

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra primární a preprimární pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Práce s dětmi s odkladem školní docházky v současné praxi předškolního
vzdělávání

Work with children with postponement of school entrance in current practice
of pre-school education

Petra Žáková

Vedoucí práce: PhDr. Barbora Loudová Stralczyňská, Ph D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Práce s dětmi s odkladem školní docházky v současné praxi předškolní vzdělávání potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 2. května 2020

Mé velké poděkování patří paní PhDr. Barboře Loudové Stralczynské, Ph D. za vedení mé bakalářské práce, příjemný přístup, kvalitní rady a odbornou pomoc.

ABSTRAKT

V mé bakalářské práci se zabývám problematikou týkající se odkladů povinné školní docházky. Téma jsem zkoumala v souladu s novými podmínkami – zavedením povinného předškolního vzdělávání pro pětileté děti. Práce je rozdělena na dvě hlavní části – teoretickou a praktickou.

Teoretická část slouží jako úvod do tématu. Je zde přiblížen vývoj pohledu na pojmy školní zralost, připravenost a způsobilost a legislativní ukotvení odkladu zahájení školní docházky. Nastíněn je vývoj odkladů školní docházky zhruba od poloviny 20. století do současnosti a stručné srovnání České republiky s jinými evropskými zeměmi v otázce školní docházky. Vzhledem k tomu, že je míra odkladů povinné školní docházky v České republice poměrně vysoká, vybrány byly takové země, kde je podíl odkladů nižší.

Cílem praktické části je zjistit, jak probíhá podpora a práce s dětmi s odkladem školní docházky ve vybraných mateřských školách na Vysočině a v Praze. Jako výzkumná metoda byl zvolen polostrukturovaný dotazník s učitelkami a ředitelkami mateřských škol a dále polostrukturovaný rozhovor s vybranými učitelkami/ředitelkami. Z realizovaného výzkumu vzešlo, že většina mateřských škol s dětmi s odkladem školní docházky pracuje, což je zjištění velice pozitivní. Bakalářská práce představuje metody, které jsou v mateřské škole nejčastěji využívány v souladu s tímto tématem, a dále se zaměřuje na důvody, které rozhodnutí o odkladu nejčastěji ovlivňují.

KLÍČOVÁ SLOVA

odklad školní docházky, nástup do školy, školní zralost, školní připravenost, spolupráce mateřské a základní školy

ABSTRACT

In my bachelor's thesis I am dealing with issues related to the postponement of compulsory school attendance. I have researched the topic in accordance to the new conditions – the introduction of the compulsory pre-school education of five-year-old children. The thesis is divided into two main parts – a theoretical part and a practical one.

The purpose of the theoretical part is to introduce the topic. The development of the view on the concepts of school maturity, readiness and competence, and the legislative legalisation of the postponement of beginning of the school attendance is presented here. It also outlines the development of postponements of school attendance from approximately, the middle of the 20th century to the present, and a brief comparison of the Czech Republic and some other European countries concerning the issue of school attendance. Since the rate of postponements of compulsory school attendance in the Czech Republic is relatively high, the countries where the share of postponements is lower, we used for the comparison.

The aim of practical part is to find out how are the children with postponed school attendance in selected kindergartens in the Vysočina region and Prague being prepared and supported for the future school attendance. A semi-structured questionnaire with kindergarten teachers and semi-structured interview with selected teachers was chosen as the research method. The research showed that most kindergartens work with children with postponed school attendance, which is a very positive finding. The bachelor's thesis presents the methods of preparation for further education that are most often used in kindergartens in case of postponed attendance, and also focuses on the reason that most often affect the decision to postpone one's school attendance.

KEYWORDS

school attendance postponement, school commencement, school readiness, cooperation of a kindergarten and a primary school

Obsah

Úvod	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Školní zralost a připravenost	10
1.1 Vývoj pojetí školní zralosti a připravenosti	11
1.2 Kategorizace školní zralosti a připravenosti	16
1.2.1 Fyzická oblast	16
1.2.2 Emocionální oblast	16
1.2.3 Sociální oblast	17
1.2.4 Pracovní oblast	19
1.2.5 Kognitivní oblast	19
2 Přejchod z předškolního do základního vzdělávání z hlediska legislativy	25
2.1 Zápis do ZŠ	25
2.2 Odklad povinné školní docházky	27
2.3 Povinné předškolní vzdělávání	27
2.4 Přípravné třídy	29
3 Vývoj odkladů na českém území	31
4 Přejchod z preprimárního do primárního vzdělávání ve vybraných zemích	35
4.1 Slovenská republika	36
4.2 Německo	37
4.3 Finsko	38
4.4 Francie	39
PRAKTICKÁ ČÁST	41
5 Úvod do problematiky, stanovení cílů, hypotéz, výzkumných otázek	41
5.1 Úvod do problematiky	41

5.2	Stanovení cílů, hypotéz, výzkumných otázek.....	41
6	Metodologie výzkumu.....	43
6.1	Výzkumný vzorek.....	43
6.2	Výzkumné metody.....	43
6.3	Předvýzkum.....	43
6.4	Dotazník.....	43
6.5	Rozhovor.....	44
7	Vyhodnocení dat.....	45
8	Vyhodnocení hypotéz a výzkumných otázek.....	54
	Diskuse.....	60
	Závěr.....	62
	Seznam použitých informačních zdrojů.....	64
	Seznam příloh.....	69

Úvod

Práce učitelek v mateřských školách s dětmi s odkladem školní docházky je tématem velice důležitým a stále aktuálním. Vývoj odkladů na území České republiky je dlouhodobě sledovanou oblastí. Udělení odkladu je velkým krokem, rodič tím rozhoduje o blízké i vzdálenější budoucnosti svého dítěte. Pokud bude rozhodnutí nesprávné, může to mít negativní následky na budoucí přístup dítěte ke škole.

Vzhledem k tomu, že jsou na děti v dnešní době kladené větší a větší nároky si myslím, že se mnozí rodiče obávají neúspěchu svého dítěte, a proto o odkladu uvažují a často se uchylují k rozhodnutí poslat své dítě do školy o rok později.

V mnoha publikacích se píše o zralosti, připravenosti nebo způsobilosti dítěte na školu. V průběhu psaní mé práce jsem si uvědomila, že není možné, aby byly všechny děti na školu stoprocentně připravené. Je příhodné brát v úvahu také to, zda je škola připravená na dítě. Tranzice není pouze o dítěti samotném. Je to proces, jehož se účastní dítě, rodina, mateřská škola, základní škola, popřípadě další instituce. Všichni tito účastníci mají pracovat na vzájemné připravenosti. V České republice je míra odkladů školní docházky poměrně vysoká. V jiných evropských zemích není vstup do školy o rok později tak obvyklý, někde není udělován dokonce vůbec.

Teoretická část bakalářské práce je rozdělena do čtyř kapitol. Cílem práce je přiblížit čtenáři pojmy školní zralost a připravenost. Nejdříve je představeno vymezení klíčových pojmů v současné teoretické literatuře a kategorizace oblastí školní způsobilosti. Dále je zpracován legislativní základ týkající se zápisu dítěte do základní školy, odkladu školní docházky, povinného předškolního vzdělávání a přípravných tříd při základních školách. Následně je pojednáno o odkladu školní docházky, a to z hlediska historického i současného vývoje. Poslední kapitola teoretické části představuje různé podoby přechodu dětí z preprimárního do primárního vzdělávání ve vybraných evropských zemích.

Hlavním cílem praktické části bylo zmapovat, jak vybrané mateřské školy v Praze a na Vysočině pracují s dětmi s odkladem školní docházky a tyto dvě oblasti komparovat. Dalším důležitým úkolem bylo zjistit, jaký je nejčastější důvod odkladu. V práci jsem kombinovala kvantitativní i kvalitativní výzkumné přístupy. Jako výzkumnou metodu jsem

zvolila polostrukturovaný dotazník, prostřednictvím něhož jsem získala data, která jsem následně vyhodnotila. Ve vyhodnocování jsem pracovala s počtem 71 dotazníků. K problémovým oblastem z dotazníku jsem vytvořila šest otázek do polostrukturovaného rozhovoru, který sloužil k objasnění a doplnění dat. Rozhovor s šesti respondentkami proběhl díky vzniklé nestandardní situaci¹ telefonickou formou.

¹ Vyhlášení nouzového stavu v České republice ze dne 12. 3. 2020 z důvodu ohrožení zdraví v souvislosti s prokázáním výskytu koronaviru (označovaný jako SARS CoV-2) na území České republiky.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Školní zralost a připravenost

První kapitola se bude týkat důležitých termínů, které se vztahují k přechodu z mateřské školy do první třídy. Konkrétně jsou to pojmy školní zralost, školní připravenost a školní způsobilost.

Nástup dítěte do základní školy (dále ZŠ) je v jeho životě významná změna, důležitý sociální mezník. Když se dítě stane školákem, mění se tím i jeho společenská role, společenský status. Školák si už nemůže celý den bezstarostně hrát, má povinnosti a odpovědnost, za svůj výkon je hodnoceno a oceňováno (Vágnerová, 2001). Většina dětí se do první třídy těší, ale většinou nemají úplnou představu o tom, co se ve škole opravdu děje. Děti si v mateřské škole často hrají hru „na školu“, kde promítají svou fantazii a své myšlenky o tom, jak to ve škole funguje. Ale jaké to ve škole je doopravdy teprve zjišťují, když nastoupí do první třídy (Valentová in Kolláriková, Pupala, 2010).

„Základní škola obecně staví na výsledcích práce mateřské školy a současně má řadu požadavků, které dítě nezíská prostým zráním, přítomností ve společnosti a někdy ani jen rodinnou výchovou, ale je k němu zapotřebí specifický trénink.“ (Mertin, Gillernová, 2015, s. 236)

S nástupem do základního vzdělávání souvisí dva zásadní pojmy: školní zralost a školní připravenost. Definic těchto pojmů je od různých autorů poměrně mnoho. Oba pojmy jsou pro vstup do základní školy stejně důležité, i když je každý závislý na něčem jiném.

Školní zralost je pohled na dítě spíše z psychologického hlediska. Zohledňuje biologickou podstatu, tedy proces zrání. **Školní připravenost** naopak zohledňuje sociální učení a proces učení, je to spíše pedagogická záležitost. Obě kategorie jsou pro vstup do školy stejně důležité, vzájemně se doplňují a prolínají (Ležalová, 2012). Pokud bychom se chtěli vyjadřovat o obou pojmech najednou, mluvíme pak o **školní způsobilosti**.

Podle Kořátkové (2014) záleží u těchto dvou pojmů na vnějším prostředí a péči. Vhodné prostředí dítěti umožní dosáhnout takové fyzické, psychické, dovednostní a sociální úrovně, aby bylo schopné plnit nové požadavky, které na něj budou v základním vzdělávání

kladeny. Záleží ale také na vnitřních dispozicích (např. zralost CNS a kognitivních procesů), které dítě má a které ovlivňují dosažení určité úrovně před vstupem do ZŠ.

Na otázku, kdy je dítě zralé jít do základní školy je obtížné jednoznačně odpovědět. Česká legislativa pojmy školní zralost a připravenost nevymezuje. Školský zákon říká pouze to, že pokud se dítě po dovršení šestého roku projevuje školně nezralé, má možnost odkladu školní docházky o jeden rok (školský zákon č. 561/2004 Sb., §37).

1.1 Vývoj pojetí školní zralosti a připravenosti

V této části první kapitoly si přiblížíme historické souvislosti, které s pojetím školní zralosti a připravenosti souvisí. Dále si objasníme, jak se k těmto pojmům staví odborníci ve svých publikacích v současnosti a jak pojmy definují.

Jan Amos Komenský

Aspekty školní zralosti se zabýval již Jan Amos Komenský v jeho XI. kapitole díla *Informatorium školy mateřské*. V knize popisuje: *"Znamení pak, hodí-li se již do obecné školy dítě, tato budou: 1. Jestliže umí, co v mateřské škole uměti mělo. 2. Jestliže se při něm pozornost k otázkám a jakáž takáž k odpovědém důmyslnost spatřuje. 3. Jestliže ukazuje na sobě jakousi chtivost vyššího umění."* (Komenský, 1992, s. 122)

Pokud bychom Komenského myšlenky přetlumočili do dnešního jazyka, řekli bychom:

„1. Dítě si v celém svém minulém vývoji osvojilo ty znalosti a návyky, které se od něho na prahu školní docházky očekávají.

2. Dítě má v současné době rozvinutou aktivní pozornost a přiměřeně vyvinuté intelektové schopnosti.

3. Dítě je dostatečně motivováno k budoucímu soustavnému učení ve škole." (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 106)

Autoři interpretovali Komenského úvahy do současné podoby. V textu je zmíněn proces učení i proces zrání, tedy připravenost i zralost dítěte na školu. Tyto úvahy korespondují s některými současnými autory, kteří pojmy školní zralost a připravenost považují za pojmy identické.

1. polovina 20. století

Na počátku 20. století vznikalo reformní hnutí, které negativně hodnotilo přílišný intelektualismus v mateřských školách a vyzdvihovalo především individualitu a svobodu dítěte (Šmahelová, 2012). V tomto období byla také kritika toho, že dětství a pobyt v mateřské škole by neměly být brány pouze jako příprava na ZŠ. Jednou z představitelk českého reformního hnutí byla Anna Süssová, která prosazovala volnou hru dítěte a tzv. rodinnou výchovu a odmítala školskou výchovu v mateřské škole (Syslová, 2012).

Zároveň učitelky mateřských škol cítily důležitost vazby předškolních zařízení na vzdělávací systém. A proto nesouhlasily se zařazením mateřské školy do resortu sociální péče. Cíle předškolní výchovy odráží myšlenky J. A. Komenského. Proto na prvním manifestačním sjezdu českých a slovenských učitelek, který se konal roku 1920, byly vyhlášeny požadavky vztahující se k předškolní výchově (Opravičlová, Uhlířová, 2017). Jedním z požadavků bylo „*zavést povinnou docházku do mateřské školy u dětí ohrožených ve vývoji tělesném, duševním nebo mravním, jestli rodina nemůže plnit své povinnosti.*“ (Opravičlová, Uhlířová, 2017, s. 68) Jedním z hlavních důvodů bylo, zaměřit se na děti ve věku do šesti let, protože tento věk byl často zanedbáván. Děti byly ponechány ve výchově rodičů, kteří mnohdy nebyli na svou vychovatelskou úlohu připraveni. I přesto do instituce děti posílat nechtěli. Požadavek o zavedení povinné docházky do mateřské školy byl zařazen také proto, aby děti strávily alespoň dvě hodiny denně čas se svými vrstevníky, v jejichž společnosti by probíhala příprava na pozdější vzdělávání. Tím se vstup do základní školy usnadnil dětem, které nebyly vhodně stimulované domácím prostředím. Záměrnou a cílenou prací učitelů by byl zabezpečen přiměřený tělesný, duševní i mravní vývoj (Opravičlová, Uhlířová, 2010). Tento požadavek v programu sjezdu učitelů koresponduje s novelou školského zákona v roce 2016, kdy bylo s platností od září roku 2017 zavedeno povinné předškolní vzdělávání.

Dá se říci, že reformní hnutí položilo základy vývoje dítěte jako svobodné osobnosti. Tato myšlenka se projevila ve vznikajících výchovných programech. Zásahem do rozvoje byl ale později nástup fašismu a 2. světové války a všechny dosavadní snahy byly tímto vývojem přerušeny (Syslová, 2012).

2. polovina 20. století

V roce 1948 byl vydán komunistický Zákon o jednotné škole (Rýdl, Šmelová, 2012). Tento zákon kladl na dítě nepřiměřené požadavky, cíle se podřizovaly socialistické společnosti, individualita dítěte byla přehlížena, většina činností byla frontální hromadnou formou a pojem spontánní hra nebyl téměř používán (Syslová, 2012).

Problematika zjišťování školní zralosti byla v této době rozvíjena v tehdejší Německé spolkové republice, jedním z hlavních zdrojů byl test Artura Kerna, *Grundleistungstest*. Tento test přepracoval a modifikoval Jaroslav Jirásek a roku 1963 se začal používat pokusný Orientační test školní zralosti, který sloužil zejména pro medicínské účely (Dittrich, 1993). Test obsahoval „*kresbu postavy pána, napodobení (obkreslení) psacího písma, kreslení skupiny 10 teček podle vzoru v daném tvaru.*“ (Dittrich, 1993, str. 20) Vzhledem k tomu, že v Jiráskově orientačním testu školní zralosti chyběla oblast verbálních projevů dítěte, byl často spojován se subtestem verbálního myšlení (Dittrich, 1993). Kromě Jaroslava Jiráska se problematikou školní zralosti zabývali také Zdeněk Matějček, Miroslav Vojáček, Jana Nováčková, Blanka Němečková nebo Václav Mertin.

O čtyři roky později, roku 1967, byl vydán Program výchovné práce v jeslích a mateřských školách. Je zde řečeno, že cílem mateřské školy je přiměřená příprava dítěte na povinnou školní docházku (Syslová, 2012). Na tento spis nepřímo navazuje roku 1978 dokument, který základní školu zkracuje na 8 let (Učitelské noviny, 2010).

Tímto dokumentem byl 1. stupeň základní školy zkrácen o jeden rok, a proto bylo předškolní vzdělávání charakterizováno jako příprava na školu, i když bylo nepovinné. Pro děti, které do mateřské školy poslední rok nedocházely, byly zřízeny přípravné třídy, kde byl časový harmonogram rozplánován přesně na minuty. To bylo pro děti, které potřebovaly na práci více času, velice stresující. Touto nepřiměřenou přípravou dítěte na školu se liší od předchozího Programu výchovné práce v jeslích a mateřských školách, ve kterém byla příprava na základní vzdělávání prezentována naopak jako přiměřená. Děti se v přípravných třídách učily věci, na kterých 1. třída stavěla. Docházelo zde k přetěžování dítěte. V tuto dobu začínají rodiče žádat o odložení školní docházky (dále OŠD) (Mertin in Greger, Simonová, Straková, 2015).

Posledním programem, který byl vydán roku 1983, je Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy. Podle tohoto programu zahrnuje předškolní výchova výchovné i sociální aspekty. Úkolem této výchovy je působit tak, aby byly odstraněny nerovnosti mezi dětmi, čímž by se jim usnadnil vstup do základního vzdělávání (Program výchovné práce, 1978).

Po roce 1989 nastalo uvolnění režimu a předškolní výchova byla považována jako jeden z mála užitečně a vhodně vedených vzdělávacích školských stupňů (Oprailová, Uhlířová, 2017).

Současnost

V dnešní době se ke školní zralosti a připravenosti vyjadřuje mnoho odborníků v různých publikacích. Někteří autoři tyto dva pojmy striktně rozdělují na školní zralost a připravenost, někteří je spojují a definují pod jedním z těchto dvou názvů.

Autorky Bednářová a Šmardová (2010) pojmy školní zralost a připravenost rozlišují. Školní zralost je podle nich pokládána za vývojový stupeň, kterého by dítě před vstupem do ZŠ mělo dosáhnout proto, aby úspěšně zvládlo vzdělávání ve škole. Školní připravenost jsou podle nich takové zkušenosti, které dítě získává a rozvíjí učním a zkušenostmi ze sociálního světa.

Stejně tak Vágnerová (2012) chápe pojmy jako odlišné. Uvádí, že zralost dětského organismu, zejména centrální nervové soustavy, je podmínkou pro úspěšné zvládnutí role školáka. O školní připravenosti se vyjadřuje spíše jako o postojích a kompetencích, které podléhají vlastní sociální zkušenosti a také hodnotám a normám, které si dítě osvojuje z rodiny.

Školní zralost je podle Kořátkové (2014, s. 139) „*způsobilost dítěte začlenit se do školního vyučování, která vychází ze stavu jeho fyzických, zdravotních a mentálních předpokladů.*“ Školní připravenost jsou obecné a praktické dovednosti, vědomosti a zkušenosti, které dítě má a na které lze do jisté míry působit podnětným prostředím (Kořátková, 2014). Autorka se tedy názorově shoduje s dvěma předešlými definicemi.

Naopak Dittrich (1993, s. 19) ve své publikaci popisuje, že školní zralost je „*výsledkem biologického procesu zrání nervového systému a celé dosavadní zkušenosti*

jedinice.“ Autor v publikaci vymezuje pouze termín školní zralost, ve kterém považuje za důležité působení sociálního prostředí i biologickou podstatu.

Mertin (in Mertin, Gillernová, 2010, s. 238) používá oba pojmy ve shodném významu, souhrnně je nazývá školní způsobilostí dítěte. Tuto způsobilost vyjadřuje jako „*výslednici charakteristik dítěte, přání a očekávání rodičů, kvality domácího prostředí, kvality působení mateřské školy a charakteristik a požadavků školy.*“

Hartl, Hartlová (2000, s. 708) vyjadřují psychologické pojetí školní zralosti, kterou vnímají jako „*způsobilost dítěte absolvovat školní vyučování.*“

Valentová (in Kolláriková, Pupala, 2010) hodnotí školní připravenost za výstižnější pojmenování než termín školní zralost. Ten byl podle ní používán spíše dříve, když byly předpoklady pro vstup do školy posuzovány více psychology než pedagogy a bylo na ně pohlíženo spíše z medicínského hlediska.

