



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta

Problematika motivace u dětí předškolního věku

Bakalářská práce

Vypracovala: Helena Plechatá
Vedoucí práce: PhDr. Marta Franclová, Ph.D.

České Budějovice 2016

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované 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 fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, 24. března 2016

Helena Plechatá

Poděkování

Děkuji vedoucí bakalářské práce PhDr. Martě Franclové, Ph.D., za pomoc při vedení práce a za její cenné rady a připomínky. V neposlední řadě děkuji své rodině za toleranci a podporu, které se mi dostávalo po celou dobu mého studia.

ABSTRAKT

Tématem bakalářské práce je problematika motivace u dětí předškolního věku. Teoretická část se zabývá vymezením pojmu motivace, motivačním procesem, vývojem dítěte předškolního věku, vstupem do školy, vzděláváním v mateřské a základní škole. Cílem praktické části je zjišťování úrovně motivace u dětí předškolního věku ve vztahu ke škole a k učení. Šetření proběhlo kvalitativním výzkumem, prostřednictvím metody hloubkového rozhovoru pomocí otevřených otázek a zúčastněného pozorování. Vybrané téma je vhodné pro výzkum v mateřské škole a zvolené metody jsou optimální pro tuto věkovou skupinu.

Klíčová slova: motivace, předškolní věk, děti, mateřská škola, základní škola, školní zralost, školní připravenost

ABSTRACT

The topic of the bachelor thesis is the issue of motivation of pre-school children. The theoretical part handles the definition of the term motivation, the motivation process, the development of a child in pre-school age, the child's entering of primary school, education in kindergarten and primary school.

The aim of the practical part is to determine the level of motivation of pre-school children in relation to school and learning. The research was carried out by the means of a qualitative research, by the method of depth dialogue by the means of open questions and engaged observation. The selected topic is suitable for research in kindergarten and the selected methods are optimum for this age group.

Keywords: motivation, pre-school age, children, kindergarten, primary school, school maturity, school preparedness

Obsah

ÚVOD.....	6
1. Teoretická část	7
1.1. Pojem motivace	7
1.1.1. Motivační proces	10
1.1.2. Motivace k učení	11
1.2. Vývoj dítěte předškolního věku.....	13
1.2.1. Kognitivní vývoj	15
1.2.2. Emoční vývoj	16
1.2.3. Socializace	17
1.3. Vstup do školy	19
1.3.1. Školní zralost.....	21
1.3.2. Nezralé děti	23
1.3.3. Školní připravenost.....	24
1.3.4. Odklad školní docházky	26
1.4. Vzdělávání v mateřské škole.....	26
1.5. Vzdělávání v základní škole	33
2. Praktická část	35
2.1. Téma a cíl výzkumu	35
2.1.1. Metody použité ve výzkumu	35
2.1.2. Výzkumný vzorek a průběh výzkumu	35
2.1.3. Polostrukturovaný rozhovor.....	36
2.1.4. Zúčastněné pozorování	37
2.2. Pozorování dětí v praktických činnostech.....	38
2.2.1. Grafomotorika	38
2.2.2. Jdeme do pohádky	40
2.2.3. Hra na školu	44
2.3. Zpracování dat.....	47
2.4. Rozhovory s dětmi.....	47
2.4.1. Hlubkové rozhovory	47
2.4.2. Analýza rozhovorů s dětmi	50
2.5. Zúčastněné pozorování	52
2.5.1. Popis pozorování	53
2.5.2. Analýza pozorování	58
2.6. Interpretace výsledků obou metod	59
3. Závěr	64
4. Seznam použitých zdrojů.....	66
5. Seznam tabulek, obrázků a fotek	68
6. Přílohy.....	69

ÚVOD

Vstup dítěte do školy je přelomový životní zlom. Dítě opouští svět her a vstupuje do světa řádu. Tato skutečnost je dána řadou faktorů – jednak vývojových, jednak společenských. Dítě, které nemělo velké povinnosti, najednou dostává systém, musí dodržovat rozvrh hodin, vykonávat zadané činnosti, připravovat se do školy. Přejít do školy je náročný na psychiku jedince. Tato práce si klade za cíl popsat dítě, jeho vývoj a jeho motivovanost vzhledem ke školní docházce.

Teoretická část definuje termín motivace, vychází z prací vztahujících se k tématu školní zralosti a připravenosti, vývoje dítěte, vzdělávání v mateřské škole. Práce zkoumá motivaci dítěte předškolního věku ke škole, nejprve se zabývá definicí motivace, potom reaguje na věk dítěte. Zabývá se vývojem dítěte předškolního věku, školní zralostí a připraveností a také mateřskou školou a nástupem do školy základní. Ukazuje, jaké faktory mohou hrát roli v motivaci dítěte předškolního věku ke škole, co všechno na dítě působí, jaké jsou trendy v současném předškolním vzdělávání, jak se s dětmi pracuje, jak jsou připravovány na změnu, tj. na školní prostředí.

Tato práce chce směřovat k popsání problematiky motivace dítěte předškolního věku ke škole, připravenosti na ni, ale také postupům, jak dosáhnout pozitivní motivace ke škole a danému jedinci předat pozitivní zkušenost.

Praktická část mé práce se zabývá výzkumem, který měl zjistit, jaké názory mají předškolní děti na školu, zda se na ni těší, co od ní očekávají, čeho se obávají.

1. TEORETICKÁ ČÁST

1.1. Pojem motivace

Motivace je základním stavebním kamenem v chování jedince, v prosazování jeho tužeb, potřeb, zájmů. Z hlediska psychologie je motivace definována jako soubor hybných činitelů, které vyvolávají, směřují a udržují chování.

Motivace je jedna ze složek osobnosti, rozhodně nelze na základě znalosti motivační sféry jedince poznat celou osobnost člověka, můžeme však poznat hodnoty daného člověka a jeho snahu prosadit své cíle. Hraje velkou roli ve v různých sférách lidského chování, každé chování jedince je motivované, cokoli jedinec dělá nebo nedělá, souvisí s motivací. Jediné, kdy o motivaci nemůžeme uvažovat, jsou reflexy.

Jako základní motiv bývá uváděná potřeba (v nejširším smyslu slova) – v chování, učení, práci, hře, ta daného jedince může stimulovat a posunout ho k lepším výkonům, snaze rozšiřovat danou dovednost, za kterou následuje nějaké uznání (pochvala, odměna, čestné uznání). Pokud bychom chtěli danou osobnost motivovat, musíme nejprve sledovat její zájmy a cíle).

Kdybychom hledali jasnou definici motivace, zjistili bychom, že jich existuje několik. Problematika tohoto výzkumu je značně rozsáhlá a dosud není uzavřená (Hrabal, Man, Pavelková, 1989). Existuje několik možných přístupů, které uplatňují různé výkladové principy.

Hédonický přístup sleduje lidské chování v souvislosti s prožitkem libosti a nelibosti, člověk chce dosáhnout stavu libosti, kdežto nelibost potlačuje, ba co víc, chce na ni zapomenout, utéct před ní. Kognitivistický přístup vnímá motivaci jako výsledek funkce poznávacích procesů. Člověk je chápán jako zpracovatel informací a také jako ten, kdo na jejich základě rozhoduje. Homeostatický princip vychází z toho, že pro přirozený stav organismu je důležitá rovnováha. Pokud dojde k jejímu porušení, nastupuje snaha ji obnovit. Nehomeostatický princip naopak zdůrazňuje tendenci jedince tuto snahu

narušit, jako základní princip tento přístup vidí potřebu aktivity jedince (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Nakonečný ve své práci *Motivace lidského chování* vysvětluje, že jí v psychologii není dán zcela jednotný obsah (Nakonečný, 1996). Podle něj pojem motivace „*vysvětluje psychologické důvody chování, jeho subjektivní význam a současně vysvětluje psychologickou variabilitu chování, proč se různí lidé orientují na různé cíle.*“ Některé z těchto charakteristik však podle Nakonečného nelze zcela spolehlivě odlišit od účinků učení (tamtéž, s. 12). S tím souvisí zmiňovaná variabilita chování, různí lidé se ve stejné situaci chovají různým způsobem. Nakonečný uvádí jako příklad různý způsob, jakým lidé uspokojují ty samé potřeby – např. jak prezentují sami sebe, aby získali obdiv, úctu nebo uznání, či dokonce pokořili své protivníky (Nakonečný, 1996). Toto chování může být prezentováno v různých situacích, např. ve snaze získat pochvalu, odměnu, při pokusu začlenit se do kolektivu či potřebě naučit se novým věcem či dovednostem.

Pohnutky k lidskému jednání můžeme rozdělit na vnější a vnitřní motivy. Pro ně musíme ještě rozlišit potřeby a incentive. Potřeby jsou obvykle vnímány jako dispoziční motivační činitele. Rozlišujeme jednak potřeby vrozené, jednak získané během života jedince. Projevují se buď pocitem nedostatku, nebo přebytku. Incentivy jsou vnější podněty, jevy, události, které mají schopnost člověka povzbudit a většinou i uspokojit jeho potřeby. Mohou být pozitivní (např. potrava), nebo negativní (např. hrozba). Negativní incentive však potřebu neuspokojují. Proto se někdy mluví o komplexních incentivech – jednou z nich jsou např. peníze (Hrabal, Man, Pavelková, 1989). Pokud dojde k probuzení potřeby, vzniká motiv – důvod, proč člověk začne jednat daným způsobem (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Motivy vnitřní jsou záležitosti dané. Jako příklad lze uvést základní biologické potřeby – spát, jíst, vykonávat tělesné potřeby, pociťovat chlad či teplo, ale také důležité záležitosti, jako jsou emoce a s nimi související potřeba citové, ale také sociální jistoty. Spadají sem ovšem také návyky, které si daný jedinec osvojí, a zájmy, kterým se začne věnovat.

Motivy vnější jsou různá zvýhodnění, která si člověk vydobude. Ve školní praxi sem spadá pochvala, odměna, známka, trest, v pracovní praxi to může být např. povýšení, zvýšení platu, mimořádná finanční, hmotná či zážitková odměna.

Mohli bychom vyjmenovat další dělení motivů, možností existuje vícero, např. máme vědomé a nevědomé motivy; biologické, psychické a sociální; vrozené a získané. V průběhu vývoje člověka se můžou rovněž měnit, co bude hnacím motorem jeho dalšího jednání.

Klasifikací potřeb se zabývali Henry Murray a Abraham Harold Maslow.

Murray rozlišuje tzv. třídy potřeb:

1. viscerogenní a psychogenní – jsou určeny organickými (hlad, žízeň atd.) a psychickými podmínkami (potřeb výkonu, agrese, opozice, obrany, předvádění se aj.)
2. pozitivní a negativní – snaha zúčastnit se nějaké akce, nebo naopak se jí vyhnout
3. zjevné a skryté – první můžeme vidět, vnímat, druhé jsou záležitostí naší představivosti
4. vědomé a nevědomé

Maslow (1943) přichází s velmi známou a často citovanou hierarchickou teorií potřeb:



Tabulka 1: Masloova hierarchická teorie potřeb. Zdroj: Vlastní archiv.

Jako hierarchii můžeme vnímat, v jakém pořadí jsou dané potřeby naléhavé. V systému pyramidy člověk musí uspokojit níže postavenou potřebu, teprve poté může přeskočit na další stupeň. Dále pak Maslow uznává ve svém systému potřeby „nižší“ nebo také „základní“ a „potřeby růstu“. Jako základní vnímá ty fyziologické, doplňuje mezi ně ještě potřebu bezpečí. Během ontogeneze pak teprve vznikají ty vyšší, v nichž můžeme zaznamenat vliv člověka na konkrétní sociální podmínky. Nejvyšší jsou pak „potřeby růstu“, díky nimž se člověk chce realizovat v činnostech, které jsou mu blízké. Tato jediná potřeba (a rovněž nejvyšší v hierarchii) není reakcí na nějaký stav, tj. pocit nedostatku. Sem spadají také tvůrčí činnosti, na něž by se rodina i školní zařízení měly soustředit.

V rámci těchto obecných zákonitostí probíhá individuální vývoj sféry každého jedince, který je dán jeho interakcí se sociálním světem a jednak vrozenými vlastnostmi každého dítěte. Individuální hierarchie potřeb dává vzniknout motivačnímu zaměření osobnosti člověka. Na podkladě tohoto zaměření se utvářejí a stabilizují zájmy a hodnoty člověka (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

1.1.1. Motivační proces

Osobností sféra člověka může mít dva stavy – stav uspokojení a stav neuspokojení. První z nich bývá provázen pozitivními emocemi a může být charakterizován jako stav potenciální, latentní motivace. Druhý pak jako stav aktuální motivace. Přejít od potenciálního stavu k aktuálnímu je prvním článkem motivačního procesu (Hrabal, Man, Pavelková, 1989). Potřeba může být vzbuzena dvojím procesem: buď dlouhotrvajícím obdobím, kdy nebyla uspokojována, nebo objevením se incentive, na niž je vázána (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Motivační proces je však složitější. Může se stát, že mohou být aktualizovány dvě a více potřeb, případně nějaká z nich může obsahovat pozitivní i negativní incentívni hodnotu

– pak vzniká motivační konflikt. Může také dojít k tomu, že uspokojení aktualizované potřeby je zamezeno – pak vzniká frustrace. Někdy k uspokojení potřeby nedojde hned, je nutno ji oddálit, stanovit si cíl. Motivace je také v úzkém vztahu s poznávacími procesy, existuje zde oboustranná podmíněnost – nastupují kognitivní motivační procesy (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

1.1.2. Motivace k učení

Zabýváme-li se motivací k učení, je ji nutno chápat jako prostředek zvyšování efektivity učební činnosti žáků a také jako jeden z významných cílů výchovně vzdělávacího procesu školy. Nelze to však zcela oddělovat, neboť aktualizace motivace učební činnosti závisí na úrovni rozvoje motivační sféry osobnosti a opačně. (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Učební činnost lze vnímat jako jednu z důležitých forem poznávací činnosti. Je realizována ve škole hlavně v sociálním kontextu jako reakce na požadavky školy. Můžeme hovořit o třech zdrojích motivace této činnosti. Jde o tři skupiny potřeb, proto je motivace k učení komplexní incentivou, a sice z hlediska:

- a) procesu poznávání a získávání nových poznatků – poznávací potřeby,
- b) sociálních vztahů realizovaných jednak v průběhu učební činnosti, jednak jako následek této činnosti – sociální potřeby,
- c) úrovně obtížnosti úkolů – výkonové potřeby.

Jestliže má učitel zajistit motivaci k učení, musí hledat, která z uvedených skupin potřeb je u konkrétního žáka dominující (Hrabal, Man, Pavelková, 1989). Učiteli se doporučuje navodit takové podmínky, které obsahují silné incentive pro danou skupinu potřeb. Dále musí respektovat dominující potřeby individuální hierarchie potřeb konkrétních žáků. Vyučování je tedy poté cíleno i s ohledem na tyto žáky, jejich zájmy,

sociální potřeby či výkonové potřeby.

Učitel motivuje žáky vědomě i nevědomě. Jeho motivace nemusí být jen pozitivní, může nastat situace, že dítě motivuje negativně, to potom může získat ke vzdělávacímu procesu nechutí. Důležitá je motivace v interakci **učitel – žák** – ta je vedle sociální motivace, již navozuje osobnost učitele, předpokladem pro kognitivní motivační procesy, jež spočívají ve vzájemném očekávání a interpretaci vzájemného chování. Zde hrozí nebezpečí, že učitel nemusí znát motivační dosah svého chování, ten může být i negativní.

Při výukové činnosti by mělo docházet k **motivování aktualizací potřeb žáků**. Učitel může zcela úmyslně pro to vytvářet podmínky. Může:

- a) projektovat vyučování z hlediska obsahu – tj. zvýší aktualizaci poznávacích potřeb. Sem spadá např. problémové vyučování, názorné vyučování aj.,
- b) ovlivňovat sociální klima třídy – je důležité, jak učitel žáky vede, zda autokraticky, či demokraticky. Roli také hraje zvolená forma vyučování (skupinové, frontální).
- c) volit způsob hodnocení žáků.

Ve škole se ovšem může objevit také **negativní motivace**, za její významný zdroj považujeme frustraci potřeb žáků. Za příčiny frustrace můžeme hledat hlavně nudu, popřípadě strach (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Abychom mohli motivaci k učení realizovat, je potřeba navodit takové podmínky, během kterých by docházelo k restrukturalizaci motivace učební činnosti směrem od vnější k vnitřní. Důležitý je také proces přijímání a stanovování cílů. Obsah vzdělávání stanovuje žákům, co od nich bude požadováno. Motivační hodnotu tyto požadavky získávají, až když se stanou individuálním cílem žáka. Ten chce dosáhnout cíle a poté interpretovat, proč se tak stalo, nebo nestalo. Prožitek úspěchu či neúspěchu má zpětný vliv na proces stanovování cílů. Učitel by s tím měl pracovat.

