matky, přičemž Marek byl matkou chtěným dítětem. Matka v těhotenství nebyla zaměstnaná. Její zdravotní stav v průběhu gravidity nebyl dobrý, byla jí zjištěna chudokrevnost a těhotenská cukrovka. Když se Marek narodil, vážil kolem 3kg a měřil necelých 47 cm. Kojen byl pouze měsíc, projevoval se jako klidný kojeneček. Sedět začal v 7 měsících, první kroky dělal, když mu byl necelý rok. Údaje o řečovém vývoji nejsou

dostupné, jisté je jen to, že dnes vykazuje vícečetnou dyslalii, která není řešena logopedicky. S ničím se dlouhodobě neléčí, je relativně zdrav.

Marek nikdy nenavštěvoval MŠ. Podle sdělení matky doma odmítá poslouchat, jinak s ním nemá výraznější obtíže. Mezi jeho záliby patří videohry a také chodí ven s kamarády.

Chlapec s matkou navštívil PPP již v září 2013, kdy mu bylo doporučeno vřazení do přípravného ročníku při základní škole v souladu s § 47 školského zákona. V té době vykazoval nízké průměrné rozumové schopnosti (dle Stanford-Binetova inteligenčního testu, forma L-M), měl nacvičen správný úchop psacího náčiní, byť grafomotorika byla nejistá. Rovněž další schopnosti potřebné pro úspěšné zahájení školní docházky, jako např. zrakové vnímání či schopnost systematické práce, byly vyhodnoceny jako nedostatečné. Matka dostala řadu doporučení, jak chlapce stimulovat a zdůrazněna byla nutnost docházky do přípravné třídy.

Při poslední návštěvě PPP, která proběhla v květnu 2013, mu byl doporučen OŠD a také zařazení do přípravné třídy v MŠ. V průběhu vyšetření se dle zprávy odmítal podrobit autoritě a nebylo možné objektivně posoudit jeho vývojový stav. Matka dostala četná doporučení a bylo jí navrženo, ať se objedná u klinického psychologa, který by je měl převzít do péče.

6.3.2 Odpovědi rodiče na prvotní otázky

1. Co očekáváte od zahájení školní docházky? *„Očekávám, že tam bude déle než v přípravném ročníku a že si konečně zvykne na nějaký režim a nebude mě doma zlobit.“*
2. Co očekáváte celkově od první třídy? *„Myslím, že to nebude moc jiné než přípravka, akorát si budou méně hrát a víc se učit. Čekám, že bude umět aspoň číst na konci první třídy.“*
3. Co očekáváte celkově od základní školy? *„I kdy se bude učit, tak jako Rom stejně ne-sežene práci. Takže se dá říct, že od školy nečekám nic.“*
4. Slyšeli jste již o rámcových vzdělávacích programech? Pokud ano, co? *„Slyšela, ale už si nepamatuju, co to je.“*
5. Na základě čeho jste zvolili školu, na kterou je zapsané Vaše dítě? *„Školu jsem vybrala podle toho, že tam chodí starší kluci.“*

6.3.3 Odpovědi na položky z Dotazníku priorit rodičů

1. Zdraví a tělesný vývoj: „*Bylo by dobré, kdyby ve škole chodil do nějakého sportu, třeba do fotbalu.*“
2. Mezilidské vztahy: „*Hlavně chci, aby se s nikým nepral a nenosil každé den poznámky.*“
3. Komunikace: „*Měl by se ve škole naučit rozumně a slušně mluvit.*“
4. Osobní vlastnosti: „*Nevím.*“
5. Bádání, myšlení, učení se: „*Když se bude hodně učit, tak bude líp myslet. Očekávám zlepšení v učení i myšlení.*“
6. Umělecké cítění: „*Nevím.*“
7. Práce: „*Bylo by dobré, kdyby potom pokračoval a vyučil se, ale bojím se, že se to nepovede.*“
8. Zodpovědný občan: „*Nevím.*“
9. Životní prostředí: „*Nevím.*“