I přes to, že je publikací k této problematice opravdu mnoho, většina se shoduje v tom, že zásadním prvkem je pro dítě rodina. Ta by měla být pro dítě oporou a podporou, a to hlavně zpočátku povinné školní docházky. Pokud bude pozice školy v rodině zlehčována, nedoceňována nebo dokonce srážena, dítě nebude mít žádnou motivaci být ve škole úspěšné, protože to jeho nejbližší nepovažují za důležité. Škola se tak stává pro dítě pouze nepodstatným a formálním závazkem (Vágnerová, 2001).

Rodiče jsou právě ti, kteří znají své dítě nejlépe a tráví s ním mnoho času. Stejně tak učitelé v mateřské škole, do které dítě každý den dochází. Mají přehled o jeho schopnostech a dovednostech a mají větší srovnání vzhledem k ostatním dětem. A proto mohou rodičům poskytnout cenné rady. Je velice vhodné, aby tyto dvě strany spolu vzájemně komunikovaly a to nejen o přechodu z mateřské do základní školy, ale po dobu celé docházky dítěte do předškolního vzdělávání.

V této části jsme se seznámili s historickými souvislostmi, které se vztahují ke zmíněným důležitým pojmům. Jak jsem již psala výše, definice vymezující pojmy školní zralost a školní připravenost jsou velice rozmanité, některé se vyznačují odlišnostmi v pojetí, jiné se téměř shodují. Vzhledem k různorodým definicím a vzhledem k tomu, že se oba pojmy navzájem ovlivňují a úzce prolínají, bych se pro účel zpracování bakalářské práce

přiklonila k psychologickému pojetí a termínu *školní způsobilost dítěte*, který zahrnuje jak učení, tak zrání.

1.2 Kategorizace školní zralosti a připravenosti

Tato část naznačí jednotlivé oblasti **školní způsobilosti** dítěte. A protože se i kategorizace oblastí způsobilosti dítěte na školu v různých spisech nepatrně liší, zvolila jsem členění podle publikace Školní zralost od Bednářové, Šmardové (2010).

Bednářová, Šmardová (2010) uvádí, že školní zralost zahrnuje fyzickou (somatický vývoj), emocionální, sociální, pracovní a kognitivní připravenost. Stejně členění školní připravenosti má i Valentová (in Kolláriková, Pupala, 2001).

1.2.1 Fyzická oblast

Fyzická zralost je posuzována z pohledu fyzických předpokladů – například výška, váha, započetí růstu dlouhých kostí, které vede ke změně tvaru postavy proporcčně podobné dospělému, počátky výměny zubů a kvalita zdraví (Koťátková, 2014).

Tělesný vývoj a zdravotní stav je posuzován praktickým nebo odborným lékařem, který v některých případech může doporučit psychologické, psychiatrické, neurologické nebo jiné další vyšetření. Váha a výška by sice neměla být jediným ukazatelem školní zralosti, ale je potřeba na ni při posuzování dbát. Jedním z hledisek může být také častá nemocnost, protože může být velkou komplikací, hlavně při počátku školní docházky. Dítě nemá možnost postupné a plynulé adaptace na nové prostředí, znesnadňuje příchod nových kamarádkých vztahů, přináší únavu, ochuzuje o výklad učitele a společné procvičování nové látky společně s ostatními žáky (Bednářová, Šmardová, 2010).

1.2.2 Emocionální oblast

Emocionální oblast je oblastí velice důležitou. Citové a emoční prožitky se podle Vágnerové (2001) mohou někdy stát příčinou neúspěchu dítěte ve škole.

Při posuzování emocionální zralosti se mezi dětmi vyskytují poměrně velké rozdíly. Některé děti se projevují jako vyrovnané, zvědavé, se zdravým sebevědomím, plné radosti a energie. Jiné děti se naopak jeví jako bojácné, úzkostné, zlostné, nedokáží přijmout neúspěch, jsou ostýchavé (Bednářová Šmardová, 2010).

Od dítěte, které má nastoupit do ZŠ, se očekává, že bude projevovat větší emoční (citovou) stabilitu než děti mladšího předškolního věku. Pokud je dítě příliš plačtivé a úzkostné, může docházet ke snižování schopnosti učení i uchování v paměti, snížení motivace k práci ve škole a ovlivňuje to kvalitu školního výkonu. Emočně zralé dítě by se mělo umět vyrovnat s neúspěchem. Na základní škole jsou na dítě kladeny větší a jiné nároky než v mateřské škole a dítě by mělo být připravené na to, že se může stát, že v určitých oblastech bude muset překonávat větší překážky, bude mít zkušenost s větším srovnáním s ostatními, neúspěchem apod. (Nádvorníková, 2018).

Emoce jsou autoregulačním mechanismem a vyvolávají stimul k určité aktivitě, ale i k jejímu útlumu. Emoční reakce dítěte signalizují vztah k práci a ovlivňují výkonnost. Pokud dítě reaguje na různé věci přehnanou odezvou, může to sice znamenat emoční nezralost, ale není to nutností. Emoční reaktivita je součástí temperamentu člověka, který je trvalý a vrozený (Vágnerová, 2012). Proto citová labilita nemusí nutně znamenat nezralost dítěte, ale pouze vrozenou temperamentovou vlastnost. S takovým dítětem je potřeba intenzivně pracovat, doporučena jsou například jógová nebo dechová cvičení. V náročnějších případech je vhodné oslovit psychologa.

Pokud se bude dítě jevit jako emočně nevyzrálé, může to znamenat problémy v základním vzdělávání, ale není to pravidlem. Pro dětskou emocionalitu je typická nestálost, kolísavost a proměnlivost. A k těmto rysům by se mělo při posuzování emoční zralosti přihlížet.

1.2.3 Sociální oblast

Nádvorníková (2018) uvádí, že o dítěti můžeme říci, že je sociálně zralé, pokud dokáže přijímat nové sociální role v sociálním prostředí. Je to například role dítěte ve třídě, role žáka, role spolužáka, role školáka. To, že se z dítěte stává školák, mu přináší vyšší společenskou prestiž, přináší mu ale i novou odpovědnost, nové povinnosti – musí se například orientovat v novém prostředí školy, pamatovat si a plnit zadané úkoly atd.

Sociální roli zastáváme podle toho, kde se zrovna nacházíme, v jaké sociální skupině. Jednou z prvních sociálních skupin, ve které se dítě vyskytuje a kde získává první sociální role, je rodina, později skupina dětí na hřišti, v mateřské škole a základní škole (Nádvorníková, 2018).

Dítě se postupně socializuje a očekává se od něj, že si osvojí běžné společenské normy, normy chování (Valentová in Kolláriková, Pupala, 2010). Socializace je záměrná a nezáměrná. Podle Nádorníkové (2018, s. 72) je záměrná socializace „*cílené úsilí, zejména rodičů a pedagogů, ovlivňovat začlenění dítěte do skupiny, vytvářet jeho budoucí postoje a způsoby chování, včetně respektování společenských norem.*“ Nezáměrná socializace je naopak ta, kdy je jedinec ovlivňován neúmyslně. Dítě například pozoruje, jak jeho rodiče v určité situaci jednají a později jejich chování napodobuje. Proto je rodičovský vzor pro dítě velice důležitý.

Součástí sociální zralosti je také to, že by dítě mělo umět rozlišovat mezi dítětem a dospělým a mělo by vědět, jak se ke komu chovat. V tomto období by mělo rozlišovat, komu může tykat a komu vykat. Pokud dítě tyká cizím lidem, není to známka nezávislosti, ale sociální nezralosti (Klégrová, 2003). Pokud je však například dítě, které mluví odlišným mateřským jazykem nebo vyrůstá v rodině, kde rodiče nemluví správně česky, rozdílnost tykání a vykání nemusí správně pochopit či používat, ale neznamená to nutně, že je sociálně nezralé. Vždy je nutné hledět na sociální kontext dítěte.

Sociální připravenost podle Vágnerové (2012, s. 259) „*zahrnuje úroveň běžných znalostí o vztazích a chování k různým lidem a schopností s nimi komunikovat.*“ V této oblasti hodně závisí na tom, zda dítě před nástupem do ZŠ docházelo do mateřské školy nebo do jiného předškolního zařízení, kde mělo možnost se setkávat s ostatními dětmi a s jinými dospělými, než jsou jeho rodiče nebo členové rodiny. Vzhledem k povinnému předškolnímu vzdělávání mají děti, které do 31. 8. dovršily pět let, povinnost navštěvovat mateřskou školu rok před vstupem do základní školy. Ale i přesto zde existuje možnost individuálního vzdělávání, socializace dítěte ve společnosti potom záleží hlavně na rodičích.

Povinné předškolní vzdělávání považují z hlediska sociální zralosti za velice účinné. Možnost individuálního vzdělávání efektivitu značně snižuje. Na druhou stranu, rodiče jsou pro své dítě nepochybně nejbližší osobou, vědí o dítěti nejvíce informací, a proto mají právo se rozhodnout, jak s touto možností naloží.

1.2.4 Pracovní oblast

„Práceschopnost je podmíněna zejména vyzrálostí centrální nervové soustavy, ale úzce souvisí i se zralostí osobnosti a také s tím, jak jsme dítě doposud vychovávali.“ (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 6)

Při posuzování pracovní zralosti se sledují předpoklady vytvářející základní podmínky k tomu, aby dítě zvládalo nároky a pracovní úkoly, které jsou na něj kladené. Sleduje se zde, jak dlouho dítě vydrží u jedné činnosti a jakým způsobem je schopné ji vykonávat (Klégrová, 2003).

Pracovní zralost se také projevuje získáním konkrétních pracovních návyků – např. samostatným oblékáním, používáním jednoduchých náčiní, nástrojů atd. (Nádvorníková, 2018).

V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV) je úroveň pracovní zralosti vymezena například v činnostních a občanských kompetencích: *„Má smysl pro povinnost ve hře, práci i učení; k úkolům a povinnostem přistupuje odpovědně; váží si práce a úsilí druhých.“* (RVP PV, 2018, s. 13) Před vstupem do ZŠ by dítě mělo mít vytvořeno základní smysl pro plnění vlastních povinností, to znamená, že by mělo umět rozlišit hru a povinnost.

V předškolním věku můžeme pracovní zralost podporovat tak, že dítě vedeme k tomu, aby činnost, kterou započalo i dokončilo (např. dokreslit obrázek, dokončit stavbu). Tím ho vedeme k samostatnosti a odpovědnosti za dokončení práce. Jako podpora pracovní zralosti mohou dále sloužit aktivity, jako například vybarvování omalovánků, skládání různých origami z papíru, skládání ze stavebnic podle návodu, péče o květiny, prostření stolu před jídlem atd. Drobné povinnosti by mělo dítě zvládat i doma, například péče o vlastní pokojíček, úklid hraček, drobná pravidelná pomoc v domácnosti, příprava věcí na následující den (Nádvorníková, 2018).

1.2.5 Kognitivní oblast

Bednářová, Šmardová (2010) uvádí, že kognitivní zralost je důležitá pro budoucí zvládnutí čtení, psaní a počítání. Do kognitivní zralosti zařazují 7 složek, které se sledují:

- vizuomotorika, grafomotorika;
- řeč;
- sluchové vnímání;
- zrakové vnímání;
- vnímání prostoru;
- vnímání času;
- základní matematické představy (Bednářová, Šmardová, 2010).

Vizuomotorika, grafomotorika

„Motorické schopnosti se prolínají celým vývojem dítěte, každým jeho dnem.“ (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 3) Rozvoj motorických, senzomotorických schopností i manuální zručnosti je ovlivněn zráním centrální nervové soustavy. Pokud je dítě motoricky nešikovné, může mít v budoucnu problémy se psaním, kreslením apod. (Vágnerová, 2012). Proto je důležité dávat dítěti dostatek podnětů na rozvoj hrubé i jemné motoriky. Za dítě bychom neměli dělat věci, u kterých víme, že je zvládne vykonat samo, měli bychom ho nechat, pokud nám chce pomoci v různých činnostech, neodhánět ho. Pro rozvoj jemné motoriky je dobré, aby mělo dítě k dispozici skládačky, stavebnice, mozaiky, korálky na navlékání atd. S grafomotorickým rozvojem souvisí činnosti, které ovlivňují uvolněnost a plynulost pohybu rukou. Je to například vybarvování omalováněk, pracovní sešity a pracovní listy. Rozvoj grafomotoriky je velice důležitý, protože je podmínkou pro budoucí psaní (Bednářová, Šmardová, 2010).

S grafomotorikou je také spjata laterálita ruky, to znamená, že při činnostech převládá preference jedné ruky nad druhou. Před tím, než dítě nastoupí do ZŠ, by měla být dominantna ruky zřejmá (Klégrová, 2003). Klégrová (2003, s. 23) předpokládá, že *„praváků je v populaci asi 90 %, leváků zhruba 10 %, ale laterálita není vždy jednoznačně vyhraněná.“* Rozvoj grafomotoriky i laterality souvisí se zrakovým vnímáním.

Zrakové vnímání

Zrak dítě doprovází od narození. Pomocí něj dítě nejprve rozlišuje podstatné a méně podstatné části objektu, vnímá objekt jako celek. Až později rozlišuje jednotlivé detaily

(Klégrová, 2003). Dítě, které je zralé na školu, by mělo být schopné vnímat celek jako komplex částí a také vztahy mezi těmito částmi (Vágnerová, 2012).

Zraková zralost se projevuje dále tím, že dítě je schopné koordinovat oční pohyby. Jde o to, aby byly oční pohyby systematické a pravidelné, nepřeskakovaly od jednoho detailu k dalšímu (Vágnerová, 2012).

V souvislosti se zrakovým vnímáním podporujeme rozlišování písmen a číslic, barev a jejich odstínů, figury a pozadí, rozvoj analýzy a syntézy a zrakovou paměť (Bednářová, Šmardová, 2010). Velký důraz bychom měli dát na rozlišování jednotlivých tvarů, protože to je základ pro rozlišování jednotlivých písmen při čtení (Klégrová, 2003).

Bednářová, Šmardová (2010) doporučuje pro rozvoj zrakového vnímání pracovní listy, které se zaměřují na úkoly spojené s velikostí, detailem, tvarem atd. Dále doporučuje rozvoj pomocí her (pexeso, mozaiky, domino, loto, hry na rozvíjení zrakové paměti – dítě má poznat, co se změnilo...), kreslení podle vzoru, stavění podle vzoru atd.

U zrakového vnímání je též důležité podporovat pohyb očí po řádku, který je základ pro budoucí čtení a psaní. Tudíž při běžných činnostech, např. listování v knize, vedeme dítě k tomu, aby postupovalo zleva doprava. Dále můžeme děti nechat zleva doprava řadit nebo pojmenovávat různé obrázky nebo předměty (Bednářová, Šmardová, 2010).

Řeč

Rozvoj řeči je pro vzdělávání dítěte v ZŠ také velice významný, protože jsou zde zvýšené nároky jak na vyjadřování, tak na porozumění. Dítě potřebuje chápat, co se po něm vyžaduje při zadávání úkolu, potřebuje rozumět výkladu vyučujícího (Klégrová, 2003). Podle Bednářové, Šmardové (2010, s. 25) umožňuje řeč *„myšlení, ovlivňuje kvalitu poznávání a učení.“*

Řeč by měla být mezi pátým a šestým rokem dostatečně vyvinutá ve všech jazykových rovinách (pragmatická, foneticko-fonologická, morfologicko-syntaktická, lexikálně-sémantická) (Bednářová, Šmardová, 2015). Bednářová, Šmardová (2010, s. 4) tvrdí, že *„předškolní období do šesti až sedmi let je pro vývoj řeči zásadní.“* V tomto věku bychom měli rozvíjet aktivní slovní zásobu (slova, které je dítě schopné při vlastním vyjadřování použít) i pasivní slovní zásobu (slova, kterým dítě rozumí) (Klégrová, 2003).

A to například tím, že dětem budeme vyprávět, povídat si s nimi, číst pohádky, dávat hádanky, odpovídat na dětské dotazy, necháme děti komentovat, co právě dělají nebo co už se stalo atd. Pokud zjistíme, že je dítě v rozvoji řeči pomalejší, je dobré rodičům doporučit návštěvu u specialisty, aby byla případná závažnější onemocnění podchycena co nejdříve (Bednářová, Šmardová, 2010).

Významná jsou pro rozvoj řeči také jazyková, artikulační a dechová cvičení (např. foukání do vaty) (Sindelárová, 2003).

Sluchové vnímání

Sluchové vnímání je s vývojem řeči značně spjato. Pro jeho rozvoj je dobré číst pohádky, vyprávět příběhy, hrát hry se sluchem (na lokalizaci sluchu; co zvuk vydává), rozeznávat zvuky z prostředí, rozvíjet vnímání rytmu (Bednářová, Šmardová, 2010). Dále jsou vhodnými aktivitami rytmická cvičení, hry na tichou poštu apod. (Bednářová, Šmardová, 2015).

Podle Klégrové (2003) by dítě před nástupem do základní školy mělo umět rozlišit hlásku na začátku, později i na konci slova. Po nástupu do ZŠ by dítě mělo rozeznávat i další hlásky. Pokud s tím dítě má potíže, je důležité s ním hodně procvičovat, aby nemělo problémy při rozlišování hlásek při následném čtení. Dobré je procvičování hravou formou, u dětí je oblíbená hra na poznávání hlásek na začátku a na konci slova – „slovní fotbal“.

Vnímání prostoru

„Vnímání prostoru je důležité pro orientaci v prostředí, pro osvojování si pohybových a sebeobslužných dovedností, pro rozvoj herních aktivit, grafomotoriky, školních dovedností.“ (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 5) Prostorová orientace úzce souvisí s předmatematickými představami. Jsou zde zahrnuty pojmy nahoře, dole, vpředu, vzadu, vpravo, vlevo, vysoko, nízko, daleko, blízko, první, prostřední, poslední, ale také předložkové vazby (na, do, od, před, za, vedle, mezi...).

Vhodné jsou aktivity na odhad vzdálenosti, stavění ze stavebnice nebo práce s mozaikou, se skládkou podle předlohy. Vhodný je také kresebný diktát, kdy dětem diktujeme, co mají kreslit a kam, například: *„Vpravo nahoru nakreslíme sluníčko, vlevo dolů květinu.“* (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 84)

Vnímání času

Orientace v čase je pro děti v předškolním věku většinou hodně náročná. Vnímání času je základem pro uvědomění si časové posloupnosti, posloupnosti úkonů, například jednotlivých kroků při sebeobsluze. V MŠ časovou orientaci rozvíjíme například tím, že pojmenováváme jednotlivé kroky, pojmenováváme děje a činnosti. Vedeme dítě k porozumění pojmům včera, dnes, zítra, ráno, poledne, odpoledne, večer, víkend, týden, den, rok, roční období a tak podobně. Vhodné je využívat rituály a pravidelně opakovat činnosti, aby dítě cítilo určitý rytmus v průběhu dne, týdne nebo roku a postupně tak docházelo k předjímání (Bednářová, Šmardová, 2010).

Základní matematické představy

Základní matematické představy jsou úzce spjaté s motorikou, zrakovými, sluchovými, hmatovými schopnostmi a dovednostmi, s vnímáním času a prostoru atd. Závisí tedy téměř na všech schopnostech a dovednostech, které si dítě doposud osvojilo. Tyto schopnosti jsou základem pro utváření předčíselných představ, ze kterých se postupně utváří představy číselné (chápání čísla, číselné řady, určování počtu prvků...) (Bednářová, Šmardová, 2010).

Dítě nejprve začíná porovnávat velikost a počet (větší X menší, více X méně X stejně, nejvíce X nejméně atd.), pracuje s počítadlem, počítá na prstech u ruky nebo pomocí různých předmětů. S matematickými představami souvisí i předozadní, pravolevá a hornodolní orientace (Klégrová, 2003).

Dítě v mateřské škole by si podle Bednářové, Šmardové (2015) mělo osvojit například třídění; porovnávání; řazení; ze základních geometrických tvarů by mělo poznat kruh, čtverec, trojúhelník, obdélník; z matematických pojmů: „*jeden, žádné, nic, stejně, méně, více, o jeden méně, o jeden více, dohromady.*“ (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 88) Vhodnými stimulačními aktivitami jsou například domino, kuželky nebo člověče nezlob se (Bednářová, Šmardová, 2010).

Výčet skutečností, které by dítě před vstupem do ZŠ mělo v různých oblastech zvládnout, aby mohlo být bráno za školně způsobilé, je opravdu mnoho. Proto je práce před vstupem do školy velice důležitá. Tím ale nemyslím pouze práci v mateřské škole, ale také

doma s rodiči. Jak jsem již psala výše, spolupráce mezi mateřskou školou a rodičem je pro dítě často stěžejní.

2 Přejchod z předškoliního do základního vzdělávání z hlediska legislativy

Tato kapitola se věnuje legislativním dokumentům, které se vztahují k přechodu dítěte z mateřské školy do ZŠ. Jedná se o celou řadu legislativních dokumentů. Nejdůležitějším je školský zákon, zákon č. 561/2004 Sb., o předškoliním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání. Dále pak:

- vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškoliním vzdělávání;
- vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných;
- vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních;
- vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.

2.1 Zápis do ZŠ

„Povinná školní docházka začíná počátkem roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad.“ (MŠMT, 2016, s. 1)

V době od 1. dubna do 30. dubna kalendářního roku má zákonný zástupce povinnost přihlásit dítě k zápisu do povinné školní docházky. Informaci s termínem zápisu do ZŠ zveřejňuje ředitel školy v dostatečném předstihu a takovým způsobem, aby k ní byl možný dálkový přístup – příkladnou formou je zveřejnění na webových stránkách školy. Spolu s termínem musí být oznámeno i místo, průběh, organizace formální části a případně i dalších částí zápisu, kritéria pro přijímání žáků, počet žáků, které je možné přijmout, popřípadě další informace (Školský zákon, 561/2004 Sb., §36).

