

**Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích**  
**katedra pedagogiky a psychologie**

**Spolupráce základní a mateřské školy**

bakalářská práce

**Vedoucí práce:**  
**PhDr. Marta Franclová**

**Vypracovala:**  
**Pavla Zrůstová**

**České Budějovice 2008**

V úvodu bych ráda poděkovala vedoucí bakalářské práce,  
PhDr. Martě Franclové, za rady, připomínky a metodické vedení práce.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Spolupráce základní a mateřské školy vypracovala samostatně a použila jen pramenů, které cituji a uvádím v přiloženém seznamu literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č.111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách.

V Českých Budějovicích dne .....

.....

Pavla Zrůstová

## **Anotace**

Bakalářská práce obsahuje dvě části. V teoretické části je vymezen rozdíl mezi dítětem předškolního věku a dítětem mladšího školního věku z pohledu vývojové psychologie. Je zde objasněna problematika týkající se školní docházky – zabývá se školní připraveností a školní zralostí. Srovnává předškolní a primární vzdělávání. Teoretická část je vypracována na základě práce s odbornou literaturou.

Praktická část se zaměřuje na to, jak může učitel základní školy využívat spolupráce se školou mateřskou.

V závěru jsou shrnuty poznatky a postřehy z pozorování a rozhovorů s pedagogy mateřských a základních škol o vzájemné spolupráci těchto institucí a zdůrazněny některé pozitivní momenty vzájemné spolupráce.

## **Annotation**

This bachelor thesis contains two parts. The difference between a pre-school child and younger primary-school child is defined in the theoretic part in the view of the developmental psychology. The issue of the school attendance- the school readiness and the school matureness is also explained in this theoretic part.

The theoretic part compares the pre-school and the primary education. This theoretic part was elaborated on the basis of working with the technical literature.

The practical part is about the problem- how can a grade teacher make the best of a cooperation with a kindergarten.

All the findings and the perceptions of the observation and the conversations with the pre-school teachers and the primary school teachers are recapitulated in the summary. The summary is also about a mutual cooperation between these institutions and there is an emphasis of some positive moments of the mutual cooperation.

## Obsah:

|                                                      |           |
|------------------------------------------------------|-----------|
| Úvod .....                                           | 8         |
| <b>I. Teoretická část</b>                            |           |
| <b>1. Předškolní věk .....</b>                       | <b>9</b>  |
| 1.1 Vývoj poznávacích procesů .....                  | 10        |
| 1.1.1 Kresba, hra a pohádky .....                    | 15        |
| 1.1.2 Chápání prostoru, počtu a času .....           | 16        |
| 1.1.3 Vývoj paměti .....                             | 16        |
| 1.2 Vývoj verbálních schopností .....                | 17        |
| 1.3 Emoční vývoj .....                               | 17        |
| 1.4 Socializace .....                                | 17        |
| 1.4.1 Normy chování a morální uvažování .....        | 18        |
| 1.5 Vývoj dětské osobnosti a sebepojetí .....        | 18        |
| <b>2. Raný školní věk .....</b>                      | <b>19</b> |
| 2.1 Vývoj poznávacích procesů .....                  | 20        |
| 2.1.1 Kresba a hra .....                             | 21        |
| 2.1.2 Chápání prostoru, počtu a času .....           | 22        |
| 2.1.3 Vývoj paměti a pozornosti .....                | 22        |
| 2.2 Vývoj jazykových kompetencí .....                | 23        |
| 2.3 Emoční vývoj .....                               | 23        |
| 2.4 Socializace .....                                | 24        |
| 2.4.1 Normy chování a morální uvažování .....        | 25        |
| 2.5 Vývoj dětské osobnosti a sebepojetí .....        | 25        |
| <b>3. Dítě na začátku školní docházky .....</b>      | <b>26</b> |
| 3.1 Tělesný vývoj .....                              | 26        |
| 3.2 Kognitivní vývoj .....                           | 28        |
| 3.3 Sociální a emocionální vývoj .....               | 28        |
| <b>4. Školní zralost a školní připravenost .....</b> | <b>29</b> |
| <b>5. Současná mateřská škola .....</b>              | <b>32</b> |
| 5.1 Pojetí předškolního vzdělávání .....             | 33        |
| <b>6. Základní škola .....</b>                       | <b>36</b> |
| 6.1 Pojetí základního vzdělávání .....               | 36        |

## **II. Praktická část**

|                                        |           |
|----------------------------------------|-----------|
| <b>7. Úroveň spolupráce .....</b>      | <b>40</b> |
| 7.1 Smysl Orientačního výzkumu .....   | 40        |
| 7.2 Metody orientačního výzkumu .....  | 40        |
| 7.3 Popis zkoumaného vzorku .....      | 40        |
| 7.4 Závěry orientačního výzkumu .....  | 41        |
| <b>Závěr .....</b>                     | <b>43</b> |
| <b>Seznam použité literatury .....</b> | <b>44</b> |
| <b>Přílohy .....</b>                   | <b>45</b> |

## ÚVOD

Důvodem výběru tohoto tématu byla snaha zhodnotit dosavadní poznatky, zkušenosti a názory na spolupráci základní a mateřské školy.

Téma mě zaujalo jak z hlediska osobního - jako matku dvou dětí, syna, který je žákem základní školy a dcery navštěvující mateřskou školku, tak z hlediska profesního, neboť pracuji jako učitelka na I.stupni základní školy. Tady se setkávám s dětmi, které už prošly mateřskou školou a mají tedy své zkušenosti s institucí školy.

V době, kdy jsem byla na mateřské dovolené, jsem chodila na praxi do mateřské školy a navštěvovala jsem mateřské školy svých kolegyň. Měla jsem tak možnost porovnávat, jak se pracuje na různých školkách a také jak se liší práce pedagogů mateřských škol a škol základních. Pedagogové mají zodpovědnost nejen za výchovu a vzdělávání dětí, ale musí se vyrovnávat i s nároky, které na ně klade probíhající reforma, změny v komunikaci s rodiči a veřejností a mnoha jinými. Přesto mohu říci, že cílem většiny z nich je snaha o kvalitní výchovu a vzdělávání nastupující generace.

Tato diplomová práce je zaměřena na možnosti spolupráce mateřské a základní školy. Práce se skládá ze dvou částí. V teoretické části jsou vymezeny na základě práce s odbornou literaturou rozdíly mezi dítětem předškolního věku a dítětem mladšího školního věku z pohledu vývojové psychologie. Dále tato část objasňuje problematiku týkající se zahájení školní docházky, a to školní zralost a školní připravenost. Srovnává vzdělávání předškolní a primární.

Praktická část uvádí, jak může učitel základní školy využívat spolupráci se školou mateřskou.

V závěru jsou shrnuty poznatky z pozorování a rozhovorů s učitelkami a učiteli mateřských a základních škol o úrovni a vzájemné spolupráci těchto institucí.



## 1. PŘEDŠKOLNÍ VĚK trvá od 3 do 6 – 7 let.

V životě dítěte i rodiny je vstup do mateřské školy důležitou událostí a významným sociálním mezníkem. Dítě na část dne opouští zázemí domova a seznamuje se s institucí školky. Ta se pro dítě stává důležitou součástí jeho života. Také proto bývá předškolní věk nazýván **věkem mateřské školy**. Během tohoto období prochází dítě mnoha proměnami. Proces vývoje, jeho průběh i úroveň jednotlivých vlastností a kompetencí, je vždy individuálně specifický. Vývoj každého jedince probíhá určitým tempem. Konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale především sociálně, nástupem do školy.

V následující části bych ráda uvedla důležité znaky psychického vývoje typické pro předškolní věk a raný školní věk.

**Předškolní věk** je charakteristický upevňováním vlastní pozice dítěte ve světě.

Toto období označil E.H. Erikson (1902 – 1994) jako **fázi iniciativy a aktivity**, která začíná být ve větší míře usměrňována společenskými normami určujícími hodnotu dětského projevu. (M.Vágnerová, 2005)

Projevy iniciativy můžeme pozorovat hned v několika rovinách – v rovině psychomotorické, duševní i sociální.

Růst obratnosti, pohyblivosti a šikovnosti dovoluje dítěti zcela novým způsobem pronikat do prostoru kolem sebe. Děti jsou už natolik senzomotoricky rozvinuté, že dokáží šplhat, skákat, prolézají a s nadšením předvádějí své schopnosti ostatním. Lidé v jejich okolí žasnou a obdivují jejich hbitost. Dítě také dostává nové příležitosti dále tyto kvality rozvíjet (dostane své první lyže, brusle..).

Jiným počátečním projevem iniciativy je duševní expanze. Představitost, fantazie, myšlenkové pochody dítěte se dostávají na úroveň, která mu dovoluje vykládat si svět kolem sebe, mluvit o něm. (Byť na úrovni naivního myšlení.)

Projevy iniciativy jsou patrné i v rovině sociální. Dítě se rádo ptá, chce všechno vědět, vyjadřovat svůj názor. Stává se partnerem rozhovorů a diskusí. Vyvolává tím u svých blízkých kladné odezvy a ty ho dále povzbuzují a kultivují jeho iniciativu.

Důležitými projevy iniciativy v sociální rovině jsou snahy dítěte navázat kontakt, včlenit se do skupiny ostatních dětí, hrát si, předvádět se před ostatními, ale třeba se i poprat nebo druhé ovládat.

Vznikají první elementární projevy či předstupně kamarádství – ve školce, na pískovišti...(Z.Helus, 2004)

## 1.1 Vývoj poznávacích procesů

Poznávání předškolního dítěte je zaměřeno na nejbližší svět a pravidla, která v něm platí. Mění se způsob, jakým dítě poznává, ale nejde o zásadní kvalitativní proměnu poznávacích strategií.

Tuto fázi kognitivního vývoje podle způsobu uvažování označil Piaget (1970) jako období názorného, intuitivního myšlení.

Myšlení předškolního dítěte ještě nerespektuje zákony logiky, a je tudíž nepřesné, má mnohá omezení.

Uvažování předškolního dítěte lze charakterizovat několika momenty:

1. způsobem, jakým dítě nazírá na svět, jak a jaké informace se vybírá
2. způsobem, jakým tyto informace zpracovává a jak svá zjištění vykládá

Centrace je subjektivně podmíněná redukce informací. Je to sklon k ulpívání na jednom, obvykle percepčně nápadném znaku, který je považován za podstatný, a přehlížení jiných, méně výrazných, i když mnohdy objektivně významnějších znaků.

Egocentrismus, tj. ulpívání na subjektivním názoru a opomíjení jiných, které mohou být odlišné. Předškolní dítě nechápe, proč by mělo situaci posuzovat z více hledisek. Jestliže chybí představa o možné četnosti názorů, pak schází podnět k hledání objektivní pravdy. Je to tendence zkreslovat úsudky na základě vlastních představ.