1.2. Vývoj dítěte předškolního věku

Předškolní období začíná ve třetím roce života dítěte a trvá do šesti až sedmi let. Konec této fáze není dán jen věkem, ale také změnou role dítěte – z předškoláka se stává školák, nastává tedy také změna sociální. Nástup do školy může být posunut o jeden rok či více let. Podle Vágnerové je toto období charakteristické stabilizací vlastní pozice ve světě a diferenciací vztahu ke světu (Vágnerová, 2012). Při poznávání světa hraje roli fantazie a intuitivní uvažování, které ještě neřídí logika. Dítě se též začíná vnímat, mluvíme o tzv. egocentrismu, jeho myšlení je rovněž určováno subjektivním dojmem a aktuální situací. Diferenciace probíhá v sociální oblasti. Dítě od rodiny přesouvá svou pozornost ke svým vrstevníkům, s nimiž navazuje vztahy. Musí se naučit, jak se bude ve skupině realizovat i jak bude probíhat jeho kooperace s ostatními. Dítě v tomto věku již má potřebu něco zvládnout, prosadit své kvality (Vágnerová, 2012).

V této fázi vývoje je poznávání dítěte zaměřeno na nejbližší svět a na snahu pochopit pravidla, která v něm jsou nastolena. Jean Piaget označuje tuto fázi jako období názorného, intuitivního myšlení. V jeho popisu čtyř stádií lze předškolní dítě zařadit do stadia předoperačního (mezi 2. – 7. rokem věku). Až od věku tří či čtyř let je dítě schopno opustit egocentrismus a objevit hry na sociální role – na rodiče, indiány, lékaře, učitele aj. Postupně se u něho vyvíjet schopnost vnímat, jak vidí jiný člověk (Helus, 2009).

Vágnerová (Vágnerová 2012) rozlišuje dva způsoby zpracování informací, a sice

1. Způsob, jakým dítě nazírá svět, jak a jaké informace si vybírá – sem začleňuje následující položky:

- centrace - u dítěte probíhá subjektivně podmíněná redukce informací. Dítě si obvykle vybere jeden stěžejní znak (pro jeho volbu je podstatná percepce), ten považuje za důležitý, ostatní (ačkoli mohou být zásadnější) přehlíží. Děti předškolního věku zatím neuvažují komplexně, v celé šíři záběru. Roli v tom hraje egocentrismus, opomíjení názorů jiných, jež mohou být zcela opačné. Předškolní dítě to však zatím nechápe.

- fenomenologismus – předškolní dítě klade důraz na určitou podobu světa, případně na jeho představu, kterou si vytvoří. Hlavní je, jak se pro ně samotné daná situace jeví. Svět je takový, jak vypadá.

- prezentismus – u předškolního dítěte přetrvává vazba na přítomnost, na aktuální podobu světa, to pro dítě představuje subjektivní jistotu. Dítě si myslí, že je tomu opravdu tak, protože to tak vnímá a může se o tom v dané podobě světa opakovaně přesvědčit.

2. Způsob, jakým tyto informace zpracovává a jak si svá zjištění interpretuje – sem začleňuje následující položky:

- magičnost – předškolní dítě si při vytváření obrazu světa pomáhá fantazií, jež mu ulehčuje interpretovat dění a události ve světě kolem něj. V tomto věku ještě děti mezi realitou a vlastní fantazijní produkcí příliš nerozlišují.

- animismus, resp. antropomorfismus – předškolní děti se domnívají, že neživé objekty, tj. věci, mají stejné vlastnosti jako živé. Pro dítě je takto svět snáze uchopitelný. Může si vysvětlit analogicky jevy, které kolem sebe vidí. Důležité jsou také fyzikální konstanty, hlavně pohyb – dítě se domnívá, že má nějaký hlubší význam, proto i sluníčko chodí, kamínek skáče. Čekají také, že co se děje živým bytostem, se bude dít neživým. Vágnerová uvádí příklad chlapce, který ostříhal plyšové kočce chlupy – myslel si, že stejně jako jemu rostou vlasy, i jí chlupy opět narostou.

- arteficialismus – předškolní dítě se vykládá svět tak, že věci, které jsou, jak jsou, musel někdo udělat. Nemohly se stát samy, za jejich stav někdo může – nejčastěji člověk. Ten pověsil slunce, hvězdy a měsíc na oblohu, napustil vodu do rybníka, zasadil kameny, které vyrostly. Jistý čtyřletý chlapec si dokonce myslel, že otvory, které má na svém těle, do něj někdo udělal vrtačkou. Toto chápání odpovídá mytologickému chápání prvních kultur, které chtěly, nikoli ve věku předškolního dítěte, vysvětlit určité zákonitosti světa, např. tělesa na nebi. I oni to vnímali tak, že je tam někdo pověsil, posadil atd.

- absolutismus – předškolní dítě se utvrzuje v přesvědčení, že každé poznání musí mít absolutní platnost. Ta dítěti přináší tolik potřebnou jistotu.

Aktuální podoba světa je pro dítě klíčová, ještě nechápe, že věci se mohou proměňovat. Dítě tomu ovšem zatím nerozumí. Známý je například Piagetův pokus se stejným objemem korálků, které sypal do různě velkých skleniček (Langmeier, Krejčířová, 2006). Ačkoli si je dítě samo počítá a hází je samo do nádob, bude tvrdit, že v nádobě odlišného tvaru (užší) je jich víc. To samé se stane, pokud do nádoby naleje vodu (Vágnerová, 2012). Obdobně vychází i pokus se stejnými koulemi hlíny, má-li dítě z jedné uplácat placku a z druhé udělat hada, bude tvrdit, že had obsahuje více hlíny, protože je delší (Langmeier, Krejčířová, 2006).

1.2.1. Kognitivní vývoj

Výše zmiňované skutečnosti bychom mohli také označit jako kognitivní vývoj. Dítě opouští předpojmové myšlení a navazuje na něj názorovým, intuitivním myšlením (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Předškolnímu dítěti však ještě mnohé věci nedochází, informace ukládá nesystematicky, nemá ještě rozvinutou pozornost (Vágnerová, 2012). Z postupů uvažování musíme stále na první místo řadit názorné myšlení. Dítě však již používá také indukci (induktivní uvažování), způsob, kterým klasifikuje svět, je však mylný (Vágnerová, 2012). Induktivní uvažování dítě používá analogicky, je pro něj však jednodušší pochopit analogické protiklady – prase chrochtá, ale zajíc nechrochtá. Analogické uvažování se během předškolního věku dítěte vyvíjí – nejprve dítě odvozuje analogie podle barev, pak ale řeší místo původu nebo to, k čemu se používá.

Vedle indukce předškolní dítě používá také dedukci (deduktivní uvažování), dokáže dle konkrétního příkladu vyvodit, o jakou skutečnost se jedná. Např. ví, že pes štěká. Pokud slyší štěkot, usoudí, že bude nablízku pes. Zároveň ví, že pokud by štěkalo jiné zvíře, např. papoušek, bude něco v nepořádku.

U předškolního dítěte se rozvíjí kauzální uvažování, dokáže si odvozovat věci, na které se často ptá otázkou proč. Pochopí např., že když je venku zima, zmrzne tam voda, chápe význam teplejšího oblečení. Pro svět potřebuje jasná pravidla.

V tomto věku stále hraje roli fantazie, která je pro vývoj dítěte nezbytná. U předškolních dětí se objevuje tzv. konfabulace, dítě spojuje reálné zážitky s tím, co si představuje, co si vymyslí. O tomto světě je přesvědčeno, že je správný.

Pokud dítě bude zpracovávat informace a snažit se dle nich řešit problémy, bude mít tento proces dvě fáze. (Vágnerová, 2012) Fází tradiční – tj. vymezení problému. Dítě vyhodnotí situaci, ví, kde se nachází, co je tam za předměty (např. v bytě kuchyně, koupelna), venku hřiště, ordinace, obchod. Ví, co se v daném prostoru děje, a to očekává. Narušením toho by ztratilo jistotu. Např. kdyby v ordinaci místo doktora seděl fotbalista a střílel by na branku. Dítě si takto utvrzuje i určité stereotypy, např. genderové – maminka vaří v kuchyni, tatínek opravuje auto. K těm patří i oblékání, oslovování dětí (Helus, 2009). Druhou fází je hledání řešení problému a jejich realizace. Zatím jde o návrhy krkolomné, složitě proveditelné (Vágnerová, 2012).

To, co si skutečně myslí, vyjadřují děti tohoto věku při hře, kresbou, případně ve vyprávění. V celé této kognitivní fázi musíme brát v potaz, že se zdokonalují motorické schopnosti, dítě dokáže běhat, tančit, dělat ladné pohyby, ale také držet tužku, malovat, navlékat korálky, samo jít, samo se obléká, samo si zavazuje boty. I řeč prodělává v předškolním období zásadní vývoj. Tříleté dítě ještě nevyslovuje všechny hlásky dobře, ale to se do nástupu do školy obvykle zlepší, dítě opouští patlavost, říká celá slova, staví věty či celé příběhy. Od prvního opakování říkadel a básniček dokáže vymýšlet vlastní příběh. Postupně se i zvyšuje jeho znalost o sobě a o okolním světě.

1.2.2. Emoční vývoj

Dítě předškolního věku je na tom jinak než batole, je již vyrovnanější, jeho city jsou

stabilnější (Vágnerová, 2012). Bývají obvykle pozitivně naladěni, negativní emoce jsou méně časté. Dítě už si dokáže vybavit, při jaké příležitosti a na jakém místě se cítilo dobře. Vágnerová (Vágnerová, 2012) shrnuje rozdíly do několika bodů:

- **vztek a zlost** – u dítěte předškolního věku se neprojevují tak často jako u batolat, lze již situaci vysvětlit, poukázat na důvod, proč něco nejde. Dítě se vyznačuje nižší podrážděností. Vztek se objevuje při kontaktu s vrstevníky, dále tehdy, když je dítěti dáno moc příkazů a také tehdy, je-li dítě frustrováno.
- **projevy strachu** – v tomto období mohou být ještě vázány na dětskou představivost, případně konfabulaci. Děti se rády navzájem straší, vymýšlejí si imaginární bytosti, kterým dávají nečekané vlastnosti. Mohou být také ovlivněny vyprávěním pohádek a příběhů.
- **smysl po humor** – vtipy, které u takto starých dětí nalezneme, jsou zatím poměrně jednoduché, děti se smějí tabuizovaným slovům, nonsensovým říkankám, vtipné jim přijde i opakování různých podobně znějících slov (např. kapr, pr, prdí, díra, radí).
- **schopnost na něco se těšit** – předškolní dítě začíná vnímat čas, už chápe, že se určitě události opakují a může se na ně těšit (Vánoce, Mikuláš, prázdniny). Může samozřejmě naopak nastat situace, že se dítě začne něčeho obávat, má-li negativní zážitek (setkání se psem, pokousal-li ho nějaký).

1.2.3. Socializace

Socializaci někteří v rámci vývoje dítěte vyčleňují (Vágnerová, 2012), jiní ji propojují s emočním vývojem (Langmeier, Krejčířová, 2006). Každopádně v předškolním věku, pokud dítě nastoupí do mateřské školky (případně jiné formy kolektivu) dochází k obrovské změně. Dítě začíná navazovat vztahy mimo rodinu – s dospělými, ale také se svými vrstevníky. Novou autoritu pro dítě představuje paní učitelka, která stanovuje

nový řád, který musí být respektován. Nejvíce však k rozvoji dítěte předškolního věku přispívají vztahy s jeho vrstevníky. Rozvíjejí jeho vývoj kognitivní i emotivní. Vágnerová (Vágnerová, 2012) rozlišuje několik kategorií, které odvozuje dle Zdeňka Matějčka (Matějček, 1999):

- soupeření – každé dítě se chce před ostatními předvádět, být lepší, tím také získává sebedůvěru.
- projevy solidarity – dítě se snaží pomáhat tomu, kdo je v nevýhodě, kdo je smutný, brečí nebo v nemilosti.
- spolupráce – děti hrají skupinové hry, při kterých se musí domluvit, určit si jasné role, stanovit pravidla, která budou dodržovat.
- projevy lítosti – dítě se musí naučit je zvládat a ovládat.
- zvládání konfliktu – dítě musí pochopit, že do konfliktu vstupují dvě strany a musí být uspokojeny zájmy obou. Také by se mělo naučit ovládat svou agresivitu.

Při všech těchto projevech získává dítě ve skupině svých vrstevníků první kamarády, dítě si je na rozdíl od sourozenců vybírá samo. Pokud se mu nějaký vrstevník nelíbí, může ho jako kamaráda odmítnout.

Všechny vývojové aspekty hrají při motivaci dítěte pro školu důležitou roli. Dítě musí být pro proces školní docházky zralé, ale také socializované, zvyklé dodržovat určitá pravidla a respektovat autority. Zároveň také jeho zkušenost se školou musí být pozitivní, aby se na ni těšilo. Ve svém emočním vývoji již zvládlo pracovat s časovým horizontem a vnímá, co nastane, až opustí mateřskou školku. Nemůže být zastrašováno, či dokonce nesmí docházet ke konfabulaci (např. že ve škole sedí nějaké strašlivé strašidlo). Představa školy by měla být spojována s kladným zážitkem, vyprávěním, ale také např. hrou na školu.

Hra obecně je pro dítě předškolního věku důležitá, hraj si intenzivně, vášnivě, s velkou vážností (Říčan, 2004). Toho lze dobře využít i pro motivaci dítěte pro školu. Hry mohou

dítě připravovat na režim školy, nošení domácích úkolů, ale i kázeň. „*Hry přivedou dítě k dodržování pravidel, k ovládnutí afektu, překonávání únavy a obtíží, soustředění pozornosti, mají tedy značně formativní účinky a to zvláště proto, že jsou to činnosti značně motivované.*“ (Čáp, Mareš, 2001)

1.3. Vstup do školy

Škola je důležitý moment v lidském životě obecně, je to také zásadní sociální bod života. Dítě je již nějak klasifikováno, získává sociální roli školáka. To nastává obvykle v šesti či sedmi letech věku dítěte. Jde o společensky významný akt, jehož funkce je ritualizována (Vágnerová, 2012). Celý proces má až obřadní charakter, připomínající rituály zasvěcení prvních kultur – dítě musí jít k zápisu, kupuje se mu aktovka, téma jeho školní docházky je hlavním bodem diskusí v rodině. První den ve škole s sebou potom přináší sociální proměnu a počátek nové životní fáze (Vágnerová, 2012). Škola a její působení má na další život dítěte velký vliv. Lze ji chápat jako oficiální vstup do společnosti, dítě musí potvrdit, co se od něj očekává, musí už umět uplatnit své dovednosti, sociálně se začlenit, ale také obstát v plnění povinností, které s sebou školní život přináší. Tento zlomový okamžik s sebou nese pět změn (Helus, 2009):

- a) Dítě je vstupem do školy vystaveno soustavnému vzdělávacímu působení, zabezpečenému vyučováním: musí do svého života začlenit řízené učení. Tím si postupně rozšiřuje obzory, zvyšuje vzdělání.
- b) Dítě je svým vstupem do školy uváděno do nových rytmů strukturování času: jeho život je najednou členěn na dny, týdny, měsíce, konkrétní dny pak naplněné různým školním vyučováním. Problémy časování se objevují i v rodinách, neboť rodiče důsledně nedodržují časy, kdy si má dítě dělat úkoly a věnovat se školní přípravě.
- c) Dítě je uvedeno do nového postavení, respektive statusu, učí se realizovat

nové životní role a mezilidské vztahy: jsou to vztahy mezi učitelem a žákem, mezi vrstevníky, tj. spolužáky a dále také vztah rodiny a dítěte a zájem příbuzných o školu, která se stává důležitým tématem jejich debat.

- d) Dítě je uvedeno do celé řady nových aktivit, skrze něž objevuje nové skutečnosti („nové světy): zde hrají významnou roli, které děti poznávají ve škole, proces učení, jeho metody, opakování, testování. To, co pozná ve škole, může potom využít i v praxi – čte nápisy, spočítá si cenu nákupu, zorientuje se v prostoru, umí recitovat různé básničky, píše dopisy či pohledy, může se dokonce domluvit na dovolené. Rozvíjí se tak vlastní kompetence dítěte poradit si.
- e) Dítě je uváděno do nových zážitků a zkušeností se svou vlastní kompetencí: škola se dost často domnívá, že dítě před jejím vstupem je v jakési pozici nevědomí, ale dítě již hodně umí a ví, než do ní nastoupí. V určité oblasti se cítí kompetentnější než v jiné, bohužel škola to ne vždy dokáže poznat. Pokud se daná kompetence u dítěte nerozvíjí, může být zklamáno.

Dítě stráví ve škole devět let života, přitom i tato období se dělí na různé fáze, závislé na věku. První období, které je pro tuto práci klíčové, se nazývá stadium raného školního věku. Označujeme ho jako období střízlivého realismu (Langmeier, Krejčířová, 2006). Školák již opouští fantazijní světy a nežije pouze svými přáními, ale soustředí se na to, co je tady a teď. Chce pochopit okolní svět, jeho náležitosti, získat nové informace o tom, jak fungují věci, jevy. Objevuje knihy, které může číst, není to pouze beletrie, ale různé dětské encyklopedie, jež popisují svět. Původně je jeho realismus naivní, závisí na tom, co mu kdo řekne, ale později se stává kritický – dítě si může samo informace ověřit. Dítě je ve školním věku aktivní ve vztahu ke světu. Získané informace potřebuje prakticky ověřit. Ukázalo se, že nejhůř obstály děti, kterým se v tomto věku dostalo pouze slovního výkladu učiva (Langmeier, Krejčířová, 2006).