To, jakým způsobem bude školní zralost a připravenost ověřena a jak bude zápis veden je na škole, není to dáno zákonem. Zápis je možné organizovat různými způsoby. Podstatná je část formální, kdy zákonný zástupce žádá o zápis dítěte do ZŠ. Přidaná může být část motivační, kdy probíhá rozhovor a další činnosti s dítětem. Nejčastěji je tato část konaná hrou, pro děti zábavnou formou (MŠMT, 2016). Motivační část by měla trvat maximálně 20 minut, pokud je rozhovor doplněn dalšími činnostmi, může se časový limit

prodloužit na 60 minut (vyhláška č. 48/2005 Sb. §3a). Tato část je dobrovolná, zákonný zástupce s ní musí souhlasit. Není možné, aby nepřítomnost dítěte u zápisu způsobila nepřijetí dítěte do 1. třídy (MŠMT, 2016).

Přihláška dítěte k zápisu může být také zaslána poštou nebo přes datovou schránku. Nyní v souvislosti s vyhlášením nouzového stavu a s příslušnými opatřeními (vztahujícími se ke koronaviru označovanému jako SARS-CoV-2), proběhla pouze formální část zápisu na všech základních školách, motivační část se nekonala. Žádost k zápisu bylo možné poslat přes datovou schránku, e-mailem s elektronickým podpisem, poštou, ve výjimečných případech osobně, vzhledem k minimalizaci osobního kontaktu. Základní škola bude mít po zrušení mimořádných opatření možnost pozvat děti do školy za účelem seznámení s učiteli, s režimem, s prostory školy (MŠMT, 2020a).

Právo na přednostní přijetí mají žáci, kteří mají v příslušném školském obvodu trvalý pobyt, dále žáci, kteří jsou umístěni v zařízení pro ústavní výchovu, ochrannou výchovu nebo ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči. V případě, že se ředitel rozhoduje o přijetí dítěte, nemůže jako kritérium využít výsledek testu školní zralosti, pořadí podání přihlášky, přítomnost bezproblémového staršího sourozence ve vyšším ročníku apod. (MŠMT, 2016). „Podle §178 odst. 1 školského zákona je povinností obce zajistit podmínky pro plnění povinné školní docházky všem svým občanům.“ (MŠMT, 2016, s. 3)

Škola má povinnost informovat rodiče o možnosti odkladu školní docházky bez ohledu na to, zda je konkrétní dítě na školu způsobilé (MŠMT, 2016). Zároveň má také zákonného zástupce informovat, jak může dítěti v jeho dalším vývoji pomoci (vyhláška č. 48/2005 Sb. §3a). Pokud zákonný zástupce žádost o odklad školní docházky nepodá, je jediným rozhodujícím kritériem věk dítěte (MŠMT, 2016).

Zápis do primárního vzdělávání by neměl být pro dítě stresující, většina dětí se na zápis těší a připravuje. Je zde možnost dítěti ukázat prostory školy, seznámit je krátce s tím, jak to ve škole chodí. Pokud MŠ, do které dítě dochází, nespolupracuje se základní školou nebo pokud dítě nemá staršího sourozence, který už ZŠ navštěvuje, je zápis často první zkušeností dítěte v novém prostředí. Je důležité, aby tato zkušenost byla kladná. Podstatná je zde opět pozice rodiny, která by měla dítě pozitivně motivovat, ne zbytečně stresovat a drilovat jen proto, aby bylo u zápisu úspěšné.

2.2 Odklad povinné školní docházky

Odklad povinné školní docházky vychází ze školského zákona 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a dalším vzdělávání.

Pokud dítě není na školu připravené a zralé, ať už psychicky nebo fyzicky, je možnost udělení odkladu školní docházky. O odklad musí písemně zažádat zákonný zástupce dítěte do 31. května kalendářního roku, ve kterém má dítě zahájit povinnou školní docházku (zákon č. 561/2004 §37).

O udělení rozhoduje ředitel školy, požádá-li o to zákonný zástupce v době zápisu dítěte k povinné školní docházce. Ředitel musí mít k dispozici posudkovou zprávu příslušného školského poradenského zařízení (pedagogicko-psychologická poradna – PPP nebo speciálně pedagogické centrum – SPC) a odborného lékaře nebo klinického psychologa. Pokud ředitel na žádosti shledá nedostatky, žadatel má možnost v příslušném termínu chybu odstranit (MŠMT, 2016).

Maximální odložení začátku povinné školní docházky je do zahájení školního roku, ve kterém dítěti bude osm let (zákon č. 561/2004 §37).

Pokud se u dítěte v prvním pololetí projeví nevyspělost k tomu, aby plnil povinnou předškolní docházku, je zde možnost dodatečného odkladu. Ten může udělit ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce (561/2004 §37). Pedagogové ani psychologové tento postup vzhledem k psychice dítěte nedoporučují a varují před ním.

Odklad povinné školní docházky je udělován z různých důvodů. Příčinám OŠD se budu věnovat v empirické části práce.

2.3 Povinné předškolní vzdělávání

Novelizace zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a vyhlášky č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, nám přinesla několik důležitých změn, které se týkají předškolního vzdělávání. Jednou z nich je zavedení povinného posledního roku v mateřské škole, respektive povinné předškolní vzdělávání pro děti, které do konce 31. 8. dovrší 5 let (MŠMT, 2020b).

Zákonný zástupce má povinnost zapsat dítě do předškolního vzdělávání, které je zapsáno v rejstříku škol a školských zařízení. Obec má povinnost zajistit podmínky pro předškolní vzdělávání a podmínky pro přednostní přijímání těchto dětí (zákon č. 561/2004

§34a). „Ředitel každé veřejné mateřské školy obdrží v dostatečném předstihu seznam dětí, které jsou ze stanoveného školského obvodu jeho školy.“ (MŠMT, 2020b, s. 1) Děti z tohoto seznamu mají na přijetí do MŠ právní nárok nebo je pro ně docházka do MŠ povinná. Podle tohoto seznamu může ředitel kontrolovat, zda zákonní zástupci přihlásili své dítě k povinné předškolní docházce. Nepřihlášení dítěte do MŠ, pokud je to pro něj dáno zákonem, je považováno za přestupek. Výjimka je udělována pro děti, které trpí hlubokým mentálním postižením (MŠMT, 2020b).

Povinnost předškolního vzdělávání se vymezuje na dobu 4 hodin ve dnech, kdy má dítě povinnost docházky. Časové rozmezí je zapsáno ve školním řádu a stanovuje ho ředitel školy (vyhláška č. 14/2005 §1c).

Pokud zákonný zástupce nemůže zajistit účast dítěte po vymezenou dobu v MŠ, má povinnost dítě omluvit a na vyžádání mateřské školy do třech dnů doložit důvody nepřítomnosti dítěte (zákon 178/2016 §34b).

Zákonný zástupce má možnost si pro své dítě vybrat i jinou možnost pro splnění požadavků povinného předškolního vzdělávání. Je možné zvolit formu individuálního vzdělávání, vzdělávání v přípravné třídě základní školy, vzdělávání ve třídě přípravného stupně základní školy speciální, vzdělávání v zahraniční škole na území České republiky, ve kterém ministerstvo povolilo plnění povinné školní docházky. Pokud se zákonný zástupce rozhodne přiklonit k individuálnímu vzdělávání, měl by k tomu mít pádné důvody a má povinnost písemného oznámení řediteli mateřské školy (MŠMT, 2020b).

I přesto, že se zákonný zástupce pro individuální vzdělávání rozhodne, je povinen přihlásit dítě k zápisu do předškolního vzdělávání, a to v kalendářním roce, ve kterém začíná povinnost předškolního vzdělávání dítěte. Nejpozději 3 měsíce před začátkem školního roku musí rodič oznámit, že chce dítě vzdělávat individuálně. Pokud si vybere formu individuálního vzdělávání, má zákonný zástupce povinnost zajistit účast dítěte na metodických konzultacích v mateřské škole, kde bylo přijato k povinnému předškolnímu vzdělávání. Aby zde byla ověřena úroveň osvojování očekávaných výstupů v jednotlivých oblastech. Pokud však účast na konzultacích zákonný zástupce nezajistí, a to ani v náhradním termínu, má ředitel školy, kam bylo dítě přijato, právo ukončit individuální

vzdělávání a zároveň má povinnost zajistit prostředky k pravidelnému dennímu docházení dítěte do MŠ (MŠMT, 2020b).

Mateřská škola má povinnost sdělit zákonnému zástupci dítěte, které je individuálně vzděláváno, doporučení vycházející z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Dále mateřská škola stanovuje termíny a způsob ověření úrovně osvojování očekávaných výstupů v jednotlivých oblastech a poskytuje doporučení na další postup v práci s dítětem (MŠMT, 2020b).

Jak jsem psala již v první kapitole, o zavedení povinné předškolní docházky bylo usilováno již na počátku 20. století. Pozitivní záležitostí tohoto kroku je, že pro některé děti není první třída ZŠ první institucí, se kterou jsou v kontaktu. Dítě si v MŠ zvyká na kolektiv vrstevníků, učí se respektovat pravidla, učitele apod. Základní škola často vychází z předpokladů, které dítě získá v MŠ. Dokument vydaný MŠMT (2019) sděluje, že pokud rodiče zvolí možnost individuálního vzdělávání, je odpovědnost za kvalitu vzdělávání ponechána výhradně na nich. Do mateřské školy dochází děti na metodické konzultace, na kterých se zjišťuje dosahování očekávaných výstupů. Pokud má dítě v očekávaných výstupech nedostatky, MŠ může doporučit další kroky, ale nemá právo z tohoto důvodu individuální předškolní vzdělávání ukončit.

2.4 Přípravné třídy

Pokud byl dítěti udělen odklad školní docházky, má možnost pokračovat v docházce do posledního ročníku mateřské školy nebo může začít navštěvovat přípravnou třídu při základní škole (MŠMT, 2020b).

Od školního roku 2017/2018 byla provedena změna zařazování dětí do přípravných tříd. Vzhledem k novele, která byla provedena zákonem č. 178/2016 Sb. mohou do přípravné třídy docházet pouze děti, kterým byl udělen odklad školní docházky a u kterých se předpokládá, že zařazení do přípravné třídy může vyrovnat jejich vývoj. Děti, kterým odklad školní docházky udělen nebyl, stále dochází do mateřské školy a nemohou být do přípravných tříd zařazené. Tato změna byla zavedena v návaznosti na zavedení povinného předškolního vzdělávání (MŠMT, 2017).

V přípravné třídě je maximální možný počet žáků 15 a minimální počet je 10 (vyhláška č. 48/2005 Sb. §7), na rozdíl od běžné třídy základní školy, kde je maximální počet žáků 30 (vyhláška č. 48/2005 Sb. §4) a oproti škole mateřské, kde je třída naplňována do počtu 24 dětí (vyhláška č. 14/2005 Sb.). Proto je dětem v přípravné třídě poskytován vyšší stupeň individualizované péče.

„Přípravné třídy by nadále neměly suplovat činnost mateřské školy, ale naopak pomoci vyrovnat vývoj těch dětí, které mají z jakéhokoliv důvodu odklad povinné školní docházky.“ (MŠMT, 2017)

Obsah vzdělávání v přípravné třídě vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a je součástí školního vzdělávacího programu mateřské školy. Oproti tomu časový rozsah a počet vyučovacích hodin vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání pro 1. ročník (vyhláška č. 48/2005 Sb. §7).

Zákonný zástupce dítěte, které dochází do přípravné třídy a škola, do které má dítě v budoucnu nastoupit (pokud se nejedná o tutéž školu, kde se nachází přípravná třída), obdrží na konci druhého pololetí vypracovanou zprávu o výsledcích dítěte za daný školní rok (vyhláška č. 48/2005 Sb. §7).

Přípravnou třídu shledávám jako pozitivní. Vzhledem k menšímu počtu dětí, oproti MŠ nebo 1. třídě ZŠ, se zde mohou učitelé velice individuálně věnovat dětem, které projevují nedostatečnou školní způsobilost a tím se pokusit jejich vývoj vyrovnat. Tím, že je organizace podobná organizaci ve škole, se děti připravují na nový režim.

3 Vývoj odkladů na českém území

Tato kapitola shrnuje historické souvislosti od 2. poloviny 20. století, které se vztahují k odkladům školní docházky. Dále je zde přiblížen pohled na současné pojetí a současná stanoviska k OŠD.

V roce 1948 byl vydán komunistický zákon, Zákon o jednotné škole, čímž se MŠ stala součástí školské soustavy. Požadavky na předškolní dítě byly nepřiměřené, většina zaměstnání v MŠ byla povinných, za účasti všech dětí najednou. Individuální zvláštnosti a potřeby zde byly zastíněny (Rýdl, Šmelová, 2012), dítě bylo tímto způsobem přetěžováno. Ke všem dětem měl být jednotný přístup. Do prvního ročníku základního vzdělávání nastupovaly děti, které nejpozději 31. 8. dosáhly šestého roku věku. Nastoupit mohlo ale i dítě mladší 6 let, pokud bylo v 1. třídě místo a pokud bylo dítě tělesně i duševně vyspělé. Některé děti, které do základní školy nastoupily a v průběhu školního roku se jevily jako nepřipravené a nezralé, byly přerazovány do speciálních škol, a to i děti mladší šesti let (Mertin in Greger, Simonová, Straková, 2015).

U dítěte byla podobně jako dnes zkoumána aktuální zralost a připravenost na školu. Hlavním kritériem při rozhodování o OŠD byla zdravotní nebo psychická nezralost. Na jiná měřítka, jako například rodinná situace dítěte, škola, společnost atd., nebyl brán ohled (Mertin, Gillernová, 2010).

Mertin (in Greger, Simonová, Straková 2015) uvádí, že v 60. a 70. letech 20. století nebyly názory na odklad školní docházky příliš kladné. Rodiče často odmítali odklad s ohledem na reakce okolí (co tomu řeknou sousedé, prarodiče...). Učitelé namítali to, že je odklad mnohdy udělován těm dětem, které trpí lehkou mentální retardací a které by měly být zařazovány do zvláštních škol. Názory rodičů se začaly měnit v té době, kdy byly na žáky v základním vzdělávání kladeny vyšší nároky a přípravné období se přesunulo z 1. třídy do posledního ročníku mateřské školy. Následkem toho od šedesátých let kvantita odkladů postupně vzrůstala (Dittrich, 1993).

Podle Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy (1978) byla návaznost a spolupráce mateřské školy na čtyřletý první stupeň základní školy nahlížena jako velice důležitá. Velký důraz byl kladen na to, aby bylo dětem předáváno co nejvíce informací.

Jednou z forem přípravy byla přípravná oddělení pro pěti až šestileté děti, jejichž cílem bylo připravit na školu i ty děti, které do mateřské školy nedocházely, a vyrovnat tak rozdíly, které nepřítomností v MŠ mohly nastat.

Dítě, které projevovalo ať už fyzickou nebo psychickou nezralost, mělo dvě základní možnosti: odklad o jeden rok nebo vstup do základní školy speciální. Další, méně častou možností, byl vstup do vyrovnávacích tříd, ve kterých mohlo být maximálně 15 žáků, u kterých se předpokládalo, že individuální přístup učitelky jejich vývoj vyrovná a děti se vrátí do běžné třídy. V této třídě děti trávily běžně jeden nebo dva roky, někdy i více, podle potřeby. Pokud se vývoj nepodařilo vyrovnat, děti vstupovaly do školy speciální (Mertin in Greger, Simonová, Straková, 2015). Tyto třídy byly blízké přípravným třídám při základních školách, které známe dnes.

Po roce 1989 nastal zvrát v hlavní myšlence předškolního vzdělávání. Do této doby bylo nejdůležitější připravit dítě na školu podle přesně daných požadavků, s nedostatečným ohledem na individuální potřeby dítěte. Podstatným cílem bylo, aby všechny děti splnily požadavky na téže úrovni (Rýdl, Šmelová, 2012). Později se školský systém začal uvolňovat, jednotné osnovy byly zrušeny a tím se pro rodiče a jejich děti otevřely nové možnosti. Například zde byla možnost individuálního vzdělávacího plánu pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo se objevovala nová nestátní zařízení (církvní, soukromá). Vyrovnávací třídy z důvodů finanční náročnosti jejich provozu postupně zanikaly (Mertin in Greger, Simonová, Straková, 2015).

V průběhu let odpor k odkladům školní docházky zmizel a názory rodičů i učitelů se výrazně změnily. V dnešní době rodiče sami o odklad žádají, učitelky mateřských škol odklad navrhují, pokud si myslí, že by dítěti prospěl.

K tradičnímu medicínskému posuzování školní zralosti, které se využívalo při rozhodování o OŠD v období komunistického režimu, se přidal také druhý pohled. Ten se zaměřuje jak na dítě a jeho psychickou i fyzickou připravenost na školu, tak na okolní podmínky, jako například rodinné zázemí, škola, společnost atd. (Mertin in Greger, Simonová, Straková, 2015).

V roce 2004 došlo ke schválení zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Jedna ze změn, která díky přijetí tohoto zákona nastala byla ta, že má „každé dítě právo na bezplatné absolvování posledního ročníku předškolní výchovy před zahájením povinné školní docházky.“ (Rýdl, Šmelová, 2012, s. 21) Mateřská škola se značně podílí na rozvoji dítěte s ohledem na jeho individuální schopnosti a přestává být pouhou přípravou na první třídu základní školy (Rýdl, Šmelová, 2012).

V posledních desetiletích je na OŠD pohlíženo jako na běžnou součást vzdělávacího procesu. Odklad není brán jako ostuda nebo pohoršení. Důležité je si uvědomit, že by měl být tento čas navíc využit k podpoře konkrétních problémových oblastí a cílené práci s dítětem. Pokud se nejedená o dítě, které bylo ponecháno v mateřské škole o rok déle z důvodu celkového dozrání. V každém případě je zde potřeba kvalitní péče jak rodičů, tak předškolního zařízení. Podle Žáčkové, Jucovičové (2008) by toto rozhodnutí nemělo být pouze formální záležitostí. Způsoby, jak mateřské školy konkrétně pracují s dětmi s OŠD se zabývám v empirické části práce.

Pokud je dítě na školu připravené, ale rodič mu chce „pouze prodloužit dětství“, a rozhodne pro odklad, toto rozhodnutí může zapříčinit to, že dítě o školu a o učení ztratí zájem. V budoucnu pak může mít problémy ve vyučování, s kázní ve škole, s autoritou učitele a podobně (Žáčková, Jucovičová, 2008).

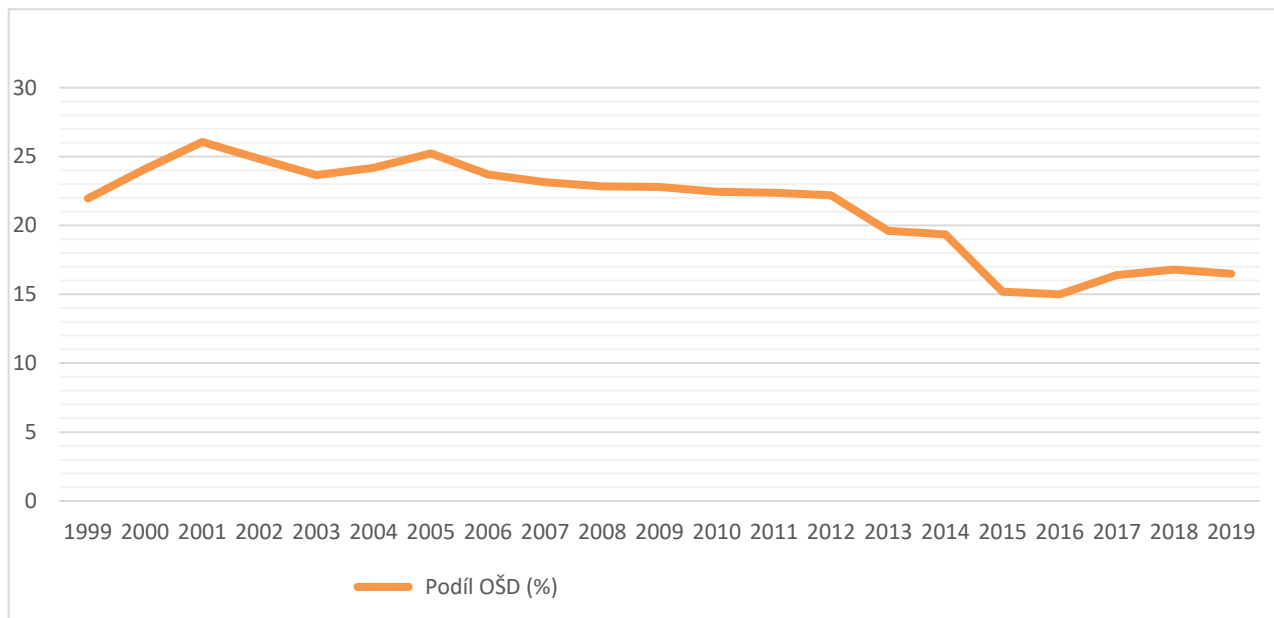
Naopak nastávají situace, kdy rodič o odklad nepožádá, a to i v takové situaci, kdy by dítěti rok v MŠ výrazně prospěl. Takové dítě je „ohroženo selháním a pak celkovou neúspěšností.“ (Žáčková, Jucovičová, 2008, s. 7)

Podle výročních zpráv České školní inspekce (ČŠI) je v posledních pěti letech nejčastějším uváděným důvodem OŠD celková nezralost dítěte. Na druhém místě setrvávají logopedické vady. Na dalších místech jsou pak sociální nezralost a grafomotorické problémy (ČŠI).