Fenomenismus, tj. důraz na určitou, zjevnou podobu světa, eventuálně na takovou představu. Pro dítě je důležité, jak se mu situace jeví. Svět je pro ně takový, jak vypadá. Určující jsou viditelné znaky.

Prezentismus, tj. přetrvávající vázanost na přítomnost, důraz na „teď“. Slouží jako ochrana dětské psychiky (nad pomíjivostí, strachem před smrtí).

Magičnost, tj. tendence pomáhat si při vysvětlování dění v reálném světě fantazií, a tak jeho poznání zkreslovat. Předškolní děti nečiní velký rozdíl mezi skutečností a fantazijní produkcí, fantazie splývá s realitou.

Animismus, resp. antropomorfismus, tj. přiřítání vlastností živých, resp. lidských bytostí i neživým objektům. Tím se pro ně stává svět srozumitelnější. Modelem, podle něhož podobně vysvětluje různá dění, je jeho vlastní prožívání a chování. Předškolní děti jsou přesvědčeny, že fyzikální pohyb a proměny také sledují nějaké cíle a jsou nějakým způsobem motivovány. Umí odlišit živé a neživé, ale ještě stále jsou schopné tyto rozdíly přehlížet a očekávat od neživých věcí projevy živých bytostí.

Arteficialismus je způsob, jakým si dítě vykládá vznik okolního světa, resp. jeho typických znaků: někdo, nejspíš nějaký člověk, jej udělal.

Absolutismus, tj. přesvědčení, že každé poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost. Tato tendence je jedním z projevů dětské potřeby jistoty. Relativita názorů dospělých je pro předškolní dítě nepochopitelná.

Mladší předškolní dítě si plete vnější vzhled s podstatou skutečnosti. Dítě nechápe, že objekt se může změnit a zase vrátit do původního stavu, a bude to stále též objekt.

Teprve okolo 5. roku jsou děti schopné mnohé z proměn rozpoznat a vědí, že se podstata objektu či člověka nezměnila, že je to stále on.

Je to počátek chápání vratnosti, schopnosti uvažovat v obou směrech. Pojem zachování podstaty objektu se ke konci předškolního věku rozvine do té míry, že dítě chápe dočasnou či zdánlivou změnu jako jednu z jeho možných variant. Například když tatínek převlečený za čerta sundá masku, bude to zase tatínek.

Předškolní dítě obtížně chápe dynamiku proměn okolního světa a jejich vzájemných vztahů, proto se váže na statické znaky.

Starší předškoláci chápou různé funkční vztahy lépe, například si uvědomují, že čím rychleji vlak jede, tím dříve dojede do stanice. Záleží ovšem na tom, jak jim úkol předložíme.

Výběr informací je ovlivněn tím, že předškolní dítě nedovede rozdělovat pozornost a zkoumat části jednotlivě a ani jejich pracovní paměť nemá dostatečnou kapacitu. Používají jednodušší poznávací strategii, která výběr informací nepodřizuje logické úvaze.

Jedním ze způsobů zpracování informací je *k l a s i f i k a c e a t ř í d ě n í*, to znamená rozdělení do různých kategorií, resp. přiřazení objektu k určité kategorii.

Nepřesnost se může projevit v úkolech, kdy má dítě odlišit různé kategorie, respektovat vztahy nadřazené a podřazené. Dítě často posuzuje objekty podle jejich vzájemného vztahu. Tyto úvahy vznikají jako důsledek působení emočních prožitků, zájmů a přání, tj. prelogického přístupu. Stačí, že dětem takové uspořádání připadá zajímavější. Například opice na kole a ne ve skupině zvířat.

Ve starším předškolním věku dochází k posunu od povrchnějších kritérií k obecně významnějším, k využití příslušnosti k určité kategorii. Například starší předškolák zařadí červenou papriku mezi zeleninu, zatímco mladší dítě ji přiřadí k červeným jablkům.

V předškolním věku je často užívaným způsobem myšlení analogické myšlení. Činí tak na základě podoby některých vlastností, tvarů..

Analogie děti využívají při odvozování a vymazování pojmů, ale činí tak mnohdy nepřesně. Například 4letý chlapec byl přesvědčený o tom, že mládě husy je housenka.

Starší předškolní děti dovedou uvažovat podle náročnějších kritérií (Goswami a Brown, 1990, Goswami, 1996, Deloache a kol., 1998):

- funkčních vlastností, např. jablka a hrušky rostou na stromech a jedí se
- příčinné souvislosti, např. zmrzlina – rozteklá zmrzlina = led - ?
- stupně vyjádření, např. malý míč – velký míč = malý stůl - ?

Aby mohly děti správně analogicky uvažovat, musí mít potřebné znalosti a musí chápat vztah pouhé podobnosti, nejenom totožnost a rozdílnost.

Analogické uvažování je prostředkem kognitivního vývoje, napomáhá rozvoji znalostí, umožňuje porozumět souvislostem a dosavadní poznatky účelněji uspořádat a na tomto základě rozvíjet komplexnější analogie.

Předškolní děti mají potřebu všechno se empiricky potvrdit, zatímco starším stačí, když si příslušný závěr logicky odvodí. Deduktivní uvažování se rozvíjí v rámci porozumění konkrétní realitě, např. při hře. Pochopení určitého principu pak slouží jako myšlenkový model, užitečný i v jiných podobných situacích.

Poznávání příčinných souvislostí a vztahů – kauzální uvažování – pomáhá v porozumění podstatě jednotlivých kategorií a jejich zapamatování.

Předškolní děti často kladou otázku „proč“, mají sklon hledat přímé a jednoznačné příčiny veškerého dění. Náhodu odmítají jako něco, co jim kazí řád světa. Vyvolává v nich nejistotu, protože ji nelze dostupnými prostředky uspokojivě vysvětlit.

Kauzální výklad nemusí být logický, ale musí být subjektivně uspokojující. Primární je potřeba jasných pravidel a z nich vyplývající interpretace fungování světa. Mohou se zde projevovat všechny znaky intuitivního myšlení.

Určitý řád, pravidla, která usnadňují kognitivní orientaci, děti předškolního věku nejenom přejímají, ale dovedou je o d v o d i t z e z k u š e n o s t i , i když mnohdy nejsou jejich závěry správné.

Složitější pravidla předškoláci sami neodvodí a někdy je i obtížně chápou. Ve vztahu k pravidlům bývají m á l o f l e x i b i l n í , mají tendenci je rigidně dodržovat. Důvodem je jejich potřeba jistoty, jsou spokojeni pouze tehdy, když něco platí absolutně.

Typický způsob uvažování předškolních dětí se projevuje v přístupu k řešení různých problémů. To závisí na míře pochopení jeho podstaty. Orientace v běžném dění napomáhají scénáře, tj. znalost obvyklých souvislostí a vztahů.

Úvahy předškolních dětí zatěžuje skutečnost, že nedovedou potlačit informace, které nejsou pro pochopení úkolu významné. Postup uvažování může být blokován nejenom úrovní myšlení, ale i nezralostí CNS či nedostatečnými znalostmi a zkušenostmi.

**Systematičtěji plánovat je pro předškolní dítě obtížné. Jejich návrhy bývají situační, egocentrické a těžko proveditelné. Nerealistická řešení vyplývají i z jejich nepřiměřeně optimistického sebehodnocení. Jsou přesvědčeny, že mohou zvládnout víc, než jaký je nakonec jejich skutečný výkon.**

Plánování předškolních dětí je vesměs aplikací naučeného, např. znalostí scénářů.

Ale ani starší děti nedovedou ještě plánovat, jak budou při řešení problému postupovat.

Příčinou je nedostatečná zralost kůry frontálního laloku, která je důležitá pro rozvoj exekutivních funkcí a k jejímu dozrání dojde až v 6-7 letech.

Na této zralosti závisí i rozvoj pozornosti a pracovní paměti, které jsou pro zvládnání náročnějších úkolů také nezbytné. Emoční bariérou hledání samostatnějšího řešení je tendence spoléhat na pomoc druhých.

Předškolní děti ještě mnohemu dění nerozumějí a nedokážou si je správně vyložit.. Proto interpretují realitu tak, aby pro ně byla srozumitelná a přijatelná.

Ze stejného důvodu se objevují nepravé lži, tzv. k o n f a b u l a c e .

Fantazie má v tomto věku harmonizující význam. Je nezbytná pro citovou a rozumovou rovnováhu.

Typickým znakem myšlení předškolních dětí je útržkovitost, nekoordinovanost a nepropojenost, chybí mu komplexní přístup. Děti už umí správně vyřešit mnohé úkoly dílčího charakteru, avšak nedovedou do svých úvah zahrnout víc aspektů, znalostí či různorodé pohledy.

Předškolní děti se hodně naučí od dospělých a starších dětí. Učení je efektivnější, když dospělý postaví problém tak, aby byl pro dítě řešitelný, třeba s určitou pomocí. Dospělí mohou dětské učení různým způsobem usměrňovat a regulovat, ale nejúčinnější je vždy v oblasti, kde je dítě připraveno na specifické vedení pozitivně reagovat, dítě musí samo chtít.

Při vývoji dětských poznávacích funkcí je možné uvažovat nejenom o způsobech řešení, které dítě samostatně zvládá, ale i o těch, k nimž je schopné dospět s určitou podporou a pomocí. Vygotský (1978) tuto oblast nazval zónou nejbližšího proximálního vývoje.

### 1.1.1 Kresba, hra a pohádky

Svůj vlastní názor na svět vyjadřují předškolní děti v kresbě, vyprávění nebo ve hře.

**K r e s b a j e n e v e r b á l n í s y m b o l i c k o u f u n k c í .**

Projevuje se v ní tendence zobrazit skutečnost tak, jak ji dítě chápe. Vývoj kresby prochází několika fázemi, z nichž počáteční ještě symbolický charakter nemá.

Děti kreslí všechno, co je nějak zaujme, velmi často zobrazují lidi.

Vývoj kresby lidské postavy má svůj typický průběh, odrážející celkový psychický rozvoj.

Na konci předškolního věku se dětské výtvořiny stále více podobají skutečnosti. Postupná proměna je jedním z důkazů rozvoje dětské kognitivní decentrace.

**H r a j e r o v n ě ž n e v e r b á l n í s y m b o l i c k o u f u n k c í .**

Předškolní období bývá nazýváno jako věk hry. Dítě si dovede hrát velmi soustředěně a dokáže být hrou plně zaujato.

Hra je základní aktivitou dětské seberealizace. Významně souvisí se skutečností, ve které dítě žije. (S.Koťátková, 2005)

Je dalším způsobem vyjádření vlastního výkladu reality, postoje ke světu i k sobě samému.