6.3.4 Odpovědi na položky dotazníku Očekávání rodičů vztahující se ke škole a k učitelům

1. Chci poradit, co mám dělat, když s dítětem není něco v pořádku: „*Byla bych ráda, kdyby mi škola poradila, ale mám zkušenost, že mi učitelka řekne, že nemá čas.*“
2. Chci, aby učitel mě mé dítě rád: „*Ano.*“
3. Učitel má dítě naučit vše, bez domácích úkolů, bez problémů: „*Ano.*“
4. Učitel má vyřešit problémy ze školy ve škole: „*Ano.*“
5. Učitel má zprávy o dítěti podávat soukromě a taktně: „*Ano.*“
6. Učitel má být spravedlivý ke všem: „*Ano.*“
7. Ať škola neobtěžuje a nezatěžuje rodiče: „*Ano.*“
8. Očekávám, že učitel naučí vše ve škole a nemám to zastávat doma: „*Chtěla jsem, aby učitelka doučovala staršího kluka a odmítla to. Učitel všechno nenaučí.*“

6.3.5 Odpovědi dítěte

1. Co čekáš od první třídy? „*Jedničky a učení.*“

2. Co čekáš od dalších tříd? „*Naučit se hrát fotbal jako brácha.*“

6.4 Shrnutí praktické části

6.4.1 Prvotní otázky

- Rodina A: Matka vyjádřila obavy ohledně adaptace syna na prostředí ZŠ. Od první třídy očekává osvojení trivia. Celkově od ZŠ očekává přípravu na praktický život i další studium (zejména ve smyslu podnícení motivace). RVP matka nezná. Školu zvolila proto, že na ni chodí starší dítě.
- Rodina B: Babička doufá v dobrou adaptaci, dobrý prospěch. Celkově od školy očekává přípravu do života a dalšího studia s vyhlídkou na nalezení zaměstnání. RVP babička nezná. Školu rodina zvolila díky rozhovoru s pracovnící OSPOD.
- Rodina C: Opakuje se zde téma adaptace jako očekávání zahájení školní docházky. Matka očekává také zlepšení kázně syna v domácím prostředí. Očekávaným výstupem 1. třídy jsou základy čtenářské dovednosti. Pokud jde o očekávání vzhledem ke škole celkově, matka vyjadřuje obavy, že vzdělávání nezabrání diskriminaci na trhu práce. RVP nezná. Školu zvolila z toho důvodu, že ji navštěvují starší děti.

6.4.2 Dotazník priorit rodičů

- Rodina A: Matka očekává prevenci nakažlivých chorob. Výchovu směrem k umírněnosti v konfliktních situacích a to, že si syn najde ve škole kamarády, kteří se jí budou líbit. Očekává také rozvoj prezentačních dovedností a psaní bez chyb. Pokud jde o osobní vlastnosti, očekává od školy rozvoj synovy svědomitosti a slušnosti. Dále očekává rozvoj synovy schopnosti učit se, což by ho mělo připravit na maturitu. Dále od školy očekává drogovou prevenci.
- Rodina B: Babička očekává sexuální osvětu a působení směrem k sexuální zdrženlivosti. Dále očekává rozvoj schopnosti komunikace ve formálních situacích, rozvoj pevné vůle a zodpovědnosti. Za víceméně samozřejmý pokládá rozvoj schopnosti učit se a očekává také, že se vnučka naučí ve škole myslet. Dalším očekáváním je zvýšení šancí na trhu práce a působení směrem k ekologickému chování.
- Rodina C: Matka očekává, že škola nabídne sportovní vyžití a usměrní synovo rušivé chování. Dále očekává, že škola syna naučí rozumnému a slušnému verbálnímu projevu.

Očekává rozvoj kognitivních schopností a také s obavami doufá, že ZŠ usnadní přechod na SŠ.