V následujícím grafu jsou statistická data zobrazující podíl OŠD. Nejvyšších hodnot bylo dosaženo v roce 2001, kdy byl podíl odkladů 26,1 %. V roce 2005 byl výsledek 25,2 %, to je druhá nejvyšší hodnota. Dále byl počet odkladů spíše snižován (Greger in Greger,

Simonová, Straková, 2015), ale i přesto je nejnovější údaj z roku 2019, 16,5 %, oproti ostatním evropským zemím hodně vysoký (ČŠI, Výroční zpráva, 2018/2019).

Graf 1- Vývoj podílu OŠD



Zdroj: Greger, Simonová, Straková, 2015; ČŠI, Výroční zprávy z roku 2015, 2016, 2017, 2018, 2019 – graf zpracován autorkou na základě obou uvedených zdrojů

Odklad školní docházky se tedy objevoval už v historii, rozdíl je ale v tom, že v 60. a 70. letech 20. století na něj bylo pohlíženo jako na něco, za co by se dítě i jeho rodiče měli stydět. Dnes je jedním z nejdůležitějších témat týkajících se přechodu z mateřské do základní školy. Otázkou je, jestli je poměrně vysoká míra OŠD v České republice, 16,5 % (ČŠI, 2019), nutná. Podle výročních zpráv České školní inspekce je toto téma dlouhodobě sledovanou záležitostí. Mateřské školy se snaží dítě do první třídy připravit, důležité je si ale uvědomit, že nejen dítě se má připravovat na školu, ale i škola se má připravovat na dítě. A v dnešní době, kdy je prosazován individuální přístup ke každému dítěti, by podle mého názoru měla být škola schopná přijmout a pracovat s dítětem s přirozenými odlišnostmi nebo nedostatky, které se minimálně na počátku první třídy vyskytují. Spoluprací mateřské a základní školy se budu blíže věnovat v praktické části práce.

4 Přejchod z preprimárního do primárního vzdělávání ve vybraných zemích

Tato kapitola představuje stručný náhled do problematiky přechodu dítěte z preprimárního (ISCED 0) do primárního vzdělávání (ISCED 1) v několika vybraných evropských zemích. Tento zásadní přechod je realizován v jednotlivých evropských zemích různě. I přes značné odlišnosti je však možné najít podobné přístupy mezi zeměmi a vytvořit typologie řešení přechodů mezi oběma stupni vzdělávání. Pro potřeby bakalářské práce jsem se rozhodla představit dvě různé.

Pro přechod mezi ISCED 0 a ISCED 1 vymezuje Uhlířová, Loudová Stralczynská² (2019) typologii takto:

- **Kurikulární přechod:** příkladem je Francie, kde je provázanost dána přes společné kurikulum cyklus 2 (vzdělávání dětí 2 poslední roky v MŠ a první rok primární školy, tj. děti ve věku 4-8 let)
- **Organizační přechod:** příkladem je Švédsko, kde jsou zřizovány přípravné ročníky, jimiž prochází naprostá většina dětí a které slouží jako přechod na primární školu.
- **Skrytá předškolní výchova:** příkladem je Nizozemsko, kde jsou 2 roky preprimárního vzdělávání realizovány v rámci tzv. skupiny 1 a 2 na primární škole (Basissonderwiis); tyto dva ročníky jsou tedy součástí základní školy, ale patří k preprimárnímu vzdělávání.
- **Nedostatečná předškolní výchova** (tzn. posunutí počátku povinné docházky od 5 let): příkladem je Spojené království, kde je dítě od 4-5 let vnímáno jako školní dítě, jsou využívány metody primární školy, i když zjemněné.

Loudová, Stralczynská³ (2019) formuluje podoby přípravných programů na vstup do ISCED 1 čtyřmi způsoby:

² Přednášky pro 2. ročník prezenčního studia Učitelství pro mateřské školy, přednáška, Praha: UK, 2019.

³ Přednášky pro 2. ročník prezenčního studia Učitelství pro mateřské školy, přednáška Praha: UK, 2019.

- 1) **Přípravný program je součástí ISCED 0:** poslední rok před nástupem na ISCED 1 probíhá intenzivnější příprava na vstup do školy (např. Německo, Finsko, Bulharsko)
- 2) **Přípravný program je součástí ISCED 0 jako přípravná třída:** např. Česká republika, Německo, Kypr, Řecko, Švédsko) v evropských zemích existují různé podoby jejich fungování; v některých zemích jsou určeny pro různé skupiny dětí, např. všechny sociálně znevýhodněné nebo obecně děti se speciálními potřebami, děti nenavštěvující předškolní vzdělávání; v některých zemích tuto třídu navštěvuje většina zemí.
- 3) **Přípravný stupeň je součástí ISCED 1 jako úvodní stupeň:** (např. Basistufe a Grundstufe ve Švýcarsku, úvodní 2 roky v rámci základní školy v Nizozemsku, úvodní stupeň v některých spolkových zemích Německa).

Hlavním kritériem pro přechod z předškolního do základního vzdělávání je v evropských zemích věk, hranice se pohybuje mezi 4 a 7 lety. V 29 vzdělávacích systémech je kromě dosaženého věku podmínkou zjištění, zda je dítě pro nástup do primární školy zralé a připravené (způsobilé). Konečné rozhodnutí o tom, zda dítěti bude udělen OŠD či nikoliv přijímá v České republice zákonný zástupce dítěte (ECEC, Eurydice Report, 2019). Odklad školní docházky nemá v každé zemi totožný průběh, v některých zemích není odklad udělován vůbec. Takovými evropskými zeměmi jsou podle ECEC (Eurydice Report, 2019) například Francie, Španělsko, Irsko, Rumunsko, Bulharsko, Turecko nebo Spojené království.

4.1 Slovenská republika

I přes historii, která Českou a Slovenskou republiku spojuje, jsou zde odlišnosti, které jsou dány historickým vývojem a samostatným směřováním obou zemí po roce 1993. Děti ve věku 5 let mají právní nárok na místo v mateřské škole, účast však povinná není. Poslední rok v MŠ před vstupem do ZŠ je bezplatný, i když se od rodičů očekává, že dobrovolně přispějí na stravu dítěte (Schreyer, Oberhuemer, 2018).

V posledních letech se podíl dětí, které do předškolního zařízení dochází posledním rokem, stále zvyšuje. V roce 2020 byl podíl těchto dětí v mateřských školách téměř 93 %

(Eurydice, 2020a). V mateřské škole bývá většinou pro děti, které mají následující rok plnit povinnou školní docházku, zřizována samostatná třída (zákon č. 245/2008 Sb., §28, odst.8).

Děti začínají plnit povinnou školní docházku v šesti letech. Pokud však nejsou na školu způsobilé, může ředitel školy, kam má dítě nastoupit, rozhodnout o OŠD o jeden rok. Další možností je zařazení do nultých tříd (*nultý ročník základnej školy*) (zákon č. 245/2008 Sb., §19, odst.4), které vznikají na Slovensku od roku 2002 (Schreyer, Oberhuemer, 2018). V obou případech je žádost podávána zákonným zástupcem nebo mateřskou školou, se souhlasem zákonného zástupce (zákon č. 245/2008 Sb., §19, odst.4).

Stejně jako v České republice může být dítěti, které nemělo odloženou školní docházku a neabsolvovalo nultý ročník při základní škole, udělen dodatečný OŠD tehdy, když v prvním půlroce projeví nedostatečnou způsobilost na školu. Záleží na rozhodnutí zákonného zástupce, zda dítě s dodatečně odloženou školní docházkou bude docházet do mateřské školy nebo do nultého ročníku (zákon č. 245/2008 Sb., odst. 5).

Mateřské školy kombinují péči se vzděláním. S ohledem na individuální vývojová specifika se začíná s přípravou na život ve společnosti (Eurydice, 2020a).

4.2 Německo

Německo se vyznačuje značnou subsidiaritou v řízení vzdělávacího systému. Na národní úrovni jsou stanoveny základní podmínky fungování ve spolkových zákonech. Jednotlivé spolkové země pak vykazují mezi sebou rozdíly různého rozsahu v tom, jak je koncipován přechod dítěte z předškolního do primárního vzdělávání. Společným znakem ale je, že předškolní výchova je (až na výjimky dětí s nedostatečnou znalostí německého jazyka) dobrovolná, vzdělávání a péče v raném věku není součástí státem organizovaného školského systému, pouze systému vzdělávacího. Předškolní instituce spadají na národní úrovni do sektoru péče o děti a mládež (Eurydice, 2018a), ale na národní i spolkové úrovni spolupracují odpovědná školská a sociální ministerstva.

Pro děti v předškolním věku je v Německu mnoho možností. Kromě klasických předškolních zařízení (*Kindergarten*) je možné navštěvovat například věkově integrovaná centra pro děti od 0 do 6 let nebo od 0 do 12 let. Spolupráce mezi MŠ a ZŠ je v tomto případě velice kvalitní. V některých spolkových zemích existují pro děti, které nedosáhly dostatečné

úrovně rozvoje, možnost nástupu do tzv. předtříd („*Vorklasse*“ nebo „*Schulkindergärten*“) (Schreyer, Oberhuemer, 2018). Do těchto zařízení chodí poměrně malý počet dětí a práce je zaměřena na přípravu na školu (Eurydice, 2018a). Spolkové země postupně odstupují od oddělené podpory dětí v těchto institucích ve prospěch inkluzivního přístupu a přípravy těchto dětí v rámci podpory poskytované v předškolních institucích hlavního vzdělávacího proudu (Loudová, Stralczyńska, 2016).

Děti, které se chystají plnit povinnou školní docházku, jsou vyšetřeny pediatrem. Pediatr zjistí, zda je dítě na školní docházku připravené. Výsledky jsou ale pouze informační a poslední slovo zde má rodič nebo ředitel základní školy. Toto rozhodnutí je v závislosti na spolkových předpisech (ECEC, Eurydice Report, 2019). Děti nastupují do základního vzdělávání zpravidla po dovršení šestého roku věku, postupně však v posledním desetiletí došlo ke snižování věku dětí, neboť bylo v řadě spolkových zemí posunuto datum, podle kterého se orientuje vstup dítěte do první třídy primární školy, až na konec prosince. V některých spolkových zemích tak vstupují děti do primární školy ještě před dovršením 6. roku, neboť zde mají povinnost zahájit povinnou školní docházku děti, které dovrší šesti let do prosince daného školního roku. Některé spolkové země navíc zavádějí tzv. úvodní stupeň na začátku primární školy, který umožňuje vyrovnávat kompetence dětí na začátku školní docházky a umožňuje jim flexibilitu v prvních 2-3 letech primárního vzdělávání (Loudová, Stralczyńska, 2016).

V posledních letech zrušily některé spolkové země poplatky pro rodiče dětí, kteří chodí do předškolního zařízení v jednom či více letech před vstupem do primární školy. Takovými spolkovými zeměmi jsou například Hesensko, Dolní Sasko, Severní Porýní – Vestfálsko. Na přechod z raného vzdělávání do základního je kladen velký důraz (Schreyer, Oberhuemer, 2018).

4.3 Finsko

Finsko má jednotný školský systém. Od roku 2013 je národní odpovědnost za předškolní vzdělávání přenesena z Ministerstva sociálních věcí a zdravotnictví na Ministerstvo školství a kultury (Schreyer, Oberhuemer, 2018).

Děti sice nastupují do školy v 7 letech, tedy o rok déle, než je běžné v České republice (Eurydice, 2020b), ale pro děti ve věku 6-7 let jsou zřizovány přechodné třídy

z preprimárního do primárního vzdělávání. V těchto třídách mohou pracovat i učitelé ze základní školy (Onnismaa in Schreyer, Oberhuemer, 2018). Od roku 2015 je jednoroční předškolní vzdělávání povinné a bezplatné. Rozsah předškolního vzdělávání je zpravidla 4 hodiny denně. Obvykle je režim organizován tak, že děti mají půl dne předškolní vzdělávání a zbytek dne tráví ve středisku rané péče. Vzdělávání a péče v raném dětství, předškolní a základní vzdělávání tvoří ve Finsku kontinuum, které podporuje vývoj i učení dítěte (Eurydice, 2020b).

O odkladu školní docházky ve Finsku rozhodují příslušné místní školské úřady, které mohou konečné rozhodnutí delegovat na konkrétní základní školy (ECEC, Eurydice Report, 2019).

4.4 Francie

Ve Francii má předškolní vzdělávání dlouholetou tradici. Předškolní vzdělávání probíhá v mateřských školách, kam jsou přijímané děti od 2/3 let do 6 let. I přesto, že je předškolní vzdělávání nepovinné, do mateřských škol chodí téměř všechny děti. Proto tyto školy tvoří spolu se základní úrovní nedílnou součást francouzského vzdělávacího systému (Eurydice, 2018b). Odpovědnost za mateřské školy má Ministerstvo národního vzdělávání, vysokého školství a výzkumu (*Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de recherche*). Povinná školní docházka začíná v roce, kdy dítě dosáhne šesti let (Schreyer, Oberhuemer, 2018). Ve Francii neexistuje žádné platné kritérium školní zralosti. Děti, které navštěvují mateřskou školu a které by mohly mít podle učitelů v budoucnu potíže s výukou, mají po vyšetření provedeném specializovanou komisí možnost být ponechány v mateřské škole. Je zde zohledněn názor školy, rodičů, psychologa, popřípadě dalších specialistů a lékařů. Nejčastěji jsou to děti s fyzickým postižením (Eurydice, 2018c).

Hlavním cílem předškolního vzdělávání je podpora plného potenciálu dětí a příprava na školu. Konkrétně jsou děti vedené k osvojování mateřského jazyka, k brzkému seznámení s písmem a s matematickými představami a také jsou vychovávány k tomu, aby se učily soužití s ostatními. Spolupráce mezi předškolním zařízením a prvním stupněm základní školy je na dobré úrovni, učební osnovy těchto dvou zařízení se z části překrývají, učitelé v předškolních zařízeních píšou každému dítěti hodnotící zprávu za uplynulý rok. Tato

zpráva se píše každý rok od nástupu dítěte do MŠ až po ukončení předškolního vzdělávání. Tím je usnadněn, pro dítě velice zásadní, nástup do povinné školní docházky, protože učitel na prvním stupni i rodiče mají zprávy z předchozích let k dispozici a tím pádem jsou informováni o schopnostech a dovednostech dítěte na konci předškolního vzdělávání (Schreyer, Oberhuemer, 2018).

Jak bylo uvedeno již na začátku této kapitoly, průběh přechodu z předškolního do základního vzdělávání není jednotný pro všechny evropské země. Odklad školní docházky není pro každou zemi takovou samozřejmostí jako v České republice. Při srovnání České republiky s ostatními evropskými zeměmi v podílu odkladů jsou hodnoty značně vyšší. V zemích, kde není OŠD udělován vůbec, dávají důraz na vzájemnou připravenost školy a dítěte. To znamená, že podmínky primárního stupně vzdělávání musí být uzpůsobené velice pružně a pedagogové by měli být připraveni pohoťově reagovat na odlišnosti jednotlivých dětí.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Úvod do problematiky, stanovení cílů, hypotéz, výzkumných otázek

5.1 Úvod do problematiky

Počty odkladů školní docházky na území České republiky jsou v porovnání s dalšími evropskými zeměmi vysoké a v posledním školním roce ještě vzrostly. Úkolem praktické části bakalářské práce je zjistit, jak mateřské školy v současnosti nejčastěji pracují s dětmi s odkladem školní docházky, jaké přístupy uplatňují, jak by dále chtěly rozvíjet podporu těchto dětí. Data jsem získala prostřednictvím dotazníkového šetření a rozhovorů, v nichž jsem oslovila učitelky vybraných mateřských škol v krajích Vysočina a Praha. Vysočina je mým rodným krajem, sama jsem zde chodila do mateřské školy. Praha je krajem velice různorodým, je zde poměrně vysoká četnost cizinců, alternativ, možností apod. Tyto dva kraje jsou relativně rozdílné a předpokládala jsem proto, že bude velice zajímavé zjištěná data z těchto dvou krajů komparovat.

5.2 Stanovení cílů, hypotéz, výzkumných otázek

Hlavním cílem je zjistit, jak vybrané mateřské školy pracují s dětmi s odkladem školní docházky (dále OŠD). K hlavnímu cíli jsem si zvolila čtyři dílčí cíle:

Cíl 1: Zjistit, kolik ze zkoumaných mateřských škol má vypracovaná konkrétní podpůrná opatření pro děti s odkladem školní docházky.

Cíl 2: Zjistit a komparovat, jaká podpůrná opatření jsou ve vybraných mateřských školách na Vysočině a v Praze nejčastěji poskytována dětem s OŠD.

Cíl 3: Zjistit, jaký byl nejčastější důvod pro udělení OŠD dětem ve vybraných mateřských školách v posledních 5 letech. Výsledek porovnat s celorepublikovým šetřením ČŠI.

Cíl 4: Zjistit, zda a jak vybrané mateřské školy na Vysočině a v Praze spolupracují se ZŠ v blízkém okolí na podpoře přechodu dítěte s OŠD do 1. třídy.

K těmto cílům jsem na základě prostudování odborné literatury a vlastního předvýzkumu stanovila **hypotézy** (v tabulce **H**), které jsou v tabulce z důvodu systematickosti očíslovány podle jejich přiřazení k příslušnému dílčímu cíli výzkumu.

Vzhledem k tomu, že kombinuji kvantitativní výzkum s kvalitativním, jsem pro kvalitativní část svého šetření formulovala také **výzkumné otázky (v tabulce VO)**. Pro přehlednost hypotéz a výzkumných otázek a jejich vztahu k jednotlivým cílům jsem se rozhodla data zpracovat do tabulky.

CÍLE	HYPOTÉZY a VÝZKUMNÉ OTÁZKY K CÍLŮM
CÍL 1	H 1a) Více než jedna polovina celkového počtu výzkumného vzorku mateřských škol neuplatňuje pro děti s OŠD speciální podpůrné opatření (PLPP, podpora dětí prostřednictvím určitého podpůrného programu apod.)
	H 1b) Vzhledem k prostorovým, personálním, finančním a dalším podmínkám je dětem s OŠD nabízeno více péče v Praze než na Vysočině.
	H 1c) Většina zkoumaných mateřských škol, ve kterých probíhá cílená speciální podpora dětí s OŠD má heterogenní uspořádání.
CÍL 2	VO 2) Jaká podpůrná opatření jsou ve vybraných mateřských školách na Vysočině a v Praze nejčastěji poskytována dětem s OŠD?
CÍL 3	H 3a) Nejčastějším důvodem odkladu ve vybraných mateřských školách byla v posledních 5 letech celková nezralost dítěte.
	H 3b) Udělení OŠD z důvodu rozhodnutí rodiče bez odůvodnění ve vztahu k nedostatečné školní zralosti a připravenosti bylo podle odpovědí respondentů zjištěno u 30 a méně %.
CÍL 4	VO 4) Jak vybrané mateřské školy na Vysočině a v Praze spolupracují se ZŠ v blízkém okolí na podpoře přechodu dítěte s OŠD do 1. třídy?
	H 4a) První nejčastější podobou spolupráce MŠ a ZŠ na podpoře dítěte s OŠD do 1. třídy jsou společné návštěvy ZŠ.
	H 4b) Druhou nejčastější podobou spolupráce MŠ a ZŠ na podpoře dítěte s OŠD do 1. třídy jsou společné aktivity pro žáky ZŠ a děti s OŠD.
	H 4c) Třetí nejčastější podobou spolupráce MŠ a ZŠ na podpoře dítěte s OŠD do 1. třídy jsou aktivity pro zákonné zástupce dětí s OŠD.

Tabulka 1- Vztah cílů k hypotézám a výzkumným otázkám

6 Metodologie výzkumu

6.1 Výzkumný vzorek

Dotazník byl poslán do 170 mateřských škol v krajích Praha a Vysočina. Kraje jsem zvolila proto, že jedním z mých cílů bakalářské práce je v těchto dvou oblastech porovnat práci učitelek mateřských škol s dětmi s OŠD. Kraj Vysočina jsem si vybrala, jelikož je to kraj, ve kterém žiji, a tudíž je mi nejbližší. Jako druhý jsem zvolila Prahu, protože je to kraj velkých možností, liší se od Vysočiny počtem obyvatel, rozlohou, počtem předškolních zařízení atd. Abych získala co nejrelevantnější informace, byl výzkumný vzorek mateřských škol z kraje Vysočina vybrán záměrně tak, aby se zde objevila větší i menší města (popřípadě vesnice). V Praze tak, aby se objevila větší i menší předškolní zařízení.

Podle odpovědí v dotazníku jsem do rozhovoru vybrala 6 respondentek. Tři z Prahy a tři z Vysočiny, se kterými jsem provedla polostrukturovaný rozhovor.

6.2 Výzkumné metody

Výzkum se v mé bakalářské práci skládá ze třech fází. První fází byl předvýzkum, druhou dotazníkové šetření, na které ve třetí fázi navazovaly rozhovory s vybranými učitelkami.

6.3 Předvýzkum

Nejprve jsem provedla předvýzkum, který napomohl přesnější formulaci otázek do dotazníku. Do 22 předškolních zařízení v Praze a na Vysočině jsem zaslala prostřednictvím e-mailové korespondence žádost o stručné vyjádření k podpůrným opatřením a práci s dětmi s OŠD. Dále jsem se na učitelky mateřských škol na Vysočině obrátila s prosbou o krátké slovní vyjádření k této problematice. Na základě předvýzkumu a prostudované odborné literatury jsem zvolila hypotézy a položky do dotazníku.