Velmi důležité místo zaujímá v předškolním věku hra **symbolická** a hra **tematická**.

**S y m b o l i c k á** hra slouží předškolnímu dítěti jako prostředek k vyrovnání s realitou, která je pro ně zatěžující. Dovoluje mu chovat se podle svých představ a přizpůsobit

skutečnost, alespoň dočasně, svým potřebám. Ve hře je dítě svobodné a může si problematickou skutečnost zpracovat, jak samo chce. (M.Vágnerová, 2005)

Ve hře může zpracovávat i situace mimo běžný život, takové, které na dítě působí např. prostřednictvím televize. V těchto případech má volná hra i terapeutickou roli. V bezpečném prostředí a v již známých souvislostech si odžívá různé konflikty a nebezpečí, aniž by se jemu samotnému něco zlého přihodilo. (S.Kotátková, 2005)

**Tematická hra** na něco slouží jako procvičování budoucích rolí, vhodných řešení určitých situací, prožití různých sociálních rolí, i těch negativních, které děti lákají a v jiné podobě by jim nebyly dovoleny...atd. Příkladem je dětmi oblíbená hra na školu, na maminku a na tatínka. Dítě si samo volí, zda bude hodné či zlé. Učí se tak vnímat a rozlišovat své vlastnosti.

### Pohádky

Typickému způsobu uvažování a prožívání předškolních dětí odpovídají **pohádky**.

Pohádkový děj je zjednodušený a řídí se jednoznačnými pravidly – dobro zvítězí a zlo je potrestáno. Role jednotlivých postav jsou jasně vymezeny a rozlišeny. Dítě jasně vidí, jak se chovají zlí a jak dobří.

Pohádky přispívají k vymezení dětské identity, rozvíjí emoční inteligenci. Uspokojují potřebu ztotožnění s hrdinou, což je postava, která má podobné problémy. Umožní dítěti, aby se akceptovalo i se svými negativními pocity, vlastnostmi a projevy. Někdo mu vždycky pomůže a potvrdí tak základní předpoklad, že svět ani život není tak zlý, že mu může důvěřovat. Pohádky uspokojují potřebu naděje, protože všechno nakonec dobře dopadne. Potřebu naděje má člověk po celý život.

### 1.1.2 Chápání prostoru, času a počtu

Rozvíjí se porozumění prostoru, času a počtu, orientace v těchto oblastech je ovlivněna zatím omezenou schopností abstrakce.

### 1.1.3 Vývoj paměti

Rozvoj paměťových strategií, tj. způsobů, které slouží k lepšímu zapamatování a uchování informací, je v předškolním věku velmi omezený.



Rozvoj epizodické paměti pozitivně ovlivňuje schopnost zformulovat vlastní zážitky verbálně.

## **1.2 Vývoj verbálních schopností**

Jazyk je chápán a používán na úrovni, která odpovídá stupni rozvoje poznávacích procesů. Informace získané v rámci verbální komunikace jsou zpracovány způsobem odpovídajícím úrovni myšlení určitého dítěte. Verbální kompetence předškolního dítěte se zdokonalují v obsahu i ve formě. Děti je rozvíjejí především v komunikaci s dospělými, mohou je ovlivnit i média a komunikace s vrstevníky.

## **1.3 Emoční vývoj**

Citové prožitky předškolních dětí bývají intenzivní, stále snadno přecházejí z jedné kvality do druhé, např. střídá smích a pláč. Většina emočních prožitků je stále vázána na aktuální situaci, je nějak spojena s momentálním uspokojením či neuspokojením. Důležitý je rozvoj emoční inteligence, porozumění vlastním i komplexnějším emocím a citovým projevům jiných lidí. Děti lépe chápou své pocity a vědí, co by dělat neměly. Začínají své citové projevy ovládat, jsou k sobě kritičtější. Jejich emoční autoregulace se začíná teprve rozvíjet, takže dítěti se nemusí vždy podařit ovládnout své city.

## **1.4 Socializace**

Probíhá stále především v rodině, ale dítě se již musí přizpůsobovat požadavkům jiného sociálního prostředí, mateřské školy. Zařazení dítěte do mateřské školy je velkým sociálním mezníkem v jeho životě. Předškolní děti se učí žádoucím způsobům chování, především prosociálního, respektujícího práva ostatních.

Přestože mateřská škola neklade takové nároky jako základní škola, dítě se musí jejím požadavkům přizpůsobit, a tak si osvojí další sociální dovednosti.

Vztahy s vrstevníky významně přispívají k socializaci předškolního dítěte. Vrstevníci je ovlivňují v oblastní emotivní i kognitivní. Ve vrstevnické skupině postupně dochází k diferenciaci a specifikaci sociálních rolí, resp. postavení jednotlivých dětí.

V kontaktu s vrstevníky se rozvíjí schopnost soupeřit i spolupracovat. Dítě se učí uplatňovat svoje schopnosti a prosazovat se mezi ostatními. Musí však volit takový způsob, který je pro ostatní přijatelný a nevede k jeho odmítnutí. Prožitek úspěšnosti či neúspěšnosti se stává součástí osobní identity a ovlivňuje dětské prožívání i chování.

#### **1.4.1 Normy chování a morální uvažování**

Děti si osvojují základní normy chování, s nimiž se postupně ztotožňují. Předškolní dítě je k dodržování norem motivováno emočně. Zatím je pro ně důležité především to, jak budou za jejich dodržení oceněny. Např. odměnou může být i radost paní učitelky.

Dospělí jsou pro děti autoritou určují pravidla chování a rovněž garantem dodržování norem. Děti snáze přejímají pravidla od autority, kterou uznávají.

Normy jsou důležité i pro rozvoj **o s o b n í i d e n t i t y**, protože umožňují vymezit obsah žádoucího chování. Jeho hodnota musí být opakovaně kladně hodnocena lidmi, kteří jsou pro dítě osobně důležití.

Potřeba seberealizace bývá v tomto věku uspokojována aktivitou, která je pozitivně hodnocena a jejímž prostřednictvím se dítě může prosadit. Pro dítě mají největší význam názory dospělých, jejich uznání slouží jako pozitivní zpětná vazba.

Pocit ocenění, úspěšnosti posiluje dětskou sebeúctu a z ní vyplývající sebejistotu. Způsob uspokojování této potřeby se stává trvalejším rysem osobnosti, přesahujícím rámec předškolního věku. Stává se základem strategie spojené s uznáváním určitých hodnot.

#### **1.5 Vývoj dětské osobnosti a sebepojetí**

V předškolním věku je pro rozvoj sebepojetí důležitá možnost pronikat do širší společnosti a nějakým způsobem se zde uplatnit.

Vzhledem k citové a rozumové nezralosti předškolního věku je dítě závislé na hodnocení jiných osob, zejména rodičů. Předškolní dítě přejímá názor dospělých na sebe sama nekriticky, tak jak je mu předkládán. Dítě o sobě také uvažuje, ale převážně egocentricky. To mu pomáhá potvrdit si vlastní významnost.

Součástí dětské identity jsou především pozorovatelné charakteristiky - jak vypadají, tělové schéma, dále pak vztahy k lidem, vlastnictví i různé sociální role. Předškolní děti mají tendenci zveličovat generové rozdíly, jsou přesvědčeny o vyšší hodnotě vlastního genderu, identifikují se s rodičem téhož pohlaví.

Mateřská škola je první institucí, s níž se dítě setkává. Zkušenost, kterou s ní získá, pak významným způsobem ovlivní jeho přístup k dalším institucím. Jejím prostřednictvím vstupuje do společnosti jako samostatný jedinec a takto si potvrzuje své kompetence.

Mateřská škola umožní dítěti získat potřebné zkušenosti, které mu usnadní nástup do první třídy. Má svůj specifický socializační význam. Nevytváří příliš velký tlak na výkon dítěte a poskytne mu potřebný čas na adaptaci (M.Vágnerová,2005)

## 2. RANÝ ŠKOLNÍ VĚK

Raný školní věk trvá od nástupu do školy, tj. přibližně od 6-7 let, až do 8-9 let.

Je pro něj charakteristická změna sociálního postavení i různé vývojové proměny, které se projevují především ve vztahu ke škole.

Školní věk lze chápat jako období oficiálního vstupu do společnosti, kterou představuje obecně ceněná instituce školy. Ve škole musí dítě potvrdit své kompetence pilně pracovat a plnit povinnosti, tak jak od něho očekává nejen společnost, ale i jeho nejbližší – rodiče, prarodiče, sourozenci, sousedé.. (J.Klégrová, 2003)

Ve škole získává dítě nové role. Ty pro něj mohou mít různý osobní význam. Mohou být uspokojující, ale i zatěžující.

Je to - **role žáka** - dítě chodí do školy, získává určité sociální postavení

- **role žáka** - té určité školy a té konkrétní třídy

- **role spolužáka** - vymazující vztahy k dětem chodící do stejné třídy

Dítě roli školáka obvykle získává automaticky, v určitém věku. Je tedy limitovaná dosažením věku a jemu odpovídající vývojové úrovni.

Takto znamená také potvrzení normality dítěte, což je pro většinu rodičů velmi důležité.(M.Vágnerová,1997)

Toto období bývá označováno jako fáze píle a snaživosti, jejímž hlavním cílem je uspět, prosadit se svým výkonem (E.H.Erikson,1963). Dítě velmi prožívá potřebu obstát, předvést se v tom nejlepším, mít úspěch a sklidit pochvalu. V dítěti se probouzí činnorodá usilovnost, která mu může přinést významné zlomové zkušenosti jako je radost z úspěchu, zadostiučinění z dosažených výsledků, uspokojení z činnosti samé. Potěšení z toho, že to zvládne a dokáže práci dokončit. Spolu s tím se v dítěti přirozeným způsobem aktivizuje celá řada cenných vlastností osobnosti jako je píle, soustředěnost, zdravá ctižádostivost, odpovědnost za výsledky své práce. (Z.Helus,2004)

Z širšího hlediska jde o obecnější potvrzení vlastních kvalit v různých sociálních skupinách, nejenom ve vztahu k požadavkům dospělých, ale i vrstevníků.

Školní věk lze posuzovat i jako fázi vytvoření horizontálních společenství,tj. vrstevnické skupiny, která má svou vlastní hierarchii a řídí se vlastními pravidly.

Dítě potřebuje uspět v obou oblastech, být za své výkony pozitivně hodnoceno a ostatními akceptováno.

