

Dítě před nástupem do ZŠ v pojetí učitelů základních a mateřských škol

Bc. Marie Dědičová

Diplomová práce
2020



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2019/2020

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Marie Dědičová**
Osobní číslo: **H18396**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Pedagogika předškolního věku**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Dítě před nástupem do základní školy pohledem učitelů základních a mateřských škol**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury zaměřené na aktéry předškolního vzdělávání.
Vymezení teoretických východisek o názorech učitelů mateřských a základních škol na dítě předškolního věku.
Příprava metodiky výzkumné části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.
Realizace kvantitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím dotazníku pro učitele mateřských a základních škol.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěrů výzkumu.

Rozsah diplomové práce:
Rozsah příloh:
Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

Fives, H., & Gill, M. G. (2015). *International handbook of research on teachers' beliefs*. New York: Routledge.
Hejlová, H., Opravilová, E., Uhlířová, J., & Bravená, N. (2013). *Nahlížení do světa dětí*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí: obrát k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče* (2., přeprac. a rozš. vyd.). Praha: Portál.
Parker-Rees, R., & Leeson, C. (2015). *Early childhood studies: an introduction to the study of children's lives and children's worlds* (4th edition). Los Angeles: SAGE.
Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (2., přeprac. a rozš. vyd.). Praha: Karolinum.
Wiegerová, A., & Gavora, P. (2014). Proč se chci stát učitelkou v mateřské škole? Pohled kvalitativního výzkumu. *Pedagogická orientace*, 24(4), 510-534.

Vedoucí diplomové práce: **doc. PaedDr. Jana Majerčíková, PhD.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: 4. října 2019
Termín odevzdání diplomové práce: 24. dubna 2020

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2019

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užit své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 27.3.2020

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnožení.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užití či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělků jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k výši výdělků dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce má teoreticko-empirický charakter. Zabývá se tím, jak učitelé mateřských a základních škol nahlíží na dítě v posledním roce předškolního vzdělávání. V teoretické části se zaměřuje na to, jaké je současné dítě při vstupu do základní školy, jací jsou učitelé mateřských a základních škol a jak probíhá vzdělávání na těchto stupních vzdělávání. Empirická část je věnována kvantitativnímu výzkumu realizovaného pomocí strukturovaných interview a dotazníku s učiteli mateřských a základních škol. Výzkumná zjištění představují, jaké jsou názory učitelů mateřských a základních škol na dítě v posledním roce předškolního vzdělávání, na dětství těchto dětí a jejich připravenost na základní školu. V závěru práce interpretujeme tyto výsledky a srovnáváme je s podobnými výzkumy.

Klíčová slova:

Dítě v posledním roce předškolního vzdělávání, názory učitelů na dítě, učitel mateřské školy, učitel základní školy, vzdělávání dítěte v předškolním věku

ABSTRACT

The diploma thesis has a theoretical-empirical character. It deals with how pre-primary and primary school teachers think of the child in the last year of preschool education. The theoretical part focuses on what the current child is like, when entering primary school, what are pre-primary and primary school teachers like and how education takes place at these levels of education. The empirical part is devoted to quantitative research carried out using structured interviews and a questionnaire with pre-primary and primary school teachers. The research findings represent the views of pre-primary and primary school teachers of the child, which is in the last year of pre-school education. Opinions about childhood of these children and their readiness for primary school. At the end of the thesis we interpret these results and compare them with similar research.

Keywords:

Child in the last year of preschool education, teachers' opinions of the child, pre-primary teacher, primary school teacher, education in preschool age

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

„Nejdůležitější věci se nejhůře vyjadřují, protože slova umenšují jejich skutečný význam“

Stephen King

Děkuji především své vedoucí diplomové práce, paní doc. PaedDr. Janě Majerčíkové, Ph.D. za její trpělivost, vstřícnost, osobní přístup a cenné rady, díky kterým mohla tato práce vzniknout.

Děkuji také všem respondentům výzkum za spolupráci a jejich ochotu.

Poděkování patří i mé rodině a nejbližším za jejich motivaci a oporu.

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 DÍTĚ V POSLEDNÍM ROCE PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	12
1.1 ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST DÍTĚTE PŘI NÁSTUPU DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY	13
1.2 DÍTĚ V ODKLADECH POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY	14
1.3 SOUČASNÉ DÍTĚ A DĚTSTVÍ.....	17
2 UČITEL V SOUČASNÉ ŠKOLE	21
2.1.1 Současné pojetí učitelské profese.....	21
2.2 SPECIFIKA UČITELŮ MATEŘSKÉ ŠKOLY	23
2.3 SPECIFIKA UČITELŮ PRVNÍHO STUPNĚ ZÁKLADNÍCH ŠKOL.....	26
2.4 DÍTĚ POHLEDEM UČITELE	28
2.4.1 Očekávání učitele od dítěte	29
3 VZDĚLÁVÁNÍ DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM A MLADŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU	31
3.1 VZDĚLÁVÁNÍ DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	31
3.1.1 Povinné předškolní vzdělávání	32
3.1 PŘECHOD MEZI MATEŘSKOU A ZÁKLADNÍ ŠKOLOU.....	33
3.2 VZDĚLÁVÁNÍ DÍTĚTE V MLADŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU	38
II PRAKTICKÁ ČÁST	40
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	41
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE, VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY	41
4.2 VÝZKUMNÉ METODY	42
4.3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	43
4.4 ZPRACOVÁNÍ ZÍSKANÝCH DAT.....	46
4.5 PŘEDVÝZKUM	47
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	48
5.1 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ INTERVIEW	48
5.1.1 Představa učitelů o dítěti	48
5.1.2 Představa učitelů o dětství dnešních dětí	53
5.1.3 Názory učitelek na školní připravenost dnešních dětí.....	55
5.1.4 Názory učitelek na odklady školní docházky.....	58
5.1.5 Spolupráce mezi základní a mateřskou školou	58
5.2 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKU	59
5.2.1 Názory učitelů na projevy dětí v kontaktech s okolím.....	60
5.2.2 Názory učitelů na vnější projevy dětí.....	64
5.2.3 Názory učitelů na volný čas dětí	69
5.2.4 Názory učitelů na problémy dětí při přechodu do základní školy.....	73
5.2.5 Názory učitelů na nejčastější projevy dětí	82
5.2.6 Nejdůležitější dovednosti dětí při přechodu do základní školy	84
5.2.7 Odpovědi na otevřené otázky	85
6 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY.....	88

7	ZÁVĚRY VÝZKUMU	91
8	DISKUZE	93
	ZÁVĚR	96
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	98
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	107
	SEZNAM GRAFŮ	108
	SEZNAM TABULEK	109
	SEZNAM PŘÍLOH	110

ÚVOD

Dítě jako takové je velkým tématem, kterému se věnuje několik vědních oborů. Dítě můžeme zkoumat z pohledu psychologického, sociologického, medicínského a dalších, ale pro tuto práci je důležitý především pohled pedagogický. Touto prací jsme chtěli přiblížit to, jak na dnešní dítě a jeho dětství nahlíží ti, kteří s ním tráví, hned po rodině nejvíce času, a to učitelé mateřských a základních škol.

Diplomová práce se věnuje dítěti při vstupu do základní školy, které odchází ze školy mateřské a přechází na vyšší stupeň vzdělávání. Cílem této diplomové práce je zjistit, jaké je dítě při vstupu do základní školy pohledem učitelů mateřských a základních škol. Jaké je dětství dnešních dětí a jak jsou dnešní děti připraveny na vstup do základní školy, podle těchto skupin učitelů. Cílem části praktické bylo realizovat kvantitativně orientovaný výzkum, prostřednictvím dotazníku a strukturovaného interview s učiteli mateřských a základních škol. Cílem praktické části bylo dále zpracovat, vyhodnotit a interpretovat tato data a prezentovat výsledky výzkumu. Jedním z cílů bylo také porovnat mezi sebou názory těchto skupin učitelů a popsat, jaké jsou rozdíly mezi jejich názory. Názory těchto skupin učitelů by měly korespondovat, pokud tomu tak není, mají učitelé základních škol od dětí nastupujících do školy jiná očekávání, než učitelé mateřských škol.

Diplomová práce je teoreticko-výzkumného charakteru. V teoretické části diplomové práce přibližujeme to, jaké je současné dítě a jeho dětství s ohledem na vstup do základní školy. Dále seznamujeme s tím, jací jsou učitelé mateřských a základních škol a jak probíhá vzdělávání na těchto stupních vzdělávání. V části praktické představujeme kvantitativně orientovaný výzkum, realizovaný pomocí metody dotazníku a interview, získaná data vyhodnocujeme a interpretujeme v porovnání s tuzemskými i zahraničními výzkumy.

Zjistit to, jak na dítě nahlíží ti, kteří ho vzdělávají, by mělo být velmi důležité nejen pro pedagogický výzkum, ale i pro vzdělávací politiku České republiky. Především z toho důvodu, že to, jak na dítě učitel nahlíží ovlivňuje nejen školní výkon dětí, ale také jejich sociální a psychický vývoj.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DÍTĚ V POSLEDNÍM ROCE PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Dítětem v posledním roce předškolního vzdělávání myslíme to dítě, které bude od září následujícího roku navštěvovat základní školu. Těmto dětem bývá zpravidla od 5 do 7 let.

Tento věk je charakteristický tím, že se dítě snaží najít vlastní pozici ve světě a přijít na svůj vztah k okolí. V poznávání světa pomáhá dítěti představivost a intuitivní uvažování, které ještě není řízeno logikou. V tomto období stále přetrvává egocentrismus, který ovlivňuje uvažování dítěte i jeho komunikaci, na konci předškolního období by ale mělo egocentrické myšlení ustupovat (Vágnerová, 2012).

Předškolní věk je také označován za období iniciativy, protože dítě má potřebu něco samo zvládnout a vytvořit. V jejich uvažování převládá vázanost na přítomnost a zjevnou podobu světa, ale některé informace zpracovávají zkresleně, kdy například přičítají vlastnosti živých osob neživým objektům (Vágnerová, 2012). Dítě je v tomto věku velice aktivní a většinu podnětů si již zaopatrí samo, a to diferencovaně podle svého zájmu (Matějček, 2005).

Dítě před vstupem do základní školy je schopno sebeobsluhy, zvládne udržet pozornost po delší časový úsek, drží správně tužku, většinou dokáže napsat své jméno a kreslí komplexnější obrázky. Začíná svět poznávat reálněji a racionálněji, začíná rozumět principu konzervace, jeho slovní zásoba činí asi 10 000 slov a zvládá komunikovat na očekávané úrovni (Berk & Meyers, 2016). Dítě pěti až šestileté již dosahuje určité vyrovnanosti, rozumnosti a soustředěnosti při poznávání (Kořátková, 2014).

V pátém až šestém roce je dítě otevřeno lidem – dospělým i vrstevníkům. Dokáže intuitivně i z reálného obsahu řeči vyhodnocovat reakce druhých ve vztahu k sobě i ke svým zájmům. Dokáže mít vztah i k dalším lidem, které ve svém okolí poznalo, například k učitelce, a vyhledává bližší kamarádská pouta. V tomto věku se také začíná objevovat soutěživost, protože dítě začíná být schopno srovnávat své výkony s druhými. Většina dětí by již měla mít zvnitřněna základní pravidla slušného chování (Kořátková, 2014).

Jedná se o období hry, kdy dětská hra velmi ovlivňuje dětství dítěte a jeho vývoj. V pátém roce dítěte má dětská hra již pravidla, která si často formují samy. Prostřednictvím hry děti poznávají svět kolem sebe, přírodu, společnost a kulturu a rozvíjejí se v mnoha nových, dosud neobjevených oblastech (Parker-Rees & Leeson, 2015).

Stručně můžeme tedy dítě, které je objektem našeho výzkumu, charakterizovat jako aktivního jedince ve věku od 5 do 7 let, jehož myšlení je založeno na názornosti. Mají obecně zájem zkoumat a dozvídat se nové věci. Začínají opouštět egocentrické a názorné myšlení.

1.1 Školní zralost a připravenost dítěte při nástupu do základní školy

Když učitelé hovoří o dítěti, jsou pro ně velmi důležité schopnosti a dovednosti daného dítěte, zkrátka to, co by dítě mělo zvládnout a jak konkrétní dítě naplňuje tento ideál. Pokud mluvíme o dítěti před vstupem do základní školy, zabývají se učitelé především úvahami o školní zralosti a připravenosti dítěte. V této podkapitole proto blíže představíme tyto pojmy.

Mezi dětmi stejného věku mohou být větší či menší rozdíly z hlediska fyzické vyspělosti, kognitivních předpokladů a obecně v připravenosti a zralosti pro zahájení školní docházky. **Školní zralost** vymezujeme jako dosažení takového stupně vývoje, kdy je dítě schopné se bez obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu. Jedná se o tělesný stav jedince, jeho poznávací funkce, práceschopnost a zralost osobnosti. Tyto oblasti nejsme schopni vzdělávacím procesem příliš ovlivnit (Bednářová & Šmardová, 2010).

Faktory ovlivňující zralost dítěte jsou: věk dítěte při vstupu do základní školy, rozvoj řečových schopností, schopnost učit se, chápavost, intelektové předpoklady, charakteristiky tradiční pracovní zralosti, psychomotorické tempo (tempo práce), soustředění, dovednost prosadit se, grafický projev a zdravotní stav (Mertin & Gilleronová et al., 2010).

Školní připravenost chápeme jako způsobilost pro vstup do školy, jedná se o výslednici charakteristik dítěte, kvality domácího prostředí, přání a očekávání rodičů a požadavků základní školy (Mertin & Gilleronová et al., 2010).

Dítě před nástupem do základní školy by z hlediska připravenosti mělo být schopno: praktické samostatnosti, sociální informovanosti, citové a sociální samostatnosti, jeho komunikace by měla být bezproblémová, mělo by zvládnout základní logické a myšlenkové operace. Dítě by se také mělo dokázat soustředit a zaměřit se na řešení problému (Dandová et al., 2018). Pro učitele, především základních škol, je nadmíru důležitá zvládnutá sebeobsluha dítěte. Podle odborníků by se dítě mělo zvládnout ve 4,5 letech obléct, kromě zavázání tkaniček, které by mělo dokázat zavázat v 5,5 letech. V 6 letech by pak dítě mělo umět roztírat nožem (Hamilton, 2002).

Zajímavý pohled na školní připravenost je z hlediska odlišnosti mezi pohlavími. Tento rozdíl zkoumali v České republice na vzorce 781 dětí Petrová et al (2013). V jejich výzkumu bylo

zjištěno, že dívky mají vývojový náskok v kresbě postavy, testech vizuomotoriky a jemné motoriky. V Jiráskově testu verbálního myšlení dosahovali lepších výsledků naopak chlapci.

Je potřeba také zohlednit, na co má být dítě při přechodu z mateřské školy připraveno. Jestli je dítě na základní školu připraveno, závisí také na povaze školy a požadavcích, které daná škola na dítě má. Děti, které mají relativně špatné akademické dovednosti, zřídka kdy uspějí ve třídě, ve které učitel přísně dodržuje kurikulum, jež začíná mimo jejich dosah, ale může se jim dobře dařit ve třídě, ve které učitel přizpůsobuje výuku podle individuálních potřeb (Stipek, 2019).

V českém školství stále přetrvává pohled na školní zralost podle medicínského přístupu, kdy se rozhoduje o tom – zda je dítě zralé či nezralé. Jestliže je dítě dostatečně zralé, má všechny potřebné předpoklady a mělo by zvládat požadavky školy. Škola, její podmínky a požadavky, i charakteristiky učitele jsou pokládány za stabilní, neměnné a vlastně i nezměnitelné. Je to pouze dítě, které se má přizpůsobit – odklad školní docházky představuje přípustnou možnost, jak zvýšit jeho zralost. Tento přístup se ve školské praxi ve víceméně nezměněné podobě používá dosud a podle Martina (2015) bylo by na čase ho změnit blíže k evropskému standartu, kdy se škola přizpůsobuje dítěti, ne dítě škole. V konečném důsledku by se mělo dítě připravovat na školu, ale také škola na příchod dětí na různých úrovních vývoje.

Podle aktuálních výzkumů je potřeba změnit pohled na to, co by dítě mělo při přípravě na roli školáka zvládnout. Souhlasíme s Duchovičovou et al. (2013), že pohled některých učitelů na období přípravy dítěte na školu je velmi zúžený. Dítě má právo odžít svoje dětství, nejen v mateřské škole ale i na škole základní. Škola by měla respektovat potřebu hry a učení se dítěte a možnost využívání volného času. O tomto psali i v roce 2006 Langmeier a Krejčíková, kteří říkají, že můžeme mluvit spíše o „zralosti školy“ či „zralosti učitele“ než zralosti dítěte, protože schopný učitel a škola zvládne začlenit i zdánlivě nezralé dítě. Učitelé se bohužel často potýkají s nedostatečným vybavením a velkým počtem dětí ve třídě.

1.2 Dítě v odkladech povinné školní docházky

V souvislosti s přechodem do základní školy a připraveností dětí na školní docházku považujeme za důležité se zmínit o odkladech povinné školní docházky. Počty odkladů jsou v současné době, jak si v následujícím textu dokážeme, vysoké a jejich počet nijak výrazně neklesá. Tento specifický jev jinde ve světě nezaznamenávají.

Odklad školní docházky vymezuje školský zákon následovně:

„Není-li dítě po dovršení šestého roku věku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte do 31. května kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení, a odborného lékaře nebo klinického psychologa. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.“ (Školský zákon 561/2004 Sb., § 37)

Odklad školní docházky se stal u rodičů skoro normou, v pedagogicko-psychologických poradnách náplní práce, přestože v evropském kontextu jde o neznámý fenomén (Kořátková, 2014).

V dnešní době stále narůstá počet dětí s odkladem školní docházky, jedná se o velké procento dětí, které zůstávají v mateřské škole o rok déle, než by ve skutečnosti měly. V této době se jedná o 22 % dětí, které dosáhnou 6 roku věku před nástupem do základní školy (Český statistický úřad, 2018). Přitom by podle Mertina (2015) měl být odklad školní docházky vyhrazen pro minimální počty výrazných případů s jasnou zdravotní nebo psychologickou indikací, mělo by jít přibližně od 2-3 % dětí.

Dle předchozích údajů můžeme konstatovat, že míra odkladů školní docházky je větší, než bychom ve vyspělé zemi očekávali. Proto představujeme některé z důvodů odkladů školní docházky podle aktuálních výzkumů.

České školní inspekce (2017) vidí mezi hlavními důvody odkladů: celkovou nezralost, logopedické vad, potíže v grafomotorické oblasti, sociální nezralost, nedostatečná adaptace a potíže se soustředěním. Ve výzkumu Kropáčkové a Chvála (2017) se zjistilo, že na odklad školní docházky mají větší vliv nedostatečné sociální dovednosti dětí než nedostačující kognitivní znalosti. Odklady školní docházky se podle Thorové (2015) realizují spíše u chlapců a u dětí narozených v jarních a letních měsících.

Ve výzkumu Majerčíkové (2017) se ukázalo, že učitelky mateřských škol vidí důvod vysokého množství odkladů v rodičích, kteří si myslí, že jejich dětem rok navíc v mateřské škole prospěje. Kořátková (2014) vidí důvod vysokých odkladů v tom, že ve společnosti přetrvává strach ze základních škol a rodiče se bojí, že děti a rodina nebudou učení zvládat.

Tyto zjištěné důvody spolu jistě souvisí. Rodiče se bojí, že nebudou stíhat dítěti pomáhat s přípravou do školy, na dítě budou kladeny příliš velké nároky, což by vedlo k frustraci dítěte. Proto rodiče raději volí odklad školní docházky, která má dětem pomáhat získat jakýsi „náskok“ před těmi bez odkladu. Ve výzkumu Gregera (2015), který zkoumal důvody rodičů pro odklad školní docházky, bylo pro rodiče hlavním impulzem pro odklad to, že s odkladem má dítě větší šanci být ve škole úspěšné.

Můžeme tedy pozorovat, že důvodů pro vysoké počty odkladů školní docházky je velké množství, ale hlavním důvodem jsou rodiče a společnost, ve které se dítě nachází. Jaké jsou názory a postoje společnosti k odkladům ovlivňuje rozhodnutí rodičů při volbě odkladů školní docházky.

MŠMT se snaží dlouhodobě snižovat vysoké počty odkladů například Rozvojovým programem logopedické prevence, pořádáním seminářů pro profesní rozvoj učitelů a vydáváním metodických doporučení pro rodiče (Splavcová, 2018). Podle České školní inspekce (2017) se většina mateřských škol věnuje přípravě dětí na přechod do základního vzdělávání, ale jejich kvalita a efektivnost aktivit je často sporná. Školy se podle České školní inspekce například málo věnují problémovému a situačnímu učení, logopedické prevenci a nácviku správného úchopu psacího náčiní.

Výzkumy zabývající se vlivem odkladu nám přinášejí rozdílné výsledky, někteří výzkumníci zjistili, že děti s odkladem mají lepší školní výsledky, mají vyšší sebevědomí a popularitu ve škole (West, 2000 in Thorová, 2015). Naopak jiní dochází k závěru, že děti s odkladem vykazují v pozdějším věku více problémového chování než jejich spolužáci (Byrd et al., 1997 in Thorová, 2015). V Českém prostředí se věnoval vlivu a účinnosti odkladů Hrabal a Valentová (1992), výzkum je bohužel staršího data, ale potvrdili korektivní působení odkladů školní docházky především u chlapců s průměrnými výkony v inteligenčním testu.

Podle výzkumů je vhodné odkladů školní docházky využívat, ale musí jít o takové děti, které odklad opravdu potřebují. Pouze po splnění této podmínky plní odklady školní docházky svůj zamýšlený účel...dát dětem příležitost dozrát.

1.3 Současné dítě a dětství

I v pedagogických oborech, se musíme zajímat o to, jaké dítě je z hlediska psychologického a sociologického. Také bychom měli mít přehled o tom, jaká je doba a společnost, do které dítě začleňujeme.

Dětství v dnešní době chápeme jako sociální konstrukt. Na dítě se nenahlíží jako na pasivní subjekty sociálních procesů, ale jako na aktivní sociální aktéry, kteří si vytváří svůj vlastní svět a ovlivňují svůj život (James & Prout, 2003).

Na důležitost dětství by se nikdy nemělo zapomínat. Na to, abychom věděli, co se bude dít v dalších letech ve společnosti, nepotřebujeme superpočítače, snaží se podívat na to, jak vzděláváme a vychováváme naše děti. Pokud chceme ve světě něco změnit, musíme nejprve změnit to, jak chápeme dítě a dětství (Grille, 2014). Vzdělávání zaměřené na dítě je nemožné bez pochopení změn v psychologických, psychofyziologických a osobnostních projevech dnešních dětí. Dnes musí vzdělání připravit dítě na interakci se sociální realitou a zajistit rozvoj společnosti (Fedorovych, 2019).

Co je to dětství a jak je konceptualizováno má důsledky pro budoucí vztah učitele k dítěti a pro jejich vzdělávací praxi (Wiegerová & Gavora, 2015). Z tohoto důvodu a vzhledem k cílům této práce se musíme zaměřit i na to, jaké je dítě a dětství v momentální době a společnosti. I podle Cabanové (2016) by měl učitel znát vývojové faktory společnosti, které významně ovlivňují vzdělávání žáka a jeho charakteristiky při začátku, i v průběhu školní docházky. Měl by rozumět změnám ve společnosti proto, aby správně identifikoval potřeby dětí.

To, jak jsou děti vnímány, co se od nich očekává a jakým způsobem je jejich vývoj chápán, závisí na sociokulturních kontextech a nelze je považovat za samozřejmost. I v konkrétním historickém a sociálním kontextu zažívají různí lidé dětství jinak. Význam dětství závisí na konkrétním místě, čase a kultuře, stejně jako na rodině a předškolním vzdělávání (Meadows, 2010). V závislosti na tradicích se období zvané „dětství“ liší v každé zemi. Konec dětství je většinou určen schopností nakládat s majetkem, získáním středoškolského osvědčení o vzdělání a připraveností vstoupit do manželství či vojenské služby (Fedorovych, 2019).

Z historických pramenů víme, jaké měly dříve děti postavení ve společnosti. Děti byly během staletí opovrhovány, nebyl na ně brán jakýkoliv zřetel, byly brány jako malý dospělý,

nebo jako pomocná síla, jako nedokonalé bytosti. Případně tomu bylo přesně naopak a dětství bylo jako období života vyzdvihoáno a opěvováno. Přestože stále existuje mnoho alternativních teorií a pohledů na dětství, v dnešní době již nebereme dítě jako nedokonalého dospělého, ale jako bytost se specifickými potřebami, procházející předvídatelnými fázemi vývoje, která si aktivně konstruuje své poznání.

V dnešní době se zaměřujeme na jedinečnost každého dítěte. Vnímáme, že každé dítě je rozdílné, neustále se učící, schopné, sebevědomé a sebejisté (Neaum, 2016).

Současný odborný diskurz již nenechává dítěti nekompetentní pozici a nestaví je do pozice nezpůsobivosti. Napříč všemi základními dokumenty o vzdělávání v raném dětství se nese rétorika dětské autonomie, samoučení se, způsobivosti a jejich rozvoje (Kaščák & Pupala, 2012). Autoři nazývají dnešní dítě jako dítě „způsobivé“. Způsobivost chápou jako schopnost reagovat na požadavky vnějšího světa. Tento názor zastávají i v dalších zemích Evropské unie, kdy identifikují obraz aktivního, kompetentního, zodpovědného a nezávislého dítěte. Přesto se již začínají myšlenky od liberálního způsobu vzdělávání posouvat k stylu, který vyžaduje od dětí větší disciplínu (Larsson et al., 2010).

Slovy Syslové (2017, s. 31): „Dětství již není možné vnímat dosud převažujícím pasivním pojetím dítěte jako toho, kdo přebírá názory starších a podřizuje se jejich potřebám a rozhodnutím. Nyní je na dětství nahlíženo optikou sociálních vztahů, kdy se děti aktivně podílejí na procesu přetváření, interpretace a reinterpretace kultury, ve které žijí.“

Již tedy víme, že společnost nahlíží na dítě jako na aktivní subjekt, který se sám podílí na svém vývoji a vzdělávání. Jaké jsou ale dnešní děti? Můžeme pozorovat nějaké změny v tom, jaké je dítě v současnosti a jaké bylo dříve?

Dle Spilkové a Vašutové (2008) jsou dnešní děti vesměs lépe fyzicky i psychicky vyvinuty, zvládnou provádět řadu psychických činností a operací, k nimž děti v minulosti dozrávaly později. Bohužel zvýšené hmotnosti neodpovídá výkon, řeč dnešních dětí je z hlediska obsahu a slovní zásoby chudší, výslovnost je často nepřesná a nezřetelná mluva se stává důvodem pro odklad školní docházky. Dnešní děti jsou aktivní, ale působí až neuroticky a roztěkaně, snaží se za každou cenu v něčem vyniknout. Rychle a ochotně se seznamují s něčím novým, přestože to často musí podřídit zájmu rodičů.

To jaké dítě je, bývá určeno společností, ve které vyrůstá a především tím, jaké je jeho dětství. Podle současné literatury a výzkumů můžeme specifikovat jisté charakteristiky současného dětství.

Dětství plné technologií

Stále častěji se zmiňuje digitalizace společnosti a vliv technologií na dítě a na jeho dětství i na jeho vzdělávání se nedá opomíjet. V mnoha mateřských školách již pracují s informačními technologiemi a používají je ve své výuce. V mateřských i základních školách bychom se v souvislosti s informačními technologiemi měli věnovat tomu, aby je dítě dokázalo vhodně použít pro svůj prospěch a zvládlo odolat jejich nástrahám.

Na negativní vlivy technologií pro vývoj a rozvoj nejen dítěte ale i společnosti upozorňuje například Cabanová (2016). Je nesporné, že televize či počítač masivně ovlivňují u dětí a mládeže skladbu jejich dne, zájmy, vzory, způsoby chování, hodnoty, názory a postoje (Helus, 2009).

Shodný názor mají i Syslová et al. (2019), autorky vnímají nevyhnutelnost využívání technologií ve vzdělávání, kdy děti ze socioekonomicky slabších rodin mají šanci se poprvé setkat s technologiemi právě v mateřské škole. Dítě sice potřebuje získat elementární základy orientace v mediálním a technologickém světě, avšak ne na úkor dostatečného pohybu v přírodě, přirozeného pohybu a osobní komunikace. Podle Meynerta (2017) děti kvůli internetu, digitálním a informačním technologiím přicházejí o dětství a stírá se rozdíl mezi světem dospělých a světem dětí, protože děti mají neomezený přístup ke všem informacím. Setkáváme se s tím, že děti, které se setkávají s technologiemi již od útlého věku, jim rozumí mnohem lépe, než jejich rodiče

Podle Šafránkové a Podroužka (2017) dochází ke změně vzdělávání a požadavkům na učitele, kdy učitel bude muset znát moderní technologie a dokázat je smysluplně využívat při výuce. Autoři předpokládají změnu procesu učení, obsahu vzdělávání – integrace poznání, mezioborové souvislosti, syntéza učiva s využitím technologií a důraz na podporu týmové práce.

Dětství konzumní

Obrat „konzumní dětství“ poukazuje na skutečnost, že jde o dětství vystavené působení reklamy a nabídek trhu. Současné dítě je od útlého věku obkloповáno stále novými a „zajímavějšími“ hračkami, a pokud nejsou vybaveny rozvinutějšími hodnotovými orientacemi, mohou těmto reklamám snadno podlehnout (Helus, 2009). Duhn (2012) vidí moderní dítě jako „konzumenta“, který něco požaduje, vybírá si a je si dobře vědomé svých

práv. Dítě jako konzument boří představu o moderním dětství, protože se stává prioritou, aby bylo dítě především materiálně zajištěno.

V současné době se již mluví také o finanční pregramotnosti, kterou by mělo být dítě vybaveno. K obeznámenosti dítěte v hodnotově orientované společnosti mohou učitelé dopomáhat prostřednictvím situačního učení, měli by dle Syslové et al. (2019) podněcovat jejich samostatné myšlení a konání

Dětství příliš organizované

V dnešní výkonově orientované a soutěživé společnosti to vypadá tak, že rodiče od dětí očekávají stále více. Samozřejmě, že chtějí, aby jejich děti byly zdravé, ale také chtějí, aby se jejich děti vyvíjely trochu rychleji a lépe než ostatní – aby dokázaly víc, než co by se od nich vzhledem k jejich věku očekávalo (Kaščák & Pupala, 2012).

Kvůli nastavení společnosti, ve které se klade důraz především na rychlost a úspěch, mají i rodiče často velké ambice a kladou na své děti velké nároky. Což se projevuje na dětství dětí, které můžeme popsat jako příliš organizované.

Na dítě neustále někdo působí svým cílevědomým, aktivizačním působením. Podle Meynerta (2017) kladou někteří rodiče na své děti příliš velké tlaky, mají na ně vysoké nároky, chtějí po nich nepřiměřené výkony v čím dál nižším věku. Podle Cabanové (2016) se stává dětství stále pasivnějším, méně spontánním, zvyšují se nároky na dítě a děti zažívají méně volného pohybu a volných her. Děti pak kvůli tomuto mají deficity v samostatnosti, tvořivosti, neschopnosti udržet pozornost, případně jsou děti neposlušné, agresivní a emocionálně nestabilní.