6.4 Dotazník

Pro získání potřebných dat jsem zvolila metodu polostrukturovaný dotazník. Je to kvantitativní metoda sběru dat, kdy respondent odpovídá písemnou formou. Důležitými vlastnostmi dotazníku je validita (tzn. = dotazník zjišťuje to, co je výzkumným záměrem),

reliabilita (tzn. = jevy by měly být zachyceny precizně a hodnověrně; je předpokladem dobré validity) a praktičnost (Chráska, 2016).

Podle Gavory (2010) se dotazník obvykle skládá ze tří částí. V mém dotazníku tvoří první část hlavička s úvodní řečí a s několika otázkami sledujícími základní informace o instituci. V druhé části formuluji jednotlivé položky a v poslední je závěrečná položka s žádostí o další spolupráci a s poděkováním.

Dotazník můžeme zprostředkovat respondentům třemi způsoby: poslat, osobně předat nebo předat prostřednictvím jiné osoby (Chráska, 2016). Zvolila jsem první cestu a dotazník rozeslala elektronickou formou do 170 předškolních zařízení ve dvou krajích, kterými byly Vysočina a Praha. Nasbírat se podařilo 71 odpovědí. Za jednu mateřskou školu mohl odpovídat pouze jeden zástupce.

Dotazník byl zpracován prostřednictvím Google disku. Cílovou skupinou respondentů byly učitelky a ředitelky mateřských škol. Aby byly odpovědi co nejupřímnější, respondenti byli ujištěni, že budou jejich odpovědi anonymizovány.

Vzhledem k tomu, že kombinuji kvantitativní i kvalitativní výzkum, byly položky do dotazníku otevřené, polouzavřené, uzavřené. Uzavřené odpovědi byly vyhodnoceny pomocí statistického popisu, kdy jsem zjišťovala četnost. Odpovědi v otevřených otázkách byly zpracovány pomocí kvantitativní i kvalitativní obsahové analýzy, v níž jsem usilovala o získání dalších kvantifikovatelných dat i informací, které mi umožnily zodpovědět výzkumné otázky.

6.5 Rozhovor

Druhá výzkumná metoda, kterou jsem zvolila, byl polostrukturovaný rozhovor. Vzhledem k vzniklé problémové situaci a k vládnímu nařízení nouzového stavu v době, kdy měly rozhovory probíhat, jsem se s respondentkami dohodla na telefonickém spojení.

Z konkrétních mateřských škol, které odpověděly na dotazník, jsem si z 32 vybrala šest respondentek, se kterými jsem udělala rozhovor na téma odkladů povinné školní docházky. Vybrány byly tak, aby byly rovnocenně zastoupeny oba kraje, výběr ovlivnil také způsob odpovídání v dotazníku. Úkolem v rozhovoru v mé práci je ověřit a doplnit data, které se v dotazníkovém šetření projevila jako problémová. Rozhovor se skládal z 6 hlavních

připravených otázek, které vznikly po vyhodnocení dotazníku. Přepsané rozhovory i samostatné otázky přikládám v příloze bakalářské práce.

7 Vyhodnocení dat

Vzhledem k tomu, že jsem při výzkumu pracovala pouze s malým výzkumným vzorkem, nelze z výsledků vyvozovat širší obecně platné závěry. Výsledky však přinášejí určitý vhled do zkušeností a přístupů učitelek i do aktuální situace vybraných MŠ.

V první části dotazníku bylo 5 povinných otázek a 1 nepovinná, která se týkala pouze pražských respondentů.

Otázka č. 1 – V jakém kraji se Vaše MŠ nachází?

Dotazník jsem rozesílala do dvou konkrétních krajů, první otázka je podstatná pro jejich komparování. Z celkového počtu 71 mateřských škol bylo 39 (55 %) zodpovězených dotazníků z Prahy a 32 (45 %) z Vysočiny. Z každé mateřské školy mohla přijít pouze jedna odpověď. I přesto, že je poměr odpovědí poměrně vyrovnaný, pražští respondenti odpovídali ve větší míře.

Otázka č. 2 – POUZE PRO PRAHU – V jaké městské části se MŠ nachází?

Tato nepovinná otázka byla otevřená, pouze pro pražské respondenty a sloužila jako doplňující, pro případné hledání vzájemných vztahů a souvislostí. Sloužila také pro ověření toho, že byly dotazníky posílány do různých městských částí Prahy. Nejvíce odpovědi přišlo z Prahy 5 a Prahy 10.

Otázka č. 3 – Kolik dětí dochází do MŠ a otázka č. 4 – Kolik tříd se nachází v MŠ?

Tyto dvě otázky vyhodnocuji společně, obě slouží pouze pro získání identifikačních údajů o mateřské škole. Obě jsem zařadila do dotazníku z důvodu hledání případných spojitostí a také pro potvrzení, že výzkumný vzorek je složen z malých i větších předškolních zařízení. Nejmenší mateřská škola, která odpověděla, měla 6 dětí a největší 300 dětí.

Otázka č. 5 – Rozdělení tříd je převážně?

Otázka č. 5 byla polouzavřená s možností vlastní odpovědi. Nejčastěji jsou třídy rozdělovány nezávisle na věku. Třídy uspořádané heterogenním způsobem (41 MŠ) tedy převládají nad homogenním uspořádáním (28 MŠ). Dvě mateřské školy uvedly i heterogenní

i homogenní uspořádání, proto jsem je do počtů nezahrnula. Ve vzorku heterogenních mateřských škol převládaly mateřské školy z Vysočiny. V Praze naopak převládalo homogenní uspořádání třídy. Možnost „odkladová třída“ nebyla zaznamenána ani jednou. To znamená, že žádná z vybraných mateřských škol nemá specializovanou třídu určenou pouze pro děti s OŠD.

Na následujících sedm otázkách se respondenti konkrétně vyjadřovali k problematice OŠD.

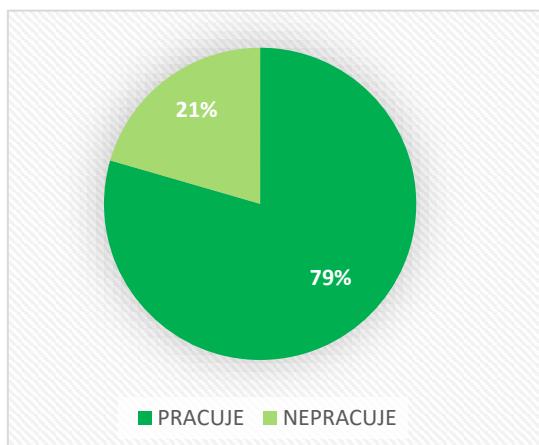
Otázka č. 6 – Máte pro děti s OŠD vypracovaná konkrétní podpůrná opatření?

Úkolem této otázky bylo kvantifikovat, kolik z vybraných mateřských škol má vypracovaná konkrétní podpůrná opatření a tím zodpovědět jeden z cílů bakalářské práce.

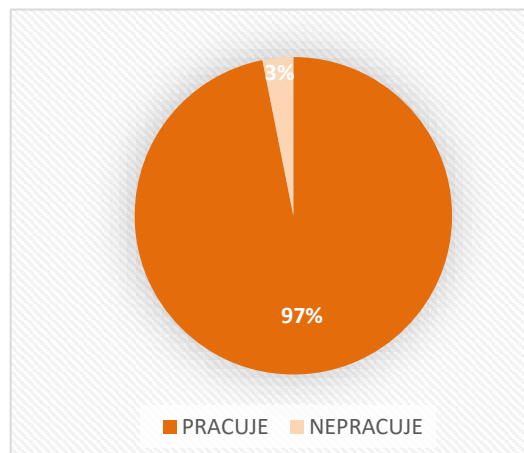
Odpovědi „Ano“ reagovalo 49 respondentů (69 %), odpověď „Ne“ byla zaznamenána 22 respondenty (31 %). Problém této otázky spočíval v tom, že i přes zvolení záporné odpovědi, byla v další otázce konkrétní podpůrná opatření vyjmenována nebo zaznamenána, proto jsem tuto otázku považovala za spornou, i když pro mě velice důležitou. Rozhodla jsem se, že pokud někdo vybral alespoň jednu položku z další otázky, odpověděl by tím pádem kladně. Tudíž v mém následném vyhodnocení budu pracovat s daty: „Ano“ 62 MŠ (87 %), „Ne“ 9 MŠ (13 %).

Pro porovnání Prahy a Vysočiny byly vytvořeny grafy pro jednotlivé kraje. Z grafů je zřejmé, že z výzkumného vzorku pracuje s dětmi s OŠD více mateřských škol na Vysočině než v Praze. Rozdíl mezi kraji je 18 %.

Graf 3 - Podpůrná opatření pro děti s OŠD – Praha



Graf 2- Podpůrná opatření pro děti s OŠD – Vysočina

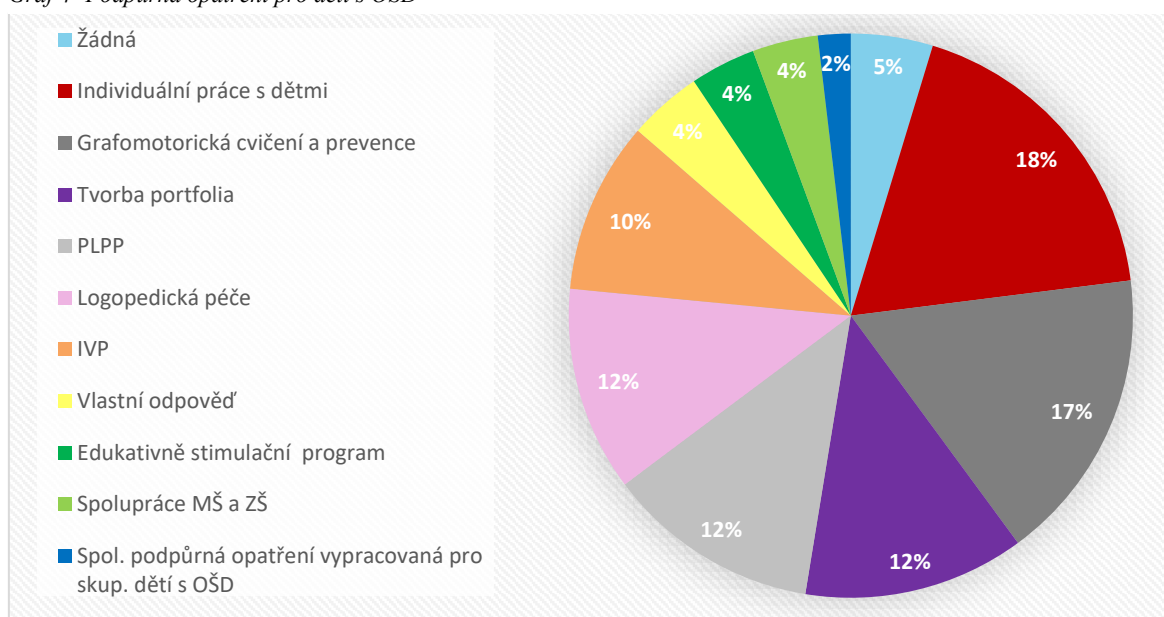


Vzhledem k reakcím v dotazníku jsem se rozhodla využít následného rozhovoru a zjistit, co učitelky považují za konkrétní podpůrná opatření. V rozhovoru s šesti respondentkami jsem zjistila, že popsat nebo vysvětlit pojem podpůrná opatření je pro některé poměrně náročné. Některé se musely hodně zamýšlet. Nejčastěji podpůrná opatření chápou jako individuální přístup k dětem s podporou problematických oblastí.

Otázka č. 7 – Jaká podpůrná opatření máte vypracovaná pro děti s OŠD?

Pro lepší přehlednost jsem vytvořila graf.

Graf 4- Podpůrná opatření pro děti s OŠD



V této otázce byla možnost výběru z 11 možností s tím, že jedna byla pro případnou vlastní odpověď. Této možnosti využili 2 respondenti. Nejčastější odpovědí byla individuální práce s dětmi s OŠD, kterou zvolilo 55 % (39 MŠ). Jaký podíl tvoří tato odpověď z celkového počtu vidíme v grafu. Práce probíhá různým způsobem, například v době odpočinku, v ranních hodinách, odpoledne před odchodem domů apod. Tento způsob byl v reakcích velice často kombinován s grafomotorickou prevencí. Podle odpovědí respondentů v rozhovoru se domnívám, že je to proto, že grafomotorika je v mateřských školách procvičována často kolektivně. Proto dávají učitelky v individuální práci přednost jiným oblastem, ve kterých má dítě nedostatky. Na druhém místě jsou již zmiňovaná grafomotorická cvičení a prevence grafomotorických potíží, které zvolilo 51 % respondentů.

Tato cvičení mají mnoho možností a podob. Výhodou je, že je lze provádět kvalitním způsobem i s více dětmi najednou, což ušetří mnoho času. Za třetí nejčastější opatření je vyhodnoceno portfolio pro děti s OŠD (zvoleno 38 % respondenty). Portfolio je v poslední době poměrně rozsáhlou metodou, většinou je vedeno všem dětem bez ohledu na speciální opatření konkrétního dítěte. Z rozhovorů jsem se dozvěděla, že i když ho mají všechny děti, portfolio dětí s OŠD je podrobnější a důkladnější.

V kvalitativním rozhovoru se objevoval mezi podpůrnými opatřeními pro děti s OŠD individuální vzdělávací plán (IVP) a plán pedagogické podpory (PLPP), které vypracovávají učitelky ve spolupráci s PPP nebo SPC. Jedna respondentka se vyjádřila konkrétněji k IVP: „Pro děti s OŠD vypracováváme s kolegyní individuální vzdělávací plán. Konkrétně je to nyní tak, že čtyři dny v týdnu pracujeme individuálně s dítětem. Podle doporučení z PPP 15 minut denně.“ Jedna z respondentek dále odpověděla: “U nás v mateřské školce s dětmi individuálně pracujeme nejčastěji v ranních hodinách před řízenou činností, v průběhu ranních činností nebo odpoledne. Každému dítěti je vedeno podrobné portfolio, na jehož tvorbě se dítě samo podílí. Spolupracujeme s SPC, řídíme se doporučeními, které nám navrhuje, na které nás odkazuje. Jedna z učitelek absolvovala kurz logopedického asistenta, zaměřuje se na logopedické procvičování.“ Ve vybraných mateřských školách se dále snaží věnovat cílené grafomotorické a logopedické podpoře a rozvoji jemné motoriky.

Otázka č. 8 – Pokud Vaše MŠ využívá edukativně stimulační program na podporu školní připravenosti, uveďte prosím název programu.

Tato otázka byla otevřená a nepovinná. Zjistila jsem, že 59 mateřských škol z výzkumného vzorku edukativně stimulační programy nevyužívá (83 %). Nejčastějšími využívanými programy jsou *Metoda dobrého startu* a *Maxík*, ty jsou z výzkumného vzorku využívány vždy dvěma mateřskými školami. Dalšími využívanými programy podle odpovědí respondentů jsou *Bezva hrátky s předškoláky*, *Hypo*, *Kuprev*, *Edukační skupinky pro rodiče a děti*, *Příprava dětí na školu*, *Medvídek NIVEA*, *Předškoláček*, *Začít spolu a dobře*, *Písmo jako vědomá stopa pohybu*, *Školáček*. Tyto programy byly jmenované vždy pouze jednou. Z 12 mateřských škol, které edukativně stimulační programy využívají, je 6 z Prahy a 6 z Vysočiny. Dvě mateřské školy využívají více než jeden program na podporu školní připravenosti.

Jedna učitelka se v rozhovoru zmínila, že by ráda s jedním z programů začala pracovat, žádný ji ale nepřijde vyhovující. Je možné, že je více škol stejného názoru a ze stejného důvodu nepracují s edukativně stimulačními programy, a proto byla četnost odpovědí poměrně nízká.

Otázka č. 9 – Je nějaké podpůrné opatření vztahující se k dětem s OŠD, které by vaše MŠ ráda realizovala, ale z určitých důvodů to není možné?

Na tuto otázku mohl respondent odpovědět zaznamenáním jedné ze čtyř možností nebo sdělit vlastní odpověď. Většina mateřských škol (63 %) je spokojená s těmi opatřeními, které má právě nyní, proto žádná další realizovat nechce. Nejobvyklejším důvodem, kvůli kterému nemohou mateřské školy opatření zajistit, jsou finanční důvody. Uvedlo tak 12 respondentů (17 %). Dále jsou důvody prostorové (16 %) a personální (14 %). Čtyři respondenti využili možnosti vlastní odpovědi, jednou z nich byl časový důvod, zbylí tři neuměli posoudit. Sedm respondentů uvedlo více než jeden důvod, nejčastěji byly kombinovány finanční, prostorové i personální důvody dohromady. Více podpůrných opatření do budoucna uvádí spíše Praha než Vysočina.

Z výpovědí v rozhovoru usuzuji, že jednotlivé kombinace různých důvodů vznikaly proto, že důvody spolu úzce souvisí (hlavně finanční s ostatními). Protože pokud nejsou finanční prostředky, MŠ si nemůže dovolit pořizovat nové materiály, pomůcky, zvětšit ani vylepšit prostory, zaměstnat další pedagogický personál. Další pracovní pozice by umožnila věnovat se dětem s OŠD detailněji a systematictěji. V rozhovoru jsem se respondentek ptala, jaké konkrétní opatření by rády zrealizovaly. Nejčastěji se zmiňovaly o užší spolupráci s klinickými logopedy, která zatím není možná z důvodu velké vytiženosti logopedů a finančním prostředkům (stejně na Vysočině i v Praze).

Otázka č. 10 – Jaký byl nejčastější důvod pro udělení odkladu školní docházky dětem ve Vaší MŠ v posledních 5 letech?

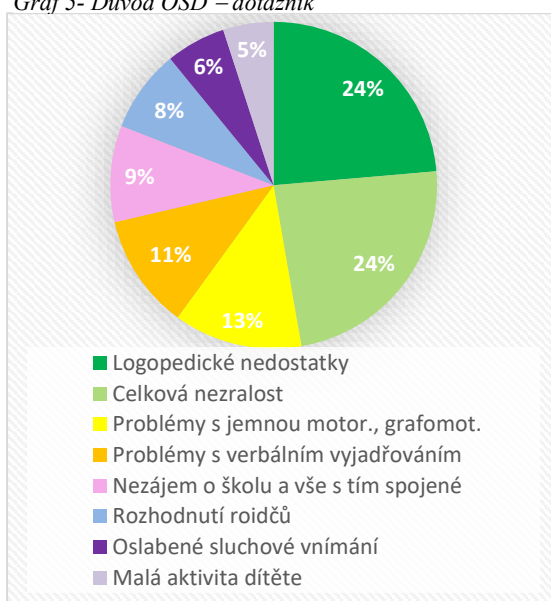
Tato otázka byla polouzavřená s možností vlastní odpovědi, které využili 4 respondenti. Na výběr bylo 17 důvodů, které byly sestaveny na základě prostudované literatury. Většina respondentů volila více než jednu odpověď. Za posledních pět let byly nejčastějšími důvody odkladu školní docházky ve vybraných mateřských školách celková nezralost dítěte a logopedické nedostatky. Oba důvody byly zvoleny 52 respondenty, tedy

73 %. Na druhém místě byly, s četností odpovědí 39 %, problémy s jemnou motorikou a grafomotorikou a na třetím místě (35 %) byly problémy s verbálním vyjadřováním, a s tím spojená malá aktivní a pasivní slovní zásoba. Čtvrtým v pořadí, s četností odpovědí 21, je nezáměr o školu. Další možnosti zvolilo méně než 20 respondentů. Velmi mě zajímalo, kolik mateřských škol se setkalo se situací, kdy se rodič rozhodl pro odklad o jeden rok z jiných důvodů, než v souvislosti se školní zralostí a připraveností. Tato odpověď se v dotazníku objevila 18x, uvedlo ji tedy 25 % respondentů.

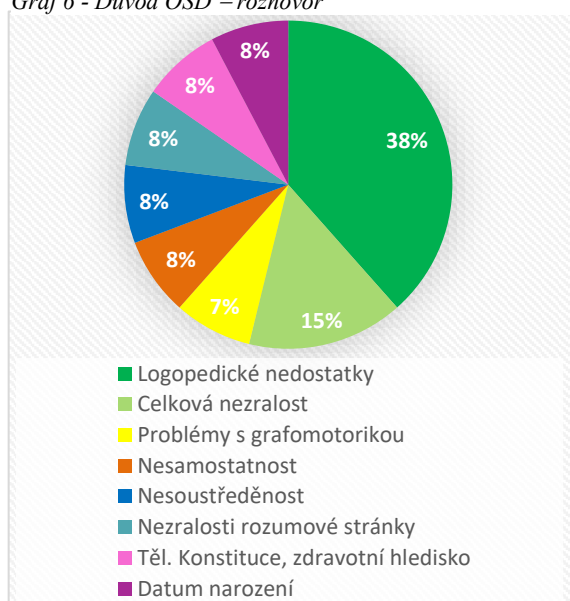
Abych nejčastější důvod odkladu potvrdila, rozhodla jsem se otázku položit znovu v rozhovoru. Každý z respondentů zmínil, kromě dalších důvodů, logopedické nedostatky. Přisuzuji tomu i záměr mateřských škol navázat spolupráci s klinickými logopedy. Dále respondenti zmiňovali: „*nesamostatnost, celkovou nezralost osobnosti, nesoustředěnost, problémy s grafomotorikou, nezralou rozumovou stránku, slabou tělesnou konstituci, sociální nezralost, věk dítěte.*“

Respondenti se v dotazníku i rozhovoru jednoznačně shodují v logopedických nedostatcích, dále v celkové nezralosti. V rozhovoru byly odpovědi různorodé, respondenty zde neměly oproti dotazníku možnost výběru z možností. Pro přehlednost přikládám grafy, kde je podle barevného rozlišení viditelný nejčastější důvod jak v rozhovoru, tak v dotazníku i různorodost ostatních položek. V grafech neuvádím všechna získaná data, pouze ta nejčastější.