## 2.1 Vývoj poznávacích procesů

Mezi 5.-7. rokem dochází v oblasti poznávacích procesů k vývojovým změnám, které jsou považovány za jednu ze složek školní zralosti. V této době dosahuje zraková a sluchová percepce takové úrovně, jaká je potřebná pro zvládnutí výuky v 1. třídě. Mnohé činnosti vyžadují účast obou modalit. Rozvoj této složky závisí na zralosti a propojení jednotlivých oblastí mozku. Určitý význam má i zkušenost, zautomatizování takových spojení.

Mění se způsob,jakým dítě vnímá různé podněty a jak je interpretuje. Vnímání se stává *d i f e r e n c o v a n ě j š í m a i n t e g r o v a n ě j š í m .*

Strategie vnímání se rozvíjejí v interakci s vývojem rozumových schopností.

Mění se způsob dětského poznávání, rozvíjí se zraková i sluchová percepce. Mění se uvažování, dochází k přechodu na **úroveň konkrétních logických operací**.

Myšlení mladšího školáka je vázáno na realitu a je zaměřeno na poznání skutečného světa,

ale ve svém uvažování, na rozdíl od předškolního věku, již respektuje základní zákony logiky.

Mladší školák ve svých úvahách nejraději vychází z vlastní zkušenosti. Na rozdíl od předškolního uvažování není natolik ovlivněn tím, co je na první pohled nápadné.

Konkrétní logické myšlení se projeví rozvojem schopnosti klasifikace, chápáním různých souvislostí a vztahů. Školáci dovedou lépe využívat dostupných informací.

Významnými charakteristikami konkrétního logického myšlení mladších školáků

je - decentrace, tj. schopnost posuzování skutečnosti podle více hledisek a dítě bere v úvahu různé souvislosti a vztahy.

- konzervace, tj. schopnost chápání trvalosti podstaty i přes změnu vnějšího vzhledu
- reverzibilita, tj. vratnost.

Nejmladší školáci, podobně jako děti předškolního věku, někdy zcela nesystematicky mění k l a s i f i k a č n í kritéria. Stává se tak v případě, když je pro ně úkol příliš obtížný, nebo posuzovanou skutečnost dobře neznají.

Postupně jsou děti schopny klasifikovat a třídit známé objekty i situace podle více hledisek.

**Deduktivní uvažování** umožňuje dítěti sjednocení, doplnění informací, které získalo z různých zdrojů a různé podobě.

**V kauzálním uvažování** mladší školák, na rozdíl od předškolního dítěte, stále více ustupuje od egocentrického chápání příčinnosti. (Vágnerová, 2005)

### 2.1.1 Kresba, hra

O období mezi 7.-10. rokem života dítěte se autoři zmiňují jako o **období realistické kresby**, ve které se upřesňují proporce předmětů i figur. Na úkor fantazie přibývá snaha o kopírování skutečnosti.

V období mladšího školního věku přestává být **hra** hlavní aktivitou dítěte a také mění svůj charakter. na místo fantazie se stále více posunuje věcnost a plán. Individuální hra je vytlačena z podstatné části hrouvou činností ve větších skupinách, které mají často pohybový, soutěživý a bojový základ – zvláště chlapcům v tomto období imponuje síla.

Oblíbené jsou stolní i počítačové hry, rébusy, kryptogramy, hlavolamy. Také se rozvíjí čtenářská aktivita – pohádkové a později i dobrodružné knihy. Přibývá také her s pravidly, která se stávají složitějšími a bohatšími, přestože mladší školáci ještě nejsou plně schopni akceptovat herní disciplínu a dodržovat pravidla hry. Pravidla děti sice chápou a uznávají, ale nechají se strhnout k jejich porušování za účelem snadnějšího dosažení cíle.

Mladší školní věk je také etapou nástupu dramatických her. Děti vstupují do divadelních či literárních rolí, simulují sebe, skutečné nebo fiktivní postavy v různých dramatických situacích. Dramatizují pohádky či příběhy, rády hrají loutková či maňásková představení. Hra je v tomto období nejen prostředkem dalšího kognitivního vývoje, ale také – vzhledem k učení – relaxační, prostředkem duševní hygieny. (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980)

### **2.1.2 Chápání času a počtu**

Chápání času pozitivně ovlivňuje schopnost uvažovat konkrétním logickým způsobem. Čas má stále především konkrétní význam, posuzuje jej ve vztahu k určitému dění a k sobě samému jako subjektu.

Když děti přicházejí do školy, mají vytvořenu určitou představu o číselném pojmu.

Metakognice

Zahrnuje znalosti a zkušenosti s poznávacími funkcemi i schopnost o nich uvažovat

Metakognice se rozvíjí, i když malý školák ještě není schopen přiměřeného sebehodnocení, nedokáže odhadnout vlastní schopnosti ani obtížnost úkolu.

### **2.1.3 Vývoj paměti a pozornosti**

Vývoj pozornosti a paměti je závislý na dosažení určitého stupně zralosti CNS.

Kapacita i kvalita pozornosti se v průběhu školního věku mění. Prodlužuje se délka soustředění. V období počátku školní docházky je stále dost omezená. Prvňáček se dokáže soustředit přibližně 7 – 10 minut. Vývoj se projevuje rostoucí schopností ovládnutí pozornosti, zejména z hlediska jejího zaměření.

Přesto se mladší školáci dají snadno rozptýlit nepodstatnými podněty.

Velmi intenzivně se rozvíjejí paměťové funkce. V průběhu mladšího školního věku se zvyšuje kapacita paměti. Rozvíjejí se paměťové strategie, jejich rozvoj je vázán nejenom na zrání, ale podmiňují jej i specifické požadavky školy.

Mladší školáci, mezi 6.-8. rokem, se ještě nedovedou učit. Jejich paměť funguje převážně mechanicky, pamatují si neselektivně, obvykle to, co je nějak zaujalo. Chybí jim efektivnější systém zpracování a zapamatování.

Uvědomují si, že zapomínají, začínají chápat význam opakování. Vědí, že čím déle se něčemu učíme, tím lépe si to zapamatujeme.

Avšak nejsou schopny rozlišovat úroveň paměťových kompetencí různých dětí. Myslí si, že si všechny děti pamatují totéž.

Podobně jako v předškolním věku přetrvává neadekvátní očekávání vlastních možností.

Přílišný optimismus a nekritičnost malých školáků může sloužit jako obranný mechanismus, chrání dítě před zklamáním. Malý školák nepozná, kdy je naučený, což může být interpretováno dospělými jako lajdáctví.

## **2.2 Vývoj jazykových kompetencí**

Dítě, které jde do školy, má obvykle dostatečnou slovní zásobu, potřebné jazykové dovednosti a umí je používat. Je schopné se vyjádřit o běžných věcech a rozumí verbálnímu sdělení jiné osoby.

Mezi 6. a 11. rokem se jazykové kompetence dále rozvíjejí, přestože jejich rozvoj už není tak nápadný, jako byl dřív. Děti vědí čím dál víc o struktuře jazyka a o způsobu jeho užití. Jejich slovník se obohacuje o specifické výrazy a pojmy. Tyto znalosti jim umožňují lépe rozumět různým verbálním sdělením a diferencovaně se vyjadřovat, získávají větší kontrolu nad užíváním jazyka.

## **2.3 Emoční vývoj**

V závislosti na zrání CNS se zvyšuje emoční stabilita a odolnost vůči zátěži.

Děti školního věku bývají optimistické, jejich převažující emoční ladění bývá vyrovnané, a pokud dojde k nějakému výkyvu, mívá obvykle jasnou příčinu.

Školáci dovedou své pocity víc ovládat, rozvíjí se emoční inteligence.

Rozvoj autoregulace souvisí s vývojem poznávacích procesů, závisí na zrání i na učení a směřuje od emocionální regulace k vyšší formě, která je založena na vůli a je spojena s vědomím nutnosti, tj. obecněji platného cíle nadřazeného aktuálním pocitům.

Děti mladšího školního věku potřebují být vedeny a kontrolovány dospělými.

## 2.4 Socializace

Školní věk je další fází přípravy na život ve společnosti, resp. její zaměřenější variantou, která může být ze sociálního hlediska rozhodující.

Ve školním věku se rozvíjejí vztahy s různými lidmi mimo rodinu. Pro rozvoj dětské osobnosti jsou důležité tři oblasti: rodina

škola

vrstevnická skupina

**Rodina** představuje pro dítě zázemí, známé místo, kam se denně vrací. Společný život a trvalá přítomnost rodičů, kteří mají o dítě zájem a jsou tady, když je dítě potřebuje je nejdůležitější podmínkou funkčního vztahu mezi rodiči a dítětem školního věku.

Rodiče představují rozhodující autoritu i v postoji ke škole. Dítě rodičovský postoj přejímá a pod tímto vlivem se rozvíjí jeho vztah ke školní práci.

**Vstup do školy** je ze socializačního hlediska velmi důležitý. Škola přispívá k socializaci dítěte jiným způsobem než rodina. Jde o získávání nových, mnohdy rozdílných zkušeností. Podněcuje vznik nových potřeb a přijetí nových hodnot. V hodnotové orientaci školáka má významné místo zaměření na výkon a získání přijatelné pozice ve třídě. Škola má své normy, které má školák respektovat. Učí se sociální konformitě a novým způsobům chování. Ve škole získává dítě roli žáka a spolužáka. Je zde vystaveno očekávání, která z těchto rolí vyplývají.

Školák se musí podříditi autoritě učitele. Vztah malého školáka k učiteli je velmi důležitý. Vzhledem k vývojové úrovni nedokáže mít dítě k učiteli neosobní vztah, Protože citová vazby na učitele posiluje pocit jistoty a bezpečí v novém prostředí. Dítě učiteli důvěřuje, hledá u něj oporu.

Malí školáci veškerá sdělení učitele přijímají bezvýhradně a nekriticky.



**Spolužáci** jsou rovnocennými partnery s nimiž se dítě porovnává. Školák potřebuje být pozitivně hodnocen i svými vrstevníky a získat v dětské skupině přijatelné postavení.

#### **2.4.1 Normy chování a morální uvažování**

Malí školáci, podobně jako předškoláci, chápou normy jako jednoznačně dané, přejímají je takové, jaké jsou. Normy jsou dány autoritou, a ta je také garantem jejich respektování.

Pro dítě je určujícím hlediskem, zda bude za své chování odměněno nebo trestáno. Postupně vzrůstá zvnitřňování různých norem chování.

### **2.5 Vývoj dětské osobnosti a sebepojetí**

Pro rozvoj dětského sebepojetí je důležité, kým se dítě cítí být, za koho se považuje, jak vidí samo sebe. Tento obraz je činitelem, který ovlivňuje jeho jednání a směřování. V tomto smyslu má význam i pro budoucnost: předurčuje, o co se bude dítě snažit, jakou pozici nejspíš získá a jak na ni bude reagovat.