1.3.1. Školní zralost

Pojem školní zralost vychází z biologického hlediska, poukazuje na to, jak probíhá vývoj organismu a proces zrání. Školní zralost by měla u dítěte být posouzena, to se domníval již Jan Amos Komenský. Vymyslel dokonce zkoušku: dítě si mělo vybrat mezi jablkem a penízem. Pokud je již zralé jít do školy, vybere si peníz (Říčan, Krejčířová a kol., 1997).

Dítě musí pro vstup do školy dosáhnout určité úrovně zralosti, aby bylo schopné roli školáka zvládnout. Roli v tom hraje zrání centrální nervové soustavy (CNS), zlepšuje se celková reaktivita i regulační kompetence dítěte. Dítě by již mělo zvládnout dodržovat a respektovat požadavky školy a regulovat svou pozornost (to mu pomáhá při procesu učení). Nezralé děti bývají podrážděné, labilní, nesoustředí se, dodržovat režim je vyčerpává (Vágnerová, 2012). Vývoj regulačních schopností souvisí se zráním konkrétních oblastí v mozku.

Děti, které nemají vysokou potřebu přijímat nové podněty, mohou na školu reagovat citlivěji. Mohou se proti nim nějakým způsobem bránit, například tak, že jim nebudou věnovat pozornost (Vágnerová, 2012). U emotivních dětí mohou nové podněty vyvolat nepřiměřenou odezvu. Před nástupem do školy se posuzuje tělesná, kognitivní, emoční, motivační a socializační zralost:

- a) **tělesná zralost** – dítě vykazuje určitou výšku a váhu (ani jedno však není pro vstup do školy rozhodující ukazatel), přesto se mění tělesné proporce, tělo se protahuje, prodlužují se končetiny, zmenšuje se velikost hlavy. Někteří vědci také uvádějí jako rozhodující kostní věk, stav zralosti CNS (objevuje se alfa rytmus). Zda to vše má vliv na školní zralost, není dostatečně ověřené výzkumem (Langmeier, Krejčířová, 2006). Zlepšuje se ale vidění nablízko, které je důležité pro rozvoj psaní a čtení, lépe rozlišují detaily. Zlepšuje se také senzomotorická koordinace. Dítě zrak rozliší jednotlivé obrázky, najde rozdíly, dokáže hrát pexeso. Umí také roztleskat slovo na slabiky a pozná předměty po hmatu a roztřídí je. Důležitá je také frekvence nemocnosti, často nemocné dítě vypadává z kolektivu, po návratu se musí znovu

začleňovat, zameškává novou látku, tu musí složitě probírat doma samo s rodiči.

- b) **kognitivní zralost** – u dítěte se rozvíjí schopnost logicky myslet, i když jen o konkrétních předmětech a činnostech. Souvisí to s jeho novým obdobím strážlivého realismu, viz výše (Langmeier, Krejčířová, 2006). Dítě je schopné rozdělit obrazce, rozlišuje zvukovou a vizuální podobu slov, analyzuje části množin. To vše mu urychlí proces učení. Školní úspěch ovlivní i vývoj řeči a paměti. Dítě také mnohem lépe kreslí. Také umí ovládat čáru a její směr a správně drží tužku, zápěstí je již dostatečně uvolněné, pohyb je plynulý. Dítě už dokáže nakreslit srozumitelné obrázky a vybarvit je.
- c) **emoční, motivační a sociální zralost** – dítě již dokáže kontrolovat svoje city a impulzy. Mělo by již umět odložit svá přání, dokáže dělat cílevědomější činnost. Svých potřeb se dokáže vzdát ve prospěch skupiny a jejich předem vytyčených cílů. Schopnost ovládání často není zcela rozvinuta u velmi nadaných dětí a také u těch, kteří byli do školy zařazeni předčasně (Langmeier, Krejčířová, 2006). Motivace dítěte tohoto věku by však měla být postupná, mělo by se začínat jednoduššími úkoly, neměly by být kladeny vysoké nároky, délka práce by měla být krátká. Rozvíjí se také zralost sociální, dítě je méně závislé na rodině, může již bez ní určitý čas vydržet. Je schopné se podřídit nové autoritě a přijmout novou roli – stává se školákem, který se musí řídit konkrétními pravidly (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Dítě si rovněž hledá svůj prostor v kolektivu. V této třetí zralosti by měla hodně figurovat již předškolní výchova. V mateřské škole (zejména v jejím posledním ročníku) by učitel měl volit simulaci prostředí základní školy. Učitel by zároveň již v této fázi měl děti směřovat k posilování prosociální projevů. Děti by měly zpracovávat určité úkoly kolektivně, učitel by s nimi měl mluvit o jejich pocitech, mít porozumění pro jejich různost (Langmeier, Krejčířová, 2006). Je také důležité sledovat, jak se dítě chová ke své učitelce – jak moc na ní lpí, jak se dožaduje její pozornosti, jak je plaché atd. Dítě by už

mělo být samostatné v praktických činnostech, tedy mělo by být schopné se samo obléci a obout.

V současné době se ukazuje, že některé předměty se děti mohou začít učit dříve, než se původně předpokládalo. Musí se však volit vhodná metoda. Jedná se např. o výuku cizích jazyků, hru na hudební nástroj či čtení. Pro dítě se přizpůsobují učební osnovy. Výraznou roli pro dítě představuje také klima třídy a osobnost učitele.

1.3.2. Nezralé děti

Některé děti nejsou způsobilé jít do školy ve věku šesti let, je proto dobré zvažovat odklad školní docházky. Nezralé jsou takové děti, kde je oslabena nějaká psychická funkce nebo schopnost. Patří sem děti impulzivní, nesoustředěné, neobratné, těžkopádné, nesamostatné, závislé, přecitlivělé, bázlivé až plačtivé, výbušné, vzdorovité, utlumené, neklidné, nepodřídivé, nekomunikující, ale také takové, které špatně navazují kontakty s ostatními dětmi a dospělými, děti, jež jsou ke všemu negativní, nebo ty, které mají sklon k mutismu. Všem takovým dětem by se měla věnovat pozornost, problém by se měl řešit. Dětem by se mělo přiměřeně k jejich problému pomoci (Říčan, Krejčířová a kol., 1997).

Pokud dítě není zralé pro školu a nastoupí do ní, může to u něj vyvolat nadměrný stres, dítě se nedokáže koncentrovat, nerozvíjí svou inteligenci, je často unavené, ba dokonce nemocné. Vše může dospět až k syndromu neúspěšného dítěte. Můžou přijít i další problémy, různé fobie, odmítání potravy, poruchy spánku, pomočování, ale také zvýšená agresivita či jinak porušené chování.

Příčiny školní nezralosti můžeme členit do následujících kategorií:

- a) nedostatky v somatickém vývoji a zdravotním stavu,
- b) opožděný mentální vývoj, výrazně podprůměrný intelekt,
- c) nerovnoměrný vývoj, oslabení dílčích schopností a funkcí (lehké mozkové

dysfunkce, poškození centrální nervové soustavy),

d) neurotický rys osobnosti,

e) nedostatky ve výchovném prostředí a působení na dítě (Říčan, Krejčířová a kol., 1997).

Pokud je nějaký z výše vyjmenovaných bodů zanedbán nebo nerozvinut, měla by se rodina i mateřská škola zasadit o jeho nápravu ještě před nástupem do školy. Pokud je však potřeba s problémem pracovat delší dobu, dítě by mělo do školy nastoupit později. Může dostat odklad školní docházky a na ZŠ nastoupit později.

1.3.3. Školní připravenost

Pojmem školní připravenost můžeme vysvětlit jako kompetence, které mají spíše vztah k vnějším činitelům procesu učení. Jsou rozumové, pracovní, citově-sociální či tělesné. Dítě si je osvojuje v rodině, ale také v mateřské škole. Patří sem dostatečné sebevědomí, schopnost jednat s předem vytčeným cílem, schopnost spolupracovat, komunikovat a ovládat se. Aby to děti zvládly, byly dokonce ve světě vypracovány různé výcvikové plány (Zelinková, 2001).

Diagnostiku školní zralosti a připravenosti provádí dětský lékař, pedagogicko-psychologická poradna, základní škola při zápisu dítěte do školy a může ji řešit také učitel mateřské školy. Některých projevů by si mohl všimnout i sám rodič.

Zachycují se zejména děti, kterým činí problémy čtení, psaní a počítání. Škola ve spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou připravuje řadu materiálů k zápisu, kde se dítě testuje. Pro tento proces existuje již od roku 1984 Pozorovací schéma na posuzování školní způsobilosti. Patří sem:

- řeč: výslovnost, komunikace, reprodukce obsahu, vyjadřovací schopnosti;
- činnost a hra: vztah k nim a zájem o ně, osvojování nové činnosti;

- motorika: ovládání pohybové aktivity, zručnost, obratnost;
- grafomotorika;
- sociabilita
- zvládnutí prvků sebeobsluhy;
- emocionalita;
- chování: samostatnost, hravost, disciplinovanost, přizpůsobivost.

Pro každou oblast jsou vypracovány speciální charakteristiky. To učitel s žákem u zápisu vyplní a následně vyhodnocuje. (Zelinková, 2001). Schéma mohou používat již učitelé v mateřských školách, vyhodnotit ho a zaměřit se na to, co by dítě mělo dát rozvíjet. Nemělo by se tak však dít bez spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou. Učitel v mateřské škole má však před odborníky z poradny velkou výhodu v tom, že zná dítě a ví, jak reaguje, navíc jej může sledovat v přirozených situacích při shodných podmínkách, dokonce i dlouhodobě. Má rovněž možnost srovnání. De facto již zde mohou být odhaleny i problémy. Pro mateřskou školu existují další testy, např. Test rizika poruch čtení a psaní (Švancarová, Kucharská) či Orientační test dynamické praxe (Míka). Učitel problémy diagnostikuje na základě metod, jako je rozhovor, pozorování, rozbor činnosti dítěte nebo analýza hry (Kropáčková, In Informatorium 1/2004). Učitel dítě také pozitivně motivuje, školu mu popisuje jako místo, kde se dozví nové věci, kde bude rozvíjet svůj talent. Může také dítě začít připravovat na školní režim a formou hry ukazovat aktivity, které dítě potká ve škole.

Při zápisu do základní školy se obvykle se používá Jiráskův test školní zralosti. Ten obsahuje: kresbu mužské postavy, obkreslování psacího písma a obkreslování deseti teček. Dále se také dá použít Test znalosti předškolních dětí (Zelinková, 2001). Podmínky v jednotlivých školách se však dnes v mnohém odlišují, psychologové dokonce tvrdí, že je prakticky každé dítě zralé pro konkrétní školu a učitelku (Těthalová In Informatorium 2/2016).

1.3.4. Odklad školní docházky

Pokud připravenost či zralost dítěte není v šesti letech dostačující, doporučuje se obvykle odklad školní docházky. Podmínky, které jsou pro to stanovené, udává zákon, konkrétně § 37 školského zákona č. 561/2004 Sb. Základní škola informuje rodiče o tom, kdy se koná zápis. O rozhodnutí, zda dítě do školy nastoupí, či ne, rozhodují rodiče. O odklad musí pak požádat ředitele školy a doložit ho doporučujícím posudkem z pedagogicko-psychologické poradny, nebo nějakým potvrzením od lékaře.

Odklady školní docházky jsou v poslední době mnohem častější, než byly v minulosti. Někteří rodiče se domnívají, že tím prodlouží dítěti dětství. To ale není úplně ideální, protože mohou propásnout jeho zájem o školu. Když přijde dítě do školy o rok později, může se tam již nudit. Někdy ovšem dítě skutečně projevuje vývojovou nezralost, ta se projevuje v oblasti rozumové, logopedické, jemné motoriky rukou a grafomotoriky. Dále může u dítěte nastat sociální a emoční nezralost nebo problém s pozorností – dítě se neumí soustředit. *„Nepozorný žák nedovede pracovat požadovanou dobu, od práce odbíhá, je snadno unavitelný a škola se pro něj stává zátěží.“* (Valentová In Kolláriková, Pupala). Pokud by tyto děti do školy nastoupily, nemusely by adaptaci zvládnout. Někdy může o odkladu rozhodnout i zdravotní stav.

Odkladem školní docházky získává dítě novou šanci – může dozrát. Je k tomu však nutná odborná pomoc a spoluúčast rodičů.

1.4. Vzdělávání v mateřské škole

Vzdělávání v mateřské škole vymezuje Rámcový program vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Ten stanovuje to, jak má vypadat institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Jeho pravidla se vztahují na pedagogickou činnost vykonávanou v těchto zařízeních, konkrétně v mateřských školách a přípravných třídách

základních škol. RVP PV stanovuje vzdělanostní základ, na nějž posléze navazuje školní vzdělávání. Je však poměrně otevřený, po dodržení tohoto základu si každá mateřská škola či další instituce zabývající se předškolním vzděláváním může vytvářet svůj vlastní vzdělávací program (RVP PV, 2004)

RVP PV byl formulován tak, aby:

- akceptoval přirozená vývojová specifika dětí – to pak začlenil do svého vzdělávacího programu,
- umožňoval rozvoj a vzdělávání každého jednotlivého dítěte – zde je nutné klást důraz na jeho individualitu, jeho možnosti, potřeby a schopnosti,
- zaměřoval se na vytváření klíčových kompetencí – ty musí každé dítě být schopno vstřebat v době předškolního vzdělávání,
- definoval kvalitu předškolního vzdělávání – stanovil její cíle, podmínky i výsledky,
- zajišťoval srovnatelnou účinnost vzdělávacích programů – tj. aby podmínky v jednotlivých mateřských školách byly srovnatelné,
- vytvářel prostor pro rozvoj různých programů a koncepcí – tj. aby mateřská škola mohla vyvíjet tvůrčí činnost, prosazovat vlastní nápady i cíle,
- umožňoval mateřským školám využívat různé formy a metody vzdělávání – ty by také měly být přizpůsobeny prostředí, kde se škola nachází, poskytoval rámcová kritéria využitelná pro vnitřní i vnější evaluaci mateřské školy i vzdělání, které tam bude poskytováno (RVP PV, 2004).

Předškolní vzdělávání je začleněno do tzv. školského zákona (Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání). I zde se již prosazuje to, co se jako červená niť prolíná dalšími stupni vzdělávání – dítě si má od věku tří let osvojovat klíčové kompetence důležité pro jeho celoživotní vzdělávání. Předškolní vzdělávání je veřejné, je určeno pro děti od tří do šesti let s tím, že přednostně jsou přijímány děti v předškolním věku. Děti jsou zde již organizovány do

tříd (děti mohou být rozdělené podle věku, což je časté, nebo různého věku) a obvykle mají dva učitele (v českém prostředí jsou to převážně ženy).

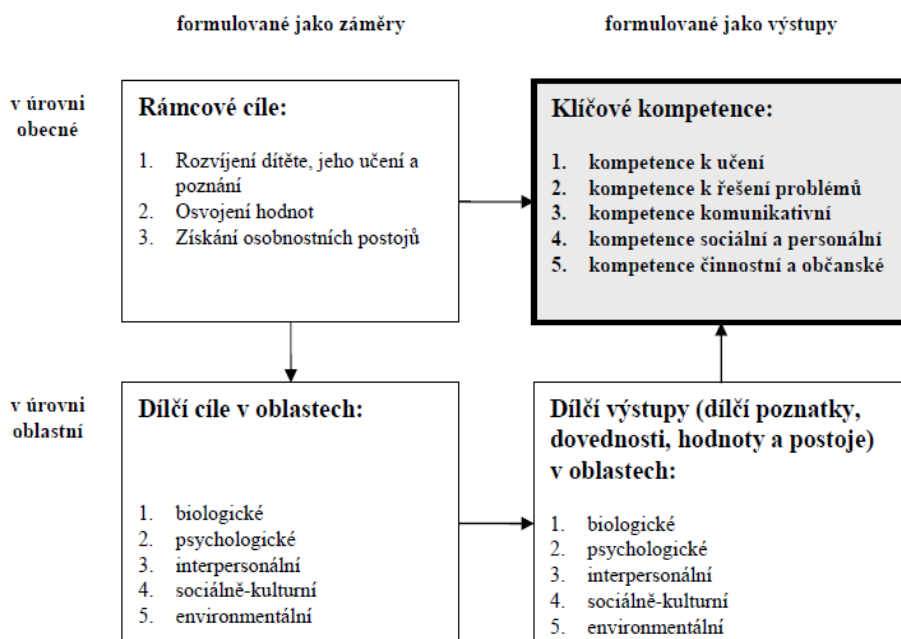
RVP PV si stanovil hlavní úkoly pro předškolní vzdělávání (RVP PV, 2004), a sice:

- doplňovat rodinnou výchovu – tj. dodávat to, co dítě potřebuje pro proces učení,
- má obohacovat denní program dítěte a poskytovat mu odbornou péči,
- má usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu,
- má vytvářet dobré předpoklady pro další vzdělávání,
- má maximálně podporovat individualitu dítěte,
- ve vztahu ke vzdělání má plnit i úkol diagnostický.