6.4.3 Očekávání rodičů vztahující se ke škole a k učitelům

- Rodina A: Očekáváno je základní poradenství, vřelý přístup k dětem, domácí úkoly a domácí přípravu obecně, řešení určitých problémů ve spolupráci s rodinou, spravedlnost, diskrétnost při rozebírání některých problémů.
- Rodina B: Očekáváno je poradenství, vřelý přístup k dětem, domácí úkoly, řešení určitých problémů v týmové spolupráci, diskrétní a taktní přístup ke sdělování zpráv o dítěti, co nejméně zatěžující přístup školy k rodině a co se výuky týče, odvedení hlavního dílu práce.
- Rodina C: Matka prakticky na všechny položky odpovídá ano, vyjadřuje však negativní zkušenosti, pokud jde o individuální konzultace s učitelem a doučování v rámci školy.

6.4.4 Odpovědi dětí

- Pavel: Očekává, že se v první třídě bude učit a skamarádí se. Od dalších tříd očekává vzrůst náročnosti učiva a dává do souvislosti bezdomovectví s laxním přístupem k výuce.
- Sandra: Uvědomuje si, že do školy v září nenastupuje. Další informace nebylo možné pro řečovou poruchu získat.
- Marek: Očekává od první třídy výborný prospěch a učení. Od dalších tříd očekává možnost naučit se hrát fotbal.

7 Závěr

Většinu získaných očekávání, resp. očekávaných výstupů stran vstupu do první třídy, první třídy obecně a školy obecně je možné podřadit některé z 6 klíčových kompetencí, jak jsou uvedené v RVP ZV. Některá zjištěná očekávání byla předvídatelná (např. adaptace na režim ZŠ, osvojení trivia, drogová prevence), některá potom více méně překvapivá (např. očekávaná rasová diskriminace, proti níž sebelepší prospívání nic nezmůže). Zjištěny byly i obavy na straně rodičů a vcelku překvapivá se jeví zjištěná neznalost základních informací o systému kurikulárních dokumentů v ČR.

Ukázalo se jako účelné interview strukturovat pomocí upravených dotazníků, neboť rodiče nepatřili mezi výřečné osoby a na otevřené otázky podávali poměrně stručné odpovědi. Je však otázkou, do jaké míry zvolená struktura otázek nevyvolávala odpovědi ad hoc, které bychom jinak nezískali a které se nekryjí s rodičovskými očekáváními, názory, postoji. Bylo by zajímavé např. sledovat, jestli bychom s odstupem času získali obdobné odpovědi při použití dotazníků.

Odpovědi dětí více či méně odpovídají jejich chronologickému věku. Z teoretické části práce je zřejmé, že děti jsou ve svých názorech mnohdy orientovány na přítomný okamžik, náladu a jejich schopnost zobecňovat je zatím ještě velmi omezená.

Zde prezentované případové studie by mohly posloužit jako předvýzkum, díky kterému je možné si položit řadu výzkumných otázek, např.:

- Jaká je obeznámenost rodičů se systémem kurikulárních dokumentů? Co školy dělají proto, aby se rodiče více zajímali o jejich ŠVP?
- Jakým způsobem rodiče vybírají školy pro své děti? Jak rodiče při výběru ZŠ nakládají s protichůdnými a nedostatečnými informacemi?
- Srovnáme-li náplň RVP ZV, resp. konkrétních ŠVP, s očekáváními rodičů, lze říci, že jsou očekávání rodičů realistická? Jak školy zjišťují očekávání rodičů a co dělají, aby předcházely nedorozuměním, příp. korigovaly očekávání rodičů?
- Mají rodiče možnost podílet se na tvorbě ŠVP? Za jakých okolností je jim tato možnost nabídnuta a jakým způsobem se na tvorbě ŠVP podílejí? Využívají školy při spolupráci s rodiči na tvorbě ŠVP tzv. nová média?
- Existují rozdíly mezi školskými očekáváními rodičů dětí bez OŠD, s OŠD a vzhledem k dalším proměnným, jako jsou např. věk rodičů a jejich profesní odvětví?
- Pomohly by předškolákům při expresi jejich školských očekávání neverbální techniky, jako např. kresba?