Graf 5- Důvod OŠD – dotazník



Graf 6 - Důvod OŠD – rozhovor



V rozhovoru jsem se také zajímala o situaci, kdy se rodiče rozhodují o odkladu z důvodů, které nesouvisí ani se školní zralostí ani připraveností, pátrala jsem po konkrétních případech. Pouze jedna respondentka se s takovou okolností vůbec nesečkala, spíše narazila na opačné případy, kdy rodiče dávají děti narozené v září a říjnu do školy dříve. Některé učitelky se setkaly s případem, kdy byl odklad udělen z důvodů stěhování, a to hlavně proto, aby si dítě zvyklo na nové prostředí ještě v „klidovém režimu“ v mateřské škole, kdy není tolik povinností. Dále z důvodů narození nového člena rodiny nebo z důvodů, kdy spíše než dítě nejsou na školní režim připraveni rodiče.

Otázka č. 11 – Spolupracuje vaše MŠ na podpoře přechodu dítěte s OŠD do 1. třídy se ZŠ v okolí?

Tato otázka byla uzavřená, možností bylo odpovědět pouze ano nebo ne. Zde jsem narazila na stejný problém jako u otázky týkající se na podpůrná opatření. Několik respondentů zvolilo v této otázce zápornou odpověď, ale zároveň v další otázce zaznamenali konkrétní způsoby spolupráce MŠ a ZŠ. Můžeme tedy říct, že jejich odpovědi byli v rozporu. Přistoupila jsem zde na stejný způsob řešení jako u otázky číslo 6, kdy, pokud respondent zaznamenal v další otázce alespoň jednu položku, odpověděl by kladně. V dalším vyhodnocování pracuji tedy s tím, že „Ano“ zvolilo 70 % respondentů a „Ne“ zvolilo 30 % respondentů.

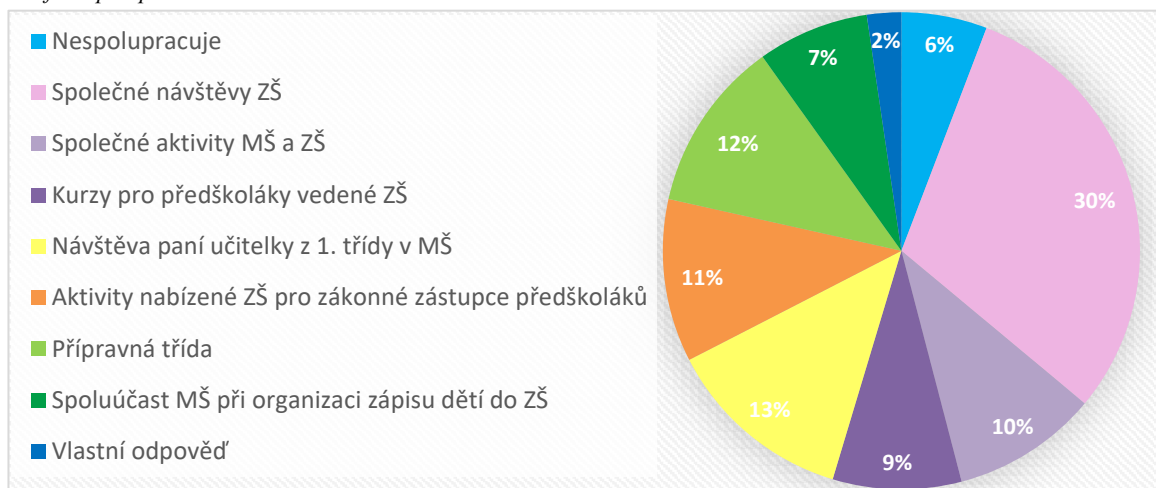
Při porovnání vybraných mateřských škol z krajů Vysočina a Praha bylo zjištěno, že u obou krajů platí, že 87 % se základní školou spolupracuje a 13 % nespolečuje.

Mateřské školy, s jejichž zástupci jsem dělala rozhovor, spolupracují se základní školou všechny na různých úrovních a v různých podobách.

Otázka č. 12 – Jakým způsobem spolupracuje vaše MŠ se základní školou na zlepšení přechodu dětí s OŠD z MŠ do 1. třídy ZŠ?

Pro přehlednost jsem pro vyhodnocení této otázky vytvořila graf.

Graf 5- Spolupráce MŠ a ZŠ



Pomocí této otázky jsem se snažila zjistit, jakým způsobem spolupráce mezi mateřskou a základní školou probíhá. Respondenti zde vybírali z devíti možností, přičemž mohli zvolit i vlastní odpověď. Nejčastější spoluprací jsou společné návštěvy ZŠ, jejichž cílem je základní seznámení se systémem a prostředím základní školy. Tuto odpověď zvolilo 73 % respondentů. Obvyklost této metody mě nepřekvapila a očekávala jsem, že se na prvním místě objeví. Jako druhou nejčastější odpovědí jsou návštěvy učitelky z 1. třídy v MŠ. Tyto návštěvy mají stejný záměr, jako návštěvy dětí v základní škole. Přípravné třídy se ve výsledku dostaly na třetí místo, zaznamenalo je 20 respondentů. I přes to, že se může číslo 20 zdát poměrně nízké, si myslím, že je vzhledem ke stále se snižujícímu počtu přípravných tříd odpovídající. Čtyři respondenti využili vlastní odpovědi, ve které se objevily vzájemné konzultace mezi institucemi, předškolní „přípravka“ jednou týdně, kterou pořádá základní škola, nebo dvouhodinová předškolní příprava v ZŠ. Jednou z odpovědí bylo, že mateřská škola je součástí budovy školy základní.

Na to, zda jsou mateřské školy spokojené se současnou spoluprací s blízkou základní školou, zda a jakým způsobem by ji chtěly zlepšit, jsem se ptala v rozhovoru. Respondentky v převážné většině mluvily o spolupráci na přechodu všech předškoláků na ZŠ. Opatření

vztahující se pouze k dětem s OŠD jsem zaznamenala pouze jednou. Podle odpovědi respondentky jejich mateřská škola informuje rodiče a základní školu, pokud do 1. třídy nastupuje dítěte s OŠD, které k sobě potřebuje asistenta. Celkově jsou mateřské školy se spoluprací spokojené. Odpovědi byly v souladu s reakcemi v dotazníku.

Závěrečnou otázkou jsem chtěla zjistit, zda by mi některá z vybraných mateřských škol měla zájem poskytnout krátký rozhovor, který by se týkal stejného tématu, jako dotazník. Pokud mateřská škola nebyla ochotná se mnou dále spolupracovat, byla zde možnost „ne“, pokud ano, vyplnila do kolonky e-mailovou adresu, abych ji popřípadě mohla zkontaktovat. Ochotných spolupracovat bylo 32 mateřských škol.

8 Vyhodnocení hypotéz a výzkumných otázek

V této kapitole dojde k vyhodnocení hypotéz a výzkumných otázek. Pro přehlednost značím hypotézy písmenem **H**, výzkumné otázky **VO**.

H 1a) Více než jedna polovina celkového počtu výzkumného vzorku mateřských škol neuplatňuje pro děti s OŠD speciální podpůrné opatření (PLPP, podpora dětí prostřednictvím podpůrného programu apod.)

Tato hypotéza byla sestavena na základě předvýzkumu, z něhož vyplynulo, že většina mateřských škol z výzkumného vzorku s dětmi s odkladem příliš nepracuje. Vzhledem k problémovému odpovídání v dotazníku usuzuji, že i v předvýzkumu mohli respondenti otázku špatně pochopit. V dotazníkovém šetření vyšlo najevo, že 62 mateřských škol (95 %) má pro děti s OŠD vypracovaná konkrétní podpůrná opatření a 9 (5 %) mateřských škol s dětmi s OŠD příliš nepracuje. Výsledek v poměru 9:62 výrazně přesahuje jednu polovinu, a proto byl vzhledem k předvýzkumu pozitivním sdělením a hypotéza byla na základě zjištěných dat vyvrácena.

H 1b) Vzhledem k prostorovým, personálním, finančním a dalším podmínkám je dětem s OŠD nabízeno více péče v Praze než na Vysočině.

Podle odpovědí respondentů v dotazníku bylo zjištěno, že více mateřských škol pracuje s dětmi s OŠD ve vybraných mateřských školách na Vysočině než ve vybraných mateřských školách v Praze.

Doplňující otázkou v dotazníku i rozhovoru bylo, z jakých důvodů není možné určitá opatření zajistit a která konkrétně to jsou. Nejčastějším problémem byly ze strany mateřských škol uváděny finanční prostředky. Asi nejčastějším přáním v rozhovoru bylo navázání úzké spolupráce s klinickým logopedem, protože řečová stránka dětí se dle respondentů stále zhoršuje. Kliničtí logopedi i logopedi v PPP jsou želi v současnosti velmi časově vytížení, proto zde dle odpovědí respondentů zatím není pro takovou spolupráci prostor. Vzhledem k hypotéze 3a, kdy se logopedické nedostatky dostaly na první místo důvodů odkladu školní docházky, si myslím, že by byla tato spolupráce velice prospěšná.

H 1c) Většina zkoumaných mateřských škol, ve kterých probíhá cílená speciální podpora dětí s OŠD, má heterogenní uspořádání.

U konkrétního výzkumného vzorku se potvrdilo, že více mateřských škol pracujících s dětmi s OŠD, jsou heterogenně uspořádané. Výsledek mě nepřekvapil, myslím si, že v heterogenních třídách jsou si učitelky zvyklé připravovat aktivity různých úrovní, a proto je jejich příprava na práci s dětmi s OŠD běžnou součástí plánování. Hypotéza byla potvrzena.

V dotazníku bylo také zjištěno, že většina pražských mateřských škol z výzkumného vzorku, které mají heterogenní uspořádání tříd, poskytuje dětem individuální péči (např. v ranních hodinách nebo v době odpoledního odpočinku).

VO 2) Jaká podpůrná opatření jsou ve vybraných mateřských školách na Vysočině a v Praze nejčastěji poskytována dětem s OŠD?

Pomocí dotazníkového šetření bylo zjištěno, že nejčastějším opatřením vztahujícím se k dětem s OŠD je **individuální práce učitelek s dětmi** v době odpoledního odpočinku, v ranních hodinách apod. Tuto odpověď zvolilo 54 % respondentů. Podle rozhovoru s učitelkami jsou zde podporovány u konkrétního dítěte dané problémové oblasti.

Jako další nejčastější odpovědí bylo **grafomotorické procvičování**. V současné době je v nabídce mnoho materiálů k podpoře a zlepšení grafomotorické oblasti, důležité je grafomotorická cvičení provádět systematicky. Podle výpovědí v rozhovoru je výhodou této metody to, že ji lze realizovat se všemi dětmi najednou.

Jako třetí nejčastější opatření bylo učitelkami zvoleno **vedení portfolia** dítěte. V některých mateřských školách vedou portfolio všem dětem, s tím, že u dětí s odkladem je portfolio podrobnější. Mezi dalšími užívanými metodami byl uváděn plán pedagogické podpory, logopedická péče, individuální vzdělávací plán, využití edukativně stimulačních programů pro podporu školní připravenosti, spolupráce se ZŠ a společná podpůrná opatření vypracovaná pro celou skupinu dětí s odkladem.

H 3a) Nejčastějším důvodem odkladu ve vybraných mateřských školách byla v posledních 5 letech celková nezralost dítěte.

Podle výpovědí respondentů z dotazníku vyšlo, že nejčastějším důvodem odkladu byla **celková nezralost dítěte** i **logopedické nedostatky**, obojí zvolilo 73 % respondentů. Celkovou nezralost popisovaly učitelky v rozhovoru jako celkový vývojový stav dítěte, kdy není připraveno na roli žáka a školáka. Dalším jmenovaným důvodem byly **grafomotorické problémy** zodpovězené u 39 % odpovídajících. Zajímavé je, že jsou u dětí poměrně časté problémy s grafomotorikou, a proto je na prevenci grafomotorických potíží v mateřských školách dáván poměrně velký důraz. V předchozí hypotéze bylo toto také vyhodnoceno jako druhé nejčastější podpůrné opatření. Třetím nejčastějším důvodem jsou **problémy s vyjadřováním** (35 %), kdy má dítě slabou aktivní i pasivní slovní zásobu. I přesto, že se celková nezralost o první místo dělí, můžeme hypotézu přijmout.

Jedním z cílů bakalářské práce bylo porovnat výsledky vzešlé z osobního výzkumu s celorepublikovým šetřením ČŠI. Předkládám proto pro přehlednost porovnání tabulku⁴.

VLASTNÍ ŠETŘENÍ		ŠETŘENÍ ČŠI	
1. místo	Celková nezralost dítěte Logopedické nedostatky	1. místo	Celková nezralost
2. místo	Grafomotorické problémy	2. místo	Logopedické vady
3. místo	Problémy s vyjadřováním	3. místo	Grafomotorické problémy Sociální nezralost

Tabulka 2- Porovnání vlastního výzkumu s výzkumem ČŠI

Důvody odkladů školní docházky se za poslední roky příliš nemění. Z tabulky je zřejmé, že výsledky ze zkoumání výzkumného vzorku z Prahy a Vysočiny jsou v souladu s celorepublikovým šetřením.

⁴ ČŠI, *Výroční zpráva 2014-2015; Výroční zpráva 2015-2016, Výroční zpráva 2016-2017, Výroční zpráva 2017-2018, Výroční zpráva 2018-2019.*

H 3b) Udělení OŠD z důvodu rozhodnutí rodiče bez odůvodnění ve vztahu k nedostatečné školní zralosti a připravenosti bylo podle odpovědí respondentů zjištěno u 30 a méně %.

U otázky, kdy jsem se respondentů ptala na nejčastější důvod odkladu školní docházky, byla možnost zaškrtnout odpověď: Rozhodnutí rodičů (důvodem nebyla nezralost nebo nepřipravenost dítěte na ZŠ, ale spíše důvody, jako: prodloužení dětství, stěhování, nestálé rodinné prostředí atd.). Tuto odpověď zaškrtno 18 respondentů, s tím, že 14 mateřských škol bylo pražských a pouze 4 z Vysočiny.

V rozhovoru se alespoň jednou s takovou situací setkalo 5 ze 6 učitelek. Dvě učitelky se zmiňují, že se setkávají s takovými případy, kdy je pro rodiče návrh na odklad poměrně náročné přijmout. Někdy to rodiče vnímají dokonce jako ponižující. V teoretické části píší, že takový přístup byl obvyklý spíše v 60. a 70. letech 20. století. Dále učitelky uvádí, že poměrně často také chtějí rodiče zapsat děti narozené v září nebo říjnu do školy o rok dříve.

Vzhledem k tomu, že z celkových 71 respondentů odpovědělo 18 kladně, poměr odpovídá 25 %, proto můžeme hypotézu přijmout.

VO 4) Jak vybrané mateřské školy v Praze a na Vysočině nejčastěji spolupracují se ZŠ v blízkém okolí na podpoře přechodu dítěte s OŠD do 1. třídy?

Spolupráce je ve většině mateřských škol výzkumného vzorku poměrně častou záležitostí, záporně odpovědělo pouze 10 respondentů, tedy 14 %. Z rozhovoru jsem zjistila, že je několik zkoumaných mateřských škol součástí základní školy, spolupráce je zde podle respondentů na dobré úrovni. Všechny respondentky v rozhovoru se shodly na tom, že považují jejich spolupráci za dostatečnou.

Nejčastější spoluprací mateřské a základní školy jsou podle zaznamenaných dat společné **návštěvy ZŠ** (73 %). Podle výpovědí v rozhovoru usuzuji, že cílem těchto činností je, aby se děti seznámily s prostředím základní školy, s režimem, popřípadě s personálem. Další spoluprací je **návštěva učitelky budoucích prvňáků v MŠ** (31 %). Poznat učitelku ještě před tím, než nastoupí dítě do základní školy, je podle mého názoru velice přínosné. Bohužel není tato spolupráce možná u všech mateřských škol, zvláště v takových oblastech, kde není jasné, na jakou školu dítě v září nastoupí.

Na třetím místě byl vstup dětí do **přípravných tříd**, zodpovězené 28 % respondentů. Početnost přípravných tříd mě vzhledem k jejich relativně malému počtu v ČR překvapila.

Dalšími zjištěnými aktivitami byly schůzky nabízené základní školou pro rodiče budoucích prvňáků, společné akce (divadla, besedy...), kurzy pro předškoláky vedené základní školou. K těmto kurzům se vyjadřovalo několik respondentek v rozhovoru, kdy pořádají například: „*grafomotorický kurz, miniškoličku*“, v níž si učitelka z první třídy pro děti připraví herní aktivity v prostorách 1. třídy a děti si zkouší vstoupit do role školáka. Dále „*projektové dny vedené devátáky základních škol, noc s Andersenem, spaní ve školce...*“

Dále bylo zjištěno, že mateřské školy, které se základní školou nespolupracují, zřejmě o spolupráci nemají zájem nebo to není z nějakého důvodu možné. Usuzuji tak z odpovědí, kdy všechny tyto mateřské školy uvedly, že žádné další opatření pro děti s OŠD nechtějí realizovat. Zajímavé je, že několik z těchto mateřských škol dále uvedlo, že žádná opatření ani nemají.

H 4a) První nejčastější podobou spolupráce MŠ a ZŠ na podpoře přechodu dítěte s OŠD do 1. třídy jsou společné návštěvy ZŠ.

Nejčastější spoluprací těchto dvou institucí byly vyhodnoceny společné návštěvy mezi MŠ a ZŠ, zodpovězené 73 % respondentů. Tuto hypotézu považují za potvrzenou.

H 4b) Druhou nejčastější podobou spolupráce MŠ a ZŠ na podpoře přechodu dítěte s OŠD do 1. třídy jsou společné aktivity pro žáky ZŠ a děti s OŠD.

Z výzkumu bylo zjištěno, že druhou nejčastější podobou spolupráce je návštěva učitelky z 1. třídy (31 %). Společné aktivity pro žáky ZŠ a děti z MŠ uvedlo pouze 24 % respondentů. Hypotéza byla vyvrácena.

H 4c) Třetí nejčastější podobou spolupráce MŠ a ZŠ na podpoře přechodu dítěte s OŠD do 1. třídy jsou společné aktivity pro zákonné zástupce dětí s OŠD.

Tato hypotéza se vzhledem k získaným datům nepotvrdila. Třetí nejčastější podobou spolupráce je přechod dětí s OŠD do přípravných tříd základních škol (28 %). Aktivity nabízené pro zákonné zástupce předškoláků byly zaznamenány 27 % respondentů, a proto jsou na čtvrtém místě. I přesto, že se tyto dva způsoby spolupráce liší pouze o jedno procento, hypotézu považujeme za vyvrácenou.

V Praze přechází děti do přípravných tříd sice častěji, ale rozdíl není zvláště výrazný. Bylo zjištěno, že přechod dětí s OŠD do přípravné třídy je výrazně častější v mateřských školách z výzkumného vzorku, kde je počet dětí vyšší než 100.

Diskuse

V uskutečněném výzkumu se ukázalo, že učitelky mateřských škol z větší části s dětmi s odkladem školní docházky pracují. Toto zjištění je velice pozitivní. Mým předpokladem byl spíše opak, což bylo důvodem, proč jsem se v mé bakalářské práci tomuto tématu rozhodla věnovat.

Jedním z problémů v mém výzkumu bylo, že někteří respondenti zřejmě neporozuměli otázce kvantifikující konkrétní podpůrná opatření. Byla zde možnost pouze „Ano“ nebo „Ne“. Na tuto otázku mnoho respondentů odpovědělo negativně, ale i přesto v další otázce podpůrná opatření zaznamenali. Tuto neshodu přisuzuji tomu, že někteří respondenti nevěděli, co je konkrétními podpůrnými opatřeními myšleno a po zodpovězení další otázky, která jim mohla být nápovědou, se už k předchozí nevrátili (ačkoli mohli, protože to dotazník technicky umožňoval). Kvůli problémovosti otázky jsem se na pojem konkrétní podpůrná opatření rozhodla tázat v rozhovoru. Některým učitelkám někdy opravdu dělalo potíže se k otázce vyjádřit nebo se musely dlouho rozmýšlet. Pokud bych na podobném výzkumu pracovala znovu, tento pojem bych v úvodu rozhodně vysvětlila, aby nedošlo k podobným nedorozuměním.

Nejčastěji je s dětmi pracováno na problémových oblastech individuálně. Opakovanost této otázky mě nepřekvapila a byla mým předpokladem. Pokud bych měla nahlédnout kriticky, obávám se toho, že je tato metoda někdy podceňována, je nesystematická a výsledky se nikde nenevidují. Usuzuji tak z vlastních zkušeností na praxích v rámci studia a také z odpovědí učitelek, kterých jsem se tázala (jiných než v rozhovoru). Tato otázka by potřebovala dalšího podrobnějšího zkoumání, na který v mém výzkumu nebyl prostor.