Dětské sebepojetí vyplývá ze zkušeností se sebou samým. Tyto zkušenosti jsou zpracovány na aktuální úrovni emoční zralosti a způsobu uvažování.

Na počátku školního věku je dětské sebehodnocení velmi citlivé, protože je silně závislé na mínění okolí. Přijatelné sebevědomí je u mladšího školáka dáno mírou úspěšnosti v důležitých oblastech: jistotou ve své rodině, přijetím ve skupině, výkonem ve škole. Právě výkon je významným prostředkem potvrzení vlastní hodnoty. Na rozdíl od předškolního dítěte, pro které by splnění úkolu znamenalo dosažení cíle, je školák kritičtější. Nejde mu jen o to, aby úkol udělal, ale aby jej udělal dobře.

Nástupem do školy je dítě vystaveno systematickému hodnocení. Hodnocení rodičů a ve škole však může být odlišné. Hodnocení rodiny bývá méně objektivní a kritické. Bývá více emocionální, projevuje se v něm citová vazba k dítěti. Hodnocení ve škole a v dětské skupině je objektivnější, kritičtější a často také tvrdší. Dítě svou pozici nezískává automaticky, musí si ji nejprve získat. Očekávání malých školáků bývá naivní. Věří, že budou posuzováni jako doma. Hodnocení učitele poskytuje dítěti adekvátní zpětnou vazbu.

Přibližně od 7 let začíná být dítě schopné uvažovat o tom, co si o něm ostatní lidé myslí (Steinberg a Belsky, 1991).

U dětí se rozvíjí genderové sebepojetí, děti dávají jednoznačnou přednost vrstevníkům stejného pohlaví.

Školní věk je fází pýle a snaživosti, dítě se vymezuje tím, co dokáže. (M. Vágnerová, 2006)

### 3. DÍTĚ NA ZAČATKU ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

Období nástupu do základního vzdělávání patří k nejnáročnějším obdobím s nimiž se musí člověk ve svém životě vyrovnávat.

Proto považujeme za důležité podrobněji rozvést moment, jaké je dítě na začátku školní docházky.

Děti, které ještě nechodí do školy, o ní mají své představy. Znají ji z vyprávění svých rodičů či sourozenců. Tato zkušenost je pouze zprostředkovaná. Jednou z prvních vlastních zkušeností je zápis. Ten probíhá na všech školách v období od 15. ledna do 15. února a měly by se k němu dostavit všechny děti, které do začátku školního roku v daném roce do dovrší 6 let věku.

Kolem šestého roku věku skutečně dochází k poměrně rozsáhlým změnám a posunům ve vývoji. Tyto změny probíhají v poměrně krátké době a relativně najednou. Vývojové změny se týkají tělesného, duševního i citového a sociálního vývoje.

#### 3.1 Tělesný vývoj

V oblasti **tělesného vývoje** dochází ke změně tělesné stavby. Mění se proporce těla, postava se protahuje, prodlužují se končetiny.

Svalový reliéf je výraznější, snižuje se množství podkožního tuku. Tělo přestává mít válcovitou podobu, mizí dětská boubelatost. Vzhledem k tělu se relativně zmenšuje obvod hlavy.

Jedním z ukazatelů fyzického zralosti je výměna chrupu, kdy vypadávají mléčné zuby a jsou postupně nahrazovány chrupem stálým. Vypadávání zoubků koresponduje se zráním

zápěstních kůstek. Charakteristicky je v této době částečně „bezzubý úsměv“ dětí, kdy chybí jeden nebo několik předních zubů.

Mění se poměr výšky a váhy. Dítě je vzhledem k proměně tělesné stavby relativně lehčí, je též schopné lépe své pohyby ovládat.

Zlepšuje se celková koordinace hrubé motoriky. Zlepšuje se rovnováha a dítě se snadněji učí i složitější pohyby.

Před šestým rokem dochází též k **vyhranění laterality** rukou. Dítě dává při práci, kreslení a psaní přednost buď prvé nebo levé ruce. Některé děti hned od začátku jasně směřují k jedné straně, preferují jednu ruku. Jiné dost dlouho ruce střídají, jednou kreslí levou, podruhou pravou. I když se zdá, že dítě je šikovné při používání obou rukou, pro psaní, které je poměrně složitá koordinační záležitost, by měla být vybrána jedna ruka jako vedoucí. Většinou si však dítě samo jednu ruku spontánně vybere.

Vedle hrubé motoriky se zlepšuje a vyžívá i jemná motorika. Dítě je schopno jemnějších a přesnějších pohybů rukou a prstů, které můžeme pozorovat např. u navlékání korálků, stříhání, modelování, kreslení.

Ty pak umožňují dobré ovládání psacího náčiní. Celkové vyžívání jemné motoriky se týká i mikromotoriky mluvidel a očí.

Mezi 5. a 6. rokem se postupně upravuje výslovnost jednotlivých hlásek.

Kolem šestého roku dozrávají pohyby očí a v podstatě se dostávají se na úroveň, jaká je u dospělého. Dobrá koordinace očních pohybů je důležitá pro nácvik čtení. Umožňuje, aby se oči mohly plynule bez zárazů pohybovat po řádku a dítě mohlo postupně sledovat a číst text.

Spolu s vyspíváním tělesným dochází kolem i k zvyšování celkové odolnosti organismu. Dítě je méně nemocné a lépe se vyrovnává s běžnými nemocemi, zlepšuje se imunita organismu. Dítě vydrží i větší tělesnou námahu, lépe hospodáří se svými silami. Je schopno i náročnějších sportovních výkonů a dovede se přizpůsobit větší a delší fyzické a psychické zátěži.

Všechny tyto okolnosti v oblasti tělesných změn, dozrávání hrubé a jemné motoriky a zvyšování tělesné odolnosti připravují dítě k tomu, aby bylo schopné zvládnout nároky školní výuky po psychické a fyzické stránce.

### 3.2 Kognitivní vývoj

K podstatným změnám dochází v tomto období také v **kognitivní oblasti**, tj. v myšlení a vnímání. Dítě začíná vnímat svět realističtěji, odpoutává se od kouzla pohádek, oblibu získávají příběhy ze života dětí a zvířat.

Je schopné již logicky myslet, i když zatím jen ve spojitosti s konkrétními předměty a na konkrétních úkolech.

Začíná chápat pojmy jako menší – větší, více-méně-stejně, dokáže řadit a třídít předměty podle určité kategorie.

Dokáže použít při usuzování analogie a postupně je schopné najít i souvislosti mezi věcmi a na jednoduchých příkladech uvést, čím jsou si podobné a čím rozdílné. Ve vnímání je již dítě schopné lépe odlišit jednotlivé části celku, je schopné „pročleněného vnímání“.

Rozvíjejí se funkce ve zrakovém i sluchovém vnímání. Dítě již postupně schopné z celostního zvuku slova odlišit začáteční hlásku, později i koncovou a na začátku školní docházky i složit a rozložit jednoduchou slabiku. Sluchově postihne rozdíl mezi slovy, a to i tam, kde jsou odlišnosti relativně malé.

Již bezpečně odliší základní geometrické tvary a dovede je i samo podle předlohy nakreslit. Postupně odlišuje obrazce tvarově podobné, souměrné podle horizontální osy a nakonec i podle vertikální osy. Rozlišování tvarů podobných, či osově souměrných je nutné pro dobré vnímání tvarů tiskacích písmen a souvisí s vyhráváním a stabilizací laterality.

Vývoj ve vnímání je možné sledovat i na kreslení dítěte, především na kresbě postavy.

Vývoj v kresebné oblasti souvisí jak s pokrokem ve vnímání, tak i s větší grafomotorickou obratností.

### 3.3 Sociální a emocionální vývoj

Dítě **vyzrává** i po stránce **sociální a emocionální**.

Orientuje se v základních sociálních situacích. Je schopno odložit bezprostřední splnění svých přání vzhledem k pozdějšímu cíli. Zlepšuje se kontrola jeho citových pohnutek. Začínají se zajímat o činnosti ve formě úkolů. Úkol je taková činnost, na které je nutno po nějaký čas trpělivě pracovat, musí se dokončit a odměnou za splnění je ocenění.

A o to dítě nyní stojí.

Dítě je již schopno podřídit se cizí autoritě, která bude jeho práci a činnosti řídit. Děti, které docházely do školky, mají již zkušenost s autoritou učitelky. (J.Klégrová,2003)

Vstup dítěte do školy je významnou událostí ,ale i změnou pro ně a pro rodinu.

Dítě se na poměrně dlouhou dobu stane školákem, mění se jeho společenská role.

Změní se ale i role uvnitř rodiny a vztahy mimo ni. Také rodičům nastanou jiné povinnosti, kterých jsou si vědomi, protože sami do školy chodili.

V našem kulturním prostředí je vzdělání tradičně vysoce ceněno. S kulturním, technickým a informačním rozvojem to vypadá, že nároky na dnešní děti spíše stoupají a rodiče i pedagogové jsou si toho vědomi. Rodiče sledují vývoj svých dětí a pokud si nejsou jisti, radí se o nástupu do školy s odborníky.

Odborníci se shodují, že právě kolem šestého roku vývoj dítěte vytváří předpoklady pro vzdělávání. Je však známo, že vývoj není u všech dětí stejný. Každé dítě je individualita s vlastním tempem vývoje. Samozřejmě ne všechny děti budou v době nástupu do školy na stejné vývojové úrovni. Chceme však, aby všechny děti byly ve škole relativně úspěšné. Sledujeme vývoj dítěte, a to i ve vztahu k současným školním nárokům. Důležitou roli má i učitelka mateřské školy, protože dítě dobře zná. Často dává podnět pro případnou účast odborníka při posuzování školní zralosti dítěte.

#### **4. ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘÍPRAVENOST**

Používaným pojmem **školní zralost** se zdůrazňuje aspekt biologický, vnitřní, vycházející z dispoziční složky organismu či procesu zrání, chápeme ji jako výsledek zrání nervové soustavy.

Je to taková fyzická a psychická připravenost dítěte na školu, která mu umožňuje optimální zapojení do vyučování bez ohrožení fyzického a duševního zdraví dítěte při školní zátěži.

Setkáváme se také s pojmem **školní připravenost**, kterým označujeme charakteristiky mající především vztah k vnějším, společenským činitelům, procesu učení. M. Vágnerová (1997) charakterizuje školní připravenost jako předpoklady vázané na specifické působení sociálního prostředí.

Při stanovení požadavků spojených s nástupem do školy mají některé z nich více charakter „zralosti“, jiné „připravenosti“. V řadě z nich však dochází k interakci obou činitelů. Problémem školní zralosti se zabývalo mnoho autorů, z našich mimo jiné J. Langmaier (1961), J. Jirásek (1996) aj. Jirásek a V. Tichá (1968), z cizích G. Strebel (1957) a zvláště pak A. Kern (1963). Původní Kernův test obsahující šest úkolů se stal východiskem pro českou modifikaci **Jiráskova testu školní zralosti**.