Čas dříve věnovaný hře je využíván organizovanými činnostmi, které dětem naplánovali jejich rodiče. Děti se díky tomu pohybují jen v jistých ohraničených prostorech (mateřská škola, škola, zájmový kroužek), kam je rodiče podle pravidelného časového rozvrhu přivázejí. Kvůli všeobecnému spěchu není čas na dětství a místo pohybových her venku nastupují určené tréninky v určený čas na určitém místě, pod vedením dospělého člověka. Dítě je posouváno od činnosti k činnosti, od akce k akci, od pedagoga k pedagogovi, od jednoho předpokládaného úspěchu k druhému (Spilková & Vašutová, 2008).

2 UČITEL V SOUČASNÉ ŠKOLE

V této kapitole s blíže zaměříme na to, jací jsou učitelé mateřských a základních škol, jejichž názory zkoumáme. To, na jakém stupni vzdělávání učitelé působí ovlivňuje jejich názor na dítě v posledním roce předškolního vzdělávání.

Učitelé patří podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovních a o změně některých zákonů v jeho aktuálním znění k širší komunitě tzv. pedagogických pracovníků. Pedagogickým pracovníkem je podle § 2, odst. 1 ten, kdo „koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu“ (Zákon 563/2004 Sb.).

2.1.1 Současné pojetí učitelské profese

Nejprve v krátkosti v této podkapitole přibližujeme jaké jsou obecné požadavky a charakteristiky učitelské profese.

Prvním znakem učitelské profese je rozvoj a výchova dítěte v podmínkách vzdělávání ve škole. Učitel by měl být vybaven základy pedagogického myšlení, které dokládají, že dokáže řešit složité odborné situace v praxi. Učitel by měl mít specifické znalosti, které dokáže plně uplatnit a díky nimž odborně vnímá a reflektuje pedagogické jevy ve všech jejich složitých kontextech. To je také zvláštností učitelských profesí – učitelé potřebují specifické vědomosti z pedagogiky, umění, techniky a sportu, deklarativní znalosti, musí mít představy o dovednostech svých i dětí. Také potřebují specifické, kontextuální znalosti – musí vědět odborné zdůvodnění smyslu své činnosti a dokázat vysvětlit důsledky svých činností pro rozvoj a vzdělávání žáků (Lukášová, 2015).

Učitel musí mít kromě profesních (předmětové, didaktické, pedagogické, diagnostické, sociální, komunikativní, manažerské a normativní, profesně a osobnostně kultivující) kompetencí také příslušné osobnostní charakteristiky (profesně-etická dimenze, vztah k žákům, rodičům, profesi, kultivovanost, hodnoty) a odpovídající odborné vzdělání. Učitelská profese byla také vždy chápána jako poslání přinášející rozvoj společnosti (Vašutová, 2007).

Dle předchozích údajů můžeme konstatovat, že učitelé musí mít velké množství znalostí, schopností a dovedností z mnoha oborů lidské činnosti. Za základní považujeme

charakteristiky učitele, které pramení z jeho osobnosti a jeho profesní znalosti, které získal v průběhu studia.

Protože hovoříme o učiteli v současné době, považujeme za důležité vymezit některé změny, ke kterým v posledních 30 letech došlo:

- Nastal posun v chápání podstaty učitelství profese, a to od poslání k odbornosti, kdy je učitelství chápáno odbornou veřejností jako expertní profese.
- Byly vytvořeny zákonné podmínky pro dosažení odborné kvalifikace učitelů.
- Zvýšila se míra zodpovědnosti každého učitele za vzdělávací procesy a výsledky učení žáků.
- Zvýšila se náročnost profesního výkonu. (Walterová et al., 2010)

Přesto je učitelství stále poznamenáno „slabými stránkami“, které jsou v profesi hluboce zakořeněné. Jedná se o nízké sebevědomí a sebehodnocení učitelů, přílišný konzervatismus a neakceptace změny (Walterová et al., 2010).

Učitel v dnešní době – na základě konstruktivistického pojetí – není závislým poloprofesionálem, který reprodukuje obsah a didaktickou strukturu učebnic (Berčíková, Šmelová, & Stolinská et al., 2014). Ale je průvodcem dítěte, facilitátorem, je tím, kdo dítěti pomáhá konstruovat si vlastní poznání. Nesnaží se mu pouze předat informace, ale nechává dítě, ať si s jeho pomocí na věci přijde sám.

Učitelství profese se neustále vyvíjí a kvalitního učitele si vykreslujeme stále jiným způsobem. Dle jednoho z výzkumů (Berliner, 2001) mají učitelé experti tyto kvality:

- Vynikají převážně ve své doméně a v dílčích kontextech.
- Jejich metody a operace k dosažení cílů jsou automatizovány.
- Jsou více flexibilní a přizpůsobiví, než učitelé začátečníci.
- Při řešení problému jsou citlivější na požadavky úkolů a sociální situace, které je obklopují.
- Problémy prezentují kvalitativně rozlišným způsobem než učitelé začátečníci.
- Rychleji a přesněji rozpoznávají vzory chování.
- Mohou řešit problémy pomaleji, ale přinášejí bohatší a další osobní zdroje informací, které mají dopad na problémy, které se snaží řešit.

Díky těmto poznatkům máme představu o tom, jaké vlastnosti má mít kvalifikovaný učitel. V následující kapitolách si přiblížíme, jací by měli být kvalitní učitelů na konkrétních stupních vzdělávání.

2.2 Specifika učitelů mateřské školy

Učitel mateřské školy má v dnešní době velmi složité a těžké postavení, na jednu stranu leží na jeho bedrech nelehký úkol výchovy a vzdělávání těch nejmladších dětí, musí mít stejně (ne-li rozsáhlejší) rozmanité spektrum schopností, dovedností a znalostí jako učitelé na základních školách, ale stále je na ně často nahlíženo jako na pečovatele.

„Učitel mateřské školy se úzce spolupodílí na utváření sebepojetí dítěte, čímž společně s rozvojem osobnosti ovlivňuje pozdější úspěšnost dítěte (za předpokladu, že jde o kvalitní vzdělávání), ale i budoucí společnost. Existují jasné důkazy o tom, že účast na kvalitním předškolním vzdělávání vede k podstatně lepším výsledkům dosažených v mezinárodních testech základních dovedností, jako jsou například PISA a PIRLS.” (Syslová, 2017, s. 116)

V České republice se stává člověk kvalifikovaným pro výkon práce učitele mateřské školy již po získání středního pedagogického vzdělání. Je pochopitelné, že lidé, kteří mají vyšší vzdělání, pak neberou učitelky jako odborníky, kterými by měly být. Syslová (2017) zmiňuje, že kvůli těmto nízkým požadavkům na kvalifikaci se cesta k profesionalizaci tohoto povolání jeví ještě obtížnější než u ostatních učitelských profesí. Ve všech ostatních státech Evropy, kromě Slovenska je pro vykonávání profese učitelky mateřské školy potřeba minimálně bakalářského studia, v případě Francie, Portugalska, Itálie a Islandu je dokonce potřebné magisterské studium.

Přítom profesní činnosti, které musí učitelka mateřské školy vykonávat, představují velmi širokou škálu aktivit. Burkovičová a Kropáčková (2014) vytvořily seznam profesních činností, které učitelky vykonávají, na základě výzkumu, ve kterém analyzovaly 50 učitelek mateřských škol v průběhu jednoho roku. Hlavní část činností učitelek tvořilo plánování, organizace a evaluace činností. Učitelky se musí věnovat i činnostem v oblasti administrativy a participaci na správě školy, například při tvoření třídních vzdělávacích programů, nebo se podílejí i na tvorbě školních vzdělávacích programů. Objevila se zde také činnost „dohlížení”, která vyjadřuje, že učitelky kromě profesionální péče a vzdělávání také na děti občas pouze dohlízejí - při odpočinku, při jídle, při pobytu venku.

Z těchto profesních činností jsou formulovány pedagogické role učitele, které popisuje Syslová (2017), která se opírá o model pedagogický rolí Vašutové (2004):

1. Role socializační a kultivační,
2. role angažované osobnosti: souvisí s učitelovým vystupováním na veřejnosti,
3. role diagnostická a evaluační,
4. role projektanta: souvisí s plánováním činností,
5. role facilitátora,
6. role konzultanta,
7. role administrátora.

Učitel mateřské školy musí zvládnout poskytovat dětem individualizovanou péči, pracovat s věkově smíšenými skupinami a integrovanými dětmi, umět si na základě rámcově vzdělávacího programu dotvořit vlastní program či projekt, komunikovat s rodiči a dalšími partnery a nést odpovědnost za děti v mateřské škole (Kolláriková & Pupala, 2010).

Vezmeme-li v potaz tyto informace, můžeme zhodnotit, že učitel v mateřské škole opravdu není pouze pečovatelem, ale vykonává v mateřské škole velkou škálu činností a musí mít mnoho profesionálních dovedností a učitelských kompetencí.

V našem prostředí se nikdo příliš nezabývá hodnocením kvality učitelů mateřských škol. Ani Česká školní inspekce se většinou, pokud nedojde k vážnému porušení pracovní kázně, ke kvalitě učitelů nevyjadřuje. Podle Syslové (2017) patří mezi kritéria kvality učitelů mateřských škol znalost vzdělávacího programu, schopnost vytvářet multidisciplinární učební prostředí, integrovat hru a učení, vést partnerskou a podporující interakci s dětmi ale i mezi učiteli a rodiči.

Učitelé mateřských škol mají obrovskou zodpovědnost za děti ve třídách a snaží se jim předat kvalitní vzdělání, přestože mají mnohdy ve třídách až 28 dětí. Neustále se zvyšují požadavky na práci učitele, na jeho znalosti, schopnosti a dovednosti, do tříd přicházejí děti mladší tří let, díky inkluzi se ve třídách potýkají také s nárůstem dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Učitel mateřské školy by měl mít přirozenou autoritu, kterou po formální stránce zajišťuje jeho povolání, společenská role, předepsané vzdělání a do jisté míry i věk. Splnění těchto podmínek posiluje autoritu učitelky u rodičů, ne již tolik u dětí. Pro ty je přijatelná především neformální autorita založená na důvěře a osobnostních kvalitách. Tato autorita vychází z přístupu k dětem, schopnosti jim naslouchat a porozumět. Přirozenou autoritu podporuje

odborné vzdělání, komunikativní a specifické dovednosti (zpěv, hra na nástroj, výtvarně tvořivé a sportovní aktivity), znalost metod a prostředků předškolního vzdělávání a orientace ve vývojových, věkových a individuálních zvláštích předškolního období (Opravilová, 2016).

Učitelé mateřských škol mají množství specifických dovedností, se kterými se u učitelů na vyšších stupních vzdělávání již nesetkáme. Znájí množství říkadel, zpívají v průběhu dne, hrají na hudební nástroj, dokáží něco namalovat a jsou i přiměřeně pohybově nadaní, z toho důvodu, že se to v jejich profesi očekává.

Podle výzkumu (Lara-Cinisomo et al., 2009) by měl být učitel, který připravuje děti na školní docházku, dětem podporou, budovat důvěru, podporovat individualizaci, být vzorem a prokazovat vzájemný respekt. Podporovat znamená povzbuzovat emoční a kognitivní potřeby dítěte. Navázání důvěry značí vytvoření důvěryhodného vztahu učitel-dítě, které umožňuje dítěti cítit se bezpečně v péči učitele. Povzbuzování individualizace se týká zacházení s každým dítětem jako s jednotlivcem, to znamená věnování pozornosti a reagování na jeho individuální potřeby. Respekt neprojevují pouze děti učitelům, ale také učitel dětem.

Pro to, aby byl učitel schopen kvalitně vykonávat svoji práci, musí věřit ve své výchovné působení, být zaujatý, aktivní ve své práci, tvořivý, nacházet nová a originální řešení a jednat citlivě s dítětem (Opravilová, 2016).

V mateřské škole se také kvalitativně mění vztah učitelky a dítěte. Tradiční autoritativnost by měla být nahrazena vstřícností a partnerským vztahem, v němž převažuje náklonnost a důvěra. Nepřiměřené požadavky jsou vystříhány trpělivostí a důvěrou ke schopnostem, které jednotlivé dítě má (Kolláriková & Pupala, 2010). Díky tomu je vztah mezi učitelkou a dítětem plný empatie a porozumění. Jedná se o vztah tolik odlišný od vztahu učitele s žákem na pozdějších stupních vzdělávání, že se domníváme, že i pohled učitele na dítě bude v mnohém odlišný. V žádném dalším stupni vzdělávání nemají jeho účastníci vůči sobě tak blízký kontakt.

Ve výzkumu Meece & Eccles (2010) byl spatřen rozdíl mezi učiteli mateřských škol na vesnicích a ve městech. Učitelé na vesnicích mívají menší profesní vývoj, horší podmínky, mají delší praxi, ale nižší vzdělání než učitelé ve městech. Také se zjistilo, že učitelé na vesnicích mají nižší možnost vytvářet profesní komunity. Díky těmto poznatkům můžeme

říci, že se bude lišit i kvalita vzdělávání, podle toho, na jakém místě učitelé své povolání vykonávají.

Specifikem učitelů mateřských škol je také to, že se jedná o převážně ženskou profesi. „Feminita je také jedním ze zásadních důvodů, proč se studenti rozhodují pro studium učitelství pro mateřské školy. Feminita je specifická zkušenostní optika, pod jejímž vlivem vnímají svět a vyhledávají činnosti a situace, které vyhovují této optice. Zároveň feminita zužuje profesní uplatnění a předurčuje ženy stát se učitelkami, jelikož učitelská profese je v naší tradici dominantně obsazována ženami.“ (Wiegerová & Gavora, 2014, s.531)

Jak již bylo řečeno, hlavním specifikem učitelů mateřských škol je skutečnost, že učiteli mateřských škol jsou skoro výhradně ženy. Dalším specifikem je to, že pro výkon profese stačí učitelům mateřských škol střední pedagogické vzdělání. Učitelé mateřských škol jsou nejčastěji také ti, se kterými se děti setkávají jako s prvními při prvním příchodu do vzdělávací instituce.

2.3 Specifika učitelů prvního stupně základních škol

Pro učitele prvního stupně platí i obecné charakteristiky a požadavky, které jsme popisovali na začátku kapitoly. V této podkapitole se zaměříme přímo na konkrétní charakteristiky učitelů prvního stupně základní školy. Základním rozdílem oproti učitelům mateřské školy je to, že učitelství pro první stupeň se studuje v pětiletém magisterském oboru.

„Jedním z dalších výrazných specifík učitelství prvního stupně je systém jednoho učitele ve třídě, z níž zpravidla vyučuje všem předmětům nebo jejich většině. To s sebou nese specifický úkol pro učitele: zvládnout na určité úrovni obsahovou šíři daných předmětů. Objevuje se také požadavek na integraci obsahu vzdělání, na překračování hranic a hledání styčných bodů mezi různými obory s cílem snažit se zprostředkovávat základy celistvého obrazu světa, který odpovídá globalizačnímu charakteru vnímání a myšlení dětí v tomto věkovém období. Skutečnost, že učitel primární školy pracuje s dětmi téměř stále sám (oproti týmovému charakteru práce učitele na vyšších stupních) a jeho případný negativní vliv nelze kompenzovat působením jiných učitelů, s sebou nese nárok na výrazně zvýšenou odpovědnost za žáky a jejich rozvoj.“ (Tomková & Spilková, 2019, s. 13)

Učitel prvního stupně základní školy se stává důležitým vzorem pro žáky. Pro to, aby bylo dosaženo vhodného vývoje a rozvoje žáků by měl učitel: vytvářet pocit bezpečí pro všechny žáky, vnímat individualitu dětí, poskytovat pomoc při budování vztahů mezi žáky navzájem.

Měl by řešit i emocionální a racionální kontexty hodnocení, učí děti zdravým postojům k chybě, metodicky inspiruje a vede i rodiče svých žáků, aby zvládli počátek školní docházky. Všímá si těžkostí dětí v novém prostředí, jejich nesamostatnosti, zmatenosti a snaží se jim pomáhat. Dbá na utváření prostředí třídy a motivuje žáky k učení. Nestaví ale žáky do pozice závislosti, či odkázanosti na učitele. Vytváří také bohatství možností, aby dítě mohlo a chtělo uplatňovat svoji nabytou kompetenci a dosaženou zdatnost (Franclová, 2013).

Dle předchozích údajů můžeme konstatovat, že učitelé mateřských a učitelé prvního stupně základní školy nejsou ve své podstatě tolik odlišní. Učitelé prvních stupňů vyučují ve většině případů pouze jednu třídu a integrují ve své výuce vícero předmětů. Učitel prvního stupně, stejně jako učitel mateřské školy musí rozumět více vzdělávacím oblastem, než učitelé na vyšších stupních vzdělávání.

„U učitelů prvního stupně základní školy jsou také kladeny zvýšené nároky na diagnostickou činnost, neboť pracuje s integrovanou a velmi různorodou populací, na jejíž základní diferenciaci se podílí. Po předběžném diagnostickém posouzení navrhuje další kroky, jak u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a problémy nejrůznějšího druhu, tak u dětí s výrazným nadáním v určité oblasti. Také způsob hodnocení žáků v primární škole (širší uplatnění kvalitativního, formativního hodnocení) zvyšuje požadavky na diagnostickou zdatnost učitelů.“ (Tomková & Spilková, 2019, s. 13)

Ve výzkumu věnovaném názorům studentů učitelství na to, jak si představují kvalitního učitele, se zjistilo, že je pro ně primárně důležitá osobnost učitele. Podle studentů by měl učitel základní školy být stále se usmívající, plný lásky, tolerantní, přátelský, obětavý, upřímný a mít o žáky až rodičovský zájem. Z hlediska učitelského stylu by se měl věnovat každému žákovi individuálně, mít zájem o jejich problémy a snažit se je řešit. Neměl by nikoho diskriminovat a chovat se ke všem stejně. Pro studenty je také důležité, aby učitelé měli rádi svou práci, dělali ji s potěšením a měli by být znalí ve svém oboru (Karakas, 2013).

Podle výzkumu (Palardy & Rumberg, 2008) žáci v první třídě dosahují lepších výsledků ve čtení, když je vyučují plně kvalifikovaní učitelé. Kolik měli učitelé zkušeností, či jestli měli vyšší vzdělání, nehrálo již žádnou roli. Ještě důležitější, než kvalifikace se následně ukázaly didaktické praktiky, které učitel využívá, jeho chování a názory.

Učitel prvního stupně základní školy by měl být především osobností, která je vzorem pro své žáky. Měl by dokázat integrovat informace z více vzdělávacích oblastí, využívat takové

didaktické strategie, které děti, přicházející z mateřské školy, zaujmou. Také by si měl uvědomovat specifické charakteristiky dětí na první stupni základní školy a pode toho plánovat svou výuku.

2.4 Dítě pohledem učitele

Každý učitel si od svého prvního setkání s dítětem vytváří svůj názor na dítě. Znalosti, které většina učitelů má a pracuje s nimi, formují takzvaný objektivní pohled na dítě, který mají společný všichni učitelé a společnost. Tento obecný názor ovlivňuje subjektivní pohled učitele na každé jednotlivé dítě.

Koncepty (konceptualizace), které mají učitelé o dítěti, jsou tvořeny jejich osobními znalostmi, zkušenostmi a domněnkami a jsou ovlivněny kulturními a sociálními kontexty (Wiegerová & Gavora, 2015).

Důležitou pedeutologickou kategorií, která ovlivňuje pohled a celkové pojetí dítěte učitelem jsou jeho subjektivní teorie, které můžeme definovat jako: „Poznání sebe a světa, které lze aktualizovat a rekonstruovat v dialogickém konsenzu, jako komplexní agregát se (značně implicitní) argumentační strukturou, která plní i funkce paralelní k vědeckým teoriím, jejichž akceptovatelnost lze ověřit jako objektivní poznání.” (Groebel 1988, in Janík, 2005, s. 33) Jednodušeji řečeno se jedná o teorie, které si učitel tvoří na základě svých zkušeností, mohou působit vědecky, ale nemají vytvořenou stabilní argumentační strukturu, takže při vědecké kritice neobstojí. Tyto subjektivní teorie mají šanci se stát i objektivními, vědeckými teoriemi.

To, jak učitel vnímá dítě je podle Cartwrightové (2018) ovlivněno několika faktory. Jedná se o zkušenosti učitele, jeho předchozí vzdělání, kurikulum, legislativu, vnitřní i vnější reflexi, velikost třídy, věk dětí, roční období a denní hodina, vyučovací styl, znalosti učení dítěte, motivace, očekávání, která učitel má a v neposlední řadě také společnost a rodiče.

Dalším z faktorů, který ovlivňuje vnímání učitele je jeho postoj, který ke světu kolem něj zaujímá. Postoj můžeme chápat jako individuální proces, který určuje aktuální i potencionální odpovědi každého jednotlivce na svět, který ho obklopuje. Postoje můžeme rozlišit například podle úrovně všeobecnosti na postoje zaměřené na konkrétní objekt až po obecné postoje, které k žádnému objektu vztah nemají (Wiegerová, 2005). Celkový pohled učitele na dítě ovlivňují jak postoje, které má učitel ke konkrétnímu dítěti, ale i jeho celkový postoj k sociální realitě.

Z hlediska toho, co ovlivňuje pohled na dítě přímo v pedagogickém prostředí, rozlišujeme následující faktory:

- osobnostní zkušenosti učitele z dětství,
- profesionální dráhy pedagoga (první zkušenosti ve třídě, přijetí od ředitele),
- vliv ostatních učitelů (kolegové, zavádějící učitel).

Podle Hejlové et al. (2013) dnešní učitelé vnímají dítě jako svobodnější, průbojnější, sobečtější, technicky zdatnější, drzejší, méně se pohybující v přírodě, jsou méně manuálně zručné, neschopné řešit praktické problémy, potřebují více speciální péče, málo čtou a více sledují filmy, tráví mnoho času u počítače, jsou přesyceny nejrůznějšími lákadly a podněty.

2.4.1 Očekávání učitele od dítěte

Každý učitel má jistá obecná očekávání od dětí. Například všichni učitelé mateřských a základních škol mají představu o tom, co by dítě mělo při vstupu do základní školy zvládnout, a to od nich rovněž očekávají.

Můžeme ale také mluvit o očekáváních učitele, které mají o konkrétních dětech, na základě jejich vlastností. Vnímání dítěte učitelem se mění s ohledem na to, na jaké dítě se učitel právě zaměřuje. Ačkoli se snažíme bavit o jakémisi hypotetickém dítěti, které v sobě průměruje vlastnosti všech dětí, učitel přesto každé dítě, díky jeho jedinečnosti, vnímá odlišně. Názor učitele na dítě se tvoří již v prvních v prvních sekundách, co dítě spatří.

„Termínem haló efekt je označováno mimoděčné podléhání sklonu orientovat své jednání s druhým člověkem, podle jeho dílčích vlastností, projevů, či vzhledových charakteristik. Za specifický případ haló efektu bývá považován efekt prvního dojmu, myslíme tím dlouhodobé ovlivnění dojmem, který v nás druhá osoba vyvolala při prvních setkáních.“ (Helus, 2015, s. 339)

Zmiňované první dojmy velmi působí na pohled učitele na dítě a jen málokterý učitel je dokáže překonat. Hlavní roli při utváření prvního dojmu hrají faktory jako je oblečení, účes, výraz tváře, gestikulace, věk, postava, pohlaví, popřípadě původ dané osoby (Petty, 2013).

Učitelovo očekávání od každého dítěte se velmi liší a učitel také na základě svých očekávání od dětí rozlišuje své chování k jednotlivým dětem. Příkladem může být to, že pokud má učitel od dítěte vysoká očekávání a dítě odpoví nesprávně, učitel se snaží otázku položit jinak, nebo se mu snaží napovědět. Pokud však odpověď neví dítě, od kterého má učitel nízká očekávání, je automaticky hodnoceno negativně (Hornstra et al., 2018). Toto chování

můžeme častěji pozorovat až na základním a vyšších stupních vzdělávání, ale můžeme si ho lehce představit i v prostředí mateřské školy, kdy učitelka dává více prostoru dětem, u kterých má vyšší očekávání, že odpoví správně. Očekávání učitele od dětí velmi ovlivňuje motivaci dítěte, jeho školní úspěšnost a celkové sebepojetí, které o sobě dítě má.

Na vyšších stupních vzdělání se můžeme setkat s tím, že školy vnímají své žáky pouze jako anonymní případy: podprůměrný, nadaný, z nepodnětného prostředí, cizinec, s vysokým IQ, s nízkým IQ, hyperaktivní, se specifickými problémy a tak dále (Gordon, 2015). V mateřské škole sice učitelky nahlížejí na každé dítě individuálně, přesto často děti do podobných kategorií škatulkují a podle toho se k nim následně chovají a hodnotí je.

Nejvýrazněji z těchto faktorů ovlivňuje učitelovo očekávání pohlaví dítěte. Učitelé například předpokládají, že dívky budou více zajímat humanitní předměty, v mateřské škole se zase domníváme, že budou mít raději kreslení a malování.

Podle výzkumu (Fives & Gill, 2015) zjišťujeme, že očekávání učitele ovlivňuje školní výsledky nejen jednotlivců, ale i celých tříd. Pokud měli učitelé od žáků vysoká očekávání, žáci měli lepší výsledky na konci roku a obráceně.

V této kapitole jsme specifikovali, jaká je učitelská profese, kdo a jací jsou učitelé mateřských a základních škol. Jaké mají učitelé od dětí očekávání a jak mohou očekávání učitele ovlivnit jejich pohled na žáka. Všechno, co bylo v této kapitole popsáno se může odrážet ve výsledcích v praktické části diplomové práce.

3 VZDĚLÁVÁNÍ DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM A MLADŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU

V této kapitole si blíže představíme vzdělávání v předškolním a mladším školním věku. Zaměříme se tedy na vzdělávání v mateřských školách a na prvním stupni škol základních. Budeme se orientovat především na změny, které dítě prožívá, když přechází z jednoho stupně vzdělávání do druhého.

3.1 Vzdělávání dítěte v předškolním věku

Předškolní vzdělávání představuje počáteční stupeň organizovaného vzdělávání určeného pro děti od dvou zpravidla do šesti let.

„Předškolní vzdělávání je organizovaný proces, který se děje v určitém čase a prostoru, s cíleně a systematicky zvoleným učivem, ve vzájemné interakci učitele a dětí, jež směřuje k dosažení stanovených cílů.“ (Šmelová & Prášilová et al., 2018, s. 11)

Předškolní vzdělávání koriguje tradiční představu o nutnosti ustavičného vedení a formování dítěte. Dítě vnímáme jako aktivní subjekt. Ve vzdělávání by měl být kladen důraz na naplňování potřeb, vytváření příležitostí a získávání zkušeností (Kolláriková & Pupala, 2010).

„Koncepce předškolního vzdělávání je založena na týchž zásadách jako ostatní obory a úrovně vzdělávání a řídí se s nimi společnými cíli: orientuje se k tomu, aby si dítě od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání, umožňující mu se snáze a spolehlivěji uplatnit ve společnosti.“ (RVP PV, 2018) Tímto způsobem koncepci předškolního vzdělávání popisuje Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Tato koncepce by měla odpovídat strategiím vzdělávací politiky České republiky.

Na koncepci předškolního vzdělávání přímo navazují cíle, které popisují (Kolláriková & Pupala, 2010, s.138):

- „pomoc emocionálnímu a sociálnímu rozvoji a přizpůsobení dítěte (pozitivní sebepojetí, samostatnost, sebevyjádření, řešení běžných sociálních situací a rozvoj mezilidských vztahů),
- podpora vztahu k poznávání a učení a poskytnutí podmínek k samostatnému učení a poznávání okolního světa,

- příprava v oblasti řečových a intelektových dovedností souvisejících s primárním vzděláváním (komunikační dovednosti, myšlení),
- pěstování a rozvoj individuálního vyjádření a tvořivých schopností v oblasti emocionální, etické a estetické.“ (Kolláriková & Pupala, 2010, s.138)

Předškolní vzdělávání prospívá rozvoji dětí v intelektových, sociálních i komunikačních schopnostech, především těch dětí ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí. Mezi faktory, které napomáhají vzniku těchto pozitivních efektů, patří: délka předškolního vzdělávání, kvalita edukačních programů a podpora předškolní výchovy ze strany rodičů (Průcha, 2006).

Podle Golyána (2014) se předškolní vzdělávání stále přizpůsobuje požadavkům následující úrovně vzdělávání (základní škola) a vše co se dítě naučí a zvládne je ovlivňováno požadavky přechodu na základní školu. Místo toho, aby učitelé mateřských škol usilovali o celkový rozvoj dítěte. Přesto podle výzkumu Simonové, Potužníkové a Strakové (2017) je dle učitelů mateřských škol nejdůležitější zejména děti všestranně rozvíjet, příprava na základní školu není podle těchto učitelů prioritou předškolního vzdělávání.

Vezmeme-li v potaz výše zmiňované koncepce, cíle a smysl předškolního vzdělávání, musíme zhodnotit, že předškolní vzdělávání je v dnešní společnosti velmi podstatné. Důležitost předškolního vzdělávání se potvrdila také tím, že bylo uzákoněno povinné předškolní vzdělávání pro děti, které dosáhnou v daném školním roce pátého roku věku.

3.1.1 Povinné předškolní vzdělávání

Povinné předškolní vzdělávání bylo v České republice uzákoněno v roce 2016 (s platností od roku 2017). Jedním z důvodů jeho zavedení bylo začlenění do předškolního vzdělávání děti z vyčleněných oblastí a sociálně slabších rodin, které mateřské školy zatím nenavštěvují, aby se rozdíly mezi dětmi vyrovnaly co nejdříve. Dle vlády bylo cílem zavedení povinného předškolního vzdělávání zajištění adekvátní přípravy dětí na zahájení školní docházky a snížení nerovností mezi žáky podle Strategie vzdělávací politiky do roku 2020.

„Novela školského zákona č. 178/2016 Sb. zavedla povinné předškolní vzdělávání pro děti, které dosáhnou pátého roku věku před začátkem školního roku až do zahájení povinné školní docházky v základní škole, a to s účinností od školního roku 2017/2018. Současně mateřským školám určila povinnost přednostně přijímat děti, které před začátkem školního roku dosáhnou nejméně čtvrtého roku věku.“ (ČŠI, 2018, s. 3)

Zákonní zástupci nemusí využít pouze veřejných mateřských škol, ale mají pro své dítě podle zákona možnost volit alternativní typ vzdělávání či individuální vzdělávání v domácnosti. Česká školní inspekce to specifikuje následovně:

„Pokud zákonný zástupce dítěte, které má plnit povinné předškolní vzdělávání pro děti, zvolí jinou než spádovou školu (soukromou, firemní či lesní), má ředitel této školy povinnost oznámit danou skutečnost řediteli spádové školy. Dítě může plnit povinné předškolní vzdělávání také jiným způsobem než v mateřské škole, a to formou individuálního vzdělávání, vzděláváním v přípravné třídě základní školy, ve třídě přípravného stupně školy speciální nebo v zahraniční škole na území České republiky.“ (ČŠI, 2018, s. 3)

Podle výroční zprávy České školní inspekce za rok 2017/2018 (2018) se nepodařilo zapojit zhruba 3 % dětí, pro které byl poslední předškolní rok povinný. V tomto roce navštěvovalo některou formu pravidelné docházky 130 700 dětí. Z celkového počtu dětí v mateřské škole tvoří pětileté a starší děti 35 %.