RVP PV používá 4 kategorie pro stanovení cílů. Jsou to cíle v podobě záměrů a cíle v podobě výstupů, vše řeší nejprve v obecné a v oblastní úrovni (RVP PV, 2004). Rámcové cíle a klíčové kompetence představují univerzální obecné záměry, potažmo výstupy, dílčí cíle a poznatky pak ty konkrétní záměry a výstupy. To vše je spolu provázáno a mezi sebou to koresponduje. Pro jednoduchost se používá následující schéma nazvané Systém vzdělávacích cílů, viz níže.

Pro přehlednost citujeme legendu k danému schématu: „*Obecné **záměry** vzdělávání jsou vyjádřeny pomocí **rámcových cílů**, **výstupy** pak v podobě **klíčových kompetencí**. Rámcové cíle se promítají do pěti vzdělávacích oblastí a získávají podobu **cílů dílčích**. Jejich průběžné naplňování směřuje k dosahování **dílčích kompetencí**, které jsou základem pro postupné budování **kompetencí klíčových**.*“ (RVP PV, 2004, s. 10).

Vzdělávací cíle



Tabulka 2: Systém vzdělávacích cílů - schéma. Zdroj: RVP PV (2004, s. 10).

Rámcové cíle jasně stanovují, jak má být orientováno předškolní vzdělávání, také určují práci učitele. Pokud jsou správně plněny, může předškolní vzdělávání utvářet základní klíčové kompetence. Ty v sobě zahrnují výstupy, které by mělo dítě získat v předškolním vzdělávání. Jedná se o soubor předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot podstatných pro rozvoj a uplatnění jedince. Osvojování těchto kompetencí je nesnadný proces, který začíná v mateřské škole a probíhá v podstatě po celý život.

Pokud bychom měli vyčlenit a popsat jednotlivé kompetence, musíme znovu citovat RVP PV, kde jsou jasně stanoveny. Jedinec, který opouští předškolní vzdělávání z hlediska **kompetence k učení**: zkoumá, soustředěně pozoruje, experimentuje, získanou zkušenost uplatňuje v praxi, má již elementární poznatky o dění v prostředí, v němž žije, klade si otázky a hledá na ně odpovědi, aktivně si všímá, co se kolem něho děje; chce porozumět věcem, jevům a dějům, které kolem sebe vidí, poznává, že se může mnohému naučit, raduje se z toho, co samo dokázalo a zvládlo, učí se nejen spontánně, ale i vědomě, vyvine úsilí, soustředí se na činnost a záměrně si zapamatuje; při zadané práci dokončí, co započalo; dovede postupovat podle instrukcí a pokynů; je

schopno dobrat se k výsledkům, odhaduje své síly; učí se hodnotit svoje osobní pokroky i oceňovat výkony druhých; pokud se mu dostává uznání a ocenění, učí se s chutí (RVP PV, 2004).

Kompetence k řešení problémů umožní dítěti, že si všímá dění i problémů v nejbližším okolí (zde hraje roli přirozená motivace, kterou má, pokud dostává pozitivní odezvu; řeší problémy, na které stačí na základě svého pozorování (na základě metody pozorování a napodobování), problémy řeší na základě bezprostřední zkušenosti (metoda pokus – omyl); hledá nové varianty; zapojuje fantazii; začíná používat početní představy, konkrétně čísla a matematické pojmy; rozlišuje funkční řešení a řešení nefunkční, dokáže mezi nimi volit; nebojí se chybovat – vnímá již také ocenění za snahu (RVP PV, 2004).

Komunikativní kompetence znamenají, že dítě, které odchází z mateřské školy, ovládá řeč, hovoří ve větách, dokáže formulovat své názory, pocity; řečové aktivity dokáže propojit s tělesnými, výtvarnými aj.; rozlišuje symboly a gesta, rozumí jejich funkci; dokáže bez studu mluvit s dospělými, dokonce ví, že být aktivní je jeho výhodou; ovládá dovednosti předcházející čtení či psaní; rozšiřuje svou slovní zásobu; dovede využít různé pomůcky – elektronické, knihy; ví, že lidé mluví různými jazyky, má proto vytvořen základ pro učení se cizímu jazyku (RVP PV, 2004).

Sociální a personální kompetence dítěte ukončujícího předškolní vzdělávání jsou definovány tak, že dítě samostatně rozhoduje o svých činnostech; umí si vytvořit názor a vyjádřit ho; ví, že odpovídá za své jednání a nese za něj důsledky; projevuje již citlivost a ohleduplnost k druhým; pozná agresivní jednání; vnímá nespravedlnost i lhostejnost; dokáže fungovat ve skupině – umí se prosadit, ale i podřídít; zná základní společenské návyky a dodržuje společenská pravidla; napodobuje modely chování, které nachází ve svém okolí; je tolerantní k odlišnostem mezi lidmi, dokáže se bránit projevům násilí dalšího dítěte; při setkání s cizími lidmi je obezřetné (RVP PV, 2004).

Z hlediska **činnostní a občanské kompetence** se dítě ukončující předškolní vzdělávání učí své hry plánovat, organizovat i řídit; dokáže rozpoznat a využívat vlastní silné stránky; vnímá rizika svých záměrů, dovede se přizpůsobit nenadálým změnám; ví, že se může rozhodovat svobodně, ale že za své činy nese následky; má smysl pro

povinnost; ocení práci druhých; zajímá se o okolní svět a také o aktuální dění; chápe, že pracovitost a podnikavost jsou přínosem pro společnost, naopak pohodlnost a nízká aktivita nepřináší kýžené ovoce; zná základní lidské hodnoty a normy společenského chování a dodržuje je; spoluvytváří pravidla společného soužití mezi vrstevníky; uvědomuje si svá práva i práva těch druhých; ví, v jakém žije prostředí, které mu není jedno; hlídá si své osobní zdraví a bezpečí (RVP PV, 2004).

Dílčí cíle jsou ty, které by měl učitel během procesu předškolní výchovy dítěte sledovat, měl by si všimnout, co by měl podporovat. Očekávané výstupy nejsou povinné, nicméně je to propojení jednotlivých schopností, poznatků, dovedností kognitivních i praktických, postojů a hodnot

Vzdělávací obsah je v RVP PV uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí: biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. Tyto oblasti se jmenují (RVP PV, 2004).:

1. Dítě a jeho tělo – biologická oblast, nejen teoretická, ale dítě si uvědomuje své tělo např. při hře,

2. Dítě a jeho psychika – podporuje duševní pohodu dítěte, dítě se učí reagovat, vyprávět, popisovat svoje pocity, spadají sem však i různé artikulační hry, přednes, divadlo aj,

3. Dítě a ten druhý – seznámí dítě s pravidly společnosti, chování ve skupině, důležitou roli zde hrají kooperační hry,

4. Dítě a společnost – ukazuje dítěti normativní vzorce chování, kulturní dědictví země, zde si děti dostávají jasná pravidla,

5. Dítě a svět – poznává bezprostřední okolí, jeho chování, ale také jsou pro ně připravovány různé aktivity ukazující jim kulturu země, ekologii aj. – např. výlety.

Každá vzdělávací oblast v sobě ukrývá záměry, vzdělávací nabídku a očekávané výstupy a možná rizika, která mohou ohrožovat úspěch vzdělávacích záměrů.

RPV PV nemá jasný cíl připravit dítě na školu, dítě má získat nové schopnosti a dovednosti, má se naučit fungovat v kolektivu, rozvinout své prosociální dovednosti. Dítě se do (a v tom je zásadní rozdíl proti základní škole) činností, pokud nechce, zapojovat nemusí.

Příprava na školu není v mateřské škole hlavním úkolem, ale lze jí věnovat pozornost. Pedagog by měl u dítěte vyvíjet snahu o rozvoj zájmu o učení, měl by volit vhodné metody, které dítě stimulují. Důležité je, že se učí hlavně formou prožitkového učení. Nenásilnou formou je toto učení postaveno hlavně na zážitcích.

Učení by mělo být spontánní, mělo by podporovat objevování a komunikaci, vytvářet prostor pro aktivitu a tvořivou práci. I když ne všechna zařízení to splňují, vyvstává otázka, zda užitečné činnosti a výchovná činnost nekrátí zlatý věk dětství (Opravilová In Kolláriková, Pupala, 2001). Dítě si během procesu předškolního vzdělávání rozvíjí jemnou motoriku, grafomotoriku, poznává prožitkové i kooperativní učení.

Volit by se měly zejména činnosti založené na hře nebo na zážitcích a aktivní účasti dítěte. V procesu seznamování dítěte se školou by měla být vždy volena pozitivní motivace, oblíbené aktivity by měly být – hra na školu, rozhovor o škole. Vhodné je také navštěvovat s dětmi základní školu již v době předškolní docházky. Pedagog mateřské školy by měl mít také vliv na postoje ke škole, měl by odstraňovat stereotypy, které si děti nosí z rodin, ať už od rodičů či starších sourozenců. Výroky typu: Učení mučení, Škola je nuda, Ve škole se stejně nic nenaučíš, by měl korigovat a ukazovat pozitivní momenty školní docházky – Dozvíš se mnoho nových věcí. Naučíš se číst a přečteš si sám knížku nebo časopis. Napíšeš dopis babičce, vzkaz kamarádovi. Poznáš nové kamarády.

Mateřská škola by měla se základní školou vytvářet různé projekty a uskutečňovat je. Takový je například program My se školy nebojíme, jehož metodika je vytvořena v rámci projektu Učíme se být odpovědní, realizovaného v rámci Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost a financovaného z Evropského sociálního fondu a státního rozpočtu České republiky. Děti z mateřských škol přicházejí do školy a zkouší si, jaké to tam je. Musí sedět v lavici, plnit úkoly, poslouchat pohádky, ale také třeba něco vyrábějí. V rámci projektu se zjišťuje, jak podpořit jedince se specifickými vzdělávacími potřebami.

1.5. Vzdělávání v základní škole

Školní vzdělání se po roce 1989 proměnilo, soustředí se na systematické povinné učení. Základní změnou je ale důraz na dítě jako na svébytnou osobnost, klade se důraz na jeho práva i potřeby. Základem by mělo být partnerství mezi učitelem a žákem. Důraz je také kladen na spolupráci – mezi učitelem a žákem, mezi žáky navzájem, mezi školou a rodiči, mezi školou a mateřskou školou. Kvalitní komunikaci postihuje také zkoumání sociálního, emocionálního a pracovního klimatu ve třídě (Spilková In Kolláriková, Pupala, 2001).

Národní program rozvoje vzdělávání neboli Bílá kniha ustanovila, jak má vzdělání v České republice vypadat. Zdůrazňuje individualitu žáka a jeho potřeby. *„Žáci by neměli být formováni podle unifikovaného modelu. Každý z nich má nárok na individuální tempo, možnost chybování a nalézání, hodnocení podle individuální změny v učení i socializaci, na prostor pro individuální projev a názor, pro vzájemnou komunikaci, uspokojování fyziologických potřeb, potřeb bezpečí, jistoty, citu, sounáležitosti, sebedůvěry a seberealizace.“* (Bílá kniha, 2001) Ve škole by měla panovat příznivá atmosféra.

Školní docházka je jako jediná povinná, její plnění specifikuje zákon. Dle něj by mělo dítě navštěvovat školu nejbližší svému bydlišti, tzn. spádovou školu, ovšem rodiče si mohou vybrat i jinou. Tuto skutečnost však musí oznámit řediteli své spádové školy, a sice nejpozději do konce března, v roce, kdy má dítě nastoupit povinnou školní docházku.

Rodiče se mnohem více než dříve zajímají o to, do jaké školy dítě půjde. Navštěvují dny otevřených dveří, zjišťují si informace. Někdy je také patrná snaha umístit dítě do školy v blízkosti zaměstnání – aby ho mohli do školy vozit. Roli hrají např. sportovní aktivity dítěte – rodiče volí sportovní školu, někdy preferují školu, kde má dítě kamarády, jindy vybírají dle učitele. Někteří jsou stoupenci alternativních přístupů, dávají dítě např. do waldorfské školy. U rodičů hraje roli také umístění školy, vybavení školy, školní

družina, sportovní vyžití ve škole a zájmové kroužky. Trendem posledních let se staly interaktivní tabule.

Školy si musí vytvořit svůj vlastní vzdělávací program (ŠVP) na základě Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Měl by vyhovovat jak jí, tak potřebám žáků. Zároveň by měl být přístupný, pokud se rodiče budou o školu zajímat (Kropáčková, 2008).

2. PRAKTICKÁ ČÁST

2.1. Téma a cíl výzkumu

Téma mého výzkumu je zjistit motivaci u dětí předškolního věku ke škole. Jako cíl jsem si položila otázku: Jak jsou děti na školu připravené a zda se do školy těší, nebo se naopak něčeho obávají. Jak chápou důležitost vzdělávání a zda jsou připraveny na novou roli školáka.

Hlavní cíle souvisejí s motivací k učení a vstupem do školy.

2.1.1. Metody použité ve výzkumu

Pro svůj výzkum jsem použila zúčastněné pozorování a polostrukturovaný rozhovor. Tyto metody byly součástí kvalitativního šetření a pomohly zmapovat danou tematiku. Pozorování bylo cílené, chování a jednání dětí bylo bezprostřední. Hlubkový rozhovor jsem použila pro přímý kontakt s dětmi a v prostředí kmenové třídy. Děti byly ve známém prostředí. Kromě odpovědí dětí na mé otázky jsem mohla sledovat i jejich chování, mimiku. Vyjadřovaly své názory, přání, ale i obavy a představy. Rozhovor jsem nahrávala na diktafon a později jsem ho převedla do písemné podoby. Mohla jsem plně vnímat nejen, co děti říkají, ale i jak se tváří, pomáhají si gestikulací, odmlčují se. O diktafonu děti věděly, ale po chvíli ho přestaly vnímat. Výhodou nahrávky je, že se k ní mohu kdykoliv vrátit.

2.1.2. Výzkumný vzorek a průběh výzkumu

Pro tento výzkum jsem si vybrala 10 dětí. 4 dívky a 6 chlapců. Děti byly ve věku 5–6 let,

tedy předškolní, v mateřské škole, kde pracuji. Mateřská škola se nachází ve Středočeském kraji a je dvoutrídni. Výzkum probíhal ve třídě Ježků, do které chodí předškolní a mladší děti. Hlubkový rozhovor probíhal individuálně v soukromí. Děti mě znají a nemají zábrany otevřeně mluvit a vést se mnou dialog. Ve třídě bylo příjemné, důvěrné klima. Pozorování jsem praktikovala jen s vybraným vzorkem předškolních dětí. Před začátkem výzkumu jsem požádala rodiče o souhlas s výzkumem. Všichni rodiče s výzkumem souhlasili. Pokoušela jsem se najít odpověď na vybrané téma popsané v teoretické části. Zajímalo mě, jak jsou děti motivované ke škole. Pozorování jsem začala v říjnu 2015 a ukončila jsem ho v březnu 2016. Hlubkové rozhovory jsem s dětmi vedla během února a března. Tento termín jsem zvolila z toho důvodu, že děti jsou v těchto měsících více zralé a připravené na školu, absolvovaly zápis ke školní docházce a projekt „My se školy nebojíme“. O škole měly v tuto dobu už mnohem jasnější představu.

2.1.3. Polostrukturovaný rozhovor

Jak uvádí Švaříček, Šedřová, (2007), rozhovor je nejčastěji používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. Pomocí otevřených otázek může badatel porozumět pohledu jiných lidí, aniž by jejich pohled omezoval pomocí výběru položek v dotazníku. Hlubkový rozhovor umožňuje zachytit výpovědi a slova v jejich přirozené podobě, což je jeden ze základních principů kvalitativního výzkumu.

Rozhovor s dítětem probíhal individuálně, v klidu, bez přítomnosti ostatních dětí. Každý účastník výzkumu se mohl svobodně vyjádřit, měl dostatek času na odpověď. Pro autentičnost jsem použila diktafon, na který jsem děti upozornila, a ony s tím neměly problém a natáčením se nenechaly rozptylovat. Kladla jsem jasné a krátké otázky. Vycházela jsem z věku dětí. Nechala jsem děti mluvit, a pokud nedokázaly vyjádřit svou myšlenku, snažila jsem se pomoci doplňujícími otázkami.

2.1.4. Zúčastněné pozorování

„Zúčastněné pozorování můžeme definovat jako dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu a cílem je objevit a reprezentovat sociální život a proces. Účelem tedy není jen samo pozorování, ale také nabízené zprostředkovat čtenáři.“ (Švaříček, Šedřová 2007).

Jako další výzkumnou metodu jsem použila zúčastněné pozorování, které je jednou z nejdůležitějších metod a může pomoci objasnit chování a jednání člověka v určitých situacích. Metoda pozorování je časově náročná, ale určitě velmi vhodná pro tuto věkovou skupinu. Pozorování bylo průběžné, v klidné a příjemné atmosféře třídy. Důvěrně známé prostředí dává dětem pocit jistoty a bezpečí, kde mohou naplňovat své potřeby a plně se věnovat činností. Děti se chovaly přirozeně, protože jsou na mou přítomnost zvyklé. Pozorovala jsem chování a jednání dětí při volné hře a při samostatné práci. Zajímalo mě, jak jsou motivované ke škole.