Ta obsahuje tři úkoly: 1. Kresba postavy pána (podle představy)  
2. Napodobení psacího písma (podle předlohy)  
3. Obkreslení skupiny teček

Z dalších vyšetřovacích postupů můžeme uvést:

#### **Orientační tes školní zralosti (J. Jirásek)**

Je zaměřen na posouzení verbálních projevů dítěte a na zjištění základní orientace dítěte v běžných v běžných situacích.

#### **Edfeldtův Reverzní test**

Je diagnostický materiál pro zjištění míry percepční zralosti a zejména připravenosti pro prvopočáteční výuku čtení.

#### **Vývojový test modelového vnímání (autorka Frostigová)**

Je určen pro zjišťování úrovně percepčních schopností.

#### **Wineladská škála sociální zralosti**

Tento materiál je určen pro odhad sociální kompetence dětí ve věku od 3 do 9 let. Je základním hlediskem pro posouzení vlivu, prostředí, kultury a okolností, v nichž se dítě ocitá. (M. Dvořáková)

Pojem **školní zralost** bez rozlišení, který z faktorů se na dosažené vývojové úrovni podílí, zahrnuje celou řadu vzájemně se ovlivňujících oblastí.

Patří sem oblast :

- fyzická
- rozumová
- pracovní
- citová
- sociální

**Fyzická zralost** je v zásadě dána věkem. Zde má vliv jednak celková tělesná vyspělost dítěte, tak jeho zdravotní stav.

Další oblastí je **rozumová zralost**, která je závažným činitelem komplexní zralosti dítěte. Osobnost zralého školáčka není podmíněna věkovým limitem, ale celkovou změnou myšlení, chování a prožívání. Důležitá je dosažená úroveň v oblasti poznávacích procesů. Na rozumovou zralost spolehlivě ukazuje úroveň vývoje řeči dítěte. Školní prospěch ovlivňuje i prostředí, ve které dítě žije. Dítě by mělo mít určitou zásobu vědomostí a zkušeností, které může získat pouze v podnětném prostředí.

Velmi důležitou otázkou je úroveň **pracovní zralosti**, kterou rozumíme ty předpoklady dítěte, které vytvářejí základní podmínky pro zvládání pracovních úkolů a nároků na dítě kladených.

**Citová zralost** předpokládá relativní emocionální stabilitu, přiměřené sebevědomí dítěte a reagování na vnější podněty. Dokáže překonávat překážky a vyvinout úsilí i ke splnění pro ně nezajímavého úkolu. Má radost z úspěšného splnění. Dítě se odpoutává ze závislosti na rodině, kdy je její vliv postupně nahrazován působením jiných sociálních skupin.

**Sociální zralost** úzce souvisí ze zralostí citovou. Dítě má potřebu stýkat se s ostatními, je schopné spolupracovat i podřídit se. Nevyžaduje neustálou pozornost dospělého., orientuje se v jednodušších sociálních situacích.

Rozvoj příslušných zkušeností, schopností a dovedností závisí především na rodině, v menší míře je může ovlivnit kompenzační působení mateřské školy.

Dítě se ve škole ale nebude jenom učit, bude se i samostatně pohybovat ve školním prostředí. Zvyšují se nároky na jeho samostatnost. Doma i ve školce se mnohým dovednostem – jako umět se samo najít, obléci se, být nezávislé v osobní hygieně – naučilo a předpokládáme, že je školák zvládá. Je také třeba, aby si dítě umělo zorganizovat své školní věci, vědělo, co má v tašce, co bude potřebovat.

Větší samostatnost vyžaduje i jednání s dospělými.

Škola není jenom výuka, ale také společenská záležitost, která se stává nedílnou součástí života dítěte. Jeho úspěšnost ve škole ovlivňuje i to, jak se celému režimu školy dokáže přizpůsobit, jak se bude ve školním prostředí cítit.

Většina našich předškolních dětí navštěvuje instituci mateřské školy, některé chodí v tomto věku do školky i několik let.

## **5. SOUČASNÁ MATEŘSKÁ ŠKOLA**

Stejně jako celý školský systém odpovídá vývoji ve společnosti, tak i výchovný program ve školce odráží svou dobu. I mateřské školy prošly mnoha proměnami.

Otevřel se prostor pro pedagogickou nezávislost škol i pro individuální svobodu pedagoga a dítěte.

Výchovně vzdělávací práci v mateřské škole formuluje Rámcový program pro předškolní vzdělávání, který vychází z filozofie celoživotního vzdělávání a do popředí staví dítě s jeho přirozenými potřebami.

Setkáváme se s názory, jak vlastně děti ve školce vzděláváme, vždyť ve školce si děti „jenom“ hrají... Jak tedy charakterizujeme vzdělávání:

V z d ě l á v á n í je specifický druh lidské činnosti, ve kterém dochází k interakci dětí (žáků, studentů či dospělých) a pedagogů, z účelem směřování k určitému cíli (tedy k osvojování si vědomostí, dovedností či návyků a vytváření postojů).



## 5.1 Pojetí předškolního vzdělávání

V současné době je kladen velký důraz na propojenost a návaznost výchovy rodinné a institucionální. Jako rodiče i jako pedagogové jsme si vědomi toho, že v době, ve které naše děti vyrůstají a pro kterou je vychováváme, jsou důležité nejen vědomosti a dovednosti, ale také psychická odolnost, pružnost, sociální zdatnost a komunikační dovednosti. Velmi důležitá bude schopnost odolávat tlakům prostředí a udržet si nad jeho působením kontrolu. (S.Hoskovcová, 2006)

První roky života do značné míry předurčují rozvoj psychických a fyzických předpokladů i sociálních postojů dětí a mají klíčový význam pro utváření jejich osobnost. Za výchovu a vzdělávání děti odpovídají především rodiče. Oni jsou také jejich prvními učiteli.

Za **předškolní vzdělávání** považujeme vzdělávání probíhající v mateřské škole. Zahrnuje zpravidla děti od 3 do 6 let.

Je výjimečné především věkovými zvláštnostmi dítěte předškolního věku, od kterých by se měla odvíjet veškerá interakce pedagoga a dítěte.

Předností institucionálního předškolního vzdělávání je odborné vedení dětí a cílevědomé vytváření vhodných podmínek pro jejich rozvoj a vzdělávání. V případě potřeby zde dochází ke kompenzaci nedostatků v uspokojování potřeb dítěte i v jeho rozvojové stimulaci. U dětí znevýhodněných jde o pomoc při vyrovnávání rozdílů a při zlepšování jejich životních a vzdělávacích šancí.

V předškolním období má rodina nezastupitelnou roli ve vývoji dítěte. Mateřská škola může být jednou z možností, jak rodinnou výchovu prohlubovat, rozšiřovat, navazovat na ni. Může pomoci zajistit prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k rozvoji dítěte a jeho učení. Můžeme říci, že úzká vazba na rodinu je sama o sobě nepostradatelnou specifikou předškolního vzdělávání.

Je nutné, aby vzdělávání bylo vždy vázáno jak k obecným potřebám daným věkem, tak

i k potřebám individuálním, resp. individuálně různým potřebám a možnostem jednotlivých dětí. Působení pedagoga vychází z pozorování a uvědomění se potřeb a zájmů dětí. Vychází ze znalosti současné rozvojové úrovně i konkrétní životní a sociální situace.

Protože předškolní vzdělávání zasahuje celou osobnost dítěte, nerozlišuje na této úrovni jednotlivé izolované disciplíny. Vzdělávání se orientuje k oblastem působení, které vycházejí od dítěte a mezi nimiž je vše vzájemně propojeno. Pedagog bere v úvahu všechny přirozené souvislosti i vzájemné propojení všech oblastí, vzdělávacích cílů, prostředků, kompetencí i mnohotvárnost a dynamiku vazeb příčin a následků..

Dítě v předškolním věku se učí především na základě vzájemného působení s okolím a svou vlastní prožitou zkušeností. Vzdělávací činnosti jsou proto založeny na přímých zážitcích dítěte, vycházejí z jeho samostatné činnosti a individuální volby, zvědavosti a potřeby. Dávají dětem dostatek prostoru pro spontánní aktivity, dětské plány a objevování. Zajišťují dětem dostatečnou možnost projevit se, bavit se a zaměstnávat přirozeným dětským způsobem.

Aktivity v mateřské škole obsahují prvky hry a tvořivosti, podněcují zájem dítěte o učení, poznávání a získávání nových zkušeností a ovládání dalších dovedností.

V počátcích vzdělávání by dítě mělo dostat možnost prožívat uspokojení a radost z úspěchu a z překonávání překážek, protože to výrazně ovlivňuje jeho sebepojetí,

Předškolní vzdělávání se uskutečňuje ve všech činnostech a situacích, které se v průběhu dne v mateřské škole vyskytnou. Dítě je neustále ovlivňováno vším, co vyplývá z jeho vzájemným působením s okolním prostředím. Napodobuje vzory, které mu svým chováním poskytujeme, a přijímá postoje, které v různých situacích zaujímáme. Naše citlivé a pružné reagování na okamžitou situaci dítěti poskytuje srozumitelnou praktickou ukázkou životních souvislostí. Učí dítě vnímat spojitosti a napomáhá umocňovat jeho zážitek, což zvyšuje přirozenou účinnost vzdělávání..

**Záměrem předškolního vzdělávání** je dovést dítě na konci jeho předškolního období k tomu, aby v rozsahu svých osobních předpokladů získalo svému věku přiměřenou

fyzickou, psychickou i sociální samostatnost a základy kompetencí důležitých pro jeho další rozvoj a učení, pro život i vzdělávání.

**Obsah předškolního vzdělávání**, který pedagogové dětem připravují ve školních a třídních programech a spolu s nimi realizují, by měl být pojat v duchu humánním, prosociálním, ekologickým a enviromentálním.

Vzdělávací obsah Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání je uspořádán do pěti oblastí: **1. Dítě a jeho tělo**

**2. Dítě a jeho psychika**

**3. Dítě a ten druhý**

**4. Dítě a společnost**

**5. Dítě a svět**

Obsah by měl být integrovaným celkem, v jehož středu vždy stojí dítě, jeho potřeby, prožitky a zájmy.

**Hlavní cíle předškolního vzdělávání:**

1. Rozvíjení dítěte a jeho schopnosti učení
2. Osvojování si základu hodnot, na nichž je založena naše společnost
3. Získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí.