Povinné předškolní vzdělávání nemáme v České republice zavedeno příliš dlouho, a proto zatím příliš nemůžeme posuzovat jeho vliv na odklady předškolní docházky a začlenění dětí ze sociálně slabších rodin. Situace ohledně odkladů by se ale mohla díky zavedení povinné předškolní docházky zlepšovat.

3.1 Přejít mezi mateřskou a základní školou

Přejít z mateřské do základní školy je pro dítě významným životním mezníkem. Přejít z mateřské do základní školy je událost, na kterou se děti připravují nejméně poslední rok předškolního vzdělávání. Je většinou provázena zápisem do první třídy, o kterém si řekneme více dále v této kapitole.

Školní docházka udává ráz dalších let více, než, cokoliv jiného. Škola otevírá dítěti obzory, o kterých nemělo ani tušení, urychluje rozumový vývoj, učí myslet novými způsoby. Do života dětí najednou vstupují povinnosti a vytrácí se hra (Franclová, 2013). Vstup do školy představuje pro dítě především razantní nástup druhé socializace. Dítě se v novém prostředí učí naprosto novým sociálním rolím, z nichž jednou je role žáka (Štech & Viktorová, 2010).

Přejít do základní školy se netýká pouze izolovaně dítěte, které si zvyká na nové prostředí, ale i rodičů, kteří se učí pracovat uvnitř nového sociokulturního systému. Ovlivňuje také základní školy, které přijímají nové děti do svého systému (Urbina-García, 2014).

Protože každé dítě je jiné, prožívají také přechod do základní školy odlišně. Přechod do základní školy je proces, který vyžaduje čas a každé dítě i jeho rodina potřebuje jiné množství času pro to, aby se přizpůsobili školnímu prostředí. To, že si dítě zvykne na školní prostředí je také měřítkem jeho vývoje, přizpůsobivosti a samostatnosti (Perry, Dockett, & Petriwskyj, 2014).

S přihlédnutím ke zmiňovaným individuálním rozdílům mezi dětmi můžeme dále uvažovat o tom, jak pomáhat dětem při přechodu z mateřské do základní školy.

Z hlediska podpory hladkého přechodu dětí mezi mateřskou a základní školou se většina evropských zemí uchyluje ke strukturálním změnám. Dochází ke změnám kurikula, aby byla zajištěna jejich návaznost a snaží se o užší spolupráci mezi mateřskými a základními školami (Golyán, 2014).

Sazonová (2010 in Babulicová et al., 2013) uvádí zásady, které je třeba při přechodu dítěte z mateřské do základní školy respektovat.

1. Respektovat význam každého věkového období z hlediska dalšího směřování dítěte.
2. Každá práce s dítětem má posilovat jeho zdraví, vytvářet podmínky pro pozitivní klima a na individuální rozvoj dítěte.
3. V práci mateřských a základních škol má být zajištěna návaznost v cílech, obsahu, metodách a formách vzdělávání.
4. Návaznost má být zajištěna i v pedagogických požadavcích a podmínkách vzdělávání.
5. Důležitá je vzájemná spolupráce všech zúčastněných při práci s dětmi (učitelé, rodiče, psychologové, speciální pedagogové, logopedové...).

Dalším krokem při přechodu dítěte z mateřské do základní školy je vytvoření vhodných podmínek pro úspěšný start ve škole. Pro jejich zhotovení je důležité respektovat diverzitu dětí, které přicházejí do prvního ročníku z různých sociálních skupin, s různou úrovní školní připravenosti (Babulicová, 2013).

„V zájmu zajištění propojenosti a plynulé návaznosti předškolního a základního vzdělávání a z důvodu maximálního využití a uplatnění výsledků dosažených v etapě předškolního vzdělávání, je nutné, aby základní škola, zejména v počátcích své práce s dítětem, s těmi to přirozenými rozdíly ve vzdělávacích možnostech i výkonech dětí počítala a promítala tyto zřetele do svých forem a metod vzdělávání.“ (Šmelová, Prášilová et al., 2018, s. 12)

Vzhledem k uvedeným zjištěním můžeme konstatovat, že je zajištění plynulé návaznosti mezi mateřskou a základní školou velmi podstatné. A to z toho důvodu, že dítěti se bude ve škole od začátku lépe dařit, pokud bude jeho přechod mezi stupni vzdělávání bezproblémový.

Přechod z mateřské do základní školy je také velkou změnou pro rodiče dětí, kteří chtějí, aby ho dítě zvládlo co nejlépe. Rodiče se nejčastěji obávají, že jejich děti nejsou dostatečně připraveny z hlediska sociálního, kdy děti mají problémy s chováním, spoluprací a dodržováním pravidel. Většina rodičů chce být při přechodu do základní školy dětem nápomocná (Giallo et al., 2010). Rodiče bývají proto dostatečně informováni a díky tomu mohou dítě lépe připravit na přechod do základní školy.

Velmi vhodná je, dle amerického longitudinálního výzkumu (Schulting, Malone, & Dodge, 2005), implementace aktivit, jako jsou například informační schůzky pro rodiče, dny otevřených dveří, návštěvy dětí v základních školách. Školy, které tyto činnosti zařadily, vykazovaly lepší akademické výsledky na konci roku. Jiná studie poukazuje na to (Urbina-García, 2014), že sociální dovednosti hrají hlavní roli při usnadňování přechodu na základní školu, což lze zlepšit pozitivním vztahem mezi učitelem a dítětem a mezi učitelem a rodičem.

Empirické důkazy ukazují, že během tohoto kritického období je třeba zvážit řadu přechodných praktik na podporu dětí vstupujících do první třídy. Patří k nim adekvátní plán přechodu do základní školy, který zahrnuje praxi učitelů v oblasti přechodu do základní školy, aktivity přechodu do školy, strategie zapojení rodičů, vytvoření efektivní komunikace mezi mateřskou a základní školou, sdílení portfolia dítěte mezi učiteli a propojení učebních osnov z obou úrovní vzdělávání (Urbina-García, 2014).

Období přechodu dítěte z mateřské do základní školy nemůžeme brát na lehkou váhu a s velkou zodpovědností by k němu měli přistupovat jak učitelé mateřských a základních škol i rodiče dětí.

Podle České školní inspekce (2017) se základním školám daří realizace efektivního adaptačního procesu žáků prvního ročníku, kteří tak ve velké většině bez problémů zvládají přechod z předškolního do základního vzdělávání. Pro úspěšnou adaptaci na školní prostředí školy žákům prvních ročníků nabízejí především mimoškolní aktivity a kroužky a individuální konzultace pro zákonné zástupce. Některé školy přiřazují žákům prvního ročníku takzvaného „patrona“ (např. žáka z vyššího ročníku). Jiné školy realizují adaptační či seznamovací pobyty pro žáky prvních ročníků. Další adaptační aktivity, které školy

využívají jsou: spolupráce napříč ročníky, adaptační týden nebo možnost ukázkových hodin pro rodiče, případně jejich přítomnost ve škole.

S přechodem do základní školy souvisí také přípravné třídy, které navštěvují především děti s odkladem školní docházky.

Přípravné třídy

Přípravné třídy jsou specifickým zařízením při mateřských či základních školách, které mají pomáhat dětem s přípravou na základní školu. Přípravná třída bývá jakýmsi mezistupněm mezi mateřskou a základní školou.

„Přípravné třídy jsou zřízeny při základních školách jako jednoleté a bezplatné instituce pro děti, které nejsou dostatečně zralé a připravené pro zahájení povinného školního vzdělávání. Obsah vzdělávání je odvozován z RVP PV, avšak počet vyučovacích hodin je přizpůsoben podle prvního ročníku základní školy.“ (Syslová, Borkovcová, & Průcha, 2014)

Úkolem přípravných tříd je v podstatě vyrovnat deficit či jiné psychické nedostatky žáka. Opoždění žáků může být buď trvalé, nebo dočasné. Dočasně opožděný žák může svůj deficit při vytvoření vhodných podmínek ve škole vyrovnat a zařadit se mezi postupující žáky. Přípravné třídy plní dobře svou funkci pro děti se školní nezralostí i pro děti s podprůměrnou úrovní normálního intelektu, které by se bez výrazně individuálního přístupu začaly v běžných třídách s velkým počtem žáků didakticky opožďovat a nevytvořily by si včas dobré základní dovednosti a návyky nezbytné ve vyšších postupných ročnících pro osvojování učiva (Kohoutek, 2006). Deficit, popisovaný Kohoutkem je značně radikální, všechny děti, které navštěvují přípravné třídy nemusí mít takový deficit. V mnoha případech se jedná o děti s odkladem, kterým stačí jen sociálně dozrát.

Zápis do první třídy základní školy

V žádném zákoně není stanovena nutnost přihlášení k zápisu a dítě přecházející do základní školy se vůbec nemusí zápisu zúčastnit. Zápis se již začíná nahrazovat elektronickou formou a rodičům vlastně stačí dítě přihlásit do základní školy a dítě musí být přijato. Přesto má v České republice zápis jistou tradici, jedná se o jakýsi rituál a také o poslední posouzení připravenosti dítěte na základní školy jiným jedincem. Učitelé základních škol se v tomto případě také vyjadřují ke zjištěné úrovni připravenosti na základní školu dítěte a mohou odhalit to, na co v mateřské škole či v domácnosti nepřišli (například problém dítěte s odloučením, strach ze školy, či sociální nezralost).

Samotný zápis lze považovat dle Opravilové (2016) za další formu depistáže, která je důležitým okamžikem, neboť se jedná o první styk dítěte i rodiče s prostředím školy. Cílem zápisu je se s dítětem seznámit, poznat ho a zvážit, zda je jeho vývojová úroveň pro vstup do školy dostačující.

Příprava na zápis do základní školy je jednou z forem spolupráce mezi mateřskou a základní školou, kterou popíšeme v následující podkapitole.

Spolupráce mateřské a základní školy

Spolupráce mezi mateřskou a základní školou velmi ovlivňuje před dítěte z mateřské do základní školy. Tyto stupně vzdělávání by spolu měly být propojeny tak, aby učitelé mateřských škol připravovali dítě na to stejné, co od dětí očekávají učitelé základních škol. Pro efektivní přechod dítěte z mateřské do základní školy je potřebná kvalitní spolupráce mezi mateřskou a základní školou. Spolupráce mezi mateřskou a základní školou je něco, co může tyto stupně vzdělávání sjednotit.

Česká školní inspekce (2017) zjistila, že v mnohých mateřských a základních školách k spolupráci nedochází, nebo se jedná o spolupráci pouze na formální úrovni.

Spolupráce mezi mateřskými a základními školami spočívá často v návštěvách dětí z mateřských škol v základních školách a společných aktivitách (jako jsou kroužky, výlety, kulturní a sportovní akce) pro děti mateřských a základních škol. Chybí však cílená spolupráce pedagogů mateřských škol a vzájemná znalost rámcově vzdělávacích programů pro jednotlivé stupně vzdělávání (ČŠI, 2017).

S přihlédnutím k informacím zmiňovaným Českou školní inspekcí, jsme vybrali některé zásady a principy, které by učitelé měli pro tvorbu kvalitní spolupráce dodržovat.

Základními principy pro vytváření kvalitní spolupráce mezi základní a mateřskou školou by měly, v ideálním případě být (Babulicová, 2013):

- a) Aspekt pedagogické osvěty – vzájemná informovanost učitelů mateřské školy a základní školy o fungování obou institucí, seznámení se školními vzdělávacími programy. Společné semináře a diskuze, kdy si učitelé mohou předávat informace a diskutovat o otázkách přípravy dětí na roli žáka, pedagogické diagnostice, o procesu adaptace na školu atd.

- b) Metodický aspekt: vzájemné obeznámení učitelů s formami, metodami a prostředky výchovně – vzdělávací práce v mateřských školách a prvních ročnících základních škol.
- c) Praktický aspekt: obeznámení učitelů základních škol se svými budoucími žáky tak, že učitel mateřské školy o dětech předává informace o jejich osobnosti, potřebách, zájmech.

3.2 Vzdělávání dítěte v mladším školním věku

Za vzdělávání v mladším školním věku považujeme první stupeň základní školy. Do primárního vzdělávání docházejí žáci zpravidla od 6 let do 11 let. Tento stupeň vzdělávání se zaměřuje na získávání základních gramotností.

Cílem prvního stupně základního vzdělávání je vytváření předpokladů pro celoživotní učení, získávání základních návyků a dovedností pro školní i mimoškolní práci. Dále napomáhá vytvářet motivaci k učení, osvojovat si základní gramotnosti, napomáhat orientaci v okolním světě, kultivovat žákovu osobnost a posilovat jeho zdravý způsob života (Franclová, 2013).

Mezi hlavní cíle primárního vzdělávání patří uvádění žáka do světa, který se mu stává srozumitelný a zároveň ho motivuje k dalšímu poznávání a seberozvoji. V prvních třídách učitel dětem zprostředkovává především hodnoty společnosti. Výhodiskem výuky by mělo být sledování kvality života dětí a jejich právo na hodnotné vzdělávání (Lukášová, 2010).

Klíčové kompetence, kterých by měl žák na konci základního vzdělávání dosáhnout, jsou skoro stejné jako v předškolním vzdělávání (kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní). RVP dále konkretizuje cíle následovně:

- umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení,
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a řešení problémů,
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci,
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých,
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti,
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě,

- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný (RVP ZV, 2017).

Cíle a klíčové kompetence základních škol se od mateřských škol příliš neliší. Hlavní rozdíl ve vzdělávání na základní škole je organizace výuky a didaktické formy a metody, které učitelé využívají.

Na základní škole je nejčastější formou výuky vyučovací hodina v délce 45 minut. Tento základní typ vyučovací hodiny má členění na části: úvodní, opakování probraného učiva, probírání nového učiva, opakování a procvičování nového učiva, zadávání a objasňování domácích úloh, shrnutí výsledků výuky, ocenění aktivity, samostatnosti, originality či spolupráce (Lukášová, 2010).

Jak již bylo řečeno v předchozí podkapitole, učení v první třídě probíhá v zcela novém kontextu, děti prožívají nejistotu z nových okolností, jsou frustrovány omezením pohybu, nutností odkládat uspokojování svých potřeb a adekvátně je vyjadřovat. Učení se stává systematickým a je na něj vymezen přesně stanovený čas, co nemusí všem dětem vyhovovat. Proto potřebují velkou oporu v učiteli. Je důležité děti motivovat nejen k učení, ale i k docházce do školy (Franclová, 2013).

Na konci primárního vzdělávání by dítě mělo mít osvojenou a vnitřně přijatou roli žáka, mělo by být vybaveno učebními strategiemi, aby bylo schopné samostatnějšího vzdělávání. Mělo by být schopno odhadnout své schopnosti, umět pracovat s chybou, mělo by umět jednat s učiteli, požádat o pomoc, vysvětlení, odpovídat na dotazy. Mělo by zvládnout spolupracovat a respektovat své spolužáky a dokázat samostatně řešit své konflikty (Franclová, 2013).

V této kapitole jsme popisovali, jak probíhá vzdělávání v mateřských a základních školách. To, jaký mají na dítě pohled učitelé mateřských či základních škol je závislé také na tom, na jakém stupni vzdělávání učitelé působí a čím je vzdělávání na daném stupni specifické.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkumné šetření je zaměřeno na zjišťování toho, jakým způsobem učitelé nahlíží na dítě v posledním roce předškolního vzdělávání a jaký je mezi rozdíl mezi názory učitelů mateřských a základní škol. Výzkum je založen na kvantitativním designu. Tento design výzkumu byl zvolen pro zjištění názoru co největšího množství respondentů a získání dat, která se dají statistickým způsobem vyhodnocovat.

4.1 Výzkumné cíle, výzkumné otázky a hypotézy

Hlavní cíl výzkumu: Zjistit a porovnat názory učitelů mateřských a základních škol na dítě v posledním roce předškolního vzdělávání prostřednictvím strukturovaného interview a dotazníku.

Výzkumné cíle:

- Zjistit, jaké jsou děti při vstupu do základní školy podle učitelů základních a mateřských škol.
- Porovnat názory učitelů základních a mateřských škol na dítě při vstupu do základní školy.
- Porovnat názory učitelů základních a mateřských škol na školní připravenost dítěte při vstupu do základní školy.

Výzkumné otázky:

- Jaký je vztah mezi názory učitelů na dítě při vstupu do základní školy a tím na kterém stupni vzdělávání učitelé působí?
- Jaký je vztah mezi názory učitelů na dětství dítěte při vstupu do základní školy a tím na kterém stupni vzdělávání učitelé působí?
- Jaký je vztah mezi názory učitelů na připravenost dítěte při vstupu do základní školy na základní školu a tím na kterém stupni vzdělávání učitelé působí?

Hypotézy:

- Názory učitelů na dítě budou odlišné v závislosti na tom, na jakém stupni vzdělávání učitelé působí.
- Názory učitelů na dětství budou odlišné v závislosti na tom, na jakém stupni vzdělávání učitelé působí.

- Názory učitelů na připravenost dětí před vstupem do základní školy budou odlišné, v závislosti na tom, na jakém stupni vzdělávání učitelé působí.

4.2 Výzkumné metody

Pro účely této diplomové práce byly zvoleny dvě metody, které jsme zvolili jako nejvhodnější pro naplnění cílů praktické části diplomové práce. Jedná se o metodu interview a dotazník, který je hlavní výzkumnou metodou.

Metoda interview

První výzkumnou metodou bylo zvoleno **interview** s učitelkami základních a mateřských škol. Metodu interview jsme použili pro zmapování problematiky názoru učitelů na dítě před vstupem do základní školy, která není v literatuře dostatečně zpracována. Proto jsme se rozhodli osobně se sejit s vzorkem 20 učitelek a na základě interview s těmito učitelkami jsme vypracovali otázky a položky v dotazníku. Přišlo nám vhodné, seznámit se tváří v tvář s názory konkrétních učitelů, abychom mohli připravit výzkumný nástroj na podloženém základě.

Interview bylo strukturované, kdy jsme se respondentů ptali na otázky ohledně jejich pohledu na dítě, dětství a školní připravenost dětí před vstupem do základní školy. Na začátku každého rozhovoru bylo specifikováno, že se rozhovor týká pouze dětí, které přecházejí z mateřské do základní školy a žádali jsme o co největší zobecnění, se kterým učitelky při osobních rozhovorech neměly problém. Některé z otázek, které jsme učitelkám pokládali, jsme použili také jako otevřené otázky v dotazníku.

Metoda dotazníku

Druhou zvolenou metodou byl dotazník, který je hlavní výzkumnou metodou, a otázky pro něj byly formulovány na základě proběhlých rozhovorů. Dotazník naleznete v příloze PI.

Dotazník se skládal z úvodní části, která seznamovala učitele s dotazníkem. V této části jsme vymezili věkovou kategorii, na kterou se zaměřujeme. Také jsme učitele žádali o co největší možnou míru zobecnění při svých odpovědích, přestože si uvědomujeme, že každé dítě je jiné. Přesto bylo pro některé učitele takovéto zobecňování příliš složité. V dotazníku jsme se zaměřili na názory učitelů na dnešní děti v souvislosti s kontaktem s okolím, s vnějšími projevy dětí a způsobem trávení volného času. Dále nás zajímali názory učitelů na školní připravenost dětí, s čím děti mají problém a s čím naopak ne, a co je podle učitelů před vstupem do základní školy důležité zvládnout.

Dotazník tvořilo 60 položek, z nich bylo většina otázek škálových, využili jsme i několik otázek uzavřených, výčtových a polouzavřených. Ve většině případů se jednalo o Likertovu škálu pro měření postojů a míry souhlasu či nesouhlasu s výrokiem. Byla využita tato stupnice: Naprosto nesouhlasím – spíše nesouhlasím – neumím se rozhodnout – spíše souhlasím – naprosto souhlasím. Jedna škálová otázka byla škála pořadí, kdy respondenti seřazovali odpovědi podle svých preferencí.

Do dotazníku jsme také zařadili 5 otevřených otázek, které lépe dokreslují odpovědi z otázek uzavřených. Na tyto otázky odpovědělo průměrně 155 respondentů, tyto odpovědi byly přepsány a kvantitativní obsahovou analýzou byly vymezeny významové jednotky podle nejčastějších odpovědí.

4.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Respondenty výzkumu bylo 20 učitelek z 3 krajů (Pražský kraj, Zlínský kraj a Jihomoravský kraj). Jednalo se konkrétně o 4 učitelky z Jihomoravského kraje, 6 učitelek z Pražského kraje a 10 učitelek ze Zlínského kraje. 10 učitelek bylo z mateřských škol a 10 ze základních škol. Vzorek tvořilo 7 učitelek mateřských škol, 2 ředitelky mateřských škol, 1 vedoucí učitelka mateřské školy, 8 učitelek základních škol, 1 ředitelka základní školy a 1 zástupkyně ředitele základní školy pro první stupeň. Výběr byl dostupný, kdy jsme napsali školám z vybraných krajů a navštívili ty, kteří byli ochotni se interview zúčastnit. V tabulce a textu označujeme učitelky následovně: U (učitelka) a číslem, podle pořadí proběhnutých interview. Z důvodu většího počtu respondentů nepoužíváme anonymizovaná křestní jména.

Tabulka 1. Respondenti interview

Učitelka č.	Pracovní pozice	Nejvyšší dosažené vzdělání	Délka praxe
U1	Ředitelka MŠ	Magisterské	42 let
U2	Učitelka MŠ	Bakalářské	10 let
U3	Učitelka MŠ	Střední pedagogické	17 let
U4	Učitelka MŠ	Magisterské	8 let
U5	Učitelka MŠ	Střední pedagogické	6 let

U6	Učitelka MŠ	Střední pedagogické	1 rok
U7	Učitelka MŠ	Bakalářské	16 let
U8	Vedoucí učitelka MŠ	Střední pedagogické	34 let
U9	Učitelka předškolní třídy	Střední pedagogické	10 let
U10	Ředitelka MŠ	Magisterské	30 let
U11	Učitelka ZŠ	Magisterské	7 let
U12	Učitelka ZŠ	Magisterské	1 rok
U13	Učitelka ZŠ	Magisterské	14 let
U14	Ředitelka ZŠ	Magisterské	27 let
U15	Zástupkyně pro první stupeň ZŠ	PhD.	35 let
U16	Učitelka ZŠ	Magisterské	4 roky
U17	Učitelka ZŠ	Magisterské	22 let
U18	Učitelka ZŠ	Magisterské	18 let
U19	Učitelka ZŠ	Magisterské	20 let
U20	Učitelka ZŠ	Magisterské	34 let

Výzkumný vzorek **dotazníku** činil 186 respondentů. Z toho bylo 87 učitelů základních škol a 99 učitelů mateřských škol. Dotazník vyplnilo 184 žen a 2 muži, z tohoto důvodu používáme v interpretaci dotazníku termín učitelé.

Věkové rozložení respondentů představujeme v Tabulce 2. Ve skupině učitelů mateřských škol se objevili respondenti mladší 20 let, je to dáno tím, že učitelé mateřských škol mohou svou profesi vykonávat již se středním pedagogickým vzdělání, kdežto učitelé základní školy musí mít ukončené magisterské vzdělání. Podle věkového rozložení respondentů můžeme konstatovat, že učitelé mateřských škol byli obecně mladšího věku.

Tabulka 2. Věk respondentů

Věk	MŠ	ZŠ
Do 20 let	1,12 %	0 %
21-30 let	47,19 %	25,30 %
31-40 let	21,35 %	24,10 %
41-50 let	15,73 %	28,92 %
51-60 let	12,36 %	18,07 %
Více než 60 let	2,25 %	3,61 %

Nejvyšší dosažené vzdělání

V případě učitelů mateřských škol bylo nejvyšší dosažené vzdělání vysokoškolské bakalářské. Druhou nepočetnější skupinou učitelů mateřských škol, byli učitelé se středoškolským nejvyšším dosaženým vzděláním.

Většina učitelů základních škol měla magisterské nejvyšší dosažené vzdělání. V několika případech se objevilo pouze vzdělání středoškolské, či bakalářské. Je možné, že se jedná o učitele, které si vzdělání zatím dodělávají.

Tabulka 3. Vzdělání respondentů

Nejvyšší dosažené vzdělání	MŠ	ZŠ
Střední škola s maturitou	35,96 %	7,23 %
Vyšší odborná škola	15,73 %	
Vysokoškolské bakalářské vzdělání	40,45 %	8,43 %
Vysokoškolské magisterské vzdělání	7,87 %	84,34 %

Délka praxe

Mezi učiteli mateřských škol byla nejpočetnější skupin respondentů, kteří měli do 5 let praxe (44, 64 %). Druhou tvořili učitelé s 5-10 lety praxe (19,10 %). V případě učitelů základní škol mělo nejvíce učitel 11-20 let praxe (25,30 %).

Tabulka 4. Délka praxe respondentů

Délka praxe	MŠ	ZŠ
Do 5 let	44,94 %	21,69 %
5-10 let	19,10 %	16,87 %
11-20 let	16,85 %	25,30 %
21-30 let	8,99 %	20,48 %
31-40 let	6,74 %	13,25 %
Více než 40 let praxe	3,37 %	2,41 %

4.4 Zpracování získaných dat

Interview bylo se souhlasem participantů nahráváno a následně bylo přepsáno do souvislých textů (ukázka v příloze PII). V textech byly poté kvantitativní obsahovou analýzou vymezeny významové jednotky. Ty byly slučovány do kategorií podle nejčastějších odpovědí učitelů. Obsahové prvky textu jsme kvantifikovali. Procenta u odpovědí znamenají zastoupení tohoto názoru v souboru participantů, tedy u kolika učitelek se tento názor objevil.

Výsledky dotazníku jsme rozdělili na dvě skupiny: učitele mateřských a učitele základních škol. Výsledky jsme zpracovali v Microsoft Excel, kde jsme spočítali aritmetické průměry u každé položky v dotazníku, ze kterých jsme následně vytvořili grafy, které níže prezentujeme. To, jestli je mezi odpověďmi skupin statisticky významný rozdíl, jsme zjišťovali pomocí T-testu, provedeném také v programu Microsoft Excel. T-test je statistickou metodou, která ověřuje, zda jsou zjištěné rozdíly mezi výzkumnými soubory statisticky významné, nebo je tento vztah pouze náhodný. Statistickou hladinu významnosti jsme zvolili 5 %. Pro to, abychom mohli zhodnotit, že je rozdíl mezi skupinami statisticky významný, musí být hladina významnosti (p) menší než 0,05.

4.5 Předvýzkum

Předvýzkum dotazníku byl realizován s osmi učitelkami mateřských a základních škol. Učitelky dotazník vyplnily v tištěné podobě a po vyplnění, jsme jim pokládali doplňující otázky, jež zjišťovaly porozumění všem otázkám a položkám dotazníku. Na základě jejich zpětné vazby jsme některé položky dotazníku změnily, upravili formulace některých otázek, aby byly srozumitelnější a přidali několik slov do úvodu, aby došlo k co nejméně nedorozuměním. Učitelky upozorňovaly především na to, že je těžké zobecnit všechny děti, kdy se některým způsobem projevuje jen část dětí a je těžké určit, co platí obecně pro všechny děti.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

V následující kapitole seznamujeme s výsledky výzkumu. Nejprve představíme kategorie s jejich procentuálním zastoupením, které jsme zaznamenali po rozhovorech s učitelkami mateřských a základních škol. V druhé podkapitole seznámíme s výsledky jednotlivých položek dotazníku.

5.1 Interpretace výsledků interview

Výsledky, které jsou výsledkem analýzy transkriptů interview, byly kategorizovány a kategorie, které byly v největší míře zastoupeny, zde představujeme.

Kategorie jsou rozděleny do pěti oblastí, podle otázek, které jsme učitelkám pokládali. Zajímala nás jejich představa o dítěti při přechodu do základní školy, jak vnímají dětství dnešních dětí, jak jsou podle nich děti připraveny na základní školu, jaké mají zkušenosti s odklady. Poslední část se věnuje spolupráci mateřské a základní školy, která je pro přechod dítěte do základní školy důležitá.

Všem učitelkám jsme na začátku rozhovoru připomínali, že hovoříme o dítěti, které přechází z mateřské do základní školy a že se mají soustředit především na to, jaké děti obecně jsou. Učitelky základních ani mateřských škol neměly s tímto vymezením žádný problém.

5.1.1 Představa učitelů o dítěti

Učitelky mateřských škol hovořily o dítěti, jako o jedinci, který si většinu svého času hraje, je upřímný, zvědavý, všechno ho zajímá, je akční a energické a vyjadřuje nadšení z poznávání okolního světa. Ty samé vlastnosti u dětí vyzdvihují také učitelky základních škol, které ale dítě vnímají také jako neposlušného jedince, který je nesamostatný, roztržitý ale na druhou stranu průbojný a bezprostřední ve vztahu k učitelům. A přestože často neudrží pozornost, dají se podle některých učitelek děti při přechodu do základní školy lehce zaujmout a „utáhnout na vařené nudli.“

Nyní uvedeme kategorie, které nejlépe reprezentují to, jak učitelky mateřských a základních škol vnímají děti před vstupem do základní školy. Jednotlivé kategorie jsou slovně popsány a doplněny příklady.

Dítě s vysokou potřebou pozornosti

Učitelky ze základních škol (100 %) komentovaly dítě často jako jedince, který od nich vyžaduje velkou dávku pozornosti. Učitelky zmiňují, že děti mají často potřebu se prosadit za každou cenu a potřebují, aby se jim učitelka neustále věnovala. Také zmiňovaly, že děti jsou nesamostatné, méně schopné a potřebují asistenci od učitelek.

Zajímavé je, že tímto způsobem děti charakterizovaly pouze učitelky základních škol. Je možné, že je tomu tak z toho důvodu, že učitelky mateřských škol tuto vlastnost nevnímají u dětí negativně, ale jako běžnou potřebu dětí. Která ale učitelkám na základní škole již přijde nepatřičná. Podle slov jedné z učitelek základních škol děti: „Pomalou reagující na pokyny, méně samostatné, potřebují více motivace a povzbuzení, očekávají, že budou jen chváleni.“ (U14)

Podle respondentů nezralé děti ještě často nezvládají vydržet, než na ně přijde řada a nedokáží udržet svoji myšlenku. V mateřských školách se většinou děti učí trpělivosti a vědí, že jim učitelka nemůže věnovat pozornost neustále. Také ale záleží na přístupu učitelky. Velký vliv na to, jestli si dítě bude vynucovat pozornost od druhých má i rodina. Rodiny mají v dnešní době menší počty dětí, často se jedná o rodiny o třech členech a dítě je proto zvyklé, že se mu někdo věnuje kdykoliv to potřebuje – nebo ví, jak si pozornost od rodiče vynutit (a rodiče v této chvíli sáhnout po komunikační technologii, aby dítě zabavili).

Děti nevychované a neposlušné

Dnešní děti podle většiny učitelek¹ (90 %) mají velké problémy s autoritou a respektováním učitelek, tento názor byl více znatelný v odpovědích učitelek základních škol. Děti jsou zvyklé mít s učitelkou kamarádský a otevřený vztah, který pokračuje i na základní škole a některé učitelky ztrácí svoji autoritu. Mnoho učitelek také zmiňuje změnu ve výchově, která je v některých případech velmi volná. Děti nemají jasně dané hranice a je jim vše dovoleno.