Uvedený výzkum je sondou do života 3 rodin v odlišné životní situaci na straně jedné a zároveň předvýzkumem, který nastolil řadu otázek, jejichž zodpovězení by mohlo být náplní rozsáhlejšího kvantitativního či kvalitativního šetření.

Literatura

1. ALLEN, K., a Lynn R MAROTZ. Přehled vývoje dítěte: od prenatalního období do 8 let. Vyd. 3. Praha: Portál, 2008, 187 s. ISBN 978-80-7367-421-2.
2. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2010, 100 s. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-802-5125-694.
3. BENÍŠKOVÁ, Tereza. První třídou bez pláče: výběr školy, první školní den, učitelé a spolužáci, domácí příprava, mimoškolní činnost, když nastanou problémy. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 168 s. ISBN 978-802-4719-061.
4. BUDÍKOVÁ, Jaroslava, Patricie KRUŠINOVÁ a Pavla KUNCOVÁ. Je vaše dítě připraveno do první třídy?: co potřebuje budoucí prvňáček umět a znát. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2004, 157 s. ISBN 80-722-6637-3.
5. ČÁP, Jan. Psychologie pro učitele. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-717-8463-X.
6. DAVIDO, Roseline. Kresba jako nástroj poznání dítěte. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 205 s. ISBN 80-717-8449-4.
7. DAMON, William, Richard M LERNER, Nancy EISENBERG (Eds). Handbook of child psychology: social, emotional, and personality development. 6. vyd. Hoboken, N.J.: John Wiley, 2006, 1128 s. ISBN 04712728764.
8. DITTRICH, Pavel. Pedagogicko-psychologická diagnostika. 2., upav. vyd. Jinočany: H, 1993, 121 s. ISBN 80-854-6706-2.
9. DUNOVSKÝ, Jiří, Zdeněk DYTRYCH a Zdeněk MATĚJČEK. Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě. Vyd. 1. Praha: Grada Pub., 1995, 245 s. ISBN 80-716-9192-5.
10. EVROPSKÁ KOMISE. Organizace vzdělávací soustavy České republiky: 2008/09. EAO EA: Výkonná agentura pro vzdělávání, kulturu a audiovizuální oblast. Dostupné z: www.msmt.cz/uploads/VKav_200/Eu_CZ_2010/edu_cz_0910.pdf
11. FRANCOVÁ, Marta. Zahájení školní docházky. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013, 169 s. ISBN 978-80-247-4463-6.

12. GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. Vyd. 2. Brno: Paido, 2010, 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.
13. GILLERNOVÁ, Ilona, Vladimír KEBZA a Milan RYMEŠ. Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 256 s. ISBN 978-802-4727-981.
14. GOLEMAN, Daniel. Emoční inteligence. Vyd. 2. Praha: Metafora, 2011, 315 s. ISBN 978-80-7359-334-6.
15. GOSWAMI, Usha (Ed.). The Wiley-Blackwell handbook of childhood cognitive development. 2. vyd. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2011, 801 s. ISBN 978-140-5191-166.
16. HOPKINS, Brian (Ed). The Cambridge encyclopedia of child development. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2005, 687 s. ISBN 978-051-1126-079.
17. HOSKOVCOVÁ, Simona. Psychická odolnost předškolního dítěte. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 160 s. ISBN 978-802-4714-240.
18. CHUCHUTOVÁ, Kristýna. Dynamické hodnocení a jeho využití u předškolních dětí. E-psychoogie: Elektronický časopis ČMPS [online]. 2008, roč. 2, č. 2 [cit. 2013-08-12]. Dostupné z: <http://e-psycholog.eu/pdf/chuchutova.pdf>
19. Jak je na tom české školství. In: Já Rodič: O rodičích a jejich dětech [online]. 2012 [cit. 2013-08-13]. Dostupné z: http://www.jarodic.cz/cz1/jak-je-na-tom-ceske-skolstvi_0.php
20. JEŘÁBEK, Jaroslav a Jan TUPÝ (Eds.). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: úplné znění upraveného RVP ZV, verze platná od 1. 9. 2013. Praha: MŠMT, 2013. Dostupné z: http://nuv.cz/file/433_1_1/
21. JEYNES, W. H. A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement. Urban Education [online]. 2005-05-01, vol. 40, issue 3, s. 237-269 [cit. 2013-08-14]. DOI: 10.1177/0042085905274540. Dostupné z: <http://uex.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/0042085905274540>
22. LANGMEIER, Josef, BALCAR, Karel, ŠPITZ, Jan. Dětská psychoterapie. 2. rozšíř. vyd. Praha: Portál, 2000, 431 s. ISBN 80-717-8381-1.
23. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