### **Specifika obsahu předškolního vzdělávání – oproti vzdělávání v základních školách**

Zapracováním obsahu předškolního vzdělávání do školního programu, vzniká učivo – vzdělávací nabídka, kterou bude s dětmi realizována formou činností.

*V základním vzdělávání byl rozsah učiva stanoven předměty a osnovami,*

v Rámcovém programu pro předškolní vzdělávání jsou vymezeny obecně oblasti, kterých by se mělo vzdělávání dotýkat, formou dílčích dílů, vzdělávací nabídky, očekávaných výstupů a možných rizik. Konkrétní obsah si pedagog připravuje sám v rámci svých školních a třídních vzdělávacích programů. Koncretizace obsahu by měla p r o b í h a t f o r m o u

i n t e g r o v a n ý c h b l o k ů , jejichž vzdělávací nabídka by měla směřovat k širokému spektru dílčích cílů. (E.Svobodová,2007)

V práci s obsahovou nabídkou je tak utvořen obrovský prostor pro tvořivost a fantazii učitele, jaký nenajdeme na žádném jiném stupni vzdělávání.

To je pro předškolního pedagoga velkou výhodou a současně i odpovědností.

Měl by si najít takovou cestu, která bude bavit děti i jeho a současně naplňovat cíle stanovené RVP PV, ale i ty, které vyplývají z potřeb dětí.

## **6. ZÁKLADNÍ ŠKOLA**

Škola je institucí, kde se setkávají děti všech úrovní schopností a ze všech sociálních vrstev. Získávají ve škole zkušenosti ze sociálních vztahů v přirozeně různorodých kolektivech svých vrstevníků.

### **6.1 Pojetí základního vzdělávání**

Základní vzdělávání navazuje na předškolní vzdělávání a na výchovu v rodině.

Je jedinou etapou vzdělávání, kterou povinně absolvuje celá populace žáků ve dvou obsahově, organizačně a didakticky navazujících stupních vzdělávání.

První stupeň základního vzdělávání je z hlediska vývoje žáků velmi důležitým a didakticky specifickým stupněm vzdělávání.

Usnadňuje svým pojetím přechod dětí z režimově volnějšího a příznivějšího rodinného života a předškolního vzdělávání do povinného, pravidelného a systematického vzdělávání.

Vstup do školy patří k nejnáročnějším obdobím, s nimiž se musí dítě ve svém životě vyrovnávat. Přináší časové i režimové změny, jiný a pravidelnější způsob práce. Ocítá se v novém prostředí , setkává se s novými lidmi, navazuje vztahy. Změny se týkají i oblastí, jako je stravovací, pitný nebo pohybový režim.

Proto by měl 1. stupeň základního vzdělávání respektovat přirozené potřeby dětí, individuální úroveň jejich vývoje a učební program tomu přizpůsobit.

**Specifikum učitelství v počátečních třídách** spočívá především v zaměření na osobnostní rozvoj začínajícího školáka.. Správně pochopené a řízené učební činnosti jej intenzivně podněcují.

Učitel by měl být profesionálně připraven porozumět dítěti. Pochopit jeho potíže v adaptaci na školní prostředí i práci.

Pro vzdělávání žáků daného věku je důležitá vhodná pracovní atmosféra a především úzký a citlivý kontakt mezi učitelem a žákem a žáky mezi sebou.

Základní vzdělávání na obou stupních vyžaduje podnětné a tvůrčí školní prostředí, zajišťuje odpovídající podmínky pro výuku přizpůsobenou individuálním potřebám každého dítěte. Hodnocení výkonů a pracovních výsledků žáka musí být postaveno na plnění konkrétních a splnitelných úkolů, na posuzování individuálních změn žáka a pozitivně laděných hodnotících vyjádřeních. Je nutné, aby byla žákům dána možnost zažívat úspěch, nebát se chyby a pracovat s ní.

Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytovat spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situaci blízké životu a na praktické jednání.

**Klíčové kompetence** představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.

Klíčové kompetence jsou:

**Kompetence k učení** - umožnit žákům osvojit si strategii učení a motivovat je pro celoživotní učení.

**Kompetence k řešení problému** - podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů

**Kompetence komunikativní** - vést žáky k všestranné a účinné komunikaci

**Komunikace sociální a personální** - rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci vlastní a druhých

**Kompetence občanské** - připravovat žáky jako svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňující svá práva a plnící své povinnosti.

**Kompetence pracovní** – pomáhá žákům poznávat a rozvíjet své schopnosti i reálné možnosti a uplatňovat získané vědomosti a dovednosti při profesní orientaci.

**Cílem 1. stupně základního vzdělávání** je vytváření předpokladu pro celoživotní učení. Děti by měly získat základní návyky a dovednosti jak pro školní, tak i mimoškolní práci, vytvářet motivace k učení, osvojovat si základní gramotnost jako předpoklad dalšího úspěšného vzdělávání. Postupně si utvářet ucelený náhled na svět včetně vztahu k životnímu prostředí, kultivovat žakovu osobnost a podporu zdraví. Prvním stupeň základního vzdělávání má také zásadní význam pro včasnou nápravu případných znevýhodnění, ale i pro rozpoznání a podchycení specifických zájmů, schopností či nadání žáků.

**Vzdělávací obsah** základního vzdělávání je v RVP ZV orientačně rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí.

Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem (nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory):

- **Jazyk a jazyková komunikace** (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk)
- **Matematika a její aplikace** (Matematika a její aplikace)
- **Informační a komunikační technologie** (Informační a komunikační technologie)
- **Člověk a jeho svět** (Člověk a jeho svět)
- **Člověk a společnost** (Dějepis, Výchova k občanství)
- **Člověk a příroda** (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)
- **Umění a kultura** (Hudební výchova, Výtvarná výchova)
- **Člověk a zdraví** (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)
- **Člověk a svět práce** (Člověk a svět práce)

Z jednoho vzdělávacího oboru může být vytvořen jeden nebo více vyučovacích předmětů. Případně může vyučovací předmět vzniknout integrací vzdělávacího obsahu více vzdělávacích oborů.

Učivo je v RVP ZV strukturováno do jednotlivých tematických okruhů (témat, činností) a je chápáno jako prostředek k dosažení očekávaných výstupů, které mají činnostní povahu, jsou prakticky zaměřené, využitelné v běžném životě a ověřitelné.

Povinnou součástí základního vzdělávání tvoří **průřezová témata**. Ta jsou realizována formou integrace do normální výuky nebo v podobě samostatných předmětů.

V etapě základního vzdělávání jsou vymezena tato průřezová témata:

- **Osobnostní a sociální výchova**
- **Výchova demokratického občana**
- **Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech**
- **Multikulturní výchova**
- **Enviromentální výchova**
- **Mediální výchova**

Každá škola má některá specifika a klade důraz na některé oblasti výchovy , které ji odlišují od ostatních škol a tím dochází k její profilaci.

Je nezbytné, aby učitelé při tvorbě školních vzdělávacích programů vzájemně spolupracovali, propojovali vhodná témata společná jednotlivým vzdělávacím oborům a posilovali nadpředmětový přístup ke vzdělávání.

Především by však škola měla být pro dítě místem pozitivních prožitků a zajímavých zkušeností.

## II. Praktická část

### 7. ÚROVEŇ SPOLUPRÁCE

Spolupráce mezi mateřskou a základní školou je ovlivněna mnoha faktory.

Ze své pedagogické praxe a z rozhovorů, které jsem vedla s učitelkami mateřských škol a učitelkami 1.tříd, jsem se přesvědčila o tom, že spolupráce mezi mateřskou školou a základní školou je z velké části postavena na základě dobrých mezilidských vztahů, ochoty a snahy spolupracovat a komunikovat.

#### 7.1 Smysl orientačního výzkumu

Smyslem našeho orientačního výzkumu bylo zjistit oblasti a formy spolupráce mateřské a základní školy zdůraznit pozitivní momenty této spolupráce.

#### 7.2 Metody orientačního výzkumu

Ke zjišťování požadovaných údajů jsem využila několik metod:

- pozorování
- rozhovor
- dotazník

Zaměřila jsem se na **sledování** oblastí spolupráce a vzájemných vztahů jak z pozice učitelky základní školy, mateřské školy, ale i jako matky a člověka s vlastními zkušenostmi.

**Rozhovory** jsem vedle neformální formou v přímé interakci s respondenty.

Při sestavování **dotazníku** (viz příloha 1) jsem byla ovlivněna zkušenostmi, které jsem získala během své praxe v mateřské škole. Na základě odpovědí a dalších zkušeností bych ho nyní strukturovala jinak. Více bych se zaměřila například na to, zda učitelky mateřských škol vědí, jaké požadavky má základní škola na budoucí prvňáčky, zda jsou nároky na děti v souladu s jejich možnostmi a potřebami.

#### 7.3 Popis zkoumaného vzorku

Během svého orientačního výzkumu jsem oslovila a vedla rozhovor s 28 učitelkami mateřských škol a 18 pedagogy základních škol.



## **7.4 Závěry orientačního výzkumu**

V této části se zaměřujeme na některé faktory, které ovlivňují spolupráci mateřské a základní školy (viz příloha 2, 3)

### **Samostatnost subjektu**

Velká část oslovených pedagogů uvedla, že úroveň komunikace mezi těmito institucemi je často ovlivněna skutečností, zda je mateřská škola součástí školy základní nebo zda je samostatným subjektem. Pokud jsou školky samostatným subjektem, bývá úroveň komunikace paradoxně lepší, než když je školka součástí školy. Uvádím – paradoxně, vždyť právě komunikace uvnitř jedné organizace by měla fungovat lépe. Ale není to tak. Častým důvodem nespokojenosti a obtížné komunikace bývá pocit nesamostatnosti, svázanosti, přehlížení potřeb školky. Mají pocit, že jsou odstaveny na vedlejší kolej. Školky zvyklé fungovat samy za sebe měly pocit svébytnosti, o který přišly.

### **Společná tvorba vzdělávacího programu**

Ať už je mateřská škola samostatným subjektem nebo součástí větší organizace, z počtu dotazovaných žádný neuvedl, že by učitelé mateřské a základní školy společně spolupracovaly na vzdělávacím programu, který by na sebe navazoval. Téměř většina učitelek obou úrovní vzdělání uvádí, že spolupráce na obou typech škol v této oblasti není tak úplně reálná. Přiklání se k názoru, že po přechodu dítěte na základní školu spíše hodně záleží na způsobu práce ve škole.

Učitelky mateřských škol uvádějí, že v případě výskytu určitých obtíží u dítěte navrhnou jeho vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Pokud rodiče s návrhem souhlasí, dítě je v poradně nebo speciálně pedagogickém centru vyšetřeno. V případě, že rodiče poskytnou závěry vyšetření mateřské škole, učitelky pak dále postupují podle plánu vypracovaného příslušnou pedagogicko-psychologickou poradnou či centrem.