Pozorování probíhalo v období zápisu ke školní docházce a otázky kolem školy byly aktuální. Děti často diskutovaly o škole, o zážitcích ze zápisu a následném školním projektu „My se školy nebojíme“. Spontánně vznikla hra na školu. Pomohla jsem dětem vytvořit prostředí, které by simulovalo školní třídu. Stolky se proměnily svým uspořádáním na školní lavice, které jsme postavili před tabuli. Hru vymyslely dívky a ostatní se s nadšením přidávali.

V předškolním věku děti projevují zvýšený zájem o vše nové, jsou velmi zvědavé. Pokusy zaznamenat písmena a číslice se objevily i ve hře. Většina dětí se už umí podepsat, pozná některé číslice a dovede je přirovnat k počtu odpovídajícímu tomuto symbolu. Připravila jsem dětem pracovní listy, které si děti samy vybíraly a v roli žáků je vyplnily. Mé pozorování jsem směřovala k pracovním návykům a k dokončení práce, zajímalo mě, jaké aktivity preferují a jak dokáží fungovat v sociální skupině.

2.2. Pozorování dětí v praktických činnostech

2.2.1. Grafomotorika

Cíl: Nácvik krouživého pohybu

Mým cílem bylo sledovat skupinku předškolních dětí při činnostech. Zajímalo mě, jak se staví ke splnění úkolu, jak ho splní a zda jej dokončí.

Tato činnost proběhla v lednu se skupinkou osmi předškolních dětí.

Motivace: „Neposedný míč“

Grafomotorická cvičení

➤ Procvičení hrubé motoriky

Na koberec jsem položila lano, které kopírovalo krouživý pohyb smyček. Děti si vyzuly boty a jeden po druhém chodily po laně, kopírovaly smyčky a vnímaly obloučky ploskou nohy.

➤ Uvolňování ramenního a loketního kloubu

Děti nejprve napodobovaly hod míčem horním obloukem, houpání míče, přehazování míče z jedné ruky do druhé, otáčení míče kolem zápěstí. Připravila jsem dva stojany s archem papíru A2, děti se rozdělily do dvou skupin a požadované krouživé pohyby kreslily ve stoje. K tabulím chodily jednotlivě. Ty, které nakreslily, s napětím pozorovaly své kamarády při kreslení. Jednalo se o společnou práci a nikomu nebylo lhostejné, jak to bude vypadat. Děti si při kreslení krouživých pohybů uvolňovaly ramenní kloub v rytmu společně deklamovaného říkadla. Po dokončení společného díla jsem dětem rozdala pracovní listy a ony se odebraly ke stolečkům. Vzaly si trojhranné tužky a pastelky Stabilo a po vysvětlení úkolu začaly pracovat.

➤ Uvolňování zápěstí a správný úchop tužky

Vysvětlila jsem jim úkol, který budou plnit. Děti zadání pochopily, věděly si rady. Dvě děti byly zpočátku bezradné a nevěděly, jak mají krouživé pohyby začít.

Hledaly nápovědu u souseda: „*Ukaž, jak to máš.*“ Porovnávaly si svá díla a pracovaly. Během práce jsem dětem opravovala správný úchop psacího náčiní. Postupně oznamovaly, že jsou s listem hotovy a odnášely na určené místo. Pozorovaly ostatní děti, které ještě pracovaly.

➤ Závěr – hodnocení

Sesedli jsme se do kroužku a každé dítě mělo možnost vyjádřit se k činnosti, které dělalo. Prohlédli jsme si všechny práce.

Hodnocení:

Pozorovaná skupinka dětí plnila své úkoly, záleželo jim na pěkném výsledku. Kresba na stojanu děti zaujala a těšily se, až na ně přijde řada. Dva chlapci se stačili při čekání postrkovat a vyrušovali. Některé děti se zajímaly o práci svých kamarádů, ale bylo znatelné soutěžení. „*Chci to mít hezké, asi nejlepší.*“

Líbilo se mi, že se zapojily všechny děti a práci dokončily. Přistupovaly k zadanému úkolu zodpovědně a záleželo jim na úrovni výsledku. V tomto případě byly stimulovány nejen vnější motivací, ale i motivací vnitřní. Bylo cítit odhodlání splnit úkol, podat důstojný výkon a těšit se z vykonaného.

Zapojily se všechny děti, velmi se jim líbila část, kdy si procvičovaly hrubou motoriku. Chůzi po laně několikrát zopakovaly, bylo jim příjemné, jak se jejich bosá chodidla dotýkají struktury lana. Některé se smály, že je to lechtá.

Navázala jsem na procvičení ramenního kloubu a motivovala jsem opět míčem a děti předváděly házení, koulení a hru s míčem. Napodobovaly jakékoliv pohyby, které se dají dělat s míčem. Všechny se zapojily. Potom se libovolně rozdělily do skupin. Vzhledem k malému počtu dětí bylo vše rychlé a bez problémů. Na papírech byly kroužky předkreslené a děti si je obtahovaly a fixovaly si je.

Poslední fází byla práce s grafomotorickým listem. Všechny pozorované děti pracovaly samostatně, neodbíhaly od započaté práce a všechny ji také dokončily. V průběhu

kreslení kroužků se u třech dětí vyskytly obtíže s technikou provedení. Požádaly mě o radu, navedla jsem je na správný směr psaní. Dvě jiné děti ochotně pomohly a ukázaly, těm, které si nevěděly rady.

Děti se seznámily s vytvářením kroužků, podmínkou správného zvládnutí pohybu je pochopení, jak ruku vést, aby vznikaly smyčky, a uvolnit celé tělo od hrubé motoriky až po grafomotoriku. Činnosti byly dostatečně pestré a pro děti zajímavé. Soustředily se, pracovaly samostatně a požádaly o pomoc, když ji potřebovaly.

Z tohoto pozorování vyplývá, že děti jsou připravené zapojit se do činností, přizpůsobit se skupině, pomoci slabšímu, samostatně pracovat a dokončit dílo. Schopnost požádat o pomoc dospělého nebo kamaráda. Děti byly motivované něco dokázat a uspokojit své potřeby.

2.2.2. Jdeme do pohádky

Téma: Povídám, povídám pohádku

Dílčí cíle: Rozvíjet komunikativní dovednosti dítěte, zformulovat myšlenky, nápady.

Pracovat ve skupině, umět se vzájemně domluvit, tolerovat se, ovládat se.

Rozvíjet a podporovat představivost a fantazii.

Cíl: Mým cílem bylo pozorováním zjistit, jak se děti mezi sebou dokáží dohodnout, jak kooperují, domlouvají se a ovládají se.

Počet dětí 9

Organizace: komunitní kruh, na koberci

Pomůcky: velké papíry, pastelky, různorodý materiál

1. **Motivace:** Báseň

Za zeleným lesem, v zámku ze zlata,
princezna tam sedí, drakem zajatá.

Honza draka zabil, princeznu si vzal,
a tak se stal z Honzy v zlatém zámku král.

➤ Vlastní vyjádření dětí:

Jaké znám pohádkové bytosti?

Jakou pohádkovou bytost mám rád(a)?

Ptala jsem se dětí, jestli vědí, co nebo kdo jsou pohádkové bytosti a které mají nejraději. Každé dítě mělo oblíbenou postavu: „*Princezna ze mlejna.*“ „*Želvy Linža.*“ (správně Ninja). „*Spajdrmen, toho mam nejrači, na toho si i doma hraju, mám totiž masku.*“ „*Šípková Růženka*“, „*Locika, protože má vlasy na zem. Taky bysem takový chtěla.*“ „*Rytíř.*“ Některé postavy se opakovaly.

➤ Vytvoření skupinek a dohodnout se:

Jakou postavu budeme vytvářet?

Kdo je ochotný se nechat obkreslit?

Kdo bude obkreslovat?

Děti jsem seznámila s činností a požádala jsem je, aby se rozdělily do tří skupinek. Nechala jsem jim volbu, ať se samy rozhodnou, s kým chtějí být, ale počet jsem jim záměrně zvolila, aby musely počítat. A to zvládly. Jedna skupinka byla ihned vytvořena, ale zbývající dvě se chvíli dohadovaly. O jednoho chlapce byl velký zájem a děti na něj volaly: „*Pod' k nám!*“ „*Né, budeš s náma!*“ „*Nó, ty seš, ale!*“ Skupinky byly na světě a mohly pokračit dále. Požádala jsem je, aby se ve svých skupinkách dohodly, kdo si dobrovolně lehne na arch papíru a kdo bude obkreslovat. Děti šuměly v malých hloučcích a vášnivě diskutovaly. V jedné skupině si jeden chlapec rychle lehl na papír a rozhodl: „*Já se budu obkreslovat!*“ Dalším složitým momentem byl výběr pohádkové postavy, opět se

měly dohodnout, na jakou pohádkovou bytost promění obrys. Dohadování bylo mnohem vášnivější a trvalo o trochu déle.

➤ Vlastní práce ve skupinách

Obkreslená postava byla prázdná a smutná. „*Děti, do pohádky patří truhla pokladů. Já tady takovou truhlu mám, ale nemám od ní klíč. Kdo mi ho pomůže najít?*“ Děti se okamžitě vrhly do hledání. „*Já, já. Už ho mám. Sem ho našel!*“ A děti se seběhly kolem truhly. Trochu napětí a truhlu jsem otevřela. „*Jé!*“ ozvalo se. „*To je hustý!*“ Dovolila jsem dětem, že si mohou obsah truhly pohlédnout. Byly v ní kusy látek, pentle, krajky, knoflíky, barevné pet uzávěry a jiné drobnosti. „*Děti, teď si ty poklady prohlédněte, ve skupinkách si vyberte to, co se vám hodí pro vaši pohádkovou postavu.*“ Děti vybíraly, domlouvaly se a já jsem pozorovala. „*Pani učitelko, tadle látka je hodně vysoká.*“ Dívka natáhla látku nad hlavu. Odstříhla jsem látku podle potřeby dětí. Bylo úžasné sledovat, jak doplňovaly na obrys různé „poklady“ a vytvářely ji podle svých představ. „*Né, to tam nedávej, dáme tam tohle, to je pěkný, že jo?*“ Z jiné skupiny se ozývalo: „*Takhle to nebejvá. Já to vim. Musíme tam dát jiný.*“

➤ Hodnocení činnosti

Představení svého výtvoru – ve skupinách na koberci.

Prohlédnout si vzájemně svá díla.

V kruhu – sebereflexe dětí. (Co se mi líbilo, nelíbilo? Bylo těžké pracovat ve skupinkách? Dohodly jste se?)

Po ukončení práce jsem s dětmi vytvořila „Pohádkovou galerii“ a práce jsme si prohlédli, skupinky představily ostatním své dílo. Opět se děti musely dohodnout, kdo ze skupiny bude společné dílo prezentovat. Poté jsem si s dětmi sedla na koberec a každý se měl možnost vyjádřit.

Hodnocení:

Pozorováním jsem zjistila, že děti spolu dokáží spolupracovat, domlouvat se mezi sebou a zapálit se pro společnou věc. Snažila jsem se do činnosti nezasahovat. Navodila jsem atmosféru a pomáhala jsem dětem, když byly v nesnázích. Průběh celé činnosti se obešel bez násilí. I když spolu děti vždy nesouhlasily, dokázaly se slovně dohodnout. Při výměně názorů byly patrné emoce.

Stanovila jsem si pro pozorování poměrně těžký cíl, ale vycházela jsem z toho, že se jedná o skupinku předškolních dětí, které by už mohly mít tyto dovednosti rozvinuté. Vytvářely si skupinky podle své volby a tím byly samy zodpovědné za své rozhodnutí. Dalším náročným úkolem bylo dohodnout se o zásadních bodech a rozdělit si role. V jedné skupině si chlapec rozhodl, že se nechá obkreslit, lehl si na papír a určil si pravidla sám, bez dohody. Ostatní děti to akceptovaly a daný fakt přijaly. Vášnivou diskusi vyvolala volba pohádkové bytosti, kterou budou vytvářet. Nejvíce si prosazovali svůj názor dva chlapci a jedna dívka. Nakonec se dohodli. Aktivita dětí se projevila i při výběru materiálu „z pokladu“. Vybíraly si materiál, o kterém si myslely, že vyjadřuje danou postavu, ale stejný názor vždy nesdílely jiné děti ze skupiny. Občas se ozývaly věty typu: „*Né, to tam nemá být. To tam nepatří. Nedávej to tam. Ale jojo, je to hezký. Tak dobře, ale tohleto tam nedáme, jo?*“ Některé děti vystupovaly jako vyjednávači, dokázaly udělat kompromis, ale měly tendenci činnost řídit. Jiné se podřídily.

Z pozorování této činnosti vyplývá, že se děti potřebují seberealizovat a motivací pro ně bylo vytvořit dílo, na které pak byly patřičně pyšné. Prokázaly schopnost, že se dokáží domluvit a respektovat názor druhého.

2.2.3. Hra na školu

Téma: Půjdu k zápisu

Dílčí cíl: Vytvářet pozitivní vztah k intelektuálním činnostem a k učení.

Osvojit si některé z dovedností, které předcházejí čtení a psaní .

Rozvíjet pozitivní city dítěte ve vztahu k sobě.

Cíl: Mým cílem bylo pozorovat, zda děti mají zájem o učení, na jaké úrovni jsou jejich dovednosti, zda si důvěřují.

Motivace: Hra na školu

Realizováno týden před zápisem do základní školy.

Otázky: Byl už jste někdo z vás ve škole? Jak to tam vypadá? Co tam děti celý den dělají? Proč musíme chodit do školy? A co kdybychom si na školu teď zahráli? Jednoznačný souhlas dětí byl jasným impulsem k vytvoření školního prostředí (lavice židličky, tabule). Sedněte si, s kým byste chtěly sedět ve škole. Nikdo nezůstal lichý, bylo přítomno všech deset dětí.

➤ Seznámení s písmenky

Říkali jsme si, že ve škole děti plní úkoly, my si dnes budeme povídat o písmenkách. Děti dostaly do lavic krabici s umělohmotnou stavebnicí – Včelí plástve a plastovou podložku, na kterou pak skládaly písmenka a vytvářely slova. Nejprve hledaly písmenka v krabici a pak je skládaly na plástve a skládaly z nich nejprve svá jména. Téměř všechny děti to umí alespoň s dopomocí, pouze jeden chlapec si nevěděl rady. Děti spolupracovaly a pomáhaly si navzájem. Nadšeně pracovaly a pak se hrdě hlásily: „*Už to mám!*“ Chlapci, který nepoznal ani jedno písmenko ze svého jména, jsem ukázala počáteční písmeno z jeho křestního jména a požádala jsem ho: „*Našel bys v prvním řádku stejné písmeno?*“ Mlčky ho našel. A kolik takových písmenek je ve druhém a ve třetím řádku?“ Chlapec je správně našel a správně spočítal. S přibývajícím úspěchem

se měnil i jeho výraz ve tváři. Zeptal se: „*A můžu hledat i další?*“ Tato otázka už byla vítězství, protože s úspěchem byl motivován k poznávání, projevil zájem o písmena. Ve skupině jsou však i děti, které si slova hláskují a jedna dívka to umí i napsat. Právě zmiňovaná dívka poskládala svoje jméno a příjmení a ještě jméno své maminky. Chlapec, který má sestru ve druhé třídě, si také jméno správně poskládal, totéž jiná dívka.

➤ Přestávka

„*Děti, uděláme si krátkou přestávku, můžete si dojít na toalety nebo se napít. Až zazvoním zvonečkem, začne další vyučovací hodina.*“ Dětem se tato hra velmi líbila.

➤ Čísla a počítání

„*Ted' máme hodinu matematiky. Víte, co je to matematika? Co se můžeme při matematice naučit?*“ Děti krčily rameny a jedna dívka řekla: „*Počítat asi.*“ „*Ano a my také budeme počítat.*“ Nejprve děti napočítaly do deseti. „*Kdo by dokázal na velkém počítadle oddělit pět kuliček a kdo tři.*“ Vystřídaly se všechny děti a dařilo se jim. Byly dychtivé po dalším úkolu. Navázala jsem na počítání ovoce, které bylo v jedné „míse“ na tabuli. Děti ovoce pojmenovaly, určily jeho barvu a pak podle mé instrukce je dávaly v určeném počtu do řádky. Doplnovaly tečky, které kreslily křídou. K tabuli chodily pyšně. Seznámila jsem je se symbolikou čísel, napsané na kartách je přiřazovaly k danému počtu. Zvládala to pouze polovina dětí.

Pracovní listy – děti pojmenovaly zobrazené ovoce a zopakovaly barvy. K danému ovoci vybíraly i podobnou pastelku. Úkolem bylo spočítat po jedné, propojit čarou s odpovídající číslicí. Pokud si děti nebyly jisté v některých číslicích, pomohly jim tečky za číslicí. Tato pomůcka byla velmi praktická, zvládly to všechny děti. Zakončily to hrou „Na molekuly“, spojovaly se podle zvukového signálu.

➤ Hodnocení

Zakončila jsem školní vyučování shrnutím učiva. Co jsme se naučili. Co se dětem

líbilo. Co pro ně bylo těžké. Co pro ně bylo lehké. Dívka se vyjádřila s úsměvem:
„Pro mě bylo všechno lehký a líbilo se mi to.“ Chlapec, který se neuměl podepsat:
„Pro mě to bylo trochu těžký.“ Zvonění bylo tečkou za vyučováním.