V práci jsem se často zmiňovala o přání učitelek navázat spolupráci s klinickým logopedem. Zmiňuji to i zde, protože si myslím, že by tato spolupráce byla velice obohacující a přínosná. A to i vzhledem k výsledkům výzkumné otázky sledující nejčastější důvody odkladu, kde se logopedické nedostatky umístily na první příčce.

Výzkumná otázka 4 se tázala na nejčastější podobu spolupráce mezi MŠ a ZŠ. I přesto, že většina mateřských škol se základní spolupracuje, jedná se nejčastěji o celkovou

spolupráci institucí. V rozhovoru respondentky mluvily převážně o spolupráci základní školy s předškolní třídou, s rodiči budoucích prvňáků apod. V této spolupráci nejde pouze o děti s odkladem, i když jsou většinou děti s odkladem součástí předškolní třídy. Tato otázka by potřebovala prozkoumat více do hloubky, vhodné by bylo dlouhodobé pozorování.

Do této kapitoly zařazuji také hypotézu 4b a 4c, kde předpokládám umístění jednotlivých spoluprací mezi MŠ a ZŠ. Hypotézy byly sestaveny primárně na základě výroční zprávy ČŠI, ale v mém výzkumu se nepotvrdily. Přisuzuji to výběru výzkumného vzorku, který je oproti celorepublikovému šetření pouze orientační. Pro stručné porovnání přikládám tabulku⁵, kde jsou zaznamenány tři nejčastější spolupráce MŠ a ZŠ podle výzkumného vzorku zvoleného do bakalářské práce a celorepublikový vzorek z ČŠI.

VLASTNÍ ŠETŘENÍ		ŠETŘENÍ ČŠI	
1. místo	Společné návštěvy (73 %)	1. místo	Společné návštěvy ZŠ (81 %)
2. místo	Návštěva učitelky v MŠ (31 %)	2. místo	Společné aktivity pro žáky ZŠ a dětí předškolního věku (57 %)
3. místo	Zřizování přípravných tříd (28 %)	3. místo	Aktivity pro zákonné zástupce dětí v předškolním věku (81 %)

Tabulka 3- Porovnání vlastního šetření s šetřením ČŠI

Jsem si vědoma toho, že rozhovor prostřednictvím mobilního telefonu není nejlepším řešením. Vzhledem k nastalé situaci jsem bohužel neměla jinou možnost. Telefonický rozhovor mi neumožňoval zrakově sledovat reakce respondentů, jejich neverbální komunikaci apod. tak, jak bych si představovala. Myslím si, že osobní kontakt by byl pro tento typ výzkumu vhodnější.

V hypotéze 3b bylo zjištěno, že se rodiče dětí v pražských mateřských školách přiklání k odkladu z jiného důvodu než z hlediska školní zralosti a připravenosti častěji než rodiče dětí v mateřských školách na Vysočině. Nabízí se zde otázka do případného dalšího výzkumu: Proč pražští respondenti uvádí tento důvod častěji než respondenti z Vysočiny? Po hloubkových rozhovorech a pozorování by mohlo dojít k zodpovězení této otázky.

⁵ Zdroj: ČŠI, *Výroční zpráva za rok 2018-2019*.

Závěr

Bakalářská práce s názvem *Práce s dětmi s odkladem školní docházky v současné pedagogické praxi předškolního vzdělávání* se zabývá metodami, které jsou učitelkami v mateřských školách využívány při práci s dětmi s odkladem školní docházky. Práce byla rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část má sloužit jako úvod do problematiky. Vzhledem k analýze odborných textů poskytuje teoretická část východiska pro zpracování tématu. Studium literatury poukázalo na to, že v definování pojmů školní zralost, připravenost a způsobilost jsou mezi autory značné odlišnosti. Dále přináší shrnutí situace z hlediska historického i současného. Odklady školní docházky vždy nebyly takovou samozřejmostí jako dnes, hlavním hlediskem při rozhodování byl pouze věk, zdravotní a psychické hledisko, na jiné důvody nebyl brán ohled. Zahrnut je zde také vzhled do aktuálních legislativních dokumentů, které se vztahují k tématu přechodu dětí z mateřské do základní školy. V posledních letech byly dokumenty podrobeny určitým změnám. Za nejzásadnější považuji zavedení povinného předškolního vzdělávání a změnu v zařazování dětí do přípravných tříd. Do přípravných tříd nyní dochází pouze děti, kterým byl udělen OŠD. Kapitola, která porovnává Českou republiku s ostatními evropskými zeměmi, byla zařazena proto, aby poukázala na to, že přechod z preprimárního do primárního vzdělávání nemá všude totožný průběh. Také má upozornit na to, že v zemích, kde není míra odkladů tak vysoká jako u nás, je dáván důraz na vzájemnou připravenost dítěte a školy. Toto považuji za významný podnět pro rozvoj pedagogické praxe v České republice.

Praktická část bakalářské práce si klade za cíl zmapovat, jak mateřské školy nejčastěji pracují s dětmi s odkladem školní docházky, jaké využívají metody. Ve výzkumu, ve kterém jsem se zaměřovala na kraje Praha a Vysočina, jsem kombinovala kvantitativní a kvalitativní metody sběru dat, konkrétně polostrukturovaný dotazník a polostrukturovaný rozhovor. Výsledky byly vyhodnocovány pomocí statistického popisu, kdy byla zjišťována četnost a interpretovaná získaná data pomocí kvalitativní a kvantitativní obsahové analýzy. Snažila jsem se zde získat další kvantifikovatelná data a informace, které mi umožnily zodpovědět výzkumné otázky. Na základě teoretické části a prostudované literatury byly stanoveny čtyři cíle a na ně navazujících osm hypotéz a dvě výzkumné otázky. Z celkového počtu hypotéz byly čtyři potvrzeny a čtyři vyvráceny. Výzkumné otázky byly zodpovězeny.

Prvním cílem bylo kvantifikovat, kolik z vybraných mateřských škol má pro děti s OŠD vypracovaná konkrétní podpůrná opatření. K cíli byly stanoveny tři hypotézy. Bylo zjištěno, že 87 % z vybraných mateřských škol s dětmi s OŠD pracuje. Mateřské školy na Vysočině pracují s dětmi s OŠD častěji než mateřské školy v Praze. Z vybraných mateřských škol je více podpory poskytováno dětem s OŠD ve třídách s heterogenním uspořádáním.

Druhý cílem bylo zjistit, jaká opatření jsou v mateřských školách nejvíce využívána pro děti s OŠD. K cíli byla stanovena výzkumná otázka. Jako nejčastější byl v dotaznících zjištěn způsob, kdy učitelka individuálně pracuje na podpoře problematických oblastí u konkrétního dítěte. V rozhovoru se respondentky vyjadřovaly k individuálnímu vzdělávacímu plánu a plánu pedagogické podpory.

V rámci třetího cíle byl zjišťován nejčastější důvod OŠD za posledních pět let. K cíli byly vymezeny dvě hypotézy. Zjištěná data byla porovnána s daty celorepublikového šetření ČŠI. Výsledky se výrazně nelišily, výzkum v bakalářské práci i výzkum ČŠI se shodl v tom, že na předním místě je celková nezralost dítěte. V mém šetření se o první místo dělí celková nezralost a logopedické vady. Respondentky v rozhovoru potvrdily, že výslovnost dětí se stále zhoršuje. Důvod, kdy se rodič rozhodl o OŠD bez ohledu na školní způsobilost dítěte, byl zjištěn u méně než 30 % respondentů. Podivovala jsem se nad některými výpověďmi z rozhovoru, kdy v dnešní době některé rodiče návrh na odklad dítěte urážel nebo ponižoval.

Čtvrtým cílem bylo zjistit četnost mateřských škol, které spolupracují na přechodu dětí s OŠD se základní školou a také způsob, jakým je nejčastěji tato spolupráce uskutečňována. K cíli byly stanoveny tři hypotézy a jedna výzkumná otázka. Pozitivním zjištěním bylo, že většina mateřských škol se základní školou spolupracuje. Mezi vybranými mateřskými školami z obou zkoumaných krajů není ve spolupráci se ZŠ procentuální rozdíl. Nejčastější podobou spolupráce jsou vzájemné návštěvy mateřské a základní školy.

V bakalářské práci předkládám teoretické poznatky i výsledky výzkumu, které přináší odpovědi na stanovené cíle. Tato práce může sloužit jako náhled do situace dnešních mateřských škol a přináší i porovnání s přístupy, vztahujícími se k dětem s OŠD, které byly využívány v historii.

Seznam použitých informačních zdrojů

Tištěné zdroje:

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina and Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání Brno: Edika. Moderní metodika pro rodiče a učitele. Předškoláci, 2015.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina and Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vydání. Brno: Computer Press. Moderní metodika pro rodiče a učitele. Předškoláci, 2010.

DANDOVÁ, Eva, Jana KROPÁČKOVÁ, Hana NÁDVORNÍKOVÁ, Daniela PRAVCOVÁ and Irena PŽÍKAZSKÁ. *Školní zralost a odklady školní docházky*. Praha: Raabe. Školní zralost, 2018.

DITTRICH, Pavel. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. 2., uprav. vyd. Jinočany: H&H, 1993.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozšířené české vydání. Brno: Paido, 2010.

GREGER, David, Jaroslava SIMONOVÁ and Jana STRAKOVÁ (eds.). *Spravedlivý start?: nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. V Praze: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2015.

HARTL, Pavel and Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. Pedagogika, 2016.

KLÉGROVÁ, Jarmila. *Máme doma prvňáčka*. Praha: Mladá fronta, 2003.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana and Branislav PUPALA (eds.). *Předškolní a primární pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Kalich, 1992.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2014.

LANGMEIER, Josef and Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie.2.* aktualizované vydání (Vydání 4., přepracované a doplněné, v Grada Publishing 2.). Praha: Grada. Psyché, 2006.

LEŽALOVÁ, Renata. *Diagnostika školní zralosti: školní zralost.* Praha: Raabe. Školní zralost, 2012.

LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ, Barbora. *Právo na šanci: předškolní výchova v Německu.* Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2016.

MERTIN, Václav nad Ilona GILLERNOVÁ (eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy.* Druhé, rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2010.

OPRAVILOVÁ, Eva and Jana UHLÍŘOVÁ. *Předškolní výchova v zrcadle pramenů I.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010.

OPRAVILOVÁ, Eva and Jana UHLÍŘOVÁ. *Příběhy české mateřské školy: vývoj a proměny předškolní výchovy.* Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, **1. díl do roku 1948**, 2017.

PAVLOVSKÁ, Marie, Zora SYSLOVÁ and Bohumíra ŠMAHELOVÁ. *Dějiny předškolní pedagogiky.* Brno: Masarykova univerzita, 2012.

Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy. 1. vyd. Praha: SPN, 1978. 224, [2]

RÝDL, Karel and Eva ŠMELOVÁ. *Vývoj institucí pro předškolní výchovu (1869-2011).* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Monografie, 2012.

SINDELAROVÁ, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě.* Vyd. 3. Praha: Portál, 2003.

Školský zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání § 37 zákona č. 561/2004 Sb.

ŠMELOVÁ, Eva, Alena PETROVÁ and Eva STROUHALOVÁ. *Přípravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Monografie, 2012.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Druhé rozšířené a přepracované vydání. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2012.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001.

Vstup do školy: školní zralost. Praha: Raabe. Školní zralost, 2012.

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky

ŽÁČKOVÁ, Hana and Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. 5. vydání. Praha: D + H, 2008.

Elektronické zdroje:

ČŠI. *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2014/2015* [online]. Praha, Česká školní inspekce, 2015 [cit. 2020-03-03]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Vyrocní%20zprávy/Vyrocní_zprava_CSI_2014_2015.pdf

ČŠI. *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2015/2016* [online]. Praha, Česká školní inspekce, 2016 [cit. 2020-03-03]. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/Vyrocní-zprava-Ceske-skolni-inspekce-za-skolni-\(2\)/Vyrocní_zprava_CSI_2015-2016.pdf](https://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/Vyrocní-zprava-Ceske-skolni-inspekce-za-skolni-(2)/Vyrocní_zprava_CSI_2015-2016.pdf)

ČŠI. *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2016/2017* [online]. Praha, Česká školní inspekce, 2017 [cit. 2020-03-03]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-soust/VZ_CSI_2017_web_new.pdf

ČŠI. *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2017/2018* [online]. Praha, Česká školní inspekce, 2018 [cit. 2020-03-03]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/Obrázky%20ke%20článcům/2018/Vyrocní-zprava-CSI-2017-2018_final-verze.pdf

ČŠI. *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2018/2019* [online]. Praha, Česká školní inspekce, 2019 [cit. 2020-03-03]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Vyroční%20zprávy/VZ-CSI-2018-2019.pdf

ECEC ECEC Work-force Profile. In *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*, edited by P. Oberhuemer and I. Schreyer [online]. Munich: Staatsinstitut für Frühpädagogik, 2018 [cit. 2020-03-19]. Dostupné z: <http://www.seepro.eu/ISBN-publication.pdf>

European Commission/EACEA/Eurydice, 2019. *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/kd_ecec_2019_report_en.pdf

EURYDICE. *Early Childhood Education and Care: Finland* [online]. Brussels: European Commission, 2020b [cit. 2020-02-20]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-education-and-care-25_en

EURYDICE. *Early Childhood Education and Care: Slovakia* [online]. Brussels: European Commission, 2020a [cit. 2020-03-25]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-education-and-care-72_en

EURYDICE. *France-European Commission* [online]. Brussels: European Commission, 2018b [cit. 2020-02-20]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/france_en

EURYDICE. *Germany-European Commission* [online]. Brussels: European Commission, 2018a [cit. 2020-02-15]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/germany_en

EURYDICE. *Organisation of Primary Education: France* [online]. Brussels: European Commission, 2018c [cit. 2020-02-20]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-primary-education-14_en

MORKES, František. Proměny povinné školní docházky. *Učitel'ské noviny*. 2010, (33). Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=5492>

MŠMT. *Informace k organizaci zápisů k povinné školní docházce* [online]. Praha, MŠMT, 2016 [cit. 2020-03-16]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/39797/>

MŠMT. *Metodické doporučení k průběhu individuálního vzdělávání dětí v mateřských školách a ověření dosahování očekávaných výstupů.* [online]. Praha, MŠMT, 2019 [cit. 2020-02-01]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/file/50179/>

MŠMT. *Opatření k zápisům do ZŠ pro školní rok 2020/2021* [online]. Praha, MŠMT, 2020a [cit. 2020-4-24]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/opatreni-k-zapisum-do-zs-pro-skolni-rok-2020-2021?highlightWords=z%C3%A1pis+z%C5%A1>

MŠMT. *Přípravné třídy základních škol od školního roku 2017/2018* [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2020-03-16]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/pripravne-tridy-zakladnich-skol-od-skolniho-roku-2017-2018>

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha, MŠMT, 2018 [cit. 2020-02-01]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>

MŠMT. *Souhrnné informace o povinném předškolním vzdělávání* [online]. Praha, MŠMT, 2020b [cit. 2020-04-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/52658/>

RVP. *Struktura vzdělávacího systému v Německu* [online]. RVP, 2006 [cit. 2020-03-16]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/510/STRUKTURA-VZDELAVACIHO-SYSTEMU-V-NEMECKU.html/>

Zákon č. 245/2008 Z.z., zákon o výchově a vzdělávání (školný zákon) a o změně a doplnění některých zákonů. Dostupné na: <https://www.epi.sk/zz/2008-245>

Přednášky pro 2. ročník prezenčního studia Učitelství pro mateřské školy, přednáška Praha: UK, 2019.

Seznam příloh

Příloha 1 – Rozhovor A

Příloha 2 – Rozhovor B

Příloha 3 – Rozhovor C

Příloha 4 – Rozhovor D

Příloha 5 – Rozhovor E

Příloha 6 – Rozhovor F

Příloha 7 – Dotazník pro učitele/ky a ředitele/ky mateřských škol

Příloha 8 – Otázky do rozhovoru s vybranými respondenty

Příloha 1 – Rozhovor A (Vysočina, homogenní)

1) Vysvětlete prosím, co jsou obecně konkrétní podpůrná opatření?

Konkrétní podpůrná opatření jsou podle mého názoru taková opatření, kdy se uplatňuje individuální přístup a rozvíjí se a podporují jednotlivé oblasti důležité pro vstup do ZŠ. Vychází z RVP PV, a tudíž i ze ŠVP.

2) Jaká konkrétní podpůrná opatření máte vypracovaná ve Vaší MŠ pro děti s OŠD?

U nás v mateřské školce s dětmi individuálně pracujeme nejčastěji v ranních hodinách před řízenou činností, v průběhu ranních činností nebo odpoledne. Každému dítěti je vedeno podrobné portfolio, na jehož tvorbě se dítě samo podílí. Spolupracujeme s SPC, řídíme se doporučeními, které nám navrhuje, na které nás odkazuje. Jedna z učitelek absolvovala kurz logopedického asistenta, zaměřuje se na logopedické procvičování.

3) V dotazníku jste zaznamenala, že byste ráda zrealizovala opatření pro zkvalitnění práce s dětmi s OŠD, jaká by to byla opatření a z jakého důvodu to zatím není možné?

Ráda bych navázala úzkou spoluprací s klinickým logopedem, ale zatím to není možné z časových důvodů ze strany logopeda. Poradny a speciálně pedagogická centra jsou hodně vytížené.

4) Jaký byl nejčastější důvod OŠD v posledních pěti letech?

Určitě logopedické nedostatky, celková nezralost osobnosti, kdy vše souvisí se vším, dítě není připravené na školu, na povinnosti, které se školou přichází (porucha pozornosti, nesoustředěnost, grafomotorika), sociální nezralost.

5) Setkala jste se v posledních pěti letech se situací, kdy se rodiče rozhodli pro odklad pouze z toho důvodu, který se netýkal zralosti ani připravenosti dítěte na školu, pouze mu chtěli „prodloužit dětství“, důvodem bylo stěhování, nestabilní rodinné prostředí apod?

Nedávno jsme měli v třídě chlapce, který byl sice citlivější, zamlklejší, ale fyzicky vyzrálý. Rodiče mu dali odklad, dalo by se říci bezdůvodně. Chtěli mu pouze prodloužit předškolní věk. Tím, že byl chlapec vysoký, jak říkám, tělesně absolutně zralý do školy, byl

mnohem větší než ostatní děti. Myslím si, že do školy jít měl, ale samozřejmě je rozhodnutí na rodičích.

Dále jsme se setkali spíše s opačnými případy. Pro rodiče je odklad často až ponižující, nesouhlasí s odkladem, spíše chtějí dávat do školy dítě, narozené v září a v říjnu, dříve.

6) Jakým způsobem spolupracuje Vaše MŠ se základní školou na přechodu dětí s OŠD do 1. třídy? Myslíte si, že je tato spolupráce dostatečná?

Budovy mateřské a základní školy jsou průchozí spojovací chodbou, protože máme v budově školy jednu místnost, která je využívána jako tělocvična. Mezi oběma stupni je poměrně úzká spolupráce. Vzájemně se navštěvujeme (minimálně 2x za rok), 1. třída s paní učitelkou navštěvuje třídu předškoláků, pořádáme společné kulturní akce, divadla, přednášky pro rodiče. Paní ředitelka ze základní školy pořádá grafomotorický kurz pro předškolní děti, paní učitelka z první třídy pořádá miniškoličku, což je takový přípravný kurz pro předškoláky, přičemž děti dochází několikrát do první třídy, seznamují se s prostředím, se systémem, s budoucí paní učitelkou – vše je hravou formou.

Myslím si, že spolupráce je dostatečná, obě strany (MŠ i ZŠ) se snaží, aby se budoucí prvňáci cítili ve škole příjemně. V plánu na příští rok je spolupráce s druhým stupněm základní školy. Žáci osmého ročníku by chodili dětem do mateřské školy číst pohádky, pořádat malé aktivity a až předškoláci nastoupí do 1. třídy, devátáci se budou o prvňáky starat, pomáhat jim, každý deváták bude mít toho svého prvňáka „na starost“.

Příloha 2 – Rozhovor B (Praha, homogenní)

1) Vysvětlete prosím, co jsou obecně konkrétní podpůrná opatření?

Konkrétní podpůrné opatření se vztahuje ke konkrétnímu dítěti, k nějakému problému. Jsou různé stupně, podle postižení dítěte. U prvního stupně si může školka opatření dělat sama, bez individuálního vzdělávacího plánu. Od druhého stupně jsou opatření na základě zprávy s PPP. My máme ve školce tři děti s druhým stupněm, dvě děti mají individuální vzdělávací plán a jedno nemá.

2) Jaká konkrétní podpůrná opatření máte vypracovaná ve Vaší MŠ pro děti s OŠD?

Vypracováváme dětem individuální vzdělávací plány. Konkrétně nyní s každým dítětem, které má IVP, pracujeme čtvrt hodiny denně (někdy ráno, někdy odpoledne) – pracujeme s pracovními listy, spolupracujeme s rodiči, podporujeme problémové oblasti. Podporujeme také jemnou motoriku, grafomotoriku, kterou se snažíme vést cíleně, podle určitého plánu.

3) V dotazníku jste zaznamenala, že byste ráda zrealizovala opatření pro zkvalitnění práce s dětmi s OŠD, jaká by to byla opatření a z jakého důvodu to zatím není možné?