Podle toho se chovají i ve vztahu k učitelkám, které pak na děti nahlíží tímto způsobem: „Roztěkané, nesoustředěné a hlavně nevychované, ve spoustě případů. Nevýchova, to je prostě základní kámen, nerespektování pravidel.“ (U16)

¹ Když hovoříme o učitelkách, myslíme tím učitelky MŠ i ZŠ

Podle další z respondentek je situace ohledně neposlušnosti dětí následující: „Že si dovolí víc, než jsme si dovolili my k těm rodičům. Přitom si myslím, že je třeba drží člověk zkrátka. Oni to pak tak mají děcka ve škole, že nemají takovou tu autoritu, protože ji nemají ani v těch rodičích, až tak.“ (U18)

Jedna z učitelek MŠ vidí také důvod toho, že děti učitele a rodiče nerespektují následovně: „Maminka řekne dítěti, že má něco udělat, tak mu řekne 2x, 3x a když to neudělá, tak to potom za něj udělá, a to je špatně.“ (U1)

Několik učitelek mateřských i základní škol uvedlo, že děti jsou v poslední době méně „poslušné“, než kdy dříve. To dokládají slova následujících učitelek základních škol. „Jím se prostě nechce a nemají problém, říct, teď jako ne. Asi jsou tak ze školky zvyklý, že to nemusí dělat.“ (U19) „Možná, že jsou neukázněnější, nebo jak bych to řekla, možná divočejší, že si víc troufají, dovolují.“ (U12)

Důvodem nedostatečného respektu dětí k učitelům může být zmenšování autority učitele. Mezi učitelem a dítětem se častěji objevuje přátelský vztah, který má své jisté výhody, ale i nevýhody právě ve ztrátě naprosté autority, kterou si učitelé dříve vynucovali.

Upřímné dítě

Všechny učitelky škol mateřských a necelá polovina učitelek škol základních (40 %) vyzdvihují u dětí jejich upřímnost. Děti říkají vše, co zrovna cítí, nepřetvařují se, a co mají na srdci, mají i na jazyku. Toto je přirozená vlastnost dětí, kterou učitelky vnímají pozitivně.

Toto nejlépe shrnují slova dvou učitelek: „Nic nepředstírají, jsou sami za sebe, a to je pro učitelku to nejcennější, co může dostat.“ (U3) „Říkají, to, co cítí, bez ohledu na okolnosti.“ (U4)

Dítě jako obraz společnosti

Velké množství učitelek² (70 %), převážně z mateřských škol, vnímá to, že děti jsou stále stejné, jediné, co se mění je společnost, ve které se nacházejí. Tato myšlenka se objevila i ve výzkumu (Kasáčová, Cabanová, & Babiaková et al., 2017), kde učitelky zmiňují, že děti jsou stejné jako v minulosti, ale ovlivňuje je společnost, ve které žijí.

² MŠ i ZŠ

Takto se vyjádřily učitelky z mateřských škol: „Děti jsou stejné, jen doba a společnost kolem nich je jiná.“ (U2), „Dnešní děti jsou stejné, jako byly před 5, 10, 15 lety. Samozřejmě mění se doba, mění se nároky, mění se nároky hlavně na dospělé, a to se pak odráží na děti. Ale děti jsou pořád stejné, takové, jaké byly vždycky.“ (U9)

Tyto názory se u respondentů objevily vícekrát a korespondují i s myšlenkami sociologů či pedagogů. Dítě jako takové se měnit ani nemůže, ale mění se to, jak na něj nahlížíme jako dospělí, mění se to, jaké má postavení ve společnosti a jaké vlivy na něj v daném období působí. Je vcelku logické, že děti se budou projevat jinak, než tomu bylo dříve, když žijí v naprosto odlišné době. Učitelky se shodovaly v tom, že děti nejvíce ovlivňuje technika, tráví málo času venku a špatně navazují kontakty s dospělými „Děti jsou stejné, vývoj a komunikace je žene jinam. Byť si říkáme, že hledí do mobilu, neumí komunikovat, tak oni komunikují, ale na úplně jiné úrovni a my se tomu musíme přizpůsobit.“ (U6)

Na druhou stranu ale dodávají, že po nich ani nemůžeme nic jiného chtít, protože toto všechno je z důvodu doby, ve které žijí. Jak zmiňuje jedna z učitelek MŠ: „Kdybychom my žili ve stejné době a měli stejné možnosti jako dnešní děti, chovali bychom se úplně stejně jako ony. A nemůžu říct, že kdyby ony tyto děti, žily v té době předtím, že by se nechovaly jinak.“ (U8)

Dítě hravé a zvědavé

Hra a zvědavost jsou přirozenou součástí života dětí. 70 % učitelek základních i mateřských škol popisují děti jako zvědavé, hravé se zájmem o své okolí. Chtějí prozkoumávat svět kolem sebe, všechno je zajímavá a chtějí vše sami zkoušet. Hravost dětí vnímají učitelky jak pozitivně, kdy jsou rády za jejich děckost, nadšení a zaujetí, ale i negativně, kdy říkají, že děti při příchodu na základní školu si chtějí pouze hrát a nezvládají se soustředit. Tento názor ilustruje vyjádření jedné z učitelek MŠ: „Děti v předškolním věku ještě neztrácejí nic ze své dětskosti a hravosti.“ (U7)

Dítě s velkým potenciálem

Učitelky MŠ i ZŠ (65 %) při rozhovorech vnímají dítě především jako osobnost, kterou mohou formovat, připravovat na svět. Děti jsou pro ně především bytosti, které mají velký potenciál a které připravují na budoucí život. Vnímají tedy především svoji roli, roli dospělých a společnosti, kteří na dětech přenechávají svůj otisk. V některých případech názory učitelek evokují to, že dítě je ztracené v tomto světě a učitelky mu musí ukázat cestu a vysvětlit, jak to na světě a ve společnosti funguje.

Jedna z respondentek například popisuje dítě takto: „Tvoreček, kterému člověk může pomoci formovat. Který má něco dané ve vínku, ale něco se mu dá vložit, otisknout do něho nebo tak.“ (U17) Další z respondentek vidí dítě následovně: „Lidská bytost plná nadšení, človíček, který má nějaký základ, schopnosti, dovednosti a my ve škole jsme tady od toho, abychom to nějakým způsobem rozvinuli.“ (U16)

Učitelka mateřské školy vyjádřila, co si představí, když se řekne následovně: „Malé dítě, které je ještě jakoby nepopsaná kniha a je tam strašně různých možností, jak ho posouvat dál. Mají strašně velký potenciál.“ (U5)

Tento názor, že dítě je „nádobou, která potřebuje naplnit“, by měl být již překonaný. Přestože se v literatuře často zmiňuje, že dítě má být aktérem svého vzdělávání a aktivně se podílí na dění kolem sebe, učitelé přesto často vnímají dítě jako toho, komu předávají informace a znalosti a dítě je přejímá (Engdahl, 2011).

Dítě roztržité

Děti podle 60 % učitelek ze základních škol neposedí, mají problém s udržení pozornosti, nevydrží na jednom místě. U učitelek mateřských škol se tento názor neobjevil. V mateřských školách jsou děti zvyklé často měnit činnosti a aktivity, což se sice děje i v prvních třídách základních škol, ale možná v menší míře. Učitelky základních škol také zmiňovaly to, že děti mají kolem sebe neustále velké množství podnětů, kvůli kterým jsou roztržitější, a jejich pozornost je krátkodobější. Také to podle některých může souviset s tím, že jsou děti zvyklé z moderních technologií, že všechno mění barvy, bliká a podobně. Děti poté nezajímá obyčejný učitel, který takové vlastnosti nemá. Toto nám dokazují slova jedné z učitelek ze základní školy: „Jsou roztěkaní. Pak je strašně obtížné je jako učitel zaujmout, protože jsou zvyklé, že jim neustále bliká něco před obličejem. Obraz se strašně rychle mění, což ten učitel tyhle vlastnosti prostě nemá. Ani není tak rychlý, ani není tak barevný, prostě je velmi obtížné ty děti zvyklé na ty extrémně rychlé změny v té pozornosti udržet, zaujmout něčím.“ (U13)

Dítě solitér

Učitelky MŠ i ZŠ také vnímají rozdíl mezi dětmi dřívějších generací a dnešními dětmi v tom, že děti nenavazují tolik kontaktů s vrstevníky. Zajímají se spíše každý sám o sebe a o svoje blaho a v popředí je jejich ego. Podle respondentů za to může i výchova, kdy dítě je středobodem vesmíru rodičů. Podle učitelů základních škol je to také tím, že je dítě středem pozornosti v mateřské škole. Vzdělávací systém mateřských škol je orientovaný na

individuální přístup k dítěti. Děti nemají často v mateřských školách příležitost k reálné spolupráci ne-li kooperaci, a proto se stávají čím dál většími solitéry neschopnými práce ve skupině, a hlavně s nezájmem o to, chovat se jako součást skupiny.

Takto se o dětech, které jsme zahrnuli do této kategorie vyjadřuje jedna z učitelek MŠ: „...prostě nedokážou přirozeně vyhledávat kontakty se svými vrstevníky. V tom si myslím, že je ten posun, protože jsou uzavřeni v nějakých bublinách, u rodičů doma a je pak těžké prostě pro ně navazovat nějaký kontakty.“ (U7)

Dítě učitelem

Pro některé učitelky mateřských škol (30 %) není dítě pouze tím, které je učeno, ale je také zdrojem zkušeností pro samotné učitelky, které díky každodennímu kontaktu s dětmi od nich získávají cenné informace uplatnitelné v běžném životě. Učitelky mateřských škol vyjadřují to, že se od dětí mnoho věcí naučily.

Tuto kategorii dětí plně vystihuje komentář jedné z učitelek MŠ: „Mně přijde, že od nich každý den dostáváme takový malý seminář, který bychom si museli normálně platit, každý den se nám otevírá nová zkušenost, nové ponaučení, nová situace, která nás naučí ty děti vnímat trochu jinak.“ (U3)

5.1.2 Představa učitelů o dětství dnešních dětí

V této podkapitole přibližujeme kategorie, které reprezentují to, jak respondentky vnímají dětství dnešních dětí, které přechází z mateřské do základní školy. Dětství dětí vnímají učitelky především ze tří pohledů, které spolu velmi souvisí. Často učitelky zmiňují více kategorií, ne-li všechny, které odpovídají dětství dnešních dětí.

Dětství plné technologií

Digitální a komunikační technologie velkou mírou ovlivňují životy a dětství mladých generací. Učitelky, které jsou s dětmi v každodenním kontaktu, si toto samozřejmě uvědomují a vnímají, že děti mají neustálý kontakt s technologiemi. Některé děti dokáží zacházet s technologiemi lépe, než některé učitelky. Celá společnost je používáním komunikačními a digitálními technologiemi ovlivněna, nemůžeme se tedy divit, že i dětství dětí, které s těmito technologiemi vyrůstají, je naprosto odlišné a tímto ovlivněné.

Naprosto každá (100 %) z učitelek jak mateřských, tak základních škol, zmínila změnu v dětství dnešních dětí v souvislosti s technologiemi. Ilustruje to i následující názor učitelky MŠ: „Mají mnohem větší zkušenosti s technikou, je to v nich jakoby zakódované. Někdy je

to až přehnané. Rodiče dávají dětem tablety jen pro to, aby je zabavili, a sami se jim nevěnují.“ (U10)

Jedna z učitelek základních škol mluví až o závislosti dětí na moderních technologiích: „Dnešní děti jsou závislé na moderních technologiích. Bohužel už v tomhle útlém věku, a to bohužel nevyjímaje mé vlastní děti. I když se to snažím omezovat, ten přístup je neomezený. S dětma to dělá dle mého názoru špatné věci, protože se špatně koncentrují.“ (U12)

Příliš organizované dětství

Podle (70 %) učitelek základních i mateřských škol je dětství dnešních dětí velmi organizované. Dítě tráví čas ve škole, ze které ho rodič odveze do kroužku a nemají skoro žádný čas sami pro sebe a na spontánní hru. Také se podle učitelek projevují příliš velké ambice rodičů, kteří kladou na děti nepřiměřené nároky. Toto koresponduje s výzkumem Cabanové (2016), která popisuje to, že dětství se stává čím dál více pasivním, méně spontánním, kdy dítě zažívá méně volného pohybu a volných her. Což podle ní souvisí i s horší schopností sebeobsluhy dětí, kterou vnímají jako důležitou pro vstup dítěte do základní školy, všechny učitelky základních škol, které se zúčastnily našeho výzkumu.

Tento názor vyjadřuje jedna z učitelek MŠ následovně: „Oni mají vlastně organizovaný program. Od rána až do večera, vlastně od školy až do večera. Oni jdou buďto do školy, pak do družiny, pak je rodič vyzvedne, jde na kroužek a přijdou večer, nevečeří se ani pospolu, co my jsme všichni měli.“ (U9) A takto popisuje dětství dětí v této kategorii učitelka ZŠ: „Mají víc těch kroužků, což nevím, jestli je úplně dobře u některých, že by potřebovaly spíš takový svůj klid, doma v pokojíčku. Občas třeba víc vypnout, aby neměly nějaké ještě tam, ještě tam, ještě tam...Protože jsem se setkala i s tím, že ti rodiče musí ty kroužky pak rušit, protože ty děti jsou, když nastoupí do školy, unavené a ony to nezvládají. Takže někteří jsou zatěžováni.“ (U20)

Dětství bez pobytu venku

Učitelky základních i mateřských škol zmiňovaly (65 %), že děti tráví mnohem méně času venku. Příčinu viděly buď v technologiích, nebo v tom že se rodiče o své děti bojí. Toto koresponduje i s názorem Cabanové (2016), která uvádí, že rodiče mají čím dál větší tendence své děti ochraňovat a řešit za něj problémy a dítě je pak při nástupu do školy nesamostatné.

Učitelka ZŠ popisuje změnu v dětství tímto způsobem: „Určitě, já jsem zažila dětství, kdy jsme se ráno vzbudili a přišli jsme domů na večeři. Byli jsme vlastně venku pořád, asi jsme měli i lepší tělesnou zdatnost, jsme prostě ložili po stromech a starali jsme se sami o sebe. Kdežto dneska, ale to je dané i tou dobou, nebezpečím dnešní doby, rodiče se bojí děti pouštět ven, že to není tak jak dřív, kdy jsme běhali po venku, byli jsme i samostatnější, schopnější. Prostě je to odraz té doby ty děti.“ (U15)

5.1.3 Názory učitelek na školní připravenost dnešních dětí

Učitelky mateřských i základních škol zmiňují, že děti jsou velmi připravené na základní školu po rozumové stránce. Děti umí napočítat více než do deseti, umí se podepsat, poznají základní barvy i tvary a většina z nich pozná všechna písmena. Na druhou stranu děti podle učitelek základních škol nejsou děti připraveny po stránce sociální. Mají problémy se sebeobsluhou, jsou nesamostatné, neposedné a nepozorné.

Z rozhovorů s učitelkami jsme také zjistili, že pro učitelky mateřských škol je nejdůležitější, aby děti zvládly efektivně komunikovat s okolím i s vrstevníky, dokázaly se za sebe postavit, vyjádřit svůj názor a byly připraveny na svět a společnost kolem nich. Pro učitelky ze základních je přednější, aby dítě zvládlo správně vyslovovat, aby správně držely tužku, aby měly zvládnutou sebeobsluhu a vydržely sedět v lavici a poslouchat učitele.

Můžeme souhlasit také s vyjádřením učitelky MŠ, která zmiňuje, že dítě nikdy nebude připravené na sto procent. Více učitelek podobně zmiňovalo, že se možná připravenost na základní školu příliš přeceňuje „Každé dítě je originál a nikdo nebude připravený na sto procent. Ten život ho bude učit, bude dostávat do života překážky a bude muset jednat sám za sebe, a to je myslím nejdůležitější.“ (U3)

Níže představujeme podrobněji jednotlivé oblasti, které učitelky³ zmiňovaly jako nejdůležitější, co by dítě mělo zvládnout při vstupu do základní školy.

Komunikace

Pro všechny (100 %) učitelky mateřských škol je, dle jejich slov, pro připravenost dítěte na základní školu nejdůležitější komunikace. Aby dítě zvládlo mluvit, vyjádřilo svůj názor, popsal svoje potřeby, komunikovalo s dospělými i se svými vrstevníky. Učitelky

³ MŠ i ZŠ

základních škol tuto oblast příliš nezmiňovaly (pouze 30 % z nich), jedině v souvislosti s tím, že by děti měly správně vyslovovat všechny hlásky a neměly by mít logopedické problémy (50 %).

Nutnost komunikace učitelky MŠ následovně: „To, že každý z nás nebude inženýr, není důležité, důležité je umět mluvit. Umět říct, tohle už ne, tohle se mi nelíbí, nebo říct co potřebuje a co zvládne a co nezvládne.“ (U9), „Aby se opravdu nebály vyjádřit, co potřebují, nebáli se vyjádřit svůj problém, nebáli se vyjádřit, když něco potřebují, ta komunikace je hodně důležitá.“ (U4)

Samostatnost

Učitelky mateřských škol (80 %) také považovaly za velmi důležité, aby dítě bylo samostatné předtím, než jde do základní školy. Aby se o sebe dokázalo postarat, vyřešilo si za sebe svůj problém a dokázalo si poradit v novém prostředí. Učitelky základních škol více než samostatnost (50 %) zmiňovaly přímo sebeobsluhu (100 %) konkrétně aby se dítě zvládlo obléknout, zavázat si tkaničky a nemít problém s hygienou. Sebeobsluha je trnem v oku mnoha učitelek základních škol, které popisují, že dost dětí má s těmito dovednostmi problém a měly by je zvládnout před vstupem do základní školy. Učitelky mateřských škol při rozhovorech přímo o konkrétních sebeobslužných dovednostech jako předpokladu pro vstup dítěte do mateřské školy nemluvily. Ale je možné, že je myslely v rámci toho, že se dítě má zvládnout postarat samo o sebe.

Když toto srovnáme s teorií, tak víme, že dítě by se již mělo dokázat obléct v 4,5 letech, kromě zavázání tkaniček, se kterými by se mělo dokázat poradit v 5,5 letech (Hamilton, 2002). Přesto tomu tak podle učitelek v praxi často není.

Učitelka MŠ popisuje nezbytnost sebeobsluhy takto: „Já si myslím, že by mělo být připraveno hlavně po té stránce, aby se dokázalo samo o sebe postarat.“ (U3) Zatímco učitelka ZŠ popisuje sebeobsluhu jako konkrétní činnosti, které by mělo dítě zvládnout: „Stoprocentně sebeobsluhu, umět se obléct, všechno, umět si obout boty, ale i zapnout zip na bundě, i když je to složitější. Samozřejmě WC, všechny tady ty věci okolo, upozornit, chce se mi zvracet, běžím, a ne že pozvracím třeba lavici“ (U17)

Znalosti

Pro 80 % učitelek mateřských škol je také významné, aby dítě mělo základní znalosti, které se u něj v zápisu požadují. Učitelky MŠ zmiňovaly především to, aby dítě znalo svoje jméno

a jméno svých rodičů, aby znalo svoji adresu a vědělo, kde bydlí (toto bylo důležité především pro učitelky z větších měst). „Vědět to kde bydlí, my se snažíme, aby děti znaly svoji celou adresu, aby pak mohly říct, kde bydlí, když se něco stane, protože je to velké město.“ (U10)

Učitelky mateřských škol dále upozorňovaly na to, že by dítě mělo zvládat matematickou pregramotnost, která pro ně byla ze všech gramotností nejdůležitější a zmínilo ji více učitelek než například grafomotoriku.

Koncentrace, soustředěnost

Pro učitelky základních škol (80 %) je velmi podstatné to, aby dítě vydrželo sedět a dávalo pozor. Aby se zvládly koncentrovat a jejich pozornost byla po dobu výuky soustředěná na učitelku, aby ji vnímaly a poslouchaly. Děti mají často s tímto problémy, které podle učitelek ZŠ souvisí s digitálními technologiemi, díky kterým má dítě mnoho měnících se podnětů a pozornost na učiteli již neudrží, protože není zvyklé se na něco delší dobu soustředit. Učitelky mateřských škol zmiňovaly požadavek na soustředěnost dětí s mnohem menší četností (30 %). Není to nic neočekávaného, protože v základních školách by si již dítě mělo zvládnout soustředit, zatímco v školách mateřských se to od dětí často nevyžaduje.

Učitelky ZŠ popisovaly největší problémy dětí při přechodu do základní školy takto: „A nevydrží, chybí soustředění těm děckám, ono něco jiného je hra, když rodič řekne, že si dítě hraje i dvacet minut s legem, jenomže něco jiného je hra, to dělá, co ho baví. Ale přijde do školy a on se musí smířit s tím, že bude dělat i věci, které ho bohužel nebaví.“ (U14), „Největší problém je spíš v tom, že nevnímají, co jim člověk říká. Taková ta nesoustředěnost, jedním uchem tam, jedním ven, roztěkaná pozornost.“ (U11)

Správné držení tužky

Jako samostatnou kategorii jsme také zvolili správné držení tužky. Učinili jsme tak z toho důvodu, že podle 80 % učitelek základních škol mají některé děti při příchodu do základní školy velký problém s držením tužky. Učitelky zmiňovaly, že jestliže přijde do základní školy dítě, které má špatně zafixovaný úchop tužky, již ho v základní škole správnému způsobu nepřeučí.

Na druhou stranu učitelky mateřských škol nekladly na správné držení tužky takový důraz. „Samozřejmě, že držení tužky a tak, je důležité, ale mně přijde, že to všecko mají čas se naučit ve škole, paní učitelka na ně může dohlédnout, my na ně taky dohlížíme.“ (U3)

5.1.4 Názory učitelek na odklady školní docházky

V souvislosti s odklady zmiňují učitelky mateřských škol (80 %) vliv rodičů na rozhodnutí o odkladu dítěte. Všechny učitelky z této skupiny měly zkušenost s rodiči, kteří nedali na rady učitelek, a dali odklad proti jejich vůli, i když tyto odklady připadaly učitelkám zbytečné a děti se v mateřských školách následující rok již nudily. A učitelky byly nešťastné, že rodiče jejich dobře míněné rady neberou vážně. Učitelky ze základních škol nemají tolik zkušeností s odklady a množství dětí s odkladem jim přijde přiměřené. Upozorňovaly spíše na opačné příklady, kdy se setkaly s množstvím dětí, které šly předčasně do školy a měly v první třídě velké problémy. Obě dvě skupiny ale poznamenávají, že je to jiný případ od případu a odklady jsou velmi individuální záležitost.

Učitelky mateřských škol popisují situaci takto: „Rodič má právo veta, takže s tím nic nenaděláme. A budeme se tady ten rok vždycky trápit, někomu to pomůže, to jo, ale to jsou z šesti dvě děti, zbytek je tady zbytečně.“ (U2)

Velmi výstižný byl i výrok od další učitelky mateřské školy: „Mnohdy se nám zdá, že rodič sám na to není připravený a dává si odklad vlastně pro sebe, ne pro své dítě.“ (U9)

Někteří učitelé základních škol vidí situaci ohledně odkladů pozitivněji: „Myslím si, že školky mají přípravu dobře vyřešenou, že jsou odklady opodstatněné, když už to tak je.“ (U11)

5.1.5 Spolupráce mezi základní a mateřskou školou

Většina učitelek⁴ zmiňovala jako formy spolupráce mezi mateřskou a základní školou návštěvy předškolních dětí v základní škole, společné akce, jako jsou besídky a sportovní dny. V některých případech připravují starší děti ze základních škol program pro děti v mateřské škole.

Se spoluprací mezi mateřskou a základní školou ale nejsou spokojeny učitelky mateřských ani základních škol. Učitelky ze základních škol viděly hlavní problém v tom, že učitelky mateřských škol, nedostatečně diagnostikují a neupozorňují na speciální vzdělávací potřeby dětí. Problémy dítěte se poté projeví až na základní škole a jejich řešení je již mnohem složitější. Zdá se, že se v některých mateřských školách bojí konfrontovat rodiče a zažádat

⁴ MŠ i ZŠ

o posouzení pedagogicko-psychologickou poradnu a nechají to až na učitele základních škol. Toto ilustruje výrok jedné z učitelek ZŠ: „Někdy se nám stane, že přijde dítě s nějakým větším problémem, třeba i psychiatrických a v té školce se to ví, ale nechává se to až na školu, že kdyby se s tím začalo pracovat už v té mateřské škole, tak to mohlo být lepší.“ (U18)

Podobně to vidí i další učitelka ZŠ: „Zdá se mně, že by bylo lepší, kdyby nějak komunikovaly ty školky, ale asi to nejde. Aby dělaly, co my jim řekneme, že by bylo dobré a čemu předcházet. Aby ten nástup byl plynulejší. Jako je možné, že jim se do toho nechce, řešit s rodiči, protože ono to je hodně náročné s těmi rodiči, přesvědčit je. Protože oni si to pořád nechtějí připustit, oni si to musí přiznat, často ti rodiče třeba pláčou, i tatínci třeba. Protože si nechtějí přiznat, že to dítě má zrovna to ADHD.“ (U20)

V mateřských školách naopak nevidí snahu učitelů základních škol se něco o dětech dovědět a zmiňují, že učitelé mají někdy nepřiměřené nároky a „ani se za nimi nepřijdou podívat.“ Což jsou slova jedné z učitelek MŠ: „My jsme sice při základní škole, ale nás se taky nikdo neptá, nepřijde se podívat, co s dětmi děláme.“ (U9)

Tomu, jaké postupy využívají učitelé mateřských a základních škol pro ulehčení přechodu dítěte mezi mateřskou a základní školou zkoumal výzkum (Cox, LaParo, & Pianta, 2000) na vzorci 3595 učitelů. Zjistilo se, že 83 % učitelů mateřských škol využívají velké množství rozmanitých postupů (komunikace s rodičem, dny otevřených dveří), zatímco z učitelů základních škol jich využívalo některou praktiku jen 55 % a tou nejčastější praxí jsou návštěvy dětí z mateřských škol v základní škole Stejná praxe je nejčastěji používanou i podle učitelů v našem výzkumu.

5.2 Interpretace výsledků dotazníku

V následující části představujeme výsledky dotazníku. Výsledky jsme rozdělili do dvou skupin. První skupinu tvoří učitelé mateřských škol a druhou tvoří učitelé základních škol, což vede k lepšímu porovnání obou skupin. První část dotazníku tvoří otázky škálové, u kterých vyjadřovali učitelé svůj názor na stupnici (Naprostě nesouhlasím – Naprostě souhlasím).

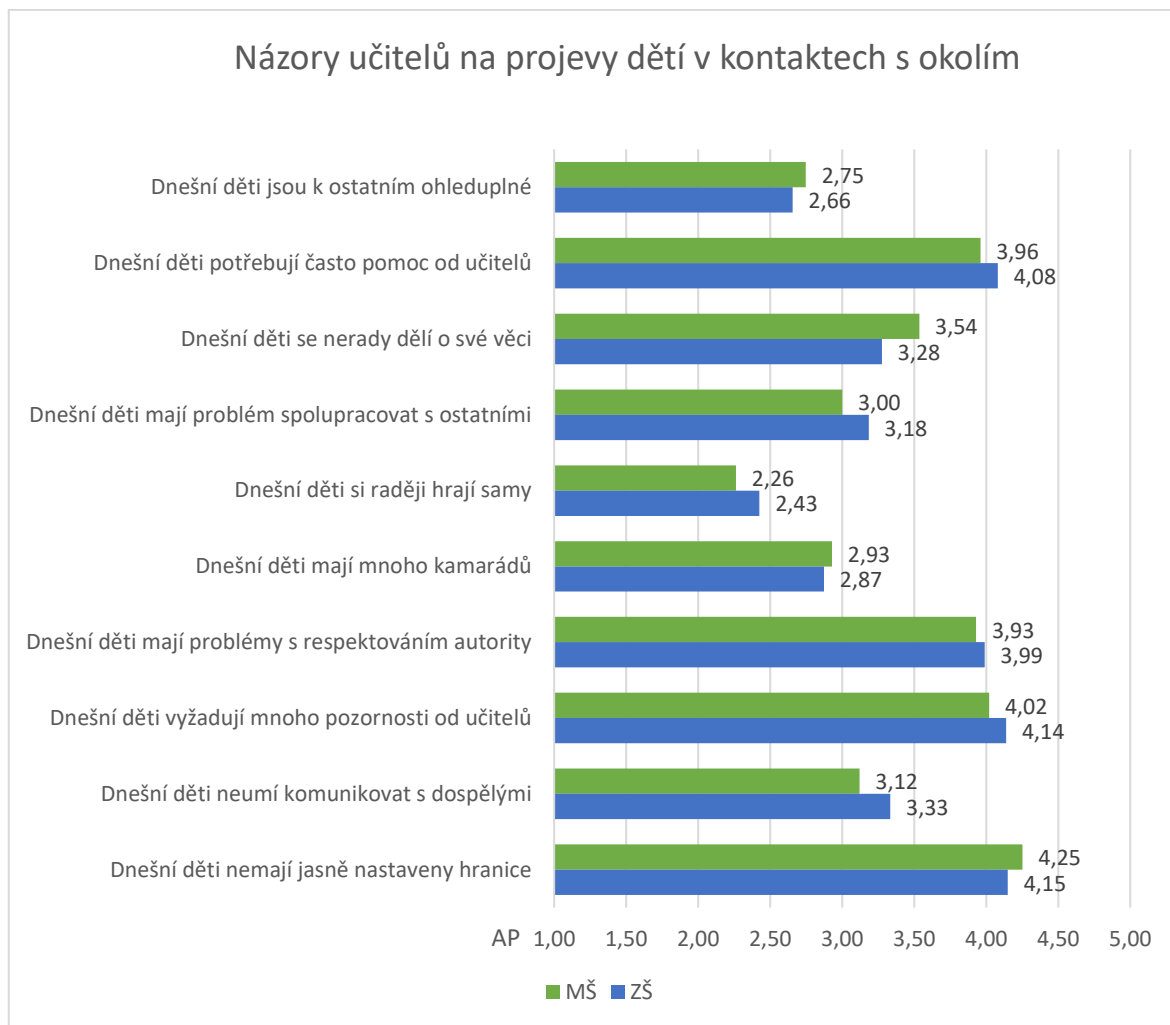
Aritmetický průměr byl spočítán z následující škály: 1 (naprostě nesouhlasím), 2 (spíše nesouhlasím), 3 (neumím se rozhodnout), 4 (spíše souhlasím), 5 (naprostě souhlasím). Číslo 3 je v tomto případě střední hodnotou.

Na grafech zobrazujeme aritmetické průměry odpovědí u jednotlivých položek dotazníku, podle dvou skupin respondentů, učitelů mateřských a učitelů základních škol. V grafech přehledně identifikujeme rozdíly v aritmetických průměrech mezi oběma skupinami.

5.2.1 Názory učitelů na projevy dětí v kontaktech s okolím

V této podkapitole uvádíme přehled odpovědí učitelů na otázku, jak se podle nich projevují děti při vstupu do základní školy. V této otázce vyjadřovali učitelé na škále: naprosto nesouhlasím (1) – naprosto souhlasím (5) svůj souhlas či nesouhlas s jednotlivými výroky. Na grafech obou skupin učitelů můžeme porovnávat, jak se která skupina rozhodovala. V této skupině otázek nebyl mezi odpověďmi skupin statisticky významný rozdíl. Statistická významnost p byla u všech položek vyšší než 0,05 (viz příloha III.) Statistická hladina významnosti byla určena na 0,05 (5 %). Tudíž pokud je výsledek p nižší než 0,05 je rozdíl mezi skupinami významný.

U každé položky následuje slovní popis a srovnání s výzkumy.