24. MATĚJČEK, Zdeněk. Výbor z díla. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005, 445 s. ISBN 978-802-4610-566.
25. MERTIN, Václav. Na co se často ptáte: ze zkušeností dětského psychologa. 1. vyd. Praha: Scientia, 2004, 178 s. ISBN 80-718-3316-9.
26. MERTIN, Václav, GILLERNOVÁ, Ilona (Eds.). Psychologie pro učitelky mateřské školy. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2010, 248. s. ISBN 978-80-7367-627-8.
27. MIOVSKÝ, Michal. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 332 s. Psyché. ISBN 978-802-4713-625.
28. NOLEN-HOEKSEMA, Susan (Ed). Psychologie Atkinsonové a Hilgarda. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 2012, 884 s. ISBN 978-802-6200-833.
29. PEŠOVÁ, Ilona a Miroslav ŠAMALÍK. Poradenská psychologie pro děti a mládež. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 150 s. ISBN 80-247-1216-4.
30. PLHÁKOVÁ, Alena. Učebnice obecné psychologie. 1. vyd. Praha: Academia, 2004, 472 s. ISBN 80-200-1086-6.
31. Pojetí preprimárního vzdělávání. In: Portál [online]. [cit. 2013-08-13]. Dostupné z: <http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=20399>
32. RABUŠICOVÁ, Milada. Škola a (versus) rodina. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2004, 176 s. ISBN 80-210-3598-6.
33. Rámcové vzdělávací programy. In: Národní ústav pro vzdělávání [online]. [cit. 2013-08-13]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>
34. ŘEZÁČ, J. Sociální psychologie. Brno: Paido, 1998, 268 s. ISBN 80-85931-48-6
35. ŘÍČAN, Pavel. Psychologie: příručka pro studenty. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 286 s. ISBN 80-717-8923-2.
36. ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ (Eds.). Dětská klinická psychologie. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006, 603 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1049-8.
37. SALKIND, Neil J. (Ed.). Encyclopedia of human development. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, 2006, 1555 s. ISBN 14-129-0475-7.
38. SMOLÍKOVÁ, Kateřina (Ed.). Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004, 48 s. ISBN 80-870-0000-5.

39. SOBOTKOVÁ, Irena. Psychologie rodiny. 2., přeprac. vyd. Praha: Portál, 2007, 219 s. ISBN 978-807-3672-508.
40. SVOBODA, Mojmir (Ed.). Psychodiagnostika dětí a dospívajících. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 791 s. ISBN 80-717-8545-8.
41. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. Kompendium obecné a vývojové psychologie. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2004, 111 s. Studijní opora pro kombinovaná studia. ISBN 80-704-2364-1.
42. Školský zákon: Část 3, Hlava I – Povinnost školní docházky. In: Zákony od centrum.cz [online]. [cit. 2013-08-02]. Dostupné z: <http://zakony.centrum.cz/skolsky-zakon/cast-3-hlava-1>
43. VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ (Eds.). Pedagogika pro učitele. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 402 s. ISBN 978-802-4717-340.
44. VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 978-802-4609-560.
45. VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. Kompetence ve vzdělávání. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 159 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4717-708.
46. VYMĚTAL, Jan (Ed.). Speciální psychoterapie. 2., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2007, 396 s. ISBN 978-802-4713-151.
47. ŽÁČKOVÁ, Hana a JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. Vyd. 1. Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole. Praha: D & H, 1998, 31 s. ISBN ???.