Hodnocení:

Pozorováním jsem si chtěla ověřit, jestli jsou děti pozitivně motivovány k učení a k činnostem, které se školou souvisejí. Jaké jsou jejich dovednosti v souvislosti k psaní a čtení.

Téma bylo pro děti velice lákavé a činnosti na sebe plynule navazovaly. O písmena i o čísla se děti zajímají, těší je, když se naučí něčemu novému. Pokrok a mírný posun jsem zaznamenala u chlapce, který se neuměl podepsat a během našeho vyučování se naučil poznat i napsat začáteční písmeno svého křestního jména. Na jeho tváři byl patrný blažený výraz. Práce s písmenky děti bavila, zejména skládání slov a hledání určeného písmena v řádcích plástve. Některé objevovaly a skládaly krátká slova. Někdy si hrajeme hru „Na Martány“ a děti hláskují krátká slova nebo jim hláskuji já a ony hádají slova. Tato hra má určitě vliv na čtenářskou gramotnost. Znalost písmenek, ale i číslic ovlivňují bezpochyby i starší sourozenci. V této skupině má polovina dětí staršího sourozence a to se odráží i v úrovni znalostí a zájmu o školu.

Počítání a orientace v číselné řadě nedělalo dětem obtíže. Počítají rády. Symboly čísel si ještě všechny děti nedokázaly vybavit, ale pomocí nápovědy v podobě teček se brzy zorientovaly. Veškeré činnosti motivované školou děti doslova pohltily. Pracovaly s nadšením a výborně reagovaly na přestávku a na zvonění. Byla to vlastně hra s pozitivní motivací ke škole.

2.3. Zpracování dat

Výzkum navazuje na teoretickou část a pokoušela jsem se najít odpovědi na otázky:

Hlavní výzkumné otázky

- Na co se děti těší nebo netěší do školy
- Jak si děti školu představují
- Jaké změny nastanou se školní docházkou
- Jaké mají obavy v souvislosti se školou
- Jaké očekávání děti mají od školy

2.4. Rozhovory s dětmi

2.4.1. Hlubkové rozhovory

Těší se děti do školy? A proč?

Děti odpovídaly, že se těší do školy, protože chtějí mít samé jedničky jako starší kamarádi, nebo budou navštěvovat nějaký kroužek. Některé děti se těší na novou tašku, na mobil „*Až budu mít samé jedničky jako Filip.*“ Jiný odpovídal: „*Budu chodit na výtvarný kroužek jako má sestra. Vyrábění mě baví.*“ „*Těším se, až se tam budu učit, abysem byl chytřej a nebyl jsem hloupej. Škola je prima, líbí se mi to. Budu číst bráchovi pohádku.*“ Dívka odpověděla: „*Těším se, až se tam budu učit, dělat úkoly a až zapnou tu tabuli.*“ Chlapec: „*Těším se na kamarády, který půjdou se mnou do školy, na Štěpána a na Martina.*“ Jiný chlapec se vyjádřil: „*Ano, těším, jak budeme dělat úkoly, papírový rukavice, kroužky.*“ Vycházel z činností, které dělali ve škole, v rámci projektu. Jiná dívka se také těší na školu: „*Ano, těším se. Máme pani učitelku ze zápisu. Taky se těším na*

výtvarku, tam budeme vyrábět něco zajímavýho.“

Jak si dítě představuje den ve škole?

Děti si neumí jasně představit, jak to bude ve škole vypadat. *„Budu se tam učit, dělat čárky a puntíky.“ „Budu se učit úkol, psaní a počítání.“* Chlapec: *„Lavice jsou tam a učeš se tam.“ „Škola je dobrá“.* Vyjadřování k vyučování ve škole bylo jen v obecné rovině: *„Ve škole se musí učit matematiku, čtení, psaní.“ „Přidu do školy a nasvačím se a vyndáš si z baťohu věci. Penál a ořezávatko.“* Názory dětí jsou opravdu originální: *„Dá se tam připravit hezké ozdobičky. Je tam taky jídelna, je tam málo hraček, jen ve družině. Vypadá to tam hezky, kluci mají volanty a hrají hry.“* Zeptala jsem se: *„Myslíš ve třídě nebo ve družině?“ „Ve družině. Bude to tam veliké, přidu do školy, pudu do družiny, pak pudu na výtvarku, pak deme ven, pak do družiny. Vemou tašky do jídelny, najedi se, zpátky do družiny a vůbec tam nespěj! Stůl, tabule, na kerý se kreslí křídou a dávají se obrázky, je stejná jako ta naše a taky je v družině televize. Někdy pani učitelka říká, aby si pustili muziku a tancovali. Nejvíc mě zajímá výtvarka.“*

Jaké očekávání děti mají v souvislosti se školou?

Mají povědomí, že škola je důležitá, ale ucelenou představu nemají. Budou se učit číst, psát, počítat a nebudou muset po obědě odpočívat. Odpoledne budou trávit ve školní družině, některé budou chodit domů. Těší se na přestávky, na kamarády, vědí, že budou sedět v lavicích a nesmí vyrušovat. Výkony jsou ohodnoceny známkou, ale děti znají nejlepší a nejhorší známku, jeden chlapec, který má ve škole sestru, si vzpomněl ještě na trojku. Většina dětí si myslí, že pětky se dávají za zlobení, čtyři děti připustily, že by to mohlo být i za nesprávné splnění úkolu. Jedna dívka se vyjádřila: *„Pětky se dávají za to, že zlobí, a jedničky, že píšeš úkol. Nejlepší je jednička s hvězdičkou a ještě podtržená. A ty bych chtěla jen dostávat.“* Předškoláci mají ve většině kladný názor na školu a změny, které je čekají, vítají. Tento postoj do jisté míry podpořil školní projekt *„My se školy nebojíme“.* Děti se seznámily nejen s prostředím třídy, ale i s ostatními prostory školy, s třídní učitelkou, která se s nimi bude od září denně setkávat. Během tohoto projektu si vyzkoušely, jaké to je sedět ve školní lavici a „učit se“. Mohou se dál

vzdělávat a navázat na to, co už umí a znají. „Do školy musím chodit, abychom mohli číst knížku o králíčkově. A bych něco mohl napsat k narozeninám mamky. Nejlepší známka je jednička“, pak se odmlčel, „nejhorší je pětka, šestka, že si byl dobřej, pětka, že si byl špatnej v matematice. Přál bych si mít jedničku.“

„Víš, co se děti učí ve škole?“ Dívka odpověděla: „Abecedu. Učej se tam počítat, tolik a tolik a tolik,“ ukazovala třikrát deset prstů. „Učej se něco zpívat, zpívala mi to sestra, tohleto.“ Zazpívala kousek písničky z pohádky „Tři bratři“. „A víš, co je to matematika?“ „To je taková kniha, z které se učej, takový počítání. A taky číst a psát, abych se to naučila. Mamka nám doma čte v noci pohádky.“ „Ve škole se dávají známky. Znáš nějakou? Jakou bys nechtěla dostat?“ „Žádná známka mi nevádí. Dávají tam poznámky za to, že někdo zlobil při hodině, že někdo strašně moc zlobí, a známky, když nezlobí. Jeden kluk zlobil a poslali ho k panu řediteli a doma dostal trest, nebude chodit do školy. Sestra někdy nosí dobré známky a furt špatné. To se mamce nelíbí, na sestru zakřičí. Pětku dávaj za zlobení, jedničku za dobré chování.“

Jaké mají děti obavy v souvislosti se školou

Obávají se pětěk za zlobení. „Když děti zloběj, ozývají se ve třídě strašidelný zvuky. Tak to bychom nechtěl poslouchat.“ Jiný chlapec: „Škola je dobrá, ale může mě tam někdo zlobit a provokovat. Třeba Štěpán.“ „Že dostanu pětku. Dobře se učit, abych nedostal pětku za to, že si byl špatnej.“ „Netěším se na přestávky, protože pak nebudeme nic dělat,“ odvětila dívka. „Mám strach, že bude pani učitelka přísná, to mi říkala moje sestra. Když se se sestrou bavíme o nové pani učitelce, tak mi sestra říkala, která bude naše přísná.“

Jaké změny nastanou se vstupem do školy

Děti tuší, že vstup do školy ovlivní jejich volný čas, protože budou vypracovávat domácí úkoly, přesto si však myslí, že se budou i nadále věnovat svým koníčkům a volnočasovým aktivitám. Budou si stále hrát, ale až si splní své školní závazky. Změní se i organizace dne, budou sedět v lavici a musí se podřídít systematické činnosti. „Malujou taky, mají čtení. Sedneme si do lavice a budeme pracovat. Nebudeme si hrát,

ale sedět,” vyhrkla dívka. Někteří si uvědomují i úbytek volného času: „Budeme si míň hrát, protože se budem učit.” Hra už nevyplňuje většinu dne, ale nahrazuje ho cílené učení: „Ve škole se musí učit, nemůže si hrát, učení vypadá divně. Až si napíšu úkoly, půjdu do skauta.”

„Myslíš, že se něco změní, až začneš chodit do školy?” Dívka odpověděla: „Pudu do jiné třídy. Ve škole se budu učit, budu psát domácí úkoly.”

Jaký význam má pro děti vzdělání

Děti tuší, že školní docházka je důležitá, ale ještě nedokáží ocenit význam vzdělávání. Motivace k učení se rozvíjí právě v tomto období. Budoucí školáci mají touhu učit se novým věcem, získávat poznatky a dovednosti. Většina z nich odpovídala: *„Naučím se psát a číst, dělat úkoly. Maminka se těší, až jí budu číst knížky.”* Chlapec si myslí: *„Že se učíš a pak všechno víš. Jestli vrány umějí jíst jídlo. Přál bych si, abysme cvičili, budeme, myslím, že jo. Abychom se učili psát.”*

Dívka se vyjádřila: *„Budu číst a psát, abych to uměla. Prima, kdybych měla maminku jako pani učitelku. Mamka chtěla vždycky být pani učitelka, ale tatka to nechtěl, tak nebyla.”*

2.4.2. Analýza rozhovorů s dětmi

Na co se děti těší do školy

Z provedeného výzkumu vyplývá, že děti se do školy těší. Každý jedinec má o škole své představy, ale v zásadních bodech se spolu shodují. Někteří se těší více, jiní méně. Těší se na činnosti, které souvisejí s učením a volnočasovými aktivitami, na kamarády. Vyjadřovaly se, že se chtějí naučit číst, psát, počítat.

Jak si děti školu představují

Čerpají z informací, které získaly od svých rodičů, sourozenců, kamarádů a ze svých zkušeností, které se školou mají. První osobní seznámení se školou probíhá většinou v den zápisu a poté navazuje projekt „My se školy nebojíme“ a děti mohou poznávat

školu, paní učitelku a způsoby práce ve školní třídě. Na základě této zkušenosti mají jasnější představu o tom, jak to ve škole vypadá. Tato aktivita probíhá spíše jako hra a respektuje potřeby dětí a jejich věkové zařazení. Zažijí si pocit školního dítěte, vyzkoušejí si sezení v lavici, plnění úkolů. Rozpracovávají si společné práce, které mají pokračování a děti se těší na další školní setkání, aby mohly pokračovat v nedokončeném díle. Podporuje to zájem a touhu dokončit práci, znovu jít do školy a získávat nové poznatky a dovednosti. Je podporována motivace k učení. Paní učitelky ze základní školy hodnotí tento projekt velmi kladně. Pochvalují si, že při zahájení školní docházky odpadávají adaptační problémy a je možné začít ihned s výukou. Děti si v souvislosti se školou představují větší vytíženost, protože se budou muset učit, ale věří, že se budou moci věnovat svým zájmům, jako je fotbal, tanečky, skaut, jízda na kole nebo sledování televize.

Jaké obavy mají děti ze školy

Předškolní dítě se intenzivně připravuje na roli školáka prakticky jeden školní rok před nástupem do první třídy základní školy. Je potřeba zohlednit fakt, že teprve dozrává, je stále hravé, potřebuje pohybové aktivity a odpočinek. Vše se odráží i v utváření názoru na školu. Velký vliv má na děti okolí, které je obklopuje, zejména starší sourozenci, které tlumočí své názory. Obávají se nových a neznámých věcí, neúspěchu a špatných známek. Zjistila jsem, že potrápit je v myšlenkách dovede i strach z jiných dětí. Sedm dětí z deseti si myslí, že mohou získat pětku za zlobení.

Jaké změny nastanou v souvislosti se školou

Přechod dítěte z mateřské školy do základní je zásadní zlom v jeho životě. Změní se prostředí, paní učitelka, uspořádání dne s vyššími nároky na koncentraci pozornosti, paměti. Důraz se klade na samostatnost. Spontánní hra je ve škole nahrazena systematickým vyučováním a klade si vyšší nároky na dítě. Musí sedět v lavici, odkládat svá přání, ubýde spontánních pohybových aktivit. Zralé a připravené dítě je schopno takovou zátěž postupně zvládnout. Děti se chtějí dozvídat nové věci, přijmout roli školáka, ale zároveň si začínají uvědomovat, že školní výuka neprobíhá pouze ve škole,

ale vstupuje i do rodiny a ovlivňuje jejich volný čas. Je nutné vymezit domácí přípravě na školu určitou dobu, která by byla u předškoláka vyplněna hrou. Některé děti přijímají tuto roli, jiné to mohou nést s nelibostí.

Jaký význam má pro děti vzdělání

Vzdělávání je kontinuální proces, který je spojen s budoucím zaměstnáním a s uplatněním v životě, vytvářením názorů, postojů a hodnot. Děti předškolního věku ho však vnímají jako učení, poznávání a projevuje se touha objevit nebo naučit se něco nového. Děti vědí, že musejí chodit do školy, ale přesně nevědí proč. Podle výzkumu si význam vzdělání vykládají obecně a mají ho spojené s konkrétními činnostmi. Potřebují se naučit psát a počítat, aby byly chytré a uměly číst.

2.5. Zúčastněné pozorování

Jako další výzkumnou metodu jsem použila zúčastněné pozorování, které je jednou z nejdůležitějších metod a může pomoci objasnit chování a jednání člověka v určitých situacích. Pozorování bylo průběžné, začalo v říjnu 2015 a ukončeno bylo v březnu 2016. Vše odehrávalo v klidné a příjemné atmosféře třídy. Důvěrně známé prostředí dává dětem pocit jistoty a bezpečí, kde mohou naplňovat své potřeby a plně se věnovat činnostem. Projevovaly se spontánně a mou přítomností nebyly rozptylovány. Pozorovala jsem chování a jednání dětí při volné hře, při samostatné práci. Do aktivit a rozhovorů jsem jim nezasahovala, stávala jsem se součástí hry. Zajímalo mě, jak jsou děti motivované ke škole.

Hlavním cílem mé práce bylo zjistit, jak a čím jsou předškolní děti motivovány ke škole a k učení, jak se těší do školy, jak si školu představují, co od ní očekávají a jaký význam má škola.

2.5.1. Popis pozorování

Pozorovala jsem předškolní děti během dne a zajímavé momenty jsem se snažila zaznamenat. Děti měly možnost vybírat si hry a rozličné výtvarné činnosti, pracovní a grafomotorické listy, experimenty. Každý den měly v nabídce několik činností a mohly si vybírat podle svého zájmu.

Účastník 1

Dívka přišla s nápadem zahrát si na školu, byla aktivní při vytváření prostředí a požádala mě, jestli jí pomohu s přípravou školní třídy. Jakmile se začalo budovat a připravovat, zapojily se i jiné děti. Dohodly jsme si pravidla, které se budou při hře dodržovat. Dívka stála před lavicemi u tabule, na kterou napsala několik písmen. Zná základní písmena, umí se podepsat. *„Umím napsat i jméno tatky a mamky. Taky umím čísla a počítat. Až budu chodit do školy, tak budu chodit nakupovat do krámu a musím umět počítat.“* Děti, které byly v lavicích, opisovaly písmena z tabule. Dívka je požádala, aby každý něco nakreslil. Pak jim to oznámkovala. Tato dívka projevila velký zájem o pracovní listy, které si sama vyžádala. Vybírala si především úkoly, které byly zaměřené na počítání, logiku a grafomotoriku. Věděla si vždy rady a list vždy pečlivě vybarvila. Dokonce se dožadovala známky: *„Mám to na jedničku s hvězdičkou, podtrženou? Mám doma sešit s úkoly, abych všechno uměla do školy, ale brácha mi ho počmáral.“* S ostatními dětmi vždy vycházela bez obtíží, když bylo potřeba, nabídla jim pomoc.

Výtvarné činnosti a experimenty si dívka z nabídky vždy vybrala.