Graf 1. Názory učitelů na projevy dětí v kontaktech s okolím

Dnešní děti jsou k ostatním ohleduplné

Názory obou skupin učitelů ⁵se blíží střední hodnotě (3), ale směřují spíše k nesouhlasu. Hodnota aritmetického průměru u učitelů mateřských škol byla 2,75 a učitelů základních škol 2,66. Což znamená, že učitelé se více přiklánějí k tomu, že dnešní děti nejsou k ostatním ohleduplné.

Podle výzkumu (Weissbourd, & Jones et al., 2014) je pro 68 % učitelů základních škol důležitější, jestli je dítě k ostatním ohleduplné, než jestli má dobré studijní výsledky, přestože si děti myslí opak (62 % dětí si myslí, že učitelům nejvíce záleží na studijních výsledcích). Pouze 22 % dětí volilo ohleduplnost jako pro ně nejdůležitější vlastnost.

⁵ Mateřských i základních škol

Z čehož můžeme posoudit, že pokud děti nevnímají ohleduplnost jako významnou hodnotu, nemají potřebu být k ostatním ohleduplné a pak je učitelé jako neohleduplné vnímají.

Dnešní děti potřebují často pomoc od učitelů

Většina učitelů základních i mateřských škol souhlasí s tím, že děti potřebují často pomoc od učitelů. Aritmetický průměr odpovědí učitelů mateřských škol byl 3,95 a učitelů základních škol 4,08. Celkově učitelé volili nejčastěji možnost „spíše souhlasím“ (63,6 %). Děti při vstupu do základní školy nejsou ještě schopny takové samostatnosti, aby nepotřebovaly často pomoc od učitelů mateřských či základních škol.

Dnešní děti se nerady dělí o své věci

U učitelů mateřských škol vyšlo najevo, že spíše souhlasí s tím, že děti se nerady dělí o své věci (AP 3,54), učitelé základních škol jsou si v této otázce více nejistí (AP 3,28). Z výzkumů Pekingské univerzity přitom zjišťujeme, že děti jsou schopné dělit se o své věci bez větších problémů a bez toho, aby jim to dospělý řekl, již od 4 let (Wu & Su, 2013).

Dnešní děti mají problém spolupracovat s ostatními

Učitelé mateřských škol jsou v této otázce naprosto nerozhodní, průměr jejich odpovědí byl 3, což odpovídá možnosti „neumím se rozhodnout“. Učitelé základních škol s tímto výrokem o trochu více souhlasí (AP 3,18). Nerozhodnost učitelů může souviset s tím, že učitelky mají zkušenosti s různými dětmi z různých skupin, kde jsou některé vedeny ke spolupráci více a někde méně. Ve výzkumu projektu KALIBRO (ČŠI, 2018), se ptali učitelů a ředitelů, jak se podle nich v různých oblastech děti zlepšily či zhoršily. Podle 60 % učitelů se schopnost spolupráce žáků zlepšila, což neodpovídá názorům našich respondentů.

Dnešní děti si raději hrají samy

Většina učitelů mateřských škol (AP 2,26) a základních škol (AP 2,43) s tímto výrokem spíše nesouhlasí. Podle učitelů si tedy děti nerady hrají samy a nejspíše raději vyhledávají společnost ostatních. Tato skutečnost odpovídá vývoji dětí, kdy kolem 3-4 roku preferují hru sdružující a v 6 letech jsou děti schopny hry kooperativní (Kořátková, 2005).

Dnešní děti mají mnoho kamarádů

Učitelé mateřských i základních škol byli při odpovědi na tuto otázku nerozhodní. Aritmetický průměr odpovědí učitelů mateřských škol byl 2,92 a učitelů základních škol 2,87. Učitelé základních škol se poněkud více přikláněli k možnosti: „spíše nesouhlasím“. To, jestli má dítě mnoho kamarádů je velmi individuální a souvisí to spíše s jeho povahou a osobností než tím, jaké jsou obecně dnešní děti. U dětí může mít ve školním věku na počet přátel vliv také pohlaví, kdy se chlapci sdružují ve větších skupinách, zatímco dívky vyhledávají menší počet přátel (Gurian & Pope, 2009).

Dnešní děti mají problém s respektováním autority

Aritmetický průměr odpovědí učitelů mateřských škol byl 3,93 a učitelů základních škol 3,99. Což znamená, že většina učitelů mateřských i základních škol spíše souhlasí s tím, že děti mají problém s respektováním autority.

Stejný názor můžeme sledovat i v jiných výzkumech, kde se hovoří o tom, že děti mají problém s respektováním autorit a učitelé se snaží řešit tuto situaci různými způsoby, které jsou založeny na tom, že nejdříve musí učitelé respektovat děti, poté začnou děti respektovat učitele (George, 2009).

Dnešní děti vyžadují mnoho pozornosti od učitelů

Většina učitelů mateřských i základních škol s tímto výrokem souhlasí. Aritmetický průměr odpovědí učitelů mateřských škol byl 4,02 a učitelů základních škol 4,14. Většina učitelů si tedy myslí, že děti vyžadují od učitelů velké množství pozornosti. Tato skutečnost je jistě dána i věkem, kdy dítě ještě potřebuje často pomoc od učitele. Učitelé základních škol se ale při otevřených otázkách (a rozhovorech) vyjadřovali, že jim vadí, že děti tolik pozornosti potřebují, na úkor ostatních dětí ve třídě. Přijde jim, že je mnohem více dětí, které potřebují, aby učitel plně věnoval pozornost jen danému dítěti. Souvisí to také s tím, že děti mají velkou potřebu se ujišťovat a chtějí od učitele slyšet mnoho pochval.

Dnešní děti neumí komunikovat s dospělými

Při odpovědi na tuto otázku byli učitelé velmi nejednotní. Aritmetický průměr odpovědí učitelů mateřských škol byl 3,12 a učitelů základních škol 3,33, což je velmi blízko střední hodnotě. Učitelé základních škol se více přibližují souhlasu s výrokem. Je možné, že to souvisí s tím, že některé učitelky mají zkušenosti s komunikativními dětmi a jiné ne. Učitelé základních škol si tedy myslí, že děti neumí komunikovat s dospělým.

Při realizovaných interview s učitelkami, měly učitelky základních škol větší problém s komunikací dětí, ale hodnotily jako důležitější správnou výslovnost, zatímco pro učitelky mateřských škol byla při přípravě na základní školu důležitější právě komunikace dětí.

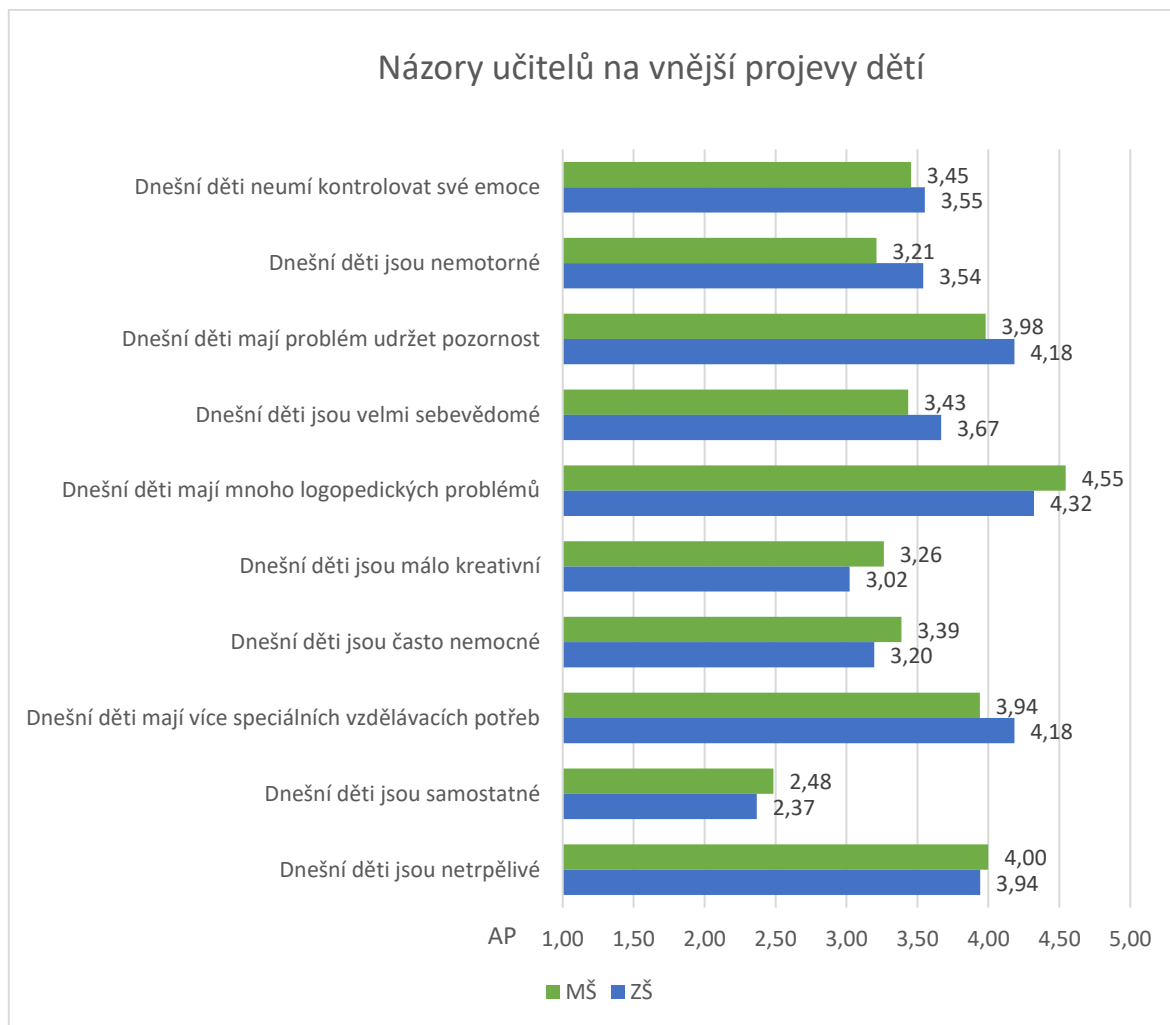
Dnešní děti nemají jasně nastaveny hranice

S tímto výrokem obě skupiny učitelů souhlasily. Aritmetický průměr odpovědí učitelů mateřských škol byl 4,25 a učitelů základních škol 4,15. Učitelé tedy souhlasí s tím, že dnešní děti nemají jasně nastaveny hranice.

Tyto výsledky potvrzují i naše poznatky z rozhovorů, kdy učitelky hovořily o tom, že výchova dnešních dětí je značně bezhraniční. V psychologii se již nějakou dobu hovoří o narušování hranic rodinného systému, kdy vztah mezi rodičem a dítětem je spíše kamarádský, či partnerský, což má vliv i na vztah učitele s dítětem, kdy je trendem dnešní doby vztah spíše přátelský než autoritativní (Pivodová & Lacinová, 2016).

5.2.2 Názory učitelů na vnější projevy dětí

Tato podkategorie představuje názory u učitelů mateřských a základních škol, na to, jak se děti nejčastěji projevují. Učitelé vyjadřovali svůj názor na škále: naprosto nesouhlasím (1) – naprosto souhlasím (5). Níže představujeme grafy průměru odpovědí obou skupin učitelů a blíže rozebíráme jednotlivé položky. Statisticky významný rozdíl v názorech mezi skupinami se projevil pouze u dvou položek dotazníku v této kategorii otázek: výrok týkající se nemotornosti dětí ($p = 0,037$) a u výroku ohledně logopedických problémy dětí ($p = 0,036$). Statistickou hladinu významnosti jsme zvolili 5 %. Pro to, abychom mohli zhodnotit, že je rozdíl mezi skupinami statisticky významný, musí být hladina významnosti (p) menší než 0,05.



Graf 2. Názory učitelů na vnější projevy dětí

Dnešní děti neumí kontrolovat své emoce

Při posuzování školní zralosti se hovoří o tom, že by děti již měly jistým způsobem zvládnout své emoce ovládat. Podle většiny učitelů mateřských i základních škol s tím děti mají problém a své emoce kontrolovat nezvládají. Aritmetický průměr odpovědí učitelů mateřských škol byl 3,45 a učitelů základních škol 3,55, což odpovídá možnosti: „spíše souhlasím.“

Přesto některé výzkumy zjistily (Vazsonyi & Jiskrova, 2018), že schopnost sebeovládání svých emocí se věkem sice vyvíjí, ale od konce předškolního vzdělávání do puberty je přibližně stejná. A nezaznamenávají rozdíl mezi sebekontrolou dítěte v první třídě a čtvrté třídě. Podle (Huang, Tran-chi, & Hsiao, 2018) se sebekontrola formuje již v dětství, stabilizuje se okolo 10 roku a pouze v období puberty se míra sebekontroly zhoršuje. Což znamená, že děti by při příchodu do základní školy měly zvládnout své emoce kontrolovat.

Dnešní děti jsou nemotorné

V názoru na to, jestli jsou děti nemotorné se učitelé neshodnou. Rozdíl mezi skupinami je statisticky významný ($p = 0,037$).⁶ Učitelé základních škol s výrokem spíše souhlasí – AP 3,54. Názor učitelů mateřských škol je více rozpolcen, aritmetický průměr jejich odpovědí byl 3,21. Přesto jsou i učitelé mateřských škol spíše pro to, že jsou dnešní děti nemotorné.

Děti jsou méně fyzicky zdatné i podle učitelů ve výzkumu Hejlové, Opravilové, Uhlířové a Bravené (2013). Může to souviset s tím, že děti tráví více času doma a méně venku a mohou potom učitelům připadat nemotornější. I neoborné pro rodiče a s výroky učitelů podporují názory, že děti jsou čím dál nemotornější. Podle výzkumů má přibližně 6 % dětí vážné problémy s koordinací a nemotorností, které jsou natolik vážné, že narušují proces vzdělávání a socializaci dítěte (Hamilton, 2002).

Dnešní děti mají problém udržet pozornost

Učitelé mateřských i základních škol s tímto výrokem souhlasí, což nám potvrzuje naše zjištění při rozhovorech s učitelkami, které uváděly, že problémy s udržením pozornosti má velké množství dětí. Aritmetický průměr odpovědí učitelů mateřských škol byl 3,98 a učitelů základních škol 4,18, což odpovídá možnosti „spíše souhlasí“.

Podle výzkumu společnosti Microsoft (2015) schopnost udržení pozornosti klesla od roku 2000 z průměrných 12 vteřin na 8,5 vteřin. Můžeme proto říci že dnešní děti, mají opravdu větší problém s udržením pozornosti, ale není to jejich chyba. Podle výzkumu Taylora a Kuo (2008) má na to, že děti nezvládají udržet pozornost, vliv nedostatek pohybu venku a v přírodě. A podle zmiňovaného výzkumu společnosti Microsoft (2015) má na pokles schopnosti držet pozornost vliv technologický pokrok a to, že děti tráví mnoho času u technologií. Takto si dětskou neschopnost udržet pozornost vysvětlují i některé učitelky, se kterými jsme realizovali rozhovory.

⁶ Statistická hladina významnosti byla určena na 0,05 (5 %). Tudíž pokud je výsledek p nižší než 0,05 je rozdíl mezi skupinami významný.

Dnešní děti jsou velmi sebevědomé

Učitelé mateřských škol jsou z hlediska tohoto výroku méně vyhranění než učitelé základních škol. Průměr odpovědí učitelů mateřských škol je 3,4 a učitelů základních škol 3,67. Učitelé základních škol jsou si tedy jistější a více souhlasí s tím, že dnešní děti jsou velmi sebevědomé. To, že jsou dnešní děti sebevědomější, zmiňovalo více učitelů právě základních škol i v odpovědích na otevřené otázky dotazníku.

Velmi podobně hodnotili učitelé děti ve výzkumu Hejlové, Opravilové, Uhlířové a Bravené (2013), kdy učitelé hodnotili, že jsou děti sebevědomější než dříve. Změnu v sebevědomí viděli také ředitelé ve výzkumu KALIBRO (ČŠI, 2018), kdy jich naprostá většina hodnotila, že mají děti větší sebevědomí než dříve.

Děti mají mnoho logopedických problémů

Tento výrok má také přímou návaznost na rozhovory s učitelkami, kdy většina učitelek hodnotila, že dnešní děti mají velké problémy s výslovností. Názory učitelek se potvrdili i na větší vzorce učitelů, aritmetický průměr odpovědí učitelů mateřských škol byl 4,55 – což je velmi blízko k možnosti: „naprosto souhlasím.“ Průměr odpovědí učitelů základních škol je 4,22. Učitelé mateřských škol tedy více souhlasí s tím, že děti mají více logopedických problémů. Je možné, že dětem se mnohé logopedické problémy zlepší, než přijdou do základní školy. Rozdíl mezi skupinami učitelů byl v této otázce statisticky významný ($p = 0,036$). Statistická hladina významnosti byla určena na 0,05 (5 %). Tudíž pokud je výsledek p nižší než 0,05 je rozdíl mezi skupinami významný.

Podle Ústavu zdravotnických informací a statistiky (2018) se v roce 2007 docházelo do logopedických ordinací 130 000 pacientů zejména v předškolním věku, v roce 2018 počet pacientů vzrostl přibližně 160 000. Můžeme tedy konstatovat, že dnešní děti mají opravdu logopedické problémy častěji.

Dnešní děti jsou málo kreativní

V názoru na kreativitu dětí spolu učitelé mateřských a základních škol nesouhlasili. Aritmetický průměr odpovědí učitelů mateřských škol byl 3,26 a učitelů základních škol 3,06. Obě skupiny učitelů se pohybují kolem střední hodnoty, ale učitelé mateřských škol se blíží více k možnosti: „spíše souhlasím“. V souvislosti s tím, jak probíhá vzdělávací proces v jednotlivých stupních vzdělávání, bychom spíše odhadovali opačný výsledek.

Při výzkumech kreativity se zjistilo, že dnešní děti dosahují velmi špatných výsledků v testech kreativity. Například 85 % dětí v roce 2008 dopadlo v testech kreativity hůře než děti v roce 1984. Jedná se o velmi špatný výsledek a můžeme říct, že dnešní děti jsou opravdu méně kreativní, než děti v dřívějších letech (Kim, 2011).

Dnešní děti jsou často nemocné

I v případě tohoto výroku nejsou učitelé přesvědčení o jedné či druhé možnosti, ale lehce se přiklánějí ke souhlasu. Aritmetický průměr odpovědí učitelů mateřských škol byl 3,39 a učitelů základních škol 3,20.

Podle článku Americké asociace pediatri (2016) mají na zdraví dětí negativní vliv změny klimatu a znečištěné ovzduší. Protože se kvalita ovzduší zhoršuje, je i zdraví dnešní dětí horší a jsou náchylnější k nemocem.

Dnešní děti mají více speciálních vzdělávacích potřeb

S tímto výrokiem učitelé spíše souhlasí. Aritmetický průměr odpovědí učitelů mateřských škol byl 3,94 a učitelů základních škol 4,18. K tomu, že je ve třídách čím dál více dětí se speciálními vzdělávacími potřebami se vyjadřovaly i učitelky při rozhovorech i někteří učitelé v otevřených otázkách.

Od roku 2007 do roku 2017 se zvedl počet dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách o 15 %, na školách základních dokonce o 34 %. Což může více než s tím, že děti mají více speciálních vzdělávacích potřeb souviset s inkluzí (Poskočilová, 2018).

Dnešní děti jsou samostatné

Učitelé mateřských a základních škol nevnímají děti jako samostatné, přestože je k samostatnosti vedou a při vstupu do základní školy by děti podle teoretiků měly být schopné jisté samostatnosti. Bylo by ovšem také důležité vědět co si podpojmem samostatnost učitelé představují, tato otázka mohla být lépe specifikována. Aritmetický průměr odpovědí učitelů mateřských škol byl 2,48 a učitelů základních škol 2,37. Učitelé tedy spíše nesouhlasí s tím, že by děti byly samostatné.

Při rozhovorech s učitelkami se vyjadřovaly k tomu, že děti nejsou samostatné především učitelky základních škol, proto je překvapivé, že to vidí v dotazníku stejně, učitelé mateřských i základních škol.

Dle podobného výzkumu Petrákové (2012), který byl prováděn na malé vzorce rodičů, vidí většina rodičů dnešní děti jako nesamostatné (a také drzé, sebevědomé, informovanější a méně pohyblivé).

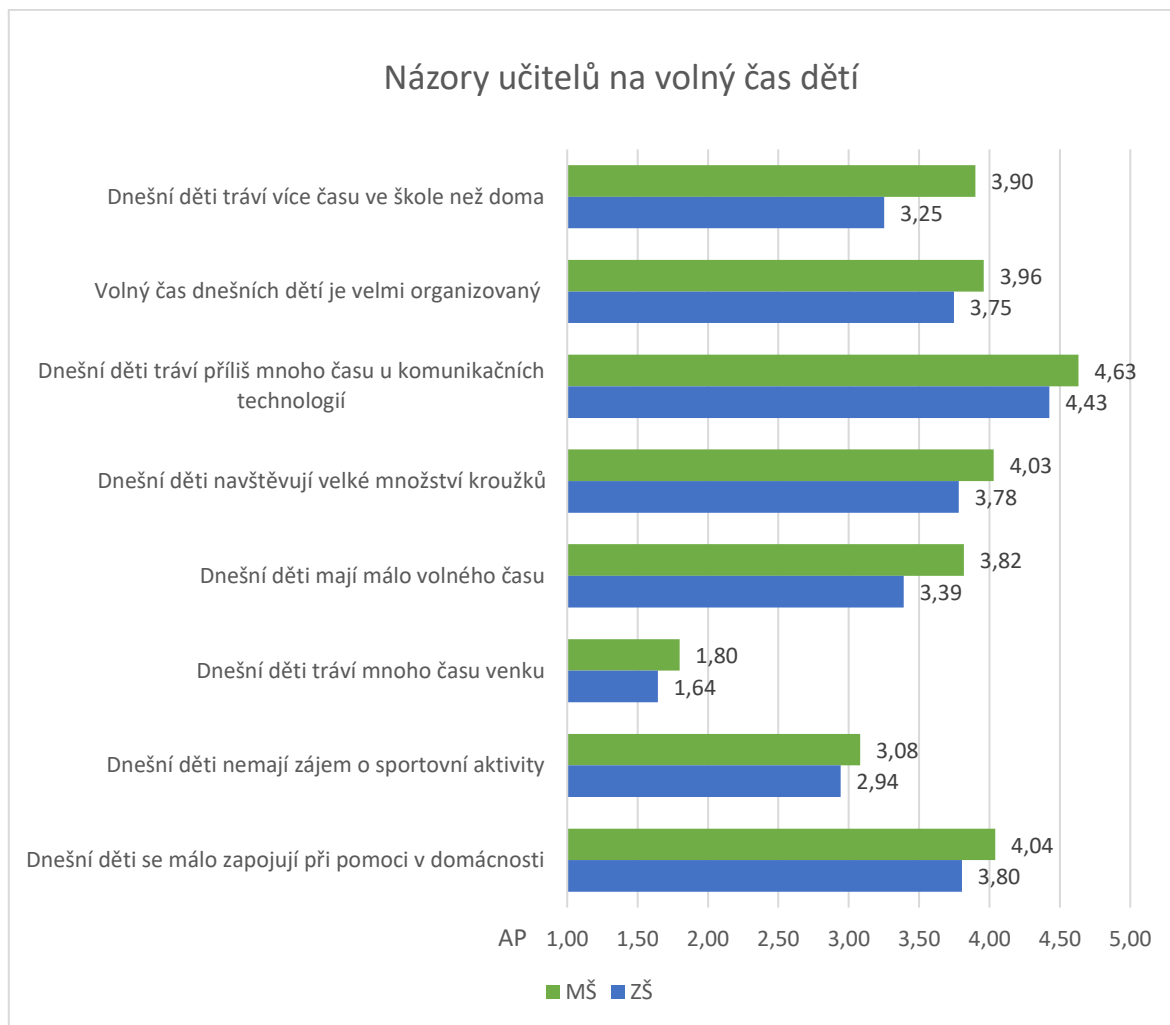
Dnešní děti jsou netrpělivé

Tento výrok směřoval k zjištění názoru učitelů na netrpělivost dnešních dětí. Mezi učiteli základních i mateřských škol panovala větší shoda. Aritmetický průměr odpovědí učitelů mateřských škol byl 4,0 a učitelů základních škol 3,94. Učitelé tedy spíše souhlasí s tím, že dnešní děti jsou netrpělivé.

V odborném článku (Kageyama, 2013) zaměřeném na to, proč jsou děti netrpělivé, předkládá autor zajímavou myšlenku. Netrpělivost dle jeho slov není nedostatkem, nýbrž optimálním rysem v biologickém smyslu, který byl získán v průběhu evoluce. Naše okolí se od naší minulosti změnilo a dotovaná míra časové preference již není z ekonomického hlediska optimální. Pokud budeme souhlasit s tímto názorem, můžeme tvrdit, že dnešní děti jsou netrpělivější než dříve, ale je to vlivem vývoje a nemáme jim to mít za zlé.

5.2.3 Názory učitelů na volný čas dětí

Tato podkategorie představuje odpovědi učitelů základních a mateřských škol na to, jak podle nich děti při vstupu do základní školy tráví volný čas. Jako u předchozích otázek Učitelé vyjadřovali svůj názor na škále: naprosto nesouhlasím (1) – naprosto souhlasím (5). Níže představujeme grafy průměru odpovědí obou skupin učitelů a blíže rozebíráme jednotlivé položky. Statisticky významné rozdíly mezi skupinami se projevil u tří položek. První položkou bylo: „Dnešní dítě tráví více času ve škole než doma.“ ($p = 0,000$). Druhou: „Dnešní děti tráví mnoho času u komunikačních technologií“ ($p = 0,036$). A třetí: „Dnešní děti mají málo volného času“ ($p = 0,016$). Statistická hladina významnosti byla určena na 0,05 (5 %). Tudiž pokud je výsledek p nižší než 0,05 je rozdíl mezi skupinami významný viz příloha PIII.



Graf 3. Názory učitelů na volný čas dětí

Dnešní děti tráví více času ve škole než doma

Učitelé mateřských spíše souhlasí s tím, že dítě tráví více času ve škole, než doma (AP 3,90). Učitelé základních škol jsou v této otázce více nerozhodní (AP 3,25). Může to být dáno tím, že děti obecně tráví v mateřské škole více času, než na škole základní. Rozdíl mezi názory učitelů byl statisticky významný ($p = 0,000$).

České děti sice reálně nemohou trávit více času ve škole než doma, ale z výpovědí učitelů vyplývá, že děti tráví příliš času ve škole. Děti v České republice stráví například 196 dnů za rok ve škole a v porovnání s ostatními zeměmi Evropy nám náleží 4. příčka (Eurydice, 2017). Podle českého výzkumu dětí na základní škole (Nadace Proměny Karla Komárka, 2016) tráví průměrně 5,5 hodiny ve škole. V našich provedených rozhovorech na menším vzorku se učitelky mateřských škol vyjadřovaly, že děti tráví ve škole průměrně 8 hodin.

Volný čas dnešních dětí je velmi organizovaný

V rozhovorech se velké množství učitelek MŠ i ZŠ vyjadřovalo k tomu, že čas dnešních dětí je příliš organizovaný, musí ihned ze školy do zájmového kroužku a nemají skoro žádný volný čas. Respondenti dotazníku to vidí podobně. Aritmetický průměr odpovědí učitelů mateřských škol byl 3,96 a učitelů základních škol 3,75. Učitelé základních škol tedy spíše souhlasí s tím, že čas dnešních dětí je velmi organizovaný, učitelé mateřských škol jsou o tomto více přesvědčeni.

Podle studie Univerzity Palackého (2019) tráví většina školou povinných dětí svůj čas organizovanými aktivitami, do různých kroužků chodí 86 % dětí.

Dnešní děti tráví mnoho času u komunikačních technologií

Velké množství učitelů s tímto výrokem souhlasí. U učitelů mateřských i základních škol se jedná o nevýraznější souhlas ze všech položek v dotazníku (AP 4,63). Aritmetický průměr odpovědí učitelů základních škol byl 4,43. Rozdíl mezi názory skupin byl statisticky významný ($p = 0,036$).

Většina z učitelů má zkušenost s tím, že děti mají vlastní telefony již v prvních třídách (50 % dětí má telefon v první třídě) nebo na konci mateřské školy a dokáží bez problémů ovládat tablety a další digitální technologie. V průměru děti přicházející do prvních tříd tráví u obrazovek 3,6 hodin denně, což je podle odborníků příliš velké množství času, doporučuje se maximálně 1 hodina denně (Walsh, Barnes, Cameron, & Goldfield et al., 2018). Ve výzkumu z českého prostředí (Nadace Proměny Karla Komárka, 2016) tráví děti před obrazovkami a s technologiemi v průměru 3,5 hodiny denně.

Dnešní děti navštěvují velké množství kroužků

I s tímto výrokem většina učitelů spíše souhlasí. Aritmetický průměr odpovědí učitelů mateřských škol byl 4,03 a učitelů základních škol 3,78. Učitelé z obou skupin si tedy myslí, že děti navštěvují velké množství zájmových kroužků a je tomu tedy již od mateřské školy. Při rozhovorech s učitelkami sdělovaly některé, že děti chodí do kroužků již od jednoho roku. Toto se ale děje spíše ve větších městech.

Jak jsme již uváděli u otázky na organizovanost času dětí, 86 % dětí na prvním stupni základní školy navštěvuje nějaký kroužek. Mezi chlapci jsou nejoblíbenější aktivitou týmové sporty, do nichž je zapojeno 58 % z nich. U dívek jsou to umělecké aktivity, kterým se věnuje 60 % děvčat (Univerzita Palackého, 2019).

Dnešní děti mají málo volného času

Učitelé mateřských škol spíše souhlasí s tím, že dnešní děti mají málo volného času (AP 3,82). Učitelé základních škol jsou v tomto případě blíže možnosti: „neumím se rozhodnout“ (AP 3,39). Toto odpovídá názorům, které učitelé projevili u předchozích položek. Může to být opět dáno tím, jak jsme psali výše, že děti tráví v prvních třídách mnohem méně času než v mateřské škole. Rozdíl mezi názory skupin učitelů byl statisticky významný ($p = 0,016$). Statistickou hladinu významnosti jsme zvolili 5 %. Pro to, abychom mohli zhodnotit, že je rozdíl mezi skupinami statisticky významný, musí být hladina významnosti p menší než 0,05.

Podle výzkumu Nadace Proměny Karla Komárka (2016) mají děti volného času bez organizovaných aktivit a spánku mají děti 5 hodin volného času denně. Což dle našeho názoru není příliš volného času.

Dnešní děti tráví mnoho času venku

Učitelé s tímto výrokem spíše nesouhlasí. Aritmetický průměr odpovědí učitelů mateřských škol byl 1,8 a učitelů základních škol 1,64, což odpovídá možnosti: „spíše nesouhlasím.“ Můžeme tedy říct, že většina učitelů si myslí, že děti tráví málo času venku. Toto tvrzení odpovídá názorům učitelek MŠ i ZŠ v rozhovorech.

V průměru za týden (i s víkendy) tráví české děti 2 hodiny denně venku, nejvíce času tráví v přírodě děti vysokoškolsky vzdělaných rodičů a děti méně vzdělaných rodičů tráví většinu času na ulici. Děti říkají, že netráví více času venku z důvodu špatného počasí, nedostatku volného času a malého počtu kamarádů. Podle jejich rodičů děti netráví více času venku z důvodu hraní her, sledování televize a kvůli možnému nebezpečí (Nadace Proměny Karla Komárka, 2016). Podobné výsledky měla i americká studie Larsona Greena a Cordella (2011) ve které zjistili, že většina dětí tráví venku 2 hodiny denně.