Nejvíce jde podle mého názoru o nedostatek finančních prostředků a s tím související nedostatek personálu. Velký počet dětí ve třídě, pokud se věnuji dětem s IVP, ten čas je na úkor ostatních dětí. Pokud by byly finance například na školního asistenta, který by se těmto dětem věnoval, byla by to určitě velká pomoc. Při větší finanční podpoře bychom mohli koupit více didaktického materiálu specializovaného pro děti s odkladem apod. Přikláníla bych pro snížení počtu dětí ve třídě, například na počet 20.

4) Jaký byl nejčastější důvod OŠD v posledních pěti letech?

Řekla bych asi celková nezralost, jako neklid, problémy s mluvením, nesoustředěnost, nesamostatnost – přehnaná péče ze strany rodičů.

- 5) Setkala jste se v posledních pěti letech se situací, kdy se rodiče rozhodli pro odklad pouze z toho důvodu, který se netýkal zralosti ani připravenosti dítěte na školu, pouze mu chtěli „prodloužit dětství“, důvodem bylo stěhování, nestabilní rodinné prostředí apod.?**

Zhruba před třemi lety jsem se setkala s případem, kdy šel chlapec do školy téměř osmiletý. Byl fyzicky i psychicky vyzrálý. Maminka ho nechala ve školce o rok déle, protože čekala miminko a myslela si, že nebude mít na učení s chlapcem čas. Bylo to šílené, chlapec se ve školce nudil, a tím pádem i zlobil.

- 6) Jakým způsobem spolupracuje Vaše MŠ se základní školou na přechodu dětí s OŠD do 1. třídy? Myslíte si, že je tato spolupráce dostatečná?**

Pokud máme předškoláky, tak je spolupráce úzká. Pořádáme informativní schůzky ohledně zápisu do 1. třídy, kdy do školky přijdou rodiče i učitelé ze základní školy. Tyto schůzky jsou dvě. Dále návštěva dětí v družině, v knihovně, v první třídě a druhé třídě, v tělocvičně, máme společná divadla... Děti si při návštěvě ve škole zkusí zasednout do lavic, dostávají různé úkoly, například na interaktivní tabuli. Ke konci školního roku si paní učitelka z první třídy vodí děti do školy, kde s nimi pracuje cca hodinku. Devátáci dělají pro mateřskou školu projektové dny.

Ano, myslím si, že spolupráce je velice úzká a dostatečná.

Příloha 3 – Rozhovor C (Vysočina, heterogenní)

1) Vysvětlete prosím, co jsou obecně konkrétní podpůrná opatření?

Přesně nevím, jak bych to popsala. No asi záleží na tom, k jakému konkrétnímu dítěti se vztahuje. My prosazujeme individuální přístup ke všem dětem.

2) Jaká konkrétní podpůrná opatření máte vypracovaná ve Vaší MŠ pro děti s OŠD?

Máme konkrétní podpůrná opatření 1. stupně. Pro děti s OŠD máme asistentku a školního asistenta ze šablon, který má na starosti spíše děti, které mají nestabilní rodinné podmínky, rodinné problémy apod. Dětem s OŠD jsou vypracována podrobná portfolia, pomocí kterého sledujeme jejich vývoj. Dále s dětmi individuálně pracujeme podle toho, co komu dělá potíže. S dětmi s OŠD, které nepotřebují tolik odpočívat pracujeme v době odpočinku, vše je samozřejmě vedené hravou formou. Ale vzhledem k tomu, že jsou to odkladáči, měli by vydržet chvíli soustředěného pracování.

3) V dotazníku jste zaznamenala, že byste ráda zrealizovala opatření pro zkvalitnění práce s dětmi s OŠD, jaká by to byla opatření a z jakého důvodu to zatím není možné?

Finanční situace, nemůžeme si dovolit dalšího zaměstnance, takže i personální důvod. Velice nápomocný je školní asistent ze šablon, který si dítě vezme na určitý čas a individuálně s ním pracuje. Dále předškoláci chodí do třídy, kde si plní úkoly, procvičují se zde logopedie – dobré by bylo, kdyby docházel odborník, jako učitelky sice můžeme s dětmi procvičovat, ale ne napravovat.

4) Jaký byl nejčastější důvod OŠD v posledních pěti letech?

Logopedická nepřipravenost – děti mluví čím dál hůře, problémy s grafomotorikou, nesamostatnost, nesoustředěnost. To jsou asi nejčastější.

5) Setkala jste se v posledních pěti letech se situací, kdy se rodiče rozhodli pro odklad pouze z toho důvodu, který se netýkal zralosti ani připravenosti dítěte na školu, pouze mu chtěli „prodloužit dětství“, důvodem bylo stěhování, nestabilní rodinné prostředí apod.?

Setkala jsem se situací, kdy dítě dostalo odklad kvůli stěhování. Nestabilní rodinné prostředí považuji za sociální nezralost, dítě neví, kde má hranice, je příliš volně

vychováváno, s tím se setkáváme poměrně často. A minulý rok dostal chlapec odklad, protože ho rodiče chtěli dát do konkrétní školy, ke konkrétní paní učitelce, ale nebylo místo. Dítěti jsme v tomto případě dávali náročnější úkoly, pomocí pomůcek jsme ho vedli dál, takže se nenudilo.

6) Jakým způsobem spolupracuje Vaše MŠ se základní školou na přechodu dětí s OŠD do 1. třídy? Myslíte si, že je tato spolupráce dostatečná?

Vzhledem k tomu, že jsme alternativní mateřská škola, spolupracujeme s navazujícím stupněm s alternativou stejného typu. Často se navštěvujeme, konzultujeme s učiteli, hlavně na facebooku. S rodiči konzultujeme také na facebooku (v utajené skupině), kam dáváme velice aktuální informace, fotky, výrobky dětí apod.

Spolupráce je určitě dostatečná, mám jistotu, že pokud bychom něco potřebovali, můžeme se na ně kdykoliv obrátit. Je škoda, že všechny děti se na navazující alternativní školu nedostanou, protože tam mají omezenou kapacitu.

Příloha 4 – Rozhovor D (Vysočina, homogenní)

1) Vysvětlíte prosím, co jsou obecně konkrétní podpůrná opatření?

Asi individuální přístup k dětem.

2) Jaká konkrétní podpůrná opatření máte vypracovaná ve Vaší MŠ pro děti s OŠD?

Pro děti s OŠD vypracováváme s kolegyní individuální vzdělávací plán. Konkrétně je to nyní tak, že čtyři dny v týdnu pracujeme individuálně s dítětem. Podle doporučení z PPP 15 minut denně.

3) V dotazníku jste zaznamenala, že byste ráda zrealizovala opatření pro zkvalitnění práce s dětmi s OŠD, jaká by to byla opatření a z jakého důvodu to zatím není možné?

Pro děti s individuálním vzdělávacím plánem by byl dobrý asistent, který bude konkrétnímu dítěti kdykoliv k dispozici. S dítětem by mohl pracovat na problémových oblastech velice intenzivně. Bohužel finanční prostředky nám to zatím nedovolují. Dříve k nám docházela učitelka, která měla logopedický kurz a dělala s dětmi různé logopedické chvilky, ráda bych započala spolupráci s logopedem – odborníkem.

4) Jaký byl nejčastější důvod OŠD v posledních pěti letech?

Nejčastější v posledních letech je určitě nesamostatnost, problémy s mluvením a vyslovováním – dítě se neumí vymáčkout, často mu dlouho trvá, než něco řekne; nezralost rozumové stránky, což souvisí i s vyjadřováním dítěte; nesoustředěnost (hyperaktivita).

5) Setkala jste se v posledních pěti letech se situací, kdy se rodiče rozhodli pro odklad pouze z toho důvodu, který se netýkal zralosti ani připravenosti dítěte na školu, pouze mu chtěli „prodloužit dětství“, důvodem bylo stěhování, nestabilní rodinné prostředí apod?

Ano, není to tak časté, ale asi před dvěma roky jsem se sešla s případem kdy rodiče dítě nechali doma, protože se právě přistěhovali a báli se, že si bude špatně zvykat, báli se, aby zvládal učení, aby si našel kamarády. Proto ho nechali ve školce, kde by se „otrkal“

a další rok nastoupil do školy. Věřím, že to rodiče mysleli dobře, chlapcovi se ve školce líbilo, díky individuálnímu přístupu a vhodným aktivitám se nenudilo.

6) Jakým způsobem spolupracuje Vaše MŠ se základní školou na přechodu dětí s OŠD do 1. třídy? Myslíte si, že je tato spolupráce dostatečná?

MŠ rodiče a školu informuje, pokud si myslíme, že by dítě s OŠD, které nastupuje v září do školy, potřebovalo asistenta. Pro rodiče pořádáme informativní schůzky, které se týkají zápisu dětí do 1. třídy. Na této schůzce dostanou rodiče dotazníky, které si rodiče vezou k zápisu. Prvňáci se svou paní učitelkou chodí na návštěvy do školy, děti si hrají a paní učitelky konzultují konkrétní děti.

Ano, spolupráce je podle mého názoru dostatečná.

Příloha 5 – Rozhovor E (Praha, homogenní)

1) Vysvětlíte prosím, co jsou obecně konkrétní podpůrná opatření?

Konkrétní podpůrná opatření nevím, co znamená. Opatření by obecně, měla být dítěti nápomocná. K rozvoji, ke zdravotnímu hledisku, prostě to, co dítěti pomůže.

2) Jaká konkrétní podpůrná opatření máte vypracovaná ve Vaší MŠ pro děti s OŠD?

Každé dítě má vypracovaný plán pedagogické podpory. Vypracováváme ho ve spolupráci s PPP. Na grafomotoriku dáváme poměrně velký důraz. Grafomotorické listy procvičujeme nejčastěji se všemi předškoláky společně.

3) V dotazníku jste zaznamenala, že byste ráda zrealizovala opatření pro zkvalitnění práce s dětmi s OŠD, jaká by to byla opatření a z jakého důvodu to zatím není možné?

K dětem s OŠD by byli úžasní asistenti, na jejich zaplacení naše mateřská škola nemá finance. Myslím si, že v každé školce by měl být přítomen asistent. Dále bych byla ráda, kdyby do MŠ docházel logoped, protože jazyková a logopedická stránka u dětí se každý rok zhoršuje. Kapacity klinických logopedů jsou značně omezené, 2x za rok přijdou udělat screening, ale jinak si je rodiče musí dohledávat sami.

4) Jaký byl nejčastější důvod OŠD v posledních pěti letech?

Na prvním místě logopedie, slabá tělesná konstituce, zdravotní hledisko.

5) Setkala jste se v posledních pěti letech se situací, kdy se rodiče rozhodli pro odklad pouze z toho důvodu, který se netýkal zralosti ani připravenosti dítěte na školu, pouze mu chtěli „prodloužit dětství“, důvodem bylo stěhování, nestabilní rodinné prostředí apod.?

Ano, setkávám se s tím poměrně často. Rodiče mají často pocit, že ve školce si mohou i oni trochu odpočinout, na rozdíl od školy, kde už je pevně daný režim, úkoly, příprava na druhý den apod. Takže docela často to není kvůli dětem, ale kvůli samotným rodičům. Rodičům v tomto případě řekneme náš názor, ale je to vše, co pro to můžeme udělat.

6) Jakým způsobem spolupracuje Vaše MŠ se základní školou na přechodu dětí s OŠD do 1. třídy? Myslíte si, že je tato spolupráce dostatečná?

Vzhledem k tomu, že jsme součástí základní školy, tak je spolupráce velice úzká. Není v komunikaci žádný problém. Na jaře chodí děti na návštěvu do první třídy, kde absolvují výuku. Navštěvujeme společné hřiště, které patří základní škole. Zkrátka aby předškoláci viděli, jak to ve škole chodí, aby byli součástí základní školy.

Myslím si, že je to dostatečné, že je to u nás vhodně ošetřené.

Příloha 6 – Rozhovor F (Praha, heterogenní)

1) Vysvětlete prosím, co jsou obecně konkrétní podpůrná opatření?

Podpůrná opatření se přidělují dětem na základě nějaké diagnózy, kdy se děti nemohou vzdělávat v tradičním běžném režimu a je potřeba jim nějakým způsobem přizpůsobit podmínky vzdělávání. Toto opatření je na straně mateřské školy ve spolupráci se speciálním pedagogickým centrem.

2) Jaká konkrétní podpůrná opatření máte vypracovaná ve Vaší MŠ pro děti s OŠD?

Pro děti s OŠD si vypracováváme plán pedagogické podpory, který je po třech měsících vyhodnocován a většinou nebývá prodlužován. Pokud je potřeba, plán prodloužíme.

3) V dotazníku jste zaznamenala, že byste ráda zrealizovala opatření pro zkvalitnění práce s dětmi s OŠD, jaká by to byla opatření a z jakého důvodu to zatím není možné?

Intenzivně bych ráda spolupracovala s PPP, protože jsou zde odborníci a specialisté. Bohužel vzhledem k tomu, že jsou PPP hodně vytížené, není zde tato možnost a jsme rádi, pokud nám 1x za rok přijde psycholožka udělat s dětmi Orientační test školní zralosti. Dále bych ráda spolupracovala s edukativně stimulačním programem, bohužel jsem nenašla žádný, který by vyhovoval. V některých jsme našly s kolegyněmi chyby, bylo by dobré vytvořit edukativně stimulační program přímo pro děti s OŠD, který by vytvořily učitelky z praxe ve spolupráci s odborníky.

4) Jaký byl nejčastější důvod OŠD v posledních pěti letech?

U nás je to nejčastěji datum narození (hlavně chlapci narození v červenci a srpnu) – dítě není schopné přijmout nové povinnosti, je hrové; řečové a logopedické nedostatky.

- 5) Setkala jste se v posledních pěti letech se situací, kdy se rodiče rozhodli pro odklad pouze z toho důvodu, který se netýkal zralosti ani připravenosti dítěte na školu, pouze mu chtěli „prodloužit dětství“, důvodem bylo stěhování, nestabilní rodinné prostředí apod.?**

Zatím jsem se s takovou situací nesečkala. Spíše naopak, setkala jsem se se situací, kdy rodiče chtěli dát dítě do školy o rok dříve. Myslím si, že je toto zbytečné, v této konkrétní situaci to byly jasné ambice rodičů.

- 6) Jakým způsobem spolupracuje Vaše MŠ se základní školou na přechodu dětí s OŠD do 1. třídy? Myslíte si, že je tato spolupráce dostatečná?**

Jsme součástí budovy základní školy, takže v komunikaci není vůbec žádný problém. Děti chodí do stejné jídelny na oběd jako školáci, potkávají se zde. Ze začátku roku je to poměrně náročné, hlavně s malinkými dětmi, ale když si zvyknou, tak to přechod do ZŠ, do nového prostředí hodně ulehčuje. Pořádáme akce společně se ZŠ: sportovní sobota, noc s Andersenem, spaní ve školce, společné plavání... Děti znají nepedagogický personál, například kuchařky, setkávají se po cestě s uklízečkami apod.

Spolupráce si myslím, že je dostatečná. Myslím si, že vždycky může být něco lepší, ale v rámci všech kompetencí a povinností, které mají učitelé na základních školách, ji považuji za dostatečnou.

Příloha 7 – Dotazník pro ředitele/ky a učitele/ky mateřských škol

Dobrý den,

jsem studentkou 3. ročníku na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy (obor Učitelství pro MŠ). Ráda bych Vás požádala o vyplnění krátkého dotazníku, který se týká práce mateřských škol s dětmi s odkladem školní docházky (dále jen OŠD). Dotazník Vám zabere pouze pár minut a Vaše odpovědi mi budou sloužit jako podklady k praktické části mé bakalářské práce.

Výsledky dotazníku budou anonymizovány, budou využity pouze pro účel zpracování mé bakalářské práce a s daty bude pracováno v rámci pravidel GDPR a zásad etiky výzkumu.

Moc děkuji za Váš čas, Vaše odpovědi jsou pro mě velice cenné,

se srdečným pozdravem,

Petra Žáková

Dotazník

Otázka 1: Vaše MŠ se nachází v kraji:

- a) Praha
- b) Vysočina

Otázka 2: OTÁZKA POUZE PRO PRAHU: V jaké městské části se MŠ nachází?

.....

Otázka 3: Počet dětí v celé MŠ?

.....

Otázka 4: Kolik tříd se v MŠ nachází?

.....

Otázka 5: Rozdělení tříd je převážně:

- a) Homogenní
- b) Heterogenní
- c) Odkladová třída
- d) Jiné.....

Otázka 6: Máte pro děti s OŠD vypracovaná konkrétní podpůrná opatření?

- a) Ano
- b) Ne

Otázka 7: Jaká podpůrná opatření máte vypracovaná pro děti s OŠD?

- a) Žádná opatření
- b) PLPP (Plán pedagogické podpory)
- c) IVP (Individuální vzdělávací plán)
- d) Využití edukativně stimulačního programů/programů na podporu školní připravenosti
- e) Společná podpůrná opatření vypracovaná pro celou skupinu dětí s OŠD
- f) Individuální práce s dětmi s OŠD (např. v době odpoledního odpočinku, v ranních hodinách...)
- g) Podporu dětí s OŠD realizujeme ve spolupráci se ZŠ
- h) Poskytujeme dětem s OŠD logopedickou péči
- i) Grafomotorická cvičení a prevence grafomotorických obtíží
- j) Dětem s OŠD je vedeno portfolio
- k) Jiná.....

Otázka 8: Pokud Vaše MŠ využívá edukativně stimulační program na podporu školní připravenosti, uveďte název programu.

.....

Otázka 9: Je nějaké podpůrné opatření vztahující se k dětem s OŠD, které by vaše MŠ ráda realizovala, ale určitých důvodů to není možné?

- a) Žádné takové opatření není
- b) Ano, z personálních důvodů
- c) Ano z finančních důvodů
- d) Ano, z prostorových důvodů
- e) Jiná.....

Otázka 10: Jaký byl nejčastější důvod pro udělení odkladu školní docházky dětem ve Vaší MŠ v posledních pěti letech?

- a) Problémy se sebekontrolou
- b) Nestabilita chování
- c) Problémy se začleněním do skupiny vrstevníků
- d) Nepřizpůsobivé chování, problém s přijímáním rolí, neschopnost respektovat pravidla
- e) Nezáměr o školu a vše s tím spojené, nepřipravenost na roli žáka
- f) Problémy s verbálním vyjadřováním, malá pasivní a aktivní slovní zásoba
- g) Logopedické nedostatky
- h) Nesamostatnost, neschopnost sebeobsluhy
- i) Malá aktivita dítěte
- j) Problémy s jemnou motorikou, s grafomotorikou
- k) Oslabené zrakové vnímání
- l) Oslabené sluchové vnímání
- m) Oslabené matematické schopnosti a dovednosti
- n) Oslabené prostorové vnímání
- o) Celková nezralost dítěte
- p) Zdravotní postižení/znevýhodnění
- q) Rozhodnutí rodičů (důvodem nebyla nezralost nebo nepřipravenost dítěte na ZŠ, ale spíše důvody jako například: „prodloužení dětství, stěhování, nestálé rodinné prostředí atd.)

Otázka 11: Spolupracuje Vaše MŠ na podpoře přechodu dítěte s OŠD do 1. třídy se ZŠ v okolí?

- a) Ano
- b) Ne

Otázka 12: Jakým způsobem spolupracuje vaše MŠ se základní školou a zlepšení přechodu dětí s OŠD z MŠ do první třídy?

- a) Nespolupracuje
- b) Společné aktivity pro MŠ a ZŠ (divadla, výlety, kroužky, akce s rodiči...)
- c) Společné návštěvy ZŠ
- d) Návštěva paní učitelky z 1. třídy v MŠ
- e) Kurzy pro předškoláky vedené ZŠ
- f) Aktivity nabízené ZŠ pro zákonné zástupce dětí v předškolním věku (DOD, besedy s odborníky...)
- g) Přípravná třída
- h) Spoluúčast MŠ při zápisu dětí do ZŠ
- i) Jiné.....

Otázka 13: Mohu se Vám ozvat ohledně doplňujících otázek k dotazníku nebo ohledně možného krátkého rozhovoru na téma podpory dětí s OŠD ve Vaší MŠ? Pokud ano, do kolonky JINÉ vyplňte prosím Vaší emailovou adresu. Budu moc ráda za Vaši spolupráci.

- a) Ne
- b) Jiné.....

Moc děkuji za Váš čas.

Petra Žáková

Příloha 8 – Otázky do rozhovoru s vybranými respondenty

ROZHOVOR

Kraj: PRAHA x VYSOČINA

Uspořádání tříd: HOMOGENNÍ x HETEROGENNÍ

Otázka 1) Vysvětlete prosím, co jsou obecně konkrétní podpůrná opatření.

Otázka 2) Jaká konkrétní opatření má Vaše MŠ vypracovaná pro děti s OŠD?

Otázka 3) V dotazníku jste zaznamenala, že byste ráda zrealizovala opatření pro zkvalitnění práce s dětmi s OŠD, jaká by to byla a z jakého důvodu nejsou prozatím možná?

Otázka 4) Jaký byl nejčastější důvod odkladu školní docházky v posledních pěti letech?

Otázka 5) Setkala jste se v posledních pěti letech se situací, kdy se rodiče rozhodli pro odklad pouze z důvodu, který se netýkal zralosti ani připravenosti dítěte na školu, pouze mu chtěli „prodloužit dětství“, důvodem bylo stěhování, nestabilní rodinné prostředí apod.?

Otázka 6) Jakým způsobem spolupracuje na podpoře přechodu dětí s OŠD do 1. třídy Vaše MŠ se ZŠ? Je podle Vašeho názoru spolupráce dostatečná?