Účastník 2

Drobný chlapec, velice neposedný. Přiběhl a zeptal se: *„Na co hrajete? Mužu bejt s váma?“* Předvedl, že umí také napsat své jméno, spočítal zadaný úkol. *„Já umím*

počítat do sta, to je pro mě lehký. Ale ještě taky neumím psát některý písmena, ale až se to ve škole naučím, tak mi tatka koupí tablet. Tak na to se těším. To jo.“

Tento chlapec vyhledával spíše aktivní činnosti, ale vždy ho lákalo dívat se, jak ostatní pracují a nakonec si to chtěl i sám vyzkoušet. Jednalo se převážně o experimenty, prohlížení knih a vytváření z konstruktivních stavebnic. „*Tuhle stavebnici mám doma a stavíme si s tatkou a mamka se stará o bráchu.*“ Pracovní listy nevyhledával, ale pokud mu byl zadán nějaký úkol, splnil jej a vždy dokončil. Zde jsem zaznamenala velký posun v samostatnosti a pracovních návycích. Na začátku pozorování se vyhýbal výtvarným i pracovním aktivitám, grafomotorickým listům, ale koncem února si poprvé dobrovolně vyžádal pracovní list, který vypracoval.

S ostatními dětmi se dokázal dohodnout, ale malé konflikty vznikaly. Pozorovala jsem hru s auty na hracím koberci. Děti mají svá oblíbená autíčka, která mají pojmenovaná.

Ú2 – *Beru si dnes běláška a zeleňáška taky. Ten je totiž nejrychlejší.*

Ú7 – *Ne dneska ho mám mít já, ty ho máš pořád.*

Ú2 – *Nene, ty kecáš. Já ho už dlouho neměl.*

Ú7 – *Du to říct.*

Ú2 – *Seš blbej. Strhla se rvačka, tito chlapci měli často mezi sebou neshody.*

Nutné ještě zmínit gestikulaci a mimiku. Chlapec, který nechtěl vyměnit auto, nasadil bojovný výraz a byl připraven si auto ubránit.

Účastník 3

Chlapec, který má ještě dva sourozence. Bratr chodí do mateřské školy a sestra do druhé třídy. „*Kdo tě naučil psát a počítat?*“ „*Sestra, chodí do školy a ukazuje mi písmena. Někdy mi dává i počítat. Ale ona už má těžký úkoly. Nevím, jestli to někdy budu umět.*“ Tento chlapec pečlivě napsal své jméno a přidal ještě pár písmenek. Hloubavý, chlapec, který si libuje v encyklopediích a dokáže u nich setrvat dlouhý čas. „*Máš rád knihy?*“ „*Mám. Doma máme knihovnu a tam máme hodně knih. O dinosaurech, ty mám nejrači. To sou naše knihy, moje, bráchy a sestry. V pracovně má*

knihy máma a táta.“ „A kdo vám čte?“ „Někdy máma, někdy táta a taky sestra.“ Další oblíbenou činností, kterou se během pozorování zabýval, byly stavebnice, rébusy, vkládačky. Často byl až fascinován konstruováním, experimentováním, objevováním. Kreslení a výtvarným aktivitám se nevyhýbal, ale nevybíral si je denně. Pracovní listy a grafomotorická cvičení splnil, byl pečlivý a vždy úkol dokončil. Vše, co se odehrálo v okolí, měl potřebu sdílet s ostatními dětmi, ale i s dospělými, vedl diskuse a úvahy o dané situaci.

Účastník 4

Dívka, nevydrží dlouho u jedné činnosti, ale hra, která už byla rozvinutá, ji přivábila. Pozorovala dialogy dětí: *„Hrajete na školu?“* Děti ji lákaly: *„Pod' si sednout ke mně, mám tu volno.“ „Nevim, jestli si s vámi budu hrát. Mě to neba. Asi mě bolí hlava a taky noha.“* Jeden chlapec pronesl: *„My si tady píšeme svý ména.“ „To umim taky!“* opáčila dívka. Vzala papír a tužku a načmárala rychle své jméno. Chybělo jí tam jedno písmeno a jedno bylo napsané zrcadlově. Děti znalecky zhodnotily: *„Hm. Máš to pěkný!“* Nabízené činnosti dívku zaujaly jen někdy, když byla dobře naladěná. Často si kreslila, vystřihovala, lepila, ale občas si zapomněla uklidit pracoviště. Pracovní listy si vybrala, ale většinou nikdy nedokončila, *„Už mě bolí ruka, udělám to jindy.“* Občas si prohlížela knihy. Aktivitu si zpravidla vybírala podle atraktivnosti, ale pokud nesplnily její představu, hledala něco jiného.

Účastník 5

Chlapec, žije s otcem a babičkou, matka je opustila. *„Já si chci hrát s auty.“* Zeptala jsem se ho, jestli by se nepokusil o jednoduchý úkol. Pokrčil rameny a s hlavou ke straně se díval do jednoho místa. Přiběhl jiný chlapec a volal na něj: *„Pod' si hrát s autama, pučíme si autodráhu.“* Pozvala jsem ho do hry: *„Chlapci, pojďte nás navštívit do školy, my se tady učíme jako školáci.“ „Jó, my píšeme úkoly“,* volaly děti. Nakonec si oba sedli do lavice a začali pracovat. Výrazy v obličeji napovídaly nelibost, ale po chvíli, když se pustili do práce, pracovali se zaujetím. Tento chlapec nezná písmena ani čísla, ale vypracoval správně úkol, který i dokončil. Následovalo ocenění a byla vidět změna

výrazu ve tváři. Byl spokojený. Dobrovolně si pracovní nebo grafomotorické listy nevybíral, ale úkoly měl vypracované většinou správně. Často si půjčoval konstruktivní stavebnice, ze kterých vytvářel nápaditá díla. Experimenty ho lákaly a vždy projevil zvědavost. Jeho hra vždy bývala akčnější.

Účastník 6

Chlapec přišel do třídy mezi posledními. Pozvala jsem ho do hry na školu. Bez odmítnutí šel. Má sestru ve třetí třídě a o škole má už mnoho informací. *„My si na ní taky někdy doma hrajem.“ „A kdo je učitel?“ „Sestra. Dává mi úkoly a pak mi je známkuje. Dostal sem taky trojku a někdy jedničku taky.“ „A jaké ti dává úkoly?“ „Něco psát, počítat písmena a příklady. Třeba 3+1 a ještě angličtinu. Ta mi de, už umím nějaký slovíčka zpaměti. Až pojedeme v létě k moři, tak tam budu mluvit. Anglicky. Abych si mohl koupit zmrzlinu třeba.“* Pozorovala jsem, že má chlapec zájem o knihy, ve kterých si často listoval a diskutoval s (R3). Ptala jsem se: *„Jaké máš doma knihy?“* Odpověděl: *„Někdy encyklopedie a pohádku o autech.“ „A kdo ti v nich čte?“ „Nikdo. Já sám.“* Pracovní listy si dobrovolně vybral třikrát, ale když jsem ho požádala, vždy svou práci správně vykonával. Hrál si často s auty nebo stavebnicemi a nejoblíbenější byla 3D stavebnice.

Účastník 7

Chlapec má bratra ve druhé třídě, umí se podepsat, orientuje se v číselné řadě a do školy se těší, i když má doma příklad negativní motivace. *„Pani učitelko, brácha dělá špatný úkoly a dostane od mamky potrestáno. Někdy na zadek anebo taky nesmí na kolo. A brácha brečí a říká, že škola je blbá!“*

Bylo patrné, že chlapec si vybíral hračky a hry podle svých kamarádů a často žaloval. Vznikaly střety mezi dětmi a občas i napjatá atmosféra. Vyhledával rušné aktivity, někdy si prohlížel knihy, ale pracovní listy vyplnil pouze na vyžádání s uspokojivým výsledkem. Překvapivě se u něj občas objevily slzy: *„Já chci mamku.“* Pláč trval krátkou chvíli a poté se zase začlenil do kolektivu.

Účastník 8

Tichá dívka, vychovává ji otec a prarodiče, matka založila novou rodinu. V současnosti má „novou maminku“ a s ní přibyly do rodiny ještě tři děti. Dívce to velmi prospělo po sociální stránce. Starší bratr je ve čtvrté třídě, sestra je ve stejném věku a další bratr je čtyřletý. Od školáka získává spíš negativní vzor, protože už začal se záškoláctvím. *„Už umím počítat, počítám i doma. Těším se, až budu psát úkoly. A taky budu se sestrou chodit do školy.“*(do stejné třídy). *„Budeme jezdit autobusem samy a eště na průkazku.“* Umí se podepsat, orientuje se v číselné řadě. Chybně vyslovuje sykavky. Výtvarné i grafomotorické činnosti vykonávala vždy ochotně a ráda, ale výsledky byly slabší. Vždy se však snažila a pracovala s plným nasazením. Často si listovala v knihách. *„Máme doma taky knížky a děda mi čte. Babiška né, ta vaří.“* Ráda si hrála s panenkami a kuchyňkou „Na domácnost“. Mezi oblíbenými činnostmi byly stavebnice, mozaiky a korálky. Projevila manuální zručnost a zvědavost.

Účastník 9

Bystrý chlapec, který velmi rád diskutuje, ale bohužel má špatnou výslovnost, což znehodnocuje jeho projev. Dochází na logopedii, ale výsledky se dostavují velmi pomalu. *„Těším se do školy na čtení. Mám encyklopedie a to mě baví. Přečteš si to a pak všecko víš. A taky knížky, třeba o králíčkoví, abysem moh číst.“* Umí se podepsat, čísla ho zajímají. Spojuje si školu s budoucností a má touhu poznávat. Pozorovala jsem velký zájem o knihy, zejména o encyklopedie. Vyhledával si, co ho zajímá, se zálibou listoval v knihách. Výtvarné činnosti si vybíral téměř každý den a vyráběl si z dostupného materiálu podle své fantazie. Pokaždé si výtvar podepsal a přidal ještě několik písmen a číslic. Grafomotorické i pracovní listy si několikrát vybral sám, úkol pochopil, ale někdy ho nedokončil: *„Nechám si to na doma.“*

Účastník 10

Dívka, která ráda vypráví o své rodině, její projev je zdlouhavý a podrobně popisuje, co

zažila, co ji čeká. Vede dlouhé hovory s dospělými osobami, ale i s dětmi. Ráda organizuje hru a manipuluje s dětmi. Hra na školu po ni byla inspirující. Začala dětem vyprávět informace o škole, které jí poskytuje její starší sestra z druhé třídy. V jejím případě se často objevuje i výrazná gestikulace a mimika. Měla tendenci rovnat děti do lavic a určovat, co má kdo dělat, dokonce i říkat. „*Ukážu vám, co mě naučila moje sestra. Dělá to tak ve škole.*“ Nakreslila na A4 linky a do těch napsala své jméno. Pak ještě přidala číslo. „*Tohle máme na baráku.*“ Pracovní listy, výtvarné činnosti si dívka vybírá zcela dobrovolně, má velmi dobré výsledky, úkoly vždy dokončí. Při rozhovoru gestikulovala, používala výraznou mimiku, podpírala si hlavu rukama. Vzhledem k jejím rétorickým schopnostem se naše rozprava trochu protáhla a to se odrazilo i na chování této dívky.

2.5.2. Analýza pozorování

Děti se zapojily do námětové hry na školu. Chovaly se jako každý jiný den, diskutovaly a hrály si. Pozorování této hry poskytlo důležité informace nejen pro výzkum mé bakalářské práce, ale i pro hodnocení úrovně předškolních dětí v MŠ. Téma školní docházky je v tomto období velmi aktuální. Děti se prezentovaly svými názory a následně i praktickými činnostmi. Z chování a jednání je patrné, že tato skupina předškolních dětí je na školu pozitivně motivovaná a těší se na to, co se naučí. Očekávání, které děti v souvislosti se školou mají, souvisejí s jejich budoucím životem. Radost, že něco dokážu, že něco umím, že poznávám nové věci. Samozřejmě, že se přidávají i obavy z nezdařené práce, z náročnosti úkolů, odkládání svých přání a potřeb na pozdější dobu.

Při hře se děti vzájemně podporovaly, lákaly své kamarády mezi sebe, neposmívaly se, když se něco nepovedlo a snažily se o vzájemnou pomoc. Většina dětí si umí představit, že za pár měsíců budou sedět v lavicích a plnit úkoly. Některé děti vnímají potřebu otevřené budoucnosti (Ú6) – budu se učit anglicky a na dovolené se domluvíme a

koupím si zmrzlinu. (Ú9) má touhu dozvídat se nové informace, chce si je sám vyhledávat a to bude možné, až se naučí číst. (Ú8) se stane samostatnější, protože s nástupem do základní školy začne jezdit se sestrou autobusem a bude mít průkazku. Nástup do školy může dětem způsobit obavy a snížit sebevědomí. (Ú3) si není jistý, jestli úkoly nebudou příliš těžké a zda je zvládne. Srovnává se se starší sestrou a myslí si, že na něj budou kladeny stejné požadavky. Pro tuto věkovou skupinu ještě není zcela snadné odložit své přání nebo potřebu, byť jen na krátký čas a splnit úkol uložený učitelkou. Záměrně jsem (Ú5) vzala do naší hry, i když si raději chtěl hrát s auty a neměl zájem o organizovanou činnost. Zviklal ho i (Ú7), který si s ním chtěl hrát a určil mu i hračky, které si má půjčit. Oba dva však museli vyvinout volní jednání, odložit vybranou hru a věnovat se řízené činnosti. Zpočátku to oba nesli nelibě, ale pak oba pracovali. Po dokončení činnosti si splnili své přání a půjčili si autodráhu s autíčky. Ve škole děti nezažívají jen úspěchy, ale i nezdary, který je pak oceněn špatnou známkou nebo trestem od maminky. (Ú7) zažívá doma proces s domácími úkoly s nevalným výsledkem a následným dopadem pro jeho bratra. Podobně je na tom (Ú8). Její nevlastní bratr nechodí do školy, aniž by k tomu měl pádný důvod a nevybíravým způsobem se vyjadřuje o učitelích, úkolech i škole samotné.

2.6. Interpretace výsledků obou metod

Hlavním cílem mé práce bylo zjistit, zda jsou předškolní děti motivované ke škole, co od ní očekávají, jakou o ní mají představu a jaký má význam chodit do školy.

V této části jsem shrnula výsledky výzkumného šetření, které jsem získala pomocí dvou metod, a to zúčastněného pozorování a polostrukturovaného rozhovoru. Snažila jsem se klást otevřené otázky, aby děti mohly vyjádřit svůj názor svými slovy.

Na co se děti těší

Z mého výzkumu vyplývá, že děti se do školy těší. Každé dítě má svou představu, ale v zásadních názorech se shodují. Těší se na činnosti spojené s učením a to především se čtením, psaním a počítáním. Budou se setkávat se svými kamarády, navštěvovat zájmové kroužky. Potřeby dětí jsou individuální a každý má jinou motivaci se realizovat. Některé děti mají větší výkonovou potřebu, jiné poznávací či sociální. Velký vliv na motivaci má bezpochyby prostředí, a to především rodina, škola a kamarádi. Děti jsou zvědavé a zajímají se o školu a záleží na nejbližším okolí, jaké informace dítěti podají. Vyprávění příběhů, skutečná fakta o tom, jak to ve škole vypadá, co se tam dělá, jak mi bude prospěšné, až se naučím něco nového a budu trávit čas se svými kamarády. U dítěte se vytváří pozitivní motivace, vytváří si o škole kladnou představu a do školy se těší.

Na co se netěší a čeho se obávají

Všechny děti vědí, že se ve škole dostávají známky. Hodnocení známkami v nich vzbuzuje strach, že nebudou úspěšní, ale přesto věří, že jim učení půjde. Téměř všechny děti si myslí, že ve škole se klasifikuje jedničkou a pětkou. Jeden chlapec připustil, že se známkuje trojkou, jeden dokonce šestkou. Z toho vyplývá, že děti znají pouze známku nejlepší a nejhorší. Ve většině případů se nevyskytuje nic mezi tím. Dalším zjištěním bylo, že pětky se dávají převážně za zlobení a pak také za chyby, které děti udělají. Budoucí školáci žijí v mylném přesvědčení, že budou dostávat těžké úkoly jako jejich starší sourozenci a mohli by být neúspěšní. Strach mohou mít děti i z činností, které nemají v oblibě nebo v nich nevynikají. A zde je úzká souvislost se známkami. Děti si myslí, že dostanou pětku a budou špatní. Nástup do školy přináší i mnoho nového, neznámého a přináší nejistotu a děti mohou mít větší potřebu bezpečí. Děti se zamýšlejí i nad sociálními vztahy, obávají se, že by jim mohli někteří žáci ublížit. Jedna dívka se dokonce obává, že paní učitelka, kterou budou mít v první

třídě, bude hodně přísná. Tuto informaci jí předala její starší sestra. Velký vliv na názory dětí má jejich okolí, rodina, kamarádi.

Jaké změny nastanou s nástupem do školy

Z výzkumu vyplývá, že děti si uvědomují určité změny, které nastanou se vstupem do školy. Hry během dne vystřídá systematické vyučování. Část volného času budou muset věnovat přípravě do školy. Nemyslí si však, že by neměly čas na své koníčky. Děti si uvědomují, že ve škole budou sedět v lavicích, budou si méně hrát, protože se budou muset věnovat přípravě do školy. Nebudou si vybírat libovolné hry, ale budou pracovat podle pokynů učitele. Novým sociálním prostředím se stane také družina, která do určité míry nahradí mateřskou školu, protože si děti budou moci ve škole hrát. Ráno i odpoledne. Důležitým místem je pro ně také jídelna, kam budou všichni chodit na oběd. Jedna dívka dokonce řešila, kam si dá školní tašku, až půjde na oběd.