Dnešní děti nemají zájem o sportovní aktivity

Tento výrok byl zvolen z toho důvodu, že některé učitelky při rozhovorech hodnotily, že dnešní děti mají menší zájem o sportovní aktivity než dříve. V odpovědi na tuto položku byli učitelé velmi nerozhodní. Aritmetický průměr odpovědí učitelů mateřských škol byl 3,08 a učitelů základních škol 2,94, což odpovídá možnost „neumím se rozhodnout“.

Je těžké říct, jestli děti mají nebo nemají zájem o sportovní aktivity, ale zjistilo se, že když děti tráví svůj volný čas venku, tak se většinou jedná o sportovní hry, jízda na kole či běhání (80 % takto tráví svůj volný čas venku), (Larson, Green, & Cordell, 2011).

Dnešní děti se málo zapojují při pomoci v domácnosti

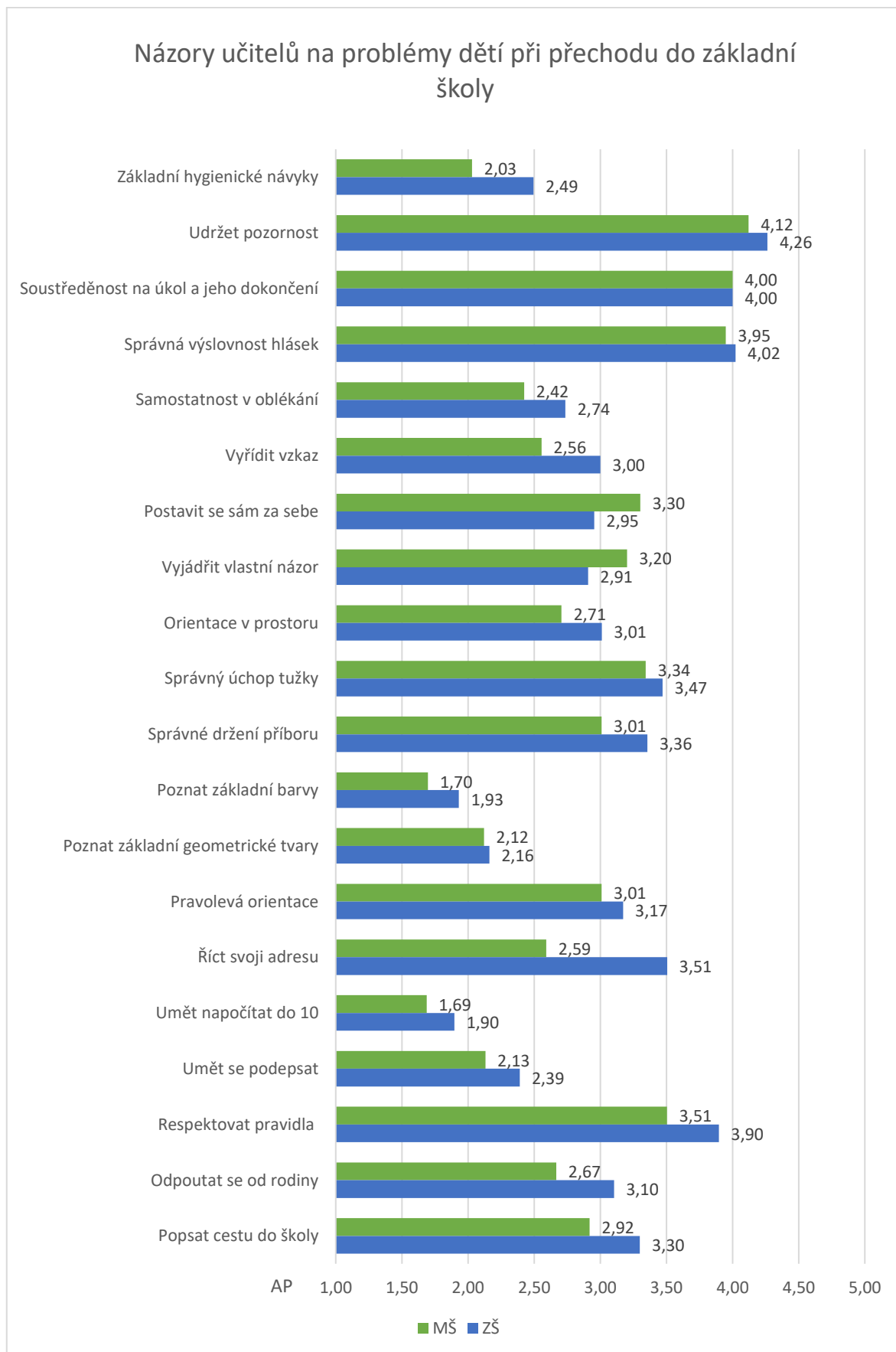
Některé učitelky při rozhovorech vyjadřovaly nespokojenost s tím, že se podle nich děti málo zapojují do domácích prací a nemají s nimi příliš velkou zkušenost. S tímto názorem se shodují i učitelé v dotazníku. Aritmetický průměr odpovědí učitelů mateřských škol byl 4,04 a učitelů základních škol 3,8. Učitelé tedy spíše souhlasí s tím, že se málo zapojují při pomoci v domácnosti.

Podle výzkumu Nadace Proměny Karla Komárka (2016) tráví děti v průměru půl hodiny denně pomáháním v domácnosti a nejde jednoznačně říci, zda je to málo času.

5.2.4 Názory učitelů na problémy dětí při přechodu do základní školy

Tato skupina otázek se zaměřovala na to, s čím mají podle učitelů základních a mateřských škol děti největší problém při přechodu do základní školy. Možnosti jsme volili podle toho, o čem mluvily učitelky při rozhovorech, jako problematickém, nebo naopak neproblematickém. Následující grafy představují průměr odpovědí učitelů mateřských a základních škol. Jednotlivé položky jsou dále podrobněji přiblíženy.

U velkého množství položek se učitelé mateřských a základních škol neshodovali. Rozdíl mezi jejich odpověďmi je statisticky významný u 11 položek z 20 (viz příloha III.)



Graf 4. Názory učitelů na problémy dětí při přechodu do základní školy

Základní hygienické návyky

Několik učitelek základních škol při rozhovorech se zmínilo, že některé děti mají problém s hygienickými návyky i při nástupu do první třídy. Podle odpovědí učitelů v dotazníku se muselo jednat pouze o ojedinělé případy, protože většina učitelů s výrokem nesouhlasí. Učitelé mateřských škol s tímto spíše nesouhlasí (AP 2,03). Odpovědi učitelů základních škol se více blíží střední hodnotě (AP 2,49), ale také s tímto výrokem spíše nesouhlasí. Rozdíl mezi odpověďmi skupin učitelů je statisticky významný ($p = 0,001$). Statistickou hladinu významnosti jsme zvolili 5 %. Pro to, abychom mohli zhodnotit, že je rozdíl mezi skupinami statisticky významný, musí být hladina významnosti (p) menší než 0,05.

Je možné, že dětem jsou všechny návyky v mateřské škole často připomínány, ale když jsou děti odkázány samy na sebe, tak všechno nezvládají. Přesto můžeme říct, že podle učitelů mateřských a základních škol děti při vstupu do základní školy nemají problém se základními hygienickými návyky.

Podle výzkumu (Vismita, Nishi, & Surbhi, 2013) děti ve věku pěti let bez větších problémů zvládají základy hygieny (myjí si ruce, čistí si pravidelně zuby, 50 % z nich i kašle do kapesníku).

Udržení pozornosti

Tato otázka odpovídá jedné z předchozích otázek, která se soustředí na projevy dětí. I při této otázce na to, v čem mají děti největší problémy při vstupu do školy, učitelé souhlasili s tím, že děti mají s udržením pozornosti problém. Aritmetický průměr odpovědí učitelů mateřských škol byl 4,12 a učitelů základních škol 4,26. Učitelé v tomto případě s výrokem souhlasí více než učitelé mateřských škol.

Soustředěnost na úkol a jeho dokončení

V případě této položky panovala mezi učiteli mateřských a základních škol naprostá shoda. Aritmetický průměr odpovědí obou skupin učitelů byl 4,0. Podle učitelů mají děti při přechodu do základní školy problém se soustředěním na úkol a jeho dokončení.

To, že se děti nedokáží soustředit, souvisí s tím, že neudrží pozornost, o které jsme psali výše. Děti se sice na úkol začnou soustředit, ale po chvíli ztrácejí zájem. Schopnost soustředit se na úkol a dokončit jej je přitom jedním ze základních požadavků vstupu dítěte do školy. Vyžaduje se, aby dítě bylo schopné dokončit úkol, který započalo, i když je únavný a nezajímavý (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Správná výslovnost hlásek

Další, s čím podle učitelů mají děti při příchodu do základní školy problém je správná výslovnost hlásek. V jedné z předchozích otázek jsme zjistili, že podle učitelů mají děti v mateřských školách často logopedické nedostatky, není tedy divu, že při příchodu do základní školy jim dělá výslovnost hlásek problém. Správná výslovnost hlásek je také jedním z předpokladů, co by děti měly zvládnout při přechodu do první třídy, kromě hlásky „Ř“. Učitelé spíše souhlasí s tím, že děti mají problém se správnou výslovností hlásek. Aritmetický průměr odpovědí učitelů mateřských škol byl 3,95 a učitelů základních škol 4,02. Podle Ústavu zdravotnických informací a statistiky (2014) má vadu výslovnosti 40 % dětí při vstupu do základní školy a 25 % má díky vadě výslovnosti odklad školní docházky.

Samostatnost v oblékání

Učitelé mateřských škol s tímto výrokem spíše nesouhlasí (AP 2,42), učitelé základních škol jsou svými názory blíže střední hodnotě (AP 2,74). Větší míru nesouhlasu tedy spatřujeme u učitelů mateřských škol, i když bychom ji čekali spíše u učitelů základních škol.

Shoduje se to ale s odpověďmi při rozhovorech, kdy učitelky základních škol častěji zmiňovaly, že mají děti při vstupu do základní školy problémy v oblékání, zatímco z učitelek mateřských škol toto nezmínila žádná. Rozdíl mezi odpověďmi skupin učitelů je statisticky významný ($p = 0,054$).

Již výše jsme zmínili, děti by se měly zvládnout ve 4,5 letech obléct, kromě zavázání tkaniček, které by měly dokázat zavázat v 5,5 letech (Hamilton, 2002).

Vyřídit vzkaz

Schopnost vyřídit vzkaz je další, co se často sleduje při diagnostice školní zralosti. Aritmetický průměr odpovědí učitelů mateřských škol byl 2,56. Aritmetický průměr odpovědí učitelů základních škol se přímo rovná střední hodnotě, možnost: „neumím se rozhodnout“ (3,0). Můžeme tedy konstatovat, že schopnost dětí vyřídit vzkaz vidí pozitivněji učitelé mateřských škol než učitelé škol základních. Rozdíl mezi odpověďmi skupin učitelů je statisticky významný ($p = 0,006$).

Postavit se za sebe

Pro mnoho učitelek v rozhovorech bylo důležité, aby se dítě při přechodu do základní školy umělo za sebe postavit. Přestože to pro mnoho dětí musí být náročné a není to snadné ani pro dospělé. Aritmetický průměr odpovědí učitelů mateřských škol byl 3,30 a učitelů základních škol 2,95. Obě skupiny se pohybují kolem středové hodnoty, což svědčí o tom, že se celý vzorek učitelů neshodl. Učitelé mateřských škol se ale více přiklánějí k tomu, že děti mají problém s tím, aby se za sebe postavily. Souvisí to možná i s tím, že učitelé základních škol vnímají děti, dle našich zjištění jako sebevědomější a průbojnější. Rozdíl v odpovědích učitelů mateřských a základních škol je statisticky významný ($p = 0,033$). Statistickou hladinu významnosti jsme zvolili 5 %. Pro to, abychom mohli zhodnotit, že je rozdíl mezi skupinami statisticky významný, musí být hladina významnosti (p) menší než 0,05.

Vyjádřit vlastní názor

Vyjádření vlastního názoru bylo pro učitelky při rozhovorech podobně důležité jako to, aby se dítě za sebe dokázalo postavit. Někteří učitelé tuto položku dotazníku ale komentovali s tím, že vyjádřit svůj názor neumí ani někteří dospělí. Mezi učiteli v dotaznících nepanovala shoda a průměr odpovědí obou skupin byl kolem střední hodnoty. Aritmetický průměr odpovědí učitelů mateřských škol byl 3,20 a učitelů základních škol 2,91. Učitelé mateřských škol více souhlasí s tím, že děti před vstupem do základní školy mají problém vyjádřit vlastní názor, než učitelé základních škol. Rozdíl v odpovědích učitelů mateřských a základních škol je statisticky významný ($p = 0,054$).

Podle odborníků probíhá tvorba opravdových vlastních názorů a postojů a jejich fixace probíhá až v 10 roce života dítěte (Bocan, Maříková, & Spálenský, 2011).

Orientace v prostoru

I u této položky byly názory učitelů opět nerozhodné. Učitelé mají nejspíše zkušenosti s různými skupinami dětí, u kterých se tato schopnost rozvíjí více či méně. Aritmetický průměr odpovědí učitelů mateřských škol byl 2,71 a učitelů základních škol 3,01. Můžeme říci, že učitelé mateřských škol věří schopnostem orientace dětí v prostoru více, než učitelé základních škol. Rozdíl v odpovědích učitelů mateřských a základních škol je statisticky významný ($p = 0,039$).

Podle nedávného výzkumu mají děti předškolního věku s orientací v prostoru opravdu problémy. Na základě zjištěných skutečností se děti v prostoru příliš neorientovaly, neznaly prostorové vztahy a polohy objektů vzhledem k ose jejich vlastního těla, ani polohu vlastního těla vzhledem k objektům (Ene, Iconomescu, Talaghir, & Neofit, 2016).

Správný úchop tužky

Správný úchop tužky je velmi důležitý pro učitelky základních škol, jak jsme zjistili podle realizovaných rozhovorů. Aritmetický průměr odpovědí učitelů mateřských škol byl 3,34 a učitelů základních škol 3,47. Učitelé se více přiklánějí tomu, že děti mají s držetím tužky při vstupu do základní školy problém, přestože se jedná o jeden z požadavků pro vstup do základní školy. A podle odborníků by dítě mělo zvládnout správně uchopit tužku mezi 5-7 rokem (Looseová, Piekertová, & Dienerová, 2001).

Správné držení příboru

I se správným držetím příboru mají děti, podle učitelek z rozhovorů děti problém. V dotazníkovém šetření vyšlo najevo, že skupina učitelů mateřských škol je nejednotná a aritmetický průměr jejich odpovědí byl 3,01. Aritmetický průměr odpovědí učitelů základních škol byl 3,36. Učitelé základních škol tedy více souhlasí s tím, že děti před vstupem do základní školy mají problém s držetím příboru, než učitelé mateřských škol. Rozdíl v odpovědích učitelů mateřských a základních škol je statisticky významný ($p = 0,033$).

Anglický výzkum ukazuje, že si mnoho dětí s příborem neví rady a ani neví, jak se dohromady používají nůž a vidlička. 23 % dětí má problémy s používáním příboru správným způsobem a 74 % dětí používá běžně při jídle pouze vidličku (Finley, 2016).

Poznat základní barvy

Učitelé se shodují v tom, že děti při vstupu do základní školy nemají problém s poznáváním základních barev. Aritmetický průměr odpovědí učitelů mateřských škol byl 1,70 a učitelů základních škol 1,93, což odpovídá možnosti „spíše nesouhlasím.“ Můžeme také říci, že učitelé mateřských škol jsou o tom, že děti nemají problém s rozpoznáním základních barev problém více přesvědčení. Děti by měly správně pojmenovávat základní barvy mezi 4-5 rokem (Kennison, 2013)

Poznat základní tvary

Mezi učiteli v tomto případě panovala větší shoda. Aritmetický průměr odpovědí učitelů mateřských škol byl 2,12 a učitelů základních škol 2,16. Učitelé tedy spíše nesouhlasí s tím, že děti mají, při vstupu do základní školy, problém s rozpoznáním základních tvarů.

Rozpoznání základních geometrických tvarů a jejich překreslení je jedním z požadavků pro vstup do základní školy. Tvar, který dělá dětem při přechodu do základní školy problém je nejčastěji obdélník (Jucovičová & Žáčková, 2014).

Pravolevá orientace

Učitelé mateřských škol se v této otázce opět neshodli ani na souhlasu či nesouhlasu. Aritmetický průměr jejich odpovědí byl 3,01. Aritmetický průměr učitelů základních škol byl 3,17. Učitelé základních škol se trochu více přiklánějí k souhlasu s tím, že děti při vstupu do základní školy mají problém s pravolevou orientací.

Pravolevou orientaci by měly mít děti zvládnutou v 5-6 letech. Ve výzkumu dětí předškolního věku častěji nerozeznaly pravou a levou, než ji rozeznaly (Ene, Iconomescu, Talaghir, & Neofit, 2016). Což odpovídá hodnocení těch učitelů, kteří se vyjádřili, že děti mají při vstupu do základní školy s pravolevou orientací stále problémy.

Říct svoji adresu

V názoru na schopnost dětí říct svoji adresu se učitelé mateřských a základních škol velmi neshodli. Aritmetický průměr odpovědí učitelů mateřských škol byl 2,59 a učitelů základních škol 3,51. Učitelé mateřských škol si tedy myslí, že děti před vstupem do základní školy nemají problém říct svoji adresu. Ale učitelé základních škol spíše souhlasí s tím, že problém mají. Bohužel nemůžeme určit, z jakého důvodu takto rozdílně skupiny učitelů volily. Rozdíl v odpovědích učitelů mateřských a základních škol je statisticky významný ($p = 0,000$).

Dítě by mělo být schopné říct svoji adresu při zápisu do základní školy, i když autorky zmiňují, že se v praxi stává, že děti nejsou schopny říct svoji adresu do druhé, třetí třídy. (Jucovičová & Žáčková, 2014).

Umět napočítat do 10

Aritmetický průměr odpovědí učitelů mateřských škol byl 1,69 a učitelů základních škol 1,90. Učitelé tedy spíše nesouhlasí s tím, že by děti měly problém, při vstupu do základní školy, napočítat do 10. Můžeme také opět říci, že učitelé mateřských škol vidí schopnosti dětí pozitivněji. I v rozhovorech většina učitelek hodnotila, že napočítat do 10 zvládne každé dítě, větší problém je až v případě porozumění číslu.

Doktor Chvál (2015) zjistil na vzorce 2000 dětí při vstupu do základní školy, že 40 % dětí umí odříkávat číselnou řadu minimálně do 30.9 % dětí uvedlo číslo vyšší než 100 (zde se chybovost takřka nevyskytovala), 5 % dětí neumělo odříkat číselnou řadu ani do 10. 65 % zná čísla od 0 do 10 a umí je uspořádat do řady. 4 % dětí nepoznají žádné z těchto čísel. Toto souhlasí s názory učitelů, kteří hodnotí, že většina dětí nemá problém napočítat do 10.

Umět se podepsat

Tento výrok zjišťoval názor učitelů ZŠ a MŠ na schopnost dětí se podepsat. Podle učitelek základních škol z interview to již většina dětí při přechodu do základní školy zvládá. Aritmetický průměr odpovědí učitelů mateřských škol byl 2,13 a učitelů základních škol 2,39. Obě skupiny se tedy shodly, že děti při přechodu do základní školy nemají problém se podepsat. Učitelé mateřských škol jsou o tom přesvědčenější než učitelé základních škol.

Děti se sice při vstupu do základní školy umět podepsat nemusí, ale většina dětí toto zvládá. Většina dětí se v předškolním věku učí psát hůlkovým písmem. Nejčastěji se chtějí naučit slova nebo písmena, k nimž mají osobní vztah – zejména své jméno. Často se ale děti naučí podpis jako symbol bez pochopení hláskové struktury. Občas se stává, že dítě zrcadlí naučená písmena. Většinou se jedná o prozatímní problém spojený s malou zkušeností s používáním písmen, může to však poukazovat na „nevyzrálou zrakového vnímání, prostorové orientace a chybnou automatizaci ve vnímání posloupnosti ve směru zleva doprava“ (Bednářová & Šmardová, 2006).

Respektovat pravidla

Učitelé mateřských i základních škol spíše souhlasí s tím, že děti mají, při vstupu do základní školy, problém respektovat pravidla. O tomto se zmiňují také učitelé v otevřených odpovědích, o nichž se zmíníme později (podkapitola 5.2.7). Aritmetický průměr odpovědí učitelů mateřských škol byl 3,51 a učitelů základních škol 3,90. Učitelé základních škol jsou více přesvědčeni o tom, že děti mají problém s respektováním pravidel. Rozdíl v odpovědích

učitelů mateřských a základních škol je statisticky významný ($p = 0,006$). Statistická hladina významnosti byla určena na 0,05. Tudíž pokud je výsledek p nižší než 0,05 je rozdíl mezi skupinami významný.

Podle autorky by dítě při vstupu do základní školy mělo zvládnout dodržovat pochopená pravidla (Jucovičová & Žáčková, 2014).

Odpoutat se od rodiny

Větší část učitelů mateřských škol spíše nesouhlasí s tím, že se děti neumí odpoutat od rodiny (AP 2,67). Učitelé základních škol jsou nerozhodní, ale převažuje u nich lehce souhlas s tím, že děti mají problém se odpoutat od rodiny (AP 3,10). Rozdíl v odpovědích učitelů mateřských a základních škol je statisticky významný ($p = 0,007$).

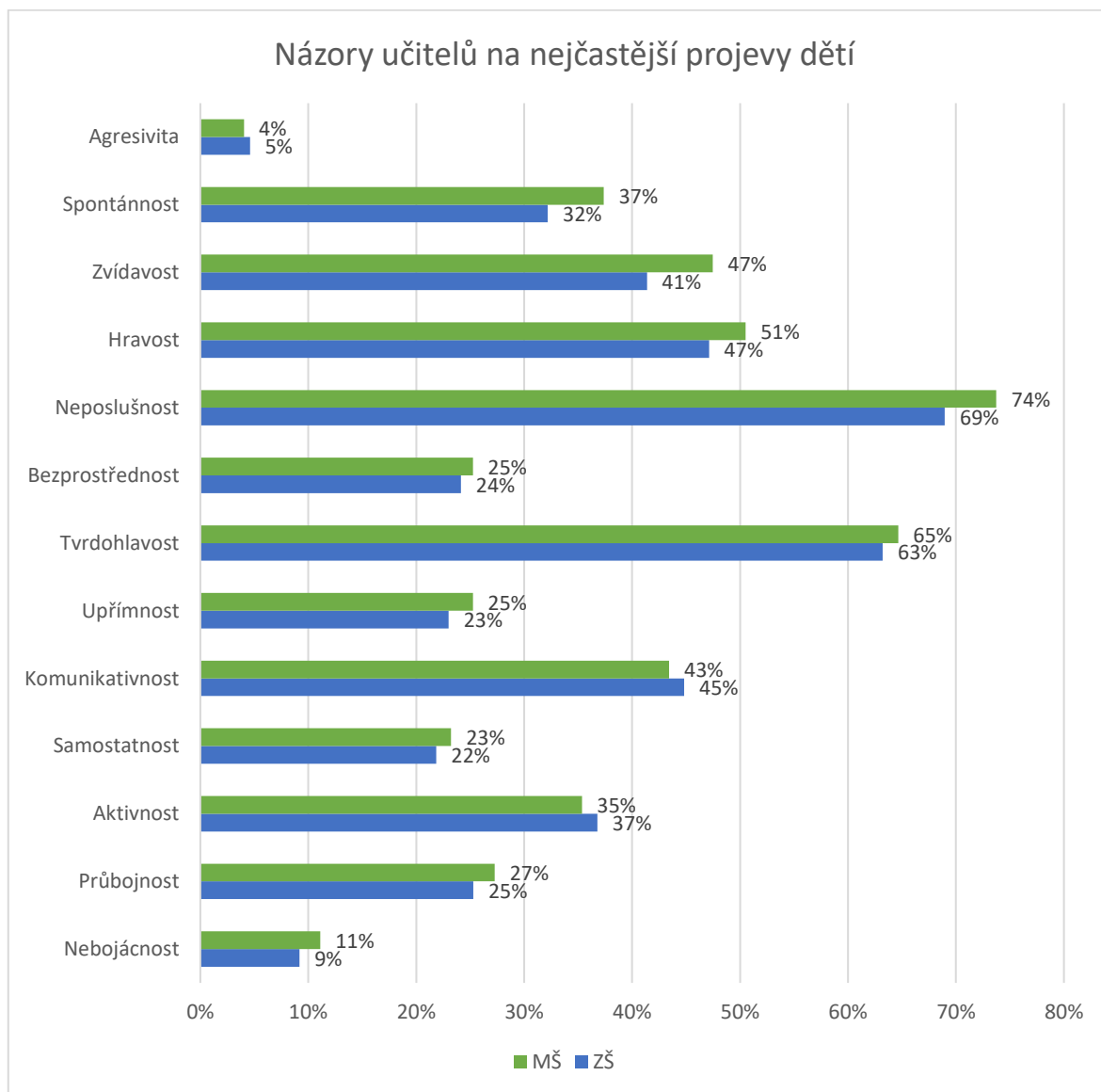
Je možné, že učitelé základních škol myslí tím, že děti mají problém odpoutat se od rodiny i to, že za většinu dětí všechno ve školách stále řeší rodiče (i když jde o maličkosti), což zmiňovali učitelé základních škol při rozhovorech. To, že se dítě zvládne odpoutat od rodiny je známka dostatečné sociální zralosti, kterou by dítě mělo mít před vstupem do základní školy (Jucovičová & Žáčková, 2014).

Popsat cestu do školy

Pro učitelky při rozhovorech z větších měst bylo velmi důležité, aby dítě umělo popsat cestu do školy a ze školy, pro případ, že by se ztratilo. Názor učitelů mateřských škol je opět nejednotný (AP 2,92). Může tomu být z toho důvodu, že s tímto nemají zkušenosti a neví, jak na tom většina dětí je, nebo je na tom každé dítě jinak. Aritmetický průměr odpovědí učitelů základních škol byl 3,30. Rozdíl v odpovědích učitelů mateřských a základních škol je statisticky významný ($p = 0,012$). Což znamená, že učitelé základních škol se více přiklánějí k souhlasu s tím, že děti mají problém popsat cestu do školy.

5.2.5 Názory učitelů na nejčastější projevy dětí

Učitelé při této otázce vybírali pět možností, které odpovídají nejvíce zkušenostem učitelů s tím, jak se děti nejčastěji projevují. Následující graf č.8, zobrazuje to, které odpovědi volili učitelé mateřských a základních škol nejčastěji.



Graf 5. Názory učitelů na nejčastější projevy dětí

Učitelé základních i mateřských škol hodnotili děti nejčastěji jako neposlušné, tvrdohlavé a hravé. Neposlušnost volilo 74 % učitelů mateřských škol a 69 % učitelů základních škol. Agresivita nebyla jednou z možností, učitelé ji dopisovali jako další možnost (4 % učitelů mateřských škol a 5 % učitelů základních škol). Nejméně volili učitelé možnost nebojácnost

(11 % učitelů mateřských škol a 8 % učitelů základních škol). Učitelé základních škol viděli děti jako komunikativnější, aktivnější a agresivnější, než učitelé mateřských škol.

Podle preferencí učitelů mateřských a základních škol bychom mohli projevy dětí seřadit následovně:

1. Nepslušnost
2. Tvrdohlavost
3. Hravost
4. Zvědavost
5. Komunikativnost
6. Aktivnost
7. Spontánnost
8. Průbojnost
9. Bezprostřednost
10. Upřímnost
11. Samostatnost
12. Nebojácnost
13. Agresivita

Není příliš pozitivní sledovat, že většina učitelů jak mateřských, tak základních škol, hodnotí projevy dítěte spíše negativně a velmi vysoké procento učitelů vidí děti jako neposlušné. Vezmeme-li v potaz, že učitelé jsou ti, kteří by měli děti nejen vychovávat, ale i vzdělávat, nabízí se otázka, z jakého důvodu vidí dnešní děti tak negativně. Je možné, že dotazník mohl být postaven sugestivně a respondenti takto reagovali – jenže negativní názory na děti se projeví i při otevřených otázkách, kdy respondenti nebyli nijak limitováni.

5.2.6 Nejdůležitější dovednosti dětí při přechodu do základní školy

V této položce v dotazníkovém šetření učitelé seřazovali pořadí následujících možností, podle toho, co je podle nich při vstupu do základní školy nejdůležitější.

Tabulka 5. Nejdůležitější dovednosti dětí při přechodu do základní školy

Pořadí	Učitelé základních škol	Učitelé mateřských škol
1.	Soustředit se na danou činnost	Soustředit se na danou činnost
2.	Respektovat pravidla a normy chování	Respektovat pravidla a normy chování
3.	Správně vyslovovat hlásky	Umět komunikovat s vrstevníky i dospělými
4.	Umět komunikovat s vrstevníky i dospělými	Přizpůsobit se změnám
5.	Správně držet tužku	Správně vyslovovat hlásky
6.	Vyjádřit vlastní názor	Vyjádřit vlastní názor
7.	Přizpůsobit se změnám	Správně držet tužku
8.	Rozlišit hru od povinnosti	Rozlišit hru od povinnosti
9.	Popsat cestu do školy	Pojmenovat základní geometrické tvary
10.	Pojmenovat základní geometrické tvary	Popsat cestu do školy

Z tohoto průměru odpovědí můžeme vyčíst, že pro obě skupiny je nejdůležitější, aby se dítě zvládlo soustředit na danou činnost a respektovalo daná pravidla. Pro učitele mateřských škol je důležitější, aby děti uměly komunikovat s dospělými i se svými vrstevníky, než správná výslovnost hlásek, která je ovšem podstatnější pro učitele základních škol. Toto potvrzuje naše zjištění z rozhovorů. Pro učitele základních škol je důležitější správné držení tužky, než pro učitele mateřských škol, což také potvrzuje naše výsledky z rozhovorů. Pro učitele mateřských škol je místo toho, aby děti zvládly správně držet tužku, důležitější to, aby se zvládly přizpůsobit změnám.

5.2.7 Odpovědi na otevřené otázky

V této podkapitole představujeme odpovědi učitelů mateřských a základních škol na otevřené otázky, jež nebyly povinné, i přesto na ně odpovídala většina z respondentů. Na otevřené otázky průměrně odpovědělo 155 z celkového počtu 186 respondentů.

Následně jsme prostřednictvím obsahové analýzy textu, vymezením významových jednotek stanovili významové kategorie, které jsme kvantifikovali. Tyto kategorie odpovídají nejčastějším odpovědím respondentů. Čísla v závorce za odpovědi znamenají procenta respondentů, kteří sdíleli tento názor.