Pouze část dotazovaných pedagogů uvedla, že se setkávají učitelky mateřských škol s učitelkami 1. tříd a společně konzultují požadavky a nároky, které jsou na děti v 1. ročníku kladeny. Jsou to však převážně vesnické školky, kdy většina dětí nastupuje do 1. třídy v témže místě.

Bohužel skutečnost je taková, že základní škola není často ochotna a schopna odpovídajícím způsobem pracovat s výraznějšími rozdíly mezi dětmi. Proto je spolupráce v koordinaci požadavků velice důležitá. Předcházelo by se tak výraznějším rozdílům mezi dětmi a z toho vyplývajících nepříznivých následků, které vždycky dopadnou na dítě.

### **Školka a školka na vesnici a ve městě**

Z informací, které mám k dispozici vyplynulo, že užší spolupráce ve více případech funguje na školách vesnických. Jedním z důvodů je i ten, že děti nemají možnost výběru mezi více základními školami, lidé se více znají, vesnice postrádá anonymitu města.

Ve městě, kde je možnost výběru základní školy, může být komunikace ztížena důvody, které uvádějí některé mateřské školy. Například tím, že komunikace se všemi školami by byla pro školku časově náročná..., školám jde pouze o přetahování dětí a naplnění počtu dětí ve třídě..

### **Společné akce a pozitivní momenty**

Téměř polovina všech oslovených učitelek mateřských školek uvedla, že předškoláci chodí **na návštěvu do 1. třídy**. Dítě tak získává představu o roli školáka. Také se seznamuje s prostředím, do něhož bude brzy patřit a nebude mu připadat tak neznámé a cizí.

V jedné škole připravují pro budoucí školáčky „**výukový den**“, který je přizpůsobený jejich schopnostem. Děti z této školy pak navštěvují mateřskou školu s připraveným programem pro malé děti. Děti z prvních tříd se na návštěvu do školky velice těší, ukazují dětem a paní učitelkám, co už umí, co se naučily. Malé děti k nim vzhlížejí a rády se chlubí, že mají velkého kamaráda ve škole a těší se, že budou do školy také chodit.

Mezi další společné akce uvádějí pedagogové **návštěvy divadla, konání sportovních dnů, maškarních plesů, oslavy Dne dětí**, kde různé disciplíny připravují starší děti pro mladší, **výstavy výtvarných prací, sběr kaštanů, papíru**.

Oblíbenou akcí bývají **divadelní představení**, která připravují samy děti a hrají je pro ostatní. Někde společně připravují **Oslavu Dne matek nebo vánoční posezení**.

Setkala jsem se se zápisem dětí do 1. třídy připraveným společně učitelkami mateřské školy a I.stupně základní školy, který byl pojat jako procházka pohádkovým lesem a na konci si

budoucí prvňáčci odnášely dárečky, které pro ně vyrobily děti ze základní školy. Předškoláci byli nadšení a těšili se, že až budou chodit do školy, takové věci také dokážou.

**Při zápisu do 1.ročníku** na naší škole je přítomna učitelka mateřské školy, která děti dobře zná. Přestože se děti dostavuje k zápisu v doprovodu svých rodičů, máme zkušenosti s tím, že přítomnost jejich paní učitelky na děti velmi kladně působí. Mají ve své blízkosti lidi, které znají, mají je rádi a děti cítí se jistěji. Své klady to má i pro učitelky základní školy, protože učitelka ze školky může podat o dítěti důležité informace a postřehy.

Mohou poukázat na silné stránky dítěte a také se dohodnout, na co je potřeba se u dítěte zaměřit.

Někteří rodiče využívají přítomnosti pedagogů obou škol a chtějí konzultovat některé problémy, např. své obavy, zda je jejich dítě připraveno na nástup do základní školy.

Myslím, že to je velmi dobrý moment pro spolupráci školky, školy i rodiny v zájmu dítěte.

## **Závěr**

Pro své děti toho chceme víc, než jen zdraví. Přejeme si, aby žily aktivní život plný přátelství a lásky. Mají být zvědavé a přijímat životní výzvy. Mají být vděčné za to, co jsme je naučily, ale také hrdé na schopnosti, kterých samy dosáhly. Naše děti mají být plné důvěry a naděje do budoucnosti, naplněné podnikavým duchem a citem pro spravedlnost. Také dostatečně statečné, aby podle toho citu jednaly. Přejeme jim schopnost odolávat neúspěchům a prohrám, které život s sebou přináší. (Seligman,1999)

Spolupráce mezi základní a mateřskou školou ještě v mnoha ohledech nefunguje tak, jak by měla a jak bychom si přáli. Přestože příprava na vstup do ZŠ není dominantní oblastí v programu mateřských školek, je jedním z cílů výchovné práce v mateřské škole.

I rodiče předpokládají, že mateřská škola tento úkol splní.

Základní škola staví na výsledcích mateřské školy. Obě instituce by proto měly spolupracovat a usměrňovat své požadavky tak, aby mezi nimi existovala návaznost. Je důležité, aby mateřská škola připravovala děti na požadavky základní školy.

Žádná instituce – tedy ani mateřská škola, základní škola, ale ani rodina, nepůsobí mimo společnost. Vždyť vzájemná spolupráce je v zájmu dítěte, o které by nám mělo jít v první řadě.

## **Seznam použité literatury:**

- Čáp,J.,Mareš,J.: Psychologie pro učitele. Praha, Portál 2001
- Deissler,H.H.: Každodenní problémy v mateřské škole. Praha, Portál 1982
- Helus,Z.: Dítě v osobnostním pojetí. Praha, Portál 2004
- Hoskovcová,S.: Odolnost předškolního dítěte. Praha
- Klégrová,J.: Máme doma prvňáčka. Praha, Mladá Fronta 2003
- Kořátková,S.: Hry v mateřské škole v teorii a praxi. Praha, Grada 2005
- Mertin,V.,Gillnerová,I.: Psychologie pro učitelky mateřské školy, Praha, Portál 2003
- Svobodová,E.: Obsah a formy předškolního vzdělávání. JU v Českých Budějovicích 2007
- Vágnerová,M.: Psychologie školního dítěte. Praha, Karolinum 1997
- Vágnerová,M.: Vývojová psychologie I. Praha, Karolinum 2005
- [http://www.rvp.cz/soubor/RVP\\_PV-2004](http://www.rvp.cz/soubor/RVP_PV-2004)
- [http://www.rvp.cz/soubory/RVPZV\\_2007-07](http://www.rvp.cz/soubory/RVPZV_2007-07)
- <http://www.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-vzdelavani-v-ceske-republice>

## **PŘÍLOHY**

## PŘÍLOHA 1

Vážené kolegyně,

Jsem studentskou 3.ročníku PF Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích a ráda bych Vás požádala o vyplnění dotazníku, jehož údaje budou sloužit jako podklad pro mou bakalářskou práci. Údaje budou zpracovány anonymně.

-----

1. Je vaše mateřská školka součástí základní školy?
2. Na jaké úrovni je podle Vás komunikace mezi vámi a základní školou?
3. Je podle Vašeho názoru možná spolupráce mezi MŠ a ZŠ ve výukách na obou typech škol? Pokud ano, uveďte příklad.
4. Spolupracujete při řešení výchovných problémů se ZŠ? Pokud ano, při jakých?
5. Účastníte se akcí, které pořádá ZŠ a naopak, pořádáte akce, kterých se může zúčastnit základní škola?
6. Vypracováváte ve školce individuální vzdělávací plány pro děti ve spolupráci se základní školou?
7. Jste spokojeni s úrovní komunikace a spolupráce s rodiči\_
8. Setkáváte se někdy při vaší práci s nepochopením ze strany rodičů nebo školy?  
V jaké situaci?

---

Děkuji za Váš čas a ochotu

Pavla Zrůstová

## PŘÍLOHA 2

**Některé faktory ovlivňující spolupráci mezi mateřskou a základní školou z pohledu učitelek MŠ**

|                                              |                                                                    |                                                          |                                         |
|----------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|-----------------------------------------|
| <b>Samostatnost subjektu</b>                 | jako součást ZŠ<br><b>15 dotazovaných</b><br>hodnotí negativně     | jako součást ZŠ<br><b>4 dotazovaní</b><br>hodnotí kladně | <b>5 dotazovaných</b><br>se nevyjádřilo |
| <b>Společná tvorba vzdělávacího programu</b> | pro<br><b>19 dotazovaných</b><br>je spíše nereálná                 | <b>6 dotazovaných</b><br>neví jak                        |                                         |
| <b>Vesnická školka – městská školka</b>      | <b>14 dotazovaných</b><br>uvádí užší spolupráci<br>vesnických škol | <b>8 dotazovaných</b><br>uvádí stejnou úroveň            | <b>3 dotazovaní</b><br>se nevyjádřili   |
| <b>Pořádání společných akcí</b>              | dostatek spol. akcí<br><b>16 dotázaných</b>                        | více společných akcí<br><b>9 dotázaných</b>              |                                         |
| <b>Pozitivní působení</b>                    | uvádí všech<br><b>25 dotázaných</b><br>za oboustranně<br>přínosné  |                                                          |                                         |

## PŘÍLOHA 3

**Některé faktory ovlivňující spolupráci mezi mateřskou a základní školou z pohledu pedagogů ZŠ**

|                                              |                                                                  |                                                            |                                              |
|----------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| <b>Samostatnost subjektu</b>                 | MŠ jako součást ZŠ<br><b>7 dotazovaných</b><br>hodnotí kladně    | <b>11 dotazovaných</b><br>nevidí rozdíl                    |                                              |
| <b>Společná tvorba vzdělávacího programu</b> | <b>14 dotazovaných</b><br>o této možnosti<br>neuvažovalo         | <b>2 dotazovaní</b><br>možná v budoucnu a<br>velmi citlivě | <b>2 dotazovaní</b><br>nepovažují za možné   |
| <b>Vesnická škola –<br/>městská škola</b>    | <b>10 dotazovaných</b><br>uvádí, že záleží na<br>konkrétní škole | <b>5 dotazovaných</b><br>preferuje vesnickou<br>školu      | <b>3 dotazovaní</b><br>nevidí výrazný rozdíl |
| <b>Pořádání<br/>společných akcí</b>          | <b>15 dotazovaných</b><br>dostatek společných<br>akcí            | <b>3 dotazovaní</b><br>to berou jako součást<br>práce      |                                              |
| <b>Pozitivní působení</b>                    | <b>15 dotazovaných</b><br>hodnotí jako<br>přínosné               | <b>2 dotazovaní</b><br>záleží na konkrétní<br>akci         |                                              |