Jaký význam má pro dítě vzdělání

Děti ještě nemají jasnou představu o významu vzdělání, ale vědí, že musí chodit do školy. Škola je důležitá, aby se naučily číst, psát a počítat a byly chytré a hodně toho uměly. Mají pouze konkrétní představu, že budou plnit úkoly a často je i popisují. Připouštějí, že některé úkoly budou těžké a mohly by zažít neúspěch. Hlubší pojetí ještě nejsou schopné vysvětlit. Otevřenou budoucnost v podobě uplatnění v životě a získání zaměstnání ještě děti nevidí.

Z pozorování vyplývá, že děti vyhledávají činnosti, které nesou znaky učení. Potřebují se seberealizovat, prahnou po experimentech, vybírají si činnosti, kde mohou plnit úkoly. Zajímají se o symboly, čísla, písmena, která už umí v určité míře i zaznamenat, dokáží se podepsat. Svou práci jsou většinou schopni dokončit. Narůstá touha po poznání, děti se zajímají o knihy, vyhledávají si v dětských encyklopediích to, co je zajímavé, a dokáží diskutovat. Spolupracují spolu, dokáží se dohodnout a rozdělit si role.

Důležité je nejen zájem o výše popsané, ale především to, že si tyto činnosti často vybírají samy.

Výzkumem jsem zjistila, že předškolní děti z této skupiny jsou téměř všechny připravené přijmout roli školáka a nastoupit bez zásadních obtíží ke vzdělávání do základní školy. Jedna dívka zaujímá neutrální postoj ke škole, v rozhovorech o škole většinou odpovídala, že neví. Vzhledem k tomu, že do začátku nového školního roku zbývá ještě několik měsíců, věřím, že shledané nedostatky lze ještě napravit.

Většina dětí se podle zjištěného do školy těší a nemají žádné zásadní zábrany, které by je od školy zrazovaly. Drobné pochybnosti se však přece jen našly. Všechny děti vyslovily obavu ze špatné známky, tedy z pětky, kterou by mohly dostat za zlobení nebo za to, že nebudou něco vědět. Samy to hodnotily slovy, že by mohly být špatné. Jsou utvrzovány v tom, že za chybu se platí a vždy následuje trest. A to staví známku nad poznáním – není důležité, co jsem se naučil, ale jakou známku jsem za to dostal.

Školu děti znají, měly možnost se s ní seznámit a spojují si místo s příjemnými chvílemi, které strávily s paní učitelkou ze základní školy. Z výzkumu vyplývá, že děti si umí představit, jak to ve škole vypadá, znají svou budoucí paní učitelku. Ve třídě jsou lavice, ve kterých děti budou o vyučování sedět a psát úkoly. Vědí, že si ve škole nebudou hrát, ale budou plnit úkoly zadané učitelkou.

Dále jsem zjistila, že děti očekávají od školy získání poznatků a dovedností, které pak budou moci uplatnit v běžném životě. Naučí se číst, aby si samy přečetly knihu nebo ji přečetly někomu v rodině, vyhledaly si informace. Některé děti mají i příklad ve svých rodičích, protože také čtou a mají knihovny se svými knhami. Láká je, že budou umět počítat, aby mohly chodit nakupovat a znaly hodiny. Napíší dopis nebo přání, ale k tomu potřebují znát písmenka a psát. Dokonce je pro ně motivace výuka cizího jazyka, aby se domluvily ve světě. Jaká je vlastně základní škola v očích předškolních dětí, hodně závisí na jejich nejbližším okolí. Podle výpovědí dětí informace o škole získávají především od starších sourozenců nebo od rodičů. Záleží, jak se tito lidé o škole vyjadřují a jaké vzory budoucím školákům poskytují. Ve výzkumu jsem uvedla

rozhovor chlapce, který má doma vzor negativní motivace, a možná právě proto několikrát v poslední době plakal, že chce maminku. Jedná se o plně adaptovaného chlapce. Jedna dívka vyslovila obavu z přísné paní učitelky, protože jí to řekla starší sestra. Většina dětí z této skupiny má pozitivní motivaci ke škole a chtějí se podobat svým starším sourozencům nebo kamarádům. Velkým lákadlem jsou kroužky a družina.

Šetřením jsem zjistila, že děti si ještě neuvědomují plně význam vzdělání, ale tuší, že docházka do školy je povinná, ale i prospěšná. Musíme chodit do školy, abychom toho hodně věděly. Každé dítě se jednou stane dospělým a je žádoucí, aby se uplatnilo v životě.

3. ZÁVĚR

Ve své práci jsem se zabývala motivací předškolních dětí ke škole. Systematickým pozorováním a kladením otázek jsem chtěla na výzkumném vzorku přiblížit představy a postoje dětí, které mají v souvislosti se školou. Jaké hodnoty uznávají a co je pro ně důležité. Přejít dítěte z mateřské školy do základní je zásadní zlom v jeho životě.

V teoretické části jsem čerpala z odborných zdrojů a zabývala jsem se motivací, jejími druhy a vlivy na člověka v souvislosti s jeho potřebami a vztahem ke vzdělávání. Výběrem tohoto tématu a prostudování příslušné literatury se mi otevřela široká kapitola, která prochází celým lidským životem. Měla jsem možnost proniknout do této problematiky více do hloubky. Snažila jsem se nalézt odpověď na otázku týkající se motivace u dětí předškolního věku a rozpracovala jsem vývoj tohoto období v souvislosti k motivaci ke škole a potřebě se vzdělávat.

Vzhledem k mé dlouholeté praxi jsem si chtěla ověřit, zda se děti do základní školy těší, jak si ji představují, jaký na ni mají názor a co od ní očekávají. Důležité je, aby děti, které se vyjadřují ke škole a povinnostem, které je čekají, byly na školu zralé, ale zároveň i připravené. Vše spolu úzce souvisí a ovlivňuje pozitivní motivaci, která je pro následné vzdělávání nezbytná. To má pak vliv na úspěšnost ve škole, ale i na celkové ladění dítěte.

Ověřila jsem si, že děti se do školy těší a jsou motivované ke škole a jsou připraveni vzít na sebe roli školáka. Jsou motivováni novou taškou, mobilem, novými dovednostmi, jako je čtení, psaní, počítání, větší samostatností. Ve škole se budou setkávat se sourozenci, staršími kamarády (na vesnici se děti znají). Obavy z nového prostředí nemají, protože se účastnily projektu „My se školy nebojíme“. Každý týden navštěvovaly základní školu a paní učitelka si s nimi hrála na školu. Zkoušely si, jaké to je sedět v lavici, plnit úkoly přiměřené věku a seznamovaly se s prostorami školy. Velkou oporou je milující rodina, která podporuje sebevědomí dítěte. Důležité je, aby dítě bylo šťastné.

Téma, které jsem si zvolila pro bakalářskou práci, bylo to pro mě velice zajímavé. Výzkum mi přinesl zajímavé informace. Ze zkoumání a šetření vyplývá, že děti, pokud jsou zralé a připravené na školu, tak se přirozeně do školy těší. Mají touhu poznávat, realizovat se, objevovat svět. Pokud děti mají ze školy obavu, může to být způsobeno vlivem sociálního prostředí. Rodina, ale i škola by měla podpořit vztah ke škole. Mělo by se začít pracovat s chybou. Na motivaci ke škole u předškolních dětí by mohlo navázat téma odměny a trestu. Některé děti jsou bohužel motivované věcmi, které by měly zajistit pěkné výsledky ve škole a úspěšnost. Očekává se, že dítě bude za dárky vykazovat skvělé výsledky. V opačném případě nastupuje trest, aniž by se rodiče zajímali, proč dítě dostalo špatnou známku, nebo se chlapec popral se spolužákem.

Zúčastněné pozorování přineslo několik zjištění. U zkoumaného vzorku se potvrdilo, že pokud jsou děti zralé a připravené k nástupu školní docházky, mají zázemí v rodině a ve škole, jsou kladně motivované ke škole. Vybírají si činnosti, které úzce souvisejí se školou, projevují zájem o učení a poznávání nového. Zajímají se mnohem více o písmena, zvládají základní myšlenkové operace, znají číselnou řadu, mají rozvinutou sluchovou a zrakovou perцепci. Důležité je, aby předškolní dítě bylo schopné odlišit hru od systematické práce, na určitou činnost se cíleně soustředilo, udrželo pozornost. Vyvinout volní úsilí, odložit svá přání, přijmout úkol, pracovat podle pokynů a dokončit jej. Důležitou roli zde mají sociální vazby, vytváření nových přátelství.

Téma problematiky motivace u předškolního dítěte je velmi široké a zajímavé. Určitě by bylo přínosné zabývat se tématy, která s motivací souvisejí. Odměna a trest.

4. SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

ČÁP, Jan. Vývojová psychologie. Praha: Karolinum 1993. ISBN 80-7066-534-3.

ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří. Psychologie pro učitele. Praha: Portál 2001. ISBN 80-7178-463-X.

HELUS, Zdeněk. Dítě v osobnostním pojetí. Praha: Portál 2009. ISBN 978-80-7367-628-5.

HRABAL, Vladimír, MAN, František, PAVELKOVÁ, Isabella. Psychologické otázky motivace ve škole. Praha: SPN 1989. ISBN 80-04-23487-9.

LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. Vývojová psychologie. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana, PUPALA, Branislav. Předškolní a primární pedagogika. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Dítě a mateřská škola. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4435-3.

KUTÁLKOVÁ, Dana. Jak připravit dítě do první třídy. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4856-6.

KUTÁLKOVÁ, Dana. První třídou bez problémů. Praha: Makropulos, 2000. ISBN 80-860003-36-1.

KROPÁČKOVÁ, Jana. Budeme mít prvňáčka. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-359-8.

KROPÁČKOVÁ, Jana. Je vaše dítě připravené jít do školy. Informatorium, 2004, roč. XI, č. 1, s. 8–10.

KROPÁČKOVÁ, Jana. Školní zralost a školní připravenost. Informatorium, 2004, roč. XI, č. 2, s. 6–8.

MATĚJČEK, Zdeněk. Co kdy a jak ve výchově dětí. Praha: Portál 1999. ISBN: 807178494X

NAKONEČNÝ, Milan. Motivace lidského chování. Praha: Academia 1996. ISBN 80-200-0592-7.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris 2001. ISBN 80-211-0372-8.

PRŮCHA, Jan. Moderní pedagogika. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, MŠMT ČR 2004.

ŘÍČAN, Pavel, KREJČÍŘOVÁ, Dana. Dětská klinická psychologie. Praha: Grada, 1997. ISBN 80-7169-512-2.

ŘÍČAN, Pavel. Cesta životem. Praha: Portál 2004. ISBN 80-7178-829-5.

SPILKOVÁ, Vladimíra a kol. Proměny primárního vzdělávání v ČR. Praha: Portál 2005. ISBN 80-7178-942-9.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

TĚTHALOVÁ, Marie. Kdy je dítě zralé a připravené pro školu. Informatorium 2016, roč. XXIII, č. 2, s.10–11.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie. Praha: Karolinum 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

ZELINKOVÁ, Olga. Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. Praha: Portál 2001. ISBN 80-7178-544-X.

5. SEZNAM TABULEK, OBRÁZKŮ A FOTEK

Tabulka 1: Masloova hierarchická teorie potřeb. Zdroj: Vlastní archiv.	9
Tabulka 2: Systém vzdělávacích cílů - schéma. Zdroj: RVP PV (2004, s. 10).	29

6. PŘÍLOHY

Příloha č.1:

Otázky k rozhovoru

Těšíš se do školy? Na co se těšíš?

Je něco, na co se netěšíš?

Byl(a) jsi už někdy ve škole? Líbilo se ti tam?

Jak si představuješ školu? Jak to v ní vypadá?

Máš kamaráda nebo sourozence, který už chodí do školy?

Vyprávěl ti, jak to ve škole vypadá? Slyšel jsi, co děti dělají ve škole?

Co ti o škole povídají rodiče?

Víš, že se ve škole dostávají známky? Znáš nějakou známku?

Za co se dávají jedničky, za co pětky?

Co je to matematika?

K čemu je dobré umět číst a psát?

Jaké to bude, až budeš chodit do školy? Bude to jiné než ve školce? V čem?

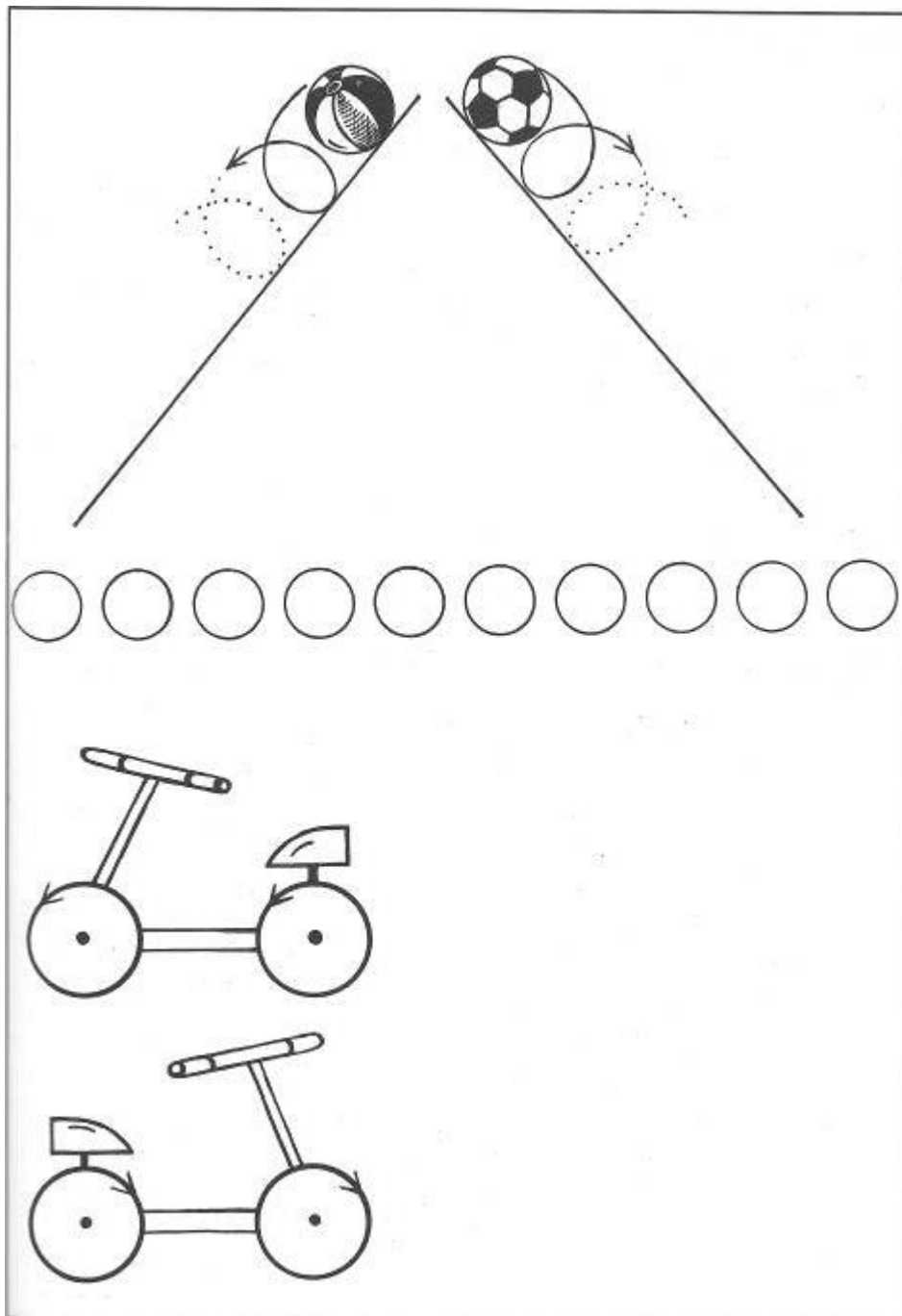
Máš z něčeho strach?

Co by sis přál ve škole mít?

Budeš mít čas na hraní? Na zábavu?

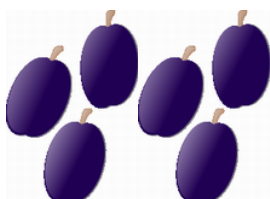
Napadá tě, co bys chtěl(a) ještě říci?

Příloha č.2: Pracovní list k činnosti uvedené v kapitole 2.2.1. na str. 38.





2..



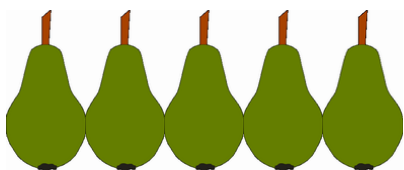
5.....



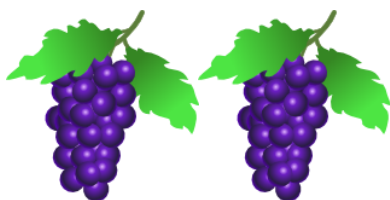
1.



4.....



3...



6.....

Příloha č.4: Fotodokumentace k činnosti v kapitole 2.2.3. na str. 44.