Názory učitelů na dnešní děti při přechodu z mateřské do základní školy

Nejvíce učitelů popisovalo děti jako **nesoustředěné, neklidné až roztěkané a nepozorné** (34 %): „Jsou roztěkané, nepozorné, nesoustředí se, dlouho jim trvá naučit se respektovat pravidla, a hlavně neumí naslouchat a vnímat.“ (respondent č. 70)

Stejný počet respondentů (34 %) vidí děti jako **málo samostatné**, závislé na rodičích, děti se podle nich spoléhají na rodiče a na ostatní, že za ně všechno vyřeší. Děti podle těchto respondentů neumí samostatně přemýšlet ani se rozhodovat. Jsou také rozmazlené, sobecké a vyžadují mnoho pozornosti a pochval. Jsou to děti, které dělají všechno jen pro sebe, myslí jen samy na sebe „Nesamostatně uvažující zvyklí na neustálou pomoc dospělých“ (respondent č. 149)

Učitelé také vnímají to, že děti mají **stále větší problémy s výslovností**, špatně mluví a nedokáží s ostatními (20 %). „Zanedbaná výslovnost, minimální komunikační dovednosti.“ (respondent č. 68)

Negativně vidí učitelé také to, že děti často **nerespektují autoritu**, dovolují si a nedodržují pravidla (14 %). „Nerespektují autoritu, nedodržují pravidla, nemají pokoru.“ (respondent č. 16)

Učitelé dále v menších počtech zmiňují to, že jsou děti často **závislé na technologiích** (7 %), nebo s nimi mají již v brzkém věku velké zkušenosti. Také jsou děti podle učitelů **rozumově zralejší**, po rozumové stránce jsou velmi vyspělé a vědí toho někdy až příliš. Ale často nemají žádné sociální dovednosti a jsou **nezralé po sociální stránce**.

Děti jsou podle respondentů také často **hravé** (7 %), i když ve většině případů berou učitelé hravost jako negativní vlastnost. Některé ještě nejsou dostatečně připravené na ZŠ. Jsou

hravé a nesoustředí se.“ (respondent č. 75). Také jsou děti podle některých **zvědavé 5 %** a **nadšené a motivované** pro vstup do základní školy.

Názory učitelů na dětství dnešních dětí

Na tuto otázku odpovědělo 156 respondentů. Pro mnoho z nich je dětství dnešních dětí velmi **ovlivněno technologiemi** (25 %): „hodně dětí tráví čas u PC nebo notebooků, neumí komunikovat, jen jezdí prstem po obrazovce.“ (respondent č. 7) Je podle respondentů také **příliš organizované** (18 %), jak jsme zjistili i ze škálových otázek: „Organizované do poslední minuty bez větší možnosti dětského hraní a objevování okolního světa.“ (respondent č. 21) S organizovaným dětstvím souvisí i to, že si mnoho respondentů myslí, že dnešní děti jsou **příliš přetěžované**, je na ně kladeno velké množství nároků a mají až příliš podnětů (11 %). A mají velmi málo volného času, který by mohly trávit podle sebe (8 %).

Děti také tráví podle učitelů málo času venku, mají málo pohybu (14 %) a někteří zmiňují, že je to z toho důvodu, že se je rodiče v dnešní době bojí pouštět ven. „Dříve jsme jako děti běhaly pořád venku, dnes aby se rodiče báli pustit děti samotné ven.“ (respondent č. 28)

Někteří učitelé také poukazují na to, že výchova dnešních dětí je **bez hranic** a dětem je vše dovoleno a některé jsou až **příliš hýčkané** a nic nemusí (11 %) a rodiče se jim málo věnují, nemají na ně čas a nedostatečně s dětmi komunikují (11 %). Proto je často nechávají dlouho ve školách, poté je převezou do kroužku a nevěnují jim svůj osobní čas.

Podle několika respondentů je dětství **zrychlené, uspěchané** a skoro žádné (7 %), někteří vidí dětství dnešních dětí až jako **nezáživné, stereotypní a smutné**.

Názory učitelů na rozdíl ve školní připravenosti chlapců a děvčat

Na otázku odpovědělo 155 respondentů. Podle většiny respondentů jsou **dívky lépe připravené než chlapci, jsou pečlivější a soustředěnější** (56 %). Velký počet respondentů si myslí, že rozdíl mezi dívkami a chlapci v rámci školní připravenosti není žádný (36 %). 8 % respondentů vidí chlapce jako hravější, a proto jsou dle jejich názoru na školu méně připravení.

Názor učitelů na odklady školní docházky

Na otázku odpovědělo 158 respondentů. Odpovědi respondentů bychom mohli rozdělit do tří kategorií. První kategorií jsou učitelé, kteří si myslí, že odklady jsou v mnoha případech **zbytečné**, jsou často využívány bezdůvodně a neopodstatněně a jsou často rodiči zneužívány, i když je děti vůbec nepotřebují (25 %).

Druhou kategorií jsou učitelé, kteří si myslí, že jsou počty odkladů **odpovídající** a jsou **odůvodněné** (36 %). Podle těchto učitelů se odkladů dává tolik, kolik by se mělo, jejich počty jsou přiměřené situaci nebo by jejich počty ještě zvýšili, někteří navrhuji, že by se do školy mělo chodit až od 7 let, protože je mnoho dětí nezralých. Na děti jsou podle nich kladeny čím dál větší nároky, nebo jsou nároky stejné, ale děti jim nestačí. Většina respondentů se tedy setkala s odůvodněnými odklady a souhlasí s nimi. Je až překvapivé, kolik učitelů zastává tento názor.

Třetí kategorií jsou učitelé, kteří si myslí, že odkladů je **čím dál větší množství**, ale svůj názor dále nerozvádějí, pouze se vyjadřují, že je jich nadměrný počet (20 %).

Někteří se také vyjadřují k tomu, že vysoký počet odkladů není vina učitelů mateřských škol (kromě jednoho respondenta). Dle jejich názoru je to vina především rodičů, kteří se dětem nedostatečně věnují. Mateřská škola nemůže nahradit a kompenzovat výchovu rodiny. (7 %)

Názory učitelů na školní připravenost dětí

Ze 153 respondentů byla většina toho názoru, že děti jsou na základní školu připraveny **dobře a dostatečně** (35 %). Zajímavé je, že v dotazníku učitelé často hodnotili v jistých oblastech jako nedostatečně připravené a s problémem ve věcech, které se při příchodu do základní školy vyžadují.

Druhá velká skupina učitelů hodnotila, že děti dle nich na základní školu ve většině případů, obecně, **připraveny nejsou** (25 %). V rámci této skupiny se mnohokrát objevoval názor, že za to mohou především rodiče a jejich výchova, stejně jako u odkladů (12 %) Tato skupina také hodnotí, že základní škola musí stále snižovat požadavky na děti (5 %), úroveň připravenosti u dětí je stále horší a dětem chybí základní znalosti, špatně, jsou nesamostatní a nezralí.

Poslední skupina učitelů se vyjadřuje, že **připravenost dětí je příliš individuální** (23 %) a nedá se zobecňovat a záleží na tom, z jaké mateřské školy dítě přichází/odchází, či jaká je výchova rodičů, jak se je snaží rodiče připravovat na základní školu.

6 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jaké jsou názory učitelů mateřských a základních škol na dítě před vstupem do základní školy, porovnat je a určit, jaký je rozdíl mezi názory učitelů a tím, na jakém stupni vzdělávání působí.

Díky výsledkům výzkumu si nyní můžeme odpovědět na výzkumné otázky, které jsme si položili na začátku výzkumného šetření. Následně zhodnotíme, zda na počátku stanovené hypotézy přijímáme či zamítáme.

VO 1: Jaký je vztah mezi názory učitelů na dítě při vstupu do základní školy a tím, na kterém stupni vzdělávání učitelé působí?

Učitelé základních škol častěji hodnotí děti jako sebevědomé a upozorňují na „nevychovanost“ dětí, tedy na to že učitele nerespektují a nemají dostatečně vymezené hranice. Podle učitelů základních škol jsou dnešní děti roztržité a nepozorné, nemotorné a nesamostatné, ale také sebevědomé. Učitelky mateřských škol vnímají častěji hravost dítěte jako jeho pozitivní vlastnost a vnímají jeho zvědavost jako důležitý rys. Podle učitelů mateřských škol jsou dnešní děti velmi upřímné, ale mají mnoho logopedických problémů a jsou méně kreativní.

H 1: Názory učitelů na dítě při vstupu do základní školy budou odlišné podle toho, na jakém stupni vzdělávání učitelé působí.

Jestli je mezi názory učitelů statisticky významný rozdíl jsme mohli zjišťovat pouze u dotazníku. Ve výrocích, které se týkaly dítěte v podkapitole 3.2.1 a 3.2.1 byl rozdíl mezi názory učitelů na dítě statisticky významný pouze u dvou výroků a to: „Dnešní děti jsou nemotorné“ a „Dnešní děti mají mnoho logopedických problémů.“ V ostatních osmnácti výrocích nebyl mezi názory učitelů statisticky významný rozdíl, z toho důvodu se hypotéza zamítá. Pro testování této hypotézy jsme volili hladinu významnosti 0,05. Výsledky T-testu, kterým jsme počítali statistickou významnost mezi názory učitelů naleznete v příloze PIII.

VO 2: Jaký je vztah mezi názory učitelů na dětství dítěte při vstupu do základní školy a tím, na kterém stupni vzdělávání učitelé působí?

Učitelé mateřských i základních škol se ve svých názorech na dětství dnešních dětí shodli. Z interview jsme zjistili, že učitelé MŠ i ZŠ vnímají v dětství dnešních dětí jako přeorganizované, plné technologií a s malým množstvím pohybu venku. Učitelé mateřských škol hodnotí, že dnešní děti tráví ve školách až příliš času, tráví mnoho času u

komunikačních technologií a mají málo volného času, učitelé základních škol o daném tvrzení nejsou tolik přesvědčeni.

H 2: Názory učitelů na dětství dětí při vstupu do základní školy budou odlišné podle toho, na jakém stupni vzdělávání učitelé působí.

Statisticky významný rozdíl se projevil mezi názory učitelů mateřských a základních škol na dětství dítěte u tří položek dotazníku. První položkou bylo: „Dnešní dítě tráví více času ve škole než doma.“ ($p = 0,000$). Druhou: „Dnešní děti tráví mnoho času u komunikačních technologií“ ($p = 0,036$). A třetí: „Dnešní děti mají málo volného času“ ($p = 0,016$). Statistická hladina významnosti byla určena na 0,05 (5 %). Tudíž pokud je výsledek p nižší než 0,05 je rozdíl mezi skupinami významný viz příloha PIII.

Hypotézu musíme zamítnout z toho důvodu, že se statisticky významný rozdíl mezi názory učitelů projevil pouze u třech z osmi výroků dotazníku orientovaných na dětství dnešních dětí.

VO 3: Jaký je vztah mezi názory učitelů na připravenost dítěte v posledním roce předškolního vzdělávání na základní školu a tím na kterém stupni vzdělávání učitelé působí?

Pro učitele je, podle výsledků z výzkumu, pro vstup do základní školy, nejdůležitější schopnost dítěte soustředit se, udržet pozornost, respektovat pravidla a správně vyslovovat hlásky. S tímto mají děti podle učitelů při vstupu do základní školy největší problémy. Naopak nemají problémy po stránce vědomostí, a co se týká poznávání barev, tvarů a počítání.

Obě skupiny učitelů hodnotí, že připravenost dětí na vstup do základní školy je dobrá. Pro učitele mateřských škol je především důležité připravit dítě na život, a aby děti dokázaly komunikovat. Pro učitele základních škol je důležitá jejich připravenost přímo na školu, a aby měly děti správnou výslovnost. Pro učitele základních škol je také důležitější správné držení tužky, než pro učitele mateřských škol.

Z výsledků dotazníku zjišťujeme, že učitelé mateřských škol obecně hodnotí děti před vstupem do základní školy jako na školu připravenější, než učitelé základní škol. V okruhu otázek, kdy jsme se ptali, s čím mají děti před vstupem do základní školy problémy, učitelé mateřských škol častěji viděli jednotlivé oblasti jako neproblematické. Učitelé mateřských škol častěji věří ve schopnosti dětí a nevidí v jednotlivých oblastech tak často problémy, jako

učitelé základních škol. Jediné, v čem hodnotili učitelé základních škol děti lépe, byla schopnost postavit se za sebe a vyjádřit vlastní názor.

H 3: Názory učitelů na připravenost dětí při vstupu do základní školy budou odlišné, podle toho, na jakém stupni vzdělávání učitelé působí.

V případě připravenosti dítěte na základní školu se učitelé neshodli. Rozdíly mezi názory učitelů byly statisticky významné ve většině výroků, které se týkaly připravenosti dítěte na základní školu viz podkapitola 3.2.4. Hypotéza se proto přijímá. Výpočet statistické významnosti mezi názory naleznete v příloze PIII.

7 ZÁVĚRY VÝZKUMU

V této kapitole přinášíme shrnutí našich výzkumných zjištění, z nichž některé byli již popsány v předchozí kapitole. Sumarizujeme zde data z dotazníkového šetření, kterého se zúčastnilo 186 respondentů a z interview s deseti učitelkami mateřských škol a deseti učitelkami škol základních. V první části kapitoly představujeme souhrn rozdílů mezi názory učitelů mateřských a základních škol, vybíráme tedy takové údaje, které byly typické pouze pro jednu skupinu učitelů

Názory učitelů mateřských škol na dítě při vstupu do základní školy

- Dnešní děti jsou upřímné, zvědavé, hravé a spontánní.
- Dnešní děti mají mnoho logopedických problémů a jsou málo kreativní.
- Dnešní děti jsou bezhraniční, mají volnou výchovu a jsou proto neposlušné.
- Dnešní děti tráví mnoho času ve škole, jejich čas je příliš organizovaný a mají málo volného času.
- Dnešní děti se nezvládají postavit sami za sebe.
- Dnešní děti mají při vstupu do základní školy dostatečné rozumové znalosti, ale nedostatečné sociální schopnosti.

Názory učitelů základních škol na děti při vstupu do základní školy

- Dnešní děti jsou roztržité, nepozorné, nesamostatné, nemotorné a sebevědomé.
- Dnešní děti vyžadují mnoho pozornosti od učitele.
- Dnešní děti tráví málo času venku.
- Dnešní děti mají často problém se správným držením tužky a příboru.
- Dnešní děti mají problém s respektováním pravidel.

Rozdíl mezi názory učitelů na dítě před vstupem do základní školy se nám nepotvrdil. Díky statistickým metodám zjišťujeme, že učitelé mateřských i základních škol vnímají dítě před vstupem do základní školy velmi podobně.

Na druhou stranu se potvrdil rozdíl v názorech učitelů na připravenost dítěte na základní školu. Učitelé se tedy neshodnou v tom, jak jsou současné děti na školu připraveny, a ani v tom, co je pro připravenost na základní školu dle nich důležité.

Tento nesoulad mezi učiteli může způsobovat to, že učitelé mateřských škol připravují děti na něco, co je dle jejich názoru důležité, ale učitelé základních škol mají úplně jiná očekávání. Pro správné fungování vzdělávacího systému by k odchylkám mezi názory na

správnou připravenost dítěte nemělo docházet. Značí to nedostatečnou komunikaci a spolupráci mezi jednotlivými stupni vzdělávání.

Můžeme tedy říci, že učitelé před sebou vidí stejné dítě, vnímají jeho projevy podobně, ale hodnotí jejich schopnosti a připravenost jako kdyby jinými kritérii.

Otázkou zní, proč tomu tak je? Proč učitelé mateřských škol hodnotí, že jsou děti na školu připravenější na školu než učitelé základní škol? Je možné, že učitelé základních škol mají na děti obecně větší nároky a nestačí jim ten stejný „výkon“ jako učitelům mateřských škol. Případně je některé ze stran neobjektivní a vidí podle sebe děti v lepším, či horším světle.

8 DISKUZE

Výsledky kvantitativně orientovaného výzkumu nám ukazují to, jak učitelé vnímají dnešní dítě. Dle těchto údajů můžeme konstatovat, že jejich názor není příliš pozitivní. To můžeme pozorovat především z výsledků dotazníkového šetření, kdy učitelé vcelku negativně nahlíží nejen na schopnosti dítěte, ale také se vyjadřovali negativně laděnými výrazy ve vztahu k dítěti v otevřených otázkách. Při kterých mohli volně popsat svůj názor na dítě, bez jakýchkoliv restrikcí.

Učitelky při rozhovorech vnímaly dítě pozitivněji, zmiňovaly především jejich zvědavost, hravost, upřímnost a radost z objevování. Dále chápaly, že za to, jaké je dnešní dítě, může především společnost. Na druhou stranu učitelé v dotazníku, když měli příležitost se vyjádřit k tomu, jak vnímají dítě, hodnotili ho jako neposlušné, nesamostatné, nepozorné, méně šikovné a méně vychované. Tyto projevy učitelů jsou skoro až zarážející. Je možné, že při anonymním dotazníku se učitelé nebáli projevit všechny svoje negativní emoce ve vztahu k dítěti. Je také možné, že celý dotazník není příliš pozitivně postaven a mohlo to ovlivnit myšlení učitelů, toto by mohlo být předmětem dalšího zkoumání.

Ve výzkumu Hejlové, Opravilové, Uhlířové a Bravené (2013) se zkoumalo, co si myslí učitelé základních škol, mateřských škol a studenti učitelství pro první stupeň o dnešních dětech. Naše výzkumy se shodují v tom, že učitelé si myslí, že dnešní děti mají potíže s komunikací, jsou citově nevyrovnané, drzejší, sobečtější a technicky zdatnější. Na rozdíl od jejich výsledků nezaznamenáváme, že by učitelé hodnotili děti jako přehnaně svobodnější, sebevědomější či průbojnější.

Některé naše výsledky korespondují s výzkumem (Kasáčová, Cabanová, & Babiaková et al., 2017) který zjišťoval, jak vidí rodiče a učitelé děti na prahu vzdělávání. Z jejich výsledků shodně vychází, že učitelky vnímají dětství dnešních dětí jako velmi ovlivněné technologiemi a popisují výchovu dětí jako volnější, a přitom orientovanou na výkon (v našem případě hovoříme o příliš organizovaném dětství), díky čemuž jsou děti méně vychované a mají problémy s autoritou. Podobně jako v našem výzkumu, vidí učitelky velký problém s výslovností a s pozorností u dětí, což se potvrdilo i na našem vzorku respondentů. Některé výroky učitelek byly skoro totožné s těmi, se kterými jsme se setkali my, například, že děti mají kolem sebe velké množství podnětů, jsou často v hluku a kvůli tomu mají problémy s koncentrací a pozorností.

Z rozhovorů s učitelkami můžeme zhodnotit, že učitelkám mateřských škol jde především o rozvoj osobnosti dítěte a o jeho přípravu na život ve světě a ve společnosti, jak stanovuje Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. A přesto jsou děti připravené, podle slov učitelek více po vzdělanostní stránce než po stránce sociální. Nabízí se otázka, jestli učitelky nehovoří o svých představách a o tom, čeho by chtěly docílit, a přitom konají jinak. Podle Kropáčkové a Chvála (2017) může být jedním z důvodů, že děti nemají dostatečně rozvinuté sociální dovednosti to, že učitelky v mateřských školách využívají stále v největší míře frontální formu vzdělávání.

Na to, jak učitelé mateřských škol vidí děti předškolního věku, se zaměřoval výzkum popisovaný Koťátkovou (2014). Na otázku „Jaké je současné dítě předškolního věku“ odpovídalo 310 učitelek a ředitelek mateřských škol. Mezi nejčastější odpovědi patřilo, že je dítě zvědavé, iniciativní, rozumově vyspělé, sebevědomé, s vadami řeči, společenské, hravé, více samostatné, citově chudší a méně citlivé. Naše vzorky učitelů se shodly v tom, že jsou děti zvědavé, s vadami řeči a hravé. Můžeme souhlasit i s tím, že učitelé vidí děti jako sebevědomější, více rozumově vyspělé a méně citlivé k ostatním, ale není to pro učitele v našem výzkumu určující. Učitelé v našem výzkumu navíc nesouhlasí s tím, že by byly děti samostatné.

Učitelé mateřských škol v dalším českém výzkumu viděli změny v mezi dnešními dětmi a děti dřívějších generací v tom že dnešní děti mají: problémy se základní sebeobsluhou, soustředěním, sebeovládáním, vůlí, schopností překonávat překážky; nesamostatností; zhoršenou motorikou; mají problémy s komunikací a vyjadřováním (neschopnost vyprávět, popisovat) (Simonová, Potužníková, & Straková, 2017). Učitelé v našem výzkumu viděli hlavní problémy dnešních dětí stejně.

Na učitele základních škol se zaměřil výzkum Duchovičové et al. (2013), ve kterém na vzorce 70 učitelů prvních tříd základních škol zjišťovali, jak učitelé nahlíží na dítě při vstupu do první třídy. Zjistili, že učitelé vnímají dnešní děti jako sebevědomější, zručnější s počítačem, ale jsou také méně pozorní, hůře se přizpůsobují školním pravidlům a mají problémy s grafomotorickou zručností. Což koresponduje i s našimi výsledky. Problém vidí učitelé především v spolupráci mezi mateřskou a základní školou z hlediska obeznámení učitelů s obsahovými standarty obou institucí. Nedostatečná spolupráce mezi institucemi se potvrdila i v našem výzkumu, kdy s ní většina učitelek mateřských i základních škol není spokojena. Důležitou otázkou ale je, jak zlepšit spolupráci mezi institucemi, aby docházelo k plynulému přechodu dětí z jednoho stupně vzdělávání na druhý a hlavně, aby si mezi sebou

učitelky informace nezatajovaly a měly stejné představy o tom, co by dítě při vstupu do základní školy mělo zvládnout.

Podle výzkumů sumarizovaných v dokumentu Ministerstva životního prostředí (Daniš, 2016) má vliv na většinu negativních vlastností, které učitelé u dětí spatřovali, to, že děti mají nedostatek pohybu v přírodě. Dle zmíněného souhrnného dokumentu má nedostatek pobytu v přírodě negativní vliv na pozornost dětí, jejich zdraví, sebeúctu, sebedisciplínu, index tělesné hmotnosti, motorické zdatnosti, rovnováhu, koordinaci pohybu, sociální dovednosti, samostatnost, rozvoj dětské osobnosti, schopnost soustředit se, kognitivní vývoj. Jedná se o jednu z možností, jak se dívat na to, proč děti mají podle učitelů tolik problémů. V našem výzkumu jsme zjistili, že učitelé si myslí, že děti tráví málo času venku a odhalili jsme, že jejich názorem je také to, že děti mají problémy s udržením pozornosti, soustředěním, sociálními dovednostmi a logopedické problémy. Lze se tedy domnívat, že uvedené skutečnosti spolu souvisí.

Náš třetí výzkumný cíl a k němu se vážící otázka se zabývala tím, jak učitelé nahlíží na připravenost dětí na základní školu. Stejný cíl měl také turecký výzkum (Sahin Sak, 2016), který zjišťoval na vzorce 50 učitelů mateřských a 50 učitelů základních škol, co si myslí o připravenosti dětí na základní školu. Pro učitele v tomto výzkumu byly pro vstup do základní školy nejdůležitější kognitivní a motorické dovednosti dětí. Podle učitelů v našem výzkumu, je tím nejdůležitějším pro vstup dítěte do základní školy sociální zralost a samostatnost

Zajímavý americký výzkum (Rimm-Kauffman, Pianta, & Cox, 2000) zjišťoval, jaké mají děti podle učitelů nejčastěji problémy při přechodu do základní školy. Zjistilo se, že pouze 16 % dětí má při přechodu do základní školy vážný problém a 43 % dětí má nějaký specifický problém. Nejčastěji zmiňovanými problémy byly obtíže při dodržování instrukcí a pravidel, samostatnost a nedostatek akademických dovedností. Učitelé v našem výzkumu viděli problémy dětí při přechodu do základní školy velmi podobně. Jediný rozdíl nacházíme v hodnocení akademických dovedností dětí. Akademické dovednosti českých dětí, jsou dle učitelů v našem výzkumu na velmi dobré úrovni.

ZÁVĚR

Diplomová práce seznamuje s tím, jak na dítě v posledním roku předškolního vzdělávání nahlíží učitelé mateřských a základních škol. Tímto tématem je důležité se zabývat především z toho důvodu, že to, jak na dítě učitelé nahlíží se odrazí v jejich přístupu ke vzdělávání. Názory učitelů na dítě se také projeví v očekávání učitelů od dětí a následně také v tom, jak k dětem budou přistupovat a jak je budou případně hodnotit.

V teoretické části diplomové práce představujeme, jaké je dítě v posledním roce předškolního vzdělávání, jaké jsou jeho základní charakteristiky, co se od něj očekává z hlediska připravenosti na základní školu a jaké jsou současné děti a jejich dětství. Další kapitola se věnuje učitelům mateřských a základních škol a očekávání učitelů od dítěte. Třetí kapitola je věnována předškolnímu a primárnímu vzdělávání a přechodu z mateřské do základní školy.

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jaký je názor učitelů mateřských a základních škol na dítě při vstupu do základní školy. Na tuto otázku odpovídá kvantitativní výzkum realizovaný pomocí strukturovaného interview a dotazníku s učiteli mateřských a základních škol. Respondenty, se kterými realizováno interview bylo deset učitelek mateřských škol a deset učitelek základních škol ze tří krajů České republiky – Zlínského, Jihomoravského a Pražského kraje. Respondenty dotazníku bylo 99 učitelů mateřských škol a 87 učitelů škol základních. Výsledky těchto dvou skupin jsme následně analyzovaly a interpretovaly a vzájemně je porovnávaly.

Zjistili jsme, že učitelé mateřských škol vidí dítě jako upřímné, zvědavé, spontánní a hravé osobnosti, které mají často problémy v logopedické oblasti a jsou méně kreativní než kdy dříve. Dětství dnešních dětí je podle učitelů mateřských škol příliš organizované a děti tráví více času ve škole než doma. Učitelé základních škol vidí děti jako roztržité, nepozorné, nesamostatné, nemotorné a sebevědomé jedince, kteří tráví málo času venku a jsou příliš často ve styku s komunikačními technologiemi. Z hlediska školní připravenosti hodnotí učitelé mateřských škol připravenost dětí na základní školu lépe než učitelé základních škol. Podle učitelů mateřských škol mají děti dostatečné znalosti, ale mají nedostatky v oblasti sociální, kdy se děti projevují jako neposlušné a nedokáží se samy za sebe postavit. Učitelé základních škol si myslí, že by děti měly být při přechodu do základní školy především samostatné a měly by respektovat daná pravidla. Dle výsledků výzkumu musíme

zkonstatovat, že učitelé mateřských škol připravují dítě na něco jiného, než co učitelé základních škol od dítěte při vstupu do základní školy očekávají.

S přihlédnutím k výsledkům výzkumu můžeme zhodnotit, že učitelé mateřských a základních škol nemají tak pozitivní názory na děti při vstupu do základní školy, jak bychom očekávali. A to především v oblasti připravenosti dítěte na základní školu. Při interview se učitelky obou skupin o dítěti vyjadřovaly pozitivněji, než učitelé, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření.

Na výsledky tohoto výzkumu bychom mohli navázat tím, že bychom zkoumali také názory rodičů, jejichž dítě je v posledním roce předškolního vzdělání či v prvním ročníku školy základní. Porovnáním názorů na dítě při přechodu do základní školy mezi učiteli a rodiči by mohlo přinést další zajímavé výsledky, které by mohly mít význam i pro vzdělávací politiku České republiky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Babulicová, Z. (2013). Diverzita v predprimarnom a primárnom vzdelávaní v kontexte súčasnej teórie a praxe. In: Duchovičová et al. *Diverzita školskej populácie jako objekt pedagogickej vedy*. (s. 154–178). Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.
2. Bednářová, J., & Šmardová, V. (2006). *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní*. Brno: Computer Press.
3. Bednářová, J., & Šmardová, V. (2010). *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press.
4. Berčíková, A., Šmelová, E., & Provázková Stolinská, D. (2014). *Učitel - aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
5. Berk, L. E., & Meyers, A. B. (2016). *Infants, children, and adolescents*. Boston: Pearson.
6. Berliner, D. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Education Research*, 35(1), 435–527.
7. Bocan, M., Maříková, H. & Spálenský, A. (2011). *Hodnotové orientace dětí ve věku 6-15 let*. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.
8. Burkovičová, R., & Kropáčková, J. (2014). Profesní činnosti učitelek mateřských škol ve světle současných českých výzkumů. *Pedagogická orientace*, 24(4), 562–582.
9. Byrd, R.S., Weitzman, M., Auinger, P. (1997). Increased behavior problems associated with delayed school entry and delayed school progress, *Pediatrics*, 100 (4), 654-661.
10. Cartwright, K. (2018). *Exploring mathematical fluency: teachers' conceptions and descriptions of students*. Sydney: Univerzity of Sydney.
11. Cox, M. LaParo, K. & Pianta, R. (2000). Teachers' reported transition practices for children transitioning into kindergarten and first grade. *Exceptional Children*, 67(1), 7-20.
12. Český statistický úřad. (2018). *Školy a školská zařízení - školní rok 2017/18*. Praha: Český statistický úřad.
13. Česká školní inspekce. (2017). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2016/2017*. Praha: Česká školní inspekce.

14. Česká školní inspekce. (2018a). *Dopady povinného předškolního vzdělávání na organizační a personální zajištění a výchovně-vzdělávací činnost mateřských škol za období 1. pololetí školního roku 2017/2018*. Praha: Česká školní inspekce.
15. Činnost logopedických pracovišť v ČR v roce 2013. (2014). Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky.
16. Dandová, E., Kropáčková, J., Nádvorníková, H., Pravcová, D., & Příkazská, I. (2018). *Školní zralost a odklady školní docházky*. Praha: Raabe.
17. Daniš, P. (2016). *Děti venku v přírodě: ohrožený druh?* Praha: Ministerstvo životního prostředí.
18. Duhn, I. (2010). Mapping globalisation and childhood: possibilities for curriculum and pedagogy. In Canella, L., Diaz. *Childhood: A Handbook* (s. 309–319.) New York: Peter Lang.
19. Ene I. M., Iconomescu T. M, Talaghir L. G., & Neofit A. (2016). Developing spatial and body schema orientation in preschoolers and primary school through physical activities. *International Journal of Educational Science*, 15(2), 27-33.
20. Engdahl, I. (2011). *Toddlers as social actors in the Swedish preschool* (Disertační práce).
21. Eurydice. (2017). *The organisation of school time in Europe, Primary and general secondary education : 2017/18 school year*. Luxemburg: Publications office of the European Union.
22. Fedorovych, A. (2019). Child and childhood in the context of child science. *Paedagogia – psychologia*, 32(1), 49-60.
23. Finley, S. (2016). *Is it wrong to let children eat with their hands?* London: Hearst UK.
24. Fives, H., & Gill, M. G. (2015). *International handbook of research on teachers' beliefs*. New York: Routledge.
25. Franclová, M. (2013). *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada.
26. George, S. (2009) *Too young for respect? Realising respect for young children in their everyday environments. A crosscultural analysis*. The Hague: Bernard van Leer Foundation.
27. Giallo, R., Treyvaud, K., Matthews, J., & Kienhuis, M. (2010). Making the transition to primary school: An evaluation of a transition program for parents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10(1), 1-17.

28. Golyán, S. (2014). The complex analysis of early childhood institutional change. *Magister: reflexe primárního a preprimárního vzdělávání ve výzkumu*, 4(2), 22-38.
29. Gordon, T. (2015). *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Praha: Malvern.
30. Greger, D. (2015). Faktory ovlivňující rozhodování rodičů o odkladu školní docházky dítěte. In D. Greger, J. Simonová, & J. Straková (Eds.), *Spravedlivý start* (s. 96–105). Praha: Univerzita Karlova.
31. Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J., & Schlee, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einfuhrung in die Psychologie des reflexivers Subjekts*. Tubinger: Francke Verlag.
32. Grille, R. (2014). *Parenting for a peaceful world*. Longueville Media: New Society Publishers.
33. Gurian, A., & Pope, A. (2009). *Do kids need friends?* New York University: Department of Child & Adolescent Psychiatry.
34. Hamilton, S. (2002). Evaluation of clumsiness of children. *American Family Physician*, 66(8), 1435-1441.
35. Health Behaviour in School-aged children. (2019). *Mladí Češi jsou ve volném čase aktivní*. Olomouc: Univerzita Palackého.
36. Hejlová, H., Opravilová, E., Uhlířová, J., & Bravená, N. (2013). *Nahlížení do světa dětí*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
37. Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál.
38. Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.
39. Hornstra, L., Stroet, K., Eijden, E., Goudsblom, J., & Roskamp, C. (2018). Teacher expectation effects on need-supportive teaching, student motivation, and engagement: a self-determination perspective. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 24(3), 324-345.
40. Huang, S., Tran-chi, V., & Hsiao, T. (2018). An exploration of the development of Vietnamese children's self-control ability. *Problems of education in the 21st century*, 76(3), 309-317.
41. Hrabal, V., Valentová, L. (1992). Ověření dlouhodobé účinnosti odkladu školní docházky, *Pedagogika*, 42(1), 113-123.

42. Chvál, M. (2015). *Matematické znalosti a dovednosti předškoláků*. Praha: Czech Longitudinal Study in Education.
43. Chvál, M., Kropáčková J. (2017). Sociální dovednosti předškolních dětí a jejich vliv na odklad povinné školní docházky a dosahovaný školní úspěch na konci 1. ročníku základní školy. *Orbis scholae*, 11(1), 93-117.
44. Janík, T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido.
45. James, A., & Prout, A. (2003). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Routledge.
46. Jucovičová, D., Žáčková, H. (2014). *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* Praha: Grada.
47. Kageyama, J. (2013). Why are children impatient? Evolutionary selection of preferences. *Theoretical Economics Letters*, 3(1), 18-25.
48. Karakas, M. (2013). Prospective elementary teachers' views on their teachers and their effectiveness. *Qualitative Report*, 43(18), 1-17.
49. Kasáčová, B., Cabanová, M., Babiaková, S., Hanesová, D., Lipnická, M., Stehlíková, J., & Krnáčová, I. (2017). *Deti na prahu vzdelávania: výskumné zistenia a pedagogické inšpirácie*. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela – Belianum: Equilibria s. r. o Košice.
50. Kaščák, O., Pupala, B. (2012). Deti medzi emancipáciou a sociálnou využiteľnosťou: nová sociológia detstva a „našepkaná emancipácia“. *Sociální studia*, 9(2), 13-29.
51. Kennison, S. (2013). *Intoduction to language development*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
52. Kim, K. (2011). The creativity crisis: The decrease in creative thinking scores on the Torrance Tests of Creative Thinking. *Creativity Research Journal*, 23(4), 285-295.
53. Kaščák, O., & Pupala, B. (2012). Deti medzi emancipáciou a sociálnou využiteľnosťou: nová sociológia detstva a „našepkaná emancipácia. *Sociální studia*, 9(2), 13-29.
54. Kohoutek, R. (2006). Diagnostika připravenosti dětí pro školní docházku. *Pedagogická orientace*, 16(2), 3 – 23.
55. Kolláriková, Z., & Pupala, B. (2010). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál.
56. Koťátková, S. (2005). *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada.

57. Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Praha: Grada.
58. Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
59. Lara-Cinisomo, S., Fuligni, A., Daugherty, L., Howes, C., & Karoly, L. A. (2009). A qualitative study of early childhood educator's beliefs key preschool classroom experiences. *Early Childhood Research & Practice, 11*(1), 1-8.
60. Larson, L., Green, G., & Cordell, K., H. (2011). Children's time outdoor: results and implications of the national kids survey. *Journal of Park and Recreation Administration, 29*(2), 1-20.
61. Looseová, A., Piekertová, N., & Dienerová, G. (2001). *Grafomotorika pro děti předškolního věku*. Praha: Portál.
62. Lukášová, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál.
63. Lukášová, H. (2015). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
64. Majerčíková, J. (2017). Odklady povinné školní docházky v perspektivě učitelek mateřských škol. *Orbis scholae, 11*(1), 9-30.
65. Matějček, Z. (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Praha: Grada.
66. Meadows, S. (2010). *The child as social person*. New York: Routledge.
67. Meece, J., & Eccles, J. (2010). *Handbook of Research on Schools, Schooling and Human Development*. New York: Routledge.
68. Mertin, V., & Gillernová, I. (Eds.). (2010). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál.
69. Mertin, V. (2015). Školní zralost – vývoj pojetí, navazující opatření a náměty pro jejich úpravy. In D. Greger, J., Simonová, & J. Straková (Eds.), *Spravedlivý start* (s. 52–60). Praha: UK.
70. Meynert, M. (2017). Children without Childhood - Proletarianization of Children and Its Implications. *Sociology and Anthropology, 54*(8), 590-599.
71. Microsoft. (2015). *Attention spans*. Mississauga: Microsoft Canada. Dostupné z: <http://dl.motamem.org/microsoft-attention-spans-research-report.pdf>

72. Nadace Proměny Karla Komárka. (2016). České děti venku: Reprezentativní výzkum, kde a jak tráví děti svůj čas. Dostupné z: <http://www.nadace-promeny.cz/cz/vyzkum.html>
73. Neaum, S. (2016). *Child development for early years students and practitioners*. Los Angeles: SAGE.
74. Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.
75. Palardy, G. J., & Rumberger, R. W. (2008). Teacher effectiveness in first grade: The importance of background qualifications, attitudes, and instructional practices for student learning. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30(2), 111–140.
76. Parker-Rees, R., & Leeson, C. (2015). *Early childhood studies: an introduction to the study of children's lives and children's worlds*. Los Angeles: SAGE.
77. Petrová, A., Plevová, I., Křeménková, L., Pugnerová, M., & Dařílek, P. (2013). Školní zralost a připravenost v kontextu pohlavních rozdílů. *Magister: reflexe primárního a preprimárního vzdělávání ve výzkumu*, 12(2), 23-43.
78. Petty, G. (2013). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.
79. Perry, B., Dockett, S., & Petriwskyj, A. (Eds.). (2013). *Transitions to school-international research, policy and practice*. Springer Science & Business Media.
80. Pivodová, L., & Lacinová, L. (2016). Fenomén spousifikace: studie o partnerském vztahu mezi rodičem a dítětem. *E-psychologie*, 10(1), 1-17.
81. Poskočilová, M. (2018). *Děti se speciálními potřebami ve školkách i školách přibývá*. Praha: Český statistický úřad.
82. Průcha, J. (2006). *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál.
83. *Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. (2018) Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
84. *Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2017). Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
85. Rimm-Kauffman, S., Pianta, R. & Cox, M. (2000). Teachers' Judgements Problems in the Transition to Kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 147-166.
86. Şahin Sak, I. (2016) School readiness: the views of pre-service preschool teachers and pre-service primary teachers. *Early Child Development and Care*, 186(4), 509-525.
87. Sazonová, P. (2010). *Doškolnaja pedagogika*. Santk-Peterburg: Detstvo-Press.

88. Schulting, A. B., Malone, P. S., & Dodge, K. A. (2005). The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. *Developmental Psychology, 41*(6), 860–871.
89. Simonová, J., Potužníková, E., & Straková, J. (2017). Poslání a aktuální problémy předškolního vzdělávání-postoje a názory ředitelek mateřských škol. *Orbis Scholae, 11*(1), 71-91.
90. Spilková, V., & Vašutová, J. (2008). *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr: úvodní teoreticko-metodologické studie*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
91. Splavcová, H. (2018). *Podkladová studie k revizím rámcových vzdělávacích programů*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
92. Stipek, D. (2019). *Our growing obsession with kindergarten readiness can have real consequences*. Bethesda: Editorial projects in education.
93. *Stručný přehled činnosti oboru logopedie za období 2007–2018*. (2019). Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR.
94. Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: Masarykova univerzita.
95. Syslová, Z., Borkovcová, I., & Průcha, J. (2014). *Péče a vzdělávání dětí v raném věku: komparace české a zahraniční situace*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
96. Syslová, Z., Burkovičová, R., Kropáčková, J., Šilhánová, K., & Štěpánková, L. (2019). *Didaktika mateřské školy*. Praha: Wolters Kluwer.
97. Šafránková, D., & Podroužek, L. (2017). Současný svět jako východisko změn ve výchově a vzdělávání žáků a učitelů. *Perspektivy výchovy a vzdělávání v podmínkách současného světa*. Ostrava: Česká pedagogická společnost.
98. Šmelová, E., & Prášilová, M. (2018). *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál.
99. Štech, S., & Viktorová. (2010). Vztahy rodiny a školy – hledání dialogu In: Kolláriková, Z.; Pupala, B. (ed.): *Předškolní a primární pedagogika* (s. 57-94). Praha: Portál,
100. Taylor, A., & Kuo, F. E. (2008). Children with attention deficits concentrate better after walk in the park. *Journal of Attention disorders online 12*(5), 402-409
101. Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.

102. Tomková, A., & Spilková, V. (2019). Profesionalizace vzdělávání učitelů pro primární školu – možnosti a meze. *Orbis scholae*, 13(1), 9-29.
103. Urbina-García, A. (2014). *Transition from Preschool to First Grade Primary School in Mexico: The Perceptions of Teachers, Headteachers and Parents*. New York: University of New York.
104. Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
105. Vašutová, J. (2007). Změna profesních požadavků na učitele. *Učitel'ské listy*, 46(5), 3-6.
106. Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
107. Vazsonyi, A. T., & Jiskrova, G. K. (2018). On the development of self-control and deviance from preschool to middle adolescence. *Journal of Criminal Justice*, 56(1), 60-69.
108. Vismita P, Paliwal CK, Nishi F., & Surabhi C. (2014). Personal hygiene habits among school-going children in rural areas of Jaipur, Rajasthan, India. *International Journal of Scientific Research and Reviews*, 3(2), 126-142.
109. Walsh, J., Barnes, J., Cameron, J., Goldfield, G., Chaput, J., Gunnell, K., Ledoux A., Zemek, R. & Trembay M. (2018). Associations between 24 hour movement behaviours and global cognition in US children: a cross-sectional observational study. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 11(2), 783-791.
110. Walterová, E. (2010). *Školství - věc (ne)veřejná?: názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. Praha: Karolinum.
111. Weissbourd, R., Jones, S., Anderson, T., Kahn, J., & Russell, M. (2014). *The children we meant to raise: The real messages adults are sending about values*. Cambridge: Harvard Graduate School of Education.
112. West, J., Meek, A., & Hurst, D. (2000). *Children who enter kindergarten late or repeat kindergarten. Their characteristics and later school performance*. National Center for Educational Statistics: U.S. Department of Education.
113. Wiegerová, A. (2005). *Učitel' - škola - zdravie, alebo, Pohľad na cieľový program zdravotnej výchovy cez názory a postoje učitel'ov 1. stupňa základných škôl*. Bratislava: Regent.
114. Wiegerová, A., & Gavora, P. (2014). Proč se chci stát učitelkou v mateřské škole? Pohled kvalitativního výzkumu. *Pedagogická orientace*, 24(4), 510-534.

115. Wiegerová, A., & Gavora, P. (2015). Conceptualisation of the child and childhood by future pre-school teachers. *Pedagogika*, 65(5), 502-515.
116. Wu, Z., & Su, Y. (2013). Development of sharing in preschoolers in relation to theory of mind understanding. In M. Knauff, M. Pauen, N. Sebanz, & I. Wachsmuth (Eds.), *Proceedings of the 35th annual conference of the Cognitive Science Society* (s. 3811–3816). Austin: Cognitive Science Society.
117. *Zákon č.178/2016 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů*. Praha: Ministerstvo vnitra.
118. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, školský zákon*. Praha: Ministerstvo vnitra.
119. *Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovních a o změně některých zákonů*. Praha: Ministerstvo vnitra.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

AP	Aritmetický průměr
ČŠI	Česká školní inspekce
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo vnitra mládeže a tělovýchovy
U	Učitelka
VO	Výzkumná otázka
ZŠ	Základní škola

SEZNAM GRAFŮ

Graf 4. Názory učitelů na projevy dětí v kontaktech s okolím	61
Graf 5. Názory učitelů na vnější projevy dětí	65
Graf 6. Názory učitelů na volný čas dětí	70
Graf 7. Názory učitelů na problémy dětí při přechodu do základní školy	74
Graf 8. Názory učitelů na nejčastější projevy dětí	82

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1. Respondenti interview	43
Tabulka 2. Věk respondentů	45
Tabulka 3. Vzdělání respondentů	45
Tabulka 4. Délka praxe respondentů	46
Tabulka 5. Nejdůležitější dovednosti dětí při přechodu do základní školy	84

SEZNAM PŘÍLOH

P I: Dotazník pro učitel mateřských a základních škol

P II: Transkript rozhovoru

P III: Statistická významnost p mezi učiteli mateřských a základní škol

PŘÍLOHA PI: DOTAZNÍK PRO UČITELE MATEŘSKÝCH A ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Vážené paní učitelky a učitelé, ráda bych Vás požádala o vyplnění mého dotazníku zaměřeného na to, jak vnímáte děti přecházející z mateřské do základní školy.

Představte si děti, které přecházejí z mateřské do základní školy. Jaké podle Vašich zkušeností tyto děti jsou? Jaké mají charakteristické vlastnosti? Jak se projevují? Přestože každé dítě je osobnost, zkuste se zamyslet pouze nad tím, co mají společné. Víme, že je obtížné zaměřit se na děti jako celek, ale zkuste posoudit, co je pro ně nejtypičtější.

Dotazník je zcela anonymní a jeho výsledky budou využity pro účely mé diplomové práce. Předem Vám děkuji za čas strávený vyplňováním dotazníku.

Marie Dědičová, studentka 2. ročníku magisterského studia oboru Pedagogiky předškolního věku Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně

1. Jak se podle vás projevují dnešní děti v kontaktech s okolím?

	Naprosto nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Neumím se rozhodnout	Spíše souhlasím	Naprosto souhlasím
Dnešní děti jsou k ostatním ohleduplné					
Dnešní děti potřebují často pomoc od učitelů					
Dnešní děti se nerady dělí o své věci					
Dnešní děti mají problém spolupracovat s ostatními					

Dnešní děti si raději hrají samy					
Dnešní děti mají mnoho kamarádů					
Dnešní děti mají problémy s respektováním autority					
Dnešní děti vyžadují mnoho pozornosti od učitelů					
Dnešní děti neumí komunikovat s dospělými					
Dnešní děti nemají jasně nastaveny hranice					

2. Jaké jsou podle Vás dnešní děti v souvislosti s jejich vnějšími projevy?

	Naprosto nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Neumím se rozhodnout	Spíše souhlasím	Naprosto souhlasím
Dnešní děti neumí kontrolovat své emoce					
Dnešní děti jsou nemotorné					

Dnešní děti mají problém udržet pozornost					
Dnešní děti jsou velmi sebevědomé					
Dnešní děti mají mnoho logopedických problémů					
Dnešní děti jsou málo kreativní					
Dnešní děti jsou často nemocné					
Dnešní děti mají více speciálních vzdělávacích potřeb					
Dnešní děti jsou samostatné					

Dnešní děti jsou netrpělivé					
-----------------------------	--	--	--	--	--

3. Jak podle vás tráví dnešní děti volný čas?

	Naprosto nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Neumím se rozhodnout	Spíše souhlasím	Naprosto souhlasím
Dnešní děti tráví více času ve škole než doma					
Volný čas dnešních dětí je velmi organizovaný					
Dnešní děti tráví příliš mnoho času u komunikačních technologií					
Dnešní děti navštěvují velké množství kroužků					
Dnešní děti mají málo volného času					

Dnešní děti tráví mnoho času venku					
Dnešní děti nemají zájem o sportovní aktivity					
Dnešní děti se málo zapojují při pomoci v domácnosti					

4. Jakých projevů si u dětí nejčastěji všímáte?

Vyberte 5 možností, které nejvíce odpovídají vašim zkušenostem.

- Aktivnost
- Průbojnost
- Nebojácnost
- Samostatnost
- Komunikativnost
- Upřímnost
- Tvrdohlavost
- Bezprostřednost
- Nepslušnost
- Hravost
- Zvědavost
- Spontánnost

5. Co by podle vás mělo dítě při přechodu z mateřské do základní školy zvládnout?

Seřadte podle toho, co považujete za důležité. 1 - nejdůležitější, 10 - nejméně důležité

- Soustředit se na danou činnost
- Správně vyslovovat hlásky

- Správně držet tužku
- Vyjádřit vlastní názor
- Popsat cestu do školy
- Pojmenovat základní geometrické tvary
- Umět komunikovat s vrstevníky i dospělými
- Respektovat pravidla a normy chování
- Přizpůsobit se změnám
- Rozlišit hru od povinnosti

6. V čem mají děti při přechodu do základní školy největší problémy?

	Naprosto nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Neumím se rozhodnout	Spíše souhlasím	Naprosto souhlasím
Základní hygienické návyky					
Udržet pozornost					
Soustředěnost na úkol a jeho dokončení					
Správná výslovnost hlásek					
Samostatnost v oblékání					
Vyřídit vzkaz					
Postavit se sám za sebe					
Vyjádřit vlastní názor					

Orientace v prostoru					
Správný úchop tužky					
Správné držení příboru					
Poznat základní barvy					
Poznat základní geometrické tvary					
Pravolevá orientace					
Říct svoji adresu					
Umět napočítat do 10					
Umět se podepsat					
Respektovat pravidla					
Odpoutat se od rodiny					
Popsat cestu do školy					

7. Jak vnímáte dnešní děti (přecházející z mateřské do základní školy)?
8. Jak vnímáte dětství dnešních dětí (přecházejících z mateřské do základní školy)?
9. Jaký je podle vás rozdíl ve školní připravenosti dívek a chlapců?

10. Jaký je váš názor na počty odkladů školní docházky?

11. Jak jsou podle vás dnešní děti připraveny na základní školu?

12. Jste?

- a. Žena
- b. Muž

13. Jaký je váš věk?

- a. Do 20
- b. 21 -30 let
- c. 31 – 40 let
- d. 41 – 50 let
- e. 51 – 60 let
- f. Více než 60 let

14. Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- a. Střední škola s maturitou
- b. Vyšší odborná škola
- c. Vysokoškolské bakalářské vzdělání
- d. Vysokoškolské magisterské vzdělání
- e. Jiné

15. Jaké je vaše současné povolání?

- a. Učitel mateřské školy
- b. Učitel základní školy

16. Jaká je délka vaší pedagogické praxe?

- a. Do 5 let
- b. 5 -10 let
- c. 11 – 20 let
- d. 21 – 30 let
- e. 31 – 40 let
- f. Více než 40 let praxe

17. Máte k dotazníku další připomínky či poznámky

PŘÍLOHA PII: TRANSKRIPT ROZHOVORU

Transkript rozhovoru s učitelkou č. 14

M: Co si představíte, když se řekne dítě?

U14: Předškoláka, od nejmenšího dítěte až po předškoláka, protože pak už nastupuje žák.

M: Jaké vlastnosti jsou podle vás charakteristické pro děti tohoto věku, když přichází do základní školy?

U14: V současné době k nám chodí na tělocvik předškoláci cvičit, takže spontánní, bezprostřední, těžko ovladatelní, občas neposlušní, dětští, hraví.

M: Je nějaká vlastnost, které si u dětí vážíte nejvíc?

U14: Spontánnosti, bezprostřednosti.

M: Co si myslíte, že ovlivňuje váš pohled na děti?

U14: Celý život dělám s dětma, takže asi to, už asi od základní školy, protože to jsem dělala instruktorku v pionýru, jako kdysi. Takže v podstatě jsem s děckama od svých 10 let. Takže asi to.

M: Je něco, čeho si u dítěte všimnete jako první, co vás třeba zaujme?

U14: Trošku už deformace, ale už poslouchám, jestli nemá vadu řeči třeba. Nebo jakou má slovní zásobu, ale jinak ne, že bych se zaměřovala na něco.

M: Jaké jsou podle vás dnešní děti?

U14: Podle toho, jak které mi přijde. Možná, že jsou neukázněnější, nebo jak bych to řekla, možná divočejší, že si víc troufají, dovolují. Ty dřív děcka se bály, bály se projevit, bály se jakoby otevřít, nebo něco. Pokud to teda není nějaké dítě, které je teda tiché, nebo svýma osobnostnima vlastnostma ovlivněno, tak mi přijde víceméně, že jsou hlučnější a bezprostřednější.

M: Vnímáte nějaký rozdíl v dnešním dětství?

U14: No rozhodně, to vidím tady na základce, hlavně teda potom, protože děcka nic neocení. Když jsem nastupovala do školy, tak stačilo mít ve třídě kazeták, pustit jim, byly nadšené. Pak přišly televize, pak přišly videa, teď už jsou interaktivní tabule a už je zaujat tady tímto je dost těžké. Těžko hledat čím je motivovat, čím je zaujmout. Ty děcka tím, jak mají přístup

a bojí se těch informačních technologií míň než my třeba, na to jsou možná šikovnější než my. A taky my jsme se těšili na každý školní výlet, kdy vypadnem ze školy, tyto děcka ne. Tyto děcka chtějí být radši zavřeni ve škole, já mám problém je dostat na lyžařský výcvik, mám je problém dostat na školní výlet a na toto. My jsme prchali ze školy, ať jsme tady co nejmíň a oni tady zůstávají a nejlépe aby měli ještě ty mobily u sebe. Takže v tom je to horší.

M: Setkáváte se s tím už od první třídy, že mají blíž k technologiím?

U14: Čím dál dřív mají mobily, i to tak berou, že ten, kdo nemá, tak ten je prostě mimo. Dostává se taková ta povrchnost mezi ty děcka. A nemají rádi tělocvik, my jsme razili tělocvik, matematika, protože tam bylo nejmíň práce a oni ne. Já mám tolik uvolnění z tělesné výchovy, částečné, nebo úplné, což mě to úplně šokuje. Něco je i kvůli tomu, že je to líné dítě, nebo že je otlé a stydí se před těma děčkama.

M: Co si myslíte, že je to nejdůležitější, co by dítě mělo zvládnout, když přichází do základní školy?

U14: Umět navázat kontakt s dospělým. Vždycky jsme chtěli při zápisu vědět, jak na nás dítě reaguje, jak rozumí našim pokynům, jestli nás vnímá, jestli se dokáže soustředit minimálně, což by mělo být aspoň 20-30 minut. Mělo by umět jíst přiborem, mělo by umět si vytrít zadek a ne, že teď si neumí ani vytrít zadek, a to je pravda. Mělo by se umět oblékat, a to dostatečně rychle, ne že já tady na něj budu půlhodiny čekat. A samozřejmě, když přihlédnu k té řeči, tak ještě tu řeč by ještě mělo umět.

M: Je něco s čím děti mají největší problém, když sem přijdou?

U14: Čím dál horší řeč, jako řeč je špatná, protože tím, jak jenom sledují a rodiče s nimi málo mluví a tolik jim nečtou ty pohádky, jsou osvícené matky neříkám, některé, ale víceméně špatná slovní zásoba, špatná výslovnost a špatné držení tužky. Dřív jsme na to víc dbali, mi přijde. A nevydrží, chybí soustředění těm děčkám, ono něco jiného je hra, když rodič řekne, že si dítě hraje i dvacet minut s legem, jenomže něco jiného je hra, to dělá, co ho baví. Ale přijde do školy a on se musí smířit s tím, že bude dělat i věci, které ho bohužel nebaví. Takže tohle by s nima měli rodiče trénovat, nemyslím nějaké důležité úkoly, ale třeba koupit si nějaký ten pracovní sešit toho předškoláka a říct, pojď teď, pět minut budeme dělat tady toto. A postupně ten čas třeba navyšovat. Aby se to dítě naučilo dělat i tu práci, kterou nechce.

M: Můžete pospat, jak u vás teď probíhají zápisy?

U14: No, děláme si je pořád stejně, jsme si to udrželi, ale skoro by sem to dítě ani rodič nemusel přivést, stačilo aby narodilo se tady, má tady trvalé bydliště, mám tady dostatek volného místa, můžu ho přijat. Ale děláme zápisy teda tak, že spolupracujeme s mateřskou školkou, já napíšu dopis pro rodiče, dám do každé třídy ten zelený formulář každému dítěti a nechám tam plachtu. Začínáme zápisy ve dvě má první skupinka, pak ve tři, pak ve čtyři a máme ve třech třídách vlastně. Do každé třídy přijde čtyři až šest dětí, máme tam za stoly nachystané takové pracovní hnízdo, tam sedí ti kantoři s těmi dětmi a všichni rodiče sedí vzadu ve třídě na židličkách a pozorují ten zápis a můžou se na to soustředit. A ten kantor, s těmi dětmi, se všemi jako hovoří, ptá se, co tady dělají, jak se jmenují, proč sem přišly, jak jim máme říkat a takto se snažíme navázat kontakt. No a pak, co třeba budem dělat ve škole – třeba počítat, tak na magnetické tabuli jsou tam třeba geometrické tvary, takže geometrické tvary určují, máme tam čísla od jedničky do pětky, jestli je poznají, jestli napočítají, do pěti teda. Ne že bychom to po nich chtěli, ale jestli aspoň trochu se v tom orientují. Barvy zkusíme. Potom mám list na uvolnění ruky, takže tam sleduju, jak drží tužku. Jsou tam zvířátka, takže se ptáme, poznáš zvířátko, co jí a tak a dívám se, jak drží tužku, jestli tu ruku táhne po tom papíře. Mám obrázek, kde vybarvují a ukazují na tom, co je nahoře, co je uprostřed, jakou barvou vybarvíš jablíčko, jaké jídlo tady vidíš. Takže i orientaci v prostoru tady na tom zkusíme. Tak spolupracujeme, že využíváme toho, že jsou z mateřské školky tady děcka. Stane se, že se někdo přistěhuje někdo nový, ale my to máme na všech vývěškách na stránkách školy. A rodiče rovnou pak vyplňují žádost o přijetí, nebo kdo chce tak žádost o odklad.

M: Myslíte si, že většina dětí je připravených, jít do školy?

U14: Jak kdo. Je pravda, že dřív dost pomohlo, že nám třeba řekli, na toto si dejte pozor, toto dítě má špatné tohle, že nás na to konkrétní dítě upozornili. Ale to už vidíte, když dojde dítě do třídy s tím rodičem a maminka ho tam začne rozepínat, sundávat mu čepici, odstrojovat, takže to je jasné, že to tak bude pokračovat ve škole, takže budem čekat. Něco se dá odporovat. Ale může se stát, že to dítě je třeba nemocné, ale máme i náhradní zápis.

M: Jakou máte zkušenost s dětmi s odkladem?

U14: Loni jich bylo 10, 11 dokonce, a to bylo za dlouhou dobu teda hodně. Je období, kdy jsou odklady jenom tři, nebo dva. Ale já se prostě děsíc letoška, protože mám 11 odkladových dětí z loňska, takže budu mít takové velmi výživné první třídy. Teď je to

pohoda, já mám v jedné třídě 15 a v druhé 13 dětí. Protože to tak vyšlo líp, podle toho nového PHmaxu, než je mít spojené. Ale příští rok budu mít hodně dětí i s asistentem.

M: Myslíte si, že jsou ty odklady opodstatněné?

U14: Jak které, je to případ od případu. Je dítě, kterému rodiče chtěli jen prodloužit, jakože dětství. Ale jsou děcka, kterým to opravdu pomůže, že mají vady řeči, nebo tady toto.

M: Spolupracujete s tou mateřskou školou ještě nějak více?

U14: Máme nějaké společné akce si vždycky domluvíme. Takže jednak se sem chodí podívat, ještě před zápisem s předškolákama. Předškoláci sem chodí cvičit, každých 14 dnů do tělocvičny, na konci roku v červnu pro ně dělají devátáci olympiádu a kdy paní učitelka nacvičí, tak i divadlo pro ně na Vánoce chodí hrát divadlo. Letos teda nehráli divadlo, ale v dubnu jim tam půjdou udělat takovou preventivní akci, třídění odpadu, dopravní výchova, taková stanoviště jakoby poznávací pro ně chystají. A před Vánoci tam chodí prvňáčci se podívat na svoje bývalé působiště. A oni, jak jsem říkala, chodí sem před tím zápisem, sednou si do lavice, aby tou školou prošli. Po zápisu jsme dělávali takové ty přípravné, edukativní skupiny, ale od toho jsme teď upustili, protože o to ve školce neměli zájem I rodiče, už o to nebyl takový zájem.

M: Co pro vás děti znamenají?

U14: No asi úplně všechno, já si ani nic nedovedu představit, že bych něco dělala. Už u toho asi zůstanu, ještě pořád mě to baví, po těch letech.

PŘÍLOHA P III: STATISTICKÁ VÝZNAMNOST *P* MEZI UČITELI MATEŘSKÝCH A ZÁKLADNÍ ŠKOL

	Statistická významnost <i>p</i>
Dnešní děti jsou k ostatním ohleduplné	0,513
Dnešní děti potřebují často pomoc od učitelů	0,344
Dnešní děti se nerady dělí o své věci	0,088
Dnešní děti mají problém spolupracovat s ostatními	0,245
Dnešní děti si raději hrají samy	0,187
Dnešní děti mají mnoho kamarádů	0,692
Dnešní děti mají problémy s respektováním autority	0,692
Dnešní děti vyžadují mnoho pozornosti od učitelů	0,337
Dnešní děti neumí komunikovat s dospělými	0,197
Dnešní děti nemají jasně nastaveny hranice	0,468
Dnešní děti neumí kontrolovat své emoce	0,476
Dnešní děti jsou nemotorné	0,037
Dnešní děti mají problém udržet pozornost	0,096
Dnešní děti jsou velmi sebevědomé	0,108
Dnešní děti mají mnoho logopedických problémů	0,036
Dnešní děti jsou málo kreativní	0,167
Dnešní děti jsou často nemocné	0,213
Dnešní děti mají více speciálních vzdělávacích potřeb	0,065
Dnešní děti jsou samostatné	0,359
Dnešní děti jsou netrpělivé	0,626
Dnešní děti tráví více času ve škole než doma	0,000
Volný čas dnešních dětí je velmi organizovaný	0,160

Dnešní děti tráví příliš mnoho času u komunikačních technologií	0,036
Dnešní děti navštěvují velké množství kroužků	0,069
Dnešní děti mají málo volného času	0,016
Dnešní děti tráví mnoho času venku	0,143
Dnešní děti nemají zájem o sportovní aktivity	0,348
Dnešní děti se málo zapojují při pomoci v domácnosti	0,060
Základní hygienické návyky	0,001
Udržet pozornost	0,182
Soustředěnost na úkol a jeho dokončení	1
Správná výslovnost hlásek	0,601
Samostatnost v oblékání	0,054
Vyřídít vzkaz	0,006
Postavit se sám za sebe	0,033
Vyjádřit vlastní názor	0,054
Orientace v prostoru	0,039
Správný úchop tužky	0,421
Správné držení příboru	0,033
Poznat základní barvy	0,099
Poznat základní geometrické tvary	0,778
Pravolevá orientace	0,300
Říct svoji adresu	0,000
Umět napočítat do 10	0,147
Umět se podepsat	0,111
Respektovat pravidla	0,006
Odpoutat se od rodiny	0,007
Popsat cestu do školy	0,012